

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

MAI NR. 5

1977

XXXV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektuur 601-935.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.

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

Ladumisele antud 29. III 1977. Trükkimisele antud 28. IV 1977. Trükiarv 4800. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,21. MB-02881. Teelamise nr. 1103.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbr hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»), Орган мин. проsv. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioodika»,  
«Nõukogude Kool» 1976.

◀ Üliõpilastöid TPedl aastapäevanäituselt.

UNO OKSBUSCHI fotod

Esikaanel: Tallinna 4. keskkooli pioneerimaleva nõukogu peab plaane, mida teha pioneeriorganisatsiooni 55. aastapäevale pühendatud malevakoondusel.

Tagakaanel: Võilillepidu

MARGUS VIKMAA folod





---

## NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

---

---

# KASVATAME PIONEERIDES VASTUTUS- TUNNET

---

**HELLE PIKKOR,  
Eesti NSV Pioneeri-  
organisatsiooni Nõukogu  
esimehe asetäitja**

Üleliiduline pioneerorganisatsioon, kelle ridadesse kuulub üle 25 miljoni lapse, tähistab oma 55. sünniaastapäeva. Kaks ordenit pioneerilipul kõneleb pioneerorganisatsiooni teenete üldrahvalikust tunnustamisest. Punane kaelarätt on saanud kommunistide, kommunistlike noorte ja pioneeride ühtsuse revolutsiooniliseks sümboliks.

Pidupäevadel mõtleb igaüks meist oma pioneeriaastatele, mil saadi esimene tõsine ühiskondlik ülesanne, millega kaasnes vastutus seltsimeeste ees, hoolitsus kaaslaste eest, isiklik osavõtt rahva tööst, unustamatud kohtumised, uued teadmised, matkade ja lõkkeõhtute romantika.

Meie päevade pioneerorganisatsiooni tegevuse laiahaardeliseks programmiks on saanud Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni 60. aastapäevale pühendatud üleliiduline pioneerirühmade marss, mis on adresseeritud igale pioneerirühmale, igale salgale, igale pioneerile, nõudes neilt aktiivset osavõttu organisatsiooni tööst. Üleliidulise pioneerirühmade marsi «Sammume Lenini teel, Oktoobri teel» kaheksa marsruuti on muutunud elavamaks pioneerirühmade tegevuse, arendanud omaalgatust ja initsiatiivi, mitmekesistanud töövorme. Punaste jäljeküttide töö, timurlaste liikumine, hoogtööpäevad, konkurs «Kaitseme loodust» — kõik need mitmekesised pioneeritöö tegevussuunad annavad pioneeridele esmaseid kogemusi ühiskondlikuks tegevuseks ja tööks ühiskonna hüvanguks. Pioneerirühmad on saanud juurde hulga sõpru, rohkem kui kunagi varem võib kõnelda koolide, majandite, asutuste ja ettevõtete kommunistlike noorte abist pioneerimalevatele ja -rühmadele.

Selle mitmepalgelise tegevusega, mida korraldavad vanempioneerijuhid, rühmajuhid ja juhendavad ning abistavad kvalifitseeritud õpetajad, areneb pioneeride ühiskondlik aktiivsus ja initsiatiiv.

Aeg, mil me elame, nõuab nõukogude inimeste aktiivsuse ja loomingulise initsiatiivi igakülgset arendamist, iga töötaja peremehelikku huvitatust töö edukusest, suurt isiklikku vastutust ja distsiplineeritust.



Kõike seda tuleb õpetada ka lastele pioneerorganisatsioonis.

Pioneerorganisatsioon on kollektiiv, kellel on volitused, organid, vastutus ja vastastikune sõltuvus. Makarenko pidas kollektiivi tähtsaimaks kasvatustöö vahendiks. Lähtume ka meie sellest. Kollektiivis õpivad pioneerid üksteist abistama, hindama sõprust, võitlevad kollektiivi ühiste taotluste eest, harjuvad osavõtlikult suhtuma neid ümbritsevasse, õpivad tundma vastutust selle eest, mis toimub koolis ja väljaspool kooli.

Vastutus, vastutustunne... See on iga-suguse töö juures ilmtingimata vajalik omadus. See on vundament, mis paneb aluse ükskõik millise töö õnnestumisele.

Pioneerides vastutustunde, aktiivsuse ning tõelise iseseisvuse kasvatamisel on üks mõjuvamaid vahendeid **pioneerülesanne**.

Pioneerülesanne on osa sellest praktilisest tegevusest, mille pioneer on saanud maleva omavalitsusorganilt, rühmajuhilt, komsomoliorganisatsioonilt, vanempioneerijuhilt. Selleks et pioneerülesanne selle täitjat kasvataks, peab ta vastama pedagoogilistele ja psühholoogilistele nõuetele:

- 1) arvestama pioneerid individuaalseid omadusi,
- 2) olema seotud ühise kasuliku tööga,
- 3) sisaldama endas eesmärki,
- 4) olema konkreetne ja arusaadav,
- 5) olema jõukohane ja vastama pioneeriale.

Pioneeraktiiv, kellele toetuda võib, on igas koolis, malevas olemas, mõnes tugevam, arvukam, iseseisvam, teises tagasihoidlikum. Ja ühes kooliski on ta olnud õppeaastast erinev. Igas klassis küllalt iseseisvat, teotahtelist ja kohusetundlikku tuumikut veel ei ole. Tõepoolest, kõik ei saa olla aktivistid. Vähe-malt omavalitsusorganites mitte. Kuid igapäevast peame kujundama kohusetundliku, ühiskondlikult aktiivse, iseseisvalt ja loominguiliselt mõtleva, tegutseva isiksuse. Alustama peab esimestest kooliaastatest.

Pioneerorganisatsioon peab kasvatama igas oma liikmes oskust esikohale seada mitte isiklikud, vaid kollektiivi huvid

ning vajadused. Paraku aga esitame tih-tipeale täiesti ühesuguseid nõudeid eri vanuseastme pioneeridele ja aktivistidele, kel on ühiskondlikud huvid juba välja kujunenud, ning passiivsetele, kes on oma pioneerikollektiivi ettevõtmiste suhtes ükskõiksel häälestatud.

Pioneerülesannete sisu ja pedagoogilised nõudmised erinevate vanuseastmete puhul on erinevad.

Iga laps saab tähekeses ühe oktoobrilapseameti (sanitar, mängujuht, spordisõber, loodusesõber, raamatusõber) ja hakkab seda täitma. Sisuliselt on see ühiskondlik ülesanne ja ühtlasi esimene ülesanne, mida oktoobrilaps täidab kollektiivi jaoks. Seega võimaldab nende ülesannete täitmine vastutustunde ja kollektiivsusunde kui isiksuse kujunemist mõjutava tunde arendamist.

Ülesandeid antakse oktoobrilastele võrdlemisi lühikeseks ajaks: kaheks nädalaks, üheks kuuks. Ülesandeid vahetatakse pidevalt. Oktoobrilaste tähekeses annab lastele ülesandeid tähekesujuht või tähekesse kollektiiv. Kõik ülesanded on küllaltki lihtsad, konkreetsed: lastel peab alati olema selge, mida ja kuidas teha, ja mis peamine, milleks on tarvis seda kõike teha. Niisiis tuleb kasvatada juba oktoobrilastes veendumus, et ülesande täitmine on vajalik tema enda ja tema tähekesse jaoks. Õpetaja ja oktoobrilaste juhid on need, kes aitavad oktoobrilastes kasvatada õige suhtumise ühiskondliku ülesande täitmisse ja positiivse hoiaku kollektiivi heaks tehtava töö kohustuslikuks täitmiseks.

Oktoobrilastest saavad pioneerid. 3. ja 4. klassi pioneerid on täis teotahet. Nad tahavad end tunda inimeste olukorras, kellel on kindlad kohustused, vastutus ja usaldus. Nooremad pioneerid ei suuda veel ise õigesti jaotada ülesandeid, võtavad endale sageli üle jõu käivaid kohustusi. Nad satuvad väga kiiresti vaimus-tusse, aga võivad ka niisama ruttu kaotada huvi. Sellepärast tulebki neile anda ülesanne äärmiselt konkreetselt ja arusaadavalt, isegi selgitada, kuidas seda täita. Teha tuleb seda rühmanõukogu kaudu. Keerulised ülesanded aitame ja-gada etappideks. Anname noorematele



pioneeridele võimaluse tegutseda salgas ja oma rühmas. Nii kasvab neis isiklik vastutus kollektiivi ees, organiseerimiskeskus ja kohustunne.

Kui 3. ja 4. klassi pioneeride ees seisib ülesanne õppida rühmajuhtide, vanempioneerijuhi juhendamisel ning õpetajate abistamisel tegutseda salgas ja oma rühmas, siis 5. ja 6. klassi pioneerid ei pea neid tööskusi ja harjumusi mitte ainult süvendama, vaid õppima ka malevas iseisemiselt tegutseda. Selles vanuseastmes lastel avarduvad ühiskondlikud huvid, ilmneb püüd väljuda igapäevase koolielu raamidest, osa võtta täiskasvanute töödest ja ülesannetest. Nad on võimelised tõsisteks füüsilisteks jõupingutusteks. Seega peaksid neile antud pioneeriuülesanded olema küllalt rasked, et neid tahe-taks täita ja samal ajal küllalt kerged, et neid suudetaks täita. Ülesanded peaksid aitama kujundada organisatorivilumusi, oskust juhtida eakaaslaste või nooremate laste gruppe.

Vanempioneerijuhil või õpetajal ei pruugi öelda, kuidas ülesannet täita, vaid pioneer peab ise sellega toime tulema. Ülesande annab rühmakoondus või rühmanõukogu.

Vanemate pioneeride ülesanne on eelkõige seotud kogu maleva ettevõtmisega. Nad on maleva ettevõtmiste ja tööde organiseerijad, on omavalitsusorganite juhid. Vanemate pioneeride ülesanne on tulevase kommunistliku noore tööalaste ja poliitiliste teadmiste kontroll. Ülesanded antakse vanematele pioneeridele pikemaks ajaks (aastaks või pool-aastaks). Nende täitmine nõuab pioneeridelt püsivust, visadust ja järjekindlust, küllaldaselt organisatoriannet, pioneeritarkuste tundmist ja poliitilist teadlikkust. Pioneeriuülesanded, mida pioneeridele antakse, võivad olla vägagi mitmesugused: lihtsad ja keerukad, lühi- või pikaajalised, individuaalsed või kollektiivsed. Ühed ülesanded ei nõua tättjalt erilisi organiseerimiskogemusi ega ka eeldusi, teised aga nõuavad nende täit-jailt organisatorlikke eeldusi, oskusi, teadmisi ja kogemusi.

Pioneeriuülesannete andmisse tuleb suhtuda äärmise tähelepanelikkusega,

teada, kellele milline ülesanne sobib. Kõik lapsed ei ole võimetelt ühesugused. Oma mõju avaldab ka temperament. Tihti tehakse pioneeritöös organisatorite valikul viga sellega, et üht temperamenditüüpi eelistatakse teisele, näiteks koleerikut flegmaatikule. L. Umanski uurimus näitab, et igasse temperamenditüüpi kuuluv inimene võib olla edukas organiseerija. Erineva temperamendiga inimesed erinevad üksteisest organisatoritegevuse stiili, selle dünaamilisuse ja emotsionaalsuse poolest.

Pioneeriuülesannete jaotamisel tuleb arvestada ka seda, et mitte kõik õpilastest organisatorid ei või ühtmoodi edukalt juhtida nii eakaaslasi kui ka endast nooremaid. Ei ole ka kõik õpilased võimelised täitma organisatorlikke ülesandeid vaatamata sellele, et organisatorivõimed (nagu teisedki võimed) on arendatavad ja arenevad sihipärasel tegevuses. Seda ei tohi võtta nii, et pioneeridele, kellel on väikesed organisatorivõimed või puuduvad need hoopis, ei võiks pioneeriuülesandeid anda. Tingimata tuleb ka neile ülesandeid anda, selliseid, mis ei nõua organisatorlikke eeldusi.

Pioneeriuülesannete andmisel häirib fakt, et ülesandeid, mis nõuavad oskust organiseerida ja juhtida vanusekaaslaste ning nooremate tegevust mitmel alal, täidavad tütarlapsed. Olla komandöriks — see meeldib ka poistele, aga tegelikkuses... Rühmanõukogu esimeestena tegutses 870 poissi, 476 malevanõukogu esimehest on 114 poisid.

Üksikud üritused poistenädalal või ka -kuul jäävad siiski ainult selle perioodi üritusteks, ülejäänud aeg on jällegi tühjem, poistele igavam, ülesandeid vähem.

Milliseid ülesandeid pioneeridele soovitada?

**Valitavasse pioneeriaktiivi kuuluvad** salgajuht, rühmanõukogu esimees, rühmanõukogu liige, malevanõukogu esimees, malevanõukogu liige, lippur, fanfarist, trummar, seinalehe toimetaja, linna või rajooni pioneeristaabi liige. **Õpitöö organisatorid** — koolikohustuse valvesti liige, õppeainete konsultant, «Taibukate turniiri» organisator, lektoriumi «Õpi õppima» nõukogu liige,



teaduse, tehnika ja tootmise päevade korraldamise staabi liige, raamatusõprade nõukogu liige, aineringi vanem.

**Ideelis-poliitilise töö organisatsioonid** — poliitinformaator, matkade, ekskursioonide organisatsioon, punaste jäljeküttide staabi liige ja ülem, Lenini muuseumi, lahingukuulsuse muuseumi nõukogu liige, teiste liiduvabariikide ja välismaa pioneeridega kirjavahetuse organiseerimise eest vastutaja, RSK liige, aktsiooni «Solidaarsus» staabi liige, stendi «Maailma kaardi ees» väljaandmise eest vastutaja, pioneerimaleva kirjasaatja, raadiosaadete toimetaja, diktör.

**Ühiskonnakasuliku ja timurlaste töö organisatsioonid** — makulatuuri kogumise eest vastutaja rühmas, vanametalli kogumise eest vastutaja, operatsioonide «Miljon kodumaale» ja «BAM-ile pioneeride rongid» staabi liige, ravimtaimede, marjade ja seente kogumise eest vastutaja, kooli piirkonna heakorrastamise brigaadi vanem, «roheliste patrullide» staabiülem, metsaülem, metsnik, metsavaht koolimetskonnas, timurlaste rühma komandör, timurlaste staabi liige, lasteaia mudilaste šeff.

**Sõjalis-patriootilise, spordi- ja kultuuri-töö organisatsioonid** — spordiorganisatsioon, kehakultuurinõukogu liige, noorarmeelaste rühma, pataljoni komandör, pioneeride sõjalis-sportliku mängu «Põuavälg» staabi liige, šanitaarpost, klubi «Kuldne litter», «Nahkne pääl», «Võlukabe», «Valge vanker», «Lootuste stardid» nõukogu liige, mängu-tantsujuht, maleva kunstinõukogu liige, noorte tuletõrjijate rühma komandör, agitbrigaadi vanem, muusikaklubi nõukogu liige, laste muusikanädala staabi liige, koolikino direktor, koolikino nõukogu liige, mehaanik.

**Oktoobrilaste töö organisatsioonid** — oktoobrilaste tähe juht, tähekesejuht, klubi «Täheke» nõukogu liige, oktoobrilaste nädala organiseerimise staabi liige, algkooli oktoobrilaste šefflütöö organisatsioon.

Loomulikult ei saa piirduda ainult loetletud ülesannetega. On ju igas koolis, pioneerimalevas, -rühmas, -salgas oma traditsioonid, üritused, mille ettevalmis-

tamine nõuab ühekordsete pioneeriuülesannete andmist paljudele pioneeridele.

Väga tõhus vahend pioneerides vastutus- ja kollektiivsustunde kasvatamisel on **kollektiivsed ülesanded**, mida malevatele, rühmadele annavad komsomolikomiteed koos kooli parteialgorganisatsiooniga, pioneerorganisatsiooni nõukogud, malevanõukogud, staabid jne. Võidu 30. aastapäeva eel andis EKP Võru Rajoonikomitee pioneerimalevatele ülesande: nii palju kui võimalik välja selgitada andmed kodulinna vabastajate ning kangelaskalmu maetute kohta.

Teele läks üle 500 kirja, ligi 300-le tuli vastus. Võru 1. 8-kl. kooli pioneerirühmad võtsid ülesannet tõsiselt, pioneeride ühise töö tulemusena avas ukseid lahingukuulsuse muuseum. Niisugusesse konkreetsesse töösse oli kätketud leidlikkus, vastutustunne, tööõõm ja romantika.

Kollektiivse ülesande täitmisel, oma maleva nimikangelase elu ja tegevuse uurimiseks on Viljandi 3. 8-kl. ja Paistu 8-kl. kooli pioneeridel mõndagi olnud õppida Hans Pöögelmannilt: tema kohuse- ja vastutustunnet, ülesandesse loovat suhtumist.

Et pioneeriuülesanne kasvataks kohuse- ja vastutustunnet, et pioneerid saaksid uusi teadmisi, oskusi ja kogemusi, peavad õpetajad ja vanempioneerijuhid ülesannete täitmist pidevalt juhendama. Ei ole kaugeltki ükskõik, kellele pioneer ülesande täitmisest aru annab. Enamik meie klassijuhatajaid ja vanempioneerijuhte õpetab pioneeriaktiivi, kuidas kollektiivi liikmete vahel õigesti jaotada ülesanded, kuidas ülesande täitmist kontrollida. Klassikaaslastel peab piisama aega huvituda kaaslaste pioneeriuülesande täitmise käigust. Kontroll aga ei tohi muutuda järelevaivamiseks, mis kaotab tegijas iseseisvuse ja vastutustunde.

Õpilane, kes on täitnud ülesande, tahab saada tööle hinnangut. Oktoobrilaste nurgakeses peaks pidevalt olema rubriik «Olete tublid!» või «Kiitus!» või «Oktoobrilaps kiitusega!». Nende oktoobrilaste kohta, kes püüdlisid ja heameelega oma ülesandeid täidavad, peaks seal aeg-ajalt ka mõni tunnustussõna või kiitev hinnang olema. Ei tohi aga minna lihtsana



vastupanu teed, et veerandi lõpul selgitatakse parimad õppurid ja kellel siis terve järgmise veerandi jooksul ainukesena on õigus parim ja tublim olla.

Keskastme pioneeride poolt täidetud töö hindamisel tuleb pöörata tähelepanu ilmutatud taibukusele, iseseisvusele, oskusele teisi kaasa tõmmata.

Koos aktiiviga on tarvis analüüsida, kellele avaldada kiitust salga, rühma või maleva rivi ees, kes kanda auruamatusse, autahvile, keda pildistada, keda esitada pioneeri kõrgeima autasu — märgi «Aktiivse töö eest» saamiseks. On ka neid, keda tuleb laita ülesannete täitmata jätmise ja lohaka täitmise pärast. Vanempioneerijuhtide ja õpetajate kohus on aktiivi tähelepanu juhtida sellele, et karistus ei alandaks pioneeri, vaid kutsuks esile soovi end kiiremini parandada, teutseda nii, kuidas on vaja teistele ja talle endale.

Üheskoos tuleb luua tingimused, et õpilane saaks kiituse ära teenida. Kiitus tõstab nõudluste taset, seega toob endaga kaasa tegevuse intensiivistumise ja arengupinge tugevnemise.

Et õpilane koolis ja elus toime tuleks, vajab ta sihikindlust, püsivust, visadust, iseseisvust jt. tahtemoadusi, vajab usku töökusega saavutatavasse, oskust oma jõuda õigesti hinnata ja ennast kokku võtta, vajab usku endasse. Ja pioneerid tuleb panna sellisesse olukorda, kus nad ise peavad nõudma üksteiselt kindlat käitumist, neile tuleb anda ülesandeid, mille puhul nad tunnevad end vastutavatena. Selle protsessi saavutamise nõuab pidevust ja järjekindlust.

#### Kirjandus

1. L. Ivanova, Pioneerisalk. Tln., 1977.
2. H. Rattiste, Sinu täheke. Tln., 1972.
3. V. Taborko, J. Orlova, Sinu pioneerimalev. Tln., 1965.
4. Sisulised ja meetodilised soovituselised töökõrged eri vanuseastme pioneeridega (programm «Orientiir»).
5. Спутник пионерского вожатого. Москва, 1976.
6. Л. И. Уманский. Организаторские способности и их развитие. Курск, 1967.

## AMETIÜHINGUD JA ÕPETAJA SUVI

«Tarvis on täielikumalt kasutada ametiühingute laialdasi võimalusi nõukogude inimeste kultuurilise ja tervistava puhkuse organiseerimiseks, ravimise parandamiseks sanatooriumides ja kuurortides ning turismi, kehakultuuri, spordi ja töötajate taidlusloomingu arendamiseks.»

NLKP Keskkomitee tervitusest ametiühingute XVI kongressile.

Suvi ja puhkus. Ikka nii oleme harjunud neid mõisteid ühendama. Suvi toob meie kujutlusesse mere ja rannaliiva, suvel võetakse ette pikemaid reise ja pakitakse seljakotti matkavarustust. Suvi — see on uued paigad, uued kohtumised, uued muljed ja mälestused, milles elame terve pika talve kuni järgmise suveni. Suvi, kooliaasta viies veerand, toob aga õpetajatele uusi kohustusi: suvekursused, pioneerilaagrid, töö- ja puhkening spordilaagrid, EÕM. Kõik see on lahutamatu seotud koolmeistri suvega.

Milliseks kujuneb õpetajate tänavune, ametiühingute suurfoorumite järgne suvi, sellest palusime lähemalt rääkida meie ametiühingu vabariikliku komitee esimehel Elvi Kaasil.



«Ametiühingute XVI kongressil vastu võetud otsused on tähtsal kohal hooitsus töötajate puhkuse eest. Selles dokumendis kohustatakse lisaks statsionaarsetele puhkekodudele ja sanatooriumidele organiseerima ka hooajalisi pansionaate ja puhkekodusid, et rahuldada kõiki vajadusi.

Meie vabariiklik komitee on sunnitud niisugust varianti kasutama juba aastaid, sest suvi on ju puhkuste aeg ja varemalt oli tõsiseks probleemiks statsionaaridesse tuusikute muretsemine.

Meil on kaks hooajalist puhkekodu Pärnu 2. keskkooli ja Loksa keskkooli baasil, kus saab puhata üle 400 inimese. Loksal on võimalus puhata perekonniti. Sellist puhkuse korraldamise vormi oleme soovitanud ka ametiühingu linna- ja rajoonikomiteedele, sest kongressi otsustest tulenevalt peab töötajate puhkuse parem korraldamine olema nende kõiki- de südameasi.

Käesoleval aastal rõõmustab seegi, et esmakordselt on meil võimalus anda Eesti NSV puhkekodudesse 474 tuusikut, s. o. 59% II ja III kvartali tuusikute koguarvust, lisaks sellele ka väike osa tuusikuid väljapoole koduvabariiki. Meie õpetajad võivad puhkust veeta Võsul, Pühajärvel ja Laulasmaal, Iõunanaabrite ja Krimmi puhkekodudes.

Palju oleneb õpetajate meeldiv suvepuhkus kooli ametiühingukomitee ja šeffettevõtte või -majandi ametiühingukomitee koostööst, sest viimastel neist on ju rohkesti oma puhkebaase. Paljud on seda võimalust ka kasutanud. Rakvere rajooni õpetajad on puhunud Alajõel Rakke Lubjatehase ja Toolsel tsemenditehase «Punane Kunda» puhkekodudes. Jõgeva õpetajad kohaliku KEK-i puhkebaasis Kauksis. Üle 200 Pärnu pedagoogi koos perekonnaliikmetega on puhunud Tõstamaal ja Audrus oma koolide šeffide puhkebaasides. Seda võimalust on innukalt kasutanud ka Tartu ja Kohtla-Järve õpetajad.

Usun aga, et kõiki võimalusi pole varmad ära kasutama Tallinna linnakoolide ametiühingukomiteed, reserve peaks siin leiduma.

Viimasel ajal on populaarseks muutunud puhkuse veetmine perekonniti. Oleme püüdnud seda puhkuse vormi igati soodustada. Kui 1975. aastal oli vaid 8 perekonnatuusikut, siis 1976. aasta suveks saime neid pakkuda juba 68 ja käesoleva aasta suveks üle 70. On aga päevselge, et lõpmatuseni me seda arvu suurendada ei saa. Jääb loota, et õpetajate perekonnaliikmed ka oma ametiühingukomiteede kaudu seda võimalust kasutavad.

Oleme kongressi kõnetooli kasutanud veel selleks, et Ametiühingute Kuurortide Valitsemise EV Nõukogu meie vabariigi tingimusi arvestades ehitaks selliseid puhkekodusid, mis töötaksid vaid suvekuudel, millal tuusikute nõutajaid on eriti arvukalt. Kuuldavasti on see perspektiivis alles järgmisel viisaastakul, nii et seni peame intensiivselt kasutama muid võimalusi.

Sanatoorse ravi tuusikuid eraldatakse meie ametiühingukomiteele arvestusega 1,8 tuusikut iga 100 töötaja kohta. Ka selles vallas oleme püüdnud kasutada kõiki võimalusi, ostnud lisatuusikuid teistelt ametiühingukomiteedelt ja šeffidelt. Näiteks eelmise aasta arvestus näitas, et sanatooriumituusikute vahekord oli 2,4 iga 100 töötaja kohta.

Aasta-aastalt on tõusnud õpetajate huvi turismireiside vastu. On ju õpetajad teadmistehimuline rahvas ja kasutavad iga võimalust end uute muljetega laadida, et talvel nende põhjal põleda. Selles oleme aga õpetajate ees veel suured võlglaad. Probleeme on siingi, kas või suviste marsruutide keskine valik, reise kestus jne.

Viimasel ajal oleme kasutanud uue moodusena stimuleerimist tasuta turismituusikutega. Käesolevalgi suvel saavad sotsialistliku võistluse võitnud rajoonide õpetajad 5 tasuta turismituusikut: 2 Harju ja Viljandi ning üks Kohtla-Järve rajoonist. Neil seisab ees 24. juulist kuni 13. augustini autobussireis Põhja-Kaukaasiasse. Selletaolised preemiareisid sotsialistliku võistluse tublimatele saavad traditsiooniliseks.



Aasta-aastalt on suurenenud võimalused välisturismiks. Käesolevalgi suvel saadame välja haridustöötajate turismigruppe mitmel huvitaval marsruudil, nagu Poola RV — Saksa DV, Poola RV — Tšehhoslovakkia SV, Ungari RV — Rumeenia SV, mööda Doonaumaid. Loodan, et sealtki tuuakse kaasa hulganisti uusi muljeid, mis hiljem igapäevases kutsetöös marjaks ära kuluvad.

Muidugi lisanduvad arvukad ekskursioonid, matkad, spordilaagrid ja muud tervistava puhkuse ettevõtmised, mida oma õpetajatele korraldavad ametiühingu linna- ja rajoonikomiteed.

Ekskursioonide ulatust piirab Ametiühingute Kesknõukogu otsus 9. juulist 1971. aastast, kus kultuuritöö summadest nähakse ette vaid 2-päevaseid kohalikke ekskursioone turismibüroode kaudu. Otsuse vastuvõtmise ajendiks oli asjaolu vältida ekskursioone tööaja arvel. Oleme arusaamisel, et kahe päevaga muidugi kaugemale ei sõida ja palju ei näe. Seepärast oleme lubanud suviseid puhkuseaegseid ekskursioone oma vabariigi pedagoogidele ka pikemaks ajaks.

Paljud ametiühingukomiteed on planeerinud arvukalt ekskursioone revolutsioonisündmustega seotud paikadesse, mööda V. I. Lenini elu ja tegevusega seotud kohti. See on ka arusaadav, sest tähistame ju tänavu Suure Oktoobri 60. aastapäeva. Ekskursioonide ja matkade suurt populaarsust meie õpetajaskonna hulgas näitab ka statistika. Viimastel aastatel on nendes ettevõtmistes osalejate arv küündinud pidevalt 10 000 piiri- maile.

Ametiühingukomiteede ülesannete hulka kuulub ka haridustöötajatele tervistavate spordiürituste korraldamine. Regulaarselt on ametiühingu vabariiklik komitee igal aastal vaheldumisi korraldanud suve- ja talisparkiaade. Tänavune lumerohke talv meelitas talisparkiaadile Neerutisse rekordarvu osavõtjaid, esindatud olid kõikide linnade ja rajoonide pedagoogid. Heameel on sellistest õnnestunud ettevõtmistest.

Populaarseks on saanud linna- ja rajoonikomiteede korraldatavad suvised spordilaagrid. Häid kogemusi on selles

Viljandi, Võru, Kohtla-Järve rajooni ametiühingukomiteedel. Julgemini võiksid terviseüritusi korraldada teisedki rajoonikomiteed.»

**Ametiühingute korraldada jääb veel töötajate laste suvepuhkus. Millega tänavu röömustate?**

«Haridustöötajate laste suvepuhkuse mured oleme püüdnud lahendada ikka kolme laagrivahetusega. Karepa pioneerilaager võtab igas vahetuses vastu 160 last. Muret teeb, et laagrihooned on vanad ja amortiseerunud, seepärast on raske ka personali töö, eriti köögibloki. Uue sööklahoone vundament on valmis, aga ka käesoleva suve peab vanaga läbi ajama. Lisaks Karepale on meil aastaid töötanud ühe vahetusega pioneerilaagrid keskkoolide baasil Saaremaal Leisis ja Pärnu rajoonis Häädemestel ning Mustvees — igaühes laager 80 lapsele. Häädemeste keskkooli kapitaalremondi tõttu kasutame ajutiselt Pootsi 8-klassilise kooli ruume. Siiani oleme kõige rohkem võlglast olnud juunikuus laagrisse soovijate ees, sest keskkoolides ju veel töö käib. Seda probleemi püüame lahendada linnalaagrite võrgu laiendamisega. Käesolevaks suveks on planeeritud linnalaagritesse 2800 kohta: neist 750 26-päevasesse ja 2050 13-päevasesse laagrisse. Kokkuvõtteks võib öelda, et pioneer- ja linnalaagrites saab suvepuhkust veeta ligi 5000 last. Lisaks sellele anname veel KSÜ «Noorus» spordilaagrite tarbeks 6230 tuusikut.

Suviste ettevõtmiste naelaks nii õpilastele kui ka õpetajatele saab aga koolinoorte laulu- ja tantsupidu.

Jääb vaid soovida kõigile haridustöötajaile kosutavat ja mitmekesist suvepuhkust.»

Vabariikliku ametiühingukomitee soovidega ühineb ka «Nõukogude Kooli» toimetus.



---

# ÕPILAS- ORGANISATSIOONIDE OSA ÕPILASTES ÜHISKONDLIKU AKTIIVSUSE KASVATAMISEL

---

**KARIN POOM,**  
**Tamsalu keskkooli kooli- ja**  
**klassivälise töö organisaator**

Igas kollektiivis on neid, kes oma hoiaku, otsustava enesekindluse ja teokusega teiste hulgast heas mõttes välja paistavad. Nende suhtumist ja hinnangut arvestatakse, märguannet oodatakse, eeskujuga järgitakse. Nad kujundavad sel moel kollektiivi näo, muudavad seda omatahtsi ja ka kõiki üldisi seaduspärasusi arvestades. Ja me muutume, tegutseme ja arendame ennast heameelega koos nendega.

Kes need on?

Kas selliseks võib igaüks saada?

■ Esimeste koolipäevade, vahel ka -aastate aktiiv kujuneb loomulike aktivistiomadustega või koduse kasvatuse läbi aktivistina tegutsemiseks ettevalmistatud lastest. Nad on tundides agarad kätt tõstma, vahetundides korda pidama, on abilised vihikute kogumisel ja jagamisel, õppevahendite toomisel jne.

Need, oma loomult ettevõtlikumad, tavaliselt jäävadki aktiivipoolle, kuna nad saavad tegutsedes ja oma aktiivsust

rakendades seda veelgi arendada. Saavad neist ju tavaliselt ka esimesed õpiorganisatsioonide funktsionäärid: tähekeste ja tähekomandörid, sanitarid, spordisõbrad, meistrimehed... Kahjuks toimub sellise positiivse aktiivsuse arendamise kõrval varjatult teise osa õpilaste aktiivsuse teatud taandareng. Nemad ise endale aktivistiseisust kätte võitlema valmis ei ole ja nii jäävadki nad kõrvaltvaataja ossa. Tegutsemist ning ennast arendada võimaldavaid ülesandeid saamata kaob pikapeale soov neid saadagi, sest ka usk oma võimetesse sellistes tingimustes tavaliselt väheneb. Mõnikord võib küll ette tulla ka passiivsete kilda jäänud õpilaste seisukohalt lähtudes niisuguseid õnnelikke juhuseid, mis selle passiivsuse olude sunnil kõrvale tõrjuvad. Näiteks aastaid tagasi levisid meie koolis sarlakid. Ühes algklassis jäi klassijuhataja õpilaste haigestumiste ja karantiini tõttu päris ilma oma aktiivist. Ometi ei jäänud midagi tegemata: varem keskpäraste töötulemustega ning tagasihoidlikud poisid ja tüdrukud asusid innukalt täitma esmalt ühiskondlikke, siis ka õpiülesandeid. Paranes nende enesekindlus, arenes vastutustunne, tõusis töö kvaliteet. Kujunes uus aktiiv.

Või teine näide käesoleva õppeaasta kaheksandate klasside aktiivõppustelt. Päevakorras oli neljandate klasside pioneerirühmade suusavõistluste organiseerimine. Ühiselt koostasime juhendi ja moodustasime loosimise teel 6-liikmelised grupid võistluste korraldamiseks. Neis toimus omakorda ülesannete jaotamine, instrueerimine ja siis tegutsemine. Esimesse niisugusesse töögruppi kuulus ka Uno. Ta ei paistnud heas mõttes eriti millegagi silma. Vastupidi — koolipoisi põhitöös oli Uno sageli võlglane, käitumiselt tahumatu, välimuselt parasjagu korratu. Talle otsustati anda autasustamise korraldamine. Ei olenenud ju sellest nii palju kui rajameistri või ajamõõtjate tööst. Aga Uno valmistas meile kõigile esimese meeldiva üllatuse sellega, et ilmus võistlustele igati korrastatud välimusega. Ka oma tööd tegi ta väga asjalikult. Igast žestistki oli näha, et ta püüdis kõige paremini esineda, teha kõik



nii, nagu oli seda näinud tehtavat päris võistlustel. Loomulikult järgnes tunnus- tus. Ja järgmise töögrupi loosimisel tõi Uno uuesti oma nimesildi loosirattasse. — «Aga sina juba olid võistluste korraldajaks? — «Ma tahaksin nüüd ka reklaami enda peale võtta. Lubage, ma proovin!»

Uinutatud tegutsemisvajadus oli ärganud. Poiss tundis esimesi kordaminekurõõme organiseerimistööst, tundis aga ka seda, et temagi võib midagi hästi kor- da saata. Siinjuures tahaksin märkida veel sedagi, et sellised praktilises tege- vuses või vahel ka paratamatuse tõttu aktiivi hulka tulnud on suhteliselt tun- duvalt teokamad: nad ei kaldu sõna- rohkusesse, ei pea väärituks ise teha

lihtsaid vajalikke töid. See asetab nad juhina populaarsuse seisukohalt hoopis- ki autoriteetsemale positsioonile kui mõnedki n.-õ. juhiks sündinud, praktili- ses töös aga saamatud või isegi üleole- vad. Enamasti on nad ka tähelepaneliku- mad endast veelgi tagasihoidlikumate vastu ning saavutavad ka nendega hea kontakti.

Järelduseks saab olla ilmselt vana tun- tud tõde, et iga sõduri paunas on peidus marssalikepp.

■ Loomulik aktiivsus on helde kingitus, on kindel marssalikepp. Selge on pike- mata aga ka see, et ainult sellele võima- lusele lootma jääda ei saa. Vaatlus oma kooli praeguse komsomoliaktiivi kujune- misest andis järgmised tulemused:

Õpilase nimi ja klass, kus praegu õpib.	Õpilasorganisatsioonis täidetud ülesanded		
	Oktoobrilapsena	Pioneerina	ÜLKNÜ liikmena
Radis 11. kl.	—	San-posti liige	Klassiorg. sekretär Komitee liige
Maiu 11. kl.	—	Kassapidaja	Kultuuritöö sektori liige
Margit 10. kl.	—	Malevan. liige Rühman. esimees Tähejuht	Klassiorg. sekretär
Eve 10. kl.	Tähekesse komandör	Malevan. esimees Salgajuht	Klassiorg. sekretär A/o. sekretär
Tarmu 9. kl.	Näiteringi vanem	Rühman. esim. aset. Rühman. esimees	Klassiorg. sekretär Komitee liige
Aime 9. kl.	Tähekomandör	Malevan. liige Salgajuht Rühman. esimees	Klassi spordiorg. Kooli kehak. kollekt. nõuk. esimees
Anneli 8. kl.	Päevikupidaja	Rühman. esim. aset. Rühman. esimees Malevan. esim. aset.	Malevan. esim. aset. Töökasv. sektori liige
Terje 8. kl.	Loodusesõpra- de ringi vanem	Salgajuht Rühman. esimees Malevan. liige Malevan. esimees	Malevanõukogu esimees.

Näited on valitud kõikidest komsomo- lialistest klassidest.

Esimene probleem, mis aktiivi arene- misest kokkuvõtteid tehes kerkib, on ta- valiselt aktiivi muutuvuse, voolavuse probleem. Kevaditi 3., 8. ja eriti 11. klas- si lõpupäevade eel kurdame sageli: «Näe, hakkasid juba inimesteks saama — nüüd lähvad ära. Hakka jälle otsast peale...» Me kõik teame, et koolis nii peabki ole- ma ja nii jääbki, kuid ometi pöördub mõte omakasupüüdilikele otsingutele: kas kuidagi ei saaks tegutsemisvõimelise ak-

tiivi rakendamise aega koolis pikendada? Kooli lõpetamist edasi lükata oleks hari- duspoliitika põhimõtete vastu. Tähendab, tuleb otsida teine võimalus. Selline või- malus, pealegi veel mõlemapoolse kasu- teguriga, ongi tegelikult olemas: aktii- vi valimisel, kujundamisel ja õpetamisel tuleb raskuspunkt nihutada võimalikult varasemasse perioodi. Eespool trükitud tabel näitab, et see on võimalik ja ootus- pärane: oktoobrilapse east ei mäletata enamasti endal konkreetset ülesannet olevat olnud. Kindlasti saaks koos ak-



tiivi valikuga selles eas juba midagi rohkemat ära teha ka aktiivi õpetamisel ja rakendamisel. Raske see eriti polekski, sest kooli noorimad on tavaliselt oma olemuselt väga aktiivsed ja töövõimelised. Tegutsemistahet ja kaasalöömise lusti jätkub samuti. Tähendab, sel ajal tuleb leida õige mees õigesse kohta. Et oktoobrilaste töö üks ealistest iseärasustest tingitud eripärasid on aktiivi valimine väga lühikeseks ajaks, on niisugune selgitamine just selles eas kõige kergem. Oma esimest ülesannet täites ollakse lihtsalt tähtsad, teise puhul saab näiteks selgeks see, et antud ülesannet tuleb pidevalt ise, ilma eraldi korraldust ootamata täita, kolmanda puhul õpitakse kaasõpilasi kaasa tõmbama, neile ülesandeid andma. Võib-olla kuues, kümnes või kahekümnes toob kaasa kogemuse, et teistelt nõudes tuleb ka ise osata teiste õiglaselt nõudmisi täita. Nii kujuneb kogemuste ja nende mitmesuguste uute kombinatsioonide baasil välja ühiskondliku aktiivsuse moraalne külg. Arenevad aga ka oskused. Näiteks on oktoobrilapsest meistrimees nõu ja jõuga abiks neile, kelle õpikud vajavad remonti, ranitsarihm parandamist, kelgunõör kinnitamist. Raamatukogust laenutatud raamatute «tervise» kontroll ja «ravi» kaaluvad samuti meistrimehe ea- ja jõukohaste ülesannete hulka. Aastatega laieneb ülesannete ring õppetarvetelt õppevahenditele, kooli mööblile ja ruumidelegi. Aja jooksul saab selgeks seegi, kes oktoobrilapsena meistrimehe märki kandnuist seda kandma võiks jäädaagi.

Oktoobrilapse-ea loomulik aktiivsus kandub tavaliselt ka pioneeritöö esimes(t)esse aasta(te)sse. Mida mitmekülgsem ja sisukam on olnud töö oktoobrilastega, seda edukam on pioneeritee algus. 1975/76. õppeaastast alates avanes mitmetel põhjustel võimalus pöörata suuremat tähelepanu tööle oktoobrilastega. 3. klassides oli töö sisuks valmistumine pioneerorganisatsiooni ridadesse kuulumiseks. Pioneerirühmad moodustati kevadel, toimusid ka esimesed aktiiviõppused ja pioneerüritused. Sügisel algas aktiivne tegevus: osaleti innukalt kõikides pioneerimaleva üritustes, mar-

si «Alati valmis!» marsruudid said pioneerirühma töö aluseks. Esialgu muidugi tuli suurematele alla jääda, kuid Nõukogude armee aastapäeva eel toimunud pioneerirühmade vahelisel rivivõistlusel oli võidukas 4-a klassi pioneerirühm. Rõõmsalt teatati oma endisele klassijuhatajale: «Me olime ka sel aastal rivivõistlustel parimad!» Oli ju 3-a möödunud õppeaastal oktoobrilaste rivipäeval samuti edukalt esinenud. Kõige suuremaks rõõmuks oli hea esinemisega kättevõidetud õigus esineda demonstratsiooniga selle aasta oktoobrilaste rivipäeval, näidata oma endistele organisatsioonikaaslastele neid uusi oskusi, mis on omandatud pioneerina.

Samasuguste põhimõtete järgi peaks toimuma ka pioneerirühmade ettevalmistus kuulumiseks ÜLKNÜ ridadesse. Ei ole ju kerge olla alguses saamatu, vähe-se eduga klassiorganisatsiooni liige. Õpilaste ühiskondliku aktiivsuse arendamisel ja kasvatamisel tuleb arvestada seda, et mida J u k u e i õ p i, s e d a J u h a n e i t e a.

■ Tegevus õpilasorganisatsioonis loob omamoodi eakohase sideme eluga. On ju õpilasorganisatsiooni tegevussfääris oma koht kõikide inimlike tarvete rahuldamisega seotud probleemidel. Oma kutsetöös teeme endale aru andmata mõnigi kord õpilasorganisatsioonidele etteheiteid liigse mängulisuse ja meelelahutuslikkuse pärast nende tegevuses, kuid unustame sealjuures, et pole ju täiskasvanuilgi elu sisuks ainult kutsetöö ja argiskeldused. Ikka on ka ühiskondlikud ülesanded ja huvid-harrastused, mis ootavad rahuldamist. Täiskasvanu on enamasti oma aja oskuslik kasutaja, kuid noorte puhul on väga hea, kui seda koordineerib omavalitsuse põhimõttele rajatud organisatsioon.

Mida suudab anda õpilasele tema organisatsioon?

Kõigepealt kindlasti oskuse oma aega otstarbekamalt ja ratsionaalsemalt kasutada. Samuti paneb tegutsemine organisatsioonis aluse suhtlemisoskusele, õpetab olema juhtija ja juhitav.

Rohkem kui kuskil mujal leiab siin rakendamist mitmekülgse arendamise



printsip. Tuletagem selle kinnituseks meelde näiteks leninliku arvestuse isiklike kompleksplaan. Laialivalgumise ohtu ei maksa karta — igalt alalt saab haaratud ju minimaalne. Ometi on ka tulevasel tehnikadoktoril vaja tunda ilukirjandust, muusikat, korvpallireegleid; treenerile kulub marjaks ära oskus juhtida ka oma hoolealuste vaba aja sisustamist, esineda argumenteeritud sõnavõtuga, kaitsta oma seisukohti poliitiliste päevaprobleemide arutamisel jne., jne. Ning lõppude lõpuks peab enne oma põhilise huviala leidmist olema tutvunud paljude teistegagi — siis alles on, milliste hulgast valida.

Siia lisandub veel ühel rohkem, teisel vähem ka organisatsioonilise töö kogemuste omandamine: võistkonna komplekteerimine, matka organiseerimine, klassiõhtu kava koostamine, sinna külaliste kutsumine, nende vastuvõtmine, puhkeõhtu korraldamine, koosoleku juhatamine... Muidugi ei saa kõiki neid oskusi ühekorraga ja iga arvestamata anda. Võistkonna koostamine salkadevaheliseks rahvastepallivõistlusteks on 4. klassi salgajuhile või spordiorganisaatorile jõukohane, kuid kergejõustikuvõistluste või koolidevaheliste võistkondade koostamisel on juba kindlasti ka õpetaja abi vaja. Rühmakoonduse päevakorra teatamise ja koonduse juhtimisega tuleb rühmanõukogu esimees tavaliselt toime, kuid koosoleku juhatamisega kipub mõnikord abiturientki kimpu jääma. Kogemused on ju visad tulema, kui puudub harjutamisvõimalus ja -vajadus. Need on vaja luua: klassiorganisatsiooni üldkoosolekuid juhatatagu kordamööda, büroo koosolekud viidagu läbi vorminõuetele vastavalt, aktiiviõppustel peab stsenaariumide koostamisega kaasnema kindlasti ka praktiline tegevus. Küllap jääb siis vähemaks ka neid täiskasvanuid, kes koosoleku juhatamist kardavad, sõnavõttudest pelglikult ära ütlevad. Lähimõeldult korraldatud töö õpilasorganisatsioonides loob võimaluse praktikasse viia põhimõtet teada on hea, kuid osata parem.

