

# Noukogueude **KOOL**

6 • 1983





Viendal päeval pärast nõukogude võimu kehtestamist kirjutati alla esimesele emade- ja lastekaitse dokumendile. See pani aluse emade- ja lastekaitse süsteemi loomisele Nõukogudemaal. Aastakümnete vältel kuni tänase päevani on seda süsteemi üha täiustatud, antud sellele rohkesti erinevaid tahke. Olulisemaid on hool emade ja laste tervise eest, vaimselt ja kehaliselt terve uue sugupõlve eest. Emade ja laste tervise kaitse üle palusime mõtteid avaldada ENSV Tervishoiuministeeriumi emade ja laste ravi-profülaktilise abi valitsuse juhatajal ENE TOMBERGIL.

«Pole maailmas midagi kaunimat kui emadus ja lapse sünd. Terve laps on meie tänase ja homse hool, meie õnn ja armastus. Terve lapse kasvatamine on raske töö, eelkõige lapse vanemate töö, mida peavad toetama meedikud ja pedagoogid, veelgi enam — kogu ühiskond. Terve lapse nimel tehtav töö ei saa kunagi otsa. Algab see juba tütarlaste kui tulevaste emade kasvatamisest-koolitamisest. Toonitan eriti perekonnaõpetuse vajalikkust koolides. Kui kodanikutunnet kasvatavad kirjandus, ajalugu, Nõukogude riigi ja õiguse alused jm. õppeained, siis seda, kuidas hoida oma tervist, kuidas saada tõeliseks emaks ja perekonnaliikmeks võib noorele inimesele eluks kaasa anda vaid hea kodu ja koolis perekonnaõpetus. Meie üks ülesandeid ongi terve ja teadliku lapsevanema kasvatamine.

Iseenesestmõistetav peaks olema, et oma lapse heaks teeb ema kõik, on täielikult vastutav tema tervise, heaolu ja arengu eest. Selleks vajaneb aga teadmisi ja oskusi: kuidas imikueast peale last toita, karastada, tema keha ja vaimu arendada. Niisama oluline on laste tervise hoidmine lastesõimes, -aias ja koolis, ühitada nende ja kodu nõudmised. Mitte miski ei õigusta lasteasutustes laste karastamata või õue viimata jätmist, liikumisvaegust. Iga lasteasutus peab leidma selleks oma tingimustele kohandatud optimaalsed võimalused. Kahjuks peame praegu veel tunnustama: lastesõimede ja -aedade meditsiinilise teenindamisega pole asjad kaugelgi korras.

Muret teeb koolilaste tervis ja kehaline areng, nende vaimne üjekoormatus ja liikumisvaegus. Oldharrastatavaks kehatreeninguks, tervise- ja rahvaspordiks ei anna koolid kuigi suuri võimalusi kõikidele õpilastele. Miks pole kõik koolid rahvatkade ja tervisespordipäevade algatajad! Lapsed ja noorukid on võordumas liikumisest, kaotavad kriitikameele oma ülekaalususe, halva rühi, puise kehahoiu ja lodeva kõnnaku suhtes. Treenitust, nooruslikku reipust ei pea paljud noored, eriti tütarlapsed, enam ideaaliks. Tervistavast spordist, selleks tingimuste loomisest noortele peame kõnelema täiel häälel. See on ju laste kaitse!

Rohkem hoidkem ka laste ja noorte vaimset tervist, ennetagem ja leevendagem koolistressi. Paljud vähema kohanemisvõimega lapsed tunnevad end suurtes koolides üksi, võorandunufena nii õpetajaist kui kaaslastest, tihti ahistab üksindus ka alati kiirustavate koduste seltsis. Niisugused lapsed vajavad abi, julgustust, toetavat sõna, usaldust. Kuidas oleks koolidesse vaja psühholooge! Terve probleemide kuhja kasvatab kroonilisi haigusi põdevate laste raviga ühitatud koolitamine.

Hetkemõtisklus lubas vaid viidata laste tervise kaitse üksikutele tahkudele. Meie, täiskasvanud — emad, isad, arstid, kasvatajad ja õpetajad — peame meeles hoidma: kui pole terveid lapsi, pole edaspidi ka terveid emasid ega isasid. See aga on juba tulevikulapse kaitse küsimus.

Lõpetuseks tahan väljendada rõõmu: meie vabariigis on sündimus hakanud kümnendike võrra suurenema, mis kahtlusetu seostub viimastel aegadel emade ja laste kaitseks kehtestatud soodustustega.»



# Nõukogude Kool

6 · 1983

- 4 **Ü. TIKK** Õpilasmalevased ja toitlusprogramm
- 7 **E. LAPRIK** Traditsioonid kooli õppe- ja kasvatustöös ●
- 12 **S. KERA** Murdeealiste eneseteadvus ja kasvatusprotsess ●
- 15 **A. KEERBERG** Naise koormusest ja kodustest töödest perekonnas ●
- 18 **J. SAAR** Aktsentreeritud iseloom ja noorukite käitumishäired ●
- 22 **E. LUKAS** Kui palju räägib õpilane õppetundides õppepäeva jooksul? ●
- 25 **V. EESMAA** Katse mõõta algklassiõpilaste suhtumist loodusõpetusse, looduskaitse ja loodusesse ●
- 27 **P. NEMVALTS** Tegusõnafraas (I) ●
- 30 **J. SOONVALD** Esmase olmesuhtumise sisu, motiivid ning kõnelised väljendusvormid ●
- 32 **T. TARTU** Õpetamise põhieesmärkide täitmise kontrolli võimalusi matemaatikas ●
- 35 **V. KORNEL** Ülesanded rühmatöökäsitlustes ●
- 38 **A. VALGMA** Praktilised tööd geograafias
- 41 **T. TULVA** Loovus ja loovmäng ●



**AITA KEERBERG**, TRÜ perekonnauurimise grupi vaneminsener. Lõpetanud 1974. aastal Tartu Riikliku Ülikooli meditsiinipsühholoogia. Töötanud TRÜ tööstuspsühholoogia laboratooriumis insenerina. 1979. aastast eespool nimetatud ametikohal. Korduvalt on esinenud perekonnauurimisel konverentsidel, tema kirjutisi on avaldatud TRÜ perekonnauurimise rühma kogumikes ja üldhariduskoolidele määratud metoodilistes abimaterjalides. Nendes on käsitletud perekonna majandusfunktsioone ja perekonna majanduskorraldust. Töötab ka psühholoog-konsultandina Tartu perekonnanõuandlas.



**JÜRI SAAR**, erikutsekeskkooli nr. 35 kasvataja. Lõpetas 1971. aastal Tootsi 8-kl. kooli ja 1974. aastal Nõo keskkooli füüsika-matemaatika kallakuga klassis. 1980. aastal lõpetas TRÜ ajaloo-teaduskonna psühholoogia erialal ja asus tööle nimetatud koolis. 1982. aastast õpib ENSV TA Ajaloo Instituudis kaugõppe aspirantuuris sotsiaalpsühholoogia erialal. Uurimisteemaks on alaealiste õiguse-rikkujate kõlbelise arengu probleemid.

Fotod  
Tõnu Kalle,  
Margus Viikmaa

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

**V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANVEE, O. NILSON, H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, V. RATASSEPP, H. RAUK, H. ROOTS, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.**

**Keeletoimetaja M. RANDE**

**Tehniline toimetaja O. LEIDMAA**

45 **E. ERNITS** *Eesti talurahvakoolide õpetajate ettevalmistustasemest 1880. aastate esimesel poolel* ●

50 *Koolimuusika* ●

- |   |    |
|---|----|
| Ю. ТИКК. ЭДШ и продовольственная программа  | 4  |
| Э. ЛАПРИК. Традиции школы в учебной и воспитательной работе   | 7  |
| С. КЕРА. Самосознание подростков и процесс воспитания   | 12 |
| А. КЕЭБЕРГ. О нагрузке женщины и о работе по хозяйству в семье.   | 15 |
| Ю. СААР. Активизированный характер и отклонения в поведении подростков                                    | 18 |
| Э. ЛУКАС. Сколько говорит ученик на уроке в течение учебного дня!   | 22 |
| В. ЭЭСМАА. Попытка измерить отношение учащихся младших классов к природоведению, к природе и ее охране    | 25 |
| П. НЕМВАЛЬТС. Глагольная фраза (I)  | 27 |
| Я. СООНВАЛЬД. Содержание, мотивы и речевые формы выражения бытового общения                               | 30 |
| Т. ТАРТУ. Возможности контроля над выполнением основных целей обучения математике                         | 32 |
| В. КОРНЕЛЬ. Задания для групповой работы по реальным предметам  | 35 |
| А. ВАЛГМА. Практические работы по географии   | 38 |
| Т. ТУЛЬВА. Креативность и творческая игра   | 41 |
| Э. ЭРНITS. Об уровне подготовленности учителей крестьянских школ в Эстонии в первой половине 1880-х годов | 45 |
| Э. БАЛЬЧИТИС. Инструментальное музицирование в IV—VIII классах школ Литовской ССР                         | 50 |

## Õpilasmalevlased ja toitlusprogramm

### ÜLO TIKK

Eesti Õpilasmaleval algas tänavu seitsmeteistkümnes töösuvi. ÜLKNÜ 65. aastapäevale pühendatud malevasuve töid ja tegemisi innustab teadmine, et mullune töösuvi läks igati korda: tootmisnäitajad olid maleva aja- loo kõrgeimad, maleva üks põhieesmärke — rahvamajanduse tööjõuvajaduse rahuldamine — realiseeriti edukalt.

Mullusest töösuvest kokkuvõtteid tehes märgiti tunnustavalt Rakvere, Paide ja Põlva rajooni jõupingutusi Eesti Õpilasmaleva tegevuse edendamisel.

Tänavuse töösuve plaane kavandades lähtuti eelkõige NLKP Keskkomitee 1982. a. novembrileenu otsustest ja NSV Liidu toitlusprogrammi ellurakendamise, sest NLKP Keskkomitee 1982. a. maipleenumi otsuses on öeldud: «Toitlusprobleemi partei ja riigi XI ja XII viisaastaku keskse ülesande lahendamisse peavad andma maksimaalse panuse iga vabariik ja rajoon, iga rahvamajandusharu ning kõik linna ja maa töökollektiivid.»

Eesti Õpilasmaleva panust toitlusprogrammi ellurakendamisse ei saa alahinnata. Mullu oli majanditest EÕM-i lepingupartneriteks 82% kolhoose ja sovhoose, sealhulgas kõik Kingissepa ning Valga rajooni majandid.

Meie vabariigis on parteiorganite initsiatiivil rakendatud töhusaid meetmeid šefluse arendamiseks põllumajanduse üle. Tänavu kevadel kirjutati alla ning avaldati ajakirjanduses mitmeid linnade ja rajoonide šefluslepinguid.

Tartu linna ja Tartu rajooni šefluslepingus 1983. aastaks pole unustatud ka Eesti Õpilasmaleva panust koostöö laabumiseks. Tartu

linna juhtorganid kohustusid moodustama EÕM-i ja TPL-i õpilasrühmi, kes töötaksid rajooni majandites vastavalt rajooniorganite taotlusele. Rajooni juhtorganid seevastu võtsid endale ülesande luua majandites malevarühmadele ning TPL-ile vajalikud töö- ja olmetingimused.

Tallinna linna Oktoobri rajooni ja Harju rajooni šefluslepingus kohustusid Harju rajooni juhtorganid malevarühmade komplekteerimisel arvestama eeskätt Oktoobri rajooni koolide huve. See kõik annab tunnistust, et malevlased on põllumeestele kibekiirel suveajal arvestatav abijõud.

Ka Eesti Õpilasmaleva Keskstaap on juba hulk aastaid teinud jõupingutusi, et EÕM-i rühmade (laagrite) komplekteerimisel lähtutaks šeflusprintsiiibist, s. o. suunata võimaluse piires linnakoolide rühmi nendesse majanditesse, mille šefiks on linnakooli šeffettevõte. See annab võimaluse linnalastele suvebaase rajada linnade tööstusettevõtete ja majandi koostööna.

Keskstaabi andmete kohaselt asub tänavu suvel koduvabariigi majandites tööle 12 177 noormalevlast ja 7107 põhirühmade malevlast. Noormalevlasti läheb põllumeestele appi kõige enam Pärnu (1550), Paide (1450) ja Viljandi (1282) rajoonis. Põhirühmade malevlaste poolt kuuluvad arvukamate hulka Harju (840), Rakvere (800) ja Viljandi (732) rajoon. Seega ootavad majandid ja tööstusettevõtted tänavu suvel rohkem kui 19 000 õpilast, kes on otsustanud anda oma tööpanuse rahvamajandusse ja veeta sisukalt ning tõeselt suvine koolivabaeeg.

### Harju piirkond

Aastaid on Harju piirkond püsinud maleva suuremate hulgas. See on enesestmõistetav, sest paiknevad just Harju rajoonis meie suurimad kõõgiviljakasvatuse majandid, kus abiväge hädasti vaja läheb ning samasuguse endastmõistetavusega kuuluvad piirkonna enamikusse malevarühmadesse Tallinna õpilased.

Malevateatmiku järgi võib Tallinna linna-rajoonidest kõige malevalembelemaks pidada Oktoobri rajooni, kust mullu kõige enam õpilasi (960) end malevlaseks võis nimetada. Oktoobri rajoonis omakorda hoiab juhtkohta Tallinna 3. keskkool, kust mullu suudeti välja panna kaks TPL-i ning üks põhirühm kokku 159 õpilase ja 5 õpetajaga. Harju rajooni Lenini-nimelises kõõgiviljakasvatuse näidissovhoosis töötas TPL õpetajate Olli Kaljo ja Vaike Heinsoo juhtimisel, Pärnu rajoonis Oidermaal TPL Eteri Suure ja Tiitu Leola eestvõtmisel ning Lätimaal Talsis ajaloõpetaja Edgar Kaugemaa 10. klass, kelle komissarina sõitis kaasa taas Eteri Suur. Malevasse minnakse sellest koolist ka tänavu.

Kaugelt üle saja õpilase osales mullu Eesti Õpilasmaleva rühmades ka Tallinna 32. ja 37. keskkoolist. 32. keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisatorit, vanemkomandöri austavat nimetust kandvat Mari-Ann Puskarit võib lugeda juba staažikaks rühmakomandöriks. Nagu mullu, minnakse ka tänava oma kooli malevarühmaga appi Loksa kolhoosi ja tänavugi saadetakse suvel oma kooli TPL Ääsmäe sovhoosi söödajuurviljapõldudele umbrohuga sõda pidama. Põhiliselt 32. keskkooli õpilastest oli komplekteeritud ka eelmise suve üks tublimaid rühmi piirkonnasises sotsialistlikus võistluses — Ranna rühm.

Harju piirkonna komandör, rajooni haridusosakonna inspektor Priit Karm toonitas head koostööd veel mitme Oktoobri rajooni kooliga, nagu Tallinna 1., 38., 44., 49. ja 53. keskkool ning 19. tehnikakool. Mullu tuli viimati nimetatud põhjal komplekteeritud Ala-vere rühm sotsialistliku võistluse võitjaks piirkonnas ja seda tänu tublidele vanemkomandöridele, tehnikakooli õpetajatele Reet Lilleorule ja Reti Mikule.

Loomulikult ei piirduta piirkonnas malevarühmade komplekteerimisel vaid Oktoobri rajooni koolidega. Pikka aega on ennast tugeva komandörina näidanud 21. keskkooli õpetaja Toivo Kalmann, kes mullu töötas oma kooli rühmaga Tallinna Näidislinnavabriku Kostivere osakonnas. Töökad õpilased ja tublid komandörid on piirkonna komandöri arvates ka Tallinna 23. keskkoolis. Sael juhtis malevarühma kooli õpetajate komsomoliorganisatsiooni sekretär Valeria Bepalko ja Ardu õpetajad Miron ja Niina Raudsepp. Vahe-märkusena: Ardu rühma malevlased olid meie vabariigi agaramaid heinalisi, keda toodi eskujuks ka Lammasmäel, parimate malevarühmade ülevabariigilisel kokkutulekul, kus nad südilt piirkonna au kaitsesid. Ardu malevlaste arvele kanti 4026 tonni heina, mis nad suve jooksul varju alla toime-tasid. Ardulastest rohkem suutis heinavarumisel tööd murda vaid sama piirkonna Harmi poisterühm — 4921 tonni. Ja olgu lisatud, et terves Harju piirkonnas tegid malevlased heina 18 514 tonni, nii et peaaegu pool sellest kogusest võib kahe rühma tööks lugeda.

Harmi poisterühma komandöri, Kose piirkonnainspektori Tõnu Järvelaidi tunnustuseks veel nii palju, et Habaja sovhoos andis rajooni juhtidele mõista: võtavad edaspidigi seadusega pahuksis olevaid poisse majandisse tööle vaid sama komandöriaga.

Töö- ja puhkelaagrite vahelises sotsialistlikus võistluses ja TPL-i kokkutulekul piirkonnas oli teistest südüm «Rüblük» — tegelikult Tallinna 28. 8-klassilise kooli õpilased õpetajate Marje Lehtsaare, Ilma Lepiku ja Katrin Rehemäe juhtimisel. Aastaid on silma paistnud ladusa töö- ja puhkeaja korraldamisega Habaja sovhoosi TPL «Löke» — Harmi 8-klassilise kooli õpilased, kohaliku klubi juhataja Laine Vili kasvandikud.

Loomulikult ei jää suvisest tööveerandist kõrvale ka Harju rajooni koolide õpilased. 8-klassiliste koolide õpilastest moodustatakse kodumajandis töö- ja puhkelaagrid, vanemate klasside õpilased aga lähevad EÕM-i põhirühmadesse. Piirkonnakomandör tõstis esile Lagedi lapsi «Tibu» rühmast, juhendajad Tallinna Näidislinnavabriku klubi juhataja Rein Parve ja kohaliku lasteaia kasvataja Ellen Parve. Jüri TPL-i juhtis Sommerlingi sovhoosis mullu Jüri keskkooli direktor Andres Maastik ise.

Tavakohaselt moodustatakse Harju rajoonis malevarühmad just asulate keskkoolides. Nii töötasid Paldiski keskkooli 80 õpilast Lenini-nimelises kõogiviljakasvatuse näidissovhoosis, samas sovhoosis ja Raku sovhoosis kokku 60 õpilast Keila 2. keskkoolist. Oma kooli rühmad saatsid välja ka Saku ja Keila 1. keskkool.

Nagu maalastele kohane, töötasid mitme Harju kooli noormehed pärast õppepraktikat kodumajandis juhendajate käe all traktoristidena. Nii oli see Turbas, Kuusalus, Sakus, Kehras ja Kosel. Tänavu suvel loodetakse Turba tütarlastest majandi masinlüksimeistritele asenduslüksijaid saada. Ikka aasta lüpsioperatoori koolitarkust seljataga.

#### Internatsionaalne piirkond

Nii iseloomustas komandör Priit Karm Harju piirkonda. Mullu oli 27 põhirühmast 13 eesti ja 9 vene õppekeeleaga koolidest. Lisaks neile veel 5. külaliserühma: Aruküla kolhoosis töötasid 7. aastat Vilniuse 9. keskkooli õpilased, Ääsmäe ja Sommerlingi-nimelises sovhoosis Moskva 900. keskkooli õpilased ning Tallinna Näidislinnavabriku Schwerini Jaan Kreuksi nim. keskkooli õpilased Saksa DV-st. Daugavpils 11. keskkooli õpetajad, vanemkomandörid Jelizaveta ja Pjotr Hohlov sõidavad koos oma kasvandikega Saida sovhoosi juba kümnendat aastat ning peavad endist Ellamaa koolimaja täiesti õigustatult oma suvekoduks.

Et kõik külaliserühmade juhendajad on staažikad rühmakomandörid, siis konkureeritakse kohalike malevarühmadega kui võrdne võrdsega nii põllul kõplamistöodel, spordis kui ka isetegevuskonkurssidel. Omaks on võetud õpilasmaleva traditsioonid ja tavad. Pole imestada, et nii piirkonnasiseses sotsialistlikus võistluses kui ka piirkondlikul kokkutulekul tuli teisele kohale Saida rühm — Daugavpils 11. keskkooli õpilased Läti NSV-st. Juba ammu ollakse Harju piirkonnas harjutud sellega, et kõik võistlused ja kokkutulekul viiakse läbi kahes keeles, sest muidu pole see mõeldavgi.

Mullu, NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva tähistamiseks, korraldati kõigis meie vabariigi malevarühmades rahvaste sõpruse

nädal. Ka Harju piirkonnas leidis see tähtsündmus laialdast ja mitmekülgset kajastamist.

Sõprusnädala üritused kulmineerusid piirkonnas suure sõpruspeoga Tallinna Näidislinnavabriku rahvaste sõpruse pargis.

Peole paluti kõik külalisrühmad: Schwerinist, Moskvast, Daugavpilsist ja Vilniusest ning piirkonna kolm agaramat — Alavere, Ardu ja peoperemehed Kostivere rühmast. Iga rühm tutvustas isetegevusprogrammiga oma maad ja rahvast. Kõlasid laulud vene, eesti, saksa, läti ja leedu keeles. Tantsukerises veiklesid rahvarõivad. Öhtu lõppes ühislaulude ja suure sõpruslõkkega.

Peo pidulikkust tõstis seegi, et peol viibisid ja tervitasid malevlasi EKP Harju Rajoonikomitee sekretär Tiiu Tali ning ELKNU Harju Rajoonikomitee sekretär Viljar Meister. Piirkonnajuhtide ja rühmakomandöride arvamust mõõda sõprusõhtu õnnestus, taoline omalaadne ettevõtmine tahetakse muuta traditsiooniks. Ja miks ka mitte, sest tänavugi sõidavad Harju põllumeestele suvepeerioidiks appi samade koolide õpilased Moskvast, Läti ja Leedu NSV-st ning Saksa DV-st.

Nii et Eesti Õpilasmalev on saanud tunnustuse osaliseks ja muutunud populaarseks ka väljaspool koduvabariigi piire.

### Rühm algab komandörist

Seda toonitas ka Priit Karm. Harju piirkonnas töötab mitmeid staažikaid komandöre. Mullu, komandöride atesteerimise tulemusena tunnistati vanemkomandöri aunimetuse vääriliseks 29 malevarühmade juhti, kes kaugeltki kõik pole õpetajakutsega.

Piirkonnakomandör andis kiitva hinnangu Oru rühma tööle. Rühmal on majandimeeste ja kohalike elanike silmis hea maine — on töökas, distsiplineeritud, paistab silma korrektse käitumisega. Rühma komandöriks on «Kommunaalprojekti» grupijuht Avo Vaher, kellel läheb Eesti Õpilasmalevas kümnes töösuvi, sellest kolmas Oru rühma eesotsas.

Ega alguses Orulgi kõik nõõri mõõda läinud. Eelmine malevarühm, mille eesotsas tudengid, töötegemisega just eriti ei pingutanud ja maarahval kadus usk õpilasmalevlaste kasulikkusse.

Avo Vaher ise rääkis majandisse sisseelamisest järgmist: «Malevamaine tõstmiseks ja oma margi hoidmiseks pidime terve esimese nädala kõvasti pingutama. Aga minul on malevarühmas alati oma joon olnud — kord peab majas olema ja esmajärjekorras olgu ikka töö tipp-topp tehtud. Alles siis võib muudele ajaveetmise viisidele mõelda. Sisseelamiseks tulime paar päeva enne ametlikku algust ja seadsime eelarise käepäraseks.

Siis leppisime ka rühma kodukorra suhtes kokku. Meil on omad kokkulepitud kasvatusvahendid: vooditegemisega on nagu sõjaväes — senikaua tuleb uuesti teha, kuni välja näeb nii, kuis peab. Poisid ise juba jälgivad üksteist ja ega minul enam suurt sekkuda tule. Ühel mehel lasti lohaka koristamise eest mitu päeva korrapidaja olla.

Muide, korrektsus ja distsipliin algavad malevavormi kandmisest. Kui me rühmaga kuhugi läheme, peavad kõik välja nägema nii, nagu statuut nõuab. Ma pole lubanud vormi juurde sobitada teksaseid ega firmasärke. Kui juba malevasse tulnud, siis austa vormi. Ja eks see distsiplineeribki, sest vormis tuleb ka kogu maleva ning rühma au hoida.

Ja veel. Igal kevadel, vahetult enne malevasuve algust pean koos malevlaste ning lastevanematega ühise koosoleku. Kasu on mitmepoolne. Esiteks teavad lapsed, et ma nende vanemaid tunnen ja teiseks on vanemadki rahulikumat, kui nad silmast silma on rühmakomandöri ära näinud ning tema nõudmistest teadlikud.

Lastevanemate koosolekul tuleb rääkida isegi sellisest elementaarsest asjast, mida on vaja malevasse kaasa võtta. Mõni toob kodust terve peoriiete garderoobi kaasa, ent tööriided unustab maha ja siis tulevad tulunud linnasõidud. Nii loen vanematele üksipulgi ette, mida ja kui palju kaasa võtta. Ka rahaasjad räägime selgeks, sest malevas on liigesed rublad kurjast, tekib hulk kiusatusi ja ahvatlusi.

Loomulikult usuvad kõik vanemad vaid oma last. Toon vaid ühe näite. Kui vanemate käest küsisin, kelle poeg või tütar suitsetab, et pärast maleva kohta ütlemist ei tuleks, olid kõik vakka. Pärast usutlesin laste käest aumeeste kombel — tuli välja, et kaks poissi ja kolm tüdrukut. Seadsime sisse range korra, mina ega külarahvas ei tohi ühtegi suitsumeest näha. Pole näinud ka.

Igal juhul laabub malevasuvi hoopis rahulikumat, kui komandöril on nii malevlaste kui ka nende vanematega usalduslik vahekord.»

Igati tubliks ja hakkajaks peeti piirkonnastaaabis ka staažikat Kehra rühma komandöri, miilitsatöötaja Heini Valdmanni. Mullu oli Kehra rühm piirkonnasiseses sotsialistlikus võistluses tublimate hulgas. Tänavugi töötas Heini Valdmann alguses Kehras tööja puhkelaagri eesotsas ning läheb samasse majandisse ka põhirühma juhtima.

Rühmad komplekteeriti juba varakult ja aprillikuu alguses peeti üheskoos kahe rühma ning nende vanemate tutvumispäev «Kalevi» tennishallis Kadriorus. Malevatööst kõnelesid kokkutulnuile EÕM Keskstaabi komissar Kalev Uustalu ja Harju piirkonna komandör Priit Karm, majandit tutvustas Kehra sovhoosi direktori asetäitja Arved Kauli. Nii sai lastele ja nende vanematele selgeks, mis



suvel ees ootab. Kokkutulnute tuju hoidis üleval ENSV Riikliku Noorsooteatri ansambel «Hampelman». Muuseas olgu lisatud, et enne suurt töösuve käisid malevlased juba majandiga töötuvust tegemas: aprillikuus, kommunistlikul laupäeval korjati sovhoosi põldudelt kive. Siis suvel kergem kõblast viibutada.

Igal aastal töötatakse välja piirkonnastaabis TPL-i laagriülematele ja rühmakoormandõridele abimaterjal — kasvatustöö põhisuunad malevasuveks. Mullu oli rõhuasetus NSV Liidu 60. aastapäeva tähistamisel.

Põhisuundades antakse juhendeid, kuidas rühma(laagri) juhtkond koos ajutise komso-moli(pioneeri)aktiiviga võiks lahendada rühma töö- ja elukorraldust, muuta rühma elu noortepäraseks ja mitmekesiseks, kusjuures nähakse ette rühma(laagri) omavalitsuse rakendamist. Antakse juhtnõore ideelis-poliitiliseks kasvatustööks, töökasvatuse ja ÜKT korraldamiseks, massilise kultuuri- ja sporditöö edendamiseks.

#### Tulevikuplaanid

Nende kohta rääkis piirkonnakomandör Priit Karm: «Arvestades majandite tööjõuvajadust, tahame edaspidi jõudsamalt rakendada šefluskolmnurka linnakool—tööstusettevõtte —majand. Selliselt hakkab tänava tööle 51. keskkooli malevarühm V. I. Lenini nimelises köögiviljakasvatuse näidissovhoosis. Nii majandi kui kooli šeffasutuseks on Tallinna Autobussipark. Ühisnõupidamise tulemusena moodustati malevarühm. Olgu siinjuures öeldud, et mullu oli sellest koolist malevas vaid üks õpilane, ent tänava terve oma kooli rühm eesotsas õpetaja Ljudmilla Morozova ja Natalja Poljakovaga. See on suur samm edasi. Aga oma hädad on siingi. Enamik selle majandi rühmadest on kodust käivad ja noortepärasest malevaelu võrdlemisi keerukas korraldada. Majand võtab igal aastal vastu vähemalt 200 malevlast, sest abijõudu on köögiviljakasvatajatel hädasti vaja. Tulevikus plaanib majand ehitada paviljonitüüpi kergeid suveelamu, siis ilmselt kasvab malevlaste arv veelgi.

Teine meie kauaaegne lepingupartner on Vaida sovhoos. Seal leiab igal suvel rakendust üle 100 malevlase. Ent majutamismured on sealgi. Seepärast püüdleme selle poole, et šefluskolmnurga abil just õpilaste töö- ja olmeprobleeme lahendada. Et see punkt on kirjas ka Harju ja Oktoobri rajooni poolt sõlmitud šefluslepingus, loodame probleemi õige peatset ja edukat lahendust. Ikka selleks, et linnakoolide õpilased saaksid suvisel tööveerandil anda senisest tõhusama panuse NSV Liidu toitlusprogrammi elluviimiseks.»



## KOOLIJUHI VEERUD

# Traditsioonid kooli õppe- kasvatustöös

**EVALD LAPRIK,**  
**C. R. Jakobsoni nim.**  
**Viljandi 1. keskkooli direktor**

Kollektiivi loomine kujutab endast pikaajalist ja keerukat protsessi. A. S. Makarenko eristab selles ahelas 4 etappi:

I astmel saab kollektiivist rääkida kui potentsiaalsest võimalusest, selleks on vajalik õpilaste elementaarne organisatsioon. «Kollektiivi arenemise I astmel peavad nõudmised olema ranged, järjekindlad,» ütles A. Makarenko, seejuures peab pedagoogide kollektiiv olema oma nõudmistest täiesti üksmeelne, muidu suhtuvad lapsed kehtestatud nõudmistesse kui üksikute õpetajate isiklikesse, mitte kui ühiskondlikesse nõudmistesse, mille kohustuslikkuses ei saa olla mingit kahtlust. I astmel saavutatud edu üle võib otsustada laste üldise distsipliini, käitumisreeglite täitmise põhjal. See aste on kollektiivi sisemise organisatsiooni väljatöötamiseks, mis algab aktiivi kujundamisega. Aktiiv on see osa õpilasi, kes kollektiivi huvid kõige kergemini ja kiiremini omaks võtab ning nende vastavalt tegutsema hakkab.

Aktiiv on tulevase kollektiivi tuumik, kes kujuneb hoobandjaks kollektiivi edasilükkumisel.

II astet iseloomustab A. S. Makarenko sõnade järgi see, et aktiiv esitab kollektiivile nõudmisi. Tähendab, et aktiiv muutub kol-

lektiivi juhtivaks jõuks, kes on võimeline õpilasi enda järel viima. II astme peamine sisu on kollektiivi organite ja algkollektiivide tugevdamine.

III astet kollektiivi arenemises iseloomustab kollektiivsete sidemete kujunemine ja üksikisikule avaldatava mõju kõige viljakam periood.

Edasiliikumise peamine tegur on aktiivi, kollektiivi organite organiseeritav ühine tegevus. Sellest osa võttes omandavad kõik kollektiivi liikmed aktiivi esitatud nõudmised, neil kujunevad kollektiivse töö vilumused, oskused ja harjumused käituda kollektiivis, alluda tema organite kehtestatud nõuetele. Just sellepärast, et tegevus toimub ühiste huvide ajel, et õpilased ise esinevad organisaatoritena, kes vastutavad tulemuste eest, kujuneb kõikidel õpilastel ühtne suhtumine kollektiivi asjadesse, tekivad ühised hinnangud, ühine suhtumine paljudesse kollektiivi elu faktidesse, ja peasi — seltsimeeste sammudesse, mis on seotud osavõtuga kollektiivi tegevusest. Selle ühise kogemuse tekkimisega kujuneb kollektiivis ühtne arvamus ühiskondliku elu nähtuste suhtes, mis ongi III astme kõige iseloomulikum joon.

Selle astme saavutamisele kollektiivi arenemises aitab kaasa mitte tegude hulk, mis õpilased ühiselt korda saavad, vaid see, kuidas nad on organiseeritud ja mis motiividel õpilaskollektiiv võtab osa ühisest tööst. Kollektiivi liikumist ei toimu, kui õpilased tegutsevad ainult täiskasvanute käsul, tehniliste täidesaatjatena, mitte vastutavate organisaatoritena. Kui aktiivi nõudmised tunduvad ainult täiskasvanute nõudmistena, aktiiv ise aga õpetajate esindajana, kes on pandud korra järele valvama, siis ei võta kollektiiv neid nõudmisi omaks. Seda astet iseloomustavad sõbralikud, kuid ühtlasi nõudlikud suhted, mis kujunevad õpilaste vahel, nende valmisolek ühiseks tegevuseks ja huvi ühiste ürituste vastu.

Pedagoogilises töös kollektiiviga on sellel astmel vaja esile tõsta kaks ülesannet: abi kollektiivi avaliku arvamuse kujundamisele ja traditsioonide loomise protsessi suunamine, kuid kollektiivi avaliku arvamuse kujunemine on tihedalt seotud traditsioonide loomise ja tugevdamisega. A. S. Makarenko pidas traditsioone kollektiivi III astme iseloomulikuks tunnuseks ja hindas nende osa kasvatuses väga kõrgelt.

Traditsioonid on kollektiivse elu niisugused vormid, mis kõige eredamalt, emotsionaalsemalt ja ilmekamalt kehastavad kollektiivsete suhete iseloomu ja kollektiivi avalikku arvamust. Sellepärast ei saa ükskõik missugust kollektiivse elu vormi kunstlikult muuta traditsiooniliseks, kui värvirikas see ka poleks.

Traditsioonide kujunemine tugevdab tunduvalt kollektiivi kasvatuslikku mõju, sest iga sinna kuuluv õpilane rikastub nii selle

kogemusega, mis ta omandab kollektiivi tegevusest isikliku osavõtuga, kui ka kollektiivi parimate kogemustega, mis on fikseeritud traditsioonides. Kui traditsioonid on juba kord kujunenud, tugevdavad need süvenedes ja arenedes oluliselt ja pidevalt kollektiivi kasvatavat mõju igale tema liikmele, eriti uustulnukatele, mis on erakordselt tähtis. Seda kõike silmas pidades on C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkoolis aastate jooksul välja kujundatud oma traditsioonid, mida kollektiiv hindab, mis etendavad kooli õppe-kasvatustöös kaalukat osa.

Väljakujunenud traditsioonid meie koolis on seotud peamiselt õpilasreeglite ja C. R. Jakobsoniga.

Esimese rühma traditsioonidest tutvustame järgmisi.

---

#### Omanda visalt ja püsivalt teaduste aluseid (1. õpilasreegel)

---

Selle reegli täitmiseks on igal õpetajal aineering, kus osalevad antud aine huvilised. Iga aineõpetaja teeb oma huvilistega raadiosaate «Lisaks õpiku lehekülgedele». Toimuvad ainepäevad (eesti keel, rahvaluule, matemaatika-füüsika jt.), kus peale õpilaste esinevad tuntud teadlased jt. Näiteks teise keelepäeva programm:

1. Avasõna — Emakeele Seltsi teadussekretär Heino Ahven.
2. Vabariikliku õigekeelsuskomisjoni kaalutlustest uute normide kehtestamisel — ES tegevliige dots. Jaak Peebo.
3. Kokku- ja lahkukirjutamise uute normide rakendamist ajalehtedes «Noorte Häälel» ja «Tee Kommunismile» — 11c kl. õpilased Kaja Pelt ja Ingrid Porkanen.
4. Stiilivigadest keskkooli lõpukirjandeis — 10a kl. õpilane Kaja Kuusmik.
5. Mõningaid stiiliprobleeme — ES-i tegevliige dots. Reet Kasik.
6. Sõnarikkus ja meie väljendusoskus — ES-i tegevliige Eevi Ross.
7. Kõrgkooli eesti keele ja kirjanduse sisseastumiseksamitest — TPEDI eesti keele ja kirjanduse kateedri juhataja kt. Maia Väkräm.
8. Lābirāākimised.
9. Lõppsõna — direktori asetäitja Tooni Loo.

Seoses kooli 75. aastapäevaga 1983. a. esinevad matemaatika-füüsikapäeval ainult oma kooli õpilased ja vastava ala teadlased — kooli vilistlased.

Koolis korraldatakse eesti keele ja kirjanduse, vene keele, võõrkeele, ajaloo, geograafia, matemaatika-füüsika jt. ainetel nädalad. Ainenädalaid alustatakse ja lõpetatakse pidulikult, nädalast tehakse kokkuvõte ning autasustatakse aktiivseid kaasalõõjaid. Ainenädala kavas on raadiosaated, konkursid, kohtumised vastava ala huvitavate inimes-

tega, seinalehed, stendid jm., vastavalt organisatsioonide leidlikkusele ja huvile.

Matemaatika-füüsikanädalaid on mitmel korral aidanud sisustada TRÜ matemaatika metoodika kateedri õppejõud eesotsas Olaf Printitsaga ja üliõpilased. Abi oleme saanud ka TRÜ võrkeeltekateedrit.

NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva tähistamiseks toimus ajaloonädal, mil anti ülevaade NSV Liidu moodustamisest ning teistest liiduvabariikidest, koostati huvitavad stendid kõigi liiduvabariikide kohta, ja rahvaste sõpruse nädal, mille korraldasid võrkeele ja vene keele huvilised eesotsas vastava ala aineõpetajaga. Nädal lõppes NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva aktusega, päevakohane ettekanne oli kooli parteialgorganisatsiooni sekretärilt Osvald Mikkorilt. Esinesid koorid, ühendkoorid, solistid, esitati sõnalis-muusikaline põimik NSV Liidu rahvaste luulest ja muusikast. Külakosti töid vene õppekeelega Viljandi 2. keskkooli isetegevuslased ning mudilased pioneerimajast. Aktus oli emotsionaalselt ja kasvatuslikult heal tasemel.

Koolis toimuvad olümpiaadid programmiainetes, mõnes aines konkursid, milles osaleb kogu kool (eesti keel, kirjandus, aritmeetika, algebra, geomeetria jt.).

Erilist huvi pakub viie kooli (Tartu 1., 2. ja 5., Nõo ning Viljandi 1. keskkooli) kohtumine täppisteadustes. Kohtumine on toimunud juba 18 korda. See on võistlus teadmises, sõna «võistlus» parimas mõttes. Koolivõistkonna koostamiseks toimuvad enne eelvõistlused ja treeningud ning pidev töö, et saada koht auväärses koolivõistkonnas. Konkursis haarab rohkesti õpilasi ja peetakse kahes voorus. I. voor, nn. eelvõistlus, on matemaatikas. Iga kooli võistkond on 60-liikmeline, 5.—10. klassini igast 10 osalejat.

