

Notikogude **KOOL**

JUUNI 1979







1979. AASTA ON RAHVUSVAHELINE LASTEAASTA

«Laste õiguste deklaratsiooni» vastuvõtmise kahekümnenda aastapäeva puhul kuulutas ÜRO Peaassamblee XXXI istungjärg 1979. aasta rahvusvaheliseks lasteaastaks.

Rahvusvahelise lasteaasta ettevalmistamise juhtivaks organiks ÜRO süsteemis on UNICEF (ÜRO Lastefond). On moodustatud rahvusvaheline sekretariaat ja konsultatiivgrupp ÜRO spetsialiseeritud asutuste esindajast, kelle pädevusse kuulub laste olukorra parandamine. Aktiivselt osaleb lasteaasta üllastes ettevõtmistes Rahvusvaheline Demokraatlik Naiste Föderatsioon. RDNF-i rahvuslikud organisatsioonid töötavad koos teiste rahvusvaheliste ühiskondlike organisatsioonidega, paljudel juhtudel koos valitsustega ning UNICEF-i ja UNESCO rahvuslike komisjonidega.

Uks esimesi riike, kes toetas rahvusvahelise lasteaasta väljakuulutamise otsust, oli Nõukogude Liit, riik, kus laste heaolu ja täiskasvanute kohustus hoolitseda oma laste eest, valmistada neid ette ühiskondlikult kasulikuks tööks, kasvatada neist sotsialistliku ühiskonna väärilised liikmed on täielikus kooskõlas «Laste õiguste deklaratsiooni» põhimõtetega ning garanteeritud põhiseaduse sätetega.

Rahvusvahelise lasteaasta korraldamise komisjonid Nõukogude Liidus ja üksiti liiduvabariikides moodustati vahetult pärast lasteaasta väljakuulutamist. Üleliiduliste komisjoni juhivad NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimehe esimene asetäitja N. TIHHONOV. Komisjon on läbi arutanud ja kinnitanud rahvusvahelise lasteaasta üleliiduliste ürituste plaani.

Eesti NSV-s on rahvusvahelise lasteaasta korraldamise komisjoni esimeheks EKP Keskkomitee sekretär VAINO VÄLJAS, asetäitjateks Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja META VANNAS ja Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu esimees LEONID LENTSMAN. Komisjoni arvukasse liikmeskonda kuulub partei- ja ühiskonnategelasi, paljude ametkondade, asutuste ja ettevõtete ning ühiskondlike organisatsioonide esindajaid, komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni juhte. Haridustöötajaid esindavad komisjonis Eesti NSV haridusminister FERDINAND EISEN, Tartu 5. keskkooli direktor HELVE RAIK ja Eesti NSV Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Töötajate Ametiühingu Vabariikliku Komitee esimees ELVI KAAS.

Meie vabariigis läbiviidavaid rahvusvahelise lasteaasta üritusi palusime «Nõukogude Kooli» lugejale tutvustada haridusminister FERDINAND EISENIL.

«Ürituste plaan on ulatuslik ja mitmekesine. Pääaegu pool rahvusvahelisest lasteaastast on möödas, palju kavandatud on teostunud. On toimunud või ees ootamas üritused, mis oma sisult ja laadilt pakuvad lastele eneseteostuse võimalusi ja loomingu rõõmu, rikastavad nende maailmamõistmist, ilutunnetust, teadmisi; võimendavad ideelis-poliitilist, patriootilist, internatsionalistlikku ja kõlblist kasvatust, arendavad laste kehalist täiuslikkust, tugevdavad tervist. Niisugune eesmärgitaotlus on žanririkastel taidlusülevaatusel, laste ja noorsoo muusikanädalal, lasteraamatunädalal, kirjandivõistlusel «Millest jutustaksin Leninile», kunstiõpetuse olümpiaadil, lastejoonistuste võistlustel «Ma näen maailma», «Sõprus ja vendlus kõigi rahvaste laste ja noorte vahel», noorte tehnikute kokkutulekul, rahvaste sõpruse klubide ülevaatusel, spordivõistlustel jpm. Lasteaastal leiavad aset laste ja noorte kohtumised heliloojate, interpreetide, filmi- ja teatrinäitlejate, kirjanike, teadlaste, novaatorite ja leiutajatega. Toimuvad lastehommikud ja laste kevadpäevad, filmi- ja teatريفestivalid, näitused. Koolides, koolieelsetes ja koolivälistes lasteasutustes korraldatakse rahvusvahelisele lasteaastale pühendatud aktusi, temaatilisi õhtuid, solidaarsusmii-

Nõukogude Kool

JUUNI

1979

- 1 1979. aasta on rahvusvaheline lasteaasta ●
- 5 **M. LEOSK** Ühise eesmärgi nimel ●
- 7 **H. ISOK** Teaduse ja tehnika progress ning tööõpetus üldhariduskoolis
- 11 **V. KOLGA** Individuaalne stiil õppeprotsessis ●
- 15 **L. JAKOBSSO, M.-I. PEDAJAS, R. URING** Miks ja kuidas valitakse õpetajakutse ●
- 20 **J. EILART** Värska looduse õpperada ●
- 28 **R. VÖÖRMANN** Televisioon ja õpilased ●
- 30 **M. RÕIGAS** Ümberjutustuse ülesanded keskastmes ●
- 33 **L. VASSILTŠENKO** Diagnostilised kontrolltööd füüsikast ●
- 38 **H. RANDARU** Matemaatika koduülesannete osakaal ●
- 40 **P. PAJUS** 11. klassi matemaatikakursus õpetajate hinnangus ●
- 42 **П. ЭСЛОН** Некоторые проблемы обучения диалогической речи ●



MAIA LEOSK, lõpetas 1973. aastal Tartu Riikliku Ülikooli, kus sai ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja kutse. On töötanud 15 aastat komsomolitööl. Alustas ELKNÜ Võru Rajooni Komitee instruktorina, tegi läbi kõik ametiasemed rajoonikomitee I sekretärini. Pikka aega juhtis ELKNÜ Keskkomitee sekretärina meie vabariigi koolide komsomoli- ja pioneeritööd. Praegu töötab EKP Põlva Rajooni Komitee I sekretärina.

AUTOREID



JAAN EILART, lõpetanud Tartu Riikliku Ülikooli matemaatika-loodusteaduskonna botaanika erialal. Olnud ENSV TA Looduskaitse Komisjoni teaduslik sekretär. 1966. aastast TRÜ looduskaitse kabineti juhataja, loeb üliõpilastele kursust «Looduskaitse alused». Eesti NSV Looduskaitse Seltsi aseesimees. Meie lugejaile tuntud looduskaitse ideede tühingelise propageerijana ja algatuste eestvõtjana.

VOLDEMAR MAASKI värvilised kaanefotod on tehtud EÕM-i teeleaatmiselt järjekordsele töösuvele. Tänavune on juba kolmeteistkümmes.

Fotod tekstis
MARGUS VIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD, O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

- 44 **M. VIRES** Ühiskondliku elu nähtuste ka-
jastamine laste valiktegevuses ●
- 49 **E. ERNITS** Eesti õppekeelega elementaar-
koolid 19. sajandi esimesel poolel ●
- 53 Soovitame ●
- 53 Bibliograafia ●

1979 год — международный год ребёнка	1
М. ЛЕОСК. Во имя общей цели.	5
Х. ИСОК. Научно-технический прогресс и трудовое обучение в общеобразовательной школе.	7
В. КОЛГА. Индивидуальный стиль в учебном процессе.	11
Л. ЯКОБСОО, М.-И. ПЕДАЯС, Р. УРИНГ. Почему и как выбирают профессию учителя.	15
Я. ЭЙЛАРТ. Тропа изучения природы в Вярска.	20
Р. ВЕЭРМАНН. Телевидение и учащиеся.	28
М. РЫЙГАС. Задачи изложения на средней ступени.	30
Л. ВАСИЛЬЧЕНКО. Диагностические контрольные работы по физике.	33
Х. РАНДАРУ. Удельный вес домашних заданий по математике.	38
П. ПАЮС. Курс математики XI класса в оценке учителей.	40
П. ЭСЛОН. Некоторые проблемы обучения диалогической речи.	42
М. ВИЙРЕС. Отражение явлений общественной жизни в деятельности детей по выбору.	44
Э. ЭРНITS. Элементарные школы с эстонским языком обучения в первую половину XIX века.	49
Рекомендуем.	53
Библиография.	53

tinguid. Vahetatakse vennasvabariikidega laste elu, pioneeriorganisatsiooni tegevust ja oma koduvabariiki tutvustavaid ekspositsioone. Suure kaaluga on meie laste ja noorte osavõtt rohketest üleliidulistest, samuti rahvusvahelistest lasteaasta üritustest. Eriti toonitaksin osalemist aktsioonis «Solidaarsus», mille eesmärk on toetada Vietnami, Angoola, Lõuna-Aafrika Vabariigi, Küprose, Tšiili ja Brasiilia lapsi, äratada sõprustundeid ja heatahtlikku suhtumist kõigi rahvaste vastu. Aktiivse eluhoiakuga lastest on suur abi üldises rahuvõitluses.

Lasteaasta üritused haaravad aktiivselt kaasa ka lastevanemaid, kogu üldsust. Rajoonides ja linnades toimuvad lastevanemate konverentsid, töhustamaks koostööd koolide ja lasteasutustega, perekonnakasvatust. Seljataha on jäänud koolieelsete lasteasutuste piirkondlikud nõupidamised laste töökasvatuse küsimustes. Et õpilaste tööõpetuse ja -kasvatuse baasideks saavad suurelt osalt ettevõtted, asutused ja majandid, on loomulik, et just neissamus baasides rahuldatakse ka laste tehnikahuve, asutatakse tehnikaringe.

Lasteaasta komisjon koos haridusosakondadega hakkab organiseerima ja kontrollima avalikkuse, šeffettevõtete, samuti EOM-i rühmade toetust koolidele, lastekodudele, koolieelsetele ja koolivälistele lasteasutustele mitte ainult materiaalse abi andmise seisukohast, vaid ka nende osavõttu kasvatustööst.

Lasteaastal on veel ette nähtud töötavate naiste, emade, samuti noorukite töö-, olme- ja puhkuseingimuste ülevaatus ning parandamine. Meetmeid võetakse töötavate noorukite üldhariduse, kutsealase ja kultuuritaseme tõstmiseks.

Peale selle, et korraldame arvukalt üritusi, tahame parandada ka laste materiaalsel olukorda. Laste heaolu poolest pole terves maailmas Nõukogude riigiga võrdset. Kuid alati on midagi, mida saab teha üha paremini.

Hoogne on olnud Eestis koolieelsete lasteasutuste võrgu väljaarendamine. 1979. a. 1. jaanuari seisuga oli meil 725 koolieelset lasteasutust, kus käib 81 200 last. Uusi, 140- ja 280-kohalisi lasteasutusi avatakse ainult tüüpprojektide järgi ehitatavates hoonetes, kus on head tingimused õppe- ja kasvatustööks, laste vaimseks ja kehaliseks arenguks ning tervise kaitseks.

Ent olukord võinuks olla veelgi parem, kui lasteasutuste ehitamiseks eraldatud vahendeid oleks eelmistel aastatel paremini ära kasutatud. Eelmisel aastal täideti lasteasutuste ehitamise plaanist vaid 78%. Lastekohti lasti käiku ettenähtust 65%. Lastepäevakodud Tartus, Viljandis ja Haapsalus jäid ehitajail pooleli. Tallinnas Läänamäe uues elamurajoonis ehitatud lastepäevakodu anti küll üle, kuid lapsi ei saanud ehituse halva kvaliteedi pärast sinna ligi pool aastat sisse lubada. Sellest tulenevalt on lasteaastal seatud nõue võtta tarvitusele kõik abinõud, et 1979. a. riiklikus plaanis ettenähtud koolieelsed lasteasutused, aga samuti koolid, kooliinternaadid ja maaõpetajate elamud antaks käiku tähtaegselt ja kvaliteetselt ehitatult. Erilise kontrolli alla võetakse lasteasutuste ja lastekodude tähtaegne ja nõuetele vastav remontimine.

Praegu käib ülevaatus «Laste tervise kaitse parandamine ja haigestumiste vähendamine koolieelsetes lasteasutustes». Haridusministeerium ja Tervishoiuministeerium pidasid sel teemal ühise kolleegiumide koosoleku. Lastevanematele ning söime- ja aialaste kasvatajatele antakse välja kirjandust laste tervishoiu ja meditsiinilise teinendamise kohta. Paraneb laste diagnoosimine. Püsivate tervisehäiretega lastele on asutatud lastepäevakodudes erirühmad. Kuid on veel piirkondi, kus niisugused rühmad puuduvad. Uuest õppeaastast avatakse nõrga tervisega laste sanatoorsed rühmad Tallinnas, Pärnus, Tartus ja Kohtla-Järvel. Lasteasutuste söimerühmades aitab kaadri püsivust kindlustada söimekasvatajate töötasu võrdsustamine aiakasvatäjate omaga.

Komisjoni tööplaani näeb ette lastekodukasvandike õpetamise ja kasvatamise tingimuste parandamist, puhkekodudesse perekonnatuusikute väljaandmise suurendamist, rohkemate laste ravimist Pärnu sanatooriumides, laste suvepuhkuseks vajalike tingimuste parandamist pioneeri- ja noortelaagrites, lastekaupade ja -toiduainete tootmise suurendamist jpm.

Nagu eeltoodust järeldub, on rahvusvahelise lasteaasta programm meie vabariigis töömahukas. Selle programmi täitmine saab võimalikuks kogu meie ühiskonna kõigi liikmete aktiivsel osavõtul ja toetusel. Tehkem seda meie laste heaolu ja õnne nimel.»

Kirja pannud VIIVE LEHT

ÜHISE EESMÄRGI NIMEL

MAIA LEOSK

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» seab eesmärgiks üldhariduskooli edasise lähendamise elule, arvestades meie tänapäeva ja lähituleviku nõudeid. Eristatult tähelepanu pööratakse töökasvatuse edendamisele.

Põlva rajoonis on õpilaste töökasvatus viimastel aastatel seatud tähelepanu keskmesse. Koolid ja töökollektiivid kasvavad noortes austust töö ja tööinimeste vastu, abistavad noori kutsevalikul. Et Põlva on maarajoon, tekib vajadus noori suunata eelkõige põllumajanduslikele erialadele. Seda rõhutas ka L. I. Brežnev ÜLKNÜ XVIII kongressil: «Kõigepealt pöördugem muidugi maanoorsoo poole. Tema kehastab Nõukogude maaelu tulevikku ja määrab paljuski selle oleviku. Praegu on meie põllumajanduslik tootmine mõeldamatu ilma masinateta. Seetõttu me anname põhimõttelise tähtsuse komso-moli üleskutsele «Kui elad maal, siis tunne tehnikat». Maanoorte tehniline väljaõpetamine peab saama tõepoolest massiliseks.»

Mõned arvud meie rajoonist. 1978. a. siirdus 254 keskkoolilõpetanut tööle 130, neist 94 töötab töölisena, põllumajandusse asus tööle 33, haridusteed EPA-s jätkab 15 noort.

8. klassi lõpetanutest läks põllumajandustehnikumidesse 73 noort, põllumajanduslikesse kutsekoolidesse 43 õpilast. Keskkoolis õpitud põllumajanduserialal hakkas tööle 30 lõpetanut.

Rajooni keskkoolides õpetatakse põllumajanduse mehhaniseerimist, valmistatakse ette B ja C grupi autojuhte, õpeta-

takse iluaiandust, õmblemist ja kaubandust, tulevikus piimandustehnoloogia seadmeid.

Kahjuks ei vasta koolide tänane tööõpetuse materiaalne baas nõuetele ja vajadustele. Partei ja valitsuse määrus nõuab keskkoolides süvendatud tööõpetust ja kutse-suunitlust. Seatud ülesanne vajab konkreetset tööd tootmiskollektiivides, kellele pannakse kooliga võrdne vastutus noorte tööks ettevalmistamisel. Rajooniorganid kinnitasid plaani koolide materiaalse õppebaasi täiustamiseks aastaiaks 1978—1985.

Tehtud on mõndagi. Kanepi kolhoosi töökojas rajati 2 õppeklassi keskkooli tarvis, Põlva keskkoolile sisustatakse õppeklassid Põlva ja E. Vilde nim. kolhoosi, Põlva Piimatoodete Kombinaadi, teeninduskombinaadi, tarbijate kooperatiivi ja autobaasi abiga, Räpina keskkooli autoõpetuse klasse laiendatakse Räpina Metsamajandi abiga, kool kasutab Ranna kolhoosi ja Ruusa sovhoosi töökodasid. Ahja keskkoolile sisustatakse õppeklasse Ahja kolhoosi töökojas jne.

Rajooni majandid ja ettevõtted on mõistvalt suhtunud koolide materiaalsesse abistamisse, kuid reserve koolide ja töökollektiivide sidemete tugevdamiseks leidub veelgi.

Sirguva põlvkonna eluks ja tööks ettevalmistamise probleemid seisavad pidevalt partei rajoonikomitee, rajooni täitevkomitee tähelepanu keskmes. Möödunud aasta oktoobris arutas partei rajoonikomitee XIV pleenum parteiorganisatsioonide ülesandeid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» elluviimisel. Pleenumil seati konkreetset ülesanded koolide ja töökollektiivide mitmekülgsete sidemete süvendamiseks õpilaste ideelis-poliitilises, töö- ja kõlbelses kasvatases.

Tänavu jaanuaris kuulas partei rajoonikomitee büroo, kuidas täidetakse pleenumi otsust Kanepi keskkoolis ja Kanepi kolhoosis. Majandi ja kooli vastastikused kohustused on fikseeritud šefluslepingus, igapäevane koostöö on tihe. Majand abistab igal aastal keskkooli aineliselt, annab materjali ja tööjõudu ehitus- ja remonttöödeks, aitab kooli ainekabinettide sisustamisel, suvel kolhoosis edukalt töötanud õpilasi toilitustatakse tasuta (tänavu 107 õpilast).

Tootmisõpetuse suunaks on Kanepi keskkoolis põllumajanduse mehhaniseerimine. Ka selles valdkonnas saab kool majandi abikätt tunda. Kolhoos andis koolile õppetstarbeks traktori ja muretses põllumajandusmasinate töötavad mudelid.

Keskkooliõpilaste õppepraktika korraldatakse jooksevgraafiku alusel, parimate mehhanisaatorite käe all, nii et igauht juhendatakse korralikult. Aprillis-mais käis iga päev 4—5 õpilast majandis-praktikal. Tootmisõpetust ja praktikat juhendab kooli vilistlane, Kanepi kolhoosi peamehaanik Arno Tamm. Eelmisel aastal andsid edukalt kvalifikatsiooniksami kõik 34 õpilast, neist 11 said III liigi mehhanisaatori juhiloa.

Suvisel koolivaheajal töötavad kõik õpilased neljandast klassist alates kodumajandis. Eelmisel suvel töötasid 152 õpilast välja 2865 päeva (teenisid 16 074 rubla), 2 kuud töötas kolhoosi töö- ja puhke-laager 40 õpilasega. Osal kümnenda klassi õpilastest on juba traktoristiload, teistel on ette näidata praktikanditunnistus. Nemad troonivad suvel traktoristiseisuses väiksematel traktoritel T-16 ja T-40, olgugi kogenumate masinameeste käe ja silma all ning esialgu lihtsamatel töödel: heina riisumas, lohistamas, kaarutamas, ent nii mõndagi tugevamate masinamehe-eeldustega poissi võib kohata heina niitmas või kartulit muldumas. Kui mullu põllumehele nii raskel sügisel asusid õpilased rootormasina järel kartuleid noppima, istus traktoril sageli oma kooli poisse.

Kolhoosis töötab ka autoõpetuse ring, milles osaleb 16 õpilast. Koos käiakse kaks korda nädalas auto ehitust ja hooldust uurimas, liikluseeskirju õppimas ning sõitu harjutamas. Edukalt sooritatud eksam annab õiguse B kategooria juhilubadele.

Kooli õppe- ja kasvatustöö küsimused seisavad ka kolhoosi partei-, komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonides päevakorral. Majandi juhtivad töötajad ja spetsialistid esinevad regulaarselt koolis, ent õpetajad teevad agaralt pedagoogilist propagandat lastevanemate hulgas: esinevad loengutega kolhoosi rahvaülikooli õppustel. Korraldatakse ka ühiseid poliitilise enesetäiendamise seminare, komsomoliorganisatsioonid aga ühiskoosolekuid, ühise perena tähistatakse riiklikke pühi.

Häid kogemusi koostöökäsi majanditega on ka Rāpina ja Põlva keskkoolil ning Põlgaste, Kauksi, Karaski ja Hanikase 8-klassilistel koolidel.

Tānuvāārset tööd teevad rajoonis koolimetskonnad ja noored loodusesõbrad. Tuntumatest võib nimetada Rāpina ja Kanepi keskkoolide metstkondade tegevust. Rāpina keskkooli noored metstnikud teevad palju metstkultuuride hooldamisel, rohelise võõndi metstade korrastustöödel. Nad töötavad agaralt taimeaedades ja seemneistandustes. Peaaegu täielikult kuulub õpilaste hoole alla Orava metstkonna musta aroonia istandus. Metstkonda abistatak-

se metstloomade loendamisel ja neile lisatoidu varumisel. Rāpina Metstamajand oskab ja tahab töötada koolinoortega. Lisaks koolimetskonnale töötab majandis igal suvel õpilastbrigaadina oma malev. Malevas pūitakse õpilasi rakendada võimalikult mitmekesisele tööle, et anda avaram ülevaade metstameeste tööst ja elust, et vältida monotoonsust. Iga uue töö eel instrueeritakse õpilasi, selgitatakse selle eesmärki, vajalikkust ja otstarbekaid töövõtteid.

Vāga oluline lõik töökasvatases on ūhiskondlikult kasuliku töö organiseerimine. Seda ei tōhi sugugi formaalselt korraldada. Ettenāhtud tundide arvu tagaajamisest on tāhtsam õpilastes kujundada teadmist, et tema töö on vajalik, et ta sellega saadab korda midagi kõigile kasulikku. Põlva rajooni õpilased on kāed külge lōõnud Karilatsi muuseumi ehitus- ja korrastustöödel. Suurem osa muuseumihoonetest ehitati õpilaste kātega, rohkesti on töötunde, mida Karaski, Kauksi, Mooste, Piirōja, Satserinna, Tilsi, Valgjārve jt. koolide õpilased on teinud muuseumi territooriumi vāljakujundamisel ja korrastamisel.

Austust töö ja tööga loodava ilu vastu aitavad õpilastes kasvatada hāsti korrastatud kooliūmbrused. Kui lapsed ise nāevad vaeva kooli vōi koduūmbruse kujundamisel ja korrastamisel, oskavad nad korda hoida nii koolimaja ūmber kui ka sees, nii kodus kui ka avalikes kohtades. Oma töö tulemustest rōõmutundmine kasvatab armastust ja austust ka kaaslaste töö vastu. Ilutunnet ja oskust ilu luua sisendavad õpilastele paljud rajooni koolide nāgusalt hooldatud ja kujundatud ūmbrused, nagu Rāpina ja Kanepi keskkoolis, Viluste, Vastse-Kuuste, Karaski, Valgjārve ja Leevaku 8-kl. koolis. Oluliseks osaks õpilaste töökasvatases tuleb lugeda nende rakendamist jõukohasele tööle. Maaõpilased harjuvad suvise tööga varakult. Eelmisel suvel oli enamik rajooni õpilasi hōivatud suvise tööga: töötati õpilastbrigaadides, töö- ja puhkelaagrites. Kuid jõuti kaugemale kodurajoonistki. Rāpina keskkooli õpilased töötasid koos sõpruskoolidega Ukrainas. Ahja keskkooli iseloomustab tore tava organiseerida ūhiseid töö- ja puhkelaagreid sõpruskoolidega Leedu ja Lāti NSV-st. Huvitavaks kujunes meie vabariigis Volodja Dubinini nime kandvate pioneirimalevate ūhine töö- ja puhkelaager.

Palju õpilasi töötas majandis ka omal kāel. Kāesoleval suvel pōõrame suvevaheaja töökorraldusele veel rohkem tāhelepanu: tööle hakkavad 12 töö- ja puhkelaagrit, 8 õpilastmaleva rühma, õpilastbrigaadid, koolimetskonnad jne. Eesmärgiks seadsime hāsti korraldada igas majandis

õpilaste suvine organiseeritud töö ja puhkus.

Et noortest kasvaksid tublid tööinimesed, kes oskavad ja suudavad luua materiaalseid väärtusi, kes ei põlga ühtegi tööd, ei piisa ainult hästi korraldatud töökasvatusest koolis, määrav osa langeb kodudele. Seetõttu pööratakse rajooni koolides tõsist tähelepanu tööle lastevanematega. Et võimalikult rohkem vanemaid saaks osa pedagoogilisest propagandast, otsitakse mitmekesiseid töövorme: lastevanemate koosolekud majandites ja ettevõtetes, pedagoogide esinemised rahvaülikoolide õppustel, lastevanemate konverentsid, isade ja poegade õhtud jne. Käesoleval aastal korraldasid rajooni keskkoolid edukalt oma piirkonna koolides lastevanemate konverentsid töökasvatuse teemadel.

Tänane õpilane on homme töötaja. Mida kindlamad on sidemed koolide ja tootmisettevõtete vahel, seda suurem huvi ja soov tekib õpilastel asuda pärast kooli tööle. See on meie tegevuse üks tähtsamaid eesmärke.

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumil arutati maakoolide kohta käiva NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1973. a. määruse täitmist Orlovi oblastis.

Kasutusele on võetud konkreetsed meetmed koolivõrgu ratsionaalsemaks muutmisel materiaalse õppebaasi kindlustamiseks, õppe- ja kasvatustöö täiustamiseks. Suure panuse annavad sovhoosid ja kolhoosid. Komsomoliorganisatsioonidel on tavaks saanud korraldada koolide ehitustel laupäevakuid ja pühapäevakuid.

Tööõpetuseks luuakse paremaid tingimusi: on sisustatud 120 masinaõpetuse kabinetti. Koolidele on antud 160 traktorit, 180 autot, rohkesti põllumajandustehnikat. Oblastis on 140 õpilaste tootmisbrigaadi ja 225 lüli, kuhu kuulub 25 000 õpilast. Neile on kinnistatud 5000 ha kõlvikuid ja vajalik põllumajandustehnika.

Koolid on komplekteeritud kvalifitseeritud kaadriga: 87,4% 4.—10. klassi õpetajaist on kõrgharidusega. 93% koolidest töötab ühes vahetuses, kasvatustöö korraldamisel kasutatakse laialdaselt ära maa-kuultuurimajade ja -klubide võimalusi.

Puudustena märgiti riiklike kapitaal-mahutuste plaani täitmata jätmist uute koolimajade ja internaatide käikuandmisel, koolide halba varustamist mööbliga, juhtiva kaadri voolavust. Vähe tähelepanu pööratakse õpilaste tervisekaitsele. Vajakajäämisi esineb juhtivate haridusorganite, oblasti ja rajoonide haridusosakondade töö stiilis ning meetodites.

Kolleegium andis soovitud esinevate puuduste kõrvaldamiseks, muu hulgas pöörati erilist tähelepanu juhtimisstiili ja -meetodite täiustamisele.



TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

TEADUSE JA TEHNIKA PROGRESS NING TÖÖÕPETUS ÜLDHARIDUS- KOO LIS

HANNO ISOK

Iseloomustades teaduse ja tehnika progressi kui põhjalikke, kvalitatiivseid muutusi teaduses, tehnikas ja tootmises, tuleb märkida, et see viib materiaalse tootmise iseloomu ümberkujundamisele. Sügavad muutused leiavad üheaegselt aset töö objektis, töö vahendeis ja töös eneses.

Inimene etendab tootmise arengus juhtivat osa, sest tootmisvahendid on vaid inimeste sihikindla tegevuse, s. t. töö ühiskondlikud produktid. Arendades teadust, luues uut tehnikat ja tehnoloogiat, muutuvad inimesed ka ise vastavalt nende loodavatele tootmise materiaalsetele tingimustele, mis määravad tootmises töötajate tööfunktsioonide sisu ja vormi, nende teaduse ja tehnika taseme, tootmisvilumused ja -kogemused, üldise arengu ja tootmis-kultuuri.

Tänapäeval suureneb märkimisväärset erialast ettevalmistust nõudvate elukutsete ja erialadega tööliste osatähtsus. Inimene

peab olema nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt ette valmistatud uue tehnika tundmaõppimiseks ja sellega töötamiseks. Kommunistliku ühiskonna peamine tootlik jõud on töötaja, kes on varustatud eesrindliku tehnika ning eesrindlike teadmistega.

Uue inimese kujunemisprotsess ei kulge automaatselt, ainult tootlike jõudude arengu tulemusena. See toimub sotsialistlike tootmissuhete alusel kommunistliku ühiskonna ehitamise ajal sellest aktiivse osavõtu tingimustes, partei, komsomoli ja ametiühingute ühise kasvatustöö resultaadina.

Kompleksselt mehhaniseeritud kaugjuhtimisega tootmises, eriti aga komplekselt automatiseeritud tootmises muutuvad inimese koht ja osa tootmisprotsessis. Osaledes tootmisprotsessis, ei mõjuta inimene nüüd vahetult töö objekti, vaid on sellega seotud keeruka vahendava süsteemi kaudu. Inimene kaugeneb töövahendi tööorganitest. Inimese ja masina tööorganite vahel asub keeruline energeetiline ja kontrolliv-juhtiv kompleks. Samas jääb inimesele alles ja areneb edasi tema kui keerukast juhtimissüsteemist osavõtja funktsioon. Senine kvalifitseeritud tööline asendub mitte ühe uue töölisega, vaid nelja erinevat tööd tegeva töölisega, väidavad Z. Fainburg ja G. Kozlova. Need on järgmised:

■ operaator, kelle ülesanne on süsteemi vahetu juhtimine;

■ abitööline, kel tuleb täiendada masina tööd (näit. mõned montaažitööd);

■ seadistaja, kel tuleb seadmete töörežiimi parameetreid kontrollida, neid vajadusel korrigeerida ja masinat seadistada;

■ remonditööline, kes on seotud seadmete remondiga.

Teaduse ja tehnika progressi tulemusena asetub esikohale ning muutub kõige tüüpilisemaks ja massilisemaks operaatori elukutse.

Teaduse ja tehnika progress nüüdisajal põhjustab muutusi elukutse sisus ja iseloomus.

On teada, et tehnika arenguga suureneb elukutsete ja erialade arv ning et piirid elukutse vahel lähevad ühelt poolt teravamaks ja selgemaks. Teiselt poolt kaasneb sellega teine, sügavam protsess: järjest suurema arvu elukutsete tugine mine ühele ja samale teaduslik-tehnilisele alusele ning nende lähenemine sellel alusel.

Tööliste töös kerkivad üha enam esiplaanile insener-tehnilise töö elemendid, samuti töö tulemuste kontrolli funktsioonid, töö režiimi kindlaksmääramise ning programmeerimisega seotud küsimused, masinate ja aparaatide seadistamine. Tuleb arvestada asjaolu, et tööliklass täna-

päeval ei täiene ainult kutsekoolide, vaid ka kesk- ja kutsekeskkoolide, tehnikumide ja kõrgkoolide lõpetanutega. Et täita nüüdisaja tööliselisele esitatavaid nõudeid, on tarvis tööliiskaadri ettevalmistamisel tunduvalt tõsta töötajate põhihulga üldhariduslikku ja üldtehnilist taset. Kindla aluse rajamine selle elulise küsimuse lahendamisele peab algama üldhariduskoolis.

Eelöeldust tulenevalt ja üldhariduskooli õpilaste õpetamise, kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasise täiustamise vajadusest tingituna andsidki NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 22. detsembril 1977. a. ning EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu 20. märtsil 1978. a. välja vastavasisulised määrused. Neis on märgitud senised saavutused ning juhitud tähelepanu puudustele, samuti on ette nähtud ülesanded koolitöö edasiseks täiustamiseks.

Üldhariduskoolide 4.—8. klasside tööpetuse ülesanne on

■ anda õpilastele praktilises elus vajalike teadmisi ja oskusi üldtehnilisteks, põllumajanduslikeks ning elukondlikeks töödeks;

■ arendada õpilastes tehnilist mõtlemist, omaloomingut ning konstrueerimisoskust;

■ kasvatada neis kommunistlikku suhtumist töösse ja üldist töökultuuri (2).

Vaadeldes tööpetusele määratud ülesandeid ühelt poolt ja tööpetuse olukorda üldhariduskoolis teiselt poolt, ilmneb, et tööpetuse praegune olukord koolis ei rahulda õpilasi ega õpetajaid. Üldhariduskooli tööpetuse vajakajäämised tulevad eriti selgesti ilmsiks siis, kui 8-klassilise kooli lõpetanud noored asuvad õppima kutsekeskkoolidesse, kutsekoolidesse või tehnikumidesse. Nii on selgunud, et mööblitööstri eerialale õppima asunud puudusid üsna elementaarsed teadmised puidutööst.

Paljud autorid — P. Atutov (3); A. Dubov (4); M. Židelev (3; 6) jt. — on esitanud nõuded, mis on tööpetusel, et täita programmi. Need on kokkuvõtlikult järgmised: kaheksaklassilise kooli lõpetanu peab koolis selgeks saama puidu- ja metallitöö tähtsamate käsitööstriistade ja lihtsate abirakiste ülesanded ja kasutusvõtted, põhilised operatsioonid ning kindla hulga töövõtteid puidu ja metalli mehaanilise töötlemise alalt, tutvuma lihtsate mõõteriistadega ja oskama neid kasutada, oskama lihtsaid elektrimontaažitöid, lugeda tööjoonist ja koostada eskiisi, üle kanda materjalile valmistamisele tuleva eseme põhilised vormid ja mõõtmed. On kerge näha, et see teadmiste-oskuste ring on küllalt lai ning moodustab üldtööalase ja polütehnilise kultuuri aluse, mida tundes võib kooli lõpetanud noor suhteliselt lühikese ajaga vastavat ettevalmistust

andvates õppeasutustes ära õppida mingi eriala.

