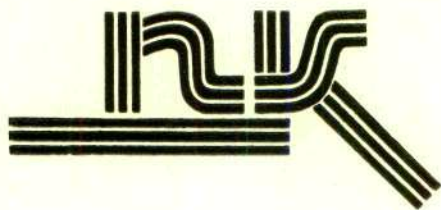
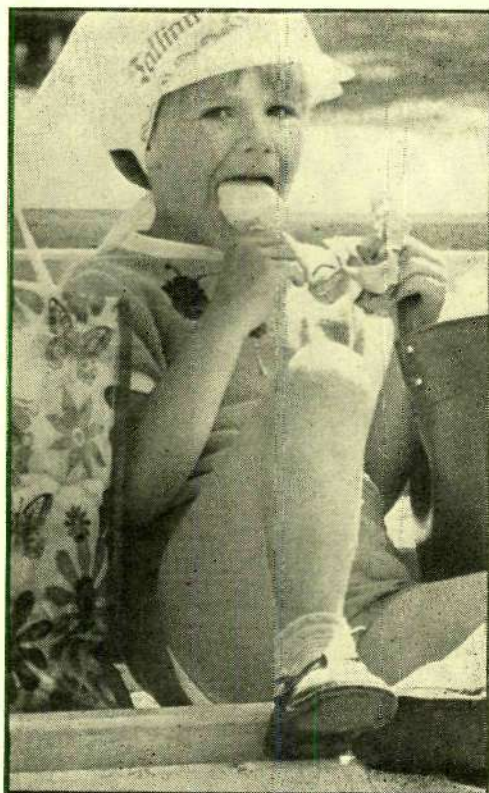
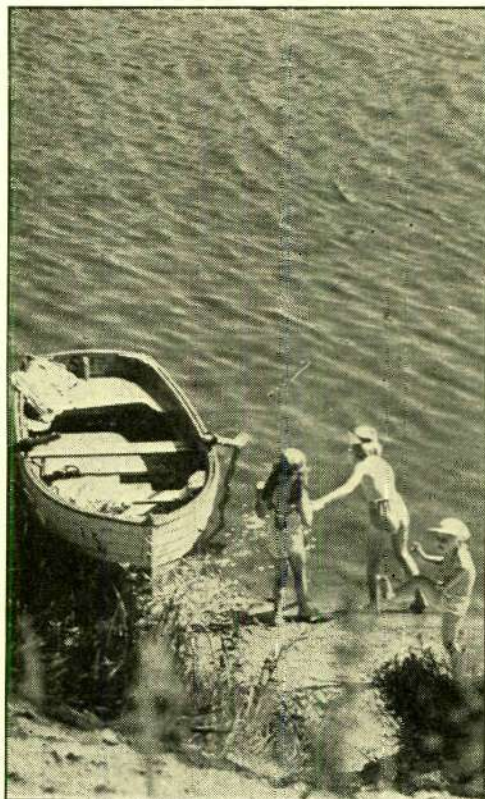


NÕUKOGUDE KOOL 74





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

AUGUST NR. 8
XXXII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeleline toimetaja V. LEHT
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

TOIMETUSE ADDRESS:

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

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

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

Ladumisele antud 20. V 1974. Trükkimisele antud 23. VII 1974. Trükiarv 4600. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvutuspoognaid 9,74. MB-06949. Tellimise nr. 1735.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 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.

Esikaanel: Tallinna 10. keskkooli 9-b klassi õpilane Viive Sammelselg õppepraktilikal kaupluses ABC-VI. Käsil on kingituskaartide pakkimine.

Tagakaanel: Kui oma võistkond mängib...

MARGUS VIIKMAA foto

AUGUSTI- NÕUPIDAMISTE EEL

Kätte on jõudnud augustikuu. Kooli-
rahvale tähendab see, et hakkab lõp-
pema suvepuhkus ja varsti algab uus
õppeaasta. Seepärast on mõistetav,
miks nagu endalegi märkamatult suge-
neb pähe töömõtteid ja viimastel puh-
kusepäevadel pole enam ehk seda
mõnugi, mis oli puhkuse algul. Peagi
aga on käes esimene koolipäev ja siit-
peale astub oma õigustesse uus, 1974/
75. õppeaasta.

Missuguseks see oma tulemuste poo-
lest kujuneb? On olemas objektiivsed
eeldused ja tingimused, et see võiks
olla edukas, edukam kui eelmine. Ent
palju oleneb subjektiivseist tegureistki.
Nende hulgas on oluline seegi, kui
sügavalt ja asjalikult suudame analüü-
sida eelmise aasta tööd ning selle tule-
musi, kui objektiivselt hindame teh-
tut ning seame sellest lähtudes ja
üldisi suundi arvestades algavaks õp-
peaastaks konkreetsed ülesanded ja
need tegelikult töös täidame.

Eelmise õppeaasta töö analüüs ja
uute ülesannete seadmine algavaks iga
rajooni ja linna ulatuses toimub tradit-
sioonilistel õpetajate augustikuu nõu-
pidamistel. Nõupidamistel pannaksegi
alus sellele, kuidas hakkavad funktsio-
neerima hariduselu kõik lülid rajoo-
nis või linnas. See aga eeldab, et õpeta-
jate augustinõupidamised oleksid hästi
ette valmistatud, arutuse alla võetaks
kõige pakilisemad koolielu küsimused
ja et see arutelu oleks asjalik ning an-
naks koolidele ja õpetajatele kindla
suunitluse ning konkreetsed ülesanded
algavaks õppeaastaks.

Missuguseid soovitusi augustikuu
nõupidamiste korraldamiseks annab
tänavu Eesti NSV Haridusministee-
rium? Selle küsimusega pöördus toime-
tus ministeeriumi poole. Vestlusringis
andsid selle kohta selgitusi ja soovi-
tusi haridusministri asetäitja **Albert
Tükk**, koolivalitsuse juhataja asetäitja
Aleksander Lilles ning metoodika ja
õpikute osakonna juhataja **Haljand
Oksa**. Millest nad kõnelesid, sellest aga
juba kokkuvõtlikult allpool.

Ministeerium soovitab augustinõu-
pidamised korraldada ajavahemikul
26.—30. augustini. Põhiliselt võiks
need toimuda kahel päeval — ühel
plenaaristung, teisel töö sektiioonides.
Kolmandal päeval on soovitatav eraldi
kokku võtta klassijuhatajad ja vanem-
pioneerijuhid ning arutada läbi nende
tööprobleemid ja ülesanded eelole-
vaks õppeaastaks.

Peale rajooni või linna pedagoogide
peaks tänavu nõupidamisest osa võtma
ka partei-, nõukogude ja komsomoliak-
tiiv, samuti kolhooside, sovhooside,
ettevõtete ja šeffasutuste esindajad.
See võimaldab haridusküsimuste, aru-
telli ja kavandatud ülesannete täitmi-
sele kaasa tõmmata üldsust, mille posi-
tiivne mõju peaks kõigile selge olema.

PLENAARISTUNGILE soovitatakse
kaks ettekannet.

Esimeses ettekandes käsitletakse
NLKP XXIV kongressi otsuste täitmist
üldisele keskharidusele üleminekul.
Ettekandjaks soovitatakse partei ja

nõukogude ning vabariigi haridusorganite juhtivaid töötajaid ning pedagoogikateadlasi.

Teise ettekande teeb haridusosakonna juhataja. Selles peaks olema 1973/74. õppeaasta õppetöö tulemuste sügav ja igakülgne analüüs ning näidatud ülesanded ja abinõud õppeprotsessi edasiseks täiustamiseks.

Esimese küsimuse käsitlemisel soovitab Haridusministeerium võtta eriti hõglika vaatluse alla abinõud õpilaste kommunistliku kasvatusel, sealhulgas moraalse kasvatusel edasiseks parandamiseks, teadliku distsipliini, vastutustunde ja käitumiskultuuri tõstmiseks, analüüsida eelmisel õppeaastal tehtud õppe- ja kasvatustöö ühtsuse saavutamisel ning õpilastega tehtavat ideelisi poliitilisi kasvatustööd.

Uue õppeaasta ülesannete seadmisel soovitatakse moraalse ja kõlbelise kasvatusel kõrval eriti käsitleda kohuse- ja vastutustunde ning ühiskondliku aktiivsuse kasvatamist, õpilaste käitumiskultuuri koolis ja avalikes kohtades, nende välimust ja suhtlemist täiskasvanutega, rõhutades eriti kodu ning üldsuse osa nende probleemide edukal lahendamisel.

Moraalse ja kõlbelise kasvatusel probleeme soovitatakse põhjalikule analüüsimisele võtta seepärast, et siin esineb väga suuri puudusi — osa õpilasi suitsetab, käitub ebaviisakalt, mõnikord isegi pruugitakse alkoholi ja rikutakse ka teisiti õpilasreegleid. Kooli ja kodu tiheda koostööta ning üldsuse laialdase ja aktiivse abita kasvatustöös ei ole kooli püüdlustel märgatavat edu.

Sellest tuleneb vajadus analüüsida ka pedagoogilise propaganda olukorda ja efektiivsust rajoonis ning leida teid ja vahendeid selle mõju tugevdamiseks lastevanematele ja kogu üldsusele, tõmmata lastevanemaid ja kogu üldsust senisest enam kaasa noorte kasvatusprobleemide lahendamisele.

Õppeprotsessi edasise täiustamise abinõudest soovitatakse võtta erilise vaatluse alla pedagoogikateaduse saavutuste ja eesrindlike töökogemuste rakendamine, kabinetisüsteemile üle-

minek ja õpetaja töö organiseerimine kabinetitingimustes. Töökogemuste all on mõeldud nii meie vabariigi kui ka vennasvabariikide omi. Kabinetisüsteemile üleminekul tuleks käsitleda ka šeffettevõtete ja -asutuste osa ja ülesandeid õppekabinetide rajamisel ja sisustamisel. Läbi arutada tuleks seegi, kuidas õppetöös paremini kasutada telekooli saateid. Senini raskendas seda televiisorite vähesus. Kuid üks selleski või abi saada šeffidelt.

Käsitlema peaks ka õpetajate kvalifikatsiooni tõstmist ja õpetajate eelseisvat atesteerimist. Mainime sel puhul, et alates 1975. aastast algab meie vabariigis õpetajate atesteerimine. Esimesel aastal toimub see kahes rajoonis, edaspidi aga kogu vabariigis.

Õppeainetest tuleks matemaatika ja vene keele kõrval senisest suuremat tähelepanu pöörata materialistliku maailmavaate kujundamisele ning eesrindliku pedagoogilise mõtte ja kogemuste paremale kasutamisele ajaloo ja ühiskonnaõpetuse ning keemia õpetamisel. Kuid algklasside tööd, eriti 1. klassis ja laste kooliks ettevalmistamist (just ettevalmistusrühmades) peaks ettekandes igakülgset analüüsima ja teravdatud tähelepanu all hoidma uuel õppeaastalgi.

Märgime, et vene keele õpetamise taseme tõstmiseks antakse alates uuest õppeaastast õppeplaani 3 täiendavat tundi nädalas: 2., 9. ja 11. klassis igas 1 tund.

Tähtis probleem on ka töötavatele noortele keskhariduse andmise nõue. 1975. a. lõpeb ülevaatus — igale töötavale noorele keskharidus. Tuleks analüüsida, kuidas rajoonis või linnas selles valdkonnas asjad edenevad ja mida edaspidi ette võtta.

AINESEKTSIOONIDES aga on konkreetselt vaatluse all vastava aine õpetamise probleemid. Põhiprobleemideks on mõistagi õpilaste teadmiste tõstmine, õpetamise ja kasvatamise ühtsus ja kabinetisüsteemile üleminek ning vastavalt sellele õppemetoodika täiustamine ja edasiarendamine. Lisaks sellele avaldame veel mõne mõtte,

mida aineseksioonide töös tuleks arvestada.

1974/75. õppeaastaks ilmus 74 nime-
tust õpikuid, neist esmatrükis 19.
Metoodilisi juhendeid on sel aastal
ilmumas 30 nimetust.

Seoses õpikute stabiilseks muutmi-
sega on oluline, et aineseksioonides
antaks hinnang varem ilmunud õpi-
kutele (sisu, raskus, maht, välimus jm.)
ning arvamused ja ettepanekud saade-
taks Haridusministeeriumile. Neid
saaks pärast kaheaastast katseaega õpi-
kute viimistlemisel arvestada, nii et
ilmnenud puudused stabiilses õpikus
enam ei esineks. Õpetamisel enam
üksnes õpikust ei piisa. Abiks peavad
olema diafilmid, töövihikud, mitme-
sugused tehnilised ja näitlikud õppe-
vahendid. Sedagi peaks aineseksioo-
nides arutama, üldistama seniseid
kogemusi õppevahendite valmistamisel
ja kasutamisel. Kui aga leidub midagi
sellist, mis vääraks tutvustamist
vabariigi ulatuses, on Haridusminis-
teerium tänulik, kui materjalid üldis-
tamiseks ja levitamiseks sinna saade-
taks.

Ministeerium soovib läbi arutada
ka fakultatiivkursuste õpetamise olu-
korra. Fakultatiivaineid õpetatakse
vabariigis juba mitmendat aastat, kuid
see töö toimub siiski veel killustatult.
Oleks tarvis hakata seniseid kogemusi
analüüsima ja üldistama. Alustada
tuleks õppeprogrammide, õnnestunu-
maid välja selgitada, levitada ja sobi-
vuse korral juba üldiseks kasutamiseks
võtta.

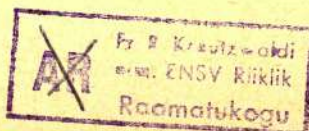
KLASSIJUHATAJATE kokkutulekul,
toimugu need siis seminarina, laagrina
vms., soovitatakse kasvatusküsimuste
käsitlemisel erilist tähelepanu pöörata
õpilaste õiguserikkumiste juhtumitele.
Tuleks käsitleda küsimusi seoses koo-
lides tehtava profülaktilise kasvatus-
tööga õpilaste õiguserikkumiste ära-
hoidmisel ja järelevalvetuse likvideerimisel.

Peale selle soovitatakse neil kokku-
tulekul arutada ULKNU XVII kong-
ressi materjale, komsomoli- ja pio-
neeriorganisatsiooni pedagoogilise

juhendamise, õpilasorganisatsioonide
omaalgatuse, initsiatiivi ja vastutus-
tunde kasvatamisega seoses olevaid
probleeme.

Need on vaid mõned mõtted ja soo-
vitused õpetajate augustinõupidamiste-
teks. Igas rajoonis lisanduvad neile
omad probleemid, mis tulenevad rajoo-
ni või linna konkreetsest olukorrast ja
seatud eesmärkidest. Ent kindel on
seegi, et augustinõupidamised kujune-
vad viljakaks vaid juhul, kui seal toi-
mub tõeline arutelu. Plenaaristungil
või seksioonides peavad ettekandjad
analüüsima tööd. Kuid ka õpetajate
hääled peab kõlama senisest hoopis val-
jemini ja energilisemalt. Õpetaja ei
tohi olla passiivne kuulaja, vaid ak-
tiivne osaleja, kelle arvamused, ette-
panekud ja ka kriitika aitavad kaasa
õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmisele.

Head kordaminekut!



INTERNATSIONALISM, PATRIOTISM, RAHVUSKÜSIMUS

ILSE ŠEVTŠUK

Patriotism ja internatsionalism on kommunistliku moraali tähtsamaid printsiipe. Patrioodi-internatsionalisti omadused on nõukogude inimese moraalses portrees peamised ja määravad. Neid kujundab kogu meie elulaad, mis on omakorda kujunenud tootmisvahendite ühiskondliku omanduse, majandusliku, sotsiaalse, poliitilise ja kultuurielu ühtsuse, inimeste huvide ja kommunistlike ideaalide ühtsuse alusel.

Rõhutades, et «tööliste internatsionaalne ühtsus on natsionaalsest fähksam», näitas V. I. Lenin, et see ei tähenda hoopiski rahvusliku omapära ja eritingimuste ignoreerimist.

Oma teoses ««Pahempoolsuse» lastehaigus kommunismis» kirjutas V. I. Lenin: «Kuni püsivad rahvuslikud ja riiklikud erinevused rahvaste ja maade vahel — need erinevused aga püsivad veel väga, väga kaua isegi pärast seda, kui on teostatud proletariaadi diktatuur kogu maailma ulatuses —, ei nõua kõigi maade kommunistliku tööliikumise internatsionaalse taktika ühtsus mitmekesisuse kõrvaldamist, rahvuslike erinevuste kaotamist (praegusel momendil on see rumal unistus), vaid kommunismi põhiprintsiipide

(nõukogude võim ja proletariaadi diktatuur) niisugust rakendamist, mis neid printsiipe üksikasjus õigesti teisendaks, õigesti kohandaks, rakendaks rahvuslikele ja rahvuslik-riiklikele erinevustele.» (Teosed, 31. kd., lk. 70 ja 71.)

Niisugune lähenemine näitab küsimuse tähtsuse kõrval ka selle keerukust. Seepärast ongi meie partei tähtsamates dokumentides järjekindlalt rõhutatud internatsionalismi ja patriotismi kasvatamise ning süvendamise vajadust.

Nõukogude patriotismi aluseks on kommunistliku veendumuse kujundamine. Viimane on aga isiksuse selline vaimne reaktor, mis sünteesib üheks tervikuks kogu intellektuaalse, moraalse ja füüsilise jõu.

Nõukogude inimese veendumuste põhjoneks on nende terviklikkus. Kommunistlikud veendumused on kõrgelt moraalse käitumise põhimotiiv.

Patriotism, internatsionalism, partei rahvuspoliitika — need mõisted ei ole lihtsate killast, mida saab selgeks teha ühe lõusega. «Patriotism,» märgib V. I. Lenin, «on üks kõige sügavamaid tundeid, mis on juurdunud selletõttu, et aastasadu ja -tuhandeid on eksisteerinud omaette isamaad.» (Teosed, 28. kd., lk. 168.)

Seega on patriotism sotsiaalne ja moraalne tunnetus, mis väljendab inimeste armastust ja ustavust oma kodumaale. Patriotism kui moraalne tunne väljendab mitte ainult inimeste soovi teha oma kodumaa tugevamaks, jõudsamalt edasiarenevaks, vaid see on ka uhkustunne oma rahva sotsiaalsete, majanduslike ja kultuuriliste saavutuste üle, sügavalt lugupidav suhtumine tema revolutsiooni-, lahingu- ja töötraditsioonidesse. Patriotismitunne tähendab tõsiselt kiindumist kodukohasse.

Patriotismile hinnangu andmisel tuleb kindlasti arvestada **konkreetset ajaloolist momenti**. Mis puutub kodanlikku ühiskonda, kus jagunetakse vaenulikeks klassideks, siis kannab patriotism seal **vastuolulist** iseloomu. Teatavasti avaldasid rahvamassid patriootilisi tundeid 18. ja 19. sajandi kodanlikes revolutsioonides, kuid nende sotsiaalsete lahingute vili sai valitsevate klasside saagiks. Kodanluse seatud võrdsuse, vabaduse ja vendluse loosungid ei parandanud rõhutute olukorda. Vaheetus vaid ekspuuteerimise

vorm. Kodanlus on oma olemuselt ebapatriootiline. Ta teeb kõik, et igaveseks säilitada sotsiaalne ebavõrdsus inimsuhetes ja takistada ühiskonna arengut sotsiaalse progressi teel, töötavate masside huvides.

Kodanluse patriotism, sisult natsionalistlik tunne, on alati sihitud mõne konkreetse rahvuse vastu. Nii kandis eesti kodanluse ja talurahva natsionalism traditsiooniliselt selgelt saksavastast iseloomu seetõttu, et talurahva ja noore rahvusliku kodanluse peamisteks klassivaenlasteks olid balti parunid. Pärast Oktoobrirevolutsiooni tegi eesti kodanluse usumatuid ponnistusi, et suunata natsionalismi vene rahva vastu, teha neist funnetest barjäär sotsialismi ideede mõjule.

Eesti kodanlus toetas igati välismaist sõjalist interventsiooni Kodusoja aastatel. Kodusojale järgnes Eesti kunstlik isoleerimine Nõukogudemaa majandusest, tema vaevaline lülitamine kapitalismi üldkriisi pihtide vahel heitlevasse Lääne majandussüsteemi. Tagajärjeks oli mitmete Eesti suurtööstusharude allakäik ja laostumine 1920-ndail aastail, mis ei kõnele eesti rahva põhiliste eluliste huvide innukast kaitsmisest valitseva kodanluse poolt ega anna tunnistust tema patriotismist (vt. M. Pesti «Rahvuslik reetmine «rahvusluse» sildi all». Tln., 1960.).

Eestis ajutiselt võimule tulnud kodanlus muutis natsionalismi riiklikuks poliitikaks, külvides kõikjal rahvusliku piiratuse ja eneseupitamise seemet. Milleni see kõik viis? Eelkõige selleni, et eesti kodanlus lõpuks avalikult reetis rahvuslikud huvid ja astus koostöösse isamaa vihatuima vaenlase — fašismiga.

Nii nagu patriotismitundega spekulereb kodanlus ka rahvusliku iseloomuga. Kas rahval on üldse mingit monoliitset iseloomu? Arutlused rahvuslikust iseloomust ongi just sellepärast naiivsed, et ei ole ega saagi olla mingit ühtset iseloomu rahval, kes jaguneb antagonistlike huvidega vaenulikeks klassideks. Ilmekaima näite selle kohta leiame J. Fučiku isiklikest üleelamistest 1938. a. ja sellele järgnenud ajal. Vastates küsimusele, mida pidada tšehhi iseloomule oma-seks: kas kirglikku vaimustust, millega tšehhi rahvas kapitalistlikult kukutas, või külmaverelisust, millega tšehhi isandad kapitalistlikult ette valmistasid ja teostasid, kas tšehhi rahva aktiivset kangelaslikkust, kui

okupatsiooniväed ta pinnale marssisid, või tšehhi hangeldajate armetust, nõmedat põlv-patsutust, rõõmuavaldust, et nende krossid lõpuks kindlustatud on, märgib J. Fučik peajoonena tšehhi rahvuslikus iseloomus: «Kõikumine Lääne ja Ida vahel.» Ja lisab samas: «Meie päevad väljendavad seda kõikumist tegelikkuses.

Seal ei olnud midagi ebamäära. Vastupidi. Kõik oli selge ja seaduspärane. Tšehhi kodanlus liibus kõigest väest Lääne külge, tšehhi rahva pilgud aga olid lta suunatud. Mitte sellepärast, et ühel pool oli Lääs, teisel Ida, seal Euroopa, siin Aasia, mitte sellepärast, et seal olid germaanlased või romaani rahvad, meil aga slaavlased. See oli sellepärast, et Läänes püsis kapitalistlik kord, Idas juhib riiki aga rahvas ise. Tšehhi rahva sümpaatia ja ka kodanluse poolehoid kalduksid silmapilk vastassuunda, kui Läänes, s. t. Prantsusmaal, Inglismaal või Saksamaal võidak sotsialism, Venemaa aga oleks kapitalismi viimaseks tugipunktiks.» (Vt. Gusta Fučikova «Mälestusi Julius Fučikust», lk. 271.)

Ka tänapäeval spekulereb kodanlus tööliste patriotismitunnetelega. Rahvuslike huvide kaitsmise sildi all püüti «õigustada» ameerika sõdurite kuritegusid Vietnamis, üritatakse romantiseerida sadismi, vägivalda, julmust Tšiilis jne.

Tõeline patriotism on kodanlikus ühiskonnas omane neile, kes seostavad armastuse oma maa, tema kultuuri ja keele vastu orgaaniliselt võitlusega demokraatia ja sotsialismi eest. Artiklis «Suurvenelaste rahvuslikust uhkusest» küsib V. I. Lenin — kas vene klassiteadlikele proletarlastele on võõras rahvusliku uhkuse tunne ja vastab samas: «Me armastame oma keelt ja oma kodumaad, me töötame kõige rohkem selleks, et tema töörahva hulki (s. o. ^{9/10} tema rahvastikut) äratada demokraatide ja sotsialistide teadlikule elule...» Olles tulvil rahvusliku uhkuse tunnet, et ka vene rahvus oli loonud revolutsioonilise klassi, kes on suuteline andma inimkonnale suuri eeskujusid võitluses vabaduse ja sotsialismi eest, lisas V. I. Lenin: «Keegi pole süüdi selles, kui ta on sündinud orjana; kuid ori, kellele on võõras mitte ainult oma vabaduse taotlemine, vaid kes õigustab ja ilustab oma orjapõlve... säärane ori on lurjus ja närus-

kael, kes kutsub õigustatult esile vihkamis-, põlgus- ja jäljestustunnet.» (Teosed, 21. kd., lk. 83—84.)

«Ei saa olla vaba see rahvas, kes rõhub teisi rahvaid,» — nii ütlesid juba K. Marx ja F. Engels — 19. sajandi järjekindla demokraatia suurimad esindajad.

Tõelised arenemisvõimalused sai patriotsmitunne seega alles sotsialistliku revolutsiooni võiduga Venemaal.

Meie kodumaa kui poliitiline, kultuuriline ja sotsiaalne keskkond sai pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni kvalitatiivselt uue määratluse. Tema iseloomulikeks joonteks kujunesid sotsialistlik kord, tootmisvahendite ühiskondlik omandus, rahvaste sõprus, marksistlik-leninlik ideoloogia, Kommunistliku Partei juhtiv osa.

Nõukogude patriotism — see on **põhimõtteliselt uue, sotsialistliku suhtumise väljendus oma kodumaasse**, kus pole rõhumist ja areneb sotsiaalne võrdsus. Nõukogude patriotism on masside teadliku armastuse ja ustavuse üldistatud väljendus oma kodumaa ja rahva vastu.

Sõja ajal on väga tähtis, et rahvas oleks teadlik selle õiglasest iseloomust ja eesmärkidest. «Veendumus, et sõda on õiglane, ja teadmine, et on vaja ohverdada oma elu oma vendade hüvanguks, tõstavad soldatite võitlusvaimu ning nad on valmis taluma ennekuulmatuid raskusi.» (V. I. Lenin. Teosed, 31. kd., lk. 113.) Nii Kodusõda kui ka Suur Isamaasõda kinnitasid teesi: «Sõjas võidab see, kellel on rohkem reserve, rohkem jõuallikaid, rohkem vastupidavust sügaval rahvahulkades.» (V. I. Lenin. Teosed, 31. kd., lk. 109.)

3,5 miljonit kommunistlikku noort autasustati Suure Isamaasõja aastatel ordenite ja medalitega, 7 tuhat kommunistlikku noort said Nõukogude Liidu kangelasteks, 60 — kahekordseteks kangelasteks.

Järelikult — pärast ekspluaatorlike klasside likvideerimist muutub patriotism esmarkordselt üldrahvalikuks ja massiliseks nähtuseks.

Iseloomustades nõukogude patriotsmit kui kõlbelis-poliitilist nähtust, märgime:

■ Armastus kodumaa vastu ühtib nõukogude patriotsmis organiliselt **teadliku ustavusega kommunismi ideedele**. Tõeline patrioot hindab kõiki oma tegusid sellest aspek-

tist, kuivõrd need teenivad kommunismiüritust. Seoses nõukogude inimeste teadlikkuse tõusuga tugevneb ja süveneb patriotism, mis väljendub tänapäeval sellistes üldrahvalikes liikumistes nagu sotsialistlik võistlus, massiline töösangarlus jne.

■ Ustavus kommunismi-ideaalidele kannab aktiivset, toimekat iseloomu. Toetudes rahva kasvavale teadlikkusele on patriotism tähtis kõlbelis-poliitiline tegur, uue ühiskonna rajamise liikumapanev jõud.

Sõda lükkas ümber imperialistide lootused rahvuslike sisetülide taaspuhkemisele ja paljurahvuselise sotsialistliku riigi lagunemisele. Ühtses ravis võitlesid kõik rahvused oma sotsialistliku isamaa kaitsmise ja vaenlase üle ühise võidu saavutamise nimel, näitasid maailmale kindlameelsuse ja mehisuse imesid. (Ettevalmistuste kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäevaks. NLKP Keskkomitee otsus. Tln., 1972, lk. 11.)

Laskem rääkida faktidel: Nõukogude Liidu kangelaste hulgas on 8160 venelast, 2067 ukrainlast, 309 valgevenelast, 161 tatarlast, 108 juuti, 96 kasahhi, 90 armeenlast, 90 gruusiinlast, 69 usbekki, 61 mordvalast, 44 tšuvašši, 43 aserbaidžaanlast, 39 baškiiri, 32 osseeti, 18 marilast, 15 leedulast, 13 lätlast, 9 eestlast ja veel paljude teiste rahvuste esindajaid.

Nõukogude inimese, patriooti-internatsionalisti kujunemisel on eriline koht sõjalis-patriootilisel kasvatusel, mis seisneb selles, et valmistada noori ette isamaa kaitseks. Kuid sõjalis-patriootiline kasvatus — see pole mitte ainult valmisoleku kasvatamine — kaitsta kodumaad, see on ka inimese ettevalmistamine kangelasteoks. Inimene, kes suhtub vastutustundega oma kohuse täitmisse, ongi kõige kindlamal teel kangelasteole. Selline on kangelaslikkuse moraalne alus. Patriotsmit ja sellest tuleneva kangelaslikkuse määrab mitte toimepandu erakorralisus ja ebatavalisus, vaid eelkõige kooskõla meie sajandi põhiideedega. Tihti peale osutuvad argipäevased katsumused raskemaks kui lühiajaline katsumus erakordsetes tingimustes. Argipäevase kangelaslikkuse elemente näeme tänapäeval meie ühiskonna elu kõige erinevatel aladel. Neil on kõige vahetum seos patriotsmiga —

oma kodumaa tugevdamise ja kindlustamisega. Kahe sotsiaalse süsteemi omavahelise võistluse tingimustes kasvab patriotismi ja internatsionalismi kui kõlbelis-poliitilise teguri osatähtsus.

Nõukogude patriotismi tarmukas ja toimekas iseloom on tingitud nõukogude rahva sotsiaalsete ja moraalsete ideede ühtsusest, isiklike huvide teadlikust allutamisest ühiskondlikele, kõlbeliste aluste osatähtsuse pidevast kasvust ühiskondlikus elus.

* * *

Nõukogude patriotismi kõige iseloomulikumaks jooneks on tema internatsionaalsus. Meie maal elavad ja töötavad võrdse, vendluse ja sõpruse lipu all enam kui 100 rahva ja rahvuse esindajad. Nende saatuse, eesmärkide, ideoloogia ja moraali ühtsus muudab nõukogude patriotismi üldrahvalikuks tundeks, internatsionaalseks. Internatsionaalne tunne on vaba natsionalistlikust piiratusest, rahvusliku eripära absolutiseerimisest, igandlikest traditsioonidest ja kommetest. Igaüks meist on eelkõige nõukogude inimene, ja alles siis eestlane, venelane, ukrainlane, kasahh, usbekki jne.

Profetaarne internatsionalism kui kõlbelis-poliitiline printsiip tekkis patriotismist tunduvalt hiljem. Tema teke oli tingitud proletariaadi astumisest rahvusvahelisele areenile. Proletaarse internatsionalismi ideoloogia ja poliitika leidis väljenduse rohkem kui sada aastat tagasi «Kommunistliku partei manifesti» kuulsas loosungis «Kõigi maade proletaarlased, ühinege!» K. Marx ja F. Engels näitasid, et internatsionalism tuleneb proletariaadi kui klassi olemusest. Nad andsid kõigi maade proletariaadi tiheda klassisoldaarsuse vajadusele sügava teadusliku põhjenduse. Imperialismi ja proletaarsete revolutsioonide ajastul arendas proletaarse internatsionalismi printsiipe edasi V. I. Lenin. Töölisiikumise seaduspärasuste analüüsi alusel näitas ta, et uue ajastu tingimustes internatsionaalse solidaarsuse tähtsus kasvab, tema tegevuse sfäär laieneb ja süveneb. Ta põhjendas seda asjaoluga, et kasvab töölisklassi vaenlase, imperialistliku kodanluse vastupanu, kes «koonstab oma ridu, et peatada ülemaailmse imperialismi kokkuvarisemist». (V. I. Lenin. Teosed, 28. kd., lk. 101.) Koos sellega tu-

gevinevad majanduse ja üldse kogu elu internatsionaliseerumise objektiivsed eeldused. Arenenud kapitalistlike maade proletariaadi klassivõitlus sotsialismi eest sulab ühte rõhutud rahvaste rahvusliku vabastusvõitlusega ühiseks imperialismivastaseks võitluseks. Imperialismi perioodil toimub klassivõitluse edasine internatsionaliseerumine. Sotsialismi võit eeldab rahvusvahelise proletariaadi kõigi revolutsiooniliste jõudude internatsionaalset ühtekoondamist. Kõigi revolutsiooniliste jõudude ühtsuse tugevdamise vajadus kajastub leninlikus loosungis «Kõigi maade proletaarlased ja rõhutud rahvad, ühinege!»

Proletaarne internatsionalism — see on marksismi-leninismi põhiprintsiip ja väljendab töötajate rahvusvahelise ühtsuse ideed, mis rajaneb nende huvide ühtsusel võitluses sotsialismi eest. Kodanlikud ideoloogid püüavad kõigest jõust eitada proletaarse internatsionalismi mõju maailma revolutsioonilisele liikumisele tänapäeval. Nad väidavad, et proletariaadile kui klassile on internatsionaalne ühtsus võõras. See olevat iseloomulik vaid revolutsionaaride väikesearvulisele grupile, kes kunstlikult tõukab töölisi kapitalivastasesse võitlusesse. Klassihuvide ühtsus, proletaarne internatsionalism, solidaarsuspüüe kuulutatakse kodanlikus historiograafias illusoorseks. Samal ajal püütakse peale suruda reaktsioonilist ideed, et inimesi tuleb jaotada mitte klassi-, vaid rassi- ja rahvustunnuste järgi.

Viimaste aastate praktika näitab kujukalt võltsingute ja natsionalistlike kontseptsioonide vahetut seost. Monopolistlik kodanlus asetab rõhu natsionalismile võitluses revolutsiooniliste väljaastumiste vastu. Need aga kasvavad ja laienevad. Kauaoodatud rahu Vietnamis — kas see pole internatsionalismi võit? Kui kogu maailma töötajad mõistavad hukka Tšiili hunta kuritegusid — kas peavad nad siis silmas eelkõige oma rahvuslikke huve? Kas pole internatsionaalse solidaarsuse ilmekas näide NLKP XXIV kongressi poolt vastuvõetud rahuprogrammi elluviimine kogu nõukogude rahva poolt?

Sotsialismi maailmasüsteemi tekkimisega rikastus proletaarne internatsionalism sotsialistlike maade suhtes uue, sotsialistliku sisuga. See on internatsionalismi arengu kõrgeim etapp, mida iseloomustavad:

■ vennaliku sõpruse, solidaarsuse ja vastas-

tikuse abistamise suhted, mis rajanevad sotsialistlike maade rahvaste poliitiliste, majanduslike ja vaimsete huvide ühtsusele;

■ tema tähtis printsiip on kommunistlike ja töölisparteide ühtsus ning kooskõlastatud tegevus, rahvusliku vabastusliikumise toetamine;

■ võitlus natsionalismi igasuguste avaldusvormide, revisionismi, reformismi, dogmatismi jt. reaktsiooniliste tendentside vastu töölisliikumises ja rahvuslikus vabastusliikumises;

■ sotsialistlik internatsionalism tagab rahvusküsimuse lõpliku lahenduse.

Olla patrioot-internatsionalist tähendab nõukogude inimesele mitte ainult igatist kaasaaitamist oma kodumaa arenemisele, vaid alalist valmisolekut ulatada abistav käsi veniärahvastele. Kui tekkis reaalne oht sotsialismi saavutustele vennalikus Tšehhoslovakkias, oli meie ja teiste sotsialistlike maade abi vennasrahvale täiesti loomulik.

Nõukogude inimeste moraalsed valmidused tõestada tegudes klassisolidaarsust tundsid kangelasliku Vietnami võitlejad ja Egiptuse fellahid, Kuuba töörahvas ja Bhilai metallurgiakombinaadi ehitajad.

Maailma revolutsioonilisele liikumisele on erakordselt tähtis tema kõigi jõudude, eriti sotsialismi maailmasüsteemi, kapitalistlike maade töölisliikumise ja rahvusliku vabastusliikumise tihe seos. Kapitali tugevnev internatsionaliseerumine (Ameerika kapitali sissetung teiste kapitalistlike maade tööstusse, riikidevaheliste monopolistlike ühenduste tekkimine — Euroopa ühifurg) loob aluse tihedamale koostööle ja kutsub esile eri maade töötajate organisatsioonilise ühendamise uute vormide vajaduse.

Andnud panuse proletarise internatsionalismi teoreetiliste aluste edasisse arengusse, väljendasid kommunistid kui kõige järjekindlamad internatsionalistid seda oma 1969. a. rahvusvahelise nõupidamise üleskutses järgmiselt: «Sotsialistlike maade rahvad, proletarised, kõik demokraatlikud jõud kapitalismaades, vabanenud ja rõhutud rahvad — liituge ühisesse võitlusesse imperialismi vastu, rahu eest, rahvusliku sõltumatuse, sotsiaalse progressi, demokraatia ja sotsialismi eest.» (Kommunistlike ja töölisparteide rahvusvaheline nõupidamine. Dokumendid ja materjalid, lk. 293.)

Vaagides nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi ühtsust, tuleb arvestada, et see ühtsus on objektiivselt tingitud sotsialistlike maade kõigi rahvaste ja rahvaste eluliste huvide tihedast seosest ja ühtelangemisest. Neil on

■ üks eesmärk ja sotsiaalne programm — kommunismi ehitamine;

■ üks ideoloogia — marksism-leninism;

■ üks moraal;

■ ühine vaenlane — imperialism.

Järelikult on niisuguse ühtsuse aluseks ühised sotsiaal-majanduslikud, poliitilised ja ideoloogilised tegurid. Rõhutame: seetõttu ongi patriotism ja sotsialistlik internatsionalism vääramatult seotud, tingivad ja täiendavad teineteist vastastikku.

Sotsialismi maailmasüsteemi kujunemisega on patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi omavaheline seos tunduvalt avaramaks ja mitmekülgsemaks muutunud. NLKP prognoos rammis on märgitud, et arendades nõukogude rehva armastust oma isamaa vastu, lähtub partei sellest, et sotsialismi maailmasüsteemi kujunemisega väljendub sotsialistliku ühiskonna kodanike patriotism ustavuses oma kodumaale ja ka kogu sotsialismimaade sõprusühendusele. Patriotismi ja internatsionalismi õige mõistmise kriteeriumi leiavad nõred V. I. Lenini teostes. Patrioot-internatsionalist on see, kes töötab ennastalgavalt revolutsioonilise liikumise arendamise heaks oma maal ja toetab aktiivselt samalaadset võitlust eranditult kõigis maades nii materiaalselt kui ka moraalselt. Teesides rahvaste ja koloniaalküsimuse kohta märgib V. I. Lenin, et internatsionalism nõuab: ühe maa proletariaadi võitluse huvide allutamist selle võitluse huvidele ülemaailmses ulatuses; teiseks nõuab see kodanluse üle võidu saavutanud rahvusele, et ta oleks võimeline ja valmis tooma rahvusvahelise kapitali kukutamiseks suuremaid rahvuslikke ohvreid. (Vt: V. I. Lenin. Teosed, 31. kd., lk. 124.)

Selle eredaks tunnistuseks on revolutsioonilise võitluse ja sotsialistliku ülesehitustöö ajalugu. Meie töörahvas tegi kõik võimaliku, et nii raskel 1919. aastal anda abi nõukogulikule Ungarile. Palju Nõukogude inimesi võitles internatsionaalsetes brigaadides Hispaanias. Iialgi ei unusta inimkond Nõukogude sõjameeste vaprust paljude riikide vabastamisel fašistlikust okupatsioonist. 20

miljonit inimelu kaotas meie rahvas Suures Isamaasõjas, võttes vastu fašismi rahvusvahelise reaktiooni pealöögi. NSV Liidu vabastusmissioon on suure sotsiaalse ja moraalse tähtsusega. Rohkearvulised monumendid paljudes riikides on püstifitud Nõukogude sõjameeste internatsionaalse kangelaste mälestuseks ning sümboliseerivad eredalt nende jõudu ja ustavust internatsionalismi leninlikele printsiipidele.

Pole juhuslik, et sotsialismi vaenlasi kohutab töötajate internatsionaalne ühtsus kõige rohkem. Arvestades, et rahvuslikud eelarvamused on üpris elujõulised, püüab vaenulik propaganda neid jõudu säästmata toetada ja aktiveerida. Antikommunismi esindajad üritavad rahvuslikke huve absolutiseerides lõhestada töötajate internatsionaalset ühtsust. Külmates rahvuslikku vaenu rahvaste vahel, propageerides rahvusliku ainulaadsuse väärtusooriaid, peetakse silmas kodanluse klassihuve. Moonutades partei rahvuspoliitikat süüdistatakse kommunistide isamaa-armastuse puudumises. Seejuures tuginetakse Marxi—Engelsi «Kommunistliku partei manifestile», kus on öeldud, et töölistel pole isamaad. Juba kirjutas I. Armandile andis V. I. Lenin vastulöögi marksismi moonutajatele: «Töölistel ei ole isamaad» — see tähendab, et tema majanduslik seisund (le salariat) ei ole natsionaalne, vaid internatsionaalne, ... tema klassivaenlane on internatsionaalne, ... tema vabastamise tingimused samuti, ... tööliste internatsionaalne ühtsus on natsionaalsest tähtsam.» (V. I. Lenin. Teosed, 35. kd., lk. 203.) See oli üleskutse — muuta isamaa sotsialistlikuks, teha tema peremeesteks töötavad massid ja kaotada vastuolu isamaa mõistes.

Töölistel ei puudu patriotismitunne ka kodanlikus ühiskonnas, nad ei saa tuimalt ja ükskõiksest suhtuda isamaa saatusesse. Isamaa, s.o. antud kultuuriline ja poliitiline keskkond, kus töölistel elavad. Meil ei ole seepärast ükskõik, kas nad elavad demokraatlikul või despooflikul maal. Klassivõitluse huvid eeldavad tähelepanelikku suhtumist isamaa saatusesse.

Miks kodanluse esindajad ikka ja jälle isamaa küsimust ähmastavad, on seletatav eelkõige sellega, et uppuja haarab kinni ölekõrrestki. Sotsialistliku revolutsiooni võiduga ei kao ka natsionalism automaatselt. Võitlus

selle pahe vastu, väga sügavale juurdunud väikekodanlike rahvuslike eelarvamuste vastu, kerkib esile seda rohkem, mida aktuaalsemaks kujuneb ülesanne muuta proletariaadi diktatuur rahvuslikust internatsionaalseks. (Vt. V. I. Lenin. Teosed, 31. kd., lk. 124.)

Internatsionaliseerumisprotsess avaldub ka meie vabariigi rohkearvuliste tootmiskollektiivide paljurahvuselises koosseisus. Ühine töö aitab ületada rahvusliku suletuse jäänu-seid. Me oleme kõik ise selle tunnistajad ja näeme, kuidas meie kõigist rahvustest töötajate igapäevasesse ellu juurduvad aktiivselt üldnõukogulikud väärtused, uued käitumisnormid ja traditsioonid. Kujukalt peegeldub see meie kõrgemais koolides, kus paljude rahvuste esindajad õpivad ühise sõbraliku perena.

Fakt on see, et rahvuslike iseärasuste arvestamiseta ei saa olla tõelist internatsionalismi. Probleem seisab praegu selles, et asjalikult analüüsida rahvusliku kohta ja osa uue ühiskonna rajamisel, ühtsuses ja vastastikusel seoses internatsionaalsete teguritega. Elu näitab, et **rahvusliku ja internatsionaalse tõeline dialektika seisneb mitte nende muutumatus tasakaalus, vaid internatsionaalsete algete osa vääratumus kasvus, mille alusel toimub rahvusliku teguri edasine areng ja ümberkujunemine.** Internatsionaalne ei ole rahvusetu, mingi elutu abstraktsioon, millel puudub reaalne sisu, vaid selle üldine süntees, mis sünnib eri maade ja rahvaste võitluses kommunismi ideaalide eest.

Rahvuslik ei ole murdumatu kristall, vaid arenev organism. Just toetades parimaid rahvuslikke traditsioone ja neid edasi arendades kasvatatakse inimesi üldnõukogulike töö- ja revolutsioonitraditsioonide varal. Tänapäeval on eriti tähtis, et noortel, kuulugu nad mis tahes rahvusesse, tugevneks nõukogulik, üldrahvalik teadvus. Nõukogude isamaaga kokkukuulumise tunnetamine, niisamuti kui paljurahvuselise nõukogude rahva tööde ja püüdluste kaasosalisuse sügav mõistmine on nõukogude patrioodi vaimse palge peamisi iseloomulikke jooni.

KÕLBELISE KASVATUSE PROBLEEME

HELGI ROOTS

Isiksuse kujunemisel on erakordse tähtsusega kõlbeline kasvatus. See tuleneb mitte ainult sellest, et inimese ühiskondlik suunitlus, tema maailmavaade ja kõlbelis-psüühilised omadused on kesksed ning määravad ära isiksuse kõik teised jooned, vaid ka sellest, et ühiskonna arengu praegusel etapil jääb laste kõlbeline areng teataval määral maha nende füüsilisest ja vaimsest arengust.

Kui laste füüsilises, füsioloogilises ja vaimses arengus võime täheldada aktseleeratsiooni, siis teisiti on lugu noorsoo kõlbelise arenguga — selles pole võimalik täheldada sotsiaalse ja moraalse küpsuse kiiremat kujunemist. Põhjusi on mitmeid: üldise ja kutsealase ettevalmistuse saamise ja samuti noorte iseseisvusetuse pikenenud periood, nende materiaalne sõltuvus vanemaist jne.