II voor, nn. põhivõistlus korraldatakse keemias, füüsikas ja matemaatikas, igast koolist saab igal alal võistelda 10 õpilast, neist 9. klassist — 2, 10. klassist — 2 ja 11. klassist — 6. Võistlustel on eridiplom, huvitavad rändauhinnad. 20. kohtumiseks valmistatakse õpilastele võitjamedalid ja osavõtjamärk, õpetajatele teenetemedal. Võistlused kulgevad pidulikult ning sõbralikult. Parimate õpilaste ja õpetajate tunnustamine toimub hiljem kodukoolis. Nendel võistlustel edukas esinemine on parim impulss õpetajale ja õpilasele: õpilasele tegelemiseks täppisteadustega ja õpetajale tema juhendamiseks.

Parimatele õpilastest ainetundjatele on koolis välja pandud ARS-ís valmistatud hinnalised rändauhinnad. Need antakse täppisteadustes, humanitaarainetes, loodusteadustes ja keeltes ning parimale viie kooli kohtumises. Rändauhinna on vastav pass ja statuut. Näiteks humanitaarainete rändauhinna statuut:

1. Humanitaarainete rändauhind antakse õpilasele, kes vabariiklikult eesti keele, kir-

janduse või ajaloo olümpiaadil saavutas oma kooli arvestuses parima koha.

2. Rändauhinna igakordse saaja otsustavad ainekomisjonid (eesti keel ja ajalugu). Lahkarvamuse korral teeb lõpliku otsuse direktor.

**M ä r k u s:** Tagasihoidlike tulemuste korral aineolümpiaadidel võidakse rändauhind sel õppeaastal jätta välja andmata.

3. Rändauhinnale kantakse õppeaasta, õpilase nimi, klass ja õppeaine.

4. Rändauhind antakse üle viimase koolikella aktusel ja selle kohta tehakse sissekanne kooli aurasuhtesse.

5. Rändauhinna tagastab õpilane koolile III õppeveerandi viimase päeva üldkogunemisel.

6. Õpilane on kohustatud hoidma rändauhinna kodus aukohal ja tagastama kooli nõudmisel. Rikkumise või kaotamise korral kannab ta materiaalselt vastutust.

7. Ainekomisjoni esimees koostab ja säilitab rändauhinna passi.

8. Rändauhinnaks on vaskpeeker.

Õpilast, kes lõpetab kooli kahe «4»-ga, ülejäänud hinded on «5»-d, autasustatakse kooli teenetemedaliga.

---

#### Hoolitse ühiskondliku omandi eest (4. õpilasreegel)

---

Õpilased ja õpetajad on suure töö ära teinud kooli materiaalse õppebaasi loomisel ning tugevdamisel. Erilist tähelepanu on pööratud klassi- ja kabinetiruumide ning inventari heaperemehelikule hoidmisele. Iga klass ja kabinet annab kevadel komisjonile üle oma tööruumi, kus kõik peab olema valmis uueks õppeaastaks. Kiidetakse neid, kelle paremini hoitud ning remonti mittevajav tööruum. Remondi teevad õpilased ja lastevanemad klassijuhataja näpunäidete järgi. Kabinetid ja klassid on hästi säilinud. Koolis on välja pandud rändauhind «Parimale õpilasele töös kooli heaks».

Tegele süstemaatiliselt kehakultuuri ja spordiga, karasta oma tervist ja valmistu Nõukogude kodumaa kaitseks (5. õpilasreegel)

Tänu korralikele spordibaasidele on koolis heal järjel massiline sporditöö. Iga õpilane võistleb aasta jooksul keskmiselt 11—12 võistlusel. Koolis toimub klasside vahel aastaringne spartakiaad, võitjat klassi autasustatakse rändkarikaga, millele graveeritakse klass ja klassijuhataja nimi. Peale selle peetakse traditsioonilised võistlused, mis on eriti oodatud. Need on

□ vastlamängud, kus on kavas suusatamine, kiirlaskumine, kombineeritud teatevõistlused, paroodia jäähokist, iluuisutamine, peotantsud;

□ konstitutsiooni aastapäevale pühendatud klassidevaheline teatejooks ümber koolimaja;

□ Viljandi vabastamise aastapäeval korraldatakse teatejooks järve kaldal asuvate obeliskide vahel Viljandi sõjaveteranide auhindadele. Jooks toimub koolide komsomoli- ja pionieriorganisatsioonide vahel, võistkonnas 8 võistlejat (4 poeg- ja 4 tütarlast). Samast võistlusest võtavad osa kooli klassikollektiivid. Võistlused avab Viljandi sõjaveteranide nõukogu esimees. Võitjate diplomitel on sõjaveteranide autogrammid. Võistluste aupeakohtunik on Nõukogude Liidu kangelane A. Repson;

□ 22 korda on juba toimunud nelja kooli sõpruskohtumine, mis on pühendatud võidu-pühale. Osalevad Viljandi 1. keskkool, L. Pärna nim. Tallinna 42. keskkool, Jelgava 4. keskkool ja Riia 49. keskkool. Kavas on korvpall, laskmine ja kergejõustik. Kangelaskalmudele asetatakse pärjad, osaletakse sõjaveteranide paraadis. Oodatud on isade päeval toimuv võistlus «Isad ja pojad» (võrkpall, laskmine, male); õpetajate päeva auks korraldatud kohtumine õpetajate ja abiturientide vahel võrkpallis ja korvpallis.

Koolis on heal järjel «Kotkapoja» võistluste sari. Kooli (klassi) võistkond on parim rajoonis ja esindanud rajooni vabariiklikul finaalvõistlusel, kus on mitmel korral tulnud auhinnalisele kohale üldhariduskoolide seas. Eluõiguse on saavutanud võistlus «Lootuste stardid». Kooli 75. aastapäevast algab nn. aastapäevajooks klasside vahel pendelteatejooksuna, kus distantsi pikkuseks on kooli aastapäeva aastate arv (1983. a. 75 meetrit).

Koolis toimuvad õpilaskonverentsid, kus meenutatakse Eesti Laskurkorpuse võitlusteed. Nende materjalide kogumise tulemusena on avatud lahingukuulsuse tuba. Igal aastal valitakse kooli populaarseim sportlane noormeeste ja tütarlaste seast, kellele nääriõhtul antakse üle traditsiooniline nukk. Peale selle autasustatakse kooli parimat sportlast igal aastal hinnalise rändauhinnaga, millele graveeritakse aasta, õpilase nimi, spordiala. Autasu antakse üle kooli lõpuaktusel. Koolil on õpilaste autasustamiseks oma diplom, meistrimedal. Meie õpilastest on kas kooli ajal või pärast lõpetamist täitnud NSV Liidu meistersportlase normatiivi ja kannab vastavat märki 29 lõpetajat. Nende seas on maailmameistreid (N. Holtsmeier), NSV Liidu meistreid (H. Kivikas jt.), Euroopa noortemeistreid (A. Karu), rahvusvahelise kategooria kohtunikke (A. Saraškina).

---

**Valmistu elukutse teadlikuks valikuks (6. õpilasreegel)**

---

Koolis on välja töötatud kindel süsteem vastavaks tegevuseks aine- ja klassijuhatajatundides, ringitöös, määratud õppekäigud ning

ekskursioonid asutustesse, kohtumised erinevate elukutsete esindajatega vastavalt klassile, sisustatud kutsevalikunurgad klassides ja kutsevalikukabinet. Toimunud on osavõturohked kutsevalikukonverentsid teemadel «Viljandi linna ettevõtted ja asutused IX viisaastakul» ja «Viljandi linna ettevõtted ja asutused X. viisaastakul». Viljandi linna ettevõtted ja asutused on jaotatud klasside vahel. Uuritakse antud asutuste ajalugu, juhtimist, toodangut, suhteid teiste liiduvabariikidega, tööeesrindlasi, olmetingimusi jm. Ettekanded vormistatakse konverentsiks, millel on plenaaristung koolis ja pärast seda sektsioonid asutustes. Sektsioonid on koostatud järgmisel printsiibil: ehitusorganisatsioonid — ehitussektsioon, transpordiasutused — transpordisektsioon, kultuuriasutused — kultuurisektsioon jne.

1983. a. tähistatakse kooli 75. aastapäeva, seepärast valiti konverentsi teemaks «C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkooli lõpetanute osa Viljandi rajooni ja Eesti NSV rahvamajanduses, kultuuris, teaduses ja spordis». Töösse on rakendatud peaaegu kogu kooli õpilaspere ja õpetajaskollektiiv. Tulemused kanti ette konverentsil 16. aprillil 1983. a. Koolil on põhjust õpilastele tutvustada oma lõpetanute käekäiku, sest nende seas on tublisid ühiskonna- ja kultuuritegelasi, teadlasi, tööinimesi, kõikide elukutsete esindajaid, nagu näiteks õpetaja — sotsialistliku töö kangelane A. Järv, Eesti NSV teenelised õpetajad S. Vernik, H. Mägi, L. Kilusk, L. Moks, V. Jalakas, teadlased T. Frey, E. Truuväli, M. Koit, lauljad L. Kõõgard, V. Orumets, T. Pedriks, luuletajad M. Nurme, I. Luhaäär, kunstnikud S. Väljal, L. Israel, partei ja nõukogude töötajad A. Peebo, A. Kitsing, J. Ots, R. Aavik. Viljandi linnas ja rajoonis on raske leida asutust, kus ei töötaks või mida ei juhiks meie kooli lõpetanu. Ainuüksi oma koolis töötab 12 lõpetanut õpetajatena. Konverentside ettevalmistamise ajal on koostatud rikkalikud materjalide kaustad ja mapid, mida saab kasutada kooli õppekasvatustöös.

**Hoolitse klassi- ja koolikollektiivi ühtsuse eest. Võta osa õpilasomavalitsuse organite tegevusest (10. õpilasreegel)**

Meil on suur koolikollektiiv. 1. septembril toimub aktus kogu 1200-liikmelisele õpilasperele, kus pidulikult võetakse vastu 1. klassi, kelle toob aukohale 11. klass. Viimase koolikella aktuselt saadab äga 1. klass ära 11. klassi.

Novembrikuu kolmandal laupäeval tähistame kooli aastapäeva. Siis koguneb jälle kogu koolipere ühisele aktusele suure kringli juurde, millest saab osa iga õpilane, õpetaja ja küaline. Sel aktusel toimub kooli isetege-

vuslaste ja vilistlaste kontsert, õpilaste ja õpetajate autasustamine. Klassikollektiivides on kohtumine kooli vilistlastega. Aastapäeva eel korraldatakse spordivõistlused vilistlaste ja õpilaste vahel. Igal aastal jaanuari viimasel laupäeval sisustatakse vilistlaspäev, kus vilistlased kohtuvad klassikollektiividega ja toimub ühine sõprusõhtu. Selle läbiviimise eest vastutavad alati 11. klassid.

Ühtekuuluvust eri lendude ning õpilaste vahel sümboliseerivad kooli lipp, lõpumärk, mütsimärk, aukiri, vimpel, eksliibris, teenete medal.

Õpilasomavalitsus on leidnud kindla, juhtiva koha koolis. Tema initsiatiivil toimub komsomolipäev, mis on pühendatud komsomoliorganisatsiooni aastapäevale. Siin vahetatakse kogemusi, leiavad aset kohtumised partei- ja komsomoliveteranidega, viktoriinid, poliitiliste laulude, plakatite jm. konkurssid, kõnevõistlus jne. Samataoline päev kuulub ka pionieriorganisatsioonile.

Õpilasomavalitsuse initsiatiivil saavad teoks rahvaste sõpruse festivalid, mis toimuvad alates 1974. a. Viljandi 1. keskkooli, Cēsise 1. keskkooli, Plunge 1. keskkooli ja Leningradi 538. keskkooli vahel. See üritus on pühendatud vastava kooli, linna või vabariigi tähtpäevale.

Näiteks Cēsise 1. keskkoolis pühendati festivali kooli esimese vanempioneerijuhi, Suures Isamaasõjas langenud meditsiiniõe Erika Gaile nime andmisele kooli pionierimalevale, Erika Gaile büsti ja memoriaaltoa avamisele. 1979. a. festival Plunges pühendati linna juubelile, 1978. a. Viljandi 1. keskkooli 70. aastapäevale, 1982. a. EKP ja ELKNÜ 60. aastapäevale. Cēsise 1. keskkooliga on sõprusidemed nii tugevad, et toimuvad perioodilised kooride kontserdid üksteise juures, töötab ühine EÕM-i rühm Leie kolhoosis. Ühine töö EÕM-is jätkub.

#### Austa oma vanemaid (11. õpilasreegel)

Koolis korraldatakse vaheldumisi isade päev, emade päev ja vanavanemate päev. Nendeks valmistavad õpilased ette kontserdikavad, montaažid, tervituskaardid, kohvilaua, lilled, näitused. Parimaid isasid, emasid ja vanavanemaid autasustatakse eriliste tänukirjadega, mis valmistatud selleks puhuks. Need on oodatud ning toredad päevad. Seoses kooli 75. aastapäevaga toimub Viljandi 1. keskkooli lõpetanud lastevanemate ja vanavanemate kokkutulek. Külalisi koguneb palju.

Kaks korda õppeaastas saadab kool asutustele ja ettevõtetele töötajate nimed, kelle lapsed

1) õpivad koolis hästi ja väga hästi või on pandud autahvilile. Neile palutakse asutuse juhtkonnalt tunnustust;

2) õpivad või käituvad mitterahuldavalt.

Koolis peetakse täpset vanemate arvestust asutuste viisi ning nende laste õppeedukuse ja käitumise kohta. Asutuste parteialgorganisatsioonid ja ametiühinguorganisatsioonid on tänulikud selle informatsiooni eest ning teevad kõik, et positiivse info hulk kasvaks.

#### Suhtu lugupidamisega õpetajate töösse (12. õpilasreegel)

Õppimine ja eeskujulik käitumine on meie koolis siiski veel popp (muidugi on üksikuid kõrvalekaldeid, kuid need pole domineerivad). Väga südamlük on õpilaste organiseeritud õpetajate päev (tundide asendamine, aktus, õpetajate meelepidamine). Koolis on saanud traditsiooniks, et sel päeval autasustatakse auaadressiga õpetajaid, kel on täitunud 25 aastat pedagoogilist tööd. Kooli aukirjaga autasustatakse neid, kes on töötanud meie koolis 15, 20, 25, 30 ja enam aastat. Õpetaja 50. sünnipäeva ja pensionile minekut tähistatakse aktusega.

Koolis peetakse täpset arvestust õpetajate tunnustamisest. Meie 60-liikmelises kollektiivis on õpetaja Veljo Aaval ENSV teenelise õpetaja aunimetuse, õpetajad V. Aava, E. Meidla ja H. Peterson on autasustatud ENSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirjaga. Vanempioneerijuht A. Kaarmäed on autasustatud ordeniga «Austuse märk». 9 õpetajale on antud rinnamärk «Haridustöö eesrindlane». Paljusid on autasustatud harukondliku ametiühingu ning Viljandi rajooni RSN TK ja EKP Viljandi Rajoonikomitee ühise aukirjaga. 8 õpetajat on autasustatud kooli teenete medaliga. 1983. a. 10. detsembril toimub meetodikakonverents vilistlastest õpetajate ja kooli õpetajaskonna ühisel osavõtul.

\*

C. R. Jakobsonile on pühendatud ausein; kuhu tähtpäevade puhul asetatakse lilli ja küünlaid, selle juures seisab auvalve viimase koolikella aktusel, lõpuaktusel, kooli aastapäeval, C. R. Jakobsoni surmapäeval ja sõprusfestivalil. C. R. Jakobsoni surma-aastapäeval toimuvad koolis konverentsid tema pärandi tutvustamiseks. Kurgjale C. R. Jakobsoni hauale viiakse lilli, kooli ja šeffasutuse KEK-i kehakultuurikollektiiv organiseerivad matka mööda «Sakala teed» Kurgjale. C. R. Jakobsoni 100. surma-aastapäeval toimus konverents, oli näitus, esines ansambel «Linnutaja».

Õpetajate kollektiiv on loonud uue tava: pärast õppeaasta viimast õppenõukogu minna Kurgjale, olla kohtades, kus viibis C. R. Jakobson, külastada muuseumi, käia perekonnakalmistul, süüa iidset maatoitu ja kuulata «Linnutajat». Osaletakse C. R. Jakobsoni sünniaastapäeva üritustel 29. juulil.

(Järg 22. lk.)

## Murdeealiste eneseteadvus ja kasvatusprotsess

SILVIA KERA,  
VÕT-i pedagoogikakateedri  
vanemõpetaja

Kasvatus on regulatiivne protsess, mis saavutab oma eesmärgi sel juhul, kui ta arendab õpilase võimet iseseisvalt oma aktiivsust juhtida. See võime ei sõltu ainult kasvatusmõjutusest (millised nõudmised missuguses vormis õpilasele esitatakse, kuidas organiseeritakse tema tegevust, suhtlemist), vaid ka sellest, kuidas õpilane ise neid mõjutusi sisemiselt vastu võtab. Vajadused, huvid, ideaalid ei määra veel iseenesest nõukogude noore aktiivsuse astet ja suundust. Tähtsat osa etendab eneseteadvus.

Eneseteadvus õpilase käitumise reguleerijana

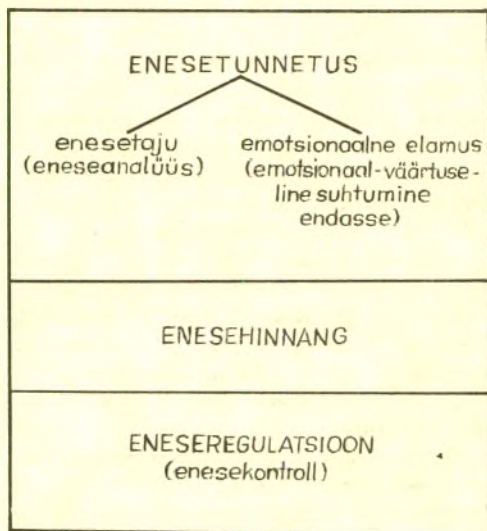
Õpilase käitumine ning tegelikkuse mõistmine on seotud tema eneseteadvusega. Eneseteadvus on niisuguse suunitlusega teadvus, mis on orienteeritud iseendale: oma mõtetele, tundmustele, vajadustele — oma sise maailmale. Eneseteadvus leiab aset teadvuse baasil, on teadvuse teatud arengutase ning kaasneb teadvuse mis tahes protsessiga. Inimene teadvustab tunnetustegevuses mitte ainult tingimusi, nõudmisi ja otsuseid, vaid ka oma suhtumist tegevusse, oma tegevuse paljusid motive, oma võimeid ning käitumise ja tegevuse tagajärgi.

Eneseteadvus on isiksuse üldises struktuuris psüühilise tegevuse keeruline integraalne omadus. Ühelt poolt fikseerib ta isiksuse enda jaoks oma psüühilist arengut, teiselt poolt mõjub eneseteadvus isiksuse edasisele arengule. Eneseteadvus on isiksuse arengu olulisem sisemine tingimus, mis tasakaalustab välismõjutusi, isiksuse sisemist seisundit ja tema käitumisvorme (6. lk. 217).

Kasvatuses on eneseteadvus tähtis pedagoogiline probleem, mida kasvatajal tuleks osata lahti mõtestada mitmest aspektist: filosoofilisest, psühholoogilisest, geneetilisest ja pedagoogilisest.

Eneseteadvuse gnoseoloogiline olemus seisneb selles, et ta püüab luua objektiivset kujutlust igaühele temast endast tema suhetes tegelikkusega. Selle tervikliku protsessi spetsiifika saab avada eneseteadvuse struktuuri kaudu (vt. skeem 1).

Skeem 1  
ENESETEADVUSE STRUKTUUR



Agioliki on enesetunnetus. Tead mis enda kohta saab inimene kokkupuutes välismaailmaga: kontaktid teiste inimestega, enda suhestamine sotsiaalsete sündmuste ja normidega. Enesetunnetuse võtted on eneseanalüüs ja enesemõtestamine, mis toetuvad enesetajule ja enesevaatlusele. Vajadus adekvaatseks adaptatsiooniks paneb inimest vaatlema ennast, täpsustama teadmisi enda kohta, et reguleerida oma käitumist.

Eneseteadvus ei ole ainult tunnetus, vaid tunnetuse ja elamuse ühtsus, milles isiksus väljendab oma suhtumist tunnetatavasse. Enesetunnetuse teine komponent on emotsionaalne elamus, mille alusel tekib emotsionaal-väärtuseline suhtumine endasse. Seda, mida enda kohta teatakse, elatakse üle.

Teadmised endast koos teatud suhtumisega endasse kujundavad isiksuses enesehinnangu, mis on keskseks lüliks eneseteadvuses. Enesehinnanguga on seotud teatud omaduste areng isiksusel: eneseaustus, südame-tunnistus, autunne, auahnus (8, lk. 121).

Eneseteadvuse lõplüli on eneseregulatsioon, kus inimene ise reguleerib oma käitumist. Sellele on omane aktiivsus, mis on suunatud oma käitumise suhestamisele situatsiooni nõuetega, teiste inimeste ootustega, oma võimaluste aktualiseerimisega vastavalt suhtlemise iseärasustele, s.t. isiksus ise hindab oma tegevuse, käitumisakti kulgu.

Eneseregulatsioon toimub enesekontrolli kaudu, kuivõrd on vastavuses käitumise motiiv, eesmärk ja teostumine. Enesekontroll avaldub käitumise ümberlülitamise valmiduses. Mõnel juhul leiab enesekontroll aset enesundimise korral (uus situatsioon, soov õigustada teiste ootusi).

Nõukogude psühholoog I. Tšesnokova eristab eneseregulatsiooni kaht põhitüüpi (8, lk. 124): avalik ja varjatud. Avaliku eneseregulatsiooniga on tegemist siis, kui isiksuse vastab väliselt nähtavale käitumisele. Varjatud tüüp — kui selline vastavus puudub. Püsivaks muutunud eneseregulatsiooni tüüp kujundab isiksusel vastavaid omadusi: avalik tüüp kujundab siiruse, aususe, otsekoheuse; varjatud — silmakirjalikkuse, valelikkuse, ebaususe.

Eneseregulatsioon on isiksuse arenguks vajalik sisemine tingimus, on isiksuse aktiivsuse oluline külg ning kujuneb isiksuse arengu käigus. Käitumise üleliigne reglementeerimine (mitmetest üritustest osavõtu kohustuslikuks muutmine) surub alla aktiivsuse, eneseregulatsiooni võimaluse. Käitumise ebaküllaldane reglementeerimine (ühe osa õpilaste eemalejäämine kasvatusüritustest) kutsub esile eneseregulatsiooni stiihiliised vormid: käitumises puudub enesekontroll, enesekriitilisus, pinda võtab juhuslikkus ja isevoolu tegevus. Eneseregulatsiooni kõige kõrgem vorm on enesekasvatus. See on efektiivne küllalt kõrge arengutasemega eneseteadvuse puhul.

Tervikuna on eneseteadvus isiksuse niisugune sisemine mehhanism, mis on suunatud oma käitumist ja tegevust reguleerima.

See on ka isiksuse aktiivsuse, iseseisvuse näitaja. Teadvustades ennast ja väljendades oma suhtumist sellesse, püüab isiksus end muuta, kasvatada endas omadusi, mida ta sotsiaalses kohanemises kõige vajalikumaks peab. Eneseteadvus loob isiksusel võimaluse adekvaatseks enesehinnanguks ja aitab leida kõige õigemad viisid enda arenguks.

Eneseteadvus on väga tähtis kasvatuses. Kuna eneseteadvus reguleerib õpilase käitumist, tema tegevust, on sellega seletatav isiksuse stabiilsus käitumises, emantsipatsioon ootamatute mõjutuste suhtes ning isiksuse sõltumatus, käitumise vabadus. Eneseteadvuse alusel õpilane kas lülitab kasvatusmõju oma kogemusse või tõrjub seda. Teises suhtes, kui me räägime kasvatus efektiivsusest, tähendab see eelkõige oskust mõjutada vastavalt õpilaste eneseteadvust.

#### Murdealiste eneseteadvus

Eneseteadvus ei ole sünnipärane. Uue arengutaseme saavutab ta murdeas. Seda tingib suurem nõudlikkus iseseisvuse, täiskasvanuks saamise suhtes, murdealiste asendi

muutumine täiskasvanute ja eakaaslaste hulgas. Vajadus leida oma koht sotsiaalses suhtlemises, eneseteostuse soov — need on tähtsad sisemised stiimulid enesetunnetuse aktiveerumiseks. Tärkab huvi inimese sise maailma vastu üldse, enda ja teise inimese isiksuse iseärasuste vastu, püüd hinnata oma võimalusi ja tulemusi.

Murdealiste eneseteadvuse areng algab oma tegevuse, käitumisaktide kirjeldamisest ja suhete iseloomustamisest teiste inimestega kuni isiksuse tunnetamiseni enda võrdlemisel teistega (4).

Missugune on murdealiste eneseteadvus, seda püüdsime selgitada empiirilise uurimusega.

Kui kodanlikud psühholoogid vaatlevad isiksuse eneseteadvust lahus tema praktilisest tegevusest, siis eneseteadvuse tundmaõppimise marksistlik metodoloogia lähtub teadvuse ja tegevuse ühtsuse printsiibist. Tegevus tingib eneseteadvuse tekkimise ja kujunemise. Eneseteadvus võis tekkida vaid vastastikuste suhete alusel ühiskonnas, eriti tööprotsessis. Tunnetades töös teisi inimesi, nende suhteid, kuid ka oma suhteid teistega, võis inimene üle minna enda suhestamisele teistega, enesetunnetusele (6, lk. 218).

Uurisime murdealiste eneseteadvust selle kaudu, kuidas nad hindavad oma tegevust, selle tulemusi, oma võimeid, suhteid, kuidas suhestavad end tegevuse sündmustega. Uuritud oli 1918 5.—7. klassi õpilast valikuliselt meie vabariigi kõikidest rajoonidest.

Andmed näitavad, et murdealistel esineb neli eneseteadvuse tüüpi:

I tüüp — nõrgalt kujunenud eneseteadvus (31,6% üldarvust, nendest 57,1% poisid). Seda iseloomustab iseseisva ettekujutuse puudumine endast, oma suhetest teistega. Ettekujutus endast on rohkem teistelt saadud hinnangute, arvamuste põhjal. Need on õpilased, kes kooli kasvatusüritustes vähem osalevad. Kui, siis passiivsete kuulajate vaatajatena. See ei vii õpilast kasvatusprotsessis ka eneseanalüüsile. Eneseteadvuse areng on sellega pidurdatud.

II tüüp — objektiivne ning endaga rahulolev eneseteadvus (38,8%, nendest 53,6% on tüdrukud). Need on mürsikud, kellel on küllaltki objektiivsed hinnangud enda kohta, kuid kes on rahul iseendaga. Puudub nõudlikkuse enese suhtes, soov paremaks saada. Niisugusel õpilasel puudub perspektiivitunne, mille poole ta tahaks püüda, mida saavutada. Ta on leplik kujunenud olukorraga.

III tüüp — ennast alahindav ja enda suhtes ebakindel eneseteadvus (17,6%, nendest 53,2% tüdrukud). Need õpilased ei ole iseendaga rahul (näiteks õpitulemustega), on enda suhtes kriitilised, alahindavad end (oma võimeid, iseseisvust, tegevuse tulemusi). Puudub enesetäiustamise tahe. Oma suhteid teistega ei julge hinnata, ei olda endas kindel. Niisugune eneseteadvus areneb õpilastel, keda

kasvatatakse hoiatavate ähvarduste ja noomimisega. Õpilane sisendab ajapikku endale, et ta on teistest halvem, saamatum.

IV tüüp — enesekindel ja enda suhtes nõudlik eneseteadvus (11,9%, nendest 68,1% tüdrukud). Need õpilased oskavad end mitmekülgelt analüüsida. Enesega rahulolu tagab enesekindluse. Viimasega ei kaasne siiski üleolekutunne, vaid enesetäiustamise soov ja püüd (näiteks, saada jagu oma puudustest, saada haritud inimeseks, midagi uut luua, teha oma tööd hästi).

Uurimus näitab, et õpilase eneseteadvust ei determineeri ainuüksi tema vanus ja üldine areng, kuigi poiste eneseteadvuse mahaäämus tütarlaste omast I tüübi puhul on osaliselt seletatav ka poiste aeglasema füüsilise ja füsioloogilise arenguga. Õpilase eneseteadvust mõjutavad ka mitmed välised faktorid: tegevuse iseloom, sotsiaalsed suhted, väärtusorientatsioon.

Uurimusest selgub, et nõrgalt arenenud eneseteadvus ja enda alahindamine esineb rohkem nendel õpilastel, kes on oma tegevuses passiivsed, ühekülgised, kelle suhted teistega on piiratud ning halvemad. Ebakindlus suureneb märgatavalt koos vanusega: 5. kl. on neid õpilasi 12,9%, 6. — 18,9%, 7. — 21,4%. IV eneseteadvuse tüüp aga esineb rohkem õpilastel, kelle tegevus on aktiivne, mitmekülgne, suhtlemisriikas, keda eakaaslased eelistavad ning vanemad ja õpetajad sallivad.

Eneseteadvust mõjutavad välised faktorid on tihedalt seotud kooliga, õpilase tegevuse ja suhetega koolis. Nii võis täheldada, et kooli meeldivust (see on aga oluline pedagoogilises tegevuses) diferentseerib õpilase eneseteadvuse tüüp. Kõige meeldivam on kool IV eneseteadvuse tüübile (51,1%), vähem sallivad kooli III (25,6%) ja I (28,5%). Kooli meeldivus aitab tõsta kooli mõju õpilase isiksusele, õpilane on vastuvõtlikum: vastupidises olukorras õpilane tõrjub talle pakutavat. Kuna koolielu on kasvatusena reguleeritav, peame otsima võimalusi õpilaste eneseteadvuse sihiteadlikumaks kujundamiseks kasvatusel.

#### Kasvatuse osa õpilaste eneseteadvuse kujunemisel

Kujundada eneseteadvust — tähendab mõjutada kogu isiksust tervikuna. Eneseteadvuse akti lülituvad mitte ainult üksikud psüühilised protsessid mitmesugustes kombinatsioonides, vaid kogu isiksus tervikuna — tema psüühilised omadused, motivatsiooni iseärasused, omandatud kogemus erineval üldistuse tasandil, isiksuse emotsionaalne seisund (7, lk. 5).

Õige suhtumise kujunemisel endasse, teistesse inimestesse ja ümbrusesse on määrav

õpilase enesehinnang, kuivõrd adekvaatne see on. Adekvaatse enesehinnangu puhul avaldub selgelt kalduvus eneseregulatsioonile: käitumine on läbi mõeldud, planeeritud, püsiv ja iseseisev, ilmneb soov olla kasulik, abistada. On kalduvus enesekasvatusele.

Enesehinnangust sõltub ka mürsiku ootus, mida ta peab võimalikuks saavutada ja mis teda rahuldab. Ootus reguleerib õpilase käitumist, transformeerib pedagoogilisi nõudmisi, stimuleerib aktiivsust, enesetäiustamist. Ootus väljendab õpilase nõudlusnivood, missugust tegevust, selle tulemust või sotsiaalset rolli ta eelistab, missugune on tema suundus, missugused ta vajadused.

Uurimused on näidanud, et vaid 30%-l murdealistest on nende objektiivsed näitajad adekvaatsed ootustega — 10%-l on ootus madalam kui objektiivsed näitajad, kuid 60%-l kõrgendatud või väga kõrge nõudlusnivoo (5). Seda kõike tuleks kasvatuses arvestada.

Kuidas siis luua normaalseid tingimusi eneseteadvuse kujunemiseks?

Eneseteadvus on sotsiaalne nähtus ning sõltub praktilisest tegevusest ja suhtlemisest. Kasvatusprotsess põhinebki tegevusel ja suhtlemisel.

Eneseteadvuse arengu aluseks on õpilase tegevus ning tema suhted. Mida rikkam on inimese tegevus, mida laiem ta sotsiaalsesse rollidesse kuuluvuse ring, seda keerukam ja diferentseeritum on tema eneseteadvus (1, lk. 33). Tegevuses õpib õpilane end tundma, end hindama ja saab ka teistelt hinnanguid. Sellele vastavalt kujuneb ootus, nõudlusnivoo. Mitmekülgne aktiivne tegevus ja koostegemine laiendab õpilase eneseanalüüsi, mõjutab enesehinnangut ning soovi saada paremaks. Areneb enesekriitilisus, see on niisugune sisemine mehhanism, milles avaldub püüd enesetäiustamisele.

Nii näitas meie uurimus, et IV eneseteadvuse tüübi õpilastest olid paljud koolis aktiivistid. Kuna tütarlapsed on koolis enam haaratud mitmekülgsete ülesannetega, tegevusega, on sellest tingitud ka tütarlaste ülekaal IV eneseteadvuse grupis. Poiste eemalejäätmine tegevusest aga mõjutab vastavalt nende eneseteadvust (I tüüp).

Õpilane leiab tegevust ka väljaspool kooli. See, mil määral ta end selles realiseerib, mõjutab tema nõudlusnivood. Mürsikutel on see tavakohaselt kõrge. Kui tegevus koolis ei vasta murdealiste ootustele, võib see negatiivselt mõjutada tema eneseteadvust.

Tegevus ning selle edukas täitmine tõstab õpilase populaarsust ja ta püüab veelgi enam vastata ümbruse ootustele. Nii sõltub õpilase eneseteadvus tema sotsiaalsest rollist (2).

Murdealise arengus on tähtis, kuidas ta ise teadvustab oma staatust kollektiivis. Selle adekvaatsus on kõrgem soodsas, rahuldava asendiga lastel. Suhtumist endasse teadvustavad paremini need mürsikud, kes



kuuluvad mitmetesse gruppidesse (õpilase, kommunistliku noore, pioneeri, ringi liikme, omavalitsuse aktivisti, timurlase, isetegevuslase jne. rollid).

Hakkab silma, et suhtlemisel arvestatakse koolis vähe soolisi iseärasusi: ühelaadne poiste-tüdrukute kohtlemine võib sageli põhjustada enese alahindamise ja ebakindluse tekkimist tütarlastel, kes on tundlikumad, teiste suhtumist enam arvestavad kui poisid (III tüüp).

Väiksema tähtsusega ei ole ka verbaalne mõjutamine kasvatusprotsessis, kuivõrd see õpilasi mis tahes probleemide puhul eneseanalüüsile suunab, vältides nende ükskõikseks jäämist, kõrvalt arvustamist, kritikaanlust.

Tähtsal kohal on sellealane individuaalne kasvatus, mis suunaks õpilast ennast analüüsima. Näiteks. Mis põhjusel juhtus, et sa pettusid sõpruses? Mille alusel kujuneb teiste suhtumine sinusse? Kuidas sa püüad teistele näidata oma eeldusi mingiks rolliks grupis? Miks sinu suhted grupiga on halvenenud?

Esitatu põhjal võib üheselt järeldada, et isiksuse kasvatamine sõltub eelkõige sellest, missuguseks kujuneb õpilase eneseteadvus. Nagu näitasid uurimused SDV (3), sõltub õpilase õigest eneseteadvuse arengust oluliselt ka tema koolijõudlus: moonundunud eneseteadvus, madaldunud enesehinnang võib olla madala koolijõudluse põhjuseks.

Eneseteadvusest sõltub isiksus tervikuna.

#### Kirjandus

1. K o n, I. «Mina» avastamine. Tln., «Eesti Raamat», 1981.
2. L o m a n, F. Eneseteadvuse näitajate seos sotsiomeetrilise staatusega. Rmt.: Õpilase isiksuse arengu teguritest. «Nõukogude pedagoogika ja kool» XXIII. Tln., 1980, lk. 55—63.
3. P ä s s, L. Õpilase eneseteadvus ja õppe-  
edukus. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 12.
4. Б о ж о в и ч Л. И. Особенности самосознания у подростков. — «Вопросы психологии», 1955, № 1.
5. Психологические особенности самосознания подростка. Под ред. М. И. Воршиевского. Киев, «Вища школа», 1980.
6. Ч е с н о к о в а И. И. Самосознание личности. — В кн.: Теоретические проблемы психологии личности. М., «Наука», 1974, с. 209—225.
7. Ч е с н о к о в а И. И. Проблема самосознания в психологии. М., «Наука», 1977.
8. Ч е с н о к о в а И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности. — В кн.: Проблемы психологии личности (Советско-финский симпозиум). М., «Наука», 1982, с. 121—126.

## Naise koormusest ja kodustest töödest perekonnas\*

**AITA KEERBERG,  
TRÜ perekonnauurimise rühma  
teadur**

Tänapäeva perekonna elukorraldus on oluliselt muutunud, võrreldes vana traditsioonilise perekonnaga, kus naise tegevus piirdus peamiselt pere ja kodu eest hoolitsemisega. Statistika näitab, et siiani suureneb pidevalt väljaspool kodu tööle asunud naiste hulk kõigis arenenud riikides (sh. kapitalistlikes maades). Eriti kõrge on naiste tööhõive NSV Liidus, kus naistel on meestega võrdsed õigused hariduse omandamisele ning kutsevalikule. Eesti NSV-s töötab ühiskondlikus tootmises üle 94% kõigist töövõimelistest naistest ning kõigist meie vabariigi töötajast 54% moodustavad naistöötajad.

Lisaks majanduslikule iseseisvusele, mille garanteerivad isiklikud sissetulekud, on töö ühiskondlikus sfääris väga tähtis naise vaimse arengu ning eneseteadvuse jaoks. Töökäimise motiivide hulgas on olulisel kohal soov ennast realiseerida ning rakendada omandatud teadmisi, seda eriti kõrgema hariduse ja kvalifikatsiooniga naiste puhul. Meie vabariigis tehtud vastavate küsitluste tulemuste põhjal tähavad tööle käia praktiliselt kõik naised.

Samas seab naise töötamine perekonna ette hulga probleeme väikelaste hooldamisel, üldse laste kasvatamisel nende eelkoolieas ning koduste majapidamistöde korraldamises. Meie riik on otseselt huvitatud naiste töökäimisest ning NSV Liidus on välja töötatud ja rakendatud ja riiklike abinõusid, kergendamaks naisel ühendada perekondlikku ja ametirolli. Siiski, aja jooksul on perekonna elukorralduse esialgselt kavandatud arengusuundadest tulnud teha teatavaid korrektiivse ja ilmselt tuleb veel nii mõneski suhtes ümber orienteeruda ning üht-teist ümber hinnata.

\* Käesolev artikkel on mõeldud perekonnaõpetuse õpetajatele abimaterjalina peretööde korraldamise teema käsitlemisel.

