

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

9

1957



NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XV AASTAKAIK

NR. 9

SEPTEMBER

1957

SUNDEKSEMPLAR

Õpilaste aktiveerimisest õppetöös.

Pedagoogika teooria ja praktika on alati omistanud erilist tähtsust õppetöö aktiveerimisele. Selle probleemi edukast lahendamiseks oleneb suurel määral kooli õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmine, õppetöö lähendamine elule, õpilaste ettevalmistuse parandamine praktiliseks tegevuseks. Õpilaste aktiivne osavõtt tööst õppetundides ei ole eesmärgiks omaette, vaid abinõuks, millega kujundame loovalt mõtleva isiksuse, kes on suuteline teadmisi omandama, neid läbi töötama ja praktiliselt rakendama. Ainult õpilaste eneste aktiivse osavõtuga pedagoogilisest protsessist on võimalik kasvatada algatusvõimelisi, südisid, teadlikke ja toimekaid kommunismiehitajaid.

UK(b)P Keskkomitee on oma otsustes korduvalt juhtinud tähelepanu vajadusele rakendada koolis selliseid meetodeid, mis soodustaksid aktiivsete kommunismiehitajate kasvatamist. Erilised selgepiirilised juhendid selle küsimuse kohta on antud UK(b)P Keskkomitee otsuses 25. augustist 1932. a. Märkides, et õppeprotsessi organiseerimise aluseks peab olema õpilaste töö õpetaja juhtimisel, kohustas see otsus koolis rakendada mitmesuguseid meetodeid. Õpetajal soovitati süstemaatiliselt ja järjekindlalt käsitleda tema poolt õpetatavat ainet, igati õpetades õpilasi töötama õpiku ja raamatu järgi, tegema mitut liiki iseseisvaid kirjalikke töid, töötama kabinetides, laboratooriumides, õppetöökodades ning rakendades kõrvuti nende põhimeetoditega laiaulatuslikult mitmesuguseid demonstratsioonikatseid, õppevahendeid ja õppekäike (tehastesse, muu-

seumidesse, põllule, metsa jm.) ... „On vaja süstemaatiliselt,“ toonitati edasi selles otsuses, „õpetada lapsi iseseisvalt töötama, laialdaselt praktiseerides mitmesuguseid tööülesandeid vastavalt teatud õppekursuse omandamisele (ülesannete ja harjutuste lahendamine, mudelite valmistamine, töötamine laboratooriumis, herbaariumide kogumine, koolialia kasutamine õppeotstarbel jms.“

UK(b)P Keskkomitee otsused on aidanud õppeprotsessi tunduvalt aktiveerida, on aidanud muuta tööd õpilastele omaseks, on arendanud nende loomingulist aktiivsust ja huvi teadmiste ning töö vastu. Edukamalt ja põhjalikumalt on hakanud lahenema teooria ja praktika seose ning kooli polütehneerimise probleem. Teoreetiline mõte, üldistades koolide ja õpetajate eesrindlikke kogemusi, on astunud sammu edasi. Tegelik koolitöö on andnud tunnistust Nõukogudema õpetajate suurest ja viljakast tööst, mis on suunanud õppeprotsessi aktiveerimise probleemi lahendamisele. Kuid tööõpetuse kui iseseisva õppeaine väljajätmine koolidest 1937. a., millega seoses likvideeriti ka tootmistöö praktika, ei võinud jääda kajastumata õppetöö aktiivsusel. Sellega suurenes lõhe õppetöö ja elu vahel ning vähenes õpetajate loov aktiivsus. Õppetunni meetodikas tulid ilmsiks olulised puudused, mis viisid alla ka õpilaste aktiivsuse, muutes nad passiivseiks kuulajaks.

Polütehnilise õpetuse rakendamine viimaseil aastail suurendas teataval määral õpilaste aktiivsust. Erilist osa etendasid selles tööõpetus I—VII klassis, õpilaste tootmistöö praktika tööstuslikes ettevõt-

teis, nende töö töökodades ja õppe-katse-aedades, osavõtt tehnika- ja teistest ringidest, ekskursioonid ja klassivälised massiüritused. Aga kõike seda on veel vähe.

Õppeprotsessi on tingimata vaja aktiveerida kõigil selle etappidel, kõigi õppeainete puhul. Seejuures tuleb loomulikult arvestada õppematerjali sisu eriomadusi, õppetöö astet, õpilaste ettevalmistuse taset, antud tunni eesmärki, olemasolevat sisustust jne.

Nüüd, kus arutletakse õpilaste aktiveerimise probleemi, kerkib uuesti üles meie koolides rakendatavate õppetöö meetodite ja võtete küsimus.

Mitmed pedagoogid arvavad, et käesoleval ajal kasutatavate õppemeetodite hulgas on aktiivseid ja passiivseid meetodeid. Nad mõtlevad õppetundide aktiveerimise probleemi lahendada sel teel, et laiemalt kasutada esimesi meetodeid ja kõrvaldada teised meetodid. See on õppemeetodite küsimuse ebaõige lahendus. Nõukogude didaktika poolt soovitatud meetodid ja töövõtted, kui neid õigesti rakendada, soodustavad — ühed suuremal, teised vähemal määral — õpilaste aktiivsuse arenemist. Ühed aktiveerivad taju, teised mälu, kolmandad mõtlemist, neljandad tundmusi ja elamusi jne. Järelikult on probleemi lahendust tarvis otsida kõige erinevamate meetodite sellisest seostamisest, mis tagaks õpilaste intellektuaalse aktiivsuse, sest see on vajalik teadmiste paremaks tajumiseks ja omandamiseks. Sellest järeldub, et õpilaste aktiivsuse suurendamise probleem on eelkõige õppemeetodite ja töövõtete mitmekesistamise probleem.

Viimaseil aastail hakkas töö õppetundides omandama ühekülgset iseloomu. Madala kvaliteediga tunnid viivad õpilaste aktiivsuse langusele eriti vanemais klassides. Ja seda mitte juhuslikult. Õpilaste aktiivsuse tase tunnis oleneb suurel määral õpilaste huvist teadmiste ja õppimise vastu. See huvi kujuneb õppeprotsessis ja õpetaja töösüsteemiga tervikuna.

Meie maal, kus iga neljas inimene õpib, on rahva teadmistejahu väga suur. Õppima tunglevad ka lapsed. Väga harvaks nähtuseks on laps, kes astub üle kooliläve sisemise erutusega ega tunne huvi õppimise vastu. Kuid küllalt sageli täheldame õpilaste huvi kustumist teadmiste ja õppimise vastu, ent koos sellega ka aktiivsuse vähenemist õppetöös. Kes on selles süüdi? Selge vastuse sellele küsimusele on andnud juba N. G. Tšernõševski: „Kui kümneaastane poisike ei taha õppida, siis selle põhjuseks ei ole tema ise, vaid tema kasvataja, kes lämmatas temas teadmishimu

rumalate õpetamisvõtetega või kasvandikule ebakohase õpetuse sisuga.“

Rõhuv enamik meie õpetajaid püüab kasutada kõiki vahendeid selleks, et äratada ning arendada õpilastes huvi teadmiste vastu. Kähjuku on veel ka niisuguseid õpetajaid, kes suhtuvad ükskõikselt sellesse, kui nende tunnid ei ärata lastes tõelist huvi. Ükskõiksus on erakordselt hädaohtlik nähtus, mille vastu on tarvis otsustavalt võidelda.

Õpetaja käsutuses on palju vahendeid, millega äratada huvi teadmiste ja õppimise vastu. Eelkõige on selleks teadmiste teadusliku ja praktilise väärtuse esiletuomine. Väiksema tähtsusega pole ka ainekäsitlemise metoodika, tunni ülesehitus, iga teema loogiline ja veenev esitamisviis, näidete ja illustratsioonide hoolikas valik ning õppetöö eredus ja tundeüksus. Siin on kohane meenutada V. I. Lenini tähelepanuväärivaid sõnu: „Ilma inimlike tundmusteta ei ole kunagi olnud, ei ole ega saagi olla inimlikku töetsimist“.

Tähtsaks vahendiks teadmiste vastu huvi äratamisel on õpilaste teadlikkus oma edusammudest.

Õpilaste tunnetamis- ja õppimishuvi äratamiseks tõhusamaiks vahendiks on: katsete korraldamine, mis kutsuvad esile küsimusi „Miks juhtus nõnda?“, „Milles on põhjus?“ jne., ereda katke lugemine kirjandusteosest, ajaloolisest dokumendist või mujalt. Kõik see aktiveerib õpilase mõtletegevust ja juhib selle tunni tuumale.

Lastekollektiivi ühiskondlikul arvamusel on oluline mõju õpilaste õpimise kujanemisele. Teiste vahendite kõrval tuleb kollektiivi mõju ära kasutada üksikute õpilaste mõjustamiseks, et ka neis äratada huvi teadmiste, õppimise ja õppeainete vastu.

Eesrindlike koolide ja õpetajate kogemused näitavad, et õpilaste aktiivsuse suurendamiseks õppeprotsessis on rohkearvulisi vahendeid ja võtteid.

Tähtsaimaks vahendiks õpilaste aktiveerimisel ja õppetöö tõhususe tõstmisel on õpilaste iseseisev töö tunnis. Nagu näitas Novosibirski linna koolide töö uurimine (vt. „Sovetskaja Pedagogika“ nr. 5, 1957. a.), puudub viimasel ajal enamikus selle linna koolides õpilaste iseseisev töö tundides peaaegu täiesti. Seal, kus õpilaste iseseisvat tööd esineski, osanes selle jaoks umbes 10% õppetunnist. Iseseisvat tööd rakendati peaaegu alikult kordamisel või teadmiste kinnistamisel, kuid sugugi ei kasutatud seda uue õppematerjali käsitlemisel ja küsitluse puhul. Väga vähe tehakse loova iseloomuga töid. Uurimus tervikuna näitas seda, et õppeprotsessis on jäetud õpilastele liiga passiivne osa.

Tõlgendades ühekülgsele UK(b)P Keskkomitee tuntud juhendit selle kohta, et õpetaja on kohustatud süstemaatiliselt ja järjekindlalt käsitlema tema poolt õpetatavat ainet, on mitmed õpetajad kaldunud äärmusse ja unustanud tegelikult selle juhendi teise osa, mis kohustas neid lastele süstemaatiliselt õpetama iseseisva töö mitmesuguseid viise.

Õpetaja aktiivsust tunnis võib tervitada ainult sel juhul, kui see ei kahjusta õpilaste aktiivsust. Kahjuks ilmuvad õpetajad sageli ülemäära aktiivsust. Eriliselt paistavad selles silma noored õpetajad. Õppetunni ettevalmistamisel kaaluvad nad läbi iga väiksemagi pisiasja, mõtlevad järele, mida ja kuidas ise talitada, tundmata muret selle üle, kuidas omandavad õpitava materjali õpilased ja milles väljendub nende aktiivsus.

Kogenud õpetajad väidavad õieti, et õpilane ei pea olema üksnes pedagoogilise mõjustamise objektiks, vaid ka pedagoogilise protsessi subjektiks. Õpilane peab rohkem ja sagedamini ise otsima õiget lahendust, analüüsima ja üldistama, aga mitte alatasa sõrkima õpetaja mõtete sabas. Seda ülesannet ongi kutsutud lahendama õpilaste iseseisvat tööd. Nimelt seda pidaski silmas Komeniski, kui ta väitis, et „õpetaja peab vähem õpetama, õpilane peab rohkem õppima“.

Organiseerides õpilaste iseseisvat tööd, tuleb juhinduda didaktika nõudeist. Eelkõige peab iga iseseisvat tööd olema õpilasele jõukohane ja arusaadav: esiteks peab õpilasel olema selge kujutus töö eesmärgist, selle peamistest järkudest ja käigust; teiseks peab õpilane omandama võtted, mis on vajalikud töö sooritamiseks, ja selgesti aru saama, miks ta peab tegema nõnda, aga mitte teisiti. Õpilaste iseseisvad tööd peavad olema mitmekesised ja neid tuleb teha järjekindlalt. Ühe või teise iseseisva töö valikul on nõutav individuaalne lähenemine õpilasele. Iseseisva töö kontrollimine on samuti kohustuslik.

Iseseisva töö organiseerimisel tuleb erilisel hoolsusel nende õpilaste eest, kelle tähelepanu on püsimatult. Töö käigus tuleb nende poole sagedamini pöörduda, ennendada viigu ja anda täiendavaid juhendeid.

Õpilastele, kes töötavad kiiresti ja viljakalt, on vaja anda täiendavat iseseisvat tööd, et laiendada ja süvendada nende teadmisi. Õpetaja püsivat tähelepanu peavad pälvida õpilased, kelle teadmistes esineb lünk. Neile on tarvis tunnis anda ülesandeid, mis likvideeriksid need lüngad.

Tähtsaks teadmiste allikaks õpilastele on raamat, õpik, mis Ušinski määratluse kohaselt on „hea õpetamise alusmüürik“. Praegu kasutavad õpilased raama-

tut peajasjalikult koduste ülesannete täitmisel. Tunnis avatakse õpik ainult siis, kui õpetaja annab koduülesandeid. Ja ei ole midagi imestada, kui isegi mõned vanemate klasside õpilased ei oska töötada õpiku ja raamatu järgi, ei tea, kuidas tuleb koostada kava, konspekterida teksti ja teha väljakirjutusi, sest tundides ei ole neile seda õpetatud.

Raamatu ja õpiku järgi töötamise viise erinevate õppeainete ja õppeastmete puhul on mitmesuguseid. Mitmekesised on ka raamatu kasutamise võimalused. Seda rohkem on iga õpetaja kohustatud rakendama neid õpilaste aktiivsuse tõhustamise vahendeid.

Õpilaste teadmiste kinnistamine ja vajalike vilumuste ning oskuste kujundamine teostub, nagu teada, mitmesuguste harjutuste sooritamise, ülesannete lahendamise, katsete, laboratoorsete tööde tegemise jms. kaudu. Käesoleval ajal ei sooritata koolides kaugeltki veel kõiki programmis ettenähtud praktilisi ja laboratoorseid töid, ei tehta kõiki katseid õppekatseaias ega korraldata kõiki asiõpetuse tunde algklassides. Vähe täidavad õpilased harjutusi ja lahendavad ülesandeid; väga harva lastakse neil koostada ise ülesandeid matemaatikast, füüsikast ja keemiast. Muidugi, asi ei seisne harjutuste arvus, vaid nende kvaliteedis. Kuid mida mitmekesisemad on need harjutused, mida rohkem on nende hulgas loova iseloomuga ülesandeid, seda rohkem mõttetööd nõuavad need õpilastelt, seda suurem on õpilaste aktiivsuse õppetöös. Eriti tähtis on laiendada õpilaste iseseisvat tööd vanemais klassides.

Eriliselt tuleb alla kriipsutada seda, kui tähtis on harjutada õpilasi praktilisi ülesandeid iseseisvalt lahendama. Selliste ülesannete väärtus seisneb selles, et need nõuavad suuremat mõtletegevuse aktiivsust kui ülesannete lahendamine raamatust.

Õpetaja erilist tähelepanu nõuab iseseisva töö korraldamine õpilaste küsitlemise puhul. Tuleb püüda rakendada kogu klass tööle ka küsitlemise ajal. Igal õpetajal see ei õnnestu. Eesrindlikud õpetajad rakendavad aga küsitlemise puhul väga tõhusalt iseseisva töö mitmesuguseid vorme.

Ka on vaja organiseerida õpilaste iseseisvat tööd vaatluste korraldamisel (kooli õppekatseaias, elavnurgas, puuviljaaias jne.), õppevahendite valmistamisel, ettekannete koostamisel jne. Iseseisvas töös kasvab õpilastes huvi õppeainete vastu, tahe raskusi võita, tööarmastus ja, mis eriti tähtis, iseseisve mõtlemine. Aga „õpilaste iseseisve pea,“ ütles Ušinski, „moodustab igasuguse viljaka õppimise ainukese kindla aluse“.

Õpilaste iseseisva töö korraldamisega on lahutamatu seotud ka teine tähtis ülesanne — õpetada õpilasi õppima: töötama raamatu järgi, selgeks õppima õppematerjali, tegema vaatlusi, ratsionaalselt korraldama oma tööd ja jaotama aega ning jõudu, tegema katseid, kirjutama ümberjutustusi ja kirjaneid jne.

Et arendada õpilastes iseseisva töötamise oskusi ning vilumusi, võib anda selliseid koduseid ülesandeid, mis nõuavad uue aine iseseisvat tundmaõppimist. Need ülesanded annavad soovitud tulemusi ainult siis, kui õpilane saab vajalikud ja täpsed juhendõhõid töö esmäärgi ja selle täitmise järjekorra kohta.

Õppetunni tähtsaks osaks on koduste ülesannete selgitamine, mis aitab arendada õpilase aktiivsust. Kuid sageli alahinnatakse seda tegelikult koolitõõs. Mõnede õpetajate viga seisneb selles, et ülesande selgitamise asemel lahendavad nad selle sageli klassis ise suuliselt.

Vaja on parandada ka uue õppematerjali käsitlemise menetlust. Vaja on pöörata tähelepanu sellele, et vestlusel on õppetõõs mitteüllalldane koht. Muide, see meetod annab võimaluse aktiveerida õpilaste mõtlemist. Palju laiemalt on vaja rakendada õpetamisel selliseid meetodeid ja võtteid, mis virgutavad õpilasi endid otsima seletusi faktidele, võrdlema ja eraldama tundmaõpitavaid esemeid ning nähtusi, lahutama terviku osadeks ja analüüsima neid osi, koostama osadest terviku, tegema järeldusi ja üldistusi ning määrama kindlaks seadused.

On vajalik töötada ka esitatava õppematerjali sisu kallal. Õppematerjali ettekanne, mille puhul sõnasõnaliselt korraldakse õpiku teksti, ei äratata õpilaste aktiivsust. Õieti toimivad kogenud õpetajad, kes esitavad õppematerjali eredalt, tundeüllaselt ja arusaadavalt. Lisades täien-davat materjali, tuginedes õpilaste kogemustele ja nende isiklikust elust võetud näidetele, muudavad nad käsilituse huvitavaks ning kaasakiskuvaks, kannustades sellega õpilaste aktiivsust.

Mitte vähema tähtsusega elemendiks õppeprotsessis pole ka üldistavad kordamised teema või kursuse osa piires. Sageli toovad sellised tunnid õpetajale peffumuse: õpilased on nendes tundides väga passiivsed. See on tingitud asjaolust, et õpilastele lihtsalt ei paku huvi veel kord kuulata neile tuntud seletusi, küsimusi ja vastuseid. Isegi see, mis kõitis nende tähelepanu ainega esialgsel tutvumisel, ei avalda nüüd enam õpilastele endist mõju. Kas kordamisel on üldse võimalik äratada õpilastes huvi? Kogemused vastavad sellele küsimusele jaatavalt. Huvi saavutatakse mitmesuguste vahendite ja võtetega: uute eredate konkreetsete andmete juurdetoomisega, mis

aitavad õpilastel sügavamalt mõista õpitavate nähtuste olulisi külgi; nende nähtuste käsitlemisega uuest vaatenurgast või teises järjekorras, uute seoste taustal. Väärtuslikeks töövõteteks on siin õpilaste kaasatõõmbamine analüüsimiselle, kaasõpilaste vastuse hindamiselle ja süvendamiselle, antud teema tähtsamate küsimuste puhul tekkinud vaidlustele jne.

Paremate õpetajate kogemused näitavad, et näitlikustamise varal kasvab õpilaste aktiivsus õppeprotsessis tunduvalt. Kuid õppetõõ näitlikustamisega ei ole kaugeltki kõik korras. Mitte vähe ei ole neid koole, kus puudub vajalik kompleks näitlikke õppevahendeid. Mõned õpetajad alahindavad näitlikustamisvahendeid õppetõõs. Sellele tuleb teha otsustavalt lõpp. Näitlik õppetõõ aktiveerib õpilaste meeletundeid, mõjutab ja soodustab õpilaste vaatlus- ja kujutlusvõime ning mõtlemise arenemist. Näitlik õppetõõ rikastab õpilasi konkreetsete kujutlustega, milleta abstraktsed mõisted ja teaduse seadused ning reeglid kõlavad õpilaste kõrvus tühjade sõnadena.

Haruldaset väärtusliku õppetõõ näitlikustamise vahendina esineb õppekino, mille varal saame suuresti aktiveerida õppetõõd ja säästa aega õppematerjali käsitlemiseks. Õppefilmil on peaaegu piiramatud võimalused kujutada kõige mitmekesisemaid nähtusi. Õppefilme võib ja peabki kasutama kõigis klassides kõigi õppeainete puhul. See kõik on hästi teada, kuid selles suunas on tehtud üpris vähe. Õppekino peab tõusma põhiliseks õppetõõ aktiveerimise vahendiks.

On vaja parandada tööd ka teiste näitlikustamisvahendite tootmisel ja koolide varustamisel nendega. Ka koolidel on vaja näidata algatusvõimet ja organiseerida nende õppevahendite valmistamist, mida on võimalik teha kohapeal õpilaste abiga. Kogemused on näidanud, et siin on tegelikult piiramatud võimalused. Pealegi on õppevahendite valmistamine neid ühiskondlikult kasuliku töö liike, mis omab suurt tähtsust õpilaste aktiivsuse suurendamisel.

Õpilaste aktiivsuse suurendamine õppeprotsessis on keerukas ülesanne, mis nõuab õpetajalt suurt kannatust, peenetundelisust ja tähelepanu. Püüdes lapse mõtletegevust aktiveerida, ei tohi unustada seda, et lapse aju närvirakukestel on rangelt piiratud energiavaru, mis kuulub õppetõõs.

Õpilaste aktiveerimine õppetõõs on tähtis ja aktuaalne probleem, mille edukast lahendamisest oleneb meie kooli edasine edu.

(Ajakirja „Sovetskaja Pedagogika“ k. a. augustinumbri juhtkiri.)

Rahvahariduse edusammudest Eestis nõukogude võimu ajal.

L. HALLOP.

I. ULDINE ULEVAADE.

Tänavu möödub 40 aastat Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võidust Venemaal, mis pühkis minema tsaari-Venemaa pehkinud poliitilise ja majandusliku korra ning rajas avara tee Venemaa rahvaste tulevikule.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon, tuues põhjaliku pöörde Venemaa rahvaste ellu, tähistab ühtlasi uue ajastu, proletaarsete revolutsioonide ajastu algust kogu maailmas.

Oktoobrirevolutsiooni ülemaailmsest tähtsusest, tema ajalooliste taotluste elulisusest ning vääramatusest kõneleb väga selget keelt tänane päev: kui 40 aastat tagasi suutis kapitalismi köidikud purustada üksnes Venemaa, siis tänaseks on Oktoobrirevolutsiooni poolt kättenäidatud teele asunud kümned rahvad Euroopas ja Aasias, kellele elanikkond ulatub ligi 1 miljardini, moodustades seega 40 prots. kogu maakera rahvastikust.

Oktoobrirevolutsiooni ideed ning taotlused on väga populaarsed ka väljaspool sotsialismileeri, millest annavad tunnistust kommunistlike ja revolutsiooniliste töölisparteiade ridade ning mõju kasv, eriti pärast Teist maailmasõda, ja asumaade ning sõltuvate maade rahvaste suur vabadusvõitlus, mille võimsate hoope all puruneb piluks ja põrmuks oma aja äraelanud häbiväärne koloniaalsüsteem.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni perioodil võitles Eesti töörahvas koos Venemaa teistest rahvustest töötajatega sotsialismi eest.

Seda suurt ajaloolist võitlust kroonis edu ja Eestimaa töörahvas, kelle ridades võitlesid ja kelle taotlusi jagasid väga paljud rahvakoollõpetajad, asus suure hoo ja innuga uut ühiskonda üles ehitama.

Eestimaa töörahva ajalooline võit ei saanud muidugi eesti kodanlusele ja tema välismaistele isandatele, välismaa imperialistlikule kodanlusele meeldida. Seepärast hakkasid nad sepitsema ühist

vandenõu Eesti töörahva ja tema ajalooliste saavutuste vastu.

Ja neil Eesti töörahvale nii lootusrikkail päevil läksid taas täide teadusliku kommunismi teooria rajajate targad sõnad, et kodanlus asub kõhklemata oma maa ja rahva reetmise teele, niipea kui tema klassi huvid on hädaohus: ka eesti kodanluse ninamehed ei viivitanud päevagi, et astuda sobingusse imperialistliku keiserliku Saksamaa võimudega ja paluda neilt Eestimaa okupeerimist.

Et rahuläbirääkimised Brestis Nõukogude Venemaa ja Saksamaa esindajate vahel pikale venisid, siis oli rahvusvaheline olukord saksa imperialistidele kõigiti soodus ja keiserliku Saksamaa väed asusidki Eestimaa okupeerimisele ja Eesti töörahva võimu kägistamisele.

Kuigi noor nõukogude võim Eestis püüdis kõik teha, et vaenlase õelaid kavatsusi nurja ajada, õnnestus saksa okupantidel siiski Eestimaa okupeerida ja töörahva võim likvideerida.

Kuid eesti kodanluse ja tema välismaiste peremeeste lootused olid siiski väga visad täide minema, sest Saksamaa novembrirevolutsioon 1918 muutis sedavõrd rahvusvahelist olukorda, et Nõukogude Venemaa sai alustada avalikku võitlust Bresti röövrahu ebaõiglaste tingimuste kõrvaldamiseks.

Sellega seoses kujunes ka Eesti töörahvale soodsam rahvusvaheline olukord oma võimu, töötajate võimu uuesti jaluleseadmiseks.

1918. a. 29. nov. kuulutatigi Narvas välja Eesti Töörahva Kommuun, kes arendas aktiivset poliitilist ja sõjalist võitlust nõukogude võimu taaskehttamiseks kogu Eestis.

See võitlus kulges Eesti töörahvale esialgu väga soodsalt, nii et kuu aja pärast oli töörahva võim taas jalule seatud umbes kahel kolmandikul Eestimaa territooriumist.

Siis tuli aga järsk pööre sündmuste arengusse: saades läänemaade imperia-

listlikult kodanluselt suurt majanduslikku, sõjalist ja poliitilist toetust, suutis eesti kodanlus püsima jääda ja Punaarmee yastu pealetungile asuda.

Ohvriterikas võitlus kestis vahelduva õnnega kogu 1919. a. jooksul, kuni eesti kodanlus lõpuks rahvahulkade surve ja Punaarmee kartusel oli sunnitud Nõukogude Venemaaga rahu tegema.

Tartu rahu, mis sõlmiti 1920. a. 2. veebruaril, hindas Lenin kõrgelt kui noore Nõukogude vabariigi võitu rahvusvahelise imperialismi jõudude üle, kui nõukogude võimu rahupoliitika võitu.

Eesti rahva ajaloos algas nüüd eesti kodanluse klassivõitumise periood, mis kestis 20 pikka aastat.

1940. aastaks kujunes aga olukord, millal eesti kodanluse rahvavastane poliitika oli jooksnud täiesti ummikusse ja millal laiadele rahvahulkadele sai ikka selgemaks, et vanaviisi edasi minna on võimatu, ja millal ängistavast olukorrast väljapääsu ainsa teena Oktoobrirevolutsiooni kunagised tuled ikka heledamalt loitma löid.

Selleks ajaks oli Eesti töörahvale kujunenud ka soodus rahvusvaheline olukord, sest imperialistlikud lääneriigid olid seotud intensiivse sõjategevusega ega saanud eesti kodanlusele appi rütata, nagu nad seda tegid 1918/1919. aastal. Seetõttu osutus eesti kodanlus 1940. a. isoleerituks. Eesti töörahval oli aga võimas liitlane suure Nõukogudemaa töörahva näol.

Ja 1940. a. 21. juuni pöörde tulemusena kukutati Eesti töörahvas kodanluse võimu ning panj oma võimu jälle maksma, otsustades asuda sotsialismi ja kommunismi ehitamisele Nõukogude Liidu rahvaste suures ning sõbralikus peres.

Ka sedapuhku ei saanud Eesti töörahvas uut elu rohkem ehitada kui üks aasta, sest hitlerliku Saksamaa kallaletung Nõukogude Liidule muutis juba 1941. a. juulikuus Nõukogude Eesti territooriumi lahinguväljaks. Alles viis kuud kestnud ägedate lahingute järel suutsid hitlerlased Eesti NSV territooriumi täielikult okupeerida.

Algas hitlerliku okupatsiooni ränk-raske aeg, mis kestis ligi kolm aastat. Sel raskel ajal võitlesid eesti rahva paremad pojad ja tütreid õlg õla kõrval teiste Nõukogude rahvastega vihatud vaenlase purustamiseks ja maalt väljakihutamiseks, olgu siis võitlejatena Punaarmee ridades, ennastalgavate töötajatena Nõukogudemaa tagalas või siis surmakartmatute partisanidena okupeeritud Eestis.

Nõukogudemaa rahvaste ennastalgavat võitlust, mida toetasid Hitleri-vastase koalitsiooni riigid ja millele tundis kaasa kogu progressiivne inimkond, krooniski täielik edu ja juba 1944. a. septembri

lõpul olid Eesti NSV mandrilt hitlerlikud okupandid ja nende eestlastest kannupoisid minema kihutatud ja Eesti töörahvas võis taas asuda oma suurte ajalooliste ülesannete elluviimisele.

Sõjajärgsed aastad, mille jooksul Nõukogudemaa rahvad ja sealhulgas ka eesti rahvas on seljataha jätnud kaks töörohket viisaastakut, tähistavad eesti rahva elus ühtlasi kaht ajaloolist perioodi, millest esimese, s. t. neljanda viisaastaku jooksul rajati Eesti NSV-s sotsialismi alusmüür ja teisel, s. t. viiendal viisaastakul asuti ka Eesti NSV-s sotsialistliku ühiskonna ülesehituse lõpuleviimise ja sotsialismilt kommunismile järkjärgulise ülemineku perioodi.

Kõige sellega seoses on muutunud põhjalikult mitte üksnes ühiskondlikud suhted (kapitalistlike suhete asemele on rajatud sotsialistlikud suhted) ja mitte üksnes vabariigi tööstuse ja põllumajanduse ilme, vaid ka vabariigi vaimne kultuur ja vabariigi töötajad, nende muudatuste elluviijad ise: eesti kodanliku rahvuse asemele on kujunenud eesti sotsialistlik rahvas.

Sotsialistlike tootmissuhete rajamisega vabanesid vabariigi tootlikud jõud kapitalistlike suhete kammitsaist ja siirdusid hoogsa arenemise teele. Seetõttu suurenes vabariigi tööstustoodang juba esimesel nõukogude aastal üle 60 prots.

Väga suurt kahju tekitas vabariigi rahvamajandusele ja kultuurile sõda ning hitlerlik okupatsioon, mille tagajärjel hävis näit. 45 prots. vabariigi tööstuse tootlikest põhifondidest, 57 prots. linnade elamufondist ja väga palju kultuuriasutusi, nende hulgas 364 koolimaja, 15 lastekodu, 30 kõrgemate koolide hoonet, 31 muuseumi, 28 raamatukogu ning 86 teatrit ja rahvamaja, nende hulgas ka vabariigi suurimad ja tuntumad teatrid, nagu „Estonia“ Tallinnas, „Vanemuine“ Tartus ja „Endla“ Pärnus. Suhteliselt, ühe elaniku kohta arvatult, olid Nõukogude Eesti materiaalsed kahjud tunduvalt suuremad kui ühelgi teisel vennasvabariigil.

Hoolimata Eesti rahvamajandusele ja kultuurile tekitatud ülisuurtest kahjustest ja rasketest inimohvritest, asusid Nõukogude Eesti töötajad bolševike partei juhtimisel ja teiste vennasvabariikide toetusel ennastalgavale taastamisele ülesehitustööle.