Niiviisi eksisteeribki nüüdisaja noorsoo füüsilises, vaimses ja kõlbelises arengus teatav dispropertsioon, mis nõuab erilise rõhu asetamist ta moraalsele kasvatusesele, tingimuste loomisele, moraalselt kindla isiksuse kiiremaks kujundamiseks.

Viimaseaja psühholoogia-alastes uurin-gutes on eksperimentaalselt tõestatud, et isiksust iseloomustavaks keskseks jooneks on tema suunitlus, mille kujunemine määrab ära ka kõik tema teised küljed.

Mida siis mõistetakse isiksuse suunit-luse all? Lapse ja noore elukäigus kujunevad pidevalt ja muutuvad püsivaks sellist liiki motiivid, mis saavad tema jaoks olulise tähenduse ja mis sellega allutavad endale kõik tema teised vajadused ja motiivid. Nii tekib inimese teatav hierarhilise struktuuriga motivatsioonide sfäär, mis tingibki tema isiksuse suunitluse.

Seega: teod iseendast ei ole veel kõlbelise kasvatuses vaieldamatuteks näitajateks — olulised on nende motiivid. Õpilase iga tegu võib kas otseselt või kaudselt väljendada kõlbelist suhtumist, kõlbelisi omadusi. Kuid tegu võib olla ka juhuslik, isiksusele mitte iseloomulik. Kas me aga kasvatajatena püüame alati näha, mis on teo taga: püsiv suhtumine, teadlik käitumislüüri, juhuslik tegevus või juurdunud harjumus?

Inimese motivatsioon on keeruline ja mitmekülgne. Ent iga inimese jaoks kõige olulisem ja tema kõlbelist palet kõige rohkem iseloomustav on tema suunitluse karakteristikata suhtumise poolest ühiskonnasse ja iseendasse.

Suunitluse viimaste aastate psühholoogia-alastes uurin-gutes on eksperimentaalselt tõestatud, et nendel juhtudel, kui noorukid pandi olukorda, kus nad võisid isikliku suva järgi tegutseda kas kollektiivi või kitsalt isiklikes huvides (mõnikord koguni kollektiivile kahju tuues), talitasid ühed neist isikliku, teised ühiskondliku motiivi mõjul. Veelgi enam, avastati fakte, kus mõned noored soovisid siiralt tegutseda kollektiivi huvides, ent tahtmatult tegutsesid ikkagi nii, et see tuli kasuks neile endile.

Nii viisi on juba noorukeil kujunenud isiksuse küllaltki püsiv suunitus, mida iseloomustab kas isiklike (individualistlike) või ühiskondlike motiivide domineerimine.

Siit saab mõistetavaks kollektiivsuse kui keskse lüli kasvatamise vajadus.

Teatavasti sõltub kollektiivi kõlbeline mõju õpilasele oluliselt sellest, kas kollektiiv kujutab endast amorfset massi või ühtset, iseseisvat ja eripäraga organismi. Kuid näikse, et just kollektiivi iseseisvuse arendamisele ei pane me sageli vajalikku rõhku. Nooremates klassides ei tunne õpetaja selleks olulist vajadust, sest tema õpilased on piisavalt kuulekad ja juhitavad. Sellel perioodil eksisteerivad kollektiivse elu normid on tegelikult suunatud õpetaja niigi erakordselt suure mõju tugevdamisele. Esmajoones on kollektiivi tegevuse kriteeriumiks korraldatud ürituste arvestamine, mitte aga õpetaja kõlbelise mõju määr ja iseloom õpilase isiksusele. Sellest on suuresti tingitud raskused noorukite moraalses arengus ja sellel on oma «tagajärjed» veel järgmiseski vanuseastmes. See on samuti üks põhjusi, miks õpilase kõlbeline küpsus saabub aeglasemalt, keerulisemalt ja vastuolulisemalt. Peaks olema arusaadav, mis kõik oleneb õpilaskollektiivi organiseerimise põhiprobleemide lahendamisest.

Meil tuleb kätte leida lastekollektiivi elu organiseerimise niisugused tingimused, mis tagaksid, et iga lapse isiksuse kujunemine läheks vajalikku suunas. Me peame hakkama teaduslikult mõistma nende mõjude, millele laps allub kollektiivis ja mida ta ise kollektiivile avaldab, psühholoogilist olemust. Paraku aga niisugune täiuslik analüüs puudub ja sellest tulenevalt on meie kasvatus-töö praktikas mitmeid olulisi vigu.

Meil võib nii mõnigi kord täheldada vastuolu suhtumise vahel õpilaste õppimisesse ja kasvatamisesse. Kui jutt on teadmiste omandamisest, siis sisendame neile, et kõik sõltub neist endast, püüame tunde anda nii, et nad saaksid teadmisi iseseisva vaimse töö tulemusena. Nii ei ole aga kasvatuses. Siin piirdub asi sageli nõudega — tee nii, ja oleme vägagi

pahased, kui nii ei tehta. Kollektiivnegi töö rajaneb veel sageli kasvatajate otsesele nõudele, ilma et õpilased ise oleksid sellest või selle eesmärkidest huvitatud. Nendel juhtudel hakkavad paljud kasvatajad laste aktiivsust stimuleerima võistluse abil, mis on korraldatud nii, et see arvestab ainult esikoha motiive — kes teeb paremini, rohkem, kiiremini. Uurijad on seisukohal, et asja ei paranda seegi, kui võistlus korraldatakse üksikute kollektiivide (salkade, klasside jt.) vahel: ikkagi on selle tõukejõuks needsamad, olemuselt egoistlikud motiivid; ainult seekord on neil motiividel grupilise egoismi iseloom. See avaldub selles, et õpilased püüavad võitjaks tulla kas või teistele kollektiividele, mõnikord aga ka asjale endale kahjutoomise hinnaga.

Eespool oli juttu Moskvas ja Leningradis tehtud uuringuist, mis näitasid, et küllaltki suur osa meie noortest talitab egoistlike motiivide ja kollektiivi huvide kokkupõrke korral egoistlikult. Esimesel hetkel võib see isegi loomulik tunduda, kuna teame, et noorukieas kujutab eneseteostus seoses püüdega enesemääramisele ja enesehinnangu väljakujundamisele seaduspärast nähtust. Ent see pole siiski nii. Esiteks, selles eksperimentis eelistavad õpilased tegutseda eneseteostuse motiividel kollektiivi huvidest mööda minnes; teiseks aga — (mis peamine!) selliseid noorukeid oli tunduvalt rohkem aktiivi kui kollektiivi nn. reaaliikmete hulgas.

Järelikult eksime veel sageli suhete korraldamisel kollektiivis. Eelkõige puudutab see tööd kooli aktiiviga. Juba aktiivi valimine ise saab tihtipeale kasvatajatepoolse otsese määramise iseloomu või «valitakse» nende etteütlemit mööda. Uuringud näitavad, et aktiivi «ülalt» pealesurumine viib mitmete ebasoovitavate tagajärgedeni: vastandab aktiivi kogu ülejäänud õpilashulgale, jätab ta ilma kollektiivi usaldusest; aktivistid ise harjuvad end tundma mitte kollektiivi usaldusmeestena, vaid õpetajate abilisena, kes seisavad kollektiivist kõrgemal ja kellel on õigus talle survet avaldada. Kõik see muudab aktiivi võimetuks üle-

jäänud õpilasi enda järele viima. Peale selle hakkavad mõned õpilased, tundes end kasvataja abilise rollis, eakaaslasi mõjutama täiskasvanute norme ja hinnanguid kasutades ning nõuavad neilt sageli niisugust käitumist, millest ise kinni ei pea. Lõpptulemusena võib see viia selleni, et neis kujuneb silmakirjalikkus, kohati aga ka küüniline suhtumine neisse normidesse ja reeglitesse endisse. Aktivistide taoline käitumispraktika mitte ainult et takistab nende kõlbelse sfääri soodsat kujunemist, vaid võib koguni lammutada sellegi, mis eelmistel arenguetappidel oli juba kujunenud.

Teadlased on seisukohal, et isiksuse kujunemisele mõjub halvasti ka õpilase liiga pikaajaline juhi positsioonil olemine. Sel juhul ei omanda ta kaaslastele allumise kogemusi, vaid hakkab end tundma asendamatuna — ja seda otsekui tänu oma isiklikele väärtustele.

Nimetatud vead koolitöö praktikas mõjuvad negatiivselt mitte ainult aktiivi, vaid ka kollektiivi kõigi ülejäänud liikmete kujunemisele. Õpilaste tundmaõppimine sellest seisukohast lähtudes on avastanud, et autoritaarsele juhtimisele pidev allumine kutsub õpilaste individuaalsetest iseärasustest sõltuvalt esile mitmeid negatiivseid reaktsioone. Ühtedel kutsub see esile ükskõiksuse kollektiivi tegevuse, tema eesmärkide ja ülesannete vastu, passiivsuse ühiskondlikus tegevuses, hoolitsemise oma isiklike huvide eest. Teised võtavad antud situatsiooni täielikult omaks, alluvad varmalt aktiivi nõudmistele, püüdes ise samal ajal kõigiti aktiivi hulka pääseda. Lõpuks, on olemas õpilasi, eriti vanemaid, kes suhtuvad äärmiselt eitavalt demokraatlike algmete sellisesse mahasurumisse kollektiivis, hakkavad vastu mitte ainult oma kollektiivi juhtidele, vaid ka käitumisnormidele ja neist tulenevatele nõuetele endile. Seoses sellega hakkavad nende silmis oma väärtust kaotama ka need ideed, millele need normid rajanevad.

Nii et taas järeldus — kasvatamine kollektiivis on äärmiselt peenekoeline protsess, mis on edukas ainult kollek-

tiivi õige organiseerimise korral, vastasel juhul toob see kaasa soodumuse muutuda inimisiksuse paljude eitavate joonte kujunemise vahendiks.

Missugustel juhtudel siis muutuvad kõlbelised normid ja eeskujud õpilase isiksuse väärtusteks ja hakkavad tema käitumist reguleerima? Küllap selle küsimuse ebapiisav läbitöötlus on põhjuseks isevärki «eelarvamustele» kasvatus töö praktikas. Üks neist on meie piiritu usk kõlbelse hariduse jõusse. Sellest tulenevalt eelistatakse kasvatustrotsessis moraallugevaid vestlusi ühtede või teiste kõlbeliste normide kohta, otsekui peaks nende normide teadmine (peaaegu et automaatselt) esile kutsuma vastava käitumise. Käitumise kõlbeliste regulaatorite kujunemine on aga keeruline protsess, millega kaasnevad vähem või rohkem olulised muudatused ka isiksuse struktuuris. Selleks ju, et kõlbeline eeskuju muutuks käitumise regulaatoriks, peab olema kujunenud motiiv, mis ergutab seda eeskuju järgima. Kuivõrd aga õpilase käitumise määrab tavaliselt terve motiivide süsteem, on kõlbelse eeskuju omaksvõtmine tavaliselt seotud selle süsteemi teatava ümberkorraldamisega. Ja mõis tagi on selle süsteemi ümberkorraldamiseks vähe ainult kõlbelse eeskuju sisu selgitamisest.

Pole harvad juhud, kus eeskuju ei muutu käitumise regulaatoriks üksnes seepärast, et õpilane ei tea, kuidas seda konkreetsetes elusituatsioonides realiseerida. Nii on ideaalide kohta tehtud psühholoogia-alastes uuringutes sedastatud, et mitmetel juhtudel kujutavad õpilased endale ette kindlat kõlbelist eeskuju ja püüavad seda järgida, kuid ei realiseeri seda püüdu, sest ei oska kõlbelse eeskuju omadusi «üle kanda» oma igapäevase elu tingimustesse.

Õeldu ei vähenda kõlbeliste normide ja eeskujude selgitamise vajadust, ehkki sellest üksi ei piisa isiksuse kõlbelseks kujundamiseks. Selleks on vaja ka spetsiaalselt organiseeritud tegevust. Viimase vajalikkust on rõhutatud ka mitmetes pedagoogika- ja psühholoogia-

alastes uuringutes. See aga ei tähenda, et siingi puuduksid lahendamata küsimused.

Vaadeldgem ainult ühte neist — misugune peab olema sellise tegevuse suunitlus, tema eesmärk. Tundub, et pole mingeid kahtlusi, et kasvatustöö eesmärk peab olema õpilase psüühilise palge, tema isiksuse teatava struktuuri ja kõlbeliste omaduste kujundamine. Kasvatustöö praktikas see aga muutub — eesmärgiks saab teatavate ürituste korraldamine. Seejuures arvatakse, et osavõtt nendest üritustest viib vahetult isiksuse kujunemisele meile vajalikus suunas. Ent isiksuse kujunemine on võimalik üksnes kindlate psühholoogiliste tingimuste korral. See, et ettekujutus teatavatest üritustest osavõtu ja vastavate kõlbeliste omaduste kujunemise otsesest seosest ei pea paika, ilmneb eriti kujukalt, kui analüüsida isiksuse ühiskondliku aktiivsuse ja ühiskondliku suunitluse vastastikust seost. Kasvatustöö praktikas jaotame lapsed «aktiivseteks» ja «passiivseteks» tavaliselt selle järgi, kuidas nad võtavad osa ühiskondlikest üritustest. Neist osavõtu aste on sageli ka kasvatustöö edukuse kriteeriumiks. Seejuures näitavad aga nii koolitöö praktika kui ka eriuuringud, et aktivistide hulgas on, nagu juba eespoolgi öeldud, sageli õpilasi, keda iseloomustab egoistlik suunitlus. Teiste sõnadega, selline aktivist võtab ühiskondlikest üritustest aktiivselt osa kitsalt isiklikel motiividel (püüd populaarsust, esikohta jmt. saavutada). Nendel juhtudel tekib lahkeli ühiskondlike ürituste (mis peavad olema suunatud kogu kollektiivi huvide rahuldamisele) objektiivse mõtte ja nende subjektiivse tähenduse vahel niisugusele aktivistile.

Järelikult: isiksuse kujunemine kollektiivis sõltub mitte niivõrd tema aktiivsuse astmest, kuivõrd selle aktiivsuse iseloomust. Nn. käsutäitja-aktiivsus ja aktiivsus, mis eeldab kollektiivi iga liikme osavõttu avaliku arvamuse kujundamisest, kollektiivsete vaadete ja arvamuste väljatöötamisest, ei evi ühesugust pedagoogilist väärtust.

Õpilase isiksuse kujunemise efektiivsuse üle otsustamiseks on vaja lahendada ka kasvatus kriteeriumide probleem. Et orienteeruda õpilaste väärtuslike kõlbeliste omaduste kujundamisele, peab kasvatajal olema võimalus nende kujunemise astet «mõõta». Koolides on olemas küllaltki ulatuslik ja mitmekesine informatsioon kollektiivide ja üksikute õpilaste elu ja tegevuse kohta tegeviku. See koguneb õppealajuhataja, aineõpetajate, klassijuhatajate ja õpilaste omavalitsusorganite kätte. Kuid enamikul juhtudel on see süsteemitu, selle andmeid ei vastandata ja meil ei ole võimalik saada igakülget ettekujutust iga lapse, tema kasvatamise efektiivsuse kohta. Vajaka jääb sellestki, et informatsiooni kogumine (peale õppeedukuse) toimub ebaregulaarselt ja juhuslike näitajate järgi. Süsteemitu on ka informatsiooni kasutamine: ühtesid andmeid kasutatakse perioodiliselt, teisi — juhuselt juhusle, kolmandaid aga ei kasutata üldse. Loomulik, et niisugustes tingimustes võimaldab pedagoogidel saada informatsioon kasvatusprotsessis ainult osalise iseloomuga korrektiivse teha. Paraku on kasvatustöö praktikas kehtivad kasvatatuse kriteeriumid amorfesed ja ebatäpsed. Seetõttu on nende kvantitatiivne karakteristik paljuski üpris raske. Mitmetel juhtudel on selle andmise katsed ebaõnnestunud. On näiteks teada, et kasvatustöö tulemuste üle on otsustatud punktide ja pallide summa järgi, mida õpilastele on antud nende heade tegude eest. Niisugune «meetoodika» jätab ainult näiliku mulje mõõtmisest, tegelikult aga soodustab isiksuse mitmete negatiivsete omaduste kujunemist.

Teadlased arvavad, et juba praegu oleks kasvatustöö praktikas võimalik kasutada mitmeid suhteliselt lihtsaid diagnostilisi võtteid, mida rakendatakse pedagoogika- ja psühholoogia-alastes uuringutes. Nii on viimastel aastatel diagnostilistel eesmärkidel kasutatud keerulisi ja eriti konfliktsituatsioone. Kasvatustöö efektiivsuse määramisel on olemas positiivsed kogemused sotsio-

meetriliste meetodite, enesehinnangu taseme määramise meetodikate jt. rakendamisest.

Küllap on nende probleemide lahendamise ühtviisi huvitav nii teoreetilisest kui ka praktilisest aspektist.

Kirjandus

1. Д. И. Божович, Т. Е. Конникова. Возрастной подход в работе пионерской организации. М., «Просвещение», 1969.
2. М. С. Неймарк. Изучение подростков разной направленности личности. Сб. «Изучение мотивации поведения детей и подростков». М., 1972.
3. В. Э. Чудновский. Направленность личности и поведения школьников. «Советская педагогика», 1968, № 9.
4. В. Э. Чудновский. Устойчивость личности как проблема психологии воспитания. «Вопросы психологии», 1974, № 2.
5. Сборник «О нравственном воспитании школьников», «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена», Л., 1968.

TÄHT, TÄNEKE...

JUTA RENZER

Augustis on ümmargune tähtpäev kõige nooremal perel — tähistatakse oktoobrilaste gruppide loomise 50. aastapäeva.

Õieti hakati juba 1922. aasta lõpul ja 1923. algul looma pioneeriühmade juurde 7—10-aastaste laste grupe. Neid nimetati eri paikades erinevalt: Odessas viljaterakesteks ja viljapeakesteks, Harkovis punatähekesteks, Kaukaasias lillekesteks jne.

1923. aastal hakkasid Moskva pioneerid oma rühmade ümber koondunud nooremaid lapsi oktoobrilasteks kutsuma. See nimi anti neile Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võidu auks.

1924. aastal kinnitas VK(b)P Keskkomitee pioneeriorganisatsiooni põhimääruse. Selles fikseeriti ka oktoobrilaste tegevuse põhialused: struktuur, seadused, tseremooniad. Oktoobrilaste grupe ei peetud iseseisvaks organisatsiooniks. Tegevuse peamiseks eesmärgiks loeti laste ettevalmistamist pioneeriorganisatsiooni astumiseks.

Viiekümne aasta jooksul on oktoobrilaste töös palju õnnestumisi, aga ka mõningaid eksimusi, eriti mõnede pioneeritöötajate ja pedagoogide püüd muuta oktoobrilaste gru-

pid iseseisvaks organisatsiooniks. Suure Isamaasõja ajal ja veel viiekümnendatelgi aastatel oktoobrilaste töö soikus. 1957. aasta novembrikuus toimunud ULKNU Keskkomitee pleenumi otsuses «Abinõudest V. I. Lenini nimelise pionieriorganisatsiooni töö parandamiseks» öeldi: «Kohustada komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni parandama tööd nooremate õpilastega. Taastada pioneerirühmade ja malevate juures oktoobrilaste grupid.» Sellesama otsusega määrati kindlaks ka oktoobrilaste töö põhiprintsiibid ja sisu. Nii algas oktoobrilaste tegevuses uus etapp.

Eesti NSV-s tegutsesid oktoobrilapsed lühikest aega 1940/41. õppeaastal, laialdase ulatuse sai see töö aga 1957. aastast alates.

Oktoobrilaste tegevuse sisu, vormide ja juhtimisega seotud küsimuste ring on väga avar. Uue õppeaasta eel oleks ehk kõige kohasem vestelda pisut neist, mis puudutavad rohkem 1. klassi õpetajat. On ju temal töös oktoobrilastega väga oluline, vastutusrikas ja ehk raskeimgi osa.

ABILISED — TÄHE- JA TÄHEKESEJUHD

V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pionieriorganisatsiooni põhimääruses on öeldud, et «oktoobrilaste kasvatamine on kõige tähtsam ülesanne, mille komsomol on pioneeridele andnud. Pioneerirühm on oktoobrilaste kollektiivne juht, ta määrab enda hulga oktoobrilaste juhte ja huvialategevuse organiseerijaid.»

Malevanõukogu moodustab oktoobrilaste töö juhtimiseks staabi või nõukogu.

Nooremate õpilaste kasvatamine, nende hea ettevalmistus pioneeriks astumiseks on aluseks, millele tugineb pionieriorganisatsiooni töö, millest sõltub tema tegevuse edu. Ent oktoobrilastega tehtava töö kasvatuslik väärtus on täielik vaid sel juhul, kui nii algklasside õpetajad kui ka pioneerialiste klasside juhatajad käsitlevad seda kui õppe- ja kasvatusprotsessi orgaanilist osa, kui õpetajad suhtuvad õigesti ja hästi pioneeride sellesse ülesandesse.

«Näen pioneeride «abis» vaid lisatööd. Saan isegi oma klassi oktoobrilastega hakama,» leidis üks esimese klassi õpetaja.

Võib-olla saab, kuid see pole õige tee. Pedagoog ei tohi ühelgi juhul **asendada** kollektiivset juhti, kuigi tal võib kõik paremini ja siledamalt välja tulla. Lapsed peavad õppima alluma kollektiivi, mitte ainult õpetaja tahtele, nad peavad õppima pioneeride juhtimisel järk-järgult ühiskondlikust elust osa võtma. Lapse aktiivne tegevus oktoobrilaste kollektiivis on võimas kasvatusvahend.

Tark pedagoog on ilmtingimata huvitatud sellest, et tema klassis tegutseksid oktoobrilaste täht ja tähekesed, et neid juhiksid kommunistlikud noored ja pionierid.

Heas koolis on juba kevadel selge, misugune pioneerirühm 1. klassi šefiks saab, kes tähe- ja tähekesejuhid ning huvialase tegevuse suunajad on. Kõige selle vastu peab 1. klassi õpetaja kindlasti huvi tundma, niisamuti looma sidemed pioneeride klassijuhatajatega, et mõlemaid pooli huvitav koostöö kulgeks edukalt. Isegi mõned vestlused ja õppused oma tulevaste abilistega on soovitatav korraldada kevadel. Kui aga need ülesanded on jaotamata ja kontaktid loomata, tuleb püüda seda teha võimalikult kohe, sõna otseses mõttes esimesel koolipäeval.

Niisiis abilised. Kes nad on?

Tähejuhtideks on peamiselt vanemad pioneerid, 7. ja 8. klassi õpilased (8-kl. koolides) ja vanemate klasside kommunistlikud noored (keskkoolides). Mõnel pool on tähejuhtideks ka šeffettevõtete kommunistlikud noored ja üliõpilased. Tähejuht peab oskama tähe tööplaani koostada, anda tähekesejuhidele õigeid nõuandeid, abistada neid raskuste ületamisel, abistada huvialast tegevust juhtivaid pioneerinstruktoreid.

Vanempioneerijuht ja õpetajad peavad tähejuhte tööks ette valmistama. Tähejuht peab õppusel saama üldise ettekujutuse tööst oktoobrilastega, selle sisust ja eesmärkidest ning kulgemisest 1.—3. klassini. Ouline on anda tähejuhtidele ka praktilisi näpunäiteid lastele lähenemise, õige käitumisjoone kohta, rääkida isikliku eeskuju tähtsusest, anda nõu ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimiseks, oktoobrilaste reeglite tutvustamiseks. Tingimata peab 1. klassi õpetaja selgitama sedagi, kui palju õpivad lapsed näiteks esimese veerandi jooksul, millised on 1. klassi õpilaste võimed ja

oskused, kuidas tundides omandatud tähe ja tähekesese töös rakendada. Praktilisi oskusi, nagu mängude korraldamist, lihtsamate õppevahendite valmistamist jms. tuleb juhtidele anda. Pedagoog peab tähejuhtidele kavastavat kirjandust soovutama, selgitama, kuidas tähejuht tähekesujuhtidega töötab. Niisama oluline on ette valmistada tähekesujuhte. Nemad on nooremad, 4.—6. klassi õpilased. Nad alustavad vaimustusega ning esimeste raskustega kokku puutudes petuvad kiiresti ja kaotavad huvi. Õigel ajal appi rutata — see on õpetaja ülesanne.

Oma raamatus «Õpetajale tööst oktoobrilastega» (v. k.) soovitab N. Panova esimese klassi tähekesujuhtidele õpetamiseks järgmist näidisprogrammi:

September

1. Tähekesese töö sisu ja organisatsioonilised küsimused esimesel õppeveerandil. Kuidas korraldada tööd oktoobrilastega nii, et kool oleks teine kodu. Kuidas abistada oktoobrilapsi õppimises. Missugust tööd tuleks tähekesel teha marsi «Alati valmis!» marsruutidel. Kuidas tutvustada oktoobrilastele nendega töötava pioneerirühma tegevust.

2. Kuidas abistada oktoobrilapsi õpilasreeglite omandamisel.

3. Oktoobrilastele jõukohaste kooliteemaliste luuletuste, lühinäidendite jms. tutvustamine; missuguseid mängu ja harjutusi võib oktoobrilastega sel teemal korraldada.

Praktika. Mängude õppimine («Juhi juurde», «Tunne häälest», «Kes on puudu», «Lemmiktöö», «Oktoobrilaste teater», «Oktoobrilaste töökoda»). Raamatutele ümbrispaberi panemine, järjehoidjate valmistamine.

Oktoober

1. Kuidas tutvustada esimese klassi õpilastele oktoobrilaste reegleid. Milliseid raamatuid peaksid oktoobrilapsed selle kohta lugema, kuidas õpetada lapsi reegleid täitma.

2. Ettevalmistus punase tähekesese peoks. Tähekesujuhtide vaheline võistlus paremate ettepanekute saamiseks peo korraldamiseks, nende ettepanekute arvestamine kava koostamisel. Peokava arutelu.

3. Kuidas korraldada vestlust teemal «Suure Oktoobri võidu auks nimeks meil oktoobrilapsed». Kuidas näidata oktoobrilastele pidulikult kaunistatud kodulinna, -asulat, töötajate demonstratsiooni.

Praktika. Õpitakse laulu punasest tähekesest ja oktoobrilaste laulu.

November

1. Kokkuvõtete tegemine punase tähekesese peost.

2. Kuidas ette valmistada ja korraldada oktoobrilastele jalutuskäiku lähemasse ümbrusse (kooli mikrorajooni) teemal «Nõukogude Liit on meie kodumaa».

3. Kuidas korraldada tähekesekoondust «Iga-ühele ülesanne».

Kuidas alustada Oktoobrilaste linna ehitamist ja korraldada reis Pioneeridemaale.

Praktika. Oktoobrilaste ametimärkide tundmaõppimine, nende valmistamine tähekesese nurga jaoks, tähekesese nurga kujundamine.

Detsember

1. Ettevalmistused näärivepeoks. Kuidas korraldada näärivana töökoja tegevust.

2. Tähekesese tööplaanid talviseks koolivaheajaks.

Praktika. Näärivehete ja karnevalmütsikeste valmistamine.

Jaauuar

1. Kokkuvõtted näärivaheajast.

2. Kuidas valmistada Nõukogude armee aastapäevaks nii tähes kui ka tähekeses. Teema «Meie armee». Ettevalmistus mänguks «Põuavälguke» ja oktoobrilaste paraadiks.

Praktika. Nõukogude armeega seotud laulude õppimine. Tankide, rakettide, laevade voolimine plastiliinist.

Luuremärgud ja riviõppused.

Veebruar

1. Nõukogude armee aastapäeva tähistamise analüüs. Kuidas 8. märtsi tähistada. Ettevalmistused 8. märtsiks.

Praktika. Emadele valmistatavate kingituste näidiste tegemine.

2. Kuidas korraldada koondust «Oktoobrilapsed on pioneeride külalised» (tutvumiskoondus). Kuidas pioneerid valmistuvad pioneerorganisatsiooni aastapäevaks.

Märts

1. Kuidas organiseerida V. I. Lenini sünniaastapäeva tähistamist oktoobrilaste tähekeses ja tähtedes.

2. Kuidas korraldada vestlust «Oktoobrilapsed on Iljitsi lapselapsed». Mida võiks koos oktoobrilastega V. I. Lenini kohta lugeda. Jutustus pioneeride paraadist 1924. a., mil

pioneerorganisatsioonile anti V. I. Lenini nimi.

Praktika. Kasvatada lilli ja viia need V. I. Lenini mälestussamba juurde.

3. Kuidas korraldada ekskursiooni pioneerituppa — lühike tutvus maleva kroonikaga.

Aprill

1. Kokkuvõte V. I. Lenini sünniaastapäeva tähistamisest.

2. Ettevalmistus koonduseks «Noorte leninlaste read, need me suured sõbrad head».

3. Oktoobrilaste maipühad. Kuidas peaksid oktoobrilapsed tähistama 19. maid. Kuidas võtsid oktoobrilapsed osa üleliidulisest maršist «Alati valmis!»

Praktika. Laulu «Särage, ööd» õppimine. Pioneeridele kingituste valmistamine.

Mai

1. Kuidas võtame osa pioneeride pidustus-test.

2. Kuidas korraldada kokkuvõtlikku koondust «Pea meeles, et sa oled ka suvel oktoobrilaps».

Õppuste läbiviijateks on kokkuleppel vanempioneerijuht, 1. klassi õpetaja (ka teised õpetajad, kes ühes või teises küsimuses hästi kodus on), tähejuht. Praktikad aitavad läbi viia joonistamise, laulmise ja kehalise kasvatuse õpetaja.

Aganüüd veel pisut sellest, mis kohe ees seisab.

ALGABI!

Niisiis, on esimene koolipäev. Õppeaasta algusele pühendatud pidulik aktus. Avasõnad on öeldud. Esimese klassi õpilased tulevad kõige ette. Direktor õnnitleb neid koolitöö alguse puhul. Seejärel saavad sõna pioneerid. Fanfaarihelide ja trummipõrina saatel marsib saali paraadvormis pioneerirühm, viienda klassi oma. Nad toovad esimese klassi õpilastele kogu maleva nimel palava pioneeritervituse, lubavad olla neile headeks sõpradeks, aidata neil saada oktoobrilasteks.

Igale esimese klassi õpilasele ulatatakse lilli ja väike kingitus, seejärel saadavad pioneerid nad klassi, nende esimesse koolitundi. Pinkidel on pioneeride valmistatud nägusad õnnitluskaardid. Lapsed koge-

vad esimesest tunnist, et neil on suured head sõbrad.

Pärast tunde kogunevad pioneerid 1. klassi õpetaja juurde, et arutada, mis edasi teha.

Esimestel koolipäevadel peavad pioneerid vahetundide ajal 1. klassi õpilastega jalutama, nendega vestlema, olema abiks riidehoius, õpetama neid seal targu talitama.

Peagi tuleb ekskursioon koolimajas. Vaadatakse klasse, kabinette, kus väikesed tulevikus õppima hakkavad. Pioneerid näitavad neile oma klassi, oma paremaid vihikuid. Ühiselt käiakse võimlas, tutvutakse korrapidamisega, vaadatakse töökoda jne. Tingimata viib ekskursioonitee ka pioneerituppa. Selle käigu võib eraldigi teha. Pioneerid näitavad lippu, trummi, fanfaari, vaadatakse pioneeride meisterdatud makette, mudeleid jne.

Nii harjuvad 1. klassi õpilased kergemini kooliga ning on kindlasti pioneeridele tänulikud.

Nüüd on aeg korraldada esimene koondus. Selle eesmärgiks on selgitada mõistet «oktoobrilapsed» ja äratada lastes soovi oktoobrilasteks saada. Õpetaja peab tähekesujuhte selles konkreetselt abistama, et nad kõigepealt ise mõistaksid esimese koonduse mõtet, eesmärki.

Üks tähekesujuht võib õpetada laulu, teine mängu, kolmas selgitab, kes on oktoobrilapsed. Nii saadakse ühiselt peagi koonduse kava kokku.

Esialgul tuleb näha kenakesti vaeva, et lapsed mõistaksid oktoobrilaste reegleid. Parim tee selleks on piltplakatite koostamine. Plakatile tuleb kirjutada ka reegel, seda loevad lapsed hiljem. Reegli sisu avavad pildid aga jäävad lastele kohe meelde. Teisest ja neljandast reeglist — «Oktoobrilapsed on hoolsad lapsed, armastavad kooli, austavad vanemaid inimesi» ja «Oktoobrilapsed on õiglased ja julged, osavad ja targad» — räägib tavaliselt õpetaja. Ulejäanute tähekesujuhid. Iga vestlust illustreeritakse piltidega, lastele loetakse ette sobivaid jutukesi, õpitakse vastavaid luuletusi.

Õpetaja ja tähejuht koostavad tähekestes esialgsed nimekirjad. Pärast seda korraldab tähejuht koonduse, kus lapsed lõplikult tähekestesse jaotatakse, arvestades nende soove, sõprust jms. Mingil juhul ei tohi tähekesi koostada formaalselt, nimekirja,

pingiridade jms. järgi. Tähekesejuhid koguvad kokku oma tähe, räägivad lastele, mida ühiselt tegema hakatakse. Tähekesed harjutavad kogunemist — lõbusalt mängides, et igauks tunneks ära oma tähekesekaaslased ja juhi.

Tähejuht tutvustabki tähekestele nende juhte, lapsed püüavad oma juhi nime meelde jätta.

Hiljem vestleb õpetaja tähekesujuhtidega, iseloomustab pisut nende lapsi, soovitab, kellele millist ülesannet anda jne.

On väga tähtis, et tähekesese esimene koondus oleks põhjalikult ette valmistatud ja toimuks hästi. Et pioneeridel suuri kogemusi pole, peaks keegi täiskasvanuist, õpetaja, lapsevanem, vanempioneerijuht, püüdma esimesest koondusest osa võtta, et vajalikul hetkel tähekesujuhte taktitundeliselt abistada.

Esimesed tutvumis- ja mängukoondused läbi, algab tähekestes ettevalmistus punase tähekesese peoks, kus oktoobrilastele antakse kätte lipp ja tähekesed (rinnamärgid). Õpetaja aitab tähekesujuhtidel valida luuletusi ja laule, mida oktoobrilapsed sel peol esitavad. Mõni päev enne pidu peetakse tähes vestlus punasest tähekesest. Hea, kui saab kutsuda külla sõjaväelase, sotsialistliku töö kangelase jt., kes jutustab punasest tähekesest.

Punase tähekesese pidu püütakse tavaliselt korraldada Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni aastapäeva eel, et rõhutada nimetuse «oktoobrilapsed» sisu ja tähendust. Täht ja tähekesed on moodustatud, esimene etapp seljataga.

Lühidalt kokku võttes oleks selle etapi sisu järgmine: pioneeride kohtumine 1. klassi õpilastega esimesel koolipäeval, pioneeride abi 1. klassi õpilastele kooli ja koolikorraga harjumisel, esimene koondus mõiste «oktoobrilapsed» selgitamiseks, oktoobrilaste reeglite tutvustamine, tähekesese moodustamine ja tutvumismängud, ettevalmistus tähe moodustamiseks, vestlus punasest tähekesest, punase tähekesese pidu ja tähe moodustamine.

Nüüd algab oktoobrilaste ühiskondliku aktiivsuse intensiivne kasvatamine. Peamiseks vahendiks — ülesanne. Uue veerandi esimese koonduse teemaks ongi ülesande andmine igale oktoobrilapsele. Esialgu tuleb

panna suurt rõhku ülesannetele, mis aitavad hästi täita õpilasreegleid ja oktoobrilaste reegleid. Tähekesejuhid peavad õpetama lapsi õpetaja antud ülesandeid täitma: järjehoidjaid valmistama, raamatutele katteid ümber panema jne. Kõike seda võib edukalt teha tähekoondusel. Abistavad ka mitmesugused mängud, eriti «kooli» mängimine. Tähes ja tähekeses võib korraldada vihikute jt. esemete näitusi, et näha, kes on hästi korralik ja püüdlid.

Hea on, kui pioneerirühm annab tähekestele sel perioodil ka esimesi praktilisi ülesandeid: koguda vanapaberit, valmistada lipukesti ja vanikuid mõneks tähtpäevaks, mille tähistamisest ka oktoobrilapsed osa võtavad.

Tähekestes toimub esimene aktivisti- ja organisaatorivõimete kasvatamine. Tähekestes üritustel omandavad oktoobrilapsed kõige kergemini esimese kollektiivse tegevuse harjumusi, mida nad saavad hiljem rakendada juba suuremas kollektiivis. Harjutada lapsi ühiskondlikke ülesandeid täitma on küllaltki raske. See nõuab põhjalikke pedagoogilisi teadmisi ja kogemusi, sest tööd tuleb organiseerida nii, et see ei juhiks õpilaste tähelepanu kõrvale peamiselt tegevuselt, õppimiselt. Seepärast peab tähekesujuhtide ja õpetaja koostöö olema väga tihe, selles tuleb olla järjepidev.

Teisel veerandil on otstarbekohane korraldada tähekestes tööd nii, et igal oktoobrilapsel oleks kollektiivis mõni ülesanne, alaline kohustus. Alaliste kohustuste süsteem sisaldab suuri kasvatuslikke võimalusi; pikemaajaliste ülesannete täitmine võimaldab lastes praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamist. Alaliste kohustuste olemasolu õpetab last suhtuma kollektiivi huvides kui enda omadesse, osa võtma ühisest tööst.

Et ühe ja sama ülesande täitmine pikema aja jooksul võib muutuda lastele igavaks, seepärast on soovitav oktoobrilaste ülesandeid iga kuu vahetada.

1. klassi tähekestes võib õpetaja koos tähekesujuhtidega anda niisuguseid ülesandeid: sanitar, spordisõber, raamatusõber, loodusesõber, mängujuht, varahoidja jne. Iga ülesande sisu tuleb selgitada lastele alguses põhjalikult ja arusaadavalt.

Kellele missugune ülesanne anda? Kogunud pedagoogid kinnitavad: 1. klassi ok-

toobrilapsed ei oska veel valida ega kaaslaste poolt hääletada. Neil lihtsalt pole selleks kogemusi. Soovides agaralt tegutseda, mõtlevad nad kõigepealt endale, esitavad iseennast. «Valimised» võivad põhjustada ainult kurvastust, solvumist jne. Seepärast on parem, kui 1. klassi tähekesejuhid, pidanud eelnevalt nõu õpetajaga, määravad ise oktoobrilastele ametid, arvestades muidugi nende individuaalseid iseärasusi.

Kuu aja pärast jagavad tähekesejuhid ametid ümber: sanitarist saab loodusesõber, mängujuhist spordisõber jne. Uusi kohustusi on lastel juba kergem täita, sest nad nägid, kuidas tegid seda nende kaaslased. Aasta jooksul saavad kõik oktoobrilapsed olla kõigis ametites, täita kõiki ülesandeid.

Käesolevas artiklis on puudutatud vaid mõnesid organisatsioonilist laadi küsimusi. Loomulikult peab 1. klassi õpetaja tutvuma põhjalikult ka oktoobrilastega tehtava töö teiste küsimustega nagu oktoobrilaste reeglite kasutamine kasvatusvahendina, oktoobrilaste töö seostamine õppeprogrammiga, võistluse organiseerimine tähekestes, eakohasuse printsiibi arvestamine, mäng oktoobrilaste tegevuses jne.

Esimese klassi oktoobrilaste töö organiseerimiseks leiab õpetaja kindlasti abi ka programmi «Orientiir» osast «Oktoobrilapsed». «Orientiir» on ilmunud «Vanempioneerijuhhi käsiraamatu» I osas.

Kirjandus

1. Н. Панова. Учителю о работе с октябрятами. М., «Просвещение», 1972.
2. Vanempioneerijuhhi käsiraamat I. Tln., «Eesti Raamat», 1970.
3. Sinu täheke. Tln., «Eesti Raamat», 1972.

EMOTSIONAALSE KONTAKTI TARVE

VOLDEMAR PINN

Inimese paljude tarvete hierarhias väärib esiletõstmist tema tarve emotsionaalse kontakti järele. On ju selle tarbe realiseerimise tulemusena saadav emotsionaalsus üks isiksuse arengu olulisi ja juhtivaid parameetreid.

Kui suudaksime koolis seda tarvet õpilase—õpilase, õpilase—õpetaja vahelistes suhetes veidigi paremini rahuldada, muutuks koolitöö mitmeti viljakamaks.

Alljärgnevas vaatluses, mis on emotsionaalne kontakt; millistes tingimustes ja kuidas see kontakt sünnib; mis juhtub, kui emotsionaalse kontakti tarvet ei saa rahuldada.

EMOTSIONAALNE KONTAKT

Emotsionaalse kontakti aluseks on isiksuse omadus, mida teadlased piiritlevad mõistega *süntoonia* (syntonia, синтония). Süntooniat määratletakse kui isiksuse võimet harmoneeruda teise inimese

emotsionaalse seisundiga, kurvastada koos kurva ja rõõmustada koos rõõmsaga (8).

Selline kaasnimese tundeline (mitte intellektuaalne à la antiikrooma nutunaine) tunnetus on emotsionaalse kontakti põhijoon. Selline tunnetus, kirjutab J. Rjurikov, avab täiendavad perspektiivid üksteisemõistmiseks. Ulatatakse teise inimese nende hämarate süvadeni, milleni ei jõutaks kunagi mõistusega (4). K. Obuchowski peab sellist tunnetust isiksuse arengu paratamatuks eelduseks. Eelkõige seepärast, et niisugustes suhetes peitub ammendamatu allikas isiksuse emotsionaalseks arenguks. Süntoonia korral elatakse sisse teise inimese psüühikasse, mis viib lõpptulemusena kahe isiku identifitseerimisele. Teist isikut võetakse inimesena, kes on võimeline kannatusteks, rõõmudeks, unistusteks nagu isegi. Toimub nn. hingede ühildumine, suure ja tõese tunde sünd (9).

Praktiline emotsionaalne kontakt võib aga mitmetel asjaoludel raskenduda.

EMOTSIONAALSETE KONTAKTIDE TINGIMUSED

Alustame sellest, et indiviidi loomupäraseks jooneks on orienteeruda teise inimese emotsionaalsele maailmale, püüa luua kahepoolne emotsionaalne side. Indiviid on huvitatud kaasnimisest ja püüab ühtaegu muutuda tema huvi objektiks.

Et sellised suhted realiseeruksid, on vaja indiviidile tema igal arenguetapil luua niisugused keskkonnatingimused, mis neid kontakte tekitaksid ja arendaksid.

Süntooniavõimetus või vähene võimekus võib olla tingitud inimese konstitutsioonist või sellest, et juba varajasest lapsepõlvest peale polnud tal tingimusi vajalike refleksi kinnistumiseks.

Eeldused emotsionaalse kontakti loomiseks kaovad, kui inimest ümbritsevad lapsepõlves külmad, kiretud täiskasvanud, kes iga lähenemiskatse tõrjuvad. Järelikult on erakordne tähtsus kodu-

kolde soojusel: hellitusel, armastusel ja tähelepanelikul suhtlemisel. Ja seda mitte üksnes suhetes laps—lapsevanem, vaid vägagi oluliselt suhetes lapsevanem—lapsevanem. Kas vanemad armastavad teineteist, on nendevahelised tundmuslikud seosed lapsele «nähtavad», nii et neist saab eeskuju võtta ning niiviisi «õppida» olema tundeline, inimlikult armastav — see on laste kasvatamisel erakordselt tähtis.

Professor A. Hartšev väidab: «Missugused on ema ja isa, kuidas nad teineteist kohtlevad, see ongi, mis kujundab lastes kõlbelisust. Lastearmastus on vanemate vastastikuse armastuse teisenemine. Juba Hegel kirjutab: «Ema armastab lapses oma meest, mees naist; kumbki näeb temas oma armastust.» Tähtis on, et täiskasvanud seda armastust mitte ainult sisemas läbi elaksid, vaid ka väljendaksid kogu täiuses. Suurus võib avalduda ka pisikeses. Lapsele joonistub maailmapilt pisiasjadest» (2).

Juba teisel elukuul võib täheldada lapse püüdlust emotsionaalseks kontaktiks ja rahuldust sellest. On andmeid, et laps eristab sel ajal ema hääle ning reageerib sellele suurema rahuldustundega kui teistele häältele. Kuuekuise lapse viib emotsionaalse kontakti puudumine depressiooninähtudeni (8).

Erakordselt tähtis on ema 1—3-aastasele lapsele konkreetse inimesena, kes otseselt suhtleb lapsega, hoolitseb ja muretseb tema eest. Et laps pole võimeline arvukateks emotsionaalseteks kontaktideks, saab süntoonia algastmel arengumplusi ühelt inimeselt. Kontaktide arvukus (kasvatajate vahetamine) võib selles eas viia häiritusele, närvishokile, neuroosidele. Laps, suutmata haarata kõiki kontakte, tunneb end üksikuna ja hirmununa, mis tekitabki eelmärgitud reaktsioone, paremal juhul aga pidurdab tunnetusvõimet ja üldist arengut.

Ülalmainitud tõestavad tähelepanekud lastekodude, haiglate, lastesõimede ja -aedade lastest. Neid ümbritseb suur hulk kasvatajaid, õdesid, arste, kuid süntooniani viivaid suhteid on vähe või pole üldse. Neisse lastesse ei suhtuta

tihtipeale kui isiksustesse, vaid kui laste-grupi üksustesse. See põhjustab neiski külmust, ükskõiksust ja kalkust. Suhted lastesõimedes ja -haiglates on ebaisiklikud. Kuigi mingid suhted tekivad, lagunevad need enamikul juhtudel kiiresti. Ühes Ameerika haiglas tehtud uuring näitas, et laps kohtus 14 päeva jooksul 32 inimesega, kellest ühegagi ei tekkinud tal emotsionaalset kontakti.

Samale viitavad ka täiskasvanute katamneesi andmed. Nendel täiskasvanutel, kes on oma elu jooksul kaua viibinud sanatooriumides või haiglates, areneb välja äärmuslik üksindustunne, mis võib viia võimetusele emotsionaalseteks suheteks. Samasuguseks muutuvad ka emotsionaalselt külmade ja ükskõiksete vanemate lapsed.

