

NÕUKOGUDE KOOL II • 78





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

NOVEMBER NR. 11  
XXXVI AASTAKÄIK

1978

TOIMETUSE KOLLEGIUM:  
V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD,  
O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAG-  
METS, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP  
(toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE  
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

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

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

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

Ladumisele antud 29. IX 1978. Trükkimisele  
antud 4. XI 1978. Trükiarv 4500. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvestuspoognaid 9,20. MB-08076. Tel-  
limise nr. 3259.

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

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

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioodika»,  
«Nõukogude Kool» 1978.

Esikaanel: Fotoetüüd.

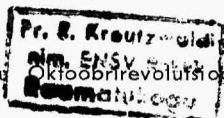
Tagakaanel: Ju punavad pihlakoba-  
rad...

MARGUS VIIKMAA fotod

NBI Toimetus käsikirju ei tagasta.

**HARIDUSTÖÖTAJAD! TÕSTKE ÕPETAMISE EFEKTIIVSUST JA  
KVALITEETI! KASVATAGE SIRGUVAT PÕLVKONDA KOM-  
MUNISMI, NÕUKOGUDE PATRIOTISMI JA PROLETAARSE  
INTERNATSIONALISMI, ÕPINGUISSE JA TÖÖSSE TEADLIKU  
SUHTUMISE VAIMUS!**

(NLKP Keskkomitee hüüdlauseist Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 61. aasta-  
päevaks.)



---

---

**NLKP XXV KONGRESSI  
OTSUSED ELLU**

---

---

---

---

**TÖÖST  
PEDAGOOGILISE  
KAADRIGA  
PÄRNU RAJOOINI  
KOOLIDE  
PARTEI-  
ALGORGANISATSIOONIDES**

---

---

**SILVI KANOŠINA,  
EKP Pärnu Rajooni Komitee  
instruktor**

---

---

NLKP XXV kongress esitas kõigile õpetus- ja kasvatussüsteemi asutustele kõrgendatud nõudmised hariduse sisu edasiarendamisel. See nõuab aga pedagoogilise protsessi uut, kõrgemat kvaliteeti. Sellise kvaliteedi saavutamise põhitingimuseks on ja jääb kõrgema pedagoogilise haridusega õpetajate-kasvatajate kaadri olemasolu.

Pärnu rajoon on meie vabariigis viimastel kohtadel pedagoogilise kaadri haridustaseme poolest. Seetõttu on olnud töö pedagoogide kutsemeisterlikkuse tõstmisel, vastutustunde kasvatamisel partei- ja haridusorganite pideva tähelepanu keskpunktis.

Partei rajoonikomitee pleenumil käesoleva aasta juunis analüüsiti üksikasjalikult kaadri valiku, paigutamise, õpetamise ja kasvatamise küsimusi. Põhiprobleemiks kujunes koolinoorsoo hulgas tehtav kutsesuunitlusalane töö, sealhulgas ka õpetaja elukutse propageerimine.

Aastatel 1971—1977 Haridusministeeriumi poolt rajooni suunatud 48 kõrgharidusega spetsialistist olid 12 meie rajooni endised õpilased, kes kõik tänaseni rajoonis ka töötavad. Samas on neist 48-st lahkunud juba 17 mujalt tulnukat. See on veenvaks näiteks, et kaader tuleb endale ise kasvatada.

Sellest on paljud rajooni koolid aru saanud. Nii on teinud suurt tööd kaadri kinnistamisel Vändra keskkool, Uulu, Audru ja Pootsi 8-kl. kool. Seetõttu on neis koolides, eriti aga Vändras, kõrgharidusega õpetajate poolt olukord pä-

rem. Rajoonis on aga veel koole, kus kõrgharidusega õpetajaid on ainult viiendik pedagoogilisest kollektiivist.

Kui analüüsida kaadri haridustaset õppeainete lõikes, siis tunneme suurt puudust matemaatikute, vene keele ja muusikaõpetajaist.

Kõik eelnev on tinginud selle, et kaadriga seotud küsimused on koolide parteialorganisatsioonides viimastel aastatel olnud üks põhiprobleeme. Oluline on olemasoleva kaadriga saavutada õppe- ja kasvatustöös maksimaalseid tulemusi.

NLKP XXV kongressil märgiti: «Nüüdisaegses juhtijas peab parteiliselt orgaaniliselt ühendatud sügava kompetentsusega, distsiplineeritud algatusvõimega ja töösse loova suhtumisega. Ühtlasi on juhtija mis tahes lõigus kohustatud arvestama ka sotsiaalseid, poliitilisi ja kasvatuslikke aspekte, ta peab olema tähelepanelik inimeste, nende nõuete ja vajaduste suhtes, peab olema eeskujuks töös ja igapäevases elus.» Juht on kasvataja. Sellest lähtudes on nii mõneski koolis nende aastate jooksul vajalikuks osutunud vahetada parteialorganisatsiooni sekretäre, neid, kes ei tunnetanud oma kohta ja osa pedagoogilises kollektiivis. Parteialorganisatsiooni sekretär ei saa ju kooli juhtkonna nõudmisi ignoreerida, kehtestada oma nõudmisi. Teisest küljest ei ole kasu ka sellisest sekretärist, kes sisekontrolli kartusel ei julge juhtida direktiooni tähelepanu vajakajäämistele töös.

Pärnu rajooni koolide parteialorganisatsioonide sekretäride kaader on praegu hea. 62% sekretäridest on töötanud üle 5 aasta, 76,2% on kõrgharidusega ja 71,4% on pedagoogina töötanud enam kui 20 aastat. Eriti oluline tähtsus on suurel pedagoogilisel tööstaažil. Aastatega saavutatud autoriteet ja suured töökogemused võimaldavad sekretäril anda tööalast nõu nii juhtkonnale kui ka õpetajatele. Just parteialorganisatsiooni sekretärist on suurel määral kogu parteialorganisatsiooni töö koolis. Oskuses aktiivselt kaasa haarata kõik kommunistid koolielu põhiprobleemide lahendamisele, iga õpetaja-kasvataja kohuse- ja vastutustunde tõstmises, parteialgorgani-

satsiooni sekretäri isiklikus eeskujus on tagatis parteialorganisatsiooni heale tööle koolis.

Töös pedagoogilise kaadriga on rajooni koolide parteialorganisatsioonides juurdunud mitmeid töövorme. Üks selliseid on kommunistide aruannete ärakuulamine NLKP põhikirja nõuete täitmisest. Niisugune vorm annab häid võimalusi tunnustada tubli õpetaja tööd, või vastupidi, ära näidata vajakajäämised õpetajast kommunisti töös. Tulemusriikas töövorm on ühe õppeaine õpetamise või õppeaine kaudu tehtava kasvatustöö üksikasjalik analüüs. See võib anda samuti kahesuguseid tulemusi — kas kujuneb sellest suurepärase töökogemuste propageerimine või pideva mahajäämuse põhjuste analüüs. Oluline moment nimetatud küsimuse koosolekuks ettevalmistamisel on see, et kontrollijad on nii direktor ja õppealajuhataja kui ka kõik kommunistid. Nii on viimastel aastatel analüüsitud eesti keele ja kirjanduse, vene keele, ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetamist. Ideelis-poliitiline kasvatustöö vene keele tundides oli möödunud õppeaastal vaatluse all Tõstamaa 8-kl. koolis, sama eesti keele ja kirjanduse tundides Kooniga 8-kl. koolis ning Kilingi-Nõmme keskkoolis; internatsionalistlik ja sõjalis-patriootiline kasvatustöö ajaloo ning vene keele tundides Surju 8-kl. koolis. Nende õppeainete tunde kuulati pikema aja jooksul. Vaadati õpetaja tööd ja anti hinnang ka õpilaste teadmiste. Kokkuvõtte tehti lahtisel parteikoosolekul, kusjuures ettekandega esinesid vastavate ainete õpetajad ning sõnavõtte korras tundi kuulanud kolleegid. Need koosolekud on tavaliselt väga elavad ja vaidlusrohked. Lõppkokkuvõttes saab aga õpetaja oma tööle objektiivse hinnangu.

Suure osatähtsusega on õpetaja kutsemeisterlikkuse tõstmisel iseseisvad meetodilised tööd, nende baasil korraldatavad konverentsid nii koolides kui ka rajoonis.

Õppe- ja kasvatustöös häid tulemusi saavutanud õpetaja teab ja oskab hinnata minuti hinda. Et saavutada suuri efektiivsust õppetunnis, resultatiivsust kasvatustöös, on vaja võidelda õppe-

tunni ratsionaalse kasutamise eest, rakendada uusi õppemeetodeid, arendada õpilastes iseseisva töö oskust. Nii, nagu teevad seda oma igapäevases töös õpetajad-kommunistid Ruti Pihelgas, Helgi Parvelo ja Eesti NSV teeneline õpetaja Enn Nurk Vändra keskkoolis, Asta Suss ja Aino Pärdisaak Kilingi-Nõmme keskkoolis, Linda Lillemägi Pärnu-Jaagupi keskkoolis, Leili Põldsam Are 8-kl. koolis, Öilme Vaarmaa Pootsi 8-kl. koolis ja paljud teised. Nende pedagoogide kogemuslikud ettekanded sisustavad metoodilisi päevi nii oma koolides kui ka ülerajoonilistel üritustel.

Tublimata, kogemustega pedagoogide juhendada on noored spetsialistid. Selles töös on küllalt reserve, sest ikka veel loobub osa pedagoogilise kõrghariduse saanud nortest spetsialistidest pärast kohustuslikke tööaastaid õpetajaametist. Miks? Õpetaja elukutse on tore elukutse. Kuigi õpetaja näeb oma töö vilju alles aastate pärast, siis, kui tema kasvandikest on sirgunud tublid tööinimesed, ei ole teist elukutset, mis pälviks nii palju inimeste austust ja lugupidamist.

Paremate tulemuste saavutamine õppe- ja kasvatustöös ei olene siiski mitte ainult õpetaja haridustasemest, tema kogemustest ja vastutustundest, vaid sõltub suurel määral ka õpetajate töö-, elu- ja olmetingimustest. Seetõttu on needki probleemid olnud parteialgorganisatsioonide tähelepanu keskmes. Õpetajate töötingimused Pärnu rajooni koolides on küllaltki erinevad. Hästi sisustatud kabinetidega koolide kõrval on veel koolimaju, kus ruumid ei võimaldagi kabinetüsteemile üleminekut. Kabineti võimaluste ärakasutamisele on aga vaja pöörata tõsist tähelepanu. Kahjuks võib praegu tuua näiteid, kus eeskujuks seatud kabinetis õppinud õpilaste teadmised on nigelavõitu. (Kas rajati kabinet selleks, et ta koolile ja õpetajale kuulsust tooks või selleks, et õpilastele paremaid teadmisi anda?) Järjest enam analüüsitakse koolide parteialgorganisatsioonides kabinetides tehtava töö kvaliteeti ja tagajärjekust.

Heade töötingimuste loomise kõrval ei ole vähem tähtsad pedagoogide elu- ja

olmetingimused. Üldiselt on need viimastel aastatel paranenud, kuid veel on puudu korteritest või vajavad korteriduid parandamist, raskusi on ka küttega varustamisel.

Igal aastal enne aruande-valimiskoosolekuid parteialgorganisatsioonides viibivad partei rajoonikomitees sekretäri juures vestlusel kooli juht ja parteialgorganisatsiooni sekretär. Vestlustest võtavad osa ka rajooni täitevkomitee aseesimees ja haridusosakonna juhataja. Selliste vestluste eesmärk on ära kuulata ja võimaluse korral leida lahendus neile takistustele, mis raskendavad normaalset tööd koolis ega võimalda saavutada pedagoogilisel kollektiivil maksimaalseid tulemusi õppe- ja kasvatustöös.

Üheskoos on paljudest kitsaskohtadest üle saadud ja rõõmu tuntud saavutustest. 1976/77. õppeaasta edukus oli esmakordselt rajooni ajaloos üle meie vabariigi keskmise ja kuigi läinud õppeaastal oli see veidi madalam, võib siiski öelda, et meie rajooni pedagoogid on tublit tööd teinud. Kindel on, et nende tulemusteni jõudmisel on oma koht koolide parteialgorganisatsioonide sihikindlal tööll kaadriga.

---

---

EESTI TÖÖRAHVA  
KOMMUUNI  
60. AASTAPÄEVAKS

---

---

EESTI  
RAHVA  
ESIMESE  
SUVERÄÄNSE  
RIIGI,  
EESTI  
TÖÖRAHVA  
KOMMUUNI  
AGRAARPOLIITIKA

---

---

HARALD SAARNIIT,  
ajalookandidaat, dotsent

60 aastat tagasi, 29. novembril 1918 kuulutati Punaarmee 7. armee ja selle koosseisus võidelnud eesti kommunistlike kütipolkude poolt vabastatud Narvas välja esimene eesti rahva suveräänne riik — Eesti Töörahva Kommuuni nime all. Kommuuni Nõukogu (valitsuse) esimeheks ja ühtlasi Sõjaväe Valitsuse juhatajaks oli revolutsioonilise võitluse üks tuntumaid juhte Jaan Anvelt.

Kommuuni Nõukogu juhtimisel jätkasid Eesti kommunistlikud polgud jt. Punaarmee väeosad eesti töörahva aktiivsel toetusel edukalt Eesti vabastamist. 1919. aasta jaanuari alguseks, s. o. natuke rohkem kui ühe kuu jooksul oli vabastatud suurem osa Eesti territooriumist. Punased polgud olid Tallinnast 30—35 km ja Paidest 4—5 km kaugusel.

Vabastatud territooriumil taastati Kommuuni Nõukogu üldjuhtimisel kõigjal nõukogude riigiaparaat ning viidi läbi ulatuslikke sotsialistlike ümberkujundusi kõigil elualadel. Nendest oli üheks raskemaks ja keerukamaks terava maaküsimuse lahendamine ja põllumajanduses sotsialistlike ümberkujunduste läbiviimine. Selleks moodustati Kommuuni Nõukogu Rahvamajanduse Valitsuse (juhataja Hans Pöggelmann) süsteemis spetsiaalne põllumajanduse osakond, mida juhatas Gustav Kippar.<sup>1</sup> Ta tegi nõukogude võimu esimesel perioodil vallaõukogu täitevkomitee esimehena ära suure töö nõukogude võimu kindlustamisel ja esimeste sotsialistlike ümberkujunduste läbiviimisel Püssi vallas Virumaal,<sup>2</sup> kus mõisate konfiskeerimine toimus eriti teravas klassivõitluse olukorras.<sup>3</sup> Ka vabastatud Eesti territooriumil taastatud maakondade töörahva nõukogude täitevkomiteede juurde moodustati vastavad põllumajanduse osakonnad.

---

<sup>1</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 2, l. 44.

<sup>2</sup> EKPA, f. 24, nim. 2, s.-ü. 437, l. 2.

<sup>3</sup> Saarniit, H. Mõisate ülevõtmisest Eestis leninliku maadekreedi alusel. — «Töid EKP ajaloo alalt» II. Tallinn, 1966, lk. 33—34.

1. detsembril 1918 Kommuuni Nõukogu ametlikus häälekandjas «Eesti Kütiväe Teataja» avaldatud dekreediga taaskeh-testati kõik nõukogude võimu esimesel perioodil väljaantud seadused, otsused ja määrused, sealhulgas ka maaküsimuse kohta. Samal päeval avaldati ka dekreet Narva maakonna moodustamise kohta Virumaa idapoolsest osast, administratiivkeskusega Narvas.<sup>4</sup> Uus maakond, kuhu kuulus ainult 14 valda, oli Eesti kõige väiksemaks maakonnaks.

Juba detsembri esimestel päevadel 1918 asuti Narva maakonnas Joala (Auvere-Joala) vallas uuesti rahva omandiks kuulutatud mõisate ülevõtmisele.<sup>5</sup> H. Pöögelmanni ja Johannes Mäe poolt Kommuuni Nõukogu otsuse alusel 4. detsembrist 1918 järgmiseks päevaks, s. o. 5. detsembriks väljatöötatud ning samal päeval kinnitatud<sup>6</sup> «Juhatuskirjaga vallanõukogudele, valla- ja mõisakomiteedele» määrati aga kindlaks mõisate konfiskeerimise ja valitsemise, samuti vallanõukogude taasasutamise kord ja nende ülesanded.<sup>7</sup> Mõisate ülevõtmise pidid läbi viima mõisatööliste üldkoosolekutel valitud 3—5-liikmelised mõisa töörahva komiteed, keda toleaegetes allikates nimetati tavaliselt mõisakomiteedeks. Nõukogude võimu esimese perioodi kogemusi arvestades ei seatud nüüd mõisate ülevõtmist otsesesse sõltuvusse vallanõukogude loomisest ega pandud konfiskeerimise tegelikku läbiviimist nende õlgadele, nagu seda tehti Eesti Tööraha ja Sõjaväelaste Nõukogu Täitevkomitee otsuses maaküsimuse kohta 24. novembrist 1917 ja «Juhatuskirjas valla töörahva nõukogudele maaküsimuse kohta» 28.

novembrist s. a.<sup>8</sup> Klassivaenlase vastu-panu jt. tegurite tõttu ei suudetud valla-nõukogude valimisi, eeskätt Lõuna-Ees-tis, ettenähtud tähtaegadeks läbi viia. See takistas aga omakorda mõisate konfiskeerimist.<sup>9</sup> Seetõttu seatigi ilmselt nõukogude võimu esimesel perioodil Eesti Täitevkomitee põllumajandusosa-konda juhtinud H. Pöögelmanni ettepa-nekul Kommuuni Nõukogu juhatuskir-jas esikohale rahva omandiks kuuluta-tud mõisate konfiskeerimine ja see tehti otseseks ülesandeks mõisatöölise endi otsesele esindusele. Selline küsimuse asetamine oli täiesti õigustatud, sest vabastatud Eesti territooriumil kujune-nud olukord nõudis eelkõige mõisate kiiret ja kohest ülevõtmist.

Kommuuni Nõukogu istungil 9. detsembril 1918 määrati põllumajanduse osakonna juurde mõisakomiteede ja vallanõukogude vastutavaks organisaa-toriks Jaan Ikmelt,<sup>10</sup> endine VSDT(b)P Eestimaa Büroo liige, kes veebruaris 1918 töötas ühtlasi Harjumaa TN TK esime-hena.<sup>11</sup> Ta juhtis peamiselt maakondade töörahva nõukogude täitevkomiteede põl-lumajandusosakondade kaudu mõisate ülevõtmist ning saatis selleks kohtadele abiks organisaa-toreid ja instruktoreid ühes madruste, punaarmeerlaste ja töös-tustöölise salkadega. Seetõttu muutus detsembri algul alanud mõisate konfis-keerimine massiliseks kogu vabastatud Eesti territooriumil. Juba 12. detsemb-riks 1918 olid Narva maakonnas, kus põl-lumajandusosakonda juhtis suurte koge-mustega kommunist Jaan Saks, kes oli võidelnud partei ridades märtsist 1905 alates,<sup>12</sup> rinde lähedusest hoolimata va-

<sup>4</sup> «Eesti Kütiväe Teataja», 1918, 1. detsember.

<sup>5</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 319, l. 16.

<sup>6</sup> Plotnik, E. Hans Pöögelmann. Elu ja tegevus 1875—1919, Tallinn, 1965, lk. 286; EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 2, l. 8.

<sup>7</sup> Juhatuskirja kohta vt. lähemalt: Eesti Tööraha Kommuun. Dokumentide ja materjalide kogumik. Tallinn, 1958, lk. 50—52.

<sup>8</sup> Vt. lähemalt: Suur Sotsialistlik Ok-toobrirevolutsioon Eestis. Dokumentide ja materjalide kogumik. Tallinn, 1957, lk. 452—453; «Eesti Teataja», 1917, 28. november (11. detsember).

<sup>9</sup> Saarniit, H. Mõisate ülevõtmisest Eestis leninliku maadekreedi alusel, lk. 10—16.

<sup>10</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 2, l. 11.

<sup>11</sup> ENSV ORKA, f. R. — 1291, nim. 1, s.-ü. 1, l. 23.

<sup>12</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 565, l. 34; s.-ü. 588, l. 1; f. 24, nim. 2, s.-ü. 2178, l. 1.

litud mõisakomiteed 17 mõisas.<sup>13</sup> Maakonnas asuva 50 peamõisa ülevõtmine lõpetati jaanuari algul 1919. Narva oli ainuke maakond, kus suudeti kõik mõisad konfiskeerida. Virumaal, kus mõisate konfiskeerimine algas 14. detsembril 1918, suudeti klassivaenlase vastupanu maha surudes jt. raskusi ületades kokku üle võtta 52 mõisat.<sup>14</sup> Olulist osa etendas siin nii mõisate ülevõtmisel kui ka nõukogude võimu kindlustamisel relvastatud salk, mis koosnes kahekümnest vabatahtlikult Punaarmeele astunud Narva töölisest. Salga ülemaks oli mereväest agitaatoriks suunatud kommunist Gustav Reinvald ja asetäitjaks samuti mereväelasest agitaator Aleksander Hendrikson.<sup>15</sup>

Kontrevolutsionääride kohalejäämise ja nende vaenuliku propaganda, sõdivate poolte vahel reas olulistes piirkondades pideva rinde puudumise,<sup>16</sup> mitmete asulate ja piirkondade «käest kätte» käimise, samuti rinde läheduse ning kaadripuuduse (kuigi Põhja-Eestist seda pidevalt Lõuna-Eesti vabastatud piirkondadesse saadeti) tõttu toimus mõisate ülevõtmine Lõuna-Eesti vabastatud aladel tunduvalt raskemas ja keerulisemas olukorras kui Põhja-Eestis.

Seetõttu suudetigi Lõuna-Eestis võrreldes Põhja-Eestiga palju vähem mõisaid üle võtta. Nii jõuti maakonna parteiorganisatsiooni ja täitevkomitee jõupingutustest hoolimata Tartumaal ülalmainitud asjaolude tõttu üle võtta ning nendes mõisakomiteed korralikult tööle rakendada vaid umbes 10 mõisas (nagu näiteks Kavastu, Kriimani, Laatre, Rasina, Suure-Kambja, Võnnu kirikumõis

jt.).<sup>17</sup> Esikoht kuulus Lõuna-Eestis mõisate konfiskeerimisel Võrumaale, kus võeti üle rohkem kui 30 mõisat,<sup>18</sup> mis moodustas ligikaudu 35% nende üldarvust. Kogu elus ja eluta inventar võeti suure osa mõisate ülevõtmisel täpselt arvele. Hoolikalt tehti nüüd mõisate ülevõtmisel kindlaks Saksa okupantide, valgekaartlaste ning mõisnike ja nende ametnike poolt taganemisel kaasaviidud varandus.<sup>19</sup>

Eesti Tööraha Kommuuni Nõukogu asus kindlalt seisukohale, et konfiskeeritud mõisaid ei tule maata ja vähese maaga talurahvale individuaalseks kasutamiseks jagada, vaid organiseerida nendes sotsialistlikud suurmajandid. Selleks anti mõisakomiteedele vallandõukogude täitevkomiteede poolt vastava aktiga üle kogu konfiskeeritud mõisate elus ja eluta inventar.<sup>20</sup> Oma tegevusest kollektiivmajandi juhtimisel tuli aga mõisakomiteel iga nädal aru anda valla täitevkomiteele. Imselt seetõttu tehtigi ühismajandite tööliste üldkoosolekute algul tavaliselt mõisakomiteede aruande põhjal kokkuvõtteid möödunud nädala tööst ning alles seejärel arutati eelseisvaid töid ja ülesandeid.

Nagu nõukogude võimu esimesel perioodil, nii ka nüüd põhjendati ühismajandite loomise vajadust eelkõige suurmaapidamise majandusliku ja tehnilise üleolekuga väikemaapidamisest. Eesti mõisamajapidamistes nähti endiselt soodsat baasi sotsialismile üleminekus. «Eestis, kus kõik parem põllumaa suurtesse üksustesse (mõisadesse) koondatud, oleks maajagamise veel suurem kuritöö sotsialismuse vastu kui tööstusasutuste õhkulaskmine,» kirjutas J. Anvelt Kom-

<sup>13</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 581, l. 72.

<sup>14</sup> Sealsamas, s.-ü. 16, l. 45; s.-ü. 770, l. 12.

<sup>15</sup> Selle salga tegevuse kohta vt. lähemalt: Hendrikson, Aleksander. Noorukina Oktoobritules. — «Koidikul». Mälestusi Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist ja Kodusõjast. Tallinn, 1967, lk. 62—64.

<sup>16</sup> V [ällner], Ar. Eesti Tööraha Kommuuna teostamise lühike ülevaade. — «Klassivõitlus», 1919, nr. 7, lk. 6.

<sup>17</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 15. l. 1: s.-ü. 16, l. 171—176; nim. 3, s.-ü. 15, l. 11, 16; «Edasi», 1918, 28. ja 30. detsember; 1919, 6. jaanuar.

<sup>18</sup> Taigro, Ü. 29. november 1918. 50 aastat Eesti Tööraha Kommuuni asutamist. Tallinn, 1968, lk. 44.

<sup>19</sup> Vt. lähemalt Taigro, Ü. Eesti Tööraha Kommuun. Tallinn, 1957, lk. 27.

<sup>20</sup> Vt. lähemalt: EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 698, l. 1—42.



muuni Nõukogu agraarpoliitikat põhjendades 1919. aastal.<sup>21</sup>

Paljude mõisakomiteede kõige pakilisemaks tööülesandeks oli organiseerida kiires korras põldudel seisva vilja koristamist ning peksmata vilja masindamist. Seda nõudis nii äärmiselt terav tootlusolukord maal kui ka Eestit vabastavate Punaarmee väeosade varustamise vajadus. Kuid vilja koristamine põldudelt oli eeskätt hobuste vähesuse tõttu seotud tihti suurte raskustega.

Tegemata sügistööde organiseerimise kõrval olid kollektiivmajandite üldkoosolekul sageli arutusobjektiks ka need tööd, mida oleks vaja lähemas tulevikus teha. Nii määrati Kandle ühismajandi tööliste üldkoosolekul 5. jaanuaril 1919 pärast möödunud nädala tööst kokkuvõtte tegemist kindlaks lähemas tulevikus tehtavad tööd ning kinnitati vastutajad nende läbiviimise eest.<sup>22</sup>

Tihti arutati üldkoosolekul samuti mõisnike isiklike teenijate töölevõtmise ja rakendamise, ühismajapidamistes vajalike ametikohtade täitmise, olemasoleva tööjõu parema ärakasutamise jt. küsimusi. Tavaliselt jäeti mitte ainult parunite isiklikud teenrid, vaid paljudel juhtudel ka endised mõisaametnikud, kes ei olnud oma käsi määrinud Saksa okupatsiooni ajal, nõukogude ühismajanditesse tööle. Okupantide ja mõisnike käsilastest endised mõisaametnikud aga vallandati ning kihutati kollektiivmajanditest minema.<sup>23</sup>

Viies süvendatud kujul ellu nõukogude võimu esimese perioodi agraarpoliitikat, võttis Eesti Tööraha Kommuuni Nõukogu suuna põllumajanduslike kommunistide loomisele. Seejuures lähtuti 19.—24. oktoobrini 1918 Moskvas toimunud okupeeritud maade kommunistlike organisatsioonide I konverentsi otsusest agraarküsimuses. Selles nähti ette konfiskeeri-

tud mõisate, kirikumaaade jt. baasil põllumajanduslike kommunide loomine laias ulatuses. Kommuuni Nõukogu kavatsuse kohaselt tulid põllumajanduslikeks kommunideks muuta esialgu mõisad ning seejärel lähemas tulevikus ka talumajapidamised. Suurt tähelepanu pühendas Kommuuni agraarpoliitika põhjendamisega ja kaitsmisele H. Pöggelmann 1919. aastal avaldatud töödes, eeskätt brošüüris «Mõned põhjooned majanduslise elu korraldamiseks Eesti tööraha nõukogude vabariigis».

Põllumajanduslike kommunide loomise ettevalmistamiseks tehti suurt organisatsioonilist ja teoreetilist ettevalmistustööd. Juba 27. detsembril 1918 otsustati Rahvamajanduse Valitsuse Põllumajandusosakonna koosolekul keskvalitsuse vastavate poliitiliste esindajatena maakondadesse määrata alalised organisatsioonid. Selleks jaotati Narva, Viru, Tartu ja Võru maakonnad 37 jaoskonnaks (üldiselt endiste kihelkondade ulatuses) kokku 58 organisatsiooniga.<sup>24</sup> Nende ülesandeks oli kohaliku poliitilise elu juhtides teha aktiivset selgitustööd kommunistide loomiseks, jälgida keskvalitsuse seaduste ja määruste elluviimist, lahendada kohapeal üleskerkinud küsimusi ja tekkinud arusaamatusi jne. Samal koosolekul otsustati ametisse seada ka põllumajandusinstruktorid. Nende tegevusraadius piirdus ühe vallaga, mida nimetati siis instruktoriga piirkonnaks või ringkonnaks. Ühtlasi võeti vastu ajutine juhatuskiri põllumajandusinstruktoritele, mis avaldati 9. jaanuaril 1919 Kommuuni Nõukogu ametlikus häälekandjas.<sup>25</sup> Selles määrati kindlaks instruktorite ülesanded ja tegevussuunad ülevõetud mõisate sotsialistlike suurmajapidamistena majandamisel. Põllumajandusinstruktoriga üks keskeid ülesandeid oli selgitada selleks korraldatud koosolekul nii põllumajanduslike kommunide eeliseid ja kasulikkust talupoegade individuaalmajapidamisega võrreldes kui ka nende orga-

<sup>21</sup> Anvelt, J. Tööraha võimuvalitsuse kindlustamisest. Petrograd, 1919, lk. 31.

<sup>22</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 15, l. 10.

<sup>23</sup> Vt. lähemalt näiteks: EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 14, l. 19; s.-ü. 15, l. 11, 21—22; ENSV ORKA, f. R-1747, nim. 1, s.-ü. 2, l. 65.

<sup>24</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 229, l. 12.

<sup>25</sup> Vt. lähemalt: Eesti Tööraha Kommuun, lk. 97—98.

niseerimise praktilist läbiviimist. Ka tuli põllumajandusinspektoril abistada vallanõukogusid mõisates põllumajanduslike kommunide sisseseadmisel.

Juhatuskiri põllumajandusinspektoritele kärgis tunduvalt mõisakomiteede seniseid õigusi. Nad muudeti vaid kontrollorganiteks. Umbes kuu aja jooksul mõisakomiteede õiguste suhtes kahe vastandliku dokumendi vastuvõtmist ei saa tollaegset keerukat olukorda arvestades aga otstarbekaks ega läbikaalutuks lugeda.

Mõisates kommunide sisseseadmise eesmärki teenis ka kõigile mõisatöölis-tele ühtlase töötasu (elamisraha) kehtestamine Rahvamajanduse Valitsuse Põllumajandusosakonna koosolekul 4. jaanuaril 1919. Kehtestatud töötasu koosnes kahest osast: kindlate normide alusel igal kuul antavatest toiduvainetest ning 200-rublasest rahapalgast kuus.<sup>26</sup>

Kuid Kommuuni Nõukogu lühikese tegevuse kestel ei jõutud Kommuunide tegelikul sisseseadmisel üldiselt teoreetilistest ja praktilistest ettevalmistustest kaugemale, sest nende loomise idee oli suurele osale maaproletariaadile ja kehvatalurahvale, kes ootas mõisamaade jagamist, võõras ja vastuvõtmatu. «Aga kuidas siis nüüd mõisamaaga jääb?» esitasid endised moonakad kõikjal nagu ühest suust küsimuse 3. eesti kommunistliku patarei komandöri asetäitjale Artur Lombakule, kui ta külastas patareile hobuste mobiliseerimiseks detsembri lõpul 1918 ja jaanuari algul 1919 Rakvere ümbruse mõisaid.<sup>27</sup> Vastuseks kommuuni agrarpoliitika selgitamisele kuulis ta aga alljärgnevaid kibedaid märkusi: «Ah nii! Eile olime mõisamoonakad, nüüd tahate meid teha kroonumoonakateks! Aitäh seltsimehed! Aitäh!»<sup>28</sup>

Praeguse uurimistaseme juures puuduvad meil kindlad andmed selle kohta, et mõisates organiseeritud ühismajapidamistes oleks suudetud ühistada endistele mõisamoonakatele kuulunud tootmisva-

hendid (nagu kariloomad jm.) ning likvideerida nende isiklikud majapidamised. See aga oli põllumajandusliku kommuuni üheks põhitunnuseks ja tingimuseks. Tõsi küll, senini ilmunud ajalooalases kirjanduses väidetakse, et paljudes Narva, Viru-, Tartu- ja Võrumaa mõisates moodustati põllumajanduslikud kommuunid.<sup>29</sup> Säilinud arhiiviallikad mõisates organiseeritud ühismajapidamiste kohta seda aga ei kinnita.

Sotsialistlike suurmajandite loomine eesrindlike mõisate baasil oli kooskõlas marksismi-leninismi seisukohtadega. Kuid osa mõisaid oleks tulnud jagada nendele maata ja vähese maaga talupoegadele, kes soovisid mõisamaid individuaalseks kasutamiseks. Seda aga ei tehtud. Sellega tegi Kommuuni Nõukogu tõsise vea, mida kasutas kodanlik valitsus mõisamaade jagamise lubaduse ja tegelikule jagamisele asumisevä ära töölikklassi ja töötava talurahva võitlusliidu lõhkumiseks. See liit oli aga nõukogude võimu kindlustamise põhivundamendiks Kodusõja raskestes tingimustes. «Ma pean ära märkima ühe kõige tõsisema vea, mille me tegime sel ajal maaküsimuse lahendamisel,» kirjutas Kommuuni Nõukogu esimees ja Sõjaväe Valitsuse juhataja Jaan Anvelt 1934. aastal oma eluloos eneskriitiliselt kommuuni agrarpoliitikat hinnates. «Meil oleks tulnud viivitamatult alustada mõisate jagamist sulastele ja vähese maaga talupoegade vahel, eriti sellepärast, et kodanlus püstitas mõisamaade partselleerimise loosungi... Maa kiire jaotamine vähese maaga talupoegade vahel oleks kahtlemata meie poole toonud suured külakehvistu ja vähese maaga talupoegade hulgad.»<sup>31</sup>

<sup>26</sup> ЕКРА, f. 28, nim. 1, s.-ü. 229, l. 15.

<sup>27</sup> L o m b a k, A. Leekides. Mälestusi. Tallinn, 1958, lk. 214.

<sup>28</sup> Sealsamas.

<sup>29</sup> Vt. näiteks: Eesti NSV ajalugu (Kõige vanemast ajast tänapäevani). Teine trükk. Tallinn, 1957, lk. 394; Л и б - м а н А., М а т т и с е н Э. Логика истории. 50 лет со дня рождения Эстонской Трудовой Коммуны. Таллин 1968. стр. 100.

<sup>31</sup> ЕКРА, f. 9461, nim. 1, s.-ü. 3, l. 55—56.

Taoline viga, s. t. konfiskeeritud mõisamaade osaline mitte jagamine neile, kes seda soovisid, ei esinenud mitte üksnes Eesti Tööräha Kommuuni, vaid ka rea teiste maade (Leedu, Läti, Ungari jt.) nõukogude võimu tolleaegses agrarpoliitikas.<sup>32</sup>

Samuti tuleb veaks lugeda kursi võtmine kõikides mõisates põllumajanduslike kommuunide loomiseks ja kavatsus lähemal ajal ka talumajapidamised nendeks ühendada. Siin ei arvestatud vajalikul määral seda asjaolu, et neid mõisatöölisi, kes nõukogude võimu esimesel perioodil bolševike ja klassiteadlike võitlejatena toetasid teadlikult Eesti bolševike poliitikat mõisate baasil sotsialistlike suurmajandite loomisel, oli nüüd palju vähem. Need, kes partei- ja nõukogude aktivistidena ning punakaartlastena Nõukogude Venemaale evakueerusid, võitlesid nüüd oma enamikus eesti kommunistlikes väeosades (osa neist vabastati nüüd küll sõjaväest ning suunati nõukogulikule ülesehitustööle vabastatud Eesti territooriumil). Enamik evakueeruda mitte jõudnud klassiteadlikeste mõisatöölisest aga mõrvati, arreteeriti või kihutati mõisatest Saksa okupatsiooni ajal minema. Ka oli okupatsioon, kus paljud mõisatöölised ja renditalupojad kaotasid mõisatest ja renditaludest minema kihutamise tõttu täielikult oma elatusvahendid, rääkimata sellest, et ka ülejäänud maata ja vähese maaga talurahvas kannatas äärmiselt teravat toiduainete puudust ning parunite ja okupantide jõhkralt omavoli, tublisti suurendanud mõisamaade individuaalseks kasutamiseks soovijate arvu, samuti üldist viha ja põlgust mõisa kui suurmaapidamise vastu. Ka ei võetud arvesse seda, et tollal puudus taolises ulatuses sotsialistlike suurmajandite loomiseks vajalik mate-

riaal-tehniline baas ja küllaldaste eriteadmistega klassiteadlik kaader. Ka ei olnud talumajapidamisi võimalik viia sotsialistliku suurmajapidamise teele lähemal ajal, sest «see üleminek on paratamatult äärmiselt aeganõudev», kirjutas V. I. Lenin 1919. aastal artiklis «Majandus ja poliitika proletariaadi diktatuuri ajajärgul». «Läbematute ja ettevaatamatute administratiivsete ja seadusandlike sammudega võib seda üleminekut ainult aeglasemaks ja raskemaks teha. Seda üleminekut saab kiirendada ainult siis, kui anda talupojale niisugust abi, mis võimaldaks tal määratu suures ulatuses parandada kogu põllumajanduslikku tehnikat, seda põhjalikult ümber kujundada.»<sup>33</sup>

Endiselt üle hinnates põllumajandusliku proletariaadi erikaalu ja klassiteadlikkust, alahindas Kommuuni Nõukogu keskmike osatähtsust. Seetõttu ei tehtud midagi selleks, et keskmikke, kes Saksa okupatsiooni ajal kannatasid rängalt okupantide röövpoliitika ja mõisatesse tagasipöördunud baltisaksa parunite omavoli all, neutraliseerida või taotleda nendega liidu loomist, nagu nägi seda ette VK(b)P VIII kongressi vastav otsus.

Kommuuni Nõukogu ei kuulutanud talumajapidamisi riiklikeks rendimajanditeks, nagu seda tegi Nõukogude Läti valitsus.<sup>34</sup> Samal ajal Kommuuni Nõukogu aga ei deklareerinud selgelt ja kindlalt, et keskmikele ja kehvikutele jäetakse individuaalmajapidamistena alles nende talud, mida õigesti tegi Nõukogude Leedu valitsus.<sup>35</sup> Seetõttu tekkis nende hulgas mõisates ühismajandite sisseseadmise, kogu maal kommuunide loomise kursivõtmise ning kodanliku agitatsiooni tõttu õigustatud kartus, et ka nende majapidamised ühendatakse kommuunideks.

Kuid Eesti Tööräha Kommuuni Nõukogu tegevust agrarüksimuse lahenda-

<sup>32</sup> Vt. lähemalt näiteks: Очерки истории Коммунистической партии Литвы. Том I. 1887—1920. Вильнюс, 1973, стр. 475; Очерки истории Коммунистической партии Латвии. Ч. I. 1789—1919. Рига, 1962, стр. 496.

<sup>33</sup> Lenin, V. I. Teosed, 30. kd., lk. 91.

<sup>34</sup> Очерки истории Коммунистической партии Латвии, I, стр. 494.

<sup>35</sup> Vt. lähemalt: «Klassivõitlus», 1932, nr. 141/142, lk. 5; Очерки истории Коммунистической партии Литвы, I, стр. 472.

misel ei iseloomustanud üksnes vead, vaid suur hoolitsus maaproletariaadi ja töötava talurahva hea käekäigu ning põllumajanduse taastamise ja edasiarendamise eest. Nii otsustas Krabi ühismajandi (Võrumaal, Krabi vallas) tööliste üldkoosolek 9. jaanuaril 1919 tõsta tööliste rahapalka 3—3,5-kordseks, võrreldes Saksa okupatsiooni ajal saadud palgaga.<sup>36</sup> Vallanõukogud ja nende täitevkomiteed kandsid erilist hoolt selle eest, et Saksa okupatsiooni ajal vallandatud tööliselised uuesti tööle võetaks ning renditaludest minema kihutatud talupoegadele nende kohad tagasi antaks. Nii arutas Kalvi valla töörahva nõukogu koosolek 28. detsembril 1918 mõisakomiteede esindajate osavõtul okupatsiooniajal vallandatud mõisatööliste küsimust. Otsustati, et mõisakomiteed on kohustatud kõik vallandatud mõisatöölised uuesti tööle võtma hiljemalt jüripäevaks, s. o. 23. aprilliks 1919.<sup>37</sup> Rägavere valla nõukogu tegi 5. jaanuaril 1919 ühehäälselt otsuse, et kõik okupatsiooniajal taludest minema aetud renditalupojad võivad soovi korral endistele kohtadele tagasi asuda.<sup>38</sup> Eriti märgatavalt parandasid mõisakomiteed tööliste korteriolusid. Paljudest mõisatest taganesid koos valgekaardiga valitsejad, kupjad, metsahärrad jt. mõisaametnikud. Nende vabaksjäänud ruumikad elumajad kasutati ära tööliste korteriolude radikaalseks parandamiseks. Kaotati igasugune rendimaksimine ja kustutati töötava talurahva võlad.

Sõjategevuseks vajalike rekvireerimiste juures arvestati igati põllumajanduse hädavajalikke vajadusi. Eriti selgesti ilmnes see hobuste ja kariloomade rekvireerimisel.<sup>39</sup> Hobutööjõu puuduse leevendamiseks võeti tarvitusele abinõud, et sõjaväele kõlbmatud hobused antaks

üle mõisakomiteele ja talupoegadele. Nii hobuste ravimiseks kui ka toibutamiseks organiseeriti ravipunktid. Ainuüksi Võru Linna ja Maakonna Põllumajanduse osakond, mida juhatas kommunist Johan Soo, organiseeris kolm ravipunkti — Rāpinas ning Vaabinas ja Väimela mõisas.<sup>40</sup>

Rahvamajanduse Valitsuse juhtimisel võtsid maakondade põllumajandusosakonnad tarvitusele abinõud ka selleks, et ära hoida tõukarjafarmide, seemnekasvatustumajandite, aiandite, kalakasvatuste jt. laostamist. Ühtlasi kavandati abinõusid nende edasiarendamiseks. Sel eesmärgil võeti põllumajandusosakondade juurde ametisse rida põllumajanduse, looma- ja kalakasvatuse, piimanduse, aianduse jt. eriteadlasi. Eriti agaralt tegid seda Tartuja Võrumaa Täitevkomitee põllumajandusosakonnad.<sup>41</sup>

Eesti Tööraha Kommuuni Nõukogu poolt alustatud küla sotsiaal-majandusliku korra ümberkujundamise ajaloolised kogemused aga etendasid teatud osa kahtlemata ka veel hiljem — kolhoosikorra ja sotsialistlike suhete kehtestamisel Nõukogude Eesti külas.

<sup>36</sup> Vt. lähemalt: EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 15, l. 43.

<sup>37</sup> Sealsamas, l. 4.

<sup>38</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 16, l. 71.

<sup>39</sup> Vt. lähemalt: Taigro, Ü. Eesti Tööraha Kommuun, lk. 28. EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 697, l. 45.

<sup>40</sup> EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 697, l. 45.

<sup>41</sup> Vt. lähemalt: EKPA, f. 28, nim. 1, s.-ü. 646, l. 27; s.-ü. 775, l. 33, 35, 45; ENSV ORKA, f. R-1530, nim. 1, s.-ü. 1, l. 247.

---

# KONVERENTSIL ARUTATI KÕLBLUST JA ÕIGUS- KASVATUST

---

20. septembril toimus Tallinnas EKP Keskkomitee Poliitharidusmajas teaduslik-praktiline konverents teemal «Kõlbeline ja õiguskasvatus: kogemusi ja aktuaalseid probleeme». Korraldajateks olid Eesti NSV ühing «Teadus» ja Eesti NSV Justiitsministeerium.

Eesti NSV ühingu «Teadus» juhatuse esimehe esimese asetäitja **H. Uusküla** avasõnavõtu järel pidas sissejuhatava kõne EKP Keskkomitee sekretär **V. Väljas**. Ta ütles, et nagu rõhutas oma ettekandes NSV Liidu 50. aastapäeva tähistamise pidulikul koosolekul seltsimees L. I. Brežnev, määravad kommunismi olemuse kodanike kõrge teadlikkus, suur vastutustunne ühiskonna ees ja kõrge moraal. Kommunistlik kõlblus ja sügav ideeline veendumus on olnud ja jäävad nõukogude inimeste vaimse palge ja aktiivse eluhoiaku kujundamise aluseks. Kompleksis ideelis-poliitilise, tööalase ja internatsionalistliku kasvatusena suureneb ka kõlbelise kasvatusena. Need

küsimused on meie vabariigi parteiorganisatsioonide tähelepanu keskpunktis, rõhutas kõneleja.

Edasi märkis V. Väljas, et kõlbelise kasvatusena aktiveerimine ei ole lühiajaline kampaania. Selle vajalikkus tuleneb kommunismi ehitamise protsessi hoo- ja gustumisest ja kommunistliku kasvatusena dialektikast, mis näeb ette uut tüüpi inimese, harmooniliselt arenenud inimese kujundamise.

Juba NLKP programmis on kindlaks määratud uue isiksuse, vaimselt ja füüsiliselt täiusliku ning kõlbeliselt puhta isiksuse põhikontuurid. Programmiseisu-kohtade konkretiseerimiseks on kujunenud kommunismiehitaja moraalikoodeks, milles printsiipidena on kinnistatud kõlbelised põhiväärtused. Nende muutmise iga inimese käitumisenormiks on meie üks kommunismi ehitamise ajastu missioone, rõhutas V. Väljas.