Tööõpetuse sisu kritiseeritakse kõige sagedamini selle eest, et õpilased ei saa küllaldast **üldtehnilist** ettevalmistust järgneva eriala õppimiseks. Üldhariduskooli tööõpetuse peamised puudused võib kokku võtta järgmiselt: paljudes koolides on väga madal õpilastööde kvaliteet ja tehnoloogiateadmiste tase, nõrgalt realiseeritakse tööõpetuse polütehnilisuse printsiipi, puudulikud on elementaarsed teadmised ja oskused joonestamisest, samuti teadmised elektrotehnikast ja masinaõpetusest, vähe tähelepanu osutatakse töösse loomingu suhtumise kasvatamisele ning tehniliste ja tehnoloogiliste konstrueerimisülesannete lahendamisele.

Nende puuduste esinemise peamiste põhjustena võib esile tõsta järgmisi: paljudel tööõpetuse õpetajatel ei ole küllaldaselt pedagoogilisi ja tehnilisi teadmisi, sageli annavad tööõpetuse tunde vastava erialase ettevalmistuseta õpetajad (näiteks meie vabariigis on 4.—8. klassi tööõpetuse õpetajaist kõrgem haridus 40%—1 õpetajaist, kõrgem eriharidus vaid 12%—1 tööõpetuse õpetajaist; 9.—11. klassi tööõpetajaist on kõrgharidusega 58,5% ja kõrgema eriharidusega 24,2%). Need on mõtlemapanevad arvud. Sellisele olukorrale juhtis tähelepanu Eesti NSV haridusminister F. Eisen oma ettekandes Eesti NSV õpetajate kongressil 24. mail 1978. a. (1). Paljude koolide õppetöökogjad pole varustatud kõige vajalikuga. Kui materiaal-tehnilise baasi olukord on viimastel aastatel pisut paranenud, siis materjalidega varustamine pole nõuetekohane; mõned puudused tulevad ka tööõpetuse programmist, mis ei vasta enam täielikult tänapäeva vajadustele ja nõuetele.

Teaduse ja tehnika progressist tingitult tuleb teisiti mõista ka polütehnilise tööõpetuse mitmeid põhiseisukohti. Polütehnilise tööõpetuse vajalikkus teaduse ja tehnika progressi tingimustes kasvab ühenduses pidevate muutustega tehnikas, tehnoloogias ja tootmise organiseerimises. Laialdane polütehniline silmaring, lihtsalt ja kergelt uutesse situatsioonidesse ülekantavad polütehnilised teadmised ja oskused võimaldavad töötajail kiiresti orienteeruda uutes tootmise protsessides ja objektides, neid tundma õppida ja aktiivselt osaleda nende pidevas täiustamises.

Tööõpetuse polütehnilise taseme tõstmiseks üldhariduskoolis on tarvis oluliselt parandada üldtehniliste teadmiste õpetamist, senisest palju rohkem tähelepanu osutada õpilaste teadmiste tööõpetuse ja õpilaste praktilises töös mitmesuguste abirakiste kasutamise võimalustele. Siinjuures tuleks tähelepanu pöörata E. Rihvki

koostatud brošüürile «Seadiseid ja rakiseid kooli õppetöökogjale», mis ilmus 1978. aastal Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kirjastamisel.

Üldhariduskooli tööõpetuse tundides on probleemiks kujunenud õpilaste joonestusalased elementaarsed teadmised ja oskused. Tööõpetuse tundides puutuvad õpilased kokku tööjooniste ja eskiiside lugemise ning ka valmistamisega juba 4.—5. klassis. Õppeplaani kohaselt lülitub joonestamine õppeainena koolitöösse alles 8. klassis. Polütehniline tööõpetus ilma tööjooniste ja eskiisideta pole aga mõeldav. Seetõttu ongi mitmed autorid — A. Dubov (4); J. Zelenin (5) jt. — õigustatult nõudnud, et elementaarsed teadmised- oskused joonestamisest tuleb lülitada tööõpetusse juba algklassides, nende süstemaatiline õppimine peab algama 4.—5. klassist. Joonisest arusaamine, s. t. joonise lugemise oskus on tähtsaim eeltingimus eseme teadlikuks valmistamiseks. Pole ju mõeldav mis tahes eseme valmistamine ilma selge ettekujutuseta sellest, milline ta olema peab. Sellise ettekujutuse annab aga tööjoonis või eskiis. Seetõttu ongi tähtis, et tööõpetuse õpetajad pööraksid senisest suuremat tähelepanu joonestusalaste teadmiste ja oskuste tööõpetuse tundides: nooremates klassides tuleks peaaegu asetada jooniste lugemise oskuse arendamisele ning seejärel järk-järgult hakata eskiise ja tööjooniseid ise valmistama.

Joonestusalaste elementaarsete teadmiste ja oskustega on tihedalt seotud õpilaste tehniline mõtlemine ning selle arendamine, samuti konstrueerimisülesannetega seotud küsimused. Õpilaste tehnilise mõtlemise arendamisele tuleb üldhariduskooli tööõpetuse tundides pöörata senisest palju enam tähelepanu, sest tänapäeval nõuab töötamine tootmises hästi arenenud iseseisvalt mõtlemise oskust. Tööline pole enam mingi tööoperatsiooni lihtne täitja. Seetõttu ongi tarvis üldhariduskooli tööõpetuse tundides õpilaste mõtlemisharjumuste kujundamisele osutada erilist tähelepanu.

Üldhariduskoolile määratud ülesannetest lähtubki nõue, et tuleb kasvatada iseseisvalt mõtlemaid inimesi. See peab toimuma vahetult õppeprotsessis ning seejuures süstemaatiliselt, sest ainult nii on võimalik saavutada soovitud tulemusi. Tööliste üldharidustaseme tõstmine on ju objektiivne seaduspärane, tingitud teaduslik-tehnilisest progressist kommunismi materiaaltehnilise baasi loomisel.

Tööliste teadusliku ja kultuurilise ning tehnilise ettevalmistuse tasemest sõltuvad kõik edusammud majanduse arengus. Üldhariduskool etendab üha suuremat osa

rahvamajanduse eri harudele haritud ja igakülgsest arenenud tööliiskaadri ettevalmistamisel. Üldhariduskoolis, sealhulgas tööõpetuse tundides tuleb luua kindel alus kõrgele üldhariduslikule tasemele, millele saaks tugineda hilisem professionaalne ettevalmistus.

Praeguseks on ära tehtud suur töö üldhariduskooli tööõpetuse sisu määramisel, palju jääb aga teha selle vastavusse viimisel teaduse ja tehnika progressiga ja kommunistliku kasvatuse ülesannetega. Sellega ühenduses kasvab üldhariduslike teadmiste maht tööliiskaadri polütehnilise ettevalmistuse sisus. Teaduslikud teadmised tootmisest võib tinglikult jaotada kolme gruppi, nagu seda teeb M. Židelev (6):

- fundamentaalteadmised;
- rakenduslikud üldtehnilist laadi teadmised;
- rakenduslikud erialased teadmised.

Sellise teadmiste tingliku jaotuse alusel on võimalik teha polütehniliste teadmiste didaktilist valikut niihästi üldhariduskooli kui ka kutsekooli tarvis. Asja raskendab asjaolu, et senini puuduvad teaduslik-pedagoogilised kriteeriumid, mis võiksid olla õpilaste polütehniliste teadmiste süsteemi didaktilise väljatöötamise aluseks. Ka M. Skatkin (8) väidab, et õpilaste polütehniliste teadmiste ja oskuste süsteem on üldhariduskooli tööõpetuse ees praeguse niivõrd tähtsamaid probleeme, mis vajab kiiret lahendamist.

Polütehnilist tööõpetust üldhariduskoolis ei saa üheselt määratleda, nagu on võimalik teha teiste õppeainetega: keemiale kui õppeainele vastab keemiateadus, keelele keeleteadus, koolimatemaatikale matemaatika kui teadus jne. Polütehniline tööõpetus hõlmab hulgaliselt väga erinevaid alasid: puidu- ja metallitöö, materjali- ja masinaõpetus, teadmised elektrotehnikast jne.

Teaduse ja tehnika progressist tingituna on muutunud ka polütehnilise õpetuse eesmärk. M. Skatkin (8) esitab väite, et polütehniline tööõpetus üldhariduskoolis peab kindlustama

- vastavuse põhiprintsiipidelt pidevalt muutuva tööga tööfunktsioonide liikuvuse alusel;
- tegevusala vaba valiku elukutse piires;
- töölise aktiivse mõju tehnika, tehnoloogia ja ühiskondlike suhete pideva muutmise protsessile töö kaudu.

Õigesti korraldatud polütehniline tööõpetus peab andma üldhariduskooli õpilastele teadmisi ning praktilisi tööoskusi, kindlustades neil laia polütehnilise silmaringi ja üldtöölase suunatuse.

Polütehnilised teadmised ja oskused on tarvilikud kõigile tänapäeva inimestele, seetõttu peab nende sisu ja maht olema

ühtne kõigis koolides. Tõepoolest, on tarvis jõuda selleni, et kõigil kaheksaklassilise kooli lõpetanuil oleksid ühesugused teadmised ja oskused, olenemata koolist, linnast, liiduvabariigist, kus ta kooli on lõpetanud. See on hädavajalik edaspidise õppimise ja elukutse omandamise seisukohalt. Sellest lähtuvalt tuleb õigeks pidada NSV Liidu Haridusministeeriumi ja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia püüdu ühtlustada tööõpetuse programme ja luua ühtsed üleliidulised tööõpetuse programmid üldhariduskoolide tarvis. Kahtlust kutsus esile vaid väljapakutav termin «tüüpprogramm», asja enese olemus ja sisu on igati õiged. Tõenäoliselt oleks õigem kõnelda mitte niivõrd tüüpprogrammist kui polütehniliste teadmiste ja oskuste miinimumist või süsteemist. Üleliiduliste ühtsete polütehniliste teadmiste ja oskuste miinimumi või süsteemi olemasolu korral oleksid koos programmi täitmisega tagatud ka õpilaste ühesugused teadmised ja oskused kooli lõpetamisel. See omakorda võimaldaks rajada edasise väljaõppe ühtsele alusele, mis tugineks üldhariduskoolis tööõpetuse tundides õpitule.

Kirjandus

1. Eisen, F. Vabariigi haridusorganite ja koolide ülesannetest NLKP XXV kongressi otsuste ning NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» täitmisel. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 7, lk. 533—552.
2. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid 1971/72. õppeaastaks. Tööõpetus IV—XI klassile. Tln., 1971.
3. Атутов П. Р., Жиделев М. А. Научно-техническая революция и роль школы в подготовке молодежи к труду. — «Советская педагогика», 1970, № 2.
4. Дубов А. Г. Проблемы содержания трудового обучения в восьмилетней школе. — «Советская педагогика», 1964, № 7.
5. Зеленин Е. В. Чертеж в учебных мастерских. М., 1963.
6. Жиделев М. А. Система политехнического обучения в средней школе. — Сб.: Научные основы обучения школьников труду. М., 1970.
7. Марков Н. В. Научно-техническая революция. Анализ, перспективы, последствия. М., 1971.
8. Скаткин М. Н. Актуальные проблемы политехнического образования на современном этапе. Тезисы доклада к Всероссийскому совещанию по актуальным проблемам теории и практики политехнического образования в советской школе. М., 1972.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

INDIVIDUAALNE STIIL ÕPPE- PROTSESSIS

VOLDEMAR KOLGA

Õppetöö individualiseerimisega seotud pedagoogilistes uurimustes individuaalsuse probleemi harilikult ei käsitleta. Kummagi on just selle probleemi teoreetilisel mõtestamisel esmane tähtsus nii praktikas kui ka rakenduslikes uuringutes.

Tavaliselt vaadeldakse individuaalseid iseärasusi kõrvalekaldumistena teatud keskmisest, mis on vaadeldav normina. Individuaalseid iseärasusi vaadeldakse kui ebaolulisi variatsioone millestki olulisest, mis ei ole individuaalne juba oma olemuselt. Nii on näiteks oluline klassi keskmine iseseisva töö oskuste tase ja selles suhtes on individuaalne oskuste tase ebaoluline. Õppetöös orienteerutakse põhiliselt keskmisele (õpilasele), normile kui olulisele.

Vastuolus praktikas levinud orientatsiooniga abstraktsele «keskmisele» on aga marksistlik tees inimese ühiskondliku olemuse avaldumisest individuaalsel tasandil (7; 8). Indiviidi ühiskondlik olemus, vastavalt marksistlikule käsitlusele, avaldub tema individuaalse arengu mõõdus ja viisis, ühiskondliku olemuse rikastamises nii objektiveeritud kui ka objektiveerimata vormides. Individuaalsed iseärasused ei ole lihtsalt hälbed normist, vaid väljendavad fakti, et igal üksikjuhtumil lahendatakse ülesandeid erinevalt. Indiviidid lahendavad ühes ja samas situatsioonis

olles erinevaid ülesandeid.¹ B. Teplovi laboratooriumis korraldatud uurimused näitasid, et erinevad inimesed sooritavad ühte ja sama tegevust (näiteks musitseerivad) psühholoogiliselt ja psühhofüsioloogiliselt erineval viisil.

Pedagoogikateaduses ja praktikas on õppetöö individualiseerimise üldtunnustatud aluseks õpilastevahelised erinevused teadmistes, oskustes, vilumustes, üldistes vaimsetes võimetes, erivõimetes ja iseseisva töö oskustes (5). Ühesõnaga, õpilaste diferentseerimise kriteeriumiks on erinevused psüühiliste tegevuste tasemes. Õppetöö individualiseerimine põhineb erineva raskuskategooria ülesannete kasutamisel: nõrgad õpilased saavad lahendamiseks kergeid ülesandeid, tugevad — raskeid ülesandeid. Laialdaselt rakendatakse sama printsiipi töövihikutes.

Kas sellist lähenemisviisi võib pidada tänapäeva nõuetele vastavaks? Esiteks, õpetamise põhieesmärk, nagu on fikseeritud ka hariduselu suunavates dokumentides, ei ole teadmiste (informatsiooni) vahendamine (seda teevad televisioon ja teised massikommunikatsiooni vahendid), vaid õpilase vaimse tegevuse võtete kujundamine. Õpetamise lõppeesmärk ei ole üksnes teadmised ise, vaid teadmiste saamise, tuletamise moodused ja võtted, s. o. teoreetiline mõtlemine ning seetõttu võib pidada orienteerumist õppetöö individualiseerimisel teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemele ebaõigeks. Traditsioonilises pedagoogikas aktsepteeritavat jõukohasuse printsiipi on põhjalikult kritiseeritud V. Davõdovi ja tema koolkonna poolt; võib ainult lisada, et kerge tegevuse lahendamise ei tee nõrka õpilast veel tugevaks (vastavalt tegevusele kujuneb ju teadvus).

Teiseks, eespool öeldust tuleneb, et õppetöö individualiseerimise aluseks peaksid olema õpilase suhtumine, hoiakud — isiksuse dispositsioonid. Eelöeldud konkreetiseerides võib väita, et õppetöö individualiseerimise aluseks (tunnetuslikus plaanis)² peaksid olema psüühilise tegevuse võtted, viisid, moodused. Väidet kinnitavad ka V. Davõdovi laboratooriumis teostatud uurimused. Nimelt ei kattu teadmised objektist ja tegevuse viisid, mis on võima-

¹ See on psüühika ühe omapärasema omaduse ilming. Nimelt, käitumise (alates lihtsatest psühhomotoorsetest aktidest ja lõpetades keeruliste kõbeliste aktidega) struktuuri ja dünaamika konkreetsed parameetrid ei ole vahetult tuletatavad füsioloogilistest muudatustest organismis ega käitumist mõjutavatest objektidest, situatsioonist (10).

² Antud kirjutis ei puuduta õppetöö kasvatuslikku aspekti. Senini on püütud õppetööd individualiseerida põhiliselt ainult kognitiivses plaanis, puuduvad kasvatus-töö individualiseerimise teoreetilised lähetekohad.

likud antud teadmise alusel. See fakt on praktikast tuttav igale õpetajale: õpilane «nagu teaks», kuid ülesannet lahendada ei oska. See on seletatav sellega, et õpilasel on kujundatud empiirilist mõtlemist, mis fikseeritakse sõnaga, terminiga, aga mitte teoreetilist mõtlemist, mis fikseerub vaimse tegevuse võtetes³ (12).

Diferentsiaal-psühholoogilised uurimused on tuvastanud, et inimesed erinevad psüühilise tegevuse võtetelt, et need erinevused on ajaliselt püsivad ning on sõltumatud konkreetse ülesande parameetritest. Inimesel on kalduvus lahendada mis tahes ülesannet teatud võtete ja moodustega, kasutada sama lähenemisviisi probleemile. Juba K. Goldstein märkis, et inimene, kellel on kalduvus kasutada ülesannete lahendamisel konkreetset lähenemisviisi, näeb informatsiooni ainult selle individuaalset spetsiifikaat ega püüa omandatud materjali üldistada (9). Vastupidi, abstraktne lähenemisviis tähendab, et indiviid mitte ainult ei välju vahetu kogemuse piiridest, vaid et ta lihtsalt pole võimaline vaatlema konkreetset fakti, ilma et püüaks seda viia kokku üldiste kategooriatega. Nüüdisaja psühholoogias tähistatakse inimese neid psühholoogilisi iseärasusi mõistega «individuaalne stiil».

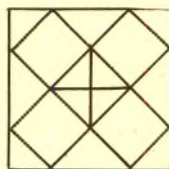
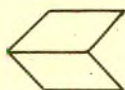
Individuaalse stiili mõiste. Nõukogude psühholoogias on uuritud inimese tegevuse stiili umbes paarkümmend aastat. Individuaalset tegevusstiili määratletakse kui individuaalselt omapäraste psühholoogiliste vahendite süsteemi, mis sõltub närvisüsteemi omadustest ja on optimaalne antud isikule (13). Individuaalse tegevusstiili määramisel on kriitikumiks tegevuse orienteeruva ja teostava faasi vahetamine. Üht tegevusstiili iseloomustab kahe faasi eraldatus: alguses orienteerutakse põhjalikult ülesandes, koostatakse detailne plaan ja alles siis asutakse praktiliselt tegutsema. Teist stiili iseloomustab tunnetusliku, orienteeruva ja teostava tegevuse paralleelsus. Tegevuse plaan on skemaatiline, seda korrigeeritakse praktilises tegevuses. Sellised tegevustüübid on avastatud lukkseppade-seadistajate, kangrute töös, samuti spordis ja õppetöös (9).

Teiste maade psühholoogid uurivad samuti stiili probleemi. L. Tyler (4) seostab just psüühiliste protsesside instrumentaalsete karakteristikutega isiksuse perspektiivsema uurimise etapi. Stiili vaadeldakse kui indiviidi tunnetusprotsessi omapära informatsiooni vastuvõtmisel, täustamisel ja säilitamisel. Kuna individuaalset stiili

seostatakse tunnetusprotsessiga, siis nimetatakse seda ka kognitiivseks stiiliks. Individuaalset stiili on sagedamini vaadeldud tajuprotsessi uurimuses. Enamik järgmiseks nimetatavaid stiile on identifitseeritud pertseptsioonis, kuigi mõned neist on üldisema iseloomuga ning haaravad ka mälu ja mõtlemise iseärasusi. Senini on täheldatud ligi 10 kognitiivset stiili: «tasandamine-teravdamine», «rigiidsus-paindlikkus», «refleksiivsus-impulsiivsus», «suurendamine-vähendamine», «skaneerimise ulatuvus», «tolerantsuse ebareaalne kogemuse suhtes», «ekvivalentsuse diapason», «kognitiivne keerulisus».⁴ Kõige levinum stiil on aga «väljast sõltuvus-sõltumatus» (inglise k. field-dependence-field-independence). Mõisted tõi psühholoogiasse H. Witkin. Et nimetatud stiili on uuritud küllaltki ulatuslikult just seoses pedagoogiliste rakendustega, vaatleksime selle psühholoogilist sisu.⁵

⁴ Kirjutises ei ava me stiilide psühholoogilist sisu, sest see nõuaks eraldi käsitlemist.

⁵ «Väljast sõltuvuse-sõltumatus» stiili peamiseks indikaatoriks on «varda-raami» test (*rod-and-frame* test). Katseisik istub pimendatud ruumis, kus talle eksponeeritakse helenduvat varrast ja raami, mis on pööratud vertikaali suhtes kindla nurga alla. Katseisik peab, ignoreerides viltust raami, seadma varda vertikaalasendisse. Metoodikas on «mõõtjaks» erinevus näitade vahel, mida subjekt vertikaaliks peab, ja tegelik vertikaal. Mida suurem on erinevus näitade vahel, seda suurem on sõltuvus väljast, sest arvatakse, et katseisikut mõjustab nurga all asuv raam; väike erinevus osutab «väljast sõltumatussele». Ka teine metoodika on sisuliselt analoogiline eelnevaga, see on nn. peidetud figuuride test (*embedded-figures* test). Katseisikule näidatakse lihtsa konfiguratsiooniga figuuri, mille hiljem peab leidma keeruliste figuuride kompositsioonist (joonis 1). Figuuri identifitseerimise pikk aeg osutub väljast sõltumisele, sest katseisik ei suuda kiiresti lokaliseerida figuuri keerulises kontekstis, väike aeg osutab figuuri leidmisel väljast sõltumatusele.



Mõlemas situatsioonis mõõdetakse ümbritseva välja mõju objekti (varda, lihtsa figuuri) tajumisele, seda, kuivõrd katseisik allub (või ei allu) välja segavale mõjule. Täheldatavate individuaalsete erinevuste ühiseks nimetajaks on võime tajuda diskreetselt objekti ümbritsevas väljas (taju analüütilisus). Tajumise moodust, kus pertseptsiooni mõjustab tegevuste väli, nimetatakse väljast sõltumiseks (globaalse stiili avaldusvorm). Moodust, kus objekti tajutakse eraldi, isoleerituna neid ümbritsevast väljast, nimetatakse väljast sõltumatuseks (artikuleeritud stiil).

³ V. Davõdovi «Üldistamisliigid õppimises (õppeainete ülesehituse loogilis-psühholoogilised probleemid) väärrib eestindamist, et teha tema kontseptsioon teoreetilise mõtlemise kujundamisest meie õpetajakonnale kättesaadavaks.

Et individuaalse stiili mõiste on vähetuntud, eristaksime selle mõiste üldised tunnused ja spetsiifika, võrreldes teiste psüühiliste nähtustega.

■ Individuaalset stiili iseloomustavad pigem tunnetuse formaalsed kui sisulised karakteristikud. Stiil avaldub selles, **kuidas** me tajume, mõtleme, õpime jne., aga mitte **mida** me tajume või **millest** me mõtleme. Stiili määratletakse **protsessi, mitte aga sisu terminites**.

■ Stiilis peegelduvad mitte üksikute psühholoogiliste parameetrite absoluutsed väärtused (näiteks võimete tase), vaid protsesside, omaduste vahetegur (orienteeruva ja teostava tegevuse vahetegur; üldistatuse ja konkreetse vahetegur). See tunnus on eriti informatiivne indiviidi omaduste vaatlemisel, kuna protsesside vahetegur, tasakaalu peegeldavad näitajad kujutavad teatud konstante, invariante. Nad on püsivad, võrreldes üksikute näitajate väärtustega.

■ Individuaalset stiili iseloomustab bipolaarsus. See omadus osutub eriti tähtsaks stiili eristamisel võimetest. Kui võimete suhtes kehtib ütlus, mida rohkem võimeid, seda parem, siis individuaalse stiili kohta ei saa nii öelda. Stiili kummalgi poolusel on positiivne tähendus, sõltuvalt tingimustest. Näiteks on refleksiivsus hea ühes, impulsiivsus aga teises olukorras.

■ Tegevuse edukus ei ole määratletud otseselt stiiliga. Üks ja sama resultaat on saavutatav erinevate võtete ja moodustega. Indiviidile vastav stiil võimaldab kõrgeid tulemusi. (Näiteks ongi nüüdisaegses rekordspordis põhiküsimuseks õige individuaalse stiili kujundamine.)

■ Kognitiivseid stiile iseloomustab «läbivus», s. t. nad läbivad kõiki tunnetusprotsesse (taju, mõtlemist, mneemilisi protsesse). Stiilide «läbivus» ei piirdu ainult tunnetussfääriga, vaid nad haaravad kogu isiksust. Kognitiivsed stiilid on saanud üheks võtmemõisteks probleemi «isiksustunnetustegevus» teoreetilisel ja eksperimentaalsel uurimisel (15). Stiilide läbivust iseloomustab ka see, et nad seostuvad inimese alateadvusega (1).

■ Individuaalne tegevusstiil kujuneb vastavalt närvisüsteemi omadustele. Laskumata psühholoogilistesse detailidesse võib väita, et nõrgale närvisüsteemile vastab harilikult kahe tegevusfaasi eraldatus (alguses planeeritakse akt detailselt, alles siis teostatakse). Tugeva närvisüsteemi puhul kulgeb orienteeruv ja täidesaatev tegevus paralleelselt. Individuaalne tegevusstiil võib kujuneda vastavalt närvisüsteemi «positiivsetele» omadustele (näiteks liikuvusele, labiilsusele), või siis võib stiil kompenseerida närvisüsteemi «negatiivseid» aspekte (näiteks inertsust).

Autori eksperimentaalsed uurimused näitasid, et individuaalne kognitiivne stiil seostub peaaegu elektrilise aktiivsuse näitajatega. Eriti informatiivseiks osutusid bioelektrilise aktiivsuse erinevate sageduste vahelised seosed ja aktiivsuse vahetegur peaaegu eri osades (laup ja kukal ning vasak ja parem aju poolkera). Need faktid on tähtsad ka pedagoogikale, sest J. Ravitš-Štšerbo (14) psühho-füsioloogilistes uurimustes tuvastati, et närvisüsteemi omadused ja bioelektrilise aktiivsuse iseärasused on geneetiliselt determineeritud. Et individuaalne stiil seostub närvisüsteemi iseärasustega, siis järelikult mõjustab ka stiili kujunemist inimese genofond. Stiili kujundamisel peab seega arvestama ka indiviidi psühho-füsioloogilisi iseärasusi.

Vajadus uurida ja arvestada individuaalset stiili tuleneb muudatustest inimese suhtumises ümbritsevasse. Kui varem oldi esmajoonel huvitatud kvantiteedist (psühholoogia tasandil võimetest), pannakse nüüd pearõhk kvaliteedile. Nii täheldatakse huvi suurenemist inimese ja looduse suhtluse vastu; filosoofia on hakanud tegelema inimese elulaadi, mõtlemisstiilide küsimustega. Need muudatused ühiskondlikus teadvuses peavad kajastuma ka pedagoogikateaduses ja praktikas. Õppetöö individualiseerimine individuaalse stiili alusel tõhustaks õppimise efektiivsust ja oleks samm edasi kooli demokraatiseerimisel (võrreldes individualiseerimisega teadmiste, oskuste ja vilumuste põhjal).

Rõhu ümberasetamine erinevustelt psüühilise tegevuse tasemes erinevustele psüühilise tegevuse võtetes võimaldab teistmoodi vaadata laste intellektuaalse kooliküpsuse määramisele ja üldse laste (õpilaste) selekteerimisele õppeprotsessis (erikoolidesse, kallakuga koolidesse, kõrgkoolidesse).

L. Vögotski oli üks esimesi teadlasi, kes formuleeris mõtte, et lapse valmisolek õppetööks ei sõltu niivõrd teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemest, hulgast, kui võrd laste mõtlemisprotsesside kvaliteetsetest iseärasustest. Kahjuks aga pole seda ideed suudetud täiel määral realiseerida. Teoreetiliste teadmiste ja nende juurutamise vahel eksisteerib suur lõhe. Olemasolevad ja praktikas kasutatavad meetodid diagnoosivad üksnes laste teadmiste ja oskuste hulka. Sellise menetluse abil määratakse laste kooliküpsust meie laste-aedades ning diferentseeritakse abituriiente sisseastumiseksamitel kunstiinstituuti. E. Pöldroos (3) näitas veenvalt, kui võrd ebaõige on orienteeruda õpilaste oskuste tasemele sisseastumiseksamitel.

Meie arvates peaksime selle küsimuse lahendamisel endisest rohkem arvestama eksamineeritava tunnetustegevuse protses-

suaalseid omadusi ja iseärasusi. Intellektuaalse kooliküpsuse määramisel võiks näiteks hinnata lapse õpetatavust, vastuvõtlikkust õpetamise suhtes, kasutades õpetavat eksperimenti; kunstikooli astumisel võib-olla aga individuaalselt omapärase stiili olemasolu.

Lõpuks vaatleksime uurimist vajavaid probleeme, millest sõltub õppetöö tegelik individualiseerimine koolis. Esimene ringprobleeme puudutab õppetöö didaktilisi aluseid. Õpetamise isiksust arendavat mõju on otstarbekas analüüsida õpetamise organisatsioonilisest küljest lähtudes, s.t. sellest, millised on õpetaja, iga õpilase ja kogu klassi seosed ajas ning ruumis (2). Individuaalse stiili arvestamine on seotud õpilaste rühmitamisega õppetöös. On kaks võimalust: võib luua homogeenised rühmad ühe stiili esindajaist või erineva tunnetusviisiga õpilastest. Kuigi esimesel variandil on üks pluss — õpilaste karakteroloogiline ühtsus, mis võimaldab kasutada kõiki õppetöö vorme (ka frontaalset) —, tuleks seda siiski pidada teisest halvemaks. Klassi (rühma) heterogeensus loob aluse mitmekesistele seisukohtadele ja üksteise rikastamisele. Erinevate individuaalsete stiilidega õpilaste koondamine ühte rühma loob palju huvitavaid võimalusi rühmatöök (2), kus toimuks erinevate maailmatunnetuste kokkupuude. Psühholoogilist ja pedagoogilist uurimist vajab selline põhiküsimus nagu erinevate lähenemisviisidega, strateegiatega indiviidide sobitamine ühiseks tegevuseks ja tööks. Tegelikult on see küsimus kahe mõistuse sünteesist. Nimetatud küsimuse lahendamise mõju võib ulatuda raalide teooriani.

Teine probleemide ring puudutab diagnostiliste vahendite väljatöötamist. Väljast sõltuvuse ja sõltumatuse mõõtmine on küllaltki lihtne ega nõua keerulist aparatuuri. Küsimuse positiivne lahendamine sõltub siiski koolipsühholoogi koha sisseadmisest meie koolis.

Kolmas valdkond probleeme on konkreetsem; see on küsimus tehnoloogiast, individuaalset stiili arvestavatest didaktilistest vahenditest. Suhteliselt kerge on luua didaktilisi vahendeid vastavalt teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemele (ülesanded tehakse lihtsalt erineva raskusega). Meie juhul peavad ülesande raskusaste ja sisu jääma konstantseks, varieerida saab ainult ülesande struktuuri, ülesehitust. Nimetatud printsiipi on ilmselt võimalik kasutada ka töövihikute koostamisel, varieerides teksti abstraktsuskonkreetsust, terviklikkust-peenestatust jne. Töövihikutes oleks kahte liiki ülesandeid: ühed (üldist laadi) sobivad ühe tunnetusstiili (väljast sõltumatuile) esinda-

jaile, teised (konkreetse iseloomuga) ülejäänutele (väljast sõltuvatele).

Kirjandus

1. Gardner, R. W. Individuality in Development. Bulletin of the Menninger Clinic, 1970, vol. 34, pp. 71—84.
2. Liimets, H. Rühmatöö tunnis. Tln., 1976.
3. Põldroos, E. Sisseastumiseksami-test eksamineerija pilguga. — «Sirp ja Vasar», 1978, 15. sept.
4. Tyler, L. E. The Psychology of Human Differences. N. Y., 1965.
5. Unt, I. Õpilase aktiviseerimine tunnis. Tln., 1976.
6. Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., Cox, P. W. Field-Dependent and Field-Independence Cognitive Styles and Their Educational Implications. Review of Educational Research, 1977, vol. 47, No. 1, pp. 1—64.
7. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
8. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. М., 1977.
9. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
10. Веккер Л. М. Психические процессы. Т. I, Л., 1974.
11. Давыдов В. В. Проблема периодизации психического развития. — В кн.: Возрастная и педагогическая психология. Пермь, 1974.
12. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., 1972.
13. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. Казань, 1969.
14. Равич-Щербо И. В. Возможный экспериментальный подход к изучению биологического и социального в человеке. — В кн.: Биологическое и социальное в развитии человека. М., 1977.
15. Соколова Е. Т. О психологическом содержании понятия «когнитивный стиль» и его использования в исследовании личности. — В кн.: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. М., 1977.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

MIKS JA KUIDAS VALITAKSE ÕPETAJAKUTSE

LEHTE JAKOBSSO
MILLI-IRENE PEDAJAS
REET URING

Pedagoogikutsele orienteerumine eeldab vastavat kutsealast häälestatust, psüühilist valmisolekut pedagoogiliseks tegevuseks. Psüühilise valmisoleku komponentidena on vaadeldud soovi saada õpetajaks, veendumust selleks kutseks vajalike võimete olemasolus ja iseseisvust kutse valimisel (3, lk. 69). Selle kõrval on oluline koht kutse valimisel domineerivatel tendentsidel e. kutsevaliku lähtealustel. Nimetatud tendentsid kujunevad kutsevaliku motiivide grupeeringutena. Nii näiteks võib õpetajakutse valimisel lähtealuseks kujuneda kõik, mis on seotud lastega (armastus laste vastu, soov nendega tegelda jms.) või mis on seotud erialaga (huvi aine vastu, soov end sellel erialal edasi arendada), samuti võib õpetajakutset valida ka kutse enese pärast (austus õpetajatöö vastu, tunnetatav kutse prestiižikus jms.).