See on ka põhjus, miks paljud lapsed lahkuvad isegi väga heade materiaalsete tingimustega perekondadest. Vaestes, kuid hoolitsusega ümbritsetud perekondades elavad aga lapsed heameelega.

Paradoksaalne küll, ent ka sel korral, kui lapsel on vanematega katkematu emotsionaalne side, ei teki tal mõnigi kord emotsionaalse suhtlemise tarvet. Nendel kordadel ei ole lapsel formeerunud n.-ö. emotsionaalse otsingu mehhanismi. Mis on alati olemas, seda ei otsitagi. Kui tarvet rahuldada ka sel korral, kui seda tegelikult pole, siis tarve ei formeeru (9). Ei tohi arvata nii, et lapsel on vahetpidamatu vajadus emotsionaalseteks suheteks. Ka emotsioone formeerivad keskused vajavad puhkust. Kõik või mitte midagi on selles plaanis võrdsed nähtused.

Emotsionaalse kontakti rahuldamise tingimused on dünaamilised. Iga arenguetapp nõuab temale omaseid tingimusi. Esimesel etapil, nagu öeldud, on tähtis ühe konkreetse inimese olemasolu, kes lapse eest hoolitseb, teda kaitseb ja hoiab. Üleminek teise etappi algab kusa-gilt lapse kolmandast eluaastast.

Teisel etapil tuntakse vajadust suurendada emotsionaalsete kontaktide hulka. Juba esimese etapi lõpul püüab laps suhelda mitmete inimestega. Võib esineda juhte, et kontakt emaga polegi esmajärguline. Niisugune on normaalne

areng. Ometi mõistetakse seda mõneski peres valesti. Püütakse last ja tema suhtlemisi katkestada, sest kardetakse last «kaotada». Kui mõjustamine kannab vilja, muutubki laps võimeliseks emotsionaalselt suhtlema üksnes ema või vanaemaga, mitte aga omasugustega. Seda ebatervet mõju ei tule enamasti ette perekondades, kus on ealt lähedasi lapsi.

Kolmas etapp emotsionaalse kontakti arengus seostub mitmete oluliste muutustega. Kui esimesel ja teisel etapil rahuldus laps peamiselt perekonnajärgs, siis kolmandas lülitub ta hoopiski laiematesse sotsiaalsetesse suhetesse. Tekivad suhted eakaaslaste gruppidega, nende abil kujunevad väärtushinnangud. Mõju avaldavad elukogemused ja õppetööst osavõtt. Nende alusel loob laps oma maailmakontseptsiooni.

Rahulolu või rahulolematuse emotsionaalsete kontaktidega oleneb nüüd suhtlemisest formaalsete ja mitteformaalsete gruppidega. On loomulik, et endised (n.-ö. kodused) emotsionaalsed kontaktid säilivad, kuid nende hegemoonial on lõpp.

Paljude uurimuste andmeil on tekkinud hierarhilises kaoses esikohal paljud mitteformaalsed rühmitused ja sealt saadav emotsionaalne rahuldus. Alles teisele kohale tõusevad formaalsed rühmitused — kool, klass, ring. Oluline, sageli otsustavgi, on emotsionaalne kontakt sõbraga, hiljem ka armastatuga.

Kokkuvõtteks. Emotsionaalse tarbe rahuldamisel ei ole määrav mitte niivõrd kolmas etapp, kuivõrd kaks esimest, ettevalmistavat. Esimesel suheldi aktiivselt ja arendavalt ühega, teises laiendati seda mitmete inimestele, et siis jõuda emotsionaalse kontaktini ja selle rahuldamiseni suheldes paljude sotsiaalse struktuuri elementidega (kool, klass, ring, rühm) ja sellest eraldunud üksikindiviididega — sõbraga, armastatuga).

Oluline on küsimus, mis juhtub siis, kui laps ei leia kaasinimestega emotsionaalset kontakti.

TAGAJÄRG

Kui laps püüab emotsionaalsete kontaktide poole, kuid vähemalt neljal korral see püüe nurjub, ei proovigi ta enamasti rohkem, märgib D. Prough. Ta on väliselt rahulik, tundub ükskõiksena. Sellistel juhtudel tavatsetakse rääkida, et laps adapteerus. Mida niisugune kohanemine tähendab, seda valgustab R. Spitz oma uurimustes. Ta kirjeldab emast ja igasugusest muust hellussuhetest eraldatud kuuekuise lapse käekäiku ja selle tagajärgi 4-kuuse lahusoleku järel.

1. kuul laps muudkui nutab, nõuab ema või tema asendajat, ja kui neid ei tule, on emotsionaalses segaduses.

2. kuul püüab laps «sundida» eraldatust katkestama ja hakkab karjuma, kui keegi tema voodi juurde tuleb. Kehakaal langeb ja muud arengunäitajad muutuvad märgatavalt.

3. kuul lamab laps kõhuli. Igasugusest kontaktist, mis temaga püütakse luua, hoidub. Võib karjuda 3—4 tundi järjest. Ilmnema hakkavad selgepiirilised unehäired. Kehakaal alaneb veelgi ja laps muutub vastuvõtlikuks infektsioonidele.

4. kuul kaotab laps miimikas ilmekuse, nägu on liikumatu. Enam ei karju. Nutab vaikselt.

Arengunäitajad langevad eraldatuse tagajärjel 3 kuuga 12,5, 4 kuuga 14 ja rohkem kui 5 kuuga 25 palli 100-st. Laps võib kaotada harjumused. Kui ta varem käis, siis nüüd võib ta isegi mitte istuda. J. Bowlby märgib, et hospitaliseeritud lapsed, jõudnud välise adaptatsiooni staadiumisse, unustavad sageli ema ja hakkavad temasse suhtuma isegi negatiivselt. On tulnud ette, et laps võtab pikka aega eemal olnud ema vastu vaenulikult ja hävitab tema toodud mänguasjad. On juhtunud ka nii, et haiglast koju saabunud laps tunneb ära kõik peale ema (9).

Eraldatuse tagajärjed sõltuvad eraldatuse ajast. 5—6 kuuga on need enamasti juba tagasipöördumatud.

Et emotsionaalsete suhete puudumine (ka puudulikkus) vähendab vaimseid võimeid ja vastupidi, seda kinnitab ka M. Geberi uurimus neegrilaste kohta. Neegridemad hoiavad oma last sündimise päevast alates (ka töö ajal) seljas, laps on emaga pidevais suhetes. Neil lastel arenevad edukalt nii väljendusoskus ja orienteerumisvõime inimestevahelistes suhetes kui ka mõistus ja füüsilised võimed. Euroopalikes tingimustes kasvanud neegrilastel on areng olnud tunduvalt aeglasem. On selgunud, et isegi rinna andmise lõpetamine pidurdab lapse arengut, kusjuures M. Geber ei seosta seda toitumuse muutustega.

Jenny Aubry-Roudinesco ja René Zazzo on oma uurimustes näidanud, et lastel, kes on viibinud lasteasutustes 6 kuust kuni 3,5 aastani, ilmneb 10—14 aasta vanuselt vaimne arenematus, eba-intelligentsus ja algatusvõime puudumine. Nende emotsionaalsus on piiratud, suhtumine positiivsetesse tunnetesse küüniline ja julm.

Et emotsionaalsete kontaktide vähenemine tingib vaimse arengu pidurdumise, sellele viitavad ka uurimused, millest ilmneb, et füüsilise, eelkõige aga vaimse töö tulemused on tunduvalt paremad, kui inimene on töö sooritamisel ümbrusega rahul, tunneb end rõõmsana, erk-sana, teistega emotsionaalses kontaktis olevana (3).

Huvitavaid andmeid perekonnas valitsevate emotsionaalsete suhete ja õpilaste koolijõudluse vahel esitab H. Rösler. Kui 49,5% jõudlustugevatel lastel on kõik perekonnaliikmed meeldivad, siis nõrgalt edasijõudvatel õpilastel on see protsent üksnes 10,2 (5).

On ilmnenu, et eriti aktiivselt püüdevad lapsed emotsionaalse kontakti järele siis, kui kaasinimeste huvi nende vastu mingil põhjusel väheneb. Näiteks, ühe lapsega perekonnas on sündinud veel üks laps, kellele kui nooremale nüüd kogu tähelepanu pühendatakse. Selles ülihellas situatsioonis sünnivad sotsiaalsed pahestumised. See, kes igatseb emotsionaalset kontakti, kuid jääb igatsetust ilma, püüab endast mis tahes teel märku anda, et nii kontakti luua.

Kui ilmneb ületamatu takistus, rünnatakse takistavat nähtust avalikult või varjatult. Positiivse emotsionaalse kontakti kompenseerib negatiivnegi.

Lapse tegevuses ilmnevad negativismi jooned. Kui laps enne ütles ära ainult sellest, mida ta tõepoolest ei soovinud, siis nüüd ütleb ta ära kõigest, mida pakub isik, kellega ta algul otsis, kuid ei leidnud kontakti. See võib üle kanduda sarnastele inimestele ja üldse kõigile. Laps kapriisitseb, on trotslik, ülbe. Kõik on sealjuures ühe eesmärgi teenistuses — tõmmata endale tähelepanu, suhelda, saada kas või negatiivne elamus, peasi, et elamus.

Lapse iseloomujoontena arenevad välja jonn, ülbus, kapriisus. Need võivad avalduda mitmeti. Üheks avaldumisvormiks on isiksuse kalgustumine. Poisid lõhuvad kooli mööblit, suitsetavad, tarvitavad alkoholi. Eesmärk on sundida endaga tegelema. Ka pahandamine on — kontakti mõttes — soovitud resultaat.

Et positiivse suhtlemise puudumisel lepitakse heal meelel negatiivsegagi, seda kinnitab ka Harlocki katse. Keeruka menetluse tulemusena moodustas ta neli õpilasrühma.

Esimene rühm töötas eraldi. Seda ei kiidetud ega laidetud. Suhtlemisest olid välistatud nii positiivsed kui ka negatiivsed kontaktid. Teist rühma kiideti alati, ka siis, kui töö tulemus eeldas laitmist. Kolmandat rühma aga laideti alati, ka siis, kui oleks pidanud kiitma. Neljandat rühma ei kiidetud ega laidetud, kuid sellel rühmal võimaldati kuulata, kuidas kiideti-laideti teisi. Tulemused avalduvad järgmises tabelis.

Rühm	Teadmistele algseis	1. päeva järel	2. päeva järel	3. päeva järel	4. päeva järel
I	11,8	12,3	11,6	10,6	11,4
II	11,8	16,5	18,8	18,8	20,2
III	11,8	16,6	14,3	13,3	14,2
IV	11,8	14,2	13,3	12,9	12,4

Nagu võime näha, saavutati edu just positiivse suhtlemisega. Aga ka negatiivne kontakt on parem indiferentsist,

emotsioonideta suhtlemisest. Isegi see, kui kuulatakse teiste kiitmist-laitmist, mis inimese mõningal määral emotsionaalselt häälestab, on parem kui täielik isolatsioon emotsioonidest. Positiivsete kontaktide puudumisel negatiivsete otsimine on taandatav inimese eellase nn. karjainstinktile. Oli ju tollele inimesele tema algnegi kollektiiv — inimkari — ka oma julmuse ja primitiivsuse juures enam kaitset pakkuv kui täielik isolatsioon. Ka tige ja halb kari on parem kui elu karjata. Mingisugusteski inimsuhetes sirgunu on arenenum inimestevälistes suhetes kasvanust.

Püüe kontaktide eesmärgil endale tähelepanu tõmmata võib viia sageli kummaliste avaldusvormideni. Näiteks, osa õpilasi püüab saavutada grupis privileeeritu seisundit ja sundida nii eakaaslasti endaga suhtlema (1). Mõni on lihtsalt julm, käitub iseäratsevalt või iseäratseb välimusega (rõivastus, juuksed).

Kirjutistes neuroosidest leiame sagedasti kinnitusi selle kohta, et hüpohondria avaldumisvormid pärinevad lapsepõlvest. Sealjuures on haigus sageli ainus vahend, millega lapsed saavad tõmmata endale tähelepanu, saada kaastunde osaliseks.

Siinjuures juhiksin tähelepanu ühele vägagi mõtlemapanevale asjaolule koolielus ja ka koduses kasvatuses, millel võivad olla ja ongi kaugeleulatuvad tagajärjed. Ja nimelt, nagu märgib K. Obuchowski, **pööratakse lastele tänapäeval enam tähelepanu siis, kui nad on halvad.** Kuuletamine loetakse lapse kohuseks ja kohustuse täitmise eest kiitmist demoraliseerivaks. Nii selgubki lapsele, et **ainus viis endale tähelepanu tõmmata, täiskasvanuid endaga emotsionaalselt suhtlema sundida on teha midagi halba.** Paradoksaalne, ent meie head kaalutlused — laps negatiivsete märkustega korrale kutsuda — tekitavad temas hoopis vastupidise soovi. Ta igatseb nüüd uut märkust, uut kurjustamist, sest ta on kaotanud lootuse positiivse käitumisega emotsionaalset suhtlemist välja kutsuda. Isiksus muserdub, antisotsialiseerub. Ta teeb järjepannu

halbu tegusid ja muutub nii nende tegudele iseloomulike omaduste kandjaks.

On loogiline, et välismõju muutumine inimese sisemaks seisundiks oleneb isiksusest.

Isiksuse eeltoodud avaldusilmingud on tõenäosel ekstravertsetele inimestele. Introvertidel, inimestel, kellel on iseloomulik oma sisemaailma püsiv ja kartlik jälgimine, avaldub see teisiti. Siin väljendub emotsionaalse kontakti puudumine peamiselt nn. tuhkatriinu kompleksina, alaväärsustundena. Lapse arutlus sel korral on lihtne: teistel on kellelega suhelda, mul aga pole, järelikult pole ma seda väärt. Ja tulemus — lapse enesehinnang muutub eitavaks. Viimane viitab huvitavale tõigale, millele juhtisime tähelepanu eelmises osas. Kui soovime, et lapsel kujuneks välja midagi positiivset, käesoleval juhul positiivne enesehinnang, peab olema üks või mõni täiskasvanu, kes last positiivselt hindab. Või teisiti: indiviidi enesehinnang on sõltuvuses teiste hinnangust.

Et enesehinnangul on tohtu tähtsus isiksuse väärtuste väljakujunemisel, sellele on juhtinud tähelepanu enamik psühholooge. Märkime siin C. R. Rogersit ja T. Shibutanit (9). Tsiteerime viimati nimetatut: «Inimene, kes ei armasta ennast, ei ole võimeline armastama ka teisi». Kui inimene ei loe ennast niisuguseks, kes armastust väärrib, tegeleb ta püsivalt enesekaitsega: mõtleb üha sellele, mis teised temast arvavad. Ta kahtlustab igauht, et temast võidakse mõelda halvasti. Ja nii ei alane pinge kunagi.

C. R. Rogers on TA-testiga selgeks teinud, et madala eneseväärtustundega õpetajad ei armasta lapsi. Veel enam. Vähesel eneseaustusega inimene kannab iseenda puudused (mida ta taunib) teisele ja ründab neid siis agressiivselt (9). Õpetaja, kellel on puudulikud aineteadmised, võib olla just see, kes juhib õppealajuhataja tähelepanu kolleegi teadmiste nappusele. Naiskolleeg, kes tahaks luua vastassugupoolega suhteid, kuid kellel selleks on objektiivsed takistused ja kes oma iha ise sisemas eitab, võib

hakata kogu kollektiivi liiderlikkuses süüdistama.

Emotsionaalse kontakti tarbe mitte-rahuldamine viib inimese krooniliste negatiivsete elamusteni, nende küüsis olek psühhotraumadeni. See on aga omaette probleem.

Kokkuvõtteks. Emotsionaalse kontakti puudumine on isiksuse igakülgne (nii vaimne, sotsiaalne kui ka somaatiline) halvamine. Probleem on vaja võtta teravalt vaatluse alla kõigis koolides ja kõigil tasandil: õpilane — õpilane, õpilane — õpetaja, õpetaja — õpetaja, õpetaja — kooli juhtkond.

Kirjandus

1. G. Clauss, H. Hiebsch, Kinderpsychologie. Berlin, 1962.
2. A. Hartšev, Millest algab küpsus. — «Edasi», 8. märts 1974.
3. J. Okón, Z. Paluszkievicz, Psychologie w zakladzie pracy. Warszawa, 1967.
4. J. Rjurikov, Armastada tähendab ise oma õnne luua. «Noorus» 1974, nr. 1.
5. H. Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig, 1967.
6. J. Saarma, Psüühiliste häirete tekke põhjused. «Vaimne tervis». Tallinn, 1966.
7. H. Szeewczyk, Psychologie und Magen-Darmulcus. Untersuchungen zu Persönlichkeit. Entwicklung u. zum Sozialbereich. Jena, 1966.
8. К. Обуховский, Психология влечения человека. М., 1971.
9. Т. Шибутани, Социальная психология. М., 1969.

MATEMAATIKA

1. KLASSIS

1974/75. ÕPPEAASTAL

ALFRED LINTS

Matemaatika õpetamise reorganiseerimisega alustati meil 1967. aastal: kehtestati uus õppekava 1. klassile, ilmus sellele vastav uus matemaatikaõpik. Et viimane nii sisult kui ka aine käsitlusviisilt varem kasutusel olnud õpikutest üsna tunduvalt erineb, on uue õpiku järgi esmakordselt töötamine nõudnud õpetajalt tublisti pingutamist nii oma teadmiste täiendamisel kui ka tundideks ettevalmistamisel. Selle kõigega on tulnud edukalt toime niig mõõdund aastate jooksul on omandatud kogemusi, tehtud vajalikke tähelepanekuid. Neile tuginedes, õpetajate soove ja ettepanekuid arvestades tekkis vajadus praegu kasutusel olevat õpikut kohendada ja täiendada. Selle tulemusena valmis 1. klassi matemaatikaõpiku uus väljaanne, mis 1. septembrist 1974. a. meie koolide 1. klassis asendab senini kasutusel olnud õpikut. Kuigi ilmuv õpik väliselt tundub täiesti uuena (õpiku kunstiline kujundus ja illustratsioonid on täiesti uued), on muudatusi õpiku sisus tehtud üsna vähe, sellele ei ole lisatud midagi, mil-

lega õpetajad oma senises töös poleks juba varem kokku puutunud.

Õpetajale vajaliku informatsiooni andmiseks peatume õpiku uuel väljaandel üksikasjalikumalt.

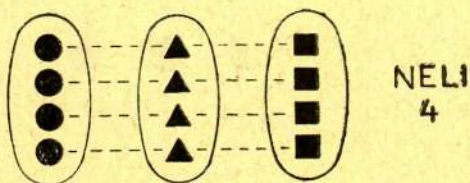
1. NATURAALARVUD 1 KUNI 10

Nagu seninigi, alustatakse tööd laste teadmiste ühtlustamise, naturaalarvu mõiste kujundamise ning aritmeetiliste tehete õppimiseks vajaliku aluse loomisega, milleks rakendatakse praktilist tegevust hulkadega.

Järgneb hulkade võrdlemise harjutamine. Vastavate vaatluste ja tähelepanekute abil tutvutakse mõistetega *rohkem, vähem, niisama palju (ühedalju)*. Seega on töö sisu jäänud samaks, kuigi õpiku pildid on uued.

Edasi vaadeldakse naturaalarve 1 kuni 10. Suuremat tähelepanu pööratakse seejuures naturaalarvu mõiste kujundamisele. Laste tähelepanu juhitakse sellele, et hulgad võivad koosneda eri objektidest, näiteks lindudest, majadest, lilledest, autodest v.m., neil võib olla erinev väliskuju, värvus, suurus, kaal. Selle me jätame kõrvale (abstraheerime) ja vaatleme ainult üht omadust, mille pooldest hulgad on ühesugused, nimelt — kõik sisaldavad ühepalju elemente.

Näide:



Nende hulkade ühiseks omaduseks on arv 4.

Kui me ütleme neli, ei huvita meid, kas on tegemist nelja õuna, nelja pliitsi, nelja vihiku või millegi muuga. Nime-tusega neli märgime seda, mis kõikidel neil hulkadel on ühist — nad kõik sisaldavad neli elementi.

Iga uue arvu tundmaõppimisele asudes leidub õpikus jooniseid, mis kujutavad võrdvõimsaid hulki. Need aitavad seda küsimust lastele selgitada.

Uuena on arvu 4 käsitlemisele lisatud tutvumine kolmnurga ja nelinurgaga. Kasutades seejuures tavalist näitamise ja nimetamise meetodit, tehakse kindlaks, et kolmnurgal on 3 külge, 3 nurka ja 3 tippu, nelinurgal on neid 4. Huknurga nimetuse kindlakstegemiseks loendatakse selle kujundi nurgad, küljed või tipud.

Nagu senini, õpitakse arvude 1 kuni 10 käsitlemisel neid arve üksteisega võrdlema, tutvutakse märkidega $>$, $<$, $=$. Selle ainelõigu käsitlemise kestel õpitakse samuti 5 piires liitma ja lahutama näitlikustamisvahendeid abiks võtmata.

Arvude võrdlemisel on teinud mõnele õpilasele raskusi võrratuse põhjendamise liitmisega ja lahutamise abil (näide: $5 < 8$, sest $5 + 3 = 8$ ja $8 - 3 = 5$). Õpiku uues väljaandes on piiratud võrratuse põhjendamisega ainult liitmisega ainult liitmisega (näide: $5 < 8$; $5 + 3 = 8$). Lahutamise abil võrratuse põhjendamist õpilastelt ei nõuta, seda võib esitada lisaülesandena tugevamatele õpilastele.

Senini kasutusel olnud õpikus nõuti õpilastelt antud joonise järgi 8 võrduse koostamist (vt. lk. 47). See, nagu selgus, ei olnud mõnele õpilasele jõukohane. Uues õpikus on piiratud 4 võrduse koostamise nõudega antud joonise järgi.

Näide:



$$2 + 3 = 5$$

$$5 - 3 = 2$$

$$3 + 2 = 5$$

$$5 - 2 = 3$$

või siis on vaja antud ühe võrduse järgi (näiteks: $5 + 4 = 9$) koostada puuduvad 3 võrdust ($4 + 5 = 9$; $9 - 5 = 4$; $9 - 4 = 5$), mis õpilastele raskusi ei tee.

Rööbiti arvude 1 kuni 10 tundmaõppimisega õpitakse eristama ja kujutama sirget ja kõverat joont, tutvutakse punkti ja sirglõiguga, õpitakse sirglõike võrdlema silma järgi ja pabeririba abil, tutvutakse võrdsete sirglõikudega ning seejärel arvkiirega. Kuigi geomeetiline materjal on õpikus paigutatud iga peatüki lõppu, käsitletakse seda tundides väikeste osade kaupa õpetaja äranägemisel selleks sobival ajal koos aritmeetilise materjaliga. Kui vaja, võib selleks mõnikord kasutada ka kogu õppetunni.

Suuremat tähelepanu on pööratud ka elementaarse joonestamisoskuse omandamisele: nii siin kui ka edaspidi harjutatakse süstemaatiliselt joonlaua ja pliatsi käsitemist.

Selles ainelõigus ettenähtud materjali käsitlemiseks kulub ligikaudu 50 tundi.

2. LIITMINE JA LAHUTAMINE 10 PIIRES

Nagu varemgi, täiendatakse siin eelmisses ainelõigus omandatud teadmisi naturaalarvudest, õpitakse 10 piires liitma ja lahutama. Need liitmis- ja lahutamisesanded on põhiülesanded, sellepärast on vaja kindlustada nende kindel, lausa automaatsuseni viidud omandamine. Põhiülesandeid ei tule pärast nende tundmaõppimist lahendada enam näitlikustamisvahendite ega ka mitme sammu abil arvutamise teel, vaid need on vaja **kindlalt pähe õppida**.

Õpiku uues väljaandes on liitmisega ja lahutamisele pööratud rohkem tähelepanu, töö on viidud kindlaks süsteemi. Et arvu 1 liitmine ja lahutamine omandatakse juba arvude 1 kuni 10 tundmaõppimisel (see on ju ühekaupa edasi- või tagasiloendamine), lisanduvad sellele nüüd järgmised küsimused: 1) arvu 2 liitmine ja lahutamine; 2) arvude 3, 4, 5 liitmine ja lahutamine; 3) kõigi ülejäänud liitmisülesannete lahendamine 10 piires kommutatiivsuseaduse rakendamise teel; 4) nende lahutamisesülesannete lahendamine, kus vähendaja on suurem vahest (näiteks: $9 - 7 = 2$).

Selle ainelõigu käsitlemisel tutvutakse ka muutujaga. Kuidas seda teha, sellest on juttu olnud varem, midagi uut lisada pole. Põhiülesannete harjutamiseks kasutatakse nüüdsest peale ka muutujat sisaldavaid avaldisi, võrdusi, võrratusi ja tabelleid (nagu varemgi tehti). Arvude võrdlemisel õpitakse võrratust liitmisega põhjendama. Näiteks:

$3 < 7$; sest $3 + 4 = 7$ (suuliselt lahendamisel),

$3 < 7$; $3 + 4 = 7$ (märgitakse kirjalikult võrdlemisel).

Õpikute ja töövihikute tabelid on muudetud lihtsamaks. Käesoleva aine-
lõigu käsitlemisel kasutatakse kahevee-
rulisid tabelleid:

$$\begin{array}{r|l} a & a + 4 \\ \hline 5 & \end{array} \qquad \begin{array}{r|l} e & 5 - e \\ \hline 3 & \end{array}$$

Nende täitmisel ja lugemisel õpitakse kõnelema nii: «Kui $a = 5$, siis $a + 4 = 9$, sest $5 + 4 = 9$ ».

Kasutatakse ka muutujat sisaldavaid võrratusi, nagu

$$3 + a < 6 \qquad 7 - a > 4$$

Võrratusi lahendatakse suuliselt, proovimise teel: muutuja asemele proovitakse panna arve nulliga alustades, iga kord kontrollides, kas saadud lause on õige või väär. Arvud, mida kasutades saadakse õige lause, ongi otsitavad arvud, need pannakse kirja nii:

$$3 + a < 6 \\ a = 0, 1, 2$$

Õpilaste teadmiste kontrollimiseks võrratusi ei kasutata, sest eesmärgiks ei ole siinkohal võrratuste iseseisvalt lahendamise vilumuste omandamine, vaid põhiülesannete harjutamine.

Õpikust on välja jäetud kahekordsed võrratused, nagu $3 < a < 7$. Küll aga võib õpetaja taolisi ülesandeid õpilastele suuliselt esitada: «Nimetage arvud, mis asuvad 3 ja 7 vahel.»

Muutujat rakendatakse ka võrdustes, näiteks:

$$\begin{array}{r} a + 3 = 5 \\ 3 + a = 5 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 8 - a = 5 \\ a - 3 = 5 \end{array}$$

Võrduste lahendamisel leitakse puuduv arv põhiülesannete kindla tundmise teel. Näiteks: $3 + a = 5$. Õpilased teavad, et $3 + 2 = 5$, järelikult $a = 2$. Põhjendatakse: «Sest $3 + 2 = 5$.»

Mida kindlamini on õpilastel meeles põhiülesanded, seda paremaid tulemusi võrduste lahendamisel saavutatakse.

Võrduste ja võrratuste lahendamine, samuti tabelite täitmine pakuvad vaheldust liitmise ja lahutamise põhiülesannete kinnistamisele, võimaldavad põhiülesandeid ratsionaalsemate harjutusvormide abil intensiivsemalt kasutada,

aidates seega kaasa nende ülesannete kiiremale meeldejäamisele.

Muutuja tähistamiseks kasutatakse esialgu täishäälikuid a, e, i, o ja u , kuna nende hääldamine on õpilastele lihtsam.

Nagu varem, tutvuvad õpilased siin sentimeetri, detsimeetri, kilogrammi, liitri ja kopikaga. Uuena on sellesse ossa lisatud tutvumine **täisnurgaga**. Viimast on vaja selleks, et omandada tarvilikud eelteadmised risküliku käsitlemiseks.

Täisnurka käsitletakse umbes selliselt, nagu seda senini tehti 2. klassis. Paberilehe kokkumurdmisel saadakse täisnurk, mille abil tehakse kindlaks, kas vaadeldav nurk on **täisnurk** või **ei ole täisnurk** (mõisteid *nürinurk* ja *teravnurk* 1. klassis ei kasutata). Samaks otstarbeks õpitakse kasutama ka nurklauda.

Eespool märgitud materjali käsitlemiseks kulub ligikaudu 45 tundi.

3. NATURAALARVUD 10 KUNI 20

Materjal on jäänud samaks mis õpiku eelmises väljaandes. Aega selle käsitlemiseks kulub ligikaudu 10 tundi.

4. LIITMINE JA LAHUTAMINE 20 PIIRES

Nagu varemgi, käsitletakse siin kaht küsimust:

1) Ühekohalise arvu liitmine kahekohalisega ja ühekohalise arvu lahutamine kahekohalisest teise kümne piires (näiteks: $14 + 3 = 17$; $17 - 3 = 14$).

2) Tutvumine uute põhiülesannetega (näiteks: $9 + 8 = 17$; $17 - 8 = 9$).

Aine ja selle käsitus on jäänud samaks, mis õpiku eelmises väljaandes. Esimesena märgitud ülesandeid tuleb õpilastel **lahendada õppida**, teisena märgitud ülesanded aga **kindlalt meelde jätta**, sest need on põhiülesanded. Põhiülesanded tuleb meelde jätta nii kiiresti ja kindlalt kui võimalik. Ei saa leppida sellega, kui õpilased jäävadki nn. kaheammulise arvutamise juurde (näiteks: $8 + 7$ arvutavad $8 + 2 + 5$; $15 - 7$ arvutavad $15 - 5 - 2$). See nõuab liiga palju aega ning muutub suureks takistuseks edasisele tööle.

Ka selle ainelõigu käsitlemisel rakedatakse võrdusi, võrratusi ja tabeleid. Eespool näidatud tabelite kõrval kasutatakse ka uusi, kaht muutujat sisaldavaid tabeleid, näiteks:

a	e	a + e	e	i	e - i
8	7		12	7	

Nende täitmisel ja lugemisel õpitakse kõnelema nii:

«Kui $a=8$ ja $e=7$, siis $a + e=15$, sest $8 + 7=15$.»

Võrdustest kasutatakse järgmisi liike:

$$9 + a = 14 \qquad 15 - i = 8$$

$$e + 4 = 13 \qquad u - 7 = 9$$

Puuduvad arvud leitakse põhiülesannete kindla tundmise alusel. Võrduste kirjalikul lahendamisel märgitakse lahendused nii:

$$9 + a = 14 \qquad u - 7 = 9$$

$$a = 5 \qquad u = 16$$

(sest $9 + 5 = 14$) (sest $16 - 7 = 9$)

Sulgudes märgitud põhjendus lisatakse ainult suuliselt.

1. klassis ei kasutata järgmist arvutamis- ega kirjutamisviisi:

$$9 + a = 14$$

$$a = 14 - 9$$

$$a = 5,$$

nagu on näidatud vanas õpikus lk. 115 jm.

Arvude võrdlemisel põhjendatakse võrratusi ainult liitmise teel: $8 < 13$, sest $8 + 5 = 13$.

Võrratustest lahendatakse siin ainult järgmisi liike:

$$9 + a < 11 \qquad 12 - e > 9$$

Seejuures piirdatakse võrratustega, milles lahendite hulk ei ületa 4 elementi.

Ka ei nõuta õpilastelt iseseisvaid võrratuste lahendamise vilumusi ega kasutada seejärel neid õpilaste teadmiste kontrollimisel.

Ära on jäetud võrratused nagu $13 + a > 18$ ($a=6, 7, 8, \dots$) ja $8 < a < 13$ (vt. vanas õpikus lk. 92 jm.), samuti rohkem kui ühe täitmisele kuuluva veeruga tabelid (nagu on vanas õpikus lk. 99 jm.).

Geomeetrisest materjalist käsitletakse selles ainelõigus ristkülikut ja ruutu. Õpitakse neid kujundeid ära tundma

(selleks lähebki nüüd vaja täisnurka) ja ruudulisele paberile joonestama. See materjal võetakse läbi väikeste osade kaupa koos aritmeetilise materjaliga.

Selle ainelõigu käsitlemiseks kulub ligikaudu 45 tundi.

5. NATURAALARVUD 0 KUNI 100

Aine ulatus ja selle käsitusviis ei erine varem kasutatust. Materjali tundmaõppimiseks kulub ligikaudu 15 tundi.

6. LIITMINE JA LAHUTAMINE 100 PIIRES

Esmalt käsitletakse ühekohalise naturaalarvu liitmist kahekohalisega ja ühekohalise naturaalarvu lahutamist kahekohalisest mis tahes kümne piires (näiteks: $45+4$; $98-7$).

Sama materjal oli ka vanas õpikus.

Lisaks sellele tuleb 1. klassis nüüd läbi võtta ka ühekohalise naturaalarvu liitmine kahekohalisega ja ühekohalise naturaalarvu lahutamine kahekohalisest üleminekuga ühest kümnest teise (näiteks: $75+8=83$; $83-8=75$). Seni oli see teema 2. klassi õppekavas, kuid õpetajail soovitati seda käsitleda 1. klassis, kuna need ülesanded võimaldavad korraldada põhiülesandeid, mis on väga vajalik.

Nimetatud teemade käsitlemisele midagi olulist ei lisandu.

Materjali käsitlemiseks kulub ligikaudu 25 tundi.

* * *

Õpiku uus väljaanne on muutunud pisut mahukamaks, peamiselt geomeetrisel materjalil ja täiendavate ülesannete tõttu, seda vastu tulles õpetajate soovidele, kes senini antud pidasid väheks. Lisatud on nii ühe- kui ka kahe- tehtelisi tekstülesandeid. Kuigi 1. klassis on peamiseks ühetehteliste tekstülesannete lahendamisoskuse kindel omandamine, on kasulik teha esimesi samme ka kahetehteliste ülesannete lahendamise õppimiseks, nagu seda edukalt tehakse vennasvabariikide koolides.

Lisaks õpikule ilmuvad uueks õppeaastaks ka 2 **töövihikut** (senise 3 töövihiku asemel). Need sisaldavad umbes sama palju materjali nagu senised kolm vihikut. Sisulised muudatused töövihikutest on samad, millest oli juttu eespool seoses õpikuga.

Koos 1. klassi matemaatikaõpikuga ilmub senisest hoopis mahukam metoodiline käsiraamat õpetajaile (A. Lints. Matemaatika 1. klassis. Metoodilisi nõuandeid õpetajale.).

Eeloleval sügisel 1. klassiga tööd alustaval õpetajal on vaja hoolikalt tutvuda õpiku uue väljaande ja töövihikutega, samuti ka metoodilise käsiraamatuga ning kalenderplaani koostades silmas pidada ka eespool iga ainelõigu käsitlemiseks märgitud tundide arvu.

Matemaatika õpetamise üks tähtsaid eesmärke 1. klassis on **arvutamiskuse kindel omandamine kõigi õpilaste poolt**. Kuidas seda saavutada, selleks leidub vajalikke nõuandeid metoodilises käsiraamatus. Õpetajal endal tuleb otsustada, kui kaua ühe küsimuse juures peatuda, missugust materjali selleks kasutada, et kindlustada nõutavate teadmiste kindel omandamine iga õpilase poolt. Õpikus ja töövihikutest toodud **kõigi** ülesannete lahendamine ei tohiks seejuures olla eesmärgiks omaette: mitte alati pole see vajalik, kui aga olukord nõuab, tuleb õpetajal endalgi veel täiendavat materjali lisada.

Loodan, et õpikus tehtud muudatused aitavad õpilastel kindlamalt omandada õppekavas ettenähtud teadmised.

JUURDLEMINE, OTSIMINE JA KATSETAMINE

JUTA LUTS

Uute programmide järgi on meie vabariigis hakatud matemaatikat õpetama ühtse õppeainena. On valmis uued matemaatikaõpikud, juhendid nende kasutamiseks, töövihikud. Nende koolitöösse rakendajaks on õpetaja. Tema tööprotsessis peavad välja arenema uued õpetamismeetodid, sündima uued õppevahendid. Teatud pildi sellest, kuidas edeneb meie vabariigis matemaatika õppevahendite valmistamine omal jõul, missugune on seejuures suvekursuste mõju, erialase kirjanduse ja ajakirjanduse osa, andis endavalmistatud matemaatika-õppevahendite näitus, mis oli Tallinnas avatud käesoleva aasta jaanuarist aprillikuuni. Eksponaatide arv näitusel — 604 — oli ilmselt liiga suur selleks, et õpetaja jõuaks ühe korraga põhilisegagi tutvuda, paljud matemaatikaõpetajad käisid näitusel mitu korda. Pealegi oli ekspositsioon üles seatud mitte klasside ja teemade, vaid rajoonide kaupa. Nii sooviti anda selgemat ülevaadet õppevahendite valmistamisest rajooniti. Seetõttu ei olnud soovitud teemat puudutavat materjali kerge leida.

Eelöeldust lähtudes pean vajalikuks peatuda õpetamise seisukohalt olulisematel eksponaatidel.

Täiendusinstituudi töötajana oli hea meel tõdeda, et soovitusel, mis suvekursustel tunni näitlikustamiseks anti, on kindlalt juurutatud koolipraktikasse. Näib, et kõige enam on kasutamist leidnud kiletahvel, mille rakendamisevõimalusi on uuritud mitmes koolis; enamik näidiseid oli varustatud kaaskirjade ja meetodiliste näpunäidetega. Olenevalt klassist erineb ka kiletahvli kasutamisevaldkond. Nii kasutab Pärnu-Jaagupi õpetaja G. Rosenberg kiletahvli funktsiooni õpetamisel ning soovib seda järgmistele teemadele puhul: punkti koordinaadid tasapinnal, võrdelise sõltuvuse graafiku uurimine, lineaarfunktsiooni uurimine, lineaarse võrrandisüsteemi graafiline lahendamine, ruutfunktsiooni graafik ja selle uurimine, ruutvõrrandi graafiline lahendamine, sirge ja sirgjoone võrrand, ringjoone ja ellipsi võrrandid, trigonomeetriliste funktsioonide graafikud, trigonomeetriliste pöördfunktsioonide graafikud. Kiletahvlile saab kujundeid paigutada ka üksteise peale, kui vahepeal eelmist kujundit villase lapiga hõõruda.

Puhja keskkooli õpetaja M. Jurak kasutab kiletahvli keskastmes geomeetria õpetamisel. Ta selgitab selle abil rombi, rööpküliliku ja kolmnurga pindala, võrdleb ringi ja ruudu pindalaid, kui ringi läbimõõt võrdub ruudu külje pikkusega, vaatleb sirge ja ringjoone vastastikuseid asendeid, käsitleb teljelist sümmeetriat, lüket, tsentraalsümmeetriat jm.

Kernu 8-klassilise kooli õpetaja M. Tamm kasutab kiletahvli defineerimaks rööpkülilikut ja trapetsit kahe kujundi ühisosana.

Esineb ka näiteid hulkade ühendi ja ühisosa mõistete selgitamise kohta kiletahvli abil.

Kiletahvel võimaldab head näitlikkust paljude teemade selgitamisel ja küllalt suurt aja kokkuhoidu jooniste tegemise arvelt, võimaldab valmisjoonise asemel esitada joonist tema valmimise üksik-etappide kaupa — näiteks võib kiirteteoreemi tõestamisel paigutada kile alla nurga, mille haarad on lõigatud paralleelsete sirgetega, ning seejärel joonist

täiendada, asetades kile peale järjekorras tõestamisel vaadeldavad kolmnurgad.

Lavsaankile elektriseerimiseks ei ole isegi vajadust seda lapiga hõõruda. Ta kinnitub kergesti tahvli, paberi või papi külge. Seda omadust oli kasutanud Valgu 8-klassilise kooli õpetaja M. Vaarmann ning koostanud jaotusmaterjali geomeetriliste teisenduste kohta. Ülesanded olid vormistatud suureformaadilistel perfokaartidel, iga kaardi küljes ümbrik lavsaankilest kujunditega. Nende kujunditega teevad õpilased ülesannetes nõutud operatsioonid. Elektriseerunud kile kinnitub perfokaardile ja õpilane, kellel on ülesanne sooritatud, tõstab oma kaardi ning õpetaja võib kiiresti otsustada lahenduse kvaliteedi üle.

Koolides on laialdaselt valmistamist ja kasutamist leidnud suvekursustel soovitatud papist ja värvilisest paberist tehtud liikuvad mudelid nurkade liikide, kõrvnurkade ja tippnurkade õpetamiseks. Keerukama valmistusviisiga vahend homoteetsuse demonstreerimiseks oli välja pandud ainult Kohtla-Järve 3. ja Karitsa 8-klassilisel koolil.

On kiiduväärt, et eesrindlikud õpetajad on kursuste materjalidesse suhtunud loovalt, on oma kogemused ka teistele kättesaadavaks ja mõistetavaks teinud.

Otsest abi õpetajale pakuvad niisugused väljaanded nagu «Учебнонаглядные пособия по математике», «Комплексы учебного оборудования по математике», ajakiri «Математика в школе» jt. Nende materjalide kasutamine töös on hädavajalik. Näitusel esindasid sellisuunalisi ettevõtmisi mitmed õpetajad. Abja keskkooli õpetaja H. Lepandi juhendamisel oli valmistatud universaalne õppevahend geomeetriliste teisenduste demonstreerimiseks, Maardu keskkoolis oli valmistatud skaalade kompleks, Tapa 2. keskkoolis kasutatakse kontrolltöödeks informatsioonijoonlauda valikvastustega.

Paljud eksponaadid annavad tunnistust õpetajate leidlikkusest mitmesuguste materjalide kasutamisel õpetuse näitlikustamiseks.

Kättesaadavaks ja mitmete mudelite ehitamisel otstarbekohaseks materjaliks on joogikõrred. Tartu 2. keskkoolis on

tehtud joogikõrtest mudelid stereomeetriaülesannete illustreerimiseks, Tartu 3. keskkooli õpetaja A. Tinn õpetab lõikuvate sirgete kimbu, lõikuvate sirgete sidumi ning paralleelsete sirgete sidumi mõisteid samuti joogikõrtest valmistatud mudelite abil.

Kuidas panna pöörlema poolring ümber diameetri, täisnurkne kolmnurk ümber kaateti, riskülik ümber ühe külje ja näidata õpilastele pöördkehade ja nende osade tekkimist ning nende õpetamisega seotud küsimusi, selle üle on pead murdnud paljud õpetajad. Sellest andis tunnistust ka näitus. Pärnu 5. 8-klassilise kooli õpetaja R. Mikk on konstrueerinud raami, millesse asetatakse vastav kujund ning pannakse siis pöörlema. Valgu 8-klassilise kooli õpetaja M. Vaarmann on samaks ostarbeks ehitanud demonstratsioonriista, mis töötab mikromootori abil. Padise 8-kl. kooli õpetaja E. Villard näitlikustab pöördkehade õpetamist, kasutades «Norma» lastemikserit koos endavalmistatud traatmudeliga. Viimast moodust võib õigustatult lugeda hõlpsaimaks.

Geomeetria õpetamise mudelite ehitamiseks on kasutatud orgaanilist klaasi. Näiteks: nurk sirge ja tasapinna vahel (Tallinna 46. keskkooli õpetaja M. Haavamäe). Orgaanilisest klaasist plaadile on kinnitatud nurga traatmudel, selle külge omakorda mall, mis võimaldab mõõta sirge ja tasapinna vahelise nurga suurust. Orgaaniline klaas on ka šabloonjoonlaudade ja kartoteegikastide materjaliks.

Plastmassplaadist on Nõo ja Põlva keskkoolis tehtud nägusaid geomeetriliste kehade mudelite komplekte.

Mudeleid vajaneb, kui õpetatakse kera ja selle osi. Otepää keskkoolis ja Pärsti 8-kl. koolis on treitud puidust kera segmenti, kihi ja sektori mudelid. Kõige ülevaatlikumateks tuleb aga lugeda läbi- ja paistvast materjalist mudeleid (valmistanud Kolga 8-kl. kooli õpetaja K. Vahter).

Paljudes koolides on kasutusel magnettahtlid. Näitusel oli Tallinna 27. 8-kl. kooli magnettahtvel, mis on kavandatud funktsiooni õpetamiseks. Tahvli pind on

värvitatud valgeks ja varustatud koordinaatteljestikuga. Spetsiaalse konstruktsiooniga magnetite abil asetatakse koordinaadistikku orgaanilisele klaasile joo- nestatud parabooli šabloon. Õppevahendit aitaks positiivses mõttes täiustada ruudustik. See võimaldaks täpsemalt leida parabooli haripunkti asukohta ning teisi punkte, mis ei asu telgedel. Tartu 10. keskkoolis on valmistatud läikiva plekiga kaetud ja ruudustikuga varustatud metalltahtvel, mida funktsioonide õpetamisel kasutatakse koos magnetgraafikutega, s. t. traadist graafikuga, mille küljes on magnet. Muraste 8-kl. koolis on õpetaja I. Oomer kasutanud ära laste magnetilise mängu, mis koosneb magnettahtvlikesest ja magnetitega varustatud tähtedest. Õpetaja poolt tahtvile kantud ruudustik koos koordinaatteljestikuga annab hea võimaluse funktsiooni õpetamiseks väiksemas klassis. On näha, et koolid tunnevad magnettahtvilitest suurt puudust.

Tartu 3. keskkooli õpetaja A. Tinn oli eksponeerinud dianegatiivide komplekti funktsioonide õpetamiseks. Kõne all olevad negatiivid projitseeritakse tahtvli tumedale pinnale, seal on hele teljestik ja funktsiooni graafik hästi nähtavad. Niisuguseid negatiive on kerge ise teha, sest neid võib raamatust või väikeseformaadiliselt jooniselt pildistada. Hoopis raskem on õpetajal teha suuri seinatabeleid, mis ilusad välja näeksid. See nõuab vilumust ja head kätt. Ka näitusel väljapandud tabelid ei olnud kaugeitki kõik hästi õnnestunud. Heas mõttes tahaks eriti esile tõsta ekstreemumite ja piirväärtuste tableid.

