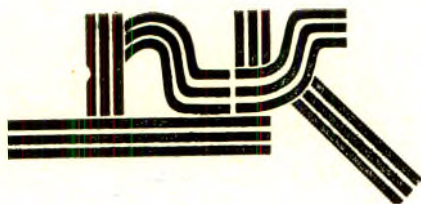


NÕUKOGUDE KOOL 12 • 76







EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-  
GOOGILINE AJAKIRI

DETSEMBER NR. 12

XXXIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, 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: toime-  
taja 433-18, toimetaja asetäitja 403-81 ja  
404-47, vastutav sekretär 493-97, ideoloogia-  
osak. 404-47, pedagoogika- ja teadusosak.  
489-16, koolikorralduse osak. 489-16, töö-  
kasvatuse ja õhtukoolide osak. 433-18, hu-  
manitaarainete ja esteetilise kasv. osak.  
404-47, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak.  
403-81, korrekatuur 429-35.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73,  
tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-  
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 29. X 1976. Trükkimisele  
antud 25. XI 1976. Trükiarv 4750. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvestuspoognaid 9,14. MB-09095. Tel-  
limise nr. 3553.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Organ min. prov. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.



Kirjastus «Perioodika»,  
«Nõukogude Kool» 1976.

Esikaanel: Eesti NSV teeneline õpetaja,  
TPedl Pedagoogikateaduskonna dekaan dot-  
sent Eha Hiie.

Tagakaanel: R. Tobiase mälestussam-  
mas Kullamaal.

MARGUS VIIKMAA fotod







**NLKP Keskkomitee peasekretär  
seltsimees L. I. BREŽNEV  
saab 19. detsembril  
70 aastaseks**



---

---

## PARTEI JUHTIMISEL

---

---

---

---

Meie kodumaa on edukalt astunud X viisaastakusse. Nõukogude inimesed töötavad innukalt NLKP XXV kongressi otsuste täitmiseks kommunismi ehitamise kõikides lõikudes. Meie kogemused ja praktika, kogu rahva üksmeelne toetus veenavad ikka ja jälle partei otsuste sügavas põhjendatuses. See käib täiel määral ka oktoobrikuu lõpupäevil toimunud NLKP Keskkomitee pleenumi ja NSV Liidu Ülemnõukogu üheksanda koosseisu viienda istungjärgu otsuste kohta.

Pleenum arutas NSV Liidu rahvamajanduse arendamise riikliku viie aasta (1976—1980) plaani, NSV Liidu rahvamajanduse arendamise 1977. aasta riikliku plaani ja NSV Liidu 1977. aasta riigieelarve küsimusi ning NSV Liidu 1975. aasta riigieelarve täitmist.

Pleenumil esines kõnega NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev.

L. I. Brežnevi sügavalt argumenteeritud kõnes ja pleenumi teistes materjalides näidati partei ja rahva poolt pärast NLKP XXV kongressi tehtud töö tulemusi, analüüsi põhjalikult kongressi otsuste edasise täitmise teid ning anti üksikasjalik iseloomustus ja poliitiline hinnang kümnendale viie aasta plaanile ja järgmisele majandusaastale. Sealhulgas selgitati välja otsustava tähtsusega tööloigud, mis nõuavad partei-, nõukogude ja majandusorganite suuremat tähelepanu ning partei ja rahva jõudude suurimat kontsentratsiooni. Kõnes anti praeguse rahvusvahelise elu laialdane panoraam ning põhjendati partei ja riigi järjekordsed ülesanded välispoliitika alal, edasises võitluses rahu, rahvaste rahvusliku sõltumatuse ja sotsiaalse progressi eest.

Keskkomitee pleenum võttis vastu otsuse, millega ta kiitis põhiliselt heaks NSV Liidu rahvamajanduse arendamise riikliku viie aasta (1976—1980) plaani, NSV Liidu rahvamajanduse arendamise 1977. aasta riikliku plaani ja NSV Liidu 1977. aasta riigieelarve projektid

---

---

ning esitas need arutamiseks NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgule.

Pleenum kiitis täielikult ja tervenisti heaks NLKP Keskkomitee Poliitbüroo tegevuse partei XXV kongressil väljatöötatud sotsiaal- ja majandusprogrammi ja välispoliitilise kursi realiseerimisel ning seisukohad ja järeldused, mis olid esitatud NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi pleenumikõnes.

Pleenum tegi liiduvabariikide kommunistlike parteide keskkomiteedele, partei krai- ja oblastikomiteedele ning kõigile parteiorganisatsioonidele kohuseks tarvitusele võtta vajalikud abinõud, mis tagavad 1976. aasta ülesannete eduka lõpuleviimise ning 1977. aasta rahvamajandusplaani ja kogu viie aasta plaani tingimusteta täitmise. Erilist tähelepanu tuleb pöörata tootmiskollektiivide poolt omaplaanide ja kõrgendatud sotsialistlike kohustuste võtmisele ja täitmisele.

Pleenumi otsuses rõhutatakse vajadust keskendada nõukogude ja majandusorganite, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonide ning töökollektiivide jõupingutused ülesannete lahendamisele, mis on seotud ühiskondliku tootmise efektiivsuse ja töö kvaliteedi igakülgse tõstmisega rahvamajanduse kõikides lüülides. Võtta kasutusele kõik olemasolevad reservid ja võimalused teaduslik-tehnilise progressi kiirendamiseks, eesrindlike kogemuste laiemaks rakendamiseks, tööviljakuse kasvuks, toodangu väljalaske suurendamiseks, selle sortimendi ja kvaliteedi parandamiseks ning tarbekaupade tootmise laiendamiseks. Sihikindlalt taotleda tööjõu-, materiaalsete ja finantsressurside ratsionaalset ja kokkuhoidlikku kasutamist ning suurendada kapitaal-mahutuste efektiivsust.

NLKP Keskkomitee pleenum kutsus kommuniste, kommunistlikke noori ja kõiki töötajaid veel laiemalt arendama sotsialistlikku võistlust X viisaastaku ülesannete edukaks täitmiseks ning

sellega tagama Nõukogude riigi majandusliku võimsuse edasise tugevnemise, rahva elujärje ja kultuuritaseme järjekindla tõusu.

NSV Liidu rahvamajanduse arendamise riiklik viie aasta (1976—1980) plaan, NSV Liidu rahvamajanduse arendamise 1977. aasta riiklik plaan ja riigieelarve kinnitati NSV Liidu Ülemnõukogu üheksanda koosseisu viiendal istungjärgul ning seega on need omandanud seaduse jõu.

X viisaastak on tohutute mastaapide ja suurte majanduslike võimaluste viis-aastak. Tööstustoodang kasvab viie aastaga 36 protsenti ja põllumajandustoodang 16 protsenti. Rahvamajanduse arendamiseks assigneeritakse üle 621 miljardi rubla. Viie aastaga kasvab terasetoodang 27,2 miljonit tonni, naftatoodang 149,2 miljonit tonni, elektrienergia toodang 341,4 miljardit kilovatt-tundi, gaasitoodang 145,7 miljardit kuupmeetrit, söetoodang 103,7 miljonit tonni. Tarbekaupade toodang kasvab viisaastakul 32 protsenti. Teravilja keskmine aastasaak peab aga suurene-ma peaaegu 40 miljonit tonni.

Viie aasta jooksul eraldatakse rahvamajandusele rohkesti uusi tehnilisi vahendeid. Mitmed abinõud on ette nähtud tehnoloogia täiustamiseks, progressiivsete materjalide rakendamiseks ning tootmise kompleksseks mehhaniseerimiseks ja automatiseerimiseks. Teaduse ja tehnika saavutuste laialdane kasutamine võimaldab aga tunduvalt alandada toodangu omahinda.

Viie aasta plaanis on leidnud kehas-tuse partei XXV kongressil väljakuulutatud laialdane sotsiaalprogramm. Viisaastakul suureneb tarbimisfond peaaegu 76 miljardit rubla. 100 miljardit rubla eraldatakse elamu- ja kommunalehituseks ning 20 miljardit tervishoiu, hariduse ja kultuuri materiaalse baasi arendamiseks. Reaaltulu ühe elaniku kohta tõuseb 21 protsenti, kusjuures veel suuremat sissetulekulisa



saavad aineliselt vähem kindlustatud perekonnad. Kui 1965. aastal ainult neljal protsendil rahvastikust ületas tulu perekonnaliikme kohta 100 rubla kuus, siis viisaastaku lõpuks on niisugune tulu ligi poolel rahvastikust. Ehitatakse 550 miljonit ruutmeetrit elamispinda. Riikliku ja kooperatiivkaubanduse jae-kaubakäive kasvab 29 protsenti, paranevad kaupade kvaliteet ja valik.

X viisaastakul algab tööliste ja teenistujate minimaalpalga, samuti palgamäärade ja ametipalkade tõstmise uus etapp. Viiakse lõpule rahvamajanduse mittetootmisharudes keskmisepalgaliste töötajaskategooriate palgamiinimumi tõstmine koos samaaegse tariifimäärade ja ametipalkade suurendamisega. Mitmes tööstusharus tõstetakse lisatasu öötöö eest. Keskmiselt suureneb tööliste ja teenistujate palk 170 rublani ning kolhoosnikute töötasu 116 rublani kuus.

Tõstetakse tööliste, teenistujate ja kolhoosnikute minimaalpensioonimäära, seatakse sisse pensionid endiste kolhoosiliikmetele, kellel on vajalik tööstaaž, kolhoosides ning riiklikes ettevõtetes, organisatsioonides ja asutustes, samuti pensionilisa kolhoosnikute hulka kuuluvatele esimese grupi invaliididele nende eest hoolitsemise kuludeks ning alandatakse pensionäridele mõne- de ravimite hindu.

Parandatakse töötavate naiste töö- ja olmetingimusi, seatakse sisse osaliselt palgaline puhkus lapse hooldamiseks kuni tema aastaseks saamiseni. Luuakse lastega naistele laiemad võimalused mittetäieliku tööpäeva või mittetäieliku töönaädalaga töötamiseks, samuti kodus töötamiseks.

Arenevad edasi rahvaharidus, tervishoid ja elutarbeline teenindamine. X viisaastakul suurenevad: elutarbelised teenused 48,7%; laste arv riigieelarvel olevates koolieelsetes asutustes 25,5%; õpilaste arv pikapäevakoolides ja -rühmades 43,8%; õpilaste vastuvõtt kutsekoolidesse 12,5%, sealhulgas kutsekesk-

koolidesse 81,4%; õpilaste vastuvõtt keskeriõppeasutustesse 5,1%; üliõpilaste vastuvõtt kõrgkoolidesse 5,4% ja haiglavoodite arv 9,7%.

X viisaastaku sotsiaalprogramm vastab täielikult viisaastaku peaülesandele, partei kursile tõsta kõrvalekaldumatult rahva elatustaset.

X viisaastaku plaanid on pingelised, kuid reaalsed ja innustavad. «Nüüd on peamine ülesanne,» rõhutatakse 1. novembri «Pravdas», «viia NLKP Keskkomitee pleenumi ja NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgu otsused iga kommunistini, Nõukogudemaa iga kodanikuni ja täpselt kindlaks määrata, mida konkreetselt iga tööline ja kolhoosnik, spetsialist ja teadlane, iga kollektiiv peab tegema nende otsuste elluviimiseks. Luua kõige soodsamad tingimused edukaks tööks meie ülesehituse kõigil, suurtel ja väikestel lõikudel, õigel ajal kontrollida, kuidas asjad edenevad, kui efektiivselt ja kvaliteetselt täidetakse plaane — see on partei-, riigi- ja majandusorganite esmajärguline ülesanne. Sellele eesmärgile peavad olema allutatud kõik organisatsioonilised vormid, kõik ideelis-poliitilise mõjutamise vahendid.»

Nõukogude inimesed kiidavad palavalt ja üksmeelselt heaks NLKP Keskkomitee oktoobripleenumi ja NSV Liidu Ülemnõukogu otsused ning rakendavad kogu jõu selleks, et viia need plaanid ellu, saavutada seega meie kodumaa majanduse ja kultuuri edasine tõus.



# NLKP XXV KONGRESSI MATERJALIDE KÄSITLEMISEST

**ERICH ILMJÄRV,**  
**Viljandi rajooni TSN Täitev-**  
**komitee Haridusosakonna**  
**inspektor**

NLKP XXV kongressi materjalide esialgne tundmaõppimine planeeriti läinud õppeaasta lõpule, sügavuti alustati seda tööd uuest õppeaastast. Sellele peab lisanduma ka NLKP delegatsiooni juhi seltsimees L. I. Brežnevi kõne Euroopa kommunistlike ja töölisparteide Berliini konverentsil 29. juunil 1976. a. ja Berliini konverentsi tulemuste tundmaõppimine, samuti ka EKP XVII kongressil räägitu.

Tehtud tööle tagasi vaadates võime öelda, et parteikongressil kavandatu tutvustamiseks kasutati erinevaid vorme. Selle ülesande teenistusse olid rakendatud nii aineõpetus, klassijuhatajatunnid kui ka klassiväline tegevus. Oskuslikult ühendati suuline propaganda (loengud, vestlused, kohtumised kongressi delegaatidega jm.) näitagitatsiooni kasutamise-ga. Külalisesinejate kõrval rakendati õpilastest poliitinformaatoreid, lektoreid, koostati referaate. Neid vorme tuleb kasutada ka praegu.

Lõpu- ja üleminekuksamid andsid tunnistust sellest, et õpilased orienteerusid kongressi materjalides hästi.

NLKP XXV kongressi otsuste edasise kõrvalekaldumatu ellurakendamise üks eeldusi peitub nende igakülgnes tundmaõppimises. Ettekandes partei XXV kongressile rõhutatakse, et X viisaastak peab kujunema kvaliteedi ja efektiivsuse viisaastakuks ka sirguva põlvkonna ideelispoliitilise, töö- ja kõrbelise kasvatus ühtsuse tagamisel. Üleminek uutele õppeprogrammidele ja õpikutele loob selleks head võimalused.

Partei XXV kongressi otsuste selgitamisel tuleb õpetajatest kasvatajatel peatuda ka ühel sõlmküsimusel — ideelisel veendumusel. Ideeline veendumus on nõukogude inimeste lahutamatu iseloomu-joon. Ideelise võitleja teevad tugevaks kindlad teadmised ja partei poliitika tundmine. Selles vaimus on haridusorganite, koolijuhtide ja kõigi õpetajatest kasvatajate tähtsaim eelseisev ülesanne jätkata NLKP XXV kongressi otsuste viimist iga õpilaseni, eredalt, sügavalt, huvitavalt ja arusaadavalt selgitada nende mõtet ja ajaloolist tähendust. Selleks peab olema kasutada rohkesti lisamaterjali. NLKP XXV kongressi ideed peavad läbima õpilaste õpetamise ja kasvatamise kogu süsteemi nii üldhariduskoolis kui ka keskeriõppeasutustes. Õpetus peab tuginema tihedale seosele rahva elu ja kommunistliku ülesehitustöö praktikaga. Õpilased peavad tunnetama, et meie sotsiaal-majanduslikud edusammud on miljonite nõukogude inimeste töö villi, mille kordaminekule aitasid kaasa nende inimeste kõrged kõrbelised omadused ja ideeline veendumus.

Samaaegselt tuleb NLKP XXV kongressi materjalide propaganda orgaaniliselt seostada V. I. Lenini suure elutöö, tema ideepärandi ja NLKP dokumentide tundmaõppimisega koolides. Nõukogude ja sotsialismimaade rahvaste saavutused on ju leninism tegelikkuses.

Koolide Lenini muuseumide ja tubade, revolutsioonivõitluse ja töökuulsuse muuseumide ja tubade, koduloomuu-



seumide ja -nurkade ideelist suunitlust tuleb märgatavalt tõsta, seal organiseeritavat seostada kogu õppe- ja kasvatustööga koolis. On tarvis, et lähemal ajal meie koolides sisustataks Lenini nurgad või toad.

NLKP XXV kongressi materjale võib lülitada õppe- ja kasvatustöö protsessi metoodiliselt mitmeti: kongressi ettekannete alalõikude selgitamisega, teksti õpetajapoolse kommenteeriva lugemisega tunnis, õpilaste iseseisva tööna tekstiga, ekskursioonidena tähtsamatele uusehitustele jne.

1976/77. õppeaastal oleks otstarbekas keskendada tähelepanu järgmiste küsimuste lahendamisele:

Esiteks. NLKP XXV kongressi ja Euroopa kommunistlike ja töölisparteide Berliini konverentsi materjalide süvendatud tundmaõppimine õpetaja enese poolt.

Teiseks. Viia kongressi ideed õpilastele ni tihedas seoses programmimaterjalidega, tehes seda arusaadavalt, huvitavalt, näitlikult ja eluga seotult.

Arusaadavalt kandub selline töö ka järgnevasse õppeaastatesse, kuid just 1976/77. õ.-a. peab välja kujunema iga õpetaja individuaalne meetod kongressi materjalide realiseerimisel õppe- ja kasvatustöös. Seega ajaloo-, ühiskonnaõpetuse, geograafia-, majandusgeograafia, keemia-, bioloogia- jt. aineõpetajatel seisab ees vastutusrikas ülesanne, mis peab ilmnema ka vastava aine kabinetis tehtavas töös.

L. I. Brežnev rõhutas NLKP Keskkomitee aruandes: «Oma põhiülesannete poolest, majandustegevuse põhisuundade poolest kujutavad üheksas ja kümnes viie aasta plaan endast justkui ühtset tervikut». Seega IX viisaastaku kui ühe meie maa ajaloo kõige saavutusterikkama viisaastaku majandusliku võimsuse rajatised loovad kindlad eeldused X viisaastaku rahvamajanduse programmi edukaks realiseerimiseks.

Küsimusterling, mis tuleks selgeks teha õpilastele ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetamisel ja mis samal ajal aitab süvendada nende ainete ideelist suunitlust, võiks olla järgmine:

1. NLKP rahvusvaheline tegevus rahu- programmi realiseerimisel.

2. Euroopa kommunistlike ja töölisparteide Berliini konverentsi tulemused. L. I. Brežnevi kõne Berliinis 29. juunil 1976. a. ja NLKP Keskkomitee 1976. a. oktoobripleenumil ning muud pleenumimaterjalid.

3. Nõukogude Liidu sotsiaal-majanduslik areng ja edasised perspektiivid. EKP XVII kongressi otsused ja EKP Keskkomitee IV pleenumi materjalid. Sotsialistliku maailmasüsteemi võimsuse kasv.

4. Partei arenenud sotsialismi tingimustes.

5. Töötajate loominguine tegevus ja nõukogude ühiskonna arengu edasised perspektiivid. Kapitalistliku ühiskonna mandumine.

On vaja, et õpilased tunnetaksid põhjalikult NLKP kongresside maailmaajaloolist tähtsust, millest meie rahvad säilitavad meeldivaid mälestusi. Mõjukas on kasutada fragmente väliskülaliste kõnedest XXV kongressil.

On tarvis äratada noortes huvi iseseisva õppimise ja kirjanduse lugemise, oma silmaringi laiendamise vastu. Kõik see eeldab õppemeetodite pidevat täiustamist ja just selliste võtete maksimaalset kasutamist, mis aitavad kaasa õpilaste mõtetegevuse sihivärrasele arendamisele. Õpilasi tuleb õpetada kava, plaani alusel töötama.

L. I. Brežnevi ettekandes XXV kongressile märgitakse, et nihked maailmapoliitikas ja pingelõdvendus loovad soodsad tingimused sotsialismi ideede laialdaseks levikuks, kuid teisest küljest muutub kahe süsteemi vaheline ideeline võitlus järjest aktiivsemaks ja imperialistlik propaganda järjest rafineeritumaks. «Kahe maailmavaate võitluses ei ole kohta neutralismil ja kompromissidel,» rõhutatakse ettekandes. «Sin on vajalik suur poliitiline valvsus, aktiivne, operatiivne ja uuenev propagandatöö ning õigeaegne vastulõök vaenulikele ideoloogilistele diversioonidele.»

Seega seavad tänapäeva tingimused partei ideoloogilisele tegevusele uued ülesanded, mida meil tuleb silmas pi-



ada ja arvestada noorte ideelis-poliitilises kasvatustöös.

Nii tundides kui ka klassivälises tegevuses tuleb laialdaselt kasutada trükitud, samuti omavalmistatud näitvahendeid, diapositiive, diafilme, dokumentaalseid heliülesvõtteid; NLKP XXV kongressi tööd ning X viisaastaku plaaniülesandeid, meie rahva tegevust nende elluviimisel kajastavaid raadio- ja teleaateid. Õpilasi on vaja suunata keskajalehtedes avaldatavate NSV Liidu Statistika Keskvalitsuse teadaannete analüüsimisele NSV Liidu rahvamajanduse arendamise riikliku plaani täitmise tulemuste kohta.

Peamine selles töös sõltub koolis õpetajast, tema teoreetilisest ettevalmistusest. Kuid kaugeltki tähtsusetu ei ole tema pedagoogiline meisterlikkus, mille hulka kuulub ka oskus valmistada ning kasutada ainetundides ja klassivälises töös näitvahendeid.

Õpetamise näitlikustamisele pööras suurt tähelepanu V. I. Lenin, eriti kui ta käsitles keerukaid sotsiaalmajanduslikke nähtusi. V. I. Leninile oli omane esitada probleeme võimalikult täpselt ja samal ajal näitlikult. Selleks kasutas ta tihti tabeleid, skeeme ja diagramme.

Näitvahendite kasutamise tähtsus seisab selles, et nad tõmbavad õpilaste tähelepanu teemale, aitavad paremini omandada õpitavat ning tõsta huvi esitatava materjali vastu.

Näitvahendite kasutamine võimaldab kokku hoida aega, eriti materjali juures, mis sisaldab palju arve. NSV Liidu ja USA, sotsialismimaade ja kapitalistlike maade majandusnäitajad, andmed põllumajanduse, tööstustoodangu jm. kohta omandatakse hoopiski kiiremini ja kindlamalt, kui selgitamisel kasutatakse pilte, skeeme, tabeleid, diagramme jms. Julgemini tuleb kasutada head analüüsi võimaldavaid arvtabeleid.

Õppetundides ja klassivälises töös on vaja ulatuslikumalt kasutada, eriti vanemates klassides, ka selliseid aktiivseid õppevorme ja meetodeid nagu teoreetilised konverentsid, seminarid, referaatide

ettevalmistamine, sotsiaalmajandusliku analüüsi tegemine.

Osa skeeme, tabeleid, diagramme ja plakateid on soovitatav enne tunni, seminari algust välja panna, et õpilased saaksid nendega lähemalt tutvuda. On vajalik, et kogu poliitiline töö kanduks põhiliselt ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kabinetti, kasutades seal väljapandud stende. Selles töös ei tohi puududa maailma poliitiline kaart. Peale tavaliste kaartide on võimalik kasutada spetsiaalseid temaatilisi kaarte ja kaarte-skeeme.

Järgmiseks avaldame materjale, mis kajastavad Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXV kongressi, partei juhtimisel saavutatud edu NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundade realiseerimisel IX viisaastakul. Eelmise viisaastaku saavutused omakorda on aluseks X viisaastaku plaani edukal realiseerimisel. Peamine seisab selles — ja sellest kõneleb veenvalt elu ise —, et majanduse arengu põhisuundad ja iseloom IX viisaastakul vastasid täielikult NLKP XXIV kongressi kursile. Õpilastele tuleb selgitada, et IX viisaastak oli parim viisaastak meie maa ajaloos, et sel viisaastakul meie kodumaa muutus veelgi rikkamaks ja tugevamaks, meie eluolu paremaks. Lõpuks viime õpilased järeldusele, et just Nõukogude Liidu ja kogu sotsialistliku süsteemi tohtud edusammud kultuuri, teaduse, majanduse ja poliitika valdkonnas sundisid suuremaid kapitalistlike riike tulema kaasa NSV Liidu rahuprogrammi realiseerimisel.

XXV kongressi ja muu lisamaterjaliga opereerimise võtteid on mitmeid. Siin esitatu tahab olla vaid üks tagasihoidlik näide nendega tehtavas töös.

Toodud materjale võiks kasutada valikuliselt ajaloo ja ühiskonnaõpetuse, samuti geograafia kabinetides aeg-ajalt vahetuvana vastavatel stendidel. Head fotomaterjali võib saada NSV Liidu tähtsamatest poliitilistest pildiajakirjadest. Plakatite, tabelite, skeemide jm. valmistamisega tulevad edukalt toime vanemate klasside õpilased aineõpetaja juhendamisel, kunstilist ja meetodilist nõuannet võiks pakkuda kooli kunstilise kasvatuse õpetaja.



NSV LIIDU SAAVUTUSI TÖÖSTUSE ALAL<sup>1</sup>

Tabel 1

|  | 1960  | 1970 | 1975 | 1980 (plaan) |
|--|-------|------|------|--------------|
| Elektrienergia, mljr. kWh                    | 292,3 | 740  | 1038 | 1340—1380    |
| Nafta, milj. t                               | 147,9 | 353  | 491  | 620—640      |
| Gaas, mljr. m <sup>3</sup>                   | 47,2  | 200  | 289  | 400—435      |
| Süsi, milj. t                                | 509,6 | 624  | 701  | 790—810      |
| Teras, t                                     | 65,3  | 116  | 141  | 160—170      |
| Keemilised kiud, tuh. t                      | 211,2 | 623  | 955  | 1450—1550    |
| Plastmassid ja sünteetilised vaigud, milj. t | 0,312 | 1,67 | 2,84 | 5,4—6,0      |
| Autod, tuh. tk.                              | 523,6 | 916  | 1964 | 2100—2200    |
| Mineraalväetised, milj. t                    | 14,0  | 55,4 | 90,2 | 143—145      |
| Traktorid, tuh. tk.                          | 238,5 | 459  | 550  | 580—600      |
| Teraviljakombainid, tuh. tk.                 | 59,0  | 99,2 | 97,5 | 125          |
| Tsement, milj. t                             | 45,5  | 95,2 | 121  | 143—146      |
| Igasugune riie, mljr. m <sup>2</sup>         | 6,6   | 8,8  | 9,9  | 12,5—13,1    |
| Peensuskur, milj. t                          | 6,36  | 10,2 | 10,4 |              |
| Kala ja mereloomade püük, milj. t            | 3,54  | 7,84 | 10,5 |              |

Majandusliku võimsuse absoluutse juurdekasvu poolest ei ole IX viisaastakule meie maa ajaloos võrdset.

Tabel 2

NSV LIIDU ABSOLUUTSE TÖÖSTUSTOODANGU KASV (mljr. rublades)<sup>2</sup>

| 1961—1965 | 1966—1970 | 1971—1975 |
|-----------|-----------|-----------|
| 82        | 123       | 158       |

Võrreldes 1965. aastaga suurenes meie maa tööstustoodangu maht 1975. a. 2 korda. Tööstustoodangu kahekordistamiseks kulus meil seega 10 aastat, Inglismaal — 27 aastat, USA-l — 17 aastat, Saksa FV-l ja Prantsusmaal — 16 aastat.<sup>3</sup>

1976. a. ehitatakse NSV Liidus ühe päevaga keskmiselt üks suur tööstustevõte, üle 6000 korteri, saadakse selli-

Tabel 3

ÜHE MINUTI HIND NSV LIIDU TÖÖSTUSES<sup>4</sup>

| Ühe minuti jooksul toodeti Nõukogudemaal | 1970 | 1975 | 1980 (plaan) |
|--|------|------|--------------|
| Elektrienergia, milj. kWh                | 1,4  | 1,98 | 2,5—2,6      |
| Nafta, t                                 | 670  | 934  | 1180—1220    |
| Looduslik gaas, tuh. m <sup>3</sup>      | 377  | 550  | 800—830      |
| Kivisüsi, t                              | 1185 | 1330 | 1500—1540    |
| Teras, t                                 | 220  | 270  | 300—325      |
| Mineraalväetised, t                      | 105  | 170  | 275          |
| Sünteetilised vaigud ja plastmassid, t   | 3    | 5    | 10—11        |
| Tsement, t                               | 180  | 230  | 270—280      |
| Piimatooted, t                           | 38   | 45   | 50           |
| Suhkur, t                                | 19   | 20   | 25           |
| Vorstid, t                               | 4,3  | 5,5  | 7            |
| Trikootooded, tk.                        | 2340 | 2700 | 3420—3600    |

<sup>1</sup> Tabeli koostamisel on kasutatud: A. Kossõgin «NSV Liidu rahvamajanduse põhisuunad aastaks 1976—1980» (Edaspidi: A. Kossõgin...). Tallinn, 1976, lk 34; Советская историческая энциклопедия, M., 1971, T. 13, стр. 637; «География в школе» 1976, № 1, стр. 6.

<sup>2</sup> «Экономическая газета» (Edaspidi «Экономическая...») 1976, № 15, стр. 22.

<sup>3</sup> «Экономическая...» № 13, стр. 12.

<sup>4</sup> «Küsimused ja Vastused» (edaspidi: «Küsimused...») 1976, nr. 10, lk. 23.

ne hulk toodangut, mille tootmiseks näiteks 1940. aastal kulus elektrienergia ja tsemendi puhul 21 päeva, mineraalväetiste tootmisel — 27, nafta — 16, autode — 14, traktorite — 17 ja terase tootmisel 8 päeva.<sup>5</sup>

NSV Liidu tööstustoodangu kasvu soodustab loodusvarade rikkus. Meie maa territooriumil paikneb 1/2 maailma küttuse ja hüdroenergia varudest, 1/2 maa-

ilma rauamaagist, 1/2 maailma kaalisooladest, 1/3 maailma fosfaatidest, 1/2 maailma metsavarudest.

1975. a. andis meie tööstus ühes minutis umbes miljoni rubla eest toodangut, 1976. a. 30 000 rbl. võrra rohkem. Viie aasta pärast on minuti hind juba 1 330 000—1 375 000 rbl. Selle summa eest saab ehitada 300 korteriga elamu või 2 kooli 2000 õpilasele.<sup>6</sup>

Tabel 4

NSV LIIDU SAAVUTUSI PÖLLUMAJANDUSSAADUSTE TOOTMISEL<sup>7</sup>

|                                     | 1960  | 1970  | 1975  | 1980 plaan) |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------------|
| 1                                   | 2     | 3     | 4     | 5           |
| Teravili, milj. t                   | 125,5 | 186,8 | 140*  | 215—220     |
| Suhkrupeet "                        | 57,7  | 78,9  | 68    | 95—98       |
| Kartul "                            | 84,4  | 96,8  | 88,5  |             |
| Köögivilid "                        | 15,1  | 20,3  | 20,5  |             |
| Veiseid, milj.                      | 74,2  | 95,2  | 109,1 |             |
| Sigu, "                             | 53,4  | 56,1  | 72,4  |             |
| Väljalüps lehma kohta<br>aastas, kg | 1779  | 2302  | 2330  |             |
| Liha tapakaalus,<br>milj. t         | 8,7   | 12,3  | 15,2  | 15—15,6     |
| Piima, milj. t                      | 61,7  | 82,9  | 90,8  | 94—96       |
| Munad, miljardit tk.                | 27,4  | 40,4  | 57,7  | 58—61       |
| Või, tuh. t                         | 737   | 963   | 1300  |             |
| Saagikus ts/ha:                     |       |       |       |             |
| Teravili                            | 10,1  | 15,6  | 10,9  |             |
| Kartul                              | 94    | 120   | 101   |             |
| Köögivilid                          | 100   | 130   | 105   |             |
| Toorpuuvill                         | 20,6  | 24,1  | 27,3  |             |

Põllumajanduskultuuride külvipinda on NSV Liidus üle 220 milj. hektari.

Tabel 5

EESTI NSV SAAVUTUSI TÖÖSTUSES<sup>8</sup>

|                                    | 1970 | 1975  |
|------------------------------------|------|-------|
| Elektrienergia, mljr. kWh          | 11,6 | 16,7  |
| Põlevkivi, milj. t                 | 18,9 | 28,5  |
| Elektrimootorid, tuh. tk.          | 121  | 158   |
| Mineraalväetised, tuh. t           | 1325 | 1565  |
| Tsement, tuh. t                    | 964  | 1260  |
| Villane riie, milj. m <sup>2</sup> | 5,9  | 7,3   |
| Liha, tuh. t                       | 94,6 | 128,5 |
| Vorstifooted, tuh. t               | 31,7 | 39,5  |
| Või, tuh. t                        | 21,6 | 27,8  |
| Täispiimasaadused, tuh. t          | 235  | 273   |
| Kondiitritooted, tuh. t            | 35,4 | 43,2  |

Eesti NSV tööstustoodangu juurdekasv oli IX viisaastakul 41%. Tööstuses suurenes töövõljalikus 38%. Töövõljalikuse suurendamise teel saadi peaaegu kogu tööstustoodangu juurdekasv.

Elektrotehnikatööstus suurendas oma toodangu 1,6-kordseks ja aparaaditööstus 1,7-kordseks, elektrienergia tootmine

<sup>6</sup> «Küsimused...», nr. 10, lk. 23.

<sup>7</sup> Tabeli koostamisel on kasutatud: A. Kossõgin., «Rahva Hääle» (edaspidi RH) 1971, nr. 29, «Rahva Hääle» 1976, nr. 27; ENE, 1973, 5. kd., lk. 448.

<sup>8</sup> Tabeli koostamisel on kasutatud: RH 1971, nr. 23 ja 1976 nr. 19.

\* 1975. a. andmeid põllumajandussaaduste toodangu kohta kasutades arvestagu õpetaja, et möödunud aastal vähendamisid saake meie maa mitmes piirkonnas halvad ilmastikuolud.

<sup>5</sup> «Экономическая...», № 13, стр. 12.



kasvas 1,4-kordseks. Põlevkivi tootmine suurenes ligi 1,5 korda. 1,4-kordseks kasvas toodang liha- ja piimatööstuses ning kalatööstuses.<sup>9</sup>

1975. a. toodeti Eesti NSV-s ühe elaniku kohta 823 kg piima, 115 kg liha (tapakaalus), 312 muna, 777 kg teravilja, 848 kg kartulit ja 68 kg köögivilja.<sup>10</sup>

EESTI NSV SAAVUTUSI PÖLLUMAJANDUSES<sup>11</sup>

Tabel 6

|                         | 1960  | 1968   | 1970  | 1975   |
|-------------------------|-------|--------|-------|--------|
| Teravili, tuh. t.       | ....  | 739,6  | 726   | 1113,8 |
| Kartul, tuh. t.         | ....  | 1521,9 | 1414  | 1216,3 |
| Köögivilj, tuh. t       | ....  | 116,9  | 137,6 | 106,5  |
| Saagikus ts/ha:         |       |        |       |        |
| Tera- ja kaunvili       | ....  | 22,3   | 21,3  | 26,7   |
| Kartul                  | ....  | 193    | 178   | 171    |
| Köögivilj               | ....  | 190    | 212   | 188    |
| Põldhein                | ....  | 30,6   | 28,7  | 36,6   |
| Veiseid, tuh. pead      | 493,8 | 653,2  | 692,4 | 821    |
| Sigu                    | 587,1 | 555,7  | 688,0 | 835    |
| Piima, tuh. t           | 856,6 | 1026,5 | 1025  | 1180,7 |
| Liha tapakaalus, tuh. t | 100,3 | 125,6  | 136   | 165,1  |
| Mune, milj. tk.         | 236,3 | 308,6  | 359   | 447,6  |
| Piima lehma kohta, kg   | 2844  | 3268   | 3315  | 3490   |

## RAHVA HEAOLU JA PARTEI UUS SOTSIAALPROGRAMM

Partei majanduspoliitika põhieesmärgi realiseerimisel saavutati IX viisaastakul märkimisväärseid tulemusi. Rahva heaolu parandamiseks kulutati ligi neli viiendikku rahvatulust. Võrreldes VIII viisaastakuga suurenesid rahva elujärje

tõstmiseks tehtud kulutused 1,7 korda. Reaaltulud ühe elaniku kohta suurenesid 24%. Tööliste ja teenistujate palk kasvas keskmiselt 20%, kolhoosnike töötasu 25%. Maksed ja soodustused ühiskondlikest tarbimisfondidest suurenesid 1,4 korda. Kaubakäive suurenes 36%, elutarbeline teenindamine 1,6 korda. Anti käiku 544 miljonit ruutmeetrit elamispinda.<sup>12</sup>

Tabel 7

JUURDEMAKSED, MIS NSV LIIDU TÖÖTAJAD SAID ÜHISKONDLIKEST TARBIMISFONDIDEST (miljardit rbl.)<sup>13</sup>

| 1970 | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 | 1975 | 1980<br>(plaan) |
|------|------|------|------|------|------|-----------------|
| 63,9 | 68,6 | 73,0 | 78,0 | 83,0 | 90,0 | 115,0           |

75 miljonit nõukogude kodanikku said IX viisaastakul palgakõrgendust.

Pensionide, toetuste ja stipendiumide suurenemisega kasvasid meie maal umbes 40 miljoni inimese sissetulekud.

Tööliste ja teenistujate töötasu koos

väljamaksete ja soodustustega ühiskondlikest tarbimisfondidest ulatus 1975. a. lõpuks 198 rublani. Lisanditeta keskmine kuupalk oli 146 rbl., kolhoosnike keskmine kuutasu oli viisaastaku lõpuks 96 rbl.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Tabeli koostamisel on kasutatud: ENE, 2. kd., 1970, lk. 91–96; RH 1971, nr. 23;

<sup>12</sup> A. Kossõgin... lk. 8–11.

<sup>13</sup> «Экономическая...», № 13, стр. 10.

<sup>14</sup> Sealsamas, lk. 13.

<sup>9</sup> «Eesti Kommunist» 1976, nr. 2, lk. 5.  
<sup>10</sup> «Küsimused...» 1976, nr. 13, lk. 18–19.

TARBIMINE NSV LIIDUS ÜHE ELANIKU KOHTA (AASTAS)<sup>15</sup>

|                            | 1960 | 1970 | 1975 |
|----------------------------|------|------|------|
| Liha (kg)                  | 40   | 48   | 58   |
| Piim ja piimasaadused (kg) | 240  | 307  | 315  |
| Munad (tk.)                | 118  | 159  | 215  |
| Puuvili, marjad (kg)       | 22,0 | 31   | 37   |
| Kala (kg)                  | 9,9  | 15,4 | 16,8 |

1975. a. igast 100 nõukogude perest 78 omas raadiot või radioolat, 74 — televiisorit, 27 — fotoaparaati, 62 — külmutuskappi, 65 — pesumasinat, 61 — õmblusmasinat.<sup>16</sup>

Elamuehitus NSV Liidus IX viisaastakul oli kolossaalne: 544 milj. m<sup>2</sup>, s. o. 56 milj. Nõukogudemaa kodanikku said uue korteri.<sup>17</sup>

Rahvatulu 1 elaniku kohta 1975. a. (ÜRO andmeil):<sup>18</sup>

USA — 3783 dollarit; Inglismaa (1973) — 1640 dollarit; NSV Liit — 1856 dollarit ja Hiina RV — 126,1 dollarit.

NSV Liidu rahvatulu 1975. a. vastab Euroopa arenenumate riikide rahvatulu tasemele.

Rahvatulu üldmahu järgi ületab NSV Liit Saksa FV, Prantsusmaa, Inglismaa, Itaalia, Hollandi, Belgia ja Taani kokkuvõetuna. NSV Liidu rahvusliku tulu maht USA-ga võrreldes moodustab 2/3.

1950.—1975. aastatel kasvas rahvatulu ühe elaniku kohta NSV Liidus 4,8 korda, USA-s ja Inglismaal 1,6, Prantsusmaal 2,7 ja Saksa FV-s 3 korda.<sup>19</sup>

Tabel 9

NSV LIIDU RAHVATULU VIIS-  
AASTAKUTE KAUPA  
1965. a. HINDADES (miljard. rbl.)<sup>20</sup>

| Viisaastak     | Üldsumma | Keskm. aastas |
|----------------|----------|---------------|
| VII (1961—65)  | 840      | 168           |
| VIII (1966—70) | 1166     | 233           |
| IX (1971—75)   | 1563     | 313           |

<sup>15</sup> «Экономическая...» 1976, № 13, стр. 13. Vt. ka «Küsimused...» 1976, nr. 6, lk. 38.

<sup>16</sup> «Экономическая...» 1976, № 13, стр. 13. Sealsamas.

<sup>18</sup> «Küsimused...» 1971, nr. 12, lk. 10.

<sup>19</sup> «Экономическая...» 1976, № 13, стр. 13, lk. 14, стр. 12.

<sup>20</sup> Sealsamas, nr. 14, lk. 12.

Rahvatulu NSV Liidus 1975. a. võrreldes 1970. aastaga kasvas 28%. 1970. a. näitaja 267,4 miljardit rbl., 1975. a. näitaja 343 miljardit rbl.

Tööliste ja teenistujate keskmine kuupalk IX viisaastaku lõpul oli meie vabariigis 159 rbl. ja ühiskondlike tarbimisfondi lisanditega — 218 rbl. (1970. a. — 135 ja 184 rbl.). Kolhoosnike keskmine kuutöötasu oli 169 rbl. (1970. a. — 126 rbl.)<sup>21</sup>

Eesti NSV-s müüakse praegu keskmiselt elaniku kohta aastas: 418 kg piima ja piimatooteid, 107 kg leiba ja leivatooteid, 78 kg liha ja lihasaadusi, 25 kg kala ja kalatooteid ning 44 kg suhkrut.

Eesti NSV-s on käesoleval ajal iga 100 pere kohta keskm. 430 kella, 119 raadiot, 78 televiisorit, 65 külmutuskappi, 25 magnetofoni, 13 sõiduauto.

Euroopa kommunistlike ja töölisparteide konverentsil Berliinis peetud kõnes 29. juunil 1976. a. rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev: «Võib öelda julgelt, seltsimehed, et mitte kunagi ei ole meie maa töötajatel kogu tema ajaloo kestel olnud nii kõrget ainelist elutaset nagu praegu.»

Materiaalse heaolu üldistav näitaja — reaaltulu — on 1980. a. ühe elaniku kohta 20—22% võrra suurem kui 1975. a.

X viisaastakul<sup>22</sup> tuleb ühiskondlike tarbimisfondide arvel suurendada elanike väljamakseid ja soodustusi 28—30%.

<sup>21</sup> «Küsimused...» 1976, nr. 7, lk. 7. Vt. ka «Küsimused...» 1976, nr. 13, lk. 20.

<sup>22</sup> L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas, Tallinn, 1976, lk. 47—55. Vt. ka A. Kossõgin..., lk. 15—19.



Üks tähtsatest probleemidest, mis lahendatakse uuel viisaastakul ühiskondlike tarbimisfondide arvel, on elanikkonna sotsiaalhoolduse parandamine. Suureneb tööliste, teenistujate ja kolhoosnikute vanaduspensionide minimaalmäär. Toimub ühiskonna kõigi kihtide sotsiaalhoolduse edasine üksteisele lähenemine. Endistele kolhoosiliikmetele, kellel on kolhoosides ja asutustes omandatud tarvilik tööstaaz, määratakse pension kolhoosnikutele makstava vanaduspensionialammäära ulatuses.

Ühiskondlike tarbimisfondide pidev kasv annab tunnistust sotsialistliku elulaadi suurtest eelistest.

Aastail 1976—1980 on meie maa kasutuses umbes 2 korda suuremad materiaalsed ja rahalised ressursid kui möödunud 15 aasta jooksul. Sellega luuakse uued võimalused partei programmis ja viimastel kongressidel püstitatud põhiliste sotsiaal- ja majandusülesannete lahendamiseks.

X viisaastakul tõuseb tööliste ja teenistujate keskmine kuupalk 16—18%. Kolhoosnike töötasu kasvab 24—27% võrra.

Rahva elu parandamise tähtsamaid suundi on laiaulatuslik elamuehitus ja korterite kvaliteedi tõstmine. Viie aasta

jooksul ehitatakse elumaju üldpinnaga 545—550 milj. m<sup>2</sup>, seega lisaks varasemale elab 56 milj. inimest uues korteris.

1976—1980 ehitatakse koole 7 miljonile õpilasele, sealhulgas maal 4,5 miljonile õpilasele.

Kaupade müük elanikkonnale suureneb X viisaastakul 60 miljardi rbl. võrra.

Meie vabariigi rahva elujärje parandamise põhisuunad ja -ülesanded esitati EKP XVII kongressil.

NLKP Keskkomitee aruandes rõhutatakse, et arenenud sotsialism loob uued võimalused nõukogude inimeste heaolu edasiseks tõstmiseks, nende tööolude ja olmetingimuste parandamiseks, tervishoiu, hariduse ja kultuuri tunduvaks progressiks — kõigeiks, mis soodustab uue inimese kujunemist, isiksuse iga-külgset arenemist ja sotsialistliku elulaadi täiustumist.

## ELATUSTASEMEST KAPITALISTLIKES RIIKIDES

Tänapäeva kapitalistlik maailm elab üldkriisi süvenemise olukorras. See pole hoopiski ainult majanduslik, vaid ka poliitiline ja moraalne kriis. Seda kriisi ei saa peatada näiliste sotsiaalsete reformide ega ka repressioonidega.

