

Noūkogude **KOOL**

11 · 1985





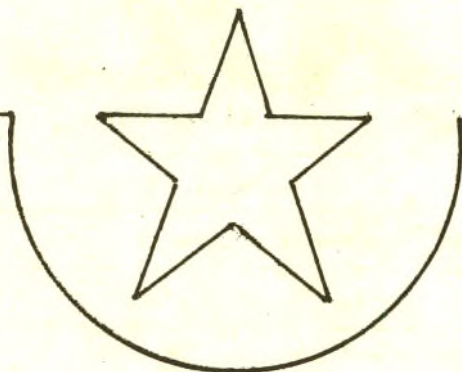
Käesoleva numbri kaanepildid on tehtud Tallinna Pedagoogilises Koolis. Kui kool 1947. a. avati, nimetati ta Tallinna Eelkoolikasvatuse Pedagoogiliseks Kooliks ja siin õpetati kaadrit lasteasutustele. Õpetajaid-õpilasi oli tänasest palju vähem, töötati teiste asutuste allüürnikuna. Nüüd juba 20 aastat asub kool enda tarbeks ehitatud majas Räägu tn. 49, samas kõrval paikneb ühiselamu. Õpilasi on üle 1000, neist 400 omandab kutset kaugõppe teel. 1967. aastast kannab kool praegust nime, siit saavad lähetuse ellu algklassiõpetajad, lasteaiakasvatavad ja lasteasutuste muusikajuhatavad, kellest paljud kasutavad diplomijärgset õigust töötada üldhariduskooli muusikaõpetajana. Nii nagu koolis õeldi, valmistatakse ette põhiliselt maakaadrit, palju on väljastpoolt Tallinnat tulnud ja enamik neist läheb kodukohta tagasi. Koolil on avarad õpperuumid, ajakohaselt sisustatud ainekabinetid, avara lugemissaaliga raamatukogu, ühiselamu ja söökla.



▲ Eesti NSV teeneline õpetaja SELMA VERNIK töötab koolis üle 20 aasta. Ajaloõpetajana tuntakse teda kui head meetodikut, kaugõppeosakonna juhatajana kui sirgjoonelist ja autoriteetset kolleegi. Ühiskonnaõpetuse kabinetis jäid fotoläätse ette tulevased lasteaiakasvatavad 4a-st.

▼ Direktori asetäitja õppealal MARE PEIL (vasakul) ja praktika juhataja HILLE SUURSALU on mõlemad selle kooli kasvandikud, kõrghariduse omandanud Leningradis A. Herzeni nim. Riiklikus Pedagoogilises Instituudis.





**HARIDUSTÖÖTAJAD!
TÄIUSTAGE SIRGUVA PÕLVKONNA
ÕPETAMIST JA KOMMUNISTLIKKU
KASVATAMIST!**

**VIIGE SIHIKINDLALT ELLU
ÜLDHARIDUS- JA KUTSEKOOLI
REFORMI!**

(NLKP Keskkomitee hüüdlausefest Suure Sotsialistliku
Oktoobrirevolutsiooni 68, aastapäevaks.)

Nõukogude Kool

11 · 1985

TÄHTPÄEVI

4 80 aastat esimesest Vene revolutsioonist ●

MEIE INTERVJU

8 Koolikomsomoli tänavused rajajooned ●

KASVATUSTEEMADEL

10 **H. HANKEVIŠ** Algas uus pioneeriaasta ●14 **M. TEKKE** Klassijuhataja ja pioneerirühm ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

17 **V. EKSTA** Kas kutsetegevus valib või kujundab? ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

22 **E. TÕUGU, J. PENJAM** Arvuti jõuab kooli ●

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

25 **A. VAHER** Eesti keele ja kirjanduse iseseisev töö
kaugõppekeskkoolis ●28 **V. KOPLI** Geomeetria mõistete järjepidev kujun-
damine kooligeomeetrias ●32 **O. NILSON** Muldade õpetamisest NSV Liidu füüsi-
lise geograafia kursuses ●34 **L. KIVI, M. ROOSLEHT** Aabitsaõpetus 6-aastaste
laste klassis ●36 **E. NOOR** Arvudeõpetus 6-aastaste laste klassis ●

KOOLIEELNE KASVATUS

41 **M. RAJAMÄE** Inimese kujutamine koolieelses
eas ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

45 **M. TILK** Alaealiste tööliste koolikorraldusest 19.
sajandi II poolel ●

KOOLIMUUSIKA

49 **P. HAKK** Meenutades Tallinna 2. keskkooli puhk-
pilliorkestrit ●

52 KROONIKA

53 SOOVITAME



HEINO HANKEVIŠ,
Eesti NSV Pioneeri-
organisatsiooni Nõukogu
aseesimees.

Lõpetanud 1972. aastal
Aseri keskkooli, kus
juba abituriendina täitis
vanempioneerijuhi
kohuseid ja jätkas sama
tööd pärast keskkooli
lõpetamist.

1973. aastast ajalehe
«Säde» pioneeritöö
osakonna korrespondent.
Alates 1979. aastast
on töötanud Eesti NSV
Pioneeriorganisatsiooni
Nõukogus, algul
instruktorina ja vastutava
sekretärina, 1982. aastast
praegusel ametikohal.
Õppinud TPedI-s.
Autasustatud ÜLKNÜ
Keskkomitee ja ELKNÜ
Keskkomitee
aukirjadega.



MARIKA TEKKELE, Põltsamaa keskkooli vanempioneerijuht. Pärast O. Lutsu nim. Palamuse keskkooli lõpetamist 1968. aastal töötas samas koolis vanempioneerijuhina 9 aastat. 1977 edutati Jõgeva pioneerimaja direktoriks, möödunud aastast praegusel töökohal.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRG- JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), R. KOOV, F. KUPP (vastutav sekretär), E. LAANVEE, L. LIIVA, O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS (toimetaja asetäitja), I. RUTE, J. SEPP (toimetaja), I. UNT, S. VALDMAA.

Keeletoimetaja M. RANDE
Kunstiline toimetaja M. OLEP
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

4 80 лет первой русской революции ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

8 Новое в работе комсомольских организаций в этом году ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

10 X. ХАНКЕВИЧ. Начался новый год пионерской работы ●

14 M. ТЕККЕЛЬ. Классный руководитель и пионерский отряд ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

17 B. ЭКСТА. Профессиональная деятельность выбирает или формирует? ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

22 Э. ТЫУГУ, Я. ПЕНЬЯМ. Вычислительная машина идет в школу ●

УРОК, КАБИНЕТ

25 A. ВАХЕР. Самостоятельная работа по эстонскому языку и литературе в заочной средней школе ●

28 B. КОПЛИ. Преемственность в формировании геометрических понятий в курсе школьной геометрии ●

32 O. НИЛЬСОН. Преподавание материала о почвах в курсе физической географии ●

34 Л. КИВИ, M. РООСЛЕХТ. Обучение по букварю в классе шестилеток ●

36 Э. НООР. Обучение числам в классе шестилеток ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

41 M. РАЯМЯЭ. Изображение человека в художественном воспитании дошкольников ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

45 M. ТИЛЬК. Об организации школьного обучения несовершеннолетних рабочих во второй половине XIX века ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

49 П. ХАКК. О деятельности духового оркестра Таллинской 2-ой средней школы ●

52 ХРОНИКА

53 РЕКОМЕНДУЕМ

80 aastat esimesest Vene revolutsioonist

Tänavu möödub 80 aastat maailmaajaloolise sündmuse — esimese Vene revolutsiooni algusest. «See revolutsioon äratas poliitilisele elule tööliste ja talupoegade kõige laiemad hulgad ning teised elanikkonna kihid ja tähistas uue ajalooperioodi — sügavate sotsiaalsete vapustuste ja revolutsioonilahingute perioodi — algust. Vaatamata lüüasaamisele, kõigutas see revolutsioon mõisnikele tugineva isevalitsusliku korra aluseid, olles V. I. Lenini sõnade järgi Suure Oktoobri peaprooviks,» öeldakse NLKP Keskkomitee otsuses 1905.—1907. aasta Vene revolutsiooni 80. aastapäevast. NLKP Keskkomitee otsustas tähistada kõnealust aastapäeva kui tähelepanuväärset sündmust partei ja riigi, ülemaailmse kommunistliku ja töölisliikumise ning rahvusliku vabadusliikumise ajaloos.

Sellega seoses pöördus toimetis 1905.—1907. aasta revolutsiooni tuntud uurija, TRK marksismi-leninismi kateedri juhataja ajaloodoktor professor TOOMAS KARJAHÄRMI poole küsimustega selgitamiseks ja kommenteerimaks revolutsiooni iseloomu ning tähendust eesti rahva ajaloolisele saatusele.

Kuidas iseloomustada Nõukogude Eesti ajaloolaste poolt tehtud kõnealuses valdkonnas ja mida uut on teada saadud?

Küsimus on ülimalt asjakohane iseäranis juubeliaastal. Võime tõdeda, et uurimistööd on tehtud rohkesti ja tulemusrikkalt. Kui kodanlikus Eestis tegeldi peamiselt materjalide väljaselgitamise ja kogumise ning mälestuste publitseerimisega, siis revolutsiooni süvendatud teaduslik uurimine algas õigupoolest alles pärast Suure Isamaasõja lõppu. 1905.—1907. aasta revolutsiooni kontseptuaalse ja faktilise selgroo pani paika Hilda Moosberg juba 1950. aastate algul. Neil aegadel uuriti peamiselt tööliste ja talupoegade võitlust ning sotsiaaldemokraatlike organisatsioonide tegevust. Hiljem on uurimistöö süvenenud revolutsiooni üksikute aspektide läbitöötamise suunas (A. Blumfeldt, L. Eringson, E. Kaup, E. Laul, A. Liim, E. Plotnik, L. Raid jt.).

1970. aastail hakkasid ajaloolased enam

huvi tundma revolutsioonileeri vastaspoole — isevalitsuse ja baltisaksa aadli, samuti eesti kodanluse poliitika suhtes. Teaduslikku käibesse on toodud suur hulk väärtuslikke dokumente Tartu, Leningradi, Moskva ja Riia ajalooarhiividest. Nii näiteks on Tsaari-Venemaa valitsusasutuste materjalide läbitöötamine aidanud avada tsarismi, baltisaksa mõisnike ja eesti kodanluse omavaheliste suhete keerukat spektrit, võimaldanud näidata konkreetset nende manöövreid ja laveerimist revolutsiooni võimsate hoopide all. Suur samm edasi on astunud revolutsiooni sotsiaal-majanduslike ja poliitiliste eelduste uurimisel.

Märkida võib ka kontseptuaalseid muutusi. Kui varem lähtuti lihtsustavast seisukohast, et proletariaadi vastas seisis ühtne kontrrevolutsiooni leer, siis nüüd käsitletakse liberaalset kodanlust iseseisva poliitilise jõuna.

Kuigi praeguseks on olemas üsna üksikasjalik pilt 1905.—1907. aasta revolutsioonist Eestis, pole kõik selle revolutsiooniga seonduvad küsimused kaugelgtki lõpuni lahendatud. On ju ikka nii, et iga ajastu annab ajaloolasele uusi probleeme, mida tuleb uurida, avab tema pilgule ajaloolise perspektiivi uut moodi. Kahjuks tuleb ka nentida, et seniajani puudub lugeja lauvalt sündmuste tähtsust arvestav põhjalik ja nüüdisaegne raamat 1905.—1907. aasta revolutsioonist Eestis. Vajadus selle järele on aga ilmne. Eeldused niisuguse raamatu kirjutamiseks on olemas.

Rahvarevolutsioonis osalesid ja tegid ajalugu paljud tuhanded inimesed. Professionaalse ajaloolase haare, kui lai ja sügav see ka ei oleks, ei suuda kunagi hõlmata ajaloolise epopöa kõiki kangelasi. Enamikust neist on juttu üldistavalt, nad jäävad anonüümseks ajaloo tohutus panoraaamis. Seda tänuväärssem on töö, mida revolutsioonisündmuste uurimisel ja jäädvustamisel teevad kodu-uurijad, ka koolides. Tänu entusiastidele, kelle hulgas on erinevate elukutsetega inimesi, on aegade hämarusest välja toodud nii mõnigi oluline fakt või inimsaatus, mis on tulevastele põlvvedele talletatud koduloomuuseumides või kroonikates.

1905.—1907. aasta revolutsioon on läinud ajalukku kui uut tüüpi kodanlik-demokraatlik revolutsioon. Milles seisnes kõnealuse revolutsiooni uudsus?

Esimesed kodanlikud revolutsioonid Läänes kuuluvad 16. sajandisse. Esimene võidukas kodanlik revolutsioon toimus Madalmaades, mis pani aluse esimesele kodanlikule riigile Euroopas. 17. sajandil võitis kodanlik revolutsioon Inglismaal ja 18. sajandil Ameerikas. 18. sajandi lõpul leidis aset Suur Prantsuse kodanlik revolutsioon, mis mõjutas edasi viivalt kogu Euroopa saatust. 19. sajandil kodanlike revolutsioonide geograafia laienes veelgi. Need leiavad aset meie päevilgi. Kõigi kodanlike revolutsioonide ajalooline osa seis-

neb selles, et nad purustavad oma aja äraelanud feodalismi ja seavad sisse kapitalistliku korra. Lääne-Euroopas toimunud kodanlikud revolutsioonid leidsid aset kapitalismi tõusu-perioodil. Kapitalistlikud ühiskonnasuhted olid siis progressiivsed ja kodanlus ise revolutsiooniline klass.

Hoopis teistsuguseks kujunes olukord kapitalismi kõrgeimas, küpses staadiumis — imperialismis. Sel ajal oli kapitalism oma ajalooliselt progressiivse osa arenenud maades juba minetanud, selgesti tulid ilmsiks ja teravnesid äärmise piirini kõik tema vastuolud. Päevakorrale tõusis kapitalismilt sotsialismile ülemineku küsimus. Ammu võimule tulnud kodanlus oli revolutsioonilisest klassist muutunud revolutsiooni vaenlaseks. Töölisklassi osatähtsus oli enneolematult kasvanud ja ainult tema sai olla revolutsiooni juhiks.

Niisugune täiesti uus ajalooline situatsioon ilmnes täiel määral 1905.—1907. aasta Vene revolutsioonis. See revolutsioon on läinud ajalukku kui uut tüüpi kodanlik-demokraatlik revolutsioon — imperialismiajastu esimene revolutsioon. Esmakordselt ajaloos oli selle hegemoon, kõigi töörahvahulkade juht töölisklass. Olles oma sotsiaal-majanduslikult sisult kodanlik-demokraatlik — peamine ülesanne oli pärisorjuse jäänuste likvideerimine maa majanduses ja poliitilises korras — oli see revolutsioon erinevalt Lääne kodanlikest revolutsioonidest proletaarne võitlusvahendite ja -vormide poolest.

20. sajandi alguse Tsaari-Venemaa kodanlus oli huvitatud kapitalismi vabast arenemisest ja riigitüüri juurde pääsemisest. See pärast oli ta isevalitsusega legaalses opositsioonis, nõudis konstitutsiooni ja kodanikuõigusi. Samas aga kartis ta rahva võitlust rohkem kui reaktsiooni ning püüdis tsarismi ja mõisnikega kokku leppida. «Meeletu oleks Eesti ehk Läti väikerahvale nõu anda omale vägivaldse võitluse abil õigusi nõuda,» hoia-tas eesti kodanluse häälkandja «Postimees». Niisiis oli kodanlusest uutest oludes saanud kontrrevolutsiooniline jõud, kes tahtis monarhiat säilitada ja revolutsiooni peatada.

Iga revolutsiooni peamine küsimus on võimu küsimus. Nagu juba tõesime, läks riigivõim Lääne kodanlike revolutsioonide tulemusena kodanluse klassi kätte. Hoopis teisti lahendas võimuküsimuse esimene Vene revolutsioon. Uue revolutsioonilise võimu organiteks said rahva poolt loodud tööliste, nende järel aga talupoegade ja soldatite saadikute nõukogud. Nõukogudes nägi V. I. Lenin tulevase sotsialistliku riikluse algkuju, mis kinnistas lõplikult pärast võidukat Oktoobrirevolutsiooni. Tööliste saadikute nõukogu loodi ka Tallinnas. Ligemale 50 Eesti val-las moodustati revolutsioonilised omavalitsused (komiteed, «vabariigid») ja rahvamiilits.

1905.—1907. aasta revolutsioon oli maailma ajaloos esimene revolutsioon, kus mark-

sistlik partei esines iseseisva poliitilise jõuna, oma programmiga, täpselt väljatöötatud strateegia ja taktikaga. Varasemates kodanlikes revolutsioonides Lääne-Euroopa proletariaadil niisugust parteid polnud.

Juba oma esimestes töödes, mis ilmusid 1890. aastail, nägi V. I. Lenin geniaalselt ette, et imperialismiajastu kodanlik-demokraatlikud revolutsioonid, mille juhiks on proletariaat, võivad üle kasvada sotsialistlikeks revolutsioonideks. See idee fikseeriti partei esimeses programmis proletariaadi kaugema ülesandena kui maksimumprogramm.

Arendades edasi K. Marxi ja F. Engelsi ideed katkematust revolutsioonist, töötas Lenin revolutsiooniaastail välja kodanlik-demokraatliku revolutsiooni sotsialistlikuks revolutsiooniks ülekasvamise teadusliku teooria. Hilisem ajaloo käik on seda marksismi-leninismi tähtsat seisukohta paljukordselt kinnitanud. Ülekasvamise protsessist on võrsunud enamik sotsialistlike revolutsioone, mida inimkond üldse tunneb.

Kui varased kodanlikud revolutsioonid Läänes tugevdasid kapitalismi, siis 1905.—1907. aasta revolutsioon, vastupidi, kõigutas seda ja lähendas kapitalistliku maailmasüsteemi üldkriisi algust.

Revolutsioon Eestis oli ülevenemaalise revolutsiooniprotsessi koostisosa. Millised olid sinise rahvaliidumise iseloomulikud jooned ja iseärasused?

Revolutsiooni peamised põhjused, liikumapanevad jõud, võitlusvormid, etapid, samuti tulemused ja õppetunnid olid Eestis samad mis riigis tervikuna. Eestile olid omased kõik Vene imperialistliku kapitalismi põhilised vastuolud: töö ja kapitali, arenenud kapitalismi ja pärisorjuse igandite, võõrahvusest ülemkihtide ja rõhutatud rahvuse vahel. Eesti töörahvast ekspuaterisid vene monopolistlikud koondised, välismaa ja baltisaksa suurkapitalistid, baltisaksa mõisnikud. Ka tugevnev rahvuskodanlus hakkas üha enam osa võtma oma rahvusest tööinimeste kurnamisest.

Ühiskonna majanduslik ja poliitiline struktuur ning klassijõudude vahekord Eestis oli üldjoontes sama mis Venemaal. Seda ühtsust tingisid samad sotsiaal-majandusliku ja poliitilise arengu põhitendentsid. Kuid oli ka erinevusi. Majanduslikult oli Eesti Vene imperialismi süsteemis üks arenenumaid piirkondi. Eestis eristusid kodanliku ühiskonna põhi-klassid teravamini kui Tsaari-Venemaal tervikuna; proletariaadi ja poolproletariaadi osatähtsus oli suurem. Eesti tööstusproletariaat oli Tsaari-Venemaa töölisklassi üks organiseeritumaid ja klassiteadlikumaid väesalku. Mõisnikud olid majanduslikus mõttes (mitte aga poliitiliselt) rohkem kodanlustunud ja talurahvas enam diferentseerunud (60 prot-senti talurahvast oli maata). Baltisaksa mõis-nike feodaalsed privileegid ja seisuslik oma-

valitsus (Balti erikord), kahekordne rahvuslik rõhumine andsid klassivõitlusele Eestis erilise teravuse. Sotsiaalne revolutsioon põimus läbi rahvusliku vabastusrevolutsiooniga.

Revolutsioonilise liikumise intensiivsust Eestis mõjutas tugevasti Venemaa revolutsioonilise keskuse, Peterburi vahetu lähedus, tihedad ajaloolised sidemed eesti ja vene töörahva ning sotsiaaldemokraatlike organisatsioonide vahel. Neil põhjustel asus Eesti proletariaat revolutsiooni esimestest päevadest peale selle esiridades. Ka Eestis astusid avaliku võitluse areenile juba revolutsiooni eel väljakujunenud kolm peamist poliitilist leeri ja jõudu: isevalitsus ja mõisnikud, liberaalne kodanlus, proletariaat koos oma liitlastega.

Rääkides peamiselt revolutsioonisündmustest Eestis, tahan eriti esile tõsta tööliste ja talupoegade ühist relvastatud ülestõusu 1905. aasta detsembris. 12. detsembril suundusid tööliste relvastatud salgad sotsiaaldemokraatide juhtimisel maale, et kukutada seal tsaarivõim, võtta üle mõisad ja seada sisse revolutsiooniline omavalitsus. Linnast tulnud töölistega ühinesid ümberkaudsed mõisatöölised ja talupojad. Mõne päevaga haaras ülestõus suurema osa Harjumaast, osa Lääne-, Järva- ja Pärnumaast. Ülestõusu piirkonnas kukutati tsaarivõim; mõisnikud, politseinikud ja tsaariametnikud põgenesid linnadesse. Rahvahulkade loomingu tulemusena tekkisid uue võimu organid — revolutsioonilised omavalitsused (komiteed). Paljudes valdades seati sisse, tõsi küll, lühikeseks ajaks emakeelne õpetus rahvakoolides ja eesti keelne asjaajamine vallaasutustes.

Vähese aja jooksul (12.—20. detsembrini) põletati ja purustati Eestis umbes 120 mõisat, hulgaliselt viinavabrikuid, suleti kõrtsid. Kõige ägedam oli võitlus Harjumaal, kus kannatada sai üle 70 mõisa, Läänemaal — 24, Pärnumaal — 19, Järvamaal — 12. Mitmel pool tekkisid ülestõusnute ning mõisnike salkade ja karistusvägede vahel verised kokkupõrked.

Materiaalsete väärtuste hävitamine polnud bolševike ega klassiteadlike tööliste eesmärk, kuid talurahva igipõline viha rõhujate mõisnike vastu purskus välja sellise jõuga, et seda oli võimatu pidurdada.

Proletariaadi juhtiva osa, võitluse ägeduse ja ulatuse poolest on detsembrülestõusul Eestis silmapaistev koht kogu esimese Vene revolutsiooni ajaloos.

1905.—1907. aasta revolutsioonisündmuste kroonika Eestis pakub rohkesti suurepäraseid näiteid selle kohta, kuidas rahvuslik oli ühendatud internatsionaalsega. Igale vähegi suuremale sündmusele Peterburis, Moskvas ja teistes Venemaa keskustes reageeris Eesti tööliklass revolutsiooniliste väljaastumiste, protesti- ja solidaarsusstreikidega. Baltimaade ajutise kindralkuberneri ametkonna andmeil oli ainuüksi Eestimaa kubermangus ajavahemikul 10. detsembrist 1904

kuni 1. detsembrini 1906 võimude poolt arvele võetud 5124 mitmesugust seaduserik-kumist ja «kuritegu».

V. I. Lenin ja revolutsioon Eestis.

Uurijad on kindlaks teinud, et esimesed V. I. Lenini tööd levisid Eestis juba 1980. aastate lõpul. Nende tundmaõppimise mõjul hakkas Eestis arenema revolutsiooniline sotsiaaldemokraatia, tekkisid esimesed sotsiaaldemokraatlikud töölisringid ja organisatsioonid.

Marksismi-leninismi ideede järjekindel levimine koos areneva tööliikumisega tegi võimalikuks 1903. aastal loodud Venemaa Sotsiaaldemokraatliku Töölispartei kohalike organisatsioonide loomise Eestis. Nende tegevus rajanes parteiehituse leninlikel organisatsioonilistel põhimõtetel. VSDTP esimene programm, mis võeti vastu partei II kongressil 1903. aastal, jõudis peatselt Eestisse. Nüüd on teada, et M. Kalinin ja tema lähemad abilised eesti tööliste hulgast kavatsesid programmi anda välja hektograafil eesti keeles. Selle tõlkekäsikiri, mis oli ette valmistatud paljundamiseks, sattus politsei kätte järjekordsete aresteerimiste ajal 1904. aasta aprillis Tallinnas.

Revolutsioonis tegutsesid Eesti revolutsioonilised sotsiaaldemokraadid lähtuvalt partei strateegilisest plaanist ja taktikaliseist joonest. Alanud revolutsiooni tingimustes töötati need V. I. Lenini juhtimisel välja partei III kongressil, mis toimus 1905. a. aprillis Londonis.

V. I. Lenin jälgis tähepanelikult revolutsioonisündmuste arengut Baltikumis, sealhulgas Eestis. Artiklis «Revolutsiooni algus Venemaal» nimetas Lenin tööliklassi tähtsamate väljaastumiste hulgas 1905. aasta jaanuaris streiki Tallinnas (Teosed, 8. kd., lk. 77). Tema tähelepanu köitsid jaanuaristreik Narvas, oktoobristreik Tallinnas, eesti bolševike edukas võitlus menševikega.

V. I. Lenin hindas kõrgelt relvastatud ülestõuse ning revolutsiooniliste omavalitsuste kui uue võimu organite loomist Lätis ja Eestis. Artiklis «Venemaa praegune olukord ja töölispartei taktika» pidas ta Baltimaid koos Kaukaasia ja Poolaga alaks, «kus ülestõus on kõige paremini ette valmistatud, kus proletarise võitluse massiline iseloom ilmneb kõige tugevamini ja selgemini» (Teosed, 10. kd., lk. 100). Lenin kõrvutas Baltimaade valitavaid külaorganeid tööliste saadikute nõukogudega ja nimetas neid organiteks, mis tegelikult olid uue revolutsioonilise võimu algidudeks.

Kuidas mõjutas revolutsioon haridusolusid Eestis?

Kõigepealt tahan rõhutada tõsiasi, et rahvaliidumisest võtsid innukalt osa demokraatlik haritlaskond ja õppiv noorsugu. Tartu ülikool oli üks revolutsioonikeskusi Eestis.

Vahetpidamata korraldasid üliõpilased miitinguid ja tänavademonstratsioone, tegid selgitustööd maal. Märkimisväärne osa revolutsioonis oli kohalikel kooliõpetajatel. Paljudes valdades olid nad liikumise eestvedajateks, korraldasid rahvakoosolekuid, levitasid lendlehti. Nii tegi Jaan Anvelt selgitustööd Toilas Virumaal, kus ta töötas vallakooli õpetajana. Mõisaküla kooliõpetaja Jaan Sihver oli üks väljapaistvamaid rahvajuhte Eestis.

1905. aasta mais tuli Riias kokku Baltimaade õpetajate kongress. Kongressi resolutsioonis nenditi, et normaalne koolikorraldus on võimalik ainult demokraatlikus vabariigis ja õpetajad ei saa rahulduda kutsealaste taotlustega, vaid peavad pidama revolutsioonilis-poliitilist võitlust. Kongress võttis omaks sotsiaaldemokraatliku partei programmi ja otsustas ühineda selle organisatsioonidega.

Tallinnas, Tartus, Võrus, Kuressaares ja mitmel pool mujal tekkisid keskkooliõpilaste pörandaalused ringid. Loeti keelatud kirjandust, osaleti koosolekuil ja demonstratsioonidel. Tallinna gümnaasiumiõpilased andsid välja isevalitsusvastase lendlehe, milles nõuti keskkooli demokratiseerimist. Kuressaares koondus ring Viktor Kingissepa ümber, kes oli tollal kohaliku gümnaasiumi VII klassi õpilane. V. Kingissepp areteeriti, kui ta tänaval hüüdis: «Maha isevalitsus!»

Protsetivaimu ja naiste emantsipatsiooni väljendamiseks löiksid tütarlapsed juuksed poisipeaks ja kandsid võimalikult tagasihoidlikke riideid. Kodanlik ajaleht «Postimees» nimetas Tartu tütarlaste gümnaasiumi õpilasi pruunseeliklasteks ja süüdistas neid intiimsuhetes meestega, millele revolutsiooniline tegevus olevat kattevarjuks. Eriti häiris liberaalidest moraliste tütarlaste suhtlemine vene üliõpilastega.

Üks liikumisest osavõtnud neiu kirjutas hiljem: «Ei suuda kujutella idealistlikumaid vahekordi noorsoos, eriti selle osa üliõpilaste keskel, kes teotses revolutsioonilises liikumises, kui oli tol ajal. . . Tütarlapsed olid haaratud liikumise ideelikkusest ja sellesse sügavalt kiindunud kogu oma olemusega. . . Taotleti ainult ilusat ja õilist, oldi tiivustatud parema tuleviku ideest. . .»

Rahvalikumise võimsa tõusu survele oli valitsus sunnitud tegema mõningaid järeleandmisi ka hariduse valdkonnas. 1906. aastal lubati avada eesti-, läti- ja saksakeelseid erakoole ning viia õppetööd algkoolides kahel esimesel õppeaastal läbi emakeeles.

Esimene Vene revolutsioon ei saavutanud oma vahetut eesmärki ja sai lüüa. Millised olid revolutsiooni tulemused ja tähtsus?

Tõepoolest, seekord osutusid reaktsioonijõud tugevamaks. Ent lüüasaamisele vaatamata andis esimene Vene revolutsioon võimsa hoobi isevalitsusele ning mõisnike ja kapitalistide ülevõimule, sundides tsarismi järeleandmis-

tele. Esmakordselt Venemaa ajaloos (tõsi küll, lühikeseks ajaks) võideti kätte sõnabadus, ühingute ja koosolekute vabadus, loodi legaalne töölisajakirjandus ning ametiühingud. Proletariaat saavutas tööpäeva lühendamise, trahvide vähendamise ja palga suurendamise mõnedes tööstusharudes. Revolutsioon sundis tsarismi looma esindusasutused, (Riigiduma), mis tähendas tema edasist evolutsiooni kodanliku monarhia suunas.

1905.—1907. aasta revolutsioon rikastas rahvahulki suurte poliitiliste kogemustega ning tegi neist ajaloo teadlikud loojad. Leiti uued klassivõitluse vormid ja vahendid: massiline poliitiline streik, relvastatud ülestõus, nõukogud. «Lahinguristsed» sai ka eesti töörahvas. Revolutsioonitules kasvas ja karustus terve põlvkond eesti revolutsionääre, Eesti töörahva tunnustatud juhte, nagu J. Anvelt, N. Janson, V. Kingissepp, H. Pöögelmann, J. Sihver jt.

Väljendades ajaloolise arengu üldisi nõudeid, oli 1905.—1907. aasta Vene revolutsioonil tohtu rahvusvaheline tähtsus. Demokraatlik revolutsioon Venemaal andis võimsa tõuke töölis- ja sotsiaaldemokraatliku liikumise elavnemisele paljudes Euroopa, Ameerika ja Aasia maades. Tugevnes tööliklassi internatsionaalne solidaarsus. Suure vaimustusega võtsid Vene revolutsiooni vastu niisugused maailmakultuuri suurkujud nagu Anatole France, Bernhard Shaw, Mark Twain, Jack London ja paljud teised.

Esimese Vene revolutsiooni kogemused rikastasid oluliselt klassivõitluse teooriat ja praktikat ning aitasid 1917. aasta veebruaris rahval kukutada vihatud tsarismi, oktoobris aga hävitada kodanluse ülemvõimu. Neil kogemustel on ka praegu jääv tähtsus rahvastele, kes võitlevad sotsiaalse ja rahvusliku vabanemise ning sotsialismi ja rahu eest.

«Ilma niisuguse «peaproovita», nagu 1905. aastal, ei oleks 1917. aastal olnud võimalik ei kodanlik veebruarirevolutsioon ega ka proletaarne Oktoobrirevolutsioon.» (V. I. Lenin. Teosed, 29. kd., lk. 284.)



Koolikomsomoli tänavused rajajooned

Käesolevas numbris saavad sõna pioneeri- ja komsomolitöö juhid andmaks õpetajatele töösuundi eelolevaks õppeaastaks. Alljärgnevalt avaldame jutvajamise ELKNÜ Keskkomitee sekretäri TIIT PORKVELIGA, kes tutvustab koolikomsomoli ettevõtmisi NLKP XXVII kongressi eel ja ELKNÜ 65. aastapäeva künnisel.

Koolikomsomol astus uude aastaringi. Täna naseks on esimene õppeveerandki ümber saanud. Millise kogemustepagasiga seekordsesse õppeaastasse astuti?

Loomulikult võtsime kaasa kõik need kasulikud kogemused, mida meile pakkus tähtsündmuste rikas möödunud õppeaasta. Koolikomsomoli ettevõtmistele andis tooni Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva tähistamine, saime osa Moskvas peetud XII ülemaailmsest noorsoo- ja üliõpilasfestivalist, pühitsesime laulu- ja tantsupeoga koduvabariigi 45. aastapäeva.

Koolikomsomoli üks suursündmusi oli kahtlemata juulikuus peetud XV ülevabariigiline komsomoliaktiivi kokkutulek Tartu rajoonis Trepimäel, millest esmakordselt said osa ka kutsekoolide komsomoliaktivistid. Teadupärast olid kokkutuleku tublimad Tartu, Paide ja Rakvere rajooni õpilasaktiiv.

Meie koolinoored said vahetuit osa festivalielamustest. Kuusalu keskkooli tantsupoisid ja -tüdrukud esinesid avatseremoonial, noorsookompleksis «Olimpijets» organiseeritud lastelaagris osalesid Käru 8-klassilise kooli õpilane Piret Hiis, Pärnu 13. kutsekooli õpilane Eero Liblik ja Tallinna 26. keskkooli noormees Igor Karavajev. Koolinoored olid esindatud ka meie vabariigi turismigruppides, kes festivalile sõitsid. Festivalimuljeid jätkub kindlasti kõigile kauaks, ent tähtsaim on see, et noorsoo suurfoorumide ideed, mis on kirja pandud festivalist osavõtjate läkituses kõigile maailma noortele, jõuaksid iga meie koolinooreni.

Uue õppeaasta komsomolitöö põhisuunad arutasime üld- ja kutsekoolide komsomolisekretäridega põhjalikult läbi augustikuus peetud tavakohases seminarlaagris Kose-Lükatil. Täna naseks on neid asunud juba energiliselt ellu viima.

Mida uut tõi alanud õppeaasta koolikomsomoli tegemistesse?

Alanud õppeaasta kujuneb taas rikkaks suur-sündmuste poolest. Peatähelepanu keskendub kahtlemata NLKP XXVII kongressi vääri- lisele tähistamisele ja hiljem kongressi materjalidega tutvumisele. Et esiplaanile jääb ideelis-poliitiline kasvatus töö, sellest annab tunnistust hoogsalt alanud üleliiduline aktsioon «Revolutsioonilist käigud sammu!», mis leninliku ülesande kaudu peab jõudma iga kommunistliku nooreni, tõstmaks tema ühiskondlik-poliitilist aktiivsust, erialast meisterlikkust (seda eelkõige kutsekoolides ja tehnikumides), organiseeritust ja distsipliini. Selle aktsiooni pühendame NLKP XXVII kongressile ja Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni 70. aastapäevale.

Kõikide koolide komsomoliorganisatsioonid said ULKNÜ aastapäeval oma linna või rajooni komsomolikomiteelt konkreetse leninliku ülesande, mille täitmisele on juba asunud. Koolikomiteed omakorda andsid ülesandeid klassiorganisatsioonidele, millega haarati iga kommunistlikku noort.

Need ülesanded kätkevad endas jätku ekspeditioonile «Suure Isamaasõja kroonika», mille käigus täienevad koolide kroonikamaterjalid Kodusõjast, Suurest Isamaasõjast ja kollektiviseerimisest osavõtnute, ent samuti partei-, komsomoli- ja pioneeritöö veteranide mälestustega.

Aktsiooniga said koolinoored ülesandeid välja selgitada ühiskondlikke hooneid, tänavaid ja väljakuid, mis on seotud nõukogude võimu kehtestamise ja kaitsmisega. Ja loomulikult said koolinoored ka konkreetseid tööülesandeid, sest meie eesmärk on, et iga kooli komsomoliorganisatsioonil oleks oma kindel lööktöö objekt, olgu see siis šeffettevõtte või -majandi ehitustöödel, olgu see park, haljasala või kangelaskalm.

Aktsiooni esimesel etapil algas komsomoli-

MEIE INTERVJUU

moliveteranidele, šeffettevõtte komsomolior-
ganisatsioonile, pedagoogikarühma liikmetele,
õpetajatest kommunistlikele noortele.

2. detsembril, avapäeval, korraldatakse
miitinguid, kohtumisi, kooliradio erisaateid,
antakse välja päevakohaseid seinalehti.

Nädala jooksul raporteerivad pioneerid
ning kommunistlikud noored partei- ja kom-
somoliveteranidele oma saavutustest õppe- ja
ühiskondlikus töös. Neil päevil antakse
ÜLKNÜ-sse vastastunuile pidulikult kätte
ühingu liikmepiletid, korraldatakse teoreeti-
lisi konverentse ja poliitloenguid, tähtpäeva-
lisi kultuurhommikuid, komsomolilaulude
konkurse ning temaatilisi plakati- ja joonis-
tusvõistlusi. Nädala sisse mahub palju huvi-
tavat — tehakse ekskursioone muuseumi-
desse ja komsomolikuulsusega seotud paika-
desse, asetatakse lilli mälestusmärkide jala-
mile.

5. detsembril, ELKNÜ sünnipäeval, oleme
soovitanud pidada «Komsomolikuulsuse tun-
ni», kuhu kutsutakse kooli aupioneere, sõja-
päevade kommunistlikest noortest kangelasi,
komsomoliliikumise veterane, komsomoli löök-
ehituste eesrindlasi.

Nädal kujuneb ühtlasi ka koolinoorte löök-
töönädalaks — korraldatakse laupäevaküid
koolides ja ettevõtetes.

Siinjuures loodame koolide juhtkonna, par-
teialgorganisatsiooni ja kogu pedagoogilise
kollektiivi abi ning toetust, et kõik etteval-
mistused kulgeksid ladusalt, kõrgel ideelis-
poliitilisel tasemel, emotsionaalselt ja pidu-
likus õhkkonnas.

Selleks soovin edu ja jõudu ning tervitan
ELKNÜ Keskkomitee nimel kõiki pedagoogi-
dest komsomoliveterane, eelseid ja tänaseid
õpetajatest kommunistlike noori.