Viljandi 1. keskkooli õpetaja E. Meidla juhendamisel oli tehtud näitvahend pöördfunktsioonide graafikute demonstreerimiseks. Vahend koosneb ruudukujulisest plekkraamist, mille üks külg on avatud ja kaks vastastippu kinnitatud toe külge, nii et ruutu saab pöörata ümber diagonaali. Plekkraami pannakse klaas, millele on joonestatud mingi funktsiooni graafik. Kui pöörata ruutu ümber diagonaali 180° võrra, saadakse antud funktsiooni pöördfunktsiooni graafik. Graafikuid saab raamis vahetada.

Geomeetriliste kehade traatmodelite komplekt (Võru 1. keskkooli õpetaja A. Lind), kus kehade mudelid on täiendatud mitmesuguste lõigete ja nurkadega, mille määramisel õpilased ülesannetes sagedasti eksivad, on ruumikujutluse arendamisel efektiivne vahend.

Näitusel pakkusid külastajatele elavat huvi elektrilised vahendid. Neid oli neli. Pärnu 1. keskkooli õpetajalt L. Tõldsepalt õppevahend õpilaste teadmiste kontrollimiseks, Pärnu 4. keskkooli õpetajatelt E. Kandimaalt ja L. Mikult ning Jõe-lähtme 8-kl. kooli õpetaja E. Väljatagalt vahendid korrutamise abivahemite vastamiseks ja elektriline stand Vaeküla internaatkoolist (õpetaja V. Vehik).

Õpetajate järjest suuremat heakskiitu leiab optiline tahvel. Koolides, kus see tehniline vahend on matemaatikakabineti käsutuses, on hakatud valmistama kodoposiitive. Selle kohta oli näiteid Pärnu 1., Aseri ja Põlva keskkoolist.

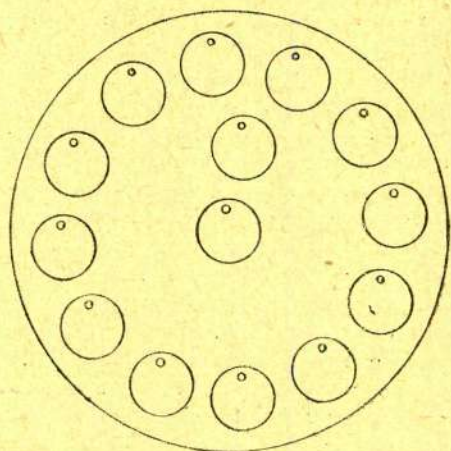
Aegviidu 8-kl. kooli õpetaja V. Saare juhendamisel on valminud vahend nurga-funktsioonide õpetamiseks. Koostisosadeks on vineeralus sellele kinnitatud joonlaudade ja malliga. Joonlaudadest on moodustatud muutuva kaateti ja hüpotenuusiga täisnurkne kolmnurk. See õppevahend võimaldab edukalt õppida trigonomeetrilisi funktsioone 8. klassis ja lahendada mitmeid nendega seotud ülesandeid.

Frontaalse kontrolli tarvis võis leida hulgaliselt materjali korrutamise abivahemite harjutamiseks, teheteks murdudega, teemal «Tehted ratsionaalarvudega» jm. Peatun lähemalt mõnel vahendil, mis on uudefem ning võimaldab frontaalset tööd mitmekesistada, kuid pakub võimalusi ka lühiajalisteks kontrollitöödeks.

Peastarvutamise ringi (joon. 1) on teinud Kehra keskkooli õpetaja L. Kork. See on vineerring, mille servas on naelad, kuhu riputatakse vineerist või papist ringikesed. Ringikestele on kirjutatud arvud või üksliikmed. Keskel ülemisel ringil on tehte märk, alumisel arv või üksliige, mis on sooritatava tehte teiseks liikmeks. Tehte esimene liige võetakse suure ringi äärel asuvatelt rin-

gikestelt. Õpetaja määrab ülesannete järjekorra.

Joonis 1.



Lüllemäe 8-kl. kooli õpetaja E. Saan on koostanud ahellipikud, mis on mõeldud teema «Tehted murdudega» kordamiseks. Igal lipikul on üks tehe ja see on kirjutatud nii suurelt, et on klassis kõikidele õpilastele nähtav. Iga õpilane saab lipiku. Esimese tehte esitab õpetaja. Seejärel tuleb klassi ette õpilane, kelle tehe algab esimese tehte vastusega. Teise tehte vastusega algab kolmas tehe, vastavat lipikut omav õpilane tuleb klassi ette jne.

Frontaalseks tööks, aga ka iseseisvaks ja kontrollitööks sobivad tabelid 1 ja 2.

Tabel 1.

Tabel 2.

	A	B	C	D
I	-1	3	5	-8
II	-12	0	11	13
III	-3,5	-6,4	7,2	9,3

B \ A	-a	$3x^2$	$-5ax^2$	
I	4a	1	2	3
II	-6	4	5	6
III	$2x^2$	7	8	9

Tabelit 1 kasutatakse toodud näites teheteks ratsionaalarvudega. Õpetaja annab korralduse liita (näiteks veerus A olevad arvud) või korrutada (näiteks, A I ja D II, s.t. tuleb korrutada arvud -1 ja 13). (Loodetavasti saab lugeda aru, kuidas need arvud tabelist saadi.) Nii saab üht tabelit kasutada mitme-

suguste ülesannete koostamiseks; kontrolltöodes ja iseseisvates töodes võimaldab see vähese vaevaga koostada mitu erinevat varianti.

Tabeli võib koostada ka teisiti (vt. tabel 2). Tehte eeskirja võib siin anda ka sümboolites $A \cdot B$; $A : B$; $B : A$ jne.

Ülesanne 1 tähendaks esimese eeskirja puhul, et on vaja korrutada üksliikmed $-a$ ja $4a$, ülesanne 5, et on vaja korrutada -6 ja $3x^2$. Analoogilisi tabelleid võib koostada ka hulkliikme korrumamiseks ja jagamiseks üksliikmega, hulkliikmete korrumamiseks jne. Soovi korral võib niisugustest tabelitest valmistada ka diapositiive.

Arvatavasti ootavad kõik õpetajad aega, millal neil on kasutada täielikud kontrolltööde ja iseseisvate tööde kogumikud, materjalid tihendatud küsitluse organiseerimiseks, töö diferentseerimiseks igas klassis, iga teema juures. Vaja on hinnata nende õpetajate vaeva, kes juba ise neid materjale teevad. On vaja leida moodusi, mis võimaldaksid kiiret tagasisidet, nii õpilase- kui ka õpetaja-poolset aja kokkuhoidu. Otsitakse teadmiste kirjaliku kontrolli võtteid, mille puhul õpilasel tuleks kirjutada minimaalselt. Tähtis on ju, et õpetaja iga tööetapi järel saaks kohe vajaliku informatsiooni töö tulemuste kohta. Sel eesmärgil koostatud töödest võiks soovitada perforeeritud küsitluskaarte, lünkteste, lühikontrolltöid, mille mõte seisab selles, et õpilane annab lisalehel ainult vastused. Eeltooduga sarnaneb põhimõtteliselt Rakvere 1. keskkoolis kasutatav kontrollisüsteem, kus ülesannetelehe alla paigutatakse vahetatavad trükitud lahenduslehed (programmeeritud õpetamise võte).

Jaotusmaterjali oli näitusel eksponeeritud palju, esines mitmeid näiteid selle süstematiseerimiseks. Jaotusmaterjali rohkus tõendab, et ka koolides pööratakse jaotusmaterjali valmistamisele õigustatult suurt tähelepanu. Käesolevas artiklis ei ole aga võimalik sellel ulatuslikul küsimusel üksikasjalikumalt peatuda.

Mõningaid näiteid esineb ka klassivälise töö kohta. Oli kogutud nuputamis-

ülesandeid, kirjeldatud matemaatikaõhtuid, tutvustatud matemaatilisi mängu. Huvitav oleks aga olnud tutvuda mõne matemaatikaringi töö sisuga, eesmärgidega. Näib, et vabariigis on klassivälise töö matemaatikas seni olnud õpetajale nuputamisesandeks, mida ta on lahendanud oma äranägemist mööda. Sellele tuleb edaspidi hakata pöörama enam tähelepanu ning võtta suviste täienduskursuste kavva rohkem klassivälise tööd puudutavaid küsimusi, levitada vastavaid eesrindlikke kogemusi, valgustada klassivälise tööga seotud küsimusi rohkem ajakirjanduses.

Õpetajate uurimistööga tutvumiseks jäi näitusekülastajail aeg harilikult napiks. Ometi on neis töödes välja toodud vajalikke järeldusi, häid ja huvitavaid kogemusi. Nii oli Jõgeva keskkooli õpetaja I. Kroodo uurinud õpilaste teadmiste kontrollimise võtteid ja vigade arvestamist matemaatika õpetamisel 8. klassis, õpetaja E. Varfolomejeva Narva 4. keskkoolist kirjutas töö teemal «Diferentseeritud õpetamine tegelikkuses». Tööle oli lisatud viie lahtise tunni konspektid. Õpetaja L. Perhurova töö teema oli «Kodused tööd matemaatikas — iseseisva töö liik». Tööd olid kirjutatud teemadel, mis on praegu matemaatika õpetamisel väga aktuaalsed, neis oli palju väärtuslikku, hinnatav on, et neile oli lisatud ka õpetaja poolt praktikas läbitöötatud küllaltki rikkalik materjal.

Tehes mõningaid kokkuvõtteid matemaatika endavalmistatud õppevahendite näitusest, peab märkima, et mitte kõik rajoonid, mitte kõik koolid ja kaugeltki mitte kõik õpetajad ei suhtunud näituse ettevalmistamisse täie tõsidusega, kuigi näituse toimumisest oli varakult ette teatatud. Nii ei olnud Hiiumaa rajoon näitusel üldse esindatud, vähene oli Narva linna ekspositsioon, võrdlemisi tagasihoidlik Haapsalu rajooni osa. Seevastu on mõned rajoonid (näiteks Harju) õppevahendite valmistamise oma tähelepanuorbiidis hoidnud. Korduvalt on korraldatud rajooninäitusi, antud hinnanguid eksponeeritud vahenditele. See on hoidnud õpetaja vaimu värske, sundinud pidevalt mõtlema õppevahendite baasi

täiendamisele, sest ei saa ju näitusele kordurvalt esitada üht- ja sedasama.

Kahju, et paljud eksponaadid on kasutamishüvendita. Kahtlemata ei suuda vaataja kõiki kasutamishüvimalusi ise välja mõelda. Ainult Rakvere rajoon oli kõik vahendid varustanud üksikasjaliste hüvenditega. See hüvimaldas saada nende ekspositsioonist hea ülevaate.

Kui rajoonidest jäi näitusest kõrvale ainult üks, siis koole, kes seal ei osalenud, oli palju rohkem. Metoodikakabinettidel on need koolid teada, tuleb vaatluse alla võtta õppevahendite valmistamine nendes. Edaspidi on aga vaja sagedamini korraldada koolidevahelisi, rajoonisiseseid ja rajoonidevahelisi endavalmistatud õppevahendite näitusi.

Mõne sõnaga tahaksin puudutada ka vajakajäämist eksponaatide juures.

Laialdaselt on levinud, et jaotusmaterjale valmistatakse vananenud õpikute ja muude raamatute abil. Halva mulje jätvavad nii näitusel kui ka klassis kaardid, millele on kollase liimiga kleebitud raamatust lohakalt väljalõigatud paberitükk.

Materjali tuleks kasutada heaperemehelikult, otstarbekalt, millimeeterpaberit peamiselt graafikute puhul.

Ebatäpsusi oli ka küsimuste ja ülesannete formuleeringuis.

Näitvahendite värvus tuleks valida klassis hästi nähtav, tabelid peaksid olema äärmiselt lihtsad ja ülevaatlikud, et silm seal leiduva materjali kohe haarak. Matemaatikatabelil ei tohiks olla midagi liigset.

Küllastajad avaldasid arvamust, et kui mõningad puudused maha arvata, pakus näitus avaraid hüvimalusi õppetunni näitlikustamiseks, õpilaste iseseisva töö korraldamiseks ja õpetuse individualiseerimiseks uutest õppeprogrammidest lähtudes. Et niisugust materjali vajaneb, on kindel. Kui palju ja missugusel raskusastmel — see oleneb õpetaja hüvimeetest ja tööstiilist, klassi hüvimeetest ja tasemest. Õppevahendite valmistamine ei ole mitte kellegi teise eest töö ärategemine, see on juurdlemine, otsimine ja katsetamine. See on õpetamisest lahutamatu.

MATEMAATIKA KONTROLLTÖÖDEST TASANDUSKLASSIDES

OLEV KÄRNER,
AKSEL TELGMAA

Et suur osa õpilasi on tasandusklassidesse vastu võetud mitterahuldava matemaatikahindega, seega toodud järgmisse klassi tingimisi, osutub matemaatika seal üheks kõige raskemaks õppeaineiks. Mitme aasta kogemused on näidanud, et tasandusklasside lõpetajad ei jää oma teadmistelt maha tavaliste klasside nõrgematest õpilastest, keda järgmistesse klassidesse üle viiakse (vt. 1; 2). 1973. a. lõpetasid 8-klassilise kooli Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi koolijõudluse sektori hüvendamisele kuulunud Tallinna 46. keskkooli juures töötanud kahe eksperimentaalse 8. tasandusklassi kõik õpilased, kokku 30. Alljärgnevalt võrdleme nimetatud 8. tasandusklassides õppeaasta jooksul korraldatud nelja matemaatika kontrolltöö tulemusi viie kooli 12 tavalise 8. klassi sama töö teinud nõrgemate õpilaste vastavate tulemustega. Tavaliste klasside kogu koosseisuga võrreldes oli tasandusklassides edasijõudmine mõis-tagi märksa vaevalisem, ühtlasi tehti nendes ka meie kontrolltöid tunduvalt halvemini. Seepärast pidasime kohasemaks võrrelda iga kontrolltöö korral

tasandusklasside töid katsealustest tavalistest klassidest laekunud kõigist töödest 27% moodustanud kontingendiga, millesse kuulunud tööd kõige vähem punkte väärtsid ja mis niiviisi kõige nõrgemaks osutusid. Märgitud 27% võtsime statistilistel kaalutlustel (vt. 3, lk. 205; 4, lk. 263). Kõigi nelja kontrolltöö puhul saime vastavatest tavalistest klassidest kokku 328 niisugust nõrgemat tööd, mille autoriteks oli 158 õpilast, neist 7 ei lõpetanud samal aastal kooli. Lõpetajaid oli siin seega 95,6%. Kõnealuste tavaliste klasside kogu koosseisust õppeaasta lõpul lõpetas kooli aga 97,6%, nimelt 331 õpilasest 8 ei lõpetanud 1973. a. Niisiis leidsid siin ainult üks matemaatikas edukas, kuid muude õppeainete tõttu klassikursust kordama jäänud õpilane.

Vaadeldavad tööd koostati PTUI koolijõudluse sektoris eesmärgiga koguda nende abil tavalistest 8. klassidest lähteinformatsiooni matemaatika standardiseeritud kontrolltööde koostamiseks.

Õpilastele anti tööde trükitud tekstid lehtedel, kuhu oli jäetud vaba ruumi kirjalikuks lahendamiseks ja vastuste vormistamiseks. Kontrolltöö lehel näidati iga ülesande ja alaülesande juures selle lahendamise eest maksimaalselt määratav punktide arv, mida vigade korral tuli vähendada, punkte seejuures mürdosadeks jaotamata. Tööd olid koostatud kahes enam-vähem võrdse raskusega variandis (A ja B), nende täitmiseks oli aega 45 minutit. Kontrolltöödele olid ka lisatud juhendid, milles esitati ühtsed nõuded iga ülesande hindamiseks punktidega. Töid viiepillilises süsteemis ei hinnatud, ent õpetaja võis, kui ta vajalikuks pidas, õpilastele panna hinded tööde eest saadud punktide arvu põhjal, kuid ta pidi sel juhul kasutama niisugust hindamissüsteemi, mille alusel määratud hinded ei mõjutaks negatiivses suunas õpilaste tavalist õppeedukust matemaatikas. Nimelt need eksperimentaalsed kontrolltööd, mis koosnesid esmakordselt katsetatavatest ülesannetest, olid küllalt ulatuslikud, sest neisse jaotati kogu 8. klassi matemaatikakursuse õppematerjal koos mõnede kordamisküsimus-

tega eelmistest õppeaastatest, ka esitati punktidega hindamiseks üsnagi ranged nõuded.

Punktide abil hinnatud kontrolltööde tulemuste töötlemisel arvutasime iga ülesande või üksiku alaülesande ja iga kontrolltöö jõukohasusmäära R valemil järgi

$$R = \frac{T}{M} \cdot 100\%$$

kus T on ülesande lahendamise või vastavalt kogu töö täitmise eest tegelikult saadud punktide arv, M aga sama ülesande või töö eest maksimaalselt saadav punktide arv.

Märkus. Termin *jõukohasusmäär* asemel oleme seni kasutanud enamasti terminit *raskusmäär*, kuid et toodud valemi abil saadakse õpilastele raskema ülesande või töö korral väiksem ja kergema ülesande või töö korral suurem R väärtus, siis tuleb pidada siin esimest terminit kohasemaks, ehkki see on vormilt kohmakam (vt. ka 5, lk. 750).

Selleks et võrrelda tasandusklasside õpilaste tulemusi kontrolltööde täitmisel tavaliste klasside nõrgemate õpilaste vastavate tulemustega, leidsime iga ülesande ja töö korral vastava jõukohasusmäärade vahe

$$R_{d11} = R_1 - R_2.$$

Siin on R_1 tavalistest klassidest laekunud töödest 27% põhjal, mis said kõige vähem punkte, arvutatud jõukohasusmäär, R_2 aga vaadeldavatest tasandusklassidest laekunud kõigi tööde põhjal arvutatud jõukohasusmäär.

Nimetame edaspidi käesoleva kirjutise tekstis (mitte tabelis 1) tavalistes klassides töid täitnud õpilaste arvust 27% moodustanud kontingenti, kelle tööd pälvisid kõige vähem punkte, tavaliste klasside nõrgemaks osaks. Niisiis näitab meil vahe R_{d11} ülesannete või kontrolltööde jõukohasuse erinevust tavaliste klasside nõrgema osa ja tasandusklasside vahel. On näha, et $R_1 > R_2$ puhul tuli $R_{d11} > 0$ ja ülesande lahendamine või kogu töö täitmine õnnestus tavaliste klasside nõrgemal osal paremini kui tasandusklassidel. Olukord oli aga vastupidine, kui saadi $R_1 < R_2$, mistõttu tuli $R_{d11} < 0$.

Tabel 1.

ÜLDISI ANDMEID MATEMAATIKA KONTROLLTÖÖDE KORRALDAMISEST
JA TULEMUSTEST EKSPERIMENTAALSETES TASANDUSKLASSIDES NING
TAVALISTES KLASSIDES TÖID KAASATEINUD ÕPILASTE ARVUST
27% OSAS, KES SAID KÕIGE VÄHEM PUNKTE

Kontrolltöö järjekorranumber ja korraldamise aeg	Kontrolltöö nimetus	Ülesannete arv kontrolltöös	Maksimaalselt võimalik punktide arv õpilase kohta	Tavalistes 8. klassides kontrolltöö teinud õpilaste arv	Antud 8. tasandusklassides		Tavalistes 8. klassides kontrolltööid kaasateinud õpilaste arvust 27% osas, kes said kõige vähem punkte		
					kontrolltöö teinud õpilaste arv	kontrolltöö kohta arvatatud jõukohasusmäär R (%)	õpilaste arv (töid teinud õpilaste arvust 27%)	kontrolltöö kohta arvatatud jõukohasusmäär R (%)	R _{av} (%) vastavate tasandusklassidega võrreldes (veergudes 9 ja 7 toodud näitude vahe)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Oktoober 1972	Kordamisülesandeid. Hulgad. Funktsionaalne sõltuvus	7 (9)	31	310	28	33,9	84	22,8	-11,1
2. Jaanuar 1973	Kahe muutuja ja lineaarne võrrandisüsteem. Ruutfunktsioon ja ruutvõrrand	7 (11)	23	294	25	21,2	79	18,3	-2,9
3. Märts 1973	Ruutvõrrandid (alates lähendite omadustest). Hulknurkade sarnasus. Seosed täisnurkse kolmnurga joonelementide vahel	8	29	299	24	22,6	81	23,8	1,2
4. Mai 1973	Vektori koordinaadid. Nurga funktsioonid. Pöördkehad	6	18	311	23	14,2	84	15,9	1,7
Kokku töid				1214	100	328			

Kontrolltööde kohta koostatud tabeli 1 veerus 1 on toodud kõigi nelja töö korraldamise ajad, veerus 2 aga kontrolltööde nimetused, mis ka osutavad töödega hõlmatud õppematerjalile. Veerus 3 on sulgudes näidatud alaülesannete arv töös koos alaülesanneteks liigenda-

mata ülesannete arvuga. Kuna oli tegemist kahe nõrga õpilaskontingendi tulemustega küllalt raskete kontrolltööde täitmisel, siis tulid mõistagi vastavad R väärtused madalad (vt. veergudes 7 ja 9). Kuigi katsealuste klasside matemaatikaõpetajad üldiselt pidasid vaa-

deldavaid kontrolltöid kirjaliku eksami ettevalmistamise seisukohalt sobivaiks, osutused tavalistest klassidest laekunud kõigi tööde põhjal arvutatud R väärtused 50% ümber kõikuvaiks.

Tabeli 1 veeru 10 näitude järgi selgub, et kõnealusel neljast kontrolltööst kaks õnnestusid tasandusklassidel paremini kui tavaliste klasside nõrgemal osal (R_{dif} tuli negatiivne), kahe töö puhul aga näitas tavaliste klasside nõrgem osa pisut paremaid tulemusi.

Vaadeldavate kontrolltööde iga ülesande kohta, mille lahendamisel tegime eraldi kokkuvõtted, esitame R_{dif} väärtuse, antud kontrolltöös kõige raskemaks ja kõige kergemaks võrreldavaile õpilaskontingentidele osutunud ülesannete kohta näitame ka vastava R_1 või R_2 väärtuse, kui see muude esitatud andmete järgi pole leitav.

Kontrolltöö nr. 1, mis sisaldas ka kor-damisülesandeid eelmiste klasside kur-sustest, täideti tasandusklasside poolt märksa paremini kui tavaliste klasside nõrgema osa poolt. Siin osutus raskeimaks mõlemale õpilaskontingendile peastarvutusülesanne (3 alaülesannet), kus tuli leida protsent antud arvust, arv tema protsentides antud osa järgi ja kahe arvu suhe protsentides — saime $R_{dif} \approx -0,8\%$ ($R_2 \approx 6,0\%$); edasi olid tasandusklassidele raskemateks veel ülesanded: a) lihtsustada avaldis (antud oli kahe algebralise murru vahe) $R_{dif} \approx -3,6\%$; b) antud võrrandite järgi ehitada kaks joont, määrata nende nimetused (hüperbool ja sirge) ning leida lõikepunktide koordinaadid — $R_{dif} \approx -12,5\%$; c) joonestada kolmnurk tema tippude koordinaatide järgi, märkida joonisele selle kolmnurga kahe tipuga x-telje (variant A) või y-telje (variant B) suhtes sümmeetrilised punktid ja joonestada saadud punktide kohavektorid — $R_{dif} \approx -12,9\%$. Paljud õpilased jätsid üldse lahendamata protsentarvutust ja algebralisi teisendusi käsitlevad ülesanded või lahendasid neid täiesti asjatundmatult. Viimastena vaadeldud ülesannete puhul aga eksiti üllatavalt sageli punktide märkimisega koordinaadistikku.

Kergemateks kujunesid tasandusklassidele ülesanded: a) leida kahe hulga ühend ja ühisosa ning väljendada sõnades ka kaks lauset hulkadest — $R_{dif} \approx -37,1\%$ ($R_2 \approx 69,6\%$); b) leida kolme antud arvu pöörarvud tabeli abil — $R_{dif} \approx -1,5\%$, see ülesanne osutus tavaliste klasside nõrgemale osale kõige kergemaks ($R_1 \approx 42,5\%$); c) arvutusülesanne harilike ja kümnendmurdudega — $R_{dif} \approx -13,9\%$. Viimase ülesande puhul tehti palju vigu murdude jagamisel. Kokkuvõttes õnnestus siin kõigi ülesannete lahendamine tasandusklasside õpilastel tavaliste klasside nõrgema osaga võrreldes paremini.

Kontrolltöö nr. 2 puhul, mis käsitles kahe muutujaga lineaarset võrrandisüsteemi, ruutfunktsiooni ja ruutvõrrandit, tulid tasandusklasside õpilased tavaliste klasside nõrgema osaga võrreldes samuti edukamalt toime. Raskeimaks tasandusklassidele oli ruutvõrrandi abil lahendatav tekstülesanne — saime $R_{dif} \approx -0,1\%$ ($R_2 \approx 2,0\%$). Järgnevalt osutused tasandusklassidele raskemateks veel ülesanded: a) leida hulk, mille kohta on esitatud andmed hulgateooria seoste abil — $R_{dif} \approx -3,4\%$, tavaliste klasside nõrgemale osale oli see ülesanne kõige raskemaks ($R_1 \approx 0,6\%$); b) tunda ära võrrandi järgi ruutparabool ja leida tema haripunkti ning y-teljega lõikepunkti koordinaadid — $R_{dif} \approx 6,4\%$; c) leida kaks arvu, kui on antud nende summa ja vahe — $R_{dif} \approx 13,6\%$, see ülesanne osutus tavaliste klasside nõrgemale osale kõige kergemaks ($R_1 \approx 31,6\%$). Tekstülesannet ja ülesannet hulga leidmisest paljud õpilased ei proovinudki lahendada. Ruutparabooli käsitleva ülesande puhul käis üle jõu haripunkti koordinaatide leidmine. Kergemateks kujunesid tasandusklassidele ülesanded: a) lahendada üldkujule $ax^2+bx=0$ vastav ruutvõrrand — $R_{dif} \approx -16,9\%$ ($R_2 \approx 46,0\%$); b) lahendada üldkujule $ax^2+c=0$ vastav ruutvõrrand — $R_{dif} \approx -18,3\%$; c) leida kahe arvu ruudud ja kahe arvu ruutjuured tabeli abil (kokku 4 alaülesannete) — $R_{dif} \approx -7,2\%$; d) lahendada determinantide abil lineaarvõrrandsüsteem $R_{dif} \approx -9,7\%$.

Viimast ülesannet püüti sageli lahendada determinante kasutamata. Muuseas, ülesanne mittetäielike ruutvõrrandite kohta jagunes kaheks alaülesandeks, kummagi korral arvutasime R_{dif} väärtuse. Nagu nähtub, ilmub selles kontrolltöös tavaliste klasside nõrgem osa tasandusklassidest paremaid tulemusi ainult kahe ülesande lahendamisel.

Kontrolltöö nr. 3, mis sisaldas ülesandeid ruutvõrrandite kohta ning planimetriatülesandeid, osutus tavaliste klasside nõrgemale osale pisut kergemaks kui tasandusklassidele. Niisuguse tulemuse tingis esmajoones asjaolu, et tasandusklasside õpilased kahe ülesande lahendamise eest punkte ei saanud, kuigi siin 9 õpilast kummagi ülesande lahendamist alustasid. Nendeks ülesanneteks olid: a) leida joonestamise teel neljas võrdeline lõik antud lõikudele, kasutades antud võrret, siin kujunes $R_{dif} \approx 35,5\%$; b) arvutada antud punktist ringjoonele tõmmatud lõikaja pikema lõigu pikkus selle lõikaja lühema lõigu pikkuse ning samast punktist lähtuva selle ringjoone puutujalõigu pikkuse kaudu (A-variant) või arvutada lõikude pikkused, milleks jaotab kolmnurga kahe külje, mille pikkused on antud, vahelise nurga poolitaja selle nurga vastaskülje, teades ka, kui palju on üks otsitav lõik teisest pikem (B-variant) — $R_{dif} \approx 2,5\%$, see ülesanne osutus kõige raskemaks ka tavaliste klasside nõrgemale osale. Tasandusklassidele kujunes raskuselt järgmiseks ülesanne võrdhaarse kolmnurga pindala arvutamisest, kui oli antud haar ja alusele ehitatud kõrgus (A-variant) või haar ja alus (B-variant) — $R_{dif} \approx -1,7\%$.

Viimase ülesande lahendamisel püüti sageli täiesti lootusetult viisil toime tulla ilma Pythagorase teoreemita. Suhteliselt paremini lahendasid tasandusklassid ülesandeid: a) leida kaks arvu, kui on antud nende korrutis ja nende vahe (A-var.) või summa (B-var.) — $R_{dif} \approx -1,5\%$ ($R_2 \approx 38,9\%$), see ülesanne osutus kõige kergemaks ka tavaliste klasside nõrgemale osale; b) koostada ruutvõrrand tema lahendite arvuliste vää-

tuste põhjal — $R_{dif} \approx 4,7\%$; c) taandada algebraline murd, mille üks liige on ruuttrinoom ja teine liige ruutbinoom — $R_{dif} \approx -6,7\%$; d) arvutada täisnurkse kolmnurga kahe antud joonelemendi järgi tema kolm joonelementi ja pindala — $R_{dif} \approx -10,8\%$; e) arvutada antud nelinurga külgede pikkuste põhjal uue nelinurga külgede pikkused, kui uue nelinurga ümbermõõt on antud — $R_{dif} \approx -6,2\%$. Ruutvõrrandi lahendamisvalem kasutamisel eksiti sageli lahendite märkide määramisega. Täisnurkset kolmnurka käsitleva ülesande korral tihti avaldati küll õigesti otsitavad joonelemendid, arvutamisel aga tehti jämedaid vigu. Ülesanne nelinurga kohta jäi paljudel õpilastel hoopis lahendamata või pooleli. Kokku võttes oli seega kaheksast ülesandest ainult kolme ülesande puhul tavaliste klasside nõrgem osa tasandusklassidega võrreldes edukam.

Kontrolltöös nr. 4, kus oli vaja lahendada ülesandeid vektori koordinaatide, nurgafunktsioonide ja pöördkehade kohta, oli raskeimaks tasandusklassidele silindri kaalu leidmise ülesanne silindri aine erikaalu ja silindri kõrguse (A-var.) või läbimõõdu (B-var.) abil, teades veel, millise protsentides väljendatud osa viimasest moodustab vastavalt läbimõõtu või kõrgus. Saime $R_{dif} \approx 7,7\%$ ($R_2 \approx 5,8\%$). Ülesande lahendamise tulemusi mõjutas ilmselt ka asjaolu, et ajavahemikul pärast meie kontrolltööde tekstide trükkimist ja enne tööde korraldamist oli erikaalu mõiste välja jäetud kooli füüsikaprogrammist, 8. klassi matemaatikaõpikus aga leidis vastavaid ülesandeid. Edasi olid tasandusklassidele raskemateks veel ülesanded: a) arvutada õõnsa kera sisemine (A-var.) või välimine (B-var.) ruumala ja pindala, kui antud on kera seinapaksus ning vastavalt välimine diameeter või sisemine raadius — $R_{dif} \approx -3,7\%$; b) arvutada vektori pikkus, kui see vektor avaldub kahe vektori summana või vahena, kusjuures need kaks vektorit on mõlemad antud oma kahe koordinaadiga — $R_{dif} \approx -7,8\%$, see ülesanne osutus tavaliste klasside nõrgemale osale kõige raskemaks ($R_1 \approx 6,7\%$).

Kergemateks kujunesid tasandusklassidele ülesanded: a) leida päikese kõrgusnurga abil torni kõrgus (A-var.) või vertikaalse teiba varju pikkus (B-var.), kui vastavalt on antud torni varju pikkus või teiba kõrgus — $R_{dif} \approx 10,0\%$ ($R_2 \approx 21,7\%$), see ülesanne oli ka tavaliste klasside nõrgemale osale kõige kergemaks; b) joonestada nurk, mille siinuse (A-var.) või koosinuse (B-var.) väärtus on antud harilikku murruna, ja leida selle nurga suurus — $R_{dif} \approx -1,9\%$; c) leida pöörkeha täispindala (A-var.) või ruumala (B-var.), kui keha tekib vastavalt võrdkülgse kolmnurga (antud on külje pikkus) pöörlemisel ümber kõrguse või võrdhaarne täisnurkse kolmnurga (antud on kaateti pikkus) pöörlemisel ümber kaateti — $R_{dif} \approx 6,3\%$. Selle kontrolltöö ülesandes kera kohta oli paljudel õpilastel ülesaamatuid raskusi arvutustega, vektoreid käsitlev ülesanne jäi aga pahatihti lahendamata. Viimastena vaadeldud kolme ülesande lahendamisel tegi õpilastele kõige enam raskusi vastava joonise valmistamine. Sellest kontrolltööst niisiis kolme ülesannet lahendasid edukamalt tasandusklasside õpilased, kolme ülesannet aga tavaliste klasside nõrgemasse ossa kuulunud õpilased. Kuigi ka see kontrolltöö üldiselt kujunes tavaliste klasside nõrgemale osale veidi edukamaks (vt. tabel 1, veerg 10), saavutasid tasandusklassid paremaid tulemusi üldkokkuvõttes vaadeldud neljast kontrolltööst koosneva tsükli kohta — saime $R_{dif} \approx -3,1\%$, kusjuures arvutasime samade valemite abil R_{dif} väärtust nagu üksikute ülesannete ja kontrolltööde puhulgi. Ühtlasi kokku 29 ülesande ja alaülesande korral, mille lahendamist eraldi vaatlesime, näitas R_{dif} väärtus tasandusklasside edukamat toimetulemist 21 juhul. Seejuures kujunes R_{dif} väärtus tasandusklasside kasuks enam kui 10% võrra 7 ülesande puhul, neist 4 kuulusid esimesse kontrolltöösse. Viimased tähelepanekud viitavad eelmistel õppeaastatel õpilaste teadmisesse jäänud aine põhivara lünkade likvideerimiseks tehtud tulemuslikule tööle tasandusklassi-

des. Toodud andmetes kajastuvad ka tasandusklassides õppimise jooksul (5.—8. kl.) positiivses suunas toimunud muutused õpilaste tööharjumustes ja -oskustes, kohusetundes ning hoiakus õppimise ja üldse kooli suhtes (matemaatika kontrolltöödest vaadeldavais tasandusklassides eelmistel õppeaastatel vt. 1, lk. 110—152).

Juba eelmistel õppeaastatel selgus, et ulatuslikuma kordamise kõrval on tasandusklasside matemaikatundides vaja teostada ka n.-ö. tihedamat treeningut (tavaliste klassidega võrreldes) just põhiliste mõistete omandamiseks ja nende rakendamiseks ülesannete lahendamisel.

Seepärast on siin programmikohase uue materjali läbitöötamine paratamatult toimunud aeglasemalt kui tavalistes klassides, ajapuuduse korral ka pealiskaudsemalt. Nende asjaoludega on nähtavasti seotud meie 8. klassi kontrolltööde tsükli puhul see, et tasandusklasside õpilased ei saanud kahe ülesande lahendamise eest üldsegi punkte ning veel mõned ülesanded osutasid tavaliste klasside nõrgemale osale tunduvalt kergemaks kui tasandusklassidele. Uue materjali suhteliselt aeglasemale ja vaevalisemale omandamisele tasandusklasside õpilaste poolt viitab ka R_{dif} väärtuste suurenenine vastavalt kontrolltööde järjekorranumbrite suurenemisele (vt. tabel 1, veerg 10). Ühtlasi ilmneb tabeli nr. 1 veergude 7 ja 9 näitude võrdlemisest, et üksikute tööde puhul arvutatud R väärtuste intervall oli tasandusklasside korral ulatuslikum, selle intervalli ülemine raja kõrgemal ja alumine raja madalamal kui tavaliste klasside nõrgema osa korral — see osutab mõnevõrra ebaühtlasemale teadmiste tasemele tasandusklassides.

Nii tavaliste klasside nõrgema osa kui ka tasandusklasside töödes paistsid silma jämedad arvutusvead, oli ka palju nn. hooletusvigu. Samuti mõjutasid kontrolltööde üldisi tulemusi negatiivses suunas tööd, mis pälvivad ainult mõne punkti või 0 punkti. Selle nn. ülinõrkade tööde küsimusega oleme kokku puutunud va-

remgi (vt. 1, lk. 114; 6, lk. 768—769; 7, lk. 825—826).

Õppetöö organiseerimisel tasandusklassides on teatavasti kehtestatud ka eritingimused: suhteliselt väike õpilaste arv klassis (näiteks 1972/73. õppeaasta lõpul oli ühes vaatlusaluses 8. tasandusklassis 14 ja teises 16 õpilast), õpilaste kohustuslik osavõtt pikapäevarahmast, õpetamise meetodika vastav kohandamine (vt. 1; 8; 9), õpilaste tervise süvendatud kontroll ja pidev jälgimine. Kuid tasandusklasside õpilaskontingent on väga raske, eelmistel õppeaastatel tõsise ebaedu tõttu kujunenud negatiivne hoiak õppimisse ja koolisse üldse ning tööharjumuste puudulik areng annavad end kaua valusasti tunda. Õpetaja peab üles näitama suurt kannatlikkust, peent taktitunnet ja ranget järjekindlust, õpetamine tasandusklassides on ka seotud tavaliste klassidega võrreldes mitmete lisakohustustega, eriti õppetöö individuaalseerimise vajaduse tõttu. Siin suudavad toime tulla rikkalike kogemustega ning oma töösse loovalt suhtuvad pedagoogid. Meie kontrollitööde kokkuvõtted näitavad, et katsealuste tasandusklasside õpilased — nad oleksid olnud tavalistes klassides kindlad kursuse kordajad — jõudsid õppeaastat kaotamata oma matemaatika-alaste teadmiste poolest 8-klassilise kooli tavalistes klassides rahuldavate hinnetega lõpetajate tasemele. Seda tuleb pidada hinnatavaks saavutuseks, mis kõneleb nende klasside matemaatikaõpetajate kohusetundlikust tööst. Ühtlasi aga räägib see omalt poolt 8. tasandusklasside ellukutsumise esimese katse õnnestumisest.

Kõnealuste kontrollitööde puhul nähtus, et tavaliste klasside kogu koosseisule kõige raskemaks ja kõige kergemaks osutusid üldiselt samad ülesanded mis nende klasside nõrgemale osalegi. Häirivalt torkas silma õpilaste ebakindlus lihtsate protsentarvutuste teostamisel, paljudel oli raskusi algebraliste teisendustega. Suuri puudusi ilmnas ruutfunktsiooni ja ruutvõrrandit puudutavate ülesannete lahendamisel. Näiteks kontrollitöö nr. 2 ülesannet, kus nõuti ruut-

parabooli haripunkti ning y-teljega lõikepunkti koordinaatide leidmist, lahendas täiesti õigesti ainult 6 õpilast tavalistes klassides töö teinud 294 õpilasest.

Vaadeldud tööde tulemused nii tavalistes klassides kui ka tasandusklassides viitavad sellele, et laialdast õppematerjali hõlmavate matemaatika kontrollitööde hindamisel viiepallilises süsteemis ei saa pidada põhjendatuks järgida printsiipi, mis nõuab mitterahuldava hinde määramist kindlasti teatava punktide protsendi korral. Otstarbekamaks ja õiglasemaks osutub iga niisuguse kontrollitöö puhul ette näha katseandmete tuginedes, millise punktide arvu juures mingi hinne määrata.

KIRJANDUS

1. Tasandusklassid. Eksperimentaalsete uurimuste tulemused ja analüüs. (Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljaanne-kogumik.) Tallinn, 1973, 159 lk.

2. J. Nurmik, Mis on tasandusklassid? «Ohtuleht» nr. 7 (8966), 9. jaan. 1974.

3. А. А. Кыверялг. Вопросы методики педагогических исследований. Часть II. Таллин, 1971, 228 стр.

4. E. Koemets, Kuidas kontrollida õppetööd koolis? «Nõukogude Kool» 1962, nr. 4, lk. 260—269.

5. O. Kärner, A. Telgmaa, Matemaatika testide tulemusi 5. klassis. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 10, lk. 749—754.

6. O. Kärner, A. Telgmaa, Matemaatika testidest 6. klassis. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 9, lk. 764—769.

7. O. Kärner, A. Telgmaa, Matemaatika kontrollitöödest 4. klassis. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 10, lk. 820—826.

8. K. Saks, Õppetund tasandusklassis. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 9, lk. 783—787.

9. J. Nurmik, Emakeele õpetamisest tasandusklassides. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 9, lk. 717—720.

KOOLI MUUSIKA- KABINET

KOIT KIRBER

Viimasel ajal on hakatud suuremat tähelepanu pöörama õpilaste esteetilisele kasvatusesele, sealhulgas ka muusikaõpetusele, mis tingib vajaduse eeskujuliku majandusliku baasi — muusikaõpetuse kabineti järele. Kabinetisüsteem on muusikaõpetuses eksisteerinud kogu aja nn. lauluklassi kujul, mis kujutas endast klassiruumi klaveri, nooditahvli ja kapiga, kus hoiti heliplaate, õppevahendeid ja pille. Lauluklass sellisel kujul aga praegusajal enam ei rahulda.

Enamikus vabariigi koolides puuduvad ajakohased kabinetid, mis võimaldaksid uute programmide ja meetodika rakendamist.

Muusikaõpetuse tund sõltub suurel määral meeleolust. Kahtlemata aitavad õpilaste meeleolu kõrgel hoida maitsekalt kujundatud kabinet ja nägusad õppevahendid. Kasvatame ju õpilasi ka ruumi ja ümbruse kaudu.

Käesolev kirjutis annab praktilisi juhendeid praegusaja nõuetele vastava kabineti väljaehitamiseks, toetatakse praktilistele töökozumustele Tallinna 39. keskkoolis ja Keila

1. keskkoolis ning võetakse eeskuju ka teistest koolidest.

Ehitamise üldpõhimõtted.

Kabineti ehitamisel on «naelaks» tööde otstarbekas organiseerimine ja ehituseks vajalike materjalide muretsemine.

Kõigepealt tuleb koostada kabineti üldprojekt ja teha tööjoonised, märkida vajaminevad materjalid.

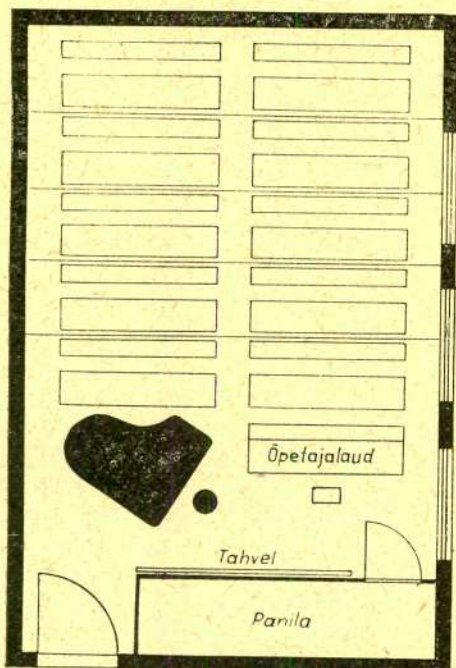
Siis alles saab tööle asuda. Kabineti ehitamisel võime abi saada õpilastelt ja lastevanematelt. Ehitatavaks kabinetiks peab olema ruum või klass, mis oma mõõtmetelt ei tohi olla alla 40 m². Ruum peab olema avar, valgusrohke ja ventileeritav, sest laulmine on seotud eelkõige hingamisega. Et kabinetis toimub töö järjepidevalt, siis on eriti tarvilik kabineti õhustamine sanitaarhügieeniliste nõuete kohaselt.

Suurt tähelepanu tuleks pöörata ka pöranda puhastamisele. Projekteeritava kabineti pörandakattematerjal peaks võimaldama märgpuhastamist.

Kabinetile tuleb projekteerida topeltuksed heliisolatsiooni pärast. Uksed võib katta vildi, vati, porolooni või pururiidega kaetud polstriga ning peale panna kunstnahk (dermatiin). Kabineti valgustus peab vastama nõuetele. Vaja oleks mõelda ka kabineti üldvalgustuse sisselülitamisele õpetaja laualt. Kabineti seinad on soovitatav värvida maast laeni pastelltoonides olivärvidega. Selliseid seinu on hiljem kergem puhastada, need püsivad nägusad 5—6 aastat ega vaja remonti.