Kõlblussuhete areng sotsialistlikus ühiskonnas väljendub eelkõige inimeste teadlikus osavõtus uue moraali loomisest. Seda kinnitavad kõik senised sotsialismi ja kommunismi ehitamise kogemused. Meie ühiskonna elus, märkis V. Väljas, juurduvad uued kõlbelised jooned, milledest V. I. Lenin tõstis eriti esile isiksuse loova initsiatiivi ja iseseisvuse kõlbeliste otsuste tegemisel ning töödistsipliini uue sisu. Arusaamine uuest ühistöö distsipliinist kujuneb rahvahulkaades teadlikult, praktiliste kogemuste alusel.

Ent rõõbiti empiiriliste kogemustega kõnelevad kõlblussuhete uuest sisust ka arvukad sotsioloogilised uuringud, rõhutas kõneleja, uuringutest tõuseb esile tänapäeva nõukogude inimese üldstatud kuju. See on kõrge teadlikkusega, aus ja töökas, laia silmaringiga, arenenud kollektiivsustundega ja mitmekülgselt kultuuriliste huvidega inimene, kes armastab palavalt oma sotsialistlikku kodumaad ja võitleb kirglikult kommunismiürituse eest.

Moraali kui sotsiaalsete suhete reguleerija osa kasvab ka seoses ägeneva võitlusega kodanliku ideoloogia ja meil veel säilinud igandite vastu. Vaenulik ideoloogia otsib teid nõukogude inimes-

te vahel lõhe tekitamiseks ning ühiskonna mitmesuguste sotsiaalsete gruppide ja klasside üksteisele vastandamiseks, moonutades sotsialistlikku tegelikkust. On tarvis võidelda seesuguste nähtuste vastu nagu individualism, tarbijalik suhtumine ühiskonnasse jms. Ent niisama tähtis on ka võitlus amoraalsete nähtuste — alkoholismi, kuritegevuse, altkäemaksuvõtmise ja «omamehe poliitika» — vastu, millede täielik väljajuurimine on võimalik ainult kõlbelise kasvatuse täiustamise korral. Selles pidas V. Väljas vajalikuks lähtuda kolmest omavahel seotud ülesandest.

Esitaks on vaja kinnistada kommunistmiehitaja moraalikoodeksi normid ja nõuded kõigi inimeste teadvuses. Nimeetatud ülesande lahendamisel peavad tegema tihedat koostööd partei-, nõukogude, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid, ideoloogiaasutused ja majandusjuhud. Selle töö raskuspunkt peaks olema töökollektiivis, sest need aitavad kaasa kõrge moraali kujunemisele.

Teine ülesanne on mõistlike, põhjendatud vajaduste kujundamine. See eeldab arusaamist seadustest, mille alusel toimub sotsialistlik jaotus töö järgi, eeldab sotsialistliku elulaadi propagandat ja võitlust tarbijalike meeoleude vastu. Nagu märkis seltsimees L. I. Brežnev oma kõnes ÜLKNÜ XVIII kongressil, ei ole materiaalsed huvid meile eesmärk omaette, vaid üksnes tingimus isiksuse igakülgseks arenemiseks. Siin avaneb perekonnale ja koolile avar tegevusväli. On vaja ulatuslikumalt tutvustada kogemusi, mis kooli, perekonna ja töökollektiivi koostöös on omandatud noore põlvkonna kasvatamisel.

Kolmas ülesanne on võitlus igandite vastu, meie moraali antipoodide vastu. Tähtis koht selles on õiguskasvatusel. On vaja paremini koordineerida tegevust õiguspropaganda alal. Selles võitluses on tarvis tugineda avalikule arvamusele.

Mis tahes hälbimused kõlblusnormidest on talumatud. Võitlus nende vastu nõuab kasvatusmeetodite, avaliku arvamuse ja nõukogude seaduslikkuse õiget ja oskuslikku ühitamist, rõhutas V. Väljas. Kõlbelise ja õiguskasvatuse paran-

damine soodustab kogu meie elu rikkumist, aitab kaasa aktiivse kommunistmiehitaja kujundamisele.

Konverentsi ettekannetes käsitlesid Eesti NSV justiitsminister **E. Silvet** kõlbelise ja õiguskasvatuse täiustamist kui kõrge teadlikkuse ja aktiivse eluhoiaku kujundamise tähtsat tegevust, Eesti NSV TA Majanduse Instituudi sektorijuhataja **B. Levin** kõlbelist ja õiguskasvatust ning nõukogulikku elulaadi, Eesti NSV prokuröri esimene asetäitja **Ü. Roots** kõlbelist ja õiguskasvatust ning kuritegude ärahoidmist, TPI dotsent **G. Hazak** inimõiguste küsimust tänapäeva ideoloogilises võitluses, TRÜ professor **I. Rebane** mõningaid lähtealuseid õiguskasvatuse teooria loomisel, Eesti NSV PTUI direktor **O. Nilson** üldhariduskoolide õpilaste kõlbelist ja õigusalast kasvatamist, TRÜ teadur **A. Tavit** perekonnasuhete osalaste kõlbelises kasvatamises ja nende sotsiaalse hoiaku kujundamises, TRÜ õigusteaduskonna dekaan **H. Kings** õiguskasvatuse kriminoloogilisi aspekte ja aktiivse eluhoiaku kujundamist, Viljandi rajooni täitevkomitee sekretär **H. Blumberg** kõlbelise ja õiguskasvatuse alal tehtava töö koordineerimise kogemusi ning tootmiskoondise «Silikaat» parteiorganisatsiooni sekretär **H. Mäe** töökollektiivi osa kõlbelise ja õiguskasvatuse keskkelülina.

Konverentsil märgiti, et ellu viies NLKP XXV kongressi otsuseid ning juhindudes NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe seltsimees L. I. Brežnevi ettekannetes ja kõnedes sisalduvaist juhendeist kommunistliku kasvatuse küsimustes, on meie vabariigis paranenud töötajate kõbeline ja õiguslane kasvatamine. Suurt mõju selle efektiivsusele avaldavad partei otsused, mis taotleavad sotsialistliku demokraatia ja üldrahvaliku sotsialistliku võistluse edasiarendamist, töökollektiivide osa suurendamist riigi ja ühiskonna asjade otsustamisel ning võitluse tugevdamist ühiskonnnavastaste tegude vastu. Tähtsat osa töötajate teadlikkuse süvendamisel ning poliitilise ja tööaktiivsuse tõstmisel etendas NSV Liidu konstitutsiooni ja Eesti NSV kons-

titutsiooni projektide üldrahvalik arutelu. Laiaulatuslik on Nõukogude seaduste propaganda, välja on kujunenud töötajate õiguskasvatuse süsteemi alused. Selles töös osalesid koos õiguskaitseorganitega ka töökollektiivid, haridusasutused, ühiskondlikud organisatsioonid, massiteabevahendid jt. Õiguskasvatuse, millel side töötajate poliitilise ja kõlbelise kasvatusega üha tiheneb, avaldab järjest suuremat mõju inimeste teadlikkuse tõusule, aktiivse ellusuhtumise kujunemisele ning kodanikukohuse kasvatamisele.

Ent samal ajal nenditi kõlbelise ja õiguskasvatuse alal veel palju puudusi. Mõned sellekohased üritused on sageli üldise ja abstraktse iseloomuga. On töökollektiive, kus ei pöörata vajalikku tähelepanu kõlbelise ja õiguskasvatuse küsimustele. Paremini on tarvis seda tööd korraldada koolides. Ka mitme ajalehe temaatika kõlbelise ja õiguskasvatuse alal on ühekülgne. Õiguspropaganda koordineerimine meie vabariigi linnades ja rajoonides pole veel küllaldane.

Konverents pidas kõlbelise ja õiguskasvatuse alal tähtsaimaks ülesandeks ellu viia NLKP XXV kongressi otsused, mis nõuavad kompleksset lähenemist kogu kasvatustöö organiseerimisele, tagades ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlbelise kasvatuse ühtsuse töötajate eri gruppide iseärasusi arvestades. Vastuvõetud soovitusel öeldakse, et kõlbelise ja õiguskasvatuse eesmärgiks peab olema igas inimeses kõrge kommunistliku teadlikkuse väljaarendamine, mille aluseks on aktiivne eluhoiak, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse ning sõnade ja tegude ühtsus. Kõlbeline ja õiguskasvatus tuleb tihedasti siduda NLKP poliitika selgitamisega ning aktuaalsete majanduslike, poliitiliste ja sotsiaalsete küsimustega. Selle kasvatuse tähtis ülesanne on paljastada vaenulikkude propagandat, kasvatada töötajaid kõrge poliitilise teadlikkuse vaimus ning leppimatutes võõra ideoloogia ja moraali suhtes. On vaja aktiivselt ja võitlevalt propageerida marksismi-leninismi ideid ning sotsialistliku elulaadi eeliseid, kujundada igas inimeses kõrge õigus-

teadvus ja kodanikukohuse tunne ning austus Nõukogude seaduste vastu.

Soovitustes peetakse vajalikuks suurendada töökollektiivide osa oma liikmete kõlbelisel ja tööalasel kasvatamisel, igas töötajas kommunistliku töössesuhetumise kujundamisel ning leppimatu õhkkonna loomisel õigusrikkumiste ja amoraalse käitumise mis tahes juhtumite suhtes. Konverents soovitas kõlbelise ja õiguskasvatuse ülesandeid kajastada sotsiaalse arengu plaanides, tõsta ametiühinguorganisatsioonide, seltsimehelike kohtute, rahvamalevlaste ja teiste ühiskondlike organite osa töödistsipliini tugevdamisel ning õigusrikkumiste vastu võitlemisel.

Eriti tähtsaks pidas konverents noorte kõlbelist ja õiguskasvatust. Perekonna, kooli ja kogu üldsuse ühisel jõul tuleb noortes kasvatada lugupidamist kaaskodanike ja ühiskonna suhtes ning vastutustunnet oma käitumise eest. Koolidel, rahvaülikoolidel ja ühingul «Teadus» soovitati laiendada lastevanemate teadmisi laste kõlbelise ja õiguskasvatuse küsimustes, kohalike rahvasaadikute nõukogude täitevkomiteedel, haridus- ja õiguskaitseorganitel tõhustada tööd defektsete perekondade väljaselgitamiseks ning noortele avaldatava negatiivse mõju neutraliseerimiseks.

Konverents rõhutas, et noorte kõlbeline ja töökasvatus koolides peab läbima kogu kasvatustööd. Noortele tuleb anda teadmised Nõukogude õiguse osast isiksuse igakülgse arenemisel ning ühiskonna juhtimisel, samuti oskus näha sotsialistlikus õiguses ühiskondlike ja isiklike huvide ühtsust, oskus iseseisvalt täiendada oma õigusalseid teadmisi, võime hinnata elunähtusi õigusnormide seisukohast. Soovitatakse süsteemikindlalt üldistada õpilaste kõlbelise ja õiguskasvatuse ning eetika aluste õpetamise ja õigusõpetuse positiivseid kogemusi, organiseerida vanemate klasside õpilaste juriidilise rahvaülikooli teaduskondi, korraldada kohtumisi õiguskaitseorganite töötajatega. Pedagoogide ettevalmistust tuleb tõhustada selles suunas, et nad oleksid suutelised anetundides ja klassivälises töös mõjutama õpilaste kõl-

belisi ja õiguslaseid tõekspidamisi. Noorte kõlbelise ja õiguskasvatuse seisukohast peeti tähtsaks komsomoli veelgi aktiivsemat osa noorte kasvatamisel.

Konverents märkis, et massiteabevahendite osatähtsus kodanike kõlbelises ja õiguskasvatuses suureneb järjekindlalt. Soovitati jätkata spetsiaalseid õiguslaseid rubriike ja saatesarju ajalehtedes, raadios ning televisioonis, näidata ulatuslikult tööd Nõukogude seadusandluse täiustamisel ning NSV Liidu konstitutsiooni ja Eesti NSV konstitutsiooni elluviimisel, mitmekesisemalt tutvustada uusi seadusandlikke akte, selgitada nende funktsioone aktuaalsete küsimuste lahendamisel ning kodanike ettepanekute elluviimisel. On tarvis üksikasjalikumalt valgustada partei- ja nõukogude organite, töökollektiivide, ühiskondlike organite ning aktivistide positiivseid kogemusi õigusrikkumiste tõkestamisel, avaliku korra kindlustamisel ning õigusrikkumisi toimepannud isikute kasvatamisel.

Edasist laiendamist nõuab loenguline propaganda eetika, moraali ja õiguse küsimustes, on vaja tõsta selle ideelist taset. Ühingul «Teadus» soovitatakse parandada moraali- ja õiguslaste loengute temaatilist suunitlust, pöörates eriliselt tähelepanu riigi põhiseaduses fikseeritud nõukogude ühiskonna poliitilise süsteemi ning sotsialistliku demokraatia täiustamise ülesannetele, Nõukogude kodanike õigusliku staatuse, õiguse osa näitamisele isiksuse igakülgse arenemise tagamisel, Nõukogude õiguse normide, sotsiaalse õigluse ja poliitilise otstarbekuse rõhutamisele.

Konverentsi soovitusel rõhutatakse, et kodanike kõlbelisse ja õiguskasvatusse võivad suurema panuse anda õiguskaitseorganid — kohtud, prokuratuur, siseasjade ja justiitsorganid. Veelgi suurem tähtsus nende tegevuses peaks olema profülaktilisel tööil õigusrikkumiste ärahoidmiseks ning õigusrikkumisi toimepannud inimeste ümberkasvatamiseks. Oma tegevusega, sealhulgas kodanike vastuvõtu ning nende kaebuste ja avalduste lahendamisele tuleb kodanikele sisendada sügavat austust seaduse vastu.

Suurenema peab kohtuprotsesside kasvatustlik osa, laiemalt korraldada uurimise ja kohtuprotsesside tulemuste arutamise ja töökollektiivides ning õiguskaitseorganite töötajate aruandeid elanike ees.

Tähtis on välja töötada kõlbelise ja õiguskasvatuse teoreetilised alused ning arvestada praktikas teaduse saavutusi.

Tuleb laiendada uuringuid perekonnaprobleemide ning noorte õiguskasvatuseprobleemide valdkonnas, korraldada neis küsimustes rohkem mõttevahetusi, tugevdada sidemeid teadlaste ning õiguskaitseorganite vahel, ulatuslikumalt populariseerida kõlbelise ja õiguskasvatuse teaduslikke aluseid.

Konverentsist võtsid osa Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja **A. Green**, EKP Keskkomitee osakonnajuhatajad **Ü. Nõmm** ja **P. Vassikov**, Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu sekretär **J. Ulfsak**, Eesti NSV ministrid **F. Eisen** ja **I. Nuut**, Eesti NSV Riikliku Kutsehariduse Komitee esimees **A. Šiškin**, EKP Keskkomitee osakonnajuhataja esimene asetäitja **E. Oinus**, partei Tallinna linnakomitee sekretär **A. Kullaste**, ELKNÜ Keskkomitee esimene sekretär **I. Toome** ja teised, samuti NLKP Keskkomitee vastutav töötaja **L. Onikov**.



# PSÜHHOLOOGIA ÕPETAMINE FAKULTATIIV- AINENA EESTI NSV ÜLDHARIDUS- KOOLIDES

**OLAVI UUEMAA,**  
**Aruküla 8.-kl. kooli direktor**

## **Psühholoogia fakultatiivse õpetamise algperiood**

Fakultatiivtunnid on Eesti NSV üldhariduskoolide õppeplaanides alates 1961/62. õppeaastast (12). Esiialgu kasutati neid Haridusministeeriumi soovitusel täiendavateks tundideks mõningatele õppeainetele (muusikaõpetus, kehaline kasvatus), milles nädalatundide arv seoses keskkooliklassidesse tootmisõpetuse sisseviimisega vähenes. 1962/63. õppeaastal jäi õppeplaanis vabaks üks fakultatiivtund, mida tootmisõpetusele üle läinud keskkoolid võisid kasutada oma äranägemise järgi.

**Mõnedes koolides kasutati seda võimalust psühholoogia fakultatiivseks õpetamiseks.** Veelgi paremad võimalused selle õppeaine valimiseks avanesid alates 1963/64. õppeaastast, millal õppeplaanis mõnevõrra suurenes ja stabiliseerus mõneks aastaks fakultatiivtundide arv.

Omanäolise nähtusena psühholoogia õpetamise ajaloos meie keskkoolides oli

psühholoogia õpetamine fakultatiivselt ühise programmi alusel pedagoogikaga (8). Seda soovitas kolmel õppeaastal (1965/66—1967/68) meie vabariigi keskkoolidele Haridusministeerium (12). 1967. a. algul arutas Haridusministeeriumi õppekorralduse ja kasvatustöö komisjon psühholoogia ja pedagoogika õpetamisega seotud probleeme. Olukorrast ülevaate saamiseks külastati eelnevalt psühholoogia ja pedagoogika tunde Tartu linna, Paide, Rapla, Valga ja Võru rajooni koolides. Positiivsena konstateeriti, et kuigi meil oli vähe selle eriala pedagooge, olid koolid oma kollektiivides leidnud teise eriala õpetajaid, kes tundsid huvi psühholoogia ja pedagoogika õpetamise vastu. Oli rajoone, kus seda ainet õpetati kõikides keskkoolides (Jõgeva, Rapla, Tartu, Paide, Põlva, Viljandi, Kohtla-Järve ja Hiiumaa rajoon). 1966/67. õppeaastal õpetati fakultatiivtundide arvel psühholoogia ja pedagoogika ühendatud kursust 100 keskkoolis vabariigi 129 keskkoolist. Vaadatud tunnid ja vestlused õpilastega näitasid, et huvi psühholoogia ja pedagoogika vastu oli õpilastes suur (6).

## **Psühholoogia fakultatiivainete süsteemis**

Fakultatiivtunnid kui õppeplaani kindlalt eesmärgistatud koostisosa õpilaste teadmiste süvendamiseks ja nende võimete ning huvide mitmekülgeks arendamiseks leiavad laialdast rakendamist alates 1967/68. õppeaastast, mil vastavalt NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 10. novembri 1966. a. määrusega «Üldharidusliku keskkooli töö edasise parandamise abinõudest» nähti ette tunnind fakultatiivseks õpetamiseks vastavalt õpilaste valikule.

Fakultatiivtundide sisseviimine keskkooli õppeplaanidesse tõi kaasa mitmeid probleeme nende ette seatud eesmärkide realiseerimise teedes. Akadeemik H. Liimets leidis, et fakultatiivainetena peaks õpetama, lähtudes õpilaste huvide ja võimete mitmekülge arendamise vajadusest, rohkem erikursusi õppeplaani ainet täienduseks või ka sellistest valdkondadest, mis polegi õppeplaanis esindatud (7). Psühholoogia ongi eeskätt

**õppeplaaniväline, täiendav kursus**, millel on asendamatu väärtus isiksuse kujundamisel. Seda on algusest peale õigesti mõistetud paljudes vabariigi keskkoolides.

1967/68. õppeaasta alguseks said koolid psühholoogia aluste fakultatiivkursuse programmi (kordustrükk 1969) 10. klassile (9, 10). Programmi sisu on suunatud isiksuse struktuuri avamisele, jättes väiksema rõhuasetuse psüühilistele protsessidele.

H. Liimets märgib, et üheks meie vabariigi iseärasuseks tuleb lugeda küllalt laialdast pedagoogika, psühholoogia ning esteetika tsükli ainet õpetamist.

Nii oli 1969/70. õppeaastal Pärnus esikohal esteetiline tsükkel, teisel matemaatika ja füüsika, kolmandal pedagoogika ja psühholoogia, Rakvere rajoonis olid aga esikohal pedagoogika ja psühholoogia, teisel kirjandus ning kolmandal matemaatika ja füüsika (7).

1970/71. õppeaasta õppeplaan lubas täiendavalt esitada Haridusministeeriumile kinnitamiseks kohapeal koostatud fakultatiivkursuste programme, millist võimalust kasutati ka psühholoogia õpetamisel (Põlva keskkool, Pärnu 4. keskkool).

1972. a. ilmus kauaoodatud õpik. Selleks oli E. Koemetsa, L. Tamme, A. Elango, K. Indre originaalõpik «Psühholoogia ja pedagoogika alused» (kordustrükk 1974. a.). Raske on üle hinnata meie vabariigi psühholoogiaõpetajate entusiasmi ja töötahet, kes ligikaudu 10 aastat õpetasid ilma õpikuta.

H. Lahe uurimusest (5) nähtub, et Tallinna eesti õppekeelelaadsetes üldhariduskoolides oli 1972/73. õ.-a. võrreldes teiste fakultatiivainetega kõige rohkem õpilasgruppe psühholoogias.

Haridusministeeriumi andmetel (2) õpetati 1973/74. õ.-a. psühholoogiat 70 keskkoolis.

Käesoleva töö autori poolt 1976. a. aprillis korraldatud uurimine näitas, et 1975/76. õ.-a. õpetati fakultatiivselt psühholoogiat 61 keskkoolis (52,1%). Kõikides eesti õppekeelelaadsetes keskkoolides õpetati psühholoogiat Tartu linnas, Kohtla-Järve ja Hiiumaa rajoonis. Ena-

mik keskkoolidest oli kaasa haaratud Paide, Tartu, Rakvere, Valga ja Võru rajoonis, vähem aga Viljandi, Harju, Jõgeva, Põlva ja Rapla rajoonis. Üldse ei õpetatud psühholoogiat Kingissepa rajoonis.

Eesti NSV Haridusministeeriumi andmetel suurenes 1976/77. õ.-a. koolide arv, kus fakultatiivselt õpetati psühholoogiat. Psühholoogiat õppis 72 keskkoolis 143 õpilasgruppi (9. kl. — 23 õpilast, 10. kl. — 3276 õpilast, 11. kl. — 481 õpilast), kokku 3780 õpilast. Juurde oli tulnud psühholoogiat õpetavaid koole Tallinnas, Pärnus, Kohtla-Järvel ning Viljandis, Harju, Jõgeva, Haapsalu, Põlva, Rapla ja Tartu rajoonis.

1976/77. õ.-a. I poolel jõudis koolidesse meie vabariigis koostatud uus psühholoogia programm (35 t.), mis oma sisult vastab nüüdisaja psühholoogiateaduse tasemele. Samal ajal sai eestikeelses tõlkes kättesaadavaks üleliiduline programm. Üleliiduline programm rõhutab, et õpilasi tuleb tutvustada üldpsühholoogia põhiseisukohtadega, kuid mitte kursust liialt lihtsustades (4).

1977/78. õ.-a. õpetati psühholoogiat 61 keskkoolis (52,5%), põhiliselt 10. klassis ühe nädalatunni ulatuses. Linnadest ja rajoonidest õpetati psühholoogiat eesti õppekeelelaadsetes keskkoolides rohkem Pärnu ja Kohtla-Järve linnas, Hiiumaa, Tartu, Paide, Rakvere, Põlva, Valga, Viljandi, Võru, Kohtla-Järve rajoonis. Psühholoogiat õpetavate koolide arv on vähenenud Tartu linnas. Ebastabiilne on olukord Tallinnas, kus ühel aastal õpetatakse psühholoogiat tunduvalt rohkem, teisel aastal jälle vähem. Ükskõikseks on jäänud Kingissepa rajoon.

Psühholoogia fakultatiivne õpetamine algas ajal, mil 60. aastate keskpaiku tõusis üldine huvi psühholoogia vastu. Elu aktualiseerib kord ühed või teised teadused, kuid huvi ja vajadus psühholoogia järele on püsinud tänase päevani. Täheldatav on psühholoogiateaduse intensiivne areng, eriti arengu-, pedagoogilise, diferentsiaal- ja sotsiaalpsühholoogia alal. See kõik on tõstnud usaldust psühholoogia vastu selle õpetamiseks keskkoolis ühe perspektiivsema fakulta-

tiivainena. Noored tahavad õppida psühholoogiat tänapäeva tasemel. Kaasa on aidanud Eesti NSV Haridusministeeriumi positiivne suhtumine psühholoogia õpetamisse, mida kinnitavad õppeplaanides antud soovitusel psühholoogia õpetamiseks 10. klassis (12). Meie vabariigi kogemused psühholoogia fakultatiivsel õpetamisel on leidnud üleliidulist heakskiitu (13).

### **Psühholoogiaõpetajate ettevalmistamine ja rakendatus**

Keskkoooli psühholoogiaõpetajate (ja ka psühholoogide) ettevalmistamisest Nõukogude Eestis annab ülevaate tabel 1. Õppeaastail 1946/47—1955/56 töötas TRÜ ajaloo teaduskonnas juures psühholoogia osakond, mille lõpetajad said keskkooli eesti keele ja kirjanduse, loogika ja psühholoogia õpetaja kutse (91 lõpetajat). 1966/67. õ.-a. avati sama teaduskonnas juures kõrgema hariduse baasil kaugõppe psühholoogiaosakond koostaja tootmispsühholoogia erialal (lõpetajaid vastavalt 2 ja 90). 1967/68. õ.-a. laiendati selle osakonnas vastuvõttu sotsiaal- ja pedagoogilise psühholoogia erialale (62 lõpetajat). 1968/69. õ.-a. avati TRÜ juures statsionaarne psühholoogiaosakond keskkooli baasil (seni 111 lõpetanud). Mainitud osakondade lõpetajad said psühholoogi kvalifikatsiooni, üldjuhul on nad võimelised keskkooli psühholoogiakursust õpetama. TRÜ statsionaarse psühholoogiaosakonnas õppeplaan annab alates 1974. aastast õppima asunutele lõpetamisel ka psühholoogiaõpetaja kvalifikatsiooni. Selle omandamiseks loetakse üliõpilastele 7. semestril psühholoogia õpetamise meetodikat (36 t.), ette on nähtud pedagoogiline praktika (4 nädalat) üldhariduskoolides. Seega võib juba lähimas tulevikus TRÜ statsionaarse psühholoogiaosakonnas lõpetajaid vaadelda kui potentsiaalset reservi keskkooli psühholoogiaõpetajatele, kuid ainult teatud piirides, sest nimetatud eriala ei ole siiski mõeldud keskkoolidele, vaid on palju laiemas ulatuses. Seetõttu tutvustatakse sellel kursusel psühholoogia õpetamise meetodikat keskkoolis üsna põgusalt.

1967/68. õ.-a. avati Tallinna Pedagoogilise Instituudi juures koolieelse pedagoogika ja psühholoogia osakond (1968/69. õ.-a. ka mittestatsionaarne), mille lõpetajad said aastatel 1971—1974 pedagoogilise kooli ja keskkooli pedagoogika ja psühholoogia õpetaja ning koolieelse kasvatuse meetodiku kvalifikatsiooni. Alates 1975. a. lõpetajatest neile enam keskkooli psühholoogiaõpetaja kvalifikatsiooni ei omistata.

Seega on meie vabariigis ette valmistatud 264 keskkooli psühholoogiaõpetajat. Kõrgema psühholoogiahariduse on omandanud üldse 529 inimest (arvestamata 1975.—1977. a. TPedI koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala lõpetanuid).

Aastatel 1975—1978 ei antud üheski meie vabariigi kõrgemas õppeasutuses keskkooli psühholoogiaõpetaja kvalifikatsiooni. Puudub ka selle küsimuse perspektiivne lahendus. Nähtavasti oleks mõistlik luua mõne kõrgkooli juures (TPedI või TRÜ) lisaeriala omandamise võimalus keskkooli psühholoogiaõpetaja erialal (eesti keele ja kirjanduse või ajaloo osakonnas juures) nende, kes sellest on huvitatud. Siis oleksid lisakutse saanud keskkooliõpetajad võimelised õpetama ka psühholoogiat. Kunagised TRÜ lõpetanud psühholoogiaõpetajad jõuavad lähematel aastatel pensioniikka. Ilmselt ei õigustanud TPedI koolieelse pedagoogika ja psühholoogia teaduskonnas keskkooli psühholoogiaõpetaja lisakutse andmine, sest on üsna mõistetav, et ühte või paari tundi nädalas tulla andma kooli oma põhitöö kõrvalt koolieelsest lasteasutusest on tülikas ja ebaratsionaalne. Nii see ongi — 173 nimetatud eriala lõpetanust andsid keskkoolis psühholoogiatunde 1975/76. õ.-a. 5, ülejäärgmisel ainult 2 inimest. Sama dutab ka mitmesugustes ametkondades töötavaid psühholooge. Kaadri planeerimine ja tegelik ettevalmistus vältavad 5—7 aastat, seetõttu on viimane aeg tunda huvi psühholoogiaõpetajate vajaduse vastu järgneval aastakümnel, teha prognoose ja astuda konkreetseid samme. Muretult suhtumine sellesse küsimusse, olles momendil mõjustatud olemasoleva

kaadri küllaltki suurest arvust, võib viia selleni, et aastate pärast seisame ootamatult tõsiasja ees — psühholoogiaõpetajad on muutunud defitsiidiks.

### Kuidas on psühholoogiaõpetajate kaader rakendamist leidnud?

1975/76. õ.-a. õpetanud 60 õpetajast (1 õpetaja töötab kahes keskkoolis) olid psühholoogiaharidusega 20 (33,3%), 1977/78. õ.-a. 60 õpetajast 17 (28,3%). TRÜ 1951—1956 lõpetanud 91 psühholoogiaõpetajast õpetasid koolis vastavalt 8 ja 7, psühholoogidest 6 ja 8, sealhulgas TRÜ statsionaarselt lõpetanud psühholoogidest õpetas kummalgi aastal ainult 1.

Nimetagem siinkohal staažikamaid psühholoogiaõpetajaid: Asta Järve, Helju Viires, Kanni Indre, Silvia Tõeväli, Maimu Päärsoo, Vilja Karavin. Psühholoogidest hoolitsevad noorsoo üldhariduslike teadmiste eest psühholoogias Aino Osula, Jüri Koks, Laine Toots, Evald Laprik, Jaan Ojasson, Endel Mölder, Leili Kukk, Greta Kello.

Muude erialade spetsialistidest õpetavad psühholoogiat kõige rohkem eesti keele ja kirjanduse õpetajad (33,3%), erialadena järgnevad ajalugu, joonistamine, joonestamine, tööpäetus, geograafia, vene keel, matemaatika jt.

Tabel I

### PSÜHHOLOOGIA ERIALADEL LÕPETANUTE ARV EESTI NSV-s\* (keskkooli psühholoogiaõpetaja või psühholoogi kvalifikatsiooniga)

Seisuga	TPedI		TRÜ				Kokku
	Statsio- naarselt	Mitte- statsio- naarselt	Statsio- naarselt	Mittestatsionaarselt (kõrghariduse baasil)			
			(keskkooli psühhol. õpetaja)	Sotsiaal- ja ped. psühhol.	Tootmis- psühhol.	Kohtu- psühhol.	
1951	—	—	6				6
1952	—	—	18				18
1953	—	—	21				21
1954	—	—	17				17
1955	—	—	13				13
1956	—	—	16				16
1. okt. 70	—	—	(psühhol. kvalif.)	—	18	2	20
1. okt. 71	25	—	—	7	8	—	40
1. okt. 72	20	25	—	8	14	—	67
1. okt. 73	24	30	21	7	8	—	90
1. okt. 74	19	30	22	7	4	—	82
1. okt. 75	—	—	27	9	13	—	49
1. okt. 76	—	—	22	15	17	—	54
1. okt. 77	—	—	19	9	8	—	36
<b>KOKKU:</b>	<b>88</b>	<b>85</b>	<b>91/111</b>	<b>62</b>	<b>90</b>	<b>2</b>	<b>529/264</b>

\*1) TRÜ 1951—1956 lõpetajate kohta saadud andmed TRÜ loogika ja psühholoogia kateedrit 1976. a., ülejäänud osas ametlikud statistilised andmed (11).

2) Rasvaselt trükitud arvud näitavad keskkooli psühholoogiaõpetaja kvalifikatsiooni omajaid.

### Psühholoogia õpetamise olukord

Psühholoogia õpetamise tegeliku olukorra väljaselgitamiseks korraldas käesoleva

töö autor 1976. a. aprillis Eesti NSV Haridusministeeriumi kaasabil vabariigi eesti õppekeelega koolide psühholoogiaõpe-

tajate hulgas põhjaliku küsitluse (kaader, materiaalne baas, õpik ja õppekirjandus, programm, õppemetoodika, klasisiviline töö), millest saadud informatsiooni analüüsi põhjal on alljärgnevalt esitatud valikuliselt mõningad andmed. Ühtlasi on käesolevas artiklis (juba ka eespool) kaasajastamise ja võrdlemise eesmärgil osaliselt kasutatud Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduri J. Sõerdi poolt 1978. a. aprillis psühholoogiaõpetajate anketeerimisel saadud tulemusi.

**Materiaalne baas. Ruum psühholoogia õpetamiseks** on enamasti õpetaja põhiline kabinet või mõne teise aineõpetaja kabinet. Psühholoogiakabinet koos bioloogiakabinetiga on olemas Pärnu 4. keskkoolis, osa seinakappe on psühholoogia jaoks. Psühholoogia õppevahendite hoidmise võimalused puuduvad 8 koolis. Üks õpetaja märgib, et polegi õppevahendeid, mida hoida.

Õppevahendite paigutamise ja hoidmise võimalusi mõnedes koolides iseloomustavad vastused: hoian kodus (4), direktori kabinetis (2), kooli raamatukogus (2), töökohas kutsenõuandlas (1), toon TRÜ psühholoogiakateedrist (1), hoian oma põhitöökoha kapis (1), oma töölaua sahtlis (1) jms.

**Tsentraliseeritult ei ole psühholoogia õppevahendeid saanud ükski kool.** Selle puudujäägi on paljuski korvanud õpetajate omavalmistatud õppevahendid. Valmistatud on mitmesuguseid tabeleid, pilte, skeeme, diapositiive, fotosid, lihtsamaid katsevahendeid, didaktilist jaotusmaterjali, paljundatud testimaterjale. Seda kõike hulgal ja tasemel, et võiks korraldada isegi väikese ülevabariigilise näituse. Psühholoogiaõpikud on kooli raamatukogus 41 keskkoolil, 20 keskkoolil ei ole neid üldse. Psühholoogiaalast kirjandust (peale õpikute) õpilastele ja õpetajatele on 33 keskkooli raamatukogus.

**Ettepanekud materiaalse õppebaasi täiendamiseks** on esitatud peaaegu kõigi õpetajate poolt. Soovitakse, et õppevahendeid valmistataks tsentraliseeritult. Tungivalt on vaja mitmesuguseid tabeleid, pilte, diapositiivide kogusid, testi-

materjale, lihtsamat aparatuuri katseteks, jaotusmaterjale.

**Õpik ja õppekirjandus.** Enamik õpetajaist töötab õpikuga ja peab seda hädavajalikuks. Õpiku kasutamist mõnede õpetajate poolt iseloomustavad vastused: ei tööta õpikuga, on välja kujunenud oma süsteem; õpilased konspekteerisid; pole õpikut süstemaatiliselt kasutanud; õpik põhiliselt lisamaterjalina. Oluliseks puuduseks peetakse, et õpik ja programm ei ole omavahel kooskõlas. Kahe kooli õpetajatele oli õpiku olemasolu uudiseks! Õppekirjandusest soovitakse töövihikut, katsete ja ülesannete kogumikku, käsiraamatut psühholoogia õpetajatele, raamatut psühholoogia õpetamise metoodikast, psühholoogiakirjanduse kordustrükke ja uusväljaandeid.

**Õppeprogramm.** Õpetamise seisukohalt raskemateks programmiosadeks peetakse psüühika ja närvisüsteemi ning mõtlemise käsitlemist. Samad teemad tunduvad ka õpilaste poolt raskesti omandatavaina. Õpilastele meeldivad sellised teemad nagu temperament, võimed, mälu, tundmused, tähelepanu, iseloom, sotsiaalpsühholoogia küsimused, psühholoogia rakendusala. 55% õpetajaist peavad vajalikuks, et oleks 35-tunnise programmi kõrval võimalus ka 70-tunnise programmi valimiseks, sest siis saab rohkem korraldada praktikume ja mõningatesse õpilasi huvitavatesse ja nendele vajalikesse teemadesse põhjalikumalt süveneda. Katsete korraldamine psühholoogiatundides on omandanud kindla koha. Samuti on lisakirjanduse kasutamine saanud tundide sagedasti esinevaks koostisosaks. Enam kasutatakse on A. Sukamäe «Kutsevaliku alused» (kutsevalik), E. Koemetsa «Kuidas õppida?» (mälu, omandamine), K. Ramuli «Loomapsühholoogia» (instinktid), K. Platonovi «Huvitav psühholoogia» (mälu, võimed, mõtlemine jm.), A. Kurenidu «Tahte kasvatamine» (tahe), kogumik «Psühholoogia ja kaasaeg» (psühholoogia rakendusala), artiklid psühholoogiast perioodikas. Iseseisva töö ülesannetena on antud õpilastele koostada referaate õppimise reeglitest, eksamiteks valmistumisest, tahte kasvatami-

se vajalikkusest, fantaasia osast inimese elus, autosugestioonist, unest ja unenägedest, telepaatiast, hüpnoosist, iseenda ja oma perekonnaliikmete tähelepanust, täidetud vaatlusvihikuid, koostatud psühhogramme jm.

### **Psühholoogiaõpetajate enesetäiendamise- st ja kvalifikatsiooni tõstmisest**

Meie vabariigis puudub keskkooli psühholoogiaõpetajatele regulaarne kvalifikatsiooni tõstmise süsteem. Psühholoogia fakultatiivõpetamise perioodil on toimunud ainult 2 lühiseminari (1967 ja 1971). Oma sisult ja töökorralduselt paljuandev oli psühholoogiaõpetajate kokkutulek 1967. a. (1). Õpetajad soovisid mitmesuguseid kvalifikatsiooni tõstmise vorme: lühiajalisi seminare, suvekursusi, mitmeaastasi kursusi, piirkondlikke või vabariiklikke loenguid, psühholoogiaõpetajate vabariiklikke konverentse, seminare üleliiduliste lektoritega, kursusi, kus õpetataks psühholoogia õppevahendite valmistamist ja õppetundides vajalike katsete korraldamist, suuremates linnades oma aineseksiooni loomist jm.

**Kooli juhtkonna tähelepanu psühholoogiaõpetajate tööle** jätkub vaid 20% koolidest. 1975/76. õ.-a. oli koolide inspektor (vabariigi ulatuses) ainult ühe psühholoogiaõpetaja tundi kuulanud. Psühholoogiaõpetajad on seostanud oma aine õpetamise teiste ainetega (kirjandus, pedagoogika, anatoomia, bioloogia jm.), puuduvad aga andmed, kuidas kolleegid on kasutanud oma tundides õpilaste psühholoogiateadmisi.

Psühholoogia õpetamisel on meie vabariigis väärtuslikke kogemusi, kuigi selle parema õpetamise huvides on võimalik teha veel palju. Ei ole võimalik alahinnata psühholoogia tundmise tähtsust elus. «Edukaks õppimiseks ja tormilises informatsioonitilvas orienteerumiseks on tarvis mitte ainult õppimise oskust, vaid ka eneseregulatsiooni ja huvi vaimse tegevuse vastu. Seltsimehelike suhete kujunemisest tulevases töökollektiivis ja perekonnas sõltub töövõljalikus ja meie ühiskonna edukas edasi liikumine NLKP XXV kongressi otsuste täitmisel. Et edaspidi kujuneb kesk-

seks vastutustundega isiksus ja tema tegevus, on soovitatav kõigil keskharidust andvatel koolidel alustada psühholoogia õpetamisega noortele» (4).

### **Kirjandus**

1. Andmed pedagoogika ja psühholoogia õpetajate 1967. a. seminari aja ja osavõtu kohta. ENSV ORKA, f. 2189, nim. 1, s.-ü. 448.
2. Eesti NSV Haridusministeeriumi kiri 7. maist 1974. a. nr. 15/691.
3. Fakultatiivse õppetöö parandamisest eesti õppekeelega üldhariduslike koolide 8.—11. kl. Haridusministeerium. — «Nõukogude Õpetaja» 26. apr. 1969. a.
4. Fakultatiivkursuste näidisprogrammid keskkoolile, pedagoogika, psühholoogia, käitumis- ja tantsukultuur. 1976, lk. 20—23 ja lk. 24—29.
5. Laht, H. Fakultatiivvõõrdõpetuse individualiseerimise võimalusena üldhariduslikus koolis. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 1, lk. 35—39; nr. 2, lk. 118—122.
6. Lamp, L. Kuigi fakultatiivne õppeaine. — «Nõukogude Õpetaja» 15. apr. 1967.
7. Liimets, H. Vaieldavaid probleeme seoses fakultatiivainetega. — «Nõukogude Kool», 1971, nr. 12.
8. Psühholoogia ja pedagoogika aluste programm 1965/66. õppeaastaks. — «Nõukogude Õpetaja» 11. sept. 1965. a.
9. Psühholoogia aluste fakultatiivse kursuse programm. — «Nõukogude Õpetaja» 26. aug. 1967. a.
10. Psühholoogia aluste fakultatiivkursuse näidisprogramm. — «Nõukogude Õpetaja» 30. aug. 1969. a.
11. Statistiline aruanne 3-nädalise seisuga 1. okt. 1971—1. okt. 1977. a. Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium.
12. Õppeplaaniid 1961/62 kuni 1976/77. õ.-a. «Nõukogude Õpetaja» 13. mai 1961, 12. mai 1962, 11. mai 1963, 16. mai 1964, 14. aug. 1965, 28. mai 1966, 22. apr. 1967, 20. aprill 1968, 26. aprill 1969, 25. aprill 1970, 24. aprill 1971, 15. aprill 1972, 14. aprill 1973, 1. mai 1974, 26. aprill 1975, 24. aprill 1976.
13. Рекомендации VII-ой Сессии Научного Совета по проблеме углубленного изучения отдельных учебных предметов по выбору учащихся. Рекомендация утверждено на заседании сессии 3. XII 1975 г. Ротапринт ниисодржани и методов обучения АПН СССР.

---

# ÕPETAJA TEGEVUS TUNNIS, SELLE MÕJU ÕPILASTE ARENGULE

---

**PEETER KREITZBERG,**  
**TRÜ pedagoogikakateedri**  
**õpetaja**

## 1. Probleem

Õpilaste mõjutamisest ühes või teises arenguvaldkonnas võtab osa palju tegureid: õpilaste kodune miljö, nende eeltase (eelteadmised, eelnevad hoiakud õppimise ja õpetaja suhtes, võimed), kommunikatsioonivahendid jm. Olulisemaid mõjutajaid on aga õpetaja. Eriti ilmne on õpetaja määrav osa sellistes spetsiifilistes arenguvaldkondades nagu teadmised ja oskused reaalteadustes.

Kahjuks on pedagoogikateadus kuni viimase ajani piirdunud vaid õpetaja suure osa konstateerimisega, suutmata näidata, kui suur on õpetaja tegelik osa ühe või teise õppe-kasvatustliku eesmärgi realiseerimisel ja millest üldse sõltub õpetaja mõju õpilastele. On selge, et võimalus mõõta õpetaja mõju õpilastele, nende mõjumehhanismide täpne tundmine võimaldaks teaduslikult põhjendatud kriteeriumide abil kontrollida ja juhtida õpetaja tööd nii kõrvaliste isikute kui ka õpetaja enese poolt.

## 2. Lühülevaade õpetaja efektiivsuse uurimise ajaloost

Õpetaja efektiivsuse täpsem, empiiriline uurimine sai alguse möödunud sajandi vahetusel USA-s. Kuid probleem asetati mõneti lihtsustatult: vaadeldi mitte õpetaja tegelikku mõju õpilaste arengule, vaid uuriti õpetaja omadusi, millest see mõju võiks sõltuda. Publitseeriti hulk üksteisest erinevaid õpetajale vajaminevate omaduste loetelusid. Nõukogude Liidus algas intensiivne õpetajategevuse uurimine 20. aastate keskel, sealjuures põhiline uurimissuund oli sama mis USA-s. Mitmed uurijad märkasid aga üsna varakult õpetajale vajaminevate omaduste loetlemise viljatust. Näiteks P. Paribok (10, lk. 46) kirjutab, et pole olemas ühtegi pedagoogile vajaminevat omadust, mis ei oleks juba leidnud nii- või teistsugust esiletõstmist. Vähe kasu on sellest, kui me saame võimalikult täpse õpetaja omaduste loetelu (professionogrammi) — praktilise tähenduse võib selline loetelu saada vaid siis, kui on ära näidatud vastavate omaduste seos õpilastele avaldatava tegeliku mõjuga õpetaja poolt. Väga madala hinnangu seilistele uurimustele andis ka J. D. Koerner (1963), kes väitis, et uurimistulemused on olnud banaalsed ja vastuolulised ega lisanud midagi tervele mõistusele. Vaatamata sellele jätkub universaalsete õpetaja omaduste uurimine suure hooga ka tänapäeval. Eeldatakse mingi üheselt fikseeritava õpetaja omaduste kompleksi olemasolu,

mis tagaks edu kõigile õpetajatele, sõltumata õpetatavast aineist ja õpilaskontingendist, sõltumata konkreetsetest õppe- ja kasvatus töö eesmärkidest. Paljud hili- semad uurijad on aga jõudnud veendumusele, et üks pedagoog saavutab häid tulemusi tänu ühtede omaduste kompleksi olemasolule, teine saavutab mitte vähem häid tulemusi tänu teistsuguste omaduste olemasolule (7, 8).

A. Baimetov (7, lk. 102) väidab isegi, et vaevalt selline loominguiline töö nagu õpetaja oma saab olla rangelt reglementeeritav ja algoritmitav. Selle põhjusena toob A. Baimetov esile 3 momenti:

- 1) mõjutamise objekt (s. t. õpilaste kontingent) on erinev,
- 2) iga õpetaja töötab veidi teistsugustes tingimustes,
- 3) iga õpetaja on ise unikaalne isiksus.