Tabel 10

ELUKALLIDUS JA MAKSUDE TÕUS (%-DES VÕRRELDES EELNEVA AASTAGA) KAPITALISTLIKU MAAILMA JUHTIVATES RIIKIDES<sup>23</sup>

|             | Elukallidus |      | Otsesed maksud |      |
|-------------|-------------|------|----------------|------|
|             | 1974        | 1975 | 1974           | 1975 |
| USA         | 11,0        | 9,4  | 15,3           | 1,5  |
| Jaapan      | 22,7        | 12,1 | 3,1            | 12,0 |
| Saksa FV    | 7,0         | 6,0  | 4,7            | 3,0  |
| Prantsusmaa | 13,7        | 11,3 | 3,5            | 12,5 |
| Inglismaa   | 16,0        | 23,1 | 3,2            | 34,0 |
| Itaalia     | 19,1        | 16,6 | 1,9            | 27,0 |

Viimase 5 aasta jooksul (1970—1975) kasvavad laiatarbekaupade ja teenuste hinnad USA-s 39%, Inglismaal — 84%, Prantsusmaal — 53%, Saksa FV-s — 35%, Jaapanis — üle 70%.<sup>24</sup>

Õppemaks suurenes USA kõrgemates õppeasutustes 1975. a. võrreldes 1965. aastaga: riiklikes ülikoolides — 950 dollarilt 1713 dollarini aastas, s. o. 80%; eraülikoolides — 1827 dollarilt kuni 3744 dollarini aastas, s. o. 105%.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> «Экономическая...» 1976, № 13, стр. 22.

<sup>24</sup> Sealsamas.

<sup>25</sup> Sealsamas.

Tabel 11

PENSIONILE MINEKU VANUS<sup>26</sup>

| Riik     | Mehed | Naised | Riik      | Mehed | Naised |
|----------|-------|--------|-----------|-------|--------|
| NSV Liit | 60    | 55     | Kanada    | 65    | 65     |
| Iiri     | 70    | 70     | USA       | 65    | 65     |
| Taani    | 67    | 67     | Sveits    | 65    | 62     |
| Rootsi   | 67    | 67     | Inglismaa | 65    | 60     |

Tabel 12

KIRJAOSKAMATUS 1976. a. (%)<sup>27</sup>

| Riik           | %    | Riik        | %    | Märkusi   |
|----------------|------|-------------|------|---|
| Lõuna-Rodeesia | 95,3 | Süüria      | 69,2 | NSV Liidus on kirjaoskamatus praktiliselt likvideeritud (0,3% kirjaoskamatud) |
| Sudaan         | 95,6 | Hispaania   | 14,4 |   |
| Alžeeria       | 81,2 | Portugal    | 37,2 |   |
| Egiptuse AV    | 73,7 | Rumeenia    | 11,4 |   |
| Iraak          | 86,6 | Kreeka      | 19,6 |   |
| India          | 72,2 | Jugoslaavia | 19,7 |   |

1976. a. algul ei käinud koolis üle 8 miljoni Ladina-Ameerika lapse (vanuses 7—12 a.). 60% õpilastest lahkub koolist pärast esimest klassi.

Tabel 13

TÖÖSTUSTOODANG VASTASTIKUSE MAJANDUSABI NÕUKOGU (VMN) JA EUROOPA MAJANDUSÜHENDUSE (EMÜ, «ÜHISTURG») LIIKMESMAADES<sup>28</sup>

|  | 1950 |     | 1974 |      |
|--|------|-----|------|------|
|  | VMN  | EMÜ | VMN  | EMÜ  |
| Elektrienergia, miljard kWh            | 136  | 193 | 1303 | 1043 |
| Kivisüsi, milj. t                      | 283  | 437 | 675  | 236  |
| Nafta, milj. t                         | 44   | 3   | 478  | 9    |
| Looduslik gaas, miljard m <sup>3</sup> | 9    | 1   | 285  | 162  |
| Teras, milj. t                         | 36   | 49  | 185  | 156  |
| Traktorid, tuh. tk.                    | 136  | 210 | 667  | 430  |
| Tsement, milj. t                       | 19   | 39  | 172  | 138  |
| Keemiline kiud, milj. t                | 0,2  | 0,6 | 1,7  | 2,7  |
| Televiisorid, milj. tk.                | 0,01 | 2,1 | 9,3  | 12   |
| Müneraalväetised, milj. t              | 3,1  | 5,0 | 20   | 17   |
| Liha, milj. t                          | 8,5  | 8,5 | 24   | 21   |
| Piim, milj. t                          | 55   | 70  | 131  | 105  |
| Või, milj. t                           | 0,6  | 0,9 | 2,0  | 1,7  |
| Teravili, milj. t                      | 176  | 72  | 274  | 110  |

Oluliselt on tugevnenud sotsialismi maailmasüsteem, kes demonstreerib oma ammendamatu loovat jõudu ja uue ühiskonna suuri eeliseid.

<sup>26</sup> «Экономическая...» 1976, № 13, стр. 22.

<sup>27</sup> Vt. Народонаселение стран мира, М., 1974.

<sup>28</sup> «Экономическая...» 1976, № 16, стр. 24.



Tabel 14  
KAUBARINGLUS VMN-i\* ja EMÜ\*\*  
MAADE VAHEL  
(mljr. dollarit)<sup>29</sup>

| 1970 | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 | 1975 |
|------|------|------|------|------|------|
| 7,5  | 8,7  | 10,6 | 15,6 | 21,6 | 25   |

\* VMN moodustati 1949. a. Bulgaaria, NSV Liidu, Poola, Rumeenia, Tšehhoslovakkia ja Ungari poolt. 1950. a. liitus Saksa DV, 1962 Mongoolia RV, 1964. aastast alates võtab lepingulisel alusel VMN-i organite tööst osa Jugoslaavia. 1972. a. astus liikmeks Kuuba. Koostööd teevad Soome, Iraak ja Mehhiko, VMN sai õiguse osa võtta ÜRO tööst vaatlajana.

\*\* Euroopa Majandusühendus (EMÜ) moodustati 1957 Roomas Prantsusmaa,

Saksa FV, Itaalia, Belgia, Hollandi ja Luksemburgi osavõtul määrata ajaks sõlmitud lepingu alusel. Leping jõustus 1. jaan. 1958. EMÜ lõppeesmärgiks on Lääne-Euroopast majanduslik-poliitilise terviku loomine kapitalistliku süsteemi alusel suurte monopolistlike finantsrühmituste juhtimisel. EMÜ tegevust on märgatavalt mõjutanud kõigi liikmesriikide kuulumine NATO sõjalisse blokki. Aafrika suhtes taotleb EMÜ neokolonialistlikku ekspansiooni.

\* \* \*

Lõpetuseks avaldame veel ühe tabeli NSV Liidu saavutuste kohta mõnedes toodanguliikides, kus meil on esikoht maailmas. Andmed pärinevad k. a. «Ekonomitšeskaja Gazeta» 13. numbrist.

Tabel 15

NSV LIIDLUL ON ESIKOHT MAAILMAS

|  |          | 1960 | 1965 | 1970 | 1975 |
|--|----------|------|------|------|------|
| Nafta, milj. t                           | NSV Liit | 148  | 243  | 353  | 491  |
|  | USA      | 348  | 385  | 475  | 412  |
| Kivisüsi, milj. t                        | NSV Liit | 490  | 545  | 577  | 645  |
|  | USA      | 394  | 478  | 556  | 560  |
| Teras, milj. t                           | NSV Liit | 65   | 91   | 116  | 141  |
|  | USA      | 92   | 122  | 122  | 109  |
| Malm, milj. t                            | NSV Liit | 47   | 66   | 86   | 103  |
|  | USA      | 61   | 81   | 83   | 72   |
| Traktorid, tuh. tk.                      | NSV Liit | 238  | 354  | 458  | 550  |
|  | USA      | 204  | 304  | 221  | 238  |
| Tsement, milj. t                         | NSV Liit | 46   | 72   | 95   | 122  |
|  | USA      | 58   | 65   | 67   | 66   |
| Mineraalväetised, milj. t. (tingühikuis) | NSV Liit | 3,3  | 7,4  | 13,1 | 22   |
|  | USA      | 7,6  | 10,8 | 14,8 | 18   |
| Peensuhkur, milj. t                      | NSV Liit | 6,3  | 11   | 10,2 | 10,4 |
|  | USA      | 3,5  | 4,4  | 4,7  | 5,4  |

NSV Liit edestas Ameerika Ühendriike magistraalvedurite, elektrivedurite, tasku- ja käekellade, villase riide, saematerjalide ja muude toodete valmistamiseks.

<sup>29</sup> «Экономическая...» 1976, № 12, стр. 21.

# MAJANDUS JA HARIDUS

## ASTA TEEARU

### HARIDUSE FUNKTSIOONID

V. Turtšenko defineerib haridust kui suhteliselt iseseisvat süsteemi, mille eesmärgipärane funktsioon on ühiskonnaliikmete süstemaatiline õpetamine ja kasvatamine, orienteerudes kindlatele (vastavalt formaalselt fikseeritud etaloonidele) teadmistele (esmajärjekorras teaduslikele), väärtustele ja nendega seotud vilumustele, oskustele, käitumisnormidele, mille sisu lõppkokkuvõttes määrab ära antud ühiskonna sotsiaalmajanduslik ja poliitiline kord ja tema materiaaltehniline baas (11, lk. 22).

Haridusel on ühiskonnas kaks põhilist funktsiooni: sotsiaalne ja majanduslik funktsioon.

Sotsiaalse funktsiooni sisuks on rahva kultuurharidusliku taseme tõstmine, isikuse igakülgne arendamine. Sotsiaalses funktsioonis esineb haritud inimene kui teatud ühiskondlike suhete subjekt.

NSV Liidus tehtud uurimused näitavad elanikkonna kasvavat huvi hariduse järele. Nii näiteks orienteerub kõrghari-

dusele 48% kaheksandate ja 64% küm-  
nendate klasside õpilastest ning 23,6%  
keskerikoolide õpilastest. 12% kutsekoo-  
lide õpilaste vanematest soovib, et  
nende lapsed astuksid kõrgkooli ja 9%  
kutsekoolide õpilastest orienteerub kõrg-  
haridusele (9, lk. 21).

Töötajate haridustaseme kasvu kohta  
järgmised andmed: kui 1939. a. oli NSV  
Liidu töötavast elanikkonnast kesk-  
(täielik või lõpetamata) ja kõrgharidus  
24,3%-l linnas ja 6,3%-l maal, siis 1970. a.  
oli kesk- või kõrgharidus 70%-l linnas ja  
50%-l maal<sup>3</sup> (11, lk. 73).

Kasvab õppijate osatähtsus elanikkon-  
nas. Nii näiteks oli 1972/73. õppeaastal  
haaratud mitmesuguste õppevormidega  
NSV Liidus 32,6%, Poolas 28%, USA-s  
26%, Jaapanis 22% ja Inglismaal 21%  
elanikkonnast (9, lk. 27).

15- kuni 19-aastastest noortest õpib  
Jaapanis 80%, USA-s 78%, Rootsis  
ja Hollandis 30% ning Prantsusmaal 27%  
(7, lk. 14). Prognooside kohaselt kasvab  
õppivate noorte osa veelgi ja võib eel-  
dada, et see näitaja läheneb tulevikus  
100%-le.

Majanduslikus funktsioonis vaadeldakse  
hariduse saanud inimest kui tootmise  
subjektiivset faktorit, kui tootlike jõu-  
dude elementi. Siin on hariduse üles-  
anne anda töötajale teadmised, oskused  
ja vilumused, lähtudes tootmise mate-  
riaal-tehnilise baasi nõuetest. Et kindlus-  
tada majanduse kiiret arengut, peab töö-  
jõu kvalifikatsioonitase olema mõningal  
määral ees tootmise vajadustest.

Majanduslikus funktsioonis esineb ha-  
ridus suhteliselt lühikest aega. Veel eel-  
misel sajandil toimus töäjõu väljaõpetä-  
mine peamiselt tootmisprotsessis ja harid-  
duse põhifunktsiooniks oli sotsiaalne  
funktsioon. Tänapäeval sõltub aktuaalsete  
majandusprobleemide lahendamine üha  
enam hariduse tasemest ja struktuurist.  
Majandusliku arengu ja töäjõu haridus-  
taseme seostest mõnedes riikides annavad  
ülevaate tabeli 1 andmed.

Toodust ilmneb, et eriti tihe sõltuvus  
valitseb kõrge kvalifikatsiooniga töäjõu  
erikaalu ja ühele rahvamajanduses ra-  
kendatud töötajale langeva ühiskondliku  
kogutoote maksumuse vahel.



Tabel 1

## MÕNEDE RIIKIDE MAJANDUSLIK ARENGU- JA TÖÖTAJASKONNA HARIDUSTASE (8, lk. 32)

| Riigid      | Ühiskondlik koguprodukt (doll.) |                                     | Kõrge kvalifikatsiooniga kaadrite erikaal majanduslikult aktiivses elanikkonnas (%) | Kõrgkooli diplomide saanute erikaal (%) |                                    | Keskmine õppeaastate arv           |                                  |      |
|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|---|---|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------|
|             | Ühele inimesele                 | Ühele rahva- majanduses rakendatule |   | Majanduslikult aktiivses elanikkonnas   | Kõrge kvalifikatsiooniga kaadrites | Majanduslikult aktiivne elanikkond | Kõrge kvalifikatsiooniga kaadrid |      |
|             | 1                               | 2                                   | 3   | 4                                       | 5                                  | 6                                  | 7                                | 8    |
| USA         |                                 | 2586                                | 7175  | 19,8                                    | 9,1                                | 50                                 | 10,5                             | 15,0 |
| Kanada      |                                 | 1816                                | 5087  | 16,0                                    | 4,3                                | 31                                 | 9,4                              | 13,4 |
| Rootsi      |                                 | 1461                                | 3378  | 13,6                                    | 2,2                                | 14                                 | 8,2                              | 11,1 |
| Prantsusmaa |                                 | 1234                                | 3031  | 11,9                                    | 2,7                                | 18                                 | 8,8                              | 11,1 |
| Inglismaa   |                                 | 1214                                | 2620  | 11,3                                    | 3,2                                | 27                                 | 9,0                              | 12,4 |
| Norra       |                                 | 1146                                | 2927  | 11,3                                    | 2,6                                | 23                                 | 9,6                              | 12,2 |
| Jaapan      |                                 | 387                                 | 828   | 7,2                                     | 3,5                                | 26                                 | 9,0                              | 13,2 |
| Holland     |                                 | 895                                 | 2460  | 12,2                                    | 1,4                                | 12                                 | 7,8                              | 11,5 |
| Kreeka      |                                 | 371                                 | 795   | 4,8                                     | 2,9                                | 57                                 | 5,6                              | 13,2 |

## HARIDUSLIK POTENTSIAAL

Hariduse sotsiaalse ja majandusliku funktsiooni toime kajastub riigi haridusliku potentsiaalis. Haridusliku potentsiaali tähtsamad näitajad (4, lk. 25, 26):

■ elanikkonna üldine haridustase, tööjõu kvalifikatsioon, spetsialistide väljaõpetamise arvuline, erialalise struktuuri ja kvalifikatsioonitaseme vastavus ühiskonna arenguvajadustele;

■ mitmesuguse tasemega spetsialistide kvalifikatsiooni tõstmise kindlustatus;

■ keskastme kutsehariduse ja kõrghariduse finantseerimise ulatus;

■ haridussfääri rakendatud professorite, pedagoogilise, administratiiv- ja abipersonali hulk ja kvalifikatsioonitase;

■ õppeasutuste võrk;

■ õppeprogrammide ja meetodite kvaliteet, nende vastavus kaasaja teaduslik-tehniliste teadmiste tasemele ja ühiskondliku tootmise objektiivsetele nõuetele;

■ kogu haridussüsteemi organisatsioonilise struktuuri täiustamine, lähtudes ühiskonna arengu muutuvatest vajadustest;

■ õppeasutuste materiaal-tehniline baas;

■ õppeasutustes tehtavate teaduslike uurimuste ulatus ja nende mõju õpetamise kvaliteedile;

■ riigi poliitika hariduse valdkonnas.

Riigi majanduslik potentsiaal ja hariduslik potentsiaal on tihedalt seotud.

## MAJANDUSE NÕUDED HARIDUSELE

Muudatused tootmise materiaal-tehnilises baasis kutsuvad esile muudatused ka rahvamajanduse ja töötajaskonna struktuuris, ühiskondlikus tööjaotuses, elukutses ja erialades, töötajate kvalifikatsioonis.

NSV Liidus on näiteks kasvanud tööstuses ja ehituses rakendatud elanikkonna osatähtsus 9% 1913. a. kuni 38% 1974. a. Samal ajal vähenes põllumajanduses ra-

kendatud elanikkonna erikaal 75% kuni 24% (10, lk. 547). Toimub töötajate funktsioonide integratsioon, mille tulemuseks on laia profiiliga erialade tekkimine. NSV Liidu rahvamajanduses tekib igal aastal umbes 600 uut eriala ja kaob 500 vana (3, lk. 10). Uued erialad baseeruvad laialdastel üldhariduslikel teadmistel. Näiteks mõnede ameerika majandusteadlaste arvestuste kohaselt jätkus 1930. a. 8-klassilisest haridusest 58% ametite õp-

pimiseks, aga juba 70-ndate aastate alguseks piisas sellest ainult 6% ametite jaoks. Rohkem kui keskharidust nõudvate erialade osatähtsus kasvas nimetatud ajajärgul 10% kuni 68% (11, lk. 16).

Kasvab nõudmine kõrgema haridusega spetsialistide järele. Inseneride väljaõpetamist ja rahvamajanduses rakendatud inseneride arvu NSV Liidus ja USA-s iseloomustavad tabeli 2 andmed.

Tabel 2

INSENERIDE ARV NSV LIIDUS JA USA-s AASTATEL 1950—1974 (10, lk. 135)

| Riigid   | Inseneride ettevalmistamine<br>(tuh. inim.) |          |          |          | Rahvamajanduses rakendatud<br>diplomeeritud inseneride arv |          |          |          |
|----------|---|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|
|          | 1950. a.                                    | 1965. a. | 1970. a. | 1974. a. | 1950. a.   | 1965. a. | 1970. a. | 1974. a. |
| 1        | 2   | 3        | 4        | 5        | 6  | 7        | 8        | 9        |
| NSV Liit | 37  | 170      | 257      | 294      | 400  | 1631     | 2486     | 3370     |
| USA      | 61  | 41       | 52       | 57*      | 310  | 735      | 905      | 1080     |

\* 1973. a.

Toodust nähtub, et inseneride väljaõpetamine NSV Liidus on aastatel 1950—1974 umbes kaheksakordistunud, USA-s aga vähenenud. Rahvamajanduses rakendatud inseneride arv on kasvanud NSV Liidus üle kaheksa korra, USA-s üle kolme korra.

Eesti NSV rahvamajanduses oli inseneri 1965. a. 9300, 1970. a. 14 500 ja 1974. a. 17 700. Insener-tehniliste töötajate erikaal Eesti NSV tööstuses tootmispersonali üldarvus oli 1940. a. 4,6%, 1960. a. 8,5% ja 1974. a. 13,0% (1, lk. 85, 244).

Järjest keerukamaks muutuv töö iseloom nõuab ka tööliste kvalifikatsiooni tõusu. Kvalifikatsioon formeerub kolmest põhikomponendist: erialasest ettevalmistusest, üldhariduslikust tasemest, tööalastest kogemustest ja vilumustest. Uurimused näitavad, et kvalifikatsiooni tõusu mõjutavatest teguritest langeb 63,6% üldharidusele ja kutseharidusele (5, lk. 178). Teaduse ja tehnika saavutuste üha laiem tootmisse rakendamine nõuab juba praegu 90% mustmetallurgia ja 80% masinaehituse eriala töölistelt keskharidust (5, lk. 27).

Seega on teaduse ja tehnika revolutsiooni ajal üldisele keskharidusele üleminekul peale sotsiaal-poliitilise tähtsuse ka rahvamajanduslik vajadus. Üldine keskharidus on kujunenud töötajate tootmisalase kvalifikatsiooni ja erihariduse lahutamatuks koostisosaks.

Seepärast püstitati NLKP XXV kongressil ülesanne arendada edasi haridussüsteemi vastavalt teaduse ja tehnika progressi nõuetele ning töötajate kultuuritaseme, tehnilise ja üldharidustaseme pideva tõstmise, oskustööliste ja spetsialistide kaadri ettevalmistuse parandamise ülesannetele (2).

Majanduse areng ei püstita mitte ainult kasvavaid nõudeid haridusele, vaid loob ka materiaalsed võimalused hariduse arenguks.

## HARIDUSKULUD

Väidetakse, et viimase 20 aasta jooksul on kogu maailmas kulud haridusele kasvanud rohkem kui neli korda. Hariduskulud kasvavad absoluutselt ja reeglina suureneb nende osatähtsus ka rahvatulus. N. Ivanov kirjutab, et mida suurem on



rahvatulu ühele inimesele, seda suurema osa rahvatulust võib riik suunata hariduse vajadusteks (6, lk. 163).

NSV Liidu hariduskuludest annavad ülevaate tabeli 3 andmed.

Andmed näitavad, et hariduskulud NSV Liidus on kasvanud viimase 10 aasta jooksul 1,7 korda.

Arenenud kapitalistlikest riikidest kulutasid haridusele 1970. a. USA — 8,6%,

Tabel 3

NSV LIIDU HARIDUSKULUD JA NENDE OSA RAHVATULUS AASTATEL 1965—1974 (10, lk. 573, 758)

| Näitajad   | 1965. a. | 1970. a. | 1974. a. |
|--|----------|----------|----------|
| 1  | 2        | 3        | 4        |
| Hariduskulud riigieelarve ja muude allikate arvel milj. rbl. | 14,1     | 19,8     | 24,8     |
| %-des  | 100,0    | 140,4    | 175,9    |
| Rahvatulu miljard. rbl.                                      | 193,5    | 289,9    | 353,7    |
| Rahvatulu %-des  | 100,0    | 149,8    | 182,8    |
| Hariduskulude osa rahvatulus (%-des)                         | 7,3      | 6,8      | 7,0      |

Saksa FV — 5,7%, Inglismaa — 5,2% ja Prantsusmaa — 5,8% rahvatulust (7, lk. 15).

Hariduskulude, kapitaalvahutuste ja teaduskulude vahel peavad valitsema op-

timaalsed proportsioonid: haridus peab võimaldama rakendada teaduse saavutusi ja uut tehnikat tootmisprotsessi. Nimetatud kulutuste ja rahvatulu kasvutempost NSV Liidus ja USA-s annab ülevaate tabel 4.

Tabel 4

RAHVATULU, KAPITAALVAHUTUSTE, HARIDUSKULUDE JA TEADUSKULUDE KASVUTEMPOD NSV LIIDUS JA USA-S AASTAIL 1960—1970, %-des 1960. a. (11, lk. 81).

| NÄITAJAD                    | 1960. a. | 1965. a. | 1970. a. |
|-----------------------------|----------|----------|----------|
| A                           | 1        | 2        | 3        |
| Rahvatulu: NSV Liit         | 100      | 137      | 199      |
| USA                         | 100      | 127      | 149      |
| Kapitaalvahutused: NSV Liit | 100      | 136      | 195      |
| USA                         | 100      | 129      | 141      |
| Kulud haridusele: NSV Liit  | 100      | 165      | 234      |
| USA                         | 100      | 158      | 286      |
| Kulud teadusele: NSV Liit   | 100      | 177      | 300      |
| USA                         | 100      | 150      | 203      |

Näeme, et rahvatulu, kapitaalvahutuste ja teaduskulude kasvutempo on NSV Liidus kiirem kui USA-s ja ka hariduskulude kasvutempo 1960.—1965. a.

Seoses hariduse majandusliku tähtsuse ja hariduskulude kiire kasvuga on muutunud aktuaalseks uurida hariduskulude tasuvust ja hariduse osa rahvatulu loomisel.

**HARIDUSE MÕJU MAJANDUSELE**

Haridus kui pealisehituse element sõltub majandusest, kuid avaldab samaaeg-

selt aktiivset tagasimõju majandusele. Haridus mõjutab majandust eelkõige töötajate tööviljakuse kaudu. Ühte tööd sooritavate erineva haridustasemega töötajate tööviljakus on tavaliselt erinev. Uuringud näitavad, et viieaastase staažiga IV tariifijärguga sisseseadete lukkseppadest täidavad 8 klassi lõpetanud töölised vahetuse töönorme keskmiselt 35% rohkem kui need töölised, kellel on haridust ainult 5 klassi. Keskhariidusega tööliste tootlus on omakorda 25% kõrgem kui 8-klassilise haridusega töölistel (11, lk. 65).

Seega haridusele tehtud kulutused korvavad end kõrgema töövõljakuse tulemusel täiendavalt loodud rahvatulu kaudu. Olgugi et sellekohastes arvutustes on veel palju tinglikkust, näitavad need, et haridusele tehtud kulutused on tasuvamad kui mis tahes majandusharusse tehtud mahutused. Nõukogude teadlaste arvestuste järgi annab iga töötajate teadmiste tõstmiseks kulutatud rubla aastas täiendavat rahvatulu 53,3 kopikat, samal ajal kui põhifondidesse tehtud kapitaalvahetused annavad vaid 39 kopikat (12, lk. 127).

Hariduse vahendusel toimub rahva vaimsete vajaduste rahuldamine, teaduse ja tehnika revolutsiooni tulemuste rakendamine tootmises, ühiskondliku töövõljakuse jätkuv tõus. Nüüdisaeg nõuab hariduse ekstensiivset ja intensiivset arengut.

#### Kirjandus

1. Eesti NSV rahvamajandus. Statistika aastaraamat 1974. a. Tln., 1976.
2. NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastaks 1976—1980. Tln., 1976.
3. А. А. Булгаков. Пути совершенствования профессионально-технического образования в СССР. М., 1976.
4. В. И. Громека, В. И. Масленников, В. А. Федерович, Л. Д. Филиппова. США: наука и образование. М., 1974.
5. В. А. Жамин, Г. А. Егиазарян. Эффективность квалифицированного труда. М., 1968.
6. Н. И. Иванов. Научно-техническая революция и вопросы подготовки кадров в развитых странах капитализма. М., 1971.
7. М. Б. Кольчугина. ФРГ: образование и экономика. М., 1973.
8. В. А. Кондратьев. Национальные кадры в развивающейся экономике. М., 1973.
9. В. П. Корчагин. Образовательный потенциал общества. Изд. АН СССР. Серия экономическая, 1974, № 6.
10. Народное хозяйство СССР в 1974. Статистический ежегодник. М., 1975.
11. В. Н. Турченко. Научно-техническая революция и революция в образовании. М., 1973.
12. В. Шипунов. Эффективность профессионально-технической подготовки рабочих. «Социалистический труд» 1972, № 3.

## ÕPETAJA OSA KOOLIJÕUDLUSE TÕSTMISEL JA ÕPILASTE KOMMUNISTLIKUL KASVATAMISEL

### MILVI ROOSLEHT

Üleminek üldisele keskharidusele suurendab tunduvalt kooli osa meie noorte õpetamisel ja kasvatamisel. See omakorda tingib vajaduse täiustada õppe- ja kasvatustöö vorme ja meetodeid, et täita neid ülesandeid, mida partei ja valitsus on kavandanud sirguva põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel. «Nõukogude kool ei valmista ette lihtsalt haritud inimesi. Ta vastutab selle eest, et tema seinte vahelt läheksid välja poliitiliselt kirjaoskajad, ideekindlad kommunismi eest võitlejad» (1, lk. 230).

Järelikult omandab üldharidus meie ühiskonnas üha enam ja enam kaalu. On välja selgitatud, et keskharidusega tööline raiskab kvalifikatsiooni tõstmisel ühe kategooria võrra peaaegu viis korda vähem aega kui tööline, kellel on ainult 5—6 klassi haridust (vrd. 6, lk. 14).

Seega on üldisel keskharidusel suur majanduslik, sotsiaalne ja poliitiline tähtsus, mis omakorda tõstatab üha teravamalt koolijõudluse probleemi. Koolijõudluse all me mõistame õpilase suut-



vust õppida, s. t. saavutada selline õpi-  
edukus, mis vastaks teatavatele kindla-  
tele nõudmistele ja mille põhjal luba-  
takse õpilasel minna ühest klassist teise  
või lõpetada teatud kooliaste.

Koolijõudluse üks olulisi kriteeriume  
on õppeedukus, mida mõjutavad nii õp-  
peaine- kui ka õpilase- ja koolipoolsed  
tegurid. Koolipoolsete faktorite hulka  
kuuluvad ühe osana õpetaja oskus orga-  
niseerida õppe- ja kasvatustööd, tema  
aine- ja metoodikaalased teadmised ja  
oskused, tema veendumused.

Tänapäeva õpetaja ülesanne pole üks-  
nes õpilastele eluks vajalike teadmiste  
andmine, vaid ta õpetab ka oma kasvan-  
dikke töötama, neid endasse ja oma saa-  
vutustesse kriitiliselt suhtuma, eesmärke  
seadma ja neid realiseerima ning mis  
kõige tähtsam, õpetab õpilasi iseseisvalt  
ja loovalt mõtlema. «Nii ja ainult nii  
võib saavutada seda, et noored võtavad  
meie suured ideed vastu mitte kui pähe-  
tuubituid õppetüki, vaid kui omaenda  
seisukohtade ja vaadete süsteemi» (1, lk.  
231), rõhutas L. Brežnev üleliidulisel õpe-  
tajate kongressil peetud kõnes.

Järelikult oleneb üsna paljuski õpeta-  
jast, missuguseks kujunevad tema kas-  
vandikud, kuidas nad täidavad oma üles-  
andeid nii koolis, väljaspool kooli kui ka  
hilisemas elus, kuidas nad oskavad ise-  
seisvalt omandada uusi ja täiendada ole-  
masolevaid teadmisi, kuidas oskavad  
orienteeruda päevast päeva kasvavas  
teabehulgas. Ühesõnaga, õpetaja tööst ja  
selle kvaliteedist oleneb suuresti meie  
maa peamise tootliku jõu, s. o. igakülgselt  
arenenud tootja üldhariduslik ette-  
valmistamine.

Et seda ülesannet täita, tuleb õpetajal  
välja selgitada, mida õpilane juba teab  
ja mida ta veel peab ära õppima.

Sellest johtuvalt peame iga aineõpe-  
taja puhul oluliseks ülevaate omamist  
sellest, 1) missugused on õpilaste eel-  
teadmised, vilumused ja oskused õpeta-  
tavas aines, 2) mida ta ise peab õpetama  
ja millised tulemused saavutama, 3) mis-  
sugused on õpilaste töö- ja korraharju-  
mused ning 4) «milline on tema kasvan-  
dike maailmavaateline baas» (4, lk. 466).

Olemasolevate teadmiste väljaselgita-  
miseks saab õpetaja kasutada mõnede  
klasside ja õppeainete kohta trükis ilmu-  
nud tasemetöid või nende puudumisel  
enda koostatuid. Tööde analüüs võimal-  
dab teada saada, missugused küsimused  
tekitavad raskusi paljudele õpilastele,  
missuguseid raskusi esineb igal õpilasel  
individuaalselt ning missugustel õpilas-  
tel on materjal laitmatult omandatud.

Tõsiste lünkade esinemine tingib põh-  
jalikumat kordamist enne uue juurde  
asumist. Tihti peab õpetaja andma täien-  
davaid harjutusi ja ülesandeid. Sageli  
on tarvis anda harjutamise käigus õpi-  
lastele individuaalseid seletusi, mis või-  
maldavad õpilastel enestel kontrollida  
vastuseid, seda eriti nõrgemate õpilaste  
puhul.

Õpitava omandamisel mängib otsusta-  
vat osa õpilaste suhtumine antud ainesse.  
Kuivõrd positiivne hoiak mõjustab  
meeldejätmist, nähtub asjaolust, et suu-  
re huvi ja põnevusega loetu või kuuldu  
jääb kergemini ja kiiremini meelde kui  
erilise vaimustusega õpitav aine või selle  
aine teatud lõik. Seega peale aine ja  
õpetamise metoodika suurepärase tund-  
mise peab õpetaja oskama veel äratada  
huvi oma aine vastu.

Oluline on, et õpilases tekiks huvi  
teadmiste vastu, kuid veelgi tähtsam —  
nende saamise viiside vastu. Õpilasi tu-  
leb õpetada õppima, kuid sel juhul me  
peame saavutama, et õpilane mitte ainult  
ei kasutaks valmisretsepte, vaid et ta  
hakkaks ise otsima neid teid ja võtteid,  
mis tal aitaksid hästi õppida. Sellise huvi  
liik on eriti hinnatav.

Tihtilugu kujuneb nii, et õpilastel on  
oma lemmikained, mis sageli on seotud  
positiivse suhtumisega selle aine õpeta-  
jasse. Meeldiva õpetaja pärast ollakse  
valmis trotsima tema ainega seotud  
raskusi ja nii jõutakse heade tulemus-  
teni, mis omakorda kujundavad püsiva  
huvi selle aine vastu.

Edu saavutamise üks eeltingimusi on  
veel õpetaja oskus luua paras pinge õp-  
pimisel. On teada, et liiga kerged või  
liiga rasked ainelõigud või ülesannete  
lahendused unustatakse kiiresti.



Eduka õppimise seisukohalt on suur tähtsus ka sellel, kas õpetaja tunneb ja kui palju arvestab õppija individuaalseid iseärasusi, millega seostub võimete ja andekuse probleem. Kui laps omandab teatud õppeaineid algklassides eriti kergesti, peab õpetaja selgusele jõudma, kas selline nähtus pole mitte seotud küllaltki kõrge kooliks ettevalmistatuse tasemega, mis võimaldab lapsel hästi õppida, või on tegu tõeliselt väga andeka õpilasega.

Sageli juhtub nii, et algklassides on õpilane viimees, keda kiidetakse, kuid keskklassides kõik muutub. Järelikult keerulisemate õppeainete äraõppimine keskklassides eeldab tõsisemaid pingutusi ja suuremat kohusetunnet. Kui neid omadusi pole aga õigeaegselt kujundatud, siis keskklassides õpiedukus langeb. Pideva kiitmise ja eeskujuks seadmise tagajärjel tekib lapsel tunne, et ta omandab kõik lennult, et tema jaoks polegi raskusi. Ja nüüd ongi häda käes.

Juhtub ka seda, et seoses murdeeaga õpiedukus mõningal määral langeb, tihitlugu tütarlastel matemaatilistes ainetes, kus nõutakse rohkem loogilist mõtlemist kui lihtsalt faktide tundmist või äraõppimist. Sel juhul ei tohiks õpetaja kergekäeliselt õpilast süüdistada laiskuses ega lapsevanemad uut õpetajat liigeses nõudlikkuses, vaid õpetaja peaks õppima oma kasvandikke põhjalikumalt tundma, arvestama laste iga ja iseloomuoni nende keerulises koosmõjus ning kohandama õpetamist lapse iseärasusi arvestavalt, et vältida negatiivse suhtumise kujunemist oma ainesse või siis halvemal juhul õppimisesse üldse.

Diferentseeritud õpetamist on vaja ka väga andekate õpilaste jaoks. Me ei tohi neid sundida sammu pidama keskmiste või nõrgemate õpilastega. Sääraselt talitades ei anna me neile võimalust oma võimete lõplikuks väljaarendamiseks, soodustame kergeltsaamise meeleolu tekkimist, hävitame pingutamise vajaduse, aitame kujundada andekaid loodreid.

Juhul, kui õpilasel on ikkagi tekkinud mõningane ebaedu ühes või teises aines, mis väljendub ridamisi saadud halvades hinnetes, tuleks õpetajal välja selgitada,

mis on ebaedu põhjus: kas õpilane jättis talle mingil teada oleval põhjusel nõutud ainelõigu õppimata, hindas lihtsalt üle oma materjali tundmise oskust või põhjustab ebaedu eriline kiindumine ühte ainesse, mille arvel kannatavad teised ained, vms.

Kui mitterahuldavate hinnetega kaasnevad veel sagedased laitudud ja muud ebameeldivused, võib juhtuda, et õpilasel kujuneb eitav hoiak õppimisse. Sellisel juhul on õpetaja see, kes peab oskama leida õpilase tegevusest niisuguse tahu, mille põhjal saaks teda kiita, ergutada pisimagi õnnestumise korral, et taastuks usk endasse. Laps peab kogema, et tema püüdlusi kroonib edu ja et tõelised teadmised omandatakse ikkagi visa ja järjekindla tööga. Oluline on, et õpetaja oskaks õppijas säilitada uute teadmiste saamise tarbe, silmaringi avardamise vajaduse ning ühtaegu rahulduks enesekinnituse tarve.

Nõukogude psühholoogid D. Elkonin ja V. Davõdov ongi seisukohal, et kui järjepidevalt rahuldatakse teadmishimu, siis ei lange huvi ka õppimise vastu (7, lk. 42).

Saksa DV uurija G. Rosenfeld aga põhjendab õppimisraskuste tekkimist suurelt jaolt motivatsioonipuudumisega ning hoopiski vähem väheste võimeteaga.

Järelikult on õpilase õppimistegevuste ajendajaks suuresti motiivid. On vaja, et õppur tunnetaks enda ees selgeid eesmärke, näeks konkreetseid ülesandeid, mille õnnestunud täitmisel ta leiab enesekinnitust. Õpetaja kohus on siin osata doseerida ülesandeid vastavalt võimele. Ta peab jälgima, et seatud eesmärged ei saavutataks liiga väheste jõukuluga, ühtlasi oskama ette näha nii nurjumise võimalusi kui ka nende ennetamise teid. Kui juhuslikku ebaõnnestunud vastust või mitterahuldavalt kirjutatud kontrolltööd võib pidada normaalseks, siis pidev nurjumine võib halvata lapse tegevust üldse, võib teda muuta araks ja passiivseks. Edu ei kogeta mitte ainult oma headest hinnetest, vaid ka oma etapisaa-vutuste teadmisest. Selleks on vaja, et õpilane pidevalt teaks, kuidas edeneb tal ülesande lahendamine või suuli-



ne vastamine. Õpetaja saab peanoogutuse või muu nõusoleku märgiga kinnitada õpilasele tema arutluskäigu õigsust. Raske on vastata sellisele õpetajale, kelle näost ei saa midagi «välja lugeda».

Ka on tõsiasi, et pikemaajaline koduste kirjalike tööde kontrollimatus kahandab õpilastes tööindu, kuna neil puudub tagasiside: kuidas lahendasin ülesande ja milline on õpetaja hinnang. Kuna lapsed, eriti nooremates klassides, lausa janunevad tunnustuse järele, siis ei tohiks õpetaja olla kitsi kiitmisega, muidugi põhjendatud kiitusega. Tuleks vältida pidevat laimmist. «Kui õppetöös tahetakse edu saavutada,» kirjutab P. Kees, «siis tuleb eitada motivatsioon ümber kujundada» (3, lk. 214). Ja see oleneb juba paljuski õpetajast.

Maailmavaade on inimese kõige üldisem omadus, mis loob aluse kõigile teistele omadustele, täidab areneva isiksuse suhtes reguleerivat rolli. Me peame jõudma selleni, et õpilane ei tegutseks ainult eeskuju või mingi kindla instruksiooni järgi, vaid oskaks ka ise sihte seada, et tekiks sisemine vajadus vastavalt käituda. «Kui laps hakkabki käituma ainult vanemate ja sõprade nõuannete järgi, formeerub tal sotsiaalne passiivsus, ülalpeetava meeleolu. Tekivad eeldused teiste või ühiskonna kullul elamiseks, asjasse formaalselt suhtumiseks, silmakirjatsemiseks,» märgib L. Auväärt (2, lk. 197).

Järelikult on meil vaja kujundada õpilastes sügavat vastutus- ja kohusetunnet ülesannete täitmisel, oskust allutada isiklike huve ühiskondlikele, aktiivsust kaasõpilaste ja kollektiivi ettevõtmiste suhtes, oskust seostada oma tulevast kohta ühiskonnas meie maa rahvamajanduse ja kultuuri arendamise ülesannetega ning oskust näha end tulevikus oma maa tõeliste peremeestena.

Need on omadused, milleni me jõuame, kui tunnid rikastavad nii õpilaste teadmiste- kui ka mõttemaailma, kui õpetaja suudab oma tunnis pakkuda rohkem mõtlema panevat, emotsionaalsemat, meeldejäävamat, veendumusi kujundavat, õpetades teadmisi nägema läbi kõlbeliste tõekspidamiste prisma.

Kõik see nõuab õpetajalt eneselt visa tööd, kutsealast meisterlikkust ning sooja ja osavõtlikku südant iga kasvandiku jaoks.

Tuleb arvestada, et hästi kasvatada ja õpetada suudab see pedagoog, kes ise on positiivselt meelestatud, kes läheb tundi suure emotsionaalse laenguga, kes suudab haarata ja sütitada, kes on humoorikas ja hea kujutusvõimega.

Kuna õpetaja on isiksus, kellelt nii palju nõutakse, siis tuleb temasse suhtuda lugupidamisega, tuleb vältida tema mõttetut solvamist, põhjendamatu laimmist, tema laadimist negatiivsete emotsioonidega, sest «on endastmõistetav, et positiivseid tundmusi saab kultiveerida vaid inimene, kellel on neid jagada» (5, lk. 112).

#### Kirjandus

1. L. I. Brežnev, Kõne üleliidulisel õpetajate kongressil. Leninlikul kursil. II kd., M., 1971.
2. L. Auväärt, Seadumuse osa isiksuse kujunemise algstaadiumis. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 3, lk. 196—200.
3. P. Kees, Õppimismotivatsioon, selle tähtsus ja olemus. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 3, lk. 213—218.
4. J. Nurmik, Õpetaja kui õpilaste kommunistlike veendumuste kujundaja. «Nõukogude Kool» 1976, nr. 6, lk. 465—469.
5. M.-I. Pedajas, Positiivse mõjustamise printsiip kasvatustöös. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2, lk. 107—113.
6. В. Н. Турченко, Л. Т. Борисова. Социально-педагогические проблемы учительского труда. М., 1975.
7. Д. Б. Эльконин. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе. «Вопросы психологии» 1960, № 5, стр. 29—40.



---

# KLASSIJUHATAJAD JA AINEÕPETAJAD OMA ROLLIST

---

## HELGI LAHT

Hariduse ja kasvatus eesmärgid ja ülesanded kajastavad ühiskonna momenti- ja tulevikuvajadusi. Õppeplaanid ja -programmid määratlevad kõige üldisemates joontes informatsiooni sisu ja mahu, ühtlustavad teatud määral ka nii õpetaja kui õpilase tegevuse tingimusi.

Õpetaja lähtub riiklikest nõuetest ning muudab need pedagoogilisteks. Kuid see nõuab pedagoogilt, et ta a) ei kaotaks silmist oma tegevuse lõppeesmärki — igakülgset arenenud isiksuse kasvatamist; b) õpiks õpilasi tundma, et võiks kooskõlastada üldpedagoogilised eesmärgid konkreetsete kasvatusülesannetega, lähtudes nüüd juba konkreetsetest õpilastest ja klassidest; c) muudaks pedagoogilised eesmärgid psühholoogilisteks, s. t. kujundaks õpilastes endis vajadust teadmiste, enesekasvatuse, eneseharimise, vabatahtliku õppimise järele (8, lk. 10—18). Et seda saavutada, on vähe ka kasvatusmeetodite ja tingimuste ning töö organiseerimise vormide tundmisest ja teadmisest, sest edu töös võib saavutada ainult ühiste pingutustega ühiste eesmärkide nimel.

Pingutuste koordinatsioon kollektiivis ühiste eesmärkide nimel sõltub sellestki, kuidas mõistetakse teise isiku rolli (näiteks aineõpetaja klassijuhataja rolli ja vastupidi) ning kas rollis käituja toimib rolli ootuste kohaselt. Kui isik ise küll täidab rolli nõudeid, kuid samas näeb, et teised kollektiivis ei tee seda, võib tekkida konflikt, väidab T. Shibutani (12, lk. 48). Sellest lähtudes võiks vaadelda ka klassijuhataja ja aineõpetaja ühistegevust. Ühise tegevuse parema kooskõlastamise mõttes peaks olema selge, kes mida ja kui palju tegema peab, s. t. peab olema teada, millised on klassijuhataja ja aineõpetaja rolli ettekirjutused. Kui ei ole selge, võib kergesti libastuda vastutustundetusse.

Koolis on ainult üksikuid pedagooge, kes täidavad üksnes aineõpetaja ülesandeid. Tavaliselt lisandub aineõpetaja rollile ka klassijuhataja oma. Sellisel juhul ootame pedagoogilt nii klassijuhataja kui ka aineõpetaja rolli nõuete täitmist, sest ootused on diferentseeritud. Mõningatest rolli täitmise edukust mõjustavatest teguritest on juba varem juttu olnud (9), kuid üldises plaanis võiks rolli täitmist mõjutavate teguritega esile tuua ettekirjutusi sotsiaalses süsteemis, rolli mõistmist ning rolli omaksvõtmist (vt. joonis 1).

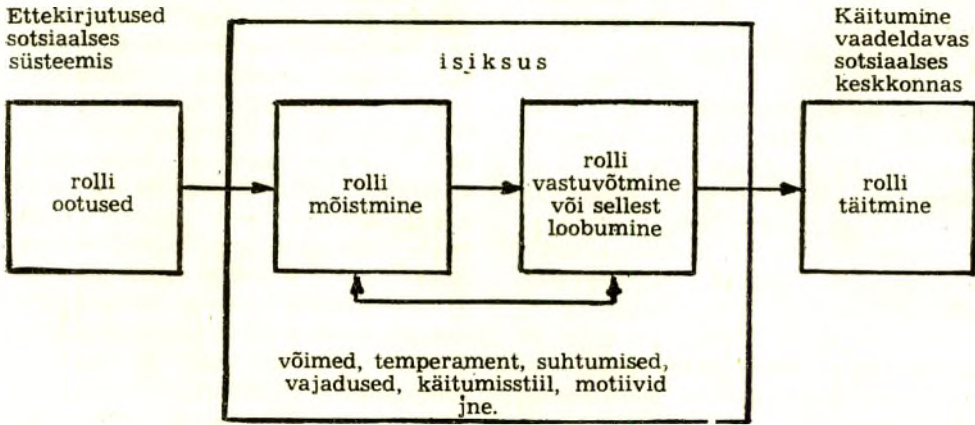
Nii aineõpetaja kui ka klassijuhataja rolli kirjeldus on fikseeritud hariduselu dokumentides. Neid norme tuleb tunda ja täita.