On selgunud, et soodsa psüühilise häälestatusega üliõpilane omandab kõrgkoolis teadmisi sügavamalt, on praktikas edukam, tema kutsesoov muutub aastatega kindlamaks ja õpetajana töötades on ta suhteliselt kutsekindel (3; 6).

Kahjuks ei ole kaugeltki kõik pedagoogilistesse õppeasutustesse astujad õpetajakutseks positiivselt häälestatud. Kuigi Tallinna Pedagoogilise Instituuti astujad valivad koos erialaga sisuliselt ka elukutse ja TRÜ vastuvõtukontingendile selgitatakse juba aastaid reaalseid kutseperspektiive, on kõrgkooli astumise motiivid väga erinevad. Motiivide erinevused võivad olla aluseks erinevustele kutsevaliku lähtealustes ja erinevalt kulgevale kutseala-

sele ettevalmistusele. Kutsevaliku lähtealused omakorda aga lähevad üle kutseks kasvamise lähtealusteks. Õpetajakutseks ebasoodsa lähtealuse puhul (juhuslik valik, liigne orienteeritus ainele jmt.) ei kohane üliõpilane kutsealase ettevalmistusega, vaid õpib näiteks ainult ainet, lõpuks aga kinnitab, et ta pole tahtnudki õpetajaks saada. Seepärast on tarvis igakülgset uurida ning tunda noorte eriala- ja kutsevalikut, nende hoiakuid tulevase kutse suhtes ja nende karakteroloogilist sobivust õpetajakutsele. See eeldab, et meie käsituses oleks metoodika, mis lubaks jälgida tulevase õpetaja-kasvatava arengut. Üks selliseid võimalikke metoodikaid ongi praegu välja töötatud ja laiemalt rakendamisel TPedI ja TRÜ Kõrgema Kooli Kompleksse Uurimise Laboratooriumi uurijate ühistööna. See võimaldab jälgida tulevaste õpetajate mõningaid isiksuseomadusi, nende suhtumist õpetajakutsele, mõningaid eriala ja elukutse valiku motiive ning tulevase õpetaja juhtimisstiili kujunemist. Metoodika koosneb kolmest mõõtmisvahendist: 1) testi 16 PF A vorm isiksuseomaduste mõõtmiseks, 2) MAN-testi kutsehoiakute mõõtmiseks ja 3) ankeet «Eriala, elukutse» (ErEl). Et testi 16 PF A vorm on metoodikasse lülitatud juba töökorras olevana (2) ja MAN-testi kohandamisest Eesti oludele ning just selle testi kohandamise põhjustest on artikkel ilmunud (10), käsitleb käesolev kirjutis ErEl-i saamisluhu ning tutvustab mõningaid ankeedi katsetamisel kogutud esialgseid tulemusi.

Ankeet ErEl baseerub kahel varem kasutusel olnud küsimustikul. Eriala valiku motiivide osa on väga väikeste muudatustega üle võetud P. Kreitzbergi koostatud küsimustikust ÜK-74 (ankeet üliõpilaskandidaatidele) (5). Ülejäänus järgib küsimustik üsna täpselt M.-I. Pedajase poolt matemaatilise töötuse abil valitud küsimusi õpetajatele koostatud ankeedis, millega koguti andmeid uurimuseks «Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis» (3). ErEl koosneb järgmistest osadest: 1) erialavaliku motiivid, 2) üldise kutsevaliku asjaolud, 3) suhtumine õpetajakutsele, 4) õpetajakutse valiku motiivid ja asjaolud, 5) rahulolu õpetajakutsega ja ettevalmistusega kõrgkoolis.

Esialgsetest tulemustest on võimalik rääkida sondeeriva uurimuse põhjal, mis metoodika täpsustamiseks ja katsetamiseks viidi läbi 89 TRÜ V kursuse pedagoogilise haru üliõpilastega 1977/78. õ.-a. kevadsemestril. Uuritud kontingent koosneb inglise, saksa ja eesti filoloogia, matemaatika- ning bioloogiaosakondade üliõpilastest ja moodustab 33,0% selle aasta 270-st nimetatud profiiliga lõpetanust.

Neilt kogutud andmed lubavadki pakkuda veidi informatsiooni 1978. a. sügisel meie koolides tööle asunud TRÜ lõpetanute lähiminevikust. Andmed koguti ajal, mis jäi pedagoogilise praktika lõpetamise ja üliõpilaste töölesuunamise vahele. Selleks ajaks olid nad läbinud kogu pedagoogilise ettevalmistuse tsükli nii teoreetilises kui ka praktilises osas. Algandmed töödeldi TRÜ arvutuskeskuses. Edasise analüüsi aluseks on protsentarvud, korrelatsioonianalüüs ja faktoranalüüs peakomponentide meetodil. Artikli maht ei võimalda käsitleda kõiki ErEl-iga mõõdetavaid nähtusi, mistõttu piirdume põgusa ülevaatega eriala- ja kutsevalikust. Et sondeeriv uurimus pidas eelkõige silmas meetodika täpsustamist ja katsetamist, püütakse saadud andmeid kõrvutada varasemate uurimuste tulemustega.

Erialavaliku motiivid. Kõnealuse kontin-

gendi erialavaliku motiive ongi võimalik võrrelda andmetega, mis saadi L. Jakobsoo poolt 1974/75. õ.-a. kaugõppe I kursuse juristide anketeerimisel. Võrreldavad andmed on koondatud tabelisse 1. Valikut sagedamini mõjustanud motiivid paiknevad tabelis esimestel kohtadel. Viimases veerus on märgitud statistiliselt olulised erinevused võrreldavate gruppide vahel: * — erinevus oluline 95% tõenäosusega, ** — erinevus oluline 99% tõenäosusega. Erinevuste olulisuse arvutamisel on kasutatud H. E. Garretti soovitatud valemeid (1).

Tabelist 1 nähtub, et kuigi mõlema grupi puhul lähtutakse eriala valikul eelkõige huvist eriala vastu, soovist end arendada ja eriala ühiskondlikust tähtsusest (motiivid nr. 1, 2, 3, 4, 5), on gruppidevahelised erinevused suured. Eelkõige torkab silma, et kaugõppijate valikumotiiv-

Tabel 1

ERIALAVALIKU MOTIIVID VÕRRELDUNA V KURSUSE PEDAGOOGILISTE HARUDE ÜLIÕPILASTEL JA I KURSUSE KAUGÕPPE JURISTIDEL¹

Erialavaliku motiiv	Motiivi oluliseks pidanud		
	V kursuse pedagoogidest (N = 89)	I kursuse juristidest (N = 82)	Statistiline olulisus
1. Huvi eriala või selle üksikute osade vastu	94,4	85,4	*
2. Soov laiendada silmaringi valitud erialal	93,3	85,4	
3. Soov arendada oma annet	94,4	62,2	**
4. Soov ühiskonna ja looduse seaduspärasustest paremini aru saada	74,2	79,3	
5. Ühiskonnale väga vajalik eriala	72,0	72,0	
6. Tulevikus pole kõrghariduseta midagi peale hakata	64,0	73,3	
7. Valitud eriala vastab kõige enam võimetele	67,4	61,0	
8. Soovin oma elu huvitavaks teha	88,8	54,9	**
9. Edu keskkoolis erialaga seotud õppeainetes	87,6	28,0	**
10. Soovitud elukutset võimalik omandada vaid valitud eriala kaudu	22,5	78,0	**
11. Õppida on kergem kui ühe ja sama tööga tegelda	50,6	15,9	**
12. Õppimine pakub rohkem rahuldust kui töötamine	59,6	24,4	**
13. Soov teha tulevikus vaimset tööd	76,4	42,7	**
14. Soov pälvida kaaskodanike lugupidamist	40,4	19,5	**
15. Valitud eriala spetsialistid on ühiskonnas kõrgelt hinnatud	29,2	48,8	**
16. Kutsumuse järgimine	39,3	58,5	*
17. Soov kujundada paljudes küsimustes isiklik arvamus	71,9	54,9	*
18. Soov saada paremat ametikohta	11,2	24,4	*
19. Soov tundma õppida teadlaste mõtteid ja ideid	47,2	43,9	
20. Soov isiklikult osa võtta teaduslike probleemide lahendamisest	23,6	28,0	
21. Soov tegelda probleemidega, millega igaüks hakkama ei saa	28,1	18,3	
22. Soov sõprade seas hinnatud olla	21,3	17,1	
23. Soov hästi teenida	16,9	18,3	
24. Soov kuuluda teadlaste hulka	12,4	7,3	
25. Meeldivama eriala valik ei õnnestunud	16,9	11,0	
26. Lootus, et erialal on väike konkurss	7,9	8,5	
27. Soov saada kõrgharidust, erialal pole tähtsust	4,5	12,2	
28. Ei soovi kohe pärast keskkooli tööle minna	52,8	2,4	**
29. Kõrgkool on elukohale lähedal	15,7	—	**

¹ Andmed antud protsentarvudena.

vid viitavad suuremale realistlikkusele ja sotsiaalsele küpsusele (vrd. motiivid 9, 10, 11, 12, 15, 16, 28, 29). V kursuse statsionaarsete üliõpilaste erialavalikut on muu hulgas ilmestanud püüd jätkata seni ainsana põhjalikult tuttavat tegevust — õppimist (vt. mot. 11, 12, 9) — ja pürgimine prestiižika vaimse töö poole (mot. 13, 14). Huvi pakuvad gruppide erinevused 10. valikumotiivi puhul. Motiivi osatähtsus kaugõppijate erialavalikul on üsna ootuspärane ja lubab oletada nende suuremat kutsekindlust. Pedagoogilise haru statsionaarsetest üliõpilastest pidas eriala valikul kindlat elukutset silmas vaid 22,5% vasta-jaist, õpetajakutsele orienteeritud oli sealjuures 13,5%, muudele elukutsetele orienteeritud 8,9% kogu kontingendist. Seega — statsionaarse üliõpilase jaoks ei tähenda eriala valimine veel kaugeltki elukutse valimist, mida märgivad ka varasemad uurimused (8; 9). Keskkoolides teh-

tavas kutseasuunitlustöös tuleks sellega arvestada: õpetajad peaksid kõrgkoolidesse piüdlejatele eraldi selgitama, et paljudes kõrgkoolides saab valitud eriala baasil õppida üsna mitmeid erinevaid elukutseid. Kui kõrgkooli astuja sellega õigel ajal ei arvesta, võib tal tulevikus ees seista sundvalik. Ka kõrgkool peaks taolist olukorda tõsiselt arvesse võtma ja ette nägema konkreetset kutseasuunitlusala tööd üliõpilastega. See töö on vaevarikas, kuid annab ilmse kasuteguri (8). Veel üks fakt, mis sellise töö vajadust rõhutab. Küsimusele «Millal langetasite lõpliku otsuse valitud elukutse kasuks?» vastas 9,0% pedagoogilise haru diplomandidest, et nad pole veel otsustanud; ja seda V kursuse kevadsemestril, peaaegu vahetult enne tööle suunamist!

Võrreldavate gruppide erialavaliku motiividest on tehtud ka faktoranalüüs. Pedagoogilise haru diplomandide valiku-

FAKTORANALÜÜS ERIALAVALIKU MOTIIVIDEST

Tabel 2

Faktori number	V kursuse pedagoogid			Kaugõppe I kursuse juristid		
	Faktori nimetus	Faktoris- kuulu- vad motiivid tabeli 1 järgi	Korrelat- siooni- maat- riksi variee- ruse kirjelda- tus (%)	Faktori nimetus	Faktoris- kuuluvad motiivid tabeli 1 järgi	Korrelat- siooni- maat- riksi variee- ruse kirjelda- tus (%)
F ₁	Orientatsioon teaduslikule tööle ja teaduslikele saavutustele	24, 13, 21 20	9,0	Soov arendada oma võimeid ja andeid	16, 17, 3, 4	11,5
F ₂	Tunnetushuvi faktor	4, 19, 17	8,7	Soov kõrghariduse kaudu sotsiaalset positsiooni tõsta	27, 18, 14, 23, 8, 22, 6	11,1
F ₃	Orientatsioon kindlale erialale	2, 16, 25	7,3	Orientatsioon vaimsele tööle ja sotsiaalsele tunnustusele	15, 13	8,1
F ₄	Orientatsioon harjumuspärasele tegevusele	11, 12	7,0	Orientatsioon harjumuspärasele tegevusele	11, 12	8,0
F ₅	Orientatsioon karjäärile ja materiaalsele heaolule	18, 23	6,7	Orientatsioon prestiižikale vaimsele tööle ja enesearendamisele	24, 19, 3, 20	7,4

motiividest eraldus 11, kaugõppe juristide valikumotiividest 7 faktorit, mis kirjeldasid korrelatsioonimaatriksite tunnuste varieeruvust vastavalt ~ 70% ja ~ 60%. Kolme tähtsamat faktorit juristide valikumotiividest on juba varem interpreteeritud (9). Tabelis 2 tutvustame võrdlevalt kummagi grupi 5 esimest faktorit. Võrdlus kinnitab juba varasemat: gruppide erialavaliku motiivid erinevad. Faktorites esineb küll sarnasusi (vrd. kummagi grupi F₄, pedagoogide F₁ ja juristide F₅,

pedagoogide F₂ ja juristide F₁, pedagoogide F₅ ja juristide F₂ jne.), kuid üsna erinev on motiivide kombineerumine faktoritesse ning sarnaste faktorite järjestumine.

Võrreldavate gruppide erinevuste üks põhjustest on ilmselt nende sotsiaalse küpsuse astmes. Pedagoogilise haru diplomandide keskmine vanus anketeerimisel oli 23,5 aastat, kaugõppe juristidel 25,0 aastat. Eriala valiku momendil olid pedagoogilise haru üliõpilased veelgi nooremad

ja muidugi üsna elukauged, sest põhimass tuli ülikooli otse keskkoolist. Nende teadvustatud tagasivaade V kursusel oma kunagistele erialavaliku motiividele on selle ilmekas näide. Teatud osas on see elukaugus säilinud ka diplomandiseisuses, seda näitavad mõningad seigid järgnevast kutsevaliku asjaolude analüüsist (kutsevaliku aeg, juhuslik kutsevalik, valmisolek kutset vahetada). Abiturientide elukaugust kool loomulikult täiesti korvata ei saa — ju seda teeb kõige paremini (ja sageli kahjuks ka kõige valusamini) elu ise. Küll aga tuleks noortele kutsevalikuks anda piisavat informatsiooni ja juhtida tähelepanu võimalikele karidele: antud juhul siis — NB! eriala valik kõrgkoolis ei pruugi veel olla elukutse valik.

Kutsevalik. Andmetest uuritute suhtumise kohta õpetajakutsesse, selle valiku motiividest ja asjaoludest ning vastajate rahulolust õpetajakutsega ja sellealase ettevalmistusega kõrgkoolis tehti samuti faktoranalüüs. Püüame interpreteerida 2 faktorit, mis kirjeldavad küllalt suurt osa korrelatsioonimaatriksi tunnuste varieeruvusest (vastav % on sulgudes faktori nimetuse järel).

1. Positiivne hoiak õpetajakutse suhtes (15,6%). Sellesse faktorisse koondusid järgmised väited:

	positiivselt vastanute %
1) praegusel momendil mulle õpetajakutse meeldib	58,4
2) pedagoogiline praktika kinnitas kutsevaliku õigsust	41,6
3) kui õpetajakutset valides oleksin teadnud seda, mida tean nüüd, oleksin teinud sama valiku	52,8
4) õpetajaamet on minu kutsumus	24,7
5) õpetamisega on tore tegelda	69,7

2. Positiivne hoiak laste suhtes (5,5%). Faktorisse koondusid väited:

	positiivselt vastanute %
1) mulle meeldib lastega tegelda	87,6
2) lapsed ei käi mulle närvidele	80,9
3) kutsevalikul lähtusin armastusest laste vastu	43,8

Seega on uuritud kontingendi hulgas üle 60% neid, kes suhtuvad õpetajakutsesse positiivselt. 41,6-l %-l vastajaist kinnitas pedagoogiline praktika kutsevaliku õigsust ja 24,7-le %-le on õpetajatöö kutsu-

museks. Selliste hoiakute ja suhtumistega tööle asuv noor õpetaja peaks kutsega suhteliselt kergesti adapteeruma ning teda võiks pidada kutsekindlaks (see ei tähenda veel, et ta on või et temast saab efektiivne õpetaja).

Tuginedes M.-I. Pedajase uurimusele «Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis», võime aga teatud osal uuritustest prognoosida raskusi kutsega adapteerumisel.

■ «Õpetaja kutseadaptatsiooni mõjustab tugevalt kutsesoovi olemasolu või puudumine. Kindla kutse sooviga õpetajad tunnevad kutsetööst suuremat rahuldust» (3, lk. 175). 28,1% meie poolt uurituid väitsid, et õpetajakutse valimisel puudus neil soov saada õpetajaks. Ilmselt ootavad neid raskused kutsega kohanemisel, kui nad üldse õpetajatena tööle asuvad. Korrelatsioonianalüüs näitas, et kutsesoovi olemasolu või puudumine korreleerus veel paljude teiste tulevase õpetaja kutsevaliku asjaolude ja motiividega. Mida väiksem on vastaja kutsesoov, seda hilisemale ajale lükkub tema kutsevalik ($r=0,44$). Kutsesoovi puudumisel arvatakse, et pole võimalik oma võimeid õpetajatöös rakendada ($r=0,56$) ja võimaluse korral ollakse valmis elukutset vahetama ($r=0,61$). Sageli oli õpetajakutse valimine põhjustatud sellest, et meeldivama kutse valik ei õnnestunud ($r=0,55$). See kõik lubab ennustada mitte ainult adaptatsiooniraskusi, vaid ka madalat kutsekindlust.

Kui kutsevalikul lähtutakse kutsesoovist, käib sellega kaasas õpetamise pidamine toredaks tegevuseks ($r=0,57$), õpetajatöö pidamine kutsumuseks ($r=0,63$), armastus laste vastu ($r=0,55$), soov olla peale aineõpetaja ka klassijuhataja ($r=0,47$). Momendil peetakse õpetajakutset meeldivaks ($r=0,69$), arvatakse endal olemas olevat õpetajatööks vajalikud võimed ($r=0,41$), üheks kutsevaliku aluseks on peetud austust õpetajatöö vastu ($r=0,67$). Suurt kutsekindlust lubab ennustada asjaolu, et pedagoogilise praktika ajal on saadud kinnitus oma kutsevaliku õigsuses ($r=0,61$) ja on kujunenud veendumus, et kui tuleks teha uus kutsevalik, siis valitaks ikkagi õpetajatöö ($r=0,68$).

■ «Kutseadaptatsiooni seisukohalt on kõige mõjuvamaks valiku lähtealuseks kiindumus laste vastu. Rahulolu pedagoogilisest tegevusest kasvab koos nimetatud lähtealuse jaatamisega ja kahaneb selle eitamisega kutsevaliku lähtealusena» (3, lk. 175). Kutsevalikul sellest alusest lähtunuid oli uuritute hulgas 43,8%, armastusest laste vastu ei lähtunud kutsevalikul 21,3% vastajaist. Viimased kujutavad endast jällegi kutsega raskelt kohanevat kontingenti. Ka kiindumus laste vastu kui

kutsevaliku lähtealus korreleerub veel muudegi kutsevaliku motiivide ja asjaoludega. Selle lähtealuse puudumisega käib kaasas arvamus, et lastega tegelemine on ebameeldiv ($r = -0,63^*$), et lapsed käivad närvidel ($r = -0,48$), kutse valimisel on puudunud soov saada õpetajaks ($r = 0,55$). Kui kiindumus laste vastu on olnud üks kutsevaliku lähtealuseid, on valik sageli tehtud ka austusest õpetajatöö vastu ($r = 0,51$) ja kutsumusest ($r = 0,46$). Kutset peetakse momendil meeldivaks ($r = 0,44$) ja peale aineõpetaja tahetakse olla ka klassijuhataja ($r = 0,44$).

■ «Kohanemiskutse tekitab õpetajakutse valimine meeldivama kutse asemel. Teise kutse eelistamise hoiak on püsiv ja väljendub reaalse töö situatsioonis madala kutsekindlusena» (3, lk. 175). 19,1% uuritustest otsustas saada õpetajaks sellepärast, et meeldivama kutse valik ei õnnestunud. Nende puhul ei tule siis kõne alla mitte ainult kohanemiskutseküsimused, vaid nende kutsekindlusküsimused on küsitav. Sellegi valikualusega kaasneb valiku nihkumine hilisemale ajale ($r = -0,46$), kutsevalikul on puudunud soov saada õpetajaks ($r = -0,55$) ja võimaluse korral ollakse valmis elukutset vahetama ($r = 0,44$).

Kutsekindluse seisukohalt täiesti küsitavaks tuleb siis pidada neid 31,5% vastajaist, kes väitsid, et nad vahetavad võimaluse korral kohe elukutset, ning neid 7,9% uurituid, kellele ei meeldi lastega tegelda, kellele lapsed käivad närvidel.

Kergesti kohanevaiks ja kutsekindlaiks ei pruugi aga osutada sugugi kõik need TRÜ lõpetanud, kes asusid õpetajatööle positiivsete hoiakutega. Meie praeguses koolisituatsioonis on hulk neist mitteolemaid (objektiivsed) põhjusi (4), mis teevad nende esimesed tööaastad raskeks või sunnivad neid kutset vahetama. Noort kolleegi ei tohiks üksinda jätta, kui ta kutsetööl raskustega silmitsi satub — ta vajab juhtkonna ja kogenumate kutsekaaslaste tuge ning abi. Seda ka siis, kui ta ise ei julge või ei taipagi abi paluda. Teiste sõnadega: üks objektiivseid kutsega kohanemise tingimusi on kollektiiv, kus noor õpetaja tööle asub (3).

Kokkuvõtteks võib nentida, et ErEl mõtlemisvahendina võimaldab koguda huvitavaid ja vajalikke algandmeid, mida saab kasutada üliõpilaste suunitlemisel õpetajakutsele ning viimaste kursuste üliõpilaste puhul annab ta võimaluse teatud ulatuses prognoosida noore õpetaja kutsekindlust ja kutseadptsiooni.

* Miinuskorrelatsioonid tingitud sellest, et üks korreleeritud väidetest oli jaatav, teine eitav.

Tuleks veel kord rõhutada vajadust teha kõrgkoolis üliõpilastega kutseasuunitlustööd. Vastasel korral on teatud osa üliõpilaste puhul üsna küsitav, kuidas nad omandavad neile antava kutsealase ettevalmistuse. Võib oletada, et need üliõpilased, kelle kutsevalik jääb viimastele kursustele või kes veel viimasel kursusel pole elukutset valinud, suhtuvad kutsealasesse ettevalmistusse ilma kindla kutse poole pürgimisest tuleneva teadlikkuse ja huvita. Huvitus teadmiste omandamisel ei tule aga kahjuks mitte ainult noore spetsialisti kitsalt kutsealases ettevalmistuses, vaid see kahjustab ka tema sotsiaalse orientatsiooni kujunemist (7), mis õpetajakutseks valmistumisel on eriti taunitav.

Keskkoollis tehtavtki aitavad ErEl-iga kogutud andmed täpsustada. Kõigepealt ja veel kord: kõrgkooli minejale tuleb toonitada, et eriala valik \neq elukutse valikuga. Mõningaid pidepunkte saame õpetajatööle sobivate noorte valikuks ja kutsele suunitlemiseks juba keskkoolis. Praeguse kirjutise põhjal võime nimetada armastust laste vastu, austust õpetajatöö vastu, õpetajatöö pidamist kutsumuseks. Uurimise jätkamine TPedI-s ja TRÜ-s peaks siia suuresti lisa tooma.

Kirjandus

1. Garrett, H. E. Statistics in Psychology and Education. New York, Longman, Green and Co., 1960. 478 p.
2. Küsimustik 16 PF A vorm. Adapteerinud A. Lill, M. Henno jt. ENSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium. Tallinn, 1976.
3. Pedajas, M.-I. Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis. Väitekiri. Tartu, 1973. 224 lk.
4. Roots, H. Õpilaste õpihimu vähenemise põhjusi. — «Nõukogude Õpetaja», 1978, nr. 42, 21. okt.
5. ÜK-74 (Ankeet üliõpilaskandidaatidele). Koostanud P. Kreitzberg. Tartu, 1974.
6. Виркус Р. П. Роль вузов республики в подготовке учительских кадров. — В сб.: Учитель и его профессия. Материалы конференции. Таллин, 1977, с. 8—22.
7. Зибен В., Руттас В. О некоторых аспектах установления социально-профессиональной ориентации студентов в высшей школе. — В сб.: Проблемы высшей школы. I. Tartu, 1977, с. 4—11.
8. Костенков П. П. О педагогической подготовке студентов университета. — «Советская педагогика», 1978, № 10, с. 80—84.
9. Кяембре А., Кьргесаар Я., Крейцберг П. Опыт исследования психологического облика поступающих в вуз по принципам системного подхода в Тартуском госуниверситете. — В сб.: Организация учебного процесса. Выпуск IV. Tartu, 1975, с. 13—25.
10. Педаяс М.-И., Уринг Р. Одна из возможностей прогнозирования взаимоотношений учителя и учащихся. — В сб.: Проблемы высшей школы II. Tartu, 1978, с. 149—157.

Värška looduse õpperada on kavandatud kogupikkusega 10,5 km. Et alale iseloomulik ja kordumatu nn. Setumaa Sahaara asub planeeritud teekonna äärmises servaosas, ei saa ette näha ka erilisi lühivariantte. Küll on võimalik retke marsruuti vähendada sel puhul, kui lähtekohaks on Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi õppebaas, mis kärbib raja idapoolse ringi umbes 7,5 kilomeetrile. Siirdume vaatepunkti number üks.

1. Seisame ajaloolise Setumaa südames. Just siin kirikuesisel platsil on nähtud kunagise Pihkva kubermangu Petseri kreisi Lobotka valla rahvarikkust, rahvariiete ja rinnaehete eripära. Just niisugustes paikades teritus põlvkondade tarkus, sugensid sõõrides leeloviisid, mille kullasoone avastamine andis Jakob Hurdale rikkamat folkloorivara kui mujalt Eestist. Kunagisest Verhoustjest, Verhoustinskist, Värskast on saanud tänane Värška, samanimelise külanõukogu, sovhoosi ja keskkooli asupaik. Siin elab ainulaadne rahvas, kelles sajanditepikkune ajalugu on sidunud soome-ugrilise aluspõhja Pihkva-poolsete mõjudega, rahvas, kelle elujõudu on ses ajaloolises Liivimaa piirivöös rikastanud paljudki mõisaorjuse eest põgenenud. Kaugel, liivasossiste teede taga, liiv põldudegi sõmeraks ja männik tare taga, säilis, muundus ja kaanes palju niisugust, mis mujal Eestis kas või kirikliku kultuuri tõukel sunniti taanduma. Nõnda et Jakob Hurt võis tõdeda: «Traditsioonilised vana aja vaimusünnitised sisaldavad imeilusaid jooni ja valdavaid tõesid, nad pakuvad tõsiasjalist toitu vaimule ja südamele; nendel on kõlbeline mõju, nad määravad ja mõjustavad elu, eriti veel, et laulude, jutustuste ja vanasõnade kuju on läbi ja läbi rahvalik, pildirikas ja haarav, südamest tulev ja südamesse tungiv.» See isepäine seturahvas elas ja suri kirikust kaugemal ilma preestrita. Kümme käsku ja Meie Isa palvegi olnud harva teada, kuid olid oma püha «Bohumola palo», Meeksi Jaanikivi ja viljajumal Peko, kellega heasoovlikkuse tagamiseks õlutki pakuti. Ja Lobotka Rõsnas toodi kirikupühaku kuju ette «paganlikul kombel» oinapäid ja -jalgu. Papi pandud nimedki said selle rahva suus uue kõla: Stepan — Tepo, Tatjana — Tatjo, Matvei — Mate, Natalja — Nati, Timofei — Timmo jne. Pärast Tartu rahu sõlmimist (2. veebr. 1920) Nõukogude valitsuse ja kodanliku Eesti vahel, mida V. I. Lenin luges noore sotsialismimaa välispoliitika mõjusaks sammuks, liideti valdav osa setude (neid oli siis üle 14 000) sünnimaast Eestiga. Nõukogude Eestis on Setumaa omapära säilitavad külad Põlva ja Võru rajooni kagu- ning idaosas.

SUVISTE RÄNNAKUTE JUHENDEID

VÄRSKA LOODUSE ÕPPE- RADA

JAAN EILART



2. Kiriku ehitamine 1904. aastal muutis Värskas veendunult Setumaa tähtsaks keskuseks, mille rahvarikkus hakkas kasvama. Siin kalmuaias puhkab setude vaimse kultuuri suurima kandja — Lauluema Anne Vabarna põrm (sünd. 3. jaan. 1878 Võporsova külas — suri 7. detsembril 1964 Tonja külas). Kirjaoskamatuks jäänud laulik kuulis esimesed viisid ema Kreepalt, kelle aga muld viis juba lapse seitsmendal eluaastal. Suurlauliku avastas 1923. aastal soome folklorist A. O. Väisanen, kes kahe nädala vältel kirjutas temalt üles 8500 värssi. See oli kuulsuse algus, mis Anne eeslaulmisel koori viis peagi ka Tallinna, Tartu, Anne ka Helsingi ja Moskvasse (1947). Vanade laulude jäädvustaja ja suurepärase improviseerija jättis maha laulupärandi, mis koosneb rohkem kui 100 000 värssist, s. o. 5,5 korda rohkem kui on värssid «Kalevipojas» ja 4,5 korda enam «Kalevalast». Ta on koguni Läänemere rahvaste suurim. Soome lauluuala suurimaks peetakse (folklorist U. Kolgi and-

meil) ingerlast Paraske Larinit 32 000 värssiga. A. Vabarna lauludest jäädvustati sellised meie rahvaluule lüroepilised pärlid nagu «Suur tamm», «Kalmuneiu», «Ilo laul» jt. Erakordne andekus, haruldane mälu, nõtke fantaasiatundmine tegid setu suurlaulikust oma rahva parimate omaduste kehastaja.

Värskas kalmistumüüri taga on ka Orava Kõvera järve ligidalt 6 mail 1944. aastal langenud nõukogude partisanide Nikolai Ulo, ja Semjon Ševeljovi, Ivan Latkini ja nõukogude aktivistide ühishaud ning polkovnik Ivan Feodorovi kalm.

3. Me laskume külavahelt alla oruveerule. Ees vesi. Jõeks nagu laiapolne. Järveks aga pikitelg liigselt välja venitatud. Põhja pool näib veeväli avarduvat. Oleme Värskas orglahel kaldal, kus nõrk vool reedab jõge, kuid pealetungiv Peipsi—Pihkva jälle järve. Vaatepunkti juures on «käsitöölisk» sadamasild ja väike «flotill». See pisike paadikari osutabki maailma ajaloo suurtele laevadele...

Looduse õpperajal (paremalt):
August Sang, Debora Vaarandi, Voldemar Panso,
Joel Sang ja Berta Panso.

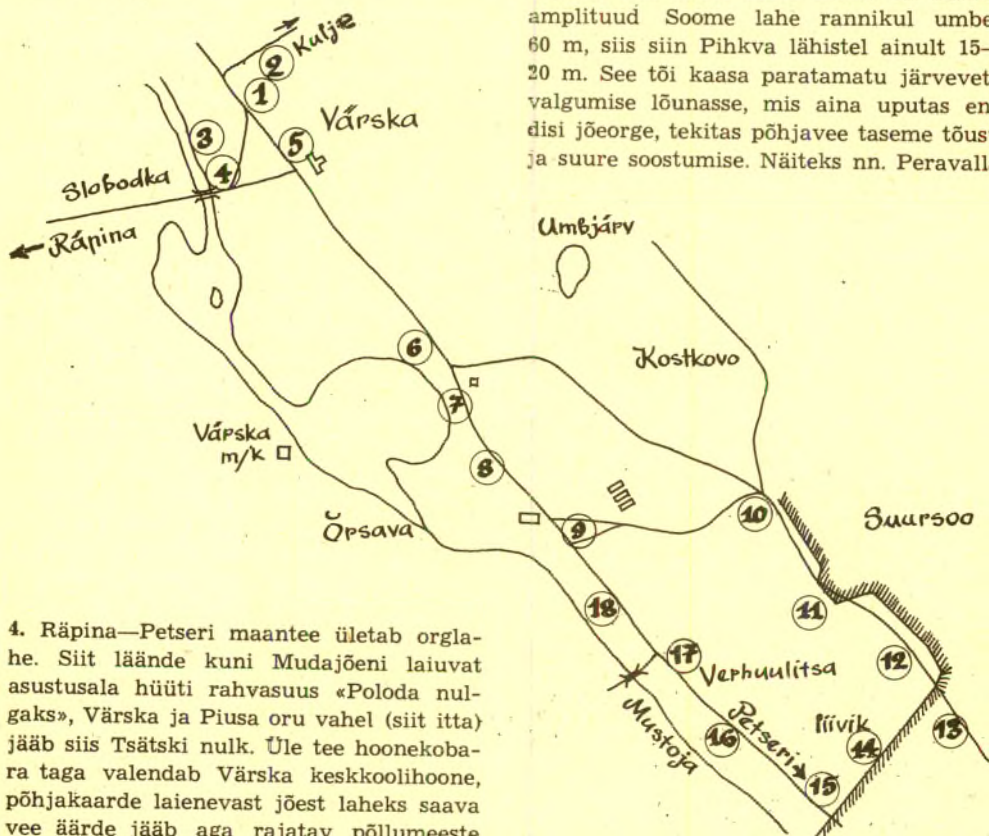
JAAN EILARTI foto



Oli vana kalendri järgi 25. okt. 1917. Kell 21.40 sihtis ristleja «Aurora» madrus Jevdokim Ognev kahuritoru Talvepalee Aju-tise Valitsuse pelgukohale. Kõmatav pauk tähistas Oktoobrirevolutsiooni jõudmist finaalvõitlusesse. Ja nüüd seisab see maailma ajaloo kõige kuulsama nimega laev alatisel ankrupaigal Leitnant Schmidt kaldapealsel. Ja on 1956. aastast tegevteenistuse ühendanud muuseumitööga ning tema komandöriks nimetati 1966. aastal Juri Feodorov, kelle isa on pärit Värskala lähistelt. Sellepärast on 11. mail 1900. a. vette lastud ja 1905. a. Tsushima lahingu kaasateinud ristleja auväärne nimi ka Värskala keskkooli purjeflotillil, mille šefiks «Aurora» komandör isiklikult. Aga suviti näeb siin kaldal ja äiakodu aias askeldamas ka kapteni kaa-sat, kelle nime teavad koolilapsedki üle maailma. Galina Zõbina, kes oma karastuse sai plikatirtsuna Leningradi blokaadi puusaagijana ja linnaosadevahelise kullerina, kes esindas medalivõitjana Nõukogudemaad 20 aasta kestel neljadel olümpiamängudel, kes kümnekordselt parandas maailmarekordite tabelit kuulitõukes, kuid kuulus maailma tippu alates Helsingi olümpiast ka odaviskes. Perekonnapea ehitab vabal hetkel laevamudeleid, olümpia-võitja sisendab noortele usku kehakultuuri vajadusse.

on Tonja külakene — Lauuema kodu. Meid aga huvitab, kuidas see veekiil nii kaugele siia lõunasse ikkagi tungib, et Tartu «Raketti» randub otse siin maanteesilla kõrval ja silla taga rohetavad selles oruvees koguni saared nagu tõelises järves.