Aastaid tagasi arvati, et väikelaste päevane hooldamine alates teisest eluaastast peab jääma lasteasutuste ülesandeks ja lasteprobleem laheneb niipea, kui välja ehitatakse lastesõimele võrk, mis garanteeriks kohad kõigile, kes neid vajavad. Praegu näeme, et paljud lapsed taluvad sõimeelu halvasti, on närvilised ja haigestuvad sageli. Uurimused on näidanud, et alates neljandast eluaastast mõjub lastele kollektiivis viibimine igati soodsalt, sõimelapsed aga jäävad oma vaimses arengus oluliselt maha samaaegsetest kodus kasvanud lastest. Psühholoogide, pedagoogide ja meedikute arvates on laps kuni 3—3,5-nda eluaastani väga tundlik ning vajab pidevalt emotsionaalset kontakti ühe täiskasvanuga. On leitud, et pool lapse vaimsest arengust toimub esimese kolme aasta jooksul. Päriskindlasti võib seda öelda emotsionaalse sfääri kohta. Seega oleks laste vaimse ja füüsilise tervise seisukohalt õige, kui esimese paari-kolme eluaasta jooksul jääks nende hooldamine ja kasvatamine põhiliselt perekonda.

Kuidas lahendada perekonnas väikelapse hooldamise probleem? Pole ju mõeldav, et naised mitmeks aastaks oma kutsetööst eemale jääksid. Järelikult jääb üle vaid võimalus minna kompromissile: et võimalikult palju tegelda lapsega ja viibida tema läheduses, tuleb töötada ettevõttes lühendatud tööpäeva või -nädalaga või töötada kodus. NSV Liidus on vähendatud koormusega töötamine võimalik kõigis rahvamajandusharudes. Vastavalt inimese soovile ja asutuse-ettevõtte töökorraldusele võib töötada kas iga tööpäev vähem tunde või mõnedel päevadel kogu ettenähtud aja, nii et osa päevi jääb vabaks. Ainus piirang siinjuures on see, et ettevõttes, kus töö toimub viiel päeval nädalas, ei tohi lühendatud ajaga töötamisel töötundide arv nädalas olla alla 20 tunni, kuue tööpäevaga ettevõtteis — alla 24 tunni. Tasustamisel võetakse aluseks kas toodangu hulk või töötundide arv. Praegu pakuvad mitmed kergetööstuse ettevõtted võimalust töötada kodus. Juba lähemas tulevikus on ette näha kodus töötamise võimaluste laiendamist.

Töötades kodus või ettevõttes vähendatud koormusega, saab naine hõlpsamini korraldada ka koduseid majapidamistöid. Konkreetsete uurimuste põhjal võime öelda, et kodused toimetamised nõuavad abikaasalt kõige enam aega sel ajal, kui lapsed on väikesed. Laste kasvades tööde üldmaht väheneb ning aja jooksul püseneb aeg, mis kulutatakse laste hooldamisele, suureneb aga majapidamistöodele kuluv aeg. Mõnede teadlaste hinnangute alusel oleks peretööde ratsionaalse organiseerimise puhul võimalik vähendada neile kuluvat aega ligikaudu kolm korda, võrreldes tegelikult kulutatava ajahulgaga.

Järgmiseks vaatame, mida on ühiskondlikus plaanis seni ära tehtud, vähendamaks naiste peretööde koormust. Perekonna teenin-

damisega seotud koduste tööde kergendamiseks ja selleks kuluva aja vähendamiseks kavandati luua võimalused varustada perekonnad paremini olmetehnikaga, s. t. mehhaniseerida majapidamine ning kasutada ühiskondliku teenindussfääri teenuseid laialdasemalt. Seega osa töödest, mida seni tehti perekonnas, peaks jääma ühiskondlike teenindusettevõtete täita. Kolmanda abinõuna peretööde korraldamises (eriti naise koormuse vähendamiseks) on peetud silmas koduste tööde ratsionaalset jaotamist perekonnaliikmete vahel. Veel 10—15 aastat tagasi arvasid sotsioloogid, et nende probleemide lahendamine on peamine tegur peretööde kergendamisel ja mahu vähendamisel.

Praeguseks on selgunud, et peres, kus on olemas enamik moodsaid majapidamismasinaid, ei kulu kodustele töödele oluliselt vähem aega kui sellises peres, kus neid pole. Kuigi töö ise muutub füüsiliselt kergemaks, kulub nüüd aega tehnika hooldamisele ja korrashoiule. Seoses elatusaseme üldise tõusuga on meie peredes praegu ka tunduvalt rohkem kui 10—20 aastat tagasi asju, mis vajavad hooldamist. Sotsioloogide hinnangute põhjal on ajakulu peretöödele kõigi mugavustega korteris umbes 30% väiksem kui mugavusteta korteris, sest pole vaja ahjusid kütta, pesemiseks vett soojendada ning toidu valmistamine gaasi- või elektripliidil läheb kiiresti. Samas aga suureneb pidevalt meie perekondade kasutuses olev elamisruum, ja loomulikult kulub suurema korteri korrashoiuks ka enam aega. Mis puutub ühiskondliku teenindussfääri ossa perekonna teenindamisega seotud tööde mahu vähendamisel, siis seni on see veel üsna väike. ENSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudi sotsioloogide andmetel kasutasid meie vabariigi perekonnad 70. aastatel ühiskondliku teeninduse abi suhteliselt vähe. Ligikaudu 80% perekonnainimestest pesi pesu põhiliselt kodus, rõhuv enamik perekonnainimesi (90%) soi peamiselt kodus. Sagedamini kasutatavad teenused olid rõivaste õmblemine, keemiline puhastus, jalatsite parandamine jmt.

Miks kasutatakse nii vähe ühiskondliku teenindussfääri abi enam aega nõudvate peretööde sooritamiseks? Põhjusi on palju. Nimetan siin mõned üldisemad. Esiteks ei ole teenindussüsteem praeguseks küllaldaselt välja arendatud ning ei suudakski rahuldada kõigi inimeste vajadusi. Eriti puudulik on teenindusvõrk maaraajoonides. Teiseks (eriti tekib see ühiskondliku toitlustuse kohta) jätab oluliselt soovida teenindamise kvaliteet. On loomulik, et inimene ei lähe perega sööklasse, mis asub kodust kaugel ja kus lisaks sellele on pikad järjekorrad, toitude valik väike ning söömine tunduvalt kulukam kui kodus. Moskva perekondade küsitlemise tulemused on aga näidanud, et isegi sel juhul, kui ühiskondlik toitlustussüsteem oleks vaba kõigist eespool mainitud puudustest,

elistaks ligikaudu 40% naistest süüa oma perega kodus. Küll aga peetakse soovitavaks võimalust osta poolfabrikaat-toite, et kokku hoida aega, mis kulub toidu valmistamiseks. Psühholoogiliselt on täiesti mõistetav ühiste koduste söögikordade ja kodus söömise eelised. Kui päeva jooksul on pereliikmed enamasti lahus, kes töö, kes koolis või lasteaias, siis paljude perede jaoks on õhtusöögi aeg kujunenud peamiseks koosviibimise võimaluseks, mil saab üksteisele rääkida oma päevastest toimetustest, arutada pere ühiseid asju ja pidada plaane.

Võib päris kindlasti väita, et enamik perekonna teenindamisega seotud aeganõudvamatest tegevustest jääb koduseinte vahele veel pikaks ajaks. Seepärast tuleb meil praegu enam tähelepanu pöörata koduste tööde otsustavale korraldamisele ja jaotamisele ning kujundada noortel positiivne hoiak kodu ja koduste tööde suhtes. Selles suhtes on meie perekondadele osutatav ühiskonna abi jäänud küllalt kesiseks. Mitme eelnenud aastakümne jooksul on massiinfovahendites rõhutatud ühiskondliku tegevuse ja töö väärtuslikkust, kodusse ja kodustesse tegevustesse suhtutud kui teisejärgulisse. Kummaline, et veel praegu eristatakse meeste ja naiste töid kodus majapidamises ning leitakse, et tänapäeva mugavustega korteris ei leidu tööd meestele. Pole siis midagi imestada, kui paljud mehed oma kodu ja pere eest hoolitsemise jätvavad peamiselt naise ülesandeks ning naine tunneb end liigselt koormatuna. Kindlasti aitab koormatuse tunnet tugevdada teadmine, nagu oleksid kodused tööd rutiinne askeldamine, mille tõttu naine on sunnitud ilma jääma paljust heast ja kasulikust, mida võib pakkuda vaba aeg väljaspool kodu.

Mitmete NSV Liidus 70. aastatel tehtud uurimuste põhjal kulub lastega perekonnas naisel peretöödeks keskmiselt viis tundi ööpäevas, mehel aga ligikaudu 1/3 võrra vähem. Tartu perekonnauurijate aastail 1977—1978 korraldatud küsitluse tulemused näitavad, et meie vabariigi noortes perekondades on mehe ja naise poolt kodustele töödele kulutatud ajahulga erinevus väiksem: ajalises arvestuses teeb naine keskmiselt 60% kodustest töödest. Kui jagasime küsimustele vastajad kahte gruppi oma abieluga rahulolu alusel, siis selgus, et õnnelikes abieludes on mees juba abielu algusest peale kodu ja pere eest hoolitsemisest enam osa võtnud, tehes ka selliseid töid, mida varem on peetud vaid naise osaks. Nendes peredes tehakse enam töid ühiselt ja harvemini esineb päris „ranget tööjaotust“, olenevalt olukorrast teeb üht või teist tööd vahel mees, vahel naine. Sel juhul aga, kui naise õlul on enamik kodustest toimetustest, tunneb ta end liigselt koormatuna, peres esineb sageli konflikte tööde jaotamise pärast ning abikaasade suhted üldse on halvenud.

Kodused töösuhted moodustavad ühe osa

perekonnasuhetest ning ebakõlad peretööde korraldamises toovad kaasa häired ka teistes perekonnaelu valdkondadesse. Neist naistest, kes oma kodust koormust peavad liiga suureks, enam kui 70%-l on vaba aega vähe. Järelikult jääb neil puudu ajast, mida on vaja puhkamiseks, oma vältimuse eest hoolitsemiseks, enesetäiendamiseks. Pidev koormatus ja vähene puhkus võivad aga viia närvisüsteemi kurnatuseni, üldse tervise halvemiseni. On üsna seaduspärane, et õnnelikud abielus elavad mehed leiavad oma naise olevat kauni ja veetleva ka pärast mitut kooselatut aastat. Halbade suhete korral aga on meeste hinnangud oma abikaasa vältimuse kohta tunduvalt tagasihoidlikumad. Just konfliktsetes abieludes on naise koormus tavaliselt suurem kui mehe oma. Loomulikult näib väsinud ja närviline naine, kes oma töödega alatasa jännis, kel pole mahti oma vältimusega tegelda, inetum kui puhanud ja hoolitsetum naine.

Meie uurimuse põhjal kaasnevad naise ülemäärase koduse koormusega ka ebakõlad seksuaalsuhetes, 77%-l naistest esinevad häired seksuaalelus.

Perekonnanõuandla tööpraktika näitab, et väga sageli on tõsised kriisid abikaasade suhetes saanud alguse just asjaolust, et mees sel ajal, mil lapsed on väikesed ja koduseid toimetusi kõige enam, jääb pere tööde-tegemistes passiivseks. Naise liigne väsimus ja solvumistunne sellest, et abikaasa jätab ta perekohustuste täitmisel üksi, võib aja jooksul põhjustada naise frigiidsuse, mis loomulikult ei jäta mõju avaldamata ka mehele. Et seksuaalelul on abikaasade suhetes väga tähtis koht, tuleks perekonnaõpetuse tunnis kodutööde jaotamise vajaduse põhjendamisel rääkida kindlasti ka sellest seosest.

Kui mees jääb pikemat aega kõrvale pere töödest, siis paratamatult ei oska ta varsti oma sõna öelda ka pere muude tegevuste planeerimisel ja otsustamisel, sest ta lihtsalt pole asjadega kursis. See tähendab, et liidripositsioon perekonnas jääb naisele, mees aga hakkab tundma end kõrvalejäänuna, võõrandub perekonnast. Siis on juba raske pere sidumiseks midagi ära teha.

Kuidas peaksid olema jaotatud perekonna teenindamisega seotud kohustused? Universsaalseid koduste tööde jaotamise reegleid, mis sobiksid kõigile perekondadele, muidugi pole. Palju sõltub abikaasade tööreežiimist, koduvälisest perekonna jaoks tähtsatest töödest, mis enamasti mehe täita (ehitamine, liiklusvahendi hooldamine jmt.), abikaasade harrastustest ning neile kuluvast ajast jms. Ei saa ju üheskoos sisseoste teha, kui abikaasad töötavad eri vahetustes, või jätta lapse aedaviimist mehe ülesandeks, kui tema tööpäev algab kell kuus hommikul.

Võib siiski anda mõned üldisemat laadi soovitused:

oma kodu ja perekonna eest hoolitsemine

peaks olema mõlema abikaasa ülesanne, eriti sel juhul, kui mõlemad töötavad täiskoormusega oma kutsealal;

□ koduste tööde tegemine tuleb korraldada lähtudes perekonna kui terviku huvidest ja vajadustest;

□ tööd tuleks jaotada selliselt, et mõlemal abikaasal jääks enam-vähem ühevõrra aega puhkamiseks, millegi meelepärasega tegelemiseks;

□ kindlasti ei ole otstarbekas kõiki töid koos teha;

□ isegi sel juhul, kui abikaasade töörežiimi või oskusi ja kalduvusi arvesse võttes on tööd perekonnas rangelt jaotatud, ei peaks alati kangekaelselt neist kokkulepetest kinni pidama;

□ ratsionaalset töö- ja puhkerežiimi on vaja abikaasadele nende abielu huvides, samuti lastele, selleks et nad õpiksid reguleerima oma tegevusi;

□ kodustesse toimetustesse tuleks juba varakult lülitada ka lapsed, andes neile jõukohaseid ülesandeid, õpetades ja jälgides nende ülesannete täitmist;

□ poistele on oskus hoolitseda enese, oma asjade ning ümbruse eest niisama vajalik kui tütarlastele.

Inimese suhtumine töösse üldse, kohusetunne ja oskus koostööks saab alguse sellest, kuidas suhtutakse kasvuperekonnas töösse ja kuidas seda tehakse. Millised vahendid on õpetaja käsutuses, kujundamaks tulevastes perekonnainimestes positiivseid hoiakuid kodu ja peretööde suhtes?

Kindlasti tuleks kodustest töödest rääkida mitte kui raskest ja ebameeldivast koormusest, vaid kui perekonnaelu loomulikust koostisosast. On ju kõigi nende tööde sisu oma kodu ja perekonna eest hoolitsemine.

Pole hoopiski õige, et tänapäeva mugavustega kodus, kus paljude tööde tarvis on olemas tehnika, ei ole meestel midagi teha. Selliste traditsiooniliste meestetööde asemele nagu puude lõhkumine, ahjude kütmine jmt. füüsilist jõudu nõndvad tegevused on praegu tulnud tehnilist taipu vajavad tööd. Kodumasinad nõuavad hooldamist ja aeg-ajalt piseremonti, millega mehed peaksid suurepäraselt hakkama saama. Ja ega tolmuimeja või pesumasinaga töötaminegi eelda mingeid erilisi ainult naisele omaseid võimeid. Üldse on koduste toimetuste jaotamine meeste- või naistetöödeks ilmselt põhjendamatu ning tubli, tasakaaluka ja tugeva mehe mainet ei riku mitte mingisugune töö.

Lõpetuseks tahan meelde tuletada A. H. Tammsaare sõnu töö, vaeva ja armastuse kohta. Ühine töö kodu ja pere eest hoolitsemisel võib abikaasasid väga tugevasti siduda oma kodu, laste ja teineteisega ning aidata kaasa «oma pere»-tunde kujunemisele.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Aktsentueeritud iseloom ja noorukite käitumishäired\*

JÜRI SAAR,  
erikutsekooli nr. 35  
kasvataja-psühholoog

### Konformne tüüp

Konformse tüübi kõige iseloomulikum omadus on konformism lähima ümbruse suhtes. Sellised on «oma keskkonna inimesed», kelle deviis on «mõelda nagu kõik, olla nagu kõik». Nad ei armasta millestki maha jääda ega ka esile tõusta. Igapäevases elus lähtuvad sageli sententsidest ja loosungitest, millele rasketel hetkedel toetuvad. Konformsus on seotud hämmastava ebakriitilisusega. Kõik, mida pakub neile lähim ümbrus ja kõik, mis saabub neile tavaliste infokanalite kaudu — see ongi tõde. Püüdes igati ümbrusega kohaneda, ei suuda nad selle mõju- dele vastu seista.

Lapsepõlves konformsed jooned, silma ei hakka ja tõmbavad tähelepanu alles nooruki-eas. Sellised noorukid kiinduvad väga oma kohasse eakaaslaste grupis. Tihti jätkatakse õpinguid seal, kuhu lähivad sõbrad. Kui satuvad grupiga vastuollu, on see raske psüühiline trauma. Initsiatiivi puudumise tõttu on neid kerge kaasa tõmmata grupi-viisilistesse õiguserikkumistesse, alkohoolsetele ekstsessidele jne.

Konformse iseloomu kõige nõrgem koht on kohanemisvõimetus uute oludega. Järsk elustereotüübi muutus võib esile kutsuda reaktiivse seisundi (6, lk. 52—54).

\* Algus NK nr. 5, 1983.

P. Gannuškini tüpologia «konstitutsionaalselt piiratute» grupp on kõnformse tüübiga paljuski sarnane. Selle autori arvates on konformsuse põhjus kaasasündinud vaimne mahajäämus, mis ei ulatu debiilsusse. Nad oskavad olla seltskonnas, rääkida ilmast, kuid ei ilmuta vähematki originaalsust. Igapäevase elu pisiasjadega saavad nad aga suurepäraselt hakkama, tihti edukamalt kui nn. targad inimesed (mehr können, als wissen) (2, lk. 166—168).

Selliste noorukite puhul tuleb pöörata suurt tähelepanu nende lähimale keskkonnale («keskkonnateraapia»).

### Skisoidne tüüp

Juba lapsena ilmneb skisoididel täiskasvanulik vaoshoitus, sulgumine oma sisemaailma ja eakaaslaste seltskonna vältimine. Nad kas mängivad või istuvad täiskasvanute juures, kelle vestlusi võivad tundida kaupa vaikides pealt kuulata.

Skisoidsed jooned teravduvad tavaliselt noorukieas. Skisoidide akontaktsus on tingitud intuitsiooni puudulikkusest, oskamatuses panna end teiste olukordadesse. Kuna skisoidide siseelu jääb teiste ees varjatuks, on paljud nende teod ümbritsevaile arusaamatud ja põhjendamatud. Oma suutmatust teistega kontakti leida elatakse läbi raskelt.

Emantsipatsioonireaktsioon avaldub omapäraselt — skisoidne nooruk võib taluda ranget režiimi, suuri ebamugavusi, kuid reageerib tormiliselt katsele tungida tema sisemaailma. Emantsipeerumispüüdlused võivad ilmned ka sotsiaalse nonkonformsusena — rahulolematuseks kehtivate normide ja ideaalidega. Sellised vaated võivad kaua sisemuses küpseda ja avalduda ootamatult (avalikud esinemised jne.). Skisoidide iseloomujooned ei võimalda neil gruppi sulada ja tihti on nad seal «valged varesed». Mõnikord satuvad skisoidid teiste noorukite pilgete ja isegi agressiivsete rünnakute objektideks, mõnikord sisendab nende kõrk hoiak ja sõltumatus lugupidamist ning sunnib hoidma distantsi.

Skisoidide seksuaalne aktiivsus on ümbritsevaile vähe märgatav, seda rikkamad on aga nende fantaasiad. Nad ei oska taotleda seksuaalset lähedust olukordades, kus see oleks võimalik. Taotlused võivad aga ilmned ootamatutes situatsioonides ja väärastunud kujul. Alkoholisatsiooniks soodumust ei ole, kuid võivad alkoholidoose kasutada kommunikatiivse dopinguna.

Delinkventset käitumist kohtab harva, osalemine grupiviisilises õiguserikkumises pole iseloomulik. Kuid «grupi nimel» võivad mõnikord korda saata väga raskeid üle-

astumisi (6, lk. 47—49). Mõned uurijad on siiski leidnud, et skisoidide kohtab noorte õiguserikkujate seas küllaltki sageli (18%) (4, lk. 51—52). L. Mihhailova leidis noorukeid — raskeid õiguserikkujaid uurides, et üks enamlevinud tüüpe on skisoidid (9, lk. 74).

Skisoidsete noorukitega suheldes tuleb leida võti nende ebaharilike käitumisviiside juurde. Kontakti leidmine on väga raske ja kui esimene selline katse ebaõnnestub, võivad ka ülejäänud jääda tulemusteta. Kui aga barjäär on murtud, hakkavad nad endast ise rääkima (8, lk. 188—191).

### Sensitiivne tüüp

Selle tüübi esindajad on lapsepõlves ärad ja kartlikud. Kardavad pimedust, loomi, võõraid inimesi. Võõrastavad lärmakaid eakaaslast ja nende ettevõtmisi. Mängida armastavad endast noorematega, tundes end siis kindlalt ja rahulikult. Lähedastesse inimestesse kiinduvad isegi siis, kui neisse suhtutakse karmilt. Sensitiivsed lapsed on kuulekad, neid nimetatakse tihti «kodusteks lasteks». Kool oma lärmi ja kakkustega vahetundides hirmutab neid. Õppimises on püüdlükud ning kardavad iga laadi kontrolli ja eksameid. Sensitiivsed lapsed häbenevad mõnikord vastata klassi ees. Harjunud ära ühe klassiga, on teise üleminek neile suur katsumus. Tõsised raskused tekivad enamasti 16—18-aastaselt, kui alustatakse iseseisvat elu. Siin lööb välja sensitiivsete noorukite tundelisus ja enda alaväärsuse tunnetamine.

Neil säilib lapselik kiindumus omastesse, kelle korraldustele alluvad meelsasti. Märkustele ja karistustele järgnevad pisarad ning meeleheide. Juba noorena formeerub võla- ja vastutustunne, tihti esitatakse endale kõrgeid moraalseid-kõlbelisi nõudmisi. Näevad endas rohkesti piudusi, kalduvad aga hüperkompleksatsioonile, püüdes leida tunnustust alal, kus nad on nõrgad. Eakaaslastest eemale ei hoidu, kuid sõprade valikul on väga nõudlikud. Lähedast sõpra eelistavad lärmakale seltskonnale.

Alkoholisatsioonile ja delinkventsusele soodumust ei ole. Sensitiivsed noorukid hari-likult ei suitseta. Alkoholises joores teki- vad eufooria asemel tugevad alaväärsuse elamused.

Enesehinnang on objektiivne, sensitiivsed ei oska valetada ega teeselda. Eelistavad valetamisele vaikimist. Kõige halvemini taluvad situatsiooni, mil asuvad pahatahtliku tähelepanu keskmes, kui nende reputatsioonile langeb vari või kui neid süüdistatakse alusetult (6, lk. 44—45).

Sensitiivsete noorukitega kontakti leida on raske, kuid nende kinnisus on näiline.

Tuleks proovida sisendada, et nad on vajalikud teistele (8, lk. 188—191). Põhiline ülesanne on kasvatada usku enda jõusse, kõrvaldada kartlikkust teiste inimeste ees (3, lk. 232—234).

### Labiilne tüüp

Lapsena nad tavaliselt teistest ei erine või on mõningase kalduvusega neurootilistele reaktsioonidele. Tihti põevad külmetus- ja infektsioonihäigusi, mis kulgevad raskelt või krooniliselt.

Põhiline eripära noorukieas on äärmine meeleolu muutlikkus. Kellegi poolt hoolimatult öeldud sõna, ebasõbralik pilk võib esile kutsuda tugeva meeleolu languse ja vastupidi — meeldiv vestlus, hea uudis viivad heasse meeleollu tagasi. Momendi meeleolust sõltub töövõime, söögiisu jne. Sagedased tuju muutused võivad noorukist jätta kergemeelse ja pealiskaudse mulje. Nii see aga pole. Labiilsed noorukid kiinduvad sügavalt neisse, kelle poolt näevad armastust, sõbralikkust ja tähelepanu. Kiindumus säilib vaatamata kergelt tekkivatele riitudele ja tülidele. Kaotusi elatakse üle väga raskelt.

Eakaaslastega otsivad kontakte, kui meeleolu on hea. Selle langedes vajavad üksindust. Grupis liidriks ei pretendeeri, otsivad sõpradega emotsionaalseid sidemeid.

Seksuaalne aktiivsus on väike, piirdudes sageli kurameerimise ja flirdiga. Võivad kalduda transitoorsesse (transitoorne = mööduv, ajutine) homoseksualismi, kuid seksuaalseid ekstsesse väldivad.

Labiilsetele noorukitele omane intuitsioon võimaldab neil kohe ära tunda, kuidas neisse suhtuvad ümbritsevad. Sellele vastavalt määravad ka enda positsiooni kellegi suhtes.

Enesehinnang on objektiivne, enda iseloomu tunnevad kõik hästi. Labiilsed noorukid on välimuse järgi otsustades tihti nooremad kui tegelikult (6, lk. 43—49).

Labiilsed noorukid vajavad sooja, südamlikku suhtumist. Nad on kõige tänuväärsemad patsiendid psühhoterapeudile (8, lk. 188—191).

### Psühhhasteeniline tüüp

Selle tüübi iseloomulikke jooni on otsustusvõimetus, kalduvus eneseanalüüsiks, viljatuteks targutusteks ja samuti igasuguste sundnähtude tekkimise kergus.

Mõnikord ilmuvad juba lapsepõlves arglikkus, kohmakus, kartus võõraste inimeste, pimeduse jms. ees. Nende mittelapselikud

arutlused ja liialt varajased «intellektuaalsed huvid» tekitavad tihti vanemates hämmeldust («väike vanainimene», «altkluges Kind»). Kriitiline periood on kooli esimesed klassid, kui muretu lapsepõlve asemele tekivad esimesed nõudmised vastutuse ja iseseisvuse suhtes. Just neid omadusi jääb psühhhasteenikul puudu. Puberteedieas psühhhasteenia ägenemist tavaliselt ei toimu, võib esineda isegi mõningane normaliseerumine.

Sellised noorukid on pidevalt mures enda ja lähedaste tuleviku pärast (kui ainult midagi ei juhtuks). Kaitseks ootamatuste eest tekib psühhhasteenikul terve rituaalide süsteem või eriline pedantism, mis rajaneb arvamusel, et kui kõike ette näha, ei saa midagi halba juhtuda. Otsustusvõimetus ilmneb pikkades ja piinavates kõhklustes, kui on vaja teha iseseisev otsus. Kui aga midagi on otsustatud, ilmutab psühhhasteenik üllatavat läbematuset ja sihikindlust. Sellistes olukordades võivad esineda noorukitel hüperkompensatsioonid ja ebaõnnestumised suurendavad veelgi nende kõhklusi. Füüsiline areng jätab soovida, kuid sagedasti on hästi arenenud jalad. Seksuaalne areng edestab füüsilist, võib esineda intensiivne onanism, mis saab uute enesesüüdistuste ja sümboolsete keeldude aluseks. Noorukitele iseloomulikud käitumishäired — delinkventsus ja alkoholisatsioon — pole psühhhasteenikutele omased. Psühhhasteeniline aktsentueeritus tekib kasvatamisel «kõrgenenud vastutuse» tingimustes. Selleks võib olla kohustus hoolitseda nooremate eest, kui see toimub rasketes olmetingimustes. Samuti soodustab psühhhasteeniliste joonte teket liigne nõudlikkus lapse edukuse suhtes (kool, sport, muusika), mis võib lapses esile kutsuda pideva hirmu seda kõike mitte suuta (6, lk. 45—47).

### Asteno-neurootiline tüüp

Asteno-neurootilise tüübi põhilised tunnused on kõrgenenud ärrituvus, kerge väsimus ja hüpohondrilised tendentsid. Väsimus annab end eriti tunda vaimse töö, samuti füüsilise ja emotsionaalse pinget tingimustes (näit. võistlused). Ärrituvus ilmneb ootamatutes afektiivsetes pursketes, mis sama ootamatult asenduvad pisarate ja kahetsusega. Asteno-neurootilised noorukid jälgivad hoolikalt oma tervislikku seisundit, kahtlustades tihti südamehaigusi.

Sageli ilmnevad juba lapseeas neuropaatia tunnused — halb uni ja söögiisu, kapriissus, öised hirmud, kogelemine jne. Teistel juhtudel mööduv lapsepõlv normaalselt ja alles noorukieas avalduvad tüübile iseloomulikud jooned.

Noorukite käitumishäired sellele tüübile omased ei ole. Emantsipatsioonireaktsioon avaldub mõnikord vähemotiveeritud ärritussõstudenähtena vanemate või kasvatajate aadressil. Otsivad eakaaslaste seltskonda, kuid väsivad sellest kiiresti, tõmbudes üksindusse või lähedase sõbra juurde.

Enesehinnangus peegeldub hüpocondria, esimesel kohal on mure oma tervise pärast (6, lk. 44—45).

Sellised noorukid vajavad kõige enam toetust ja juhtimist. Kasvatuseesmärk seisneb esmalt tema usalduse võitmisel ja seejärel talle tema haigusnähtude näilisuse selgekestegemises. Noorukile tuleks õpetada enesekasvatuse meetodeid, mis aitaksid tal raskusi ületada.

Viimased neli aktsentuatsiooni tüüpi (sensitiivne, labiiline, psühhaasteeniline, astoneurootiline) kuuluvad nn. nõrkade tüüpide hulka, sest neid iseloomustab kortikaalse sisemise erutusprotsessi puudulikkus ja pidurdusreaktsiooni ülekaal (1, lk. 237). Noorukite käitumishäired neile iseloomulikud ei ole. Et taluvad halvasti rangelt reglementeeritud korda, tuleks neid suunata kasvatusasutustesse vaid äärmistel juhtudel, enam proovida piirduda muude mõjutusvahendite kasutamisega.

Vaadeldes eeltoodut, märkame terminoloogia sarnasust sõltumata sellest, kas tegu on aktsentueeritud isiksuse, aktsentueeritud iseloomu või psühhopaatiaga. Rõhuasetused on aga autoritel erinevad. K. Leonhard märgib korduvalt, et aktsentueeritud isiksus on normaalne inimene. Sellele viitab ka tema toodud fakt, et Berliini elanikkonnast on 50% aktsentueeritud isiksused ja 50% standardsed inividid (7, lk.18). Kui nüüd meelde tuletada, et aktsentueeritud joontele on omane muutuda patoloogilisteks ehk ebasoodsatel tingimustel toimub patokarakteroloogiline areng, saame julge teadusliku üldistuse. Jõuame tagasi probleemi juurde, kas psühhopaatiat on diagnoos või eetiline kategooria isiksuse hindamiseks. K. Leonhard kaldub küll rohkem teise väite suunas, ehk nagu ta ütleb: «Negatiivse üldpildi korral eelistavad arstid näha psühhopaatiat, positiivse korral aga aktsentueeritud isiksust» (7, lk. 17).

A. Litško eristab latentseid ja ilmseid aktsentuatsioone ning mõõdukalt avalduvat, keskmise astme ja rasket psühhopaatiat. Sellistes nüanssides on äärmiselt keeruline orienteeruda ja siit on vaid üks samm olukorrani, kus me normaalsete inimeste eluavalduisi hakkame käsitlema patoloogias lähtudes (5, lk. 43—51).

Võrdleme nüüd A. Litško ja K. Leonhardi uurimismeetodeid. K. Leonhard pooldab isiksuse uurimisel kliinilist meetodit, rõhutades eriti vaatlust ja isiklikku kontakti uuritava. Küsimustike ja testide kasuta-

mist loeb ta vähe usaldusväärseks. A. Litško ja tema kaastöötajad on loonud aktsentueeritud iseloomu ja psühhopaatiat tüübi määramiseks spetsiaalse küsimustiku (ПДЮ). Küsimustiku abil on võimalik saada ka näitajad aktsentueerituse või psühhopaatiat orgaanilise päritolu, emantsipatsioonireaktsiooni tugevuse, alkoholisatsiooni ja delinkventsuse psühholoogilise soodumuse kohta. Kui veel lisada, et selle küsimustiku abil on tehtud katseid diferentseerida psühhopaatiat ja aktsentueeritust, näeme, kui palju keerulisi ülesandeid peab suutma lahendada küsimustik. Praktikas on aga mõnede tüüpide (hüsteroidne, epileptoidne, skisoidne, psühhaasteeniline) määramisel lahakumine kliinilise hinnanguga kuni 30%. Diagnoosimise protseduuri keerukus ja suur töömahukus komplitseerivad küsimustiku kasutamist veelgi. Kokku võttes jääb mulje, et küsimustikul on võrreldes kliinilise meetodiga veel palju puudusi.

Sellest kõigest lähtudes hindame ka aktsentuatsioonide kontseptsiooni ilma teda absolutiseerimata kui karkassi, mis võimaldab koguda ja üldistada praktilist kogemust. Juba P. Gannuškin rõhutas, et psühhopaatiat grupe ei saa võtta kui gnoseoloogilisi ühikuid, mis on üksteisest täpselt piiritletud. Peaaegu alati kohtame selles valdkonnas üleminekuvorme, kus segunevad mitme tüübi jooned. Seda tuleb arvestada ka aktsentueeritud iseloomu tüübi määramisel ja sobivate kasvatusvahendite valikul. Ei tohi unustada, et kokku võttes määrab kasvatus töö edukuse ikkagi vaid õige individuaalne lähenemine.

Vanus 14—17 aastat on oluline etapp isiksuse kujunemisel. Just sel perioodil saadakse lapsest täiskasvanuks ja sellega kaasnevad mõnikord raskused, mille ületamiseks jääb «tervest» mõistusest vajaka. Nii on aktsentueeritud iseloomuga noorukite perekondade uurimine näidanud, et enamasti on vanematel oma poja või tütre iseloomust vaid ebamäärane ettekujutus. Nende vale suhtumine ja mitteadekvaatsed nõudmised saavad sagedasti konfliktide aluseks. Veelgi aktuaalsem on küsimus noorukitega tegelevate pedagoogide puhul. Kohtame ju praktikas tihti ühekülgset, mille puhul kasvatusvahendite valik on määratud vaid pedagoogi iseloomuga.

Kokku võttes võime öelda, et nooruki aktsentueeritud iseloom raskendab tema edukat sotsiaalset adaptiooni, mis omakorda võib viia nooruki kuritegelikule teele. See tõttu peaks õpetus noorukite aktsentueeritud iseloomudest leidma laialdasemat propageerimist noorsooprobleemidega kokkupuutuvate praktikute hulgas.

#### Kirjandus

1. Saarma, J. Kliiniline psühhiaatria. Tallinn, «Valgus». 270 lk.

2. Ганнушкин П. Б. Избранные труды, М., «Медицина», 1964. 292 с.
3. Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. М., «Медицина», 1980. 272 с.
4. Десятников В. Ф., Трофимов Г. Р., Козфля В. Г. Клинико-психологические исследования несовершеннолетних правонарушителей. — В. кн.: Патохарактерологические исследования у подростков. Л., 1981, с. 51—53.
5. Зейгарник Б. В. Патопсихологический метод в изучении личности. — «Психологический журнал», 1982, № 1, с. 43—51.
6. Исследования подростков с помощью патохарактерологического диагностического опросника. Методические рекомендации. Л., 1977. 57 с.
7. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, «Вища школа», 1981, 390 с.
8. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., «Медицина», 1977. 208 с.
9. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования. Под ред. А. Е. Личко и Н. Я. Иванова. Л., 1976. 153 с.

(11. lk. järg.)

Kõigi nende traditsioonide oskusliku rakendamise tulemusena õppe-kasvatustöös on tekkinud oma kooli tunne, kooli au hoidmine, tõsisem suhtumine õppetöösse, paranenud distsipliin, tõusnud õpilaste ühiskondlik aktiivsus. Seda tunnistab stabiilne õppeedukus, 35—37% oivikuid, 32—36% kõrgkooli astujaid. ÜLKNÜ-s on üle 85% komsomoliealistest, kooli õppeedukus 97—99%. Kool kuulub parimate hulka sporditöö sotsialistlikus võistluses meie vabariigi koolide hulgas. Rajoonis hinnatakse kooli näitlikku agitatsiooni. Meil on hea materiaalne õppebaas. Viljandi rajoon on viimase 7 aasta jooksul võitnud neli korda üleliidulise sotsialistliku võistluse rändpunalipu ja kolm korda vabariikliku sotsialistliku võistluse rändpunalipu ning selles tugevas rajoonis on C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkool võitnud EKP Viljandi Rajoonikomitee ja Viljandi RSN TK rändpunalipu parima koolina kolm korda: 1976., 1979. ja 1981. aastal.

Palju on veel teha, et viia kasvandikke arenemise 4. astmele, et iga õpilane esitaks ise endale nõudmisi ühiskondliku käitumise alal, vajamata seltsimeeste meeldetuletusi. Hea, et selliseid on juba palju.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

# Kui palju räägib õpilane õppetundides õppepäeva jooksul?

ELLA LUKAS,  
TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent

Mõni aeg tagasi ilmus trükist Donetski tuntud õpetaja V. Šatalovi raamat «Kuhu ja kuidas kadusid kolmed». Kirjeldatud kogemusse võib suhtuda mitmeti, jaatada või eitada kas kogu töösüsteemi või üksikuid meetodilisi võtteid, kuid raamat ei jätnud lugejat ükskõikseks. Lähemalt käsitlemata kõiki tõstatatud küsimusi, tahaks peatuda ühel. V. Šatalov heidab õigustatult ette, et õpetaja ei tea, kui palju räägib õpilane tunnis ja kogu õppepäeva jooksul. Pedagoogikateadlaste vaateväljast on välja jäänud õpilase kõneks kuluv aeg. Oma arvestused esitab autor järgmiselt: ta väidab, et paarkümmend aastat tagasi ilmus Haridusministeeriumi ettekirjutus, mille kohaselt küsitlus kestab 15 minutit. Õpetajad olid nii range reglementeerimisega rahulolematud, leidsid, et küsitluse aja peaks määrama teema ja klassi iseärasused. Nii või teisiti — küsitlusele kuluv aeg lüheneb keskmiselt veerandtunnile. V. Šatalov arutleb nii: oletame, et õppepäev on 6 õppetundi, üks neist on tõenäoliselt «vaikne», kus tehakse kontrolltöö, etteütlus, iseseisev töö vms. Ülejäänud tundides jääb õpilastele rääkimise aega 75 min. Vaatlused näitavad, et ka õpilaste küsitluse ajal kolmandiku ajast räägib õpetaja ise — õpilastele jääb ainult 50 min. Kui uut ainet esitatakse vestlusmeetodil, lisandub õpilaste kõne ajale ~5 min. Jagades saadud aja õpilaste arvuga klassis, selgub, et keskmiselt räägib õpilane õppepäeva jooksul umbes 2 min. V. Šatalovil on õigus, kui ta väidab, et oma lapsi kooli saates vanemad isegi ei



kahtlуста, et nad saavad igas õppetunnis sõna keskmiselt 25 sekundiks. Aga laste hulgas on ju ka tagasihoidlikke ja häbelikke, kes mitme päeva jooksul ei saa sõnagi suust.

Meid panid need arvud mõtlema ja näisid uskumatuna, kuigi V. Satalovi arutluskäik on loogiline. Otsustasime asja kontrollida. TPedI 45 üliõpilasega jälgisime 437 tundi 43 koolis, olime kohal 87 täisõppepäeva. Klassiti on andmed esitatud tabelis 1.