Üht ja sedasama rolli mõistavad inimesed väga erinevalt. Kuidas keegi tajub sotsiaalset rolli oma käitumisele kohandatavana, oleneb tema isiksuse individuaal-psühholoogilistest iseärasustest (võimed, suhtumised, motiivid, temperament jne.). Õpetaja subjektiivne ettekujuvus rollist mõjustab rolli tegelikku täitmist. I. Kon (2) väidab, et konkreetne roll sõltub alati sellest, kuidas isik ise mõistab ja hindab oma seisundit ning milliseid järeldusi sellest teeb. Millisel määral vastab isiku käitumine nendele ootustele, on kriteeriumiks, mis näitab, kas isik antud sotsiaalset rolli täidab.

Rolli mõistmine mõjutab rolli vastuvõtmist. Õpetaja tunneb rolli ootusi. Kas



SOTSIAALNE ROLL G. W. ALLPORTI JÄRGI (6, lk. 185).



ta aga ootustele vastavalt käitub või mitte, sõltub valmisolekust rolli nõudeid täita ning tema individuaalsetest iseärasustest, kuivõrd need tal üldse võimaldavad rolli ülesannetele vastata. Väga oluline on seejuures kergus, millega suudetakse vastu võtta erinevaid sotsiaalseid rolle, ja pedagoogil tuleb oma kutsetöös palju erinevaid rolle täita.

Nende rollide täitmisel, kus on olulised inimestevahelised suhted, peab olema piisavalt teise isiku rolli mõistmist ning võimet teise isiku kohale asetamiseks, sest vastasel juhul ei suuda õpetaja olukorda hinnata teise rolli kandja seisukohalt (näiteks pedagoogina mõista ja hinnata oma kolleegi, direktori, lapsevanema, eri vanuseastmest õpilaste jne. rolli). Seepärast on rolli täitmise antud aspekt seostatud empaatilise võimega (L. E. Jarraud jt.), mille all mõeldaksegi võimet tajuda ja mõista teise inimese seisukohta (5, lk. 117).

Esinemine arvukates eri rollides nõuab õpetajalt piisavalt aega. Järelikult on rolli täitmise edukusega tihedalt seotud ka õpetaja töö normeerimise vajadused. Massiliselt hakati õpetaja töö teadusliku organiseerimise küsimustega tegelema alates 60-ndatest aastatest. Probleemi muutis aktuaalseks haridusülesannete, õpetaja töö organisatsioonilise struktuuri, vormi ja meetodite muutumine. Tehniline progress, informatsiooni kasv jms.

tegurid avaldavad suurt mõju õpilase kujunemisele, mis omakorda avaldab nii või teisiti mõju õpetaja tööle, nõuab tööaja ümberjaotamist.

Puudub täpne arvestus, millist tööd teeb õpetaja tunniväliselt. Tunni- ja klassiväliselt tööd kontrollib direktsioon vähe. Õpetaja teab oma kogemuste järgi, millistes rollides teda vähem kontrollitakse ning kus on võimalused tema tööde ja tegemiste hindajate rahulolu teenimiseks väiksemad. Järelikult koondab ta oma tähelepanu sellesse löiku ning nende rollide täitmisele, mille järgi teda hinnatakse. Kasvatustöö terviklikkuse seisukohast toob aga selline arvestus kahtlemata kahju.

Üldiselt väidetakse, et kasvatustöö põhiraskus lasub klassijuhatajal. Igas organiseeritud tegevuses on rollid kui kohustuste ja õiguste šabloonid kindlates vastastikustes suhetes. Ühe sotsiaalse rolli kandja õigused võivad olla teise rolli kandja kohustused.

Paljud õpetajad kurdavad, et nad ei suuda klassijuhataja rollist tulenevaid kohustusi täita nii, nagu nad sooviksid, ning nii mõnigi klassijuhataja väidab väsimuse momendil, et kerge on nendel, kes töötavad ainult aineõpetajana, sest tulevad, annavad oma tunnid ja — lähevad.

Milline on siis klassijuhataja ja aineõpetaja ettekirjutatud roll koolidoku-



mentide järgi ning kuidas mõistavad subjektiivselt klassijuhatajad ja aineõpetajad oma rolli ülesandeid. Püüdsime klassijuhatajate ja aineõpetajate ettekirjutatud rolli ülesandeid piiritleda. Kasutasime selleks E. Pirni poolt integreeritud ja kommentaaridega varustatud ning koolidirektoritele määratud käsi-raamatut «Üldhariduslike koolide töö organiseerimise õiguslikud alused». Grupeerisime tinglikult klassijuhatajate ja aineõpetajate ülesandeid ning kõrvutasime omavahel (9). Lisaks sellele küsitlesime 1975. a. suvel õpetajate täienduskursustest osavõtnud 85 õpetajat nende arvamuste kohta õpetaja ja klassijuhataja ülesannetest.

85 õpetajat kirjeldasid aineõpetaja ülesandeid 229 väitega, mis grupeeriti järgmiseks viieks alarühmaks:

- a) õpetada ainet, äratada huvi aine vastu, õpetada kasutama teadmisi (175);
- b) kasvatada isiksuse omadusi (töõharjumusi, iseloomuomadusi, järjekindlust, kohusetunnet jne.) (27);
- c) kasvatada aine kaudu (19);
- d) hoida tunnis distsipliini (5);
- e) juhtida ainealast klassivälilist tööd (4).

Ükski aineõpetajatest ei nimetanud, et tema rolli ülesannetesse kuulub ka kontakti pidamine klassijuhatajaga või haridusesse ja õppimisesse suhtumise kujundamine; puudulikult edasijõudvate õpilaste töö jälgimine pikapäevarühma ettevalmistustundides; kontakti võtmine vanemaga; tähelepanu pööramine õpilaste lugemusele, õpilaste väljendusoskuse parandamisele jne. Ja ometi on kõik nimetatud nõuded formuleeritud ka aineõpetajate jaoks.

Ainult kaks õpetajat 85-st kirjutas, et aineõpetaja ülesanne on ka õpilast õppima õpetada; kolm õpetajat — tuleb äratada huvi aine vastu; neli õpetajat — õpetada oma teadmiste kasutamisoskust; neli õpetajat — juhtida ainealast klassivälilist tööd. Ka aine kaudu kasvatamise võimalust, nagu näeme, nimetasid vähesed, samuti õpilase isiksuse omaduste kasvatamist.

Kahtlemata on küsitletud õpetajate arv liiga väike, et selle pinnal mingeid

üldistusi julgeksime teha, kuid teatud tendentsidest siiski võib kõnelda.

Tekib arvamus, et õpetajad mõistavad oma aineõpetaja rolli liiga kitsalt, nähes kasvatuslikke eesmärgi ja ülesandeid enda ees ühekülgset.

Kuid samad õpetajad kirjeldasid klassijuhataja rolli kuuluvaid funktsioone 260 väitega, seejuures olid nimetatud kõik ülesannetegrupid, mis esinesid õiguslikes alustes, ja enamgi. Kõige rohkem esinesid väiteid klassikollektiivi kasvatamisest ja kujundamisest, õpilaste isiksuse omaduste kujundamisest, dokumentatsiooni korrashoidmisest ja aruannete esitamisest, õpilaste tundmaõppimisest, tööst lastevanematega, klassivälise töö organiseerimisest jne.

Klassijuhatajad kirjeldasid oma rolli ka selliste väidetega, nagu «kõikvõimalike asjade eest vastutaja»; «inimene, kellele aineõpetajad oma pahameele välja valavad»; «õpetaja, kellel on alaline südamevalu korrarikkujate ja õppe- edukuse pärast» jne. Aineõpetaja rolli kirjeldamisel selliseid väiteid ei esine nud.

Klassijuhatajate peatähelepanu on suunatud kollektiivi ja õpilase isiksuse omaduste kujundamisele. Suurem osa aineõpetajatest tunneb end aga ainult informatsiooni vahendajana. Kas ei jää natuke palju klassijuhatajate õlgadele, sest millised on siis tema võimalused igakülgse isiksuse kujundamiseks. Üks klassijuhatajatund nädalas, kus kõnel- dakse kasvatusjuttu ning klassi- ja kooli- välised üritused on vabast ajast. Toome õeldu kinnituseks tähelepanekuid varasematest uurimustest.

110 ainetunni protokollimisel jälgiti ka õpetajapoolseid hinnanguid ainetunnis. Selgus, et õpetajad kasutavad ainetun- nis vähe võimalusi õpilase isiksuse oma- duste kujundamiseks ja hindamiseks, kuigi klassis on selleks sobivad situat- sioonid kujunenud.

Õpetaja hinnangud õpilasele on oluli- se tähtsusega, sest nii väljendab õpetaja oma suhtumist õpilasesse ja klassikol- lektiivisse, annab õpilasele vajaliku in- formatsiooni tema mina-kontseptsiooni ehitamiseks. See aga nõuab võrdlemist,



kõrvutamist, suhetamist. Kõrvutada tuleks õpilase tööd nende varasemate tulemustega, kuid ka klassi läbilõikeliselt omavahel (4). Sellisest õpilaste hindamisest jäi puudu kuulatud tundides, kuna piirduti vaid momendivastuse hindamisega (tubli, hästi, õige, ole tähelepanelikum, ebaõige vastus jne.), puudu jäi ka õpilase isiksuse omaduste hindamisest. Keskmiselt andis õpetaja tunnis 7,2 hinnangut, kuid oli ka tunde, kus polnud ühtegi hinnangut õpilasele. Hinnangute koguarvust ainult 6% oli seotud õpilase isiksuse omadustega, ülejäänud — õpilaste teadmiste ja osavõtuga tunnist.

Informatsiooni oma arengukäigust ei vaja üksnes nõrk, vaid ka tugev ja kesk-pärane õpilane, kelle töös esineb nii tõusu- kui ka langustendentse. Hinnang õpilasele on mõjukas vaid siis, kui õpilane võtab selle aktiivselt omaks. Õpilane aga ei ole alati suuteline hindama oma töö tulemusi, nagu väidetakse paljudes uurimustes (11; 10; 1). Kuigi see, mida õpilane nimetab oma edasijõudmatuse põhjusena, ei ole alati objektiivselt õige, on see siiski õpilase seisukohast oluline. Mitteametlikult pehjuste hinnang oma mahajäämusele õppetöös tekitab afektiivseid reaktsioone, mis ei võimalda mõista pedagoogide suhtumist endasse ning raskendab nende õpilaste mõjutamist. Siit tulenebki vajadus põhjendada õpilaste hindeid, sest nõnda saab juhtida tähelepanu ka õpilase isiksuse omadustele (aususele, töökusele, kohusetundele, töö täitmise täpsusele, abivalmidusele, aususele jne.). Kuulatud tundides esines väga vähe ka hinnete põhjendusi.

Hinnates õpilase omadusi, käitumis- ja suhtumisviise, annab õpetaja õpilastele teadmisi nii iseenda kui ka teiste mõistmiseks. Peaks avama teatud mõisted, nagu tähelepanelik, mõistev, usaldav, hoolitsev, tagasihoidlik, avameelne jne. A. I. Lipkina (10, lk. 22) teeb küsitluslehtede analüüsimisel tähelepaneku, et suurem osa vanemate klasside õpilastest väidab end õppivat alla võimete. Keegi ei too selle põhjuseks oskamatust õppida, väheseid võimeid ühe või teise õppeaine õppimiseks, ratsionaalsete töövõtete vm. puudumist.

Oletatakse, et nende vastuste taga on vähesed teadmised oma võimete, iseenda ja oma töövõtete kohta.

Seega on ainetundides antud hinnangutel oluline koht õpilaste isiksuse omaduste ja iseendasse, samuti kaaslastesse suhtumise kujundamisel.

Õpetajatele-klassijuhatajatele esitati küsimus, kas möödunud õppeaastal abistasid aineõpetajad teid kui klassijuhatajat ning milles seisnes abi.

57,3% küsitlenuist väitis, et neid pole abistatud. Klassijuhatajad, keda abistati, tõid järgmisi väiteid:

a) õpilaste tundmaõppimisel (24); b) informatsiooni kogumisel õpilaste edasijõudmise kohta (15); c) klassiväliste ürituste organiseerimisel (10); d) õpilaste käitumise hindamisel (3); e) kasvatustöö kaudu õppetunnis (2); f) anti konsultatsioone nõrkadele õpilastele (1).

Aineõpetajate abi klassijuhatajale peaks ilmne, nagu loeme hariduselu dokumentidest, samuti ühiskonnakasuliku töö organiseerimisel, aktiivses osavõtus pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni loomisest, oma ainealaste ringide loomises ja juhtimises, kutsevalikualases töös (programmides ettenähtud õppekäigud soovitatakse seostada elukutse tutvustamisega; uue õppeainega alustamisel tutvustada sissejuhatavas tunnis kutsealaseid, mis on seotud õpitava ainega) jne.

Klassijuhatajad tõid ka selliseid näiteid, kus nad pöördusid abi saamiseks aineõpetaja poole, kuid viimane keeldus («palusin, et jutustaks ajalooõpetajana minu õpilastele kodanlikust natsionalismist, kuid ta keeldus» jt.) või selgitasid, millised on nende ootused oma aineõpetajatele («sooviksin, et aineõpetaja saaks ise oma kahtedega hakkama»; «tuleksid ise toime distsipliiniga tunnis»; «lahendaksid ise oma tüliküsimused klassis ja alles siis informeeriksid mind»; «kõik aineõpetajad peaksid olema nõudlikud nii aine kui distsipliini suhtes» jne.).

Küsimusele, millist abi osutasite teie ise kui aineõpetaja nendele klassijuhatajatele, kelle klassis aineõpetajana õpetasite, vastas 18 õpetajat (vastanutest 21,2%), et ei abistanud («ei abistanud, sest



oma klassigagi palju tegemist»; «iga klassijuhataja peaks oma klassiga ise hakkama saama» jne.).

Ülejäanud õpetajad töid abistamise kohta 105 näidet:

a) abistasin õpilaste tundmaõppimisel (47); b) abistasin klassivälises tegevuses (17); c) abistasin klassijuhatajatundide ettevalmistamisel (9); d) ise lahendasin kasvatusküsimused, mis klassis minu ainetunnis tekkisid (19); e) osutasin ainealast abi (6); f) pidasin kontakti klassijuhatajaga (4); g) abistasin distsipliinküsimustes (3).

Õpetajate arv, kes tunnistavad, et nad pole teisi klassijuhatajaid abistanud, on väiksem (21,8%) kui õpetajate arv, kellele klassijuhatajatöös pole abi osutatud (57,4%). Võib oletada, et nii mõnigi aineõpetaja on ise lahendanud kasvatusküsimusi, astunud kontakti vanemaga jms., informeerimata sellest klassijuhatajat. Kuid hoopiski olulisem on see, kuidas klassijuhataja mõistab, milles teda abistati ja kas teda üldse abistatakse. Kui klassijuhatajal on arvamus, et oma klassi kasvatusküsimustes on ta üksi jäetud, siis on see ühtlasi üks tegureid, mis mõjutab õpetaja suhtumist klassijuhataja rollisse, klassijuhataja ülesannetesse ning mõjutab seega ka rolli täitmise edukust. Ja samas ei pea seesama klassijuhataja vajalikuks abistada teisi, kuna oma klassigagi on palju tegemist. Kuid sellisel juhul ei saa me kõnelda ühistest pingutustest ühise eesmärgi nimel.

Ilmselt võime kõnelda klassijuhataja rolli avardamisest ja aineõpetaja rolli ahenemisest. Ka tähelepanekud koolielust kõnelevad sellest. Kasvatustöö saab olla edukas vaid siis, kui kõik õpetajad sekkuvad vajaduse korral kasvatusküsimustesse. Kahjuks kohtame sageli selliseid näiteid, kus õpetaja märkab küll oma klassi õpilase vormirietuse puudumist, kuid ei pööra sellele tähelepanu aineõpetajana oma kolleegi klassis. Ilmselt ei ole selles süüdi mitte niivõrd õiguslikud alused kui õpetajate omavaheline puudulik koostöö.

Võib-olla on klassijuhataja rolli avardamist soodustanud asjaolu, et koolijuhil on kergem pöörduda kõikvõimalike küsi-

mustega klassijuhataja poole — kergendab nõudmise esitamist ning selle täitmise kontrollimist. Kuid ilmselt peab paika ka oletus, et õpetajad tunnevad halvasti koolielu dokumente. Nende läbitöötamisele ja lahtimõtestamisele tuleks rohkem tähelepanu pöörata nii kvalifikatsiooni tõstmise kursustel kui ka noorte spetsialistide ettevalmistamisel kõrgkoolis.

Haridusdokumentides kirjapandud normid reguleerivad oluliselt õpetajakollektiivi kohustusi, ülesandeid ja suhteid. Nende normide jälgimisest sõltub kollektiivi kasvatus töö edukus, sõltub paljuski õpetaja tööroom ning üle- või alakoormus.

## Kirjandus

1. H. Breuer, Die Fähigkeit für Selbsteinschätzung Schülern mit unterschiedlichen Leistungen. In: Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft. Berlin, 1965.
2. I. Kon, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
3. H. Laht, Õpetajate vastavusest õpilaste ootustele. «Nõukogude Kool» 1976, nr. 8.
4. H. Liimets, Isikuslik aspekt didaktikas. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 11.
5. O. Matoušek, J. Růžička, Psychologie der industriellen Arbeit. Berlin, 1968.
6. Pattern and Growth in Personality. By G. Allport. N. Y., 1961.
7. Üldhariduslike koolide töö organiseerimise alused. Juhendmaterjale koolidirektoritele. Integreerinud ja kommentaaridega varustanud E. Pirn. Tallinn, 1973.
8. Н. В. Кузьмина. Методы исследования педагогической деятельности. Изд. Лн-го университета. 1970.
9. X. Лахт. О роли классного руководителя и учителя-предметника. Сб. Организация учебного процесса V. Тарту, 1976.
10. А. И. Липкина. Психология самооценки школьника. Автореферат. Москва, 1974.
11. Т. А. Собиева. Формирование самосознания и самооценки у советских школьников. Канд. дисс. М., 1973.
12. Т. Шибутани. Социальная психология. Москва, 1969.



# ÕPETAJA VAIMNE TERVIS

MILLI-IRENE PEDAJAS

Otsingud psühhohügieeni valdkonnas algasid väga kauges minevikus. Esimene töö «Kõlbeline hügieen» pärineb Rooma arstilt ja loodusteadlaselt, antiikmeditsiini klassikult Claudius Galenuselt, kes elas aastatel 129—201. Idee psüühilise, vaimse tervise sõltumisest ühiskondlikest tingimustest kuulub Prantsuse filosoofile, materialistile ja samuti arstile Pierre Jan George Cabanis'le (1757—1808).

Meil loetakse sellel alal klassikuks I. Meržejevskit, kes ütles, et vaimne tervis ja töö produktiivsus säilivad siis, kui isiksusel on kõrged püüdlused ja huvid (9).

Ei ole eluala, millel puuduks psühhohügieeni aspekt. Kahjuks on meil kooliküsimusi sellelt lähtealuselt üsna vähe käsitletud. Meeldivad erandid on H. Kadastiku ja Ü. Uusma artiklid meie ajakirja 1969. a. märtsi- ja 1973. a. jaanuarinumbris.

Järgnevalt püüame korvata nimetatud puudujääki mõningate andmetega õpe-

taja vaimse tervise uurimise olukorrast, arendada mõtteid vaimse tervise olemusest, seada psühhohügieeni eesmärgid.

\* \* \*

Ameerikas on psühhohügieeni isaks kooli seisukohalt W. H. Burnham, kes oli huvitatud klassi juhtimisest **tervisliku programmi järgi**. W. H. Burnham nägi esimesena, et psühhohügieen koolis on suhete küsimus — õpilase ja õpetaja vaheliste suhete küsimus, et eksisteerib kaks poolust. Tema raamat «Great Teachers and Mental Health» näitab, et õpetaja saab diaadilise interaktsiooni võtmeks. 30-ndatel aastatel võetigi Ameerikas kooliprogrammid psühhohügieeni seisukohalt vaatluse alla. Hakati rääkima kasvatamisest kohanemise jaoks. Õpetajad tegid kõik selleks, et last mitte frustrerida.

Teine lähenemisviis psühhohügieenile on **psühhoanalüüsi** kaudu. Suund kasvas samuti välja lapse juhtimisega seotud liikumisest. S. Freudi arvates kasutavad vanemad perekonnas suhete loomiseks armastust, viha, hirmu jne. Ilmusid terminid *aktsepteerimine, tõrjumine, domineerimine, allumine* jts. P. M. Symonds kandis need kontseptsioonid kooliellu, õpetaja-õpilase suhetesse. Õpetajas nähti vanemate asendajat.

Hiljem lisandus **psühhoteraapia**. Osa ideid tuli Anna Freudi teoste kaudu, samuti on C. R. Rogersi raamat «Counseling and Psychotherapy» mõeldud ka kasvatajatele. On küsimus, mida saab psühhoteraapiast kooliellu üle kanda. Selgub, et õpetajal on teatud kasvatuslikud eesmärgid, mis ei ole psühhoteraapilised ja nõuavad seepärast teistsuguseid hoiakuid, meetodeid ja rõhuasetust. Näiteks ei saa psühhiaater kunagi objektile läheneda autokraadina, õpetajal tuleb seda stiili aga vahel juhtimises kasutada. Erinevad on ka mõjutamise tingimused. Õpetaja töötab grupiga. Need 35, keda õpetaja juhib, ei tunne õpetaja vajadusi, samuti ei tea õpetaja nende 35 lapse vajadusi. Grupiteraapiast teame aga kooliellu rakendatuna väga vähe.

Midagi on siiski ka ühist:

1. Kui töötatakse õpilastega, tuleb opereerida olemasolevate psühholoogiliste



arusaamade raames. Tegelemine komp-  
litseeritud emotsionaalsete sfääridega  
nõuab aga õpetajalt mitte ainult juhus-  
likke teadmisi objekti kohta, vaid kau-  
geleulatuvaid arusaamu selle psüühika  
sügavustest (7). See nõuab õpetajalt  
teadmisi enese kohta, oma motivatsioo-  
nist, tegutsemise piiridest ja võimalus-  
test. Ei aita ainult teoreetilistest tead-  
mistest. Näiteks ei tähenda hirmu defi-  
nitsiooni teadmine veel seda, et mõis-  
taksime, mida tunneb laps hirmu sei-  
sundis.

Ei ole vale seisukoht, et õpetaja tegut-  
seb oma arusaamade piires. Kuid ei ole  
küllalt, et tegutseme ainult nii, kuidas  
momendil tunneme. Me suudame alati  
rohkem mõista, me ei kujutle ainult kõi-  
ki võimalusi, kuidas käituda teisiti. See-  
juures ei tunne me end sugugi süüdlas-  
sena, kui tegutseme piiratud moel.

2. Sageli ajame käed püsti ka limiteeri-  
tud juurdepääsu puhul. Väga kiiresti  
nõustume sellega, et last ei ole võimalik  
abistada. Ei ole tõepoolest võimalik mõõ-  
ta õpetaja püüdluse astet. Selgub aga, et  
sageli oleme oma kujutlustes lihtsalt  
loiud ega väljenda vajalikku huvigi lap-  
se vastu. Füüsiliste puuete puhul ütlem-  
e lapse kohta: ta ei saa; psüühiliste  
puuete puhul aga: ta ei taha. Psühhoter-  
raapiast tundub väärtuslikuna üle kanda  
põhimõte: kui ei ole lahendust, on toetus  
ilmtingimata vajalik.

On veel ka grupidünaamiline lähene-  
mine, mis arvatakse pärinevat K. Lewi-  
nilt, kes kasutas terminit *grupidünaa-  
mika*. Ka paljud teised on analüüsinud  
grupi arenemist juhi (õpetaja) seisuko-  
halt. Psühhohügieeni aspektist võtab  
nõudmised kokku S. C. Hulslander:

- 1) õpetaja peab mõistma grupi iga liik-  
me, iga õpilase vajadusi ja tundma tema  
karakteristikuid;
- 2) mõistma grupi norme, mis on grupi-  
liikmete küpsuse taseme varieeruvateks  
näitajateks;
- 3) tundma grupi struktuuri, kaasa arva-  
tud seal eksisteerivad sotsiaalsed suh-  
ted;
- 4) oskama stimuleerida ja abistada grupi  
arenemist selle produktiivsuse optimu-  
mini;

5) ühendama kättesaadava informatsiooni  
parajasti toimuva õpetusliku ja kasva-  
tusliku tegevusega.

On pikemata selge, et selliseid nõud-  
misi saab täita ainult vabas, s. o. demo-  
kraatlikus atmosfääris. Demokraatlikus  
atmosfääris eksisteerib iga indiviidi  
jaoks maksimaalne käitumisviiside valik,  
kuid sellise piirini, mis on kooskõlas in-  
diviidi ja grupi heaoluga selles situat-  
sioonis, mille jaoks õpetamise ja kasva-  
tamise spetsiifilised meetodid on planeer-  
itud. Demokraatliku atmosfääri suudab  
luua ja tagada õpetaja, kes on 1) oma  
kutses hästi kohanenud isiksus, 2) tead-  
lik õpilaste erinevatest vajadustest, hu-  
videst ja võimetest, 3) eriti huvitatud  
õpilaste abistamisest nende iseseisvumi-  
sel ja enesedistsiplineerimisel. Kuidas  
aga saada niisuguseks õpetajaks?

On enesestmõistetav, et psühhohügieen  
ei ole ainult õpilaste jaoks. Ka õpetaja  
vajab teatud tingimusi, mis soodustavad  
tema psüühilist arengut. On tarvis ku-  
jundada selline eluviis, milles on võima-  
likult elimineeritud psüühikat kahjusta-  
vate tegurite mõju. Soodsaks arenguks  
vajaliku atmosfääri loovad nii füüsilised  
kui psüühilised tingimused. Klassis on  
selleks plaanid, eesmärgid, meetodid ja  
materjalid, kaasa arvatud õpetaja ise  
oma tundmuste ja tujudega, füüsilise või  
psüühilise enesetundega. Terves kehas  
terve vaim, kuid — terve vaimuta ei ole  
ka tervet keha. Seega on isiksuse vaimse  
tervise probleemide uurimine täiesti  
põhjendatud.

Kuidas iseloomustatakse vaimset ter-  
vist, mida selle all mõeldakse? Nähtusel  
on kaks tähendust: *haigus* (negatiivne  
lähenedamine) ja *tervis* (positiivne lähene-  
mine). Negatiivne käsitlus rõhutab nega-  
tiivseid aspekte. Sümptomiteks on psüh-  
holoogiline õnnetu-olek, psühhosomaati-  
lised häired, ekstreemne käitumine. Po-  
sitiivne käsitlus tugineb isiksuse püüd-  
lustele ja efektiivsusele, mis säilivad  
hoolimata võimalikest stressi sümptomi-  
test. Mõistagi ei ole vaimse tervise vas-  
tandiks vaimuhaigus. Tervis ei ole mitte  
ainult haiguse puudumine, vaid inimese  
täielik keheline ja vaimne heaolusei-  
sund.



Kõige üldisemalt kokku võttes seostatakse isiksuse vaimset tervist **hea kohanemise ja küpsusega**. Kriteeriumide püstitamisel soovitatakse arvestada **ootuste täitumist** või nende nurjumist. R. S. Lazarus (5) leiab väga olulise olevat teadumuse: kuidas inimene mõtleb, mida ta loodab füüsiliselt ja sotsiaalselt ümbrusest, kuivõrd realselt ta seda tajub. Kodanlikud teoreetikud peavad silmas elu isiksuse olemasolevate võimaluste piires, nende õpetuse järgi tuleb hoiduda läbikukkumisest. Siin peab aga vahet tegema, et inimene püüab kas saavutada edu või vältida ebaedu. Ebaedu vältimine on seotud peamiselt situatiivsete olukordadega, kus appi tuleb kunagi saavutatud edu kogemus. Kui inimene aga kogu aeg ainult **väldib** ebaedu, püüdmata edu **saavutada**, kõneleb see juba vaimse tervise häiretest. Alatine kartus, mure, mingi halb aimdus — see hävitab inimest. Samal ajal peame arvestama, et püüd edu saavutada on alati seotud raskustega ja läbikukkumise riskiga. Raskuste ületamine on normaalseks arenguks hädavajalik, nendest hoidumine viib regressile. Realiteedi tunnetamine aitab valida õige tee raskustest jagusamiseks. Realiteeditunde proovimiseks esitab S. M. Jourard järgmised reeglid:

1. Määratle oma arvamus väga selgelt.
2. Küsi: Milline õigustus on olemas selle arvamuse toetamiseks?
3. Küsi: Kas on olemas mõnd teist selle õigustuse interpreteerimise võimalust?
4. Küsi: Kuivõrd kuulub see arvamus kokku teiste arvamustega, mis on tõesed? (3)

Vaimse tervise kriteeriumina vaadeldakse veel **õnnelikkust**. M. Jahoda arvas (2) ei ole õnnelikkus ainult isiksuse käitumise funktsioon, vaid ka ümbruskonna oma, milles ta liigub. Seejuures seostatakse kodanlikus ühiskonnas õnnelikkust konformsusega. Rõhutatakse, et täielik ühtimine sotsiaalsete situatsioonidega on terve reageering. Tegelikult on see ühepoolne allumine, mis ei kindlusta isiksuse terviklikku arengut.

Tõele lähemal on seisukoht, mis räägib edukast kohanemisest vaimse tervise näitajana **normaalselt pingestatud situat-**

**sioonides**. Paljud igapäevased situatsioonid, täiesti normaalsed, on sisemiselt rõhuvad. Tekib stress. Viimasel ajal ühendatakse terminit *stress* millegi äärmiselt ebasoovitavaga. Tegelikult on stress normaalne osa meie elust, mida iseloomustavad eluks ja tegevuseks vajalikud väga aktiivsed kohanemismuutused. Just pingestatud olukorrad saavutame oma kompetentsuse, kreatiivsuse ja paljud positiivsed kogemused. Tuleb hoiduda ainult üle- või alamäärasest stressist, mis põhjustab kohanemishäireid.

Enamik inimesi väljub normaalselt pingestatud situatsioonidest tervemana, tugevamana, edukamana (kogemuste mõttes) kui enne. Toimetulek on võimalik siis, kui isiksus aktiivselt kohaneb ümbrusega, s.t. püüab seda valitseda (püüab edu saavutada). Vaatamata struktuuri paindlikule teisenemisele säilitab isiksus terviklikkuse, kui ta tajub ümbritsevat maailma ja iseennast realselt, erapooletult, korrektselt, ei tee seda ainusõltuvaks oma isiklikest vajadustest, kui valik alternatiivide vahel teda ei kurvasta.

Millised on psühholoogia eesmärgid, mille kaudu läheb tee isiksuse vaimse tervise poole?

■ **Potentsiaalsuse realiseerimine**. Isiksuse käitumisel on kolm tasandit. Isiksuse tegelik, aktuaalne käitumine ilmneb igapäevastes situatsioonides ja tuleneb tema harjumusliku ja potentsiaalse käitumise repertuaarist. Tavaliselt suunab meie käitumist harjumuslikkus (ettevalmistus, kogemused jne.), sageli isegi piirab meid. Me ei tohi aga kunagi unustada käitumise kolmandat tasandit — potentsiaalset käitumist, mis hõlmab isiksuse kogu käitumise repertuaari, s.t. mida isiksus on võimeline ja nõus tegema, kaasa arvatud ka sellised ilmingud, mis esinevad ainult ebatavalistes tingimustes.

Potentsiaalset käitumist soodustab eneseteostamise energia. Inimesed varieeruvad oma füüsiliste, intellektuaalsete ja sotsiaalsete võimete poolest, kuid igal üksikjuhul on näha, kuidas inimene rakendab oma võimeid isiklike või sotsiaalsete väärtuste realiseerimiseks. Eneseteostamine oma potentsiaalsuse järgi



soodustab vaimset tervist, sest see võimaldab eduelamust. Vaimsel tervisel ei ole aga tähendust omaette, lahus sotsiaalsest kontekstist. Kõik vaimset tervist iseloomustavad kvaliteedid, olgu nad isiksusesisesed või -välised, ei ole sõltumatud karakteristikud, vaid organiseeritud süsteemi integreeritud osad. Seepärast tuleb eriti arvestada keskkonna mõju.

Inimene realiseerib oma potentsiaalset vastavalt ühiskondlikele ideaalidele. Eri ühiskondades on erinevad ideaalid, ka vaimse tervise suhtes, erinevad on samuti võimalused ja tingimused positiivse vaimse tervise saavutamiseks. Meie ühiskonnas, kus sotsiaalset arengut kannab ühiskonnaliikmete aktiivne eneseteostus, on olemas kõik võimalused isiksuse vaimse tervise tagamiseks potentsiaalsuse realiseerimise seisukohalt.

**Harmoonia taotlus.** Inimese aktuaalne käitumine peab igas sotsiaalses situatsioonis tagama suhtelise tasakaalu isiksuse ja keskkonna vahel. Seda soodustab teatud harmoonia taotlus, mis on mõneti seletatav isiksuse vajadusega tunda end kindlana. Üldiselt tähendab harmoonia taotlus eneseaktsepteerimist, mis eeldab eneseusaldust. See on positiivne, ennast austav hoiak. Vaimselt terve inimene suhtub iseendasse kui isiksusse positiivselt. Kuid, nagu kirjutab I. Kon (4), kajastab eneseaustus ka otseseid suhteid teiste inimestega ja nende arvamusi. Isiksuse eneseaustus on seega sõltuv tema sotsiaalsest adekvaatsusest (s. o. isiklike vajaduste, hoiakute, rollilootuste jms. vastavus sotsiaalsete normide, ootuste ja väärtustega). Kuna isiksuse sotsiaalne käitumine on eranditult interaktiivne, eeldab harmoonia taotlus ka teiste inimeste aktsepteerimist. See on positiivne, mõistev hoiak teiste vastu, teistest lugupidamine. Siin määrab palju isiksuse sotsiaalne lähedus. Inimene peab olema suuteline looma sõprussuhteid, osa võtma sotsiaalsetest kooslustest, mis on rohkem kui tutvusringkond. Harmoonia taotlus on tõkestatud, kui toimub isoleerumine, laialivalgumine (ulatuslik, valimatu sotsiaalne tegevus) või ülisõltuvus (üksikisikust või primaargrupist). Sot-

siaalset lähedust täiendab sotsiaalne kompetentsus, mis harmoonia taotluse seisukohalt tähendab sõprussuhte ja sotsiaalsete kontaktide loomist selleks, et aktualiseerida personaalseid vajadusi, kuid rahuldada neid suhetes ühiskondlike vajadustega. Vaimselt terve inimene rahuldab oma vajadusi teistega koos, kõigi osavõtul, sest ta tunneb end keskkonna lahutamatu osana. Potentsiaalsuse realiseerimine eneseteostamise näol ei ole omakasupüüdlük: oma võimeid ja energiat kasutab isiksus mitte ainult iseendale, vaid sotsiaalselt vajalike probleemide lahendamiseks.

Harmoonia taotluse seisukohalt on nüüd huvitav arutleda, milliseks kujuneb vaimselt terve inimese emotsionaalne bilanss. Kui inimene kogu aeg peab arvet, kas tema emotsionaalsetele suhtumistele vastatakse sama kvantummiga (tasakaalustatud bilanss) või koondatakse kogu oma tähelepanu ja jõu selleks, et vastuseks oma suhtumistele saada partnerilt igal juhul suuremat kvantumit samasuguseid suhtumisi (positiivne bilanss), siis on isiksuse psüühika ülemääraselt pingestatud. Tasakaalustatud bilansi puhul tekib inimeste sotsiaalsetes suhetes emotsionaalne seiskumine. Isiksuse arengu mõttes on see disharmoonia. Positiivne emotsionaalne bilanss on tõend isiksuse puudulikust eneseteostamisest. Saamine ilma andmiseta on isiksuse arengu seisukohalt passiivne protsess. Ainult produktiivne orientatsioon soodustab vajalikku eneseteostust. Kui inimene suhtleb vabalt, jagades emotsionaalseid suhtumisi arvet pidamata, kui palju ta vastu saab, on inimene valdavalt andja rollis, mis teeb ta produktiivseks isiksuseks, kelle emotsionaalne bilanss on negatiivne.

Harmoonia taotlus eeldab emotsionaalset kindlust, mis oleneb palju emotsionaalsest kogemusest. R. S. Lazaruse järgi erineb vaimselt terve inimese emotsionaalne kogemus suuresti inadekvaatse isiksuse omast (5). Vaimselt terve inimese emotsioonid on realistlikud, kohased situatsioonile, tema emotsionaalne elu on reguleeritud ja moduleeritud. Emotsionaalsus ei ole tasakaalutuse tun-



nus. Ainult kohatud emotsioonid, mis on tingitud isiksuse enese üle- või alakontrollist, on kurjast. Ülekontrollitud inimene on õrn ja habras. Ta hoidub jäigalt tegevustest, mis on ebatavalised või töotavad ohtu, püüab vältida ebaedu. Tema tundmused on maha surutud, normaalne suhtlemine tõkestatud. Alakontrollitud inimene käitub sageli kohatult, kuna ta ei suuda oma tundmusi valitseda, neid kontrollida, neile hinnangut anda. On selge, et harmoonia taotlus, mis tähendab põhiliselt enese ja teiste aktsepteerimist, eeldab teatud omaduste elimineerimist, nagu ahnus, armukadedus, vihkamine, kahtlustamine jne. Täisealised inimesed peavad olema suhteliselt vabad liigsest kartusest ja murelikkusest, looma sotsiaalseid kontakte ilma armukadeduseta, kasvatama endas ja teistes positiivseid emotsioone. Emotionaalselt kindel isiksus suudab normaalselt pingestatud situatsioonides, mida meie elus on valdavamalt, leida rohkem rõõmu kui muret ja häda.

■ **Efektiivne eksisteerimine** on tulemus eneseteostusest (potentsiaalsuse realiseerimine) ja enese ning teiste aktsepteerimisest (harmoonia taotlus). See on produktiivsus optimaalsel tasemel. Tegevus ei või inimest muserdada, muidu kaob tema hingerahu. Prof. Ü. Oll kirjutab: «Pole midagi imestada, kui oleme enesele ootamatult avastanud energia jäävuse seaduse — tahad homseks rohkem hingerahu, pead seda täna rohkem ära andma. Kuid **kui palju** peaksime tänast hingerahu homse jaoks tallele panema? Kas ei ole karta, et täna homse arvel suuri «sissemakse» tehes nihutame oma hingelise tasakaalu paigast ära sel määral, et peame oma ajuvärgi nullpunkti vaimuhaigla abil püsti ajama?» (6).

Inimene võib olla suuteline ära tegema tunduvalt suure hulga tööd, kuid kui ta ennast selles protsessis ülemääraselt väsitab ja seetõttu teistest irdub, ei saa teda efektiivseks pidada. Efektiivsust ei tohiks käsitada ainult maksimaalse väljundi (resultaadi) seisukohalt. Kui seda siiski tehakse, tuleb maksimaalse väljundi all mõista **olukorrale vastavat optimaalset** väljundit, mille saavutamises

peab arvestama ka objektiivsete tegurite osa. Efektiivsusel on aga veel isiksuse tase. Just intrapersonaalne harmoonia kindlustab isiksusele hea vaimse tervise. Efektiivsus minimaalse sisendi seisukohalt tähendab, et isiksuse pingutused keskkonna nõudmiste täitmiseks on **optimaalselt minimaalsed**. Siin tuleb arvestada isiksuse psüühilisi karakteristikuid (eeldused, võimed, vajadused jne.). Kui näiteks võimed ei vasta nõudmistele, on isiksuse terve areng pidurdatud, samuti on ohustatud vaimne tervis. Sel juhul ei saa juttugi olla adekvaatsest eneseteostamisest ega harmoonia taotlusest — isiksusel kaob eneseaustus.

Et olla efektiivne vaimse tervise optimaalses mõttes, tuleb oma võimeid ühiskonna teenimisel realiseerida ratsionaalselt. Siia kuulub adekvaatne otsustamine, võime näha ja reaalset tajuda iga liiki fakte, kasutada neid täpselt, vähendamata üht või suurendamata teist. Seda nimetatakse igapäevases elus kaineaks mõistuseks.

Efektiivne eksisteerimine eeldab veel iseseisvust, tegevusvabadust, emotsionaalset sõltumatust. Omaalgatuslik tegevus, mis baseerub ratsionaalsel mõtlemisel, soodustab entusiasmi, optimismi ja rahuldustunnet. Eriti tähtis on optimism. Teatavasti optimistlik suhtumine avastab ja loob järjest uusi võimalusi, organiseerib mõistust ja tõstab selle mõjusust.

Kui kõik eeltoodud mõtted kokku võtta, võib vaimset tervist iseloomustada kui **isiksuse intra- ja interpersonaalset kohanemist, kui efektiivsuse optimumi, mis tähendaks miinimumi ebakõlasid ja pinget**.

Vaimne tervis ei ole staatiline kontseptsioon, seda kannab jätkuva kohanemise protsess. Vaimne tervis sisaldab nii füüsilise kui ka sotsiaalse faasi, ta hõlmab kõiki elamise aspekte. Positiivne vaimne tervis on sotsiaalse elu progressiivne eesmärk. See on väljakutse isiksuse arengule, tema sotsiaalsele täiustumisele.

#### **Kirjandus**

1. H. W. Bernard, Mental Hygiene for Classroom Teachers. N. Y., 1952.

2. M. Jahoda, Social Psychology. In «Interrelations between the Environment and Psychiatric Disorders». N. Y., 1953.
3. S. M. Jourard, Personal Adjustment. N. Y., 1953.
4. I. Kon, Isiksuse sotsioloogia. Tln., 1971.
5. R. S. Lazarus, Patterns of Adjustment and Human Effectiveness. N. Y., 1961.
6. Ü. Oll, Egotsentrilise maailma kõverpeegeldus. «Edasi» 1968, 16. aug.
7. P. M. Symonds, Education and Psychotherapy. «Journal of Educational Psychology» 1949, 40, 1—32.
8. Z. Zaborowski, Emotsionaalsete suhtumiste tasandamine interpersonaalselt. Informatsiooniline materjal uurimistöö metoodika kursuslastele. Tln., 1975.
9. Психогигиена. Большая Советская Энциклопедия. Т. 21, стр. 553, М., 1975.

---

## PUHKUS JA JÕUKOHANE TÖÖ

---

**SAMUEL MÄE**

Õpilaste suvise töö õigest organiseeritusest, sellest, kuidas on arvesse võetud ea- ja jõukohasust, kuidas töö vaheldub huvitava puhkeajaga, töö arvestusest ja veel paljudest muudest teguritest oleneb, kuidas see oma kasvatuslikke eesmärke täidab. Koolides on viimastel aastatel kasutusele võetud väga mitmesuguseid õpilaste suvise töö vorme, nagu elukohajärgsed brigaadid, töö- ning puhke- laagrid ja muud. On välja kujunenud omad traditsioonid. Milline oli õpilaste töösuvi Märjamaa, Vändra, Mustla ja



Saku keskkoolis, sellest teemegi juttu alljärgnevas.

Märjamaa keskkooli õpilased töötasid suvevaheajal kohalikus kooperatiivis, lasteaias, Märjamaa sovhoosis, ka koondise «Eesti Põllumajandustehnika» Märjamaa osakonnas. Eeltööd sobivate töökohtade leidmiseks algasid aegsasti. Juba varakevadel selgitati, kui palju üks või teine tööandjatest suveks õpilasi tööle vajab. Seejärel koostasid klassijuhatajad prognoosiva lehe, millele iga õpilase kohta oli märgitud, kuhu tema suvel tööle kavatseb minna, kui kaua töötada, millistest kokkutulekutest, puhkelaagritest, ekskursioonidest, matkadest, spordilaagritest kavatseb osa võtta. Arvestades õpilaste ja nende vanemate soove, lepiti tööandjatega kokku, kui palju õpilasi ühte või teise asutusse, ettevõttesse või majandisse suunatakse.

Kooperatiivis töötasid õpilased müüja-õpilastena, lasteaias olid kasvatajateks ja abitöolisteks. Nii kooperatiivis kui ka lasteaias töötasid peamiselt keskkooli vanemate klasside tütarlapsed. Sama vanuseastme poisid leidsid aga meelepärasemad tööd koondise «Eesti Põllumajandustehnika» Märjamaa osakonnas maa-arenduse abitöödel.

Märjamaa sovhoosis töötas 59 õpilasest koosnev tööühm. Rühma tööaeg oli kolm nädalat, kuid üksikud õpilased töötasid ka vähem, mis oli tingitud perekonna puhkeplaanidest. Tööde juhendajaks oli määratud üks õpetaja, sovhoosi poolt oli õpilaste töö juhendajaks parteiorganisatsiooni sekretär. Õpilasi toitlustati majandi kulul kord päevas. Koos töötati kodumajandis, kuid ühiseid vaba aja üritusi, nagu matku, ekskursioone, lõkkeõhtuid ei korraldatud, kuna rühma tööd juhendanud õpetajal ei olnud see võimalik.

Suvel tehtust arvestuse pidamiseks, parema klassi väljaselgitamiseks koostasid klassijuhatajad aruande, kuhu märgiti iga õpilase kohta tema töökoht ja aeg, väljateenitud töötasu, osavõtt puhkelaagritest, kokkutulekutest, matkadest ja ekskursioonidest, spordilaagritest, küüliku- või linnufarmi hooldamisest (kodudes), muu tegevus. Iga klassi suvise

töö kokkuvõtete tegemisel ja analüüsimisel võrreldi ka kevadisi prognoosilehti.