Eraldi tuleks ära märkida veel õppe- ja kasvatusprotsessi ülelihtsustatud käsitlust, mis kaasneb universaalsete õpetaja omaduste väljatöötamisega. Õppe- ja kasvatusprotsessi vaadeldakse vaid lähtudes funktsionaalsest aspektist — õpilaste sihivõime mõjutamisena, pööramata tähelepanu sellele, et õpetaja tegevusel ei saa olla alati ühesugust mõju, sõltumata kontekstist, milles see toimub. Õpetaja tegevus toimub alati konkreetsete eesmärkide saavutamiseks, konkreetsete õpilaste keskel, olemasolevate õppevahendite abil, kindlal kella- ja aastaajal, kindlas geograafilises punktis jne. Kõik see moodustabki konteksti, milles toimub õpetaja tegevus, mida arvestamata õpetaja ei saa valida otstarbekat õpilaste mõjutamise viisi ja millest väljaspool õpetaja omaduste loetelul on vähe mõtet.

Kõige olulisem, milles õpetaja tegevus toimub, mõjutab õpilaste õpitulemuste kujunemist. Olenevalt erinevast kontekstist võib üks ja sama õpetaja tegevus olla edukas või ebaedukas. Selleks et me saaksime õigema lähtepunkti õpetaja efektiivsuse, eriti õpetaja efektiivse klassikäitumise avamiseks, peaksime vaatlema õppe- ja kasvatusprotsessi õpetaja ja õpilaste ning mitteisikulistel olukordafaktorite vastastikuse mõju protsessina.

Seega, kõrvuti korduvate momentidega õpetaja töös tuleb rõhutada ka selle situatiivset iseloomu. Ei ole mingit kindlat vahendite süsteemi, mis alati tagab edu. Selle valgusel tekkitab kahtlusi kõigi õpetajate töö kontrollimine, lähtudes mingist ühtsest ideaalse tegevuse mudelist. Eriti kehtib see õpetaja üksikute tundide kohta, mis võivad olla suunatud väga erinevate eesmärkide saavutamiseks.

Kokku võttes võime öelda, et õpetaja tegevuse karakteristikud klassitunnis, tema omadused ei määra üheselt õppeprotsessi tulemusi ja selleks, et mitte üksida õpetaja tegevuse hindamisel, tuleks enne kõike analüüsida õpilaste õpetaja tegevuse tulemusena asetleidnud positiivseid nihkeid. Õpetaja tegevusele nõuete seadmisel on rohkem mõtet kitsa, sarnastes tingimustes töötava kontingendi puhul. Sealjuures ei saa need nõuded olla väga jäigad, vaid peavad eeldama üksiknõuete vastastikust kompenseerimise võimalust, erinevate tegevusviiside võrdväärsust.

### 3. Õpetamise eesmärgid kui etalon'd õpetaja efektiivsuse hindamiseks

Õpetaja mõju mõõtmine õpilaste arengule eeldab enne kõike õpilastelt oodatavate positiivsete nihete kindlaksmääramist. See on probleem detailsetest õpetamise eesmärkidest. Ei ole olemas õpetamise efektiivsust üldse, õpetaja võib olla efektiivne teatud kindlate õpetamise eesmärkide saavutamisel. Tihti eristatakse efektiivset õpetajat ja efektiivset kasvatajat. Mõnede uurimuste alusel võib küsimus osutada veelgi komplitseeritumaks: nimelt erinevad õpetajad oma mõjult õpilastele ka ühe õppeaine õpetamise piires, üks õpetab paremini programmi ühte lõiku, teine teist.

Selleks et oleks võimalik mõõta õpetaja mõju õpilastele, on oluline formuleerida õpetamise eesmärgid koolipraktikas nii, et oleks ära määratud, mida ja millistes tingimustes peab õpilane olema võimeline tegema, demonstreerimaks õpetamise eesmärkide täidetust. Oluline on ka see, et kõik õpetajad enam-vähem ühtemoodi



tajuksid konkreetseid õpetamise eesmärke, vastasel juhul ei ole nende töötulemused hästi võrreldavad. Praegusel ajal, kui paljudes ainetes õpetamise eesmärgid on ebapiisavalt detailiseeritud, on õpetajatel üldjuhul üsnagi erinev ettekujutus õpetamise detailsetest eesmärkidest. Seda isegi nii konkreetse õppeaine nagu matemaatika puhul.

Õpetamise eesmärkide piiritlematus ja ebamäärasus tähendab ühtlasi efektiivse õpetamise kontseptsiooni puudumist; see iseloomustab suuremat osa varasemaid uurimusi, mis seetõttu ei saanud anda ekspertidele ka kindlat lähtepunkti õpetajale vajaminevate omaduste kindlaksmääramisel.

#### 4. Kuidas mõõta õpetaja mõju õpilastele?

Põhimõtteliselt on asi lihtne: tuleks mõõta õpilaste teatud arengutase mingil ajamomendil  $t_1$  ja hiljem, pärast õpilaste viibimist õpetaja mõju all, ajamomendil  $t_2$ . Õpilaste arengus toimunud nihet  $y_2 - y_1$  võiks kasutada õpetaja mõju näitajana. Tegelikult on aga olukord märksa komplitseeritud. Esiteks, õpilaste arengus asetleidnud nihked pole ainult õpetaja mõju tulemus. Teiseks, õpilaste areng ei ole mitte niivõrd kvantitatiivse, kui võrd kvalitatiivse iseloomuga (pidevalt tekivad uued käitumis- ja mõtlemisstruktuurid) ja seepärast puudub sageli võimalus moodustada vahet  $y_2 - y_1$ . Kolmandaks, nüüdisaja pedagoogikal ei ole rahuldavaid mõõtmisvahendeid õpilase isiksuse paljude tahkude mõõtmiseks.

Õeldu ei tähenda, et olukorrast puudub väljapääs. Õpetaja mõju uurimiseks õpilaste teadmiste ja oskuste kujunemisele on USA-s tehtud mitmeid uurimusi. Seni väljatöötatud kõige täiuslikuma meetodi idee seisneb lühidalt järgmises. Oletame, et meil on teada kõik õpetajavälised tegurid, mis mõjutavad õpilaste arengut mingis arengusfääris  $y$ . Me võime koostada regressioonvõrrandi õpilaste arengu prognoosimiseks, jättes prognoosimisel arvestamata õpetajast tulenevad mõjud. Üldjuhul tekivad sellise «vildaka» prognoosimise tulemusena vahed õpilaste

tegeliku ja prognoositud arengu vahel. Et nimetatud vahed on seotud õpetajast tuleneva mõju mitteamestamisega, siis vahe  $y - \bar{y}$ , kus  $\bar{y}$  tähistab õpilastele ennustatud arengut, sobibki õpetaja mõju iseloomustamiseks. Heade õpetajate õpilastel tegelik areng ületab prognoositu, s. t.  $y > \bar{y}$ , suhteliselt nõrgemate õpetajate õpilastel aga vastupidi: tegelik areng on väiksem prognoositust, s. t.  $y < \bar{y}$ . Keskmiste õpetajate õpilastel  $y \approx \bar{y}$  \*.

Lähtudes ülalkirjeldatud ideest, korraldasime 1976. a. sügisel Tallinna, Tartu ja Pärnu üheksandate klasside matemaatikaõpetajate efektiivsuse uurimise teema «Võrratused» õpetamisel. Esmalt koostasime ainetesti nimetatud teema omandatuse kontrollimiseks õpilaste poolt. Mitmete uurimuste (1; 2) alusel võis oletada, et kõige olulisemad õpetajavälised mõjufaktorid õpilaste matemaatiliste teadmiste ja oskuste omandamisel, mida on otstarbekas kasutada nende teadmiste ja oskuste taseme prognoosimisel «Võrratustes», on järgmised:

- eelteadmiste tase (antud juhul kogu eelneva algebrakursuse omandatuse tase) ( $x_1$ );
- vanemate haridustase ( $x_2$ );
- matemaatika suhteline meeldivus õpilaste seas teiste õppeainete hulgas ( $x_3$ );
- nn. praktilise mõtlemise võime (3, lk. 14—16) ( $x_4$ ).

Et kindlustada võimalikult paljude õpetajaväliste mõjude arvessevõtmist, kogusime andmed veel

- õpilaste matemaatikahinde kohta 8. klassis ( $x_5$ ) ja
- õpilaste kõigi õppeainete keskmise hinde kohta 8. klassis ( $x_6$ ).

Nagu arvutustest selgus, avaldasid kõik 6 näitajat tõepoolest olulist mõju õpitulemustele teema «Võrratused» omandamisel. Esitame vastavad korrelatsioonikordajad:

	$x_1$	$x_2$	$x_3$	$x_4$	$x_5$	$x_6$
$y$	0,51	0,24	-0,30	0,50	0,44	0,43

\* Kirjeldatud meetodika on täpsemalt toodud artiklis (9).

(korrelatsioonikordaja  $r$  kriitiline väärtus  $N=1075$  korral  $r=0,06$ ).

Ühtlasi ilmnes, et vaadeldud õpetajavälised mõjufaktorid on ka omavahel kõrges korrelatsioonis, mistõttu nad annavad suurel määral dubleerivat informatsiooni. Mitmene korrelatsioonikordaja  $R$ , mis hindab näitajate  $x_1, x_2, \dots, x_6$  koosmõju näitajale  $y$ , on võrdne 0,65-ga, s. t. õpetajaväliste faktorite osakaal teema «Võrratused» (võib arvata aga, et üldse matemaatika omandamisel) on vähemalt üle 40% ( $R^2 > 0,4$ ). Arvestades aga meie poolt kasutatud lineaarse regressiooni ligikaudset sobivust, on nimetatud faktorite osakaal tegelikult veelgi suurem, ligikaudsete hinnangute järgi umbes 60% piires. Seega õpetaja mõju põhjustab umbes 40% õpilaste õpitulemuste varieeruvusest ja on kõigist vaadeldud mõjuteguritest tähtsaim.

Regressioonvõrrandi moodustamine lubas meil leida igale õpilasele tegelike ja ennustatud testitulemuste vahe  $y - \bar{y}$ . Iga õpetaja jaoks arvutati raali abil tema õpilaste tegelike ja ennustatud tulemuste keskmine vahe ( $\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i - \bar{y}_i$ ). Saadud

tulemused võimaldavad anda üsna põhjendatud hinnangu õpetaja tööle. Hinnang on seda täpsem ja õigem, mida rohkem õpilasi kasutatakse õpetaja mõju mõõtmiseks.

On aga selge, et niisuguse kriteeriumi kasutamine õpetaja töö hindamisel on seotud suurte praktiliste raskustega. Esiteks eeldab see hulganisti mõõtmisi, ja teiseks, häid statistilise andmetötluse võimalusi. Seepärast tõstatub küsimus mugavamate kriteeriumide väljatöötamisest, mida otsitakse tavaliselt õpetaja tegevusest klassitunnis. Kui enamik varasemaid uurimusi lihtsalt postuleeris õpetaja tegevusele esitatavad nõuded ilma range teadusliku põhjenduseta, siis õpetaja mõju kriteeriumi kasutamine annab nende teaduslikuks põhjendamiseks hea võimaluse. Me saame kontrollida õpetaja tegevuse karakteristikute tegelikku seost õpilastele avaldatava mõjuga.

Eelnevas sai selgeks, et on vähe lootust leida üldkehtivaid universaalseid õpetaja hindamise tegevuslikke e. protsessi kriteeriume. Rohkem lootusi on neid leida suhteliselt kitsa õpetajaskonna jaoks, nagu seda on meie poolt uuritav kontingent.

## 5. Õpetaja tegevus tunnis ja õpilaste teadmiste juurdekasv

On selge, et neid õpetaja käitumise aspekte klassitunnis, mis võivad mõju avaldada õpilaste arengule, on väga palju. Meie eesmärk oli kindlaks teha mõned neist.

Õpetaja tegevuse jälgimiseks ja registreerimiseks klassitunnis kasutasime N. A. Flandersi (verbaalse) interaktsiooni analüüsi süsteemi (4; 6). Omamata siin võimalust antud süsteemi ligilähedaseltki tutvustada, püüame läbi ajada täpseid uurimisandmeid esitamata.

Vaatleme suhteliselt iseseisva lõiguna mõningaid andmeid tüüpilise matemaatikatunni struktuuri kohta 9. klassis. Andmed on saadud 27 õpetaja 54 tunni (iga õpetaja puhul 2 tundi) vaatlemise tulemusena.

Tunni üldaeg jaotub järgmiselt: õpetaja kõne — 59,8%, õpilaste kõne — 8,6%, mitteverbaalne tunni osa — 31,6%. Tegemist on küllalt fikseerunud ajaliste suhetega, kus puudub oluline varieeruvus. See võib olla kaudne tõend antud üldstruktuuri otstarbekuse kohta tüüpilises matemaatikatunnis 9. klassis. Kahtlusi võib tekitada õpilaste kõne vähesus, kuid käesolev uurimus ei andnud usaldatavat korrelatsiooni õpilaste kõne hulga ja teadmiste juurdekasvu vahel. Omaette küsimus on, kuivõrd selline õpilaste kõne vähesus õpetab neid väljendama oma mõtteid kaaslaste ees. Täpsema pildi tüüpilisest matemaatikatunnist 9. klassis annavad üksikute kõneliikide esinemise sagedused. Tabelis 1 on esitatud erinevate kõneliikide keskmine kestus protsentides. Samuti on toodud variatsioonikoefitsiendid, mis näitavad antud kõneliigi varieeruvuse astet eri õpetajate tunnides.

Tabel 1

TÜÜPILISE 9. KLASSI MATEMAATIKATUNNI STRUKTUUR VERBAALSE  
TEGEVUSE SEISUKOHAST

Kõne liik		Keskmise (x) %	Variatsioonikoeffitsient (v) %	
Õpetaja kõne	Kaudne mõjutamine	1. Positiivne reageering õpilaste tegevusele	1,4	123
		2. Õpilaste poolt väljendatud mõtete kasutamise ja edasiarendamine	6,2	431
		3. Küsimuste esitamine õpilastele	9,4	44
	Otsene mõjutamine	4. Informatsiooni edastamine	23,3	100
		5. Juhtrõõrid	13,3	34
		6. Rahulolematuse väljendamine õpilaste teadmiste suhtes	3,1	82
		7. Õpilaste käitumise kritiseerimine	3,1	97
Õpilaste kõne		8. Õpilaste vastus õpetaja küsimustele	7,3	49
		9. Õpilaste kõne omal initsiatiivil	1,3	103
		10. Produktiivne vaikus	28,2	34
		11. Segadus	3,4	234

Õpetaja verbaalne käitumine on esmalt jagatud otseseks ja kaudseks mõjutamiseks (vastavalt 4., 5., 6. ja 7. ja 1., 2. ning 3. kõneliik). Määrava osa tunnist moodustab õpetajapoolne informatsiooni edastamine ja juhtrõõride andmine õpilastele. Huvitav on märkida, et õpetajapoolsed küsimused õpilastele kestavad kauem kui õpilaste vastused nendele. Väga vähe esineb õpetajapoolset positiivset reageerimist õpilaste tegudele ja mõtetele (1,4%). Üldse peab märkima, et meie õpetajaid iseloomustab suurem otseste mõjutuste hulk kui USA õpetajaid (3). Samale veendumusele viivad ka E. Antoni uurimused meie vene keele õpetajatega. Nähtavasti on siin tegemist üldise hoiaku erinevusega eri maade õpetajate hulgas õpilaste ja õppeprotsessi suhtes. Konkreetset USA puhul võib kaudsete mõjutuste suuremat hulka seletada sealse pedagoogika pedotsentristliku hoiakuga.

Mõnede kõneliikide puhul (3., 5., 8., 10. kõneliik) valitseb eri õpetajate tundides suhteline ühetaolisus ( $v < 50\%$ ), kuna mitmete teiste puhul on tegemist suurte individuaalsete iseärasustega (1., 2., 9. ja 11. kõneliik) ( $v > 100\%$ ).

Erinevate kõneliikide esinemise sageduste analüüs ei võimalda meil veel teha otsustusi selle kohta, millist verbaalse tegevuse struktuuri tunnis pidada parimaks. Tuleb välja selgitada, millist mõju üks või teine kõneliik või nende kombinatsioon avaldab õpilaste teadmiste juurdekasvule. Kõige tugevamas seoses kasutatud näitajatest õpilaste teadmiste juurdekasvuga oli õpetajapoolse puhtõppeainelise tegevuse (3. ja 4. kõneliik) osakaal tunnis. Mõneti mitteootuspäraseks kujunes seose suund: mida rohkem õpetaja verbaalne tegevus on seotud otseselt õppeainega, seda väiksem on õpilaste teadmiste juurdekasv. Seda võib

seletada üsna mitmeti. Esiteks võib arvata, et matemaatika on selline distsipliin, kus suure hulga teadmiste andmine õpilastele väikese aja jooksul segab neid korralikult materjali sisse elamast, mistõttu tekib kiiresti õpetaja kõne mitte-mõistmine. Seega ei tohiks üle hinnata matemaatiliste teadmiste omandamisprotsessi kiirust õpilaste poolt. Teistsugune seos võib olla teiste distsipliinide puhul, mis ei nõua nii suurt vaimset pinget. Teiseks võib nimetatud seaduspärasus viidata ka mitteintellektuaalsete faktorite suurele osatähtsusele õppeprotsessis, s. t. informatsiooni edastamise kõrval tuleks leida kaudseid vahendeid õpilaste pidevaks stimuleerimiseks ja aktiveerimiseks õppetöös.

Olulisemaks seoseks, mis ilmnes uurimusest, on see, et suur õpetaja kõne üldhulk avaldab negatiivset mõju õpilaste teadmiste juurdekasvule. Seega võiks seada õpetajale nõude: hoiduge tunnis liigselt rääkimast! Õpilastel tuleks lasta rohkem kõnelda ja vaikselt töötada.

Omaette suure probleemi, mille uurimiseks N. A. Flandersi süsteem on loodud, moodustab otseste ja kaudsete mõjutuste vahetõde õpetaja kõnes. Sellest, kuidas õpetaja mõjutab õpilasi, kuidas ta reageerib nende kõnele, sõltub paljuski õpetaja ja õpilaste vaheliste suhete iseloom — emotsionaalne kliima klassis, mis omakorda mõjutab õpilaste õppimistulemusi. Õpetaja reaktsioon võib kujuneda nii stiimuliks kui ka piduriks õpilaste tegevusele. Pidurdada võivad sealjuures mitte ainult soovimatud õpilastepoolsed reaktsioonid, vaid ka soovivad.

Enamik uurijaid süüdistab õpetajaid liigses otseste mõjutuste kasutamises ja soovib suunata jõupingutused kaudsete mõjutuste hulga suurendamisele. Siin võib olla oma tõetera, kuid meie uurimus näitas, et keskmisest sagedasem kaudsete mõjutamisviiside hulk õpetaja kõnes seostub hoopiski keskmisest madalama teadmiste juurdekasvuga. Üks võimalik seletus sellele seaduspärasusele võib seisneda selles, et harjunud otseste mõjutamisviisiga, võtavad õpilased õpetaja kaudset mõjutamist kui küündimatuse või nõrkuse avaldust. Otseste mõju-

tuste seas kuulub lõviosa juhtnõotide andmisele, mis on ka ainus otseste mõjutamise viis, mille sagedus üksikult võttes on olulises positiivses seoses õpilaste teadmiste juurdekasvuga ja annab seega ka konkreetsema seletuse sellele, miks meie poolt uuritud õpetajatest paremaid tulemusi saavutasid just keskmisest sagedasema otseste mõjutamisviisiga õpetajad. Nähtavasti seisneb sagedaste juhtnõotide andmise positiivne funktsioon klassitunni maksimaalse eesmärgipärasuse tagamises.

Võib oletada, et nii kaudne kui ka otsene mõju on kohased ja isegi asendamatud teatud situatsioonides. Kumbki neist pole absoluutses mõttes eelistatav teisele. Mitmed uurijad on püüdnud tõestada kaudse mõju positiivset seost õpilaste arenguga, kuid kooskõlaliste üldkehivate järeldusteni pole jõutud. Pigem on taolised katsed viinud uute, üha komplitseeritumate probleemideni. Näiteks viis paljude eksperimentaalsete uurimuste analüüs B. Rosenshiene'i (5) järeldusele, et õpetajapoolne kiituste sagedus ei avalda positiivset mõju õpilaste arengule. Stimuleerivat mõju avaldab ainult teenitud tunnustus, mitte aga formaalne, kiitmise enda pärast öeldud kiitused.

N. A. Flanders (4, lk. 405) kirjutab, et otseste ja kaudse mõjuviisi efekt sõltub ka konkreetsest vaadeldavast õpilaste arengusfäärist. Ta väidab, et madalamad intellektuaalse tegevuse astmed (mälu) on märksa neutraalsemad otseste mõjutuste suhtes, kusjuures kõrgemad astmed (mõtlemine) on tundlikud ja võivad kergesti pidurduda. Nende kiire areng eeldab rohkem kaudset ja vähem otsest mõjutamist.

Viitaksime siin veel ühele mõneti huvitavale asjaolule, mis ilmnes käesolevas uurimuses. Üldiselt peetakse väga positiivseks õpilaste suurt aktiivsust ja initsiatiivi tunnis. Nagu selgus, on õpilaste kõne hulk, mis toimub täielikult või osaliselt nende oma initsiatiivil, üsna tühine (1,3% kogu tunni ajast). Arvutused näitasid, et õpetajate hulgas puudub tavaliselt hoiak, kuidas reageerida sellise kõneliigi esinemisele tunnis. Kaldutakse heakskiidust kritiseerimiseni. Ühest kül-

jest tagab sagedasem õpilastepoolne initsiatiiv omandamisprotsessi produktiivsuse, teisest küljest aga on õpetajal küllalt raske juhtida tundi ja olla ajalises plaanis sellise kõne sagedasel esinemisel.

Enamik kirjeldatud seaduspärasusi ei tulnud ilmsiks mitte lineaarse korrelatsioonanalüüsi alusel, vaid põhiliselt mitelinearsest korrelatsioon- ja regressioonanalüüsist lähtudes. Ükskõik millise klassikäitumise karakteristikute me õpetaja juures vaatluse alla võtame, olgu see siis õpilaste kritiseerimise või kiitumise sagedus, ei saa selle piiramatu suurendamine või vähendamine seostuda õpilaste teadmiste pideva kasvuga. Vastasel juhul võime jõuda olukorrani, kus tund peaks koosnema ainult ühest kindlast kõneliigist. Seepärast on alust arvata, et õpetaja käitumiskarakteristikute skaalal eksisteerivad optimaalsed punktid, millest edasi ja tagasi algab õpilaste õpitulemuste langus. Erinevate õpetamise eesmärkide taotlemise juures võib see punkt olla erinev. Taolisi punkte võib olla ka mitu, kusjuures ühed neist kehtivad paremini ühtede õpetajate, teised teiste õpetajate puhul.

Kahjuks autoril vastavaid ekstremaalseid punkte leida ei õnnestunud. See tulenes uuritud kontingendi vähesest varieeruvusest uuritud näitajate järgi, s.t. oli tegemist suhteliselt homogeense, võrdse ettevalmistuse ja tasemega õpetajatega.

## Kirjandus

1. Afanasjev, J. Koolimatemaatika kursuse omandatuse uurimine (Eesti NSV üldhariduslike koolide VII ja VIII klasside materjalide põhjal). Diss. ped. kand. kraadi taotlemiseks. Tartu, 1974, 300 lk.
  2. Anderson, H. M. A Study of Certain Criteria of Teacher Effectiveness. — «Journal of Experimental Education», 1954, vol. 23, No 1, pp. 41—71.
  3. AS test (Eesti NSV oludele kohandanud Koemets, E., Liimets, H. Tartu, 1974. 24 lk.
  4. Flanders, N. A. Analyzing Teaching Behavior. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley, 1970, 448 p.
  5. Rosenshine, B. Teaching Behav-
6. Антон Э. Э. Исследование проблемы речевого взаимодействия на уроке в некоторых зарубежных странах. Измерения в исследовании проблем воспитания. Tartu, 1973, с. 154—170.
  7. Байметов А. К. У мастера свой почерк — В сб.: Современный учитель. Ижевск, 1976, с. 98—108.
  8. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. М., «Просвещение», 1965, 260 с.
  9. Крейтсберг П. У. Поведение учителя в классе и прирост знаний учащихся. — Когумикус: Koolimatemaatika kaasaegsed probleeme. Tartu, 1977, lk. 35—48.
  10. Парибок П. О. О методах изучения педагогических кадров. — «Педагогическая квалификация», 1929, № 3, с. 38—44.
  11. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. — В сб.: Психология труда и личности учителя. Л., 1976, с. 30—46.

---

# NOORTE TÖÖKS ETTEVALMISTUSE MÕNINGAID PROBLEEME

---

## ANTS KÖVERJALG, pedagoogikadoktor

Üldisele keskharidusele üleminekuga on noorte elluastumisel nii mõndagi oluliselt muutunud. Seoses tehnika ulatusliku progressiga rahvamajanduses on järsult kasvanud nõudmine laia profilli ja kõrge kvalifikatsiooniga tööliste järele. Näiteks nõuab tavaline mehhaniseeritud tootmine ligikaudu 50 protsenti mittekvalifitseeritud või madala kvalifikatsiooniga töölisi, 40 protsenti kõrge kvalifikatsiooniga (5. ja 6. kvalifikatsioonijärguga) töölisi, 8 protsenti keskharidusega spetsialiste ja ainult 2—3 protsenti insener-tehnilisi töötajaid töötajate üldarvust. Automatiseeritud tootmises on mittekvalifitseeritud ja madala kvalifikatsiooniga töölisi vaid 1—2 protsenti, kõrge kvalifikatsiooniga töölisi 60 protsenti, keskeriharidusega spetsialiste 20 protsenti ja kõrgema haridusega spetsialiste ligi 20 protsenti töötajate arvust. Tuleb aga arvestada, et lähema paarikümne aasta jooksul meie tööstus põhiliselt automatiseeritakse ning iga inimene peab siis töötama töökohal, mis nõuab head teoreeti-

list erialast ja üldhariduslikku ettevalmistust. Nagu näitavad teadlaste uurimused, on üks olulisi uusima tehnika vähese evitamise ning kasutamise põhjusi just tööliste mitteküllaldane kultuuriline ja üldhariduslik tase ning nõrk teoreetiline erialane ettevalmistus.

Eeltoodut arvestades ongi riiklikes plaanides erilist tähelepanu pööratud hea üldharidusliku tasemega tööliste ettevalmistamisele kutsekeskkoolides, tehnikumides ja tehnikakoolides. Ka üldhariduskoolides õpilased peavad saama oskusi tööks rahvamajanduses ja jõudma koolis kindla kutseala omandamise lävele.

Rahvamajandusplaani näevad ette, et kõrgkoolidesse saab astuda ainult 19—21% keskkoolilõpetanutest. Tung kõrgkoolidesse on aga tunduvalt suurem. Filosoofiadoktor A. Subkini uurimuste põhjal püüdleb 80% keskkoolilõpetanutest kõrgema hariduse poole. Seega on rahvamajanduse nõudmiste ja noorte soovide vahel tekkinud käärid. Nende likvideerimiseks rõhutataksegi NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu detsembrimääruses vajadust otsustavalt parendada noorte ettevalmistamist õigeks kutsevalikuks ja tööks materiaalse tootmise sfääris.

Iga nooreni peaks jõudma arusaamine, et edu kõrgkoolis õppimisel sõltub eelkõige kolmest komponendist: inimese vaimsetest võimetest, tema ettevalmistatusest (teadmistest ja oskustest) ning tahtelis-moraalsetest omadustest (eriti aga töökusest). Niipea kui ükski nendest omadustest puudub või on nõrgalt arenenud, tuleks kahtluse alla seada õpin-gute jätkamine kõrgkoolis. Kahjuks aga püüab suurem osa õpilastest eneses avastada just vaimseid võimeid ning neid hinnatakse tihti peale üle. Seda soodustavad sageli ka vanemad, kes tahavad näha oma last tingimata teistest vaimset paremini arenenumana, andekamana ning räägivad sellest ka lapse juuresolekul. Ei ole siis ime, et neiu või noormees muutub üleolevaks praktilist laadi tegevuse suhtes, näeb väärtusi ainult vaimses töös. Seetõttu toovad sisseastumiseksamid kõrgkoolidesse paljudele noortele muret ja südamevalu: purunesid ju pikema aja

jooksul kujunenud unistused ja lootused! Sageli kaasneb sellise lüüasaamisega norutunne, apaatsus ja usu kaotamine oma võimetesse.

Kõiki neid ebameeldivusi oleks vähem, kui noorel oleks aegsasti ette valmistatud ka n.-ö. tagavaravariant elukutse õppimiseks kas tehnikakoolis või tehnikumis. Kahjuks on aga nende õppeasutuste populaarsus keskkoolilõpetanute hulgas madal, millest kõnelevad raskused tehnikakoolide ja tehnikumide vastavate õpperühmade komplekteerimisel. Põhjusiks on siin eeskätt nendes õppeasutustes antavate elukutsete madal prestiiž õpilaste silmis. Peavad ju siiani paljud keskkoolilõpetanud ainuõigeks elluastumist kõrgkooli kaudu.

Selleks et kasvatada noortes lugupidamist füüsilise töö vastu ja tõsta ka nende vaimse töö efektiivsust, peaks noorte intellektuaalne tegevus süstemaatiliselt vahelduma igapäevase **kohustusliku** ja **korralikult organiseeritud** füüsilise töö ning spordiga. Kui puudub füüsilise töö kohustus, tekitab see kahjuks paljudel õpilastel püüde kehalisest tegevusest kõrvale hoida. Süsteemitu ja hajutatud füüsiline töö ei kindlusta noore normaalset kehalist ja vaimset arengut. Tuleb silmas pidada, et füüsilise lõtvusega kaasneb peagi vaimne lõtvus.

Kahjuks jätab töökasvatus nii kodus kui ka koolis paljuski soovida. Peamine puudus allakirjutanu arvates on see, et lapsi harjutatakse juba maast-madalast kõiki töid tegema tasu eest. Kodus kaubeldakse mingi töö eest saadava tasu üle ja selline teguviis kandub tihtipeale ka kooli. Õpilane täidab lühiajalise ühiskondlikult kasuliku töö ülesande ja mangub siis õpetajalt võimalikult rohkem töötunde päevikusse!

Noorte töökasvatuse seisukohalt on oluline, et iga laps juba varajases lapseast tunnetaks oma kohustusi perekonna ja ühiskonna ees. Tal peab olema mitte ainult saaja, vaid ka andja mentaliteet. Praegu on paljudes lastes ja noorukites juurdunud arvamus, et perekond ja ühiskond peavad kindlustama tema heaolu. Milles aga seisneb tema enda ülesanne perekonnas ja ühiskonnas, sellele ei ole keegi

tema tähelepanu juhtinud. Töökasvatases peaks jõudma selleni, et iga laps ja nooruk tunnetaks: ilma omapoolsete kohustusteta perekonna ja ühiskonna ees ei ole tal õigust midagi nõuda. Kui koolihoone või kooliaed vajab õpilaste abi, peaksid õpilased seda andma igasuguse tasuta, seadmata primaarseks saadavaid punkte või töötunde.

Sageli õpilased ei märka või ei taha märgata, kui palju ühiskondlikku tööd peavad tegema õpetajad ja lapsevanemad, et õpilased saaksid koolis normaalselt õppida.

Nähtavasti ei saa me õigest töökasvatusest koolis rääkida seni, kuni tööõpetusel ei ole võrdväärset kaalu teiste õppeainetega. Küllalt sageli saadetakse õpilasi ära just tööõpetuse tundidest, nende asemel antakse isegi teisi õppeaineid. Ka on tööõpetuse hinne kõrvalise tähtsusega, ei tea juhust, kus õpilane oleks tööõpetuses suvetöö saanud.

Tahaks loota, et avatavates õppetsehides ja koolidevahelistes õppe-tootmiskombinaatides muutub töö tõsiseks, hästi organiseeritud tegevuseks! See oleneb aga palju õhkkonnast, mis luuakse koolis ja kodus. Täiesti mõeldamatu on kasvatada lugupidamist tootva töö vastu halbade tööriistade ja materjalidega ning töö nõrga organiseerimisega.

Omaette probleem noorte tööalases ettevalmistuses on ka tööõpetuse ning kutsealase ettevalmistuse järjepidevus. Nagu näitavad Leningradi Üleliidulise Kutsehariduse Teadusliku Uurimise Instituudi uurimused, ei taga olemasolevad tööõpetuse programmid normaalset noorte kutsealast ettevalmistust. Nendes on veel palju iganenut, nüüdisaja õpilasele igavat, sageli isegi mõttetut. Samas aga on jäänud kõrvale paljusid tänapäeva noori kõitev mitmesuguste mootorite ehitamine ja katsetamine, kus on vaja lahendada mitmesuguseid tehnilisi probleeme, mis viiksid noored moodsale tehnikale lähemale.

Milline peaks olema noorte tööalane ettevalmistus üldhariduskoolis? Mõned teadlased on arvamusel, et üldhariduskoolis tuleks noortele anda kutse-eelne ettevalmistus, anda üldised polütehnilised

teadmised ja oskused. Kas see aga tagab keskkoolilõpetajatele määruses ettenähtud kindla kutseala omandamise lävele jõudmise, on üpris kahtlane. Nagu on näidanud V. Bespalko, B. Gelburli jt. uuringused, on just üldiste, praktikas rakendamata teadmiste omandamine põhjus, miks õpilaste huvi tehniliste küsimuste õppimise vastu oluliselt kahaneb. Nad soovivad seadmete tundmaõppimist alustada nendel seadmetel töötamisega, et treipingiga tutvumine algaks pärast tööohutuse selgitamist pingil tehtavate lihtsamate tööoperatsioonide õppimisega. Alles sellele järgneb treipingi ehituse selgitamine. Et inimesed võivad edukalt käsitseda ja juhtida masinaid, ilma et nad nende ehitust oluliselt tunneksid, näitab see, et paljud meie õrnema soo esindajad käsitsevad elektrilisi majapidamisriistu ja õmblusmasinat ning juhivad autot.

Allakirjutanu on arvamusel, et õpilaste lähendamine kutsealade korralikule äraõppimisele on võimalik üksnes konkreetsete elukutsete ning nende juures rakendatavate masinate ja seadmete õppimisega. Mõeldamatu on õpetada autojuhi eriala lüpsimasinate või treipinkide tutvustamisega ning vastupidi. Vaieldamatult on olemas mitmeid n.-õ. suguluserialasid (freesija—treial, autojuht—traktorist jm.), kus ühe tundmaõppimine soodustab edaspidi ka teise õppimist.

Keskkoolis saab õpilane konkreetse elukutse kohta põhiteadmised ja -oskused. Kvalifikatsioonini jõuab ta aga pärast erialaste vilumuste omandamist vastaval töökohal. Oluline on, et keskkoolis saadud teadmised ja oskused kindlustaksid teoreetilise baasi edaspidiseks tootmistegevuseks, õpilase huvi õpitava eriala vastu. Üldhariduskoolides õpitavad erialad peaksid olema sellised, mis nõuavad keskharidusele tuginevaid teadmisi ning võimaldavad õpilastel kergesti õppida ka suguluserialasid. Praegu võib Nõukogude Liidu üldhariduskoolides õppida üle 150 eriala. Meie vabariigis on keskkoolides õpitavate erialade arv 30 piirides. Selleks et suurendada õpilaste kutsevaliku võimalusi, tuleks erialade arvu veelgi suurendada.

Erilise koha noorte tööalases ettevalmistuses peavad saama kutsekeskkoolid ja tehnikakoolid. Praegu on Nõukogude Liidus ligi 3500 kutsekeskkooli, kus õpib 1,7 miljonit õpilast, ja üle 1000 tehnikakooli poole miljoni õpilasega. Kutsekeskkoolides õpivad õpilased üle 1400 eriala, tehnikakoolides aga üle 1200. Meie vabariigis on käesoleval õppeaastal 26 kutsekeskkooli ja 4 tehnikakooli, 15 kutse-kooli juurde on loodud tehnikakoolide grupid. Kutsekeskkoolidesse võeti käesoleval õppeaastal vastu üle 3000 õpilase, tehnikakoolidesse ja tehnikakooli õpperühmadesse 1500 keskkoolide lõpetanut. Meie vabariigi kutsehariduskoolides saab praegu õppida ligemalt 100 eriala, tehnikakoolides aga 40.

Nii noore enese kui ka rahvamajanduse huvides oleks tähtis, et iga kaheksandas klassis õppima asuv noor jõuaks kooli ja vanemate kaasabil selgusele, millist teed pidi ellu astuda. Kuid nii lähemad kui ka kaugemad tähised peaksid jääma reaalsuse piiridesse. Sinised kogemused näitavad, et põhiliselt määrab noorte elukutsevaliku kodu. Nõukogude Liidu mitmetes piirkondades tehtud uurimused kinnitasid, et 34—36% soovitusi said noored kodust, vähem kui 10% sugulastelt, 12—13% sõpradelt ja klassikaaslastelt, 25—30% valitud kutsealal töötavatelt tuttavatelt ja 4—8% koolist. Et kodust antavad soovitusid sageli ei vasta õpilaste võimetele, tuleks lähemal ajal noorte kutsesuunitluse oluliselt tõsta kooli ja kutsenõuandlate osa noortele kutsesoovituste andmisel.

Kutsekeskkoolidesse tuleb suunata eelkõige praktiliste võimetega, mitte aga nõrga õpiedukusega õpilased. Vaatamata sellele et õpilaste koormust kutsekeskkoolides vähendati, on seal õppimine siiski pingeline. Paljud pedagoogikateadlased on arvamusel, et oluline pole kutsekeskkoolide ja üldhariduskoolide programmide ühtsus, vaid neis koolides õpilastele antavate üldhariduslike teadmiste ühtlane tase. Seda arvestades on koostamisel erinevad üldhariduslike ainete õpikud sõltuvalt kutsekeskkoolis õpitavast erialast, mis loodetavasti peaksid kutsekeskkoolides koormust vähendama.



Üldhariduskoolide üheksandatesse klassidesse tuleks aga soovitada minna neil õpilastel, kellel on avaldunud head vaimsed võimed ja huvi ning visadus vaimse töö tegemiseks. Nende õpilaste perspektiivis peaks olema õppimine kõrgemas koolis. Keskkoolis peaksid jätkama õpinguid ka need õpilased, kelle võimetest, tahtelis-moraalsetest omadustest ja ka ettevalmistustest ei ole veel selget ettekujutust. Nende noortega tuleks teha selgitustööd tehnikakoolidesse õppima asumise vajaduse kohta. Praktika näitab, et just see kontingent õpilasi on kujunenud murelasteks, kelle edasine elukäik jääb n.-ö. õhku rippuma. Sageli langevad nad halva õpiedukuse tõttu koolist välja ja lähevad siis ettevõtetesse ametit õppima. Selliselt õpitud tööst tüdinevad nad aga väga kergesti ja kujunevad peamisteks kaadri voolavuse tekitajateks. Sama käekäik ootab tavaliselt ka neid keskkoolilõpetanuid, kes kõrgematesse koolidesse sisse ei saanud.

Meie vabariigi kõrgkoolide juures tulevaste üliõpilaste kutsenõustamisega tegelevad töötajad peaksid oma tähelepanu alla võtma ka need noored, kellel kõrgkooli sisseastumine ebaõnnestus. Hea nõu tehnikakoolis või keskeriõppeasutustes keskkoolide baasil komplekteeritavates rühmades edasiõppimiseks aitaks kahtlematult leevendada noorte inimeste muret ja pessimismi ning suunaks neid õigele teele. Märgiksin siinkohal, et meie vabariigis on tehnikumides keskkoolide lõpetanute baasil komplekteeritud rühmades üle kahe korra vähem õpilasi kui teistes liiduvabariikides.

Keskeriõppeasutustes peaksid õpinguid jätkama need õpilased, kellel 8-klassilises koolis kujunevad välja kindlad erialased huvid ja sügav kiindumus erialaga seotud tegevuse vastu. Arvestada tuleb ka vastavate võimete ja ettevalmistuse olemasolu. Üsna loomulik on, et näiteks tee kunsti viiks juba varakult läbi vastavate keskeriõppeasutuste.

1977. aastal Tallinna üldhariduskoolides kaheksandate klasside lõpetanutest jätkas oma haridusteed 99% noortest. Päevakoolide lõpetanutest astus kõrgkoolidesse aga 30,2% noortest, tehnikakoolidesse

6,9%, keskeriõppeasutustesse 12,6%. Seega asus edasi õppima ligi 50% keskkooli lõpetanud noortest. Ülejäänud läksid aga tööle rahvamajandusse ilma korraliku erialase ettevalmistuseta. Õpilaste arv, kes selliselt siirdus 1977. aasta sügisel tööle Tallinnas, lähenes poolteise tuhandeni. See on rohkem, kui oli kutsekeskkoolides ja kutsekoolides lõpetanuid kokku. Plaanide alusel pidid Tallinna keskkoolide lõpetanutest astuma tehnikakoolidesse eriala õppima 400 lõpetanut, tegelikult läks neid sinna veidi üle kaheksaja.

Kuidagi ei saa pidada loomulikuks, et ligi pooled keskkoolilõpetanutest astuvad ellu n.-ö. omal käel, omandamata elukutset erialadel, mis vastaksid nende haridustasemele.

Kokku võttes märgiksin, et noorte tööks ettevalmistus tänapäeva teaduse ja tehnika tingimustes on komplitseeritud ja vastutusrikas tegevus, mis nõuab paljude seniste seisukohtade revideerimist ning reaalselt lähenemist kujunenud olukordadele.

---

# ELUKUTSETE TUTVUSTAMINE KUI TÖÖKASVATUSE OLULINE KOOSTISOSA NOOREMAS KOOLIEAS

---

**LEIDA TALTS,  
TPedi algõpetuse kateedri  
juhataja**

1977. a. koolimääruses käsitletakse nõukogude ühiskonda alati huvitanud küsimusi, mille põhisisu koondub **noore põlvkonna eluks ja tööks ettevalmistamise ümber**. Seda õpetamise ja kasvatamise lõppeesmärki aitavad teoks saada pedagoogiliselt ja psühholoogiliselt õigesti korraldatud **töökasvatus ja kutsesuunitlus**.

**Töökasvatuse ja kutsesuunitluse seostest algklassides.**

Töökasvatust varases lapseas oleme alati oluliseks pidanud. Töö kasvatuslikku tähtsust on igakülgsest põhjendanud paljud pedagoogikaklassikud. Teaduse ja tehnika revolutsiooni ajastul ei ole töökasvatuse osatähtsus noore põlvkonna kõlbelisel suunamisel vähenenud. Pigem on tehnika progress muutnud antud küsimuse komplitseeritumaks. Sellest tulenevalt on hakatud uutes proportsioonides nägema vaimse ja füüsilise töö osa noorte kasvatamisel. Eraldi võetuna ei suuda tänapäeval ei vaimne ega füüsilise töö tähta isiksuse igakülgse arenda-

mise eesmärki. Kui seaksime ideaaliks niisuguse inimese kujundamise, kes on omandanud suurepäraseid oskused vaimseks tööks, seejuures aga ilmutab väiksemagi praktilise tegevuse puhul saamatust ja võhiklikkust, ei ole me nähtavasti toimunud õigesti. Teiselt poolt võib füüsilise töö esiplaanile seadmine mõnigi kord toimuda vaimse arvel. Seega on praegusajal rohkem kui kunagi varem põhjust rääkida **vaimse ja füüsilise töö õigest vahekorras**t.

Nooremas koolieas muutub **õppetöö** ja selle kaudu tehtav **kasvatustöö** lapse isiksuse peamiseks kujundajaks. Pere-konnas saadud teadmised ja kogemused vanemate ning lähedaste inimeste tööst kinnistuvad või löövad kõikuma koolist saadud muljete mõjul. Õpetaja vastutusrikkamata kasvatusülesannete hulka kuulub **õigete töökspidamiste loomine tööst ja erinevatest elukutsetest**. Kutsesuunitlusest selles tähenduses ja selles ulatuses, nagu me kohtame keskmises või veelgi enam vanemas koolieas, algklasside laste puhul mõistagi kõnelda ei saa. Keskmises ja eriti vanemas kooliastmes seotub kutsesuunitlus konkreetsete elukutsete valikuvõimalusega. Ka kainiku-eas on võimalik tõmmata kõige otsesemaid paralleele töökasvatuse ja kutsesuunitluse vahel, mille eesmärk on ennekõike austuse ja lugupidamise kasvatamine erinevate elukutsete vastu, kusjuures alustada tuleks vanemate (ema ja isa) elukutsete vajalikkuse ja tähtsuse rõhutamisest ning inimeste töö vastastikkuse seotuse selgitamisest.

Aastakümneid tagasi lahendati ülaltoodud küsimused märksa lihtsamal ja loomulikumal viisil. Vanemate mõju tööharjumuste kujundamisel, samuti elukutse valikul oli tänasega võrreldes tunduvalt vahetum ja konkreetsem. Üsnagi tavaliseks peeti isa kutseala jätkamist poja poolt. Ehkki ka tänapäeval etendab kodu noorte kutsesoovitustes olulist osa, on see mõju muutunud kaudsemaks ja vähem konkreetseks. See nähtus on seletatav ühelt poolt teaduse ja tehnika kiire progressiga, mis toob kaasa üha uute ja uute elukutsete tekkimise. Nii näiteks on meie vabariigis praegu umbes

30 000 erinevat elukutset. Teisalt on kodu kui kasvatusfaktori kõrval aina suuremat mõjujõudu hakanud etendama ühiskondlik kasvatus.

Õpilasel on loomupäraselt terve suhtumine inimeste töösse ja erinevatesse elukutsetesse. Kui mürsikueas idealiseeritakse n.-ö. romantilisi elukutseid (kosmonaut, lendur, geoloog, näitleja, meremees jne.) ning häbenetakse ilmutada huvi mõne maisema tööala vastu, siis üldjuhul kainik ei erista töid nende kriteeriumide alusel. Talle on ühtviisi tähtis nii autojuhi, müüja, inseneri kui ka arsti töö. Seejuures on iseloomulik, et laps annab elukutsele hinnangu peamiselt kahest seisukohast: reaalsete ja konkreetsete töötulemuste (ülesküntud põld, kiiresti kerkiv maja jne.) põhjal; elukutse väliste tunnuste alusel (arsti valge kittel, direktori kena ametiauto jne.).