Tabel 1  
JÄLGITUD TUNDIDE ARV

Klassid	Õppepäevad	Tunnid
4.	10	38
5.	14	62
6.	11	54
7.	10	77
8.	9	47
9.	11	53
10.	10	55
11.	12	51

Tundide analüüsimise tulemused on esitatud tabelis 2. Nagu nähtub, on õpilastele õppepäeva jooksul rääkimiseks kuluv aeg klassiti erinev. Saadud andmetel räägivad 4., 5., 6. ja 7. klassi õpilased üle 1,5 minuti, kuigi 5. klassi õpilased vähem 4., 6. ja 7. klassi õpilastest. Vanemates klassides saavad õpilased sõna vähem, eriti vähe 8. ja 11. klassis.

Enesestmõistetavalt määrab teema tunni metoodika ja õpetaja enese verbaalse aktiivsuse. Vaatamata sellele lubab külalastatud tundide suur arv väita, et õpetaja kuritarvitab oma sõna. Tõsi, ta peab esitama uut ainet, andma instruksioone, selgitama ülesandeid jne., kuid kõike seda teeb ta väga sõnaohtralt.

Tabelist näeme, kuidas jaotub ühele õpilasele rääkimiseks kuluv aeg tunni eri etappidel. Minuti ringis räägitakse küsitluse ajal. 7., 9. ja 10. klassi õpilased räägivad

mõnevõrra kauem, 8. ja eriti 11. klassi õpilased aga vähem. Erilist huvi pakub õpilaste eneste osavõtt uue aine esitamisest ja kinnistamisest. Meie andmetel uue aine selgitamisest võtab ta osa 21,4 sek., kinnistamisest 14,8 sek. Klassiti on siin jällegi küllalt suured erinevused: 4.—7. klassini on need arvud suuremad, keskkooliklassides langevad järsult. Külalastatud tundide arv ei luba rääkida klasse iseloomustavatest tendentsidest, kuid meil on siiski alust väita, et kõnekeelt on tunnis liiga vähe.

Seoses sellega tahaksime peatuda mõnel küsimusel. On enesestmõistetav, et tunnis vaikselt istumine ja üksnes õpetaja kuulamine ei arenda õpilaste kõnekeelt. Väga piiratud on neis tingimustes ka mõtlemise arendamine.

Mõtlemine ja kõnekeel on aga lahutamatu seotud, üht teiseta ette kujutada ei saa, kuigi neid omavahel samastada ka ei või. Mõtlemine ja keel mõjustavad vastastikku teineteist omavahel keerukates mitmekülgsetes suhetes läbi põimudes, olles üksteisele arengutingimuseks. Tütuimaid näukogude psühholooge L. Vögotski näitas, et katsed lahendada keele ja mõtlemise vastastikuste suhete probleemi on kõikunud kahe äärmuse vahel: keel ja mõtlemine kas samastatakse omavahel või lahutatakse täielikult. L. Vögotski on seisukohal, et keel ja mõtlemine ühtsuses moodustavad uue kvalitatiivse teraviku. Küsimused, mida õpetaja esitab õpilastele, ärgitavad neid mõtlema, on tõukeks, mis kutsub esile vaimse aktiivsuse. Oma küsimuste süsteemiga ja grammatiliselt õigesti üles ehitatud vastuste nõudmisega organiseerib õpetaja õpilaste analüütilis-sünteesilist tegevust, võrdlus- ja üldistamisoskust jne. Niisuguse töö käigus mõtted täpsustuvad, need lihvitakse veenvamaks ja grammatiliselt õigeks kõneks. See on põhjus, miks rääkimine õppetunnis on õpilase jaoks lausa hädavajalik: õpetab loogiliselt mõtlema, tegema järeldusi, arendab kõnet, kontrollib

Tabel 2  
KUI PALJU RÄÄGIB ÕPILANE KESKMISELT TUNNIS ÕPPEPÄEVA JOOKSUL

Klass	Õpilane räägib			Kokku
	teadmiste kontrollimisel	uue aine esitamisel	kinnistamisel	
4.	59,8 sek.	37,5 sek.	14,7 sek.	112 sek. (1 min. 52 sek.)
5.	56,8 sek.	22,4 sek.	18 sek.	97,2 sek. (1 min. 37 sek.)
6.	51,5 sek.	32,5 sek.	21 sek.	105 sek. (1 min. 45 sek.)
7.	68,4 sek.	14,9 sek.	20 sek.	103,3 sek. (1 min. 43 sek.)
8.	48,7 sek.	22,7 sek.	5,7 sek.	77,1 sek. (1 min. 17 sek.)
9.	65,3 sek.	10 sek.	12,7 sek.	88 sek. (1 min. 28 sek.)
10.	62 sek.	11,6 sek.	9,2 sek.	82,8 sek. (1 min. 23 sek.)
11.	41,7 sek.	11,2 sek.	10,7 sek.	63,6 sek. (1 min. 4 sek.)
Keskmine aeg	55,7 sek.	21,4 sek.	14,8 sek.	91,9 sek. (1 min. 32 sek.)

tähelepanu ja mälu funktsioone. Nüüdispsühholoogia seisukohalt on kõne lapse kogu psüühilise arengu eeldus.

Oskus väljendada kõnes võimalikult suurema täpsusega oma muljeid, oma sõnadega edasi anda loetut, iseseisvalt esitada erinevatest allikatest saadud teadmisi, leida probleemidele lahendusi alates hüpoteeside formuleerimisest ja lõpetades saadud tulemuste kontrollimisega — kõik need on õppimiskuse näitajad.

Kõne ei ole ainult teadmiste omandamise, vaid ka tähtis õppimiskuse kujundamise vahend. Õpetaja organiseerib oma sõna abil õpilaste õppetegevust, selgitab õpetamise eesmäärke, esitab õpilastele mitmesuguseid tegevusviise (suuline, kirjalik kõne jm.) nõudvaid küsimusi.

Teadmiste omandamine on subjektiivne protsess. Isegi kui õpetaja organiseerib töö tunnis hästi ja õigesti, võib juhtuda, et õpilase teadmised, mis talle enesele tunduvad õigetena, on ebatäielikud või väärad. Ainult siis, kui ta saab neid esitada, selguvad tõelised teadmised. Õpilased arvavad sageli, et nad on asjast õigesti aru saanud, kuid vastama hakates näevad, et ümber jutustada ei oska. Mõni lahendab kirjaliku ülesande ära, kuid küsimusele, miks ta nii tegi, kuidas tegi, jääb vastuse võlgu. Kui palju kordi on õpetajad oma etteheidetele «jälle sa ei ole õppinud» vastuseks kuulnud «aga ma ju õppisin». Õppis küll, kuid selgeks ei saanud. Õpetaja teeb peaaegu igas õppetunnis kokkuvõtteid, üldistab tulemusi, seab uusi eesmäärke. Tagasisidet annavad ainult õpilaste vastused ja nende põhjal võime otsustada oma töö tulemuste üle.

Õppetöö optimeerimise ülesanne sunnib meid otsima õppetegevuse ratsionaalseid vorme nii tunnis kui väljaspool seda. Aastaid tagasi, kui informatsiooni pea ainus edastaja oli õpetaja, oli tema sõna tõesti tähtis. Nüüd, mil õpilaste käsutuses on palju teisi teadmiste allikaid, tuleb mõelda, kuidas muuta õpetaja ja õpilaste kõnelemise vahetunde tunnis. Õppeprotsessi õige, organiseerimine omandab erilise tähenduse. Kuidas seda probleemi lahendada?

Koolide kogemused ja tehtud uurimused lubavad soovitada selle ülesande lahendamise efektiivseid teid.

Peamist teed näeme selles, et kujundada õpilastel õppetegevuse ratsionaalseid võtteid. Õpilane peab omandama vajalikud mõtlemisoperatsioonid, oskama lahendada jõukohaseid mõtteülesandeid (tunnetusülesandeid), oskama arutleda, selgitada ja tõestada. Selle jaoks pole vaja otsida lisa-aega. Igas õppetunnis konkreetseid ülesandeid täites peab õpetaja juhtima tähelepanu üksikutele etappidele ja operatsioonidele. On aga üldteada, et praegu tehakse seda juhuslikult.

Teine tee on seotud trafaretsete vaadete muutmiseiga tunni struktuuri kohta. Teame,

et õpilased hingavad kergendatult, kui õpetaja lõpetab küsitluse ja algab uue aine esitamist, seda tunni etappi peavad nad kergemaks. Paljud lülituvad tööst välja, hakkavad tegelema teiste õppeainetega või lihtsalt ei mõtle kaasa. Nii kaotavad nad palju väärtuslikku aega. Südamevaluga kirjutas V. Suhhomljinski kohutavast hädaohust — tegevusetusest koolipingis. 6 tegevusetut tundi iga päev, tegevusetus kuude, õppeaastate kaupa laostab inimest moraalselt ja ei õpilasbrigaad, õppekatseaed ega õppetöökoda suuda korvata seda, mis on jäetud kahe silma vahele põhilises sfääris, kus inimene peab töötama — mõtete maailmas.

Õpetamise optimeerimise teid otsides peame mõtlema, kuidas vältida õpilase tööaja kadu koolis ja kodus. Osa õpetajaid leiab õigustatult, et alati ei pea uue ainega tutvumine algama õpetaja sõnast. Õpilased võivad seda teha kodus. Õpikust või teistest käsiraamatutest hangitud teadmised omakorda saavad baasiks, mille alusel ehitatakse üles töö tunnis. Õpetaja kontrollib, täiendab ja laiendab saadud teadmisi, seostab neid antud aine teiste osade ja teiste õppeainetega. Niisugust tööd, mõistagi, ei võimalda iga teema. Sageli on tõepoolest otstarbekam traditsiooniline tee — õpetaja selgitab, demonstreerib näitvahendeid, teeb katseid. On siiski alust arvata, et esimesena soovitatud võimalus aitab tõsta õppetöö efektiivsust.

## MEILT JA MUJALT

□ Vladimiri tasandikul voolava laia Kolokši jõe järsul kaldal, maalilises metsas, kajavad pioneeride hõiked, kõlab laste naer. Vladimiri territoriaalse ehitusvalitsuse pioneerilaager tähistas läinud suvel oma 30. aastapäeva. Kõik need aastad on laste suvelinnak olnud ehitajate üks suurimaid hooli: kord vaja ehitada basseini, kord remontida suvemajad, ehitada laagri värvavateni asfalttee jpm.

Laste aeg laagris on arvel minutipealt: vanematel kasvandikel on õhtul disko, tähendab, tuleb hommikust peale tegelda klubi korrastamise ja dekoreerimisega; neil, kes nooremad, on pioneeririvistus: otsustati uut moodi paigutada spordiväljaku varustus; väiksemail on pärast vaikset tundi luuremärg, tähendab, vanematel on vaja selleks ettevalmistusi teha jne.

Suurim on korrapidajabrigaadi kohustus: tuleb koorida kartuleid, korrastada sööklat, laagri maa-ala, kontrollida telkide puhtust. Lastele meeldib olla oma laagri peremeheks.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

# Katse mõõta algklassi- õpilaste suhtumist loodusõpetusse, loodus- kaitse ja loodusesse

VILMA EESMAA,  
TPeDI algõpetuse kateedri dotsent

Õpilaste suhtumisest loodusesse, looduskaitse-  
selisest ja ökoloogilisest kasvatustööst ning  
selle vajalikkusest on kirjutanud mitmed  
autorid (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9). Katseli-  
selt püüdsid TPeDI pedagoogika ja algõpe-  
tuse metoodika eriala III ja IV kursuse üli-  
õpilased mõõta 1981/82. õppeaastal alg-  
klassiõpilaste suhtumist loodusõpetusse, loo-  
duskaitse ja loodusesse, katse jätkus  
tänavu.

## Uurimistöö metoodika

Mõõtmised tehti M. Tuuliku väljatöötatud  
hindamislehe alusel (6). Õpilased pidid and-  
ma hinnangu ühe või teise tegevuse, tunni,  
isiku jms. kohta. Nad märkisid, kuidas neile  
meeldib kool, eesti keele tund, loodusõpetuse  
tund, klassijuhatajatund, aias töötada, linde  
ja loomi sööta, metsas käia, istutada lilli  
ja puid, kaitsta loodust, lugeda raamatuid  
loodusest, filmid loodusest. Tulemusi hinnati  
järgmiselt: üldse ei meeldi — 1, paha — 2,  
käib küll — 3, hea — 4, meeldib väga — 5.  
Lisaks eelnimetatule sooviti hindamislehe  
kaudu veel teada, milline on loodusõpetuse  
hinne, kas küsitav on poiss või tüdruk,  
kas kodus räägitakse loodusest, kas ema ja  
isa on looduskaitse seltsi liikmed.

Katsed tehti Tallinna, Harju, Kingissepa  
ja Pärnu rajooni koolides. Katseisikuid oli  
245. Andmed töötati läbi TPeDI arvutuskes-  
kuses.

## Uurimistöö tulemused

1., 2., 3. klassi õpilaste suhtumine (hinde-  
pallides):

	1. kl.	2. kl.	3. kl.
Loodusõpetus	4,05	4,11	3,75
Aias töötamine	3,65	4,26	2,75
Lindude ja loomade söötmise	4,29	4,52	4,58
Metsas käimine	4,38	4,70	4,47
Looduse kaitsmine	4,38	4,67	4,36
Lillede ja puude- istutamine	4,05	3,89	3,36
Loodusraamatute lugemine	3,90	4,45	3,75
Loodusfilmid	4,38	4,56	4,56
Loodusõpetuse hinne	4,57	4,33	4,11

Eeltoodust nähtub, et 3. klassi õpilaste loo-  
dusõpetuse hinde keskmine on kõige mada-  
lam, nad suhtuvad halvemini ka loodusõpe-  
tusse, aias töötamise, lillede ja puude istu-  
tamisse. Kõige paremini suhtuvad loodusõpe-  
tusse 2. klassi õpilased. Neile meeldib aias  
töötada, metsas käia ja loodusest raamatuid  
lugeda. 1. kl. õpilaste loodusõpetuse hinne  
on kõige kõrgem. Kõikidele õpilastele meeldib  
sööta linde ja loomi ning vaadata filme loo-  
dusest. Oluliselt ei erine ka õpilaste suhtu-  
mine looduskaitse.

Õpilaste suhtumine loodusõpetusse, loo-  
duskaitse ja loodusesse olenevalt soost.

	Tüdru- kud	Poisid	Usaldus- protsent
Loodusõpetus	3,95	3,74	60,527
Looduskaitse	4,67	4,26	97,053
Loodus	4,37	3,74	99,976

(M ä r k u s: suhtumine loodusesse arvatati  
aias töötamise, lindude ja loomade söötmise,  
metsaskäimise, lillede ja puude istutamise  
järgi.)

Kuna keskmine erinevus ületab kriitilise  
piiri (95%) looduskaitse ja loodusesse suhtu-  
mises, võib väita, et tüdrukud suhtuvad  
poistest paremini nii looduskaitse kui ka  
loodusesse. Loodusõpetusse suhtumises aga  
keskmine oluliselt ei erine.

Suhtumine loodusõpetusse, looduskait-  
sesse ja loodusesse sõltuvalt kodust.

	Kodus räägi- takse loodusest	Ei räägita	Usaldus- protsent
Loodusõpetus	4,07	3,35	99,324
Looduskaitse	4,72	3,88	99,999
Loodus	4,34	3,43	100,000

Õpilaste suhtumine loodusõpetusse, looduskaitse ja loodusesse on parem sel juhul, kui kodus räägitakse loodusest. Järelikult kodu osa looduskaitse kasvatustöös ja armastuse kasvatamises looduse vastu on arvestatav.

Suhtumine loodusõpetusse, looduskaitse ja loodusesse sõltuvalt lasteaia käimisest.

	Käis lasteaia	Ei käänud	Usaldus- protsent
Loodusõpetus	3,89	3,00	86,855
Looduskaitse	4,50	3,75	91,250
Loodus	4,04	4,40	92,361

Lasteaia käinud õpilased suhtuvad mõningal määral paremini looduskaitse. Loodusõpetusse suhtumises pole arvestatavat erinevust.

Suhtumine loodusõpetusse, looduskaitse ja loodusesse sõltuvalt sellest, kas ema on looduskaitse seltsi liige.

	Ema kuulub loodus- kaitse seltsi	Ei kuulu	Usaldus- protsent
Loodusõpetus	3,98	3,44	88,379
Looduskaitse	4,59	3,94	99,446
Loodus	4,14	3,70	95,350

Juhul kui ema on looduskaitse seltsi liige, suhtuvad õpilased paremini nii looduskaitse kui ka loodusesse (keskmised arvestatavalt erinevad). Loodusõpetusse suhtumine ei erine oluliselt.

Suhtumine loodusõpetusse, looduskaitse ja loodusesse sõltuvalt sellest, kas isa on looduskaitse seltsi liige.

	Isa kuulub loodus- kaitse seltsi	Ei kuulu	Usaldus- protsent
Loodusõpetus	3,70	3,86	32,739
Looduskaitse	4,70	4,43	64,304
Loodus	4,10	4,00	15,704

Andmeist nähtub, et keskmised pole oluliselt erinevad ja sellest võib järeleda, et isa kuulumine looduskaitse seltsi ei muuda õpilaste suhtumist loodusõpetusse, looduskaitse ja loodusesse.

#### Kokkuvõtteks

Esialgsete tulemuste põhjal võib täheldada õpilaste huvi vähenemist 3. klassis nii loo-

dusõpetuse, looduskaitse kui ka looduse vastu. See selgus ka vestluses õpilastega. Millega on see tingitud? Kuidas õpilaste suhtumist muuta? Need küsimused vajavad veel uurimist.

#### Kirjandus

1. Eisen, F. Suhtumises loodusesse peegeldub haritus. — «Eesti Loodus», 1981, nr. 1, lk. 546—552.
2. Masing, V. Looduskaitse seltsi tegevustööst ökoloogilise kasvatuse ni. — «Eesti Loodus», 1981, nr. 9, lk. 553—559.
3. Nagelmaa, O., Kährrik, L., Lilleorg, I. Loodus meile — meie loodusele. Tln., «Eesti Raamat», 1982. 172 lk.
4. Tiits, H. Looduskaitse haridus loodusteaduslike õppeainete kaudu. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 5, lk. 373—380.
5. Tiits, H. Kõlbelise kasvatuse ökoloogiline aspekt. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 6, lk. 19—22.
6. Tuulik, M. Katse mõõta õpilaste suhtumist õppetundidesse. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 1, lk. 26—28.
7. Зверев В. И. Что такое экологическая культура школьника. — «Семья и школа», 1979, № 10, с. 16—19.
8. Природоохранительное образование в средней школе. Сб. науч. тр. АПН СССР НИИ содерж. и мет. обуч. (Ред. кол. Соколов А. И. (отв. ред.) и др.). — М., НИИ содерж. и мет. обуч., 1978. 147 с.
9. Сураветина И. Т. Из опыта природоохранительной работы со школьниками. «Советская педагогика», 1980, № 1, с. 59—62.

#### MEILT JA MUJALT

Moskva-lähedases Kaliningradi 116. keskkoolis avati kahe Punalipuga Balti Laevastiku sõjakuulsuse muuseum, mille rajamise initsiaatoriks oli Kodusõjast osavõtnu admiral V. Tributs, kes aastail 1941—1945 juhtis Balti Laevastikku. Eksponaatide kogumisel abistasid õpilasi lennuväe kindralleitnant V. Golubev, kahekordne Nõukogude Liidu kangelane NSV Liidu lendur-kosmonaut G. Gretško ning paljud teised.

Muuseumis on rohkesti fotosid vintlastest, kes on astunud sõjakoolidesse ning saanud hiljem ohvitseriks. Säilitatakse selle kooli lõpetanute kirju, millede on rõhutatud, et sõjakooli astumisel tuli neile kasuks hea kehaline ettevalmistus. Kõik need noorukid olid õpiajal tublid sportlased, kes said kooli võistkonnas auhinnalisi kohti mitmel spordialal. Nende edule aitas kaasa ALMAVO komitee hea töö, huvipakkuv tegevus ALMAVO sektionides.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## Tegusõna- fraas (I)

### PEEP NEMVALTS, TPedI õppejõud

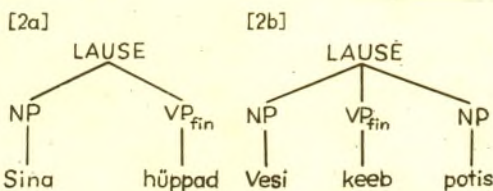
Tegusõnafraas on lauseehituses keskne ja tähtsaim element vähemalt kahel põhjusel. Esiteks seepärast, et ta tähistab lausega märgitava *situatsioonituuma*, s. t. **tegevust, protsessi või seisundit** [1a]. Teiseks seepärast, et ta vormistab **predikaatsuse** ning alles sel kombel ühendab temaga seostuvad **fraasid terviklikuks lauseks** (4, lk. 56 jj.; 1b + veavabandus NK 1981, nr. 12). Vrd.: [1] a. sinu hüppamine [2] a. Sina hüppad.

- b. potis keev vesi      b. Vesi keeb potis.  
c. külm hommik      c. Hommik oli külm.

Kuigi ka konstruktsioonides [1] on olemas sõnad, mis tähendavad tegevust [a], protsessi [b] ja seisundit [c], pole need ometi laused. Alles verbide kasutamine situatsioonituuma tähistamiseks annab lõplikult vormistatud **laused** [2]. (Lauseste verbikesksuse kohta vt. 3, lk. 9 jj.)

Tegusõnafraase võib eristada kolme liiki:

- 1) pöördeline e. finitiivne verbifraas. (VP<sub>fin</sub>, pTF)



- 2) täiteline e. predikaatiivne verbifraas (tTF, VP<sub>predv</sub>).

[2c] Hommik (NP) oli külm (VP<sub>predv</sub>).

- 3) käändeline e. infiniitne verbifraas (kTF, VP<sub>inf</sub>), mis tuleb esile alles keerulisemate, sekundaartarindeid sisaldavate lausete puhul.

#### Pöördeline tegusõnafraas

##### 1. Üheverbiline VP<sub>fin</sub>

Nagu mis tahes teisedki fraasid, võib pöördeline verbifraas olla ühe- või mitmesõnaline. Kõige lihtsamaiks juhtumeiks ongi lihtverbid [3] ja liitverbid [4] kõikvõimalikes vormides:

[3]a. Juku (NP) kirjutab ~ ei kirjuta ~ on kirjutanud ~ olevat kirjutanud (VP<sub>fin</sub>) häid luuletusi (NP).

b. Antiikajalgi (NP) kirjutati (VP<sub>fin</sub>) häid luuletusi (NP).

[4]a. Mann (NP) alahindas ~ ei ole alahinnanud ~ oli alahinnanud (VP<sub>fin</sub>) Miku teadmisi konnadest (NP).

b. Seltskonnas (NP) olevat alahinnatud (VP<sub>fin</sub>) Miku teadmisi konnadest (NP).

Veidi keerulisemad VP-d on tegu- ja määr sõnast koosnevad **ühendverbid**. Ühendverbid on kas korrapärased — niisugused, mille osiseid võib üsna vabalt vaheldada ja mille tähendus on lihtne osatähenduste summa (*alla~sisse~välja~juurde* jne. + *astuma~minema~ruttama* jne.); või siis ainukordsed — niisugused, mille kogutähendus erineb osatähenduste summast ja mille osisteks kõlbavad ainult teatud kindlad sõnad (*peale käima* = nuruma, lunima; *maha kandma* = kasutamiskõlbmatuks tunnistama). (Vt. 3, lk. 26—35.) Nende juures on juba väga levinud verbifraasi osade paiknemine üksteisest lahus. Peaaegu niisama tavaline on lahusasend ka liht- ja liitverbide mitmesõnalistes vormides. See ongi üks verbifraasi erijooni, sest kõik teised fraasid on alati kompaktsed ja neid saab lauses ümber paigutada üksnes terviklikena.

[5]a. Mees hüppas aknast sisse. Mees oli aknast sisse hüpanud.

b. Patareid ütlesid üles. Patareid ei olevat veel üles ütelnud.

Samuti moodustavad pöördelise tegusõnafraasi lihtverbist ja käändsõnast koosnevad **väljendverbid** (vt. 3, lk. 20—26):

[6] Seegi üritus läks hingusele. See üritus ei olegi hingusele läinud.

Väljendverbid võivad sisaldada rohkem kui ühe püsisõna, nagu [7a], või koosneda koguni ühendverbist ja noomenist, nagu [7b]: [7]a. Mõni ametnik pöörab kõik väited pea peale.

b. Noor inimene sai jalad maha. Noor inimene ei ole jalgu maha saanud.

Viimased juhtumid on juba lausa fraaseoloogismide piirimail ja mõnel pool ongi neid nimetatud fraeoloogilisteks ühendverbideks. Fraeoloogismide seltskond on muidugi ääretult kirev nii semantikalt kui süntaktilistelt omadustelt ning alati ei olegi võimalik ühemõtteliselt otsustada, kas lauses on tegemist ühe suurema verbifraasiga või selle asemel VP ja NP-ga:

[8]a. Neiu (NP) kehtas õlgu (VP<sub>fin</sub>). Ülemus (NP) vangutas pead (VP<sub>fin</sub>). Jänes (NP) kikitask kõrvu (VP<sub>fin</sub>).

b. Neiu (NP) kehtas (VP<sub>fin</sub>) õlgu (NP). Ülemus (NP) vangutas (VP<sub>fin</sub>) pead (NP). Jänes (NP) kikitask (VP<sub>fin</sub>) kõrvu (NP).

*a*-analüüs on võimalik juhul, kui lauses nähakse väljendverbi, s. t. verb+substantiiv koos annavad uue, ülekantud tähenduse; *b*-analüüs kajastab lähenemist, mille korral verbil ja nimisõnal on kummalgi oma algne, otsene tähendus. Vääraks ei saa neist analüüsivariantidest ühtki pidada. Kooliõpetuse seisukohalt tundub olevat eelistatavam siiski *a*-variant, sest nagu näitab *jänese*-lause, võib teine lähenemine olla mõnigi kord kahtlane.

## 2. Mitmeverbiline VP<sub>fin</sub>

Kõikidele seni vaadeldud juhtumitele on ühine see, et pöördeline tegusõnafraas moodustub ühest verbist, olgugi et (eriti ühendja väljend) verbide mõni konkreetne vorm võib olla segadustehtikavalt mitmesõnaline: täis- ja enneminestik, mis pannakse kokku põhiverbist ning *a* b verbist *olema* (kui viimast tahetakse eraldi verbiks pidada ja mitte põhiverbi osaks), ning eitav kõne.

Pöördeline VP võib aga ka kõikides vormides koosneda kahest verbist. Nimelt juhul, kui tegevust, protsessi või seisundit tähistava põhiverbiga kaasneb veel verb, mis väljendab kõneleja poolset suhtumist antud situatsioonis — modaalverb (vt. ka 1b).

Modaalverbid ei märgi tegevust, protsessi ega seisundit ja ei saa seetõttu üksinda lause tuumaks olla. Selsamal põhjusel polegi täpne nimetada neid tegusõnadeks; parem on leppida üldisema terminiga *pöördõna* või kasutada eestikeelse vastena *suhtumissõna* või *suhtumisverbi*, nagu on teinud K. Kaldma ja E. Rebane uues 7. klassi õpikus (see on praegu kirjastamisel).

Kõige tüüpilisemad modaalverbid on H. Rätsepa järgi *võima*, *pidama* (*pidin*), *näima*, *paistma* ja *tunduma*, millele ta niisuguse staatuse on andnud süntaktilis-morfoloogiliste tunnuste järgi (3, lk. 35—37).

Suhtumissõnade, sh. -verbide abil väljendatakse tegevuse või laiemalt võttes kogu vastava situatsiooni võimalikkust, kohustuslikkust, tõenäosust, lubatavust jpm. Näit.

### 1) võimalikkust:

[9]a. Juku (NP) **võib kirjutada** ~ ei **või kirjutada** ~ on **võinud kirjutada** (VP<sub>fin</sub>) häid luuletusi (NP).

Seda modaalvarjundit saab esile tõsta lauset [9a] näiteks nõnda parafraaseerides: b. On võimalik, et Juku {kirjutab~ei kirjutata...} häid luuletusi.

Sel kombel saab eriti ilmseks lausete [3a] ja [9a] samasus situatsioonikihis — nad tähistavad üht ja sama olukorda ning erinevad üksnes modaaluskihi tähenduse poolest.

### 2) kohustuslikkust:

[10]a. Juku **peab** töö ära **andma**. Vrd. b. On vajalik, et Juku annaks töö ära.

### 3) tõenäosust:

[11]a. Mann **näis alahindavat** Miku teadmisi konnadest. Vrd. b. Näis olevat nii, et Mann alahindab Miku teadmisi konnadest.

[12]a. Patareid **paistsid üles ütlevat**. b. Paistis olevat nii, et patareid ütlevad üles.

[13]a. Ametnik **tundus** kõik väited **pea peale pööravat**. b. Tundus olevat nii, et ametnik pöörab kõik väited pea peale.

Need viis pöördõna pole aga sugugi ainukesed suhtumisverbid. Lisaks nendele on eesti keeles veel rohkesti modaalverbidena kasutatavaid sõnu. Vähemalt kooliõpiku seisukohalt pole mingit põhjust välistada modaalverbide hulgast ka ühepöördelist *tuleb*-verbi. Tegelikult ongi *tuleb* ainuke verb, mille modaalset olemust on kaudselt tunnistanud ka praegused kooligrammatikad, lastes selle koos *da*-infiniitvise põhiverbiga kokku mitmesõnaliseks öeldiseks analüüsida. See verb väljendab ju niisamuti kohustuslikkust nagu *pidama* (vrd. [10]):

[14] Jukul **tuleb** töö ära **anda**.

Võimalikkust väljendab *võima*-verbi kõrval ka *saama*:

[15] Me **saame** proove **teha** vaid õhtuti.

Modaalverbidega saab väljendada veel väga mitmesuguseid suhtumisvarjundeid, näit.

[16] Emal oli **tarvis** ~ **vaja** tööle **minna**.

[17] Neid andmeid ei **tohi** avaldada.

[18] Peeter **kavatseb** Mustamäele **sõita**, aga Jüri **üritab** Annelinna **reisida**.

Mõneti erandlik on verb *tahtma*, mis pealt-naha käitub erinevalt järgmises kahes lauses:

[19] Joosep **tahab** **joosta**.

[20]a. Harri **tahab** hiina hambaharja.

Lauses [19] on tüüpiline modaalverbist ja tegevusverbist koosnev VP, kus modaalverb nõuab põhiverbi infiniitviivormi. Lauses [20] näib verb *tahab* nõudvat hoopis sihitisefunktsioonis NP-d *hiina hambaharja*. Sisuliselt on ometi sääraselgi juhul tegemist samasuguse kaheosalise VP-ga nagu lause [19], ainult et keel oma ökonoomsuses on sellest verbifraasist välja jätnud verbi, mille mõte on ütlematagi selge. See verb on *saama*: [20]b. Harri **tahab** saada hiina hambaharja.

Modaalverbide kombel nõuavad tegevusverbid infiniitviivormi ja moodustavad sellega üheskoos pöördelise TF-i ka **aspektverbid**. Need sõnad näitavad põhiverbiga märgitava tegevuse (protsessi, seisundi) ajalist aspekti. Kahtlemata enimkasutatav on tegevuse algust väljendav verb *hakkama*:

[21] Mootor **hakkas** **mürisema**. Külalised **hakkavad** ära **minema**.

Sedasama aspekti võib väljendada mõni teinegi verb, näit.:

[22] Juku **asus** luuletust **kirjutama**.

On selge, et tegevuse algamises peitub ka tuleviku tähendus, kuid see ei tähenda veel, nagu oleks *hakkama* eesti keeles ainult või eeskätt tuleviku väljendaja. Seepärast ei sobigi teda kasutada *olema*-verbiga ega paljude seisundiverbidega: \**Ta hakkab olema meie sõber*.

Suhteliselt harvem kasutatakse tegevuse lõppu väljendavat verbi *lakkama*:

PÖÖRDELISE TEGUSÖNAFRAASI VARIANTE

TEGEVUS-, PROTSESSI- JA SEISUNDIVERBID

	LIHTVERBID	LIITVERBID	ÜHENDVERBID	VÄLJENDVERBID
	ei kirjuta	alahindas	hüppas välja; ei ütelnud üles	oli jalad maha saanud
MODAAL- VERBID	tuleb kirjutada	ei või alahinnata	paistsid olevat üles ütelnud	tundus hingusele minevat
ASPEKT- VERBID	asus kirjutama	lakkas alahindamast	ei hakka üles ütleva	hakkasid aega surnuks lööma
DESKRIPTIIV- VERBID	vehkinuvat kirjutada	oli kukkunud teravmeelitsema	sibas järele joosta	tikkus hingusele minema

[23] Mootor lakkas mürisemast.

Tegevuse kestvat aspekti saab eesti keeles väljendada abiverbi *olema* ja *mas*-vormis põhiverbi abil. Needki moodustavad üheskoos pöördelise tegusõnafraasi:

[24] Külalised olid lahkumas. Jõgi on ära kuivamas.

Infiinitvormis põhiverbidega seostuvaid ja viimastega märgitavaid tegevusi mingil kombel varjundavaid või täpsustavaid verbe on teisigi. Kui aspektverbid märgivad ajalist orientatsiooni, siis ruumilist orientatsiooni (kõneleja suhtes) võivad märkida näiteks verbid *tulema* ja *minema*:

[25] Joosep läks jooksmas.

[26] Joosep tuli jooksmast.

Seesuguseis lauseis ei märgi *minema* ja *tulema* muud midagi kui liikumise suunda ja on otsekui abiverbid. Samasugune abiverbi roll võib mõnel juhul olla ka sõnal *käima*:

[27] Joosep käib jooksmas. Laura käib laulmas.

Ja lõpuks käituvad modaali- ja aspektverbid kombel ka deskriptiivverbid, mis kirjeldavad, iseloomustavad põhiverbiga märgitud tegevust:

[28] Tudengid vihtusid kirjutada.

— siin pole tegemist mitte vihtumis-, vaid kirjutamissituatsiooniga;

[29] Taat tatsus astuda.

— oluline on astumine, mitte tatsumine.

Mõningais verbides on deskriptiivsus ja aspektilisus omavahel tihedasti põimunud: *pahvatas naerma*, *purskas nutma*, *kukkus kamandama* jt.

Aspekt- ja deskriptiivverbe võib pidada modaali-verbide eriliikideks.

Ega niisugune mitmesõnaline verbifraas polegi ju midagi peadpööratavalt enneolematut. Sõjajärgseil aastail, kuni 50-ndate keskpaigani, oli kooligrammatikaiski oma koht mitmesõnalisel öeldisel. Nii on näiteks 1955. a. ilmunud K. Kure ja J. Valgma IX klassi grammatika neljandas trükis kirjutatud: «On juhtumeid, kus öeldis koosneb kahest tegusõnast, millest üks on pöördelises vormis, teine tegevusnimes, näit. võib kirju-

*tada, ei tohi minna, pead tulema, hakkasid külvama, tuleb ehitada* jne. /-/-/ Säärases tegusõnalisel liitöeldises väljendab aluse tegevust või seisundit tegevusnimi, kuna tegusõna pöördeline vorm aga näitab tegevuse kõneviisi, aega, kõnet jne. Niisuguste abistavate tegusõnadena esinevad kõige sagedamini: 1. *hakkama* .... 2. *jääma* .... 3. *võima* .... 4. *tohtima* .... 5. *pidama* .... 6. *tulema* (ainsuse 3. pöördes aluseta lausetes) .... /-/-/ Peale selle on veel rida tegusõnu, mis pöördelises vormis kirjeldavad *da*-tegevusnimega väljendatud tegevust või *ma*-tegevusnimega väljendatud tegevuse algust, andes tegevusele ilmeke värvingu, näit. *vehib künda, kargas minema* jne.» (lk. 24—25).

Nõnda siis saab pöördeline VP olla väga erisuguse siseehitusega. Lihtsamal juhudel avaldub sisu ja vorm kompaktselt ühesainas verbikujus, keerukamail puhkudel kannab üks osa VP-st tegevuse, protsessi või seisundi tähendust (infiinitvormis põhiverb), teine osa aga kas ainult (*olema*) või eelkõige (modaali-, aspekt- ja deskriptiivverbid) grammatilist tähendust. Siiski on ka kõige keerukamad juhtumid normaalse keeletajuga inimestele küllalt hõlpsasti tuvastatavad. See pärast ärgu seatagu kooli keeleõpetuses eesmärgiks pöördelise, VP kõikide nüansside pähetuupimist kogu vormikirevuses. Tähtis on, et õpilased suudaksid sobivais kontekstides kasutada kõige täpsemaid ja ilmekemaid väljendusvariante. See saavutatakse eelkõige rohke praktilise harjutamisega, mitte niivõrd grammatikateooria tuima reprodutseerimisega.

Kirjandus

1. Nemvalts, P. Mis on süntaks ja mida ta uurib? Sissejuhatuseks uue programmi juurde. — a) «Nõukogude Kool», 1981, nr. 8, lk. 42—45, b) «Nõukogude Kool», 1981, nr. 9, lk. 46—48.
2. Nemvalts, P. Nimisõnafraas. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 12, lk. 34—36.
3. Rätsep, H. Eesti keele lihtlausete tüübid. Tallinn, 1978.
4. Õim, H. Semantika. Tallinn, 1974.

# Esmase olmesuhtlemise sisu, motiivid ning kõnelised väljendusvormid

JAAN SOONVALD,  
TRÜ võõrkeelte kateedri õppejõud

## Sissejuhatus

Võõrkeeleõpetuse keskseid ülesandeid on kujundada keelesüsteemi reeglite rakendamisoskus suhtlemises, kasutada õpitud keelematerjali oma mõtete väljendamisel. Et igasugune funktsioon areneb vaid vastava tegevuse kaudu, siis vajab õppija selle oskuse kujundamiseks harjutusmaterjali, mis oleks analoogiline igapäevases elus kasutatavale, s.t. väljendaks elus sageli esinevaid suhtlemistaotlusi ning mikrosituatsioone.

See on seda olulisem, et keelemustrite rakendamine (võimalikult algusest peale) loomulikes, elutruudes situatsioonides kergendab nende omandamist, aidates kaasa dünaamiliste stereotüüpide süsteemi kujundamisele. Võimalus väljendada võõrkeeles õppijat isiklikult huvitavat, rahuldada isiklikke suhtlemistaotlusi on ka võõrkeele omandamise olulisi stiimuleid. Õpetaja ülesanne on leida õpetatavale keelematerjalile (keelestruktuuridele) juba algusest peale loomulik rakendussfäär suhtlemises.

Üks suhtlemisülesannet täitvaid ühikuid ongi kõnemuster, nn. funktsionaalne ühik, mille all tuleb mõista teatud grammatilist struktuuri (ühe või mitme asendatava lauseliikmega), mis, väljendades kindlatüübilist suhtlemiseesmärki, realiseerub kõnenäidises.

Ich besuche heute abend meinen Onkel.  
Kaufen wir diesen Mantel nicht!  
Kommst du morgen ins Theater?