Peipsi—Pihkva järve nõgu on mandri-jäätumise lõpust läbi teinud pika ja mõis-tatusliku ajaloo. Kui jääserva seisakud olid Piirissaare, Kaiu-Oudova, Torma ja Iisaku—Mäetaguse—Uljaste joonel, ujutasid jääpaisjärvede erinevate faaside veed üle kogu meie poolt läbitava ala. Järgnesid tõenäosed seosed Joldiamerega ning siis toimusid hilisglatsiaali lõpul ja holot-seeni alguses sündmused, mis Värskala loo-duse olemuse mõistmiseks eriti tunnusli-keks osutuvad. Maakoore neotektoonilise kerkimise, sealjuures ebaühtlase, tulemu-sena alanes veetase sedavõrd, et järvenõo lõunaosa jäi hoopis kuivaks. Velikaja suu-bus Peipsi lõunatippu alles kuskil Alats-kiivi horisontaalil ning sinne Mustoja, aga ka Piusa ja Võhandu olid lihtsalt selle suure veesoone lisajõed. Ja veel praeguse-ni teavad kalurid näiteks sinise Kolpino saare lähedal järvepõhjas nn. «srubje» või «sval» olemasolu, mis on lihtsalt oma-aegne jõesäng. Nõo põhjaosas osutusid aga kerkeresultaadid hoopis mõjusamaks kui lõunas. Kui 12 000 aasta kestel oli kerke-amplituud Soome lahe rannikul umbes 60 m, siis siin Pihkva lähistel ainult 15—20 m. See tõi kaasa paratamatult järvevete valgumise lõunasse, mis aina uputas endi si jõeorge, tekitas põhjavee taseme tõusu ja suure soostumise. Näiteks nn. Peravalla



4. Rāpina—Petseri maantee ületab orglahe. Siit läände kuni Mudajõeni laiuvat asustusala hüüti rahvasuus «Poloda nulgaks», Värskala ja Piusa oru vahel (siit itta) jääb siis Tsätski nulk. Üle tee hoonekoba-
ra taga valendab Värskala keskkoolihoone, põhjakaarde laienevast jõest laheks saava vee äärde jääb aga rajatav põllumeeste sanatoorium oma mineraalveepuurauguga ja üsna ammendamatu tervismudavarudega järve põhjas. Ja orglahe teisel kaldal

näol. See valgumine lõunasse jätkub tä-nini, sest Peipsi—Pihkva vete edukam lä-bimurd Narva jõe kaudu põhja on tõkes-

tatud. Juba 1852. aastal peab maailma-kuulus akadeemik Karl Ernst von Baer Peipsi veetaseme tõusu üheks põhjuseks Narva jõe põhja tugevaid karbonaatseid materjale, mis ei allu vajalikult erosioonile.

Nõndaviisi — oli jõgi, saab järveks, selle järve pikaks orgu uputanud laheks.

5. Peatume Värskas sovhoosi keskuses mälestuskivi ees. Siia, kased, kurdlehised roosid ja punavate lehtedega põhjatamm kohinapuudeks, on maetud Värskas luide- tel 1941. a. fašistide poolt mõrvatud nõukogude inimesed. Nad võitlesid setukodu- de parema päeva nimel. Nende hulgas on kehvikuud ja esimesi kommunistlikke noori, militsionääre ja uue kultuuri esimesi virgutajaid. Nad on ainult murdosa Värskas ohvritest.

Värskas sovhoos on aga Põlva rajooni parimaid. Liivmullad on saagitootjaks tehtud. 1978. a. kohustus oli riigile müüa 1720 tonni piima (keskmise väljalüps üle 4000 kg) ja 2760 t teravilja. Neile lisandub 5 620 000 pudelit hinnatud «Värskas originaali» — mineraalvett.

6. Liigume kagu poole maanteed mööda, mis viib Vene NFSV piiresse Petserisse. Sovhoosimetsa kv. 60 jääb paremale, vasa- kut tuleb aga sovhoosi elamuud ja peagi ka tootmistsoon, seotud koduse männiga. Kraaviperve taga märkame kui moreeni- munakane ja kruusasõmerane on see vil- jaandja. Mets seal teispoole välja ja väina on saanud tunda ka Kagu-Eesti looduse- huviliste kujundavat ühisjõudu ELKS Räpina osakonna esimehe Enu Mäela ju- hendusel. Ja kui männid taas vastu tule- vad, pöördume peagi paremale, kus säde- leb järv. See on Örsava ehk Masserä oru- laiendis kujunenud Pihkva pealetungi kaugeim avaldus. Kagust tuleb siis sisse Mustoja, lamm aina enam ubalehtedes. Üle järve Värskas metskonnahoone lähedal on Ülepaluna poolt algav Roosteorg, mis on lõhestanud oruveerud keerukaks ovraa- gidesüsteemiks. Ja siit vaadates on see Värskas poole suunduv orglaht nagu väin kahe järve vahel.

Siin populaarseks saanud õpetajate su- vekursustekoha liivasel rannal, rohkem seal «väina» pool nurgas on autori mee- nutuse järgi sündinud üpris omapärasel moel üks kaunis luuletus. Aleksander Suuman, kunstiõpetaja, oli kirjatööks val- mistamatult rannas. Aga äkki sõlmus peas värsivõrk. Pliiitatisit pole. Oksa sai metsa- servalt ja liivale «graveeriti» tervelt kolm salmi, karjapoiss tunnismehiks juures. Kuni luuletaja Verhuulitsas paberi järel käis, oli poiss loomade peletaja stroofide pealt. Aga, oh häda, äkiline vihmasagar tuli taevast alla. Ja siin aitab karjapoisi isa suur jope, mida tuli hoida laiali nagu vares tiibu. Kui poeet tagasi, olid kaotsi

lâinud ainult mõned stroofitipud. Nõnda sündis hingedratsiv luuletus:

*Ei hõbepajust ma mööduda saand,
sest pingil istus mu ema.*

*Me vestsime juttu ilmast ja maast.
Minul kogu aeg olid silmad maas,
ja kuidagi kurb oli tema.*

*Mu ratsu norutas rohu sees,
mu ratsu, see väle kui tuli.*

Ei enam olnud must sõjameest.

*Ja mõök, mille teenisin vaprust eest,
mu näkku kisendas — sulii.*

*Ei hõbepajust ma mööduda saand,
sest pingilt tõusis mu ema.*

*Lâks vaikides sinna, kus mustendas laas.
Siis alles ma pilgud valla sain maast
ja nägin, kui hele on tema.*

7. Üle tee on ärklisoppidega puumaja — õpetajate suvelaagri kantselei ja lektorite ööbimiskoht. Otse Örsava kaldal on aga Eesti esimese mineraalvee «Värskas 1» en- dine ammutamise koht.

8. Haljas kaseridadevaheline plats, keskel lõkkease ja kaugemas nurgas omaaegse «kasiino» sõestunud kamariku lähedal va- baõhuklass, meelkitab teelist maha istuma. Siin oli kord kodanliku Eesti sõjaväelaag- er, piiri lähedal ja raskeil liivadel, mil- leks niigi napi maaga talumehed pidid kurje valduseloovutusi tegema. Sellest ajast need kased ja taamal nende nüüdsete magalate esimene variant. Kord mängis sel laagriplatsil ka puhkpilliorkester mars- side looja Jüri Kuru juhtimisel ja prae- gune Põlva keskkooli direktor Paul Le- hestik mäletab, kuidas leelotuste kõrvale tulid siit läänešlaagrid. Igatahes oli aga ka innustust, millest süttinud noor Värskas kooliõpetaja Anatoli Liivapuu asutas paikliku puhkpilliorkestri. A. Liivapuu agarus esimestel nõukogude aastatel aga viis ta hukkamisele vanglate ja Stutthofi koonduslaagri vaheetappides. Sõjaväelaagri miljööd on jäädvustanud Leida Kibuvitsa «Soomüstdruk» ja hiljuti Juhan Peegli humanistlikest ideaalidest kantud roma- maan «Ma langesin esimesel sõjasuvel» (1978). Paljud siin nõukogude sõjamehiks saanud jäid tõesti esimeste sõjakuude mulda Hilovos. Tagasitulijaid aga oli Lee- vaku Järvesuu poiste hulgas.

Siinsamas laagriplatsil sündis P. Lehes- tiku üldkoordineerimisel ka uus tradit- sioon — setu leelopäevade traditsioon (1977) ja «Leegajus», «Hellero» jt. an- samblid kannavad eeslauljaga improvisat- sioonilist laulu siit maade tahagi. Ja siin- samal platsil seisid loodusesõprade 1963. a. ülevabariigilise kokkutuleku lahkumislõk- ke juures Voldemar Panso ja Karl Ader, pajatuseks oma parimad lood. Jäi siia August Sanga sõnagi. Lõkkesüütajate va-

nimat põlve aga esindas Viljandi kandi kodu-uurija Tõnis Kihuoja.

9. Bussipeatuse ja söökla juurest pöördu- me väljadevahelistele teedele, et minna «Setumaa Sahaara» ringile. Kohe teeäär- sel söödil tervitab tõeline Kagu-Eestile ja Ukraina steppidele tüüpiline käokuld, õisik nagu kassikäpal, aga kõik ergas õie- väävlis. See tuntud ravimtaim, ainult et meil haruldane, on teeninud luuletajast farmatseudi Eeda Koogi kiituse:

Oh sa mu kassikäpp

pininäpp

päikesekuld

Oh sa mu tulitäpp

helenäpp

kuldkäpp

keset liivikniitude tuld

kuivadel kinkudel kodumuld

Võta see siserõhk

sapised kivid mult

kuldkäpp

kuldtäpp

helenäpp

10. Kostkovo ja Verhuulitsa külade vahe- kohal põigeldes jõuame teele, mis suundub Bor-metsa, Hiidraha ja Tolstuhha metsa servi ning vahemikke mööda Lutepää lii- vikute kanti. Taluhooneid ja õuesid silma- tes märkad mõndagi kohalikule etnograa- filisele miljöole omast. Õu jagunes ena- masti kaheks: sissesõidupoolne ja lauda- esine nn. *tahr*. Tüüpilises setu elamus oli kahe elutoa (tare) vahel suur eeskoda — *seenine*. Ahju küljes oli paras lai pikutus- pink (*lesjo*), selle all kassipink. Mõlemaid lõpetas *konetskalaud*. Uksesinal oli «suu- mõskmise annom» ehk *kilok* või *tilak*. Aidas või seenisekirstus hoiti perekonna «kallisvara», sealhulgas pidupäeva ehteid ja rahvariideid. Setu rahvarõivad on eesti laulupidude tuntumad.

11. Tee kulgeb piki Eesti NSV ja Vene NFSV piiri, põikab korraks ühte, siis jälle teise liiduvabariiki. Liivikki on poolitu- nud. Nõmmemänniku liivapinnastel hak- kame aina kohtama nende tuhkkuivade maade iseloomulikke liike. Näiteks vares- kolla vihtasid. Neid uuris siin ökoloogili- selt nooruke Teodor Lippmaa (1892—1943), hilisem akadeemik ja meie taimegeograa- filise ja geobotaanilise koolkonna looja. Vareskolla vormide probleemi selgitamise- ga astus ta teadusesse. Söödirivad sineta- vad suvel pikalt sininukust, kevadel aga tõu- sevad sõmerarüpest palukarukellad, ikka trehivad jälle jäikasad jäneskastiku «tihni- kuid», kassisaba, kuldvitsa, raudosja, ümarlehist kellukat, hunditubakaid ja lambaaruheina kõhetuid tutte. Kohalik rahvas teda kutsubki «harjashainaks». Mõnus on sel teel paljaks koorida jalad ja

tunda taldade kaudu kunagise karjalapse õnnestavat tunnet.

12. Aga Värska nõmmed ja liivikud pole lihtsalt ainult kuivalembeste liikide pärus- maa. Nad pole ka ainult kuulsate «ravim- teede» — leesika ja nõmme-liivatee rooma- vate «mattide» maa, vaid need liivad on üheks võtmeks meie looduse mineviku ku- junemisloo selgitamisel. Nimelt on need kunagiste jääpaisjärvede ja liustikujõgede liivakad setted mandrijäätumise ajal kau- gel lõunarefuugiumides pelgus olnud tai- mede esimene saabumispaik. Just steppi- dega seotud liike (palu-liivkann, rohekas põisrohi, vesihaljas haguhein, suur hagu- hein, kännas-kipsillil jt.) on siin rohkem kui kuskil mujal Eestis. Neid liike aitas siia transportida ja «üle võtta» Dneprilt Veli- kaja jõgi, mille üleujutused, paljandikal- dad ja maksimumvoolu hulkade leeted andsid soodsa pinna uustulijate jõudmisel kaugele põhja. Värska vahepeatuse kaudu jõudsid mõnedki neist liikidest «läbi lipa- ta» veel kujunemata Pihkva järve «alt», jõudsid Emajõe, kaugemalegi. Värska annab rännuteede näidistunni.

13.

Pikkmägi... Kadak-invaliid.

Haab, oksad samblahallid,

Ränk, murenenu kivihüid.

Ja luited — vallid, vallid.

Liiv sahiseb. Torm muudab sind.

Liig lage oled, väeti.

Oh kooljailmeline pind,

miks alasti sind jäeti?

Näed, mänd. Liiv kaob ta tüve alt.

Kuid südajuur kui porgand

jääb pidama. Veel visamalt

on narmad maasse torgand.

Nõnda laulab sellest paigast Setumaa poeet Paul Haavaoks, Juhan Smuuli sõb- rakssaanu Leevakult, kelle sünnikodu ke- set metsa Värskast pisut põhja pool. Pika- mäe liivaseljak oma 12 m suhtelise kõrgu- sega on 2—3 km² suuruse liivalagendiku kõrgeim koht. Siia on kuhjunud hiljutisi luiteid, need on rünnanud koguni Hiidra- ba karusamblakatet, kõverdanud mände, vorminud juurte kinnistatud jäänukkui- laid. Ainult nüüd on see juba kinnistumas pioneersammalde ründes. Kunagise ratsa- rügemendi hobuste kapjadetöö on jäänud nelja aastakümne taha. Ja metsa kahju- tulesidki hoitakse ära hoolikalt. Eriti pea- le 1963. aasta juuli hirmsaid päevi, kui lohakusest saanud läide jättis sõestunud tüvesid Värska ja Petseri vahel kümnete kilomeetrite ulatuses ja eluase medki olid ohus. Nõmmekarabikule toodud rändme- silad saidki tuleroaks. Ja kõneldakse, me- silased püüdnud tõesti oma viimases liigu- tuses tuld-pealetungijat nõelata. Mate- maatikute laagri lektorid, praegused prof.

Ü. Lumiste, dots. O. Prints jt. aga mäletavad kaselatvadega tulemüüri tõrjumist Lutepää küpseks saanud rukkipollu ees.

Nõmmeoht on tuleoht! Ärgu ununegu see õpperajalgi!

14. Huvitav on otsida ja liival silmitseda vesihalja haguheina—stepitaime hõbedasi puhmikuid. Piltlik on see, mida suured temperatuuride kõikumised tulikuuma lahtise liiva pinnal, õised jahenemised ja vihmavalangud nõmme «kerisekivile» nendesamade kividega suudavad teha. Siin pragunenud rändkivi. Teisal juba lõhestunud tükkideks. Ja siis paljud, aina hajuvamad kristalliinse materjali killupesad. Murenemine ja porsumine on teinud oma töö. Varsti on kivi asemel ainult liiv. Ei midagi muud.

Tähelepanu äratavad ka pisilehtrid tuulviredes ja jäljemustreis liivapinnal. See on sipelgalõvide arhitektuur. Sipelgakiilaste sugukonna umbes 1200 liiki on enamasti ekvaatorimaades. Eestis on neist ainult kaks. Ja siin nende lehrite põhjas varitsevad kaevunult saaki nende nuiataoliste tundlatega võrkliivaliste vastsed. Need on sipelgalõvide «hundiaugud». Sissekukkunust saab ohver. Eluvalduste ja ökoloogiliste seoste üllatuslikkus — ka seda on «Setumaa Sahaara» avamisrõõmus.

15. Oleme jõudnud liivaväludelt mändide vahelt Värska—Petseri maanteele. Metsa taga tuleb Lutepää küla, peatselt ka Piusa jõgi ja enne seda keerab tee Vanasse Satterinna, nüüdsesse Saatsesse, kuhu Tallinnastki tuleb otse buss. See on meie vabariigi pikim liinidiagonaal. Lõuna pool maanteed on reljeef liigestunud. See on Mustoja mõhnastik, mis sirutub siit mandrijää servakuhjatiste kaarena Orava ja Leevi taha. Pihkva jääpaisjärvede erinevad järgud on peamiselt setitanud neid geomorfoloogilisi vorme.

16. Mustoja mõhnastik (Korge mägi 96,9 m)

on ka veelaha. Siit Imšarõ palo servalt Värehti mägedest, Soe-oonegi tagamaaks, lähtub ka Mustoja, mille luht teest edelas saadab õpperada. Kaunis on silmusklev oja ja heinaaja saodki kodused. Verhuulitsa kohal pöörduv ära tee jõe taha Örsava külasse, kaugemalegi.

17. Veel kord sisendab ümbrus luulemeel-sust. Verhuulitsa kaunid oruveeru kased ja majad seal kõrgel rinnatisel nagu pääsupesad, tuletavad meelde P. Lehestiku kodulembesed värsid.

*Kas om viil ilmah ilosambat
paika*

Kui tuu

*koh oro ütөл povel kõiva hõl-
mab maja*

*ja tõõsöl mõts um tsirgulaulõ
täus,*

all oroh uja hillä jutto aja

*ja niit om lillekirjä nigu ham-
mõkäüs.*

18. Ring sulgub. Õpetajatelaager on jälle ees. Enne on aga teepovel kõigile teada Lautsõpedajäs («Laudsõtõ pettäi»), üks nendest inimest ja loodust vanades uskumustes sidunud objekte. Kui oli lähikonna küla inimese viimne tee, toodi tema surivoodi õled põletiseks siia puu alla ja savikauss löödi puruks. Kodutee sulgus igaveseks.

Lähedases uuepoolses hoones undab midagi. See on Värska sovhoosi mineraalvee villimise tsehh, kus 300 m sügavuselt pärinev «Värska 2» saadetakse tarbijale. Üldmineralisatsioon on sellel ainult 2,1 grammi liitri kohta ja sellepärast ta nõnda vähe arstirohulik tundubki. Aga seedetrakti haiguste puhul on ta ometi eriti hüva.

Ilusad vanad männid saadavad raja viimaseid meetrikümneid. Vasemal on ka ribake sürjametsa, vastu lõunat, männi ja sarapuuga.

■ Sõprusühingute «Nõukogude Liit — Prantsusmaa» ja «Prantsusmaa — Nõukogude Liit» naiskomisjonide algatusel kohtusid rahvusvahelise lasteäasta raames Prantsuse linnades Lille'is, Bordeaux's ja Lionis Nõukogude ja Prantsuse ühiskonnategelased. Nõukogude Liidu 60-liikmelise delegatsiooni koosseisus oli arste, õpetajaid, koolidirektoreid, teadlasi, ajakirjanikke jt. Prantsusmaad esindas 250 spetsialisti.

Sellelaolised kohtumised jätkuvad septembrikuus Nõukogude Liidus. On otsustatud, et peale Moskva külastab Prantsuse delegatsioon kolme liiduvabariiki — Valgevenet, Eestit ja Gruusiat, kus tutvutakse meie maal saavutatuga lastele igakülgsete arenguvõimaluste loomisel.

Ajalehest «Utšitel'skaja Gazeta»

■ Deviisi all «Ela, raamat!» korraldasid Tambovi oblasti haridusosakond, raamatusektsiooni ühingu juhatus ja OLKNO oblastikomitee büroo konkurs-ülevalvatus, loomaks kooliõpikute raamatukogufondi ja kasvatamaks õpilasi heaperemehelikult hoidma raamatut.

Konkursi ajal korraldati paljudes koolides kirjandusõhtuid, lugejate konverentse, kohtumisi kirjanikega, organiseeriti õpikute näitusi, ekskursioone trükikodadesse. Paljudes koolides olid moodustatud raamatute ja õpikute restaureerijate ringid. Ülevalvatus ajal korraldati üle 10 000 õpiku ja raamatu.

Oblastikomitee autasustas konkurs-ülevalvatus võitjaid aukirjade ja raamatukogudega ilu- ning ühiskondlik-poliitilisest kirjandusest.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



1978. aasta augustikuu viis paljudest Pärnu KEK-i ja teiste asutuste-ettevõtete töötajate perekondades ära pisikeste laste hoidmise mure. Oma töötajate heaolu eest hoolt kandes ning kvaliteetse, nüüdisaja nõuetele vastava ehitustöö poolest üle Eesti tuntuks saanud Pärnu KEK andis mudilaste kasutusse uue, arvukate koolieelsete lasteasutuste seas täiesti omamäolise lastepäevakodu. «Trall», ametliku täispika nimega Pärnu Rajooni RSN Täitevkomitee Haridusosakonna lastepäevakodu nr. 6, mis moodustab ühe osa Pärnu KEK-i moodsate keskusehoonete, elamute ja tulevase spordikompleksi ehitusansamblist, ehitati arhitekt Toomas Reinu projekti järgi. Sisekujundus, kaasa arvatud mööbel, on Helle Ganzi looming, õueala planeering, labürintvarjualune, liivakast, ronimis- ja muud õuemänguvahendid on disainer Sirje Lapini ideede teostus. (Lähemalt vt. lk. 56.)





Õuikogude **KOOL** *reportaaž*

Kõik uudne, seninägematu ei ole alati ühekorruga hoomatav, vastuvõetav. Harjumine ja sisseelamine, plusside ja miinuste väljaselgitamine võtavad aega, selguvad pikemaajalises töös. Uudsuse mõju laste tervisele nõuab pädevate meditsiiniteadlastegi asjasse pühendumist, eriuuringuid. «Esialgse üsnagi häiriva mulje värvirikkususest, toonide näiljusest toorusest ja kokkusobimatusest põhjustas küllap vaid meie konservatiivsus. Tänašeks on kõik koduseks saanud, lausa meeldima hakanud,» ütles kõigi oma töökaaslaste nimel metoodik Marga Napp.

TELEVISIOON JA ÕPFLASED

REIN VÖÖRMANN

Televisionil on noore põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel täita vastutusrikas ülesanne. Selle lahendamiseks on TV võtnud oma programmi mitmeid spetsiaalselt noortele määratud saateid, mis käsitlevad noorte elu erinevaid külgi. Nende saadete kaudu toimub ka kasvava põlvkonna ideelis-poliitilise palge otsene kujundamine. Sellesuunalist kaudset mõju avaldab aga kogu televisiooniprogramm, sest ei saa väita, nagu vaataksid noored ainult neile määratud saateid.

Eelöeldu on televisioonipoolne osa. Teisalt sõltub nimetatud ülesande täitmine sellest, kuidas noored ise jälgivad saateid.

Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi noorsootsioloogia sektori teadurid on meie vabariigi üldhariduskoolide õpilaste ja TV kontaktide väljaselgitamiseks korraldanud mitmeid sotsioloogilisi uurimusi.

Need võimaldavad hinnata õpilaste kontakti kahe TV kanaliga — Eesti Televisioon (ETV) ja Kesktelevisioon (KTV) — üldiselt ning sõltuvalt sellistest auditooriumi iseloomustavatest tunnustest nagu vanus, emakeel ja sugu. Empiiriline materjal nende küsimuste käsitlemiseks on valmistatud ette Tallinna keskkoolides tehtud eksperimendi ja Eesti NSV noorte küsitluse tulemuste alusel.¹

Eksperimendiga selgitati, et meie üldhariduskoolide õpilased on aktiivsed TV vaatajad. «Valgete lehtede» alusel tuleb ühe õpilase kohta keskmiselt 9,4 saadet, mida ta pidevalt jälgib. Aktiivseid TV vaatajaid on 49,6% küsitletuist ja mittevaatajaid 21,4% (vt. tabel 1). Kogu meie vabariigi noorte küsitluse andmeil on vastavad näitajad 51,5% ja 2,6% (selline suur lahukuminek mittevaatajate protsendis on tingitud uurimustes kasutatud meetodikate erinevusest).

Kui võrrelda vaadatavuse seisukohalt kahte TV programmi omavahel, siis näeme, et eksperimendi andmetel on juhtiv kanal KTV ning ETV jääb mõnevõrra maha. Küsitluse andmeil on olukord vastupidine: esikohal on ETV, KTV on vähem jälgitav.²

Küllaltki suured erinevused kontaktsuses televisiooniga on seoses vanusega. Teadlaste arvates oleneb east kõigepealt see, kuidas õpilane kaldub teleri lummusse langema. Eriti kriitiliseks vanuseks loetakse iga 8.—12. eluaastani: selles eas ei suudeta kuidagi teleri vaatamisest loobuda. Mainitud seisukohta kinnitasid ka meie uurimused. 5. klassi õpilaste hulgas on lõppklasside õpilastega võrreldes aktiiv-

¹ Eksperimendist võttis osa 365 5., 8., 10. ja 11. klassi eesti ja vene õppekeeleaga koolide õpilast. TV-ga kontaktsuse fikseerimiseks kasutati kaheksast meetodikat. Esiteks jaotati õpilastele välja nn. valged lehed, kuhu nad kirjutasid neid rohkem huvitavad saated nii ETV-st kui ka KTV-st. Seejärel tuli hinnata küsitluslehel esitatud ETV ja KTV saateid 5-pallilises süsteemis: «huvitab väga», «huvitab», «huvitab mõnevõrra», «huvitab vähe», «ei ole vaadanud». Küsitlus haaras kokku 2093 noort, neist 289 üldhariduskooli õpilast. Kontaktsuse määramiseks kasutati lihtsat, massikommunikatsiooniuuringuteks sageli rakendatavat skaalat «iga päev», «3 ja 4 päeva nädalas», «1 ja 2 päeva nädalas», «mitte iga nädal», «üldse mitte».

² Selline ümberpööratud tulemus on tingitud sellest, et eksperimendi puhul oli eesti ja vene õppekeeleaga koolide õpilaste osakaal kogu uuritava massiivi osas võrdne, küsitluses aga moodustasid eesti koolide õpilased suurema osa, mis avaldas mõju ka uurimistulemustele.

seid vaatajaid tunduvalt rohkem (53,6% ja 45,3%) ning mittevaatajate osakaal madal (vastavalt 19,1 ja 25,8 protsenti). Abiturientide selline hoiak on seletatav nende suurema nõudlikkusega ning oskusega valida saateid vastavalt oma huvidele ja vajadustele, samuti suurenenud huviga

teiste massiteabevahendite vastu. 8. klassi õpilaste kontakt TV-ga on siiski veel küllalt intensiivne — peaaegu pooled küsitlenuist on aktiivsed televaatajad. Samal ajal ilmneb huvitav omapära: järsult väheneb nende kontakt KTV-ga, kuid ETV-ga isegi suureneb (vt. tabel 1).

Tabel 1

EESTI NSV ÜLDHARIDUSKOOLIDE ÕPILASTE KONTAKT ERINEVATE TV KANALITEGA (protsentides)

Kanalid Kontingent		Eksperiment				Küsitlus
		Kõik	5. kl.	8. kl.	10. ja 11. kl.	
TV	aktiivsed vaatajad*	49,6	53,6	49,9	45,3	51,6
	mittevaatajad	21,4	19,1	19,3	25,8	2,6
ETV	aktiivsed vaatajad	43,5	44,4	48,9	37,3	60,7
	mittevaatajad	24,3	25,7	16,8	30,4	0,7
KTV	aktiivsed vaatajad	55,7	62,7	50,9	53,5	42,4
	mittevaatajad	18,5	12,6	21,7	21,2	4,4

* Kasutatud on ainult polaarseid hinnanguid, sest need võimaldavad selgemalt välja tuua erinevusi TV auditooriumis.

Suurimad hälbep kontaktisuses mõlema vaadeldava TV kanaliga põhjustab õppekeel. Eesti õppekeelega koolide õpilastel on domineeriv kanal ETV, kuid kontakt ja selle kanali huvitavate saadete arv ühe õpilase kohta on tunduvalt madalamad kui samad näitajad vene õppekeelega koolide õpilaste kohta KTV suhtes (vt. tabel 2).

Vene õppekeelega koolide õpilastel assotseerub TV eelkõige KTV-ga. Aktiivsete vaatajate arv ulatub kolmveerandini ja mittevaatajaid on väga vähe. «Valgete lehtede» alusel tuleb ühe õpilase kohta

10,7 (eesti koolides 6,2) huvitavat telesaadet, mida pidevalt jälgitakse. Järelikult baseerub kontakt TV-ga ühel kanalil.

Eesti õppekeelega koolide õpilaste kontakt TV-ga 5. ja 8. klassis on praktiliselt ühel tasemel. Abiturientide seas on märgata aktiivsete vaatajate vähenemist ja mittevaatajate arvu kasvu. Vene õppekeelega koolide õpilaste kontaktile TV-ga vanus erilist mõju ei avalda — aktiivsete ja mittevaatajate protsent püsib kõigis vaadeldavates klassides peaaegu ühesugusena (vt. tabel 2).

Tabel 2

EESTI NSV ÜLDHARIDUSKOOLIDE ÕPILASTE KONTAKT ETV ja KTV-ga SÕLTUVALT ÕPPEKEELEST (protsentides)

Kontingent	Kanalid	ETV		KTV	
		Aktiivsed vaatajad	Mittevaatajad	Aktiivsed vaatajad	Mittevaatajad
Eesti õppekeele koolide õpilased	kõik	56,6	12,8	37,0	30,4
	5. kl.	60,9	10,0	44,7	23,4
	8. kl.	61,1	10,4	32,2	34,4
	11. kl.	47,9	17,9	34,2	33,4
Vene õppekeele koolide õpilased	kõik	29,9	35,9	75,2	5,9
	5. kl.	31,2	38,3	77,0	3,9
	8. kl.	33,7	24,5	72,6	6,9
	10. kl.	25,0	44,8	75,9	7,0

Mis puutub mitte põhikanalisse (eesti koolide õpilastel KTV, vene koolide õpilastel ETV), siis eesti õppekeelega koolide õpilaste 5. klassi õpilaste hulgas on KTV aktiivseid vaatajaid tunduvalt rohkem

(44,7% küsitlenuist) kui vene koolide samas klassis õppijate hulgas ETV programmi jälgijaid (31,2%). Kõige vähem on KTV saadete vaatajaid eesti koolide 8. klasside õpilaste seas. Samal ajal on

vene koolide 8. klassis õppijate puhul jälgitav vastupidine olukord — aktiivseid ETV vaatajaid on nende seas kõige rohkem ja mittevaatajaid kõige vähem. Eestlastest abiturientide kontakt KTV-ga jääb kaheksandate klasside tasemele, vene koolide lõppklasside õpilastel ETV-ga aga mõnevõrra langeb (vt. tabel 2).

Eelneva analüüsi alusel võib järeldada, et kui eesti õppekeelega koolide õpilased suhtuvad valikuliselt mõlema kanali saadetesse, siis vene õppekeelega koolide õpilased teevad seda ainult ETV programmi puhul.

Õpilaste kontakt TV-ga sõltub ka sellest, kas tegemist on poisiga või tüdrukuga. Nagu järeldub meie küsitluse andmetest, on poisid aktiivsemad (54,6% poistest) TV vaatajad kui tüdrukud (43,7% tüdrukutest). Viimaste aktiivsus avaldub teistes valdkondades ning seetõttu jääb neil vähem aega teleri jaoks.

Kui vaadelda kahte TV kanalit eraldi, on suuremad erinevused teleri vaatamisel poiste ja tüdrukute vahel seotud ETV-ga. Aktiivselt ETV saateid vaatavaid noormehi on 16,2% võrra rohkem kui tüdrukuid (vastavalt 64,3% ja 48,1%). Kontaktile KTV-ga sugu erilist mõju ei avalda — aktiivseid vaatajaid poiste seas 44,8%, tüdrukute hulgas 39,2%.

Eelneva analüüsi alusel võib teha mõningaid konkreetseid järeldusi, mida õpetajad saaksid rakendada oma pedagoogilises tegevuses õpilaste ideelis-poliitilise maailmavaate kujundamisel.