Toodud hinnangud toetuvad kainiku psüühikast tulenevatele ealistele iseärasustele, mida iseloomustab mõtlemise konkreetsus ja ebapiisavalt arenenud üldistusvõime. 8-aastane maapoiss, kellel on olnud võimalus pikemat aega jälgida töid põldudel ning samuti töö suunamist majandi juhtkonna poolt, teeb nähtust järelduse: «Kui suureks saan, hakkan kombaineriks või peainseneriks.» Täiskasvanu seisukohalt kardinaalselt erinevad tööalad on lapse silmis ühtviisi huvitavad ja vajalikud, sest antud juhul seostub nii kombaineri kui ka peainseneri tegevus viljakoristustööga, mida üldsus väga kõrgelt hindab. Sellist lapse seatud õiget lähtealust töö hindamisel tuleks täiskasvanul igati toetada. Kainikut ümbritsevate inimeste (vanemad, õpetajad, tuttavad jne.) arvamused tööst, selle vajalikkusest ja suhtumisest töösse kanduvad pisihaaval lapse teadvusse ning kujundavad järk-järgult vastavad hoiakud.

Millega seletada nähtust, et sageli mürsikueas või isegi kainikuea lõpu poole muutub erinevatesse elukutsetesse ja töösse suhtumise iseloom? Ühelt poolt seletub see asjaoluga, et lapse kasvades ja arenedes kujunevad selgemalt välja tema võimed, huvid ja kalduvused. Tead-

mised tööst ja kutsealadest laienevad ning seostuvad üha kindlamalt noore tulevikukavatsustega. Kõiki neid ilminguid võime nimetada muutuste positiivseks pooleks. Teiselt poolt on vastavate uuringute abil kindlaks tehtud, et arusaamad tööst, selle vajalikkusest ja isiklikust vastutusest elukutse valikul ei vasta alati ühiskonna vajadustele, samuti ka noore enese tegelikele võimetele.

Lapse esialgseid hinnanguid tööle võib mõnikord mõjutada **töö eest saadav tasu**. Kui kodus või koolis rutatakse lapse iga liigutust kinni maksma kas rahaga (kodus) või hinnetega (koolis), kujunevad temas väärad ettekujutused töö vajalikkusest ja eesmärgist. Parim tasu hästi tehtud töö eest on ümbritsevate inimeste tunnustus ja lugupidamine. Nii areneb vajadus valmistada oma tegevusega rõõmu vanematele, õpetajatele ja kaasõpilastele. Laps, kelle eetilised tarbed on piisavalt arenenud, tunneb end täisväärtusliku ja õnneliku kollektiivi liikmena. Tema edaspidine kutsehuvi toetub töö sisulistele külgedele ja kriitilisele eneseanalüüsile.

Maast-madalašt materiaalsete stiimulite abil kasvatatud laps ei ole suuteline mõistma töö tegelike väärtuste ja selle eest saadava tasu seost. Eriti vastumeelseks kujuneb taolist tüüpi noorte juures vaimne töö (õppimine), sest «tasu» selle töö eest tuleb väga raskelt. Harjunud kõike rahas ümber hindama, püütakse ka elukutse valikul orienteeruda n.-ö. pikale rublale.

Muutused lapse teadvuses ning sellest tulenev reaalne käitumine sõltuvad suuresti sellest, kuidas ja millisel määral on kodu ja kool

suutnud lapsele õpetada töö eesmärki ja võimaldanud praktilisi töökogemusi,  
 suunanud last kriitiliselt analüüsima oma võimeid ja iseloomuomadusi.

Seega mõjutab **keskkond oma hinnangute ja arvamustega** otseselt lapse väärtushinnangute kujunemist. Mõned näited koolielust. Tiina õpib 3. klassis. Tüdrukule valmistab raskusi emakeele õigekiri. Enamikule klassist ei ole enam ammu probleemiks sulghäälikute õigekirjutus, Tiina aga eksib alatihti. Õpe-

taja on kaotanud kannatuse temaga tegelemiseks ja lausub pahuralt: «Nii taipamatut last ei taha ma enam õpetada. Mis sinust sel kombel elus saab? Karjalauta on sind paras saata, seal ei nõuta sinult mingit õigekirja.»

Lapse niisugune kohtlemine õpetaja poolt on teravalt ebaõiglane esiteks sellepärast, et püüdes last solvata, näitas õpetaja tegelikult isiklikku suhtumist teatud laadi kutsealadesse. Teisalt aga alandas õpetaja lapse enesetunnet ning usku oma suutlikkusse raskustest võitu saada. Teine näide. 2. klassi Margus ilmutab matemaatikatundides erakordset taiplikkust. Kõik antud lisatülesanded lahendab ta kiiresti ja korrektsejt. Õpetaja sõnab vaimustatult: «Lapsed, Margusest saab kindlasti insener või teadlane. Hea matemaatikatundmine on eluks väga vajalik. Kes sellega juba praegu toime ei tule, peab leppima mõne lihtsa töömeheametiga.»

Jällegi vastandab õpetaja n.-õ. kõrged ja madalad elukutsed. Sama õpetaja võib küll näiteks vastavateemalise kirjanduspala analüüsimisel nõuetekohaselt esile tuua erinevate elukutsete ühiskonnale vajalikkuse ning huvitavuse, kuid tunni kasvatuslikku efekti see ei tõsta. Põhjuseks on mittevastavus õpetaja sõnade (antud juhul lugemispala analüüs tunnis) ja tegeliku käitumise vahel (elukutsete hindamiskriteeriumid teistes situatsioonides).

Õpilased taipavad peagi, et täiskasvanud sageli küll räägivad elukutsete võrd-susest, kuid nende tegelik suhtumine paljudesse kutsealadesse, eriti tööliselukutsetesse on nende sõnadele vastupidi-ne. Kahjuks sisendatakse lastele «puhta» töö kultust ka paljudes kodudes. Põlvest põlve «rasketeks» ja «mustadeks» peetud elukutsetest püütakse lapsi eemale hoida. Seejuures unustatakse, et tööprotsesside üha kiirenev mehhaniseerimine ja automatiseerimine annab järjest vähem alust kutsealade liigendamiseks «puhasteks» ja «mustadeks». Küll aga toob tehnika progress kaasa uusi mõtlemapanevaid probleeme (mehhaanilisus, inimese loominguosa vähenemine mõnedes tööprotsessides jm.). Muutused

objektiivsetes tingimustes ei kajastu mitte kohe inimeste teadvuses, tegelikku-se muutumine ennetab alati muutused inimeste arusaamades ja käitumises.

Õpilaste ettevalmistamisel tööks ja kutsevalikuks on seega **õpetajal** (koolil) täita erilisel tähtis osa. Selles tööloigus kannab pedagoog vastutust ka kodu ees. Vanemate ettekujutused lapse võimetest ja isegi huvidest võivad mõnigi kord olla ekslikud ning lähtuda püüdest täita laste kaudu enese täitumata jäänud unistusi. Eriti iseloomulik on see muusika- ja kunstiharrastuste puhul. Klaverimängu õppivas kainikus püütakse sageli näha tulevast konservatooriumi üliõpilast. Balletiringis osalevat tüdrukut nähakse vaimusilma ees teatrilaval jne.

Märksa harvemini ennustatakse nii kodus kui ka koolis lapsele näiteks auto-juhi, maalri, õmbleja või mis tahes oskustöölise elukutset, ehkki laps võib nendest mõne suhtes varakult huvi ilmutada.

Ennatlik ja koguni ohtlik on juba algklassides paigutada õpilased otsekui laht-ritesse ning näidata neile kätte tulevikusuunad. See on periood, mil õpetaja võimuses seisab erinevate, kuid lastele tuntud ja mõistetavate elukutsete **ilu ja vajaduse avamine**. Samas on iga kutse-ala puhul oluline välja tuua ka selle **keerukamad ja raskemad küljed**. Häid võimalusi selleks pakub kirjandusõpetus, kus mitmed teemad viivad tööproblee-mide juurde. Nendes tundides on igati omal kohal laste jutustused oma vanemate tööst, kusjuures õpetaja peaks eel-nevalt andma vestluse tarvis teatud «raamid». Vastasel korral kaldub laste jutustus liigsetesse detailidesse, valgub laiali ning oluline jääb esile toomata.

Näiteks võib õpetaja lastele jutustami-seks anda järgmised pidepunktid: 1. Ju-tusta, kellenä töötab sinu ema või isa? (Õpilane valib jutustamiseks ühe vanema (ema või isa) elukutse.) 2. Mille pool-st on see töö huvitav? 3. Milliseid raskusi on isa (ema) töös ette tulnud? 4. Mis juh-tuks, kui äkki ühel päeval kaoks minu isa (ema) elukutse?

Õpilaste jutustustele toetudes on õpe-tajal võimalus näidata paljude elukut-

sete omavahelist seotust ning ühiskonnale vajalikkust. Seejuures ei ole alust ühtki tööala teisele eelistada. Õpetajapoolne emotsionaalne ja õiglane hinnang laste jutustustele lisab uut olulist informatsiooni seni teatule ja tuntule ning süvendab kainiku austust oma vanemate töö vastu.

**Töökasvatust ja enesekasvatust.** Nii töökui ka enesekasvatuse eesmärk on aidata noorel leida niisugune koht elus, mis vastaks kõige enam tema võimetele, huvidele ja kalduvustele ning tooks rõõmu ja rahuldust ühiselt tehtavast tööst. Töökasvatuse ja enesekasvatuse ühendavaks lülks on valmisolek teha midagi kollektiivi, ühiskonna heaks. V. I. Lenin on märkinud: «Kommunistlik töö sõna kitsamas ja rangemas mõttes on tasuta töö ühiskonna kasuks, töö, mida tehakse mitte teatud kohustuse täitmiseks, mitte õiguse saamiseks teatud saadustele, mitte varem kindlaksmääratud ja seaduslikult kinnitatud normide järgi, vaid vabatahtlik töö, töö väljaspool normi, töö harjumusest töötada üldsuse kasuks ja teadlikult (harjumuseks saanud) suhtumisest vajadusse töötada üldsuse kasuks; töö kui terve organismi vajadus.» (2.)

Mõistagi ei saa me nooremas koolieas kõnelda laste kõrgelt teadlikust tööst ega süstemaatilistest enesekasvatusest. Nende tekkimiseks tuleb kujundada positiivseid kõlbelis-psüühilisi omadusi. Esmased kokkupuuted ja kogemused teha midagi teiste heaks omandab laps perekonnas. Vanemate oskuslikust suunamisest, sõbralikust ja optimistlikust mikroklimaast sõltub suuresti see, kuidas laps võtab vastu ning täidab talle usaldatud ülesanded. Kodu mõjul hakkab laps tunnetama enese kohta teiste perekonnaliikmete hulgas. Tasapisi tekib ja kujuneb isikliku vastutuse tunne (4).

Kainikueas on lapse isiksusele iseloomulik tema silmis **autoriteetsete isikute matkimine**. Üheks autoriteetsemaks inimeseks tema jaoks sel perioodil on õpetaja, kelle ülesanne ongi

- õige töösse suhtumise kujundamine,
- tööharjumuste ja -vilumuste juurutamine,

enesevaatlusele ja -kasvatusele juhtimine.

Enesekasvatuse kõige lihtsamatekski võteteks on laps suuteline alles teatud enesekasvatuse taseme olemasolu korral. K. Marxi tuntud mõte, et inimene «...vaatab... end kõigepealt mõnest teisest inimesest otsekui peeglist. Inimene Peeter hakkab suhtuma iseendasse kui inimesesse alles siis, kui ta hakkab suhtuma inimesesse Paulisse kui oma sugusesse» (1). Järelikult eeldab eneseteadvuse olemasolu enese võrdlust teistega. Vajadus enesekasvatuse järele tekib soovist olla milleski parem, teha midagi võimalikult hästi.

Nooremas koolieas on õpetajal võimalik õpetada last ennast tunnetama ja analüüsima. Häid võimalusi selleks pakub igapäevane õppetöö, mis algklassides on rohkem kui ühelgi teisel kooli-etapil seotud lapse isiksuse kujundamisega. Kainikueas suhtub laps juba küllalt diferentseeritult isiklike omaduste hindamisse. Need hinnangud on suures osas kujundanud õpetaja, sest nagu näitavad uurimused, langeb lapse enesehinnang enamikul juhtudel kokku õpetaja hinnanguga tema kohta.

Töökasvatust ja enesekasvatust ei ole võimalik teostada sellest rääkides ja isegi mitte sellest süstemaatiliselt teadmisi andes. Lapse igapäevane **tegevus** on selleks kriteeriumiks, mille järgi on võimalik hinnata tema teadmiste, oskuste ja suhtumiste taset. Aktiivses tegevuses avastab laps ka ise oma nõrku ja tugevaid külgi, õpib end võrdlema eakaaslastega. A. Kovaljov on soovitanud õpilaste tegevuse organiseerimisel lähtuda järgmistest põhimõtetest: tegevuse sügavalt ühiskondlik suunitlus ja teadlik suhtumine oma ülesannetesse; loov suhtumine oma töösse; töövõime, tegevuse plaanipärasus; positiivne emotsionaalne suhtumine tegevusse; oskus ületada ette tulevaid raskusi ja takistusi (3).

Jõukohasel tasandil on ülaltoodud seisukohad rakendatavad ka nooremas koolieas. Paljugi sõltub sellest, kuidas õpetaja suudab säilitada ja avastada lastes sädet, seda imejõudu, mis õpetab õnne leidma tehtud tööst ning stimuleerib

ületama teele sattunud raskusi. Ainult aktiivselt tegutsedes on võimalik ennast objektiivselt hinnata ning saada teiste hinnangu osaliseks.

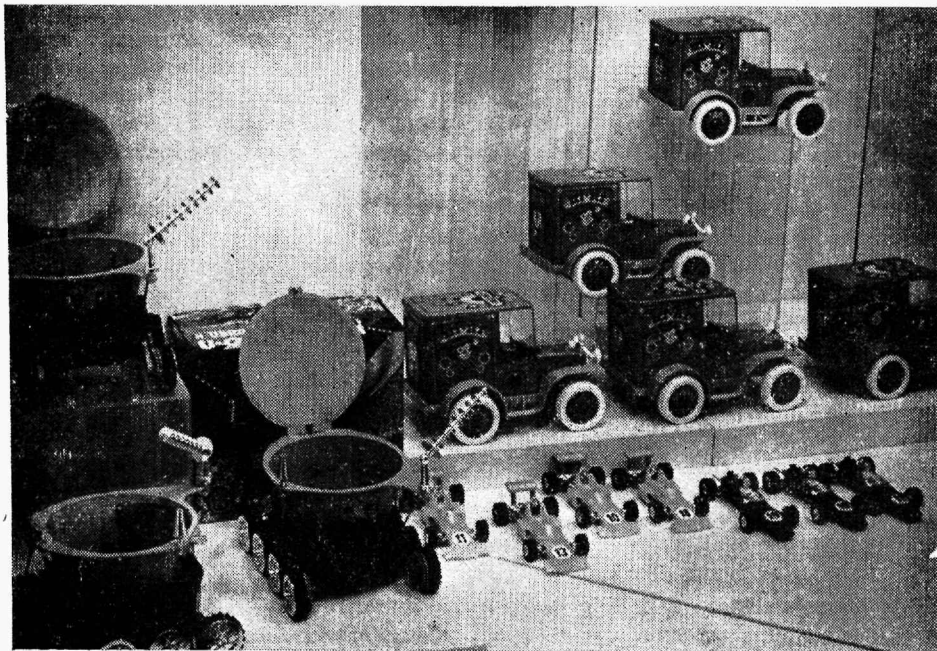
\* \* \*

Kutsesuunitluse sisu nooremas koolieas sisaldab endas suhtumiste kujundamist inimeste töösse ning erinevatesse elukutsetesse. Vajalikud hoiakud saavad tekkida laste vahetu osavõtu kaudu jõukohasest tööst. Üleminekuga üldisele keskkaridusele omandab järjest kaalukama tähtsuse **õppimine kui töö**, mis nüüdisaja ja veelgi enam tulevikuühiskonnas saab üha suurema ühiskondliku tähenduse. Seejuures ei toimu õppimine lihtsalt kvantitatiivselt kõrge haridustaseme nimel. Haritud, laia silmaringiga töötajaid vajab ühiskond kõikidel elu-

aladel. Nooremas koolieas on õige aeg suunata lapsi enesekasvatusele, mis aitab neil paremini tunnetada ühiskonna ees seisvaid vajadusi.

### Kirjandus

1. Marx, K. Kapital, I. Tallinn, 1953, lk. 54.
2. Lenin, V. I. Teosed, 30. kd., lk. 477.
3. Kovaljov, A. Kooliõpilaste enesekasvatusest. Tallinn, «Valgus», 1976, lk. 44—45.
4. Kõverjalg, A. Noorte töökasvatusest ja kutsesuunitlusest perekonnas. Tallinn, «Valgus», 1976.
5. Talts, L. Maaõpilaste tulevikukavatsusi mõjutavad tegurid. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 2, lk. 117—121.
6. Titma, M. Väärtuste osa kutsevaliku protsessis. — Kogumikus: Maailmavaate kujunemisest kõrgemas koolis II. Tartu, 1971, lk. 148.



Kolme vennasvabariigi Leedu, Läti ja Eesti NSV ühisnäituselt «Kõik laste heaks».

MARGUS VIKMAA foto

# TERVISE- HÄIRETEGA LASTE KUTSE- VALIKUST

## TIIU SIRG, Kingissepa rajooni kutse- nõuandla arst

Kooliõpilaste ettevalmistamine elukutsevalikuks omab mitte ainult pedagoogilispühhooloogilist, vaid ka meditsiinilist aspekti (10; 11; 12; 14). Eriti oluline on arsti osa nende noorukite valiku suunamisel, kellel esineb tervisehäireid. Õigest valikust sõltub nende kutsesobivus, nende tulevik, nende kutsetöö ökonoomiline ja moraalne väärtus.

Õigesti organiseeritud töö mõjub hästi nooruki organismile. Ebaõigesti valitud töö võib põhjustada krooniliste vaevumärgatavate haiguste ägenemist, pidurdada organismi füüsilist arengut jne.

Noorukieas pannakse vundament tervisele kogu eluks. 14—18 aasta vanuses toimub intensiivne füüsiline areng, toimub ajukoore lõplik formeerumine, suguline küpsemine, lõpeb kasvuperiood, skeleti luustumine. Intensiivselt kasvab lihaste maht, madaldub kesknärvisüsteemi ärritatavuse lävi.

Noorukit iseloomustab närvisüsteemi labiilsus, mis põhjustab liigutuste ja käitumise omapära. Mõnikord maskeeri-

vad just need funktsionaalse iseloomuga reaktsioonid tõsiseid haigussümptome (12).

Noortel esineb sageli oma jõu, võimaste ja ümbritseva keskkonna nõudmistele ülehindamist. Nad ei pööra tähelepanu oma tervisele ega seosta seda edasise tööalase aktiivsusega (10; 12).

Noorukite organism on eriti tundlik kahjulikele töö- ja väliskeskkonna tingimustele. Neil tekivad täiskasvanutest kiiremini funktsionaalsed, vahel isegi patoloogilised kõrvalkaldumised tervises (10; 12).

Noorukieas sageli alguse saavad haigused on hüpertooniatõbi, haavandtõbi ja reuma. Krooniliste haiguste korral ei ole oluline mitte ainult kahjustatud organi seisund, vaid kogu organismi üldseisund üha suurenevas koormuses, mida esitab valitud töö. Organismi üldise vastupanuvõime langus kahjustava töö faktorite mõjul olemasoleva tervisehäire pinnal on küllalt tõsine.

Tuleb arvestada teoreetilise ettevalmistuse perioodi õpingute ajal, millal osal võib tervis paraneda. Teisest küljest — arvestada lisanõudeid, mida esitab tootmispraktika, põhjustades tervisliku seisundi halvenemise (9).

Süvendatud läbivaatuse andmetel sedastati 58,6 protsendil Leningradi vanemate klasside õpilastel ja 46,6 protsendil Moskva 8. klasside õpilastel üht või teist liiki kutsesobivuse piiramisi (10). 1970—72. aasta uuringute alusel nelja Moskva linna rajooni ja Moskva oblasti Mõtištši linna kooliõpilaste hulgas (1436 8.—10. kl. õpilast, neist 696 noormeest ja 740 tütarlast) esines 62 protsendil elukutsevaliku piiramisi (12). Samadel andmetel oli 22 protsendil valitud elukutse vastunäidustatud (11). Lõpuklasside õpilaste tervisehäirete avastamisel (vorm nr. 25—10 järgi) selgus, et 39,9 protsenti oli kutsealase sobivuse piiramisi seoses tervisehäiretega (10).

Enamikul olid selleks nägemishäired, liikumisaparaadi ning kõne- ja ninaneeluorganite haigused (10; 12). Need olid praktiliselt terved noorukid, kellel esinesid ühed või teised funktsionaalsed või morfoloogilised muutused, mis takis-

tasid valitud spetsiaalsuse omandamist. N. Pertšenok (10) on teinud järeltule, et vorm nr. 25-10 ei ole küllaldane kutsealaseks konsultatsiooniks. Neis tuuakse ära ainult patoloogia (sedagi mittetäielikult) ega näidata defekte, millel on tähtsus peamiselt kutsealase tegevuse suhtes. Need ei kuulu haiguste kategooriasse ega füüsiliste puudujääkide hulka, kuid vastava elukutse valikul tuleb nendega arvestada.

Selleks on näiteks silma nägemisvälja kitsenemine, daltonism (värvipimedus) (igasuguste sõidukijuhtide, kõrgehituse monteerijate jne. elukutse), käte liigihigistamine (elukutsed, kus tuleb kokku puutada elektrivooluga), käte värise-mine.

Tervisehäiretega õpilaste elukutsevalikul tuleb arvestada igasuguste tervise kõrvalvõlketega, nii haiguste kui ka füüsiliste puudujääkidega, haigusliku protsessi iseärasustega üldse ja tööprotsessis. Oluline on varasdiagnostika. Psühholoogilis-pedagoogilisele kutsekonsultatsioonile peab nende õpilaste puhul eel-nema arstlik (9).

Juhtiv osa õpilaste tervisehäirete väljaselgitamisel ja nende arvelevõtmises ning elukutsevalikulises konsultatsioonis üleliidulises ulatuses on kooliarstil. Tema töö peab toimuma tihedas kontaktis pedagoogilise kollektiivi, kooli juhtkonna ja lastevanematega. Meil Balti liiduvabariikides lülituvad sellesse töösse energiliselt kutsenõuandla arstid.

Arsti kutsevalikualases töös on 2 etappi: 1) eelnev orientatsioon, 2) lõplik kutsekonsultatsioon.

I etapp ei tohi alata hiljem kui 7. klassis. Selleks ajaks ei ole elukutse enamasti veel valitud. Arsti ülesanne on tutvustada õpilasi elukutsevaliku meditsiiniliste probleemidega, ära näidata vastunäidustusi ja tehtud vigu kutsevalikul.

II etapp seisneb töös lõpuklasside õpilastega. Siin on elukutse enamasti valitud. Arst annab konsultatsiooni konkreetsete elukutsete kohta (10).

Meditsiiniline kutsekonsultatsioonialane lõppotsus koosneb 3 põhilisest: 1) diagnoos tervisliku seisundi kohta; 2) tööliigid, mis on vastunäidustatud antud õpi-

lasele seoses tema tervisliku seisundiga; 3) soovitatavad tööalad.

Kaht esimest osa lõppotsusest tuleb pedagoogidel võtta absoluutsetena, kolmas osa (soovitatavad tööalad) on suunav, kuid mitte mingil moel õpilase eluliste plaanide ja võimaluste piiramisena võetav (14).

Lõplikuks otsuse tegemiseks kutseobivuse kohta on vajalik, et 1) arstid tunneksid hästi noorukiea morfoloogilisi iseärasusi, noorukitel esinevaid haigusi; 2) tervisliku seisundi hinnang oleks tehtud täiuslikult ja kvalifitseeritult; 3) arstid tunneksid hästi töötingimusi, elukutsete iseärasusi ja organismile kahjulike faktorite mõju; 4) lõppotsus oleks tehtud vastavuses kehtivate seaduste ja eeskirjadega noorukite töökaitse alalt; 5) arstid juhinduksid kehtivatest teatmikest, direktiividest, ametlikust haiguste klassifikatsioonist (9).

Arstlik kutsekonsultatsiooni lõppotsus on üks keerulisemaid prognoose.

Lõppotsuses tuleb märkida mitte ainult haiguse nimetus, vaid raskus, aste, staadium ja raviefektiivsus. Mittesobivuse või otseste vastunäidustuste korral tuleb soovitada teisi elukutseid, mida nooruk võiks endale valida (10).

Õpilase tervislikku seisundit hinnatakse kutsenõuandla arsti ja kooliarsti tehtud meditsiinilise läbivaatuse ning vajadusel psühhiaatri, oftalmoloogi jt. erialaarstide konsultatsiooni andmete alusel.

On tarvis kindlaks teha meele- jt. organite seisund ning vastupidavus, närvisüsteemi omadused jn. Nende tundmine võimaldab välja selgitada vastunäidustusi elukutseteks, mis nõuavad suurt vaimset ja füüsilist pinget, tööd rasketes kliimatingimustes ja suurtes kõrgustes, eba-regulaarset elurežiimi ja -korraldust, eriti head kuulmist või nägemist.

Väga tähtis on võimalikult varakult välja selgitada need õpilased, kes ei suuda üldhariduskoolis õppida, kas siis vaimse arengu mahajäämuse või muude organismi anatoomilis-füsioloogiliste kõrvalvõlketega tõttu. Need noored on hädavajalik õigeaegselt suunata vastavatesse erikoolidesse (7).



Peale olemasolevate tervisehäirete tuleb kutsesobivuse määramisel arvestada ka väliskeskonna tegureid, mis pikema aja vältel võiksid negatiivselt mõjuda töötaja organismile ning soodustada ühe või teise haiguse süvenemist.

Oluline on nende tegurite mõju arvestamine siis, kui organismis on olemas eeldused mõnede haiguste tekkimiseks ja arenemiseks (asteenilise nõrga luuliigessüsteemi ja hapra kehaehitusega noormees ei sobi traktoristiks, nõrkade kopsudega tiseriks ega keemikuks).

Tööstuses on sellisteks teguriteks tööstusmüra, tolm, vibratsioon, kõrge või madal õhutemperatuur, õhuniiskus, soojuskiirgus ning kahjulikud keemilised ained.

Välisoludes lisanduvad veel muutlikud meteoroloogilised tingimused (9; 3).

Kutseorientatsioonilase suunitlusega meditsiinilise läbivaatuse ajal on vaja erilist tähelepanu pöörata nägemishäiretele ja sellele, et paljud kutsealad esitavad nägemisele ja selle üksikfunktsioonidele kõrgele nõudmisi. Isegi silmalaugude kujul on oma osa: nii ei tohi silmalaugude ptoosiga (allavajega) töötada ehitustel või kuumades tsehhides. Seepärast teeb silmaarst lisaks nägemisteravuse määramisele täiendavaid uurin-  
gud refraktsiooni ja korrektsiooni, nägemisvälja ulatuse, binokulaarse nägemise, värvinägevuse, nüstagmide ja silmapõhjade kontrollimiseks. Kõrva-ninakurguarst uurib lisaks vali- ja sosinkõnele ninaneelu limaskestast ja vestibulaaraparaadi seisundit, maitsmist, haistmist. Kirurg märgib ära kõik luuliigesaparaadi algsed kõrvalekalduused normist (rüht, rindkere kaju, õlavööde, jalavõlvide seisund). Arvestades seda, et lamp-  
pöidsuse korral ei ole soovitatavad elukutsed, mis on seotud püstiseismisega, pikaajalise käimise, tõusude ja raskuste kandmisega, tehakse kõigil õpilastel plantograafia, vajadusel — röntgenograafia. Kirurg jälgib ala- ja ülajäsemete funktsiooni, märgib ära, kas on luude või sõrmede defekte, kontraktuure ja anküloose.

Kõigil noorukeil, kellel esineb südameveresoonekonna süsteemis kõrvalekaldu-

mi (kahinad, ebapuhas I toon, toonide tuhmumine jt.), tuleb teha funktsionaalsed proovid (10; 12).

Tähtis on välja selgitada eelsoodumus peeringluseks, minestamiseks. Antropomeetriliste uuringute puhul kõrvuti kaalu, pikkuse, rindkere ümbermõõduga on vaja mõõta kopsude eluline maht, lihasjõud, vererõhk.

On tehtud katseid välja töötada meetodikat kooliõpilaste kutsealase sobivuse uurimiseks. Meditsiinilises kaardis on suur osa anamneesil, viimane peab olema väga üksikasjaline. See peab sisaldama jaoskonnaarstilt ja lastevanemalt saadud anamnestilisi andmeid ema raseduse ja sünnituse kulu, lapse füüsilise ja vaimse arengu kohta; esimestel eluaastatel põetud haiguste, koolieelse ja kooliaegse perioodi, traumade, operatsioonide jne. kohta (10).

Professor I. Kartsev (1) on soovitanud õpetajate ja kooliarstide koostöö parandamiseks 8. ja 10. (11.) klassi lõpetajail sisse seada vastav kaart, kuhu peale tervisliku seisukorra oleks märgitud ka kõlblikkus selle kutseala suhtes, mille noor on otsustanud valida, või eeldus mingi kutseala omandamiseks.

Oma eksperimentaalse kutsevalikualase töö analüüsimisel (sõltuvalt tervislikust seisundist ja kavatsetavast elukutsest) eristasid N. Pertšenok ja V. Minkina (12) 5 gruppi õpilasi, kellest igatüüpele tuli planeerida spetsiaalsed meditsiinilised pedagoogilised üritused.

I grupi moodustasid terved noorukid, kes ei osanud määrata oma tulevast eluteed. Töö selle grupiga kuulub täielikult pedagoogide kompetentsi;

II gruppi kuulusid kindlate kutseka-  
vatsustega terved noorukid, kellest osa (14%) vajas kutsevalikualast konsultatsiooni, valides elukutseid, mis esitasid inimesele kõrgele nõudeid (peaasjalikult operaatori ja transpordiala elukutsed);

III grupi moodustasid õpilased, kes valisid nende tervislikule seisundile vastunäidustatud elukutse.

Eristati 2 gruppi vastunäidustusi: haigused või füüsilised defektid, mis teevad absoluutselt võimatuks antud elukutsel

töötamise; kõrvalekaldumised, mis võivad põhjustada tervise halvenemise seoses kutsetegevusega. Näiteks esimese alagrupi vastunäidustusteks on töötamine kõrgustes vestibulaaraparaadi ja binokulaarse nägemise häirete korral.

II alagrupi näitena võib tuua tugeva lühinägevuse töötamisel peendetailidega.

IV gruppi lülitati tervisehäiretega noorukid, kes esialgselt valisid elukutse, mis ei olnud vastunäidustatud. Kuid praktika näitas, et see grupp vajab tähelepanu, sest paljud muutsid oma lõplikku kutsesoovi.

V grupi moodustasid kutsevaliku piiramisega õpilased, kellel ei olnud kindlaid kutsekvatsusi.

Professor I. Kartsevi ja tema kaastöötajate poolt (1; 8) on kindlaks tehtud, et kutsekõlblikuks võib lugeda inimest, kes suhteliselt lühikese ajaga, ülearuse energiakuluta omandab mingi kutseala ja õpitud hiljem pidevalt täiendab, süvendab.

Kutsekõlbmatuks tuleb tema meelest arvata inimene, kes oma füsioloogiliste, psüühiliste või muude omaduste tõttu pole suuteline antud kutseala selgeks õppima. Kutsekõlbmatuse osatähtsus teravikuna ei küüni üle 7—8%. Kuid leidub üksikuid kutsealasiid, kus see ulatub 20%-ni, näiteks kõrgehituste monteeriid ja jt.

Professor K. Platonov (13) tarvitab sellise olukorra iseloomustamiseks terminit «бездиагнозная негодность» («diagnoosita kutse sobimatus»), kus inimesele mingit haiguse diagnoosi panna ei saa, kuid teatud tööd pole ta lihtsalt võimeline tegema. Nii võib see juhtuda lennukoolikursandiga, kes on küll terve, kuid siiski lennata ei suuda. Sama saatust võib tabada inimest, kes tahaks töötada kõrgehitustel, kuid kes isegi pärast spetsiaalset ettevalmistust ja treeningut on selleks sobimatu.

**Millised tervisehäired on Kingissepa rajooni üldhariduskoolide lõpetanutel ja kuidas toimub nende elukutsevalik?**

Kutsenõuandla arstina on tulnud vestelda (vajadusel täiendavalt läbi vaada-

ta) kõigi 8-klassiliste maakoolide 8. klasside õpilastega, Kingissepa 8-kl. koolis, Kingissepa ja Orissaare keskkoolis valikuliselt ainult tervisehäiretega õpilastega.

Eelnevalt on kogutud velskripunktidest, maa-ambulatoriumidest, lastenõuandlast ja polikliinikust andmeid õpilaste arengu ja tervise kohta aastati laste arengulugudest vorm nr. 112, kooliõpilaste terviselehtedest vorm nr. 26, ambulatorsetest kaartidest vorm nr. 25 ja noorukite kaartidest (vorm nr. 25-10).

Õpilase isikliku kaardi täitmisel on võetud arvesse klassijuhataja jt. aineõpetajate arvamusi õpilase õpiedukuse, võimekuse, perekondliku ja sotsiaalse keskkonna ning staatuse kohta klassikollektiivis.

Huvialade ringi täpsustamiseks on kasutatud huvide ankeeti 65 küsimusega 8. kl. õpilastele ja 144 küsimusega vanemate klasside õpilastele (10., 11. kl.). Mõnedel juhtudel on kasutatud ka lastevanemate ankeedi andmeid.

Vesteldes õpilasega on tuntud igakülget huvi tema klassivälise tegevuse valdkonna vastu: milllega tegeleb vabal ajal, mida kollektioneerib; millistest isetegevus- või klassivälise töö ringidest osa võtab, kas käib spordi- või lastemuusikakoolis jne. Esitatud on küsimusi perekonna koosseisu, majandusliku olukorra ja koduse miljöö kohta.

Lõpuklasside õpilaste kutsesoovide, nende muutumise ja realiseerimise kohta on võetud andmed koolidelt esitatud kutsekvatsuste lehtedelt (8. kl. õpilastelt — 25. detsembri, 25. aprilli ja 11. kl. õpilastelt — 10. veebruari, 25. mai ja realiseerimise kohta mõlemalt 25. septembri seisuga).

Töömeetodina on eranditult eelistatud koolidesse kohaleminekut ja vahetut vestlust nelja silma all ilma kõrvaliste isikute (pedagoogid, lapsevanemad) juuresolekuta. Elukutsevalikualast konsultatsiooni tervisehäiretega õpilastele ja nende vanematele on antud kutsenõuandlas kohapeal aasta ringi.

Kolme õppeaasta töötulemuste kohta (1973/74. õ.-a.; 1974/75. õ.-a.; 1975/76. õ.-a.) on koostatud lühikokkuvõtte Kingissepa

rajooni lõpuklasside õpilastel esinevate haiguste struktuurist ja tervisehäiretest tingitud kutsesoovide muutumisest ning lõplikust realiseerimisest.

Kingisepa rajoonis esineb 33,7—40,1 protsendil lõpuklasside õpilastest tervisehäireid. Nimetatud protsent on viimasel õppeaastal tõusnud ja seda peaaeglikult kirurgiliste ning ninaneeluhai-guste, osalt ka neuroloogiliste haiguste tõttu.

Suurimaks takistuseks kutsevalikul on nägemishäired, noormeestel meremehe, ehitaja ja põllumajanduse mehhaniseerimise, tütarlastel kondiitri ja koka eriala valikul.

Tervisehäiretega 8. klasside lõpetajad, kellele esineb vastunäidustusi elukutsevalikul, on enamikus suunatud keskhari-dust omandama üldhariduslikku kesk-kooli.

Kõrgkoolis on tervisehäiretega õpilastel insener-tehniliste kutsealade valikul tunduvalt vähem piiramisi kui kutseha-riduse süsteemi erialadel.

Kolme õppeaasta analüüsi tulemusena näeme, et tervisehäiretega abiturientid valivad rohkem elukutseid, mis ei ole seotud raske füüsilise ja psüühilise üle-pingega. Valitud aladest kõrgkoolis on populaarsed majandusteadus, keemia, raamatupidamine, tulevastest tööaladest keskeriõppeasutuste baasil side, õmblus, meditsiin, kaubandus.

Olulisemaid kriteeriume elukutsevali-kul on tervisliku seisundi arvestamine. Kuna lõpuklasside õpilaste kutsesoovid on ebapüsivad ja muutlikud, on kutse-alane konsultatsioon hädavajalik kõigile tervisehäiretega õpilastele.

Äärmiselt tähtis on, et õpilased läbik-sid iga-aastase arstliku süvendatud läbi-vaatuse ja vajadusel erialaarstide kon-sultatsiooni õigeaegselt. Erilist tähele-panu tuleb pöörata kooliõpilaste näge-mistervishoiule ja rühihäirete profülak-tikale.

## Kirjandus

1. Elukutsevalik. Tallinn, 1969.
2. Eesti NSV üldhariduslike koolide kutseorientatsiooni juhend. Tallinn, 1972.

3. Kõverjalg, A., Sõerd, J. Kutse-suunitlus ja kool. Tallinn, 1972.
4. Metoodilisi soovitusi üldharidusliku kooli IV—XI klassi õpilaste kutse-orientatsiooniks. Koostanud K. Saks, A. Sukamägi. Tallinn, 1973.
5. Purje, H. Kutsesobivus. Tallinn, 1972.
7. Õpilaste vaimsete võimete indivi-duaalsete ja ealiste iseärasuste prob-leem. Tallinn, 1974.
8. Карцев И. Д., Халдеева Л. Ф., Павлович К. Э. Физиологиче-ские критерии профессиональной пригодности подростков к различ-ным профессиям. М., 1968.
9. Левин В. М., Рутенбург Э. С. Врачебная профконсультация под-ростков. Л., 1965.
10. Перченко Н. Д. О некоторых вопросах врачебной профконсуль-тации школьников. — В кн.: Воп-росы теории и практики профори-ентации. М., 1972.
11. Перченко Н. Д., Минкина В. А. Опыт совместной работы вра-ча по профориентации школьни-ков. — В кн.: Материалы Пленума Всесоюзного Общества детских врачей. Состояние здоровья школь-ников и организациях их обслужи-вания. М., 1973.
12. Перченко Н. Д., Минкина В. А. Профориентационная работа школьного врача. Tallinn, 1976.
13. Платонов К. К. Вопросы психо-логии труда. М., 1970.
14. Психолого-педагогическая проф-консультация учащихся. Под ред. Е. А. Климова. Л., 1975.

---

# EESTI KEELE ÕPPE- KIRJANDUSE PÄEVA- PROBLEEME

---

**VIIVI MAANSO,  
PTUI sektorijuhataja**

Õpetajate kongress on seljataha jäänud, haridussihid lähemaks aastakümneks seatud. Uued suunad nõuavad korrektiivse õppeainete sisus, õppemeetodeiski. Nii on jälle aeg kõnet teha ka emakeeleõpetusest ning seda suunavast õppekirjandusest, liiati et meie keeleõpikud on viimasel ajal nii perioodikas kui ka autoreile määratud retsensioonides tublisti nahutada saanud (näit. «Looming» 1977, nr. 2 ja 1978, nr. 4—5, «Nõukogude Õpetaja» 1978, nr. 28).

Käesoleva kirjutise eesmärgiks pole polemiseerida keeleteadlastega, ehkki

«Aitäh!» kõrval asjaliku kriitika eest võiksid vastuväited taoti õigustatud olla. Olulisem on siiski arutleda, missugusele positsioonile peaksid õpetajad tegelikus õppetöös asuma ja mida teha edasi.

Kõige teravamad tunduvad momendil olevat küsimused, mida meie emakeeleõpikud sisaldavad ning mida eesti keele tundides lastele õpetatakse. Mõistagi pole küsimus üksnes õpikuis. Viimaste sisu määrab üldjoontes kindlaks riiklik dokument — õppeprogramm, mille järgimine on õpikuautoreile kohustuslik.

Praegune eesti keele programm, suu- resti erinev eelmisest, tuli käibele pärast küllaltki põhjalikku arutelu. Poolt- ja vastuväiteid eraldi brošüürina ilmunud programmiprojektidele ei avaldanud mitte ainult eesti keele õpetajad ja meetodikud; arvamusi paluti ja saadi ka meie kõige autoriteetsemalt keeleuurimisega tegelevailt kollektiividelt — ENSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudilt, TRÜ eesti keele ja soome-ugri keelte kateedril, TPedI eesti keele ja kirjanduse kateedril. Ettepanekuid arvesse võttes valmis praegu kehtiv eesti keele programm üldhariduskooli 4.—11. klassile, mille Eesti NSV Haridusministeerium kinnitas 1971. a.

Programmi koostamisest on möödunud ligi aastakümme, mille jooksul on edasi arenenud keeleteadus, kujunenud uued seisukohad ja arusaamad, leidnud aset olulised muudatused teistegi maade emakeeleõpetuses. Keeleküsimuste kohta loetu ja täienduskursustel viimastel aastatel kuuldu on küllap mõjutanud kooliõpetuse üle mõtlema ja endist mõteteviisi muutma paljusid õpetajaidki. Kindlasti oleks seetõttu 1977. a. sügisel laekunud üheksa aastat tagasi avaldatud programmivariantide kohta märksa teistsuguseid arvamusi ja ettepanekuid kui toona. Sõandame oletada, et nüüd nõutaks eesti keele koolikursusest mitmete rangete normingute kõrvaldamist ja keerukate, mõnikord üksteisega ristuvategi reeglite väljajätmist. Juurde soovitaks ehk tänapäeva keeleteaduse põhiküsimuste, keele kui märgisüsteemi, kommunikatsiooniteooria aluste jms. tutvustamist. Oodatakse kindlasti ka

suulise kõne õpetamiseks senisest enamate võimaluste ettenägemist, igatahes mitte üksnes kuiva õigekeelsusdrilli. Ligilähedaselt seesuguseid arvamusi avaldasid tänavu suvel Värskas ka eesti keele õpetajad, arutades seminaril õpilaste keelehuvide ja keelekultuuri küsimusi.

Uut õppekava esialgu pole, ehkki selle koostamine näib seoses oodatavate muudatustega õppeplaanis kujunevat lähemate aastate ülesandeks. Kuidas toimida seni? Kuivõrd järgida praegusi õpikuid ja mil määral püüda keeletundidesse tuua sootuks uusi tuuli?

Mõnesid teemasid koolikäsitlusest välja jätta ja reeglistikku vähendada, ilma et programmis ettenähtud põhi-teadmiste ja -oskuste omandamine kannataks, pole eriti raske. See on traditsiooniline tee, mida mööda on ikka läinud alg- ja keskklasside emakeeleõpikute autorid ja õpetajad; teisiti poleks mõeldav täita õpetuse eakohasuse nõuet. Pole ka võimatu midagi lisada, sissejuhatavates ainetundides ja mujalgi sobivais seoses jutustada õpilastele täiendavalt uut ja huvitavat keelest ning keeleteadusest. Seda teevad tublimad õpetajad praegugi, kasutades materjalina M. Mägeri toredaid kogumikke, oma ülikooliõpinguist talletatud ja ajakirjanduses siin-seal avaldatut. Kahju ainult, et meie keelemehed nii tagasihoidlikud on uut oma teaduse alal õpetajaile «Keeleülikoolis» populariseerima!

Kuid kooliõpikuile suunatud kriitika pole puudutanud mitte üksi ainevalikut kõige laiemas mõttes, vaid heitnud ette ka mitmeid «skandaalseid vigu» üksiküsimuste käsitluses. Nii on korduvalt või viimasel ajal kõne all olnud *z* ja *ž* helilisu ja sellega seoses rõhuliite *-gi*, *-ki* õigekirjutus, *š* ortograafia erinevus võrreldes *s*-iga, geminaatkonsonandi käsitlemine ühe pika häälikuna, võõrhääliku ja tähe mõiste, *muuseum*- ja *seminar*-tüüpi sõnade käsitlemine ühe käänamistüübina, *i*-mitmuse moodustamise eeskirjade puudulikkus, oleviku III pöörde lõpul olevate *-b* ja *-va(d)* käsitlemine oleviku tunnustena ja palju, pal-

ju muud. Õpetajail peaks olema õigus nõuda, et vead õpikuis parandataks.

Mõnede küsimuste käsitlust ongi, tänu retsensentide osutustele, õpikute uustrükkides korrigeeritud ning tänapäevastatud. Kohati on aga autorid sattunud lausa Albikära Antsu seisusesse. Olgu siin näiteks toodud termini *verb* eestipärase vaste kasutamine. 1977. a. kevadel Keele ja Kirjanduse Instituudi töötajailt saadud retsensioonis keskkooli eesti keele õpiku kohta on kirjutatud: «Keeruline kolmekordne /sõnade/ liigitus on olemas nähtavasti selleks, et päästa tsaariaegset terminit «tegusõna», mis on liitumuseltki kahtlane» (H. Saari); «Verbi eestipärase vastena tuleks kasutada ainult ühte terminit. /.../ Kõikjal peaks *tegusõna* asemel kasutama terminit *pöördsõna* (nagu seda nõudis juba aastate eest põhjendatult «Eesti keele lauseõpetuse põhijoonte» toimetuskolleegium)» (L. Rannut). Samas retsensioonis kümmele lehekülge hiljem soovitatakse õpiku autoril kasutada järgmist sõnastust: «Ühendtegu sõna de (minu sõrendus — V. M.) teo- ja tegijanimi, samuti *v*- ja *tav*-kesksõna on käändelised, nimisõnalised vormid ning alluvad liitsõnade moodustamise reegleile» (R. Kull), mis ongi kirjas keskkoolidele määratud eesti keele õpiku 8., parandatud trükis (1978, lk. 97). Jättes siinkohal kõrvale vaadeldavasse terminisse mittepuutuva küsimuse, kas *v*- ja *tav*-kesksõna on ikka nimisõnalised vormid, osutagem vaid, et 1976. a. ilmunud «Õigekeelsussõnaraamatu» sõnastikuosas (nagu ka «Eesti nõukogude entsüklopeedias») on *tegu sõna* antud võrdväärset *pöördsõnaga*. Tõsi, märksõnastikus puuduvad küll *liittegu sõna* ja *ühendtegu sõna* (on *liitpöördsõna* ja *ühendpöördsõna*), kuid «Õigekirjutusjuhtnöörides» kõneldakse ometi tegusõnade, sealhulgas liit- ja ühendtegu sõnade kokku- ja lahkukirjutamisest.