Vestles ÜLO TIKK

MEIE INTERVJUU

KASVATUSTEEMADEL

Algas uus pioneeriaasta

HEINO HANKEVITS, Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu aseesimees

Ajal, mil kogu nõukogude rahvas on asunud
vääriliselt valmistuma NLKP XXVII kong-
ressiks, võime meie, pioneeritöötajad, rahul-
dustundega tõdeda, et järjest enam on kasva-
nud partei-, komsomoli-, haridus-, nõukogude
ja ametiühinguorganite tähelepanu pioneeri-
töö ning selle tegijate vastu. Ei ole ju vastu
võetud ühtegi meie maa elu puudutavat kaa-
lukat dokumenti, kus ei oleks suuremal või
vähemal määral käsitletud sirguva põlvkonna
kommunistliku kasvatuses küsimusi.

Uus pioneeriaasta algas 2. oktoobril. Aja-
looks on saanud noorte leninlaste marsi etapp
deviisi all «Saluut võidule!», mis oli pühen-
datud nõukogude rahva Suures Isamaasõ-
jas saavutatud võidu 40. aastapäevale. Start
anti aga uuele marsietapile deviisi all
«Revolutsioonilist käime sammu!», millega
läheme vastu NLKP XXVII kongressile ja
Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni
70. aastapäevale.

Lähtudes NLKP Keskkomitee 1984. aasta
aprillipleenumi suunistest ja NLKP Kesk-
komitee otsusest komsomoli parteilise juhti-
mise kohta, keskendas ELKNÜ Keskkomitee
oma IX pleenumil tähelepanu eelkõige järg-
misele: tõsta otsustavalt komsomoli- ja pio-
neeriorganisatsiooni autoriteeti õpilaste kom-
munistlikul kasvatamisel, arendada noorte
initsiatiivi ja iseseisvust, saada jagu forma-
lismist, kampaanialikkusest ja bürokratismist.

Ka pioneeritöö alal peab paika tõsiasi, et
kaadrid otsustavad kõik. Peatumegi siis kõige-
pealt meie vabariigi pioneeritöötajate kaadri-
probleemidel.

Lihtsa statistika abil saame praeguseks
põhikohaga pioneeritöötajate arvuks 1000.
Pooled neist töötavad koolis, pooled pioneeri-
majades. Siia lisanduvad teiste kooliväliste
lasteasutuste töötajad. Seega tuleb meil iga
80 punarätikandja kohta 1 pioneeritöötaja,
kellele noorte leninlaste organiseerimine ja
suunamine on tema põhitöö, mille eest riik
maksab palka. Üheski teise riigi lasteorga-

nisatsioonis ei ole nii palju palgalisi töötajaid. Kui aastaid on nendesamade pioneeritöötajate seast kostnud nurinat liialt väikese tasu üle, siis õige pea tänu koolireformile saab seegi korda. Alates 1986. aasta 1. septembrist tõusevad vanempioneerijuhtide ja 1987. aasta 1. septembrist pioneerimajade töötajate palgad. Seoses sellega kasvab kahtlemata huvi pioneeritöö vastu. Ühtlasi suurenevad ka vastutus ja nõudmised. Alates 1979. aastast on läbi viidud vanempioneerijuhtide ühiskondlik atesteerimine. Seoses koolireformiga lõpetati ühiskondlik atesteerimine ning juba sel õppeaastal atesteeritakse kõik vanempioneerijuhid võrdsetel alustel teiste koolis töötavate pedagoogidega. Selle tulemusena omistatakse oma ala spetsialistidele vanempioneerijuhi-meetodiku nimetus, mis toob endaga kaasa 15-rublase lisa ametipalgale.

Vanempioneerijuhi ja rühmajuhi osa kasvavat tähtsust meie ühiskonnas iseloomustab ka fakt, et on välja töötatud nende uue põhimääruse projekt. Liiduvabariikide pioneerorganisatsiooni nõukogud tegid juba omapooleseid ettepanekud. Oktoobrikuu ajakiri «Vožatõi» tõi selle üldrahvalikule arutamisele. Väga vajalikud on rühmajuhi ja vanempioneerijuhi tööga kokkupuutuvad üldsuse arvamused ja ettepanekud. Elkõige ootame aga asjaosaliste endi aktiivset sekkumist.

Oleme aastaid olnud kimpus vanempioneerijuhtide kaadri komplekteerimisega. Siiski on märgata nihet paremuse poole.

Eelmisel õppeaastal koolist lahkunud vanempioneerijuhtidest 3 ehk 1,2% edutati partei- ja komsomolitöele. 71 ehk 46,6% asus tööle aineõpetajana. Muudel põhjustel (stationaarselt õppima asumine, elukohavahetus jne.) lahkus aga 78 ehk rohkem kui pool — 52,2%. Fakt räägib selget keelt, et me teeme väga vähe vanempioneerijuhtide kinnistamiseks, nende töö- ja olmeprobleemide lahendamiseks. Harva pöördume, kui oma jõud üle ei käi, partei- ja nõukogude organite poole. Ligi kolmandiku vanempioneerijuhtide vahetus mõjub kahtlemata pioneeritöö kvaliteedile ja järjepidevusele. Kahjuks saab tuua vaid üksikuid taolisi näiteid nagu Põltsamaa keskkoolist, kus kooli juhtkond on loonud vanempioneerijuhile väga head töötingimused ning võimaldas talle kohe tööle asumisel neljatoalise kõigi mugavustega korteri. Muidugi peab ka inimene seda väärt olema. Kuid enamjagu meie vanempioneerijuhtidest ja pioneerimajade töötajaist seda on.

Heameel on tõdeda, et Eesti NSV-s on võrreldes teiste liiduvabariikidega suhteliselt palju staažikaid pioneeritöötajaid. Neid, kes on pioneeritöele truuks jäänud 20 ja rohkem aastat, kogub koolides ja pioneerimajades tänaseks ligemale 100. On polemiseeritud selle üle, kas ikka kõljab olla nii kaua pioneeritööl, mis on ju väga spetsiifiline ja tihti lausa kehaliselt raske. Ometi on neile inimestele lausa solvav säte praegu kehtivas töö-

seadusandluses, et vanempioneerijuhi 25-aastasest tööajast loetakse pedagoogiliseks staažiks ainult üks kolmandik ehk 8 aastat ja 4 kuud juhul, kui ta soovib minna välja teenitud aastate pensionile. Kuid koolireform annab ka selles lootust vanempioneerijuhtide töö võrdsustamisele teiste pedagoogide omaga.

Seni on ainult ühe vanempioneerijuhi pikaajalist viljakat tööd vanempioneerijuhi-na krooninud Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetus. Eelmise aasta õpetajate päeva eel omistati see aunimetus Võru rajooni Osula 8-kl kooli vanempioneerijuhile Heljo Saarele. Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirjaga on autasustatud aga kümneid pioneeritöötajaid. See annab tunnistust meie pioneeritöötajate järjest kasvavast autoriteedist ühiskonnas, nende töö väärilisest hindamisest.

Nii mõndagi oleme püüdnud ära teha pioneeritöötajate ettevalmistamiseks praktiliseks tööks. Tänavu kevadel lõpetas E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi 3. lend algklassiõpetajaid, kellel on ka kasvatus töö meetodiku eriala. 20 lõpetajast kolm suunati tööle vanempioneerijuhiks, kaks asusid ametisse pioneerimajja. Tartu Pedagoogilisest Koolist saime juurde 13 vanempioneerijuhti.

Käesolevast õppeaastast õpetatakse välja keskkharidusega pioneeritöötajaid ka Tallinna Pedagoogilises Koolis.

Kui Pedagoogilises Instituudis tudengitele antavate teadmiste tasemega võime rahule jääda, siis Tartus tuleb veel palju vaeva näha, et häid tulemusi saavutada. Ega siin olegi midagi imestada, on ju instituudis pioneeritöötajate järelkasvu eest hea seismas meie lugupeetud pioneeritööveteranid Benjamin Nedzvedski, Aili Sinijärv, Hilda Roosvee ja Hilja Tombu. Tartus selliseid oma ala entusiaste aga paraku pole.

Et tõsta nii Tartu kui ka Tallinna pedagoogilises koolis õpetamise taset, võttis Eesti NSV Pioneerorganisatsiooni Nõukogu ja Tallinna Pioneeride Palee vabariiklik meetodikaosakond sealse õppetöö oma šefluse alla.

Suurepärase pioneeritöö kool on 2-aastane praktika üleliidulises Arteki pioneerilaagris. Aastate jooksul on seal teadmisi ja oskusi omandanud mitmed meie vabariigist pärit noored. Kahjuks ei ole me viimastel aastatel suutnud sinna suunata vajalikul arvul neide ja noormehi. Taas peame nentima, et küllap oleme liialt vähe ning halvasti tutvustanud sealset töö- ja elutingimusi, ebapiisavalt hoolitsenud tugeva kaadri taastootmise eest. Praegu ei ole Artekis tööl ühtegi Eesti NSV noort, sest Juhan Haravee töötab nüüd Eesti NSV Pioneerorganisatsiooni Nõukogus ning Ira Pavlova asus ametisse Nõmme pioneerimajja. Praegu on käimas uus Arteki rühmajuhitide komplekteerimine. See seab meie kõigi ette tõsised ülesanded, mille täitmisest oleme koduvabariigi pioneerielu käekäik.

Tänaseks jagub meesvanempioneerijuhte ainult 16-sse kooli. Seevastu Usbekistanis töötavatest vanempioneerijuhtidest on üle poolte noormehed. Ka mitmele teisele liiduvabariigile jääme ses osas alla. Kõikumus ei ole loomulikult omavahelises võistluses. Mees-pioneeritöötajaid on laste juures lihtsalt vaja. ÜLKNÜ Keskkomitee VIII pleenumil võeti vastu otsus suunata komsomoli lähetusega pedagoogilistesse õppeasutustesse 30 000 kommunistlikku noort, nende hulgas 15 000 noormeest. ELKNÜ linna- ja rajoonikomiteed ning pioneerorganisatsiooni nõukogud teavad oma kohustusi, tuleb vaid neid järjekindlalt täita. Usume, et koolireformi senisest suurem tähelepanu pioneeritöötajatele aitab kaasa noormeeste arvu kasvule pedagoogilise kaadri hulgas.

Nagu teada, on noorte leninlaste marss pioneerialiste õpilaste kollektiivse tegevuse kompleksprogramm ning nende kommunistliku kasvatus vahend. Ja seda eelkõige punarätikandjatele endile, keda oskuslikult juhib ja suunab pedagoogiline kollektiiv.

Meie koolis on välja kujunemas tänapäeva nõuetele vastav õpilasomavalitsussüsteem, mis kahtlemata aitab kaasa koolireformis uuele kvalitatiivsele tasandile tõstetud ülesannete lahendamisele. Komsomolikomitee, pioneerimaleva nõukogu ja õpilaskomitee osatähtsus on järsult suurenenud. Kasvatustöö edukus sõltub eelkõige nende kolme organi ja pedagoogilise kollektiivi ühistööst, kooskõlastatud tegevusest.

Võimetekohane õppimine on olnud koolis õpilaste tähtsaim tegevus ja nii jääb ka edaspidi. Sellele on pööratud meie põhitähelepanu. Kuid mitte kõikjal ei ole veel jõutud selgusele, et huvitav õppetund on aluseks sisukale klassivälisele tegevusele. Just siin kehtib kindlamalt kui kusagil mujal vastastikuse rikastamise printsiip. Mitmesugused aine- ja huviringid tuleb kutsuda ellu selleks, et need üksteist ei dubleeriks, vaid aitaksid kaasa mitmekesismate teadmiste omandamisele. Mitte juhuslikult ei alustanud ma selle teema juurde tulles õpilaste omavalitsusest. Me peame jõudma ka ringitöös selleni.

Malevanõukogud kuuluvad ära mahajääjaid ja põhjusega puudujaid, teevad ettepanekuid õppenõukogule õpilaste ergutamiseks ja karistamiseks. Olenevalt malevanõukogu autoriteedist on sel ka mõjujõudu. Kuid vaja on saavutada uus kvaliteet. Pioneerorganisatsioonil tuleb senisest enam näidata oma osa selliste ideelis-kõlbeliste töekspidamiste kujundamisel nagu suhtumine õppimisse, selle organiseerimisse ning tulemuste ühiskonnastamisele.

Iga pioneerimaleva tegevuses peab tähtsal kohal olema Nõukogude riigi ning Kommunistliku Partei sise- ja välispoliitika tundmaõppimine, suhtumise kujundamine kogu maailma erutavasse sõja- ja rahuküsimusse, negatiivse hoiaku saavutamine vaenuliku ideoloogia

suhtes. Selleks tuleb meil veel palju ära teha, sest murettekitavalt sageli kohtame laste hulgas poliitilist naiivsust, kõikuvat kodaniku-positiooni. See kõik loob soodsa pinna meie vaenlastele.

ELKNÜ Keskkomiteel ja Eesti NSV Haridusministeeriumil on kavas organiseerida ideelis-poliitilise töö ülevaatus koolides. Selle korraldamisel peavad head seisma loomulikult ka malevanõukogud.

NLKP XXVII kongressil võetakse vastu partei programmi uus redaktsioon ning määratakse kindlaks meie riigi majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad. Sellega ühenduses tuleb õpilaste tähelepanu koondada arenenud sotsialismi täiustamise, rahvusvaheliste suhete ning meie ühiskonna poliitilise süsteemi teooria ja praktika küsimustele.

Suvel toimunud XII ülemaailmseks noorsoo- ja üliõpilasfestivaliks valmistumisel tehti ära märkimisväärne töö kogu noorsoo, eriti aga pioneerialiste õpilaste poliitilise kultuuri süvendamisel. Kuigi festival on seljataga, ei ole tema ideed kustunud. Nii uuel õppeaastal kui ka edaspidi tuleb vastuvõetud dokumendid, vahetud muljed ja ideed viia kõigi noorteni, festivaliloosungi järgimine peab olema igapäevane südametöö.

Senisest laiemalt on vaja kutsuda kooli häid, oma tööd hästi tundvaid lektoreid ja väliskommentaatoreid. Tõnu Kõrda taoliste lektorige lastepärane, loogiline ning edasi mõtlema panev esinemine harib ja innustab helgemate peadega õppureid ka ise loengupropagandaga tegelema.

Koolireformi esimesel õppeaastal pöörati suurt tähelepanu töökasvatusele. Ei saa öelda, et töökasvatus oleks kunagi pioneerorganisatsiooni vaateväljast kõrval olnud, kuid mulle leidis ta erilise kõlapinna. Selle täiustamist jätkatakse pidevalt, sest on ju töö meie elu alus. Töökasvatust teeme kindla süsteemi järgi, mille lülideks on Eesti Õpilasmalev, õppe-tootmiskombinaadid, töö- ja puhkelaagrid, hoogtöönädalad ja -päevad, praktika. Kõik need lülid töötavad.

Koos XI viisaastakuga lõpeb ka pioneeride lõõktööviisaastak, mis teatavasti kulges kaheksa operatsiooniga. Need kaheksa operatsiooni vajasis igas pioneerimalevas teatud tingimusi, muidu ei oleks olnud võimalik neid organiseerida.

Tänapäeva töökasvatus tuleb tihedalt siduda ökoloogiaharidusega. Mida see tähendab? Tüdrukute ja poiste tööd on eelkõige vaja meid ümbritseva elukeskkonna tervendamisel. Tegutsema peavad hakkama aastaringsed ehitus- ja remondibrigaadid, rohelistel ja sinisel patrullid, uue hoo peab sisse saama koolimetskondade tegevus. Meid ümbritseb palju seesugust, mille heakorrastamisele võiksid ja peaksid õpilased oma käed külge panema. Miks aga on veel küllalt palju hooletusse jäetud haljasalasisid, hoove, mänguväljakuid, veekogusid? Küllap sellepärast, et meie, täis-

kasvanud, pole suutnud ega tahtnud küsimust lahendada, asja organiseerida. Paljuski saame toetuda õpilaste omavalitsusele, on vaja vaid suunamist. Ühtlasi tuleb edasi arendada õpilaste vastutus- ja peremehetunnet, karmilt karistada neid, kes ei taha ühismandit hoida.

ÜLKNU Keskkomitee kuulutas teatavasti välja uue üleliidulise kommunistlike noorte ja pioneeride aktsiooni «Revolutsioonilist käigem sammu!», mis on samuti, nagu meie uus marsietappki, pühendatud kahele eelseisvale tähtsündmusele. Pioneerid lülituvad sellesse aktsiooni oma marsiga, millele lisandub leninlik ülesanne. See on kaheks aastaks mõeldud tõine ülesanne, mille igale pioneerimalevale andis komsomoli linna- või rajoonikomitee ja mis peab olema otsekui proovikivi pioneerimalevate võimete hindamisel.

Elmisel pioneeriaastal aset leidnud kahest tähtsündmusest — Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevast ning XII ülemaailmsest noorsoo- ja üliõpilasfestivalist — oli juba eespool juttu. Kuid need kaks ajaloosündmust on niivõrd kaalukad, et kujundavad meie elu ilmet ka järgnevatel etappidel. Rõõmustab see, et kõik pioneerimalevad püüsid vääriliselt vastu minna nimetatud tähtsündmustele. Sellest annavad tunnistust sellised mahukad ja sisutihedad köited nagu obeliskide atlas «Süda ei unusta!» ja Eesti NSV pioneeride Sõprusraamat. Me avaldame tänu ajalehe «Säde» toimetusele eesotsas toimetaja Eesti NSV teenelise ajakirjaniku Juta Renzeriga, kelle otsesel organiseerimisel atlas valmis. Nende köidete taga on pioneerimalevate töepoolset sisukas pikaajaline töö, mis on tehtud noorte leninlaste sõjalis-patriootilisel ja internatsionalistlikul kasvatamisel. Nüüd aga on meie kohus mitte saavutatuga rahulduda, vaid edasi minna, oma sellesululist tööd laiendada ja süvendada.

Rääkides sõjalis-sportlikust mängust «Põuavälg», peab tõdemata, et ka selles töös oleme saavutanud edu. Kuigi tänava juunikuus toimunud sõjalis-sportliku mängu IX finaali ei iseloomusta täielikult kogu tegevust koolides, annab ta siiski küllalt objektiivset pildi hetkeseisust. Üle paljude aastate olid Suislepa esindatud kõik linnad ja rajoonid ning üsna hea ettevalmistusega. Finaali tulemused ei lase selles kahelda. Tundub, et oleme täielikult mõistmas sõjalis-sportliku mängu osatähtsust õpilaste kommunistlikus kasvatuses. Senisest enam tahame aga kogu õpetajasperelt abi ja toetust noorarmelaste erialade õpetamisel, punaste jäljeküttide tegevuse suunamisel, timurlaste liikumise hoogustamisel. Üpris sageli on vanempioneerijuht ükski jäetud. Eesti NSV Haridusministeerium on juba esitanud nõude, et iga õpetaja peab juhendama vähemalt üht aineriingi. Siia lisanduvad kahtlemata ka teised klassivälise töö vormid.

Pioneerimajad on vaieldamatult klassivälise töö kõige tähtsamad üksused, õpilaste kom-

munistliku kasvatuse keskused, pioneerorganisatsiooni nõukogude meetoodilised ja organisatoorsed baasid.

Me kõik teame ka seda, mis on pioneerimajade valusaim probleem — nimelt materiaalbaas, kuigi Eesti NSV Haridusministeerium ja haridusministri asetäitja Kalju Luts isiklikult on püüdnud teha väga palju, et pioneerimajade materiaalbaas paraneks, tugevneks, jõuaks tänapäeva nõuetele vastavaks.

Me ei seisa enam paigal. See on isegi pikk samm edasi. Loodetavasti hakatakse uuel viisaastakul ehitama Tartu pioneerimaja uut hoonet ja Tallinna Pioneeride Palee teist järku. Kuid kuidas jääb teiste majadega? Meil on EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu toetus, et kohalikud täitevkomiteed annaksid oma parima pioneerimajade hoonete kapitaalremondiks, täiendavate hoonete ehitamiseks. Kiiremas korras tuleb lahendada Pärnu rajooni ja Jõgeva pioneerimaja probleem. Pärnu rajooni majal ei ole siiani oma hoonet, Jõgeval valitsev olukord ei kannata kriitikat.

Meil on häid väljakujunenud töösüsteemi ja kogunud kaadriga töötavaid pioneerimaju. Sellesse nimistusse mahuvad Tartu linna (direktor Maret Ulp), Tallinna Mererajooni (Valentina Bassova), Paide (Malle Salk), Võru rajooni (Sirje Pakler) ja Jõhvi (Felix Sõrra) pioneerimaja ning kindlasti veel mitmed. Kuid ka neis on reserve.

Senini vähe teevad pioneerimajad koostööd haridusosakondadega nende õpetajate harimiseks, kes saavad pioneeritöös abi osutada. Miks ei võiks korraldada kas või vähemalt üks kord õppeaastas klassijuhatajatele, matemaatika-, ajaloo-, muusika-, joonistamisõpetajatele seminari pioneerimaja baasil? See on ju suurepärase võimalus aineõpetajate kaasaaramiseks pioneerorganisatsiooni juhendamisse. Selleks saavad kaasa aidata haridusosakondade klassi- ja koolivälise töö meetoodikud, kes juba 2 aastat meetoodikakabinettides töötavad. Side nende ja pioneerimajade direktorite vahel peab olema kõige tõisem.

Uus pioneeriaasta on alanud. Üleliidulise noorte leninlaste marsi järjekordne etapp, mis hõlmab kogu punarätikandjate kommunistliku kasvatuse, ei ole midagi eraldiseisvat, vaid tihedalt seotud meie ühiskonna arenguga, nõukogude rahvaga. Kavandades eelseisvat pioneerielu, on vaja marsi kaudu tuua tüdrukud ja poisid veelgi enam elukeskkonda, igapäevaste tööde ja tegemiste juurde, anda lastele võimalus koos täiskasvanutega võimele vastavalt tegutseda oma kodumaa heaks. Noorte leninlaste marss on konkreetne ilming koolireformist ja teistest meie elu puudutavatest muudatustest, järelikult on selle elluviimine kõikide, kogu rahva ühine hool.

Klassijuhataja ja pioneerirühm

MARIKA TEKKELE, Põltsamaa keskkooli vanempioneerijuht

Esimene pioneerikoondus, huvitavad kohtumised, põnev maastikumäng, laagrilõke — need on unustamatud mälestused pioneeriaastatest. Noor inimene areneb, kasvab ja kogub teadmisi. Veel on teda võimalik suunata, kujundada. Suur osa selles töös on pioneerorganisatsioonis.

Noorte leninlaste üleliidulise marsi käesolev etapp «Revolutsioonilist käime sammu!» viib pioneere vastu NLKP XXVII kongressile ja Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 70. aastapäevale. Marss — see on kompleksprogramm, tegevusjuhend, mis arvestab vanuselisi ja soolisi iseärasusi, annab võimaluse tublideks pioneeritegudeks igale malevale, rühmale ja salgale.

Pioneeritöö on pidevalt muutuv, ajaga sammu pidav. Koolireform seab meie ette ülesande jõuda iga õpilasele. Eesmärk ei ole anda mitte ainult teadmisi, vaid kasvatada. Komsomolija pioneerorganisatsiooni kaudu valmistab õpetaja ette noort põlvkonda eluks ja tööks. Kõige olulisem osa organisatsiooni töös on pioneerirühmal. Klass — pioneerirühm — on esimene tööeline kollektiiv ja milliseks kujuneb rühma tegevus, oleneb klassijuhatajast. Õpetaja-klassijuhataja on õpilastele kõige lähedasem, on nõuandja, lohutaja ja lepitaja. Eriti kõrgelt hindavad klassijuhataja osa nooremad õpilased. Kahtlemata on just nende klassijuhataja kõige parem, kõige õiglasem.

Kuidas planeerida tööd, lähtudes konkreetse kooli võimalustest, millised eesmärgid seada ja mida ette võtta, milliseid üritusi korraldada, et saavutada kasvatustöös häid tulemusi? Meil on suuri ja väga väikseid koole, maa- ja linnakoole, pikapäeva- ja internaatkoole. Tingimused kasvatustöök on väga erinevad, eesmärgid samad.

Noorte leninlaste marsi kutsungid — PIONEERILUBADUS, PIONEERITEGU, PIONEERIAU — tõstavad esile pioneeritöö rühmas. Pioneerilubadus on tegevusjuhend, eesmärgi seadmine. Klassijuhataja abiga selgitatakse välja, milleks rühm on võimeline, lubadus lähtub kooli ja Leninliku Komsomoli antud leninlikust ülesandest. Ühise arutelu käigus jõutakse järeldusele, et maleva töö edukus sõltub iga rühma, iga pioneeri tegevusest, sellest, kuidas ta täidab oma pioneeri-

lubadust. Kui kõik üritused õnnestuvad hästi, muutub rühm sõbralikumaks, üksmeelsemaks. Iga pioneer, kui ta on teinud midagi oma rühma või maleva heaks, saab paremaks oma mõtetelt, tegudelt ja püüdlustelt.

Marsi programm on kirjutatud lastele, kuid selle lahtimõtestamiseks on siiski tarvis õpetaja abi. Pioneeritöös ei ole midagi kunstlikult väljamõeldut, kõik, mis me teeme, on otseselt seotud meie igapäevase elu ja tööga. Marss annab võimaluse valida, kujundada igale rühmale oma nägu. Kogemused näitavad, et õige on valida rühmale kindel tegevussuund. Ideaalne oleks selline kompleksne kasvatustöö plaan koostada juba 4. klassis kõigiks pioneeriaastateks. On näiteks 4. klass tubli timurlaste töös, siis võiks seda jätkata ka järgmisel aastal. Õppides tundma A. Gaidari elu ja loomingut, võiks see olla aluseks rühma nime taotlemisel. Timurlaste töö kasvatab pioneerides aktiivset ellusuhtumist, õpetab nägema ilu ja headust. Vanemad pioneerid võiksid luua sõprussidemeid teiste koolide timurlaste rühmadega, vahetada kogemusi, olla ise tublide tegude algatajateks.

Tubli spordiklassi lubadus väljendab püüdu hästi esineda sõjalis-sportlikus mängus «Põuavälk». Ei oleks vaja karta, et eesmärk on liiga kauge ja kättesaamatu. Korraldatakse ju igal aastal rivivõistlusi, maastikumänge, võisteldakse spordis. Õpitakse tundma kodumaa ajalugu, hoolitsus vennashaudade eest kasvatab austust meie kodumaa kangelaste vastu. Liikudes järjekindlalt eesmärgi poole, jõuab rühm kindlasti parimate tulemusteni. Ükskõik millise tegevussuuna rühm valib, olgu eesmärk ühiselt luua, korda saata ja sellest rõõmu tunda.

Pioneerorganisatsiooni kaudu õpitakse tundma meie kodumaa minevikku ja tänapäeva, pioneeriseadused ja pühalik pioneeritöötus õpetavad elama, õppima ja võitlema nii, nagu õpetas suur Lenin, nagu õpetab Kommunistlik Partei. Oluline on anda teadmisi, veel olulisem kujundada suhtumist. Valmistudes astuma pioneerorganisatsiooni, õpitakse tundma pioneerijalugu, räägitakse punasest pioneerirätkust, tutvutakse pioneerikangelaste eluga. Aga ikka märkame mõne poisi või tüdruku taskus kortsunud kaelarätti. Kuidas tõuseb käsi rebima katki või määrima pioneerirätti? Kas teadmatusest?

Olin külalisena ühel malevakoondusel, kus võeti vastu ka uusi pioneere. Järsku märkas, et ühe poisi kaelarätik erineb teiste omadest tunduvalt. Hiljem seletas klassijuhataja, et seda kaelarätti oli kandnud poisi isa. Rühmakoondusel oli lapsevanem meenutanud oma pioneeriaastaid, rääkinud sellest, kui tähtis on teha hästi igapäevast tööd, täita oma lubadusi. Sellest klassist sai tubli pioneerirühm. Oma viimasel pioneerilõkkel andsid kõik lubaduse hoida kaelarätt alles. Klassijuhatajale kingiti kogukas mälestusteraamat — kõigi pioneeriaastate mured ja rõõmud.

Oppides tundma marsi programmi, aitab klassijuhataja õpilastel jõuda arusaamisele, et rühma eesmärk ei ole saada paremaks kui teised rühmad, vaid paremaks, kui oldi enne. Marsi soovitustest lähtudes ei ole parimaid, on võitjad. Nimetuse «Eesrindlik rühm» saamiseks on võimalus kõigil rühmadel. Kõige tähtsam on hästi õppida, olla mingil alal eeskujuks teistele rühmadele, võtta aktiivselt osa maleva üritustest.

Ühiselt koos klassijuhatajaga tuleks arutada sedagi, mida tähendab pioneerirühma tõus astmelt astmele. Kunagi ammu kasutusel olnud pioneeristmete mõte oli hoopis teine. Siis seati esikohale iga üksiku pioneeritegevus, mis polnud seotud kollektiivi huvidega. Nüüd viib marss kogu pioneerirühma ühelt astmelt teisele. Iga etapp on eelkõige vanuseline ajajärk. Iga pioneer peab teadma, mis on tema astmele omane, peab tunnetama liikumist eesmärgi poole.

Alustades tõusu I astmele, õpib rühm elama ja töötama pioneerilikult, kasvab kollektiivsus- tustunde. Pioneeritegevuse tundmaõppimisel on abiks mäng, romantika, pioneerirituaalid ja sümbolika. II astmele on iseloomulik aktiivne osavõtt ühiskonnakasulikust tööst, oskus kasutada omandatud teadmisi, tegelda oktoobrilastega. Eriline koht on huvialasel tegevusel. III astmele tõustes püüab pioneerirühm anda omandatud teadmised edasi noorematele, on pioneeritöö juhtijaks, erilist rõhku pööratakse instruktorite tööle.

Suureks abiks klassijuhatajale, eriti töös vanema astme pioneeridega, peaksid olema aineõpetajad ja ringijuhid. Kõik õpilased ei ole võrdsete võimetega, on neidki, kes arengus teistest maha jäänud. Ometi vajab igauks koolimure kõrval ka koolirõõmu.

Klassijuhataja töö on väga vastutusrikas ja mahukas. Seda enam väärivad esiletõstmist need õpetajad, kes ei püüa õpilaste eest kõike ise ära teha — kuigi nii saab mõnikord kiiremini ja paremini —, vaid kasvata- vad lastes iseseisvust, algatusvõimet. Tundes kõige paremini oma õpilasi, on õpetajal võimalus jälgida, et ühed ei oleks liialt ülekoormatud, teised eemale tõrjutud. Pioneeritöö ülesandest algab vastutustunde kasvata- mine. Ülesande andmisel on ainult siis mõte, kui me selgitame täpselt selle täitmise käiku ega unusta andmast hinnangut.

Kuidas üht või teist pioneeritööülesannet täita, seda õpitakse pioneerikoolis või aktiiviõppus- tel. Vanemad pioneerid oskavad juba iseseis- valt anda rühmas salkadele või üksikutele pioneeridele ülesandeid, kontrollida nende täitmist ja anda hinnanguid. Nooremad pio- neerid ei saa läbi õpetaja abita. Hea, kui on välja kujunenud kindel süsteem. On malevaid, kus kasutatakse ülesande andmiseks vastavaid kaardikesi, tublimatele saadetakse koju kiitu- sekaart või tehakse vastav sissekanne rühma- päevikusse.

Erinevaid võimalusi on väga palju. Oluline

on see, et tõus järgmisele astmele muudab pioneeritööülesande sisuliselt keerukamaks. I ast- me pioneeritööülesanne on konkreetne, mitte väga pikaajaline. Et tunnetada oma võimeid ja oskusi, on vaja täita mitmeid erinevaid üles- andeid. Selles töös on klassijuhatajale suureks abiks rühmajuhid. II astme pioneeritööülesanne on keerulisem. Pioneerid on võimelised ise- seisvalt otsustama, kuidas on antud üles- annet kõige otstarbekam täita, õpitakse üksteist abistama, ühiselt antakse hinnang. III astme ülesanne õpetab juhtimist, on loo- minguline. Et üht või teist ülesannet edukalt täita, peab hästi tundma oma rühmakaaslast, oskama suhelda.

Vanemad pioneerid on maleva töö organi- seerijad. Nende tööplaanis peaksid kajastuma malevaürituste ettevalmistamine, instruk- torite töö, oktoobrilaste töö juhtimine, huvi- alane tegevus. Et huvi pioneeritöö vastu püsiks, on vaja leida uusi, vanematele pio- neeridele sobivaid töövorme. Suurenema peaks aine- ja huviringide osatähtsus, mitme- suguste seksioonide ja klubide tegevus.

Valmistades õpilasi ette ÜLKNÜ ridadesse astumiseks, peame mõtlema ka tulevase kom- somoliaktivisti kasvatamisele. Kõigist õpilas- test ei saa häid juhte, kuid igas pioneerirüh- mas on neid, kel on kaaslaste hulgas auto- riteeti, keda arvestatakse.

Klassijuhatajad koostöös pioneerijuhi ja aineõpetajatega peaksid igati selliseid õpilasi abistama. Vajalik on arendada suhtlemis- oskust, õpetada iseseisvalt mõtlema, ennast väljendama. Komsomoliaktivistidena on sel- lised õpilased õpetajatele suureks toeks.

Paljud klassijuhatajad on arvamusel, et kõige tähtsam on esimene pioneeriaasta. Siis tuntakse kõige enam uue vastu elavat huvi. Mäng, romantika, pioneerisümbolika — kõi- ke kasutame selleks, et kujuneks tugev kol- lektiiv — pioneerirühm. Noorte leninlaste marsi käesoleval etapil ongi eriline tähele- panu pööratud just pioneerirühma tööle. Koo- lireformis rõhutatakse nii komsomoli- kui pioneerorganisatsiooni osatähtsuse tõusu kasvatustöös.

Kui pioneerilubadus — rühma lubadus — on klassijuhataja jaoks otseseoses kasvatustöö põhiülesannetega, siis kasvatustöö kalender- plaani võiks võrrelda pioneerirühma tegude loeteluga. Kui pioneerirühm lubab saada üks- meelsemaks, sõbralikumaks, siis isegi 4. klassi pioneerid jõuavad üsna kiiresti järelduseni, et üksteist õpitakse tundma kõige paremini ikka midagi koos ette võttes. Nad mõistavad, et ühine matk või töö kolhoosipõllul on just see pioneeritöö, mis aitab neil kõige paremini lubadust täita. Võiks ju veel ühiselt tähistada sünnipäevi, korraldada klassiõhtu, minna külla lasteaeda. Tegu on ainult siis kasvatus- lik, kui ta on eesmärgistatud, teadvustatud.

Üks pioneerirühm kutsub enne sügistöödele minekut kokku rühmakoonduse. Valmistu-



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kas kutsetegevus valib või kujundab?

VIIVI EKSTA

Käesoleva artikliga jätkame Eesti NSV õpetajaurimuste tutvustamist. Autori varasemates kirjutistes (1; 2; 3) on antud meetodikate täpsem kirjeldus, sellepärast praegu ainult mõned kõige üldisemad märkmed. Isiksuseomaduste selgitamiseks on objektiivse meetodikana kasutatud gruusia psühholoogide väljatöötatud fikseeritud seadumuse meetodikat, mille puhul eksperimentaalselt kutsutakse esile tajuillusioonid, registreeritakse nende tekkimise, kulgemise ja kustumise pilt ning selle põhjal antakse isiksuse kirjeldus. Tüüpe on kirjeldanud V. Norakidze (9). Subjektiiivsete meetodikatena raken dati R. B. Cattelli isiksuseküsimustiku 16 PF A-vormi (Eesti oludele kohandanud grupp psühholoog M. Henno juhtimisel) ja õpetaja hoiakute küsimustiku MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) Eesti NSV varianti MAN (Mina arvan nii), mis on meie oludele kohandatud M.-I. Pedajase juhtimisel.

Varem saadud uurimistulemuste (vt. 1) kontrollimiseks on 1984. a. töötlusse antud 117 K₁ materjalid: neist üliõpilasi 28 (24 %), õpetajaid 14 (12 %), koolijuh te 26 (23 %), võrdlusgruppi, s. o. teiste elukutsete esindajaid 49 (41 %). Eelmises kogumis olid vastavad suhted 22 %, 26 %, 35 % ja 17 %. Seega oli eelmises kontingendis tugev koolitöötajate või õpetajakutseks valmistuvate üliõpilaste ülekaal. Koolijuhid selles kogumis olid peaaegu eranditult koolidirektorid. Võrdlusgrupis (17 inimest) oli mitu endist õpetajat, praegu töötab neist taas pedagoogilisel tööl kaks. Teise kogumi 26 koolijuhi hulgas

on direktorite osakaal väiksem, ülekaalus on direktorite asetäitjad, inspektorid ja meetodikud. Võrdlusgrupi 49 K₁ hulgas domineerivad juhid, sealhulgas tippjuhte 55 %. Katsekontingendi jaotuvus on esitatud tabelis 1.

Fikseeritud seadumuse meetodikaga saadud tulemused

Tajuillusioonide tekkimise, kulgemise ja kustumise pildi põhjal eristavad gruusia psühholoogid isiksusetüüpe (vt. 9 ja 10). Eestikeelsed kirjeldused leiame autori varasemas kirjutises (1). Meie katsekontingendi jaotuvus tüüpidesse on esitatud tabelis 1.

Nagu näeme, läheneb üliõpilaste jaotuvus normaaljaotuvusele: ekstreemgruppide variaabel-labiilse ja jäik-staatilise seadumusega isikuid on peaaegu võrdselt, kusjuures esimesi mõnevõrra ülekaalus (vastavalt 22 ja 20 %). Need on inimesed, kellel tajuillusioonid ei kujune või kujunevad väga nõrgalt ja on ajas väga ebapüsivad. V. Norakidze kirjeldab neid kui nõrkade vajadustega impulsiivseid inimesi, kellel ei ole välja kujunenud tugev seesmine juhtiv jõud (9. lk. 132). Temperamentilt domineerivad selles tüübis sangviinikud.

Suhteliselt palju variaabel-labiilset tüüpi kohtab meie katsekontingendis ka õpetajate hulgas (20 %). Oluliselt rohkem on aga jäik-staatilise seadumusega isikuid (35 %), seda küll ühe Tallinna süvaõppega kooli arvel ja selline vahekord ei pruugi olla iseloomulik õpetajakonnale üldse. Jäik-staatilise seadumusega isiksustel kujunevad väga tugevad ja püsivad tajuillusioonid. Kirjanduse andmeil on need inimesed, kellel on raske ümber lülituda, tugeva enesekontrolliga, neid iseloomustab teadlikkus, entusiasm, kohusetunne. V. Norakidze nimetab seda tüüpi inimesi konfliktseteks, valitseb kontrast välise sotsiaalse käitumise ja sisemiste läbielamuste teravuse vahel (9, lk. 85 jj.). Temperamendiomadustelt kohtab selles tüübis palju koleerikuid, aga ka melanhoolikuid (tajuillusioonide kujunemise pilt mõlemal juhul mõnevõrra erinev). Vähe on õpetajate hulgas dünaamilise seadumusega nn. harmoonilisi inimesi (15 %).