Et TV aktiivsete õpilastest vaatajate osatähtsus on päris suur, tuleks õpetajatel teha selgitustööd, kujundamaks õpilastes teadlikku suhtumist TV-sse, juhtida nende tähelepanu ainult neile telesaadetele, mis vastavad õpilaste eale, huvidele ja vajadustele. See võimaldaks piirata teleri ülearust vaatamist, eriti kuni 8. klassini ning suurendada õpilaste vaba aega, mida nad saaksid kasutada teiste huvialadega tegelemiseks.

Teiselt poolt oleks vaja propageerida TV-d mittevaatajate seas, sest televisioon tulenevalt oma eripärast annab igas vanuses õpilastele vajalikku ja kasulikku informatsiooni, mida ei saa teiste massiteabevahendite kaudu. Seejuures tuleks propageerida TV-d mitte üldiselt, vaid just konkreetseid saateid, mis õppe- ja kasvatustöö ning õpilaste silmaringi avardamise seisukohalt on vajalikud.

Laiemalt tuleks õpetajatel tutvustada mittepõhikanali huvitavamaid saateid, mida põhikanali programmis ei leidu. See annaks õpilastele sügavamaid teadmisi meie kodumaa teistest rahvastest ning aitaks suurendada internatsionalistliku kasvatustöö mõju.

ÜMBERJUTUSTUSE ÜLESANDED KESK- ASTMES

MAIA RÕIGAS

Ümberjutustuste üldine klassifikatsioon teostamisviisi seisukohalt on antud H. Helderma koostatud käsiraamatus (1), kus esitatakse järgmised liigid: tekstilähedane ümberjutustus, lünkümberjutustus, ümberjutustus vormi muutmise, valikümberjutustus, laiendatud e. loovümberjutustus, lühendatud e. kokkuvõtlik ümberjutustus, kombineeritud ümberjutustus, konseptümberjutustus, õpitud ümberjutustus. Nimetatud põhiliigid on ka enam-vähem ammendavad. Kuna tsiteeritud kogumik oli mõeldud 4. ja 5. klassile, jätkame 6. kl. probleemidest alates, rääkides autori arvatel olulisematest.

Klassikaline tekstilähedane ümberjutustus jääb muidugi ikka, jääb kõikidesse klassidesse. Õpilaste vanuse kasvades lisandub nende hinnanguline suhtumine, oskus näha probleeme ja mõista ideestikku. Tekstilähedane ümberjutustus saab hakkama nii nende oskuste registreerimise kui arendamisega. Selle kõrval leiavad viljelemist loov- ja vormi muutmise ümberjutustus. Järjest suurema tähtsuse ja üha rohkem alaliike omandavad aga kokkuvõtlik, valik- ja kombineeritud ümberjutustus.

Nii märgitaksegi 1972. a. ilmunud kirjallike tööde juhendis (2), et algklassides domineerivale tekstilähedasele ümberjutustusele lisanduvad 5. klassis lihtsamad kirjeldused, kangelaste mõtteid ja elamusi sisaldavad tekstid, 6. klassis karakteristika elemendid, 7. arutlused ja dialoog. Juhend normeerib ka esitatava teksti ligikaudse pikkuse. Normeering tuleb küll arvesse ainult teatud piirväärtusena, sest tihti võimaldab lühike tekst hoopis rohkem ja rohkemast kirjutada kui mõnigi pikk. Näiteks

valikümberjutustuste jaoks võib aga pak- kuda ka normatiivsest pikemaid tekste.

Keeleõpetust teeniva ja arendavana saab ümberjutustus tegelda paljude tee- madega. Tüüpilised, mis on end tege- likus töös õigustanud, oleksid näiteks järgmised. 1. Asendage jutustades otsene kõne kaudsega. 2. Asendage olevik mine- vikuga (või vastupidi). 3. Jutustage umbisi- kulises tegumoes (olevikus, minevikus). 4. Jutustage tingivas kõneviisis. 5. Asen- dage ainsus mitmusega. 6. Jutustage **mina**-vormis. 7. Jutustage 3. isikus. 8. Ju- tustage koondlausetega. 9. Jutustage otsest kõnet kasutades.

Ümberjutustust on ikka käsitatud ja käsitatakse kui kirjandiõpetust teenivat ja seda ettevalmistavat tööliiki. Selline lähe- nemine on ka ainuõige.

Üks põhilistest etteheidetest, mille kut- suvad välja ülikooli sisseastumiskirjandid (mida lugedes üldtendentsid hästi ilmne- vad), on asjaolu, et sisseastujail puudub asjalik süsteemne arutlemisoskus. Meele- olutseda osatakse. Kirjandusteost analüü- sides jäetakse analüüs ise ära ja selle ase- mel esitatakse kaootiliselt ja süsteemitult kõik, mis antud raamatu kohta meelde tu- leb. Siit lähtuvalt peaksid emakeele- ja kirjandustund kindlasti õpetama ka süs- teemikindlat arutlemisoskust ja eelkõige argipäevateemade najal, ilma erilise ilut- semise ja õilmitsemiseta. Mainitud töö vajadus ilmneb ka ajaloo, geograafia, füüsika, keemia jne. kontrolltöodes, kus püütakse küll kõik meeldetulev kirja pan- na, aga tehakse seda õigele järjestusele, olulise esitamisevajadusele tähelepanu pööramata.

Tööliik, mis süsteemitunde ja arutlemis- oskuse arendamist teenima peab, on ka ümberjutustus. Klassikalise ümberjutustu- seks mõeldud teksti, s. o. lühikese, süžeeka ja korraliku puändiga teksti kõrval peaks sel juhul ruumi andma populaarteadusli- kele või tavalise ajaleheartikli laadsetele tekstidele. Nendest peaks siis kirjutaja kas vajaliku teema välja valima, esitama nad kokkuvõtlikul kujul või püüdma arut- lust lihtsalt süsteemitundega reprodutsee- rida. Selline ümberjutustus oleks vajalik mitte ainult keskastmes, vaid ka kesk- koolis. On aga küll mõistetav, et ajapuu- dusel ei raatsita sellega seal tegelda. 7. ja 8. klassi kursuses peaks niisuguse töö jaoks igatahes ruumi leitama.

See tähendab, ilukirjandusliku stiiliga palade kõrval tuleb õpilastele pakkuda ka publitsistlikku, teaduslik-tehnilist ja kõne- stiili. Need on valdkonnad, millega õpi- lane oma tulevases tööelus eelkõige kokku puutuma hakkabki. Nõuab ju kooli lõpe- tanud inimese argipäev temalt igal juhul asjalikku arutlemisoskust. Just seda argi-

päeva peavad silmas ka tänapäeva kooli üldised arengusuunad.

Näiteks võivad teksti juurde, mis jutus- tab dreanaažiekskavaatoreid tootva toot- miskoondise «Talleks» töötajatest ja too- dangust (teksti autor T. Tallo), kuuluda järgmised ülesanded.

1. Kuidas kuivendatakse liigniiskeid maid?
2. Milline on maaparandajate kasutuses olev tehnika?
3. Jutusta «Talleksi» töötajatele antud autasudest, kasutades lisandi erinevat asetust põhisoona suhtes.

Nõudlik probleem õpilaste jaoks on kõnestiili, dialoogi vahendamine. Ümber- jutustus on selle harjutamiseks vist kõige sobivam tööloik. Järgmine dialoog, mida õpilased peaksid ümber jutustama, on mõeldud 7. või 8. klassile. Õigem on see- suguseid tekste kasutada pärast otsese ja kaudse kõne põhjalikumat käsitlust.

KUHU NÜÜD?

«Ah-haa! Sul ka tänaseks tunnid läbi! Kuhu nüüd?»

«Eks arva ära!»

«Kas kohe kinno või enne koju ja siis kinno?»

«Ei üht ega teist. Tegelikult küll, jah, koju pean ikka alguses õngede järele minema küll.»

«Selge. Kes veel kambas?»

«Tiit kindlasti, Jüri kohta päris täpselt ei tea.»

«Kus te harilikult püüate?»

«Luhal veskitaguses käänus. Seal näkkab päris hästi.»

«Oot, oot, võtke mind ka kaasa. Aga enne ütle, mis sa siis ikkagi kontrolltööst said?»

«Oh, pole kõneväärt!»

«Ah päris nii vähe.»

«Ära hädalda, küll ta teisel katsel korda läheb.»

«Oma asi, ise tead. Aga kalale ma tulen. Teleka filmi jätan seekord ära.»

«Mis seal täna on?»

«Midagi Poolast ja sõduritega.»

«Ei noh... eks mina ju ka. Aga olgu, joostes! Muidu saan Tiidu käest vatti.»

«Kas ema-isa vastu ei vaidle?»

«Parajasti töö. Tulevad viieks. Siis oleme peaaegu tagasi.»

«Millega püüate?»

«Üle priske ussi ei saa ikka miski.»

«Ussid juba olemas?»

«Purgis, purgis, kui nad just jalga pole lasnud.»

«Mulle jätkub?»

«Küllalt. Täna saad ja homme tood.»

«Olgu, nõus! Palju harilikult kokku tõm- bate?»

«Ise näed, kui näed.»

6. klassi ümberjutustused võivad veel olla suures osas didaktilist laadi. Hoiduda tuleb muidugi liigest moraliseerimisest. Mõeldavad on ka muinasjutud ja fõljeto- nid, mis olgu aga kindla temaatilise suu- nitlusega. Vajalikud on probleemjutustu- sed, mille puhul õpilastel tuleb avaldada oma arvamus sündmuste arengu, tähen-

duse ja tagajärgede kohta. Näiteks olgu siin järgmine lähtesituatsioon.

Vanamemm palub maaliini bussijuhti, et ta peataks bussi tee lähedal asuva maja juures. Vanake teab, et õige peatus on ligi kilomeeter edasi. Ta teab sedagi, et bussijuht ei tohi selles kohas peatada, kuid... jalad on haiged ja raske komps kanda.

Ka bussijuht teab, kus on õige peatus, ning tunneb eeskirju, mille järgi buss tohib peatuda vaid ettenähtud peatuskohtades.

Mida teeksid sina, kui oleksid bussijuht?
(I. Ebber.)

Süsteemitunde arendamist teenivad probleemjutustused, mille puhul tuleb kirjutajal juurde mõelda kas sissejuhatus, järg või kokkuvõte. Näide.

MÄNG — VOISTLUS — VOITLUS — VOIT

1962. a. maailmameistrivõistlustel püüdis Brasiilia meeskond ja tema jalgpalliligeenius Pele oma teise meistritiitli poole. Mängus Tšehhoslovakkia vastu vigastas Pele end rängalt, jäi küll väljakule edasi, kuid iga kokkupõrge vastasmängijaga viinuks ta ilmselt haiglavoodisse. Jalgpallis on aga mees-mehe kokkupõrked kõige tavalisem asi. Need olid lausa igal sammul möödapääsmatud ka tolles mängus, kus vastamisi olid meeskonnad, kel mõlemal kuldmedal käeulatuses.

Tšehhoslovakkia kaitsjad teadsid väga hästi, et Pele on vigastatud, et ta on Brasiilia parim ja kardetavaim mees platsil. Nad teadsid ka, et Brasiilia meeskond on ainus takistus teel esikohale, et pruugiks vaid korraks ja isegi määruste piires Pelega kokku tormata — ning võit, au ja kuld võivad saada nende omaks.

(P. Kivise järgi)

Ülesanne. Jutustage, kirjeldades üksikasjalikult ka seda, kuidas teie arvates kulges edasine mäng. Põhjendage oma arvamust.

Programmijärgsete keeleliste ülesannetena tulevad 6. klassis arvesse nõuded kasutada jutustades võimalikult rohkesti ainsuse osastavat käänat, mitmuse osastavat käänat, lühikest mitmuse osastavat, lühikest sisseütlevat, maastik-tüüpi sõnu, jalg-tüüpi jne.

7. klassis on oluline arendada karakteriseerimisoskust, millega on alustatud juba varasemates klassides. Õpilased on siin juba tuttavad ka keemia ja füüsikaga, mistõttu on ootuspärased tehnilisi probleeme käsitlevad lühilood, millest võib paluda reprodutseerida näiteks just tehnilist osa. Keeleliste ülesannete valik on 7. klassis rikkalik. Mainigem järgmisi võimalusi. 1. Muutke kindel kõneviis tingivaks. 2. Jutustage umbisikulisel tegumoes (olevikus, minevikus). 3. Muutke jutustades otsene kõne kaudseks. 4. Jutustage 3. isikus.

Nagu juba sissejuhatuses mainitud, on keskastme ümberjutustus vahetult seotud

kirjandiõpetusega. Esitatagu siin näitena üks selle seose realiseerimisvormidest.

AEG ANTUD KANGELASTEOKS

Igatsus või soov saata korda kangelas-tegu peaks olema omane igale inimesele. Rahuaegsel kangelaslikkusel on eriline sisu, eriline väärtus ja tähendus. Rahuaeg ei välista kangelaslikkust. Ennem vastu-pidi: sõjasuitsuta taevas muudab igapäevase kangelasmeelsuse järjest nõutavaks, üha olulisemaks, veelgi tähendusrikkamaks. Oma erakordsuse tõestamiseks pole vaja minna lahingusse või otsida surma. Erakordsus võib rahupäevil ilmnedda kõige igapäevasemate asjade kaudu, kõigis neis argioludes, kuhu me satume. Olukordi, mis nõuavad kangelasmeelt, leidub alati; kahjuks pole alati kangelasi, kes oleksid olukorrast üle. Liiga paljud upuvad kaasinimeste silma all, liiga paljud hukuvad teiste lahinguväest hooletusest, liiga paljud purjus autojuhid tapavad meie ligimesi. Me töötame liiga vähe või liiga halvasti, et olla oma heroilise ajastu väärilised.

Me elame kangelasajastul, ilma et ise oleksime kangelased. Selles seisneb peamine vastuolu meie ajastu ja meie isikliku küündimatuse vahel. Aeg on tihti suurem kui meie — ja me salgame selle maha, et leida õigustust oma lodevusele.

Erakordsus on üleolek igapäevasusest. Kuid igapäevasus on ühtaegu igapäevane võimalus erakordsuseks.

Sõjaaegsel kangelaslikkusel oli oma nägu, see nägu oli sageli verine; rahuaegne kangelaslikkus ei sünni lahingutes, see sünnib töös. Ent mõlemal kangelaslikkusel on humaanne sisu ja ühine eesmärk — inimeste üldine heaolu. Töösangarlus elab samuti meie rahulikes lastetubades ja meie igapäevases leivas. Sest öeldud on: aeg antud kangelasteoks.

(R. Rimmeli järgi)

Ülesanne. Jätkake, toetudes konkreetsetele näidetele rahuaaja kangelaslikkusest.

8. klassis esindavad ümberjutustused eelmiste klassidega võrreldes juba uut kvaliteeti. Etteantud tekst on siin mõeldud eelkõige äratõukepinnaks, mille najal probleem püstitatakse. Oluline (ka varasemates klassides) on koolielu üldsuhunitlusest lähtuvalt kutsesuunitlusteema, põhi-eesmärgiks asjaliku arutleva stiili arendamine.

Keeleõpetuslikult jätkatakse varem mainitud võimaluste viljelemist, kõige õigeaegsemad on kokku-lahkukirjutamis-ülesanded.

Kuna õpilased on tutvunud kirjandusteooria mõistetega, on sobilik näiteks järgmine tekst ülesandega säilitada originaali stiili, alliteratsiooni ja assonantsi.

KURJALT KÕLBLIK

Kõigepealt kavatses kaimuke vürtside koolis kaneeliks õppida. Mõtles: mis see siis on, õpin natuke magusaks, kogu aeg

kindlasti magus olla ei jõua, siis õpin kübeke kibedaks ja — palun väga! — kaneel valmis. Pikaks ja pruuniks harjutan peale tunde ja pühapäeviti. Aga pärast see-eest, mõtle, kus on elu — hommikust õhtuni saialõhn, hommikust õhtuni silmini suhkrus sees: igaüks palub sind poest, igaüks nosib sind peost. Kaneelielu!

Õppis, õppis, nägi — magusaks õppida ei jõua. Kaneeliks ei jõua! Väärt, kui vanilliks, aitab, kui ingverikski saab.

Hakkas ingveriks õppima, aga inglise keele tunnid ikka hirmus rasked. Ingveri maitse õppis ära, lõhna, näed, ei saa: pole lõhna peale annet. Ei lubatudki ingveriks, hea, kui loorberileheks saab.

Läks loorberileheks õppima. Seal elu märksa alam. Muudkui lihasupp ja lihasupp. Mulksu mõne peterselliga ühes potis nagu viimane! Iga porgand sind põlastab, iga nuudel näägutab: nemad kõik ilmatu söödavad, sind tõmmatakse taldriku ääre peale. Jäta või kool pooleli!

Tuju läks alla, õppimine ka, kahed lausa lendasid.

Ei saanud loorberikski mitte. Saadeti kibedate klassi.

Kibedate klassis puha pahad, puha kahemehed: piprad, punane ja must, pole üks targem teisest; sinep, sinder, sätib pinginaabriks; nurgas vennad sool ja ülesool, silmad punnis peas. Eks proovi pai olla, kui igamees kokkub ja keelt kraabib. Kes aga katsub, see karjatab.

Kiskus kaimuke küüru selga ja läks lühikese ajaga kibedaks. Kõneldakse: õppis siiski korralikuks pipraks. Sihib nüüd supi sees pimedamat paika, passib nüüd praetükis pannipoolt. Ise pead valvama, et suhu ei ampsa. Aga kui ampsad, siis, mis seal teha, — kõigepealt katsus ju kaneeliks õppida.

(A. Põldmäe)

Kirjandus

1. Hellerma, H. Etteütlosti ja ümberjutustusi IV—V klassile. Tallinn, 1976.

2. Juhend eesti keele kirjalike tööde korraldamise ja hindamise kohta. Tallinn, VÕT-i rotaprint, 1972.

■ Kalmõki ANSV Tselinnõi rajooni Troitski küla keskkooli klassides on sisse seatud kahepoolne raadioside, mis võimaldab õpetajatel keske juhtimispuldi kaudu anda saadet mitmel kanalil korraga ja jäädvustada magnetofonilindile mis tahes tunni. Seadme monteerisid kooli õefid, Kalmõki Riikliku Ülikooli füüsikakateedri töötajad.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

■ Poola Rahvavabariigis Lodzis tuleb ühiskondlikus korras ehitamisele lastele määratud kultuurikeskus — Muinasjutulinnake. Et väikestele rohkesti rõõmu valmistada, on projekteeerijad üles näidanud suurt fantaasiat ja leidlikkust. Neljahektarilisele maa-alale kasesalus ehitatakse «piparkoogimajak», Punamütsikese vanaema ja Lumekuninganna majad ning peale selle veel teisigi muinasjutuehitisi. Linnakese keskusse kerkib muinasjutude raamatukogu rikkaliku raamatuhoidla ja lugemissaalidega.

Ajalehest «Utšitel'skaja Gazeta»

DIAGNOSTILISED KONTROLL- TÖÖD FÜÜSIKAST

LARISSA VASSILTŠENKO

Õppeaasta algab tavaliselt sissejuhatava kordamisega, mis valmistab õpilasi ette uue materjali vastuvõtmiseks. Iga õpetaja organiseerib seda tööd omamoodi, võttes arvesse klassi omapära, ja kordab eelkõige neid küsimusi, millele hakkab toetuma uue materjali õpetamine sel õppeaastal. Kui õpetaja on klassiga varem töötanud, siis ta teab õpilaste tugevaid ja nõrku külgi ning kordab küsimusi, mis on tarvilikud nimelt selle klassi õpilastele. Veelgi objektiivsemad andmeid võivad anda diagnostilised kontrolltööd, mis on vajalikud eriti siis, kui õpetaja ei ole klassiga tuttav. Selline olukord esineb tihti üheksandates klassides, eriti aga õhtukoolides.

Diagnostilise töö eesmärk on välja selgitada, millised teadmiste elemendid (osad) vajavad viivitamatut korrektiivi kordamisel, millised aga on omandatud piisavalt hästi. Sellisesse töösse tuleb lülitada suur küsimusring ning nõuda miinimumaega ülesannete täitmisel. Kõige parem on töö koostada eelmiste aastate jooksul õpitu põhjal ja teha ühel esimestest tundidest, enne selgitada õpilastele antud töö eesmärk, et kindlustada rahulik töötamine õppetunnis. Selline töö annab andmeid iga õpilase, samuti eelmisel õppeaastal läbi-

võetud programmi tugevate ja nõrkade külgede kohta.

Selles suhtes on kõige mugavamad ja aja kokkuhoiu suhtes ka otstarbekamad testid. Testid trükitakse eraldi lehtedele. Küsimused võivad olla varustatud vastuste lehtede, graafikute ja joonistega. Töö täitmisel õpilased ei kirjuta küsimusi ümber, ei joonista graafikuid jne., vaid märgivad kohe õigete vastuste variandid või vastavad küsimustele.

Testide tulemuste läbitöötamiseks täidetakse küsimuste põhjal spetsiaalne tabel. Iga küsimus hinnatakse teatud pallide summaga vastavalt operatsioonide arvule, mida õpilased teevad vastamisel. Esimeses kolmes ülesandes vastab pallide arv õigesti valitud vastuste arvule. Kui nõutakse seaduse formuleerimist, siis täielikult õige vastuse eest saab kaks palli, mittetäielik vastus annab ühe, vale vastus või vastuse puudumine nulli (vt. tabel).

Ülesanded Õpilased	I	II	III	IV	V	Märkmeid
1. A	4	1	0	2	3	
2. B	2	1	0	1	2	
3. C	1	0	0	1	0	
4. D	4	3	1	1	3	
5. E	3	3	1	2	3	
6. F	3	2	2	3	3	
7. G	4	3	3	4	3	

Selle tabeli põhjal on õpetajal selgesti näha tulemused, üksikute õpilaste vead ning resultaate summeerimisel küsimuste järgi on näha ka klassi üldpilt: selgitatakse välja küsimused, mis paljudel õpilastel pole selged ja nõuavad kordamisel erilist tähelepanu. Neid küsimusi tuleb silmas pidada ka uue materjali õppimisel õppeaasta jooksul. Tulemuste analüüs aitab õhtukooli õpetajal organiseerida paremini grupikonsultatsioone eriti nõrkadele õpilastele või siis eraldada tugevamaid õpilasi, kellele võimaldada kordamist kõrgemal tasemel.

Koostasime üheksandatele klassidele diagnostilised kontrolltööd füüsikast. Need tehti mitmetes õhtu- ja päevakoolides Tartus, Tallinnas ja Kohtla-Järvel. Töösse olid lülitatud küsimused, mis on hädavajalikud füüsika õppimise mis tahes etapil.

□ Valemite teadmine füüsikaliste suuruste väljaarvutamiseks. Töös olid antud valemid töö, energia, kiirenduse, jõu jne. leidmiseks. Nendest tuli küsimuses antud suuruse leidmiseks valida neli.

□ Liikumise graafikute analüüsimise oskus. Toodud graafikute hulgast oli tarvis valida kolm, mis vastaksid antud tingimustele.

□ Graafikute lugemise oskus. Nõuti antud

graafiku järgi leida konkreetset kiirused, mis vastaksid antud kiirendusele.

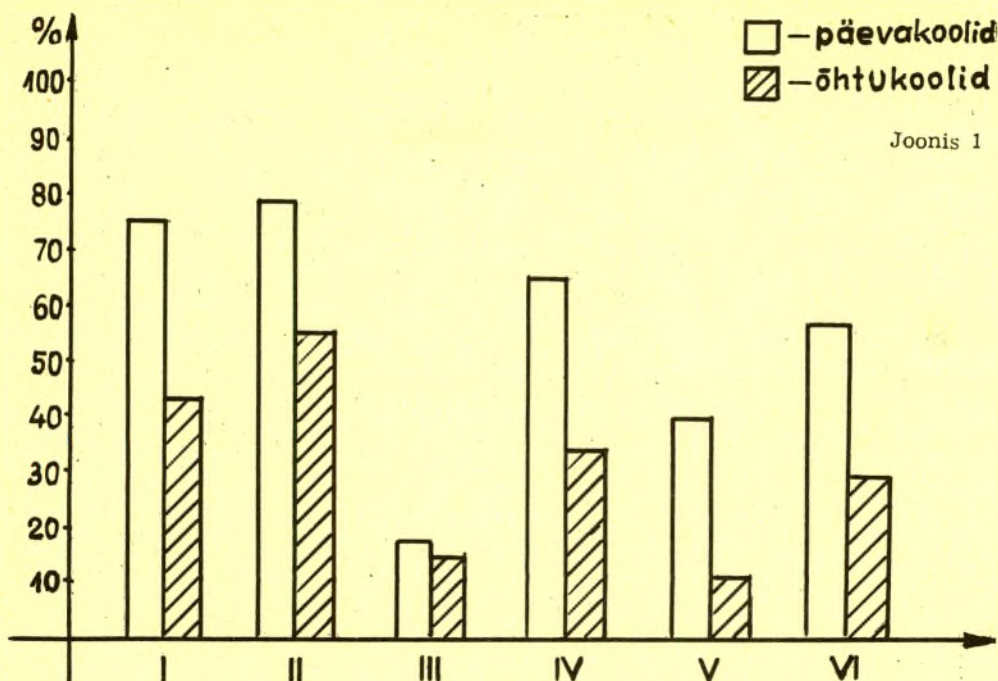
□ Võrrandite lahendamise oskus. Kahest antud võrrandist oli tarvis avaldada üks otsitav suurus.

□ Seaduste tundmine. Nõuti ühe Newtoni seaduse formuleeringut.

□ Ülesannete lahendamine. Vastavalt tingimustele, mis olid toodud joonisel, tuli leida kaks suurust, mille leidmiseks oli tarvis kasutada Newtoni II seadust ja töö valemist.

Töö oli koostatud kahes variandis; tööde näidis tuuakse allpool.

1976/77. õppeaastal üheksandates klassides korraldatud 400 diagnostilise töö analüüsi põhjal võib võrrelda resultaate, mis on saadud päeva- ja õhtukoolides. Joonisel 1 toodud diagramm näitab õigete vastuste arvu protsentides päeva- ja õhtukoolides. Nagu nähtub, on õhtukoolide üheksandatesse klassidesse astuvate õpilaste teadmised tunduvalt madalamad päevakoolide õpilaste omadest. See asetab õhtukooli õpetajad raskustesse õppeprogrammi läbivõtmisel ja esitab erilisi nõudmisi sissejuhatavale kordamisele. Joonisel 2 on antud nelja päevakooli tulemused, kus õpetajatel on erinev tööstaaž. Ka päevakoolides ei ole tulemused ühesugused.

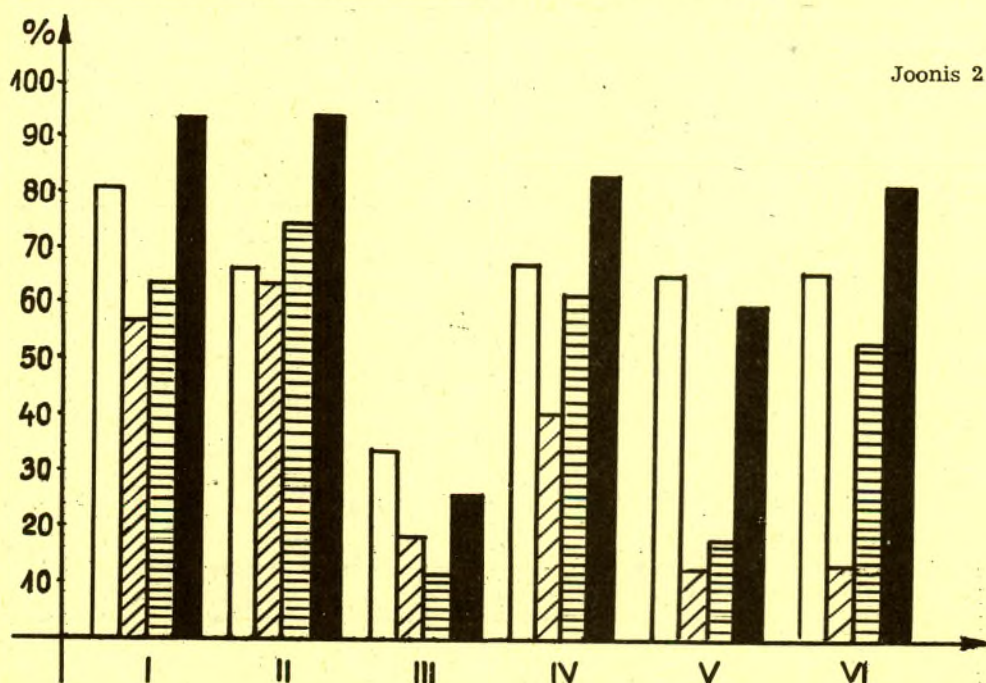


Diagnostilised tööd annavad igale õpetajale võimaluse hinnata oma tööd eelmisel õppeaastal ja teha korrektiivse õpetamise meetodikas.

Nagu näitas analüüs, osutasid nii õhtukui ka päevakoolides raskeiks ühed ja samad küsimused. Nõrk koht on graafikutelt antud tingimuste põhjal konkreetsete suuruste leidmine, kuigi õpilased tulid rahuldavalt toime 2. küsimusega, kus nõuti antud liiki liikumise graafiku leidmist. Tähelepanu nõuab seaduste tundmine, nende õige formuleerimine; eriti madalad tulemused on õhtukoolides. Kolmas raske element on võrduste lahendamine. Kui lihtsamad arvutused ei kutsu esile raskusi,

siis teisest võrdusest otsitava suuruse suutsid avaldada õhtukoolidest mõned üksikud, päevakoolidest aga üle poole õpilastest. Seega nõuab õppeaasta alguses õhtukoolide õpilaste matemaatikakonsultatsioonide ettevalmistamine suurt tähelepanu.

Diagnostilised kontrolltööd-testid õppeaasta algul annavad õpetajale ühe tunni jooksul õpilaste kohta palju andmeid. Neid võib saada ka teiste võtetega, kuid suurema ajakuluga. Selliste tööde teostamine ja vajaliku arvu eksemplaride trükkimine on võimalik igas koolis ja iga klassi jaoks, neid võib kasutada korduvalt ning nendest on õpetajale suur abi.



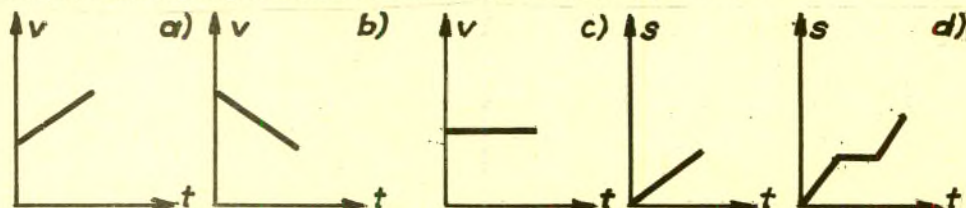
DIAGNOSTILINE KONTROLLTÖÖ

I variant

I. Valige antud valemitest vajalikud järgmiste suuruste väljaarvutamiseks ja ühikud mõõtmiseks: 1) kineetiline energia, 2) elastsusjõud, 3) kiirus, 4) võimsus.

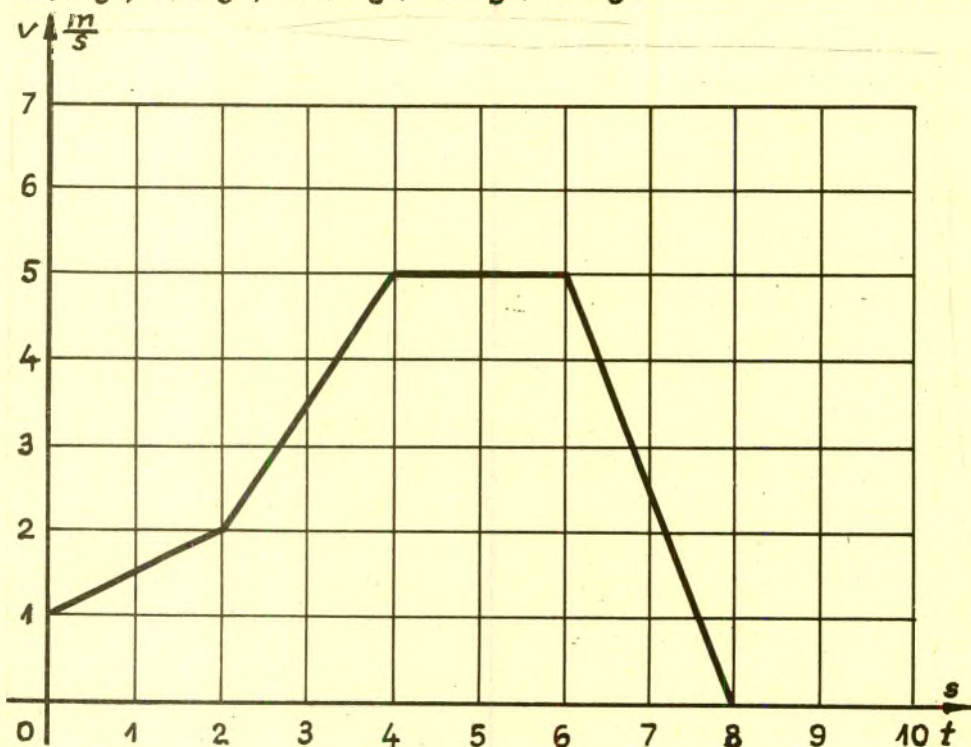
a) $F=ma$; b) $W=\frac{mv^2}{2}$; c) $N=\frac{A}{t}$; d) $v=\frac{s}{t}$; e) $F=-kx$; f) $A=Fs$;
 k) J ; l) $\frac{m}{s}$; m) N ; n) $\frac{m}{s^2}$; o) W ; p) m .