See töö on kandnud rikkalikku vilja. Juba sõjajärgse viisaastaku (1946—1950) kestel muutus Eesti agrarmaast, milleks ta oli eesti kodanluse võimu päevil, tööstuslikult arenenud vabariigiks, jättes kaugele seljataha kodanliku Eesti tööstuse taseme.

Viienda viisaastaku lõpul ületas Nõukogude Eesti tööstus sõjaeelse taseme juba 6,7 korda ja kuuendal viisaastakul

jõuab vabariigi tööstus 1940. a. taset ületada koguni 11 korda.

Vabariigi rahvamajanduse ees seisvate ülesannete edukas lahendamine nõudis ka vabariigi rahvahariduse ning muude kultuurialade hoogsat edasiarendamist. Vabariigi rahvamajanduse edusammud omakorda löid vajalikud eeldused ning tingimused kultuurialade edasiarendamiseks.

Toogem allpool kokkuvõtlikke andmeid, et iseloomustada rahvahariduse hoogsat dünaamikat nõukogude võimu aastail Eestis.

Nõukogude võimu suurt tähelepanu rahvaharidusele ning kultuurile kajastab juba vabariigi eelarve, mille järgi kun üks kolmandik eelarve kuludest on iga aasta suunatud vabariigi nende vajaduste rahuldamiseks. Seoses vabariigi rahvamajanduse hooga tõusuga on aastast aastasse suurenenud ka kultuurile ja rahvaharidusele määratud assigneeringute absoluutne maht, ulatudes k. a. eelarve järgi 411 milj. rublale aastas.

Pealegi ei tule unustada, et vabariigi kaks suuremat kõrgemat õppeasutust saavad oma vahendid üleliidulise eelarve kaudu.

Sellea seoses on kohane märkida, et kodanliku Eesti eelarves moodustasid rahvaharidusele ja kultuurile ettenähtud summad keskmiselt vaid ühe kümnenendiku eelarve kuludest. Sellest näeme, et nõukogude võimu ajal on rahvahariduse ja kultuuri vajadusteks rakendatavate kulude osatähtsus vabariigi eelarves kasvanud kolm korda, kusjuures üksnes üldhariduslikele koolidele kulutatakse praegu eelarvelisi vahendeid protsentuaalselt niisama palju, nagu kodanliku Eesti eelarvetes oli ette nähtud rahvaharidusele ja kultuurile kokku, s. t. ümmarguselt 10 protsenti eelarve kulude üldmahust.

Üldhariduse alal täheldame eelkõige õpilaste arvu tunduvalt suurenemist: kui kodanluse võimu viimasel aastal (1940) õppis üldhariduslikes koolides 121 000 õpilast, siis tõusis õpilaste arv 1950. aastaks, neljanda viisaastaku lõpuks, juba 156 000-le ja 1956. aastaks — 163 000-le.

Seoses õpilaste arvu kasvamisega on tihenened ka üldhariduslike keskkoolide võrk, nagu näha ligilisatud tabelist:

Keskhariduse areng Eestis nõukogude võimu aastail.

	1940/41	1950/51	1956/57
Keskkoolide	49	80	120
Keskkooliklasside (VIII—XI) õpilasi	10 600	11 400	22 900

Toodud arvudest selgub, et nõukogude võimu 17 aasta kestel on üldhariduslike keskkoolide arv kasvanud kaks ja pool korda, keskkooliklasside (VIII—XI kl.) õpilaste arv aga üle kahe korra (süa ei ole arvatud töölisnoorte ja täiskasvanute koolid).

Kui ülaltoodud arvudele lisada ka töölisnoorte ja täiskasvanute koolide VIII—XI klasside õpilaste arv, siis tõusis keskkooliõpilaste üldarv Eesti NSV-s 1956/57. õppeaastal juba 31 500-le.

Neis arvudes kajastub väga kujukalt keskhariduse hoogus levik Eesti NSV-s, millele pöörati eriti tähelepanu viiendal viisaastakul seoses partei XIX kongressi vastava otsuse täitmisega.

Ja nüüd on meie vabariik õigusega uhke selle üle, et juba 1955/56. õppeaastal asus üle nelja viiendiku (87 prots.) seitsmenda klassi lõpetanutest edasi õppima, olgu siis üldhariduslike keskkoolide kaheksanda klassidesse või vabariigi arvukaisse keskeriõppeasutustesse.

Seejuures ei saa siiski jätta märkimata, et keskkoolide võrgu väljaarendamine on toimunud liiga ülekaalukalt linnade ja tööstuskeskuste arvel, mille tõttu maa-rajoonides on veel keskkooli vähe. Nii näiteks oli 1956/57. õ-a. maal vaid 26 keskkooli, mis on natuke üle ühe viiendiku keskkoolide üldisest arvust. Kui aga õpilaste arvu linna- ja maakeskkoolides võrrelda, siis on linnakeskkoolide pooltel veelgi suurem ülekaal.

Käesoleval VI viisaastakul on vabariigi haridusorganite tõsiseks ülesandeks suurendada järsult maal asuvate keskkoolide arvu, sest see on vajalik mitte üksnes vabariigi rahvamajanduse, vaid ka vabariigi noorsoo elule parema ettevalmistamise seisukohast.

Selles suunas ongi agaralt tööle asutud. Juba käesoleval õppeaastal töötab vabariigis 35 maakeskkooli ja käesoleva viisaastaku lõpul, 1960. aastal peaks töötama meil vabariigis juba 52 maakeskkooli.

Senised edusammud keskhariduse laiendamisel on loonud kõik vajalikud eeldused selleks, et käesoleval viisaastakul kogu Eesti NSV-s täies ulatuses ellu viia partei XX kongressi poolt püstitatud ülesanne üldisele keskharidusele ülemineku kohta.

Üldhariduslike koolide ja õpilaste arvu hoogus kasvamine kajastub väga ilmekalt ka õpetajate arvu dünaamikal: kui näiteks neljanda viisaastaku lõpul oli kõigis vabariigi üldhariduslikes koolides (kaasa arvatud ka töölisnoorte, maa- noorte ja täiskasvanute koolid) ümmarguselt 7500 õpetajat, siis tõusis see arv 1955. aastaks 8900-le, mis on kaks korda suurem kui kodanliku Eesti lõpppäevil 1940. aastal.

Nõukogude võimu aastail on Eestis ellu kutsutud terve hulk kooliväliseid lasteasutusi, mida kodanlikus Eestis üldse ei tuntud, nagu näiteks pioneerimajad, lastesportikoolid, noorte naturalistide jaamad, noorte tehnikute jaam, Kadrioru noortepark. Nende tegevus on aastast aastasse mitte üksnes laienenud, vaid ka süvenenud, sisult tõhustunud.

Viienda viisaastaku lõpul oli Nõukogude Eestis 14 pioneerimaja, 22 lastesportikooli, 3 noorte naturalistide jaama, 1 noorte ekskursiooni ja turismi jaam, 2 lastestaadioni ja 2 lasteparki.

Vabariigi pioneerimajade arvukais ringides töötab tuhandeid õpilasi; sedasama tuleb ütelda lastesportikoolide kohta, kus 1956. a. õppis 8200 noort.

Uldhariduse kõrval on keskastme kutseharidus nõukogude võimu aastail Eestis veelgi hoogsamalt edasi arenenud, mida näitavad järgnevad andmed:

Kutsehariduse areng Eestis nõukogude võimu aastail

	1940	1950	1955
Kutsekoole	17	47	46
Õpilasi	2 100	10 400	16 100

Seega on keskastme kutsehariduslike õppeasutuste arv nõukogude võimu aastail Eestis suurenenud ligi kolm korda, õpilaste arv koguni kaheksa korda.

Seejuures on huvitav märkida, et kuigi tööstus on nõukogude võimu aastail kujunenud juhtivaks rahvamajandusharuks Eesti majanduses, on jõudsalt kasvanud ka põllumajanduslik kutseharidus: kui näiteks 1935. a. õppis kodanlikus Eestis põllumajanduslikes kutsekoollides ümmarguselt 1200 õpilast, siis 1955. aastal õppis vabariigi Põllumajanduse Ministeeriumile alluvais tehnikumides ja põllumajanduskoolides ümmarguselt 3300 õpilast, seega suurenenine õpilaste osas peaegu kolm korda.

Nõukogude võimu aastail on Eestis väga ulatuslikult laienenud ka kõrgem haridus, millest annavad tunnistust järgnevad andmed:

Kõrgema hariduse areng Eestis nõukogude võimu aastail.

	1940/41	1950/51	1955/56
Kõrgemaid õppeasutusi	5	7	7
Üliõpilasi	4 700	8 800	11 900

Kui seejuures meenutada, et kodanlikus Eestis oli viimasel ajal 4 täielikku kõrge-

mat õppeasutust (nendena on arvestatud Tartu Ülikooli, Tallinna Tehnikaülikooli, Tallinna Konservatooriumi ja Kõrgemat Kunstikooli „Pallas“), kus 1938/39. õppeaastal õppis ümmarguselt 4500 üliõpilast, siis näeme, et nõukogude võimu aastate jooksul on üliõpilaste arv kõrgemates õppeasutustes kasvanud ümmarguselt 250 prots.

Seejuures ei ole huvitusest märkida, et kui kodanlikus Eestis tuli 1939. aastal üks üliõpilane iga 250 el. kohta, siis Nõukogude Eestis tuleb praegu üks üliõpilane iga 100 el. kohta.

Seega näeme, et nõukogude võim on avanud Eesti töötava rahva noorsoole mitte üksnes keskkoolide, vaid ka kõrgemate koolide ukсед.

Praegu töötavad Nõukogude Eestis järgnevad kõrgemad õppeasutused: Tartu Riiklik Ülikool, Eesti Põllumajanduse Akadeemia, Tallinna Polütehniline Instituut, Tallinna Riiklik Konservatoorium, Eesti NSV Riiklik Kunstiinstituut ja Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut. Neist on täiesti uute kõrgemate õppeasutustena nõukogude võimu aastail ellu kutsutud Eesti Põllumajanduse Akadeemia, Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut ja Eesti NSV Riiklik Kunstiinstituut.

Erinevusena vennisvabariikide pedagoogilistest institutidest on Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koosseisu kehalise kasvatuse ja muusika kateeder, mis valmistab ette keskkoolide ja seitsmeklassiliste koolide kehalise kasvatuse ja muusika õpetajaid.

Eesti NSV Riikliku Kunstiinstituudi puhul tuleks märkida, et see on ainuke kõrgem kunstialane õppeasutus Nõukogude Liidus, mis muude alade kõrval valmistab ette tarbeksunikke kunstilise kostüümi, kullassepa (juveliiri) ja nahkehistöö alal.

Peale otsese õppetöö teevad vabariigi kõrgemad õppeasutused ulatuslikku teaduslikku tööd. Selles suhtes tuleb eriti ära märkida Tartu Riiklikku Ülikooli kui vabariigi vanimat kõrgemat õppeasutust, Tallinna Polütehnilisel Instituudil on märkimisväärseid teeneid vabariigi põhilise maavara põlevkivi teaduslikul läbitöötamisel. Vabariigi põllumajanduse probleemid kajastuvad Eesti Põllumajanduse Akadeemia uurimistöös. Eesti muusikapärandi läbitöötamisel on palju tööd teinud Tallinna Riiklik Konservatoorium.

Tähtsaks sündmuseks vabariigi teaduslikus elus oli Eesti NSV Teaduste Akadeemia asutamine, millele pandi alus Nõukogude Liidu valitsuse otsusega 5. apr. 1946. a.

Kuni viimase ajani oli Akadeemial kolm osakonda, millede koosseisu kuulus 12 uurimisinstituuti, 3 muuseumi ja 2 tea-

duslikku seltsi. 1956. a. algul viidi Akadeemia koosseisust vabariigi Põllumajanduse Ministeeriumi alluvusse taime- ja loomakasvatuse probleeme uurivad institutid: Taimakasvatuse Instituut, Loomakasvatuse Instituut, Melioratsiooni ja Maakuivenduse Instituut ning Veterinaaria Instituut.

Selle sammuga saavutati kahtlemata tihedam seos teaduse ja praktika vahel, mis peaks teaduslikku uurimistööd aina soodustama.

Oma kümneaastase tegevuse kestel on Akadeemia kujunenud vabariigi keskseks teadusliku uurimise asutuseks, kes ühtlasi juhib ja koordineerib kõigi teiste vabariigi teaduslike asutuste tööd.

II. ULDHARIDUSE ARENG EESTIS NÕUKOGUDE VÕIMU AASTAIL.

Nagu eespool juba nägime, on nõukogulikul, sotsialistlikul rahvaharidusel Eestis sootult noorem iga kui paljudes teistes vennasvabariikides, sest ka töörahva võim ise on palju noorem: sellal kui enamik vennasvabariike tähistab nõukogude võimu ja nõukoguliku, sotsialistliku rahvahariduse 40. aastapäeva, on Eesti töörahva vabariik astunud alles oma 18. eluaastasse, sest nõukogude võimu taaskoostamine sai Eestis võimalikuks alles 1940. aastal.

Kuid ühtlasi nägime eespool, et töörahvas Eestis tuli esimest korda võimule juba Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni perioodil. Kuigi mitmete põhjuste tõttu, milledest samuti eespool on lühidalt juttu, õnnestus eesti kodanusel välismaa imperialistide abil jälle võimule tulla, suutis eesti töörahvas juba aastail 1917/1918 mõndagi korda saata selleks, et rakendada kool uue ühiskonna ülesehitamise teenistusse.

Seepärast peatume algul mõne sõnaga nõukogude võimu sammudel rahvahariduse valdkonnas aastail 1917/1918, et alles seejärel natuke lähemalt käsitleda nõukogude võimu suurt ülesehitavat tööd rahvahariduse alal aastail 1940—1957.

1. NÕUKOGUDE VÕIMU SAMMUD RAHVAHARIDUSE ALAL AASTAIL 1917/1918.

Võideldes õlg õla kõrval Venemaa teistest rahvustest töötajatega ja tulnud Oktoobrirevolutsiooni ägedais klassilahinguis võimule, seisid Eestimaa töörahva ees mitte üksnes sotsialistliku rahvusriikluse, vaid ka sotsialistliku rahvahariduse ülesehitamise üllas ülesanne. Ja Eestimaa töörahvas, täis revolutsioonilist energiat

Akadeemia teaduslikus uurimistöös on saavutusid paljudel aladel. Nimetame siinkohal vabariigi maavarade asukohtade kindlakstegemist, mitmete põlevkiviprobleemide läbitöötamist, vabariigi järvede läbiuurimist, vabariigi geobotaanilise kaardi koostamist jpt. VI viisaastakul kasvavad Akadeemia ülesanded veelgi, millega seoses on ette nähtud Akadeemia koosseisu täiendamine uute uurimisüksuste ja teaduslike töötajatega.

Siinjuures ei saa jätta märkimata, et Akadeemia Ühiskonnateaduste Osakonna koosseisu puudub tänini pedagoogilise uurimise instituut, kuigi niisuguse instituudi asutamise vajadus annab end tervalt tunda.

ning eneseusaldust, asus viivitamatult selle suure ajaloolise ülesande täitmisele, juhindudes bolševike partei haridusalastest nõuetest.

Siinkohal olgu märgitud, et väga suure eeltöö rahvahariduse demokraatlike aluste väljatöötamiseks ja populariseerimiseks olid teinud eesti rahvakooliõpetajad juba enne Oktoobrirevolutsiooni, Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise perioodil.

Selle laiahaardelise ja avarapilgulise eeltöö tulemusena olid eesti rahvakooliõpetajad meie avalikkuses täiel häälel ja selgel sõnal esile toonud järgnevad ulatuslikud põhinõuded:

- 1) kool peab igal astmel olema emakeelne; algkoolides tuleb seda viivitamatult teha, keskkoolides 1917/18. õppeaastast alates;
- 2) haridus olgu kõigile kättesaadav, mistõttu kool peab olema maksuta;
- 3) koolis ei ole kohta usuõpetusel, kool olgu ilmalik;
- 4) koolikorralduse aluseks tuleb seada ühtluskooli põhimõtte;
- 5) rahvahariduse üldine luhtimine koondatagu ülemaalse koolivalitsuse kätte, kuid kohalikel omavalitsustel olgu laialdased õigused koolide korraldamise alal.

Üldharidusliku kooli struktuuri suhtes tehti mitmeid ettenanekuid, kuid kõige laialdasemat kõlapinda leidis seisukoht, mille kohaselt üldhariduslik kool oleks pidanud koosnema kolmest astmest, kolmest kontsentrist (4 + 4 + 4 õppeaastat), kokku 12 õppeaastat, kusjuures kaks esimest kontsentrit — 8 õppeaastat — oleksid moodustanud kohustusliku emakeelse usuõpetuse ja maksuta rahvakooli.

Siinkohal olgu ühtlasi märgitud, et need ulatuslikud nõuded rahvahariduse demo-

kratiseerimiseks jäid ainult nõueteks, sest kodanlik Eesti kubermanguvalitsus ja tema haridusosakond ei võtnud tegelikult peaaegu midagi ette, et neid olulisi nõudeid ellu viia.

Seetõttu langes ka haridusalaste ülddemokraatlike nõuete elluviimine täies ulatuses eesti töörahva võimu ja tema kooli- ning haridustegelaste õlule, kõnelemata sotsialistlikest nõudeist, mis nüüd pakiliselt päevakorraile tõusid ja lahendamist ootasid.

Ühtlasi oli toleagegetele töörahva Eesti juhtivatele seltsimeestele selge, et selle ülimalt ulatusliku ja sisult täiesti uudse tööga ei suuda toime tulla üksik isik või asutus, vaid selleks on vajalik rahvakooliõpetajate toetus ning aktiivne kaastöö.

Seda silmas pidades kutsuski Eesti Tööraha ja Sõjaväelaste Nõukogu Täidesaatev Komitee 1917. a. detsembri lõpul Tallinnas kokku ülemaalse kooliõpetajate kongressi, "...kes hüüdsõnad üles pidi seadma, mille all meie koolivalitsus ligemas tulevikus peab töötama", nagu kirjutas sel puhul nõukogude võimu häälekandja „Eesti Teataja“.

Kuigi kongressi ettevalmistamise aeg oli väga lühike, võttis selle tööst osa üle 100 saadiku, kusjuures enamik neist olid maakooliõpetajad.

Kongress töötas kolm päeva (28.—30. det.) ja arutas läbi väga ulatusliku päevakorra, mis sisaldas olulisi, põhjapaneva tähtsusega küsimusi.

Politiilise olukorra kohta seisukohta võttes avaldas kongress täielikku toetust töörahva võimule ja kutsus kõiki rahvakooliõpetajaid üles sammuma käsikäes töörahvaga ja olema talle raskest ülesehitustöös igati abiks.

Rahvahariduse üldise juhtimise ja korraldamise jaoks pidas kongress vajalikuks kolme asutuse olemasolu: töörahva koolivalitsus, haridusnõukogu ja kooliõpetajate kongressi täidesaatev komitee.

Neist esimene — töörahva koolivalitsus — oli kõrgemaks ülemaalseks juhtivaks ja korraldavaks asutuseks, mille koosseisus olid ette nähtud osakonnad rahvahariduse peamiste alade järgi.

Haridusnõukogu, mis moodustati sootu laiemal alusel kui koolivalitsus, oli tööorganiks koolivalitsuse juures, kes töötas eelnevalt läbi olulisemad kultuuri ja rahvahariduse küsimused, kusjuures tema ettepanekud ning kavad anti koolivalitsuse juhatusele heakskiitmiseks ja elluviimiseks.

Kooliõpetajate kongressi täidesaatev komitee valis kongressi; komitee ülesandeks oli koolivalitsuse juures peaaegu kõik neid asju läbi vaadata, mis õpetaja kui pedagoogi isikusse puutusid.

Peale eespool mainitute arutas kongress

läbi veel paljud rahvahariduse olulised küsimused (õpetajate häälekandja asutamine, rahvakooli õppeained, koolitööübid, õpetajate palgaolud, õpetajate edasiharimine, haridus väljaspool kooli jt.).

Hoolimata raskeist kirjastamisoludest võttis kongress vastu otsuse õpetajate häälekandja asutamise kohta, mis pidi olema tõsine väljaanne, "...kus kooliõpetajad nendes enestesse ja koolitöösse puutuvais asjus sõna võtavad", nagu kirjutas sel puhul „Eesti Teataja“.

Kongressi poolt vajalikuks peetud väljaandeks kujunes ajakiri „Eesti Kool“, mille esimene number, õigupoolest kakssiknumber, ilmus juba 15. jaan. 1918. Uldse ilmus seda ajakirja 13 numbrit.

Pole kahtlust, et 1918. ja 1919. aasta „Eesti Kool“ on meie praeguse „Nõukogude Kooli“ ajalooline eelkäija.

Usuõpetuse õpetamise suhtes koolides asus kongress täiesti eitavale seisukohale. Tuginedes kooliõpetajate ülemaalse kongressi resolutsese seisukohale, andis Eesti Tööraha Koolivalitsus 1918. a. 9. jaan. määruse usuõpetuse kõrvaldamise kohta koolidest. Mõni päev hiljem, 13. jaan., andis ta määruse ka hommikuja õhtupalvete ärajätmise kohta.

Rahvakooliõpetajate laialdane toetus ja aktiivne kaastöö soodustasid tublisti nõukogude võimu tegevust rahvahariduse demokratiseerimisel ning ümberkorraldamisel, mille tõttu suudeti väga lühikese ajaga siiski palju korda saata emakeelse kooli rajamisel, koolihariduse rahvale kättesaadavaks tegemisel, usuõpetuse koolist kõrvaldamisel ja rahvahulkade huvidele ning vajadustele vastavate uute õppeprogrammide väljatöötamisel.

Nõukogude võimu mitmekülgse ning viljaka tegevuse rahvahariduse alal katkestas aga saksa okupatsioon, mis algas 1918. a. veebruari lõpul ja kestis 9 kuud — kuni 1918. a. novembri lõpuni. Okupatsioonivõimud tühistasid kõik nõukogude võimu sammud ning korraldused rahvahariduse alal ja asusid eesti kooli ning rahvahariduse saksastamisele, kõrvaldades ühtlasi töölt tublimad ning progressiivsemad õpetajad.

Missugust pimeduseaega need kuud eesti rahvahariduse ajaloos tühistavad, seda aidaku illustreerida alljärgnev väike katkend okupatsioonivõimude määrustest rahvakooli ülesannete kohta. Nende purutagurlike määruste kohaselt pidi rahvakooli ülesandeks olema: "...anda noorsoole perekondlikus, kogukondlikus, kiriklikus ja riiklikus elus ning kutsetöös tarvilikud kasvatuse ja hariduse alused: kindlad algteadmised, harjumus viisakas olla ja korda armastada, tööõkus, aukartus vanemate vastu, puhas meelsus, sõnakuulelikkus seaduse ees, ülemuse austamine, usuline meel“.

Nagu näeme, pole siin enam jälgegi noist üllaist nõudeist ja taotlustest (emakeelne usuõpetusest maksuta kool, mis taotleb ette valmistada avara silmaringi ja mitmekülgsete teadmistega kodanikku), mis eesti rahvakooliõpetajad nii kirglikult olid esile toonud suurel vabadusaastal 1917 ja mis nõukogude võimu saamude kaudu hakkasid kiiresti teostama.

Saksamaa novembrirevolutsiooni tõttu oli Nõukogude valitsusel võimalik Bresti rõõvrahu tühistada ja alustada võitlust nõukogude võimu taastamiseks okupeeritud aladel, sealhulgas ka Eestis.

See võitlus oli Eesti töörahvale esialgu väga edukas, mille tõttu aastavahetuseks oli nõukogude võim taas jalule seatud rõhuval enamikul Eesti mandriosa territooriumist.

Eesti Töörahva Kommuun tühistas Saksa okupatsioonivõimu reaktioonilised korraldused ja pani jälle maksma nõukogude võimu seadused ning määrused, millele järgi eesti keel tõsteti koolides jälle ausse, kõrvaldati usuõpetus ja õppetööd hakati korraldama nõukogudeaegsete programmide alusel.

Eesti kodanlus, saanud aga välismaa imperialistidelt suurt poliitilist, majanduslikku ja sõjalist toetust, suutis siiski seisukorra peremeheks jääda ja Eesti töörahva võimu likvideerida.

Ja selle tõttu tähistavad aastad 1920—1940 kodanliku vabariigi perioodi eesti rahva ajaloos.

See on ühtlasi omaette perioodiks ka eesti rahvahariduse ajaloos. Et aga selle perioodi rahvahariduse ajalugu on senini marksistlikult läbi uurimata, siis piirdume siinkohal vaid mõne kõige üldisema märkusega.

Eesti kodanlus, tulnud võimule, püüdis muidugi allutada kõik ühiskondliku elu avaldused, sealhulgas ka rahvahariduse oma klassihuvidele, tallates jalge alla rahvahulkade õigustatud vajadusi ning soove. Need eesti kodanluse reaktioonilised taotlused leidsid väljendust näiteks usuõpetuse koolitassimises, kesk- ja ülikoolihariduse maksuliseks tegemises, ühiskonnateaduslike õppeainete rakendamises oma klassihuvide vankri ette ja kodanliku võimu viimaseil aastail ka ühtluskooli nõhimõtte õõnestamises ning koolikohustuse alandamises 16. eluaastal 14. eluaastale.

Kuid rahvahulgad ja progressiivne õpetajaskond avaldasid kodanluse reaktioonilistele taotlustele tõsist vastupanu. Ja see positiivne, mis kodanliku Eesti rahvahariduse korralduses leidub, on rahvahulkade mehise võitluse tulemus.

Eesti rahva selle perioodi suurteks saavutusteks on kahtlemata ühtluskooli põhimõtte võiduleviimine (mida kodanlus oma võimu viimaseil aastail püüdis küll

õõnestada), kuueklassilise maksuta kohustusliku ja emakeelse algkooli asutamine ning rahvakooliõpetajate ettevalmistamise korraldus.

Ja kui eesti rahvas 1940. aastal, nõukogude võimu taaskehtestamisel, suutis rahvahariduse alal nii edukalt edasi sammuda, siis pole selles asjas raske näha rahvahulka ja progressiivse haritlaskonna poolt eesti kodanluse võimu ajal tehtud edusammude vilja.

2. NÕUKOGUDE VÕIMU TEGEVUS RAHVAHARIDUSE ALAL AASTAIL 1940/41.

Nõukogude võimu taaskehtestamine Eestis 1940. aastal avas eesti rahvale avara tee ka rahvahariduse alal, luues ühtlasi vajalikud eeldused ning tingimused rahvahariduse ümberkorraldamiseks sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise vajadustest lähtudes.

Nõukogude võimu esimesteks sammudeks nende eesmärkide taotlemisel olid ühtluskooli põhimõttele täieliku eluõiguse andmine, õppemaksu kaotamine kesk- ja kutsekoolides (välja arvatud jõukate vanemate lapsed), erakoolide likvideerimine, usuõpetuse kõrvaldamine kõigist koolidest, milleks 1940. a. 13. aug. anti vastav seadus, ning koolikohustuse pikendamise 16. eluaastani, mis on fikseeritud Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu vastavas määruses.

Ühtlasi tehti olulisi muudatusi ning täiendusi üldhariduslike koolide struktuuris, õppeplaanis ja programmides. Märgive neist siin mõned tähtsamad.

Algkool jäi 1940/41. õppeaastal 6-klassiliseks, millele toetus 6-klassiline kesk-kool, kuid järgmisel õppeaastal oli kavatsus siirduda puhtalt Vene Föderatsiooni üldhariduse süsteemile: algkool (I—IV klass), mittetäielik kesk-kool (I—VII klass) ja kesk-kool (I—X klass).

Kuidas kavatseti seda tegelikult ellu viia?

Kuna meil senine üldhariduslik kool oli olnud 12-õppeaastane, siis oli ette nähtud, et 1940/41. õppeaastal lõpetavad kesk-kooli niihasti XI kui ka XII klassi õpilased, kusjuures nooremate klasside õpilased V klassist alates jätkavad 1941/42. õppeaastal õppimist samas klassis (klassi järjekorranumbri mõttes), kuid uute, nõukogulike õppekavade alusel.

Kui aga silmas pidada, et 1940/41. õppeaastal oli uutest õppeainetest juba vene keelele kogu üldharidusliku kooli ulatuses ette nähtud 45 tundi nädalas, mis moodustab poolteise õppeaasta koormuse, siis saab selgeks, et nõukogude rahvahariduse süsteemile üleminekut käsitati meil tollal mitmes suhtes kahjuks liiga

pealiskaudselt, ilma et nõukoguliku koolisüsteemi teostamise põhimõtetelisi küsimusi oleks põhjalikumalt ning mitmekülgsemalt läbi kaalutud.

Eeskätt mehaanilise jälgendamise ning võrdsustamisega peame seletama ka seda, kui tol ajal suure õhinaga hakati levitama sotsialistlikku võistlust õppe- ja kasvatustöös, kui koole ja õpetajaid hakati iseloomustama õpilaste keskmiste hinnete järgi ja kui klassikursuse lõpetamiseks seati sisse eksamid.

Eriti suurt agarust ilmutasid vabariigi haridusorganid sotsialistliku võistluse juurutamisel, mida kajastab väga ilmekalt ka tolelaegne pedagoogiline perioodika.

Muidugi on sotsialistliku võistluse tolelaegses käsituses ja vastavalt sellele ka koolide tegelikes kogemustes väga palju seda, mida pedagoogiliselt ei saa õigustada, kuid ometi on nendes kogemustes küllalt ka seda, mis on pedagoogiliselt õigustatud. Nende pedagoogiliste kogemuste „ratsionaalne tuum“ peaks seetõttu pälvima meie kõigi terast tähelepanu.

Mis õpilaste hinnete ühekülgssesse ning väärasse käsitusse puutub, siis märkasid seda meie vabariigi kogenud pedagoogid õige varsti ja hakkasid seda kritiseerima. „Puuduliku edasijõudmisega õpilased on liiga keeruline probleem, et lahendada seda ainult nii ja nii mitme protsendiga,“ konstateeritakse sel puhul 1941. a. 28. märtsi „Nõukogude Õpetajas“.

Sedasama probleemi puudotades kirjutab ajalehe samas numbris tookordne algkoolide inspektor Karl Praakli:

„On huvitav märklida, et inspektorite aruannete järgi need koolid, kus on 0—10% puudulikke hindendeid ja millised peaksid seega olema eesrindlikud oma õppetasemelt, tõeliselt seda mitte ei ole. Need olgu hoitavaiks ridadeks õpetajale...“

Me kõik mäletame, kuidas pärast sõda see isevärki protsendimaania lokkas ja pedagoogilisi vesivõsusid ajas. Meie ei eksi, kui väidame, et selle pahaiseloomulise pedagoogilise haiguse sümptoomi võime siin-seal veel tänapäevalgi kohata, kuigi oleks ammu aeg sellest täiesti vabane.

Loomulikult tuli õppeplaani välja jätta need ained, mis olid kõige otsesemalt kodanliku ideoloogia kasvatamise teenistuses, nagu usuõpetus, kodanikuõpetus ja filosoofia.

Uute õppeainetena toodi juurde vene keel (alates IV õppeaastast) ja konstitutsioon (alates VIII õppeaastast). Ajaloo kursuses hakati käsitlema Nõukogude Liidu ajalugu ja geograafias Nõukogude Liidu füüsilist ning majandusgeograafiat.