Koolijuh tite jaotusköver on märksa ebaühtlasem: variaabel-labiilse seadumusega isikutega (11 %) võrreldes on jäik-staatilise seadumusega K₁-de ülekaal rohkem kui kolmekordne (36 %).

Veelgi ebaühtlasem on võrdlusgrupi jaotuvusköver, kus jäik-staatilise seadumusega isikud on absoluutses ülekaalus (51 %) variaabel-labiilse seadumusega isikutega (9 %) võrreldes. Märnatavam on see ülekaal teises (B) katsekontingendis (vastavalt 55 ja 6 %), milles, nagu öeldud, domineerivad juhid.

Järeldusi nii väikese katsekontingendi puhul oleks ennatlik teha. Katsed on korraldatud rangelt vabatahtlikkuse alusel, seega võib eeldada, et K₁-de hulka satub suhteliselt rohkem jäik-staatilise seadumusega isikuid, kes peaksid kirjelduse põhjal olema rohkem sissepoole suu-

natud ja keda oletatavasti huvitab enese sise- maailma tundmaõppimine, enese kohta and- mete saamine. Kõik katsegrupid olid sellest nõudest lähtudes võrdsetes tingimustes ja nende jaotuvuskõverad võinuksid olla ühesugused, ka üliõpilaste hulgas oleksid pidanud domineerima jäik-staatilise seadumusega katseisikud. Praegu võiks meie katsekontingendiga saadud suhete

põhjal teha järelduse, et elukutse (tegevusala) valib teatud isiksusejoontega inimesi. Jäik-staa- tilise seadumusetüübi domineerimine juhtidel lubab oletada, et seda tüüpi inimesed juhirollis paremini toime tulevad. Neid iseloomustavad sellised isiksusejooned nagu tahte-, otsuse- ja järjekindlus, domineerimine teiste üle.

KATSEKONTINGENDI JAOTUVUS

Tabel 1

Tüüp	Üliõpilased		Õpetajad		Koolijuhid		Võrdlus- grupp		Kokku		
	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	
I variaabel-labiilse seadumusega	A	6	27	6	23	6	17	3	18	21	21
	B	5	18	2	14	1	4	3	6	11	9
	K	11	22	8	20	7	11	6	9	32	15
II variaabel-stabiilse seadumusega	A	6	27	8	31	7	20	4	23	25	25
	B	10	36	4	29	11	42	11	23	36	31
	K	16	32	12	30	18	30	15	23	61	28
III dünaamilise seadumusega	A	7	32	5	19	8	23	3	18	23	23
	B	6	21	1	7	6	23	8	16	21	18
	K	13	26	6	15	14	23	11	17	44	20
IV jäik-staatilise seadumusega	A	3	14	7	27	14	40	7	41	31	31
	B	7	25	7	50	8	31	27	55	49	42
	K	10	20	14	35	22	36	34	51	80*	37
Kokku	A	22	22	26	26	35	35	17	17	100	100
	B	28	24	14	12	26	23	49***	41	117	100
	K	50	23	40	18	61**	28	66	31	217	100

A — 1. kontingent 100 inimest, andmed töödeldud 1979. a. TPedl arvutuskeskuses

B — 2. kontingent 117 inimest, andmed töödeldud 1984. a. TPedl arvutuskeskuses

* Tabelis on jäik-staatiliste hulka arvatud 6 plastilis-staatilise seadumusega K_{r-t}, arvutuste puhul on nad grupi homogeensuse huvides välja jäetud.

** 1. kontingendi koolijuhtidest olid pea kõik direktorid, 2. kontingendist domineerivad direktori asetäitjad, inspektorid, metoodikud.

*** Foonkontingendi jaotuvus: tippjuhte — 27 e. 55 %.

PÜHHOGRAMMID ISIKSUSEKÜSIMUSTIKU 16 PF ALUSEL

Tabel 2

	ENSV õpeta- ja (foonkon- tingent) n=514	1979. a. kogum (A) n=100	1984. a. kogum (B) n=117	Koolijuhid A ja B kogu- mist kokku n=61	Variaabel- labiilse sea- dumusega k ₁ n=32	Jäik-staatil. seadumusega k ₂ n=74
A	6,4	6,1	5,7	6,2	6,4*	5,7
B	5,8	6,2	6,4	6,1	6,2	6,5
C	5,6	6,0	5,7	6,3*	6,2	6,0
E	5,0	5,0	5,7	5,3	5,5	5,5
F	5,5	5,8	6,1	5,8	6,0	5,8
G	5,6	5,9	5,2	6,1***	5,5	5,5
H	4,8	5,3	5,5	5,0	5,3	5,3
I	7,1	6,5	6,4	6,4	6,7	6,4
L	5,5	5,3	5,6	5,4	5,3	5,6
M	5,2	5,4	6,2	5,4**	5,8	5,8
N	6,8	6,0	5,7	6,1	5,6	5,9
O	5,9	5,5	5,7	5,2	5,5	5,5
Q ₁	5,1	5,3	6,3	5,4***	5,7	6,1
Q ₂	6,3	5,7	5,9	5,9	5,7	5,9
Q ₃	5,5	5,6	4,8	5,8***	5,3	5,4**
Q ₄	6,2	5,8	5,9	5,8	5,5	5,8
Q _I		5,5	5,8	5,4	5,7	5,5
Q _{II}		5,3	5,8	5,3	5,4	5,6
Q _{III}		4,8	5,0	4,9	4,6	5,1
Q _{IV}		5,0	6,3	5,2	5,5	5,9
Q _V			6,2	5,6	5,8	6,1

Teised faktorid: Q_I — introvertsus — ekstravertsus, Q_{II} — kohanemine — ängistus, Q_{III} — tund- lik emotsionaalsus — dünaamiline stabiilsus, Q_{IV} — alistuvus—sõltumatus, Q_V — loovus, * p=0,1 (90 %), ** p=0,05 (95 %), *** p=0,01 (99 %).

Mida näitavad psühhogrammid!

Isiksuseküsimustiku 16 PF alusel saadud psühhogrammid on esitatud tabelis 2. Võrdluseks on ära toodud Eesti NSV õpetajate foonkontingendi andmed (514 õpetajat). Variaabel-labiilse ja jäik-staatilise seadumusega katseisikute grupid on arvestatud mõlema kogumi peale kokku.

1979. a. kontingendist andsid tajuillusioonide põhjal määratud tüübid üksikuid statistiliselt olulisi seoseid isiksuseküsimustiku 16 PF faktoriga. Loogiline ja V. Norakidze kirjeldatud isiksusetüüpidega kokkulangev oli aga teiste faktorite andmete interpretatsioon. Käesolevas artiklis kasutame teiste faktorite nimetusi mõnevõrra muudetud kujul ja teises järjekorras: Q_1 introvertsus-ekstravertsus, O_{11} kohanemine-ängistus, Q_{111} emotsionaalsus-dünaamiline stabiilsus, Q_{1V} alistuvus-sõltumatus, Q_V loovus (seda faktorit 1980. a. artiklis arvatud ei ole).

Võrreldes fikseeritud seadumuse meetodika alusel määratud ekstreemgruppide, s. o. variaabel-labiilse seadumusega isikute (tajuillusioonid ei teki või on väga nõrgad ja ajas ebapüsivad) ja jäik-staatilise seadumusega isikute (tajuillusioonid väga tugevad ja püsivad) psühhogramme 1984. a. kogu kogumiga, võime öelda:

□ statistiliselt oluliselt kõrgem on variaabel-labiilse seadumusega isikute A faktori näit (6, 4), mis viitab nende suuremale kontaktivõimelisusele, avatusele kogu grupiga võrreldes (5, 7);
□ statistiliselt oluliselt kõrgem on jäik-staatilise seadumusega isikute Q_3 (vastavalt 5,4 ja 4,8); see räägib nende tugevama enesekontrollist, täpsusest sotsiaalsete nõuete täitmisel. Inimene jälgib oma minapilti, kontrollib oma emotsioone ja käitumist. Teda iseloomustab sihikindlus ja isiksuse kõrge integratsioonaste;
□ omavahel nende kahe tüübi psühhogrammid statistiliselt olulisi erinevusi ei ole. Võrreldes jäik-staatilise seadumusega isikutega iseloomustab variaabel-labiilse seadumusega isikuid $A+$ (avatamad, kontakteeruvad), $C+$ (nende käitumine on vähem meeleolust ja enesetundest determineeritud) (V. Norakidze kirjelduse alusel määrab selle tüübi käitumise situatsioon), $I+$ tundeõrnemad, hellikumad, $L-$ inimestesse emotsionaalselt paremini suhtuvad, Q_1^- leplikumad olemasolevaga, seega konservatiivsemad muutuste suhtes, Q_4^- madalama sisepingega. Teiste faktorite näitajate põhjal on variaabel-labiilse seadumusega isiksused ekstravertsemad (Q_1+), vähem ängistatud ($Q_{11}-$), tundeelus labiilsemad ($Q_{111}-$), mis tundub nende $C+$ faktori taustal vasturääkivusena, sõltuvad ($Q_{1V}-$) ja vähem loovad (Q_V-), võrreldes jäik-staatilise seadumusega isiksutega. See kirjeldus langeb kokku varem saadud tulemustega.

Hoopis rohkem statistiliselt olulisi erinevusi leiame koolijuhtide ja 1984. a. kogu kogumi võrdlemisel. Olulisuse nivool $p < 0,001$ kerkib esile kolm faktorit: $G+$, Q_1- ja Q_3+ . Oluliselt erinevad ($p < 0,05$) ka koolijuhtide $C+$ ja $M-$ faktor. Seega võime öelda, et meie koolijuhtide emotsionaal-tahtelisteks iseärasusteks on

kohusetundlikkus, sotsiaalsete normide ja reeglite arvestamine ($G+$), tugev enesekontroll, nõudlikkus enese suhtes (Q_3+). Intellektuaalselt küljest iseloomustab neid kaldumine konservatiivsuse suunas ja tolerantsus olemasolevaga (kas seda võib interpreteerida kui vähest vastuvõtlikkust uuele?), tegelemine vahetute huvide ja küsimustega (Q_1- ja $M-$). Võrreldes kogumi teiseseid faktoreid on nad vähem avatud (Q_1-), paremini kohanenud ($Q_{11}-$), sõltuvad ($Q_{1V}-$) ja vähem loovad (Q_V-). Koolijuhtide näitajad on õpetajate foonkontingendi omadele üldjoontes lähedasemad, v. a. mõned faktorid: $C+$, $G+$, $O-$. Seega koolijuht on õpetajast emotsionaalselt küpsem, normatiivsem, rahulikum, enesekindlam. Meie õpetajaskonnale iseloomulike faktorite puhul $A+$, $H-$, $I+$, $N+$ on 1979. ja 1984. a. kontingendis tendentsid samasuunalised, erinevuseks on madalam Q_2 ja Q_4 . Usaldusnivood võrdluses foonkontingendiga välja arvatud ei ole.

Fikseeritud seadumuse meetodika abil määratud isiksusetüüp muutub V. Norakidze andmetel elu jooksul ainult ekstreemolukordades (näiteks raskekujuline psühhotrauma), seadumuse tüüp on tihedas seoses temperamenditüübiga. Pikeaaliste uurimisel sedastati Gruusias, et nende seadumusetüüp on järeltulijate omaga arvestatavas korrelatsioonis (12). Sellest võib teha järelduse, et seadumuse tüüp kuulub indiviidi ressursside hulka, on kaasa sündinud, esineb kui antus. Meie andmetel 16 PF faktorite kohta sama öelda ei või. Selle poolt räägib ka asjaolu, et variaabel-labiilse ja jäik-staatilise seadumusega isiksusetüüpide psühhogrammid pole statistiliselt olulisi erinevusi. Võrreldes tabelis 3 olevaid psühhogramme võib öelda, et 16 PF faktorite näol on tegemist integraalsete isiksusekarakteristikutega, uute ressurssidega, mis kujunevad sotsiaalse kogemuse mõjul ja kindlustavad hea toimetuleku eri tegevustes. (Ühe kutsegrupi psühhogrammid erinevad teiste kutsegruppide omadest.) Neid võib seega vaadelda kui isiksuslike ressursside (lähemalt indiviidi ja isiksuslike ressursside kohta vt. 4; 5). Indiviidsetest ressurssidest isiksuslike tekkimine sõltub keskkonnast, sellest, mida indiviid enese jaoks väärtustab. Määrav osa on kutsetegevusel ja sellega on seletatav, miks indiviidne ennustab ebapiisavalt isiksuslike ressursside teket (eri seadumusetüüpidega inimestel ei ole psühhogrammid olulisi erinevusi).

Demokraadid ja autokraadid

Õpetaja kasvatushoiakute seosest isiksusetüübiga on olnud juttu ka varasemates artiklites (vt. 2; 3). Kahe meetodika vaheline korrelatsioonimaatriks näitas nii A (1979. a.) kui ka B (1984. a.) katsekontingendi puhul ühesugust tendentsi: fikseeritud seadumuse näitajatel (konstantsus, stabiilsus, keskmine tajuillusioonide arv) on autokraatlikkusega positiivne, demokraatlikkusega negatiivne seos. Meenutame, et dimensioonis autokraatia-demokraatia on normeerimiskaala selline, et mida väiksem punkti-

de arv, seda autokraatlikumate hoiakutega on isiksus ja vastupidi. Hoiakute valdkondadest eristub küsimustikus «Mina arvan nii» 5 fakto-

rit: I — õpilaste käitumine ja kasvatus väljaspool kooli; II — õpilaste õpetamine ja juhtimine; III — koolidistsipliin; IV — lapsepsüh-

Tabel 3

16 PF faktorid	MAN-i faktorid	I faktor			II faktor			III faktor			IV faktor			V faktor			Kokku		
		D	A	D-A	D	A	D-A	D	A	D-A	D	A	D-A	D	A	D-A	D	A	D-A
A	K IV I																		33
B	K IV I							18			19-24	25							21
C	K IV I	-20			-19				-20	18	-32	24						-26	19
											34-27	37					23	25	
E	K IV I	-35													36-40	43			
F	K IV I	-25									-22	22							
					-47	50	-57	-43	41	-47	-24							36	-33
G	K IV I	-21	19	23	26	-27	26	-24						18			24	-21	
					28		39	-26			28			38		36			
H	K IV I						-37							-41	36				
I	K IV I	28-21	28				25-18	26		28-27	33	31-25	33	29-25	34				
							34												
L	K IV I													-18	18				
		35	34	40						50-33	47	47-40	49	42	30				
M	K IV I	32-27	33	22	26	23-25	29	20-22	25				18	24-25	31				
		-29	28	-25	27	25-37	39	-25	22				-30	30					
N	I IV I	-41																	
O	K IV I							20	-21	-19	33	-29				26	-23		
										-23	24	-28							
Q ₁	K IV I	24	20																
		26																	
Q ₂	K IV I						18	-19	22				22-24	27				21	
Q ₃	K IV I	-27	-24	-22			-21	-21							-20			-18	
			22	-22				26											
Q ₄	K IV I	18										24	-20					19	
																		33	

K — kogu 1984. a. töötlemisel olnud kontingent; IV — jäik-staatilise seadumusega K_f-d; I — variaabel-labiilse seadumusega K_f-d; D — demokraatlikkus; A — autokraatlikkus; D-A — nende diferents.

hologia alased teadmised; V — õpetajakutsega seotud küsimused.

Eelõeldu põhjal võib väita, et üldreeglina jäik-staatilise seadumusega isikud on autokraatlikumate kasvatushoiakutega kui variaabel-labiilse seadumusega isikud. Ekstreemgruppide (IV ja I grupp) võrdlus faktorite kaupa kinnitab seda oletust. A kogumis on diferentsid suuremad kui B kogumis. Seletus peitub nähtavasti selles, et B kogumis on rohkem mittepedaagooge (41%), kelle kasvatushoiakud on üldiselt demokraatlikumad. Ka B kogumiga võrreldes on jäik-staatilise seadumusega isikud autokraatlikumate hoiakutega, kuid erinevus on statistiliselt väheoluline ($p < 0,1$). Samal olulisuse nivool osutuvad jäik-staatilise seadumusega isikud autokraatlikumateks variaabel-labiilse seadumusega isikutest, mis veel kord tõendab ilmse ühesuunalise tendentsi olemasolu. B kogumi keskmistest on aga oluliselt autokraatlikumad ($p < 0,01$) koolijuhtide kasvatushoiakud. Õpetajate ja üliõpilaste puhul erinevusi välja toodud ei ole, sest andmed olid antud töötlusse katsetiselt, võimalike tendentside väljatoomiseks.

Tabelist 3 selguvad seosed kõigi kolme meetodikaga saadud tulemuste vahel. Korrelatsioonimaatriksis on esitatud andmed, mille usaldatavuse nivoo $p < 0,1$ ja kõrgem. Demokraatlike kasvatushoiakutega positiivselt on seotud 16 PF järgmiste faktorite näidud: B+ ($p < 0,1$), C+ ($p < 0,1$), I+ ($p < 0,001$), M+ ($p < 0,01$), Q₂+ ($p < 0,1$). Selle profiili põhjal joonistub demokraatlik isiksus kui intellektuaalselt hästi kohanev, võimekas (B+), tundeid valitsev, rahulik (C+), tundeõrn, intuiitiivne (I+), kujutusvõimeline, rikka sisefantaasiaga (M+), sõltumatu, iseseisev ja oma arvamust usaldav (Q₂+). Leebed ja kujutusvõimelised inimesed (I+, M+) on isiksusekesksete hoiakutega enamikus kasvatusvaldkondades ja teistele orienteeritud. Nad on seda oma arvamustes nii õpilaste käitumise ja kasvatuskohta väljaspool kooli (I faktor) kui ka koolidistsipliini kohta (III faktor) ja üldistes lapsepsühholoogia alastes hoiakutes (IV faktor).

Autokraatlike hoiakutega võimukeskse isiksuse tunnusefaktorid on G+ ($p < 0,1$), Q₃+ ($p < 0,05$) ja Q₄+ ($p < 0,1$). Seega kalduvad autokraatlikkusele normatiivsed inimesed, kes ise on väga kohusetundlikud, distsiplineeritud ja tugeva enesekontrolliga, samal ajal ka ärevil, muretsevad ja võivad osutada pedantideks. Neil on oht kruvida üles oma sisepinged.

Jäik-staatilise seadumusega inimestest võib öelda, et mida emotsionaalselt küpsemad (C+) ja fantaasiaküllasemad (M+) nad on, seda vähem on neilt oodata võimukesket käitumist. Variaabel-labiilse seadumusega isiksuste tunnusefaktoriteks on F ja H. Mittekaalutlev (F+) tuisupea võib osutada võimukeskseks samuti nagu ohutundlik ja reeglitest sõltuv H- isiksus. Teistesse inimestesse emotsionaalset suhtumist peegeldava L faktori kõrge näit peaks üldjuhul eeldama kahtlustavust, umbusklikkust ja seostuma autokraatlike hoiakutega. Meie uurimisgrupi väiksearvulisus (32K_i) võib olla põhjuseks,

et mõne erandliku ankeedivastuse tulemused muudavad kogu grupi pilti.

Mida siit järeldada saab!

Kui tulla tagasi pealkirjas esitatud küsimuse juurde, on meie andmetel alust väita, et kutsetegevus nii valib kui kujundab. Inimesed valivad kutsetegevuse (või valitakse neid) teatud omadustest lähtudes. Näiteks meie andmetel satuvad juhirolli eelistatult jäik-staatilise seadumusega inimesed. Kutsetegevus omakorda vormib väärtuste ja hoiakute süsteeme.

Kirjandus

1. Eksta, V. Eri meetodite kompleksse rakendamise võimalusi isiksuse uurimisel. — Rmt.: Õpilase isiksuse arengu teguritest. Nõukogude pedagoogika ja kool XXIII. Tallinn, 1980, lk. 78—86.
2. Eksta, V. Käitumise prognoosiks. — Rmt.: Üliõpilasest õpetajaks. Tallinn, 1983, lk. 100—106.
3. Eksta, V. Õpetajaisiksuse hoiakute seosest isiksusetüübiga. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 12, lk. 39—41.
4. Liimets, H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6, lk. 16—21.
5. Orn, J. Õpilaste tundmaõppimine kui pedagoogiline probleem. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 11, lk. 21—23.
6. Pedajas, M.-I. Ettevaatust, autokraadid! — Rmt.: Üliõpilasest õpetajaks. Tallinn, 1983, lk. 92—106.
7. Pedajas, M.-I., Uring, R. Luigid, vähid ja haugid koolis. — Rmt.: Üliõpilasest õpetajaks. Tallinn, 1983, lk. 108—127.
8. Uring, R. Eesti NSV õpetajate isiksusest. — Rmt.: Nõukogude pedagoogika ja kool XXIII, 1980, lk. 87—108.
9. Норакидзе В. Г. Типы характера и фиксированная установка. Тбилиси, Мецниереба, 1966.
10. Норакидзе В. Г. Темперамент личности и фиксированная установка. Тбилиси, 1970.
11. Норакидзе В. Г. Методы исследования характера личности. Тбилиси, 1975.
12. Норакидзе В. Г., Бахтадзе Н. А. Особенности характера личности долгожителей. Тезисы научных сообщениях советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983, с. 251—252.

Arvuti jõuab kooli

ENN TÕUGU,
ENSV TA Küberneetika Instituudi
j. a. ajutise teaduslik-tehnilise kollektiivi «Start» Tallinna osakonna juhataja, tehnikadoktor, professor

JAAN PENJAM,
sama osakonna sektorijuhataja,
tehnikakandidaat

Tänapäevased «tehnikaimed», alates kodustest majapidamismasinatelt, autost ja telerist ning lõpetades kosmoselaeva ja tuumareaktoriga on meile niivõrd harjumuspärased, et kasutame ka kõige keerulisemaid seadmeid täie enesestmõistetavusega, huvitumata nende tööprintsipiidest. Seetõttu võib kergesti märkamata jääda, et kõikjal meie ümber on suurel hulgal elektroonikaseadmeid. Uute automaattööpinkide juhtimine on usaldatud elektronarvuteile, arvutitega sarnanevaid seadmeid on majapidamismasinates ja teleris. Elektronkääkell osutub lähemal vaatlusel lihtsaks elektronarvutiks. Loetelu jätkamisel näeme, et juba praegu puutume igapäevaelus sagedamini kokku elektronarvutiga kui näiteks autoga.

Hetkel seisab meie maa majanduse ees ülesanne järsult tõsta tootmise taset. Osalt saab seda teha tootmiskorralduses peituvate reservide varal, näiteks juhtimise täiustamise ja töödistsipliini tugevdamisega. Otsustava panuse peab andma tootmise automatiseerimine, milles omakorda on määrav arvutitehnika. Lähitulevikus hakatakse nii tööpinkide ja seadmete kui ka tootmise juhtimisel laialdaselt kasutama arvuteid. Seepärast peab viie-kümne aasta pärast iga tööline, raamatupidaja või asutuse juht, rääkimata teadurist, oskama arvutiga suhelda. Arvuti kasutamise oskust on hakatud nimetama teiseks kirjaoskuseks.

Arvutiga suhtlema õppimist võib võrrelda võõrkeele õppimisega, mille puhul ei piisa sõnavara ja grammatika omandamisest, vaid mille täiuslik valdamine kätkeb kogu keelekasutuskultuuri. Arvuti kasutamise kultuur väljendub algoritmilises mõttelaadis. Oskus suhelda arvutiga ja keeleoskus on sarnased ka selle poolest, et mõlema omandamiseks sobivaim aeg on kooliiga (mõnede asjatundjate arvates tuleks alustada varemgi). Et hilisemas eas on algoritmilise mõttelaadi omandamine psühholoogiliselt raskem, seda kinnitavad käesoleva artikli autorite kogemused

programmeerimise õpetamisel eri vanuses õpilastele.

Niisiis muutuvad arvutid igapäevasteks tarbeesemeteks. Juba praegu toodetakse maailmas kümneid miljoneid arvuteid aastas. Nende jõudmine kooli, vajadus nendega juba kooliajal tutvuda ning suhtlema õppida osutub paratamatuks.

Kuid ükski ulatuslik ümberkorraldus ega põhjalik uuendus ei toimu ilma vastuolude ning raskusteta. Nii ka informaatika ja arvutitehnika aluste sisseviimisel keskkoolide programmidesse on esialgu objektiivseks raskuseks vajaliku tehnilise baasi ja koolile sobivate õppemetoodiliste materjalide puudumine. On aga vägagi tõenäoline, et vajalik hulk arvuteid antakse koolides käiku kiiremini, kui oskame seda praegu arvata. Ka õppekirjanduse loomiseks tehakse uurimis-asutustes intensiivset tööd, mis kindlasti kannab loodetud vilja.

Enam muret teeb pedagoogide kaadri seni ebapiisav ettevalmistus ning sellest johtuv aukartus arvutite ees, mis muutub paiguti hirmuks arvutite koolidesse jõudmise tagajärgede pärast. Osalt võib sellist aukartust seletada populariseeriva ajakirjanduse loodud ebaõige ettekujutusega arvutist kui müstilisest ja kõikvõimsast imemasinast. Teisalt on nii tänapäeva arvutite tegelikud võimalused kui ka arvutite koolis kasutamise metoodilised alused uued ja enamikule õpetajatest tundmatud ning seetõttu kerkib kogenud õpetajal loomulik küsimus: kas pole arvuti üks järjekordsetest tehnilistest õppevahenditest, mida propageeritakse kui mitmeid pedagoogilisi probleeme lahendavat vahendit, kuid mis tegelikus õppetöös osutub segavaks, õpilase tähelepanu hajutavaks mänguasjaks.

Käesolevaga algav artiklisari peaks õpetajate laiemale ringkonnale tutvustama arvutit ja tema kasutamisevõimalusi koolis. Koos sellega seatakse eesmärgiks julgustada õpetajaid arvuti koolijõudmist tervitama ning tema võimalusi kasutama. Järgmised sarja artiklid käsitlevadki arvutite kasutamisega seotud konkreetseid küsimusi eri õppeainete, eriti aga informaatika ning arvutitehnika aluste kursuses. Avaartiklis püüame hajutada arvuti ümber hõljuva müstilisuse loori ja vaagida arvutite koolis kasutamise metoodika üldisemaid aspekte.

Tänapäeva elektronarvuti. Igaüks meist oskab arvutada taskuarvutil. Käsitluse selguse huvides kasutame edasises arvutite lihtsustatud klassifikatsiooni: taskuarvutit nimetame kalkulaatoriks, ülejäänud elektronarvuteid, nii mikro-, personaal-, mini- kui ka suuri universaal-arvuteid lihtsalt arvutiteks.

Esimesel pilgul võib arvuti tunduda oluliselt keerukama seadmena kui kalkulaator. Lähemal vaatlusel aga selgub, et erinevus polegi nii suur.

Siinkohal paluvad autorid lugejalt vaban-

dust tehnilistesse üksikasjadesse laskumise pärast. Artikli kavandamisel polnudki plaanis arvuti ehitust puudutada, kuid me ei suutnud hoiduda arvutit hästi tuntud kalkulaatoriga võrdlemast.

Kalkulaatori osad, millega esialgsel tutvumisel kokku puutume, on sõrmistik ja tabloo. Sõrmistiku vahendusel saame sisestada meile vajalikud arvud ja tehted, tabloolt aga võime lugeda tulemusi. Ka arvutil on sõrmistik ning kalkulaatori tabloole vastab harilikku televiisorit meenutav ekraaniga seade — kuvar. Nende seadmete funktsioonid, s. o. informatsiooni sisestamine ja väljastamine on kalkulaatoril ja arvutil samad. Muidugi saame arvutile anda oluliselt rohkem käskke kui kalkulaatorile, mistõttu arvuti puhul pole enam otstarbekas kõiki mõeldavaid käskke tähistada omaette sümbolitena. Ratsionaalsem on käskke kujutada inimesele mõttekate sõnadena. Samuti võime arvuti puhul kuvarile saada kalkulaatori tablooga võrreldes mitmekesisemalt esitatud tulemusi, näiteks graafikuid ja diagramme.

Ülejäänud osad nii kalkulaatoril kui ka arvutil asuvad plastmass- või metallkestas. Seal paiknevad elektronskeemid, mis jaotuvad kaheks osaks: protsessoriks ja mäluks. Esimene neist täidab kasutaja poolt ettekirjutatud käskke, teine peab meeles kasutaja sisestatud ja vahetulemusi. Kalkulaatori mälu on suhteliselt väike, kuid ka kõige lihtsam kalkulaator suudab meeles pidada vähemalt ühe arvu. Vastasel korral ei suudaks protsessor teostada ühtegi kahe ja enama operandiga tehet.

Arvuti mälu on kalkulaatori omast võrreldamatult suurem, võimaldab talletada kuni mitu miljardit arvu või sümbolit. Selles ongi arvuti ja kalkulaatori erinevus. Vastupidiselt kalkulaatorile võimaldab arvuti mälu salvestada ka käskude jadasid e. programme. Ükskord sisestatud programmi saab edaspidi kasutada kui kõrgemat järku käsku. Sellisel viisil saab arvutile «õpetada» täiendavaid oskusi. Just «õpetatavus» on see, mis eristab arvutit kalkulaatorist. Pärast valmimist tehases pole arvuti märkimisväärselt «targem» kalkulaatorist. Tänapäevasel tasemel informatsiooni töötlemiseks saab teda kasutada alles seejärel, kui tema mälu on salvestatud rida vastavaid programme ehk nn. tarkvara. Tarkvara teebki arvuti oluliselt erinevaks kalkulaatorist. Tarkvara loomise ja kasutamisega kaasneb iseärasusi, mida tuleb tingimata arvestada kooliinformaatikas. Võib tunduda üllatavana, et programme, millest tarkvara koosneb, tuleb vaadelda kui tooteid. Neil on otstarve, väärtus, hind. Väga oluline on programmi kvaliteet (ka töökindlus). Kõige selle juures on programmid praktiliselt nähtamatud, nad on informatsioon, mis on salvestatud näiteks magnetofoni kassetile. Pärast seda, kui on loodud uus ja teistest oluliselt erinev arvuti, võtab aastaid aega,

enne kui talle valmib nimetamisväärsel hulgal tarkvara. Seetõttu pole mõeldav algusest peale ainult «oma tarkvarale» orienteerumine uute arvutite, ka kooliarvutite väljatöötamisel.

Tulevane kooliarvuti on kavandatud lihtsa mikroprotsessoriarvutina, mis mahub lahedalt tavalisele kirjutuslauale isegi koos mõne lisa-seadmega, nagu näiteks trükkal ja välismälu seadmed. (Arvuti välismälu saab talletada edaspidiseks kasutamiseks niisugust informatsiooni, mida hetkel tarvis pole. Sel teel saab vältida arvuti (sise)mälu ületäitumist.) Suurte arvutitega võrreldes on ta mõnevõrra tagasihoidlikum. Töökiiruseks nähakse ette kuni 10^6 tehet sekundis, mälu mahuks keskmiselt 64 000 sümbolit. Kooliarvuti välismäluks on harilikud magnetofonikassetid, mida saab informatsiooni sisestamiseks ja salvestamiseks paigaldada arvutiga ühendatud magnetofonile. Välismälu maht võib seega olla kui tahes suur. Kuvarina saab kasutada harilikku telerit.

Arvuti kui informatsioonitöötlusvahend. Sõna «arvuti» tuleneb sõnast «arvutama». Võib-olla seepärast seostataksegi arvutit sage li vaid matemaatikaga. Esimesed arvutid olid tööpoolest eelkõige arvutusseadmed. Kuid koos võimaluste kasvuga on teisenenud ka arvuti funktsioonid. Ta on nüüd võimeline genereerima suvalise informatsiooniga teksti, pildi, noodi jm. Arvuti võib informatsiooni vastu võtta, salvestada, muundada ja edastada teisele arvutile või inimesele. Seepärast on arvuti esmajoonel infotöötlemise vahend, mitte lihtsalt arvutusseade. Arvuti kasutamisel tuleb kokku puutuda eelkõige informatsiooni töötlemise seadustega. Uus teadus — informaatika uurib just neid seadusi, mis pole veel teadlastelegi nii kristalselt selged, nagu näiteks Newtoni kolm seadust. Vaatamata kõigele tuleb hakata neid seadusi õpetama ka koolis ning just seepärast ei kannu arvutitehnikat käsitlev põhiõppeaine koolis nime-tust «programmeerimine», vaid «informaatika ja arvutitehnika alused».

Arvutiga suhtlemine ja kasutusmeetodika. Arvutiga suhtlemine kujutab endast inimese ja arvuti dialoogi, mille käigus inimene esitab arvutile arusaadavaid (kas elementaarseid või hiljem «õpetatud») korraldusi või «õpetab» arvutile uusi «oskusi» (koostab programme). Mõlemal juhul on vaja teada arvutile arusaadavaid käskke, s. t. tunda mõnd arvuti keelt.

Arvuti protsessor võimaldab informatsiooniga teostada vaid väikest hulka tehteid, nagu näiteks arvude liitmine, korrutamine või jagamine jms. Neile «oskustele» vastavad käsud moodustavad arvuti nn. masinkeele. Kuna selles keeles on arvutiga suhtlemine inimesele tülikas, on loodud palju mugavamad keeled ning koostatud spetsiaalsed programmid — translaatorid, mis tõlgivad vastavakeelsed korraldused arvutile vajalikku ma-

sinkeelde. Seega täidab arvuti üksnes masin-keelseid korraldusi, kuigi inimese töö arvutiga toimub mõnes kõrgema taseme keeles.

Võrdesime arvutiga suhtlemise oskust võrkeeleoskusega. Tegelikult oleks arvutiga suhtlemise omandamist õigem võrrelda emakeeleoskuse kujundamisega. Emakeele kasutamise põhiseadusi omandab laps intensiivselt juba enne kooli. Koolis pannakse alus nende seaduste teadlikule kasutamisele. Analoogselt peaks toimuma ka arvutitehnika aluste õppimine. Arvutikasutuse põhitegevused (sõrmistiku kasutamine, arvutiga peetava dialoogi juhtimine jms.) tuleks omandada nooremates klassides teiste õppeainete tundides. Informaatika ja arvutitehnika spetsiaalkursuses aga peaks õpetatama juba tuntud seoste teadlikku kasutamist, s. t. õpilased peaksid omandama mõne programmeerimiskeele ja lihtsamad programmeerimisvõtted. Algoritmiline mõttelaad kujuneks sel juhul välja varasemas, selleks enam sobivas eas.

Kasutamine väljaspool informaatika ja arvutitehnika aluste tundi. Arvuti kasutamine eri ainete õpetamisel toob enesega kaasa olulisi muudatusi õpetamise meetodikas: ta võimaldab kiiresti ja ülevaatlikult modelleerida ning näitlikustada keemilisi ja füüsikalisi protsesse, mille demonstreerimine koolis oli varem aeganõudev või koguni võimatu, samuti võib teda kasutada keele sõnavara ja lauseehituse õpetamisel, ajaloosündmuste või geograafiliste andmete analüüsimisel ning mitmesuguste teiste protsesside ja seoste modelleerimisel. Näiteks bioloogiaturundides on võimalik modelleerida organismide kasvu, olemusvõitlust, pärilikkuse omadusi jne. Seega on arvuti kasutatav pea kõikide ainete õpetamisel.

Juba praeguseks on mitmes riigis loodud tuhandeid programmikomplekte e. pakette, mida saaks kasutada keelte, matemaatika, füüsika, ajaloo, bioloogia ja isegi kunsti- ning muusikaõpetuse tundides. Kahjuks pole enamik nendest meie koolidesse otseselt ülevõetavad erinevuste tõttu õppeprogrammides. Nõukogude koolile sobiv programmipaketid baas tuleb alles luua ning siis hakatakse seda meie haridusministeeriumide baaskaupluste kaudu levitama. Siiski tuleb regulaarselt uuendada nii arvutustehnika kui ka vajalikud programmipaketid.

Programmipaketi kasutamisel on vaja tunda lihtsat keelt (selle omandamisele ei kulu üle 10—15 minuti), milles õpitavat objekti saab kirjeldada ainevaldkonna sümboolika ja terminite kaudu. Selliste pakettide kasutamine peaks ühelt poolt aitama kaasa vastava aine omandamisele, teisalt aga andma õpilastele arvuti kasutamise kogemusi. Aineõpetaja peaks oskama paketti kasutada erinevate parameetrite korral, nii et antud õpperühma koosseisu ja eelteadmiste juures oleks saadav kasu suurim. Järelikult peaks õpetaja hästi tundma nii oma aine meetodikat kui

ka arvuti võimalusi ja antud paketi ehitust. Muidugi võib paketi modifitseerimisel kasutada ka arvutitehnika tugevamate õpilaste abi. Toome siinkohal näitena koolimatemaatikas kasutatava paketi «Trigonomeetriste funktsioonide uurimine», mille koostajaks pole õpetajad ega kutselised programmeerijad, vaid Nõo keskkooli õpilased. Nimetatud pakett töötab arvutitel «Agat» ja «Apple» ning võimaldab õpilasel näiteks uurida, kuidas käitub funktsiooni $k \sin(mx+a)$ graafik parameetrite k , m ja a muutumisel. Vastavalt õpilase valitud parameetrite väärtustele joonistab süsteem ekraanile funktsiooni graafiku.

Arvutit võib õppetundides kasutada ka abstraktsete mõistete ja mudelitega opereerimise õpetamiseks. Seejuures saab koos abstraherimisoskuse kujundamisega kinnistada ka varemõpitud materjali. Siinkohal võib nimetada ENSV TA Küberneetika Instituudis loodud koolile sobivat süsteemi SOLVER.

Arvutil matemaatika-, füüsika- jt. ülesandeid lahendades tunnetab õpilane õpitud mõistete ja seaduspärasuste olemust sügavamalt, sest ta võib objektide mudeleid ise konstrueerida ning ülesande abil kohe ka saadud mudeleid kontrollida.