Vaatleme õppetöös kõnemustrite rakendamisega seotud küsimusi: esmase suhtlemise

sisu, suhtlemismotiive ning kõnelisi väljendusvorme.

## Esmase olmesuhtlemise sisu ja motiivid

Esmase olmesuhtlemise sisu tuleb otsida igapäevases elus esinevatest kõnelist reageerimist nõudvatest probleemsetuatsioonidest. Et inimese elutoimingud kulgevad ruumis, ajas ning koostöös (kokkupuutes) teiste inimestega, siis hõlmab ka esmase olmesuhtlemise sisu 1) lähemat välist maailma: a) esemeid (nende olemasolu, saamisvõimalusi, asukohti, omadusi) ning b) kolmandaid isikuid (nende seisundeid, vahekordi jne.); 2) vestluspartneri isikut: temal olemasolev, tema meelisharrastused, huvialad, rahulolu olemasolevaga, tema tegevusi, vahekordi käsiloleva tegevusega, kontakti määr lähema ümbrusega jm. (Sageli tahab küsija sellisel juhul saada vaid kinnitust või otust tõstatatud oletuse suhtes.)

Peale probleemsetuatsioonis kajastuva reaalse tegelikkuse mõjustab suhtlemise sisu ja kulguga ka kõneleja eesmärk, mida ta iseenda, välise maailma või vestluspartneri suhtes taotleb, samuti ka suhtlejat ajendav sisemine motiiv — see, mille nimel eesmärgi poole püüeldakse.

Suhtlemise eesmäeks motiivideks on indiviidi kui bioloogilise ja sotsiaalse olendi vajaduste ning huvide rahuldamine. Igapäevastes olmesituatsioonides võib suhtlemise alustamise oluliseks motiiviks olla mingi eluline soov, tagamaks:

- 1) ütleja (või üldist) heaolu, korda. Need väljendavad soovi mingit eset saada või on korraldused teatud eseme viimiseks soovitud seisundisse või asetamist talle kuuluvale kohale;
- 2) teise heaolu. Sellised on ütlemised ebameeldivuse ennetamiseks, soovitusel, nõuanded teguviisi suhtes, julgustused, lohutused;
- 3) koostööd teise isikuga, näiteks ütleja otsused, valikud, tegevusplaanid kõige lähema tuleviku suhtes; ettepanekud koostegemisteks; põhjendused, vabandused, eneseõigustused.

## Kõnelised väljendusvormid

Suhtlemiseesmärk, eriti aga suhtlemismotiiv koos kõneleja suhtumisega vestluspartnerisse tingib ka suhtlemis- või kõnelise väljendusvormi, milles me vestluspartneri poole pöördume. Kõnelise väljenduse vorm omakorda tingib kasutatava lausetüübi: hüüd-, käsk-, küsi-, jutustava lause, samuti nende modaalsusastme jm.

Soovides endale midagi saada, pöördume



teise poolt palve, korralduse, käsu või küsimise vormis. Soovides teisele osutada abi, juhime tema tähelepanu millelegi või pöördume tema poole hea soovi, nõuande, julgustuse, lohutuse vormis. Koostöö tegemiseks teisega informeerime teist, teeme ettepanekuid. Enese õigustamiseks leiame põhjendusi, ettekäändeid, väljavabandamisi jne.

Esmaste kõneliste väljendusvormidena esinevad: palve, korraldus, käsk, meeldetuletus; tähelepanu juhtimine, hoiatus, julgustus, lohutus, nõuanne, soovitus; otsustus, ettepanek koostegemiseks, põhjendus, ettekäanne, väljavabandamine, küsimine-vastamine, jutustus, reportaaž jm.

Tuleb märkida, et esmastes kõnelistes väljendusvormides esineb palju ajendamisi ning küsimisi-vastamisi. Seega tuleb käsk- ning küsilause (koos vastusreplikidega) käsitlemisele senisest rohkem tähelepanu pöörata.

### Kõnemustrid

#### A. Soov saada endale midagi

1. Eset, abi tegevuse näol.

*Darf ich Sie um ... bitten?* — Tarbeesemid.

*Bringen Sie mir ...!*

*Geben Sie mir ...!*

*Ich möchte ein(e)(n) ...*

*Helfen Sie mir bei ...!* (tegevusi-nimisõnu).

2. Saavutada objekti viimine soovitud seisundisse, olukorda või talle kuuluvale kohale. *Schließen Sie, bitte ...!* (avamise-sulgemise objekte).

*Machen Sie bitte ...!*

*Leg ... + ... (koht)!* (tarbeesemid, riideid — nendele kuuluv koht).

*Stellen Sie ... + ... (koht)!*

*Häng ... + ...!*

3. Informatsiooni hankimine välisest maailmast.

3.1. Esemete hankimisega seotud küsimusi.

*Gibt es ... (koht) ... (soovitud objekti)?*

*Wo bekomme ich ... (teatud kvaliteediga ese)?*

*Wo kann ich ... haben?*

*Was kostet dieser ...?*

3.2. Asukohtade selgitamisega seotud küsimusi.

*Wo ist ...? (isik, ese).*

*Wo finde ich ...?*

*Wo liegt ...? (ühiskondlik asutus).*

*Wo lebt ...?*

3.3. Suundumisvõimaluste selgitamisega seotud küsimusi.

*Ist es weit bis zum ...? (ametiasutused, vaatamisväärsused).*

*Wie komme ich bis zur ...?*

*Wie komme ich bis zum ...?*

*Wie kann ich nach ... fahren? (asula nimetus).*

4. Informatsiooni hankimisi küsitava kohta (kinnituse-mittekinnituse saamine tõstatatud oletuse suhtes).

4.1. Küsimusi püsivalt olemasoleva suhtes. *Hast du ein(e)(n) ...?* (sugulased, eluks vajalikud esemed).

*Spielst du gern ...? (mängud).*

*Hören Sie gern ...? (muusikapalu).*

*Interessierst du dich für ...? (huvialad).*

4.2. Küsimusi teise seisundi, olukorra kohta: valud kehaosades; rahulolu, meeldimine; tegevuse edukus; kontakti määr lähema ümbrusega.

*Tut dein ... dir immer noch weh? (kehaosad).*

*Hast du immer ...-schmerzen?*

*Sind Sie mit ... zufrieden? (esemed, isikud, tegevuse resultaadid).*

*Gefällt dir mein ...? (ese, isik).*

*Sind Sie fertig mit der (dem) ...? (tegevusi-nimisõnu).*

*Bereitet Ihnen ... große Schwierigkeiten?*

*Haben Sie schon ... besichtigt? (vaatamisväärsusi).*

*Wie oft waren Sie schon in ...?*

#### B. Soove anda teisele midagi

5.1. Hoiatusi ebameeldivuse ennetamiseks.

*Herr Walter, vergessen Sie Ihr(e)(n) ... nicht!* (tarbeese).

*Max, vergiß dein(e)(n) ... nicht!*

*Passen Sie auf den ... auf!* (sõiduk, isik).

5.2. Soovitusi teguviisi suhtes.

*Ich empfehle Ihnen diesen (-e, -es) ... (tarbeese).*

*Nehmen Sie ... mit!*

*Zeigen Sie diesen (-e, -es) ... + ... dem (der) ... (isik)!*

5.3. Julgustusi tegevuse intensiivistamiseks.

*Nehmen Sie ...!* (toitu).

*Essen Sie ...!*

*Trinken Sie ...!*

5.4. Lohutusi, häid soove.

*... gehen (geht) bald vorüber* (valud kehaosades, ebasoodsad ilmastikuolud).

*Ich wünsche Ihnen ... (häid soove).*

#### C. Koostööd tagav informatsioonivahetus

6.1. Otsuseid, tegevusplaanid lähemaks tulevikuks.

*Ich besuche heute abend mein(e)(n) ... (lähedane isik).*

*Ich ziehe den (das, die) ... an* (kehakate).

6.2. Koostegemiste ettepanekuid.

*Gehen wir ...!* (kohti vaba aja veetmiseks).

*Treffen wir uns ... (millal?) ... (kus?)!*

*Kaufen wir diesen (-e, -es) ... nicht!* (tarbeesemid).

*Schenken wir ... (isik) ... (kingituseks)!*

*Sehen wir uns diesen (-e, -es) ... an!* (vaatamisväärsusi, huviobjekte).

*Hören wir uns diese(s) ... an!* (muusikapalu).

6.3. Vabandusi, eneseõigustusi.

*Der Name dieses (-er) ... fällt mir nicht ein* (isikuid, tegevusala kandjaid).

*Ich muß mich erst an ... gewöhnen* (uusi instrumente, tegevusi).

Suhtlemistaotluste ning motiivide tundmine hõlbustab keelematerjalile loomuliku rakendussfääri leidmist, kergendades nõnda õpetaja tööd ning stimuleerides õppijat võõrkeele omandamisele.

# Õpetamise põhieesmärkide täitmise kontrolli võimalusi matemaatikas

TIIU TARTU,  
PTUI nooremteadur

Õppeprotsess on juhitav ning tema tõhusus sõltub tagasiside saadusest ja operatiivsus-  
sest süsteemis «õpilane—õpetaja». Õpetaja  
töö edukus sõltub sellest, kui sageli ja õige-  
aegselt ta kontrollib programmaterjali  
omandatuse käiku ja taset. Seoses eelöelduga  
tuleb pöörata olulist tähelepanu mitmesu-  
guste kontrollimeetodite täiustamisele.

Pedagoogide suhtumine õpilaste töö kon-  
trollimisse ja hindamisse pole alati olnud  
ühesugune. Kodanliku Eesti koolides jätkati  
õpilaste teadmiste kontrollimisel tsariaegse  
kooli traditsioone, mille kohaselt teadmiste  
kontrollimine ja hindamine oli reaktsioonili-  
selt meeletatud õpetajate käes valus relv  
võitluses vabameelsete õpilaste vastu. Samal  
ajal aga nõudsid reformitaotlejad õpilaste  
küsitlemise ja numbritega hindamise asenda-  
mist pideva vaatlusega (3). Kõige järjekind-  
lamateks õpilaste küsitluse ja numbritega  
hindamise vastasteks olid kooliuuenduslased  
eesotsas J. Käisiga. J. Käisi järgi mõjuvat  
kontrollimine ja hindamine kõlbeliselt kahju-  
likult selle poolest, et õpilastes juurduvat  
teadmine — õppida tuleb mitte arenemise  
ja teadmiste omandamise, vaid numbrita  
pärast (2, lk. 129—138). J. Käis töötas välja  
ja võttis Võru Õpetajate Seminaris kasutu-  
sele õpilase isiksuse kirjeldamise skeemi, nn.  
hindamislehe. Skeem nägi ette andmete kog-  
umist ja märkimist õpilase kehalise arene-  
mise, intellektuaalse arenemise, hingeliste  
omaduste ja koolikollektiivi elust osavõtu  
kohta. Samal lehel tuli iseloomustada õpi-  
laste edasijõudmist üksikutes õppeainetes.

Kolmekümnendatel aastatel hakati kodan-  
liku Eesti koolides õpilaste teadmiste kon-  
trollimisel laialdaselt kasutama aineteste.  
Testide massiline kasutamine ahvatles eriti  
koolide inspekteerimisel õpilasi spetsiaalselt  
testide vastamiseks drillima, mis tuli kah-  
juks teadmiste sisulisele omandamisele. Sel-  
lepärast hakati 30. aastate lõpul testide  
kasutamist pidurdama.

Aastail 1940—1960 oli nõukogude peda-  
googikas kontrollimise probleem teoreetiliselt  
nõrgalt läbi töötatud ning teadus ei suutnud  
õpetajaile sel alal olulist abi osutada.

Pärast NLKP XX kongressi, kui kasvatus-  
teaduses toimus elavnemine, hakati ka õpi-  
laste teadmiste kontrollimiseks otsima uusi  
otstarbekamaid teid. Ilmus mitu sisukat  
monograafiat N. Dairilt ja E. Perovskilt.

Võttes arvesse õpilaste teadmiste kontrolli-  
mise alal vahepeal toimunud ümberhinnan-  
guid, asendas Vene NFSV Haridusministeerium 1954. aasta instruktiiv-metoodilise  
kirja «Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilu-  
muste jooksev kontrollimine» (6, lk. 85—  
102) 1962. a. uuega (7). Selles soovitatakse  
rohkem kasutada kirjalikke töid, eriti lühi-  
töödena.

Lisaks ajavaheemikul 1967—1973 ilmunud  
juhenditele avaldas Eesti NSV Haridusminis-  
teerium 1979. aastal õpilaste õpiedukuse  
hindamise juhendi, selleks et tuua õpilaste  
teadmiste ja oskuste hindamisse veelgi suu-  
remat ühtsust ning muuta see objektiivse-  
maks (3).

Kontrollimine ja hindamine on koolis õppe-  
protsessi lahutamatu külg. Õpetaja õpetab  
ja samal ajal kontrollib, kuidas õpilased võ-  
tavad vastu materjali, omandavad teadmiste  
rakendamise oskusi, kuidas nad mõtestavad  
ja peavad meele.

Kontrollimise koht ja funktsioonid sõltu-  
vad kontrolli eesmärkidest ning meetoditest.  
Kui kontrolli peamine eesmärk on valmis-  
tada õpilasi ette uue materjali omandami-  
seks, teada saamaks nende eelnevat taset,  
siis viiakse kontrollimine (nn. eelkontroll)  
läbi enne uue materjali juurde asumist. Siin  
kontrollitakse põhiteadmisi, mis on vajalikud  
uue informatsiooni omandamisel. Sageli  
ühendatakse selline kontroll koduse ülesan-  
dega.

Jooksvat ja temaatilist kontrolli teeb õpe-  
taja pärast õppematerjali üksikute osade  
või teemade läbivõtmist. Siin on kontrolli  
peamine eesmärk teada saada, kuidas õpila-  
sed saavad aru uuest ainetest, ja kinnistada  
saadud teadmisi kogu õppeprotsessi vältel.

Kui peamine eesmärk on teha kindlaks õpi-  
laste teadmiste, oskuste ja vilumuste tase  
pärast teema, kogu kursuse omandamist või  
teha kokkuvõtteid õpilaste ja õpetajate tööst,  
siis kontrollitakse kokkuvõtva kordamisega  
veerandi, poolaasta või õppeaasta lõpul. Sel-  
leks on tavaliselt kas kontrollitöö või eksam.

Järelikult kontrollimine toimub kogu õppe-  
protsessi vältel. Kontroll võib hõlmata osa  
õppetunnist, terve õppetunni või mitu tundi  
järjest (kirjalik eksam).

Peamine õpilaste teadmiste kriteerium on  
nende vastavus programmis planeeritule.  
Hindamisel arvestatakse teadmiste täiust,  
õigsust, omandatuse taset.

Sõna «hindamine» võib mõista kui tege-  
vust ja kui selle resultaati. Kasutame edas-  
pidi tegevuse korral sõna «hindamine», kuid  
selle tegevuse resultaati nimetame sõnaga  
«hinne».

**Hinne** on kontsentreeritud vormis arvamus selle või teise nähtuse, antud juhul matemaatika õppimise tulemuste kohta.

**Hindamise** kui tegevuse käigus võrreldakse õpilaste töös omandatud teadmisi programmis nõutud teadmiste sisu ja eesmärkidega. Kui on olemas etalon, siis kujutab hindamine endast hinnatavate objektide võrdlemist etaloniga. Kui puuduvad etalonid, kasutatakse ka nn. eksperthinnanguid.

Senini ei ole meil pedagoogikas veel üldist hindamise teooriat. Kuid tegelikult koolipraktikas on olemas teatavad ühised hindamise printsiibid. Hindamist mõjutavad paratamatult subjektiivsed tegurid: õpetaja isiklikud vaated hinnatava õppematerjali tähtsusele, õpetaja üldine suhtumine hindamisse, õpetajal tekkinud ettekujutus õpilase üldisest edukusest antud aines, õpetaja meeleolu jne.

Subjektiivsed tegurid tuleb viia minimaalse tasemeni eriti juhtudel, kus võrreldakse erinevaid õpilasi, klasse või koole.

Eespool öeldut arvestades koostati 4. klassi õpilaste matemaatikateadmiste ja oskuste taseme võrdlemiseks standardiseeritud testi tüüpi kontrolltööde süsteem. Tööde koostamise põhimõtet on kirjeldatud käesolevas ajakirjas varem ilmunud artiklis (4).

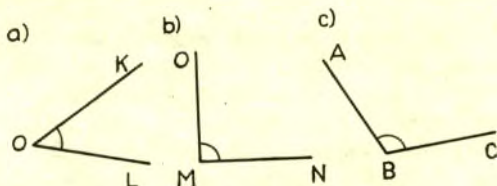
Standardiseeritud kontrolltööde abil on eelkõige võimalik mõõta iga üksiku õpilase matemaatikateadmiste ja -oskuste taset ning teha vajalikke korrektiivse materjali mahu ja üksikute osade süvendatud läbivõtmises.

Enamiku programmiteemade käsitlemise peamine eesmärk on matemaatika õpetamisel III taseme saavutamine, s. o. õpitu rakendamine tüüpsituatsioonides, kus õpilane on võimeline oma teadmisi rakendama selliste ülesannete lahendamisel, millega samalaadseid on enne seletatud ja lahendatud.

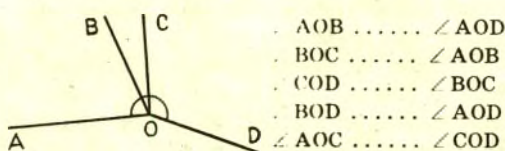
Et järgnevat paremini mõista, esitame siinjuures näiteks kontrolltöö nr. 2 ühe variandi (koostatud õpiku teise põhiteema kohta).

#### Kontrolltöö nr. 2.

- Täida lüngad ja lõpeta lause.  
Arvus 43 027 on ..... ühelist ..... kümnelist .....
- Kirjuta numbritega:
  - kolmkümmend tuhat kakssada .....
  - nelisada viis tuhat kuuskümmend kolm .....
  - viiskümmend üks miljonit nelikümmend kaks tuhat viissada .....
- Kirjuta arv, milles on ainult
  - 3 kümnetuhandelist, 4 sajalist .....
  - 6 sajatuhandelist, 3 tuhandelist, 2 sajalist ja 7 ühelist .....
- Teisenda.
  - 23 000 cm = ..... m
  - 171 dm = ..... cm
  - 6 km = ..... mm
  - 2 t 10 kg = ..... g
  - 3 h 25 min = ..... min
- Kirjuta joonisel olevate nurkade tähised kahel viisil. Mis liiki nurgad need on?



6. Kirjuta lühikeselt või pikema lause üks lause.



- ∠AOB ..... ∠AOD
- ∠BOC ..... ∠AOB
- ∠COD ..... ∠BOC
- ∠BOD ..... ∠AOD
- ∠AOC ..... ∠COD

7. Joonesta teravnurga ABC tipust nurga välispiirkonnas kiired BD ja BE. Kirjuta kõik joonisel olevad nurgad, mis on väiksemad kui sirgennurk.

Testi tüüpi kontrolltöö, nii nagu ainetestki, võib olla standardiseeritud. Siis peab ta rahuldama järgmisi põhinõudeid: vastavus programmile ja õpikule, jõukohasus, objektiivsus, valiidus, reliaablus, ökonoomsus.

Koostatud kontrolltööd katsetati 6 keskkoolis (16 4. klassis). Iga tööga oli haaratud 450—500 õpilast. Katsetuse eesmärk oli selgitada, kas koostatud kontrolltööd vastavad standardiseeritud kontrolltööde põhinõuetele.

Esimene nõue — vastavus programmile ja õpikule — täideti juba tööde tekstide kolmetapilisel koostamisel.

Teine nõue — jõukohasus. Kontrolltöösse tuleb paigutada paraja raskusega ülesanded, s. t. ülesanded ei tohi olla ei liiga rasked ega ka liiga kerged.

Kuid küsimus sellest, kas mingi ülesanne jätta kontrolltöösse või mitte, ei seisne alati vaid ülesande raskuses. Ülesande valik sõltub ka vastava teema õpetuslikest ja kasvatuslikest eesmärkidest.

Ülesannete ja kontrolltööde jõukohasuse hindamiseks kasutati arvutit Nairi-2. Kontrolltöö nr. 2 jõukohasusmääraks saadi 63%.

Selgus, et mitte kõik kontrolltööd pole ühesuguse raskusega. See on ka loomulik, sest erinevate teemade materjal on iseseisvuse abstraktsuse astmega ja seetõttu ei suuda õpilane võrdselt hästi omandada mis tahes teemat. Kuid igal juhul on otstarbekas testi tüüpi kontrolltööde jaoks kehtestada lõppvariandi jõukohasusmäära alumiseks piiriks 50% ja ülemiseks piiriks 70%.

Kolmas nõue — objektiivsus. Kontrolltöö vastab objektiivsuse nõuetele, kui resultaadid ei sõltu töö korraldaja, hindaja, tulemuste kokkuvõtja ega tõlgendaja isikutest. Kontrolltöö objektiivsust iseloomustab korrelatsioon kahe erineva isiku hindamistulemuste vahel samade üksiktööde korral. Töö objektiivsuseks on tarvilik, et vastav korrelatsioonikoefitsient  $r \approx 1$ . Selle nõude tagamiseks anti töö korraldamise, hindamise ja tulemuste läbitöötamise kohta ranged juhised. Mahakirjutamise ja etteütlemise vältimiseks koostati kontrolltöö neljas variandis.

Võrreldi õpetaja ja uurija kontrolli tulemusena saadud punktide summasid.

Neljas nõue — valiidsus. Valiidsuse all mõistetakse kontrolltöö omadust mõõta seda, mida soovitakse mõõta. Valiidsust iseloomustab korrelatsioon töö tulemuste ja mingi valitud kriteeriumi vahel. Sellisteks kriteeriumideks võivad olla õpetaja hinne õpilaste teadmiste kohta; tulemused, mis on saadud teiste hindamismeetodite abil.

Valiidsust loetakse kõrgeks, kui korrelatsioonikoefitsient on 0,7—0,9. Kui koefitsient on vaid 0,45—0,65, siis tuleb lugeda valiidsust rahuldavaks (9, lk. 72).

Käesolevas uurimistöös leiti korrelatsiooniga kontrolltöö hinde ja jooksva veerandi matemaatikahinde vahel ning iga kontrolltöö hinde ja aasta matemaatikahinde vahel.

Viies nõue — reliaablus. Kontrolltööd loetakse usaldatavaks (reliaabliks), kui töö korduval kasutamisel antud klassis saadakse umbes samad tulemused (tingimusel, et õpilasi pole vahepeal järele aidatud). Kontrolltöö reliaabluskoefitsienti on võimalik arvutada mitmel viisil. Antud uurimistöös võrreldi kaht varianti  $\chi^2$  testi abil. Selgus, et kooskõla hüpoteesi võib kummutada kõigi kümnendite puhul 99% usaldusnivool.

Kuues nõue — ökonoomsus. Kontrolltöö on ökonoomne, kui ta on lihtsalt ja kiirelt korraldatav, täidetav ja parandatav. Eksperimendi käigus oli õpilasel võimalik kirjutada vaatlused kohe samale kontrolltöölehele.

Koolides kasutusele võetavates ülesannetkogudes saab õpilane kontrolltöö teksti ning vastused kirjutab nn. vastuslehele. Tööde kontrollimiseks ja hindamiseks antakse õpetajale juhend, mis sisaldab muu hulgas järgmisi tabeleid: ülesannete lahenduste vastused, iga ülesande eest saadav maksimaalsete punktide arv, punktide mahaarvamise põhjendused, hindamisnormid iga kontrolltöö jaoks, ülesannetele vastavad teadmiste tasemed.

Kokkuvõtvalt tuuakse järgnevalt näitena antud kontrolltööd iseloomustavad suurused. Nagu näitest on näha, koosneb töö seitsmest ülesandest. Ülesannetest 1. ja 5. on I taseme raskusega, 2., 3., 4., 6. ja 7. ülesanne on III taseme raskusega. Ülesannete jõukohasusmäärad on vastavalt 0,8; 0,7; 0,6; 0,4; 0,7; 0,7; 0,6. Töö objektiivsuse näitaja, s. o. korrelatsioon õpetaja ja uurija poolt saadud punktisummade vahel on kontrolltöö nr. 2 puhul 1.

Esitatud kontrolltöö valiidsust võib lugeda rahuldavaks, sest korrelatsioonid jooksva veerandi hindega ja aastahindega on vastavalt 0,47 ja 0,57.

Viienda nõudena oli vaja, et kõik neli varianti oleksid ühesuguse raskusega. Selleks võrreldi  $\chi^2$  testi abil nelja varianti omavahel paarikaupa. Näites antud esimese variandi võrdluskoefitsiendid II, III ja IV variantidega on vastavalt 31,4; 40,9; 24,5.

Kehtiva õppeprogrammi kohaselt jaotatakse 4. klassi matemaatikaprogramm tinglikult kolmeks põhi- ja teemaks: naturaalarvud; kümnendmurrud; lihtsamad geomeetrilised kujundid. Eesmärgid, mis nende kolme põhi- ja teema puhul tulevad täita, on toodud metoodilises juhendis 4. klassi matemaatikaõpetajatele (6, lk. 15—16).

Õpetamise põhieesmärkide täitmise kontrollimiseks ja hindamiseks on vaja kasutada mitmesuguseid meetodeid ja võtteid, mida tuleb pidevalt täiustada. Matemaatika õpetamisel on eriti tähtsal kohal kirjalikud kontrolltööd. Muidugi ei pea standardiseeritud kontrolltööd olema ainsad kirjalikud kontrollivahendid matemaatikas. Standardiseerituse tõttu on neil aga teatavad eelised tavaliste kontrolltööde ees, nad võimaldavad objektiivselt kontrollida ja hinnata õpetamise põhieesmärkide täidetust ning võrrelda erinevate õpilaskontingentide koolijõudlust.

#### Kirjandus

1. Didaktika alused. (Toim. B. Jessipov.) — Tln., «Valgus», 1970. 426 lk.
2. Käis, J. Õpilaste hindamisest, katsetest ja koolitunnistustest. — «Kasvatus», 1928, nr. 3.
3. Käskkirjad ja Juhendid (koolidele). Tln., Eesti NSV Haridusministeerium, 1979.
4. Ramul, K. Psühholoogia ja eksamid. — «Kasvatus», 1923, nr. 5.
5. Tartu, T. Õpilaste matemaatikaalaste teadmiste ja oskuste kontrollist standardiseeritud kontrolltööde abil. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 8, lk. 40—42.
6. Telgmaa, A. Matemaatika õpetamisest IV klassis. — Tln., «Valgus», 1980. 144 lk.
7. Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste jooksev kontrollimine: instruktiiv-metoodiline kiri. — «Nõukogude Kool», 1954, nr. 2.
8. О проверке и оценке знаний, умений и навыков учащихся восьмилетних и средних школ. — Сборник приказов и инструкций МП РСФСР, 1962, № 35 и 36.
9. Розенберг Н. М. Проблемы изменений и дидактике. Киев, «Вища школа», 1979. 175 с.

# Ülesanded rühmatöök reaalainetes

VELLO KORNEL,  
TPedI vanemõpetaja

Nentides rühmatöö tagasihoidlikku levi kooli-  
praktikas, märgib H. Liimets selle töövormi kasu-  
tamist takistavate teguritena koolimööblile,  
õpikutele ja didaktilistele vahenditele esitata-  
vaid erinõudeid ning õpetajate ettevalmista-  
matust (3). Asjasthuvitatud õpetaja oleks suute-  
line olemasoleva ettevalmistuse juures ja kätte-  
saadava metoodilise kirjanduse abiga rühmatööd  
korraldama, kui teda ei kohutaks vajadus ise  
koostada vajalikke didaktilisi vahendeid ning ise  
leida võimalused nende paljundamiseks. Selleks  
kulutatava töö maht ületab mõistlikkuse piirid  
ning välistab süstemaatilise rühmatöö kasutamise  
olukorras, milles õpetaja ei saa väljastpoolt abi.

Kui seada eesmärgiks integrealse didakti-  
lise süsteemi kujundamine õpilase isiksuse

arengu tagamiseks (4), siis selle realiseerimisel  
tuleb ära kasutada kõik võimalused vajalike  
didaktiliste vahendite väljatöötamiseks ja tsentra-  
liseeritud tootmiseks. Rühmatöö korraldamiseks  
reaalainetes vajalike didaktiliste vahendite piira-  
tud tootmise võimalus on juba loodud: Nõo  
keskkooli arvutuskeskus toodab asjasthuvitatud  
õpetajate tellimuste kohaselt sünteesülesandeid.  
Juba lihtsad rühmatöök määratud sünteesüles-  
anded lubavad intensiivistada õpilaste suhtle-  
mist õpitegevuses. Tavaline õpikutes ja ülesande-  
kogudes leiduv harjutusmaterjal ei paku selleks  
võimalust. Ülesandesünteesi ja sünteesüles-  
annete kasutamise üldisi põhimõtteid tutvustavad  
artiklid (1; 5). Arvuti koostab ja paljundab  
individuaalselt varieeruvate andmetega üles-  
andeid ja töölehti. Seejuures on võimalik koos-  
tada erinevatele rühmadele suuremate või väik-  
semate erinevustega ülesandevariante, millega  
tagatakse rühmasisese töö tugevdamine, kuid  
antakse ka vajaduse korral võimalus rühmade-  
vaheliseks või frontaalseks tööks (vt. näide 1,  
ülesanded 1...3).

Olemasolev koolimööbel ei takista oluliselt  
koostööd neljalises õpilasarühmas. Seega võib  
koostada ülesandeid kuni neljaliikmelistele rüh-  
madele. Lühiajaliseks rühmatöök on otstarbe-  
kas ülesanne, mis esitatakse ülesandesituatsiooni  
kirjelduse vormis (5) rühma liikmete arvule vas-  
tava sisevariantide hulgaga (näide 1, ülesanded  
4 ja 5).

Ülesandesituatsiooni kirjeldus ei sisalda otseselt  
küsimumust, vaid annab mingi olukorra üldistatud

Näide 1

## T01-073 ÜLESANDELEHT NR.1

1. N<sub>2</sub> MASS ON 308 G. MAARATA AINEHULK MOOLIDES (X<sub>1</sub>).  
MAARATA 7,5 KILOMOOLI N<sub>2</sub> MASS KILOGRAMMIDES (X<sub>2</sub>).  
KONTROLLARVUD X<sub>1</sub>-X<sub>2</sub>= -199 X<sub>1</sub>+X<sub>2</sub>= ( )
2. CO<sub>2</sub> MASS ON 0,352 KG. MAARATA AINEHULK MOOLIDES (X<sub>3</sub>)  
MAARATA 14 MOOLI CO<sub>2</sub> MASS GRAMMIDES (X<sub>4</sub>).  
KONTROLLARVUD X<sub>3</sub>-X<sub>4</sub>= -608 X<sub>3</sub>+X<sub>4</sub>= ( )
3. SULETUD SILINDRIS ON GAAS ROHUL 600 KILOPASKALIT JA  
RUUMALAL 20 LIITRIT, MAARATA GAASI ROHK KILOPASKALI-  
TES RUUMALAL 120 LIITRIT (X<sub>5</sub>) JA RUUMALAL 200 LIIT-  
RIT (X<sub>6</sub>).  
KONTROLLARVUD X<sub>5</sub>-X<sub>6</sub>= 40 (X<sub>5</sub>+X<sub>6</sub>):2=( )
4. GAA SI SOOJENDATAKSE ISOHOORILISELT TEMPERA TUURILT T<sub>1</sub>  
TEMPERA TUURINI T<sub>2</sub>. GAA SI ROHU D ON VASTAVALT P<sub>1</sub> JA P<sub>2</sub>.  
T<sub>1</sub>:K T<sub>2</sub>:K P<sub>1</sub>:KPA P<sub>2</sub>:KPA  
A 210 (X<sub>7</sub>) 120 168  
B 290 348 110 (X<sub>8</sub>)  
MAARATA LUNKADE VAARTUSED ANDMETABELIS.  
KONTROLLARVUD X<sub>7</sub>-X<sub>8</sub>= 162 X<sub>7</sub>+X<sub>8</sub>= ( )
5. KINNISES ANUMAS, MILLE RUUMALA ON V ON N MOOLI  
IDEAALGAASI ROHUL P JA TEMPERA TUURIL T.  
V:L N:MOL P:KPA T:K R=8,3 J/(MOL.K)  
A (X<sub>9</sub>) 40 664 290  
B 120 (X<sub>10</sub>) 498 240  
C 140 20 (X<sub>11</sub>) 280  
D 125 50 830 (X<sub>12</sub>)  
MAARATA LUNKADE VAARTUSED ANDMETABELIS.  
KONTROLLARVUD X<sub>9</sub>-X<sub>10</sub>+X<sub>11</sub>-X<sub>12</sub>=197  
X<sub>9</sub>+X<sub>10</sub>+X<sub>11</sub>+X<sub>12</sub>= ( )

iseloostuse. Tekstis esinevad suurused on ühe ülesandemalli raames seostatavad. Selline esitusviis annab näiteks võimaluse kõigile rühmadele uue õppematerjali probleemseks käsitlemiseks. Kui ülesandesituatsiooni kirjelduse analüüsimise käigus on olulised seosed ja seaduspärasused «avastatud», siis järgneb individuaalne töö sisevariantide A, B, C, D lahendamiseks. Üldjuhul on igal sisevariandil erinev otsitav. Individuaalsete sisevariantide lahendamisel võib iga rühma liige oma kaastellega konsulteerida. Rühma ülesame tervikuna on aga täidetud alles siis, kui kõik sisevariandid on õigesti lahendatud. Selle kontrollimiseks on antud kõigest vastustest mingi eeskirja järgi moodustatud kontrollarv. Kui rühm ei saa esimesel katsel kontrollarvu kätte, siis on keegi kuskil teinud vea. Ülesanne tervikuna muutub senisest arvutusülesandest ülesandeks, mille eesmärgiks on tehtud vigade avastamine. Nüüd on ju teada, et ülesande andmehulk ja õpilaste antud vastustehulk pole kooskõlas. Seega kujutab meie valesi lahendatud ülesannete erijuhtu ülesandest, mille põhieesmärgiks on analüüs. Selline analüüs nõuab rühmalt täiendavaid ühiseid jõupingutusi ning on kvalitatiivselt erinev iga ülesande lahendamise eel vajalikust ülesandesituatsiooni analüüsist. Niisuguseid ülesandeid õpikutes ja ülesandekogudes ei ole ning nende kasutamine on tavaliselt juhusliku iseloomuga. Nüüd aga «tekib» selline ülesanne iga kord, kui lähteülesanne tervikuna jäi õigesti lahendamata. Seega tekib loomulik töömahu suurenemine nendele rühmadele, kellele täiendav töö on ka ilmselt vajalik.

Et õpetaja võiks vajaduse korral veenduda rühma töö lõpetatuses, tuleb tal kontrollida ainult õpilaste poolt esitatud teise, eelmisest sõltumatu kontrollarvu väärtust õpetaja jaoks arvuti poolt koostatud vastustabeli järgi. Seega langeb pearõhk rühmasisesele kooperatiivtööle, õpetaja võib pühendada oma aja vajaliku sisulise abi osutamisele erandjuhtudel, tema kontrollifunktsioon selle kõrval on minimaalne, sest jõukohase töö organiseerimise korral on määrava tähtsusega rühmasisene kooperatiivne enesekontroll.

Ülesandesituatsiooni kirjelduse kasutamine rühmaülesandes eelnevalt omandatud õppematerjali kinnistamiseks ja kordamiseks ei tähenda sugugi konkreetse ainevaldkonnas lahendatava sisuka ülesande asendamist algebraliste teisendamiste oskuste kontrollimisega, kuigi ka see on vajalik.

Rõhuasetusega situatsioonikirjelduse sisulisele analüüsile saab luua uusigi võimalusi antud ülesandematerjali kasutamiseks. Võib analüüsida ülesandevariantide hulga loomise võimalusi antud ülesandesituatsiooni kirjelduse baasil: korrektsete ja ebakorreksete ülesannete tekkimist; piisavate, ebapiisavate ja üleliigsete andmetega ülesannete koostamist; ülesandemalli graafilist esitust; mitmele ülesandesituatsiooni kirjeldusele vastavate mallide ühendamist jm. (7).

Kui õpetajal on raskusi rühmatöö organiseeri-

miseks kolmest või neljast rühmades, jääb üle kooperatiivtöö vorm pinginaabritest paaridena. Laboratoorseel tööd keemias ja füüsikas on see tavapärase organisatsioonivorm. Ühisandmetega ülesannete koos lahendamine pinginaabrite poolt ei kujuta endast midugi midagi uut. Olukord muutub aga analoogiliseks eelkirjeldatud rühmatööga, kui kõik paarid saavad kontrollarvudega varustatud erinevad ülesandevariandid (näide 2).

Kui õpetajal on selline ülesandevariantide komplekt tervele klassile, saab ta neid rakendada frontaal- ja rühmatöök, iseseisvaks ja kooperatiivtöök.

Ohele rühmale või paarile antavate ülesannete ühendamine ülesandelehtedeks võimaldab mitmekesistada ülesannetega tehtavat tööd. Näiteks olgu toodud ühe ülesandelehe võimalik kompositsioon. Ülesandelehel on 4 ülesannet, neist 2 kahe sisevariandiga ülesannet, kumbki kontrollarvudega, ja 2 üksikülesannet enesekontrolli võimalusteta. Esimest ülesannet saab kasutada tunnis (paralleelselt uue materjali probleemse käsitlemisega, või uue materjali käsitlemise järel kinnistamiseks), teise ülesande võib anda pinginaabritele koduülesandeks, mille lahendamise õigsust kontrollitakse vastastikku kontrollarvuga järgmise tunni algul selleks eraldatud ajal. Üksikülesandeid võib kasutada individualiseeritult ja juba kontrollifunktsioonides. Kuna õpilane teab, et ülesandelehel olevaid kõiki ülesandeid võidakse hiljem kasutada tema teadmiste ja oskuste kontrollimiseks juba iseseisva töö vormis, siis see tõstab tema huvi nende lahendamisoskuse omandamise vastu.

Perspektiivseks võib kujuneda sünteesülesannetega ülesandelehtede teematiliste komplektide kasutamine (8). Sellised komplektid on koostatud füüsikas järgmistele teemadele: «Aine agregaatoleku muutmine» (7. kl.), «Kineemaatika» (8. kl.), «Termodünaamika I seadus» (9. kl.), «Aurude, vedelike ja tahkete kehade omadused (10. kl.), «Sissejuhatus astronoomiasse. Päikesesüsteemi ehitus» (11. kl.).

Lisas on toodud ülesandeleht astronoomia-komplektist (näide 3).