Võrreldes Vene Föderatsiooni üldhariduslike koolide õppeplaani sisaldas Eesti NSV koolide oma ka mõningaid erinevusi. Nii näiteks oli kogu algkooli ulatuses (6 klassi) iseseisva õppeainena ette nähtud käsitöö (mida V klassist alates õpetati eraldi poeglastele ja tütarlastele) ja kogu keskkooli ulatuses tütarlastele esmaabi ning kodundus (poistele samal ajal sõjaväeline õppus). Ühflasi oli näiteks joonistamisele, laulmisele ja kehalisele kasvatuks mõnevõrra rohkem tunde ette nähtud kui Vene Föderatsiooni koolides, kusjuures koorilaul oli ette nähtud kogu üldharidusliku kooli ulatuses.

Need erinevused õppeplaanis kajastavad niihästi eesti üldharidusliku kooli positiivsete joonte silmaspidamist kui ka kommunistliku kasvatustöö eesmärkide ning vajaduste arvestamist, mispärast neid tuleb positiivselt hinnata.

Nõukogude võimu põhjanevad samud koolihariduse kõigile kättesaadavaks tegemisel kajastuvad väga ilmekalt järgnevais andmeis:

1) alg- ja keskkoolides avati 1940/41. õppeaastal 224 uut klassi, sealhulgas algkoolide juures 88 seitsmendat klassi, kus õppis üle 2000 õpilase;

2) eelmise õppeaastaga võrreldes kasvas õpilaste arv alg- ja keskkoolides 11 000 võrra.

Siinkohal olgu meenutatud, et 1941/42. õppeaastaks nähti koolivõrgus ette 700 algkooli, 470 seitsmeklassilist kooli ja 54 keskkooli, kokku 4953 klassikomplektiga, seega 1940/41. õppeaastaga võrreldes pidi klassikomplektide arv kasvama enam kui ühe viiendiku võrra (22 prots.).

On loomulik, et kasvatustöös kerkisid tol ajal eriti teravalt päevakorrade ideelis-poliitilised kasvatustöö küsimused, millede silmaspidamist nõuti igalt pedagoogilt.

Ideelis-poliitilise kasvatustöö kõrval tõusid akuutseina esile sotsialistliku töössesuhtumise, tööarmastuse ja teadliku distsipliini kasvatamise ning ühiskondliku omaduse hoidmise ja usuvastase kasvatustöö küsimused.

Nende vastutusrikaste kasvatustöö ülesannete lahendamisel said kooli ja õpetaja esimesteks abilisteks pioneeri- ja õpilaste kommunistlike noorte organisatsioonid, kellede read kiiresti ikka arvuks muutusid. Nii näiteks oli Tallinna koolides juba 1940. a. oktoobrikuu lõpul 2700 pioneeri ehk ligi 40 prots. algkooliõpilaste arvust; Valga linna ja Valgamaa koolides oli samal ajal pioneere suhteliselt veelgi rohkem.

Edukalt töötasid õpilastest kommunistlike noorte organisatsioonid näiteks

Tartu III, V ja VI Keskkoolis, Viljandi II Keskkoolis jpt. keskkoolides.

Väga suur töö tuli vabariigi Hariduse Rahvakomissariaadil ära teha uute õppekavade ja õpikute koostamisel ning väljandmisel, sest endistest õpikutest oli võimalik kasutada vaid keelte ja reaalinete alale kuuluvaid paremaid väljaandeid.

Selle laiahaardelise töö tegelikuks korraldajaks asutati Hariduse Rahvakomissariaadi juurde kogenud pedagoogidest koosnev metoodiline komisjon.

Seejuures on iseloomulik märkida, et õpikute küsimus lahendati tol ajal põhiliselt originaalõpikute koostamise teel, kusjuures vene keelest tõlkimise kaudu soelati õpikud ja käsiraamatuid Nõukogude Liidu Konstitutsiooni, geograafia ja ajaloo, sealhulgas ka üldajaloo käsitlemiseks.

Vabariigi kogenud pedagoogide ühiste pingutuste tulemusena jõuti niikaugele, et juba teisel õppeveerandil olid koolid põhiliselt uute õpikutega varustatud. Muidugi ei jõutud siis õpikuid korraga tervikuna välja anda, vaid need ilmusid vihkude (osade) kaupa.

Selle vastutusriikka töö ulatuse iseloomustamiseks märkigem, et 1940/41. õppeaastal toimetati ja kirjastati üldse enam kui 1,3 milj. eksemplari õpikuid.

Laialdane tööväli seisis vabariigi haridusorganil ees ka õpetajate ettevalmistuse täiendamisel ja uute õppejõudude ettevalmistamisel, sest nagu eespool nägime, tõusis esimesel nõukogude aastal klassikomplektide ja õpilaste arv koolides tublisti ja seda eriti keskkoolide osas.

Õpetajate ettevalmistuse täiendamiseks korraldati 1940. a. suvel üle kogu maa arvukalt suvekursusi, kust võttis ühtekokku osa ligi 5000 pedagoogi, seega praktiliselt kõik üldhariduslike koolide õpetajad.

Kõige ulatuslikumaks nende ürituste sarjas oli Eesti Õpetajate Liidu poolt korraldatud suvekursus Tartus, kust võttis osa ümmarguselt 700 algkooliõpetajat. Sootu uute küsimustena käsitleti niihästi neil kui ka arvukail teistel kursustel marksismi-leninismi aluseid, NSV Liidu Konstitutsiooni ja marksismi klassikute elu ning revolutsioonilist tegevust.

Peale selle korraldati väga paljudes kohtades lühiajalisi (2—4 päeva) õpetajate päevi, kust osavõtt oli samuti massiline.

Ühtlasi oli vaja asuda uute õppejõudude ettevalmistamise hoogustamisele, sest õppejõudude täiendava vajaduse katmiseks ei jätkunud senini tööta olnud õpetajate töölerakendamisest,

Sellega seoses anti vastavad ülesanded mõlemale seminarile (õppetöö korraldati ümber selliselt, et 1941. a. kevadel lõpetasid seminari kursuse niihästi seminari III kui ka IV klassi õpilased) ja Tallinna Pedagoogiumile, kusjuures Kuressaare linnas (nüüd Kingissepa linn) avati üheaastase õppekursusega pedagoogiline klass.

Seejuures oli selge, et üksnes pedagoogiliste õppeasutuste kaudu ei suudeta õppejõudude üha kasvavat vajadust katta. Seetõttu koostati laiaulatuslik kava algkooli ja mittetäieliku keskkooli õpetajate massiliseks ettevalmistamiseks iseõppimise ja suvekursuste kaudu, kusjuures mittetäieliku keskkooli õpetaja kutse taotleja pidi olema 6-klassilise algkooli õpetaja.

Seda suurt üritust hakkas juhtima ning korraldama Tartu Riikliku Ülikooli Pedagoogilise Instituudi Koduõppeline Osakond.

Õpetajate huvi mainitud ürituste vastu oli väga suur, mida tõestab juba seegi, et sellest avaldas soovi osa võtta üle 4000 pedagoogi.

Pole kahtlust, et see oli ühtlasi väga kaalutud samm õppejõudude täiendava vajaduse katmiseks.

Seega näeme, et 1940/41. õ.-a. tegid koolid ja haridusorganid vabariigi parteiorganisatsiooni juhtimisel ära suure töö mitte üksnes hariduse rahvale kättesaadavaks tegemisel, vaid ka haridusele sotsialistliku sisu andmisel. Seda suurt tööd soodustas asjaolu, et rahvakooliõpetajate rõhuv enamik asus kõhklemata nõukogude võimu positsioonile, rakendades oma rikkalikud teadmised ja kogemused sotsialistliku kooli ülesehitamiseks Eestis.

Vabariigi haridusorganite ja õpetajate suure ning õilsa töö katkestas aga hitlerliku Saksamaa kallaletung Nõukogude Liidule, mille tulemusena Eesti territoorium sattus saksa fašistlike okupantide kannale.

3. EESTI KOOL SUURE ISAMAA-SÕJA AJAL.

A. Eesti kool ajutiselt okupeeritud Nõukogude Eestis. Hitlerlikud okupandid asusid Nõukogude Eesti rahvahariduse lammutamisele: nõukogudeaegsed seadused ja korraldused tühistati ja nende asemel hakati rakendada kas omaaegseid kodanliku Eesti seadusi või siis okupatsioonivõimu poolt väljaantud korraldusi. Selle otseseid tulemusi oli ühtlaskooli põhimõtte likvidee-

rimine ja dualistliku koolisüsteemi rajamine: rahvale algkool, täienduskool ja kutsekool, isandatele aga gümnaasium ja ülikool.

Seetõttu suleti arvukalt keskkooli ja keskkooliklasse ning keskkool muudeti jälle maksuliseks.

Paljud progressiivsed ning tuntud õpetajad vallandati, aeti koonduslaagrisse või hukati.

Okupandid ja nende eestlastest käsilased hakkasid nõudma, et koolitööd tehtaks hitlerliku ideoloogia vaimus. Eriti jämedalt võltsiti ajalugu, sealhulgas ka eesti rahva minevikku.

Pealegi tuli koolidel töötada uskumatult raskeis tingimustes: õppetööd alustati sügisel suure hiline misega, kuid kevadel lõpetati see väga varakult; et paljud koolimajad olid Saksa sõjaväe või okupatsioonivõimu asutuste käes, siis tuli koolidel töötada kolmes, vahel koguni neljas vahetuses, mille tõttu normaalse kestusega õppetunnist ei saanud juttugi olla.

Nii näeme, et hitlerlaste okupatsioon oli sõna otseses mõttes pimeduseajaks ka eesti kooli aialoos.

Õnneks ei saanud hitlerlased oma mõju alla haarata eesti õpetajaid ja eesti noorsugu tervikuna, sest mõningane osa õpilasi ja õpetajaid sai evakueeruda Nõukogude tagalasse.

B. Eesti kool Nõukogude tagalasse. Seetõttu tõusis vajadus korraldada neile noortele hariduse andmist emakeelses. Vene Föderatsiooni Haridusministeerium ja tema kohalikud organid olid kõigiti abiks selle tähtsa ülesande täitmisel.

Hoolimata sõjaaja raskustest suudeti juba 1941/42. õ.-a. Tšeljabinski oblastis tööle panna terve rida eesti õppekeele klassse, nagu näiteks Tšeljabinski ja Magnitogorski linnas ning Uvelki, Verhne-Uralski ja Tšesma rajoonis.

Järgneval õppeaastal suurenes tublisti eesti õppekeele klasside arv, ent asutati ka eesti õppekeele koole Tšeljabinski linnas ja oblastis, Sverdlovski oblastis, Tškalovi oblastis, samuti Mari ANSV-s, Tšuvaši ANSV-s, Baškiiri ANSV-s ja Tatari ANSV-s.

Kõige rohkem eesti õppekeele koole

töötas Tšeljabinski oblastis. Koolide juurde asutati ka internaadid.

Suuremad eesti õppekeele koolid töötasid Verhne-Uralskis, Uvelkis ja Magnitogorskis. Nii näiteks õppis Verhne-Uralski Eesti Keskkoolis 1943/44. õ.-a. üle 100 õpilase.

Ka Moskva lähedal Jegorjevski linnas, kuhu 1943. a. asutati Eesti Õppekombinaat, töötas eesti õppekeele kool.

Eesti koolide kasvatustöös leidsid erilist rõhutamist nõukogude patriotismi ja Nõukogude rahvaste sõpruse üllad ideed.

Muidugi oli õppetöö korraldamisel raskusi eestikeelse õpikute ja muude eestikeelse õppevahendite suhtes, kuid kogunud õpetajate leidlikkus aitas neid raskusi vähendada. Ka anti välja mõned eestikeelsed õpikud.

Sõjaaja raskuste kiuste töötasid eesti õpetajad ja õpilased täie tõsidusega, saavutades seetõttu ka häid tulemusi. Nii näiteks oli 1943/44. õ.-a. Verhne-Uralski Eesti Keskkoolis peaaegu täielik õppeedukus.

Õppetöö kõrval harrastasid eesti õpilased õige laialdaselt kunstilist isetegevust: koorilaulu, eesti rahvatantse, deklamatsioone, näidendeid, pälvides sellega üldist tunnustust. Sel alal tuleks eriti meenutada eesti koole Verhne-Uralskis ja Uvelkis.

Väga laialdane oli eesti õpilaste osavõtt ka ühiskondlikult kasulikust tööst.

Eriti suure hoolitsuse osaliseks said Eesti NSV-st evakueeritud Kaagvere, Vaivara ja Narva lastekodu kasvandikud.

Suure Isamaasõja ajal Nõukogude tagalasse töötanud eesti koolidel on suur tähtsus. Eelkõige kõnelevad need koolid selget keelt Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei rahvuspoliitikast, aidates ühtlasi paremini aru saada hitlerlaste tegevusest rahvahariduse lammutamisel ajutiselt okupeeritud Nõukogude Eestis. Peale selle ei tule unustada, et nendes koolides hariduse saanud noored on nüüd Nõukogude Eesti töötajate esiridades ja neis koolides töötanud õpetajad on etendanud ja etendavad praegugi suurt positiivset osa eesti noorsoo kasvatamisel kommunismi õilsate tõdede nimel.

(Järgneb.)

Distsiplineeritud käitumise kasvatamisest lasteaia vanemas rühmas.

E. MIKKURI,

Tallinna Linna V Lasteaia kasvataja.

Üks kultuurse inimese tunnuseid on distsiplineeritud käitumine. Sellise käitumise kasvatamist tuleb alustada juba varasest lapseast. Suur osa lapsi saavad oma esimese kasvatuspeamiselt lasteaia, seepärast tuleb seal panna suurt rõhku käitumise kasvatamisele.

Minu vanem rühm koosneb 28 lapsest. Eelmisest, keskmisest rühmast läks enamik lapsi kooli, ainult 6 last tuli ühes minuga vanemasse rühma. Ülejäänud osas komplekteeriti rühm teistest noorematest rühmadest, osa lapsi tuli kodudest, lastekodudest ja teistest lasteaedadest, seetõttu tuli mul alustada tööd väga kirju koosseisuga lasterühmaga.

Laste käitumine jättis palju soovida: nad läksid kergesti tülli, jooksid mõttetult ringi, tegevuste ajal ei püsinud paigal, ei osanud tähelepanu koondada, segasid üksteist.

Esitasin endale küsimuse, kuidas liita lapsed ühtseks kollektiiviks ja kasvatada neis distsiplineeritud käitumist? Vastuse leidsin Makarenko raamatust „Kommunistlikust kasvatuses“ lk. 166: „Distsipliini ei tule pidada ainult kasvatusvahendiks. Distsipliin on kasvatusprotsessi tulemus, eelkõige kogu kasvandike kollektiivi enda pingutuse tulemus...“

Toetudes sellele väitele ja isiklikele kogemustele, püstitasin juhtmõtted, mille kaudu püüdsin juurutada head käitumist vanemas rühmas. Need on: 1) distsiplineeritud käitumise kasvatamine kollektiivi kaudu; 2) distsipliini kasvatamine tegevuste kaudu; 3) kasvataja eeskuju distsiplineeritud käitumise kasvatamisel.

Distsiplineeritud käitumise kasvatamine kollektiivi kaudu.

„Nõukogude Liidus ei saa olla isiksust väljaspool kollektiivi,“ kirjutab Makarenko oma raamatus „Kommunistlikust kasvatuses“ lk-l 43. Lapsel tuleb edaspidises elus alati arvestada kollektiivi, sellepärast on tähtis, et juba koolieas pandaks alus kollektiivsele kasvatamisele.

Vaatlesin oma rühma lapsi, eriti neid, kes olid alles hiljuti lasteaeda tulnud ega olnud üldse harjunud teisi arvestama. Jüri näiteks kiskus võimalikult kõik mänguasjad enda kätte, kaitses neid meelega teiste laste eest, kartes isegi mängida, sest siis võiksid teised need temalt ära võtta. Andres ja Arne askeldasid tegevuseta, sageli mõttetult käratsedes, ega osanud midagi mõistlikku peale hakata. Ira oli kartlik ja julges ainult hommikuti mängida, kui teised lapsed olid veel tulemata. Adik, Voova, Ants ja Liidia polnud suutelised ühestki organiseeritud tegevusest osa võtma jne.

Alustasin nende kasvatamist loovmängu kaudu, et liita lapsi oma-

vahele, kuid esialgu ma ei saavutanud loodetud edu. Süüdi oli siin rühma ebaühtlane tase ja ühiste elamuste puudumine. Leidsin, et rühmale tuleb midagi anda, mis tekitaks ühiseid elamusi, rõõme ja muresid. Katsetasin loodusnurgaga. Saime rühmale merisead punase katusega majakeses. See köitis kõigi laste tähelepanu, kuid ühtlasi avaldus sel puhul ka laste distsiplineerimata käitumine. Merisigade vaatlemisel tekkis rüseelemine, tõuklemine, riid.

Siin avanesid mulle esimesed võimalused distsiplineeritud käitumise kasvatamiseks kollektiivi osavõtul. Juhtisin laste tähelepanu sellele, et tõugeldes, teisi eest ära lükates ja teiste vahele tungides ei saa keegi rahulikult vaadata. Esitasin neile eeskujuna Uno ja seletasin: „Uno juba teab, kuidas vaadata nii, et ei olegi vaja tõugata. Uno seisab Lulli ja Dagi taga ja näeb siiski kõike.“ Nüüd püüdsid teisedki teha nii, nagu tegi Uno.

Iga päev jälgisin kogunemise ajal laste käitumist loodusnurgas, tõstes esile hästi käitujaid. Halvasti käitujaid kutsusin napisõnaliselt korrale, et mitte alla kriipsutada nende osatähtsust kollektiivis. Huvi ja armastuse äratamiseks loomakeste vastu kõnelesin neist, näitasin, kuidas neid toita ja nende eest hoolitseda. Varsti hakkasid lapsed juba ise muret tundma merisigade toitmise üle. Hommikuti lasteaeda tulles küsiti üksteiselt: „Kas merisead on juba süüa saanud?“ Rutati neile toitu tooma. Ühiselt lõigati neile juurvilja peeneks, pesti puhtaks jooginõud, lasti neil hommikul vabalt joosta. Tunti rõõmu nende liikumisest ja häälitsemisest.

Peagi panin tähele, et laste omavaheline suhtlemine muutus leplikumaks ja rahulikumaks. Tekkisid seltsimehelikumad vahekorrad. Ülesanded merisigade hooldamisel aitasin alguses jagada mina, hiljem tegid lapsed seda ise. Tõnu tõi toitu kõögist, Lull lõikas selle peeneks, Tiina pesi jooginõu puhtaks, Tanja võttis loomakesed majakesest välja, lastes neil joosta, Ain pani puhast saepuru neile alla jne. Ka neile lastele, kes kükitasid esialgu kõrval ja vaatasid pealt, leidsime ühiselt tööd. Nii andisnende loomakeste eest hoolitsemine lastele ühist tegevust, ühiseid rõõme ja muresid, ühiseid elamusi.

Hakati üksteisele märkusi tegema. Kuulsin sageli selliseid kõnelusi: „Urve, ära räägi nii valjusti, merisead kardavad!“, „Lull, sa ei pesnud taldrikut hästi puhtaks!“ ja Lull läkski uuesti taldrikut pesema. „Ain, ära tõuka Dagit, sa näed ilma tõukamata!“ Siiri kohtles meriseakesi kuidagi hoolimatult, mille pärast teised olid pahased ja mõistsid Siiri käitumise hukka. Seda tehti mitmel korral ja Siiri käitumine muutus paremaks.

Hakkas kujunema lastekollektiivi avalik arvamus — kiideti või laideti üksikute käitumist. Omataolise otsus mõjus sageli otse imet-tegevvalt.

Järgnevaid kollektiivseid kohustusi ja ülesandeid leidsime kalade ja lillede eest hoolitsemisel. Silmas pidades oma eesmärgi — püüda luua tihedat kollektiivi — tegin loodusnurga eest hoolitsemise ülesandeks kogu rühmale, mitte ainult korrapidajatele. Kogesin, et loodusnurga eest hoolitsemine oli suureks abiks kollektiivi loomisest ja distsiplineeritud käitumise kasvatamisel.

Kollektiivse distsipliini kasvatamisele aitas palju kaasa ka meie lauateater, kus lavastasime muinasjutu „Kakuke“. Lapsi haaras see etendus. Selgitasin neile, et see on meie rühma teater ja et nad võivad seda

kasutada mängu juures. Lastele meeldis eriti väike ümmargune kakuke. Nad olid juba varem selle muinasjutu puhul kuulnud, et kakuke vee- reb. Nüüd nägid nad, et see tõesti veeres. Asetasin lauateatri lastele kättesaadavasse kohta. Aga kakukese võtsin majakese aknalt ja panin kappi, sest kartsin, et see võib muidu hõlpsasti kaduma minna. Lapsed märkasid kakukese kadumist ja tulid küsima: „Kus on kakuke?“ Aval- dasin lastele oma kartuse, mille järel märkasin nende nägudel pettu- must, sest nad tundsid, et neid ei usaldata. Mitu last kinnitas kogu kol- lektiivi kuuldes üksteise võidu: „Meie ei kaota kakukest ära, pange see aknale tagasi!“ Asetasin kakukese aknale tagasi. Kõik lapsed hoid- sid seda ühist asja. Omal algatusel tõid nad õhtul kakukese minu kätte, et ma paneksin selle kappi, muidu võivat see öösi kaduma minna, sest siis pole neid, kes seda valvaksid.

Nii seisiski kakuke muinasjutumajakese aknalaual. Kollektiiv oli uhke, et teda usaldati: märkasin seda laste nägudelt, kui nad tõid õhtul kakukese minu kätte. Kogesin hiljem, et igasugune usaldamatus mõjus otsekohe häirivalt, tekitas rahutust, ebakindlust ja teataval määral pahameelt. Ma ei pannud enam midagi laste eest kappi luku taha, vaid seletasin, milline otstarve on ühel või teisel asjal. Lapsed harjusid ennast pidurdama, õppisid hoidma ühiseid mänguasju ja kasutama neid õigesti.

Veel tuli mul võidelda sellega, et lapsed ei osanud oma ümbrust kor- ras hoida. Nad ei võtnud maast üles asju, millest keegi ei teadnud, kelle poolt need sinna jäetud. Kord oli põrandal karu. Ütlesin Dagile: „Tõsta karu üles!“ Dagi vastas imestunult: „Ega mina ole seda põran- dale jätnud.“ Seletasin Dagile, et see tuleb üles võtta, sest siis on meie kõikide tuba korras.

Üksikutele lastele küsimuse selgitamine andis aga vähe tulemusi. Küsisin tervelt rühmalt, mida peaksime tegema, kui mõni mänguasi on jäetud hooletusse või põrandal lebab paberitükk, millest keegi ei tea, kes selle maha on visanud. Enamik lastest arvas, et niisugune ese tuleb panna oma kohale ja kui keegi jätab midagi lohakile, tuleb talle seda öelda. Võtsime ühiselt vastu otsuse alati kõik korras hoida. Märkasin, kuidas üks või teine laps võttis omal algatusel isegi väljaspool rühma tuba midagi maast ja asetaskohale. Lastele muutus see käitumine oma- seks. Selgitus kollektiivile andis häid tulemusi. Samuti mõjus siin soo- dustavalt kaasa asjaolu, et vastav otsus ei tulnud kasvatajalt käsuna, vaid see oli ühise arutelu tulemus. Hiljem külastasin neid oma rühma lapsi koolis. Nägin maas portfelli, millest hulk lapsi mööda läks ja keegi ei tõstnud seda üles. Siis möödus portfellist meie rühma Tõnu, vaatas, tõstis selle üles ja pani kohale. Nii võis in- veenduda, et laste- aias omandatud õige käitumisviis oli Tõnule muutunud juba harju- museks.

Loomulikult ei taha ma ülaltooduga väita, nagu oleksin saavutanud vajalikud tulemused distsiplineeritud käitumise kasvatamisel kõigi laste puhul kiiresti, hõlpsasti, korraga. Osa lapsi oli kasvanud niisu- gustes kodudes, kus nad polnud harjunud end pidurdama, teiste soove ja vajadusi arvestama. Nad olid elust õppinud juba palju inetut ja hal- baki. Neid tuli kogu aeg silmas pidada, valvata, et teised lapsed neilt ei õpiks halba. Teadsin, et kui kollektiivis pääseb võidule halb mõju, siis võib kogu kollektiiv oma käitumiselt muutuda halvaks ja kogu rühma arenemine võtab väära suuna.



Esitan mõne sellekohase näite. Andres ja Mare sosistasid vahel teistele rumalaid sõnu ja lauseid. Neid sõnu hakkasid kordama ka Lilian, Kolja ja Faivi. Andrese emaga selle üle vesteldes kuulsin, et poeg olevat koduõues mänginud suuremate poistega, kes olid nähtavasti tarvitanud niisuguseid väljendusi. Rühma toas minu juuresolekul ei juletud tarvitada neid sõnu, vaid räägiti salaja rieteruumis või koduteel. Selgitasin lastele, et rumalate sõnade tarvitamine ei ole ilus, ja hakkasin laste tähelepanu suunama viisakaile väljendustele. Tõstsin rühma ees esile neid lapsi, kes käitusid viisakalt. Näiteks, enne puhketundi aitas Sirje Ennol pihiku nõöpe lahti teha. Enno pöördus Sirje poole ja tänas, mille peale Sirje ütles: „Palun.“ Ütlesin rühmale: „Lapsed, ma nägin ja kuulsin praegu midagi väga huvitavat.“ Lapsed jäid kõik põnevusega kuulama. Jutustasin selle juhtumi ja ütlesin: „Võib-olla on meie laste hulgas veel teisigi selliseid, kes oskavad nii ilusasti käituda?“ Kõik muidugi tahtsid toimida nii, nagu toimivad viisakad inimesed.

Vahete-vahel tõstsin esile lapsi, kes päeva jooksul olid tarvitanud viisakaid sõnu. Lastele hakkasid viisakad sõnad meeldima. Mis puutub inetutesse sõnadesse, siis lapsed ei teagi sageli nende tähendust. Nad armastavad neid uusi sõnu vaid meeeldi korrata, eriti põhjusel, et selliseid sõnu antakse edasi salapärase ilmega, mis tekitab nende vastu erilist huvi. Võib-olla seetõttu, et viisakaid sõnu hakati huviga kasutama, jäid inetud sõnad unustusse, igatahes kadusid minu rühmas ebasoovitavad sõnad ja hiljem aasta jooksul ei olnud mul sellega raskusi.

Peale selle võin öelda, et pooled sõnad, mis laste arvamise järgi pidid olema rumalad sõnad, ei olnud seda tegelikult. Toon ühe niisuguse näite. Mulle kaevati korduvalt, et mitmed lapsed vannuvad. Imelikuna tundus mulle see, et vandujad olid hästi käituvad lapsed. Kutsusin ühe lapse enda juurde ja küsisin, mis ta õieti on öelnud. Suure pingutuse ja piinlikkusega lausus ta: „Ma ütlesin — „kapsapea.““ Loomulikult ma last ei noominud, vaid saatsin ta teiste juurde. Aga varsti pärast seda jutustasin lastele loo kapsapeast. Lisasin, et kõik lapsed söövad arvatavasti heameelega kapsasuppi, kapsapirukat jne. Sellest me rohkem ei rääkinud ja vandumise küsimus oli likvideeritud.

Järelikult lapsed ei teadnud, mis tähendab sõna „vandumine“.

Kord levis ühe osa laste kaudu mõttetu jooksmine, rabelemine, tormamine. Pöörasin iga üksiku korralekutsumisel kogu kollektiivi tähelepanu sellele. Suureks abiks olid mul hea käitumisega lapsed. Et nende autoriteeti tõsta, andsin neile sageli vastutavaid ülesandeid. Lasksin neil abiks olla akvaariumi puhastamisel, rühma toa korraldamisel tegevusteks ja juhtida töid, millega teised hakkama ei saanud. Nägin, kuidas teised jälgisid nende toiminguid. Hakkasin ka teisi lapsi rakendada nende austavate ülesannete täitmisel. Missuguse innu ja hoolikusega nad täitsid ülesandeid, et olla sama tublid kui teisedki! See tõstis nende enesetunnet, vastutustunnet ja soovi pälvida kasvataja ja teiste laste tähelepanu, usaldust ja austust.

Seda laste soovi — matkida hea käitumisega lapsi — püüdsin igal võimalikul juhul ära kasutada. Hoolitsesin selle eest, et halva käitumisega lapsed ei eralduks teistest, ei salapäratseks omavahel. Tõin hea mõju süvendamiseks alati esile kõik positiivse, mis juhtus kollektiivis. Kogesin, et positiivse esiletoomine viib paremini kollektiivi edasi kui

negatiivsetele nähtustele tähelepanu osutamine. Püüdsin lapsi teha vastutavaks mitte ainult enda, vaid ka teiste eest. Selleks asetasin igale lauale lipu ja ütlesin: „Kui keegi selles lauas käitub halvasti, võtan lipu ära.“ Iga laudkond püüdis oma lippu hoida. Tuletati üksteisele meelde, kuidas käituda. Lapsed hakkasid austama üksteise arvamust. Igal üksikul oli piinlik, kui tema pärast laualt lipp ära võeti. Kogu kollektiiv oli valvel hea käitumise eest.

Mul esines ka pedagoogilisi komistusi, mille kohta toon allpool paar näidet. Ütlesin kord Unole, kes vedas kõndides jalgu järel: „Ära vea jalgu järel, see pole ilus!“ Kohe pärast minu keeldu hakkasid jalgu järel vedama ka Tiina, Ain ja Arne. Millest see tuli? Ma polnud suutnud lastes kasvatada vastumeelsust niisuguse teo suhtes. Keelamisega äratasin laste tähelepanu asja vastu, kuid minu keelamise toon ja suhtumine olid pealiskaudsed ja mitte küllalt veenvad.

Samasuguste märkuste tegemine ebaõnnestus mul ka käte pesemisel. Käskisin varrukad enne käte pesemist üles keerata. Leidus lapsi, kes seda siiski ei teinud. Pidin seda korduvalt meelde tuletama. Nii kestis see kaua. Mõtlesin, kuidas öelda lastele nii, et tagajärjed oleksid paremad. Uhel päeval käsi pesema minnes otsustasin seda mitte enam meelde tuletada, kuid panin hoolega tähele, kes ei keeranud varrukaid üles ja kes seda tegid meelde tuletamata. Vestlesin selle üle, selgitasin, miks varrukate üleskeeramine on vajalik. Kiitsin neid, kellele see juba oli meelde jäänud. Püüdsin seda teha veenvalt. Nüüd võttis kollektiiv selle korralduse omaks. Enamik ei unustanud seda enam. Iga üksik laps nägi, et kõik teised lapsed täitsid korraldust, ja keegi ei tahtnud erineda kollektiivist oma käitumisega.

Sageli kuuleme lastelt väljendust: „Tema tegi ka.“ Järelikult otsib laps oma käitumisele tuge, olgu siis käitumine hea või halb. Juhul, kui ta ei leia seda tuge teistelt, on ta tahes-tahtmata sunnitud tegema seda, mida teeb enamik kollektiivist.

Nüüd mõni sõna laste tülidest.

Igast tühjast asjast ei tulegi kasvatajal suurt kära teha. Seda illustreerigu järgmine näide. Valdek oli hommikul lasteaeda tulles teisi lapsi tervitanud nii: „Tere, poiskad ja plikad!“ See aga ei meeldinud teistele. Talle hakati etteheiteid tegema ebaviisaka käitumise pärast. Oli kuulda isegi mitmesuguseid ähvardusi, nagu: „Ma ei mängigi sinuga“ jne. Andestada lubati vaid siis, kui ta ütleb, miks ta nii tegi. Loomulikult ei teadnud Valdek seda seletada ja vaene poiss tuli minu juurde kaitset otsima. Mina ütlesin Valdekule: „Arvan, sa tead, kuidas tuleb rääkida.“ Siis, pöördudes laste poole, ütlesin: „Kes teist on kõige tublim, viib Valdeku endaga mängima?“ Varsti oli Valdek ümber piiratud teistest lastest ja igaüks oli valmis temaga meeeldi mängima. Nii kiiresti tuli tüli ja imekiirelt see ka unustati.