■ Ja on veel üks põhjus, mis tingib vajaduse pöörata tõsist tähelepanu õpilasorganisatsioonide tööle. See on seotud

kauge ja lähedase perspektiiviga oma (õpilase) töö organiseerimisel. Arvata-vasti ei vaja tõestamist, et õppimine on peamiselt kauge perspektiiviga seotud. Seda aga suudab silmas pidada ainult väike osa väga teadlikke ning sihipäraselt tegutsema õpetatud lapsi. Tavaliselt tundub liiga kaugena kõik see, mis on seotud tulevase elukutsega. See muudab õppimise raskeks. Tekib vajadus rahulduse järele, mida pakub eesmärgi saavutamise, millegi kordasaatmine. Võrdluseks toon näiteks põhimõtted, mis võivad olla aluseks korvpallitreeninguist osavõtule. Seda võib teha sellepärast, et olla sitke sõdur ajateenistuses või terve ema oma tulevasele lapsele või ka sellepärast, et öelda oma sõna võidu saavutamisel klassidevahelisel korvpalliturniiril. Aktiivsem on osavõtt kindlasti teisel juhul. Kui need mõlemad momendid aga ühendada, saame parima resultaadi võimalikest. Nii on ka õppimisega. Kauge, õppimisega saavutatav eesmärk jääb, kuid selle saavutamisele aitab kaasa tegutsemine organisatsioonis, mis loob n.-õ. toetava olukorra ja meeleolu. Seal on tegevus konkreetseteks etappideks jaotatud: marsi «Alati valmis!» marsruutidel liikumine ja leninlik arvestus toimub ühest vaheetapist teiseni. Etapikokkavõtted annavad hinnangu tehtule, seavad uued ülesanded. Kui algkollektiivides (klassiorganisatsioon, pioneerirühm, täht) tehtu võrdlemiseks on organiseeritud ka õigetel põhimõtetel sotsialistlik võistlus, on tegemist laiendatud kujul samade põhimõtetega, millest oli juttu korvpallitreeningu organiseerimise puhul. Kindla eesmärgiga jõukohane tegevus sisendab usku oma võimetesse, tõstab huvi ja aktiivsuse astet, loob eeldused ja toetab kauge perspektiivi saavutamisel. On ju teada tõde, et miski ei soodusta edu nii kui edu ise.

■ Seni oleme vaadelnud ühiskondliku aktiivsuse kujunemist ja kujundamise viise täiskasvanute-poolsest küljest. Tähelepanu väärib aga ka noorte eneste suhtumine nimetatud probleemidesse. Oma kooli praeguse komsomoliaktiivi seisukohti kokku võttes märgin järgmist:



ühiskondlikku aktiivsust hinnatakse kõrgelt. Lugupidamist väärivatena tõestatakse korduvalt esile kaasõpilasi, kelle ühiskondliku aktiivsuse, kohuse- ja vastutustunde tase on kõrgemal käsin-keelan-meetodist, s. t. neid, kellel on enesel silma vigade märkamiseks, oskust kogemuste omandamiseks ja ettevõtlikkust omaalgatuslikuks tegutsemiseks.

Küsimuses õpilasorganisatsioonide osast ühiskondliku aktiivsuse arendamisel olakse üksmeelselt jaataval seisukohal:

«...organisatsiooni liikmena tuleb rohkem ise teha. Ja kuna see juba õpilasorganisatsioon on, siis tähendab see, et meie ise peame ka organiseerima.» (Hillar, 11. kl.)

«Arendab küll. Saab ise ettepanekuid teha, organiseerida.» (Õilme, 11. kl.)

«...ja eks see oleneb ka sellest, kuidas ja kui õigesti keegi oma aktiivsust rakendab. Organisatsioon annab kindlasti õige suuna.» (Sirle, 10. kl.)

«...arendab üksmeelt, kohusetunnet, annab töörõõmu. Organisatsioonis saab passiivseks jääda ainult egoist.» (Aivo, 10. kl.)

«...koos teha on palju parem: näed paremini vigu oma töös ja õpid teistelt midagi uut.» (Kaire, 10. kl.)

«...sest siin ei taha keegi teistest viletsam olla ja nii ta lihtsalt tõmmatakse kaasa.» (Vesta, 11. kl.)

«Arendab ainult siis, kui on antud ka mõni ülesanne.» (Indrek, 11. kl.)

«Noorema pioneerina oli algul veel nii, et täitsid ainult sulle antud ülesandeid, kuid 6.—7. klassis hakkasid juba ühteist ka ise nägema, kus käed külge lüüa, mida ise ära teha.» (Tarmu, 9. kl.)

Viimati mainitud, omaalgatuslikult tegutsemise mõttega ei olda kahjuks eriti harjutud. Kui rahul võib olla töö planeerimise oskusega ja planeeritu elluviimise eest võitlemisega, siis omaalgatus on tööpooldest minimaalne. See probleem on ju küllalt terav ka täiskasvanute juures ja ilmselt on vaja sellele suuremat tähelepanu pöörata, vastasel korral jääks omaalgatusest puudu ka tulevastel täiskasvanutel.

Teatud määral nõuab korduvat läbimõtlemist ka juhendamise probleem.

Nimelt märgivad õpilased oma ühiskondliku aktiivsuse esmakujundajatena samuti õpilasi (mitte täiskasvanuid). Eriti paistab silma tähe- ja tähekesejuhtide tähtis osa. Korduvalt ja küllalt veenvate põhjendustega tuuakse esile ka aktiivsemaid klassikaaslasi ja klassikollektiivi. Viimasel juhul on kõige arvestatavam usalduse moment. Kas ei viita seegi veel kord vajadusele pöörata juba varasemast koolieast tõsiselt tähelepanu kõikide õpilaste individuaalsele tundmaõppimisele ja nende võimetekohasele rakendamisele? Peame nad ju õigeaegselt suutma ette valmistada tegutsemiseks uute liitlastena uue aktiivi kujundamisel ja kasvatamisel!

#### ■ KOKKUVÕTVAT:

Õpilasorganisatsioon saab olla ja peab olema õpilastes ühiskondliku aktiivsuse kasvatamise kool. Selle saavutamiseks on vaja:

aktiivi sihipäraselt kasvatamist ja õpetamist alustada koolitee esimestest päevadest;

leida õige mees õigele kohale;

pöörata tähelepanu omaalgatusliku tegutsemise ergutamisele;

teadmiste andmise kõrval anda noortele senisest rohkem võimalusi neid teadmisi praktikas proovida, tegutseda.



---

# EESTI ÕPILASMALEV ÜLELIIDULISE TÖÖKASVATUSE SÜSTEEMIS

---

**EDGAR SAVISAAR,**  
**EÕM-i komandöri asetäitja**  
**kasvatustöö alal**

Nõukogude Liidus on välja kujunenud mitmesuguseid õpilaste suvise töö organiseerimise vorme. Kõrvuti õpilaste tootmisbrigaadide, töö- ja puhkelaagrite, koolimetskondade ning õppe-tootmiskombinaatidega kuulub nende hulka ka EÕM.

Et jõuda EÕM-i kui kasvatustöö vormi sisu eripära tunnetamiseni, on kõigepealt vaja määratleda tema spetsiifika õpilaste viienda veerandi sisustamisel.

1967. aastal loodud EÕM on võrdlemisi noor koondis, eriti kui silmas pidada, et esimesed õpilaste tootmisbrigaadid rajati Stavropoli kraisis juba 1954/55. õppeaastal. Tootmisbrigaade võime defineerida kui maakoolide aastaringset tegevust kutseorientatsiooni ja vaba aja sisusta-

mise kallakuga efektiivseid töökasvatuse vorme. Tegemist on õpilaskollektiiviga, kus ühelt poolt õpitakse tundma kogu põllutööde aastaringset tsüklit, teiselt poolt saadakse kogemusi tööks traktorite ja kombainidega, samuti põllukultuuride harimise tehnoloogia tundmises tervikuna (katsetatakse uusi sorte jne.). Brigaadi töö aluseks on konkreetse kooli ja konkreetse majandi omavaheline kokkulepe. Brigaadid formeeritakse tööoperatsioonide jaotamise alusel. Tööobjektid sõltuvad kohalikest oludest. Nii nopib enamik Gruusia tööbrigaadide liikmeid teelehti, Usbeki õpilased töötavad puuvillapõldudel.

**Töö- ja puhkelaagrid** on lühiajalise tegevusperioodiga (maksimaalselt 24 päeva) suvised vaba aja veetmise ja majandite abistamise vormid. Võrreldes õpilaste tootmisbrigaadidega on töö- ja puhkelaagrid alles lapsekingades. Nagu ühes oma artiklis märgib NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia teadur pedagoogikakandidaat Semjon Hoze, kes hiljuti ka EÕM-i Laulasmaa talilaagris külas käis, «on vaja jätkata otsinguid, et leida linnaõpilastele niisama efektiivne vorm õige töösuhetumise kujundamiseks, nagu seda on õpilaste tootmisbrigaadid külas».

Põhimõtteliselt pole kummagi nimetatud töövormi kasvatulik ja praktiline väärtus enam vaidlusobjekt. Eriti tootmisbrigaadidele on viimastel aastatel iseloomulik olnud äärmiselt kiire kasv. Näiteks Altai kraisis on tootmisbrigaadide liikmeskond viie aastaga kasvanud seitse korda. Paljudes koolides astub kogu õpilaskollektiiv tootmisbrigaadi koosseisu. Praegu tegeleb NSV Liidus ligi 100 000 õpilaste tootmisbrigaadi. 1975. aastal oli kümnest miljonist 8.—10. klassi õpilasest kaheksa miljonit haaratud õpilaste töökollektiividesse. Viisaastaku viimasel aastal oli koolinoorte töö väärtus 300 miljonit rubla (1974. aastaga võrreldes 32 miljonit rubla enam). Selle eest tunnustati 170 parimat töösuve aktivisti ÜLKNÜ Keskkomitee ja NSV Liidu Haridusministeeriumi vimpli vääriliseks.

Õpilaste tootmisbrigaadide sünnikohas Stavropoli kraisis võttis 1974. a. 97% vane-



mate klasside õpilastest osa tootlikust tööst. Nüüd on see arv veelgi suurenenud.

Tootmisbrigaadide üks peafunktsioone on **kaadri kasvatamine põllumajandusele**. Seetõttu on väga tugeval järjel kutseorientatsiooni-alane töö. 1974. a. Vene Föderatsiooni 1 miljonist 453 000 tootmisbrigaadi liikmest sai pool miljonit traktoristi, autojuhi, kombaineri või mehhanisaatori kutsetunnistuse. Enam kui 100 000 neist jäigi pärast kooli lõpetamist tööle kodukolhoosi.

Õpilasbrigaad on vaadeldav ka iseseisva tootmisüksusena. Tootmisvahendite hulk, eeskätt materiaalne baas, sõltub sellest, kuivõrd tootmisbrigaad end majandi silmis on õigustanud. Hea näide vahendite olemasolust kutseorientatsiooniliseks tegevuseks on Stavropoli krai Novopavlovski keskkooli õpilaste tootmisbrigaad, kellele kuulub 210 ha künnimaad, 87 ha viljapuuaeda, 11 ha metsa koos botaanikaia ja rosaariumiga, 8 traktorit ning teisi põllutöömehhanisme. Õpilastele antakse niisugustes brigaadides võimalus katsetada praktikas uusi- maid agrotehnilisi võtteid, tegelda mehhanismide täiustamise, taimegeneetika jms. huvipakkuvaga.

Aastad ja tehtud töö on õpilaste tootmisbrigaadidele kaasa toonud tunnustuse kõige kõrgemal tasemel. 7.—10. augustini 1974. a. toimus Stavropolis üleliiduline õpilaste tootmisbrigaadide esindajate kokkutulek, millest võtsid osa ÜLKNÜ Keskkomitee esimene sekretär J. Tjaželnikov, NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev jt. NLKP Keskkomitee peasekretär Leonid Iljitš Brežnev saatis osavõtjatele tervituse. Kokkutulekul osales ka Eesti Õpilasmaleva delegatsioon eesotsas kauaaegse Haapsalu piirkonna komandöri Rein Otstaveliga.

Käesolevaks ajaks on tootmisbrigaadide tootmisalaste ja kasvatuslike väärtuste kohta kaitstud dissertatsioonid, tootmisbrigaadide praktika on uurimisobjektiks mitmele pedagoogika teadusliku uurimise laboratooriumile. Stavropoli Pedagoogilises Instituudis õpetatakse üliõpilastele brigaadide organiseerimise erikursust. Selle ala tunnustatud teadlased on NSV

Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondentliige S. Goreslavski, V. I. Lenini nimelise Kirovi Pedagoogilise Instituudi dotsent V. Sahharov jt. Tunnistuseks selle kohta, et suhtumises tootmisbrigaadidesse ollakse kitsalt empiirilise lähenemisviisi juurest jõutud teadusliku lähenemisviisini, on ka 1976. a. juunis Voroņežis toimunud üleliiduline teadurite nõupidamine teemal «Õpilaste tootmisbrigaadide teoreetilised alused».

Areng tähendab paratamatult uusi probleeme ja et see areng tootmisbrigaadides ning töö- ja puhkelaagrites on viimastel aastatel õige tormiline olnud, on ka probleemid küllalt teravad.

Soovida jätavad **koolide ja majandite suhted õpilaste töösuve organiseerimisel**. Isegi tootmisbrigaadides, kus toetatakse maakoolide traditsioonilistele šefflussidemetele kolhooside-sovhoosidega, kurdetakse, et mõni majand näeb lastes ainult tööjõudu, keda saab rakendada mingi põllukultuuri kasvatamisel, ega võimalda õpilastel saada kasvatuslikult tähtsat ülevaadet tootmisprotsessist kui tervikust. Eriti raskes olukorras on töö- ja puhkelaagrid. Lahendust loodetakse kooli ja majandi vahelisest tüüplepingust, mis mõlemad asjaosalised võrdesse seisundisse asetaks. 1975. aastal sellise tüüplepingu algvariant loodigi.

Kaugeltki kõikjal pole rahuldav tootmisbrigaadide materiaal-tehniline baas. Sotsioloogid on kindlaks teinud, et 81% vanemate klasside õpilastest on tõsiselt huvitatud tegelemisest põllumajandustehnikaga, praktiline võimalus põllutöömasinail töötada avaneb aga neist vaid 30% -l. Tehnika rakendamist õpilastootmises piirab seadusandlus. ÜLKNÜ Keskkomitee sekretär Z. Novožilova nendib, et mõnedes rajoonides on esinenud isegi õpilasbrigaadide vähenemise tendentsi ja seda just nõrga materiaalse baasi tõttu. Õpilasi pannakse tegelema vähe mehhaniseeritud töödega. Puuduvad võimalused katsetööks ja tehnilise omaloominguga tegelemiseks.

Kasvatustöö seisukohalt on oluline nii töö- ja puhkelaagrites kui ka tootmisbrigaadides üleskerkinud **õpilaste omavalit- suse küsimus**, seda eriti seoses pedagoogi-



lise juhtimise probleemiga. Kui mõnel pool piirdub brigaadi pedagoogiline juhtimine ainult õpetajate suvise valvegraafiku koostamisega, siis teisel muudab pedagoogi tegevus brigaadi omavalitsuse fiktsiooniks. Semjon Hoze nendib, et «viies tööveerand sai vaevalt jalad alla, kui sinna juba tungis täiskasvanute kõikehõlmava hoolduse mikroob». Ka S. Goroslavski leiab, et oma õpilastega kaasatunud pedagoogid kipuvad sageli asendama õpilasomavalitsust. Koos suure hoolitsusega tuleb aga ka kahtlus õpilaste võimetest ning püüd nende eest kõik ära teha.

Omavalitsuse tugevnemisele peaksid positiivselt mõjuma mõned uued tendentsid töösuve organiseerimisel.

1. Kõrvuti õpetajatega ka tööliste ja üliõpilaste rakendamine brigaadi juhtimisel (näiteks Minski oblastis loodi selle eesmärgiga kahekuulise kestusega komandöride väljaõppe kool).

2. Brigaadides ajutiste komsomoliaalgorganisatsioonide loomine.

3. Rühmade koostamine eri vanusega õpilastest. Seejuures peaks enam ilmnema järjepidevus brigaadide traditsioonides ja vanemate õpilaste hoolitsus nooremate eest.

Mõtlemapanev on see, et mõnel pool on **nõrgad seosed õpetamise ja töökasvatuse vahel**, mõlemad liiguvad justkui paralleelselt teineteist riivamata. Nii omandab polütehniline õpetus abstraktse iseloomu ega ole kinnistatud praktikaga. Selle tagajärg, märgib S. Batõšev, on see, et õpilased «midagi teavad, aga teha ei oska midagi» ja ähmaselt kujutavad ette, kuidas nad võiksid töö käigus kasutada koolis omandatud teoreetilisi teadmisi.

Töö- ja puhkelaagrite organisaatoritele valmistab muret nende laagrite lühiajalisus. Pedagoogilise mõjutamise efektiivsus on ju otseses sõltuvuses selle kestusest. Ühiskondlikult kasulik töö koolis peaks seda mõjutust jätkama, aga nii mõnigi kord kujuneb sellest enim töö- ja puhkelaagrist saadud positiivse kasvatusliku impulsi paroodia. Sel on juhuslik ja episoodiline iseloom, pealegi taandub see linnakoolides peamiselt iseteenendamise-

le, vanametalli ja makulatuuri kogumisele. Näib, et töö- ja puhkelaagrite puhul võib viimasel ajal sarnaselt EÕM-ile rääkida **aastaringuse printsiibist**. S. Hoze soovib rakendada talvel pidevalt tegutsevaid tööühmi ettevõtete juures, pühendada talv ja kevad ohutustehnika tundmaõppimisele ja professionaalsele ettevalmistusele, tööle omavalitsuse tulevaste liikmete kandidaatidega ning majanduslepingute sõlmimisele. Oluline on õigeaegne töökollektiivide valmisoleku ülevaatus. 1976. aasta üleliidulisel nõupidamisel Voronežis väljatöötatud soovitustes öeldakse, et «üks tähtsamaid suundi õpilasbrigaadide tegevuse täiustamisel on nende töö aastaringne organiseerimine». See tähendab, et töökasvatuse aastaringsus kui kommunistliku töösseotumise kujundamise kõrge efektiivsuse tagaja pole ainult töö- ja puhkelaagrite küsimus, vaid haridussüsteemi kui terviku probleem.

Milline on EÕM-i spetsiifika võrreldes õpilaste suvise töö teiste vormidega? EÕM-il on tendents haarata kogu õpilaskond suvise töö organiseeritud vormidega. Eripära tööperioodi pikkuse mõttes seisneb selles, et EÕM haarab tunduvalt pikema ajavahemiku kui töö- ja puhkelaagrid, kuid jääb ajaliselt kestuselt maha õpilaste tootmisbrigaadidest. **EÕM-i tööperioodi mahub praktiliselt kogu suviste põllutööde sessioon** ja tendents on tööperioodi edasisele pikenemisele. 1975. aastal hakati organiseerima noortelaagreid 14–15-aastastele, mis alustasid tööd juba mai lõpul ja võtsid oma hooleks ka nn. esimese kõplamise. 1976. aastal eelõõtas noortelaagrites ligi tuhat õpilast. Esiialgu jäävad väljapoole aktiivset tööperioodi augustikuu linakitkumine ja põhukoristamine, kuid on täiesti võimalik, et kutsekoolide rühmade näol EÕM-i tegevus ka sinna ulatub.

EÕM-i teine omapära seisneb **maleva organiseerimise tasemes**. Seda fakti on juba kõikjal tunnustatud ja see tuleneb nii maleva muutumisest üldrahvaliku tähelepanu objektiks kui ka asjastuhvitatud ministereiumide ja ametiasutuste igakülgsest toetusest. Kui üleliiduliselt on probleemiks leping, siis EÕM seadis



võrdõiguslikkuse majandi ja rühma kui lepingupartnerite suhetes jalule juba 1969. aastal.

Meile igapäevase töö praktikaks muutunud leping tähendab tegelikult rühmale normaalsete elu- ja tööttingimuste kindlustamist ja selles mõttes on tal väga suur kaal töösuve õnnestumises. Jevgeni Topaler, kes on aastaid juhtinud EÕM-is töötavaid Moskva õpilasi, kirjeldas 1976. aastal ajakirjas «Molodoi Kommunist» töö- ja puhkelaagrite elutingimusi, kus «vesi on kaugel, aga katus laseb vihma läbi; kus linnast tuleb kaasa võtta linad, tekid ja padjad; kus häired laagri varustamisel tööriistade ja transpordiga kujunevad reeglits». Muidugi pole see nõnda igal pool, kuid majandi ja laagri suhete reglementeerimatus, kogu vastutuse ase-tamine õpilasi väljasaatnud koolile annab selleks võimaluse. Vastukaaluks toob J. Topaler näite EÕM-i praktikast, kus mitte ainult majand annab tööperioodi lõpul iseloomustuse rühma tööle ja olme-le, vaid ka rühm iseloomustab tööde or-ganiseerimist majandi poolt ja majandi sobivust EÕM-i rühma baasiks edaspidi. Sama aspekt on tähtis teiselegi külalis-rühmale: kuigi Permi õpilastel kulub suur osa palgast ainuüksi sõidupiletite eest tasumiseks, on nad alates 1972. aastast igal suvel tulnud tööle EÕM Vana-Võidu rühma. Rühma komissar T. Pagina kirjutas mõni aasta tagasi «Rahva Hääles»: «Meid veetles teie pool töö täpne ja ratsionaalne organiseerimine. Ja seda mitte ainult sovhoosis, vaid ka õpilasmalevas. Vanemate klasside õpilaste töö- ja puhkelaager pole meie oblastis ammu enam uudis. Kuid meil on see teisiti korraldatud. Sotsialistlik võistlus Eesti NSV õpilasmaleva rühmade vahel paneb tööse tõsiselt suhtuma, lähendab seda täiskasvanute tööle.»

Kui üleliiduliselt on probleemiks veel kaadri komplekteerimine ja väljaõpe, siis EÕM-is toimuvad juba aastaid väljaõppeseminarid rühmakomandöride kandidaatidele, 1971. aastast talilaager ja 1972. aastast komsomoliaktiivi seminar õpilaskaadri-le. Rohked juhendmaterjalid tagavad, et väljaõpe ei jääks lünklikuks.

Kolmas iseärasus on seotud mõnede Eesti NSV-s toimivate objektiivsete faktoriga. Meie kodune miljö ei anna linnastunud perekondades erilisi võimalusi õpilaste füüsilise tööga hõivamiseks. Kujuneb põlvkond, kelle kokkupuuted füüsilise tööga jäävad minimaalseks. Maleva peamine eesmärk ongi kujundada suhtumist töösse (seejuures eriti füüsilisse töösse) üldse. Erinevalt õpilaste tootmisbrigadide praktikast pole eesmärgiks kitsa suunitlusega põllumajandusspetsia-listi kasvatamine.

Teadlased ei pea õpilastele konkreetsete kutsevilumuste andmist ainult tulevase töökohta kaudu kuigi efektiivseks. S. Batõšev rõhutab, et polütehniline õpetus üldharidussüsteemis ei sea ülesannet noori tootmistevõime vahetult ette valmistada. Õpilaste kutsealane ettevalmistus on meil eriharidussüsteemi ülesanne. Üldhariduskoolil nagu ka maleval koolivälise kasvatussüsteemi ühe osana on ülesanne kujundada õpilastest isikused, kellede tase vastab ühiskonna arengu tasemele.

Võime resümeerida: **EÕM valmistab noori psüühiliselt ette tööks** ja loob teatud eeldused, et tekiksid harjumused tegelemiseks füüsilise tööga, kuid ei anna õpilastele erilisi kutsealaseid oskusi. See-tõttu pole erinevalt õpilaste tootmisbrigadidest EÕM-i efektiivsus mõõdetav maleva kasvandike asumisega maatööle pärast kooli lõpetamist. Põllumajandusliku kutseorientatsioonitöö dominandiks muutmiseks malevas puuduvad nii vajadus kui ka võimalused. (EÕM-i praktilise tegevuse suunad lähedav lahku kvalifitseeritud põllumajanduskaadri ettevalmistamise suundadest.)

Ka maleva tootmisalane põhiülesanne — abi riigi ees seisvate rahvamajandusplaanide täitmisele — on allutatud noortes õige töösuhetumise kujundamise eesmärgile. Kui maleval oleks ainult tootmisalane eesmärk, siis suunataks rühmad eeskätt mahajäänud majanditese (töö- ja puhkelaagrites mõnikord seda praktiseeritaksegi), kus rahvamajandusplaanide õigeaegne täitmine kõige enam ohus on. EÕM, vastupidi, valib oma baas-



majanditeks eesrindlikud põllumajandus-ettevõtted, kus õpilased näevad tänapäevase tootmise positiivseid külgi. Õpilaste töö organiseerimine määrab õpilaste suhtumise töösse.

Neljandaks EÕM-i omapäraks on **erilise rõhu asetamine iseseisvuse ja organisatorlike võimete kasvatamisele, kollektiivis elava isiksuse kujundamisele**. Võrreldes EÕM-iga on teistes õpilaste suvise töö organiseerimise vormides selleks tunduvalt vähem võimalusi ja vajadusi. Näiteks ilmneb tootmisbrigaadis teatud sarnasus EÕM-i kodustkäivate rühmadega.

Töö- ja puhkelaagris kahandab kollektiivi kui kasvatusüksuse mõju tööperioodi lühiajalisus. Selle aja jooksul jäävad suhted kollektiivis sarnaseks talvistele klassikollektiividele, uute sotsiaalsete rollide ja muutunud väärtusorientatsioonide kujunemine on vähe tõenäoline.

Eesti NSV-s on sootuks teised objektiivsed faktorid. Hoolimata paljude vanemate silmanähtavast püüdest hoida järeletulijaid võimalikult kaua perekonna rüpes (aga võib-olla just seetõttu?), esineb meil tendents noorte varajaseks iseseisvumiseks. Laialdane orienteerumine kõrgkoolidele on selle üks, kuid kaugeltki mitte ainus põhjus. Kui aga varakult iseseisvunud noor pole õppinud muret tunda oma elu materiaalse külje pärast, arvestama kollektiiviga (näit. ühiselamumiljööös) ja harjunud tunnistama režiimi, siis on tal suuri raskusi edaspidise adapteerumisega. Malev annab noortele iseseisva otsustamise võimaluse.

Malev elimineerib ajutiselt kooli ja kodu mõju, **tõstab esile kollektiivi kui kasvatuspeamise organisatsiooni ja meetodi** ning seab noorte ette need igapäevase elu praktilised küsimused, mille lahendamiseks ei saa rääkida nooruki sotsiaalsest küpsusest.

Võrreldes viienda veerandi organiseerimise teiste vormidega, on maleval terve rida eripärasid. Töö- ja puhkelaagrite ning tootmisbrigaadide ees olevad probleemid on EÕM-is enamasti juba nii- või teistsuguse lahenduse leidnud. Paljudes arengusuundades, kus EÕM on läinud iseseisvat teed, ollakse välja jõudnud ühisele rajale:

■ EÕM-i esimestel tööaastatel rakendati rühmakomandöridena ainult üliõpilasi. 1969. aastal sattusid 20 rühmakomandöri hulka ka kaks õpetajat. Edaspidine tendents on olnud noorte pedagoogide osakaalu suurendamisele malevas ja tänapäeval on pedagooge ning üliõpilasi rühmakomandöride seas enam-vähem võrdselt. Töö- ja puhkelaagrid ning tootmisbrigaadid, vastupidi, tunnustasid ligi kahekümne aasta vältel õpilaste juhina ainult nende õpetajat. Praegu on tekkinud uus suund üliõpilaste rakendamisele töö- ja puhkelaagrite ning tootmisbrigaadide eesotsas.

■ Aastate vältel oli EÕM-i komplekteerimise aluseks võimalikult erinevatest rajoonidest pärinevate õpilaste koondamine ühte rühma. Nüüd on suund koolirühmadele. 1976. aastal töötas neid malevas 80. Mis puutub aga tootmisbrigaadidesse ning töö- ja puhkelaagrisse, siis nemad on alati esinenud kui ühe kooli (sageli ka ühe klassi) rühmad ja siit lähtudes peegeldab EÕM-i mainitud ümberorienteerumine ühtsuse taotlust kõigi õpilastöö organiseerimise vormide vahel.



---

# MILLEST SÕLTUB KOMPLEKSSE KASVATUSTÖÖ RESULTATIIVSUS

---

## **ANTS EGLON, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja**

Tehes veel kord tagasivaadet möödunud viis-aastakusse haridusprobleemide poolelt, tuleb paljude tõsiste kordaminekute hulgas ühe olulisena nimetada noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimist. NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsuse erakordne tähelepanu nõukogude kooli edasiarendamisele, kogu rahvahariduse edendamiseks riigis ühendatuna meie õpetajaskonna jõupingutustega andiski lõppkokkuvõttes resultaadi, mis avas inimkonna ajaloo uue lehekülje.

Nüüd, kus me oleme tõsiselt asunud täitma NLKP XXV kongressi poolt seatud tähtsaid ja keerulisi ülesandeid, peame eelkõige arvestama seda, et meie ühiskonna edasine sotsiaal-poliitiline ja majanduslik areng, rahva sotsialistliku teadlikkuse ning kultuursuse kujundamine on üldhariduse täiustamise otsene tulemus.

Rääkides üldharidussüsteemi osast nende

ülesannete realiseerimisel, tuleb märkida, et nõukogude kooli ülesanded ja vastutus kasvavad veelgi, suurenevad ülesannete mastabid ning maht. Ühes sellega muutub ka nende iseloom järjest keerulisemaks. Nõukogude kooli praegusel arenguetapil on mõõtmatu kasvunud ja kasvavad nõuded õpetamise sisule ja meetoditele ning õpilaste üldharidusliku ettevalmistuse tasemele.

Et anda keskharidus kogu kasvavale põlvkonnale, ei aita ainult sellest, kui me loome võimsa materiaalse õppebaasi ja valmistame küllaldaselt ette kõrge kvalifikatsiooniga õpetajate kaadrit.

Pedagoogilise protsessi edasise täiustamise ülesanded nõuavad õpetaja ja õpilaste töö väga ratsionaalset organiseerimist. Ei vaja tõestmist, et õppeülesannete, klassiväliste ürituste ja koduste ülesannete doseerimine vastavalt üldharidusliku keskkooli põhikirja normidele, õpetamise, ühiskondlikult kasuliku töö ja tervistava vaba aja arukas ühendamise on üks tähtsamaid eeltingimusi laste ja noorukite harmooniliseks arenemiseks. Kultuurse töö ja puhkuse püsivate harjumuste kujundamine on lõppkokkuvõttes peamine tegur, mis aitab edukalt omandada kõiki õppeaineid, igat koolitarkust.

Tõsiselt peavad vastastikuse arusaamise suunas muutuma õpetaja ja õpilaste suhted. Laste arengutaseme tõusu ja vanemate klasside õpilaste arvu suurenemise tõttu üldhariduskoolis tuleb meil lahendada mitmeid probleeme, mis nõuavad õpetajalt psühholoogia põhjalikku tundmist. Iga pedagoog peab arvestama ja tunnetama, et tema kõrval on noor inimene oma kujunemata tõekspidamiste ja suhtumistega, oma intensiivse, otsiva ning sageli trotsiva vaimuga. See noor vajab kindlakäelist õpetamist, suunamist ja kasvatamist (mitte aga hooldamist). Iga noor on isiksus, keda on vaja kujundada ja vormida individuaalselt. Õpetaja ei saa ega tohigi mööda minna õpilase isiksusest pöördumiseta tema poole. See aga tähendab, et pedagoog peab olema lähedal oma kasvandike püüdlustele, rõõmudele ja muredele. Nii tekib hingeline ja kõlbeline side, mis ühendab õpetajat õpilastega, õpilasi omavahel ja õpilasi vanematega.

Hoopiski vähe oleme arvestanud õppeprotsessis toimivaid objektiivseid seaduspärasusi. Nende teadmine ja arvestamine aitab



õpetajal väga paljus leida kõige efektiivsemad õpetamise teed ja moodused, aitab läheneda, tundma õppida ja arvestada iga noore eripära, aitab teaduslikult põhjendatult organiseerida õppeprotsessi. Õppeprotsessi seaduspärasuste hulka kuulub kas või seegi, et ühe ja sama klassi õpilased omandavad teadmisi, oskusi ja vilumusi ebaühtlaselt. Tähen-dab, et tunnis õigesti ja efektiivselt õpetada-kasvatada, ei ole küllalt, kui õpetaja hästi tunneb oma ainet ja selle meetoodikat, vaid ta peab hästi tundma ka oma õpilasi, igauhe individuaalseid omadusi.

Õpilaste individuaalsed iseärasused avalduvad kõikides tundides, sõltumata klassi koosseisust. Järelikult vajab õppeprotsess käesoleval ajal väga tõsiselt individualiseerimist ja diferentseerimist. Kabinetsüsteemi tingimusi ning eeliseid silmas pidades peame arvestama sellist didaktiliste vahendite süsteemi, mille puhul kogu klassi õpetamine toimub iga õpilase individuaalseid erinevusi arvestades.

Nüüdisajaks on loodud küllalt soodsad tingimused isiksuse harmooniliseks arendamiseks, kasvab ja tugevneb kooli sotsiaalsete ja kasvatuslike funktsioonide osa. Kool on tõesti saanud sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatusüsteemi organisatsiooniliseks keskuseks. Veelgi on tõusnud nõukogude kooli kui ideoloogilise kasvatustöö keskuse osatähtsus.

NLKP XXV kongress pööras tõsist tähelepanu ideoloogiatoõ küsimustele, märkides seda, et tänapäeva tingimused toovad esile uued ideoloogiatoõ ülesanded partei ees. Kasvatustöö valdkonnas on need tingimused määratud järgmises:

■ Kommunismi ehitamise laiahaardeline kasv on põhjustanud vajaduse täiustada ideelis-kasvatusliku töö sisu, vorme ja meetodeid leninlike parteiliste printsiipide alusel, tihedas seoses eluga, praktikaga;

■ rahva teadlikkuse ja informeerituse kasvuga on tõusnud kõrgendatud nõudmised kogu haridussüsteemi, kultuurhariduslike asutuste, massiinformatsiooni ja propagandaorganite ette;

■ koos ühiskonna liikmete ideelis-kõlbelise ja kultuuritaseme tõusuga on tekkinud eriline vajadus kompromissitult võidelda veel esinevate kõrvalekaldumistega sotsialistliku kõlbluse normidest, kasutades sel-

leks kõiki ühiskondlik-ideoloogilisi mõjustusvahendeid.

Senini on nende küsimuste lahendamisel koolielus olnud põhiline puudujääk vähene ideoloogilise töö tulemuste analüüs just töö resultaadist lähtuvalt. Paljuski prevaleerib vorm sisu üle. Reageerimine mitmetele ideelis-poliitilise kasvatustöö küsimustele ei ole küllalt terav, probleeme näeme õigesti, kuid lahendame neid sageli pikaldaselt.

NLKP XXV kongressil olid uue inimese kasvatamise küsimused tõsiselt ja kaalukalt päevakorral. L. I. Brežnev esitas NLKP Keskkomitee aruandes partei XXV kongressile ülesande, mida ta ka igakülgelt põhjendas: kogu kasvatustöö organiseerimisele tuleb läheneda komplekselt, s. o. tagada ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlbelise kasvatus ühtsus töötajate eri gruppide iseärasusi arvestades.

Eriline tähendus on partei poolt nõukogude üldhariduskoolile antud ülesandel õppe- ja kasvatustöö ideelisuse tõstmiseks. Antud ülesandes kätkeb meie töö efektiivsuse ja kvaliteedi tõstmise võti, milleks on geniaalne leninlik mõte sellest, et haridus peab nõukogude koolis olema alati ja kõiges kommunistlik. Eelöeldust tulenevalt on meie ülesanne selles, et peame tõsiselt läbi mõtlima ja korraldama kooli kogu kasvatustöö süsteemi.

Mida paremini on koolis korraldatud õppetöö, seda paremini ühendab ta teadmised, tundmused ja praktilise tegevuse ühtseks tervikuks, seda edukamalt kujundab õppetöö õpilaste ideelisust, kollektivismi ja kõlbelisi omadusi. Õppetöö tase ja kvaliteet dikteerivad paratamatult ning kindlasti kasvatus kvaliteedi ja taseme ning vastupidi, õppetöö tase oleneb kasvatusel.

Kasvatustöö kompleksusest kooli tingimustes rääkides peame silmas ennekõike kolme kanali ühtset tegevust:

■ õppe- ja kasvatustöö ühtsus ühe õppeaine kaudu, õppeainete kaudu — õppetöö korraldamise kaudu õppetunnis;

■ tunni ja tunnivälise kasvatustöö ühtsus ning järjepidevus, õpilaste omavalitsuse ja kooli ühiskondlike organisatsioonide tegevuse komplekssus kooli kasvatustöö süsteemis;

■ tunni ja tunnivälise tegevuse eesmärkide ühtsuse alusel saavutada järjepidevus kooli ja koolivälise asutuste töös, õigesti hinnata



ning kasutada kooli mikrorajooni pedagoogilist potentsiaali; üldsuse arukas kaasatõmbamine kasvatustöösse, kooli kujundamine mikrorajooni kasvatustöö keskuseks.

Kui analüüsida nende kanalite funktsioone, siis selgub, et õppe- ja kasvatustöö ühtsuse tagamisel õppeaine kaudu esineb möödalaskmisi, mittemõistmisi ja isegi vananenud vaateid.

Õpetamise ja kasvatamise protsess koosneb paljudest üksikutest, väliselt iseseisvatest lülidest ja elementidest: tunnid, ülesanded, kasvatusüritused jne. Igal neist on oma ülesanne ja iseseisev sisu, oma vahendid, kordumatu vorm ning oma konkreetne tulemus. Tulemus ei ole aga tähtis iseenesest, vaid tema tähtsus seisneb selles, kuidas ta sulab üldisesse tulemusse, milline on tema mõju õpilase isiksuse kujundamisel. Üksikud teadmised, oskused ja omadused ühinevad ning kujundavad õpilase isiksuse üldstruktuuri, tema õpetatuse, ideelis-kõlbelised tõekspidamised, kasvatatuse ja iseloomu.

Tihti meie, pedagoogid, näeme oma tööd ühekülgsest, see jaotub üksikutele tundidele, teemadele, ülesannetele ja üritustele. Tervik kui niisugune langeb meie tegevusest ja kujutlustest välja ning me vaatleme oma tööd kui üksikute «sammude» lihtsat summat.

Kahjuks ei aita õpetajat käesoleval ajal ka õppeprogrammid. Neis on peatähelepanu suunatud õppeainete mahu määramisele, vähem (küllalt minimaalselt) õpilaste oskuste ja vilumuste tasemele. Kõrvale jääb õpilaste loominguiliste võimete, iseseisva töö harjumuste, teadmiste vastu huvi äratamise suunamine, maailmavaate kujundamine ning muidugi kõige selle määramine õppeainete ja klasside kaupa. Viimane argument peab silmas ühtset eesmärki kõikidele õppeainetele tervikuna ning seetõttu vajab selle küsimuse sisu kiiret lahendamist. Õppeprogrammides oleks vaja lahti saada deklaratiivsusest ja anda konkreetseid nõudeid teatud võimete kujundamiseks kõigis õppeainetes ja klassides (see olekski ainetevaheliste seoste väljatöötamine kõige laiemas mõttes). Kasvatustöö kompleksuse ülesannet silmas pidades on see hädavajalik ja paratamatu.

Pedagoogikas ja koolitöö praktikas oli omal ajal levinud arvamus, et õpetaja esitab

tunnis kogu uue õppematerjali, aga õpilased kinnistavad seda klassis ja kodus. Niisugune tunni ülesehitus (kañjuks veel praegugi mitmetel õpetajatel esinev) oli tingitud asjaolust, et alahinnati õpilaste iseseisvat tööd ja nende võimeid kasutada mitmesuguseid lisaallikaid õppimisel. Nüüdisaegse õppetunni kasvatuslik jõud seisneb ennekõike tunni ideelises suuniluses, teaduse seostamises kommunismi ülesehitamise praktikaga, õpilaste tutvustamises kommunistliku eetika ja esteetika alustega, kommunistliku käitumise normide ja reeglite kujundamises ühiskondliku elu mitmesugustes sfäärides. Kui aga õpetaja annab tunnis teadmisi ainult dogmaatilisel, siis ei saa me rääkida kasvatustööst õppeaine kaudu. Õpilasteni ei tule viia ainult fakte, vaid eelkõige ideed, ei tule nõuda niivõrd fakte meeldejätmist, kuivõrd kindlustada õpilaste süvenemine materjalsse, anda võimalusi küsimuste esitamiseks, oma arvamuse väljütlemiseks. Selliselt ainetunnile lähenedes võime hakata rääkima tunni kasvatuslikust väärtusest.

Sügavalt eksivad need õpetajad, kes otsivad tingimusi õppetöö kvaliteedi tõstmiseks sel teel, et püüavad end vabastada kasvatustöö kohustustest. Seejuures õpetaja ei anna endale aru, et ta alandab õpilaste silmis tunduvalt oma aine autoriteeti. Niisugune õpetaja tuleb õpilaste ette mitte kui avara silmaringiga mitmekülgne ja huvitav inimene, vaid kui kitsarinnaline spetsialist, kes ei välju programmi raamidest ning ei nõua ka õpilastelt rohkemat. Sellise õpetaja suhtlemine õpilastega puudutab ainult õppeaine küsimusi tunnis, koduseid ülesandeid ja väljapandud hindedeid. Niimoodi õpetaja ise ahendab nende huvide ringi, mis võiks ja peaks teda siduma õpilastega. Just nii kaotabki õpetaja praktiliselt võimaluse mõjuda õpilaste tunnetuslikele huvidele, nende arenemisele ja lõppeks ka õpilaste edule õppeaines, mida ta õpetab. Samal ajal, kui õpetajale näib, et ta on vabanenud kasvatuslikest kohustustest, ta ikkagi «kasvatab» õpilasi, andes neile eeskju ühekülgsest ja formaalsusest. Katsed asja parandamise huvides ühele või teisele õppematerjali osale külge pookida «kasvatuslikke momente» ei anna midagi ning õpetavad õpilastele formalismi.

Meile ei ole vaja õpetamisele kasvatuslike



momentide külgekleepimist, vaid õppetöö sellist korraldamist, mis soodustab õpilase isiksuse kõigi külgede esiletoomist ja arendamist. Tõeliselt arendav õpetamine on alati kasvatav ja seda selle sõna kõige paremas mõttes. Seepärast mõelgem, õpetajad, kas paljud tõsised probleemid kasvatustöös ei saa alguse meist enestest. Vaadeldgem oma tegevust kriitilisemalt, püüdkem seda teha kõrvvalt, õpilaste pilguga, kes ootavad meilt tõelist osasaamist.

Ja veel. Pedagoogide enamikule on selgeks saanud, et aine käsitlemine tundides peab olema kõrgel ideelisel ja metodoloogilisel tasemel. Kuigi kõik pole seda veel lõplikult mõistnud, ei ole see enam probleem, mille üle diskuteerida. Küllalt palju pedagooge arvab aga, et õpetamise ja kasvatamise ühtsus seisneb aine kasvatusliku sisu avamises ja ammendamises. Ainult sellega piirduda aga ei saa. Uksnes tundides ei saavutata kunagi veendumuste kujunemist, need kujunevad alles praktikas, kuid just praktiline külg on meie kasvatustöö nõrk koht.

See puudujääk oli ja on praegugi veel mõnedes koolides seotud vana gümnaasiumi mentaliteediga (peamine oli ettevalmistus kõrgkooli astumiseks). Kui õpilane seda õpetamist omaks ei võtnud, siis ta lihtsalt praagiti koolist välja. Peame endale selgeit aru andma, et varem oli kool puhtalt haridusasutus, praegusajal on aga eelkõige kasvatusasutus. Muutunud on hariduspoliitika. Meie riik on loonud kõik tingimused ja eeldused selleks, et noored saaksid üldise keskhariduse.

Seega siis kasvatustöö kompleksuse kindlustamisel on kaalukas osa täita õppe- ja kasvatustöö ühtsusei ainetunni tingimustes. Õpetamise ja kasvatamise ühtsuse tagamine iga õppeaine kaudu peaks samaaegselt teenima ka õppeainete vaheliste seoste väljatoomise eesmärki. Erilisena rõhutaksin aga seda, et õpetamises üldse tuleb meil palju tõsist tööd teha tunni ideelise taseme tõstmiseks. Hoopiski põhjalikult tuleks aga igas koolikollektiivis läbi mõelda ühiskonnateaduste ja sotsiaalse tsükli õppeainete õpetamise parendamine.

Kompleksne lähenemine kasvatustööle ei ole tähtis mitte ainult ühe aine õpetamisel, vaid kogu koolitöö korraldamisel, s. t. tunni

ja tunnivälise tegevuse eesmärkide ühtsuse kindlustamisel. Kasvatustöö kompleksuse olulisteks tunnusteks tuleb pidada kasvatus eesmärkide, vahendite ja meetodite ühtsust. Meie koolides tehtava kommunistliku kasvatus ühtsed eesmärgid on näidatud kommunistliku partei ja meie valitsuse direktiivdokumentides, haridusseaduses, üldharidusliku keskkooli põhikirjas jne.

Et kasvatustöö kompleksuse nõuet täita ühe kooli tingimustes, peab olema välja kujundatud ning õppe- ja kasvatustöö teenistusse rakendatud terviklik kasvatustöö süsteem kõiki kommunistliku kasvatus komponente arvestades. Seepärast tuleks igas koolis olenevalt tingimustest ja võimalustest luua niisugune kasvatustöö süsteem, mis tervikuna oleks võimeline täiuslikult ja efektiivselt realiseerima üldised pedagoogilised ülesanded ideelis-poliitilise, töökasvatuse ja kõlbeline kasvatus tiheda ühtsuse alusel.

Kompleksse kasvatustöö resultatiivsus aga oleneb suuresti sellest, millise mõõdupuuga lähenetakse nii õpilasele kui ka lapsevanemale. See tähendab seda, et ennekõike peavad koolides olema välja töötatud ühtsed pedagoogilised nõudmised ning lahendatud nende nõudmiste ühtne esitamine iga pedagoogi poolt. On vist küllalt selge, et selline kool, kus ei ole kooskõlastatult tegutsevat pedagoogilist kollektiivi, kasvatustöös ühtset metoodikat ja suhtumist, kus tähelepanu ei koondata kõige tähtsamatele õppe- ja kasvatustöö küsimustele, ei saa tõsiselt loota edule õppe- ja kasvatustöös.