Osa ettepanekute suhtes — nimelt kõikjal seal, kus retsensendid soovivad detailsemat, meie keele erijooni paremini edasiandvat käsitlust — on keskastme õpikute autorid asunud meetodi-

listel kaalutlustel eitavale seisukohale. Nii ei esitata näiteks 6. klassi eesti keele õpiku teises, parandatud trükiski häälikute kombineerumise piiramisi *i*-mitmuse vormide moodustamisel, ei suurendata tüüpsõnade hulka, ei pakuta raskete asesõnade *kumbki* ja *mõlemad* detailkäsitlust jms. Õpilastele pakutavat on niigi pigem liiga palju kui vähe; kui veel lisada reegleid, juhiseid või meelespidamist nõudvaid üksikkeelendeid, ei tule lapsed enam toime ka kõige põhilisema omandamisega. Seda, et õpilased ei hakkaks lihtsustatud käsitluse põhjal moodustama ja kasutama meie keelele mitteomaseid vorme, peab tagama harjutuskeelendite valik. Sama tuleks silmas pidada õpetajailgi lisaharjutusi koostades.

Kõige rohkem probleeme tingivad kindlasti need õigekirjutuslikud-õigekeelsuslikud ettepanekud ja soovitused, mis on otse vastuolus «Õigekeelsussõnaraamatus» esitatud reeglístiku ja normingutega. Paljugi sellest, mis perioodikas on viimasel ajal esile toodud, tahaksid eesti keele õpetajad näha ka kooliõpikuis. Vabamaid morfoloogianorminguid taotlesid enam kui kümme aastat tagasi Värska kursused, samas suunas avaldati «Nõukogude Õpetajas» ka «arglikke hääli uue ÕS-i eel». Ometi on selle aja jooksul eesti keele õpikute õigekeelsuslikus osas peale meetoodilise külje muutunud üpris vähe. Omad põhjused on siingi.

Igal asutusel ja igal väljaandel on omad funktsioonid. Eesti õigekeelsuse ja keelekorralduse eest kannavad hoolt Eesti NSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudi terminoloogia- ja õigekeelsussektor ning vabariiklik õigekeelsuskomisjon (ENE andmeil). Nii nagu Keele ja Kirjanduse Instituut ega õigekeelsuskomisjon ei saa koolidele oma väljaandeis anda eeskirju, mitu nädalatundi tuleb ühes või teises klassis õpetada eesti keelt, kui mitu kirjandust, ei saa ka Haridusministeeriumi kolleegium ega eesti keele ja kirjanduse komisjon (kes pealegi on üksnes nõuandev organ) tunnistada kehtetuks ega lubata ignoreerida keelekorraldajate poolt ametlikus

õigekeelsusallikas fikseeritud. Ka **kooliõpikute ülesandeks jääb ikka vaid õigekeelsuslaste poolt väljatöötatud reeglístiku ja normingute vahendamine**. Selle vahendamise alla kuulub lisaks materjali meetoodilisele töötlusele taoti ka õpilastele pakutava käsitluse lihtsustamine, suurest reeglitehulgast enamkasutatavaid juhtumeid hõlmava valiku tegemine, põhilisele või raskemini omandatavale suurema tähelepanu osutamine, mitte aga täiesti uute, «Õigekeelsussõnaraamatust» põhimõtteliselt lahknevat reeglite pakkumine. Pole raske ette näha õpetajategi pahameelt, kui üks õpik nõuaks ÕS-i järgi joondudes *ž*-le rõhuliite *-gi* lisamist, teine õpetaks siitpeale H. Saari jt. ettepanekute kohaselt *loožki*, *paazki* jne.; kui keskastmes mindaks üle *š* märkimisele *s*-i reeglite järgi (*tuššiga*, */sõi/ boršši* jne.), nagu on soovitanud-põhjanud M. Hint, vanema kooliastme grammatika esitaks aga senise reeglístiku. Keskastme klassides on muidugi võimalik vähendada ka eelnimetatud reeglitele alluvate keelendite hulka harjutustes, etteütlustes jm. (1977. a. ilmunud V. Rukki 6. klassi emakeele 1. harjutusvihikus ongi vaid ühel korral lastud õpilasi otsustada, kas *ž*-le liita *-gi* või *-ki*, ja ülipika *š* märkimist helilise konsonandi järel pole nõutud kordagi), kuid vähemalt *tušist* (*tuššist*) koolis mööda minna küll ei saa. Sama maksab kehtivate morfoloogianormingute kohta, millede jäikust on kritiseerinud M. Hint, R. Kasik jt. Välte, astmevahelduse ja muutmistüübi määramise harjutustest võime tõepoolest välja jätta sõnad, nagu *ahne*, *kaine*, *pehme*, *kustuma*, *kätkema*, *lausuma*, *veerema* jts. Kuid pedagoogistel ringkondadel (incl. õpikuautorid) pole voli kuulutada õigeks ja lubada õpilastel kirjatöodes kasutada vorme *sütib* ja *hukub*, *settib* ja *lõppeb*, *sulgeb* ja *meldib*, *pärle* ja *kioske*, *lahtiseid* ja *kaktuseid*, *taimeid* ja *pilveid*, nii nagu me ei tohi lubada ka koolilapsi käia kust tahes üle tänava, ehkki väga paljud täiskasvanud seda teevad.

Eelöelduga on usutavasti saanud vastuse, kuidas toimida, ka need õpetajad, kes on soovinud teada, kas tuleb nüüd

õpetada lapsi kirjutama ka *šeffiga* nagu *duššiga* ja kas on lubatud ka *mõrudaid* ja *nüridate*. Rahulduma peaksid kindlasti aga konservatiivsemad koolmeistrid, kes ironiseerivalt on pärinud, millal läheme üle kirjutusviisile *ea obune* (nii ju kõneldakse ja kõik saavad aru!) ja *lõpplikud hinnanded* (kirjutatakse ju ometi *lõpp* ja *hinne!*).

«Õigekeelsussõnaraamatu» reeglite ja normingute järgimise vajalikkuse tunnistamist ärgu tõlgendatagu taas haridusorganite ja metoodikute kangekaelsuse ning mõttetu jonnina. See ei tarvitse ka tähendada, et õpikute autoreile kõik, mis uues ÕS-is on, meeldib. Kuid kindlasti on sõnaraamatu koostajail olnud omad kaalutlused, kui nad mõne sõna või tüübi normimisel praktilisele keelekasutusele järeleandmisi teevad ja teise üle otsustamise edasi lükkavad, kui üldtuntud sõna foto seletamist aegunud ja väheütleva *päevapildiga* vajalikuks peavad, *agitbrigaadi* ja *komsomoli* lubavad, aga levinud *orgkomiteest* hoiduda käsivad, lühendi *rmtk.* õigeks tunnistavad, aga *sidejaoskonna* lühendamisel liitsõna piiril punkti ja sidekriipsu mõlemat nõuavad (*s.-jsk.*) jne. Keele õpetamise seisukohalt (sellega on mõnikord põhjendatud nii normimuutusi kui ka alalhoidlikku suunda keelekorraldustöös) häirib kõige enam kokku- ja lahkukirjutamise, samuti suure ja väikese algustähe märkimise keerukas reeglistik. Kui kõiki juhiseid õnnestukski ära õppida ja õpetada, poleks paljud siiski rakendatavad ühelt poolt neis sisalduva rohke reeglikohatu ebamäärasuse, teiselt poolt kasutamisel vajaminevate teadmiste puudumise tõttu.

Niihästi loogiliste ja vajalikena kui ka mõnikord vastuolulistena näivate ja küsitavusi tekitavate ametliku õigekeelsuse reeglite õpetamise vajadust ei tahaks hakata põhjendama tavaväitega raskustest, millega üldhariduskooli lõpetanud noor võiks vastasel korral kõrgkooli sisseastumiseksameil kokku puutuda. Tunduvalt olulisem on meie noortes austuse kujundamine keelenormi vastu üldse. Selleks, et õpilases tekiks lugupidamine korrektse, veatu keele-

tarvituse vastu ja soov omaenda kõnes selleni jõuda, on vaja, et kõik autoriteetidid mõjutaksid teda ühes ja samas suunas. Keskmisele õpilasele on autoriteediks keelekõnemustes iga trükirida, isegi purgietiketid, kõnelemata õpikust ja «Õigekeelsussõnaraamatust», mis mõlemad keeletundides kasutust leiavad. Lahknevused erinevais, üheaegselt kasutatavais õigekeelsusallikais tingivad küsimusi, millele õpetajal asjalikku vastust anda on mõnikord päris raske. Kui sõnaraamat juhendab üht vormi kasutama nii, õpik naa, siis võib järelikult kõnelda-kirjutada nii ja naa ning miks mitte ka kolmat moodi. Kaob stiimul keelenormide omandamiseks üldse. Nõnda võidakse hõlpsasti ületada piiridki, mis tagavad ühe või teise keelendi ning seeläbi ka väljendatavate mõtete arusaadavuse ja selguse.

Vastuoksuslike normide esitamine pole oma toimeolt samaväärne erinevate väljendusvõimaluste tutvustamisega. Juba keskastme õpilased on suutelised mõistma, et alati ei ole ainult üks vorm ainuõige ja teine tingimata väär, vaid et õiged võivad olla kaks ja enamgi paralleelvormi, mitu teisendsõna ning kontekstist sõltuvalt isegi erinev kirjutusviis. Õpetades ja harjutades õpilasi erinevaid väljendusvahendeid vastavalt kõnesituatsioonile ja kontekstile valima, tuleb ometi näidata, mida üldse ja millistel tingimustel võib kasutada ja mis ei ole kunagi lubatud. Järjekindlus ja piiride konkreetus on siin, nagu õppetöös üldse, väga vajalik. (Osa ÕS-i kokku- ja lahkukirjutamise reegleid ongi kooli jaoks sobimatud oma ebakonkreetuse tõttu. Samal ajal kui õpilased hästi taipavad, kus tuleb kirjutada *klassijuhataja* ja millal */meie/ klassi juhataja*, eksivad nad harutihti *õpetajate toa* kirjutamisel — nende jaoks on *õpetajate tuba* rohkem «kindlakskujunenud sõnaühend» kui *invaliididekodu* või *teadeteagentuur.*)

Uue «Õigekeelsussõnaraamatu» ilmumine elavdas huvi õigekeelsusküsimuste vastu. «Keele ja Kirjanduse» ringküsitlus on toonud mitmeid ettepanekuid kehtivate normingute ja õigekirjutus-

juhtnõõride muutmiseks. Avalikult on juttu tehtud õigekeelsusreformi vajalikkusest. Ka ÕS-i koostajad ise on oma «Õigekeelsuskommentaaris» («Nõukogude Õpetaja» 1973, nr. 51) väitnud, et tehtud muudatused ja muutmata jätmised «ei tähenda, nagu oleks sellega morfoloogianormingutega asjad ühel pool ja nagu edaspidi enam miski kaalumist ei vajaks». Kas või mõnedegi ettepanekute realiseerimine tähendaks õpetajaile kohustust õigekeelsussõnaraamatu ja õpikute **ajutist** mahajäämust uutest reeglitest ja normingutest asjalike seletustega heastada. Õpilastele ei tohiks olla raske selgeks teha, et seoses keele arenemise ja muutumisega muutuvad aeg-ajalt reeglid ja normidki: seda, mida eile kirjutati nii, võib (või koguni tuleb) täna kirjutada teisiti. Kuid ettetõttamine ametlikust normimisest ning konkreetse minetamine siin vaevalt selgust suurendaks ja märkimisväärset tulu tooks.

Ning lõpuks küsimus: kas ja millal on oodata uusi eesti keele õpikuid? Pole ju usutav, et kohatine parandamine ja mõnede õigekeelsusseikade nii- või teistsugune käsitus suudaks viia tänaseid hariduseesmärke silmas pidava, õpilasi, õpetajaid ja keeleteadlastest arvustajaid rahuldava õppekirjanduseni.

Eriliseks optimismiks ses osas põhjust pole. Andekaid, keeleteaduses ning metoodikas ühtviisi tugevaid ja mõlemast samavõrd huvitatud autoreid nagu ka üksmeelselt tegutsevat keeleteadlastest ja metoodikutest autoritekkollektiivi pole niipea näha peale kasvamas. Seniseilt õppekirjanduse koostajailt ei saa aga tahta, et nad kõige muu kõrval tuleksid lühikese aja jooksul toime sellega, mida on oodatud aastakümnete vältel keeleteadlastelt — looksid üksikartiklitena laiali paiknevatest uurimistulemustest rahuldava süsteemi, puuduvad osad ise tuletaksid (või koguni läbi uuriksid), ühtlustaksid erinevad seisukohad —, et nõnda valminu töödelda seejärel metoodika nõudeid rahuldavaks **õpperaamatuks**. Hoopis ilma õpikuta aga kooliõpetuse tase vaevalt tõuseks. Seepärast on vist küll otstarbekam rakendada ole-

masolev tööjõud, vähemalt nii kaua, kui põhimõttelised lahendused on selgeks kõneldud, kõige hädapärasema muutmiseks käibivais õpikuis kui et hakata uisapäisa tegema jälle uusi. Üldhariduskooli eesti keele programmi koostamine peaks aga küll kujunema keeleteadlaste ja õigekeelsuslaste, metoodikute ja tegevõpetajate kaalutletud ja asjalikuks ühistööks, mitte vastastikuseks (tagantjärele) süüdistamiseks ja nägelemiseks liigse teoretiseerimise või kitsa praktitsismi, keeleteaduse või pedagoogika seisukohtade ala- ja ülehindamise pärast. Kus arutlustega kokkuleppele ei jõuta ning eri variantide katsetamiseks jõudu ega aega ei piisa, tasuks lähemalt tutvuda ja eeskuju võtta teiste keelte kui emakeele õpetamise kogemustest.



# PIIR- VÄÄRTUSE MÕISTE KOOLI- MATEMAATIKAS

ALEKSANDER MONAKOV-  
ROGOZKIN  
TAMARA SÖRMUS  
ANNE TALI

Käesolevas artiklis on vaatluse all piirväärtuse mõiste käsitlemine eesti õppekeelega koolide matemaatikakursuses. Piirväärtuse mõiste asub matemaatikas võtmeasendil: olles aluseks paljude matemaatilise analüüsi põhimõistete, sealhulgas tuletise ja integraali defineerimisel, avab ta tee pidevate protsesside uurimiseks. Kõrgema matemaatika nimetatud elemendid on omandanud koolikursuses kindla koha ning seetõttu vajab piirväärtuse mõiste eriti tähelepanelikku käsitlemist. Kõrgema kooli kogemused näitavad, et see mõiste ei kuulu kaugeltki kergete kilda, mistõttu pole tarvis rõhutada keskkooli matemaatikaõpetaja ees seisva ülesande raskust. Käesoleva kirjutisega püüame omalt poolt kaasa aidata piirväärtuse mõiste läbitöötamisele koolikursuses. Sel eesmärgil analüüsime piirväärtuse definitsiooni ning vaame selle mõiste käsit-

lemist matemaatilisest ning meetodilispedagoogilisest aspektist. Oma arutlustes toetume suures osas matemaatilise analüüsi õpikule (5) ja käibelolevale kooliõpikule (1).

## Definitsiooni korrektsusest ja otstarbekusest

Tänapäeval tuntakse mitmeid piirväärtuse mõisteid, mis erinevad üksteisest oma üldisuse astme või vaadeldava piirprotsessi tüübi poolest. Koolikursuses piirjutakse reaalmuutuja funktsioonide vaatlemisega (argument ja funktsioon omavad reaalarvulisi väärtusi) ja käsitletakse vastavalt ka piirväärtust lihtsamal mõttes. Seejuures vaadeldakse reeglina kaht põhilist piirväärtuse tüüpi: 1) positiivsete täisarvude hulgal määratud funktsiooni piirväärtust kohal  $\infty$ , s. o. jada piirväärtust ja 2) funktsiooni piirväärtust kohal  $a$ , kus  $a$  on reaalarv. Õpikutes (1) ja (4) vaadeldakse esimese piirväärtuse tüübi üldistust — funktsiooni piirväärtust kohal  $\infty$ .

1. Et meetoodiliselt on traditsiooniliseks saanud vaadelda kõigepealt jada piirväärtust, peatume ka meie esmalt sellel mõistel. Arvu  $A$  ümbruse all mõistame nagu tavaliselt vahemikku

$$U = ]A - \varepsilon; A + \varepsilon[ = \{x \mid A - \varepsilon < x < A + \varepsilon\},$$

kus  $\varepsilon > 0$ . Jada  $y_1, y_2, \dots, y_n, \dots$  tähistame lühidalt\*)  $\{y_n\}$ . Tuntud matemaatilise analüüsi õpikus (5) on antud järgmine definitsioon.

**Definitsioon 1.** Kui arvu  $A$  iga ümbruse  $U$  puhul leidub niisugune koht  $N$ , pärast mida jada  $\{y_n\}$  kõik elemendid kuuluvad ümbrusse  $U$ , siis nimetatakse arvu  $A$  jada  $\{y_n\}$  piirväärtuseks ja kirjutatakse

$$\lim_{n \rightarrow \infty} y_n = A.$$

Arvestades seose  $y_n \in U$  analüütilist sisu, on arusaadav, et esimesega loetakse samaväärseks järgmist definitsiooni.

\*) Me jääme jada üldkasutatava tähistuse juurde —  $\{y_n\}$ . Sulud oleme ära jättnud ainult õpiku (1) ja juhendi (2) tsiteerimisel; artiklis kasutatava sümbboolika ühtlustamise mõttes on tsiteerimisel muudetud ka teisi sümboleid.

**Definitsioon 2.** Arvu  $A$  nimetatakse jada  $\{y_n\}$  piirväärtuseks, kui vastavalt igale positiivsele arvule  $\varepsilon$  leidub niisugune naturaalarv  $N$ , et kehtib võrratus

$$|y_n - A| < \varepsilon,$$

kui  $n > N$ .

On olemas ka teisi jada piirväärtuse definitsioone. Nõutakse näiteks, et väljaspool arvu  $A$  mis tahes ümbrust paikneks vaid lõplik arv jada elemente. Meetodilistel kaalutlustel loetakse üldtunnustatult kõige otstarbekamateks definitsioone 1 ja 2.

Üks esmaseid nõudeid, mis tuleks püsitada piirväärtuse mõiste käsitleluse keskkoolis, on definitsiooni korrektsuse nõue: **koolis antav definitsioon peab sisuliselt kokku langema ühega definitsioonidest 1 või 2 ning olema täpselt ja selgelt sõnastatud.** On selge, et definitsiooni sõnastus võib meetodilistel kaalutlustel erineda ülaltoodutest, kuid see ei tohi anda põhjust definitsiooni sisuliseks vääritimõistmiseks. Käibelolevas 10. kl. õpikus (1) on jada piirväärtus defineeritud järgmiselt.

**Definitsioon 3.** Kui arvu  $A$  iga kuitahes väike ümbrus sisaldab jada  $y_n$  kõiki küllalt suure indeksiga liikmeid, siis nimetatakse arvu  $A$  jada  $y_n$  piirväärtuseks ja kirjutatakse

$$\lim_{n \rightarrow \infty} y_n = A.$$

Viimane definitsioon langeb sisuliselt kokku definitsiooniga 1, kuid selle formuleeringut ei saa lugeda kooliõpiku seisukohalt õnnestunuks. Pole ju matemaatiliselt ranged, ammugi pikemata selged sellised väljendid nagu «kuitahes väike ümbrus» ja «küllalt suur(t)e indeksi(te)ga liikmed». Selgitusena definitsiooni juurde koos illustratiivse materjaliga on aga piltlik lause — «jada elemendid tulevad arvule  $A$  kuitahes lähedale, kui jadas minna küllalt kaugelt» — möödapääsmatu.

Kokku võttes arvame, et koolikursuses tuleks definitsioonina sõnastada üks definitsioonidest 1 või 2, teine (või teised) võiks täita täiendavalt selgitavat osa.

2. Koolikursuses vaadeldakse veel funktsiooni piirväärtust kohal  $a$ . Matc-

maatilises kirjanduses esitatakse seda piirväärtust põhiliselt kolme definitsiooni abil. Peatume järgnevas neil definitsioonidel.

Olgu antud funktsioon  $f(x)$ , arv  $a$  aga tema määramispiirkonna kuhjumispunkt (arvu  $a$  iga ümbrus sisaldab lõpmata palju määramispiirkonna punkte). Matemaatilise analüüsi õpikus (5) antakse funktsiooni piirväärtusele kohal  $a$  järgmine definitsioon.

**Definitsioon 4.** Arvu  $A$  nimetatakse funktsiooni  $f(x)$  piirväärtuseks kohal  $a$ , kui  $A$  iga ümbruse  $U$  puhul leidub niisugune  $a$  ümbrus  $u$ , et argumendi  $x$  muutumisel ümbruses  $u$ , kus  $x \neq a$ , funktsioon  $f(x)$  muutub ümbruses  $U$ .

Arvestades seoste  $x \in u$  ja  $f(x) \in U$  analüütilist sisu, on arusaadav, et eelmisega loetakse samaväärseks järgmist definitsiooni.

**Definitsioon 5.** Arvu  $A$  nimetatakse funktsiooni  $f(x)$  piirväärtuseks kohal  $a$ , kui vastavalt igale positiivsele arvule  $\varepsilon$  leidub niisugune positiivne arv  $\delta$ , et

$$|f(x) - A| < \varepsilon,$$

kui argumendi väärtused rahuldavad võrratusi

$$0 < |x - a| < \delta.$$

Definitsioone 2 ja 5 nimetatakse Cauchy definitsioonideks, definitsioonid 1 ja 4 aga kannavad geomeetrilist iseloomu. Definitsioonidel 4 või 5 baseeruvast piirväärtuste teooriast on hästi teada Heine teoreem (vt. näiteks (5)).

**Teoreem 1.** Arv  $A$  on funktsiooni  $f(x)$  piirväärtus kohal  $a$  parajasti siis, kui funktsiooni  $f(x)$  määramispiirkonnas iga  $a$ -le läheneva jada  $\{x_n\}$  puhul, kus  $x_n \neq a$ , kehtib seos

$$\lim_{n \rightarrow \infty} f(x_n) = A. \quad (1)$$

Esitatud teoreem annab tarviliku ja piisava tingimuse selleks, et arv  $A$  oleks funktsiooni  $f(x)$  piirväärtuseks kohal  $a$ , ning seetõttu saame välja kirjutada veel ühe definitsioonidega 4 ja 5 samaväärse definitsiooni.

**Definitsioon 6.** Arvu  $A$  nimetatakse funktsiooni  $f(x)$  piirväärtuseks kohal  $a$ , kui funktsiooni  $f(x)$  määramispiirkonnas iga  $a$ -le läheneva jada  $\{x_n\}$  puhul, kus  $x_n \neq a$ , kehtib seos (1).

Definitsioonide 4, 5, 6 loetakse tänapäeval kõige kohasemateks nii kesk- kui ka kõrgkooli õpikutele. Kuna nimetatud definitsioonid on samaväärsed, siis ühe või teise definitsiooni eelistamine toimub meetodilistel kaalutlustel. Meetodilisest aspektist vaeme esitatud definitsioonid allpool. Siinkohal aga meenutame punktis 1 sõnastatud definitsiooni korrektsuse nõuet. Funktsiooni piirväärtuse definitsioon peab sisuliselt ühtima ühega definitsioonidest 4, 5 või 6, selle sõnastus peab aga olema sedavõrd täpne ja selge, et oleks välistatud kõik väärtõlgendused. Õpiku definitsiooni korrektsuse nõue on eriti tähtis, sest kesk- ja kõrgkooli kogemused näitavad, et õppijad teevad palju vigu piirväärtuse defineerimisel. Definitsioon võib sõnastuselt mõneti erineda ülaltoodutest. Kuna koolis vaadeldakse kõige lihtsama struktuuriga hulka — lõigus, poollõigus, vahemikus — määratud funktsioonid, siis ei tarvitse piirväärtuse definitsioonides rõhutada näiteks nõuet  $x$  kuulumise kohta funktsiooni määramispiirkonda (nagu sedagi, et arv  $a$  peab olema määramispiirkonna kuhjumispunkt). Kooliõpikus (1) on funktsiooni piirväärtus kohal  $a$  defineeritud järgmiselt.

**Definitsioon 7.** Arvu  $A$  nimetatakse funktsiooni  $f(x)$  piirväärtuseks kohal  $a$ , kui arvuks  $A$  koondub iga jada  $f(x_n)$ , mis vastab mõnele arvuks  $a$  koonduvale jadale  $x_n$ , kus  $x_n \neq a$ .

Sellega on püütud anda definitsiooniga 6 sisuliselt samaväärne definitsioon. Ent ebaõnnestunud sõnastus ja autorite püüd muuta definitsiooni 6 — «asetada rõhk funktsiooni väärtuste jadadele» (vt. 2) — ei võimalda definitsioonist õigesti aru saada, rääkimata sellega opereerimisest. Peatume lähemalt definitsiooni 7 puudustel, sest ka meetodiline juhend (2) ei vii selle raskepärase definitsiooni õigele mõistmisele.

Definitsiooni 7 konarliku sõnastuse tõttu tekib selle lugemisel küsimusi nii seoses sõnaga «mõni» kui ka funktsiooni väärtuste jada  $\{f(x_n)\}$  etteandmisega. Sellepärast on täiesti võimalik järgmine arutlus.

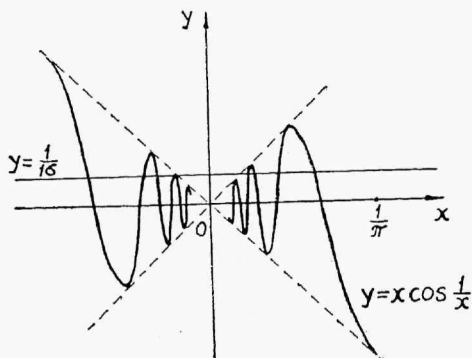
Milliste jadade  $\{f(x_n)\}$  korral tuleb seost (1) kontrollida? Kuidas selliseid jadasid leida? Kas tuleb läbi vaadata kõik (!) jada funktsiooni väärtuste piirkonnast ja välja eraldada need, mis vastavad «mõnele arvuks  $a$  koonduvale jadale  $\{x_n\}$ »? Kuidas leida jadasid  $\{x_n\}$  jada  $\{y_n\} = \{f(x_n)\}$  järgi? Kas «mõne» all tuleb siin mõista «kõiki», «mitut» või «üht» arvuks  $a$  koonduvatest jadadest? On huvitav märkida, et definitsioonile 7 eelnev tekst õpikus (1) niisugusele definitsioonile ei vii.

Meetodilises juhendis (2) väidetakse definitsiooni 7 puhul, et viimast võib «samaväärselt ümber sõnastada» definitsioonina 6. Analoogiline märkus tehakse kolmanda koolis käsitletava piirväärtuse lim  $f(x)$  definitsiooni kohta,  $x \rightarrow \infty$  öeldes selgelt välja ka «aluse», millele seejuures tuginetakse — «üksühene vastavus jadade  $x_n$  ja  $f(x_n)$  vahel» (vt. (2)). On selge, et tsiteeritud väide pole üldjuhul õige.

**Näide.** Olgu  $f(x) = x \cos \frac{1}{x}$ . Siis  $\lim_{x \rightarrow 0} f(x) = 0$ . Andes ette funktsiooni väärtuste jadadest  $\{y_n\}$  mingi ühe, näiteks  $y_n = \frac{1}{n^2}$ , satume vastava jada  $\{x_n\}$  leidmisega tõsisesse raskustesse. Igale väärtusele  $y_n$  ( $n > 1$ ) vastab **mitu  $x$  väärtust**, millest **ühtegi pole** võimalik täpselt leida, sest nad määrab võrrand

$$y_n = x \cos \frac{1}{x}.$$

Joonis 1



Tulemust illustreerib juuresolev joonis 1, kus sirge  $y = \frac{1}{16}$  lõikub funktsiooni

siooni graafikuga mitmes punktis, määrates võrrandi

$$\frac{1}{16} = x \cos \frac{1}{x}$$

lahendite hulga.

See mõnevõrra teravdatud aruõus veenab meid, et definitsiooniga 7 kaasneb oluliselt keerulisem mõttekäik kui definitsiooniga 6, mitte aga vastupidi, nagu väidetakse juhendis (2). Me näeme, et definitsioon 7 pole mitmes mõttes korrektne. Ülaltoodud arutus aga paneb tõsiselt mõtlema, kas keskkoolis on üldse otstarbekas peatuda seda tüüpi definitsioonil.

Mis puutub kolmandasse koolis käsitletavasse piirväärtusesse — funktsiooni piirväärtusesse kohal  $\infty$ , siis sellel me pikemalt ei peatu. Märgame vaid, et õpikus (1) on see mõiste defineeritud samuti jada piirväärtusele taandatud definitsiooni abil ja selle sõnastuse kohta kehtivad samad märkused mis definitsiooni 7 kohta.

3. Funktsiooni piirväärtuse definitsioonil 6 on muidugi ka omad head küljed. See definitsioon võimaldab funktsiooni piirväärtusega opereerimise taandada jada piirväärtusele. Nii võime, näiteks, funktsiooni piirväärtuse omadusi tõestada jada piirväärtuse vastavate omaduste abil või lihtsustada lõigus pideva funktsiooni omaduste tõestamist. Ent nimetatud eelised on kasulikud pigem matemaatilisele monograafiale kui kooliõpikule. On ju koolikursuses rõhk **piirväärtuse mõistel endal, mitte omaduste tõestustel**. Piirväärtuse mõiste olemuse aga avavad definitsioonid 4 ja 5 oluliselt paremini kui definitsioon 6. Koolikursuses esitatavate tõestuste eesmärk on aidata kaasa piirväärtuse mõiste omandamisele. Seetõttu tuleb õpikutesse valida tõestused, mis oleksid tehniliselt lihtsad ja selgitaksid võimalikult paremini piirväärtuse mõistet. Nii oleks kooliõpikus kasulikum tõestada kas või üks jada piirväärtuse omadus (mida praeguses õpikus (1) ei tehta), kui taandada funktsiooni piirväärtuse omaduste tõestamine jada piirväärtuse omaduste

rakendamisele. Jada piirväärtuse mõiste on tavaliselt vaid esimeseks sammuks funktsiooni piirväärtuse mõiste ettekujutamisel, mida süvendavad järgnevad piirväärtuse tüübid. Praeguse koolikäsitluse juures jääb ettekujutus piirväärtuse mõistest esmassele tasemele (definitsioon 7 seda ei süvenda).

Kokku võttes: **meie arvates tuleks keskkoolis definitsioonile 6 eelistada definitsioone 4 ja 5.**

#### Käsitluse matemaatilise rangusest

4. Matemaatikakäsitlusele esitatavad formaalloogilise ranguse nõuded on üldtuntud ning me ei hakka neid siinkohal esitama. Märgame, et piirväärtuse-teema käsitlus õpikus (1) on suunatud vajalike ranguse nõuete täitmisele ning see on orientiiriks ka õpetajatele. Viitame siinkohal siiski veel mõnele ebatäpsustele õpikus (1). Näiteks ei selgitata, kuid kasutatakse seal sümboolit

$$\lim_{x \rightarrow \infty} a^x$$

$$x \rightarrow \infty$$

(lk. 124; eespool on selgitatud vaid sümboolit  $\lim f(x)$ ). Arutluses (lk. 24), mis

$$x \rightarrow \infty$$

eelneb piirväärtuse definitsioonile, väidetakse, et kui funktsioon on määratud punkti  $a$  ümbruses (välja arvatud võib-olla punktis  $a$ ), siis funktsiooni väärtuste hulgaks on vahemik  $]c; d[$ , millest võib olla välja jäetud üks punkt. See väide ei ole üldjuhul õige, vääraid väiteid aga tuleks koolis vältida. Pole loogiline ka näiteks järgmine soovitus (vt. (1), lk. 27): «Leitud piirväärtust saab kontrollida järgmise tunnuse abil.» Märgame veel, et täiesti seostamatult piirväärtuse definitsiooniga antakse teoreemid, mida nimetatakse piirväärtuse tunnusteks.

5. Viimaste näidetega puudutasime üht tõsist koolimatemaatika probleemi. Kooli matemaatikakäsitlus peab rahuldama kaht tähtsat nõuet: see peab olema õpilasele jõukohane ja samas ka matemaatiliselt range. Kaks vastuolulist momenti — lihtsus ja matemaatiline üldisus. On selge, et puhuti tuleb koolis kaalukaussi kallutada lihtsuse kasuks. Liigest üldisusest loobumisest lihtsuse

kasuks oli meil juttu juba piirväärtuse definitsiooni puhul (vt. punkt 2).

Siinkohal on sobiv võimalus vaadelda veel üht koolikursuses esinevat piirväärtust — integraalsummade piirväärtust määratud integraali käsitlemisel. Meie ei peatu pikemalt integraali mõiste käsitlel koolis, see on omaette teema, märgime vaid, et praeguses õpikus (3) esinev integraalsummade piirväärtus kujutab endast küllalt keerulise iseloomuga piirväärtust — järjestatud suuruse piirväärtust. Viimast koolikursuses ei käsitleta. Seetõttu on meie arvates ostarbekas taandada integraali mõiste integraalsummade **jada** piirväärtusele.

---

### Käsitluse metoodilis-pedagoogilisest küljest

---

Võtame lähemalt vaatluse alla piirväärtuse mõiste käsitlemise metoodilise külje. Oleme viimasest juttu teinud ka eespool, analüüsidest piirväärtuse definitsiooni (vt. punkt 3). Siin püüame välja tuua need üldised printsiibid, millele peab vastama matemaatika õpetamise metoodika keskkoolis, ning analüüsida nende valguses piirväärtuse teema käsitlemist.

6. Meie ühiskonna kiire areng on ellu kutsunud uued kooliprogrammid. Matemaatikaprogrammid on täiustunud kolmes põhisuunas. Tõusnud on, **esiteks**, programmide teaduslik tase, lähendades koolimatemaatikat tänapäeva teadusele. Seejuures on suurenenud esituse rangus, mõistete ja arutluste abstraktsus ehk, lühidalt, tõusnud on matemaatika õpetamise loogiline tase. **Teiseks**, on suurenenud vajadus lähendada koolimatemaatikat praktilisele elule. Ja, **kolmandaks**, on kasvanud nõuded matemaatikakäsitluse metoodilise taseme suhtes. Nimetatud nõudeid rahuldavad hästi sellised kõrgkoolide õpikud nagu (5) ja (6). Õpikus (1) pööratakse tõsist tähelepanu esimesele nõudele, teine ja kolmas nõue on aga unarusse jäänud. Õeldu sunnib meid meenutama hästintuntud pedagoogikaprintsiipe.

Kogu õpetamise praktika kesk-

kõrgkoolis näitab, et õppeaine loogika on jõuetu, kui õpetamisel ei arvestata psühholoogilis-pedagoogilisi faktoreid. Nimetatud faktoreid arvestamata ei jõua loogika õpilase teadvusse. Nii näiteks, kui ühe või teise abstraktse mõiste defineerimisel puuduvad näitlikud selgitused, kui jäävad avamata selle mõiste tekkimise reaalsed allikad, ei näe õpilane seost abstraktsioonide ja nende reaalsete originaalide vahel. **Matemaatika õigeks mõistmiseks peab õpilane temas nägema reaalse tegelikkuse peegeldust.** Õpilane peab tundma matemaatiliste ideede päritolu, nende tekkimise allikaid.

Seega on piirväärtuse mõiste (nagu iga teisegi matemaatika põhimõiste) õpetamisel tähtsamad järgmised nõuded:

a) Tuleb viidata vaadeldava mõiste allikatele reaalses elus või teistes teadusharudes.

b) Mõiste peab olema näitlike suunavate arutluste abil propedeutiliselt hästi ette valmistatud.

c) Tuleb veenvalt näidata, et mõiste range formuleering (definitsioon) on saanud meie piltlike ettekujutuste ja praktiliste näidete «transleerimisel» formaal-loogilisse matemaatikakeelde.

d) Mõiste formuleeringu väljatöötamisel tuleb arvestada nii nüüdisaegsust kui ka teaduslikkust.

Esimene nimetatud nõuetest realiseerub piirväärtuse mõiste juurde viivate näidete abil. Siia sobivad sellised ülesanded nagu jahtuva keha temperatuuri muutumise uurimine, sumbuivate võnkumiste uurimine, potentsiaalselt lõpmatute diskreetsete mõõtmisprotsesside uurimine, reaalarvu lähismurdude jada omaduste uurimine, puutuja-, pindalaja ruumalaülesanded jne. Mõni seda laadi näide peaks olema esitatud õpikus. Seejuures võivad need näited kas elendada piirväärtuse mõistele või sellele järgneda rakenduste näol. Mõiste teadlikuks ja aktiivseks omandamiseks peab

õpilane teadma, milleks seda mõistet vaja on. Igal juhul tuleks selgesti formuleerida ka see fakt, et pidevate funktsioonide teooria, samuti ka diferentsiaal- ja integraalarvutus baseeruvad piirväärtuste teoorial.

Vaatleme teist nõuet — näitlike selgituste nõuet. See nõue on osaliselt hõlmatud esimese poolt. Pole liigne lisada, et piirväärtuse definitsiooniga peavad kindlasti kaasnema ka geomeetrilised illustatsioonid, näitlik-intuiiivsed arutlused ning formaalsed näited. Praktika näitab, et ainult koos näitlike ettekujutustega suudavad õppijad omandada piirväärtuse definitsiooni. Siinkohal tuleks märkida, et **näitlikel arutlustel on koolikursuses olulisem koht kui formaalsel definitsioonil** (seda enam peab aga viimane olema esitatud täpselt ja selgelt). Keskkooliõpilane peab piirväärtuse mõiste omandama sisulise ettekujutuse tasemel — me ei oota ju temalt oskust opereerida formaalse definitsiooniga.

Väga tähtis on selgitada õpilasele, et just nimelt see mõneti kuivana näiv definitsioon kirjeldab piirprotsessi kõige

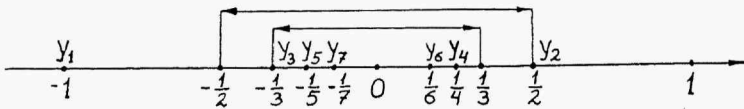
täpsemalt, et meie näitlikud arutlused viivad paratamatult selle definitsiooni juurde.

Näiteks võiks jada piirväärtuse definitsioonile eelneada umbes järgmine arutlus.

«Praktiline elu tõstatab hulgaliselt probleeme, mille lahendamine viib meie jaoks uue matemaatilise mõiste — piirväärtuse juurde. Vaatleme näiteks ringjoone pikkuse mõõtmist. Täpselt meil ringjoone pikkust mõõta ei õnnestu. Küll aga võime seda teha ligikaudu. Joonestame ringi sisse korrapäraseid hulknurki, alustades kuusnurgast ning suurendades igal sammul külgede poolitamise teel nurkade arvu kaks korda. On selge, et mida suurem on hulknurga nurkade arv, seda paremini iseloomustab hulknurga ümbermõõt ringjoone pikkust. Ometi võime antud protsessi lõpmatult jätkata, saamata täpselt kätte ringjoone pikkust. Kirjeldatud protsess kannab **piirprotsessi** nimetust. Kuid selline näitlik-intuiiivne kirjeldus ei iseloomusta piirprotsessi rangelt. Piirprotsessi rangeks iseloomustamiseks on matemaatikasse toodud **piirväärtuse** mõiste.

Vaatleme siinkohal üht näidet. Olgu meil jada  $\{y_n\}$ , kus  $y_n = (-1)^n \frac{1}{n}$ . Andes  $n$ -ile väärtusi, kanname jada elemente arvsirgele.

Joonis 2



On näha, et mida kaugemale me jadas läheme, seda lähemale tulevad jada elemendid arvule 0. Kui lähedale nad arvule 0 siis tulevad? Mõistet «kauge» ja «lähedane» on suhtelised. Et inimesed üksteisest aru saaksid, on tarvis «ühist keelt». Sel põhjusel kasutatakse rangeid matemaatilisi väljendeid. Siinkohal toetume arvu 0 ümbruse mõistele. Kui vaatleme näiteks ümbrust  $]-\frac{1}{2}; \frac{1}{2}[$ , siis näeme jooniselt 2, et sellesse kuuluvad **kõik** jada elemendid alates elemendist  $y_3$ . Ümbrusesse  $]-\frac{1}{3}; \frac{1}{3}[$  kuu-

luvad **kõik** jada elemendid alates elemendist  $y_4$ , ümbrusesse  $]-\frac{1}{4}; \frac{1}{4}[$  alates elemendist  $y_5$  jne. Kui me nüüd vaatleme ümbrust  $]-\frac{1}{100}; \frac{1}{100}[$ , siis

sellesse kuuluvad kõik jada elemendid alates elemendist  $y_{101}$ . Nii jätkates tundub olevat selge, et ükskõik kui väikest arvu 0 ümbrust me ka ei vaatleks, ikka leidub jadas koht, pärast mida jada kõik elemendid kuuluvad sellesse ümbrusesse». Edasi järgneks definitsioon 1.

Seda tüüpi arutlusele võiksid olla lisatud teised geomeetrilise, füüsikalise või muu sisuga selgitavad näited.

Märgime lõpuks, et mõisted tuleb formuleerida nüüdisaegsel ja teaduslikult kõrgel tasemel. Sellega luuakse üks tagatistest, mis võimaldab keskkooli lõpetanud noortel rakendada koolis omandatud matemaatikaalseid teadmisi töös valitud kutsealal või õpingutel kõrgemas koolis.

7. Analüüsime nüüd õpikut (1) eelmises punktis sõnastatud nõuetest  $a$ — $d$  lähtudes. Peab ütlema, et näiteks katseõpik (4) või õpik (7) rahuldavad nimetatud nõudeid paremini kui õpik (1). Näiteks vaadeldakse õpikus (4) ühepoolseid piirväärtusi. Ehkki neid mõisteid edaspidi enam ei kasutata ja neist võiks vabalt loobuda teiste, kasulikumate arutluste kasuks, arendavad need mõisted õpilase arusaamist piirväärtusest.

Mis puutub õpikusse (1), siis see sarnaneb stiililt pigem matemaatilisele monograafiale, mille autorid ei lasku selgitusteni, erinedes viimasest vaid materjali «koolitaseme» poolest. Materjal esitatakse äärmiselt lakooniliselt, kokkusuurutult, mistõttu formeerub üksnes antud teema «matemaatiline skelett». Võidakse muidugi esitada vastuväiteid selles plaanis, et üksikasjalik selgitamine on õpetaja, mitte õpiku ülesanne. Vähendamata õpetaja osatähtsust õpetamisprotsessis, märgime järgmist:

□ õpetaja selgitab üht mõistet üks kord, õpiku poole pöördub aga õpilane ikka ja jälle;

□ õpik peab õpetajat aitama, viidates neile selgitustele, mis õpetajal tuleb õpilastele anda;

□ praktiliselt puuduvad sellised juhendid õpetajatele, kus piirväärtuse teema oleks meetoodiliselt piisavalt läbi töötatud (selles osas võiks soovitada venekeelset õpikut (6)).

Et mitte jääda paljasõnaliseks, peatume kahel alljärgneval näitel. Tsiteerime üht lõiku õpikust (1). Teema 1.7 «Funktsiooni piirväärtus» algab nii. «Järgnevalt uurime funktsionaalseid seoseid

hulgas  $R$ . Funktsiooni piirväärtuse definieerimisel alustame ühest erijuhust. Olgu funktsioon  $f(x)$  määratud lõpmatus vahemikus  $]a; \infty[$ . Siis saab argumenti väärtustest moodustada lõpmata palju erinevaid tõkestamatult kasvavaid jadasiid. Igale sellisele jadale  $x_n$  vastab teatav funktsiooni väärtuste jada  $f(x_n)$ . Edasi tuleb kohe funktsiooni piirväärtuse definitsioon kohal  $\infty$ , millele järgneb üks formaalne näide\*). Sellega lõpeb antud piirväärtuse tüübi vaatlemine. Pole ei selgitust ega joonist. Ometi on just selle piirväärtuse tüübi korral kõige kergem leida sisukaid näiteid (jahtuva keha temperatuuri muutumine, sumbuvad võnkumised jne.). Niisuguse lakoonilise esituse korral peaks igal sõnal olema «kulla kaal». Mis puutub tsiteeritud katkendisse, siis esimene lause selles ei oma praktiliselt mõtet. Milliseid funktsionaalseid seoseid siin vaadeldakse? Piirväärtus näiteks pole funktsionaalne seos hulgas  $R$ . Edasi on juttu tõkestamatult kasvavatest jadadest, pole õpikus (1) aga ei sellise jada mõistet ega näiteid. Seda enam jääb arusaamatuks, et nimetatud jadasiid on lõpmata palju. Viimases tsiteeritud lausetest tuleb küsimärgi alla panna sõna «teatav». Võib jääda mulje, et jada  $\{f(x_n)\}$  polegi jadaga  $\{x_n\}$  üheselt määratud. Seda ebamäärasust süvendab veelgi tekstile järgnev piirväärtuse ebaõnnestunud formuleeritud definitsioon.

