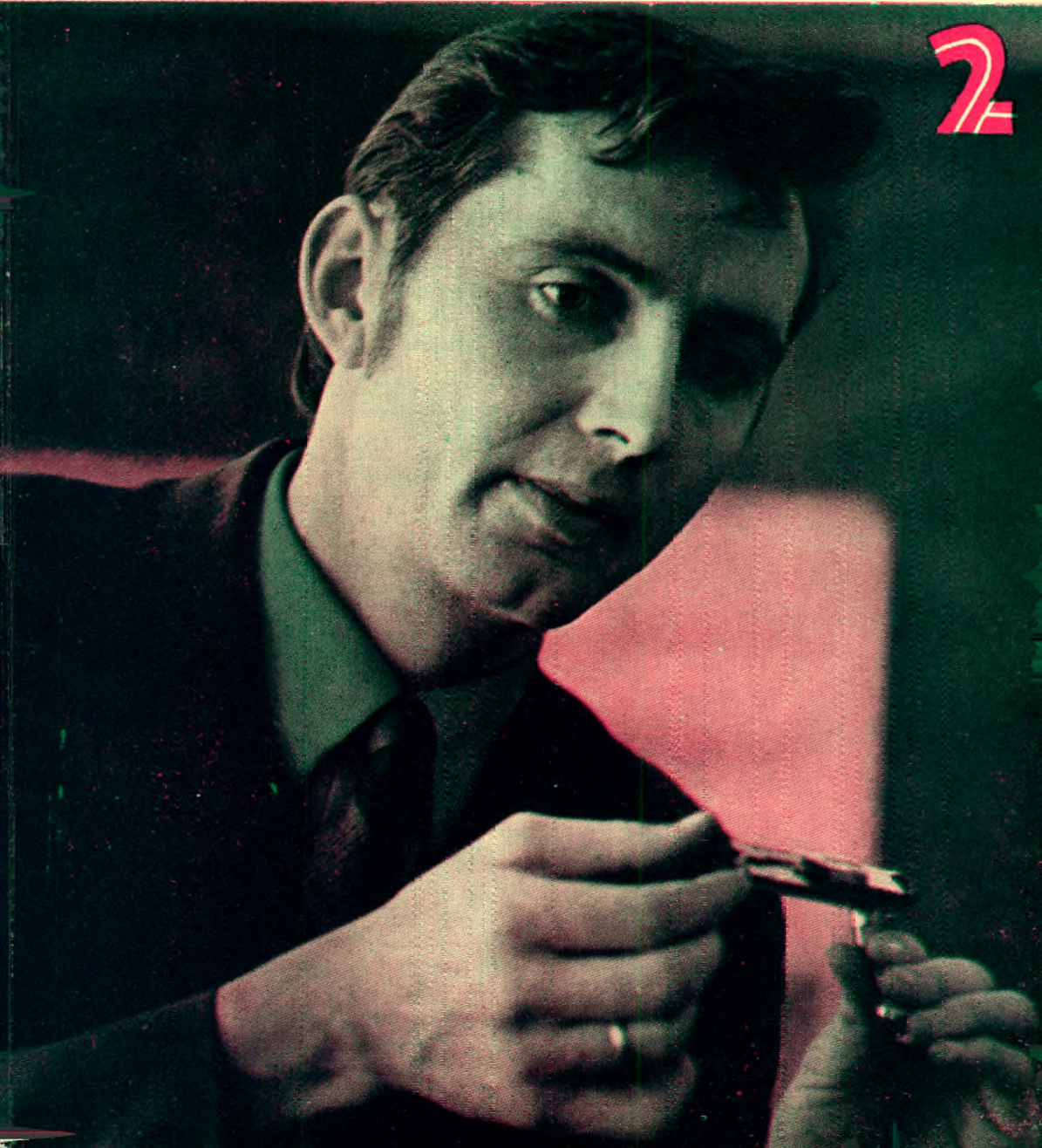
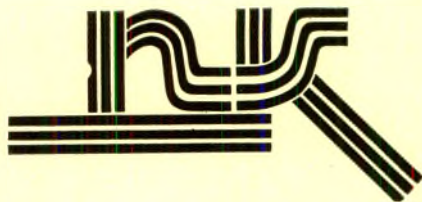


NÕUKOGUDE KOOL · 73



2





VEEBRUAR NR. 2 1973
XXXI AASTAKÄIK

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

K. KOTSAR, H. LIIMETS, A. LINTS, O. NIL-
SON, V. ORDLIK, H. REINOP, H. ROOTS,
A. SEPP, L. SIIMASTE (toimetaja).

Keeleline toimetaja V. LEHT
Tehniline toimetaja T. KOHA
Kujundanud T. KOHA

TOIMETUSE ADDRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja ase-
täitja 433-18, vastutav sekretär ja osakon-
nad 404-47.

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

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

Ladumisele antud 16. I 1973. Trükkimisele
antud 16. II 1973. Trükiarv 5180. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,47. MB-01491. Tel-
limise nr. 140.

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

«Ньюкугуде кооль» («Советская школа»)
Орган Мин. просв. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

Esikaanel: Põltsamaa keskkooli sõjandusõpe-
taja Arvo Kase.

Tagakaanel: Sõjalise algõpetuse tund Tallinna
7. keskkoolis.

Voldemar Maaski fotod.

PATRIOOTILINE KASVATUSTÖÖ EFEKTIIVSE- MAKS

ENN BEKKER,
ELKNO Keskkomitee osakonnajuhataja

Kommunistliku kasvatus töö lahutamatu koostisosa on noorsoo kasvatamine nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus. Selle ülesande täitmine kätkub endas paljude asutuste ja organisatsioonide ühiseid jõupingutusi, nende tegevuse konkreetseid eesmärgi ja praktilisi tegevussuundi, milles kaalukas osa on täita ka leninlikul komsomolil. NLKP Keskkomitee otsuses ettevalmistuste kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäevaks öeldakse: «Komsomoliorganisatsioonide töö peab olema suunatud sirguva põlvkonna kasvatamisele kommunistliku ideekindluse vaimus, ustavuses meie Nõukogude kodumaale, rahvaste vääramatu sõpruse ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus.»

Vabariigi komsomoliorganisatsioonid on koostöös ALMAVÜ, spordi- ja ametiühinguorganisatsioonidega pööranud järjest suuremat tähelepanu noormeeste ja neidude patriootilisele kasvatussele, nende kasvatamisele nõukogude rahva kangelaslike revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse traditsioonide varal.

Siinkohal pole võimalik põhjalikumalt peatuda kõigil paljude aastate jooksul väljakujunenud töövormidel, mistõttu teeme lähemalt juttu üksnes sellest, mida tuleks koolide komsomoliorganisatsioonide tegevuse suunamisel eriti arvestada.

Eelkõige tahaksime alustada sõjalis-sportlikust mängust «Kotkapoeg». Kuni viimase ajani puudus keskkoolide, kutseharidussüsteemi ja keskeriõppeasutuste komsomolior-

ganisatsioonides terviklik patriootilise kasvatustöö peamisi eesmärgi ühendav süsteem. Seetõttu kandsid paljud üritused tähtpäevalist, võiks isegi öelda stiihilist iseloomu. Juhul kui oligi koostatud patriootiliste ürituste perspektiivplaan, siis lähtuti sageli pigem trafaretist kui selle kasvatustöö mõju hindamisest. Nõnda jäi mõnigi kord vastuseta küsimus, milleks just see patriootiline üritus või algatus, mitte aga mõni teine.

Pärast kohustusliku sõjalise algõpetuse kehtestamist kõigis üldhariduslikes koolides, kutsekoolides, tehnikumides ning vastavate õppepunktide loomist töötavatele kutsealustele suuremates ettevõtetes ja majandites, tekkis otsene vajadus täpsemalt määratleda komsomoliorganisatsioonide tegevusprogramm, sest sõjaline algõpetus on lisaks kohustuslikule õppetööle tihedalt seotud ka suure osa õppetöövälise patriootilise kasvatustööga. Aluse selle töö paremaks koordineerimiseks ja suunamiseks komsomoliorganisatsioonides pani ÜLKNÜ Keskkomitee büroo otsus, millega kuulutati välja alates 1972. aasta aprillikuust üldhariduslike koolide vanemate klasside, kutseharidussüsteemi ja keskeriõppeasutuste õpilaste ning töötavate alaealiste üleliiduline sõjalis-sportlik mäng «Kotkapoeg». Kuigi mängu väljakuulutamise peagi möödus terve aasta, pole see veel kõigis koolides täit hoogu saanud. Näib nii, et esialgu eksitas nii mõndagi komsomolijuhti nimetus «mäng», püüti otsida võrdlusi pioneeride sõjamängust «Põuaväik». Kui aga vähegi hoolikalt tutvuda kõnesoleva ürituse programmiga, siis kahtlusteks põhjust pole. Võib kohe veenduda, et nimetust «mäng» (võib) tuleb käsitada üksnes tinglikus tähenduses, sest peetakse ka võistlust ja arvestust paremat komsomoliorganisatsioonide väljaselgitamiseks. Tegemist on kutse-eelse ja kutsealuse noorsoo patriootilise kasvatustöö tervikliku süsteemiga, mille kinnituseks toome alljärgnevalt ära mängu «Kotkapoeg» programmi põhitööd:

- Nõukogude armee ajaloo, struktuuri ja tegevuse tundmaõppimine;
- Nõukogude armee määrustike tundmaõppimine;
- taktikaliste õppuste läbiviimine;
- laskeettevalmistuse organiseerimine;
- riviõppuste korraldamine;

- tsiviilkaitseteadmiste omandamine;
- sanitaarteadmiste omandamine;
- sõjalis-tehniline ettevalmistus;
- kehalise ettevalmistuse täiustamine.

Ainuüksi põhjaliku tegevusprogrammi olemasolu ei kindlusta veel korrapealt edu, kui puudub teovõimeline aktiiv, kui üritusele ei suudeta kaasa haarata kogu organisatsiooni. Ka eespool loetletud sõjalis-sportliku mängu «Kotkapoeg» ülesannete elluviimine nõuab koolide komsomolikomitedelt eelkõige kindla organisatsioonilise struktuuri loomist, tihedat koostööd teiste ühiskondlike organisatsioonidega. Suurel määral oleneb mängu kulgemine koolide sõjalise algõpetuse õpetajate abist.

Häid kogemusi sõjalis-sportliku mängu «Kotkapoeg» ja sõjalise algõpetuse korraldamisel on mitmel Kohtla-Järve linna koolidel. Kohtla-Järve Keemia-Mäetehnikumis juhib mängu 11-liikmeline komandöride nõukogu. Nõukogu liikmete ülesanne on komsomoligruppide kaasahaaramine sõjalis-sportlikku mängu, komsomoligruppide vahelise võistluse organiseerimine. Komandöride nõukogu juhendaja on sõjalise algõpetuse õpetaja.

Kohtla-Järve 6. keskkoolis on sõjalis-sportliku mänguga «Kotkapoeg» haaratud kõik kooli 265 9. ja 10. klassi õpilast. Mängu hoo-
gustamiseks töötati välja eraldi võistlussüsteem. Vääriavad esiletõstmist kooli pedagoogilise kollektiivi ja komsomolikomitee ühised jõupingutused sõjalis-tehniliseks ettevalmistuseks vajaliku materiaaltehnilise baasi loomisel. Koolihoone keldrikorruse lasketiiruks väljaehitamisel tehti ühiskondlikus korras üle 3000 töötundi, õppusteks sisustati nõuetele vastav sõjalise algõpetuse klass. Edukalt kulgeb VTK uute normatiivide sooritamine. Kõik 10. klasside noormehed on juba toime tulnud normide täitmisega ujumises ja laskmises — aladel, kus VTK normide sooritamisega on olnud tavaliselt kõige rohkem raskusi. Mängu «Kotkapoeg» programmis ettenähtud sanitaarteadmiste heast omandamisest kõneleb kooli sanitaarrühma esikoht ülelinnalistel võistlustel.

Iseloomulik mõlemale näiteks toodud õppeasutusele on seegi, et patriootilise kasvatustöö küsimused on komsomolikomitee ja pedagoogilise kollektiivi järjekindla tähelepanu all.

Mõnikord on olnud raske leida sobivat esinejat mõnele patriootilisele üritusele. Seda enam, kui soovituks on suurte elukogemustega, Kodusõja ja Suure Isamaasõja karmid võitlused läbikäinud teenekas sõjamees. Poleks õige asetada komsomoliorganisatsioonides kohtumiste organiseerimisel põhitähelepanu vaid kuulsatele nimedele, jättes tagaplaanile sisulise külje. Küll aga aitaksid õppeasutustes kasvatustöö efektiivsust tõsta mitmesugused ülelinnalised ja -rajoonilised noorte patriootlikud ühendused, klubid, mille kohta ei ole kahjuks vabariigist palju näiteid tuua. Eeskujuks võib seada Kohtla-Järve linna rahvaülikooli fakulteedi «Patrioot» tegevuse. Sellest võtavad töötavate noorte kõrval arvukalt osa ka linna paljude koolide õpilased. Ülelinnalisel organiseeritud õppused võimaldavad oluliselt tõsta loengute taset. Ühtlasi on fakulteedi üritustel enamikul soovijaist võimalik osa võtta kohtumistest neid huvitavate inimestega. Elamusterohkeks kujunesid noortele kohtumised Suures Isamaasõjas Maresjevi kangelastegu korranud erualampolkovnik V. Sovokiniga, endise Nõukogude luuraja R. Sorge võitluskaaslasel K. Maksimovaga ja paljude teistega.

Patriootilise kasvatustöö üks komplekssemaid ja ulatuslikumaid üritusi on matkad mööda nõukogude rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse paiku. Need toimuvad meie vabariigis deviisi all «Tunne oma kodumaad». 1971.—1972. aastal võttis matkast osa üle 163 600 vabariigi noormehe ja neiu. See ei ole tavaline retk ajalooliste mälestusmärkidega tutvumiseks. Uuritav teema eeldab juba teadaolevate faktide põhjalikku tundmaõppimist ja ärakasutamist matka ettevalmistamisel. Ajaloolehekülgi aitavad elustada revolutsiooni- ja sõjaveteranid, kellega noortel on kahe viimase aasta jooksul olnud üle viie tuhande kohtumise.

Huvitavaimaks kujunevad need matkad, mis toovad kodukoha lähemast või kaugemast minevikust lisaks seni teadaolevale uusi andmeid. Seetõttu on matka õnnestumise oluline eeltingimus matkarsruundi õige valik, milleks koolide komsomoliorganisatsioonid vajaksid vastavate ainete õpetajailt märksa suuremat abi. Mitmetes linnades ja rajoonides on soovitatav uurimistemaatika välja töötatud kõigi linna või rajooni komsomoliorganisatsioonide jaoks. Toome mõned näited.

Senini pole täpselt teada üksikasjad Rakvere rajoonis Viru-Madises 1941. aastal toimunud lahingust; Kohtla-Järve linna ja rajooni noored võiksid aga välja selgitada paiga, kuhu on maetud 1918. aastal Aseri lahingus langenud punaarmeealased ja töölised. Konkreetsete ülesannete seadmine linna või rajooni kõigi komsomoliorganisatsioonide ette võimaldaks ühendada paljude noorte tegevuse mõne ajaloolise sündmuse täpsemal kindlakstegemisel.

Paraku juhtub veel sageli nii, et kogu matka ettevalmistav etapp ja isegi hiljem matkast kokkuvõtete tegemine on vaid matkagrupi paari-kolme aktiivsema liikme südametsooni. Ülejäänud on jäetud aga pealtvaataja ossa. Varem või hiljem kaob noortes huvi selliste matkade korraldamise vastu, või kui neid korraldataksegi, siis rohkem vormi pärast, mis kujutab «juurdekirjutust» tegeliku kasvatustöö arvel. Mõnigi kord on pikkadel bussisõitudel — 400—500 kilomeetrit ja rohkemgi päevas, vähe ühist revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse paikade tundmaõppimisega. Vahel aga püütakse just niisuguseid «matku» matkaaruannetes vormistada suurepäraseks. Eks kõnele episoodilisuse ja formaalse suhtumise esinemisest noorsoo patriootilises kasvatustöös seegi fakt, et möödunud aastal toimunud koolinoorte tantsu- ja laulupeo ajal ei palunud ükski kool ega organisatsioon kordagi Tallinna Ekskursiooni ja Turisminõukogu abi rohkem kui 25 tuhande peost osavõtnud kooliõpilasele vabariigi pealinna rohkete ajaloomälestistega tutvumiseks. Paljud tantsu- ja laulupeost osavõtjad olid aga Tallinnas esmakordselt ja aega kas või üheksainsaks ekskursiooniks jäi piisavalt.

Seevastu on meeldiv tõdeda, et vabariigis on rohkesti koole, kus juba mitmete aastate jooksul on matka teatepulka antud käest kätte ja kus iga uus täiendus kooli komsomoliperes on jätnud oma jälje iga aastaga järjest mahukamaks muutuvasse ajalookroonikasse. Nii sisaldab Mustla keskkooli matkaurimus aastatepikkuse töö Eesti Laskurkorpuse lahinguteede tundmaõppimisel, Tallinna 50. keskkoolis avatud muuseum kajastab aga Bresti kindluse kaitsjate kangelastegusid, Tallinna 20. keskkooli uurimisobjektiks on Kodu sõja lahingud Eestis.

Viimastel aastatel on vabariigi õppeasutustes, ettevõtetes ja majandites kogutud mater-

jalidest loodud järjest uusi lahingukuulsuse tube, muuseumi. Suur osa koolimuuseumidest — Tallinna 25., 45., 50., Tartu 6., Narva 9. jt. koolides on saanud komsomoliorganisatsioonides tehtava patriootilise kasvatustöö keskuseks. Tartu 6. keskkooli lahingukuulsuse muuseumi külastavad tuhanded noored ka linna teistest koolidest ja ettevõtetest. Jõgeva rajoonis korraldati konkursi parimale lahingukuulsuse nurgale. Võitjaks tulnud Jõgeva keskkooli ja Kaarepere kooli autasustas komsomoli rajoonikomitee lahingupaikadest leitud mürsukildudest valmistatud rändkarikatega ja preemiasõiduga kangelaslinna Bresti. Üldse on Jõgeva rajooni 22 õppeasutusest lahingukuulsuse nurgad loodud kuuteistkümmes.

Aegade jooksul on matkaradadelt talletatud suur hulk mitmesuguseid väärtuslikke materjale. Sageli lebavad need aga ruumikitsikuse tõttu suurtes virnades ega ole sellisena praktiliselt kättesaadavad. Vähe sellest, et vaevarikas töö on muutunud surnud aardeks. See vähendab noortes tunduvalt huvi matkaurimiste jätkamise, uute ettevõtmiste vastu ning lõppkokkuvõttes — matka «Tunne oma kodumaad» kasvatustöö mõju tervikuna. Nähtavasti oleks õigem edaspidi matkadel kogutud materjalide avaldamisel seada eesmärgiks mitte niivõrd uute muuseumide ja tubade sisseseadmine, kuivõrd olemasolevate täiustamine. Oleks otstarbekas luua mitme organisatsiooni — kooli, majandi, ettevõtte ühiseid muuseumi, mis lubaks ruumide leidmist paremini lahendada ja ka väljapanekuid laiemalt eksponeerida. Senisest paremini tuleks ära kasutada huvitavamate tööde avaldamiseks ajakirjandust ja raadiot. Tahaksime loota, et sellele tööle lisab indu juurde käesoleva aasta 23. veebruarist algav vabariiklik konkursi-ülevaatus parima koolimuuseumi, lahingukuulsuse toa ja lahingukuulsuse nurga väljaselgitamiseks.

Eespool oli pikemalt juttu vaid kahest tähtsamast patriootlikust üritusest koolide komsomoliorganisatsioonide töös. Rääkisime neist sellepärast, et just nendest sõltub kõige rohkem kindla süsteemi olemasolu patriootilises kasvatustöös, mis lõppkokkuvõttes on otsustavaks ka selle töö efektiivsuse määramisel.

TAHTE OLEMUSEST NING OSAST ISIKSUSE STRUKTUURIS

AINO KURENIIT

Oma elu igapäevases tegevuses puutume pidevalt kokku tahteprobleemidega. Me iseloomustame oma kaaslasi nende tahtomaduste alusel, hinnates kõrgelt tugevat tahtet, püsivust, järjekindlust eesmärkide taotlemisel, enesevalitsemist jmt. ning taunides tahtelõtvust ja sellega seostuvaid nähtusi. Väljendit *ei jätku tahtejõudu* kasutame nii iseenda kui teiste suhtes heatahtlikult leebe vabandusena niisuguste tegevuste, resp. tegevusetuste ga leppimise või kiusatusele järeleandmise puhkudel, mida me ei väärtusta tähtsaina. Sama väljend muutub kurjaks etteheiteks või teravaks hukkamõistuks, kui meil on tegemist üldkehtivate moraalnormide rikkumise ja vastutustundetu sega, rääkimata ühiskonnaohtlikust käitumisest.

Pedagoogidena soovime arendada järeltulevas põlvkonnas positiivse tahtelise tegevuse oskusi, kujundada noortes kindlaid tahtomadusi, enesevalitsemise ning sihikindla tegutsemise võimet, raskustes murdumatut karakterit. Ometi pole me kõige selle kasvatamisel kaugeltki mitte alati piisavalt järjekindlad, olgu siis enese tahteloidusest või teadmatusest tingitult. Liiga sageli juhindume põhiliselt intuitsioonist ning kogemustest, mis meid

meie taotlusis küll tihti toetavad, aga sama sageli ka eesmärgile ei vii.

Kuidas aitavad meid psühholoogia ja kasvatusteadus orienteeruda tahte ja selle kasvatamise probleemides? Mis on tahte ja missugune on tema osa isiksuse struktuuris ning selle formeerumisel praegusaegsete uuringute valgusel?

Püüdes nüüdisaegsetest isiksusetooriatest leida lähtekohti tahteprobleemide lahendamiseks, võime esialgu hõlpsasti muutuda nõutuks erinevatest aspektidest lähtuvate käsitluste paljuse ees: oma määratlusi pakuvad sotsioloogia, psühholoogia, pedagoogika, kriminoloogia, kommunikatsiooniteooria jt. ühiskonnateadused (4; 9; 11; 14).

Võttes arvesse fakti, et üksikindiviidi osa ning tähtsus ühiskonnas on kiiresti muutunud ja muutub edaspidigi, et järjekestvalt keerustuvad inimese sotsiaalsed funktsioonid nii sisult kui ka mastaabilt, muutub tema asend nii mitmesuguste mõjutuste objektina kui ka subjektina, saab mõistetavaks erinevate teadusharude huvi isiksuseprobleemide vastu ja ka erinevate lähtekohtade paratamatus, veelgi enam — selle vajalikkus isiksuse erinevate tahkude uurimiseks.

Kuid inimene ise jääb ju ikkagi üheksainsaks psühhofüüsiliseks ühikuks, tervikuks, kes kõige erinevamate välismõjutuste ning enese sisemise aktiivsuse toimel kujuneb kindla struktuuriga isiksuseks, olgu siis harmooniliseks või disharmooniliseks.

Isiksuse kujunemine on seaduspärane protsess, determineeritud ühiskondlikest suhetest, milles dialektilises ühtsuses ühtaegu subjektina ning objektina osalev inimindiviid omandab teatud sotsiaalselt tüpoloogilised ning individuaalselt eripärased tunnused, mis teda kui isiksust iseloomustavad.

Meie nõukogude kasvatuse *üldeesmärk* on kujundada mitmekülgset ning harmooniliselt arenenud ja kommunismi ülesehitamiseks kõlblikke isiksusi, meie *pedagoogide otsene ülesanne* on realiseerida see eesmärk praktiliselt laste, õpilaste, üliõpilaste, töötavate noorte kasvatamises.

Selle ülesande edukas lahendamine

eeldab isiksuseprobleemi uurimise konkretiseerimist, vastuse leidmist küsimuste, milliseid omadusi peame isiksuse struktuuris baasiliseks, millised on üksikute omaduste omavahelised seosed ja nende kujunemise seaduspärasused.

Nõukogude pedagoogika ja psühholoogia käsitavad isiksust kui terviklikku struktuuri, mis kõigis oma elementides nii *formeerub kui ka avaldub* aktiivses tegevuses. Järelikult on isiksuse kujundamisel põhilise tähtsusega tema aktiivse arendamine ning suunamine, aktiivsele virgutavate komponentide kasvatamine.

Tahte olemuse ning tahtekasvatuse probleemid on otseselt seotud isiksuse aktiivsuse ning selle teadliku viljelemisega.

Inimese üldine ning ürgne aktiivsus juurdub tema vajadustes, mille rahuldamiseks ta astub tegevusse nii impulsiivselt kui ka teadlikult. Kaasaegses arenenud ühiskonnas kujuneb inimese vajaduste süsteem välja tema isiksuse sotsiaalse arengu protsessis, mille käigus situatiivsetele vajadustele lisanduvad teadlikud kaugemad eesmärgid ja püüdlused, luues keeruka tegevusmotiivide hierarhia, isiksuse väärtusorientatsiooni, mis hakkab mõjuka aktivisaatorina suunama inimese üldist käitumist ning reguleerima tema üksikute tegevuste valikut (4; 14).

Selles protsessis omandab inimese **teadlikkus** oma elu eesmärkidest ja oma osast ühiskonnas tema aktiivsuse allikana järjest määravam koht. Ühelt poolt annab teadlikkuse kasv isiksusele *võimaluse* ise oma tegevust **reguleerida**, ennast eesmärkide nimel pingutada, mõningate vajaduste rahuldamisest loobuda, keskkonnatingimusi ja eesmäärke endidki loovalt muuta. See on teadliku aktiivsuse kõrgeim vorm — **tahteline aktiivsus**.

Teiselt poolt nõuab selle võimaluse realiseerimine inimeselt võime ning oskuse arendamist kogu seda endaregulatsiooni tegelikult teostada. Ka see on tahte tegevusväli.

Tuleb mõnda, et tahte olemuse teoreetilised alused on materialistlikus käsituses suurelt osalt veel läbi töötamata.

Veelgi enam, paljude aastate jooksul on nõukogude psühholoogias levinud tahte-probleemidesse negatiivselt suhtumise tendentsid, mis avalduvad mitmetel autoritel isiksuse uurimisega seotud töödes tahte kui spetsiifilise psüühilise nähtuse ignoreerimises, tahte mõiste ja funktsioonide täielikus ülekandmises põhiliselt motivatsioonisfääri.* Niisugustele käsitustele on iseloomulik isegi sõna, resp. mõiste *tahe* vältimine, kuigi kõne *all* on isiksuse ja tema aktiivsuse kujunemine ja kujundamine (8; 9; 12).

Tahtet välistavate isiksuse aktiivsuse teooriate levik on oma pidurdavat mõju avaldanud mitte ainult tahtega seotud teoreetiliste küsimuste lahendamisele, vaid mõjutanud ka tahte kasvatamise alahindamist isiksuse kujundamist käsitlevates teostes (10). Üsna unarusse on jäänud ka enesekasvatuse probleemid, mis loomult tähendavad eeskätt enese **tahte** teadlikku arendamist.

Viimastel aastatel siiski on tahte teoreetiline ja eksperimentaalne uurimine intensiivistunud. Murrangust tahte uurimisel oleks vahest vara rääkida. Ometi ei saa tähtsusetuks ja nähtavasti ka mitte juhuslikuks pidada asjaolu, et 1971. a. Tbilisis toimunud IV üleliidulisel psühholoogide kongressil oli tahe (esmakordselt!) otseks arutlusobjektiks iseseisval sümposiumil, kus ettekannete ning teesidega olid esindatud kümnekond uurimiskeskust (6, lk. 136—151).

Tahte ja tahtekasvatuse probleemidele ei ole ka meie kohalikus pedagoogilis-psühholoogilises kirjanduses ega ajakirjanduslikus poleemikaski viimastel aastatel kuigivõrd tähelepanu pööratud. Enemini võib täheldada tahtesse pealiskaudse, kui mitte ignoreeriva suhtumise tendentse. Igatahes on tahteprobleemide käsitletu jäänud teenimatult tagaplaanile emotsioonide, suhete ning suhtumiste teemadel avalikkuse tähelepanu nõudnud arutelude kõrval.

* Ruumipuudusel ei ole meil võimalik siinkohal niisugust suunda esilekutsunud asjaolusid analüüsida ega neil ka pikevalt peatada. Asjahuviline leiab ülevaate nimetatud probleemist näit. V. Selivanovi artiklites (5, lk. 5—46, põhjalikumalt 13, lk. 83—93).

Selline olukord loob teatud disproporsiooni isiksuse arengu jälgimisel individuaalses plaanis. Disproporsioon on tahte kahjuks ja see ei tule isiksuse harmoonia väljakujundamiseks kasuks. Tegelik elu nõuab tahtemaduste kasvatamisele tähelepanu pööramist. See kajastub ka saginevaid, küll veel tagasihoidlikes sõnavõttudes esialgu ajakirjanduse veergudel, kus kas uurimuslikel või kogemuslikel alustel puudutatakse lünki tahtekasvatustes. Näiteks K. Indre koolieelikute kooliks ettevalmistamisel (2), A. Ilves õpilaste puhul (1), V. Tohver üliõpilaste õpetõesse puutuvalt (4).

Alljärgnevalt taotletakse anda lühike ülevaade tahte teoreetilisest käsitlusest nõukogude psühholoogide värskemate uurimuste alusel meil kättesaadavate teoste põhjal.

Inimese psüühilises struktuuris on eristatavad tunnetuslikud, emotsionaalsed ning tahtelised nähtused — protsessid, omadused ja seisundid. Neil kõigil on oma spetsiifika, sisu, funktsioonid ning avaldumisvormid. Harmooniliselt arenenud inimese isiksuse struktuuris esinevad need dialektilises ühtsuses. Nendest sfääridest ükskõik millise alaareng rikub isiksuse harmooniat ning sisemist tasakaalu, vaesestab tema võimalusi ühiskonna väärtustest osa saada, keskkonnas kohaneda.

Tahtelised nähtused leiavad aset ainult inimese *teadliku*, ettekavatsetud, suvalise *käitumise korral* — impulsiivne tegevus on tahtesfäärist välistatud. Sellest järgneb, et tahe on omane ainult inimesele ja iseloomustab tema kõrgemate psüühiliste regulatsioonimehhanismide arengutaset. Sellest järgneb ka, et **tahe ei ole inimesele kaasa sündinud**, vaid areneb tema elutegevuse jooksul. Looduselt saab inimene sündides kaasa ainult tahte arenguks suutelise aju.

Tahe on iseseisev terviklik psüühiline nähtus, antud isiksusel üks ja ühtne, nagu näiteks intellekti. Kuid samal ajal jääb tahe inimese **kogu** teadvusest kui tervikust lahutamatuks, kujutades endast ainult selle üht külge (13, lk. 91).

Tahte sisu avaneb objektiivse maailma inimese teadvuses peegeldumise protses-

sis niisugustes situatsioonides, milles inimesel tekib põhjus midagi teha või tegemata jätta oma otseste või perspektiivsete vajaduste rahuldamiseks, kavatsuste täideviimiseks, eesmärkide saavutamiseks, ja kui inimene siis kõiki subjektiivseid ning objektiivseid asjaolusid arvesse võttes otsustab mingi käitumis-, resp. tegevusviisi kasuks ja selle otsuse sihikindlalt praktilises tegevuses ellu viib **kõiki takistusi ning tõkkeid ületades** (5; 6; 7; 11; 13).

Takistused või tõkked, raskused võivad esineda vajaduste rahuldamiseks ebasoodsate tingimustena, mitmete vastuolulist tegevust nõudvate vajaduste kollisioonina (motiivide konflikt), vajadusena aktuaalseid käitumisi reguleerida või organiseerida kaugema, ka kaudsema perspektiivi nimel jne.

Kirjeldataud situatsioonides ilmselt **ei piisa** ei jõuliste, subjektiivselt kõrgesti väärtustatud motiivide ning eesmärkide olemasolust ega ka objektiivsete tingimuste ja võimaluste uute kombinatsioonide tunnetamisest või nende intellektuaalsest analüüsist. **Praktiliseks tegevuseks on siin vaja uue kvaliteediga aktiivsuse teket**. See nõuab tegevuse subjektilt — inimeselt, isiksuselt — **teadlikku pingutust**, oma psüühiliste ja füüsiliste jõudude mobiliseerimist, kulutab tema vaimset energiat ning on erilise psüühilise elamusena tajutav.

Niisugune isiksuse enda poolt eesmärgi nimel teadlikult esilekutsutud sisemine pinge iseloomustab aktiivseks tegutsemiseks või tegutsemisest loobumiseks **uue ajendi**, uue tõukejõu — **tahte** — sündi (6, lk. 142—150; 7, lk. 359 jt.).

Tahte spetsiifikat eristavaks kriteeriumiks võib eespool öeldu põhjal lugeda väliste takistuste ning sisetõkete sihikindlat ületamist nii käitumise valikul kui ka selle aktiivsel realiseerimisel erilise psüühilise pinge — tahtepinge — vahendusel.