Kool ei saavuta oma töös kunagi vajalikku tulemusrikkust, kui iga õpetaja näeb ainult oma ainet, eraldab ja vastandab seda teistele õppeainetele, teistele koolitöö lõikudele. Veelgi enam, nagu juba eespool öeldud, ei saavuta see õpetaja edu ka oma aines. Õpilastele jääb selgusetuks, kuidas see õppeaine on seotud teiste teaduslike distsipliinidega, kogu hariduse ja kultuuriga. Selline õpetamine valmistab ette inimesi, kellel on võib-olla arvestatav maht faktilisi teadmisi, kuid samal ajal on need noored piiratud silmaringiga.

Meie pedagoogikas ilmneb tihti tendentsi üksipulgi lahti harutada ja laiali laotada kogu kommunistliku kasvatus protsess. Pedagoogilises kirjanduses antakse kommunistlik kasvatus koosnevana vaimsest, füü-



silisest, kõlbelisest, töökasvatusest ja esteetilisest kasvatusest. Väga harva selgitatakse, et selline jaotus on tinglik, et see puudutab peamiselt faktilist materjali, teelikult aga on kasvatuse oma olemuselt üks ja lahutamatu protsess. Ilma sellise arusaamiseta ei saa õigesti läheneda ka kommunistliku kasvatuse igale tahule ja kasvatustööle tervikuna komplekselt.

Sageli asetame rõhu ühele või teisele kommunistliku kasvatustöö komponendile. Näiteks esteetiline kasvatus, millest viimasel ajal palju räägitakse. Tihti nähakse esteetilisest kasvatusest nagu lahusolevana üldisest kommunistlikust kasvatustööst. Esteetilisest kasvatusest on tõesti oma spetsiifika ja eri vahendid, kui tegemist on muusikalise kasvatuse, kunstilise kasvatuse või mõne teise kunsti õpetamisega. Sügavamas mõttes on aga esteetilise mõiste mõõtmatult laiem: esteetiline on lahutamatu vaimsest, kõlbelisest, töökasvatusest ja kehalisest kasvatusest.

Iga erineva õppeaine õpetaja, andes oma aines õpilastele konkreetseid teadmisi, samaaegselt lahendab ühtseid hariduselu põhiülesandeid: õpetab õpilasi õppima, mõtlema, rikastab neid vaimse töö üldiste meetoditega, sidudes seda füüsilise tööga, kujundab lastes terviklikku teaduslik-materialistlikku maailmavaadet.

Koolielus on ikka olnud nii, et kasvatustöö on esindatud «mahukalt» plaanidel, üritustena jne. Asja tuum aga ei seisne plaanide ja ürituste arvus, vaid kõigi ürituste kasvatuse mõju kvaliteedis. Kogu häda paistab olevat selles, et õpilasele vaadatakse sageli kui mitmesuguste kasvatuse abinõude rakendamise objektile. Eks küsitakse ju klassijuhatajalt ikka, kui palju on korraldatud vestlusi, ekskursioone, kas kõigil õpilastel on ühiskondlikud kohustused, kui palju on kogutud makulatuuri jne. Hoopiski harva tunneme huvi selle vastu, millised on nende ürituste ja ettevõtmiste mõju tulemused õpilaste sisemaailma kujundamisel.

Koolitöö planeerimisel, aga ka hindamisel tuleb neid momente silmas pidada, eriti ürituste planeerimisel. Tunni ja tunnivälise tegevuse järjepidevuse tagamine on eelduseks kasvatustöö kompleksel teostamisel. Kasvatustöö kompleksplaan ei ole mitte

üksikute ürituste summa, vaid komplekssete pedagoogiliste mõjutusvahendite süsteem, mis on arvestatud õpilaste erinevatele vanuseliste gruppidele. Planeerides, näiteks, õpilastega tehtavat kõlbelist kasvatust, on vaja arvestada ühe või teise õppeaine spetsiifika ja võimalusi, pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ning perekonna osa jne. Kuid kõik see koos, tervikuna peab lahendama üldist ülesannet — elu suhte aktiivse hoiaku kujundamist. Rääkides iseiseiva töö harjumuste kasvatamisest ja õpilaste ühiskondlik-sotsiaalse aktiivsuse tõstmisest, mõtleme selle all õpilaste omavalitsuse ning õpilasorganisatsioonide osatähtsuse tõsist suurendamist aruka ja asjaliku pedagoogilise juhendamise kaudu.

NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev on öelnud ühes oma esinemises, et kogu pedagoogilise tegevuse kvaliteedi hindamise peamine kriteerium on kooli seinte vahelt väljuva noore inimese kommunistlikud iseloomujooned. Tõsi, see on ajalisel nagu kaugemale nihutatud, sest tõeline pale avaldub lõppkokkuvõttes töös ja elus, siis kui noor on kooli juba lõpetanud. Kuid ka koolipingis istuv õpilane kujutab endast isiksust, kes realiseerib oma võimeid. Järelikult kommunistlike joonte alged ja alused kujundatakse koolis otseselt õpetaja, õpilaskollektiivi ning õpilasorganisatsioonide aktiivsel osavõtul.

Kasvatustöö kompleksuse tagamisel koolitöös peaks kooli juhtkond koos parteialorganisatsioonide ja õpilasorganisatsioonidega igal õppeaastal kindlaks määrama kasvatuse ürituste sellise kvantiteedi, mis tagaks õpilaste võimetekohase arendamise, nende silmaringi avardamise, uute teadmiste saamise ja nende praktikas kinnistamise. Optimaalse kvantiteedi väljatöötamisel tuleb silmas pidada ja ette näha kasvatustöö kvaliteetset resultaat. Koolisisest vajab kasvatustöö tänapäeval hoopis põhjalikumalt ja asjalikumalt analüüsimist. Analüüsis fikseeritagu kõik positiivsed tulemused, kinnistatagu neid vorme ja meetodeid, mille abil head tulemused saavutati. Nii on võimalik ennetada vigu ning luua reaalsed tingimused põhjendatud kasvatuse ürituste planeerimiseks, kõigi pedagoogide tegevuseks kogu kooli kasvatussüsteemi parandamiseks. Kommunistliku kasvatuse ühtne kompleksne käsitlemine



koolitöö kõikides lõikudes on otsene vajadus ja nõue kasvatustöö parandamiseks ja edasiarendamiseks.

Meie aeg nõuab kasvatustööga tegelevate jõudude ühendamist. Kõrgete moraalsete omaduste kasvatamine võib teoks saada ainult sihipärase kooli, kodu ja üldsuse koostööna. Edu võime saavutada ainult sellega, kui kõik need kolm jõudu tegutsevad kooskõlastatult ühes suunas üksteist oma tegevusega täiendades ja toetades. On tekkinud vajadus ja reaalsed võimalused selleks, et kujundada meie koolid tõelisteks kasvatustöö keskusteks oma teeninduspiirkondades.

Kasvatustöö põhiprintsiibid mikrorajoonis tulenevad otseselt kommunistliku kasvatuses üldpedagoogilistest printsiipidest, kusjuures arvesse tuleb ka teatud eripära. Kasvatustöö põhiprintsiibid mikrorajoonis on järgmised:

■ mikrorajooni laste ja noorukitega tehtava kasvatustöö ühtsus ja vastastikune side kooli õppe- ja kasvatustööga;

■ kooli organiseeriv ja juhtiv osa õpilaste kasvatamisel mikrorajooni piires;

■ kooli, perekonna ja üldsuse tihe koostöö elukohajärgses kasvatustöös;

■ kooli, kooliväliste ja kultuurhariduslike asutuste koostöö; laste ja noorukite isetegevuse ja omavalitsuse koondiste olemasolu;

■ õpilaste, lastevanemate ja täiskasvanud elanikkonna igakülgse tegevuse aktiveerimine, nende jõupingutuste mobiliseerimine õpilaste vaba aja aruka veetmise tagamiseks;

■ laste ja täiskasvanud elanikkonnaga tehtava kasvatustöö ühendamine, mida tuleb organiseerida samaaegselt ja diferentseeritult.

Neist põhiprintsiipidest kasvavad välja kooli funktsioonid elukohajärgses kasvatus-töös. Kõigepealt peab kooli pedagoogiline kollektiiv tundma õppima mikrorajooni eripära ja tema pedagoogilist potentsiaali. Kooli funktsiooniks on ka lastevanemate, asutuste ja ettevõtete üldsuse ning vanemate õpilaste haaramine kasvatustöösse mikrorajoonis. Mikrorajooni pedagoogiliste jõudude juhtimine on samuti kooli ülesanne.

Pidades peamiseks ja kõige tähtsamaks kodust kasvatust, perekonna osa üldises kasvatustöö süsteemis, tuleb arvestada mitmeid asjaolusid:

■ Meil on palju noori perekondi, kes vajavad pedagoogilist nõuannet selleks, kuidas õigesti korraldada lapse eluolu.

■ Meil on perekondi, kus sisemine mikrokliima on pingeline ja ebasoodne, kooli ning üldsuse abiga on võimalik seda parandada.

■ Kahjuks on meil küllalt ka selliseid perekondi, kus lapse viibimine on äärmiselt ohtlik. Kool ja üldsus ei saa niisugustel juhtudel olla osavõtmatud.

■ 1970. a. rahvaloenduse andmeil oli meie maal 11,6% perekondi, kelle koosseisus oli ainult üks vanem (peamiselt ema); iga üheksas laps elas perekonnas, kus polnud isa.

See kõik eeldab seda, et koolide pedagoogiliste kollektiivide osa laste kasvatamisel suureneb veelgi. Kool, omades kvalifitseeritud, spetsiaalselt ettevalmistatud õpetajate-kasvatajate kaadrit, peab enda kanda võtma ka lastevanemate pedagoogilise hariduse tõstmise, nende tutvustamise pedagoogika aluste ja töökspidamisega mitte ainult teoreetiliselt, vaid ka — eriti olulisena käesoleval ajal — praktiliselt. Ideaalne oleks, et lapsevanem, pannud lapse kooli, hakkaks paralleelselt lapse arenguga ka ennast pedagoogiliselt arendama. Meie vabariigis väljakujundatud rahvaülikoolide võrk seda muidugi võimaldaks, kuid praegu moodustavad neis põhikontingendi koolieelsete laste ning algklasside laste vanemad. Vaja oleks oluliselt suurendada keskmaste õpilaste vanemate osa pedagoogika rahvaülikoolides.

Arukat lahendamist vajab ka pedagoogilise hariduse andmine kogu meie vabariigi elanikkonnale.

See oli ülevaade nendest instantsidest, kanalitest, mille kaudu on võimalik saavutada kasvatustöö komplekssus.

Meie püüdlused peavad eelkõige silmas kasvatustöö kompleksse resultatiivsust. See aga avaldub õpilaste aktiivses ühiskondlik-sotsiaalses hoiakus, nende silmaringi avarumises, nende kõlbelis-moraalsetes omadustes, nende teadlikus distsipliinis, nende kõrge ideelises ustavuses — ühesõnaga nende kasvatatuses.

Meie mõtestatud pingega töö annab suure osa selleks, et kool kujundada tõeliseks sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatusorganisatsiooniliseks keskuseks, kus teadmiste, veendumuste ja praktilise tegevuse sulam kindlustab noorte kommunistliku ideelisuse.



# ÕPPETÖÖ TASEME KOOLISISESE ANALÜÜSI STATISTILISI MEETODEID

VILJAR KALLAM,  
Saverna 8-kl. kooli direktor

Käesoleva töö eesmärk on propageerida õppetöö taseme koolisese analüüsi statistilisi meetodeid. Varem kasutatud põhinäitaja — õppeedukuse protsent — ei diferentseeri koole, sest üha enam klasse ja koole saavutab 100-protsendilise või sellele lähedase õppeedukuse, kuid ka sajaprotsendilise õppeedukuse juures ei ole erinevate koolide ja klasside õppetöö sisuline tase ühesugune. Et sellises olukorras õppetöö erinevusi arvestada, hakkasime täiendava näitajana kasutama **keskmist hinnet**.

Toome välja keskmise hinde nii klasside kui õppeainete viisi koos kvaliteediprotsentidega. Et analüüs oleks ilmekam, anname need seosed tabelite ja graafikute kujul ka aineõpetajate kohta.

Klassi ja õppeaine keskmise hinde leiame lihtsa aritmeetilise keskmise valemiga:  $\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$ , kus

$\sum x_i$  on õpilaste keskmiste hinnete summa,  
 $n$  — õpilaste arv.

Kooli keskmise hinde leiame kaalutud aritmeetilise keskmise järgi valemiga

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i f_i}{\sum f_i}, \text{ kus}$$

$\sum x_i$  on klasside keskmiste hinnete summa,

$f_i$  — klasside arv,

$\sum f_i$  — kooli õpilaste arv.

Statistika teooriast on teada, et aritmeetiline keskmine ei ole küllalt tüüpiline. Tunduvalt tüüpilisemad on mediaan ja mood.

Mediaan on korrastatud statistilise rea keskliige, mood aga samas reas kõige sagedamini esinev suurus.

Oletame, et kahes klassis on keskmised hinded võrdsed, kuid mediaanid erinevad. Kumba klassi eelistada? Tuleb eelistada seda klassi, kus mediaan on suurem.

Intervallitud statistilises reas mediaan on leitav valemiga:

$$Me = x_{me} + \frac{k \left( \frac{\sum f}{2} - \omega \right)}{f_{me}}, \text{ kus}$$

$\sum f$  on rea liikmete arv,

$x_{me}$  — mediaanintervalli alampiir,

$k$  — mediaanintervalli pikkus,

$\omega$  — mediaanintervallile eelnevate intervallide sageduste summa,

$f_{me}$  — mediaanintervalli sagedus.

Meile pakub ka huvi, millises klassis või õppeaines on õppetöö tase ühtlasem. Selleks soovime kasutada keskmise hinde standardhälvet (aga ka lineaarhälvet) ja variatsioonikoeffitsienti.



Standardhälve on leitav valemiga

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}}, \text{ kus}$$

$x_i$  on õpilase keskmine hinne,

$\bar{x}$  — klassi keskmine hinne,

$n$  — õpilaste arv klassis.

Variatsioonikoefitsient:

$$v = \frac{\sigma}{\bar{x}}, \text{ kus}$$

$\sigma$  on standardhälve,

$\bar{x}$  — aritmeetiline keskmine.

Kui eespool nimetatud suurused on leitud, saame andmed paigutada tabelisse 1. Koolis kasutame veel lisatabelit õppeainete keskmiste hinnete kohta klasside lõikes koos kvaliteediprotsendiga. Nende andmete analüüs koolisiseselt äratab teatud huvi. Küsimusi, mis sellisel analüüsil kerkivad aineõpetajate ja klassijuhatajate ette, käesolevas töös ei käsitleta.

Tabeli andmete analüüs pakub ka teatud uurimuslikku huvi ja võimaldab teha mõningaid üldistusi.

Kõigepealt vaatleme probleemi, kuidas teha tabeli 1 andmete põhjal klasside paremusjärjestust. (Antud analüüsi saame rakendada siis, kui õppeedukus on 98–100% piires.) Võiksime klassid järjestada paremuse järgi keskmise hinde alusel, kuid näib, et see oleks ühekülgne. Kuigi klassi kvaliteediprotsent on sisuliselt keskmise hinde osa, peitub selles informatsioon, mida ei ole õige jätta kasutamata. Pealegi püüavad koolid igati stimuleerida kvaliteediprotsendi tõusu.

Et keskmise hinde kõrval arvesse võtta kvaliteediprotsenti, on vaja leida nendevaheline seos. Et seos ei ole funktsionaalne, vaid korrelatiivne, siis saab selleks kasutada regressioonivõrrandit.

Tähistades keskmise hinde tähisega  $x$  (põhjus) ja kvaliteediprotsendi tähisega  $y$  (tagajärg), saame vastavalt sirge võrrandile seose keskmise hinde ja kvaliteediprotsendi vahel järgmisel kujul:

$$\begin{aligned} y &= -88,07 + 33x \\ y &= -a + bx \end{aligned} \quad [1]$$

Võrrand näitab, et keskmise hinde tõus 1 palli võrra kutsub esile kvaliteedi

tõusu 33% võrra, ehk hinde tõus 0,03 võrra kutsub esile kvaliteedi tõusu 1% võrra.

Seega hinde muutusele 0,03 võrra vastab kvaliteedi muutus 1%.

Klasside paremusjärjestuse saame teha nüüd järgnevalt: klassi keskmine hinne korrutada regressioonivõrrandi konstandiga  $b$  ( $b=33$ )\* ja liita klassi kvaliteediprotsent (või vastupidi: kvaliteediprotsent korrutada 0,03-ga ja liita keskmine hinne).

Tehes arvutused alg- ja keskastme klassides eraldi, saame algastmes parimaks 1. klassi, sest

$$3,9 \cdot 33 + 46 = 174,7 \text{ punkti}$$

ja keskastmes 4. klassi, sest

$$3,71 \cdot 33 + 37 = 159,43 \text{ punkti.}$$

Paremusjärjestuse koostamisel kehtib nüüd seos:

$$bx + y = \max$$

Kui koostaksime ka teise regressioonivõrrandi ja uuriksime vastupidist seost ning meid huvitaks küsimus, kuidas kvaliteet mõjutab keskmist hinnet, siis saaksime selle kujul

$$x = a + by.$$

Paremusjärjestus selle võrrandi kaudu toimuks järgnevalt:

$$by + x = \max.$$

Seega esikoha saab klass, kus suhe

$$\frac{y_{\text{teg}}}{y_{\text{opt}}} \rightarrow 1 \text{ (suhe läheneb ühele),}$$

mis tähendab, et keskmine hinne ja kvaliteediprotsent peaksid olema optimaalses proportsioonis.

Eespool saadud võrrandi [1] analüüsil selgub, et kvaliteedi kasv jääb keskmise hinde kasvust maha. Sedasama näitab asjaolu, et klassi vanuse kasvuga kvaliteet langeb kiiremini kui keskmine hinne ( $0,86 < 0,91$ ). Seega tuleb järeldada, et hinded «4» muutuvad suuremal määral «5»-ks, kui hinne «3» kasvab «4»-ks. See tähendab, et hinde «3» diapsoon on laiaaks aetud. Jälgides ka õppeainete regressioonivõrrandeid, on näha, et hinde «3» diapsoon on laiaaks

\* Hiljem näeme, et tuleks kasutada optimaalse võrrandi koefitsienti  $b=50$ .



paisutatud reaalinetes (matemaatika, keemia, füüsika).

Milline peaks olema optimaalne vahe-  
kord keskmise hinde ja kvaliteediprot-  
sendi vahel?

Kui õpetamise tase oleks ühtlane ja  
klassid enam-vähem homogeensed, siis  
peaks seos lähenema funktsionaalsele  
seosele, mida on võimalik avaldada üld-  
juhul järgmiselt:

$$y = -150 + 50x \quad [2]$$

või pöördfunktsiooni näol

$$x = 3 + 0,02y \quad [3].$$

Antud seoste juures hakkab silma, et  
kui  $x=3$ , siis  $y=0$  ja kui  $x=4$ , siis  
 $y=50\%$  (mis on loogiline).

Seega hinde kasv 1 palli võrra kutsuks  
esile kvaliteediprotsendi tõusu 50% võr-  
ra ja kvaliteediprotsendi tõus 1% võrra  
tooks kaasa hinde tõusu 0,02 võrra.

Toodud seost võivad mõjutada klassi-  
kontingendi heterogeensus ja õpetamise  
ebaühtlus. Heterogeensusse mõõduks võ-  
tame keskmise hinde standardhälbe (too-  
dud tabelis) ja õppeainete viisi arvuta-  
tud hinnete standardhälbed klassides.  
Heterogeensemaks loeme seda klassi, kus  
mõlemal viisil leitud standardhälvete  
summa on suurim. Ühtlasi näeme, et  
mida kõrgem on kvaliteediprotsent klas-  
sis, seda väiksemad on hälbed hinnetes  
õppeainete vahel.

Kasutades võrrandeid [2] ja [3] kui  
etalone, võime seada tingimuse, et tea-  
tud kindlale keskmise hinde tasemele  
peab vastama teatud kindel kvaliteedi-  
protsent, mida võime nimetada optimaal-  
seks. Selle saame leida võrrandist [2],  
mille võime kirjutada nii:

$y_{\text{optimaalne}} = -150 + 50x$ , kus  $y$  on kva-  
liteediprotsent.

Nagu näeme oma kooli andmetest (ta-  
bel 1), kõiguvad kvaliteediprotsendid  
meil suurtes piirides. Sama keskmise  
hinde piires 2., 4. ja 6. klassis kvalitee-  
diprotsendid hälbivad kuni 240%. Kogu  
kooli ulatuses keskmise hinde variat-  
sioonikoefitsient on vaid 5%, kuid kva-  
liteediprotsendil 31%, s. o. 6 korda roh-  
kem.

Kasutades võrrandit [2], leiame, milli-  
sed võiksid olla antud klassi keskmiste

hinnete piires kvaliteediprotsendid opti-  
maalsel juhul. Ka need on toodud tabelis  
1. Selgub, et 1., 2., 4. ja 5. klassis tegeli-  
kud kvaliteediprotsendid on suuremad  
kui optimaalne, samal ajal aga 3., 6., 7.  
ja 8. klassis on tegelikud kvaliteediprot-  
sendid väiksemad kui optimaalsed. Kui  
neid klasside gruppe omavahel võrrelda,  
siis selgub, et grupis, kus  $y_{\text{tegelik}} \geq$   
 $\geq y_{\text{optimaalne}}$ , on hinnete tase ainete viisi  
ühtlasem. Grupis, kus  $y_t < y_{\text{opt}}$ , on hin-  
nete tase ainete viisi ebaühtlasem,  
tugevatel õpilastel on üksikud kolmed  
(mis ei ole objektiivselt põhjendatud).  
**Sama heterogeensusse astme juures kõr-  
gema kvaliteediprotsendiga klassis on  
õppetöö tase ühtlasem.** Seda asjaolu  
kasutades võime märkida, et 6. klassis  
kvaliteediprotsendi langemine alla opti-  
maalset piiri (15% võrra) ei ole põhjen-  
datud klassikontingendi heterogeensusiga,  
sest hinnete standardhälvete summa nii  
õppeainete kui ka klassi keskmise järgi  
on väiksem kui teistel klassidel. Maksi-  
maalne heterogeensus näitaja on 3. klas-  
sis. Seega 6. klassis on olukord tingitud  
õpetamise ebaühtlusest, väikesel määral  
ka 7. ja 8. klassis, kuid 3. klassis kvali-  
teedi mahajäämus on põhiliselt seostatav  
klassikontingendi heterogeensusiga.

Seega tuleb olukorda  $y_{\text{teg}} > y_{\text{opt}}$  lugeda  
positiivseks, vastupidist aga negatiivseks.

Kuid kvaliteedi kasvul on omad piirid.  
Kui kvaliteedi kasv läheb keskmise  
hinde kasvust ette, siis omakorda aheneb  
hinde «3» diapason (sama heterogeenu-  
suse piires) ja tekib õpilaste ülehinda-  
mise oht. Seega koolides, kus võrrandi  
konstant «b» tuleb väike, on hindamis-  
süsteem kas rangem või laialivalguvam  
kui koolides, kus «b» on suur. Võrdlu-  
seks võib kasutada optimaalset konstanti  
( $b=50$ ).

Konstant «b» ligineb optimaalsele siis,  
kui hinde ja kvaliteediprotsendi vahel  
on tugev seos. Mida tugevam see seos on,  
seda paremini on korraldatud õppe- ja  
kasvatustöö protsess koolis, seda ühtla-  
sem on õpetamise tase.

Koolis tervikuna kaasneb keskmise  
hinde tõusuga ka kvaliteediprotsendi  
tõus, kuid korrelatsioon nende vahel ei  
ole eriti tugev. Sellele seosele avaldavad



mõju hinde ja kvaliteediprotsendi hälbed klassides. Kui 1., 4., 7. ja 8. klassis on need seosed enam-vähem normis, siis ülejäänud klassides on kõrvalekalded kas suuremad või väiksemad. Hinde ja kvaliteediprotsendi vahel klassides, kui võrrelda neid omavahel või uurida aastate lõikes, võivad esineda järgmised 9 seost:

- 1) keskmine hinne tõuseb, kvaliteet tõuseb
- 2) " " " " jääb samaks
- 3) " " " " langeb
- 4) " " langeb " tõuseb
- 5) " " " " langeb
- 6) " " " " jääb samaks
- 7) " " jääb samaks " langeb
- 8) " " " " tõuseb
- 9) " " " " jääb samaks

Need seosed leiavad kajastuse regressioonivõrrandis järgmiselt:

1. Kui võrrandid avalduvad kujul  $y = -a + bx$  ja  $x = a + by$ , siis keskmise hinde tõusuga kaasneb kvaliteediprotsendi tõus ja vastupidi.

2. Kui võrrandid avalduvad kujul  $y = a - bx$  või  $x = a - by$ , siis keskmise hinde tõusuga kaasneb kvaliteediprotsendi langus.

3. Kui võrrandites aga konstant  $b=0$ , siis hinde muutusega ei kaasne kvaliteedi muutusi ja vastupidi ning võrrand omandab kuju  $y=a$  või  $x=a$ .

Regressioonivõrrandil on teatav prognostiline tähtsus. Saadud võrrandit rahuldavad ka eelmise õppeaasta näitajad, seega on tal püsivam tendents. Võrrandiga saame ennustada kvaliteediprotsendi järgi oodatavat keskmist hinnet või vastupidi.

Meil on võimalus koole ja klasse hinnata kahelt tasandilt: 1) saavutatud keskmise hinde ja kvaliteediprotsendi taseme järgi, 2) keskmise hinde ja kvaliteediprotsendi vahelise seose struktuuri põhjal.

Oletame, et tegemist on kahe klassiga, kes saavutasid aasta lõpul võrdsed keskmised hinded ja kvaliteediprotsendid. Esimene saavutas selle hinde ja kvaliteedi tõusu arvel, teine aga kvaliteedi tõusu arvel, kusjuures hinne jäi samaks. Kumba eelistada? Ilmselt tuleb eelistada esimest klassi.

Tabel 1

Klass	Klassi keskmine hinne	Kvaliteedi %	Optimaalne kvaliteedi %	Hinde standardhälve	Keskmise hinde mediaan	Hinde ja mediaani võrdlus
1	3,90	46	45	0,60	3,69	Me < $\bar{x}$
2	3,70	50	35	0,68	3,99	Me > $\bar{x}$
3	3,92	42	46	0,55	4,10	Me > $\bar{x}$
4	3,71	37	35,5	0,54	3,48	Me < $\bar{x}$
5	3,50	32	25	0,49	3,30	Me < $\bar{x}$
6	3,72	21	36	0,49	3,72	Me = $\bar{x}$
7	3,40	17	20	0,39	3,19	Me < $\bar{x}$
8	3,30	12	15	0,41	3,11	Me < $\bar{x}$
Kooli keskmine	3,66 $\bar{x}$	30,5 $y_{\text{teg}}$	33 $y_{\text{opt}}$	0,18 $\sigma$	3,70 Me	Me > $\bar{x}$



Tabelis 1 on toodud keskmise hinde standardhälbed. Viimased langevad koos klassi vanusega, korrelatsioon nende vahel on tugev. Teiselt poolt langeb klassi vanusega ka kvaliteediprotsent niisama tugevas korrelatsioonis. Seega ei saa me oletada seoses klassi vanusega tegelikult olulist klasside homogeensemaks muutumist. Kvaliteediprotsendi langus võib olla seotud ka õppimisega alla oma võimete, kohusetunde vähenemisega vanemates klassides jne., mis sisuliselt ei muuda heterogeensust. Seetõttu mõõdamegi heterogeensust\* keskmise hinde ja õppeainete hinde standardhälvete summaga (s. t. suhtelist heterogeensust). Esimese juures leiab klassi vanuse suurenedes aset languse tendents, teise juures aga tõusutendents. Sellise arvestusviisi piires osutuvad kõige heterogeensemateks 2. ja 3. klass. Seega on vaja rõhutada õppetöö individualiseerimist rohkem algklassides, vanemates klassides aga säilitada üksikuid «tippe». Kõige suurem kvaliteediprotsendi tõstmise reserv on keskmise hindega õpilased.

Tundub, et kvaliteediprotsendi tõusu on vaja igati rõhutada ja stimuleerida. Keskmise hinde tõus on samaväärne kvaliteediprotsendi tõusuga, kui seos nende vahel on küllalt tugev. Nõrk seos hinde ja kvaliteedi vahel viitab enam puudustele õppe- ja kasvatustöö protsessis kui õpilaskontingendi kvaliteedis, sest madala keskmise hinde juures on optimaalsed kvaliteediprotsendid ka vastavalt madalamad ja nende suurustevaheline seos peaks säilima. Kui seose nõrgenemist ei saa põhjendada õpilaskontingendi heterogeensusega, siis tuleb põhjusi otsida õppetöö kvaliteedist, peamiselt aga õpetamise ebaühtlusest.

Klassikontingendi tugevust on suhteliselt võimalik hinnata mediaani ja keskmise hinde võrdluse teel. Klassides, kus  $Me > \bar{x}$ , peaks olema tugevam õpilaskontingent. Neis klassides, kus  $Me < \bar{x}$ , on võimalik oletada kaht võimalust: kas

kontingent on nõrgem, või õpitakse klassis alla oma võimete. Viimane seos ilmnes 7. klassis.

Uurisime ka keskmise hinde seost õpilaste koduse õpiaja pikkusega. Seos oli nõrk. Tugevam seos valitseb õppeaine populaarsuse ja selle omandamisastme vahel õppetunnis. Selgus ka, et õpilased, kes õpivad internaadis ja pika-päevarühmas, ei saavuta kõrgemat keskmist hinnet kui kodus õppivad õpilased.

Järeldused:

1. Keskmise hinde ja kvaliteediprotsendi vahelise seose tugevus iseloomustab kooli õppe- ja kasvatustöö kvaliteeti eeskätt õpetamise ühtluse seisukohalt.
2. Regressioonivõrrandite analüüsi põhjal tuleks kasutusele võtta optimaalse kvaliteediprotsendi näitaja, mis võimaldab hinnata klasse keskmise hinde ja kvaliteediprotsendi vahelise seose seisukohalt ning anda objektiivsema hinnangu klassi õpitööle.
3. Võimalik on teha klasside paremusjärjestus, mis arvestab nii kvaliteediprotsenti kui ka keskmist hinnet.
4. Regressioonivõrrandi konstanti «b» võib kasutada hindamissüsteemi õigsuse kontrollimiseks.
5. Kvaliteediprotsendi tõusuga õppeainete hinnete ühtlus kasvab, s. t. õppetöö tase muutub ühtlasemaks.
6. Regressioonivõrrandi järgi saame diagnoosida kas keskmist hinnet kvaliteedi järgi või kvaliteediprotsenti keskmise hinde põhjal.
7. Koolides, kus konstant «b» tuleb väike, võib olla tegu hinde «3» diapasooni laiakspaisutamisega.

\* Heterogeensust mõõdame suhteliselt klasside vahel.



---

# NLKP XXV KONGRESSI MATERJALID 11. KLASSI AJALOO JA ÜHISKONNAÕPETUSE TUNDIDES

---

**MILVI VALTS,**  
Turba keskkooli õpetaja

Käesoleval õppeaastal mõtleb iga ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja sellele, kuidas tõhustada tööd NLKP XXV kongressi materjalidega. Ülesanne on suur ja vastutusrikas, mis nõuab õpetajalt loomingu- lähenemist ja uute metoodikavõtete kasutamist, et töö ei muutuks šabloonseks ning õpilastele igavaks faktide ja arvude pähetuupimiseks.

Keskkooliõpilastelt nõuame, et nad, õppides tundma NLKP XXV kongressi ideid ja otsuseid, oskaksid neid ka õigesti kommenteerida, teha järeldusi ja üldistusi, oskaksid näha probleeme, siduda omandatud teadmised nõukogude rahva ja elukõige meie noorsoo ees seisvate praktiliste ülesannetega.

L. I. Brežnev rõhutas, et «mitte miski ei ülenda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb igapäevaseks käitumisnormiks». Sellist eesmärki saavutada on võimalik ainult õpilaste mõtetegevuse

aktiviseerimise teel, suunates neid ise- seisvale loomingu- lisele tööle.

Tööd NLKP XXV kongressi materjali- dega kergendab raamat «NLKP XXV kongressi materjale» (Tallinn, 1976), mi- da peaks ajalookabineti- s piisavalt olema, et organiseerida õpilaste iseseisvat tööd.

Peale NLKP XXV kongressi ja NSV Liidu Ülemnõukogu IX koosseisu 5. istungjärgu materjalide tuleks tutvuda ka L. I. Brežnevi kõnega Euroopa kommu- nistlike ja töölispartei- de konverentsil Berliinis 29. juunil 1976, tema vastustega Prantsuse televisioonile 5. oktoobril 1976, L. I. Brežnevi kõnega NLKP Keskkomi- tee pleenumil 25. oktoobril 1976 ja NSV Liidu ametiühingute XVI kongressil ning EKP XVII kongressi materjalidega.

NLKP XXV kongressi materjalide es- mane tundmaõppimine toimus eelmisel õppeaastal, mil olid huvitavad kohtumi- sed (Turba keskkoolis kohtumine NLKP XXV kongressi delegaadi, kolhoosi «Hiiu Kalur» esimehe Hugo Maidega) ja õpi- lased said küllaldaselt informatsiooni partei suure foorumi kohta. Kongressi materjalide tundmaõppimine on aga pikaajaline, sihipärane protsess, mille kulgemise edukus sõltub suurel määral ajalooõpetajast. On ju ajaloo ja ühis- konnaõpetuse tundides kõige soodsamad võimalused selleks, et viia NLKP XXV kongressi ideed õpilasteni tihedas seoses õppeprogrammi teemadega. Muidugi peaks mõtlema sellele, kuidas XXV kong- ressi materjale tutvustada. Eriti esimene ettekanne, teoreetiline konverents, semi- naritund, rühmatöö jne. peaks olema hu- vitav ja emotsionaalne.

Need sammud, mis nõukogude rahvas NLKP juhtimisel on astunud, suured ja vastutusrikkad ülesanded uuel viisästa- kul, nõukogude rahva ennatsalgav töö — kõik on meie päevade kordumatu kange- lastegu kommunistliku ühiskonna loomi- sel. Seda peavad õpilased taipama mitte ainult mõistusega, vaid tundma ka süda- mega.

Häid võimalusi õpilaste tundemaailma mõjutamiseks annab näiteks tund, mis on organiseeritud protestimiitinguna ja kus tuleb arutusele NLKP XXV kong- ressi avaldus «Vabadus imperialismi ja



reaktsiooni vangidele!». Tunnis sobib kasutada omaloomingulist protestilaulu või C. Ittura «Venceremost». Tuleks juttu teha Luis Corvaláni vabastamisest, tema vastuvõtust Moskvast ja esinemisest televisioonis.

NLKP XXV kongressi avaldust on hea tutvustada ka ühiskonnaõpetuse tunnis teema «Rahvaste vabadusliikumine» ja uusima aja kursuses teema «Ladina-Ameerika rahvaste imperialismivastane võitlus» puhul.

Huvi äratamiseks majandusküsimuste vastu saab 11. klassis korraldada kahe õppetunni ulatuses teoreetilise konverentsi teemal «Majanduse arendamise sõlmprobleemid tänapäeval». Sellele konverentsile tuleks kutsuda külalistena esinema ümbruskonna majandite esindajad ja rajooni juhtivaid töötajaid. Võiks arutada järgmisi küsimusi:

1. Mida andis IX viisaastak Eesti NSV-le?
2. Mida andis IX viisaastak meile?
3. Rajooni (linna) saavutused IX viisaastakul ja ülesanded X viisaastakuks.
4. Ümbruskonna ettevõtete ja majandite (meil: Riisipere ja Saida sovhoosi) saavutused ja ülesanded.

Konverentsil jääb kõlama mõte, et IX viisaastak muutis meie maa tugevamaks ja võimsamaks ning ka Eesti NSV andis selleks oma panuse.

Eesti NSV territoorium moodustab 0,2% NSV Liidu territooriumist, põllumajandusmaa 0,3% NSV Liidu külvipinnast. Meie vabariigi osatähtsus põllumajandussaaduste tootmisel ja varumisel on märkimisväärne. Varutud toodangu absoluutse mahu poolest oleme 15 liiduvabariigi hulgas 7. kohal piimavarumisel, 8. liha ja 9. munade varumisel. Eesti NSV müüs IX viisaastakul riigile 1,84% piima, 1,33% liha ja 0,94% mune NSV Liidu vastavate toodanguliikide varumismahust (7).

Rääkides üldharidussüsteemi ja eelkõige keskkooli tõsise täiustamise vajadusest, märkis L. I. Brežnev NLKP XXV kongressil: «Tänapäeva tingimustes, kus inimesele tarvilike teadmiste maht tunduvalt ja kiiresti kasvab, ei ole enam võimalik panna pearõhku teatud hulga

faktide omandamisele. Tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskust.» (1, lk. 89.)

Keskkooli vanemates klassides peaks õpilastel olema piisav oskus algallikatega töötamiseks. Sellele toetudes võime üles ehitada tunni teemal «NLKP XXV kongress» (programmiteema NSV Liidu ajaloos).

Kogu klass jaotada 4–5 õpilasega rühmadeks. Rühmade moodustamisel tuleks arvestada, et igasse rühma satuks üks hea lektor ja üks n.-ö. kunstnikukäega õpilane. Esinemise teema valib rühm vabatahtlikult õpetaja poolt pakutud teemade hulgast:

1. IX viisaastak kui ulatusliku sotsiaalse programmi elluviimise aeg.
2. X viisaastaku peaülesanne ja iseärasused.
3. Tootlike jõudude paigutus X viisaastakul.
4. X viisaastaku ülesanded tööstuses ja põllumajanduses.
5. Rahva elatustaseme tõstmise programm.
6. Eesti NSV X viisaastakul.

Rühma ülesanne on rühmatöö tunnis (pikkus 2 õppetundi) esineda valitud teemal. Ettekande esitab rühmavanem (lektor). Rühma ülejäänud liikmed jaotavad töö omavahel: üks valmistab näitliku õppevahendi ettekande illustreerimiseks (võib kasutada ka klassitahvliit), teine otsib huvitavaid fakte ja andmeid jne. Lektor võib oma ettekandes märkida, kelle andmeid kasutas. Tunni lõpul kirjutab iga õpilane paberilehele, millise rühma ettekanne talle kõige rohkem huvi pakkus. Järgmises tunnis teatatakse valiku tulemused ja õpetaja premeerib kahte-kolme paremat rühma. Kahtlemata vajavad rühmad õpetajapoolset juhendamist ja see töö ei mahu õppetundide piiridesse. Tulemused on aga üllatavad, sest õpilased on väga leidlikud, ja rühmatööks nähtud vaev tasub end kuhjaga. Toosin ühe näite. Valiku tulemusena meeldis 29 õpilasele 32-st III rühma ettekanne «Tootlike jõudude paigutus X viisaastakul». Lektor kasutas kaarti koos vastavate aplikatsioonidega, mis andsid



hea ettekujutuse nihetest tootlike jõudude paigutuses. Teistele rühmadele ja-gati NSV Liidu kontuurkaardid ja soovi korral võis seda koos lektoriga täita. Kõigile sai selgeks, et uuel viisaastakul suureneb Siberi ja Kasahstani piirkon-dade tähtsus. Uraalidest ida pool paikne-vate rajoonide arvele langeb kogu nafta- ja gaasitoodangu juurdekasv ning üle 90% söetoodangu juurdekasvust.

Idapiirkondade osatähtsus suureneb üleliidulises kütusetoodangus 43%-lt 1975. a. 56%-le 1980. a.

Nende piirkondade tähtsus suureneb energiamahukate tööstusharude arengu baasina; rajatakse uued alumiiniumi, plastmassi, sünteetilisi vaike ja naftakee-mia saadusi tootvad ettevõtted; rikkalikud puiduvarud võimaldavad suurendada puidu töötlemist. Kesk-Aasia vabariiki-des, Kasahhi ja Aserbaidžaaani NSV-s on suur tööjõu loomulik juurdekasv, seetõ-ttu pööratakse tähelepanu töömahukate tööstus- ja põllumajandusharude loomise-le. Rakendatakse omavahel seotud toot-misalade grupiviisilist paigutust ning suurettevõtete filiaalide rajamise põhi-mõtet.

NSV Liidu Euroopa osas ja Uraalis on loodud suured või koguni hiigelsuured tootmisettevõtted. Neis piirkondades on vähe kütust, toorainet, tööjõu loomulik juurdekasv on väike. Peasuund seetõttu tegutsevate ettevõtete ümberseadistamine ja rekonstrueerimine ning töö tehni-kaga varustatuse taseme oluline tõst-mine.

NLKP XXV kongressil tehtud uusi teo-reetilisi järeldusi, üldistusi, uusi strateegilisi ja taktikalisi seisukohti saame põh-jalikumalt selgitada siis, kui kasutame NLKP XXV kongressi materjale tihedas seoses ajaloo ja ühiskonnaõpetuse prog-rammiteemadega.

### Uusim aeg

**I. Sotsialismi muutumine maailmasüs-teemiks.** (Vt. NLKP Keskkomitee aru-ande esimest osa «Olukord maailmas ja NLKP rahvusvaheline tegevus» — 1, lk. 8—15.)

Tunnis võib kasutada iseseisvat tööd õpetaja esitatud juhendi alusel.

1. Milliseid suuri ülesandeid õnnestus mõõdunud viisaastakul lahendada sotsia-lismimaadel? (1, lk. 9—10.)

2. Kuidas areneb sotsialismimaade kom-munistlike parteide koostöö? (1, lk. 10—11.)

3. Milline on sotsialismimaade osa maa-ilma majanduses? Võrrelge EMÜ-ga. (1, lk. 12.)

**II. Hiina Rahvavabariik.** (Vt. «Olukord maailmas ja NLKP rahvusvaheline tege-vus» — 1, lk. 14—15.)

1. Millise iseloomustuse annab L. I. Brež-nev Hiina praeguste juhtide poliiti-kale?

2. Millist poliitikat Hiina suhtes peab meie partei ainuõigeks?

Küsimusi ei tarvitse alati esitada töö-juhendina, õpetaja võib küsimused või kava kirjutada tahvile ning materjali väikese ulatuse puhul selle ka suuliselt esitada.

**III. Rahvusvaheline kommunistlik liiku-mine praegusel etapil.** (Vt. NLKP ja maa-ilma revolutsiooniprotsess — 1, lk. 33—41.)

1. Milles avaldub kommunistlike parteide autoriteedi kasv kapitalistlikes maades? (1, lk. 36.)

2. Kuidas lahendatakse lahkavamusi eri maade kommunistide vahel?

3. Milliste progressiivsete mittekommu-nistlike parteidega me pooldame sideme-te süvendamist? Miks? (1, lk. 39.)

4. Kuidas pingelõdvendus mõjutab klas-sivõitlust? (1, lk. 39—40.)

NLKP Keskkomitee aruande esimest osa «Olukord maailmas ja NLKP rahvus-vaheline tegevus» saab kasutada veel järgmiste uusima aja ajaloo teemade lä-bivõtmisel: «Poola Rahvavabariik», «Tšehhoslovakkia Sotsialistlik Vabariik», «Saksa Demokraatlik Vabariik», «Kuuba Vabariik», «Vietnami Sotsialistlik Vaba-riik», «India», «Egiptuse Araabia Vaba-riik», «Süüria Araabia Vabariik», «Ameerika Ühendriigid», «Saksa Föderatiivne Vabariik», «Prantsusmaa», «Jaa-pan», aga samuti teemade «Imperialismi koloniaalsüsteemi lagunemine», «Kolo-nialismi kokkuvarisemise seaduspärasus», «Rahvusvahelised suhted nüüdisajal», «Ühiskonna arenemise põhijooned uusi-



mal ajal», «Sotsialistliku revolutsiooni ja sotsialismi ehitamise üldised seaduspärasused ja iseärasused eri maades» juures.

### Ühiskonnaõpetus

**Teema:** «Rahvaste vabadusliikumine». (Vt. 1, lk. 15—20.)

1. Nimetage vabanenud riikides viimastel aastatel toimunud muutused? (1, lk. 15.)
2. Kuidas suhtub NSV Liit arengumaades toimuvatesse keerulistesse protsessidesse? (1, lk. 16 ja 17.)
3. Milles avaldub arengumaade välispoliitika aktiviseerumine? (1, lk. 16 ja 17.)
4. Iseloomustage meie suhteid araabia maadega. (1, lk. 17.)
5. Andke hinnang suhetele Aasia ja Aafrika maadega. (1, lk. 18—20.)

Sama tööjuhendit võib kasutada uusima aja ajaloos teema «Imperialismi koloniaalsüsteemi lagunemine» puhul.

**Teema:** «Rahu ja rahulik koosseiseteerimine». Selle teema juures on hea võimalus anda hinnang NLKP Keskkomitee tegevusele seoses XXIV kongressil vastuvõetud rahuprogrammi praktilise realiseerimisega. Sobib käsitleda koos Helsingis toimunud Euroopa julgeoleku- ja koostöö nõupidamise materjalidega (õpilase referaat).

**NSV Liidu ajaloos on teema «NLKP XXIV kongress ja selle rahvusvaheline tähtsus».** Selle käsitlemisel võib õpetaja anda ülesandeks teha analüüs XXIV kongressil vastuvõetud rahuprogrammi täitmisest. Õpilastel on NLKP XXIV kongressil vastuvõetud rahuprogramm vihikutesse kirja pandud, seepärast pole tööjuhendit vaja. Jaotame klassile raamatu «NLKP XXV kongressi materjale» ja teatame leheküljed, kust leida vastus.