II. Näidake ära graafikud, mis vastavad järgmistele andmetele: 1) keha liigub ühtlaselt, 2) keha liigub peatustega, 3) keha liigub ühtlaselt aeglustuvalt.



III. Leidke, millised toodud kiiruste suurused vastavad kiirendusele $0,5 \text{ m/sek}^2$.

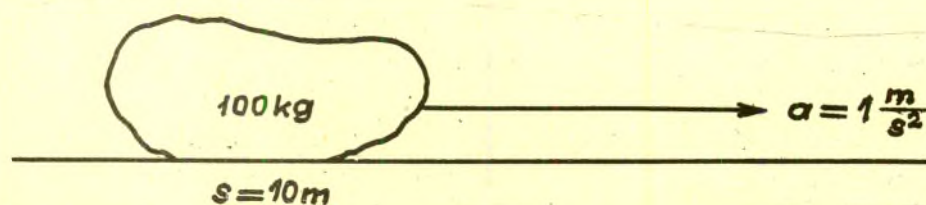
a) $3 \frac{m}{s}$; b) $5 \frac{m}{s}$; c) $1,5 \frac{m}{s}$; d) $2 \frac{m}{s}$; e) $0 \frac{m}{s}$.



IV. Avaldage v_0 valemist $s = v_0 t$, $s = v_0 t + \frac{at^2}{2}$.

V. Formuleerige Newtoni III seadus.

VI. Arvutage joonisel toodud andmete põhjal keha kiirendus ja keha ümberpaigutamisel tehtud töö.



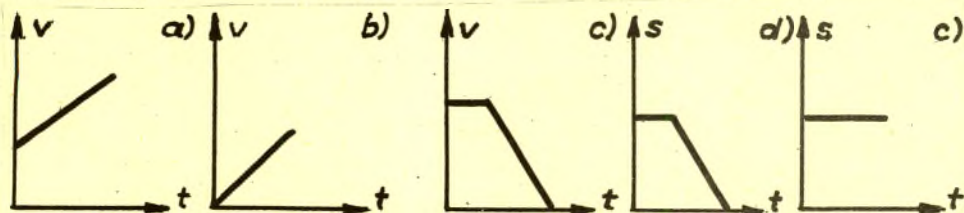
DIAGNOSTILINE KONTROLLTÖÖ

II variant

I. Valige antud valemitest vajalikud järgmiste suuruste väljaarvutamiseks ja ühikud mõõtmiseks: 1) kiirendus, 2) potentsiaalne energia, 3) hõõrdejõud, 4) tõmbejõud.

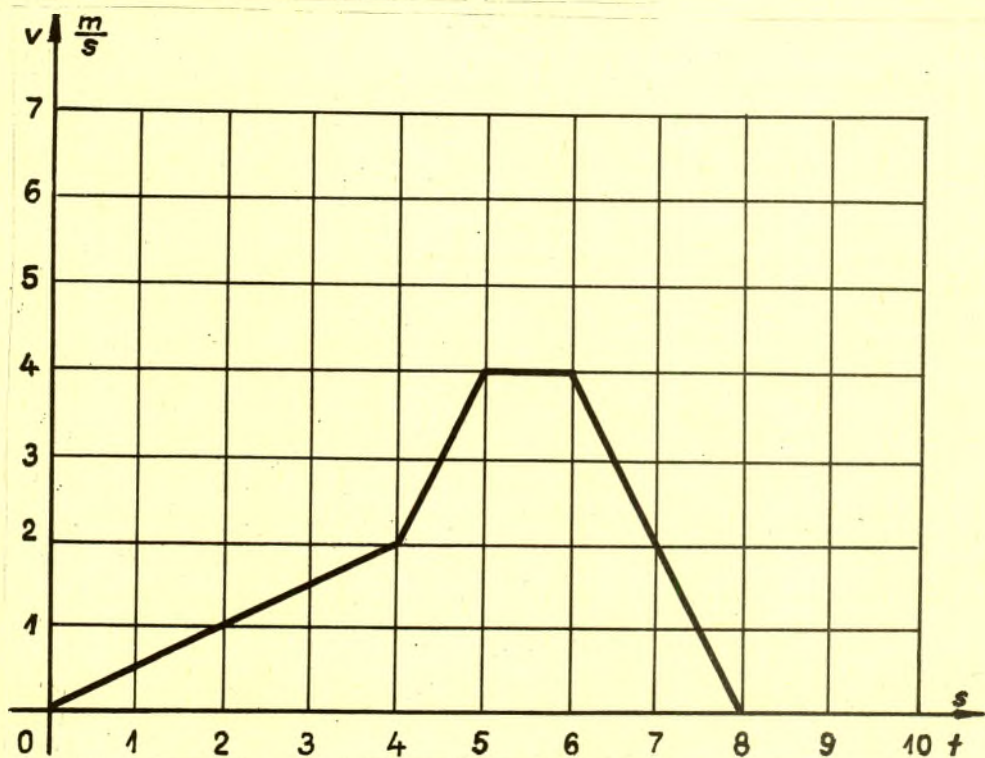
a) $A = Fs$; b) $F = ma$; c) $W = mgh$; d) $a = \frac{v_t - v_0}{t}$; e) $F = \gamma \frac{m_1 m_2}{r^2}$;
 f) $F = mg\mu$; k) N ; l) $\frac{m}{s}$; m) J ; n) m ; o) W ; p) $\frac{m}{s^2}$.

II. Näidake graafikud, mis vastaksid järgmistele tingimustele: 1) keha liigub ühtlaselt ja siis pidurdub, 2) keha liigub ühtlaselt kiirenevalt ($v_0 \neq 0$); 3) keha seisab.



III. Leidke, millised toodud kiiruste suurused vastavad kiirendusele 2 m/sek^2 .

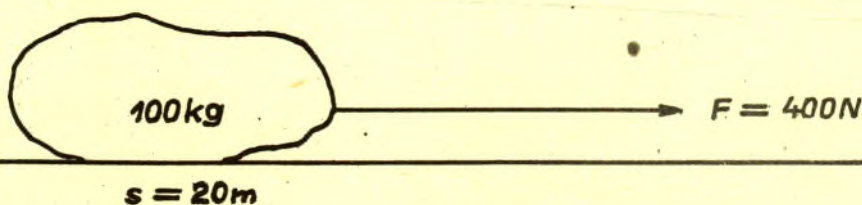
a) $1 \frac{m}{s}$; b) $6 \frac{m}{s}$; c) $2,5 \frac{m}{s}$; d) $3 \frac{m}{s}$; e) $0 \frac{m}{s}$.



IV. Avaldage a valemitest $v = at$, $s = v_0 t + \frac{at^2}{2}$.

V. Sõnastage Newtoni II seadus.

VI. Arvutage joonisel toodud andmete põhjal kiirendusjõud ja keha ümberpaigutamisel tehtud töö.



MATEMAATIKA KODU- ÜLESANNETE OSAKAAL

HELLE RANDARU

Suured muudatused, mis meie koolielus on viimasel ajal toimunud, on veel vähe puudutanud õpilaste kodust tööd. On väljendatud arvamus, et kodutööde maht on juba praegu väga suur, eriti matemaatikas.

Matemaatika programmis seatud eesmärkide saavutamiseks on vaja anda õpilastele koduseid töid. Tuleb ju tunnis läbi võetu kinnistada, lahti mõtestada ja ära õppida. Kuid see ei ole koduülesannete ainus eesmärk. Kodus peavad kujunema ka iseseisva töö harjumused, oskus oma tööd ratsionaalselt planeerida. Ainult põhjalikum süvenemine töösse võimaldab avastada probleeme ja neid lahendades tunda tööõhmu. Järelikult on koduülesannete andmise kasvatuslikud eesmärgid tööarmastuse, vastutus- ja kohusetunde, tahte- ja enesedistsipliini kasvatamine ning iseseisva töö ja enesekontrolli harjumuste kujundamine.

Et neid eesmärgi saavutada, tuleb kodutööd õigesti organiseerida. Tihti minnakse siin aga isevoolu teed: ülesanded antakse juhuslikult, kiirustades, kui kell on juba vahetundi helisenud. Pjatigorskis tehtud uuringute tulemustest selgus, et 50% antakse kodutöö tunni lõpul, sellest 33% kella heliseses või pärast seda. Sel juhul jääb täiesti ära õpilaste juhendamine, mis on aga vajalik tingimus töö edukaks sooritamiseks. Koduülesannete andmisest oleneb nende täitmine ja huvi lahenduste vastu.

Algklassides peavad kodutöös kaasa aitama ka lapsevanemad, sest õpetaja seletused ununevad kiiresti ning ainult tegelik töö kujundab harjumused ja vilumused. Sellepärast peavad vanemad jälgima päevarežiimi täitmist, õppimise va-

heldumist puhkusega, õiget ülesannete täitmise järjekorda.

Õpilane vajab rohkem kui keegi teine töö teadlikku organiseerimist, sest tal ei ole veel kogemusi. Neid ta peab omandama tunnis. Sellepärast on vaja tõsta iseseisva töö kaalu ja anda konkreetseid juhendeid õppimiseks, õpetada ratsionaalseid õppimisvõtteid.

Vahel arvatakse, et kui tunnis hästi õpetada, siis pole koduülesandeid vaja anda. Vaimne töö nõuab aga plaanipärast ja süstemaatilist treeningut ning tööst klassis üksi ei piisa.

1973. aastal alustas TRÜ pedagoogikakateeder õpilaste õppimishoiakute uurimist. Muu hulgas tutvuti õpilaste arvamustega kodutööde mahu kohta. Ilmnes, et enamik (71,8%) peab seda ülemäära suureks. Just tütarlapsed leiavad kodutööde mahu liiga suure olevat. Arvatakse, et tütarlapsed on hoolikamad ja püüavad kõik ära teha, sellepärast tundub tööd liiga palju olevat. Poisid aga selekteerivad ja jätavad osa lihtsalt tegemata. See viitab vajadusele koduülesandeid diferentseerida nii mahu kui ka sisu järgi. On otstarbekas, et õpetaja määrab kindlaks kodutöö variantide miinimumi ja maksimumi. Sama võtet kasutas ka V. Šatalov oma eksperimentis. Klassis arutati läbi hulk ülesandeid, mille lahendamine jäi koduseks tööks. Need olid kohustuslikud ülesanded. Peale nende võisid õpilased lahendada ükskõik kui palju ülesandeid vastavatest kogudest. Kõigi lahendatud ülesannete kohta peeti täpset arvestust. Seejuures oli huvitav, et õpilased lahendasid meelsasti ja hulgaliselt lisaülesandeid (sellest sõltus veerandihinne).

Siin on määrava tähtsusega ka psühholoogiline moment. Šatalov ise ütleb selle kohta: «Õpilastel on kadunud hirm «kahe» ees. On hakanud mõjuma see, mida nimetatakse psühholoogilise komfordi olukorraks. See kümnekordistab jõudu, arendab huvi, pakub raskustest jagusaamiseks intellektuaalset naudingut.» (2.)

Kodutööde maht peaks olema reglementeeritud õpilaste võimeid arvestades. Pjatigorski uurimuste andmeil ligi 67% õpetajaist ei normeeri ülesandeid, arvates, et normid on antud programmis ja õpikus. See põhjustab õpilaste kodutöödega ülekoormamise.

Kodutööde üks eesmärgi on tööarmastuse kasvatamine. Šabloonilised ülesanded äratavad aga töö suhtes pigem vastumeelsust. Õpetajal peab olema küllaldaselt leidlikkust anda koju huvitavaid ülesandeid, mis tekitavad probleeme ja annavad võimalusi loominguks tööks. Kerkib üles vajadus individualiseerida koduülesandeid vastavalt õpilaste võimetele, isearasustele ja huvidele. See omakorda

muudab õpetaja töö palju keerulisemaks ja raskemaks.

«Kodutööde andmisel on mõte siis, kui neid ka kontrollitakse ja hinnatakse. Kontrolli puudumine desorienteerib õpilasi, vähendab nende vastutustunnet.» (5.)

Kontroll on ebaregulaarne tavaliselt sellepärast, et see käib õpetajale üle jõu. Kui nooremates klassides veel on võimalik parandada kõigi õpilaste töid, siis vanemates klassides on need juba nii mahukad, et õpetaja seda enam ei suuda. Valikulist kontrolli kasutavad õpilased kohe ära. Lühikesed tunnikontrollid koduste ülesannete kohta aitavad olukorda parandada, kuid neidki pole võimalik teha igas tunnis. Mõnevõrra leevendab olukorda enesekontrolli harjumuste kasvatamine. Õpilasel on huvitav lahendada ülesannet, kui ta saab kontrollida lahenduse õigsust. Kui õpetatakse sobivate võtetega tegema kontrolli, äratav see ka vastutust oma töö suhtes ja õpetab nägema puudusi ning vigu.

Andmeid kodutööde sooritamiseks kulunud aja kohta koguti kolme nädala vältel 4. õppeveerandil.

Vaatlusi tehti 5. klassis (14 õpil.) ja 9. klassis (32 õpil.). Õpilastelt ei nõutud väga rangelt andmete esitamist, sest unustamise või vastumeelsuse korral tekib oht, et andmeid võltsitakse.

Õpilased märkisid iga päeva kohta koduste tööde tegemiseks kulunud aja vastavalt tunniplaanile. Selleks täideti tabel, kuhu märgiti aine ja aine õppimiseks (suuliselt/kirjalikult) kulunud aeg. Tabelis näidati ära ka õppimise järjekord.

Eelnevalt selgitati vaatluse eesmäärke, kusjuures toonitati, et andmed on vajalikud töökoormuse reguleerimiseks. Rõhutati vajadust õigete andmete saamiseks ja lubati, et nendest ei tehta halbu järeldusi. Ka paluti mitte arvestada seda aega, mis kulutati kodutööde tegemiseks koolis.

Saadud andmetest leiti, et 9. kl. õpilased õpivad kodus keskmiselt 1 t. 36 min. päevas. 69% õpilastest õpib 1,5 kuni 2,5 tundi. Järelikult kodutööde maht ei ole liiga suur.

Üks õpilane õpib keskmiselt 4 tundi päevas ja üks õpilane 14 min.

5. kl. õpilased õpivad keskmiselt 1 t. 38 min. päevas. 79% õpilastest õpib 40 min. kuni 2 t. 26 min. päevas. Jaotus on ühtlasem. Kõige vähem õpitakse 1 t., kõige rohkem 2 t. 33 min. Ka selles klassis ei näi kodutöid liiga palju olevat. Õigete üldistuste tegemiseks on aga vaatlusandmeid liiga vähe.

9. kl. tütarlapsed õpivad keskmiselt 2 tundi, poeglapsed 1 t. 13 min. päevas. See on kooskõlas seniste tähelepanekutega, et tütarlapsed on koolitöös hoolikamad.

9. kl. õpilased õpivad matemaatikat kodus keskmiselt 16 min. päevas, 24 min. ühe tunni kohta (4 tundi nädalas). Valdav enamik (76%) õpib 12–36 min. Kõige rohkem õpitakse 45 min. (1 õpil.), kõige vähem 4 min.

5. kl. õpitakse matemaatikat kodus keskmiselt 25 min. päevas, 64% õpilastest õpib 16–34 min. Kõige rohkem õpitakse 42 min., kõige vähem 10 min. päevas. On ebaloomulik, et 9. kl. õpilane õpib matemaatikat kodus niisama kaua kui 5. kl. õpilane.

9. kl. tütarlapsed õpivad ka matemaatikat kodus rohkem kui poisid.

Suulise koduse töö osakaal matemaatikas moodustas 9. kl. 36%, 5. kl. 19%. Seda on ilmselt vähe ja edasises töös tuleks sellele rohkem tähelepanu pöörata.

Leiti ka, et 9. kl. õpilased kulutavad matemaatika õppimiseks nädalas keskmiselt 18% kogu õppimisajast. Seda pole palju, kui arvestada aine spetsiifikat.

5. kl. õpilased kulutavad keskmiselt 23% ajast matemaatika õppimiseks. Ligi kaudu veerand õppimisajast matemaatika jaoks kulutada on küllalt palju.

Matemaatika on õppimiseks kulutatud aja järjestuses alles 3. või 4. kohal. Järelikult, kui üldse rääkida õpilaste ülekoormamisest kodutöödega, pole matemaatika õpetajad kõige suuremad süüdlased.

Vaatlusandmetest võib järeldada:

- 1) kodutööde tegemise aeg on nii 5. kui ka 9. klassis keskmiselt 1 t. 40 min., mida ei ole liiga palju;
- 2) matemaatika kodutööde tegemiseks kulutatakse vähem aega kui geograafias, keemias ja võõrkeeles (mullu kevadel oli 9. kl. geograafias eksam);
- 3) suulise kodutöö osa matemaatikas on liiga väike;
- 4) tütarlapsed kulutavad koduseks õpitööks rohkem aega kui poeglapsed.

Kirjandus

1. Elango, A. Õpilaste teadmiste kontrollimise metoodika küsimusi. Tallinn, 1967.
2. Jermolajeva, N. Õpetaja Šatalov ja tema eksperiment. — «Nõukogude Õpetaja», 1975, 22. märts.
3. Kala, U., Liimets, H. Meie õpilaste õppimishoiakutest. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 11, lk. 895.
4. Virkus, R. Puudusi õpilaste teadmiste kontrollimisel, arvestamisel ja hindamisel. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 3, lk. 173.
5. Крупская Н. К. Методика задания уроков на дом. — «Народное образование», 1978, № 2, с. 46.
6. Мотыка И. Подготовка домашних заданий. — «Народное образование», 1977, № 3, с. 87.

11. KLASSI MATEMAATIKA- KURSUS ÕPETAJATE HINNANGUS

PEEP PAJUS

Õpetajate arvamuste väljaselgitamiseks praegu käibel oleva 11. klassi matemaatikaõpiku ja õpetatava kursuse kohta korraldati neile 1977/78. õppeaastal ankeetküsitlus, mille tulemusi alljärgnevas analüüsitakse.

Meie vabariigi kõikidesse keskkoolidesse saadetud küsitluslehtedest tagastati vaid 50, s. o. ligikaudu üks kolmandik. Suuri pretensioone on Tallinna koolide matemaatikaõpetajatele, sest vastused saabusid vaid 4., 22., 32. ja 44. keskkoolist.

Esmalt oli õpetajatel vaja anda lühike iseloomustus klassile, kus nad õpetasid. Kuuekümmne ühest klassist, kus õppis ligemale 1600 õpilast, loeti oma üldistelt võimelt tugevaks 3, keskmiseks 43 ja nõrgaks 15 klassi, matemaatikas vastavalt 2, 44 ja 15 klassi. 11. klassi matemaatikakursust ei omandanud hästi ükski klass, keskmiselt omandasid selle 52 ja nõrgalt 9 klassi. Seega said kursuse keskmisel tasemel selgeks ka need 6 klassi, keda üldiselt peeti matemaatikas nõrkadeks. Kolmkümmend üheksa pedagoogi viiekümnest õpetas samas klassis ka kahel eelneval õppeaastal.

Ankeet koosnes kaheksast küsimusest.

Kokkuvõttes on leitud keskmised hinnangud iga teema ja kogu õpiku kohta nii aine kui ka käsitluse järgi. Keskmiseks hinnanguks 11. klassi matemaatika ainele anti 3,0, ühe õpetaja poolt kõige madalam hinnang oli 2,7, kõige kõrgem 3,6. Üksikute teemade keskmised muutused vahemikus 2,3—3,8. Hinnang «1» esines kokku 38 korda, s. o. 2% võimalikust. Madalama keskmise hinnangu kui 3,0 sai 19 teemat 41-st. Kõige raskemateks teemadeks peeti korrutamise- ja liitmisprintsipi, määratud integraali piirväärtusena, hulknurga ristprojektsiooni, ruumi aksiomaatilist definitsiooni, nurka ja selle mõõtu ning keha ja selle ruumala. Et kaks viimati nimetatud teemat abiturientidele aine poolest jõukohased pole, ei tahaks küll uskuda. Hinnangut «4» ei saanud ühelgi korral korrutamise- ja liitmisprintsipi, kõige roh-

kem said aga järgmised teemad: sündmus (38), prisma (29), silinder (28) ja püramiid (27). Arvatavasti võib viimastes sisalduvat materjali pidada igale õpilasele jõukohaseks. Kõige arusaadavamaks tevikuna loeti VI peatükki («Lihtsamad kehad»), kõige raskemaks V peatükki («Pindala ja integraal»).

Ka käsitlusele anti õpetajate poolt keskmiseks hinnanguks 3,0, madalaimaks ühe õpetaja poolt 2,2, kõrgeimaks 3,9. Üksikuteemade korral muutus keskmine vahemikus 2,4—3,8. Hinnang «1» esines 32 korda, s. o. 1,6% vastustest. Vähem kui 3,0 hinnati 17 üksikteema käsitlust, sealhulgas kõige madalamalt nurka ja selle mõõtu, korrutamise- ja liitmisprintsipi, keha ja selle ruumala ning hulknurga ristprojektsiooni. Nagu eespool näha, arvati samad teemad ka aine poolest töökalde keskpärasele õpilasele raskete hulka. Vaid ühel korral sai korrutamise- ja liitmisprintsipi hinnangu «4». Kõige rohkem hinnanguid «4» said samade teemade käsitlused, mille ainetki peeti valdavalt igale õpilasele jõukohaseks. Käsitluselt kõige õnnestunumaks loeti jällegi peatükki «Lihtsamad kehad», kõige raskepärasemaks «Pindala ja integraali».

Ülevaate õpetajate arvamustest matemaatikakursuse ajalise jaotuse kohta õppeaasta ulatuses annab tabel 1.

Nagu selgub nimetatud tabelist ja ka õpetajate vastustest, jäi 1977/78. õppeaastal igas lõppklassis ära keskmiselt 8 matemaatikatundi, neist õpetajast olenevalt 2. Ent isegi siis, kui antaks kõik õppeplaanis ettenähtud 157 tundi, jääks õpetajate arvates ikkagi 13 tundi vajaka. Ilmselt viitab see 11. klassi matemaatikaprogrammi ülekoormatusele. Eriti suur puudus on kordamiseks ettenähtud tundidest nii õppeaasta algul kui ka lõpul.

Ajapuudusest ülesaamiseks kasutati valdavalt paragrahvide lühendamist, harvem nende vahelejätmist. Teema, millele puhul kõige sagedamini tuli selliselt toimida, olid määratud integraal piirväärtusena (lühendas 12 õpetajat, vahele jättis 7), hulknurga ristprojektsioon (vastavad arvud 10 ja 8), paralleelprojekteerimine (15 ja 4), korrutamise- ja liitmisprintsipi (13 ja 3), ruumi lihtsamad teisendused (14 ja 1), keha ja selle ruumala (12 ja 0), pinnatüki pindala (10 ja 1) ning tasandi piirkond ja selle pindala (11 ja 0). Teemades, mille käsitlemisel ei piisanud harjutusmaterjali, märgiti korduvalt trigonomeetrilisi võrrandeid.

Meeldivana märgiti kehade pindalade ja ruumalade käsitlust, samuti kordamise ülesannete õnnestunud valikut. Väga vajalikuks hinnati valemite esitust õpiku lõpus. Valitsevaks võib siiski pidada seisukohta, et materjal ei ole terves ulatuses

Peatükk	Käsitluseks kulus (tundi)			Oleks vaja (tundi)		
	Keskm.	Minim.	Maksim.	Keskm.	Minim.	Maksim.
I	5	1	10	7	2	15
II	18	11	22	20	11	30
III	15	10	22	17	14	25
IV	26	20	33	28	18	35
V	22	18	27	24	20	30
VI	43	28	51	47	35	60
VII	20	7	35	27	15	40
Kokku	149			170		

jõukohane ka töökale keskpärasele õpilasele, nõrgematest rääkimata, praegune programm suretab õpilastes huvi matemaatika vastu. Põhjuseks arvati, et 1) teooriat on liiga palju; 2) materjal on mõistetega üle kuhjatud (nurk ja selle mõõt, tasandi piirkond ja selle pindala, keha ja selle ruumala); 3) osa teoreeme on liiga rasked (teoreem muutuva kõvertrapetsi pindalast, teoreemid tasandilise piirkonna pindalast ja keha ruumalast, teoreemid kolmetahulise nurga tasanurgast ja mitmetahulise nurga tasanurkade summast); 4) teoreemide tõestamine aksiomaatika abil on sageli kunstlik ja formalistlik, sest tõestamisel ei saa tugineda joonisele, õpilastel on aga visuaalne mälu paremini arenenud kui loogiline mõtlemine; 5) puudub võimalus õpilaste iseseisvaks tööks õpikuga; 6) liialt vähe aega on teadmiste rakendamiseks, kinnistamiseks ja kordamiseks, sealhulgas ka üldiseks kordamiseks õppeaasta algul ja lõpul.

Olukorra parandamiseks peeti vajalikuks järgmist:

- jätta välja paragrahve (paralleelprojekteerimine, määratud integraal piirväärtusena, hulknurga ristprojektsioon) ning tervikuna teine peatükk või võtta viimasest vaid üleliiduliselt kohustuslik;
- vähendada teoreemide arvu või muuta nendest osa tõestamine mittekohustuslikuks;

- kärpida materjali paragrahvides nurk ja selle mõõt, tasandi piirkond ja selle pindala, keha ja selle ruumala;

- teoreemide tõestamisel eraldada eeldus ja väide;

- esitada paragrahvide lõpus rohkem mitmekesisid näiteülesandeid;

- varustada õpik suurema arvu skeemide ja joonistega;

- tähistada raskemad ülesanded tärnidega;

- koos õpikuga anda välja metoodiline juhend, kontrolltööde kogumik, töövihik ja matemaatika ülesannete kogu (koos vastustega); õpikus anda rohkem materjali teadlaste kohta ja matemaatika ajaloo.

49-st enda kohta andmed esitanud pedagoogist oli naisi 35, mehi 14. Kõigil vastanutel oli kõrgem haridus, sealhulgas

matemaatikaalane neljakümne kuuel ja mittematemaatikaalane ühel, kaks õpetajat jäid sellele küsimusele vastuse võlgu.

Õpetajate staaži iseloomustab tabel 2.

Tabel 2

Staaž aastates	Õpetajate arv
1—5	5
6—10	3
11—15	8
16—20	8
21—25	14
rohkem kui 25	11

Ankeedile vastanud matemaatikaõpetajate keskmiseks staažiks annab see 19 aastat. 1977. a. kursustest oli võtnud osa 43 õpetajat. 11. klassis on matemaatikat õpetanud ühel aastal 8, kahel aastal 3, kolmel aastal 6 ja rohkem kui kolmel aastal 32 pedagoogi, vastanud 49 õpetajast eelistab keskkooli vanemates klassides õpetada 31.

Märkimisväärset erinevust mees- ja naisõpetajate antud hinnangutes ei esinenud. Hüpoteesi tasemel võiks avaldada seisukoha, et suurema staažiga, samuti meessoost pedagoogidel on suhteliselt rohkem pretensioone käsitluse kohta, väiksema staažiga (1—15 a.), aga ka naissoost õpetajatel aine kohta.

Kokkuvõtteks. Ehkki 11. klassi matemaatikakursuse ainele ja käsitlusele anti keskmiseks hinnanguks 3,0, käivad ligemale pooled paragrahvid ka töökale keskpärasele õpilasele suuremal või vähemal määral üle jõu. Käsitlust peetakse õpetajate poolt keskpäraseks, 17 paragrahvi 41-st vajavad täpsemat lahtimõtestamist.

Uhelt poolt viitavad õpetajate ankeedivastused programmi ülekoormatusele ning vajadusele lihtsustada aine käsitlust, teiselt poolt tuleb aga arvestada seda, et kui vörd praegune matemaatikaõpik oli 1977/78. õppeaastal käibel esimest korda, peaksid mitmed probleemid lahenuma seoses õpetamiskogemuste kasvuga.

Arvatavasti aitas mõningaid kitsaskohti likvideerida ka Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodiline juhend «Muudatus-test eesti õppekeele üldhariduskoolide 1978/79. õppeaasta õppeprogrammides» 12. juunist 1978 (vt. Käskkirjad ja Juhendid. Koolidele 4. (59), 1978).

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДИА- ЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ*

ПИЛЛЕ ЭСЛОН

Обучение порождению диалогических
ПР организовалось нами поэтапно:

I этап: обучающе-речевой

1. Определение сферы и ситуации обще-
ния, а также адресата.
Результат: устное или письменное
монологическое высказывание.

что?	{	в полной мере	}	отразилось	}	в чем?
		в достаточной мере				
		целиком				на чем-либо
		в целом				
		полностью	{	хорошо	}	
		достаточно				

2. Разграничение темы и проблемы об-
щения.

Результат: устная или письменная
фиксация темы и проблемы будущего
диалогического ПР.

3. Постановка КЗ к самому себе и адре-
сату.

Результат: оформленные устно или
письменно КЗ.

4. Создание смысловой структуры диа-
логического ПР.

Результат: смысловая структура диа-
логического ПР. Например:

А: смысл—утверждение

Б: смысл—согласие

или

смысл—несогласие

возражение

А: смысл—утверждение

обоснование утверждения

или

смысл—возражение

обоснование возражения

Б: смысл—обоснование согласия

несогласия

возражения

или

смысл—утверждение

А: смысл—утверждение

или

смысл—синтез согласия—несогласия

5. Подбор структурно-языковых моделей
отдельных смыслов диалогического ПР.

Результат: список предполагаемых
структурно-языковых моделей порож-
даемого диалогического ПР, которые
актуализируются через определенную
последовательность подготовительных
(доречевых) упражнений, задаваемых
преподавателем. Например:

а) смысл—утверждение

(мне)кажется, что... говорит нам о чем?
свидетельствует о чем?

указывает на что? на кого?

утверждает что? о ком? о чем?

отвечает }
соответствует } чему?

отражается что? в чем?

б) смысл—согласие

что? находит отражение в чем?

кто? следит за чем?

кто? убедил кого? в чем?

в) смысл—несогласие

1) отрицательная частица не+имею- щиеся конструкции смысла—согласия

2) лексически:

кто? ошибается в чем?

кто? против чего?

нарушается что? в чем? и т. д.

6. Порождение диалогического ПР

Результат: письменная запись диалогического ПР; устное монологическое произнесение ПР.

7. Анализ структурно-языковых особенностей диалогического ПР, сопровождаемый анализом интонационных конструкций русского языка.

Результат: список структурно-языковых особенностей диалогического ПР с приведением дополнительных примеров в случае ошибочных вариантов. Например, студент указывает на эллиптизм, лексический и синтаксический повтор, на своеобразии употребления частиц, вводных слов, фразеологизмов, на неполноту синтаксических структур, на наличие избыточности реплик и т. д., а также рассматривает их функционирование в речи, направленной разными адресатам в различных жизненных сферах и ситуациях общения. Конечный результат: диалогические единства, произнесенные монологически*.

II этап: речевой

1. Определение сферы и ситуации общения.

2. Разграничение темы и проблемы общения.

3. Постановка КЗ к самому себе и адресату.

4. Порождение живого диалога между участниками коммуникации.

Именно в такой последовательности смысловых операций студенты порождали диалогические ПР на экзамене. Их выступления показали, что работа по приведенной схеме явилась эффективной.

Однако, несмотря на это, одна проблема осталась все же вне поля нашего зрения.

Дело в том, что в практических целях преподавания, как справедливо отмечает Л. Рейманкова, важно, помимо всего названного, «выяснить, какие тенденции и языковые явления в области диалогической речи можно считать (...) общими» для контактирующих в процессе обучения языков, «а какие особенности свой-

* Данная форма работы в школе не требуется, поскольку цели обучения на это не указывают. Для филолога-русиста, будущего учителя, умение анализа необходимо.

ственны только изучаемому языку в отличие (...) от родного языка» обучаемых (5, с. 74).

Если универсальные явления, как уже указывалось нами выше, определяются в корне своем типологией экстралингвистических факторов общения, то особенности «выявляются в процессе типологического изучения неродственных языков» (подч. нами — П. Э.) (5, с. 74.) Нам кажется, что ценный материал при этом могут дать структурно-типологические исследования неродственных языков. Полученные данные должны быть в дальнейшем рассмотрены в плане функциональной типологии. Отметим, что эта область изучения (диалогической) речи в настоящее время тоже не разработана. Нет также построенной на строгих современных научных принципах сопоставительной грамматики русского и эстонского языков, не говоря уже о сопоставительной типологии русского и финно-угорских языков и т. д.

В заключение хотелось бы еще раз обратить внимание читателя на то, что ввиду недостаточной разработанности методического аспекта обучения диалогической речи, а также из-за неимения компактных системных исследований в области изучения диалогической речи, большую роль в дальнейшем развитии теоретической мысли может играть обобщение результатов опытного преподавания, организованного на основе учета экстралингвистической сущности речевой деятельности человека и ее понимания в диалектическом единстве формы и содержания при системно-структурном функциональном подходе к изучению живой речи.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Некоторые типы диалогических реакций и «почему» — реплики в русском языке. — «Филологические науки», 1970, № 3.
2. Балаян А. Р. К проблеме функционально-лингвистического изучения диалога. — «Известия АН СССР. Серия литературы и языка», 1971, вып. 4, т. 30.
3. Косериу Е. Современное положение в лингвистике. — «Известия АН СССР. Серия литературы и языка», 1977, вып. 6, т. 36.
4. Поройкова Н. И. О различении понятий «устная», «разговорная» и «диалогическая» речь в аспекте изучения и обучения. — Русский язык для студентов-иностранцев. Сб. метод. статей. Вып. 17. М., 1977.
5. Рейманкова Л. Исследование диалога и обучение русской диалогической речи. — «Русский язык за рубежом», 1978, № 2.