Kokkuvõtted näitasid, et 80 protsenti 8.—10. klassi õpilastest töötas suvevaheajal tasulisel töökojal. Ülejäänud ei olnud töötanud, vaid abistasid vanemaid kodustes töödes, olid maal vanavanemate või sugulaste juures. 8.—10. klassi õpilaste suvevaheajal väljateenitud keskmine töötasu oli 76 rubla.

Suvel kogusid Märjamaa keskkooli õpilased ka ravimtaimi. Kui tööks majandites ja mujal konkreetseid kohustusi vastu ei võetud, siis ravimtaimi pidi iga õpilane koguma vähemalt 150 grammi. Tegelikult kogus iga õpilane aga kaks korda rohkem ja kool on sellel alal juba aastaid rajoonis esikohal.

Kokkuvõtte suvisest tööst tehakse teatavaks kogu kooliperale kaks korda. Esialgsed töötulemused teatati õppeaasta avaaktusel 1. septembril. Traditsioonikohaselt on sellest osa võtnud ka majandite esindajad ning premeeritud tublimaid. Lõplikud kokkuvõtted suvisest tööst tehakse tavaliselt oktoobrikuus.

Märjamaa keskkooli õpilaste suvise töö tugevaid külgi on see, et enamik õpilasi töötas suvevaheajal juba algklassidest alates. Suur osa neist leidis tööd vanemate töökohas. Seega lastevanemate kasvatava mõju ulatus ka suvevaheajaga, mis on eriti hinnatav. Ka töökollektiivid, kus lapsed suvel töötasid, olid head. Vajaka jäi õpilaste vaba aja veetmise organiseerimises.

Mustla keskkoolis on juba aastaid õpilaste suvise töö põhivormiks 1.—8. klassi õpilaste suvine töömalev Tarvastu kolhoosis. Töömalev töötas poolteist kuud, selle tööst võttis osa iga päev 80—90 õpilast. Töömalevat juhendasid kaks õpetajat.

Töö algas hommikul kell 9 ja tööle viidi õpilased bussidega. Peale kella 11 viidi õpilased sööma, sellele järgnes vaba aja veetmine ja vajaduse korral ka peale lõunat paar tundi tööd. Igal nädalavahetusel sõidutasid majandi bussid õpilased matkadele ja ekskursioonidele. Kooli juhtkond hindab eriti seda, et nädalavahetusel oli õpilaste tegevus kol-



hoosi juhatuse pideva hoole ning tähelepanu all.

Õpilasi toilitustati töömalevas majandi kulul. Väga hästi oli sisustatud õpilaste vaba aeg. Eriti suure kasvatustliku väärtusega on kombineeritud matkad Suure Isamaasõja lahingutega seotud paikadesse, nagu Velikije Lukisse, Salduse rajooni ja mujale.

Kokkuvõttes suvisest tööst tehti kooliaasta avaaktusel. Sel aastal premeeriti ligi neljakümmend paremat töömeest.

Majand hoolitseb hästi ka õpetajate eest, kes töötavad suvel õpilastega. Neile makstakse õpilaste suvise töö juhendamise eest töötasu ja antakse majandi kulul tuusik Narva-Jõesuusse.

Vändra keskkooli õpilased töötasid põhiliselt šeffmajandis Vändra kolhoosis. Suve läbi töötas seal 20- kuni 25-liikmeline 5.—8. klassi õpilasbrigaad. Kooli teist šeffi, koondise «Eesti Põllumajandustehnika» Vändra osakonda abistasid vanemate klasside õpilased. Nad töötasid 4—6 nädalat, koristasid kive ja kände maaparandusobjektidel. Tehtu eest maksti ettenähtud normatiivide alusel. Preemiaks andis ettevõtte sellele töörühmale bussi tasuta ekskursioniks Taga-Karpaatiasse. Paljud õpilased töötasid koos vanematega Türi Metsakombinaadi Vändra tsehhis.

Suviseks tööks ja ühiskonnakasulikuluks tööks võeti kevadel komsomoli üldkoosolekul vastu kohustused. Nii tuli igal 6. klassi õpilasel töötada suvevaheajal 10 päeva, 7. ja 8. klassi õpilasel 15 ning 9. ja 10. klassi õpilasel 20 päeva. Tööpäeva pikkus vastavalt 3, 4 ja 6 tundi. Peale selle kohustus iga 7.—10. klassi õpilane tegema 20—24 tundi ühiskonnakasulikku tööd.

Õpilasbrigaadi üle peeti arvestust päevikus. Kolhoos vormistas brigadirina tööle õpetajast kasvataja, kelle ülesandeks oli nii õpilaste töö juhendamine kui ka selle üle arvestuse pidamine. Iga õpilase tööd hinnati päevade kaupa. Oma vahetuse lõpul tegi õpetaja brigaadi päevikusse kokkuvõtte tehtud tööst, vajaduse korral ka üksikute õpilaste kohta ettepanekud majandi juhtkonnale.

Õpilaste suvise töö ja tegevuse üle pidas iga klass arvestust perfokaartidel. Kaart on jagatud kaheks. Esimene osa täideti kevadel ja seal on näidatud matkad ning ekskursionid ajaliselt, ühiskondlikud ülesanded, muud ettevõtmised. Sügisel täidetavas osas tehti märkused täitmise kohta samade jaotuste alusel. Kaardi teisel küljel tehakse kokkuvõtteid suvisest tööst.

Peale selle anti kevadel igale õpilasele suvise tegevuse kaart. Sinna märgiti 1) suvetöö (kui see oli määratud), 2) konsultatsioonide ajad, 3) matk, 4) ekskursion, 5) suvised tööülesanded, 6) aiatöö aeg, 7) töötas (kus, mis ajast mis ajani, töötasu), 8) mis kellani oli õpilasel lubatud õhtul väljas viibida.

Kokkuvõtteid suvistest tööddest tehakse traditsioonilisel «leiva päeval». See toimub põllumeeste päeval. Selleks korraldatakse pidulik õhtu, kuhu on kutsutud ka kõikide majandite ja ettevõtete juhtivad töötajad ning ühiskondlike organisatsioonide esindajad. Majandid premeerivad paremaid õpilasi tavaliselt raamatute, hinnaliste nahkehistööde, kirjutusvahendite komplektide või muu taolisega. Vahel antakse ka rahalisi preemiaid 10 kuni 20 rubla suurustes summas. «Leiva päevaks» ilmub alati seinalehe erinumber.

Suvel koordineeris õpilaste tööd direktori kohustetäitja. Eelmisel suvel tuli paaril korral koos klassijuhatajatega kodus käia, sest tegelik elu ei läinud kokku kevadel koostatud plaanidega. Sel suvel laabus aga kõik häireteta.

Ka Vändras õpilased ainult töötasid, vaba aja üritusi neile ei organiseeritud. Mõnes elukohajärgses brigaadis seda siiski tehti. Nii organiseeris Suurejõe kolhoos oma õpilastele kuuajalise töö- ja puhkelaagri, kus õpilased viibisid kella 9-st kuni 18-ni. Sellest ajast 4—5 tundi tehti tööd, ülejäänud aeg kulutati ühiste mängudele, matkadele, spordivõistlustele. Laagrit juhendasid kaks õpetajat. Üks neist oli koos õpilastega töö, teine juhendas vaba aja veetmist.

Siingi on kiiduväärt õpilaste töötamine õpetajast kasvataja juhendamisel. See tagas nii tööaja õige kasutamise kui ka



õpilaste töö hea kvaliteedi. Puudu jäi aga õpilaste vaba aja sisustamisest.

Saku keskkoolis oli õpilaste suvine töö koondatud kahte töö- ja puhkelaagrisse, millest võttis osa kokku 240 õpilast. Töö- ja puhkelaagrid olid Juuliku katsebaasis ja Saku näidissovhoosis, kumbki laager töötas kaks vahetust. Igas vahetuses oli laagris kaks õpetajast kasvatajat. Üks juhendas tööd, teine organiseeris vaba aja veetmist. Peale selle töötasid elukohajärgsed brigaadid Kurtina Linnukasvatuse Katsejaamas, Eesti Maa-viljeluse ja Maaparanduse Teadusliku Uurimise Instituudis, Saku näidissovhoosis.

Töö- ja puhkelaagrites tehti 4 tundi tööd päevas. Ülejäänud aeg oli ette nähtud kultuurmassilisteks üritusteks. Mängude, matkade, ekskursioonide kõrval oli tähtis koht vestlustel, mida korraldasid majandite spetsialistid. Nendel vestlustel kõneldi peamiselt kodumajandi saavutustest IX viisaastakul ja X viisaastaku ülesannetest. Õpilasi toitlustati kaks korda päevas majandite kulul; oode toodi põllule, lõuna anti sööklas.

Tegevuse huvitavamaks, lastepärasemaks muutmise eesmärgil oli kumbki rühm jagatud kolmeks salgaks. Igal salgale oli oma nimi ja juhtimiseks valitud komandör. Salgakomandörid moodustasid rühmanõukogu. Iga komandör vastutas oma salga töö eest. Õpilaste aktiivi kasutati ka vaba aja plaanide koostamisel, kord nädalas anti välja laualehte, toimusid isetegevuse konkursid, lõkkehõhtud. Laagripäev lõpetati kell kuus õhtul.

Kasvatajad koostasid kogu vahetuseks kasvatustöö perspektiivplaani ja nädala operatiivplaani. Nädala operatiivplaanide koostamisel võeti arvesse õpilaskiirvi ettepanekud. Igal rühmal oli oma loominguiline rühmalaul.

Kõikidele rühmadele organiseeriti nädalavahetustel pikemad ekskursioonid, iga vahetuse lõpul aga 3–4-päevane telklaager Peipsi ääres, Varblas või mõnes põhjaranniku looduslikult kaunis paigas, kokku 12 sellist laagrit.

Kõikides vahetustes korraldati ujumiskursused «Kalevi» siseujulas või Tal-

linna Mererajooni Spordikooli noorte eelsoojendusega ujulas. Nii et vahetuse lõpuks omandas iga puhkelaagrist osavõtja ka ujumisoskuse.

Töö- ning puhkelaagrite organiseerimist abistasid Saku näidissovhoosi, Juuliku katsebaasi ja EMMTUI ametiühingu organisatsioonid. Samuti võtsid need organisatsioonid oma õlgadele kõik majandusmured.

Õpilaste ühiskonnakasuliku töö organiseerimiseks ja arvestamiseks töötas pioneerimaleva nõukogu juures töövalve staap. Staap organiseeris kevadel ka töö- ning puhkelaagrite koosseisud ja pidas suvel nendega sidet.

Kokkuvõttes õpilaste suvisest tööst tehti septembrikuus konverentsil «Minu töö on osake koduvabariigi tööst», millest võtsid osa ka majandite esindajad. Möödunud suvevaheajal töötasid Saku keskkooli (siis veel Saku 8-klassilise kooli) õpilased põllumajanduslikel töödel kokku 26 864 töötundi (õpilaste arv sel õppeaastal koos 9. klassidega on 422). Töö- ning puhkelaagrites töötasid kasvatajatena 7 õpetajat. Kõikides rühmades kokku aga 16 õpetajat.

Kuidas hindavad lastevanemad selliseid suviseid õpilaste töö- ja puhkelaagreid? Direktor V. Juurik iseloomustas lastevanemate hoiakut: «Kui seitse aastat tagasi alustasime esimese töö- ja puhkelaagriga, nägime suurt vaeva, et vajalik arv õpilasi suvel kokku saada. Igal aastal osavõtjate arv suurenes. Sel kevadel oli aga soovijaid rohkem, kui vastu võtta suutsime.»

Laagrirühmade töö, nagu mujalgi, oli peamiselt mitmesuguste kultuuride hooldamine ja rohimine. Elukohajärgsetes brigaadides olid ka alalised hooldusobjektid, näiteks EMMTU Instituudis töötav elukohajärgne brigaad hooldas haljasalasi, Saku näidissovhoosis töötas elukohajärgne brigaad heakorrastustöödel.

Kahtlemata töötavad õpilaserühmad suvevaheaegadel teisteski koolides. Saku keskkooli õpilaste suvise töö organiseerimisel peatusime pikemalt sellepärast, et näidata, kuidas on võimalik õpilaste suvist tööd ja meelepäraselt vaba aja veet-



mist huvitavalt ning kasulikult organiseerida siis, kui õpilased käivad koolis mitmest majandist. Saku keskkool on hea näide ka selle poolest, kuidas hea tahtmise ning töö õige organiseerimisega on võimalik rohkem õpetajaid haarata õpilaste suvist tööd ning vaba aja veetmist suunama, nii et see töö ei muutuks koormavaks ainult üksikutele õpetajatele.

Nagu kirjeldatud nelja kooli kogemused näitavad, saavad õpilased suvevaheajal palju teha kodumajandite abistamiseks. Hoopiski tähtsam kui tehtud tööhulk ja väljateenitud rublad on asja kasvatuslik külg. Pannes õpilased jõukohasele tööle, leiame nende energiale suvevaheajal kasuliku rakenduse. Paljud lapsed, kes vanemate tööolles jääksid järelevalveta, on nii täiskasvanute ning omaealiste kollektiivi silma all. Jõukohane töö kodumajandi heaks kasvatab armastust kodukoha ning selle tööinimeste vastu. Kaugeltki viimasel kohal pole ka rõõm tehtud tööst. Organiseeritud töö- ning puhkelaagrites omandatakse vabal ajal mõndagi kasulikku, õpitakse näiteks ujuma. Matkad kodukoha lähemasse ümbrusse kasvatab armastust kodumajandi, tema revolutsioonilise mineviku vastu ja mõneski noorukis valmib kindel otsus jääda pärast elukutse omandamist kodumajandisse tööle.

Kirjeldatud töövormid on tuntud juba kauemat aega, näiteks elukohajärgsed brigaadid. Aja jooksul on mõndagi uut nende töösse juurde tulnud, mõnigi asi vajaks aga läbimõtlemit, ajakohastamist. Eriti vaba aja veetmine. Kui Saku kooli töö- ning puhkelaagrites arvestati õpilasakiivi ettepanekuid nädala operatiivplaanide koostamisel, kasutati õpilasakiivi sotsialistlikust võistlusest kokkuvõtete tegemisel, võeti arvesse vajadust laagriromantika järele, andes rühmadele oma nimetused («Mullamutid», «Kõpla-Jutsid» jne.), siis mitte igas koolis ei tehta seda. Kirjeldatud koolideski töötas ainult puht töölaagreid.

Arvestades õpilaste suvise töö ning puhkuse organiseerimise kasvatuslikku tähtsust, tuleks iga kooli pedagoogilises kollektiivis teha kokkuvõtteid sellest, tuua välja puudujäägid ning kavandada

aegsasti järgmise suve plaanid. Eriti peaks aga mõtlema

■ töö jõukohasusele ja vaheldusele, ■ sotsialistliku võistluse organiseerimisele tööühmade vahel,

■ õpilasakiivi rakendamisele ja kasvatamisele nii tööst kokkuvõtete tegemisel kui ka vaba aja ürituste kavandamisel,

■ pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide osale õpilaste töösuve organiseerimisel,

■ eakohasusele ning laagriromantikale vaba aja sisustamisel,

■ kodumajandi saavutuste, tema tööinimeste tutvustamise eakohaste vormide leidmisele,

■ kodu-uurimusliku töö võimalustele vabal ajal.

Kõike eeltoodut arvesse võttes peaks kokkuvõtteid tehes arvestama seda, et suvevaheaeg on eelkõige õpilaste puhkus ja et töö ei muutuks omaette eesmärgiks. Küll on aga jõukohane füüsiline tegevus koos sisuka vaba aja veetmisega tegurid, mis aitavad õpilastel taastada jõuvarusid pingsaks vaimseks tegevuseks.



---

# ÕPILASTE FÜSIKAALASTE TEADMISTE STRUKTUUR

---

**GUNNAR KARU**

Teadmiste omandamine on keerukas ja pikaajaline protsess. Et seda juhtida, on vaja eraldada kvalitatiivselt erinevad etapid lõppeesmärgi poole liikumisel. Sellele on viimastel aastatel pühendatud palju tähelepanu. Meie vabariigis on füüsikaalaste teadmiste analüüsimisel kasutatud neljatasemelist mudelit, mis võimaldab konkretiseerida õpetamise lõppeesmärki ja täpsustada vahepealseid. Õppematerjali omandamise esimeseks tasemeks on **identifitseerimistase**. Siin eeldatakse sellist materjali omandamist, et õpilane suudab selle ära tunda (näiteks oskab antud definitsioonvalemite hulgast üles leida õige definitsioonvalemi, esitatud ühikute hulgast küsitava füüsikalise suuruse mõõtühiku jne.). Mõttetegevus tugineb alternatiivsetele otsustustele. Äratundmine võib toimuda kas lühema või pikema arutluse tulemusena, kuid oluline on tingimus, et kõik vastusevariandid on õpilasele kätte antud ja ta peab esitatute hulgast õige üles leidma. Identifitseerimine on vajalik

kujundatavate mõistete oluliste tunnuste kasutama õpetamisel.

Teist taset nimetatakse **reproduktseerimistasemeks**. Sellele on iseloomulik õpitu iseseisev ja õige reproduktseerimine mälu järgi. Sageli pole võimalik kindlaks teha, kas reproduktseeritav on mehaaniliselt pähe õpitud või on sellest ka sisuliselt aru saadud. Füüsika õppimisel on reproduktseerimistasemel vaja omandada füüsikaliste nähtuste, suuruste, mõõtühikute definitsioonid, seaduste sõnastused ja teooriate põhiseisukohad, kuna muidu õpilane ei saa aru füüsika keelest.

Kolmandaks on **tüüpilistes olukordades kasutamise tase**. Materjal on omandatud sellisel määral, et õpilane oskab teadmisi kasutada niisuguste konkreetsete ülesannete lahendamisel, millistega analoogilisi on varem klassis lahendatud. Lisaks mäluks omab sellel tasemel tähtsa koha ka refleksioon. Kui tehted on kujundatud vaimsete tehete etapiviisilises teoorias (1) kirjeldatud kolmandat tüüpi orienteeruval alusel, jääb see ülesannete lahendamisel muutumatuks. Füüsika õppimisel on vaja sel tasemel omandada ülesannete lahendamise, mõõteriistade ja katseseadmete kasutamise oskused.

Teadmiste omandamise kõrgeimaks tasemeks on uutes **olukordades kasutamise tase**. Sellele on iseloomulik teadmiste lai ülekandmine ja transformatsioon. Tegevus tugineb loovmõtlemisele. Kuigi tulemus on ainult subjektiivselt uus, ei vähene selle mõju õpilaste arengule. Tüüpiline on varem omandatud tehete orienteeruva aluse ulatusliku muutmise vajadus või hoopis uute tegevusprogrammide väljatöötamine. Aine omandamist neljandal tasemel nõuab füüsikaolümpiaadidel esitatavate ülesannete lahendamine, mis on kas liigsete või puudulike andmetega, omavad mitut lahenduskäiku, valdkond, millest lahendust tuleb hakata otsima, on täpselt määramata, lahenduse käigus on vaja täiendavalt sisse viia lisatingimusi jne.

Õppimisel toimub liikumine madalamatelt tasemetelt kõrgemate suunas. Teatud pildi sellest protsessist annab 1975/76. õ.-a. kevadel Eesti NSV Haridusministeeriumi füüsikakomisjoni kor-



raldatud kontrolltöö Tallinna linna ja Valga rajooni koolide seitsmendates klassides. Tööst võttis osa 696 õpilast. Tulemusi iseloomustame suurusega  $R = \frac{T}{M} \cdot 100\%$ , kus T — tegelikult saadud punktide arv, M — maksimaalselt võimalik punktide arv.

Identifitseerimistasemel on R väärtus mõõtühikute tundmisel 80%, füüsikaliste suuruste tähiste tundmisel 82%, mõõteriistade tundmisel 81%, molekulaar-kineetilise teooria elementide tundmisel 84%.

Reprodutseerimistasemel kõigub R väärtus 74% kuni 79%-ni. Kõige paremini reprodutseeriti difusiooni, kõige halvemini rõhu definitsiooni.

Tüüpilistes olukordades kasutamise tasemel kõigub R väärtus 51% kuni 76%-ni. Kontrolliti nii arvutusülesannete lahendamist kui ka laboratoorsete töödega seotud oskusi. Tunduv erinevus on ühe ja kahe valemi kasutamisega seotud ülesannete lahendamise oskuses. Kui ühe valemi ülesannete lahendamisel  $R=57\%$ , siis kahe valemi ülesannete puhul  $R=20\%$ . Laboratoorsetest töödest andis hõõrdeteguri määramine tunduvalt parema tulemuse ( $R=76\%$ ) kui tahke keha tiheduse määramine ( $R=59\%$ ).

Kuna analüüsitava töös puudusid uutes olukordades kasutamise tasemele vastavad ülesanded, kasutame 7. klassi füüsika redeltestidele antud vastuseid, kus selgub, et uutes olukordades kasutamise tasemel kõigub R väärtus 5% kuni 28%-ni.

Tulemustest selgub, et kui esimesel kolmel omandamistasemel R väärtus langeb sujuvalt, siis üleminekul neljandale tasemele teeb ta hüppe. Selle põhjal võib oletada, et üleminekul loovmõlemist nõudvate ülesannete lahendamisele toimub kvalitatiivne hüpe ja IV taseme saavutamine pole võimalik tüüpilistes olukordades kasutamise taset nõudvate ülesannete mehaanilise lisamisega.

Järgnevalt huvitab meid omandamistasemete seos ja selle tugevus. Korrelatsioonanalüüsi lähteandmed on saadud

7. klassi redeltestidele antud vastustest. Usaldatav seos 5%-sel usaldusnivool esineb 0,10 suuremate korrelatsioonikordajate korral. Korrelatsioonimaatriks on toodud tabelis 1.

Tabel 1

|          | I tase | II tase | III tase | IV tase |
|----------|--------|---------|----------|---------|
| I tase   | 1      | 0,27    | 0,34     | 0,01    |
| II tase  |        | 1       | 0,38     | 0,11    |
| III tase |        |         | 1        | 0,17    |
| IV tase  |        |         |          | 1       |

Tabelist selgub, et esimesed kolm taset moodustavad bloki, mida iseloomustavad enam-vähem ühesugused korrelatsioonitegurite väärtused. Kõige tihedam on seos II ja III taseme vahel. Eraldi seisab IV tase, millel on statistiliselt usaldatav väga nõrk seos ainult III tasemega. Nii saab kinnituse eespool toodud oletus kvalitatiivsest hüppest üleminekul uutes olukordades kasutamise tasemele.

Suhteliselt madalad korrelatsioonitegurite väärtused viitavad sellele, et üleminekul ühelt omandamistasemelt teisele ei ole rangelt determineeritud. Õpilased võivad saavutada häid tulemusi näiteks tüüpülesannete lahendamisel ka ilma obligatoorse füüsikaliste suuruste definitsioonide reprodutseerimiseta ja vastupidi.

Et selgitada, kas õpilaste füüsikaalaste teadmiste struktuur sõltub andekusest, kasutame ülevabariigilisest füüsikaolümpiaadist osavõtnute vastuseid 7. klassi redeltestidele. (Eeldame, et ülevabariigilisele olümpiaadile pääsevad füüsikas andekad õpilased.) Tulemused on koondatud tabelisse 2.

Tabel 2

|          | I tase | II tase | III tase | IV tase |
|----------|--------|---------|----------|---------|
| I tase   | 1      | 0,28    | 0,16     | 0,28    |
| II tase  |        | 1       | 0,47     | 0,29    |
| III tase |        |         | 1        | 0,40    |
| IV tase  |        |         |          | 1       |



Korrelatsioonmaatriksite võrdlemisel selgub, et mõlemates gruppides on kõige tihedam seos II ja III taseme vahel. Järelikult nõuab edukas tüüpülesannete lahendamine head füüsika keele tundmist.

Teiseks ilmneb, et andekate õpilaste grupis ei seisa IV omandamistase ülejäänutest lahus nagu tabelis 1. See näitab, et nendel õpilastel on IV tasemele üleminekuga seotud kvalitatiivne hüpe juba toimunud ja teadmiste struktuur on ühtlasem kui 7. klassi õpilastel tervikuna.

#### Kirjandus

1. Н. Ф. Талызина. Управление процессом усвоения знаний. МГУ, 1975.

---

## RÜHMATÖÖ VÕIMALUSI KUNSTIÕPETUSE TUNDIDES

---

### OLEV KÕÖSEL, Vändra keskkooli kunstõpetaja

Et muuta sisukamaks ja huvitavamaks kunstõpetuse tund üldhariduskoolis, kasutada paremini kunstõpetuses peituvaid võimalusi noore inimese kasvatamiseks, et täita kunstõpetusele esitatud eesmärgid, selleks on ka kunstõpetuse tunnis vaja kasutusele võtta uusi õpetamise meetodeid.

Viimastel aastatel on koolis õppetunnis leidnud kindla koha rühmatöö. Ka kunstõpetuse tundides on rühmatöö edukalt kasutatav.

Peatuksingi rühmatöö võimalustel kunstõpetuse tundides.

Rühmatööd on kunstõpetuses võimalik kasutada ühes õppetunnis üksikküsimuse lahendamisel või mitme õppetunni vältel mingi ülesande täitmisel.

Näiteks guaššmaali tund 5. klassis. Teema «Võidusõit», temaatiline kompositsioon.

Õpilastel on kavand valmis ja selle põhjal tehtud ka eeljoonis. Tööks värvi-

dega jaotatakse klass rühmadeks. Aega — 2 tundi.

Ülesanded rühmadele:

I rühm. Guaššmaali värvilahendus toon-toonis. Kasutada värvilahenduses eri võimalusi (värvusi).

II rühm. Guaššmaali ülesehitus värvuste kontrastile. Tuua esile eri värvilahendusi.

III rühm. Kasutada guaššmaali värvilahenduse eri võimalusi ülesehituses vastandvärvustele.

IV rühm. Guaššmaali värvilahendused soojade-külmade värvuste abil.

V rühm. Guaššmaali värvilahendus heleduse-tumeduse abil.

Eriti sobib see võimalus värvusteõpetuses või kordamisel.

Kuid rühmatööna võib korraldada kogu kunstõpetuse tundide veerandi, poolaasta või terve õppeaasta töö.

Viimati nimetatud võimalusele olidki rajatud katsed. Rühmatöö põhimõtete kasutamiseks alustati 4. klassis õppeaasta algul ja tööd jätkati 5. ning 6. klassis kogu õppeaasta vältel. Klassides oli 25...30 õpilast. Klassid jaotusid 5 või 6 rühmaks, kusjuures rühmas oli 4...6 õpilast. Rühma moodustamise lähtealuseks on tegelemine ühe tehnikaga mingi aja vältel. Seega tegeleb tunnis iga rühm eri tehnikaga. Näiteks 4. ja 5. klassis töötavad tunnis järgmised rühmad:

I rühm — akvarellmaal, II rühm — guaššmaal, III rühm — pastellmaal, IV rühm — papitrükk, V rühm — diatüüpia, VI rühm — tušijoonistus.

6. klassis asendub papitrükk linoollõikega.

Igal rühmal on kasutada vajalik arv töökohti kõikide materjalide ja vahenditega. Õpilaste töökohad rühmas asetsevad üksteise lähedal, kuid rühmad on üksteisest piisavalt eraldada.

Rühmade moodustamisel on arvestatud õpilaste soove, võimeid, kalduvusi ja huve. 4. klassis rühmade koosseis tavaliselt muutub. Õpilane huvitub teistestki tehnikatest ja mõnes tehnikas tööd ei õnnestu. Soovitav on valmistada siiski vähemalt kaks tööd ühes rühmas ja seejärel minna üle teise. 5. klassides kuju-

neb välja püsivam rühmade koosseis.

4. klasside õpilased tegelevad õppeaasta vältel 3 või 4 tehnikaga, 5. klasside õpilased 2 või 3 tehnikaga, kusjuures lemmiktehnikale kulutatakse juba rohkem aega. 6. klassis tegeldakse 1 või 2 lemmiktehnikaga. On olnud juhtumeid, kus mõni pakutud tehnika ei ole klassis populaarne. Siis on rühmade arv jäänud samaks, kuid ühe tehnikaga tegeleb 2 rühma. See pakub võimaluse rakendada neis rühmades eri värvusteõpetuse küsimusi, eri temaatikat ja süvendada rühmadevahelist võistlust.

Rühmatöö ei välista võimalust anda tunnis selgitusi, vestelda, arutleda kogu klassiga, kuid pakub paremaid võimalusi tööks individuaalselt ja kindla õpilasarühmaga.

Katse korraldamisel püüti vastuseid saada järgmistele küsimustele:

— Milline peab olema materiaalne baas ja kuidas seda ratsionaalselt kasutada?

— Kuidas õhutada õpilasi loomingulisele tööle, muuta töö mitmekesisemaks ja huvitavamaks ning koos sellega arendada õpilaste loomevõimeid?

— Kuidas arendada õpilaste iseseisvust, mõtlemisuskust, panna neid töö juures arutlema?

— Kuidas on võimalik rühma liikmeid aktiveerida, panna neid üksteist abistama, suunama ja kontrollima? Kuidas panna neid üheskoos otsustama töö üle?

— Kuidas kasutada aega ratsionaalselt?

Minu antud tundides on kõige sagedamini kasutatud järgmist õppetunni ülesehitust:

1. Organiseeriv osa — ...1 min.

Töö alustamine või jätkamine. Igal rühmal on mapp õpilastöödega. Akvarell- ja guaššmaalid asetatakse spetsiaalsete alustega riiulile. Alused võimaldavad asetada poolleiolevad ja märjad tööd üksteise peale, neid sealjuures rikkumata. Aluste ja mappide kasutuselevõtt lubab minimaalse ajakuluga poolleiolevad tööd või kavandid leida ja, kui vaja, kohe tööd jätkata. Tööks vajalikud vahendid on töökohal.

2. Uute teadmiste omandamine. Kuju-



tamisõpetuse ja värvusteõpetuse küsimusi. Käe harjutused ... 10 min.

See etapp nõuab õpetajalt kõige suuremat ettevalmistamist. Uus ja korratav materjal, õpilasi huvitavad küsimused, selgitused jne. tuleb õpilastele esitada arusaadavalt ja lühidalt.

3. Õpilaste iseseisev loov töö — 30... .. 35 min. Antud tööülesannete täitmine rühmades.

Õpetaja juhendab rühmi või õpilasi individuaalselt. Tööd suunab õpetaja, kuid palju annavad ka tööplaanid koos teemade soovitusel ja mitmesugused tööjuhendid.

4. Tööde arutelu — ... 5 min.

Arutletakse üksikõpilaste või kogu rühma valmistatud töid. Peale rühma-kaaslaste annab tööle hinnangu ka õpetaja. Iga rühm eksponeerib oma töid 1...2 korda veerandis. Aruanne klassi ees on tähtis kogu rühmale. Tööde väljapanek stendile klassis toimub kiiresti ning hinnangu andmisest, arutelust võtab osa kogu klass.

5. Töö lõpetamine ja töökoha korrastamine — ... 1 min. Töökoht antakse korrastatult õpetajale üle. Koos sellega ka valminud tööde mapp.

Et kunstisõpetuse tunde on nädalas ainult üks, siis tuleb tööks kasutada iga minutit. Kella helisedes on õpilased juba oma töökohal valmis. Tunni lõppedes korrastatakse töökoht nii, et järgmine klass saaks takistamatult tööd alustada. Tööks vajalik on töökohal olemas, lisaks tööplaanid, tööjuhendid, näitvahendid jm. — kõik on kindlatel kohtadel ja õpilastele kättesaadavad.

Tunni etappide järjekord on muidugi suvaline. Õpetaja peaks siiski järjekorra valikul arvestama õpilaste meeoleolu, väsimust, töötahet.

Kui õpilastel on hea töömeeleolu, tuleks kohe tööga alustada, lasta neil pooleliolev meelde tuletada, töösse süveneda ja siis pakkuda uusi teadmisi. Seejärel jätkata tööd ja tunni lõpul korraldada tehtu arutelu. Hea töömeeleolu puhul pole vaja õpilasi häirida, iseseisva töö etappi mitte tükeldada. Kui aga õpilased on halvas meeoleolus, väsinud või kui töö ei laabu, tuleks iseseisvas töös

teha pause nende ergutamiseks ja puhkuseks: vahelduseks huvitav vestlus, tutvumine uue huvitava materjaliga või lõbus tööde arutelu.

On loomulik, et osa õpilasi töötab kiiremini, osa aeglasemalt, mistõttu mõni õpilane alustab uut tööd, mõni alles lõpetab eelmist. Osa valmistab kavandit, osa aga teostab seda juba tehnikas. Erineva töökiiruse juures on õpetajal raske uusi tööülesandeid anda. Korduvad tööülesannete selgitused segavad klassi või rühma. Appi tuleb tööplaan, mille võib koostada veerandiks (vt. lisa 1). Tööplaan sisaldaks esimese osana teemade loetelu ja teise osana soovitusel rühmadele teemade valikuks. Soovitusel võib lisada ka tingimusi värvusteõpetuse alalt.

Tööplaan peab suunama rühmade tööd pikema aja vältel või siis, kui õpilased on oma töödega eri kaugusele jõudnud, võib teisi segamata ja õpetaja poole pöördumata asuda järgmise ülesande täitmisele.

Teemasid peaks rühmale pakkuma õppeveerandiks valikuvõimalusega. Sagedi on õpilastel veel oma lemmikteemad, selleks tuleb jätta tööplaanis vabad teemad. Teemade soovitusel lisatud suunavad õpetuslikud ülesanded värvusteõpetuse kohta sunnivad õpilasi katsetama ja õpitut rakendama (vt. lisa 2).

Õpilane, valinud endale tööplaanist järgmise ülesande, asub kavandit valmistama. Enne seda mõtestatakse teema lahti. Keskastme õpilased tulevad sellega ise toime. Mõnede teemade puhul toimub rühmas sundimatu vestlus. Et kõik õpilased ei tööta korraga ühe teema juures, ei takista see arutelu. Tavaliselt on arutelu rühmas viljakas, siis ei jääda passiivseks kuulajaks. Õpilased on võimelised tõstatama huvitavaid küsimusi, valgustama teema eri külgi. Olemasolevat informatsiooni jagavad õpilased teistele meeleldi.

Mõnel korral võib teema lahtimõtestamisel kasutada ka tööjuhendit, mis suunab õpilase mõtlemist vajalikus suunas. Tööjuhendi abil võib ühe teema kohta valmistada ka mitu kavandit. See annab



võimaluse oma mõtete mitmekülgselt väljendamiseks ja õpilane saab valida neist parima, seega otsustada ise oma töö üle. Ka rühmakaaslased saavad siin hinnanguid ja soovitusi anda. Kavandi koostamisel ei tohi unustada kompositsiooni- ja muid nõudeid, neid võib vajaduse korral meenutada tööjuhend (vt. lisa 3 ja 4).

Kavandamisele järgneb teostamine tehnikas, see on töö materjalide ja värvidega. Tehnika õppimine toimub nooremates klassides õpetaja juhtimisel. Rühmatöö puhul töötavad teised rühmad sel ajal iseseisvalt või vajaduse korral jälgivad ühe rühma tegevust. Keskastme klassides, kui õpilased on nooremates klassides vastava tehnikaga juba tegelnud ja täiendavaid selgitusi saanud, võib tehnikat meelde tuletada ja kasutada tööjuhendi järgi (vt. lisa 5 ja 6).

Õpetaja saab rühmatöö korral tööjuhendeid kasutades suunata õpilasi iseseisvale tööle, õpitu kordamisele ja süvendamisele. Õpilane on sunnitud ka ise mõtlema ja kaasõpilastega nõu pidama.

Igal õpilasel on oma individuaalne töö. Kaasõpilastelt maha- või järeletegemine pole probleem. Õpetaja näeb ja kuuleb, mis klassis toimub ja, kus vaja, juhib õpilasi loovale mõtlemisele.

Tähelepanekute põhjal võib rühmatöö rakendamise kohta öelda järgmist:

1. Tööks piisab õige napist materiaalist baasist. Väikese ja kvaliteetse materiaalse baasi loomine ei tee erilisi raskusi.

2. Huvi kunstõpetuse tunnis tehtava töö vastu on märgatavalt tõusnud. Eri- list huvi on üles näidanud poisid. Paljude poiste lemmiktehnikateks on saanud graafilised tehnikad.

3. Õpilasi on võimalik rakendada jõukohasele ja huvitavale tööle. Jõukohases tehnikas saab õpilane oma võimeid paremini rakendada. Pikemat aega ühe tehnikaga tegeldes õpib ta seda tundma ja loominguliselt rakendama.

4. Töid on võimalik diferentseerida, tunnis ei sega õpilaste eri töötamiskiirus ja aeg. Kõik suudavad alustatud lõpetada. Kasvab töörõõm.

5. Tööjuhendeid kasutades on võimalik õpilased panna mõtlema ja arutlema. Katsetatakse julgelt. Kogu rühma tööle hinnangu andmisega saab aktiveerida rühma liikmeid üksteist abistama, suunama ja kontrollima. Tekib rühmasisene arutelu.

Ka tavalise üldhariduskooli kunstõpetuse tunnis võib saavutada märkimisväärseid tulemusi.

Lisa 1

#### 4. klassi tööplaan

##### I. Teemade loetelu:

1. Koolimine. Kooliteel. 2. Juhtumiteel. 3. Tunnis. Klassis. 4. Metsas. Marjul. 5. Kalal. 6. Matkal. 7. Oues mängimas. 8. Lehti riisumas. 9. Suusatamas. 10. Kelgutamas. 11. Võimlemistunnis. 12. Meie koos emaga (isaga) (mai-, oktoobri-)paraadil. 13. Karjas. 14. Kanafarmis. 15. Aias. 16. Liivakastis. 17. Talvises metsas. 18. Arsti juures. 19. Minu kodu. 20. Pildike linnast (alevist). 21. Vaade aknast. 22. Kosmoselennul. 23. Kosmonaudid Kuul. 24. Merepõhjas. 25. Palli mängimas. 26. Sõbra portree. 27. Võidujooks. 28. Piirivalvurid. Meie armee. 29. Ehitame lumemehe. 30. Metsas. 31. Minu sünnipäev. 32. Mänguasjad. 33. Meie klass. Meie meeskond. 34. Suure puu otsas. 35. Rattasõit. 36. Kiilid. 37. Liblikad. 38. Kollid, krõllid. 39. Önnitluskaart. 40. Ümbrispaber raamatule.

II. Teemasoovitusi rühmadele esimesel poolaastal.

| Rühma nimetus    | Teema nr.                        |            |
|------------------|----------------------------------|------------|
|                  | I veerand                        | II veerand |
| I Akvarellmaal.  | 1., 5., 18., 6., 8., 15., 30.    |            |
| II Guaššmaal.    | 2., 4., 12., 7., 18., 6., 17.    |            |
| III Pastellmaal. | 3., 18., 13., 14., 11., 30., 29. |            |
| IV Papi-trükk.   | 2., 22., 32., 14., 25., 34., 9.  |            |
| V Diatüüpia.     | 7., 5., 11., 15., 38., 10., 33.  |            |
| VI Tušijoonis.   | 5., 16., 19., 21., 23., 24., 39. |            |



Muud tehnikad (vesitrukk, naturaaltrükk) 39., 40.

Vali antud teemade hulgast endale meelepärased. Kui sul on oma lemmikteema, võid ka seda kasutada.

Nõudeks jääb, et esimesel veerandil peab valmima vähemalt 2 tööd ja teisel veerandil 3 tööd.

Valinud teema, asu kiiresti kavandit valmistama! Juhendi selleks leiad töökohtalt.

Lisa 2

#### 4. klassi tööplaan

III. Teemasoovitusi rühmadele III veerandiks.

I r. Akvarellmaal. 1. Kelgutamas.\*) Värvilahendus soojade-külmade värvuste abil. 2. Pildike linnast (alevist). Värvilahendus toon-toonis. 3. Liblikad. Kasuta värvuste kontrasti. 4. Talvises metsas. Kasuta vastandvärvuste paari.

II r. Guašmaal. 1. Suusatamas. Värvilahendus toon-toonis. 2. Ehitame lumemehi.\*) Värvilahendus soojade-külmade värvuste abil. 3. Võidujooks. Võidusõit. Kasuta vastandvärvusi. 4. Kosmonaudid Kuul. Värvilahendus toon-toonis.

III r. Pastellmaal. 1. Palli mängimas. Ülesehitus värvuste kontrastile. 2. Piirivaluurid.\*) Värvilahendus toon-toonis. 3. Kollid, kröolid. Kasuta vastandvärvusi! 4. Sõbra portree. Lahendus soojade-külmade värvustega.

IV r. Papatrukk. 1. Kosmoselennul. Trüki sobivas toonis paberile. 2. Sõbra portree. 3. Rattasõit.\*) Trükkimiseks valmista sobiv toon-toonis paber akvarellidega. 4. Õnnitluskaart. Leia sobiv värvilahendus.

V r. Diatüüpia. 1. Rattasõit. Kasuta vastandvärvuste paari. 2. Minu sünnipäev. Värvilahendus. 3. Vaade aknast. Lahendus heleduse-tumeduse abil. 4. Kosmonaudid Kuul.\*) Kasuta üht sobivat värvitooni lisaks mustale.

VI r. Tušijoonis. 1. Minu sünnipäev. Ülesehitus heledusele-tumedusele. 2. Suusatamas. Kasuta toon-toonis paberit. 3. Metsas.\*) Koloreeritud joonistus vastandvärvusi kasutades. 4. Meie klass.

\*) Kasuta antud teema puhul tööjuhendit.

Meie meeskond. Ülesehitus heledusele-tumedusele.

Pea meeles!

Kavand olgu naabrite töödest erineva ülesehitusega. Olgugi et värvilahendus on ette antud, olgu kasutatavad värvused naabrite omadest erinevad.

Lisa 3

Tööjuhend 4. klassile.

Teema: «Kelgusõit».

Enne kui asud kavandit valmistama, loe antud jutuke läbi ja vali meelepärane pildike toimuvast!

1. On külm talveilm. Poisid aga ei karda külma. Nad on hulgakesi kogunenud kelgumäele. Ega see mägi nii kõrge olegi, aga kelgusõit on küll tore. Eriti tore on võidu alla lasta.

Juba seataksegi võistluseks valmis kaks suuremat kelku. Ka võistkonnad, kummalegi kelgule kaks poissi, on startivalmis. Esimene neist istub kelgul ja teine on valmis iga hetk kelku mäest alla tõukama. Pealtvaatajad on tõmbunud veidi eemale. Kohtunik on kirju salli üles tõstnud.

2. Start. Kelgud poistega alustavad võidusõitu mäest alla. Eesistujad on tegevuses juhtimisega, tagumised poisid püüavad neid kõigiti aidata. See on ju võidusõit! Tundub, et Teedu-Priidu kelk hakkab edu saavutama. Pealtvaatajad ergutavad. Ka kohtunik kiirustab mäest alla.

3. Samas leiab esimene kelgunina pehme lumehange ja hetke pärast seisab kelk tühjalt ning poolviltu lumme vajununa... Mis siis õieti juhtus?

4. Üleval mäel hõiskavad võitjad. Teised aga on lööduna vait. Võib-olla selles peitubki kelgusõidu lõbu. Võistlused jätkuvad.

Tuleta meelde, millistele nõuetele kavand peab vastama. Asu tööle!

Tööjuhend 6. klassile.

Teema: «Töökoja».

Enne kui asud kavandit valmistama, mõtle, kuidas vastata järgmistele küsimustele:



1) Millistes töökodades oled käinud?

2) Mis iseloomustab töökoda kõige rohkem?

(Ruum... Masinad, tööpingid... Materjalid, valmistooted... Töölised töö juures...)

3) Kes töötavad? Kes juhivad masinaid ja tööpinke? Kellest oleneb toodang, selle kvaliteet?

Valmista selle teema kohta kaks eri kavandit, püüa edasi anda kõige tähtsam, kõige iseloomulikum.

#### Lisa 4

Kuidas valmistada kavandit? Kui teema on teada, siis...

1. Mõttele:

— Millised nõuded on esitatud selle teema puhul ja temaatilises töös üldse?

— Mitu tegelast? Kuhu paigutad tegelased ja vajalikud esemed? Kus toimub tegevus?

— Kuidas tood pildil esile peamise? Millised on peategelased?

— Kuidas rühmitad tegelased, esemed?

2. Paiguta paberile!

— Joonista tegevus õrnalt ja lihtsustatult lehele! Kõigepealt tegelased, siis vajalikud esemed, tagapõhi.

— Paiguta tegevus mõeldud kohta ja ruumi. Joonista lihtsalt ka tagapõhi (taust)!

— Jälgi, et tegelased oleksid vajalikus suuruses, pildi pind kasutatud, pilt tasakaalus, tegevus seotud.

— Kontrolli, kas peategelased toovad esile pildi sisu (teema)? Kus peaksid asetsema peategelased?

3. Joonista kõik korralikult valmis!

— Joonista hästi õrnalt!

— Püüa anda vajalikud liigutused ja tegelaste asendid. Taotle liigutuste ilmekust.

Püüa olla mõttega töö juures, sest seda, mida mõttes kavandad, on vaja meeles pidada ja töös täiendada. Seejuures selgub, kas kavatsus osutub vastuvõetavaks või tuleb töö ümber teha. See kõik nõuab läbimõtlemist.

#### Lisa 5

Kuidas valmib guaššmaal (temperamaal)?