Käsitledes desarmeerimise probleemi, võib anda järgmise iseseisva tööjuhendi (vt. «Suhete arenemine kapitalistlike riikidega» — 1, lk. 20—30):

1. Miks võidurelvastamise pooldajad räägivad nn. «Nõukogude ohust»?
2. Milliseid samme on astunud NSV Liit ja teised sotsialismimaad desarmeerimiseks?

3. Miks ei rakendata ellu kõiki ÜRO Peaassamblee poolt vastuvõetud resolutsioonine võidurelvastamise pidurdamiseks?

4. Miks Viini nõupidamine on seni tulemusteta?

5. Mida on teinud üldsus ülemaailmse rahu tagamiseks?

**Teema:** «Kapitalismi üldkriis». (Vt. «NLKP ja maailma revolutsiooniprotsess» — 1, lk. 33—41.)

1. Millised sündmused kinnitavad viimasel ajal kapitalismi üldkriisi süvenemist? (1, lk. 33—34.)
2. Mille eest võitleb tänapäeval kapitalistlike maade töölisklass? (1, lk. 34.)
3. Millega tõestate L. I. Brežnevi poolt esitatud väidet, et kapitalism on tulevikuta ühiskond?

Üks ühiskonnaõpetuse kursuse ülesandeid on kujundada õpilastes veendumust, et kõik meie edusammud kommunismi ehitamisel ja rahu kindlustamisel on lahutamatu seotud NLKP osatähtsuse kasvuga arenenud sotsialistlikus ühiskonnas. Seepärast tuleks õpilastega tingimata analüüsida NLKP Keskkomitee aruande III osa «Partei arenenud sotsialismi tingimustes».

**Teema:** «Partei on meie juht». (Vt. «Partei arenenud sotsialismi tingimustes» — 1, lk. 73—100.)

1. Millised muutused on toimunud NLKP koosseisus kahe kongressi vahelisel perioodil? (1, lk. 73—74.)
2. Milliseid eesmärke täitis parteidokumentide vahetus? (1, lk. 75.)
3. Iseloomustage leninlikku tööstiili parteilises juhtimises! Tooge näiteid! (1, lk. 79—81.)
4. Milline on NLKP kaadripoliitika? (1, lk. 81—83.)

**Teema:** «Töötajate ühiskondlikud organisatsioonid». Aruandekõnes NLKP XXV kongressil ütles L. I. Brežnev, et nõukogude poliitilise süsteemi lahutamatuks osaks on ühiskondlikud organisatsioonid ja et need on tähtsamaid kanaleid kodanike osavõtuks ühiskonna juhtimisest.

Õpilased võiksid NLKP Keskkomitee aruannet kasutades vastata järgmistele küsimustele:



1. Andke hinnang ametiühingute tööle möödunud viisaastakul! (1, lk. 96—37.)

2. Millised ülesanded on ametiühingutel? (1, lk. 96—97.)

3. Millise hinnangu annab L. I. Brežnev Leninliku Komsomoli tööle? (1, lk. 97—98.)

4. Millised uued leheküljed kirjutasid kommunistlikud noored kommunismi ehitamise kroonikasse? (1, lk. 98.)

**T e e m a:** «Töö ja jaotamine». Selle teema käsitlemisel ei saa mööda minna sotsialistlikust võistlusest. Õpilased tutvuvad V. I. Lenini artiklitega «Kuidas organiseerida võistlust» ja «Suur algatus». NLKP Keskkomitee aruannet kasutades saame vastuse küsimusele sotsialistliku võistluse kulgemisest IX viisaastakul ja X viisaastaku esimesel aastal. (1, lk. 88—89.)

**T e e m a:** «Nõukogude sotsialistlik riik». (Vt. «Mõningaid riiklike ja ühiskondlike organisatsioonide parteilise juhtimise küsimusi» — 1, lk. 93—100.)

1. Anda arenenud sotsialistliku ühiskonna iseloomustus! (1, lk. 94.)

2. Miks pöörab partei erilist tähelepanu nõukogude tööle? (1, lk. 94.)

3. Mida on ette näha meie seadusandluse ja sotsialistliku õiguskorra tugevdamiseks? (1, lk. 94—95.)

4. Mida on tehtud meie maa kaitsevõime tugevdamiseks? (1, lk. 96.)

5. Mida peab kajastama NSV Liidu uue konstitutsiooni projekt? (1, lk. 99—100.)

Andes arenenud sotsialistliku ühiskonna iseloomustust, tuleks rõhutada, et sellises ühiskonnas on harmooniliselt arenenud majanduslikud, sotsiaal-poliitilised ja kultuurilised elutingimused. Meie majandust iseloomustab võimas materiaaltehniline baas. Sotsiaal-poliitilisel alal on täiuslikud ühiskondlikud suhted. Ainuvalitsev on sotsialistlik jaotamisprintsip töö kvantiteedi ja kvaliteedi järgi. Poliitilise pealisehituse moodustab üldrahvalik, oma olemuselt sügavalt demokraatlik riik. Kultuuri alal muutub veelgi laiahaardelisemaks rahvaharidus ning pääseb võidule marksistlik-leninlik maailmavaade.

Autor ei suuda ega tahagi pakkuda kõiki võimalusi NLKP XXV kongressi

materjalide kasutamiseks ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides. Rõhutada tahaks aga seda, et kongressi dokumentide kasutamine programmiteemade läbivõtmisel on üks põhisuundi NLKP XXV kongressi materjalide tutvustamisel.

Paljudel neist, kes veel täna koolis õpivad, tuleb homme partei poolt seatud ülesandeid ellu viia. NLKP XXV kongressi otsuste põhjalik tundmine rikastab neid teadmistega eelseisva viisaastaku ülesannetest ning aitab igaühel kindlaks määrata oma kohta kommunismiehitajate suures armees.

### Kirjandus

1. NLKP XXV kongressi materjale. Tallinn, «Eesti Raamat», 1976.
2. Seltsimees L. I. Brežnevi kõne NLKP Keskkomitee pleenumil 25. oktoobril 1976. — «Eesti Kommunist», 1976, nr. 12.
3. J. Käbin, EKP Keskkomitee aruanne ja vabariigi parteiorganisatsioonide järjekordsed ülesanded. — «Eesti Kommunist», 1976, nr. 2.
4. V. Klauson, NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundadest 1976—1980. — «Eesti Kommunist», 1976, nr. 2.
5. V. Klauson, Partei kursil läheme uutele võitudele. — «Eesti Kommunist», 1977, nr. 1.
6. M. Prokofjev, NLKP XXV kongress ja nõukogude kooli ülesanded. — «Nõukogude Õpetaja», 1976, 10. aprill.
7. H. Männik, Algav aasta on X viisaastaku ülesannete täitmisel otsustav. — «Sotsialistlik Põllumajandus», 1977, nr. 1.
8. V. Garina, Nõukogude inimeste heaolu kasv. — «Eesti Kommunist», 1976, nr. 7.
9. E. Ilmjärv, NLKP XXV kongressi materjalide käsitlemisest. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 12.
10. H. Kroon, NLKP majandusstrateegia X viisaastakul. — «Abiks lektorile ja propagandistile», 1976, nr. 37.
11. V. Lillemäe, Teoreetilised konverentsid. — «Eesti Kommunist», 1977, nr. 1.
12. NLKP XXV kongressi materjalide tutvustamisest üldhariduskoolide õpilastele. — «Nõukogude Õpetaja», 1976, 27. märts.
13. А. Г. Колосков. Изучение материалов XXV съезда КПСС в школьном курсе истории СССР (IX—X классы). «Преподавание истории в школе», 1977, № 1.



---

# KEELETEADUS JA EMAKEELE ÕPETAMISE ERI- METOODIKA\*

---

**KARL KARLEP,**  
**TRÜ eripedagoogika kateedri**  
**õppejõud, pedagoogika-**  
**kandidaat**

Erikoolide võrgu areng Eesti NSV-s, defektoloogiaosakonna avamine, õpikute ja metoodiliste juhendite kirjastamine nõuab uute pedagoogiliste teadusharude kujunemist meie vabariigis. Viimaste hulka kuulub ka emakeele õpetamise erimetoodika. Kujunedes rakendab iga uus teadus või teadusharu mitmete teiste teaduste saavutusi. Käesolevas artiklis vaatlemegi erimetoodika sõlmpunktide, s. o. lugema ja kirjutama õpetamise ning kõnearenduse ja praktilise grammatika seost ühega nendest — keeleteadusega.

---

\* Koostatud eriinternaatkoolide II keelepäeval esitatud ettekande põhjal.

Keeleteadus peab aitama otsustada, mida õpetada. Loomulikult ei õpeta me anormaalsetele lastele akadeemilist grammatikat ega vastavastatud teooriaid. Keeleteaduse saavutused aga võimaldavad määrata need kõneühikud, mis tuleb lapsel omandada, ja need keeleühikud, mida analüüsi teel «leida». Alles seejärel saab otsustada, missugused toimingud tuleb keelendite analüüsiks ja sünteesiks formeerida. Erimetoodika põhilisi iseärasusi, võrreldes metoodikaga üldkoolis, seisnebki selles, et erimetoodika annab võtteid ja vahendeid kõnetegevuse kujundamiseks ega piirdu ortograafilise ja grammatilise analüüsiga. Seepärast tulebki materjali valikul otsustada, kas keelend või keeleline seaduspärasus on sageli kasutatav, kas nende omandamine on lapsele vajalik ühes või teises klassis. Näiteks ei ole mõttekas tegelda komaga liitlause abikooli algklassides, sest lapsed sel ajal liitlause peaaegu ei kasuta. Küll aga tuleks 3. ja 4. klassis alustada liitlause formeerimisega suulisel kõnes. Häälikuväldete ja häälikugruppide käsitlemist aga on vaja alustada juba 1. klassis, sest nimetatud teadmiste teotub lugema ja kirjutama õpetamine ning õppimine.

## KEELETEADUS NING LUGEMINE JA KIRJUTAMINE

Vaatleme lähemalt kirjaoskuse õpetamist. Keskseks probleemiks on seejuures foneemide ja grafeemide süsteemi määratlus, sest õpetamist analüütilis-sünteesilisel meetodil saab õigeks pidada juhul, kui tööd alustatakse konkreetse keele foneemide süsteemi tutvustamisest. Viimasega peab laps, võib-olla välja arvatud kurdid ja sensoorsed alaaalikud, tutvuma enne tähtede õppimist. Alles seejärel on õige selgitada tähestiku kasutamist ning põhilisi graafikareegleid.

Alates M. Veske töödest on eesti foneetikal ja fonoloogial küllaltki soliidne ajalugu. Kuid isegi keeleteaduse möödunud sajandi saavutused ei ole tänapäeval veel kõik metoodikas rakendatud.



Ebakõla tekib juba põhihäälikute (segmentaalfoneemide) arvu määramisel, sest analüüsi aluseks võetakse tähestik. Näiteks kirjutatakse J. Valgma ja N. Remmeli käsiraamatus, et eesti keeles, kaasa arvatud võõrhäälikud, on 27 häälikut. Sulghäälikud on tähestiku järgi esitatud kahekordselt (5, lk. 27). Sama lahenduse leiame praktiliselt ka aabitsates ja õpikutes.

Graafika pseudoprimaarsus foneemide suhtes ilmneb veelgi teravamalt häälikuväldete käsitlemisel. Üldkooli 1. klassi programm näeb ette ainult lühikese ja pika (pika all mõeldakse nii pikka kui ka ülipikka) hääliku eristamist. Häälikupikkusi ei käsitleta diftongides ja konsonantühendites. Järelikult lähtutakse lugema ja kirjutama õpetamisel sõnade kirjapildist, mitte aga foneetikast ja fonoloogiast. Unustusse on jäänud M. Veske tees, et «heal ei ole mitte tähele antud, vaid täht healele» (6, lk. 7). Võib lugeda erimetoodika saavutuseks, et abikoolis käsitletakse alates 1. klassist kõiki häälikuvälteid ning tutvutakse põhiliste graafikareeglitega: lapsed õpivad teadlikult valima ühe- või kahekordset tähte.

Algõpetuses ei saa mööda minna ka sisehäälikute ning häälikugruppide (täishäälikud, sulghäälikud, ülejäänud kaashäälikud) praktilisest tundmisest. Sisehäälikute, lapse jaoks «ohtlike» häälikute määramine on vajalik selleks, et rakendada graafikaregleid ühe- või kahekordse tähe valikul. Sisehäälikute määramine ja grafeemivalik eeldavad aga omakorda häälikute grupi määramist.

Traditsiooniliselt peetakse nimetatud toiminguid algklassi õpilastele «raskeks». Eksperimentaalses õpetamises on aga tõestatud, et hääliku- ja foneemi-analüüsi materialiseerimine noopide abil võimaldab tutvustada häälikugruppe ja -välteid juba abikooli 1. klassis, sisehäälikuid aga alates abikooli 2. klassist. Võib julgesti väita, et häälikuväldete ja sisehäälikute käsitlemisest loobumine mitte ei kergenda, vaid raskendab algklassiõpilaste tööd. Raskeks ei osutu

mitte keeleline seaduspärasus, vaid selle traditsiooniline esitamisviis.

Rakendamist vajavad ka foneetikute viimaste aastate uuringute tulemused. On selgunud, et esmavätlene häälik on vastandatud pikale ja ülipikale suhtelise vältuse poolest, ülipikk häälik aga pikale ja lühikesele esmajoones artikulatsiooni pingepoolest (1). Tähendab, et lühike ja ülipikk häälik on omavahel eristatavad kahe parameetri alusel, pikk häälik aga vastandatud ülejäänutele ühe ja seejuures erineva parameetri alusel. Sellepärast on häälikuväldete diferentseerimist õige alustada lühikese ja ülipika hääliku vastandamisest ning alles seejärel eristada pikk häälik ülejäänutest. Peale selle ei ole õige ülipika hääliku käsitlemisel toetuda ainult hääldamise vältusele (ülipika hääliku «venitamisele»), vaid ka artikulatsiooniaparadi pingetunnetamisele. Mõningate tähelepanekute alusel osutub kasulikuks saata pika lihthääliku hääldamist sõnas sujuva kaaretaolise käeliigutusega, ülipika hääliku hääldamist aga raiuva liigutusega. Samad liigutused aitavad võidelda ka skandeeritud kõne vastu. Kuid nimetatud rütmid vastavad esmajoones sõnavältele. Seepärast ei saa sujuvat käeliigutust kasutada teisevältilise diftongi või konsonantühendi koostise analüüsimisel (üksikhäälik lühike), küll aga osutub see kasulikuks viimaste lugemisel ja hääldamise formeerimisel. Mõningad keeleteaduse saavutused lubavad täpsustada ka lugema õpetamise meetodikat. Kauaaegseks probleemiks on olnud väikseima sünteesiühiku määramine. Kord on selleks peetud silpi, kord sõna. Esimesel juhul moonduvad häälikute pikkussuhted, teisel juhul osutub aga häälikute-tähtede arv sageli suuremaks kui lapse operatiivse mälu maht. M. Hindi uurimused võimaldavad kõige väiksema lugemisühikuna rakendada kõnetakti (selle variandiks on ühesilbiline sõna), sest kõnetakt matkib iseisva sõna foneetilist struktuuri (2, lk. 64). On väga oluline, et kõnetakti ulatuses säilib sõnale omane rõhulirütmiline struktuur. Võib oletada, et kõnetaktidest tuleb lähtuda ka mootor-



sete alaalkute ja nürmikute hääldamise formeerimisel.

Koartikulatsiooni taastamine lugemisel kõnetakti ulatuses nõuab orienteerumist täishäälikutele või diftongidele ning vältekandjatele häälikutele (tähtede). Eksperimentaalselt on kindlaks tehtud, et kasulikuks töövõtteks on vastavate grafeemide esiletõstmine graafiliste vahenditega — värvidega või erineva asetusega real (vältekandja võib real trükkida kõrgemale).

Mõnikord ületab tähtede arv ka ühes kõnetaktis sobiva lugemisühiku mahu (*punase, kollastes* jne.). Sellisel juhul võib ära kasutada hääldamisel ilmnevat tendentsi liigendada sõna kahesilbilisteks ühikuteks. Sõna sünteesi harilikult ei sega kolmanda silbi hääldamine praktiliselt kolmandavältilisena (*puna-se, kollas-tes*), kuigi see võib soodustada skandeerimist.

Kõnetakti kui väikseima sünteesiühiku kasutamine algõpetuses tõstab uues valguses üles ka **sõnavälte** probleemi, mida seni pole lugema õpetamisel arvestatud. Kui kirjutamisel on oluline määrata iga hääliku vältus, siis enne sõna sünteesi on vaja teada, millest sõltub sõna rõhulis-rütmiline struktuur, s. t. sõnaväldet.

Arvestades häälikute **pikkussuhteid** kõnetaktis, selle **silpide arvu** ning **silpide struktuuri**, avaneb võimalus järjestada materjal aabitsas kõnetaktide ja nende variantide kaupa. Ühte gruppi valitakse näiteks teisevältilised kahesilbilised sõnad: *Aare, saare, laulu, salli, silma* jne. Lugemise hõlbustamiseks on kasulik fikseerida sõnavälde mingi märgiga, näiteks kaare ja kaldjoonega (*läulan laulu*).

Kuna algajal lugejal teksti sisu hääldamist (esmakordset) ei reguleeri, osutuvad kasulikuks kõik graafilised orientiirid, mis abistavad sõna ja lause foneetilis-intonaatilise struktuuri taastamisel.

## KEELETEADUS NING KÕNEARENDEUS JA GRAMMATIKA ELEMENTAARSUS

Sõnade tundmine kindlustab ainult kõne nominatiivse funktsiooni — nimeta-

mise, ja sedagi osaliselt. Mõtete edasiandmiseks (ja mõistmiseks) on vaja sõnade seostamist lauses ning lauset seostamist tekstiks. (Võrdle: vana, laud, jalg; vana laua jalg; laua vana jalg; ring, ruut, all; ruut on ringi all; ring on ruudu all). Kõnearenduse huvides tuleb anormaalsetele lapsele õpetada nii passiivset kui ka aktiivset praktilist grammatikat, et ta esialgu õpiks keelendite grammatilist tähendust tundma ning hiljem grammatilisi väljendusvahendeid kasutama. Grammatika õpetamise algetalpil on seejuures palju ühist sõnavaralise tööga: vastandatakse situatsioon ja keelend (näiteks *pane kapile, lauale, toolile* jne.; *pane sahtlisse, ämbriisse* jne.). Hiljem lisandub keelendite semantilis-vormiline analüüs (3).

Õpetamisel tuleb meeles pidada ühte keeleteaduse põhilist seisukohta: iga keelend moodustab vormi ja tähendusühitsuse, igal keelendi formaalsel osal on oma «keeleline tähendus». «Vorm ja tähendus peavad selguma teineteise kaudu ja kõikjal keeles toimub nende liigendamine ühiselt» (7, lk. 136). Näiteks tähendus «seesolemine» omandatakse **koos** käändelõpuga **-s** või tagasõnaga «*sees*», tähendused «*kuulaja*» ja «*kõneleja*» koos pöördelõppude ning isikuliste asesõnadega, «*vahendatud teade*» koos tunnusega **-vat** jne. Seega omab ka kõne formeerimisel täieliku jõu tees, et «tähendus on lingvistilise analüüsi hädavajalik tingimus» (7, lk. 132). On õige lisada, et «tähendus» on ka keelendite konstrueerimise (sünteesi) hädavajalik tingimus. Vastasel juhul «õpitud» käänamis- või pööramistabel lapse kõnes rakendust ei leia.

Metoodika seisukohalt on oluline kindlaks määrata, missuguste keeleühikutega (sõnaosa, sõnavorm, sõnaühend, lause) tuleb praktilise grammatika õpetamisel tegelda. Arvestades õpetamise eesmärki (anda lapsele vahendid suhtlemiseks), peavad selleks olema **suhtlemisel kasutatavad ühikud**, s. t. «süntaktilised ühikud» (12, lk. 7). G. Zolotova järgi on nendeks esmajoones laused, aga ka sõnade süntaksivormid ja sõnaühendid kui laiendatud süntaksivormid, mida harili-



kult kasutatakse teise sõna laiendina või lause konstruktiivse osana. Oluline on märkida, et üks ja sama käändevorm sisaldab mitu süntaksivormi (laual, vennal, õhtul), s. t. on rakendatav mitmes funktsioonis. Lause, sõnaühend ja sõnavorm mingis funktsioonis ongi praktilises grammatikas käsitletavateks ühikuteks.

Kõnearenduse seisukohalt on oluline arvestada, et sõnavormi (esmajoones käändevormi) funktsioon on peale vormi (tuli **kooli**, tuli **koolist**) sõltuvuses sõna leksikaalsest tähendusest ja ühendisse kuuluvatest teistest sõnadest. Tõepoolest, sõnavormi tähenduse selgitamiseks on vaja koostada sõnaühend (või lause).

Näiteks:

1) mõttes **koolist** — tuli **koolist**, sama käändevorm, erinev funktsioon tuleneb põhisõnast;

2) võttis **kapist** — võttis **jalast**, sama käändevorm, kuid erinev funktsioon tuleneb laiendite tähendusest;

3) magab **diivanil** — magab **voodis**, sama funktsioon, kuid erinev vorm tuleneb laiendite leksikaalsest tähendusest.

Kõnes kasutamise järgi jaguneb käändevorm süntaksivormideks. See eeldab käändevormi omandamist ja analüüsi funktsioonide kaupa ning järelikult ka õpetatava materjali vastavat grupeerimist. Kõnearenduse seisukohalt on sõnavormide grupeerimine funktsioonide järgi tähtsam kui sõnade valik näiteks tüüpikondade järgi. Viimast aga tuleks arvestada materjali jaotamisel ühte funktsiooni tutvustades.

Keelendi käsitlemise praktilises grammatikas võib tinglikult jaotada kolmeks etapiks:

1) keelendi ebateadlik omandamine (propedeutika periood);

2) keelendi analüüs ja konstrueerimine (keelelise harjutused);

3) keelendi teadlik kasutamine (kõnelised rakendusharjutused) (11).

Esimene ja kolmas etapp eeldavad **kõnesituatsioonide** loomist. Propedeutika perioodil on selleks eelistatud praktiline tegevus ja süžeeplidid, viimasel etapil piirdutakse tihti sõnalise kontekstiga.

**Keelelise harjutuse** võime omakorda jaotada kahte gruppi:

a) keelendite tähenduslik-vormiline analüüs;

b) keelendite konstrueerimine (süntees) ja rakendamine väljaspool konkreetset suhtlemist (enamik harjutusi keeleõpikutes).

Analüüsimisel on oluline keelendite muutmine, tähenduse ja vormi võrdlemine, morfeemide ja sõnavormide ning ühendite tähenduse selgitamine. E. Benveniste järgi nõuab keelendi analüüs nii selle jaotamist formaalseteks osadeks kui ka osadest uuesti terviku, s. o. kõrgema tasapinna ühiku moodustamist, et välja selgitada osa tähendus (7). Tõepoolest, sõnavormi tähendus selgub, nagu varem märkisime, alles sõnaühendis (tiris välja **liivast, liivast** kungas), sõnalõpu tähendused sõnavormis (**liiva-st**). Nimetatud tasandeid tuleb arvestada ka koolis: sõnaosa määramise ja selle tähenduse selgitamine algab tööst sõnaühendi või lausega, millest minnakse üle sõnavormile. Rakendusharjutustes tuleb läbi teha vastupidine käik.

Analüüsi tulemused vajavad fikseerimist, milleks harilikult kasutatakse graafilisi vahendeid. Oluline on skemaatilisel fikseerida nii **keelendi tähendus** (leksikaalne ja grammatiline) kui ka struktuur. Kui võimalik, kasutatakse selleks aplikatsioone, skeeme, skemaatilisi jooniseid. Võimaluse korral materialiseeritakse analüüsi käik operatsioonide kaupa.

Keelendite konstrueerimisel moodustatakse need tähenduse järgi või formaalsete tunnuste alusel, kasutades jälle toimingu materialiseerimist. Näited korraldusest (sõnad antud):

1) moodusta sõnavorm, mis väljendab, kellena töötatakse;

2) moodusta ainsuse tüvi, lisa lõpp **-na**.

Keeleliste harjutuste hulgas on eriline tähtsus tööle **sõnaühenditega**, sest lause hargnemisel on kombineerimine «predikatiivsete paaridega» põhiline operatsioon. K. Korovin märgib, et «sõnaühend on grammatika seaduspärasuste praktilisel omandamisel lähteühikuks, väljendades loogilisi suhteid grammatika va-



henditega ning olles ehitusmaterjaliks lausele» (13, lk. 13). Autor lisab, et sõnaühend võimaldab küllaltki selgelt väljendada «vormi ja tähenduse» kompleksi, lausega võrreldes on sõnaühend lihtsam vaadelda, võrrelda ja modelleerida (13, lk. 12).

Kui keeleühikute hulgas pöörame erilist tähelepanu **sõnaühenditele**, siis sõnaliikide hulgas vajab esiletõstmist **verb** — **lihtlause keskne element** (4; 12).

Kõnearenduse seisukohalt tuleb eristada verbi leksikaalse tähenduse ja verbivormide grammatilise tähenduse küllaltki erinevat rolli. Verbi leksikaalsest tähendusest oleneb suurel määral sõnaühendi või lause koostis. Võib väita, et tegusõnu tundmata ei ole lapsel käändsõnadega peaaegu midagi peale hakata. Motoorne alaalik osutub näiteks praktiliselt kõnetuks juhul, kui ta valdab ligi paarisada nimisõna. Elementaarne suhtlemine osutub aga võimalikuks mõnekümne sõnaga, kui nende hulgas on 20–30 tegusõna (9). Ka tugisõnadena abistavad tegusõnad last teksti genereerimisel märgatavalt rohkem kui sõnad teistest sõnaliikidest.

Eelnev teoreetiline analüüs lubab järeldada, et käändevormide tutvustamine funktsioonide kaupa ei eelda mitte ainult nimisõnade grupeerimist, vaid ka tegusõnade valikut. Võib üsna suure tõenäosusega oletada, et verbide grupeerimine süvasituatsioonide (mingite hästi üldiste tegevuste või seisundite mõistete) alusel osutub kõnearenduse metoodika seisukohalt produktiivseks (4).

Nimisõna muutevorm on sõnaühendi moodustamisel küllaltki oluline komponent. Sama ei saa öelda verbivormide kohta, sest verbi laiend sõltub harva verbi vormist. Kuid lauses on verbivormide grammatilisel tähendusel ometi väga suur roll. G. Zolotova jt. järgi moodustavad lause predikatiivse telje kolm kategooriat — modaalsuse, aja ja isiku kategooria, väljendades mõtte ja tegekkuse suhet (12). Nimetatud tähenduste mõistmiseks ja väljendamiseks ongi vaja tunda ja kasutada tegusõnade vorme. Verbi grammatilise tähenduse mõistmi-

sest oleneb suurel määral, missugune kujutluspilt ütluse põhjal luuakse.

Vaatleme näiteks lauseid: *Ats istus ja joonistas maja. Ats istuks ja joonistaks maja, kui tal oleksid tool ja pliats. Ats, istu ja joonista!*

Kõigis kolmes lauses esinevad üldkasutatavad verbid **istuma** ja **joonistama**, kuid lausete aluseks olevad situatsioonid osutuvad hoopiski erinevaks. Võib täiesti nõustuda W. Chafe'i väitega, et **verbi grammatiline tähendus kuulub kogu lause juurde**, mitte aga ei iseloomusta ühte sõna või sõnaühendit.

Ütlust kinnitab verbi **olema** laialdane kasutamine. V. Doroševski nimetab verbi **olema** vorme kõige üldisemateks preditseerimise instrumentideks. Need vormid võimaldavad sageli aru saada ainult sellest, missugustes suhetes vaatleb kõneleja esemeid või nähtusi (10, lk. 143).

Missugune ühik (lause, sõnaühend või sõnavorm) sobib verbivormi tähenduslikvormilise analüüsi lähtekohaks? Teoreetiliselt seisukohti ja õpetajate tähelepanekuid arvestades kaldume arvama, et verbivormi grammatilise tähenduse selgitamiseks on õige **lähtuda lausest**, millele järgneb sõnavormi formaalne analüüs. Analüüs toetugu praktilistele situatsioonidele või keelelisele kontekstile, et välja tuua kommunikatsioonisituatsioonist **osavõtjate suhted**, tegevuse ja ütluse **ajaline suhe** ning ütlusega väljendatud **tegevuse** või **olukorra tõenäosus** ja **reaalsus**. Näiteks võib tingiva kõneviisi käsitlemisel kasutada järgmisi võtteid:

Õpetaja: Priit kardab tormi. Ütle, mis tingimusel Priit saaks olla meremees!

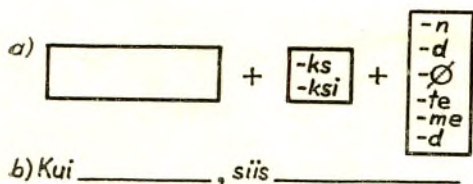
Õpilane: Kui Priit ei kardaks tormi, siis...

Õpetaja: Otsusta, millal Mart võis öelda järgmise lause: Kui sõber tuleks appi, lõpetaksime töö kiiremini.

Tahvlil on valikuks antud järgmised laused («situatsioonid»): Mart lõpetas töö. Mart ootab enne töö alustamist sõpra. Martil on töö pooleli.

Tegusõna vormide ja tingimuslause moodustamiseks on õpilastele abiks skeemid. Näiteks:





Situatsiooni loomine või taastamine on vajalik ka selliste «lihtsate» kategooriate nagu **isik** ja **arv** mõistmiseks. Oluline on fikseerida, kes räägib, kellele räägib ja kellest (millest) räägib.

Lõpuks tahaksin peatuda metoodika seisukohalt ühel küllaltki positiivsel nähtusel. Viimase 10—15 aasta jooksul on märgata keeleteaduse ja psühholoogia seisukohtade lähenemist, sellest annavad tunnistust generatiivse grammatika, psühholingvistika ja neurolingvistika saavutused (14; 15). Nii generatiivne grammatika kui ka kõnepühholoogia tunnistavad fakti, et genereeritav ütlus läbib esialgu mõttesüntaksi faasi ja alles seejärel formeeritakse see keelesüntaksi seaduspärasuste alusel (8). Või teiste sõnadega, kõne genereerimine algab nn. semantiliste kujutluste ja süntaktiliste süvastruktuuride moodustamisega, mis transformeeritakse pindstruktuuri reeglitele vastavaks lauseks (14; 15).

Kõne tajumisel on operatsioonide järjekord loomulikult erinev. Mõttesüntaksi primaarsus pindstruktuuri suhtes eeldab, et kõnetegevuse formeerimine toetuks otseselt tunnetustegevusele, lapse igapäevasele praktikale. Kuid semantilised komponendid jaotuvad pindstruktuuris leksikaalsete ja grammatiliste ühikute vahel. See tähendab, et sõnavaralise töö kõrval tuleb pidevalt tegelda grammatilise tähendusega ja seda väljendavate vahenditega.

Nagu varem märgitud, on käändevormide õpetamine soovitatav korraldada käändefunktsioonide kaupa, grupeerides vastavalt nimisõnu ja verbe. Formeeritud sõnaühendite mudeleid on seejärel võimalik rakendada temaatilistes vestlustes.

Verbi käsitlemist tuleb aga organiseerida kahes suunas: a) verbide leksikaalsest tähendusest lähtudes — sõnaühendi-

ja lausemudelite formeerimine; b) verbivormide grammatilisest tähendusest lähtudes — situatsiooni ning lause vastandamine ja konkreetsete lausete moodustamine.

#### Kirjandus

1. A. Eek, M. Remmel, Eesti foneeetika uurimise tulemusi. «Keel ja Kirjandus» 1971, nr. 12.
2. M. Hint, Eesti keele sõnafonoloogia I. Tallinn, 1973.
3. K. Karlep, E. Markvart, Emakeele õpetamise abikooli IV—V klassis. Tallinn, 1974.
4. H. Rätsep, Süvasituatsioonidest ja lausemallidest. «Emakeele Seltsi Aastaraamat» nr. 18. Tallinn, «Eesti Raamat», 1972.
5. J. Valgma, N. Remmel, Eesti keele grammatika. Tallinn, «Valgus», 1968.
6. M. Veske, Eesti keele healte õpetus ja kirjutuse viis. Tartus, Schnakenbergi trükk ja kulu, 1879.
7. Э. Бенивенист. Общая лингвистика (перевод с французского). М., «Прогресс», 1974.
8. Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. Изд. АПН РСФСР, М., 1956.
9. Б. М. Гриншпун. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. В сб. «Нарушения речи и голоса у детей», под ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской, М., «Просвещение», 1975.
10. В. Дорошевский. Элементы лексикологии и семиотики (перевод с польского), М., «Прогресс», 1973.
11. А. Г. Зикеев. Развитие речи в системе специального обучения слабослышащих учащихся языку, (автореферат докт. дис.). М., 1973.
12. Г. А. Золотова. Очерк функционального синтаксиса русского языка, М., «Наука», 1973.
13. К. Г. Коровин. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку (автореферат докт. дис.). М., 1973.
14. А. Р. Лурья. Основные проблемы нейролингвистики. Изд. МГУ, 1975.
15. И. А. Мельчук. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл—Текст», М., «Наука», 1974.



---

# KIRJANDIST JA KIRJANDIÕPETUSEST ALGKLASSIDES

---

## VIIVI MAANSO

Kirjandi õnnestumine või mitteõnnestumine on suuresti **teemast ja selle sõnastusest**. Nooremate õpilaste kirjandite temaatika määrab kõige üldisemalt programm, nõudes süžeeiliste kirjandite viljelemist laste mängudest, tööst kodus ja koolis, ekskursioonidest, nähtud kino- ja teatrietendustest (1, lk. 12, 29, 33). See on lastele tuttav ainevald, kus mõtetest puudus ei tohiks tulla. Mida kiiremini järgneb kirjandi kirjutamine läbielatud sündmusele, seda faktiderikkam ja muljetevärskem on õpilase töö; pikem ajaline distants võib tingida taunitavat üldsõnalisust ja tühipaljast fraasitsemist. Lisaks programminõudele tahaks veel kord rõhutada nn. fantaasiakirjandite osa, mis ergastavad õpilase mõttelendu, lubavad faktidega uperpallitada, edasi anda unistusi ja kujutlusi sellestki, mis viie meelega pole tajutat.

Sobivast ainekust vähem oluline ei ole teema sõnastus, mille ülesandeks on ühelt poolt konkretiseerida, millest nimelt selle teema all kirjutada tuleb, teiselt poolt äratada kirjutamishuvi ja väljendamistarvet. Nooremate õpilaste lähenemisviisi elunähtustele ja üks algklassides õpitavaist põhilisist kompositsiooninõudeist — keskendada jutustus ühe sündmuse ümber — tingivad, et

teema ei või olla liiga lai. Ometi kohtame algklasside õpilaskirjandil sageli pealkirju, nagu «Näärivaheajal», «Talvelõbud», «Õues», «Minu sõbrad» jpm., mis eeldavad küll õpilastele hästi tuttava ainekuse käsitlemist, kuid millede piiritlemata sõnastus tingib kirjandis mitmeid ebakohti. Tööd jäävad kas üldsõnaliseks, pannakse kirja väheütlemaid ning šabloonseid väljendeid (*on ~ oli väga tore ~ huvitav; mulle meeldib kõige rohkem ~ väga jms.*) või siis esitatakse kuiv loetelu juba teoks saanud või kavatsitavaist ettevõtmistest, sageli üksikelemente ning sellest tulenevalt lauseidki omavahel sisuliselt, loogiliselt seostamata. Piiride mitteamarustamist võib aga tingida ka küllalt kitsas teema, kui selle sõnastus ei suuna õpilase mõttekäiku ühele kindlale sündmusele: kirjutatakse lihtsalt sellest, mis pealkirjaga seoses meenub, ehkki sisuliselt pealkirja alla ei mahu (näit. pealkirja «Rongis» all — *sõitsime onule külla, sõitsime rongiga, onu oli jaa-mas vastas, maal oli väga lõbus jms.*; vrd. näit. pealkirjaga «Väikevenna (minu) esimene rongisõit»). Samalaadsete puudusteni, liiksaks võõrast ning lapsekohatut väljendust matkiva ilutsemiseni viivad kirjeldavat või arutlevat kirjandit eeldavalt sõnastatud teemad (näit. «Sügis metsas», «Nüüd vulisevad veed», «Talv minu akna taga», «Faamat — parim sõber», «Kelleks saada?»), mis hoolimata sellest, et programm neid algklassides eitab, on küllalt levinud.

Mida kitsam ja konkreetsemalt sõnastatud on teema, seda enam leiame õpilastöödest huvitavat, uudset ja isikupärastki (sobivaid kirjanditeemasid vt. näit. S. Undi kirjutisest «Vabakirjandi kaitseks»).

Mõistagi tuleb kitsaste teemade pakkumisel arvestada, et iga õpilase kogemuslik pagas ja huvide ring on erinev. Üht õpilast ahvatleb kirjutama üks, teist teine sündmus; ühes äratub mõtteid niisugune teema sõnastus, millesse teine ei suuda kuidagi sisse elada. See tingib vajaduse ühe ja sama üldteema või kirjandiõpetusliku ülesande piires anda mitu, erinevalt sõnastatud pealkirja, millede seast õpilane ise valib enda tarvis sobivaima. Kui 3. klassis on kirjandi üldteemaks suvine koolivaheaeg ja kirjandiõpetuslikuks eesmärgiks õpetada vältima sõnakordusi väljenduses, laseme õpilastel kirjutada oma kõige huvitavamast suvisest sündmusest, pakkudes



valikuks näiteks pealkirjad «Sõit heinakoorma otsas», «Õõbisime isaga telgis», «Esimest korda merel (järvel)», «Onu ostis auto», «Käisin lõbustuspargis (loomaaias)» jms. Kui õpilane oli haige ega saanud seepärast minna koos teistega teatrisse, võib ta kirjutada selle asemel kinokäigust või hoopis televiisori vahendusel nähtud filmist; ekskursiooni asemel võib kirjutada sellest, kuidas ta käis emaga Tartus, jne. Eriti väärib silmas pida-mist tütarlaste ja poiste huvide erinevus.

Eelöelduga ei ole tahetud eitada vajadust lastele näidata, et ühele ja samale teemale võib läheneda eri viisil ning sama pealkirjagi all kirjutada sootuks erinevatest elujuhtumitest. Nimetatud kirjandiõpetusliku põhitõe selgitamiseks ei tohiks pealkirjad alati lausa etteütlevad olla. Kõige toredam mäng on Jüri ja Antsu arvates kindlasti hoopis muu kui Kerstil ja Triinul. Teema «Ootamatu külaline» lubab jutustada niihästi meremehest onu saabumisest kui ka ukse taha ootamatult ilmunud kodutust kassipojast või viimasel ööl mahasadanud esimesest lumest.

Uudset ja erinevat lähenemist samale teemale õpetavad mitmed spetsiaalsedki ülesanded, nagu sündmuste loetlemine, millest võiks teatud teema all kirjutada, erinevate pealkirjade mõtlemine kirjandi!e ühel ja sa-

Joonis 1



mal üldteemal, kahe-kolme erisuguse lõpu mõtlemine teatud sündmusele (näit. vette kukkumine ei tarvitse alati lõppeda haigeks jäämisega, nagu see on õpilaskirjandeis tunduvalt sagedasem kui elus, vaid hoopis toreda pesupäevaga) jne.

Joonis 2



Samad põhimõtted peaksid kehtima siis, kui kirjandis kujutatavate elunähtuste ringi ja sündmuste juurde ei juhi pealkiri, vaid käsitletava teema määrab kindlaks diapositiiv, pildiseeria, jutustuse algus jms., mis algklassides peaks leidma üsna sagedast kasutamist. Näiteks joonisel 1 kujutatud nelja pildi teema on üks ja seesama — «Kalal», kuid üksikpildid konkretiseerivad teemat suuresti erinevalt: siin on võimalik kõnelda niihästi oma esimestest õngitsemiskatsetustest kui ka päriskalurite tööst või pajatada humoristliku lugu, kuidas oodatud ahvena asemel hakkas õngekonksu külge midagi muud. Joonisel 2 kujutatud pildi põhjal on kirjandi üldteemaks «Turul», mis aga ei ütle veel midagi turul toimunud sündmus(t)e kohta ega lahenda küsimustki, kas letile nõjatuv poiss on müüja abiline või ostja või ei kumbki neist. Vastavasuaunaliste küsimuste üle mõeldes, erinevatele lahendustele sobivaid pealkirju otsides ja mõnikord ehk ka õpetaja antud teema kohta ise pilti või pilte joonistades konkretiseerib õpilane enda jaoks, millest just tema kirjutada kavatseb; erinevate arvamuste-lahenduste paljus ei luba kaasõpilaste poolt väljendatut lihtsalt korrata, vaid siit võib ainult üht-teist ümbertöötamist vajavat oma mõtetele lisandada.



Ning veel midagi pealkirjast. Alklasside õpilasi köidab siingi kujundilisus. Sõnastagem siis ema abistamise teema näiteks «Keetsin ise suppi» või «Kokapoisina pliidi ääres», pealkirja «Vihma hakkas sadama» asemel pakkugem õpilastele «Sain läbimärjaks», «Olin haige» asemel «Oli see alles nohu!», «Lahing gripiga» vms. ja «Tegime aprillinalja» asemel lihtsalt «Aprill!».

Uldkehtivaks ning -tunnustatud meetoodiliseks nõudeks on, et iga kirjand tuleb ette valmistada, seda hoolikamalt ja läbimõeldumalt, mida nooremad on õpilased. Ettevalmistamatus või halva ettevalmistusega võib kaasuda oht, et kirjand kas sisuliselt või väljenduslikult ebaõnnestub, töö tulemus ei rahulda kirjutajat ega õpetajat ning edasisekski kaob huvi midagi luua. Väide «Ma ei oska!» ei tarvitse sugugi viidata mõttelaiskusele ega kirjutamisainese puudumisele, pigem asjaolule, et seda, mida nõutakse, pole õpetatud.

Ettevalmistuse ülesandeid sõnastada pole raske. Need sisalduvad kokkuvõtlikult järgmises:

- 1) õpetada lapsi mõistma, millest neil tuleb antud teema all kirjutada;
- 2) kanda hoolt, et lastel oleks, millest sel teemal kirjutada;
- 3) tagada küllaldane keelevahendite varu (sõnavara, lausekonstruktsioonid) olemasolevate mõtete väljendamiseks;
- 4) ennetada keelevigu;
- 5) kujundada põhioskusi tekkinud mõtete korrastamiseks terviktekstiks.

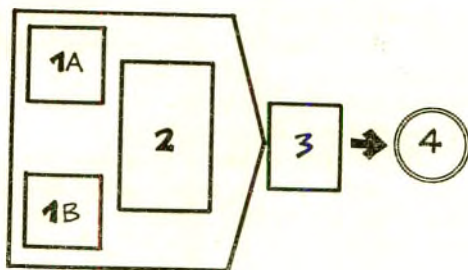
Ettevalmistusperioodi peamiseks ülesandeks olgu aga soodsas kirjutamishoiaku kujundamine, milleta ei saa sügeneda oodatud loomisrõõmu.

Märksa rohkem küsimusi tõstatub seoses kirjandi ettevalmistamise meetodikaga. Millal ja missuguses ulatuses kõike seda teha? Kui palju õpetada, mil määral juhendada, mis jätta õpilastele päris iseseisvalt teha?

Et kirjand on alklassides viljeldavaist tödest vaieldamatult keerukamaid, peegeldades õpilaste paljusid erinevaid oskusi, vältab tegelik ettevalmistustöö pikka aega. Siin võime kõnelda kolmest erinevast etapist (vt. joon. 3). Neist esimene ei seostu konkreetse kirjandiga, vaid hõlmab kogu seda tööd, mida keeleküsimuste käsitlemisel nimetame sõnastusõpetuseks: deformeeritud lausete ja tekstide parandamine, lausete laiendamine, mõt-

lemisülesanded, mitmesugused sõnavaraharjutused jne. (joonisel 3 1A); teiselt poolt toimub aga kirjandi kirjutamiseks vajalike elementaaroskuste kujundamine lugemispalade käsitlemisel küsimustele vastamise, liigendamisülesannete, kavastamise jms. kaudu (joonisel 3 1B). Sisuliselt on kirjandite ettevalmistuseks ka sellesse etappi kuuluvad mitut liiki suulised ja kirjalikud ümberjutustused, mis ei paku üksnes väljenduslikku eeskujut, vaid rikastavad ka õpilaste sõnavara, kinnistavad õpitud konstruktsioone, arendavad stiili- ja kompositsioonitunnetust. Kõiki seesuguseid ülesandeid on meigi meetoodilises kirjanduses tutvustatud üsna ulatuslikult (2; 4; 5 jm.).

Joonis 3



Nädalapäevad enne seda tundi, milleks õpetaja on kavandanud kirjandi teataval teemal, hakkab ettevalmistustöö muutuma konkreetsemaks: õpetaja suunab õpilasi tähelepanelikult vaatlema objekte ja jälgima sündmusi, millest tuleb kirjandis kõnet; loetakse palu, vastatakse küsimustele ning vesteldakse kirjandiainestikule lähedastel teemadel; keeleharjutused nõuavad õpilastelt nende sõnade ja väljendite kasutamist, mida läheb vaja eelolevas kirjandis. Analoogiliselt valmistatakse õpilasi ette ka teatava kompositsiooni-vm. kirjandiõpetusliku nõude järgimiseks kirjandis. Näiteks kui planeeritakse muinasjutu kirjutamist, loetakse nüüd rahva- või kunstmuinasjutte ja vaadeldakse, kuidas on tavaks neid alustada ja lõpetada; kui kirjandisse tuleb lülitada kirjeldavat elementi (näit. teemal «Minu kass Kurri» kirjutades), harjutatakse mitmesuguste objektide iseloomustamist erinevatest külgedest — värvuse, suuruse jm. omaduste poolest (2. etapp joonisel 3).



Sel etapil ei tohiks õpilased veel olla teadlikud, et tulemas on kirjand; muidu võib mõttevärskus ja kirjutamisõhin kaotsi minna.