Kuid oli ka tõsiseid tülisid. Uhel päeval mängisid lapsed piirivalvet. Genja läks teistega riidu. Tõusis tõsine tüli. Asi lõppes sellega, et Genja lõi üht oma kaaslast. Lapsed kogunesid vaatama, mis lahti on. Suur osa neist avaldas oma pahameelt. Mängujuht Vitja võttis sõnalausumata Genja käesideme ära ja ütles: „Ei maksa Genjaga mängida.“ Mäng oli olnud põnev ja Genja püüdis vastu vaielda, kuid teda ei võetud kuulda. Mäng läks edasi ilma Genjata ja Genja jäi põõsa juurde nutma.

Meil oli selle poisiga varemgi niisuguseid arusaamatusi olnud, kuid nii lööduna polnud ma teda veel näinud. Genja sattus vastuollu rühma avaliku arvamusega ja kollektiiv lülitas ta enda hulgast välja. See juhtum mõjus kasvatavalt Genja iseloomule, niisama kasulik oli see ka kogu kollektiivile. Lastele sai selgeks, et lüüa ei tohi, vaid tuleb pidurdada ennast. Kaaslaste soove ja õigusi tuleb arvestada, maksmapandud korraldusi tõrkumata täita. Kevadeks oli rühm liitunud ühtseks kollektiiviks, maksvusele oli pääsenud seltsimehelik õhkkond, selge vahetegemine hea ja halva vahel ning kiire reageerimine eksimuste puhul. Lasteaias maksev režiim leidis täpset täitmist. Toon selle kinnituseks eriti meeldejäänud juhtumi.

Meie maja alumisel korrusel on söögituba, üleval on meil rühma tuba ja magamistuba. Lapsed lõpetasid söögitoas söömise. Sel momendil tuli üks lapsevanem mingi kiire iseloomuga asja pärast ja kutsus mu välja. Seetõttu ei saanud ma lapsi kohe viia üles magamistuppa. Mõtlesin, mis teha: kas jätta nad ootama või lubada neil ilma minuta minna. Tundes oma rühma, lubasin neil üksi minna rühma tuppa lahti riietuma.

Mul läks siiski enam aega, kui arvasin. Selle aja jooksul olid mu mõtted kogu aeg laste juures. Mõtlesin, kuidas nad küll käituvad. Vabanedes ruttasin üles ja üllatusin. Lapsed olid juba lahti riietunud ja magama läinud. Toas valitses täielik vaikus. Uurisin lastelt järele, kas mõni kasvataja või koristaja oli neid aidanud. Lapsed seletasid üksmeelselt, et keegi polnud seal käinud. Avaldasin oma rõõmu ja heameelt, et nad on juba nagu päris suured ja targad lapsed ning oskavad käituda korralikult ka ilma kasvatajata. Lapsed olid minu kiituse üle väga õnnelikud ja mulle kui kasvatajale oli omakorda see suurimaks tänuks tehtud töö eest.

Distsipliini kasvatamine tegevuste kaudu.

Uheks vahendiks distsiplineeritud käitumise kasvatamisel on tegevused. Tegevuste ajal õpivad lapsed rahulikult istuma neile määratud kohtadel, õpivad vaikima ja tähelepanelikult kuulama, mis neile räägitakse. Samuti õpivad nad oma lauda ja ümbrust korras hoidma. Algul tegi distsipliini saavutamine tegevustel raskusi. Lapsed ei osanud veel tähelepanelikult kuulata. Nad ei olnud harjunud istuma oma kohtadel. Nende mõtted olid laiali ja nad ei huvitunud tegevustest. Huvi äratamiseks püüdsin leida tegevusteks neile lähedasi teemasid. Näidistöödes püüdsin kasutada võimalikult lastele meeldivaid eredaid värve. Kleepisin nende töid nende eneste abiga albumitesse, mida ühiselt vaatesime ja võrdlesime. Sageli küsisid nad tegevuse alguses: „Kas täna kleebime ka töid raamatusse?“ Lubasin seda teha siis, kui tööd on hästi õnnestunud.

Ülesanded andsin ennem lihtsamad kui rasked, kuid nõudsin nende täpset täitmist. Lapsed muutusid püüdlikuks ja hakkasid süvenema töösse, sest kõik tahtsid oma ülesande hästi täita ja näha oma tööd albumisse kleebituna. Tööinnu tõstmiseks aitas palju kaasa ka see, et ma nende ebaõnnestumistele ja õnnestumistele siiralt kaasa elasin.

Leidsin veel, et töö ei tohi olla üle jõu käiv, kuid see ei tohi olla ka liiga kerge. Kord olin mõne päeva lasteaiast ära. Tagasi tulles kuulsin laste omavahelist jutuajamist. Uno ütles teistele lastele: „Küll on hea, et kasvataja tagasi tuli, nüüd saab jälle tööd teha.“ Ütlesin: „Te tegite

siis ka tööd, kui ma ära olin." Vitja vastas: „See polnud kellegi töö.“ Tutvudes asetäitja poolt tehtud tööga, taipasin, et minu äraolekul olid ülesanded olnud liiga lihtsad ja kerged, lapsed ei tarvitsenud ennast pingutada. Nad polnud tundnud töö raskust ega selle ületamise rõõmu ja sellest tuli lastel väike pettumus.

Märkasin tööle tulles esimestel tegevustel laste juures mitut halba harjumust, mida polnud varem esinenud ja mis olid tekkinud osalt sellest, et lapsed ei saanud kogu oma energiat kasutada tööks. Nii kogesin, et liiga kerged ülesanded lõdvendavad distsipliini.

Nagu teame, on distsipliini saavutamine tegevustel küllaltki raske ülesanne, eriti aasta algul, kui lapsed pole veel liitunud ühtseks kollektiiviks. Sageli ei aita üldised korraldused ja juhendid, vaid tuleb mõningate lastega töötada ka individuaalselt. Nii oli Voova alguses väga kärsitu, tähelepanematu, püüdis tegelda kõrvaliste asjadega, kõndis isegi mõnikord rühma toas ringi ja segas teisi. Ta ei tahtnud tööd teha, sest tal ei õnnestunud töö käelistel tegevustel. Hakkasin teda individuaalselt juhtima. Hommikustel kogunemistel vestlesin temaga, istusin ta kõrvale, näitasin talle teiste laste joonistusi. Hiljem panin ühe lapse, kes käelistel tegevustel täitis oma ülesandeid keskmiselt, tema juurde joonistama ja voolima. Voova jälgis huviga oma kaaslaste tööd. Siis, kui tal õnnestus midagi saavutada, kiitsin teda ja andsin lisaülesandeid. Voova süvenes aeg-ajalt töösse ja muutus käitumiselt rahulikumaks. Distsipliiniirikkumised harvenesid.

Sama võin öelda veel mõne teise lapse kohta. Nii ei saanud Tõnu seletustest hästi aru, vahtis hajameelselt ringi ja segas teisi töötamisega. Uuris, millest see tuleb, ja leidsin, et Tõnu on aeglasema mõtlemisega. Hakkasin seletuse ajal ja selle lõpetamisel Tõnule esitama küsimusi, et näha, kas ta oli aru saanud, ning panin ta aktiivselt jälgima minu seletusi. Kasutasin seda võtet ka teiste laste juures. Kogesin: kui lapsed ülesannetest olid aru saanud, alustasid nad kohe tööd. Distsipliiniirikkumisi sel juhul ei esinenud.

Võimlemistegevuste ajal märkasin, et paljudel lastel puudus rütmitunne, liigutused olid kohmakad ja lapsed kippusid korda rikkuma. Algul oli liikumismängude puhul märgata distsipliiniirikkumisi, ei täidetud täpselt mängureegleid. Mängureeglite täitmine on aga aususe ja õigluse kasvatamise vahendiks, sellepärast jälgisin ja nõudsin reeglite täpset täitmist. Enne mängu algust tuletasin meelde olulisemaid reegleid, millede täitmist kiputi rikkuma. Selleks et lastes huvi äratada ausa käitumise vastu, hindasin sageli mängu lõpul mängijaid just mängu õigsuse ja aususe seisukohalt. See võte andis häid tulemusi. Aja jooksul märkasin, et lapsed võtsid distsiplineeritult osa tegevustest lasteaias.

Eriti meeldisid neile tegevused, mis olid hästi läbi mõeldud ja huvitavad. Sellised tegevused rahuldasiid lapsi täiel määral ja muu osa päevast kulges seejärel rahulikult ning häireteta. Laste huvi kasvamisel töö vastu suurendasin ka oma nõudeid. Hakkasin lastelt nõudma iga päevaga paremat käitumist. Uhtaegu suurendasin ka nõudlikkust laste tööde kvaliteedi ja võimlemisharjutuste sooritamise täpsuse suhtes. Nägin, et suuremate nõudmistega esitamisega arenesid ka vastavalt laste võimed. Lõpuks olgu öeldud, et lapsed tunnevad rahuldust jõukohaste tööülesannete täitmisest ja tegevuses olevad lapsed ei tee ulakust ega riku distsipliini.

Kasvataja osatähtsus distsiplineeritud käitumise kasvatamisel.

Kasvatades seda rühma, võisin näha oma isiklikku mõju kollektiivile. Asjatult ei ütlen J. A. Fljorina „Eelkoolipedagoogikas“ lk-l 382: „Kasvataja isiklike omaduste üle võib tihti otsustada lastekollektiivi, selle elu ja avalduste järgi.“ Nii võisin tähele panna laste käitumises enda käitumise matkimist. Lapsed võtsid omaks minu nii hea kui ka halva käitumise; jäljendasid mu hääletooni, minu käitumisviise ja ilmutasid huvi selle vastu, mis mindki enam huvitas. Näiteks minu huvi kasvamisega looduse nurga vastu hakkasid lapsedki loodusnurka armastama ja minu eeskuju järgi toimima. Kord pesin laste nähes puhtaks lillevaasi. Asetasin lilled vette, tõstsin vaasi veidi kõrgemale, vaatlesin eemalt ja ligidalt, kas lilled on ilusasti vaasi asetatud. Seejärel panin vaasi mänguvasjade kapile. Uhel päeval tõi üks lastest lilli. Siiri võttis omal algatusel mänguvasjade kapilt vaasi, pesi puhtaks ja asetaski lilled vaasi. Siis vaatles ta lilli ligidalt ja kaugelt ning pani vaasi mänguvasjade kapile; seejärel läks ta sõnalausumata mängima.

Lapsed ei armastanud Tiinat tema füüsiliste defektide pärast. Hakkasin Tiinaga käituma eriti sõbralikult. Varsti märkas, et ka lapsed muutusid Tiina vastu sõbralikuks.

Sageli matkisid lapsed mind pisiasjades. Minu rühm istus korralikult, jalad toetusid vastu põrandat. Kevadel märkas, et need lapsed, kes istuvad minu lähedal, on istudes asetanud jala põlvele. Tegingi neile märkuse, kuid teisel päeval nägin, et istutakse jälle niiviisi. Siis märkas, korraga, et olin ise hakanud istuma jalga põlvel. Olukord muutus, kui ma ise seda enam ei teinud.

Märkas, et lapsed toimivad ka teiste kasvatajate eeskujul. Meie asutuses on noor kasvataja, keda lapsed väga armastavad. Õhtul läheb ta lasteaiast koju enne lapsi. Panin tähele, et ta ütles lastele ilmekalt ja südamliselt: „Head aega!“ Nägin, et tema rühma lapsed minule head aega üteldes kasutasid oma kasvataja ilmekat väljendust. Teine noor kasvataja kõneles lastega ebasõbraliku hääletooniga. Varsti kasutasid tema rühma lapsed noorema rühma lastega kokku puutudes sama ebasõbralikku tooni.

Väga tähtis on ka kasvataja ilmekas kõne. Kasvataja hääletoonis peavad avalduma: rõõm, kurbus, heameel, pahameel jne. Lastega rääkides peab ta oskama oma sõnadele anda vajalikku veenvust ja meeolu. Selle kohta väike näide: mul oli võimalus jälqida üht kasvatajat, kes oli hea deklamaator, kuid lastega rääkis ta külma, rahuliku hääletooniga. Ta oli kuulnud, et kasvataja peab rääkima aeglaselt, rahulikult ja selgete lausetega, ning ta püüdis seda tingimata teha, jättes kasutamata oma isikupärase intonatsiooni. Tulemuseks oli äärmiselt rahutu rühm. Kasvataja oli pidevalt häiritud, lapsed samuti. Teine rühm, kus kasvataja kõneles ilmekalt, oli aga rahulik.

Nii leidsin, et on vaja kasutada lastega kõnelemisel ilmekat ja isikupärast tooni. Püüdsin leida, milline toon on kõige parem, ja ilmnes, et lastesse kõige distsiplineerivamalt mõjub rahulik, sealjuures sõbralik ja kui vaja ka nõudlik toon, ilmekas ja veenev, kuid mitte elutu, monotoonne hääl.

Kasvataja peab olema lastele autoriteediks. Ta peab teadma, kuidas kellelegi läheneda, kuidas kedagi mõjutada. Kasvatajal peab olema tihe ja südamliselt side iga lapsega.

Uks keerulisemaid ja raskemaid juhtumeid minu kasvatajategevuses oli lugu Sašaga. See poiss toodi lasteaeda aasta keskel. Tal olid määratud riided, kriimustatud käed ja nägu ning hirmunud silmad. Ta oli vanas elukohas olnud hirmuks majavalitsusele: lõhkunud kanalisatsiooni, planke, aknaid. Ema ei saanud poisist jagu. Poiss tegi, mis tahtis; kui keelati, sai vihaseks. Kord lõi ta isegi aknakardinad katki. Ta elas vastutustundetute täiskasvanute hulgas, kes vahetevahel jootsid ta purju. Lasteaeda saabudes ei usaldanud ta kedagi. Ta pidas igaüht oma vaenlaseks ja hakkas otsekohe sellele vastavalt käituma, viskudes pikali ja karjudes, et teda tahetakse tappa. Kartes, et temale kallale tungitakse, ähvardas ta ise igaks juhuks iga vastutulijat. Kojuminekul ootas ta lasteaiavärava taga, et pilduda kasvatajaid kividega. Paar korda tahtis ta mind lüüa tooliga.

Kuidas läheneda sellisele lapsele, äratada temas usaldust ja saada temale autoriteediks? Mitu päeva käisin hommikust õhtuni tema kannul, et ära hoida ebameeldivaid vahejuhtumeid, ja mõtlesin ning arutlesin, millest alustada. Mõne päeva pärast tuli mulle appi üks väike juhus. Lõunasöögiks oli ploomikompott. Nõuan, et lapsed ploomikivid jätaksid taldrikule, sest tavaliselt tahavad nad neid kaasa võtta.

Saša oli kuidagi neid endale pihku poetanud. Ma ei olnud veel võimeline teda selles takistama. Nii tõi ta need magamistuppa. Pärast suurt võitlust sain ta raamile magama, kuid ploomikive ta ära ei andnud, olgugi et lubasin need pärast tagasi anda. Minu pika seletuse peale lõi ta viimaks tüdinult käega ja pani ploomikivid käest. Võtsin need ja panin paberisse ning pistsin kappi. Irooniliselt naeratades ütles ta: „Ei ma enam neid tagasi saa.“ Enne kui ta ärkas, panin ma ploomikivid koos paberiga tema raami ette toolile. See oli talle nii suureks üllatuseks, et ta vaatas hulk aega kord ploomikividele, kord minule. Nähtavasti polnud ta kogenud, et lubadusi täidetakse. Sellest pisiasjast selgus mulle, kuidas kohelda seda poissi. Nüüd kasutasin iga võimalikku juhtumit, et läheneda sellele lapsele. Nii andsin talle kasutada oma noa, mis oli mitme teraga. Ta võis sellega ise teritada pliiatseid.

Imelikuks muutus poisi ilme, kui ta nägi, et teda usaldati ja austati, — teda, kelle vastu seni kõik olid olnud vaenulikud. Sellest ajast peale avanes mul võimalus teda mõjutama hakata. Muutusin tema silmis autoriteediks, ta hakkas arvestama mind ning ma võisin teda kohelda nagu teisi lapsi. Muidugi, tema halbade harjumuste tõttu oli mul temaga raskusi rohkem, kuid neid aitas ületada meie sõbralik vahekord. Lasteaiast lahkudes oli poiss muutunud tundmatuseni. Seda tunnistas ka tema ema.

Analüüsidest tehtud tööd, võin öelda, et minu arvates tuleb laste distsiplineeritud käitumise kasvatamisel silmas pida järgmist:

1. Üksikisiku mõjutamisel on suure väärtusega lastekollektiivi kaasabi.

2. Olulise tähtsusega on lastele huviküllase tegevuse leidmine, mis suunab laste energia kasulikule tegevusele.

3. Distsipliini kujundamisel on kasvataja isikul suur tähtsus. Palju oleneb kasvataja oskusest mõista distsiplineerimatuse põhjusi, tunda laste individuaalseid iseärasusi ja neid arvestada ning kasvatustöös eettulevaid probleeme lahendada vastavalt laste erinevustele. See nõuab kasvatajalt suurt huvi ja armastust oma kutseala vastu, ilma milleta ei saa olla häid tulemusi.

Õpilaste tootmistöö aktuaalseid küsimusi Ukraina koolides.

J. LJOHKOV,

Ukraina Psühholoogia Teadusliku Uurimise Instituut.

Teatavasti on õppetöö ühendamine tootmistööga üldharidusliku polütehnilise kooli eluliselt tähtsaks ülesandeks. Formalism õpilaste teadmistes on tekkinud kooli õppetöö verbalismist ja irdumisest elust ning tootmisest. Nimelt sellega seletubki, miks koolilõpetajail pole piisavalt lugupidamist töö vastu ega vajalikku ettevalmistust praktiliseks tegevuseks.

Selle suure puuduse kõrvaldamiseks hakati kaks ja pool aastat tagasi Ukraina keskkooliklassides õpetama tootmistööd. 1956/57. õppeaastal rakendas seda õppetöö vormi juba üle kolme tuhande kooli. Kuid senised kogemused tootmistöö õpetamisel nõuavad tõsist uurimist ja arutlemist. Toimunud arvukad nõupidamised ja ülevabariigiline konverents 1956. a. juunis olid pühendatud eeskätt informatsiooni saamiseks tootmistöö õpetamise käigust ja selles esinevate raskuste ületamise võimalustest.

Mida kujutab siis endast see õppetöö vorm polütehnilise kooli ülesehitamise seisukohalt? Mil määral vastab see polütehnilise hariduse nõuetele? Millised on selle plussid ja miinused?

Elkõige tuleb märkida, et tootmistöö õpetamine Ukraina koolides on esimene katse ühendada õppetööd tootmistööga. Osavõtt tõelisest tootmistööst tööliste ja talupoegade kollektiivis avaldab õpilastesse positiivset kasvatuslikku mõju. Nad veenduvad ise, et töö tehases on neile jõukohane ja huvitav. Käitise kollektiivi distsipliin, tööprotsess ise ja omaenda jõu proovimine — kõik see mõjub soodsalt noore inimese isiksuse kujunemisele. Seal, kus õpilased võtavad otseselt osa tootmistööst, on loodud kõige soodsamad tingimused kommunistliku töösse suhtumise kasvatamiseks.

Kuid see positiivne, mida annab tootmistöö õpetamine, ei tohi varjutada teisi tähtsaid koolitöö küsimusi. Mõningad faktid kõnelevad sellest; et rida aktuaalseid polütehnilise õppetöö ja õpilaste töökoormuse normaliseerimise küsimusi on jäänud kõrvale. Nii näiteks edeneb koolitöökodade organiseerimine aeglaselt. Nende sisseseade on sageli tehnikalt vananenud ja juhuslikult komplekteeritud ega vasta õpilaste kasvule ja jõule. Parem pole lugu ka füüsika ja bioloogia kabinettide ning keemia laboratooriumide sisustusega. Selle tagajärjel ei tehta mitmes koolides praktilisi ja laboratoorseid töid nõutavas ulatuses. Füüsikat ja keemiat õpetatakse koolides veel tunduval määral sõnaliste meetoditega. See toob endaga kaasa formalistlikud teadmised ja takistab koolis õpitava füüsika ja keemia seostamist tehases rakendatava

füüsika ja keemiaga. Puudub orgaaniline seos kooli õppetöö ja tootmistöö õpetamise vahel.

Ei lahene ka õpilaste töökoormuse normaliseerimise küsimus. Meie andmetel täidab koolides, kus õpetatakse tootmistööd, üksnes 15% kaheksandate klasside õpilastest kodused ülesanded ettenähtud ajaga (3 tundi); 76% kulutab koduste ülesannete ettevalmistamiseks ligi 5 tundi ja 9% koguni üle 5 tunni. Üheksandate klasside õpilastest 12% sooritab kodused ülesanded ettenähtud ajaga, 65% kulutab selleks ligi 5 tundi ja 23% üle viie tunni. Üksikutel juhtumitel kestab koduste ülesannete täitmine 7—9 tundi. See on tavaliselt seoses eelseisva kontrolltööga, joonise esitamisega, kirjandiga vms. Eriti palju aega nõuab algebra, geomeetria, füüsika, keemia, joonestamise ja geograafia tundide ettevalmistamine. Nii näiteks lahendab algebra ülesanded 30 minutiga (s. t. normikohaselt) üksnes 12% õpilastest; 45—60 minutiga — 56% ja 1 tunni 30 min. kuni 2 tunniga — 32% õpilastest; geomeetria tunniks valmistub normis ettenähtud ajaga ette üksnes 8% õpilastest, ülejäänud kulutavad selleks 1—2 tundi. Veidi vähem aega kulub füüsika, keemia ja mõnede teiste ainete ettevalmistamiseks.

Meie andmetel on nende koolide vastavates klassides, kus ei õpetata tootmistööd, õpilaste päevane töökoormus keskmiselt 10—11 tundi; aga klassides, kus seda õpetatakse, tõuseb päevane koormus 11—12 tunnile ja enamalegi. Nende koolide õpilaste päevase töökoormuse suurenemine keskmiselt enam kui ühe tunni võrra tuleneb nädalase töökoormuse suurenemisest 2 tunni võrra õppeplaani järgi (kuigi VIII klassis geograafia ja võõrkeelega ning IX klassis füüsika ja ajaloo tundide arvu on vähendatud), mistõttu loomulikult suureneb koduste ülesannete täitmiseks kulutatav aeg. Peale selle on neis koolides kõik õppetunnid jaotatud viiele nädalapäevale, mis samuti suurendab neil päevadel koduste ülesannete täitmiseks kuluvat aega. Kuuenda tööpäeva on õpilased tehases, kus nad 4 tundi töötavad tsehhis ja 2 tundi õpivad tehnoloogiat. Seejuures teevad nad märkmeid ja jooniseid, mida sageli tuleb kodus puhtalt ümber teha; peale selle antakse neile koduseid ülesandeid spetsiaalsete käsiraamatute ja õpikute järgi, monteerijate, treiali, lukksepa jt. erialadelt. Nagu näeme, on see päev õpilastele tulvil spetsiaalseid ülesandeid. Niisiis peab tunnistama, et koolides, kus õpetatakse tootmistööd, on õpilaste koormus koguni suurenenud.

Õpilaste tervise ja nende teadmiste kvaliteedi huvides tuleks kindlaks määrata ranged normid õpilaste eri vanusegruppide töökoormuse reguleerimiseks.

Keskoolilõpetajad, kes on õppinud tootmistööd, omandavad koos küpsustunnistusega ka treiali või lukksepa, rätsepa või klaasilihvija eriala, vastavalt sellele, millisesse tehasesse ja millisesse tsehhi nad olid suunatud. Kooli lõpetamisel omistatakse neile teatud kvalifikatsioonikategooria. Sel kombel täidab kool oma põhifunktsioonide kõrval ka tööstuskoolide funktsioone. Erinevus seisneb üksnes selles, et õpilane omandab siin eriala üheaegselt õppetööga koolis ja kooli lõpetamisel ta ei ole kohustatud tööle asuma sel erialal, nagu see on ette nähtud tööstuskoolide lõpetajate puhul.

Tootmistöö õppimisel tegelevad õpilased alates VIII klassist ainult ühe erialaga: teiste elukutsete ja erialadega nad ei tutvu, sest kogu nende tegevus on kontsentreeritud õpitavale erialale. Teiste erialadega

tutvumiseks ei ole neil rohkem võimalusi kui igal tööliselgi; töötades küll tehases, kus on rakendatud paljud elukutsed, kuid ainult teistel aladel töötavate tööliste lähedus ei võimalda töölisel omandada polütehnilist ettevalmistust.

Et tootmistöö õpetamise tegelikuks ülesandeks on õpilastele kindla eriala õpetamine, siis kerkib üles küsimus õpilaste ja lastevanemate õigusest valida üht või teist eriala.

Esimesel aastal, kui koolides hakati õpetama tootmistööd, tehti kindlaks, kas õpilased tahavad õppida klassis, kus seda õpetatakse. Kõik, kes selleks soovi ei avaldanud, võisid õppida samas koolis tavalises paralleelklassis. Kuid juba möödunud aastal (1956. aasta märtsis) viidi ka neis klassides sisse tootmistöö õpetamine. Peale selle tuleb silmas pidada, et kool võib tavaliselt valida käitise, mis asub samas rajoonis. Selle käitise laad määrab ka õpetatava tootmistöö laadi. Nii näiteks kool, mille naabruses paikneb masinaehitustehas, valmistab ette lukkseppi ja treialeid, kuid kool, mille läheduses on õmblus- või trikotaaživabrik, valmistab ette õmblejaid või kudujaid. Õpilaste jaotamine tehhide vahel sõltub käitise iseloomust ja võimalustest.

Ei saa eitada, et 15-aastane õpilane, kellel ei ole ühestki elukutsest kindlat ettekujutust, ei suuda teadlikult valida endale eriala. Meile näib, et kooli ülesanne seisnebki õpilase ettevalmistamises elukutse valikuks, mis on võimalik üksnes siis, kui ta tegelikult tutvub mitmete erialadega. Tootmistöö õpetamine, mille eesmärgiks on anda õpilasele üks eriala, piirab polütehnilise hariduse võimalusi. Vaevalt küll vajab see olukord erilist tõestamist. Üldise ja polütehnilise hariduse ülesandeid saab lahendada edukamalt laiema ja mitmekülgsema praktika baasil kui ühe kindla eriala õpetamise kaudu.

Tootmistöö õpetamise praeguse vormi pooldajad esitavad kitsama spetsialiseerumise kaitseks sageli järgmise argumendi: on parem õpetada üht ala põhjalikult kui iga ala natuke, sealjuures mitte midagi korralikult.

Kuid õpilaste kutsealane ettevalmistamine kindlal erialal kooli ajal ei vasta nõudeile, mida esitavad meile XX kongressi otsused polütehnilise õppetöö arendamise ja õpilaste praktiliseks tegevuseks ettevalmistamise kohta.

Kaitstes üldharidusliku kooli professionaliseerimise suunda, ei arvesta tootmistöö õpetamise pooldajad seda, et tänapäeva tootmistehnika nõuab laia polütehnilise silmaringiga töölisi. Kuid tootmistöö õpetamisel praegu rakendatav vorm ei suuda neid nõudeid rahuldada. Pealegi valmistatakse kaadrit ette rahvamajanduse nõudmisi nendel või teistel kutsealadel arvestamata. Tootmistöö õpetamise selle süsteemi kaitsjaid ei huvitagi ettevalmistatud spetsialistide edasine saatus, sest nad annavad neile võimaluse seejärel valida ükskõik millist muud eriala. Kuid milleks õppis siis õpilane kolme aasta kestel ühtainsat eriala? Miks ei anta talle võimalust tutvuda teiste erialadega? Mitmeid erialasid tundmata ei ole ju võimalik ka elukutset vabalt valida.

Kõik need puudused ja vastuolud tootmistöö õpetamise organiseerimisel on seletatavad endise orientatsiooni muutumisega, mille kohaselt keskkoolilõpetajaid valmistati ette eeskätt õpingute jätkamiseks kõrgemas õppeasutuses. Elu nõuab aga keskkooliõpilaste ettevalmistamist tööstuses ja põllumajanduses töötamiseks. Kuid kas on õige otsida lahendust kooli professionaliseerimises?

Tööstuse arenemise praegune tase meie maal nõuab koolilt ühest küljest üldise kultuuritaseme tõstmist ja õpilaste igakülgset arendamist, eriti polütehnilise õppetöö kaudu, teisest küljest aga töökasvatuse tõhustamist selle ühendamise teel tootva tööga. Selles seisnebki meie arvates õpilaste ettevalmistamine praktiliseks tegevuseks.

Kuid tootmistöö õpetamine ei ole kõige ratsionaalsemaks vahendiks selle ülesande lahendamisel. Objektiivselt võttes on selline katse (leida kohast vormi õppetöö ühendamiseks tootva tööga) loomulik reageering puhtsõnalise õppetöö vältimiseks koolis. Kuid õppetöö ja tootva töö ühendamise vormide teaduslike otsingute viibimine tõukas praktika empiirilisele teele. Nimelt see asjaolu, et praeguse ni pole välja töötatud polütehnilise õppetöö teaduslikult põhjendatud süsteemi ega ole kindlaks määratud õppetöö ja tootva töö seostamise teed, sunnibki paljusid tegelikke koolitöötajaid eelistama tavalist, reaalselt tulemust, milleks on kasvandiku kindel tootmisalane kvalifikatsioon.

Kõik see viis tootmistöö õpetamise osa ülehindamisele polütehnilise hariduse süsteemis, üldharidusliku keskkooli ja tööstuskooli funktsioonide mehaanilisele ühendamisele ning selle spetsiaalse tööõpetuse vormi mõningasele idealiseerimisele.

Tootmistöö sellise õpetamise suureks puuduseks on peaaegu täielik seose puudumine üld- ja kutsehariduse vahel, mis tuleb kahjuks nii õpilaste töökasvatusele kui ka õppetööle.

Sageli küsitakse, kuidas seostada tootmistöö õpetamist üldise ja polütehnilise haridusega? Ja see küsimus pole tühine. Tegelikult on tööstuskooli õppeplaanis tootmis- ja üldhariduslik tsükkel orgaaniliselt seostatud kutsekooli ühtsete eesmärkidega. Keskkooli õppeplaani on koostatud üldise ja polütehnilise hariduse eesmärkide kohaselt ega pea silmas ühe või teise kutseala omandamist. Seda ei saa allutada kutsehariduse huvidele üldist ja polütehnilist haridust kahjustamata. Erialade ülirohke tõttu, mida õpilastele õpetatakse (kogu Ukrainas ligi 60, igas klassis 2—3), osutuks iga selline katse viljatuks. Katse luua sügavat orgaanilist seost ja koosõla tootmistöö õpetamise programmide ja teaduste aluste programmide vahel õpilaste kutseliseks ettevalmistamiseks muudab üldharidusliku kooli pool-kutsekooliks. Vajaliku seose puudumine kooli õppetöö ja tootmistöö õpetamise vahel tuleneb sellest, et üldine ja polütehniline haridus on vastastatud kitsale spetsialiseerumisele.

Side, mis on õpilase tegevuses tootmistöö õppimise ja õppetöö vahel, ei ole mingi orgaaniline seos, vaid üksnes lihtne ühtesobitamine, sest kumbagi neist teostatakse omaette, mis muidugi ei lülita välja loomulikku, stiihilist vastastikust mõju. Niisiis on ilmne, et orgaanilise seose loomist õppetöö ja tootmistöö õpetamise vahel takistab viimase monotehniline iseloom. See on vastuolus nii üld- kui ka polütehnilise hariduse ülesannetega, mis taotleavad isiksuse igakülgset arendamist.