KOOLIEELNE KASVATUS

ÜHISKONDLIKU ELU NÄHTUSTE KAJASTAMINE LASTE VALIKTEGEVUSES

MAIA VIRES

EPT Tartu rajoonikoondise lastepäevakodu on kolmerühmaline: üks söime- ja kaks aiarühma. Mina olen vanemas aiarühmas 5–6-aastaste laste kasvataja, seega on mul segarühm. Tihti tuleb lastega teha individuaalset ja grupiviisilist tööd, sest eri vanuse ning arengutase-mega laste õppe- ja kasvatustöö programmi täitmine nõuab seda. Minu kogemused näitavad, et kõige paremad võimalused laste tegevusse rakendamiseks avanevad valiktegevuses. Tähendab, tuleb luua head tingimused vabaks mänguks ja iseseisvaks tööks. (Lapsed arenevad ainult siis, kui nende elu on täidetud huvitava tegevusega.)

Eelkõige olen püüdnud anda lastele teadmisi ümbritsevast elust ning laiendada nende silmaringi. Ühiskondliku elu nähtuste, inimeste töö ning selle tähtsuse rõhutamise kaudu saab kasvatada lastes materialistliku maailmavaate algeid, armastust ja austust kõikide tööalade töötajate vastu. Loodus ja selle tutvustamine lastele on andnud ideaalseid võimalusi

armastuse kasvatamiseks nii oma kodu kui ka Nõukogudemaa vastu.

Teades, et kasvataja isik avaldab lastele väga suurt mõju, olen püüdnud olla emotsionaalne, taktitundeline, õppinud tundma oma lapsi, nende huvisid, kalduvusi, arengutaset, võimeid ning oskusi.

Meie lastepäevakodus on mitmesuguseid vahendeid, mida olen edukalt kasutanud valiktegevustes. Nii on meil arsti-, kodu-, kaupluse- ja juuksurimäng. On palju käpiknukke, lauateatri vahendeid, pilte ja pildiraamatuid.

Rühmatoas nukunurgas on mitmesuguste elukutsete esindajad — nukud ning nende vajalikud töövahendid ja majapidamistarbed, alustades taignarullist ja lõpetades samovariga.

Meil on olemas kõikide liiduvabariikide rahvariities nukud, mis tuuakse aeg-ajalt rühma, et aidata kasvatajal tutvustada vennasrahvaid, nende kombeid, rahvakunsti, kirjandust, töid ning tegevusi. Nukud inspireerivad lapsi oma teadmisi mängudes realiseerima. Nii mängitakse koos nukkudega, esinetakse oma teadmis- tega eri liiduvabariikide kohta jne. Siin läheb vaja kostüüme, rahvarõivaste peakatteid ja jalatseid. Ka need on meie lasteaias olemas.

Toon ühe näite selle kohta, milliseid mängisid lapsed meeeldi siis, kui tutvustasime Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäeva eel vennasvabariike. Äsja valminud peakatted kutsusid esile uue mängu. Toolidest ehitati suur «buss» ja «sõideti» Moldaaviasse. Lapsed hakkasid sõidul üksteisele rääkima, mida nad teavad sellest maast: «Mina näen suuri viljapuuauedu.» — «Oi, seal on õuna- ja pirnipuud!» — «Vaata, vaata, seal on suur virsiku- ja aprikoosiaed!» — «Vaata siia, kui suured ploomi-, kirsi- ja murelipuud!» — «Oi nuusuta, missugne lillelõhn!» — «Siin lõhnavad iirised, reseedad, roosid.» — «Aga mis suur põld seal on?» — «See on viinamarjaväli!» — «Oi, toonekured! Vaata, kui palju neid on!»

Ja siis «buss» peatus. Mindi vaatama toonekurgi. Lapsed matkisid toonekurgede liikumist ja teadsid jutustada, et valged toonekured on Moldaavias lemmiklinnud. Seejärel laste mäng vaibus, sest nad ei leidnud enam tegevust. Suunasin nüüd ise lapsed mängima moldaavia laste lõbusat toonekuremängu. Eelnevalt olime seda lastega mänginud, nii et kõik oli tuttav.

Lapsed said sellest omaalgatuslikust mängust toreda elamuse, mida meenutati järgmistelgi päevadel. See esimene Moldaavia-sõit inspireeris lapsi mängima reise ka teistesse liiduvabariikidesse: Gruusiasse, Usbekimaale jm., samuti Moskvasse, meie kodumaa pealinna. Igaks mänguks mõtlesid lapsed välja erineva liiklus-

vahendi (rong, lennuk, laev, rakett), mille ehtasid suurtest ehitusklotsidest ja toolidest. Neid mängu hakati nimetama toreda pealkirjaga «Teekond õnnelikule maale».

Lastepäevakodul on rikkalik jääkmaterjalide kogu, millest lapsed ise saavad valmistada mitmesuguseid mänguvahendeid. On küllaldaselt suuri ja väikesi riide- ning karusnahatükke, naharibasid, nõõpe, lõnga, mitmesuguseid paelu jm. Emad-isad on abistanud meid loodusliku materjali kogumisel. Oma asutuse töökojast saame poistele tööks vajalikke puust klotse, lauajuppe, liiste, kettaid jm.

Ühiskondliku aktiivsuse kujundamine lastes toimub nende jõukohase ja meelepärase tegevuse kaudu. Valiktegevuses on selleks suurepärased võimalused. Gruppidena koos tegutsedes arenevad lastes kollektiivsustunne, kõlbelised tõekspidamised jm. Seda kinnitavad ka minu kogemused.

Jääkmaterjalide olemasolu on viinud lapsi mõttele valmistada mitmesuguseid esemeid kinkimiseks ja enda tarbeks. Meie lasteaeda olid tulemas külalised, koolieelsete lasteasutuste seminarist osavõtjad. Rääkisin sellest lastele ja avaldasin arvamust, et külalistele oleks ilus kingitusi anda. Pärast pikki ja põhjalikke mõttevahetusi otsustasime valmistada kanvaariidele tikitud eesti rahvapärase mustri järjehoidjad, sest külalisi oli ka teisest liiduvabariikidest. Rääkisin lastele, et meie kingitused jäävad külalistele mälestuseks Eestimaast.

Alustasime pistete õppimisega. See nõudis suurt tähelepanu. Tööd tehes loeti kuuldavalt: 2 niiti nõela alla, 2 niiti nõela peale, 2 alla, 2 peale jne. Nii valmis lihtsam muster. Kui see oli selgeks õpitud, alustasid lapsed keerulisemate vöökirjade koostamist. Et lapsel oleks kergem, õpetasin neid alustama tööd keskkohast. Eelnevalt vaatasin lapsega koos lõngu, pidasime nõu, millised värvid omavahel hästi sobivad ja mitut värvi lõnga üheks mustriks valida, et järjehoidja tuleks kaunis ja valmistaks rõõmu selle saajale. Nii poisid kui ka tüdrukud olid hoolega ametis, sest nad mõistsid oma suurt vastutust.

See päev, kui tulid külalised, oli lastele tõeline pidupäev. Rõõm tehtud tööst, kinkimisest ja sellest, et kingitused külalistele meeldisid, jäi lastele kauaks meelde.

Enne naistepäeva olid lapsed mures, kuidas emale sellel tähtpäeval üllatust valmistada. Järsku teatas Mait, et tema emal pole nõelapatja ja alati on kodus nõelad laiali. Siit kasvas ühine otsus õmmelda emadele ristpistes nõelapadjad. Suure vaimustusega tikkisid nõelapatju kõik rühma lapsed, suured ja väikesed.

Vahetult enne naistepäeva saadeti lasteaiast pensionile majandustädi. Et kinki-

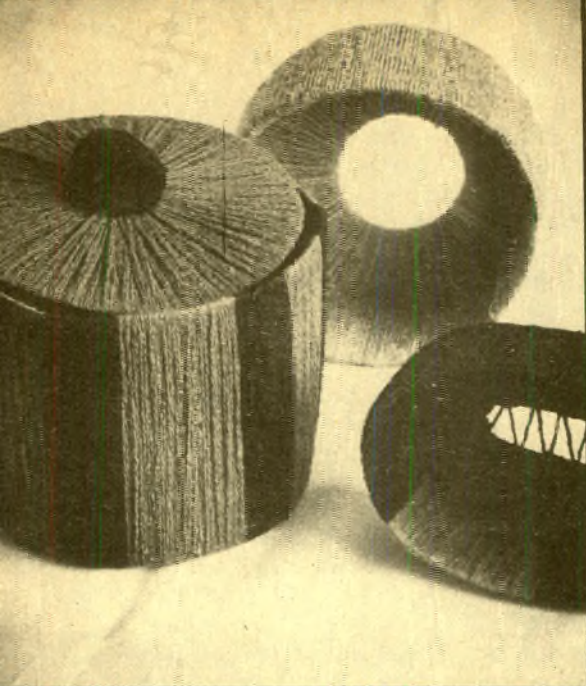
misprobleem oli rühmas päevakorral, tahtsid lapsed majandustädile oma töödest midagi mälestuseks anda. Emade nõelapadjad olid valmis. Lapsed arvasid, et emadele jõuavad nad uued teha ning tahtsid igaüks oma padja anda. Jõuti otsusele, et nii paljude nõelapatjadega pole tädil küll midagi peale hakata. Tikitud lappe kõrvuti seades ja nende ilu imetledes tulid lapsed toredale mõttele õmmelda kõik lapid kokku üheks suureks padjaks. Väikeste lappide kokkuõmmblemisega ei tulnud lapsed toime, see töö usaldati mulle. (Paluti mul olla hästi korralik ja täpne.) Nii valmis kaunis diivanipadi meie kõikide ühise kätetööna ning koos tuletasime meelde vanasõna: kollektiivis peitub jõud. Ka emadele määratud nõelapadjad jõuti õigeaks ajaks valmis, sest kiiremad aitasid aeglasemaid, vanemad läksid appi noorematele: aidati lõnga valida, lõnga nõela taha panna, mustrit koostada, valesti läinud pisteid üles harutada. Minu meelest on hinnatav just see, et lapsed ise, päris ise tahtsid halvasti väljatulnud või valesti õmmeldud piste üles harutada. Ei kardetud vaeva ega töömahu suurenemist. Sellest tööst kasvas välja põhimõte: kui midagi teed, tee hästi. Lastes arenes austus töö ja töötegi vastu, kasvas usk endasse ja oma võimetesse.

Iga kingituse juurde kuulub meil kaart. Olen neid tihtilugu valmistanud rühmas laste juuresolekul. Kaardi kaunistamiseks olen kasutanud looduslikku materjali, värvilisi pabereid, marmelaadituube, sulgi, lõnga. Suunasin ka lapsi kaarte valmistama.

Kuivatatud põllulillede kleepimine on täpne ja osav toiming. Kõik ei tulegi sellega iseseisvalt toime: lill puruneb või liimi saab palju. Kuid just sellise täpse ja korrekse toimingu jälgimine, töörõõmust osasaamine ja kauni kaardi valmimine viis lapsi nende valmistamise juurde. Nii jälgis Anu juba mitu päeva teiste toiminguid. Ise aga tegema ei hakanud. «Ma ei oska nii ilusasti,» väitis ta. Püüdsin last julgustada ja tööle suunata, kuid ta jäi endale kindlaks, ikka vaatas kõrvalt. Ühel õhtul sosistas Anu mulle vaikselt kõrva: «Proovime nüüd. Nüüd keegi mind ei sega.» Alustasime. Anu oskas valida vajalikud töövahendid. Ta oli suurest püüdlikkusest lausa krampis. Kui tema töö näitusel teiste laste tööde kõrvale seadsime, oli rühmakaaslaste vaimustus Anu töö üle nii suur, et koguni plaksutati. Anu aga säras.

Meie lapsed on kingitusi valmistanud vanematele, noorematele rühmadele, laste-
aia töötajatele, külalistele, 1. kl. õpilastele ja õpetajatele.

Igapäevases elus tekkis vajadus valmistada esemeid enese tarbeks — vahendite



paigutamiseks ja mänguks. Eelkõige oli vaja karpe niitude, nõopide, lõngade, riideribade jm. jaoks, et neid oleks käepärane kasutada. Valmistasin näidiseks ühe papist, lõngaga ülepõimitud karbi. «Just selliseid ongi meile vaja,» hõiskasid lapsed, kui karpi näitasin. Rääkisin, kuidas mina seda karpi tegin: hoolega tuleb jälgida, et lõng põimimisel oleks pingutatud, muidu jääb tööle lohakas väljanägemine. Lapsed oskasid otsida vajalikke papiribasid ja alustasid põimimist. Tööga tuldi hästi toime. Karbi põhja ja serva õmblesin kokku ise. See oli lastele raske. Põimimine huvitas ka poisse ja nii valmis mitu suurt karpi mitme lapse ühise tööna. Praegu hoiavad lapsed karpides oma töövahendeid. Omavalmistatud karbid aitavad lastes süvendada korraharjumusi.

Valiktegevuses on köitvad lastemängud. Lapsed realiseerivad tundides, samuti vabal ajal saadud teadmisi. Mida enam on lapsel teadmisi, seda sisukamaks ja isikupärasemaks kujuneb mäng.

Lõbusate värviliste riidejätmetega suur plastikaatkott kutsus lastes esile mõtte mängida näärimängu. Aire võttis koti enda valdusse ja teatas, et tema on näärivana. Teised lapsed löid mängus silmapilkselt kaasa ning alustasid omaloominguliste salvide ülesütlemist Airest näärivanale. See oli tõeline lastelooming, osa lapsi isegi laulis teksti, kujunes omaalgatuslik lõbus lasteoooper. Ilmselt andis mõtet laululoominguks eelmisel päeval teatris nähtud Benjamin Britteni lasteoooper «Väike korstnapühkija». Meie lasteaias lapsed on väga palju koos teatris käinud ja see avaldub ka laste mängudes.

Ühiskondliku elu nähtuste kajastamine, kirjanduspalade lavastamine — kõik see pakub lastele huvitavat tegevust. Olen rääkinud ühiskondliku töö vajadusest ning selle töö tähtsusest. Et lapsed seda mõistnud on, võib järeldada nende mängudest.

Marguse ema läks kolhoosi kartuleid võtma. Margus rääkis sellest rühmas ja oli uhke, et tema ema abi vajati nii tähtsal tööl. Selgitasin omapoolselt sügisese vihmast tingitud olukorda põllusaakide koristamisel. Koos Margusega mindi appi mängupõllule kartuleid võtma. Varem valmistatud lilleseemnete kogumise kotid läksid kohe käiku kartulikottidena.

Mängudes on igal lapsel kollektiivis võimalik saada temale sobiv roll ja seda vastavalt oma tahtmisele ning fantaasiale elustada.

Lavastusmängudes on asendamatud omavalmistatud vahendid, mille hulka kuuluvad ka mitmesugused nukud. Lauateatri nukkude valmistamiseks saime puunukkude praakdetalle. Lastel oli huvitav neid kokku seada ja hiljem elustada põleta-

mise teel (silmad, juuksed, nõõbid jne.). See oli meelepärane tegevus poistele ja nad tulid sellega edukalt toime. Tüdrukud aga valmistasid hulgaliselt paberist nukke. Toredad olid koonusekujulised nukud, kus lapsed kasutasid oskuslikult kääre. Tuli lõigata kaari, ringe, ruute, kolmnurki ja huvitavaid mustreid paberpitsidele.

Enamik nukke olid tasapinnalised. Pii-sas mõnest minupoolsest juhendavast ettepanekust ning lapsed hakkasid valmistama mitmesuguste elukutsete esindajaid, samuti kirjanduspalade, muinasjuttude tegelasi. Viimaseid püüti teha suurte juuste ja kohevate sitsi-satsiliste seelikutega. Õpetasin lapsi valmistama nukule kätte töövahendeid. Vastavalt oma fantaasiale tegid lapsed labidaid, rehasid, ämbreid, korve jm. See töö valmistas lastele suurt rõõmu, nad elasid juba tegelaste valmistamise ajal oma rollidesse nii sisse, et pärast nukkude valmimist algas kohe mäng.

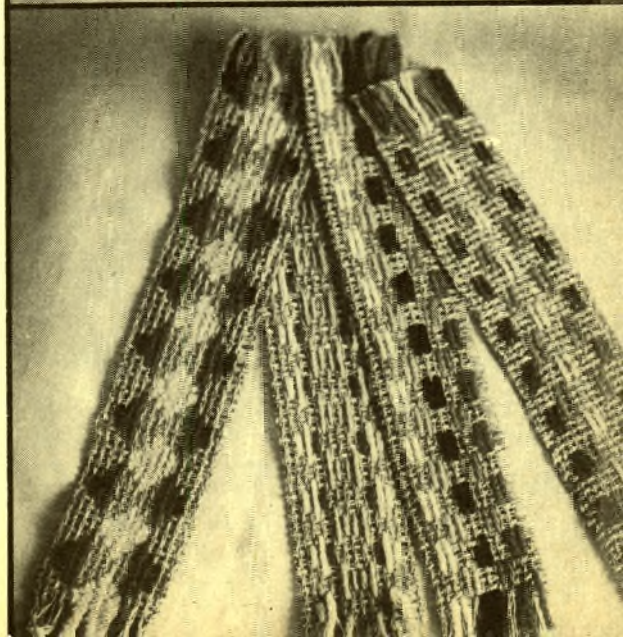
Mitmesugused laste abiga valmistatud peakatted, nagu lilled, linnud, seened, lumehelbed, külmapoosid jne., meeldivad eriti tüdrukutele. Peakatted peas, mõtlevad lapsed plaadimuusika saatel välja mitmesuguseid omaloomingulisi tantsu- ja rütmilisi liikumisi. Näiteks «Punamütsikese» lavastuses oli tants, mille tüdrukud ise välja mõtlesid. Selles tantsus nad korjasid mängult lilli, imetlesid neid üksi ja mitmekesi, tantsiti lillekorviga.

Liiklusmängu mängimiseks liiklusalual valmistasid poisid tikutoosidest ja puuklotsidest autosid ning papist liiklusmärke. Nii õppisid lapsed mängides lahendama keerulisi liiklusolukordi.

Agaralt valmistasid lapsed medaleid liikumismängude, võistlusmängude auhindadeks nii endale kui ka nooremale rühmale.

Poisid tegid avastuse lillekorvide valmistamiseks. Jaanuse ema on kaupluses müüja. Tema tõi meile lasteaeda mängimiseks jäätisepulki. Alguses lapsed ehitasid nendest maju, aedu, puid, kasutasid arsti-, poe- ja kodumängudes. Kuid siis leidsid poisid, et pulgad sobivad suurepäraselt nende pooleliolevate lillekorvide valmistamiseks. Ja töö läks kohe lahti. Naelaga löödi jäätisepulk väikeste vahedega põhjalaua külge. Nael tuli täpselt asetada vajalikule kohale, siis lüüa haamriga otse naelapea pihta, et nael kõveraks ei läheks. Punumiseks kasutasime peenikesi laaste. Nii valmisid kaunid laastukorvid. Osa korve valmistasime põimimata. Pooleklõigatud jäätisepulgad aetasime ilma vahedeta tihedalt üksteise kõrvale ning nii said valmis teistmoodi lillekorvid. Jalutuskäigul korjasime ühiselt lilli ja koostasime lillekompositsioone meie tublide poiste valmistatud korvidesse.

Jalutuskäikudel toome alati midagi



kaasa põhimõttel — sellest saab kindlasti midagi meisterdada. Kui laps midagi maast üles võtab, on tavaline küsimus: «Mida sellest teha saab?» Koos vaatame ja arutame. Vahel jääb leid lasteaeda seisma pikemaks ajaks, enne kui ta millekski sobib.

Jalutuskäikudelt oleme kaasa toonud ka suuremaid puujändrikke ja juurikaid. Nendest seadsime kokku mitmed linnud — pardi, luige. Need kaunistavad praegu meie lasteaia treppi. Lapsed mõistavad, et looduses tuleb käia avasilmi ja õnnelik on see, kes oskab näha ilu üksikus rohukõrres, kõveras puutükis või sakilises kivikiljus.

Lasteaial on olemas mitmed laste kängasteljed ja tänu sellele oleme viimastel aastatel saanud tegelda kudumisega. Eelnevalt olen käinud lastega ekskursioonil etnograafiamuuseumis. Oleme tutvunud meie esivanemate eluoluga, rääkinud, kui kauneid esemeid valmistasid vanasti eesti emad ja isad, vanaisad ja vanaemad pikadel talveõhtutel peerutule valgel. Oleme külastanud käsitöö- ja «Uku» meistrite tööde näitusi. Käisime kaupluses kingituste osakonnas, kus imetlesime koonlaudu, vokka, muhu susse, rahvariides nukke, põletustehnikas puukarpe, pajalappe, põllesid, nõelapatju. Lapsi võlusid tööde puhtus ja ilu, värvide kombinatsioonid ning töö suur maht. Juhtisin laste tähelepanu sellele, et korralikult ja püüdlilikult tehtud töö on kaunis, et ühed värvid sobivad omavahel paremini kui teised. Lapsed leidsid rõõmuga, et nende poolt emadele kingitud nõelapadjad ei jäänud oma ilult poe omadele alla.

Meie tähelepanu on köitnud ka igapäevased tarbeesemed: kampsunid, kindad, sallid, nende kaunidus, mustrikirevus. Lapsed teavad oma kinda- ja sokipaari juures jutustada sellest, kui palju ema või vanaema nägi vaeva nende valmistamisega. See tõstab käsitöö hinda laste silmis. Lasteaias on samuti mitmeid tarbekunsti esemeid: linikuid, kardinaid, vaase, rahvariides nukke, eesti laste ning ka teiste liiduvabariikide rahvariideid. Rahvariiete tagavarad täienesid meie lasteaias seoses Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevaga, kui lapsevanemad ise valmistasid peoks oma lastele kostüümid. Vanemate töö lasteaia jaoks oli eriti suure kasvatusliku väärtusega, sest lapsed ise jälgisid kõike ning jõudumööda ka abistasid. Pärgade valmistamine oligi laste töö ja nad tulid sellega toime.

Heaks abimaterjaliks laste esiemade tööde-tegemiste tutvustamisel on rahvalaulud. Neid lastele esitades olen jutustanud meie rahva elust vanal ajal, sellest, kuidas koos vanematega ka lapsed tegid tööd ning aitasid oma vanemaid.

Suurt tähelepanu olen pööranud muinasjuttudele, töökatele ja tublidele talupidudele ning vaestele virkadele orbu-
dele, kes tänu oma usinusele leiavad muinasjuttudes õnne.

Heaks traditsiooniks on saanud kasutada vanasõnu «Tee tööd töö ajal, aja juttu jutu ajal» või «Töö kiidab tegijat». Alguses lapsed ainult kuulavad mind, kuid nüüd kasutavad nad neid meelsasti ise.

Palju oleme rääkinud meie rahva toredast traditsioonist — laulupidudest. Lapsed tunnevad nende üle uhkust ja jutustavad ka omalt poolt, mida nad on näinud televiisorist, mida on räägitud laulupidudest kodus.

Lastes tekib soov ise ilu luua, ise osa võtta tööprotsessist, ise oma teadmisi ja oskusi praktikasse rakendada. Nii hakkasime koostama kauneid rahvariidemustreid. Kasutasime neid oma mängudes, tegime näitusi emadele-isadele.

Kanga panin ise üles. Lapsed abistasid mind ja lausa põlesid soovist hakata kuduma. Et töö oli aeganõudev ja alguses lastele küllaltki keeruline, panin üles kitsa kanga, et lastel oleks võimalik kiiremini oma töö tulemusi näha. Nii valmisid nõelapadjad, sallid ja linikud nukunurka. Agaramad lapsed kudasid üksinda eseme valmis, tagasihoidlikumad tegid mitmekesi ühe. Nii tütarlaste kui ka poiste huvi kudumise vastu on olnud püsivalt suur ja pole vaibunud siiani. Kudumistöödel on võimalik arendada laste kollektiivsustunnet, algatusvõimet, püsivust, kohuse- ja vastutustunnet, abivalmidust ja sõbralikkust. Töös areneb laste silmaring, kasvavad teadmised ja kogemused. Tööprotsess ja resultaat valmistavad lastele rõõmu, pakuvad rahuldust. Eriti suur osa on laste kudumisel esteetilise kasvatusseisukohalt. Pärast seda, kui rühmas tegelesime kudumisega, võis lastevahelistes jutuajamistes tihti kuulda arvamusi esemete ilu ja värvide kohta.

Kõik, mis lapsed on valmistanud, on tehtud kindla eesmärgiga: kas kinkimiseks või lasteaias kasutamiseks. Vähem rõõmu ei valmistanud need asjad, mis jäid lastele endile mängimiseks. Olgu see nukunurka kootud vaip kodumängus või käpiknukk lavastusmängus, olgu nägus naelapeakontuuridega seinaplaat või lihtne puunukk — need esemed on lahetamatud lapse mängust ning arendavad ja kinnistavad mängu kaudu laste kujutlusi ümbritsevast elust.

Kasvatustöö lasteaias annab häid tulemusi ainult sel juhul, kui see toimub tihe-
das ja sõbralikus koostöös vanematega. Meil on hea koostöö olemas. Rühmakoosolekutel olen vestelnud laste valiktegevusest, sellest, mis üht või teist last huvitab, millega lapsed meeleldi tegelevad.

Olen kutsunud lastevanemaid meie tegevusi vaatama.

Lastevanemate stendile panen aeg-ajalt teateid selle kohta, mida vajame meisterdamiseks. Näiteks: «Meie vajame lasteaias karpe, tikutoose, riidelappe, lõngajäätmeid jm.

Armas ema! Ära viska neid kodus ära, vaid too lasteaeda. Meil on neid asju mängudeks vaja. Aitäh! Sinu laps.»

Vanemad toovad meelega jäägi meile. Mõnikord on vanem juba koos lapsega midagi valmis meisterdanud ja siis tuuakse ühine meistritöö lasteaeda. Kas pole tore?

Olen korraldanud näitusi jääkmaterjalidest ja esemetest, mida neist saab valmistada. Tihti ei tule lapsevanem selle pealegi, mida ühest või teisest asjast veel teha saab.

Pidevalt on väljas laste tööde näitus «Mina ise tegin». Nii on vanem kursis sellega, mida laps lasteaias teeb, ja oskab õpitud töövõtteid kodus süvendada.

Lastevanemate koosolekul oleme ühiselt meisterdanud jääkmaterjalidest. Emad ja isad näitasid oma meisterlikkust ning valminud töödest korraldasime näituse lastele. Sellise koostöö tulemusena on lapse huvi töö vastu suurenenud ja lastevanemate huvi lasteasutuse töö vastu samuti.

Juba K. Ušinski ütles, et laps, kes tavaliises elus ei avalda mingit iseseisvust, muutub mängus elavamaks, algatusvõimelisemaks. Ta proovib meelega oma jõudu ning avaldab oma iseseisvust sellega, et kasutab mängus oma tegevuse tulemusi.

Kogemuste põhjal kinnitan, et valiktegevus aitab väga palju kaasa ühiskondliku elu nähtuste paremale tundmaõppimisele ja lapse igakülgsel arendamisele.



KOOLIEELNE KASVATUS

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

EESTI ÕPPEKEELEGA ELEMENTAAR- KOOLID 19. SAJANDI ESIMESEL POOLEL

ELMAR ERNITS

19. sajandi esimesel veerandil pääsesid Eestis domineerima kapitalistlikud, palgatööjõudu kasutavad ettevõtted, millega kaasnes pärisorjuslike, eriti mõisamanufaktuuride langus. Linnade osatähtsus maa majanduselus tõusis. Esialgu jäid käsitöös veel püsima tsunftid, kuid neissegi hakkas tungima kapitalistlikule tootmisele omaseid jooni. Majanduse areng suurendas vajadust haritud inimeste järele. See kõik tingis suurema tähelepanu koolihariduse arendamisele 19. sajandi algul.

1803. ja 1804. aasta reformidega korraldati ümber senine koolisüsteem linnades. Eesti, nagu kogu Venemaa linnades rajati üldhariduse andmiseks ja ülikoolile ettevalmistamiseks kolmeastmeline koolisüsteem. Selle madalama astme moodustasid nn. elementaarkoolid, teise astme kreiskoolid ja kolmanda — gümnaasiumid. 1820. aastani valitses ühtluskooli põhimõte, s. t. madalama astme kooli lõpetamine andis õiguse astuda järgmise astme kooli. 1820. aastast alates loobuti ühtluskooli põhimõttest. Elementaarkooli lõpetamine andis siitpeale küll õiguse astuda kreiskooli, kuid kreiskoolist ilma eksamiteta gümnaasiumi enam ei pääsenud. Gümnaasiumid, mille lõppeesmärk oli ülikoolile ettevalmistamine, moodustasid omaette süsteemi, mis andis (koos ettevalmistus-

klasside ja -koolidega) õpilasele nii algkui ka keskhariduse.

Oma põhiosas olid 19. sajandi esimesel poolel Eesti linnades töötanud koolid saksaakeelsed ja -meelsed. Ainult koolisüsteemi madalamas lülis, s. o. elementaarkoolide hulgas töötas üksikuid eesti õppekeelega koole. Nende tegevust ei ole siiani kuigivõrd käsitletud ja nad on jäänud peaaegu tundmatuks. Nii toob P. Põld oma kooliajaloo nende kohta vaid kõige põgusamaid andmeid, jättes lahtiseks isegi Tartu eesti elementaarkooli avamise aja. P. Põld kirjutab: «Tartus pidi olema (1820. a. koolimäärustiku kohaselt) ka eestikeelne elementaarkool, mis sai kroonult 300 rubla aastas, kuid 1823. a. see kool veel ei töötanud: puuduvad ruumid. Ka teised eesti linnade algkoolid, mida kohalik omavalitsus aitas ülal pidada, nagu Võrus, Kuressaares, olid halvemal järjel kui saksa koolid.»¹

Suuremat tähelepanu on leidnud ainult Võru eesti elementaarkool, mille tegevusest antakse lühülevaade koguteoses «Võrumaa». Ülejäänud eesti koolid linnades on jäänud siiani üsna unarusse.

Käesolevaga püütakse anda ülevaade 19. sajandi esimesel poolel Eesti linnades töötanud eesti õppekeelega elementaarkoolidest, peamiselt Rahvahariduse Ministeeriumi süsteemis töötanuist.

19. sajandi algul toimunud koolide reorganiseerimisel baltisaksa bürgerluse võimuses olevad linnavalitsused eesti õppekeelega koole ei rajanud, kuigi suure osa linnaelanikest moodustasid eestlased. Linnaeestlastel tuli kas astuda saksa elementaarkoolidesse või jääda koolihariduseta.

Olukord hakkas pikkamisi muutuma 19. sajandi esimese kümnendi lõpul, kui üsna suurte vaheegadega rajati eesti õppekeelega koole linnadesse.

Esimesena rajas eestlastele eraldi eesti õppekeelega elementaarkooli Võru linnavalitsus. Nimelt alustas 1810. aastal tööd Võru magistraadi asutatud **Võru Eesti Elementaarkool**.³ Koolis töötas üks õpetaja. Esimeseks õpetajaks sai Peeter Kronenberg, kellele varsti määrati abiks Hans Grosberg. Viimane sai pärast P. Kronbergi surma kooli uueks õpetajaks.

Kooli õppeplaanis olid usuõpetus, lugemine, kirjutamine ja arvutamine. Kool töötas talvekoolina, kus õppetöö kestis mihkclipäevast (29. sept.) kuni jüripäevani (23. apr.). Suvekuudel korrapärast õppetööd ei toimunud, ainult kaks korda nädalas olid kordamistunnid.⁴

19. oktoobril 1817. aastal alustas tööd Kuressaare koolide inspektori, eesti kirjamehena tuntud J. W. L. von Luce algatusel rajatud **Kuressaare Eesti Elementaarkool**. Kool organiseeriti 1804. aasta koolimäärustiku alusel ja reorganiseeriti vastavalt 1820. aasta määrustikule. Õppeplaanis olid ainult koolimäärustikus ettenähtud õppeained, s. o. usuõpetus, lugemine, kirjutamine ja arvutamine, kuna lisaõppeaineid, mis tulid saksa õppekeelega elementaarkoolidesse 1820.—1830. aastail, siin ei õpetatud.⁵ Tegevuse algusperioodil oli kool Kuressaare eestlaste hulgas üsna populaarne.

1. juulil 1847 pöördus Tartu õppekonna kuraator G. Craffström rahvahariduse ministri poole taotlusega Kuressaare Eesti Elementaarkooli sulgemiseks ja tema

ÕPILASI AVALIKES EESTI ELEMENTAARKOOLIDES 19. SAJANDI ESIMESEL POOLEL *

Kool	1821. a.		1829. a.		1837. a.		1842. a.		1846. a.		1850. a.	
	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T
Võru Eesti												
Elementaarkool	13	—	5	6	2	10	3	4	4	2	4	2
Kuressaare Eesti												
Elementaarkool	23	21	16	11	11	19	18	7	3	3	—	—
Tartu Eesti												
Elementaarkool	—	—	—	—	26	42	19	36	29	15	26	10
Kokku	36	21	21	17	39	71	40	47	36	20	30	12

* Koostatud ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 6, l. 111, 112; s.-ü. 7, l. 170, 171; s.-ü. 10, l. 200—202, 205, 206, 216, 217; s.-ü. 12, l. 56—59, 62, 63, 372—375, 378, 379; s.-ü. 13, l. 55, 57 andmeil.
P — poisse; T — tüdrukuid.

¹ P. Põld, Eesti kooli ajalugu. Redigeerinud H. Kruus. Tartu, 1933, lk. 97.

² Võrumaa. Maadeteaduslik, tulunduslik ja ajalooline kirjeldus. Tartu, 1929 (Eesti. Maadeteaduslik, tulunduslik ja ajalooline kirjeldus II), lk. 129.

³ Võrumaa, lk. 129; ENSV RAKA, f. 386 (Tartu Kooliinspektor), nim. 3, s.-ü. 8, l. 153, 154.

⁴ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 11, l. 188.

⁵ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 8, l. 247, 248.