Järgmist etappi (3. etapp joonisel 3) võime tinglikult nimetada kirjandi vahetuks ettevalmistamiseks, mis peaks toimuma kirjutamisele eelnevas või siis kirjandiga samas tunnis. Levinumaiks võtteiks on sel etapil töö kavaga ja kirjandi eelnev suuline läbiarutamine, millel nende suhtes valitsevate erinevate seisukohtade tõttu on põhjust pike-malt peatuda.

Kirjutamisele eelnevat kirjandi kollektiivset läbiarutamist on teemale vastavust ja keelelist õigsust tagava töövõttena peetud algklassides sageli otstarbekaks. Omal ajal oli lausa metoodiliseks nõudeks, et «kõik, mida õpilased kirjalikult väljendavad, peab olema eelnevalt suuliselt koos õpetajaga läbi mõeldud, arutatud ja kinnistatud» (3, lk. 4). Ometi võib arutus, mida täpselt ja missuguste lausetega kirjutada tuleks, välja viia klassis (korduvalt) kõlanud lausete pähekulumiseni, mis hiljem lihtsalt vihikusse kirjutatakse. Nii-suguse «ettevalmistuse» tulemusena võib küll käsil olev kirjand õnnestuda, kuid õpilastele annab see vähe oskusi juurde, mispärast ka programmi seletuskiri selle eest hoiatab (1, lk. 12). Õelduga ei taha me kollektiivset suulist kirjandit sugugi eitada, see aga jäägu ikka vaid omaette kirjandiõpetuslikuks harjutuseks, mitte õpilaselt iseseisvust nõudva kirjaliku kirjandi otseseks ettevalmistuseks. Erandiks on ses mõttes ehk 1. klass. Küll aga võib ja tulebki 2. ja veel 3. klassiski kirjandi eel ühiselt arutada, millistest sündmustest sobib, missugustest mitte antud pildi järgi või pealkirja all kirjutada, vestluse käigus kasutatud ja ilmselt kirjandiski kasutatavad ortograafiliselt rasked sõnad tahvile kirjutada jms.

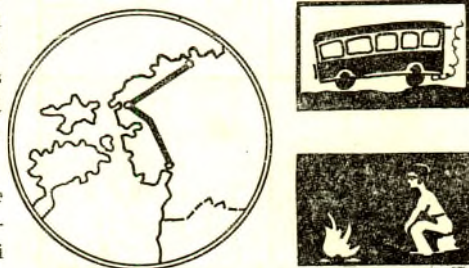
Peale õpilaste ea ja kirjutamiskogemuste sõltub vestluse kui kirjandi vahetu ettevalmistuse ulatus ka kirjandi tüübist. Mõneti ümberjutustuse lähenevate kirjandite korral, mille süžee on suuremal või vähemal määral õpilastele käte antud (kirjand pildiseeria, diafilmi, etteantud kava järgi), võib eelnev kollektiivne töö olla põhjalikum, juhatades õpilasi mõtete õige loogilise järjestyse, detailide ning sobivate väljendustegi juurde. Seevastu tööde puhul, mis võimaldavad suuresti erinevaid lahendusvariante (kir-

jandid, mille lähtekohaks süžeeiline pilt, etteantud algus või lõpp, humoorikas või fantaasiat ergutav pealkiri jms.) oleme ühisarutlustega tagasihoidlikumad. Erinevalt kesk- ja vanemast astmeks peaks ka 3. klassis nõutud kontrollkirjandite vahetu ettevalmistus olema suhteliselt põhjalik ning aitama õpilastele meenutada kõike olulist, mida kirjutamisel silmas pidada.

Nii nagu kollektiivselt koostatud suuline kirjand võib ka õpetaja poolt antud või ühiselt koostatud kava viia kergesti õpilase omade mõtete allasurumiseni ja stampkirjanditeni. Seepärast soovitabki L. Villand oma kirjandiõpetuse käsiraamatus kava nõudmisega kirjandiõpetuse algastmel «olla üsna ettevaatlik, sest laste looming valmib spontaanselt. Lapsed ei viimistle seda. Liigne juhendamine võib kergesti surmata loomingurõõmu» (7, lk. 137).

Viimati öeldu kehtib nn. vabakirjandi kohta. Küll aga võib kirjandit valmis kava järgi vaadelda omaette õpetava kirjandi liigina, mis eriti vajalik vähemsuutlikele õpilastele. Õppekirjanduses sisalduv või õpetaja (või tema juhendamisel) koostatud kava aitab õpilastel teemat piiritleda, ehitada kirjand üles kompositsioonikindlalt, vajaliku sissejuhatuse ja lõpposaga, esitada üksiksündmusi nende loogilises järjestytes, vältida laialivalgust. Ent üksikfaktide valiku ja sõnastamise vabadus peaks õpilastel selgi puhul jääma.

Joonis 4



Küsimustena või pealkirjadena sõnastatud kava kõrval võiks algklasside õpilaste kirjandeid sagedamini juhendada suuremaid loominguvabadusi võimaldav ja eakohasem piltkava. See ei suuna õpilasi järgima kirju-



tamisel mitte üksnes teatavat sündmustekulgu (praktiliselt kirjand pildiseeria põhjal), vaid lubab ka tutvustada põhilisi kompositsiooninõudeid, võimaldab põhisündmustikust, mis jääb õpilase lahti mõtestada, täpsemalt ette määrata sissejuhatavat ja lõpuosa jms. (vt. näit. joon. 4).

Iseseisev kava koostamine vahetult enne kirjandit on veel 3. klassiski küllalt aeganõudev ja toob harva loodetud määral tulu. Kavastamisharjutused, niihästi lugemispalade käsitlemisel kui ka omaette kirjandiõpetuslike ülesannetena, kuulugu aga kindlasti varasemasse ettevalmistusperioodi, mida nõuab ka programm. Eakohast materjali süstematiseerida ja õigesti järjestada suudavad juba 1. klassi õpilasedki. Kui lugemiskiirus veel väike, tulevad jälle appi pildid, millel kujutatut on võimalik edasi anda ka suulise kirjandi lühilõikudena (vt. näit. joon. 5). Hea on, kui mõnd pilti võib tõlgendada erinevalt ja seetõttu ka «jutustuse» eri kohtadesse paigutada (praegu viimasel kohal olev pilt nukuteatris käimise teemal võib 2.—3. klassi õpilasele kõnelda nii sellest, et eelolevast etendusest saadi teada ajalehest, kui ka kavalhe näitamisest isale pärast etendust või veel millestki muust).

Joonis 5



Ikakord ei tarvitse too kolmas ettevalmistusetapp eelneida kirjandile vahetult. Näiteks võib juba enne õppekäiku, mille põhjal on kavandatud kirjand, tutvustada õpilastele vajaminevaid termineid, anda kätte küsimused, millele tuleks vastust otsida, või koguni ette teatada, et mõne päeva pärast kirjutatakse kirjand sellest, kuidas valmib juust (8).

Üheks olulisemaks momendiks kirjandi vahetus ettevalmistustöös tuleb aga pidada õpilaste häälestamist loometöök, mida mõnigi kord teemat lahates ja raskemaid ortogramme tutvustades kiputakse unustama. Seletusi ja selgitusi on vaja õppimise ajal; need aga ei anna tõuget omaloominguks, mida ometi algklasside õpilaste kirjandikatsed endast kujutavad. Sobiva meeoleolu näiteks talvelõbudest kirjutamiseks võivad luua akna taga allaliuglevad lumehelbed, heliplaadilt või -lindilt kostev sobivateemaline lastelaul, värvikas diapositiiv või lihtsalt õpetaja emotsionaalne sõna.

Eelnevaga liitub tihedasti küsimus juhendamise kirjan di ajal. Küllap on igas klassis õpilasi, kel mõte takerdub ja kellele seetõttu õpetaja abistav küsimus ning suunav sõna vajalik. Enamikku aga märkused «Ärge unustage...» ja muud selletaolised häirivad. Tõeliselt iseseisva töötä ei kujune iseseisvust.

Ja peamine ehk ongi kirjandi ettevalmistamisel, et õpetaja lapsi õpetaks ja juhendaks, kuid ei suruks oma isikliku, täiskasvanu autoriteediga alla õpilase isiksust, tema seisukohti, maitset ja arvamusi.

## Kirjandus

1. Algklasside programmid 1971/72. õppeaastaks. (Eesti NSV Haridusministeerium.) Tallinn, «Valgus», 1971. 207 lk.
2. H. Hellema, Etteütlist ja ümberjutustusi algklassidele. 2. parandatud ja täiendatud trükk. Tallinn, «Valgus», 1974. 201 lk.
3. H. Jõulmaa, Suulise ja kirjaliku kõne õpetus. Tallinn, Eesti Riiklik Kirjastus, 1957. 82 lk.
4. V. Maanso, Sõnastus- ja kirjandiõpetusest 3. klassi emakeeletundides. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 1, lk. 33—38.
5. S. Truus, Algklasside õpilaste kirjaliku väljendusoskuse parendamiseks. (Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut.) Tallinn, 1974. 123 lk.
6. S. Unt, Vabakirjandi kaitseks. — «Nõukogude Õpetaja», 1973, 13. oktoober.
7. L. Villand, Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tallinn, «Valgus», 1975. 298 lk.
8. А. П. Левашова. Сочинение в начальных классах. — «Начальная школа», 1971, № 7, с. 10—16.
9. М. Р. Львов. Связный текст на уроках грамматики. — «Начальная школа», 1971, № 7, с. 10—16.



---

# TÖÖKASVATUS KOOLIMETSKONNA KAUDU

---

**SIIMO UIBO,**

## **Krabi 8-kl. kooli vanempioneerijuh**

Kommunistliku kasvatus üs tähtsaid ülesandeid on kujundada inimene, kellele töö on elu sisu, kes leiab oma õnne loovas töös ühiskonna hüvanguks.

Töökasvatuse seisukohalt on tähtis rõhutada, et töörõõm on lahutamatult seotud tööpingutuse ja selle tulemusena saavutatud eduga. Seepärast tuleb töökasvatust korraldada nii, et lastel tuleks end pingutada ja et nad pingutuse tulemusena saavutaksid edu, mis tiivustab neid ning valmistab rõõmu.

Meie koolis on õpilaste töökasvatus rajatud koolimetskonna tööle. Koolimetskond on üks looduskaitsealase töö laialdasemaid vorme. Koolimetskond arendab õpilastes iseseisvust, vastutustunnet, otsustusvõimet ja teisi vajalikke iseloomujooni. Lastel arenevad metsamajanduslikud ja looduskaitsealased teadmised. Kodukoha looduse armastusest saab alguse armastus kodu ja kodumaa vastu. Lapsepõlves kujunema hakanud kiindumus muutub aastate jooksul teadlikumaks ja sihipära-

semaks ning saab aluseks sügavale patriotismitundele. Looduskaitse on tähtis koht ka esteetilisel kasvatusel.

Noore põlvkonna kasvatamisel peab kool kõige muu kõrval kujundama õpilastes õiget suhtumist loodusesse. Peame lastele kõnelema sellest, et looduskaitse tänapäeval tähendab elu ja elukeskkonna kaitset ning loodusvarade heapere-mehelikku kasutamist.

Laste töö organiseerimisel koolimetskonnas on kool silmas pidanud järgmisi pedagoogilisi põhimõtteid: töö eesmärk peab olema selge, õpilastele tuleb anda kindlalt piiritletud ja pidevad tööülesanded, töö peab olema jõu- ja tervisekohane, õpilasi tuleb enne töölerakendamist õpetada, töö juures juhendada ning nende tööd tuleb kontrollida ja õiglaselt hinnata.

Juba aastaid on hoogustanud meie vabariigi koolide looduskaitsealast tegevust konkursid. Tublimaid õpilasi on autasustatud.

Meie koolimetskonna tööd (alates 1967. a.) võib pidada heaks. Nimetagem siin esikohti alates 1968.—1970. a. pioneerimalevate vahelisest võistlusest «Hoidkem rohelist kulda» kuni 1975/76. õ.-a. esikohani koolimetskonna töös.

Kõigepealt loodi eeltingimused koolimetskonna moodustamiseks ning mõeldi läbi kasvatuslikud ja õpetuslikud eesmärgid. Eeltingimused olid olemas. Meie kool asub Lõuna-Eesti suuremate metsade keskel. Iga õpilase kodu juures on põllulapike, mille servas kõrgub mets. Nii et mets ja koduõu on ühine mängu- ja tegedemaa. Ja neid, kes tahtsid hakata omandama teadmisi metsast ning töötama metsas, oli juba koolimetskonna moodustamise alguses üle poole õpilasperest. Kooli lähedal asub Roosa metskond, kellega koolil on juba ammu aega head sidemed. Õpilased olid ka varem metskonnas töötanud. Istutanud metsa või rohinud taimlas peenra, katkes vastutus tehtud töö eest. Roosa metskonna ülem nägi ise vajadust koolimetskonna moodustamiseks ja tegi sellekohase ettepaneku koolile. Metskonnas leidis metsavalvetöötajaid-lastevanemaid, kes



uuest ettevõtmisest julgelt kinni hakkasid ning oma abi ja praktilisi kogemusi heameelega kogu koolikollektiiviga jagasid. Seega leidsid inimesed, kes nõustusid hakkama tulevase koolimetskonna tegevuse erialaseks juhendajaks ja pidama teoreetilisi ning praktilisi õpusi metsanduse alustest. On selge, et pidi leiduma ka õpetajaid, kes nõustuksid endale võtma koolimetskonna tegevuses osalevate õpilaste juhendamise koostöös metskonnaga. Õpetajaid leidis. Kõigepealt tuleks siin esile tõsta kooli direktorit, kes suutis selle tööloõigu oskuslikult siduda kooli üldiste eesmärkidega. Uuest ettevõtmisest oli huvitatud ka bioloogiaõpetaja, kes nägi koolimetskonna töös oma ainealast klassivälisist tööd ja tookordse naturalistide ringi töö laiendamist. Ka pioneerijuht oli huvitatud looduskaitsealastest ettevõtmistest. Ta tegutses juba varem külanõukogu looduskaitsekomisjonis.

Nagu näitasid kaks esimest kuud, võitis see töö kogu õpilaspere poolehoidu. Koolimetskonda soovisid astuda kõik õpilased. Ja valikut me ei teinud. Alates 4. klassist loeme õpilasi koolimetskonna tegevliikmeteks. Alklassid tegutsevad ainult jõukohaselt.

Pärast eeltööd sõlmiti Roosa metskonna ja kooli juhtkonna ning koolimetskonna administratsiooni vahel leping, milles on koolimetskonnale eraldatava maa-ala kirjeldus, mõlema lepinguosalise vastastikused kohustused ja juhendajate nimed. Lepinguga käivad kaasas ka koolimetskonnale määratud metsamajanduslike tööde kirjeldused. Meie koolimetskonna valduses on 300 ha looduskaitseala Paganamaa vahtkonnas, lisaks sellele 130 ha metsa ja metsakultuure, mille rajamisest ning hooldamisest oleme osa võtnud. Seega on meie hoole alle 430 ha.

Üldkoosolek kiitis lepingu heaks ja määras koolimetskonna ametikohad: koolimetskonna ülem, abimetsaülem, raamatupidaja, juhendav õpetaja ning koolimetskonna tehnikud. Meie koolis on neid igast klassist üks. Koolimetskonna juhtkonna tööjaotus on kujunenud järgmiseks. Koolimetskonna ülem

annab juhendavatelt õpetajatelt ja šeflusaluse metskonna metsaülemalt saadud korraldusi (kas suulisi või kirjalikke) ning soovitusi edasi oma alluvate (tehnikute) kaudu kõigile koolimetskonna liikmetele, jälgib nende täitmist, vastutab nende täitmise ja korra eest koolimetskonna töödel ning metskonna territooriumil, jälgib kõigjal, kuidas õpilased täidavad looduskaitseõudeid, juhib otseselt abimetsaülema, tehnikute ja raamatupidaja tööd. Vastutab koolimetskonna tööplaanide täitmise eest.

Abimetsaülem lahendab majanduslikud mured ja metsaülema puudumisel asendab teda.

Tehnik jälgib oma alluvate suhtumist loodusesse, annab neile edasi metsaülemalt saadud juhendid ja töökorraldused ning kontrollib nende täitmist. Vastutab oma tööplaanide täitmise eest.

Raamatupidaja peab kirjavahetust ja arvestust tööde kohta. Koolimetskonnas on igal ametnikul Roosa metsaülema kinnitatud töötoend.

Et koolimetskond pole mitte uut laadi huvitav mäng, vaid tõsine töö, seda näitavad asjalikud ametialased sidemed metskonna juhtide ja koolimetskonna juhtide vahel. Lisaks kirjalikele korraldustele toimuvad Roosa metskonna ja koolimetskonna juhtkonna nõupidamised, mis tõstavad õpilaste autoriteeti, muudavad töö asjalikuks.

Kontakt hooldusõpetaja, koolimetskonna juhtkonna ja juhendava metskonna vahel peab olema pidev. Hooldusõpetajal ja metskonnal peab olema välja kujunenud kindel tööriitm. Hooldusõpetaja peab pidevalt kursis olema koolimetskonnale antavate ülesannetega. Vähe-malt kord nädalas toimuvad koolimetskonna aktiivi nõupidamised. Kiireloomulised küsimused, mis ei nõua alati õpetaja sekkumist, lahendab aktiiv ise koolimetskonna ülema eestvõtmisel.

Kui metskonnast on saabunud koolimetskonnale töökorraldus, peab õpetaja jälgima, et kõik klassid aktiiviga eesotsas hakkaksid tegutsema. Rangelt peab nõudma korralduste täitmist ning mets-



konnale vastamist. Kas või kordki hooletusse jäetud ülesande täitmine võib kogu koolimetskonna tööautoriteedi ja juhtkonna juhtimisautoriteedi hävitada. Oleme püüdnud selgitada, millist kahju võivad metsamajandusele tuua seesugused möödalaskmised. Kui õpilastel on võimalus koos metsavalvetöötajatega nõupidamisest osa võtta ning kui seal arvestatakse ka koolimetskonnaga, siis on saavutatud täielikult ametlik ja asjalik juhtimismeeleolu. Tore on kuulata, kuidas õpilased püüavad oma arvamust avaldada ja päris metsaülem tõsise asjalikkusega suhtub noore inimese ettepanekutesse. Väga tähtis on nõuda õpilaste oma arvamust tööküsimuste lahendamisel. Tihti võib koolis näha Roosa metsaülemat V. Denksi. Sellisesse jooksvasse nõupidamisse õpetajad tavaliselt ei seku, alles hiljem, vestluses õpilastega, püüab hooldusõpetaja nõupidamisel räägitut teada saada. Tihti on vaja, et mõned küsimused lahendaksid metsaülemad omavahel.

Koolimetskonna töö on aastaringne. Selleks et ka suvine töö oleks plaanipärane ja igal õpilasel selged suvised tööülesanded, antakse viimasel koolipäeval õpilasele kaasa «Tuusik suvve». Tuusikul on ürituste loetelu ja tööülesanded. Töö tähendab kohustusi, kui palju peab kasvatama talveks lindudele kanepit, päevalille, ulukitele söödajuurvilja, valmistama söödavihtu, töötama kodusovhoosis, kooli katseaias, töötama koolimetskonnas, koguma ravimtaimi, juhtima ekskursioone Paganamaal, jälgima looduskaitse eeskirjade täitmist oma hooldusalusel metsaalal. 20. septembril toovad õpilased tuusikud kooli. Tuusikutel on märgitud tööülesannete täitmine, mille õigsust tõestavad klassijuhataja ja rühma esimees oma allkirjaga.

Meie koolimetskonna liikmed kannavad oma koolimetskonna märki. Seoses sellega, et koolimetskonna hoole all on Paganamaa looduskaitseala, arvestame ka erilisi teeneid selle hooldamisel ja kaitsmisel. Koos ELKS Varstu osakonnaga otsustasime kasutusele võtta nn. Paganamaa teenetemärgi, mille kandmise

õigus antakse kas õpilasele või täiskasvanule eri otsusega. Jälle võivad õpilased oma töös tunda samaväärsustunnet täiskasvanutega, kui looduskaitsepäeval loetakse ette koolimetskonna ülema ettepanek ja ELKS Varstu osakonna juhatuse esimehe käskkiri õpilaste autastamise kohta ning kõrvuti ELKS tegevliikmetega võtavad teenetemärgi vastu ka meie õpilased.

Vastutustunnet tõstab ka koolimetsa tähistamine vastavate siltidega. Kes Paganamaal käinud, on võinud lugeda looduskaitseala piiril silti «Paganamaa looduskaitseala», «Krabi koolimetskonna hooldusalune territoorium». Ka see väike märg suurendab õpilastes peremehetunnet.

Koolimetskonna tegevusplaan koostatakse poolaastate kaupa. Ülesanded on jaotatud aasta kõigile kuudele. Tööplaan haarab loodusevaatlusi ja uurimusi, metsamajanduslikke töid, metsavalvetöid, temaatilisi näitusi ja muid üritusi.

Septembris, metsatöötajate päeval esineb koolimetskond aruandega suvisest tööst Roosa metskonna metsavalvetöötajatele. Parimaid premeeritakse. Enne talve saabumist peab koolimetskond täielikult hooldama metsakultuurid. Hooldame esmajärjekorras neid, mida oleme ise istutanud. Töid juhendavad metsavahid. Töös püütakse õpilastele selgitada, kuidas ja milleks on seda tööd vaja teha. Õpilased peavad aru saama, et nendel lasub täielik vastutus noore puutaimede kasvu eest. Põhimõte on: ise istutada, ise hooldada ja kasvatada.

Sügisel ootab ka taimla. Lisaks suvisele hooldusele «käiakse» taimla veel kord läbi. Ükski taim ei tohi lumes lämbuda umbrohu sisse. Kevade tulekul peab ta saama vabalt jätkata oma kasvamist.

Tuuakse kokku ravimtaimed. Parimaid kogujaid premeeritakse.

Sügisese metsapäevi kasutame lindudele pesakastide ja ulukitele uute söödakõimede valmistamiseks. Matka «Tere, sügis!» eesmärkide hulgas on alati ka üks tööülesanne matkagrupid. Näiteks lindude pesakastide puhastus või re-



mont, kujundusraided, metsapuhastus jne.

Sügisel toovad õpilased osaliselt kokku ka suvel lindudele kasvatatud toidu. Suurem osa toitu jäetakse koju, sest ka igas kodus on ju lindude toidulaud. Septembris tuuakse kokku kogutud puude ja põõsaste seemned. Nendest tehakse külv taimlasse.

Sügisel koolivaheajal remondivad koolimetskonna liikmed koos metsavalvetöötajatega ulukite söödasõimed. Eelmisel talvel jälgiti pidevalt ulukite liikumist, ja kui mõne söödasõime asukoht kitsedele ei meeldinud, siis tõstetakse see sõim sügisel uude kohta. Peale nende sõimede, mida õpilased hooldavad ühiselt, on enamikul õpilastel ka söödasõimed või -kohad kodumetsades.

Pärast sügisest vaheajaga paneme kooli juures üles lindude söögimajad. Nüüd antakse korraldus samaks tegevuseks ka kodus.

Talve saabudes algab ulukite ja lindude lisa söötmine. Koolimetskonna maalal asuvaid söödasõimi hooldame ühiselt. See töö on jaotatud vanemate klasside vahel. 1.—3. klassi õpilaste hoole all on linnud. Klassi korrapidaja üks ülesandeid on igal hommikul lindudele toitu viia. Ka söögimajakesed on jaotatud klasside vahel. Meie kooli juures on palju põldpüüsid. Aastate jooksul oleme nendegi eest hoolitsenud.

Üksnes vestlustega ei jõua õpilastele selgeks teha, millised võimalused on ulukite lisa söötmiseks. Koolimetskonna töö algaastail olid kooli juurde välja pandud näidised söödasõimedest, soolakutest, söödavihtade ja söödajuurvilja asetamisest, jänestele heinte panemise võimalustest jne. Selline alaline näitus abistas õpilasi palju.

Väga raske on talvine käbide kogumine. See töö vältab pikemat aega. Juhendid selleks annab Roosa metsaülem. Õpilastega vesteldakse ohutustehnikast ja looduskaitsest käbide kogumisel, teadete tahvlil on väljas ka metskonna kirjalikud juhendid.

Näärivaheajal on vanemate klasside õpilased abiks metsas koolile küttepuidde muretsemisel.

Praktiliste ülesannete kõrval jääb talvel aega ka propagandaürituste korraldamiseks.

Kevadel algab metsaistutamine. Eelnevalt käivad õpilased taimlas istikuid välja võtmas ning neid istutamiseks ette valmistamas. Meie ei realiseeri kaugeltki kogu Roosa metskonna istutusplaani, kuid suurema osa istutamiseks määratud taimi oleme ette valmistanud küll. See ülesanne on vastutusriikas, sest meie sorteerimistööst sõltub täiskasvanute töö. Väga palju me ei istuta, sest ei tohi ju unustada, et peame hiljem ise enda istutatud metsa hooldama. Hooldamist vajavad ka eelmistel aastatel istutatud metsakultuurid. Kui oleme istutustööd lõpetanud, alustame eelmiste aastate metsakultuuri hooldamist ja täiendamist. Nüüd näeb iga õpilane eelmise kevade töövilja. Korraliku istutustöö puhul vajab metsakultuur vähe täiendamist, kui aga töö on olnud lohakas, tuleb palju juurde istutada. On piinlik täiskasvanutest juhendajate ees, kui istutatud noor mets on jäänud hõredaks. Iga kord püütakse olukorda analüüsida. Õpilased saavad teada, kas eelmise aasta töö pole olnud korralik või on hävitanud noored istikud pinnas, ilmastik või mõni muu välistegur. Enamasti on meie töö olnud korralik.

Juba märtsis alustavad õpilased kasvuhoones lilletaimede kasvatamist. Kevadel on igal õpilasel võimalus viia lilletaimi kodu kaunistamiseks. Kasvatame lilli ka sovhoosile ja Roosa metskonnale.

Kevadel istutame puid ja põõsaid kooli ümbrusse ning sovhoosikeskusesse ja parki. Oleme abistanud sovhoosi ja metskonda kevadistel heakorrastustöödel.

Algab ka matkahooaeg. Meie ülesanne on korrastada ja uuendada enne matkajate saabumist Paganamaa looduse õpperada. Selle töö oleme põhiliselt lõpetanud looduskaitse laagris.

Suvine töö kulgeb tuusikutes antud ülesannete järgi. Töödele lisanduvad veel mitmesugused praktikumid, õppekäigud jne. Ei tule aru saada, et suvel iga õpilane töötab ainult iseseisvalt. Meil



on Roosa metskonnaga kokku lepitud päev (kolmapäev), mil metsavaht, lastevanemate komitee esimees, ootab õpilasi tööle. Vanematel klassidel tuleb käia tööl 5 päeva, noorematel 3—4 päeva. Paljud õpilased ületavad oma kohustusi. Seega pole suvel kolmapäeva, mil koolimetskonnas ei töötataks. Kui aga on tarvis hooldada kultuure, kutsutakse õpilasi tööle teistelgi päevadel.

Suvel on õpilastel üldse palju tööd. Näiteks peab iga 7. klassi õpilane abistama kodusovhoosi 10 tööpäeval, töötama metskonnas 5 tööpäeva, käima tööl kooli katseaias 6 päeval ja kui siia lisada veel kollektiivsed tööpäevakud metskonnas (umbes 4 korda) ning individuaalsed tööülesanded ravimtaimede kogumisel, ekskursioonide juhtimisel Paganamaal, söödavihtade valmistamine jne., siis võib meie õpilaste suve nimetada täielikult töösuveks.

Koolimetskonna liige ei lähe suvel Paganamaale ainult puhkama. Ta teab, et kui juba oled oma hooldusalusel maalal, siis tuleb ka patrullkäik ette võtta. Korrastada tuleb õpperadasid, kui mõni lohakas matkaja on sinna ebasoovitavaid jälgi jätnud, ning jälgida õpperadadel viibijate suhtumist looduskaitseeskirjade täitmisesse.

Meie koolis õpetatakse bioloogiaõpetaja juhendamisel juba aastaid välja matkajuhte. Vastava katse ja praktiku mi läbiteinud õpilane saab tunnistuse, mis annab õiguse juhtida ekskursioone looduse õpperadadel. Kevad ja suvi on ekskursioonijuhtidele pingelised.

Õpilased on harjunud tööga ja sellest tulenevate raskustega. Paljudele on töö koolimetskonnas muutunud südamelähedaseks ja saanud isegi elukutseks. Kuna meie kooli õpilastel on 7. klassis võimalus õppida fakultatiivina looduskaitset ja kodu-uurimist ning 8. klassis metsanduse aluseid, võib öelda, et meie õpilane saab kooli lõpetamisel endale eriala. Nii töötavad kaks Krabi kooli lõpetanut (üks nendest endine koolimetskonna ülem) Roosa metskonna metsavahtidena. Kaks endist koolimetskonna aktivisti õpivad praegu metsandust.

---

## KOOLI- STRESS

---

**RAIOT SILLA,**  
meditsiinidoktor

1936. aastal formuleeris H. Selye (10) *stressikontseptsiooni*, mis on ajaproovile peaaegu muutumatuna vastu pidanud tänaseni. Teooria põhiidee seisneb selles, et kõige mitmesugusemad kahjustavad tegurid (tolleaegsesse nimistusse kuulusid järgmised: külm, kirurgiline operatsioon, tugev lihastöö, tugevad mürgianused, valu, verekaotus, röntgen-kiiritus, psüühiline erutus) kutsuvad organismis esile standardse reaktsiooni, sõltumata teguri iseloomust, küll aga sõltudes annusest ja organismi vastupanuvõimest (paralleelselt hargneb muidugi igale tegurile iseloomulik kahjustus organismis). See standardne reaktsioon kannab nime stressireaktsioon e. üldine adaptatsioonisündroom. Tal on 3 iseloomulikku staadiumi, milledest stressi liiga tugeval toi-



mel osa võib ära jääda enneaegse surma tagajärjel.

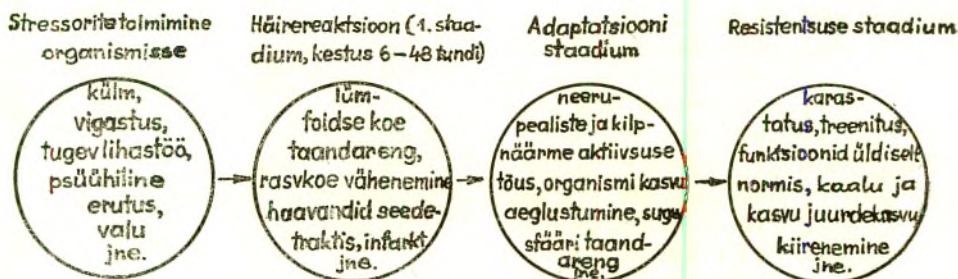
Lühiajalise häirereaktsiooni (I staadium) järel saabub adaptatsiooni staadium, mis võib sõltuvalt miljö- ja organismisestest teguritest olla erineva pikkusega ja kesta kuid, kuni järgneb kas resistentsus või kurnatus (joonisel 1 on kujutatud stressireaktsiooni iseloomu-

lik kulg soodsatel tingimustel, kui organismi adaptatsioonenergia on piisav kohanemiseks kahjustavale tegurile, ainult häirereaktsiooni staadiumis on märgitud ka äärmuslikud võimalused, välja arvatud surm).

Stress meie kaasaegse meditsiini ühe viljakama teooriana on pandud seletama kui mitte kõiki seletamatuid nähte ini-

Joonis 1

ORGANISMI REAKTSIOON JA KOHANEMINE KAHJUSTAVALE TEGURILE  
(üldine adaptatsiooni-sündroom) H. SELYE JÄRGI (17)



mese keha- ja vaimutegevuses, siis problemaatilisemaid kindlasti. Sõnakuulmatus ja distsiplineerimatus — põhjuseks on stress, narkootikumide (alkoholi, tubaka-suitsu) lembus — muidugi lõõgastumaks stressist, organismi arengu aktseleratsioon — ka seda seletavat stress, mis on tekkinud urbaniseerumise tulemusena, psüühiliste häirete levik — jällegi on süüdlane sama jne.

Viimastel aastatel tunnevad teadlased erilist muret 1. klassi õpilaste adaptatsiooniraskuste pärast. On ju kooli algus väga varases eas (Inglise lapsed alustavad kooliteed juba 5-aastaselt, paljudes teistes Euroopa maades 6-aastaselt, nagu ka meil planeeritakse). W. Lawrence (2) iseloomustab 5-aastaste esimesi koolinädalaid, mil suur protsent lapsi püüab kohaneda uutele tingimustele nutu või agressiivsete aktidega, on ülemäära häbelikud või tugevalt üleerutatud. Süda valutab kõige nooremate pärast ka teiste

maade teadlastel (L. Zdunkiewicz ja P. Gorynski Poolast, J. Rösseva kaastöötajatega Nõukogude Liidust, H. Lacroix Prantsusmaalt jt.).

Stress ja adaptatsiooniprobleemid on aktuaalsed koolis ja kõrgkoolis muidugi ka muudes vanustes, eriti aga neil perioodidel, kui on eksamid, formeerub uus kollektiiv või lisandub massiliselt uusi tööülesandeid. Koolihügieeni eriteadlaste viimase rahvusvahelise nõupidamise arutusobjekt 1976. a. detsembris oligi koolistress ja õpilase adaptatsioon tänapäeva koolimiljöös ja sotsiaalsetes tingimustes. Erilise tähelepanu objektiks oli inadaptatsiooni tunnuskompleksi ja selle teket soodustavate asjaolude iseloomustamine (1).

Meie õpilaste kehalise ja vaimse arengu ning tervise uurimine koos M. Teostega võimaldas välja selgitada olulisi seaduspärasusi, millest käesoleva teemaga seoses väärivad märkimist järgmised.



2299 Tallinna õpilasel analüüsiti 72 näitajat: 13 keha-, pea- ja jäsemete pikkuse ja laiuse mõõdet, 4 ümbermõõtu, nahaluse rasvkoe paksus 3 piirkonnas, 3 jõunäitajat, 4 hingamise ja 9 vereringe näitajat, 11 motoorse arengu tunnust, 11 vere ja uriini koosseisu, 3 sugulise arengu ja 3 mälu arengu näitajat, 8 tervisehäiret.

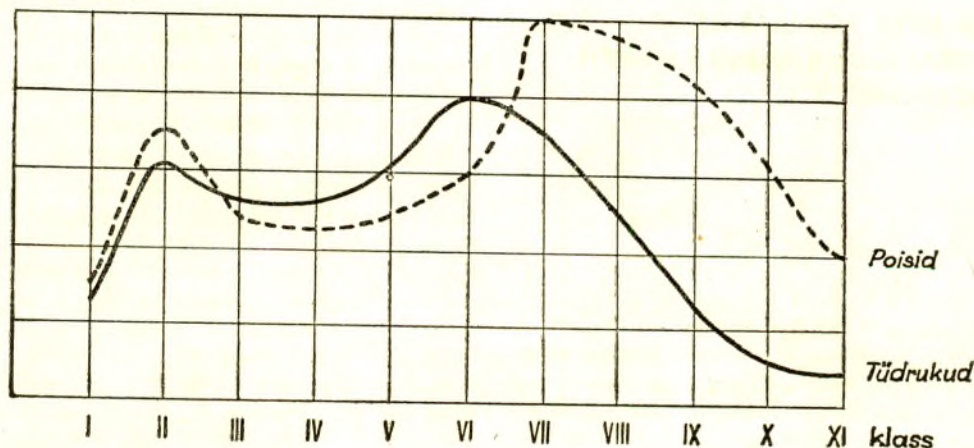
Üksiknäitajate aasta-juurdekasvude võrdlemine eri vanuseperioodides tõi

nähtava tunduva kasvu- ja arengupeetuse esimesel õppeaastal (7.—8. eluaastani). Rohkem on see pidurdus väljendatud funktsionaalsete näitajate puhul, vähem — anatoomilistes. Sellele järgnev aasta on tormakas — pidurid lastakse valla ja organism areneb kiirendatud korras, et kaotatud tasa teha. Alles 3. klassis saabub soliidne tasakaal, kasvu- ja arengutempod aeglustuvad keskmisele nivoole (vt. joonis 2).

Joonis 2

TALLINNA ÕPILASTE KASVU- JA ARENGUTEMPO SÕLTUVALT SOOST JA VANUSEST e. KLASSIST

Arengutempo



Rahulik sirgumine ja arenemine kestab tütarlastel 2—3 aastat ja poeglastel 4 aastat, et anda maad uuele tormamisele, mille põhjus on hoopis teine kui eelmisel kiirendusel. Selleks on sügav bioloogiline kaasasündinud ümberkõlastus — suguline küpsemine. Sugulise küpsemisega seostuv üldine kasvu- ja arengutempo kiirenemine algab tütarlastel 11—12-aastaselt, poeglastel 13-aastaselt. Pole kahtlust, et üldine kasvu- ja arengupidurdus 1. klassis ning suhteliselt kõrge haigestumus on põhiliselt tingitud kooliastumisest, «koolistressist», 2. klassis õpilane juba adapteerub koolimiljööle ja muutub resistentseks selle tegelike või kujutletud pingete suhtes.

N. Žukova koos grupi kaastöötajatega (15, lk. 91—93) tegi Gorkis 1. klassi õpilastel uuringu, määrates muu hulgas regulaarselt nn. adaptatsioonihormoonide (neerupealiste hormoonide) eritumist organismist. Selgus, et esimene kuu koolis põhjustas 87%—1 lastest stressiseisundi, mis tasapisi hakkas vaibuma, kuid adaptatsioonimehhanismide teatud pinge säilis isegi 1. kooliaasta lõpuni. Z. Dubrovina ja kaasautorite (7) uurimus selgitas, et kutsekoolide õpilaste kohastumine uue kooli tingimustele kestab 1—2 õppeaastat, mõnele õpilasele ei jätku isegi 3 aastast.

(Järgneb.)



---

# MIKROKESKKONNA FÜÜSIKALIS- KEEMILISED FAKTORID STRESSORINA TÄNAPÄEVA KÕRGGKOO LIS

---

**HARRI PÖLLUAAS,  
ERKI tööstuskunsti kateedri  
dotsendi k. f.**

Inimene nagu iga teinegi elusorganism elab lahutamatus seoses keskkonnaga. Seejuures reageerib organism keskkonna mõjudele ühtse tervikuna kesknärvisüsteemi vahendusel ja juhtimisel. Kohanemine keskkonnaoludega on saanud tänapäeval eriti aktuaalseks. Põhjuseks on viimastel aastatel tekkinud uudsed ajutalitluse ärritajad.

Käesolevas artiklis vaatleme üksnes neid keskkonnafaktoreid, mis huvitaksid meid kõrgkooli seisukohast. Käsitluse aluseks võtame tegurite rea, mille liikmetevahelised põhjuslikud seosed on väljaspool kahtlust. Need on keskkond eksogeensete faktorite kompleksina, neist sõltuv vaimne ja füüsiline tervis, sellest tulenev õppimis- ja töövõime ning neist omakorda sõltuv väljalangemine kõrgkoolist. Selle järgi on enesestmõistetav eeldada statistilist seost rea esimese ja viimase liikme vahel, kõrgkoolist väljalangemise sõltuvust keskkonnamõjudest,

mille üks komponente on mikrokeskkonna olud.

SELLEST, MIS PAELUB TÄHELEPANU. Alustame rea viimasest liikmest. Rahvusvahelise Üliõpilasliidu andmeil jõuab Itaalias ja Taanis diplomini 50%, Saksa Föderatiivses Vabariigis 55% ja Hollandis 60% üliõpilastest. Väljalangemine teeb muret meigi kõrgkoolides. Ameerika Ühendriikide ülikoolides on väljalangemine 40%, aga seal ei muretseta, sest nagu teada, impordib USA ajusid.

Meil üliõpilaste väljalangemisesse ükskõikselt ei suhtuta, sest õpingute katkestamine pole üksnes saamata jäänud spetsialist rahvamajandusele, liigselt kulutatud ühiskondlikud vahendid, vaid ka ekslev ja muserdatud elusaatus. Kuigi on kasutatud kõiki mõeldavaid vahendeid olukorra parandamiseks, on efekt siiski loodetust väiksem. Kas pole midagi olulist koolielu korraldamises nii meil kui ka mujal jäänud silmapaari vahele?

Huvitav on trükisõnas toodud inimese arenemise käik hariduselus kujunenud olukorra põhjuste otsimisel. Esimene reageering: väljalangemine sõltub keskkoolis saadud teadmiste tasemest. Edasi: üliõpilane ei oska õppida, ta ei kohane tööga kõrgkoolis, võib-olla on ta laisk. Ja lõpuks: süüdi on lisaks üliõpilastele ka õppejõud, kellel puudub pedagoogiline meisterlikkus. Et kõrgkooli uurimine on riikliku tähtsusega ülesanne ja mitte ühe ametkonna eralõbu, siis toome veel ühe arvamuse. Mitmed psühhiaatrid näevad kõrgkoolist lahkumise põhjust inimese kõrgema närvitalitluse häiretes, närvisüsteemi püsivas pingeseisundis, mis võib olla aluseks ka kehaliste haiguste tekkimisel.

Vaatlemegi üliõpilaste tervist. Üliõpilaste haiguste analüüs näitab olulist südame ja vereringe ning hingamisteede kahjustuste ja neurootiliste häirete suurenemist. Põhjus on psüühilise koormusest tekkiv ajutalitluse ülepinge. Hingamisteede kahjustused on lisaks otsene viide saastatud õhule.

Märkimisväärne on psühhosomaatiliste häiretega üliõpilaste kõrge protsent tööstusriikides. Psüühiliste haiguste arv on



suurenenud Inglismaa, Itaalia ja Saksa FV kõrgkoolides (14). Niisugusele kasvutendentsile juhtis tähelepanu 1967. a. Ülemaailmse Tervishoiu Organisatsiooni Ekspertide Komitee. Selles ettepanekus rõhutati vajadust parendada õppasutustes mikrokeskkonna tervislikkust, vältida toksilisi ühendeid ruumide õhus, müra ja kõiki muid faktoreid, mis häirivad inimese ajutalitlust ja mõjutavad vaimse töö pinget. Sellega tagatakse üliõpilaste ja õppejõududele tervis ja kõrge töövõime.

Ka NSV Liidus on tehtud sellekohaseid uuringuid. Erinevate teaduskondade üliõpilaste tervisliku seisundi analüüs Moskvas näitas, et tervisehäiretega üliõpilasi oli kolmandal kursusel 58% (talitlusiikud nihked, morfoloogilised muutused ja haiged kompenseeritud seisundis) (7). Unehäiretega üliõpilasi Moskva I. M. Setšenov'i nimelises Meditsiini Instituudis oli I kursusel 47%, II kursusel 28%, III kursusel 40%. Energeetika Instituudis vastavalt 26, 31, 33% (6). Väheneb sportivate üliõpilaste arv. I semestri lõpuks loobutakse täiesti hommikvõimlemisest. Semestri vaheaeg pole piisav töövõime taastamiseks. Kevadsemestri alguses tunatakse end veel väsinuna (10). Ka Kiievis on vaadeldud üliõpilaste haigestumist. Haigestumise peamine põhjus on vaimne ülekoormus ja emotsionaalne stress eksameil. Seejuures vaimset tööd ja väsimust neurooside ja teiste närvisüsteemi püsivast pingeseisundist sugenevate häirete ainupõhjustajaks ei peeta, kuid vaimse töö osatähtsus ühe psühhogeense faktori-na on kaalukas. Ääretult oluliseks peetakse aga sel puhul töötingimusi (14).

Üliõpilastega samades ruumides töötavad õppejõud. Moskva Meditsiini Instituudi enam kui 1500 õppejõu tervisliku seisundi uurimine kinnitas  $\frac{2}{3}$ -l ühe või teise haiguse, peamiselt südame ja vere- ringe haiguste ja närvisüsteemi häirete olemasolu. Haiguste üldpõhjuseks märgitakse: kestev pingeline ajutalitluses. Uuritud haiguste sagedus ületas tunduvalt nende leviku populatsioonis (8).

Ka Eestis on viimase 10 aasta jooksul täheldatud üliõpilaste vaimse tervise häirete sagenemist. TRÜ I kursuse üli-

õpilaste küsitlus I semestri lõpul (1971. a.) näitas, et 31% üliõpilastest tunneb muret oma vaimse tervise pärast; 16%-l on sagedased peavalud; 45–50% kaebab ülerutuvust, tähelepanu kontsentratsioonivõime puudulikkust, kiiret väsimist pingelise vaimse töö puhul. Kõik see on aluseks raskustele õppetöös, väljalangemistele ja tõsisematele närvisüsteemi häiretest tekkinud haigustele (5).

Meie tõsine soov on, et üliõpilaste töö kujuneks energia, reipuse, positiivsete emotsioonide ja tervise allikaks. Sellest ollakse praegu veel väga kaugel. Õppejõud ja arstid manitsevad üliõpilasi: «Hoiduge vaimsest ülepingest!» Sedasama kuulevad õppejõud arstidelt ka enda kohta. Ülepinge põhjus on kestev stressiseisund, mida vaatlemeigi.

**STRESS JA STRESSORID.** Stressi põhjustavaid keskkonnamõjusid on väga palju, sealhulgas ärrituste üliküllus või ka vaegus, inimestevahelised konfliktid, emotsioonid ja paljud teised. Stress organismi normaalse kohanemisreaktsioonina võimaldab inimesel mobiliseerida oma jõuvarusid lühiajaliseks aktiivseks tegutsemiseks. Kahjulik pole see siis, kui on piisavalt aega väljapuhkamiseks. Sage või kestev stressiseisund kahjustab aga organismi talitlust. Ja just sedalaadi toimemega ongi käesolevas kirjutises analüüsitud mikrokeskkonna faktorid.