Tahte ning vajaduste omavaheliste suhete ja seoste hindamisel ning selgitamisel avaldavad tahteuurijad mõnevõrra erinevaid seisukohti: ühed hindavad näiteks vajadusi tahteprotsessi lülis (D. Kiknadze), teised ei ole sellega nõus (A.

Kovaljov, K. Stojanov), mõned kalduvad teatud määranii vastandama taht ja vajadusi (Š. Tšhartšvili); V. Selivanov rõhutab kogu teadvuse osavõttu vajaduste rahuldamise protsessist tahte määrava osatähtsuse juures, A. Kovaljov asetab rõhu mina-teadvuse arengule. Kuid ükski autoreist ei sea kahtluse alla tahte seost isiksuse kogu aktiivsust ajendava vajaduste ning motiivide hierarhilise süsteemiga.

Vajaduste süsteem, motiivide ja väärtushinnangute kompleks ja situatsiooniingimused kujundavad põhjusliku ahela, mis üldjoontes determineerib isiksuse käitumisjoone, kuid ei tee seda mitte automaatselt ega autonoomselt (fataalselt). Konkreetse elulised situatsioonid nõuavad konkreetsete, aga ka kaudsete võimaluste ja perspektiivi tunnetamist ning tahtelist sekkumist, teadlikku pingutust. **Tahe võimaldab inimesel tõusta üle situatsiooniliste ja kausaalsete vajaduste taseme, võimaldab aktuaalseid vajadusi mitte rahuldada, motiive situatsiooni kohaselt ümber hinnates teisiti talitada**, kui seda nõuaks väljakujunenud motiivide hierarhia. Puudulik tunnetustegevus selles tahtlises protsessis madaldab teadvustamise kvaliteeti ja võib viia põikpäisusele, kangekaelsusele, jonnakusele, mis kujutavad endast tahte negatiivseid vorme.

Eelnenud arutelust koorub välja peamine, miks isiksuse aktiivsuse uurimisel ei saa piirduda üksnes motivatsiooni protsessis osalevate faktorite ning mehhanismide käsitlemisega: need ei võimalda avada isiksuse kõrgeima eneseregulatsiooni aktiveerivat toimet ega suuda isiksuse aktiivsuse allikate probleemi lõpuni lahendada, sest nad lülitavad välja nii võimsa teguri, nagu seda on tahe.

Tahte põhiliseks funktsiooniks on niisii inimese kogu teadliku käitumise süstemaatiline reguleerimine tema enese poolt, teadvuse kõrgeimal tasandil. Mitmesuguste toimingute alustamine ja lõpetamine, tegevuse tempo, intensiivsuse ning suuna reguleerimine, erinevate tegevuste koordineerimine, kaaskodanikega suhtlemine — praktilises tegevuses kujutab see kõik endast isiksuse tahtelist käi-

tumist. Selle tahtlise endaregulatsiooni-ga kindlustab isiksus **kogu oma tegevuse stabiilsuse ning dünaamika**.

Tahtlise tegevuse eriliseks funktsiooniks tuleb pidada impulsiivse, vahetute situatiivsete ajendite poolt esilekutsutud käitumise või reageeringute **pidurdamist**. Seda mitte ainult perspektiivse eesmärgi nimel, vaid ka ning väga sageli **inimestevahelise suhtlemise reguleerimiseks** ning vastavas keskkonnas kehtivatest moraal-, aga muidugi ka õigusnormidest kinni pidamiseks.

Tahte funktsioonide hulka tuleb lugeda ka isiksuse intellekti toetamist **tuleviku planeerimisel**, tulevaste vajaduste ettenägemisel ja ka nende **kujundamisel** sihikindla **enesekasvatuse** teel.

Ka inimese emotsionaalne sfäär ei saa läbi ilma tahte reguleeriva abita — emotsioonide valitsemine toimub tahte abil. Emotsionaalne enesevalitsemine ei ole tarvilik mitte ainult sotsiaalses suhtlemises, vaid ka isiksuse enese sisemiste jõudude tasakaalustamiseks, negatiivsete emotsioonide ületamiseks, afektide pidurdamiseks, positiivse meeleolulise toonuse loomiseks jne.

Tahtes väljendub inimese sisemise aktiivsuse ja välise tegevuse ühtsus, inimese käitumise sotsiaalse ning objektiivse determineerituse ühtsus tema individuaalse sisemise vabaduse kujunemisega.

Tahte tekkimise vältimatuks eeltingimuseks on isiksuse vajadus mõtestatud eesmärgipärase tegevuse järele, s. o. teadliku sisemise aktiivsuse olemasolu. **Tahe formeerub ainult tegevuses**. Tegevusetus, passiivsus on tahtele olemuslikult vastunäidustatud.

Tahe avaldub tahtlise tegevusena, mille vormideks on tahteaktid ja tahte protsessid, ning isiksuse tahteomadustena. Kõik need kategooriad on kindlate tunnustega üksteisest eristatavad, jäädes samal ajal omavahel dialektiliselt seotuks.

Tahteaktid, s. o. tahtlised liigutused ning tahteliste toimingute sooritamine on selleks üldiseks baasiks, millelt algab kõigi tahtega seotud psüühiliste nähtuste areng. Tahteaktide sooritamisel leiavad aset nii peegelduslikud (tunnetuslikud)

kui ka täitvad tahteprotsessid, kujutades endast inimese poolt tema vajaduste ning keskkonnatingimuste tunnetamise, motiveeritud tegevusviisi valiku ning täidesaatva tegutsemise ühtset süsteemi.

Tahteprotsesside alusel, tahtelise tegevuse süstemaatilisel kordamisel ning treenimisel kujunevad isiksusel mitmesugused püsivad tahteomadused, mis samal ajal hakkavad neid kujundanud protsessidele aktiivset tagasimõju avaldama ja leiavad neis protsessides ka oma väljenduse.

Isiksuse tahte kui tervikliku nähtuse põhiomadus on **tahtejõud**, s. o. võime ise mobiliseerida oma psüühilisi jõude selleks, et ületada sisemisi ning väliseid tõkkeid ning takistusi teel eesmärgile. Tahtejõuga kutsutakse esile tahtepinge kui otsene tegevuse aktivaator. Tahtejõud on üksikute erilmeliste isiksuse tahteomaduste, nagu sihiteadlikkus, initsiatiivikus, otsustavus, järjekindlus, enesevalitsemine, kohuse- ja vastutustunne jne., püsivaks kujunemise alus. Üksikute tahteomaduste analüüsil me siinkohal ei peatu. Olgu vaid märgitud, et erinevate tahteomaduste kasvatamine nõuab erinevat meetodikat ning nende kujunemine toimub eri vanuserühmades erisuguselt.

Üldreeglina tuleb silmas pidada, et ei tahte tervikuna (tahtejõud) ega üksikud tahteomadused ei saa kujuneda tegevusetuses. Ka ei arene tahteomadused stiihiliselt, vaid on alati sihikindla mõjutamise, eesmärgipärase kasvatus ja harjutamise tulemus. Sellesse süsteemi on hästi lülitatav ka enesekasvatus.

Isiksuse tahtelise tegevuse ja tahteomaduste kvaliteet iseloomustab isiksuse teadliku eneseregulatsiooni arengutaset ning näitab isiksuse suutlikkust sihipäraseks eneseteostuseks ning sotsiaalse nõudluse rahuldamiseks.

Tahte seos isiksuse aktiivsusega, tema maailmavaate ning suunduse kujunemisega, tema tunnetus- ning emotsionaalsete protsessidega, ühesõnaga kogu inimese psüühikaga kui tervikuga määrab tema osa ja ühtlasi ka tema tähtsuse tugeva ning harmoonilise isiksuse kujundamisel. Lähtumine inimese psüühika struktuuriühtsuse materialistlikust kont-

septsioonist kummutab võimaluse nii psüühika ühtede struktuurielementide teistele vastandamiseks kui ka üle teiste asetamiseks ja ignoreerimiseks. Tahteprobleemide käsitlemisel on sellega välis- tatud nii voluntaristlik kui ka nihilistlik suhtumine tahtesse.

Tahe kuulub vaieldamatult isiksuse struktuuri põhikomponentide hulka, mistõttu tema arendamisele on tarvis pöörata maksimaalset tähelepanu, seda eriti kasvavas põlvkonnas.

Kirjandus

1. A. Ilves, Tee enesekasvatusele. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 6.
2. K. Indre, Laste pidurdamatus. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 4.
3. I. S. Kon, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
4. V. Tohver, Teadmistest, mõtlemis- võimest ja mõnedest tendentsidest hariduselus. «Edasi», 4.—7. I 1972, nr. 2—5.
5. Возрастные особенности воли школьников. Ученые записки, т. 100, под ред. В. И. Селиванова. Рязанский гос. пед. институт. Рязань, 1971.
6. Материалы IV всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971, стр. 136, симпозиум «Потребность и воля».
7. Общая психология. Учебное пособие для пед. институтов, под ред. А. В. Петровского. М., 1970.
8. Советская психология личности в свете ленинских идей. Всесоюзный симпозиум, посвященный столетию со дня рождения В. И. Ленина. Пермь, 1971.
9. Л. И. Божович, Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
10. С. Вершловский, Л. Лесохина, Молодежь в пути. «Молодая гвардия» 1971.
11. А. Г. Ковалев, Психология личности. М., 1965 ja 1970.
12. В. С. Мерлин, Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
13. В. И. Селиванов, Проблема воли в советской психологии. «Вопросы психологии» 1964, № 4, стр. 83—93.
14. Э. В. Соколов, Культура и личность. Ленинград, 1972.

LASTE SOOVIDEST PIONEERI- SALGA KOOSSEISU KOHTA

HILJA OJASILD

Pioneerorganisatsioonis saab laps rahuldada mitmesuguseid vajadusi, millest üks tähtsamaid on suhtlemine. Suhtlemine kuulub inimese kõige varajasemate ja spetsiifilisemate vajaduste hulka, mis on võrdsel määral täheldatav inimese nii fülo- kui ka ontogeneetilises arengus (6, lk. 207).

Nagu igasuguse inimvajaduse puhul, on meil ka lapse suhtlemisvajaduse puhul tegemist arenguga. K. Marx ja Fr. Engels kirjutavad «Saksa ideoloogias», et «...juba esimene rahuldatud vajadus ise, vajaduse rahuldamise tegevus ja juba omandatud vajaduste rahuldamise vahendid viivad uutele vajadustele» (I, lk. 27).

Inimese vajaduste areng on tingitud järgmistest asjaoludest: 1) organismi bioloogilis-füsioloogilisest arengust ja arengu eeldustest; 2) psüühika arengust ja arengu eeldustest; 3) kasvatuses; 4) keskkonna arengust.

Nõukogude psühholoog L. S. Vögotski peab suhtlemisvajadust lapse psüühika arengu aluseks ja liikumapanevaks jõuks

(3, lk. 190). Suhtlemisvajadus on ühelt poolt lapse psüühika arengu aluseks, kuid teiselt poolt on suhtlemisvajadus ka lapse psüühika arengu produkt.

Suhtlemises võib eristada kaht külge: 1) kommunikatsiooni ja 2) interaktsiooni (6, lk. 223). Käesolevas artiklis puudutame suhtlemise teist külge, s. o. interaktsiooni üht võimalikku probleemi pioneerorganisatsiooni seisukohalt. Me vaatleme, millised on laste soovid (soovi all me mõistame vajaduse väljenduse üht moodust) pioneerisalga, -rühma ja -maleva koosseisude suhtes.

Me teame, et esimestel eluaastatel on lapse normaalseks arenguks vaja tihedat emotsionaalset kontakti ühe täiskasvanuga — emaga. (5, lk. 173; 4, lk. 84). Alates kolmandast eluaastast täheldatakse vajadust laiema suhtlemisringi järele, kuid siis pakub rahuldust suhtlemine nii täiskasvanute kui ka omaealistega. Koolieas tekib, nagu väidavad mitmed uurijad (5, lk. 173—177), suurem vajadus omaealistega suhelda.

Omaealine, ühealine — see on laiem mõiste kui *omavanune, ühevanune*. Pioneerorganisatsioonis on enam-vähem ühealised lapsed, kuid mitte ühevanused. Pioneeritöö seisukohalt on oluline teada, milliste omaealistega (kas endast noorematega, vanematega või ühevanustega) soovitakse pioneerisalgas, -rühmas ja -malevas olla. Samuti on oluline teada, kas soovitakse sooliselt homogeenseid pioneerisalku, -rühmi, -malevaid. Nimetatud probleemide kohta senini puuduvad uurimused. Seepärast korraldasime 1967/68. ja 1968/69. õ.-a. vabariigi 22 pioneerimalevas ankeetküsitluse. Ankeetküsitlus haaras pioneeritöö seisukohalt nii tegevuse kui ka suhtlemise mitmeid aspekte. Siinkohal leiab käsitlust interaktsiooni üks aspektidest. Vaatleme vastuseid küsimusele: «Millisesse pioneerisalka, -rühma või -malevasse sulle alltooduist meeldiks või ei meeldiks kuuluda? (Märgi tabelisse vastavalt jah, ei.)»

Jrk. nr. Salga, rühma või maleva koosseis	Salk	Rühm	Malev
1. Sinuvanustest poistest ja tüdrukutest			
2. Sinuvanustest poistest			
3. Sinuvanustest tüdrukutest			

4. Sinust noorematest poistest
5. Sinust noorematest tüdrukutest
6. Sinust noorematest poistest ja tüdrukutest
7. Eri vanuses poistest ja tüdrukutest
8. Eri vanuses poistest
9. Eri vanuses tüdrukutest
10. Sinust vanematest poistest
11. Sinust vanematest tüdrukutest
12. Sinust vanematest poistest ja tüdrukutest

Küsitlus haaras pioneere järgmiselt:

	Maalt	Linnast	Kokku
Poisse	494	574	1068
Tüdrukuid	665	786	1451
	1159	1360	2519

Ankeetküsitluse andmed on läbi töötatud Tallinna Polütehnilise Instituudi arvutuskeskuses 1972. a.

SOOVIDEST PIONEERISALGA KOOSSEISU SUHTE

Pioneerisalk koosneb tavaliselt 5—8 liikmest (2, lk. 22). See on suurus, mis võimaldab salga liikmete vahel tugevat kontaktide teket ja olemasolu. Ka pioneeriorganisatsiooni põhimääruses on öeldud: «5—8-liikmelised salgad moodustatakse lastest, kes on omavahel sõbrad ja keda seovad ühised huvid.

Salgas omandavad pioneerid mitmesuguseid oskusi ja vilumusi, õpivad iseseisvalt pioneerirühmitusi läbi viima, üheskoos töötama ja huvitavalt puhkama.» (2, lk. 22).

Pioneerirühmas, kus on tavaliselt 20—30 liiget, selliseid tihedaid kontakte tekkida ei saa. Kuid me teame, et pioneerisalgal on linnas ja maal erinev osa: linnas, kus pioneerirühmas on 20—30 (või rohkemgi) pioneeri, jaguneb pioneerirühm väiksemateks allüksusteks — salkadeks. Kuid maal, kus pioneerirühmas on teinekord ainult 10—12 pioneeri, ei pruugi pioneerirühm salkadeks jaguneda. Maal võivad pioneerirühmas (mõtleme siinkohal 10—12-liikmelisi pioneerirühmi) olla pioneeride vahel samasugused tihedad kontaktid kui linnas pioneerisalgas liikmete vahel. Seetõttu on meie küsitlusel nende osa, kes ei osanud oma

seisukohta pioneerisalgas koosseisu suhtes avaldada, maapioneeride seas suurem kui linnapioneeride seas (v. a. 8. kl.). Kuid nimetatud erinevus ei ole statistiliselt märkimisväärne.

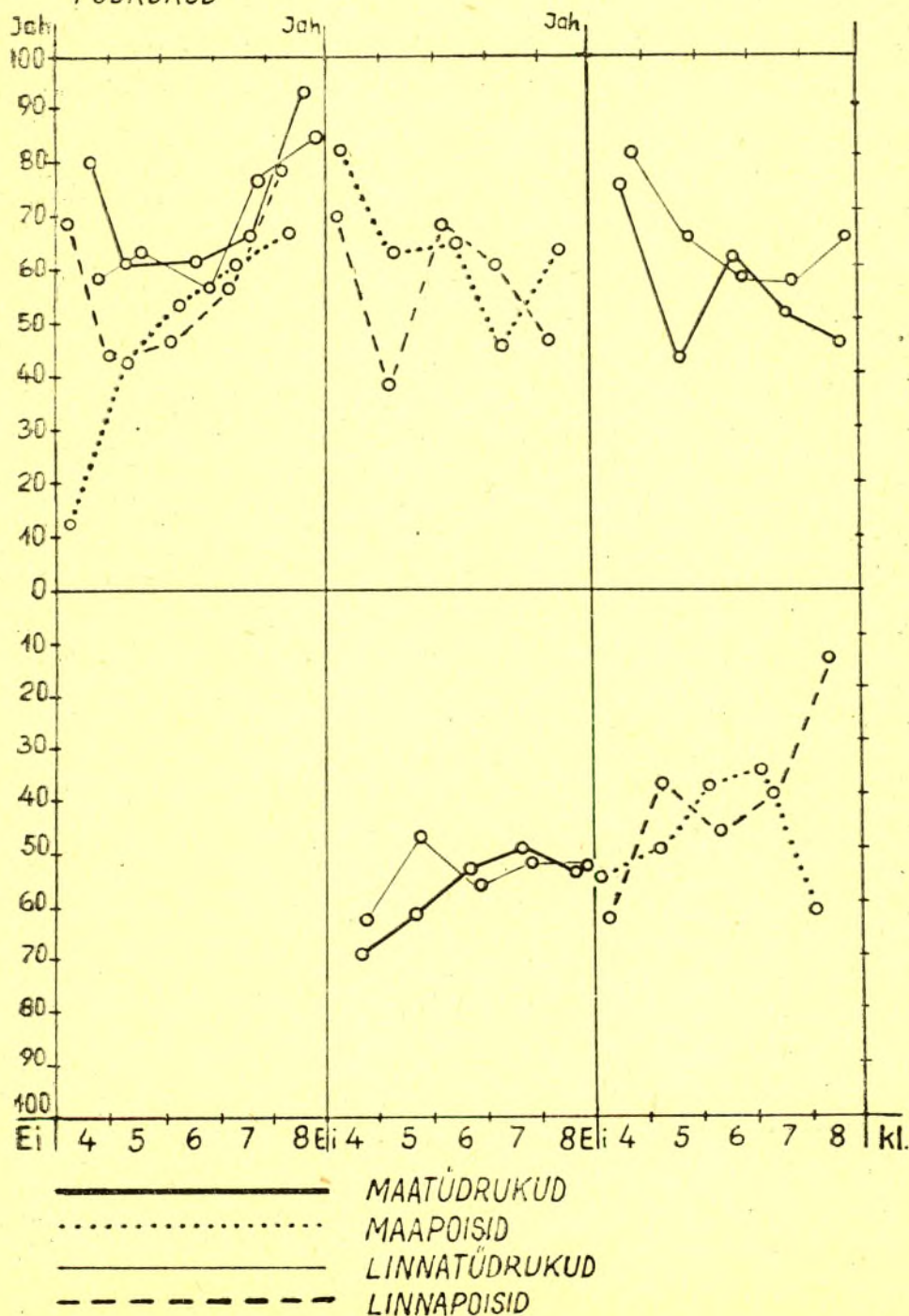
Kõikide klasside maatütarlaste salga koosseisu soovides on esikohal ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnev pioneerisalk (v. a. 6. kl. tütarlapsed, kelle soovides on lisaks eeltoodule esikohal ka ühevanustest tüdrukutest koosnev pioneerisalk; vt. joon. 1). **5. ja 8. kl. maapoisid** eelistavad samuti kõigile ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevat pioneerisalka, **4., 6. ja 7. kl. maapoisid** aga ühevanustest poistest koosnevat pioneerisalka.

4., 5. ja 6. kl. linnapoisid eelistavad kõigile ühevanustest poistest koosnevat pioneerisalka, **4., 5. ja 6. kl. tütarlaste** soovides on esikohal ühevanustest tütarlastest koosnev pioneerisalk. Kuid **7. ja 8. kl. linnapioneerid** (nii poisid kui ka tütarlapsed) eelistavad ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevat pioneerisalka.

Seega võib öelda, et kõik maatüdrukud, samuti 5. ja 8. kl. maapoisid ja 7., 8. kl. linnapioneerid (nii poisid kui tütarlapsed) soovivad kõige rohkem ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerisalka kuuluda. Siinjuures peab alla kriipsutama kaht asjaolu: 1) maatütarlaste ja 2) vanemate klasside pioneeride soovi kuuluda sooliselt heterogeensesse, kuid vanuseliselt homogeensesse pioneerisalka. Ilmselt on nimetatud laste puhul tegemist mitte soolise eraldumise tendentsiga, vaid erinevate sugupoolte esindajate koostöö tendentsiga.

Skeemilt näeme, et ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerisalka kuulumisse jaatav suhtumine kasvab klassist klassi. Siinjuures torkab silma veel

ÜHEVANUSELISED ÜHEVANUSELISED ÜHEVANUSELISED
 POISID JA POISID TÜDRUKUD
 TÜDRUKUD



asjaolu, et tütarlastel on ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerisalka kuulumisse jaatav suhtumine veidi kõrgem kui samade klasside poistel, kuid see erinevus ei ole kõikides klassides märkimisväärne.

Ühevanustest poistest koosnevat pioneerisalka eelistavad (kõigile meie antud valiku võimalustele) 4., 6. ja 7. kl. maa- ning 4., 5. ja 6. kl. linnapoised, seega nooremate klasside poisid (v. a. 5. kl. maapoised). Vanemate klasside poistel on ühevanustest poistest koosnevasse pioneerisalka kuulumise soov 2. kohal. Võib arvata, et nimetatud nähtuse taga peitub omavanuste eri sugupoolte lähenemise, koostegutsemise ja suhtlemise tendents. Tütarlapsed suhtuvad ajnult ühevanustest poistest koosnevasse pioneerisalka kuulumisse üldiselt eitavalt.

Ühevanustest tütarlastest koosnevasse pioneerisalka kuulumisse suhtuvad tütarlapsed üldiselt jaatavalt, poisid üldiselt eitavalt.

6. kl. maa- ja 4., 5. ja 6. kl. linnatütarlaste pioneerisalka koosseisu soovides on ühevanustest tütarlastest koosnev pioneerisalka esikohal (maal jagab esikohta ka ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnev pioneerisalka). 4. ja 5. kl. maa- ning nii maa- kui ka 7. ja 8. kl. linnatütarlastel on soov kuuluda ühevanustest tütarlastest koosnevasse pioneerisalka 2. kohal. Ka 7. ja 8. kl. tütarlastel on soov kuuluda ühevanustest tütarlastest koosnevasse pioneerisalka 2. kohal, samuti kui poistel soov kuuluda ühevanustest poistest koosnevasse pioneerisalka. Ilmselt kahaneb ka tütarlastel vastassugupoolset eraldumise tendents, andes maad soovile tegutseda ja suhelda omavanuste vastassugupoolse esindajatega.

Pioneerisalgad, mis koosnevad: 1) **noorematest poistest**, 2) **noorematest tüdrukutest**, 3) **noorematest poistest ja tüdrukutest**, leiavad nooremate pioneeride seas suuremat poolehoidu kui vanemate pioneeride seas, kusjuures üldiselt valitseb sellisesse pioneerisalkadesse kuulumisse eitav suhtumine. Siin võib täheldada veel asjaolu, et poisid suhtuvad endast noorematest poistest koosnevasse pioneerisalka kuulumisse eitavamalt kui tütarlapsed noorematest tütarlastest koosnevasse pioneerisalka kuulumisse.

Eri vanuses poistest ja tüdrukutest koosnevasse pioneerisalka kuulumise soovid (vt.

joon. 2) on linna- ja maapoistel ja tütarlastel kaunis sarnased, suuri diferentse siin ei esine, kuigi linna nooremate klasside pioneerid suhtuvad sellisesse pioneerisalkadesse kuulumisse veidi eitavamalt kui vastavad maapioneerid. Üldine suhtumine sellisesse pioneerisalkadesse kuulumisse on eitav.

Eri vanuses poistest koosnevasse pioneerisalka kuulumisse suhtuvad tütarlapsed üldiselt eitavalt. Ka poisid ei ole eri vanuses poistest koosnevasse pioneerisalka kuulumisest eriti huvitatud. Vanemates klassides suhtutakse sellisesse pioneerisalka kuulumisse kaunis eitavalt.

Eri vanuses tüdrukutest koosnevasse pioneerisalka kuulumisse suhtuvad poisid negatiivselt. Ka tütarlastelt ei leia selline pioneerisalka märkimisväärset poolehoidu, vanemates klassides on suhtumine eri vanuses tütarlastest koosnevasse pioneerisalka negatiivne.

Pioneerisalkadesse, mis koosnevad: 1) **vanematest poistest**, 2) **vanematest tüdrukutest**, 3) **vanematest poistest ja tüdrukutest**, üldiselt ei soovita kuuluda.

Seega võib **kokkuvõttes** öelda järgmist:

1. Kõige rohkem soovitakse kuuluda kas ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerisalka või poisid ühevanustest poistest ja tütarlapsed ühevanustest tütarlastest koosnevasse pioneerisalka.

2. 7. ja 8. kl. pioneerid eelistavad kõigile (meie pakutud võimalustest) ühevanustest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerisalka kuulumist.

3. Ülejäänud meie pakutud pioneerisalka koosseisud ei leia üldist poolehoidu.

4. Poisid suhtuvad noorematest poistest koosnevasse pioneerisalka eitavamalt kui tütarlapsed noorematest tütarlastest koosnevasse pioneerisalka.

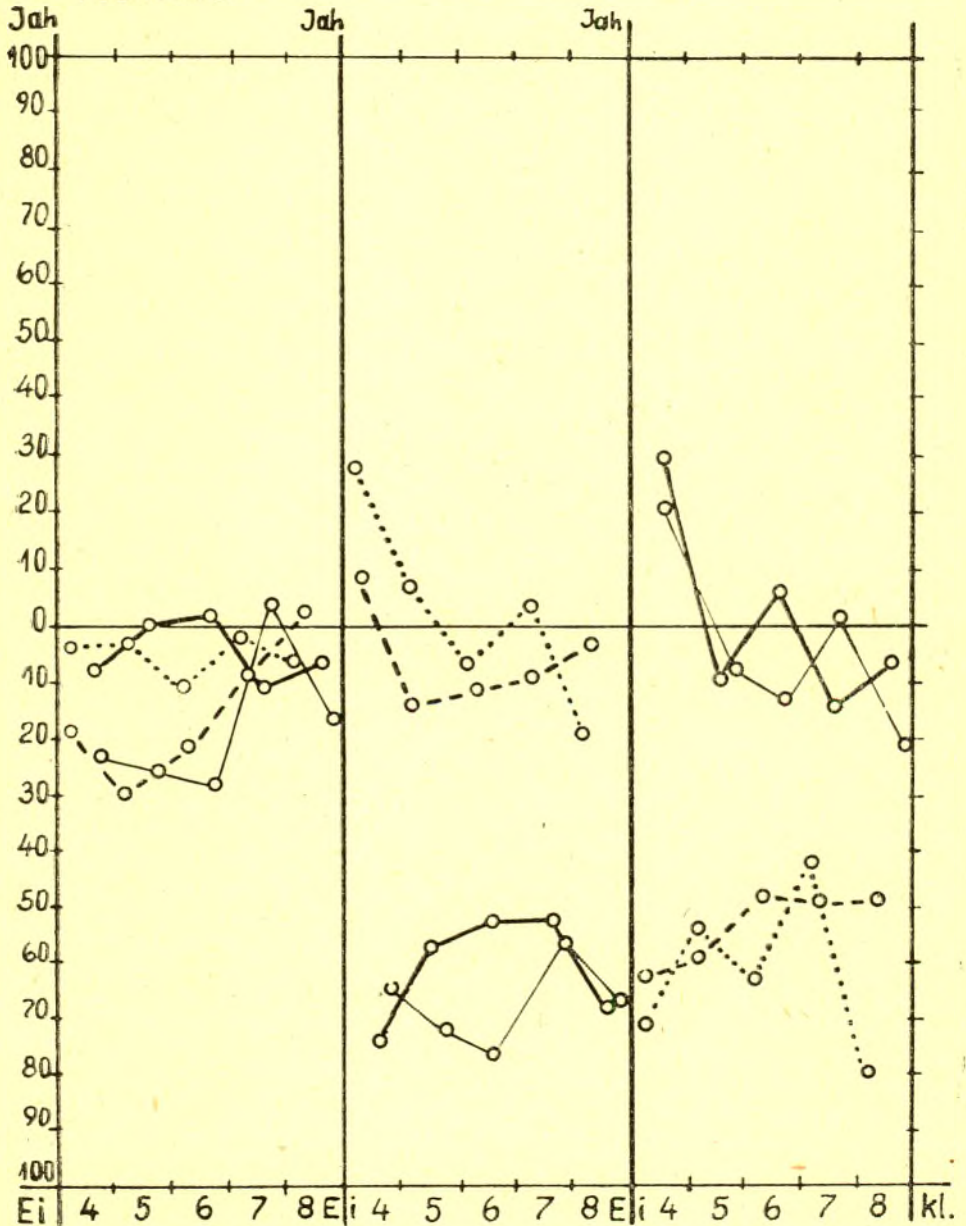
5. Eri vanuses poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerisalka suhtuvad tütarlapsed ja poisid üsna sarnaselt eitavalt, märkimisväärseid erinevusi siin ei esine. Tõsi, nooremate klasside poisid suhtuvad sellisesse pioneerisalka kuulumisse eitavamalt kui samade klasside tütarlapsed.

6. Poiste suhtumine eri vanuses poistest ja tütarlastest suhtumine eri vanuses tütarlastest koosnevasse pioneerisalka on kaunis sarnane.

ERIVANUSELISED
POISID JA
TÜDRUKUD

ERIVANUSELISED
POISID

ERIVANUSELISED
TÜDRUKUD



MAATÜDRUKUD —————
 MAAPOISID
 LINNATÜDRUKUD —————
 LINNAPOISID - - - - -

7. Poisid suhtuvad vanematest poistest koosnevasse pioneerisalka eitavamalt kui tütarlapsed vanematest tüdrukutest koosnevasse pioneerisalka.

8. Vanematest poistest ja tütarlastest koosnevasse pioneerisalka suhtuvad poisid ja tütarlapsed kaunis ühtemoodi eitavalt.

Kõik eeltoodu tugineb pioneerisalga erinevatesse koosseisudesse suhtumise üldistele tendentsidele, käsitleb jaatuse-eituse vahet. Kuid esineb ka üldistest tendentsidest kõrvalekaldumisi, mida me käesolevas artiklis ei käsitle. Näiteks, on tüdrukuid, kellele meeldib töötada pioneerisalgas, kus kõik ülejäänud on temast nooremad poisid. Või jälle: mõni poiss sooviks kuuluda pioneerisalka, kus kõik teised salga liikmed on temast vanemad tütarlapsed. Viimati toodud näited on ekstreemsed, need ei iseloomusta üldist tendentsi, kuid ka neil on oma seaduspärasused, mis vajavad omaette käsitlemist. Siinkohal me neid ei vaadelnud.

Milliseid järeldusi võiks teha eeltoodud salga koosseisu soovide üldistest tendentsidest praktilise pioneeritöö jaoks?

Ilmselt on nooremate klasside pioneeridel otstarbekas lasta moodustada, kui nad seda soovivad, sooliselt ja vanuseliselt homogeenseid pioneerisalku, vanemates klassides aga vanuselt homogeenseid, sooliselt heterogeenseid pioneerisalku.

Miks?

Arvame, et vanemates klassides (7.—8 kl.) ei ole meil tegemist enam lihtsalt poiste ja tüdrukutega, vaid juba noorukiikka astujate (või astunudega). Lapse rolli osatähtsus langeb, tõuseb nooruki — noormehe ja tütarlapse rolli osatähtsus. Uude rolli astumine toob kaasa muutusi ka teistes rollides, sealhulgas ka pioneeri rollis. Kui nimetatud asjaolu praktilises pioneeritöös ei arvestata, võib see kaasa tuua rollikonflikti, mis omakorda võib saada pioneeri rollist ennetähtaegse väljalangemise põhjuseks.