Karta on, et selline äärmiselt lakooniline õpiku stiil viib õpilasi sisulise arusaamise asemel materjali mehaanilisele pähetuupimisele. Kuna selgitused praktiliselt puuduvad, õpikutekst on aga väga lühike, tekib õpilasel loomulik kiussatus hea hinde saamiseks tekst lihtsalt sõna-sõnalt pähe õppida. Matemaatika õpetamise üks põhiülesandeid on aga õpilase loogilise mõtlemise ja loomingulise aktiivsuse arendamine. Selleks peab õpiku tekst olema küllalt rikas, sisaldades selgitusi teksti matemaatilise struk-

\*) Harjutusülesannete valikut õpikus (1) käesoleva artikli autorid lähemalt ei analüüsi.

tuuri kohta ja näiteid, mis suunaksid mõtet analoogiate otsimisele.

Peatume veel teemal 1.8 funktsiooni piirväärtuse tunnusest. Piirväärtuste teoorias, mis baseerub ühel definitsioonidest 4, 5 või 6, teisi samaväärseid definitsioonidena enam ei kasutata. Näiteks õpikus (5) on aluseks võetud definitsioon 4, õpikus (1) — definitsioon 6. Kuid sellega pole välistatud võimalus töötada vajaduse korral teise, põhidefinitsiooniga samaväärsega, kui see lihtsustab arutlusi. Nii toimitaksegi õpikus (5) samaväärsete ja lähedaste definitsioonidega 4 ja 5. Heine teoreem annab siin tarviliku ja piisava tingimuse piirväärtuse olemasoluks, millena ta piirväärtuste teoorias ongi laialt rakendatav. Õpikus (1), vastupidi, on piirväärtuste teooria rajatud definitsioonile 6. Niisuguses teoorias on tõestatav näiteks järgmine teoreem:

arv  $A$  on funktsiooni piirväärtuseks kohal  $a$  parajasti siis, kui vastavalt igale positiivsele arvule  $\varepsilon$  leidub niisugune positiivne arv  $\delta$ , et

$$\text{kui } 0 < |x - a| < \delta, \quad |f(x) - a| < \varepsilon,$$

Kaks viimasega analoogilist lauset on formuleeritud õpikus (1) funktsiooni piirväärtuse tunnusena. Kahjuks pole niisugused teoreemid tunnusena matemaatilises analüüsis praktilist kasutamist leidnud. Nii tekib olukord, kus koolikursuse järgi piirväärtusteooriaga tutvunud noored ei tunne üldse piirväärtuse definitsioone 4 või 5 ja kasutavad piirväärtuse olemasolu tunnusena sellist, mida neil matemaatilises kirjanduses vaevalt kusagilt õnnestub leida.

8. Lõpetuseks märgime veel seda, et õpikus (1) ei käsitleta üldse mitmeid tähtsaid piirväärtuste teooria küsimusi. Näiteks ei räägita piirväärtuse teema juures üldse piirväärtuse osast reaalarvu defineerimisel ega geomeetrilise rea summast, rääkimata teistest arvurea summa juurde viivatest mõistetest. Seda loetelu võiks jätkata. Õpik (7) on selles suhtes oluliselt rikkam.

Sugugi mitte teisejärgulise tähtsusega pole ka **õpiku keel**. Mõnedki sellised laused nagu «edasine järeldub siit juba

kergesti» (raske tõestuse keskel), «seda me tahtsimegi näidata» (tõestuse lõpus) on õpilasele suureks psühholoogiliseks toeks, luues mulje elavast koostööst raamatu autoriga.

## Kirjandus

1. Ariva, K., Teeäär, M., Velsker, K. Matemaatika X klassile. Tln., «Valgus», 1977.
2. Ariva, K., Teeäär, M., Velsker, K. Matemaatika õpetamisest X klassis, I osa. Tln., ENSV Haridusministeerium, ENSV PTUI, 1977.
3. Ariva, K., Velsker, K. Matemaatika XI klassile. Tln., «Valgus», 1977.
4. Etverk, E., Teeäär, M., Velsker, K. Matemaatika X klassile. Tln., «Valgus», 1972.
5. Kangro, G. Matemaatiline analüüs, I osa. Tln., «Eesti Raamat», 1965.
6. Виленкин Н. Я., Кунцкая Е. С. Математический анализ. Введение в анализ. М., «Просвещение», 1973.
7. Колмогоров А. Н., Вейц Б. Е., Демидов И. Т., Ивашев-Мусатов О. С., Шварцбург С. И. Алгебра и начала анализа. Учебное пособие для 9-го класса средней школы. М., «Просвещение», 1977.



---

# NSV LIIDU METSATÖÖSTUSE, LOODUSE KASUTUSE JA LOODUSKAITSE KÄSITLEMISE KOGEMUSI NSV LIIDU MAJANDUSGEOGRAAFIA KURSUSES

---

**TAIMI VELSTRÖM,**  
Kose keskkooli õpetaja

Teema «Metsatööstus» leiab programmi alusel käsitlust 8. kl. majandusgeograafia kursuses I veerandi üldteema «NSV Liidu tööstuse geograafia» juures. Selle teema läbivõtmiseks näeb programm ette 12 tundi.

Teemale «Metsatööstus» saab antud jaotuskava alusel planeerida ainult ühe tunni. Selle ühe tunni jooksul on õpilastele vaja selgitada järgmist:

- a) metsatööstuse tähtsus maa majanduses;
- b) metsatööstuse harud: metsavarumine, puidu mehaaniline ja keemiline töötlemine;
- c) NSV Liidu metsavarud. Metsarikaste rajoonide paiknemine;
- d) metsatööstuse paigutuse põhimõtted ja peamised piirkonnad;
- e) Eesti NSV metsa-, puidu-, tselluloosi- ja paberitööstus;

f) metsatööstuse arendamise ülesanded X viisaastakul.

Materjali ühe akadeemilise tunni jaoks on kuhjaga. Sellepärast on õpetaja kohustatud tunni väga põhjalikult läbi mõtlema. Eelnevalt peaks olema selge, mida 8. klassi õpilane selle teema kohta juba varem on omandanud (loodusõpetuses, bioloogias).

Pearõhu tunnis «NSV Liidu metsatööstus» asetasin teema lahtimõtestamisel metsale kui loodusrikkusele. Mets on Nõukogude Liidu rahvuslik rikkus. Siit kasvab välja nõue: metsa kui loodusrikkust tuleb säilitada, sellesse hoolsalt ja heaperemehelikult suhtuda. Looduskaitse probleeme pole kaugeltki võimalik igas tunnis puudutada. See teema aga lubab seda heldelt, lausa nõuab.

Tunni ülesehitus lihtsa skeemahelana võiks olla järgmine: metsa kui loodusrikkus → metsa kui NSV Liidu loodusrikkus → NSV Liidu metsavarud → metsatööstuse tähtsus meie maa majanduses → metsatööstuse harud → metsatööstuse paigutuse põhimõtted → Eesti NSV metsatööstus ja selle paiknemine → X viisaastaku ülesanded metsatööstuses.

Meetodid valisin mitmekesised, et võimaldada tunni eri etappidel aine paremat esitamist ja omandamist. Väga head materjali annab 8. klassi töövihik iseisvaks tööks atlase ja õpikuga.

Koduse ülesande andmisel lähtusin sellest, et õpilased peaksid kodus veel kord lahti mõtestama metsatööstuse paiknemise põhimõtted, hindama meie metsavarusid pindala ja puiduvarude seisukohalt, läbi mõtlema metsade kaitse ja taastamise abinõud.

## Programmi ja õpiku võrdlev analüüs

NSV Liidu majandusgeograafia kursuse tugineb teadmistele NSV Liidu looduslikest tingimustest ja loodusvaradest. Programmis öeldakse: «Osutamine loodusvarade ja tööjõuressursside kasutamise plaanipärasusele, kommunismi materiaaltehnoloogilise baasi loomise edusammudele, maa erinevate rajoonide majanduse arenemisele võimaldab ku-

jundada õpilaste veendumusi sotsialistliku majandussüsteemi eelistest, ergutada neis soovi oma töö abil suurendada sotsialistliku kodumaa rikkusi, kasvata da armastust oma kodumaa vastu.» (3, lk. 80.)

Majandusgeograafia kursus peab näitama õpilastele, et «...sotsialism avab piiramatud võimalused tööviljakuse kasvuku, tööviljakus aga, nagu märkis V. I. Lenin, on lõpuks uue ühiskonnakorra võiduks kõige tähtsam, kõige peamine» (1, lk. 80).

Ühiskondliku tootmise intensiivistamine tingib aga loodusvarade üha laiemat kasutamist, mis omakorda võib esile kutsuda ebasoovitavaid tagajärgi looduslikus keskkonnas. Ja siit tulenebki vajadus rangemalt nõuda loodusvarade ratsionaalsemat kasutamist ja kaitset.

NLKP XXV kongressil rõhutas A. N. Kossõgin: «Majandustegevuse ulatus kümnendal viisaastakul, tööstuse nüüdisaegsete tehnoloogiliste protsesside spetsiifika (eriti metallurgias ja keemiatööstuses) teevad tarvilikuks keskkonnakaitse eriabinõude rakendamise. Enamikus tööstusharudes on selleks ette nähtud suured assigneeringud. Võetakse kasutusele uued meetodid ja vahendid, et vältida kahjulike ainete sattumist atmosfääri, ette on nähtud abinõud vee- ja metsaressursside kompleksseks ja ratsionaalseks kasutamiseks ja kaitseks.»

Teema «Metsatööstus» leiab käsitlemist 8. klassi majandusgeograafia õpikus lehekülgedel 56—60. Õpikumaterjal on kokkusurutud kontsentratsioon, kus iga lause on tähtis teadmiste andmise seisukohalt. On väga hea, et õpikus kasutatakse erinevat kirja uue ja olulisema väljatoomiseks. Teema «Metsatööstus» juures toob kaldkiri välja uue mõiste «metsatööstuskompleks», annab NSV Liidu metsarikkamad rajoonid, metsatööstuse paigutuse põhimõtted, tähtsamad tselluloosi- ja paberikombinaatide asukohad ja lõpuks ka mööblitööstuse peamised piirkonnad. Sõrendatud tekst osutab olulisematele osadetele. Näiteks: on sanitaarse tähtsusega metsi (linnade ümber).

Seega kergendab majandusgeograafia õpiku tekst tunduvalt õpilase tööd: soodustab meeldejätmist, hoiab kokku aega iseseisva töö puhul õpikuga, lubades kiiremini orienteeruda tekstis.

Kõrvutades programmi ja õpikumaterjali nimetatud teema ulatuses, saame teha mitmeid tähelepanekuid.

1. Õpik ei anna metsatööstuse definitsiooni, vaid piirdub selgitusega: «Metsatööstus on meie maa vanemaid majandusharusid.»

2. Metsatööstuse tähtsus meie maa majanduselus on õpikus välja toodud pinnaliselt. Teksti põhjal võib õpilastele jääda esialgne mulje, et metsatööstus hakkab oma tähtsust minetama, sest tehnika võidukäik tõrjub puidu välja tema traditsioonilistelt kasutusaladelt. Metsatööstuse tähtsus selgub õpilastele lõplikult siis, kui õpikus hakatakse rääkima metsatööstuse toorainebaasist — metsast.

3. Lühidalt, aga piisava täpsusega toob õpik välja NSV Liidu metsade rahvamajandusliku tähtsuse:

- a) mets kaitseb pinnast vee- ja tuulerosiooni eest,
- b) aitab säilitada pinnase niiskust,
- c) pidurdab jõgede üleujutusi,
- d) kaitseb aedu ja põlde hukutatavate põuatuulte (suhhoveide) eest,
- e) metsas neelduvad õhus leiduvad radioaktiivsed elemendid,
- f) mets annab hinnatavat toorainet tööstusele.

4. Õpik annab ülevaate sellest, milliseid metsi arvestatakse metsavarude tööstuslikul hindamisel ja selgitab metsasuse mõiste. Viimast programmis sees ei ole.

Valem  $M = \frac{P_1}{P_2} \cdot 100$  jääb õpikus lõpuni lahti mõtestamata. Ilmselt peab selle praktilist kasutamist selgitama õpetaja. Õpilastele annab parema pildi metsavarumise rajoonidest see fakt, et neis rajoonides on vähemalt 85% metsadest üle 80 aasta vanad, s. t. **raieküpsed**. (Mõiste «raieküps» omandati õpilaste poolt 100%.)

5. Metsatööstuse sidemed teiste majandusharudega on õpiku tekstis välja too-

dud lühidalt. Skeemi õpik ei anna. Peatüki lõpus olev ülesanne nr. 3 näeb ette metsatööstuse sidemete skeemi koostamise teiste majandusharudega õpilaste iseseisva tööna. See ülesanne on õpilastele täiesti jõukohane.

6. Metsatööstuse **harud** esitab õpik tabelina. Tabel on üleaatlik, selge. Metsatööstuse harud koondatakse 3 rühma:

- a) metsavarumine,
- b) puidu mehaaniline töötlemine (saetööstus, puidutööstus),
- c) puidu keemiline töötlemine (puidukeemia).

Metsatööstuse tootmisharusisesed sidemed annab õpik **piltskeemina** (joonis 25; 11, lk. 58). On väga kahju, et 8. klassi majandusgeograafia õpik on välja antud must-valge trükipildiga. Värvilised pildid, skeemid, tabelid ja diagrammid jääksid õpilastele palju paremini meelde ja on kergemini analüüsitavad.

7. NSV Liidu metsavarud ja metsavarude paiknemine on õpikus hästi välja toodud. NSV Liidu puiduvarude võrdlemiseks teiste riikide puiduvarudega annab õpik pilt-diagrammi (joon. 26, õpik lk. 59). Diagramm on väga hea. Õpilastele selgub järgmist: NSV Liidu puiduvarud on väga rikkalikud, sest metsa all on 33,5% riigi territooriumist ja puiduvarud on 47 760 milj. m<sup>3</sup>. Järelikult on mets NSV Liidu hinnatavamaid loodusrikkusi. Ja siit tuleb välja arendada ka tunni peamine kasvatuslik eesmärk: vaatamata metsa ülikkusele ei tohi seda loodusvara kasutada hoolimatult, metsa tuleb kasutada heaperemehelikult ja kindlustada metsa pidev järelkasv.

8. Metsatööstuse paigutuse põhimõtete väljatoomisel rõhutab õpik asjaolu, et töötlemisel läheb puidust jäätmeteks kuni 40% (otsapakud, pinnad, saepuru, laastud). Sellepärast peab metsatööstuse paigutus aitama vähendada töötlemata metsamaterjali kaugvedusid, säästma seega transpordikulusid ja enesestmõistetavalt tuleb täielikumalt ära kasutada (kuni 100%-liselt) puidujägid. Õpik annab uue mõiste — **metsatööstuskompleks** (11, lk. 57).

Kompleksid on majanduslikult väga kasulikud. See selgub õpilastele tabeli

nr. 14 analüüsimisel. Tabel vajab kollektiivset analüüsimist, sest tabel mitme näitajaga võib olla I veerandil veel raskevõitu. Segab ilmselt ka liiga võõras majanduslik terminoloogia: tootmiskulude artiklid, seadmete amortisatsioon jt. Üksikasjadesse laskuda polegi tunnis aega, õpilaste tähelepanu tuleb juhtida tabeli viimastele lahtritele (jäätmete kasutamise viis). Ja järeldus tuleb: metsatööstuskomplekside puhul on jäätmete kasutamine palju täielikum kui eraldi ettevõtte puhul.

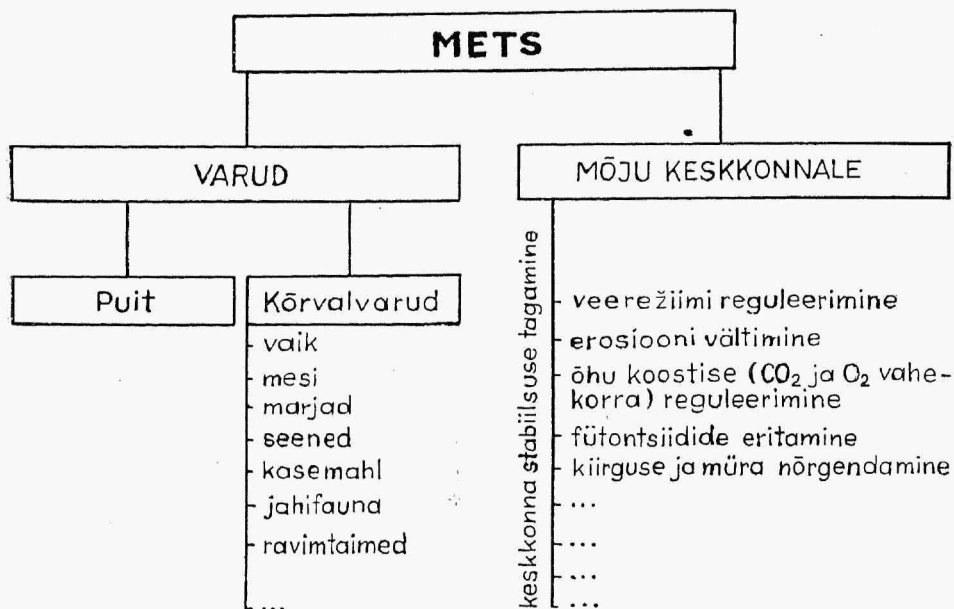
Õpiku tabel nr. 15 (lk. 282—283) annab suurte tööstusettevõtete tehnilised ja majanduslikud näitajad. Tabel on kergesti analüüsitav, loogiline ja õpilastele varasematest tundidest tuttav.

Õpik toob välja piirkonnad, kus paiknevad NSV Liidu suuremad tselluloosija paberikombinaadid. Need on järgmised: Karjala, Volga ja Volga lisajõe Kaama-äärsed alad, Siber.

9. Viimasena annab õpik metsatööstuse perspektiivülesanded. «Perspektiivis on jätkata tootmise kontsentreerimist suurtesse metsakombinaatidesse ja laiendada puidu keemilist töötlemist. Metsavarude ekspluateerimiseks hakkab kaasnema puistute uuendamine.» (11, lk. 60).

Seda on vähe. On vaja kindlasti juurde anda kümnenda viisaastaku direktiividest andmeid metsatööstuse arendamise kohta aastateks 1976—1980. Siin aitab õpetajat brošüür «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastateks 1976—1980» (Tln., 1975).

Õpik ei puuduta metsakaitse probleeme ja programm mainib ainult üldiselt looduskaitse probleemi, seetõttu tuleb õpetajal endal seda küsimust tunnis selgitada. Õpetaja peab välja tooma metsa suure tähtsuse keskkonna kujundajana ja kaitsjana (6, vt. skeemi «Mets»). Üha intensiivituva linnastumise ja tööstuse arengu tingimustes metsa väärtus biosfääri ökoloogiliste süsteemide tasakaalustamisel pidevalt suureneb. Õpilane peab tunnis jõudma veendumusele (õpetaja selgituste põhjal), et metsale ei tohi vaadata kui ainult puidutootjale, vaid esimeses järjekorras kui elukeskkonna kaitsjale.



Eesti NSV metsatööstuse kohta saab 8. klassi õpilane materjale O. Nilsoni koostatud õpikust (8). Tuuakse välja 2 ala-teemat:

- 1) Metsa- ja puidutööstus (lk. 116),
- 2) Tselluloosi- ja paberitööstus (lk. 117).

Tabel õpiku lisas lk. 153 annab andmeid Eesti NSV tselluloosi- ja paberitööstuse toodangu kohta.

#### Atlasekaardi analüüs

8. klassi majandusgeograafias kasutatakse atlant «Географический атлас для 8-го класса» (Москва, 1977).

Programmis olev teema «Metsatööstus» kajastub atlases lk. 24, kus on antud metsa-, tselluloosi- ja paberitööstuse kaart. Kaardi juurde kuulub 4 diagrammi.

Õpilastele selgub kaardi alusel järgmist:

1. Värvustaust selgitab metsarikkad ja metsavaesed ning metsaga kindlustatud alad NSV Liidus. On võimalik selgitada seos metsaga varustatuse ja metsatööstuse eriharude paiknemise vahel (töövihiku ülesanded nr. 4 ja 5).

2. Puidu vedu metsarikastest rajoonidest välja on kaardile märgitud mustade

nooltega. Õpilastele selgub kaardilt, et puitu transporditakse põhiliselt kahel moodusel: a) mööda jõgesid (Looderaajoon, Siber) ja b) mööda raudteid (Kesk-Aasia, Põhja-Kaukaasia, Baltimaad jt.).

3. Metsatööstuse keskused on kaardile kantud metsatööstusharude lõikes (metsavarumine, metsa mehaaniline töötlemine, tselluloosi- ja paberitööstus, metsakeemia). Kaardile on kantud ka tähtsamad metsatööstuse kompleksid (eri leppemärk). Nende andmete alusel saavad õpilased välja tuua intensiivse metsatööstuse piirkonnad tähtsamate keskustega ja seostada need metsasusega.

4. Metsa-, puidu-, tselluloosi- ja paberitööstuse kasvutempo muutused annab joondiagramm kaardi ülemises osas. Joondiagramm lubab võrrelda toodangu kasvu %-des aastatel 1940, 1950, 1960 ja 1975.

5. Diagrammid atlasekaardi alumises osas annavad andmeid saematerjalide toodangu kohta (milj. m<sup>3</sup>), paberitoodangu kohta (tuhandetes tonnides), kartongitoodangu kohta (tuhandetes tonnides) ajavahemikus 1940–1975. Tähelepanu tuleb juhtida toodangu järsule suurenemisele 1960. aastast peale. Küsi-

da õpilastelt põhjust, vajaduse korral selgitada.

Atlasekaart on asjalik, annab häid võimalusi iseseisvaks tööks. Töövihiku ülesanded nr. 4, 5, 6, 7 ja 8 on üles ehitatud atlase kasutamisele.

Ja siiski arvan, et atlasekaart võiks olla lihtsam. Õpilane, kes just äsja sai selgeks (õpiku põhjal), et metsatööstuse harud koondatakse kolme põhirühma, ei leia selle kajastust atlasekaardilt. Kaardil on värvusringidega antud metsatööstuse 4 haru. Õpilane peab momentaanselt ümber orienteeruma ja kohanema atlasekaardi leppemärkidega (paberi-, tselluloosi ja puidukeemia tuleb eraldi võtta). Kaardi analüüsiga tulevad edukalt kaasa järelikult ainult kiirema reaktsiooniga õpilased.

### **Töövihiku analüüs**

Töövihikuna kasutame 8. klassi majandusgeograafia õpetamisel H. Tiitsu koostatud «NSV Liidu majandusgeograafia töövihik VIII klassile, 3. trükk» (Tallinn, 1977).

Teema «Metsatööstus» juures annab töövihik 12 ülesannet. Ülesanded on koostatud õpiku ja atlasega hästi kooskõlastatult, lubavad õpilasi tööle rakendada mitmeti.

Õpikus lk. 58 esitatud tabeli analüüsi saab edukalt lõpetada töövihiku ülesandega nr. 1. Ülesanne nõuab skeemi täiendamist metsatööstuse harude kohta.

Õpikus antud joonist 25 sobib õpilastele anda ka iseseisva tööna analüüsimeks töövihiku ülesande nr. 2 põhjal.

Ülesanded nr. 3 ja nr. 9 nõuavad skeemide lõpetamist seoste väljatoomisega. Sellised ülesanded meeldivad õpilastele. Praktika on aga näidanud, et sageli osatakse näha ainult ühepoolseid sidemeid skeemis. Skeeme on tarvis lasta õpilastel enestel seletada, vajaduse korral suunata vajaliku väljatoomisele.

Ülesanne nr. 4 on lahendatav atlase metsatööstuse kaardi alusel, sobib nii frontaalseks kui ka iseseisvaks tööks (see sõltub õpilaste kaardilugemise tasemest).

Samuti on tööle atlasekaardiga üles ehitatud töövihiku ülesanded 5, 6, 7 ja 8.

Uus mõiste «metsatööstuskompleks» on klassis hästi selgitatav tabelite nr. 14 ja nr. 15 alusel, ülesanne nr. 8 sobib hästi koduseks tööks. Samuti ülesanded 3, 5 ja 10.

Vestluse kinnistamiseks sobib töövihiku ülesanne nr. 9.

Ülesanne nr. 11 nõuab õpilastelt kontuurkaartide kasutamist. Kontuurile on tarvis kanda need keskused, kus on valmistatud õpilase laual olevad vihikud ja õpikud. Nii näiteks on töövihiku paber valmistatud Ligatne Paberivabrikus Läti NSV-s.

Nüüd kerkib esile jälle kontuurkaartide probleem, mis geograafiaõpetaja jaoks on küllaltki tõsine.

Geograafiaõpetajale oleks väga tere tulnud kontuurkaartide vihiku mahu suurendamine eeskätt NSV Liidu üldkaartide arvel. Siis saaks kontuurkaartide vihikut kasutada ka tunnikontrolide, küsitluste jms. puhul. Üksikkaartide saamine kaubandusvõrgust on juhuse asi, selle peale loota ei saa.

### **Teema «Metsatööstus» käsitlemise meetodiline plaan**

**T u n n i e e s m ä r g i d :** 1) Anda teadmisi NSV Liidu metsatööstusest, selle majandusharu tähtsusest, sidemetest teiste majandusharudega, selgitada metsatööstusharude rühmitamine, NSV Liidu metsavarude suurus ja paiknemine meie riigi territooriumil. Tuua välja metsatööstuse paigutuse põhimõtted (seadused) ja seostada metsavarude säilitamine kümnenda viisaastaku ühe põhiprobleemiga — loodusvarade kasutamise efektiivsuse ja kaitsega. Selgitada mõiste «metsatööstuskompleks».

2) Arendada metsatööstuse kaardi ja õpiku graafilise materjali (tabelid, skeemid) lugemis- ja analüüsimisoskust.

3) Kasvatada õpilastes arusaamist, et metsa kui NSV Liidu rahvuslikku rikkust tuleb heaperemehelikult majandada ja kaitsta, sest mets on loodusrikkus, mis taastub väga aeglaselt.

**V a h e n d i d :** NSV Liidu metsatööstuse kaart, Eesti NSV majanduskaart, puiduvarude võrdlusdiagramm, värvilised diaposiitivid «Segamets», «Okasmets», vär-

viliste fotode kogu «Taiga», stendi väljapanekud («Mets — loodusrikkus»), igal õpilasel atlased, skeem.

**Meetodid:** vestlus, õpetaja seletus, iseseisev töö õpiku, atlase ja töövihiku.

### Tunni käik

I. Õpilaste teadmiste individuaalne kontroll.

II. Uue õppematerjali käsitlemine.

1. Õpetaja seletus: a) metsatööstuse mõiste, b) metsatööstuse tähtsus.

2. Vestlus: a) mets kui loodusrikkus (värvilised diapositiivid); b) metsade tähtsus (skeemi «Metsa varud ja mõju keskkonnale» alusel) ja kaitse; c) NSV Liidu väga rikkad metsavarud, võrdlus teiste metsarikaste riikidega (pildidiagrammi (joon. 26) alusel); d) mets on NSV Liidu rahvuslik rikkus «Metsaseadusandluse alused», e) metsatööstuse harud (õpiku joonis 25) ja nende vahelised sidemed.

3. Iseseisev töö: töövihiku ülesanne nr. 1, töövihiku ülesanne nr. 2.

4. Atlasekaardi analüüsimine (kogu klassiga). Töövihiku ülesanne nr. 4.

5. Õpetaja seletus: a) metsade liigitamine, b) metsasuse määramine, metsa kompleksne kasutamine. Näide: Püssi tehas.

6. Tabeli analüüsimine. Tabel nr. 14. Tuua välja metsatööstuskompleksi kasulikkus jäätmete kasutamise viisi põhjal. Metsatööstuskompleksid: Arhangel'sk, Igarka, Kotlas ja NSV Liidu suurim — Bratsk. Kanda nimetused konatuurile.

7. Vestlus: a) metsatööstuse paigutuse põhimõtted, b) Eesti NSV metsatööstuse paiknemise põhimõtted. Keskused.

8. Atlasekaardi analüüsimine: puidu transportimine, töövihiku ülesanne nr. 6.

9. Vestlus: a) põhjuste selgitamine, miks on tekkinud suured metsatööstuse ettevõtted Looderajoonis ja Siberis; b) millega eeskätt tuleb arvestada tselluloosija paberikombinaadi rajamisel (tabel nr. 15 põhjal).

10. Õpetaja seletus ja vestlus: Metsatööstuse ülesanded X viisaastakul (igal õpilasel on kasutada brošüür «NSV Lii-

du rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastateks 1976—1980»).

11. Iseseisev töö (kinnistamise eesmärgil): töövihiku ülesanne nr. 9, töövihiku ülesanne nr. 12.

12. Kodused ülesanded:

1. Õpikust õppida «Metsatööstus» teema lõpul olevate küsimuste alusel (lk. 56—60).

2. Eesti NSV metsa-, puidu- ja tselluloositööstus (õpik lk. 116—117).

3. Töövihiku ülesanded 3, 5, 8 ja 10.

\* \* \*

8. klassi majandusgeograafia teema «NSV Liidu metsatööstuse» käsitlemine mahub ühe õppetunni raamesse tingimusel, kui me kasutame ainult õpikumaterejali.

Kui õpetaja kavatses antud teema juures pikemalt peatuda looduskaitse probleemidel, on otstarbekas planeerida teema kahele tunnile. Siis on võimalik tundi sisse tuua ka mõningaid sätteid maa- ja veekoodeksist ning selgitada üksikasjalikumalt õpilastele «Metsaseadusandluse alused», mis võeti vastu NSV Liidu Ülemnõukogu üheksanda koosseisu kuuenda istungjärgu poolt 1977. a. Värviline kitsasfilm «Looduspildid taigast ja segametsadest» (1972) või must-valge «Looderajooni metsapiirkonnad» (1972) on 2-tunnise käsitluse juures näitlikustamisel teretulnud.

Teema looduskaitsealane aspekt tuleb sellesse tundi kindlasti planeerida. Küsimus seisab ainult selles, millises ulatuses seda teha.

Õpilane peab jõudma arusaamisele, et metsade majandamist on tarvis organiseerida nii, et see ei oleks ohtlik inimesele ega keskkonnale. Praegustes «Metsaseadusandluse alustes» on §11 järgi metsa kaitseomaduste tagamine metsade majandamise esmane eesmärk. Alles pärast seda nimetatakse vajadust metsi majandada nii, et oleks rahuldatus tarvidus puidu ja teiste metsasaaduste järele.

«Mets on meie peamisi loodusvarasid. Tema majanduslik tähtsus on aegade jooksul muutunud koos ühiskonna majandusliku arenguga. Tööstusliku tege-

vuse laienemise asemal metsa kasutatud üha mitmekesisemalt ning praegu on metsad inimühiskonna eksisteerimise üks eeltingimusi. Seejuures pole peamine saadav puit — seda võiks ju häda korral asendada mingi muu materjaliga —, vaid asjaolu, et mets on ainuke looduslik formatsioon, mis suudab tasakaalustada tööstuslike tegevuse üha kasvavat survet loodusele ja meie elukeskkonnale.» (2, lk. 755.)

Mõiste «loodusrikkus» vajab 8. klassi majandusgeograafia kursuses pidevalt kordamist. Oleks kergemeelne arvata, et see mõiste on kõigile õpilastele varasemast selge. Praktika on näidanud, et loodusvarade ammendatavuse küsimus võib mõnele õpilasele raskusi valmistada. Õpilasi tuleb siin aidata õiges suunas mõtlema.

Metsa kui loodusvara mõistet süvendame järgmiste teemade juures. Näit. teemad «Looderajoon», «Uraali majandusrajoon», «Lääne-Siberi majandusrajoon» jt.

X viisaastaku direktiivide selgitamisel on vajalik, et õpilastel oleks brošüür «NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad aastateks 1976—1980» tunnis kasutada. NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhiülesannete punkti nr. 6 all öeldakse: «... võtta tarvitusele abinõud vee- ja metsaresursside kompleksseks ja ratsionaalseks kasutamiseks ning kaitseks» (lk. 16). Õpetaja ülesanne on selgituse varal tekst lahti mõtestada nii, et see jõuaks iga õpilasele konkreetse sisuga.

2-tunnise käsitluse puhul sobib antud teema puhul kasutada ka õpilaste referaatide ettevalmistamiseks pakuvad mitmed kirjutised (näiteks 4, 5, 7, 9 ja 10). Neid võib geograafiaõpetaja leida veelgi. Õpilaste suunamise referaatide valmistamisele on esialgu küllalt palju aega ja vaevagi nõudev tööloik. Aga see töö tasub end peagi kuhjaga.

Huvi õppeaine vastu ei tohi raugeda. Referaatide koostamine viib õpilasi uue otsingule ja vilumuse korral ka leidmisrõõmudele. Seda ongi tarvis. Õpetaja ei tohiks unustada, et «õpetamiskunst on

kunst äratada noortes südames kõigepealt teadmishimu — ning hiljem seda rahuldada» (Anatole France).

## Kirjandus

1. Eesti NSV Haridusministeerium. Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtukooli programmid. Geograafia. Tallinn, 1977.
2. Etverk, I. Uued metsaseadusandluse alused. — «Eesti Loodus», 1977, nr. 12.
3. Koževnikov, J., Maksakovski, V., Rom, V. Õpilastele NLKP XXV kongressist. Tallinn, 1977.
4. Kumari, E. Kuidas sündis meie looduskaitse seadus. — «Eesti Loodus», 1977, nr. 5.
5. Linnamägi, V. X viisaastak ja keskkonnakaitse. — «Eesti Loodus», 1977, nr. 5.
6. Luik, H. Puude taga on mets. — «Eesti Loodus», 1978, nr. 3.
7. Mändma, E. Meie metsade tulevik. — «Küsimused ja vastused», 1977, nr. 24.
8. Nilson, O. Eesti NSV geograafia VII—VIII klassile. Tallinn, 1974.
9. Nõmmsalu, F. Mets ja tema osa keskkonnakaitseks. — «Eesti Loodus», 1977, nr. 5.
10. Nõmmsalu, F. Mida annab mets peale puidu? — «Küsimused ja vastused», 1978, nr. 8.
11. Strojev, K., Ivantser, A., Kovalevskaja, M., Rom, V. NSV Liidu majandusgeograafia VIII klassile. Tallinn, 1976.
12. Tiits, H. NSV Liidu majandusgeograafia töövihik VIII klassile. Tallinn, 1977.
13. Tiits, H. Kooligeograafia ülesanded. Geograafia õpetamise metoodika küsimusi. Tallinn, 1976.

---

**DÜSGRAAFIA-  
RAVIST  
ABI-  
KOOLIS**

---

**HELMA TÄHT  
ANNE VILLSAAR**

---

**DEBIILNE DÜSGRAAFIK**

---

Enamiku abikooli õpilastest moodustavad debiilsed lapsed. Nendele on iseloomulik tunnetusprotsesside püsiv puudulikkus tingituna peaaegu orgaanilisest kahjustusest, mis pole kuigi sügav, kuid on üldine. Aju patoloogiline areng põhjustab psüühika puudulikkuse. Sügavalt on kahjustunud kõrgemad, psüühilised protsessid, nagu mõtestatud taju, mõtlemine, loogiline mälu. Sellest olenevalt on vaimselt alaarenenud laste kõne puudulik ja omapärane. Nii sõnavara kui ka keele grammatilise ja foneetilise

struktuuri omandamine kulgeb anomaalselt.

Lugemine ja kirjutamine kui psüühilised protsessid kujunevad vastavalt reflektorse tegevuse seaduspärasustele. Suuraju poolkerade koostes on spetsiaalsed piirkonnad, mis võtavad osa kõnefunktsioonide täitmisest. Need on kõneanalüsaatorite kortikaalsed keskused (kõneliigutus-, kõnekuulmis- ja kõnenägemisanalüsaator). Kõne grammatilise foneetilise analüüsi ja kirjutamine eeldavad nende analüsaatorite ja kortikaalsete keskuste omavahelist koostööd. Düsgraafia korral on aga neurodünaamiliste protsesside jõud ja liikuvus häiritud. Analüsaatoritevahelised sidemed on puudulikud. Nendesse saabunud ärritajad valguvad laiali, jätmata eredaid jälgi.

Düsgraafia kui kõnepatoloogia on iseloomulikud regulaarselt esinevad vead: kontaminatsioon (sõnade kokkusulamine), assimilatsioon (sarnastumine), metatees (häälikute ja tähtede vahetamine, asendamine, ärajätmine) ja välted (kvantiteedivead).

Vaimselt alaarenenud düsgraafiku kõnepuuded ei erine väliselt eespool kirjeldatust, kuid kõnehälbe põhjustele lisandub üldine tunnetustegevuse puudulikkus. Sellest on tingitud huvi puudumine kõne foneetilise-morfoloogiliste komponentide vastu. Foneemi mõiste kujuneb aeglaselt, sõnade häälikuline võrdlemine ja analüüs valmistavad suuri raskusi.

---

**TÄHELEPANEKUID TÖÖST DÜSGRAAFIKUTEGA**

---

Abikooli 1. klassi tulevatel lastel ei oska enamik lugeda ega kirjutada. See tuleb sellest, et vaimselt alaarenenud laps ei pööra ilma spetsiaalse õpetuseta tähelepanu sõnade häälikulisele struktuurile, vaid opereerib ainult sõnade tähendusega. Lugemiseks ja kirjutamiseks sellest aga ei piisa ja nii algabki emakeeletundides tutvumine lausega, lause jaotamine sõnadeks ja sõnade häälikuline analüüs. Kolmandaks õppe-



veerandiks selguvad nn. potentsiaalsed düsgraafikud, kes alustavad täiendavat tööd logopeedi-kõneraviõpetaja juures. 1.—2. klassi õpilaste düsgraafia ravi sarnaneb kõige enam (võrreldes vanemate klassidega) emakeeletundide vastavate lõikudega. Erinevus on harjutuste raskusastmes ja töö tempos, mis peab olema igale kõnehälvikule vastav.

I kontsentri (1.—2. kl. düsgraafikud) töö võib tinglikult jaotada 3 etapiks:

1. Sõnade eristamine lausest, häälikute järjekorra määramine sõnas.

2. Tutvumine grafeemidega. Häälikute asendamine tähtedega.

3. Häälikute välte määramine suulises kõnes ja märkimine kirjas.

Seega taotletakse esmajoonel kujutluste loomist sõnade foneetilisest struktuurist. Foneetilise analüüsi aluseks on sõnade sujuv häälikute kaupa hääldamine e. häälimine (peegli ees või ilma selleta) ja häälikute tähistamine väikes- te nelinurkadega — noopidega.

Seega määratakse häälikute kvaliteet ja järjekord sõnades kõneanalüsaatorite (kõneliigutus-, kõnekuulmis- ja nägemisanalüsaatori) tiheda koostöö tulemusena.

Kui õpilane sõnu üksteisest eristab ja suudab õigesti määrata häälikute järjekorda, häälikuid omavahel segi ajamata, asendamata või ära jätmata, siis tutvustatakse õpilasi järk-järgult ka grafeemidega. Paralleelselt sellega toimub segmentaalfoneemide grupeerimine: igal tähel on oma värv. Võetakse kasutusele ka värvilised noobid, vastavalt kokkuleppele tähistab punane värv täishäälikuid, roheline sulghäälikuid ja sinine ülejäänud kaashäälikuid.

Tehes sõnade häälikulist analüüsi, laovad õpilased värvilisi sõnaskeeme ja hiljem asendavad iga noobi vastava tähega.

Kui õpilased suudavad määrata häälikute kvaliteeti ja järjekorda sõnas, tuleb alustada ka vältepuude korrektsiooni. Teistest düsgraafikutele iseloomulikest kõnepuuetest on vältevead suhteliselt püsivad ja ulatuslikud.

Nooremates klassides moodustavad vältevead 80% ja vanemates klassides

70% vigade üldarvust. Õpilased eksivad kõikide segmentaalfoneemide vältehäälduses ja õigekirjas. Kõige enam toovad kirjavigu aga klusiilid, sest selles häälikute grupis vastab igale vältevariandile oma grafeem.

Just seetõttu on vaja häälikute kvaliteedi ja vastava hääldusviisi kõrval pidevalt ja võimalikult erinevaid meeli kasutades tegelda foneemide häälduskestuse ja intensiivsusega. Vältepuuete korrektsioon algab juba 1. klassis ja kestab tavaliselt mitu õppeaastat.

II kontsentris (3. ja 4. õppeaasta) väheneb oskusliku logopeedilise abi korral tunduvalt niisuguste vigade arv nagu tähtede ärajätmine, vahetamine ja asendamine. Harva esineb sõna struktuuri moonutus. Selle tagajärjel tundub, nagu suureneks vältevigade arv, tegelikult väheneb ka vältevigade absoluutne hulk. II kontsentri düsgraafia ravi põhieesmärk ongi vältepuuete korrektsioon. Lapsi õpetatakse sõnadest leidma ette tulevaid «kriitilisi häälikuid» — sõna vältekandjaid. Õige grafeem valitakse «kriitilise hääliku» võrdleva hääldamise tulemusena (hääldatakse läbi kõik vältevariandid ja valitakse vastavalt sõnavormi tähendusele sobiv).

Häälikute pikkuste muutmist tuleb aga tublisti trennida, sest düsgraafiku kõnes on pikkussuhted tihti ebaselged ja üksteisele lähedased.

Foneemipikkuste täpsele hääldamisele aitavad kaasa ka rütmiliigutused, mis rõhutavad häälduse kestust ja intensiivsust.

Vanemates klassides esineb sageli eksimusi nende õigekirjareeglite vastu, mis on vastuolus foneemide hääldusega, (näiteks: kaashäälikuühendis märgitakse kõik häälikud olenemata nende pikkusest ühekorde tähega). Tehakse ka vältevigu.

Morfoloogilise analüüsi puudulikkuse tõttu tuleb palju õigekirjavigu sõnavormide järgsilpides (liidetes, tunnustes, pöörde- ja käändelõppudes).

Sellepärast tulebki düsgraafia ravi III kontsentris (5.—6.—7. kl. õpilased) tegelda juba sõnade keeruka foneetilis-morfoloogilise analüüsiga.

Suhteliselt kergesti õpitakse ära pöörde- ja käändelõppude ja nimetavalise mitmuse tunnuse tähendus. Neid morfeeme suudavad õpilased kerge vaevaga analüüsida ka enne sõna kasutamist ja vastavad vead kaovad laste kirjpildist üsna ruttu. Palju raskemini tabatav on aga mitmuse tunnus näiteks siis, kui sellele järgneb veel käändelõpp. Kui ta jõuabki oma mõtlemises selleni, et enne käändelõppu on mitmuse tunnus, tuleb tal ju veel teha mitu mõttekäiku selleks, et leida, kas tegemist on nõrga või tugeva t-ga. Selliseks mõtteoperatsiooniks on õpilasel vaja aega, püsivust ja ka teadmisi. Kõik mittedüsgraafikud toetuvad kirjutamisel saadud kuulmisaitingule ning leiavad vastavalt sellele õige grafeemi. Meiegi ju jääme mõtlema alles siis, kui kahtleme. Pole aga mõeldav, et düsgraafik, kes nii või teisiti kahtleb peaaegu iga sõna kirjutamise juures, suudaks etteütlustes või iseseisvates töödes vältida, toetudes «kriitiliste häälikute» leidmisele (nüüd juba ka järgsilbis) ja sõnade morfoloogilisele analüüsile, kui need tal ka hästi selged oleksid.

Lähtudes sellest, et debiilsed lapsed ei tule nii pikkade ja aeganõudvate analüüsidega iseseisvalt toime, on ka järgsilbi õigekirja õpetamisel otstarbekas toetuda juba omandatud töövõttele — võrdlevale hääldusele. Töövõtete ühtsus düsgraafia ravi lõikudes tagab kõige paremaid tulemusi.

Vanemate klasside õpilased peaksid omandama sõnade iseseisva foneetilis-morfoloogilise analüüsimeeskuse. Selleks võib kõneravi tundides õpetada lapsi kasutama spetsiaalseid tööjuhendeid, mis oleksid nendel käepärast ka teistes õppetundides.

Individaualsetes kõneravitundides (1—4 õpilast) töötatakse düsgraafikutega nendel esinevate vigade iseloomust ja juba omandatud oskustest lähtudes. Analüüsitakse sõnu, võrreldakse neid, moodustatakse sõnaühendeid ja lauseid. Tehtud vead arutatakse läbi ja parandatakse otsekohe. Kõigeas on piisavalt aega, sest töö tempo vastab täielikult õpilaste võimetele. Siin mobiliseerib

laps kogu oma tähelepanu ja oskused täpsele hääldusele ja õigekirjale. Peagi leiab logopeed, et õpilase foneemitaju on paranenud, ta on suuteline õigesti määrama näiteks täishäälikute ja heliliste kaashäälikute pikkusi sõnades. Tihti tuleb aga tõdeda, et nii on see vaid kõneravitundides, sest klassis on nõudmised suuremad — vastavalt programmile, mitte aga düsgraafia astmele. Klassis ei jää düsgraafikutel kirjalike tööde tegemisel lihtsalt vajalikku aega sõnade analüüsimeeskuse ja puudub võimalus valikõnes võrdleva häälduse teel foneemipikkusi kontrollida. Sellepärast teevad düsgraafikud klassitundides rohkem kirjavigu kui kõneraviõpetaja juures. Väga oluline on logopeedi tihe koostöö klassijuhatajate ja emakeeleõpetajatega, et kindlustada ühtsed nõudmised ja õige individuaalne lähenemine igale düsgraafikule kõikides õppetundides. Emakeele kirjalikele töödele eelnev ja järgnev põhjalikum analüüs võiks toimuda kõneravitundides, kuid töö ajal peaks õpetaja ka klassis looma düsgraafikutele vastavad tingimused vigade vältimiseks. Need oleksid eelkõige 1) jõukohane tempo, 2) võimalus sõnade võrdlevaks häälduseks, 3) töö mõnevõrra väiksem maht ja 4) teksti kohandumine, nii et järjestikku ei oleks mitut kriitilist ortogrammi.