Arvuti väljaspool õppetunde. Arvuteid saab aktiivselt kasutada ka tunnivälises töös, samuti õppeasutuse asjaajamise automatiseerimisel. Õpilaste jaoks on seesugusel arvuti kasutusel oluline tähtsus, võimaldades õppetundides omandatud seostada arvuti praktilise kasutamisega igapäevaelus. Sellelaadse kogemuse puudumisel võib õpilasel tekkida vale ettekujutus arvutist kui omamoodi mänguautomaadist, mille tundmaõppimine on küll huvitav, kuid edaspidiseks eluks kasutu tegevus.

Õpetaja seisukohalt aitaks näiteks aruandluse automatiseerimine hoida kokku suhteliselt palju kasutult kuluvat aega. Isegi selliste näiliselt väikesemahuliste tööde puhul, nagu klassinimekirjade trükkimine või õppeadukuse arvestus, annab arvuti kasutamine õpetajale suurt ajavõitu, ammuigi siis selliste korral, nagu kooli tunniplaani tegemine või õppematerjalile ning õpilaste teadmiste tasemele vastavate harjutusülesannete koostamine.

Selle artikli eesmärk on arvuti reklaamimine. Arvuti koolijõudmisega kaasnevaid negatiivseid külgi ja probleeme ei tohi siiski ignoreerida.

Oskust kasutada arvutit ei saa omandada vastava õpiku või kursuse ühekordse lugemise-kuulamisega. Vajalikud oskused kujunevad praktilises töös. Seepärast on ilmne, et praegu organiseeritavad õpetajate informaatikakursused, mis on mõistagi vajalikud kõikide ainete õpetajatele, ei lahenda õpetaja jaoks kogu probleemi. Et praegu on võimalused arvutitehnika laialdaseks süvaõpetamiseks veel tagasihoidlikud, aitaks olukorda paran-

dada õpetajate endi aktiivne huvi ja initsiaatiiv. Selle ilmumist takistab aga lisaks eelarvamuslikule arvutikartusele ka õpetajate paraku niigi suur töökoormus. Pole loota õpetajate enamiku poolehoidu kooliarvutile enne, kui saab tööpoolest võimalikuks veenda õpetajat arvuti kasulikkuses tema kutsetöös. Järelikult on hädavajalik, et kooliarvutist saaks otsekohe õpetaja liitlane, et juba esimestel kooliarvutitel oleks kasutatav korralik tekstitöötlussüsteem ning asjaajamise automatiseerimiseks vajalikud andmetöötlussüsteemid.

Ajakirjanduses on esitatud küsimus: kas arvutite tulekuga kooli ei kaasne õpilaste mõttelaiskus? On ju õpetajad tähendanud õpilaste arvutusoskuse langust pärast kalkulaatorite kasutuselevõtmist, arvuteid aga propageeritakse lausa kui mõtlemaid masinaid. Tuleb märkida, et mõttelaiskus saab tekkida ainult arvutite sihipäratul, meetoodiliselt ebaõigel kasutamisel, kui õpilast ei suunata õigesti hindama arvuti poolt saadud tulemusi. Arvutid ei saa asendada inimese intellektuaalset tegevust, s. o. mõtlemist. Vastupidi, dialoog arvutiga nõuab mõtlemise intensiivistamist, sest arvuti sunnib peale rangelt loogilise ja kiire mõtlemise. Tõsi, paljudes arvutit kasutavates õppeainetes võib osutada vajalikuks materjali klassikalise esituse ja mõningal määral ka sisu muutmine. Algoritmide abil kirjeldatavaid seaduspärasusi kohtame looduses ja ühiskonnas igal sammul. Algoritme sisaldavad geneetilised koodid, elutegevuse protsesside kirjeldused, matemaatika-ülesannete lahendamisevõtted jms. Kool on selliseid algoritme alati õpetanud, ehkki sageli neid esile toomata. Tulevikukool hakkab maailmanähtusi käsitledes teadlikult esile tooma neis sisalduvaid programme, nende tingimust ja kasutamisevõimalusi.

MEILT JA MUJALT

■ Kamtšatka oblasti koolides on 112 Punase Risti Seltsi algorganisatsiooni, kuhu kuulub üle 130 000 kooliõpilase. Nendega töötamise traditsioonilised vormid on sanitaarpõhised, koolide ja internaatkoolide algorganisatsioonide ülevaatused, konkursid, kirjandivõistlused teemadel «Humanism tähendab rahu», «Nõukogude Punane Rist sõja-aastail», «Laste tervis on tuleviku rikkus» jmt.

Organisatsiooni eesmärk on õpilaste meditsiinilis-sanitaarne ettevalmistus. Sellega tegeleb oblasti koolides 117 ringi 16 197 osavõtjaga (nende hulgas ka klasside sanitaarpõhised). Õpilaste hügieenikasvatuse ja rajooniorganite tähelepanu all. Noorte patriootilist kasvatust, omandatud teadmisi ja harjumusi süvendavad igaaastased ülerajoonilised koolide sanitaarpõhised võistlused.

Koolide Punase Risti algorganisatsioonide komiteed valmistavad ette aktiviste, kes kontrollivad klasside, õppekabinettide, töökodade ja kooli maa-ala puhtust. Korraldatakse parima sanitaarseisundiga klassiruumide konkursse. Aktivistid võtavad innukalt osa operatsioonist «Roheline apteek».

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Eesti keele ja kirjanduse iseseisev töö kaugõppekeskkoolis*

ANNE VAHER,
Pärnu rajooni õhtukeskkooli
Vändra konsultatsioonipunkti eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Õppetöö põhivormid kaugõppekeskkoolis on õpilaste iseseisev töö, rühma- ja individuaalkonsultatsioonid ning arvestused. Neist olulisim peaks olema esimene — õpilaste iseseisev töö, sest rühma- ja individuaalkonsultatsioonide ning arvestuste napp aeg ei võimalda rohkemat kui õpitava sõlmküsimustel peatumist. Seega peaks konsultatsioonide ja arvestuste üks põhieesmärke olema õpilaste iseseisva koduse töö juhendamine ja selleks vajalike oskuste ning vilumuste kujundamine.

Prægused kaugõppekeskkoolide õpilased on enamikus üsna kasina õpivõimekusega inimesed, kes ei suuda iseseisvalt ära õppida isegi üht arvestust, mis kujutab endast enamasti vaid kolmandikku või neljandikku aastakursusest. Neile ei saa ka regulaarselt koduülesandeid anda, sest need jäetakse kohusetunde ja huvi puudumise tõttu lihtsalt täitmata. Selle asemel tuleb iseseisvat tööd sageli korraldada rühma- ja individuaalkonsultatsioonides ning arvestuste aegu (1).

Kaugõppekoolis on vist kõige olulisem see, et iseseisva töö abil suunatakse õpilasi vaimsete harrastuste juurde, sisendatakse eneseharrastust ja -oskust ning õpetatakse ka vaimset tegevust hindama (3).

Iseseisva töö all mõistetakse tööviisi, mille puhul

- a) õpetaja on õpilastele andnud konkreetse tööülesande ja selle sooritamise juhendid;
- b) töö toimub omaette, õpetaja vahetu osavõtuta;
- c) töö sooritamine nõuab õpilastelt vaimset pingutust (5, lk. 10).

Iseseisvat tööd võib korraldada mitmeti. Tööülesanded võivad olla igale õpilasele erinevad, kogu klass teha ühesugust tööd. Iseseisva töö võib siduda rühmatööga, seda saab teha kodus või koolis, nii grupi- kui individuaalkonsultatsioonides ja arvestuste sooritamisel.

* VÕT-i 1984. a. täienduskursuse töö.

Iseseisva töö liigitus [lähtudes metoodikast]. Iseseisva töö korraldamisel kasutatakse väga mitmesuguseid metoodilisi võtteid. Sellest tuleneb ka iseseisva töö liikide mitmekesisus (5, lk. 40—66).

Töö õpikuga. Õpik on õpilasele kõige kättesaadavam teatmeteos, kuid seda tuleb õpetada kasutama. Töö õpikuga tundub kaugõppekeskkooli õpilastele tülikas. Neile on mugavam, kui õpetaja grupikonsultatsioonides olulisema materjali dikteerib ja arvestusel nõuab vaid selle vastamist. Isegi õpetaja esitatava iseseisva konsepteerimisega ei tulda sageli toime ja paljud õpilased ei suuda (ei viitsi) tunni käiku jälgida ning kaasa mõelda, meeldejätmisest rääkimata. Siit tulenebki põhifaktide dikteerimise vajadus ja tänuväärne oleks, kui õpetaja suudaks õpilased suunata iseseisvale tööle õpikuga (3).

Töös õpikutekstiga võib kasutada mitmesuguseid võimalusi:

- a) plaani või kava koostamist peetakse kõige lihtsamaks;
- b) konsepti koostamine on keerulisem, see eeldab materjali hulgast olulise leidmist (vt. lisa 1. Ülevaateema «Sotsialistlik realism» kohta koostasid 11. klassi õpilased konsepti, kusjuures neil oli kasutada küsimustik koos viidetega õpiku lehekülgedele.);
- c) vastamine õpetaja antud küsimustele on universaalne võte õpikuga töötamisel;
- d) tabelite koostamine õpikuteksti põhjal on samuti levinud töövõte (vt. lisa 2. Kirjanike kohta, kelle elulugu on vaja tunda, on õpilased koostanud tabeli.).

Rohkesti iseseisva töö võimalusi eesti keele õppimisel pakuvad mitmesugused grammatika-harjutused.

Iseseisev töö ilukirjandusega. Kirjanduse õppimisel annab kõige ulatuslikumaid ja mitmekesisemaid võimalusi iseseisvaks tööks ilukirjandus: a) tegelase iseloomustamine vastava plaani alusel;

b) luuletuse analüüs vastava küsimustiku abil (Kogenud õpetajad on arvamusel, et ilma sellise analüüsita polegi võimalik kaugõppijate enamikku luulesse süvenema panna. Niiviisi sundides võib ehk mõnel õpilasel tekkida luuleelamus ja sellest tulenevalt -huvigi.) (3);

c) looduskirjelduste analüüsimine vastava plaani alusel;

e) tervikliku teose analüüs vastavalt plaanile (vt. lisa 3. Pärnu rajooni kaugõppekeskkooli õpetaja A. Koger, käsitledes M. Traadi romaani «Tants aurukatla ümber», andis õpilastele küsimused, millele teose abil iseseisvalt vastused leiti. Vastustest koostati ühiselt tabel.).

Mitmesugused tekstid töövahendina. Eesti keeles võib iseseisvaks tööks harjutusmaterjali anda ka ajalehetekstide ja kõikvõimaliku muu kirjanduse põhjal. Ühtlasi tuleneb siit kasvatustöö, õpilaste silmaringi arendamise jne. võimalus vastavalt valitud tekstide sisule.

Teatmeteoste kasutamine. Kaugõppekoolis on hädavajalik õpetada sõnaraamatute ja muude teatmeteoste õiget kasutamist. Eesti keele kabinetis peaks iga õpilase jaoks olema vähemalt ÕS, et õpilane saaks seda iseseisvalt uurida.

Muud õppevahendid. Iseseisva töö ülesannete andmiseks on võimalik kasutada mitmesuguseid näitlikke õppevahendeid: pildid, diapositiivid ja -filmid, kaardid, heliplaadid ja -filmid jne. (Näiteks ümberjutustuste ja teiste sõnastusõpetuslike tööde puhul.)

Iseseisva töö liigitus [lähtudes õppeprotsessi lülidest]

Iseseisvat tööd võib kasutada õppetöös väga mitmel puhul (5, lk. 67—71).

Uute teadmiste omandamiseks kasutatakse iseseisvat tööd sel juhul, kui klass on tööviisiga harjunud. Kindlasti peavad siis kõigil õpilastel olema hädapärased töövahendid: tööjuhend, õpik, ilukirjandusteos jne. Kõige hõlpsam tundub olevat uue aine omandamisel iseseisvat tööd kasutada ülevaateemade ja lüürika puhul. Proosateoseid ja näidendeid ei jõuta tihti koolis käsitlemise ajaks läbi lugeda ja iseseisev töö ulatusliku, kuid lugemata teosega ei õnnestu.

Kinnistamisel saab iseseisvat tööd kasutada, kui materjali on eelnevalt tutvustatud ning jääb piisavalt teadmiste ja oskuste kinnistamise aega. Hästi saab seda teha eesti keele tundides, kus õpilased teevad iseseisvalt kinnistavaid harjutusi õpitava reeglilitiku põhjal.

Iseseisev töö sobib ka **individuaalkonsultatsioonidesse**, kuhu tulevad peamiselt need, kes on grupitundidest puudunud.

Iseseisvat tööd võib kasutada **teadmiste, oskuste ning vilumuste kontrollimisel** ja seda tuleks ka hinnata. Ootab ju kaugõppekooli õpilane, et iga tema tehtud tööd arvestataks arvestuse hinde panemisel. Iseseisva tööna käsitletud ainelõik võiks jääda seega arvestuseks uuesti üle õppimata ja vastamata. Kui õpilane on täitnud iseseisva töö ülesande, siis on õpetajal võimalik hinnata tema tööd. Suulisel vastamisel ja kirjan-deis hinnatakse enamasti tema võimeid.

Iseseisev töö võib olla vahend oskuste ja vilumuste kujundamisel ning teadmiste **looval rakedamisel**. Kogenud praktikud kinnitavad, et kõnearendus iseseisvate kirjalike tööde domineerides ei kannata. Kirjaliku väljendusoskuse harimine avaldab ka kõnevõimele head mõju. Pealegi saavad kaugõppekeskkooli õpilased igal pool rääkida, kirjutavad aga paljud ainult koolis. Arvestama peab ka kirjalikku lõpueksamit ja kohustuslike kirjandite vähesust. Töö kirjandusõpiku ning ilukirjandusega parandab õpilaste lauseehitust ja õigekirjagi.

Õpilaste iseseisev töö vajab alati head **juhendamist**. Ainult sel juhul on ta otstarbekas ja efektiivne. Mugav oleks kasutada trükitud tööjuhendeid, kuid nende puudumisel tuleb leida

Ülesanne: Koostada konspekt antud küsimustiku alusel

Kasutatav kirjandus: Vene nõukogude kirjanduse õpik 11. klassile. Tallinn, 1982.

SOTSIALISTLIK REALISM

1. Millal anti sotsialistliku realismi määratlus? (Lk. 30.)
2. Mis on sotsialistlik realism? (Lk. 3, 90, 166.)
3. Millised on sotsialistliku realismi põhitunnused? Lisa põhiteesidele näiteid loetud teoseist! (Lk. 166.)
4. Milline tähtsus sotsialistliku realismi tekkes oli Gorki romaanil «Ema»? (Lk. 30.)

Iseseisva tööna koostatud tabel

Lisa 2

ANTON HANSEN-TAMMSAARE
1878—1940

Aasta	Sündmus	Märkused, teosed
30. I. 1878	Sündis Järvamaal Albu vallas Vetepere külas Põhja-Tammsaare talus. Kodunt pärit töökus, lugemis- ja muusikahuvid, loodusearmastus.	Isa karm ja nõudlik, ema hell ja õiglane.
1886	Sääsküla vallakool.	
1888	Prümlü vallakool.	Esimesed värsid.
1892	Väike-Maarja kihelkonnakool.	Koolijuhataja Jakob Tamm — süvenevad kirjandushuvid.
1898	Hugo Treffneri eragümnaasium.	Tutvus darvinismi ja marksismiga, vene ja lääne klassikaga. «Mäetaguse vanad», «Vanad ja noored», «Kaks paari ja üksainus». «Raha-auk».
1903	Lõpueksamid Narva gümnaasiumi juures. Aja- kirjanikutöö.	
1907	Tartu Ülikool.	Õigusteaduskond. Loengud loodusteadusest, võõrkeeled. «Pikad sammud», «Noored hinged», «Üle piiri».
1911	Haigestumine tuberkuloosi. Koitjärvel.	
1912	Ravil Kaukaasias.	
1913	Koitjärvel.	«Poiss ja liblik», «Kärbes», «Varjundid».
1919	Tallinnas. Abiellumine. Suvitusreisid.	Tagasihoidlik elu, huvi kultuuri vastu.
1921		«Juudit».
1922		«Kõrboja peremees».
1926— —1933		«Tõde ja õigus».
1934		«Elu ja armastus».
1935		«Ma armastasin sakslast».
1936		«Kuningal on külm».
1938		«Hiina ja hiinlane».
1939		«Põrgupõhja uus Vanapagan».
1940	Surm. Maetud Metsakalmistule.	
1. III		

Iseseisva töö kokkuvõtteks ühiselt koostatud tabel

Lisa 3

MATS TRAAAT. «TANTS AURUKATLA ÜMBER»

Tants	Aeg	Sündmus	Tegelane	Juhtiv mõte, mis jääb kõlama
Esimene tants	I maailma-	Rehepeks Aiastel.	Mats Aniluik (Jüri).	Vili: talu õnnistus ja rikkus.
Teine tants	Kodanliku vabariigi algus	Rehepeks Aiastel. Oksjon.	Taavet Ani- luik (Käo Paul).	Peremehe vintsutatud südames võtab uudsevilja nähes maad rahustav tulevikulootus.
Kolmas tants	Okupatsioon- aeg	Vilja kuivatamine. Aiastel, inimesejaht.	Jaanus-Edgar (Paul ja Taavet).	Vili ja veri on kokku saanud: veri väetab vilja ja vili verd.
Neljas tants	Esimene kol- hoos	Kolhoosi rehepeks,	Elmar Lusik- sepp	Tuleb küll sel talvel hambad varna panna (naised). Vili ei ole kordagi peksmata jäänud (masinist).
Viies tants	Pärast XX kongressi	Aurukatel pensionil, kombain.	Taavet (Ees- neri Eedi).	Kaunis on lõikuspäev ja vili valmib ajast aega.

muid võimalusi: töövihikuid, ise paljundatud tööjuhendeid, tahvile kirjutatud ülesandeid, õpilastele dikteeritud tööjuhendeid.

Nõudeid tööjuhendile. Milline peab olema hea

tööjuhend? (5, lk. 76—84.)

Õpilaste iseseisva töö korraldamisel ongi õpetajale kõige raskem küsimuste ja ülesannete koostamine. M. Peet soovib nende koostamisel pidada silmas järgmist (3):

□ Küsimuste abil peaks õpetama üksikus üldist nägema: teoses autorile iseloomulikke jooni, kirjaniku loomelaadis vastava ajajärgu või loomingu meetodi esindajale karakterset.

□ Kasulik on lasta harjutada võrdlemist.

□ Õpikute küsimustikud pakuvad üldistusi ulatusliku lisakirjanduse põhjal. Need ei ole kaugõppekooli tingimustes kasutatavad.

□ Küsimuste koostamisel tuleb arvestada, et kooli kirjandusõpetus peab harjutama õpilasi loefavast väärtusest — mitteseiklusliku süžeeaga eepilisest või draamateosest ning lüürikast — emotsionaalset laengut saama, sest võimet kirjandust ja kunsti tajuda ning sellest tundeäratust saada pole igapähele antud.

□ Kirjandusteoste kohta käivad iseseisva töö ülesanded peaksid sundima inimesi, kes seni on lugenud vähe ja pealiskaudselt, loefavasse süvenema.

□ Teose kohta küsimusi koostades peab arvestama, et õpilased ei saaks vastamisel piirduda õpiku seisukohtadega.

□ Et teadmised ei avaldu üksnes oskuses definitsioone üles ütelda, siis tuleb lasta ka nähtusi ära tunda: eristada romantilisi ja realistlikke, tunde- ja mõtteluuletusi jne. (vt. ka 4).

□ Küsimused peaksid arendama kujunditaju ja žanritunnetust. (Näiteks juhtub, et õpilane ei taju «Pisuhännas» komöödiat.)

□ Muljeküsimisigi tuleks mitmeti sõnastada. (Kas romantiline luuletus on ilus või ilutsev?) Küsimus peaks nõudma põhjendatud vastust. See ei tohiks mõjutada vastaja suhtumist teosesse. (Milles näeb teose võlu õpilane, keda see teos ei võlunud?)

□ Et ei häviks lugemisel tekkinud elamus, võib mõnikord piirduda vaid teose vormi analüüsiga. (Luule puhul näiteks.) Vastuse plaan peaks siin ergutama vastama ka neid, kes ei taha või ei suuda mõtteid koondada.

□ Kaugõppekoolis on kindlasti oluline, et tööjuhendi ülesanded oleksid esitatud sellises järjekorras, milles õpilane peab nad lahendama ja igal ülesandel olgu lisatud allikad, kust vastuse saab leida.

Et vältida vigu, peab igale iseseisvale tööle järgnema selle **kontrollimine**, milleks on mitmeid võimalusi: frontaalne arutelu; kontroll tahvlilt, grafoprojektorilt; kaasõpilase töö parandamine, sellele retsensiooni kirjutamine.

Hea oleks, kui õpetaja suudaks kontrollida ja parandada ning hinnata kõigi kaugõppijate kirjalikke iseseisvaid töid.

Kirjandus

1. L i i s, I. Rühmakonsultatsioon kaugõppekeskkoolis. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 9.

2. P a a l b e r g, M. Kodutööde juhendamine õhtu- ja kaugõppekeskkoolis. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 3.

3. P e e t, M. Õpilaste iseseisvast tööst kirjanduse õpetamisel kaugõppekeskkoolis. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 11.

4. P e e t, M. Õpilaste iseseisv töö luuletustega kaugõppekeskkoolis. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 7.

5. U n t, I. Õpilaste iseseisv töö tunnis. Tallinn, 1966.

Geomeetria mõistete järjepidev kujundamine kooligeomeetrias

VILLU KOPLI,
NSVL PA Kutsepedagoogika TUI
õpetamise järjepidevuse labori
nooremteadur

Viimasel ajal on vähenenud õpilaste õpimotivatsioon. Selle languse põhjuseks peetakse ülekoormatud programme ja kõrgel teaduslikul tasemel kirjutatud õpikuid. Õpilaste õpimotivatsiooni on võimalik suurendada, kui õppematerjal on neile jõukohane. Õppekirjanduse jõukohasuse hindamise mitmeid viise pakutakse välja prof. Jaan Miku artiklites (vt. NÕ nr. 12, 14 ja 23 k. a. NK 1981 nr. 11, 1982 nr. 4, 1984 nr. 1). Samu probleeme vaagis dotsent Mati Hint kirjutises «Õpikute hindamine on tõepoolest keeruline» (vt. NÕ nr. 24 k. a.).

M. Hint soovib õppekirjanduse keerukuse analüüsil kasutada õpikute teksti analüüsi. Vaadelda tuleks, kui palju lisandub eri programmivariantides uusi mõisteid, definitsioone, termineid ja võõrsõnu teema ning õppetunni kohta, kuidas need mõisted, terminid ja definitsioonid seostuvad varasemate klasside õpikutega.

Vaatleme lähemalt, kuidas üleliiduliselt paralleelselt kasutusel olevates geomeetriaõpikutes (2; 3; 5) on lahendatud mõistete kujundamise järjepidevuse probleem.

Ruumikujutluse arendamise kõrval on kooligeomeetria õpetamise peamine eesmärk õpilaste loogilise mõtlemise arendamine. Selle eesmärgi teenistuses on õppematerjali loogiline struktuur ja kogu ainesisene seostesüsteem. Geomeetriakursuse loogiline struktuur on tagatud tema allumisega mõnele geomeetrias kui teaduses väljatöötatud aksiomaatilisele süsteemile (Eukleides, Hilbert, Weyl) või kohandusele kooliõpetuse jaoks (Kolmogorov, Ariva). Sellest sõltub õppematerjali esitus ja mõistete sissetoomise järjekord. Allumine kindlale ainelooigikale avaldab mõju ka mõistete määrangutele.

Geomeetriakursuse õppimisel on vaja, et õpilased omandaksid mõisted ja nendevahelised seosed. Et selgitada, kuidas käibelolev õpik abistab õpetajat selle ülesande täitmisel ja kas õpikus esitatud mõistete süsteem on õpilastele jõukohane, korraldati 1984. a. matemaatikaõpetajatele ankeetküsitlus. Vastustest selgusid juba tuntud pretensioonid: 1) õpikutes esineb liiga palju uusi mõisteid, 2) uute mõistete kinnistamiseks jääb vähe aega, ja lisaks veel, et mõistete süsteemis puudub järjepidevus.

Järjepidevuse printsiip realiseerub õppeprotsessis järgmiste üldreeglite järgi:

□ pidev «vana» teadmise laiendamine ja täiustamine ning selle tulemusena üleminek uuele teadmisele;

□ uue teadmise vastavus eelnevale kui tugi-teadmisele tingimusel, et viimase progressiivsed elemendid säilivad uues teadmises (1, lk. 18).

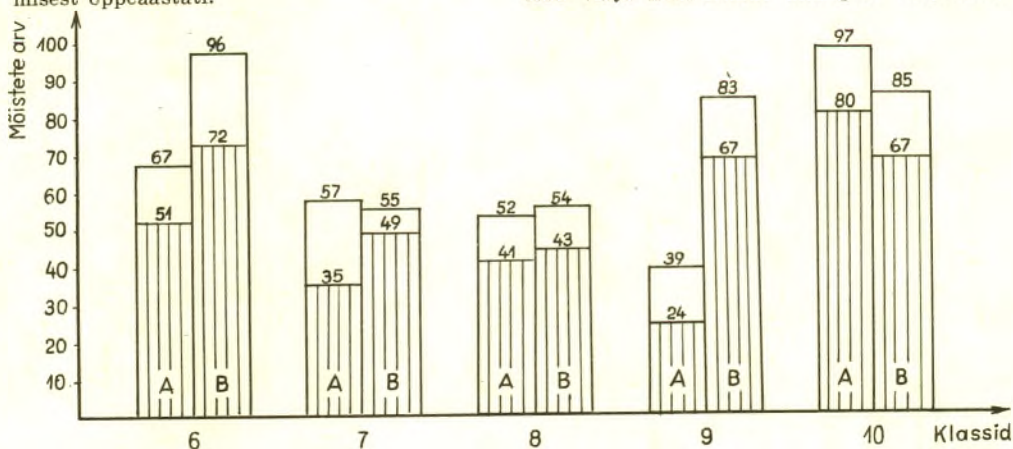
Mõistete süsteemi järjepideval kujundamisel kasutatakse uute mõistete määrangutes juba varem defineeritud mõisteid. Mõistete järjepidev rakendatus sisulis-formaalloogilistes seostes säilitab (paratamatult) vanade teadmiste süsteemi uutes teadmistes. Vanade mõistete järjepidev rakendamine uute defineerimisel välistab juba õpitud mõistete unustamisvõimaluse. Selliselt valitud mõistete määratlemine aitab vähendada ka õpiku mõistete koguarvu.

Mõistetevahelised seosed esitatakse matemaatilistes otsustustes (teoreemides, omadustes, järeldustes jne.). Mõiste sagedasel kasutamisel uutes situatsioonides tema sisu avar-dub ja saab õppijaile arusaadavamaks.

Järgmiseks analüüsime ainesisesest loogikast tulenevat mõistete süsteemi kujundamist geomeetriaõpikutes.

Geomeetria mõisted koolimatemaatikas

Õppeprogrammiga on määratletud aine sisu ja seepärast käsitletakse eri õpikus samu geomeetrilisi kujundeid, neid iseloomustavaid omadusi ning teoreeme. Erinevus on vaid materjali meetodilises esitamises ja uute mõistete defineerimise viisis. Alustame kooligeomeetria mõistete süsteemi kirjeldamist, lähtudes mõistete üldarvust ja nende jaotumisest õppeaastati.



Joonis 1. Uute mõistete arv õppeaastate kaupa.



— mõistete üldarv



— nendest defineeritud mõisteid

A — A. Pogorelovi geomeetriaõpik 6.—10. klassile.

B — Geomeetriaõpik 6.—8. klassile A. Kolmogorovi toimetusel ja geomeetriaõpik 9.—10. klassile Z. Skopetsi toimetusel.

Matemaatiliselt rangelt esitatud geomeetria-kursus algab 6. klassis. Alklassides (propedeutilises geomeetria-kursuses) esitatud mõisteid, mis esinevad ka vanemate klasside õppematerjalis ja mida seal uuesti ei määratleta, ei loeta uuteks mõisteteks. Seega on mingil õppeaastal uued mõisted ainult need, mis määratletakse (defineeritakse) või kirjeldatakse esmakordselt selle õppeaasta õppematerjalis.

Jätame uute mõistete omandamise juures arvestamata nende tähenduse, sisu ja mahu ning eeldame, et kõikide mõistete omandamine nõuab õpilastelt võrdväärset pingutust. Siis mõistete süsteemi statistiline analüüs annab õppematerjali kohta järgmist informatsiooni.

Eri õpikutes on uute mõistete arv erinev (vt. joonis 1). A. Pogorelovi õpikus on antud 312 uut mõistet, neist 81 (26 %) kirjeldatakse ja 231 (74 %) määratletakse. A. Kolmogorovi ja Z. Skopetsi õpikutes esitatakse sama õppematerjal 373 mõiste abil, milledest 298 (80 %) defineeritakse ning 75 (20 %) kirjeldatakse. A. Kolmogorovi ja Z. Skopetsi õpikus kasutatakse uute mõistete moodustamisel mingi üldisema mõiste konkretiseerimist, see tähendab, et alates 6. klassist nõutakse õpilastelt matemaatikakursuse omandamist abstraktse-deduktiivse meetodiga. Teatavasti loetakse seda meetodit jõukohaseks keskkooli-õpilasele. A. Pogorelovi õpikus toimub enamiku mõistete moodustamine varemõpitud mõistete mahtude laiendamise ja mingi üldisema mõisteni. Seega kasutatakse siin uute mõistete määratlemisel konkreetset-induktiivset meetodit, mis 6. ja 7. klassis on õpilasele kindlasti jõukohasem.

Toome näite. A. Kolmogorov defineerib 6. klassis mõiste «hulknurk» ja 7. klassis hakkab vaatlema kolmnurka, nelinurka jne. ning toob välja nelinurkade alaliigid: rõõpkülik,

ristkülik, romb ja ruut. Seejuures kasutab ta eelnevat mõistet järgneva määratlemisel. A. Pogorelov soovib vaatlus esmalt konkreetseid hulknurki — kolmnurka, nelinurka ja nende alaliike ning alles pärast nimetatud kujundite analüüsi 6. ja 7. klassis annab 8. klassis üldisema mõiste «hulknurk».

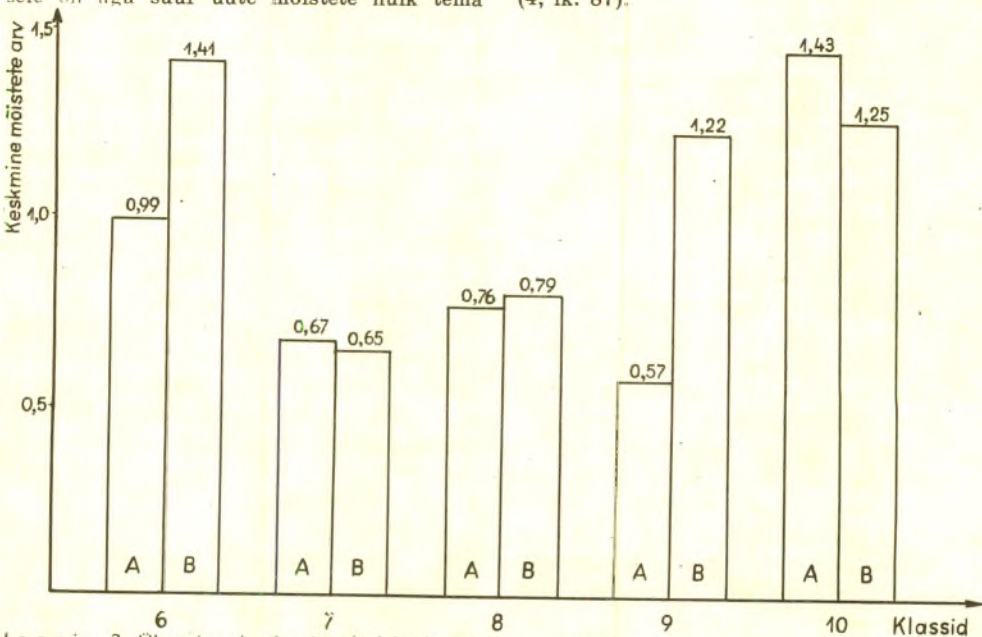
Selline erinev mõistete kujundamise meetodika ei avaldu aga sisulis-formaalloogilistes seostes. On kasutatud küll eri meetodikat, kuid geomeetriselised kujundid on ühtviisi defineeritud ja mõistete kordumissageduste mõistete määrangutes ei erine. Jätka-tes mõistete süsteemi statistilist analüüsi vaadeldavates õpikutes, näeme (joonis 1), et kõige suurem arv uusi mõisteid esitatakse A. Pogorelovi õpikus 10. klassi kursuses ning A. Kolmogorovi ja Z. Skopetsi geomeetria-õpikutes 6. klassi kursuses. 6. klassi õpilasele on aga suur uute mõistete hulk tema

ea tõttu üle jõu käiv ja 10. klassis pole otsustavalt enam palju uusi mõisteid anda, sest need ei jõua kinnistuda.

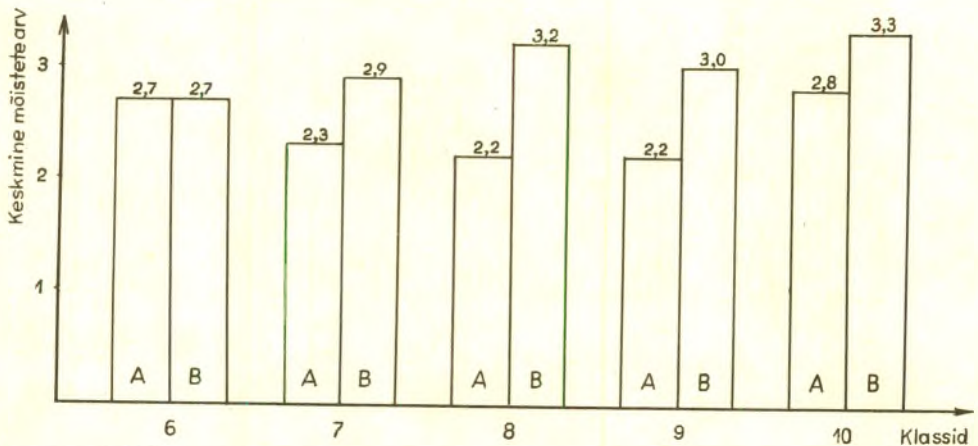
Selgitades veel õppeaastati defineeritud ja kirjeldatud mõistete vahekorda (joonis 1), näeme, et defineeritud ja kirjeldatud mõistete arv on klassiti juhuslik. Kummaski õpikus ei tule ilmsiks tendents anda defineeritavaid mõisteid nooremates klassides vähem ja vanemates klassides rohkem. Ei ole tähele- datav ka vastupidine. Kooli lõppklassides võiks kirjeldatavaid mõisteid olla vähem.

Mõistete omandatavuse hindamiseks toome sisse vastava kvantitatiivse näitaja: keskmiselt ühe tunni kohta tulev uute mõistete arv.

Psühholoogide uurimuste põhjal peaks reaallainetes keskmine õpilane suutma oman- dada ühes reaallainetunnis 4–5 uut mõistet (4, lk. 87).



Joonis 2. Ühes tunnis sissetoodud keskmine uute mõistete arv.
A — A. Pogorelovi geomeetriaõpik 6.—10. klassile.
B — Geomeetriaõpik 6.—8. klassile A. Kolmogorovi toimetusel ja geomeetriaõpik 9.—10. klassile Z. Skopetsi toimetusel.



Joonis 3. Uute mõistete definitsioonides keskmine mõistete arv klasside kaupa.
A — A. Pogorelovi geomeetriaõpik 6.—10. klassile.
B — Geomeetriaõpik 6.—8. klassile A. Kolmogorovi toimetusel ja geomeetriaõpik 9.—10. klassile Z. Skopetsi toimetusel.

Jooniselt 2 võime välja lugeda, et A. Pogorelovi õpikus on see näitaja 0,99. 9. klassis 0,57 ja 10. klassis koguni 1,43. A. Kolmogorovi ja Z. Skopetsi õpikutes on nende näitajate erinevused veidi väiksemad (joonis 2). Kuid 6. klassis 1,41 (niisama palju kui 10. kl.) uut mõistet ühe tunni kohta on ilmselt palju. Toodud arvud kinnitavad, et ühes koolitunnis esitatav uute mõistete arv ei ole vastuolus õpilaste omandamisvõimega.

Õpetajate vastustest selgus aga, et õpikutes esineb liiga palju uusi mõisteid ja õpilased ei suuda neid kõiki rahuldavalt omandada. Selle hinnangu põhjuseks on arvatavasti see, et õpilased ei ole selgeks saanud kõiki eelnevalt õpitud mõisteid, mida läheb tarvis uute määrangutes, ja nii on tekkinud lünkad nende terviklikku süsteemi.

Analüüsitava õppekirjanduses kasutatakse keskmiselt 2—3 tuntud mõistet ühe uue määratlemisel (joonis 3). Kuna ühes tunnis esitati keskmiselt üks uus mõiste ning selle defineerimisel kasutati 2—3 tuntut, siis jõuamegi välja psühholoogide poolt optimaalseks peetud uute mõistete arvuni (4—5 mõistet) ühes tunnis. Need kaks-kolm mõistet võivad olla ka õpilasele arusaamatud ja nii seisamegi olukorra ees, et mõni õpilane ei suuda koolimatemaatika mõistete süsteemi rahuldavalt omandada.

Püüame nüüd leida sellist mõistete defineerimise printsiipi, kus õpilane ei peaks teadma absoluutselt kõiki, vaid mingit väiksemat hulka, mille abil oleks võimalik kõiki ülejäänud aines vajaminevaid mõisteid määratleda. Sellist määratlemise viisi me võiksimegi nimetada järjepidevuse printsiibi rakenduseks õppeaine mõistete süsteemi ülesehitamisel.

Järjepidevuse printsiibi rakendus kooligeomeetria mõistete süsteemi moodustamisel

Analüüsimegi mõlemas õpikus esitatud mõistete hilisemat rakendamist teiste mõistete määratlemisel. Eraldame sellised, mida kasutatakse sageli.

A. Pogorelovi õpikus esinevad määrangutes kõige sagedamini kuus mõistet (tabel 1). Ülejäänuid esineb teiste mõistete määrangutes vähem kui viisteist korda. Üleüldse A. Pogorelovi geomeetriaõpiku 312 mõistest kasutatakse 126 (40%) teiste defineerimisel. Neist 28 (22%) kasutatakse uute defineerimisel vaid üks kord. Sama geomeetriaakursus A. Kolmogorovi (6.—8. kl.) ja Z. Skopetsi (9.—10. kl.) poolt esitatuna sisaldab kaksteist mõistet, mis esinevad enam kui 15 uue mõiste määrangus (tabel 1). Ülejäänuid kasutatakse teiste mõistete defineerimisel tunduvalt vähem.