1. Valmista kavandi põhjal eeljoonistus!  
— Kasuta tööks paksemat paberit või pappi.

— Eeljoonistus tee pliiatsiga, kriidiga või pintsli ja värviga.

— Pea kavandist täpselt kinni. Jälgi, et tegevus oleks suurelt ja kavandiga vastavuses.

2. Töö värvidega.

— Otsusta, kuidas tood peamise tegevuse pildil esile. Kas kasutad heledust-tumedust, värvuste kontrasti, vastandvärvusi, sooje-külmi värvusi, toon-tooni.

— Vastavalt valikule aseta värvialusele vajalikud värvid. Valge värv pane aluse keskele (seda rohkesti) ja selle ümber teised värvid — sinine, punane, kollane — ja nende vahele segamise teel põhivärvustest saadud värvused. Valge ja teiste värvide vahele jäta segamiseks ruumi. Aseta alusele nõutaval hulgal ainult tööks vajalikud värvid. Musta aseta aluse nurgale õige veidike. Sega musta aluse äärel selle värvi kohal, millega segad. Musta värvi mõju segamisel on suur, arvesta seda.

— Värvu võta purgist ainult puhta pulgakese. Tuubidest värvi väljapigistamisel vajuta ainult tuubi tagaosale ja tühjaks saanud osa rulli kokku.

— Värvu sega kahe värvi vahekojal, nii et mõlemad värvid jääksid alusel puhtaks.

— Tööd alusta suuremate pindade katmisega pildi ülemisest servast allapoole ja seejärel kata väiksemad pinnad. Paber hoiu veidi kaldu, et oleks mugavam töötada ja käsi ei läheks töö vastu.

— Töö ajal mõtle: millise värvuste võimaluse valisid tegevuse esiletoomiseks? Kuidas seod tegelased aluspinnaga? Kuidas on värvustega võimalik edasi anda lähemaid ja kaugemaid esemeid? Kuidas töös edasi anda meeleolu?

— Sega valmis ainult üks pintsliüks värv, kui see on kasutatud, alles siis sega uus pintsliüks. Sellega saavutad, et pinnad ei tule ühetoonilised ja igavad.



— Guaššvärvid (temperavärvid) on kattevärvid — need peavad paberi katma.  
— Kata pinnad piirjoonteni. Väiksemate pindade puhul püüa seda teha täpselt. Hoidu, et ei jääks valget vahet.  
— Kui on vaja anda kontuurjooni, kasuta veidi tumedamat või heledamat tooni.  
— Kontrolli ja mõtle kõik veel kord läbi ja viimistle töö.

#### Lisa 6

Valmista töö linoollõiketehnikas.

##### 1. Valmista kavand!

— Vali kavandiks vajalikus suuruses paber.

— Erilist tähelepanu pööra tegelaste ja esemete suurusele ja selgusele, samuti tegevuse asukohale.

— Mõttele sellele, et kogu pilt tuleb must-valge.

— Pööra tähelepanu tegevuse paigutusele ja pildi tasakaalule.

##### 2. Kopeeri kavand linoleumile!

— Kopeerimiseks kinnita kavand kirjaklambritega linoleumi külge.

— Linoleumi tükk olgu täisnurkne, sirgete servadega ja vigastusteta.

— Kasuta musta kopeerpaberit, see jätab parema jälje.

##### 3. Anna tööle must-valge lahendus.

— Tee kõik kopeeritud jooned pintsli ja tušiga üle.

— Mõttele kõik vajalik põhjalikult järele: Kuidas on võimalik tegevust paremini esile tuua?

Milline peab olema tegelaste ja tausta must-valge suhe?

Kuidas lahendada lähemate ja kaugemate tegelaste ja esemete vahekord?

Kuidas on võimalik suuremaid pindu elustada? (Kasutada faktuuri?)

— Tee tuši ja pintsliiga vajalik must-valge lahendus (valge all mõtleme linoleumi värvust). Sul on võimalik kasutada ka valget guašši ja värvida kavandatud pinnad valgeks.

— Järgnev töö on seda edukam, mida põhjalikumalt on välja tulnud (joonistatud) must-valge lahendus.

4. Lõika madalaks kõik valgeks mõeldud pinnad (tušiga katmata või valge guaššiga värvitud pinnad)!

— Lõika pindade loomuliku asendi suunas (püsti, horisontaalselt, kaldu, ümaralt).

— Tööle lisab ilu ka lõikamise täpsus.

— Leia lõikenoa hoidmise õige nurk.

— Lihtsam on pinda välja lõigata, kui lõikad enne piirjoone ja siis seest tühjaks.

— Vasaku käega hoi a linoleumi enda poolt äärest ja paremaga lükka lõikenuga endast väljapoole. Pööra tööd vajaduse järgi. Kasuta lõikamise ajal aluslauda.

##### 5. Tee tõmmis (trüki)!

— Kanna rulliga linoleumile õhuke kord trükivärvi. Hoidu, et madalaks lõigatud pinnad ei määrduks. Kontrolli!

— Aseta värviga kaetud linoleum trükipressi plaadile, sellele paber, kuhu tahad trükkida, seejärel papp, riie ning lase pressi alt läbi.

Riputa töö kuivama.



---

## 5. KLASSI ÕPILASTE ALGTEADMISED HÜDROSFÄÄRIST

---

AINO ANNION

5. klassis on teema «Hüdrosfäär» õpetamise peamine eesmärk hüdrosfääri mõiste kujundamine. Selleks analüüsitakse hüdrosfääri komponente (ookeane, meresid, maismaa vetevõrku), hüdrosfääris esinevate protsesside ja nähtuste olulisi tunnuseid, tekkimise põhjusi, omavahelisi seoseid ja seoseid teiste sfääridega.

Kuidas jaotada õppematerjali tundide vahel, milliste probleemidena ainet esitada, millele iga probleemi juures rõhk asetada, millistes tundides millise õppematerjaliga õpikut täiendada teema «Hüdrosfäär» õpetamisel — neid probleeme on käsitlenud H. Tiits artiklis «Maakera vesikesta käsitlemise läheteohti» («Nõukogude Õpetaja» 1969, nr. 51).

Uute teadmiste omandamist hõlbus-  
tab toetumine teadmistele, mida õpilane on omandanud loodusõpetuse vahendusel 1.—4. klassis. Hüdrosfääri tundmaõppimisel 5. klassis on võimalik toe-

tuda tabelis 1 antud üldmõistete ja seoste tundmisele.\*

Käsitletava teema õpetamisel ei saa arvesse võtta kogu seda teoreetilist teadmiste hulka, vaid neid algteadmisi, mida õpilane tegelikult on omandanud.

Andmete saamiseks õpilaste algteadmiste kohta hüdrosfäärist korraldati 1975/76. õppeaastal õpilaste kirjalik küsitlus, mis hõlmas 576 õpilast 17 koolist (8 keskkooli, 9 8-klassilist kooli). Laekunud andmete analüüs võimaldas otsustada, et nende tööde põhjal tehtavad järeldused on arvestatavad igas koolis.

Kontrolltöö koosnes 64 küsimusest, mis rühmitati neljaks variandiks (igas variandis 16 küsimust). Vastavalt õppematerjali sisule haarati küsimustega neid elemente, mida õpilane peaks teadma enne teema «Hüdrosfäär» õppimist. Iga küsimus koostati arvestusega, et selle vastus peegeldaks õppematerjali teatud osa tundmist ja võimaldaks analüüsida iga vastust eraldi.

Põhiliselt võeti selles töös vaatluse alla üldmõistete ja seoste tundmine. Paari üksikmõiste tundmist nõudsid ainult mõned küsimused välja selgitamiseks üksikmõistete vaheliste seoste tundmist.

Järgnevalt vaatlume õpilaste vastuseid kontrolltöö küsimustele.

Õpilaste teadmisi kontrolliti järgmisses:

### Maailmameri ja selle osad

Selgub, et kõige paremini tuntakse maailmamere ja lahe mõistet (õigeid vastavalt 90% ja 82%). Ebaselgust esineb aga mõistete «ookean» ja «meri» tundmises. Vääradest vastustest võib järeldada, et eitunna terminit «ookean», mille tõttu ka küsimusele *Mille osa on meri?* vastatakse *veekogu osa, maakera veekogu või maailmamere osa*. Konkreetsete objektide puhul aga suutsid mõisteid seostada vaid pooled küsitatud õpilastest. Küsimustele *Mille osa on Läänemeri?* *Missuguse mere osa on*

---

\* H. Tiits. 1975. a. teadusliku töö aruanne. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut (käsikiri).



| Klass | Üldmõisted   | Seosed   |
|-------|--|--|
| II    | maailmameri, ookean, jõgi, järv, tiik, jõeor, jõelähe, jõesuue, voolusuund, päri- ja vastuvool, paremkallas, vasak kallas, vedelik, aine tahke olek, vesi, vee omadused, veeringe  | veekogude seosed atmosfääriga vee ühest olekust teise ülemineku seosed t°-ga<br>veekogude omavahelised seosed: 1) jõgi-järv, 2) jõgi-meri, 3) järv-jõgi-meri, 4) jõgi-järv-jõgi-meri.  |
| III   | meri, laht, väin, rannajoon, poolsaar, saar, pea-, lisa- ja harujõgi, jõestik, ülem-, kesk- ja alamjooks, laevatatav kanal   | veetaseme muutumine siseveekogudes sõltuvalt sademete hulgast jõepõhja ehituse seosed voolukiirusega<br>lainete tegevuse toime rannikule   |
| IV    | põrke- ja laugvee, uuristamine, settimine, karestik, juga, allikas, põhjavesi, lahus, lahusti, lahustuv aine, küllastumata ja küllastunud lahus, vee soojusjuhtivus, sulamine, jää sulamistemperatuur, veetase, veehulk, niisutuskanal, hüdroelektrijaam | vee paisumise ja kokkutõmbumise seos temperatuuriga<br>vee lahustav toime kivimitele vee lahustava, purustava, edasikandva ja kuhjava tegevuse tagajärjed looduses (koobaste, uhtorgude, lõhede, salajõgede tekkimine, ranniku muutumine, jõeoru areenimine),<br>põhjavee seos jõgede ja järvedega |

*Soome laht?* anti õigeid vastuseid vastavalt 42% ja 51%. Mõlema küsimuse korral anti vastuseks *maailmameri*.

Küsimused, mis nõudsid teadmisi rannajoone, poolsaare ja saare kujutamiseks joonisel, ei valmistanud enamikule õpilastest raskusi. Õigesti kujutas joonisel saart 94%, poolsaart 82% ja rannajoont 85%. Küll aga selgus ülesande kaudu, mis nõudis mandri läheduses asuva saare joonistamist ning koos sellega vastust küsimusele *Mis eraldab saart mandrist?*, et ainult 54% õpilastest teab terminit *väin*. Selle asemel vastatakse *vesi, meri, veekogu*.

Toetumine algteadmistele ülalnimetatud mõistete abil hõlbustab materjali tundmaõppimist, mis puudutab maailmamerd ja selle osasid, meresid, lahtesid, saari ja poolsaari.

#### Jõge iseloomustavad mõisted. Jõe ja järve erinevad tunnused

Ülevaate õpilaste teadmistest *jõe ja järve oluliste tunnuste* ja nende põhilise erinevuse kohta saime küsitlusega, mis oli üles ehitatud mõistete võrdlemisele.

Jõe ja järve peamise erinevuse tõi õigesti välja 68% õpilastest. Osa õpilasi näeb nende veekogude võrdlemisel põhierinevusena seda, et järv on lai või suur, jõgi aga kitsas või väike.

Jõe peamise tunnuse määramisel on õigete vastuste osatähtsus 60%. Vastatakse jällegi, et jõgi on pikk ja kitsas, jõed voolavad ühes suunas jne.

**Pinnamoe ja siseveekogude vahelist seost** tunneb vaid väike osa õpilastest. Et jõgi voolab avatud nõos — orus, teadis ainult 1/4 küsitletud õpilastest, kuigi küsimuse esimeses pooles oli märgitud, et järv asub suletud nõos. Vääradest vastustest võib järeldada selle negatiivse pinnavormi mõiste mitteküllaldast tundmist (vastused: mittesuletud nõos, lahtises nõos, mööda kraavi jms.).

Mõistete «*jõesuue*» ja «*jõelähe*» kontrollimisel saadi õigeid vastuseid vastavalt 83% ja 78%. Hästi vastati ka küsimusele *Millises suunas vesi jões voolab?* (õigeid vastuseid 86%). Tagasihoidlikemaks osutusid aga õpilaste teadmised (õigeid vastuseid 39%) sel juhul, kui neilt küsiti: *Miks jõgi mitte kunagi ei*



*alga merest? Vastati jõgi suubub merre, jõed voolavad merre, siis tuleb üleujutus. Järelikult nendel õpilastel ei seostu voolusuuna mõiste maapinna kaldega. Seda kinnitavad ka väärad vastused (nende osatähtsus 29%) küsimusele Millest veekogust võib jõgi alata? — merest, ookeanist.*

Päris kindlalt ei suuda veel osa õpilasi seostada mõisteid «suue», «lähe», «päriool» ja «vastuool» (õigeid vastuseid küsimusele pärioolu kohta 68%, vastuoolu kohta 60%).

Mõned õpilased kasutavad järjekindlalt terminite «jõesuue» ja «jõelähe» asemel «jõe algus» ja «jõe lõpp», mis eksitab arusaamisel nende mõistete sisust.

**Jõe parema ja vasaku kalda määramisest** on praktiline ettekujutus vähem kui pooltel küsitletud õpilastest (õigeid vastuseid 47%). Enamasti vastati küsimusele *Mille järgi määrad jõe paremat kallast? — ilmakaarte järgi, kompassiga, pükese abil.*

Paljud õpilased pole püsivalt omandanud teadmisi mõistete **laugveer — settimine, pörkeveer — uuristamine** vahelistest seostest (õigeid vastuseid vastavalt 61% ja 51%). Vastustest «laugveerul kivimid purunevad», «vesi lihvib kivimeid», pörkeveerul «vesi teeb uhteorge», «tekitab laineid» võib järeldada, et neil puhkudel on selgusetuks jäänud põhjus-tagajärg seosed.

Õpilaste teadmisi **lisajõe, harujõe** ja **jõestiku** mõiste kohta peegeldab õigete vastuste arv järgmiselt: lisajõgi 85%/67%, harujõgi 52% ja jõestik 55%. Lisajõe mõistet kontrolliti kahe küsimusega: 1) *joonista jõgi, millel on 3 lisajõe*, 2) *kuidas nimetatakse jõgesid, mis suubuvad peajõkke?* Viimase küsimuse puhul oli õigeid vastuseid 67%, mis näitab, et vääralt vastanud õpilased (vastati harujõed, jõeharud, ojakesed) ei tea lisajõe peamist tunnust — vee voolamist peajõkke.

Harujõe mõiste tundmise selgitamiseks nõutud joonistelt võis välja lugeda, et põhiliseks eksimuseks oli lisa- ja harujõe mõiste samastamine. Need eksi-

mused lisa- ja harujõe mõiste kasutamisel ulatusid ka arusaamasse jõestiku mõistest. Küsimusele *Mille moodustab peajõgi koos lisajõgedega?* vastati (nende vastuste osatähtsus 45%) *jõeharu, harujõe, delta* jt.

Jõge iseloomustavatest mõistetest tekitavad õpilastele raskusi ülem-, kesk- ja alamjooksu mõisted (õigeid vastuseid vastavalt 28%, 46% ja 24%). Ülemjooksu asemel pakutakse vastustes enamasti delta või alamjooks, keskjooksu puhul kärestik, kiirevooluline jõgi või isegi suue, alamjooksu asemel suue, delta, ülemjooks. Ilmneb, et õpilased ei seosta neid mõisteid voolusuunaga ja selle suuna põhjustega, mistõttu puudub arusaam ka mõiste sisust.

Algteadmisi, mis hõlmavad mõisteid sisevetest, saab edukalt kasutada kõnesoleva teema vastavate osade — jõed, järvede toitumine, jõe voolusuund, jõe voolukiirus ja järved — õppimisel.

**Põhjavee ja allika** mõiste tundmist vaadeldes selgus, et termin «allikas» on õpilastele hästi tuntud (85% õigeid vastuseid), halvemini aga suudetakse vastata küsimusele, mis on allikas (63% õigeid vastuseid). Väärades vastustes ei seota allika mõistet põhjavee mõistega, vaid märgitakse lihtsalt, et allikas on külma ja puhta veega ojake, mis voolab maa alt välja või voolab maa all.

Vähem on õpilastel teadmisi põhjavee tekkimisest (õigete vastuste osatähtsus 55%). Pääaegu pooled küsitletuist märkisid, et põhjavesi tekib kas allikatest või salajõgedest ja isegi siseveest. Tunduvalt paremini teati seda, kus põhjavesi asub (õigete vastuste osatähtsus 71%).

Tarvilikud on õpilaste varasemad teadmised vaadeldud mõistetest põhjavee käsitlemisel 5. klassis, kui õpitakse tundma surveist põhjavett, põhjavee taseme muutumist ja selle põhjusti.

**Vesi kui lahusti. Ainete lahustumine vees**

Selles õppematerjali osas esitatud mõistete tundmisest annab ülevaate järgnev:



## Küsimus

1. Paneme vette soola. Mis soolaga toimub?
2. Soolvesi on soola ja vee . . . . .
3. Kui valmistame soolvett, kasutame lahustuva aina . . . . .
4. Kui valmistame soolvett, kasutame lahustina . . . . .
5. Mis on küllastunud lahus?
6. Millises soolalahuses saab tekkida soolakristall?

| Õigeid vastuseid |
|------------------|
| 85%              |
| 63%              |
| 58%              |
| 47%              |
| 40%              |
| 37%              |

Analüüsides vääri vastuseid selgus, et vahetatakse ära mõisted «lahusti» ja «lahustunud aine». Mõiste «lahus» asemel kasutatud «segu» viitab sellele, et ei tunta lahust ja segu eristavaid tunnuseid. Vastustest küsimustele küllastunud lahuse mõiste tundmise kohta ilmneb samuti õpilaste teadmiste ebamäärasus. Ebaõigetes vastustes peetakse küllastunud lahuseks lahust, milles on vett vähem ja soolasisi rohkem, milles lahus enam ei lahustu, kus on küllaldaselt lahustit, kus pole enam õhku jt. Ka termini «küllastunud lahus» mittetundmist peegeldab väga paljudel juhtudel antud väär vastus — «soolakristall tekib kangetes soolalahuses».

Hüdrofääri õppimisel saab eelmises lõigus analüüsitud teadmisi arvesse võtta teema «merevee soolsus ja temperatuur» selgitamisel.

### Vee kui looduse komponendi omadused

Vee/jää soojusjuhtivus osutus õpilastele raskesti mõistetavaks küsimuseks. Ainult 28% vastuseid sisaldas põhjenduse, miks jääkatte all olevad veekihid aeglaselt jahtuvad. Ülejäänud vastused (vesi ei saa aurata, jääkatte all on soojem/külmem, seal pole õhku) lasevad oletada, et mõiste «vee soojusjuhtivus» on enamikule õpilastest võõras.

Et jahtunud vesi on raskem, teadsid õpilased hästi, et vesi on kõige raskem +4° juures, teadis väga väike osa õpilasi (21% õigeid vastuseid). Jää sulamistemperatuuri märkis õigesti 68% õpilastest.

### Vesi inimese teenistuses

Õpilased teavad mõistete *niisutus-* ja *laevatatav kanal* sisu, ei oska kasutada aga vastavaid termineid. Hästi on teada õpilastele hüdroelektrijaama töötamise põhimõtte.

### Veekogude seosed atmosfääriga

Väga hästi on õpilastele teada, kuhu aurab veekogude pinnalt vett, seda aga, kust vesi tuleb maakera pinnale, teavad nad sootuks halvemini (õigeid vastuseid 95% ja 38%).

Algteadmistele nendest seostest on võimalik toetuda teema «Mis on hüdrofäär? Veeringe looduses» õppimisel. Enamik õpilasi on omandanud teadmised veekogude pindmise kihtide soojenemisest päikesekiirte mõjul (õigete vastuste osatähtsus 81%).

Teadmisi vee ühest olekust teise ülemineku seosest temperatuuriga kontrolliti küsimusega *Missugune peab olema vee pindmise kihi temperatuur, et veekogule tekiks jääkate?* Õige vastuse 0° C andis 60% õpilastest. Ülejäänud vastustes märgiti selleks temperatuuriks enamasti +4°, -1°, -10°, 15—20°, -4° jt.

Siseveekogude veetaseme sõltuvusest sademete hulgast omab ettekujutuse 3/4 õpilastest.

Kahe küsimusega kontrolliti veel teadmisi **vee lahustavast toimest** kivimitele. Et põhjavesi lahustab kivimeid ja soolad satuvad looduslikku vette kivimite lahustumisel, teadsid vähem kui pooled õpilastest.

Paremad olid õpilaste teadmised **vee lahustava, purustava, edasikandva ja kuhjava tegevuse tagajärgedest looduses**. Hästi teadsid õpilased, mis on salajõgi (õigeid vastuseid 85%), kuidas ta aga tekib, teadis vaid 44% õpilastest. Vähem seovad õpilased ka uhtorgude teket vihmavee tegevusega (61% õigeid vastuseid).

3/4 õpilastest omab ettekujutust lainete purustavast mõjust rannikule ja vee uuristavast tegevusest, mille tagajärjel jõeorg muutub laiemale. Et jõe kaldas tekivad koopad, teatakse halvemini. Nende asemel nimetatakse «augud», «lõhed», «kanalid», «sängid».



Lainete tegevusega seotud mõistete tundmist saab arvestada teema «Vee liikumine ookeanides ja meredes» õppimisel ning mõisteid, mis on seotud jõevee tegevusega teema «Jõe voolusuund», «Jõe voolukiirus. Kärestikud ja joad» juures.

**Veekogude vaheliste seoste** tundmise kontrollimisel selgus, et osa õpilasi ei tunne veekogude vahelisi põhilisi erinevusi, sest neil pole teada erinevate veekogude olulisi tunnuseid (seda kinnitab eespool toodud analüüs jõe, järve, allika mõiste kohta). Seetõttu seoste ahela koostamisel, näiteks 1) allikas—jõgi—järv, paigutati veekogud järjestusse järve—jõgi—allikas, ja 2) allikas—jõgi—meri puhul seostati need kas jõgi—meri—allikas või meri—jõgi—allikas (õigete vastuste osatähtsus vastavalt 56% ja 62%).

Käsitledes teemat «Järved. Veehoidlad» saab neid teadmisi veekogude vahelistest seostest edukalt ära kasutada.

Kontrolltöö analüüsis nähtub, et vastuste kõrval, millest ilmnevad lüngad teadmistes, on vastuseid, mis näitavad, et sõnavara on omandatud ebatäpselt, et **mõistete tundmaõppimisega pole alati kaasnenud sõnavara täienemine**. Sellest tingituna ei suudeta mõistet tähistavat terminit täpselt esitada ka kirjalikus töös. Küsimuste puhul, mis nõudsid termini nimetamist või selle kasutamist erinevates situatsioonides, väljendus ka õpilaste vähene vilumus neid aktiivselt kasutada.

Tehes kokkuvõtet õpilaste küsitlusest võib märkida, et õpilased on loodusõpetusest saanud üsnagi mitmekülgseid teadmisi hüdrofaari kohta, millele saaks tugineda uute teadmiste omandamisel. Tegelikult algteadmiste analüüs tõi esile ka need õppematerjali osad, millest õpilased pole aru saanud, mis on lünklikult omandatud ning mis vajavad enne uue materjali õppimist kordamist, täiendamist ja konkretiseerimist.

Võib teha järelduse, et mõistete kujundamisel, õigete järelduste tegemisel on õpilastele suureks abiks võrdlemine. Küllaltki selgesti ilmneb mõnede küsi-

muste puhul teadmiste teoreetilisus, vähene seostamine ümbritseva tegelikkusega, kaugus loodusest. Üheski teises õppeaines peale loodusõpetuse ja geograafia ei paku ümbritsev loodus nii rikkalikult objekte, millega on õpilastel võimalik vahetult kokku puutuda ja nende varal teoreetilisi teadmisi konkretiseerida (kaugem ja võõram lähedaseks muuta). Näiteks teadmised jõe või järvele iseloomulikest tunnustest kujunevad kindlasti kõige paremini tutvumisel kodukoha veekoguga. Õpilaste suunamine vaatluste tegemisele vahetult looduses parandab kindlasti ka arusaamist looduses valitsevatest seostest, aitab mõista seoste olemust looduse komponentide vahel ning viib õpilasi loogiliste järelduste tegemisele.

Vahetu kontakt loodusega pakub ka kõige soodsamaid võimalusi õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide sidumiseks, milledest tähtsamaks võib lugeda nendes klassides huvi ja armastuse kasvatamist looduse ja aine vastu.

Eelnimetatu süvendab veelgi vajadust omada ülevaadet õpilaste algteadmistest ühest või teisest nähtusest. Algteadmistega opereerimine võimaldab teema käsitlemiseks ettenähtud aega kõige ratsionaalsemalt kasutada: õpilastele juba varasemast tuntud tõdede tarbetu kordamise arvel säästa aega mõne teise, põhjalikumalt selgitust nõudva küsimuse jaoks.

Et luua terviklik mõistete süsteem käsitletavas ainelõigis, on oluline omada ülevaadet vastavate mõistete kujundamisest kogu loodusõpetuse kursuses. Loodusõpetuse tundides kujundatavate mõistete seoseid füüsilise geograafia algkursuses kujundatavate mõistete-ga vee õpetamisel analüüsitakse H. Tiitsu artiklis «Mõiste «vesi» kui üldistatud teadmiste üks põhilisi lüüsid loodusõpetuse ja füüsilise geograafia kursustes» («Nõukogude Kool» 1969, nr. 6, lk. 432—436.). Loodusõpetuse vahendusel omandatud teadmiste rakendamiseks teema «Hüdrofaar» õppimisel saab juhiseid metoodilisest juhendist (H. Tiits, «Füüsilise geograafia õpetamisest V klassis». Tln., 1974.).



# LUGEMISKONTROLI TULEMUSTEST\*

## ELLI TOOMTALU

Võrdluseks toome andmed 1975/76. õ.-a. Moskva 3. kl. õpilaste hulgas korraldatud lugemiskontrollist, kus teadliku lugemise kontrollimiseks võeti aluseks 1) ilmekus ja 2) teksti pealkirjastamise oskus.

Ilmekalt luges teksti 48,1% Moskva 3. klassi õpilastest, teksti oskas pealkirjastada 70,9% õpilastest. Võrrelda võiks meil elava lugemisega (18,9%), mõlemale küsimusele leidis vastuse 67,8% õpilastest, mis on üsna ligilähedane Moskva õpilaste tulemusele.

Eriti suuri kõikumisi on vastustes **sõnavara kohta**. Tekstist valitud sõnad «üpris» ja «kärstitult» ei kuulu küll 2. klassi aktiivse sõnavara hulka, kuid lugemispalades on mõlemad sõnad varem esinenud. Kindlasti aga on mõlemat sõna olnud võimalik kohata lastekirjanduses. Nii ka enam lugenud õpilased oskasid nimetatud sõnadele leida õige vaste. Õigeks loeti veel sõna «üpris» vastena «väga», mis oli antud 2. klassi lugemikus lk. 165. Sõnale «kärstitult» anti lisaks vaste «kurjalt», «tigelalt».

Positiivselt võiks mainida Narva ja Kohtla-Järve linna ning Kingissepa rajooni, kus ainult väga väike osa õpilastest ei leidnud vastet kummalegi sõnale.

### III. LUGEMISEKS KULUNUD AEG

Kui algklasside programmidega esitatud nõuetes 2. klassi õpilaste minimaalne tundmatu teksti lugemiskiirus häälega lugemisel on 300 tähemärki minutis, siis antud teksti, s. o. 374 tähemärgi lugemisajaks oleks 73 sekundit.

\* Algus «Nõukogude Koolis» 1976, nr. 11.

Linnades kulus kontrollteksti lugemiseks keskmiselt 63 sekundit, mida võiks pidada heaks. Rajoonides kulus pisut enam aega. Kõikidel kontrollitud õpilastel kulus antud teksti lugemiseks keskmiselt 71,3 sekundit, mis on täiesti rahuldav tulemus. Ja kui nüüd kirjutada, et õpilased loevad siiski aeglaselt, tunduks see ülepingutamisenä. Kuid siiski... 15-st maarajoonist ainult 5 rajooni õpilaste keskmine lugemiskiirus oli normaalse lugemisaja piires. Sillamäel aga oli keskmiseks lugemiskiiruseks 117 sekundit(!).

Et keskmine lugemiseks kulunud aeg ei ole mitte kõige objektiivsem komponent järelduste tegemiseks, jaotati õpilased kontrollteksti lugemiseks kulunud aja järgi 3 rühma.

1. Lugemiseks kulus 73 sekundit või vähem. Seega on lugemiskiiruseks 300 tähemärki minutis.

2. Lugemiseks kulus kuni 110 sekundit. Minimaalseks lugemiskiiruseks oleks vähemalt 250 tähemärki minutis. Antud kiirusega lugevate õpilaste lugemisoskus ületab 1. klassi õpilastele esitatud nõuete piiri. Õpitud teksti suudaksid need õpilased lugeda vähemalt rahuldavalt. Samuti on need õpilased suutelised iseseisvalt või väikese abiga aru saama loetu mõttest.

3. Kontrollteksti lugemiseks kulunud aeg ületab 110 sekundit. Need õpilased on alles saavutanud või saavutamas 1. klassis nõutud lugemisokuse taset. Minutis loevad nad alla 250 tähemärgi.

Arvutused näitavad, et linnades loeb  $\frac{2}{3}$  õpilastest vähemalt minimaalse ajaga, ligilähedasel sama palju õpilasi (73,2%) vastas mõlemale teksti kohta esitatud küsimusele. Seega võime eeldada teadlikku, ladusat lugemist.

Väike osa õpilastest linnades (7,8%) loeb alla 250 tähemärgi minutis. Ka õpilaste arv, kes ei suutnud vastata ühelegi küsimusele, on peaaegu sama suur — 6,1% kontrollitud õpilaste üldarvust. Veel kord võime järeldada, et nõutava lugemisokuse puudumisel ei suuda õpilased ka teksti mõttest aru saada.

Maarajoonides lugesid teistest paremini Hiiumaa ja Kingissepa õpilased. Viljandi, Haapsalu ja Rapla rajoonis peale nõutava saavutatud lugemiskiiruse on ka ainult



Tabel 3

## LUGEMISEKS KULUNUD AEG

| Linnad          | Õpilaste arv | Lugemise keskmine kiirus sek. |          | Lugemise aeg |     |               |     |                     |   |
|-----------------|--------------|-------------------------------|----------|--------------|-----|---------------|-----|---------------------|---|
|                 |              | 73 sek.                       | 110 sek. | kuni 73 sek. |     | kuni 110 sek. |     | rohkem kui 110 sek. |   |
|                 |              |                               |          | arv          | %   | arv           | %   | arv                 | % |
| Kalinini rajoon | 89           | 56,5                          | 75       | 84,3         | 12  | 13,5          | 2   | 2,2                 |   |
| Lenini rajoon   | 261          | 66                            | 188      | 72           | 41  | 15,7          | 32  | 12,3                |   |
| Mererajoon      | 168          | 72                            | 102      | 60,7         | 47  | 28            | 19  | 11,3                |   |
| Oktoobri rajoon | 278          | 59                            | 220      | 79,2         | 37  | 13,3          | 21  | 7,5                 |   |
| Kohtla-Järve    | 120          | 62                            | 92       | 76,7         | 19  | 15,8          | 9   | 7,5                 |   |
| Narva           | 42           | 65                            | 29       | 69,0         | 13  | 31,0          | —   | —                   |   |
| Pärnu           | 173          | 57,5                          | 146      | 84,4         | 20  | 11,6          | 7   | 4,0                 |   |
| Sillamäe        | 13           | 117                           | 2        | 15,4         | 3   | 23            | 8   | 61,6                |   |
| Tartu           | 247          | 60                            | 196      | 79,4         | 40  | 16,2          | 11  | 4,4                 |   |
| Kokku:          | 1391         | 63,1                          | 1050     | 75,5         | 232 | 16,7          | 109 | 7,8                 |   |
| <b>Rajoonid</b> |              |                               |          |              |     |               |     |                     |   |
| Haapsalu        | 141          | 66                            | 96       | 68,0         | 37  | 26,0          | 8   | 6,0                 |   |
| Harju           | 148          | 81                            | 88       | 59,4         | 27  | 19,0          | 83  | 21,6                |   |
| Hiumaa          | 77           | 78                            | 55       | 71,4         | 13  | 17,0          | 9   | 11,6                |   |
| Jõgeva          | 137          | 82                            | 72       | 52,5         | 34  | 24,8          | 31  | 22,7                |   |
| Kingissepa      | 142          | 73                            | 101      | 71,1         | 21  | 14,8          | 20  | 14,1                |   |
| Kohtla-Järve    | 106          | 73                            | 61       | 57,5         | 32  | 30,2          | 13  | 12,3                |   |
| Paide           | 140          | 88                            | 68       | 48,6         | 42  | 30,0          | 30  | 21,4                |   |
| Põlva           | 95           | 83                            | 51       | 53,7         | 20  | 21,0          | 24  | 25,3                |   |
| Pärnu           | 109          | 82                            | 64       | 58,7         | 27  | 24,8          | 18  | 16,5                |   |
| Rakvere         | 125          | 85                            | 64       | 51,2         | 36  | 28,8          | 25  | 20,0                |   |
| Rapla           | 97           | 70                            | 61       | 62,9         | 27  | 27,9          | 9   | 9,2                 |   |
| Tartu           | 114          | 80                            | 58       | 50,7         | 38  | 33,3          | 18  | 16,0                |   |
| Valga           | 154          | 81                            | 83       | 54,0         | 50  | 32,0          | 21  | 14,0                |   |
| Viljandi        | 156          | 65                            | 109      | 69,9         | 39  | 25,0          | 8   | 5,1                 |   |
| Võru            | 143          | 75                            | 85       | 59,4         | 35  | 24,4          | 23  | 15,2                |   |
| Kokku:          | 1884         | 77,25                         | 1216     | 59,2         | 478 | 25,4          | 340 | 15,4                |   |
| Uldse:          | 3275         | 71,3                          | 2266     | 66,1         | 710 | 21,7          | 449 | 12,2                |   |

väike osa neid õpilasi, kes loevad alla 250 tähemärgi minutis (5,1%, 6,0% ja 9,2%). Samal ajal programmidega esitatud nõudeid ladusale lugemisele ja lugemiskiirusele suutsid Tartu, Rakvere, Põlva ja Jõgeva rajoonis täita ainult ligikaudu pooled kontrollitud õpilastest, Paide rajoonis isegi vähem kui pooled.

Suured on hälbed lugemise keskmises kiiruses nii linnade ja rajoonide kui ka koolide vahel, veelgi rohkem aga igas üksikus klassis, ulatudes keskmiselt 50 sekundist 100 sekundini. Kõige aeglasemalt lugenud (keskmine kiirus 121 sek.) Tagula algkooli õpilased loevad üle 3 korra aeglasemalt Tallinna 44. keskkooli õpilastest (37,5 sek.). Parima lugemisoskusega õpilane luges teksti 23 sekundit, seejuures ladusalt, elavalt, vastates mõlemale küsimusele sisu

ja sõnavara kohta. Aeglasim luges teksti 530 sekundit. Lugemise suhe 1:23.

Suured on hälbed lugemisel. Kui paremates koolides loeti kontrollteksti 30 sekundist 1,5—2 minutini, siis halvema lugemisoskusega koolides loeti teksti 5—6 minutini.

Väga vähestes koolides oli tabelites märkusi üksikute õpilaste kõnehäirete või debiilsuse kohta. Nende arv ei ulatunud 0,5%-ni ega mõjutanud oluliselt lugemise tulemusi. Imelikuna tundus aga märkus õpilase nägemishäirete kohta. Miks siis ei ole õpilasele muretsetud prille? Ja kui nägemishäirete tõsidus ei ole tinginud õpilase suunamist vastavasse erikooli, peab ta ikkagi antud üldhariduskoolis teadmised omandama.

Mõned õpetajad on märkinud, et komisusti tuli võõraste nimede lugemisel (Pandagi).



Tähekujuiselt oli nimi küll tuttav, kuid halvema lugemisoskusega õpilased, kes ei suutnud haarata lause sisu, vaid ainult üksiku sõna tähendust, võisid tõesti jääda mõtlema selle sõna juures. Teksti valikul arvestasime, et 2. klassi õpilased ei tohiks enam komistada suure algustähega kirjutatud sõna ees, mis võib olla ainult pärisnimi. Tuleb nüüd ju peatselt samadel õpilastel 3. klassis aru saada loetud lausete mõttest nii matemaatikas, loodusõpetuses kui ka emakeeles, kus tekstis võib esineda ohtrasti oskussõnu, termineid, tundmatuid väljendeid jms., tuleb lugeda täiesti tundmatuid venekeelseid sõnu. Seega ei tohtinuks olla oluliseks komistuseks 2. klassi lõpetavatele õpilastele, s. t. õpilastele, kes peavad olema omandanud lugemisoskuse, ka pikavõitu liitsõna «uudishimulikult».

Murettekitav on aga asjaolu, et üle 20% (!) kontrollitud õpilaste üldarvust ei ole jõudnudki 2. klassi õpilastelt nõutava lugemistasemeni Jõgeva, Harju, Paide ja Rakvere rajoonis, Põlva rajoonis koguni veerand õpilaste üldarvust. Millal saavad need õpilased lugemise selgeks? Kas loodetakse tõhusale tööle 3. klassis? Muidugi peavad eriti nimetatud rajoonid tõsiselt analüüsima põhjust, millest on tingitud õpilaste madal lugemisoskus ja leidma teid ning võimalusi õpilaste normaalse lugemistaseme saavutamiseks. Julgelt aga võib öelda, et optimaalne aeg on mööda lastud ja enam-vähem normaalsete tulemuste saavutamiseks kulub nüüd väga palju energiat, aega ja vaeva. Analüüsinud edasiminekut õpilaste lugemistasemes, jääb üsna pessimistlik meeleolu — kas lugemisvilumust enne 6. või 7. klassi suudetakse saavutada?

#### **IV. LUGEMISOSKUSE SEOS KOOLIKS ETTEVALMISTAMISE TASEMEGA**

Juba aastaid töötavad kõikides linnades ja rajoonides kooliks ettevalmistuse rühmad, välja arvatud Sillamäe, kus regulaarset kooliks ettevalmistust ei ole toimunud ei eesti ega vene õppekeeleaga lastele.

Üle peaksime olema saanud ka kasvuraskustest kooliks ettevalmistuse rühmade töö korraldamisel ja planeerimisel. 1974. a. ilmunud brošüüris «Materjale kooliks ettevalmistusrühmade töö organiseerimiseks» on antud täpsed juhendid selleks, samuti

nõuded, mida peab teadma ja oskama kooli tulev laps.

Hea lugemisoskuse saavutamise eelduseks oli veel üks pluss: lugemiskontrolli kaasateinud õpilased alustasid õppimist uue aabitsa järgi.

Koolitulekuks lugemises vajaliku ettevalmistuse saanud laps peaks oskama kokku lugeda lühemaid sõnu või vähemalt silpe. 81% linnades ja 76% rajoonides kooli tulnud lastest oskasidki kas veerida või lugeda. Erinevus linnade ja rajoonide kooli tulevate laste kooliküpsuse vahel on, kuid mitte eriti suur. Ligilähedane on linnades ja rajoonides laste arv, kes koolitulekuks tundsid ainult tähti (15,7% ja 17,2%). Laste arv aga, kes koolitulekuks ei tundnud kõiki tähti, on suur nii linnades kui ka rajoonides, vastavalt 3,3% ja 6,8%, olles rajoonides poole suurem linnade laste arvust.

Miks loeme nimetatud arve suureks?

Võttes eraldi välja 2556 õpilase lugemise ajad, kes koolitulekuks kas lugesid või veerisid, näeme tabeli 4 põhjal, et kõikides rajoonides ja linnades suutsid need õpilased lugeda minutis rohkem kui 300 tähemärki (kontrollteksti keskmine lugemiskiirus oli vähem kui 73 sekundit). Nimetatud õpilased on saavutanud nõutud lugemisoskuse, suures osal on välja kujunenud lugemisvilumus. Lihtne pilgu pealeheitmine tabelis 4 nende õpilaste keskmisele lugemiskiirusele, kes koolitulekuks tundsid vaid tähti, näitab, et kõikjal, v. a. Pärnu linn ja Tallinna Kallini rajoon, ei saavutanud õpilased programmis määratud lugemiskiirust. Eelnev analüüs aga näitas tihedat seost lugemiskiiruse ja tekstist arusaamise vahel.

Tõhusat edasiminekut on olnud õpilaste lugemisoskuses Tallinna 2. ja 8. keskkoolis, 27. 8-kl. koolis, Tartu 5. keskkoolis. Maarajoonidest võiks õpilaste lugemistaseme edasiarendamisel esile tõsta Viljandi, Kohtla-Järve, Rapla ja Haapsalu rajooni. Üsna vähe on siiski olnud õpetajaid, kes on suutnud ainult tähti tundvaid või isegi mitte kõiki tähti tundvaid lapsi õpetada ladusalt, programminõuete kohaselt lugema. Need on õp. G. Kommer Haapsalu 1. keskkoolist, A. Järva Saku 8-kl. koolist, S. Hansen Püssi keskkoolist, S. Mitt Kilingi-Nõmme keskkoolist, E. Komsaare Rapla keskkoolist, H. Saag Valga 1. 8-kl. koolist, L. Karu Vil-



Tabel 4

## LUGEMISOSKUSE SEOS KOOLIKS ETTEVALMISTUSE TASEMEGA

| Linnad          | Keskmine lugemise kiirus (sek.) | Luges või veeris |                      | Tundis tähti |                      | Ei tundnud kõiki tähti |                      |
|-----------------|---------------------------------|------------------|----------------------|--------------|----------------------|------------------------|----------------------|
|                 |                                 | %                | keskm. lugemiskiirus | %            | Keskm. lugemiskiirus | %                      | Keskm. lugemiskiirus |
| Kalinini rajoon | 57                              | 89               | 54                   | 11           | 71,2                 | —                      | —                    |
| Lenini rajoon   | 66                              | 71               | 46                   | 22           | 96                   | 7                      | 93                   |
| Mererajoon      | 72                              | 81               | 65                   | 16           | 91                   | 3                      | 142                  |
| Oktoobri rajoon | 59                              | 91               | 54                   | 8            | 109                  | 1                      | 184                  |
| Kohtla-Järve    | 62                              | 82               | 55                   | 15           | 82                   | 3                      | 143                  |
| Narva           | 65                              | 69               | 55                   | 26           | 85                   | 5                      | 95                   |
| Pärnu           | 58                              | 86               | 55                   | 15           | 72                   | —                      | —                    |
| Sillamäe        | 117                             | 62               | 100                  | 15           | 141                  | 23                     | 144                  |
| Tartu           | 60                              | 76               | 52                   | 19           | 79                   | 5                      | 100                  |
| Kokku:          | 63,1                            | 81               | 54                   | 15,7         | 88                   | 3,3                    | 114                  |
| Rajoonid        |                                 |                  |                      |              |                      |                        |                      |
| Haapsalu        | 66                              | 72               | 58                   | 24           | 84                   | 3,6                    | 104                  |
| Harju           | 81                              | 76               | 65                   | 18           | 129                  | 6                      | 143                  |
| Hiumaa          | 78                              | 80               | 60                   | 16           | 95                   | 4                      | 392                  |
| Jõgeva          | 82                              | 75               | 66                   | 17           | 124                  | 8                      | 143                  |
| Kingissepa      | 73                              | 84               | 61                   | 13           | 134                  | 3                      | 170                  |
| Kohtla-Järve    | 73                              | 73               | 68                   | 21           | 79                   | 6                      | 109                  |
| Paide           | 88                              | 75               | 76,5                 | 18           | 108                  | 7                      | 154                  |
| Põlva           | 83                              | 67               | 68                   | 20           | 107                  | 13                     | 119                  |
| Pärnu           | 82                              | 78               | 72                   | 16           | 117                  | 6                      | 115                  |
| Rakvere         | 85                              | 85               | 65                   | 10           | 164                  | 5                      | 206                  |
| Rapla           | 70                              | 75               | 63                   | 18           | 82                   | 7                      | 100                  |
| Tartu           | 80                              | 62               | 67,5                 | 22           | 94                   | 16                     | 116                  |
| Valga           | 81                              | 70               | 67                   | 25           | 104                  | 5                      | 191                  |
| Viljandi        | 65                              | 83               | 61                   | 12           | 80                   | 5                      | 79                   |
| Võru            | 75                              | 80               | 63                   | 10           | 111                  | 10                     | 132                  |
| Kokku:          | 77,25                           | 76               | 65                   | 17,2         | 107                  | 6,8                    | 138                  |
| Üldse:          | 71,3                            | 78,1             |                      | 16,6         |                      | 5,3                    |                      |

jandi 4. 8-kl. koolist ning veel mõned, kes suutsid lugemises märgatavat edasiminekut saavutada 3—4 õpilase juures.