Näiteks, Peeter on 14-aastane 6. klassi pioneer. Rühmas, kuhu Peeter kuulub, on 26 pioneeri, neist 2 temavanust tütarlast ja 3 temavanust poissi, kõik ülejäänud rühma-kaaslased on Peetrist 1—2 aastat nooremad. Noorematele rühmakaaslastele meeldib tegetuda sooliselt homogeensetes pioneerisalkades, temavanustel — sooliselt heterogeensetes pioneerisalkades. Antud

juhul ongi õige lasta pioneerisalgad vastavalt laste soovidele moodustada. Siin võidakse vastu vaielda: Peetril ja teistel temavanustel rühma-kaaslastel on ebaterved huvid: õppida nad ei taha, ainult kinos ja tantsupeol käiksid ning raamatuid loeksid. Paljud pedagoogid arvavad, et kui Peetrit ja tema kaaslasti paigutada noorematest pioneeridest koosnevasse pioneerisalka, kus valitseb üldine positiivne suhtumine õppetöösse, kus kuuletatakse õpetaja keeldudele-käskudele, kus suurima huviga mängitakse luure- ja maastikumänge, vaadatakse nukuteatri etendusi, käiakse ekskursioonil loomaaias jne., siis saab Peetri ja tema vanusekaaslaste käitumist ja tegevust paremini mõjutada. Võimalik, et tõepoolest saab. Seda juhul, kui selles pioneerisalgas on midagi, mis seob Peetrit või tema vanusekaaslasti nimetatud salgaga — kas salgakaaslaste hindav suhtumine Peetrisse kui heasse jalgpallurisse või heasse kirjan-duse tundjasse vm. Kui Peeter ja tema vanusekaaslased on selles rühmas tõrjutute seisundis, võib Peetri ja ta kaaslaste paigutamine mainitud salka kaasa tuua Peetri ja ta kaaslaste pioneeri rollist väljalangemise. Nii see kahjuks pahatihti ongi. Üleminekut lapseast noorukiikka, lapse rollist nooruki rolli ei saa ega tohi pidurdada. Moodustades aga Peetrist ja tema kaaslastest omaette pioneerisalga, saame praktilises töös paremini suunata ja juhtida seda üleminekut. Kui me neil omaette pioneerisalka moodustada ei lase, võime vägivaldselt pidurdada nende astumist uude, nooruki rolli, ning takistada Peetri ja tema vanusekaaslaste isiksuse arengut.

Praktiline pioneeritöö seab meid iga päev väga keeruliste probleemide ette, mille lahendus oleneb väga mitmesuguste asjaolude kombineerumisest. Seepärast ei saa keegi ette kirjutada, kuidas ühel või teisel juhul toimida. Otsuse langetamisel tuleb arvestada paljusid asjaolusid, kuid aluseks tuleb võtta ikkagi vastava ea vajadused, mida ignoreerida tähendab takistada lapse isiksuse arengu normaalset kulgu.

Me teame, et pioneerisalga suurus on optimaalne suurus, kus pioneeride vahel võivad eksisteerida tihedad positiivsed emotsionaalsed kontaktid, mis hästi võimaldavad isiksuse arengut mõjutada. See-

tõttu peaks pioneerisalgal olema senisest märksa tähtsam koht pioneeritöös. Pioneerirühm on liialt suur selle ülesande täitmiseks; tal on pioneerorganisatsiooni struktuuris teised ülesanded, mis ei ole jõukohased pioneerisalgale.

Kirjandus

1. К. Маркс, Ф. Энгельс, Немецкая идеология. Сочинения, т. 3, Москва, 1955.
2. Lenini ordeniga autasustatud V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni Põhimäärus. Vanempioneerijuhhi käsiraamat. Tallinn, 1970.
3. Л. И. Божович, Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1968.
4. I. Коп, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
5. К. Обуховский, Психология влечений человека. Москва, 1972.
6. Б. Д. Парыгин, Основы социально-психологической теории. Москва, 1971.

TIHEDAS KOOSTÖÖS KOMMU- NISTLIKE NOORTEGA*

M. POTAŠNIK,
Moskva 345. kooli klassivälise
töö organisator

Paljude kasvatustöö suundade ja nende ülesannete ühtsus, mida on kutsutud lahendama kooli õpetajaskollektiiv ja komsomoliorganisatsioon, nõuavad nende tihedat koostööd, õpetajaskollektiivi pidevat tuginemist komsomoliorganisatsioonile.

Koostöö konkreetsetes ettevõtmistes kujundab õpetajate ja kommunistlike noorte vahelised suhted. Nende suhete iseloom sõltub paljudest teguritest: sellest, missugune on komsomolitöö tase koolis, kui ettevõtlik on komsomoliorganisatsioon, kujunenud traditsioonidest ja, muidugi, pedagoogilisest kultuurist, õpetajate pedagoogilisest taktist.

Pedagoogiline takt suhetes kommunistlike noortega rajaneb komsomoliorganisatsiooni isetegevusliku iseloomu tunnustamisel kõigi õpetajate poolt, austusel kõige selle vastu, millega tegeleb kooli-komsomol, kommunistlike noorte usaldamisel. See eeldab kommunistlike noorte arukat abistamist õpetajate poolt ja välistab täielikult hooldamise pisi-asjades ning administreerimise.

Paraku kirendavad koolielus kõrvuti sügava pedagoogilise takti ilmutamisjuhtudega ka näited pedagoogilisest taktitusest. Mõned neist.

«Jätke, palun, klassi võti. Peame büroo koosoleku pidama, et tööplaani kinnitada.»

* Lühendatult ajakirjast «Vospitanije školnikov» 1972, nr. 5.

pöördub komsomoligrupi organisaator klassi-juhataja poole.

«Mul pole täna aega kauemaks jääda, ilma minuta ei otsusta te aga niikuinii midagi. Nii et minge koju,» vastab õpetaja.

Ühe Moskva kooli 8. klassi õpilased saatsid noorsooajalehe toimetusele kirja, milles on kirjeldatud õpetaja otsese taktituse juhtum suhtumises ÜLKNÜ-sse astuvasse noortesse, komsomolikomiteesse:

«... Me nii valmistusime selleks päevaks! Lahkusime aga komitee koosolekult pisarais. Asi on selles, et komsomoli vastuvõtmise sõltub meie koolis ühest isikust — see on meie uus direktori asetäitja. Komitee koosolekul esitas ta igale komsomoli soovijale küsimusi, mis alandasid inimest, kusjuures nende küsimustega kaasnesid juhtnöörid komitee liikmeile keelduda talle mittemeeldivate õpilaste vastuvõtmisest. Tema keeldumise motiivid võisid olla, näiteks, järgmised: «Ei olnud koos teistega liuväljal? Ah sa ei oska uisutada? Ei kõlba kommunistlikuks nooreks! Järgmine...»

Kommentaariid on, nagu öeldakse, liigsed. Ja ehkki selliseid inimesi ei kohta koolis tihti, toob nende tegevus korvamatut kahju.

Ent kas ei vääri hukkamõistu nende õpetajate käitumine, kes, lubades endal komsomolikoosolekule hilineda, unustavad seejuures vabandada ja presiidiumilt osavõtuluba paluda. On õpetajaid, kes parandavad komsomolikoosolekuil vihikuid, panevad hindeid vihikuisse, loevad raamatut..., demonstreerides sellega lugupidamatust kommunistlike noorte vastu, kes arutavad oma organisatsiooni elu ja tegevust.

Ning kas pole taktitu ka mõnede õpetajate kahtlase maiguga huumor kommunistlike noorte arvel?

«Nüüd tuleb tahvli juurde meie komsomoliorganisatsiooni lugupeetud sekretär. Koosolekul sa esined enesekindlalt. Nüüd vaatame, kuidas sa tundi vastad,» räägib õpetaja.

Või: «Aga mida selle ülesande kohta arvab meie rahvakunstnik?» — see on küsimus kommunistlikule noorele, kes oli hilja-aegu etlejate rajoonikonkursil tulnud esikohale ja keda komsomolikomitee õnnitles spetsiaalselt väljalastud välklehega.

Õpetajate selline suhtumine kommunistli-

kesse noortesse rikub nendevahelist psüühilist kontakti, see mõjub halvasti kooli kogu õppe- ja kasvatustööle. Kommunistlike noorte kohta eespool toodutele sarnased repliid viivad komsomolitöö alahindamisele mõnede õpilaste, eriti ühiskondlikus töös passiivsete poolt.

Paljud ebaõnnestumised kommunistlike noortega tehtavas kasvatustöös on seletatavad mõnede õpetajate tasakaalutuse ja emotsionaalsete pursetega. Õpetaja närvilisus ja kõrgendatud hääletoon on sageli viinud õpetajate ja õpilaste pikaajaliste konfliktideni.

Tean järgmist juhtumit. Üks õpetajatest abistas parteibüroo ja komsomolikomitee palvel õpilasi peo ettevalmistamisel. Oli õppeveerandi lõpp ja närvid olid kõigil niigi pingul, proov aga ei tahtnud kuidagi laabuda. Siis tegi keegi kommunistlikest noortest ettepaneku viia proov üle homsele.

«Kas te tahate peo läbi kukutada?» karjus õpetaja.

Tal oleks aga tulnud öelda: «Ma mõistan, et te olete väsinud. Ma olen ise ka väsinud. Aga kui me kord peo ette võtsime, siis peame selle ka nagu kord ja kohus ette valmistama. Palun teid, võtke kokku kogu tahtejõud, veel mõned pingutused, ja me lõpetame.» Ent kahjuks olid öeldud hoopis teised sõnad ja hoopis teise tooniga.

Proov jätkus, kuid õpilaste tuju oli rikutud.

Mõne aja pärast teatas komsomoligrupi organisaator, et ta peab kiiresti treeningule minema. Pahane õpetaja ütles, et selline käitumine ei ole kohane kommunistlikule noorele, et ta on juba ammu märganud komsomoligrupi organisaatori käitumises kahtlasi tendentse ja et tollel pole komsomolis kohta... Pärast seda lahkusid kõik õpilased proovilt demonstratiivselt.

Järgmisel päeval arutas direktor, seejärel komsomolikomitee konflikti, mille suhtes olid õpilased võtnud leppimatu positsiooni. Nad ei tahtnud enda kohta käivat süüdistust õigeks pidada, komsomoligrupi organisaator aga taotles enda üleviimist teise kooli.

Arusaadav, et ka töös kommunistlike noortega on õpetajal piisavalt põhjusi pahameelt tunda. Jutustan ühest niisugusest juhtumist.

Matemaatikatunnis, küsinud nelja kümne-
da klassi õpilast ja olnud rahul nende heade
vastustega, läks õpetaja tahvli juurde ja
ävas tas spikri — tahvli raamile oli kirjutatud
viimane kui üks õppida antud trigono-
meetriavalemitest.

Pole mõtet seletada, mida tundis õpetaja
sel hetkel. Klassis oli kolmkümmend viis
õpilast, neist peaaegu kõik ÕLKNÕ liikmed,
ja vähe usutav, et keegi neist ei näinud, mir-
ral ja kes need valemid kirjutas. Vastanud
õpilased aga vägagi võimalik, et kasutasid
neid...

Õpetaja ei hakanud süüdlast välja selgi-
tama, vaid palus komsomoligrupi organisaa-
torit valemid ära pühkida. Seni kuni seda
tehti, valitses klassis selline vaikus, et võis
kuulda, kuidas keegi õpilastest sosistas:
«Missugune häbi!» Õpetaja pööras end sel-
jaga klassi poole, ootas, seejärel aga ütles:
«Mul on kahekordselt piinlik, andsin ju
mina peaaegu igaühele teist kolm aastat
tagasi soovitus e komsomoli astumiseks...»
Pärast seda hakkas õpetaja uut aineosa
seletama.

Vaevalt oli kell helisenud ja õpetaja lah-
kunud, kui klassis algas komsomolikoosolek,
pärast tunde aga tuli üks kommunistlikest
noortest õpetaja juurde ja tunnistas end
süüdi.

Tänu sellele, et pedagoogiline taktitunne
ei jätnud õpetajat maha isegi talle nii ras-
kes situatsioonis, mõtlesid õpilased juhtunu
üle täie tõsidusega.

Pedagoogiline takt kommunistlikesse noor-
tesse suhtumisel pole võimalik, kui õpetajad
ei austa komsomoliorganisatsiooni isetege-
vuslikku iseloomu. Mulle meenub juhtum,
millest omal ajal kirjutas ka S. Hoze. Meie
kooli komsomoli aruande- ja valimiskoos-
olekul muudeti ära juba tehtud ettepanek
valida komiteesse Kolja S. Tema asemel
nimetati Igor H. Koosolekust osavõtvaile
õpetajaile oli see täielik ootamatus. Me
tundsime Igorit kui tarka ja võimekat, kuid
äärmiselt hajali õpilast, kui distsipliinirikku-
jat ja demagoogiasse kaldumat. Lisaks sellele
oli tal mitmete õpetajatega kujunenud halb
vahekord. Komitee koosseisu esitamise ajen-
diks oli tema esinemine ühel koosolekul
kriitilise märkusega kooli juhtkonna kohta.
Igor rääkis sellest, et kommunistlike noorte

teenitud raha tuleb küsida direktorilt või
tema asetäitjalt, ehkki komsomolikomitee on
täievoliline selle kasutamise üle ise otsus-
tama. Igori julge ja argumenteeritud esine-
mine avaldas kommunistlikele noortele nii-
võrd tugeva mulje, et nad üksmeelselt hää-
letasid tema poolt, tegemata ka tema kan-
didatuuri arutamisel ühtegi märkust. Ometi
pidasid nad teda varem lobisejaks, kellele
ei saa mingit asja usaldada.

Niisugustes tingimustes oleks isegi kõige
mõjukamate pedagoogide eitav hoiak Igori
kandidatuuri suhtes olnud mõttetu. Seepä-
rast tundis Igor end võitjana, kui aga kired
olid maha rahunenud, läks ta direktori
juurde ja ütles: «Ma tean, et õpetajad olid
minu kandidatuuri vastu, ilma teie abita ei
tule ma aga toime.»

«Jah, Igor, sa ei näidanud end nüüd heast
küljest. Ent kui sind on juba kord kollektiiv
esitanud, kui sind usaldavad kommunistlikud
noored, aitame sind töös,» vastas direktor.

Mõne aja pärast panime tähele, et Igor
oli muutunud paremuse poole: kui üks komi-
tee liikmetest sõitis ta komandörina matka-
laagrisse ja tuli seal edukalt toime oma
keeruliste ülesannetega. «Mõistsin, et ini-
mest kontrollitakse eelkõige tegude kaudu,»
ütles ta pärast laagrist tagasitulekut.

Pedagoogiline takt eeldab õpetajate iga-
kõlgselt toetumist kooli komsomoliorganisat-
sioonile, kommunistlike noorte usaldamist.

Kümne da klassi kommunistlikul noorel
Andrei B-l oli kevadel kuues õppeaines
puudulikud hinded: ta ei teinud koduseid
ülesandeid, puudus tundidest kõikvõimalikel
ettekäänitel, pettis vanemaid, õpetajaid ja
klassikaaslast. Ei saa öelda, et õpetajad ja
komsomoligrupp poleks Andreile tähele-
panu pööranud: teda abistati, tema tööd
kontrolliti. Mõneks ajaks õppimine laabus,
kuid lõpuks võtsid tahtejõuetus ja minna-
laskmine võimust. Õpetajate arvamus oli
üksmeelne: Andrei edasiolemine koolis on
perspektiivitu — ta tuleb kooli nimekirjast
kustutada. Selle ettepanekuga tulid nad
direktori juurde.

«Teie argumendid on veenvad, olen
teiega nõus,» ütles direktor, «kuid Andrei
on ju veel ka ÕLKNÕ liige ja seda ei saa
arvestamata jätta. Meile ei saa ükskõik olla
klassi komsomolibüroo arvamus. Kui kom-

munistlikud noored ühinevad teie ettepanekuga, kirjutan käskkirjale kohe alla.»

Direktori arvestus oli ettenägelik. Komsomolibüroo liikmed mõistsid, et just nende otsusest sõltub kaaslase saatus. Ja teab-mitmendat korda võtsid nad Andrei käsile.

Suurte jõupingutuste ja kaaslaste abiga ning nende kontrolli all parandas Andrei «kahed», hiljem sooritas eksamid ja sai koos teistega keskkooli lõputunnistuse.

Meie kooli õpetajaskollektiivis on paljude aastate jooksul välja kujunenud ja juba tavaks saanud selline meetodika, et kui parteibüroo teeb õpetajale ülesandeks abistada kommunistlikke noori mingi pidupäeva, tööettevõtmise või komsomolikoosoleku korraldamisel, selgitab õpetaja ennekõike välja, mida kommunistlikud noored suudavad ise, ilma tema abita teha, seejärel määrab kindlaks oma osa.

Näiteks vanemate klasside õpilased ja leninlik arvestus. See töö algab isiklike plaanide koostamisest, kohustuste võtmisest. Täiesti iseseisvalt koostavad kommunistlikud noored plaani need osad, mis puudutavad õppimist, ühiskondlike ülesandeid, ühiskondlikult kasulikke tööd. Kuid niisama lihtne ei ole 8. klassi õpilasel määratleda enesekasvatustlike ülesandeid. Selles on vaja klassijuhataja abi. Ta saab nõu anda, missugused eesmärgid seada, kuidas neid etappideks jaotada, kuidas enesekontrolli teostada, kuidas päevikut pidada.

Pedagoogiline takt kui õpetaja ja kommunistlike noorte koostöö vajalik tingimus peab ilmingimata soodustama kommunistlike noorte aktiivsuse kasvu, komsomoliorganisatsiooni autoriteedi tugevnemist.

Mäletan, kuidas ühe 8. klassi komsomoligrupi organisatsiooniga alailma pahandati komsomolikoosolekutel, et tal on komsomolitöö grupis laokil: komsomoli astusid selle klassi õpilased ilma entusiasmiga, huvitavaid ettevõtmisi ei korraldanud, õppisid halvasti. Kui komsomoligrupi organisatsioon kutsuti koosoleku ette, siis ta kas vaikus või lubas töö käima panna, kuid kõik jäi endiseks. Lõpuks pöördus poiss komsomolikomitee poole palvega end vabastada. Peab ütleva, et komitee oli häälestatud selle palve rahuldamise poolt. Siis aga palus partei-algorganisatsiooni sekretär, Vene NFSV teeneline

õpetaja D. Pronina komitee liikmeid otsuse langetamisega paar nädalat oodata. «Me ei ole ju Serjožat abistanud, klass aga on tal raske,» ütles ta. D. Pronina vestles poisiga, püüdis ta meeoleolu tõsta, temasse enesekindlust sisendada. Ta soovitas talle konkreetse ettevõtmise — korraldada klassi kommunistlike noorte kaasabil laskevõistlused kahele šeflusalusele pioneerirühmale. Klassijuhataja, klassivälise töö organisatsioon ja komsomolikomitee liikmed, kellega D. Pronina vestles, toetasid grupiorganisatorit tema ettevõtmises. See koos kaaslastega korraldas edukalt võistlused ja tegi komiteele omalt poolt ettepaneku korraldada sellised võistlused kogu koolis. Hiljem tegi Serjoža mitmeid asjalikke ettepanekuid komsomoliorganisatsiooni töö parendamiseks, võttes enda peale keerulisemate täitmise.

Kui grupiorganisatsioon kooli lõpetas, küsime talt, kas ta mäletab oma ühiskondliku tegevuse rasket algust.

«Mäletan,» vastas ta, «aga alles praegu mõistan, kuidas kõik mind abistasid, ehkki tookord ei tunnetanud ma seda hoopiski ja arvasin, et kõike tegin iseseisvalt.»

Väga oluline on pedagoogiline takt komsomoli omavalitsusorganite, eriti aga komsomolikomitee suhtes. Sõltub ju sellest, kui iseseisev ja autoriteetne on komsomolikomitee ning kuidas ta juhib kooli komsomolielu, paljuski ka klasside komsomolibüroode ja kogu komsomoliorganisatsiooni tööviimekus.

Sageli küsivad kolleegid — klassivälise töö organisatorid: «Kas te alati võtate osa komitee koosolekutest ja missugune on seal teie osa?»

Lugu on nii, et õpetajate ja õpilaste hulgas kerkib sageli üles küsimus täiskasvanute juuresoleku vajadusest komsomolikomitee koosolekutel.

Ühed õpetajad arvavad, et sealt puududa ei tohi, sest «lapsed võivad midagi niisugust otsustada, millest on hiljem raske jagu saada». Teised kardavad, et täiskasvanute kohalolek võib õpilaste iseseisvust ja algatusvõimet maha suruda.

Tundub, et seda küsimust pole mõtet sellise hamletliku ortodoksaalsusega lahendada. Kui seda on vaja, võib komiteelt koosolekust osavõtuks luba paluda. Ent parem,

kui kommunistlikud noored ise paluvad õpetajat oma koosolekule.

Meie parteiorganisatsiooni hoiaku piiritlet täpselt Vene NFSV teeneline õpetaja L. Filippova lahtisel parteikoosolekul, kus käsitleti õpetajate ja kommunistlike noorte vastastikuseid suhteid: «Ainult pedagoogiline takt, austuse ja usalduse õhkkond õpetajate ja kommunistlike noorte, komitee liikmete vahel kindlustab olukorra, kus noored ise tunnevad vajadust ja soovi meid komitee koosolekule kutsuda, kus nad tunnevad vajadust meie toetuse ja nõuande järele.»

Komitee koosolekul viibides ei võta me kunagi esimestena sõna, anname noortele maksimaalse võimaluse kõik välja öelda ja ootame kannatlikult, kuni sekretär ise meie poole pöördub.

Komsomolikomitee koosolekutest osavõtavad õpetajad ei tohi administreerivat hoiaku võtta, endale ülemuslikku tooni lubada ja noortele oma arvamust peale suruda. Paraku seda kõike aga veel juhtub.

Vanemate klasside kommunistlikud noored on väga tundlikud vestluse tooni ja maneeeri, õpetajate suhtlemisvormi suhtes.

Mõnikord küsivad õpetajad: «Kas pedagoogiline takt on ühendatav õpilaste komsomoliorganisatsiooni tegevuse nõrkade külgedega kritiseerimisega? Kuidas talitada, kui kommunistlikel noortel ei ole põhimõtteliselt õigus?»

Pedagoogiline takt seisneb hoopiski mitte selles, et komsomoliorganisatsiooni kasvatus töö puuduste ees silmad sulgeda. Ent tähelepanu vigadele ja puudustele tuleb juhtida niisuguses vormis, mis ei suru maha kommunistlike noorte initsiatiivi ega külva ebakindlust oma võimete-võimaluste suhtes.

Koolitöö praktikas esineb juhtumeid, kus komsomolijuhid vähendavad õigustamatult oma kaaslaste mõne halva teo olulisust, seisavad ebaõnnestunud, mitteõigeaegse ettepaneku eest jne.

Kuidas siis teha, et kommunistlikud noored ütleksid ise lahti mittemõistlikust ettepanekust, asuksid mitte vildakale, vaid õigele positsioonile, suudaksid oma mõõdalaskmisi ja vigu mõista?

V. I. Lenin rõhutas, et noorsoo-organisatsioon tuleb igati abistada, suhtudes nende vigadesse võimalikult kannatlikult, püüdes

neid parandada eelistatavalt veenmise, mitte aga võitluse teel.

Hiljaaegu vaatas meie kooli komsomolikomitee läbi kommunistliku noore Jevgeni G. personaalküsimuse. Komsomoligrupi koosolekul oli ta üksmeelselt, kahekümne kuue poolthäälega heidetud komsomolist välja jõhkrukse, tütarlastesse küünilise suhtumise ja enda kollektiivile vastandamise eest. Grupi büroo nõudis komsomolikomitee erakorralise koosoleku kokkukutsumist. Õpetajad märkasid mõnede grupi büroo liikmete püüdu Jevgenile ta künismi ja solvangute eest kätte maksta. Meile selgus ühtlasi, et komitee kinnitab komsomoligrupi otsuse.

Kõik Jevgenile esitatud süüdistused olid õiged. Kuid õige oli seegi, et ta õppis hästi, oli naljamees, võttis aktiivselt osa pioneeeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevusest, elas kooliga ühist elu, varem tal administratiiv- või komsomolikaristusi polnud. Jevgeni kasvas väga keerulistes perekondlikes oludes (mida, mõistagi, ei saanud kaaslasted arvestada) ja meile, õpetajaile, oli selge, et komsomoligrupi otsus oli ebaõige, rutakas ja vastu võetud vihahoos.

Täielikus kooskõlas NLKP ja ÜLKNÜ põhikirjadega võinuks kooli parteiorganisatsioon ära muuta komsomolikomitee otsuse Jevgeni komsomolist väljaheitmise kohta. Võinuks paluda komsomoli rajoonikomiteed koolikomitee otsust mitte kinnitada. Kuid meie, õpetajatest kommunistid, mõistsime, et nii kahekümne kuue kommunistliku noore, kes õpivad õlg-õla kõrval Jevgeniga, kui ka komsomolikomitee, s. o. komsomoliorganisatsiooni parima ja autoriteetseima osa otsuse kinnitamata jätmise oleks tähendanud tõsta poiss grupist kõrgemale, kutsuda esile enamiku kommunistlike noorte meelepaha, tunduvalt vähendada komsomolikoosoleku autoriteetsust.

Mida teha? Oli ju kaaslaste otsus Jevgeni saatuse kohta rutakas ja julm. Veelgi enam, mõistsime, et Jevgeni haiglaslik enesearmastus ja heitlikkus võivad teda tõugata äärmiselt mõtlematutele tegudele.

Kõike seda arvestades kutsus kooli parteiorganisatsiooni sekretär kokku parteibüroo erakorralise koosoleku, kuhu kutsuti komsomolikomitee ja komsomoligrupi büroo liikmeid. Toetades noori nende õiglasest meelepahas Jevgeni käitumise üle, andsid partei-

büroo liikmed taktitundeliselt nõu põhjalikult selgusele jõuda Jevgeni käitumise motiivides ja komitee kokku võtta mitte kohe, vaid mõne päeva pärast.

Parteibüroo soovitas komitee liikmeil asjalikult välja selgitada, missugune oli koosoleku õhkkond, kuidas kulges arutelu gruppis, kes esines, milles Jevgenit süüdistati. Selgus, et koosoleku algul käitus Jevgeni ülbelt ja väljakutsuvalt, keeldus küsimustele vastamast, ärritades sellega enda vastu kõik, ja jutuajamist temaga tegelikult ei toimunudki.

Komsomolikomitee liikmed kohtusid Jevgeni vanematega, käisid koolis, kus ta varem õppis ja kus ta võeti vastu komsomoli, vesteldi kommunistiga, kes andis Jevgenile soovitusi komsomoli astumiseks, ning kutsuti ta komitee koosolekule.

Me püüdsime noorte mälus taastada selle kasuliku, mida oli Jevgeni teinud kooli pioneeri- ja komsomolielust osa võttes. Koosolekule kutsuti ka Jevgeni sõpru ta elukohast (üliõpilasi, töölisi), kes teda hästi tundsid. Niisuguse esinduskogu ees ei saanud Jevgeni küsimustele vastamata jätta, komitee liikmed aga tunnetasid oma erilist vastutust. Arutelu kujunes teravaks, karmiks, printsiipiaalseks, kuid heatahtlikuks. Jevgeni käitus hoopis tasakaalukamalt ja palus kaaslasid end komsomoli edasi jätta.

Kommunistlike noori taktitundeliselt suunates suutsime neid hoida ebaõiget otsust langetamast.

Veendusime, et vanematele õpilastele on ülimalt olulised hästi argumenteeritud tõesused. Kuid on vaja, et õpetajate ettepanekute ja märkuste vorm oleks rahulik, taktitundeline. Ei saa arvestamata jätta, et noorukieas õpilastel on teravnenud enesearmatus ja eriline tundlikkus kõige vastu, mida ütlevad ja teevad täiskasvanud.

Lõpuks, kõneldes pedagoogilise takti ilmutamisest kommunistlike noorte suhtes, tahaksin peatuda ühel, õpetajaile sageli, nii imeplik kui see ka on, raskel küsimusel.

Vanemate klasside õpilaste suhtes, kellest paljud kuuluvad ÜLKNO-sse, esineb pedagoog kui aineõpetaja või koolijuht ja tihti peale kui kommunist, kellel on parteiline ülesanne kommunistlike noori abistada.

Mõnikord võib kuulda: «Kui õpetaja ja

õppealajuhataja ma käsin sind, aga kui kommunist annan ma sulle kui kommunistlikele noorele nõu, soovitan...» See on lubamatuseni primitiivne ja lihtsustatud lähenemine, eeldades teatavat hetkedel järke ja autoritaarseid, ent ebapedagoogilisi meetodeid suhtlemises kommunistlike noortega.

Pedagoogiline takt näeb ette õpetajate ja vanemate õpilaste suhtlemise sellise stiili, kus pedagoogid veenavad, aga ei käsi, annavad nõu, aga ei dikteeri, ütlevad välja oma seisukoha alles siis, kui on õpilased tähelepanelikult ära kuulanud, toetavad ja arendavad kõike väärtuslikku, mida katkevad andas õpilaste ettepanekud ja otsused, hoiatavad neid taktitundeliselt võimalike vigade eest.

Parimad nüüdisaja õpetajatest on demokraatlikud nii tunnis kui ka komsomolikoosolekul ja klassijuhatajatunnis. Nad austavad kommunistlike noorte arvamust sõltumata sellest, kus see on välja öeldud: tunnis või pärast seda.

Mis siis soodustab õpetajail pedagoogilise takti omandamist töös kommunistlike noortega? Eelkõige on see õpetaja ideeline kindlus, kohusetunne, üldine ja pedagoogiline kultuur. Samuti on see mõeldamatu, et õpetaja ei tunne põhjalikult tähtsamaid parteidokumente noorsoo kommunistliku kasvatuskohta, kongresside ja ÜLKNO Keskkomitee pleenumite otsuseid, kasvatustöö vorme ja meetodeid komsomoliorganisatsioonis ning kui ei õpita paremate klassijuhatajate kogemustest sellealases töös.

Aasta jooksul korraldame süstemaatilisel õpetajate arvamustevahetusi suhete kujunemise kohta üksikute kommunistlike noortega.

Mind kui klassivälise töö organisatorit abistab suuresti vaatluspäevik, kus iseloomustan õpetajate ja komsomoligruppide vahelisi suhteid, aga samuti individuaal- ja grupivestlusi kommunistlike noortega, teada saamaks nende meeleolusid, suhtumist koolis ja klassis korraldatud üritustesse, nende hinnanguid oma tegevusele komsomolis.

Oma ülesannet näeme selles, et õpetajate ja komsomoliorganisatsiooni vahel õiged suhted kujundada. Alles siis on koolis loodud õhkkond, mis välistab õpetajapoolse taktituse ilmingute võimaluse.

ÕPETAJA JA ÕPILASE VAHELISEST SUHTLEMISEST

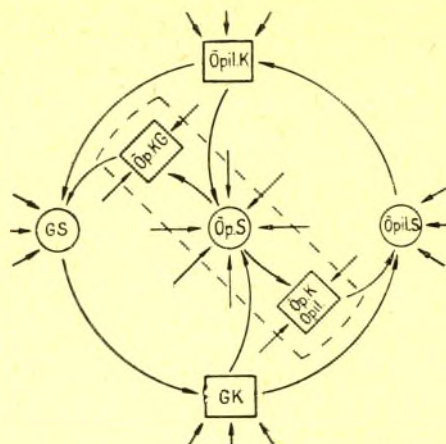
HELGI LAHT

Kooli astub laps vanuses, mil sotsiaalsed suhted on tema jaoks väga tähtsad. Suhtumine, mida teised, olgu need siis kaasõpilased või õpetaja, näitavad õpilase suhtes, otsused, mis temaga seoses tehakse, on lapse arenevas enesekontseptsioonis tähtsal kohal. Õpilase emotsioonid võtavad osa kõigist tema tegevustest koolis. Et olla edukas oma töös, peab õpetaja olema tundlik nende emotsioonide suhtes, mis tekivad klassis, kaasa arvatud tema enese omad (A. T. Jersild).

Igas pedagoogilises tegevuses on õpetaja ja õpilane teineteist mõjutavaks jõuks ning selle vastastikuse mõjutamise protsessis muutuvad mõlemad. Seejuures on vastastikusel mõjutamisel ja ka suhetesüsteemi kujundamisel juhtiv osa õpetajal, kirjutab W. Kessel. Samas rõhutab ta, et õpetaja ja õpilase vaheliste suhete kujunemisel mõjustavad suhtumine ja käitumine vastastikku teineteist. Õpetaja suhtumine õpilasesse, ja ümberpöörduvalt, õpilase suhtumine õpetajasse kujundatakse pidevalt teise sotsiaalse partneri käitumisviiside järgi. Keskkel kohal on õpetaja suhtumine nii üksikõpilasesse kui ka klassisse. See määrab ka õpetaja käitumise nii õpilase kui ka klassi suhtes.

Joonisel kujutatakse sotsiaalset interaktsiooni klassis W. Kesseli järgi. Suhteid klassis käsitletakse suhetesüsteemina õpetaja — klass, õpetaja — õpilane ja klass — õpilane.

Nagu jooniselt näeme, mõjustab õpetaja oma suhtumise ja käitumisega ühel ja samal ajal klassi ja ka üksikõpilast.