Et vaimselt alaarenenud laste düsgraafilised kõnehälbed on seotud sihipärase tunnetustegevuse puudulikkusega, on ainus tee nende puuete ületamiseks ühtsete nõuete esitamine ja vajalike töövõtete ning oskuste järjekindel kujundamine. Töö tulemused on aga tihedas sõltuvuses õpilase debiilsuse astmest ja isiksuseomadustest.

Logopeedilise töö efektiivsus erinevates abikoolides sõltub ka kõneraviõpetaja teadlikkusest ja enesetäiendamisest. Sellepärast on tähtis, et logopeedid hoiaksid vabariikliku ainekomisjoni (töötab Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi juures) kaudu tihedat sidet, vahetaksid töökogemusi ja tutvuksid vastava eriala teadurite uusimate seisukohtadega.

---

## **GEOGRAAFIA- KABINET KABINET- SÜSTEEMIS**

---

### **HELGI MAUER, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolide inspektor**

Teadus- ja tehnikarevolutsiooni sajang nõuab tänapäeva õpetajalt ja õpilaselt, et vajalik teaduslik informatsioon talletataks kiiresti ja aktiivselt. Töö teaduslik organiseerimine ja ergonoomika, didaktiliste vahendite kompleksne kasutamine õppeprotsessi optimeerimiseks, kooli materiaalse baasi edasine tugevdamine — kõik see on võimalik vaid kabinetüsteemi tingimustes.

Õppekabinettide rajamise algaastail ehitasid kabinette õpetajatest entusiastid. Esimesed geograafiakabinetid tekkisid õpetajate kätetöö tulemusena, eeskujusidki tuli otsida väljastpoolt vabariiki. Täna õpetajal on kabineti rajamine tunduvalt lihtsam, sest kabinetüsteem koolis eeldab tarka ning läbi mõeldud planeerimist ja juhtimist nii kooli juhtkonna kui ka ainekomisjoni poolt, eeldab võrdsete võimaluste pakumist kõigile õpetajale (sobivad ruumid, summade jaotamine, mööbli tellimise võimalused, tehnilised vahendid

jms.), eeldab täpset ülesannete jaotust koolipere, šeffettevõtte ja lastevanemate vahel (aasta- ja perspektiivplaanid).

Kevadel toimunud esimene kabinetüsteemi ülevaatus pakkus geograafiakabinettidest küllaltki rõõmustavat pilti. Enamikus meie vabariigi ülevaatusel esitatud keskkoolides on hästi sisustatud geograafia õppekabinetid (mitmes koolis juba kaks kabinetti).

Kabinetsüsteemi ülevaatus juhendi kohaselt ei ole võimalik ainekabinettide reastamine paremusjärjekorras, hinnati ju kooli kabinetüsteemi (on võimalik, et rajooni parim geograafiakabinet on koolis, kus kabinetüsteem ei ole veel nõutaval tasemel). Seetõttu tuleb järgmiseks juttu neist, mida külastasid vabariikliku žürii liikmed.

Rajoonide ülevaatus žüriid esitasid autasustamiseks 25 geograafiakabineti juhatajat, vabariiklik žürii pidas vimpli ja aukirja vääriliseks 14 (neist 6 esitati ka rajoonide žüriide poolt), seega ei ole enam vaja eeskujusid mujalt otsida: meie vabariigis on 33 eeskujulikku geograafiakabinetti. Parimad õppekabinetid on järgmistes koolides: Tallinna 33. keskkool (V. Lebedeva), Kiviõli 1. keskkool (L. Roose), Abja keskkool (M. Ehatäht), Pärnu-Jaagupi keskkool (M. Maisete), Narva 4. keskkool (V. Kononova), Palamuse keskkool (V. Kägo), Narva 7. Keskkool (N. Fedortseva) jt.

Neisse õppekabinettidesse kogutud didaktilised materjalid on aastate töö vilj, mis väärrib tundmaõppimist ning paljundamist. On hea, et mitmete rajoonide aineseksioonid arutavad õppekabinettide sisustamise probleeme. Näiteks Kohtla-Järve linna geograafiaseksioonis kuulati seksiooni esimehe Kiviõli 1. keskkooli õpetaja L. Roose ettekandeid «Otstarbekas geograafiakabineti sisustus tõstab õppetunni efektiivsust» ja «Õp- pevahendite kartoteegist».

Parimad geograafiakabinetid on väga hästi varustatud auditiivsete ja visuaalsete materjalidega, palju punkte saadi ka näit- ja didaktiliste vahendite paigutamise süsteemi ning käepärasuse, õp- pevahendite ja materjalide hoiukohtade ning arvestuse, mis aga kõige hinnata-

vam — tundide taseme ja tehniliste vahendite kasutamise eest.

Ülevaatus tõi välja mitmeid kitsaskohti. Kõige vähem punkte saadi õpetaja töökoha organiseerimise, kabineti baasil toimuva klassivälise töö, ainealase bibliografeeritud materjali ja vajaliku kirjanduse olemasolu eest. Rahule ei saa jääda ka kabineti täiustamise perspektiiv- ja aastaplaani konkreetseusega, temaatiliste plaanidega. Kabineti kujunduse eest teenisid maksimaalse punktide arvu vaid üksikud koolid. **Kõik** ei ole korras tüüpimekirjale vastavate õppevahendite tellimisega, koolides ei ole praktikalisteks ja laboratoorseteks töödeks vajalikke vahendeid. Samas on aga koole, kust eelnimetatud puuduste likvideerimiseks nõu ja abi võib saada, kui kohale sõita. Vabariikliku žürii töökogemusena võib öelda, et kabineti ülevaatomiseks piisab ühest päevast. Palju rohkem oleks vaja töökogemuslikke artikleid, mida ka ajakirjanduses avaldatakse kasinalt.

Kõigil kaheksaklassilistel koolidel ei ole veel geograafiakabinetti, pealegi valmib igal aastal uusi koole, kus tuleb kabineti rajamisega alustada päris algusest. Kust aga leiab abi ja nõu äsja kõrgkooli lõpetanu, kui ta on määratud kooli ainukeseks geograafiaõpetajaks?

Kõik peaks algama planeerimisest, eelkõige perspektiivplaanist. Mida vähem on häid kabinette nähtud, seda raskem on plaani koostada. Abi tuleb otsida ilmunud kirjandusest (A. Kalju «Geograafiakabinet koolis», ENSV Haridusministeerium, 1974 ja «Üldhariduslike keskkoolide kabinetsüsteemi ülevaatus juhend» — Käskkirjad ja juhendid 3, 1976).

Rohkem annab hea plaaniga tutvumise. Selline plaan on näiteks Pärnu-Jaagupi keskkoolis, kus õpetaja M. Mais teab täpselt, mida teha õppekabineti täiustamiseks. Perspektiivplaan on koostatud mitmeks aastaks. See koosneb kolmest alalõigust:

- mööbli uuendamine (õpetaja töölaud, tabelite kapp, klassitahvli ümberehitamine, raamaturiiul);
- omavalmistatud õppevahendite kogu

täiendamine (iseseisva töö juhendid, kontrolltööd, lisa- ja jaotusmaterjalide koostamine, kordamiskaartide valmistamine, pildikogu täiendamine, majanduskeemide koostamine, diagrammide kogu viisaastaku materjalide kohta, kartoteegi täiendamine, temaatiliste plaanide koostamine);

klassiväline töö (referaadid — temaatika on klasside kaupa, ainstendid, aineviktoriinid paralleelklasside vahel, kodu-uurimine).

Perspektiivplaanist lähtudes on koostatud palju konkreetsem aastaplaan kuude kaupa. Näiteks:

1. Koostada iseseisva töö juhend 7. klassile teemal «Kesk-Aafrika valdkonnad».
2. Anda välja ainealased stendid «Austraalia» ja «Antarktis».
3. Vaadata läbi kodu-uurimise alased tööd, valmistada ette kodu-uurimise päev jms.

Uue kabineti rajamisel kerkib veel mitmeid probleeme. Kas rajada üks või kaks kabinetti? Kas siis, kui on mitu õpetajat, rajada üks kabinet noorematele klassidele (füüsiline geograafia) ja teine vanematele klasside õpilaste jaoks (majandusgeograafia) või rajab kumbki õpetaja oma kabineti, sest teise koostatud süsteem ja materjalid ei ole meelepärased? Paraku on viimane levinum.

Õppekabinettide kujundamisel toimatakse sageli mõtlematult, õigem oleks öelda, et kabinetti ei kujundatagi, pannakse lihtsalt seintele välja nii palju geograafiaalast kui mahub. Tühja kohta ei olegi, sest maadeuurijate pildid võtavad enda alla ühe seina, teisele mahuvad vaevalt kõik reljeefsed tabelid, kolmandal on stendid, seinalehed. Oleks siiski vaja kunstnikuga nõu pidada. Nii on saanud väga otstarbeka ja kauni kujunduse kõik Tallinna 33. keskkooli õppekabinetid ja koridorid. Kooli geograafiakabinettis (V. Lebedeva) on palju vaba seinapinda. Ruumi esi- ja tagaseina moodustavad maast laeni ulatuvad kapid. Esiseinas puudub traditsiooniline tahvel; osa kappide uksi on kaetud seest ja väljast linoleumiga, nii moodustub mitu väiksemat tahvlit, seesmistele saab valmistada nii küsitluseks kui ka uue

aine läbivõtmiseks vajalikke skeeme, jooniseid, küsimusi iseseisvaks tööks ja vastamiseks. Kapiukse siseküljel on valge magnetahvel, mida kasutatakse ka ekraanina. Vastavustesti põhimõttel töötab elektriline seade õppematerjali programmeeritud kontrolliks, see on suureformaadiline, kõigile nähtav ja vahetatava tekstiga. Esiseina kõrged kapid sisaldavad didaktilist ja näitmaterjali klasside kaupa, iga kapi all osas asub tabelite panipaik, kust lihtsa seadme abil saab vajaliku tabeli kergesti leida. Tagaseina kappides on tehnilised vahendid. Kappe ei lukustata, sest õpilastest laborandid abistavad õpetajat tunniks vajaliku leidmisel ja tehniliste vahendite kasutamisel.

Klassiruumis on Eesti NSV reljeefne kaart ja stendid «Kuidas õppida» ning «X viisaastak». Seinaleht ja ainealane stend on paigutatud koridori — seal on vahetunni ajal võimalik nendega tutvuda.

Hästi sobib ruumi ka väike varbsein lilledega. Selles õppekabinetis ei olnud midagi liigset ega ebaesteetilist.

Õpetaja töökoht, selle organiseerimine vastavalt ainespetsiifikale jättis meeldiva mulje Sindi keskkoolis (M. Raidma). Traditsioonilise õpetajalaua asemel on nn. tiibadega laud: kolmest küljest ümbritsevad õpetajat riulid ja sahtlid, kuhu mahuvad küsitluskaardid, kontrolltööd, pildimaterjal, tundide mapid, koduskoobi materjal jms. Mitmes koolis on õpetaja töölaual juhtimispult (Tallinna 33. keskkool, Narva 4. keskkool).

Geograafia on tänuväärt õppeaine klassiväliseks tööks. See huvitab keskmise kooliea poisse, vanemates klassides tuntakse huvi välispoliitika vastu; referaatide kirjutamine, viktoriinid ja klubiõhtud, filmide ühisvaatamine, kodu-uurimine ja geoloogia — kui palju võimalusi huvitavaks tegevuseks ja kasvatustööks! On kurb, kui geograafiaalast klassivälisest tööst ei tehta. Peale õpetaja saavad noorematega töötada ka vanemate klasside õpilased. Kiviõli 1. keskkooli geograafiaringsis osaleb 30 õpilast, rahvaste sõpruse klubi õhtud õpetaja L. Roose eestvedamisel on oodatud kõgu

koolipere poolt. Pärnu-Jaagupi keskkoolis tegeldakse kodu-uurimise ja geoloogiaga. Õpetaja M. Maiste töö õpilastega referaatide koostamisel on väärt kolleegidele tutvustamist. Õpilased koostavad referaate meeleldi, iga referaat võetakse arvele, neid saab laenata nagu raamatukogust raamatuid, neid kasutatakse sageli klasisjuhatajatundideski.

Kabinetsüsteemi ülevaatuse kasutegur on kõrge, sest ettevalmistuste ajal tehti ära suur töö — sisustati mitmeid väga häid geograafiakabinette. Igas koolis ei osata aga sellises kabinetis efektiivselt töötada. Ülevaatuse ajal võis näha ka halle ja trafaretseid tunde, kus ei kasutatud ei didaktilisi ega näitvahendeid, rääkimata õppeprotsessi optimeerimisest või ergonoomikast.

Hästi jäid meelde Kiviõli 1. keskkooli õpetaja L. Roose geograafiatunnid. Neist võib palju õppida, kuidas kasutada otsustarbekalt õppekabineti tingimustes iga minutit, valmistuda tundideks nii, et need oleksid tänapäevased, huvitavad, mõtetegevust arendavad ja emotsionaalsed. Õppida võib, kuidas töötada põhivara, atlase ja kontuurkaartidega, kasutada tehnilisi vahendeid, teha kasvatustööd vastavalt õpilaste eale. Oleks tore, kui selliseid tunde võiksid ka teised õpetajad vaadata — näiteks filmilindilt. Sellised peaksidki olema tunnid kabinetsüsteemi tingimustes.

---

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

---

---

### СЮЖЕТ И КОМПОЗИЦИЯ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «ДАМА С СОБАЧКОЙ»

---

**ВЕРА НЕВЕРДИНОВА**

Рассказ А. П. Чехова «Дама с собачкой» — одно из самых глубоких и поэтических произведений последнего периода творчества писателя. Впервые он был напечатан в журнале «Русская мысль» в декабре 1899 года и соотносится с произведениями Чехова последних лет («Учитель словесности», «Ионыч», «Невеста», «Дядя Ваня», «Три сестры», «Вишневый сад»). Однако более всего он связан с повестью «Ионыч», написанной за год до появления «Дамы с собачкой». Сопоставление этих произведений показывает, что в творческом сознании автора работа над ними шла параллельно (об этом, кстати, свидетельствуют и записи Чехова в записных книжках). Сходство сказывается в единстве авторской оценки, едином объекте изображения (русская провинция), близости сюжетов (история любви). Но если «Ионыч» — повесть о погибшем человеке и погибшей любви, то «Дама с собачкой» — рассказ о втором рождении человека, о том, как без любви к случайно, казалось бы, встреченной женщине, стало невозможным само существование человека.

Известный литературовед и исследователь творчества Чехова З. С. Паперный в одной из недавно вышедших книг<sup>1</sup> прослеживает творческую историю рассказа «Дама с собачкой». Анализируя записные книжки писателя, он выделяет несколько групп записей, относящихся к 90-м годам. Одна — о губернском городе (провинция), другая также связана с темой провинции, но курортной, есть группа заметок о Москве, и таким образом, намечается еще один план изображения — среда, окружающая героя. Так идет Чехов к созданию образа показного мира. В этом смысле примечательна запись: «Провинция. В ложе непременно губернаторская дочь в боа» (1, с. 65). В тексте рассказа «Дама с собачкой» эта запись воспроизведена почти до-

словно. Боа, по Чехову, — деталь провинциального интерьера (а не личного туалета женщины) и элемент характеристики этой жизни.

В группе курортных записей есть одна довольно необычная: «Дама с мопсом». Вероятно, в ней можно усмотреть мысль о будущей героине — даме с собачкой. З. С. Паперный справедливо считает, что «дама с мопсом» звучит жестче, вышемерно, претенциознее. Словосочетание «Дама с собачкой» включает в себе оттенок мягкости, впечатление чего-то незащищенного, слабого, милого. Но и в этом и в другом случае и «собачка», и «мопс» воспринимаются сначала как признак, деталь, способная обозначить внешнее отличие человека от остальных.

Итак, записи показывают, что обдумывание рассказа шло не как развертывание одного мотива, а как взаимодействие и столкновение разных.

\* \* \*

Предметом нашего анализа будет весьма конкретный аспект — композиция рассказа «Дама с собачкой». Анализ композиции поможет увидеть, как в художественном тексте реализовался замысел рассказа, проследить мысль автора и ее течение, а также через понимание структуры текста прийти к более глубокому эмоциональному его восприятию.

Композицию «Дамы с собачкой» (так же, как и других последних рассказов Чехова) определяет принцип художественного сопоставления. Если для произведений И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого характерен принцип прямой связи-сцепления, когда повествуется о последовательно текущих событиях, то у Чехова структурно каждый рассказ — ряд быстро сменяющихся, небольших сцен (или эпизодов, если воспользоваться термином кино). Благодаря такому чередованию, писатель может

либо ускорять движение событий, и тогда создается, как в кино, «общий план», либо замедлять их, вырывая отдельный «кадр» и фиксируя на нем внимание читателя. Так появляется «крупный план». Обратимся к тексту рассказа «Дама с собачкой» и вычленим наиболее важные его эпизоды. Условно обозначим общий план — О, крупный план — К; обратим также внимание на особенности лексики отдельных эпизодов.

О — появление дамы с собачкой («обрастал внимание, говорили»)

К — знакомство Гурова с Анной Сергеевной («однажды»)

О — неделя после знакомства («прошла неделя»)

К — встреча парохода («душный день»)

К — в номере Анны Сергеевны («было душно»)

К — поездка в Ореанду («сидели на скамье (...) молчали»)

О — продолжение ялтинской жизни («каждый день»)

К — расставание на железнодорожной станции («погляжу еще раз»)

О — московская жизнь Гурова («малопомалу»)

К — разговор с чиновником после ресторана («однажды»)

К — приезд Гурова в город С. («в декабре, на праздники»)

К — встреча в театре («Оба молчали. Она сидела, он стоял»)

О — постоянные приезды Анны Сергеевны в Москву («стала приезжать»)

К — один из приездов («однажды он шел к ней»)

Там, где автор изображает события общим планом, создается впечатление повторяемости, протяженности во времени. Лексически это оформляется глаголами несовершенного вида, конкретизации эпизодов, событий нет. Сцены, данные крупным планом, создают впечатление одномоментности, необычности. Читательское внимание сосредоточивается не только на харак-

тере события, намеренной конкретизации его («в декабре, на праздники»), но и на лексике — глаголах совершенного вида, часто употребляется уточняющее слово «однажды».

Такой способ повествования — чередование сцен проходных и ключевых — раздвигает временные границы. Иллюзию длительности времени поддерживает и форма повествования — употребление глаголов прошедшего времени. Создается, таким образом, впечатление неизбежности движения героев к тому, что стало их судьбой. Найденная Чеховым повествовательная манера позволила уместить материал целого романа на небольшом количестве страниц текста.

\* \* \*

«Дама с собачкой» — рассказ без конца, сюжет его не закончен. После того, как новелла как будто уже рассказана, начинается история двух людей, любящих друг друга. Конфликт не разрешен, развязки нет и не может быть. Однако композиция рассказа завершена по внутренней идее: любовь преобразила героев, возвысила, очеловечила их, открыла им смысл жизни. Тема рассказа, таким образом, реализована.

Завершена композиция «Дамы с собачкой» и формально: рассказ состоит из четырех глав: первая глава представляет собой своеобразную экспозицию — читатель вводится в действие и знакомится с героями. Вторая и третья главы — развитие действия, четвертая — финал. Однако традиционные элементы композиции у Чехова своеобразны: завязка состоит из нескольких фраз («Говорили, что на набережной появилось новое лицо, дама с собачкой...» (2, с. 357)). Развитие темы, как уже отмечено, характерно компактностью, и наиболее интересен финал — в рассказе существуют два финала. Один — традиционный, в конце

второй главы. Это — ложный финал. Другой — в конце текста рассказа. Примечательно, что в последнем абзаце текста автор ставит слово «начинается»: «И казалось, что еще немного — и решение будет найдено, и тогда начнется новая, прекрасная жизнь» (2, с. 372). Такое же «начало» есть в финале других рассказов Чехова последнего периода — в «Дуэли», «Доме с мезонином», «Невесте», «Моей жизни» и других. Это означает, что для героя завершился один этап жизни, и он вступает в новый. Автор расстается с героем в момент высокого состояния, когда тот задумывается над смыслом жизни. Голоса героя и автора сливаются, и в заключение говорит сам автор, он обращается к мысли читателя: «Обоим было ясно, что до конца еще далеко-далеко и что самое сложное и трудное только еще начинается (2, с. 372). Финал у Чехова становится, следовательно, важнейшим композиционным элементом, в нем нет стремления к эффекту, в нем — желание заглянуть в глубь жизни.

\* \* \*

Формально композиция рассказа «Дама с собачкой» строится на сюжетной, событийной основе (встреча, знакомство, ухаживание и сближение, расставание и затем вновь обретение друг друга). Но выявление сюжетной основы произведения еще ничего не объясняет. Необходимо решить, как построен сюжет и каково его место в общей композиции произведения.

Сюжет «Дамы с собачкой» оставляет впечатление традиционности. Он будничен, прост. В судьбе героев нет драматических поворотов, резких столкновений, потрясающих событий. Эта традиционность сюжета дает понять, что он в таком виде значительной роли в композиции произведения не играет и что дело не в том сюжете, который ле-



жит на поверхности. В «Даме с собачкой» Чехов трансформирует привычный сюжет — с самого начала он как бы раздваивается. Параллельно явному, лежащему на поверхности, возникает второй, скрытый, интимный.

Явный построен на событийной основе, и это делает его ослабленным, не острым (не так, как у Достоевского). Скрытый сюжет начинает самостоятельно существовать с момента прозрения героя. Дама с собачкой становится единственным смыслом никому не видимой жизни героя. Сюжет воплощает две жизни человека — явную и скрытую ото всех, и возникает (так же, как и композиция рассказа) как столкновение и взаимодействие разных мотивов. Графически его можно изобразить двумя параллельными линиями: явный — сплошной, скрытый — пунктиром.

В первой половине рассказа эти сюжеты совпадают. Имя героини не названо. «Дама с собачкой» — это, скорее, кличка, которую ей дала курортная публика. «Собачка» выступает только как примета дамы, ярлык и усиливает ее обыкновенность.\* Мысли Гурова об Анне Сергеевне также не выходят за рамки привычного: «... Мысль о скорой, мимолетной связи, о романе с неизвестной женщиной, которой не знаешь по имени и фамилии, вдруг овладела им» (2, с. 358). Гуров хотя и чувствует, что она не такая, как все (он вспомнил «ее тонкую, слабую шею, красивые серые глаза»), однако привычно отмечает: «Еще одна». Итак, до конца второй главы личный сюжет и сюжет общий совпадают.

Затем эти сюжеты (сюжетные линии) расходятся. Мысленно Гуров уже выделяет то, что принадлежит героине лично — трогательную улыбку, но еще пребывает в твердой уверенности, что все совершается одинаково, независимо ни от чего. Думая о ялтинском романе, Гуров уверен, что все будет как всегда.

Однако скоро оказывается, что жизнь идет иначе. Здесь уместно вернуться к повести «Ионыч». Доктор Старцев также влюблен. Мысли его о Котике связаны с ее игрой на фортепиано. Слушая музыку, он думает о себе и о ней. И если вначале, влюбленный, он переполнен любовью и музыкой, то к концу романа он мысленно произносит жестокие слова: «А хорошо, что я на ней не женился» (2, с. 300). Это начало бездуховности героя, начало его конца. Поэтому логично заключает этот недолговечный и неполучившийся роман последний вопрос разжиревшего Ионыча: «Это вы про каких Туркиных? Это про тех, что дочка играет на фортепианах?» (2, с. 303). Так исчезла из памяти героя «единственная радость». Сюжет этой повести движется от «единственной радости» к холодной мысли утратившего все человеческое человека.

Сюжет рассказа «Дама с собачкой» как бы перевернут по отношению к «Ионычу». Он движется от романа с неизвестной женщиной, к «единственному счастью». Любовь Ионыча к Котику была «единственной радостью», Анна Сергеевна стала для Гурова «горем и радостью». Совпадение только усиливает контраст. Причем в «Ионыче» это слова автора, герой же как будто о них и не догадывается. Гуров мысленно сам произносит эти слова (Отметим, кстати, контраст функции деталей. Игра на фортепиано выделяет в начале рассказа Котика из окружающего мира, собачка как бы уравнива-

\* Отметим, что в определенный момент (во время поездки Гурова в город С.) «собачка» начинает играть роль исключительной принадлежности женщине, любимой и единственной.

ет Анну Сергеевну с остальной курортной публикой. В конце происходит обратное).

После поездки Гурова в город С. сюжеты (сюжетные линии) окончательно расходятся. Теперь явная жизнь не имеет для Гурова никакого смысла: «У него были две жизни: одна явная, которую видели и знали все (...), и другая, протекавшая тайно. (...) Все, что было для него важно, интересно,

необходимо, в чем он был искренен и не обманывал себя, что составляло зерно его жизни, происходило тайно от других, все же, что было его ложью, его оболочкой, в которую он прятался, чтобы скрыть правду, (...) — все это было явно». (2, с. 370—371).

Так в структуре и движении сюжета отражена глубокая мысль автора, в конечном счете — идея рассказа. Схеме сюжета можно представить так:



В структуре сюжета, в существовании в нем двух противоположных сюжетных линий выражена глубокая авторская мысль о двух мирах — мире сущем и мире должном. Чехов создает своеобразную картину двоемирия. В мире сущем все напоказ, там царство быта и фальши. Это мир, довольный собой, любовь в нем греховная и нечистая, отношения героев сведены к заурядному и пошлomu курортному роману. В мире должном — правдивая и светлая человечность, в любви — все оттенки высокого чувства, а в отношениях между героями — безысходная драма. Это мир подлинной жизни.

Композиционно картина двоемирия выражена в рассказе «Дама с собачкой» в существовании парных сцен. В них раскрывается процесс духовного просветления героя, обретения впервые, когда голова стала седой, любви и такой высоты души, когда уже невоз-

можно по-прежнему относиться к окружающему. Выделим и сопоставим главные сцены.

I. Встреча в номере Анны Сергеевны в Ялте («в молчании прошло полчаса» — молчание разъединяет. О женщинах Гуров говорит: «Низшая раса»).

I. Встреча в «Славянском Базаре» в Москве (герои страдают и молчат. Молчание их объединяет. Гуров об Анне Сергеевне говорит: «Моя хорошая»).

II. Прогулка в Ялте, встреча парохода (герои находятся среди праздной толпы и не противопоставлены ей).

II. Встреча в театре в городе С. (герои также находятся среди публики, но противопоставлены ей. Они существуют друг для друга).

III. Арбуз в номере Анны Сергеевны во время первого свидания (Гуров его ест, и это не вызывает у героя чувства неловкости, арбуз выступает как символ пошлости).

III. Другая «гастрономическая» деталь — замечание чиновника об «осетрине с душком» — тоже выражение пошлости. (В Гурове весь разговор вызывает протест.)

IV. Начало II-й главы: «Душно». (Наброшена тревожная тень на то, что должно произойти. Духота в атмосфере. Герой пошел и элементарен.)

IV. Поездка в Ореанду. (Пейзаж дает ощутить начало изменений в герое. Природа чистая, просветленная.)

V. Первая и вторая главы (события, которые пережил герой наяву и воспринял их как курортный роман.)

V. Третья глава (все бывшее повторяется в воспоминаниях, переходящих в мечты.)

VI. Гуров после первой встречи думает об Анне Сергеевне: «Что-то в ней есть жалкое все-таки». (2, с. 366.)

VI. Анна Сергеевна снится Гурову в Москве «с трогательной улыбкой».

VII. Расставание на вокзале — конец второй главы. (Героям кажется, что это расставание — единственное и последнее.)

VII. Бесконечные расставания. (Эти расставания приносят тревогу, заботы и радость встреч.)

Эти сцены, будучи сопоставленными, дают возможность отчетливее почувствовать изменения, которые произошли с героями. Причем перемены духовные не делают чеховского героя внешне красивым и благополучным. Изменения внутреннего состояния человека Чехов обозначает так: «стал дурно спать», «стал думать», «голова начала сесть», «постарел за последние годы», «подурнел». То же происходит и с Анной Сергеевной. Она — «бледна», «жизнь ее уже близка к тому, чтобы начать вянуть». Самое страшное по Чехову — это жизнь без перемен, жизнь бездуховная. Если же герой меняется внешне — это хороший знак. Так формулирует Чехов важнейшее положение своей эстетики: только та

жизнь имеет ценность, которая наполнена движением, в которой что-то происходит. Тогда человек просыпается к сознательной жизни, той, которая должна быть.

Мысль о мире сущем и мире должном проходит через все творчество Чехова последних лет. Она выражена и в прозе, и в драматургии (ср. напр., «Учитель словесности», «Невеста», «Три сестры» и др.). В финале всех этих произведений, как мы уже отмечали по поводу рассказа «Дама с собачкой», автор говорит «от себя». После того, как картина эмоционально заразила читателя, Чехов вводит его в высокий строй мыслей о человеке, о правде, о будущем. Концовкой (это относится и к рассказу «Дама с собачкой») автор раздвигает временные рамки и заставляет читателя думать не только о судьбе конкретных героев рассказа. Контекст финала наталкивает на размышления об общем справедливом жизнеустройстве. И это уже масштабы исторического процесса.

Наши наблюдения над текстом рассказа «Дама с собачкой» позволяют заключить, что А. П. Чехов достиг в своем творчестве громадной силы выразительности и глубины новых художественных средств. Он еще при жизни Л. Н. Толстого начал новую главу русской и мировой прозы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Паперный З. С. Записные книжки Чехова. М., 1976.
2. Чехов А. П. Полное собрание сочинений в 20 т. Т. 9. М., 1948.

---

# MATEMAATILISED MÕISTED LASTEAI- RÜHMADES\*

---

**URVE ANDRESSOO,**  
Tallinna Pedagoogilise  
Kooli õpetaja

Kasvataja näitab ühe pildi korraga. Küsib: Mitu? Lapsed peavad tõstma õige kaardi üles ja üks lastest vastab näiteks: «Pildil on palju maasikaid.» Kasvataja võib ka küsida, näidates näiteks pilti õuntega: «Mitu pirni on pildil?» Ka siis peavad lapsed üles tõstma tühja kaardi. Õ.-m. «Arva ära, mitu!» (võib mängida ka õues alarühmadega).

E e s m ä r k: Kinnistada oskust kasutada sõnu «üks», «palju», «mitte ühtegi». V a h e n d i d: Kott, milles on palju väikesi vahendeid (tõrud, nupud, klotsid jm.).

Algul võtab kasvataja kotist näiteks tõrusid. Sirutab rusikas käe laste poole ja ütleb: «Arvake ära, mitu mul on!» Laseb lastel esitada 3 võimalust. Siis avab peo ja küsib, kellel oli õigus. Kes õigesti arvas, saab nupukese enda ette lauale. Hiljem võivad kotist esemeid võtta ka lapsed.

3. Selgitada välja, kuidas on meeles mõisted üles—alla, edasi—tagasi, paremale—vasakule lapsest endast lähtudes.

**Mänguline võte.** Võib teha hommikutihututi või õues alarühmadega.

E e s m ä r k: Kinnistada kehaosade nimetuste ja nende paiknevuse tundmist.

a) Näita ja ütle, mis on sul ninast ülevaervalpool jne. b) Näita, kus on sinu parem silm, vasak põlv, parem küünarnukk jne.

Kõik mängijad näitavad korraga, võitja on see, kes orienteerub kõige kiiremini. Kasvataja jätab selle meelde ja ootab, kuni kõik näitavad õigesti.

**Mänguline võte.** «Kuhu läheb nukk?»

E e s m ä r k: Kinnistada laste oskust väljendada end suundade määramisel edasi—tagasi, üles—alla, paremale—vasakule. Kasvataja kõnnitab nukku (võib olla ka mõni teine mänguasi) ja suuna muutudes küsib: «Kuhu läheb nukk nüüd?» Lapsed: Vasakule, edasi, ronib redelist üles jm.

4. Suuruste võrdlemisel (kahe erineva suuruse puhul) tagada mõistete suurem—väiksem, pikem—lühem, kitsam—laiem ja kõrgem—madalam ka-

---

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 10.

sutamine laste aktiivses sõnavaras. Ö.-m. «Millest ma olen suurem» (jvp. millest väiksem). Mängida toas või piiratud pinnal õues, korraga 5 kuni 6 last.)

Eesmärk: Arendada orienteerumist ruumis ja oskust kasutada mõisteid «suurem» — «väiksem».

Lapsed vaatavad ruumis ringi ja järjekorras nimetavad, millest nad on suuremad; kes ei märka enam midagi, jääb vahele. Võidab see, kes viimasena märkab, millest ta suurem on.

Materjali kinnistamiseks ja laste teadmiste kontrolliks sobivad ka lihtsasisulised lauapealsed lavastusmängud. Näiteks «Suur Liisi ja väike Liisi».

Vahendid: 2 puud — kõrgem — madalam, 2 kivi — suurem — väiksem, 2 tara — kõrgem — madalam, 2 värvat — kitsam — laiem, 2 nukku — suurem — väiksem, 2 maja — suurem — väiksem, kõrgem — madalam.

Mängida tuleb lasta kasvataja jutu saatel lastel endil. Kasvataja: «Elasid kord 2 Liisit. Suur Liisi ja väike Liisi. Suur Liisi elas kõrges majas, väike Liisi aga madalas majas. Tule too suur Liisi õue, Sven! Tule too väike Liisi õue, Lea!» (Nukud on majade taga, nii et lapsed neid ei näe.) Seejärel tuleb väike Liisi kitsamast värvast välja jne. (seda teevad lapsed).

Suur Liisi ja väike Liisi otsustavad peitust mängida. Algul peitis väike Liisi end kõrgema puu taha. «Tule peida väike Liisi ära, Reet!» jne. Võib ka vastupidi. Kasvataja peidab nuku ja lapsed ütlevad, kuhu.

Tegelasteks võivad olla ka mets- ja koduloomad. Kasutada võib lauateatri vineerist väljalõigatud vahendeid.

5. Kujundite puhul kinnistada mõisteid «ümmargune» ja «kandiline», kinnistada oskust leida samasuguseid objekte.

Mängu võib seostada marjade, puuviljade jm. vaatlusega. Ö.-m. «Leia samasugune ja ütle, mis kujuline ta on». Eesmärk: Arendada laste tähelepanu

vormide, kuju ja suuruse eristamisel. Kinnistada mõistete «ümmargune» ja «kandiline» kasutamise oskust.

Vahendid: Kasvatajal 10—15 mänguasja jm. eset (puu-, juurvilja). Igal lapsel on 4 kuni 5 eset, mis on samasugused kasvataja omadega.

Kasvataja tõstab üles ühe eseme ja küsib: «Kellel on suuruse ja kuju poolest samasugune mänguasi (peab olema 4 kuni 5 lapsel), tõstke üles. Kes esimesena leiab, saab oma lauale medali, kes viimasena, ütleb, mis see on ja kas ta on ümmargune või kandiline.»

Ö.-m. «Imekotikene».

Eesmärk: Kinnistada mõistete «ümmargune» ja «kandiline» kasutamise oskust.

Vahendid: Kott, milles on palju väikesi ümmargusi ja kandilisi esemeid.

I. Üks laps võtab kotist pihku ühe eseme. Küsib ühelt lapselt — on see ümmargune või kandiline? Pärast vastust avab peo ja vale vastuse korral ütleb ise, mis kujuline see oli.

II variandi puhul kotist asja võttes ütleb laps ise, kui käsi on alles kotis, võtab ta ümmarguse või kandilise asja.

6. Mõistete «öö», «päev», «hommik», «õhtu» kinnistamiseks tuleb jälgida, et kõik tarvitaksid: «Tere hommikust!» ja lahkudes ütlesid: «Head õhtust!» Rääkida iga päev, mis on hommikusöögiks jm. Ö.-m. «Millal see oli?» sobib mängimiseks õhtuti terve rühma või väikeste gruppidega.

Eesmärk: Kinnistada orienteerumist lühema ajalõigu ulatuses ja oskust kasutada õigesti mõisteid «öö», «päev», «hommik», «õhtu».

Kasvataja alustab: «Ma ärkasin, peisin silmad, panin riidesse, tulin tööle. Millal? Sadas vihma. Millal? Mängisime ehitusklotsidega. Millal? Päike tõusis aina kõrgemale ja kõrgemale. Millal? Läks pimedaks, kõik sättisid end magama. Millal? Jne.

Algul võib lasta koos vastata. Hiljem vastab see, kelle käsi tõusis esimesena jmt.

## Oktoober

1. Kahe hulga võrdlemine a) üht eset teise peale asetades, b) üht eset teise juurde asetades arendab laste oskust märgata iga objekti ruumilist paiknevust ja tühja ruumi kahe objekti vahel.

Seega ühelt poolt tuleb õpetada pane-ma iga objekti peale (juurde) ainult üht objekti, hiljem, andes lapsele rohkem vahendeid, mida on vaja peale (juurde) tõsta, saab kasvataja kontrollida lapse arusaamist.

Lapsel on kergem alustada reas olevate objektide vaatlust (lasta anda igale jänesele porgand, karule purk meega jm.), seostades antud teemat metsloomade vaatluse ja võrdlusega (ka suuruse poolest). Tähtis on, et iga laps saaks nii toimida. Selleks sobivad pealeladumiskaardid — üks igale lapsele.

Sobivad on teemad, mis on I õppeveerandil ette nähtud: 1. Igale puule üks leht. 2. Igale astriõiele üks südamik. 3. Igale jänesele porgand. 4. Igale õunale pirn jne.

Kokku on 30 kaarti, pealelaotavaid objekte olgu rohkem kui pildil reastatud objekte.

Esialgul toimugu pealeladumine emakeeletunni lõpus, hiljem kontrollida õhtuti ja hommikuti alarühmadena. Samuti lasta juurde laduda.

2. Kasvataja näitab, et kui midagi puudu tuleb või üle jääb, on vastavalt vähem või rohkem. Esemel olgu algul reastikku.

Vt. konspekt 4-aastastele oktoobris: matemaatilised mõisted, kirjanduspala esitamine tunni osana.

Pala «Kuidas kassipoeg kassi moodi rääkimise ära unustas».

Lisaks konspektis toodule võib lasta samas tunnis pealeladumiskaartidega igal lapsel öelda, mida on tal rohkem, mida vähem. Ö.-m. «Kes on kärmem?»

(Vt. konspektist.) Lisaks: korraga võivad mängida ka 2 paari lapsi. Mahapuistatud kujundid kahe erinevas kohas.

3. Mõisted «peale» — «alla» ruumis piiratud pinnal (objektid omavahel).

Võib teha väikese lavastuse — laste kaasamängimisel: «Kuhu ronivad peitu jännes, orav, rebane, hunt ja karu, kui nad tulevad külla nukkudele ega leia neid kodust», kasutades peitmisel vajalikke mõisteid.

4. Kasvatajal jälgida tervituse «Tere hommikust!», «Head õhtust!» jm. kasutamist. (Vt. september, punkt 6.)

## November

1. Selgitada lastele, et hulga võimsus ei sõltu objektide suurusest ja paigutusest.

Selleks et demonstreerida sõltumatust objektide suurusest a) tänava vaatluse tulemusena, kus asub lasteaed, teeb kasvataja laste abiga näiteks munakarpi-dest (6 muna) ühe- ja paljukordseid maju, torkab neisse augud, kuhu mahuvad pidupäeva lippude varred (lapsed valmistavad ise väikesed lipud); b) emakeeletunnis luuletuse «Lipuke» (E. Niit) õpetamine.

Liniku all on reas majad, seal juures vaasike lippudega majade jaoks. Pärast luuletuse õpetamist võtab kasvataja liniku majadelt ja küsib: «Mida on siin rohkem, maju või lippe?» (Laste arvamusel.) «Kuidas teada saada, kellel on õigus?»

Lapsed: «Igale majale tuleb panna üks lipp.»

Kasvataja: «Tuleb välja, et maju ja lippe oli **ühepalju**. Mis siis, et lipud on väiksed, neid on ikkagi samapalju kui maju.»

Igal lapsel on laual ümbrikud (karbid). Sel on linnid pidupäeva kaunistusteks.

Kasvataja: «Võtke mõlemast ümbrikust üks pael. Mille poolest need paelad erinevad? (pikkuse ja värvuse poolest).

Võtke ümbrikust kõik lühemad paelad ja pange virna.

Nüüd võtke pikemad paelad ja pange virna.»

Kuidas teada saada, mida on rohkem, kas pikemaid või lühemaid paelu? (Iga pikema paela juurde tuleb panna lühem pael.) Tulemused olgu lastel erinevad: lühemaid paelu rohkem, pikemaid paelu rohkem, ühepalju. Kasvataja teeb kokkuvõtteid. Näiteks: «Mis siis, et punased paelad on sul lühemad, neid on ikkagi rohkem kui siniseid» jne.

Kinnistada õ.-m. kaudu «Kes on karmem?» (vt. sept.). Vahenditeks suured ja väikesed klotsid.

Selleks et demonstreerida hulga võimsuse sõltumatust esemete paigutusest, tuleb samuti luua sobivad situatsioonid esmalt emakeeletunnis. Näiteks M. Rannu pala «Tikk ja Takk ehitasid maja» esitamise ja analüüsi järgi võib teha järgmise tunni teise osa.

Kahel laste ees kõrvuti seisval laual on linikuga kaetud ühesuurused majad. Vasakpoolsel on majad hajali, parempoolsel tihedalt reas. «Kus on maju rohkem — vasakpoolsel või parempoolsel laual? Tule näita, kus see on!» jne.

Kuidas saab teada, kellel on õigus? (Tuleb panna ühe laua iga maja juurde üks teisel laual olev maja.) Seekord on sobivam üks maja teise peale panna. Mis siis, et vasakpoolsel laual olevad majad olid hajali — võtsid rohkem ruumi, neid on ikka samapalju kui on maju parempoolsel laual.

Igal lapsel on laual 2 kaetud madalaservalist karp. Ühes «Väikese ehituskonstruktori» detailid tihedalt üksteise kõrval, teises hajali.

Kummas karbis, kas vasakpoolses või parempoolses, on sul klotse rohkem?

Kuidas teada saada, mida on rohkem (võivad erineda ka värvuselt).

Ühe karbi klotsid tuleb panna kohakuti teise karbi klotsidega (ehk punased siniste peale).

Antud kuul tuleb hommikuti ja õhtuti luua lastele grupiviisiliselt või individuaalselt situatsioone, kus kahe hulga

elemendid erinevad suuruselt, paigutusest, kujult ja värvuselt, kuni iga laps oskab kõhklemata selgitada, kuidas ta toimib, et teada saada, mida tegelikult on rohkem või vähem.

Abiks võib võtta mänguasjade gruppidele ka pealeladumise kaardid.

Need arusaamad on lastele väga vajalikud ja nõuavad kasvatajalt järjepidevat tööd.

## Detsember

### 1. Arvu 2 tutvustamine.

Iga uut arvu tuleb tutvustada mõne emakeeletunni osana. Antud arvu 2 puhul on sobiv näiteks E. Niidu «Kaks mustasilmset leevikest» esitamine. Varem on lastele tutvustatud tihaseid ja leevikesi.

Tund algab uue arvu tutvustamisega, mida tehakse 2 hulga võrdlemise teel.

Kasvataja paneb flaneltahvile tihase. «Kes see on? Millest sa teda tunnud? Mitu tihast siin on?»

Kasvataja asetab tihase alla leevikese. Küsimused samad.

Kasvataja: «Tahvile lendas veel üks leevike. Keda on rohkem — leevikesi või tihaseid? Keda on vähem? Nüüd on leevikesi (kasvataja loendab, puudutades leevikesi) üks, kaks. Kaks leevikest on rohkem kui üks tihane. Üks tihane on vähem kui kaks leevikest.»

«Tule loenda, mitu leevikest on, Ene!»

Järgneb kirjanduspala esitamine jm. seoses jutuga.

Tunni lõpul võtab iga laps oma karbilt paberilehe ja vaatab, mida on tal karbis kaks, mida üks.

«Tõstke üles, näidake, mida on teil kaks. Näidake, mida üks!»

Mida on sul rohkem? Mitu?

Mida on sul vähem? Mitu?»

Õ.-m. nii küsida 4—5 lapselt.

Järgmistel päevadel mängida lastega õppemänge hommikuti ja õhtuti.

Õ.-m. «Mida on kaks?» (korruga 4—5 last).

**E e s m ä r k:** Harjutada lapsi kaheni loendama. Õpetada nägema ümbritsevate objektide arvulist külge.

**V a h e n d i d:** värvilised pulgad.

Laua keskel on igale mängijale arvestatud 6—8 pulka. Lapsed ja kasvataja ütlevad kordamööda, mida on alati 2 (saapad, sukad, käed, kassi silmad jm.). Iga õige vastuse korral loendab mängija endale 2 pulka.

**R e e g l i d:** 1. Kui vastus pole õige, ei tohi pulki võtta. 2. Iga mängija loendab endale pulgad ise.

Lõpuks paneb iga mängija järjekorras oma pulgad eelmise mängija pulkadega kohakuti. Kellel on rohkem, on võitja.

Edaspidi võib mängu keerulisemaks muuta: nimetada, mida pole kunagi kaks (kassi jalgu, laua nurki, inimesel nina jm.).

Õ.-m. «Leia samasuguseid 2» (vt. september).

Eri kuju ja suurusega vahendid.

**E e s m ä r k:** Ümmarguste ja kandiliste kujundite eraldamine kahekaupa suuremast hulgast. Silmas tuleb pidada ka kujundi suurust.

Kahte kujult ja suurusest **samasugust** kujundit, mida näitab kasvataja, võivad korruga valima minna 2 last.

2. Rohkem kui kahe eri pikkusega riba võrdlemine.

Seda võib teha mängulise võttega, mida saab kasutada õhtupoolikul.