Kogu kursuse ülesehitamiseks kasutatavast 373 mõistest 45% rakendatakse teiste mõistete defineerimisel. Vaid üks kord esineb neis definitsioonides 69 (19%) mõistet. Tabelist 1 näeme, et A. Pogorelovi õpikus uute

UUTE MÕISTETE MÄÄRANGUTES SAGELI KASUTATAVAD MÕISTED

Mõiste	Kordus	
	A	B
1. Punkt	55	82
2. Sirge	40	29
3. Nurk	31	23
4. Lõik	26	34
5. Ringjoon	17	24
6. Vektor	15	23
7. Tasand	—	41
8. Kaugus kahe punkti vahel	—	20
9. Hulk	—	20
10. Geomeetiline kujund	—	18
11. Kiir alguspunktiga 0	—	17
12. Hulknurk	—	17

A — A. Pogorelovi geomeetriaõpik 6.—10. klassile.

B — Geomeetriaõpik 6.—8. klassile A. Kolmogorovi toimetusel ja geomeetriaõpik 9.—10. klassile Z. Skopetsi toimetusel.

mõistete määrangutes sagedamini esinevad sisalduvad kõik ka teises loetelus. Seega on need kuus aluseks järjepidevuse printsiibi rakendamisel kooligeomeetria mõistete süsteemi moodustamisel.

Analüüsitud geomeetriaõpikute põhjal võime tuua välja mõningad soovitusel kooligeomeetria mõistete süsteemi käsitlemisel:

1. Ühtlustamist vajab ühes õppetunnis sissetoodavate uute mõistete arv. Ühes geomeetria-tunnis võiks anda ühe uue mõiste.

2. Mõistete moodustamisel keskastme klassides tuleb eelistada konkreetsemat induktiivset, keskkooliklassides aga abstraktsemat deduktiivset meetodit.

3. Mõistete sissetoomise viisidest sobib keskastme klassile paremini kirjeldamise tee. Keskkoolis tuleb uued mõisted esitada rangelt defineeritult.

4. Järjepidevuse printsiibi seisukohalt tuleb uute mõistete defineerimisel eelistada teid, kus varemomandatud mõistete kordus uute mõistete määrangutes on suurem.

Muldade õpetamisest NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses

OSVALD NILSON,
PTUI direktor,
geograafiakandidaat

Muldade käsitlemine 7. klassi geograafia kursuses on seotud teatud raskustega vähemalt kolmel põhjusel:

1. Õpilaste tugiteadmised mulla ehitusest, mulla arengut tingivaist tegureist ning mullatekkeprotsessi olemusest on 7. klassiks veel kasinad;
2. NSV Liidu geograafia õpikus esineb puudusi muldade esitamisel (muldade nimetamine nende olemust lahti mõtestamata, terminoloogilised liialdused ja ebatäpsused jms.);
3. omajagu raskusi põhjustab vajadus õpetada sünkroonselt NSV Liidu füüsilise geograafiaga Eesti NSV füüsilist geograafiat.

Elementaarseid teadmisi mullast saavad õpilased algklassides ning 4. ja 5. klassis. Õpilased teavad selleks ajaks, et muld on kihilise ehitusega ning tähtsaim kiht sisaldab taime- ja loomajäänuste kõdunemise ja lagunemise tagajärjel tekkinud huumust. Usinamad õpilased võivad lisada, et muld kujuneb lähtekivimil ning veel ka seda, et sõltuvalt lähtekivimist ja niiskuse hulgast on mullad erinevate omadustega. Kuid samas esineb ka rohkesti väärkujutlusi mullast (paljud lapsed näiteks samastavad mulda huumuskihiga jms.). 6. klassis tutvuvad õpilased mõnede muldade nimetustega (leetmuld, mustmuld, kastanmuld, lateriitmullad jne.).

Muldade süstemaatika-alaseid teadmisi peab andma 7. klassi geograafiakursus. Kuid käibivas õpikus on kõnesolev materjal esitatud küllaltki juhusliku valikuga ja süsteemitult. Kõige suuremaks puuduseks tuleb lugeda asjaolu, et enamikul (!) õpikus nimetatud muldadel puudub ka kõige elementaarsem kirjeldus, mille abil õpilane saaks üht mullatüüpi (rääkimata liikidest) teistest eristada.

7. klassi geograafiakursuse üldosas nimetatakse NSV Liidu peamised mullatüübid: 1) tundrageimullad, 2) leetmullad ja kamar-leetmullad, 3) metsahallmullad ja metsapruunmullad, 4) mustmullad, 5) kastanmullad, 6) hall-pruunmullad ja hallmullad. Millegipärast puuduvad selles nimistus kolla- ja punamullad, mida regionaalses osas siiski käsitletakse. Looduslike võõndite kompleksel iseloomustamisel jäävad hoopiski kirjeldamata hallpruunmullad ja hallmullad.

Kursuse regionaalses osas tuuakse juurde veel suur hulk mullanimetusi, mis on enamikus jäänud iseloomustamata. Need on mägitundra muld, soostunud leetmuld, taiga-keltsmuld, glei-soomuld, soo-turvasmuld, mustmullalaadne muld e. Amuuri mustmuld, tüse mustmuld, tumekastanmuld, helekastanmuld, pruunmuld.

Eesti füüsilise geograafia õppimisel põhineb muldade käsitus suuresti NSV Liidu füüsilise geograafia üldkursuses omandatul ning seab eesmärgiks tutvustada Eesti NSV tähtsamaid mullatüüpe (leetmuldi, kamar-karbonaatmuldi ja soomuldi) ning nende leviku iseärasusi.

Arvestades ülalöeldud ning nappi aega, mis on kõnesolevate küsimuste käsitlemiseks programmijärgselt ette nähtud, tuleb pidada kinni kahest põhijoonest.

Esiteks, NSV Liidu füüsilise geograafia kursuses on otstarbekas peaarhki asetada NSV Liidu mullatüüpide (kui tsonaalsete muldade) tutvustamisele ning nende iseärasuste seostamisele kliimaga (kui mullatekkeprotsessi kõige olulisema teguriga) ja teiseks, Eesti NSV muldade käsitlemisel näidata atsonaalsete tegurite (karbonaatse lähtekivimi ja liigniiskuse pro põhjavee kõrge taseme) mõju mullatekkeprotsessile.

Need kaks lähteotsitiooni peavadki piiritlema küsimusteringi aine käsitluse planeerimisel.

Sissejuhatavalt tutvustame mullatekkeprotsessi olemust, mulla ehitust ning mulla arengut mõjutavaid tegureid. Meie oludes on seda kõige otstarbekam teha kamar-leetmulla näitel. Seejärel saame üle minna muldade leviku iseärasuste põhjuste käsitlemisele, kusjuures põhjalikumalt analüüsime ainult seoseid **kliima — muld**.

Seega, tundravõõndi muldade iseloomustamisel rõhutame, et mullatekkeprotsess areneb seal väga madala temperatuuri tingimustes. Seda põhjustab ühelt poolt madal õhutemperatuur ja teiselt poolt igikeltsa jahutav toime. Mulla madal temperatuur halvab mikroorganismide elutegevust ja takistab huumuse tekkimist. Tundramullad kannatavad ka liigniiskuse all, mille põhjuseks on sademete ülekaal, võrreldes aurumisega, ning igikelts, mis ei lase vett sügavamale imbuda. Ülalöeldust tuleme järeldusele: tundramullad on huumusevaesed ja suuremal või vähemal määral gleistunud. Seda peegeldab ka tsonaalsete tundramuldade nimi — tundra-gleimullad (joonis 1).

Metsavõõndis on suved küll soojemad, puudub valdavalt ka igikelts (kui esineb, siis märksa sügavamal kui tundras). Kuid sademete hulk, nagu tundraski, ületab aurumise. Kõrgemad temperatuurid soodustavad mikroorganismide elutegevust mullas ja ühtlasi huumuse tekkimist. Sademete ülekaal aurumise üle tingib aga vee liikumise «ülevaalt alla» ja mulla «läbipesemise», s. o. vees lahustunud ühendite väljauhtumise pealmistest mullakihtidest sügavamatesse. Muldades areneb leetumine. Leetumine kujutab endast mullatekke elementaarset protsessi, millega kaasneb mulla mineraalse osa sügav lagunemine ning laguproduktide väljauhtumine mulla ülemistest kihtidest. Leetumine on väga

intensiivne vööndi põhjaosas ning aegamisi raugeb lõunasuunas vastavalt aurustumise ja sademete vahekorra muutumisele esimese kasuks. Seda muutumist peegeldab ka muldade vahetumine põhjast lõunasse: tüüpilised leetmullad (leedemullad) — kamar-leetmullad — metsahallmullad ja metsapruunmullad.

Stepivööndis ületab aurumine kahekordselt sademete hulga, mis soodustab vees aeglaselt lahustuvate soolade (eriti karbonaatide) kogunemist mulla ülemistesse kihtidesse. Et karbonaadid neutraliseerivad mullas happed, mis lagundavad (mineraliseerivad) huumust, siis soodustab karbonaatide rohkus huumuse kogunemist mulda. Teisisõnu, mustmullad arenevad niisugustes kliimatingimustes, kus niiskust jätkub küll taimejäänuste intensiivseks lagunemiseks ja huumuse tekkimiseks, mitte aga huumuse mineraliseerimiseks. Seega on stepivöönd omamoodi piir, kus vesilahused mullas hakkavad muutma oma liikumissuunda. Kui põhjapoolsemates vööndites liiguvad vesilahused «üleva alla», siis stepivööndist lõuna pool liiguvad lahused mullas «alt üles».

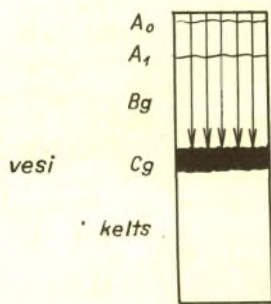
Analüüsidest järgmise, poolkõrbevööndi kliimat, konstateerime, et aurumine kasvab väga kiiresti ning ületab sademete koguhulga 3—6 korda. Seetõttu on poolkõrbe tsoonisel mul-

dadel (kastanmuldadel) ülemised kihid mitte ainult karbonaaterikkad, vaid nad sisaldavad rohkesti vees kergesti lahustuvaid, sealhulgas ka enamikule taimedele kahjulikke aineid (NaCl, Na₂SO₄ jt.). Need ained kuhjuvad ülemistesse mullakihtidesse soolase põhjavee tõusu tõttu mööda mulla kapillaare väga suure aurumise tingimustes. Seega kõik kastanmullad on suuremal või vähemal määral sooldunud.

Analoogiliselt käsitleme ka kõrbemuldi, näidates, et tingimustes, kus aurumine ületab sademete hulga 6—12 korda, on mullad praktiliselt alati liigkuivad. Taimejäänuseid on kõrbes vähe ning nad lagunevad täielikult, muutudes vees lahustuvateks ja taimedele vajalikeks aineteks. Kliima kuivuse tõttu need ained jäävad püsima mulla ülemistesse kihtidesse, mistõttu niisutades on need mullad alguses küllaltki viljakad.

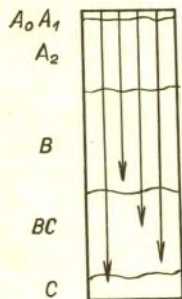
Poolkõrbes, eriti aga kõrbes lasuvad madalates kohtades põhjaveed maapinna lähedal ja on tugevasti sooldunud, sisaldades taimedele kahjulikke soolasisi. Suviti intensiivse aurumise tõttu põhjavesi tõuseb mööda mulla kapillaare üles ning aurab, soolad jäävad mulda, enamasti aga soolakirmena (õilmene) või koorikuna maapinnale. Niisuguseid sooldunud muldi nimetatakse solontšakkideks.

VESILAHUSTE LIIKUMINE MULDADES



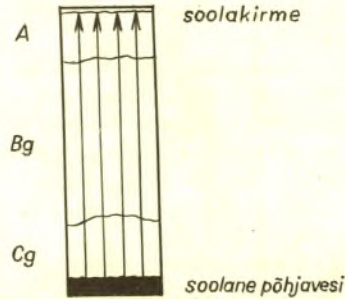
Tundra-gleimuld

Joonis 1.



Leedemuld

Joonis 2



Solontšakk

Joonis 3

Lähistroopilistes piirkondades, kus sademete hulk suureneb, arenevad mullad põhiliselt leetumise suunas.

Kliima ja muldade seoste näitamisel ärgem unustagem muldade põhitüüpide ehituse tutvustamist, kasutades selleks tahvlijoonist, skeeme või lüümikuid.

Mullatekkeprotsessi ja mullaehituse seoseid põhjavee tasemega, lähtekivimi iseärasustega ning reljeefiga on otstarbekas analüüsida Eesti NSV muldade tundmaõppimisel. Programikohaselt peavad õpilased saama kujutluse Eestis esinevate muldade kolmest tüübist (leet-, karbonaatsed ja soomullad), oskama neid looduses määrata ning teadma nende leviku põhjusi.

Tuginedes NSV Liidu füüsilise geograafia üldkursuses saadud teadmistele ja kujutlustele mullast, seatakse Eesti NSV mullastiku käsitlemisel järgmisi eesmärke:

- 1) kinnistada ja laiendada õpilaste teadmisi mullatekkeprotsessi mõjutavatest tegureist — kliimast, lähtekivimist, reljeefist ning põhjavee tasemest;
- 2) luua kujutlus soostumisest;
- 3) laiendada kujutlust leetumisest;
- 4) luua kujutlus kamar-karbonaatmuldadest;
- 5) tutvustada Eesti NSV tähtsamaid mullatüüpe (leetmuldi, kamar-karbonaatmuldi ja soomuldi) ning nende leviku iseärasusi.

Pidades muldade õpetamisel silmas teema arendamist kahes põhijoones — muldade geograafiline levik ning mullatekke tegurite ringi järkjärguline laienemine — saame küllaltki kitsastes ajaraamides realiseerida programminõudeid.

Aabitsaõpetus 6-aastaste laste klassis

LILIAN KIVI,
PTUI algõpetuse sektori juhataja
MILVI ROOSLEHT,
PTUI algõpetuse sektori vanemteadur,
pedagoogikakandidaat

6-aastaste laste klassis või lasteaiarühmas jaguneb emakeeleõpetus lugema ja kirjutama õpetamiseks ning laste kõne arendamiseks ümbritseva elu ja lastekirjandusega tutvumise käigus.

Lugema ja kirjutama õpetamise sisuks kuni III õppeveerandi keskpaigani on aabitsaõpetus ja suurte trükitähtede kirjutama õpetamine. Aabitsaõpetuse aluseks on võetud järgmised põhimõtted:

□ Õpetamise temaatiline sisu (süzeelised pildid, lugemispalad, vestluste teemad) lähtub laste ideoloogilise ja kõlbelis-esteetilise kasvatamise ning suulise kõne arendamise temaatikast, mis on antud 6-a. laste katseklasside emakeele programmis (3).

□ Igasugusele sünteesivale tegevusele eelneb vastav analüüsiv tegevus, mis rajaneb võimalikult erinevate meeleorganite koostööl (kuulamine, vaatamine, ütlemine, katsumine).

□ Analüüsi juures on arvestataval kohal modelleerimine (lausete ja sõnade noopskeemide koostamine).

□ Lugemisoskuse kujundamisel peetakse silmas vaimse tegevuse etapiviisilist omandamist (4).

□ Vastupidiselt senisele traditsioonile võetakse lugema õpetamisel kasutusele tähed suuremate gruppidega, aga sõnastruktuurid 1—2 kaupa lugemiskuse kasvavas järjekorras (1).

□ Omandatud üksikoskuste kinnistamine toimub valdavalt õppemängude abil.

Aabitsaõpetuse ülesanne on anda elementaarne sõnahaaval lugemise oskus ja ettevalmistus lihthäälikutest koosnevate sõnade õigekirjaks. Et neid ülesandeid täita, on vaja kujundada häälikulise analüüsi oskus, kindlustada tähtede tundmine ja seejärel anda kokkulugemise oskus.

Nimetatud ülesannetest tulenevalt jaotub aabitsaõpetus häälikulise analüüsi perioodiks ja aabitsaperioodiks.

Häälikulise analüüsi perioodil

1) juhitakse laps arusaamisele, et sõna koosneb kindlas järjekorras kõlavatest konkreetsetest häälikutest ja õpetatakse neid häälikuid eristama;

2) jaotatakse kõik häälikud täis- ja kaashääliku-

teks ning viimased suluta kaashäälikuteks ja sulghäälikuteks;

3) teadvustatakse häälikute esinemine sõnades, viimaste tähendust mõjutavalt, kolmes pikkuses ning kujundatakse lühikese ja ülipika hääliku eristamise oskus.

Analüüsitava sõnade meelepüsimise abivahendina kasutatakse pilte, üksikhäälikute tähistamiseks noope, erineva struktuuriga sõnade ladumiseks vastavaid skeeme. Õppekomplektis on vajalik materjal koondatud aabitsa esimesse ossa «Häälakupere» (2) ja liikuvasse aabitsasse (noobid, ladumisskeemid, tähed ja väikesed esemepildid).

Häälikulise analüüsi periood jaguneb omakorda kaheks etapiks:

1. Kvalitatiivse analüüsi oskuse omandamine, mille käigus

a) tutvudes lause ja sõnaga teadvustatakse, et lause koosneb sõnadest, sõnad esinevad lauses kindlas järjekorras ja igal sõnal on konkreetne tähendus. Sellise töö eesmärk on juhtida laps keeleliste väljendusvahendite analüüsimisele (analüüsiühikute eristamine, ühikute järjekorra määratlemine, sõna kõla ja tähenduse eristamine);

b) jaotatakse sõnad häälikuteks. Jõutakse üksikhäälikute eristamiseni ja nende järjekorra määratlemiseni sõnas.

Abistava tegevusena kasutatakse häälimist ja sellega üheaegselt noopide ladumist sõna häälikute arvu määravale ruudustikule (sõna ladumisskeemile). Noobid on sel perioodil ringikujulised ja kõik ühte värvi. Skeemid on ruutude read;

c) kõneorganite asendi iseärasuste järgi hääldamisel paigutatakse kõik häälikud rühmadesse: täishäälikud, suluta kaashäälikud, sulghäälikud. Eristatakse täishäälikuühendit kui kõlaliseltselt määratletavat ühikut kõnes.

Abistavaks tegevuseks on endiselt häälimine, lisandub hääliku eraldi hääldamine ning oma ja kaaslaste kõneorganite jälgimine konkreetse hääliku hääldamisel. Kasutusele võetakse järgemööda punased, sinised ja rohelised noobid. Endiselt on need ringikujulised.

2. Tutvumine eesti keelele omase häälikute kvantiteedi süsteemiga (häälikute esinemine sõnades lühikese, pika või ülipikana), mille käigus

a) vastandatakse lühike ja ülipikk täis- ja suluta kaashäälik.

Abistava tegevusena tuleb kasutusele sõna ütlemine (hääldamine), mitte häälimine. Ringikujulised noobid asendatakse ruudu- ja ristkülikukujuliste noopidega. Endiselt jääb täishäälikut tähistama punane, suluta kaashäälikut sinine värv. Lühikest häälikut hakkab tähistama ruudukujuline heledamas toonis noop, ülipikka häälikut ristkülikukujuline tumedamas toonis noop;

b) tutvutakse sulghääliku kolme pikkusega, lähtudes hääldamisel tekkinud sulu tugevusest: nõrk, tugev, ülitugev. Kuna sulghääliku hääldamisel laps pikkuse erinevust ei saa jälgida, siis nimetatakse sulghäälikuid nõrkadeks, tugevateks, ülitugevateks. Alles õppeaasta lõpuks jõu-

takse ka sulghääliku puhul määratluseni: lühike, pikk, ülipikk. Lühikese sulghääliku tähistamiseks võetakse kasutusele ruudukujuline heleroheline noop, pika hääliku jaoks ruudukujuline tumerohteline ja ülipika jaoks ristkülikukujuline tumerohteline noop;

c) teadvustatakse pika täis- ja suluta kaashää-

liku olemasolu (kindlalt õpitakse pikka häälikut määrama õppeaasta lõpuks). Pika täis- ja suluta kaashääliku tähistamiseks võetakse kasutusele ristkülikukujuline heledamas värvitoonis noop.

9 noobi abil on võimalik tähistada sõnas iga häälik nii, et moodustuks alus järgnevale häälik-tähe seose loomisele.

HÄÄLIKULISEL ANALÜÜSIL KASUTATAVAD NOOBID			
HÄÄLIKUTE OLEMAS- OLU JA JÄRJEKORRA MÄÄRAMISEL			
	TÄISHÄÄLIK	KAASHÄÄLIK	
		SULUTA	SULGHÄÄLIK
HÄÄLIKURÜHMA MÄÄRAMISEL			
HÄÄLIKUPIKKUSE MÄÄRAMISEL:			
LÜHIKE			
PIKK			
ÜLPIKK			
VÄRVUSTE TÄHISTUS:			
	HELEPUNANE		HELESININE
	TUMEPUNANE		TUMESININE
			HELEROHELINE
			TUMEROHELINE

Aabitsaperioodi ülesanne on häälik-täheliste vastavuste teadvustamine ja lugemise mehhanismi omandamine terviksõnade baasil:

a) lahtine silp (ühesilbiline sõna): tüübid MAA, MAI;

b) kinnine silp (ühesilbilised sõnad): tüübid AAS, AIS, LILL, MAAL, LAUL;

c) 2—3-silbilised esmavõttelised sõnad: tüübid EMA, EMALE, MUNA, VARES;

d) 2—3-silbilised sõnad, milles esinevad pikad ja ülipikad häälikud;

e) sõnad, milles esineb kaashäälikuühend;

f) sõnad, milles ülipikk sulghäälik järgneb ülipikale täishäälikule (AITA TAATII!);

g) 4- ja enamasilbilised sõnad.

Sel perioodil kasutatakse nii noope kui ka liikuva aabitsa tähti. Lühikese lihthääliku ja häälikuühendisse kuuluvate häälikute märkimiseks on komplektis ühe tähega lipikud ja pika (v. a. k, p, t) ning ülipika lihthääliku tähistamiseks kahtetähelised lipikud.

Aabitsa II ossa «Tähemaa» on paigutatud nii analüüsitava sõnad kui ka lugemisharjutused ja -tekstid. Sõnad aabitsas on antud silpideks jaotatuna, pikemad ja lugemisraskust sisaldavad

sõnad on jaotatud osadeks kõnetakti piiril (Helbe / kesel).

Varasemale sõnade modelleerimisele noopskeemidena lisandub aabitsaperioodil sõnade ladumine liikuva aabitsa tähtedest. Alguses koostatakse skeem noopidest, selle järel kaetakse tähtedega need noobid, millele vastavad tähed on juba kasutusele võetud. Hiljem laotakse sõnu ainult tähtedest, kuid uute (raskemate) sõnastruktuuride analüüsiga kaasneb skeemi koostamine ikkagi esmalt noopidest kui häälikuliste ühikute otsestest tähistajatest ja seejärel laotakse sõna tähtedest noopskeemi alla, arvestades häälikute kirjapanemise juhiseid. Niiviisi loome kindla seose iga sõnas kõlava häälikulise ühiku (foneemi) ja selle märkimiseks kasutatava tähe või tähtede (grafeemi) vahel. Sellist tööd tehakse aabitsaperioodi lõpuni ja keeleliste harjutustega õige kirjaoskuse kujundamiseks ka hiljem.

Reeglina toimub uute sõnastruktuuride analüüs frontaalse tööna hoolimata sellest, et vajalik lähtematerjal on paigutatud aabitsasse.

Lugemise mehhanismi omandamisel lähtutakse lahtise silbi kui koartikulatsioonist kõige enam mõjutatud hääldusühiku kokkulugemisest. Eesti

keeles paljud lahtised silbid on aga tähendusega terviksonad, nagu MAA, SUU, LUU, SEE, PUU, KUU jt. Lapsed, kellel esineb kokkulügemise raskusi, suunatakse tegutsema järgmise mudeli alusel: vaatan ära täishääliku (nt. AA), sean suu täishääliku ees seisva kaashääliku hääldamise asendisse (nt. M) ja ütlen sellelt positsioonilt täishääliku (mida enne vaatasin) — saan sõna (nt. MAA).

Iga sõnatüübi lugemise harjutamisel peetakse oluliseks sõnamuutmisharjutusi, mis kujutavad endast mingis sõnas (ka silbis) ühe tähe asendamist rea teiste tähtedega sama häälikurühma piires (nt. sõnas VAAS saab asendada V tähtedega R, M, L. AA saab asendada EE ja II. S võib asendada L ja R). Sõna muutmise harjutustega alustatakse kohe pärast esimeste tähtede (AA, EE, II, OO, UU) kasutusele võtmist. Kaashäälikut tähistava noobi suhtes lepitakse eelnevalt kokku, millist konkreetset häälikut see antud harjutuses tähistab, ja sõnade «lugemiseks» asetatakse noobi järele järjekorras liikuva aabitsa lipikud eespool nimetatud tähtedega.

Aabitsaperioodi lõpul, kui toimub üleminek normaaltteksti lugemisele (väikestele trükitähtedele), hakatakse laste tähelepanu juhtima lause piiritlemisele tekstis ja koos sellega ka suurele algustähele nimes.

Aabitsaõpetuse tundide arvu määrab klassi laste ettevalmistatus. Ühtlasem ja kõrgem on see klassis, kus valdav osa lastest on läbinud programmikohase õpetuse lasteaias 5-aastaste rühmas. Sel juhul võib lüheneda häälikulise analüüsi õpetamise periood kuni kolmandiku võrra (kvalitatiivse analüüsi arvel). Tavalise heterogeense klassi puhul on analüüsi õpetamiseks arvestatud terve esimene õppeveerand (töö lause ja sõnaga — 1 nädal, häälikute eristamine ja nende järjekorra määramine — 1 nädal, häälikurühmad — 2 nädalat, häälikupikkuste eristamine ja määramine).

Aabitsaperiood kestab kogu teise õppeveerandi ning viis nädalat kolmandast õppeveerandist. Esimesel õppepolaastal on arvestatud aabitsaõpetuseks ja trükitähtede kirjutama õpetamiseks iga päev üks õppetund (sellest kirjaharjutusteks 10—15 minutit), teisel poolaastal, mil emakeeletundide arv väheneb 8-lt tunnilt 5-le nädalas, kasutatakse aabitsaõpetuseks 4 tundi.

Õigesti läbitud aabitsaõpetuse tulemusena oskab laps suhteliselt õigesti sõnahaaval lugeda ja saab aru loetust; eristab kindlalt lühikest ja ülipikka häälikut, tunneb ära häälikuühendi, oskab laduda lihthäälikutest koosnevaid sõnu.

Kirjandus

1. K i v i, L. Ettevalmistusklassis kasutatavat lugemismaterjali. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 8, lk. 692—698.
2. K i v i, L., R o o s l e h t, M. Aabits. Tln. «Valgus», 1985. 128 lk.
3. Katseprogrammid 6-aastaste laste klassidele ja rühmadele, I—III klassidele, I. Tln., ENSV HM, 1983, lk. 13—27.)
4. Г а л ь п е р и н П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — В кн.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.

Arvude- õpetus 6-aastaste laste klassis

ENDEL NOOR,
PTUI sektorijuhataja

Naturaalarvude õpetus on alati olnud algklasside matemaatika peatelg. Arvude tundmaõppimine, numbrite kirjutamine, arvudevaheliste seoste selgitamine ning liitmise ja lahutamise põhitsete õppimine nende kindla meeldejätmise eesmärgil moodustab põhiosa ka 6-aastaste laste matemaatikakursusest. Arvude süstemaatiline käsitlemine algab seal küll alles õppeaasta teisel poolel, kuid ka kogu matemaatika eelkursus (8) on arvu mõiste kujundamise teenistuses.

Kuidas 6-aastaste laste matemaatikakursuses arvudeõpetus üles ehitada? Sellele küsimusele on viimastel aastatel peale meetodikute vastust otsinud ka psühholoogid. Mitmetes eri lahendustes on üksmeelselt lähtunud tõsiasiast, et 6-aastaste laste mõtlemine erineb oluliselt 7-aastaste omast: valdavalt on see veel operatsioonieelse perioodi tunnustega, konkreetsetele käelistele ja verbaalsetele tegevustele tuginev ning seetõttu suhteliselt nõrga üldistamis- ja abstraherimisvõimega (9; 10). Mitmed katsetamised (alates 1972. aastast ka meie vabariigis) õpetamise meetodika vallas kinnitavad laste arengufaktori mõju õppematerjali mõtestamisele ja omandamisele. Olakse ühel meel: traditsiooniliselt ülesehitatud arvudeõpetust 1. klassi matemaatikakursusest ei ole otstarbekas üle kanda 6-aastaste laste matemaatikasse.

Eeltoodud arvestades oleme meie vabariigi jaoks koostanud ja kohaldanud sellise arvudeõpetuse meetodilise süsteemi, mis oluliselt arvestab 6-aastaste laste mõtlemisprotsesside ja -operatsioonide arengu iseärasusi. See sisaldab mõningaid uusi meetodilisi käsitlusi, mille selgitamist ja põhjendamist alljärgnevas vajalikuks peame. Õpetamise järjepidevust silmas pidades oleme arutluste taustaks võtnud praegu meie algklassides käibel oleva arvu mõiste kujundamise ja arvutama õpetamise meetodilise süsteemi.

Arvu mõiste kujundamine

Arvu mõiste kujundamise teoreetilis-metoodilisi lähtekohti tutvustasime käesoleva kirjutistesarja avaartiklis (5). Nüüd peatume mõningatel meetodikaprobleemidel.

Viimasel paaril aastakümnel on meie vabariigi algklassides arvu mõistet püütud

kujundada hulgateoorias tuntud teed mööda: arv on samaväärsete ehk ekvivalentsete hulkaade klassi võimsus, mis avaldub vaadeldavate hulkaade ühise omaduse kaudu. Metoodilise käsitluse alusena on see taotlus sõnaselgelt fikseeritud vastavas metoodilises juhendis (2, lk. 25).

Selgepiirilistest matemaatilistest lähtekohast hoolimata ei leia arvu tekkelugu matemaatika õpetamisel aga küllaldast avamist. Konkreetse käelise tegevuse, paaride moodustamise kaudu kujundatakse 90—95 % lastel küll arusaamine hulkaade samaväärsusest (5), kuid sellele järgnev arvu enda abstraherimine jääb väga paljudel lastel mõtestamata. J. Piaget (9), V. Davõdov (10) ja mitmed teised autorid põhjendavad seda fakti laste tunnetusprotsesside arengu kiirratusega: nagu juba mainisime, on algklasside õpilastel kvantiteedi (arvu) abstraherimise aluseks olevad mõtlemisoperatsioonid (hulkaade samaväärsuse säilitamine, terviku ja tema osa vahekorra tunnetamine jt.) alles kujunemise algstaadiumis.

On ilmne, et hulgateoreetilisel kontseptsioonil põhinev arvude õpetamise metoodika 7-aastaste laste vaimse arengu iseärasusi vajalikul määral ei arvesta. Pealegi püütakse arvu kui ekvivalentsete hulkaade ühist omadust esile tuua ainult sõnaliste õppemeetodite (eeskätt selgituse) abil. Kõigest sellest tingituna on arvu mõiste kujundamise eeltoodud metoodikat hakatud meelevaldselt lihtsustama: õpetajate küsitlemisest selgub, et väga tihti asendatakse samaväärsete hulkaade ühise omaduse abstraherimine loendamise, põhjendades seda väitega, et samaväärsete hulkaade elementide loendamisel saame alati ühe ja sama arvu. Selline lihtsustamine viib aga algse metoodilise kontseptsiooni eitamisele.

6-aastaste matemaatikakursust kavandades lähtusime tõsiasjast, et arvu mõiste kujundamine lapse mõtlemises on pikaajaline protsess, mis saab alguse juba lasteaias ja kaugeltki ei lõpe veel algklassides (9). Esiialgu tuleb arv mõtestada võimalikult lihtsate gnoseoloogiliste vahendite abil, laste mõtlemisprotsesside arengu tegelikes piirides. Matemaatika õpetamise praktika kinnitab, et sobivaim vahend arvu mõtestamiseks matemaatika õpetamise algperioodil on loendamine: arv on esemete loendamise tulemus. Olemegi selle spetsiaalse käelise ja sõnalise tegevuse kui mõtlemisoperatsiooni valitud arvudeõpetuse tunnetusteoreetiliseks lähtekohaks 6-aastaste laste klassis. Meie algklasside matemaatikas ei ole loendamisel põhinev arvude mõtestamise viis hoopiski uus, sest sellest tegevusest lähtuti arvudeõpetuse ülesehitamisel ka enne 1967. aastat. Hiljem on õige loendamisoskuse ja -vilumuse kujundamisele aga vähe tähelepanu pööratud, mistõttu paljud lapsed mõistavad loendamise all arvude järjestikust nimetamist. (8).

Peale selle, 6-aastaste laste klassis tuleb lapsi arvu mõiste mõtestamiseks igakülgselt ette valmistada. See tähendab, et vähemalt käeliste ja sõnaliste, kuid osalt ka mõteliste tegevuste tasemel tuleb välja arendada selliste mõtlemisoperatsioonide sooritamise oskus, mille abil saab hiljem arvu mõtestada ka hulgateoreetilises või mõõtmisel põhinevas käsitluses (5; 7). 6-aastaste laste matemaatika eelkursuses neid taotlusi püütaksegi realiseerida (8).

Numbrite kirjutamine

Numbri kirjutamine on lapse seisukohalt numbri kujutise joonistamine tahvlile või vihikusse. Numbrite kirjutamist õpetades tuleb hoolitseda selle eest, et lapse teadvuses tekiks kindel seos ühelt poolt numbri kuju (selle üksikute elementide järjestuse) ja teiselt poolt vastava arvu nimetuse vahel. Numbri koht numbrite reas aitab meeles pidada ka arvu kohta arvude reas.

6-aastaste laste taju ja motoorika arengutaset silmas pidades tuleb numbrite kirjutamist õpetada kindlas tegevuste järjekorras. Pärast mõnede samaväärsete hulkaade esemete arvu kindlakstegemist loendamise abil kirjutab õpetaja arvule vastava numbri tahvlile. Number peab laste ette ilmuma tervikuna, mitte osade kaupa. Selles tervikus tuleb üksikute elementide järjestust rõhutada. Oleks hea, kui õpetaja kirjutab ka tahvlil samasugusesse ruutu (ristkülikusse), nagu seda tehakse tööraamatus «Esimesed sammud matemaatikas» (2. osa). Järgneb numbri kirjutamist jälgendavate liigutuste tegemine õhus ja laual. Seejärel kirjutavad lapsed numbrit tahvlile. Ühiselt otsitakse ja parandatakse vigu, tuletatakse meelde käe liikumist numbri kirjutamisel, tehakse kindlaks, kelle kirjutatud number on kõige enam sarnane õpetaja kirjutatud numbriga.

Edasi harjutatakse numbri kirjutamist pliatsiga tööraamatusse: algul suurematesse ruutudesse, kus ettekirjutatud numbri võib isegi mitmekordselt üle kirjutada; siis tugipunktide järgi; lõpuks ilma tugipunktideta kahes suuruses ruutudesse. Vajaduse korral võib numbreid kirjutada ka tavalisse ruudulisse vihikusse, kuid algusest peale on ka siin otstarbekas kirjutada need ühe ruudu kõrguselt.

Numbrite kirjutamisel lähtutakse R. Lahi «Kirjalehes» toodud normkirjast. Tööraamatus on kõik numbrid kirjutatud kaldkirjas. Enne numbrite kirjutamise juurde asumist on otstarbekas «Kirjalehest» vaadata, milline erinevus on numbritel kaldkirjas ja püstkirjas.

Tööraamatus on mitmeid harjutusi, kus number tuleb kirjutada esemete hulga juurde. Töökäsus öeldakse: «Kirjuta hulga vastav arv.» Seega muutub number esemete hulga

juures arvaks. Numbritest räägime ainult siis, kui need on kirjutamise objektid. Niipea, kui number seostub konkreetsete esemete arvuga, saab temast arv.

Seosed arvude vahel

Arvudevaheliste järjestusseoste tundmaõppimisel toetutakse esialgu samuti konkreetsetele hulkadele. Üleminek hulkadevahelistelt seostelt arvudevahelistele seostele olgu võrdlev: *ringe on kaks, kolmnurki üks; ringe on rohkem kui kolmnurki; kaks on suurem kui üks*. Et lapsed algusest peale harjuksid kasutama õigeid termineid, tuleb eeltoodud sõnastusi võrrelda: esemete hulki võrreldakse sõnade *rohkem* või *vähem* abil, arve aga sõnade *suurem* või *väiksem* abil. Hulkade ja arvude võrdlemise erinevuse rõhutamiseks on tööraamatu esimestes harjutustes hulkadevahelised seosed veel noolte abil materiaalseeritud.

Arvudevaheliste seoste tundmaõppimist soodustab võrratuste kasutuselevõtmine. Kõik olulisemad järjestusseosed arvude reas, nagu *vahetult eelneb, vahetult järgneb, eelneb, järgneb, on antud arvude vahel jne.*, on sõnastatavad ja kirjutatavad võrratuste abil. Võrratuste kaudu saab põhjendada ka liitmist ja lahutamist või vastupidi: kui $4 > 3$, siis $4 - 1 = 3$ ja $4 = 3 + 1$ ja $4 = 3 + 1$; kui $2 < 3$, siis $2 + 1 = 3$ ja $2 = 3 - 1$. Et lapsed võrratuste märkide tähenduse kiiresti omandaksid, tuleb nende kirjutamist selgitada: märk on teravikuga alati väiksema arvu poole; nagu noolgi, kujutab ta liikumist suurema arvu poolt väiksema arvu poole, sõltumata sellest, kas suurem arv on kirjutatud väiksemast vasakule või paremale.