Vastates küsimusele, mil määral tootmistöö õpetamine lahendab õppetöö ja tootmistöö seostamise ülesannet polütehnilise õppetöö eesmärgil, tuleb lähtuda Marxi tuntud väitest: õppetöö seostamist tööga tuleb käsitleda „... mitte ainult ühe vahendina ühiskondliku tootmise suurendamiseks, vaid ka ainsa vahendina igakülgsest arenenud inimeste tootmiseks“*. Ukraina koolides praegu kehtiv tootmistöö õpeta-

* K. Marx, Kapital I, Tallinn, 1953, lk. 419.

mise süsteem ei lahenda rahuldavalt igakülgset arenenud inimeste ettevalmistamise küsimust. Tootmistöö õpetamine võimaldab kasvatuslikult ära kasutada üksnes õpilaste tööd faktiliselt ning töölikollektiivi mõju õpilastesse — ja see on kõik. Kitsas spetsialiseerumine, surudes õpilaste tutvuse tootmisega ühe eriala raamidesse, ei lase neil saada kujutlust tänapäeva tähtsamatest tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise harudest ega omandada vajalikke praktilisi oskusi. Samuti ei loo spetsialiseerumine ühele alale soodsaid tingimusi polütehnilise õppetöö ülesannete lahendamiseks ega võimalda õpilastel elukutse teadlikku valikut. Ei saa sulgeda silmi selle tõsiasja ees, et nooruki kolm aastat kestev ettevalmistus teatud erialal (näiteks lukksepaiks või valajaks) pidurdab teatud määral nii tema elukutsevalikut kui ka vaimsete jõudude arenemist. Varane professionaliseerumine (alates 15. eluaastast) on vastuolus isiksuse igakülgse arenemisega.

Tootmistöö õpetamine ühel erialal, surudes üldhariduslikule koolile peale kutsekooli funktsioonid ja kallutades esimese seega kõrvale oma põhilistest ülesannetest, võib selle arenemist üksnes pidurdada.

Õpilaste tootmistööga ühendusse viimise kõnesoleva vormi liigne harrastamine, sellal kui paljusid teisi vorme pole veel kogemuste alusel uuritud, võib osutada kahjulikku mõju koolitööle. Õigupoolest peaks pedagoogikateaduse edasilükkamatuks ülesandeks olema ka katseliselt kontrollida mitmesuguseid õppetöö vorme tõelise polütehnilise hariduse teostamiseks.

Pidades silmas ülalöeldut, võib meie arvates teha järelduse, et tootmistöö õpetamise praegu kehtiv vorm ei vasta üldharidusliku polütehnilise kooli eesmärkidele ega ülesannetele. Tootmistöö õpetamist selle praegusel kujul võib käsitada üksnes esimese kogemusena kooli polütehnikiseerimise teel.

Tootmistöö õpetamise kaheaastane praktika Ukraina koolides juhib meid mõningaile edasistele sammudele tõelise polütehnilise kooli loomiseks.

Esiteks on taotlus tutvustada õpilasi tootmisega vahetult tehases, kolhoosipõllul jne. täiesti õigustatud ja progressiivne, sest üksnes seal näeb õpilane reaalselt tootmistööd, kaasaegset tehnikat ja töö organiseerimist.

Teiseks näitasid kogemused, et töökasvatuse, tööoskuste õpetamise ja tootmisega tutvumise huvides on õpilasel vajalik töötada tehases kas või kordki nädalas. Õpilaste suvine tootmispraktika peab kinnistama õppeaasta kestel omandatud tootmisalaseid oskusi.

Kolmandaks on täiesti selge, et tootmisvahendite käsitlemise oskus kujuneb kõige kindlamini tööoperatsioonide sooritamisel, tegelikus tootmistöös.

Neljandaks nõuavad polütehnilise õppetöö ülesanded kõigi tootmisalade lihtsaimate vahendite käsitlemise oskuse omandamist tootmise teaduslike printsiipidega tutvumisel. Sellest tuleneb loomulik järeldus, et õpilaste tootmistööle tuleb esitada kaks nõudmist: 1) õpilaste töötegevuse avar baas ja mitmekesised töö liigid ning -operatsioonid ja 2) tootmisprotsesside teoreetiline, teaduslik selgitamine.

Tuleb tunnustada, et õpilaste tegelik tutvumine tootmisega käitise mitmetes tsehhides loob polütehniliseks õppetööks soodsamad tingimused kui kitsas spetsialiseerumine. Mis puutub õppetöö seosesse tootmistööga ja õpilaste tutvustamisega tootmise teaduslike alustega,

siis on ilmne, et mitmekesistest tööoperatsioonidest osavõtt annab õpilastele rohkem võimalusi oma teoreetiliste teadmiste rakendamiseks praktikas ja nende tootmisprotsesside leidmiseks, milledes kõige reljeefsemalt ja veenvamalt ilmnevad ja konkretiseeruvad vastavad füüsika ja muude õppeainete teesid.

Viiendaks on meil välja kujunenud süsteem noorte tööliste ettevalmistamiseks tööjõureservide õppeasutustes ja otseselt tehases, mille tõttu tuleb otsustavalt loobuda õpilaste varasest kitsast spetsialiseerumisest üldhariduslikus koolis, tutvustades neid selle asemel tegelikult ja laiemalt tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise alustega ning võimaldades neil tootmistööst osa võtta. Tööstuskoolide funktsioonide külgepookimine üldhariduslikule koolile ei saa olla õigustatud.

Üldharidusliku polütehnilise kooli igakülgne tugevdamine ja arendamine tagab selle lõpetajaile ulatusliku ettevalmistuse praktiliseks tegevuseks ja tulevase elukutse teadliku valiku. Muidugi on kõigi nende küsimuste lõplik lahendamine võimalik üksnes pärast kogemuste ja eksperimentaalsete uurimuste andmete kogunemist.

Me ei ole selle vastu, et õpilased soovi korral omandaksid ühe või teise eriala, kuid see töö toimugu ringides, mis tegutsevad koolis või tehases, mitte aga üldise ja polütehnilise hariduse arvel. Õppetöö ja vanemate klasside õpilaste tootmistöö seostamise selline moodus ei kahjusta tootmistöö õpetamise positiivseid külgi, küll aga kõrvaldab ja nõrgestab selle negatiivseid jooni. Loobudes kooli professionaliseerimisest võib väheste pingutustega ja ilma eriliiste kuludeta, olemasolevat kaadrit ja kogemusi kasutades, astuda järgmise sammu polütehnilise kooli ülesehitamise teel. Selleks tuleb eelkõige võtta kursid õpilaste avara polütehnilise silmaringi arendamisele. Ühtlasi tuleb õpilaste kutseline ettevalmistamine ringides organiseerida nii, et kõik soovijad võiksid valitud erialal omandada esmase kvalifikatsiooni.

Üheks kohustuslikuks ülesandeks on õpilaste tutvustamine rajooni tootliku ümbruskonnaga ekskursionide ja praktilise töö kaudu ettevõtetes.

Polütehnilise õppetöö eesmärgil on õpilasi vaja tootmispraktika kestel tutvustada mitmesuguste kutsealadega, sest tootmisprotsessi iga element, tootmise organiseerimise printsiibid ja tööriistade käsitlemise oskus on kehastunud mitmesuguste kutsealade esindajate tegevuses. See tutvumine on vajalik, et mõista mitmesuguste kutsealade tähtsust ja kohta tootmise üldises organisatsioonis, mis on rajatud tööjaotusele. Ühtlasi tuleb silmas pidada, et tootmispraktika eesmärgiks on anda õpilastele tegelikke oskusi lihtsamate tööriistade käsitlemisel, kusjuures nad kasutaksid tootmist oma teadmiste rakendamiseks ning tootmise organiseerimise teaduslike printsiipide tundmaõppimiseks. On ilmne, et polütehniline haridus ei nõua ühe ega mitme kutseala kätteõpetamist õpilastele.

Õpilaste tootmistööd käitises on otstarbekas organiseerida nii, et nad kolme aasta jooksul, tuginedes koolitöökojas omandatud oskustele, käitise tsehhides tegelikult tutvuksid mitmesuguste kutsealade põhiliste töövõtete ja -operatsioonidega.

Lähemal ajal tuleb uurida, nimelt millised tootmisvõtted ja operatsioonid võiksid õpilasele anda ettekujutuse antud kutsealast ja aitaksid tal omandada vastavate instrumentide ja seadmete käsitlemise oskuse. Sellise uurimuse andmed võimaldavad teaduslikult põhjendatult kind-

laks määrata, mida peaks sisaldama õpilaste tootev töö polütehnilise õppetöö süsteemis.

Et paremini kasutada õpilaste tootmisalaseid oskusi ja teadmisi füüsika, keemia, matemaatika ja teiste õppeainete õppimisel, on otstarbekas, et kõik ühe klassi õpilased töötaksid käitises ühes tehnika- ja tehnoloogiaharus, kuigi võib-olla erinevates tsehhides.

Tehnika kursus koos tehnoloogia elementidega ja tootev töö käitises peavad peamise eesmärgina taotlema õpilaste tutvustamist tootmise alustega, sealhulgas elektrotehnika ja masinateaduse alustega. Sellega seoses võib uurida ja kasutada Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia poolt ettevalmistatud elektrotehnika ning masinateaduse programme ja õpikuid.

Loomulikult sõltuvad õpilaste tootmispraktika edu ja teoreetiliste õpingute seostamine tööga käitises suuresti sellest, kuidas suhtuvad polütehniliste ainete, eeskätt füüsika õpetajad nimetatud töösse. Nad peavad juhtima vanemate klasside õpilaste tootmispraktikat.

Tootmistöö õpetamise kiire levik Ukraina koolides tõrjus kuidagi kõrvale polütehnilise õppetöö muud küsimused. Kõik selle lülid nõuavad tähelepanu. Uldharidusliku polütehnilise kooli ülesehitamine on keeruline ja raske ülesanne. Selle edukaks lahendamiseks tuleb organiseerida suurt ja mitmekülgset eksperimentaalset tööd, analüüsida saadud andmeid õigeaegselt ja kriitikaga ning tagada selle alusel NLKP XX kongressi otsuste täitmine polütehnilise õppetöö edasise arendamise kohta koolis.

Mõningaid mõtteid ja probleeme käsitlemise ja hindamise alalt.*

A. JÄRV,

Tartu I Keskkooli õpetaja.

Viimasel ajal on avalikkuses õigustatult palju juttu tehtud tänapäeva koolikorralduse üle nii Vene NFSV-s (vt. „Literaturnaja Gazeta“), Saksa Demokraatlikus Vabariigis (vt. „Die Lehrerzeitung“, „Sonntag“) kui ka meie vabariigi ajakirjanduses. Väga palju ning olulisi küsimusi koolikorralduse alalt käsitleti „Sirbi ja Vasara“ ja „Noorte Hääle“ veergudel toimunud diskussioonil ning „Sirbi ja Vasara“ ja Haridusministeeriumi poolt juunikuus korraldatud koosolekul.

Väga tõsist ja avalikku arutlust vajab aga ka pedagoogika mahaäämumus kaasaja nõuetest õppetunni puhul. Sm. L. Vaide („Õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise küsimustest“, „Nõukogude Kool“ nr. 3, 1957) ja sm. B. Rea („Minu kogemusi õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimisel ning hindamisel“, „Nõukogude Kool“ nr. 6, 1957) artiklid toovad esile terve rea olulisi probleeme tööst õpilastega klassis, konkreetset — õppetunni organiseerimisest.

Alljärgnevas püüame lisada mõningaid omapoolseid arvamusi sm-te L. Vaide ja B. Rea mõtetele.

Peatugem eelkõige klassipäevikul.

Vahetult sõjale järgnenud aastatel oli meie vabariigi koolides kasutusel praegusest tunduvalt erinev päevik, mille igal leheküljel oli: 1) täielik ülevaade õppepäevast; 2) eraldi rubriik antud päeva puudujatest; 3) klassi korrapidajate nimed ja muud vajalikud andmed. Puudusid aga veerud hinnete jaoks, mis on praeguses päevikus kõige tähtsamale kohale asetatud. Samal ajal aga praeguses päevikus: 1) puudub absoluutselt ülevaade antud õppepäevast; 2) puudub ülevaade puudujatest (on soovitatud kasutada puudujate vihikut, mis aga kõige parema tahtmise juures üsna tihti kaob); 3) päevikust ei leia klassi korrapidajate nimesid ja neid tuleb otsida kusa-gilt klassi tagaseinas olevalt teadete tahvlilt. Praeguse päeviku puudusi leidub loomulikult veelgi, kuigi ka endine oleks vajanud vähesel määral täiendamist.

Uhenduses praeguste klassipäevikutega võeti kasutusele ka õpilaspäevikud endiste nn. vahevihikute asemel. Nooremate klasside õpilaste osas on selline õpilaspäevik end igati õigustanud, kuid keskkooli

* Avaldatakse mõttevahetuse korras. Toimetuse palub lugejaid kirjutada oma arvamustest ja ettepanekutest käesolevas artiklis ülestõstetud küsimuste kohta.

osas, kus õpilased juba teadlikult jätavad meelde koduse ülesande, on päevik muutunud liigseks ballastiks ja isegi tüliõunaks õpetajate ja õpilaste vahel. Samal ajal on keskkooliõpilaste koduse ülesande kirjeldus sageli üsna komplitseeritud ja kõik see ei mahu pisikesse laht-risse, mis sunnib aga õpilast sõna otseses mõttes oma päevikut sodima. Metoodikute poolt propageeritav väide, et kõnealune päevik on side-meks kooli ja kodu vahel, ei õigusta säärase päeviku olemasolu keskkooliõpilastel, sest see on äärmiselt formaalne side. Kõigele lisaks toob aga selline õpilaspäevik klassijuhatajale iga nädal paar tundi koormust juurde. Ka ei ole õpilaspäevik pannud õpilast õppima, kuid aineõpetajail kulub mõlema päeviku täitmiseks tunnist mitu head minutit õpilaste teadmiste arvel.

Praegune klassipäevik on muidugi ühenduses range nõudega hinnata õpilasi igas tunnis ning hinded korralikult fikseerida päeviku vastavil veergudel. Teisest küljest annab praegune klassipäevik muidugi suure-pärase võimaluse õpetaja töö formaalseks kontrollimiseks inspektorite poolt, kes sageli ainult hinnete rohkuse järgi hindavad õpetaja töö positiivseks või negatiivseks, tungimata sealjuures õpetaja poolt tun-nis tehtavasse töösse.

Vastuoluliseks nõukogude pedagoogikaga kuulutati kohe nende õpe-tajate töö, kelle päevikus leidus vähe hindeid ja kes ka tunnis hin-dasid vähe õpilasi nende endi kuuldes, sellele vaatamata, et küsimusi esitati paljudele õpilastele. Väga õigeid ning igati arvestatavaid mõt-teid selles osas on esitanud eriti sm. L. Vaide.

Seoses range nõudega hinnata õpilasi igas tunnis nägid metoodikud ja haridusel juhivad töötajad nüüd ette üsnagi naiivse skeemi tunni läbiviimiseks: rakendus (1—2 min.), frontaalsed küsimused või-maluse piirides (2—3 min.), koduse ülesande kontrollimine (14—16 min.), uue aine käsitlemine (20—25 min.), kinnistamine (3—5 min.) ja koduse ülesande teatamine (1—2 min.).

Esimesel pilgul näib kõik üsnagi korras olevat. Mida näeme aga tegelikult? Peaaegu alati jäävad ajapuudusel ära frontaalsed küsimused (neid esitatakse klassile ainult lahtiste tundide ja üldse igasuguste kontrollijate tunnisoleku ajal). Esimene pool tunnist pühendatakse harilikult kodusõpitu käsitlemisele (hindeid on ju vaja!) — tavaliselt aga küsitletakse ainult 2—3 õpilast, milleks kulub 20—25 minutit. Küsitlemine toimub põhiliselt õpetaja ja õpilase vahelise dialoogi kujul. Ligi 40 ülejäänud õpilast on aga passiivsed ja kuigi metoodikud soovivad õpilaste aktiveerimiseks tähelepanelikku kuulamist (!?), on nende passiivsete kuulajate arvel 800—1000 aktiivset tööminutit tunnist tegelikult maha visatud.

Uue õppematerjali käsitlemine, mis peaks haarama üle poole tun-nist ja aktiveerima õpilasi (näit. ilukirjandusliku teose analüüsimisel, ja mitte ainult kirjandustunnis), jõuab õpilasteni aja kokkuhoiu mõttes sageli õpetaja loenguna. Sellise skeemi puhul pööratakse ka õppe-tunni kinnistamisele minimaalset tähelepanu. Kodune ülesanne jõuab õpilasteni koos kellaga või isegi pärast seda.

Säärase skeemi järgi antud tunnid on harjutanud õpilasi maast-mada-last õppima mitte teadmiste omandamise, vaid ainult hinnete pärast. Seetõttu algab ka iga veerandi lõpul hinnetega kauplemine. („Küsige, küsige mind veel!“ nõuavad õpilased ja ka kontrollijate poolt on soovitatud seda moodust, et vältida „puudu-

likke".) Uhtlasi täheldame langust õpilaste teadmistes, sest ei õpita enam igaks tunniks, vaid ainult teatud tundideks.

Säärane õpilaste teadmiste kontroll ei saa olla põhjalik. Sm. L. Vaide poolt esitatud argumentatsioon on siinkohal väga õige ja igati põhjendatud. Milleks üldse on vaja taolist võidujooksu hinnetele, mille väärtus (eriti 1—2 nädalatunni puhul) on üsna kahtlane? Kas tõesti ainult selleks, et inspektoril oleks hea võimalus koostada statistilist aruannet õpetajate reastamiseks. Me ei eita statistika väärtust, kuid statistikale omaste arvude ja andmete taga tuleb siiski eelkõige näha s i s u.

Praktikas on esinenud aga palju niisuguseid juhtumeid, kus „kah-tede“ ja „kolme“ segust on õpetaja koonddindeks märkinud „2“. Ebastabiilselt töötanud õpilane aga ei ole seesuguse kokkuvõttega rahul ja leiab, et temale on liiga tehtud — viimane vastus oli „kolmekene“ ja aritmeetiline keskmine on ka 2,76, seega üsna lähedane kolmele. Leidub aga ka sääraseid fakte, millede puhul ebastabiilse õpilase nõudmiste kaitseks astuvad välja õppealajuhatajad, direktorid, inspektorid jt. (isegi treenerid tulevad kaitsma õpilast, kui viimane on sportlane).

Seega oleks nagu pea peale pööratud hinnete ja teadmiste tegelik vahekord ja õpilastel jääb õigust ülegi. Oleks vist ülim aeg loobuda sellisest hindamise praktikast, mis lõppkokkuvõttes on ikkagi aritmeetilise keskmisega arvestamine. On vaja rohkem usaldada õpetajat, arvestada seda, et pedagoogilist tööd ei ole võimalik suruda Prokrustese sängi, kanoniseerida seda, vaid et pedagoogiline töö on eelkõige loominguiline töö, kus looja osa on väga suur. Sellest sõltuvalt on täiesti loomulik, et õpilaste hindamisel õppeaasta või õppeaasta lõpul tuleksid kaastegurina arvesse õpetaja kõik tähelepanekud õpilaste teadmistest ja oskustest, õpetaja üldine mulje, nagu märgib sm. L. Vaide (vt. „Nõukogude Kool“ nr. 3, 1957, lk. 159), „... mis õpetaja on saanud õpilasest, jälgides tunnist tundi tema tööd õppeveerandi, õppeaasta jook-sul“. Mis puutub sellise kaasteguri arvestamisega pandud õppevee-randi ja ka aastahindesse, siis on kahtlemata selge see, et tegelike teadmiste ja hinde vahel võib sel korral esineda ainult minimaalseid lahkuminekuid. Praegu esineb selles osas sageli isegi karjuvaid vastu-olusid, mis avalduvad igal sügisel teistest koolidest keskkooli tulnud õpilaste ja iga-aastaste sisseastumiseksamite juures kõrgematesse õppe-asutustesse.

Teatavasti on õppetöös palju selliseid teemasid, kus ainuõigeks mee-todiks nii uue aine käsitlemisel kui ka eelmise tunni korda-val küsitlemisel on frontaalne vestlus, õpilaste ja õpe-taja vaheline mõttevahetus (näit. ilukirjandusliku teose analüüsimine, keelilise harjutuse kontrollimine, matemaatika ülesannete kontrolli-mine ja lahendamine ühe teema piirides jne.).

Tunni aktiveerimise seisukohalt on frontaalne meetod end läbi aegade alati õigustanud ja see peaks olema ka praegu meie koolis domineerival kohal. Loomulikult ei ole õige, et seaksime frontaalse töö ainuvalitsevaks meetodiks koolis. Iga teema puhul ei ole seda otstarbekohane rakendada ja õpilastele tuleb anda paratamatult veidi pikemaid küsimusi, mis nõuavad põhjalikumalt selgitust, nagu konk-reetse ülesande lahenduse selgitamine, antud keelereegli rakendamine

ühes vastavate näidetega, mingi kirjandusliku probleemi põhjendamine jne.

Frontaalse töö efektiivsusest ja paremusest on väga veenvalt kirjutanud sm. L. Vaide ja eriti sm. B. Rea. Viimane toob huvitavaid näiteid geograafia käsitlemisest V ja VI klassis. Niisama edukalt ja võib-olla isegi paremate tulemustega on võimalik frontaalset meetodit kasutada kirjanduse tundides. Teose analüüsimisel, mille kõik õpilased on eelnevalt läbi lugenud, tuleb ära jätta nn. eelmise tunni kontroll, kus õpilane tuli klassi ette ja jutustas kiretult juba eelmisel tunnil põhjalikult analüüsitud küsimust. Siin piisab paarist õpetajapoolsest küsimusest klassile, mis seostavad eelmise tunni alanud tunniga ja praktiliselt kogu tund on uute ning huvitavate probleemide lahendamise teenistuses. Mis puutub hindamisse sellisel juhul, siis hinde teatamine tunni käigus õpilastele oleks allakirjutanu arvates täiesti lubamatu, sest see kisub tempo maha ja õpilaste huvigi jahtub antud probleemi vastu. Õpetajal tuleks tunni käigus teha endale märkmeid õpilaste kohta ja hiljem need summeerida. Tegelik hindamine ja hinnete teatamine õpilastele peaks toimuma vastava teema lõpul või veel parem — veerandi lõpul. Õppetöö eesmärgiks ei ole hinde fikseerimine vastavatesse päevikutesse (õppimine hindele!?), vaid antud õppeaine põhjalik omandamine õpilaste poolt. Pealegi võib hea aineõpetaja veerandi lõpul ilma fikseeritud hindeid nägemata palju täpsemini ja ka õigemini märkida õpilastele kokkuvõtva hinde õppeveerandiks. Ja on ka loomulik, sest aineõpetaja peab väga hästi tundma oma õpilasi igas olukorras, peab tundma nende võimeid. Skeemi järgi töötades ei õpi õpetaja õpilaste iseärasusi põhjalikult tundma.

Frontaalse meetodi domineerimise vastuväiteks püütakse tuua esile õpilase väljendusoskuse arendamine, mis sellisel juhul jäävat täiesti kõrvale. Pealegi kurdetakse viimastel aastatel õpilaste väljendusoskuse puudulikkuse üle üsna sageli. Õige on see, et õpilased ei oska oma mõtteid korralikult esile tuua, kuid nimetatud vea põhjusi otsitakse väga kaugelt, nägemata seda, et see peitub ka meetodis. Tegelikult ei ole senine skeemi järgi töötamine suutnud õpilaste väljendusoskuse parandamise osas midagi olulist korda saata ja on andnud isegi vastupidiseid tulemusi. On ka loomulik, sest 2—3 õpilase käsitlemise korral tunnis jäävad ju ülejäänud passiivseks. Frontaalse töö puhul tuleb aga tunnis sõna võtta ja vastata õpetaja küsimustele vähemalt 13—15 õpilasel.

Teatud erijooned frontaalse töö alal on loomulikult iga õppeaine juures, kuid vastava aine õpetaja leiab siin palju huvitavaid võimalusi kogu klassi aktiveerimiseks, mistõttu põhiline töö saadakse ära teha juba klassis ja õpilastel on võimalik kodus tutvuda vastava aine kohta käiva lisamaterjaliga.

Frontaalselt töötades suureneb teatud määral õpetaja töö maht, kuid ükski õpetaja ei põlga sellist tööd, mis toob kasu õpilastele, aitab neil paremini ning sügavamalt omandada teadmisi, mis aitab neil kasvada haritud inimesteks, meie kodumaa väerikaiks kodanikeks.

Kahjuks ei ole vabariigi teadlased pedagoogika kateedrites viimastel aastatel selliseid küsimusi üldse analüüsinud ning propageerivad endiselt elukaugeid meetodilisi võtteid. Ka Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ja Haridusministeerium ei ole selles osas midagi nimetamisväärset korda saatnud ega algatanud.

Õppetöö paremaks muutmise ja vastava õppeaine sügavama omandamise nimel on praegu aktuaalseks ülesandeks kogu ametliku hinnete fikseerimise süsteemi ja ühenduses sellega ka väga halbade päevikute kaotamine. Sel moel kaob õpilastepoolne laveerimine hinnetega, omavoliline puudumine tundidest, mida vana päevik võimaldab jne.

Mõned haridusosakondade töötajad püüavad tõmmata paralleele õpilaste ja tööliste vahele, väites, et mõlemad nimetatutest saavad oma töö eest palka: õpilased hinnete ja töölisel töötasu näol. Väliselt näib kõik korras olevat, kuid sisuline tõlgendus, mida siinkohal püütakse anda, on ekslik.

Sellest isevärki seisukohast lähtudes püütakse väita, et õpilased, kellele iga vastuse eest hinnet ei teatata, on muutunud töötajateks, kes ei tea töönorme ja sellest sõltuvalt elavad pimeduses — ei tea palju nad teenisid vastava töö eest (?).

Säärane targutamine on vaid lihtsa asja keeruliseks tegemine. Nagu tööline teab ühe või teise töö juurde asudes töönorme, nii teab ka õpilane, et koolis kehtib viiepalline hindamissüsteem, mida rakendatakse põhimõtte järgi — kuidas töö, nõnda palk. Erinevus on ainult töötasude maksmise osas: tööline saab kord kuus teada oma täpse töötasu suuruse; õpilane saab aga neli korda aastas tunnistusel teada oma „töötasu“ hinnete näol.

Rõhutame lõpuks veel kord, et õppetöö peamiseks komponendiks ei tohiks olla hindamine hindega, vaid teadmiste arendamine. Need vähesed kogemused õpilaste hindamise alal, mis on saanud Tartu V Keskkoolis, kus õppetöö möödunud õppeaastal toimus põhiliselt frontaalselt ja õpilaste suulisi vastuseid hinnati konkreetse hindega ainult õppeveerandi lõpul, kõnelevad ülalesitatud väidete paikapidavusest. Paljud nimetatud kooli õpilased, nagu selgus vestlusest, õpivad sootumal viisil kui varem.

Kõike seda tuleks pedagoogidel arvestada ja töö õpilastega muuta elulähedasemaks.

Teema „Ruumide korrashoid“ käsitlemisest keskkooli XI klassis.

S. MASSO,

Tallinna Nõukogude Kaubanduse Tehnikumi õppejõud.

Praktiliste tööde programmis 1957/58. õppeaastaks on selle teema käsitlemiseks 10 tundi ette nähtud.

Teema ülesandeks on: a) kasvatada õpilastes armastust oma kodu vastu; b) süvendada arusaamist kodusisustusesemete omavahelisest sobivusest; c) äratada huvi kodu kaunistamise ja korraldamise vastu; d) arendada maitset ja kriitilist meelt puhtuse, korra ja ilu hindamisel; e) anda oskusi ja kogemusi esemete puhastamiseks ja korraldamiseks; f) õpetada sotsialistlikku ja isiklikku omandit korras hoidma ja säästma.

Tundide vähese arvu tõttu peab aine käsitus olema väga täpne, selge ja kindlapiiriline. Õpilastele tuleb iga praktilise töö eel anda konkreet- sed ja põhjendatud juhendid. Tähtsam on kindlate tõekspidamiste ja harjumuste kujundamine kui läbivõetava materjali hulk. Kogu õppetöö peab olema võimalikult näitlik. Tuleb hoiduda teoreetilise materjali kuhjamisest, mille õpilane kiiresti unustab.

Õpilastele antagu ka koduseid ülesandeid: referaatide koostamist ajakirjade ja raamatute materjalide põhjal, esemete puhastamist ja korraldamist, puhastusvahendite mõju katsetamist jne.

Et koolil ei ole küllaldaselt näitlikke vahendeid, siis tuleb õpilastele ette teatada järgmise tunni teema ja öelda, milliseid esemeid õpilased peaksid kaasa tooma.

Aine käsitlemisel tuleb arvestada õpilaste seniseid oskusi ja kogemusi ning keemias, füüsikas ja teistes õppeainetes omandatud teadmisi. Õppeainetes, mis seda võimaldavad (näit. joonistamine), on kohane rõhutada samu esteetilisi nõudeid, mida õpitakse siin.

Internaatide sisustamisel ja nende kodukorras arvestatagu samu aluseid, mida õpitakse praktilise töö tundides. Kooliruumide ja internaadi puhastamisel ning korrashoiutöödel kasutatagu samu vahendeid ja töövõtteid, mida käsitletakse praktilise töö tundides.

Esijoonel tuleb õpilastes kasvatada hoolt ja silma oma koolimaja korrasoleku suhtes: paberitükid ja prügi paigutada vastavaisse kastidesse, mahakukkunud esemed ja jäätmed tõsta kohe üles, koolilauad ja töökohad hoida pidevalt korras jne. See kasvatustöö on kogu pedagoogilise kollektiivi ühine ülesanne, olles ühtlasi tähtsaks eelduseks teema „Ruumide korrashoid“ edukal läbivõtmisel.

Käsitlemisel on kõnealune teema kohane jaotada viieks alateemaks ja anda 2 tundi korraga. Tunniplaanis peaksid need tunnid olema paigutatud viimaseks, mis soodustab ekskursioonide organiseerimist ja

tööde korralikku lõpetamist. Õpilased peavad harjuma töövahendeid pärast töö lõppu puhastama ja kohale panema.

Praktilistel töödel peab õpilastel olema pestav riietus: puuvillane kleit ja põll, pearätik.

I alateema: *Ruumide otstarbekohane sisustamine. Otstarbekohane mööbel. Mööbli sobivus ruumidele ja kasutamisele. Eluruumide, tööruumide, punanurkade, rahvamajade, haiglate, lasteasutuste jne. mööbel. (2 tundi.)*

Nende tundide eesmärgiks on kasvatada ilumeelt ja arusaamist mööbli otstarbekohasusest.

Käsitleda tuleks peamiselt eluruumide sisustamist, mida õpilased eeskätt vajavad. Punanurkade, rahvamajade, haiglate ja lasteasutuste mööblit ei jõua antud tundide arvuga läbi töötada. Ja selleks pole üldhariduslikus koolis erilist tarvidustki.

Teoreetiliselt tuleb siin anda lühike ülevaade mööbli valiku alustest, eriti rõhutades valiku määrajana otstarbele vastavust ja ökonoomsust: vastupidavust, mugavust, tööprotsessi hõlbustamist, puhtuse säilitamist ja parajat suurust.

Eluruumide mööbel peab olema suuruselt vastav ruumile ja võimaldama seejuures kõikide koduste tööde tegemist. Küllaldaselt peab leiduma panipaiku — laekaid, kappe, riuleid. Kujult ja viimistlusest on tänapäeva mööbel eriti otstarbekohane: sirge ja siledapinnaline, kaetud veekindla laki, värvi või poleeriga. Värvide valik olgu ühtlases toonis, sest liiga kirju ruum ei võimalda puhkust ega ole kaunis.