Leida ribade võrdlemisele laste silmis eesmärk — kasvataja valmistab laste poolt grupeeritud ribadest hiljem laste nähes näärिताadile habeme. Kasvatajal flanelltahvilil horisontaalselt reas (ühed otsad kohakuti) 3 eri pikkusega riba. Osutades vastavale ribale, nimetab kasvataja kõige pikema, pikkuselt keskmise, kõige lühema. Igal lapsel on 3 eri pikkusega 2 cm laiust erivärvilist riba.

Kasvataja laseb neil ribad reastada pikkuse järjekorras, nagu on flanelltahvilil. «Tõstke üks ribadest üles. Mis-suguse riba sa pikkuse poolest üles tõstsid, Rein?» jne. Küsida 5—6 lapselt.

Lõpuks toob iga laps kõige pikema riba parempoolsele, pikkuselt keskmise riba keskmisele ja kõige lühema vasakpoolsele lauale.

Kasvataja kleebib kõige pikemad ribad näärिताadi habemeks, siis keskmised nende peale jne. Hiljem tõmbab kääridega «habemekarvad» lokki.

Näärिताat on dekoratsiooniks rühma toas.

Antud mõistete kinnistamiseks tuleb sel kuul mängida lastega järgmisi õppe-mänge.

Õ.-m. «Mis värvi lint on vales kohas?»

**E e s m ä r k:** Arendada tähelepanu — oskust võrrelda pikkusi ja oskust end sõnadega väljendada.

**V a h e n d i d:** 5 eri pikkuse ja värvusega linti flanelltahvilil.

Üks lintidest on pikkuse järgi reastatud lintide hulgas vales kohas (algul võib kõrval flanellil olla õigesti paigutatud samasuguste ribad grupp). Õigesse kohta paigutab iga kord lindi üks lastest pärast seda, kui keegi lastest on öelnud, mis värvi lintide vahele või kõrvale (kui lint on kõige pikem või kõige lühem) see sobib.

Mängida seni, kuni kõik 5 linti on olnud vales kohas.

Samade lintidega sobib mänguline võtte, mis loob arusaama pikkuste suhtelisusest.

Kasvataja: «Mis värvi lint on kõige pikem? (sinine). Sulgege silmad!» (Kasvataja võtab sinise lindi ära.) «Mis värvi lint on nüüd kõige pikem?» jne.

Kleebetöötunnis lasta lastel kleepida triibuline vaip või kuusk — nii et ribad on reastatud pikkuse järgi.

Võrrelda pliiatseid, keppe, nõõrijuppe. 3. Mõiste «paar» tutvustamine.

Võib seostada talveriietuse vaatluse või kappide korrastamisega.

Lauale on asetatud kahekaupa kindad, erikujulised nääriehted, eri värvi küünlad, tööriistad, erineva paksusega raamatud, üks nukk ja üks vaas.



Kasvataja laseb lastel kordamööda loendada, mida on laual kaks, mida ei ole kaks.

Kasvataja: «Kui midagi on kaks, võib öelda ka, et on paar. Siin on paar nääriehet, paar tööriista...» jne. «Mida on laual veel paar?»

Kasvataja kutsub lapsed riidehoidu, palub istuda oma kapi ette, mõelda, mida on kapis paar. Seejärel võtab iga laps kapist välja paar asja (kindaid, sokke, saapaid). Lapsed asetavad esemed tagasi, kontrollivad kappide korda: mis

on ülemisel riiulil jne. Istuvad. Kasvataja: «Mõelge, miks neid esemeid, mida te näitasite, on kapis paar.»

Tund võib lõppeda salmikesega, kus on rõhutatud, et kaks on paar.

Edaspidi tuleb rääkida kahe hulga võrdlemisel näiteks: pange sinised ja punased klotsid paaridesse. Mis värvi klotse jäi üle? jne.

4. Tervitamisel ja jutuajamisel näärdest ja näärिताadist rõhutatult sõnad hommik — õhtu, päev — öö.

(Järgneb.)



**TPedI koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna lõpetanute I teaduslikust konverentsist osavõtjad väljapanekuid uudistamas.**

JAAK ARJAKU foto

---

**EESTI  
MERE-  
KOOLIDE  
ÕPPE-  
TÖÖST  
20. SAJANDI  
ALGUL  
(1902—1918)**

---

---

**VÄINO SIRK**

---

19. sajandi teisel poolel avati eestlaste asu-  
misalal viis merekooli: Heinastes (Ainažis,  
1864), Narvas (1873), Paldiskis (1876), Käs-  
mus (1884) ja Kuressaares (1891). Koolid te-  
gutsesid 1867. aasta põhimääruse alusel, mil-  
le väljatöötamisel oli silmapaistvat osa eten-  
danud läti rahvusliku liikumise tegelane, ko-  
haliku mereasjanduse hea tundja Kr. Valde-  
märs.\*

Merekoole peeti suuremalt osalt ülal riigi  
kulul (1000—2000 rubla aastas ühele koolile),  
vähemal määral kohalike vallakogukondade  
ja linnaomavalitsuste poolt. Nii ei kujunenud  
merekoolide ülalpidamine rannarahvale koor-  
mavaks, kuid koolid pidid see-eest töötama  
enamasti ainelises kitsikuses. Et neis siiski ei  
kehtestatud õppemaksu, olid merekoolid  
võrdlemisi kättesaadavad ka vaesemale ran-  
narahvale. Kuna sisseastujailt nõuti põhimää-  
ruse järgi vaid lugemis- ja kirjutamisoskust  
ning õppeprogrammid jätsid koolidele üsna  
vabad käed, oli õppetööd võimalik korral-  
dada võrdlemisi paindlikult, vastavuses ran-  
narahva haridustasemega ja õpilaste emakee-  
les. Kogukondadele jäeti merekoolide suhtes  
suured õigused: näiteks valisid nad õpetajad  
ja koolijuhataja. Kõik see omakorda lähendas  
merekooles kohalikule põliselanikkonnale  
ning aitas avardada selle hariduslikku sil-  
maringi.

19. sajandi lõpukümnenditeks oli senine  
purjelaevanduse tasemest lähtunud merekoo-  
lide korraldus oma aja ära elanud. Laevan-  
duse arenedes hakati laevajuhtidele esitama  
kõrgendatud nõudmisi. Merekoolide aadres-  
sil tehti üha enam kriitikat. Neis õppinuid  
peeti nii üldkultuurilise taseme kui ka teo-  
reetilise efektiivsuse poolest sobimatuiks  
teatud liiki laevade (näiteks reisilaevad) juh-  
timiseks. Samal ajal avaldati valitsevates ring-  
kondades rahulolematust ikka veel kehtiva  
1867. aasta põhimääruse vastu, sest viimane

---

\* Kr. Valdemärsi tegevusest merekoolide  
rajamisel ja Eesti merekoolide õppetööst  
ning õpilaskonnast 19. sajandi teisel poolel  
on ajakirjas «Nõukogude Kool» avaldatud  
käsoleva artikli autorilt kaks kirjutist. (Vt.  
«Nõukogude Kool», 1972, nr. 10, lk. 876—  
879; 1973, nr. 10, lk. 861—868.)

raskendas merekoolide allutamist keskviimu bürokraatlikule kontrollile.

1890. aastail tegidki tsaarivõimud merenduslase kutsehariduse alal mõningaid muudatusi, mistõttu seda aastakümnet võib käsitleda ettevalmistava perioodina 20. sajandi alguses toimunud merekoolide reorganiseerimisele. Merekoolide õppetöö ühtlustamiseks ja parandamiseks töötati 1894. aastaks välja uued õppeprogrammid, mis kinnitati rahvarahiduse ministri poolt.<sup>1</sup> Uued programmid olid 1867. aastast alates kasutusel olnud programmide üksikasjalikumaks arendamiseks. Veel samal aastal otsustati siiski uued programmid kõrvale jätta ja kasutada endiselt 1867. aastast pärinevaid.

Läänemere kubermangudes püüdis tsaarivalitsus 1890. aastate algul kehtestada merekoolides vene õppekeelt. Paremini läks see korda Eestimaa kubermangus. Liivimaal ja Kuramaal aga ei õnnestunud merekoole täielikult vene õppekeelele üle viia.

1897. aastal viidi merekoolid Rahvarahiduse Ministeeriumi alluvusest Rahandusministeeriumi alluvusse, kus otsekohe asuti merekoolide reformi ettevalmistamisele.

6. mail 1902. aastal kinnitas tsaar Riiginõukogu arvamuse «Kaubalaevajuhtide kohta käivate reeglite muutmisest». Selle seadusega kehtestati uued sõiduulatused. Seni kehtinud jaotuses «kaugesõit» ja «rannasõit» (каботажное плавание \*) asendati viimane «lähisõiduga» (малое плавание)\*\*.

<sup>1</sup> Läti NSV Riiklik Ajaloo Keskarhiiv (edaspidi lühendatult Läti NSV RAKA), f. 6130, nim. 1, s.-ü. 13, l. 28, 48.

\* Tulefatud hispaaniakeelsest sõnast «cabo» — neem.

\*\* Kui rannasõidu all oli mõistetud laeva liikumist ühest Vene sadamast teise sama mere ääres asuvasse Vene sadamasse (alates 1897. aastast ka teiste merede ääres asuvasse Vene sadamatesse, nn. suur rannasõit), siis lähisõidu kaugeim piir kõigi merede kohta määrati kindlaks eraldi. Siinsetest sadamatest väljuvatele laevadele loeti lähisõiduks reisi Läänemerele, samuti ka selle väinades (Suures ja Väikeses Beltis ja Sundis, kuni Helsingõri paralleelini).

Nii kaugesõidu- kui ka lähisõidulaevajuhid jagas uus seadus ettevalmistuse alusel kahte kategooriasse. Kõrgema kategooria (I ja II järgu) kaptenitest võisid esimesed juhtida kõiki laevu, teised lähisõidu kaubalaevu. Madalamasse kategooriasse kuuluvaiks loeti III ja IV järgu kaptenid. Neist esimestel oli õigus «juhtida kõiki purjelaevu ja olla lähisõidu kaubaaurikud kapteni nooremaks abiks, pärast 36-kuist töötamist nimetatud ametikohal ka kapteni vanemaks abiks sama tüüpi laevadel».<sup>2</sup> Teised võisid juhtida lähisõidupurjekaid. Seega võisid alates käsitletava seaduse jõustumisest. kõrgema kategooria kaptenid juhtida nii auru- kui purjelaevu, kuna madalama kategooria kaptenitele oli aurulaevade iseseisev juhtimine keelatud. Samuti nagu kaptenite puhul, oli ka tüürimehe kutsel neli järku, ühtekokku kehtestati seega kaheksa laevajuhi kutsejärku.

Laevajuhtide kategooriatele vastavalt jagati tsaari poolt 6. mail kinnitatud merekoolide uue põhimäärusega need õppeasutused kõrgema astme merekoolideks (училища дальнего и малого плавания) ja madalama astme merekoolideks (мореходные школы).<sup>3</sup> Kõik need koolid hakkasid ette valmistama tüürimehi, kes teatud meresõidustaaži täitumisel said ilma täiendava teoreetilise ettevalmistusefa kapteniteks. Madalama astme koolidest valmistasid 2-klassilised ette IV ja 3-klassilised III järgu tüürimehi. Vastavalt 1902. aastal kinnitatud kaubalaevajuhtide seadusele oli III järgu tüürimehel õigus olla «lähisõidu kaubaveopurjekatel kapteniks,

<sup>2</sup> Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета об изменении действующих правил о судоводителях на мореходных судов товарного флота. 6 мая 1902. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание третье. Том XXII. 1902. Отделение I. Санктпетербург, 1904, стр. 392.

<sup>3</sup> Высочайше утвержденное положение о мореходных учебных заведениях ведомства Министерства Финансов. 6 мая 1902. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание третье. Том XXII. Отделение I. Санктпетербург, 1904, стр. 322—326.

kapteni abiks igasugustel kaubaveopurjekatel ja samuti kapteni nooremaks abiks lähisõidu kaubaaurikutel». IV järgu tüürimehe diplomiga meremees võis olla «lähisõidu kaubaveopurjekatel kapteni abiks ja kaugesõidu kaubaveopurjekatel kapteni nooremaks abiks».

Eesti merekoolid reorganiseeriti madalama astme 2- ja 3-klassilisteks merekoolideks, mis III ja IV järgu tüürimehi ette valmistades andsid oma lõpetajaile varasemaga võrreldes piiratud õigusi. Paldiski ja Heinaste merekoolid muudeti uut tüüpi 3-klassilisteks merekoolideks juba 1. juulil 1902.<sup>4</sup> Sama aasta 2. juulil asutati uute eeskirjade kohane 2-klassiline merekool Kuressaares.<sup>5</sup> 1903. aasta juulis reorganiseeriti ka Käsmu ja Narva merekoolid vastavalt 2- ja 3-klassilisteks merekoolideks.<sup>6</sup> Kuressaare ja Heinaste merekoolide juurde asutati 3-klassilised ettevalmistuskoolid.

Reform tõi kaasa olulisi muutusi merekoolide õppetöös. Positiivne oli see, et uued õppeprogrammid ületasid mahult tunduvalt 19. sajandi merekoolide õppeprogramme.<sup>7</sup> Paldiski 3-klassilises merekoolis õpetati usuõpetust, matemaatikat, vene keelt, navigatsiooni, mereastronoomiat, laeva ehitust, laevade merel kokkupõrkamise vältimise reegleid, nn. seadusetundmist, baromeetri kasutamist, meditsiinilist esmaabi ja inglise keelt.<sup>8</sup> Kolmandas klassis lisandusid veel aurulaeva mehhaanika ja laeva orkaanis juhtimise reeglid. Kõige selle õpetamine oli alama astme merekoolides ette nähtud 1902. aasta põhimäärusega. Nimetatud ained, välja arvatud vaid laevade kokkupõrkamise välti-

mise reeglid ja baromeetri kasutamine, on ära märgitud ka Narva 3-klassilise merekooli õppeplaanis 1907/08. õppeaastal.<sup>9</sup> Seega anti eelkõige meremeheföös hädavajalikke teadmisi, nagu see oli iseloomulik ka 19. sajandi merekoolidele. Üldhariduslikele ainetele pandi nüüd siiski mõnevõrra rohkem rõhku, Uuena seisis õppeplaanides usuõpetus, millele reformieelsetes merekoolides aega ei kulutatud.

Laevajuhile tingimata tarvilikku inglise keelt ei püütud nüüdki süstemaatiliselt õpetada. Eesmärgiks seati «anda õpilasele merekaartide lugemise oskus ja õpetada selgeks lootsidega suhtlemiseks hädavajalikud terminid».<sup>10</sup> Narva merekoolis oli sellele ainele pühendatud kõikides klassides kolm tundi nädalas. Vene keele tundide arvu oli Läänemere kubermangude alama astme merekoolides suurendatud poole võrra, s.o. igas klassis 2 tunnile nädalas.<sup>11</sup>

Merekoolide reform tõi kaasa õpilaste emakeele kasutamise võimaluste edasise kitsemise. Vastavalt 1902. aastal kinnitatud Riiginõukogu arvamusele «Kaubalaevajuhtide kohta käivate reeglite muutmisest» tuli laevajuhtide kutseeksamid kõikjal läbi viia vene keeles. Emakeelset õpetust ei õnnestunud siiski ka nüüd täielikult likvideerida. Seda eriti Liivimaal, kus ikka tuli merekoolidesse võtta ka neid, kes vene keele alles õppimise käigus sel määral selgeks said, et võisid selles keeles kutseeksami sooritada.

Merepraktika omandamiseks oli Kaubandus-Tööstusministerium, millele alates 1905. aastast merekoolid allusid, soetanud mõned õppelaevad. Läänemere kubermangude alama astme merekoolide õpilased sõitsid neil aga harva. Praktilised kogemused saadi kaubalaevadel.

Heinastes ja Kuressaares avatud ettevalmistuskoolid olid kutsealase kallakuga üldhari-

<sup>4</sup> NSV Liidu Riiklik Ajaloo Keskarchiiv Leningradis (edaspidi lühendatult NSVL RAKA), f. 95, nim. 6, s.-ü. 249, l. 23 ja s.-ü. 246, l. 7.

<sup>5</sup> NSVL RAKA, f. 95, nim. 6, s.-ü. 247, l. 7.

<sup>6</sup> NSVL RAKA, f. 95, nim. 6, s.-ü. 250, l. 2 ja s.-ü. 238, l. 10.

<sup>7</sup> Н. Барбашев, К истории мореходного образования в России. Москва, 1959, стр. 201.

<sup>8</sup> Балтийско-Портовская 3-х классная мореходная школа. Условия приема и общие положения и сведения. Ревель, 1902.

<sup>9</sup> NSVL RAKA, f. 95, nim. 6, s.-ü. 238, l. 22.

<sup>10</sup> В. Виноградов, Товарно-мореходное образование в России. С.-Петербург, 1912, стр. 131.

<sup>11</sup> В. Виноградов, Товарно-мореходное образование в России, стр. 131.

duslikud õppeasutused, mille kursus vastas üldjoontes 1872. aasta põhimääruse alusel töötavate linnakoolide kursusele. Neis jäeti ära ajaloo, zooloogia, botaanika ja veel mõnede ainete õpetamine, mille asemel harjutati kompassi kasutamist ja geomeetrilist joonestamist (muu hulgas ka laevajooniste lugemist). Suurima tundide arvuga õpetati vene keelt.

1902. aasta põhimäärusega fõsteti merekoolidesse sisseastujailt nõutava üldharidusliku ettevalmistuse tasef. 2- ja 3-klassilistesse alama astme merekoolidesse astujail pidi olema algkooli või kiriku-kihelkonnakooli haridus. Kõrgema astme merekoolidesse võeti neid, kel olid eelteadmised linnakooli või ettevalmistuskooli kursuse ulatuses.\*

Eesti merekoolidesse sisseastujate eelhariduse üksikasjalikku iseloomustamist raskendab see, et paljud neist ei esitanud koolile mingit haridust tõendavat dokumenti. Sellised noored võeti merekoolidesse vastu sisseastumiseksamiga.

Käsmu merekooli juhataja K. Larensi teatetest Kaubandus-Tõõstusministeeriumile selgub, et kohalikest talurahvakoolidest merekooli astujail oli õppetõõs suuri raskusi.<sup>12</sup> Paljud neist jäid I klassi mitmeks aastaks. 2-klassiliste (s. o. 5-aastase kursusega) ministeeriumikoolide lõpetajad tulnud merekoolis siiski enamasti hästi toime. Seega oli nimetatud õppeasutuses normaalseks edasijõõudmiseks ilmselt tarvilik kõrgema astme rahvakooli (kihelkonna-, 2-klassilise ministeeriumi- või linnakooli) ettevalmistus.

Reformitud merekoolides nõuti õpilastelt rangemalt kohaletulekut õppetõõ alguseks oktoobri esimestel päevadel. 1907. aastal kustutati Käsmus õpilaste nimekirjast need, kes ei olnud 1. novembriks kohale jõõdunud.<sup>13</sup> See tähendas õppeaja tunduvat pikenedmist. Õpilastelt nõuti nüüd ka vormirietuse kandmist.

\* Alama astme merekoolidest kõrgema astme merekoolidesse pääsemiseks tuli teha eksam linnakooli või ettevalmistuskooli kursuse ulatuses.

<sup>12</sup> NSVL RAKA, f. 95, nim. 6, s.-ü. 250, l. 25.

<sup>13</sup> NSVL RAKA, f. 95, nim. 6, s.-ü. 250, l. 34.

Õpilaste arv reformitud merekoolides oli veidi suurem kui see oli olnud sajandivahe- tusel ja püsis Esimese maailmasõõja eelsel aastakõõnnel võrdlemisi stabiilne. Sel ajajär- gul õppis Eesti merekoolides igal talvel kuni paarsada laevajuhi kandidaati (1907/08. õp- peaastal 192, järgmisel 183, 1909/10. õppe- aastal 199 ja 1913/14. õppeaastal 170).<sup>14</sup> Olemasolevate lünklike andmete põhjal näib, et Heinaste merekoolis hakkas õpilaste arv Esimese maailmasõõja eel vähenema ja see kool ei olnud enam ülevenemaalises ulatuses õpilaste arvult esimestel kohtadel. Kuressaa- re merekoolis oli õpilaste arv võrreldes 1890. aastatega märgatavalt langenud. Kõõigis merekoolides võeti nüüd õppemaksu.

1880. aastail õppis Eesti merekoolides ka Saksamaalt, Rootsist ja Taanist pärinenud õpilasi, kel ilmselt puudus Vene kodakond- sus. Nüüd seati see sisseastumise, samuti kut- seeksamise pääsemise tingimuseks. Kirjas Heinaste merekooli kuratõõoriumile pidas Liivimaa kuberner veel 1903. aasta veebruaris vajalikuks seda meelde tuletada.<sup>15</sup>

Õpetajate arv merekoolides kasvas. 1906/07. õppeaastal kuulus Narvas merekooli pedagoõgilisse personali kuus, Käsmus neli (neist kaks mittekoõõsseisulist), Paldiskis viis, Kuressaares kaheksa (neist neli mittekoõõssei- sulist) õpetajat.<sup>16</sup> Reorganiseerimisel jäeti kõõigis Eesti merekoolides endised koolijuhata- fjad oma kohtadele: Paldiskis tõõtõas edasi A. Feldhuhn, Heinastes N. Raudsepp, Käsmus K. Larens, Narvas K. Liepinõ, Kuressaares J. Prinz. Need vilunud pedagoõgid kasutasid ka uutões tingimustes kohalike merekoolide aastakõõnnete pikkuses tõõõs omandatud kogemusi ja tagasid koolielu järjepidevuse.

Riigi kulutused merekoolidele mitmekõõrdistõõsid. Nii sai Heinaste 3-klassiline mere- kool 1906/07. õppeaastal riigilt 8750 rubla, kuna kogukond ei toetanud nimetatud õppe-

<sup>14</sup> NSVL RAKA, f. 95, nim. 6, s.-ü. 238, 246, 247, 249 ja 250 andmeil.

<sup>15</sup> Lõõti NSV RAKA, f. 6130, nim. 1, s.-ü. 23, l. 11.

<sup>16</sup> NSVL RAKA, f. 95, nim. 6, s.-ü. 238, l. 6; s.-ü. 247, l. 11; s.-ü. 249, l. 25; s.-ü. 250, l. 4.

aastal kooli üldse. Õppemaksudest laekus 1061 rubla.<sup>17</sup> Samal õppeaastal määras Kaubandus-Tööstusministeerium Kuressaare 2-klassilisele merekoolile 6890 rubla, õppemaksudena saadi 832 rubla.<sup>18</sup> Narva merekool sai abi Peterburi kubermangu semstvolt (1907. aastal 1875 rubla<sup>19</sup>). Koolide majanduslik olukord paranes tunduvalt. Sel oli positiivne mõju õppetööle ja kogu koolielule. Nii oli Käsmu merekool sajandivahefusel alles üsna vaene õppevahendite poolest. 1915. aastal aga funnistas Kaubandus-Tööstusministeerium ta selles suhtes kõige paremini varustatud 2-klassiliseks kooliks.<sup>20</sup> Merekoolide majandusasu korraldasid kuraatoriumid. Viimane puudus Eestis vaid Käsmu merekoolil, mille ülalpidamisest kohalikud kogukonnad väga vähe osa võtsid.

Merekoolide reformimine annab tunnistust valitsevate ringkondade huvi kasvust sellealase kutsehariduse arendamise vastu. Kuid peagi pärast reformi ilmsid uue merekoolide korralduse puudused ja vastuolud. Kõrgema astme merekoolidesse, kus sisseastumisel nõuti vaid kahekuist meresõidu staaži, astus palju noori, kes meremeheks ei kavatsenudki hakata.<sup>21</sup> Üsna sageli olid need gümnaasiumidest mitmesugustel põhjustel väljaheidatud või väljalangenud õpilased, kes merekoolides leidsid võimaluse oma haridustee jätkamiseks. Seetõttu ei tulnud kõikidest nendest küllalt häid aurulaevajuhte. Kõige suuremat rahulolematust meremeeste ringkondades tekitas aga see, et ajal, mil aurulaevad purjekaid üha enam kõrvale tõrjusid, oli paljudelt laevajuhtidelt võetud aurulaeval teenimise võimalus. Ometi peeti suurte purjekate juhtimist palju rohkem

oskust ja vilumust nõudvaks tööks kui auri-kute juhtimist.<sup>22</sup> Sellest seisukohast lähtuvalt kujunes kodanlik hinnang 1902. aasta reformile negatiivseks, teda nimetati «täiel määral eluvõõraks ja ebaõnnestunuks».<sup>23</sup>

Kogu reformi järel kujunenud merekoolide korralduse suhtes jääks selline hinnang siiski ühekülgseks. Juba kaasaegsed nägid merekoolide ümberkorraldamises ka positiivseid jooni. Nii jõudis Kuressaare linnavalitsus 6. juulil 1902. aastal kohaliku merekooli juhataja arvamusel läbiarutamise järel seisukohale, et «kuigi Kuressaare linnas asutatakse vaid madalama astme 2-klassiline merekool, on ka niisugune kutsekool meie linnas soovitatav, seda enam, et loodavas madalama astme koolis saavad õpilased siiski enam haridust kui varem kõrgema järgu koolis».<sup>24</sup>

Reformijärgsete merekoolide õppetöös toimuski positiivseid muutusi. Eeskätt olid need seotud koolide ainelise olukorra paranemisega (õpetajate arvu suurenemine, paremate ruumide ja õppevahendite soetamine). Õppetööd soodustasid ka õpilaste suhtes esitatud rangemad nõudmised (näiteks suurema eelhariduse nõudmine sisseastujailt). Õppetööd takistavaks teguriks oli aga tsaarivalitsuse uus rünnak kohalikele õppekeeltele ääremaade merekoolides.

Üha suuremate ja tehniliselt täiuslikumate laevade kasutuselevõtmine tõi kaasa vajaduse laevajuhtide järele, kes oleksid enam kooliharidust saanud, kui seda 1867. aasta põhimääruse alusel töötavate merekoolide lõpetajad üldiselt olid. Kõrgema astme merekoolide asutamine oli seega objektiivselt vajalik. 1902. aasta reformiga loodigi kaheastmeline merekoolide süsteem, milles aga

<sup>17</sup> NSVL RAKA, f. 95, nim. 6, s.-ü. 246, l. 7, 8.

<sup>18</sup> Sealsamas, s.-ü. 247, l. 7.

<sup>19</sup> Sealsamas, s.-ü. 238, l. 10, l. 10.

<sup>20</sup> K. L a r e n s, Käsmu merikool. «Laevandus», 1922, nr. 2, lk. 33. Käsmu merekooli toetas 200 rublaga aastas ka Eestimaa rüütelkond.

<sup>21</sup> Navigator, Merekoolid Eestis. «Laevandus», 1920, nr. 2, lk. 4.

<sup>22</sup> Ülevaade Eesti merekoolidest 1864—1935. Tallinn, 1938, lk. 14.

<sup>23</sup> Sealsamas.

<sup>24</sup> Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskariiv, f. 2566, nim. 1, s.-ü. 836, l. 7.

selgesti väljendusid tsaarivalitsuse reaktsioonilise hariduspoliitika püüdlused: takistada rannatalupoegadele määratud madalama astme merekoolide lõpetajate pääsu kõrgema astme merekoolidesse ja põhjendamatult piirata madalama kategooria laevajuhtide õigusi. Kuna Eestisse ühtegi kõrgema astme merekooli ei asutatud, muutus merehariduse korraldus siin kohalikele tingimustele vähem vastavaks ja rannarahvale raskemini kättesaadavaks.

31. oktoobril 1909. aastal kinnitatud seadusega kehtestati senise kaheksa järgu asemel neli laevajuhikutset: lähisõidukapteni, lähisõidutüürimehe, kaugesõidukapteni ja kaugesõidutüürimehe kutsed. Seega ei tehtud laevajuhtide õiguste kindlaksmääramisel enam vahet purje- ja aurulaevade ning kauba- ja reisijatalaevade vahel, vaid ainult lähi- ja kaugesõidulaevade vahel.<sup>25</sup>

Nimetatud seadusele pidi järgnema ka uus merekoolide reform, kuid tsaariajal seda läbi viia ei jõutud. Nii tekkis olukord, kus alama astme merekoolid said peaaegu võrdsed õigused kõrgema astme koolidega. Nii kõrgema kui ka alama astme koolidest tulid lähi- ja kaugesõidutüürimehed. Alama astme koolide lõpetajail tuli aurulaevajuhi õiguste saamiseks teha ainult kaks lisaeksamit (navigatsioonis ja astronoomias).<sup>26</sup> Ka 1902. aasta reformi järel vaid purjelaevajuhi kutse omandanud meremehed said täienduseksamitega õiguse aurikutel sõitmiseks.

Selline alama astme merekoolide õiguste laienemine, mida tsaarivõimud sallisid vaid ajutisena, vähendas Eestis suurel määral vajadust kõrgema astme merekooli järele. Siiski tõstis Tallinna linnavalitsus 1910. aastal üles kaugesõidu merekooli asutamise küsimuse, lubades selleks linnalt tüki maad ja aastas

3000 rubla toetust. Valitsus aga ei tulnud sellele taotlusele vastu.<sup>27</sup>

Esimese maailmasõja ajal, mil kohalik kaubalaevandus tugevasti kannatas ja Saksa laevastik ka Eesti sadamaid ohustas, evakueeriti Kuressaare (1915. aastal), Heinaste ja Paldiski merekoolid (1916. aastal), kuna Käsmu ja Narva merekoolid töötasid ka sõja lõpuaastail. Narva merekool likvideeriti 1918. aastal.<sup>28</sup>

Käsmu merekool muudeti 1916. aastal 2-klassilisest koolist 3-klassiliseks, mis andis talle õiguse ette valmistada ka kaugesõidutüürimehi. 1918. aasta kevadel korraldati Narvas meremeeste kutseeksamid nagu varemgi vene keeles. Sama aasta sügisel aga tuli Käsmu merekoolil tööd alustada Saksa okupatsioonivõimude poolt määratud õppeprogrammi alusel. Okupantide lahkumise järel võeti taas kasutusele endine õppeprogramm.<sup>29</sup>

Merekoolide võrk, mis oli Eestis kujunenud 1860.—1890. aastail ja vastas purjelaevanduse ajajärgu vajadustele, lakkas Esimese maailmasõja ajal olemast. Aastail 1919—1930 asutati taas mitu merekooli, kusjuures merendusala kutsehariduse keskuseks kujunes Tallinn.

<sup>25</sup> В. Виноградов, Товарно-мореходное образование в России, стр. 74.

<sup>26</sup> р [J. Prinz], Sõbralik soov meie meremeestele. «Saarlane», 20. okt. 1910, nr. 79.

<sup>27</sup> Городское хозяйство Ревеля 1905—1915. III. Издание Ревельской городской управы (1916), стр. 106—107.

<sup>28</sup> Ülevaade Eesti merekoolidest 1864—1935. Tallinn, 1938, lk. 47, 51, 56 ja 86.

<sup>29</sup> K. Larens, Käsmu merikool. «Laevandus», 1922, nr. 2, lk. 33.

## 1977. A. TEISEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKA- KIRJANDUST

**Koolimatemaatika.** Met. materjale. (Matemaatikaõpetus. ped. haru üliõpil. ja matemaatikaõp.) Trt., 1977. (TRÜ.) 4. 44 lk.

Sisu: O. Prinitis. Lõuna-Eestist pärinevatest ja seal töötanud koolimatemaatikute. — T. Kiudorv. Põlva rajooni matemaatikaõpetajate sektsiooni tööst. — A. Vallner. Janis Cimze pedagoogilisest töekspidamistest. — O. Prinitis. Esimestest eestikeelsetest geomeetria õpikute. — E. Mitt. Matemaatilise loogika elemendid koolimatemaatikas. — A. Lind. Matemaatika õpetamisest kümnendas klassis. — A. Raudsepp. Kümnenda õppeaasta matemaatikakursuse arengust eesti koolis. — O. Karu. Pythagorase arvud. — V. Sillaste. Mõningaid võimalusi matemaatikafundides vajalike diapositiivide valmistamiseks. — L. Lepmann. Keskkooli matemaatikaõpetajate ettevalmistamisest Tartu Ülikooli Didaktilis-Metoodilises Seminaris. — J. Reimand. Matemaatikaõpetajate ettevalmistamine Tartu Riiklikus Ülikoolis. — K. Kusnets. Mõningate perekonna miljööfaktorite mõjust lapse õppeedukusele matemaatikas.

**Koolimatemaatika kaasaegsed probleemid.** Vabar. tead.-met. konv. teesid. Trt., (TRÜ), 1977. 108 lk., ill. (TRÜ. ENSV Haridusmin.) Kirj. art. lõpus. Tekst eesti ja vene k.

Autorid: E. Jürimäe, R. Kolde, A. Koppel, Ü. Lepik, T. Lepmann, A. Levin, Ü. Lumiste, E. Mitt, O. Prinitis, A. Raudsepp, J. Reimand, R. Ruga, T. Sõrmus, E. Tamme, A. Telgmaa, A. Undusk, K. Velsker, K. Ария, Е. Д. Жа-ринова, П. У. Крейтцберг, Т. В. Малкова, В. М. Моханов.

Kull, H. **Matemaatika kontrolltööd IX klassile.** Tln., «Valgus», 1977. 36 lk.

Nurk, E. **6. klassi matemaatika kontrolltööde vastused.** Tln., 1977. 23 lk. (ENSV Haridusmin.)

## LOODUSÕPETUS. GEOGRAAFIA. BIOLOOGIA

**Abiks looduskaitse fakultatiivkursuse õpetamiseks.** (Met. materjal.) Koost. V. Käsemets, 2., täiend. tr. Tln., 1977. 91 lk., ill. (ENSV Haridusmin.) Lk. 3 osade aut.: T. Randla, O. Pahkla, V. Käsemets.

**ENSV bioloogiaõpetajate teaduslik-metoodiline konverents.** Tartu. 1977. **Ettekanded.** Trt., 1977. 132 lk., ill. (ENSV Haridusmin. TRÜ.) Kirj. art. lõpus.

Sisu: M. Viikmaa. Molekulaargeneetika — saavutus, probleemid, perspektiivid. — V. Tohver. Organismide energivahetus: biosfääritasemeline vaatlus ja evolutsiooni põhiküsimusi. — E. Varep. Looduskaitse sisu ja tähtsus täna ja homme. — V. Masing. Ökoloogia ja inimkonna tulevik. — R. Teinberg. Geneetika rakendamise põllumajandusloomade aretamisel. — T. Sutt. Looduse ja inimese suhetest evolutsionisti pilguga. — M. Rute. Bioloogia võimalusi keskkoolinoorte kommunistlikul kasvatamisel. — V. Riik. NLPK XXV kongressi materjalide kasutamisest bioloogia õpetamisel. — L. Kaitsmaa. Bioloogia-alasest klassivälisest kasvatustööst koolis. — H. Miidla. Kooliaed ja selle tähtsus üldbioloogia käsitlemisel keskkoolis. — E. Kiis. Kooli bioloogiakabinet. — M. Rute. Vaatlusmeetod koolibioloogias. — M. Tamme. Praktiliste tööde korraldamisel üldbioloogias. — I. Paabu. Esteetilise kasvatusest bioloogia õpetamisel. — H. Einer. Looduskaitsealane töö koolis. — K. Järviste. Inimese evolutsiooni käsitlusest keskkoolis. **Loodusõpetuse kontrolltööd II klassile.** Tln., «Valgus», 1977. 41 lk., ill. Pealk. ees aut.: V. Eesmaa, E. Prikk, I. Riisalo ja H. Tiits.

**II klassi loodusõpetuse kontrolltööde kasutamise juhend.** Tln., 1977. 64 lk. (ENSV Haridusmin.) Pealk. ees aut.: V. Eesmaa, E. Prikk, I. Riisalo ja H. Tiits.

Нильсон, О. А. **О преподавании географии Эстонской ССР в VII и VIII классах.** Метод. указания для учителей. Таллин, 1977. 48 с. (М-во просвещения ЭССР.)

## KEHALINE KASVATUS

**Suusatamine.** (Näitlikke funni-tööplaane suusatamises 20, uisutamises 8 ja kelgutamises 4 tunni ulatuses.) Met. juhend III—IV kl. kehal. kasv. õp. laiendatud programmi järgi töötamiseks. Tln., 1977. (ENSV Haridusmin.) 1. osa. III kl. 72 lk., ill. Trükkandm. koost.: A. Jürisson.

## TÖÖÕPETUS

Aljasmets, E. ja Rihvk, E. **Tööõpetuse õppevahendid.** Tln., 1977. 28 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.) **Keskkooli polütehnilise tööõpetuse õppepraktiline juhend.** Tln., 1977. 8 lk. (ENSV Haridusmin.)

Rihvk, E. **Abiks poeglaste tööõpetuse õpetajale. Erialase enesefüüendamisprogrammi.** Tln., 1977. 20 lk. (ENSV Haridusmin.)



Vabar. Õp. Täiendusinst.) Kirj. lk. 8—20. Плетс, Э. Р. Политехническое трудовое обучение учащихся IV—VIII классов. В помощь учителям труд. обучения и руководителям кружков. Таллин, 1977. 104 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР.) Список лит. с. 96—102.

## KLASSI- JA KOOLIVÄLINE TÖÖ. PIONEERI-TÖÖ

**Teater ja kool.** (Teatritegevus õpilaskollektiivides). Tln., 1977. (ENSV Haridusmin. ENSV Teatriühing. ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.) Kõllu, V. Ballett. 59 lk.

**«Lootuste stardid», ENSV pioneeride spordimängud. 1977—78.** (Juhend jm. materjale.) Tln., 1977. 12 lk. (ENSV Haridusmin. KJÜ «Noorus»).

**Maleva ja rühma tööjuhend seoses nimikan-gelasega.** Tln., 1977. 8 lk. (Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee).

**Vanempioneerijuhi meelespea 1977/78. õ.-a.** Tln., 1977. 63 lk. (Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee).

**О трудовом воспитании пионеров.** (Метод. рекомендации классному руководителю, отрядному и старшему пионервожатому). Сост. И. А. Солодка. Таллин, 1977. 16 с. (Таллинский Дворец пионеров и школьников). Список лит. в конце книги (7 назв.)

**Об отрядном сборе.** Метод. рекомендации классному руководителю, старшему и отрядному вожатому. Сост. З. Кригер. Таллин, 1977. 23 с. (Таллинский Дворец пионеров и школьников).

**Памятка старшему пионерскому вожатому на 1977/78 уч. г.** Таллин, 1977. 87 с. (Таллинский Дворец пионеров и школьников).

**Рекомендации по работе пионерских дружин и отрядов над именем героя.** Сост. Л. Г. Брафман. Таллин, 1977. 8 с. (Таллинский Дворец пионеров и школьников).

## KODUNE KASVATUS

Kurm, H. **Sinule, ütlarlaps.** (Füüsilistest ja psüühilistest muutustest, hügieenist ning käitumisest murdeas). 2., täiend. ja parand. tr. Tln., «Valgus», 1977. 48 lk. Сараруц, H. **Laps ja lelut.** Tln., «Valgus», 1977. 64 lk.; 8 l. ill. Kirj. lk. 62 (18 nim.)

Koostaja SIRJE LOORITS

# KROONIKA

22.—23. septembrini toimus E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna lõpetanute I teaduslik konverents. Teaduskonna 350 vilistlase lõputöödest oli konverentsile planeeritud 27, neist osa mitme kursusetöö koondettekandena.

Plenaarkoosoleku avaettekandena kuulati H. Liimetsalt teaduskonna eesmärkide klassifikatsiooni. Lähemalt on võimalik ettekandega tutvuda kogumikus «Материалы факультета повышения квалификации руководителей школы» (Tallinn, 1978). H. Liimets esitas ka H. Keideri ettekande «Kabinetsüsteemi desintegreerivatest mõjudest koolielule» põhiteesid. V. Lepp (juhendaja R. Virkus) ja gas kuueaastaste laste koolis õpetamise kogemusi. PTUI teaduri L. Kivi juhendamisel korraldatud eksperiment on 47,7% lastevanemate arvates andnud positiivseid tulemusi. T. Luige ettekandest «Regionaalses koolis tekkivatest negatiivsetest kasvatuslikest faktoritest ja nende elimineerimise võimalustest» (juhendaja M.-I. Pedajas), selgusid väikekoolide likvideerimisega kaasnevad ebasoovitavad asjaolud. F. Oper esitas kokkuvõtte õpetaja ajabüdzeti uurimise tulemustest (selles valdkonnas tehtud tööde juhendaja M.-I. Pedajas), L. Vaino õpetajatöö tunnustamise olukorras mõningates Eesti NSV rajoonides (juhendaja M.-I. Pedajas), P. Lehestik lahkas pedagoogilise psühhohügieeni probleeme (juhendaja M.-I. Pedajas). Kooli juhtimise probleeme käsitlesid L. Varblane («Juhtkonnnavahelisest tööjaotusest 8-klassilises koolis» — juhendaja L. Türrpuu) ja K. Pilt («Õppealajuhataja kui juht» — juhendaja L. Türrpuu).

Teisel päeval toimus töö kahes sektsioonis. Juhtimistöe ja koolikorralduse sektsioonis kuulati L. Viili, M. Kolli, H. Raigi, A. Koppel, H. Moosaare, A. Reigo, O. Uemaa, K. Saarsoo ja A. Kurmiste ülevaateid enese ja kaaskursuslaste lõputöödest. Kõne all olid infosüsteem koolis ja haridusosakonnas, sisekontrolli, koolitöö hindamise ja planeerimise küsimused, psühholoogia ja looduskaitseala se töö koht tänapäevakoolis.

Pedagoogika ja psühholoogia sektsioonis esinesid A. Kaasik, M. Liiv, H. Luiga, P. Rammo, J. Pekri, E. Einaste ja A. Kersna. Räägiti õpetaja isiksuse karakteristikutest, tema emotsionaalsest tasakaalust kui eduka töö tingi-

musest, traditsioonidest kooli kasvatustöös, õpilaste eluviisi iseärasustest väikelinnas, nende kehalise efektiivsuse optimaalsetest võimalustest, ümberkasvatamise probleemidest eriiinternaatkoolis, eksperimendist viiepäevase õppenädala kohta ja selle efektiivsusest.

Effekanded andsid hea ülevaate kursustest ja nende juhendajate tööst kahe aasta vältel. Töodes oli rohkesti uurimuslikku, ka kogemuslikud effekanded sisaldasid rohkesti analüüsi ja ettepanekuid. Osavõtjad andsid kuulatud efektkannetele ja konverentsile teravikuna hea hinnangu.

## SISUKORD

881. S. Kanošina. Tööst pedagoogilise kaadriga Pärnu rajooni koolide parteialgorganisationsioonides.
884. H. Saarniit. Eesti rahva esimese suveräänse riigi, Eesti Tööraha Kommuuni agrarpoliitika.
891. Konverentsil arutati kõlblust ja õiguskasvatust.
895. O. Uuemaa. Psühholoogia õpetamine fakultatiivina Eesti NSV üldhariduskoolides.
901. P. Kreitzberg. Õpetaja tegevus tunnis, selle mõju õpilaste arengule.
908. A. Kõverjalg. Noorte tööks efektiivsuse mõningaid probleeme.
912. L. Talts. Elukutsete tutvustamine kui töökasvatuse oluline koostisosa nooremast koolieas.
917. T. Sirg. Tervisehäiretega õpilaste kutsevalikust.
922. V. Maanso. Eesti keele õppekirjanduse päevaprobleeme.
927. A. Monakov-Rogozkin, T. Sõrmus, A. Tali. Piirväärtuse mõiste koolimatematikas.
935. T. Velström. NSV Liidu metsatööstuse, looduse kasutuse ja looduskaitse käsitlemise kogemusi NSV Liidu majandusgeograafia kursuses.
942. H. Täht, A. Villsaar. Düsgraafiaravist abikoolis.
945. H. Mauer. Geograafiakabinet kabinet-süsteemis.
948. В. Невердинова. Сюжет и композиция рассказа А. П. Чехова «Дама с собачкой».
954. U. Andressoo. Matemaatilised mõisted lasteaiarühmades.
960. V. Sirk. Eesti merekoolide õppetööst 20. sajandi algul (1902—1918).
966. Bibliograafia.
967. Kroonika.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

881. С. Каношина. О работе с педагогическими кадрами в партийных организациях школ Пярнуского района.
884. Х. Саарнийт. Аграрная политика первого суверенного государства эстонского народа, Эстонской Трудовой Коммуны.
891. На конференции обсуждалось нравственное и правовое воспитание.
895. О. Ууэмаа. Факультатив по психологии в общеобразовательных школах Эстонской ССР.
901. П. Крейтцберг. Деятельность учителя на уроке и ее влияние на развитие учащихся.
908. А. Кыверялг. Некоторые проблемы подготовки молодежи к трудовой деятельности.
912. Л. Тальтс. Знакомство с профессиями, как составная часть трудового воспитания в младшем школьном возрасте.
917. В. Сирг. О выборе профессии учащимся с дефектами здоровья.
922. В. Маансо. Актуальные проблемы учебной литературы по эстонскому языку.
927. А. Монаков-Рогозкин, Т. Сырмус, А. Тали. Понятие предела в школьной математике.
935. Т. Велстрём. Опыт разработки вопросов лесной промышленности СССР, использования и защиты природы в курсе экономической географии СССР.
942. Х. Тяхт, А. Виллсаар. О лечении дисграфии в вспомогательной школе.
945. Х. Мауэр. Кабинет географии в кабинетной системе.
948. В. Невердинова. Сюжет и композиция рассказа А. П. Чехова «Дама с собачкой».
954. У. Андрессоо. Математические понятия в группах детского сада.
960. В. Сирк. Об учебной работе Эстонских морских школ в начале 20 века (1902—1918).
966. Библиография.
967. Хроника.



Koolinoorte XV spartakiaadi avapidustus Taškendi «Pahtakori» staadionil.

VELLO MADIMÄE foto



TPedi koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna lõpetanute I teaduslikust konverentsist osavõtjaid.

JAAN ARJAKU foto

30 коп.

Индекс  
78 189

~~PEA 78,11~~  
L 18