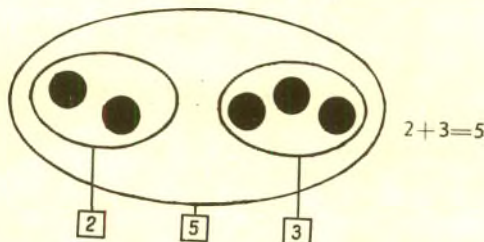
Õpitud arvude rida peaks alati olema laste silme ees: klassi seinal või tahvli kohal. Iga uus arv (arvukaart) tuleb selles reas oma kohale asetada, kohalikut eelnevalt põhjendades: uus arv on reas viimane, sest ta on seniõpituist kõige suurem; uut arvu tuleb võrrelda temale vahetult eelneva arvuga ja kõikide arvudega tema ees; prognoositakse ka vahetult järgnevat arvu. Arvude rea järgi on kerge koostada võrratusi, kui kindlas järjekorras kahele arvule osutada või need kinni katta. Arvude rida on aluseks ka seoste *ühe (kahe) võrra suurem (väiksem)* mõtestamisele. Esialgu ei tarvitse neid seoseid põhjendada liitmise või lahutamise abil, vaid arvude järjestuse alusel: *kolm on kahest ühe võrra suurem, sest ta vahetult järgneb kahele; kaks on neljast kahe võrra väiksem, sest ta on neljast arvude reas kaks kohta eespool jne.*

Liitmise põhitehete õpetamine

Algklassiõpilaste peastarvutamise oskus sõltub oluliselt liitmise ja korrutamise põhi-

tehete (põhiülesannete) meelespidamisest. Aja- kirjanduse veergudel, inspekteerimise aktides, kontrolltööde kokkuvõtetes ja õpetajate endi hinnangutes on juhitud tähelepanu mitmetele vajakajäämistele laste arvutusoskuste kujundamisel. Et 6-aastaste laste klassis alustatakse liitmise põhitehete õppimist ning pannakse alus nende kindlale meeldejätmisele, tuli eeltoodud fakti vastava metoodilise süsteemi kujundamisel arvestada. Lähtume jällegi praegu algklasside matemaatikaõpikuis kasutatava metoodika analüüsist.

Juba pikemat aega on meil liitmise õpetamisel lähtunud hulkade ühendamisest: kui kaheelemendiline hulk ühendada kolmeelemendilise hulgaga, saame viieelemendilise hulga; sellest järeldub, et $2 + 3 = 5$. Selline liitmise põhjendamine (tuletamine) on oma olemuselt sünteetiline, sest resultaat kui tervik pannakse kokku osadest ainult ühe operatsiooni teel (joonis 1).



Joonis 1. Liitmise põhitehete tuletamine sünteetiliselt käsitusviisil

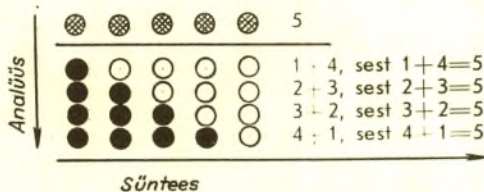
Käibelolevas liitmise põhitehete õpetamise metoodikas võib selgesti eristada nelja etappi: algul õpetatakse liitma arve 1, 2, 3, 4 ja 5, kusjuures otseselt lähtutakse hulkade ühendamisest; järgneb liitmise kommutatiivsuse seaduse tundmaõppimine (summa ei muutu, kui muudame liidetavate järjekorda); viimase alusel vaadeldakse arvude 6, 7, 8 ja 9 liitmist arvude 1, 2, 3 ja 4 liitmise erijuhtudena; eraldi sõnastatakse arvude 0 ja 10 liitmine. Toodud süsteemis taandub liitmine 10 piires 25 põhitehete meeldejätmisele (vt. 1. kl. õpik, lk. 88).

Päheõppimisele kuuluvate põhitehete suhteliselt väike arv on siiski näilik, sest praktilistes arvutustes ei ole lastel aega arutleda: $*2 + 7 = 7 + 2$. Kuna $7 + 2 = 9$, siis ka $2 + 7 = 9$. Matemaatika õpetamise kogemus kinnitab, et rahuldava liitmisoskuse (ja selle alusel ka lahutamisoskuse) tagab kõikide liitmise põhitehete päheõppimine sihipärase ja järjekindla treeningu (mõnikord loe: tuupimise) abil. Liitmise põhitehete eeltoodud õpetamisviis ei sea esiplaanile harjutamist, vaid tehete tuletamist korruga mitme arvu piires (ja paralleelselt lahutamisega). Arvame, et eelkõige siit tuleb otsida võimalusi ja teid laste arvutamisoskuse parandamiseks.

Mitmete riikide koolipraktikas on viimasel ajal rakendamist leidnud eeltoodust erinev liitmise õpetamise metoodika, mis toetub põhitehete tuletamise analüütilis-sün-

teetilisele käsitlusviisile (vt. nt. 1). Oma loogiliselt ja meetoodiliselt struktuurilt erineb see eelmisest kõigepealt selle poolest, et iga arvu piires tuletatakse korraka kõik põhitehted ning seetõttu puudub vajadus liitmise vahetuvuse seaduse järele. Pealegi sisaldab vastav meetoodiline süsteem didaktiliselt mitmekesise harjutusvara põhitehete päheõppimiseks. Et oleme selle süsteemi mitmete täienduste ja kohaldamistega kasutusele võtnud 6-aastaste laste matemaatika tööraamatus «Esimesed sammud matemaatikas» (2. osa), siis kirjeldame teda veidi põhjalikumalt.

Vaatleme liitmise põhitehete tuletamist arvu 5 piires. Lähtutakse viieelemendilisest hulgast (vt. joonis 2), mis kõikvõimalikel viisidel jaotatakse kaheks osaks, kusjuures igale jaotusele vastab liitmine, mida nimetatakse arvu 5 asendajaks. («Kuna üks must ring ja neli valget ringi on samapalju kui viis viirutatud ringi, siis $1+4$ on seesama, mis 5; $1+4$ on arvu 5 asendaja jne.») Arvul 5 on neli asendajat: $1+4$, $2+3$, $3+2$ ja $4+1$. See ongi analüüsietaap, sest arvust kui tervikust saadakse tema jaotamise teel asendajad.



Joonis 2. Liitmise põhitehete tuletamine analüütilis-sünteesilises käsitlusviisis

Teisel, sünteesi etapil seostatakse asendajad uuesti arvuga liitmise põhiteheteks: $1+4=5$, $2+3=5$, $3+2=5$ ja $4+1=5$. («Kuna $1+4$ on arvu 5 asendaja, siis $1+4=5$ jne.»)

Taolises, analüütilis-sünteesilises käsitluses tuletatakse kõik liitmise põhitehted 10 piires: arvul 2 on üks asendaja ($1+1$; $1+1=2$), arvul 3 on kaks asendajat ($1+2$ ja $2+1$; $1+2=3$ ja $2+1=3$) jne. Tööraamatus on arvude 2 kuni 10 tekkelugu vastavate jooniste kaudu täpselt ette näidatud. Õpetajal tuleb seda igal konkreetsel juhul lastele selgitada: loendamise abil tehakse kindlaks läh-tehulga elementide arv; see jaotatakse kõikvõimalikult kaheks osaks; igale jaotusele seatakse vastu liitmine ehk asendaja; iga asendaja seostatakse omakorda arvuga liitmise põhiteheteks.

Arvu asendajad moodustavad selle arvu perekonna. Nii on arvu 5 asendajate pere neljaliikmeline. $3+2$ kuulub arvu 5 perekonda, sest $3+2=5$, kuid $2+4$ sinna ei kuulu. Iga arvu perekond on erineva suurusega. Kõik ühte ja samasse perre kuuluvad asendajad on võrdsed, selle perekonna nimi on arvu nimi: nii moodustub võrduste rida

$1+4=2+3=3+2=4+1=5$. Nagu arve, nii saab võrrelda ka erinevatesse perekondadesse kuuluvaid asendajaid: kuna $5>3$, siis ka $2+3>1+2$; kuna $2<4$, siis ka $1+1<3+1$ jne. Et mis tahes arvul on alati temast ühe võrra vähem asendajaid, siis saab kergesti kontrollida, kas asendajate pere on koos või mitte.

Toodud mõistetele ja seostele on üles ehitatud spetsiaalselt koostatud mängu- ja võistluselemente sisaldav harjutuste süsteem, mille abil liitmise põhiteheteid nende kindla meeldejätmise eesmärgil õpitakse. Katsetulemused kinnitavad, et nende harjutuste kasutamine on 6-aastaste laste arvutamisoskuse kujundamist tõhusalt toetanud. Asendajaharjutused ja -mängud on planeeritud tunnikavadesse 4–7-minutiste tsükklitena. Et vastav harjutustik eeldab asendaja- ja arvukaartide kasutamist, tuleb need nii õpilastele kui ka klassi ees kasutamiseks õpetajal endal valmistada.

Et lugejal tekiks kujutus asendajaharjutuste süsteemist, kirjeldame mõningaid neist. Harjutused tervikuna on 6-aastaste laste klassi matemaatika õpetamise meetoodilistes juhendites (3; 4).

1. Õpetaja võtab laualt arvukaardi (nt. 4), näitab seda ja küsib: «Üelge arv! Mitu asendajat on arvul 4? Nimetage kõik selle arvu asendajad.» Algul tuleb asendajaid põhjendada ($*3+1$, sest $3+1=4$), hiljem võib piirduda põhitehete ($*3+1=4$). Kui lapsed nimetavad ainult asendaja, küsida «Miks?».
- Harjutuse raskusastet saab tõsta, kui eelnevalt öeldud põhiteheteid mitte lubada korrata.
2. Õpetaja võtab laualt arvukaardi (nt. 5), mille teisele küljele on kirjutatud selle arvu üks asendaja (nt. $3+2$). «Üelge arv! Mõistatage, milline asendaja on kaardi tagaküljel.» Õpilaste ja õpetaja dialoog võiks olla järgmine. Õpilane: $*1+4$, sest $1+4=5$. Õpetaja: $*1+4$ kuulub arvu 5 perre, kuid siin ei ole $1+4$. Mõistatamine jätkub seni, kuni öeldakse kaardi tagaküljel olev asendaja. Harjutuse võib ka nii üles ehitada, et õpilased näitavad asendajaid kaartide abil.
3. Õpetaja asetab tahvlile või alusele mõned ühte ja samasse perekonda (nt. 7 perekonda) kuuluvad asendajad. «Milliste arvude asendajad on tahvil? Kas siin on kõik arvu 7 asendajad? Mitu on puudu? Millised on puudu?»
4. Võistlus. Õpetaja kutsub klassi ette 3 või 4 last, kes jäävad seisma seljaga tahvli poole. Tahvlile kirjutab õpetaja neli arvu (iga lapse kohale arvu): 6, 5, 8, 8. Lastel tuleb õpetaja korralduse peale ümber pöörata ja oma arvu alla kirjutada samasse perekonda kuuluvad neli asendajat. Kes esimesena ja õigesti töö lõpetab, on võitja. Vahekohtunikeks on teised õpilased. Pärast võistlusjärjestuse teatavakstegemist tehakse võitja juhitud kindlaks asendajad, mis tahvil igast perekonnast puuduvad.
5. Õpetaja asetab tahvlile ühe asendaja.

«Millise arvu asendaja on tahvliil? Üelge sellest suuremaid asendajaid. Üelge sellest väiksemaid asendajaid. Üelge sellega võrdseid asendajaid.» Vastamisel õelgu lapsed: « $2+1$ on väiksem kui $4+2$, sest 3 on väiksem kui 6 ; $1+5$ on võrdne $4+2$ -ga, sest mõlemad on arvu 6 asendajad.»

Lahutamise õpetamine

Lahutamise matemaatiliseks aluseks on hulga osa eemaldamine (eraldamine). 6-aastaste laste klassis seda tegevust veidi lihtsustatakse. Õpetamise praktika kinnitab, et lapsed hakkavad lahutamise olemust paremini mõistma, kui õpetamise algetapil näitlikustada seda hulga üksikute esemete eemaldamise, äravõtmise või mahakriipsutamise teega.

Lahutama õpetamist alustatakse tehte olemust avavate konkreetsete näidetega: klassi ette kutsutakse kolm last, üks neist läheb oma kohale tagasi, tahvlile kirjutatakse $3-1$. Analoogilised harjutused on ka tööraamatus, kuid seal ei saa midagi ära võtta ega eemale nihutada. Selles tähenduses kasutatakse siin esemete mahakriipsutamist. Esemete eemaldamise, inimeste või loomade äramineku, lindude äralendamise, esemete mahakriipsutamise jt. analoogiliste tegevuste järgi saab alati otsustada, milline arv antud arvust tuleb lahutada.

Järgmine samm lahutamise õpetamisel on võrduste (põhitehete) koostamine: ringe on kolm, ühe kriipsutame maha (võtame ära), jääb alles $3-1$ ehk 2 ringi, kolm miinus üks on seesama mis kaks — selle kirjutame $3-1=2$.

Liitmist ja lahutamist pöördtehetena 6-aastaste laste klassis ei vaadelda. Küll aga käsitletakse neid koos nelja võrduse pere liikmetena. Viimaste koostamise aluseks on esemete hulk, mis mingi tunnuse järgi on jaotatud kaheks osahulgaks. Kui selle järgi koostab laps võrdusi liitmisele, tugineb ta arvu koostisele või loendamisele. Lahutamisel ei toetu laps siin enam ühe või mitme eseme eraldamisele või mahakriipsutamisele. Mõtteliselt esemete eraldamise tähendus küll säilib, kuid üksikesemetest on nüüd saanud hulga kui terviku osahulk. Kuna hulga võib kordamööda eraldada mõlemad osahulgad (selles veendusid lapsed juba matemaatiliste jutukeste koostamise kursuses(8)), siis saab ühe joonise (hulgapildi) järgi koostada kaks võrdust lahutamisele. Nelja võrduse koostamise oskus ühe ja sama lähtehulga baasil on liitmise ja lahutamise põhitehete omandatuse üks olulisi kriteeriume.

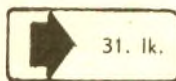
Lõpetuseks

Käesoleva artikliga lõpetame 6-aastaste laste klassi matemaatika õpetamise meetoodilise

süsteemi kirjeldamise. Oleme selgitanud ja põhjendanud õppematerjali valiku teoreetilisi lähtekohti (NK 1984, nr. 12; 1985, nr. 1), avanud õpetamise eesmärgid ja sisu (1985, nr. 4), kirjeldanud kasutatavat õppe-metoodilist komplekti (1985, nr. 5) ning matemaatika õpetamisel rakendatavaid õppemeetodeid ja -vorme (1985, nr.7). Kirjutistesarja kaks viimast artiklit (1985, nr. 8 ja käesolev) käsitlevad aine õpetamise meetoodika üksikprobleeme.

Kirjandus

1. Dulkan, E. K. jt. Modern School Mathematics. — Structure and Use. Boston, 1976.
2. Lints, A. Matemaatika õpetamisest I klassis. — Meetoodilisi nõuandeid õpetajale. Tallinn, «Valgus», 1974. 159 lk.
3. Noor, E. Matemaatika õpetamisest 6-aastaste laste klassis. Katsematerjal. Tallinn, ENSV HM, 1982. 108 lk.
4. Noor, E., Noor, V. Matemaatika õpetamisest vaimse arengu peetusega laste 0-klassis. Katsematerjal. Tallinn. ENSV HM, 1983. 148 lk.
5. Noor, E. Arvu mõiste kujundamisest 6-aastaste laste klassis. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 12, lk. 45—47.
6. Noor, E. 6-aastaste laste matemaatikakursuse baasmõisted. — «Nõukogude Kool», 1985, nr. 1, lk. 41—44.
7. Noor, E. Matemaatika õpetamise eesmärgid ja sisu 6-aastaste laste klassis. — «Nõukogude Kool», 1985, nr. 4, lk. 41—45.
8. Noor, E. Matemaatika eelkursuse õpetamisest 6-aastaste laste klassis. — «Nõukogude Kool», 1985, nr. 8, lk. 45—48.
9. Генезис числа у ребенка. — В кн.: Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М., «Просвещение», 1969, с. 233—565.
10. Давыдов В. В. Психологические особенности «доцифрового» периода обучения математике. — В кн.: Возрастные возможности усвоения знаний: Младшие классы школы. М., «Просвещение», 1966, с. 104—189.



Kirjandus

1. Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. — Сборник научных трудов. М., Изд-во АПН СССР, 1983. 123 с.
2. Геометрия. Учебное пособие для 6—8 классов средней школы (под ред. А. Н. Колмогорова). М., «Просвещение», 1981.
3. Геометрия. Учебное пособие для 9 и 10 классов средней школы (Под ред. З. А. Скопца). М., «Просвещение», 1982.
4. Отчет о научно-исследовательской работе «Разработать научно-педагогические основы преемственности преподавания предметов естественно-математического цикла в общеобразовательной школе иссредних профтехучилищах, подготовить необходимые рекомендации для органов народного образования». № гос. регистрации 018290517666, Таллин, 1984.
5. Погорелов А. В. Геометрия. Учебное пособие для 6—10 классов средней школы. М., «Просвещение», 1983.



KOOLIEELNE KASVATUS

Inimese kujutamine koolieelses eas*

MARE RAJAMÄE,
EPT Tartu Rajoonikoondise lpk.
«Rüblük» juhataja

Tartu EPT lastepäevakodus «Rüblük», kujutava loomingu baasmajas, on 1 söimerühm ja 2 aiarühma. Töötingimusi raskendavad ruumipuudus ja segarühmad. 5—6-aastaste laste rühma 27 lapsest läks sügisel kooli ainult 9 ning nende kooliks ettevalmistamine nõudis õppe-kasvatustöös põhitähelepanu.

Et anda lastele vastavalt kujutavate tegevuste programmile teadmisi, arvestada sealjuures ealisi ja individuaalseid iseärasusi, oleme õppeaasta algul endale püüdnud selgeks teha laste teadmiste taseme ning vastavalt sellele kavandanud õppe-kasvatustöö.

Lapsed annavad joonistustes edasi oma mõtteid, tundeid ja ümbritseva maailma tegekkust, nii nagu nemad seda mõistavad. Mida enam on teadmisi, seda suurema kaasaelamisega laps neid oma loomingu rakendab, seda huvitavamad ja omapärasemad on tulemused. Lastele meeldib joonistada. Mida nooremad nad on, seda julgemalt ja agaramalt nad seda teevad. Lapsi ei häiri, et tema kujutatud ei sarnane tegelikkusega. Vajakajäämist joonistamise tehnikas korvab sõnaline seletus.

2-aastane Keijo joonistab ema. Ta pildil on tõeline peajalgne, kellel keha täielikult

* Üldhariduskoolide ja koolieelsete lasteasutuste kunstikasvatuse V konverentsi ettekanne.

puudub, kuid laps ütleb: «Vaata, kui ilus kleit on minu emal!»

Kogemused on näidanud, et inimese joonistamine, tema kujutamine liikumises, tegevuses on lastele üks raskemaid ülesandeid. Programm näeb ette, et 5-a. laps peab oskama kujutada poisi ja tütarlapse iseloomulikke välimust, riietust (poiss ja tüdruk peo-, võimlemis-, ülerõivais), liikuvat inimest otsevaates («Meie võimleme», «Klounid»), erinevaid proportsioone («Ema ja isa viivad last lasteaeda»).

6-aastaselt tuleb kujutada lapsi ja täiskasvanuid, anda edasi riietuse iseärasusi, kujutada inimest ka profiilis ja tagantvaates, anda edasi mitmesuguseid asendeid ning liigutusi (pea profiilis, profiilid vastamisi, siluette külgvaates figuur), peab oskama kujutada inimest loomadega, inimesi mitmesugustes tegevustes, asendis («Kelgutamas», «Parraadil», «Jalutamas», «Naerist tõmbamas»). Kuna lapsed tavaliselt programmi nõudeid ei täida, otsustasime 1984/85. õppeaastal teha 5—6-aastaste laste rühmas süvendatud tööd inimese joonistamisel. Minule teadaolevail andmeil seda teemat meil põhjalikult uuritud ega metoodiliselt käsitletud ei ole.

Töös seadsime järgmised ülesanded:

1. Leida võimalusi tutvustada lastele inimest kujutavaid kunstinähtusi.
2. Kirjeldada EPT Tartu Rajoonikoondise päevakodus kasutatud metoodikat inimese kujutamisel.
3. Analüüsida 5—6-aastaste ja mõnevõrra ka 2—3-aastaste laste oskust kujutada inimest.

Joonistamise õpetamise edukus sõltub väga suurel määral kasvatajast, seepärast arutasime õppeaasta algul pedagoogikanõukogus, samuti individuaalvestlustes, mida on vaja teha eesmärkide realiseerimiseks.

Tuletasime meelde lapsepsühholoogiat, püüdsime leida oma kasvandike temperamenditüüpe. Lugesime ja arutasime läbi perioodikas ilmunud artikleid teemal «Kuidas arendada loovust» («Horisont» nr. 11, 1971); «Loomisrõõm joonistamisel» («Nõukogude Kool» nr. 3, 1979); «Koolieelik joonistab inimest» («Nõukogude Kool» nr. 6, 1971); «Laste joonistamise iseärasused ja selle suunamine lasteaias» (Ülle Ütsiku kursusetöö TPedI-s).

Arutasime läbi, kuidas õpetada inimese joonistamist eri vanuserühmades, töösse lülitasime ka söimelapsed. Organiseerisime oma töö vastavalt tingimustele ja võimalustele, korrastasime töövahendeid.

Oleme arvestanud seda, et kujutav loomingu on väga tihedalt seotud ümbritseva eluga. Nii on ka inimese joonistamisele eelnud mitmed põhjalikud vaatlused. Lapsed on käinud EPT-s vaatamas traktorite remontimist, autode parandamist, majade ehitamist, majandustöölise koristustöid. Alati on niisugustel vaatlustel olnud ülesandeks inimese jälginine töö juures: keha ja käte-jalgade asendid, töömehe näoilme.

Huvitav õppekäik toimus meil ülikooli muinasteaduste muuseumi, kus vaatasime skulptuure. Nägime, kuidas on inimest kujutanud vanakreeka kunstnikud.

Käisime lastega Tartus mälestusmärke vaatamas. Esimesena peatusime 100 000. tartlase auks püstitatud mälestusmärgi juures. Kunstniku kujutatud lapse käte-jalgade asend pakkus huvi ning tekitas elevust. «See on väga ilus mälestusmärk,» arvasid lapsed. Fr. R. Kreutzwaldi mälestussammas oli nii erinev eelnevast, et lapsed ei osanud hulk aega midagi öelda. Kõige enam pani neid imestama see, et inimest on kujutatud ainult võõni. Tore oli kuulata laste omavahelist arupidamist, et kellele see on püstitatud, kuid alles pärast suunavat märkust nägi Indrek, et mälestussambal on kujutatud raamatut. Siit järeldas Reelika, et see mees pidi küll kirjutama. Riigipanga hoonest möödudes vaatasime kujudega kaunistatud majafassaadi. Jõudsime Barclay de Tolly ausamba juurde. Ja juba hakkasidki lapsed rääkima: «Siin ei ole ka inimest üleni kujutatud», «On ainult pea ja rind», «Seal on kiivrid näha», «Seal on lipud», «Vaata, näed sa, kus on trumm ja mõõgad!», «Oi, millised pagunid!»

«See mälestusmärk on sõjamehele,» oli laste üksmeelne otsus. Oli tore, et lapsed oskasid juba detaile näha ning tegid õige omapoolse järelduse. Huvi selle monumendi vastu oli tõesti suur ning sellest räägivad lapsed siiani.

Edasi kõndisime Toomemäele Baeri mälestussamba juurde. Lapsed oskasid ilusasti enda tarbeks monumendi saladusi avada. «Sõjamees ta küll ei ole!», «Ta istub hästi rahulikult», «Ta mõtleb — ta on teadusemees,» ütles Indrek kindlalt. «On jah teadusemees,» olid teisedki nõus. Rahulik ja mõtlik istuv figuur andis lastele rohket jutuainet.

K. J. Petersoni ausammas polnud mõeldudki sellel korral vaatamiseks, kuid lapsed seisatasid ise tema juures ja hakkasid kohe mõistatama, kellega on tegemist. «Nii suurt kuju me pole enne näinud,» imestasid lapsed. «Ta on eelmistest hoopis eri moodi kujutatud,» arvasid nad. Meie kasvatajaga laste asjalikku mõttevahetusse ei sekkunud ja lasksime nende tähelepanelikel silmapaaridel mõõta skulptuuri võimsust ning otsida sealt pisidetaile.

Õhtupoole läksin rühma laste hommikusi muljeid pärima. Olin mures, sest õppekäik kujunes küllalt väsitavaks ja muljeid oli liiga palju. Lapsed tulid kohe teatama, et oli tore Tartus käik ja nad nägid palju huvitavat.

Niisuguste sihipäraste vaatluste tulemusena äratasime huvi meid ümbritseva vastu, meie rahva kultuuripärandi ning mineviku vastu.

Meie lapsed on käinud väga paljudel näitustel: tutvusime Starkopfi töödega tema majamuuseumis, külastasime Jaapani laste tööde näitust, oleme käinud mitmetel kunstinäitustel Tartu Riiklikus Kunstimuuseumis.

Viimati külastatud Herald Eelma ja Usbeki kunstniku Badadör Džalalovi näitustel oli lastel väga huvitav võrrelda pliiatsijoonistusi õlimaalidega. Kõige üllatavam oli see, kui lapsed avastasid, et kunstnik Džalalov oli kasutanud näo kujutamisel teiste värvide kõrval ka sinist.

Eri tehnikates portreed olid kaunid ja meeldisid lastele. Tuletati meelde, kuidas nad ise joonistasid emast ja isast portreed ja kui raske töö see oli.

Ühe võttena oleme kasutanud raamatute illustatsioonide vaatlust. Enne «Punamütsikesse» muinasjutu illustreerimist oli lastele mitmel päeval välja pandud näitus eri kunstnike kujundatud «Punamütsikesest». Juhtisime laste tähelepanu sellele, et sama muinasjuttu illustreerib iga kunstnik oma moodi. Igal kunstnikul on oma käekiri, mis on iseloomulik ainult ühele temale. On sarnasusi, on erinevusi, kuid tegelaste iseloomulikud jooned, tunnused on samad.

Oleme lastega rääkinud sellest, et inimene võib olla meie suhtes otse- ja külgsuhtes.

Oleme jälginud inimesi tänaval, mängukaaslaste rühmaväljakul. Lapsed on õppinud jälgima kaaslaste näoilmeid. Enne joonistamistundi on nad agarad ka iseendid peeglist vaatama.

Õpetasin lastele algeliste kehadetailide paberist rebimise selgeks ja nüüd tulevad lapsed «ribanukkude» rebimise ja ladumisega kenasti toime. Laotakse võimlejad, hokimängijaid, jooksjaid. Lastele meeldib neid rebida ja laduda, hiljem ka alusele liimida. Rühmas on olemas liigendnukud, millega lapsed püüavad kujutada liikuvat inimest.

Tähtsal kohal on koostöö lastevanematega. Soovitasime kõikidel muretseda koju guaššvärvid maalimiseks. Vanema ülesanne on luua lapsele võimalus kujutava loomingu viljelemiseks kodus.

Sõimelaste vanematele oleme rääkinud, et laps peab pintsli õigesti hoidma ning joonistama ainult paberi pinnale. Suurem laps võib kujutada lihtsalt värvilaike, mis sobivad nii tapeedi- kui ka kleidiriide mustriks. Saab õhutada lapse fantaasiat: las ta kujutab muinasjutumaad või unenägu. Lapsele on see väga põnev ega nõua emalt-isalt mingeid meetoodilisi teadmisi.

Tegelustes ja tundides on aga kindlalt näha, kes vanematest meie soovitusi on arvestanud. Need lapsed, kes kodus joonistavad, on lasteaias kindlakäelised, kasutavad julgelt värve ja paberipinda.

Kogu selle eeltöö tulemusena on 5—6-aastased lapsed joonistanud mitmesuguse temaatikaga pilte: «Nukk seisab» (inimene eestvaates); «Mina ise» (portree); «Kriipsujukud». I poolaastal joonistasid lapsed veel põhiliselt otsevaates. Mida aeg edasi, seda keerukamaid teemasid julgesime lastele välja pakkuda, eesmärgiks jäi ikka käte, jalgade, keha asend erinevate tegevuste juures («Suusatajad»,

«Meie teeme lumememme», «Meie toidame linde», «Lilled eest hoolitsemine», «Kelgumäel», «Vastlapäev lasteaias», «Punamütsike», «Traktori remont», «Meie võimleme». Paljudes joonistustes oli oluline ka riietuse eripära: «Meie pidu», «Tuletõrjujad treeningul» jt.

Alates novembrist on sõimelaste tööplaanis inimese joonistamine. Lapsed on joonistanud teemadel «Minu vanaema», «Minu ema», «Minu ema lillega», «Ema kerib lõnga», «Nukk läheb magama».

Lapsed võtame lasteasutusse pooleteiseaastaseid. Kõrvuti teiste tegelustega alustavad nad ka joonistamist.

Tutvustame joonistamise vahendeid ning õpetame neid kasutama. Algul on raskusi pintslihoiuga. Lapsed vajutavad liiga tugevalt pintslile ning joon tuleb jäme ja ebaühtlane. Samal ajal aga kritseldused on hästi värvirohked ning sageli lähevad üle paberi ääre lauale. Kasutame ka guaššvärve. Siin ongi vajalik koostöö lastevanematega, et lapsed saaksid kodus värvida, joonistada, et lapsed värve ei kardaks ja kritseldamise tarve leiaks rahuldust.

Oleme pakkunud väikestele lastele maalimiseks ema-teema. Lapsed joonistavad, kuid sarnasust inimesega muidugi ei ole.

Tegeluste algul näitab kasvataja pilti, joonistab ette, kommenteerib oma tegevust. Lapsed vaatavad, kuulavad, sageli kordavad omaette kasvataja seletusi. Kui lapsed on suuteelised kasvataja seletusi kuulama, nendest arusaama, on võimalik lapsi joonistamisel juhendada. Laps joonistab suure ümmarguse pea. Kasvataja ütleb: «Nüüd on vaja silmad ka joonistada, ta ju muidu ei näe.» Ja laps on sellega nõus. Teebki silmad pähe. Alguses saab silmi vahest isegi rohkem kui kaks ja teinekord joonistab laps nad näost eemale, kuid nad on olemas. Nii juhtides lapse tähelepanu kehaosadele, detailidele, valmib pilt. Täiustuvad lapse teadmised, oskused.

Marko (2 a. 10 k.) alustab inimese joonistamist peast: teeb võrdlemisi ilusa ümmarguse pea, siis suured ümmargused silmad (nagu rõngad) ja edasi jalad. Ta teeb kiiresti ka labajalad, järgnevalt pea küljest käed, siis kindla siksakjoonega juuksed. Edasi teeb suu. Peajalgne on valmis ja Marko ise oma töötlemusega rahul.

Samal ajal Karmen (3 a. 11 k.) joonistab niisuguses järjekorras: pea, silmad, nina. Silmad saavad suured ja ümmargused ning need on üleni värviga kaetud. Järgneb kleidi kontuur ning jalad, need on lühikesed. Horisontaalsed kriipsukesed näitavad, et ka labajalad on kujutatud. Nüüd teeb ta juuksed. Ise räägib, et kuna temal on sirged juuksed, siis peab joonistama ka sirged juuksed. Nii teebki. Edasi värvib kleidi üleni ning alles siis teeb käed. Pintslivajutusega teeb laps ka sõrmed. Ongi valmis.

3—4-aastaste rühmas õpivad meie lapsed

inimest detailsemalt joonistama, kujutatakse ka lihtsa süzeega pilte: «Lapsed linde söötmas», «Võimlemas» jne. Alguliselt hakkavad nad edasi andma ka liikumist («Meie jookseme»). Kõige lihtsam tundubki lastele jooksupärase kujutamise. Võib-olla sellepärast, et liigend- ja ribanukkudega liikumise kujutamisel saadi just see asend kõige enne selgeks.

5—6-aastased peavad oskama edasi anda ka teisi asendeid. Kasvataja on kasutanud niisugust moodust, et lapsed näitavad kaastelastele ette kehahoiakuid. Enne joonistamistundi on analoogilisel teemal ka voolitud. Näiteks «Kalevipoeg», «Ema marjul», «Kokk», «Mina jooksen», «Võimlemistund» jne. Samuti oleme kleepetöös inimese teemat pidevalt puudutanud («Hokimängijad», «Tegime lumememme», «Käisime suusatamas» jmt).

Mida arusaadavam ja jõukohasem on lapsele antud ülesanne, mida lastepärasemalt pealkirjastatud teema, seda suurem lust ja rõõm avaldub joonistamisel ning seda ilusam ja emotsionaalsem on töö tulemus.

Lapsed käisid töökojas ekskursioonil. Pärast seda joonistasid nad traktori remontimisest pildi. Lapsed oskasid töömehe edasi anda mitmesugustes tegevustes: mootorit parandamas, kummi vahetamas, traktori all masinat seadmas jne. Ka suuruste vahetuse püüdisid lapsed edasi anda. Vaadeldud traktorid olid suured K-700. Inimesed nende masinate kõrval olid päris väikesed. Lapsed proovisid oma töödes ka nii kujutada.

Praegu oskavad lapsed ilma suurema ja põhjalikuma selgituseta inimest liikumises ja tegevuses edasi anda.

5—6-aastaste lastega oleme palju teinud kahe tunni töid. Esimeses tunnis teevad lapsed fooni, teises kujutavad tegevust. Juhtub küll ka nii, et esimeses tunnis maalitud fooni laps teises tunnis enam kasutada ei taha. Nii joonistas Indrek esimeses tunnis hoolikalt metsapilti ja jutustas ise, kuidas ta teises tunnis Punamütsikese pildile maalib. Kui teine tund algas, teatas Indrek, et ta võtab uue paberi, sest tal tuli uus ja hea mõte, ning poiss maalis vanaema voodisse teki alla.

Üldiselt võib öelda, et kahe tunni tööd lastele meeldivad, sest need tulevad ilmekad.

Üks nõue, millest oleme rangelt kinni pidanud, on see, et laps peab saama oma töö ära lõpetada. Oleme seadnud tunniplaani nii, et maalimine-joonistamine on viimane, ja kui ei ole võimalik korruga lõpetada, lahkuvad lapsed tunnist tööde valmimise järjekorras. Esimesed lapsed jõuavad kasvatajaga juba õue, kui viimased veel töid lõpetavad ning tädi abiga laudu koristavad.

Kui jälgida 5—6-aastaste laste kõrval inimese joonistamist, võime öelda, et alustatakse peast, seejärel ülakeha või keha tervikuna. Edasi käed-jalad. Siis pole enam järjekord oluline. Tulevad detailid. Lapsel võib olla korruga pooleli mitme inimese joonistamine, see teda ei häiri. Ja lõpuks saavad need ini-

mesed kõik ilusasti valmis. Täiskasvanut üllatab ka lapse värvide valik. Harjumatu ja väga võõras oli vaadata, kui Marko (7 a.) joonistas roosakale käsivarrele külge sinised sõrmed. Küsimusele, miks ta just sinised sõrmed tegi, ei vastanud poiss midagi, kuid teist värvi ta neid ka värvima ei hakanud. Kui 5-aastane Helen tegi inimesele punased silmad, küsisin: «Miks sa silmad punased tegid?» — «Ilus ju!» ütles laps.

Iga tunni lõpul toimub tööde analüüs. Kui lapsed lõpetavad tööd üheaegselt, siis tehakse analüüs kohe tunni lõpul, kui aga tööde lõpetamine toimub järk-järgult, siis analüüsitakse töid kas pärast õuest tulekut või enne magama minekut. Õppeaasta algul on analüüsi juhtjaks-suunajaks kasvataja, kuid mõne kuu möödumisel tulevad lapsed sellega juba ise toime. Ja nad oskavad hinnata oma ning kaaslaste töid tunni põhieesmärkidest lähtudes.

Töid on analüüsitud ka nii. Pärast sööki on lapsed oma voodites kõhuli, käed põskede all, kasvataja näitab pilte. Toimub asjalik ja tõsine jutuaajamine tunni tööde põhjal. Oma arvamus ütleavad lapsed, kuid kindlasti peab selle ütleva ka täiskasvanu, seda nõuab töö autor. Ja nii saavad kõikide laste joonistused hinnangu.

Kui pärast joonistamistundi rühma minna, nõuavad lapsed oma töödele hinnangut ka minult. Võib kindlasti öelda, et laste loovusele mõjub positiivselt heatahtlik ning optimistlik suhtumine. Igas töös on positiivset ja kasvataja peab selle leidma. Ühel on kujutatud liikumine tõetruult, teisel on väga detailselt välja joonistatud riietus, kolmas laps kasutab oskuslikult segatud värve. Igas töös on oma individuaalsus ning kasvataja peab last abistama selle individuaalsuse süvendamisel ja säilitamisel. Nii joonistab Sirle (5 a.) tugeva joonega, vormid on massiivsed, samal ajal Estri (7 a.) töödel näeme graatsilisust, õrnust ning tema töövahendiks on enamasti eri jämedusega pintslitest üks peenemaid.

Roomsate, säravate põhivärvide valimine või süngete, tumedate toonide kasutamine annab edasi kas lapse temperamenti, tema hetkemeeleolu või hoopis tegelaste iseloomu. Siit saab alguse loomingu omapära ning lapse iseseisvus. Signe (6 a.) armastab segatud pastelseid toone. Vastupidiseid värve kasutab Marko (7 a.).

Laste tööde analüüsimisel oleme arvestanud ka kindlalt laste endi kommentaaridega. Sage li täiendab laps oma joonistust jutuga.

Indrek (7 a.) joonistab võimlejat. Kõrvaltvaatajana arvasin, et ta jätab osa püksisäärt värvimata. Tegelikult ütles poiss: «Tule vaata, mul on püksid lõhikuga. Näed või?». Nägin küll.

Enne isa portree joonistamist oli lastele antud ülesanne vaadata hästi tähelepanelikult oma isa näokuju, näojooni, juukseid, nende värvust. Lapsed jätsid meelde, mis on ise-

loomulik just tema isale, et joonistamisel tuleks pilt hästi sarnane. Pildid tegid lapsed isadele kingituseks. Analüüsimisel hindasid lapsed seda, kui sarnane oli juuksevärv isa juustevärviga või vuntside olemasolu joonistusel, kui nad isal tegelikkuses olemas olid.

«See on Janari isa moodi, tal on paksud juuksed peas ja vuntsid. Kampsunile on ilus muster peale joonistatud. Temal ongi niisugune kampsun.» (Indrek 7-a.) «Silmad on ilusasti tehtud, on ilusad piklikud.» (Reelika 7-a.) «suured silmad. On palju juukseid ja korralikult joonistatud.» (Ester 7-a.)