Mööbli paigutamisel tuleb arvestada ruumi kuju ja suurust. Töölaud on sobiv panna akna alla, mugava nurga võib kujundada kaugemale, magamiskoha aga peaks asetama siseseina, sest välisseina lähedal on jahe. Töölaud peavad olema paraja kõrgusega. Raamatukapid ja -riiulid olgu paraja sügavusega; liiga sügavad riulid raiskavad asjata ruumi, sest kahekordsest raamatureast on raske raamatuid kätte saada.

Tööruumides on tähtsaimad töölaudad, mis tuleb asetada akna alla, nii et valgus langeb otse või vasemalt poolt. Panipaigad tööriistade jaoks peavad olema vastavad tööriistadele, kusjuures iga eseme paigutamiseks peab olema võimalusi. Kinnised kapid kaitsevad esemeid paremini tolmu eest kui lahtised riulid.

Laste- ja magamisruumide mööbli tähtsaimaks nõudeks on hügieenilisus: kõik esemed olgu heledates värvitoonides, nii et iga plekk ja määrdumine silma paistaks. Kogu mööbel olgu pestav, lihtne ja alati puhas, voodid metallist või heledaks värvitud puust, toolid ja kapid väljast heleda õlivärviga värvitud või lakitud, seest värnitsa või lakiga kaetud.

Juhime nendes tundides õpilaste tähelepanu ka klassis või koolis vastavates ruumides olemasolevale mööblile ja põhjendame koolimööbli omadusi.

Selle aine käsitlemisel on teoreetiline seletamine siiski väga vähepakkuv. Nendes tundides on eriti oluline näidata õpilastele tegelikult midagi ilusat ja otstarbekohast, tutvustada neile mitmesuguseid mööbleid konkreetse vaatluse teel. Kui vähegi võimalik, siis tuleks organiseerida ekskursioone mööblinäitustele, kauplustesse, hästi sisustatud asutustesse või hästi sisustatud kodudesse. Kui koolis on hästi

sisustatud õpetajate tuba või õpetajate kortereid, siis vaadelda nende mööblit.

Enne ekskursiooni tuleb õpilastele selgitada, mida nad eriti peaksid tähele panema. Tähelepanu suunama kõige otstarbekohasematele ja ilusamatele esemetele, kuid annama hinnangu ka mittekohastele esemetele, eksimustele otstarbekohasuse vastu jne.

Kui ekskursiooni korraldamise ja esemete tegeliku vaatlemise võimalusi pole, siis tuleb tund teha näitlikuks illustreeriva materjali kaudu. See tuleb valida erilise hoolega, et arendada õpilaste maitset ja anda neile midagi kasulikku. Esemed illustreerival materjalil peavad olema kõigiti kohased ja üldiselt kättesaadavad, nii et õpilased neid ise tulevikus saaksid omandada ja kasutada. Liiga luksusliku sisustuse vaatlemine viib mõttele, et see pole niikuinii kättesaadav, ja vähendab huvi õppeainegi vastu. Paremaid pilte võib näidata epidiaskoobiga või teha suuri tabeleid.

Üsna häid artikleid ja illustratsioone selle teema kohta on ilmunud ajakirjades, näiteks: „Nõukogude Naine“ nr. 11, 1956. a. (artiklid: „Kuidas sisustan oma toa“ ja „Teeme endale aiameööbli“), „Pilt ja Sõna“ nr. 1, 1957. a. („Mis on mujal uut mööbli alal“) ja „Noorus“ nr. 4, 1957. a. („Mari, Mikk ja neli seina“). Ka mujal leidub üsna kasutatavat materjali. Täiendavalt võib õpilaste tähelepanu juhtida ka artiklile „Lamp elutoas“ (vt. „Nõukogude Naine“ nr. 10, 1956. a.).

Et õpilasi elavamalt kaasa tõmmata, võib neile teha ülesandeks referida vastavaid artikleid 3—5-minutiliste lühiettekannetena. Tunnis on soovitatav arendada õpilaste vahel vaidlust. Ekskursioonidel laseme kindlasti õpilastel avaldada oma arvamust mööbli suhtes, korrigeerida ebaõigeid seisukohti ning põhjendada omapoolseid nõudeid ja hinnanguid majanduslike või esteetiliste kaalutlustega.

II alateema: Mööbli igapäevane korrashoid, puhastusvahendid ja -abinõud. (2 tundi.)

Õpilastele tuleb tutvustada mööbli korrashoidu ja puhastamise teoreetilisi aluseid, andes neile ühtlasi praktilisi oskusi mitmesuguse mööbli puhastamise alal. Käsitleda tuleb ka voodi sisustust ja korrashoidu, mida praeguse XI klassi õpilased veel õppinud ei ole. Tund peab olema praktiline.

Tunnis olgu mitmesuguselt viimistletud puust mööbliesemeid või viimistletud puude kollektsoon: õlivärviga värvitud, lakitud, vahatatud ja poleeritud; täispuu ja vineer. Tolmu pühkimiseks ja pesemiseks olgu flanellist või trikoost korralikult lõigatud nelinurksed tolmulapid. Õlivärviga ja lakiga kaetud ning veekindlalt poleeritud mööblit tuleb pühkida niiske lapiga, vahatatud ja mitteveekindlalt poleeritud esemeid aga kuivalt. Niiskel käsitsemisel muutuvad viimased tuhmiks ja laiuliseks. Vahatatud mööbli puhastamiseks olgu tunnis poonimisvaha ja lakitud ning poleeritud mööbli värskendamiseks õmblusmasina õli, polituuri või mööblilakki.

Rõhutada tuleb mööbli säästmist, sest selle taastamine on sageli võimatu või väga raske. Vineermööblit ei või puhastada rohke veega, mis vineerikihtide vahele tungides põhjustab vineeri praunemist. Igasuguse mööbli puhastamisel tuleb hoiduda teravatest või kõvadest va-

henditest ja puhastuspulbritest, mis mööbli pinda mehaaniliselt või keemiliselt kahjustavad.

Õlivärviga värvitud või lakitud mööbli võib pesta pehme seebilahusega puhtaks, pühkida üle puhtasse vette kastetud lapiga ja kuivatada. Pesemisel ei tohi kasutada pesupulbrit, sooda ega tärpentiini, sest need lahustavad värvi ja lakki. Läike andmiseks lakime või poleerime esemed õhukeselt üle.

Vahatatud mööblit tuleb puhastada tärpentinisse kastetud lapiga või poonimisvahaga hõõrudes, kuni ese puhastub. Väga määrduvad kohtadelt või esemetelt eemaldame mustuse noaseljaga kaapides, seejärel vahatame, laseme mõni tund seista ja hõõrume siis eseme harja või villase lapiga läikivaks.

Poleeritud mööbli hõõrume õmblusmasina õliga või mööblipolituuriga läikivaks.

Polsterdatud diivanid, tugitoolid ja muud esemed, mida on raske välja viia, tuleb puhastada tolmuimejaga või kloppida vastava mööbli-kloppijaga puhtaks. Ruumis kloppides katame need õhukese niiske riidega, mis kaitseb mööbli katteriiet ja väldib tolmu lendumist. Võidunud kohad puhastame seebivahuga või bensiinisse kastetud lapiga hõõrudes.

Iga õpilane puhastagu tunnis vähemalt üks tool või laud või kahe õpilase peale koolipink ja lakkigu või väfskendagu seda õmblusmasina õliga. Selles tunnis on soovitatav puhastada oma klassi mööblit, hoides selle edaspidi korras.

Puupindade puhastamise kohta on materjali ajakirjas „Nõukogude Naine“ nr. 10, 1956. a. ja 1957. a. kalender-teatmikus.

Voodi sisustuse ja korrashoiu õpetamiseks kasutame internaadiga koolis tegelikku voodit. Selle puudumisel võiks muretseda nukuvoodi, mille sisustuse õpilased valmistaksid ringitöö korras.

Voodi korrastamist päevaks ja ööseks võib käsitleda aja säästmiseks demonstratsioonina, mille vältel õpetaja seletab kõigi voodi sisustus-esemete otstarvet. Lähemalt tuleb tutvustada madratsi kaitsmist, mis on eriti oluline reform- ja metallpõhja korral, takistades madratsi kulumist ning roostetumist. Nimelt tuleb voodi metallpõhjale madratsi alla paigutada voodi põhja üleni kattev paksem mittekortsuv vaip või 2—3-kordselt kokkuõmmeldud kaitseriie. Selle nurgad võib kortsumise vältimiseks kinnitada paeltega voodi nurkade külge. Ka madratsi peal olgu kaitseriie, mis takistab madratsi kesk- ja jalgadepoolse osa kulumist ning määrdumist.

Linad peavad olema parajate mõõtmetega: alumine lina nii pikk ja lai, et servad ja otsad saab vabalt madratsi alla keerata, seega 40—50 cm laiem ja 15—20 cm pikem kui voodi. Pealmine lina võib olla väga mitmesugune: vatitekil päris lina-kott, pealt lahtise ümbriku sarnaselt õmmeldud, kõigist servadest teki peale nõõbitav jne. Kõige tavalisem on tekist veidi laiem, kuid vähemalt 20—30 cm pikem lina, mille ülemine ots keeratakse teki peale, nii et tekk otse näole või kaelale ei puutu. Lina paremaks kinnitamiseks võib õmmelda tekile nõõbid ja linadele vastavalt nõõpaugud. Tekk võib olla vateritud, puuvillane, puuvillane või villane. Päevane kattevaip, padi, padjapüürid ja päevane padjakate võivad olla väga mitmesugused, olenedes ruumist ja selle muust sisustusest, võimalustest ja maitsest.

Demonstreerides voodi korrastamist ööseks ja päevaks, tuleb õpeta-

jal rõhutada madratsi pööramist, linade ja patjade tuulutamist iga päev. On hea pärida, kas iga tüdruk teeb kohe hommikul tõustes oma voodi korda. Jaatavat vastust saades võib tuua vastuväiteid või arendada vaidlust õpilaste vahel, mille eesmärgiks on voodi tuulutamise vajaduse põhjendamine ja meeldejätmine. Kindlasti tuleb näidata voodi avamist igapäevaseks õhutamiseks, tõstes teki pealekeeratud pealislinaga voodijalutsile või tooliseljale, ja seletada akna avamise vajadust.

Voodi päevase korrastamise juures tõstame esile, et selle kaudu välditakse voodi ja padja tolmu. Selgitame, miks peab päeval katma padja kas erilise kattega või panema ta kaitseks tolmu eest teise kotti (tolmus leiduvate mikroobide oht).

Diivanite ja kušetide kasutamine magamiseks on otstarbekohane, kuid ööseks tuleb need katta üleni linaga, et magaja patjadest või seljatugedest tolmu sisse ei hingaks.

Võimaluse korral laseme õpilastel tegelikult korraldada voodeid (internaatides).

III alateema: *Vaipade, eesriiete ja teiste dekoratiivsete riideesemete kasutamine eespool loetletud ruumide sisustamisel, nende valik ja korrashoid. Vaaside, lillede, loosungite ja piltide asetamine ning nende korrashoid. (2 tundi.)*

See alateema peab arendama õpilastes arusaamist värvide kooskõlast ja esemete sobivusest. Siin tuleb anda vähemalt põgus ülevaade vaipade, eesriiete, värviliste padjakatete ja teiste dekoratiivsete riideesemete materjalidest ja otstarbekohasest kasutamisest. Mainitud eesmärgi ei saavuta me üksnes teoreetilise seletusega, vaid sellega peab kaasnema ka tegelik vaatlemine. Linnades on võimalik teha ekskursionsioone näitustele või dekoratiivesemete kauplustesse.

Kui sellist näituse või kaupluse külastamise võimalust ei ole, kasutatagu õpetajate või õpilaste kodudes leiduvaid esemeid, mille kaasa- toomise võib õpilastele eelmisel tunnil ülesandeks teha.

Vaja oleks näidata vaipadest: linast, takust või villast põimitud vaipa, villast sõlmitud vaipa, seinavaipu, diivanikatteid; aknaeesriietest: vabrikupitsi, käsitsi valmistatud pitsi — heegeldatud, fileed või muud ja telgedel kootud kardinaid; laudlinadest: telgedel kootuid, rahvusliku tikandiga kaetuid, pilutatuid jt.; mitmesuguseid diivanipatju.

Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida vaipade erinevale paksusele, värvide kooskõlale ja mustrilisele iseloomule; selgitada, millised vaibad sobivad üheks või teiseks otstarbeks, ja põhjendada nende otstarbekohasust. Peamisteks otstarbe määrajateks on paksus, suurus, kuju ja muster, mõnel juhul ka töötlemise tehnika. Liiga õhukesed vaibad põrandal kortsuvad, kuna liiga paksud seinal või diivanil on kohmakad. Enamikku tehnikaid võib kasutada igasuguste vaipadena, kuid rüü, s. o. pikalõngaline sõlmvaip, mis õmmeldakse kotiriidele või džuudile või kootakse, sobib ainult seinavaibaks. Värvid ja muster olgu kooskõlas ja värvid sobivais toonides. Ei sobi kasutada kõrvuti eredaid ja pastelltoone.

Vaipade puhastamine oleneb nende materjalist, suurusest, tehnikast ja määrdumise astmest. Õhemad puuvillased, linsed ja villased vaibad klopime tavalisel puhastamisel tolmu puhtaks õues. Suuremad vaibad asetame kloppimispuule, väikesi võib kloppida servadest kinni hoides.

Suurte vaipade puhastamiseks võib kasutada ka tolmuimejat, kuid väikesi on parem alati kloppida.

Põhjalikumaks puhastamiseks võib õhemaid vaipu pesta soojas seebivahus, „Novosti“ või seebijuurte lahuses või seebivees. Värvilise vaipade pesuvette tuleb panna natuke äädikat või soola, pärast pesemist uhta puhtaks soojas vees ja väänata linasse või puhtasse riidesse. Kuivatada täiesti väljavenitatult puuvarjal või siledal alusel, triikida vasemalt poolt.

Paksemad vaibad saame puhtaks, hõõrudes neid seebivahtu või seebijuurte lahusesse kastetud harjaga. Pesemise ajal olgu vaip põrandal. Vett kasutame nii vähe, et vaip läbimärjaks ei saaks. Seebiga pesemise järel hõõrume vaipa puhtasse vette kastetud rätiku või pehme harjaga. Lõpuks hõõrume kuiva rätikuga tahedaks ja laseme samas põrandal kuivada.

Üsna pakse sõlmkoelisi, plüüsi-, pärsia- ja smürnavaipu klopitakse vasemalt poolt. Talvel paneme nad parema poolega vastu puhast lund ja klopime. Kui lumi määrdub, tõstame vaiba edasi ja klopime uuesti, kuni vaip saab puhtaks. Seejärel harjame vaibalt lume.

Värvilisi aknaeesriideid, laudlinu ja padjakatteid on kõige parem pesta uue pesemisvahendiga „Novost“, mida tuleb kasutada täpselt pakendil antud juhendi järgi. See säilitab värvi ja puhastab esemeid väga hästi. Pärast pesemist ja loputamist vääname eseme puhtasse valgesse riidesse, seejärel laseme lõplikult kuivada siledaks tõmmatult. Kuivanult triigime vasemalt poolt.

Vaaside, lillede, loosungite ja piltide asetamist saab üsna hästi demonstreerida ja hinnata klassiruumis.

Ka siin saab edukalt kasutada õpilastel kodus leiduvaid esemeid, mida nad õpetaja ülesandel kaasa toovad. Kuigi sel korral demonstratsioonimaterjal on juhuslik, võimaldab see suunata õpilaste maitset ja arusaamist ilust ning otstarbekohasusest. Vaja on klaas-, kristall- ja keraamilisi vaase, lilli ja oksid. Mitmesuguse suuruse ja kujuga vaaside abil saab kujukalt näidata, millised lilled ühte või teise vaasi sobivad, näit. põllulilled on kõige kaunimad keraamilistes vaasides, kusjuures lühikese varrega lilli ei sobi panna kõrgetesse vaasidesse ja vastupidi. Saab näidata, et kaunis on, kui vaasis on vähem õisi või mõnel korral isegi üksainus õis, kuna liigne hulk ei ole ilus. Väikeste põllulillede jaoks võib võtta väikesi klaas- või savikausikesi, milles lillekobar on kodune ja armas. Pikavarrelised lilled paigutame kõrgesse vaasi.

Vaasid peavad olema puhtad, kuid on hea, kui õpilased toovad kaasa määrdunud vaase, mida klassis saab puhastada. Savivaasid omandavad seistes halva lõhna. See kaob, kui peseme vaasi sooja seebivee ja harja või paberitükkidega. Määrdunud ja pruuniks muutunud klaas- ja kristallvaasid saame seest puhtaks teha toore kartuli, munakoorte või söetikikestega, mis vähese jaheda veega vaasi pannakse ja tugevasti raputatakse. Puhastatud vaas loputatakse jaheda veega. Paksudel kaunistustega klaas- ja kristallvaasidel tuleb väljast kuivatamisel eriti hoolikalt puhtaks hõõruda kõik õnarused, siis nad säravad ja on kaunid.

Loosungid olgu puhtad, korralikud ja hoolikalt valmistatud. Nende kuju olgu vastav ruumi nõuetele. Paigutada tuleks loosungid kohtadele, kus neid on kerge lugeda ja kus nad ruumi muu kujundusega sobivad.

Pildid eluruumides asetame seinale umbes silmade kõrgusele. Oli-
maale võib panna seinale väikese kaldnurgaga, et nad ei läigiks, teised
pildid asetame seinapinnale. Fotode ja reproduktsioonidega ei tohi
seinu üle kuhjata. Pildiraamidelt ja klaasilt pühime tolmu iga päev,
vajaduse korral neid leige veega pestes.

Kui aega jätkub, tuleb sel tunnil käsitleda ka tapeedi valikut ja
parandamist.

Selle teema kohta on ilmunud materjale: ajakirjas „Noorus“ nr-d 5
ja 6, 1957. a. („Mari ja Mikk“); ajakirjas „Nõukogude Naine“ nr. 11,
1956. a. („Vaipade korrashoid“), nr. 1, 1957. a. („Kuidas paigutada
pilte“), nr. 7, 1957. a. („Lilledest ja lillede paigutamisest“) ja nr. 7,
1956. a. („Lõikelilledest“). Täiendavaks materjaliks võib veel soovitada
ajakirja „Nõukogude Naine“ nr. 1, 1956. a. („Kujutava kunsti huvi-
listele“).

IV alateema: *Tapeedi valik ja parandamine. Ruumide õhutamine, seinte, lagede, põrandate, uste ja akende puhastamine. (2 tundi.)*

Tapeedi valikul arvestatagu, et tumedad tapeedid näitavad ruumi
väiksemana, heledad suuremana. Kõrgele lae alla ulatuv tapeet näitab
ruumi kõrgemana kui seinu ülaosa vabaks jättev tapeet. Suurem ja
silmatorkavam muster näitab ruumi väiksemana kui väike ja vähenäh-
tav. Uhtlasi on pastellvärviline, vähese mustriga tapeet rahulikum ja
soodustab puhkust. Hügieeni seisukohalt on heledad ruumid paremad,
nende puhastamine on põhjalikum ja ruumi valgustus ühtlasem.

Tapeedi parandamisel tuleb arvestada tapeedi mustrit. Paranduslapi
paneme seinale täpselt mustri järgi, et parandus üldse nähtav poleks.
Kui sein on pleekunud, siis pleegitame ka parandamiseks kasutatavat
tapeeditükki mõned päevad eredas päikesepaistes. Kleepimiseks kasu-
tame kontoriliimi või kliistrit, mis ei määri seinu.

Õhutamisega koos tuleb kindlasti puudutada ka kütmist. Talvel kül-
maga on soovitatav õhutada ruume kiiresti tõmbetuulega, et ruumi sei-
nad ja mööbel liiga ei jahtuks. Õhutada tuleb enne kütmist, sest hästi
õhutatud ruum soojeneb kergemini kui sumbunud õhuga ruum. Para-
jaks soojuseks on magamisruumis 16° C, töö- ja õpperuumides 18° C.
Kütta on soovitatav enne lõunat, et pealelõunaseks kodus viibimiseks
oleksid toad parajalt soojad. Enne magamaminekut õhutame, et ruum
magamise ajaks küllaldaselt jahtuks ja õhk puhtaks.

S e i n t e ja **l a g e d e** pühkimiseks seome harja ümber pehme kor-
raliku flanell-, trikoo- või kootud lapi. Sellega pühime lae akna poolt
alates sirgete tõmmetega üle. Seejärel raputame lapi väljas puhtaks.
Seinte pühkimise eel võtame neilt pildid ja muud kaunistusesemed
maha. Pühime harja ümber seotud lapiga alt ülespoole, et tolmu jääks
lapile. Aeg-ajalt raputame lapi tolmu puhtaks. Ka seinu pühime pide-
vate korrapäraste tõmmetega.

U s t e pesemise eel teeme ukse alt poolt alates üleni puhta veega
märiaks. See takistab veetilga allavoolamisel heleda joone tekkimist.
Seejärel peseme ukse pehme lapi või harja abil sooja seebiveega kor-
ralikult puhtaks. Eriti hoolikalt peseme käepideme ümbruse ja piida-
poolse serva. Uksepiitade pesemisel hoolitseme soonte korraliku
puhastamise eest. Pesemise järel loputame ukse puhtasse vette kaste-

tud lapiga ja kuivatame algul hästi väljaväänatud, siis täiesti kuiva lapiga.

A k e n d e l peseme algul puhtaks raamid ja piidad, kasutades selleks pehmet harja ja seebivett. Eriti hoolikalt puhastame raami nurgad. Seejärel peseme klaasid. Et õpilased tutvuksid paari erineva puhastamisviisiga, selleks tuleks pesta vähemalt kaks akent: ühe akna klaasid peseme vähese pehme puhta veega, loputame nõrga äädikalahusega, kuivatame puhta linase rätikuga ja hõõrume seejärel pehmeks muljutud ajalehepaberiga läikivaks. Teise akna klaasid pühime algul üle puhtasse vette kastetud lapiga, seejärel hõõrume aknale õhukese ühtlase kihi kriidipulbrit (hambapulbrit) ja pühime selle puhta lapiga maha. Erilise hoolega puhastame klaasi nurgad. Õpilaste tähelepanu juhime sellele, et päikesepaistel pestes kujunes klaasile näotu vikerkaarevärviline vina, kuna liiga tuulise ilmaga pestes kuivab klaas nii kiiresti, et pinnale jäävad veetilgapekid.

Põrandate puhastamise eel rõhutame nende korrashoiu vajadust: jalatsite puhastamine enne ruumi astumist, toakingade kandmine ruumis, tolmu ja prügi õigeaegne eemaldamine, mattide ja vaipade kasutamine jne.

Puhastamisel juhime õpilaste tähelepanu peamiselt kolmele järgnevale põrandate rühmale:

1. Kivi-, tsement- ja plastmassidest põrandaid pühime niiske lapiga, küürime põhjalikult pesupulbri ja veega, uhame puhta veega ning kuivatame.

2. Värvitud ja lakitud põrandaid pühime niiske lapiga, peseme sooja veega ja kuivatame; pesupulber, sooda ja seep kahjustavad värvi; läike suurendamiseks võime kasutada poonimisvaha.

3. Vahatatud puuparketti pühime kuiva villase lapiga. Vähe määrduvad põrandat saab puhastada poonimisvahaga. See tuleb hõõruda lapiga tugevasti, ent õhukeselt põrandale, nii et mustus koguneb lapisse. Pärast mõnetunnist seismist hõõrume põranda läikima elektripoonija, vastava harja või villase lapi abil. Väga määrduvad põrandatel tuleb pealmine mustuskiht teraslaastudega maha hõõruda. Teraslaastud katame pealt riidega ja hõõrume iga lauakest pikikiudu, kuni see puhastub. Tekkinud tolmu kõrvaldame harja või tolmuimejaga. Puhastatud põranda pühime villase lapiga tolmust täiesti puhtaks, määrime poonimisvaha õhukeselt peale, laseme seista ja poonime.

Soovitav on siin vähemalt osa töid lasta õpilastel teha.

Selle teema kohta saab materjali ajakirjast „Nõukoode Naine“ nr. 6, 1956. a. („Põrandate korrashoid“), nr. 9, 1956. a. („Kas su aknad on puhtad“) ja nr. 4, 1957. a. („Kui köök vajab remonti“).

V alateema: *Riiulite, kappide, restide korrashoid. Keldrite, klosettide, küttekollete puhastamine. Keldrite, klosettide desinfitseerimine.*
(2 tundi.)

Juhime õpilaste tähelepanu mitmesuguste esemete paigutamise vajadusele. Esemete omadustest, mõõtmetest ja käsitsemisest oleneb ka nende säilitamiseks vajaliku mööbli valik: raamaturiiulid või -kapid, riidekapid, pesukapid või -kummutid, lauanõude kapid, köögi-riistade kapid või riiulid, mitmesuguste esemete laekad, puhastusvahendite kapid ja tööriistade kapid või riiulid peavad kõik olema kohanda-

tud nendes hoitavatele esemetele. Vajalik on, et igas majapidamises oleks küllaldaselt panipaiku, nii et igal esemel oleks oma koht.

Soovitav on, et riulid oleksid reguleeritava kõrgusega. Hea on riiulid ja laekad lakkida, et need oleksid veega pestavad. Lihtpuust laekad ja riiulid võib katta vahariide, tsellofaani või tugeva ühevärvilise paberiga.

Kõik esemed paigutame kappidesse ja laegastesse käepäraselt ja korralikult. Vihikutel, raamatutel ja albumitel olgu selg ees. Laegastes kasutame pisesemete hoidmiseks korralikke kaste.

Pesukappides olgu pesu liigitatult, kõigil esemel viimane painutus-joon ees. Väikesed esemed tuleb siduda kergelt paelaga.

Söögi- ja kööginõude kappides jooginõud olgu kummuli, taldrikud mitte liiga suurtes virnades, iga liik omaette. Kapiuste siseküljele võib kinnitada põõna või väikesi konkse, mille külge või vahele paigutada väikesi esemeid: vahukulpe, riive jms.

Keldrite ja klosettide puhastamisel on tähtis järjekindlus. Tarbetut koli mitte hoida, eriti mitte neisse ruumidesse kuhjata. Keldris olgu ainult siin säilitatavad puhtad esemed ja korralikud panipaigad: salved, kastid, riiulid ja puitnõud.

Suvel desinfitseerime keldrit kas lupjamise teel või väävlit põletades. Selle eel viime keldrist kastid ja muud esemed välja, liiva asendamise pärast keldri puhastamist uue puhta liivaga, salved, kastid ja muud esemed peseme korralikult pesupulbriveega puhtaks ja laseme väljas päikese paistel kuivada.

Ilma veeta klosettides kasutame desinfitseerimiseks pidevalt kloorlupja, mis puistatakse avausest sisse või tsementklosettides ka põrandale. Klosette tuleb puhastada järjekindlalt, nii et need alati puhtad oleksid. Põhjalik pesemine kuuma vee, harja ja leelisega on tavaliselt vajalik kord nädalas. Uriinikivi saab portselanist veeklosettides kõrvaldada soolhappega.

Küttekoldeid puhastame sageli, viies välja tuha, hoolitsedes korraliku tõmbuse ja tahma kõrvaldamise eest. Pliitidel hoiame pealisplaadi puhtana.

Teadmiste kontrollimine. Tundide väikese arvu tõttu tuleb aega maksimaalselt kasutada tegelikuks tööks ja demonstratsioonideks, vähem teadmiste kontrollimiseks. Õpilaste huvi tuleb käsitletavate küsimuste vastu äratada sel määral, et nad ei piirduks ainult tunnis läbivõetuga.

Iga tunni alguses on soovitav anda õpilastele võimalus esitada küsimusi eelmises tunnis läbivõetud materjali kohta. Õpilasi ergutab teadmiste kontrollimine sel teel, et neil lastakse määrata mõne kaasatoodud või koolimajas leiduva eseme materjalile vastav viimistlus- ning puhastusviis. Kaunistusesemete suhtes nõuame õpilastelt sobivuse või kvaliteedi hinnangut.

Tuleb esitada frontaalseid kordamisküsimusi. Head on küsimused, mis haaravad ainet veidi laiemalt. Need seovad ja süvendavad omandatud teadmisi. Näiteks võib pärast mööbli puhastamise käsitlemist nõuda õpilastelt vastuseid vahatatud põranda puhastamise kohta, samuti peaksid nad mööbli käsitlemisest tuletama ka võtteid värvitud puu puhastamiseks uste ja aknaraamide puhul.

Õpilaste hindamisel arvestame praktiliste tööde tulemusi ja teoreetilisi teadmisi.

PLEKITÖÖD.

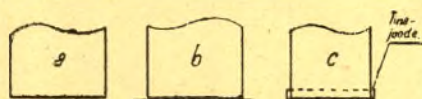
(Järg ja lõpp. Algus vt. „Nõukogude Kool“ nr. 7, 1957. a.)

T. USSISOO.

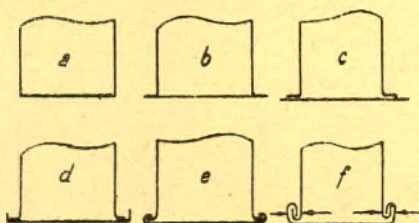
Pleki valtsimise võtteid (joon. 15).

1. Põhja valtsimise lihtsustatud võte: *a* — silindrilise nõu lõige, *b* — jäme sirgjoon kujutab põhja, *c* — põhja servad on täisnurkselt ülespoole keeratud. Punktiirjoon näitab, et

PÕHJA VALTSIMINE.
1. LIHTSUSTATUD VÕTE.



2. HARILIK VÕTE.



3. KÜLJE VALTSIMINE.



Joon. 15.

põhja üleskeeratud serv jookseb ümber silindri alusserva. Kui nüüd kuumendatud ja jootega varustatud tõlviku ninaga tõmmata ümber silindrilise keha põhjaserva, siis valgub vedeldatud kuum joode

silindri alusserva ja põhja üla-serva vahele, tinutades mõlemad servad veekindlalt kokku.

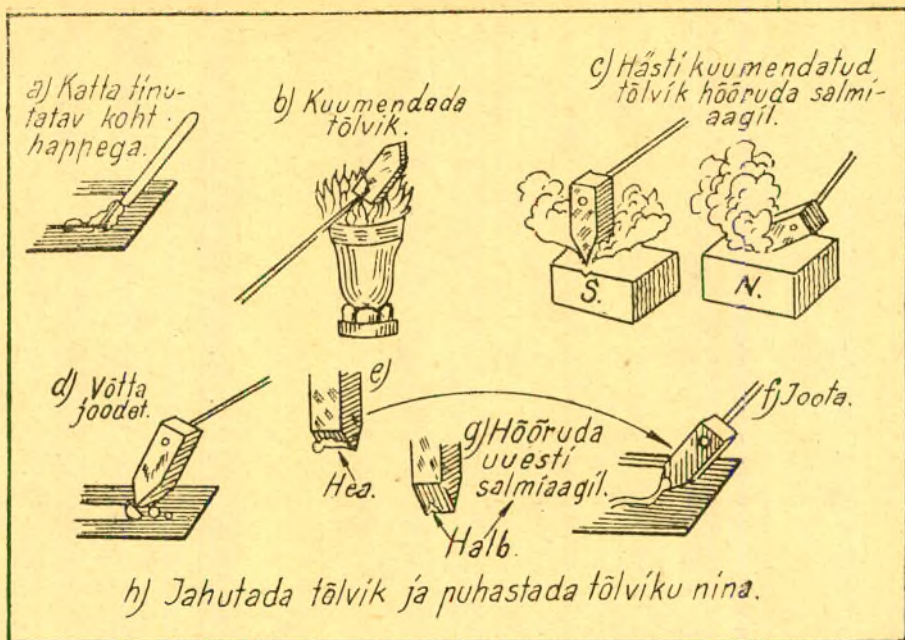
2. Harilik võte: *a* — silindrikujulise nõu pikilõige, *b* — selle alusserv on painutatud täisnurkselt väljapoole, *c* — nõu alla on asetatud põhjaplaat, *d* — põhjaplaadi servad on täisnurkselt üles keeratud, *e* — servad on sissepoole ümardatud, *f* — nii silindrikujulise nõu kui ka selle põhja välisservad on ümardatud joonisel näidatud kujul. Viimaseks töövõtteks on valtsi kokkulöömine alasil puitvasaraga (tabel 8, joon. 6) ja vajaduse puhul kokkutinutamine.