Tänapäeval käsitletakse stressoritena kõiki faktoreid, mis võivad põhjustada inimese ajutalitluses organismi kahjustava vaimse ülepinge. Sealhulgas ka nn. mitesignaalised ärritajad, milliste olemasolu ja toimet inimene oma mee-elunditega ei taju ja mille puhul mittespetsiifiline reaktsioon võib kujuneda aeglaselt (15). Siia kuuluvad ka füüsikalise-keemilised faktorid, nagu magnetväljad, radiokiirgus, aeroioonid ja elektroaerosoolid, keemilised neurotroopsed ühendid, mille lõhna inimene ei tunne või milliste toksilisuse lävi on lõhnalävest madalam, jne.

Mitme stressori kas üheaegsel või järjestikusel mõjumisel toimed kombineeruvad, andes täiesti uue mõjukompleksi.



Erilist tähelepanu vajavad nüüdisajal mikrokeskkonnas toimivad füüsikaliskemilised mitesignaalsed ärritajad eeskätt sellepärast, et nende olemasoluga praegused ehitus-projekteerimismormid veel ei arvesta, aga nende tundmine mikrokeskkonna olude korrastamiseks on hädavajalik.

Kõrgkoolis toimivate stressorite fooniks, millele lisandub igakordne täierdav ajutalitluse pinge, on **vaimne töö**. See on tugev stressor, mille puhul aju biovoolude sagedus võib ulatuda 50—200 Hz-ni. Üliõpilaste füsioloogiline uurimine on näidanud, et loengud, praktikumid ja iseseisev töö organismi talitluse ülepinget ja südame-vereringe haiguslikke nihkeid ei põhjusta. Kõige suurema närvisüsteemi koormuse annab iseseisev loomingulist süvenemist nõudev töö (14). Siit ka järeldus vaimse töö edukuseks: tuleb õigesti valida töö ja puhkuse vahakord ning kõrvaldada kõigi teiste mikrokeskkonnas toimivate stressorite mõju.

**Adekvatsetest ärritajatest**, nagu õhutamperatuur, liigne valgustus, müra ja lõhn, tulevad kõrgkoolis stressorina arvesse kaks viimast. Müra tekitajaks on sõidukid, seepärast tuleks aknad hoida suletuna. Lõhna allikaks on rohkesti kasutatavad polümeersed ehitusmaterjalid. Näiteks reliinist tuleb butadienilõhn, polüvinüülkloriidlinoleumist dibutüülftalaadilõhn, lõhna annavad ka nende kleepained jm. Neist materjalidest lenduvad lõhnavad keemilised ühendid on peale selle ka närvimürgid ehk kemostressorid. On selge, et kõrgkool on selliste materjalide kasutamiseks kõige vähem sobiv paik.

**Elektromagnetväli ja aeroioonid** on kõrgkoolides arvestatavad stressorid (15). Üks tehisliku elektromagnetvälja tekitajaid on telekeskuse raadiokiirgus, mis tungib läbi piirete ka hoonesse. Selle olemasolu inimene ei taju ega registreeri ärritajana, kuigi tegemist on füüsikalise faktoriga. Üldsuse teadvusesse niisugune tõsiasi pole veel jõudnud.

Polümeerpõrandakatetel tekib kõndides hõõrdumine, sellest madalsageduslik staatiline elektriväli ja aeroioonid. Need

on samuti stressorid. Inimeste kaebusteks võivad sel puhul olla mitmesugused neurootilise seisundi tunnused (4).

Lisame, et nõrkade kahjurfaktorite esinemisel on kaebusteks tavaliselt peavalu, väsimus ja unetus. Neid võib seostada väga erinevate põhjustega, kaasa arvatud simuleerimine, ja viimane tundubki eriti tõepärane, sest kaebusi pole sugugi kõigil hoones viibijatel. Elektromagnetvälja, aeroioonide ja ehituspolümeeridest lenduvate gaaside toime käsitlemine pole veel jõudnud keskkonnakaitse ühe osana kõrgkooli loengute temaatikasse.

Inimese ajutalitlust kahjustaval määral võivad elektriseeruda polüvinüülkloriidlinoleum, reliin ja sünteetilisest kiust vaipkatted. Kõrgkoolide ruumid on nende katsetamiseks sobimatud.

Organismi sattunud **keemilised ained** mõjutavad ajutalitlust, põhjustades kemostressi, mis on tänapäeval arvestatavamaid stressoreid. Levinud kemostressor on autode heitgaas.

Erialakirjanduses juhitakse tähelepanu mitmesuguste hoonete, aga ka autode, raudteevagunite, laevade jne. õhu saastumisele ehituspolümeeridest lenduvate keemiliste ühenditega (3, 13). Need võivad olla ohtlikud juba mikrokogustes. Organismi sattumise vältimiseks peetakse vajalikuks selletaoliste materjalide kõrvaldamist. Mitmete haiguste teket ja süvenemist, sealhulgas külmetushaigused, närvihaigused, psüühilised häired ja neuroosid, seostatakse neil puhkudel ehituspolümeeride kasutamisega. Kõrgkoolides vajab probleem veel selgitavaid uuringuid.

Sünteetilisest materjalidest lenduvate kemostressorite mõjust põhjustatud püsiv ülepinge, s. t. aju biovoolude sageduse ja amplituudi püsiv muutus on õigeaegselt avastatav süstemaatiliste tänapäevatasemeliste elektroentsefalograafiliste uuringutega (1). Väga oluline on aju talitluslik häire avastada siis, kui see on veel taanduv ja teiste organite kahjustusi pole jõudnud tekkida. Üliõpilased, samuti õppejõud tohiksid töötada kemiseeritud ruumides seni, kuni elektroentsefalo-



grammis pole täheldatavaid muutusi. Selviisil on ajutalitluses püsivad muutused varem tuvastatavad kui mis tahes teiste meetoditega. Kahjutud oleksid vaid niisugused tööolud, mis ka pikema aja kestel, aasta ja kauemgi, ei mõjuta elektroensefalograafilist aktiivsust.

**REGULATSIOONHAIGUSED.** Kui närvisüsteemile mõjub stressor kestvalt, tekib ülekoormus ehk vaimne ülepinge, mis põhjustab ajutalitluse häire — neurootilise seisundi, see omakorda aga talitluslikke häireid organismis. Nii on kõikidel juhtudel süüdi kõrgema närvitallitluse häired, mis tekivad kõige varem ja kajastuvad peaaegu bioelektrilise aktiivsuse muutumises. Esimeseks tunnuseks on unehäired. Võib sügeneda tahtenõrkus, sageli kaob tahe õppida ja tahe vaimseks pingutuseks. Ka kehalisi pingutusi püütakse vältida. Neurootilise seisundi puhul on peaaegu närvirakkude sünaptsites erutusimpulsside ülekandmisel toimiva mediaatoraine kogus muutunud. Selle tulemusel kahjustuvad närvirakud ning on rikutud nende elektrilise ja keemilise talitluse tasakaal.

Et organism on tervik, siis peetakse nüüdisajal õigeks rääkida üksnes ajutalitlusest põhjustatud regulatsioonihai-gustest (2). See hõlmaks ühe ja sama kompleksina haigust, mida tuntakse paljude erinevate nimetuste all, nagu neuroos, psühhoneurootiline haigus, funktsionaalne häire, vegetatiivne düstoonia, regulatsioonihai-gus või Läänes ka «tsivilisatsioonihai-gus», mänedžerihai-gus jne. Neil puhkudel domineerivad tavaliselt aju informatsiooni töötlevate protsesside häired. Teistel juhtudel, vastavalt haiguse staadiumile, esinevad kindlate organite haiguste sümptoomid. Järelikult kõrgvererõhutõve, maohaavandtõve, südamelihase infarkti jt. haiguste põhjuseks võivad olla mitmesugused ajutalitluse regulatsioonihäired, kesknärvisüsteemi võimetus tagada organismi üksikosade koostöö ja õige suhtlemine keskkonnaga.

Praegu kasutatakse mikrokeskkonna ebasoodsate faktorite elimineerimiseks peamiselt kolme moodust: 1) inihene lah-kub ise kemiseeritud keskkonnast — vahetab töökohta; 2) õhku saastavad ma-

terjalid kõrvaldatakse ruumidest; 3) ehituspõlumeeridest lenduvad ühendid eemaldatakse tõhusa ventilatsiooniga. Ehituspõlumeeride vältimatu kasutamise puhul peetakse õigeks viimast moodust. Näiteks moodsates büroohoonetes ongi juba õhuvahetus 80 m<sup>3</sup>/h inimese kohta. Uusimad uuringud aga näitavad, et seegi ei tarvitse rahuldada. Paratamatult tuleb ajakohaste viimistlusmaterjalide eest tasuda kõrgete ventilatsioonikuludega. Kui eespool toodud mooduseid ei kasutata, siis võibki ajapikku sügeneda tervisehäire. Südame ja vereringe haigused on tänapäeval kõige tavalisem surmapõhjus. Mikrokeskkonna oludel on selles kahtlemata oma osa.

Võiks lisada, et alkoholism ja nikotiinilembus on väga tihedalt seotud inimese ajutalitlusega. Alkohol kõrvaldab stressi ja seetõttu neurootiliste nähetega indiviid elab pidevas narkomaania ohus. Huvitav on katse, kus pärast kemostressor formaldehüüdi aurude sissehingamist hakkasid rotid joogiveele eelistama viina.

Nimetasime formaldehüüdi. Võiks mainida, et selle allikaks ruumides võivad olla näiteks puitlaast- ja linaluuplaadid, aga ka mitmed liimid, lakid jm., samuti mööbel, mille valmistamiseks on kasutatud neid materjale.

Ja olemegi jõudnud mikrokeskkonna tänapäeva ühe sõlmküsimuseni — ehituspõlumeeride kasutamise probleemi. Kui hinnata olukorda kõrgkoolide seisukohast, siis kahtlemata üheks kaalukamaks ja üllatusi varuvaks stressoriks võib osutuda senitundmatu kemiseeritud keskkond, millega inimene pole evolutsiooni vältel kohanenud. Seoses sellega peetaksegi mikrokeskkonna kõige aktuaalsemaks probleemiks viimasel aastakümnel levinud ehituspõlumeeride kasutamist (13). Siinjuures vajaneb arvestada, et ruumide õhu saastamine neurotroopsete keemiliste ühenditega on välisõhu saastumisest palju ohtlikum kahel põhjusel: 1) õhu maht on piiratud, kahjulikud ained hajumise asemel akumuleeruvad; 2) kontsentratsioonihajendavad tegurid — piiramatu ruum ja intensiivne õhu liikumine — puuduvad. Esimene nõue on, et lenduvad ained ei tohi anda ruumi õhku märgata-



vat lõhna kui tunnust õhu saastumisest polümeeri koostisainetega. Selle põhjal on kujunenud olukorrale esmase hinnangu andmine üsna hõlbus.

Uuringud ehituspolümeeride tervislikkuse hindamiseks on praegu kolmeastmelised (11): esimene — organoleptiline (lõhn), teine — sanitaar-keemiline ja kolmas — toksikoloogiline uuring katseloomadega. On selgunud mitmeid tõsiseid probleeme (1, 9, 12):

1. Uurimismeetodid on väga keerulised, aegaviitvad ja sageli vigaste tulemustega.

2. Kui hiljaaegu arvati, et plastmasside ohutust saab kindlaks teha sanitaar-keemiliste uuringutega, nimelt, kui kindlaks-tehtavate mürkainete hulk keskkonnas normi ei ületa, siis on materjal lubatav. Nüüd on selgunud, et sellest ei piisa. Vajalikud on kindlasti veel loomkatsed.

3. Polümeersete materjalide toime puhul tuleb arvestada inimese vanust ja tervislikku seisundit. Kõige tundlikumad on vastündinud, siis lapsed ja vanad inimesed. Tundlikud on ka inimesed, kel on juba mingi tervisehäire, näiteks kõrgvererõhutõbi.

4. Loomkatsete tõlgendamisel on tõsiseid raskusi. Need ei selgita alati keemiliste ühendite mõju inimese ajutalitlusele. Ka psüühikamuutustes, nagu mälu, kontsentratsioonivõime, loogilise mõtlemisvõime, fantaasia ja abstraktsioonivõime vähenemises ei saa selgusele jõuda loomadega katsetades. Selles selguse saamine on aga eriti oluline kõrgkooli töös vaimse võimekuse tagamiseks.

Järeldus: Vajalikud on uuringud inimeste, s.o. ruumi kasutajate, eeldatavalt vabatahtlike osavõtul. Selleks vajatakse aga probleemidele uudset lähenemist ja meetodikat, mis senini puudub, kuid mille väljatöötamine on küllaltki pakiline elunõue. Nüüdisaegsete meetoditega on hõlbus kontrollida keskkonna tervislikkust. Meie aistingud on keskkonnaga suhtlemise tulemus; järelkult töökoht, mis annab hea enesetunde, tagab ka hea tervise.

Esitatust näeme, kuidas mikrokeskkond pakub tänapäeval üksnes kõrgkooli vaa-

tenurgast mitmeid uusi ja elulisi uurimisprobleeme, millest on huvitatud lisaks kõrgemale koolile kogu meie ühiskond.

## Kirjandus

1. I. Desi. Das geheimnisvolle Gehirn. Budapest, 1973.
2. K. Hecht. Psychohygiene. Berlin, 1975.
3. H. Jänes. Elamu ja tervis. Tln., 1975.
4. H. Põlluaas, H. Jänes. Mikrokeskkond nõuab tähelepanu. «Eesti Loodus» 1974, nr. 3.
5. J. Saarma. Noore üliõpilase vaimne tervis. TRÜ, 2. 03. 1973.
6. А. З. Белоусов и др. Гигиенические задачи в высшей школе. «Гигиена и санитария», 1974, № 3.
7. А. З. Белоусов, Л. А. Рыбакова, Э. Э. Саркисянц. Некоторые социальные факторы здоровья студентов. «Гигиена и санитария», 1975, № 3.
8. Е. П. Вишневская, И. К. Атякина. Состояние здоровья профессорско - преподавательского состава медицинских институтов. «Гигиена и санитария», 1975, № 6.
9. В. Л. Гносвая и др. Итоги и перспективы гигиенического изучения полимерных материалов, применяемых в строительстве, пищевой промышленности и быту. «Гигиена и санитария», 1976, № 2.
10. С. Л. Долошицкий, Н. С. Лобойко. К гигиенической оценке работоспособности студентов медицинского института. «Гигиена и санитария», 1976, № 2.
11. А. А. Минх. Справочник по санитарно-гигиеническим исследованиям. М., 1973.
12. Г. И. Румянцев, С. М. Новиков. Современные вопросы гигиенического нормирования новых химических веществ. «Гигиена и санитария», 1975, № 8.
13. К. И. Станкевич. Гигиена применения строительных полимерных материалов и принципы их оценки. Автореф. дис. Киев, 1972.
14. И. М. Трахтенберг, С. М. Рашман. Гигиена умственного труда студентов. Киев, 1973.
15. О. Л. Холодов. Реакция нервной системы на электромагнитные поля. М., 1975.



---

# PSÜHHO- HÜGIEEN KOOLIS

---

**PAUL LEHESTIK,**  
Põlva keskkooli direktor

Toimetusele: Avaldame käesolevaga ühe osa Põlva keskkooli direktori P. Lehestiku pikemast kirjutisest «Psühhohügieen koolis». Psühhohügieenist õppe- ja kasvatustöö protsessis ning õpilaste omavahelistes suhetes kavatseme avaldada materjale edaspidi.

\*

Kompleksne lähenemine uue inimese kujundamisele ja kasvatamisele, mida eriti rõhutati NLKP XXV kongressil, on teostatav ainult siis, kui õppe- ja kasvatustöös õpitakse tundma ning arvestama kõiki faktoreid, millest sõltuvad kasvatustöö efektiivsus ja kvaliteet.

Tänapäeva elutempo, teaduse ja tehnika kiirest arengust tingitud ja soodustatud informatsioonituv, ulatuslikud ning nõudlikud kooliprogrammid, intensiivne suhtlemine — kõik need on küll õpilase isiksuse kujundamist soodustavad tegurid, kuid koormavad väga suurel, sageli lausa ohtlikul määral õpilase psüühikat. Kuigi vastuvõtu- ja vastupanuvõime ärritajaile oleneb õpilase eest ja individuaalsetest psüühilistest iseärasustest, on ammu kindlaks tehtud, et positiivseid emotsioone esilekutsuvaid ärritajaid suudab inimene vastu võtta ja taluda tunduvalt rohkem kui neid, mis rusuvad tema meeoleu või kutsuvad esile negatiivseid emotsioone.

Hea meeoleu loob meeldiva enesetunde, mis omakorda on eelduseks edukale õppimisele, tööle, suhtlemisele. Alaliselt heas meeolus oleva inimese psüühika jääb terveks ja tugevaks, mis on aga omakorda vajalik eeldus tööväime, loovuse ja elurõõmu säilitamiseks. On kindlaks tehtud, et peamiseks meeoleu kujundamise allikaks on inimeste omavahelised suhted. Tuntud prantsuse lendar-kirjanik Antoine de Saint-Exupéry on märkinud, et milleski pole suuremat draamat kui inimeste omavahelistes suhetes.

## 1. PSÜHHOHÜGIEENI OLEMUS

«Eesti nõukogude entsüklopeedia» järgi on psühhohügieen «... hügieeni haru, mille ülesanne on uurida inimese vaimset tervist mõjutavaid tegureid ja nende toimet ning leida võimalusi ja vahendeid vaimse heaolu parandamiseks ja tööväime ergutamiseks. Psühhohügieeni põhilised uurimisvaldkonnad on perekond, kool, töö, olme, inimsuhted; olulised on nii ainelised ja bioloogilised (toit, režiim, mürgid, nakkused, müra jm.) kui ka psüühilised emotsionaalsed tegurid (positiivsete ja negatiivsete tundeelamuste suhe). Psühhohügieeni eesmärke on psüühilisest või kehalisest haigusest kahjustatud närvisüsteemiga inimestele sobiva olukorra ja sanitaarhügieeniliste reeglite kujundamine» (1, lk. 253—254). Lisaks sellele tuleks psühhohügieeni üheks olu-



liseks eesmärgiks lugeda närvisüsteemi kahjustuste profülaktikat.

Esimene kirjatöö psühhohügieeni valdkonnast pärineb Rooma arstilt ja loodusteadlaselt Claudius Galenoselt (3, lk. 995). Psühhohügieeni elemente sisaldavad ka araablasest arsti Avicenna teoses «Canon Medicinæ» rõhutatud kuus komponenti, mis autori arvates on hädavajalikud terve hoidmisel. Need on:

Lumen et aer	(valgus ja õhk)
Cibus et potus	(söök ja jook)
Motus et quies	(liikumine ja rahu)
Somnium et vigilia	(uni ja ärkvelolek)
Exareta et secreta	(ainevahetus)
Affectus animi	(meeleliigutused, meeleolu).

Aastasadade kestel on arusaamad psühhohügieenist mõnevõrra muutunud. Niinimetatud moderne psühhohügieen tõi oma käsituses esiplaanile närvi- ja vaimuhaiguste tekkepõhjuste ja ravivõimaluste selgitamise probleemid.

Viimasel paaril aastakümnel on psühhohügieeni probleeme hakatud üha rohkem seostama sotsiaalse keskkonna faktoritega. See on suur samm edasi, sest ei ole võimalik lahutada inimese kui bioloogilis-sotsiaalse olendi psüühikat sotsiaalse keskkonna nähtustest, millede hulka inimesed ise tertvikuva kuuluvad.

Vaimse tervise eest peetava võitluse organisatsiooni I kongressil Prahast 1966. a. avardatakse märgatavalt psühhohügieeni valdkonda: siia arvatakse nüüd vaimse tervise taastamine töö-, grupi-, muusika- ja abieluteraapia abil, võitlus sotsiaalsete puuduste vastu (psühhohügieeniga seostatakse tööpuuduse probleem, sotsiaalne isoleeritus töö ja kodus, sotsiaalsed konfliktid), samuti pööratakse suuremat tähelepanu lapse vaimse tervise küsimustele. Paljude maade esindajad rõhutasid, et üha sagedamini on neurooside põhjustajaks klassiühiskonnas valitsevad sotsiaalsed suhted. Nõukogude teadlased on alati näinud psühhohügieeni sotsiaalset aspekti. Tähtsate kohale seatakse inimeste omavahelised suhted ühiskonnas, töö- ja õpilaskollektiivides, perekonnas.

## 2. PEDAGOOGILISEST PSÜHHOHÜGIEENIST

*Ebatervest lapsest saab omakorda ebaterve lapsevanem.*

K. MARX

Nõukogude koolil on vaieldamatult tähtis koht nii lapse vaimu rikastamisel, tema ideeliste veendumuste kujundamisel, tema kõlbelse puhtuse ja kehalise täiuslikkuse kasvatamisel kui ka tema psüühika tervise ja tugevuse kindlustamisel. «Lapsepõlv — see on parim aeg psühhohügieeniks. Hoolitsust areneva organismi eest tuleb alustada tema sigitamismomendist,» väidab M. Kutanin (4, lk. 357). Tegelikult on teadlaste poolt kindlaks tehtud, et võitlust lapse organismi eest tuleb alustada juba tublisti enne sigitamismomenti, sest kahjustatud organismi või psüühikaga partnerid pole sageli enam võimalised sigitama terveid lapsi.

Käesolevas töös piirdume probleemidega, mis on seotud kooliga.

### 2. 1. Suhetevälised psühholoogilised tegurid.

#### 2. 1. 1. Kooli asukoht ja maa-ala.

Oluline osa kooli nn. psühhosfääri kujundamisel on kooli asukohal. Koolimajad tuleks planeerida eemale liiklusrohkeist tänavaist, müra tekitavatest tehastest, võimalikult lähemale loodusele. Kooli maa-ala peab olema vastavuses õpilaste arvuga, nii et iga õpilase jaoks piisaks avarust, rohelist ja leiduks nurgake omaette olemiseks. Seda kõike koolihoonete projekteerimisel tavaliselt arvestatakse, kuid kahjuks ainult planeerimisel ja ehitamisel. Hiljem kerkib kooli vahetusse lähedusse hooneid ja rajatisi, mis lõikavad kooli ära loodusest, sulevad ta kivimüüride vahele mürrarikkasse keskkonda või koguni vähendavad maa-ala. Seesugune nähtus ilmnis näiteks Põlvas. 1959. a. ehitati koolimaja kaunile kingule, eemale kõigist teistest hoonetest, ümberringi avarad põllud, eemal mets. 2 ha kooliõue-aeda oli 400 õpilase jaoks piisav, kui võtta arvesse, et ümberringi oli avarus.



Pole möödunud 20 aastatki ja juba on muutunud kõik koolipere kahjuks: kooli maa-ala on kõikidest külgedest piiratud küllaltki kõrgete hoonetega, ei paista enam põldu ega metsa, ehituse tõttu vähenes kooli vaba maa-ala ca  $\frac{1}{3}$  võrra. Peaaegu vahetult kooli maa-alal asub alevi tsentraalkatlamaja, mis ohtlikult saastab nii maapinda kui ka õhku. Ja samal ajal on koolis kunagise 400 asemel üle 1100 õpilase.

Põlva keskkooli olukorda pole muidugi enam võimalik ses suhtes parandada, kuid olgu eelöeldu hoiatuseks nendele, kes uusi koolihooneid rajavad või nende lähedusse teisi ehitisi planeerivad.

### 2. 1. 2. Kooliruumide sisustus ja kujundus

Veelgi tugevamalt kui kooli ümbrus ja maa-ala mõjub õpilase psüühikale kas rahustavalt-meeldivalt või ärritavalt-väsitavalt kooli siseruum. Haljasalade, lillepeenarde, vaiksete aiateede, tiigikallaste, varjupakkuvate puude-põõsaste mõju on raske üle hinnata, kuid ruumides veedab õpilane siiski suurema osa oma kooliaastatest. Õpilaste kirjandest ja küsitlustest on selgunud, et ärritavalt ja isegi rüsuvalt mõjuvad kooliruumides paijud tegurid. Nimetagem mõned neist: kitsad ja hämarad koridorid, trepikojad ja vahekäigud, läbikäidavad ruumid, kitsas söökla, ebamugavad sanitaarsõlmed, halb varustatus joogiveega, külm või umbselt soe klassiruum, kitsad garderoobid jne. Näited on järjestatud õpilaste vastuste põhjal küsimustele, mis sinu koolimajas peaks oléma teisiti, et see ei rikuks sinu meeoleu, ja mis häirib sind koolis kõige enam. Küsimustele vastasid kahe maa-kooli (8-kl. koolid) ja ühe linnakeskkooli õpilased 1969. a. Kokku küsitleti 180 õpilast 5.—11. klassini.

On kindlaks tehtud, et väga oskuslikult on tarvis valida kooliruumis värve. Prantsuse arst Ferret uuris tööviljakuse sõltuvust värvidest ja leidis, et lühiajalise töö puhul tootlikkus tõuseb punase värvi, alaneb sinise puhul. Kestvama töö protsessi soodustab paremini roheline värv, violett ja indigo mõjuvad negatiivselt.

Rumeenia arst Stefanescu-Goange uuris värvide mõju hingamise ja pulsi sagedusele ning leidis, et purpur, punane, oranž ja kollane mõjuvad ergutavalt ja kiirendavalt, roheline, indigo ja violett aga aeglustavalt (2, lk. 86).

Et kooliruumides valitseb elevus ja lärm niigi, on kasulik, kui ruumide kujundus mõjuks rahustavalt. Liigne kirevus on küll lastepärane, aga koormab laste psüühikat mürana. Tõestamatagi on teada, et suurt kahju tekitab inimese psüühikale kestev müra, mis kõrvaga vastu võetakse. Mõned aastad tagasi uuris grupp New Yorgi arste müra mõju inimestele ja leidis, et suur osa inimeste ning südame ja veresoonkonna, närvisüsteemi, isegi sisesekretsiooninäärmete ja teiste siseorganite haigustest on kas põhjustatud või tugevasti scodustatud mürast. Tehti kindlaks, et 20 minutit kestnud müra (4000 Hz 90 fooni) häiris tugevasti vaimset kontsentratsiooni kogu päeva jooksul (2, lk. 70).

Seda oleks vaja meelde tuletada kõigile õpilastele, kes nii kodus kui ka koolis nõuavad muusikale väga tugevat võimendust. Kooliruumides piisab laste hüüdeist-kilkeist, jutusuminast ja naerurõkatustest küll, muid müravahendeid pole sinna enam vaja. Selle eest peab hea seisma igauks, kellest see oleneb.

Kooliruumide esteetiline kujundamine ja näitagitatsioon peavad õpilastes esile kutsuma positiivseid emotsioone ja pakkuma neile esteetilist naudingut. Oleks vaja rohkem näha vaeva ja kulutada raha nii näitagitatsiooniks kui ka kõigi ruumide esteetiliseks kujundamiseks. Heaks eeskujuks on sellel alal Rakvere 1. keskkool, Tallinna 20. ja 42. keskkool, Fr. R. Kreutzwaldi nim. Võru 1. keskkool ning mitmed Pärnu ja Tartu koolid, mille kujundusega olen tutvunud.

Suur tähtsus on ka esemete paigutusel ruumis. On selge, et paljud koolid on oma ehitusliku sobimatuse tõttu kaugel sellest, et pakkuda õpilaste psüühikale rahuldust ja rõõmu. Ometi on igas koolis ka sellel alal võimalik palju ette võtta, et koolimaja oma ümbruse ja ruumikujun-



dusega annaks väärilise lisa õpilase koolirõõmule.

### 2. 1. 3. Kooli sisekord

Vaatamata kõrgemate haridusorganite kehtestatud nõuetele koolide töökordalduste suhtes, on igal koolil võimalusi olla siiski vajalikul määral paindlik oma sisekorra kehtestamisel. Kogu õppenädala ja iga õppepäeva rütm, töötempo ja koormus tuleksid nii planeerida, et see arvestaks kõigi õpilaste tingimusi ja võimalusi. Õeldu puudutab hommikust õppetöö algust, vahetundide kestust ja nende sisustamist, õpilaste liikumist kooliruumides, kellahelistamise viise, korrapidamise süsteemi jne. Kindla korra ja režiimi tunnetamine mõjub õpilase psüühikale rahustavalt, korratud, lahendamata probleemid ja ebakindlus korra nõudmisel aga häirivad ja väsitavad õpilast. Ideaalne on kord siis, kui see saavutatakse ilma karistusega, mis on halb abimees või ainult hädaabinõu. Kui tööraha koolis saavutatakse ainult näiliselt eeskujuliku või liialt range distsipliini abil, makstes lõivu psühhosfääri puhtusele, on sellest rohkem kahju kui kasu.

Kõikjal ja alati rõhutatakse, et koolis peab kindlustama ühtsete nõudmiste esitamise kõigi õpetajate poolt. Kahtlemata on see õige ja vajalik, kuid ometi veelgi tähtsam on, kuidas õpetajad neid nõudmisi esitavad ja kuidas reageerivad nõudmistele õpilased.

### Kirjandus

1. «Eesti nõukogude entsüklopeedia» 6. köide. Tln., 1975.
2. K. Hecht, Psychohygiene. Berlin, 1975.
3. M.-I. Pedajas, Õpetaja vaimneervis. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 12.
4. М. П. Кутанин. Неврозы и психогигиена. — Пограничные состояния. М., 1965.

## KUIDAS SAUSTI 8-KLASSILISES KOO LIS STAADIONI EHITATI

OLEV RANNIK,  
Sausti 8-kl. kooli õpetaja

Sirguva põlvkonna harmooniliseks kasvatamiseks on NLKP programmis ettenähtud kehalise kasvatuses huvides kõigis koolides võimlate ja spordiväljakute rajamine.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kehalise kasvatuses programm näeb ette järgmised spordibaasid: 1) võimla, 2) spordiväljak koos kergejõustiku harjutuspaike ja mänguväljakutega (võrk-, korv-, värv- ja jalgpalliväljak), 3) suusabaas ühes suuskade hoidmise püramiididega kooli esindusvõistkonna jaoks, 4) ruum õpilaste isiklike suuskade hoidmiseks, 5) basseini, 6) lasketiiri (keskkoolidel).

Kahjuks pole neist nõuetest alati kinni peetud ja ridamisi on avatud koole ilma vajalike spordibaasideta. Tallinnas on näha kiirustades tehtud koolistaadione, mis kannatavad pealiskaudse planeerimise ja lohaka ehitamise all. Ilmselt tuleb ka lähemas tulevikus koolidel



enda nõu ja jõuga rajada mänguväljakuid ning staadione. Koos selle plaaniga jõuavad kooli direktor ja kehalise kasvatusõpetaja(d) küsimuste ette: kes finantseerib, kes ehitab, kuidas? Suurkoolis õpivad kehalise kasvatusõpetajad küll palju, kuid seni mitte ehitamist! Abiks on VÕT-i väljaantud raamat «Koolide spordiehitused». On selge, et marjaks kuluvad ära kõik senised kogemused. Käesolev väike töö ongi kokku seatud selleks, et asjasthuvitatud saaksid siit pisutki õpetlikku.

Harju rajooni Sausti 8-kl. kool sai uue koolihoone 1968. a. 1. septembriks. Kool ehitati «Rahva Võidu» kolhoosi keskusse, mis sai nimeks Kiili. Kolhoosi vahenditega ehitati projekteeritud  $9 \times 18$  m võimla suuremaks —  $12 \times 26$  meetrit. Nimetatud võimla oli ainuke kooli spordi- baaside nimistus ja tekkis vajadus kergejõustiku harjutuspaikade järele. Kuna kiiresti kasvavas asulas polnud mõtet piirduda üksikute paikadega kooli territooriumil, leiti ühine keel kohaliku kolhoosiga, kes eraldas maa-ala staadioni ehitamiseks. Staadion kanti asula generaalplaanile ja lähem ümbrus (oli jaanitule paik) otsustati kujundada asula parki. Finantseerijaks sai kolhoos ja ehitajaks mõlemad — nii kool kui kolhoos.

Et asukoht sai sobiv (kooli vahetus läheduses, puudega ümbritsetud), siis tuli leppida teiste ebaameeldivustega. Viimastest halvim oli maatüki kõrguste vahe — 3 meetrit. See määras suuresti mullatööde kogumahu, mis kasvas umbes  $10\,000\text{ m}^3$ -ni. Lisaks sellele tuli maha võtta palju puid, välja kangutada ja ära vedada lugematu hulk kände ja kive. Kaks nädalat kulus selleks, et saada luba ja ümber tõsta kõrgepingekaabel, mis umbes 100 m ulatuses jäi staadioni maa-ala sisse. Uue sügavama kraavi kaevamis kolhoosi ekskavaator, kaabli kaevamis välja ja paigutasid ümber koolipoisid. Ümbertõstmise ajaks tuli kohale ka vastav asjamees ja lülitas tunniks ajaks välja voolu. Hea seegi!

Normaal mõõtmega staadioni ehitamine 8-kl. kooli juurde on põhjendamatu, sest kool ise ei vaja nii suurt ja

rajoonivõistluste korraldamiseks jääb maja napiks. Ei ole see otstarbekas ka asula tarvis, sest pole mõtet rajada igasse asulasse normaal mõõtmelise staadioni. Lisaks sellele pole suurel staadionil head väljanägemist, kui seda ei suudeta ümbritseda kunstliku või loodusliku katlaga.

333,3 m ringe ei soovitata ehitada ja nii jäigi üle 300 meetrit. Kiili staadioni projekteerimisel ei võetud aluseks tüüp-projekte peamiselt seetõttu, et nende kurvi raadius 300 m ringraja puhul on 24 m. Normaalkurvil on see 36 meetrit. Kuna oli ette näha, et staadionil hakkavad võistleva mitte ainult õpilased, siis tuli kurvidel jookstavuse huvides venitada raadius pikemaks. Pikkuseks sai 32 meetrit. Seetõttu jäi küll lühemaks muruosa (aga laiemaks!), kuid hoopis enam ruumi oli võistluspaikade paigutamiseks otsasektoreisse. Arvestades kooli vajadusi, projekteeriti laiad hüppekastid ja 2 kuulitõukesektorit. Et saaks määrustepäraselt joosta 110 m tõkkeid, tehti sirge jooksurada 135 meetrit. Kuna pinnas on savikas, tuli projekteerida ja ehitada drenaaž kogupikkusega 700 meetrit. Kraavid kaevamis kolhoosi ekskavaator, ülejäänuga said hakkama koolipoisid. Drenaažkraavi põhja pandi keramiline toru ja kraav täideti jämeda paekillustikuga. Kontrollkaevud valati betoonist.

Originaalselt lahendati kastmisküsimus. Veejuhtme ülesannet täidab valge kahetolline ääristoru. Torul raja siseservas on 10 kraani: üks torustiku tühjendamiseks drenaaži ja samal ajal naabruses asuva veehoidla täitmiseks, kuus kastmisvooliku ja kolm vihmuteite jaoks. Üks vihmuti annab kaks liitrit vett sekundis. Kaks vihmuti suudavad anda  $15\text{ m}^3$  tunnis ja kahe tunniga saab kogu murupind 10 mm vett. Vihmutite toiteks on tuletõrje B-voolikud. Voolikute otsikud on keevitatud toru külge ja suletavad samasugusest otsikust valmistatud korgiga.

Ehitamise ajal leiti toruringile veel üks roll: päikesepaistelise ilmaga saab torust nii palju sooja vett, et ühe tree- ningurühma higi lahedasti maha pesta.



Vaagides kohalikke võimalusi, tuli otsustarbekaks pidada muruosa täitmist ja tõstmist, mitte radade jaoks süvendite kaevamist. Katete paksuseks jäi 25 cm, seega tuli muruosa (0,5 ha) vastavalt kaldele tõsta 25—35 cm. Alumiseks täitekihiks kasutati pinnast, mis kaevati välja hüppekastidest ja mujalt. Staadioni mahamärkimisel püüti võimalikult säilitada suuremaid puid. Hiljem selgus, kui suureks nuhtluseks võivad saada raja läheduses kasvavad saared: hilja lähevad lehte ja vara lasevad lehed maha — muidugi rajale.

Kõige olulisem punkt projektis on rajakate. Kindlasti peaks see olema vastupidav ja vähe hoolt nõudev — seega kummiastfalt või mõni muu sünteetiline materjal (rezdorplaadid jm.). Kahjuks tuli jääda vana materjali juurde, nimelt telliskillustikust spetskattele. Viimase komponentide segamine ja paigaldamine on kindlasti tülikam kui kummiastfaldi paigaldamine, rääkimata hooldamisest. Määravaks sai telliskillustiku ja jahvatatud savi odavam hind ja kättesaadavus. Tellisraja iga pole kuigi pikk, kuna saadaval on alapõletatud materjal. Hinda on sellelgi — üle 12 rbl. tonn.

Rajakatete paksus ja koostis:

1. Spetskate 6 cm, sellest telliskillustikku 70%, paekivijahu 10%, jahvatatud savi 18%, kustutatud lupja 2%.

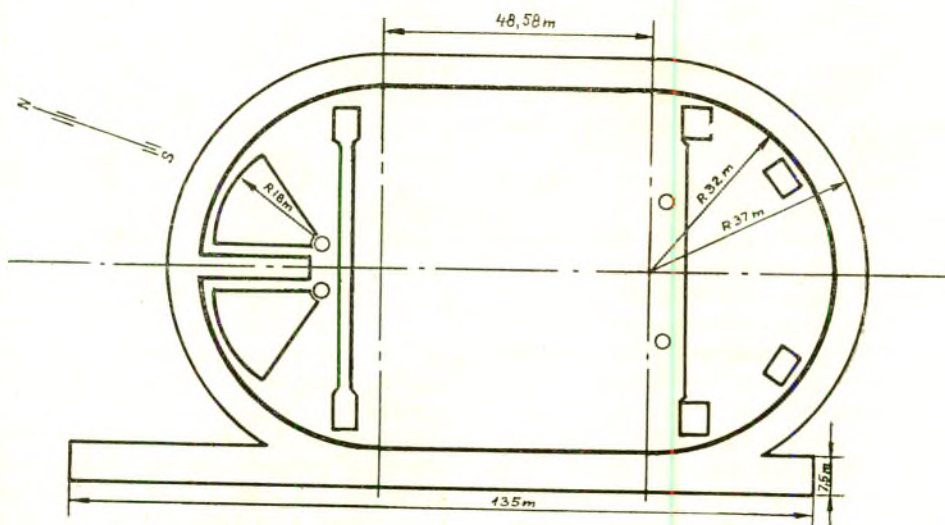
2. Elastne kiht 9 cm — paekillustikuni 20 mm.

3. Aluskiht 10 cm — kruus.

Jooksu- ja hoovõturadade pindala on kokku 4100 m<sup>2</sup>. Ehitusmaterjali kulutati järgmistes kogustes: telliskillustikku — 270 m<sup>3</sup>, paekivijahu — 35 m<sup>3</sup>, jahvatatud savi — 45 m<sup>3</sup>, kustutatud lupja — 6 m<sup>3</sup>, paekillustikku 370 m<sup>3</sup>, kruusa (jäme) — 410 m<sup>3</sup>, liiva hüppekastides — 66 m<sup>3</sup>, tsementi — 5 t.

Tööde järjekord:

1. Puude ülestöötamine, võsa raiumine ja põletamine.
2. Kändude juurimine, kivide äravedamine.
3. Huumusrikka mullakihi koorimine.
4. Planeerimine ja tihendamine.
5. Drenaaži rajamine.
6. Hüppekastide süvendite kaevamine.
7. Aluskihtide (kruus, paekillustik) paigaldamine.
8. Hüppekastide ja heiteringide valamine.
9. Murupinna täitmine.
10. Äärekivide paigaldamine.
11. Murupinna tasandamine, muru külvamine.
12. Ümbruse tasandamine, istutustööd.
13. Raja ääristoru valmistamine.
14. Spetskate segamine, paigaldamine.
15. Hüppepakkude ja teibakasti paigaldamine.





16. Viimistlustööd, kaitsevõrgud, lipu-  
vardad jne.

### Raskusi

■ Et staadion ja mänguväljak rajati põhiliselt ühiskondlikus korras, siis paratamatult pikenes ehitamise aeg kahekordseks. Optimaalseks ehitamise ajaks on kaks aastat. Niisugused suured ja mahukad tööd, nagu dreanaaži ja muru rajamine, tuleb teha küllaltki täpselt. 1200 m äärekive tuli paika panna veega alla 1 sentimeeter jne. Sellise ehitusvõimsuse ja tempo juures on suureks nuhtluseks umbrohi. Kergema vastupanu teed minna ei või, kuna katete alla jäänud umbrohujuured võivad rikkuda tehti. Võilille juurtel on selline elujõud, millele ei suuda vastu panna isegi asfalt. Juure pikkus on aga üle poole meetri! Umbrohtu kitkuti, töödeldi herbitsiididega, võilille juuri kaevati välja ükshaaval, kuid erilisi tulemusi polnud. Välja aitas — petrooleum.

■ Pinnase vajumise tõttu on kvaliteedile hea, kui planeerimine tehakse aasta varem. Talvel toimub intensiivne vajumine. Vajus kõik: muru, heiteringid, äärekivid. Äärekive oli ka üles kerkinud, need tuli alla lüüa. Läbi kivipikkuse puu löödi suure haamriga, olid vead ju väikesed — sentimeeter-poolteist. Raskem oli äärekive tõsta. Eriti hoolikalt on vaja tihendada pinnast heiteringide ja äärekivide all. Lihtsam on asi pehmete pindadega, sinna saab materjali lisada. Kõrguste ülekandmiseks ja kontrollimiseks on kindlasti vajalik reeper. Nivelliir seisku kogu aeg jalal, sest alt üles vähe-  
neb kattedkihtide vajumine, kuid suureneb ka paigaldamise täpsus.

■ Ääris(kastmis)torustik valmistati 2-tollisest torust, kuna see mõõt vastab kergejõustiku määrustele. Raskusi oli aga toru painutamiseega — torule tuli anda ühtlane paine raadiusega 32 m. Torulõikepingile lisati rakis.

Et torude välises läbimõõdus on väikesi hälbeid, siis ei paindunud kõik torud ühtlaselt. Ögvendamiseks tuli valmistada veel üks abivahend, mille põhisaks sai autotungraud.

Kuna toru tuli kokku keevitada õige raadiusega, sai seda teha kurvile pai-

galdatud äärekividel. Et aga lõunapool-  
ses kurvis äärekive pole, tuli mõlemad  
kaared kokku keevitada ühes otsas ja  
üks üle tõsta. 106,5 meetri pikkune toru  
tõsteti üles ja viidi staadioni teise otsa.  
Selleks läks vaja kõigi õpilaste abi 4.—8.  
klassini + õpetajad.

■ Väga mahukas ja raske töö on spetskatte segamine. 350 m<sup>3</sup> materjali on vaja sõeluda ja mitu korda ümber laadida. Võimatuks osutus niiske materjali segamine. Jõudluse suurendamiseks püüti kasutada suurema trumlimahuga segisti, kuid kohe ütles üles elektrimootor. Pärast aeglase ja võimsa mootori paigaldamist kuuenes üle ja purunes reduktor. Tuli abiks võtta tavalised segistid, mida kasutatakse ehitustel. Vastavalt võimalustele töötas neid korraga kaks kuni neli. Valmissegu laaditi šassiitraktor RS 09/124 kasti ja veeti rajale.

■ Et spetskatte paigaldamine nõuab väga suurt täpsust, looditi nivelliiri abil maha 8—10 m pikkused nurkraudad, arvesse võttes muidugi vajalikke kaldeid. Nurkraudade vahe vastas suure roobi laiuzele. Nii oli väga mugav tasandada raja pinda. Liigne materjal tõmmati roobiga edasi, tühjaks jäänud kohale lisati segu ja tõmmati uuesti. Päeva lõpul rulliti raja kaetud osa kinni 1,5-tonnise iseliikuva rulliga. Rullitud kate niiskub iseenesest paari päeva jooksul ja siis saab selle lõplikult kinni rullida. Vahepeal on võimalik pinda laia roobiga siluda. Katte niisutamine enne rullimist ei õigustanud end, kuna segu ei niisku ühtlaselt ja kleepub rulli külge.

■ Probleemiks kujunes tehnika kasutamine, kuna šeffmajandi (kolhoos) masinad ja mehed on sõltuvad põllutöödest. Et üks mees töötab tihti mitmel masinal, siis on mõnikord küll masinaid, kuid pole mehi peale panna. Nii tuli koolimeestel kangid-roolid pihku võtta ja töö ise ära teha. Kõige enam oli tegemist autogreideri (teehöövel) taltsutamisega. Ült kabiinist paistis töö sile olevat, kohalt vaadates karvasem. Põllumajandusliku kallakuga tööõpetuse programmis on traktoriõpetus. Viimasest on abi, kui koolil on oma tehnikat. Sausti 8-kl. koolil oli hindamatuks abimeheks RS 09/124.



mis paaris sama tüüpi «kopaga» tegi ära suure töö. Poisid said suurepäraselt hakama väikeste ratastraktorite, segumasinade ja rullidega.

■ Põhilised ehitajad olid koolipoisid, kes oma ÜKT-tunnid tegid meelsasti ära staadionil. Stiimuliks oli ka spordibaaside rajaja rinnamärk. Rohkem meelitas poisse tööle võimalus kätt proovida masinatel. Kahel viimasel suvel moodustati 6—7-liikmeline brigaad, kes ehitas raha eest. Maksis kolhoosi. Töötasid teised ju samal ajal põllul ja heinamaal. Üksikud keerukamad tööd tegid ära kolhoosi meistermehed. Kasutati kolhoosi töökodade suuremaid võimalusi. Spetskatte segamine oli poistele nii raske ja igav, et kaheks nädalaks tulid appi metsabrigaadi mehed. Organiseeritult abistasid lastevanemad, kommunistlikud noored ja kolhoosi kehakultuurikollektiiv. Juhtus sedagi, et kehalise kasvatuse tunnis arendati jõudu ja vastupidavust labida abil. Kokku võttes — müts maha poiste ees! Lapsed võivad õhinal ära teha lühiajalise töö, kuid aastaid nende huvi ei kesta.