Pidupäeval panime isade pildid seinale ja iga isa pidi enda pildi üles otsima. Lapsed vaatasid ootusärevalt kõrval: siit tuli joonistustele otsene hinnang, kas pilt on nii sarnane, et isa enda ära tunneb. Indreku, Maigi ja Marguse isad leidsid oma laste tööd kohe üles. Ja pildid olid tõepoolest natuke isadega sarnased.

Huvitav oli jälgida 5—6-aastaste laste huvi söimerühma laste joonistatud inimeste vastu.

«Mina küll aru ei saa, mis asi see on?» (Tanel); «Need on inimesed» (Reelika). Piret ütles, et need on joonistanud söimelapsed. «Miks sa arvad, et söimelaste tööd?» — «Sellepärast, et ühe värviga ja ühesugused pildid,» teatas Piret. Ja lapsed tundsid endid suuremate ning targematena, sest nende tööd on mitmevärvilised ning rühmas samal teemal joonistatud pildid eriilmelised. See viimane on oluline. Selle nimel pingutame ja püüame.

On heameel, et püüdlused luua meie lastepäevakodus soodsat kliimat laste loovuse ja iseseisvuse arendamiseks on mõningast vilja kandnud. EPT Tartu Rajoonikoondise lastepäevakodus «Rüblik» tehtud tagasihoidlik katse õpetada lapsi inimest joonistama õigustas ennast. 5—7-aastased lapsed oskavad õppeaasta teisel poolel oma töödes kujutada mitmesuguseid kehaasendeid ning liigutusi.

Meie kasvatajate tehtud järjepideva töö tulemusena võib öelda, et inimeste kujutamine tegevustes on õpetatav, kuid vajab süvendatud eeltööd. Õpetamise metoodika vajab aga kindlasti täiendamist.

Alaealiste tööliste koolikorraldusest 19. sajandi II poolel

MARIA TILK,
ENSV TA Ajaloo Instituudi
vanemökonomist

Arenevas kapitalistlikus tööstuses, selle kõikidel etappidel kasutati alaealisi kui väga odavat tööjõudu kõikjal — kodustes väikeettevõtetes, manufaktuurides, vabrikutes. Alaealiste ebainimlikest töötingimustest, alates käsitöölise õpipoistest ja lõpetades vabrikus töötavate lastega, on palju kirjutatud. Need kängujäänud, halva tervisega, vara täiskasvanud ja pidevalt üleväsinud lapsed äratasid paljudes oma kaasaegsetes kaastunnet, nende olukorda kirjeldavat ilukirjandust on ohtralt, seadused nende laste elu kergendamiseks olid aga visad tulema.

Venemaal juhitudi tööseadusandluses Lääne-Euroopa eeskujust, kuigi konkreetse seaduseni, mis piiras alaealiste töölerakendamist ja seadis sisse elementaarse kontrolli nende olukorra ning alghariduse üle, jõuti alles 1882. aastal. Siiski, 1882. a. seadusele eelnes pea veerand sajandit seaduse ettevalmistamist, vaidlusi, kaalumisi ja vabrikantidega nõupidamisi. Seaduse väljatöötamisel olid, nagu öeldud, eeskujuks konkreetsed alaealiste kohta käivad seadused Lääne-Euroopast, nimelt Inglismaa 1878. a. seadus, Prantsusmaa 1874. a. seadus, Saksamaa 1869. a. seadus, Sveitsi 1877. a. seadus, Austria 1859. a. seadus.¹

Paralleelselt alaealiste tööliste tööseadusandluse arenguga on mõneti jälgitav ka nende puhul rakendatav koolikorraldus. See on teist-sugune kui tavaliste päevakoolide õpilaste jaoks ja väärib lähemat vaatlust.

Inglismaal² nägi 1878. a. alaealiste tööliste kohta käiv seadus ette koolikohustuse.

Iga töötav alaealine pidi käima koolis kas iga päev (kui töö oli vahetustega) või kaks korda igal vabal päeval (kui töö oli vabade päevadega vaheldumisi). Laupäeval kooli ei olnud. Iga nädal tuli koolist tuua tunnistus kooliskäimise ja õpijõudluse kohta. Õpetaja võis iga lapse pealt nõuda peremehelt nädalas mitte üle 3 penni (12 kopikat) ja mitte rohkem kui 1/12 lapse palgast. Kooliraha arvestati lapse palgast maha. Niisiis pidi iga laps käima 5 korda nädalas ehk umbes 220 korda aastas koolis. Koolipäeva pikkuse määras haridusdepartemang, kuid see ei tohtinud olla alla kahe tunni. Vanemad pidid jälgima laste koolisolekut ja hooletu kooliskäimise eest võis neilt nõuda kuni 30 šillingit trahvi.

Koolis õpiti eelkõige lugemist, kirjutamist ja arvutamist. Koolikohustus oli 8—13 eluaastani.

Prantsusmaal³ ei tohtinud samuti tööle võtta ühtegi alaealist ilma vanemate või hooldaja tõendita lapse kooliskäimise kohta.

Kuni 12-aastane laps pidi käima koolis vähemalt 2 tundi iga päev.

Selle kohta sai peremees samuti igal nädalal teate õpetajalt. Kaudselt laienes Prantsusmaal koolikohustus kuni 15-aastastele töötavatele lastele, sest need ei tohtinud töötada üle 6 tunni päevas, kui polnud esitada tõendit algkoolikursuse lõpetamise kohta. Kooli algkursuse maht oli kindlaks määratud juba 15. märtsi 1850. a. seadusega: «...kõlbeline ja religioosne haridus, lugemine, kirjutamine, prantsuse keele elemendid (grammatika), arvutamine, kaalu- ja mõõdusüsteem.» 1867. a. lisati sellele ka «Prantsusmaa ajaloo ja geograafia elemendid».⁴ Säärane kursus vastas Venemaal käibelolevale 2-klasilise külakooli kursusele (1874. a. korralduse järgi). Töökodades töötavate laste ja käsitöölise õpilaste kohta kehtisid küll töölevõtu vanusepiir, tööaja, öötöö ja pühade kohta käivad sätted, kuid ei kehtinud koolikohustus. Siin peeti siiski tavaliselt silmas 1851. a. seadust õpilaste kohta, mis nõudis meistritilt õpilastele 2 tunni eraldamist päevast tööajast, kuni õpilane on omandanud alghariduse.

Saksamaal⁵ toimus laste tööpäeva piiramine just tavakohase kohustusliku alghariduse kaudu (erinevalt Inglismaast ja Prantsusmaast, kus alles vabrikuseadused hakkasid tööpäeva piirama). Eelkõige oli kohustusliku alghariduse sisseviimine seotud luterluse levikuga, kuigi igal pool ei hakanud see üheaegselt seaduslikult kehtima. Preisimaal pidi näiteks juba 1825. a. iga 5-aastane laps käima koolis, juhul kui vanemad ise ei suutnud teda kodus vastaval tasemel õpetada. Laps

¹ RAKAL, f. 1149, n. 10, s. 58, lk. 47.

² Е. Андреев, Работа малолетних в России и Западной Европе. С. Петерб. 1884, I к., с. 107.

³ Е. Андреев, с. 145.

⁴ Samas, с. 143.

⁵ Samas, с. 179.

pidi koolis käima seni, kuni tema «õpetaja arvates omas küllaldaselt teadmisi, mis on vajalikud igale inimesele tema seisusele vastavalt».⁶ Kõikidele lastele elementaarse hariduse vajadus oli Saksamaal üldtunnustatud, see oli muutunud tavaks ja tööseadusandlusel jäi üle seda vaid kasutada ja püüda mõnda sätet areneva vabrikutööstuse huvides nõrgendada. Kohustusliku alghariduse üldisust Saksamaal illustreerivad näiteks järgmised andmed:⁷ 1864. a. oli Preisimaal kutsealustest noortest meestest halvasti lugevaid või kirjaoskamataid 3 inimest 100-st, Baieris — 8 meest 100-st, Saksimaal 13—18 inimest 1000-st. Või teine näide: Badenis oli 100 kurjategijast (tavaliselt kõige madalama haridustasemega kihist) lugeda ja kirjutada oskajaid meeste hulgas 97,4 ja naiste hulgas 92 inimest.

1869. a. seaduse järgi pidid Saksamaal kõik alaealised vabrikutöölised, kes polnud veel lõpetanud elementaarkooli, käima 3 tundi päevas koolis. Kui nad tegid kooli lõpuksami enne 14-aastaseks saamist, said nad koolikohustusest lahti. Ja vastupidi, kui nad olid küll 14 aastat täis, kuid kool veel lõpetamata, oli kooliskäimine ka edasi kohustuslik. Käsitööõpilaseks sai minna vaid pärast kooli lõpetamist. Seejärel oli kõigile töölistele ette nähtud kuni 18. eluaastani lisaaeg hariduse täiendamiseks pühapäeva- ja õhtustes klassides. Kuni 16-aastased vabrikutöölised ei tohtinud seetõttu töötada rohkem kui 10 tundi päevas.

Näiteks toome saksa elementaarkooli (mitme õpetajaga 6-aastane kool) õppeplaani:⁸

	I jagu	II jagu	III jagu	
usuõpetus	4	4	4	
saksa keel	11	8	8	
arvutamine ja mõõtmine	4	4	6	
joonistamine	-	2	2	
realteadused	-	6	6 (8)	
laulmine	1	2	2	
võimlemine	2	2	2	
käsitöö	2	2	2	
tunde nädalas	22	28	30	(32)

Aritmeetika kursus mahutas neli tehet, liht- ja kümnendmurrud, geomeetrias elementaarsed teadmised longimeetriast ja planimeetriast, pikkuste, pindade ja mahtude mõõtmise. Realteaduste all mõeldi algteadmisi ajaloo, geograafiast ja loodusteadusest. Säärane õppeplaani oligi suurelt jaolt eeskujuks Venemaal 2-klassilise algkooli õppekava väljatöötamisel. Venemaa haridus-

minister andis 1876. a. kindla korralduse väljatöötatud kooliprogrammist kinni pidada, kuid nagu selgus hiljem alaealiste järelevalve komisjonide aruannetest, algul siiski sellest programmist kinni pidada ei suudetud, püüdes üksnes «religioosse ja kõlbelise haridusega, s.o. lugemine, kirjutamine, kolm esimest aritmeetilist tehet ja meetrisüsteemi praktiline tundmaõppimine».⁹

Ka Soomes oli alaealiste tööliste haridus 19. saj. II poolel üsna algeline. Töötavad lapsed ei saanud regulaarselt koolis käia. Tavaliselt piiruti rahvakoolidega. 60.—70. aastatel aga moodustati töötavate laste jaoks pühapäeva- ja õhtukoolid, kus peale üldharidusainete omandati ka mõningaid erialateadmisi. 1879. a. töödunneeskirjade järgi pidid Soome ettevõtjad pidama töötavate laste ja noorukite jaoks vabrikukooli, kui läheduses polnud teisi üldhariduskooli. Peab märkima, et võrreldes paljude Venemaa kubermangudega oli Soome alaealiste tööliste koolikorraldus siiski tunduvalt paremal järjel. Enamik Soome töölistest olid kirjaoskajad.¹⁰

Ka Balti kubermangudes oli alaealiste tööliste koolikorraldus üsna heal järjel. Kahtlemata on siin oma osa tugeval ja pikaajalisel Saksamaa mõjul haridusele üldse. Tsunftisüsteem, sellide kohustuslikud rännuaastad, mis moodusid põhiliselt Saksamaal rännates, meistrite ja õpipoiste tava suhted jne. kujundasid kindlasti ka eestlaste suhtumist kooliõpetusse.

Kuigi alaealiste tööliste jaoks ettenähtud vabrikukoolid, pühapäevakoolid, õhtused kursused jne. olid kaua aega vaidlusaluseks küsimuseks rahandus- ja haridusministeeriumide vahel ning nende haldamise ja kontrollimisega ei saadud korralikult hakkama kuni 1881. aastani, mil nad lõpuks allutati kõik haridusministeeriumile, oli neid väikesest Eestimaa kohta küllalt palju.¹¹ Näiteks juba 1872. a. olid alaealiste töölistele ette nähtud pühapäevased kursused igas Eestimaa kubermangu maakonnalinnas.¹² Tallinnas oli neid kaks: 4-klassiline pühapäevakool alaealiste tööliste tarvis Kanuti gildi juures, kus õpetajateks olid Bergman, Jukum, Martinson ja Krebsbach, ja Toompeal Toomgildi juures asuv kool, kus õpetajaks oli Trei. Rakvere pühapäevakoolis õpetas Rentik, Paides — Luik ja Haapsalus — Prost. Need olid koolid linnade alaealiste tööliste ja käsitööliste õpilaste tarvis. 1872. a. õppekorraldusest pole täpsemalt teada, kuid 1886. aastast on sellesama Kanuti gildi alaealiste tööliste kooli kohta üsna täpsed

⁹ Е. Андреев, с. 190.

¹⁰ А. С. Жербин, Формирование пром. прол. в Финляндии во II в. 19 века. Москва 1963. I к., с. 74.

¹¹ РАКА, ф. 291, н. 5, с. 3018, lk. 1.

¹² Samas, ф. 29. н. 2, с. 490, lk. 17.

⁶ Е. Андреев, с. 180.

⁷ Samas, с. 181.

⁸ Samas, с. 189.

andmed. Nimelt oli kool ette nähtud põhiliselt Kanuti gildi kuuluvate meistrite õpilastele, paiknes 1. elementaarkooli ruumes. Aastas läks see kool maksma 300 rubla, mille osaliselt tasus Kanuti gild, 100 rubla maksis juurde linn. Kool oli 2-klassiline. Esimeses õpiti saksa keeles jumalasõna, lugemist, kirjutamist ja arvutamist, lihtmurrud kaasa arvatud. Õpilaste arv oli 90 ringis. Õppetöö oli pühapäeviti kella 14—17-ni. Sellest 1/4 tundi jumalasõna, 3/4 tundi kirjutamine, 1 tund lugemist, 1 tund arvutamist. Kool töötas aastaringiselt, välja arvatud suvine koolivaheaeg 24. juunist 1. augustini.¹³ Õpetajateks olid elementaarkooli õpetajad Viting ja Stein. 1886. a. Tallinnas ühegi vabriku juures kooli ei olnud. Küll olid aga samal ajal koolid oma alaealiste tööliste tarvis Järvakandi klaasivabriku juures ja Kärldas.¹⁴

Kärldla koolist teatab parun Ungern-Sternberg juba 1861. a. oma arvamuses alaealiste tööseaduse projekti kohta, et õpihimulisi lapsi on küll, raskusi on aga õpetajate leidmisega. Eestlastest õpetajad õpetavad lastele lugemist, katekismust, kõige andekamatele ka kirja ja aritmeetikat. Ärksamad lapsed võivad end täiendada kirjas, aritmeetikas, mitmehäälses laulmises. Tehti katsed arendada neid ka üldarusaadaval tasemel mehaanikas ja loodusteaduses.¹⁵ 1886. a. aruandes on Kärldla kool parasjagu suletud, sest kõigil vabrikus töötaval 14 noorukil on algharidus ja peremees ei tahtvat enam alaealisi tööle palgata,¹⁶ kuid 8 aastat hiljem töötas Kärldla kalevivabrikus jälle 39 last (23 poissi ja 16 tüdrukut) ning 125 noorukit (50 poissi ja 75 tütarlast).¹⁷

Vabrikukoole oli ka mujal Eestis. Liivimaa kubermangu piirkonda jäi kaks Sindi vabrikukooli, Quellensteini (Voltveti) vabrikukool Pärnumaal, Väandra klaasivabriku kool jne.

Eraldi tuleb peatuda Kreenholmi Manufaktuuri vabrikukoolide saamis- ja arengulool. Manufaktuuri tegevuse esimestest aastatest peale, arvatavasti 1862. a. alates hakkasid siin tööle kaks erakooli tööliste lastele, üks vene, teine eesti lastele. 1874. a. oli neis 643 õpilast.¹⁸ Pärast 1872. a. streiki muutus ka tööliste olukord Kreenholmis mõnevõrra paremuse poole. Manufaktuuri juhatus oli sunnitud astuma samme tööliste töö- ja olmetingimuste parandamiseks. Muu hulgas avati 1. oktoobril 1874 Kreenholmis kaks vabrikukooli — üks poistele, teine tütarlastele.

Koolid olid tasuta ning mõeldud tööliste lastele ja alaealistele töölistele. Koolides kehtis 1869. a. kinnitatud 2-klassiliste külakoolide programm. 4-aastase õppeajaga kool oli kohustuslik kõigile Kreenholmis elavatele 8—12-aastastele lastele. Koolide ruumid eraldas manufaktuuri juhtkond ja lubas need ruumid ka omal kulul remontida. Kooli ülalpidamiseks eraldas juhtkond 2392 rbl., õpetajad määras haridusministeerium. Koolid allusid haridusministeeriumi inspektori kontrollile, kes määras ka tundide alguse ja lõpu, jaotuse ning koolivaheajad. Viimane küsimus pidi olema kooskõlastatud vabriku juhtkonnaga, arvestama pidi Kreenholmi Manufaktuuri vajadusi ja hetkeolukorda.

Koolide avamist reklaamiti laialt. Ka «Eesti Postimees» avaldas oma 1874. a. 44. numbris artikli koolide avamise kohta Narvas. Eestimaa kuberner arvamust mööda tuli seda ajalehe eksemplari ohtrasti Kreenholmi eestlastest elanikkonna hulgas jagada, et «tugevdada usaldust». Nimelt tekkis Narvas koolidega seoses algusest peale keeleprobleem. Kuna elanikkonnast olid üle poole eestlased, siis kahtlemata venekeelne kool (aga seda 1874. a. avatud koolid olid) eestlastest lastevanemate hulgas eriti populaarne ei olnud. Otsustati, et eestlastele peetakse 5-aastane õppekursus, et vene keelt selgeks saada. Sealjuures rõhutati ka soodustusi ajateenistuse lühendamisel.¹⁹ Kõikide Kreenholmi tööliste kohta kehtis korraldus: «Iga alla 16 a. tööline, kes ei oska korralikult lugeda ja kirjutada, peab käima Manufaktuuri koolis ja maksma selle ülalpidamiseks 20 kopikat kuus, peab peale oma emakeele õppima lugema ja kirjutama vene keeles».²⁰

Keeleprobleemid jäid Kreenholmi Manufaktuuri koolides aga alles. 1894. aastani, kuni kooli ülalpidamiskulud tulid vabriku kontorist, oli olukord veel suhteliselt rahulik, kuigi esinesid pidevad kaebused, et õpetajad on valesti valitud, et vene õpetajad ei mõista üldse umbkeelseid eesti lapsi ja seetõttu eestlastest elanikud ei ole koolist huvitatud. Siis aga läksid kooli assigneeringud õppeinspektsiooni alla ja algasid lahkeliid vabriku juhatusel. Näiteks ei lubanud õpperingkonna juhatus vabriku orkestril kooli aktuse saalis proove teha, kuigi orkestris olid enamikus kooli õpilased. Siis ei andnud vabriku juhtkond jõulupuu korraldamiseks raha.²¹ Lõpuks 1898. a. oli rahvakoolide inspektor sunnitud nõudma olukorra kardinaalset parandamist,²² sest õpetajad ei hoolinud eestlaste keeleraskustest, koolivaheajad ei ühtinud vabriku töösükklitega ega olnud vabriku juhtkonnaga kooskõlastatud, õpetajad panid

¹³ RAKA, f. 29, n. 2, s. 211, lk. 52.

¹⁴ Samas, lk. 51.

¹⁵ Samas, f. 291, n. 1, s. 14397, lk. 35.

¹⁶ Samas, f. 29, n. 2, s. 211, lk. 51.

¹⁷ Samas, f. 206, n. 1, s. 31, lk. 28.

¹⁸ O. K a r m a, Töölisklassi olukorra riiklikust reguleerimisest 19. saj.

¹⁹ Ст. 56 и 57 Устава о воинской пов. 1874.

²⁰ RAKA, f. 29, n. 2, s. 329, lk. 9.

²¹ Samas, f. 206, n. 1, s. 81, lk. 8.

²² Samas, lk. 14.

vallatuste eest puudumismärkusi (vabriku juhatus vallandas need lapsed, kes koolis ei tahtnud käia). Ühesõnaga, kool oli ülimalt ebapopulaarne, väljalangevus tohtu ja ülalpidamine ei tasunud ära. Inspektor märkis, et kiiremas korras tuli koolipühad ja vaheajad kooskõlastada vabrikuga, võimaluse piires pikendada õppeaastat (vabrikulastel pole sügisest karjaskäimist), sulgeda ajutiselt 2. klass, pikendada eestlaste õppeaega ja õpetada neile erigrupis vene keelt. Edaspidiste arusaamatuste vältimiseks tuli luua vabrikukooli inspektori koht.

Kui Narvas oli terav vene keele probleem, siis Tallinnas oli sajandi lõpus küsimus saksa keeles. Nimelt oli Tartu õpperingkonna kuraator tõsiselt mures eestlastest elanikkonna saksastamise pärast. Oma kirjas kubernerile 6. juunil 1890. a. kirjutab ta: «Revelis on mitu hoolekandeasutust — Eesti Abistamise Ühingu juures varjupaik 75 lapsega, Alaealiste Hoolekandeühingu juures asuvas varjupaigas hooldatakse 100 last. Nendest 175 lapsest on 166 eestlased, kuid kõiki õpetatakse saksa keeles. Saksakeelne õpetus on ka Martin Lutheri vaeslaste varjupaigas, kõlbeliselt rikutud laste kasvatusasutuses, Huhni lastekodus ja halastajaõdede ühingu koolis. Neis neljas hoolekandeasutuses on kokku 342 last. Nii toimub Reveli vaeslaste hoolekandeasutustes üle 500 eesti lapse pidev saksastamine. Rahvahariduse ministeeriumi abinõud on juhuslikud ja nõrgad. Rahva saksastamine on aga ohtlik nähtus.»²³ 1890. aastast alates algas järk-järguline vene keele sisseviimine ka heategevates õppeasutustes.

Üldse on huvitav jälgida vaese rahva lastele mõeldud koolivõrgu arengut ja kasvu 19. saj. lõpukümnele. Nendel koolidel oli kahtlemata suur osa alaealiste tööliste ja käsitöölise õppipoiste alghariduse omandamisel. On säilinud huvitav vaeste laste koolide ja hoolekandeasutuste loetelu 1890. a. seisuga, mis näitab, et sajandi lõpul oli sääraseid vaeste koole tervelt 13.²⁴ Need olid

1. Tallinna vene heategevusühingu laste varjupaik. Avatud 1849. a.
2. Õigeusklike tütarlaste algkool. Avatud 1889. a.
3. Eesti Üldabistamise Ühingu juures asuv alaealiste varjupaik. 1881. a.
4. Vaeste laste varjupaik (Oleviste kiriku juures). 1873. a.
5. Martin Lutheri vaeslastekodu. 1817. a.
6. Toompea vaeslaste kool. 1725. a.
7. Vaeste ja kõlbeliselt rikutud laste kasvatusasutus. 1850. a.
8. Eesti pimedate laste kasvatusasutus. 1884. a.

9. Tallinna alaealiste hoolekande ühingu laste varjupaik. 1880. a.

10. Preobraženski kiriku varjupaik ja kool. 1869. a.

11. Nikolai kiriku koguduse kool. 1875. a.

12. Madruste laste tasuta kool. 1875. a.

13. Kaasani kiriku soldatite laste kool. 1864. a.

Huvitavaks nähtuseks olid sajandi lõpuga veel «salajased», s.t. registreerimata koolid. Üks neist kuulus Oleviste kogudusele (1892). Seda kooli juhatas pastor Hesse ja õpetajateks olid kaks õpetajakutseta talupoega-pastoriabilist — Ambrosen ja Saar. Koolis õppis tasuta umbes 30 poissi lugemist ja jumalasõna. Kella 8—10-ni õppisid üle 11. a. poisid Ambrosiuse juhatusel. 11—1-ni õpetas Saar nooremaid. Ükski poistest ei elanud varjupaigas, vaid kõik käisid linnast. Ambrosius ja Saar õpetamise eest palka ei saanud. Teine kool kuulus halastajaõdedele. Seal töötav õde Anna õpetas 24 vaesest perekonnast tüdrukule lugemist, jumalasõna ja ka käsitööd. Tunnid toimusid poole kaheksast poole üheteistkümneni.

*

Kokku võttes võib öelda, et vaesest perekonnast lapsel oli koole, kus õppida. Iseasi, kuivõrd seda võimalust oli aega kasutada. Vanemad olid võimalikult kiire lississetuleku lootuses sageli halvad koolisundid, vahel ka keelajad. Töötava alaealise tööpäev oli pikk ja kurnav. 1884. 12. juuni seadus lühendas küll koolis õppivate noorukite tööaega 6 tunnini, kuid ei muutnud alaealiste tööliste kooliõpinguid kohustuslikuks. Õppima pidi vaid üheklassilise rahvakoolitunnistuse saamiseni. Ka järgnevad seadused (1890. a., 1897. a.) ei parandanud olukorda, pidades silmas vaid vabrikantide vajadusi. Näiteks klaasitööstuses lubati jälle noorukitele öötöö. Tavaliselt oli ka päevatöö noorukitele niivõrd kurnav, et kooliskäimine lünklikuks ja pikem õppimine kättesaamatuks jäid.



KOOLIMUUSIKA NR. 11

Meenutades Tallinna 2. keskkooli puhkpilli- orkestrit

PAUL HAKK,
Tallinna 2. keskkooli endine orkestri-
juht

Puhkpilliorkestrite olemasolust ja tegevusest mõnes Tallinna koolis annab põgusa ülevaate professor August Topman oma raamatus «Mälestused», mis ilmus 1972. aastal. A. Topman kirjutab, et juba 1894. aastal, mil tema tuli õppima Tallinna Nikolai Gümnaasiumi (praegune Tallinna 1. keskkool), olnud koolil puhkpilliorkester, kus temagi hakanud kornetil kaasa mängima. Pärast gümnaasiumi lõpetamist siirdus Topman Peterburi konservatooriumi korneti- ja orelimängu õppima. Lõpetanud selle, sai temast Tallinnas muusikaõpetaja ja orkestrijuhht Nikolai Gümnaasiumis.

A. Topman kirjutab oma «Mälestustes», et 1910. aasta sügisel olnud Peeter I mälestus-samba avamisel Toompea katedraalist kuni Peetri platsini (praeguse Võidu väljakuni) viiva tee mõlemal serval üles rivistatud Tallinna koolide õpilased ja õpilasorkestrid. Harjumäe treppide ülaosal paiknenud Nikolai Gümnaasiumi orkester ja nende vastas Aleksandri Gümnaasiumi oma.

Kas Tallinna Peetri Reaalkoolil (praegune Tallinna 2. keskkool) ka tol ajal orkester oli, selle kohta puuduvad andmed. Arvata võib, et oli. Mäletan, et 1922. aastal oli Reaalkoolil

orkester ja spordiväljakul isegi kõlakoda, kus talviti liuväljamuusikat tehti. Reaalkooli ja Tallinna Poeglaste Humanitaargümnaasiumi orkestrid võtsid osa 1924. aasta kevadel Tartus toimunud ülemaalisest koolinoorte pidustusest. Reaalkooli orkestrijuhht oli «Estonia» teatri fagotimängija A. Kirikal, kes oli koondanud hulgaliselt andekaid muusikahuvilisi poisse kooli orkestrisse ja saavutas mõne aastaga märkimisväärselt kõrge mängutaseme. Nad suutsid anda nõudliku kavaga iseseisvaid kontserte. Mitmed selle orkestri liikmed jäid truuks muusikale pärast kooli lõpetamistki.

Evald Brauer lõpetas konservatooriumi flöödi- ja kompositsioonierialal ning mängis ringhäälingu orkestris. Paul Karp lõpetas konservatooriumi trombooni- ja kompositsioonierialal. Ta mängis «Estonia» teatri orkestris, hiljem sai temast dirigent ja konservatooriumi professor. Silmapaistev kornetist oli Erich Amos. Suurepäraseks muusikuks kujunes Elmar Pert, kes oli hea klarinetist ja sai tuntuks veel oivaliste esinemistega saksofonil raadios. Hiljem hakkas Pert mängima fagotil ja töötas ringhäälingu orkestris.

Pärast A. Kirikali lahkumist orkestrijuhi kohalt võttis selle töö üle kooli noor lauluõpetaja-koorijuhht Voldemar Toomingas, kes ei saavutanud orkestriga neid tulemusi mis Kirikal. Püüti vaid vanu tantsulugusid mängida, et talvel liuväljal esineda, ja sellega piirduti.

1938. aastal kutsuti mind orkestrijuhi kohale. Orkestris oli sel ajal paarkümmend mängijat, kellest mõned oskasid mängida juba enne Reaalkooli tulekut. Need olid Arvo Rõuk klarnetil, Jürgen Miller trompetil, Lembit Vaik tenoril ja mõned teised. Tugevamate mängijate kaasabil läks korda kaasa tõmmata nõrgemaid ja algajaidki. Tegime pidevalt üksik- ja rühmarhutusid, iga nädal ka terve orkestriga koosmänge.

Meie esimesi palu olid E. Tamme «Pidulik eesti marss», R. Ploomi «Kodumaakaitsjad», E. Liivese «Kalurite tants», P. Karbi «Kiigemäel», A. Lätte «Kuldrannake» kornetisoolona.

Õpitud kontsertpaladega esinesime koolipidudel ja aktustel. Talvel mängis orkester jälle kooli spordiväljakul avatud Tallinna koolide liuväljal, kuhu pääsesid ainult õpilased väikese tasu eest. Orkester mängis selleks ehitatud kõlakojas, kus soojasaamiseks küdes koksiahi. Et mängu eest said poisid ka tasu, oldi väga tõsiselt asja juures. Mängiti peamiselt valsse.

Kooli direktor Karl Koljo oli orkestri töötulemustega rahul ja andis loa osta orkestrile oma äranägemisel kõik, mis vaja. Tellisime Saksamaalt rohkesti noote ja hinnalise baritoni.

Pärast sõda, 1949. aasta detsembris, kutsuti mind taas orkestrijuhiks. Nüüd tuli alustada täiesti algusest, sest sõja ajal olid kaotsi läinud paremad pillid ja noodid. Koolis ei leidunud ainult õpilast, kes oleks varem mõnda puhkpilli mänginud. Ka polnud orkestritööks ette nähtud tunde. (Enne sõda oli selleks kuus tundi nädalas.)

Orkestri loomisest oli huvitatud haridusosakond. Kavakohaselt pidi asutatama Keslinna

rajooni koolide orkester 2. keskkooli juures, millest võtnuksid osa ka 7. ja 20. keskkooli õpilased. Tegelikult kujunes nii, et orkestrisse tulid peamiselt 2. keskkooli poisid, 7-ndast ainult kolm, 20-ndast mitte ühtegi.

Enamik olemasolevaist instrumentidest vajas selleks ajaks remonti. Õnneks oli Tallinnas tubli pillimeister, kes need kärmesti korda seadis. Puudusid õpikud algajatele. Polnud neid ka kusa-gilt muretseda.

Mul endal tuli harjutused koostada ja paljundada, et need igale õpilasele koos pilliga anda. Raskusi tekkis kindla harjutusruumi leidmisega, sest kool töötas kahes vahetuses ja kõik ruumid olid hõivatud. Õhtutundidel sai vahel sööklat kasutada.

Ei saa öelda, et oleks leidunud rohkesti eeldus-tega õpilasi, kel huvi pillimängu vastu. Oli neid, kes proovisid ja kadusid. Mõnel puudus püsivus harjutada, teisel polnud võimalik kodus pillihäält teha, kolmas elas koolist kaugel ega saanud õhtul enam harjutusele tulla. Mõnel oli õppeedukus madal ja ta lahkus koolist. Nii tuli järjest värvata uusi õpilasi.

Vaskpillide mängu õpetasin ise, aga kolmele klarnetimängijale sain õpetajaks «Estonia» teatri orkestrist klarnetisti, kes nendega enne õppeaasta lõppu nii kaugele jõudis, et võisime terve koosseisuga esimesi koosmänge katsetada, mis õnnestusid ja poisse innustasid. Nende esimeste õpilaste seas oli noorukeid, kes täie tõsidusega orkestritöösse suhtusid, nagu Aadu Tamm klar-netil, Jüri Õruste metsasarvel, Uno Pere bari-tonil ja Herbert Reinok B-bassil.

Mäletan, et esimene pala, millega üritasime koosmängu, oli Leo Tautsi «Talgulugu», teine mingi valss ja kolmas Novikovi Ülemaailmse Demokraatliku Noorsoo Föderatsiooni hümn.

1950/51. õppeaasta algul sain Moskvast väike-se orkestrilugude kogumiku, selles leidsid paar kergeid marssi ja veel mõned jõukohased lood, mis poistele meeldisid ja uut hoogu and-sid. Ajapikku kasvasid meil võimed ja täienes repertuaar. Õpitud paladega esinesime kooli aktustel ja varsti ka väljaspool kooli.

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi ette-võtmisel toimus 10. märtsil 1951. aastal koori-ja orkestrijuhtide vabariiklik kokkutulek. Mind paluti seal esineda teemal «Koolide puhkpilli-orkestritest» ja illustreerida oma ettekannet orkestri ülesastumisega. Tegin soovitud ettekan-de ja orkester mängis J. Kostabi «Noorte marsi». Samal aastal käisime veel 7. keskkooli muusika-ringile esinemas.

Kujunes nii, et koolis ei saadud enam ainustki üritust ilma orkestrita korraldada. Meil pidid alati paar-kolm marssi, hümnid ja mõni muu pala varuks valmis olema.

Oli huvitavaid esinemisi. Mängisime kolm marssi Raadiomajas otseülekan-des. Mäng õnnes-tus. Meelde jääv esinemine toimus 28. novemb-ril 1954. aastal Kesklinna rajooni lastevanemate konverentsil 20. keskkooli ruumes.

Üldse oli 1954/55. õppeaastal orkestritöö vilgas ja edukas. Esimeste häälte partiisid män-

gidis vanemate klasside ja abituriumi poisid, kel oli juba hea pillimänguoskus.

13. märtsil toimus kooli isetegevuse ülevaatus. Kõik ettekanded õnnestusid.

Orkester võttis osa ka 1966. aasta üldlalu-peost, mängides pasunakooride esinemisel ja rongkäigus. Eelproovidel leiti, et orkester oli eeskujulikult ette valmistatud ja selle eest anti mulle Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi, sa-muti Üldlalupeo Peakomisjoni aukiri.

1955/56. õppeaasta algas lootusrikkalt, sest kevadel lahkus kooli lõpetamise tõttu ainult paar mängijat, mis orkestri mängutaset ei hal-vanud. Virgutavalt mõjus, et koolile anti uus 16 instrumendist koosnev pillide komplekt.

29. jaanuaril 1956 toimus õpilastest eesrind-laste ja kooli lõpetanute esmakordne kohtu-misõhtu. Ettevõtmisel oli suur menu ja sellest on saanud traditsioon — vilistlaspäev, mis toi-mub igal jaanuarikuu viimasel pühapäeval. Õhtu kontsertosas esines orkester.

18. märtsil oli kooli isetegevuse ülevaatus. Esitasime E. Liivese «Kalurite tantsu», A. Lätte «Kuldrannakese» (kornetisoolo), R. Kulli «Tulja-ku», E. Rubachi «Per aspera ad astra». Eriti meeldis «Kuldrannake».

1955/56. õppeaastal toimunud isetegevuse ülevaatusel anti kooli puhkpilliorkestri esinemi-se kohta ajalehtedes kiitvaid hinnanguid.

13. mail toimus ülelinnaline isetegevuse üle-vaatus. Orkester esines varem esitatud kavaga ja saavutas žürii (A. Lemba, H. Lään, J. Käära-meis, A. Rannu) otsusega I koha. 21. mail esi-nes orkester Tallinna koolide kontserdil «Estonia» teatri laval. Viimane üritus väljaspool kooli oli 25. mail osavõtt pioneeride paraadist Võidu väljakul, sealt suunduti kooli kolonni ees mängi-des Kadrioru staadionile.

Jäi veel viimane mäng selle suurepärase koos-seisuga kooli lõpuaktusel. Kombeks oli igale lõpetajale mängida tušši üks kord, aga orkestri-poistest lõpetajatele kolm korda. Seekord tuli kolm korda mängida üheksale. Lõpetasid Märt Prääts (I kornet, solist), Tõnu Heinmaa (I kor-net), Enn Valk (II kornet), Jaak Vaas (I tenor), Juho Kütt (II tenor), Aavo Poola (tromboon), Jaan Saul (I bass), Ants Toomingas (II bass), Kus-tas Kikerpuu (trummid).

1956/57. õppeaasta algul oli orkestritöö halva-tud, sest olid ära läinud esimesed kornetid ja mõlemad bassid ning tromboon. Koosseis tuli ümber komplekteerida, et uuesti mingisugust mängutaset saavutada.

Alustasime taas kõige lihtsamate marssidega, võtsime läbi palad üksikute mängijatega ja siis pillirühmade kaupa, nagu olin seda teinud varem. Alles siis, kui iga mängija tuli toime oma osa mängimisega, asusime koosmängu katsetama. Peale selle tuli alustada ka päris algajatega ja ikka individuaalselt. Kõige raskem oli lugu bas-sidega. Ka esimene kornet osutus nõrgaks, aga kuidagi toime tuli, nii et koolisisesed mängud sai tehtud ja mõne eelmisel aastal lõpetanu kaasabil 7. novembril ka rongkäigus mängitud.

Pearõhk oli suunatud algajate õpetamisele, kuid see töö edenes väga visalt.

Aja jooksul olukord paranes ja me olime suutelised oma majas vajalike esinemistega toime tulema, kuid võistleva küll ei sõandanud minna. Et aga samal kevadel pidi toimuma ülevalaariigiline noorsoofestival, olime sunnitud sellest osa võtma. Ma ei mäletagi, mida me seal mängisime. Igatahes rajooni ülevalaatusel saime teise koha ja ülelinnalisel esikoha.

Vabariiklikule ülevalaatusel me ei mõelnudki minna, sest samal ajal toimusid lõpuksamid ja orkestris oli jällegi 9 lõpuklassi poissi. Pealegi oli vaja vabariiklikul ülevalaatusel mängida kõigile orkestritele kohustuslik pala «Polka» E. Arro ja L. Normeti operetist «Rummu Jüri». Kuna kategooriliselt nõuti, et peame lõppvoorst osa võtma, korraldati nii, et poisid kahel päeval eksamil polnud, mil me «Polkat» õppisime ja teisi palu lühisime. Poisid olid säärase innuga asja juures, nagu ma varem polnud neid näinud, ja tulemus ei lasknud oodata. Lõppvoorst esines paarkümmend orkestrit. Võitsime esikoha.