3. Külje valtsimine: *a* — murda külje serv täisnurkselt, kusjuures üks serv on teisest kaks korda pikem, *b* — koolutada pikem serv poolümmarguseks, *c* — koolutada mõlemad servad joonisel näidatud kujul, seejärel alasil (tab. 8) puitvasaraga kokku taguda ja vajaduse puhul jootega kokku tinutada.

Jootmise võtted (joon. 16).

Esimeses kirjutises plekitööde kohta (vt. „Nõukogude Kool“ nr. 7, 1957) juba käsitlesime jootmist.

Joonistel on piltlikult näidatud jootmise võtteid nende tööjärjekorras. Täht *S* tähendab salmiaaki, *N* — nuuskpiiritust. Töö lõppedes



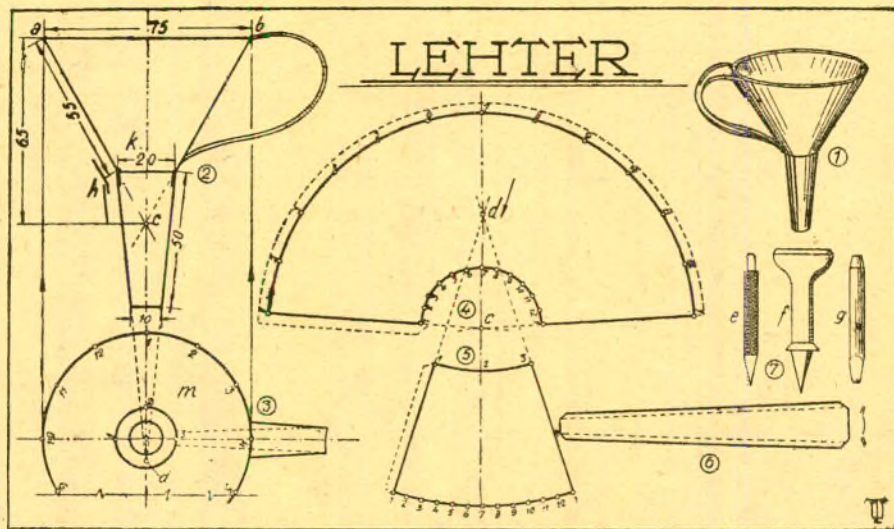
Joon. 16.

puhastada tõlviku nina ja asetada tõlvik hoiualusele (vt. tabel 7).

Allpool käsitleme plekist valmistatavaid näidistoid.

Lehter (tabel 5).

Joon. 1 — lehter, joon. 2 — lehtri külgsuuna, joon. 3 — pealt.



Tabel 5.

vaade, joon. 4 — lehtri ülemise osa pinnalaotus, joon. 5 — alumise osa (toru) pinnalaotus, joon. 6 — lehtri käepideme pinnalaotus, joon. 7 e — teravikuga torn, *i* — alas, *g* — meisel. Joon. 2 *h* — lehtri toru ja ülemise osa liitmise või kokkujootmise võte.

Töö käik. 1. Et saada joon. 4 ja 5 näidatud pinnalaotus, tuleb kõigepealt joonestada lehtri pealtvaade (joon. 3) ja projekteerida siit lehtri läbilõige (diameeter) teisele tasapinnale (joon. 2).

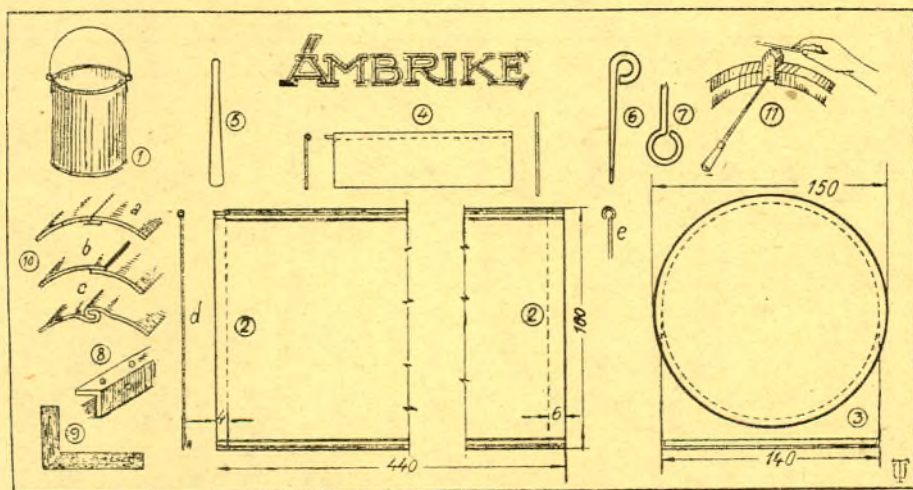
2. Andes lehtri ülemisele osale soovitava kallaku ja pikendades sirgjooni kuni lõikumiseni telg-

kandes need mõõtsirkliga p. 2 kirjeldatud kaarele, saame lehtri pinnalaotuse (joon. 4).

Ämbrike (tabel 6).

Ämbrikese valmistamine sarnaneb peekri valmistamisega (vt. „Nõukogude Kool“ nr. 7, 1957, lk. 436—437).

Joon. 1 — ämbrike, joon. 2 — ämbri pinnalaotus, joon. 3 — põhjalaotus, joon. 4 — pinnalaotus (vähendatud kujul), joon. 5—7 ämbrikese kõrva ja sanga osad, joon. 8 — nurkraud valtsimise alasinä (vt. ka tabel 8, joon. 6), joon.



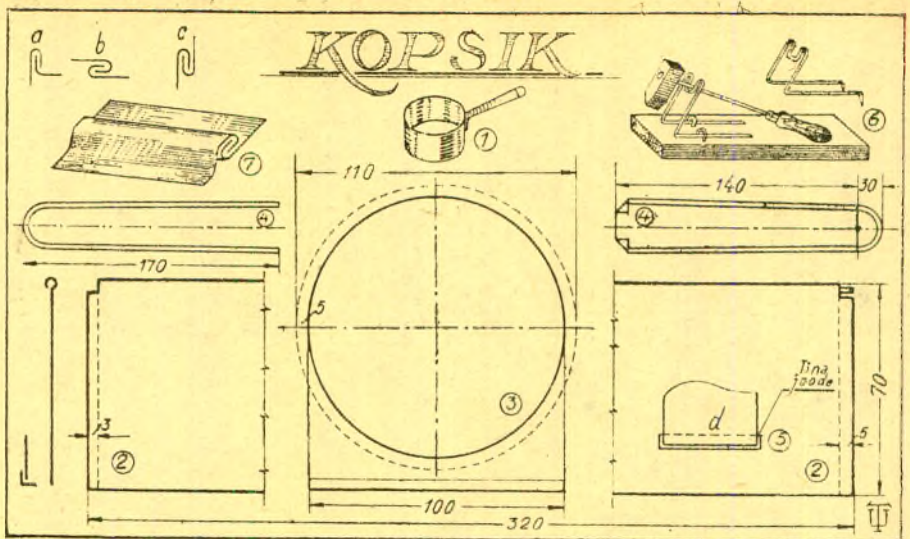
Tabel 6.

joonel, saame võrdhaarse kolmnurga *abc*, mis annab lehtri pinnalaotuse raadiuse; selle raadiusega on kujutatud lehtri ülemise osa pinnalaotus (joon. 4). Lehtri toru pinnalaotuse raadiuse saame siis, kui pikendame toru külgi kuni lõikumiseni telgjoonel punktis *d*. Selle raadiusega joonestame toru pinnalaotuse (joon. 5). Punktiirjoon näitab varu, mis tuleb alasil puitvasaraga kokku lüüa ja kokku joota.

3. Jagades pealtvaate (joon. 3) ringjoone 12 võrdseks osaks ja

9 — plekksepa nurgik, joon. 10 — paksemate lehtmaterjalide ühendamise ja jootmise võtteid: *a* — kahe serviti plaadi ühendamine ja jootmine, kusjuures kahe plaadi alla asetatakse kolmas kitsam plaat (tugevuse mõttes), mille servade vahele lastakse tõlvikuga kuuma joodet, *b* — ühendamine serva serva peale pannes ja *c* — katusepleki ühendamise võtte; joon. 11 — tõlviku nina puhastamine viili abil.

Töö käik. 1. Olles ämbrikese pinnalaotuse välja lõiganud, asu-



Tabel 7.

me ülemise ja alumise serva valtsimisele, nagu näha joon. 2 d, e (vt. ka joon. 15, lk. 557, kus on kujutatud põhja valtsimise lihtsusstatud ja harilikku võtet). Ühtlasi asetame ülemise serva valtsisse traadi. Külje valtsimist näeme ka joon. 15, lk. 557.

2. Valmistame ämbriku kōrvad, tagudes nende alumise osa õhemaks (joon. 5 ja 6) ja joodame need külge.

3. Painutame sanga otsad joon. 7 näidatud kujul ja kinnitame sanga ämbriku kōrvade külge.

Kopsik (tabel 7).

Joon. 1 — kopsik, joon. 2 — kopsiku pinnalaotus, joon. 3 — kopsiku põhi, joon. 4 — kopsiku saba traat ja kopsiku saba valmina, joon. 5 — näide põhja jootmisest, joon. 6 — tõlvik koos hoidjaga, joon. 7 — näide paksema pleki valtsimisest: a — kolmekordne seotis, b ja c — neljakordne seotis ehk lukk; viimati mainitud seotist kasutatakse eeskätt katuste katmisel plekiga.

Kopsiku valmistamine sarnaneb ämbriku valmistamisega.

Kastrul (tabel 8).

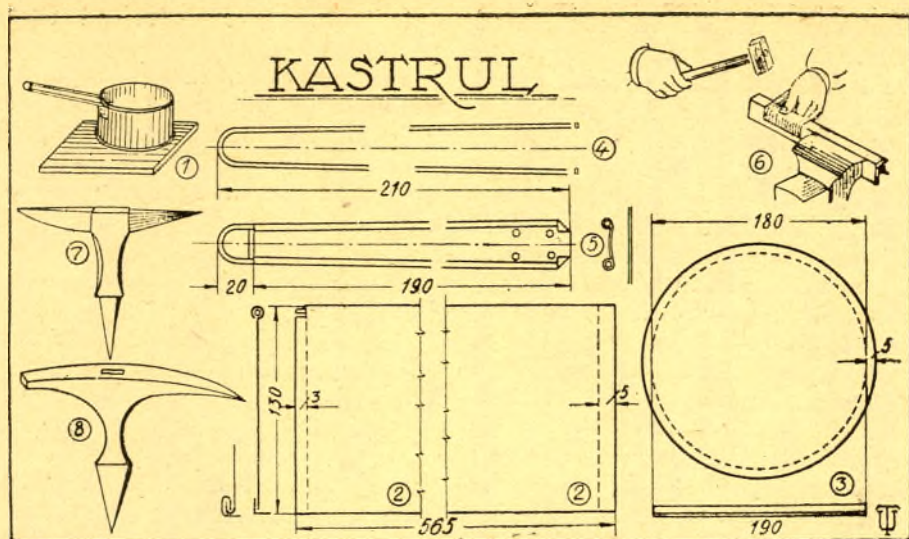
Joon. 1 — kastrul, joon. 2 — kastruli pinnalaotus, joon. 3 — kastruli põhi, joon. 4 ja 5 — kastruli saba traat ja saba valmina, joon. 6 — kastruli servade valtsimine kruustangide vahele asetatud nurkraua ja puitvasara abil, joon. 7 — plekksepa alas, kandilise ja ümardatud vesiloodis sarvega, joon. 8 — plekksepa alas ümaralt allapoole painutatud sarvega.

Kastruli valmistamine sarnaneb kopsiku valmistamisega.

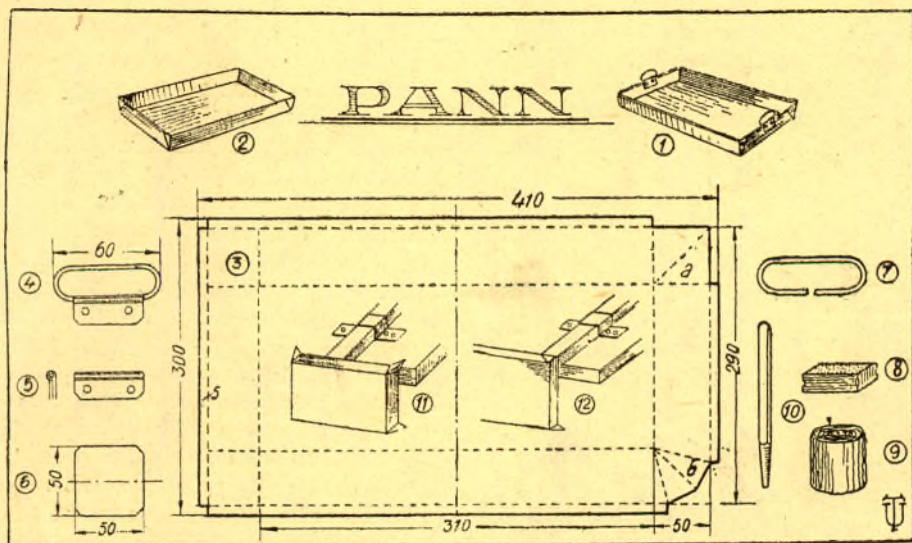
Pann (tabel 9).

Pann ja järgnevad tööd — prügikühvel ja ämber — valmistatakse mustast plekist, mida selle paksuse tõttu on raskem töödelda.

Töö käik. Panni valmistamiseks võtta 300×410 mm (võib ka suurem või väiksem) plekkplaat ja joonestada sellele plekkroõbitsaga (tab. 11, joon. 11) külje lai-



Tabel 8.



Tabel 9.

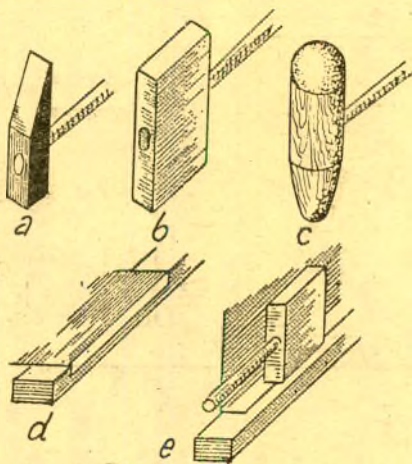
sed. Plekkrööbitsa võib iga õpilane endale ise valmistada väikesest teraspleki tükist, mis jätkaks panniplekile jooned järele, nagu on näidatud tabelil 10, joon. 15, mille järgi painutatakse üles panni servad. Nüüd painutada puitva-

sara abil (tab. 8, joon. 6 ja tab. 9, joon. 11) panni küljed, muljuda kokku kolmnurkade bissektressid (tab. 9, joon. 12) ja tagada need puitvasaraga vastu panni väliskülgi. Vajaduse puhul võib väikeste neetide abil panni nurgad

kokku neetida. See on lihtsustatud võte.

Parema panni saame, kui panni servad kordistame või palistame. Selleks tuleb panni plekile anda tab. 9, joon. 3 jämeda joonega näidatud kuju ja terava naaskli otsaga tõmmata selle servadest 5 mm kaugusele märkjooned. Nüüd võib panni nurgad painutada kas diagonaali *a* või bissekt-rissi *b* kujul. On panni küljed ja nurgad painutatud, valtsime 5-mm servad väljapoole alla, nii et need katavad ja hoiavad kinni nurga painutatud osad ning tugevdavad panni servi. Sellega väldime nurkade neetimist.

Pann on valmis (joon. 2). Jääb veel kinnitada külge käepidemed (kõrvad). Valmis käepidet kujutab joon. 4. Joon. 5 — panni käepideme plekk kokkumurtuna, joon. 6 — käepideme šabloon, joon. 7 — traadist painutatud käepide, joon. 8, 9, 10 — tinast alus, puitpakk ja tornik aukude löömiseks, joon. 1 — valmis pann käepidemetega.



Joon. 17.

Joonisel 17 on kujutatud: *a* — metallvasar, *b* — puitvasar, mida plekksepp tarvitab kõige rohkem

(vt. joon. e), *c* — treitud ümar puitvasar õõnestööde väljatagumiseks (vahukulp, väikesed plekist kausikesed jt.), *d* — panni või prügikühvli serva painutamine teraslatil (vt. tab. 9, joon. 11, 12), *e* — panni serva õgvendamine teraslatil.

Prügikühvel (tabel 10).

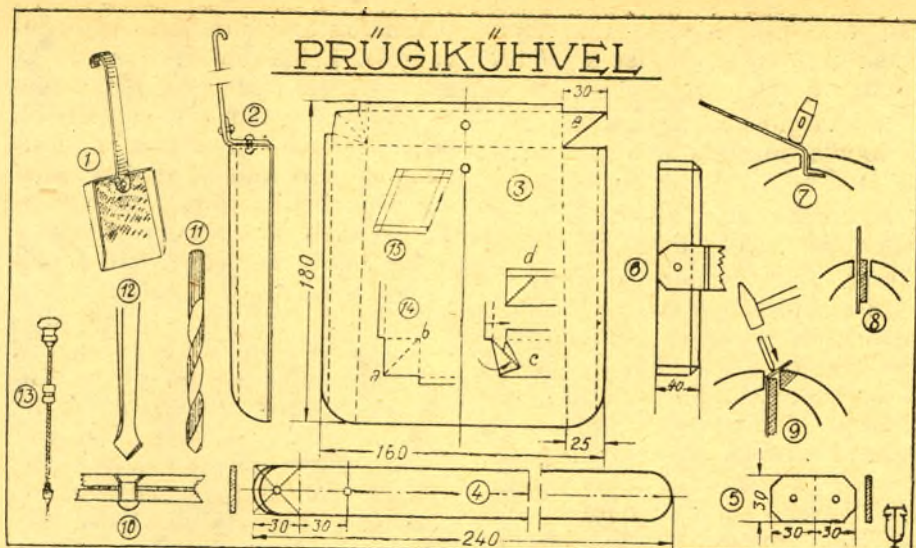
Töö kõik prügikühvli valmistamisel sarnaneb üldjoontes panni valmistamisega.

Joon. 1 — prügikühvel, joon. 2 — kühvli läbilõige, joon. 3 — kühvli pinnalaotus (jäme joon), joon. 4 — kühvli saba (vitsrauast) ja selle läbilõige, joon. 5 — kühvli saba tugi (vt. joon. 2). Kui kühvli saba valmistada kahekordsest vitsrauast, siis tuge ei vajata. Joon. 6 — kühvli tagaserv, joon. 7, 8, 9 — kühvli saba painutamine kruustangide ja löökraua abil, joon. 10 — saba ja selle toe neetimise võte, joon. 11, 12, 13 — puurid vajalike aukude puurimiseks neetimisel, joon. 14 — joonis nurga kokkumurdmiseks (nurk murdub diagonaali *ab* suunas), joon. *c* — näide nurga kokkumurdmisest: kaarekujuline nool näitab, kuidas nurk liigub, sirge nool — kuidas kühvli külg ligineb kühvli otsale. Joon. *d* — nurk on liitunud kühvli otsaga, otsa 5-mm serv on taotud alla. Kõige lihtsam on liita üht serva teisega joonisel *e* näidatud kujul, kuid seda võtet võib kasutada ainult kühvli valmistamisel. Panni valmistamisel tuleb seda võtet vältida, sest see jätab nurka väikese augukese.

Ämber (tabel 11).

Ämber kui suurem ja valmistamiselt raskem ese on toodud viimase tööna.

Tabel 11 tahab anda ka väikese



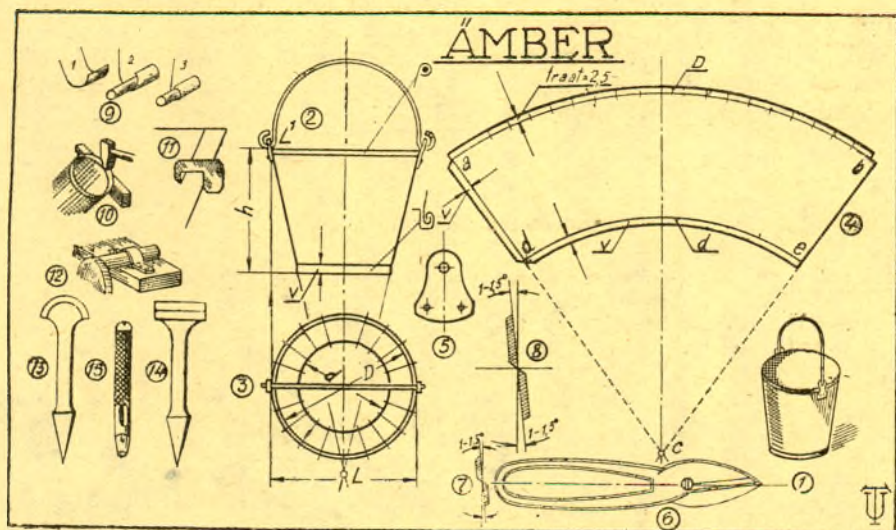
Tabel 10.

harjutuse jooniste lugemiseks, mille tõttu tabelil pole antud mõõtmeid, nagu eelmistel joonistel. Siin on toodud vaid tähed, kuna mõõtmised tuleb õpilastel panna n. ö. „ad libitum“. Et aga õpilasi mitte jätta teadmatusse, siis on toodud alamal ka ämbri mõõtmised.

Vaatleme esmalt ämbri jooniseid ja tutvume joonistel toodud tingmärkidega:

D — suur diameeter, d — väike diameeter, R — suur raadius, r — väike raadius, H — suur kõrgus, h — väike kõrgus, \emptyset — läbimõõt.

Tähed H ja h kõrguse märkimisi-



Tabel 11.

seks on tulnud sõnadest *hoch* (saksa k.), *height* (inglise k.), *haut* (prantsuse k.).

Tingmärgid kirjutatakse nn. vesiloodis riulitele, nagu see nähtub jooniselt.

Täht *v* näitab valtside kohta, mida tuleb kokku tinutada.

Joon. 1 — ämber, joon. 2 — ämbri eestvaade, joon. 3 — ämbri pealtvaade, joon. 4 — ämbri pinnalaotus, joon. 5 — ämbri kõrva-keste plaat, joon. 6 — käärid musta pleki lõikamiseks, joon. 7 — näide kääriterade kaldenurgast, joon. 8 — sama, kuid suurendatud kujul. Terade kaldenurk tohib olla kuni 15° . On kaldenurk suurem, võivad kääriterad pleki enda vahele tõmmata ja plekk jääb lõikamata. Joon. 9 — näide pleki painutamisest (1, 2, 3), joon. 10 — plekksilindri valtsi painutamine terasvasara ninaga metallalusel, joon. 11 — plekkrööbits rööpjoont plekile tõmbamas, joon. 12 — ämbri põhja valtsi tagumine silindrilisel alusel (puitvasaraga), joon. 13 ja 14 — kaar- ja sirgjoonelise teravkandiga plekksepa alasid, joon. 15 — auguraud õhukesele valgele plekile aukude lõõmiseks.

Töö käik. Valida sobiva suurusega ämber ja võtta sellelt vajalikud mõõtmed. Šabloonide

saamiseks alustada põhi- ja pealtvaatest. Leida ämbri ülemine \emptyset , mis = D -le. Seda poolitades saame R . Nüüd kanname läbimõõdu pikkuse teisele tasapinnale (eestvaatele, peavaatele). Seejärel leiame h (ämbri kõrguse), mille määrgime teisele tasapinnale. Joonestades ämbri küljed vajaliku kalakuga sissepoole, saame trapetsi. Pikendades trapetsi külgi allapoole (I tasapinnale) kuni nende lõikumiseni, saame punkti L . Võttes mõõtsirkli harude vahele $L L^1$, kujutame kaare ab . Jagame ämbri ülemise serva võrdseteks osadeks, näit. 20 (24, 32 jne.), ja asetame need osad kaarele ab . Mõõtsirkliga kanname punktist a punkti c suunas h pikkuse ja tõmbame kaare de . Saame $abcd$, mis on otsitav ämbri pinnalaotus. Sellel D on ämbri ülemine serv, d — põhja serv, v — valts. Ämbri sanga pikkus on näha joonisel 2.

Tavalise ämbri mõõtmed: $D = 285$ mm, $d = 200$ mm, $h = 280$ mm.

Esitatud näidisteks plekitöödest olen püüdnud valida esemeid mida eeskätt vajatakse igapäevases elus. Hellitan lootust, et meie õpetajad saavad tööõpetuse tundides praktiliste teadmiste ja oskuste andmisel õpilastele tulusalt kasutada minu pika elutöö kogemusi.

• Kasutatud kirjandust:

1. П. Леонтьев, Работы по металлу, Ленинград, 1956
2. Б. Тарасов, 25 самоделок, Москва, 1957.
3. Osavad käed, Eesti Riiklik Kirjastus, 1955.
4. T. Ussisoo, Plekitöö, Tallinn, 1930.

Õppevahendeid kooli õppe-katseaia materjalidest.

E. SPEEK,

Puiatu Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.

Nõukogude rahvas on asunud aktiivselt võitlusse põllumajandusliku toodangu ulatusliku suurendamise eest. Selle laiahaardelise ülesande täitmisel on väga tähtis, et kool kasvataks õpilastes austust, lugupidamist ning huvi põllumajandusliku töö vastu ja annaks õpilastele vastavaid teadmisi ning oskusi. Nende ülesannete täitmisel on suur osa bioloogial kui õppeainel.

Kooli bioloogia õppeprogrammis on ette nähtud terve rida teemasid, mida on võimalik käsitleda vahetult kooli õppe-katseaias. Bioloogia tunnid kooli õppe-katseaias võimaldavad vaadelda elusaid taimi ja loomi neile loomulikes elutingimustes. Ka leiavad tunnis omandatud teoreetilised teadmised siin praktilist rakendamist.

Käsitledes teatud teemat kooli õppe-katseaias, pole meil võimalik demonstreerida taime arenemise iseärasusi terviklikult. Sügisel on suurem osa taimi arenemise lõppfaasis, kevadel aga algfaasis. Näiteks käsitledes sügisel VI klassis teemat „Kapsas“, ei ole õppe-katseaias näha kapsa tõusmeid, istutamisjärgus taimi jm.

Seepärast tuleb õppetunni näitlikustamiseks vajalikud õppe-katseaia materjalid talvel kasutamiseks vastavalt prepareerida.

Käesolevas kirjutises püüan anda väikese ülevaate, kuidas oleme Puiatu 7-kl. Koolis valmistanud näitlikke õppevahendeid õppe-katseaia materjalidest.

Materjalide ja andmete kogumine õppevahendite valmistamiseks.

Õppevahendite valmistamiseks võib koguda looduslikku materjali, mida saab säilitada kuivatatult või konserveeritult. Kuid huvitavaid õppevahendeid saab kujundada ka õppe-katseaias korraldatud katsete ja vaatluste andmetest ning tulemustest.

Mõnede õppevahendite valmistamiseks (näit. õppevahend maisist) oleme kasutanud ka plakateid ja pildimaterjali, mida oleme saanud kohalikust Kalinini-nimelisest kolhoosist ja Raudna masina-traktori-jaamast. Õppevahendid maisist ja linast sisaldavad ka maisist ja linast valmistatud saadusi. Materjali ja vahendeid nende kollektsoonide jaoks oleme saanud õpilastelt ja lastevanematelt. Pudelikesi saime arstijaoskonnast. Pappi, paberit, vineeri ja muid materjale oleme muretsenud kooli ja õppe-katseaia summadest.

Õppevahendite valmistamiseks vajaliku naturaalse materjali oleme kogunud õppeprogrammis ettenähtud praktilistel töödel ja klassivälise töö korras.

Lähtume alati põhimõttest, et töö, mis on alustatud tunnis, jätkub kooli õppe-katseaias praktiliselt, ja vastupidi: kõik, mida tehakse kooli õppe-katseaias praktiliselt, leiab üldistamist bioloogia tundides.

Õppeprogrammis ettenähtud tööd oleme teinud peamiselt bioloogia ja praktiliste tööde tundides ning suvisel koolivaheajal. Tööülesanded on jaotatud kas klassidele või individuaalselt.

Andes õpilasele või õpilasarühmale mingi töö, selgitan töö eesmärgi ja käigu ning annan tööjuhendid, kus on märgitud katse koht ja eesmärk ning tööde ja vaatluste käik ja aeg. Vanemate klasside õpilastele juhatan kätte ka vastava soovitatava kirjanduse.

Kõik ülesanded on kinnistatud kindlatele õpilasarühmadele või üksikutele õpilastele. Tööde nimetus ja eesmärk, samuti teostaja ja kogutav materjal on ette nähtud õppe-katseaias tootmisplaanis.

Nii harjuvad õpilased iseseisvalt töötama, kasvab nende enesekindlus ja vastutus- ning kohusetunne. Iseseisev töö sunnib neid põhjalikumalt süvenema antud küsimusse, äratav neis huvi õppeaine vastu ja soovi sellega üksikasjalisemalt tutvuda. Ülesande kollektiivne täitmine süvendab seltsimehelikkust koostöös.

Mõnikord ei oska õpilased vaadelda ega märkida vajalikke andmeid vaatlusvihikutesse ja päevikutesse, koguda sobivat materjali ja kirjeldada iseloomustavamaid nähtusi. Samuti ei koguta vajalikku materjali soovitud hulgal. Niisuguste väärnähtuste vältimiseks korraldan töö juures lühikesi vestlusi, milles pööran õpilaste tähelepanu taimede arenemise iseärasustele ja vaadeldavatele nähtustele. Selle järgi leiavad õpilased ise vastuse, märgivad vaatluste tulemused õigesti vaatlusvihikuisse ja koguvad soovivat materjali.