Hoopis rohkem võiks nimetada koole, kus laste kooliks ettevalmistuse tase on kaugelt allpool rahuldavat. Kas üldse valmistati lapsi kooliks ette Tartu rajooni Kuuste 8-kl. koolis, kui 18-st kooli tulnud lastest ei tundnud kõiki tähti 13, Kambja 8-kl. koolis luges või veeris ainult 38% kooli tulnud lastest. Sama palju lugesid või veerisid koolitulekul lapsed ka Püssi keskkoolis. Pooled või rohkem kui pooled kooli tulnud lastest polnud saavutanud nõutud kooliküpust ka Puiatu 8-kl. koolis, Luunja 8-kl. koolis, Kilingi-Nõmme keskkoolis, Põlva keskkoolis, Leevaku 8-kl. koolis, Ambla keskkoolis, Tallinna 35. algkoolis, Koikküla

algkoolis, mis on laste lugemisoskuse tasemele otsest mõju avaldanud veel pärast 2-aastast kooliskäimist. Peaaegu kõikides nimetatud koolides õpilaste kontrollteksti keskmiseks lugemiskiiruseks oli ligilähedalt 100 sekundit (Koikküla algkoolis 100 sek., Tallinna 35. algkoolis 91 sek., Ambla keskkoolis 83 sek., Leevaku 8-kl. koolis 110 sek., Põlva keskkoolis 81 sek., Luunja 8-kl. koolis 117 sek., Kuuste 8-kl. koolis 98 sek., Puiatu 8-kl. koolis 82 sek.).

Samasuguse järelduse võib teha rajoonide põhjal, kõrvtudes tabelleid 3 ja 4. Harju rajooni poolt valitud koolide õpilastest ei tundnud koolitulekuks kõiki tähti või tundis ainult 24% lastest. 2. klassis luges programminõuete kohaselt vähemalt 300 tähemärki minutis ainult 59% lugemiskont-



rolli kaasateinud õpilastest, alla 250 tähemärgi aga 21,6% õpilastest. Paide rajoonis ei olnud koolitulekuks nõutud kooliküpsust saavutanud 25% kontrollitud õpilastest. 2. klassi lõpuks luges alla 250 tähemärgi minutis 21,4% õpilastest, programminõuded lugemisel suutis täita vaid 48,6% õpilastest.

Põlva rajooni poolt valitud koolide õpilastest ei tundnud kõiki tähti või tundis ainult tähti 33% kooli tulnud lastest. 2. klassi lõpuks luges alla 250 tähemärgi minutis 25,3% õpilastest, ainult 53,7% vähemalt 300 tähemärki minutis. Analoožilisi näiteid võib tuua Tartu, Valga, Jõgeva jt. rajoonide kohta. Lapsed, kes koolitulekuks tundsid ainult tähti või ei tundnudki kõiki tähti, suutsid heal juhul kahe õppeaasta jooksul õppida veerima, enamik ei omandanud aga nõutud lugemisoskust.

Kõige vähem on märgata edasiminekut lugemisoskuse omandamisel Rakvere rajoonis. Kui koolitulekuks luges või veeris 85% lastest (tulemus, mis on rajoonide hulgas üks paremaid), suutis 2. klassi lõpuks ometi lugeda vähem kui 300 tähemärki minutis vaid 51,2% kontrollitud õpilastest, kuna 20% kontrollitud õpilaste üldarvust on jäänud ligilähedaselt 1. klassi lugemistasemele.

Kas siit ei tuleks otsida ka algset põhjust mitteedasijõudmise kohta keskastmes? Enne, kui ütleme, et õpilane ei taha õppida, anname talle võimaluse õppida tahtmiseks ja õpetame õpilase lugema õigel ajal. 3. klassis on seda hilja teha. Veel vähem on võimalusi õpilaste lugema õpetamiseks 4. ja 5. klassis.

## V. HINDAMISEST

Lugemiskontrolli läbiviimisel ei antud õpetajatele hindamisjuhendeid ja -norme, kuna hindamisnormid ja programminõuded on kõikidele teada. Midagi uut üleöö juurde lisada ei olnud. Ei olnud ka eesmärgiks analüüsida õpilaste hindamist ega teha kokkuvõtteid hinnete alusel, vaid teada saada õpilaste lugemisoskuse taset. Kuna aga mõnelegi tundmatu teksti lugemise hindamine oli üsna probleemikas, ei saa sellest päris vaikides mööda minna.

Enamik õpetajaid on hinnanud õpilasi õigesti. Ja kui klassis paari õpilase hindamine tunduski lugemise ajal mittekohalviinule kalduvat üles- või allapoole, jätame õiguse õpetajale.

Hoopis teisiti on lugu, kui terve klassi hinded kalduvad üles- või allapoole. Kaasas käib lihtne seaduspärasus: kui klassi lugemistase on hea, kiputakse hindama rangevalt, on aga lugemistase kehvavõitu, hinnatakse üle.

Mõningaid näiteid.

Õpilane luges kontrollteksti ladusalt, 45 sekundi jooksul, vastas teksti kohta mõlemale küsimusele, ei teadnud aga ühe sõna tähendust. Hinne «4». Võinuks olla «5».

Kuid kuidagi ei saa väga heaks hinnata kontrollteksti lugemist 115 sekundiga või rahuldavaks niisugust lugemist, kus õpilane luges kontrollteksti 163 sekundit, seejuures väga katkendlikult. Nii oli üle hinnatud kõiki Ardu algkooli õpilasi (õp. Piirsalu), suurem osa Lagedi 8-kl. kooli õpilastest (õp. K. Meltsas), Ahja keskkoolis 21-st õpilasest õigesti hinnatud 8 (õp. Issak). Üle on hinnatud Kaarepere 8-kl. kooli õpilasi, Koikküla algkooli õpilasi (õp. M. Sirmais), Tagula algkoolis (õp. H. Värnik).

Loodame, et õpetajad on saanud lugemiskontrolli tulemuste analüüsimise käigus selgema ülevaate, kui kõrgele nõudmiste latti seada ja mida on tarvis taotleda.

## VI. KOKKUVÕTTEKS

Küllaldaselt on avaldatud kirjutisi näitamaks tugevat seost õpilaste õpiedukuse ja lugemisoskuse vahel. Iga linn ja rajoon teab ise, missuguse tasemega koolid ta valis lugemiskontrolliks ning saab seega teha õige järelduse oma rajooni õpilaste lugemistaseme kohta. Oleks suur rõõm, kui nii mõneski rajoonis, kelle kooles sai ehk mitte kõige paremate seas mainitud, on lugemiskontroll tugevamates koolides tegemata ja seega rajoon sisimas üldiste tulemustega rohkem rahul võib olla.

Aastaid on algklassides emakeele õpetamisel olnud põhiprobleemiks teadlik lugemine. Pidevalt on rõhutatud, et algklassides peavad õpilased omandama esmase õpikuga töötamise oskuse, oskuse iseseisvalt informatsiooni hankida, õpikust õppida. Alglas-



sides peab antama esmane oskus kirjanduse kasutamiseks. Kõike seda on võimalik saavutada, kui õpilased oskavad ka lugeda.

Aastatepikkune töö hakkab vilja kandma. Meie vabariigis tervikuna on tehtud edusamme teadliku lugemisoskuse arendamisel. Vähe on õpilasi, kes loetavast üldsegi aru ei saanud. Põhjuseks oli vähene lugemisoskus, veerimine. Väga üksikutel õpilastel mõttetu kiire lugemine, nn. vuristamine.

Lugemise teadlikkust olid kõik õpetajad hindamisel arvestanud, ka «vuristajaid» õigesti hinnanud.

Kui meie vabariigis tervikuna on tehtud edusamme õpilaste teadliku lugemisoskuse arendamisel, ei saa rahule jääda normaalse lugemiskiiruse saavutamiseks. Arvestades üht programmidega esitatud nõuet, ei tohi unustada teisi nõudeid. Veerimine, põhjendamatu aeglane lugemine on niisama suureks takistuseks uue materjali õppimisel kui mitteteadlik lugemine. Mõlemal juhul kulub õppimiseks, tekstist arusaamiseks liialt palju aega. Teksti ehk ka ainult loetakse (õpitakse lugema), jõudmata aru saada sisust.

Väheseks on jäänud koolides tehtav töö lugemise õpetamisel. Ei saa olla rahul tõsisasjaga, et puudujääki koolieelses eas ei suudeta tasandada kahe koolis käidud aasta jooksul. Viga tuleks otsida ebaõigesti organiseeritud töös või hoopis selle puudumises. Arvestades aga nii suuri lugemisoskuse erinevusi, peab õppetunni ettevalmistamisel olema mõeldud igale õpilasele ja nõrgemate jaoks ette valmistatud kindlasti mitte ainult iseseisev töö.

Vajalikku taset ei ole saavutanud ka laste ettevalmistus kooliks.

Mida ette võtta?

1. Saavutada koolitulekuks kõikide laste täielik kooliküpsus. Koolid ei tohi olla liberaalsed laste üksikute puudumiste suhtes kooliks ettevalmistuse rühmadest. On see ju terve nädal või rohkemgi tegemata tööd ja enamikul juhtudest laste kooliks vähese ettevalmistuse peamiseks põhjuseks.

Tõhustama peab tööd lastevanematega.

2. Kõik lapsed, kes koolitulekuks ei ole suutnud omandada ettenähtud teadmisi, peaksid õpinguid jätkama nende arengule vastavates klassides ja koolides. Abiks on koolieelikute süvendatud meditsiiniline

kontroll, mis on laste nii füüsilise kui ka vaimse arengu kontrolliks. Suuremat abi võivad rajoonid saada tasandusdiagnostiliste klasside moodustamisest, kuhu tuleks suunata lapsed, kes koolitulekuks ei tunne kõiki tähti või tunnevad ainult tähti. Mahajäämust koolieelses eas ja lastevanemate töös on lihtsam tasa teha väikeses ja ühtlase tasemega klassis.

3. Suurem peaks olema 1. ja 2. kooliaasta jooksul õpilaste lugemisoskuse areng, seda eriti väiksema õpilaste arvuga klassides. On ju enamikus 8-klassilistes koolides ja ka paljudes maakeskkoolides õpilasi sama palju või vähem kui tasandus- või logopeedilistes klassides. Tulemused kipuvad aga nõrgemad olema just 8-kl. koolides.

4. Põhjalikult tuleb õpetajatel, ka rajoonide metoodilistes sektiioonides, õppida tundma lugema õpetamise metoodikat. Õigesti tuleb organiseerida diferentseeritud tööd. Tähtis on iga õpilase lugema õpetamine.

5. Iga õpetaja tutvugu põhjalikult vastavale klassile programmides esitatud nõuetega. Ei ole paljuku aeg-ajalt programme ka õppeaasta keskel lehitseda ja neis esitatud nõudeid meelde tuletada.



---

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

---

---

## НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ МЕТОДИКИ\*

---

ТООНИ КАЗЕСАЛУ,  
АНТИДЕА МЕТСА

---

\* На материале III конгресса  
МАПРЯЛ.

---

---

В рамках журнальной статьи трудно дать сколько-нибудь обстоятельный анализ результатов работы III конгресса МАПРЯЛ (23—28 авг. 1976 г., г. Варшава). В этом легко убедиться, если вникнуть в статистику, характеризующую количественную сторону работы конгресса:

■ В работе Конгресса участвовали представители 46 стран.

■ Самыми представительными были делегации из Польской Народной Республики и Советского Союза: соответственно 700 и 380 делегатов.

■ Было заслушано 730 докладов, сообщений, выступлений.

■ Среди докладчиков были ученые, преподаватели и методисты из 32 стран мира.

■ Работа проводилась в десяти проблемных секциях.

Распределение докладов по секциям можно считать весьма условным; очень часто тематика докладов перекрещивалась, частично покрывалась, несмотря на то, что доклады были прочитаны в разных секциях.

Авторы настоящей статьи хотят поделиться с читателями журнала своими впечатлениями о некоторых проблемах методики преподавания русского языка, поднятых на конгрессе в Варшаве.

III конгресс МАПРЯЛ в Варшаве был посвящен разработке научных основ методики преподавания русского языка и обобщению опыта преподавания русского языка и литературы на разных стадиях обучения в школах и вузах разного профиля.

Следует отметить, что за период между II и III конгрессами был сделан значительный шаг вперед как в разработке общетеоретических проблем, так и в применении этих достижений на практике. Об этом свидетельствуют как доклады делегатов, так и многочисленные конкретные исследо-



вания, проводимые во многих странах мира:

■ Исследования ученых СССР по разработке методики обучения разным видам речевой деятельности..

■ Исследования ученых ГДР по научному обоснованию отбора и организации учебного материала для создания учебных пособий.

■ Исследования ученых ВНР в области контрастной грамматики.

■ Создание общей современной теории учебника учеными разных стран мира (СССР, ВНР, ПНР).

■ Совместная работа советских и зарубежных авторов по созданию современных учебных пособий и аудиовизуальных средств обучения.

■ Опыт создания международного учебника русского языка для ученых (ВНР, ЧССР).

■ Исследования в области функциональных стилей речи (СССР).

Стержневой линией всех докладов и сообщений на III конгрессе было теоретическое обоснование принципов коммуникативной направленности обучения русскому языку как неродному и показ практических путей их реализации. В этом отношении наибольший интерес, безусловно, представляет доклад М. Вятютнева (СССР — стр. 492—493)<sup>1</sup>. Коммуникативная направленность, отмечает М. Вятютнев, предполагает «одновременное представление материальной структуры (системы языка) и ее общественного функционирования (использования системы языка)» в учебниках и учебных пособиях по изучаемому языку. Отражение взаимозависимостей между этими двумя сторонами речевой деятельности в учебных материалах связано не только с возникшей потребностью обучать практическому владению языком, но и с тем, что именно данный спо-

соб презентации материала создает наиболее благоприятные условия для усвоения языка в его коммуникативной функции.

В связи с этим при коммуникативной направленности первостепенное значение приобретает определение и описание структуры и компонентов функционирования языковых единиц в общении. Как показывают многочисленные психолингвистические и социологические исследования, использование системы языка в общении определяется двумя моментами. Это касается, во-первых, выбора и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке при общении; во-вторых, умения человека классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации. От качества указанных способностей и умений зависит уровень владения разными видами речевой деятельности, другими словами, коммуникативная компетенция человека.

Различия между людьми с точки зрения коммуникативной компетенции заключаются в количестве речевых функций, которые они могут выполнять, в мастерстве их исполнения, а также в количестве сфер общения и речевых ситуаций, в которых они могут участвовать. М. Вятютнев указывает на правомерность существования по крайней мере трех видов коммуникативной компетенции применительной к каждому из видов речевой деятельности: начальную (слабую), среднюю (удовлетворительную), нормальную (высшую). В связи с этим встает задача проанализировать компоненты каждого из трех уровней владения речью с указанием правил их реализации и функционирования. Данную задачу можно вы-

<sup>1</sup> Все ссылки даются по тезисам докладов и сообщений III конгресса МАПРЯЛ.



полнить лишь в том случае, если коммуникация будет изучаться представителями различных наук (психологии, лингвистики, социологии, методики) с точки зрения культуры, языка, личности, общества, поведения, процессов, имеющих место при передаче и восприятии высказываний. На основе полученных результатов станет возможной презентация языка как средства общения с учетом индивидуальных интересов и потребностей учащихся. Такая презентация языка предоставляет обучаемым право выбора различных уровней владения в говорении, чтении, письме.

Если в докладе М. Вятютнева были изложены теоретические рассуждения по поводу принципа коммуникативной направленности, то в ряде сообщений (З. Иевлева — СССР, П. Поля — Франция) были рассмотрены вопросы учета коммуникативного подхода к отбору и организации языкового материала. Докладчиками отмечалось, что реальным путем отражения коммуникативной направленности в процессе обучения языку является ограничение целей для каждого этапа общения, их конкретизация и методическая интерпретация. Это возможно осуществить за счет конкретизации сферы общения, в которую предстоит включиться обучаемому, формы речи и видов речевой деятельности, определения уровня речевых навыков и умений.

Большое внимание уделялось вопросам интенсификации учебного процесса (Г. Макарова — СССР, А. Щукин — СССР, С. Закс — ГДР, Т. Капитонова — СССР, И. Вуйович — Венгрия, М. Сотак — Чехословакия и др.), под которой понимается выполнение большого объема обучающей деятельности в рамках заданного количества учебных часов без перегрузок для учащихся.

Как отмечает Т. Капитонова (стр. 66),

интенсификация учебного процесса невозможна без разработки психологических, дидактических и лингвистических аспектов этой проблемы. Так, психологическая основа интенсификации предполагает рассмотрение и учет мотивации обучения, интереса, воздействии на центры удовольствия, раскрытие резервов личности, резервов памяти, правильное соотношение сознательности и интуиции в усвоении языка. К дидактическим основам интенсификации относятся определение целей и задач обучения с учетом контингента обучаемых, применение современных эффективных методов обучения и современных учебных пособий, комплексное использование технических средств обучения (ТСО), нетрадиционное построение циклов обучения, индивидуализация. Из лингвистических факторов важными являются определение правильного соотношения между языковой системой и использованием ее в процессе обучения при приоритете коммуникативной направленности, научный отбор и организация учебного материала с учетом функционального подхода и т. д.

В век научно-технической революции внедрение техники в учебный процесс стало массовым. Поэтому неудивительно, что на Конгрессе проблеме ТСО было уделено чрезвычайно много внимания. Докладчиками подчеркивалось, что эффективность использования ТСО находится в прямой зависимости от того, насколько их структура, качественные параметры и программа применения подчинены соответствующей дидактической концепции.

Отдельно рассматривались вопросы использования ТСО в самостоятельной работе учащихся, принципы составления программ для обучающих машин, а также программированных пособий по русскому языку и алгоритмизированных упражнений по разным грамматическим категориям (Й. Крекич —



Венгрия, Л. Климчик — Польша, К. Казем-Бек — Польша).

Многие сообщения были посвящены принципам составления и использования аудиовизуальных средств обучения (АВСО), одним из которых является учебный фильм, который создает благоприятные условия для организации коммуникативной ситуации, начиная от презентации языкового материала и кончая стимулированием спонтанной речи учащихся (Л. Гусева — СССР, Б. Золотов — СССР и др.).

В последнее время все большее признание приобретают телеуроки. В секции по ТСО было прочитано несколько сообщений о построении телеуроков и телекурсов, часть из которых была показана участникам Конгресса. С особым интересом и одобрением был встречен телекурс в помощь изучающим русский язык как иностранный, создаваемый по заказу Государственного комитета по телевидению и радиовещанию совместно с Институтом русского языка имени А. С. Пушкина.

Среди школьных проблем речь шла о выделении этапов обучения, путях реализации коммуникативного аспекта преподавания с учетом специфики форм обучения в разных странах. В центре внимания оказались проблемы формирования навыков и умений учащихся в рамках основных видов речевой деятельности, а также вопросы теории и методики составления учебников (их построение, содержание, дидактический и страноведческий материал).

Особо подчеркивалась мысль, что в целях создания оптимальной системы формирования у нерусских детей умений и навыков аудирования, говорения, чтения и письма следует определить формы и виды взаимосвязи и взаимодействия устной и письменной речи в учебном процессе, а также установить «удельный вес» и уровень владения разными видами речевой де-

ятельности для каждого этапа обучения отдельно (А. Асадуллин — СССР, стр. 482—484).

В области создания программ для общеобразовательной школы хочется отметить работу польских ученых-методистов, о которой говорила Я. Тыминьская (стр. 536—537). За основу определения целей и содержания обучения русскому языку в этой программе принята теория речевой коммуникации. Отсюда отбор и градация языкового материала подчинена функционально-семантическому принципу. Это означает подчинение синтаксических и морфологических структур универсальным категориям обмена информацией (приказ, просьба, воздействие и т. д.). Положительным моментом в программе является детальное описание предполагаемых умений и навыков учащихся в каждом из четырех видов речевой деятельности, что способствует объективизации оценки и контроля успеваемости учащихся.

Одной особенностью системы обучения, принятой современной советской школой, является направленность обучения не только на усвоение учащимися программного материала, т. е. на приобретение знаний и овладение умениями и навыками, но и на общее умственное развитие школьников, на активизацию мыслительной деятельности учащихся. Подобная направленность способствует всестороннему развитию личности ученика, объединению воспитательных и образовательных задач, стоящих перед школой. Этим обусловлено внимание ученых-педагогов и методистов к вопросам проблемного обучения, к созданию системы познавательных задач, отвечающих содержательным особенностям того или иного школьного предмета.

Вопросам развития умственных способностей школьников в процессе обучения русскому языку был посвящен



очень интересный и содержательный доклад Э. Сосенко и И. Протопоповой (СССР — стр. 530—531). В нем говорилось, что в настоящее время методике следует подчинить системе мыслительных и коммуникативных задач. Для реализации этой задачи необходимо выделить «совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств, от которых зависит продуктивность учебной деятельности» (З. Калмыкова). Такими свойствами являются обобщенность, гибкость, устойчивость, самостоятельность мышления и др., а для неродного языка, помимо общих способностей, — хорошо развитая память, наличие языковой догадки, речевой слух, наблюдательность, воображение. Для развития указанных способностей необходимо разработать специальную систему упражнений, которая может быть наложена на существующую систему упражнений, вырабатывающих навыки и умения различных аспектов речевой деятельности. По мнению авторов, подобное наложение позволит к таким типам упражнений, как «лексические», «фонетические», «предречевые», «упражнения в чтении» и т. п., добавить характеристики типа: «упражнения на развитие наблюдательности», «упражнения на выработку операции обобщения», «упражнения, требующие умозаключения» и т. п. На интересных примерах было показано, как в любом виде работы по языку можно найти условия для тренировки учащихся в мыслительной деятельности, в развитии творческих способностей.

Воспитательная работа на занятиях русского языка может быть эффективной лишь в том случае, если она во всем взаимосвязана с коммуникативными целями обучения. В связи с этим первостепенное значение приобретает тот факт, отмечает М. Келле (Венгрия, стр. 512—513), насколько в учебнике находят отражение условия

жизни общества на современном этапе. Учебные пособия не должны отставать от развития науки и техники и внедрения их в быт. В них должны быть отражены изменения в повседневной жизни людей, а также проблемы, которые в настоящее время волнуют и интересуют наших учащихся.

Проблематику вузовской методики на III конгрессе МАПРЯЛ можно условно разбить на следующие группы:

- 1) общие лингвистические и лингводидактические вопросы методологического, гносеологического характера;
- 2) характеристика собственно языкового материала;
- 3) методы, приемы, формы работы.

В условиях международного сотрудничества в области науки и техники, в общении специалистов-нефилологов большое место принадлежит деловым беседам и переписке, участью в международных совещаниях и конференциях, т. е. сама жизнь ставит перед массовым нефилологическим образованием цель — активное владение русским языком во всех видах речевой деятельности. На это указывали докладчики из ряда стран (СССР, БНР, ПНР, ГДР, ВНР и др.).

По мнению О. Д. Митрофановой (СССР — стр. 681), практическая направленность целей обучения на продвинутом этапе в условиях неязыкового вуза предполагает достижение следующих результатов:

- а) умение читать литературу по избранной специальности (изучающее и поисковое чтение) и воспроизводить прочитанное в полном или сокращенном виде, причем эта цель на продвинутом этапе обучения становится доминирующей;
- б) умение общаться на темы специальности и смежных с нею областей знания;
- в) умение воспринимать устную научную речь, предъявляемую в опреде-



ленных жанрах (лекции, доклады, беседы, дискуссии, интервью и т. д.); г) умение вести деловую и профессиональную переписку и документацию.

В советской методике принято считать, что одним из важнейших факторов интенсификации учебного процесса является использование взаимодействия всех видов речевой деятельности в процессе обучения.

Вместе с тем известно, что обучение каждому виду речевой деятельности имеет свою специфику.

В докладах И. Гапючки (649), Е. Мотиной (683), Ф. Гасановой (651), Н. Алексеевой (624), Л. Колотилиной, Л. Становой (667) и др. рассматривались специфические методические проблемы обучения разным видам речевой деятельности.

И. Гапючка в своем докладе «Структура, содержание и средства обучения чтению» отмечает, что структура учебного чтения определяется соотношением между разными видами речевой деятельности: чтением и говорением, чтением и письмом. Поэтому нужна корреляция видов речевой деятельности в соответствии с коммуникативными целями обучения. Такая корреляция неизбежно отразит и последовательность системы обучения рецептивным и репродуктивным видам коммуникации.

По мнению О. Д. Митрофановой (681), при обучении чтению научной литературы и воспроизведению прочитанного языковой материал целесообразно предлагать в серии типовых текстов, типовых высказываний — различного рода описаний, повествований, доказательств и рассуждений.

В систему учебных действий, помимо тех, которые непосредственно направлены на формирование навыков и умений в чтении, включаются учебные действия, имеющие целью формирование «переходных» речевых умений, которые формируются на

«выходах» из чтения — в говорение, в письменную речь.

Ф. Гасанова (651) классифицирует упражнения, нацеленные на формирование навыков чтения, следующим образом:

1) предтекстовые, которые соответствуют характеру формируемого в данный момент вида чтения:

а) упражнения на снятие лексико-грамматических трудностей, затрудняющих понимание читаемого;

б) упражнения, формирующие механизмы техники чтения;

в) упражнения на смысловое прогнозирование;

2) система упражнений, выполняемых в ходе чтения текста, например:

а) прочитайте текст, найдите текстовой субъект и предмет;

б) прочитайте текст, разделите его на смысловые куски;

в) прочитайте текст, составьте план.

План, тезисы составляются в ходе чтения, а затем корректируются.

Упражнения, выполняемые в ходе чтения, по данным исследования Ф. Гасановой, повышают мыслительную деятельность учащегося, процент воспринятой и удержанной в операционной памяти информации резко повышается.

3) Система послетекстовых упражнений включает:

а) упражнения, контролирующее понимание читаемого;

б) упражнения, подготавливающие воспроизведение;

в) упражнения, предусматривающие выход в устную речь;

г) упражнения, предусматривающие выход в письменную речь.

Для развития навыков устной речи (монологической и диалогической) по мнению ряда докладчиков, правомерно тематико-ситуативное представление учебного материала. Оно отражает специфику функционирования лексико-грамматических явлений в тех



ситуациях, в которых могут оказаться студенты, и в пределах которых они хотят обмениваться мнениями на русском языке.

Для обучения устной речи на основе тематически организованного материала необходимо создание на занятиях таких условий, которые имитировали бы реальную коммуникацию.

Так, например, Ф. Будзиш (Польша, стр. 638) также считает, что наиболее эффективная модель обучения языку в вузе — это ситуативная модель, которая выполняет коммуникативную функцию и тем самым вызывает внутреннюю мотивацию к изучению русского языка.

Большой интерес у слушателей вызвал доклад Е. Мотиной «Некоторые особенности учебного диалога» (683), который базировался на записях учебных лекций и семинарских занятий.

Автор выделяет в учебном диалоге диалог при обучении языку и диалог при обучении специальности.

Если в диалоге при обучении языку главное внимание уделяется речевому поведению, речевым действиям, поступкам учащихся, то в диалоге при обучении специальности основное внимание обращается на обучение содержанию.

На структуру диалога при обучении специальности влияет: а) объем диалога, б) функциональный характер реплик, в) направленное развертывание движения в диалоге: прогрессивное — вопрос направлен на результат, регрессивное — вопрос обращен к условиям. Исследования показывают, что в диалоге при обучении специальности и в естественном диалоге как естественном акте коммуникации во внеучебной обстановке обращения функционируют одни и те же типы речевых действий (вопросительные, побудительные речевые действия, выполняющие функцию сообщения).

Автор считает, что корректировка

учебной программы по русскому языку с учетом выявленных особенностей диалогической речи при обучении специальности должна идти в плане приближения языкового материала и методов обучения русскому языку к выполнению учащимися речевых действий в естественной ситуации общения.

Стремление сблизить обучение с реальной коммуникацией нашло отражение во многих докладах. Н. Журавлева, Л. Селиванова (СССР, стр. 737) в своем сообщении изложили методику так называемого «внеаудиторного урока» (экскурсия по городу, в столовой, в магазине, на почте). Такие уроки содействуют выработке навыка «вслушивания» в живую речь и реализации в конкретной коммуникативной ситуации накопленного лексико-грамматического арсенала.

О. Грёбесо (ГДР) ознакомил слушателей с системой подготовки студентов к участию в научной конференции. Лингвистический план навыков и умений активного участия в работе конференций содержит класс логико-лингвистических элементов данной специальности, включая терминологию, и класс стандартных оборотов независимо от данной специальности, принятых в ситуации «конференция».

Новым словом в теории учебника, безусловно, будет международный учебник для ученых (К. Пехливанова — БНР, Л. Розковцова — ЧССР, стр. 693).

Необходимость в создании таких учебников была высказана на II конгрессе МАПРЯЛ.

По мнению самих авторов, при создании таких учебников необходимо учитывать два факта, идущих вразрез с некоторыми основными лингводидактическими принципами:

а) невозможность учета родного языка учащихся, отсутствие сопоставительного подхода;

б) невозможность приспособления учебника к определенному уровню знаний



русского языка у учащихся разных стран.

Преодолеть указанные препятствия позволяет ступенчатость такого учебника — двух-трехступенчатые учебники, состоящие:

а) из активного вводного курса для начинающих, построенного на основе 1200 лексических единиц;

б) из сборника научно-популярных текстов для чтения, дающего возможность дальнейшей активизации читаемого материала и развития речевых умений;

в) учебника «собственно научного стиля», подводящего к намеченной цели обучения, т. е. к владению главными видами речевой деятельности в рамках научного стиля.

Ступенчатая структура позволяет удовлетворить потребности учащихся, которые отличаются не только уровнем подготовки по русскому языку, но и являются носителями разных языков.

Сопоставительный принцип изложения материала в предусматриваемом учебнике должен учитываться в основном на низших ступенях:

а) вводный курс должен быть построен с учетом родного языка и создаваться отдельно для каждой национальной республики;

б) сборник текстов для чтения может быть общим, но объяснительный материал к текстам должен издаваться отдельно.

В учебнике собственно научного стиля сопоставительный подход тоже возможен: общие тексты и упражнения, составляющие основную часть учебника, издаются в одной стране, постоянные словари, грамматические упражнения, специфические для отдельных языков, составят другую часть учебника и будут изданы в соответствующей стране.

Вначале можно создать такие учебники в социалистических странах, это экономически рентабельно.

Можно предположить, что в ближайшем будущем активизируется работа по созданию «международных учебников» по тем специальностям, где возможно и полезно кооперирование. К этому призывает и резолюция 8 секции (русский язык для нефилологов).

Проф. И. Шиллинг (ГДР, стр. 719) в своем докладе «Лексико-тематические общности — фактор рационализации в преподавании русского языка студентам-нефилологам разных профилей» к неудовлетворительно решенным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного относит создание эффективных учебных пособий для студентов-нефилологов научных дисциплин с малочисленными контингентами слушателей.

Учебники типа хрестоматии, позволяющие объединить материалы различной тематики, не могут считаться эффективным средством достижения учебной цели, направленной на рациональное приобретение знаний и умений, нужных для пользования русским языком в целях коммуникации по специальности.

Рациональной базой учебного процесса может служить только пособие, позволяющее целесообразно сочетать общее и специфическое в тематике и употреблении языковых средств выражения данных научных дисциплин и отвечающие по своей структуре современным требованиям методики преподавания иностранных языков.

Проф. Шиллинг отмечает, что наряду с лексическими элементами из смежных наук перенимается и типичное синтаксическое оформление соответствующих высказываний, т. е. получают лексико-грамматические и синтаксические общности.

Представители всех стран мира правильно понимают, что залогом успешного преподавания и усвоения русского языка являются:

1) рациональный отбор учебного мате-



риала с учетом реальных речевых потребностей обучаемых;

2) создание оптимальной учебной модели для реализации содержания обучения;

3) составление современных учебных пособий и учебных словарей, технических средств обучения с учетом специфики форм обучения;

4) создание современной методической стратегии при реализации основных методологических концепций школьного и вузовского обучения русскому языку.

Теперь, когда III международный конгресс остался уже позади, представляется возможным дать его работе оценку с точки зрения актуальных потребностей школьной и вузовской методики в деле усовершенствования теории и практики преподавания русского языка в нерусской аудитории. С полной уверенностью, без преувеличения можно заключить, что Конгресс послужил не только целям получения информации и обмена опытом методистов и учителей русского языка разных стран мира. Одно из главных достоинств Конгресса заключается в том, что он создал благоприятную почву для глубокого, обстоятельного анализа проделанной методической работы на местах, для обстоятельного сопоставления ее результатов с основными направлениями методики преподавания русского языка как неродного во всем мире, а также для возникновения новых идей и замыслов в нашей научной и практической деятельности.

## KROONIKA

19. oktoobril toimus Tallinnas Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Eesti NSV ühingu «Teadus» korraldusel pedagoogilise propaganda teaduslik-metoodiline konverents «NLKP XXV kongress ja rahvahariduse edasiarendamine X viisaastakul». Konverentsil osalesid pedagoogilise propaganda aktivistid linnadest, rajoonidest ja koolidest.

Ülesannetest, mida NLKP XXV kongress on hariduselule seadnud, kõneles Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja **A. Eglon**. Käsitlemist leidsid õpetamise sisu ja meetodid, kvaliteet ja efektiivsus. Ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse kompleksse nõudest tulenevalt leidsid rõhutamist vajadus luua kindel ja kompleksne kasvatustöö süsteem igas koolis, muuta kool haridusasutusest kasvatusasutuseks. Kooli kasvatuslike ja sotsiaalsete funktsioonide osatähtsus peab kasvama ka kooli, kodu ja üldsuse koostöö tõhustamisel ning lastevanemate pedagoogilise hariduse tõstmisel. Seejuures on edaspidine esmaülesanne vanemate klasside õpilaste vanemate kaasahaaramises, s. o. selles, et vanemad saaksid vajalikke pedagoogilisi teadmisi oma laste kogu kooliaja vältel vastavalt viimaste ealistele iseärasustele.

Akadeemik **H. Lõimets** eluvisi pikemalt tänapäeva õpilaste kooliliku eluviisi ja sotsialistliku elulaadi edasiarendamise probleemidel. Seda viimastel aastatel eesti õppekeele koolides uuritud 9.—11. klassi õpilaste elutegevust iseloomustavate karakteristikute andmeil. Lõppkokkuvõttes märkis esineja, et meie õpilastel on olemas rohkesti sotsialistliku elulaadi tunnusjooni, kuid kollektiivsusunde kasvatamisel vajaneb veel palju teha. Oluline on, et kool pakuks õpilastele kõiki tegevusi sotsialistliku elulaadi kategooriaist lähtuvalt.

TRÜ teadusliku uurimistöo sektori vaneminseneri **A. Taviti** ettekande teemaks olid perekondlikud suhted ja nende mõju noorte eluks ettevalmistamisele. Ettekanne tugines TRÜ perekonnauurijate ühele ulatuslikule empiirilisele uuringule, mille eesmärk oli välja selgitada, kuidas noored abielluvad hindavad oma vanemate abielu.

Käitumishälvetega noorte probleeme vaagis Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi sotsioloogiasektori vanemteadur **E. Raska**. Ta pidas hõlbinud käitumisega noorte kujunemist sügavalt sotsiaalseks probleemiks.

Perekonna mõju noorte haridustee kujunemisele seoses üldharidussüsteemi võimalustega ühiskonna sotsiaalse struktuuri ühtsustamiseks — see oli ettekande aineks Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi sotsiaalse prognoosi sektori nooremteaduril **A. Kirc-hil**.

Konverentsil leidsid käsitlemist mitmed koolitöö ja perekondliku kasvatuse päevaprobleemid, et edaspidi, nagu märkis haridusminister asetäitja **A. Tükk**, saaksime põhirõhu panna pedagoogilise propaganda alal tehtava kvaliteedi igakülgele paran-damisele.



---

## KOOLIEELNE KASVATUS

---

---

# TERVISE TUGEV- DAMISEST

---

## ILME PILV, TAIMI TULVA

---

Käesoleval õppeaastal on lasteasutuste kasvatustöös tähelepanu orbiiti tõusetunud tervise tugevdamise, sealhulgas ka füüsilise kasvatuse küsimused. Alus tervisele nagu vaimsele arengule rajatakse lapsepõlves. Nimetatud teema käsitleb lasteasutuste tingimustest lähtuvalt on ääretult vajalik, sest ligi pooled meie vabariigi koolieelsetest lastest käivad lastesõimes või -aias. Näiteks möödunud aasta andmetel viibisid Tallinna vasta-vaelistest lastest  $\frac{1}{3}$  sõime- ja  $\frac{3}{4}$  aia- rühmades.

Murettekitavaks probleemiks lastevanematele, arstidele, samuti lasteasutuste töötajatele on siiski liialt suur laste haigestumise protsent (seda eriti nooremate laste seas). Jälgides põgusalt laste haigestumist erinevatesse haigustesse selgus, et vähenemise tendentsi ilmutab soolenakkustesse, samuti nakkushaigustesse haigestumine, samal ajal haigestuvad meie lapsed sagedamini külmetushaigustesse, mis omakorda kutsuvad esile organismi vastupanuvõime nõrgenemise. Olu- korra muutumist võime loota vaid siis, kui lastevanemad võtavad omaks kasvat- ajate ja meditsiinitöötajate taotlused. Siin asub seni kasvatustöös veel vähe ar- vestatud reserv — lastevanemate tead- likkuse tõstmine ja nende tervishoiu- alaste teadmiste avardamine.

Juba kohanemisaraskused lastekollek- tiivi astumisel kutsuvad esile organismi nõrgenemise, millele omasoodu avaldab olulist mõju eluviisi muutus ning närvi- süsteemi pinge, senisest tihedam kokku- puude tõvestavate mikroobidega. Sügisel sedastatakse sellest kõigest johtuvalt haigestumuse tõusu.

Lapse tervisele avaldab kahtlemata mõju teda ümbritsev keskkond. Vähe on arvestatud liigse müra kahjulikku mõju lapse tundlikule närvisüsteemile. Isegi vali rääkimine (üle 50 dB) koormab när- visüsteemi. Ülemäärase müra talumisega lapsepõlves seostatakse täiskasvanueas südame-veresoonkonna haigusi, närvi- ja psüühiliste häirete ning paljude muude



haiguste sagenemist, kahjuks ka haiguste noorenemist. Sagetihti alahinnatakse vaikuse momente lasteasutuste töös; meie lapsed ei oska kuulata vaikust. Alaline mürataust pidevalt sisselülitatud raadio näol kodudes saadab vanemate ja ka laste igapäevaseid toiminguid. Muljed välismaailmast kuhjuvad, näiliselt lapse teadmiste hulk suureneb. Kokkuvõttes võib see avalduda küll tema edaspidise tegevuse laias haardes, kuid kindlasti ka pealiskaudsuses. Kontsentratsioonivõime puudulikkus, tähelepanu hajuvus, oskamatus juhtida oma tähelepanu saab alguse küllaltki varajases lapseeas. Ometi on kasvatajal võimalik tähelepanu arendada ning positiivselt suunata. Eeltoodu kinnituseks on nähtavasti andmed sellegi kohta, et **õnnetusjuhtumid lastega, traumad jms. ei näita langemistendentsi**. Tundub, et müra on üks võimalikest lapse õrna närvikava liigselt koormavatest faktoritest. Paraku ei kasutata (või tehakse seda juhuslikult) olemasolevaid **võimalusi müra mõõtmiseks** rühmaruumides, mis võimaldaks objektiivselt hinnata selle mõju lapse organismile ja vajaduse korral ette võtta abinõusid liigse müra elimineerimiseks.

Uurides süvendatult laste sagedase haigestumise põhjusi, võisime välja selgitada tõsiasja, et **sagedamini haigestuvad need lapsed, kelle karastamisega pole tegeledud**. Paljude haiguste vastuvõtlikkuse sügavuse määrab just lapse loomulik vastupanuvõime haigustele. Taas on tarvis osutada senisest tõhusama töö vajadusele lastevanematega, mis peaks samuti seoses organismi tugevdamise ja karastamise organiseerimisega olema primaarse iseloomuga. Ei aita midagi kasvatajate ja meditsiinitöötajate ponnistused, kui ei lisandu vanemate mõistev ning arukas abi. Lastekollektiivi haigustest moodustavad kuni 75% hingamisteede infektsioonid. ÜRO Tervishoiukomisjoni andmetel põevad lapsed keskmiselt 7—8, täiskasvanud 2—3 viirusinfektsiooni aastas. Kui organismi vastupanuvõime

on vähenenud, suudetakse haigusi kergemini taluda.

Meie vabariigi tingimustes haigestuvad maal alla 3 aasta vanused lapsed keskmiselt 1—1,5, linnas aga 2—2,5 korda aastas. Terve, hästi arenenud lapse puhul pole need kergelt kulgevad haigused probleemiks. Huvipakkuv on selline negi fakt, et 1/4 söimelastest on täiesti terved, ainult väike osa põeb korduvalt ja annab seega ka kõrge haigestumise protsendi. **Oluline on lapse vastupanuvõime suurendamine** (karastamine, rohke viibimine värskes õhus, ilmastikule vastav riietus).

Tekib küsimus, miks haigestuvad lapsed maal harvemini. Üks täiesti usutavaid tegureid on päikesekiirguse, eriti ultraviolettkiirte toime. See on linnas tunduvalt väiksem juba atmosfääri saastatuse tõttu tööstusliku suitsu, autode heitgaaside ja tolmu. Vähenenud haljastus linnas tingib omakorda süsihappegaasi rohkuse õhus. Maalaste liikumisaktiivsus on samuti mõnevõrra suurem.

On vaieldamatu tõsiasi, et kollektiivi lapsed põevad sagedamini kui kodused. Kummatigi on huvipakkuv märkida, et kuuendaks eluaastaks tasakaalustub kollektiivi ja koduste laste haigestumise sagedus. Pole täheldatud ka tervisehäirete sagedamat esinemist õpinguaastatel.

Lasteasutuste tingimustes on laste normaalse arendamise huvides hädatarvilik **luua hügieeniliselt soodne ruumide mikrokliima**. Selleks vajalikud eeltingimused esitame allpool.

**RUUMIDE REGULAARNE ÕHUSTAMINE**. On loomulik, et igas rühmaruumis on termomeeter, mille näitu kontrollitakse üsna tihti. Sõimerühmades peetakse normaalseks temperatuuri kuni +20 °C, aiarühmades võib see kõikuda +18—20 °C piires. Keskküttega ruume on vaja tuulutada iga poole tunni tagant, ahjukütte korral vastavalt vajadusele. Juhime tähelepanu ühele seni vähe silmas peetud tegurile: **oluline on jälgida ruumi temperatuuri erinevusi põrandal**



ja sellest kõrgemal. Põrandalähedane (maimikud veedavad suure osa päevast põrandal) ruumi temperatuur on hoopis teistsugune sellest, milles viibivad täiskasvanud. Kas selle vähene arvestamine pole üks laste haigestumuse soodustajaid? Ruumide õhustamisel suundub külm õhk kõigepealt alla — põrandale. Seepärast on soovitatav pärast ruumide tuulutamist (s. t. peale akende sulgemist) jätta lapsed veel 5—7 minutiks kõrvalruumi, et ruumi temperatuuride vahed nivelleeruksid. Kindlasti tuulutame ruume enne tunde või tegevusi ning laste õues viibimise ajal; soovitatav on sel ajal ka rühma ruumi kvartsitada. Üks karastamise kõige lihtsamaid viise ning ühtaegu tunnustus meie selgitustööle vanematega on see, kui lapsed rühma ruumides on lühikeste varrukatega kleitides või pluusides ja põlv-sukkadest (seda mõistagi ruumi normaalse temperatuuri juures).

**RUUMIDE ÕHUNIISKUSE REGULLEERIMINE** vajab samuti rohkem rõhutamist. Igas rühma ruumis peavad olema õhuniiskuse määrajad; normaalseks loetakse 40—60% niiskust. On teada, et soojas kuivas õhus, keskküttega ruumides kuivavad lapse nina ja neelu limaskestad, hävib viirusi ja baktereid surmav aine— interferoon; seega avaneb mikroobidele vaba sissepääs organismi. Keskküttega ruumides viibivate laste haigestumus on suurem kui ahjuküttega lasteasutustes, kus õhuniiskus põhiliselt vastab kehtestatud hügieeninõuetele. Õhuniiskuse tõstmiseks ruumides soovitame kasutada õhuniisutajaid (kaubandusvõrgus saada laialdases valikus).

**HOMMIKUNE LASTE VASTUVÕTT** vajab hoolikamat ja läbimõeldumat organiseerimist. Eriti tähelepanelik ja valvas tuleb olla söimelaste vastuvõtul, samuti laste vastuvõtul esmaspäeviti, kui laps on kaks päeva kollektiivist eemal olnud (seda just seedenakkuste ja hingamisfeede haiguste väljaselgitamisel).

Väga palju on võimalik ära teha vastuvõtu õigel organiseerimisel, seda iseäranis teiste laste huvides, sest väheste haigusnähtudega laps nakatab kergesti teisi. Söimelapsi gradeeritakse hommikul ja vaadatakse nende kurku. Vastuvõturuumis olgu küllaldane valgus, ainult laevalgustus ei võimalda haigusnähte piisava objektiivsusega hinnata. Vanemate kaudu saame andmeid lapse une sügavuse, kestuse kohta. Rahutu, pealiskaudne uni viitab algavale keskkõrvapõletikule, isegi nohule jpm. haigustele.

Nakkuse võimalikuks allikaks võib saada lastele pakutav joogivesi, mis peab olema iga päev keedetud ja vahetatud.

**LASTE RIETAMISEL** tuleb lähtuda ilmastikutingimustest. Liiga soojust laste riietamisest saavad alguse paljud külmetushaigused. Oht laste külmetumiseks on hommikul lapse lasteasutusse toomisel. Ülisoojalt riietatud, soojust korterist (toatemperatuur sageli üle 22 °C) tulnud lapse naha reaktsioonivõime jääb välja arendamata ning iga väiksemgi õhutemperatuuri kõikumine võib esile kutsuda haigestumise.