■ Staadioni ja mänguväljakute hooldamine on aeganõudev töö, seda eriti telliskatte korral. Juba 0,5 ha muru korrashoidmine pole lihtne. 8-kl. koolidel on raskusi spordibaaside remondimeistrite kohtadega. Sausti kool sai 1975/76. õppeaastal siiski poole meistri kohta.

#### **Kasutamine**

Kiili staadioni kasutavad eeskätt Sausti 8-kl. kool ja «Rahva Võidu» kolhoos. Kohaliku lasteaia mudilased peavad seal igal suvel oma spordipäeva.

Mitmed asutused on kasutanud staadioni VTK normatiivide täitmiseks. Vabariigi MEK-id võistlesid 1974. a. suvel. 5—10 üritust aastas on rajooni mastaaibis, võistlevad «Noorus» ja «Jõud». 1975. a. suvel toimusid Kiili staadionil VS «Jõu» meistrivõistlused vibulaskmises.

Mitu suve on staadioni kasutanud EÜE Harju piirkond.

#### **Kogemusi**

■ Muld on defitsiitne ka maal. Mõttekas on pealne kiht koorida ja kõrvale lükata enne planeerimist.

■ Materjali arvestuses võib telliskillustiku sõelumise koefitsienti 1,45 vähendada, kuna kaod ei ole nii suured.

■ Täitematerjalina on tänulik paetuhk, sest seda saab tasuta.

■ Umbrohutõrjeks on efektiivne petrooleum.

■ Kurvide raadiust tasub pikendada, võidavad otsasektorid.

■ Kui otsasektor on üleni kaetud spetskattega, võib sinna paigaldada võrkpalli varuväljaku postide aluskinnitused.

■ Äärekive pole mõtet ise teha, neid saab osta 90 kop. meeter.

■ Hüppekastide põhjad võib katta purunenud äärekividega.

■ Heiteringide võrgud on õige lasta välja lõigata 20 mm materjalist lausega 5—8 cm. Sel juhul on nad nii rasked, et ei vaja kinnitust, ja need saab ära tõsta värvimiseks või betoonringi remondiks.

■ Kastmistorustikku tasub ühendada ääristoruga. Üks toru, kaks ülesannet, nägus pealegi.

■ Maal on soodsaim ehitamise aeg 2 nädalat jaanipäeva paiku (siis on põllumeestel ja masinatel paus).

■ Maaparanduse kraavikindlustuse plaate saab edukalt kasutada plaatteedeks.

■ Muru pügamiseks peab hankima roortormasina.

■ Kaugushüppe hoovõturadadele tuleb parema puudumisel panna laiad transportöörilindid, muidu on raskusi nende korrashoidmisega.

■ Kõrgushüppe kaste pole mõtet teha, liivale ei hüppa enam koolilapsedki.

■ Jalgratast pole vaja enam leituda. Kui on kahtlusi, küsige targemate käest.

■ Julge pealehakkamine on veerand võitu!

Lihtsamaid rajatise võib kool ühiskondlikus korras ehitada, kuid nüüdisaeg nõuab kvaliteetsete sünteetiliste materjalide kasutamist ja kapitaalset planeerimist ning selliste objektide ettevõtmine on ilmselt põhjendamatu.

Kui koolimaju ehitavad ehitajad, siis sedasama tuleb ette näha ka spordibaaside rajamisel.



---

**VÕIMALUS,  
KUID  
MITTE  
AINUKE**

---

---

**MAIMO KALMET**

NLKP XXV kongressi seisukohtades seatakse koolide materiaalse baasi tugevdamise kõrvale samavõrra olulisena õppeprotsessi täiustamine. Tundub, et meie vabariigi enamikus koolides on materiaalne baas rahuldaval tasemel ja õppeprotsessiks vajalike tehniliste vahendite miinimum olemas. Paraku on pädevad asutused tõdenud, et meie koolides seisab tehnikat koguni jõude. Kas me paneme sellele põhjusele nimeks õpetaja mugavus või organiseerimisraskus, vajab täpsustamist. Aga tõene näib, et aparaaditööstus on oma toodangut väljastanud tempokamalt kui näitvahendite tootjad. Meil ei puudu

filmiaparaadid, diaprojektorid, magnetofonid ja grammofonid, küll aga see, mida nendega näidata või kuulata. Kuigi taidtootmine selleski valdkonnas pole välistatud, jääb näitvahendite suurloomine siiski asjaomaste ettevõtete õlule.

Kui õpetaja pole just diapositiive, dia- või amatöörfilme loov entusiast, mis talle siis õppeprotsessi täiustamises jääb? Oletagem, et aine metoodilised töötlused on tal olemas, trükitult kättesaadavad ja igas mõttes meelepärased, isegi niisugused, milles tema sõnastamata ideegi on ära aimatud. Oletagem, et niisugune ideaalne hoolitsus on õnnestanud kirjandusõpetajat. Mida õpetaja sel juhul veel lisada saab?

Nende ridade kirjutaja on vaadanud mitmeid meie ja teiste liiduvabariikide kirjandus- ja keelekabinete, otsinud lisa ajakirjadest «Литература в школе», «Русский язык в национальной школе», «Русский язык в школе» jt., et teada, mis mujal tehakse. Neis ilmnevad mõned lahknevused meie ja teiste liiduvabariikide praktikas. Olen kaugel hindamaks, mis ainuhea, mis halb, aga kunagi ei kasva kahju teiste kogemuste teadmisesest.

Teiste liiduvabariikide, ka mõnede meie vene õppekeelega koolide kogemused kinnitavad, et eelistatakse kaht lahus kabinetti keele ja kirjanduse tarvis. Kas eraldutakse seepärast, et mõlemad ained nõuavad rohket lisamaterjali ja selleks ka eri ruumi? Kas seepärast, et vene koolide keskkoolitsüklil on kahele aastale surutud ja selleks vajanev õppematerjal siis ühes kabinettis koos? Kas tingib seda kabinettis tehtav ja rohket ruumi nõudev klassiväliline töö vm.? Aga nii on otstarbekaks peetud.

Meie vabariigi emakeele ja kirjanduskabinettides prevaleerib tunnuslikult keel või kirjandus. Kas tuleneb see õpetaja aine-eelistusest, tema meelisharrastustest, teadmistest või ettevalmistuse laadist, ent see on ainekabinettis juba esmapilgul adutav. Ei julgeks kirjandushuvilistele siiski süüks panna keeleharrastuse tagandamist, ja vastupidi, (kuigi



kirjandus ei eksisteeri keeleta), sest meeldimus pole käsu korras juhitav.

Puht kirjanduskabinetti nägin mõned aastad tagasi Märjamaa keskkoolis. Kirjanduskabineti kasuks otsustas neil asjaolu, et selles oleks kogu programmi-kirjandus paremini kättesaadav. Õpetaja saab sel puhul lektüürikirjandust laenu-tada otstarbekalt, jälgida, et üks õpilane ei hoiaks raamatut liiga kaua enese käes, tunnitööks vajanev on kohe riulilt võtta, saab kontrollida fakti teistest allika-test jm.

Teiste liiduvabariikide kirjanduskabi-nettides nägin peale programmirakhan-duse veel partei ja valitsuse otsusdoku-mente, eriti kirjandusse puutuva kohta, V. I. Lenini teoseid noortele ja kirjandus-küsimusi valgustavaid kirjutisi. Eestin-duses on kõik needki kättesaadavad, kui-gi poleks paha V. I. Lenini teoste kooli-väljaanne. V. I. Lenini kogumikuta «Kir-jandusest ja kunstist» on kirjandusõpe-tuses raske toime tulla, sest sellesse on koondatud V. I. Lenini paikapanevad sei-sukohad kirjanduse ja kunsti kohta. Kui paljudes koolides seda kätte saab? Trü-kid on ammuilma läbi müüdnud ja uut ei näi tulevat.

Kirjanduskabinetis läheb vaja ka krii-tikakogumikke (viimastel aastatel on mõndagi arvestatavat kaante vahele saa-nud) ja kirjandusteoreetilist abimaterjali, mis ajakirjades laialipillatuna pole para-ku õpilasele ja õpetajale käepärane (vt. L. Villand, NK 1977, nr. 6). Ent eelnime-tatu pole kaugeltki vajaneva täielik loe-telu. Meie raamatukogutöötajad ja me-toodikud peaksid kord kokku istuma ja kirjanduskabineti raamatukogu näidismi-stu paberile panema. Küllap annaks see ka pildi, missuguste kooliotstarbeliste teoste kordustrukide järele juba ammu-ilma kibedat vajadust tuntakse.

Kabineti otstarbelisse raamatukogusse kuuluvad ka fondeeritud õpikud. Enami-kus meie keele- ja kirjanduskabinettides ongi need koha leidnud. Õnneks juhtub, et mõnel aastal tuleb õpilasi õpikutest vähem või et õpikud hoolikalt hoidmisel ettenähtust kauem vastu peavad. Nii on mitmes koolis kabinetti kogunenud juba õpikute varukomplekt, mis laseb õppe-

tööd sootuks paindlikumalt korraldada. Peaksime jõudma selleni, et õppekabineti õpik seisab tunnitööks alati valmis, tei-ne, sügisel raamatukogust laenutatud eksemplar õpilasel iseseisvaks tööks ko-dus. Siis pole koolilapse kandamgi nii raske ja õpikuid kaob ning kulub vähem. Ilmselt peaksid stabiilsed õpikud ja fon-deerimissüsteemist tulenev sääst seesu-gust tänapäevast lahendust võimaldama.

Meie kirjanduskabinettide sektsioon-kappides on avariilulil või vitriinis koha leidnud uudis- ja tähtpäevaline kirjan-dus, mille ülesannetesse kuulub õpilaste silmaringi avarus ja päevasündmustest osavõtt. Need raamatud rändavad ajuti raamatukogust kirjanduskabinetti ja seal jälle hiljem nende püsipaika tagasi. Hetkenäituse isereklaamiv toime võib olla imeline, sest koolilaps kipub just seda lugema, milles sundus puudub.

Nii et kirjanduskabinetis hõivab häda-vajalik raamatukogu juba arvestatava ruumi. Ajakirjad («Keel ja Kirjandus», «Looming» jt.) ja sõnastikud nõuavad oma koha.

Õppeprotsessi täiustamine eeldab läbi-mõeldust ja head süsteemi kabinetis. Ma-terjalide süstematiseerimisest, katalogi-seerimisest, perforeerimisest, mulgusta-misest ja ratsuritega eristamisest on pii-savalt juttu olnud ning enamikus koolides ka oma süsteem olemas.

Temaatiline planeerimine tõi päeva-korrale teema põhjaliku meetodilise tööt-luse. Meie vabariigi kirjanduskabinetti-des ongi aine käsitletud temati, kusjuu-res tunnid jaotab õpetaja suvaliselt, ole-nevalt sellest, millele ta rõhu asetab. See-sugusele käsitlusele orienteerib ka iimu-nud meetodiline kirjandus.

Ent Volgogradi oblasti õpetajate üles-kutse õhutab õpetajaid iga tundi põhjali-kult läbi mõtlema ja hiilgetasemel and-ma. See tähendab temaatilise plaani veel detailsemat läbikaalumist ja eesmärgis-tamist.

Seesugusest aja nõudest ilmselt lähtu-vad Läti NSV koolid. Cēsise rajooni koo-lide kirjanduskabinettides nägin juba üksiktunni põhjalikku töötlust: kogu tunni materjal ühiste kaante vahel, ja nii igaks tunniks eraldi. Selles asusid plaan,



aine sisuline konspekt, metoodiline käsitlus, mitmesugused tööülesanded õpilastele, väiksemad pildid, lisatekstid ja mida leida fono- ja diateegist (helisalvestused, diafilmid ja diapositiivid).

Venekeelses metoodilises kirjanduses soovitatatakse õppetunnid koguni nummerdada.

M. Žerdjeva kirjutab ajakirjas «Литература в школе», 1976, nr. 6 Krasnodari krai parimast kirjanduskabinetist Sotši 22. keskkoolis. Sealne õpetaja Ž. Hlestakova on kolme aasta jooksul koostanud 8.—10. klassi kõikide kirjandustundide ja klassivälise töö käsitlused.

Bakuu 18. keskkooli õpetaja L. Ljutfalibekova kirjutab ajakirjas «Русский язык в национальной школе», 1976, nr. 6 kirjanduse temaatilisest ja tunnikäsitlusest A. Tšehhovi loomingu näitel. Kaante vahel on tal 11 tunni materjal ositi ja tehtud nende metoodilise käsitluse plaan. Sellele lisandub kirjaniku eluloo lühivaatlus ja lisamaterjali loetelu. Mitmelt lehelt leiab õpilaste tööülesanded Tšehhovi elu ja loomingu kohta. Tööülesanded on õpetaja kirjutanud väikestele kaartidele, mis omakorda pannakse süstematiseeritult ümbriksse. Kaks ümbrikku kinnitab õpetaja dinnformaadis alusele. Ülemises ümbrikus paiknevad kaardid ülesannetega: jutustage!, alumises: mõelge! Igas ümbrikus on 5 kaarti. (Eristada võib neid ka värvi järgi.)

Näiteks.

*Jutustage!*

1. Missugune oli Anton Tšehhovi elu lapsepõlve- ja noorusaastail?
2. Iseloomustage Tšehhovit inimesena.
3. Missugused teosed kirjutas Tšehhov 90. aastail?
4. Kuidas hindas V. I. Lenin Tšehhovi teost «Palat nr. 6»?

*Mõelge!*

1. Miks ütles Tšehhov: «Lapsepõlves polnud mul lapsepõlve»?
2. Missugused Tšehhovi unistused väljenduvad tema viimastes teostes?

Lisaks tööülesannetele on õpetaja kogunud Tšehhovi ütlemissi mitmete elu- ja kunstinähtuste kohta, samuti uuemaid andmeid kirjanikust.

Käsitletava teose plaanile lisanduvad

küsitlus- ja tööülesanded. Näiteks «Inimene vutlaris».

*Jutustage!*

1. Mis on Belikovile iseloomulik?
2. Mida Belikov kartis?
3. Kuidas Belikov suhtles oma tuttavatega?
4. Millest ilmneb, et Belikov hoidis kogu linna oma mõju ail?
5. Missugusest printsibist Belikov oma elus lähtus?

*Mõelge!*

1. Millega seletada asjaolu, et inimesed pelgasid Belikovi?
2. Mis iseloomustab Belikovi kui inimest vutlaris?
3. Mida määratleb Belikovi Tšehhov inimesena ja kirjanikuna?
4. Mida õpetavad meile Tšehhovi teosed?

Töölehed liidab õpetaja hiljem mappi, kus asuvad Tšehhovi kõikide õpitavate teoste metoodilised käsitlused, õpilaste näidiskirjandid, nende joonistused ja illustratsioonid teoste kohta (Belikov läheb mööda tänavat jt.), fotod, kunstnike illustratsioonid jm. Eraldi asuvad aga tehniline saatematerjal ja diafilmide kühimustik.

Niisuguses süsteemis on õpetaja L. Ljutfalibekova kogu kirjanduskäsitlus. Muide, M. Gorki kohta on tal koostatud 60 käsitluslehte.

Jäägu see õpetaja otsustada, kas talle on käepärasem temaatiline terviktöötlus või igaks tunniks omaette käsitlus, ent tunni eesmärk peab siiski õpetajal alati olema ja kirjapandu ka tegelikkusega klappima.

Täiesti omapärase, kuid kasutajale omase metoodilise säilitussüsteemi on leidnud Tartu 8. keskkooli kirjandusõpetaja Vello Saage. Tema, kellel juba aastate kogemused, peab otstarbekaks fikseerida ainult olulisi ja mälu abistavaid fakte. Mis õpetajal kindlalt meeles ja tunnis iseneslikult tuletatav, sellele ta paberit ei raiska. V. Saage liigitab suurema perfokaardi lahtriteks, millele kannab kõik vajalikud andmed: 1) kirjaniku eluloofaktid, 2) teosed ja nende avaldamisaeg, 3) programmiteoste käsitlusplaan, nende probleemid, ülesanded õpilastele,



lisamaterjalide loetelu ning kust neid leida (teos, lehekülg, artikkel või pilt kaustas jm.), 4) muud ülesanded, kirjan-dite ja referaatide teemad, luulekavad jm.

Tööjuhendite, teose käsituskaartide jm. tööt-luse kõrval tuleb kirjandusõpetajal silmad lahti hoida kõigele ilmuvale, aja-kirjanduse uudistele või teadetele. See-pärast peaksid igas kirjanduskabinetis leiduma ajalehed «Sirp ja Vasar», «Lite-raturnaja Gazeta», ajakirjad «Noorus», «Kultuur ja Elu», «Keel ja Kirjandus», «Looming» jm. Kui ajalehtede pikemaks säilitamiseks pole ruumi ega mõtetki, siis süstematiseeritud väljalõikeid leiame igast kirjanduskabinetist. Ent kogumis- ja säilitamiseesmärgid on õpetajatel kül-laltki erinevad. Enamik kogub otseselt programmikirjanikesse puutuvat, eriti nende tähtpäevade puhul. Teatrihuvili-sed õpetajad koguvad teatriuudiseid, la-vastuste fotosid ja arvustusi. Mõned säi-litavad uusloomingu, tõlkeid, karikatuu-re, kirjandusega seostuvate mälestus-märkide fotosid, kultuuritegelastesse puutuvat jm., mõned kirjandiõpetuslikku materjali. Ajalehtede väljalõikeid on roh-kesti V. Saagel, kes peab kirjandusklas-sides õpetama kirjandusprotsessi arengut mõnevõrra põhjalikumalt. Kust võtaksid tema õpilased andmeid põhjalikeks oma kooli kirjanduspäevade uurimusetkan-neteks, kui õpetajal puuduks lähtemater-jal — kirjandusarvustused ja ülevaated mitmekümne aasta vältel? Referaatide teemad ja tingimused saavad õpilased teada aegsasti, valdavalt õppeaasta algul. Uurimused võivad käsitleda üht ulatusli-kumat teost, kuid see peab mingil prob-lemil pidentuma. Teine liik referaate läbib probleemiti kirjaniku tervikloo-mingut. Üldistuslike järeldusteni jõud-miseks tuleb tunda teoste erilaadseid interpretatsioone.

Nii et igasugune koguminegi oleneb õpetaja eesmärgiasetusest, leidlikkusest ja loovmõtlemisest.

Ent küllap ootab õpetajatel mõnigi kaust veel süsteemi seadmist, mõnigi hea kavatsus ja idee veel realiseerimist, sest ajapuudus on õpetaja põlissõber. Kuid õpetajal on ju klassides mitukümmend

abikätt, kes oskuslikul suunamisel palju võiksid ära teha.

Miks mitte anda õpilastele juba nüüd ülesanne koguda kõigekülget informat-siooni A. H. Tammsaare kohta. Tema juubeli eel ilmub huvitavaid kirjutisi, fotosid, teatrikroonikat jm. Agarad ko-gujad leidsid kasulikku informatsiooni F. Tuglase, O. Lutsu, M. Solohhovi jt. möödunud juubelite päevilt. Kui kogum õpilasel hästi õnnestub, miks mitte selle eest hinnetki panna. Liiatigi võib uuri-mismaik meeldima hakata ja mõnegi kir-jandushuvilise juurde kasvatada. Otsi-mis- ja kogumistöös on oma leidmisrõo-mud, mida traditsiooniline koolikirjand-pakkuda ei tarvitse. Miks ei võiks õpi-lane mõne kirjandi asemel teha kabi-netile temaatilise tsitaadikogu (patriooti-lisel teemal, inimsuhete, kirjanduse, kunsti, hariduse, kasvatuse jm. teema-del), koguda kirjanike arvamusi suur-meeste kohta jm. Seesugune töö sunnib teost tähelepanelikult ja mõttega luge-ma ning lisab ka huvi. Ega vaev ja kasu-gi kirjandi omast väiksemaks jää.

Õpilaste hulgas on populaarsed luule-põimikud. Nende koostamises osalevad noored meeleldi. Temaatilise või ühe mo-tiiviga luulekava kokkupanemiseks peab läbi uurima kümneid värsiraamatuid, te-gema väljakirjutisi, leitu sobitama ja monteerima. Ent ometi ei ütle õpilased ära seesugusest aeganõudvast, kuid kõit-vast tööst. Nii on nad märkamatuult ja sunduseta jõudnud kirjandusele lähema-le, leidnud neid erutavad meelisautorid ja probleemid. Need kui õppevahendid kuuluvad kirjanduskabinetis säilitamise-le. Tartu J. keskkoolis on sel kombel pä-he õpitud 8. Semperi luulet, paremik teis-teltki luuletajatelt küll teemati, žanriti, aastakümneti ja koguti, mille ettekanne-te tekstid on õpilased aidanud kokku seada.

Niisamuti säilitatakse kirjanduskabi-netis õpilaste omalooming, käsikirjalised almanahhid, trükitu originaalmaterjalid jm., millele jääb kultuurilooline ning õpetuslik väärtus.

Kasvatuslikud on õpilaste uurimused kodu- ja kirjandusloolistel teemadel. Ühegi kooli kirjanduskabinetist ei to-



hiks puududa oma kooli, küla, rajooni, asula või linna kultuuritegelasi puudutav materjal, sest eks alga kodukoha tundmisest kodumaa tundmine. Võib nimetada mitmeid nimelisi ja alles nimeta koole, kus tööinimeste kõrval ka vaimurahvast ei unustata. Rikastavad uurimused kuuluvad J. Semperi nim. Tartu 8., L. Koidula nim. Pärnu 2., V. Kingissepa rim. Kingissepa, A. Lauteri nim. Märjamaa, Haapsalu 1., Suure-Jaani keskkoolile jt.

Leidlikest töövormidest võib lugeda ka venekeelsest perioodikast. Ajakirjas «Литература в школе» kirjutab M. Žerdjeva, kuidas Krasnodari krai Medvjodovski 10. keskkooli kirjandusõpetaja Albina Tšumatšenko säilitab kirjanduskabinetis kodukoha kirjanikega kohtumiste materjale, õpilaste valmistatud kaarte ja skeeme, enda jäädvustatud diapositiive, diafilme ja helisalvestusi nendelt kohtumistelt ning valikuliselt eksponeeritakse neid püsinaätustel.

Palju eelkirjeldatust ei taha enam tunnitöö piiridesse mahtuda ja nõuab jätku klassivälises töös. Nii et hästi korraldatud õpetamine toimib klassivälisele tööle isereguleeriva mehhanismina ning kirjanduskabinetist on saanud metoodilise ja klassivälise töö keskus.

Kuid oleks ekslik arvata, et kõike peab kabinetis tegema õpetaja. M. Žerdjeva tutvustab Krasnodari krai kahe parema kabineti organisatsiooni.

Medvjodovski 10. keskkoolis juhib tööd kabineti nõukogu: esimees, sekretär, raamatukoguhoidja, seinalehtede toimetajad, korrespondendid ja laborant, kuid õppevahendite valmistamisest ja hooldamisest võtavad osa kõik õpilased. Kabineti nõukogu paneb üles näitusi (näit. «Lenini kuju kirjanduses», «Minu kodurajooni kirjanikud», «Kirjanduskalender», «Uudiskirjandus», «Klassiväliline lugemine», «Pea meeles!», annavad välja kirjandusseinalehte, teevad tunniks teemakohaseid stende koos õpetaja antud küsimustega.

Näiteks A. Tolstoi «Peeter I» käsitluse puhuks pannakse stendile V. Surikovi maal «Streletside hukkamise homrnik». Sellele lisatakse küsimused: Kuidas

kunstnik on kujutanud rahva muret? Leia teosest maalil kujutatule vastav katkend? Jm.

«Ülesküntud uudismaa» illustratsioonide juurde lisatakse küsimused: Missugune sündmus kunstniku kujutatud stseenist tuleneb? Tooge romaanist näide! Kelle portree see on? Kuidas on romaanis kujutatud olemust tabatud? Jm.

Oluline roll kabineti nõukogus kuulub laborandile. Ta valitakse tehnikahuviliste õpilaste hulgast, kelle ülesannetesse kuuluvad tehniliste vahendite käsitlemine, hooldus ja pisiremont. Medvjodovski 10. keskkoolis valmistavad laborant ja diktorite grupp tunniks helisalvestusi. Diafilmide ja diapositiivide juurde loevad nad magnetofonilindile teksti, salvestavad teose katkendeid, kriitikute ja kirjandusteadlaste arvamusi teoste kohta jm. Kui salvestatult on ainult hetkeväärtus, siis seda fonoteegis ei säilitata. Kuid paljugi hoitakse alles kui õppevahend.

Ameteid ja ülesandeid jätkub kõikidele õpilastele: neile, kes armastavad omapäi uurida, kes kujundada, kes tehnikaga sekeldada, kes nuputada. Kui palju huvitavaid tegemisi mahub nii koolipäevasse kui ka sellest väljapoole! Tegevus aga liidab eri klasse omavahel, sisendab oma tunnet, heaperemehelikku hoolt ja loomistahet. Sel juhul on kirjanduskabinet paik, kuhu meeleldi tullakse, midagi huvitavat korda saadetakse ja kust pärinevad teadmised tulevharrastustele teed tasandavad. Kui õpetaja saab oma õpilastele ellu kaasa anda kooli- ja õppimisvaenulikkuse, siis seda enam võib ta kinkida töörõõmu ja väikeste leidmiste õnnemälestuse. Kinkigem oma lastele siis juba rõõmud!

Kabinetsüsteem ei ole mingi omaette eesmärk ega tegevuse lõpp-punkt, mille võib õppekabineti sisseseadmisega saavutatuks lugeda. Iga algav päev aga nõuab ja kohustab. Näib, et oleme algraskustest juba üle saamas ja võime varem tehtu otstarbekust juba kriitiliselt hinnata. Esimesed ainuvõimalikena tundunud lahendused on tänaseks juba nivoo madalseis ega rahulda enam tegijaid. Süstematiseerimise ja käsitusmetoodika otsingud on



viinud paljusid õpetajaid mõttele: kas ongi hea, et õppekabinetid on saamas üheübalisteks, standardseiks ja isikupä-ratuiks. Jutt pole ühesugustest kappidest ja säilituskartoteegist, vaid sisust. Kui kõikidel seisavad kaante vahel ühesugu-sed tööülesanded, teoste standardkäsitlu-sed, ühesugused kirjanditeemad jm., siis peaks see õpetajate ühtlustatud taseme juures andma ka ühesuguseid tulemusi — üheselt mõtlemaid inimesi, kellel on käes käibetööd ja faktid, aga kelle sõnad ja teod ei tarvitse ühtida. Kas pole kahetse-tav seegi asjaolu, et juba aastaid loeme õpilaste kirjandeid, milles leidub hulk õigeid fakte, mis aga kirjutajate suhtu-mist ei väljenda ega neid endid puuduta? Taset ühtlustades oleme küll kasvata-nud tiheda ja tasase põõsasaia, mis on tüki maad parem tuulevari kui lage väli, aga ladvad tõime ühtlusele ohvriks. Ta-lent, olgu see õpilase või õpetaja oma, vajab ergutust, mõnikord oma teed, loo-vat õhkkonda ja individuaalset kohtle-mist. Hekikäridega nende kasvu ei sti-muleeri. Seepärast peaks just kabinet-süsteem rohkeid võimalusi, iselaadi ja eripära soodustama. See on aja käsk.

## TÖÖÕPETUS JA KVALITEET

### ENDEL RIHVK

Esinedes ÜLKNÜ XVII kongressil 23. aprillil 1974. a. ütles NLKP Keskkomi-tee peasekretär L. Brežnev kvaliteedi küsimustel peatudes: «Võitlus kvaliteedi eest peab läbima meie tegevuse kõiki aspekte — olgu jutt materiaalsest tootmi-sest või vaimsete väärtuste loomisest, laste kasvatamisest või teenindussfää-rist...»

Kvaliteedi küsimustest ei saa mööda minna ka koolis. Otseselt puutuvad õpi-lased kvaliteedi nõuetega kokku tööõpe-tuse tundides ja sellealastes ringides ese-mete valmistamisega seotud praktilises töös. Et üldhariduskooli õpilaste val-mistatud esemeid pole üldjuhul õige nimetada toodeteks, on neid hakatud ni-metama lihtsalt tööesemeteks. Käesole-vas kirjutises püüan vaagida poeglaste valmistatud tööesemete kvaliteeti ja selle tõstmise võimalusi.

NSV Liidu Pedaagogika Akadeemia Tööõpetuse ja Kutseorientatsiooni TUI teadlased on jõudnud järeldusele, et 75—80% poeglaste 4.—8. klassi tööõpe-



tuse tundides valmistatavatest tööesemetest on kasutuskõlbatud madala kvaliteedi tõttu. Meie vabariigis pole analoogilisi uuringuid korraldatud ja seetõttu võivad teod arvud tunduda liiga pessimistlikena. Tuleb aga märkida, et üldine arvamus õpilaste tööesemete kvaliteedi kohta on meil kujunenud esmajoonel õpilastööde näituste põhjal, kus eksponeeritud tööesemed moodustavad koguarvust vaid tühise protsendikümnendiku ja seetõttu statistilise keskmise kohta mingit informatsiooni ei anna. Kui asja lähemalt vaadata, tuleb Moskva teadlaste väitega üldjoontes nõustuda.

Õpilaste tööesemete madalal kvaliteediprotsendil on mitmeid objektiivseid põhjusi, millest siinkohal pole ülearne märkida kolme:

1. Tehnika progress ja esteetiliste töökspidamise kiire areng on toodete üldise kvaliteedinivoo väga kõrgele nihutanud. Et koolis olemasolevate seadmete ja tööriistadega (põhiliselt käsitsi) valmistatud ese oleks tarbimisomaduselt võrdne tööstustootega, nõuab selle valmistamine kõrget kvalifikatsiooni.

2. Kehtiv tööõpetuse programm on üles ehitatud põhimõttel: veidi oskusi mitmest tööliigist, mille tõttu enne tööeseme valmistamisele asumist pole aega töövõtteid põhjalikult omandada, rääkimata vilumuste kujunemisest.

3. Õpilastel puuduvad kogemused vigade ennetamiseks ja suure õpilaste arvu (kuni 25) tõttu pole õpetajal võimalik iga õpilase tööd pidevalt jälgida. Materjali töötlemisel tehtud vigu (näiteks pleki painutamine või augu puurimine ebasõiges kohas) pole aga sageli võimalik parandada.

Neile ja teistele objektiivsetele põhjustele vaatamata tuleb otsida ja leida võimalusi õpilaste tööesemete kvaliteedi tõstmiseks, sest viimane on otseses seoses õpilastes kommunistliku töössuhtumise ja tööarmastuse kasvatamisega. Nimetatud töökasvatussükke eesmärke silmas pidades on vaja tagada, et tööõpetuse tund kutsuks õpilastes esile positiivseid emotsioone. Paljude tegurite (meeldiv miljöö, head ja ilusad tööriis-

tad jne.) hulgas, mis seda tagavad, on tähtsal kohal rahuldustunne ja rõõm hästi kordaläinud tööst. Lootus, et õpilased võib-olla kõiki puudusi oma tööeseme juures ei märkagi ja tunnevad rõõmu ka etalonist madalama kvaliteediga esemest, peab mõnevõrra paika ainult 4. ja 5. klassi õpilaste juures. Vanematele õpilastele tekitavad tuska juba väiksemad kõrvalekaldumised mõõtudest või pinnasiledusest, mis mõnel juhul kvaliteeti oluliselt ei mõjutagi. Tõsisemad eksimused töö käigus seavad aga õpetaja raske probleemi ette. Kuna õpilane saab aru, et rikutud toorikust kvaliteetses eses ei saa, jätkab ta tööd tujutult ja ükskõikselt, lõpptulemus võrdub praktiliselt nulliga. Kui anda talle uus toorik (mida õpilane sellisel juhul enamasti taotleb), hakkab ta kiirustama, et teistele järele jõuda ja see võib uuesti praagini viia. Sellele järgneb aga tavaliselt kibestumine ja käegalöömise meeleolu.

Õeldust nähtub, et tööõpetuse õpetaja või ringijuhth peab tundi ette valmistades ja andes ette nägema ja tarvitusele võtma kõik abinõud õpilaste töö kvaliteetse resultaadi tagamiseks. Et neid ülesandeid paremini mõista, on otstarbekas analüüsida õpilaste tööeseme kvaliteeti üksikute komponentidena. Eseme kvaliteedi määravad: 1) vajalikkus, 2) vastavus mõõtmetele (täpsus), 3) töökindlus, 4) materjali omadused, 5) vormi ja dekoori maitsekus, 6) pinnaviimistluse aste.

Olenevalt töö otstarbest ja eesmärgist pole kõik komponendid igal üksikjuhul võrdse tähtsusega ja mõned neist võivad isegi ära langeda. Tööd planeerides peab õpetajal olema selge ülevaade, milliste kvaliteedi komponentidele tuleb asetada põhiorhk ja milliste vahenditega neid realiseerida.

Õpilaste valmistatud **esemete vajalikkus** on probleem, mis valmistab tööõpetuse õpetajatele tõsiselt muret. Tööesemeid, mille valmistamine oleks õpilastele võimete kohane koolitöökoja vahenditega ja mis samal ajal oleksid konkreetselt vajalikud, pole sugugi lihtne nimetada. Sageli minnakse kergema



vastupanu teed ja valmistatakse adre-  
saadita esemeid programmi näidisloetelu  
hulgast. Samal ajal on küllalt elualasid,  
kus õpilaste valmistatud esemed võiksid  
leida praktilist rakendamist. Nimetagem  
kas või koolieelseid lasteasutusi. Mõnes  
rajoonis on koolidega tiheda kontakti  
loomud metsamajandid. Nii valmistavad  
Rakvere rajooni suuremad koolid (Rak-  
vere 1. ja 3. keskkool, Vaeküla inter-  
naatkool jt.) igal aastal Rakvere Metsa-  
majandile sadu lindude pesakaste. Mitme  
aasta jooksul valmistasid lihtsaid detaili-  
kesi tootmiskoondisele «Talleks» Tal-  
linna 38. keskkooli õpilased. Need üksi-  
kud positiivsed näited viitavad vajadu-  
sele luua iga rajooni haridusosakonna  
juurde koordineeriv keskus, kus selgita-  
tak kõik taolised vajadused, jaotatakse  
ülesanded koos vajalike materjalidega  
koolide vahel ja kontrollitakse nende  
täitmist.

Ühiskondlikult vajalike tellimuste  
täitmisega seoses kerkib veelgi terava-  
malt esile kvaliteedi teine komponent —  
**töö täpsus**. Peab märkima, et tööeseme  
ja selle üksikosade ebatäpne töötlemine  
on praagi peamisi põhjusi poeglaste töö-  
esemete juures. Selle vältimiseks peab  
õpetaja eelkõige rakendama kogu me-  
toodiliste võtete arsenalit (täpne näidis-  
töö, tehnoloogilised stendid, mitmekül-  
ne juhendamine jne.). Kuid halastamatu  
statistika näitab, et ka kõige täiuslikum  
metoodika ei suuda kõrvaldada õpilaste  
töö eespool nimetatud madala kvaliteedi  
objektiivseid põhjusi ja viia töö täpsuse  
kvaliteediprotsenti palju kõrgemale 50-st.  
Sellega ei saa rahulduda kasvatuslike  
eesmärkide tõttu, seda enam aga telli-  
mustööde täitmisel, kus materjali sääst-  
lik kasutamine on eriti tähtis. Siit järe-  
ldub, et ka õpilaste töö kvaliteedi tõst-  
miseks tuleb kasutada lisaseadiseid, mida  
nimetatakse rakisteks. Kuna rakiste  
valmistamise ja kasutamise põhimõtteid  
tuntakse veel halvasti, peatuksin neil  
pikemalt.

Rakisteks nimetatakse seadiseid  
(abimehhanisme), mille abil toorikutele  
ja lõikeriistadele või muudele töövahen-  
ditele garanteeritakse tööprotsessis vajalik  
vastastikune asend. Rakiste eelis-

test märkigem siinkohal kolme kõige  
olulisemat: 1) tõuseb töötlemise täpsus,  
2) alanevad nõuded töö teostaja kvalifi-  
katsioonile (oskustele), 3) laienevad töö-  
pinkide ja tööriistade tehnoloogilised  
võimalused.

Kaht esimest pole mõtet kommenteerida.  
Koolitöökoja jaoks on väga oluline  
ka kolmas eelis. On ju koolis õpilastele  
kasutamiseks mõeldud ainult puurpink,  
puidu- ja metallitrepink ja metalli-  
freespink. Rakiste abil saab neid kasu-  
tada aga mitmeteks teisteks operatsioo-  
nideks.

Rakised jagunevad universaal- ja  
spetsiaalrakisteks. Universaalrakised on  
konstruktsioonilt lihtsamad ja nende  
abil saab töödeid mitmeid sarnase ku-  
juga detaile. Sageli on universaalrakised  
tööpingiga kaasa antud (näit. ketassae  
suundlatt, metallifreespingi masinkruus-  
tangid jne.). Kuna aga universaalraki-  
seid tuleb iga uute mõõtmetega detaili  
jaoks uuesti ümber seadistada, oleneb  
tulemus suurel määral seadistaja oskus-  
test. Seetõttu tagavad tunduvalt suure-  
ma täpsuse spetsiaalrakised, mis on val-  
mistatud ainult ühesuguste detailide  
töötlemiseks.

Kuna spetsiaalrakised on mõeldud  
ainult konkreetse tööeseme või detaili  
valmistamiseks, tuleb nad sellest lähtu-  
des konstrueerida ja kohapeal valmis-  
tada. Seetõttu pole võimalik anda ka  
täpseid juhiseid ühe või teise rakise val-  
mistamiseks, küll aga üldisi näpunäi-  
teid.

Rakis koosneb korpusest, seadeele-  
mentidest, kinnituselementidest, juht- ja  
häälestuselementidest ning abielementi-  
dest. Lihtsamates rakistes, mille abil ei  
taotleta ülisuurt täpsust, võib mõned  
osad ära jätta, nende funktsioonid teis-  
tele osadele üle kanda.

Tööstuses valmistatakse rakiste kor-  
pused metallist valamise või keevitamise  
teel. Koolis võib rakiste korpuse koos-  
tada üksikosadest neet-, polt- või kruvi-  
liitega. Puitdetailide töötlemiseks kasu-  
tatavate rakiste korpused võib aga edu-  
kalt valmistada puidust. Siis saab üksik-  
osade ühendamiseks kasutada ka nael-  
ja liimliidet.



Detalle, mis tagavad rakisesse asetatud tooriku täpse asendi, nimetatakse seadeelementideks. Kuna seadeelementidele toetub toorik oma lähtepinnaga, nimetatakse neid ka tugedeks. Kui toorikute mõõtmed pole täpselt ühesugused, peavad toed olema reguleeritavad või vahetatavad. Puitdetailide töötlemiseks kasutatavates rakistes võib toe osa täita ka mõni korpuse sisekülgedest. Sel juhul tuleb rakist iga detaili töötlemise järel puhastada laastudest ja purust, mis tooriku lähtepinna ja toe vahele jäädes põhjustavad praaki.

Kinnituselementidena kasutatakse rakiste juures kruvisid, ekstsentrikuid ja haaratseid. Tooriku kinnitamine peab olema kiire ja mugav, kinnituselementid ei või segada töötlemist. Lihtsaim kinnituselement on kruvi, mille jaoks metallist korpuse puuritakse ava ja lõigatakse keere. Puidust korpuse juures saab kruvile vastava mutri süvistada korpuse siseküljele. Rakise kinnituskruvidena saab kasutada sobivate mõõtmetega standardseid polte. Selleks tuleb mõnevõrra muuta poldi mõlema otsa kuju. Poldi kuuskant- või ümarpea saetakse lõhki ja lõhesse kinnitatakse käega keeramist võimaldav paksemast plekist «tiib». Keermetatud otsa tuleb aga treida tapp või soon, et sinna saaks kinnitada pöörleva survetalla.

Kruvikinnituse puuduseks võib pidada suhteliselt pikka töökäiku ja toorikule mõjuva surve sõltuvust iga õpilase füüsilisest jõust. Neist puudustest on vabad ekstsentrilised kinnituselemendid — ketas- ja kahvelekstsentrik ja kahetoeline ekstsentrikvõll. Ekstsentrikute lühikese töökäigu tõttu saab aga nendega kinnitada ainult võrdsete mõõtmetega toorikuid, ka nõuab nende valmistamine tunduvalt rohkem aega. Kui kruvi või ekstsentrikut ei saa asetada vahetult sinna, kuhu peaks mõjuma jõud (s. t. võimalikult lõikekoha lähedale), kantakse nende surve vajalikku kohta üle kangikujuliste haaratsite abil. Kanghaaratsit saab õlgade pikkuse õige valikuga kasutada ka kinnitusjõu suurendamiseks.

Rakiste soetamisel töökotta tuleks arvestada nende kasutamistunnis. Kui töö-

ese on lihtne ja kõigi jaoks rakiseid ei jätku, võib osa õpilasi rakendada teise tööeseme valmistamisele. Olgu märgitud, et lihtsamaid rakiseid, mis peaksid olema igal töökohal, saab valmistada ka 7. ja 8. klassi õpilastega.

Siinkohal tahaks vastata ka neile, kes rakiste kasutamise vajaduses kahtlevad, nähes selles tööõpetuse õpetusliku osa vähenemist. Kui tööstuslikus tootmises on saanud X viisaastaku lipukirjaks loosung: «Progressiivsele tehnoloogiale roheline tee!», miks peaks siis tööõpetus üldhariduskoolis endiselt tammuma saajandivahetuse tasemel. Pole ju näiteks raamsaega saagimine tänapäeval sugugi nii möödapääsmatult vajalik oskus nagu korrumine või astendamine, aga nendegi jaoks lubatakse õpilastel juba kasutada taskuarvuteid lükatist räakimata.

**Töökindlus** kvaliteedi komponendina oleneb eelkõige tööeseme õigest konstruktsioonist ja sobivatest materjalidest. Kui need on valitud õigesti, sellele lisaks garanteeritud rakiste abil täpsus, pole õpilaste tööesemete töökindluses enamasti põhjust kahelda. Mõnevõrra rohkem tuleb töökindluse probleemiga kokku puutuda tehnikaringide töös, kus valmistatakse keerukamaid mehhanisme ja aparaate. Siin tegeleb aga õpilane pikemat aega ühe tööliigiga ning tal jõuavad kujuneda töövilumused ja enesekontrolli kogemused, mis aitavad tagada ka valmistatud esemete töökindluse.

Kvaliteedi kolm viimasena nimetatud komponenti — **materjali omadused, vormi ja dekoori maitsekus ning viimistluse aste** — kerkivad eriti teravalt esile tööesemete juures, mille põhifunktsioon on esteetiliste vajaduste rahuldamine. Nende analüüs väärrib aga omaette teemat.

## Kirjandus

1. N. F. Melnikov, B. N. Bristol, V. I. Dementjev, Masinaehituse tehnoloogia. Tallinn, 1967.
2. Д. П. Ельников. О качестве изделий учащих. «Школа и производство» 1976, № 4.
3. В. С. Корсаков. Основы конструирования приспособлений в машиностроении. Москва, 1971.



---

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

---

---

# VI РЕСПУБЛИКАНСКАЯ ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

---

**ЭДА АНТОН,  
ЛЮДМИЛА БАЙКОВА**

В наши дни, в связи с усилением роли русского языка, как средства межнационального общения, проведение олимпиад по русскому языку в союзных республиках советской страны приобретает особое значение.

В ЭССР подобные олимпиады для учащихся школ с эстонским языком обучения стали уже доброй традицией. Так, последняя олимпиада, предназначенная для учащихся IX-ых классов, проходила в 1974 году. И вот совсем недавно, 23 января с. г., закончилась очередная, шестая, олимпиада по русскому языку. На этот раз в ней участвовали одиннадцатиклассники-абитуриенты школ с эстонским языком обучения — из всех районов республики.

Приказом Министерства просвеще-

---

ния и Министерства высшего и среднего специального образования ЭССР ответственность за проведение Олимпиады была возложена на ТПЕДИ им. Э. Вильде совместно с Управлением школ Министерства просвещения ЭССР. Составителями программы олимпиады для всех трех туров, которые проходили с ноября 1976 г. по январь 1977 г. и затем ее организаторами (совместно с Управлением школ Министерства просвещения) оказались три кафедры ТПЕДИ им. Э. Вильде: кафедра русского языка и методики, кафедра русского языка и кафедра русской литературы.

Главная цель олимпиады — стимулировать процесс овладения русским языком как средством общения и в связи с этим выявить лучших из тех, кто русским языком овладел в наибольшей степени. На всех трех турах олимпиады выявлялись умения учащихся извлекать нужную информацию из устного и письменного текста, а также умения передавать информацию после соответствующей ее переработки конкретному адресату в конкретных целях.

Так, заданиями I тура, проходившего 23 ноября 1976 года в школах, предусматривалось выборочное извлечение абитуриентом информации из гарфического прозаического текста и передача извлеченной информации после ее переработки в письменной форме. Источником информации был рассказ Ф. Кривина «Художник». Задания к работе над данным рассказом были следующими: зад. I — прочитать текст несколько раз и выписать 4 основные мысли автора (в форме цитат); зад. 2 — ответить на вопрос 4—5 предложениями: «Какую роль в жизни человека играет «Нето»?» Первое из заданий было нацелено на оказание помощи учащимся в работе над текстом как источником информации, а во втором задании предполагалось уже обобщение

---



полученной информации применительно к общечеловеческим проблемам. Такое обобщение включало и отношение самого учащегося к данным проблемам, т. е. учащимся нужно было высказать уже свою мировоззренческую позицию.

Жюри выделяло лучших абитуриентов на основе выведения баллов, прежде всего, за содержательную сторону ответа (максимум 50 баллов). Из суммы баллов за содержание высчитывались так называемые минус-баллы, выставленные абитуриентам за недостаточно правильное языковое оформление ответов. Проходной балл оказался 38 баллов.

II тур олимпиады проходил 11 декабря при городских и районных отделах народного образования. Целью заданий этого тура было вначале выборочное извлечение информации теперь уже из стихотворного текста (В. Шефнер «Слова») и затем целенаправленная переработка информации с передачей своего понимания, своего отношения к этой информации. Форма передачи — устный целенаправленный монолог.