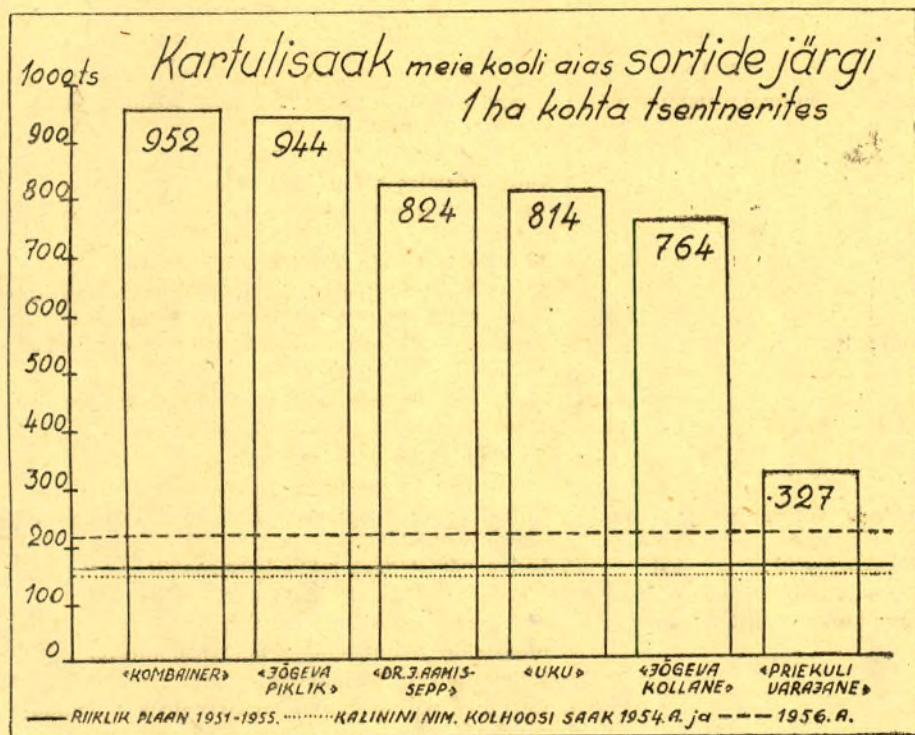
Algul juhtus sageli, et õpilased alustasid tööd kevadel suure huvi ja armastusega, kuid suve jooksul see soikus, sest tööde juhendamiseks puudusid veel vajalikud kogemused. Samuti puudus õpilastel usk oma töö tulemustesse. Kui aga valmisid õpilaste vaatluste ja kogutud andmete põhjal esimesed õppevahendid, mida hakati kasutama õppetundides, kui nende valmistajaid autasustati kooli õppe-katseaias tööde ja õppevahendite näitustel, rajooni ja vabariiklikel põllumajandusnäitustel ning II vabariiklikul naturalistide kokkutulekul, kui anti võimalus esineda üleliidulisel põllumajandusnäitusel ja tublimad õpilased külastasid Moskvat ning üleliidulist põllumajandusnäitust Haridusministeeriumi toetusel, siis nägid kõik õpilased tehtud tööde väärtust ja vajalikkust ning nende huvi aiatööde vastu kasvas.

Huvi tõstmiseks töö vastu on kujunenud meie koolis traditsiooniks korraldada igal sügisel õppe-katseaias tööde ja õppevahendite näitus. Koos näitusega korraldame päevakohase temaatikaga isetegevuslike ettekannetega koolipeo. Kooli direktor annab siin ülevaate õppe-katseaias ja kogu kooli tööst. Tõstetakse esile ja premeeritakse aiatöö eesrindlasi ning üleliidulisest põllumajandusnäitusest osavõtjatele antakse kätte medalid. Preemiateks oleme andnud aiandusalast kirjandust. Tavaliselt esitab Moskvas üleliidulist põllumajandusnäitust külastanud õpilane oma muljetest kokkuvõtte. Püstitatakse uusi tööeesmärke. Samaks päevaks paneme kooli jalutusruumi aiatöö eesrindlaste ahtavli. Tublimatele aiatööst osavõtjatele oleme korraldanud tasuta ekskursioone teiste koolide õppe-katseadadesse, Polli katsebaasi, rajooni põllumajandusnäitusele jne. Kooli õppe-katseaias kasvatatud varajase köögivilja ja lilletaimi ning pistokstest kasvatatud marja- ja

ilupõõsaid on antud õpilaste kodude, rahvamaja, masina-traktorijaama ja teiste asutuste kaunistamiseks tasuta. Need üritused on tihendanud sidet kooli, lastevanemate, kolhoosi ja masina-traktorijaama vahel.

Tööd õppevahendite valmistamiseks materjalide ja andmete kogumisel on oma iseloomult järgmised: 1) mitmesuguste materjalide hankimine näidismaterjaliks, 2) klassikursust ettevalmistavad tööd, 3) klassikursust kinnistavad katsed ja 4) individuaalsed katsed peamiselt naturalistide ringi liikmeile.

Klassikursust kinnistavate tööde jaoks on juhendid lühisõnalised, sest vastav materjal on juba klassis läbi töötatud. Üksikasjalisemad on tööjuhendid klassikursust ettevalmistavate tööde jaoks ja samuti raskemate ülesannete kohta noortele naturalistidele.



Näide endavalmistatud diagrammidest.

Bioloogia tundideks vajaliku näidismaterjali kogumise olen teinud ülesandeks peamiselt noortele naturalistidele klassivälise töö korras, kusjuures olen arvestanud õpilaste võimeid, huve ning soove. On kogutud mitmesugust materjali herbaariumide valmistamiseks (põldheinad, umbrohud, põllukultuurid, juuretüübid, lehtede kogud), seemnete kogudeks (ühe- ja kaheiduleheliste taimede seemned) ja väetiste kollektsiooniks ning mitmesugust kättesaadavat materjali (tungalteradega ja nõgipeadega viljapäid, seemneid jm.). Mitmesuguseid kapsaliike (lillkapsas, rooskapsas, nuikapsas) on kasutatud konservimiseks.

Klassikursust ettevalmistavaid töid teevad näit. V klassi õpilased nende teemade kohta, mida käsitletakse VI klassis. Ühed ja samad

katsed võivad olla nii eelmise klassi botaanika kursuse kinnistamiseks ja süvendamiseks kui ka ettevalmistuseks järgneval aastal läbivõetavale materjalile. Nii teevad V klassi õpilased katse „Väetiste mõju kapsasaagile“, millega neile saab paremini mõistetavaks V klassis läbivõetud taimede väetamise küsimus, kuid samuti tutvuvad katsetajad sealjuures lähemalt ka kapsaga ja selle kasvatamise agrotehnikaga.

Kõige tähtsamad on õpilastele klassikursust kinnistavad tööd, mis laiendavad tunduvalt nende silmaringi.

Klassikursust kinnistavaid töid oleme jaotanud ja kavastanud järkjärgult tunnis käsitletud materjali määra järgi.

Näiteid:

Tunnis läbivõetav teema.	Planeeritud ja kavastatud katseid ja vaatlusi õppevahendite valmistamiseks.
V klassis.	
Seemnete ettevalmistamine külviks. Külv.	Jaroviseeritud ja jaroviseerimata seemnetega külvimõju suvinisu saagile. Külviaja katsed porgandiga. Harvendamise mõju kaalikasaagile. Ruutpesiti ja reaviisilise mahapaneku mõju kartulisaagile. Hõreda ja tiheda külvimõju linasaagile.
Juure tegevus.	Maisi külviruutpesiti, kusjuures pesadesse külitakse erinev arv seemneid.
Väetamine.	Juure näpistamise mõju kapsataime arenemisele. Muldamise mõju kapsasaagile. Mulla kobestamise mõju suhkrupeedi saagile. Väetiste mõju kapsasaagile. Väetiste mõju talinisu saagile. Väetiste mõju kartulisaagile.
Lehtede välisehitus ja kuju.	Mitmesuguse roodumise, asetuse ja kujuga lehtede kogumine.
Võsu arenemine pungast. Varte mitmekesisus. Vegetatiivne paljunemine.	Ladva näpistamise mõju kurgisaagile. Mitmesuguste varte kogumine. Mustsõstra pistokste juurutamine. Maasikate paljundamine külgvõsunditega. Mitmesuguste ilupuude ja -põõsaste paljundamine. Kartulite paljundamine mitmesuguste mugulaosadega.
Tolmlemine.	Kunstliku tolmeldamise mõju maisisaagile.
VI klassis.	
Külvikorrad.	Põllukultuuride külvikord Viljandi rajooni kolhoosides.
Mitmeaastaste põldheinte külv. Väetamine.	Põldseaherne mõju päevalillesaagile. Must- ja mesikakesa mõju rukkisaagile.

Teema „Kultuurtaimed ja nende kasvatamine“ puhul oleme planeerinud teatud kultuuri käsitlemisel vastavad katsed ja materjali kogumise õppekatseaias.

Nii oleme talinisu käsitlemisel korraldanud kevadise külvikatse jaroviseeritud ja jaroviseerimata seemnetega (sügise külvitegi V kl. sügisel) jne.

Katseid oleme saanud seostada ka NLKP KK otsuste ja valitsuse määrustega. Nii näiteks külvasime 1954. a., pärast partei keskkomitee septembripleenumi otsuseid kapsast ja muud varajast köögivilja ködusõnnikust ja turbamullast valmistatud pottidesse ja ruutpesiti. Tegime koos õpilastega köetava kasvuhoone plaani. Plaani järgi ehitasid naturalistid koos tehnika ringiga kasvuhoone maketi. Kasvuhoone tegelikust ehitamisest võttis osa kogu koolikollektiiv.

Kooli õppe-katseaia all olev maa-ala kannatas tugevasti liigniiskuse all. Eriti häirivalt mõjus liigniiskus 1953. ja 1954. a. Kevadisi aiatöid saime alustada alles juuni algul. Tekkis vajadus kooli õppe-katseaia maa kuivendamiseks. VI klassis, käsitledes maakuivendustöid Eesti NSV-s, arutasime läbi kooli õppe-katseaia liigniiskuse küsimuse. Seejärel moodustati naturalistide ringis neljast õpilasest koosnev komisjon, kes abistas Ramsi maaparandusjaama maamõõtjaid maa loodimisel ning maaparanduse projekti valmistamisel. Selle projekti alusel valmistasid naturalistid koos tehnika ringiga kooli õppe-katseaia kuivendamise maketi. Sama maketi järgi toimus ka tegelik maakuivendamine. Maakuivendustööd jälgis ja abistas kogu koolikollektiiv.

Õppeaine kordamise olen planeerinud nii, et teatud teema kordamisel oleme saanud alustada ka vastavate tegelike töödega õppe-katseaias.

Kogutud materjali ja andmete läbitöötamine ning õppevahenditeks vormistamine.

Sügisel, pärast suviste ülesannete täitmist ja ettenähtud vaatlusi ning materjali kogumist, töötame saadud materjali läbi.

Andmeid üldistame ja jäädvustame õppevahenditena. Õppevahendi valmistamisel olen arvestanud vastava tunni metoodikat ja olen läbi mõtelnud, kuidas valmistatavat õppevahendit tunnis kasutada ning kuidas seda kujundada nii, et see kõige paremini aitaks käsitletavat küsimust näitlikustada.

V klassi õppematerjal tuleb kordamisele VI klassis. Sellepärast oleme korraldanud nii, et V klassis tehtud suviste tööde põhjal valmistavad õpilased VI klassis õppevahendeid. Nii valmistas VI klassis teema „Kapsas“ läbivõtmiseks õppevahendi „Muldamise mõju kapsasaagile“ VI klassi õpilane, kes V klassis tegi katse samal teemal. Teine VI klassi õpilane valmistas õppevahendi „Väetiste mõju kapsasaagile“ andmete põhjal, mis ta sai V klassis tehtud katsetest jne.

Lähtudes põhimõttest, et alustatud töö tuleb lõpule viia, oleme materjalide kogujatel ja katsetajatel endil lasknud valmistada õppevahendid või juhendada nende valmistamist.

Õppevahendite valmistamine on toimunud klassivälise töö korras: naturalistide ringis, pioneerikoondustel, kodus või internaadi õpilastega õhtuti pärast õppeülesannete täitmist.

Nii on valminud järgmised õppevahendid:

I. Herbaariumid: 1) põldheinad, 2) umbrohud, 3) põllukultuurid, 4) juuretüübid, 5) varretüübid, 6) lehed.

II. Kolleksioonid: 1) mineraalväetised, 2) kaheiduleheliste taimede seemned, 3) üheiduleheliste taimede seemned, 4) kapsa liigid (purkides vekitud lillkapsas, rooskapsas, nuikapsas, sinikapsas).

III. Plakadid ja diagrammid: 1) muldamise mõju kapsasaagile, 2) väetiste mõju kapsasaagile, 3) ladva näpistamise mõju kurgil-

saagile, 4) juure näpistamise mõju taime arenemisele, 5) harvendamise mõju kaalikasaagile, 6) põldseaherne mõju päevalillesaagile, 7) suurema saagikusega kartulisordi kindlakstegemine, 8) suurema saagikusega odrasordi kindlakstegemine, 9) põllukultuuride külvikord Viljandi rajooni kolhoosides, 10) väetiste mõju talinिसusaagile, 11) väetiste mõju kartulisaagile, 12) must- ja mesikakesa mõju rukkisaagile, 13) maisisaak ruutpesiti külvi puhul erineva seemnete arvuga pesadesse, 14) hõreda ja tiheda külvi mõju linasaagile, 15) mulla kobestamise mõju suhkrupeedisaagile, 16) kartuli paljundamine mugula mitmesuguste osadega.

IV. Andmed ja naturaalobjektid stendidel: 1) jaro-viseerimise mõju suvinisisusaagile, 2) õppevahend linast, 3) õppevahend maisist, 4) õppevahend suvi- ja talinিসust, 5) õppevahend kapsast, 6) õppevahend õunapuust, 7) mustsõstra pistokste juurutamine, 8) maa-sikate paljundamine külgvõsunditega, 9) kunstliku tolmeldamise mõju maisisaagile.

Mõned õppevahendid vananevad ja neid tuleb uuendada (näiteks õppevahendid, mis on varustatud 1951.—1955. a. riikliku plaani andmetega, tuleb uuendada, kasutades 1956.—1960. a. riikliku plaani andmeid) või vastavalt täiendada. Õppevahendid, nagu „Suurema saagikusega odrasordi kindlakstegemine“ ja teised, kus on näidatud kohaliku kolhoosi keskmine saak, tuleb täiendada iga-aastase keskmise saagiga.

Näiteid õppevahendite kasutamisest V klassis.

Käsitledes V klassis sordi tähtsust suurte saakide saamisel, kasutame õppevahendeid „Kartulisaak sortide järgi“ ja „Odrasaak sortide järgi“.

Analüüsides õppevahendeid ja katsetöid: „Harvendamise mõju kaalikasaagile“, „Tiheda ja hõreda külvi mõju linakiu- ja linaseemnesaagile“ ja „Mais ruutpesiti külviga erineva seemnete arvuga pesades“, on mitmesuguste külviviiside otstarbekohasus õpilastele selgeks saanud. Nende õppevahendite põhjal on tehtud järeldused: 1) kaalikas annab suurema saagi harvendamise puhul — kõik teised juurviljad samuti, 2) linakiud kasvab pikemaks ja annab suurema saagi tiheda külvi puhul, seemnesaak on aga suurem hõreda külvi puhul, 3) haljasmass maisist on suurem, kui pesas on suurem arv seemneid, valminud seemnete saak aga on suurem hõredama külvi puhul. Need kolm praktilistest töödtest tehtud järeldust näitavad õpilastele, missuguste taimeosade kasvamiseks on tarvis tihedamat külvi ja missuguste osade kasvamiseks hõredamat külvi.

Reaskülvi ja ruutpesiti külvi otstarbekohasus saab selgeks vastavate katsete ja õppevahenditega („Kartulisaak reaviisilise ja ruutpesiti mahapaneku puhul“ ja „Söögipeet reaviisilise ja ruutpesiti mahapaneku puhul“).

Teema „Juur“ käsitlemisel vaatleme õppevahendil „Näpistatud ja näpistamata juurega kapsa- ja tomatitaime arenemine“, missuguse tähtsusega on pikeerimine nende taimede arenemisele.

Õppevahenditest „Muldamise mõju kapsasaagile“, „Mulla kobestamise mõju suhkrupeedisaagile“ ja „Kastmise mõju kapsasaagile“ ning katsete selgitamisest sai õpilastele mõistetavaks muldamise, mulla kobestamise ja kastmise vajadus.

Teema „Väetamine“ käsitlemisel tutvustasime õpilasi mitmesuguste mineraalväetistega vastavate kollektsioonide abil. Kasutasime ka 1953. a. tehtud katse põhjal valmistatud õppevahendit „Väetiste mõju kapsasaagile“. Õpilased tegid järelduse: kapsas annab suurema saagi, kui teda väetada ammooniumsulfaadiga, superfosfaadiga ja kaalisoolaga. Tekkis aga küsimus, missuguseid väetisi vajavad teised kultuurid? Kavastasime kohe katse kartuli ja talinisuga. 1954. a. saime sama teema käsitlemisel teha järeldusi ka kartuli ja talinisu väetamise viiside kohta oma tähelepanekute põhjal.

Teema „Vars“ käsitlemisel oleme kasutanud kollektsiooni mitmesugustest vartest.

Katse ja õppevahend „Latvade näpistamise mõju kurgisaagile“ näitab, et just külgvõsudel areneb rohkem emasõisi, millest areneb vilid. Õpilastel on juba teada, et külgvõsud arenevad intensiivsemalt igal taimel ladva näpistamisel. Nüüd saab neile ka selgeks, et suurema saagi saamiseks on kurgil tarvis ära näpistada latv.

Teema „Leht“ käsitlemisel oleme kasutanud mitmesuguse kuju, asetuse ja roodumisega lehtede kogusid.

Teema „Taimede vegetatiivne paljunemine“ käsitlemisel oleme selgitanud küsimusi tegelike tööde ja vaatluste põhjal valmistatud järgmistele õppevahenditega: „Mustsõstra pistokste juurutamine“ — pistokstega paljunemise kohta; „Maasikate paljundamine külgvõsunditega“ — võsunditega paljunemise kohta ja „Kartuli paljundamine mugula mitmesuguste osadega“ — maa-aluste vartega paljunemise kohta.

Koolimajade ümbruse korrastamisega seoses kerkib üles ka ilupuude ja -põõsaste paljundamise küsimus. Oleme alustanud kooli õppekatseaias kasvavate ilupuude ja -põõsaste (aedhortensia, metsviinapuu jt.) paljundamist ja vastava õppevahendi valmistamist.

Teema „Taimede eluks vajalikud tingimused“ läbitöötamisel oleme õhuvajaduse selgitamiseks kasutanud õppevahendit ja katset „Mulla kobestamise mõju suhkrupeedi saagile“, soojustevajaduse selgitamiseks õppevahendit ja katset „Kasvuhoones ettekasvatatud ja avamaal kasvanud kurkide saagi võrdlus“. Vee ja mineraaloolade vajadust oleme selgitanud õppevahenditega „Kastmise mõju kapsasaagile“ ja „Väetiste mõju kapsasaagile“.

Mõnedel õppevahenditel on võrdluseks ära toodud ka riiklik plaan ja selle täitmine kohalikus kolhoosis (näiteks „Odrasaak sortide järgi“, „Kartulisaak sortide järgi“ jne.). Analüüsides neid õppevahendeid ja võrreldes endakasvatatud saake riikliku plaani saakidega, peavad õpilased veenduma, et riiklik plaan on täiesti reaalne, täidetav ja ületatav.

Valmistades õppevahendeid eespool kirjeldatud viisil, süvenevad õpilased käsitletavasse probleemi. Uhtlasi kinnistuvad sellega tunnis saadud teadmised ja kooli õppekatseaias sooritatud tööde kogemused ning ärkab huvi edaspidise põllumajandusliku tegevuse vastu.

Rakendades ellu nõukogude teadlaste õpetust taimede ümberkujundamisest inimesele soovitud suunas, süvendame õpilastes dialektilis-materialistlikku maailmavaadet ja nõukogude patriotismi, kasvatame õpilastes sügavat armastust nii vaimse kui ka kehalise töö vastu. Õpilased veenduvad, et töö on kõigi inimühiskonna rikkuste allikaks ja etendab otsustavat osa kogu inimühiskonna arengus.

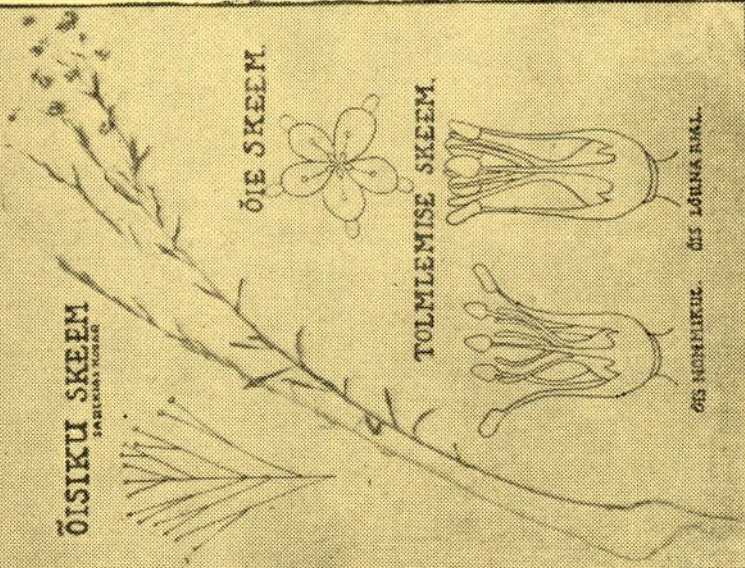
Endavalmistatud bioloogiliste õppevahendite näited.

KASTMISE MÕJU KAPSASAAGILE						
Variandid	Koristatud tai- mede arv	Koristatud tai- mede kaal kg-des	Koristatud peade kaal kg-des	Pea keskmine kaal kg-des	Lehtede keskmine arv peas	Saak 1 ha kohta ts-tes
Kastetud taimed	8	57,6	52,4	6,55	178	262
Kastmata taimed	8	52	44	5,5	164	220
Riiklik plaan						175— 210

VÄETISTE MÕJU KAPSASAAGILE						
Variandid	Taimede arv	Saak 1 ha kohta ts-tes	Koristatud tai- mede saak kg-des	Koristatud peade kaal kg-des	Pea keskmine kaal g-des	Lehtede keskmine arv peas
Väetamata taimed	8	118,4	36	29,6	3700	147
Väetatud superfosfaadiga	8	144	40,8	36	4500	174
Väetatud kaalisoolaga	8	137,6	39,6	34,4	4300	166
Väetatud ammooniumsulfaadiga	8	242	48,8	44	5500	183
Väetatud superfosfaadiga, kloorkaaliga ja ammooniumsulfaadiga	8	254	51,2	45,6	5700	181
Riiklik plaan		175— 210				

ÕITSEMINE

ÕISIKU SKEEM
JA BILIMATA SKEEM

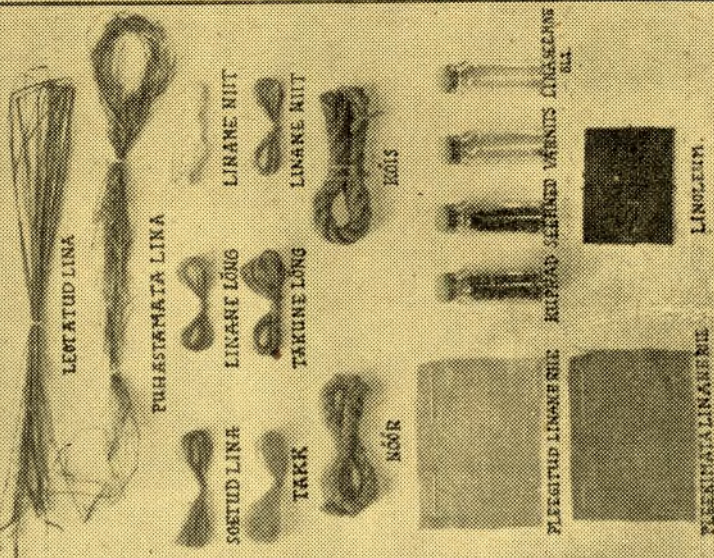


ÕIE SKEEM

TOLMLEMISE SKEEM.

ÕIE NOMMILIKU. MIS LÕUNA RÕUK.

LINAST SAADAKSE.



LEOTATUD LINA

PÄHISTAMATA LINA

SOETUD LINA

LINANE LÕNG

TARK

TAKUNE LÕNG

LINANE NIIT

LINANE NIIT

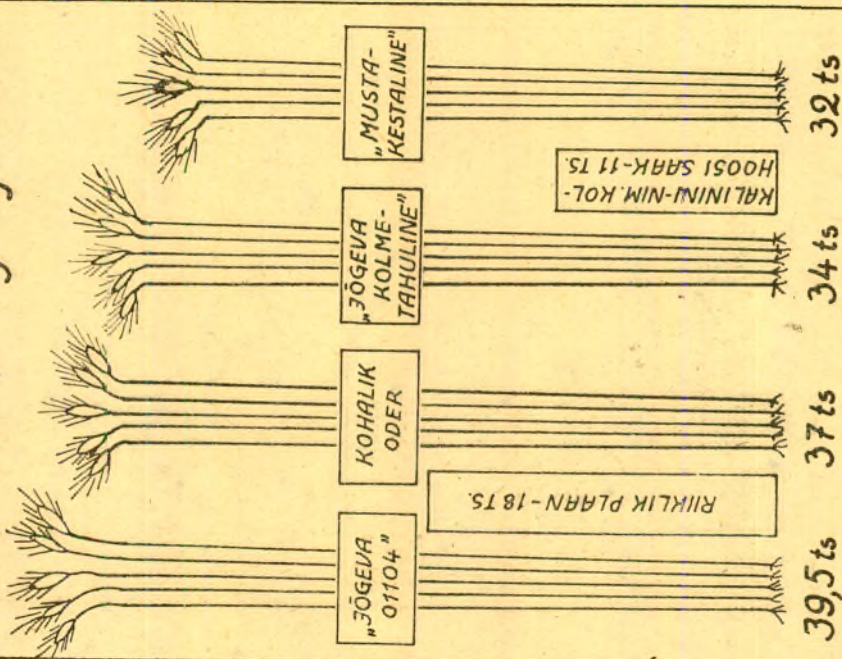
KÕIS

PLEGISTUD LINANE NIIT KUPPÄÄ SEHNAUD VÄRVSIT LÕUNASANE NIIT

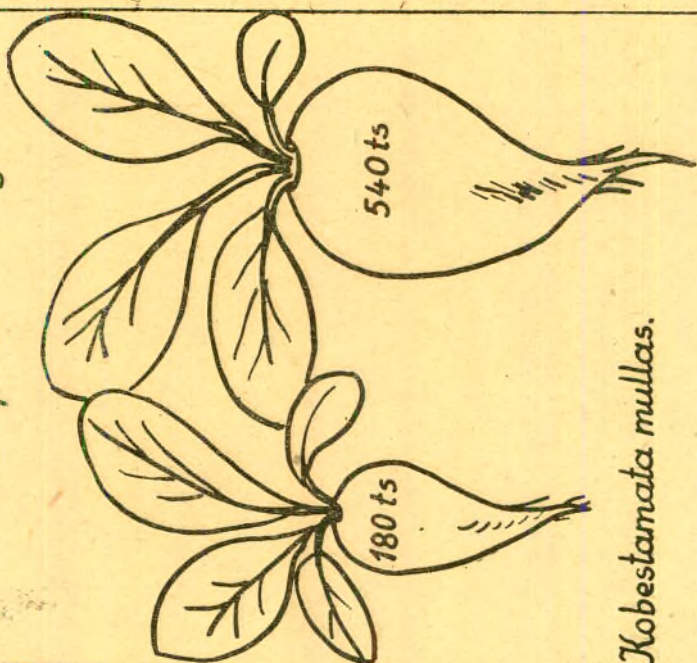
PÄHISTAMATA LINANE NIIT

LINOLEUM.

Odrasaak sortide järgi ha-lt.



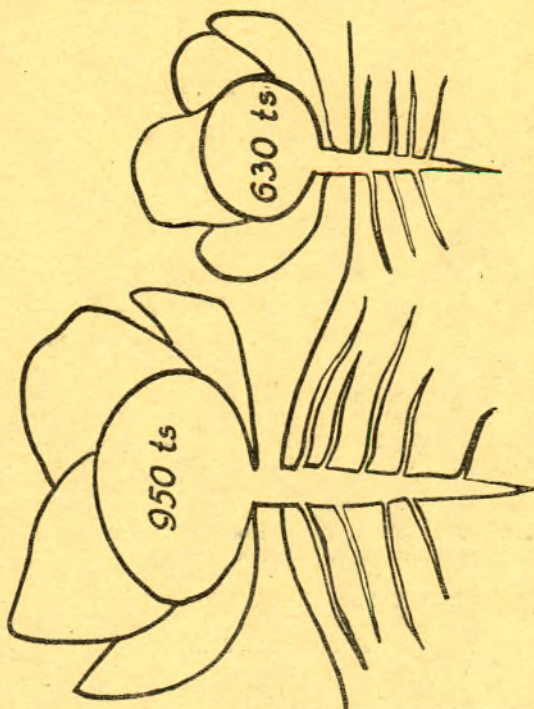
Mulla kobestamise mõju
suhkrupedi saagile.



Kobestamata mullas.

Kobestatud mullas.

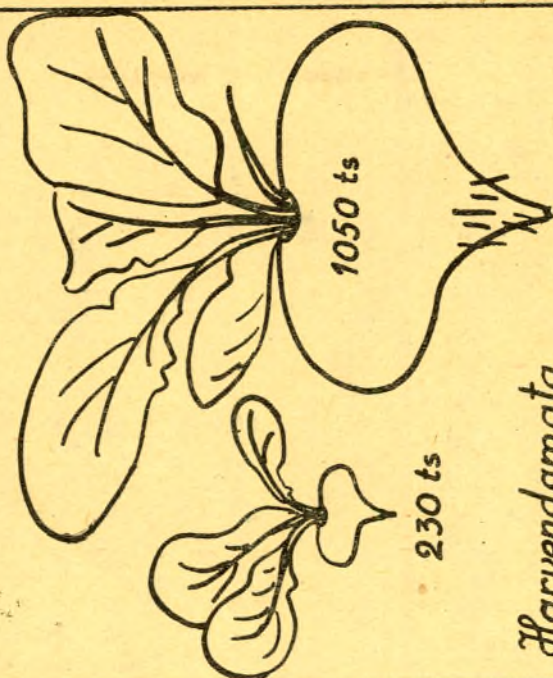
Muldamise mõju kapsasaagile.



Mullatud.

Muldamata.

Harvendamise mõju
kaalikasaagile.



Harvendamata.

Harvendatud.

SISUKORD

Juhtkiri. Õpilaste aktiveerimisest õppetöös	513
L. Hallop. Rahvahariduse edusammudest Eestis nõukogude võimu ajal	517
E. Mikkuri. Distsiplineeritud käitumise kasvatamisest lasteaiavanemas rühmas	527
J. Ljohkov. Õpilaste tootmistöö aktuaalseid küsimusi Ukraina koolides	536
A. Järv. Mõningaid mõtteid ja probleeme küsitlemise ja hindamise alalt	543
S. Masso. Teema «Ruumide korrasoid» käsitlemisest keskkooli XI klassis	548
T. Ussisoo. Plekitööd	557
E. Speek. Õppevahendeid kooli õppe-katseai materjalidest	565

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Об активизации деятельности учащихся в процессе обучения	513
Л. Халлоп. Успехи народного образования в Эстонии при советской власти	517
Э. Миккури. Воспитание дисциплинированного поведения старшей группы в детском саду	527
Е. Легков. Актуальные вопросы производственного обучения в школах Украины	536
А. Ярв. Некоторые мысли и проблемы о проверке и оценке знаний учащихся	543
С. Массо. Изучение темы «Содержание помещений в порядке» в XI классе средней школы	548
Т. Уссисоо. Работы по жести	557
Э. Спеек. Наглядные пособия из материалов пришкольного участка	565

ÕIENDUS.

„Nõukogude Koolis“ nr. 8, 1957 lk-l 490 joonisel 10 olevates ruutudes on a ja b, peab olema: a² ja b².

Toimetuse kolleegium: R. Kalling, R. Meriloo (toimetaja), L. Prits, M. Salum, J. Tohver, A. Valsiner.
Toimetaja aj. kt. L. Hallop.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. IX 1957. Trükkimisele antud 17. IX 1957. Trükiarv 2700. Paber 70 × 108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60 × 92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 6,1. MB-00242. Tellimise nr. 1337. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse Peavalitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

«Ньюкогуде кoolis» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.



7 OCT 1957

311

20252

Rbl. 3.—

I 9765

9)