Ülesandelehtede komplekti koostamisel on arvestatud erinevate töövormide (individuaalne töö, rühmatöö 2—4 kaupa, frontaaltöö) kasutamise võimaldamist. Seejuures saab ülesandelehti kasutatav õpetaja oma tööd korraldada nii, et erinevad töövormid vahelduvad, kusjuures üht ja sama ülesannet võib õpetaja oma äränägemise järgi kasutada erinevate tööorganisatsiooniliste vormide jaoks. Näiteks komplekt «Termodünaamika I seadus» koosneb 12 individuaalandmetega ülesandelehest 49 sünteesülesandega, millest 3 on valikvastustega küsimustikud. Komplekti kuulub 37 ülesannet individuaaltöök, ülejäänud 12 on kooperatiivtöök, kuid kontrollarvude süsteemiga on võimalik ka individuaaltöö ülesannetest 20 kasutada lahendamisel paarides, 14 rühmatöös nelikutele. Seega on olemas võimalus õpilaste kooperatiivtöö erikaalu vajalikuks varieerimiseks.

## 8-0002) METAANI LAGUNEMINE

Näide 2

- 36 MOOLI METAANI LAGUNEMISEL TEKIB  $X_1$  G TAHMA JA  $X_2$  LIITRIT VESINIKKU.
- 122 LIITRI METAANI LAGUNEMISEL TEKIB  $X_3$  G TAHMA JA  $X_4$  LIITRIT VESINIKKU.
- 280 G METAANI LAGUNEMISEL TEKIB  $X_5$  G TAHMA JA  $X_6$  LIITRIT VESINIKKU.

$$\begin{aligned} \text{KONTROLLARVUD: } X_1 - X_2 &= -1181 & X_3 - X_4 &= -179 & X_5 - X_6 &= -574 \\ X_1 + X_2 &= ( \quad ) & X_3 + X_4 &= ( \quad ) & X_5 + X_6 &= ( \quad ) \\ X_1 + X_2 + X_3 + X_4 + X_5 + X_6 &= ( \quad ) \end{aligned}$$

## 7-0006) GAASIDE POLEMINE

- MITU MOOLI HAPNIKU KULUB 68 LIITRI BUTAANI TAIELIKUKS POLEMISEKS ( $X_1$ ). MITU LIITRIT OHKU KULUB SELLEKS ( $X_2$ ). MITU GRAMMI SUSINIKDIOKSIIDI TEKIB SEEJUURES ( $X_3$ ).
- MITU LIITRIT BUTAANI KULUB 100 L GAASISEGU TAIELIKUKS POLEMISEKS, KUI SEE SEGU SISALDAB RUUMALALISELT 10 PROSENTI ETEENI, 30 PROSENTI ETUUNI, 60 PROSENTI METAANI ( $X_4$ ).

$$\text{KONTROLLARVUD: } X_1 - X_2 + X_3 = -1656 \quad X_1 + X_2 + X_3 = ( \quad ) \quad X_4 = ( \quad )$$

Näide 3

## 8-0002) ASTRONOOMIA ULESANDELEHT 5

- KUI SUUR ON PAIKESE KESKPAEVANE KORGUS TALVISEL POORIPAVAL ( $X_1$ ) 78-NDAL POHJALAIUSEL.
- VAATLEME PAIKESESUSTEEMI MINGIT KAHTE OBJEKTI. NENDE ORBIITIDE PIKEMATE POOLTELGEDE SUHE ON 6,5. MAARATA TIIRLEMISPERIOODIDE SUHE ( $X_2$ ).

$$\text{KONTROLLARVUD } X_1 - X_2 = -28,1 \quad X_1 + X_2 = ( \quad )$$

- VAIKEPLANEEDI KAUGUS PAIKESEST ON 3,2 UA, MAARATA TEMA HORISONDILINE PARALLAKS ( $X_3$ ) VASTASSEISU AJAL.
- PLANEEDI HORISONDILINE PARALLAKS ON 16,00 SEKUNDIT, NURKDIAMEETER ON 30,25 SEKUNDIT, PLANEEDI DIAMEETER ON ( $X_4$ ) TUHAT KM.

$$\begin{aligned} \text{KONTROLLARVUD } X_3 - X_4 &= -8,1 & X_3 + X_4 &= ( \quad ) \\ X_1 + X_2 + X_3 + X_4 &= ( \quad ) \end{aligned}$$

Ülesandelehtede temaatiliste komplektide koostamine ja arvutil sünteesiks ettevalmistamine on töömahukas ettevõtmine. Uue didaktilise vahendi kiiremaks juurutamiseks koolipraktikasse on otstarbekas kogemustega õpetajate osavõtt sellest tööst. Nii on praegusetapil kaasatud TPedi füüsikakateedri tööga ülesandekomplektide kavandamisel ja koostamisel VOT-i uurimistöö metoodikakursuse füüsikasektsiooni kursused L. Jaak Tarfu 5. keskkoolist, L. Jõumees Kohtla-Järve 1. keskkoolist ja A. Lillemaa Võru 1. keskkoolist. Kuid kõigil Eesti NSV koolide reaalainete õpetajatel on võimalus osaleda Nõo keskkooli arvutuskeskuse baasil töötavas ülesandesünteesisüsteemis kas tellija-tarbijana või uute ülesandemallide kavandajana (6).

misel. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 12, lk. 42—44.

2. Kornel, V. Füüsika ülesandesituatsioonid. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 8, lk. 31—33.

3. Liimets, H. Rühmatöö tunnis. Tln., «Valgus», 1976. 98 lk.

4. Liimets, H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6, lk. 16—21.

5. Tammet, H., Kornel, V., Saar, A. Ülesandemallid ja sünteesülesanded. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 10, lk. 838—844.

6. Кивимяз А. Опыт внедрения системы синтеза школьных задач на ЭВМ. — В кн.: Синтезированные задачи при обучении физике. Таллин, 1982, с. 101—104 (в печати).

7. Корнель В. Скелет ситуативной задачи — графическое отображение описания ситуации задачи. — В кн.: Новые методы обучения решению задач по физике. Учебный материал. Таллин, 1980, с. 80—89.

8. Корнель В. Тематический комплект рабочих листов с синтезированными задачами. — В кн.: Синтезированные задачи при обучении физике. Таллин, 1982, с. 33—43 (в печати).

## Kirjandus

- Hendre, J., Kornel, V., Saar, A., Tammet, H. Uut füüsikaülesannete lahenda-

# Praktilised tööd geograafias

**AINO VALGMA,  
PTUI nooremteadur**

Järjest kiiremas arengutempos kulgev elu nõuab sageli otsekohe pärast koolipinki oma teadmiste ja oskuste operatiivset rakendamist praktikas. Järelikult sõltub noore inimese suutlikkus kohaneda kiiresti töökollektiivis ja täita temale usaldatud ülesandeid peaaesjalikult sellest, kui järjepidevalt on koolis realiseeritud teooria ja praktika ühtsuse printsiipi ning kui püsivalt on püütud kujundada õpilaste kõlbelisi veendumusi, nende suhtumist kodumaasse, töösse ja inimestesse.

Eeltoodu on tinginud ka õppeprogrammide täiustamisel erilise tähelepanu osutamist õpetamise seostamisele eluga ning senisest suurema rõhu asetamist praktilistele töödele.

Tulenevalt ainespetsiifikast on praktiliste tööde osa õppeaineti erinev, mistõttu avaneb iga aine õpetamisel mitmesuguseid võimalusi varustada õpilasi oskustega rakendada oma teadmisi praktilises töös. Taoliste võimaluste poolest erinevad õppeained üksteisest juba seetõttu, et praktiliste tööde sooritamine toimub programminõuetest sõltuvalt erinevates tingimustes: ühtedes õppeainetes (näiteks füüsika, keemia, tööõpetus) põhiliselt õppekabinetis, -laboratooriumis või -töökojas, teistes aga (näiteks bioloogia, geograafia) peaaesjalikult looduses. Et igas olukorras kasutada kõige optimaalsemalt neid võimalusi, mida pakub üks või teine õppeaine õpilastele nõutaval tasemel praktiliste oskuste andmiseks, on igal aineõpetajal tarvilik väga süsteemselt ja meetoodiliselt, üksikasjalikult läbimõelduna täita kõikide kursuste ulatuses aineprogrammis esitatud kohustuslikud praktilised tööd. Kõrgendatud nõudmised nimetatud töödele seavad aineõpetaja ette konkreetse ülesande otsida ja rakendada niisuguseid õppetöö vorme ja meetodeid, mis kõige efektiivsemalt aitavad seostada teooriat praktikaga, varustada õpilasi praktilise töö oskustega, arendada nende tahtelis-kõlbelisi omadusi ning kujundada õiget suhtumist ümbritsevasse maailma.

Alles seejärel, kui iga aineõpetaja on kind-

lustanud oma aines nimetatud ülesande optimaalse lahendamise, osutub kooli ulatuses võimalikuks saavutada peaesmärk — anda õpilastele eluks kaasa kõige mitmekülgsemad praktilised oskused.

Programminõuete täitmine praktilistes töödes on seega õpetajate töös praegusetapil üks enamat tähelepanu nõudvaid küsimusi. Kirjeldatud seisukohtadelt vaadeldakse alljärgnevas praktiliste tööde korraldamist geograafias, esmajärjekorras füüsilise geograafia algkursuses (5. kl.).

Alustades nimetatud kursuse õpetamisel vundamendi ehitamist süsteemile, mis hõlmab kõikides geograafiakursustes ettenähtud praktiliste tööde korraldamist, on tarvilik silmas pidada, et nimetatud vundamendi aluseks on loodusõpetuse õpetamisel korraldatud praktilised tööd. Järelikult nõuab teravikliku süsteemi väljatöötamine kursisolemist ka taoliste tööde korraldamisega loodusõpetuses.

Praktiliste tööde süsteemi väljatöötamisel tuleb tähelepanu keskendada esmajärjekorras iga kursuse lõpul õpilaste teadmistele ja oskustele esitatavale põhinoodele, mis on taustatud programmides eraldi välja toodud. Et oskused, mis õpilane peab kursuse lõpuks olema omandanud, kujundatakse praktilistes töödes, on need nõudmised õpetajale hea orientiir. Paremaks orienteerumiseks, milliseid töid pidada vastavate oskuste kujundamisel kõige olulisemaks, millised tööd aga on abistava iseloomuga ning vajalikud sooritada harjutamise eesmärgil, on täiustatud programmis viimased eraldatud põhitöödest nurksulgudega.

5. klassi õppeprogrammis esitatud praktiliste tööde loetelu sisaldab nii ruumis kui välitingimustes korraldatavaid töid. Et ühes artiklis pole võimalik käsitleda kõiki praktilisi töid 5. klassi kursuses, on siin programmi kohastest tööd võetud tähelepanu orbiiti vaid looduses korraldatavad. Viimaste käsitlemist esmajärjekorras tingivad ka järgmised asjaolud:

□ programmeerimise enamiku käsitlus on lahutatult seotud looduse tundmaõppimisega praktiliste tööde kaudu;

□ täiustatud programmides on esitatud nõue pöörata erilist tähelepanu õpetamise seostamisele eluga ning sel eesmärgil kodukoha materjali süstemaatilisele tundmaõppimisele ning kasutamisele;

□ eluliste kasvatusülesannete esilekerkimisega õpilaste kõlbelise kasvatus ja ökoloogilise kasvatus valdkonnast on vaja suhete inimene—loodus—ühiskond seletamiseks korraldada süstemaatiliselt praktilist tööd looduskeskkonnas;

□ ruumis toimuvate praktiliste töödega võrreldes seab taoliste tööde korraldamine õpetaja enam komplitseeritud olukorda, mistõttu koolipraktikas kipub programminõuete täitmine eriti looduses sooritavate praktiliste



tööde puhul jääma lünklikuks või mõnel juhul isegi ära langema.

Programmisis esitatud põhinõuded 5. klassi õpilaste oskustele, milledest õpetajal tuleb juhendada praktiliste tööde korraldamisel looduses, on järgmised:

- orienteeruda maastikul kompassi ja Päikese järgi, määrata antud objekti asimuuti;
- silmamõõdulisel määrida väikest maa-ala;
- teha ilmavaatlusi, fikseerida vaatlusandmeid;
- välja selgitada reljeefi, veekogude, mullastiku, taimkatte iseärasusi; eristada peamisi looduskomplekse;
- teha geograafilistest objektidest skemaatilisi jooniseid ja koostada nende kirjeldusi;
- kasutada maa-ala plaanil märgitud leppemärke, määrata punktide suunda, kaugust, kõrgust.

Loetletud oskuste kujundamiseks tuleb sooritada praktilised tööd:

- pinnamoe kirjeldamine, nõlva kõrguse määramine silma järgi ja nivelliiriga, nõlva kaldenurga määramine silma järgi ja ekli-meetriga;
- orienteerumine maastikul, asimuudi määramine, väikese maa-ala silmamõõduline määrdamine;
- kivimite tundmaõppimine;
- ilmavaatlused, vaatlusandmete töötlemine;
- kodukoha looduskompleksi kirjeldamine.

Siinjuures tuleb arvestada, et loetelus esitatu kujutab vaid miinimumi õppematerjali käsitlemisel looduse praktiliseks tundmaõppimiseks vajalike tööde hulgast.

Arusaadavalt annab praktiliste tööde korraldamine eluks ettevalmistamise seisukohalt oodatud resultaadi vaid sel juhul, kui õpilaste praktiline töö on tihedalt läbi põimunud nende kasvatamisega. Seetõttu tuleb siinkohal rõhutada vajadust ennekoike välja selgitada, missuguseid kasvatamisandmeid võimaldab üks või teine töö kõige paremini lahendada.

Looduses korraldatavad tööd 5. klassi geograafiakursuses väärivad õpilaste kõlbelise ja ökoloogilise kasvatuse seisukohalt esiletõstmist esmajoones õpilaste suhtumiste kujundamisel. Suhtumine töösse, inimestesse ja kodumaasse on telg inimese suhtumiste süsteemile, mis määrab ära tema kõlbelise kasvatuse taseme. Välitööd pakuvad rikkalikke ja soodsaid võimalusi nende kõige olulisemate suhtumiste kujundamiseks.

Väga hinnatavad on füüsilise geograafia algkursuse õpetamisel korraldatavad praktilised tööd omandamiseks oskust anda väärtushinnanguid. Väärtushinnangu andmise kogemustest on kõige elulisema tähtsusega hinnangud looduskeskonna komponentidele.

Tööd looduses soodustavad töösse suhtumise kujundamist. Mitmekesine praktiline tegevus looduses on õpilastele meelepärane, see ergutab neid osalema ka ühiskonnakasulikus töös

ning harjutab kohusetundlikult täitma mitmesuguseid tööülesandeid.

Regulaarsel ja sihipärasel tööil looduses on, lisaks eeltoodule, veel suur väärtus õpilaste tahtemaduste — järjepidevuse, püsivuse ja vastutustunde — kasvatamisel ning ka ühiskondlikele käitumisnormidele vastavate käitumisharjumuste kujundamisel.

Praktiliste oskuste põhinõudeile vastavate tööde kindlaksmääramisele, nende paigutamisele programmikohaste praktiliste tööde süsteemis konkreetsele kohale ning kasvatamisandmete kindlaksmääramisele üksikute tööde kaupa järgneb koht valik.

Praktiliste tööde süsteemseks läbiviimiseks on kõige otstarbekam kasutada kooli juurde rajatud looduse õpperada. Arvestades, et looduse õpperajad on paljudes koolides juba pikemat aega tuntud ning andmed näitavad aasta-aastalt nende järjest ulatuslikumat ning efektiivsemat kasutamist õppekasvatustöös, võib kõikidele koolidele soovitada õpilaste praktilise töö resultatiivsemaks korraldamiseks looduses rajada vajalik õpperada.

Tõenäoliselt on kõikjal võimalik valida niisugune õpperaja marsruut, mis haaraks erinevaid pinnavorme, paljandi, mõne veekogu — kraavi, tiigi, allika, jõe või oja — ning läbiks ka erinevaid looduskomplekse. Samuti võib igal õpperajal leida vaatluspunktidele asukohad, kus avanevad kõige soodsamad võimalused mitmekesisest praktilistest töödeks, Arusaadavalt tuleb kooligeograafias kasutatava looduse õpperaja all mõista looduse tundmaõppimist mitte ainult tähistatud rajal, vaid püsivalt kindlaksmääratud ja piiritletud maa-ala geograafilist tundmaõppimist regulaarse õppetegevuse teel. Kui looduses on õpperada nõuetekohaselt märgistatud, vaatluspunktid kindlaks määratud ja järjekorranumbritega tähistatud, raja kohta koostatud kaartskeem (mis on ka koolis välja pandud), leiab looduse õpperada praktiliste tööde baasina kasutamist.

Geograafia välitööde tegemisel on looduse õpperajal mitmed eelised. Peale selle, et see aitab kindlustada tööde läbiviimise süsteemsust ja järjepidevust, võimaldab vastav tähtsus looduses ning õpperaja kohta koostatud kaartskeem igapäev hõlpsasti leida konkreetset selle objekti või koha, millega tema tööülesanne on seotud. Sellisel juhul on igal klassil, õpilasel või õpetajal võimalus kõigile teatud paigas sooritada või jätkata oma tööd. Looduse õpperajaga avanevad järelikult soodsad võimalused ka õpilaste iseseisva töö osakaalu suurendamiseks praktiliste tööde sooritamisel. See hõlbustab suurel määral õpetaja tööd. Esmajoones vabanev aineõpetaja sobivate objektide otsimisest kooli lähikonnas ning nende asukoha üksikasjalikust kirjeldamisest õpilastele iseseisvate tööülesannete andmisel. Lisaks sellele nõuab uute ja erinevate objektide kasutamine aineõpetajalt iga kord ka objektidele vastavate

tööülesannete ja -juhendite koostamist. Regulaarselt õpperajal toimuvate tööde puhul saavad koolis kõik õpetajad kasutada pidevalt neid ülesandeid, vaatluskavu ja juhendeid, mis aineõpetajad on välja töötanud kohe siis, kui õpperada nimetatud eesmärgidel kasutusele võeti. Edaspidi seisneb õpetaja töö nimetatud materjalide ajakohastamises vastavate täienduste teel.

Tööde koondamisel õpperajale on õpetajal kergem ka õpilaste tööd juhendada, kontrollida tööde nõuetekohast sooritamist ning võrrelda kogutud andmeid. Hõlpsam ja resultatiivsem on ka vaatlustest kokkuvõtete tegemine.

Õpperaja suur eelis on asjaolu, et ühe ala põhjalikum tundmaõppimine võimaldab luua täielikuma kujutluse looduse tervikkusest. Tegutsedes järjepidevalt ühes ja samas piirkonnas, õpitakse märkama ka rohkem ja mitmekülgsemalt seoseid looduses. Õppetöö looduse õpperajal soodustab seega kompleksse looduskäsituse kujundamist.

Et õpperaja piirkonnas on tõenäoliselt ka tootmisobjekte, puututakse kokku inimese majandusliku tegevusega. Järelikult on soodsad tingimused, et tihedas seoses looduse tundmaõppimisega tutvustatakse õpilasi samal ajal arendatava tootmistevõimega ning selle kohalikest loodusoludest tingitud iseärasustega. Tutvumine tootmise ning looduslike ressursside kasutamise võimaldab õpilaste tähelepanu suunata loodusliku keskkonna mõjustamisele inimese poolt ning seletada looduskomplekside muutumist samas piirkonnas esinevate konkreetsete näidete varal.

Füüsilise geograafia algkursuse õpetamisel saab õpperajal efektiivsemalt korraldada kõiki programmikohaseid töid, näiteks maaala plaanistamise ja orienteerumisega seotud ülesandeid. Et õpperada leiab koolitöös mitmekülgset kasutamist, läheb tarvis ka õpperaja skeeme. 5. klassi praktilise töö ülesande — koostada lihtsaid plaane — saab edukalt seostada õpperaja skeemi tegemisega nende paljundamise eesmärgil. Et õpilaste koostatud skeemid on hiljem kasutusel teatavas mõttes «visiitkaartidena», mille vastavust tegelikkusele võib igaüks soovi korral kontrollida õpperada läbides, tuleb õpilasel-koostajal sooritada kõnesolev töö suure täpsuse ja vastustus-tundega.

Mõned näited Antsla keskkooli õpperaja kohta füüsilise geograafia algkursuse õpetamisel. Raja marsruudi ja selle kasutamise on välja töötanud geograafiaõpetajad E. ja R. Varend.

Antsla keskkooli looduse õpperada paikneb kooli vahetus läheduses, mistõttu sobib nii üksikute välitundide kui ka ekskursioonide korraldamiseks terve raja ulatuses. Raja marsruuti on lülitatud objektid, mis võimaldavad tundma õppida kodukoha geograafilisi iseärasusi, omandada õppeprogrammi

põhinõuetele vastavaid kartograafilisi oskusi, teadmisi kodukoha reljeefi, kivimite, sisevete ja looduskomplekside kohta.

Iga praktilise töö sooritamisel kasutatakse tööjuhendeid, mis on koostatud geograafia töövihikus esitatud tööjuhendite alusel õpperajal paikneva konkreetse objekti või koha tundmaõppimiseks. Maa-ala kohta, kus õpperada kulgeb, on koostatud plaan. Sellel on märgitud õpperaja kulg, vaatluspunktid ning praktiliste tööde sooritamise seotud objektid. Õpperaja nende vaatluspunktide piires, kus toimuvad reljeefi tundmaõppimisega seotud praktilised tööd, on eraldi plaanil kujutatud selle ala reljeef. Nimetatud plaani kasutatakse näiteks õppeaasta alguses toimuva praktilise töö «Reljeefi lugemine plaanil samakõrgusjoonte järgi». Sama töö juures kasutatakse järgmisesisulist tööjuhendit.

Töökäsi on vajalikud: Antsla keskkooli looduse õpperaja punktide 1, 2, 3, 4 reljeefi plaan, märkmeleht, kompass, harilik pliiats.

Ülesanded:

1. Määra kompassi abil põhjasuund.
2. Tee kindlaks, kus on plaanil põhjasuund.
3. Orienteeri looduse õpperaja reljeefi plaan kompassi järgi.
4. Määra plaani järgi asukoht. Leia selleks ümbruses mõned orientiirid ja tee kindlaks, kas need on plaanil kujutatud (kruusaagud, künkad, teed, jt.). Vii jooned plaanil vastavusse joontega maastikul.
5. Leia horisontaalide järgi kõrgeim koht antud reljeefis. Kuidas nimetatakse seda küngast?
6. Kuidas on võimalik teada reljeefi tõusu ja langust? Kuidas nimetatakse teist kõrget küngast?
7. Leia antud reljeefi madalaim ala.
8. Millise kõrgusega horisontaal ehk samakõrgusjoon on kõige valdavam?

Tööjuhendid on kõik, vastavalt tööde sooritamise järjekorrale, paigutatud ühte kausta. Sinna juurde on lisatud ka õpperaja kaart-skeem ja reljeefi plaan.

Antsla keskkool on tuntud koolina, kus tõsiselt õpitakse tundma oma koduümbrust ja koostatakse selle töö baasil tähelepanuväärivaid kodu-uurimistöid.

Niisuguste näidete põhjal võib teha kokkuvõtte, et looduse õpperaja kasutamine geograafias praktiliste tööde läbiviimisel võimaldab mitmekülgset tegevust looduses ning kindlustada nende tööde sisulise järjepidevuse klassist klassi. Eriti soodustab õpperajaga hõlmatud ala kompleksne tundmaõppimine praktilise tegevusega õpilaste kõlbelse ja ökoloogilise kasvatus ülesannete täitmist.

Kasutades optimaalselt võimalusi, mis praktiliste tööde sooritamiseks esinevad, on võimalik täita ka kõiki täiustatud õppeprogrammides praktiliste tööde kohta esitatud nõudeid. Nende nõuete täitmine annab aga **tubli lisa oskustele, mis igale inimesele eluks vajalikud.**



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Loovus ja loovmäng

**TAIMI TULVA,**  
TPedI koolieelse kasvatus kateedri  
juhataja

**Lähteks.** Loovust e. loovvõimet e. kreatiivsust on viimaste kümnendite vältel agaralt uuritud nii meil kui välismaal. Loovuse probleemi peame ülimalt aktuaalseks koolieelsete laste täiuslikuma õpetamise, kasvatamise ja arendamise huvides. See seondub tihedalt laste kooliks ettevalmistamisega esmajoonel avarate mänguvõimaluste loomise kaudu.

Eesti NSV konstitutsioon kinnitab, et riik seab oma eesmärgiks «laiendada reaalseid võimalusi kodanike loova jõu, võimete ja annete rakendamiseks ning isiksuse iga-külgseks arenguks» (1, lk. 15). Nõnda tõusetub hulgaliselt koolieelsele kasvatusel huvipakkuvaid küsimusi. Usutavasti suudab koolieelne kasvatus oma läbimõelduma töökorralduse puhul pakkuda tohutuid reserve loovuse virgutamiseks. Seda ikkagi lapse põhitegevuse — loovmängu läbi, mis on loovuse avaldamise ja avaldamise kõige loomulikum valdkond.

Käesolevas kirjutises vaame loovmängu temaatikat loovuse kontekstis, rõhutades selle mänguliigi emotsionaalsust, kujundlikkust ja

fantaasiapärasust. Taotleme seda, et kasvatusprotsessis loogilis-abstraktse kõrval domineeriks meelelis-intuitiivne, emotsionaalne mõjutamine. «Muusika, kujutus, fantaasia, muinasjutt, looming — selline on rada, mida mööda minnes laps oma vaimujõudu arendab,» on väitnud V. Suhhomlinski (9, lk. 55).

**Mõningaid mängu ja loovuse vahelisi seoseid.** Mängu problemaatika pakub rohket uurimismaterjali erinevate teadusharude esindajatele: filosoofidele, sotsioloogidele, bioloogidele, kunstiteadlastele, etnograafidele; küsimusteringiga kõige vahetum kokkupuude on pedagoogidel ja psühholoogidel. Samas tõdeme, et laste mängu organiseerimine nõuab niisama sügavaid ning põhjalikke uurimusi kui näiteks hügieeninormide väljatöötamine. Olemasolevaidki on üsna vähe ja nad ei leia olulist rakendust koolieelse kasvatusesüsteemis (3).

Nõukogude psühholoogid (A. Leontjev, D. Elkonin, L. Vögotski jt.) on veendunud, et loovmäng kasvab välja esemelisest tegevusest, alates manipuleerimisest lihtsate kannidega kuni mitmekesiste ja keerukate rollide täitmiseni. Loovisiksuse vormimisel kuulub eriline koht lapsepõlve esimesele astmele — imiku- ja maimikueale, mil soovitatakse (10) nii vanematel kui kasvatajatel kõigiti ergutada lapse kaasasündinud huvi ja uurimisaktiivsust ümbritseva suhtes. Just esemeline tegevus vallandab lapse aktiivsuse mehhanismid.

K. Leht, kes on aktsepteerinud mängu kui kultuurifaktorit, on kirjutanud, et meie kool on mänguvõoras. Ometi on «mäng ja laps niisama raudkindel kooslus kui inimene ja töö; lapse töö õieti ongi mängimine», pealegi «kätkeb mäng suuremal või vähemal määral loovuslikke impulsse» (2, lk. 1428). Kahjuks ei kasutata mängu arendavaid võimalusi liigselt reglementeeritud tegevuskava realiseerimise tõttu isegi lasteaia.

Mängude klassifikatsioonid on palju, erinevad on lähtepositsioonid. **Loovmängude** kohta näitamisel toetume psühholoogiasõnasti üle (7), mille kohaselt mängu koolieelses eas jaotatakse loovmängudeks ja didaktilisteks mängudeks. Loovmängudeks loevad saksa psühholoogid funktsiooni- e. tegutsemismänge (imiku mäng kehaliikmetega, seejärel tutvumine esemete maailmaga), matkimismänge maimikueas (tegevuse motiiviks jälgendamisevajadus), rollimänge, ehitus- ja konstrueerimismänge ning lavastusmänge. Loovmängud tekivad lapse enda algatusel; kusjuures mängus luuakse teatud fantaasiasituatsioonid, lisatakse omapoolsed suhtumised, mõtted, ideed ning tundmused. Didaktiliste mängude (reeglitega mängud) põhisisu on õpetusliku iseloomuga; nende mängudega omandatakse teadmisi ümbritseva tegelikkuse kohta. Vaidelamatult vajatakse mängu ja mängijate juhendamist, mõnikord ka mängusuhete reguleerimist. Tunnetades mängu kultuurifak-

torina, toonitame vajadust juhendada mängu selle kujunemisfaasis. «Kultuur, kui ta areneb stiihiliselt, kui teda ei juhita teadlikult... jätab enese järele kõrbe,» on väljendanud K. Marx (8, lk. 45).

Loovmängu juhendamiseviisid olenevad konkreetsest mängusituatsioonist, konkreetse mängurühma laste arengutasemest, kuid alati jääb kehtima lapse vabaduse, iseseisvuse austamise nõue. Koolieelne laps soovib oma tegevuses olla iseseisev ja vabalt oma tegevust, samuti selle realiseerimiseks vajaminevaid mänguasju või muid vahendeid valida. Selle taotlemisel satub ta hõlpsasti konfliktli kindlat korda dikteeriva ümbrusega. Ühenduses sellega kerkib küsimus kasvataja loovusest. Viimast kulutab suuresti tundideks ning mänguks vajaminevate vahendite ja näidismaterjalide valmistamine ning nende muretsemine. Rõõmu ja rahuldust valmistavad need lapsed, kelle loovust (ideede voolavust, mõlemise paindlikkust, mõtete algupärasust, originaalsust) on suudetud äratada, kelle arengut edasi viia. Loovuslike soodumuste täismõjule pääsemisel on kahtlemata suur osa kasvatajal. Kreatiivsed kasvatajad suudavad lapsega koos vaimustuda, tema ideid toetada. Seda ei pruugi mõista kui infantiilsust, vaid võimet siira lapsemeelsusega imestuda imetabase maailma nähtuste üle, isegi kaasiniemete mitmekesisuse ja vaimurikkuste üle, leida põhjust sagedamini nii endale kui teistele «miks»-küsimusi esitada.

Kasvataja on see, kes aitab sisustada lapse tegevust kogu päeva vältel. Mängule kui juhttegevusele peaks teoreetiliselt kuuluma põhi-osa. Tegelik kasvatuspilt ei vasta teoreetilistele mudelitele. Napilt rahuldatakse laste mänguvajadus (keskmiselt 4 tundi päevas, koolieelkute rühmas veelgi vähem), tõsiseid kõrvalekaldeid täheldatakse päevakava täitmises (4). Mänguks jäävad päevakavast mikrointervallid, mis süvendab lastes pealiskaudsust, pärsib iseseisvust, vähendab võimalusi loovuse avaldamiseks. Laps tegutseb kindlaksmääratud korra järgi, suutmata tihti oma mängu või muu tegevusviisi üle süvenenumalt järele mõelda. Kasvataja ja laste vahelised, kõrgeast empaatiast kantud suhted aitavad suuresti kaasa loovuse ilmnemisele. Loovat mängu peetakse õigustatult «sotsiaalsete suhete aritmeetikaks» (D. Elkonin).

Loova mängu tekkeks ja mängimiseks vajatakse mänguasju ja mänguvahendeid, mis rõõbiti lapse arenguga täiustuvad, nii nagu kasvab nendega ümberkäimise oskuski. Imikud ja maimikud vajavad sääraseid lususid, mis vaid tinglikult sarnanevad reaalseltega. Rohkesti kasutatakse asendusmänguasju, sümboloid (pallikestest saavad õunad jne.); mängu aitavad ilmestada liigutused, žestid, miimika, kuna sõna osa on veel ahas. Meel-sasti mängitakse asjadega, mis on täiskasvanu arvates täiesti tarbetud (nupud, kivikesed, puuksad jms.). Laps kujutleb tänu fantaasiale

igale, ka kõige ebaharilikumale esemele funktsiooni. Niisugused asendused põhinevad vormi, värvuse, suuruse või muude omaduste poolest lapsele mõistetaval sarnasusel.

Edaspidi (3—4-aastaselt) vajatakse lususid, mis vähemalt välisunnuste poolest sarnanevad reaalseltega. Laps on loomuldasa innukas looja, kes ise leidlike vahenditega valmistab endale mänguks vajaminevaid asju paberist, savist, hoolega värvib, kleebib. Üldjuhul leiab niisugune tegevus aset kodus, kus on aega ja saab segamatult tegutseda. Sõnalise loomingu tõhustamiseks vajatakse käpiknukke, loommänguasju, sõidukeid, süžeealisi mänguasju.

5.—7. eluaastal soovib laps mängida niisuguste mänguasjadega, mis sarnanevad konkreetse esemega. Veel enam. Nad peaksid selliselt ka funktsioneerima. See on tehniliste mänguasjade, keeruliste konstruktorite aktiivse kasutamise periood. Kõik vahendid, eriti mänguasjad peavad olema paljufunktsionaalsed. Lapsed teevad uut mänguasja kätte saades kähku kindlaks, milles seisneb mänguasja väärtus ja millised on temaga tegelemise võimalused. Väga hinnatakse ja armastatakse aktiivsust ning mõttetevast virgutavaid mänguasju.

Järgmiseks analüüsime loovuse avaldamise võimalusi loovmängus. **Rollimängus** püüab laps täiskasvanute juures märgatud tegevusi ning vastavaid suhteid nõnda realiseerida, nagu ta näeb ja ette kujutab. Rolli edukaks täitmiseks on teadmiste, mänguks vajalike tingimuste ning mänguvahendite kõrval keske tähenduslikkusega elementaarse suhtluskultuuri valdamine. Loovmängud on alati kantud kommunikatiivsetest suhetest mängupartnerite vahel.

Mängumotiiv rollimängus kui kõige armastatumas laste mängus ei seisne niivõrd tulemuses kui mänguprotsessis. Kui mängu eesmärgiks pole seatud mingi konkreetse tulemuse, kindlat ettemääratud produkti saavutamise, siis laps ei pea kartma fiaskot ja võib oma rolli kehastamisel katsetada iga mõtet, ka kõige ebatavalisemat. Nõnda on laps mängus lustlik ja rõõmsameelne.

Üldistamiseks mänguküsimustes sihiseadjate (D. Elkonin, A. Ussova, A. Zaporozets) seisukohti, võime eristada kolme rollimängu arengutaset. Esimest neist peetakse elementaarseks ja sellele on omane täiskasvanute tegevuse episoodiline, mehaaniline jälgendamine. Valdavalt mängitakse üksi. Seoses «miniteadvuse» tekkega mäng täiustub, mängukaaslasteks peetakse mänguasju. Need pseudomängukaaslased täidavad statisti funktsiooni, aga loovad tingimused selleks, et laps saab end mingis rollis olevana kujutada. Kaaslasega seostuv rollimäng tekib kolmandal eluaastal, mil laps kontakteerub lühiajaliselt esmalt ühe, seejärel mitme mängukaaslasega. See on mäng kaaslasel kõrval, mis läheb üle lühiajalise suhtlemise tasemelt koostevuse

tasemele. Laps püüab end sobitada kaaslaste mängu, pikkamööda kooskõlastades oma tegevust kaaslastega. Mängu veel ei planeerita, mäng on episoodiline ning mängukaaslased sageli vahelduvad. Kollektiivsesse mängu hakkavad lapsed ühinema viiendal eluaastal ja mäng läheb üle kolmandasse, pikaajalise koosteguvuse ning kestva loovmängu etappi. Väga oluline on mänguoskus. Lapsed võtavad osa kompleksse mängusituatsiooni loomisest ning selle loovast kujutamisest.

Rollimängus saab laps jõudsasti rahuldada oma tunnetus- ja tunnustus- ning liikumisvajadused, seda kõike täiskasvanute tööde, nende toekspidamiste ja suhtluse loova kujutamise kaudu.

Ehitus-konstrueerimismängude põhimotiiv seisneb vajaduses luua midagi uut, omamoodi ehitusmaterjalide, loodusliku materjali, konstruktorite jms. abil. Selleks et midagi ehitada, vajab laps sensoorseid kogemusi, vaatlusoskust ja tähelepanuvõimet, taiplikkust. See kõik eeldab konstruktiiv-loovuslikku mõtlemist. Niisugused loovmängud nõuavad kannatlikkust, püsivust, ka enesevalitsemisoskust. Sellised mängud tõstavad eriti poiste huvi tehnika, meisterdamise, millegi konstrueerimise ning modelleerimise vastu. Konstrueerimismängudes esineb sageli ebaõnnestumisi ja nurjumisi. See tuleneb nii ebapiisavast peenmotoorika arengust kui ka vastavate kogemuste ning oskuste puudumisest. Need mängud just vormiloominguna nõuavad tegelikkuse mõnede seaduspärasuste tundmist ja arvestamist. Tavaliselt lapsed kavandavad rohkem, kui suudavad realiseerida. Sellisel juhul õpitakse vigadest. Nende mängude iseloomulik joon on varieerimisvõimalus, uuesti kujutamise võimalus. Sageli vajatakse mõne keeruka ehituskonstruksiooni valmistamiseks täiskasvanu nõuandeid. Neil mänguelamusil, isegi sel juhul, kui kaasnesid frustratsioonid läbielamised ebaõnnestumiste pärast, on suur isikust kujundav toime. Koos kognitiiv-loovusliku arenguimpulsiga võimaldavad ebaõnnestumistest saadud kogemused edaspidi toime tulla mis tahes mänguvahendi kavalate nippide ja trikkide lahtiharutamise, kasvatades tolerantsi nurjumiste suhtes. Kõik konstrueerimismängud õhutavad loomistungi. Kaudselt kuuluvad nende hulka mängud vee, plastiliini, savi, liiva, värvide ja pintsli, paberi ning kääridega jms., kuni tegelikkuse ülikeerukate konstruktoritega.

Väga avarat tegevusvälja loova mõtlemise harjutamiseks pakub joonistamine ja voolimine. Lapsed tavaliselt ei hooli sellest, kas nende kujutatut vastab reaalsele tegelikkusele. Irreaalsust esineb nii vormis kui värvis. Loovuse ilminguid lastel on uurinud ungari psühholoog M. Kalmar, kes on toonud toredaid näiteid loovuse ilmingutest joonistamises, mida võib pidada lapse mänguks paberil. 4-aastane poiss joonistas raketi ja sellele lilled.

Kasvataja küsimusele «Miks sa nii teed, kas raketil kasvab siis lilli?» vastab väike looja: «Ma ei tea, aga nii on ilus.» 5-aastane tüdruk joonistab inimesele roosad silmad. Kasvataja imestavale küsimusele vastab tüdruk: «Ma tean küll, et inimeste silmad pole roosad, aga see on mu kõige ilusam värvipliats.»

Lapse kasvades suureneb nõue tegelikkust tõetruult kujutada, sealtna ka enesekriitika. Muretu nauding joonistamisest joonistamise enda pärast hajub. Sageli antakse ette kindel teema (nii nõuavad ka programmid), valikuvõimalused ahenevad ja lapsepõlves tärpanud fantaasia võib kustuda.

Kujutluste ja fantaasia varal muudavad lapsed kergesti oma mängude sisu. Lastele nii omane matkimine rolli täitmisel läheb üle kõrgemale astmele — lavastamisele, muutudes episoodiliste tegevuste jälgendamisest kindlat süžeed kandvaks lavastusmänguks. Sel mängul on produktiiv-esteetiline tegevuse üldjooni ja ta teostub sel määral, mil määral, nagu väljendab A. Leontjev, «motiiv järjest enam kandub tegevusele». Lavastusmängudes areneb hoogsalt väljendusoskus, areneb kõne. Tohib arvata, et sotsiaalse lävimise paratamatu eeldus meie päevil on muu hulgas ka isikupärane väljendusviis. Hindamatu teene kuulub siin lastekirjandusele. Nii pakuvad kasvatavad lastele uuemat lastekirjandust lavastusmängude materjaliks, mida hästi vastu võetakse (6).