Содержание заданий II тура:

1. Прочитайте стихотворение про себя и выделите заключенные в нем мысли в форме цитат.
2. Раскройте эти мысли своими словами (с опорой на текст).
3. Найдите центральную мысль стихотворения (в форме цитаты).
4. Согласны ли Вы с главной мыслью стихотворения? Подтвердите свое согласие примерами из жизни и литературных произведений. Что бы Вы заменили, добавили, опустили и почему?
5. Как вы понимаете слова автора: «Когда радость — как буря и горе — как ночь, Только эти слова тебе могут помочь?»
6. Прочитайте стихотворение выразительно.

Ответы учащихся оценивались по тому же принципу, что и в I туре. Про-

ходной балл оказался 50. Победители II тура были приглашены в Таллин на заключительный III тур в ТПЕДИ им. Э. Вильде.

III тур состоялся 22—23 января 1977 года. Содержание работы III тура было многоаспектным. Вначале абитуриенты просмотрели кинофильм «Белый пароход», а затем выполнили ряд заданий, имеющих цель выявление умений учащихся извлекать информацию из кинофильма и, после творческой переработки передавать ее в письменной и устной форме **конкретному адресату**. Следует признаться, что адресата мы осмелились ввести лишь в III туре, поскольку в школах сейчас еще, к сожалению, учет конкретного адресата при обучении общению мало практикуется, хотя в реальном общении степень учета адресата является едва ли не основным фактором достижения цели общения.

Вследствие емкости задач, поставленных перед абитуриентами на III туре, и большого количества участников III тура (89 абитуриентов), III тур был разбит на два подтура.

В первом подтуре (22 января) абитуриенты после просмотра кинофильма Б. Шамшиева «Белый пароход», поставленного по одноименному роману Ч. Айтматова, в письменной форме отвечали на предложенные им вопросы по содержанию фильма. Цель этого задания заключалась в выяснении степени понимания учащимися содержания фильма и умений передавать это содержание в письменной форме. На основе письменных ответов учащихся жюри отобрало 11 лучших абитуриентов для участия во втором подтуре.

Второй подтур проходил 23 января.

**Задания носили коммуникативный характер.**

**З а д а н и е № 1.** «Тебе хочется убедить друга пойти в кино и посмотреть фильм «Белый пароход». Дай с этой точки зрения оценку фильму.



**Задание № 2:** Тебе предстоит участвовать в дискуссии по проблеме «Мечта и действительность в фильме «Белый пароход»». Подготовь выступление по этой проблеме. Спорить с тобой будут твои сверстники.

**Задание № 3:** Вы с другом спорили о проблемах добра и зла. Раскройте смысл финала фильма с точки зрения этой проблемы.

**Задание № 4:** Тебе придется выступить на классном часе с небольшим сообщением по проблеме «Связь человека с природой». Проиллюстрируй свою точку зрения примерами из фильма «Белый пароход».

**Задание № 5:** Тебе придется участвовать в обсуждении фильма «Белый пароход» с младшеклассниками. Они не совсем поняли мечту мальчика. Раскрой им смысл мечты о «Белом пароходе».

Каждый участник второго подтура «вытягивал» конверт с одним из пяти заданий и после 20-минутной подготовки выступал перед микрофоном. Регламент выступления был до 4-х минут. Запись на магнитофонную ленту производилась без свидетелей, в присутствии лишь 2—3 членов жюри.

После окончания записи выступлений все участники III тура и члены жюри собрались в актовом зале института для выявления из 11 участников второго подтура сильнейших. Каждое выступление заслушивалось с магнитофонной ленты и оценивалось как членами жюри, так и абитуриентами по следующим параметрам:

1. Оригинальный подход к проблеме.
2. Глубина раскрытия проблемы.
3. Направленность выступления на адресат.
4. Языковая корректность ответа.

Каждый член жюри выводил общее количество баллов за все эти параметры (высшая граница — 10 баллов). На основе данных всех членов жюри вы-

водилась средняя арифметическая, и результат оглашался аудитории. Аудитория выражала свое согласие или несогласие жюри поднятием белых с оценкой листов бумаги. Мнения аудитории, если они расходились с мнением жюри (а такие случаи были), учитывались членами жюри при подведении итогов. Таким образом около ста абитуриентов имели возможность не только прослушать лучшие ответы своих одноклассников, но и принять деятельное участие в оценке этих ответов. После подведения итогов председатель жюри Л. Байкова, заведующая кафедры русского языка ТПедИ им. Э. Вильде, огласила фамилии победителей олимпиады и охарактеризовала качественную сторону продуктов речи победителей.

На первое место вышел абитуриент Тартуской I средней школы Симму Тийк, второе место досталось абитуриенту Пярнуской II средней школы Леониду Малахову, третье место заняла абитуриентка Вырусской I средней школы Вайке Вахер.

Жюри тепло приветствовало победителей III тура. Им были вручены подарки. Гостья олимпиады Ясуко Танака, преподаватель русского языка г. Осака (Япония), выразила свое удовлетворение тем, что она имела возможность увидеть столь интересное мероприятие, как эта олимпиада, и обещала рассказать об этом у себя на родине — в Японии. Особенно поразило ее то, что победители олимпиады получили ценные подарки, что ночлег и питание были для участников олимпиады бесплатные, тогда как в Японии дети должны за образование платить, и немалую сумму.

В течение двух дней, проведенных в столице ЭССР Таллине, абитуриенты выполнили не только задания III тура олимпиады, но и посетили спектакль «Трамвай «Желание»» в русском драматре, познакомились с традициями



педвуза, куда, вероятно, мечтают прийти через несколько месяцев многие из участников олимпиады по русскому языку.

Воспитательное значение проведенной в республике VI олимпиады по русскому языку не подлежит сомнению. Нам представляется, что оно заключается в следующем.

1. Не секрет, что в наш век научно-технической революции на первое место выходит уже не приобретение суммы знаний, а овладение умениями и навыками интенсивной, продуктивной мыслительной деятельности. Сущность ее состоит в целенаправленном **извлечении** необходимой для каждого конкретного случая жизни информации, в ее творческой **переработке** в соответствии с поставленной целью, а также в **передаче** необходимой информации конкретному адресату в соответствующей форме. Это требование времени и было положено в основу всех заданий олимпиады.

2. Глубоко нравственные, воспитывающие проблемы, которые имели место в источниках информации для абитуриентов (например, проблема творческого начала в жизни человека — на материале рассказа Ф. Кривина «Художник», проблемы патриотизма в стихотворении В. Шефнера «Слова», проблемы добра и зла, мечты и действительности, человека и природы и т. д. — в фильме «Белый пароход») не могли не вызвать у них своего отношения, выражения своей гражданской позиции. О том, что эти проблемы глубоко затронули абитуриентов, говорят их весьма интересные устные и письменные ответы на предложенные им задания. Ни один из абитуриентов не дал бесстрастного, безразличного ответа на задания!

3. Нельзя сбрасывать со счетов и то, что вся эта сложная работа по выявлению информации, по ее переработке и передаче конкретному адресату прово-

дилась на неродном для абитуриентов языке — на русском языке. В результате решения сложных коммуникативных задач абитуриенты школ с эстонским языком обучения приобрели уверенность в своих силах, в том, что в дальнейшем они тоже справятся в подобных ситуациях с помощью русского языка, что они в перспективе смогут пользоваться русским языком как средством общения. Для многих абитуриентов эта олимпиада была, пожалуй, первым в жизни случаем, когда они могли использовать русский язык не только в качестве учебного предмета, а в качестве реального средства общения.

4. В заключение хотелось бы отметить, что реально осуществленный в заданиях III тура учет конкретного адресата, его особенностей, личностных характеристик, интеллектуального уровня и т. д. имеет немаловажное воспитательное значение и в плане развития **общительности** учащихся. Ведь реальный акт общения происходит между конкретными людьми, с их конкретными интересами, запросами, с их индивидуальной эмоциональной характеристикой и т. п. Для достижения оптимального эффекта общения и эти особенности нельзя не учитывать. Современная социальная психология придает большое значение целенаправленному развитию общительности у участника речевой коммуникации: она рассматривается как составная часть развития личности в целом.

Таким образом, результаты III тура VI республиканской олимпиады по русскому языку, слова благодарности и одобрения в адрес жюри из уст участников олимпиады при ее закрытии, а также от имени присутствующих на олимпиаде учителей школ, телепередачи об олимпиаде позволяют сказать, что основная задача олимпиады выполнена.



---

# 5–6-AASTASTE LASTE TUTVUSTAMINE ÜHISKONDLIKU ELU NÄHTUSTEGA

---

**HELGI SARAPUU,  
PTUI algõpetuse sektori teadur**

---

Ümbritseva eluga tutvustamisel on koolieelses õppe- ja kasvatusprotsessis läita suur ja vastutusrikas ülesanne: rikastada, täpsustada ning aktiveerida laste sõnavara, anda lastele jõukohaseid teadmisi ja kujutlusi loodusest, ühiskondliku elu nähtustest, inimeste tööst ning selle tähtsusest. Kasvatada lastes materialistlikku maailmavaadet, armastust oma kodukoha ja meie suure kodumaa vastu, austust töö vastu — kõike seda võimaldab teha laste tutvustamine ümbritseva eluga.

Ümbritseva eluga tutvustamist alustatakse kõige lähemast ümbrusest otseselt tajutavate objektide kaudu. Ühiskondliku elu nähtustega tutvustamist tuleks vaadata kahest seisukohast: esiteks — laste tutvustamine esemelise maailmaga, teiseks — teadmiste ja kujutluste andmine ühiskondlikest elunähtustest. Kuigi need kaks aspekti on omavahel tihedas seoses, suureneb nende osakaal vastavalt lapse vanuse kasvule. Ümbritsevaga tutvustamine toimub printsiibil kergemalt raskemale, lihtsamalt keerulisemale.

Täielikuma ja elavama kujutluse saamiseks tundmaõpitavast objektist või nähtusest on vaja tagada võimalikult paljude meelte osavõtt tunnetusprotsessist. See loob võimaluse esemete või sündmuste kõige mitmekesisemate omaduste tajumiseks, seega aga esemete ja nähtuste põhjalikumaks tundmaõppimiseks.

Koolieelses eas lastele antav teadmiste hulk ümbritsevast on küllaltki ulatuslik. Antavate teadmiste hulga pidev suurendamine vanuse kasvades nõuab omandatavate teadmiste süstematiseerimist juba alates kõige varajasemast east. Seega on praegusaja koolieelse pedagoogika üks sõlmküsimusi programmis ettenähtud ainealaste teadmiste süstematiseerimise printsiipide väljatöötamine.

Juba K. Ušinski väitis, et teadmiste süsteemsus annab selle valdajale täieliku võimuse teadmiste üle. Süsteemselt antud

---



teadmised tagavad õpetamise sisu järkjärgulise raskenemise. Kasvataval on võimalus teadmiste süsteemi nii kinnistada kui ka täpsustada. Ühtlasi loovad süsteemsed teadmised võimaluse teadmiste ja oskuste aktiivseks kasutamiseks.

Ühed ja needsamad ühiskondliku elu nähtused peaksid erinevates vanuserühmades leidma käsitlemist erineval raskusastmel. 3—4-aastaste laste rühmas on kasvataja ülesanne anda lastele teadmisi tegelikkuse üksikutest esemetest ja nähtustest, kinnistades ja ühendades ka teistes tundides (kujutavad, muusikalised jt. tegevused), igapäevases elus ja mängus kogutud teadmised. Selle tulemusena peaks 3—4-aastastel lastel kujunema oskus orienteeruda lähemas ümbruses.

Töös 5—6-aastaste lastega on aga peamine juba varem antud teadmiste süstematiseerimine. Samuti on oluline, et 5—6-aastastel lastel tekiks üldistatud kujutlused samalaadsetest nähtustest.

Kuna teadmiste süsteemi tekkimine eeldab objektide keerukat ning igakülgselt analüüsi koos sellele järgneva uute seoste loomisega, siis selliselt omandatud teadmised stimuleerivad lapse vaimse tegevuse aktiivsust ja dünaamilisust.

Paljud uurimused ongi tõestanud, et olulised muutused lapse vaimses ja kõlbelises arengus toimuvad siis, kui laps saab teadmisi kindlas süsteemis ning kui nad on esitatud lapsele jõukohases vormis (3, 4, 5, 6). Pedagoogikadoktor A. Leušina märgib, et koolieelses eas laps on juba suuteline omandama mitte üksnes konkreetseid fakte, vaid ka eraldama nähtuste olulisi tunnuseid ja mõistma nendevahelisi seoseid. Sellised teadmised aitavad last jõuda üldistatud teadmisteni ja lõpuks teadmiste süsteemi omandamiseni.

L. Võgotski rõhutab, et teadmiste süsteem peab kujundama koolieelikutele üldisi, kuid samaaegselt ka diferentseeritud kujutlusi tegelikkusest (2). Teadmiste süsteem tagab selle, et iga uus kujut-

lus või mõiste kasvab välja eelnevast. Hoolikalt tuleb valida neid teadmisi, mis moodustavad kujundatava süsteemi tuuma.

Juhuslikult valitud teadmised raskendavad laste arusaamist nähtuste põhiolemusest, nende omavahelisest ja vastastikusel sõltuvusest ning kaovad kiiresti lapse mälust.

Programm «Koolieelsest kasvatuselasteasutuses» määrab kindlaks näitliku teadmiste ringi ja annab ka üldise suuna nende omandamiseks (2). Praktilises töös tähendab see seda, et ühelt poolt on kasvatajatel suur vabadus teadmiste ringi määramisel, kuid samal ajal ka võimalus anda teadmisi juhuslikult või lihtsustatult.

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektori poolt 1975/76. aastal õppetundides korraldatud vestluste ning ekskursionide vaatlus-analüüs ja konseptide analüüs näitasid, et lastele tutvustatakse olustikulisi sündmusi valdavalt kõige lähemast ümbrusest.\* Laste tähelepanu juhitakse rohketele faktidele neid üksteisega seostamata.

Sellised hajutatud teadmised, mis sageli on kas liialt üldistatud või, vastupidi, liialt konkreetsed, ei soodusta vajalikul määral laste intellektuaalset ega ka kõlbelist arengut.

Näiteks selleks, et viia laps ühiskondlike nähtuste sisu tunnetamiseni, oleks vaja teha talle mõistetavaks üksikute faktide vahelised seosed ja suhted. Kuigi kõik need suhted ja seosed väljenduvad konkreetsetes nähtustes, ei ole nende iseseisev tunnetamine lapsele jõukohane. On vaja kasvatajapoolset suunamist ja selgitamist.

Programm näeb ette tutvustada lastele mitmete elukutsete esindajate tööd. Sel-

\* 28 tundi ja 23 konsekti Tallinna linna koolieelsetes lasteasutustes.



leks et lapsel tekiks kujutus töö tähtsusest ja selle erilisest osast meie elus, ei jätku, kui ta tutvub üksnes talle lähedaste inimeste tööga. Ümbritsevat tege- likkust avastab laps faktide, sündmuste ja nähtuste vastastikuste seoste süsteemi järkjärgulisel tundmaõppimisel.

Töö kui tegevuse selgitamist tuleb alustada lapse vahetus läheduses töötavate inimeste töö tutvustamisega ja sealt edasi minna sisult erinevate elukutsete esindajate tööga tutvustamisele.

Ühiskondlike nähtustega tutvustamisel on oluline leida need ühiskondlike nähtuste üldised seaduspärasused, mille tunnetamine on lapsele jõukohane ja arusaadav, ning muuta need antavate teadmiste süsteemi aluseks. Arusaamine nendest seaduspärasustest peaks lapsele avama tundmaõpitava ühiskondliku nähtuse olemuse.

Pedagoogikakandidaat Z. Tidikiene uurimus näitab, et täiskasvanute tööga tutvustamisel on 5–6-aastased lapsed õpetamise tulemusena suutelised mõistma töö kui ühiskondliku tegevuse järgmisi iseloomulikke seaduspärasusi:

- kõik see, mida me kasutame igapäevases elus, on loodud inimeste eneste tööga;
- iga inimese töö toob kasu ka teistele;
- iga tööülesande täitmine on seotud raskuste ületamisega, jõupingutusega;
- raskusi on kergem ületada ühiselt;
- tehtava töö tulemus sõltub iga üksiku töötaja suhtumisest oma kohustustesse;
- masinate kasutamine kergendab inimeste tööd (7).

Eelnimetatud seaduspärasuste mõistmiseks on eriti hoolikalt vaja valida neid ühiskondliku elu nähtusi, mille kaudu kõike seda lastele mõistetavaks teha. Arusaadavalt ei piisa ühekordsest juhuslikult valitud tööalast. Z. Tidikiene soovib siin valida tutvustamiseks sisult erinevaid tööalasid, nagu näiteks elukondlik teenindus, töö ehitusel, kolhoosis

ja ettevõttes, vaimne töö. Tutvustades lapsi täiskasvanute töö sisult erinevate liikidega, on oluline juhtida nende tähelepanu inimeste suhete iseloomule vaadeldavates tööprotsessides. Suhted erinevate elukutsetega inimeste vahel, erinevate asutuste töötajate vahel jne. — kõik see peab aitama koolieelikul aru saada töö kollektiivsest iseloomust, töö tulemuse sõltuvusest paljudest inimestest.

Iga uue sisult erineva tööliigiga tutvustamisel püütagu luua seos varemõpituga. Omandatu meeldetuletamine, selle võrdlemine õpitavaga sunnib lapsi analüüsima, tegema järeldusi. Kasvataja jälgigu, et tehtavad järeldused oleksid tõepärased.

Vanemates rühmades tutvustatakse lapsi mitmete samalaadsete nähtustega ühiskondlikus elus. Analoogiliste nähtustega tutvustamisel on soovitatav teha seda ühesuguse kindla plaani alusel. Näiteks õmbleja, arsti, ehitaja, õpetaja, postiljoni jt. elukutsetega inimeste tööga tutvustamisel peaksid lapsed saama teadmisi sellest,

- kus on töötaja töökoht,
- kellele on tema töö suunatud,
- millised on tema tüüpilisemad tööülesanded,
- milliseid töövahendeid ta kasutab,
- milline on töö tulemus.

Esialgul esitab küsimusi kasvataja, tehes seda kindlas järgnevuses. Hiljem hakkavad lapsed samu küsimusi esitama juba iseseisvalt. Neil tekib arusaamine sellest, mis on vaadeldavas nähtuses põhiline, millele pöörata tähelepanu. Seega on lapse aktiivsus suunatud nähtuse olulistele tunnustele, mille põhjal ta omandab teadmisi nähtuse olemuse mõistmiseks.

Tähtis on meeles pidada, et teadmiste tunnetusliku sisu, mis on näitlikustatav, omandavad lapsed kiiresti. Teadmiste kasvatuslik sisu eeldab aga sisemiste varjatud seoste avamist ning üldistamist ja



on seega lastele iseseisvalt raskesti mõistetav.

Andes lastele teadmisi ümbritsevast elust, peame kasvatama neid nii kõlbeliselt kui ka arendama intellektuaalselt. Peame kasvatama neis teadmishimu ja huvi kogu ümbritseva elu, sealhulgas eriti ühiskondliku elu nähtuste vastu.

#### Kirjandus

1. Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm ja juhendid. 2., ümbertöötatud trükk. Tln., 1974, lk. 92—108.
2. Л. Выготский. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. — В. кн.: Избранные психологические исследования. М., Изд.-во АПН РСФСР, 1956.
3. В. Глотова. Основные положения отбора содержания при формировании представлений о труде

взрослых и старших дошкольников. — В сб.: Проблемы обучения детей-дошкольников (сборник статей). Ростов-на-Дону, 1974, с. 61—70.

4. С. Козлова. Ознакомление детей с явлениями общественной жизни. — «Дошкольное воспитание», 1975, № 11, с. 10—17.
5. С. Котлярова. Ознакомление с трудом взрослых. (Подготовительная группа) — «Дошкольное воспитание», 1974, № 12, с. 3—7.
6. А. Леушина. Задачи детского сада в свете требований современной начальной школы. — «Дошкольное воспитание», 1972, № 4, с. 42—47.
7. З. Тидикиене. О системе знаний дошкольника. (При ознакомлении с некоторыми явлениями общественной жизни). — «Дошкольное воспитание», 1973, № 11, с. 40—44.



GUNNAR VIKMAA foto



---

**VALGAMAA  
PIONEERI-  
ORGANISATSIIONI  
ESIMESI  
SAMME  
1940. AASTAL**

---

**HUGO SERMANDI**

---

1940. aasta sotsialistliku revolutsiooni võit Eestis avas tee laialdastele ümberkorraldustele koolides ja õpilaste kaasatõmbamisele pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonidesse. Ees seisis pingerikas töö kogu meie vabariigi ja teiste maakondade hulgas ka Valgamaal.

14. augustil 1940. a. alustas EKNÜ Keskkomitee juures tegevust pioneeride organiseerimisbüroo.<sup>1</sup> Selle koosseisu kuulusid esimehena Igor Dobrohhotov, sekretärina Öie Tooming (Reintam) ja liikmena Konstantin Mihhailov.<sup>2</sup> Kohe alustati ettevalmistustega õpilaste kaasatõmbamiseks sotsialistlikele ümberkujundustele, kuigi koolides oli suvevaheaeg ja lapsed laiali. Et ka kooliõpilasi huvitasid viimased poliitilised sündmused, näitab nende elav reageerimine ja huvi edaspidiste tegevusvõimaluste vastu. Nad kuulsid palju muudatustest koolielus. Hakati taas avama klasse ja suurendama nende arvu koolides.

Nõukogude võimu esimestest päevadest tegutsesid agaralt ka Valgamaa kommunistlikud noored. Aktiivselt hakkasid tööle Tõrva linna noored, keda juhtis E. Kõomägi. Üks tähtsamaid kommunistlike noorte organisatsioonide ülesandeid oli valmistada pioneerirühmade loomiseks koolides.<sup>3</sup> Sama ülesannet asusid lahendama ka Valga linna kommunistlikud noored.

Augusti lõpul toimus Tallinnas õpetajate ülevabariigiline kokkutulek. Sellest võttis osa 2500 õpetajat, sealhulgas ka Valgamaa esindajad.<sup>4</sup> Õpetajatele pidas kõne hariduse rahvakomissar N. Andresen. Ta käsitles kooli sotsialistlikuks kooliks ümberkorraldamise küsimusi. Kõneleja märkis, et suur vastutus järgneva arengu eest lasub esmajoones õpe-

---

<sup>1</sup> Ülevaade Eestimaa Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu ajaloost. I osa (XIX saj. lõpp — juuni 1941). Tln., 1975, lk. 313.

<sup>2</sup> K. Mihhailov. Nii me algasime. Kogumikus «Pioneeriajaloo lehekülgedelt». Tln., 1972, lk. 12.

<sup>3</sup> Tõrva noored hoogsas töös. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 95, 23. aug.

<sup>4</sup> Eesti NSV kool — sotsialistlikuks kooliks. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 97, 28. aug.



tajaskonnal, kes peab meie kodumaale andma uute veendumustega koolinoori, kes astuksid ellu ideeliselt kindlate sotsialismi-ehitajatena.

Esines ka EKNÜ Keskkomitee juures asuva pioneeride organiseerimisbüroo liige K. Mihailov efekandega «Koolinoorte organiseerimine ja pioneerid». Lühikese ajaga ei suudetud õpetajatele pioneeritööks põhjalikke teadmisi anda, kuid needki omandatud minimaalsed teadmised olid hiljem vajalikud pioneerijuhtide abistamiseks.

Ümberkorralduste edukaks organiseerimiseks koolides otsustati Valgas korraldada 2.—7. sept. 1940. a. õpetajate suvekursus Valga 1. algkooli ruumides.<sup>5</sup>

6-päevane suvekursus sai teoks. Sellest võttis osa 200 õpetajat.

Ajakirjanduses avaldati vastav korraldus õpilaste koolivormi kohta, tuli kõrvaldada kodanluseaegsed eraldusmärgid. Teatati ka õppetöö alustamisest koolides 10. sept. 1940. a.<sup>6</sup>

Et neid ulatuslikke pioneeriorganisatsioonide loomise ülesandeid edukalt täita, oli vaja välja õpetada pioneeritöötajate kaader. EKNÜ Keskkomitee pioneeride organiseerimisbüroo üks esimesi samme oli vabariikliku pioneerijuhtide seminar-laagri organiseerimine Tabasalus, kus praegu asub Tabasalu pioneerilaager. See toimus 7.—8. sept. 1940. a. Osa võttis 135 kommunistlikku noort. Neid tutvustati pioneeriorganisatsiooni töö põhimõtetega, tema struktuuri ja sümboolikaga, anti üksikasjalikke instruksioone pioneerirühmade organiseerimiseks. Seminaril esinesid EKP Keskkomitee sekretär N. Ruus jt.

EKNÜ Valgamaa Komitee juurde loodud pioneeride organiseerimisbüroo töötas järgmises koosseisus: J. Ainsaar, kes koordineeris pioneeritöö küsimusi maal, A. Kallaste, kes

<sup>5</sup> Õpetajate suvekursus Valgas. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 91, 14. aug.

<sup>6</sup> Valga keskkool ja kaubanduskeskkool algaval õppeaastal. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 99, 2. sept.

organiseeris pioneeritööd Valga linnas, liikmetena löid kaasa ka A. Päss ja F. Sibul.<sup>7</sup> Et Valgamaal edukalt korraldada pioneeride organiseerimistööd, suunati Tabasallu seminar-laagrisse 6 kommunistlikku noort. Valgast olid J. Ainsaar, R. Einer, A. Kallaste ja F. Sibul, Tõrva linnast M. Blumthal (Pile) ja L. Tomp. Laagri lõpupäeval rivistus pidulikult laagrilipu ette 135 valges pluusis noort, kellele seoti kaela punased pioneerikaelarätid.<sup>8</sup> (Sel ajal ei seotud pioneerirätti sõlme nagu praegu, vaid selle otsad tõmmati läbi pioneerimärki kandva rõnga.) Nad olid esimesed pioneerijuhid Eesti NSV-s, kes siirdusid üle kogu Eestimaa, et ühendada lapsed pioneeride oma organisatsiooniks.

Maakonnaajaleht «Lõuna-Eesti» valgustas pidevalt algaval õppeaastal koolides toimuvaid pioneeriorganisatsiooni loomise ettevalmistusi. Selgitatakse põhjalikult, kes on pioneer ja miks noored pioneerid tahavad kasvada mehisteks ja julgeteks uue elu ehitajateks. Ajaleht avaldas mitmekülgset materjali pioneeride tegevusest teistes vennasvabariikides, millest saab palju kasulikku rakendada ka meie vabariigis.<sup>9</sup>

Selle kõrval ilmus pikemaid artikleid ja sõnumeid pioneeride organiseerimise esimestest sammudest Valgamaal.<sup>10</sup>

Valga rahvapargis «Säde», endises kodanliku armee ohvitseride majas asus EKP Valgamaa Komitee.

Seal olid ruumid ka kommunistlikele noortele. Ühel ustest oli silt «Pioneeride registreerimine», kus 9—15-aastasi poisse ja tütarlapsi võeti vestlusringi tutvustamiseks pioneeriorganisatsiooni. Räägiti Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist, Nõukogude Liidust.

<sup>7</sup> Valga komnoored agaralt töös. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 106, 18. sept.

<sup>8</sup> Valga ja Tõrva õppinud pi-juhte. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 104, 13. sept.

<sup>9</sup> Noored pioneerid on alati valmis kommunismi eest. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 100, 4. sept.

<sup>10</sup> Külaskäik Valga revolutsioonilisele noorusele. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 101, 6. sept.



Et õppetöö algas uuel õppeaastal läiesti uudses olukorras, oli esimene kooiipäev kõikjal pidulik. Valga keskkoolis oli avaaktusel ligi 700 õpilast ja õpetajat, kes huvi ja vaimustusega elasid kaasa uue, sotsialistliku kooli avamisele. Aktusel viibisid EKP Valgamaa komitee sekretär J. Oinas ja maavanem P. Hermann.<sup>11</sup>

Õppetöö alguse pidulikuks tähistamiseks toimus 14. sept. 1940. a. Valga keskkooli saalis kontsert-miiting.<sup>12</sup> Sellest võttis osa üle 600 õpilase.

Koos õppetööga algas ka tegelik töö pioneerorganisatsioonide loomiseks kogu Valgamaa koolides.

13. sept. 1940. a. toimus pärast kooliõäeva lõppu Valga keskkooli aktusesaalis selgituskoosolek, kuhu oli kogunenud üle 150 asjahuvilise koolinoore pioneerorganisatsiooni asutamiseks. Selgitava kõne pidas Valgamaa Pioneeride Büroo liige A. Kallaste.<sup>13</sup> Ta käsitles põhjalikult pioneerorganisatsiooni ehitust, eesmärke ja võimalusi oma tegevuse huvitavaks muutmisel. Seejärel algas pioneerirühmade moodustamine. Tollal polnud eelkäijaid ega kogemusi, oli vaid tahe tegutseda, midagi ise teha, kartmata rikaste võsukesi. Koosoleku lõppedes moodustati Valga keskkoolis 2 rühma 70 pioneeriga. Esimesteks pioneerideks olid K. Raave, L. Saar (Potsepp), K. Vibo, E. Saks, Ü. Sepp jt.<sup>14</sup> Ega igaüks pioneeriks tahtnudki. Oli ju sel ajal küllalt neid, kes vaatasid viltu nii nõukogude korrale kui ka kommunistlikele noortele ja pioneeridele. Paljusid lapsi ei lubanud vanemad pioneerorganisatsiooni astuda. Kuid töörahvas jälgis rõõmuga esimeste pioneeride tööd ja tegevust.

<sup>11</sup> Õppetöö algus Valga koolides. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 103, 11. sept.

<sup>12</sup> Kontsert-miiting keskkoolis. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 104, 13. sept.

<sup>13</sup> Valgas asutati esimesed pi-rühmad. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 105, 16. sept.

<sup>14</sup> E. R o g e n b a u m. Valgamaa pioneerorganisatsiooni sünnilugu. «Kommunist», 1972, nr. 58 (4225), 16. mai.

«Lõuna-Eesti» teatas varsti pioneeritöö algusest ka maakoolides. Selgitavate kõnedega pioneerorganisatsiooni kohta esinesid J. Ainsaar, I. Altin, E. Saar jt.<sup>15</sup>

Kuigatsi kommunistlike noorte algatusel organiseeriti Priipalu algkooli juurde pioneerirühm ehk pi-rühm, nagu seda hellitavalt nimetati, kuhu astusid kõik õpilased. Rühmanõukogusse valiti K. Kipper, E. Laumets ja L. Tiisler. 1. ja 2. kl. õpilastest moodustati oktoobrilaste rühmad.<sup>16</sup>

Kuigatsi algkooli pioneerirühma astus 19 pioneer. Pikasilla algkooli pioneerirühm tegutses esimestest päevadest alates väga agaralt. Leiti sobiv ruum punanurgaks. Selle avamine langes ühte Punaarmee väeosade Pikasillalt läbimarsimise 1. aastapäevaga, mil nad saabusid baasidesse vastavalt 1939. a. sõlmitud vastastikuse abistamise paktile. Anti välja seinalehte «Punane Täht». Punanurgas korraldati ajalehtede «Kommunist», «Rahva Häääl», «Lõuna-Eesti», «Talurahva Häääl» ühislugemisi.

Vaoküla vallas asuvas Holdre algkoolis moodustati pioneerirühm 18 pioneeriga, Ala algkoolis pioneerirühm 12 pioneeriga.

Septembri lõpul tegi ajaleht «Lõuna-Eesti» kokkuvõtteid pioneerirühmade loomise esimestest tulemustest Valgamaal.<sup>17</sup> Nii oli 1. algkoolis organiseeritud 4 pioneerirühma 180 pioneeriga. Rühmajuhtideks olid kommunistlik noor A. Päss jt. 2. algkoolis oli 2 rühma 90 pioneeriga, rühmajuhtidena tegutsesid E. Saar ja I. Altin. 3. algkoolis töötas 2 rühma 40 pioneeriga, rühmajuhtideks kommunistlik noor L. Artma ja E. Alliste.

2. algkoolis anti välja seinalehte «Hoolas pioneer», mis ilmus regulaarselt, olles pioneeritöö kajastaja. Seda loeti suure huviga. Hummul algkoolis moodustati pioneerirühm,

<sup>15</sup> Valgas 500 pioneer. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 109, 25. sept.

<sup>16</sup> E. R o g e n b a u m, Valgamaa pioneerorganisatsiooni sünnilugu. «Kommunist», 1972, nr. 58 (4225), 16. mai.

<sup>17</sup> Valgas 500 pioneer. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 109, 25. sept.



kus rühmajuhi kohuseid täitis õpetaja L. Maidre.<sup>18</sup> Moodustati seinalehe toimetus, et juba oktoobrikuu alguspäevadel ilmuks esimene number. Ka Vaokülas arenes pioneeritöö hoogsalt,<sup>19</sup> millele osutasid oma poolset abi Vaoküla kommunistlikud noored.<sup>20</sup> Pioneerorganisatsioonid alustasid tööd ka Pukas,<sup>21</sup> millest kirjutati isegi vabariiklikus ajakirjanduses pioneeritöö mitmekülgsema valgustamise korras.<sup>22</sup>

Oktoobri lõpuks oli maakonna koolides juba keskmiselt 60—80% õpilastest hõlmatud pioneerorganisatsiooniga. Palju jäi veel teha pioneerorganisatsiooni ridade tugevdamiseks. Ega pioneeriks igaühte võetudki. Au olla pioneer tuli ära teenida hea õpiedukuse ja eeskujuliku käitumisega ning aktiivse ühiskondliku tegevusega koolis. Et kesk- ja kutsekoolides kaotati õppemaks, kergendas see vanemate majanduslikku olukorda. See rõõmustas ka õppurite nooremaid õdesidvendi, kes seda hoogsamalt osalesid pioneeritöös.

Valga keskkoolis kandis pioneeride seinaleht nimefust «Punane Lõke». Selle toimetamisest jutustab oma mälestustes K. Raave.<sup>23</sup>

Valga kommunistlikud noored ja pioneerid otsustasid astuda kontakti Läti-Valka koolinoortega, sest pioneerorganisatsioon koos kommunistlike noortega pööras tähelepanu proletaarsete internatsionalismi ja rahvaste sõpruse kasvatamisele. Samuti võis sõprusside-  
meis Läti-Valka pioneeridega saada üksteiselt nii vajalikke esimesi pioneeritöö kogemusi.

<sup>18</sup> Hummuli algkoolis algas õppetöö. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 110, 27. sept.

<sup>19</sup> Vaokülas moodustati pi-rühmad. Sealsamas.

<sup>20</sup> Vaoküla komnoorte tegevusest. «Lõuna-Eesti», 1940, nr. 108, 23. sept.

<sup>21</sup> Puka koolid sotsialistlikul kasvatustööl. «Valga Enamlane», 1940, nr. 3, 7. okt.

<sup>22</sup> Puka koolidesse kommunistlike noorte ja pioneeride organisatsioonid. «Talurahva Hääl», 1940, nr. 27, 18. okt.

<sup>23</sup> K. Raave, Rikas aasta. Kogumikus «Lõkkesõed». Tln., 1968, lk. 26—27.

Valgamaa pioneerorganisatsiooni tegevuse esimeste sammude kokkuvõtteks kujunes Valgas korraldatud ülelinnaline pioneeride päev 9. nov. 1940. a. Pidustustel osalesid pioneerirühmade esindajad ka Helmost, Hummulist, Kaagjärvelt, Tsigulinnast ja mujalt. Hommikupoolikul vaadati ühiselt filmi «Traktoristid». Paljudele maalastele oli kinoskäik esmakordne ja suur sündmus nagu pioneerorganisatsiooni esindaminegi maakonnalinnas toimuvail pidustusil. Öhtupoolikul andsid pioneerid Valga keskkooli saalis piduliku pioneeritootuse, kus ligi kolmsada last, aktiivsed tüdrukud ja poisid, said punased pioneerikaelarätid. Noori pioneeere tervitasid maavanem P. Hermann ja ELKNÜ Valgamaa Komitee sekretär A. Kallaste. Pärast piduliku rivistust toimus isetegevuskontsert, kus pioneerid näitasid, mida nad on juba jõudnud ühise tegutsemise ajal õppida. Koos töölistega võtsid pioneerid 7. nov. hommikul osa ka ühisest rongkäigust, millega tähistati Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 23. aastapäeva. Seal kõlasid pioneeride suust tollal kõige populaarsemad laulud, nagu «Laul kodumaast», «Lõbusate noorte marss» kinofilmist «Lõbusad semud», «Katjuuša» jt.

Nii alustasid tegevust Valgamaa pioneerid, kes 9. nov. öhtul sammusid ühise rivina tõrvikrongkäigus läbi linna koos külalistega Läti-Valkast. Uue Eestimaa noored näitasid, et nad oskavad hästi õppida, olla tublid pioneerid.



# SOOVITAME

Rubriigi tänases kirjutises juhime bioloogia-õpetajate tähelepanu sellele, missuguseid praktilisi nõuandeid omavalmistatud õppe- ja näitvahendite tegemiseks pakuvad ajakirja «Биология в школе» 1976. aasta numbrid.

Ajakirja esimeses numbris leiab lugeja 3 artiklit. Bioloogiakandidaat **I. Ponomarjova** annab nõu näitvahendite valmistamiseks teemal «Таимекоослused». Taimekoosluse mõistet kujundada ja süvendada aitavad üldistavad näitvahendid — monteeritavad tabelid ja skeemid. Nende abil võib demonstreerida erinevate fütotsünooside ehitust, rindelisust, komponentide omavahelist sõltuvust, organismide mõju keskkonnale (ja vastupidi) jpm. Monteeritavateks tabeliteks nimetab autor niisuguseid, mis koosnevad joonistatud tabelist ning sellele juurdemonteeritavast detailide komplektist. Monteeritud skeemi juurde kuulub ainult detailide komplekt. Detailidena kasutatakse nii naturaaloobjekte (kuivatatud taimi) kui ka nende kujutisi. Tabelite ja skeemide valmistamise kirjeldust illustreerib autor kolme joonise abil, millel on kujutatud bakterite osa ainete ringkäigus, kuusik ja kaasik kui taimekooslus.

**Auksanomeetri konstrueerimist ning selle kasutamist taimede kasvukiiruse mõõtmiseks ringitöös ja fakultatiivtundides** tutvustab pedagoogikakandidaat **J. Vinnitsenko**. Kirjeldatud auksanomeeter on kohaldatav ka välitingimustes, näiteks kooli õppe-katseaias kasutamiseks. Väliuksanomeetriga on võimalik üheaegselt mõõta nii kontroll- kui ka katsetaimede kasvukiirust, erinevate võrsete kasvukiirust. Kui peaks tarvis minema, on auksanomeeter kohaldatav veel teisekski otstarbeks — õpilaste kasvu mõõtmiseks. Kõigi nende ümberkõhaldamiste kohta antakse selgitused joonistega.

Veel kolmandagi joonistega rikkalikult illustreeritud materjali leiab esimesest numbrist. **Mikroskoopiliste objektide demonstreerimise vahendite ja nende kasutamise kohta** jagab seletusi bioloogiakandidaat **P. Levitski**. Tutvustatakse mikroskoobi tuubusesse paigaldatavat okulaar-osutiit, mis annab õpetajale võimaluse juhtida õpilaste tähelepanu mikroobjekti teatud osale. Keerukate mikropreparaatide vaatlemist ja vajalike detailide leidmist hõlbustab mikroskoopidega koos müüdiv preparaadijuht. Kuidas seda kasutada, selle kohta lähemalt artiklis. Stereomikro-

skoop МБС-1 võimaldab saada ruumilist ettekujutust nii läbipaistvatest kui ka läbipaistmatutest mikroskoopilistest objektidest, aga ka neid mõõta. Stereomikroskoop annab 3,5—80-kordse suurenduse. Botaanikatundides võib selle abil demonstreerida tomati viljaliha, sibula marrasknaha rakke, ühe- ja kaheiduleheliste taimede seemnete läbilõiget, juuretippu jm. Zooloogiatundides võib jälgida kingloomi, silmviburlasti, hüdrasid jt. ning nende reaktsioone neid ümbritseva vedeliku koostise muutumisele. Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni tundides demonstreeritakse МБС-1 abil rakkude kuju ja ehitust, erütrotsüütide plasmolüüsi ja hemolüüsi, kudesid jm. Kapillaroskoop M-70A kujutab endast mikroskoopi koos valgustiga ning selle abil saab objekte vaadelda ainult peegelduvas valguses. Sobib mitmesuguste organite kapillaaride demonstreerimiseks.

«Биология в школе» 5. numbris jagavad **E. Vladõšin** ja **L. Kutjina** Ivanovo Õpetajate Täiendusinstituudist **kodoskoobi kasutamise kogemusi**. Küsitlemist aitab mitmekesistada polüetüleenkilele trükitud lünktekst, millest on välja jäetud näiteks bioloogiaalased terminid. Kodoskoobi abil projitseeritakse tekst tahvlile ning vastama kutsutud õpilane täidab lüngad. Autorid kirjeldavad lühidalt mõningaid kodoskoopi valmistamise viise. Samas annab **V. Volkov** nõu, kuidas optika vahetamise teel projektoril «Prooton» saab sellega ekraanil niisama suure kujutise nagu projektoriga «Ukraina», kuigi projektorite kaugused ekraanist on võrdsed.

6. number on nõuannete poolest rikas. Paljudes koolides on loodud suurepärase materiaalne baas bioloogia õpetamiseks. Selle kasutamise efektiivsus sõltub paljuski asjaolust, kuidas õnnestunult on materjal süstematiseeritud ja kui hea ülevaade õpetajal olemasolevast on. Ühe võimalusena süsteemi loomiseks ja kasutamiseks soovib **A. Burdin nn. bioloogia tunni passi**. Tundide pasportiseerimisel peetakse silmas kolme komponenti: õppematerjali sisu, näitvahendeid, meetodeid ning võtteid õpetaja ja õpilase jaoks. Pass on kahel lehel (seega 4 lehekülge). Esiküljel õppeaine, klass, tunni teema, õppetöö vorm. 2. leheküljel loetletakse antud tunnis kasutatavad naturaaloobjektid ja preparaadid, näidatakse ära nende säilitamise koht. 3. leheküljel sama eeskju kohaselt kujutavad näitvahendid ja vajaminev laboratoriumivarustus, 4. leheküljel loetletakse õpetajat abistav ning õpilastele soovitatav kirjandus. Kirjeldatud moodus aitab kaasa näitvahendite ratsionaalsemale ja efektiivsemale kasutamisele.







## SISUKORD

353. H. Pikkor. Kasvatame pioneerides vastutustunnet.
357. Ametiühingud ja õpetaja suvi.
360. K. Poom. Õpilasorganisatsioonide osa õpilaste ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisel.
365. E. Savisaar. Eesti Õpilasmalev üleliidulise töökasvatuse süsteemis
370. A. Eglon. Millest sõltub kompleksse kasvatustöö resultatiivsus.
376. V. Kallam. Õppetöö taseme koolisisese analüüsi statistilisi meetodeid.
381. M. Valts. NLKP XXV kongressi materjalid 11. klassi ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides.
386. K. Karlep. Keeleteadus ja emakeele õpetamise erimetoodika.
392. V. Maanso. Kirjandist ja kirjandiõpetusest algklassides.
397. S. Uiho. Töökasvatus koolimetskonna kaudu.
401. R. Silla. Koolistress.
404. H. Põlluaas. Mikrokeskkonna füüsikalise-keemilised faktorid stressarina tänapäeva kõrgkoolis.
409. P. Lehestik. Psühholoogia koolis.
412. O. Rannik. Kuidas Sausti 8-kl. koolis staadioni ehitati.
417. M. Kalmet. Võimalus, kuid mitte ainuke.
422. E. Rihvk. Tööõpetus ja kvaliteet.
426. Э. Антон, Л. Байкова. VI Республиканская олимпиада по русскому языку.
430. H. Sarapu. 5—6-aastaste laste tutvustamine ühiskondliku elu nähtustega.
434. H. Sermandi. Valgamaa pioneeriorganisatsiooni esimesi samme 1940. aastal.
438. Soovitame.
439. Kroonika.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

353. Х. Пиккор. Воспитаем в пионерах чувство ответственности.
357. Профсоюзы и лето учителя.
360. К. Поом. Роль ученических организаций в воспитании в учащихся общественной активности.
365. Э. Сависаар. Эстонский ученический отряд в общесоюзной системе трудового воспитания.
370. А. Эглон. От чего зависит результативность комплексного воспитания.
376. В. Каллам. Статистические методы внутришкольного анализа уровня учебной работы.
381. М. Вальтс. Материалы XXV съезда КПСС на уроках истории и обществоведения в XI классе.
386. К. Карлеп. Языкознание и специальная методика обучения родному языку.
392. В. Маансо. Сочинение и обучение сочинениям в начальных классах.
397. С. Уйбо. Трудовое воспитание во школьном лесничестве.
401. Р. Силла. Школьный стресс.
404. Х. Пыллуаас. Физико-химические факторы микросреды как стрессоры в современном вузе.
409. П. Лехестик. Психогигиена в школе.
412. О. Ранник. Как строился стадион в Саустиской восьмилетней школе.
417. М. Калмет. Возможность, но не единственная.
422. Э. Рихвк. Трудовое обучение и качество.
426. Э. Антон, Л. Байкова. VI Республиканская олимпиада по русскому языку.
430. Х. Саралуу. Ознакомление 5—6-летних детей с явлениями общественной жизни.
434. Х. Серманди. Первые шаги пионерской организации Валгаского уезда в 1940 году.
438. Рекомендуем.
439. Хроника.





24. märtsil toimus E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevale pühendatud teaduslik konverents «Õpetaja isik ja tema osa õppe- ja kasvatustöös». Fotodel konverentsi presiidium ja kuulajad. UNO OKSBUSCHI fotod





10. 5. 77.

Родина: СССР  
77-491