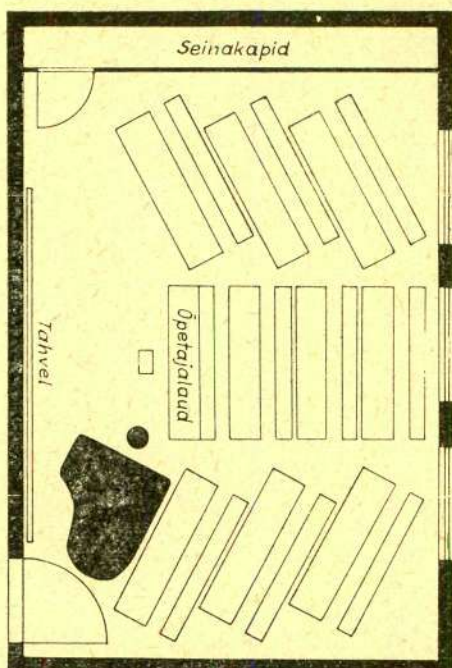
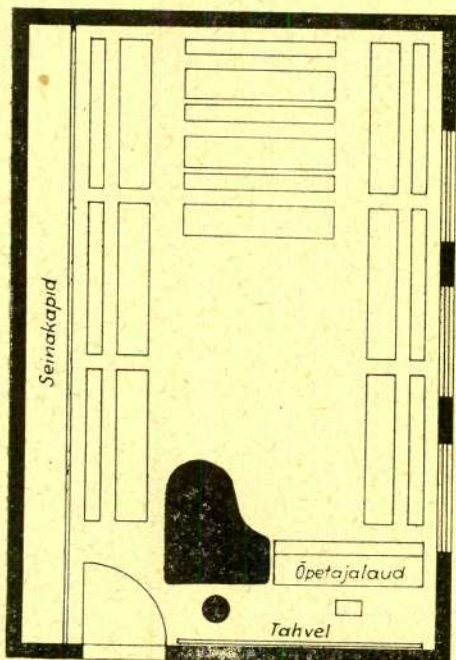
Mööbli värvimisel võib kasutada ka tumedamaid toone, mis annab seintega kontrasti. Kabinetist ei tohiks puududa maailma kõigi aegade suurimate heliloojate portreed. Neid võib asetada raamitult-klaasitult süsteemi järgi, et oleks parem ülevaade. Seinal võiks olla ka kasvatusliku sisuga loosung — näiteks «MUUSIKA ON INIMKONNA KEEL, MIS ÜHENDAB RAHVAID», «MUUSIKA — SEE ON INIMESTE SÜDAMETE KEEL» või «LAULIK TULEB TÜTTARESTA, PILLIPUHUJA POJASTA». Loosungi tähed (kohrutatud plekist) võib kinnitada puulliistule. Paberist võt papist tähed mustuvad kiiresti.

Hea on, kui kabineti kõrval on ruum, mida saaks kasutada õppevahendite panilana. On võimalik ka sellise kõrvalruumi ehitamine, kasutades selleks ruumi üht seinu. Sellisel



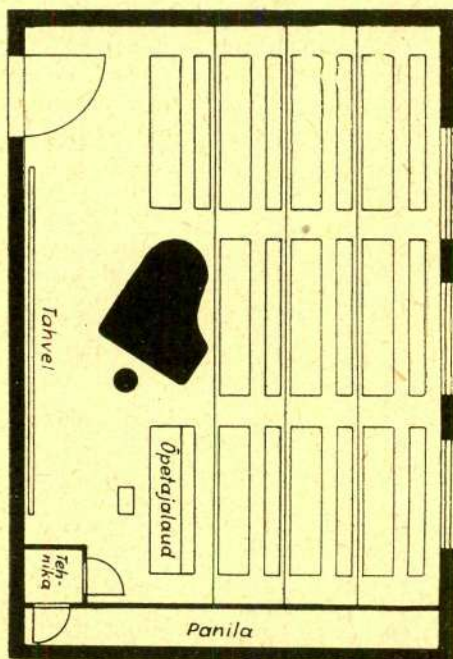
Joonis 1.

Joonis 2.



Joonis 3.

Joonis 4.



juhul tuleb ehitada vahesein, mille taha pääseb lukustatava ukse kaudu. Projekteerimise üldpõhimõte on, et kogu kabinet annaks võimalusi käepäraseks ja mugavaks tööks.

Kabineti pimendamise võimalus peab samuti olema. Aknakatted võimaldagu kiiret vahetamist, kõige parem elektrimootori abil.

Projekt sõltub teatavasti veel kooli suuruselt ja spetsiifikast. Kabinet peab võimaldama kooriproovide, orkestriproovide, raadiosaadete lindistuste jms. korraldamist olenevalt kooli vajadustest.

KABINETI TÕÜPPROJEKTID

Projekteerimisel arvestatagu:

- 1) ruumi kasutamise koormatust ja mahutavust;
- 2) otstarbekust ja käepärasust;
- 3) kooli spetsiifikat (vajadusi).

Kõrvalruumi (õppevahendite panila) ehitamine sõltub sellest, kuhupoole jäävad klassi uks ja aknad.

Projekt nr. 1 (vt. joonis 1) on lauad-pingid asetatud kahte ritta. Õpilased istuvad näoga õpetaja poole. Klassi ees klaveri kõrval asub õpetajalaua, millest pool on kasutatud tehnika jaoks. Klassi eesseinas asub panila. Õpilased võivad istuda kuni neljakaupa pingis.

Projekt nr. 2 (vt. joonis 2). Selles projektis on lauad-pingid asetatud U-kujuliselt. Keskele on jäetud vaba ruum tantsudeks-mängudeks ja orkestriproovideks.

Projekt nr. 3 (vt. joonis 3). Pingid-lauad on asetatud poolkaarjalt kolme ossa. Iga rida tahapoole on eelmisest 15 cm võrra kõrgem (tõusev põrand).

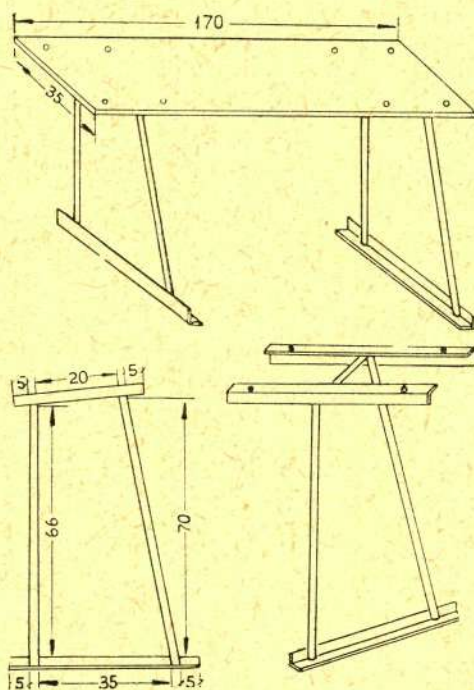
Projekt nr. 4 (vt. joonis 4). Astmeliselt kõrgenevale põrandale on lauad-pingid asetatud kolme ritta. Igasse pinki mahub 2—4 õpilast. Panila asub klassi otsmises seinas. Samas asub ka nn. tehnikaruum (grammofon, magnetofon, jne.) Ei soovi tavalisi kappe, sest nende mahutavus on väike ja lukustamine ebakindel.

KABINETI ÜKSIKOSADE EHITAMINE

Põrand. Olenevalt võimalustest ja vajadustest on kõige sobivam siiski astmeliselt kõrgenev põrand. Esimene aste algab (olenevalt pinkide-laudade suunast ruumi suhtes) klassi teisest kolmandikust. Astme sobivaks

kõrguseks on 15—20 cm. Sõltuvalt ruumi suuruselt ja pinkide arvust on 3—5 astet. Astmestiku võib ehitada puitkonstruktsioonile, mille katame põrandalauadega. Seejärel katame astmestiku ja ülejäänud põrandapinna linoleumi, likoliidi või sekstraga. Astmestiku nurgad lööme üle plekist nurkribadega, mis väldivad kattematerjali lagunemist.

Joonis 5.

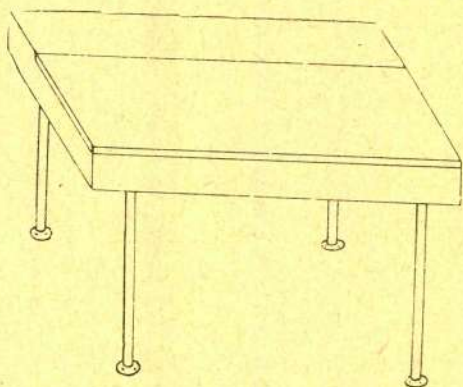


Lauad-pingid. (Vt. joonis 5.) Laudade ja pinkide valmistamisel tuleks mõelda nende vastupidavusele, kergusele (õhulisusele), mugavusele ja kõigile nüüdisaja esteetilistele nõuetele. Laudade-pinkide plaadid valmistame puidust. Lauajalgade materjalina peaks kasutama $\frac{3}{4}$ tollist metallforu ja nurkrauda. Metallkonstruktsioonidega pinkide ja lauadade vastupidavus on pikaajaline. Laudade-pinkide plaadid võiks tellida mõnest puidutöökodast. Plaadid katta kas heleda lakiga või värvida hiljem üle mõne nitrovärviga.

Plaadid tuleb monteerida metallkonstruktsiooniga jalgade külge mööblipoltidega ja kinnitada põranda külge suuremate (lühikestest ja jämedad) puukruvidega. Sellega väldime mööbli kiiret kulumist ja lagunemist.

Nooditahvel. Nooditahvli valmistamisel on ainus raskus noodijoonestiku pealevärvimine. Seda võib teha kas trafareti abil või katta tahvel paberiribadega, mille vahekohad saab üle värvida. Värvida võib nitro- või õlivärviga linoleumalusele. Tahvli külge peaks tegema ka kinnitusseadme tabelite ja teiste õppevahendite riputamiseks.

Joonis 6.



Õpetajalaud. (Vt. joonis 6.) Õpetajalaud peaks asuma (müüdugi vastavalt vajadusele) kabinetis klaverile võimalikult ligidal, et õpetajal oleks kõik käepärast. Laua sisse saab monteerida elektrigrammofoni, magnetofoni ja elektrilise heliredeli juhtpuldi. Laua peab olema võimalik kaanega katta. Õpetajalaua suurus ja kuju sõltuvad sellest, mida kavatsetakse lausse monteerida. Laua kuju peab vastama kabineti üldkujunduse stiilile. Õpetajalaud tuleb kinnitada pörandi külge. Õpetajalauast väljuvad juhtmed väljuhääldisse, samuti voolujuhtmed. Nende vedamine ja paigaldamine on kabineti ehitamisel üks esimesi töid. Elektrilised montaažitööd tuleb teha vastavalt ohustehnika nõuetele.

NB! Kui kabinetti on võimalik ehitada eraldi ruum, tuleks sinna planeerida gram-mofoni ja magnetofoni jaoks laud.

Panila. Suurt tähelepanu tuleb kabineti projekteerimisel pöörata panipaikade ehitamisele. Viimased on olulise tähtsusega, sest muusikainstrumente ja õppevahendeid saame palju aastaid kasutada siis, kui on korralikud hoiukohad. Panila paigutus sõltub jällegi vajadusest. Igal juhul peaksid olema kohad pillidele, fonoteegile (heliplaadid ja

-lindid), tabelitele ja mitmesugustele õppe-materjalidele. Igale vahendile oma kindel koht!

Fonoteegi rajamisel (kui koolil on juba heliplaate olemas) tuleb kõigepealt plaadid nummerdada. Selleks liimida nii plaadile kui ka ümbrisele number. Seejärel koostada kataloog, soovitatav kaartidele. Ka plaatidele ehitatud vastavad lahtrid tuleb nummerdada.

Heliplaatide hoidmise, hooldamise ja säilitamise kohta võib lugeda H. Pedusaare brošüürist «Heliamatörisim», Tln., 1973. Heliplaatide numbrid tuleks märkida ka tööplaanis ja tunnikonspektis, siis pole nende leidmisega kunagi raskusi.

Õppematerjalidele rajame samuti hoiukohad. Käepärane on süsteem, kus iga klassi kohta käivad materjalid on koondatud ühte kohta. Sinna asetame ja paigutame kõigepealt tunnis vajaminevad materjalid, nagu tööplaan, lauliku, konspektid ja antud nädalal vajaminevad jaotusmaterjalid, noodid, heliplaadid, -lindid jms.

Eraldi koht tuleb leida näitlikele õppevahenditele ja saatematerjalidele. Ka nende kiireks ülesleidmiseks on vaja kindlaid kohti ja katalooge, eriti kui samu vahendeid kasutab mitu õpetajat. Kogu panila sisustamise ainsaks põhimõtteks on käepärasus ja vahendite pikaajalise kasutamise võimalikkus.

ÕPPEVAHENDITEST

Käesolevas kirjutises ei peatuta näitvahendite loetelul ja käsitsemise meetodikal, sest kõige vajalikumad neist valmistatakse juba tsentraliseeritult. Mõned neist ongi jõudnud koolidesse. Et aga tabelid on trükitud joonistus-paberile, tuleks need fingimata liimida kartong- või pappalusele. Kui pole võimalik neid liimida, võib seda lasta teha sellekohases teenustöökohas.

Õppevahendid tuleks riputada nooditahvli kohalt allalastavale alusele. Tundides alati vajaminevad vahendid peale rändnoodi on klaviatuuri makett ja klaveri klaviatuur normaalsuuruses. Kulumise ja määrdumise vältimiseks võib klaviatuuri maketi katta plastikkaatkilega. Normaalsuuruses klaveri klaviatuuri võib valmistada lauast, millele peale kleepida papist väljalõigatud mustad ja valged klahvid. Seda saame kasutada ka noodiloto alusena, kui selle allserva lüüa puuliist.

Ka rändnoote peaks olema mitut värvi, 2-häälse solfedžeerimise jaoks. Nende valmistamine peaks olema jõukohane kõigile. Paremini peavad vastu metallist valmistatud rändnoodid.

Vaja on koostada ka muusikaliteratuuri seminaride jaoks helilintide komplektid klasside ja teemade järgi. Need tuleb eelnevalt heliplaatidelt lõikude kaupa lindistada. Õpilaste teadmiste kontrollimiseks võib küsimused (10 küsimust) kirjutada kaartidele mitmes variandis.

Muusika kuulamisel on tundides, eriti keskkoolis, küllaltki oluline koht. Heakvaliteedilist heli pakub praegu müügil olev stereofon «Vega». See tuleb paigutada stationsaarselt, nii grammofoon kui ka väljuhäälid. Sellega vältime kulumist ja rikkiminekut.

MÕNINGAID MÕTTEID

Suuremates, eriti muusikakallakuga koolides, tuleks ette näha kabineti hooldamise jaoks laborandikoht. Laborandi kohustused oleksid, arvestades kasvavaid vajadusi, nii organisatoorsed kui ka sisulised: näiteks uute õppevahendite ja heliplaatide muretsemine; klaverite häälestamise organiseerimine; kabineti korra ja puhtuse jälgimine; pillide remontimine (häälestamine) või selle organiseerimine; jaotusmaterjalide (noodid, kontrolltööd) paljundamine; pillide korrashoid, helivõimendite hooldamine ja remontimine jne.

Senini on nende küsimustega tulnud tegeleda kas lauluõpetajal või majandusjuhatajal. Kust aga leida sellist universaalset inimest? Tasuks mõelda!

Kogu seda tööd muusikaõpetuse kabineti rajamisel pole võimalik ära teha ühe õppeaastaga. Mitme aastaga küll. Ent töös tekiavad aina uued mõtted ja kogemused, mida tasuks vastastikku jagada.

TÖÖKASVATUSEL ON OLULINE KOHT

SAMUEL MÄE

Viimastel aastatel on astunud tõhusaid samme haritud, tänapäeva tootmiseks vajalike teadmistega noore tööliiskaadri ettevalmistamiseks. Paljud noored on asunud tööle pärast keskkooli lõpetamist. Ka üldhariduslikes koolides on viimasel ajal hakatud töökasvatuse küsimustele suuremat tähelepanu pöörama, kuna asjad ei ole kaugeltki korras töökasvatuse selle osaga, mis puudutab noorte moraalset ettevalmistust töömeheeluks. Edaspidi saab kõrgematesse koolidesse astuda ainult 19–20 protsenti keskkoolilõpetanutest, ülejäänud peavad alustama töömeheteed. Tegelikult lähevad need noored tööle, saamata kutsealast ettevalmistust. Tehases saavad nad madalaima kvalifikatsiooni, mis omakorda tingib kaadri suure voolavuse. Viimane tekitab aga rahvamajandusele tohutut kahju.

On tekkinud ka kontingent noori, kes pärast seda, kui on kõrgemate koolide sisseastumiseksamitel läbi kukkunud, ei lähe tehastesse tööle, või kui lähevadki, siis vahetavad sageli töökohta. Nende noorte arv näitab praegu tõusutendentsi. See olukord on muret tekitav. Omajagu süüd on selles koolidelgi.

Korräldatakse arvukaid kohtumisi koolide lõpetanute, nüüdsete teadlaste, õpetajate, kunstnike, üliõpilaste ja teiste vaimuinimestega. See kõik on hea, kuid halb on see, et kooli vilistlased, kes on tublid töömehed, unustatakse sageli kooli kutsumata. Ja tagajärjeks ongi, et enamik keskkoolilõpetanutest soovib edasi õppida kõrgemas koolis, vaatamata sellele, kas neil vastavaid võimeid ning eeldusi on. Tööle lähevad aga ainult mõned.

Tööarmastus ei teki, tööharjumuste omandamine ei toimu noores inimeses iseendast, seda tuleb kasvatada. Tööharjumuste ja tööarmastuse kasvatamine on aga tihedalt seotud vastutustunde kasvatamisega. Kuidas seda tänapäeva koolis teha, missugused võimalused selleks on ja millele peaks koolides eeloleval õppeaastal erilist tähelepanu pöörama, sellest oli juttu Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja Juhan Sepa ga. Allpool toomegi mõningaid mõtteid sellelt jutuajamiselt.

Tänapäeva üldhariduslikus keskkoolis on töökasvatusel küllaltki tähtis koht. See moodustab kutseorientatsiooniga ühtse terviku ja siin arvestatakse ühelt poolt õpilaste kalduvusi ning huvisid, teiselt poolt aga rahvamajanduse vajadusi.

Õpilaste töökasvatusest kõneldes tuleb seda vaadelda: 1) töökasvatusena õppeprotsessi kaudu, 2) ühiskondlikult kasuliku töö seisukohalt. Õppeprotsessi kaudu toimub see nooremates klassides tööõpetuse tundides, vanemates klassides aga poliütehnilise tööõpetuse kaudu.

Tööõpetuses püüame praegu õppeprogrammi tingimusteta täitmise poole. Et kooli elule lähendada, on maakoolidele välja töötatud põllumajandusliku kallakuga programm. Ka viimastest õpilastööde näitustest kokkuvõtete tegemi-

sel on aluseks võetud programmikohaste tööde kaalukus teiste tööde kõrval.

Üldiselt on praegu tugevamal järjel tütarlaste tööõpetus. Põhjuseks on poiste tööõpetuse õpetajate nõrk kaader. Tallinna Pedagoogilise Instituudi vastav osakond ei suuda kõiki vajadusi rahuldada, seetõttu tuleb tööõpetuse õpetajatenä kasutada majandite töömehi—praktikuid. Viimased tunnevad küll tegelikku tööd ja tööriistade ning masinate kasutamist, nende teoreetiliste teadmiste tase ning pahatihti ka pedagoogimeisterlikkus aga ei käi ajaga kaasas, mistõttu õpetamise tase ei vasta nõuetele. Veelgi halvem on olukord siis, kui ei leita sellistki meistermeest ja tööõpetuse tunnid jäävad hoopiski andmata.

Olukorra parandamiseks on Haridusministeerium samme astunud. Sel aastal avati E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi Matemaatika-füüsika-teaduskonna üldtehniliste distsipliinide kateedri juures uus kaugõppeosakond—üldtehnilised distsipliinid ja tööõpetus. Selle osakonna lõpetanud saavad keskkooli tööõpetuse ja tehnilise joonestamise õpetaja kutse. Selleks aastaks osakond komplekteeritud. Järgmisteks aastateks peaksid aga haridusosakonnad ning koolide juhtkonnad aegsasti tegema vastavat ettevalmistustööd, et vastavastav kaugõppeosakonda ei ähvardaks sulgemisoht. Samuti on vaja suurendada nõudlikkust ja kontrolli selle üle, et programmide nõudeid täidetaks tingimusteta, et tööõpetuse tunde ei asendataks teiste tundidega ja et neid mingil juhul andmata ei jäetaks.

Algklassides on kolm viimast aastat katseliselt õpetatud koos tööõpetust ja kunstilist kasvatust. Selles eksperimendis on palju rõõmustavat. Kõik seda ainet õpetavad õpetajad on läbi teinud Õpetajate Täiendusinstituudi vastavad kursused, seetõttu on õpetajate teadmiste tase tugev. Lõplikke järeldusi on praegu veel vara teha, kuid esialgsed kokkuvõtted on positiivsed. Siin on jällegi oluline, et nii tööõpetuse kui ka joonistamise programme täidetaks täpselt. Vaja on ka mõlemat programmi täpsustada.

Tööõpetuse materiaalsest õppebaasist oleneb tööõpetuse õpetamise tase, eriti praktiliste oskuste andmine, väga palju. Kuigi viimastel aastatel on siin edusamme, ei ole tase veel kõikides koolides ühtlane. Viga peitub mitte niivõrd vajalike tööriistade vähesuses, kuivõrd olemasolevate masinate, tööriistade ja seadmete süsteemitus ning järelemõtlematus paigutuses. Vähe on veel koole, kus õpilaste töökojad on komplekteeritud vajalike töö- ning mõõteriistadega nii, et need on paigutatud käepäraselt, et õpetajal on kerge kontrollida, kuidas õpilane neid käsitseb ja hooldab ning et need pärast töö lõppu kõik omal kohal oleksid.

Kabinetisüsteemile üleminekul on tööõpetuses kindel nõue — igal koolil olgu nii puidu- kui ka metallitöökojad. Väga palju puudusi esineb veel töökaitse ja ohutustehnika nõuete täitmisel: puudub nõuetekohane ventilatsioon, elektrimootorid on maandamata, töökodade kütteseadmed pole korras jne. Siin tuleks koolide juhtkondadel kaugemale ette näha, mitte loota, et kõik puudused saab lahendada õppetöö ajal. Suuremad ohutustehnika seadmete paigaldamised ja ümberehitused tuleb kindlaks määrata kapitaalremondi plaanides.

Mõni sõna ka töökojameistrite tööst. Mõnes koolis tegelevad nad ainult poiste tööõpetusega. Aga tütarlaste tööõpetuse kabinetides on samuti palju igasuguseid masinaid ning seadmeid, mis vajavad hooldamist ja korrastamist. Töökojameistrite ülesanded koolides tuleks jaotada nii, et need haaraksid ka tütarlaste tööõpetuse kabinette. Neid ülesandeid võib jaotada isegi mitme inimese vahel ja sellest lähtudes ka tasu maksta. Vastav juriidiline alus on selleks olemas.

Polütehnilise tööõpetuse baasil on teatud erialad, mida saab õpetada ainult koolis, näiteks masinakirja. Enamiku erialade põhiline praktikabaas peab olema baasmajandi juures. Väga suur töö nende täiustamiseks ning väljaehitamiseks on ette nähtud eriti maakeskkoolides. Vastavalt NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusele «Üldhariduslike maakoolide

töötingimuste edasise parandamise abinõudest» pannakse maakeskkoolides eriti suurt rõhku põllumajanduse mehhaniseerimisele ja autoõpetusele. Tulevikus peavad neid erialasid andma kõik maakeskkoolid. Praegu õpetatakse meie vabariigis põllumajanduse mehhaniseerimist 22, 1976/77. õppeaastal aga 29 keskkoolis. Selleks on konkreetsed ülesanded kohalikel põllumajandusvalitsustel ja koondise «Eesti Põllumajandustehnika» osakondadel. Neid kohustab selleks Põllumajanduse ja Haridusministeeriumi kolleegiumi ühine otsus.

Autoasjandus on polütehnilise tööõpetuse kõige populaarsem eriala. Seda õpetatakse praegu 34 koolis. Seoses autode arvu kiire kasvuga on nõuded selle eriala õpetamisel nii materiaalse õppebaasi kui ka kaadri suhtes kasvanud ja kasvavad veelgi. Ka amatöörautojuhtide väljaõpetamisele on nõuded suuresti kasvanud. Enne selle eriala õpetamiseks loa andmist kontrollis Riiklik Autoinspeksioon põhjalikult materiaalselt õppebaasi.

Polütehnilise tööõpetuse erialades on viimastel aastatel tehtud rahvamajanduse seisukohast korrektiive. Suuremat rõhku on pandud teenindusega seotud erialade (kaubandustöötajate, ühiskondliku toitlustamise, elektrimontööride, mehhaanikute, õmblejate ja teiste) töötajate väljaõpetamisele. Üks uusi polütehnilise tööõpetuse erialasid on ka arvutustehnika, kuna rahvamajandusele on hädasti vaja keskaridusega programmeerijaid. Tänavu annab selle eriala katseks üks kool, tulevikus õpetatakse seda rohkem.

Väga suurt puudust tuntakse rahvamajanduses masinakirjutajatest ja asjaajajatest. Sellepärast on hakatud õpetama ka masinakirja ning nüüdisaegse asjaajamise aluseid. Seda eriala õpetatakse praegu 13 koolis, tulevikus arvukamalt. Masinakiri ja nüüdisaegse asjaajamise alused on viimasel ajal autoasjanduse kõrval väga populaarseks muutunud.

Üldiselt kehtib uute erialade avamisel põhimõte, et materiaalne õppebaas olgu

enne olemas, siis on see võimalik, mitte aga vastupidi. Õppebaaside rajamine peab käima käsikäes šeffettevõtetega. Et suhted oleksid konkreetse, soovitatakse koolide ja šeffmajandite vahel sõlmida lepingud, mis fikseeriksid vastastikused kohustused. Neid on kasulik teha pikemaks ajaks, 3—5 aastaks. Lähematel aastatel tulebki meie koolides materiaalse õppebaasi täiustamise ning väljaehitamisele pöörata suurimat tähelepanu, tõmmates kaasa šeffmajandid. Initsiatiiv peaks aga tulema koolidelt. Selles töölõigus on meil veel palju õppida Leedu, Ukraina ja teiste liiduvabariikide kogemustest.

Möödalaskmisi on ka õppepraktika korralduses. Üldreegliina korraldatakse õppepraktika baasettevõttes, et õpilane saaks ise vahetult osa võtta tootmisest, tunda nii-öelda tootmise hõngu. Lubatud on hajutada õppepraktikat (kuid mitte üle poole sellest) kogu õppeaastale. Üks põhjusi, miks seda rohkem hajutada ei lubata, on see, et õpilase nädalakoormus läheks väga suureks.

Õppepraktika korraldamisel tuleks edaspidi jälgida, et eriklasside õppepraktika oleks ajaliselt niisama pikk, kui polütehnilise tööõpetuse erialadel. Siin mõõndusi teha ei tohi, isegi nõrga praktikabaasi korral mitte. Matemaatika ja füüsika eriklassid ei ole arvutuskeskuse õppepraktikata mõeldavad, sest muidu ei ole võimalik programmi täita. Õppepraktika tuleks korraldada tihedas koostöös baasettevõtetega, siis on sellest teoreetiliste teadmiste praktikasse kinistamisel kasu. Formaalne õppepraktika toob kasu asemel kahju.

Väga tihedalt on õpilaste töökasvatus seostatud kutseorientatsiooniga. Siin tuleb ühelt poolt arvestada õpilaste kalduvusi ja huve, teiselt poolt aga rahvamajanduse vajadusi. Siiani on seda tehtud vähe.

Polütehnilise tööõpetuse eriainate õpetamisel on veel suuri vajakajäämisi. Peamiselt see, et polütehnilise tööõpetuse eriainate programme ei täideta kõikides koolides. Seetõttu jäävad teadmised omandatud erialal pinnapealseteks. Kui eriainate programmide nõudeid enamikus

koolides siiski täidetakse, siis halvem on olukord polütehnilise tööõpetuse üldainete õpetamisel. Järgmisel õppeaastal tuleks nii haridusosakondadel kui ka koolide juhtkondadel olla selles töölõigus nõudlikumad, anda rohkem abi.

Töö- ja puhkelaagritel on õpilaste töökasvatuse süsteemis kindel koht. Õigeks tuleb pidada, et suvevaheajal töötaks iga laps vastavalt eale oma puhkeajast. Väga sobivad selleks on Eesti Õpilasmalev, koolide endi korraldatavad töö- ja puhkelaagrid ja muud taolised vormid. Peamine õpilaste suvise töö organiseerimisel on, et õpilased teeksid suvevaheajal tööd, et nad tunnetaksid, et nende töö on ühiskonnale vajalik ja et kool tunneks nende tehtud töö vastu ka huvi. Sellepärast on vaja, et koolidel oleks ülevaade, kus nende õpilased suvel on ja mida nad teevad.

Üldise keskhariduse kehtestamisel on õpilaste töökasvatusel ja kutsesuunitluseel koolis väga oluline koht. Käesolevas kirjutises sai põgusalt puudutada ainult üht osa sellest. Teise, väga olulise külje moodustab ühiskondlikult kasulik töö. Sellest aga teeme juttu tulevikus. Tahaks märkida ainult niipalju, et ühiskondlikult kasuliku töö korraldamiseks on Haridusministeerium välja andnud vastava juhendi, kuid pahatihti ei ole sellele kohtadel antud oma koolile vajalikku sisu.

SAKSA KEELE ÕPETAMISE TULEMUSI 7. KLASSIS

REET SELG

1972/73. õppeaastal jõuti saksa keele õpetamisel uute programmide ja vahendite* järgi 7. klassi. Nagu eelmistel aastatelgi oli metoodikute ja õpetajate keskne tähelepanu koondunud töö resultaatidele. Tulemuste ja õpetajate hinnangute kogumisega tegeles endiselt PTUI võõrkeelte sektor. Tulemuste mõõtmise toimus kontrolltöödega, mis olid koostatud 7. klassi programmis ja metoodilises juhendis fikseeritud lõppnõuete alusel. Koos õppetulemuste registreerimisega olid uurimisülesanded järgmised:

* H Toom, E. Vihman, Deutsch VII. Tallinn, 1972.

H. Toom, E. Vihman, Arbeitsheft VII. Tallinn, 1972.

H. Toom, E. Vihman, Metoodiline juhend saksa keele õpetamiseks VII klassis. Tallinn, 1972.

- 1) hinnata 7. klassi saksa keele kursuse lõppnõudeid, kontrolltööde tsüklite ja osatööde jõukohasust ning kontrollivõtete sobivust;
- 2) uurida regulaarse juhendamise ja etapi-kontrolli mõju õppetulemustele;
- 3) jälgida tendentse veerandi- ja aastahinnete väljapanemisel;
- 4) võrrelda saksa keele õppetulemuste dünaamikat 5., 6. ja 7. klassis.

Regulaarse juhendamise (neli korda aastas) ja fihendatud etapikontrolli (iga õppeveerandi lõpul) mõju uurimiseks jaotati katsekoolid kahte rühma: 1. rühma kuulusid koolid, kes töötasid nimetatud plaani alusel ja võtsid katsetest osa juba 5. klassist alates, 2. rühma moodustasid koolid, kellele juhendeid ei saadetud ja kes tegid etapi-kontrolli tsüklid läbi kaks korda aastas, s. o. II ja IV õppeveerandi lõpul. Rühma sattus katsetega varem mittetegelnud koolide tähestikulisest nimekirjast iga teine. Kokku võtsid katsetest osa 93 kooli ca 1940 õpilasega (1. rühmas 56 kooli ca 1060 õpilasega, 2. rühmas 37 kooli ca 880 õpilasega).

Kontrolltööde tsükli korraldamist 7. klassi lõpul komplitseeris suuresti asjaolu, et Eesti NSV Haridusministeerium määras 7. klassi üleminekueksami võõrkeelest. Haridusministeeriumi eri loal õnnestus eksperimendi plaanis ettenähtud andmed siiski koguda, kuid koolides tekitas eksamijuhendi muutmise segadust ja pahameelt. Paljud koolid jätsid andmed lihtsalt saatmata. Põhimõtteliselt ei saa õigeks pidada eksami määramist aines, kus töötatakse uue programmi järgi esimest aastat. Saadud tulemused ei peegelda objektiivselt ei aine õpetamise tegelikkude efektiivsust (eksami kui tugeva stiimuli mõjul on tulemused kõrgendatud), õpilaste edukust ega õpetajate tööd, sest nimetatud komponente häirib tugevasti nn. üleminekuümber.

TULEMUSI JA HINNANGUID ÕPPE- VEERANDITE KAUPA

I õppeveerand

Toetudes eelmise õppeaasta uurimistööst tehtud järeldustele, koostati 7. klassi kontrolltööde kõik tsüklid kolmeosalistena ja kasutati hindamisel ühesuguse punktimääraga alust (10-punkti-skaalat).

I õppeveerandil kontrolliti harjutamis- tasandil grammatika rakenduslikku tundmist (preesensi ja perfekti moodustamine ja kasutamine seotud tekstis). Võttena kasutati mõttelt seotud lühikharjutust (I variant A: Was hast du heute gemacht? B. Was macht deine kleine Schwester? II variant A: Was hast du heute gemacht? B: Was macht dein Bruder?).

Oskuste tasandil kuulusid kontrollimisele kõnelemisoskus dialoogi ja kirjutamisoskus lühikirjandi vormis. Dialoogi teemad olid: 1. Meine Sommerferien. 2. Im Pionierlager.; lühikirjandi teemad: 1. Die DDR. 2. Im Pionierlager. 3. Der Herbst.

Lisaks õpilaste jõudluse arvulistele näitajatele paluti õpetajaid ankeedis hinnata kontrollitööde tsükli osade, variantide ja teemade jõukohasust skaalal «kerge, jõukohane, raske».

Kõige kergemaks pidasid õpetajad grammatika tundmise ülesandeid (arvamusi «jõukohane + kerge» 95%), seejärel kirjutamisoskust (vastav arv 92%) ja kõige raskemaks — dialoogilise kõne oskust (74%). 10-punkti-skaalal arvestatud keskmised näitajad kinnitasid niisugust järjestust, kuid hoopis ühtlasemate intervallidega (grammatika tundmine $x = 7,7$, kirjutamisoskus $x = 7,6$, dialoogilise kõne oskus $x = 7,5$ (punkti). Õpetajate hinnanguis peegeldub suurendatud kartus dialoogilise kõne raskuste ees.

Grammatikaharjutustest pidasid õpetajad kergemaks perfekti seotud ülesandeid (hinnanguid «jõukohane + kerge» 1. variandis 100%, 2. variandis 97%). Preesensi kasutamise ülesandeid peeti raskemaks (positiivseid hinnanguid 1. variandi kohta 94%, 2. variandi kohta 86%). Tendents on ootustega vastuolus, sest perfekti õppimist alles alustati, preesensiga tegeldakse juba 5. klassist alates. Tendentsi kindlust tuleb kontrollida õppetulemuste detailsema analüüsiga. Võimalik, et paremad tulemused perfekti tundmises seletuvad materjali piiratusega.

Dialoogilise kõne teemadest pidasid õpetajad teemat «Meine Sommerferien» pisut raskemaks (71%) kui teemat «Im Pionierlager» (78%). Võimalik, et siin kajastub 2. teema suurem konkreetsus (õpikus on pilt pioneeri-laagrist ja sealsetest tegevustest),

1. teema on loomingulisem ja laiemate piiridega.

Teema «Im Pionierlager» hindasid õpetajad kõige kergemaks ka lühikirjandina (98%). Sellele järgnes teema «Der Herbst» (96%). Kõige raskemaks peeti teemat «Die DDR» (83%). Sügise kohta on õpikus pilt. Ilmselt võib väita, et piltidega konkretiseeritakse ja piiratakse õppematerjal, nii et õpilane tunneb end nendes piirides liikudes kindlamana. Teema «Die DDR» ettevalmistamine nõudis õpilastelt oskust sulatada mitme allika materjal seotud mõtteavalduseks.

Üldjoontes võib I õppeveerandi kontrollitööde tsükli nii õpetajate hinnangute kui ka tulemuste alusel pidada õpilastele jõukohaseks, ülesandeid ja teemasid vastuvõetavaks, eriti pärast mõningat sisemist ümberkorraldamist ja tasakaalustamist.

II õppeveerand

II õppeveerandi kontrollitööde tsükliga kontrolliti harjutamistasandil leksika tundmist ja kasutamist, oskuste tasandil kõnelemisoskust monoloogi ja kirjutamisoskust lühikirjandi vormis.

Leksika tundmist kontrolliti kahe võttega: väljendite ja lausete tõlkimisega emakeelde ning etteantud väljenditele lausete moodustamisega. Valitud väljendid olid variantides esitatud võimalikult tasakaalustatult (ühesugused struktuurid, minimaalselt varieeritud ühendid jms.).

Monoloogilise kõne oskust kontrolliti järgmiste teemade alusel: 1. Meine Herbstferien. 2. Unsere Deutschstunde. 3. Unsere Wohnung. Lühikirjandi teemad olid järgmised: 1. Meine Herbstferien. 2. Warum fühlte sich Klaus nicht wohl in der Schule? 3. Unsere Wohnung.

Kõige kergemaks hindasid õpetajad leksika tundmise ja kasutamise ülesandeid (hinnanguid «jõukohane + kerge» 94%), seejärel monoloogilist kõnet (92%) ja kõige raskemaks lühikirjandit (79%). Tegelikud tulemused õpetajate hinnanguid ei kinnitanud: kõige tagasihoidlikumad tulemused olid just nimelt leksika tundmises ($\bar{x} = 7,0$), keskmised kirjutamisoskuses ($\bar{x} = 7,4$) ja kõige kõrgemad monoloogilises kõnes ($\bar{x} = 8,0$). Sama tendentsi kinnitasid ka 2. rühma katsekoolide tulemused (leksika tundmine

$\bar{x} = 6,9$, kirjutamisoskus $\bar{x} = 7,2$, monoloogiline kõne $\bar{x} = 7,6$).

Miks osutusid õpetajate hinnangud ja tegelikud tulemused kõige kergema ja kõige raskema suhtes vastupidisteks? Ilmselt on tegemist psühholoogiliste faktoritega, teatud tavapärase suhtumisega. Õpetajad on harjunud kergeks pidama konkreetse materjaliga üksikülesandeid, raskeks hinnatakse iga liiki loovülesandeid. Kirjutamisoskuse jõukohasuse hinnangu viis madalale 2. teema (überberjutustus mälu järgi), mille ettevalmistamine nõudis eri võtteid ja mille tulemuste suhtes puudus õpetajatel vastav kogemus ja kindlus.

Leksika tundmise ja kasutamise mõlemad ülesanded olid raskuselt enam-vähem tasakaalus.

Monoloogi teemadest hinnati kõige kergemaks teema «Unsere Wohnung» (97%). See on mõistetav, sest teema oli juba 6. klassis, toa kirjeldus koguni 5. klassis. Suhteliselt kergeks peeti ka teemat «Meine Herbstferien» (91%), mõnevõrra raskemaks teemat «Unsere Deutschstunde» (87%). Viimane on uus ega ole õpetajate arvates ilmselt veel küllaldaselt kinnistunud.

Ka lühikirjandi teemadest hinnati kõige lihtsamaks «Unsere Wohnung» (99%), seejärel «Meine Herbstferien» (95%) ja lootusetult raskeks peeti teemat «Warum fühlte sich Klaus nicht wohl in der Schule?» (43%). Põhjused on eespool juba nimetatud.

Il õppeveerandi kontrolltööde tsükli võib üldiselt pidada nii raskusastme kui ka aja- piiride suhtes vastuvõetavaks. Suhteliselt tagasihoidlikumate tulemuste põhjusi leksika tundmise ja kasutamises tuleb täiendavalt uurida.

III õppeveerand

III õppeveerandil kuulusid kontrollimisele harjutamistasandil leksika tundmine, oskuste tasandil kõnelemisoskus monoloogi ja kirjutamisoskus lühikirjandi vormis.

Leksika tundmist kontrolliti uudse võttega, mille kasutamisel lähtuti järgmistest kaalutlustest. Enamik kontrollivõtteid hindab õpilast temale justkui pealesurufud materjali alusel ja annab seega äärmiselt vähe informatsiooni õpilase teadvuses vabalt liikuva võorkeelse materjali kohta. Õppeprot-

sessi juhtimise seisukohalt oleks aga väga oluline teada, missuguste materjal on kinnistunud, missuguste kihtidena ja kuidas see on ladestunud. Seepärast püüti leida niisugust kontrollivõtet, mis mingisuguselgi määral avaks õppija sisemust, seada ülesanne nii, et õppija ise ennast avaks. Sel eesmärgil prooviti järgmist võtet: õpilane kirjutab teatud aja jooksul järjest meenuvaid saksakeelseid sõnu või väljendeid algvormis või mõtteliste plokkidena. Mingisugust süsteemikohast või tähenduslikku rühmitamist polnud õpilastel vaja teha. Ajapiir 3 minutit leiti katseliselt arvestusega, et saadud tulemus laseks end paigutada 10-punkti-skaala piiridesse.

Kontrollivõtte kohta koguti nii õpetajate kui ka õpilaste arvamusi. Paljud õpetajad ei pidanud võtet küllalt tõsiseks kontrollivahendiks ja seda ilmselt võtte välise kerguse tõttu: õpilased kirjutavad midagi vaid 3 minutit! Paljud leidsid, et võte on vahelduseks huvitav, kuid üsna paljud oskasid näha ka välise lihtsuse taha, väites, et võtte annab rohkem informatsiooni, kui esialgu oletada võib (S. Hõbemägi, A. Iisma, M. Inno, E. Jõgeda, M. Lipp, A. Sak jt.): diagnoosib mingil määral potentsiaalseid võimeid, avab temperamendi tüübi, näitab õpilase psüühilist seisundit ja annab tõepoolest üsna tõetruu pildi õpilase jõudlusest. 1041 õpilase fõõtulemused jaotusid järgmiselt: hinne «5» 361 õpilast (35%), hinne «4» — 242 õpilast (23%), hinne «3» — 224 õpilast (21%), hinne «2» — 185 õpilast (18%), hinne «1» — 29 õpilast (3%). Leksika tundmise keskmiseks näitajaks kujunes $\bar{x} = 7,6$ (punkti 10-st), mis on küllalt lähedane teiste oskuste keskmistele (monoloogilise kõne oskus $\bar{x} = 7,8$, kirjutamisoskus $\bar{x} = 7,4$). Standardhälve ja variatsioonikordaja on aga suuremad kui teistel oskustel. Võtte esialgsest katsetamisest saadud tulemused ja tähelepanekud stimuleerivad edasi katsetama. Vahest on siit võimalik välja arendada kergesti rakendatavat diferentseerivat ja diagnoosivat, vahest isegi prognoosivat vahendit kontrollivõtete varude täiendamiseks. Suuresti meelitavad ka võtte kasutamise lihtsus ja vähene ajakulu.

Õpilaste vastused võtte meeldivuse kohta olid järgmised: 1035-st küsitletust ütlesid

466 (45%), et võte meeldis neile väga; 453-le (44%) võte meeldis ja 116-le (11%) ei meeldinud.

III õppeveerandi monotoogi ja lühikirjandi teemad kattusid täielikult: 1. Meine Sommerferien. 2. Meine Herbstferien. 3. Meine Winterferien 4. Die DDR. 5. Mahlzeiten. See on teadlik taotlus, et veel kord kontrollida eelmiste aastate katsetest selgunud kõrget korrelatsiooni monotoogi ja lühikirjandi vahel. See osutus tõepoolest jälle tähelepanuväärselt kõrgeks — 0,92. Põhjused on nimetatud nähtuse puhul teada, sest kirjutamisoskuste kujundamisel on aluseks kõnelemisoscuse, eelkõige monoloogilise kõne arendamise temaatika. Ortograafiliste raskuste tõttu on kirjutamisoscuse tulemused monoloogilise kõne oscuse tulemustest tavaliselt nõrgemad, kuid sõltuvusmäär kindlakstegemine annaks võimaluse hinnata kõnelemisoscuse taset temaatiliselt kattuvate lühikirjandite kaudu. Niisugusel asendamisel oleks koolile ajalisest ja organisatsioonilisest aspektist teatud tähtsus, sest monoloogilise kõne oscuse objektiivne kontrollimine on komplitseeritud ülesanne.

Kõige kergemaks hindasid õpetajad nii suuliselt kui ka kirjalikult teemat «Mahlzeiten» (suuliselt 98%, kirjalikult 96%). See oli III õppeveerandil õpitud teema, mis oli ilmselt kõigil värskest meeles. Kõige raskemaks peeti endiselt teemat «Die DDR» (nii suuliselt kui ka kirjalikult 89%).

Õpetajate hinnangute järgi on suulisel ja kirjalikul teemad raskuselt võrdväärsed või siis 1—2% suuliste kasuks. Tegelik tulemuste järgi on vahe suurem: ca 5%. Konsfandi määramiseks on vaja rohkem võrdlusandmeid ja tulemuste detailset kõrvutamist õpilaste kaupa.

III õppeveerandi kontrolltööde tsükkel andis osade järgi suhteliselt stabiilseid tulemusi ja osutus kokku võttes jõukohaseks.

IV õppeveerand

Õppeaasta lõpu kontrolltööde tsükkel oli orienteeritud ainult oscuste kontrollile. Lugeemisoscust kontrolliti täiendtesti, kõnelemisoscust dialoogi ja kirjutamisoscust lühikirjandi abil.

Täiendtesti on seni kasutatud emakeelse materjali raskuse määramiseks (1; 2). Testi kasutamise lihtsus ahvatles võtet proovima võõrkeelse teksti mõistmise ja selles orien-

teerumise kontrollimiseks. Loomulikult tingis rakendamise erinev valdkond ka mõningaid põhimõttelisi erinevusi: õpilased lugesid ja täitsid lünki võõrkeelses õpitud tekstis (teksti raskuse määramisel kasutati emakeelse **tundmata** teksti). Eelkatse tööde analüüsi alusel otsustati kustutada iga seitsmes sõna ja jätta teksti 21—22 lünka. Täiendtestid koostati lugemisoscuse lõppnõuetes määritud tekstide alusel kaheksas variandis.

Dialoogilise kõne oscust kontrolliti seitsme, kirjutamisoscust viie teema alusel.

Õpetajate hinnangud olid seekord võrdlemisi ühtlased. Kõige kergemaks peeti kirjutamisoscust (91%), siis lugemisoscust (90%) ja kõige raskemaks dialoogilise kõne oscust (88%).

Tegelikud tulemused kujunesid järgmiseks: 1. rühma katsekoolides lugemisoscus $\bar{x}=8,0$, dialoogilise kõne oscus $\bar{x}=8,1$ ja kirjutamisoscus samuti $\bar{x}=8,1$; 2. rühma katsekoolides olid vastavad näitarvud $\bar{x}=8,1, 7,9$ ja $7,9$. Õpetajate hinnangud ei leidnud tulemustes järelikult kinnitust. Hirm dialoogilise kõne raskuste ees püsib visalt. Üldse sõltuvad õpetajate hinnangud suuresti kontekstist, s. f. teistest osakustest ja temaatikast. Tõeliste tendentside ja tegelikult toimivate seaduspärasuste avastamiseks on vaja koguda rohkem võrdlusandmeid.