Lavastusmängus kasutatakse lisaks sõnalisele väljendusviisile julgelt liikumist, muusikat, laulu ja tantsu. Märgakem seda, et laps ei laula, tantsi sugugi ainult selleks, et tunnetada maailma, vaid et proovida oma võimeid, iseenast tunnetada. Loovuse arendamise huvides on soovitatav rohkem kasutada laste oma loomingu, rahvalüüet, rahvanaljandeid jms. Pikemata on selge, et mängu kasvatuslik-emotsionaalne väärtus suureneb, kui soovitate seostada liigutusi muusika või riimkõnega. Liikumine, veel enam tants arendab mootorikat ning aitab vabaneda pingetest.

Mida targemaks ja suuremaks laps saab, seda enam vajab ta «teiste tähtsate» hinnangu oma tegevuse, kogu mängu kohta. Mängus peab laps võima ennast välja elada, kartmata väljanaanmist, pilkamist või häbistamist. Kasvataja erk mängu jälgimine on siingi vajalik, sest lapsed ei võta ümbritsevast vastu kaugeltki ainult positiivseid mõjutusi.

Usutavasti annavad lavastusmängud, mida küll igapäevases elus nii objektiivsetel kui ka subjektiivsetel põhjustel vähem kui teisi mänguliike kasutatakse, tugevaid emotsionaalseid elamusi ning rohkeid suhtluskogemusi. Kasvataja südamlük, maksimaalset iseseisvust ilmutav ja võimaldav kasvatajahoiak on vältimatu eeltingimus, et lavastusmäng sisukaks ning lapsi köitvaks tegevuseks kujuneb.

Loovmängu peame soodustavaks faktoriks koolivalmiduse kujunemisel, ühtaegu on võimalik loovmängu põhjal hinnata koolivalmidust. On leidnud kinnitust väide, et nimelt mänguoskus aitab kaasa sotsiaalse koolivalmiduse tekkele. Mängus omandatakse tahtelise käitumise juhtimise viisid, kujuneb enesehinnang ning areneb eneseteadvus. Need lapsed, kelle loovmäng on sisuvaene ja vähe arenenud, ei tunnetata vajadust üle minna keerulisemale tegevusele — õppimisele (5).

Mängu sooliste erinevuste üle arutledes tuginevad arvukatele empiirilistele uurimustele. On selgunud, et tüdrukud ja poisid üsna varakult erinevad oma suhtumises mängusse ning mänguasjadesse. Tütarlapsed eelistavad rollimänge, ka lavastusmänge (hea kõnevoovõime, suurem eneseväljendusvajadus), poisid aga rohkem ehitusmänge, konstrueerimist, mänge kõikvõimalike sõidukite kasutamiseks. Mängu ajalooline analüüs ning kultuur-antropoloogilised uurimused viitavad sellele, et soolised erinevused sõltuvad sugupoole asendist ühiskonnas. Suhtumised omandatakse vanemate, kasvatajate ja ümbritsevate inimeste tegevust, nende ellusuhtumist jälgides ning jäljendades.

Lasteasutustes kasutatakse ühesuguseid mänguasju, kuigi mänguasjade kasutamise eelistatust on märgata. Põhimõtteliselt kasvavad meie lapsed rühma, lasteasutuse piires ühesugustes tingimustes, saades ka ühtviisi mõjutusi. Mängu jälgides on täheldatav sooline lahenemistendents, kusjuures nihked ilmnevad tüdrukute emantsipeerumise suunas. Nähtavasti on selline mänguhoiak mõjustatud avalikust arvamusest. Võimalik, et femineerumistendents on kasvatajatest ja õpetajatest (valdavalt naised) ning üheksalt, emapoolsest kasvatusel. Mõnedes maades praktiseeritakse seda, et kasvatajatena, eriti lastekodudes, töötavad ka meeskasvatajad. Eriti vajalik on see nende perede huvides, kus lapsi kasvatab ema ükski või halvimal juhul on laps ilma jäetud sellest ainsastki vanemast (lastekodulapsed).

Mänguaeg ei lõpe koolieelse lapsepõlvega. See vältab kogu elu, omandades eri eluetappidel erineva sisu ja vormi. Mida rikkamaid ja kirkamaid mänguelamusi oleme kaasa saanud lapsepõlve, mängumaalt, seda paindlikumalt ja loovamalt suudame kohaneda kiiresti muutuva ning areneva elu erinevate olukordadega.

Resümeerides loovuse ja loovmängu vahelisi seoseid, kinnitame, et mida enam võimalusi anname lapse loovtegevuseks (sõnaline, kujutav, muusikaline, liikumine), seda huvitavamaks ja väljendusrikkamaks kujuneb mäng. Kõigi kasvatuskümistustega kokkupuutuvate isikute tähelepanu orbiidis peaks olema koolieelse lapsepõlve erilise osa mõistmine üldises ja terviklikus loovisiksuse kujunemises.

**Lõpetuseks.** Loovuse edendamiseks seotud probleemid on kõige eredamalt hoomatavad

lapsepõlves, mil loovmängu vahendusel saame varasest lapseast alates kõige vahetumalt loovvõimeid arendada. Seda soodustab lastele omane kujundlik mõtlemine. Juhtiv roll kuulub selles seoste keerukas töös kasvatajatele. Tulevaste loovisiksuste kujundamise nimel tuleb tunduvalt tõsta kasvatajakutse prestiiži. Loovast kasvatajast on see, kuidas rakendatakse ellu suurendatud nõudmisi laste kasvatamisel. Kogu kasvatuslik miljöö tervikuna, eeskätt ühiskonna suhtumise laste loovtegevuse ja selleks maksimaalsete arendamisvõimaluste loomine otsustab paljuski selle, milliseks kujuneb järgmine generatsioon. Koolieelsete lasteasutuste töötajad ja teadustöötajad näevad oma kohust selles, et anda vääriiline panus terve ja arenenud, suhtlus-sarmi omava loovisiksuse kasvatamiseks. Ootuspäraseid tulemusi võime saavutada loovmängu tähtsustades, selleks maksimaalset võimalusi luues ning loovmängu juhendamisel arengupsühholoogiale tuginedes.

#### Kirjandus

1. Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi konstitutsioon (põhiseadus). Tallinn, 1981.
2. Leht, K. Mäng on tõsine asi. — «Looming», 1982, nr. 10, lk. 1427—1428.
3. Lunge, A. Loomingu alus on fantaasia. — «Sirp ja Vasar», 9. aprill 1982.
4. Meriloo, T. Tervishoiukasvatus koolieelses eas. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 2, lk. 46—49.
5. Sarapu, H. Mängust kuueaastaste laste klassides. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 10, lk. 837—841.
6. Väljataga, S. Laps ja raamat (mõtteid laste lugemise teemadel). «Nõukogude Kool», 1982, nr. 10, lk. 49—52.
7. Wörterbuch der Psychologie. Herausgegeben von G. Clauss. Leipzig, 1978.
8. Маркс К. и Энгелс Ф. Сочинения. Т 32. М., 1964.
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969.
10. Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982.

#### MEILT JA MUJALT

□ Ligi 200 Arhangelski oblasti koolis tegutsuvad rahvaste sõpruse klubid, kes korraldavad mehisuse tunde, kohtumisi sõja- ja tööveteranidega, poliitilise plakati ning joonistuste konkursse. Seal õpitakse laule ja luuletusi, peetakse miitinguid ning viiakse läbi muid üritusi eesmärgiga olla solidaarne rahvastega, kes võitlevad oma vabaduse eest. Kõik see aitab lastel põhjalikumalt tundma õppida oma eakaaslaste elu Nõukogudemaal ja välismaal.

RSK-de suurest kasvatuselktist kõneleb oblasti õpilaste aktiivne osavõtt Nõukogude Liidu Rahufondi tööst. Läänud aasta 10 kuu jooksul andsid Arhangelski oblasti õpilased rahufondi ligi 60 000 rubla, mis nad olid teeninud töödessantidega.

# Eesti talurahvakoolide õpetajate ettevalmistustasemest 1880. aastate esimesel poolel

ELMAR ERNITS,  
ENSV TA Ajaloo Instituudi  
rahvahariduse ajaloo sektori  
nooremteadur

Eesti rahvakoolide õpetajaskonna käsitlemisel on siiani peatähelepanu olnud nende ettevalmistamisel, kuna koolides tegelikult töötavate õpetajate haridus- ja ettevalmistustaseme kindlaksmääramisele on pööratud hoopis vähem tähelepanu. Siiski on Läänemaa mandriosa õpetajate haridust iseloomustanud V. Altoa, kelle andmetel 1863. aastal töötas seal 13 kihelkonnas 50 õpetajat, neist 78% oli saanud hea ettevalmistuse Jädivere, Kuuda või Ataste seminarides, Sauga kirjutuskoolis ja Haapsalu kreiskoolis.<sup>1</sup> Sellekohaseid andmeid on esitanud ka L. Andresen, kes on andnud ülevaate Põhja-Eesti (Eestimaa kubermangu) luteri usu talurahvakoolide õpetajate haridustasemest. Õpetatud Eesti Seltsi 1863. aasta kooliankeedi ja Statistika Keskkomitee 1880. aasta ankeedi alusel.<sup>2</sup> Kogu Eesti talurahvakoolide õpetajate ettevalmistustase senini käsitlemist ei ole leidnud.

Käesoleva artikli eesmärk on anda üksikasjalisem ülevaade Eesti talurahvakoolide õpetajate ettevalmistustasemest 1880. aasta-

te esimesel poolel, mil rahvakooli õpetaja oli kujunenud juba omaette kindlapiiriliseks elukutseks.

Põhiallikana Lõuna-Eesti (Tartu-, Võru-, Viljandi- ja Pärnumaa) luteri usu talurahvakoolide õpetajate haridustaseme iseloomustamiseks on kasutatud Liivimaa Ülemmaakoolivalitsuse kogutud andmeid 1882. aastast.<sup>3</sup> Saaremaa kohta on andmed saadud seoses Manasseini revisjoniga läbiviidud ankeedist.<sup>4</sup> Eestimaa kubermangu luteri usu talurahvakoolide õpetajate haridustasemest ülevaate saamiseks on kasutatud kihelkonna koolivalitsuste aruandeid 1884/85. õppeaastast.<sup>5</sup> Andmed õigeusu talurahvakoolide õpetajate haridustaseme analüüsimiseks pärinevad 1881. aastal publitseeritud aruandest.<sup>6</sup>

\*\*\*

Kuni pärisorjuse kaotamiseni (Eestimaal 1816. aasta, Liivimaal 1819. aasta talurahvaseadusega) ei saa kõnelda talurahvakooli õpetajast kui talurahvast eraldunud kutsest. Enamasti olid tolleaegsetes rahvakoolides õpetajateks kohalikud lugeda oskavad talupojad, kes tasuks õpetajatöö eest vabastati teatavatest mõisakoormistest või said väikest tasu, harilikult vilja näol. Alles kihelkonnakoolide muutumine teise astme talurahvakoolideks 19. sajandil lõi eeldused kooliõpetaja elukutse kujunemiseks. Sellest alates ei õpetanud nad enam mõisa või kihelkonna piirides, vaid siirdusid tööle ka kaugematesse koolidesse. Nii töötas Laiuse kihelkonnakooli lõpetanute 1841. aastal õpetajatena 20, neist Laiuse kihelkonnas 13 ja väljaspool kodukihelkonda seitse.<sup>7</sup> Mõnel pool, eriti Saaremaal, töötasid kohalikud taluperemehed õpetajatena veel 1860. aastail.<sup>8</sup>

Kihelkonnakoolide arvu kasv ja õppetöö taseme tõus neis ning kihelkonnakoolide kõrvale õpetajate ettevalmistamiseks seminaride asutamine löid eeldused 1880. aastaks parema ettevalmistusega õpetajate ametissepanekuks. Sel ajal Eestis töötanud 102 luteri usu kihelkonnakooli õpetajast olid saanud 60 ehk 58,8% hariduse õpetajate seminarides, kuna seminarihariduseta õpetajaid töötas kihelkonnakoolides 42 ehk 41,2% õpetajate

<sup>1</sup> Altoa, V. Kultuurilised olud. — Rmt.: Läänemaa. Maadeteaduslik, majanduslik ja ajalooline kirjeldus. Üldosa. Tartu, 1938 (Eesti VIII), lk. 229, 230.

<sup>2</sup> Andresen, L. Eesti rahvakoolid 19. sajandil kuni 1880-ndate aastate koolireformideni. Tallinn, 1974, lk. 208, 210—211 (tabel 26); samad andmed esitatakse ka raamatus Андрезен Л. Эстонские народные школы в XVII—XIX веках. Таллин, 1980, с. 233, 235, 236 (таблица 34).

<sup>3</sup> Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskarchiiv (edaspidi: ENSV RAKA), f. 1427 (Liivimaa Maanõunike Kolleegiumi Statistikabüroo), nim. 1, s.-ü. 99, l. 1—69.

<sup>4</sup> ENSV RAKA, f. 1200 (Saaremaa Konsistoorium), nfm. 1, s.-ü. 742, l. 78—208.

<sup>5</sup> ENSV RAKA, f. 1187 (Eestimaa Konsistoorium), nim. 2, s.-ü. 555: 5, l. 4—106.

<sup>6</sup> Ведомость о православных народных училищах Прибалтийского края, составленная училищным советом в 1881 г. [Рига, 1881], с. 15 и след.

<sup>7</sup> ENSV RAKA, f. 1205 (Võrumaa praostkond), nim. 1, s.-ü. 6, l. 4—8.

<sup>8</sup> ENSV RAKA, f. 1200, nim. 1, s.-ü. 648, l. 1.

üldarvust (vt. tabel 1). Täiesti rahuldava hariduse saanuteks võib lugeda kreis- ja linna tütarlastekoolide haridusega õpetajaid, keda oli 18 (17,7% õpetajate üldarvust). Ebarahuldavalt ettevalmistatuteks tuleks pidada õpetajaid, kes olid lõpetanud ainult luteri usu kihelkonnakooli või elementaar- ehk linnaalgkooli, samuti iseõppijaid ja muudes koolides (peamiselt mitmesugustes eraalgkoolides) õppinuid. Selliseid õpetajaid töötas luteri usu kihelkonnakoolides 1880. aastail 20 ehk 19,6% õpetajate üldarvust. Hästi

ettevalmistatuteks tuleks lugeda Valga, Tartu elementaarkooliõpetajate, 1878. aastal Tartus tegevust alustanud vene õppekeele seminari, Balti ja Kaarma seminari lõpetanuid, keda oli 47 (46,1% õpetajate üldarvust), kuna Tartu vallakooliõpetajate (nn. Hollmanni seminari) ja eriti Kuuda seminari ettevalmistust ei saa pidada vastavaks kihelkonnakooli õpetajale. Seega olid nii pedagoogiliselt kui ka üldhariduslikult hästi ette valmistatud 46,1%, üldhariduslikult heal tasemel ette valmistatud 17,7%, ebapiisava

### LUTERI USU KIHELKONNAKOOLIDE ÕPETAJATE HARIDUS

Maakond, kubermang	Seminar							
	Kokku	Valga köster- kooliõpetajate	Tartu elemen- taarkooliõpe- tajate	Tartus 1878 asut.	Tartu valla- kooliõpetajate	Balti	Kaarma	Kuuda
Tartumaa	22	18	1	—	3	—	—	—
Võrumaa	8	7	—	—	1	—	—	—
Viljandimaa	9	4	—	1	4	—	—	—
Pärnumaa	9	6	—	—	3	—	—	—
Saaremaa	7	—	—	—	—	—	7	—
<b>Kokku Liivimaa kuberm.</b>								
<b>Eesti alal</b>	<b>55</b>	<b>35</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>—</b>	<b>7</b>	<b>—</b>
	<i>64,7</i>	<i>41,2</i>	<i>1,2</i>	<i>1,2</i>	<i>12,9</i>	<i>—</i>	<i>8,2</i>	<i>—</i>
<b>Kokku Eestimaa kub.</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>2</b>	<b>—</b>	<b>2</b>
	<i>29,4</i>	<i>5,8</i>	<i>—</i>	<i>—</i>	<i>—</i>	<i>11,8</i>	<i>—</i>	<i>11,8</i>
<b>Kokku Eestis</b>	<b>60</b>	<b>36</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
	<i>58,8</i>	<i>35,2</i>	<i>1,0</i>	<i>1,0</i>	<i>10,7</i>	<i>2,0</i>	<i>6,9</i>	<i>2,0</i>

### VALLA- JA MÕISAKOOLIDE ÕPETAJATE HARIDUS

Maakond, kubermang	Seminar									
	Kokku	Valga köster- kooliõpetajate	Tartu elemen- taarkooliõpe- tajate	Tartus 1878 asut.	Tartu valla- kooliõpetajate	Kaarma	Ataste	Jädivere	Kuuda	Paslepa
Tartumaa	24	2	—	—	22	—	—	—	—	—
Võrumaa	27	1	1	—	25	—	—	—	—	—
Viljandimaa	7	—	—	—	7	—	—	—	—	—
Pärnumaa	8	—	—	—	5	—	—	—	—	—
Saaremaa	15	—	—	—	—	15	—	—	—	—
<b>Kokku Liivimaa kuberm.</b>										
<b>Eesti alal</b>	<b>81</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>—</b>	<b>59</b>	<b>15</b>	<b>—</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>—</b>
	<i>11,0</i>	<i>0,4</i>	<i>0,1</i>	<i>—</i>	<i>8,0</i>	<i>2,1</i>	<i>—</i>	<i>0,1</i>	<i>0,3</i>	<i>—</i>
Harjumaa	67	—	—	—	1	2	—	6	51	7
Virumaa	27	1	2	—	—	—	1	4	17	2
Järvamaa	11	—	—	—	—	—	1	—	10	—
Läänemaa	82	—	—	1	—	11	—	7	46	17
<b>Kokku Eestimaa kub.</b>	<b>187</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>124</b>	<b>26</b>
	<i>35,0</i>	<i>0,2</i>	<i>0,4</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>2,4</i>	<i>0,4</i>	<i>3,2</i>	<i>23,2</i>	<i>4,8</i>
<b>Kokku</b>	<b>268</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>60</b>	<b>28</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>126</b>	<b>26</b>
<b>Eestis</b>	<i>21,0</i>	<i>0,3</i>	<i>0,2</i>	<i>0,1</i>	<i>4,7</i>	<i>2,2</i>	<i>0,2</i>	<i>1,4</i>	<i>9,9</i>	<i>2,0</i>

\* Tabel 1 koostatud ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s. ü. 555:5, l. 10, 26, 27, 31, 48, 54, 56, 67, 91, 94, 100; f. 1200, nim. 1, s. ü. 742, l. 78, 94, 95, 102, 107, 108, 115—117, 125—127, 139, 149—151, 161—163, 173—175, 179, 180, 182, 191—193, 201, 202; f. 1427, nim. 1, s. ü. 99, l. 1—3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 48, 50, 52, 53, 54, 57, 60, 62, 63, 65, 67, 69 andmeil.



ettevalmistusega 34,3% luteri usu kihelkonnakoolide õpetajatest, 2,9% õpetajate hariduse kohta puuduvad andmed.

Piirkonniti oli kihelkonnakooli õpetajate ettevalmistustasemes olulisi erinevusi. Liivimaa kubermangu Eesti osa kihelkonnakooliõpetajatest olid seminariharidusega 64,7%, Eestimaa kubermangu omadest seevastu ainult 29,4%. Eestimaa kubermangukihelkonnakooliõpetajatest oli 47,0% kreiskooliharidusega, Liivimaal ainult 10,5%. Suhteliselt rohkem oli Liivimaa Eesti osa kihel-

konnakoolides õpetajaid, kelle haridust ei saa lugeda kihelkonnakooliõpetajale piisavaks (29 õpetajat ehk 31,4%). Eestimaa kihelkonnakoolides töötas niisuguseid õpetajaid 5 (29,4%).

Parima pedagoogilise ettevalmistusega õpetajaid töötas kõige rohkem Tartumaa kihelkonnakoolides. Selle maakonna 26 õpetajast olid oma hariduse saanud seminarides 22 (84,6%), nendest Valga kõster-kooliõpetajate seminaris 18 (69,2%). Seminariharidusega õpetajate osakaal ei olnud nii suur üheski teises maakonnas.

1880. AASTAIL (kokkuvõtetes on alumine protsentarv)\*

Tabel 1

Kreiskool	Linna tütarlastekool	Elementaarkool	Luteri usu kihelkonnakool	Muud koolid	Iseõppijad	Haridus teadmata	Kokku
1	—	—	1	2	—	—	26
4	—	—	—	—	1	—	13
4	1	—	5	1	1	2	23
—	—	—	2	—	—	—	11
—	—	—	5	—	—	—	12
<b>9</b>	<b>1</b>	<b>—</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>85</b>
10,5	1,2	—	15,3	3,5	2,4	2,4	100,0
<b>8</b>	<b>—</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>—</b>	<b>1</b>	<b>17</b>
47,0	—	5,9	5,9	5,9	—	5,9	100,0
<b>17</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>102</b>
16,7	1,0	1,0	13,7	3,9	2,0	2,9	100,0

1880. AASTAIL (kokkuvõtetes alumine protsentarv)\*

Tabel 2

Kreiskool	Linna tütarlastekool	Luteri usu kihelkonnakool	Elementaarkool	Külakool	Muud koolid	Iseõppijad	Haridus teadmata	Kokku
6	—	194	1	4	4	3	11	247
4	—	89	1	4	—	4	1	130
7	—	105	1	3	8	5	—	136
2	—	55	11	4	1	4	—	85
—	—	110	—	1	—	5	—	131
<b>19</b>	<b>—</b>	<b>553</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>729</b>
2,6	—	75,9	1,9	2,2	1,8	2,9	1,7	100,0
<b>9</b>	<b>—</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>1</b>	<b>135</b>
5	—	134	—	—	10	8	2	186
2	1	91	—	4	7	—	2	118
1	1	7	—	2	12	4	—	109
<b>17</b>	<b>2</b>	<b>251</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>40</b>	<b>33</b>	<b>5</b>	<b>548</b>
3,2	0,4	44,4	0,7	1,7	7,4	6,2	1,0	100,0
<b>36</b>	<b>2</b>	<b>804</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>53</b>	<b>54</b>	<b>17</b>	<b>277</b>
2,8	0,2	63,0	1,4	2,0	4,1	4,2	1,3	100,0

\* Tabel 2 koostatud ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 555:5, l. 4—106; f. 1200, nim. 1, s.-ü. 742, l. 78—108; f. 1427, nim. 1, s.-ü. 99, l. 1—69 andmeil.

\* Tabel 3 (vt. lk. 49) koostatud samade allikate alusel mis tabelid 1 ja 2.

Kõige ebarahuldavama ettevalmistusega kihelkonnakooliõpetajad töötasid Viljandimaa kihelkonnakoolides. Seminariharidusega õpetajate suhtarv ulatus siin ainult 39,1 protsendini. Siinsest üheksast seminariharidusega õpetajast olid neli saanud oma hariduse Tartu Vallakooliõpetajate Seminaris. Kui neile lisada veel viis ainult kihelkonnakooli ja kaks muidu puuduliku haridusega õpetajat, tõuseb ebapiisava haridusega õpetajate osatähtsus Viljandimaa kihelkonnakoolides 47,8 protsendile, olles suurem isegi Saaremaast, kus taolise haridustasemega õpetajaid oli 41,7%.

Valdava osa valla- ja mõisakoolide õpetajast (1268) moodustasid kihelkonnakoolides õppinud. Neid oli 804 ehk 63,0% õpetajate üldarvust (vt. tabel 2). Teisel kohal olid arvukselt seminari lõpetanud õpetajad (21,0%). Kõige rohkem töötas Eesti külakoolides neid õpetajaid, kes olid lõpetanud Kuuda seminari (126 ehk 9,9% õpetajate üldarvust). Kuuda seminari lõpetanud töötasid peamiselt Eestimaa kubermangu koolides: Harjumaal (51), Läänemaal (46), Virumaal (17) ja Järvamaal (10). Ainult kaks Kuuda seminari lõpetanud töötas Pärnumaal, neist üks (Otto Metsmann) Mihkli kihelkonna Lõpe, teine (Karl Habermann) Pärnu-Jaagupi kihelkonna Vaklepa koolis.<sup>9</sup>

Tartu vallakooliõpetajate seminari lõpetanud oli 60 ehk 4,7% õpetajate üldarvust. Nad töötasid peamiselt Liivimaa kubermangu Eesti mandriosa koolides: Võrumaal 25, Tartumaal 22, Viljandimaal seitse ja Pärnumaal viis. Üks Tartu vallakooliõpetajate seminari lõpetanu (Hans Rass) töötas Kose kihelkonnas Harjumaal.<sup>10</sup>

Kaarma seminari lõpetanutest töötas valla- ja mõisakoolides 28 (2,2% õpetajate üldarvust). Üle poole töötas neist Saaremaa koolides, 11 Läänemaal ja kaks Harjumaal.

Paslepa seminari 26 lõpetanust töötas 17 Läänemaal, seitse Harjumaal ja kaks Virumaal. Ka Jädivere seminari 17 lõpetanut jagunesid samade maakondade koolide vahel. Valga kõster-kooliõpetajate seminari lõpetanutest töötas vallakoolides neli, neist Tartumaal kaks, Võru- ja Virumaal kummaski üks õpetaja. Tartu elementaarkooliõpetajate seminari lõpetanud töötasid üks Võrumaa ja kaks Virumaa koolis. Ametis oli 1884/85. õppeaastal ka veel kaks Ataste seminari lõpetanut. Juhhan Spreu töötas Simuna kihelkonna Rahkla ja Jaan Treude Järva-Madise kihelkonna Lohala koolis.<sup>11</sup> Hariduselt ja samuti ettevalmistuselt mittevastavateks tuleb lugeda külakoolide kasvandikke ja iseõppinuid. Seega ei vastanud oma ettevalmis-

tuselt valla- ja mõisakoolide nõuetele 79 ehk 6,2% õpetajatest.

Millistes kihelkonnakoolides olid hariduse saanud 14 luteri usu kihelkonna- ja 804 valla- ning mõisakoolides töötavat kihelkonnakooli haridusega õpetajat, sellest annab ülevaate tabel 3.

Kõige rohkem luteri usu talurahvakoolide õpetajaid oli oma hariduse saanud Viljandi kihelkonnakoolis. Selle kooli kasvandikest töötas oma kihelkonna vallakoolides kaheksa ja väljaspool oma kihelkonda 44 õpetajat, lisaks veel üks kasvandik kihelkonnakoolis. Viljandi kihelkonnakooli õpilasi töötas pea kogu Eestis, välja arvatud Saare- ja Läänemaa.

Järgmisel kohal õpetajate arvu poolest oli Põltsamaa kihelkonnakool, kus oli õppinud 42 külakooliõpetajat. Neist töötas oma kihelkonnas 10 ja väljaspool oma kihelkonda 32 õpetajat. Arvukalt töötas Põltsamaa kihelkonnakooli lõpetanudid Järvamaal (11). Ühtegi õpetajat ei olnud Põltsamaa kihelkonnakool andnud Võrumaa, Saaremaa ega Läänemaa koolidele.

Simuna kihelkonnakoolis oli hariduse saanud samuti 42 luteri usu talurahvakooli õpetajat. Oma kihelkonnas töötas neist 13 ja väljaspool oma kihelkonda 29. Kuid Simuna kihelkonnakooli «mõjupiirkond» oli Viljandi ja Põltsamaa omast palju kitsam. Tema kasvandikud töötasid enamikus Virumaal (21), osalt ka veel Järvamaal (6) ja Harjumaal (2). Lõuna-Eestisse ei olnud Simunast tulnud ühtegi lõpetanut.

Neljandal kohal õpetajate üldarvult seisis Tarvastu kihelkonnakool, kust oli tulnud kolm kihelkonna- ja 33 külakooli õpetajat. Tarvastu kooli mõju piirdus peamiselt Lõuna-Eestiga; Põhja-Eestisse oli selle kooli kasvandikest tööle läinud ainult üks.

Viiendal kohal oli Pilstvere kihelkonnakool, mis oli andnud Eesti talurahvakoolidele 35 õpetajat, kellest 26 töötasid väljaspool oma kihelkonda, kõige enam Järvamaal (16). Üle 10 õpetaja väljapoole oma kihelkonda olid andnud veel Kodavere (14), Lajuse ja Ambla (mõlemad 13) kihelkonnakoolid. Ambla oli ka ainuke Põhja-Eesti kihelkonnakool, mille õpilane oli siirdunud tööle Lõuna-Eestisse (Viljandimaale). Kümme õpetajat väljapoole oma kihelkonda olid andnud veel Suure-Jaani ja Jõhvi kihelkonnakool.

1881. aastal õpetas Eesti õigeusu kihelkonnakoolides 80 vaimulikku, kellest viis olid lõpetanud Moskva või Peterburi vaimuliku akadeemia. Lõpetamata vaimuliku akadeemia haridus oli kolmel preestril. Riia Vaimuliku Seminari olid lõpetanud 37, Pihkva seminari 25, Peterburi seminari kolm, Novgorodi oma üks ja Jaroslavli Vaimulikus Seminaris oli saanud oma hariduse üks õigeusu preester. Ülejäänud viiest vaimulikust olid saanud oma hariduse Balti Õpetajate Seminaris kaks, Kuressaare aadli kreiskoo-

<sup>9</sup> ENSV RAKA, f. 1427, nim. 1, s.-ü. 99, l. 45, 46; s.-ü. 128, l. 7, 8.

<sup>10</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 555:5, l. 74.

<sup>11</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 555:5, l. 31, 100.

LUTERI USU KIHELKONNAKOOLIDE KASVANDIKUD ÕPETAJATENA  
KIHELKONNA-, VALLA- JA MÕISAKOOLIDES 1880. AASTAIL  
(Kihelkonnakoolide õpetajate arv märgitud sulgudes)

Maakond, kihelkonnakool	Väljaspool oma kihelkonda				Tabel 3 Ühtekokku
	Omas kihelkonnas	Liivimaal	Eestimaal	Kokku	
<b>Tartumaa</b>	<b>145</b>	<b>45(1)</b>	<b>36</b>	<b>81(1)</b>	<b>226(1)</b>
Torma	17	2	6	8	25
Laiuse	12	4	9	13	25
Kodavere	18	2	12	14	32
Palamuse	4	4	3	7	11
Maarja-Magdaleena	7	6	3	9	16
Aksi	6	2	—	2	8
Kursi	10	6	—	6	16
Taru-Maarja	6	—	—	—	6
Võnnu	21	4	—	4	25
Kambja	2	1	—	1	3
Nõo	9	—	—	—	9
Puhja	6	2	1	3	9
Rannu	4	3	1	4	8
Rõngu	6	5(1)	1	6(1)	12(1)
Otepää	8	—	—	—	8
Sangaste	9	4	—	4	13
<b>Võrumaa</b>	<b>67</b>	<b>13</b>	<b>—</b>	<b>13</b>	<b>80</b>
Räpina	7	2	—	2	9
Põlva	13	1	—	1	14
Kanepi	10	1	—	1	11
Urvaste	10	4	—	4	14
Vastseliina	8	—	—	—	8
Rõuge	8	4	—	4	12
Karula	7	—	—	—	7
Hargla	4	1	—	1	5
<b>Viljandimaa</b>	<b>63</b>	<b>74(6)</b>	<b>69</b>	<b>143(6)</b>	<b>206(6)</b>
Põltsamaa	10	10	22	32	42
Pilistvere	9	5	21	26	35
Kolga-Jaani	—	4	—	4	4
Suure-Jaani	11	7	3	10	21
Viljandi	8	22(1)	22	44(1)	52(1)
Tarvastu	13	19(3)	1	20(3)	33(3)
Paistu	6	6(2)	—	6(2)	12(2)
Helme	6	1	—	1	7
<b>Pärnumaa</b>	<b>21(1)</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>39(1)</b>
Vändra	4	—	—	—	4
Pärnu-Jaagupi	3	—	—	—	3
Tori	3(1)	1	1	2	5(1)
Pärnu	3	7	—	7	10
Audru	2	1	1	2	4
Tõstamaa	1	—	2	2	3
Halliste	3	3	—	3	6
Karksi	1	2	—	2	3
Saarde	1	—	—	—	1
<b>Saaremaa</b>	<b>109(3)</b>	<b>1(2)</b>	<b>—</b>	<b>1(2)</b>	<b>110(5)</b>
Põide	4(1)	—	—	—	4(1)
Jaani	1	—	—	—	1
Karja	10(1)	—(1)	—	—(1)	10(2)
Valjala	13	—	—	—	13
Püha	10(1)	—	—	—	10(1)
Kaarma	13	—	—	—	13
Kärla	10	—	—	—	10
Mustjala	9	1	—	1	10
Kihelkonna	21	—(1)	—	—(1)	21(1)
Anseküla	9	—	—	—	9
Jämaja	9	—	—	—	9
<b>Liivimaa kub. Eesti alal</b>	<b>405(4)</b>	<b>147(9)</b>	<b>109</b>	<b>256(9)</b>	<b>661(13)</b>
<b>Harjumaa</b>	<b>1</b>	<b>—</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Harju-Jaani	1	—	1	1	2
<b>Virumaa</b>	<b>45</b>	<b>—</b>	<b>57(1)</b>	<b>57(1)</b>	<b>102(1)</b>
Vaivara	8	—	—	—	8
Jõhvi	14	—	10	10	24
Iisaku	4	—	7(1)	7(1)	11(1)
Viru-Nigula	6	—	5	5	11
Rakvere	—	—	5	5	5
Simuna	13	—	29	29	42
Väike-Maarja	—	—	1	1	1
<b>Järvamaa</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>37</b>
Ambla	6	1	12	13	19
Koeru	5	—	7	7	12
Türi	2	—	4	4	6
<b>Läänemaa</b>	<b>1</b>	<b>—</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Hanila	—	—	1	1	1
Mihkli	1	—	—	—	1
<b>Eestima kub.</b>	<b>60</b>	<b>1</b>	<b>82</b>	<b>83(1)</b>	<b>143(1)</b>
<b>Kokku</b>	<b>465(4)</b>	<b>148(9)</b>	<b>191(1)</b>	<b>339(10)</b>	<b>804(14)</b>

lis üks, Pihkva vaimulikus koolis üks ja üksnes õigeusu kihelkonnakooli haridus oli ühel kihelkonnakooli preester-kooliõpetajal.<sup>12</sup>

1881. aastal õpetas õigeusu kihelkonnakoolides Eestis 133 kõstrit ja 15 õpetajat või abiõpetajat. Kihelkonnakoolides õpetavatest kõstritest olid lõpetanud Balti Õpetajate Seminari 36 ja Tartu II Õpetajate Seminari (asut. 1878) üheksa inimest, kuna kolm kõstrit oli Balti Õpetajate Seminarist lahkunud enne kooli lõpetamist. Peale nende oli üks kõster saanud oma ettevalmistuse Kuressaare Õpetajate Koolis ja kaks sooritanud rahvakooliõpetaja kutseeksami. Seega oli pedagoogiline ettevalmistus 51 kõstril, s. t. 38% õigeusu kihelkonnakooli õpetajatena töötavatest kõstritest. Ülejäänutel oli vaimuliku kooli või vaimuliku seminari, õigeusu kihelkonnakooli, mitmesuguste algkoolide ja ühel ainult õigeusu abikooli haridus. 15 kihelkonnakooli õpetaja hulgas oli seminari või pedagoogiliste kursuste lõpetanud neli (26,7%).

Õigeusu abikoolide 180 õpetajast olid lõpetanud õpetajate seminari viis (3,1%), enne lõpetamist lahkunud kolm ja Kuressaare Õpetajate Kooli lõpetanud seitse õpetajat, seega osalise või täieliku pedagoogilise ettevalmistusega 8,3%. 159 ehk 87,2% abikooli õpetajat oli saanud hariduse õigeusu kihelkonnakoolides; abikooli haridus oli kolmel õpetajal, kolm kuulusid autodidaktide hulka.<sup>13</sup>

1880. aastail töötas luteri usu kihelkonnakoolides 102 ja õigeusu kihelkonnakoolides 148 õpetajat (usuõpetajaid arvestamata), üldse 250 õpetajat. Nendest olid saanud mitmesugustes seminarides pedagoogilise ettevalmistuse luteri usu koolide õpetajatest 60 ja õigeusu koolide omadest 55, kokku 105 õpetajat ehk 42% üldarvust. Luteri usu kihelkonnakoolide õpetajatest oli seminariharidus 58,8%-l ja õigeusu koolide õpetajatest 37,2%-l.

Luteri usu valla- ja mõisakoolides töötas samal ajal 1277 õpetajat, kellest seminariharidusega olid 268, kreiskoolide ja tütarlastekoolide haridusega 38 ja Luteri usu kihelkonnakoolide haridusega 804. Õigeusu abikoolides töötas 180 õpetajat, kellest seminaris või Kuressaare Õpetajate Koolis oli õppinud 15 ja kihelkonnakoolides 159. Seega oli üldse esimese astme talurahvakoolides 1457 õpetajat, kellest 283-l (19,4%) oli seminariharidus ja 963-l (65,1%) kihelkonnakooli haridus. Ka esimese astme talurahvakoolides olid luteri usu koolide õpetajad õigeusu koolide omadest paremini ette valmistatud.

<sup>12</sup> Arvutatud siin ja järgnevalt väljaande Ведомости о православных училищах Прибалтийского края, составленная училищным советом в 1881 г. [Рига, 1881], c. 15—41 andmeil.

<sup>13</sup> Arvutatud sama väljaande lk. 24, 25, 38—41 andmeil.



## KOOLIMUUSIKA NR. 6

# Instrumentaal- musitseerimine Leedu NSV koolide 4.—8. klassides

**EDUARDAS BALČYTIS,  
K. Preikšase nim. Siauliai Pedagoogilise Instituudi muusikakateedri  
juhataja, dotsent, pedagoogika-  
kandidaat**

Meie rahvaid — eestlasi ja leedulasi — seob sõprus, huvi üksteise vastu. Minugi artikkel on kirjutatud teineteist lähendaval eesmärgil, on selle hea püüdluse väljendaja.

Meie koolide 4.—8. klasside muusikalise kasvatuse (õigemini ühe selle lüli musitseerimise) süsteem töötati välja aastatel 1967—1970. Ellu rakendus see 1973. aastast ja käibib mõneti täiendatult tänapäevani. Meie süsteemi põhialus on muusikalise tegevuse komplekssus (laulmine kuulmise järgi, solfedžeerimine, rütmika, pillimäng, muusika kuulamine), omavaheline seotus ja tasakaal, mängimise, laulmise ning kuulamise ühtsus. Igal lülil on nii üldühised kui ka omaenese eesmärgid, mis aga koonduvad üldisesse suunitluse.