ÕPS — õpetaja suhtumine

ÕpKÕpil — õpetaja käitumine õpilase suhtes

ÕpKG — õpetaja käitumine grupi suhtes

ÕpilS — õpilase suhtumine

ÕpilK — õpilase käitumine

GS — grupi suhtumine

GK — grupi käitumine

Õpetaja suhtumisest ja sellele vastavast käitumisest üksikõpilasega (Olen üllatunud, et sa tänaseks õppinud pole! Olid sa eile haige? Sinu laiskusel pole piire! Teadsin juba ette, et sa pole tänaseks õppinud!) või klassiga (Olete minu kõige tublimad ja töökamad õpilased! Kõige lohakam ja rumalam klass, keda oma õpetajatöös olen kohanud!) tuleneb omakorda õpilase ja klassi suhtumine õpetajasse. W. Kessel märgib, et õpilaste väljendused õpetajast on seostatud õpetaja märkustega õpilaste kohta õpetajate toas. Miimika, kõne, pöördumine jms. reedavad, kas suhted on normaalsed või konfliktised.

Kuid õpilase suhtumine õpetajasse kujuneb mitte üksnes õpetaja suhtumise ja käitumise, vaid ka klassi kui terviku käitumise järgi, mille aluseks on omakorda klassi suhtumine õpetajasse. Suhtumist mõjustavad klassi grupinivoo, grupinormid, õpilaste edukus, suhtumine õppimisse, huvi õppeaine vastu, koolikliima, traditsioonid, õpetajakollektiivi struktuur jms.

Õpilase suhtumist mõjustab ka õdede-vennade ja isa-ema suhtumine koolisse, õppimisse, õpetajatesse üldse ja igasse õpetajasse eraldi. (Õpilane kirjutab: «Kui mul on

päevikus õpetaja N. märkus, ei pööra ema sellele tähelepanu, kui mõne teise õpetaja märkus, on riidu palju.) jne.

Õpetaja enda suhtumist õpilastesse mõjustavad tema vanus, tervis, rahulolu oma tööga, edukus töös, suhtumine iseendasse jms. Õpetaja suhtumine endasse mõjutab tugevasti tema iseloomuomadusi, jõudlusomadusi, kuid ka kogu tema sotsiaalset käitumist, märgib W. Kessel.

Kui õpetaja suhtumine õpilastesse on halvenenud, võib see viia sobimatu käitumiseni, taktituseni ja sanktsioonideni, mis omakorda süvendavad õpilaste tõrjutud suhtumist õpetajasse, ning avaldub õpilaste distsiplineerimatuses (W. Kessel).

A. T. Jersild väidab, et õpetaja peab olema võimeline mõistma õpilasi kui inimesi, kel samuti on tunded nagu tal endalgi. See muidugi ei tähenda, et õpetaja peaks alluma igale pahameeleavaldusele iga mööduva tuju pärast klassis. Kui teatud õpilane tunneb end teotatuna või ebaõiglaselt kohelduna, on see tähtis fakt tema elus, ükskõik, kas õpetaja arvates on tal õigus nii tunda või mitte.

A.-M. Tausch juhib tähelepanu kasvataja käitumisele, mis võib esile kutsuda muutusi kasvatatava käitumises. Nimetatakse käitumise neli järgmist võimalust:

1) **kasvataja sõnad**, mis oma sisult klassifitseeritakse a) sõnad, mis annavad õpilasele vahetult teadmisi tema isiku kohta (oled töökas, töötad viimasel ajal pealiskaudselt; oled sõbralik pois, b) sõnad, mis sisaldavad kasvataja nõudmisi lapsele ning peaksid teda motiveerima teatud käitumisele (*loe, palun, see raamat läbi!; kirjuta püüdlikumalt!; lahenda see ülesanne* jne.); c) sõnad, mis jagavad domineerivalt ainealast informatsiooni, näiteks zooloogiast, keemiast jne.

2) **miimilised väljendused** — viis, kuidas kasvataja kasvatatavale otsa vaatab, pantomiimilised väljendused jne.;

3) **füüsiline kontakt lapsega** — kui õpetaja asetab käe õlale mingis raskes olukorras olevale õpilasele, mõjub see õpilasele julgustavalt. Eriti ootavad algklasside õpilased kontakti oma õpetajaga. Muidugi kogevad lapsed ka teistsugust füüsilist kontakti: valu, vastumeelsust ja muud seesugust.

4) **kasvataja käitumine sotsiaalses inter-**

aktsioonis teiste inimestega, samuti asjadega ümberkäimine.

A.-M. Tausch märgib, et nimetatud neljast käitumisvõimalusest on kasvatuses kõige suurem tähtsus sõnal. Erinevad sõnad viivad erinevate mõjude ja kogemusteni, nagu arstirohtude erinev koostis ja doseerimine mõjutavad erinevalt inimese organismi.

Oma pedagoogitöös oleme täheldanud, et õpilased täidavad ühtede õpetajate korraldusi ja nõudmisi teiste omadest meelsamini. P. Klimpel märgib, et kui nõudmises endas pole piisavalt külgetõmbejõudu, peab kasvataja mõtlema, kuidas ta inimestevaheliste suhete ja täiendavate abinõudega loob impulsid, et nõudmine vastu võetaks.

Mõjutus võetakse paremini vastu isikult, kelle head suhtumist hinnatakse. Kui suhted õpetaja ja õpilase vahel on soodsad, on õpilane valmis õpetaja nõudmisi aktsepteerima.

Tallinna koolide 5.—8. kl. 507 õpilasest 74,9% ning 9.—11. kl. 145 õpilasest 86% liigitavad õpetajate esitatud nõudmisi olulise ja vähem olulise tähtsusega nõudmisteks.

Õpilase hinnangus on olulise tähtsusega nõudmised seostatud eeskätt õpetaja isiksusega (täidan meelsasti nende õpetajate nõudmisi, kes arvavad minust hästi, suhtuvad minusse sõbralikult, on tasakaalukad ja lahked, autoriteetsed, õpetaja on nii range, et ei lase täitmata jätta jne.).

Nõudmise tähtsus õpilase hinnangus sõltub ka nõudmisest endast, s. t. mida ja kuidas nõutakse (kui nõudmine on esitatud «inimese häälega», õigustatud nõudmine jms.) ja õppeainest, mida nõudmise esitanud õpetaja õpetab (kui õppeaine meeldib, täidan selle õpetaja nõudmise meeleldi — väidavad rohkem poisid, kuna tüdrukute väidete järgi arvestatakse eriti nende õpetajate nõudmistega, kelle õppeaines ollakse nõrk).

Toodud põhjendused on enamasti seostatud õpetaja isiksusega.

Koolis peaks olulisel kohal olema suhtlemise kasvatamine.

Seda tehakse õpilaste omavahelise suhtlemisega ning õpetaja ja õpilaste vahelise suhtlemisega. J. Orn kirjutab: «Kasvatus on üks vähestest inimtegevustest, mille vormiks on suhtlemine. Kasvatuse edukus sõltub see-

tõttu kõige muu kõrval ka kasvataja ja kasvandiku vahelisest suhtlemisest, nende vahel tekkinud suhetest. Nendel suhetel on suur tähtsus laste ideelisel, kõlbelisel ja esteetilisel kasvatamisel kui ka õpetamisel.»

Muret tekitab on asjaolu, et õpetajad kipuvad koolielu situatsiooni autokraatselt lahendama. Kuid õpetaja ja õpilase vahelises suhtlemises on õpetaja juhtimisstiil kesksel tähtsusega.

A.-M. Tauschi ja R. Tauschi uurimuse järgi reageeris 85% õpetajatest 75% juhtudel nii õppetunnis juhtunud reaalses kasvatussituatsioonides kui ka projitseeritud konfliktisituatsioonides autokraatselt.

H. Heckhauseni järgi käituvad õpetajad vähem autokraatselt kui A.-M. Tauschi ja R. Tauschi järgi. Nii jagunevad õpetajad H. Heckhauseni uurimuse kohaselt tüüpidesse kasvatusstiilide järgi nii viisi: 22% väga autokraatseid ja 43% autokraatseid õpetajaid; 22% demokraatlikke ning 13% ükskõikseid õpetajaid.

Pärast oletatava situatsiooni eksperimenti korraldati õpetajatega grupiti diskussioon, et teada, millest õpetajad juhivad kasvatussituatsioonide lahendamisel. Ilmnes, et pedagoogilisi käitumisreegleid arvestatakse minimaalselt. Seitsmest diskussioonigrupist esitati 22 arvamust, millest ainult üks toetus pedagoogika printsiipidele, 14 isiklikele motiividele, meeleolule, afektile, väärtushinnangule; 2 arvamust arvestasid õpilasi; 3 klassi ja kooli asjaolusid; 2 vanemate kodu.

Uurimustes on täheldatud, et õpetajate reaktsioonid sõltuvad nii situatsioonist reaalses olukorras kui ka oletatava situatsiooni eksperimentis, kuid ka õpetaja isiksusest.

Ilmnes veel, et enamik õpetajatest kaldub kaalutlemisel küll autokraatset reageerimisviisi halvaks pidama, millele vaatamata paljude situatsioonide surve sisemisest tõukest tulenevalt reageerib siiski autokraatselt. Nii tõrjutakse ebasoodsatena neidsamu käitumisvorme, mida ise varasemas situatsiooniekperimentis ülekaalukalt realiseeriti. Õpetajate endi poolt harva rakendatud käitumisvorme aga märgiti suurel määral just sobivatena, et lapsi õigele ja neile paslikule käitumisele motiveerida (H. Heckhausen).

Mida teha, et suhtlemise autokraatset tooni muuta, et seda demokratiseerida ja humaniseerida, küsib F. Minssen oma uurimuses.

Ravi võimalusena märgib ta vastava kursuse lugemist kõrgemas koolis tulevastele õpetajatele ning kursuste korraldamist töötavatele pedagoogidele, kõigele lisaks ka sellealast kirjandust.

Kuid õpetused ja hea tahe on kõigest hoolimata suutmatud juurdunud harjumuste vastu, sest käitumine sõltub oluliselt tõekspidamistest, suhtumistest, tundmustest jne., ja mitte viimasena ka õpetaja mina-kontseptsioonist. Seega ei saa lahendust otsida ainult intellektuaalselt mõjutamiselt, sest küsimus on käitumisviisides ja viimaseid ei juhi mitte ainult intellekt (F. Minssen).

F. Minssen rõhutab suhtlemise kasvatajate vajalikkust. Ja jälle jõuame juhtimisstiilideni: koolis õpetajate poolt kasutatav autokraatlik juhtimisstiil viib mõjudeni, mis on vastuolus kasvatus töö tunnistatud eesmärkidega.

Tänased õpilased on homsed lapsevanemad ja pedagoogid. Millise suhtlemistooni valivad nemad suhtlemiseks oma laste ja õpilastega, kui me räägime juurdunud harjumustest?

Kuid probleem on oluline ka seepärast, et meie saavutused, tööhoiakud, ka tööväsimum (nii täiskasvanutel kui ka lastel) sõltuvad inimestevahelisest suhtlemisviisist ja sotsiaalse interaktsiooni viisist juhi ja juhitava, õpetaja ja õpilase vahel.

KLASSI- JUHATAJA JA KASVATUS- TÖÖ

SALME KANGRU,
Türi keskkooli õpetaja

Õpetamise kõrge tase ja teaduslikkus on kasvatamise alus. Viimane on õpetamisega võrreldes palju raskem, mitmekülgsem ja keerulisem. Kasvatamine mõjub mitte niivõrd kasvatatava mõttele, kuivõrd tema emotsionaalsele elule, tunnetele, kujundab isiklikke omadusi, iseloomujooni, käitumisharjumusi jne.

«Mitte miski — ei sõnad, mõtted ega isegi meie teod ei väljenda nii selgesti ja õigesti meid endid ja meie suhteid maailmaga kui meie tundmused; neis on kuulda mitte üksiku mõtte, mitte üksiku otsuse iseloom, vaid kogu meie hinge ja selle korra intuitsioon.» on öelnud K. D. Ušinski.

Kasvatustöös on raske ja vastutusrikas roll klassijuhatajal.

On ju temal kõikidest teistest pedagoogidest paremad võimalused oma klassi, selles valitsevate meeleolude ja vaadete jälgimiseks ning tundmaõppimiseks. Õpilase kodune miljö, tema sõbrad ja sugulased võivad suureks abiks olla, aga ka koolis tehtaval risti ees seista, otse takistada. Kui õpilase eest on ära kirjutatud kirjand, lahendatud keemia-, matemaatika- või füüsikaülesanded, joonestatud nõutud detail või kootud pool kinnast, pole õnnetus kaugelki nii suur; kui õpilasesse on võõraid vaateid juurutatud, kujundatud vääri arusaamine meie elust ja inimestest. Esimesel juhul on viga kergemini esiletulev ja lihtsamini kõrvaldatav. Kasvatuslik mõju allub vähem

vaatlusele ja uurimisele, selle tulemusi ei saa kohe avastada, kasvatuse vigu aga on väga raske parandada. Kahjuks tuleb meil sellegagi tegelda, õnneks muidugi mitte eriti sageli ja mitte paljude õpilaste puhul.

Kasvandiku sõnaline väljendus ei tohiks pedagoogis veel rahulolu tekitada, sest hoiak, toon ja miimika räägivad vahel hoopis teistsugust, selgemat keelt.

Kasvatustöö õigeks korraldamiseks ja õpilaste kasvatuslikuks mõjutamiseks tegutseb klassijuhataja koos kolleegidega, eriti oma klassi aineõpetajate, lastevanemate ning tihti ka kooliväliste pedagoogiliste asutuste töötajatega. Targasti tegutseb see klassijuhataja, kes igal sügisel tutvub oma klassis õpetatavate ainete programmidega. Ka põgus õpikute lehitsemine näitab käte pidepunktid, millele saab toetuda nii mõnegi kasvatusprobleemi lahendamisel. Head abi võivad anda kirjandus, kunstõpetus, muusika, vene keel, ajalugu, geograafia ja bioloogia, 11. klassis ühiskonnaõpetus. Kõikide vajalike küsimuste lahendamine ja teemade käsitlemine ainult klassijuhatajatundides pole võimalik ja vajalikki. See jätkugu ainetundides. Nii on aega võidetud ja probleemi sügavamalt ning veenvamalt käsitletud, teooria praktikaga märkamatu seostatud. Õpilased tunnetavad, et klassijuhatajatunnis tõstatatud on suurem tähtsus: sellest tuleb juttu veel õppetundideski.

Isiklike kohustuste paremaks realiseerimiseks saavad aineõpetajad teha oma kasvandike heaks mõndagi: soovitada kirjandust, nõu anda, suunata huviala- ja aineringidesse jms. Leninliku arvestuse ulatuses ettenähtud V. I. Lenini pärandi teatud osa läbitöötamisel on ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja klassijuhatajale otse asendamatu abiline. Teiselt poolt on klassijuhatajal, kes juhatavat kollektiivi põhjalikult tunneb, jälle võimalik kergendada aineõpetajate tööd: informeerida positiivsest ja negatiivsest klassi elus, juhtida tähelepanu ühele või teisele õpilasele jne.

Kommunistlik kõlbeline ideaal kui kujutus inimese tegevuse üllamaist eesmärkidest ning moraalselt täiuslikust isiksusest võrsuselust ja tegelikkusest. Ainult teadmiste ja tegude ühtsus muudab kommunistliku maailmavaate isiklikuks veendumuseks. Siit johtub, et ainult teooria varal veendumu-

sed veel ei kujune. Iga pedagoogi ülesanne on õpetada noori elu nägema, seda tunnetama ning enesele õiget teed leidma.

Mõnikord armastatakse ütelda, et meie isad ja vanaisad võitlesid klassivaenlasega lahinguväljal, karastusid ning mehistusid. Tänapäeva noorele on küllalt, kui ta õpib vanema põlvkonna lahingulugusid raamatulehekülgedelt.

Ütlen, et sedagi on vaja teha, aga mitte ainult siit suurt kasutegurit lootma jääda. Otseste võitluskogemuste puudumist ei saa siiski asendada vanema põlvkonna klassivõitluse kogemuste omandamisega, ainuüksi teooriaga. Romain Rolland on öelnud sõnad, mis võiksid olla klassijuhatajatunni motoks, kui kõne all on kangelaslikkus ja mehisus: «Kangelane pole mitte see, kes teeb midagi üleloomulikku, vaid see, kes teeb, mida ta suudab.»

Õpilased on tarvis viia meie elu kõige keerulisemate nähtuste juurde. Kuidas seda teha? Kõige parem tee on otsene kokupuude tööeluga. Hästi organiseeritud ühiskondlik kasulik töö ütleb siinjuures oma sõna. 1.—5. klassini on see väga sobiv. 6. klassist alates võiks iga õpilane märksa tähtsama tööloiguga tegelda. Küllaltki pikal suvevaheajal võiksid poisid ja tüdrukud käia abiks kolhoosides ja sovhoosides, jõukohast tööd on külluses (rohimine, harvendustööd jne.). On imelik, otse võõrastav, kui 8. klassi poisid kihutab terve suvevaheaja ringi jalgrattal, turnib puude otsas, kiikab hilise õhtuni tänaval või õuel, teeb lihtsalt ulakusi. Oma nooruse tõttu selline mees enesele päristööd ju veel nõutada ei saa, seadused ei luba, aga jõukohast ometi leidub. Klassijuhataja toimib õigesti, kui ta viimase õppeveerandi lastevanemate koosolekul muu kõrval ka sellest kõneleb, vanematele nõu annab, teab nime-tada asutusi ja ettevõtteidki (on asja eelnevalt uurinud), kuhu ja missugustele abitöödele alaealisi vajatakse. Eneseteenitud rublal on kulla sära küljes. Tasu tasuks, aga märksa suurem väärtus on saadud teadmistel ja kogemustel. Kirjand teemal «Minu töösuvi» annab tagasiside korras andmed õpilase suhtumisest töösse, aga selgitab veel palju muudki. Õpilased kirjutavad hea kõrval mitmetest väärnähtustest, nagu töö halb korraldatus, töö organiseerija

inetu käitumine. Meenutamist väärivad revolutsiooniveterani Alma Vaarmani sõnad: «Kas ongi alati teoreetikud need kõige suuremad mõtlejad? Võib-olla hoopis lapsed?»

Tõepoolest, laste mõtlemised-arutlemised on olnud sedagi väärt, et klassijuhatajal on tulnud kolhoosiesimehega halva töökorralduse pärast kontakti astuda.

Õpilastepoolne tõsisem töövahekordadesse astumine seab klassijuhataja ette vajaduse kõnelda igandlikest nähtustest, mis takistavad meie töid ja tegemisi. Nooremate klasside poistele ja tüdrukutele jäävad igandite esinemisvormid ja põhjuslikkus veel nägemata. Vanem kooliiga tunnetab klassivaenulike nähtuste tagamaid ning oskab näha, missugune reaalne tegevus tuleb nende vastu seada. Meie elus esinevatest kitsaskohtadest tuleb igal pedagoogil oma õpilastega ausalt kõnelda. On raskusi perekonnas, selles nii väikeses ringis. Mis siis veel kõnelda suurest riigist! Julgen aga arvata, et mõnikord kipub selline rääkimine kujunema vaid tühiste puuduste ümberrääkimiseks, mis lõppkokkuvõttes võib elus halvasti orienteeruvat õpilast koguni desorienteerida.

See raske viga tekib eelkõige siis, kui hea meie elus kipub ununema või nii enesestmõistetavaks muutuma, et sellest ei peetagi enam vajalikuks kõnelda. Mida noorem on laps, seda vähem taipab ta, mis kõik hea nimel on korda saadetud, kui palju on pingutatud. On tarvis konkreetsete faktide, s. t. elu najal selgitada nõukogude rahva sõpruse allikaid, sotsialistlike rahvaste arenemist ja lähenemist, leninliku rahvuspoliitika võitu, meie rahvaste vastastikuseid suhteid majanduse ja kultuuri alal jne.

Töökasvatuse seisukohalt on klassijuhatajale toeks ka õppekäigud ja ekskursioonid. Pole mõeldav, et nende korraldamine on niimelt klassijuhataja mure. Aineõpetajad tulevad jällegi appi. Klassijuhataja saab seda tööd suunata, tunneb ta ju teistest paremini oma õpilaste huve ja vajadusi; asjatundlikkuses pole ta aga aineõpetajaga võrdne.

Õppekäikudel ja ekskursioonidel näevad õpilased otsest tööprotsessi, töötingimusi, kohtuvad tööinimestega. Pärast üsnagi asjalikku tutvumist Kohtla-Järve Keemiakombinaadiga said õpilased hoopis teise ettekujut-

tuse «suurest keemiast», kui neil seni oli õpiku ja muu kirjavara arvel. Tubli kirjan-ditais südamlikkust ja soojust töömehe vastu sai siit alguse.

Mulle tundub, et me ei pea rõhutama nii sageli oma elu pühapäevakülge, vaid näi-tama, kui nõudlik on elu, kui palju tuleb enne tööd teha, õppida, rõõmustada ja kur-vastada, kui elus õige koht leitakse ning sellest ausalt ja kohusetruult kinni pee-takse. Ehk väheneks niiviisi nende noorte «pensionäride» arv, kes päris tööveteranide arvel elada püüavad, huligaanitsevad ning meie toredale noorsoole häbi teevad.

Reatöötajast ja tema tööst tuleks meil senisest hoopis selgesõnalisemalt kõnelda, temaga kohtuda ja vestelda tema töö-kohal. Küllap siis kõrgemate koolide eksa-mikomisjonidelgi oleks vähem tööd ilusal suveajal nende keskkoolilõpetanute arvel, kellel on vähesed võimed ning suurkoolile vajalikud tööharjumusedki. Küllap siis jõu-takse arusaamisele, et töö on samuti kool ja võimaldab edasiõppimist.

Kahjuks on aga nii, et kooli vilistlaste kokkutulekul ja muudelgi puhkudel mee-nutatakse ainult neid õpilasi, kes teaduse-taevasse on tähesilma süüdanud, ja neid, kes on ametiredelil ülemisele pulgale tõus-nud. Lihtne tööinimene -- kaevur, lüpsja, traktorist, freesija, tislur, autojuht jt. — istub saalis, aga tema saavutustest ei poe-tata sõnagi. Kas ei lähe meil just tema vae-vast tuba valgeks ja soojaks, kas ei tule igapäevane leib lauale, mööbel tuppa, kas ei vähene kümneid kilomeetreid pikk sõidu-tee? Homsele mõtleb klassijuhataja kogub andmeid oma lähema ümbruse tublide töö-inimeste kohta, peab nõu vastavate ameti-isikutega, et teada saada, kes võiks pari-matest töötajatest kasvatuslikult mõjuka-malt esineda. Sedagi on tarvis. Teadlased ja juhid muidugi, aga tubli töömehe ees ka müts maha.

Et õpilase põhitöö on õppimine, siis on töökasvatuse seisukohalt eriti oluline sel-lesse suhtumise kujundamine. Teadlased on selleks head abi pakkunud artiklite, uuri-muste, loengute ja seminaride näol. Ärgem unustagem E. Koemetsa raamatut «Kuidas õppida?»!

Vanemates klassides on omal kohal mõt-t vahetus — hea, kui diskussioonivormis —

inimese kohast ühiskonnas. Teemal «Ini-mene, meie ühiskonna kõrgeim väärtus» on hulgaliselt head materjali avaldatud.

Ent õpilastele tuleb faktide najal näidata, et inimesele esitatakse suuri nõudmisi ja kohustusi.

Sõltub ju inimese väärtus eelkõige temast endast. Mida rikkam on inimese sisemine elu, mida kasulikum on ühiskonnale tema tegevus, seda suurema väärtusega on ta teistele, seda suurem väärtus on elu ka talle endale. Inimese väärtuse suurenemine meie maal ei olene mitte ainult ühiskondli-kest tingimustest (need mõistagi soodusta-vad isiksuse arengut), vaid suur osa on isi-kul endal. Selliste mõteteni saab jõuda klassijuhatajatunnis, kus kõneleb sõja-, töö-või revolutsiooniveteran; kus tuuakse näi-teid ilukirjandusest, perioodikast jne.; kus räägitakse oma kodukoha tublidest inimes-test.

Olen kogenud, et õpilastele on sellest liiga vähe, kui ütleme, et inimest tuleb aus-tada, temast lugu pidada. Inimese rolli näi-tamine ühiskonnas toimugu eale vastava põhjalikkusega, sobivate inimeste ja näi-dete vahendusel. Niisugune käsitlus juhib õpilased eneselegi märkamatu viisakale suhtumisele üksteisega.

Kui eelmises klassijuhatajatunnis, kus jutt oli inimesest kui kõrgeimast väärtusest meie ühiskonnas, jäi kõlama mõte, et ini-mese väärtus sõltub eelkõige temast endast, on loomulik, et ühes järgnevatest tundidest tuleb kõne alla enesekasvatus. 4.—6. klas-sis sobiks kõnelda näiteks teemal «Ennast polegi nii raske käsile võtta», vanemates klassides juba teise nurga alt: «Nii sai te-mast tubli töömees (lendur, kosmonaut, loo-dusteadlane jne.)», «Mis on enesekasva-tus?», «Kuidas ennast ise kasvatada ja arendada?» jm. Headest näidetest selle tee-ma puhul pole puudust. Lähtugem kõige-pealt ikka lastest endast, siis kooli lähema ümbruse inimestest ning lõpuks toetugem kirjandusele. Soovitagu õpetaja lugeda suurmeeste elulugusid, sportlaste teest tip-pudeni jne.

Järgmised raamatud ja brošüürid võiksid klassijuhatajale abiks olla kõnealuse teema käsitlemiseks klassijuhatajatunnis, aga õpi-lastele võiks neid vastavalt eale soovitada lugemiseks: A. Kovaljovi «Kooliõpilase

enesekasvatusest», E. Koemetsa «Kuidas õpida?», V. Lissoviski «Nõukogude noorus sotsioloogiapeeglis», H. Kadastiku «Vestlusi noorukitele», V. Lattiku «Olla mees meeste seas», V. Lindströmi «Aga mina, sina, meie», H. Luige «Kõik noored orbiidile», I. Aasamaa «Käitumisest», L. Stolovitši «Ilu ja ühiskond», E. Rehe «Vestlusi maitsest».

Head on rohkemgi, iga õpetaja saab loetelu jätkata.

Väärtuslikku abi õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel pakuvad kirjandus, kunst ja perioodika. Kahe esimese alaga tegelevad eelkõige aineõpetajad, ajakirjanduse tellimise ja lugemise suunamine on rohkem klassijuhataja ülesanne. Kahjuks leidub veel kodusid, ja mitte eriti vähe, kus ei huvituta ajakirjanduse tellimisest ja lugemisest. Heal juhul käib pere peale «Rahva Häälel» ja «Võitlev Sõna» (meie rajooni ajaleht), lastele on vähe mõeldud. On hea, kui keegi peres on innukas lugeja ja oskab poja või tütre, õe või venna jaoks köitvat lugemisvara leida või sellest teatada. Kui niisugune inimene puudub ja ajaleht on ainult täiskasvanute teenistuses, jääb lapse maailm üpris ahtakeseks. Ei suudeta ju kõike, mis elus toimub, koolitunnis ära seletada. Nüüd on klassijuhataja suunav sõna omal kohal — igasse peresse ka lasteajakirjandust: noorematele «Täheke», «Säde», «Pioneer»; vanematele «Noorus», «Noorte Häälel», «Horisont», «Eesti Loodus» vms. Üks venekeelne ajaleht või ajakiri leidku kindlasti tee õpilase koju. Tuleb vene keele oskus, saab teateid teistest rahvustest laste ja noorte elust. Kui vene keele õpetaja on osanud oma aine huvitavaks teha, kui ta on suutnud lapsi seda keelt armastusega õppima panna, siis ei ole venekeelse ajakirjanduse tellimisega muret. Vähenene keeleoskus just tuuakse mitetellimise ja mittelugemise põhjuseks. Vene keele õpetaja olgu klassijuhataja hea abiline. Korra nädalas leiab ta aega ajakirjandusliku materjali kasutamiseks.

Poliitika on üks osa meid ümbritsevast elust, millega õpilased tuleb kurssi viia. Selleks on mitu võimalust. Kõigepealt poliitinformatsioonid. Kõikidest tähtsamatest sündmustest teatud aja (nädala, kuu) jooksul ülevaadet anda tähendaks ettekande killustamist ja vaevalt võõrastest mõistetest,

tuimadest arvudest ning nimedest eriti palju kellelgi meelde jääks. Oleks märksa tulusam keskenduda mõne tähtsa sündmuse ümber, mille kohta veidi kauem ka materjali koguda. Ka annab selline kesksem teema vahest end siduda vastava osaga mõnes ainetunnis, leninliku arvestusega, tööga poliitringis. Õpilased veenduvad oma töö vajalikkuses, innustuvad ajakirjanduses teaduga tegelema. Selles klassis, kus tuntakse elavat huvi poliitiliste sündmuste vastu, tulakse tihti klassijuhataja või mõne teise pedagoogi juurde ning küsitakse: «Õpetaja, mis teie sellest küsimusest arvate? Millest see sündmus alguse sai? Kust lugeda? Kuidas hääldada seda nime? Mida see sõna tähendab?» Jne. Klassijuhataja peab palju, aga seejuures mitte veel kõike teadma. Suutlikkuse piiri peame ometi ka tunnistama. Üks on aga kindel: õpilane peab vastuse saama, olgu see siis otseselt või õpetaja nõuannete järgi. Poliitikas hästi orienteeruv õpetaja on, teadagi, õpilastele suureks autoriteediks.

Poliitilisel tugeva õpetaja kasvandikud on märksa teadlikumad meie igapäevase elu sündmustest. Selliste, poliitiliselt laia silmaringiga noortega on igal aineõpetajal mõnus töötada. Meile klassivaenulike nähtuste esinemine on neile silma hakanud mitte ainult meie kodumaa piiride taga, vaid teatavates vormides ka meie eneste hulgas, eelkõige minevikuigandite kujul. Niisugused noored oskavad seda liiki «vaenlasi» ka lüüa või lahinguplatsi nende hävitamiseks ette valmistada.

Ei tule unustada, et poliitinformatsioonid annavad end vägagi hästi ilmestada, näitlikustada: kaart, albumid teatud kohtadega, portreed, katkendid kirjandusteostest, diagrammid jm. ajalehtedest ja ajakirjadest, kust esitatav materjal on võetud.

Et kasutegur oleks veelgi suurem, juhib klassijuhataja oma õpilaste tähelepanu vajadusele ja oskusele säilitada väärtuslikke materjale. Teatavasti on tervete ajalehtede aastakäikude kaupa säilitamine väga tülikas. Õpetaja soovitab ühe või teise aine, aga ka huviala seisukohalt võttes kõige vajalikuma välja lõigata ja kleepida joonistusvihiku lehele. Hiljem on hea talletatud kasutada. Kui sellist materjali koguneb palju, on arukas seda süstematisee-

rida, et vajaduse korral soovitud kergesti leida. Ajakirjade materjali kohta on kohane kartoteek koostada.

Uhes klassijuhatajatunnis ongi vahest õige peatuda teemal «Kuidas töötada kirjandusega». Praktilisuse mõttes võiks sellele vahetult järgneda kõik raamatukogusse. Õpilased keskendavad oma tähelepanu suure arvu raamatute, ajakirjade ja ajalehtede süstematiseerimisele, näevad kartoteeke. Vähesed õpilased teevad sellise käigu omaalgatuslikus korras. Pärast ühist käiku leiavad aga üsna paljud siia tagasitee.

Niisuguse ettevõtmisega oleme ehk kaugemale kui ainult koolipoisile mõelnud. Hilisemal töomehelgi on midagi eest leida, teadurist kõnelemata.

Kui klassijuhataja ja emakeeleõpetaja on ühes isikus, võib sellele nädalale, kus eespool mainitud teemaga klassijuhatajatund toimub, planeerida ka kirjandiõpetuse tunni, kus tutvustatakse referaadi ja konsekti koostamist. Kui on veidi teisiti, ka siis tabub eesti keele õpetaja jutule minna. Kõik annab korraldada.

Õpilaste kommunistliku kasvatamise seisukohalt on oluline klassiväline tegevus. Klassi üritustel näeb klassijuhataja oma kasvandikke hoopis teises valguses kui tavaliselt ainetunnis. Kui õpetaja saab uue klassi juhatada, on üsna kasulik juba enne tööplaani lõplikku koostamist klassiõhtu, matk vms. korraldada. Klassijuhataja märkab ruttu ja selgesti, missuguseid probleeme on vaja antud kollektiivi jaoks lahata, millistest küsimustest, mis tööplaani mustandisse seatud, võib pealiskaudsemalt, riivamisi üle minna, millised hoopis maha kriipsutada.