Kokku võttes olid IV õppeveerandi kontrolltööde tsükli osad ja ülesanded jõukohased, mida võib välja lugeda ka küllalt kõrgetest keskmistest tulemustest, kandes aga osa nendest eksami arvele.

REGULAARSE JUHENDAMISE JA TIHENDATUD ETAPIKONTROLLI MÕJU ÕPETULEMUSTELE

Kõnearendusliku meetodilise süsteemi rakendamisel on esialgu reaalseks ohuks tagasilangus traditsioonilise töösüsteemi, eriti siis, kui õpetaja ei oska veel vajalikul määral hinnata ega ole läbi tunnetanud vastavaid meetodilisi võtteid nende eesmärgi ja efektiivsuse seisukohalt. Niisugune tagasilangus peegeldub otsekohe töö resultaatides. Selgitamiseks, kas ja kuidas võrdnimetatud ohtu satuvad üleminekul ka saksa keele õpetajad, jätsime 2. katserühma täiendava juhendamise ja mõõtsime nende töötulemusi kaks korda aastas. Tulemusi kõrvutasime 1. katserühma tulemustega.

Tabel 1.

 1972/73. õ.-a. 7. KL. KONTROLLTÖÖDE STATISTIKUD
 1. JA 2. RÜHMA KATSEKOOI LIDES

Osaoskused	Statistikud	Õppeveerand	Rühm	Aritmeetiline	Standard-	Variatsioonikordajad	Õpilaste arv
				keskmine (x)	hälve (σ)	(v)	
Leksika ja grammatika tundmine			1.	7,0	1,9	0,27	991
			2.	6,9	1,8	0,26	376
Monoloogiline kõne		II	1.	8,0	2,0	0,25	991
			2.	7,6	2,2	0,30	376
Kirjutamisoskus			1.	7,4	2,2	0,30	991
			2.	7,2	2,5	0,35	376
Lugemisoskus			1.	8,0	1,9	0,24	1063
			2.	8,1	1,9	0,23	757
Dialogiline kõne		IV	1.	8,1	2,0	0,25	1063
			2.	7,9	2,0	0,25	757
Kirjutamisoskus			1.	8,1	2,0	0,25	1063
			2.	7,9	2,0	0,25	757

Üldiselt võib väita, et 1. rühma katsekoolide tulemused on 2. rühma katsekoolide tulemustest paremad, välja arvatud IV vee-

randi lugemisoskus. Erinevuste olulisusest annab ülevaate tabel 2.*

Tabel 2.

 1972/73. õ.-a. 7. KL. 1. JA 2. RÜHMA KATSEKOOI LIDE TULEMUSTE
 ERINEVUSE VÕRDLEMINE

Õppeveerand	Osaoskused	Usaldusnivoo			Empiiriline χ^2	Järeldus erinevuse suhtes
		95% ₀	99% ₀	99,9% ₀		
IV	Leksika tundmine	30,1	36,2	43,8	22,3	ei ole usaldatav
	Monoloog	18,3	23,2	29,6	31,2	on usaldatav (99,9% ₀)
	Kirjutamisoskus	30,1	36,2	43,8	42,7	on usaldatav (99% ₀)
II	Lugemisoskus	30,1	36,2	43,8	18,5	ei ole usaldatav
	Dialog	18,3	23,2	29,6	30,5	on usaldatav (99,9% ₀)
	Kirjutamisoskus	28,9	34,8	42,3	29,2	on usaldatav (95% ₀)

* Arvutused on tehtud TPedi arvutuskeskuses raalil «Nairi».

Saadud tulemuste alusel võib järelikult väita, et regulaarse juhendamise ja tihendatud etapikontrolli mõju ilmneb eriti loovusega seotud osaoskustes — dialogis, monoloogis, kirjutamisoskuses. Tuleb karta, et vähendatud kontrolli tingimustes tegelevad õpetajad lihtsalt vähem loovuskuste kujundamisega, langevad tagasi traditsioonilisse

töösüsteemi, millega ei suudeta tagada loovuse arengut. Samale järeldusele oleme jõudnud juba varasemates uurimustes (4). Tasub veel kord rõhutada, et loovuskuste kujundamisele orienteeritud meetodilise süsteemiga saavutatakse väärtusliku lisaproductina kõnelemis- kui monoloogi ja dialoogi vormis, lisaks temaatiline kirjutamis-

oskus, kusjuures lugemisoskus selle all ei kannata. Teisi sõnu — traditsiooniline, õpiku «läbivõtmisega», lugemise-tõlkimisega seotud töö ei taga kõnelemis- ja kirjutamis- oskuse omandamist ega anna paremaid tulemusi ka lugemisoskuses. Niisugune töö on järelikult metoodiline praak ja täiel määral faunifav.

TENDENTSIDEST SAKSA KEELE VEERANDI- JA AASTAHINNETE VÄLJAPANEMISEL

7. klassi andmete alusel püüdsime selgitada, millest lähtuvad õpetajad veerandi- ja aastahinnete väljapanemisel: kas jooksvatest hinnetest ja seega töö käigus kujunenud arvamusest õpilase kohta või kontrolltööde tsükli tulemustest. Vastuse saamiseks koostasime õpilaste järgi kolmetulbalised hinnete read: 1. kontrolltööde tsükli koondhinne*, 2. jooksvate hinnete koondhinne ja 3. õppeveerandi hinne. Aastahinde sõltuvust jälgisime seoses IV veerandi hinne ja tsükli koondhindega. Saadud ridade alusel arvutas «Nairi» vastavad korre-

* Koondhinded on välja pannud õpetajad ja need peegeldavad hinnete keskmist.

latsioonid. Selgus, et õpetajad panid II ja III veerandi hindet välja peamiselt jooksvate hinnete alusel (vastavad korrelatsioonid 0,93 ja 0,92). Korrelatsioonid tsükli koondhindade ja veerandihinde vahel olid madalamad (0,78 ja 0,80). Tsükli koondhindade ja jooksvate hinnete koondi korrelatsioonid olid vastavalt 0,72 ja 0,73.

Aastahinde väljapanemisel arvestavad õpetajad suurel määral IV veerandi hinnet (korrelatsioon mõlemas rühmas 0,86) kui ka tsükli koondhinnet (korrelatsioonid 0,80 ja 0,81). IV veerandi hinne ja tsükli koondhindade korrelatsioonid olid 0,70 ja 0,73.

7. KL. SAKSA KEELE ÕPPEEDUKUSEST 1972/73. ÕPPEAASTAL

Üldjoontes on 7. klassi õppetulemused ühesugusel tasemel 6. klassi õppetulemustega. Kõikumised on ühele või teisele poole 1—2% piirides, paaril korral 5—6% piirides. Aasta kokkuvõttes on üsna üheilmelised: hindeid «5» on 1% rohkem kui 6. klassis, hindeid «4» on võrdselt, hindeid «3» 2% vähem ja hindeid «2» 1% rohkem.

Õppeedukuse dünaamikat kolme klassi lõikes näitab tabel 3.

Tabel 3.

5. KL. (1970/71 õ.-a.), 6. KL. (1971/72. õ.-a.) JA 7. KL. (1972/73. õ.-a.) SAKSA KEELE ÕPPETULEMUSED

Klass	Õppeveerand	Hinnatud õpilaste arv ja % pallide kaupa										Hinnatud õpilaste arv kokku
		«5»	0/0	«4»	0/0	«3»	0/0	«2»	0/0	«1»	0/0	
5.		714	25	1264	44	876	30	17	1	—	—	2871
6.	I	266	14	592	30	964	50	114	6	1	—	1937
7.		142	13	334	31	542	51	51	5	—	—	1069
5.		559	20	1024	36	1164	41	86	3	—	—	2833
6.	II	317	17	592	31	922	48	85	4	—	—	1916
7.		127	12	321	30	581	54	40	4	—	—	1069
5.		508	18	962	33	1257	44	136	5	1	—	2833
6.	III	277	14	591	30	989	51	88	5	—	—	1935
7.		166	16	337	31	523	49	46	4	—	—	1072
5.		578	20	949	34	1097	39	197	7	—	—	2821
6.	IV	348	18	612	32	882	45	103	5	—	—	1935
7.		161	15	342	31	538	49	51	5	—	—	1092
5.	Aasta-	535	20	970	36	1104	40	123	4	—	—	2732
6.	kokku-	313	16	617	32	940	49	67	3	—	—	1937
7.	võte	185	17	347	32	497	47	38	4	—	—	1067

Võrreldes õppetulemusi vana (3) ja uue programmi järgi töötamisel, võib nentida kindlat paremust uue programmi kasuks.

Tabel 4.

7. KL. VANA JA UUE PROGRAMMI
ÕPETULEMUSTE KÕRVUTAMINE
PROTSENTIDES

Hinded					
	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
Õppeaasta					
Võõrkeel 7.kl. 1970/71. õ.-a. (vana programm)	10,2	30,5	52,8	6,5	—
Saksa keel 7. kl. 1972/73. õ.-a. (uus programm)	17,3	32,5	46,6	3,6	—

Eriti tugevasti on fõusnud väga heade hinnete osakaal (7,1% võrra), langenud rahuldavate (6,2% võrra) ja mitterahuldavate (2,9% võrra) osa.

KOKKUVÕTE

Enne kokkuvõtte tegemist tahaksime lugeja tähelepanu juhtida veel kord asjaolule, et uurimuse aluseks on olnud mitmeaspektilised kontrolltööde tsükliid. See peaks aitama välistada tavalise kontrolliga kaasnevat ühekülgisust (üksiku ja sageli kirjaliku töö põhjal tehakse järeldus õpilaste kogu võõrkeeleoskuse kohta). Tulemuste paikapidavusest peaks rääkima fakt, et andmed on kogutud küllalt suurelt õpilaste hulgal (keskmiselt 1000 õpilast). Tööde valiidsust ja representatiivsust kinnitavad samuti kõrged korrelatsioonid, mida käesoleva artikli maht ei võimalda eraldi välja tuua.

Kokkuvõtte on järgmine.

1. 7. klassi saksa keele kursuse lõppnõuded ja kontrolltööde tsükliid on üldjoontes jõukohased (õpetajate keskmised hinnangud veerandite kaupa on 89%, 89%, 93% ja 90%; keskmised tulemused 10-punktskaala 6,9 ja 8,1 punkti vahel; standardhälve piirid 1,7—2,5). Osatöödest andsid kõige madalmaid tulemusi I õppeveerandil grammatika ja II veerandil leksika tundmise ülesanded.

2. Regulaarse juhendamise ja etapikontrolli mõju õppetulemustele avaldus eriti ilmekalt loovoskustes — dialoogis, monoloogis, kirjutamisoskustes. Nimetatud oskustes

näitasid 1. katserühma õpilased paremaid tulemusi. Tulemuste erinevus oli usaldatav. Leksika tundmise ja lugemisoskuse tulemused ei olnud 1. ja 2. rühmas oluliselt erinevad (vt. tabelid 1 ja 2).

3. Uurimusest selgus, et õpetajad lähtuvad veerandihinnete väljapanemisel rohkem jooksvatest hinnetest kui kontrolltööde tsükli hinnetest. Aasiahinne on kõrgemas korrelatsioonis IV veerandi hindega kui tsükli koondhindega.

4. Saksa keele õppetulemused on 7. klassis ligilähedased 6. klassi õppetulemustele (vt. tabel 3). Uue ja vana programmi õppetulemuste erinevus on tugevasti uue programmi kasuks (vt. tabel 4).

Kirjandus

1. John R. Bormuth, Täiendfest. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 1.
2. J. Mikk jt., Kuidas kasutada täiendfesti? «Nõukogude Kool» 1973, nr. 1.
3. A. Telgmaa jt., Õppeedukuse seos õppeainete ja klassidega. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 3.
4. Р. Сельг. Сопоставление методических систем обучения немецкому языку. В сб.: «О методах педагогических исследований». Доклады к семинару. Таллин, 1971.

VI EMAKEELEOLÜMPIAADI LÖPPVOOR

TOOM ÖUNAPUU

Kuuenda emakeeleolümpiaadi korraldamisel oli varasemate aastatega võrreldes organisatsioonilisi muudatusi. Aluseks võeti «Nõukogude Kooli» 1972. a. mainumbris esitatud süsteem. Viidi ellu põhimõte, et lõppvoorus oleks vähemalt ühe õpilasega esindatud iga rajoon ja vabariikliku alluvusega linn.

Lõppvooru, mis peeti kevadisel koolivaheajal Tartu Riiklikus Ülikoolis, kutsuti 51 paremat 37 koolist, neist ilmus kohale 48 õpilast 35 koolist. Noormehi oli finalistide hulgas 14 ehk 29%, mis peaks samuti olema eesti keele olümpiaadide rekordiks. Kõige rohkem võistles lõppvoorus abituriente (56%), seejärel 10. kl. õpilasi (40%) ja 9. kl. õpilasi (4%). Rajoonidest ja vabariikliku alluvusega linnadest jäi esindamata vaid Haapsalu rajoon, kes jättis oma parima välja saatmata. Küll aga saabusid esindajad kõigist teistest keskustest, k. a. Hiiumaa rajoon ja Narva linn, kust tavaliselt pole lõppvooru

kutsutuid olnud. Seega võib julgesti väita, et olümpiaad on muutunud ülevabariigiliseks selle sõna otseses mõttes ega kujuta endast väheste koolide omavahelist konkureerimist.

Võistlustöö kirjutati 28. märtsil. 4 tunni jooksul tuli väljavalitutel lahendada 10 mitmesugust ülesannet. Olümpiaadi pidulik lõpetamine leidis aset järgmisel päeval TRÜ Õpetatud Nõukogu saalis, kus Filoloogiateaduskonna dekaan prof. H. Peep ulatas diplomid ja auhinnad järgmistele õpilastele.

1. Andres Raukas (Tallinna 21. kk. 10-b) — 18 mp. (õpet. A. Tohvelmann),
2. Udo Uiibo (Viljandi 1. kk. 11-e) — 20,5 mp. (L. Koit),
3. Ursula Rääts (Tartu 2. kk 11-a) — 23 mp. (J. Volmer),
- 4.—5. Birute Želvite (Tartu 5. kk. 10-c) — 28,5 mp. (M. Hermlin),
- 4.—5. Valdek Vääri (Tartu 8. kk. 10-b) — 28,5 mp. (V. Saage),
6. Maaris Raudsepp (Tallinna 21. kk. 11-b) — 30 mp. (L. Koolmeister),
7. Ülli Lindjärv (Põlva kk. 10-a) — 31,5 mp. (E. Kaar),
8. Eva Ussisoo (Tallinna 7. kk. 10-a) — 33 mp. (N. Simson),
9. Toivo Kreek (Tallinna 2. kk. 11-c) — 33,5 mp. (E. Paal),
10. Lembit Toomasson (Tartu 5. kk. 11-c) — 34,5 mp. (E. Kärk).

Raamatu olümpiaadi ekssliibrisega said kõik finalistid. Lisaks Eesti NSV Haridusministeeriumi auhindadele oli Tartu Riikliku Ülikooli poolt välja pandud veel 9 eriauhinda. Need võitsid BIRUTE ŽELVITE parima töö eest olümpiaadi II voorus ja 2. ülesande parima lahenduse eest olümpiaadi lõppvoorus; ÜLLI LINDJÄRV 1. ja 4. ülesande veatu lahendamise eest; TOIVO KREEK etteütluse parima kirjutamise eest; ANDRES RAUKAS, UDO UIBO ja URSULA RÄÄTS lünkharjutuse parimate lahendajatena; URMAS OOLUP Leisi keskkoolist korrigeerimisülesande parima lahendajana; MEELIS KALJUMA Märjamaa keskkoolist edukaima 9. kl. õpilasena ja RITA ARRO Viljandi 1. keskkoolist oma teema parima töö eest olümpiaadi avavoorus.

Õpetajaid huvitavad kahtlemata lõppvooru ülesanded. Avaldame need, sest ka III vooru sisuline analüüs pole ilma ülesanneteta jälgitav.

EMAKEELELÜMPIAADI III VOORU ÜLESANDED

I

Panna puuduvad kirjavahemärgid.

Anna Paas ütleb et ta on sündinud aastal 1895 ühel hundikuu päeval nii kutsutakse tema kodumail küünlakuud Järva-Madise kihelkonnas Karkuse külas Risti talus oma vanemate viienda lapsena. Isa kes töötas ehitus- ja metsatöödel ei elanud sellal oma perekonnaga koos. Et nende varanatuke oli hiljaegu haamri alla läinud tõi õnnetusest rabatud ema Anna ilmale enneaegsena. Koolmeister ristis vastsündinu samal päeval elulootusi oli vähe. Laps aga kasvas üles ja nagu olude kiuste sai temast päris rõõmsameelne tüdruk. Anna sirgus ema juures kuni 7 eluaastani mil saabus jüripäev isa tuli koju suure vankriga pani majakraami ja lapsed peale ning sõitis Albu mõisa moonameheks. Juba 9-aastaselt sai Anna kui terane ja osav tüdruk teenijakoha tallu 11-aastasena oli lapsehoidjaks Narvas 13-aastasena vabrikutööliseks. Kui 1912 a hakkas ilmuma Kiir võlus Annat eriti loosung Kõigi maade proletaarlased ühinege Proletaarlane ta juba oli ja ühineda ta tahtis aga kellega ja kuidas seda ta algul veel ei teadnud. Peagi aga leidis Anna need kellega ühineda ja astus bolševike parteisse. Veebruarirevolutsioon Narvas oli nagu see peegeldub ka memuaarjutustes Väikesed jäljed suurel teel 1961 hoogne. Narva töölised ühinenud sõjaväega ja asunud bolševike poolele võtsid juba veebruaripäevil võimu enda kätte nii et oktoobris polnud võimuharamine enam raske. Narva lahing põrandaalune töö Eestis õpingud ülikoolis ja aspirantuuris töö Moskvast kõik see moodustab vaid osakese Anna Paasi praeguse personaal pensionäri kirevast lütest. Kerge see elu pole olnud ütles Anna ise aga ta on olnud huvitav.

II

Kriipsutada maha väärad sõnakujud.

1) areteerima — arreteerima; 2) psühiline — psüühiline; 3) arahiis — arahhis; 4) tärpentin — tärpentiin; 5) mohikaanlane — mohikaanlane; 6) posthuumne — postuumne; 7) pulseerima — pulsseerima; 8) mehaanika — mehhaanika; 9) mehanism — mehhanism; 10) fenomen — fenomeen; 11) keefir — kefiir; 12) leninlane — leeninlane; 13) obloomovlus — obloomovlus; 14) musikaalne — muusikaalne; 15) passiiv — passiv; 16) kroket — kroket; 17) eksliibris — exliibris; 18) forseeerima — forsseerima; 19) martsipaan — martsipan; 20) teenendama — teenindama.

III

Jaotada 3 võrdsesse rühma (lahku, sidekriipsuga, kokku):

õlg öla (kõrval), järk järguline, Suur Muna-mägi, veel kord, maast madalast, veel kordne, vahete vahel, maa asula, vesti väel, kirja teel, ammuli sui, luud kondid, tilk haaval, Suur Emajõgi, tahes tahtmata, Sauna Madis, Emajõe äärne, samm sammu (järel), aste astmelt, varukat pidi, palja jalu, üle jõu käiv (töö), järk järgult, üle euroopaline, läinud suvine, samm sammult, auru jõul, tohutu suur, aastast aastasse, kahe hobuse ader

IV

Loetleda kõik juhtumid, mil ja ees võib esineda koma. Tuua iga reegli kohta üks näide.

V

VARIA

1. Millal kirjutatakse **l, m, n, r-i** järel ülipikk **s** ühe tähega? Tuua 1 näide.

2. Kasutada lauseis

«Sirp ja Vasar»; «Sirp ja vasar»; Sirp ja Vasar; sirp ja vasar;

3. Kirjutada järgmised vene pärisnimed eesti keeles:

Борис Черных; Евгения Ильина; Лидия Жёлтая; Феодосия Тютчева; Каховский; Осиповский; Ящиково; Пётр Зайцев.

4. Näidata püstkriipsudega poolitamiskohad: vintskleksid, iiriseid, lauaks, raiuge, laiasse, stipendiumi, elutulest, progress, aerodroom, ionisatsioonist.

5. Missuguste häälikute ortograafiaga sarnaneb **f-i** ja **š** ortograafia?

6. Miks on õige

mahakukunud oks, aga teele kukkunud oks; väljaõeldud sõnad, aga tasakesi õeldud sõnad!

7. Mille poolest erineb kultuurtaimede sortidele pandud erinimede ortograafia perioodiliste väljaannete nimede ortograafiast?

8. Leida 10 eritüvelist **ž**-ga algavat sõna.

VI

ETTEÜTLUS

Peljude välismaa kommunistlike parteide ajalehed kommenteerivad igakülgelt Solženitsõni väljasaatmist Nõukogude Liidust. Ajalehed toonitavad, et nõukogude rahvas ei võinud enam sallida enda keskel kameeleoni, kes on astunud reaktsiooni teenistusse, ja seepärast täitis Nõukogude valitsus oma rahva tahte. Nüüd on maailma tagurlus jäänud ilma oma trooja hobusest Nõukogudemaal. Antikommunistlikus kampaanias on raske kasutada inimest, kellest on saanud üks

neist tuhandetest emigrantidest, kes hulguvad mõtetult Londoni, Pariisi või Lääne-Berliini tänavail. On selge, et Nõukogude-vas-tase propaganda organiseerijatele oli Solženitsõn vajalik just NSV Liidus, mitte aga Saksa Föderatiivses Vabariigis. Solženitsõn, kes rikkus süstemaatiliselt Nõukogude seadusi ning püüdis provotseerida Nõukogude riiki, pakub Lääne propagandale huvi vaid rahuliku kooseksisteerimise vastasena. Solženitsõniga tuli talitada nii, nagu ta oli ära teeninud. Koos läänesakslasest advokaadiga siirdus paskvillant Zürichisse, et pääseda juurde oma arvele Sveitsi pangas, kus hoitakse honorari, mille Solženitsõn on saanud Nõukogude tegelikult laimavate kirjatükkide eest.

Mitu nädalat saabub Nõukogude ajalehtede toimetustele ja TASS-ile rohkesti kirju nii Nõukogude kodanikelt kui ka raja tagant. Kirjades märgitakse, et meie valitsuse suhtumine reeturisse on liigagi humaanne ajal, mil voolab ausameelseste tšiiillaste veri, kui Hispaanias terroriseeritakse ametiühingutege-lasi, kui Kreeka fašistid tallavad jalge alla demokraafia, kui Inglismaa tööliklass on rün-nakute ohver.

Üks tuntud India poliitika- ja ühiskonna-tegelane ütles: «Mida teeb talupoeg, kes on hoolikalt kasvatanud mingit taime, kui ta näeb, et selle kasvu takistab umbrohi? Ta tõmbab umbrohu koos juurtega kõhklemata välja ja viskab minema. Nii talitaski Ülem-nõukogu Presiidium, võttes Solženitsõnilt Nõukogude kodakondsuse. See samm oli tingitud hoolitsusest selle säilitamise eest, mida tööliklass külvab liidus talurahvaga Suure Oktoobri päevil ja mida ta kaitses ennast-salgavas heitluses Teise maailmasõja aastail.»

VII

Täita lüngad seal, kus vaja.

1. Kas ühe- või kahekordne täht?

Ros oljele järgnes ras olnik. Festi-val aste hulgas oli ka austraal asi ning portugali asi. Tutvustati harf i ja saksofooni. Tsehikom iteed vaimustas modern e aparaatuur. Lip kond ihkas re-vanš i. Laatsaret ki lõhnas mah orkast.

Karakul kasukas kalmök, kirs jaspunane ridikül, sigaret ja paberos, fars lik lugu mars lastest, katelok guljaš iga, plastil i nist maket, pamflet likud artik lid boh eemlastest, tün-jas hampelman, küm nes vasal - kond, penitsil i n ja norsulfaso l.»

2. Kas tugev või nõrk klusiil?

Afišš i teatas ifarristide ebüüdist. arantiin on vajalik, et aranteerida nakatunute isoleerimine. Pea self algab filmi montaaž i, rappmanflis iletan hoidis käes aletti ja maal is ontoonsilda. akaalkaupade osakonnas ei müüda eseeiorte. Eukalü ilehtedest saadakse veeauruga estilleerimisel ka õli. Kohv i

oli jahtunud, kui kanar ikuvärvi kleidis uvernan lauda istus.

3. Kas s, š, z või ž?

anta eeriv erif, lõbus t astu - ka, varjatud d ott, kalpell ja gutt, t ingjist kli ee.

4. h sõna algul või mitte.

Eideke avas silmad, kui juba ahetas ja ubriku aknast immitses nõrka valgust. Vanake üritas tõusta, kuid vajuks aledalt oiates asemele tagasi. ädiselt ajas ta undruku selga ja koperdas esikusse, kus üks ulkuv kass tõukas parajasti riuililt ummiku uperkuuti. «Tohoh, ullvaim!» urjutas eideke, vinnas aokoo pliidi ette, ja peagi ubises koldes nõrk tuluke. Ta tõstis kastruli pliidiile ja aistis imukalt ernesupi õrgutavat lõhna. ägades avas ta ukse, mille taga ulgus ja urises koeranäss. Uksest oovas umb-sesse urtsikusse hommikuse aasa uimas-tavaid lõhnu, mis eljusid veel pisut õhus, kuni lõpuks aihтусid. Eideke võttis õlp-med õlale ja komberdas ajameelselt ul-gumere poole kiigates üle allase aru-heina alapaju poole.

VIII

Parandada kõik ortograafia- ja interpunktsioonivead.

Peab konstanteerima, et tegelikuse kunstiline peegeldus ei tähenda elufaktide dokumentaalselt täpset fikseeringut. Eelkõige peame silmas portreešarri maalikunstis, skulptuuris, graafikas, kunstilises fotograafias ja peletristilises teoses, kus kirjeldatakse midagi minevikus toimunut — näiteks streletside hukkamist Punasel Väljakul, Bresti Kind-luse kaitsjate kangelastegu või Valgemere — Baltimere kanali ehitamist. Portretist, suhtudes oma ülesandesse loovalt, mitte nii, nagu dokumentaalfoto autor, ei fikseeri fotoaparaadi täpsusega kõiki motelli välise palge elemente, vaid tugevdab üht-teist, seal samas aga niveleerib mingit joont või jätab midagi hoopis kahesilmavahela. Sama seaduspärasus toimib ka kunstiteose züzee väljatõtamisel. Kuigi «Revidenti» või «Noore kaardiväe» aluseks on tegelikult aset leidnud sündmused, töötasid kirjanikud sündmusi ümber nagu nõudis seda teose loominguline kavatsus.

IX

On teada juhtumeid,¹ kus loominguline kavatsus ei teki kunstnikul endal,² vaid dik-teeritakse talle tellimuse korras,³ mille annab mõni eraisik,⁴ riigiasutus⁵ või ühiskondlik organisatsioon. Siin võib tähelehdada õpetlikku seaduspärasust⁶: kui see tellimus ei inspi-reerinud kunstnikku,⁷ puudub kunstniku loo-dud teosel tõeline kunstiväärtus,⁸ nagu po-

lekski kunstnik, üldse andekas,⁹ vilunud,¹⁰ meisterlik.

1. Koondlause korduvate liikmete vahele pannakse , kui nende vahel pole sidesõnu
Juhtumid (märkida numbritega)
2. Koondlause korduvate liikmete vahele ei panda , kui nende vahel on sidesõnad
Juhtumid
3. Kiilsõnad ja lühemad kiillaused, mida ei tahefa eriliselt esile tõsta, eraldatakse muust lausest
Juhtumid
4. Rindlause osad, kui nende vahel pole sidesõnu , eraldatakse
Juhtumid
5. Rindlause seletava või põhjendava osalause ette pannakse
Juhtumid
6. Põimlausest eraldatakse kõrvallause pealausest
Juhtumid
7. Põimlausest eraldatakse üks kõrvallause teisest
Juhtumid

X

Millises süsteemis on reastatud järgmised sõnad? Leida perioodid ja tõmmata nende vahele püstjooned. Lõpetada viimane, pooleli olev periood vajaliku arvu õigete sõnade lisamisega.

TÖÖPUNALIPU ORDEN; ÜLEMAAILMNE RAHUPOOLDAJATE KONGRESS; PARIISI KOMMUUN; PEIPSI TINT; «TERVISHOIU KÄSIRAMAT»; LUTERI USK; «EESTI KOMMUNIST»; VÕIDUPÜHA; MARATONI LAHING; VENE TANTS; EESTI NSV RIIKLIK NUKUTEATER; PEARULIK; «KÄIBEMAKSU PÕHIMÄÄRUS»; KUJUTAVA KUNSTI RING; LAEVASTIKU OHVITSERIDE MAJA; KUNSTITEADUSTE DOKTOR; KADAKA TEE; KOLORAADO MARDIKAS; KUPJA-KAAREL; KONSERVATOORIUM; «JÕGEVA KOLLANE»; HERTS...

Mis siis valmistab vabariigi parematele raskusi? 1. ülesande juures hakkas kõige rohkem silma, et rindlausest ei tunnistata selgitava või põhjendava osalause ees koolonit (sõna **jüripäev** järel ei kasutanud koolonit peaaegu pooled konkurslased, **samal päeval** järel aga kolmandik finaliste). Hädas oldi kiillausega: ühelt poolt esines kiiluga ülepakkumisi (17 viga sõnaühendiga **nagu olude kiuste**), teiselt poolt ei leitud kõige õigemaid kirjavahemärke, kui tegemist oli tõepoolest kiillausega (20 viga kiillause **nii kutsutakse tema kodumail küünlakuud** eraldamisel). 15 korda peeti kõrvallausest kiillauseks

ja see põhjustas ka vigu kirjavahemärgistamises (**nagu see peegeldub**...). Kuigi pealausele kuuluva ja ees lõppes kõrvallause **kellega ühineda**, ei sõandatud sinna koma panna 13 juhul. Ütet **proletaarlast** ei tunnud ära 10 konkurslast. 9 korda ei pandud punkti järgarvu tähistava araabia numbri järele (**7. eluaastani**) ja eraldati komaga hõlmavad ajamäärused (**aastal 1895 ühel hundi-kuu päeval**). 7 õpilast olid põhisõna järel seisva omastavalise lisandi ka tagantpoolt eraldanud koma või koguni mõttekriipsuga, eestpoolt oli sama lisandi eraldamiseks kasutatud 5 korral koma asemel mõttekriipsu. 6 finalistit pani sõna **loosung** järele mingi kirjavahemärgi, enamasti kooloni, ja kasutas kõrvallause **kellega ja kuidas** eraldamiseks pealausest **seda ta**... koma asemel mõttekriipsu. 5 korral oli kasutatud koma asemel semikoolonit sõna **fallu** järel. Ka aastaarvu teose pealkirja järel ei pandud 5 juhul sulgudesse.

Kirjavahemärgistamise ülesande lahendamisel veatult vaid Ü. LINDJÄRV ja U. UIBO, ühes töös oli aga 10 viga.

2. ülesanne osutus juba tõeliseks katsumuseks. Paljud õpilased ei taibanud, et mitte igas paaris ei pea olema üks sõnakuju väär, kuigi ülesande koostajad olid ettenägelikult asetanud esimeseks kõige tuntuma sõnapaari, mis pidi andma märku, et õiged võivad olla ka mõlemad sõnad. Eksimusi esines järgmiselt: 1) **posthummne** — **postuumne** (46 viga); 2) **keefir** — **kefiir** (42); 3) **areteerima** — **arreteerima** (41); 4) **mehaanika** — **mehaanika** (30); 5) **pulseerima** — **pulsseerima** (22); 6) **arahiis** — **arahhis** (17); 7) **eksiibris** — **exiibris** (11); 8) **mohikaanlane** — **mohhikaanlane** (9); 9) **tärpentin** — **tärpentiin** (8); 10) **passiiv** — **passiv** (8); 11) **teenendama** — **teenindama** (8); 12) **leninlane** — **leeninlane** (7); 13) **oblomovius** — **obloomovius** (7); 14) **kroket** — **krokett** (5) jne.

Kõige paremini tuli selle ülesandega toime B. ŽELVITE (1 viga), kõige rohkem oli eksitud 10 paari juures.

(Järgneb.)

**О КОМПЛЕКСЕ
УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ VII КЛАССА**

МЯРТ ААСЛАЙД

В настоящее время методика обучения русскому языку в школах с эстонским языком обучения находится в стадии обновления и перестройки. Ведутся поиски более эффективных приемов и способов овладения русским языком, которые в большей мере соответствовали бы коммуникативной цели обучения. Отражением такого обновления и перестройки в методике обучения русскому языку является также составляемый комплекс учебных пособий по русскому языку для VII класса (авторский коллектив: М. Ааслайд, В. Боецкий, А. Киммель). Три пособия из указанного комплекса учебных пособий для VII класса предполагается ввести в школы начиная с 1-го сентября 1974 года, а именно:

1. В. Боецкий, А. Киммель — «Книга для чтения. VII класс». Издание третье, переработанное и дополненное. Изд-во «Валгус», Таллин, 1974.
2. М. Ааслайд, А. Киммель — «Учебник русского языка для VII класса». Издание второе, переработанное. Изд-во «Валгус», Таллин, 1974.
3. М. Ааслайд, А. Киммель — «Рабочая тетрадь по русскому языку для VII класса». Изд-во «Валгус», Таллин, 1974.

В 1974/75 учебном году (однако не к 1-му сентября 1974 г., а с некоторым опозданием) предполагается издать еще следующие 3 пособия для учителя русского языка VII класса:

1. Методическое пособие к «Книге для чтения VII класса» (авторы В. Боецкий, А. Киммель).
2. Методическое пособие к «Учебнику русского языка для VII класса» (авторы М. Ааслайд, А. Киммель).
3. Фонозаписи к «Учебнику русского языка и рабочей тетради для VII класса» (автор М. Ааслайд).

Методическое пособие к «Учебнику русского языка для VII класса» содержит: 1) методические указания для работы по «Учебнику русского языка для VII класса» и «Рабочей тетради по русскому языку для VII класса»; 2) методические указа-

ния для работы с фонозаписями; 3) образцы письменных работ (как обучающих, так и контрольных); 4) рекомендации по проверке и оценке знаний, умений и навыков учащихся VII класса по различным видам речевой деятельности; 5) ключи к выполнению некоторых наиболее трудных упражнений.

Кроме вышеуказанных учебных пособий предполагается создать комплект наглядных пособий по русскому языку для VII класса и разработать методические указания по использованию этих наглядных пособий.

Ниже поясним специфику некоторых учебных пособий комплекса для VII класса.

1. «Книга для чтения VII класса» рассчитана на 70 учебных часов и соответствует программе VII класса по литературному чтению.

2. «Учебник русского языка для VII класса» рассчитан также на 70 часов учебного времени и в комплексе с «Рабочей тетрадью по русскому языку для VII класса» и «Фонозаписями» включает языковой материал, предусмотренный программой по грамматике русского языка для VII класса.

3. «Рабочая тетрадь по русскому языку для VII класса» содержит 57 упражнений, составляющих вместе с упражнениями «Учебника...» единую систему.

4. Целью фонозаписей является развитие у учащихся навыков слушания и понимания на слух русской речи разных лиц, развитие умения участвовать в конкретном акте речевого общения, развитие навыков выразительного чтения, а также развитие навыков самоконтроля. Для фонозаписей предлагаются следующие упражнения:

а) из «Учебника русского языка для VII класса» №: 19, 20, 26, 27, 32, 62, 84, 104, 108, 113, 114, 252, 257, 303, 311, 312, 337, 347;

б) из «Рабочей тетради по русскому языку для VII класса» №: 1, 4, 5, 7, 14, 16, 41, 45, 55.

Более подробно остановимся на построении и содержании «Учебника русского языка для VII класса». При составлении учебника авторами учитывались следующие принципы:

1) принцип единства образовательно-воспитательных задач советской школы;

2) принцип доступности учебного материала и его соответствия возрастным интересам учащихся;

3) принцип сознательности обучения;

4) принцип опоры на имеющиеся знания;

5) принцип поэтапного формирования речевых умений учащихся;

6) принцип возрастающей трудности при обучении речевой деятельности на русском языке;

7) принцип коммуникативной направленности обучения русскому языку;

8) принцип комплексного развития различных видов речевой деятельности на русском языке;

9) принцип преобладания речевой практики над грамматической теорией;

10) принцип тематической целостности урока;

11) принцип многократной повторяемости вновь вводимого языкового материала.

В отличие от прежнего учебника настоящий учебник русского языка для VII класса построен поурочно. Учебник рассчитан на 70 учебных часов. В учебнике дан материал 58 уроков. 12 уроков отводится для повторения и для проведения контрольных работ (по 3 урока в каждой учебной четверти) или, в случае необходимости, используется учителем как резерв времени при проработке наиболее трудных тем программы по грамматике.

Языковой материал учебника организован по грамматическим темам (по частям речи), предусмотренным программой для VII класса. В VII классе завершается изучение морфологии русского языка, поэтому в учебнике наряду с введением новых и расширением изученных грамматических тем проводится и

повторение материала предыдущих классов. Учебник раскрывает в объеме программы следующие 22 темы по грамматике:

1. Времена глагола (повторение). — Урок 1.
2. Виды глагола. — Уроки 2, 10—12, 14—18.
3. Условное наклонение глагола. — Урок 3.
4. Повелительное наклонение глагола. — Уроки 4 и 5.
5. Глаголы движения. — Уроки 6—9.
6. Значение приставок. — Уроки 8, 9, 13.
7. Имена прилагательные с мягкой основой. — Уроки 21—26.
8. Личные местоимения (повторение) — Урок 27.
9. Притяжательные местоимения. — Уроки 28—30.
10. Указательные местоимения. — Уроки 31—32.
11. Количественные числительные. — Уроки 33—34, 36—38.
12. Порядковые числительные. — Уроки 35—38.
13. Имена существительные, которые в русском языке обычно употребляются в форме единственного числа. — Уроки 39—40, 43.
14. Окончания имен существительных в им. п. (ед. и мн. ч.) — Урок 41.
15. Имена существительные, которые в русском языке обычно употребляются в форме множественного числа. — Уроки 42—43.
16. Имена существительные на -я и -ия (ед. ч.) — Уроки 44—46.
17. Имена существительные на -я и -ия. — Уроки 45—47.
18. Имена существительные ср. р. на -ие. — Уроки 48—50.
19. Род имен существительных на -ь. — Уроки 51—52.
20. Имена существительные ж. р. на -ь. — Уроки 53—54.
21. Имена существительные типа «братья» и «сын-сыновья». — Урок 55.

22. Употребление существительных «время» и «год». — Урок 56.

В учебнике имеются 32 таблицы и русско-эстонский алфавитный словарь. Таблицы и словарь являются дополнительным справочным материалом к конкретным урокам.

Как правило все теоретические сведения, предназначенные для усвоения в VII классе, даются в таблицах. В случае, если грамматическое явление вводится в VII классе впервые или же представляет трудность для учащихся VII класса, то такое явление грамматики вводится теоретически в самом материале урока. В остальных случаях теоретические сведения или обобщения даются только в таблицах в конце учебника (тогда необходимые таблицы указываются сразу в начале урока после названия темы данного урока).

Наряду с усвоением знаний по грамматическим темам учащиеся по данному учебнику должны усвоить активно еще 156 слов и словосочетаний. Так называемые «пассивные» слова даются с переводом только в русско-эстонском алфавитном словаре в конце учебника обычным шрифтом и в текстах упражнений особенно выделяются.

Названные выше 156 «активных» слов выделены в учебнике 3 раза жирным шрифтом: 1) в тексте упражнений, когда новое слово встречается впервые; 2) в конце урока в рубрике «Новые слова и словосочетания» и 3) в словаре в конце учебника.

Языковой материал в учебнике организован по грамматическим темам. Эти грамматические темы указаны в учебнике после номера урока как заглавие к данному конкретному уроку. Однако, учет принципа тематической целостности урока предполагает не только целостность грамматической темы на одном уроке, но и целостность темы по развитию речи.

В учебнике в каждом уроке есть такие темы для развития речи, однако они не

выделены и не сформулированы как название урока. Укажем основные формулировки таких тем по развитию речи для уроков 1—20 учебника. 1. Лето позади, начался новый учебный год. 2. Воспоминания о лете. 3. Мечты и действительность. 4. Лучшие качества человека. 5. Правила вежливости. Хорошие советы. 6. Походы, путешествия, экскурсии. Помощь школьников взрослым. Семья, друзья, знакомые. 7. Виды транспорта. Наша улица. Моя дорога в школу. 8. Твое время и режим дня. Дорога в школу. Дисциплинированность. Друзья. 9. Мы — экскурсоводы и работники справочного бюро. В незнакомом городе. 10. Что нас воспитывает. 11. Школьные дела. Друзья. Мечты о будущем. 12. Режим дня и сила воли. О вежливости. 13. В цирке. 14. Спорт. Режим дня. Школьная жизнь. 15. Профессия. Помощь школьников взрослым. 16. Мы принимаем гостей. 17. Одежда. Помощь членов семьи друг другу. 18. В школе и дома. У врача. 19. Юные натуралисты и их выставки. 20. Как получить справки в незнакомом городе.

Ниже предлагаем вниманию учителей русского языка следующие рекомендации и пояснения к работе по «Учебнику русского языка для VII класса».

1. Распределение материала учебника по учебным четвертям могло бы быть следующим: I четверть: уроки 1—15; II четверть: уроки 16—27; III четверть: уроки 28—46; IV четверть: уроки 47—58. В каждой четверти, как мы уже указывали, 3 часа отводится на повторение и проведение контрольных работ. Думается, что на проведение контрольных работ достаточно одного часа в каждой четверти. Это значит, что в каждой четверти может проводиться: 1) или одна 45-минутная контрольная работа; 2) или две 20-минутные контрольные работы; 3) или три 15-минутные контрольные работы. Следовательно, 2 часа в каждой четверти учитель может использовать как резерв времени по своему усмотрению.

2. Материал учебника позволяет ставить

перед уроком цели и задачи как обучающего, так и воспитательного характера. Цели и задачи отдельных уроков в учебнике не выделены, однако, они заложены в самой системе и содержании упражнений каждого отдельного урока. Думается, что учителям, познакомившимся в процессе подготовки к уроку с материалом учебника и знающим своих учеников, не составит особого труда наметить конкретные цели и задачи предстоящего урока, — такие цели, которые в наибольшей степени учитывали бы уровень знаний учащихся, их индивидуальные особенности, их отношение к той или другой жизненной ситуации.

3. Условно материал каждого урока учебника рассчитан на 45 минут, т. е. на обычный школьный урок. Количество упражнений, отведенных на один определенный урок учебника, колеблется от 4 до 8 в зависимости от объема («длины») упражнений. Грамматическая тема урока, как правило, отражается и реализуется наиболее полно в первых трех-четыре упражнениях урока. Темы же по развитию речи охватываются и раскрываются всеми упражнениями урока. Следовательно, учителя, работающие с более слабыми классами и вынужденные сокращать материал некоторых уроков, должны учитывать вышесказанное и экономить время на менее значимых для данного класса упражнениях.

4. Несколько слов о последовательности и месте выполнения упражнений.

а) Упражнения учебника авторы советуют выполнять в основном в той последовательности, в которой они даются в учебнике. Упражнения учебника предусмотрены в основном для устной тренировки на уроке (с целью овладения различными видами речевой деятельности). Для письменного выполнения авторы рекомендуют некоторые упражнения учебника задавать на дом, при том такие упражнения, которые в наибольшей степени заставляют учащихся повторить материал каждого урока.

б) Упражнения рабочей тетради, как правило, выполняются письменно в классе. На дом рабочих тетрадей учащиеся не получают. Исключения, конечно, могут иметь место в том случае, если ученик долго отсутствовал по болезни или по другим уважительным причинам.

5. Одной из основных задач современной школы считается развитие у учащихся способности самостоятельно мыслить, добывать знания и ориентироваться в огромном количестве информации. На реализацию названной задачи ориентируются и авторы «Учебника русского языка для VII класса». При максимальном внимании учащихся материал многих уроков (можно сказать даже — большинства уроков) может быть проработан и усвоен учащимися самостоятельно, потому что инструкции к упражнениям авторы пытались дать в ясной и посильной для учащихся VII класса форме, они ориентируют учащихся в необходимом справочном материале, позволяющем самостоятельно добывать недостающие знания (отыскивать значение неизвестных слов, находить грамматические сведения и обобщения в таблицах). Задачей учителя является осуществление обратной связи и воспитание внимания у учащихся, ибо, как показывает опыт, многие наши учащиеся не умеют внимательно и быстро работать с учебником. Учитель должен также ознакомить учащихся со структурой учебника, чтобы учащиеся умели искать и находить необходимый материал.

6. О тетрадях по русскому языку в VII классе. Думается, что кроме рабочей тетради, учащиеся должны иметь еще четыре обычных тетради в линейку: одну для контрольных работ; две — для упражнений, заданий и других работ обучающего характера (одна тетрадь находится для проверки и оценки у учителя, другая — у учащихся); одну тетрадь — для записи нового материала (новые

слова и словосочетания, правила по грамматике и др.).

7. Об оценке знаний и умений учащихся.

а) При проверке и оценке письменных выполненных упражнений учебника или рабочей тетради авторы предлагают исходить из следующего: если 50—70% упражнения (пропусков, вставок, замен и т. п.) выполнено правильно, то ставится оценка «3»; если правильно выполнено 70—90% упражнения, ставится оценка «4»; если 90—100% упражнения выполнено правильно, ставится оценка «5». Так оценивается каждое упражнение или задание в отдельности. Через каждые 10 упражнений в классный журнал ставится оценка, являющаяся средним арифметическим десяти оценок за упражнения или задания в тетради (также в рабочей тетради). Такая форма проверки и оценки знаний и умений является (как показал наш опыт работы) довольно эффективной и постоянно стимулирует учащихся. При выборочной проверке и оценке письменных работ учитель также может исходить из приведенных рекомендаций (в случае, если у него нет более эффективного и оправдывающего себя способа стимулирования учащихся).