Praegune sajand, mida võime tinglikult nimetada nailonisajandiks, osutab karuteene meie laste tervisele. Nailon nagu igasugune muugi sünteetiline materjal juhib halvasti soojust, mille tõttu tekkinud soojus jääb keha ümber. Sünteetilisest materjalist riietusesemete kandmine koostoimes sünteetilise põrandamaterjaliga tekitab staatilist elektrit, mis liigselt ärritab laste nahka. Tänapäeval täheldatakse allergiliste haiguste kasvutendentsi, mille tekkepõhjused on küllaltki komplitseeritud ja olenevad nii väliskeskkonnast (näit. tarbekeemia, sünteetiliste pesupesemisvahendite kasutamine jpm.) kui ka organismi reaktiivsuse muutustest ning ebaõigest toitumisest. Eelistada tuleb puuvillase materjali kasutamist, eriti noorematel lastel.



Iga kasvataja saab palju kaasa aidata haiguste avastamisele ja isegi diagnoosimisele. Hoolikas ja tähelepanelik suhtumine lapsesse tema igapäevastes toimingutes võimaldab varakult märgata algavat haigust. Järjest enam **vajaneb kasvatajatel teadmisi nii laste haigustest, nende vältimisest kui ka karastamisest.** Lapse käitumine haiguse algstaadiumis muutub: võib märgata rahutust, jonnit, kapriisi. Laps keeldub mängust, väsib kiiresti ning on isutu. Kasvatajatel tuleb põhjalikult tunda iga kasvandikku, et osata neid muutusi õigeaegselt avastada ja vastavaid järeldusi teha.

Üks vaieldamatult olulisi tegureid haigestumise vähendamisel on laste karastatus, rohke viibimine värskes õhus, samuti avarate liikumisvõimaluste loomine.

**KARASTAMISEL** täiustub organismi soojusregulatsioon ja paraneb ainevahetus, laps muutub vähetundlikuks õhuperatuuri kõikumiste vastu. See on seletatav inimorganismi võimega kohaneda välistingimustele. Karastamine on kehalise kasvatuse lahutamatu komponent, mis põhineb laste ealistel, füsioloogilistel ja individuaalsetel iseärasustel. Karastatud lapsed on elurõmsad, reipad ja liikuvad, küllap on neil ka paremad eeldused edukaks vaimseks tegevuseks.

Laste vastupanuvõimet haigustele aitab tõsta nende **regulaarne viibimine värskes õhus.** Talvel võivad söimelapsed viibida õues kuni  $-10^{\circ}\text{C}$  1–1,5 tundi, aialapsed kuni  $-15^{\circ}\text{C}$  1,5–2 tundi. Väliõhuga harjunud laps ei külmetu lastekollektiivis, kui magamistunni ajal on aken avatud või uksest käimisel tekib momendiks tõmbetuul. Samuti ei saa karastatud laps kohe nohu või kõha ainult paljaste jalgadega põrandale astumisest.

Soovitavaks tohib pidada lasteasutuste pedagoogi poolt söimelaste õues viibimise vihiku sisseeadmist. Mõningal määral see distsiplineerib töötajaid ja teiselt poolt võimaldab ülevaate saamist söimelaste õues viibimise kohta. Sissekanded

vihikusse teeb rühma kasvataja iga päev, vajadusel leidub märke selle kohta, kui mingil põhjusel õues polnud võimalik käia. Õue välistemperatuuri kõrval on vaja arvestada ilmastikutingimusi ( $-10^{\circ}\text{C}$ -ga võib kaasneda tugev tuul, jäide jne.). Vanemate vastutustunnet on vaja tõsta, neile tuleb soovitada lastega jalutamist pärast laste söimest või aiast lahkumist. **Optimaalseks õues viibimise ajaks** loetakse ööpäeva jooksul **söimelastel 3 tundi ja aialastel 4 tundi.** Õues viibimise ajal lasteasutuses jalutavad lapsed üldjuhul õue maa-alal, mängivad seal või jalutavad asutuse vahetus läheduses. Otstarbekas on võimaluse korral viia lapsed parki või lähedasse metsa, kus on puhas värske õhk, võimalused elavamaks liikumiseks ning looduse emotsionaalsemaks tunnetamiseks.

Laste karastamise kohta koolieelsetes lasteasutustes on välja töötatud Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Instituudi koolihügieeni laboratooriumi juhataja meditsiinikandidaat M. Teoste ja Tartu Väikelastekodu peaarsti dr. V. Karu poolt metoodiline juhend laste karastamiseks, mida on soovitatav aluseks võtta lasteasutustes massilise karastamise organiseerimisel. Kohe peab lisama, et pimesi, ilma kohalikke olusid arvestamata pole võimalik juhendis ettenähtut täita. Eelkõige on vaja selles osas kokku leppida ka vanematega, kes peaksid siiralt huvitatud olema oma lapse tervise tugevdamisest ja omalt poolt selleks kaasa aitama (samu protseduure nagu lasteasutuses tuleb teha ka kodus). Olgu öeldud, et karastamise efektiivsus ei avaldu kohe, kuid juba teisel karastamise kuul on lapse vastupanuvõime haigustele tõusnud.

**Karastamise põhinõueteks on**

■ järjepidevus — lasteasutustes alustatud jätkata kodus;

■ järkjärgulisus — karastava faktori toimet tuleb suurendada astmeliselt;

■ individuaalsus — arvestada iga lapse



reageerimislaadi karastamisele, tema tervislikku seisundit.

Karastamise komponentidest lasteasutustes on õhk ja vesi.

**Õhkkarastuseks** on kõige sobivam aeg pärast päevast und. Laps on rietatud ainult trussikutesse ja jalas on sussid. Ühendame õhkkarastuse aja lihtsate, virgutavate harjutuste sooritamiselega. Karastamine tervikuna peab lapses esile kutsuma meeldivaid emotsioone ja pakuma talle rahulolu.

**MAIMIKUTE** õhkkarastuse juures peetakse ruumi optimaalseks temperatuuriks  $+22^{\circ}\text{C}$ . Alustatakse 3 minutist, tõstes õhkkarastuse aega iga päev 2–3 minuti võrra. Maksimaalseks ajaks e. ekspositsiooniajaks jääb 15–20 minutit.

**MUDILASTE** õhkkarastuse puhul on ruumis  $+20$ – $22^{\circ}\text{C}$ , karastamist alustatakse 5 minutist ja maksimaalseks ajaks loeme 20–30 minutit.

**KOOLIEELIKU** õhkkarastuse puhul on sobivaks ruumi õhu temperatuuriks  $+18$ – $20^{\circ}\text{C}$ , kusjuures karastamist alustame samuti 5 minutist, aega sealjuures iga päev järk-järgult pikendades. Maksimaalseks igapäevase karastamise ajaks jääb 25–30 minutit.

On teada, et keha järsk jahenemine külmetuste puhul, sageli ainult jalgade külmetus nõrgendab lapse organismi kaitsevõimet. See on tingitud sellest, et koos jalgade veresoontega reageerivad parallelselt nina, kõri ja kurgu veresooned. Kui näiteks jalgade jahtumisel nende veresooned ahenevad, tõmbuvad samal ajal kokku ka hingamisteede veresooned. Tulemuseks on hingamisteede kudede kaitsevõime langus. Seda aitab tugevdada **jalgade karastamine veega (ülevalamine)**, mida on samuti võimalik teha aastaringelt. Pärast jalgade ülevalamist tuleb jalad kuivatada.

**MAIMIKUTE** jalgade ülevalamist alustame  $+28^{\circ}\text{C}$  vee temperatuurist ja alandame seda kuni  $+20^{\circ}$ -ni.

**MUDILASTE** ja **KOOLIEELIKUTE** jalgade karastamist alustame samuti vee temperatuurist  $+28^{\circ}$  ja alandame seda kuni  $+18^{\circ}$ -ni.

Sobiva aja jalgade ülevalamiseks valib iga lasteasutus ise, kuid soovitavaks peame aega enne päevast und. Protseduur võtab aega kõigest 30–50 sek. Võib kasutada kraanivett, kusjuures kraani otsa on paigaldatud külma ja sooja vee segisti.

Vesikarastuse üheks alaliigiks on veel **keha ülehõõrumine niiske froteekindaga**, mida on võimalik teha enne päevast und. Soovitav on sellega alustada alles II aiarühmast, kuna 4-aastane laps on juba suuteline ise seda tegema. Ülehõõrumiseks kasutatakse spetsiaalset froteekindast, mille võib lasta lapsevanemal õmmelda. Paaril esimesel korral sooritavad lapsed ülehõõrumise harjutusi kuival. Selle eesmärgiks on lastele ülehõõrumise meetodika selgitamine. Kõigepealt hõõrutakse üle käed, jalad, siis selg, kõht ja rind. Kui lapsed on vajalikud võtted omandanud, alustatakse veega. Esialgu on vee temperatuur  $+36^{\circ}\text{C}$ , iga päev viiakse see 2 kraadi võrra madalamale kuni  $+24$ – $22^{\circ}$ -ni. Kõigepealt kastab laps kinda kaussi, milles on vastava temperatuuriga vesi, väänab kindast vee välja ja alustab ülehõõrumist. Selle karastamisviisi efekt on erakordselt suur. Üldreegliina kehtib seaduspärasus, et karastada tuleb sama teguri **abil, mille suhtes soovitakse organismi vastupanuvõimet tõsta**.

See karastusviis nõuab kasvatajate väga täpset instrueerimist ja seda on võimalik kohaldada ainult nendes asutustes, kus toimub põhjalik kontroll ning järelevalve lapse tervisliku seisundi üle.

Lasteasutustes, kus on basseiniid, on võimalik lastel suplemas käia ja ujumine selgeks õppida. Nendes asutustes on märgatavalt vähenenud laste vastuvõtlikkus viirus- ja nakkushaigustele.



Organismi tugevdamise viise on ka **hommikvõimlemise** organiseerimine. See loob terveks päevaks rõõmsa meeleolu ning tõstab lapse enesetunnet. Hommikvõimlemise kestus võiks olla 5—7 minutit, mille vältel on võimalik organismi päevasteks toiminguteks ette valmistada ja positiivselt häälestada. Häid tulemusi annab harjutuste seostamine muusikaga, samuti mitmete koordineerimisharjutuste lülitamine kompleksi, see aktiveerib lapsi ja teatud määral nõuab vaimset pingetki.

Tavaliselt toimuvad asutuse saalides muusikatunnid ning võimlemistunnid. Kõigiti kasulik on saali kasutamist nii planeerida, et igal rühmal oleks võimalus vähemalt **ühel korral nädalas saali kasutada liikumismängudeks**. Rühmaruumide pindala ei võimalda 25—30 lapsel rühmaruumis liikumismänge ilma sekelduste ja arusaamatusteta laste omavahelistes suhetes organiseerida.

Kui karastamisüritustesse tuleb vaheaeg lapse puudumise tõttu, tuleb alustada uuesti algusest peale ja seda ikkagi asutuse arsti kontrolli all. Tervist tugevdavate võtete kohta on soovitatav igas rühmas koostada tabel, kus oleks kuu-päevaliselt fikseeritud hommikvõimlemise sooritamine, õues viibimine, liikumismängud õues või saalis, võimlemistund ning juba spetsiaalsed karastusviisid (õhkkarastus, vesikarastus), temperatuurid (nii vee kui õhu) ja karastamise aeg. See annab konkreetse lapse tervist tugevdavatest viisidest selge ülevaate.

Mõnedes lastekollektiivides on loodud soodsad tingimused **nõrgatervislikele** (sageli haigestuvatele) **lastele**. Need on **erigrupid**, kus on loodud vastav hügieeniline režiim ja tehakse füsioterapeutilist ravi, ka on kindlustatud regulaarne arstlik järelevalve. Kohtades, kus see pole võimalik, tuleb taotleda, et lapsed oleksid kodus üldtugevdaval režiimil kuni täieliku paranemiseni. Soovitatav on võimaluse korral lastel haigusjärgselt

maal viibida, kus on välistatud kontakt haigusttekitavate mikroobidega, on soodsamad võimalused liikumiseks värskes õhus, elimineeritud müra ning puuduvad allergiseerivad tegurid.

Pärast haigust on laps kõigi välisärritajate suhtes tundlikum kui varem. Kasvatatajad peaksid ilmutama äärmiselt suurt kannatlikkust, hellust ning hoolitsevat tähelepanu nende laste suhtes, andes endale aru sellest, et niisuguste laste käitumishäirete põhjused võivad peituda sootuks tervisehäiretes.

Ülemaailmse tervishoiuorganisatsiooni poolt on välja töötatud tervise definitsioon, mille kohaselt käsitatakse tervist mitte ainult haiguse puudumisena, vaid eelkõige laiemas mõttes, **organismi harmoonilise arengu kompleksina**. On ootuspärane, et kui me suudame tagada lastele optimaalse elu- ja toitumisrežiimi, kui me tugevdame nende organismi vastupanuvõimet haigustele, vähendame tunduvalt haiguste arvu ning haigestumissagedust. See aga ongi meie lähim eesmärk. Nii kasvatajate, lasteasutuste meditsiinitöötajate kui ka vanemate ühiseks ülesandeks on virgutada lapsi armastama sporti, karastada neid ning anda õigeid kultuurilis-hügieenilisi harjumusi kogu eluks. Kõike, mis mõjutab laste arengut, peaksid pedagoogid ja meditsiinitöötajad tegema käsikäes, siis on ka sellealase töö tulemusrikkus märgatav.



## LUGEMISOSKUSEST EESTIS 17. SAJANDI LÕPUL JA 18. SAJANDIL

---

LEMBIT ANDRESEN

Eesti talurahva lugemisoskuse algus on 16. sajandil, mil emakeelne raamat hakkas levima rahva hulgas. On teada, et nimetatud sajandil ilmus kümme-kond eestikeelset raamatut.<sup>1</sup> Emakeelse kooliõpetuseni sel ajal veel ei jõutud. Nagu kroonik Balthasar Russowi andmed näitavad, ei leidunud sellel perioodil kogu maal «mitte ühtegi head kooli».<sup>2</sup> Täielikult puudusid koolid talurahva lastele. Eestis ilmneb sama nähtus nagu mõnel teiselgi maal: kirjaoskus on vanem kui koolid.

Vene-Liivi sõja tulemusena jagati Eesti ala kahe võimu vahel: Lõuna-Eesti läks Poola valdusse, Põhja-Eesti Rootsi võimu alla. Poola võimu all ergutasid kohalikud vaimulikud ka talurahvast tagasi pöörduma katoliiklusse, seekord juba uusi meetodeid kasutades. Rootsi võim tegi luterliku kiriku riigikirikuks. Luteri ja katoliku kiriku omavahelises võitluses püüdsid mõlemad oma mõju levitada ka rahvakeelse kirikukirjanduse ning mõnevõrra koolide abil. Jälgi jättis eriti jesuiitide tegevus Tartus. Nende tegevus jäi siiski lühiajaliseks, sest Altmargi vaerahulepinguga 1629. a. sai Rootsi valdusteks kogu eestlaste ala Eestimaal ja Põhja-Liivimaal (Saaremaa 1645. aastast). Rootsi kuningavõim ja riigikirik võtsid peale muu käsile protestantismi kindlustamise talurahva hulgas, milleks hakati levitama lugemisoskust nii täiskasvanuile kui ka lastele. Lugemisoskuse levitamist rahva kõigis kihtides oli nõudnud M. Luther ise. Eriti Põhjamaadel sai rahvakeelse vaimuliku kirjanduse soetamine koos kirjanduse levitamisega 17. sajandil üldiseks.

Eestis olid esimesteks lugemisõpetajateks köstrid. Vähehaaval järgnes üksikute koolide asutamine. Liivimaa kindralkubeneri J. Skytte antud visitatsioonimäärus 1633. aastast nõudis, et kirikute kontrollimise kõrval pöörataks

---

<sup>1</sup> V. Miller, Eesti raamat 1525—1975. «Sirp ja Vasar» 1975, nr. 30.

<sup>2</sup> Balthasar Russow, Liivimaa kroonika I. Tõlkinud K. Leefberg. Tartu, 1920, lk. 76—77.



rohkem tähelepanu koolide asutamisele. Samasugune korraldus anti ka Põhja-Eesti kohta.

Koolide tekkimine tingis vajaduse õppekirjanduse järele. 1641. a. trükiti eesti esimene (Jheringi) aabits. Aabitsat püüti esialgu levitada visitatsioonireiside ajal ja ilmselt oli see määratud rohkem täiskasvanuile kui lastele, sest koolid olid veel üsna haruldased. ABD-raamatute levitamine on päevakorral iga-aastaselt 1643. aastal, kui Eestimaa piiskop Jhering kontrollis Haljala ja Viru-Nigula kiriku olukorda. Visitatsiooniprotokollis rõhutati, et aabitsast on kergem lugemist õppida kui H. Stahli «Käsi- ja koduraamatust», mida seni oli tarvitatud lugemisõpetuse abivahendina. 1645. a. andis piiskop korralduse kõigis Põhja-Eesti kihelkondades aabitsa kasutuselevõtmiseks. Selle kõrval jätkus ilmselt lugemisõpetus ka ilma aabitsata. 1656. a. ilmunud A. Winckleri «Hand-Hausz- Und Kirchen-Buch» eessõna soovitas käsiraamatut kasutada lugema õppimiseks.

Sajandi viimasel veerandil hakkavad puhuma uued tuuled, mis loovad eeldusi kirjaoskuse laialdasemaks levimiseks.

Üksikute koolide olemasolu ja esimeste raamatute trükkimine võis soodustada peaaesjalikult linnaelanike lugemisõskuse levimist. Olgu märgitud, et linnades oli ka eesti õppekeelega koole. Maal oli kooli avamine esialgu erandlik nähtus.

Eesti rahvakoolide rajamisele ja lugemisõskusele laiemas ulatuses pani aluse B. G. Forselius. Tema poolt rajatud seminaris (1684—1688) võeti kasutusele uus ja lihtsam, lugemisõskuse omandamist kiirendav häälikumeetod. Pärast Forseliuse hukkumist seminar suleti. Lühiajalise kooli teeneks oli esimese koolivõrgu loomine ja koolmeistrite üsna tunduv ettevalmistus: 1688. aastaks olid Forseliuse kasvandikud lugemise selgeks õpetanud juba tuhandele õpilasele.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Vt. L. Andresen, B. G. Forselius ja koolmeistrite ettevalmistuse algus Eestis. Tallinn, 1976.

Lugemisõskuse omandamiseni jõuti ka nendes kihelkondades, kus koole veel polnud. Näiteid selle kohta leidub mitmelt poolt. Kuu-salu kihelkonnas palkasid taluperemehed oma laste — nii poiste kui tüdrukute — õpetajateks Tallinna koolide kasvandikke.<sup>4</sup> Haljala kihelkonnas räägiti 1698. a. esmakordselt külakoolmeistrite (Bauer-Schulmeister) töölerakendamise kohta,<sup>5</sup> ilmselt lisaks kihelkonna keskkohas asuvale koolile; Peetri kihelkonnas õpetasid talupojad (1698) ise oma lapsi lugema.<sup>6</sup>

Võib arvata, et just nendel aastatel pandi alus hiljem nii laialt levinud koduõpetusele. Näiteid koduõpetuse levimisest leidub paljudest kihelkondadest. Jöelähtmel polnud kooli, aga 1697. aastaks oskas lugeda 37 inimest,<sup>7</sup> Jüri kihelkonnas oli lugemise selgeks õppinud (1696. a.) 30 Lagedi ümbruse last,<sup>8</sup> Simunast teatatakse, et «lugeda oskavad paljud».<sup>9</sup>

Ei ole andmeid, et Hiiumaalgi koole oleks olnud, aga sealne pastor M. Gilläus kirjutas juba 1670. a. juunis, et Käinas on 50 kirjaoskajat ja lugemisõskuse vastu tuntakse huvi veelgi, samas palutakse saata aabitsaid, millest parem oleks lugemist õppida kui seni kasutatud lauluraamatutest.<sup>10</sup>

Ainult kahes kihelkonnas puudus aruannete järgi lugemisõskus täielikult. Kirbla kihelkonnast teatati (1698), et «kool on valmis... seni veel kedagi lugema pole õpetatud».<sup>11</sup>

<sup>4</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 5168, l. 52.

<sup>5</sup> Sealsamas, s.-ü. 5171, l. 18.

<sup>6</sup> Sealsamas, l. 101.

<sup>7</sup> Sealsamas, s.-ü. 5168, l. 4.

<sup>8</sup> Sealsamas, l. 24.

<sup>9</sup> Sealsamas, l. 131.

<sup>10</sup> U. Masing, Martin Gilläuse «Estnische Sprachbemerungen» — Rmt.: Emakeele Seltsi Aastaraamat. 8. Tln., 1962, lk. 114.

<sup>11</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 5166, l. 32.



Mihkli kihelkonna visitsatsiooniprotokollis seisab lakooniline märkus: «pole kooli ja see-tõttu ei oska ka keegi lugeda».<sup>12</sup>

Põhja-Eesti jäi koolide arvu ja lugemisoskuse tasemelt tunduvalt maha Lõuna-Eestist, kuna Eestimaa provintsiaalkonsistoorium keelas Forseliuse kasvandikel koolides töötamise 1687. a. kevadel.<sup>13</sup>

Kui kokku võtta aruanded lugemisoskuse kohta Eestimaa kihelkondades ajavahemikus 1694—1707, saame kümne kihelkonna kohta järgmised arvud: Martna kihelkonnas oskas lugeda (1694. a.) 2, Harju-Madisel 288, Ristil 7, Harju-Jaanis (1695. a.) 20, Kosel (1696. a.) 30, Jüris 30, Jõelähtmel (1697. a.) 37, Viru-Jaagupis (1698. a.) 100, Märjamaal (1707. a.) 40, Mihklis 10. Nagu näha, on andmed lünklikud või juhuslikud tegemaks üldistusi või järeldusi.

Pikk ja kurnav Põhjasõda laostas alles tekkinud koolivõrgu, kuid lugemisoskus püsis tänu koduõpetusele. Pärast Eesti- ja Liivimaa ühendamist Venemaaga ei muutunud kirjaoskuse levimise pilt nii järsult, kui võiks oodata. Lugemisoskusest Eestimaal pärast Põhjasõda annavad ülevaate pastorite poolt igal aastal konsistooriumile saadetud aruanded. 1726. a. anti teateid nelja Põhja-Eesti maakonna kohta.<sup>14</sup> Kirjaoskuse kohta on andmed esitatud neljast Virumaa kihelkonnast (Viru-Nigula, Simuna, Rakvere ja Väike-Maarja) ning kahest Järvamaa kihelkonnast (Ambla, Türi). Virumaa ja suurem osa Järvamaad oli olnud lahingute tallermaaks, mitme Virumaa kihelkonna keskused (Vaivara, Jõhvi, Lüganuse, Viru-Nigula, Haljala) asetsesid suure sõjatee ääres. Lahingud lõppesid maa kapituleerumisega 1710. a., kuid elu normaliseerumiseks kulds rohkesti aega. Andmed neist kahest maakonnast on sellepärast vähese kaaluga. Lugemisoskus öeldakse olevat 40 inimesel 2248 elanikust (Viru-Nigula), kus 1698. a. aruande järgi

oli «rohkesti lugejaid», 60 inimesel 2434 elanikust (Simuna) jne. Ilmselt on aruandes märgitud ainult hiljuti lugema õppinud noori. Koolid olid hävinenud või õpetus oli lõpetatud, ainult kahes kohas (Viru-Nigula, Väike-Maarja) oli uusi koole asutatud, ja needki pärast 1726. aastat (need esinevad esmakordselt 1728. a. memoriaalides). Parem ülevaade kirjaoskusest on Läänemaa kohta. Sealgi on antud lugeda oskajate hulk ümmargustes arvudes, millest tuleb eeldada andmete ligikaudsust. Üksikute kihelkondade vahel on siiski erinevus. Kullamaa 2422 elanikust oli lugeda oskajaid 370, lugemist õppis 96 last. Lihula ja Kirbla kihelkonnas oskas 742 elanikust lugeda 150, Karuse 978-st 200. Samal ajal Martna 1126 elanikust oli lugeda oskajaid ainult 20, Ridala 2002 ja Lääne-Nigula 1317 elanikust luges kummaski 70. Samalaadseid andmeid esitati Harjumaa kohta. Sõjategevusest kannatanud Kuusalu kihelkonnast arvud puuduvad, kuid pastor teatab, et pole ühtki küla, kus mõni laps lugeda ei oskaks, ja need lapsed suudavad ka teisi lugema õpetada. Jõelähtmes oli 1356 elanikust 87 lugeda oskajat. Seejuures oli Jõelähtmes juba 1688. a. kool 23 õpilasega, õpetajaks hea ettevalmistusega mees.<sup>15</sup> Seevastu sõjategevusest kõrvalejäänud Keila kihelkonnas oli 2728 elanikust lugemisoskusega 307, Harju-Madisel ja Ristil 2706 elanikust 200, Rapla 2633 elanikust 200, Harju-Jaani 1289 elanikust 111 lugejat. Olgu märgitud, et neis kihelkondades oli koolil ja kirjaoskusel juba varem hea põhi.

Talurahva lugemisoskuse pidevat kasvamist näitab suuremate raamatute levik: «Kodu- ja kirikuraamat», ilmus 1721. aastal uues trükis tervelt 5000 eksemplaris, seejärel kordustrukidena 1723., 1729. ja 1735. aastal.

17. sajandi keskkohast alates levisid talurahva hulgas paiguti vennastekogudused. See oli algselt üksikute välismaal hariduse saanud pastorite algatatud pietistlik liikumine, mis

<sup>12</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 5166, l. 75.

<sup>13</sup> Sealsamas, s.-ü. 372, l. 330.

<sup>14</sup> Sealsamas, s.-ü. 398, 400 ja 401.

<sup>15</sup> O. Liiv, Lisandeid Eesti rahvakooli ajaloole 17. sajandi lõpul. «Eesti Kirjandus» 1934, nr. 6, lk. 258.



pööras palju tähelepanu mitte üksi palvetamisele, vaid ka piibli uurimisele. Kogu piibel ilmus eesti keeles 1739. a. ja levis kiiresti talurahva hulka.

Rahvahulkade püüded kirjaoskuse, kuid ka muusikaliste võimete, muuseas ka rehkendamisoskuse omandamiseks kasvasid varsti üle algse vaimulike vajaduste rahuldamise. Nii võime 18. saj. teisel poolel kõnelda täiskasvanute laialdasest iseõppimisest ja laste kodusest kirjaõpetamisest, mis löi uusi traditsioone ka neis paigus, kus vennastekoguduse algseid mõjusid ei olnudki. Uus koolide asutamine järgmisel sajandil võis ainult kindlustada neid rahva haridusliku isetegevuse traditsioone.<sup>16</sup> Kuid ka koolid tegid oma tööd.

Kõige ulatuslikumalt levis lugemisoskus Tartu—Võrumaal. Ainuüksi 1736. a. talvel käis koolis 483 last.<sup>17</sup> Pärnu—Viljandimaal oli koolivõrk alles rajamisel ja lugemisoskus harulduseks. Kihelkondade läbilõikes oli lugemisoskuse tase järgmine:<sup>18</sup>

Tabel 1

| Kihelkond     | Koole | Õpilasi | Lugemis oskusega talupoegi |
|---------------|-------|---------|----------------------------|
| Tõstamaa      | 1     | 3       | 86                         |
| Audru         | —     | —       | 25                         |
| Tori          | ?     | ?       | 99                         |
| Pärnu-Jaagupi | 1     | 1       | ?                          |
| Saarde        | 1     | 12      | 65                         |
| Halliste      | —     | —       | 461                        |
| Karksi        | —     | —       | 188                        |
| Vändra        | ?     | ?       | 150                        |
| Pilistvere    | 1     | 23      | 150                        |
| Suure-Jaani   | 1     | 6       | 98                         |
| Viljandi      | 1     | 6       | 190                        |
| Paistu        | 1     | 2       | ?                          |
| Tarvastu      | 1     | 2       | 150                        |
| Helme         | 1     | 28      | 250                        |

<sup>16</sup> Vt. ka: R. Põldmäe, Kirjasõna XVIII sajandi esimesel poolel; Hernhuutlik kirjasõna XVIII sajandil ja XIX saj. algul. Eesti kirjanduse ajalugu. I köide. Tln., 1965, lk. 178—229.

<sup>17</sup> Andmed on kogutud 1736. a. koolivisitaatsiooni alusel. Vt. Läti NSV RAKA, f. 233, nim. 1, s.-ü. 267.

<sup>18</sup> Sealsamas.

Erinevused üksikute kihelkondade vahel on suured. Osalt võib see tuleneda ka mõnede aruannete pealiskaudsusest, kuid mõnes kihelkonnas on kirjaoskajate talupoegade arv ootamatult suur (nii on see Hallistes, Karksis, Viljandis, Helmes, Tarvastus, Vändras ja Pilistveres).

Kooliõpetus kirjaoskuse levitajana omandas ilmselt suurema tähtsuse 1739. aastal, mil konsistooriumi korraldusega hakati nõudma 7- kuni 12-aastaste laste kooliskäimist. Talupojad, kes oskasid lugeda, võisid oma lapsi õpetada kodus. Sellest hoolimata ei jõutud kõigis kihelkondades koolide asutamiseni. Keskvõimu vahelesegamine Baltimaade kooliasjadesse viis rahvaõpetuse ümberkorraldamiseni 1765. a. Uue rahvakoolide seaduse väljandmine ning täiendavate kooliseaduste ellurakendamine 1784. a. Saaremaal ja 1787. a. Eesti mandriosas tähendas ülemaalse rahvakoolide võrgu kujunemise algust. Kooli asutamine igas vähemalt 5 adramaa suuruses mõisas (väiksemas mitme peale) pidi panema aluse laialdasele lugemisoskusele. Kõik lapsed, kes kodus lugemist selgeks ei saanud, pidid lugemisoskuse omandama koolis.

Kirjutamist õpetati koolis harva. Nagu teatab A. W. Hupel, keelasiid mõned mõisnikud vallarahvale kirjutamise õppimise, sest nad kartsid, et kirjaoskajad hakkavad endale valmistama passe või vabadusekirju.<sup>19</sup>

Väärrib märkimist, et koduõpetusel oli sel ajajärgul suur osakaal, piirkonniti omandas ta mitmesuguseid erivorme. Näiteks Noarootsis tulid nn. kodulapsed pühapäeviti kokku igas külas pastori poolt määratud talutaresse, kus majaperemees kontrollis eelmise nädala õppeülesandeid ning andis kätte uued. Kirblas ja Martnas sõitsid köstrid talvel üks kord nädalas mõõda kihelkonda, kontrollisid laste teadmisi ja andsid vanematele juhiseid laste õpetamiseks. Pühalepa kihelkonnas kandsid

<sup>19</sup> A. W. Hupel, Topographische Nachrichten von Lief- und Ehistland. 2. Bd. Riga, 1777, lk. 125, 126.



kodulaste lugema õpetamise eest vastutust kirjikuöörmündrid.

Ametliku aruandluse järgi saavutati koduõpetusega eriti silmapaistvaid tulemusi just Lõuna-Eesti kihelkondades. Järgnevast tabelist paistab silma kirjaoskajate suhteliselt suur arv 18. sajandi teisel poolel, mis ei võinud olla koolide teene:

Tabel 2

| Kihelkond     | Aasta | Talupoegade arv | Oskas lugeda |
|---------------|-------|-----------------|--------------|
| 1             | 2     | 3               | 4            |
| Kodavere      | 1775  | 5069            | 1733         |
| Kursi         | 1775  | 2168            | 983          |
| Äksi          | 1775  | 3284            | 1468         |
| Rõngu         | 1775  | 5000            | 1306         |
| Puhja         | 1775  | 3014            | 1578         |
| Kambja        | 1776  | 6819            | 4095         |
| Rõuge         | 1776  | 11880           | 5960         |
| Räpina        | 1777  | 4954            | 2133         |
| Suure-Jaani   | 1777  | 6121            | 3170         |
| Urvaste       | 1777  | 9157            | 5560         |
| Tori          | 1786  | 2563            | 970          |
| Pärnu-Jaagupi | 1786  | 4709            | 1804         |
| Saarde        | 1786  | 2607            | 1020         |
| Vändra        | 1786  | 3237            | 1694         |
| Audru         | 1786  | 1886            | 1207         |
| Tarvastu      | 1786  | 6640            | 4779         |

Tabelist nähtub, et kõige vähem oskas talupoegi lugeda Rõngu kihelkonnas, kõige rohkem Kambja, Tarvastu ja Urvaste kihelkonnas.

On tõenäoline, et keskmiselt oskas Lõuna-Eestis igast kolmest täiskasvanud talupojast lugeda vähemalt kaks.<sup>20</sup> Põhja-Eesti kohta sellekohased andmed puuduvad. Koolivõrgu vanuse järgi otsustades tuleks arvata, et Viru ja Järvamaal polnud vastavad arvud väiksemad. Seda oletust kinnitab kujukalt ka see

<sup>20</sup> Umbes samasugune lugemisoskus oli ka Läti Liivimaa osa talupoegade hulgas. Vt. A. Я. Салминь. О грамотности крестьян Лифляндской и Курляндской губерний в XVIII в. — «История СССР», 1969, 6, стр. 136—40.

fakt, et 1790. a. ilmus Tallinna teatriseltsi väljaandel ainuüksi F. G. Arveliuse «Ramma Josepi Hädda ja Abbi-Ramat» 10 000 eksemplaris.<sup>21</sup> Et lugemisoskus oli enam-vähem üldine, näitab ka kalendrite ilmumine ja poolilmaliku kirjanduse pealekasv. «Eesti-Ma Rahva Kalendri» tiraaž ületas selleks ajaks 20 000 piiri.

Uute põllumajanduskultuuride kasutuselevõtmine, siseturu kasv ja kapitalistlike tootmissuhete arenemine ergutasid talupoegi iseõppimisele ka siis, kui koole hulgaliselt suleti. Kõrge kirjaoskuse protsent püsis ja ilmselt kasvaski (ilma koolide abita).

<sup>21</sup> Eestimaa konsistoorium kavatses Tallinna teatriseltsi arvel tellida peale nimetatud eksemplaride levitamist veel 15 000 eksemplari, aga see ei läinud enam korda. Vt. E. Siimo, Literaatide vestlusing Tallinnas. «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 10, lk. 619.



# UUSI RAAMATUID PEDAGOOGIKA- TEADLASTELT

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudilt on ilmunud mitu uut raamatut.

Kõigepealt eestikeelne artiklite kogumik «**Koolijõudlusest**». Praktikas on ammugi tõestatud, et iga vaimselt normaalne õpilane võib õppeprogrammi vähemalt rahuldavalt omandada. Kuid alati see ei õnnestu. Üksikud õpilased saavad õppematerjali selgeks suurte raskustega, mõned ei jõua krooniliselt edasi ja jäävad klassikursust kordama.

Koolijõudluse küsimus on oma olemuselt keerukas ja hõlmab laialdast probleemide ringi. Instituudi koolijõudluse sektor on viimastel aastatel uurinud õpilaste mahajäämuse põhjusi ja nende ennetamise võimalusi. Tegurid, mis mõjutavad õppeedukust, võib tinglikult jagada kolme rühma:

õpilasepoolsed (tema füsioloogilised ja psühholoogilised iseärasused ning sotsiaalne miljöö);

koolipoolsed (töö organiseerimine koolis; õpetaja isiksus, tema teadmised, pedagoogiline meisterlikkus ning suhtumine töösse); õppeainepoolsed (õppeaine iseloom, konkreetne abstraktsus ja struktuur).

Sektori teadurite tähelepanu orbiidis on olnud õppeedukust mõjutavad sotsiaal-psühholoogilised faktorid, õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste mõõtmise ning arvestamise küsimused, koos sellega õigekirjaoskuse kujundamise ning õppeedukuse dü-

naamika uurimine ning õppeainete raskemate osade väljaselgitamine.

H. Mõttuse artiklis «Õpilase koolijõudlust mõjutavaist tegureist» peatatakse lähemalt mõnedel kodu kui õpilase lähima mikrokeskkonnaga seotud probleemidel. Kõne alla tulevad materiaalsed tingimused ja kasvatus ning perekondlike suhete mõju.

K. Saksa artikkel «Koolijõudluse struktuuri ja dünaamikast IV—VIII klassis» annab lähtekohad koolijõudluse küsimuste käsitlemisele ning esitab koolijõudluse struktuuri ja dünaamika analüüsi tulemused kümnes õppeaines viies klassis 6 õppeaasta jooksul, mil kolm õpilaskontingenti jõudis 4. klassist 8. klassini.

O. Kärneri artikkel «Hinnete stabiilsuse määramisest ühe valemil abil» annab hinnete stabiilsuse mõiste ja esitab hinnete stabiilsuse valemil tuletamise käigu.

A. Reinsteini artiklis «Küsitluste kasutamisest raskestiomandatavate ainelõikude kindlaksmääramisel» kõneldakse geograafia näidete varal, kuid võrd võib usaldada õpetajate poolt antavaid hinnanguid õppematerjali jõukohasuse kohta ja kuid võrd õpilaste endi arvamusi.

J. Nurmiku artikkel «Õpilaste teadmiste ja oskuste mõõtmisest emakeeles» annab põhjenduse standardiseeritud kontrolltööde väljatöötamise ja kasutamise vajadusele.

O. Kärner oma teises artiklis «Matemaatika kontrolltööde tulemustest 1972/73. ja 1973/74. õppeaastal» teeb põhjaliku kokkuvõtte kõnealustest kontrolltöödest.

Kogumiku viimases artiklis «Õigekirjaoskusest esimeses klassis» annab M. Roosleht ülevaate uurimisest, mille eesmärk oli leida uusi teid ja võimalusi eesti keele õigekirja õpetamiseks.

Ilmunud on ka venekeelne artiklite kogumik «**Pedagoogilise psühodiagnostika küsimusi**». See tutvustab lugejatele eesti ja läti psühholoogide ning pedagoogikateadurite mõtteid psühodiagnostika küsimustes, kuid võrd kogumik on valminud Läti NSV ja Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teadurite ühistöö tulemusena. Artiklite autoritena esinevad ka Tartu Riikliku Ülikooli ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi teadlased.

Kõnealune kogumik sisaldab järgmisi artikleid: S. Hermani «Lugemisoskuse diagnoosimise ühest võimalusest», J. Miku «Teksti mõistetavuse faktorid», O. Kärneri, H. Mõttuse, J. Nurmiku ja K. Saksa «Tasandusklasside õpilaste koolijõudluse diagnoosimisest», A. Telgmaa «Matemaatikatestide koostamisest», A. Kivistiku «Mõningate psühhomotoorsete võimete mõõtmisest ja nende seostest tööalase edukusega», A. Lunge «Arutlusvõime seostest õppeedukusega», J. Sõerdi «Õpilaste üksikute võimete määramise testide standardiseerimise katse», J. Sõerdi ja L. Tamme «Psühholoogiliste testide väljatöö-



famine nooremate klasside õpilaste vaimse arengu taseme diagnostimiseks», K. Velmersi «Psühhomeetrilised uuringud koolis», V. Avotinsi «Algklasside retardeerunud õpilaste kompleksse uurimise resultaadid», B. Ceplite «Lause maht ja tüübid kui keelealased kriiteeriumid nooremate koolilaste vaimse arengu taseme määramiseks» ja A. Dubinska «Endogeensete ja eksogeensete faktorite osa nooremate koolilaste neuro-psühholoogilise arengu retardatsioonis».

Eriolist huvi peaks lugejaile pakkuma O. Nilsoni venekeelne monograafia «**Õpilaste iseseisva töö teooria ja praktika**», sest õpilaste iseseisvuse ja iseseisva töö küsimused on eriti teravalt päevakorral. Monograafias on vaatluse all õpilaste aktiivsuse ja iseseisvuse ideede kujunemine ja areng, õpilaste iseseisva töö olemus, iseseisva töö süsteemide otsingud Eesti NSV kaheksaklassiliste koolide tarvis ning töövihikute probleemid — nende struktuur, sisu ja praktiline kasutamine. Eriti ulatuslik on bibliograafia: monograafia lisadena on esitatud nimistud eri aegadel NSV Liidus ja mujal väljaantud töövihikute kohta.

Loodame, et kõnealused uued raamatud saavad lugejailt hea vastuvõtu.

HANNO ISOK,  
Eesti NSV PTUI teaduslik sekretär

---

## BIBLIO- GRAAFIA

---

### 1976. a. I POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKAKIRJANDUST

Alumäe, S. **Töövihik õppetöoks vajalike oskuste kujundajana.** Tln., 1976. 35 lk. (ENSV Haridusmin.) Kirj. lk. 32—33 (23 nim.)

Andresen, L. B. G. **Forselius ja koolmeistrite ettevalmistamise algus Eestis.** Tln., 1976. 24 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

**Koolijõudlusest.** Tln., 1976. 178 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.)

Sisu: H. Mõttus. Õpilaste koolijõudlust mõjutavatest teguritest. — K. Saks. Koolijõudluse struktuurist ja dünaamikast IV—VIII klassis. — O. Kärner. Hinnete stabiilsuse määramisest ühe valemi abil. — A. Reinstein. Küsitluse kasutamisest raskestioman-datavate ainelõikude kindlaksmääramisel. — J. Nurmik. Õpilaste teadmiste ja oskuste mõõtmisest emakeeles. — O. Kärner. Matemaatika kontrollitööde tulemustest 1972/73. ja 1973/74. õppeaastal. — M. Roosleht. Õigekirjaoskusest esimeses klassis.

**Lastevanemate pedagoogilise rahvaulikooli temaatilised näidisõppeplaanid.** (10-aastane kursus) /Tõlge vene k./ Tln., 1976. 24 lk. (ENSV Haridusmin.)

**Metoodilisi juhendeid laste liiklusalase kasvatus töö teostamiseks.** Tln., 1976. 56 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)



**Nõukogude pedagoogika ja kool. XIV.** (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT. Ühisk. Ped. Uurimise Inst.) Tln., 1976. 192 lk., ill.

Sisu: V. Pinn, K. Leht. Motivatsiooniprobleemist eetilises kasvatuses. — K. Võlli. Algaseme määramine ning eksperimentaalja kontrollklassi valik verbaalse loovuse arendamise puhul (motiveeritud kirjandiõpetuse kaudu). — I. Kopsos. Ilukirjanduse retseptiooni katse IX ja XI klassides. — L. Raudsepp. Režiitsenaarium kui filmiõpetuslik töövorm. — R. Sinimaa. Dramaatilise tegevuse mõju õpilaste ideelis-emotsionaalsele arengule. — Ü. Melioranski. Mängulis-dramaatilisest tegevusest algklasside emakeeleõpetuses. S. Kivistik. Süstemaatilise klassivälise kunstõpetuse eesmärkidest ja vormidest. — T. Lepiksaar. Õpilaste kujutatavate tööde hindamisest. — L. Tõnisson. Esteetilis-emotsionaalne faktor õpilaste kujutatavate töödes. — S. Kalvik. Kodudes kujunenud elu-olustikulistest harjumustest lapse kooliikka jõudmisel. — H. Ladva. Mänguelemendid I klassi muusikaõpetuses. — E. Peets. Õpilaste töökasvatuse kompleksset uurimistest IV ja VIII klassis. — M. Saabas. Katse uurida õpilaste käelisi ja loomungulisi võimeid. — P. Kunstmaa. IV ja VIII klassi õpilaste erinevusi mõningates manuaalsetes võimetest. — K. Juhanson. Õpilaste kujundilise mõtlemise mõningaid iseärasusi. — O. Kõõsel. Katse uurida IV klassi poeglaste võimeid iseärasusi sõltuvalt erinevatest õppemeetodidest. — A. Oru. Katse uurida VIII klassi õpilaste mõningaid käeliste ja loomunguliste võimete seostatust. — J. Kreegi-puu, E. Peets. Katse uurida õpilaste erinevusi mõningates võimetes väikese maa-kooli tingimustes. — A. Nemvalts. Mõningatest tehniliste võimete iseärasustest erikallakuga klassides. — M. Steinberg. Katse uurida TPKP käsitööringi tütarlaste mõningaid loomungulisi võimeid. — V. Salandi. Elektrotehnilise mõõtetehnika omandamine sõltuvalt õpilaste isiksuse mõningatest omadustest.

Spirin, L. ja Konanõhhiin, P. **Õpilaste ühiskondlik-poliitiline kasvatus.** Abiks klassijuhatajale. Tln., «Valgus», 1976. 207 lk. Kirj. lk. 204—205 (46 nim.).

**Tallinna Spordiinternaatkool. Juhend Tallinna Spordiinternaatkooli ettevalmistusrühmadele.** Tln., 1976. 23 lk. (ENSV Haridusmin.) Kirj. lk. 22 (9 nim.).

**1974/75. õppeaasta kokkuvõtted.** /Stat. andmete kogumik./ Koost. H. Roovete. Tln., 1976. 35 lk. (ENSV Haridusmin.)

**E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi teaduslik konverents. Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest.** Teesid. Tln., 1976. 156 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.) Kirj. lk. 146—153 (98 nim.).

Autorid: A. Benno, I. Ebber, V. Eksta, E. Hiie, P. Kees, S. Kera, P. Kreitzberg, H. Laht, H. Mõttus, B. Nedz-

vetski, M. Nuia, J. Nurmik, M.-I. Pedajas, K. Saks, Helvi Selmet, Hillar Selmet, K. Tarro, L. Tõrnpuu, I. Unt, E. Varper, Ю. Бабанский, Б. Битинас, У. Кала, Х. Лийметс, К. Сакс, С. Тамм, Т. Тулва, С. Херман.