Massiüritustest osavõtt süvendab veelgi rohkem distsipliinitunnet, arendab ja kasvatab mitmekülgsemalt. Hea klassijuhataja viib võimalikult suure arvu oma õpilastest mai- ja oktoobripühade miitingule, riiklike tähtpäevade puhul korraldatavatele pidulikele üritustele, laseb hiljem saadud muljeid mingis kirjatöös või suuliselt esitada. Kõik kodukohas asuvale vennaskalmistule, mõrvatute hauale, ajaloolise mälestusmärgi juurde tõrviku või lillekimbuga kasvatab üllaid tundeid, paneb mõtlema, kutsub ausamalt elama. Võimalusi on palju. Iga pe-

dagoog leiab oma lähemas ümbruses midagi niisugust, mille juurde noori viia, mille olemusse neid pühendada.

Poliitiliste teadmiste süstemaatilise omandamise seisukohalt on tähtis osa poliitringidel.

Hea ettevalmistusega poliitringid köidavad noori, aktiveerivad rahvusvahelisi suhteid jälgima, ärgitavad mõttevahetusele. Kui komsomolikoosolekul või klassijuhatajatunnis poliitringis kuuldule-nähtule ka mingil moel vihjatakse või töö ses osas edasi liigub, on kasutegur veelgi suurem. Õigesti toimib klassijuhataja, kes poliitõppustest ka ise osa võtab, vastasel korral aga lektori kaudu või muul moel tehtuga tutvub. Õpetaja selline huvi on õpilastele palju mõjusam kui arupärimine, miks see või teine õppuselt puudus. Teadagi, et arvestust tuleb pidada. Aga kas just sel moel?

Väga positiivset mõju avaldab kuulajatele kooli oma lektoritegrupi liikme esinemine. Mis sest, et kõnelemisel tuleb ette tarbetuid pause, et hääletoongi kipub nagu liialt monotoonseks minema, närveerides juhtub nii mõndagi, peasi, et ikka oma jõududega midagi ka suudetakse korda saata.

Õpilaste ideelis-poliitiliseks kasvatustööks on, teadagi, rohkesti teid ja võimalusi. Viimaseil aastail on ilmunud eriti häid materjale internatsionalismi, nõukogude patriotismi ja rahvaste sõpruse kasvatamise kohta. Väärtuslikke kogemusi on jagatud pioneeri- ja komsomolitöö kohta. Ütleksin, et kogu kommunistlik kasvatus just nende organisatsioonide kaudu õpilasteni lähebki. On see ju pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni otsene ülesanne.

Kokkuvõte. Klassijuhataja osa oma kasvandike ideelis-poliitilisel kasvatamisel on suur ja tänuväärne. See, mis täna tehtud, ärgu rahuldagu meist kedagi. Alati saab midagi paremini teha. Kasvatustöö kindlama koordineerimise ja sihipärase korraldamise kaudu suudame paremini täita oma pealesannet: kasvatada haritud, poliitiliselt teadlikke ja aktiivseid kodanikke.

KATSED PSÜHHOLOOGIA- TUNNIS*

LEELO TAMM

TAHELEPANU KONTSENTRATSIOONI SÕLTUVUS KÕRVALÄRRITAJAST

GRUPIKATSE.

Katsevahendid: magnetofon (grammofon), lint (plaat) rütmimuusikaga, kaks kantavat tahvlit, kirjutusvahendid.

Katse käik: kummalegi tahvlile kirjutatakse enne tunni algust 10 aritmeetikaülesannet — 5 ülesannet, milles tuleb liita 5 kolmekohalist arvu, ja 5 ülesannet, milles tuleb viiekohalisest lahutada kolmekohaline arv. Mõlemal tahvlil olgu ülesanded raskusastmelt võrdsed. Enne katse algust ülesandeid KI-dele ei näidata. Esimesel tahvlil olevad ülesanded lahendatakse vaikuses. Teisel tahvlil olevate ülesannete lahendamise ajal mängib valjusti rütmimuusika. Kummagi ülesannetegrupi lahendamiseks antakse aega täpselt 5 minutit. Seejärel teatab katsekorraldaja õiged vastused. Pinginaabrid kontrollivad vastastikku lahenduste õigsust. Arvutatakse kummagi ülesannetegrupi õigete vastuste aritmeetiline keskmine.

Võimaluse korral tehakse veel kolmas osakatse: lahendamise ajal kostab lindilt (plaadilt) huvitava teksti lugemine. Lahendatavad aritmeetikaülesanded peavad sel juhul olema muidugi uued, kuid samauguse raskusastmega.

Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 1.

ASSOTSIATSIOONID

INDIVIDUAALKATSE.

Katsevahendid: tahvel, kriit.

Katse käik: katseisik kutsutakse tahvli juurde (soovitav on KI-ks valida õpilane, kellelt võib oodata stereotüüpsid vastuseid). KI-le antakse instruksioon: «Seiske seljaga tahvli poole ja ärge tahvlile vaadake. Loendage kiires tempos arve järjekorras 1, 2, 3, 4 jne. Kui ma esitan teile küsimuse, vastake kiiresti ja jätkake loendamist sealt, kus jäite pooleli, näit. 22, 23, 24 (vastus) 25, 26, 27. KK kirjutab tahvlile sõnad

õun

kana

nina

Puškin

Pealtkuulajail palutakse katse ajal säilitada täielik vaikus. KI-le antakse korraldus alustada loendamist. Kui KI on loendanud mõnenteist arvu, küsib KK: «Nimetage üks puuvili». KI vastab ja jätkab loendamist. Järgmised küsimused (samuti vaheldumisi loendamisega): «Nimetage üks kodulind», «Nimetage üks näoosa», «Nimetage üks vene poeet». Nüüd lubatakse KI-l tahvlile vaadata. Küsitakse, missuguseid puuvilju, kodulinde jne. ta peale nimetatute veel teab. Analüüsitakse tulemust assotsiatsiooniseaduste seisukohalt: 1. sagedus, 2. sagedus, 3. sarnasus (kana-nina), 4. sagedus. Arvude loendamine soodustab vastuste spontaansust.

VAHETU ARVUMÄLU MAHT

GRUPIKATSE.

Katsevahendid: kirjutusvahendid, 14 arvu-rida. Arvuread on järgmised:

5—8—2

6—9—4

6—4—3—9

7—2—8—4

4—2—7—3—1

5—7—8—3—6

6—1—9—4—7—3

3—9—2—4—8—7

5—9—1—7—4—2—8

4—1—7—9—3—8—6

5—8—1—9—2—6—4—7

3—8—2—9—5—1—7—4
 2—7—5—8—6—2—5—9—4
 7—1—3—9—4—2—5—6—8

Katse käik: KK annab instruksiooni: «Nimetan teile mõned arvud. Kohe, kui ma lõpetan, tuleb teil need arvud täpselt samas järjekorras üles märkida.» Üles märkida tuleb eraldi iga rea lõpul. Ridade lugemine lõppenud, vahetavad pinginaabrid oma lehed, kontrollitakse reprodutseerimise õigsust. Arvumälu mahuks loetakse selles reas sisalduv arvude hulk, mis kõige viimati veatult reprodutseeriti. Arvutatakse grupi keskmine arvumälu maht.

Katsekorraldajal oleks soovitav varuda samal põhimõttel koostatud pikemad (11, 12, 13, 14 arvu) read juhuks, kui klassis leidub õpilasi, kes reprodutseerisid kaks viimast rida veatult

HOIAKU OSA OMANDAMISEL

GRUPIKATSE.

Katsevahendid: kaks 16-st emakeelsest 2-silbilisest esmavätelisest sõnast koosnevat rida; kirjutusvahendid. Sõnaread on järgmised:

I	II
tuli	tare
abi	ahi
kala	lubi
lugu	isu
sadu	kabe
tigu	edu
ase	heli
vedu	taba
mage	karu
udu	elu
talu	hari
ladu	mesi
regi	mari
vibu	valu
nali	käsi
suvi	vile

Katse käik: esimese rea ettelugemisele eelneb instruksioon: «Loen teile ette 16 sõnast koosneva rea. Püüdke kõik sõnad meeles pidada. Sõnade järjekorda ei ole vaja meelde jätta. Loen sõnad ette ühe

korra. Kui olen sõnade lugemise lõpetanud, kirjutage üles kõik sõnad, mis meelde jäid. Lugemise ajal märkmeid teha ei tohi.» Ettelugemine toimugu ühtlases tempos. (umb. sek./sõna) ja ühetoonilise häälega. Järgneb vastuste kontroll (pinginaabrid vastastikku). Teise rea ettelugemise eel antakse instruksioon: «Nüüd loen ette teise rea sõnu. On vaja meeles pidada ainult need sõnad, milles on a-häälik. Sõnade järjekorda pole vaja meeles pidada.» Lugemine lõppenud, muudetakse instruksiooni: «Kirjutage üles kõik sõnad, ka need, milles a ei esinenud». Kontrollitakse vastused. Arvutatakse õigete vastuste aritmeetilised keskmised 1) esimese rea a-ta sõnad, 2) esimese rea a-ga sõnad, 3) teise rea a-ta sõnad, 4) teise rea a-ga sõnad. Tulemused kantakse tabelisse

rida	a-ta sõnad	a-ga sõnad
I		
II		

II. GRUPIKATSE.

Katsevahendid: kirjutusvahendid.

Katse käik: KI-dele esitatakse 10 küsimust iga päev tajutavate objektide kohta, näit. mitu astet on koolimaja välistrepil, mis värvi on autahvli alusriie, kas vestibüülis asuv maal on ukse poolt vaadates paremat või vasakut kätt jne. Arvutatakse õigete vastuste aritmeetiline keskmine. Jõutakse järeldusele, et mälu ei säilita ebaolulist informatsiooni päljudest kordamistest hoolimata.

VILUMUSTE KUJUNEMISE KÖVER

INDIVIDUAALKATSE.

Katsevahendid: stopper, pliiats, papptahvel, millel on 5 cm kõrgused tušiga kirjutatud arvud niisuguses paigutuses

18	8	12	25	3
27	15	21	6	19
11	7	2	23	10
5	24	14	17	20
16	28	22	8	1
29	26	4	30	13

Katse käik: KI peab pliiatsi mittekirjutava otsaga näitama tabelil järjekorras (1—30) ja samal ajal kuuldavalt nimetama kõik tabelis olevad arvud. Ülesannet tuleb täita nii kiiresti kui võimalik. Enne katse algust seisab KI seljaga tabeli poole. Kuuldes eelsignaali «Valmis!», pöörduv KI näoga tabeli poole. Kohe annab KK signaali «Nüüd!» ja lülitab käima stopperi. Samal hetkel hakkab KI ülesannet täitma. Viimase arvu näitamise ja nimetamise ajal lülitatakse stopper seisma, KI pöörduv seljaga tabeli poole ja puhkab 10 sekundit. Seejärel alustatakse uut katset eelkirjeldatud viisil. Sama KI-ga korratakse katset 15 korda. Siis sooritatakse katse veel 2—3 õpilasega. Need õpilased ei jälgi eelnevalt katse käiku (istuvad seljaga KI poole või viibivad väljaspool klassiruumi).

Assistent (õpilane) kannab iga osakatse lõpul tulemused tahvlil varem valmis joonestatud graafikusse, mille ordinaatteljel on aeg sekundites, abstsissiteljel harjutamiste korrad. Samasugused graafikud joonestavad kõik katset jälgivad õpilased oma protokollidesse. Kõigi katseisikute tulemused kantakse samasse graafikusse eri värvi kõveratena.

Kui on lõppenud katsed kõigi katseisikutega, analüüsitakse kõveraid vilumuste kujunemise üldiste seaduspärasuste seisukohalt (tulemuste ebastabiilsus harjutamise algul, platoo, tulemuste stabiliseerumine harjutamise lõpul), samuti võrreldakse kõveraid omavahel interindividuaalsete erinevuste seisukohalt.

VILUMUSTE INTERFERENTS

INDIVIDUAALKATSE.

Katsevahendid: samad, mis eelmises katsetes, ja veel üks tabel, mis sarnaneb eelmises katsete kasutatule, kuid arvud on teistsuguses, «juhuslikus» järjekorras.

13	30	4	26	29
1	8	22	28	16
20	17	14	24	5
10	23	2	7	11
19	6	21	15	27
3	25	12	9	18

Katse käik: KI-d on samad, kes eelmises katsetes, ka katse menetlus on sama, kuid

iga katseisik harjutab ainult 3 korda. Võimaluse korral tuleb mõlemad katsed korraldada samal tunnil. Kui aeg ei võimalda, siis tuleb kirjeldatava katse algul enne 3 korda korrata katset esimese tabeliga ja siis alustada teisega. Toonitame, et katseisikud peavad olema samad.

Võrreldakse esimese ja teise katse tulemusi. Ootuspäraselt on teise katse tulemused halvemad kui esimese katse esimeste harjutuste tulemused. Jõutakse järeldusele, et ümberõppimine on raskem kui esmakordne õppimine.

HOIAKU OSA MÖTLEMISÜLESANNETE LAHENDAMISEL

I. GRUPIKATSE.

Katse käik: KK ütleb: «Tuletame meelde kaas-tüüpi sõnade käänamist. Nimetav — kaas, omastav — (KI-d vastavad kooris), osastav — (vastus), sisseütlev — (vastus), seesütlev (vastus), seestütlev — (vastus). Võtame nüüd sõna laas. Omastav — (vastus). Seega õige on — mees väljub... (vastus). Nüüd õõs. Õige on — orav väljub... (vastus). Nüüd «lääs». Õige on — päike tõuseb — (vastus). Kui vastuseid nõuda küllalt kiires tempos, on oodata, et KI-d vastavad: «Läänest». Seletatakse vea põhjus: hoiaku loomine grammatilisele ülesandele takistas andmast sisuliselt õiget vastust, kuigi kõik KI-d teavad, missugusest ilmakaarest päike tõuseb.

II. GRUPIKATSE.

Katsevahendid: tahvel, kriit.

Katse käik: KK annab ülesande, märkides andmed vastavate matemaatiliste sümboolite abil tahvlile (v, s, t). Autobuss väljub punktist A ja sõidab punkti B. A ja B vaheline kaugus on 200 km. Autobussi sõidukiirus on 40 km/t. Samal ajal väljub punktist A sõiduauto, mis sõidab samuti punkti B. Sõiduauto kiirus on 60 km/t. Sõiduauto peatub teel 2 tundi, mida sõiduaja sisse ei ole arvestatud. Kumb sõiduk jõuab enne sihtpunkti? Lahendamiseks antakse aega, kuni umbes pooled õpilastest on ülesande lahendanud. Kontrollitakse vastus (ühiselt). Nüüd uus ülesanne: sõi-

dukite sõidukiirused on samad nagu eelmises ülesandes (osutatakse tahvlile). Ka kaugus on sama. Ülesanne kõlab nii: Punktist A väljub autobuss ja sõidab punkti B suunas. Täpselt samal hetkel väljub punktist B sõiduauto ja sõidab punkti A suunas (skeem tahvlile). Küsimus: kumb sõidukitest on kohtumise momendil punktist A kaugemal? Kellel on lahendus leitud, ei ütle seda teistele, vaid tõstab käe. Lastakse lahendada nii kaua, kuni 2—3 õpilast on lahenduse leidnud. Seletatakse, et analoogiliselt eelmisele katsele ei takistanud lahenduse kohe leidmist mitte teadmiste vähesus, vaid eelmise ülesandega loodud hoiak lahendada ülesannet aritmeetiliselt.

LOOV MÖTLEMINE

I. GRUPIKATSE.

Katsevahendid: läbipaistvast klaasist kõrge kitsas nõu, näit. piimapudel, tükk korki, 10 cm pikkune nõõritükk, naelatangid, paar väikest naela, lühike pliats, kustutuskummi, lillevaas vee ja paari lühikese lille või oksaga.

Katse käik: lillevaas lillede (okstega) toimetatagu võimalikult tähelepanu äratamata enne tunni algust õpetaja lauale. Kui algab katse, asetatakse lauale muud katsevahendid, kõrvaldades kõik üleliigse (peale lillevaasi). Korgitükk asetatakse tühja klaasanumasse. Ülesanne: korgitükk anumast kätte saada seda kallutamata ja purustamata. Kasutada tohib ainult laual olevaid esemeid. Lahendus: vesi lillevaasist tuleb valada anumasse, korgitükk tõuseb pinnale. Katse ettevalmistamisel jälgida, et ülesanne oleks ainult sel viisil lahendatav (tangid ei mahuks anumasse, pliats oleks küllalt lühike, vett lillevaasis piisavalt).

II. GRUPIKATSE.

Katsevahendid: apteegikaalud, küünal, välgumihkel, lusikas, plastmasskarp, pasta-pliats, kaks eri suuruses metallraha, võti, nõõp, taskupeegel, kinnas. Kõik esemed peavad olema erineva raskusega.

Katse käik: kõik katsevahendid asetatakse lauale. Ülesanne: ainult laual ole-

vaid esemeid kasutades tasakaalustada kaalud, kusjuures nii, et kummalgi kaalu-kausil on ainult üks ese. Lahendus: küünal süüdata ja lasta seni põleda, kuni on mõne esemega üheraskune.

Märkus: mõlema loova mõtlemise katse puhul on soovitatav õpilased jaotada 5—7-liikmelisteks gruppideks. Üks grupp tuleb laua juurde, lahendab ülesande, sosistab vastuse katsekorraldajale, seejärel tuleb järgmine grupp jne. Aeg võib olla limiteeritud, esimesel katsel 2 min., teisel 5 min.

ÜLESANDE LAHENDAMIST TAKISTAVAD TEGURID

I. GRUPIKATSE.

Katse käik: antakse lahendada ülesanne «Tigu on 1 m sügavuses augus. Ta ronib iga päev kõrgemale 40 cm ja igal ööl vajub tagasi 30 cm. Mitmendal päeval pääseb tigu august välja: Lahendus: 7. päeval, sest jõudnud augu servale, ei vaju ta enam tagasi.»

Seletatakse, et ülesande lahendamist takistas tingimuste mitteamestamine (tigu on 7. päeval juba augu serval).

II. GRUPIKATSE.

Katse käik: antakse ülesanne «Tiigis, mille pindala on 50 m², kasvab vesiroos. Vesiroos paljuneb nii, et iga ööpäeva jooksul arv kahekordistub. 8. päeval on pool tiigi pindalast vesiroosidega kaetud. Mitmendal päeval on kogu tiik vesiroosidega kaetud? Vastus: 9. päeval.

Sellegi ülesande lahendamisel võib raskusi tekkida seetõttu, et ei arvestata tingimusi (ööpäeva jooksul arv kahekordistub).

III. GRUPIKATSE.

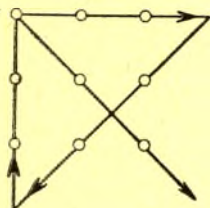
Katse käik: tahvlile joonestatakse 9 punkti niisuguse paigutusega:

○	○	○
○	○	○
○	○	○

Kl-d joonestavad oma vihikutesse sama-
suguse joonise.

Ülesanne: ühendada kõik 9 punkti nelja
sirgjoonega nii, et pliiatsit paberilt ei
tõstetaks.

Lahendus:



Lahenduse leidmist takistab see, et lahenda-
daja seab endale piiravad tingimused —
jääda punktidega tähistatud välja piiri-
desse!

KIRJANDUS

1. Kai Fieandt, Kokeellinen psykologia harjoitustehtävinä. Helsinki, 1950.
2. Kai Fieandt, Psykologian peruskysymyksiä. Neljäs painos. Helsinki, 1965.
3. K. Ramul, Katsed keskkooli psühholoogiatundides. «Nõukogude Kool» 1952, nr. 9, nr. 11.
4. К. А. Рамуль, Введение в методы экспериментальной психологии. Тарту, 1963.
5. К. А. Рамуль, Демонстрационные опыты по психологии. Тарту, 1958.

PEREKONDLIK KASVATUS JA NOORTE KURITEGEVUS

UNO LASMAN

Pole kahtlust selles, et industrialiseerimine, urbaniseerumine, teaduse ja tehnika revolutsioon avaldavad mõju inimese psüühikale. Positiivne mõju seisneb elanikkonna haridus- ja kultuuritaseme tõusus. Väheneb ja järk-järgult kaob usu kui teadvuse ja käitumise faktori osakaal. Teadusliku mõtlemise ja oma tegude loogilise põhjendamise tähendus vastavalt tõuseb ja silmaring laieneb. Kuid kõige selle positiivse kõrval teki-
vad kasvatuses ka teatud raskused. Juba käesoleval ajal on kardinaalselt muutunud isiksuse tegevuse sotsiaalse kontrolli süsteem. Külade ja väikeste linnade tingimustes oli kontroll vahetu ja koosnes normide, tavade ja traditsioonide süsteemist, mille täitmise eest kandis hoolt perekond, naabrus, kogukond, aga samuti usk, mis kasvatas inimesi jumala igal pool viibimise vaimus.

Urbaniseerunud ühiskonnas pole perekonna, naabruse ja kogukonna vahetu kontroll lihtsalt võimalik. Et eluviisi kontrollivad endised faktorid on tegelikult ära langenud, on tekkinud vajadus asendada need faktorid uuega, milleks peaks olema enesekontroll (südametunnistus, kohusetunne, usstavus teatud moraalsele ideaalile jne.).

Kui välise kontrolli süsteemi nõrgenemist ei kompenseerita käitumise ja enesekontrolli seismiste mehhanismide arenguga, tekib situatsioon, mida võiks nimetada «moraalseks vaakumiks». On ilmne, et see protsess on kapitalistlike riikide noorsoo hulgas

tugevneva amoraalsuse üks põhjusi. Kapitalistlikes riikides on noorte kuritegevus viimastel aastatel üks kesksemaid probleeme.

USA-s on viimase kümne aasta jooksul alaealiste kuritegevus kahekordistunud. Jaapanis vahistati 1970. aastal igast tuhandest 14—19-aastasest noorukist 10 ehk 1%. Inglismaal on iga kolmas süüdimõistetu kas alaealine või kuni 20-aastane nooruk. Taa-nis kasvas alaealiste kuritegevus ajavahe-mikul 1939—1966 5,5-kordseks.

Kogu kapitalistlikku maailma iseloomustab noorte kuritegevuse järsk kasv. Alaealiste hulgas on rohkem levinud varavastased kuriteod, üha kiiremini levib narkootiliste ainete kuritarvitamine.

Meie vabariigis on alaealiste poolt toimepandud kuritegude hulgas suur osakaal varavastastel ja avaliku korra vastastel kuritegudel, kusjuures kuritegude struktuuri spetsiifika on suurel määral tingitud noorukite vanusest. Juba enne kriminaalvastutusele võtmiseks vajaliku vanusemäära täitumist panevad lapsed (10—13-aastased) toime peamiselt kaht liiki kuritegusid: varavastaseid ja huligaanseid. Näiteks 1. jaanuari 1971. a. seisuga arvel olnud 10—13 aasta vanuste alaealiste kuritegudest oli varavastaseid 57,9% ja huligaanseid 35,2%. Meie koolides on hakanud levima õpilastel kaasasoleva raha ja isiklike esemete vargused. On ilmnenud juhte, kus vanemad õpilased sunnivad nooremaid neile ära andma raha.

Vanuse suurenedes vähenevad järk-järgult varavastased kuriteod ja kasvab avaliku korra vastu suunatud kuritegude arv.

1968.—1970. aastatel oli Eesti NSV-s 14 aasta vanuste noorukite poolt toimepandud kuritegudest varavastaseid 88,8%. 17-aastaste noorukite puhul oli selliste kuritegude osakaal 40,5%. Selles vanuses on esikohtadel huligaansus ja transpordivahendi äraajamine (46,7%).

Noorukite kuritegevuse analüüs näitab, et poiste kuriteod on sageli tingitud huvist tehnika vastu (mootorsõidukite äraajamine, mitmesuguse aparatuuri vargused jms.).

Eeltoodu põhjal võib öelda, et koolides ei vaevuta vajalikul määral tundma õppima õpilaste isiksust, tema huvisid ja kalduvusi. Vähe sisendatakse austust võõra vara vastu.

Et suunata õpilaste tehnikaalaseid huve õiget rada pidi, tuleks koolides luua võimalused tehnika tundmaõppimiseks tehnikaringides. Vajab kaalumist ebarahuldava õppeedukusega õpilaste tehnikaringide tööst kõrvalejätmine, sest nende õpilaste ilmajätmine võimalusest oma huvialal tegutseda ei vähenda nende huvi tehnika vastu, vaid tekitab vajaduse rahuldada tehnikaalaseid tarbeid kuritegelikul teel. Selliste õpilaste kaasatõmbamine tehnikaringide töösse, kas või teatud katseajaga, peaks mõjuma aktiiviseerivalt ka teistes õppeainetes.

Kuid laste kasvatus, nende huvide, kalduvuste ja tõekspidamiste väljakujunemine algab perekonnas.

Teame, et meie riigis esineb veel sotsialistliku omandi riisumist, altkäemaksu võtmist ja mitmeid muid isikliku heaolu kindlustamise ebaseaduslikke vorme. See tähendab, et meil on inimesi, kellele töötasu on vajalik vaid selleks, et varjata tegelike sissetulekute allikaid. Nende ja nende perekondade individuaalne eluviis satub vastuollu sotsialistliku elulaadiga ja on talle otseseks väljakutseks. Väga kahjuliku mõjuga meie moraalele on pisiriisumised. Neid soodustavad ja isegi stimuleerivad sellised faktorid, nagu ebamajanduslikkus, mõningate kaupade vähesus või isegi müügil puudumine, painduva karistussüsteemi puudumine ja lõpuks — ning võib olla kõige raskemaks faktoriks — nii ettevõtete administratsiooni kui ka kollektiivi leplik suhtumine sellesse. NSV Liidu Siseministeeriumi sotsialistliku omandi riisumise vastu võitlemise valitsuse andmeil igast sajast pisiriisumiste eest kinnipeetust ainult 5—6 pidasid kinni töökaaslased (3). Nende asjade pärast satub seltsimehelike kohtute ette vaid umbes kolmandik.

Vastuolu jaotamise sotsialistliku printsiibi ja individuaalse eluviisi faktilise materiaalse aluse vahel on mõningates perekondades peamine, kuid mitte ainus amoraalsuse allikas. Mittesotsialistlikud vastastikused suhted võivad tekkida ka ainult seaduslikest tuludest elavas perekonnas kas ühe abikaasa alkoholi kuritarvitamise tõttu või ka muudel põhjustel. Lapse arengu määrav tegur on perekonna üldine olukord ja iga ebakõla perekonnas kajastub otseselt laste arengus.

Leningradi linnas korraldatud uurimiste

andmeil on üle 40% alaealistest õiguserik-
kujatest võrsunud perekondadest, kus abi-
elupoolte vahel on valitsenud ebanormaalsed
suhted — joomine, tülid, kaklused. 80%
alaealiste õiguserikkujate vanemad ei
tundnud küllaldast huvi laste kasvatamise
vastu. Nendel, kes hakkasid kuritarvitama
alkoholi enne 20-aastaseks saamist, olid
75% juhtudest vanemad joodikud. 20%
joodikute perekondadest võrsunud lastest
pani toime kuriteo juba enne 15-aastaseks
saamist. Noorukite ühiskonnastase hoiaku
on kujundanud vanemate negatiivne ees-
kuju.

Inimest ümbritseb sotsiaalne miljöo, mis
avaldab mõju isiksuse arengule. Lapse
jaoks on selliseks miljöoks eelkõige pere-
kond. Perekond on lapse jaoks nii ühis-
kondliku eluviisi kui ka ühiskondliku tead-
vuse algallikas. Ühiskond avaldab lapsele
mõju oma algrakukese — perekonna kaudu.
Kuid perekondlik kasvatus võib ühiskond-
liku kasvatusel põhisuundadest ka kõrvale
kalduda. Just sellises perekonnas formeerub
vääristunud isiksus. Ainus jõud, mis suu-
dab isiksuse arengu deformeerumise prot-
sessile vastu seista, on vahetu sotsiaalne
mõju, mis toetub ühiskondlikule arvamuse-
le ja eluviisile.

Perekond on lapse jaoks tema elus esi-
mene sotsiaalne maailm, mis kujundab
lapse maailmavaate, moraali, iseloomu,
esteetiliste huvide alused. Muidugi ei saa
eitada ka looduslike eelduste ja pärilikkuse
osa. Kuid väga suur on just perekonna osa-
kaal lapse elu esimestel aastatel.

Kahjuks on aga küllalt näiteid selle
kohta, et laps areneb perekonnas ebaõiges
suunas ja selleks ajaks, kui lapse kasva-
tamisse sekkuvad riiklikud kasvatusasutused
ja kool, on juba väljakujunenud harju-
musi, vaateid ja tõekspidamisi väga raske
muuta.

Ebanormaalsed perekonnasisesed suhted
kutsuvad noorukis esile teatud emotsio-
naalse ja tahtelise ebakindluse. Sattunud
olukorda, kus on tekkinud soodne võima-
lus vääristunud arvete rahuldamiseks
kuritegelikul teel, ei jäta sellised noorukid
seda kasutamata. Noorukite vanemad aga,
selle asemel et oma laste tegusid hukka
mõista, ei reageeri üldse või püüavad
oma laste käitumist igati õigustada.

16-aastane Tõnu S., 15-aastane Olev L. ja
14-aastane Enn O. murdsid 1972. a. veeb-
ruaris mitmel korral sisse suvilatesse, teki-
tades materiaalselt kahju rohkem kui 500
rbl. ulatuses. Peale selle varastasid nad ka
õpilaste riietusesemeid kooli garderoobist
ja ühiselamust. Tõnu S. pani toime krimi-
naalkuritegusid, sest tema vanemad löid
selleks soodsad tingimused. Toimiku mater-
jalide kohaselt Tõnu S. töötas, kuid 1971. a.
detsembris lahkus töölt, hulkus ringi, sageli
ei viibinud öösiti kodus, kusjuures nimetas
vanematele konkreetse koha, kus ta viibib.
Vanemad aga uskusid jäägitult poja sele-
tusi ega kontrollinud kordagi, kas need
vastavad tegelikkusele. Koos Tõnu S.-ga
pani kuritegusid toime 14-aastane Enn O.,
kuid ka tema vanemad ei tundnud huvi
selle vastu, kus nende poeg öösiti viibib.

Samasse kuritegelikku gruppi kuulunud
15-aastase Olev L. vanemad aga leidsid
oma kuritegelike kalduvustega poja õigele
teele suunamiseks «õige omapärase» moo-
duse — sagedase elu- ja töökohtade vahe-
tamise, mille tõttu 15-aastane nooruk ei
mäletanud enam ise, mitmes koolis ta on
õppinud. 5. klassi pole ta küll lõpetanud,
kuid koole, kus ta on õppinud, on juba 7
ümber.

Selle kuritegeliku grupi kooskäämise
kohaks kujunes aga 16-aastase 7. klassi
õpilase Ene V. kodu, kus sageli viibis ja
ka ööbis samavanune Tõnu S., kes kusagil
ei töötanud ega õppinud. Ene V. ema aga
selle vastu huvi ei tundnud, kuigi Tõnu
vanemad elasid samas asulas. 3 ööd oli
Ene juures ka Enn O., kuigi pidi samal
ajal käima koolis oma alalise elukohas.
Noorukid muutsid Ene V. ema ükskõiksust
ära kasutades tema korteri kohaks, kust
käidi öösiti kuritegusid toime panemas ja
tõid sinna ka varastatud esemeid. Ühel
korral, kui Ene V. ema sai teada, et poisid
on varastanud 2 nailonjopet ja karvamütsi,
käskis ta varastatud esemed omanikele
tagasi viia, kuid ei teatanud sellest ei miilitsa-
töötajale ega koolile. Poisid aga viisid
varastatud esemed metsa ja peitsid ära.
Lapsed jõid selles korteris varastatud kodu-
veini isegi Ene V. ema juuresolekul.

Kui poistelt küsiti, miks nad just sel-
lesse korterisse kogunesid, vastasid nad
endastmõistetavalt: «Mujalt oleksid vane-

mad meid ära ajanud, kuid Ene ema ei ajanud meid ära.»

Raske on leida veel soodsamaid tingimusi noorte kuritegevuseks, kui neid löi oma ükskõiksusega Ene V. ema.

14-aastane Vello V. ja 15-aastane Harri P., mõlemad ühe Tallinna keskkooli 6. klassi õpilased, murdsid talvel sisse Klooga rannas pioneerilaagrisse nr. 2 ja kodanik L. suvilasse, kust varastasid esemeid rohkem kui 300 rbl. väärtuses. Pärast seda söitsid nad, kaasas varastatud esemed, viimase elektrirongiga Klooga rannast Tallinna. Et poisid olid purjus, nende käitumine vagunis väljakutsuv ja kaasas suured pakid, äratas see teistes reisijates kahtlust ja kodanik R. pöördus vedurijuhi poole, paludes kontrollida noorukite isikuid. Vedurijuht aga leidis, et tema tööülesannetesse see ei kuulu ega pidanud vajalikuks ka sellest oma abi informeerida. Seetõttu said noorukid varastatud esemetega vabalt Tallinna sõita ja kuritegude avastamiseks tuli uurimisorganeil palju vaeva näha.