Письменные контрольные работы проводятся, проверяются и оцениваются по нормам оценки контрольных работ, утвержденным Министерством просвещения Эстонской ССР.

б) Для устной формы проверки и оценки знаний и умений учащихся по различным видам речевой деятельности предлагаем следующие рекомендации, требующие, однако, более тщательной экспериментальной проверки. Допустим, что оценки при устной форме проверки ставим, исходя из тех же процентуальных норм, что и при письменной форме проверки (по крайней мере 50% правильно — оценка «3» и т. д.). Если оценивается такой вид речевой деятельности как чтение (в данном случае было бы вернее сказать «техника чтения»), то скорость чтения должна быть по край-

ней мере 12 полных строк учебника в минуту (установлено нами на основе предварительного эксперимента). При этом оцениваться может лишь чтение, продолжающееся не менее одной минуты.

При оценке знаний и умений учащихся по другим видам речевой деятельности принимаем за основу объема (лишь в очень грубых чертах) число 10. При говорении, например, учащийся должен сказать по крайней мере 10 предложений; при определении (узнавании, замене, вставке и т. п.) грамматических форм учащийся должен эту работу продемонстрировать по крайней мере 10 раз; при проверке понимания русской речи на слух учащийся должен показать свое понимание (или непонимание) по крайней мере 10 раз. Поясним почему нами выбрано именно число 10. Во-первых, потому, что число 10 позволяет легко и быстро высчитывать процент правильных (или неправильных) мест в ответах учащихся. Во-вторых, число 10 — это достаточное, на наш взгляд, количество высказываний учащегося, позволяющее судить о знании (или незнании) материала, о навыках и умениях учащихся.

При вышеприведенной системе проверки и оценки можно оценивать не только непрерывные ответы учащихся, но и единичные высказывания каждого отдельного ученика.

ВЕНЕ КЕЕЛЕ КЛАСС КАБИНЕТИ- СҮСТЕEMIS

МАИМО КОКЛА

Õpetajatöö on nõudnud ennastsalgavust alati, ent meie päevade pinges on kujunenud uus õpetaja tüüp — otsija, katsetaja, leidja — kelle kohta ütlemine entusiast.

Entusiasmi võib põhjustada sügav ainealane huvi, eneseteostamise soov või madala valulävega kohusetunne. Mõneti tohib kabinetisüsteemi rakendamistki koolis entusiasmi tekkemehhanismide hulka arvata. Kui palju on meil ja venasvabariikides õpetajaid, kes kabinetisüsteemi tingimustes on hakanud aineklassidesse koguma abimaterjale varasemast läbimõeldumalt ja otstarbekamalt, tehnilisi vahendeid kasutama senisest rohkem ja oma ainet õpetama uudselt ning tänapäevaselt.

Valmilt ei ole ühtegi aineklassi õpetajaile üle antud. Kõik see, mis koolides olemas, on õpetajate eneste kätetöö või algatus. Juhtkonna teene samuti. †

Lubatagu teha kõrvalepõige selle mõtte haruradadele.

Oleme kuulnud koolijuhtide kurtmist, et kabinetisüsteemile ei saa üle minna ruumipuudusel. Ent katsed on tõestanud kabinetisüsteemi puhul klasside hoopis tõhusamat koormatust. Vastuväide, et seinakapid vähendavad põrandapinda ja õhuruumi, on kahtlemata õige. Seda enam tuleb kasutada paiku, mis asjata tolmu koguvad. Nägime Läti NSV-s väikesi maakoole, kus tahvli ja akende alune olid õhukesteks kappideks ehitatud. Sinna mahtusid kõik tabelid ja pildid, didaktilisest jaotusmaterjalist rääkimata. Midagi annab ette võtta ka õpetajalauaga. Kui see ehitada kapiks, leiaksid siin panila tehnilised vahendid. Väikeste ja vanade koolide esialgseid vajadusi see ehk rahuldaks.

Oleme näinud ka teist äärmust: suured uued koolimajad, klassiustel sildid, märgitsemaks kabinetisüsteemile üleminekut. Ruumides isegi kapid, ent tühjad. Vabandatakse, et õppevahendid on tegemisel, õpetajate käes jm. See tõendab, et kabinetisüsteemist ei ole õigesti aru saadud. Silt klassi uksele ja liikumisgraafik ei tee veel kabinetisüsteemi, mööbel ja tehnilised vahendid ka mitte. Kabinetisüsteemi määrab uudne metoodika ja sel puhul kasutatav didaktiline jaotusmaterjal, mis on käepäraselt koos ühes ruumis. Määrab õpetaja loovas mõttes eostunud metoodiline looming, mis on niisama individuaalne nagu inimenegi. Ei ole mõeldav, et ühe õpetaja hea plaani järgi võiks teine õpetaja täpselt sedasama luua. Plagiaati õpetamises ei ole, sest võõras meetod võõras tingimustes lihtsalt ei toimi. Kõike saab teistelt üle võtta ainult idee pinnal, üldkogemuslikult, põhimõtteliselt, millest tuletatakse oma.

Seepärast on mõeldamatu ainekabineti üleandmine õpetajale valmilt. See ei tarvitse õpetajat paremini tööle innustada.

Isetegemise algatus ja loovus ei teki tühjalt pinnalt, selleks peavad olema

soodsad kasvutingimused. Võrrelgem kooli — orkestriga. Kõigepealt juhtkonnalt veerema pandud teememõte, seejärel pillide ühtne häälestus ja lõpuks dirigendipuldus üks, kes omajoru-ajajaid ja pausimängijaid sunnib partituurist kinni pidama. Muidugi kuuluvad nii sugusesse orkestrisse nii solistid kui ka käratrummi lööjad.

Umbes sedalaadi ilusat koostööd nägin Tallinna spordiinternaatkoolis, kus kabinetisüsteem on juba aastaid jõus. Seal on tunda juhtkonna kindlat taktikeppi ja ühist eesmärki.

Arvan, et ma ei tee liiga spordiinternaatkooli teiste õpetajatele, kui vene keele õpetajaid solistide kategooriasse arvan. Igatahes on kursustest osavõtjad leidnud väärtuslikku eriti Jekaterina Paraskuni ja Tatjana Jekimova vene keele klassides. Spordiinternaatkooli vene keele õpetajate tööd on vaatamas käinud vabariigi aineseksioonide juhatajad, paljude koolide juhid ja õpetajad meilt ning mujalt. On olnud, mida vaadata.

Koolisisestel kabinetide võistlustel on kolm korda järjest võitjaks tulnud õpetaja Jekaterina Paraskun, kelle aineklassis on kõige rohkem tõhusaid didaktilisi materjale, need kõik heas korras ja laitmatus süsteemis. Et ka teistes vene keele klassides hakkas silma palju meeldivat, sai mõttest kirjutis.

Jekaterina Paraskun on töötanud Tallinna spordiinternaatkoolis 7 aastat. Ta mäletab oma töö algusaastaid, kui selles klassis olid veel tühjad seinad ja õpetajal endal tühjad peod. Koolis oli aga tollal raske õpilaskond, kellel puudusid tööharjumused ja õppimistahe. See sundis õpetajat mõtlema oma aine huvitavaks tegemisele ja tööle ergutavatele võtetele. Õpetaja kogus mitmesuguseid pilte ja mängu, kirjutas neile juurde küsimused või tööjuhendid, koostas huvitavaid harjutusi, tegi grammatika õpetamiseks ülevaatlikke tabeleid jm. Niiviisi sündisid esimesed lisamaterjalid,

mis hakkasid järjest tungivamalt oma panipaika nõudma. Et uutes koolimajades on klassi ukse kõrvale projekteeritud ainus seinakapp harjade-kaltsude tarvis, pidid õppevahendid uue paiga leidma.



JEKATERINA PARASKUN

Peagi leiti nõu. Koolis said elatanuks pingid ja lauad. Selle asemel, et need keskküttehju visata, meisterdasid käsitööõpetaja ja poisid nendest kapid tabelite jaoks. Vanad seinakapid õpetajate toast rändasid klassi ja seal nad elavad nüüd oma teist elu. Klassi mööblile pole kopikatki kulutatud ning õppevahendid on õpetaja ja õpilaste töö vili.

Õpetaja Paraskun jutustas, et ta peab õpilastele tööülesannete andmist väga tõhusaks kasvatusvõtteks, see sunnib neid oma käega tehtusse heaperemeelikult suhtuma.

(Eelkirjeldatu loomulikult ei tähenda, et tänapäeval ainult niimoodi mööblit muretsetaks. Oleks tarvis, et uutes majades kõik vajalik projekteeritaks, vanade koolide jaoks oleksid töökojad, kust kohandatud projekti järgi saaks tellida.

Seda käsitagem kui ülemineku võimalust.)

Enne kui avame kapiuksed, heitkem pilk ümberringi. Puhtus ja kord, mõdukalt lilli, tagasihoidlikud kardinad. Õpilaste laudadel nende nimed, kes igast klassist selles pingis istuvad. Igaüks vastutab oma pingi puhtuse ja tervise eest.

Akende vastasseinal on stend «Знаете ли вы?», kus eksponeeritakse huvitavaid pilte ja lisamaterjale käsitletava kirjjaniku elust ja loomingust. Teinekord pannakse stendile kirjutisi paeluvatest või päevakajalistest sündmustest.

Kõik see, mis mõjub rahutuks tegevalt ja pilku väsitavalt, on kappidesse peidetud.

Põhiline materjalide liigitusalus on klass — teemad klasside kaupa. Et mõnesid materjale saab kasutada mitmetes klassides, on kapiukse siseküljel teemade nimekiri, klassi kindlalt piiritlemata. Õpetaja J. Paraskunil on ülekaalus vanemate klasside lisamaterjal, nooremate oma on teistele õpetajatele loovutatud.

Eraldi on süstematiseeritud kirjanduse ja grammatika teemad, aluseks vanemate klasside programmid, kuigi see ei tähenda nende lahutamist vene keele õpetamise ühtses protsessis. Omaette on kõnearenduse teemad, milles on antud nii sõnavara- kui ka grammatikaülesanded. Teemade valikul on arvestatud programmi, vene keelt kui ideoloogilise kasvatuse vahendit ja kooli spetsiifikat — spordikallakut, rohkete suhtlemist teistest rahvustest õppursportlastega treeningul, võistlustel, olmetingimustes, vaba aja veetmisel ja teiste rahvuste eripära tundmaõppimisel.

Teemade valikul on mingil moel kaasa rääkinud õpetaja oma huvid, maitse, leidlikkus jm.

Annan neist edasi väikese valiku, ehk leiab mõni õpetaja siit idee edasi mõelda ja tuletada oma süsteem.

Konkreetsed kirjanduspala või kirjani-ku käsitlemine on tõenäoliselt kõige sahatum ala, kuigi ka see pakub mitmeid võimalusi eri võimekusega õpilastele. Nii näiteks on J. Paraskun andnud tugevamatele õpilastele kirjeldada Puškini kujutamist kahe portree — O. Kiprenski ja V. Tropinini — järgi. Arutlusteedad «Puškin ja raamatud», «Puškini viimased päevad» nõuavad õpilastelt põhjalikumaid teadmisi ja süvenemist. Kus lõpeb kirjanduse käsitus ja algab kõnearendus, seda piiri on üsna raske tõmmata. Palju oleneb õpetaja suvast, kuidas ta käsitleb M. I. Kalinini teemat, missuguse rakursi leiab Leningradi-tee- male. Õpetaja Paraskun rõhutab eesti ja vene rahva ajaloolist ühtekuuluvust: Peeter I tegevus Tallinnas ja Neevalin- nas, revolutsioonilise võitluse ühisjoo- ned, M. I. Kalinin Tallinnas, ühisrinne Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioo- ni ja Suure Isamaasõja päevil, tänapäe- val. Sellega seostab õpetaja ka Tallinna probleemid: ajaloolise Tallinna, Kadri- oru, «Russalka» kõrval annab kõnelda Tallinna uutest linnaosadest, veesüste- mist jm. ühenduses Leningradiga. See tähendab, et õpetajal tuleb koguda kõi- gekülgset informatsiooni, pilte, koostada tekstidele küsimusi, anda grammatika- ülesandeid jne.

Sellega on lähedane kangelasteema, kohane käsitlemiseks mitmete kirjandus- palade puhul: «Kuidas karastus teras», «Jutustus tõelisest inimesest»; esimene naiskosmonaut V. Tereškova jm. Siit kasvavad välja arutlusteedad «Missugu- ne inimene võib saada kangelaseks», «Missugune on kasvatatud inimene», «Austa oma ema» jm.

Kasvatusele ei unusta J. Paraskun ühelgi sobival hetkel viidata. Näiteks kõnearendusteema «Teatris» puhul õpi- takse mõisteid fuajee, parter, rõdu, lava, stseen, dramaatika žanrid. Eten- duse ja lavakujunduse arutelu kõrval

räägitakse, mis teatrisse selga panna ning kuidas teatris käituda. Huvi pakub seegi, kui õpitakse tundma meie näitle- jaid ja nende rolle. Nõrgemad õpilased vastavad küsimustele, tugevamad peavad maha vaidlusalalooge ja teevad ettekan- deid lisakirjanduse põhjal. Piltidest ja värvilistest diapositiividest sel puhul puudu ei tule.

Et spordiinternaatkooli õpilased on sageli koduseinte vahelt väljas, on neile vajalikud järgmised teemad: tervitami- ne, tutvumine, trammis, rongis, bussis, lennukis, metroos, laeval, vaksalis, len- nujaamas, sööklas, post, telegraaf, tee- nindusmajas, näitusel, muuseumid (iga liiduvabariigi tähtsamad), pildigaleriid.

Rohkesti on teemasid spordi alal: spordi liigid ja sellealased oskussõnad vene keeles, tuntud sportlased, nende tagajärjed jm.

Aastaajad, sügise värvid, kevad met- sas, vaikne meri, sügistorm antakse eda- si pildimaterjali alusel, eriti rohkesti abistavad kunstiteoste reproduktsioonid või värvilised diapositiivid.

8. klassi jaoks on üsna olulised elu- kutseid tutvustavad teemad: tööstus ja põllumajandus ning nendega seotud elu- kutsed. Maamiljööle viivad lähemale teemad: farmis, loomad, karjak, kuidas abistada kolhoosi; imetajad, linnud, lil- led, putukad; metsas, põllul jpm. Kõnel- dakse tööliselukutsetest, tehnika prog- ressist; kaevuri, geoloogi, arsti, õpetaja jt. elukutsetest.

Kool, õppetunnid, õpetajad jm. ning olmeteemad — minu kodu, minu pere- kond, kuidas abistada ema, sünnipäev, õpilase päevarežiim, pioneerisüvi — kuuluvad nooremate klasside vestlustee- madesse, kuid ei tee paha neid ka uult tasandilt meenutada. Näit.: minu päev, minu riided, kaupluses, lähen kinno, fil- mi žanrid, kuidas vaadata filmi, filmi- näitlejad, raamatukogus, arsti juures, matkamas, minu õhtu jm.

Vajalikud on ka teoreetilist laadi teemad: nõukogude võim, komsomoli III kongress, ELKNU XVI kongress, ÜLKNU XVII kongress jm. Iga päev lisab uusi teemasid, milleta vene keele tunnis läbi ei saa.

Iga teema tähendab lisamaterjali, eelkõige moodust, kuidas seda õpilastele lähendada ja selgeks õpetada. Lisan ühe näite, mis ei pretendeeri eeskujule, õpetaja J. Paraskuni varamust — teema «Sööklas» metoodilise töötuse. Tööjuhendid on paljundatud kogu klassi tarbeks. Osa seda laadi ülesandeid on koostanud õpetajad ise, mõned eeskujud on saadud metoodilisest kirjandusest või teiste koolide õpetajatelt.

Tekste on paljundanud ja diapositiivid valmistanud Tallinna 1. kutsekeskkooli laboratoorium selle kooli vene keele õpetaja Lidia Laidla tellimisel. Kahe kooli vastastikune koostöö on olnud viljakas mõlemale.

СТОЛОВАЯ

1. Столовая открыта (столовая работает).

Столовая закрыта (столовая не работает).

Столовая открывается в 8 часов утра. Столовая закрывается в 9 часов вечера.

Столовая работает с 8 до 9 часов вечера.

Позавтракать можно в столовой с 8 часов утра до 10 часов утра.

Пообедать можно в столовой с 12 часов до 4 часов.

В столовой можно поужинать с 5 часов вечера до 9 часов вечера.

Пойти в столовую пообедать (поужинать, позавтракать) — голоден, хочу есть, проголодаться, быть как волк голодным, хочется есть.

2. Прийти в столовую.

Занять очередь в кассу. Встать в очередь, стоять в очереди, (за кем?), пос-

мотреть меню, выбрать блюда, взять на первое (на второе, на третье), уплатить в кассу, взять чеки, получить сдачу.

3. В столовой самообслуживания.

Взять поднос, прибор (нож, вилку, ложку...), подойти к раздаче, подать чеки, получить первое, второе, третье, сладкое...

4. Место свободно.

Место занято, подождать, когда освободится место, сесть за стол, поесть, съесть (что?), доест, попить, выпить, допить, съесть сыр, выпить чаю, есть суп, кашу, хороший аппетит, пожелать приятного аппетита соседу, плохой аппетит, есть с большим аппетитом.

5. Ответы на вопросы:

Где вы обычно обедаете? В котором часу вы завтракаете (обедаете, ужинаете)? Что вы обычно едите утром? Что вы пьете за завтраком? За обедом, за ужином? Какие супы вы любите? Что вы обычно берете на первое, на второе, на третье? Какое ваше любимое блюдо?

6. Приготовить обед.

Достать продукты из холодильника, пожарить рыбу, мясо, картофель, яичницу на сковородке в масле, повернуть мясо через мясорубку. Сварить суп, картофель, мясо, рыбу, щи, овощи, компот, кофе, кашу в кастрюле (на воде, на молоке).

Вареное мясо, овощи, рыба; жареная картошка, рыба, мясо.

Вареные яйца всмятку, вкрутую.

Вскипятить воду, чай, молоко. Кофейная мельница, смолоть кофе в кофейной мельнице. Испечь торт, пирог, сладкие булочки, песочное печенье.

Посоливать суп, картошку, мясо, огурцы.

Соленые/свежие огурцы, помидоры.

Нарезать хлеба, сыр, колбасу.

МЕНЮ

ХОЛОДНЫЕ БЛЮДА (холодные закуски):

винегрет, салат из свежих овощей, сельдь с луком, студень, ветчина с хреном, капуста, паштет, шпроты, масло, икра, колбаса, сыр, мясной салат.

БУТЕРБРОДЫ (с чем?):

с колбасой, с сыром, с ветчиной, с килькой, с помидорами, со свежими огурцами ...

ПЕРВЫЕ БЛЮДА:

щи из свежей капусты, щи из квашеной капусты, борщ, рассольник, селедочка сборная, овощной суп, рыбный суп, молочный суп, молочная лапша, суп с вермишелью, суп с рисом, грибной суп, суп-пюре (из гороха), окрошка, суп харчо, суп с фрикадельками, бульон с пирожками, фруктовый суп.

ВТОРЫЕ БЛЮДА:

котлеты, биточки, шницель (рубленый, отбивной), мясо (жареное, отварное), пельмени, сосиски с капустой, утка жареная, цыплята, зразы, азу, рыба жареная (отварная), каша (гречневая, рисовая, манная, перловая), сырники, пудинг из творога, блины со сметаной, блинчики с мясом, оладьи с творогом (с конфитюром).

ТРЕТЬИ БЛЮДА:

компот из фруктов, кисель: клюквенный, молочный, яблочный, вишневый, черничный ... Взбитые сливки (с вареньем, с шоколадом). Мороженое (с вареньем, с шоколадом). Чай с молоком, с лимоном, с сахаром. Кофе черный, со сливками, с молоком, с лимоном, с конфетами, с пирожным. Молоко, сметана, кефир.

ГАРНИРЫ:

картофель отварная, жареная, в мундире, картофельное пюре.

Макаронные отварные, макаронные жареные, макаронные с сыром.

Капуста тушеная.

ПРИДУМАЙТЕ ВОПРОСЫ К ДАННЫМ ОТВЕТАМ:

1. ?
— Я завтракаю в 7.30.
2. ?
— Обычно я завтракаю в буфете.
3. ?
— Я люблю ужинать дома.
4. ?
— На первое я беру суп с рисом и овощами.
5. ?
— Это блюдо я часто беру на второе.
6. ?
— У вас в столовой очень сытные и вкусные обеды.
7. ?
— Да, здесь свободно.
8. ?
— Спасибо, я люблю молоко.
9. ?
— Нет, на нашем столике нет горчицы.
10. ?
— С вас два рубля.
11. ?
— У нас из закусок есть только салат и винегрет.

Слова в скобках поставить в нужной форме, где нужно поставьте предлог.

Утром он ест бутерброд (ветчина или колбаса). У вас есть кофе (молоко). На первое я взял суп (курица и рис). На второе я попросил рыбу (картофель). Вам нравится мороженое (фрукты)? Съешь хлеба (масло), выпей чаю (варенье).

Ответить на вопросы. Заменить глагол «любить» глаголом «нравиться»: Вы любите молочные блюда? Да, мне молочные блюда. Какие вторые блюда вы любите? Вы люби-

те свежую рыбу? Какие мясные блюда вы любите? Вы любите пирожные с кремом?

Напишите антонимы к данным словам, составьте с ними предложения.

Холодный, вкусный, голодный, свежий, редкий, свободный, сытый, хрупкий.

Темы диалогов:

1. После школы мы собрались пойти в столовую.
2. У кассы.
3. За обедом.
4. Мать и дочь готовят обед.

Рассказы:

Как я вчера пообедал? Что я ем обычно за завтраком, обедом и ужином? Что мы едим обычно: зимой, летом, осенью?

Я готовлю стол для гостей.

ОТВЕТЬЕ НА ВОПРОСЫ

Где вы обычно завтракаете? Что вы едите на завтрак? Что вы пьете утром? Какие бутерброды вы любите? Какое ваше любимое блюдо на завтрак? В котором часу вы завтракаете? Сколько времени вы завтракаете?

ПРОЧИТАЙТЕ ДИАЛОГ И СОСТАВЬТЕ ПОДОБНЫЙ:

- Скажите, где здесь буфет?
- На третьем этаже.
- Когда он открывается?
- В семь часов утра. В это время там мало народу.
- Вы тоже туда идете?
- Да, пойдёмте позавтракаем вместе.
- Спасибо.
- Скажите, пожалуйста, где у вас меню?
- Оно висит у кассы. Смотрите, сегодня есть винегрет, салат, сосиски с картофелем, творог, сметана, сырники, рисовая каша и чай с молоком. Что вы возьмете?
- Я возьму салат, сырники и горячее молоко.

— А я хочу сосиски с картофелем, творог и чай.

— Хотите к чаю булочку с вареньем?

— Да, с удовольствием. И еще грамм 200 черного хлеба.

— Приятного аппетита!

— Спасибо, вам то же!

— Дайте, пожалуйста, счет.

— Пожалуйста.

— Сколько с нас? Четыре пятьдесят? Получите, пожалуйста. До свидания.

— Всего доброго.

ВМЕСТО ТОЧЕК ПОСТАВЬТЕ ОДИН ИЗ ГЛАГОЛОВ В НУЖНОЙ ФОРМЕ: «жарить, варить, кипятить».

Обычно я готовлю ужин дома. Я . . . чай или кофе. . . . яичницу. Часто я яйца всмятку или котлеты. По воскресеньям я плов и молоко.

ГДЕ МОЖНО, НАПИШИТЕ К ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ «острый, сухой» АНТОНИМЫ В ДАННЫХ СОЧЕТАНИЯХ.

Острый сыр, острый нож, острое стекло, острый ум, острый соус, острое блюдо.

Сухое вино, сухая одежда, сухой прием, сухой воздух, сухая погода.

Tuleb lisada, et selle teema juurde kuuluvad toidunõude ja toiduainete värvilised pildid, vältimaks uute sõnade eesti keelde tõlkimist. Menüü venekeelsed blanketid on palutud sööklatest mitmelt poolt meie maal.

Eraldi tuleb kõnelda J. Paraskuni rikalikust pildikogust, mis on teemati jaotatud. Kust ta neid leiab? Igalt poolt: pildiajakirjadest «Огонек», «Вокруг света», «Наука и религия» jm., lasteraamatutest, sobivad ka värvilised postkaardid, mänguasjad, nukuriiete komplektid, reklaamplakatid, etiketid, diafilmid ja diapositiivid. Töö hõlbustamiseks on J. Pa-

raskun diafilmid lõiganud diaposiitvideks. Kirjandusteemasid toetavaid pilte, mis kipuvad kurjasti kuluma, on ta hakanud diaposiitvideks ümber pildistama. Tehnilise teostuse eest kannab hoolt õpetaja L. Laidla.

Huvitav plaadikogu on korjunud ajakirjade «Кругозор» ja «Русский язык за рубежом» kaasandena, kust võib leida kuulsaid hääli ja haruldasi tekste.

Vanad õpikud on rännanud tekstideks ja harjutusteks. Üldse tasub säilitamist igasugune huvitav fakt või mäng, mida tunni lõpul või lõdvestushetkel saab kasutada.

Suur osa varast on ka õpilaste kogutud, osa tabeleid ja materjalide vutla-reid õpilaste tehtud, on säilitatud õpilaste paremaid ettekandeid ja kirjandeid.

Siiani on vähe juttu olnud puht grammatikast. Süsteemi aluseks on ühe või teise klassi grammatikakursus: käänded, käänamine, pööramine, ajad, aspektid, võrdlusastmed, lauseanalüüs, süntaks, interpunktsioon, foneetika jm. ning nendest lähtuvad alaküsimused. Grammatikaülesanded on enamasti koostatud mitmes variandis, et kindlustada iseseisev töö. Kus on abi pildist, seal pole teksti tarvis, näit. häälduharjutused, mitmuslikud sõnad jm.

Õpetaja **Tatjana Jekimova** didaktiline näitlik ja jaotusmaterjal on enamikus samas süsteemis, paljud teemad on juba eespool nimetatud, kuigi kumbki õpetaja on leidnud teemale omapoolse lähene-misnurga. Kasutatakse ühiseid ja vahetatakse vastastikku materjale.

T. Jekimova lähenemises ainele on tunda huumorimeelt. Tal on kogutud naljakaid pilte, karikatuure ja mängu. Need on lõigatud väljaannetest «Пионерская правда», «Мурзилка», fotokoopiaid tehtud Bidstrupi karikatuuridest. Töö piltidega toimub põhimõttel: anda pildil kujutatud sõnavara, esitada küsimused, selgitamaks situatsiooni, luua dialoog,

kirjeldus või jutustus. Karakteristika koostamiseks on T. Jekimoval varutud hulk ilmekaid ja erilaadseid portreid (mustlanna, eskimo eit, iludusi moelehtedest, lapsi, iseloomulikke nägusid, eri rahvusest inimesi).

T. Jekimova on võtnud ideid algklasside metoodikast ja kohandanud neid vene keele näitlike vahendite valmistamisel. Näiteks sõnavara tundmist või mõne ülesande õigsust saab kontrollida pildiloto abil (õige on siis, kui pilt la-dumisel välja tuleb).



TATJANA JEKIMOVA

Värvinäidik aitab sõnade sugu määrata, käändeid, aspekte, eessõnu jm. kor-rata (leppemärgid tuleb iga kord tea-tada).

Aspektide kordamiseks sobib liikuva aabitsa põhimõttel taskutega kaasastah-vel, milles tuleb tegusõnad aspekti järgi õigesti reastada.

Ristsõnamõistatuste koostamine ja la-hendamine on jõukohane siiski vanema-tele klassidele. Paremaid tulemusi an-nab see siis, kui ristsõna on koostatud konkreetse teema või pala ulatuses.

Elevust loovad piltmõistatused. Kui õpetajalt on idee või eskiis, siis pildi valmistavad meeleldi õpilased. Ülesande võib esitada ka vastupidi: koostada piltmõistatus (näiteks Lermontovi värsireast: «Белеет парус одинокий»).

Mänguelementidest vene keele tunnis on kirjutanud õpetaja Lidia Laidla, varsti peaks see raamat kõikide vene keele õpetajateni jõudma.

T. Jekimova peab vene keele õppimisel oluliseks võtteks dialoogi. Ent selle koostamine polegi nii lihtne. Eeskujul on saadud ajakirjadest ja ka Moskvast P. Lumumba nim. ülikoolist tänu isiklike kontaktidele.

Kolmas vene keele õpetaja **Virve Rammus** on alles oma aineklassi sisse seadmas, põhiliselt keskastme jaoks. Ent süsteem on samasugune.

Seni ei ole juttu olnud tehnilistest vahenditest. Tallinna spordiinternaatkoolis on kõik vajalik olemas ja nende kasutamine pole probleem. Tehnika ei ole omaette eesmärk, vaid vahend õpetaja meetodiliste võtete süsteemis.

Aastate vältel on õpetajad kogunud kontrolltöid. Praegu on neid teemade kaupa mitmes variandis paljundatult saanud kenake hulk. Raskusaste on läbi kaalutud, analoogilisi töid eelnevalt tehtud ja tulemused seega ootuspärased. Eks see olegi suurim tasu nähtud vaeva eest. 1972/73. õ.-a. oli vene keeles õppeedukus 100%, 1973/74. õ.-a. sellele ligilähedane.

Kuidas see on saavutatud, kui õpilased viibivad nädalaid treeninglaagrites ja võistlustel? Nende jaoks on kehtestatud midagi arvestuste taolist, et tagada äraõppimine puudunud aja eest. See tähendab küll õpetajale rohkem individuaalset tööd õpilastega väljaspool õppetundi, aga niiviisi ollakse harjunud ja teisiti oleks edukus mõeldamatu.

Palju tuli juttu vene keelest kui ideoloogilise kasvatuse vahendist. Spordiin-

ternaatkoolis tunnetatakse vene keele õppimise vajadust teravamalt kui kuskil mujal. On ju selle kooli õpilaste suhtlemine teiste liiduvabariikide sportlastega soojem ja isiklikum, mitte sõprus üldse. Seepärast on rohkem isiklikke kui kollektiivseid kirjasõpru.

Noorematel klassidel on huvipakkuv šeflusside A. Matrossovi polguga. Lisaks sellele, et käiakse A. Matrossovi memoriaalmuuseumis, tutvutakse ka lahingutehnika ja venekeelse sõjaväelise terminoloogiaga. Tulu peaks sellest kasvama keskkoolis sõjalise algõpetuse tarvis.

Tallinna spordiinternaatkool hoiab silma peal enamikul spordiinternaatkoolidel vennasvabariikides. Õpetajate ühised kohtumised, sõprusvõistlused ja peod ei ole harukordsed. Seda laadi kontaktid kasvavad ka kogemusi.

Ainekabinet nagu Tallinnigi ei saa kunagi valmis. Ajaga sammu pidav õpetaja leiab alati midagi uut. Kindlasti ajal, mil käesolev kirjutis lugejani jõuab, on mõndagi kirjeldatud ainekabinettides muutunud ja uuenenud. Küllap see nii olema peabki.

MUUSIKALISTE VÕIMETE KUJUNDAMISE MÕNINGAID ASPEKTE LASTEAIAS (I)

MAIE VIKAT

Lasteaia muusikalise kasvatus ülesanne on lastes huvi ja armastuse äratamine muusika vastu. Et avada lapsele uks muusikamaailma, on vaja arendada tema muusikalisi võimeid.

Muusikalisteks põhivõimeteks loetakse muusikalist kuulmist, rütmitunnet ja muusikalist mälu.

Tuntud nõukogude psühholoog B. Teplov täpsustab seda liigitust, eristades muusikalise kuulmise põhialustena:

- a) helilaadi tajumist, mis ilmneb meloodia vastuvõtu ja äratundmises, intonatsioonilise täpsuse tundlikkuses, armastuses ja huvis muusika vastu, mis areneb teadlikus muusikalises tegevuses;
- b) kuuldekujutluse võimet, mis ilmneb meloodia reprodutseerimises kuulmise järgi (kas lauldes või instrumendil mängides) ning areneb samuti aktiivses muusikalises tegevuses;
- c) muusikalist rütmitunnet, s. o. võimet muusikat aktiivselt läbi elada, tunda

muusika emotsionaalset väljenduslikkust. Muusikaalsuse põhitunnusena tõstab B. Teplov esile elamuslikkuse.

Ta väidab, et muusikalised põhivõimed ei eksisteeri kunagi üksteisest sõltumata, s. t. ei saa olla üht muusikalist võimet teise võime täielikul puudumisel. Kõik muusikalised võimed tekivad ja arenevad muusikalises tegevuses.

Ei tohi suhtuda skeptiliselt sellesse, et on võimalik ka nende laste muusikaline arenemine, kes esimesel silmapilgul näivad arenemisvõimetuina. B. Teplov kinnitab, et kaasa sündinud on vaid eeldused, mitte aga muusikalised võimed. Viimased arenevad esimeste baasil. Muusikaalsus sõltub küll kaasasündinud individuaalsetest eeldustest, kuid on arenemise, kasvatus ja õpetuse resultaat (10).

Muusikaliste võimete areng on mõeldav vaid tähelepaneliku, vajadusi mõistva ja plaanikindla pedagoogilise töö tulemusel. Et kõige selle juures võib esineda nähtusi, kus mõned sünnipärase eeldused ei soodusta teatud võime arenemist, peab muusikapedagoogilises töös olema esmane ülesanne välja selgitada, missugune on lapse muusikaalsus, s. t. missuguses osas tuleks teda abistada, milliseid puudusi püüda kõrvaldada.

Kõige sagedasem muusikalist arenemist pidurdav tegur on muusikaliste kuuldekujutluste puudulikkus. See pidurdab ka teiste komponentide arenemist. Puudulike kuuldekujutlustega lapsi peetakse sageli ebamusikaalseiks, ent alati pole see õige.

Kuldekujutlused on arendatavad: suurt osa kuuldekujutluste arenemisel etendavad

- 1) muusika-alane praktika,
- 2) muusikaliste kujundite meelepidamine, mis arendab kujutluste teket ja püsi.

Puudulike kuuldekujutluste korral tuleb seesmistele kuuldekujutlustele arendamiseks: 1) alata kergete motiivikeste järelelaulmisest, 2) lastele laulu õpetades

lasta neil algul viisi kuulata ning alles siis iseseisvalt järele laulda.

Kui kuuldekujutluste arengut pidurdavad tegurid on kõrvaldatud, võib areng jätkuda jõudsasti. Sääraseid takistusi saab kõrvaldada vaid väga tähelepanelikus pedagoogilises töös, mis enamasti nõuab lapsele individuaalset lähenemist (4).

Nagu uuringud näitavad, on kõik eespool toodud muusikalised üksikvõimed oma vastastikuse seosega arendatavad. Arendamise alus peab olema tegelik musitseerimine vanusele, arenemisastemele ja individuaalsetele vajadustele vastaval kujul (7).

Kõik inimesed on muusikaliselt teataval määral mõjustatavad ja arendatavad. Eriti on see kehtiv väikelaste suhtes. Seda tõestab praktika: need väikelapsed, kes satuvad õigeaegselt soodsasse muusikalisse miljöösse, arenevad alati muusikaliselt. Peab ütleva, et kõik terved lapsed on muusikahuvilised. Seejuures armastavad nad rohkem niisugust muusikat, mis pakub võimalusi aktiivseks tegevuseks, s. o. kaasaelamiseks mängu, tantsu, laulu ja liikumise näol.

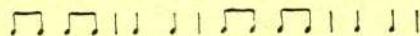
Rütmilisel muusikal ühenduses mängulise tegevusega on siin esmajärguline tähtsus, sest rütmi suhtes toimub reaktsioon terves kehas. Rütmitunde alus on motoorsus, s. o. lihaste liigutustele tugineva korrapärase liikumise tunnetamine. Rütmiline külg organiseerib inimpsüühika, tekitades vahetu soovi kaasa elada. Rütmi läbielamine on oma olemuselt aktiivne protsess, s. t. pole võimalik rütmi ainult kuulda, vaid siin peab ise kaasa tegema, sellele kaasa elama. Muusika on mingi emotsionaalse sisu väljendaja, rütm aga üks muusika väljendusvahendeid. Sellest järeldub, et ka rütm on alati mingi emotsionaalse sisu väljendaja (4).

Muusikalist rütmi tajuda ja reprodutseerida saab ainult rütmitunde, s. o. motoorsusele toetuva vahetu kaasaelamise alusel.

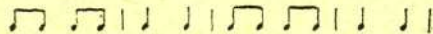
Väikelaps saadab oma laulu instinktiivse liikumisega. Seda mängulist liikumist (kõnd, plaksutamine, lihtsad tantsusammud) teadlikult ära kasutades võime lapse rütmitunnet sihipäraselt arendada.

Et laste kollektiivse tegevuse alus on esmajoones ühtne rütmiline tunnetus, tuleks muusikalist tegevust alustada rütmilisuse baasil. Selleks on muusikaliste mängude, laulumängude ja tantsude kõrval sobiv kasutada mitmesuguseid lasteriime ja liisutussalme, mille põhjal areneb esialgne metro-rütmiline teadlikkus.

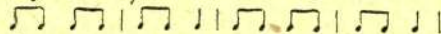
Laps tunneb rõõmu rütmikatest ütlustest, teksti pulseeringust. Juba siis, kui laps rääkima hakkab, õpib ta pähe ühekaherealisi riime, ütleb neid rõõmuga, kordab sageli märglevalt ja hakkab neid varsti ka liigutustega saatma. Selliseid lühiriime lasteaedades praegu küll ei kasutata. Nende kasutegur lapse arengus on aga kaheldamatu, sest need oleksid head lähtevahendid rütmitunde arendamisel ning õige ja selge kõne kujundamisel. Ühtlasi võivad nende lastepäraselt lustakad sõnad muusikalisse tegevusse palju rõõmu ja elevust tuua. Näit.



Lapsenublu am-mu jalgade peal tammus,
tammus, tammus, tammus. ku-ni õu-el sammus.



Po-ju-ke läeb poo-di täitsame-he moo-di.



Lepa-le-hest ra-ho-ga, kaup-a os-ta ta-hab ta.

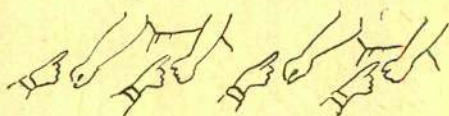
Rahvusvaheliselt tuntud saksa helilooja ja muusikapedagoog Carl Orff, kes on välja töötanud täiesti erilaadilise õppesüsteemi, alustab musitseerimist rütmilisel baasil, kasutades siin improvisatsiooniliselt laste, lillede, taimede, puude jm. nimede rütmilist riimimist (2).

Ka rahvusvaheliselt tuntud ungari helilooja ja muusikapedagoogi Zoltan Kodály õppesüsteemis, mille lasteaia osa

on välja töötanud tema õpilane Kathalin Forrây, etendavad laste rütmide ku-
jundamisel olulist osa lastepärased riim-
id ja liisutussalmid (6).

Lihtsaid riimis lauseid ja hüpitus-,
mängu- ning ahellaule kuuleb laps sageli
juba enne lasteaeda kodus, mängides või
suheldes oma venna, õe või teiste pere-
konnaliikmetega.

Lühiriimide kõrval oleksid elavaks
materjaliks ka omapärased liisusal-
mid. Mäng muutub ju palju meeleoluka-
maks ja huvitavamaks, kui kasvataja ei
määra, kes läheb ringi keskele vms., vaid
kõike seda otsustab liisusalmi viimane
silp. Liisulugemise vorm võiks olla järg-
mine: lapsed seisavad või istuvad ringis
ja sirutavad rusikas käed ette; liisu-
salmi lugev laps (algul kasvataja abiga)
puudutab ühe sõrmega järgemööda rin-
gis seisvate mänguseltsiliste kätt. Puu-
dutamine peab toimuma kindlas taktis
ja rütmis. Näit.:



Nips, naps, null,
si - na o - led kull

Lühiriime ja liisusalme õpetame nagu
laule. Me ütleme neid hästi selgelt mitu
korda ette, samaaegselt mängides ja las-
tel esialgu vaid kuulata lastes. Korduva
etteütlemise järel hakkavad lapsed kas-
vatajale koos liigutustega kaasa ütleva,
mis süvendab rütmikindlat lugemist.
Mõistagi tuleb seejuures vältida liigset
kordamist.

Lühiriime ja liisusalme õpetame las-
tele nende raskusjärjestuses. Nooremas
rühmas käsitleme lihtsamaid, s. t. selli-
seid, mis koosnevad vaid ühelöögilistest
vältustest või ühe- ja poolelöögiliste va-
helduvast vältusest. Näit.

Trah - trah - tam, trah - trah - tam,
Pum - pum - pum, pum - pum - pum,
nõn - da käib me mar - si - summ
fo - re - das - ti mür - tsub trumm.

Söö - ma, söö - ma, loud on lap - se töö - maa.

Pudrumä - gi ku - hu? Lu - si - ka - ga su - hu!

Silk, silk, sil - ma - pilk, püü - a - me sind kin - ni.
Silk, silk, sil - ma - pilk, soo - la - me sind tün - ni.

Keskmisses rühmas õpetame lasteriime,
kus esineb juba rohkem üksteisele järg-
nevaid ühe- või poolelöögilisi silpe, sest
4–5-aastaste laste rütmitunne on eelmi-
ses rühmas ettevalmistatuna juba arene-
num ja nad ei kipu poolelöögiliste väl-
tuste juures kiirustama. Näit.

Uls - sa, pus - sa, us - sa ma - ru, si - na o - led mänguska - ru.

Im - pel, pimpel, pii - la, paa - la, im - pel, pim - pel pomm!

Vanemas rühmas rakendame ka juba
selliseid lühi- ja liisusalmikesi, kus esi-
neb isegi veerandlöögilisi rütmüksusi.
Näit.

Tit - ran, tat - ran, tiger - gu, nuge - ri - gu, tit - ran, tat - ran, tok - ton - ton!
Pipran, papran, sügelgu, nūgelgu, ye - ki me ni libe monki!

Tril - la, tral - la, tril - la, tral - la, jän - ku jooksis ü - le sil - la.

Sil - la puudo lid pil - la, pal - la, jänkas runkus sil - lalt al - la.

Kun - kus ni - vi peale vet - te ja sai mu - hu ot - sa - et - te.

Selline ettevalmistus tihedas seoses lapsepärase mängulisusega annab aktiivse impulsi kui mitte teadlikkusele, siis vähemalt metro-rütmilisele tunnetusele.

Üks algsemaid muusika teadlikkuse elemente, mis vajab väljakujundamist, ongi muusika pulsi, hiljem ka rütmi tunnetamine. Muusika pulssi (meetrumit) õpime väljendama plaksutades. Seda menetlust armastavad lapsed ka mängulise iseloomu tõttu. Teadliku plaksutamise sissetoomine laste tegevusse nooremas rühmas on tulemusrikas juba selle poolest, et see suunab neid kindlalt, distsiplineeritult koostööle. Laseme lastel plaksutada algul mänguriimide juurde, peagi aga ka laulu või kasvataja pillimängu juurde. Näit.



Sulpsjab rõõmsalt vee sees konn, sest ta vett ei när - do
tal ka maa peal le - bus on, kui ta ringi nar - guü

Meetrumi plaksutamist ei tule katkestada ka pausi ajal. Laps peab tunnetama, et muusika pulseeriv jõud ei kaota oma pidevust ka pausi ajal.



Pörr, pörr-pörr-pörr, nii teeb le - he - põnn.



Küll on valjas to - re ol - la pörr - pörr - pörr!

Nooremas rühmas ühendame nii laulmise kui ka riimide lugemise sellise meetrumi plaksutamisega. See kujuneb peatselt instinktiivseks, mehaaniliseks ja on heaks põhialuseks kollektiivsele laulmisele või mängulisele tegevusele.

Kui meetrumi plaksutamine juba hästi läheb, võime üle minna laulu rütmi plaksutamisele. Suuname laste tähelepanu laulu rütmile: üht silpi hääldame

(laulame) pikemalt, teist lühemalt — järelkult peame ka nii plaksutama. On otstarbekam, kui proovime rütmi plaksutamist esialgu saateks lasteriimikesele ja alles hiljem laulule. Kasvataja esitab riimikese, samal ajal rütmi plaksutades. Lapsi laseme harjutada selle järel.



Süü, süü, lin - na, saatsaame sa - a, pi - ka - pu - ke pi - ma,
lao - laustu lei - ba

Süstemaatilise harjutamisega omandatakse nii ka laulu rütmi plaksutamine. Rütmitunnet arendab ka see, kui lapsed kuuldavalt laulmata plaksutavad kogu laulu rütmi. Sel juhul laulavad nad endamisi kuuldekujutluses ja mõtlevad tekstile.

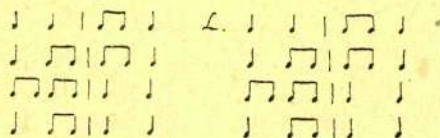
Kui laulu rütmi plaksutamine lodusalt läheb, võib rühma jaotada kaheks, kusjuures üks osa lastest patsutab meetrumit, teine osa aga plaksutab laulu rütmi või vastupidi. Edasiselt võime rütmilise kaastegevuse vorme veelgi mitmekesistada. Näit.