Instrumentaalmusitseerimine on õpetamises ja kasvatamises üks tähtsamaid lüüsid. Selle kompleksuses on pillimäng seotud rütmika, solfedžeerimise ja muusika kuulamisega, kuid sellesse mahub ka puhtinstrumentaalne esinemine. Musitseerides realiseerivad lapsed muusikas oma aktiivse osalemise tarbe, musitseerimine oma värvikuse, faktuuri ja tämbrite erisusega toob lastele rohkesti elamusrõõme. Pillimäng annab esinemisvõimalusi, loob muusikateadmiste ja -vilumuste rakendamise võimalusi, rikastab laulmist uute tämbrite, rütmide ja muusikailmingutega ning ühendab kogu muusikalise materjali tervikuks.

Musitseerimine arendab eriti tämbri- ja harmooniakuulmist, rütmitunnet, mitmeplaani- lise orkestrifaktuuri kuulamise oskust. Musitseerimine aktiveerib lapsi, toob tundi vaheldust, võimaldab muusikalise mõtlemise ja liikumise koordineerimise, arendab muusikataju, fantaasiat ja loomevõimeid, toob ilmsiks anded, võimaldab suhtlemist muusikaga. Musitseerimine täiendab teisi tunnilisi. Kõige sagedamini on musitseerimine tunnis seotud muusikaalase kirjaoskuse, rütmika ja solfedžoga. Mängides kinnistuvad ja lahtimõtestuvad nootide vältused ning eri kõrgused. Niisugune on musitseerimise seos solfedžoga. Ükskõik milline helilaadi aste omandatakse mitte ainult vokaalselt, vaid see kinnistatakse ka tummal klaviatuuril, metallofonil, vilepillil. Seega annab mäng lastepillidel rütmilise ja tämbri- ning fooni, iseäranis keerulise solfedžeerimise puhul.

Õpikust leiate hulk näiteid, kus musitseerimine on seotud laulude esitamise või muusika kuulamisega.

Kuidas ja millal me musitseerime? Siin võib eristada kolme liiki tööd: musitseerimine nn. kõlazestidega (G. Keetmani termin), rütmi- ja tämbri- ning meloodiapillidel.

Ehkki kõlazestid ilmestavad rütmipilti, võib nendega saavutada ka kunstilise väljenduslikkuse, tämbri- ning meloodiapillidel. Mõnikord need koguni asendavad rütmipilti.

Me kasutame mitut liiki plaksutamist (vabade, sirutatud ja poolsuletud pihkudega, plaksud ühe käe sõrmedega teise avatud peopesale, löögid kolme, kahe ja ühe sõrmeaga); käelööke lauale, selle keskele ja äärele, kämbla ja sõrmedega; trampimist jalgadega (varvastega, samal ajal kannad maas, ja kandadega, varbad maas); lööke põlvedele ja puusale, mõlema käega üheaegselt ja vaheldumisi, samuti ristatud kätega; sõrmenipsu ühe või kahe käega; häält ühesuguses või eri kõrguses, sosinal või valjusti, mitmesuguseid sõna- või silbikombinatsioonide skandeerides või lauldes.

Kõiki neid võtteid kasutatakse sageli üheaegselt ja ka vaheldumisi. Sel viisil omandatakse rütmikäike, millega saadetakse solfedžeerimist, laulu, mängu teistel pillidel, aga isegi muusika kuulamist. Mõned moodused ja võtted on näidatud õpikutes, teisel jäetakse õpilastele enestele valikuvõimalus.

\*

Töö teine aspekt eeldab rütmi- ja tämbri- pillide rakendamist. Sagedasti kasutame tamburiini, trianglit, taldrikuid (lööke neile pehmest kummist haamrikesega), käsitrummi (löögid sellele käega, harva raputatakse), puutrummi (lüüakse metallofoni haamriga), kõlapulki, kastanjette (lööke peopesale, harvemini raputatakse), marakaad, — täristit, mida raputatakse rütmiliselt.

Nimetatuile lisaks kasutavad õpetajad veel paljusid kõlaesemeid: raudtorukesi, kellukesi, jalgratta signaalkelli jt. Me tahame lastele sisendada, et ilusasti kõlab iga ese, vaja ainult seda märgata ja muusikasse lülitada.

Löökpille nagu kõlazestegi vahetatakse teistsuguste tämbrite ja dünaamiliste efektide saamiseks rütmi- ning intonatsiooniharjutustes: laulude saatmisel, improviseerimisel, klassiorkestrile mõeldud partituurides.

Kuid tundi pole vaja üle koormata väga paljude ja samal ajal üht tüüpi pillidega, sest siis võib tekkida müra, löögid summutavad laulu, eri tämbri- sulanduvad ning tekib ebameeldiv kõla. Seejuures raskeneb töö organiseerimine ja halveneb distsipliin. Õpetaja peab lastele õpetama eelkõige ühe pilli kasutamist ja ühendama selle heli lauluga, solfedžeerimisega või meloodiapillide heliga. Kui ühel pillil on musitseerimine hästi omandatud, võib lisada teise, kolmanda... Õpilastele on huvitav, kui uued pillid võetakse tarvitusse mõnesuguse vaheaja järel.

Rütmipille mängime mitte kuulmise, vaid noodi järgi. Neile pole iseloomulikud pikad, keerulised, järjest muutuvad rütmipartiid. Domineerib ostinaatne musitseerimine, see seisneb lühikeste rütmifaaside ja motiivide kordamises. Ostinaatseid fraase õpivad lapsed noodist või improviseerivad kuulmise järgi. Nii ühel kui ka teisel juhul peab mäng olema täielikult teadlik, s. t. lapsed peavad teadma, milliseid rütmikäike nad mängivad ja millisel eesmärgil ning missuguste nootidega neid on väljendatud.

Valitud rütmifraasi, mis on mõeldud äraõppimiseks või saateks, võib esitada ühel pillil või korraga kahel järgemööda. Iga selle motiivi või isegi nooti võivad esitada eri pillid. Me soovitam sageli kõrvutada kaks, kolm või neli rütmifraasi. Neid esitavad lapsed kordamööda eri pillidel: igal esitajal on oma fraas, oma pill ja oma mänguaeg. Iga esitaja ootab, kuni teised mängivad oma fraasi. Nii tekivad pausid, mil mängija saab järele mõelda, parandada tehtud vigu, kuulata teiste mängu. Musitseerimist, iseäranis laulu saatmist, ei koormata siis helidega üle. Muutub aina huvitavamaks, kui iga mängija oma rütmifraasi mõtleb välja ise ja igal kordamisel muudab selle rütmipilti.

Kõrvuti ühehäälsel musitseerimisega (ehkki jutt oli mitme pilli kasutamisest, kõlas samal ajal ainult üks hää) kasutatakse rohkesti ka mitmehäälsust, kui ühtaegu mängivad mitu rütmipilli. Ka siin on iseloomulik partii ostinaatne ülesehitus, kuid sel juhul peab õpetaja musitseerimist tämbri- piirama. Kui ühes partii domineerivad lühikesed helid, siis teises peavad olema pikad, kuid pole vaja seejuures kasutada rohkem kui 2 või 3 pilli, mis siiski erineksid tämbri- l.

\*

**Meloodiapillidest** keskmad on metallofonid ja leedu rahvapill skudutšiai. Nende kõrval soovitame mängida lihtsal vilepillil, aga kasutada ka tumma klaviatuuri.

**Metallofone** kasutatakse eri eesmärgil — laulu või solfedžo saatmisel (meloodia- või rütmiostinaato), varem õpitud meloodiamudeli või uue laadiastme intonatsiooni kinnistamiseks solfedžeerimisel või koguni klassiorkestris meloodia mängimisel.

Kuid metallofonil on ka tõsine puudus: sellel on pika haamriga lühikeste plaadivahe- de tõttu peaaegu võimatu noodi järgi mängida.

Metallofonimängu puhul kehtib üks tähtis reegel: materjal peab enne peas olema. See on tihedalt seotud solfedžeerimisega — kõik metallofonil mängida kavatsetavad meloodiad peab enne solfedžeerima õppima. (Solfedžo põhineb Leedu koolide keskklassides do-re-mi traditsioonil.) Meloodia õppimist metallofonil alustame mängust, samal ajal solfedžeerides. Algul lööme sõrmedega õrnalt plaatidele. See soodustab heli sumbumist ja lapsed õpivad paremini ning kiiremini meloodiakäigu metallofonil selgeks. Hiljem, kui õpetaja on veendunud, et lapsed meloodiat oskavad, lubab neil mängida haamriga. Laulude või meloodiakäikude mäng metallofonil ühendub peaaegu alati solfedžeerimise või sõnul laulmisega.

Ostinaatne saatmine metallofonil põhineb sagedasti pentatoonilistel intonatsioonidel ja neist improviseeritud meloodilistel ning harmoonilistel figuratsioonidel. Kõige sagedamini on need ühe-kahe-taktilised ja mängitakse neid kuni kahel metallofonil. Ostinaatne saade võib tuleneda ka esitatava meloodia karakterist. Eriti ilusasti kõlab, kui metallofoni *ostinatot* saadab solfedžo või improvisatsioon, kõrgusi käega või trepil näidates. Siis mängivad metallofonimängijad katkestamatult oma *ostinato*, aga teised õpetaja juhtimisel või üks õpilane solfedžeerivad eri meloodiakäike. Seejärel peab vahet ja jälle kõlab meloodia, jne. Selline metallofonide taust kaunistab isegi kõige algelisemat solfedžeerimist, annab sellele mingi teise, uudse muusikalise värvingu.

Metallofonid kõlavad meeldivalt klassi-orkestris koos rahvapilliga, mille nimi on *skudutšiai*.

Hea näitlik õppevahend on **tumm klaviatuur**. Need joonistatakse tegelikus suuruses paberil ühes oktaavis (sellised on ka õpikus). Mäng tummal klaviatuuril seostub ka solfedžeerimisega: sellel mängitakse mudellaule, improvisatsioone jm. Neil mängides tuleb solfedžeerida või laulda sõnadega, sealjuures peast. Sel ajal kutsutakse mõned õpilased klaveri juurde. Niiviisi solfedžeerides ja aega kulutamata tutvuvad lapsed klaviatuuriga. Selline moodus arendab ja konkretiseerib helikujutlusi, arendab kuulmist, äratav nende pillide õppimise huvi. Paljudel juhtudel kasu-

tatakse tumma klaviatuuri soffedžeerimise ja metallofonimängu vaheetapina.

**Vilepill.** Soovitame õpetajatel kasutada kõige lihtsamaid mänguvilepille kuue avaga (maksavad 20 kopikat). Neil saab mängida meloodiat, improviseerida, kasutada klassis ja kodus. Eriti nooremad lapsed armastavad neil musitseerida, nende kasutamishuudeid leiab metoodikaraamatutest ja õpikutest.

**Skudutšiai** on spetsiifiline leedu rahvapill. See koosneb puutorukestest (viimasel ajal ka plastist), viled üksteise kõrval reastatud nagu paaniflöödil. Iga toruke annab ainult ühe helikõrguse. Seepärast on mäng skudutšiail ainult kollektiivne, kusjuures igal õpilasel on 2 või 3 vilekest. Muusikaline kangas liigendatakse siin viieks, kuueks ja enamaks lihtsaks partiiks, mida lapsed on võimelised esitama isegi muusikaõpetuse algetapil.

Vanasti oli skudutšiai rahva hulgas väga populaarne. Ühekorraga mängisid seda 2–6 esitajat. Helide vältusi ja pause nimetati vastavate silpidega.

Üeldi näiteks nii: «Sina mängi: ti-ti-tiu-ti-ti-tiut; mina mängin: tiu-ti-ti-tiu-tiut; aga tema: a-pu, a-pu, aa-puu» jne. Sel juhul *ti* tähendas kaheksandiknooti, *tiu* — veerandnooti, *tiut* — veerandpausi, *a* — kaheksandikpausi, *pu* ja *puu* — kaheksandik- ja veerandnoote. Kõikidel neil vältustel olid eri nimetused, olenedes partii eripärast, aga ka juhust, paikkonnast jm. Rahvuslikus musitseerimises pöörati tähelepanu iseäranis erilaadsete rütmide suhetele ja kooskõlale, kusjuures harmoonia oli alati dissoneeruv. Näiteks sageli kõlasid üheaegselt, kuid erisuguses rütmis *si, do, re, mi, fa, sol, la, si*. Meloodialiinile pöörati vähem tähelepanu, hinnati harmooniat (eriti tämbri mõttes), erisugust rütmi häälte polüfoonilist liikumist.

Meie sajandil saavutas mäng skudutšiail laia leviku isetegevusringides. Rahvuslik musitseerimine oli juba noodis kirja pandud. Puhta rahvamuusika kõrval laienes see ka klassikalise muusika printsiipidel loodud ja arranzžeeritud, ereda meloodia, klassikaliste rütmide ning harmooniaga muusikale. See küll rikastas skudutšiai-muusikat, kuid kaotas sageli ka oma spetsiifika.

Ümber 1967. aastast alates alustasime keskklasside muusikatundides skudutšiai õpetamise katset. Katse õnnestus. Osutus, et skudutšiai oli justkui spetsiaalselt loodud musitseerimiseks klassis. Töötati välja terve metoodiline süsteem. On möödunud juba 15 aastat ja võime teha mõnesuguseid järeldusi.

Lapsed armastavad mängida skudutšiail, nad lausa ootavad seda. Mäng arendab rütmitunnet, harmoonia-, tämbri-, polüfooniakuulmist, orkestris koosmängu harjumusi, kollektiivset mõtlemist. Mäng rahvapillil realiseerib ja täiustab paljusid teoreetilisi seisukohti. Need klassid, kes on pilli mänginud, tunnevad hoopis paremini rütmi, loevad noote kergemini. Neil on kõrgem üldmuusikaline arengu-

tase. Peale selle õpivad nad skudutšiaal kergesti mängima noodi järgi, ladusamalt kui ühelgi teisel pillil (igauhel on ainult üks erinevat helikõrgust, pole vaja pillile vaadata). Neid saab odavasti ja kergesti valmistada, sageli teevad lapsed neid ise. Lõppeks on skudutšiai väga populaarne, teda mängivad tuhanded linnades, ülevabariigilistel laulupidudel, ja selles seostub kool reaalse eluga. Siinjuures tahaks võrrelda leedu rahvapille Orffi instrumentaariumiga: need on tõepoolest suurepärased, kuid meie rahvale ei muutu kunagi sedavõrd populaarseks. Seepärast me nende järele erilist vajadust ei tunnegi.

Mäng skudutšiaal on seotud kogu muusikategevusega tunnis, kuid eriliselt on see seotud rütmikaga: kõik skudutšiai partituurid põhinevad õpitavatel rütmifiguuridel. Nad tuginevad spetsiaalsetele harjutustele, muusikapaladele, laulusaadetele (laulu juurde sobib skudutšiai ülihästi). Eriti kaunitl kõlavad skudutšiai esituses kuulamispalade katkendid: skudutšiaal mängime katkendi B. Dvarionase muusikapalast «Karjused»; sellel saadame rõõmu teemat L. Beethoveni Üheksanda sümfoonia finaalis; esitame M. Raveli «Boolor» rütme jm.

Skudutšiai ilmumisega meie koolipraktikasse tekkisid omapärased tunniorkestrid. Sellesse kuuluvad skudutšiai, metallofonid, löökriistad ja mõnel juhul ka leedu rahvapill **lumzdelis**, rahvameistrite täiustatud kromaatilise vilepill. Need pillid on omavahel eriliselt seotud: metallofonid kõlavad oktaav kõrgemalt kui skudutšiai, nad sulavad kokku oma heliseva kõrgregistri tämbriga. Samaugune iseärasus on ka lumzdelisel. Meloodiat mängivad sagedasti metallofonid või lumzdelis (mõnikord ka üheaegselt), skudutšiai loob harmoonilise ja rütmilise fooni, löökpillid (enamasti tamburiin, triangel) rõhutavad meetrumpulse. Lumzdelisel mängib võimekas õpilane või õpetaja. Selle pilli tarvis leiab noodimaterjali keskklasside muusikaõpikutest. Sagedasti on need lühikesed, 16-, 8-, 4- ja isegi 2-taktilised, kuid õpetaja saab laste abiga teha tervikteose või laulusaate. Variantsprintsipi on olulisemaid meie muusikaõpetuse meetodilises süsteemis. Me ei püüdle niivõrd teoste arvukusele kui just käsitluse variatiivsusele. See annab võimaluse tehnilise töö miinimumi puhul saavutada muusikaelamuse maksimumi. Soovitame musitseerimises variantsprintsipi ka õpetajatele mõeldud meetodilistes raamatutes ja õpikutes.

Minu artikli lugeja võib esitada küsimuse, kas meie vabariigi muusikatundides muud ei tehtagi kui musitseeritakse. Musitseerimine meil ei domineeri, nagu ei domineeri teisedki lülid, olgu see muusika kuulamine, solfedžo, rütmika või laul kuulmise järgi. Kõige vahel valitseb tasakaal ja side, lähtudes arendamise ja kasvatamise üldistest eesmärkidest.

Konkreetses tunnis. olenedes selle eesmärgist ja teemast, sagedasti domineeribki üks lül teise üle, kuid püsivalt ei valitse neist ükski. On ainult üks tähtis nõue: kõik lülid peavad võimalikult olema ühendatud vokaaliga — see peabki tunnis valitsema. See pole abstraktne nõue, vaid tuleneb kogu õppematerjalist ja pedagoogilise protsessi olemusest. Mis puutub lastesse, siis nemad tundi osadeks ei tükelda, neil on üks tegevus — muusika oma mitmekesisuses. Eri osadest ja lülidest mõtleb ainult õpetaja.

Kui tulla tagasi musitseerimise juurde, on tarvis rõhutada, et me mitte niivõrd nõuame, kui just soovitame erisuguseid variante, et õpetaja, olenevalt tingimustest, isiklikest kalduvustest võiks valida neist kõige sobivama.

Keskklasside muusika õppeprogrammis on öeldud, et igas veerandis peab õpetaja lapsi mängima õpetama ühe teose (või kaks kaalukamat teost aastas) skudutšiaal koos metallofonide, löökpillide, laulmise, solfedžeerimise, rütmikaga või ilma nendeta. Musitseerimise elemendid peab õpetaja alati tundi lülitama. Seda polegi vähe. Kuidas kõike teha, seda soovitavad meetodikakogumikud ja õpikud. 4.—8. klasside kogu musitseerimismaterjali tutvustavad fonokrestomaatiad, mida õpetajad kasutavad kui meetodilisi ja näitvahendeid.

Probleemid? Muidugi on neid meilgi palju nagu igal pool mujal. Praegu on metallofonide kvaliteet veel halb, instrumentaariumi ei valmistata komplekselt. Kergesti ei lahene odavate plastist skudutšiaide masstootmine, mitte kõikjal pole muusikakabinetid piisavalt sisustatud, ei jätku õpetajaid, eriti entusiaste. Kuid ikkagi oleme rõõmsad, et viimase 10 aastaga on muusikatunni mõju ja õpilaste muusikakasvatuse olemuslikult muutunud, et meil areneb praegustes tingimustes päris hea muusikaõpetuse ja -kasvatuse süsteem, kus tähtsat rolli mängib musitseerimine.

## MEILT JA MUJALT

□ Moskva Ždanovi rajooni 480. keskkooli juurde on püstitatud mälestussammas Nõukogude Liidu kangelasele viktor Talalihinile. Esimesena lennunduse ajaloos sooritas ta õise rammimise. See sündis 7. augustil 1941 Moskva taevas all. Viktor Talalihin hukkus õhulahingus Moskvat kaitstes 27. oktoobril 1941. aastal. Koolis on avatud kangelase muuseum, kuhu noored jäljekütid juba üle 20 aasta tagasi töid esimesed väljapanekud. Mälestusmärgi avamise mõte on õpilastelt. Neid abistasid paljus šefid, samuti aeroklubi instruktor endine lendur M. Kolotilina, kes on õpetanud lennundust rohkem kui 300 noorukile, nende hulgas ka V. Talalihinile. Õpilased kogusid vanametalli ja vanapaberit, mille eest teenitud raha kulutati mälestusmärgi rajamiseks.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

# Novkogude KOOL

## **Ю. ТИКК. ЭДШ и продовольственная программа.**

Эстонская дружина школьников начала в этом году свое семнадцатое трудовое лето. В хозяйствах и на промышленных предприятиях будет работать более 19 000 учащихся. В статье более подробно говорится о Харьюской зоне ЭДШ, где работают в основном учащиеся г. Таллина, а также школ Харьюского района. В Харьюской зоне будет работать еще 5 отрядов из других республик. Автор более подробно говорит о вкладе лучших отрядов дружины в выполнение продовольственной программы, о различных мероприятиях, проводимых дружиной, и о лучших командирах.

## **Э. ЛАПРИК. Традиции школы в учебной и воспитательной работе.**

Статья основывается на опыте работы. Ее автор, директор Вильяндиской 1-ой средней школы им. К. Р. Якобсона, знакомит с традициями своей школы, которые способствовали созданию чувства единой семьи в школе, улучшению успеваемости и дисциплины, активизации учащихся, а также вдохновляли педагогический коллектив.

## **С. КЕРА. Самосознание и процесс воспитания подростков.**

Автор рассматривает самосознание (четыре его типа) как регулирующий фактор поведения учащихся. Эффективность воспитания зависит от умения воздействовать на самосознание учащегося, т. е. на личность в целом. Внешние факторы воздействия тесно связаны со школой. Основой развития самосознания является деятельность учащегося, его отношения к товарищам и статус в коллективе. В воспитательном процессе большую роль играет индивидуальное воспитание и словесное воздействие.

## **А. КЕЭРБЕРГ. О нагрузке женщины и о работе по хозяйству в семье.**

Статья предназначена для учителей семейного воспитания в качестве вспомогательного материала при изучении темы об организации работы по домашнему хозяйству. Молодых людей следует учить воспринимать домашнюю работу как естественную составную часть семейной жизни. Автор рассматривает организацию жизни современной семьи, которая требует коррекции, особенно в сторону уменьшения домашних

работ женщины. Особого внимания требует проблема ухода за маленькими детьми. Излишняя нагрузка женщины домашней работой и отстранение мужчин от нее может привести к серьезным неполадкам в семейной жизни.

## **Ю. СААР. Акцентуированный характер и отклонения в поведении подростков.**

В статье (начало в «Ньюкоуде кооль» № 5) акцентуированные характеры подростков рассматриваются как отклонения в развитии личности. Автор подчеркивает тип характера как основной ориентир при проведении психокоррективной и психопрофилактической работы в случае отклонений в поведении. Характеризуется шесть типов акцентуированного характера.

## **Э. ЛУКАС. Сколько говорит ученик на уроке в течение учебного дня?**

Вдохновленные книгой В. Шаталова «Куда и как пропали тройки», студенты ТПедИ прослушали 437 уроков в 43 школах (87 полных школьных дней) с целью выяснить, сколько ученик говорит на уроках в течение учебного дня. Полученные данные по классам приводятся в таблицах. Больше удается говорить учащимся младших классов, меньше всего — учащимся X и XI классов.

С целью оптимизации обучения в статье даются некоторые методические рекомендации, как изменить соотношение речи учителя и учащихся на уроке. Подчеркивается связь языка и мышления и значение речи как предпосылки психического развития ребенка.

## **В. ЭЭСМАА. Попытка измерить отношение учащихся младших классов к природоведению, к природе и ее охране.**

Статья является итогом измерений, проведенных студентами III и IV курсов отделения педагогики и методики начального обучения ТПедИ, чтобы узнать отношение учащихся начальных классов к природоведению, природе и ее охране. Измерения были сделаны в 1981/82 учебном году. Испытуемых было 245. Выявилось, что отношение учащихся лучше в том случае, когда дома говорят о природе, причем у девочек оно лучше, чем у мальчиков.

## **П. НЕМВАЛЬТС. Глагольная фраза (I).**

Автор рассматривает глагольные фразы трех типов: фразы, где глагол является сказуемым, в том числе и предикативные глагольные фразы, и фразы, где глагол не является сказуемым. Приводится много примеров. Статья предназначена учителям эстонского языка.

## **Я. СООНВАЛЬД. Содержание, мотивы и речевые формы выражения первичного бытового общения.**

Статья предназначена учителям иностранных языков, прежде всего немецкого. Автор пытается найти естественное применение грамматического материала в общении на первоначальном этапе обучения иностранному языку. Одной из единиц общения, отражающей определенную жизненную микроситуацию, является речевой узор, основой которого служит мотив общения. Поскольку в первичном бытовом общении встречается много побуждений, вопросов и ответов, то автор рекомендует при обучении больше внимания обращать на использование соответствующих типов предложения. В статье даются примеры речевых узоров.



**Т. ТАРТУ.** Возможности контроля над выполнением основных целей обучения математике.

Среди учителей нет единого отношения к проверке и оценке работы учащихся. В этой статье рассматривается необходимость в оценке и проверке, особенно письменной, работ по математике. Дается обзор результатов эксперимента, которые получены в результате проведения десяти контрольных работ, предназначенных для стандартизации, в шести средних школах Эстонской ССР.

**В. КОРНЕЛЬ.** Задания для групповой работы по реальным предметам.

**А. ВАЛГМА.** Практические работы по географии.

В статье рассматриваются программные практические работы по начальному курсу физической географии (V кл.), в первую очередь полевые работы для практического изучения природы. Эти работы содержат благоприятные возможности и для нравственного воспитания учащихся, например, формирования установок и ценностной ориентации, воспитания волевых качеств, чувства ответственности и внимательного отношения к работе.

Для системного выполнения практических работ рекомендуется заложить около школы учебную тропу, которая позволяет осуществлять разнообразную деятельность в природе и помогает гарантировать содержательную преемственность работ из класса в класс. Приводятся примеры использования учебной тропы в Антласской средней школе.

**Т. ТУЛЬВА.** Креативность и творческая игра.

В статье рассматривается тематика творческой игры, подчеркивается эмоциональность, образность и близость к фантазии этого вида игры. Анализируются возможности проявления креативности в творческой игре, при конструировании, рисовании и лепке и более подробно — в ролевой игре. Сильные эмоциональные переживания предоставляют игры-постановки. От отношения воспитателя к творческой деятельности детей во многом зависит процесс формирования целостной творческой личности.

**Э. ЭРНИТС.** Об уровне подготовленности учителей крестьянских школ в Эстонии в первой половине 1880-ых годов.

К 1880-ым годам учитель народной школы уже стал определенной профессией. Хорошую подготовку учителей гарантировали основанные к этому времени семинарии (Валгаская, Тартуская, Балтийская, Каармаская и др.), число выпускников которых было довольно велико. В приходских, волостных и помещичьих школах учителями работали также выпускники лютеранских приходских школ, подготовку которых к этой работе следует считать неудовлетворительной. Статья содержит обзорные таблицы.

**Э. БАЛЪЧИТИС.** Инструментальное музицирование в IV—VIII классах школ Литовской ССР.

Статья основывается на опыте работы. Она знакомит со специальными приемами музицирования, которые занимают важное место в системе музыкального обучения и воспитания в школах Литвы. Более основательно говорится об использовании литовского национального инструмента кудучиай на уроках музыки. Обучение музыке ведется комплексно с учетом общих целей развития и воспитания учащихся.

## VEAVABANDUSI

«Nõukogude Kooli» 4. numbris avaldatud artiklisse «Arenngupsühholoogia probleeme» on sattunud eksitavad vead. lk. 46 esimese veeru neljandas lõigus palume lugeda «arenngupetusega laste koolide ja klasside...» asemel «vaimsete ja kehaliste puuetega laste koolide ja klasside...». Samamoodi tuleb lugeda lk. 46 esimese veeru viienda lõigu lõpp, teiselt veerult algav ja 47. lk. jätkuv lause algus.

Lk. 46 teises tärniga märgitud lõigus lugeda sõna «erikooli» asemel «vaimsete ja kehaliste puuetega laste koolide».

Palume NK-s nr. 5 s. a. lk. 48 2. veeru lõpust 4. reast alates lugeda lõigu lõpuni järgmiselt: ... võimalik rakendada ka sörmist (Δ). Aja kokkuvõid ruutfunktsiooni ja -võrrandi käsitlemisel säävutatakse arvutustöö kiirendamisega. Arvuti MKJ-2 kasutamisel võimaldab selle sörmis [X42] aega veelgi kokku hoida.

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 29. 04. 1983. Trükkimisele antud 27. 05. 1983. Trükiarv 4500. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotolädu. Kiri: skolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,5. MB-06609. Tellimise nr. 1604. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

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

Organ min. provs. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Nõukogude kool» («Советская школа»).

## 40 AASTAT TAGASI

Nõukogude armee edukas pealetung 1942/43. a. talvekampanias ja hitlerlaste lüüasaamised ldarindel tiivustasid ka teisi okupeeritud Euroopa rahvaid võitlusele okupantide vastu. Selles rahvuslikus vabastusvõitluses võis eristada kahte poliitilist suunda. Okupeeritud maade Londonis asuvad kodanlikud valitsused, samuti nende poolehoidjad ja soosijad ei tahtnud arendada sihikindlat üldrahvalikku antifašistlikku võitlust. Seepärast pidurdasid nad vabastusjõudude tegevust, peatamaks demokraatliku suuna võitu.

Järjekindlat võitlust hitlerlike anastajate vastu pidasid orjastatud maade kommunistlikud ja töölisparteid. Nad võitlesid hitlerliku «uue korra» täieliku kaotamise eest, rahvusliku ja sotsiaalse vabanemise programmi täitmise, kõigi patriootiliste jõudude fašismivastaseks rindeks koondamise eest.

1943. aastal tugenesid kesksed ja kohalikud vastupanuliikumise organid. Aktiviseerus lahingu-tegevus okupantide vastu. Otsustavamalt tegutsesid partisaaniüksused. Mõnedes maades ühinesid nad rahvavabastusarmeedeks. Kesk- ja Kagu-Euroopa riikides loodi vaenlase poolt vabastatud piirkondades töötajate algatusel uue võimu organid, mis said hiljem rahvademokraatliku korra aluseks. Selle piirkonna antifašistliku ja demokraatliku võitluse eeskujuks oli Punaarmee ja Nõukogude partisaanide kangelaslik võitlus hitlerlaste vastu.

Mehiselt võitlesid vaenlasega Jugoslaavia rahvad. Saksa väejuhatatus võitis 1943. aastal kolmel korral ette pealetungi Jugoslaavias, püüdes partisaaniüksused hävitada, kuid vaatamata suurtele kaotustele löödi hitlerlaste rünnakud tagasi. Vaenlastega võitles Jugoslaavias 1943. a. lõpul 300 000 patriooti. Partisanisalkadest kujunes Rahvavabastusarmee. Sõja-aastail pidid hitlerlased hoidma Jugoslaavias pidevalt 30—35 oma diviisi.

Albaania partisaanid panid mehiselt vastu itaallastest vallutajatele ning pärast Itaalia kapituleerumist Albaaniasse tunginud hitlerlastele. 1943. a. suvel loodi Rahvuslik Vabastusarmee, kes tekitas okupantidele suurt kahju. Sõja-aastail kaotasid okupandid Albaanias surnute ja haavatutena ligi 70 000 meest.

Ägenes relvastatud võitlus vihatud okupantide vastu Poolas. 1942. a. jaanuaris loodi Poola Töölispartei, kes moodustas oma sõjalise organisatsiooni — Gwardia Ludowa. Need kommunistide organiseeritud partisaanisalgad pidasid vaenlasega aktiivset võitlust. Gwardia Ludowa alusel kujunes 1944. a. Armia Ludowa, milles tegutses üle 60 000 mehe. Nõukogude valitsuse kaasabil loodi juba 1943. a. 1. Poola diviis, kes sai tuleristsed sama aasta oktoobris Mogiljovi oblastis Lenino juures.

Kangelaslikult võitlesid okupantidega Tšehhoslovakkia töötajad. Fašistide terrorile vastasid nad streikide, sabotaaži ja partisaanivõitlusega. Vaenlane õiendas julmalt arveid vastupanuliikumise tegelastega, suunates pealöögi kommunistide vastu. Aastail 1941—1943 purustasid hitlerlased kolm põrandaalust Tšehhoslovakkia Kommunistliku Partei keskkomiteed ja neli Slovakkia Kommunistliku Partei keskkomiteed. Kokku hukkus fašistide käe läbi 25 000 kommunisti. Ränkadele kaotustele vaatamata jätkasid tšehhi ja slovaki patrioodid võitlust. Nende eeskujuks oli 1. Tšehhoslovakkia üksik brigaad, kes 1943. a. võitles koos Punaarmee väeosadega Nõukogude-Saksa rindel.

Suure ulatuse võitis võitlus vaenlasega Prantsusmaal. Kommunistide initsiatiivil tekkis seal 1943. a. mais vastupanuliikumise Rahvuskomitee. Paljud patrioodid, varjates end Saksamaale ajamise eest, läksid metsa ning võitlesid vabaküttide ja partisaanide ridades fašistide ja nende käsilaste vastu.

Kahjuks ei kasutanud vastupanuliikumise Rahvuskomitee, millesse kuulusid esindajad kaheksast organisatsioonist ja kuuest poliitilisest parteist, küllalt aktiivset võitlustaktikat. «Salajase armee» üksustele, mis allusid Rahvuskomiteele, anti käsk kasutada ootefaktikat seni, kuni Prantsusmaal maanduvad Inglise—Ameerika väed.

Kommunistidel õnnestus siiski ühendada patriootlikud jõud võitluseks fašismi vastu. PKP saavutas kokkuleppe de Gaulle'iga ühisteks aktsioonideks Prantsusmaa vabastamisel, kuid Londonist tuli abi relvade ja rahana mitte vabaküttidele ning partisaanidele, vaid vastupanuliikumise kodanlikele organisatsioonidele, kes ei võtnud osa relvastatud võitlusest. Sellele vaatamata oli 1943. a. lõpul partisaanisalkades umbes 200 000 inimest ja vastupanuliikumise Rahvuskomitee asus moodustama ühtseid, kodumaal asuvaid relvajõude. PKP kaotas võitluses okupantidega 75 000 partei liiget. 26. augustil 1943 tunnustas NSV Liit vastupanuliikumise Rahvuskomiteed kui Prantsusmaa ja prantslaste esindajaid, kes võitlevad hitlerismiga.

Rahvuslik vabastusvõitlus tugenes Belgias, Hollandis, Taanis, Kreekas, Norras jm. Antifašistlik liikumine kasvas ka hitlerliku bloki maades. Kommunistide juhitud põrandaalused grupid tegutsesid paljudes suurtes Saksa linnades, sealhulgas Berliinis, Hamburgis ja Münchenis.

1. juunil tähistab kogu edumeelne inimkond lastekaitsepäeva. Emade ja laste kaitset peetakse riikide sotsiaal-majandusliku progressi lahutamatuks koostisosaks. Nõukogudema lastele on nälg, hariduse kättesaamatus, üle jõu käiv ja vähetasuv töö, arstiabi puudumine ja veel paljud tänapäeva maailma sotsiaalsed hädad tundmatud. Laste hüvangu, nende kasvatamist ja õpetamist täisväärtuslikeks kodanikeks nõuab meie riigi põhiseadus kõikidelt vanematelt. Ent leidub meilgi lapsi, kelle lapsepõlvest on vanemate kaotus või enamikul juhtudel hoolimatus musta varjuna üle käinud. Seda suurem kohustus lasub ühiskonnal luua nende laste jaoks võimalikult helge, perekondlik ja tark kodu, kus paraneb laste hingevalu, kustub fundenälg, kus neist kasvavad elu armastavad aktiivsed inimesed.

Meie ajakirja seekordse numbriga kaanefotod näitavad üht niisugust — Tallinna 1. lastekodu. Selles hubases, maitsekalt sisustatud puhtas kodus sirgub koolipõlvele vastu 78 3—7-aastast mudilast, neile kuulub 45 täiskasvanu armastus, hellus, hool ja tarkus. Et kasvandikud seal kenasti riides, hästi toidetud ja ferved on, selles pole midagi erilist. Ent eriline on see lastekodu teiste omataoliste hulgas ometi. Põhjuseks seal kohe hoomatavad tundetoonid, rahulik, sõbralik, tasahääline ja usaldav suhtlemislaad, ühise pere tunne, mis kaua majas töötnud inimeste kaudu saab üsna kiiresti omaseks ka noortele, kasvatajatest ja lastest uustulnukatele. Lastekodu hea käekäigu ja kasvatamiseks-õpetamiseks soodsa õhkkonna loomisel on suured teened direktor Valve Oraval, kasvataja-metoodikul Aino Krentsil ja muusikajuhatajal Evi Karneril. Sisekaane ülemisel pildil näete töötnu pidamas V. Oravat, A. Krentsi ja kasvataja M. Klautsensit.

Lastekodulaste heaolu ja kasvatatus oleneb peale pedagoogide igast lastekodutöötajast — arstist, kokast, pesupesijatest jpt. Lastesse erakordselt sooja südamega suhtuva, oma tööd kohuse-truult tegeva inimesena hinnatakse 1. lastekodu pikka aega töötnud pesulaohoidjat Aino Randmat [sisekaane alumisel pildil]. Tallinna 1. lastekodu lävimisest paljude töö-, õpilas- ja taidluskollektiividega on rohkesti räägitud ja kirjutatud. Kasvandikele pakuvad need kohtumised suhtlemisrõõmu, avardavad nende maailmapilti. Kannatlikku hoolitsust ja aktiivse suhtlemise õhkkonnas kasvavad lapsed alaväärsuskompleksideta, hingeliste vastuolude-ta, negatiivisimpuhanguteta, jonnakat sõnakuul-matust üles näitamata. Tänu sellele on lastekodu kasvandike mängumaailm soe ja rõõm-sameelne. Sellele aitavad kaasa kõik kasvata-jad, šefid ja hooldusnõukogu. Viimasesse kuuluvad põhiliselt toimekad mehed, kes ope-ratiivselts lahendavad lastekodule elutähtsaid probleeme. Tänumeeles räägib lastekodupere Mati Roodesest, kes kommunistliku noorena on lastekodule häid sõpru saanud linna täitevkomitee komsomoliorganisatsioonist, «Eesti Dolomii-di» asedirektorist Ants Sutist, Tekstiilgalanterii Vabriku asedirektorist Ants Lillepist jpt. headest inimestest.

Kõige armsamad, kõige lähedasemad on lastele aga nende kasvatajad.

Esikaane fotole jäänud kommunistlikku noort rühmakasvatajat Olle Jõekivi iseloomustas lastekodu juhtkond nii — tal on võime koos lastega lapseks saada, sisse elada nende mängudesse, koos laulda ja tantsida. Tal jätkub igale lapsele hellust, aega igatüüpi rääkida, igatüüpi kuulata ja mõista, neile kaasa elada, märgata lapse meeleolu, võimeid ja kalduvusi, neid arendada. Kuid öeldi, et sama iseloomustus sobib ka Maie Klautsensile, Pille Mardikule, Ruth Kilgile, Malle Jalakasele, Viivi Rauale, Evi Karnerile jt. — sõnaga kõigile, kelle kaitse all kasvavad Tallinna 1. lastekodu väikesed poisid ja tüdrukud.

T a g a k a a n e l: lastega koos on kasvatajad Olle Jõekivi, Signe Kibus, Ruth Kilk.





85-5782  
166.83