Nõukogude perekonnaseadused on lähtunud ülesandest, et igast lapsest peab kasvama ühiskonna täisväärtuslik liige. Seejärel on lubatav vajaduse korral riiklik vahelesegamine perekondlikku kasvatusse. «Eesti NSV abielu- ja perekonnakoodeksi» paragrahv 74 näeb ette, et vanemait või ühelt neist võib ära võtta vanemlikud õigused, kui tehakse kindlaks, et nad hoiudavad kõrvale oma kohustuste täitmisest laste kasvatamisel või kuritarvitavad oma vanemlike õigusi jne. Muidugi võidakse seda teha ainult kohtuotsuse alusel. On selge, et riikliku vahelesegamise võimalus laste kasvatamisse distsiplineerib vanemaid ja sunnib neid tõsisemalt suhtuma oma tegudesse.

Uurimisorganid on teinud palju tööd alaealiste toimepandud kuritegude põhjuste ja neid soodustavate asjaolude väljaselgitamiseks.

Alaealiste kuritegude põhjuste ja soodustavate asjaolude analüüs viitab eelkõige ebasoodsatele kasvatustingimustele perekonnas, mida kool ei suuda neutraliseerida. Kuid üks soodustavaid asjaolusid on ka noorukite seadusevastase käitumise pealtnägijate ükskõiksus ja hoolimatus.

Selleks et vanemad oskaksid oma lapsi

kasvatada sotsialistliku eluviisi nõuete kohaselt ühiskonna täisväärtuslikeks liikmeteks, on ilmselt vaja pöörata senisest rohkem tähelepanu lastevanemate endi kasvatamisele.

Kirjandus

1. Alaealiste kuritegevuse struktuurist ja selle uurimise vajadusest. «Nõukogude Õigus» 1972, nr. 3.
2. Võrdlusjooni kuritegevusest kapitalistlikus ja sotsialistlikus ühiskonnas. «Nõukogude Õigus» 1971, nr. 2.
3. А. Т. Харчев, Становление личности. Москва, изд. «Знание», 1972.

MÕNDA TASANDUS- KLASSIDE ÕPILASTEST

VIIVI NEARE

Tasandusklasside põhimääruses on öeldud, et «tasandusklassi paigutatakse õpilased, kes on jäänud pedagoogilise või sotsiaalse hooldamatuse ning psüühilise arengu mõnede iseärasuste tõttu tunduvalt maha vaimse töö oskustes». Tavalise üldharidusliku kooli õpetajatel ja koolijuhtidel on aga üsna raske aru saada, missugused need lapsed siiski õieti peavad olema, sest puuduvad meil ju kindlad eristamiskriteeriumid, mille järgi täpselt diagnoosida madalat jõudlust koolis. See probleem aga on huvitanud pedagooge, samuti psühholooge juba üsna ammu ja üht-teist meie pedagoogilis-psühholoogilistest kirjandusest võib leida, sest oli ju 1969. aastal Moskvast sümposion, pühendatud õpilaste madala jõudluse kliinilisele uurimisele.

Teadlased on püüdnud mitmeti grupeerida lapsi, kes tavalises üldhariduslikus koolis halvasti edasi jõuavad. Rohkem võimalusi on meil olnud tutvuda klassifikatsioonidega, mille aluseks on psühhiaatrilised andmed (prof. G. Suhhareva, prof. M. Pevzner jt.). Vähem on meie kasutada materjale klassifitseerimisest pedagoogilis-psühholoogiliste andmete alusel. Kõige juhtivamaks autoriks loeksin N. Mentšinskaja. Tinglikult võiks kõiki neid lapsi nimetada aeglase arenguga lasteks, s. o. lasteks, kellel on raske omandada üldharidusliku kooli programm teistega võrdse aja jooksul ja teistega võrdsetes tingimustes.

I GRUPP — MADALA MÕTLEMISVÕIMEGA LAPSED (TUIMIKUD)

Selle grupi laste nõrga jõudluse põhjuseks on kõigepealt mõtlemisprotsesside madal tase. Nendele valmistab õppeainete omandamine suuri raskusi. Nad on nõrgad nii matemaatikas kui ka eesti keeles. Nende laste mõttetööle on iseloomulik «ebaproduktiivne lähenemisviis» mõttelisele ülesandele. See väljendub püüus kõiki ülesandeid lahendada harjunud viisil, harjunud töövõttega. Mõtlemisprotsessid on väga aeglased, iseseisva mõtlemise oskus puudulik. Tähelepanu ja mälu valdkonnas ei ole nendel lastel mingit patoloogiat, kuid ka need psüühilised protsessid osutuvad töös ebaproduktiivseteks. Torkab silma vähene oskus end tööle rakendada, s. t. õpilane ei oska kasutada olemasolevaid psüühilisi eeldusi madala mõtlemisvõime kompenseerimiseks. Seega ei suuda õpilased küllaldaselt keskenduda tööks. Nad ei suuda sundida end tähele panema tähtsamat, vaid raiskavad palju energiat kõige täheldamiseks. Õpitav jääb aeglaselt meelde ja lapsed ei oska ise otsida ratsionaalsemaid teid paremaks meeldejätmiseks, kuigi nende mälu maht võib olla küllaltki suur. Seega omandavad nad paremini kui loogilist materjali õppematerjali niisuguseid osi, mida on võimalik mehaaniliselt meelde jätta.

Nimetatud grupi lastele on iseloomulik veel see, et neil puuduvad täielikult vaimsed huvid, seik, mis mingil määral ei soodusta mõtlemisprotsesside arenemist. Seega on neil ka eelteadmised väikesed ja seda juba enne kooli. Neil puudub täielikult huvi teadmiste vastu. Siit ilmneb niisugune huvitav nähtus, et nende laste madal jõudlus ei põhjusta mingit moraalselt konflikti. Nad suhtuvad hästi koolisse, on väga rahulikud ja teatavad, et nad õpiksid hästi küll, aga ei saa matemaatika sõnalistest ülesannetest või vene keelest üldse aru. Samal ajal tahaksid nad olla viiete õppiva õpilase sarnased, olla tema pinginaabriks. Aga kui seda ei saa, siis sellest hoolimata ei teki neil ka käitumiskonflikte. Klassikollektiivis neid õpilasi küll ei hinnata, aga nad ei muutu ka tõrjututeks, sest nad alluvad kollektiivi paljudele nõudmistele, võtavad osa klassivälistest üritustest, alluvad distsipliinile.

Kuid tahaksin veel kord rõhutada, et need

lapsed ei avalda ise mingit initsiatiivi selles, et saada väga hea klassikaaslase sarnaseks, ei ilmuta ka mingit huvi õpitavate ainete vastu. Nende laste suhtes tekib väga kergesti pedagoogiline hooldamatus, sest nad vajavad eriti läbimõeldud individuaalset lähenemist, alalist stimuleerimist, õppeprotsessi materialiseerimist, milleks õpetajal tavaliselt suure klassikoplekti korral tähelepanu ja jõudu ei jätku. Ka võib nende kohta kergesti kujuneda ekslik arvamus, sest nad sarnanevad debiilsete lastega (kerge astmes). Et neid on tõesti raske eristada debiilsetest, siis võivad nad kui lootusetud jääda hooletusse ka väikese klassi korral. Tegelikult tuleb aga just need lapsed tingimata suunata tasandusklassi. Debiilsetest eristab neid kiirem abi kasutamise oskus, parem orienteerumine ümbritsevas elus, püüd toetuda praktilistele näidetele ja kogemustele elust.

Esimese grupi alagrupi moodustavad niisugused lapsed, kes oma mõtlemisprotsesside arenematus kõrval püüavad vältida igasuguseid pingutusi ja raskusi õppetöös. Selleks et harvagi saada paremaid hindeid, hakkavad nad maha kirjutama, koduseid töid paluvad kellelgi ära teha jms. Nad ei armasta ei vaimset ega füüsilist pingutust. Et neile ei meeldi praktiline tegevus, on nendel lastel ettekujutus ümbritsevast elust veelgi vaesem kui põhigrupi lastel. Õppematerjali omandavad nad täiesti mehaaniliselt ega püüagi leida õpitule tuge praktilisest elust. Kõigele lisaks armastavad need lapsed pisut kiidelda ja oma võimeid ülehinnata, mistõttu klassikollektiivis nad teistega eriti ei seltsi. Nad on otsustusvõimelised ja saamatud.

Selle alagrupi laste madala õpetatavuse algsuured võivad peituda ka sotsiaalses hooldamatuses. Nende lastega on vähe tegeldud enne kooli, tihti on nad kas väga pika tööpäevaga või suure töömahuga vanemate lapsed või siis üksiku ema või isa lapsed. Nad pole õigel ajal omandanud vajalikke harjumusi ja vilumusi tööks, neid pole rakendatud tööle. Esimeses klassis on nendel lastel raske mõista koolis nõutavaid käitumisreegleid, nende sisu, vajadust neid täita. Õpetaja seletustest saavad väga aeglaselt aru, nad pole harjunud oma tähelepanu keskendama teise jutule. Ka sõnavara on vaene.

Seega tekivadki raskused juba õppetöö algusest peale, millele lisanduvad madal mõtlemisvõime, vähesed huvid, oskamatus ja soovimatus end ise käsile võtta. Oma raskusi need lapsed üksinda ületada ei suuda ja vajavad suunamist tasandusklassi. Korrektsoonitööna tuleb selle alagrupi puhul pöörata erilist tähelepanu isiksuse kasvatamisele. Üldse vajavad esimese grupi lapsed korrektsooniks: 1) üldise orienteerumisvõime arendamist (kõnearenduslik töö, algteadmiste laiendamine); 2) teadmiste omandamise protsessi materialiseerimist, s. t. õpetamise metoodika mõningat muutmist ja mitmekesistamist; 3) isiksuse heade omaduste rõhutamist, kindlusetunde kasvutamist, oma võimete õiget hindamist.

II GRUPP — ÕPETÖÖSSE EITAVALT SUHTUVAD LAPSED

Sellesse gruppi kuuluvad lapsed on halvasti õpetatavad seepärast, et nad, hoolimata võrdlemisi heast mõtlemisvõimest, suhtuvad täiesti eitavalt õppetöösse. Need õpilased tulevad kooli piisavalt kooliküpsetena ja küllaltki hea sooviga hästi õppida. Näiliselt ei ole tegemist sotsiaalse hooldamatusega. Ometi mõjub nende laste õppeedukusele negatiivselt just see asjaolu, et nad on siiani harjunud tegema kõike seda või ainult seda, mis nendele meeldib. Nad on harjunud, et kodus täideti kõik nende soovid ja kapriisid ning neil pole olnud oma kindlaid kohustusi. Koolis aga tuleb sellisel lapsel end pidevalt paljus alla suruda, ka pinge on suur, tekib vastuolu oskamise ja suutmise vahel. Nad on võimelised end pingutama ainult siis, kui tegevus neile meeldib. Tekib motiivide puudus, mis viib selleni, et koolis hakatakse vältima vaimset pingutust ja kodus täidetakse ainult meeldiva aine kodune ülesanne.

Nende õpilaste madal jõudlus kutsub neis esile tingimata moraalse konflikti, tekib vastuolu intellektuaalsete eelduste ja nende rakendatuse vahel. Tekib konflikt ka kodus, kus nõutakse, et laps koolis püsiks esimeste õpilaste hulgas, arvestamata asjaolu, et laps pole selliste pingutustega harjunud. Lastel tekib kergesti närvisüsteemi ülekoormatus seisund, mis vääralt kohtlemise korral väga kiiresti ja sageli märkamatu viib negati-

vismini kooli suhtes, tihtilugu kollektiivist eemaldumiseni. Need lapsed otsivad kontakte väljaspool kooli ja satuvad kergesti kampadesse, rikuvad jämedalt distsipliini. Õppetöö jätvavad nad sihikindlalt hooletusse, väites, et neil pole seda vajagi.

Suures klassikollektiivis on nende lastega tõepoolest raske toime tulla, sest neid on vaja hoolikalt jälgida, on vaja välja selgitada, mis neid eriti huvitab (nimelt on neil kõikidel olemas oma kindel intellektuaalne huviala), õppetöö on vaja seostada neid huvitavaga koolivälises tegevuses. Ennekoike aga on vaja neis lastes järjekindlalt ja taktitundeliselt arendada tööoskusi, armastust pingutuste vastu, oskust ise oma teadmiste lünki kõrvaldada, õpetada neid teiste inimeste tööd austama. Ka need lapsed tuleb paigutada tasandusklassi.

Käesolevas artiklis ei ole kirjeldatud kõiki madala jõudlusega õppivaid lapsi, vaid ainult neid, kelle klassifitseerimise aluseks olid psühholoogilis-pedagoogilised andmed ja keda autori arvates on tõepoolest vaja paigutada tasandusklassi. Muude madala jõudlusega laste klassifitseerimise aluseks on psühhiaatrilised andmed ja need lapsed ei kuulu suunamisele tasandusklassi, vaid abikoolidesse, närvihälvetega laste eriinternaatkoolidesse, kuulmis-nägemislangusega laste eriinternaatkoolidesse või siis logopeedilistesse klassidesse.

Kirjandus

1. Дети с временными задержками развития. Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. Москва, 1971.
2. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Под ред. Н. А. Менчинской. Москва, 1971.

LINGVISTILISED TEADMISED KESKKOOLIS

EDUARD VÄÄRI

Eesti keele vanema astme programmi koostamisel oli üheks suuremaks vaidluseks lingvistiliste teadmiste pakkumine. Sõjajärgsete aastate programmid ja õpikud sisaldasid palju keeleteoreetilist ja keeleajaloolist materjali, mida ei suudetud aga kesiste meetoodiliste võtete ja õpetajate lünklike teadmiste tõttu õpilastele vastu võetavaks teha. Muidugi oli erandeid, mille puhul mõnedes koolides saavutati emakeele alal tähelepandavaid tulemusi tänu õpetaja oskusele keelenorme seletada ja seostada üldiste arenemistendentsidega. Raskused põhjustasid aga vastuaktsiooni, mis seisnes teoreetiliste teadmiste tähtsuse eitamises. Ametlikult fikseeriti see tootmisõpetusliku kooli programmis, millega emakeele õpetamine suruti keelenormide praktitsistlikku pakkumisse. Eesti keele tunnid muutusid õigekeelsusreeglite ja erandite õppimiseks ning harjutuste mehhaaniliseks täitmiseks. Huvi puudumine ja tõrjuv suhtumine tegid õpetaja töö raskeks. Kujunes ootamatu vastuolu: õpilased hindasid küll oma emakeelt, kuid suhtusid vastumeelsusega igavaisse ning tüütuseni üksluisesse tundidesse. Üldise tagasimineku juures saavutasid taas edu need õpetajad, kes oma teadmisi edasi andes julgesid trotsida programmi ning lisasid huvitavaid fakte keeleteadusest ja eesti keele ajaloost. Lugupidamisega meenutatakse P. Viirest, E. Koitu, K. Hermlini ja V. Saaget, kelle tunnid sisaldasid palju rohkem, kui oli ette nähtud.

Praegu kehtiva programmi koostajad püüdsid vähestes eesti keele tundides leida

mõningaid võimalusi üldharivate ning ainealases kasvatustöös oluliste teadmiste pakumiseks.

Et uus programm kehtestati vanemas astmes ettevalmistamatult, polnud õppekirjandus sellega kohandatud. Esialgu ongi õpetajad pidanud ise materjali otsima. Vähest abi on pakkunud pelgalt mõned kirjutised, mis ilmusid pärast programmi kehtestamist.¹

Alljärgnevas vaadelgem teemasid, millest on otstarbekas jooksvalt või ainelõikude alguses esitada andmeid ja süstematiseerida ajakirjandusest, raadiost ning televisioonist hangitud teadmisi. See tegevus ei tohi mingil juhul muutuda aine mehhaaniliseks läbivõtmiseks kooliloengu korras, õpilastele peab jääma äratundmisrõõm ja veendumus klassiväliselt omandatud teadmiste tähtsusest.

1. KEELE OLEMUS, TEKKIMINE JA ARENEMINE

Keele olemuse selgitamist saab alustada küsimusega

Mis on keel?

Vastused võivad olla mitmesugused: «Keel on kõnelemisvahend», «Keel on mõtete edasiandmise vahend», «Keel on sõnade kogu», «Keel on sõnad ja grammatika», «Keel on suhtlemiseks» jt. Vastuste kommenteerimisest võib üle minna keeledefiniitsioonide ning keele olemuse käsitlemise ajaloolisele vaatlusele. Ajalooalaseid teadmisi appi võttes saab tuletada, et antiikajal peeti kõiki müstilisi nähtusi jumalikeks. Et keelgi oli midagi käsitamatut, peeti teda Vana-Kreekas, Heebreas ja Roomas jumalikuks nähtuseks, mille jumal või jumalad olid andnud inimestele. Ristiusu levikuga Euroopas pärast Rooma riigi langemist jätkus sama käsitus keelest ning keelt peeti ristiusu jumalaga seotud nähtuseks. See vaade püsis kaua ning alles uusajal julgeti selles kahtlema hakata. XVII saj. teisel poolel väljendas inglise teadlane R. Simon arvamust, et keele on loonud ini-

mesed suhtlemiseks. Selle täiesti uude ning revolutsioonilise mõtte arendas teooriaks prantsuse valgustusajastu filosoof J. J. Rousseau (1712—1778), kelle järgi inimesed on ühiskondliku lepingu raames loonud keele omavaheliseks suhtlemiseks. Siit võime tuletada keele olemuse täiesti uue mõistmise: **keel on ühiskondlik suhtlemisvahend**. Rousseau' materialistlik arusaam levis ning on aluseks paljude koolkondade ja suundade keele olemuse määratlustele.

XVIII ja XIX saj. vahetusel jätkus keele olemuse idealistlik selgitus. Eriti kuulsad on saksa keelefilosoofid Johann Gottfried von Herder (1744—1803), Friedrich von Schlegel (1772—1829) ja Wilhelm von Humboldt (1767—1835), kelle järgi **keel on vaimu väljendusvahend**. Käsitus on muidugi äärmiselt keeruline, vaimu all mõistetakse kedagi abstraktselt ning see ei ole ristiusu jumal. Vaim ei ole kõikidele rahvastele ühine, mistõttu selle väljendumine on erinev. Nende keelefilosoofide, eriti W. von Humboldti vaateid arendavad edasi kaasaja neohumboltiaanlased, näit. Leo Weisgerber, kelle järgi keelelise maailma erinevusest on tingitud välismaailmast saadud informatsiooni erinevus, mistõttu eri keeli kõnelevad kollektiivid ei tarvitse üksteist mõista.

XIX saj. 20. aastail kujunes võrdlev-ajalooline keeleteadus e. komparativistika, mille esindajad vaatlesid **keelt kui ajaloolist nähtust**, mis pidevalt muutub kindlate seaduspärasuste järgi. Komparativistid suutsid selgitada keeltevahelisi sugulussuhteid ning rühmitada vastavalt sellele maailma tuntumaid keeli. Sajandi keskel arenes komparativistika rüpest bioloogistlik seisukoht, mille järgi **keel on bioloogiline nähtus**. Selline lihtsustatud vaatekoht levis areneva bioloogiateaduse, eriti aga darvinistlike uudsete tõdede mõjul. Looduses valitsevaid seaduspärasusi hakati mehhaaniliselt üle kandma ka keelele. Saksa teadlased August Schleicher (1821—1864) ja Max Müller (1823—1900) hakkasid keeles nägema organismi, milles kõik on rangelt määratletud. Arvati, et nagu inimene ei saa tahtliku tegevusega mõjustada oma kasvu, juuste ja silmade värvust, niisama ei saa mõjustada ka keelt. Sugulaskeeli vaadeldi tamme okstena, mis hargnesid võimsast tüvest. Arenes puutüve- e. Stammbaum-teoo-

¹ V. Maanso, Uue programmi järgi alates esimesest tunnist. «Nõukogude Õpetaja», 28. VIII 1971, nr. 35; E. Vääri, Eesti keel keskkooli vanemas astmes. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2, lk. 130—134.

ria, mis püsis aastakümneid keeleteaduse teoorias. Kuigi möödunud sajandi lõpuks oli enamik biologistlike seisukohti kummutatud, leidub tänapäevalgi neid, kes juhuslikult väljendavad biologistlike mõtteid, näit. «keelega on nagu elava organismiga», «keeles on nii nagu looduses», «keelega on nii nagu elava olendiga». Niisugused lihtsustatud paralleelid on paikapidamatud ning neid tuleb vältida kui ekslikke.

Möödunud sajandi teisel poolel kujunesid psühholoogistlikud vaated saksa ja itaalia keeleteaduses ning keelt hakati pidama kitsalt **psüühiliseks nähtuseks**. See tõi kaasa pisiseikade uurimise ja hindamise. Püüti seletada hingeliste elamuste, meeoleolu, väsimuse jms. mõju keelele. Tähelepanu erinesviisi kõnetempos, intonatsioon, pausides. Et see kõik avaldus mitmekesiselt, levis arvamus, nagu kõneleks iga indiviid oma keelt. Väideti, et keel on üldistatud mõiste: tegelikult on olemas ainult paljude keeletarvitajate keeled, mille summa annab saksa, inglise, vene vm. keele. Sellist käsitust hakati nimetada keeleteaduslikuks individualismiks. Eriti ilmekalt on seda väljendanud poola-vene keeleteadlane Jan Baudouin **de Courtenay** (1845—1929) oma venekeelses teoses «Sissejuhatus keeleteaduses»: «Muidugi on nn. vene keel puhas väljamõeldis. Pole mingit vene keelt, nagu pole ka mingit muud hõimu- või rahvuskeelt. Psüühilise reaalsusena eksisteerivad ainult individuaalsed keeled või täpsemalt: individuaalne keeleline mõtlemine.» Individualistlik käsitus muutus paljudeks aastakümneteks tooniandvaks, sest seda viljelesid möödunud sajandi 70. aastail kujunenud noogrammatilise suuna esindajad. Nad jätkasid keele psühholoogistlikku uurimist, kuid lisasid omalt poolt uusi vaatekohti. Levimaks kujunes keeledefiniitsioon **keel on füsioloogilis-psüühiline nähtus**. Selle järgi on keel füsioloogiline selle poolest, et inimene hääldamiselundid on suutelised moodustama liigendatud häälikuid, neist sõnu ja lauseid; psüühiline aga selle poolest, et eelnevat seostatakse tähendustega, mis annabki kokku keele. Noogrammatilise suuna teoreetikuks on Hermann **Paul** (1846—1921), kelle 1880. a. ilmunud saksakeelne «Keeleteaduse põhimõtted» muutus keeleteaduse õpikuks õige paljudes ülikoolides,

sealhulgas ka Tartu Ülikoolis aastail 1920—1940.

Sajandivahetusel levis Prantsusmaal ja Šveitsis sotsioloogistlik keeleteadus, mille järgi **keel on ühiskondlik nähtus**. Prantsuse teadlased Antoine **Meillet** (1866—1936) ja Ferdinand **de Saussure** (1857—1913) jõudsid oma loomingus ühiskeelee mõiste tunnustamiseni. Eriti suuri teeneid on Genfis töötanud F. de Saussure'il, kelle mõjul suundus keeleteadlaste pilk minevikukeelelt kaasaja ühiskeeleele. R. Simoni ja J. J. Rousseau' julged mõtted keelest kui suhtlemisvahendist leidsid sotsioloogistide poolt tõestamist.

Materialistliku arusaamise kõrval püsisid visalt ka idealistlikud seisukohad. Kõige mõjukamaks kujunesid lingvistilise estetiismi esindajad Karl **Vossler** (1872—1947) ja Benedetto **Croce** (1866—1952), kes toetusid Wilhelm von Humboldti vaadetele, hakates vaatlema **keelt kui esteetilist nähtust**. Sellest kasvas välja keeleilu nõue ning see juurdus ka eesti keeleteaduses, kus Johannes **Aaviku** ja tema mõttekaaslaste tegevusega kujunes keeleuenduslik suund. Selle esindajad taotlesid eesti keele arendamist iluprintsiipi alusel.

Käesoleval sajandil on juurdunud strukturalistlikud vaated, mille järgi **keel on märkide süsteem**. Selle teooria esitas argumenteeritult F. de Saussure, selle edasiarendusi ja rakendusi võime kohata kõigjal. Keelt vaadeldakse kui keerulist märkide süsteemi, milles valitsevad seosed ja suhted. Kõige selle kirjeldamine eri võtete ja meetoditega on keeleteadlaste ülesanne. Mida rohkem ning täpsemat informatsiooni suudetakse hankida, seda täpsem on keele kirjeldus. Ka eesti keeleteaduses on asutud kaasaja keele täpsele kirjeldamisele.

Keele olemuse probleemiga on tegelnud ka marksismi-leninismi klassikud. Karl **Marx** esitas keeledefiniitsiooni «Keel on praktiline tegelik teadvus», milles on selgesti väljendatud keele kui suhtlemisvahendi ülesanne. Friedrich **Engels** on inimese tekkimist ja arenemist puudutavais teoseis vaadelnud keelt kui ühiskondlikku suhtlemisvahendit. Kõige veenvama keeledefiniitsiooni esitas aga Vladimir Iljitš **Lenin**, väites, et «Keel on inimeste tähtsaim suhtlemisvahend». See määrang on

täielikult kehtiv, sest kuigi inimesed võivad suhelda mitmesuguste abivahenditega (morse, liiklusmärgid, viiped jt.), ei küüni ükski neist loomulikult kujunenud keelesüsteemi tasemele.

Niisiis viib arutlus selleni, et **keel on ühiskondlik nähtus**, kuigi seda tõde saab sõnastada erinevalt («Keel on suhtlemisvahend», «Keel on kommunikatsioonivahend» jt.). Selline arusaamine on igati kooskõlas kaasaegses lingvistikas levinud määranguga «Keel on märkide süsteem», sest ka märkide süsteem on suhtlemis- e. kommunikatsioonivahend.

Sellega olemegi vastanud küsimusele «Mis on keel?» Iga õpetaja valib tee, kuidas õige vastuseni jõuda. Tuntud nimesid (J. J. Rousseau, G. von Herder, W. von Humboldt) on tarvis seostada varem õpitud, tundmatuid aga esitada suure ettevaatusega, et mitte õpilaste mälu koor-mata.

Kui keele olemusele on vastus leitud, järgneb sellele peaaegu iseenesest uus probleem küsimusega

Kuidas tekkis keel?

Vastused võivad taas olla mitmesugused: «Keel tekkis väga ammu», «Keel tekkis ürgühiskonnas», «Keel tekkis inimese eelkäijal», «Keel tekkis siis, kui ahvist arenes inimene» jt. Tähelepanekud kinnitavad, et inimese ja keele tekkimise kohta on noorte teadmised uskumatult vähesed. Seda arvestades võibki alustada mütolooiliste kujutlustega. Antiikajal valitsenud arvamuste kohaselt andsid inimestele keele jumalad: Kreekas Olümpose valitsejad, Roomas Jupiter. Vanade heebrealaste kujutlustes on inimese ja koos sellega ka keele loojaks peajumal Jahve. See seisukoht kandus piibli kaudu Euroopasse ning keskajal omistati vastuvaidlematult kõik ristiusu jumalale kui ainuvalitsejale. Vaidlusi oli üksnes selle üle, missugune keel oli esimene. Kreekas oli selleks peetud muidugi kreeka keelt, Roomas ladina keelt. Keskajal levis legend, nagu oleks Kristuse ristilöömisel olnud ristil kiri heebrea, kreeka ja ladina keeles. Neid hakatigi pidama pühadeks keelteks, kuid et vana testament oli kirjutatud heebrea keeles,

siis peeti seda kõige vanemaks keeleks ehk teiste keelte emaks.

Ka eestlased on püüdnud seletada keele teket ning selle on esitanud Fr. R. Faehlmann oma müüdis «Keelte keetmine». Selle järgi keetis Vanaisa Toomemäel suures katlas keeli. Virgemad rahvad tulid kiiresti keelt otsima ning said ilusamad keeled, eestlased olid eriti varajased ning said ilusa kõlava keele, laisemad tulid aga hiljem ning neile olid veel susisevad keeled järele jäänud. Kes missuguse keele sai, seda võib igaüks veel praegu tähele panna.

Muistendid ei suuda usutavalt seletada inimkeele tekkimist. Kulub aastasadu, enne kui jõuti usutavamatele seletuskatsetele. Levis **onomatopöateooria**, mille järgi keel tekkis loodushääle matkimisest: loomade ja lindude hääliitsused, tuule kohin, vete müha, metsade sahin jms. innustasid inimest matkima kuuldu, tekkisid häälikud ja sõnad ning lõpuks keel. **Füsioloogiliste karjahtuste teooria** järgi tekkis keel valu- ja lõbuaistinguis, mis avaldusid hääliitsustes (aietamine, ohkimine, puhkimine, kiljumine jm.). Tuntuks sai veel **imemise-söömise teooria**, mille järgi keel tekkis imemistegevusest ning esimesteks häälikuteks olid hingamistegevusest moodustatud imihäälikud (pörsaste kutsumise häälik, suudlust matkiv häälik jt.). **Lastekeele teooria** esindajad väitsid, et keel tekkis lallamisena, hiljem moodustusid häälikud, silbid ja sõnad. **Viipekeele teooria** pooldajad väitsid, et keel tekkis rütmilistest tantsulistest liigutustest. Need olid aluseks žestidele ja miimikale, mis kujunesid omapäraseks keeleks. Teooria pooldajate arvates on ka tänapäeva inimestel säilinud žestide näol viipekeele elemendid. Kõige lähemale jõudsid teaduslikule seletusele **individuaalse töö teooria** esindajad, kelle arvamuste järgi tekkis keel ebasuvalistest hääliitsustest, mis olid seotud ürginimese tööga. Raskuste ületamine põhjustas hääliitsusi, mis saidki esimesteks tegusõnatüvedeks.

Kõik eesitatud teooriad sisaldavad mingi usutava, kuid sealjuures juhusliku külje keele tekkimisest: onomatopöateooria, füsioloogiliste karjahtuste teooria ja individuaalse töö teooria arvestavad reaalseid hääliitsemisvõimalusi, kuid unustavad keelt kui

suhtlemisvahendit vaadelda; imemise-söömise teooria ja lastekeele teooria eeldavad samuti võimalike hääliksuste tekkimist, kuid kujutavad inimkonna arengut lihtsustatult lapse arenemisetappidena; viipekeele teooria tunnustab keelena mittehäälikulist süsteemi. Eeltoodud teooriad on huvitavad oma originaalsuselt, ei jõua aga teadusliku selektuseni. Alles maailmakuulsal inglise teadlase Charles Darwini (1809—1882) töö «Lii-kide tekkimine» (1859) pani aluse inimese tekkimise teaduslikule käsitlusele. Darwin jätkas oma teooria arendamist teoses «Inimese põlvnemine ja suguline valik» (1871). Ajapikku on teadlased selgitanud peaaegu kõik lülid inimese arenemises. Oletatakse, et inimahvist kujunes inimene umbes pool miljonit aastat tagasi. Probleemi lahendamise sekkus ka Fr. Engels, kes oma teoses «Töö osa ahvi kujunemisel inimeseks» seostas töö, mõtlemise ja keele. Fr. Engelsi järgi elasid inimese esivanemad karjadena; kui tekkisid teadlikud tööaktid, olid need seotud mõtlemise algetega. Ürgühiskonnas oli tarvis aga end üksteisele arusaadavaks teha ning kujunesidki keele alged. Seega on keel oma tekkemomendist alates kollektiivne nähtus ning seotud tööprotsessi ja mõtlemisega.

Kuigi inimese, mõtlemise ja keele tekkimine on põhimõtteliselt selgitatud, on veel palju teadmata. Uued avastused kinnitavad, et inimese kujunemine võib ulatuda tublisti kaugemale kui pool miljonit aastat tagasi. Ja ikka pole lõplikult teada, missugusel maa-alal arenes inimene, kuigi eeldatakse sobivate kliimatiliste tingimustega territooriume Euroopas, Aasias ja Aafrikas.

Kui maailma mitmes eri paigas oli tänu tööle kujunenud mõtlev ning kõnelev olend inimene, vajab selgitamist

Kuidas areneb keel?

Taas on huvitav alustada Vana-Kreekas tuntud müüdist jumalate keele kujunemisest kangelaste keeleks ning sellest inimeste keeleks. Muidugi oli see kreeklaste keel. Ka piiblis leidub keelte arenemist selgitav müüt, mille järgi ühest keelest sai palju keeli seetõttu, et inimesed hakkasid ehitama Paabeli torni, jõudmaks taevastesse valdustesse, mistõttu jumal segas öösel kee-

le ning hommikul ei saanud inimesed üksteisest aru ja torni ehitamine jäigi pooleli.