õpetaja palga ning korteriraha kasutamiseks teiste koolide jaoks. Kuraator põhjendas sulgemistaotlust õpilaste väikese arvuga, sest Kuressaare elanikud, enamikus käsitöölised ja madrused, eelistavat panna oma lapsed saksa koolidesse. Seetõttu olevatki Kuressaare magistraat taotlenud kuraatorilt luba eesti õppekeelega kooli sulgemiseks, millega olevat nõus ka kohalik pastor ja kuraatori nõukogu. 17. novembril andiski minister loa Kuressaare Eesti Elementaarkooli sulgemiseks.⁶

Eesti elementaarkooli asutamist Tartusse nägi ette 1820. aasta koolimäärustik. Riik eraldas õpetaja palgaks 300 bankorubla aastas,⁷ kuna linna ülesandeks jäi kooliruumide muretsemine ja sisustamine ning muude kooli ülalpidamiskulude kandmine.

Eeltööd kooli avamiseks algasid 28. oktoobril 1821, kui Tartu Ülikooli koolikomisjon arutas rektori esildist kooli võimalikult kiirema avamise kohta. Koolikomisjon otsustas Tartu koolide direktori kaudu pöörduda linna koolikollegiumi poole ruumide saamiseks.⁸ Juba järgmisel päeval pöördus koolikomisjon koolide direktor Rosenbergeri poole kirjaga, milles palus linna koolikollegiumilt nõutada ruumid rajatavale koolile ja esitada tubli õpetajakandidaat.⁹ Kuid alles järgmise, 1822. aasta 1. novembril pöördus Rosenberger selles asjas Tartu linna koolikollegiumi poole.¹⁰ Koolikollegiumi oma vastuses pakkus kooli majutamiseks ruume eesti köstri majas.¹¹ Pakutud ruume ei pidanud kooliülemused sobivaiks ja ruumide puudumise tõttu lükkus kooli avamine edasi tervelt 15 aastaks. Aastail 1821—1836 kasvas iga-aastane kroonueraldis 6510 rubla 30 kopikani, millest saadi 260 rubla 41 kopikat protsente.¹² 19. oktoobril 1836 pöördus Tartu koolide inspektor Schwan ettepanekuga Tartu koolide direktori poole, et kasutada sellest kasvikust 240 rubla kooliruumide üürimiseks ja ülejäänud osa õppevahendite muretsemiseks. Ühtlasi esitas inspektor Schwan eelarve koolile vajaliku mööbli ja sisustuse muretsemiseks 297 rubla ja 50 kopika väärtuses. Selle raha eest oleks tulnud lasta valmistada seitse 9½ jala (ligikaudu 2,9 m) pikkust lauda koos pin-

kidega, kahepoolne jalaga tahvel, õpetaja kateeder, küünlajalad ja -käärid ning osta hädavajalikud õppevahendid (lugemikud, tahvlid, tindipotid jm.). Inspektor Schwan soovitas koolile vajaliku sisustuse ja õppevahendite muretsemiseks kasutada 1836. aasta protsente ja järgmisest aastast alates tarvitada kasvikut kooliruumide üürimiseks.¹³

Sellise kavaga nõustusid nii Tartu koolide direktor kui ka ülikooli koolikomisjon. Tagajärjekas oli ka pöördumine rahvahariduse ministri poole, kes andis 9. jaanuaril 1837 loa Schwani kavandatud plaani elluviimiseks. Minister lubas kasutada koolile sisseseade muretsemiseks ühekordselt 297 rubla 50 kopikat kooli majandussummadest ja edaspidi igal aastal kooliruumide üürimiseks 240 rubla majandussummade protsentidest.¹⁴ Kooli majanduslikku olukorda aitas tugevdada ka Tartu raad, kes oli silmas pidades kooli kasulikkust linnaestlastele assigneerinud alates 1. jaanuarist 1837 100 rubla iga-aastast toetust.¹⁵

22. veebruaril 1837. aastal võis Tartu koolide inspektor koolide direktorile ette kanda, et Tartu Eesti Elementaarkool on tööd alustanud.¹⁶

Kooli esimeseks õpetajaks sai Tartu Elementaarkooliõpetajate Seminari kasvandik Johann Thomassohn,¹⁷ kes pärines eesti talupoegade hulgast ja oli tööleasumisel 19-aastane (sündinud 2. aprillil 1817. aastal Eestimaal Raikküla mõisas taluperemehe pojana).¹⁸

Uus kool leidis Tartu eestlaste hulgas sooja poolehoidu ja tung sinna oli suur. Alguses oli tung kooli õige suur eriti seetõttu, et õpilastel ei tulnud maksta õppemaksu ja valdav enamik õpilastest võis käia koolis täiesti tasuta. 1837. aastal pidid ainult kuus õpilast maksma puude raha, igaüks 150 kopikat.¹⁹ 6. märtsil 1837. aastal andis õppekonna kuraator loa kooli vastu võtta ka tütarlapse ja edaspidi töötaski kool ühiskoolina.²⁰

1837. aasta aruande järgi oli Tartu Eesti Elementaarkoolis 68 õpilast, 26 poeg- ja 42 tütarlast (vt. tabel). Kuid järgmisel aastal õpilaste arv vähenes, nii et 1838. aasta oktoobris õppis koolis 10 poeg- ja 30 tütarlast²¹, kuigi õpetajat

⁶ NSVL RAKA, f. 733 (Rahvahariduse Ministeeriumi rahvahariduse departemang), nim. 57, s.-ü. 305, l. 1, 7.

⁷ Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т. XXXVII, 1820—1821. СПб., 1830, lk. 395 (№ 28303, § 130).

⁸ ENSV RAKA, f. 403 (Tartu Ülikooli Koolikomisjon), nim. 2, s.-ü. 48, l. 91.

⁹ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 377, l. 6.

¹⁰ Sealsamas, l. 7.

¹¹ Sealsamas, l. 10.

¹² Sealsamas, l. 28.

¹³ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 377, l. 24, 25.

¹⁴ Sealsamas, l. 40.

¹⁵ Sealsamas, l. 32.

¹⁶ Sealsamas, l. 42.

¹⁷ Sealsamas, l. 40.

¹⁸ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartu, 1929, lk. 45.

¹⁹ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 377, l. 56.

²⁰ Sealsamas, l. 44.

²¹ Sealsamas, l. 88.

peeti väga tubliks ja tema töö tulemusi heaks. Nii leidis Tartu eesti koguduse pastor C. H. C. Gehewe, kes visiteeris kooli 1837. aasta lõpul, et laste teadmised usuõpetuses, lugemises, kirjutamises, arvutamises ja laulmises on üldiselt väga rahuldavad. Mõnede laste edusammud näisid Gehewele eriti rõõmustavaina ja üllatasid teda, sest kool oli alles hiljuti tööd alustanud.²²

Ka Tartu koolide inspektor Schwan hindas õpetaja Thomassohni tööd kõrgelt. Teatades 11. oktoobril 1838 koolide direktorile õpilaste arvu tagasimineku eesti elementaarkoolis, märkis ta selle põhjusena: «Et õpilaste arv on vähenenud, ei ole härra Thomassohni süü — ta näeb praegu rohkem vaeva kui varemalt, nimelt vene keelt õpetades, paljud vanemad on oma lapsed koolist seepärast ära võtnud, et seal saksa keelt ei õpetata.»²³

Edaspidi huvi kooli vastu küll pisut suurenes ja õpilaste arv kasvas 1842. aastal 55-le, saavutamata siiski enam oma esialgset taset. Siitpeale järgnes õpilaste arvu pidev langus: 1850. aastal õppis Tartu eesti elementaarkoolis 36 last (26 poissi ja 10 tüdrukut).

Ülejäänud Eesti linnades Rahvahariduse Ministeeriumile allunud avalikke koole eestlastele 19. sajandi esimesel poolel ei asutatud. Osalt hoolitsesid neis eestlaste emakeelse hariduse eest orbudekodud ja vaestekoolid, osalt eraisikud.

1821. aastal alustas Tallinnas tööd kubernangu koolide direktori parun Chr. Stackelbergi algatusel tütarlaste vaestekool.²⁴ Kooli õppeplaanis olid usuõpetus, lugemine, kirjutamine, aritmeetika ja käsitöö.²⁵ Tütarlaste vaestekool oli ainuke eesti õppekeelelega kool Tallinnas.²⁶

Paides hoolitses eestlaste hariduse eest vaestekodu direktsiooni asutatud elementaarkool, mis töötas Paide pastori C. J. Hammerbecki järelevalve all. 1837. aastal õppis selles koolis rätsepmeister G. M. Schütze juhatusel 19 poissi ja 27 tüdrukut.²⁷

Ka Haapsalus töötas 19. sajandi esimesel poolel eesti kool.²⁸ Nii Paide kui ka Haapsalu eesti kool ei allunud Rahvahariduse Ministeeriumile ja nende tegevuse kohta on vähe andmeid.

Viljandis tekkis eesti elementaarkool

alles 1840. aastail ja sedagi eraalgatuse tulemusena.

1835. aastal sooritas pastor Holsti juures edukalt katsed Anna Jakobson (ka Jakobsohn), et saada õigus eesti elementaarkooli asutamiseks.²⁹ Kuid alles 1842. aasta 4. detsembril edastas Tartu õppekonna kuraator Anna Jakobsoni kooli õppeplaani venekeelse tõlke rahvahariduse ministri ja taotles talle luba eesti erakooli avamiseks Viljandis. Kool oli ette nähtud kahejaolise ühiskoolina, kus võis olla kuni 20 õpilast. Puisse võis Anna Jakobson võtta enda juurde ka korterisse ja kostile. Õppemaks koolis oli 30—50 hõbekopikat kuus, korteriraha 35 hõbekopikat kuus ja pansionärid pidid maksuma 18 hõberubla aastas. Õppeplaanis oli lugemist 10 tundi, kirjutamist 10 tundi ja arvutamist kuus tundi nädalas. Usuõpetust eri ainenähtu õppeplaanis ei olnud, kuid lugemistundides pidid lapsed pähe õppima katekismuse viis peatükki. Anna Jakobson pidi õpetama üksi kõiki õppeaineid. 18. detsembril andiski minister Anna Jakobsonile loa avada Viljandis eesti õppekeelega elementaarkool ja selle alusel andis Tartu koolide direktor talle 30. detsembril koolipidamise õigust tõendava tunnistuse (kontsessiooni).³⁰

1843. aasta esimesel poolel oli Anna Jakobsoni koolis 10 (6 poissi ja 4 tüdrukut), 1844. aasta esimesel poolel 9 (5 poissi ja 4 tüdrukut) ning 1845. aasta esimesel poolel 10 (7 poissi ja 3 tüdrukut) õpilast.³¹

Anna Jakobsoni koolile andis Viljandi koolide inspektor Th. E. Kriese oma aruannetes alati hea hinnangu.³² 1845. aasta esimese semestri aruandes tõstis inspektori asetäitja, tuntud läti pedagog ja publitsist Kaspars Biezbārdis Anna Jakobsoni kooli esile hea koolina ja soovis talle edaspidi rohkem õpilasi.³³ Kuid samal aastal Anna Jakobson suri ja kool lõpetas oma lühiajalise tegevuse.³⁴ Viljandi eestlastel kadus sellega emakeelse hariduse saamise võimalus.

19. sajandi esimesel poolel Eesti linnades töötanud eesti õppekeelega elementaarkoolid jäid väheseks andmaks linnaeestlastele emakeelset kooliharidust. Balti sakslaste käes olevad linnavalitsused ei hoolitsenud kuigivõrd nende asutamise ja töö korraldamise eest.

²² ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 377, l. 54.

²³ Sealsamas, l. 88.

²⁴ ENSV RAKA, f. 90 (Eestimaa Kubermangu Koolidirektoraat), nim. 2, s.-ü. 156, l. 8, 9.

²⁵ NSVL RAKA, f. 733, nim. 8, s.-ü. 95, l. 4.

²⁶ Tallinna ajalugu 1860-ndate aastateni. Tallinn, 1976, lk. 372.

²⁷ ENSV RAKA, f. 1187 (Eestimaa Konsistorium), nim. 2, s.-ü. 507:9, l. 17.

²⁸ Sealsamas, s.-ü. 182, l. 164.

²⁹ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 9, l. 122.

³⁰ NSVL RAKA, f. 733, nim. 8, s.-ü. 257, l. 1—4; ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 245, l. 344.

³¹ ENSV RAKA, f. 386, nim. 3, s.-ü. 245, l. 344; s.-ü. 246, l. 45, 46, 105, 106.

³² Sealsamas, s.-ü. 245, l. 330, 375; s.-ü. 246, l. 20, 62.

³³ Sealsamas, s.-ü. 246, l. 124.

³⁴ Sealsamas, s.-ü. 12, l. 260.



SÕOVITAME

■ «Pidage meeles, et kasvatusprotsess toimub igal ruutmeetril,» on kirjutanud A. Makarenko, kelle pedagoogilised ideed on raamatu «Дорога к мастерству» (Moskva, «Молодая Гвардия», 1978) alusmaterjaliks. Teos on määratud eelkõige neile, kes töötavad pioneeri-dega. Pöördumises lugeja poole rõhutavad koostajad A. Makarenko mõtete püsivust ja aktuaalsust. Meie parimad õpetajad, pioneeri-töötajad ja kasvatajad viivad ellu A. Makarenko ideid. Avaldatakse lootust, et lugenud raamatu läbi, tekib lugejal soov põhjalikumalt tutvuda A. Makarenko teostega, et jäädaks mõtlema: kuidas töötan mina, kas olen kõik teinud selleks, et minu kasvandikud läheksid ellu kindlate veendumustega, ausate, heade ja tõe-kate inimestena.

Raamat koosneb kahest osast.

I osas — A. S. Makarenko kasvatusel — vaadeldakse kommunistliku kasvatusel põhimõtteid, kollektiivi loomist, kasvatusmeetodeid ja -vahendeid, kasvataja meisterlikkust. Kasvataja võib lugeda, milline on kollektiivi struktuur, isejuhtimine rühmas, kuidas töötada aktiiviga ja korraldada üldkoosolekut, organiseerida korrapidamist, tööd, mängu ja võistlusi, luua traditsioone, kuidas saada heaks kasvatajaks.

II osa — Makarenko ja tänapäev — on mõeldud neile, kes oma töös juhivad A. Makarenko kogemustest, ja jaguneb järgmisteks alapeatükkideks: 1. Hool, looming, sõprus. 2. Vastutuse aeg. 3. Viienda tööveerandi valgus ja varjud. 4. Kõigi teede algus. 5. Kooli atmosfäär. 6. Tjumenis tuntud inimene. 7. «Solaris» — tähendab avastamata saladus.

Raamatus on rohkesti kirjeldatud elust võetud olukordi.

■ Inimese olemasolu ja koht looduses ning ühiskonnas, tema minevik, olevik ja tulevik — need probleemid on inimkonda alati erutanud. Kuidas muutuvad inimese töövormid ja ühiskondlik tegevus arenenud sotsialistlikus ühiskonnas teadus- ja tehnikarevolutsiooni tingimustes, milliseks kujuneb tema hingeelu ja missugust osa etendab selles protsessis suhtlemine? Need küsimused leiavad detailise käsitluse raamatus Л. П. Буева «Человек: деятельность и общение» (Moskva, «Мысль», 1978).

Tähelepanevad koht teoses on probleemidel, mis on seotud ideoloogilise võitlusega tänapäeval.

Milline peab olema tulevikuinimene, kuidas elama meie ühiskonnas — sellele küsimusele

peaks lugeja vastuse saama teose neljast peatükist:

I — Inimese olemus: käsitlus ja probleemid.

II — Inimese tegevus, selle olemus ja struktuur.

III — Sotsiaalne aktiivsus ja ühiskondlikud suhted.

IV — Inimese igakülgne ja harmooniline arenemine.

«Kasvatamine ei ole stiihiline profsess, see on spetsiaalsete ühiskondlike instituutide, õppeasutuste ja organisatsioonide teadlik sihikindel tegevus, mille eesmärk pole üksnes edasi anda põlvkondade sotsiaalsel kogemust, vaid praktiliselt realiseerida ideaale, mis on välja töötatud kommunistlikus ideoloogias.

Arukate materiaalsete ja vaimsete vajaduste kasvatamine on harmoonilise isiksuse kujundamise tähtsamad nõudeid, seatud NLKP XXV kongressil,» rõhutatakse lõppsõna asemel kirjutatud kokkuvõttes.

BIBLIOGRAAFIA

1978. A. ESIMESEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKA-KIRJANDUST

VÕORKEELED. VENE KEEL

Selg R. Saksa keele kontrolli- ja hindamismetoodika 8-klasilisele koolile: (Etapikontrolli aspektist) / R. Selg. — Tln.: Valgus, 1978. — 112 lk. — Bibl. lk. 107—110 (84 nim.).

Sotter I., Hone L. Supplementary exercises: Step 6 and 7. [Didaktiline materjal ingl. k. süvendatud õppega kooli 6. ja 7. kl.] / I. Sotter, L. Hone. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 64 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Sotter I., Hone L. Teacher's book: Step 7. [Met. juhend ingl. k. õpetamiseks võõrkeele süvendatud õppega kooli 7. kl.] / I. Sotter, L. Hone. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 119 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Sotter I., Vahtra L. Metoodiline juhend inglise keele õpetamiseks 2. klassis / I. Sotter, L. Vahtra. — 2., parand. ja täiend. tr. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 137 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Sults M. Abiks täienduskursuslasele: Saksa k. / M. Sults. — Tln.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst., 1978. — 22 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Veski H. Lugejate keskkoolile / H. Veski. — Tln., 1978. — 47 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Virkus D. Abiks täienduskursuslasele: Ingl. k. / D. Virkus. — Tln., 1978. — 23 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Virkus D. **Kaaskiri diapositiivide kogule «London»**. [8.—11. kl. ingl. k. õpetajatele] / D. Virkus. — Tln.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst., 1978. — 15 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Коммунистическое воспитание учащихся-эстонцев в процессе обучения русскому языку / НИИ педагогики ЭССР. Сост. Н. Я. Ребане. — Таллин: НИИ педагогики ЭССР, 1978. — 117 с.

Содерж.: М. А. Шелякин, В. И. Ленин о русском языке как средстве международного общения народов СССР. — Ю. М. Лотман, Л. Н. Киселева. Специфика литературного чтения в национальной школе. — Э. Э. Антон, Л. С. Байкова, Э. И. Роовет, Э. А. Штейнфельдт. Некоторые вопросы методики обучения русскому языку в эстонской школе в аспекте актуальных задач коммунистического воспитания. — Ы. М. Вахар, Н. Я. Ребане. Обеспечим единство воспитания и обучения! — А. С. Егорова. Факультатив по русскому языку — средство развития филологического кругозора учащихся. — М. О. Пуллеритс. Подготовка гидов на факультативе по краеведению на русском языке. — А. А. Ниппер. Классы с углубленным изучением русского языка — организаторы внеклассной работы по русскому языку в школе. — О. А. Савасон. Об организации воспитательной работы на уроках русского языка во II и III классах. — Л. А. Мадисон. Интернациональное воспитание младших школьников в процессе внеклассной работы. Библиогр. в конце статей.

Русский язык в эстонской школе. 5. Актуальные проблемы теории и практики речевой деятельности / [Редакторы: ... А. Метса (отв. ред.) и др.] — Тарту: [ТГУ], 1978. — 122 с., ил. — (Учен. записки ТГУ; Вып. 449). — Библиогр. в конце статей.

LOODUSÕPETUS. GEOGRAAFIA. BIOLOOGIA. ZOOLOOGIA

Benno A. **VI klassi geograafia kontrolltööde kasutamise juhend** / A. Benno. — Tln., 1978. — 47 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Benno A. **Geograafia kontrolltööd: VI kl.** / A. Benno. — Tln.: Valgus, 1978. — 31 lk., ill.

Kiis E. **Abiks täienduskursuslasele: Bioloogia** / E. Kiis. — Tln.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst., 1978. — 18 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Loodusteadusliku hariduse järjepidevuse probleeme / ENSV Ped. TUI. Koost. H. Tiits. — Tln.: ENSV Ped. TUI, 1978. — 176 lk. — Kaanel pealk. märkimata.

Sisu: H. Tiits. Järjepidevus kui didaktiline probleem. — M. Rute, A. Savik, H. Tiits. Loodusteaduslike õppeainete ülesanded üldhariduskoolis. — V. Eesmaa. Järjepidevus loodusõpetuse ja botaanika vahel. — H. Tiits. Järjepidevus loodusõpetuse ja füüsilise geograafia vahel. — A. Salandi. Õppein-

formatsiooni järjepidevusest ja õpilaste ettevalmistatusest teema «Eesti NSV maastikud» õppimiseks VII klassis. — V. Sillaste. Keemia elementide esinemisest IV klassi loodusõpetuse kursuses. — M. Rute, A. Savik. Vaatlus- ja eksperimentaalne meetod loodusteaduslikes ainetes. — M. Rute. Loodusvaatluste järjepidevusest loodusteaduslike ainetes õpetamisel. — A. Annion. Järjepidevus ekskursioonide korraldamisel kodukoha loodusesse. — Bibl. lk. 167—175 (182 nim.).

Põhiteadmised ja oskused: Geograafia. V—IX kl. / [Koost. H. Tiits jt.]; ENSV Haridusmin. — Tln., 1978. — 100 lk. — Sisukorras ka koost.: A. Benno, A. Kalju, A. Kokk, V. Murel, H. Raik.

Relve H. **Harku metsa õpperaja skeem**: [Biol. ja geogr. õp.] / H. Relve. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 23 lk., skeem. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Rute M. **Jaotusmaterjal zooloogiast: VI ja VII kl.** / M. Rute. — Tln.: Valgus, 1978. — 64 lk.

KEEMIA. FÜÜSIKA

Keemia õpetamise küsimusi / ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.; [Koost. S. Randmaa]. — Tln., 1978. — 64 lk., ill. — Osa teksti vene k. Art. kokkuvõtteid vene k.

Sisu: V. Rataspepp. Päevakorral on fakultatiivkursuste õpetamise kvaliteet. — H. Laanpere. Liitumist ja tema iseärasustest. — V. Sillaste. Teema «Keemiliste reaktsioonide kiirus ja tasakaal» teoreetilise põhjendamisest. — V. Pedak. Katseülesandeid indikaatorite kasutamiseks. — A. Koorig. Abiks keemiaõhtute läbiviimisel. — A. A. Грабедцкий. Некоторые вопросы методики использования дидактических средств на уроках химии. — Bibl. art. lõpus.

Moštšanski V. **Õpilaste teadusliku maailmavaate kujundamine füüsika õpetamisel** / V. Moštšanski. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 186 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin. — Bibl. lk. 179—184 (97 nim.).

Paju V. **Abiks täienduskursuslasele: Füüsika** / V. Paju. — Tln., 1978. — 24 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

MATEMAATIKA

Abiks täienduskursuslasele: Matemaatika / ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.; [Koost. J. Luts, O. Sinimägi]. — Tln., 1978. — 27 lk.

Kull H. **9. klassi matemaatika kontrolltööde vastused** / H. Kull. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 18 lk., ill. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Методические указания и рекомендации по изучению математики в IX—X классах / М-во просвещения ЭССР. — 2-е изд. — Таллин, 1978. — 56 с.

Сапог Г. И. **В помощь слушателю курсов по математике** / Г. И. Сапог. — Таллин, 1978. — 24 с. — В надзаг.: Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.

KEHALINE KASVATUS

Aasa S., Isop E. **Ühismänge lastele** / S. Aasa, E. Isop. — 3., parand. tr. — Tln., 1978. — 88 lk. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI üldkehal. kasv. kat.

Isop E. **Kehalise kasvatuse teooria ja metoodika üldised alused**: Õppematerjal TPedI ped. ja algõpetuse met. ning koolieelse ped. ja psühhol. eriala üliõpil. / E. Isop. — Tln., 1978. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI üldkehal. kasv. kat.

1.—2. 1978. 4. parand. tr. — 88 lk., ill.

Isop E. **Kelgutamine lastele**: Õppematerjal ped. ja algõpetuse met. eriala üliõpil. / E. Isop. — 2., parand. tr. — Tln.: TPedI, 1978. — 74 lk., ill. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI üldkehal. kasv. kat. — Bibl. lk. 71—72 (23 nim.).

Kooli kehalise kasvatuse probleeme / ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.; [Koost. R. Virkus]. — Tln., 1978. — 56 lk.

Sisu: R. Virkus. Õpilaste spordihuvi arendamisest. — H. Pukk. Peamiseks ülesandeks on massilise sporditöö arendamine. — H. Järv. Õpilaskiitvi kasvatamisest klassivälises kehalises kasvatuses. — K. Saava. Kehakultuurialase agitatsiooni- ja propagandatöö kogemustest. — M. Pähnapuu. VTK-alase töö organiseerimine üldhariduskoolis. — E. Killar. Kooli kehakultuurikollektiivi dokumentatsioonist.

Pähnapuu M., Seljugin A. **Abiks täienduskursuslasele: Kehal. kasv.** / M. Pähnapuu, A. Seljugin. — Tln., 1978. — 32 lk. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

TÖÖPETUS

Lepiksaar T. **Abiks ühendatud kunsti- ja tööõpetuse õpetajale algklassides** / T. Lepiksaar. — Tln.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst., 1978. — 43 lk. — Ülapealk., ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst. — Bibl. lk. 34—42 (150 nim.).

KODUNE KASVATUS

Курм X. Тебе, девушка: [О физических и психических изменениях, гигиене и поведении подростков] / X. Курм — Изд. 2-е, испр. и доп. — Таллин, 1978. — 48 с.

KLASSI- JA KOOLIVÄLINE TÖÖ. PIONEERITÖÖ

Juhendid üleliiduliseks pioneeride ja koolinoorte ekspeditsiooniks «Minu kodumaa NSV Liit», 1978—1980: [Pühendatud V. I. Lenini 110. sünniaastapäevale ja ÜLKNÜ 60. aastapäevale] / ENSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmaja;

[Koost. L. Linnus]. — Tln.: ENSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmaja, 1978. — 23 lk.

Kolleksioneerimisest: ENSV Pioneerid. Nõukogu met. juhendid / ENSV Haridusmin.; [Koost. A. Ennuvere]. — Tln., 1978. — 48 lk., ill.; lisa 16 eraldi l. — Bibl. osade lõpus.

Laste loomerõõm: ENSV üldhariduskoolide õpilaste tööd: [Fotoalbum] / Koost. ja eessõna: E. Aljasmets; Tekst: E. Aljasmets, A. Mölder, S. Mölder, S. Sõmer; Kujund. M. Vannas]. — Tln.: Valgus, 1978. — 160 lk. ill.; lisa (79 lk. vene, ingl., saksa ja soome k.). — Kaanel pealk. märkimata.

Omavalmistatud spordivahendid ja -ra-jatiseid = Самодельный спортивный инвентарь и сооружения / ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.; [Koost. A. Seljugin]. — Tln.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst., 1978. — 44 lk., ill. — Paralleeltekst eesti ja vene k. — Bibl. lk. 43 (3 nim.).

Pedagoogilise praktika abimaterjalid / E. Vilde nim. TPedI ped. ja psühh. kat. — Tln.

2. Pioneerilaagrite muusikutele, pioneerijuhtidele ja kasvatajatele: [Massitantsude ja ringmängude kirjeldused] / Koost. E. Pollinsinskaja, H. Vaabel, K. Kirber]. 1977. 2. tr. — 88 lk., noot.

Pioneeride töökasvatusest: (Met. nõuanded klassijuhatajale, rühma- ja vanempioneerijuhile) / Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee; Koost. I. Solodkaja. — Tln., 1978. — 12 lk.

Pioneeritöö suvel: ENSV Pioneerid. Nõukogu met. juhendid / ENSV Haridusmin.; Koost. M. Leht. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1978. — 76 lk. — Bibl. lk. 74—76 (27 nim.).

Rühmakoondus: Met. nõuanded klassijuhatajale, vanempioneerijuhile ja rühma-juhile / Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee; Koost. Z. Kriger. — Tln., 1978. — 16 lk. — Bibl. rmt. lõpus (4 min.).

Sinu täheke: [Nõuandeid oktoobrilaste juhtidele / N. Isat, I. Maranik, E. Pollinsinskaja jt.; Koost. H. Rattiste]. — 2. tr. — Tln.: Eesti Raamat, 1978. — 223 lk., ill., noot., 2 l. ill., 1 eraldi l. ill. — Tl. pöördel ka aut.: L. Pärna, H. Rattiste, M. Steinberg, E. Takis, M. Velleste.

Teater ja kool: [Teatritegevus õpilaskollektiivis] / ENSV Haridusmin. — Tln., 1972. — Ülapealk. ka: ENSV Teatriühing, ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst. 5 / [Koost.] K. Leht. 1978. — 64 lk.

Sisu: K. Ird. Lavastaja — tänapäeva-teatri keskne kuu. — E. Hermaküla. Näitlejalooming kui teatrikunstis alus. — E. Kampus. Teatrihoone ja -tehnik.

Traditsioonid pioneerirühmas ja -malevas: Met. juhendid / Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee; Koost. A. Leik. — Tln.: Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee, 1978. — 18 lk. — Bibl. lk. 18 (5 nim.).

Õpilaste kodu-uurimistööid: [Konverentside ettekanded] / ENSV Haridusmin., ENSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmaja. — Tln.

3. / Toim. koll.: ... L. Linnus (koost.) jt. 1977. — 128 lk., ill. — Aut.: M. Evestus, K. Kadakas, M.-A. Loonet, A. Martinson, L. Migul, I. Olem, P. Parts, I. Priske, O. Pritson, A. Raid, T. Raudmäe, T. Sarv, Ü. Zirel, T. Tilk, E. Veri, C. Лодяной, И. Пономарёв. — Bibl. art. lõpus ja joonealustes märkustes.

«Trall» mahutab 280 last. 8 aia- ja 4 söimerühmas hoolitsevad laste vaimse ja kehalise arengu eest, kasvatavad ja õpetavad neid 16 eriharidusega kasvatajat ja 2 muusikaala juhatajat. Seitsmel kasvatajal on omast käest võtta kõrgkoolist saadud erialased teadmised ning oskused. Avamispäevast sai «Trall» esimeseks tökohaks seitsmele noorele spetsialistile — neljale Tallinna Pedagoogilise Kooli ja kolmele Pedagoogilise Instituudi lõpetanule. Õpingud TPedi-s jäid tänavu kevadel seljataha juhatajal Malle Andlal. Metoodik Marga Napp hindab praegust kasvatajate kollektiivi väga võimekaks, pedagoogikateadusele altiks ja kõige uuega — seda pole selles moodsas lastepäevakodus vähe — kohanemisvõimeliseks.

Lastepäevakodus on avarust ja värvierksust nii laiades koridorides, rühmade rõivistuis, mängu- ja puhkeruumides, aulas kui ka rohketes abi- ja kõrvalruumides, mis kasutada kasvatajail, meedikuil, koristajail. Kokkade kuningriigiks on kõigiti nüüdisaegsete mehhanismidega köök, 2 külmkambril, toidunõude tarvis seinakapp igas rühmas. Tööd hõlbustab oma pesumaja.

Sinises-punases, rohelises-punases või muudes värvikombinatsioonides rühmaruumid, mida valgustavad suured külge- ja laeaknad, on sisustatud värvikooskõlas spetsiaalse, lastele soodsaid mängimis-, õppimis- ja puhkamisvõimalusi pakkuva lastemööbliga — lahtitõmmatavad või allalastavad sahtelhoodid, millest saab kerge vaevaga moodustada eri tasapinnas mängupõrandad-poodiumid; tubane liumägi, mille alune kapp on otstarbekas mänguasjade panipaik, ronimisredelid. Redelit mööda võib tõusta mängima otse lae alla, kus selleks päris mitut last mahutav «rõdu» (kasutusele saab rõdu võtta pärast seda, kui ehitajad on muutnud laearmatuuri asetust). Seinääri palistavad kapid-riiulid loodusnurga, õpi- ja meisterdamisvahendite tarvis. Koolieelikute päralt on puutöötuuba. Igal rühmal on omaette pesemisruum, kus karastamiseks ka ülevalamisbassein. Sõimelapsed on teistest isoleeritud, nende tervise juures püsivalt soodustavad soojustatud põrandad. Pisikesed pingid-lauad lasevad ennast hõlpsasti paigutada küll sõõri-, küll ruudukujuliselt, mängimiseks kõigil üheskoos või grupiti. Seni, kuni valmib ka KEK-i spordihoone, mis koridorsüsteemis saab otseühenduse lastepäevakoduga, täidab spordisaali aset aula. Spetsiaalse laekonstruktiooni külge saab kinnitada kiikesid, ronimiskõisi. Käe- ja silmatäpsust võivad lapsed harjutada seinale maalitud vikerkaart meenutaval märklaulul.

Kõikidele rühmadele jätkub külluses mänguasju.

Et «Trallis» kõige rohkem kasvandikeks ehitajate, Pärnu KEK-i lapsi, on kahe asutuse vahel sõlmitud koostööleping — lastepäevakodu kasvatab ja õpetab lapsi, KEK kannab hoolt maja eest: remondib, hooldab mehhanisme, annab bussi laste huvisõitudeks, eraldab oma vahetus läheduses asuvas aiandis maa-ala laste katsepeenardele, hoolsa töö korral lisanduvad lasteaednike töötasule preemiad, lisasummad mängu- ja töövahendite muretsemiseks. Kingitusena anti üle stereoradioola, suuremõtmelised ehitusmängu klotsid, mida lasteasutusel üsna raske hankida. Lastepäevakodu vajadused ja mured on oma südameasjaks võtnud ning jõudumööda kõik pakilised probleemid ka lahendada aidanud KEK-i juhataja asetäitja Andres Ringo.

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Plikk tn. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 28. 04. 1979. Trükkimisele antud 21. VI 1979. Trükiarv 4550. Ofsetpaber nr. 1. 60×70/8. Trükipoognaid 7,5. Tingtrükipoognaid 5,85. Arvestuspoognaid 7,1. MB-05458. Tellimise nr. 1509.

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

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

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

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





9 7 79
00000000
79-750a