1957. aastal lõpetas kooli üheksa orkestriliiget. Need olid Andrus Kuusik (I klarnet), Peeter Vares (II klarnet), Tõnu Saller (III klarnet), Rein Laid (I kornet), Agu Viirmaa (II kornet), Jüri Öruste (I metsasarv), Arvo Haug (II metsasarv), Enn Kääni (I kornet), Ants Võrk (löökkriistad).

1957. aasta sügisel tuli orkestri koosseis taas ümber seada ja algajatega täiendada. Kahjuks leidis vähe võimekaid poisse, kes oluksid huvitatud orkestritööst. Kooli juhtkond omalt poolt oli vaevunud kaasa aitama.

Oli vaeva mis oli, aga selgi kevadel toimunud Tallinna koolinoorte kunstilise isetegevuse ülevalaatusel peeti orkestrit I koha vääriliseks.

1959. aasta kevadel saavutasime Eesti NSV koolinoorte isetegevuse V ülevalaatusel II koha. Samal ülevalaatusel esinesime veel ansambliga, mille koosseisus olid I viiul, II viiul, tšello, klarnet, trompet, tromboon, klaver.

Tallinna Kesklinna rajooni haridusosakond andis instrumentaalmuusikaala hea ettevalmistuse eest aukirja.

1959/60. õppeaasta algul sai orkester kohe hoo sisse, sest koosseisus suuri muudatusi ei toimunud. Eelmisel kevadel lahkunud tenorite kohale asusid küll algajad, kuid hästi püüdlidud ja hoolsad poisid.

Ees seisis nagu ikka esinemised. Avaldati soovi 1960. a. üldlaulupeost osa võtta. Teisel õppeveerandil asusimegi laulupeo kava õppimisele, mis edenes kaunis hästi, nii et võisime terve kava 2. veebruaril meid kuulama tulnud orkestrite üldjuhile Jaan Käärmehele ette mängida. Meie tööle anti kiitev hinnang.

Tallinna koolinoorte kunstilise isetegevuse ülevalaatusel mängisime kolm üldlaulupeo kavva kuuluvat pala. Need olid V. Kapi «Pidulik proloog», V. Reimani «Meri laulab», H. Otsa «Noored matkajad».

Orkestri esinemist hinnati I kohaga. Ülevaariigilisel ülevalaatusel 8. mail saavutasime II koha. Trompetite duot hinnati I kohaga.

Õppeaasta oli jõudmas lõpule. Olid jäänud veel mõned esinemised. Üks viimaseid toimus 8. mail kooli aulas kooli aupäeval. Väga meeleolukaks kujunes lõppklasside viimase koolikella aktus.

Jäi veel mängida 1960. aasta lõpuaktusel. Igale lõpetajale mängiti lõputunnistuse kättesaamisel tušši, aga 6 orkestriliikmele kolm korda.

Punkti oma tööle Tallinna 2. keskkoolis panin orkestri osavõtuga samal aastal toimunud üldlaulupeost, kus mängisime rongkäigus ja kontserdil koondorkestris.

Mõningase edu ja kordaminekud, mida saavutasin Tallinna 2. kk. orkestriga töötades, panen selle arvele, et ma ka ise alustasin pillimängu kooliorkestris. Lõpetasin konservatooriumis trompetiklassi, omandasin Tallinna Pedagoogiumis õpetajakutse ning olin üldhariduskoolides 11 aastat õpetaja ja õppealajuhataja. Alates 1943. aastast töötasin trompetistina «Estonia» teatri orkestris.

Minu ideaal oli kunagine Tallinna Linna Poeglaste Humanitaargümnaasiumi orkester, kus ma koolipõlves mängisin. Selle orkestri mängutaset, mida tol ajal juhtis Julius Vaks, pole minu arvates seni ükski meie vabariigi noorteorkester saavutanud. Püüdsin selleni jõuda, kuid ei õnnestunud, sest tõottingimused koolis ei võimaldanud seda.

Märkimisväärset edu saavutasid orkestriliikmed. Klarnetil: Arvo Rõuk, Aadu Tamm, Rein Lagle, Uno Aprilis, Tõnu Saller, Karl Loide. Trompetil: Jürgen Miilen, Ülo Laane, Mart Prääts, Enn Val, Tiit Osvet, Rein Niidas, Toomas Välja. Metsasarvel: Jüri Öruste, Toivo Veenre, Arno Rohlin. Tenoril-baritonil: Lembit Vaik, Uno Pere, Jaak Vaas, Jaak Laasurm, Toomas Velmet. Tromboonil: Joel Heinmaa, Andres Vihalem, Aavo Poola, Raivo Jussi. Bassil: Jaan Saul, Ants Toomingas. Löökkriistadel: Vallo Järvi, Kustas Kikerpuu.

Mõned poisid, tundes tõsisemat huvi muusika vastu, astusid juba koolipõlves muusikakooli. Need olid Karl Loide, Tõnu Saller (klarnet, hiljem fagott), Mart Prääts, Enn Valk, Rein Niidas, Tiit Osvet, Toomas Välja (trompet), Jüri Öruste, Toivo Veenre, Arno Rohlin (metsasarv), Aavo Poola, Raivo Jussi (tromboon), Vallo Järvi, Kustas Kikerpuu (löökkriistad).

Konservatooriumi lõpetades sai Vallo Järvist dirigent ja Kustas Kikerpuust helilooja. Ants Toomingast sai vioolamängija RAT «Estonia» orkestris. Samas mängis trompetistina palju aastaid Ülo Laane. Tõnu Saller on fagotist ERSO-s. Seal töötasid aastaid Mart Prääts trompetistina ja Jüri Öruste metsasarvemängijana. Toomas Väljast sai orkestrijuh «Kirovi» kalurikolhoosis, Tõnu Bachmannist ooperilaulja (bass), Tiit Paulusest kitarrist.

Veerand sajandit on möödunud sellest, mil lahusin Tallinna 2. keskkooli orkestrijuhi kohalt. Kunagistest orkestripoistest on saanud tunnustatud ja lugupeetavaid mehi paljudel erialadel. Mida andsid neile kooliorkestris veedetud tunnid või koguni millest jäid nad selle tõttu ilma, seda teavad nad ise kõige paremini. Mulle tähendas orkestritöö suurt kohustust, kuid andis ka rahuldust ja rõõmu. Minu töökspidamine on: **iga üritus koolis, ka orkestritöö, on siis õigustatud, kui ta teenib kasvatuslikke eesmärgi.** Kui ta seda ei suuda, siis ei tohi tal koolis kohta olla. Orkester pole omaette eesmärk, vaid väga oluline lüli kasvatusstöös. Kui ta algusest peale õigetele rööbastele seatakse, on tast suur kasu kogu kooli kasvatusstöös, rääkimata sellest, mida ta annab igale mängijale.

Orkestritöö on kollektiivne. Meie orkester oli arvult väike, kuid kõik vajalikud instrumendid olid esindatud. Dupleeritud olid ainult I ja II kornet. Sellise koosseisuga võib teha väga ilusat muusikat, kui iga mängija oma partiiga toime tuleb. Ja me saime sellega toime, tänu sellele, et iga poisiga sai individuaalselt koolis partii läbi võetud ja antud kodus selgeks harjutada. See polnud kerge ei poisile ega ka mulle, kuid ainult nii sai iga mängija ilusa tooni, õige noodikirja tundmise, vajalikud strihhid, õige keelelöögi ja hingamise. Koosmäng kujunes nagu valmis detailide kokkumonteerimiseks, kus polnud vaja üksikute mängijatega enam partiid õppida. Selline meetod võttis küll rohkem aega, kuid tagas, et mängitav pala kõlas puhtalt ja oli igati heal tasemel. Meie repertuaar polnud suur, kuid hästi viimistletud. Orkestri esinemistel kooli saalis iga hoogne marsš või mõni muu pala sundis isegi mõnd rüblikut kuulama ja äratas huvi pillimängu vastu, nii et tuldi end ise orkestrisse pakkuma.

Tagasiside näitab: mitmed poisid, kes orkestritööst innukalt osa võtsid, leidsid ellu astudes, et neile oli kätte näidatud teeots «leivalaua» juurde. Teistele jäi pillimäng ka hiljem meeldivaks ajaviiteks mõnes taidlusrkestis. Noodikirja tundmise ning huvi muusika vastu said kõik kaasa.

Kooli üritustele andis orkester oma osavõtuiga pidulikkust ja sära, mida hiljemgi on meenutatud.



KROONIKA

20.—21. augustini toimus Tallinnas üleliiduline nõupidamine teemal «Hariduse arengu viisaastakuplaani koostamine aastateks 1986—1990». Koosolijaid tervitas ENSV Ministrite Nõukogu esimehe I asetäitja **I. Toome**. NSV Liidu haridusministri asetäitja **K. Nožko** kõneles haridusorganite koolireformist tulenevatest majandusülesannetest. NSV Liidu Haridusministeeriumi plaani- ja finantsvalitsuse juhataja **V. Ussanov** andis ülevaate XII viisaastaku plaani projekti alalõikude koostamisest arvestades demograafilist situatsiooni. Konkreetsetel probleemidel peatusid liiduvabariikide haridusministrite asetäitjad. Nii kõneles **A. Sustov** (Vene NFSV) õpilaste tööõpetusest ja kutse-suunitlusest, **V. Sepotko** (Ukraina NSV) üldhariduskoolide õpilastele kutse andmisest, **V. Mazur** (Moldaavia NSV) koolieelse kasvatusarendamisest. Pikema ettekande meie vabariigi hariduse arengutendentsidest, nende planeerimiseks ja suunamiseks tehtavast koostööst linnade (rajoonide) partei- ja täitevkomiteedega ning agrotööstuskoondisega tegi haridusministri asetäitja **K. Luts**. Kuidas kavandatu meie vabariigis rajoonitasandil paika pannakse, sellest rääkis Rajooni haridusosakonna juhataja **V. Eensoo**.

23. ja 24. aug. 1985. a. korraldasid Eesti NSV Haridusministeerium ja Eesti NSV Kunstnike Liit üldhariduskoolide ja koolieelsete lasteasutuste kunstikasvatuse V konverentsi teemal «Arenenud sotsialistliku ühiskonna isiksuse kujundamine visuaalse kunsti vahendusel». Konverentsil viibis umbes 400 osavõtjat meilt ja 26 külalist teistest liiduvabariikidest — Moskvast, Leningradist, Kiievest, Minskiist, Bakuust, Taškendist, Kišinjovist, Läti ja Leedu kunstikeskustest.

Plenaarkoosoleku avas Eesti NSV haridusministri asetäitja **K. Luts**.

Esteetilise kasvatus, sealhulgas kunstikasvatuse tõhustamisvajadust toonitas TRÜ pedagoogikakateedri juhataja pedagoogikadoktor **I. Unt** ning esteetilis-kunstilise kasvatusosa isiksuse arendajana PTUI vanemteadur filoloogikandidaat **K. Leht**. Aktiivne tegelemine kunsti, kirjanduse ja muusikaga tagab eneseteostuse, loometegevus mõjutab isiksuse arengut. Kuidas laste loomeandeid, kunstitarvet ja -huvi äratada, sellest rääkis NSVL PA Üld- ja Pedagoogilise Psühholoogia TUI sektorijuhataja pedagoogikakandidaat ja kunstiteadlane **A. Melik-Pašajev**. Esteetilis-kunstilise kasvatus tähtsust koolieelses eas rõhutas TPedI koolieelse kasvatus kateedri juhataja pedagoogikakandidaat **T. Tulva**. Kuid tehtagu seda lastepärasel vormis: mängus, meeleolu loovas aktiivses tegutsemises, mitme kunstiiligi koosrakendamises. Kunstikultuuri kohta noorukite vaba aja veetmises

analüüsis ENSV TA Ajaloo Instituudi psühholoogiakandidaat I. Erme.

Kunstiõpetuse sisu mõtestas lahti VÕT-i meetodik, ENSV teeneline õpetaja T. Lepiksaar. Õpilaste eneseväljenduslikud kalduvused nõuavad arvestamist õpetamise meetodikas. On selgunud vajadus kunstiõpetuses rakendada figuuride dünaamilist kujutamist, värvusõpetuse algeid, kompositsiooniõpetust, kunstiajalugu, nüüdiskunsti analüüsi. Alklassides katseliselt tõestatud meetodika — kunsti- ja tööõpetuse ühendatud õpetamine — on osutunud ainuõigeaks. Seda kinnitavad ka Tallinna 24. ja 46. kk. süvaklasside kogemused.

Kunstiõpetuse temaatilis-loomingulise meetodi arendamisest keskastmes rääkis ja õpilastöid mõtestas Tallinna 46. kk. õpetaja-meetodik T. Isok. Meetod vastab kõige enam lapse psüühikale, ergastab teda emotsionaalselt ja loominguliselt. Figuuride dünaamiline kujutamine arendab õpilaste spontaanset eneseväljendust. Kuidas samu põhimõtteid rakendatakse koolieelses eas ja abikoolis, sellest andsid teavet EPT Tartu Rajoonikoondise lpk. vanemkasvataja M. Rajamäe ja Tartu abikooli kunstiõpetaja E. Kärner.

Kujutlused soodustavad loomingulise isiksuse kujunemist, väitis Leedu NSV Šiauliai 13. kk. kunstiõpetaja B. Rudys. Ta soovitas mitmeid kasulikke ülesandeid. Kaasavõetud slaididel näitas Läti NSV PTUI teadur pedagoogikakandidaat V. Hibernere, kuidas kujutatava modelleerimine õpilaste kunstilist loovtegevust arendab. Meetodiliselt järjestatud tööd olid valminud Salacpilsis keskkooli kunstiõpetaja A. Grinberga juhendamisel. Kuidas loominguliselt ülesanded ja lapse individuaalse eripära arvestamine muutsid suhtumist keraamikatundidesse, seda kogemust võis jagada Leedu NSV Dusetose kk. kunstiõpetaja R. Pučekas.

Värvusõpetusest — võimalusest ja teostusest rääkisid ERKI prof. kt., ENSV teeneline kunstitegelane M. Bormeister, Tallinna 46. kk. kunstiõpetaja J. Mäemat ja Haapsalu 4. lpk. vanemkasvataja M. Kuusk.

Rahvakunstiga seostuvat puudutasid V. Rimkus, Šiauliai Pedagoogilise Instituudi dots. kunstikandidaat (rahvakunstiesemete väärtustamine nende eksponeerimisel); Aravete kolhoosidevahelise lpk. kasvataja K. Pukspuu ja Pärnu raj. haridusosakonna kooliinspektor E. Talts (rahvakunsti elemendid tütarlaste tööõpetuses). Kodukultuuri aluste õpetamise võimalust kunstikasvatuses soovitas Tallinna 24. kk. õpetaja-meetodik S. Kalvik. Huvitavat klassivälise töövormi — koolidevahelist kunstitaagrit propageeris Lagedi 8-kl. kooli kunstiõpetaja Harju raj. sektiioonijuhataja R. Noor.

Süvaklasside tegevust ühenduses koolireformiga mõtestas Tallinna 24. kk. õpetaja-meetodik, ENSV Kunstnike Liidu 1983. a. preemia laureaat L. Tõnisson. Järeldused kogu kunstiõpetuse tarvis: õpilasi rohkem suunata individuaalselt loometegevusele; rakendada õppeaine järjepidevust; ka klassiväliselt tegevust peab pedagoogiliselt organiseerima. Otstarbekas on erivõimete laste õpetamine süvavormis, selliseid klasse ja kooli peaks asutama igasse rajooni/linna, kus nõutavad tingimused ja õpetajad.

Üldkooli joonestamisõpetuse probleeme vaagis ERKI vanemõpetaja A. Kallasvee.

Koolieelse kunstikasvatuse sektiioonis kuulud ettekanded puudutasid ühendatud töö- ja kunstiõpetuse kogemusi; esteetilist kasvatust avaramalt; loodusmaterjali kasutamist; värvust väljendusvahendina; fantaasia arendamist jm.

Pärast konverentsi vaadati õppefilme ja käidi ülevabariigilisel õpilastööde näitusel, rahvusvahelisel õpilastööde näitusel ERKI-s, retro-näitusel «Veerand sajandit eesti õpilastöid», Laste Loomingu Majas, Tallinna 24. ja 46. keskkoolis.



SOOVITAME

Ajakirjas «Biologija v Škole» ilmuv rubriik «Koolireformi praktiliseks teostamiseks» sisaldab töökogemuslikke materjale ja meetodikanõu. Anname ülevaate 1985. a. esimesest kolmest numbrist.

Käesoleva aasta 1. numbris on rõhuasetus bioloogia õpetamise polütehnilisel suunitusel. Pedagoogikadoktorid, professorid D. Traitak ja V. Poljakov artiklis «Polütehnilise suunitluse tugevdamisest bioloogia õpetamisel» näitavad selleks põhisuunad:

□ anda õpilastele teadmisi bioloogilistest seaduspärasustest, mis on taime- ja loomakasvatuse, mikrobioloogia, keskkonakaitse, inimese hügieeni ja tema töö organiseerimise aluseks;

□ anda õpilastele nii praktilisi kui ka intellektuaalseid oskusi ja vilumus;

□ õpetada õpilasi orienteeruma põllumajandusliku ja mikrobioloogilise tootmise juhtivates harudes, anda ettekujutus põhilistest elukutsetest.

Autorid toovad näiteid botaanika ja taimekasvatuse (teemad «Seeme», «Leht», «Vars», «Oistaimed ja nende klassifikatsioon»), zooloogia ja loomakasvatuse seostamiseks. Üldbioloogia kursusest peavad õpilased hästi selgeks saama geneetika saavutuste rakendamise põllumajanduspraktikas. Autorid annavad õpilastele lahendamiseks sobivaid ülesandeid.

Pedagoogikakandidaat N. Pugal kirjutab pealkirja all «Õpilaste tutvustamine põllumajandusliku tootmise alustega diafilmide abil». Ta kirjeldab üht võimalikest variantidest filmide «Linnukasvatuse. Linnutõud» ja «Nüüdisaegne loomakasvatuse kompleks» kasutamiseks. Pedagoogikakandidaat A. Rosenstein annab pealkirja all «Staatilised ekraanivahendid bioloogia õpetamiseks (1980—1984. a.)» ülevaate selles ajavahemikus ilmunud õppefilmidest ja diapositiivide seeriast botaanika, zooloogia, inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni ning üldbioloogia õpetamiseks.

Tegevõpetajatest tutvustavad oma töökogemust S. Flig (Odessa 21. kk., «Etteütluste kasutamisest botaanika ja zooloogia õpetamisel») ja T. Beletskaja (Jalta 2. kk. «Aplikatsioonide kasutamine bioloogia õpetamisel»). Aplikatsioonide valmistab ta polümeersest materjalist täispuhutavatest vanadest mänguasjadest, mida õpilased heameelega kooli toovad. Selleks et aplikatsioonid kinnituksid tahvlile, niisutab õpetaja veega üht poolt. Pärast kasutamist kuivatab ja

säilitab ümbrikus. Selliseid aplikatsioone on ta teinud viljade, õisikute, ainuraksete ja pärliliku-se seaduspärasuste õppimiseks.

Lugetate kirjadele vastab pealkirja all «**Veel kord uuest botanikaõpiku väljaandest**» õpiku ümbertötluse autor bioloogiakandidaat **A. Sladkov**.

Koolireformi suunise — anda õpilastele sügavad ja kindlad teadmised, õpetada neid teadmisi praktikas kasutama — elluviimisel on väga tähtis osa varemõpitu õigel kordamisel. Pealkirja all «**Kuidas kasutada katseid, vaatlusi ja enesevaatlusi õppematerjali kordamisel**» antakse ülesanded teema «**Närvisüsteem**» kordamiseks.

Bioloogiakandidaat **N. Sorina** «**Tabelite «Taimede vegetatiivsed organid» kasutamiseks**» annab meetoodikanõu tabelite kasutamiseks teemade «**Juur**» ja «**Taim tervikliku organismina**» õpetamisel. Ta kirjeldab üksikasjaliselt tabelitel olevat, annab soovitusi ringitööks.

Lugetate kirjade põhjal osutub botaanikakur-suses raskeks teemaks taime käsitlemine tervikliku organismina. Vastuseks lugetate soovidele kirjutab ajakirja **2. numbris** bioloogiakandidaat **O. Mihhalevskaja** «**Kuidas tagatakse taimorganismi terviklikkust**». Rohelisi taime iseloomustab fotoautotroofsus ja seotus substraadiga. Need iseärasused avalduvad toitumise ja kasvu vastastikuses seoses. Õhust saavad taimed lehtede kaudu CO₂ (fotosüntees), mullast juurte abil mineraalaineid vees lahustunud ionide näol. Taimes toimub pidevalt ringe lehtedest juurtesse ja vastupidi, lehed ja juured võtavad osa ühisest aineringest. Fotosünteesi vähendamine (taimede asetamine pimedasse, lehtede eemaldamine) toob endaga varsti kaasa juurte poolt omastatavate ionide vähenemise. Kui aga piirata toitumist juurte abil (toitelahuse asemel viia taim üle puhta vee peale), väheneb ka fotosünteesi intensiivsus lehtedes. Seetõttu ei püsi lõigatud oksad kuigi kaua. Lehtede ja juurte koostöö avaldub ka ööpäevases rütmilisuses. Päeval näiteks annavad kartuli juured varde rohkem ja mitmekesisema koostisega aminohappeid kui öösel. Välistingimused mõjutavad seda «tasa-kaalu». Toitainetevaeses mullas areneb tugev juurestik, rohelist taimetead on vähem arenenud. Kogu taime elu vältel korrigeeruvad pidevalt doonor-aktseptor-suhted kasvukiiruse, fotosünteesi intensiivsuse ja lehtede moodustamise arvel.

Moskva 374. kk. bioloogiaõpetaja **E. Pravdivaja** kirjutab trafarettide kasutamisest kui õpilaste tunnetustegevuse aktiviseerimise ühest võimalikust viisist. Ta toob näite šimpansi, pitekanthropuse, neandertaallase ja tänapäevainimeseaju kontuuride võrdleva kasutamise kohta.

3. numbris on nimefatud rubriik sisult ebaühtlasem. Tšerkassi oblasti õpetajate Täiendusinstituudi asedirektor **L. Prokopenko** ja Tšerkassi Riikliku Pedagoogilise Instituudi õppejõud **L. Kalatševa** tutvustavad bioloogiaõpetajate eesrindliku kogemuse tundmaõppimist ja levitamise süsteemi oblastis. Keskkoolilõpetanute bioloogiategemistest ja oskustest 1984. a. sisseastumiseksamite põhjal K. Timirjazevi nim. põllumajandusakadeemiases annab ülevaate pedagoogikakandidaat **T. Kozlova**. Muu hulgas märgib autor, et tundides tuleb pöörata rohkem tähelepanu õpilaste mõtetegevuse ja kõnekultuuri arendamisele. Paljud eksamineeritavad ei ole suutelised õigesti sõnastama oma mõtteid, loogiliselt vastama küsimustele, koostama vastuse plaani.

Koolides kasutatakse palju omavalmistatud õppevahendeid. Pealkirja all «**Nõudeist õppetabelitele**» antakse ülevaade nõudeist, millele peab vastama tänapäevane tabel. Teaduslik-pedagoogilisest seisukohast on kõige olulisem, et tabel peegeldaks teaduse nüüdistaset ja oleks ühtlasi õpilastele arusaadav, varustatud metoo-

diilise juhendiga, mille juurde kuulub tabeli vähendatud koopia. See hõlbustab õpetaja tööd tunniks või ringitööks valmistumisel. Ergonoomiliste nõuete täitmise eeldab objektide asendit, mõõtmete, kaju ereduse, kontrastsuse ja värvi õiget valikut. Kõige paremini jätvavad õpilased meelde selle materjali, mis asub tabeli üllemises vasakpoolses osas, üldse üllemises ja keskmises osas. Sisult ühesugune materjal tuleks esile tõsta ühesuguse värvitooniga (seejuures arvestades värvikoodi, mis on välja kujunenud objektide tähistamiseks bioloogias). Ühe tabeli piires soovitatakse kasutada võimalikult vähem värve (harilikult mitte üle 6) ja heledat fooni. Tähtede laiuse ja kõrguse suhe on soovitatav 2:3, joone paksuse suhe kõrgusega 1:6 (tume kiri heledal taustal). Heledate tähtede puhul tumedal taustal on see 1:10. Tehnilis-majanduslikest nõuetest peamine on kvaliteetne materjal. Tabelite soovitatavad formaadid: 60×45 cm, 60×90 cm.

Õpetajale antakse nõu ka selle kohta, kuidas kujundada zooloogilist kollektiooni, kuid tule-tatakse meelde, et seejuures järgitaks loodus-kaitse eeskirju. Antakse juhendeid, kuidas val-mistada klaaskaanega karpe, monteerida kollekt-sioone vineerist või kartongist alustele, mood-stada biogruppe.

Kurušini 2. keskkooli õpetaja **M. Djarhanov** tutvustab populaarteaduslikust kirjandusest ja perioodikaväljaannetest kogutud huvitavate fak-tide kartoteeki, Moskva 199. kk. õpetaja-metoo-dik **B. Merkulov** tutvib demonstratsiooniob-jektina bioloogiakandide. Muu hulgas — selle kooli õpilased kasvatavad ja treenisid XII üle-maailmse noorsoo ja üliõpilasfestivali pidustus-teks 30 tuvi. Nimelt kuulub kooli biokomp-lexi ka tuvide kasvatamise osakond (bioloogia-kompleksist võib lähemalt lugeda «Biologija v Škole» 1982. a. nr. 3 ja 1984. a. nr. 3).

Õpetajate Nõukogude Kool

80 лет первой русской революции.

В этом году исполняется 80 лет русской револю-ции 1905—1907 гг. В связи с этой датой на вопросы редакции отвечает известный исследователь этого исторического события, заведующий кафедрой марксизма-ленинизма Таллинской госконсерватории, доктор истори-ческих наук, профессор Тоомас Карьяярм. Он характеризует эту революцию как бур-жуазно-демократическую революцию нового типа, говорит об особенностях народного движения в Эстонии. Автор касается также влияния революции на просвещение, анали-зирует результаты и значение революции.

Новое в работе комсомольских организаций в этом году.

На вопросы отвечает секретарь ЦК ЛКСМ Эстонии Тийт Порквели. Из ответов мы узнаем, что нового отмечается в работе школьных комсомольских организаций в текущем учебном году и на что следует обратить внимание учащихся при расширении их политического кругозора и формировании идейных убеждений. Речь идет о меро-приятнях, которые посвящаются 65 годовщи-не ЛКСМ Эстонии.

X. ХАНКЕВИЧ. Начался новый год пионерской работы.

Статья приводит обзор задач, стоящих перед пионерской организацией нашей республики, и подводит итоги сделанному. Автор более подробно останавливается на проблеме кадров пионерских работников. В пионерской работе важное место принадлежит Домам пионеров, которых в ЭССР насчитывается 27. Их деятельность была бы еще более успешной, если бы улучшилась материальная база. Автор подчеркивает необходимость еще больше приблизить пионерскую работу к повседневным делам и заботам нашей жизни, предоставить молодежи возможность работать на благо Родины в соответствии с их способностями.

М. ТЕККЕЛЬ. Классный руководитель и пионерский отряд.

Автор, пионервожатый Пыльтсамааской средней школы, анализирует содержание пионерской работы, показывает возможности, как классный руководитель может руководить работой пионерского отряда, сотрудничая с пионервожатым и учителями-предметниками. Рекомендуется также сотрудничество параллельных классов. Старые традиции хороши, но право на жизнь требуют и новые, их не следует бояться экспериментировать в пионерской работе.

В. ЭКСТА. Профессиональная деятельность выбирает или формирует?

Статья теоретического содержания, которая продолжает знакомить с исследованиями учителей ЭССР. В этот раз описывается возможность совместного использования методики фиксированной установки, А-формы личностного опросника 16 PF Р. Кетля и опросника воспитательных установок учителей МАН («Я считаю так»). На основе результатов исследования автор делает вывод, что профессиональная деятельность не только выбирает людей с определенными личностными качествами, но и формирует их установки и оценочные ориентации.

Э. ТЫГУГУ, Я. ПЕНЬЯМ. Вычислительная машина идет в школу.

В условиях современного развития науки возникла необходимость начать общаться с вычислительной техникой уже в школьные годы. Авторы начинают цикл статей, целью которых является ознакомить широкий круг читателей с вычислительной машиной и возможностями ее использования в школе. Авторы показывают также возможности использования ЭВМ вне уроков информатики и основ вычислительной техники.

А. ВАХЕР. Самостоятельная работа по эстонскому языку и литературе в заочной средней школе.

Статья написана на основе опыта работы учителя эстонского языка и литературы Вяндраского консультационного пункта вечерней сменной средней школы Пярнуского района. Даются методические советы учителям для руководства самостоятельной работой учащихся, особенно работой с текстами учебника. Статья содержит таблицы, которые раскрывают некоторые возможности проведения самостоятельной работы.

В. КОПЛИ. Преемственность в формировании геометрических понятий в курсе школьной геометрии.

В статье рассматривается преемственность в формировании понятий на основе всесоюзных учебников геометрии. Система понятий школьной геометрии описывается исходя из их общего количества и распределения по учебным годам. На основе результатов анализа автор дает некоторые реко-

мендации для рассмотрения системы понятий в школьной геометрии.

О. НИЛЬСОН. Преподавание материала о почвах в курсе физической географии СССР. Поскольку в учебнике географии для VII класса изложение материала о почвах носит несколько случайный и бессистемный характер, автор статьи дает некоторые методические рекомендации для более понятного для учащихся рассмотрения данной темы. Автор формулирует также цели изучения почв Эстонской ССР.

Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ. Обучение по букварю в классе шестилеток.

Автор знакомит с принципами и задачами обучения шестилеток по букварю. Рассматривается период звукового анализа и букварный период, даются некоторые методические рекомендации для учителей. Статью иллюстрирует рисунок фишек, используемых при звуковом анализе.

Э. НООР. Обучение числам в классе шестилеток.

В журнале «Ньюкугде кооль» № 12 за 1984 г. автор писал об исходных теоретико-методических положениях формирования понятия числа в обучении шестилеток. В данной статье он останавливается на некоторых методических проблемах. Рассматривается написание цифр, связи между числами, обучение основным действиям сложения и вычитания.

М. РАЯМЯЭ. Изображение человека в художественном воспитании дошкольников.

Статья является докладом на V конференции по художественному воспитанию в дошкольных детских учреждениях. Автор знакомит с опытом работы по рисованию человека в группе 5—6-летних детей детского сада-яслей «Рюблик» Тартуского районного объединения «Сельхозтехника» Эстонии. Дети привыкли здесь сначала наблюдать и только потом рисовать картины по различной тематике, где возможно изображать человека. Руководитель, помогая ребенку, должен сохранять и углублять его индивидуальность, давать оценку работе. Автор приходит к выводу, что детей можно обучить изображать людей при выполнении различной деятельности, однако здесь нужна углубленная предварительная работа.

М. ТИЛК. Об организации школьного обучения несовершеннолетних рабочих во второй половине XIX века.

В развивавшемся капиталистическом производстве широко использовался труд несовершеннолетних. Это была очень дешевая рабочая сила. Школьное обучение несовершеннолетних рабочих отличалось от обучения в обычных дневных школах. Автор, используя новые материалы, описывает это обучение в нескольких государствах Западной Европы и Прибалтийских губерниях, более подробно — в Эстонии, в Таллине.

П. ХАКК. О деятельности духового оркестра Таллинской 2-ой средней школы.

В Таллинской 2-ой средней школе духовой оркестр действовал еще в 1920-ых годах (о более раннем периоде данные отсутствуют). Во время Великой Отечественной войны его деятельность временно прервалась и возобновилась в 1949 году. В течение многих лет дирижером этого оркестра был Пауль Хакк, который и вспоминает годы своей работы. Он отмечает энтузиазм и достижения этого коллектива.

Esikaane foto juurde

Mida arvate tänapäeva noortest. . .

«Praegune noorsugu on väga arenenud, avarama silmaringiga kui mõned aastakümned tagasi, teadmisi saavad raadiost ja televisioonist ka siis, kui endal erilist tahtmist õppida polegi.

Oleme ise suuresti süüdi, et ei ole noortes suutnud kasvatada vastutustunnet, pole olnud oma nõudmistes järjekindlad. Koolis näeb seda eriti hästi — iga õpperühm on rühmajuhendaja nägu. Meil on väga tublisid õpperühmi. Nõudlik ja järjekindel rühmajuhendaja saavutab selle, et noortel tekivad enesekasvatuse harjumused.

Me ei ole õpetanud oma lapsi tööd tegema. Vanemad on püüdnud neile kõik kättesaadavaks teha, tänapäeva noored on hellitatud. Kui kodunt saadetakse õppima tütar, peaksid vanemad teda iseseisvaks eluks paremini ette valmistama, ma mõtlen selle all ka moraaliküsimusi. Ühiselamus paistab aga välja, et mõni ei oska veel iseennastki teenindada.

Töö- ja korraarmastust tuleb kasvatada maast-madalast, hoiak kujuneb juba lasteaias.»

... ja lasteaiakasvataja ning algklassiõpetaja elukutsest!

«Meie erialal on oluline, et lapsi peab südamest armastama. Ükskõikne inimene õpetajana-kasvatajana on enesele ja teistele nuhtluseks. Ainult südamega tööd tehes jõuab lasteni. Selleks et lastele vastavalt eale asju selgeks teha, peab ise olema laia silmaringiga. Lasteaiakasvataja peab suutma olla inimene, kellega lastevanemad arvestavad. Meie kooli lõpetanute hulgas selliseid kasvatajaid ja lasteaiajuhatajaid ka on.

Õpetaja ja kasvataja töö on raske, kuid väga huvitav, nii huvitav, et kuidagi ei raatsi koolist päris kõrvalt jääda.»

Need sõnad ütles Eesti NSV teeneline õpetaja LEIDA KOKK, Tallinna Pedagoogilise Kooli direktor aastatel 1951—1973 [seega 22 aastat], kes praktikaõpetajana jätkab töötamist praegugi,

vaatamata sellele et 27. novembril k. a. tähistab suurt juubelit, 80. sünnipäeva.

Leida Koka elutee on sündmuste- ja töörohke, kõike muud kui tavaline. Tähtsal kohal selles on tema isa kommunist Hans Kiilaspea, kuldsete kätega puutöömeister, kes sidus oma elu revolutsiooniga. Tema on olnud tütrele suureks usaldusmeheks, nõuandjaks ning jäänud eeskujuks tänini. Perekond, naine ja tütar, oli temaga kõikjal koos, tegi kaasa pagulasaastad Soomes ja legendaarse Balti laevastiku jääretke 1918. a. Tallinnast Kroonlinna. Kokkupuuted elukutseliste revolutsionääridega vormisid Leida Koka maailmavaate, ellusuhtumise. Eesti Tööraha Kommuuni valitsuse ajal kutsuti isa Eestisse tagasi. Järgmised mälestused on seotud Eesti Kütidiviisiga. Siin algas Leida Koka tööbiograafia. Noorukesele tütarlapsele usaldati keerukas ülesanne: vahetada külades toiduaineid kõõgi jaoks. 1920. a. suunati isa Omskisse Sibkraikomi instriktori. Leidast sai algkooliõpetaja Vossovkovskis, hiljem Rõzkovos. Seal sai ta 1924. a. komsomolilähetuse Leningradi Töölisfakulteedi. Kõrgkooli valikul mängis otsustavat osa isa soovitus ja 1932. a. lõpetas ta A. Herzeni nim. Leningradi Pedagoogilise Instituudi. Lastekodu juhataja, keskkooliõpetaja Kirovi oblastis Leninskoje asulas, töö rahvasaadikutega Eesti NSV Olemnõukogu Presiidiumis ja 1951. aastast Tallinna Pedagoogilises koolis [tol ajal veel Eelkoolikasvatuse Pedagoogiline Kool] — pikk tööbiograafia, sellest üle 30 aasta seotud lasteainedne ettevalmistamisega. Palju närve ja energiat läks maksmaks oma koolimaja ehitamine, normaalse õppetingimuste loomine. Ka kaader tuli endal kasvatada: 5 kohta taotleti A. Herzeni nim. Pedagoogilise Instituuti väljaspool konkursi statsionaari, 10 kaugõppesse [käesoleva numbri kaanefotodel oliaist on M. Peil ja H. Suursalu Leningradis kõrgkoolituse saanud]. Praktika korraldamisel sai eeskujuks Riias, Moskvast, Leningradis nähtu.

Sama kohusetundlikult ja järjekindlalt nagu tööasjus on ta võtnud ka ühiskondlikke ülesandeid. Neid on olnud ja on praegugi palju: Koduõja veteranide vabariikliku koondise büroo liige, Eesti Sõprusühingu naistesektsiooni liige. Ametiühingukomitee heaolukomisjoni on ta valitud pea kõikjal, ka praegu. Ju siis on tegelemine teiste inimeste muredga talle südamele lähedane. Aastad lubaksid ammu pensionipõlve pidada, aga süda mitte, lausa kisub inimeste ja töö keskele.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 30. 09. 1985. Trükkimisele antud 28. 10. 1985. Trükiarv 4230.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-07400. Tellimise

nr. 3558.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Нмукоуде кооль» («Советская школа»).



MARGARITA PETROYA staaž Tallinna Pedagoogilises Koolis ulatub üle kahe aastakümne, poole sellest ajast on tal tulnud olla ametiühingukomitee esimees. Sama emotsionaalne ja sisukas nagu tunnis on ta ka ühiskondlike ülesannete täitmisel. Pildil näeme teda koos õpilaste ametiühingukomitee liikmete (paremalt vasakule) Tatjana Laansoo (õpilaste ametiühingukomitee esimees), Riina Tungeri, Annika Palmi ja Kaja Narglaga tulevikuplaane arutamas.

Muusikalise kasvatuse eriala on koolis olnud 10 aastat, tänaseks on see väga populaarne osakond, kuhu soovijaid ikka rohkem kui saajaid. Eriala lõpetanud töötavad nii lasteasutustes kui ka koolides õpetajatena ja klubides ringijuhtidena. Õpitakse klaverimängu, hääleseadet, dirigeerimist, solfedžot, harmooniat, muusikaliteraatuuri jpm. Alumine foto on tehtud praktilise harmoonia tunnis, juhendab suurte kogemustega pedagoog **EDA NEIDER**.





85-1357a
18.11.85