Teadusliku käsitluse järgi oli kõige vanemaks sugukonnakeel, hiljem kujunesid hõimukeeled ning riikide tekkimise käigus rahvakeeled. Juba hõimu- ja rahvakeeltes sai olla murdeerinevusi, mis võivad olla säilinud tänapäevani. Keele arenemine on seotud majandusvormidega, sest näiteks rändhõimude keeles peaaegu polnud murdeerinevusi, põllundust viljelevate paiksete hõimude keeles tekkis neid aga üha juurde. Feodaalaeagne naturaalmajandus põhjustas uusi erinevusi, sest paikne eluviis ei võimaldanud suhtlemist kogu keelekollektiivi piirides. Rahvuste tekkimine lõi eeldused rahvuskeelte kujunemiseks. Sellal arendatakse keeli juba teadlikult ning sageli kaasneb sellega võitlus vähemusrahvuste ja keelte vastu, mis on viinud raskete konfliktideni. Nõukogude Liidus on likvideeritud rahvuste- ja keeltevaheline ebavõrdsus, mistõttu kõik keeled arenevad vabalt ning võrdõiguslikult.

Keele arenemisega seostub ka tuleviku-keele probleem. Selles lähevad teadlaste ennustused lahku. Ühed peavad võimalikuks mõne olemasoleva keele kujunemist ülemaailmseks, teised oletavad ideaalse tehiskeele loomist ning selle levikut ülemaailmses ulatuses, kolmandad aga eeldavad keelte lähenemist ning liitumist kunagi kaugemas tulevikus. Kaasaegsel etapil toimub maailma eri osades koloniaalikest vabanenud rahvaste keelte arenemine uutes tingimustes, Nõukogude Liidus aga arendatakse sotsialistlike rahvuste keeli, et võimalikult kõik saaksid hariduse oma emakeeles.

Eespool vaadeldud teema kohta võib õpetaja koguda andmeid kirjandusest.

1. J. Augusta, S. Burian, Menschen der Urzeit. Praha, 1960.
2. H. Bauer, Vom Ursprung der Menschen. Berlin.
3. C. R. Darwin, The descent of man and on selection in relation to sex, I—II. London, 1871.
4. F. Engels, Perekonna eraomanduse ja riigi tekkimine. — K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed kahes köites, II. Tallinn, 1960.

5. F. Engels, Töö osa ahvi kujunemisel inimeseks. — K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed kahes köites, II. 1960.

6. M. Kosven, Esiajaloo kultuuriloo põhijooni. Tallinn, 1961.

7. M. F. Nesturh, Inimese esivanemad. Tallinn, 1953.

8. Г. Пугачев, Как человек научился говорить. — «Наука и религия» 1960, nr. 11.

9. E. Väari, Keele tekkimine ja aremine. Tallinn, 1962.

(Järgneb.)

KOKKUVÕTTEID MATEMAATIKA ÕPETAMISEST 5. KLASSIS UUE PROGRAMMI JÄRGI

HELLE SAARSOO

Möödunud õppeaastal töötasid vabariigi koolide 5. klassi õpilased esmakordselt uue matemaatikaprogrammi ja õpiku järgi. K. Ariva ja A. Telgmaa koostatud katseõpikule pakkusid lisa samade autorite kaks töövihikut. Uue programmiga toodi 5. klassi hulk seni 6. klassi programmi kuulunud teemasid, nagu naturaalarvude jaguvus, harilikud ja kümnendmurrud ning protsendid, võrdelised muutujad, kolmnurga joonestamine; 7. klassi kursusest osaliselt sirgete lõikumine ja paralleelsus, kolmnurga nurkade summa, trapets. Neile lisanduvad täiesti uued mõisted koolimatemaatikas: hulkade ühend ja ühisosa, riba jt. Ainekäsifluses jätkati eelmistes klassides alustatud joont. Nii vaadeldakse 5. klassi uues õpikus arvude jaguvust, suurima ühisteguri ja vähima ühis-kordse leidmist hulgateoreetiliseist seisukohast lähtudes, geomeetrilisi kujundeid vaadeldakse kui punktihulki. Geomeetrias pööratakse senisest rohkem tähelepanu mõistete kujundamisele. Kuigi 5. klassis geomeetria käsitlemine toimub propedeutiliselt, valmistatakse ette pinda edaspidisteks deduktiivseteks tõestusteks. Sellel eesmärgil antakse mõistete ja omaduste täpsed formuleeringud ja esitatakse mõningate kujundite omaduste loogilised põhjendused. Seda definitsiooni, teoreemi ja tõestuse nimetusi kasutamata.

5. klassis senini kasutatud õppekirjandusest erinev on ka uue õpiku harjutusmaterjal: vähem on ühetüübilisi treeningülesandeid, geomeetria ülesannetes on suur osa joonestamisel ja mõõtmisel, ülesannetega püütakse anda ka uusi teadmisi ja valmistada õpilasi ette järgmistes klassides õppimiseks; teemade lõpul on ülesandeid kordamiseks ja ülesandeid tugevamatele õpilastele (tärnikesega) jms.

Töövihikutes on mitmesuguseid joonistega, lünkade ning tabelite täitmisega seotud ülesandeid.

Uue programmi ja õpiku järgi töötamiseks anti õpetajatele juhendeid suvekursustel, millest võttis osa 351 õpetajat.

Esimese tööaasta tulemustest ülevaate saamiseks tegi Eesti NSV Haridusministeerium 1971/72. õppeaastal järgmist:

1) saatis kõikidesse koolidesse küsifluslehed,

2) korraldas mitme kooli 5. klassis seeria kontrolltöid,

3) võimaldas kahel korral matemaatika-õpetajatel kohtuda õpiku autoritega.

Küsitluslehed saadeti koolidesse 1971/72. õ.-a. talvel. Nendes paluti anda vastava skaala alusel hinnang 49 üksikküsimuse õpetamise jõukohasusele, kusjuures küsimustiku koostemisel jäeti kõrvale 5. klassi jaoks traditsioonilised küsimused, püüti määrata, kui palju võimaldavad uus õpik ja töövihik arendada õpilaste arvutusoskust ja mõtlemist ning lubavad õppetööd diferentseerida. Õpetajailt sooviti arvamusi ka harjutusmaterjali kohta, õpiku teemade käsitluse õnnestumise kohta, samuti lasti otsustada, kas õpik ja töövihik tagavad järjepidevuse eelnevate

klasside õppematerjaliga. Kuigi ankeedid olid anonümsed, paluti õpetajailt andmeid nende hariduse ja tööstaaži ning õpilaste edasijõudmise kohta. 580-st väljasaadetud küsitluslehest sai Haridusministeerium täidetult tagasi 239, kusjuures andmed esitanud õpetajad õpetavad ligemale 6500 (s. o. umbes pool kogu vabariigi selle klassi õpilaste arvust) 5. klassi õpilast.

Kontrolltöödega püüti saada ülevaade õpilaste teadmiste tasemest. Kogu 5. klassi õppematerjali kohta koostasid 6 kontrolltööd põhiliselt õpiku autorid. Kontrolltööde tulemustest annab ülevaate tabel 1.

Tabel 1.

Kontroll- töö nr.	Missugust materjali kontrollis	Õpilaste arv	Hinded (%)					Saadud punktide arv või- malikust (%)
			«5»	«4»	«3»	«2»	«1»	
1.	Kordamiseks ja täiendamiseks (osalt). Naturaalarvude jaguvus	881	18,7	27,6	35,7	12,2	5,8	73
2.	Kordamiseks ja täiendamiseks (geomeetria). Sirgete lõikumine ja paralleelsus	881	7,1	13,7	37,5	26,1	15,6	48
3.	Harilikud murrud. Seos harilike murdude ja küm-nendmurdude vahel. Prot-sendid	819	15,8	36,7	29,8	13,2	4,5	75
4.	Murdude liitmine, lahuta-mine, korrutamine ja jaga-mine	807	13,6	25,3	34,2	18,5	8,4	70
5.	Kolmnurgad. Kolmnurksed püstprismad	739	14,7	22,3	35,9	22,7	4,4	Hinnati etteantud normideta
6.	Võrdelised muutujad. Rööpkülik ja trapets	699	26,8	25,5	31,4	8,9	7,4	70

Kontrolltöödele paluti lisada õpetaja arva-mused kontrollitud teema kohta.

Käesolevas artiklis püütakse nende mater-jalide põhjal teha mõningaid kokkuvõtteid esimese tööaasta tulemustest matemaatika õpetamisel 5. klassis uue programmi ja õpiku järgi ning õpetajate hinnangutest uue õppekirjanduse kohta.

Kuigi allpool analüüsitakse töö tulemusi programmi üksikteemade ja õpiku vastavate peatükkide kaupa, on üksikküsimuste jõu-kohasusele hinnangu andmiseks vaja tutvus-

tada küsitluslehe kriteeriume ja keskmisi hinnanguid. Küsitluslehel lasti õpetajaid hin-nata küsimuste jõukohasust järgmise skaala alusel: «4» — on täiesti jõukohane; «3» — on jõukohane, kuid nõrgemate õpilastega on vaja teha lisatööd; «2» — on jõukohane ainult tugevatele õpilastele; «1» — ei ole üldse jõukohane (5. klassis sobimatu).

Kokkuvõtete tegemisel leiti keskmised hinnangud (nagu keskmised hinded) iga üksikküsimuse ja kogu küsimustiku kohta. Tule-musi iseloomustab tabel 2.

Tabel 2.

Küsimused	Vastuste arv	Hinnangud				Keskmine
		«1»	«2»	«3»	«4»	
1) mõiste «need ja ainult need»	234	14	77	105	38	2,7
2) hulkade ühend	234	—	—	60	174	3,7
3) hulkade ühisosa	235	—	—	54	181	3,8
4) sirglõik, kiir ja sirge kui punktihulgad	235	4	14	115	102	3,3
5) lõputu hulga mõiste	235	—	29	104	102	3,3
6) nurk kui punktihulk	236	4	36	135	61	3,1
7) jaguvuse mõiste	236	—	—	63	173	3,7
8) arvu tegurid	236	—	1	93	142	3,6
9) arvu kordsed	236	—	—	91	145	3,6
10) jaguvustunnuste formuleeringud	236	—	2	57	177	3,7
11) arvu aste	236	—	7	132	97	3,4
12) kordarvu lahutamine algteguriteks astmete abil	236	—	11	177	48	3,2
13) arvude suurima ühisteguri leidmine	236	—	12	187	37	3,1
14) arvude vähima ühiskordse leidmine	236	—	13	191	32	3,1
15) siht ja suund	236	3	21	116	96	3,3
16) lükke kasutamine paralleelsete sirgete joonestamisel	236	—	11	124	101	3,4
17) kõrvunurgad ja nende omadus	236	—	9	106	121	3,5
18) tippnurgad ja nende omadus	236	—	9	98	129	3,5
19) kaasnurga ja põiknurga mõisted	236	4	46	146	40	2,9
20) riba kui punktihulk	236	3	37	118	78	3,1
21) hariliku murru teisendamine kümnendmurruks	236	—	2	114	120	3,5
22) hariliku murru kümnendlähendite leidmine	237	1	27	173	36	3,0
23) protsentide avaldamine hariliku murruna	237	—	8	141	88	3,3
24) protsentide avaldamine kümnendmurruna	238	—	—	113	125	3,5
25) hariliku murru avaldamine protsentides	238	—	24	160	54	3,1
26) kümnendmurru avaldamine protsentides	238	—	2	96	140	3,6
27) osa leidmine arvust	238	2	29	178	29	3,0
28) arvu leidmine antud osa ja osamäära järgi	238	2	44	171	21	2,9
29) aritmeetiline keskmine	238	—	—	25	213	3,9
30) suhte avaldamine protsentides	238	1	33	176	28	3,0
31) kasvamise ja kahanemise väljendamine protsentides	238	1	60	154	23	2,8
32) sektordiagramm	239	7	45	142	45	2,9
33) plaani arvmõõt	239	1	21	165	52	3,1
34) kolmnurk, selle nurkade summa	239	—	3	45	191	3,8
35) kolmnurga joonestamine	239	—	6	134	99	3,4
36) kolmnurga kõrgus ja selle joonestamine	239	—	16	149	74	3,2
37) kolmnurga pindala arvutamine	239	—	1	112	126	3,5
38) kolmnurkse püstprisma mõiste	239	—	5	110	124	3,5
39) kolmnurkse püstprisma pindala	239	—	42	184	13	2,9
40) kolmnurkse püstprisma ruumala	239	—	22	162	55	3,1
41) võrde tunnus ja selle kasutamine võrrandite lahendamisel	239	1	17	175	46	3,1
42) võrdeliste muutujate mõiste	239	2	47	157	33	2,9
43) ülesanded võrdelise jaotamise kohta	239	1	39	168	31	3,0
44) rõõpküliliku mõiste	239	—	—	55	184	3,8
45) rõõpküliliku kõrgus ja selle joonestamine	239	—	5	109	125	3,5
46) rõõpküliliku pindala arvutamine	239	—	1	74	164	3,7
47) trapetsi kõrgus ja pindala	239	—	11	150	78	3,3
48) trapetsi mõiste	239	1	3	74	161	3,7
49) ülesanded püstprismade kohta	235	3	67	157	8	2,7
Kokku	%	55	915	6095	4560	3,3
		0,5	7,9	52,4	39,2	

Keskmiseks hinnanguks kogu küsimustiku kohta saadi 3,3, kasjuures üksikküsimuste keskmised muutused vahemikus 2,7—3,9. Nagu tabelist nähtub, anti hinnang «1» ainult 55 juhul, s. o. 0,5% kõikidest hinnangutest ja selle hinnangu osaliseks said 18 küsimust. Hinnang «2» anti 915 juhul (7,9%), rohkem kui 10% õpetajatest langetas sellise hinnangu kokku 16 küsimusele.

Hinnangute «1» ja «2» järgi osutusid õpilastele kõige raskemateks mõiste need ja ainult need, ülesanded püstprismade kohta, kasvamise ja kahanemise väljendamine profentides, sektordiagramm, võrdelise muutuja mõiste, kaasnurga ja põiknurga mõiste jt. Hinnangut «1» ja «2» ei saanud ühelgi juhul ainult 6 küsimust: 2., 3., 7., 9., 24., 29., 44; ainult 1—2 sisuliselt negatiivset hinnangut said 8., 10., 21., 26., 37. ja 46. küsimus. Ilmselt on õpetajate arvamused nende küsimuste jõukohasuses 5. klassi õpilastele kõige üksmeelsemad.

KORDAMISEKS JA TÄIENDAMISEKS

Õpiku esimese teema kohta esitati küsitluslehes 6 küsimust (1.—6.). Nagu tabelist 2 nähtub, osutusid õpilastele sellest materjalist täiesti jõukohaseks mõisted hulkade ühend ja hulkade ühisosa, rahuldavalt omandati ka lõpmatu hulga mõiste ja sirglõigu, kiire ja sirge käsiflus punktihulkadena. Rohkem raskusi tegi nurga käsiflus punktihulgana ja mõiste need ja ainult need. Paljud õpetajad ei jäänud rahule õpiku esimese peatüki mitme alateema käsiflusega. Korduvalt nimetati ebaõnnestunuks järgmisi: nurk (15 korral), need ja ainult need (14), lõpmatu hulgad, kiire võrdlemine naturaalarvude hulgaga (8); sirglõik, kiir, sirge (8) jt.

Sobimatusena 5. klassi õpilastele märgiti vaadeldavast teemast korduvalt 13 ülesannet, neist kõige sagedamini ülesandeid 35, 36, 37, 39, 40, 68, 72, 75.

Hästiõnnestunud käsiflusega osadena nimetati korduvalt õpiku esimesest peatükist alateemasid: hulgad (9 korral), hulkade ühend ja ühisosa (23), aga ka — sirglõik, kiir ja sirge (4).

Õpilaste teadmiste taset selle teema ulatuses kontrolliti kahe kontrolltööga. Tööd

nr. 1 esitati üks ülesanne arvu koostise tundmise, teine arvutusoskuse kontrollimiseks ja kolmas ühendi või ühisosa leidmisele. Geomeetria materjali omandatust kontrolliti järgmises kontrolltöös koos teemaga «Sirgete lõikumine ja paralleelsus», et anda õpilastele aega harjuda küllaltki uudse ainekäsiflusega, eeldades, et õpetaja jätkab tööd geomeetria ülesannetega ka teema «Naturaalarvude jaguvus» käsitlemise kõrval.

Nelja- või viiekohalise täisarvu ja segaarvu kirjutades järkvarude summata veatult 80% õpilastest. Kolmetehtelise arvutusülesande eest said õpilased 75% võimalikust punktide arvust, täiesti veatult lahendasid ülesande ainult pooled õpilastest.

Kahe hulga ühisosa leidsid õigesti 80%, ühendi — 75% kõikidest õpilastest. Tunduvalt raskemaks osutus ühendi ja ühisosa mõiste rakendamine geomeetrilise sisuga ülesannetes. Kontrolltöös olid järgmised ülesanded.

1. Tee joonis, mille lõikude kohta on õige lause $AB \cap CD = BC$. Leia sellelt jooniselt, millega võrdub $AB \cup CD$.

2. Ühise tipuga nurkade 28° ja 45° ühend on 62° . Kui suur on nende nurkade ühisosa?

Põhimõtteliselt õigesti lahendas esimese ülesande 55%, teise ülesande 49% õpilastest. Nendes ülesannetes valmistas õpilastele oodatust suuremaid raskusi õige joonise tegemine.

Nii tööde tulemustest kui ka õpetajate arvamustest ilmnes, et 5. klassi õpiku esimene teema vajab õpetamisel väga läbimõeldud meetodilist käsiflust ning õpilaste võimeid arvestavaid teadmiste kontrollimise võtteid. Tundub, et paljudel õpilastel ei tekkinud materjali õppimisel kindlaid kujutlusi geomeetrilistest kujunditest kui punktihulkadest, mistõttu on vaja selle materjali juurde korduvalt tagasi pöörduda. Geomeetrilise materjali omandatuse kontrollimiseks on sobivam suuline käsiflemine, esimestesse kirjalikesse kontrolltöödesse tuleks ülesanded valida väga ettevaatlikult.

Õpiku esimene teema sai õpetajatelt üsnagi vastakaid arvamusi ning osutus ka õpilastele küllaltki raskeks, peamiselt geomeetria materjali käsifluse põhjalikkuse ja uudsuse tõttu. Sellega harjumiseks kulus

aege ka õpetajail endil. Arvestades esimeste kontrolltöödega kaasnenud õpetajate arvamusi, on õpiku teises trükkis tehtud mõningaid muudatusi. On muudetud harjutusi alateemale «Kui lauses on sõnad need ja ainult need» (ül. 34—40), sirglõikude summa ja vahe käsitlust, alateema «Nurk» käsitlust ja harjutusi sellele teemale jms., mis peaks kaasa aitama õpetamise edukusele.

NATURAALARVUDE JAGUVUS

5. klassi matemaatikaprogrammi ja õpiku teise teema kohta on arvamused palju üksmeelsemad. Teemat tervikuna nimetavad hästiõnnestunud käsitlusega teemade hulgas 31 õpetajat, jaguvuse tunnuseid nimetatakse 16 korral. Vastupidiseid hinnanguid on selle teema alajaotustest saanud ainult arvu tegurid (4 korral), suurim ühistegur ja vähim ühiskordne (8). Leitakse ka, et ebapiisavalt on harjutusmaterjali jaguvustunnuste (6 korral), arvu astme (6), kordarvu algtegureiks lahutamise (5), suurima ühisteguri ning vähima ühiskordse (13) leidmise kinnistamiseks.

Kontrolltöödele lisatud arvamustes esitatakse mõningaid ettepanekuid suurima ühisteguri ja vähima ühiskordse õpetamise kohta. Et need mõisted kipuvad jääma õpilastele abstraktseiks ja segi minema, siis soovitatakse neid tutvustada koos harilike murdude õpetamisega, vahetult enne taandamist ja isenimeliste murdude liitmist ning lahutamist.

Käsitluslehes selle teema kohta esitatud küsimused (7.—14.) hinnati üldiselt õpilastele jõukohasteks, vaid 5% õpetajatest leidis, et kordarvu lahutamine algtegureiks, suurima ühisteguri ja vähima ühiskordse leidmine on jõukohane ainult tugevale õpilasele.

Õpilaste teadmisi selle teema ulatuses kontrolliti esimese kontrolltöö viie ülesandega. Tööde tulemused kinnitasid eespool toodud seisukohti. Hästi osati leida antud arvude (18. või 24.) kõiki tegureid, välja kirjutada antud arvude kordseid, otsustada ilma jagamata antud arvude jaguvuse üle 3- või 9-ga. Kõik need ülesanded lahendas täiesti õigesti 70—80% õpilastest. Rohkem raskusi oli antud arvudele suurima ühiste-

guri või vähima ühiskordse leidmisega, õigeid lahendusi vastavalt 53% ja 59%. Mõtlemapanev on esinenud vigade iseloom: arvudele 420 ja 1575 (840 ja 1350) suurima ühisteguri leidmisel eksis algtegurite leidmisel 41% õpilastest, kusjuures 29% õpilastest tegi vigu jagamisel.

Teema «Naturaalarvude jaguvus» kohta esitatud ülesannetest nimetati korduvalt 5. klassile ebasobivatena ülesandeid 211 ja 218.

SIRGETE LÕIKUMINE JA PARALLEELSUS

Ka selle teema kohta on õpetajate arvamused lahkuminevad: 7 õpetajat nimetavad teemat tervikuna õnnestunud käsitlusega teemade loetelus, 6 õpetajat — ebaõnnestunud käsitlusega teemade hulgas; 10 õpetajat ei ole rahul alateema «Riba» käsitlusega, 5 õpetajale ei meeldi kaasnurkade ja põiknurkade osa ning sirge siht ja suund.

Vaadeldava peatüki õpetamise jõukohasuse kohta esitati ankeedis 6 küsimust (15.—20.). Neist said kõige madalama hinnangu kaasnurga ja põiknurga mõiste ning riba kui punktihulk, mida ei pea keskmisele õpilasele jõukohaseks vastavalt 21% ja 17% õpetajatest. 5. klassi jaoks ebasobivateks nimetati korduvalt 8 ülesannet, neist rohkem kui 4 korral ülesandeid 245, 288, 291, 300 ja 304.

Õpilaste teadmiste tasemest selle teema kohta täielikku ülevaadet ei saadud, sest kontrolltööd sisaldasid otseselt selle materjali kohta ainult 2 ülesannet. Ühes neist oli vaja arvutada kõik kahe sirge lõikumisel tekkinud nurgad, kui on teada kahe nurga summa (vahe). Teine ülesanne ühest variantist: Kahe kiire ühend on sirge. Tee vastav joonis ja kirjuta eelnev lause lühidalt oma tähistuse abil. Kirjelda, kuidas need kiired asetsevad teineteise suhtes.

Mõlemad ülesanded osutusid õpilastele raskeks — põhimõtteliselt õigesti lahendas esimese ülesande 49% õpilastest, teise ülesande lahendasid täiesti korrektselt ainult mõned õpilased. Peamine raskus oli jällegi joonise tegemine.

Õpetajate arvamustest kontrolltöödele järeldus, et osa õpetajaid suhtus selle teema õpetamisse teatud eelarvamusega,

sest varem kuulus see materjal 7. klassi programmi.

Nagu õpiku esimese peatüki geomeetria-teemade puhul, on õpetamisel vaja pöörata väga suurt tähelepanu ka selle osa metoodilisele käsitlusele ja esituse näitlikustamisele, et uute mõistete kujundamine toimuks samm-sammult ja vajaliku põhjalikkusega. Sellel eesmärgil on sobiv jätkata materjali süvendamist vastavate ülesannete lahendamise kaudu harilike murdude käsitlemise kõrval.

Õpiku teises trükis on teema «Sirgete lõikumine ja paralleelsus» esituses mõningaid muudatusi. Nii viidi alateema «Sirge põhiomadus. Siht ja suund» tervenisti õpiku esimesse peatükki, muudatusi on ka kaas- ja põiknurkade käsitluses, samuti muudeti ülesannete 291 (uues trükis 290) ja 302 teksti, välja on jäetud ülesanded 300 ja 304.

HARILIKUD MURRUD. SEOS HARILIKE MURDUDE JA KÜMNENDMURDUDE VAHEL. PROTSENDID. MURDUDE LIITMINE JA LAHUTAMINE. MURDUDE KORRUTAMINE JA JAGAMINE

Alljärgnevas vaadeldakse õpiku ning programmi nelja teemat (4.—7.) koos, sest õpetajate hinnanguid nende teemade kohta ei olnud alati võimalik eristada.

Õpetajate seisukohad nende 5. klassi matemaatikaprogrammi kõige olulisemate teemade käsitluse kohta katseõpikus on üldiselt üksmeelsed. Hästiõnnestunud käsitlusega teemasid nimetati üldse kõige rohkem õpiku 4.—7. peatükist, neist üksikuid alateemasid järgmiselt: harilikud murrud 37 korral, tehted murdudega 27 korral, seos harilike murdude ja kümnendmurdu vahel 12 korral, tehted harilike murdudega 16 korral, protsendid 24 korral, arvu leidmine tema antud osa ja osamäära järgi 8 korral. Ebaõnnestunuks peavad alateema «Hariliku murru kümnendlähend» käsitlust 3 õpetajat ja protsentidega seoses olevat 12 õpetajat (peamiselt kasvamise ja kahanemise väljendamine protsentides, raskemad ülesanded jms.). 5 õpetajat ei ole rahul sektordiagrammi ja plaani arvmõõdu käsitlusega. On avaldatud kahtlust, kas on üldse mõtet tuua

programmi selliseid ühetunnilisi teemasid, nagu aritmeetiline keskmine, sektordiagramm ja plaanimõõt, mis vähemalt samas klassis edaspidi peaaegu kasutamist ei leia. Nende teemade kohta peab märkima, et need on 5. klassi matemaatikakursusse toodud eelkõige teiste õppeainete vajadusi arvestades (näit. geograafia), aritmeetilise keskmise mõiste leiab rakendust ka järgmistes klassides.

Et murdude õpetamisel on väga oluline arvutusvilumusi kujundada, siis ei peetud selle teema jaoks õpikus ja töövihikus ettenähtud harjutusülesandeid küllaldaseks. Teemade hulgas, mille kohta on harjutusmaterjali mittepiisavalt, nimetati tehteid murdudega 44 korral, murru taandamist — 8 korral, murru teisendamist — 15 korral, protsentülesandeid — 18 korral, osa ja terviku ülesandeid — 10 korral, plaani arvmõõtu 16 korral jt.

Võib arvata, et osalt jäi harjutusmaterjali väheseks ka seetõttu, et töövihik nr. 2 hiline. Rohkem harjutusmaterjali vajasisid ka need õpilased, kelle arvutusoskus jätab soovida.

Materjali jõukohasust hinnati 13 küsimuses (21.—33.), kusjuures olid välja jäetud tehted murdudega kui traditsioonilised 5. klassi matemaatikaprogrammi küsimused. Nagu tabelist 2 nähtub, võib peaaegu täiesti jõukohas-tekts pidada aritmeetilist keskmist, kümnendmurru avaldamist protsentides ja vastupidi, hariliku murru teisendamist kümnendmurruks, protsentide avaldamist hariliku murruna. Raskemateks osutusid hariliku murru avaldamine protsentides, plaani arvmõõt ja hariliku murru kümnendlähendi leidmine. Õpilastele kõige raskemateks peetakse osa leidmist arvust ja arvu leidmist antud osa järgi, suhte ning kasvamise ja kahanemise väljendamine protsentides, ka sektordiagrammi. Kõiki viimati nimetatud alateemasid pidas 13—25% küsitletud õpetajatest jõukohaseks ainult tugevamatele õpilastele. Kontrolltöödele lisatud seisukohtades märgib mitu õpetajat, et need küsimused ei ole õpilastele rasked uue õpiku käsitluse tõttu, vaid on osale selles vanuses õpilastele alati raskusi teinud.

Vaadeldavatest teemadest nimetati ebasobivatena korduvalt ainult 6 ülesannet, neist viiel korral ülesandeid 790, 794, 795, 796.

Õpilaste teadmistest ülevaate saamiseks korraldati vaadeldud teemade kohta 2 kontrolltööd: töö nr. 3 hõlmas harilikke murde, seoseid harilike ja kümnendmurdu vahel, protsente; töö nr. 4 tehteid murdudega. Kolmas kontrolltöö oli ülesehituselt testi-laadne ja osutus liiga mahukaks ühe õppetunni jaoks, mis avaldas mõju ka tulemustele. Sellest hoolimata võis õpilaste teadmistega rahule jääda, sest vähemalt rahuldavalt tuli tööga toime 82% õpilastest. Paremini said õpilased hakkama murru kirjutamise, liht- ja liigmurru eristamisega, liigmurru segaarvuks ja segaarvu liigmurruks teisendamise, murru laiendamise, murdu suurjärjestuse määramise ja kümnendmurdu väljendamise protsentides (õigeid vastuseid üle 65%). Palju eksiti kümnendmurru teisendamisel harilikuks murruks ja vastupidisel teisendamisel, kusjuures rohkem kui 40% vigadest põhjustas taandamine (ka taandamata jätmine) või lugeja jagamine nimetajaga. Küllaltki ebakindlalt ümardati, samuti väljendati protsente harilike või kümnendmurdu (õigeid vastuseid 41—47%).

Neljas kontrolltöö koosnes kuuest ülesandest, millest õpetaja võis oma äranägemisel viimase ära jätta. Kohustuslikena tuli õpilastel lahendada 2 võrrandi, üks 3-tehteline arvutusülesanne harilike murdudega ja 2 tekstülesannet. Töö tulemusi tervikuna võib pidada peaaegu rahuldavaks, sest ligemale $\frac{3}{4}$ õpilastest kirjutas töö vähemalt hindele «3».

Lihtsa võrrandi ($x : 0,21 = 13,6$) lahendas õigesti 81% õpilastest, keerukamaga ($3,5y - 0,77 = 2,1$) tuli toime ainult 54% õpilastest. Kui esimeses ülesandes eksiti peamiselt arvutustes, siis teises ülesandes domineerisid põhimõttelised vead (21%), kuid ka selle ülesande lahendamisel tegi arvutusvigu 16% õpilastest. Arvutusvigade hulgas oli kõige rohkem vigu koma koha määramises. Arvutusülesande veatu lahendamisega sai hakkama ainult veidi üle poole õpilastest (55%), kusjuures 14% eksis tehete järjekorra valikul. Üllatavalt palju tehti selle ülesande lahendamisel vigu harilike murdu liitmisel ja lahutamisel, sealhulgas väga jämedaid vigu (liitmisel liideti lugejad omavahel ja nimetajad omavahel jms.). Raskeks

osutusid tekstülesanded. Näitena esimese rea ülesanded.

4. Ristküliku pikkus on 2,8 m ja laius $\frac{5}{7}$ pikkusest. Arvuta ristküliku pindala.

5. Palk suurenes 120 rublalt 140 rublale. Mitu protsenti suurenes palk? (Vastus ümarda kümnendikeni.)

Õigete lahenduste protsent oli neljandal ülesandel 48, viiendal 60. Neljanda ülesande lahendamisel osutus ettearvatult kõige raskemaks puuduva mõõtme leidmine, s. o. osa leidmine arvust — vigu tegi 28% õpilastest; ligemale 15% õpilastest ei osanud põhimõtteliselt pindala arvutada. Viiendas ülesandes osutus suurimaks vigade põhjustajaks protsendi leidmiseks vajalike arvude valimine (20% õpilastest eksis) ja üllatuslikult ka vastuse ümardamine. $\frac{1}{4}$ õpilastest eksis ümardamisel, kusjuures enamik ümardas suhte enne selle protsentides väljendamist. Mitmetes koolides oli ka õpetaja leppinud niiviisi saadud vastusega.

Arvutusvigade rohkus vaadeldud kontrolltöös osutab sellele, et murdudega arvutamise vilumuse kujundamiseks peab töö jätkuma ka pärast vastavate programmeemade lõpetamist.

Nagu eespool toodust ilmnes, vastasid kontrolltööde tulemused õpetaja hinnangutele ühe või teise murdudega seotud teema kohta.

(Järgneb.)

INGLISE KEELE LUGEMISE OSKUSE TASE

INGRID SOTTER

Võorkeele uus programm seab lugemis-
oskuse kujundamise kõnearendusega võrd-
väärsele kohale ja määrab kindlaks nii ühe
kui ka teise eelisosa kooliastmete kaupa.
Kaheksaklassilises koolis eelneb kõnearen-
dus vastava keelelise materjali lugemisele ja
on seega alus lugemisoskuse kujundamisele.
Uued õpikud on koostatud seda põhimõtet
järgides ja metoodilistes juhendites suuna-
takse õpetajaid järjekindlalt suulise töö eel-
nevuse printsiipi rakendama.