**Õpilase vaimse töö hügieen. [Meelespea].** Tln., 1976. /4/ lk. (Vabar. Sanitaarhar. Maja.)

**Вопросы методики обучения и воспитания.** Новое в педагогических исследованиях Литвы и Эстонии. Сост. Л. И. Вилланд. Таллин, 1976. 167 с. ил. (М-во просвещ. ЭССР. Науч.-исслед. инт. пед. ЭССР).

Содерж.: З. Алаунене. «Калевипоэг» Ф. Крейцвальда в курсе литовской литературы IV—VIII классов. — В. Блаулис, А. Бразджюс и Е. Зитикене. Об интенсификации учебного процесса по физическому воспитанию в I—VI классах. — Ю. Вайткявичюс. К вопросу о соотношении обучения и развития. — А. Вайчулене. О методике обучения учащихся работе на тракторах и других сельскохозяйственных машинах. — Ы. Вахар. Научное обоснование отбора и организации учебного материала — один из путей повышения эффективности обучения русскому языку. — С. Вишняускас. Оптимизация управления в обучении письменной речи. — Г. Галките. К вопросу об осознании учащимися своих возможностей при выборе профессии. — М. Гилене. К вопросу об усовершенствовании обучения родному языку в начальных классах. — В. Глебувене. Различия в становлении фенологической системы речи детей, воспитываемых в разных условиях. — Г. Давидавичене и Н. Даймедене. О медицинском аспекте интенсификации учебно-воспитательного процесса. — П. Дерешкявичюс. Некоторые аспекты агрессивного поведения подростков. — С. Дзенушкайтэ. К вопросу о разработке эмпирической модели для диагностики идеала гуманных отношений подростков. — Я. Зеленкаускаене. Коммуникативные подготовительные упражнения как основное средство в предварительном устном курсе. — В. А. Каваляускас. О роли межпредметных связей в активизации учащихся на уроке в среднем ПТУ. — Х.-М. Кадаяс. О психологической природе трудностей в чтении чертежей. — А. Кивистик. О динамике развития скорости и точности движений руки учащихся. — Р. Контвайнас. Об ориентации старшеклассников на рабочие профессии в условиях регионального центра. — П. Лепик. Об интерпретации художественного текста. — Т. Лепиксаар. Об оценивании изобразительных работ учащихся. — В. Маансо и Э. Сепп. Проблемы исследования лексики учени-



ческих сочинений. — Д. Мешкаукайте. О самостоятельных работах на уроках математики. — С. А. Молис. Использование живых объектов на уроках зоологии по изучению простейших. — Х. Мыттус. Об основных принципах общественного и семейного воспитания. — Ю. Нурмик. Возможности определения степени трудности учебных тем по родному языку. — Х. Оясильд. Почему часть пионеров остается в стороне от деятельности своей организации. — В. Плянтайте. Глагол в письменной речи учащихся IV и VI классов. — В. Ратассепп. Системность в организации коммунистического воспитания при обучении химии. — В. Раяцкас. О связи гуманитарных предметов с жизнью. — М. Роослехт. О формировании основ правописания в I классе. — М. Руте. Оценка учителями-предметниками воспитательной работы при обучении биологии. — А. Савик. Программированные рабочие листы по физике. — Х. Сема. Роль внутрипредметных связей при обучении истории (на основе изучения темы «Процесс формирования рабочего класса Эстонии и начало революционного движения»). — Л. Тамм. Различия в знании значения слов у учащихся IV и V классов. — Х. Тийтс. О функциях природоведения в естественно-научном образовании. — С. Унт. Приемы объяснения значения слова в начальных классах. — В. Шарнас. Исследование межпредметных связей при обучении языкам.

**Каталог учебных кинофильмов.** Фильмотека. Таллин, 1976. 52 с. (М-во просв. ЭССР. Респ. инт усовершенствования учителей Эст. ССР.)

**Организация учебного процесса. [Проблемы и итоги научного исследования учителя в Эстонской ССР.]** Тарту, 1976. (ТГУ. Лаб. комплексного исследования высш. школы.)

5. 148 с. с ил. Список лит. на с. 133—147. Содерж.: М.-И. Педаяс. Профессиональная адаптация учителя. — А. Альберт. Связь профессиональной адаптации учителя с особенностями структуры личности. — В. Экста. Попытка объяснить связь воспитательных установок с ролью. — Ы. Алликас. Ожидания дирекции школы от учителей. — Х. Лахт. О роли классного руководителя и учителя-предметника. — К. Сакс. Учитель — лицо, оценивающее успеваемость учащихся. — А. Лыхмус. Исследование преподавателя на основе оценивания.

**Советская педагогика и школа.** Тарту, 1976. (ТГУ. Респ. инт усовершенствования учителей ЭССР.)

10. 156 с.  
Содерж.: И. Э. Унт. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность. — П. Кээс. Проверка знаний учащихся по

истории средних веков при помощи тестов для оценки успеваемости. — Т. И. Ольтевская. Об одном из аспектов тестирования (тестирование как метод выяснения уровня владения русским языком). — Я. А. Микк. Анализ способов определения уровня развития навыков чтения. Определение оптимальной длины методики дополнения. Критерий оптимальной трудности учебного текста. — Э. Р. Пээтс. Техничко-творческая деятельность учащихся (о сущности, этапах, проблемах). — Х. Р. Дээмант. Из истории развития уездных училищ в Эстонии. **Средняя школа № 7. Тарту. Политехническое обучение.** Автодело. Машинопись. Торговля. Таллин, 1976. 16 с. с ил. (М-во просвещения ЭССР.)

## KOOLIEELNE KASVATUS

**Abiks mängujuhile.** Met. materjal. /Laulumänge, tantse ja muusikalisi mänge koolieelikutele./ Tln., 1975. 56 lk., noot. (ENSV Kõrgharidusmin. ENSV Rahvaloomingu Maja klubitöö met. tead. kab.) Kirj. lk. 53 (3 nim.) — Tl. pöördel koost.: V. Masing.

**Isop, E. Liikumismängude teooria ja meetodika.** Tln., 1976. 63 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.) Kirj. lk. 60—61 (29 nim.)

**Kasvatus koolieelsetes lasteasutustes.** Kutsekirjeldus. Tln., 1976. 28 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.) — Tl. pöördel koost.: E. Heinrichsen.

**Liikumismängud lasteaias.** Liikumismängude kirjeldused. Õppevahend TPedi koolieelse ped. ja psühhol. eriala üliõpilastele. Toim. E. Isop, E. Koplmaa, A. Vahi. Tln., 1976. 106 lk., ill. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

**Ossokina, T. ja Timofejeva, J. Kehaline kasvatus lasteaias.** Tln., «Valgus», 1976. 124 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

**Pau, T. Kehalise kasvatus meetodika lasteaias.** Õppevahend koolieelse ped. ja psühhol. eriala üliõpilastele. Koost. T. Pau. 3., parand. tr. Tln., 1976. 80 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.) — Kaanel koost. märkimata.

**Tehnilis-pedagoogilised nõuded ja ülesanded näitlike õppevahendite, mängude ja mänguasjade projekteerimiseks ja valmistamiseks.** Tln., 1976. 52 lk. (ENSV Haridusmin.)

**Tulva, T. Muusikalised kasvatuses lastesõimes.** Tln., 1976. 80 lk., noot. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

## ÕPETAMISE METOODIKA

**Borovkov, J., Legornev, S. ja Tšerepašenets, B. Tööõpetuse käsiraamat õpetajale.** IV—VIII kl. Tln., «Valgus», 1976. 232 lk., ill.

**Loosaar, M. ja Pähnapuu, M. Oldhari-**



dusliku kooli kehalise kasvatuse ja klassivälise sporditöö sisekontroll. Koost. M. Loo Saar ja M. Pähnappu. Tln., 1976. 23 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.).

Palamets, H. Ajaloosalasest klassivälisest tööst. Õppevahend ajaloo-osak. üliõpilastele. Trt., 1976. 84 lk. (TRÜ NSVL ajaloo kat.) Kirj. lk. 80—82 (35 nim.)

## ALGÕPETUS

**Abiks muusikaõpetajale.** Tln., 1976. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

8. Muusikalisest kasvatusest III klassis. (Met. soovitusel.) 100 lk., ill. Kirj. lk. 93 (17 nim.) — Tl. pöördel koost. H. Ladva.

**Algklasside kehalise kasvatuse meetoodika.** Tln., 1976. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

2. Välija, K. Võimlemise terminoloogia ja selle kasutamine vahenditeta harjutuste kirjeldamisel. 4. tr. 24 lk., ill.

**Algklasside kehalise kasvatuse meetoodika.** Õppevahend TPedl ped. ja algõpetuse met. eriala üliõpilastele. Tln., 1976. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

3. Isov, E. Kehakultuur kooli päevarežiimis, 2., täiend. ja parand. tr. 64 lk., ill. Kirj. lk. 61—62 (26 nim.)

**Algklasside kehalise kasvatuse meetoodika.** Õppevahend ped. ja algõpetuse met. eriala üliõpilastele. Tln., 1976. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

8. Selmet, H. Rahvatants. 106 lk., noot. Kirj. lk. 103 (12 nim.) — Kaanel autor märkimata.

Isov, E. Kehalise kasvatuse teooria ja meetoodika üldised alused. Õppevahend TPedl ped. ja algõpetuse met. ning koolieelse ped. ja psühhol. eriala üliõpilastele. Tln. 1976. 1.—2.3., parand tr. 88 lk., ill.

Хийе Э. Руководство самостоятельной работы учащихся в начальной школе. Таллин, 1976. 67 с. с ил. (М-во просвещения ЭССР. Респ. инт усовершенствования учителей ЭССР.)

## EESTI KEEL. KIRJANDUS

**Kirjanduse diafilmid. IV—XI kl.** /Seletuskiri/ Tln., 1976. 24 lk. (ENSV Haridusmin.) — Trükiandm. koost. J. Mitt.

Muru, K. Loenguid kirjanduse õpetamise meetoodikast. Trt., 1976. (TRÜ eesti kirj. ja rahvaluule kat.)

1. Kirjandiõpetuse alused keskkooli vanemates klassides. 2. tr. 95 lk., ill.; 41 eraldi l. teksti. Kirj. lk. 92—93 (14 nim.).

Nurmik, J. VI klassi eesti keele kontrolltööd. Tln., 1976. 39 lk. (ENSV Haridusmin.)

Pedak, M. Tööjuhendeid kirjanduse õpetamiseks IX klassis. Tln., 1976. 64 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.)

Teesalu, A. M. Solohhovi «Ülesküntud uudismaa» käsitlemine XI klassis. (Õppematerjal eesti koolide kirjandusõpetajaile.) Tln.,

1976. 60 lk. (ENSV Haridusmin. VÕT.) Kirj. lk. 59 (4 nim.)

## FÜÜSIKA. GEOGRAAFIA

**Geograafia õpetamine VII klassis.** Käsiraamat. Tln., «Valgus», 1976. 264 lk., ill. Kirj. lk. 255—263.

Paju, V. Filmid füüsikafundides. Tln., 1976. 51 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.)

Tiits, H. Geograafia kontrolltööid. V kl. Tln., «Valgus», 1976. 21 lk.

## MATEMAATIKA

Etverk, E., Prints, O. ja Velsker, K. **Matemaatika õpetamisest IX klassis.** Tln., 1976. 132 lk. (ENSV Haridusmin.)

Kärner, O. **Standardiseeritud kontrolltööd matemaatikast.** Tln., 1976. (ENSV Haridusmin.) IV kl. 60 lk.; V kl. 68 lk.

Luts, J. **Sisekontroll matemaatikas.** Tln., 1976. 32 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT. Kirj. lk. 29—31 (36 nim.))

Беккер М. Б. **Алгебра и начала анализа в примерах и задачах.** (В помощь учителю). Сост. М. Б. Беккер. Таллин, 1976. (М-во просвещения ЭССР. Респ. инт усовершенствования учителей.) Ч. I. 32 с.; Ч. 2. (Решения) 116 с. с ил.

**Об изучении математики в IX классе.** (Метод. письмо). Таллин, 1976. 35 с. (М-во просвещения ЭССР.)

## YENE KEEL

Ааслайд М., Вахары, и Ребане Н. **Вопросы обучения русскому языку учащихся — эстонцев.** Таллин, «Валгус», 1976. 112 с. с ил. (НИИ педагогики ЭССР.) Список лит. в конце текста (5 назв.)

Гришина А. И. **Обучение сочинениям и стилистике в средней школе.** Библиогр. отечеств. и заруб. лит. за 1968—1973 гг. Таллин, 1976. 71 с. (М-во просвещения ЭССР. Науч.-исслед. инт педагогики ЭССР.) Алф. указатель авторов и названий книг с. 63—69.

**Литературоведение и школа.** Сборник науч.-метод. статей. Тарту, 1976. (ТГУ. Кафедра русской лит.) 2 128 с.

Содерж.: П. С. Рейфмен. К вопросу о составлении программ по русской литературе для школ с эстонским языком обучения. — Х. Буянова. Некоторые мысли о проекте типовой программы по русской и советской литературе. — Л. М. Гайдарова. К вопросу адаптации художественных текстов, подлежащих изучению в национальной школе. — З. Смелкова. Развитие познавательной активности у учащихся и вопросы организации материала в учебнике. — В. И. Шьярна. Принципы построения



учебников по русской литературе для национальной школы. — Б. В. Волков. О некоторых условиях организации восприятия художественных произведений старшеклассниками с точки зрения их воспитывающего обучения. — М. Г. Качурин. Литературоведение и школьный учебник по литературе. — Б. Т. Инфантьев и А. Г. Лосев. Теория и практика отбора материала, включаемого в учебные программы и пособия по факультативному курсу «Русско-латышские литературные связи». — Т. Е. Сарв. О речевом поведении в практике преподавания русского языка. — Л. А. Шейман. Основы соотнесения двух «картин мира» на уроках русской литературы в национальной школе. — В. Алексеева. Изучение теоретико-литературных понятий в пятом классе Якутской национальной школы. — О. Байбуз и И. Газер. Некоторые возможности анализа литературного произведения в школе.

**Перспективно-тематическое планирование по литературе для 8 класса.** (Для школ с русским яз. обучения). Сост.: Д. Н. Мурин. Таллин, 1976. 24 с. (М-во просвещ. ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.)



**Приложение к «Методическому пособию к таблицам и картинкам по развитию речи для VI класса».** Пособие для учителей рус. яз. Таллин, 1976. [26] с. с ил. (М-во просвещения ЭССР.)

## VÕORKEELED

Auli, N. **Harjutusi inglisekeelsete erialafekstide tõlkimiseks.** Õppeabimaterjal. Tln., 1976. 92 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.) Kirj. lk. 91 (9 nim.).

Soonvald, J. **Metoodiline juhend saksa keele grammatika valikharjutustiku juurde 9.—11. kl. fakultatiivkursusele.** Tln., 1976. 56 lk. (ENSV Haridusmin.)

**Võõrkeelte õpetamise probleeme.** Artiklite kogumik. Koost. R. Selg ja I. Sotter. Tln., 1976. 184 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.)

Sisu: A. Kreitsman. Kommunikatiivse tegevuse õpetamisest. — K. Reinla. Saksa keele õpetamisest V—VIII klassini uue programmi järgi. — H. Tõevere. Võõrkeeles lugemisest. — D. Virkus. Vaikse lugemis- oskuse kujundamisest. — I. Sotter. Testimeetodi kasutamisel võõrkeeleõpetuses. И. Рапопорт. Отестировании понимания прочитанного. — И. Рапопорт и И. Соттер. Об экспериментальной проверке тестовых материалов. — R. Selg. Täiendfest kui võõrkeeleoskuse globaalne mõõtmisvahend. — I. Kuntor. Saksakeelsete lühikirjandite hindamisaluste kohandamisest inglisekeelsetele. — L. Hone. Õpilaste aktiveerimisest võõrkeel-  



nis. — K. Тоом. Võõrkeelekabinettide efektiivsemast kasutamisest. — E. Polat и И. Серебрянникова. Языковая лаборатория в средней образовательной школе. — E. Polat. Парная работа в языковой лаборатории. — A. Kriit. Mõningafest sõnavara õpetamise probleemidest. — M. Laan. Emakeele interferentsist saksa keelele perfekti kasutamisel. — N. Aljes. Saksa kirjakeele ajaloo peegeldumisest praktilistes keeleõpingutes keskkoolis.

## KLASSI- JA KOOLIVÄLINE TÖÖ. PIONEERITÖÖ

Hint, Ü. ja Kaldmets, A. **Töökaitse pioneerilaagrites.** Tln., «Valgus», 1976. 260 lk., ill.; 4 l. ill.

**Laste ja noorukitega elukohajärgselt läbiviidava liiklusalase kasvatustöö juhend.** Kinnit. ENSV Kommunaalmaj. Min. 22. dets. 1975. Tln., 1976. 6 lk.

**Nüüdisteater õppuri pilguga.** Valimik õpilaste teatritööd. Koost. K. Leht. Tln., «Eesti Raamat», 1976. 184 lk., ill.; 16 l. ill. (ENSV Teatriühing. ENSV Ped. TUI.)

Palamets, H. **Ajaloolasest klassivälisest tööst.** Õppevahend ajaloo-osak. üliõpilastele. Trt., 1976. 84 lk. (TRÜ. NSVL ajaloo kat.) Kirj. lk. 80—82 (35 nim.)

**Pioneerilaagri praktika.** (Juhendmaterjale). 2., täiend. tr. Trt., 1976. 14 lk. (TRÜ.) Kirj. lk. 12 (7 nim.)

**Vaatleme loodust.** 2. tr. Tln., «Valgus», 1976. 33 lk., ill. 18 l. ill. — TI pöördel koost. A. Õige.

**Vabatahtliku tuletõrje noortesalkade sots. võistluse hindamise juhend.** /Kinnit. 27. I 1976. a./ Tln., 1976. 4 lk. (Eesti Vabar. Vabatahtliku Tuletõrje Ühing.)

Virkus, R. **Klassi- ja koolivälise kehalise kasvatusprobleeme.** (Saksa DV ja ENSV andmete põhjal.) Tln., 1975. /trükiandm. 1976/ 162 lk. ill. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT.) Kirj. lk. 138—158 (203 nim.)

Koostanud  
ELVIINE UVERSKAJA



## SISUKORD

969. Partei juhtimisel.
972. E. Ilmjärv. NLKP XXV kongressi materjalide käsitlemisest.
982. A. Teearu. Majandus ja haridus.
986. M. Roosleht. Õpetaja osa koolijõudluse tõstmisel ja õpilaste kommunistlikul kasvatamisel.
990. H. Laht. Klassijuhatajad ja aineõpetajad oma rollist.
995. M.-I. Pedajas. Õpetaja vaimne tervis.
1000. S. Mäe. Puhkus ja jõukohane töö.
1005. G. Karu. Õpilaste füüsikaalaste teadmiste struktuur.
1007. O. Kõösel. Rühmatöö võimalusi kunstiopetuse tundides.
1012. A. Annion. 5. klassi õpilaste algteadmised hüdrostaatikast.
1019. E. Toomtal. Lugemiskontrolli tulemustest.
1025. T. Kasesalu, A. Metsa. Некоторые актуальные вопросы школьной и вузовской методики.
1033. Kroonika.
1034. I. Pilv, T. Tulva. Tervise tugevdamisest.
1040. L. Andresen. Lugemisoskusest Eestis 17. sajandi lõpul ja 18. sajandil.
1045. Uusi raamatuid pedagoogikateadlastelt.
1046. Bibliograafia.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

969. Под руководством коммунистической партии.
972. Э. Ильмярв. Изучение материалов XXV съезда КПСС.
982. А. Теэару. Экономика и просвещение.
986. М. Роослехт. Роль учителя в повышении школьной успеваемости и в коммунистическом воспитании учащихся.
990. Х. Лахт. Классные руководители и учителя-предметники о своей роли в учебно-воспитательной работе.
995. М.-И. Педаяс. Психическое здоровье преподавателя.
1000. С. Мяз. Отдых и посильный труд.
1005. Г. Кару. Структура знаний учащихся по физике.
1007. О. Кёэсел. Возможности групповой работы на занятиях по художественному воспитанию.
1012. А. Аннион. Первоначальные представления пятиклассников о гидросфере.
1019. Э. Тоомталу. О результатах контроля чтения.
1025. Т. Касесалу, А. Метса. Некоторые актуальные вопросы школьной и вузовской методики.
1033. Хроника.
1034. И. Пильв, Т. Тулва. Об укреплении здоровья.
1040. Л. Андресен. Читательский уровень в Эстонии в 17—18 вв.
1045. Новые книги от исследователей в области педагогики.
1046. Библиография.



# NÕUKOGUDE KOOL 1976

XXXIV AASTAKÄIK

## SISUKORD

### JUHTKIRJAD, ÜHISKONDLIK-POLIITILISED ARTIKLID

|  |      |     |
|--|------|-----|
| S.-A. VILLO. Vastu NLKP XXV kongressile . . . . .  | (1)  | 1   |
| I. ŠEVTSUK. Mõtteid seoses internatsionalistliku kasvatuses koolis . . . . .   | (1)  | 6   |
| Kommunismi ehitamise uus tähtis etapp . . . . .  | (2)  | 89  |
| E. GREŠKINA. Töötada veelgi kvaliteetsemalt, veelgi efektiivsemalt . . . . .   | (2)  | 92  |
| R. PULLAT, M. KRIKK. Haritlaskonna kui sotsiaalse kihi arengujooni Nõukogude Eestis . . . . .                                      | (2)  | 99  |
| Eestimaa Kommunistliku Partei XVII kongress . . . . .  | (3)  | 177 |
| V. KÜLAOTS. Ideoloogia ja kultuur . . . . .  | (3)  | 180 |
| NLKP XXV kongress . . . . .  | (3)  | 265 |
| Ü. TIKK. Lenini muuseum — V. I. Lenini elu, õpetuse ja ideelise pärandi ning NLKP tegevuse tundmaõppimise keskus koolis . . . . .  | (4)  | 269 |
| S. HERMAN. Harmoonilise isiksuse kasvatamisest . . . . .   | (5)  | 353 |
| E. RASKA. Õiguskasvatusest ja noorte õigusteadvuse struktuurist . . . . .  | (5)  | 358 |
| V. EKSTA, M. KALMET, S. MÄE. Jõukohane töö ja sisukalt veedetud vaba aeg . . . . .   | (6)  | 441 |
| H. ROOTS. Aeg nõuab . . . . .  | (7)  | 529 |
| I. LILLEORG. Teaduslik-metoodilistest probleemidest noorsoo kommunistlikul kasvatamisel . . . . .                                  | (7)  | 529 |
| H. ROOSVEE. Uus õppeaasta — NLKP XXV kongressi otsuste elluviimise aasta kvaliteet — rahvahariduse võtmeprobleem . . . . .         | (8)  | 617 |
| V. MARMEL. Natsionalismi ja religiooni seostest eesti kodanluse poliitilises ideoloogias ning EKP võitlusest selle vastu . . . . . | (8)  | 647 |
| S. VILLO. Eeskujuks kommunist . . . . .  | (9)  | 705 |
| E. KAAS. Koolide ja lasteasutuste ametiühinguorganisatsioonide ülesannetest NLKP XXV kongressi otsuste täitmisel . . . . .         | (9)  | 709 |
| Kool — ideoloogia ja kasvatusasutus . . . . .  | (10) | 793 |
| Kaks küsimust — vastavad ordenikandjad . . . . .   | (10) | 801 |
| L. RAND. Parteialgorganisatsioon — kogu kollektiivi juht ja suunaja . . . . .  | (10) | 806 |
| H. KELDER. Koolikasvatuse kvaliteedi ja efektiivsuse nimel . . . . .   | (11) | 881 |
| A. TAMMEORG. Peatähelepanu kasvatustöö kompleksusele . . . . .   | (11) | 886 |
| I. ŠEVTSUK. Marksismi-leninismi klassikud proletaarsest internatsionalismist . . . . .   | (11) | 891 |
| Partei juhtimisel . . . . .  | (12) | 969 |
| E. ILMJÄRV. NLKP XXV kongressi materjalide käsitlemisest . . . . .   | (12) | 972 |



## UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

|   |      |          |
|---|------|----------|
| H. ROOTS. Mõtisklusi noorukite vastutustunde ja kodanikuküpsuse kasvatamise ümber . . . . .                                   | (1)  | 12       |
| A. EGLON. Kirjanduse õpetamise olukorrast Eesti NSV üldhariduskoolides . . . . .  | (1)  | 18       |
| A. HEINING. Nüüdisaja tunni organiseerimise tingimused . . . . .  | (2)  | 114      |
| I. VAITMAA. Meie ühiseid probleeme . . . . .  | (2)  | 121      |
| V. PINN. Kognitiivne dissonants . . . . .   | (2)  | 130      |
| A. LUNGE. Õpetaja osa algklasside õpilaste enesekasvatuse suunamisel . . . . .  | (2)  | 144      |
| V. VÄÄRANEN. Õpetaja ja õpilaste vahelistest suhetest abikoolis . . . . .   | (2)  | 149      |
| K. KARLEP. Kõnearenduse psühholoogilistest alustest . . . . .   | (2)  | 154      |
| H. LIIMETS. Süsteemne käsitlus õpilaste koolijõudluse arendamisel . . . . .   | (3)  | 185      |
| A. EGLON. Koolijõudluse eelduste tagamisest Haridusministeeriumi juhtimis-<br>tegevuse kaudu . . . . .                        | (3)  | 190      |
| I. UNT. Pedagoogiliste ideede retseptioon ja õpetamise eesmärgid . . . . .  | (3)  | 198      |
| I. EBBER. Tegevuse edukuse psüühilised tegurid . . . . .  | (3)  | 203      |
| S. KERA. Kooliliku eluviisi mõju õpilasele . . . . .  | (3)  | 210      |
| I. LEISNER. Õpilaskond ja teater . . . . .  | (3)  | 226      |
| H. MIKKIN. Õpetaja suhtlemisoskusest . . . . .  | (3)  | 230      |
| T. PITKÄÄRT. Majandusgeograafia kaartide õpetamise tunnetuslikest alustest . . . . .  | (3)  | 234      |
| E. PAJUMAA. Mõtteotsi teadlastest koolis . . . . .  | (4)  | 274      |
| J. MIKK. Veenmine kasvatustöös . . . . .  | (4)  | 277      |
| E. HIIE. Algõpetuse individualiseerimine kainiku jõudlusfaktorina . . . . .   | (4)  | 282      |
| M.-I. PEDAJAS. Õpetaja kohanemine õpilasega kui koolijõudluse tegur . . . . .   | (4)  | 289      |
| S. TAMM. Tervislik seisund ja koolijõudlus . . . . .  | (4)  | 294      |
| J. PLINK. Kas süsteemne lähenemine või süsteemne käsitlus . . . . .   | (4)  | 298      |
| E. VAPPER. Koolijõudluse mõjutegurid perekonnas . . . . .   | (6)  | 456      |
| H. MÖTTUS. Perekonna osast õpilaste maailmavaate kujundamisel . . . . .   | (6)  | 461      |
| J. NURMIK. Õpetaja kui õpilaste kommunistlike veendumuste kujundaja . . . . .   | (6)  | 465      |
| L. TÜRNPUU. Konkreetsete situatsioonide analüüs õppemeetodina . . . . .   | (6)  | 469      |
| A. SUKAMÄGI. Üliõpilaskandidaatide informeeritusest eriala valikul . . . . .  | (6)  | 473      |
| I. PÄRNAT, A. VIRU, T. MATSIN, E. SEPPET. Kehalise töövõime näitajad ja<br>nende määramine Eesti NSV kooliõpilastel . . . . . | (6)  | 489      |
| R. VIRKUS. Teadusliku töö olukorrast ja arengusuundadest Tallinna Pedagoog-<br>gilises Instituudis . . . . .                  | (7)  | 534      |
| H. OJASILD. Mõningaid pioneerirühma töö planeerimise ja läbiviimise psühho-<br>loogilis-pedagoogilisi probleeme . . . . .     | (7)  | 549, 653 |
| J. TUISK. 10 aastat meditsiiniliste erigruppide tööd . . . . .  | (7)  | 555      |
| M. SELJAKIN. V. I. Lenin vene keelest kui NSV Liidu rahvaste vahelisest suht-<br>lemisvahendist . . . . .                     | (7)  | 560      |
| H. JÜRISALU. Koolimuusika probleeme . . . . .   | (7)  | 577      |
| L. RAUDSEPP. Filmiõpetuse probleeme üldhariduskoolis . . . . .  | (7)  | 583      |
| L. TÕNISSON. Teemaatilise joonistamise diagnoosivast funktsioonist . . . . .  | (7)  | 590      |
| J. TUISK. Ka minutil on hind . . . . .  | (8)  | 638      |
| T. ORAV. Mitte just päris ulmemõtteid inimese bioloogilisest tulevikust . . . . .   | (8)  | 658      |
| A. KURENIIT. Andragoogika ja tema probleemid . . . . .  | (8)  | 665, 734 |
| I. EBBER. Isiksuse struktuurist . . . . .   | (9)  | 715      |
| H. LAHT. Õpetajate vastavusest õpilaste ootustele . . . . .   | (9)  | 724      |
| M. LOIT. Õpilaste sarnasusest sõpruse kujunemisel . . . . .   | (9)  | 730      |
| A. SUKAMÄGI. I. Hollandi isiksuse teooria ja võimalusi selle rakendamiseks<br>kutsesuunitluses . . . . .                      | (9)  | 742      |
| A. LUKASON, A. TÖLDSEPP. Õppeainetevaheliste seoste kvantitatiivse ana-<br>lüüsi võimalusi . . . . .                          | (9)  | 761      |
| A. OSTRAT. Kui kooli tuleb reumahaige laps . . . . .  | (9)  | 768      |
| M. PÄRLIST. Bronhiaalastma lastel . . . . .   | (9)  | 774      |
| J. TUISK. Majandilt koolile ja vastupidi . . . . .  | (10) | 815      |
| H. AUVÄÄRT, M. VESKE. Grupi mõjust üksikisikule . . . . .   | (10) | 818      |
| L. RANNAP. Õpilaskestrite arengusuunad Nõukogude Eesti koolis . . . . .   | (10) | 846      |
| A. RIDALI. Kunstialased ekskursioonid . . . . .   | (10) | 854      |
| A. REMMEL. Lapsepärase kujutava loomingu arendamine teemaatilise kompo-<br>sitsiooni tundides . . . . .                       | (10) | 858      |
| L. TALTS. Võistluse pedagoogilisi aspekte algklassides . . . . .  | (10) | 862      |
| H. KARIK. Keemia õpetamine NLKP XXV kongressi otsuste valguses . . . . .  | (11) | 896      |
| V. RATASSEPP. Ees seisab süsteemi loomine ateistlikus kasvatuses . . . . .  | (11) | 904      |



|  |      |     |
|--|------|-----|
| O. KÄRNER. Mõnest teaduslik-afestliku kasvatustöö küsimusest matemaatika õpetamisel . . . . .                          | (11) | 910 |
| H. OKSA. Loodusteaduslike õppeainete ja ühiskonnaõpetuse kursuse seostest õpilaste maailmavaate kujundamisel . . . . . | (11) | 916 |
| H. ROOTS. Kool ja kodu . . . . .   | (11) | 940 |
| P. LEHESTIK. Edukus saab alguse kodust, perekonnast . . . . .  | (11) | 944 |
| A. TEEARU. Majandus ja haridus . . . . .   | (12) | 982 |
| M. ROOSLEHT. Õpetaja osa koolijõudluse tõstmisel ja õpilaste kommunistlikul kasvatamisel . . . . .                     | (12) | 986 |
| H. LAHT. Klassijuhatajad ja aineõpetajad oma rollist . . . . .   | (12) | 990 |
| M.-I. PEDAJAS. Õpetaja vaimne tervis . . . . .   | (12) | 995 |

## TÖÖKOGE M U S I JA M E T O O D I L I S I A R T I K L E I D

|   |      |     |
|---|------|-----|
| K. LEHT. Kirjandusprogrammi rakendamise suundadest . . . . .  | (1)  | 25  |
| H. SIKK. Uus kirjandusprogramm ja nüüdisaegne eesti proosaepika (1) 35,                                 | (2)  | 136 |
| V. RISTNA. Aspektisuhete väljendamine inglise keeles . . . . .  | (1)  | 39  |
| O. PRINITS. Tõendusteooria elemendid koolis . . . . .   | (1)  | 44  |
| V. EESMAA. Õpilaste iseseisev töö näitvahenditega loodusõpetuses . . . . .                              | (1)  | 50  |
| A. KASAK. Sesoonõppe organiseerimiskogemusi . . . . .   | (2)  | 108 |
| R. ALTSÜLER. Tehniliste õppevahendite kasutamise iseärasused õhtukoolis . . . . .                       | (2)  | 127 |
| J. TOOM. Bioloogia vastuvõtuksam Tartu Riiklikus Ülikoolis 1975. a. . . . .                             | (2)  | 140 |
| K. MURU. Mõnda luulest uues kirjandusprogrammis . . . . .   | (3)  | 216 |
| A. JÄRV. Kirjandusprogramm ja nüüdisaegne draamakirjandus . . . . .                                     | (3)  | 221 |
| A. REINMAA. Tööst õpikuga abikooli loodusõpetuse tundides . . . . . (3) 239,                            | (4)  | 312 |
| L. VAIDE. Kooli juhtkonna osa kirjanduse õpetamise suunamisel . . . . .                                 | (4)  | 301 |
| H. KARIK. Anorgaanilise keemia uued nomenklatuurijuhised . . . . .                                      | (4)  | 305 |
| R. VIRKUS. Pedagoogikaüliõpilane ja looduskaitse . . . . .  | (4)  | 317 |
| I. EPNER. Lahemaa Rahvuspark . . . . .  | (4)  | 319 |
| E. PRIKK. Kas ekskursioonile? Ei . . . . .  | (4)  | 323 |
| M. RUTE. Looduskaitse ja koolibioloogia . . . . .   | (4)  | 327 |
| K. ŠVEDAS. Õiguskasvatus Kaunase rajooni koolides . . . . .   | (5)  | 362 |
| H. TÕNISMÄGI. Inimsaatuses kriminoloogi pilguga . . . . .   | (5)  | 367 |
| S. KALD. Rahvakontrolligrupi tööst Tartu 5. keskkoolis . . . . .  | (5)  | 372 |
| O. NILSON. Töövihikute struktuurist ja töövihiku struktuursest ühikust . . . . .                        | (5)  | 376 |
| S. ALUMÄE. Töövihik ja töövõte . . . . .  | (5)  | 379 |
| K. SAAR. Võimalusi enesekontrolliks . . . . .   | (5)  | 385 |
| H. TIITS. Teadmiste kvaliteet ja õppetöö võtted . . . . .   | (5)  | 389 |
| E. SALUVEER. 8. klassi lõpetanute emakeele tasemest . . . . .   | (5)  | 394 |
| V. RAUP. Uusaja 2. perioodi kohta koostatud tööjuhendite kasutamise tulemustest 9. klassis . . . . .    | (5)  | 399 |
| A. PÖITEL, R. SEPP. Matemaatika lõpueksam 1975. . . . .   | (5)  | 403 |
| E. RIHVK. Tööõpetuse tund kui fõdkasvatuse süsteemi põhilüli . . . . .                                  | (5)  | 410 |
| M. ROOSLEHT. Õpilaste aktiveerimise võimalusi algklasside emakeeletundides . . . . .                    | (5)  | 414 |
| A. LJUBLINSKAJA. Kõlbelise kasvatuse võimalusi algklasside õppetegevuses . . . . . (5) 417,             | (6)  | 501 |
| N. ZIMMERMANN. Kõlbelise kasvatuse süsteemi loomise probleeme koolis . . . . .                          | (6)  | 448 |
| M. VELLING. Noorte õiguskasvatusest koolis . . . . .  | (6)  | 452 |
| S. ÖISPUU. Õpilaste internatsionalistlikust kasvatusest ajaloo õpetamisel . . . . .                     | (6)  | 478 |
| R. SELG. 9. klassi võõrkeele katseõpikud õpilaste ja õpetajate hinnangute kajastuses . . . . . (6) 482, | (7)  | 571 |
| I. SOTTER. English 9 — katseõpik . . . . .  | (6)  | 485 |
| J. RÕÕPSON. Kehalise kasvatuse korraldamisest Karaski 8-kl. koolis . . . . .                            | (6)  | 495 |
| O. NIINEMÄE. Lastevanemate konverentside korraldamise kogemusi Viljandi rajoonis . . . . .              | (7)  | 544 |
| M. RÕIGAS. Ootuspärast ja üllatavat 7. klassi õpilaste grammatikateadmistes . . . . .                   | (7)  | 566 |
| E. TERAS. Muusika ja kunsti seostamine teiste õppeainetega . . . . .                                    | (7)  | 596 |
| A. REINMAA. Õpilaste aktiveerimisest abikooli tunnis . . . . .  | (8)  | 632 |
| H. ISOK. Õpilaste aktiveerimisest tööõpetuse tundides . . . . .   | (8)  | 644 |
| N. TOOTS. Mõningatest muutustest praegusaegse inglise keele hääldamises . . . . .                       | (8)  | 668 |
| E. NOOR. Matemaatika õpetamisest ettevalmistusrühmas ja I klassis . . . . . (8) 672,                    | (9)  | 755 |
| E. TOOM. Näitlikustamisest programmeerimise õpetamisel . . . . .  | (9)  | 748 |
| M. KALMET. Ettevalmistus kangelasteoks juhuslik olla ei saa . . . . .                                   | (10) | 809 |



|   |      |      |
|---|------|------|
| R. SELG, I. SOTTER. Lõpptaseme määramine esimese katseaasta lõpul . . . . . | (10) | 823  |
| V. MAANSO. Kuidas keskastme õpilased tunnevad käändsõna . . . . .           | (10) | 828  |
| S. UNT. Diaposiitiv algklasside emakeeletundi . . . . .                     | (10) | 834  |
| K. ARIVA. Seose ja funktsiooni mõisted koolimatemaatikas . . . . .          | (10) | 838  |
| H. SAAR. Kooli metoodikakabinet — ainekabinettide dispetsõerpunkt . . . . . | (10) | 843  |
| M. KALMET. Nüüdisaegse õpetamise eeltingimusi . . . . .                     | (10) | 919  |
| S. MÄE. Tehnilised seadmed liitkabinetis . . . . .                          | (11) | 925  |
| L. LUHAORG. Õppekabineti tehnilisest varustusest . . . . .                  | (11) | 929  |
| K. MURU. Kirjanike biograafiaist koolitunnis . . . . .                      | (11) | 935  |
| E. TOOMTALU. Lugemiskontrolli tulemustest . . . . .                         | (11) | 951  |
| S. MÄE. Puhkus ja jõukohane töö . . . . .                                   | (12) | 1000 |
| G. KARU. Õpilaste füüsikaalaste teadmiste struktuur . . . . .               | (12) | 1005 |
| O. KÕÕSEL. Rühmatöö võimalusi kunstõpetuse tundides . . . . .               | (12) | 1007 |
| A. ANNION. 5. klassi õpilaste algteadmised hüdrofäärist . . . . .           | (12) | 1012 |
| E. TOOMTALU. Lugemiskontrolli tulemustest . . . . .                         | (12) | 1019 |

## ABIKS VENE KEELE ÕPETAJALE

|   |      |     |
|---|------|-----|
| Э. ВАЙГЛА, Х. КУБО. Русско-эстонский словарь (I) в школе . . . . .  | (1)  | 56  |
| Р. АНВЕЛЬТ. О всесоюзной научно-практической конференции по совершенствованию преподавания русского языка . . . . .   | (2)  | 158 |
| А. МЕТСА. От стартового к итоговому уровню владения русским языком . . . . .  | (3)  | 243 |
| Х. ХЕЙТЕР. Вечера русского языка в 8-й средней школы им. И. Семпера г. Тарту . . . . .  | (4)  | 333 |
| Ы. ВАХАР, Н. РЕБАНЕ. В повестке дня обсуждение актуальных проблем обучения русскому языку . . . . .   | (5)  | 420 |
| А. КРЮКОВА. Воспитание любви к природе на уроках литературного чтения . . . . .   | (6)  | 511 |
| А. БРЕГАНОВА. О пособиях для факультативных занятий в старших классах . . . . .   | (7)  | 600 |
| Т. ВАССЕР. Всестороннее внимание преподаванию русского языка . . . . .  | (8)  | 678 |
| Х. БУЯНОВА. Об учебном пособии для факультативного курса . . . . .  | (9)  | 778 |
| В. НЕВЕРДИНОВА. Юмористический рассказ А. П. Чехова. (Дополнительный материал по теме «А. П. Чехов» к учебнику по литературному чтению для XI класса) . . . . . | (10) | 866 |
| А. ЕГОРОВА. Употребление видов глагол в инфинитиве (методические рекомендации) . . . . .  | (11) | 954 |
| Т. КАЗЕСАЛУ, А. МЕТСА. Некоторые актуальные вопросы школьной и вузовской методики . . . . .   | (12) | 954 |

## KOOLIEELNE KASVATUS

|  |      |      |
|--|------|------|
| Kolme võimaluse teemal . . . . .   | (1)  | 60   |
| S. HERMAN. Koolieelse kasvatuse mõjust õpilasbiograafiale . . . . .                      | (1)  | 65   |
| J. VARJUN. Tunnetustegevuse arengust varajases eas . . . . .                             | (2)  | 162  |
| L. KIVI. Lausemängud 6-aastastele . . . . .  | (3)  | 251  |
| A. PIIRMA. Ausus ja õiglus on kõlbelisi põhijooni . . . . .                              | (4)  | 336  |
| U. NIGESEN. Koolieelsed lasteasutused meditsiinilisest aspektist . . . . .               | (5)  | 428  |
| H. SUURSALU. Parandada sisekontrolli . . . . .   | (6)  | 516  |
| V. TOOMI. Koolieeliku muusikakasvatusest . . . . .                                       | (7)  | 603  |
| U. ANDRESSOO. «Tere, matemaatika!» kasutamisest koolieelikutega töötamisel . . . . .     | (8)  | 685  |
| M. TERRI. Individuaalsest lähenemisest koolieelsete lasteasutuste õppetundides . . . . . | (9)  | 781  |
| H. SARAPUU. Töökasvatuse iseärasusi koolieelsetes lasteasutustes . . . . .               | (11) | 960  |
| I. PILV, T. TULVA. Tervise tugevdamisest . . . . .                                       | (12) | 1034 |

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

|  |     |    |
|--|-----|----|
| J. EILART. Johannes Käis — looduseuurija ja looduskaitsja . . . . .  | (1) | 72 |
| A. KENNIK. Alg- ja 7-klassiliste koolide õpetajate ettevalmistamisest sõjajärgsel taastamise ajajärgul . . . . . | (1) | 77 |



|  |      |     |
|--|------|-----|
| E. MAKRJAKOV. Eestikeelne looduslooline õppekirjandus 19. sajandi rahva-<br>koolis . . . . .                                       | (1)  | 83  |
| A. KITS. Üldhariduskoolide materiaalse õppebaasi taastamine Suure Isamaasõja<br>järel (1944—1950) . . . . .                        | (2)  | 170 |
| V. GLASS. Tallinna kubermangugümnaasiumi õpilaste sotsiaalsest ja paikkond-<br>likust päritolust aastail 1870—1890 . . . . .       | (3)  | 257 |
| A. KENNIK. Alg- ja 7-klassiliste koolide õpetajate ettevalmistamisest 1950-ndail<br>aastail . . . . .                              | (4)  | 344 |
| S. VAHTRE. Jüriöö ülestõusust ja selle tagajärgedest . . . . .   | (5)  | 432 |
| L. ANDRESEN, A. SALMINS. Rahvaõpetus Liivimaal 19. sajandi keskel . . . . .  | (6)  | 522 |
| H. SAARNIIT. Kommunistliku fraktsiooni loomisest ja tegevusest Tallinna Linna-<br>volikogus (1921—1925) . . . . .                  | (7)  | 608 |
| E. ERNIITS. Koduõpetajatest Eestis 1830.—1840. aastatel . . . . .  | (8)  | 690 |
| M. SAMMA. Tartu Elementaarkooli Õpetajate Seminari kasvandikud Pedagoog-<br>ilises Peainstituudis Peterburis (1836—1858) . . . . . | (9)  | 784 |
| A. LIIM. 70 aastat esimeste eesti õppekeelega keskkoolide asutamisest . . . . .  | (10) | 875 |
| H. SAARNIIT. Uue faktika väljatöötamine (50 aastat EKP 1926. aasta novembri-<br>konverentsist) . . . . .                           | (11) | 964 |

## MITMESUGUST

|  |                   |            |
|--|-------------------|------------|
| Kirjandusõpetajate ülevabariigiline konverents Tallinnas . . . . .                     | (1)               | 16         |
| Kirjandusõpetajate konverentsi üleskutse . . . . .                                     | (1)               | 17         |
| Soovitame . . . . .  | (3) 242, (5) 426, | (9) 790    |
| Kroonika (3) 256, 262, (4) 343, 351, (5) 438, (6) 527, (7) 602, 607, (8) 689, (9) 777, | (12)              | 1033       |
| Meilt ja mujalt . . . . .  | (4) 351 (7) 614,  | (8) 698    |
| «... see, mida ma pean ütleva ja suudan öelda» . . . . .                               | (6)               | 506        |
| Bibliograafia . . . . .  | (8) 700,          | (12) 1045, |





Vaheaeg oli üritusterohke.

9.—10. novembrini toimus Haapsalus seminar-koupidamine «Pedagoogikateaduselt kooli-  
praktikale 1971—1975».

UNO PILVRE foto



Fotoläätis on tabanud 11.—12. novembrini TPedI aulas peetud konverentsi «Isiksuse areng  
kooli õppe- ja kasvatustöö protsessis» kuulajad.

TEEMU TIESELI foto



9.12.76

РАББИТШИ  
76-1448 а