Kaera - Jaan



Esit. laulurühm

Tähelepanuvõime, muusikalise mälu ja ka kuuldekujutluse arendamiseks on keskmises rühmas sobiv rakendada ka - jamängu. Kasvataja plaksutab ühe- või poolleöögilistest nootidest koosnevat ka - hetaktiilist rütmimotiivi, mida lapsed kohe kordavad:

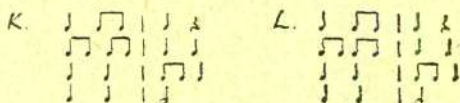


Kasvataja ja laste vahelduv plaksutus peavad olema identses tempos ja järgnema üksteisele katkestamatult. Sellega harjutame lapsi tunnetama muusika ühtlast pulssi. Otstarbekas on lastele tutvustada eri rütmivormidele vastavaid tinglikke rütmisõnu, mis aitavad kaasa täpsemale rütmitunnetusele

(♩ - samm, ♪ - jooksen).

Plaksutamisel kanname hoolet selle eest, et lapsed plaksutaksid kergelt, väikese randmeliigutusega, peopesi otse kokku lüües. Lapsed võivad plaksutada niihästi seistes kui ka istudes.

Kui ühe- ja poolelöögilised rütmivormid on hästi omandatud, tutvustame ühelöögilist pausi (lahkuviidud kätega) ja kahelöögilist nooti, mida ka kajamängus rakendame. Näit.



Rütmitunde arendamiseks aitab kaasa ka plaksutuse seostamine kõnniga, mida võime viljelda kõigis vanuserühmades. Nooremas rühmas laskem harjutada kõndides ainult meetrumi plaksutust, s. t. lapsed plaksutagu iga sammu juurde ainult üks kord. Keskmises vanuserühmas võime lasta plaksutada ka ainult takti rõhulisel osal, näidata rõhutul pausi. Vanemas rühmas võime katsetada ka poolelöögilist plaksutamist kõnni ajal. See on aga juba raskem ülesanne, sest ühe sammu ajal tuleb kaks korda plaksu lüüa. Seda on vaja ette valmistada. Algul plaksutab poolelöögilisi välтусi vaid kasvataja, hiljem liituvad ka lapsed. Selle kahekordse ülesande täitmine läheb alguses muidugi takerdudes, sest lapsed eksivad kord sammu, kord plaksuga. Küllaldase harjutamise tulemusena suudavad lapsed siiski eri liigutusi ladusalt sooritada. See on aga juba algse kontsentratsiooni hea tunnus.

Sellise ettevalmistuse järel võib alustada marsilaulude rütmi plaksutamist kõnni ajal. Kõnni ajal laulda ja rütmi plaksutada on väga raske, seepärast võime seda harjutada vaid hästiarenenud rütmitundega rühmas.

Head rütmilist vaheldust pakuvad ja lapse koordinatsioonivõime kujunemist soodustavad rütmilised kaasmängud ehk rütmi-ostinatod (5). Rütmi-ostinato õpetame selgeks kuulmise või piltnoodi järgi. Rütmilis-meloodilised kaasmängud (ksülofonil, kellamängul jmt.) aga alati kuulmise järgi. Selline muusikaline tegevus arendab lastes otseste muusikaliste võimete kõrval ka enesekindlust, leidlikkust ja osavust, rääkimata aktiivsusest.

Käesolevas artiklis on muusikaliste võimete arendamisel peaarõhk asetatud rütmitunde kujundamisele. Edaspidi käsitleme aga laululist tegevust seoses muusikalise kuulmise ja mälu arendamisega.

Kirjandus

1. E. Hiie, Algõpetuse aktuaalseid probleeme koosluses koolireformiga (Kogumikus «Algõpetuse aktuaalseid probleeme». ENSV Haridusministeerium, Tln., 1973).
2. C. Orff, Schulwerk I—V, Musik für Kinder, Edition B. Schott's Söhne-Mainz.
3. R. Päts, Diferentseeritud laululine rakendus muusikaliselt mahajäänute abistamise vahendina. «Nõukogude Õpetaja» 1965, nr. 52.
4. R. Päts, Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis, ERK, Tln., 1962.
5. R. Päts, H. Kaljuste, Jo-le-mi laulik I—II klassile. Käsiraamat õpetajale, Tln., 1969.
6. Segedkönyv, Ének-zene az óvodában, Tankönyv-Kiadó, Budapest, 1966.
7. Н. А. Ветлугина, Развитие музыкальных способностей дошкольников. М., изд. АПН РСФСР, 1958.
8. Н. А. Ветлугина, Музыкальное развитие ребенка. М., «Просвещение», 1967.
9. Художественное творчество и ребенок. М., изд. «Педагогика», 1973.
10. Б. М. Теплов, Психология музыкальных способностей. М., изд. АПН РСФСР, 1947.

MÕNINGAID JOONI EESTI KREISKOOLIDE ARENGUS

HELGI DEEMANT

1803.—1804. a. ülevenemaalise koolireformiga kehtestati ühtne koolisüsteem: igas õppe-ringkonnas pidi olema ülikool, igas kubermangus gümnaasium, igas maakonnas (kreis) kreiskool ja igas kihelkonnas kihelkonnakool. Madalam kooliaste pidi noori ette valmistama õppimiseks järgmise astme koolis. Kreiskoolide kohta kirjutati vastavas statuudis (§ 83): «Igas kubermangu- ja maakonnalinnas peab olema vähemalt üks, suuremates linnades aga kaks või enam kreiskooli, kui leidub vahendeid nende ülalpidamiseks» (lk. 25).

Kreiskoolid pidid noorsugu ette valmistama gümnaasiumi astumiseks ja andma eri seisustest lastele tarvilikke teadmisi vastavalt nende seisusele ja elukutsele. Kreiskooli astujatelt nõuti kihelkonnakooli lõputunnistust (2, lk. 62).

Kõnesoleva reformiga asutatud kreiskoolid olid ette nähtud kaheklassilistena — kummaski üheaastane kursus — ning kahe õpetajaga. Õppetöö algas 1. augustil ja kestis 1. juulini (1, lk. 27).

Tartu õpperingkonnas (hõlmas Eesti-, Liivi- ja Kuramaa kubermangu ning XIX sajandi alguses kuni 1812. a. ka osa Ida-Soomet) oli üldise reformiga võrreldes mõningaid kõrvalekaldumisi. Seal olid kreiskoolid enamikus kolmeaastase kursusega (3. klassis kestis

	3. kj.	2. kl.	1. kl.
Usuõpetus	—	—	3
Vene keel	4	4	3
Saksa keel	4	4	2
Aritmeetika	4	4	—
Looduslugu ja tehnoloogia	4	4	—
Geograafia ja ajalugu	3	4	—
Õigusteadus ja seadus	4	3	—
Ladina keel	—	3	4
Joonistamine	4	3	3
Geomeetria	—	—	3
Füüsika	—	—	3
Tehnoloogia	—	—	4
Antropoloogia	—	—	1
Ajalugu	—	—	4
Kodumaa seaduste tundmine	—	—	2
Ilukiri	5	3	—
Kokku tunde nädalas	32	32	32

ÕPILASTE ARV KREISKOOLIDES AASTATEL 1804—1817¹

	1804	1805	1806	1807	1808	1809	1810	1811	1812	1813	1814	1815	1816	1817
Võru	37	47	34	33	36	38	36	42	44	48	43	46	48	49
Tartu	109	105	98	96	92	138	135	160	157	170	151	152	122	113
Viljandi	55	50	69	58	47	31	30	40	30	40	32	23	22	23
Pärnu	—	72	65	60	67	56	51	51	35	38	28	40	61	54
Kuressaare	24	35	26	31	18	18	21	23	*	25	32	34	30	*
Tallinna vene	—	41	32	33	38	38	29	34	44	39	32	37	38	29
Tallinna saksa ²	—	89	61	57	109	102	102	129	129	138	122	117	116	105
Rakvere	—	35	39	14	22	22	19	29	30	35	33	53	43	42
Haapsalu	—	20	25	18	23	23	19	16	17	18	32 ¹	33	23	24
Paide	—	—	14	12	18	18	16	16	21	22	26	24	37	45
Valga	20	29	17	23	33	37	29	27	25	21	30	18	19	17
Paldiski	—	—	7	7	11	11	8	12	12	24 ³	19	23	21	19

õppetöö küll vaid pool aastat). Kõige madalamat klassi nimetati kolmandaks ja kõige kõrgemat — esimeseks, nagu endisaja koolides oli üldse kombeks. Õppekeeleks Eesti kreiskoolides oli saksa keel (välja arvatud vene kreiskool Tallinnas).

1804. aastal kehtestati järgmine õppeplan (3; s.-ü. 29, lk. 25): Vt. tabel lk. 695.

Õpetamine pidi kreiskoolis võimaluste kohaselt vastama õpilaste võimetele, kuid see ei tohtinud olla lapsik, vaid pidi õigsuse ja põhjalikkuse ühendama selgusega.

Loodusloo kursuses, näiteks, pidi õpetaja (koolis oli üldse neli õpetajat, tundide jaotamisel arvestati õpetajate võimeid) kolmandas klassis andma elementaarseid teadmisi loodusvaradest, nende kasutamisest. Teises klassis käsitleti taimeriiki ja mineraale, teisel poplaastal käsitööd puudutavaid küsimusi. Esimeses klassis õpiti tundma loomi. Füüsika õpetamise eesmärk oli esimeses klassis selliste elementaarsete teadmiste andmine, mis aitaksid kõrvaldada ebausku. Nende ainete edukamaks käsitlemiseks oli ette nähtud, et igal kreiskoolil oleksid näidiskogud kolmest «looduse riigist» — taime-, looma-, kiviriiki.

¹ 3, s.-ü. 32, 53, 81, 82, 103, 120, 123, 124, 144, 145, 165, 185, 209, 232, 256, 289, 312, 339; 5; 6.

² H. Pauckeri (6) ja aastaaruannete andmed erinevad; siin toodud aastaaruannete põhjal.

³ Ühendatult elementaarkooliga.

* Andmed puuduvad.

gist, hulk instrumente füüsika õpetamiseks.

Õpilaste arvu järgi otsustades olid suuremateks Tallinna saksa õppekeelega, Tartu, Pärnu, Viljandi kreiskoolid (vt. tabel 1).

1820. a. koolistatuidiga likvideeriti kooliastmete järgnevus ja määrati igale kooliastmele oma õppe-eesmärk. Kreiskooli ülesandeks jäi käsitööliseks või tööstusse tööleminevatele inimestele esialgse ettevalmistuse andmine. «Kreiskoolide eesmärgiks on kodanike kasvatamine, kes pühenduvad käsitööle või tööstusele; koolid peavad neid tutvustama selleks vajalike esialgsete teadmistega» (§ 6) [7].

Kooli vastuvõtmisel nõuti vaid lugemisoskust ja kirjutamist saksa keeles ning nelja matemaatikatehet. Sel ajal oli kreiskool kas kahe- või üheklassiline. Õppeplan oli järgmine (7, lk. 96—108):

	Kahekl. kool Ühekl. kool		
	2. kl. (kõrgem)	1. kl. (väike)	linnas
Usuõpetus	4	4	4
Piibli lugemine		2	2
Aritmeetika	3	4	4
Geomeetria	2	2	2
Joonistamine	2	2	3
Ilukiri	3	3	3
Looduslugu ja tehnoloogia	1	2	2
Füüsika	2	—	—
Geograafia	1	2	2
Ajalugu	3	2	2
Vene keel	4	4	4
Saksa keel	3	3	2
Kokku tunde nädalas	29	29	30

Kaheklassilised kreiskoolid asusid Tartus, Valgas, Võrus, Viljandis, Kuressaares, Haapsalus, Paines, Rakveres, Tallinnas kaks (saksa õppekeele ja kaubandusklassiga, vene õppekeele), Pärnus (sai juurde kolmanda — Selecta-klassi nagu Kuressaare kreiskoolgi, et ette valmistada õpilasi gümnaasiumi astumiseks) (7, lk. 112).

Nendes kaheklassilistes koolides oli kolm õpetajat: kaks teaduste õpetajat 22-tunnise nädalakoormusega ning vene keele ja kirja-tehnika õpetaja 14 tunniga.

Üheklassiline kreiskool asus Paldiskis ning selles tegutsesid teaduste õpetaja ja tema abi, kes õpetas ka vene keelt.

Väikelinnades lubati kreiskooli rahvakoolidega ühendada.

1820. ja 1828. a. koolistatuute püüti ümber töötada kohalikele oludele vastavalt ning luua Eestis kreiskooli eri täiendusklassidega (nagu kaubandus-, põllumajandus-, tehnika-klassid), mistõttu kreiskoolid oleksid olnud erineva klasside arvu ja erineva programiga. Nimetatud ettepanekut siiski ellu ei rakendatud (3; s.-ü. 681).

1820. aasta õppeplaan kehtis enamikus kreiskoolides kuni sajandi keskpaigani, Kuressaare kreiskool reorganiseeriti aadli kreiskooliks 1839. aastal selle eesmärgiga, et tõsta lõpetajate tase gümnaasiumi 1. klassi (s. o. lõppklassi) või isegi ülikooli mõnele erialale astumise tasemele (8, lk. 1182—1186). Lisaks viiele õpetajale tuli juurde veel neli õpetajat: teaduste õpetaja, vene ja prantsuse keele õpetajad, muusika ja joonis-

tamise õpetajad. Kuressaare aadli kreiskoolile koostati uus õppeplaan (8 lisa, lk. 60).

Õppeained	4. kl.	3. kl.	2. kl.	1. kl.	Kokku
Usuõpetus	3	3	2	2	10
Piibli lugemine	1	—	—	—	1
Aritmeetika	4	3	—	—	7
Geomeetria	2	2	—	—	4
Matemaatika	—	—	6	6	12
Joonistamine (geomeetriline)	2	2	—	—	4
Ilukiri	3	3	—	—	6
Looduslugu ja tehnoloogia	2	1	—	—	3
Loodusõpetus	—	—	1	—	1
Füüsika	—	2	—	—	2
Üldgeograafia	2	1	2	1	6
Üldajalugu	2	3	3	3	11
Vene keel	4	4	4	4	16
Venemaa geograafia ja ajalugu	1+1	1+1	1+1	1+1	4+4
Saksa keel	3	3	1	1	8
Ladina keel	—	—	5	6	11
Kreeka keel	—	—	4	4	8
	30	29	30	29	118

Väljaspool kursust õpetati veel:

	4. kl.	3. kl.	2. kl.	1. kl.	Kokku
Ladina keel	—	4	—	—	4
Prantsuse keel (kõikides klassides kahes jaos, igas 3 t.)	—	—	—	—	6
Laulmine	—	2	—	—	2
Joonistamine	—	—	3	—	3
Kokku	—	—	—	—	133

Tabel 2.

ÕPILASTE ARV KREISKOOLIDES AASTATEL 1836—1847 (3; s.-ü. 840, l. 104)

	1836	1837	1838	1839	1840	1841	1842	1843	1844	1845	1846	1847
Valga	24	25	25	22	22	32	23	25	28	32	25	30
Tallinn	61	55	64	54	57	59	57	61	55	71	54	66
Rakvere	38	40	45	38	28	35	31	32	39	30	29	26
Paide	22	28	22	24	24	22	22	20	17	16	15	16
Haapsalu	15	17	14	18	20	18	28	24	24	23	20	25
Tartu	86	74	83	83	100	100	72	72	87	93	74	91
Võru	18	27	25	22	25	25	24	29	30	36	31	30
Viljandi	46	33	40	35	30	29	27	24	16	28	31	32
Pärnu	58	61	71	70	83	91	88	102	104	116	112	120
Kuressaare	39	30	29	35	38	38	44	45	55	61	62	63

Õppeplaani võidi muuta ainult eriti põhjendatud asjaoludel ja ka siis rahvahariduse ministeeriumi loal.

Mõni aasta hiljem reorganiseeriti Pärnu kreiskool Pärnu kõrgemaks kreiskooliks, millel olid samad õigused kui Kuressaare kreiskoolilgi. 1843. a. loodi ka Narva kõrgem kreiskool, mis aga juba 1847. a. otsustati reorganiseerida gümnaasiumiks.

Tartu õpperingkonna 1836.—1847. a. koolide koondaruande põhjal [3; s.-ü. 840] võib järeldada, et osavõtt kreiskoolide tööst oli suhteliselt stabiilne (Tallinna kreiskooli kohta toodud andmed on mõningal määral erinevad H. Pauckeri (6) omadega võrreldes — vt. tabel 2).

1845. a. rakendati Tartu kreiskoolis katseiliselt uut õppeplaani, mida alates 1847. a. teisest poolest katsetati ka teistes õpperingkonna kaheklassilistes kreiskoolides (9, vg. 538 ja 539). Kõigepealt kehtestati uus õppeplan üheks aastaks. Samal ajal anti õppeplan ka üheklassiliste kreiskoolide jaoks (3; s.-ü. 853, l. 4, 10).

2-kl. kool 1-kl. kool

	2. kl.	1. kl.	
Usuõpetus	3	3	4
Saksa keel	3	3	3
Vene keel	4	4	4
Aritmeetika	4	3	4
Geomeetria	2	2	2
Üldgeograafia	2	2	2
Venemaa geograafia (vene keeles)	2	—	—
Üldajalugu	2	2	2
Vene riigi ajalugu (vene keeles)	—	2	—
Loodusteadus	2	2	2
Tehnoloogia	—	1	—
Füüsika	—	2	1
Kalligraafia	2	2	3
Joonistamine	2	2	3
Venemaa geograafia ja ajalugu	—	—	2
	28	30	32

Väljaspool õppeplaani õpetati lisaks veel usuõpetust (2 t.), ladina keelt (3 t. kaheklassilises, 2 t. üheklassilises koolis) ja laulmist (vastavalt 2 ja 1 tund nädalas).

Võrreldes 1820. a. õppeplaaniga võib 1847. a. õppeplaanis märgata vene keele

osatähtsuse tõusu. Loodusteaduste õpetamisel käsitleti alamas klassis loomariiki tema tähelepanuväärsemate liikide ja klasside kaupa. Kõrgemas klassis käsitleti taimeriiki ja mineraale. Rõhutati looduslike ainete tehnilist ja majanduslikku kasutamist. Õpetamisel nõuti looduslike vahendite ja piltide kasutamist näitlikustamise eesmärgil, samuti ka sobivate ekskursioonide korraldamist. Füüsikakursuse eesmärk oli praktilises elus kasutatavate tähtsamate füüsikaaparatuuride ehituse ja töötamise põhimõtete omandamine. Õpetus pidi rajanema füüsikaaparatuuride kasutamisele ja seda tuli laiendada eksperimentide abil. Loodusloos eraldati ülemas jaos üks tund tööstuse tundmaõppimiseks, käsitleti kodumaa saaduste tööstuslikku töötlemist.

1847. aastal katseliselt üheks aastaks kinnitatud õppeplaani järgi toimus õppetöö Paide kreiskoolis veel 1858. aastal (5, lk. 17) (vene keelt oli vaid 2 t. rohkem, puudus Venemaa geograafia), samal ajal oli Tartu kreiskoolis näiteks 1856. aasta II semestril õppeplan (10; s.-ü. 23) kolme klassi jaoks:

	3. kl.	2. kl.	1. kl.
Usuõpetus	3	3	3
Saksa keel	3	3	3
Vene keel	6	6	4
Aritmeetika	4	4	3
Geomeetria	2	2	2
Üldine geograafia	2	2	2
Üldine ajalugu	2	2	2
Vene riigi ajalugu	—	—	2
Loodusõpetus	2	2	2
Tehnoloogia	—	—	1
Füüsika	—	—	2
Kalligraafia	2	2	2
Joonistamine	2	2	2
Kokku tunde nädalas	28	28	30

1881. aastal olid Eestis kreiskoolid samuti kolmeklassilised, kuid õppeplaani oli täiendatud keemia ja võimlemisega (3; s.-ü. 1132, lk. 32) ning väljaspool kursust õpetati veel ladina, prantsuse ja kreeka keelt ning usuõpetust, mis olid põhikursuse tundidest eraldatud ja toimusid pärast lõunat. Õpilased, kes valisid ladina ja kreeka keele tunnid, olid vabastatud füüsika, keemia, stereomeetria

ning kalligraafia tundidest (11, s.-ü. 1, l. 9).

Loodusõpetuse kursust käsitleti ülevaatlukult aastaaegade printsiibil ning nõuti maksimumaalselt näitlikustamist. Mineraloogia ühendati geoloogia lühikursusega ning käsitleti inimesele kahjulikke ja praktiliselt kasulikke aineid. Füüsikas ja keemias õpetati kõrgemat matemaatilist haridust miftenõudvaid nähtusi, mida tehti õpilastele arusaadavaks eksperimentide ja jooniste abil. Aine valik oli tehtud väikekodanluse huvidest lähtudes (11, lk. 6).

Huvitav on märkida Tallinna saksa õppekeeleaga kreiskooli ajaloo põhjal, et ajavahemikus 1805—1820 oli kool kolmeklassiline; 1821—1827 — kaheklassiline; 1828—1841 — kolm klassi (1827. a. ühendati kaubandusklass, mis loodi 1816. a., kreiskooli «Selecta» klassiks); 1842—1862 — 2 klassi (1842. a. suleti ajutiselt kaubandusklass, mis 1865. a. viidi üle gümnaasiumi); 1863—1871 — 3 klassi; 1872—1875 — 4 klassi (1872. a. avati 3. klassile paralleelklass); 1876—1880 — 5 klassi (1876. a. — 2. klassil paralleelklass ja 1880. a. 1. klassil paralleelklass) [6, lk. 24].

Kreiskoolid ei leidnud kaua aega üldist poolehoidu, kuigi paljud vanemad soovisid oma lastele anda reaalaridust (12, vg. 682), pealegi anti Venemaal juba 1836. a. luba avada gümnaasiumide ja kreiskoolide juurde reaalarjaskondi, kus õpetati praktilist keemiat, mehaanikat, joonistamist ja joonestamist ning tehnoloogiat (2, lk. 100).

Põhjused peitfusid selles, et vanemad kartsid madalama kihi laste halbu kombeid ja ei tahtnud oma lapsi koos eestlastega õpida lasta. Paide kreiskoolis oli alates kooli avamisest kuni 1855. a. õppinud 437 õpilast, kellest 36 pärinesid põlisaadli perekonnast, 54 maksuvabast seisusest, 86 olid kaupmeeste, 168 käsitöölise, 93 talupoegade lapsed (5, lk. 24).

1882. a. õppis Tartu kreiskoolis 92 õpilast, nende hulgas privilegeeritud kihtidest 2, kaupmehi 1, linnakodanikke 20, talupoegi 69, ning rahvuse järgi: venelasi 1, sakslasi 19, eestlasi 72 (10, lk. 21—22).

Eestlaste lastel oli raske kreiskoolides vastu pidada saksa keele vähese oskuse pärast, ent õppetöö toimus saksa keeles (12).

1872. a. anti välja korraldus kreiskoolide reorganiseerimise kohta linnakoolideks, kus õppekeeleks oli saksa keele asemel vene keel. Kui Venemaal kestis kreiskoolide muutmise linnakoolideks aastakümneid, siis Baltimaadel toimus see tsarismi venestuspoliitika eesmärke silmas pidades väga kiiresti, põhiliselt 1886. ja 1887. a. jooksul, kusjuures Eestis ja Lätis likvideeriti eranditult kõik kreiskoolid (10; lk. 226—227).

Gümnaasiumi- ja kreiskooliõpetajaid valmistati ette ülikoolis, kus selleks oli omaette Ülikooli Õpetajate Instituut (1803—1820), hiljem Pedagoogilis-filoloogiline Seminar (1820—1856) [14].

Kreiskooliõpetaja kutse omandati ka eksamiga; õpefamisõigust kreiskoolides kasutasid aga ka keskoõppeasutuse lõpetanud isikud (gümnaasiumi või vaimuliku seminari lõpetanud) [15, lk. 81], kellel tuli sooritada osaline eksam valitud ainetes. Kui puudus aga keskharidus, sooritati täielik eksam põhiaines (gümnaasiumi kursuse ulatuses) ning üld- ja abiainetes (kreiskooli kursuse ulatuses). Põhiaines oli suuline ja kirjalik eksam, kõrvalainetes aga ainult suuline eksam, mille edukal sooritamisel lubati anda ka põhiaine proovitud [16, lk. 102—105].

Kreiskoolide õpetajate hariduslik tase oli kõrge. Nii näiteks aastail 1806—1858 Paide kreiskoolis töötanud 16-st teaduste õpetajast ei olnud ainult kahel-kolmel kõrgemat haridust [5, lk. 20—22]. Haapsalu kreiskooli 9 kooliõpetajat, kes olid siin töötanud ajavahemikul 1805—1837, olid kõik kõrgema haridusega; Paldiski kreiskoolis 1803.—1837. a. [18, lk. 8—11] töötanud 12-st õpetajast evis 10 kõrgema hariduse, ülejäänud kahe õpetaja haridust pole märgitud; Tallinna saksa õppekeeleaga kreiskoolis 1805.—1880. a. töötanud 21-st teaduste õpetajast oli 16 kõrgema haridusega (2 olid lõpetanud gümnaasiumi, 3 kohta puuduvad andmed) [6, lk. 35—43]. Tavaliselt töötasid kreiskooli õpetajatena Saksamaalt mõisnike perekondadesse koduõpetajaks kutsutud isikud, kellele pärast töö lõppu perekonnas koolikolleegiumide kaudu, kus aadli oli otsustav sõna, võimaldati töökoht kreiskoolis. Nende kõrval

töötas ka kohaliku baltisaksa päritoluga õpetajaid, kes olid oma pedagoogilise efektiivsuse saanud Tartu Ülikooli Pedagoogilis-filoloogilises Seminaris [17, lk. 364—365].

Kirjandus

1. Statuten der Lehr — Anstalten, welche den Universitäten untergeordnet sind. Dorpat, 1804.
2. P. Põld, Eesti kooli ajalugu. Tartu, 1933.
3. RAKA, f. 384, nim. 1.
4. RAKA, f. 403, nim. 1.
5. H. Tegeler, Beiträge zur Geschichte der Schulen in Weissenstein. Reval, 1858.
6. H. Paucker, Die Deutsche Kreisschule in Reval. 1805—1880. Reval, 1880.
7. Устав учебных заведений подведомых Императорскому Дерптскому Университету. Дерпат, 1820.
8. Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Том второй. 1825—1839. С.-Петербург, 1864.
9. Neuer Lehrplan für die aus zwei Klassen bestehenden Kreisschulen des Dorpater Lehrbezirkes. Das Inland, 1847, vg. 537—549.
10. RAKA, f. 3581, nim. 1.
11. RAKA, f. 4604, nim. 1.
12. A. Hippus, Die Kreisschulen in den Ostseeprovinzen, besonders in Esthland. Das Inland, 1836, vg. 682—686.
13. Eesti NSV ajalugu, II kd. Tallinn, 1963.
14. A. Elango, Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo. Tartu, 1968.
15. Н. В. Чехов. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. Москва, 1912.
16. Сборник правил и подробнейших программ для поступления во все учебные заведения. Екатеринин, 1872.
17. K. Kotsar, Ajaloo õpetamine eesti rahvakoolis (kuni 1917. a.). Tartu, 1962. Kand. diss. käsikiri TRÜ teaduslikus raamatukogus.
18. Nachrichten über die Schulen zu Baltischport und Leal, zusammengestellt von C. Russwurm, Inspector der Schulen zu Hapsal. Einladungsschrift zu der öffentlichen Prüfung in der Kreisschule zu Hapsal am 21. December 1864. Reval, 1864.
19. Отчет члена совета министра народного просвещения, тайного советника Могилранского, об осмотре осенью 1865 года учебных заведений Дерптского учебного округа.

EESTI KOOLI LAULMISE ÕPPEKAVADEST ENNE 1940. AASTAT

HEINO RANNAP

XIX sajandi Eesti rahvakoolis pöörasid koolmeistrid juba mõningat tähelepanu noodikirja ja ilmalike laulude õpetamisele. «Postimehe» andmetel oskasid Liivimaa Eesti ala koolilapsed 1864/65. kooliaastal noodi järgi laulda paremini kui rehkendada.¹

Kuni 1874. a. Liivimaa kooliseaduse trükkis ilmumiseni andsid rahvakoolide otsesed ülemad, kohalikud pastorid programmilised nõuded koolmeistritele teada suusõnaliselt või efektiivsusena ühe kihelkonna piires. Liivimaa kooliseaduse üheksateistkümnese paragrahv kehtestas laulmise programmi. Selles oli kõige olulisem ilmalike laulude laulmise lubamine. Mõni aasta hiljem anti välja ka Eestimaa kooliseadus, kus kehtestati noodiõpetuslikud nõuded ja esitati lühijuhend muusikateooria õpetamiseks vallakoolis. Eelmistest mõneski osas lahkuminev «Kooli õpetuse plaan» ilmus 1876. a. Viljandis. Liivimaa plaani järgi 3-aastane koolikohustus oli selles viidud 2 aastale. Kolme

¹ «Eesti Postimees» nr. 12, 23. III, 1866, lk. 94.

tunni asemel oli Viljandi plaani järgi valla-
koolis laulmist 5 tundi nädalas. Programm
nõudis kahe aasta jooksul 50—60 kiriku-
laulu selgeksõpetamist, peale nende ilma-
likke «rahva ja rõõmulikke laule». Program-
mis anti asjalikke laulmise ja õpilaste kuul-
mise arendamise juhendeid.

Möödunud sajandi kaheksakümnendate
aastate koolireformi järel asutatud ministeeriumikoolides oli igas klassis (1.—5.) küll
vaid 2 laulutundi, kuid ilmalikule laulule
pöörati suuremat tähelepanu kui valla- ja
kihelkonnakoolides. 1907. aastal täiendati
maksusel olevat õpperingkonna programmi
ja tunnistati ametlikult eesti rahvalaulud
programmiliseks lauluvaraks.

1917. aastal tunni teravat õppeprogram-
mide ajakohastamise vajadust. Laulmise
programm oli arutlusel ka Eesti II haridus-
kongressil. Programmi oli koostanud Tal-
linna Eesti Kooliõpetajate Seltsi õppekavade
väljatöötamise komisjoni laulmise sektsioon.
Kongressile esitas õppekava üks programmi
koostajaid, noor muusikaõpetaja Karl Lei-
nus.

1917. a. algkoolide õppeplaani järgi oli
1.—3. kl. 2 ja 4.—6. kl. üks laulutund nädala-
las. Seega oli vähenenud laulutundide arv
ülemas astmes. 1917. a. algkoolide laulmise
õppekava oli koostatud saksa pedagoogide
väljaantud «Neue Gesangsschule» järgi. Süs-
temaamiliselt oli käsitletud noodiõpetuse osa.
Juba kolmandas klassis pidid õpilased laul-
davad laulud noodivihikutesse kirjutama.
Viiendas ja kuendas klassis (ühe nädala-
tunni juures!) nõuti aga intervallide, kolm-
kõlapöörete ja dominantseptakordi kõrval
veel kromaatilise heliredeli, keskaja helilaa-
dide, modulatsioonide ja melismide tund-
mist.

Selle õppekava realiseerimine oli enami-
kus rahvakoolides võimatu. Paljud kogemus-
tega õpetajad olid maailmasõja võitlustand-
ril. Sõja tõttu olid koolide orelid remonti-
mata. Puudusid laulikud. Soovitatud V. Tam-
mani «Laulmise õpetus» suutis muusikateo-
ria õpetamisel olla vaid osaline abivahend.

Pärast Oktoobrirevolutsiooni läks haridus-
elu juhtimine Eesti Tööraha ja Sõjaväelaste

Nõukogu Täitevkomitee juurde moodustatud
Eesti Tööraha Koolivalitsuse kätte. 1917. a.
detsembris kokkukutsutud eesti õpetajate
kongressil tehti muuhulgas ettepanek uute
nõukogulike õppeprogrammide väljatöötam-
iseks. Senise kolmeaastase vallakooli ase-
mel peeti vajalikuks üle minna nelja-aasta-
sele algharidusele.

Saksa okupatsiooni ajal nõuti peale ette-
kirjutatud lauluvara ka preisi muusikaõpetuse
programmide kasutamist. Tegelikult jõudis
selleni vaid osa kooli.²

Eesti Tööraha Kommuni ajal taaskehtes-
tati nõukogulikud kooliseadused. Planeeriti
ühiksa-aastase kaheastmelise (5+4 kl.) kooli
rajamist Nõukogude Venemaa kooli eesku-
jul. Vaatamata lühiajalisele eksisteerimisele
oli Kommuni Kultuuri ja Haridusvalitsuse
tegevusel suur tähtsus, sealjuures mõjutas
see eesrindlikke pedagooge taotlema prog-
ressiivseid haridusreformi järgnenud kodan-
liku valitsuse võimuaastate jooksul.

Demokraatlikult meelestatud õpetajad võit-
lesid seitsmeaastase alghariduse eest.³ Ka
1918. a. lõpul Haridusministeeriumi juures
loodud rahvakooliseaduse eelnõu väljatöö-
tamise komisjon E. Murdmaa juhtimisel taot-
les emakeelset kohustuslikku maksuta 7 õp-
peaastaga rahvakooli.

1919. a. jaanuaris kehtestati Haridusminis-
teeriumi poolt ajutine tunnikava, milles esi-
mesel neljal õppeaastal oli ette nähtud 2,
viiendast klassist alates aga üks laulutund
nädalas.⁴

Majanduslikel, kaadrialastel ja n.-ö. oma-
peremehelikel kaalutlustel ei pidanud kõik
koolid Haridusministeeriumi ettekirjutusest
kinni. Nii märgib riigi koolinõunik F. V. Mik-
kelsaar 14. apr. 1919. a.: «Martna vallakooli
katsumisel leidsin, et selle kooli tunnikava
oluliselt lahku läheb tunnikavast, mis alg-
koolides maksev (puudub laulmine...).»⁵

² ENSV ORKA, f. 3437, nim. 1, s.-ü. 43, lk. 11.

³ J. Annusson, Õpetajaskonna ülesand-
ded. «Kasvatus» 1919, nr. 1, lk. 6.

⁴ ENSV ORKA, f. 2388, nim. 1, s.-ü. 1, l. 38.

⁵ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 166, l. 32.

Septembris avaldati Haridusministeeriumi määrus, mille järgi oli 1.—7. õppeaastani ette nähtud igas klassis 2 laulutundi nädalas. Tõsi küll, määruse järgi pidi seda rakendama kohe neljas nooremas klassis ja kolme järgmise aasta vältel ülejäänud kolmes klassis.⁶

7-klassilise kooli tarbeks asusid Haridusministeeriumi palvel uut laulmise programmi koostama tartlased V. Tamman ja L. Neumann ning tallinlane A. Topman. 1919. a. märtsis saatis Eesti Helikunstnike Selts haridusministrile M. Saare ja J. Aaviku allkirjadega märgukirja, kus märgitakse, et Tartus ja Tallinnas väljatöötatud rahvakoolide laulmise programmid lähevad teineteisest tunduvalt lahku.⁷ Programmi lõpliku väljatöötamise usaldas Haridusministeerium Tartu tuntud muusikapedagoogile V. Tammanile.⁸ Programm ilmus ajakirjas «Kasvatus» (1919, nr. 6) ja anti välja trükitööna ka mõnede koolivalitsuste poolt. Selles programmis on tunduvalt vähendatud algklasside noodiõpetuse osa ja jäetud peamise tegevusena laulmine. Seitsmenda õppeaasta lisamine rahvakoolile võimaldas muusikaõpetuse programmi laiendada muusikateoreetiliste teadmiste süvendamises ja muusikaajaloos. Nimeetatud laulmise programm oli eelmistest tunduvalt otstarbekohasem, hoidus varajasemaist muusikateooria alastest liialdustest ja võimaldas seega pidada olulisemaks rõõmsat lastelaulu klassitunnis.

Algkooliseaduse eelnõu arutamisele Asutavas Kogus eelnes poleemika õpetajate ühingutes, ajakirjanduses ja Haridusministeeriumis. Paraku ei suutnud nõukogude koolisüsteemile orienteerujad ega mitmed teised tuleviku perspektiivi tunnetavad saadikud ühtluskooli ideed täiel määral läbi suruda. 1920. aasta 4. septembri määrusega kehtestati uus algkooli õppeplan. Laulmine oli selles plaanis õppeainete järjestuses kolmandal kohal ning kuue õppeaasta vältel oli

⁶ «Kasvatus» 1919, Ametlik osa, nr. 3, lk. 36—39.

⁷ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 1, s.-ü. 25, l. 1.

⁸ Sealsamas, nim. 3, s.-ü. 591, l. 7 ja l. 10.

selleks ette nähtud igal aastal 2 nädalatundi. Uus õppeplan nõudis ka uut programmi.

1920. aasta lõpul moodustas Haridusministeerium pealinna muusikaõpetajatest laulmise õppekava koostamise komisjoni, kuhu kuulusid K. Türrpu, K. Leinus, A. Kasemets, J. Muda (Helila) ja M. Kippert. Tegelikult oli programmi koostajaks 4. algkooli juhataja ja muusikaõpetaja Mihkel Kippert.⁹ Algkoolide uued programmid¹⁰ kinnitas haridusminister H. Bauer 30. mail 1921. a. ja need kuulusid rakendamisele alates 1921/22. õppeaastast.

M. Kipperti koostatud laulmise programm oli võrdlemisi traditsiooniline. Noodiõpetus algas programmi järgi 2. ja jätkus 3. klassis, kust alates muutus omaette muusikateooriaks. 3. klassis nõuti juba diktaadi kirjutamist «toonist toonini» (pro toonikast toonikani). Noodiõpetuslikud raskused süvenevad 4. klassi programmis, kus on nõutud «duur-heliredelite sünnitamine igast toonist alates», kergemate laulude peast üleskirjutamist, laulude transponeerimist, intervallide ja kolmkõla tundmist jm. 5. klassis oli üle pakutud mitmehäälsusega, kus nõuti kahe- ja kolmehäälsel laulmist. Kõige suuremaid raskusi teigi 6. klassi programmis, mille kohaselt tuli õpetada dissoneerivaid akorde, kromaatiliste ja enharmoniliste astmetega solfedžeerimist, bassivõtit, anda ülevaade muusikaajaloo tähtsamatest sündmustest, tutvustada muusikateaduse põhijooni ja laulda vaid kolmehäälselt.

See muusikateooria ja mitmehäälse lauluga ülekoormatud õppeprogramm kutsus esile terava kriitika.

Programmi koostaja M. Kippert oli vilunud muusikaõpetaja ja koorijuht. Kuid ilmselt ülehindas ta õpetajate võimeid ja meetoodilisi oskusi. Programmi ei suutnud täita isegi vilunud pedagoogid. Näiteks märgib E. Mesiäinen oma 1921/22. õ.-a. aruandes, et ... «laulmise õpetamises ei ole suudetud

⁹ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 591, l. 117.

¹⁰ Algkooli õppe- ja tunnikavad. Tallinn, 1921.

õppekava teoreetilist osa, noodiõpetust, kaugeltki täies ulatuses läbi võtta».¹¹

1921. a. oli esimest korda laulmise programmis esitatud laulude nimestik. Iga klassi kohta oli 20 laulu, peamiselt eesti rahva viisid ja eesti heliloojate looming. Täiesti puudusid nõukogude heliloojate laulud ja nendel aastatel rahva seas populaarsed revolutsioonilised laulud.

1922. a. detsembris võttis riigikogu vastu (avalike) keskkoolide seaduse, mille järgi keskkool nimetati gümnaasiumiks ja see moodustas ühtluskooli teise järgu, olles emakeelne, usuõpetuseeta. Keskkoolikursus jagunes alamastmeks (1.—2. kl.) ja ülemastmeks (3.—4. kl.) humanitaar-, reaali-, majandus-, tehnika- jt. harudega.

Õppeplaan nägi ette alamastmes (7.—8. õ.-a.) kaks, ülemastmes (9.—11. õ.-a.) kõigil harudel ühe laulmise nädalatunni. Erandi moodustasid pedagoogilised klassid, kus nähti ette 11. õppeaastal 3 tundi ja 12. õppeaastal 2 nädalatundi laulmist ja muusikat.¹²

1922. aastani puudus ametlik keskkooliklasside laulmise õppeprogramm. Koolides oli nii laulutundide arv kui ka õppekava erinev. 1922. a. jaanuaris selgitas Haridusministeerium keskkooli lõppklassis läbivõetavate ainete tundide arvu ja mahtu. Enamikus keskkoolides õpetati laulmist üks tund nädalas, kusjuures küllaltki suur osa oli muusika-teoorial ja muusikaajalool.

Keskkooli laulmise programmi koostamise tegi Haridusministeerium ülesandeks Tallinna Kommertsgümnaasiumi muusikaõpetajale ja tollal väga populaarse Tallinna Koolinoorsoo Muusika Ühingu segakoori juhile Anton Käsemetsale. Programmi arutamiseks oli moodustatud komisjon, kuhu kuulusid Tallinna keskkoolide muusikaõpetajad K. Törnpu, T. Vettik, P. Laja, D. Orgussaar, J. Muda jt.¹³ Komisjoni poolt vastuvõetud ja mi-

nister H. Baueri poolt 30. mail 1922. a. koolidele saadetud «minimaalõppekavades» pöörati keskkooli alamastme laulmises peamine tähelepanu muusikateooria õpetamisele.

Mainitud programm oli jõukohane keskkoolide muusikaõpetajatele, kellel oli enamasti muusikaline eriharidus, kuid valmistas suuri raskusi õpilastele, kes eelnevatel aastatel algkoolis olid saanud tagasihoidliku muusikateoreetilise ettevalmistuse.

Kui nimetatud programmide järgi oli üks aasta töötatud, hakkas Haridusministeeriumi saabuma arvamus põhiliselt programmi liigse ulatuse kohta. Virumaa II jaoskonna koolinõunik H. Linsi märkis, et ainult 15 protsenti jaoskonna koolidest töötas ametliku laulmise programmi järgi.

Mitmed muusikaõpetajad saatsid ministeeriumile omakoostatud programmid. Nii saatis muusikaõpetaja L. Neumann 1925. a. jaanuaris programmi, mille Tartu linna algkoolide õpetajad olid heaks tunnistanud. Veebruaris koostas õppekava K. Leinus, märtsis saatis oma kava Miina Hermann.¹⁴ Ettepanekuid ja uusi programmivariante saadeti rohkesti. Tallinna lauluõpetajate sektsioon valis õppekavade ümbertöötamise komisjonid: keskkooli osas A. Topman, D. Orgussaar ja T. Vettik (viimaste programmide koostaja A. Kasemets ja K. Leinus valiti kandidaatideks), algkoolide osas kooliõpetajad Mihkelson, Teder ja Tõnurist.¹⁵

16. ja 17. juunil 1925. a. toimus Tallinnas Õpetajate Liidu ja Haridusministeeriumi ühise üritusena I laulu- ja muusikaõpetajate kongress, kus peamine tähelepanu oli suunatud laulmise programmile. Esitatud algkooli laulmise programmi projekt oli mõnevõrra 1921. a. õppekavast kergem. Kongress võttis programmi vastu ja soovitas seda Haridusministeeriumil kohe rakendada. Ometi jäffis Haridusministeeriumi juhtkond selle asjaliku programmi kaante vahele. Nimetatud õppekava ei rakendatudki.

(Järgneb.)

¹¹ TLA, f. 52, nim. 1, s.-ü. 532, l. 212.

¹² ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 596, l. 6.

¹³ Sealsamas.

¹⁴ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 608, l. 118—119 ja 241—243.

¹⁵ «Päevaleht» nr. 74, 18. III 1925, lk. 5.

SISUKORD

617. Augustinõupidamiste eel.
620. I. Ševtšuk. Internatsionalism, patriotism, rahvusküsimus.
626. H. Roots. Kõlbelise kasvatuse probleeme.
630. J. Renzer. Täht, täheke...
635. V. Pinn. Emotsionaalse kontakti tarve.
641. A. Lints. Matemaatika 1. klassis 1974/75. õppeaastal.
645. J. Luts. Juurdlemine, otsimine ja katsetamine.
650. O. Kärner, A. Telgmaa. Matemaatika kontrolltöödest fasantklassides.
657. K. Kirber. Kooli muusikakabinet.
661. S. Mäe. Töökasvatusel on oluline koht.
665. R. Selg. Saksa keele õpetamise tulemusi 7. klassis.
672. T. Öunapuu. IV emakeeleolümpiaadi lõppvoor.
676. M. Aaslaaid. О комплексе учебных пособий по русскому языку для VII класса.
618. M. Kokla. Vene keele klass kabinetisüsteemis.
690. M. Vikat. Muusikaliste võimete kujundamise mõningaid aspekte lasteaias.
695. H. Deemant. Mõningaid jooni Eesti kreiskoolide arengus.
700. H. Rannap. Eesti kooli laulmise õppekavadest enne 1940. aastat.

ОГЛАВЛЕНИЕ

617. Перед августовскими совещаниями.
620. И. Шевчук. Интернационализм, патриотизм, национальный вопрос.
626. Х. Роотс. Проблемы нравственного воспитания.
630. Ю. Рензер. Звезда, звездочка...
635. В. Пинн. Необходимость эмоционального контакта.
641. А. Линтс. Математика в 1 классе в 1974/75 учебном году.
645. Ю. Лутс. Размышления, поиски и эксперименты.
650. О. Кярнер, А. Тельгмаа. О контрольных работах по математике в классах выравнивания.
657. К. Кирбер. Школьный кабинет музыки.
661. С. Мяз. Существенная роль трудового воспитания.
666. Р. Сельг. Результаты обучения немецкому языку в VII классе.
673. Т. Ыунапуу. Последний тур IV олимпиады по родному языку.
676. М. Ааслаид. О комплексе учебных пособий по русскому языку для VII класса.
681. М. Кокла. Класс русского языка в кабинетной системе.
690. М. Викат. Некоторые аспекты формирования музыкальных способностей в детском саду.
695. Х. Деэмант. Некоторые черты развития уездных школ в Эстонии.
700. Х. Раннап. Об учебных программах по пению в школах Эстонии до 1940 года.



Ülal: Abituriendid vastuvõtul kohvikus «Tuljak». All: Tallinna 4. keskkooli 9-a klassi õpilased Tiiu Vatsal ja Leena Tkafšenko praktikal.

MARGUS VIIKMAA fotod