Uus inglise keele õpik 5. klassile (A. Ehin,
I. Sotter, English From 5) jõudis kooli

1970. aasta sügisel. 1972. aasta kevadel, kui
õpetajad olid õpikuga juba töötama harju-
nud, tehti lugemisoskuse taseme mõõtmiseks
kontrollkatse. Selleks koostati 5. klassi õpi-
lastele 2 õpitud keelelise materjaliga luge-
misteksti. Esimene tekst koostati 15 mõtteli-
selt seostamata lausest. Neist 7 olid jutus-
tavad ja 8 küsilauseid. Teine tekst võeti
õpikust. Selleks valiti ühest lugemispalast
umbes 10-realine mõttelt seotud katkend,
milles ei esinenud ainsatki küsivat lauset.
Esimese teksti põhjal hinnati õpilaste oskust
teatavaid tähti ja täheühendeid sõnades
õigesti lugeda. Samuti kasutada õigesti lan-
gevat ja tõusvat intonatsiooni. Teise teksti
põhjal hinnati peamiselt õpilaste oskust
õigesti fraseerida. Arvesse tulid rõhk, rütm,
intonatsioon, eestipärasus ja veel muud luge-
misvead. Seega olid mõlemad tekstid hää-
lega lugemise kontrollimiseks. Loetust aru-
saamist kontrolliti teise teksti põhjal õpilas-
tele esitatud emakeelsete küsimuste kaudu.
Mõlema teksti lugemiseks kulunud aeg re-
gistreeriti eraldi.

Lugemisoskuse taseme mõõtmiseks valiti
õpilasi 21 kooli 23 viiendast klassist. Neist
12 kooli Tallinnas ja Tartus. Valitud kooli-
dest 6 olid 8-klassilised. Rohkem koole
polnud võimalik katsekorraldajate vähe-
suse tõttu kaasa haarata. Igast koolist, kus
paralleelklassides õpetasid ühed ja samad
õpetajad, võeti kontrollkatteks ainult üks
klass. Erandiks osutus Tartu 5. keskkool,
kus viiendates klassides õpetasid 3 eri õpe-
tajat. Kontrollkatse sooritasid kokku 220
õpilast. Igast klassist ja grupist võeti kont-
rollkatsele nimekirja järgi iga kolmas õpi-
lane. Kui mõni valituist sel päeval koolist
puudus, siis asendas teda nimekirjas järg-
mine õpilane. Kauaaegne puudumine ega
muud põhjused ei tulnud arvesse õpilaste
katsest kõrvalejäämisel.

Õpetajad jagunesid hariduse ja staaži
järgi järgmiselt:

Haridus ja staaž	Erialane kõrgem haridus	Lõpetama- ta kõrgem haridus	Teisel alal kõrgem haridus	Erihari- duseta	Staaž 1—5 aastat	Staaž 6—10 aastat	Staaž rohkem kui 10 aastat
Õpetajate arv	27	2	3	1	12	11	10

Kontrollkatse ajal viibisid selleks välja-
valitud õpilased õpetaja juuresolekul eraldi
klassiruumis. Sealt kutsuti neid ükshaaval
teise ruumi, kus neile anti kätte mõlemad
tekstid. Ettevalmistamiseks anti aega 3 minu-
tit. Seejärel tuli õpilane järgmisse ruumi,
kus luges mõlemad tekstid magnetofonilind-
ile. Pärast lugemist esitati talle suuliselt
eestikeelsed küsimused, millele ta ka eesti
keeles vastas. Katse sooritanud õpilane jäi
kas samasse ruumi või saatis teine õpetaja
ta klassi tagasi, nii et ta ei saanud kokku
nende õpilastega, kes veel katset polnud soo-
ritanud.

Esimene tekst koosnes 278 trükimärgist.

Kalle is a driver. He is at home now.

*Kai is drinking milk. She has a cup in
her hand.*

Kit is a small cat. Kit is eating a fish.

My father has a new shirt.

Who has a bike?

Can you see a bus in the street?

How many friends have you?

Are the children playing games?

Where is your cap?

What are you doing?

Does Epp see the plate near the jug?

When do you wash your face?

Selles tekstis oli märgitud kokku 30 vea-
võimalust, mida lugemisel arvestati. Muid
vigu lugemisel arvesse ei võetud. Arvesse
läks 24 tähe või täheühendi lugemine.
(kaasa arvatud küsivad sõnad ja abiverbid)
ja 6 lauses intonatsiooni kasutamine. Valiti
ainult nende tähtede ja täheühendite luge-
mine, mis 5. klassi õpikus suure sagedusega
korduvad. Suhteliselt harvem esinesid teks-
tides vaid *j* [dʒ] ja *c* [s]. Küsivad sõnad ja
abiverbid võeti sisse, sest nende esinemis-
sagedus juba lugemisele eelnenud vestlustes
oli ülisuur, mis ootuspäraselt pidi mõju-

tama ka nende veatut lugemist. Langevat
intonatsiooni arvestati kolmes küsimuses,
mis algasid küsivate sõnadega *what, where*
ja *who*. Tõusvat intonatsiooni arvestati kol-
mes üldküsimuses, mis kõik algasid eri abi-
verbiga: *can, are, does*. Maksimaalselt võis
iga õpilane selle teksti lugemise eest saada
30 punkti.

Teine tekst koosnes 490 trükimärgist.

MY DAY

*I get up at seven o'clock and open the
window. I do my morning exercises and
make my bed. I wash and dress. I have
breakfast in the kitchen. I drink coffee and
eat bread and butter.*

*I put my pen and pencil in my pencil-box.
I put my books, exercise-books and my
pencil-box in my bag. Then I put on my
cap and coat, take my bag and go to
school.*

*I come to school at 7.45 and go to my
classroom. We have Estonian, Russian,
English and other lessons at school.*

*At 11.30 we have lunch in the school
lunchroom. At one o'clock lessons are over.
I put on my cap and coat, take my bag and
go home. I go home with my friends.*

See tekst oli õpilastele tuttav, varem
klassis õpitud lugemispala. Teksti luge-
mist jälgiti kahest seisukohast. Üks kritee-
rium hindamisel oli fraseerimisoskus. Rõhu
ja rütmi õige kasutamine eeldab teksti sisule
vastavat pauseerimist. Hinnet alandas liial-
datult aeglane, hakkiv või veeriv lugemine.
Teine kriteerium oli eestipärasuse arvesta-
mine heliliste ja helitute häälikute (b, d, g,
k, p, t, s ja z) lugemisel. Hinnet alandas
igasuguste muude lugemisvigade arv. Kum-
magi kriteeriumi järgi võis iga õpilane saa-
da maksimaalselt 5 punkti. Seega kokku 10
punkti teise teksti lugemise eest.

Alljärgnevas tabelis on antud teise teksti
lugemise hindamisalused.

Punktide arv	Fraserimisoskus	Punktide arv	Eestipärasus ja muud lugemisvead
5	Laitmatu	5	Laitmatu
4	Kõhklusmomentidega lugemine. Õpilane ise parandab. 1 vale paus	4	Veatu, veidi eestipärane lugemine, kuid õpilane ise parandab tehtud vigu

3	2—3 fraseerimis- või rõhuviga Hakitud lugemine	3	Üldmulje veidi eestipärane, osa b, d, g, k, p, t eestipärane lugemine 1—2 muud lugemisviga
2	4—5 fraseerimis- või rõhuviga Liialdatult aeglane lugemine	2	Heliliste ja helitute häälikute (b, d, g, k, p, t, s ja z) vahe pole selge 3—4 muud lugemisviga
1	6—7 fraseerimis- või rõhuviga Veeriv lugemine	1	Väga eestipärane 5—6 muud lugemisviga
0	Veeriv ja komistav lugemine Pidev parandamine	0	Väga eestipärane 7 ja rohkem muud lugemisviga

Kui esimese teksti lugemise hindamisalused võimaldasid täielikku objektiivsust, siis teise teksti puhul see nii ei olnud. Hindamiskriteeriumid on vähem piiritletud, mistõttu ühe või teise punktide arvu valikut mõjustab teatav suvalisus. Ei olnud võimalik hindamisel teiste isikute kaastööd kasutada, sest magnetofonilindile salvestatud kõnes, eriti heliliste ja helitute häälikute vahel, on väga raske vahet teha. Teatavate häälikute (näiteks ъ* ja ѓ) õiget artikuleerimist aga pole üldse võimalik lindilt kuulates kindlaks teha. See töö tuli teha kohapeal ja juba õpilaste kõne lindistamise ajal pidi eksperimenterija andmed vastavasse tabelisse märkima.

Teise teksti põhjal kontrolliti ka loetust arusaamist emakeelse küsimustiku abil. Kuigi niisugune ühekülgne võte ei selgita ammendavalt loetust arusaamise taset, võimaldab see siiski olukorrast teatavat ülevaadet saada. Peale kontrollivõtte ühekülgisusest tingitud puuduse oli halb seegi, et tekst ise oli referatiivne, pingetu sündmustiku esitus. Muud aga õpilaste napp keeleoskus ei võimalda. Igale õpilasele esitati 6 küsimust. Esimesele küsimusele tuli vastata loeteluga, mille eest võis kokku saada 5 punkti. Vastused ülejäänud 5 küsimusele andsid igaüks maksimaalselt 1 punkti. Poolikult õigete vastuste eest anti 0,5 punkti. Teisele ja kuuendale küsimusele ei olnud tekstis otsest vastust antud. Vastust teisele küsimusele oli teksti põhjal lihtne tuletada; kuid vastuse leidmine kuuendale küsimusele nõudis veidi peamurdmist. Enne küsimuste esitamist teatati õpilastele, et nad võivad vastused anda ka emakeeles.

Küsimused ja oodatavad vastused:

* Märkus: Täheühendi th helilise häälduse märk on trükitehnilistel põhjustel asendatud märgiga ъ.

1. Loetle kõik tegevused, mida see õpilane, kellest sa äsja lugesid, teeb enne hommikusööki! (Avab akna. Teeb hommikuvõimlemist. Teeb oma voodi üles. Peseb. Riie tub.)
2. Kas see õpilane käib koolis hommikul või pärastlõunal? (Hommikul.)
3. Kuhu see õpilane paneb oma pliiatsi? (Pinalisse.)
4. Mis juhtub kell üks? (Tunnid lõpevad. Õpilased lähevad koju.)
5. Kellega koos see õpilane koolist lahkub? (Koos sõpradega.)
6. Kas tegevus toimub jahedal või palaval päeval? (Jahedal.)

Loetus esimesele küsimusele vastates jäi nii mõnegi õpilase puhul mulje, et ta loetleb ainult neid tegevusi, mida ta ise hommikuti teeb. Võib-olla sellest ongi tingitud suhteliselt kirju pilt esimesele küsimusele vastamisel. Teistele küsimustele vastamine nõudis suuremat tähelepanelikkust teksti lugemisel, kuid neile vastati paremini. Ilmselt ei õigusta nii suure punktide arvu andmine ühe küsimuse loetleva vastuse eest.

Hindamisaluste järgi võis õpilane mõlema loetud teksti eest kokku saada maksimaalselt 50 punkti. Nii hea tulemus oli ainult ühel õpilasel 220-st. Keskmise tulemus oli 39 punkti. Vähem kui 39 punkti said 83 õpilast, s. o. 38% katsealuste üldarvust ja 39 ning enam punkti said 137 õpilast, s. o. 62% katsealuste üldarvust. Minimaalne punktide arv oli 16 ja seda ka ainult ühel õpilasel. Seega varieerus saadud punktide arv õpilase kohta 16—50 vahel.

Õpilaste lugemisoskusest ei saa aga nii üldise ülevaate järgi kuigi selget pilti. Parema ülevaate annab resultaate analüüs tekstide kaupa.

Punktide arv	Õpilaste arv	% õpilaste üldarvust
0—15	—	—
16—27	16	7
28—37	55	25
38—45	107	49
46—50	42	19

Esimese teksti lugemisel hinnati õpilaste oskust häälega lugemisel tähtede ja häälikute vahel õigeid seoseid luua ning küsilausetes õiget intonatsiooni kasutada. Kõik muud lugemisvead väljaspool 30 varem väljavalitud raskust ei läinud arvesse. Selgus, et lugemisvigu neis piires tehti vähe. Ligi kaudu 90% õpilastest tegi ainult üksikvigu. Alljärgnevalt on antud arvulised näitajad üksikutes täht-häälik seostes tehtud vigade kohta. Katsealuste üldarv oli 220. Iga vea võimaluse kõrvale on märgitud õpilaste arv, kes lugemisel eksisid.

o [ou]	1	u	[ʌ]	16
a [æ]	1	when	[wen]	16
ee [i:]	2	does	[dʌz]	17
all [ɔ:l]	3	ir	[ɜ:]	21
er [ə]	4	who	[hu:]	24
c [k]	7	c	[s]	25
what [wɒt]	7	where	[weə]	27
do [du:]	9	how many	[hau meni]	28
sh [ʃ]	10	ch	[tʃ]	45
a [ei]	11	s	[z]	45
ea [i:]	13	j	[dʒ]	49
i [ai]	16	th	[θ]	74

Nagu järjestusest nähtub, on suuremaid raskusi *ch* [tʃ], *s* [z] ja *j* [dʒ] lugemisel. Ainult 62% õpilastest loeb õigesti täheühendit *th*. Ses suhtes on üksikute klassikollektiivide kaupa pilt väga erinev. Oli isegi klasse, kus katsealusteks sattunud õpilastest peaaegu keegi ei lugenud *th* õigesti. Jääb mulje, et kõik õpetajad ei suutu võrdse nõudlikkusega [θ] ja [e] hääldusharjutustesse. Enamikule õpilastest pole [θ] ja [e] hääldamine võimatu ja kui vastav harjumus on juba omandatud, siis pole enamasti tagasilangemist, nagu *b*, *d*, *g*, *p*, *t* ja *k* hääldamisel.

Küllaltki palju tehti vigu küsivate sõnade lugemisel. Ometi esinevad need lugemisele eelnevates vestlustes kõige arvukamalt. Nende kordumissagedus õpikus ja töövihis

kus on samuti ülisuur, aga ikkagi on ligikaudu 10% õpilasi, kes eksib nende lugemisel.

Õige intonatsiooni eest küsilauses oli igal õpilasel võimalik saada 6 punkti, 3 langeva ja 3 tõusva intonatsiooni eest. Vigu tehti langeva intonatsiooniga küsimustes järgmiselt:

küsisõnaga *when* algavas küsimuses eksis 6, *what* — 17, *who* — 29 õpilast. Tõusva intonatsiooniga küsimuste puhul on arvulised andmed järgmised:

sõnaga *are* algavas küsimuses eksis 112, *does* — 131, *can* — 140 õpilast.

Intonatsioonivead on väga arvukad ja seda just tõusva intonatsiooni puhul. Langeva intonatsiooniga küsimused esitas 87% õpilastest õigesti. Tõusva intonatsiooni kasutamisel eksis üldküsimustes üle poole õpilastest. Õigesti esitas neid küsimusi ainult 38—49% katsealustest.

Jutustavates lausetes intonatsioonivigu ei tehtud.

Esimese teksti lugemise eest võis iga õpilane saada maksimaalselt 30 punkti. Kontrollkatse tulemuste järgi saadi keskmiselt 26 punkti õpilase kohta. Sellest arvust vähem punkte said 74 õpilast, s. o. 34% katsealuste üldarvust, 26 ja rohkem punkte said 146 õpilast, s. o. 66% katsealuste üldarvust. Maksimaalse tulemuse, s. t. 30 punkti said 36 õpilast. Minimaalne tulemus oli 12 punkti ja seegi ainult 1 õpilasel. Saadud punktide arv õpilase kohta kõikus 12—30 vahel:

punktide arv	õpilaste arv	% õpilaste üldarvust
0—11	—	—
12—17	11	5
18—23	33	15
24—28	121	55
29—30	55	25

Teise teksti lugemise eest pandi punkte 2 osas: 5 punkti fraseerimise eest ja 5 punkti lugemisvigadeta inglispärase lugemise eest. Fraseerimisküsimused eraldi kujunesid tulemused järgmiseks:

punktide arv	õpilaste arv
0—2	57
3—4	98
5	65

Keskmiselt sai iga õpilane 3,4 punkti.

Lugemisvigadeta inglispärase lugemise eest saadi punkte järgmiselt:

punktide arv	õpilaste arv
0—2	72
3—4	92
5	56

Keskmiselt sai iga õpilane 3,1 punkti.

Kokku teise teksti häälega lugemise eest:

punktide arv	õpilaste arv
0—4	51
5—6	48
7—8	48
9—10	73

Teise teksti lugemise eest kokku saadi keskmiselt 6,5 punkti õpilase kohta.

Võrdlus näitab, et teise teksti lugemise eest saadi suhteliselt vähem punkte. Suurem on nende õpilaste arv, kelle tulemused olid alla keskmise punktide arvu. Samuti on suur nende õpilaste arv, kes ühes või teises 0-punkti said (fraseerimisokuse eest 9 ja eestipärasuse eest 18 õpilast; mõlema poole eest sai 0 punkti 7 õpilast).

Palju rohkem kui üksikud lugemisvead tõmbas punktide arvu alla heliliste ja helitu häälikute eestipärane lugemine. Poolte katsealuste puhul võib lugemisel tähele panna märkimisväärset eestipärasust: 111 õpilast 220-st.

Kui võrrelda esimese ja teise teksti lugemist suhtlemise seisukohalt, siis loeti üldiselt teist teksti paremini. See on ka täiesti arusaadav, sest lugemispala oli klassis varem õpitud. Esimesse teksti oli tegelikult koondatud palju rohkem lugemisküsimusi, pealegi olid laused mõtteliselt seostamata. Punktide aga anti kummagi teksti lugemisel eri raskuste ületamise eest. Järelikult asjaolu, et teise teksti lugemise eest vähem punkte saadi, tõestab, et häälega lugemisel on eesti õpilastel palju raskem saavutada

inglispärasust ja õiget fraseerimisokust, kui ära õppida õiget täht-häälik seosed.

Loetust arusaamises kujunes pilt järgmiseks. Maksimaalse punktide arvu, s. t. 10 punkti said 3 õpilast. Keskmiselt saadi õpilase kohta 6,5 punkti. Vähem kui 6 punkti said 47 õpilast ehk 21% katsealuste üldarvust. 6 ja rohkem punkti said 173 õpilast ehk 79% katsealuste üldarvust. Saadud punktide arv õpilase kohta kõigub 1—10 vahel:

punktide arv	õpilaste arv	% õpilaste üldarvust
0—1	1	
3—4	20	9,6
5—6	74	33,6
7—8	97	44,1
9—10	28	12,7

Ilmselt ei olnud esitatud küsimuste kaudu võimalik välja selgitada tekstist arusaamise ulatust. Ebaotstarbekaks osutus 1. küsimus, kus nõuti tekstis esinenud õpilase tegevuste loetelu. Õpilane võis neid kas loetleda peast või lähtuda enda isikust. Kuigi esimene küsimus oli suhteliselt kergem kui järgmised, saadi siiski selle eest suhteliselt vähem punkte. Loetelu pidanuks olema lühem või oleks iga loetletud tegevus pidanud vähem punkte andma.

Teisele küsimusele polnud tekstis otsest vastust, seda pidi õpilane loetust järelutama. Eksis ainult 7% õpilastest. Enamasti need õpilased, kes ise õhtupoole koolis käisid. Ilmselt oli ka selles teatav tekstiväline mõju vastajale.

Kõige vähem õigeid vastuseid anti viimasele küsimusele. Ainult 40% õpilastest vastas sellele õigesti. See oli ka ainus küsimus, millele vastamise eel enamik õpilasi hetk mõtles. Huvitav oli jälgida õpilaste ilmet. Õige lahenduse leidnud õpilase ilme muutus kohe rõõmsamaks. Valesi vastajaid oli vähe, enamik ütles, et ei tea, või et vastust

	Esimene küsimus					2. küs.	3. küs.	4. küs.	5. küs.	6. küs.
	avab akna	võimleb	teeb voodi	peseb	riietub					
% õpilaste üldarvust	55	54	37	69	65	93	93	73	71	40

pole tekstis öeldud. Kontrolliks küsiti mitme õpilase käest, miks ta arvab, et ilm oli jahe. Peale mõnede vastasid kõik, et muidu ei paneks ju mantlit selga ja mütsi pähe. Kahtlemata oli aga ka neid õpilasi, kes lihtsalt huupi vastates märki tabasid.

Tabel lk. 143 lõpus näitab õpilaste protsenti, kes küsimustele õigesti vastas:

Ajafaktor on kõikides suulistest oskustest üks oluline näitaja. Katsealuste keskmine kiirus 1. teksti lugemisel oli 47 sekundit ja 2. teksti lugemisel 74 sekundit.

Lugemise aeg sekundites	26—47	48—50	51—60	61—70	71—80	81—97
Õpilaste arv	138	14	43	11	10	4

Teise teksti lugemisel pikemad pausid lausete vahel end millegagi ei õigustanud, sest tegemist oli mõttelt seotud jutuga. Rahuliku tempoga lugemiseks piisas 70—80 sekundist. Kõige kiirem lugeja kulutas luge-

Esimene tekst koosnes üksikutest lausetest, mille vahel lugedes pikemate pauside tegemine on täiesti arusaadav ja loomulik. Seetõttu võiks kuni 60-sekundilist lugemist veel kuidagi vastuvõetavaks pidada, kuigi ka 40 sekundiga jõuab teksti rahulikult ette lugeda. Kuni 60 sekundit lugemisaega kulutas 195 õpilast, s. t. 89% õpilastest. Kõige kiirem lugeja luges teksti 26 sekundit. Täpsemalt on lugemisaeg 1. teksti kohta antud alljärgnevas:

miseks ainult 44 sekundit. Üle 90 sekundi lugemisaega kulutas 31 õpilast. Arvulised andmed teise teksti lugemisaja kohta on järgmised:

Lugemisaeg sekundites	44—74	75—80	81—90	91—100	101—110	111—120	121—185
Õpilaste arv	129	34	26	9	10	6	6

Mõlema teksti puhul võib ütelda, et ligikaudu 10% õpilastest loeb väga aeglaselt või pikkade pausidega. Järgmine 15—26% õpilastest kaotab palju aega sellega, et ei tunne ära mõningaid sõnu.

Kuidas hinnata neid lugemisoskuse kohta registreeritud tulemusi? Kasutades Reet Selja* väljatöötatud hindamisnorme, kujuneb üldpilt järgmiseks.

Hinne	Esimene kontrolltöö		Teine kontrolltöö				Teine kontrolltöö kokku		Loetust arusaamine		Koondandmed	
	punktide arv	% õpilaste üldarvust	Fraseerimis-oskus		Eestipärasus		punktide arv	% õpilaste üldarvust	punktide arv	% õpilaste üldarvust	punktide arv	% õpilaste üldarvust
5	29—30	25	5	30	5	25	10	18	10	1	46—50	19
4	24—28	55	4	30	4	19	8—9	25	8—9	33	38—45	49
3	18—23	15	3	15	3	23	6—7	25	6—7	44	28—37	25
2	9—17	5	2	9	2	15	3—5	18	3—5	21	16—27	7
1	0—8	—	0—1	16	0—1	18	0—2	14	0—2	1	0—15	—

* Reet Selg, Saksa keele kontrolli- ja hindamismetoodika täpsustamisaotlusi. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 10.

Katsetamise sellel etapil võiks seda süsteemi inglise keele lugemise oskuse taseme mõõtmisel õigustatult kasutada häälik-tähe seoste hindamisel, kuid kõik teised lugemisosku-

se aspektid peab tulevikus veel mitmel korral üle mõõtma ja igati kaaluma, mille eest ja kui palju punkte anda. Käesoleva kontrollkatse eesmärk oli ainult taseme fikseerimine, aga mitte veel hindamisnormide väljatöötamine.

Kontrollkatse põhjal võib 5. klasside lugemisoskust hinnata järgmiselt. Enam-vähem võib rahule jääda lugemisharjumustega nende häälik-tähe seoste ulatuses, mida kontrollkatsetel hinnati. Üldiselt tehti aga lugedes vigu tunduvalt rohkem. Üllatavalt palju vigu tehti küsisõnade ja abitegusõna *do* vormide lugemisel. Viimati mainitud asjaolu viib järeldusele, et teatavate sõnade sagedus õpikus ja töövihikus ilmselt üksi ei välista lugemisvigu ega luba ka ainult sõna esinemissagedust aluseks võtta lugemisvigade võimaluste järjestamisel.

Tunduvalt halvem on olukord fraseerimisoskusega. Väga konarlikult ja arusaamatult peaaegu ei loetudki, kuid küllaltki mitmed õpilased lugesid tekstist lauseid nii, et ainult kuulates oli neist raske aru saada. Halb fraseerimisoskus takistab suhtlemist ja selles mingeid järeleandmisi lugemisoskuse kujundamisel teha ei või. Lugemisele eelnev intensiivne kõnearendus on selles suhtes kõige tõhusam profülaktika.

Kõige rohkem kannatab õpilaste lugemisoskus eestipärasuse all. Ilmselt on eestlasemale heliliste ja helitute häälikute (b, d, g, p, t, k, s ja z) hääldamine kõige raskem. Õpilasi jälgides võis märgata, et nii mõnigi õpilane, kes oskab lugeda ja püüdliselt taotleb inglispärast lugemist, end unustab ja teksti lõpu poole eestipärasusse kaldub. On oluline probleem, kuidas sellesse nähtusesse suhtuda, sest suhtlemist see enamasti ei takista. Kus aga on piir vastuvõetava ja mittevastuvõetava vahel?

Lugemiskiirus umbes 75% õpilaste puhul on rahuldav. Kuulaja arusaamist takistab niihästi vuristavalt kiire kui ka veerivalt aeglane lugemine. Üleliia kiiresti loeti harva. Häälega lugemise tempo järgi üksnes ei saa lugemise kvaliteedi üle otsustada, sest paljugi on individuaalsest kõnemaanierist. Tempo aeglustamise põhiteguriks olid ülearu pikad pausid üksikute sõnade lugemisel. Üldiselt loeti teist teksti palju ladusamalt kui esimest ja lugemistempo oli normaalsem, mis näitab, et mõttelt seotud

tekste on kergem häälega lugeda. Muidugi ei tohi siinkohal unustada ka seda, et see tekst oli klassis varem õpitud.

Kahtlemata on olemas emakeele lugemise oskuse tasemest ka õpilase võõrkeele lugemise oskus. Milles see sõltuvus just seisneb ja kui suures ulatuses üks keel teisele lugemistechnika või loetust arusaamise suhtes mõju avaldab, on veel välja selgitamata. Lisaks sellele mõjustab inglise keele lugemise oskuse kujundamist veel vene keele lugemise oskus. Ka siin on vastastikuse mõju ulatus ja suund senini välja selgitamata.

Probleeme on veel palju ja lahendusi raske leida, kuid siiski võib 5. klasside õpilaste inglise keele lugemise oskuse tasemes tõusutendentse täheldada. Ja seda nimelt kümnekond aastat tagasi tehtud 6. klasside õpilaste lugemiskatse andmetega võrreldes*, kus lugemisvigu oli arvukamalt ja tempo tunduvalt aeglasem. Lisaks sellele oli tookord palju rohkem neid õpilasi, kelle lugemisest ilma teksti jälgimata oli võimatu aru saada.

Inglise keele lugemise oskuse taseme parandamiseks tuleks 5. klassides kasutusele võtta sähvikud ehk lugemiskaardid. Sähvikute (nii laused kui ka üksikud sõnad) kasutamine lugemisele eelnevates ja järgnevates kõneharjutustes ilmselt soodustab lugemisoskuse kujundamist, nagu neid kasutanud õpetajate tähelepanekud lubavad järeldada. Neid tähelepanekuid võib arvestada eriti sellepärast, et sähvikute kasutamise positiivne mõju meie algklasside õpilaste lugemisoskusele on juba katseliselt tõestatud**.

* I. Sotter, Inglise keele kõneoskuse arendamine dialoogi abil 5. ja 6. klassis. Tallinn, 1966.

** I. Sotter, Suulise eeltöö mõju loetust arusaamisel algklasside inglise keele kursuses. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 4.

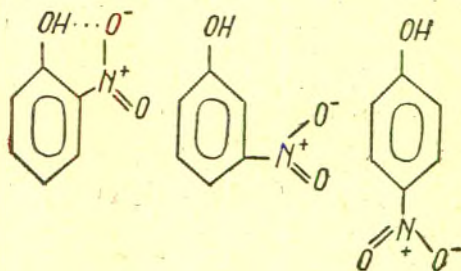
KEEMILISE SIDEME ÕPETAMISE PROBLEEME*

HERGI KARIK,
AARNE TÖLDSEPP

Intramolekulaarsed H-sidemed tekivad ühe ja sama molekuli omavahel vahetult mitteseotud osade vahel. Eriti sageli esinevad molekulisisesed H-sidemed paljude biopolümeeride — valkude, tärklise ja tselluloosi molekulides. Esimeste hulgas viitasid H-sideme osale molekulisestest tsüklite tekkel 1924. a. N. Sidgwick ja R. Callow. Intramolekulaarne H-side võib moodustuda ainult teatud molekuli konfiguratsiooni korral. Nii esineb intramolekulaarne H-side aromaatsete ühendite puhul vaid orto-isomeeridel, meta- ja para-isomeeridel molekuliseseid tsükleid ei teki.

Molekulisestest H-sidemete olemasolu tõttu orto-isomeerid assotsiaate ei moodusta. Meta- ja para-isomeeridel on funktsionaalsete rühmade vahelised kaugused suuremad, mis takistab molekulisestest tsüklite teket. Nende isomeeride korral moodustuvad molekulidevahelised H-sidemed, mille tulemuseks on erineva suurusega assotsiaadid. Sellega seletubki meta- ja para-isomeeride tunduvalt kõrgem sulamis- ja keemistemperatuur, võrreldes orto-isomeeride sulamis- ja keemistemperatuuriga, sest molekulidevahelise H-sideme katkemiseks kulub teatavasti soojusenergiat. Nii näiteks

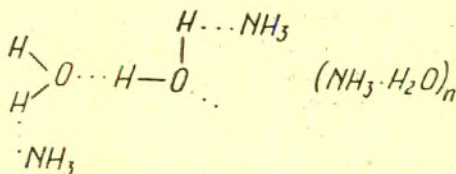
sulab ortonitrofenool temperatuuril 45 °C, meta- ja paranitrofenool aga vastavalt temperatuuridel 97 °C ja 114 °C.



Toodud näitest ilmneb, et sulamis- ja keemistemperatuurile mõjub eelkõige molekulidevahelise H-sideme olemasolu, molekulisese H-sideme mõju aga sulamis- ja keemistemperatuurile on väiksem või puudub hoopis.

H-sideme mõju aine omadustele. H-sidemete teke nii puhta aine kui ka selle lahuse korral avaldab mõju paljudele aine füüsikalistele ja keemilistele omadustele. H-sidemete toimel muutub molekulide geomeetiline kuju ja struktuur. Puhtad ained, mille molekulide vahel esineb H-side, on anomaalselt kõrge sulamis- ja keemistemperatuuriga. Et assotsiaatides molekulidevahelise H-sideme lõhkumiseks kulub energiat, siis suurendab molekulide assotsiatsioon ainete sulamis- ja keemistemperatuuri ning aurustumissoojust. Nimetatud efekti mõju nõrgeneb või hoopiski puudub, kui molekuli geomeetriast tingituna võib moodustuda molekulisese H-side.

H-sidemete tekkimisest sõltub ka ainete lahustuvus. Ained, mis moodustavad lahusti molekulidega H-sidemeid, lahustuvad vastavas lahustis hästi. Nii lahustuvad väga hästi vees vesinikkloriid ja ammoniaak. Viimati mainitud ühendi puhul tekib ammoniaakhüdraat järgmise skeemi kohaselt:



Benseeni ja aniliini suhteliselt halb lahustuvus vees (lahustub vastavalt 0,06%

* Algus «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 1.

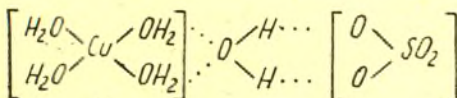
ja 3,49%) selgub kas H-sidemete puudumisega või väga nõrkade H-sidemetega nende ainete ja vee molekulide vahel.

Lahustumisel võib esineda kaks olukorda [6; 10]:

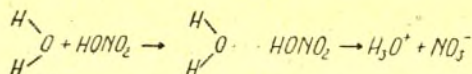
1. Kui lahusti ja lahustunud aine molekulide vahel ei moodustu H-sidet, siis lahustunud aine molekulid assotsieeruvad. Etanooli lahustumisel benseenis tekib näiteks diameer — $(\text{CH}_3\text{CH}_2\text{OH})_2$.

2. Kui lahusti ja lahustunud aine molekulid liituvad H-sidemete abil, siis lahustunud aine tavaliselt ei assotsieeru. Näiteks etanooli lahustumisel vees moodustuvad etanooli ja vee molekulide vahelised H-sidemed.

Paljude kristallhüdraatide tekkimine on samuti seotud H-sidemete moodustumisega. Nii on näiteks vasksulfaat-5-vee puhul neli vee molekuli seotud vask(II)iooniga akva-kompleksi, viies vee molekul aga seob H-sidemetega selle kompleksi sulfaatiooniga:



Ka dissotsiatsiooniprotsessides tuleb arvestada H-sidemete tekkimise võimalusi. Hapete ja aluste elektrolüütilisel dissotsiatsioonil tekib esmalt vee molekuli ja happe või vee molekuli ja aluse vahel H-sideme abil vaheühend, mis seejärel laguneb ioonideks:



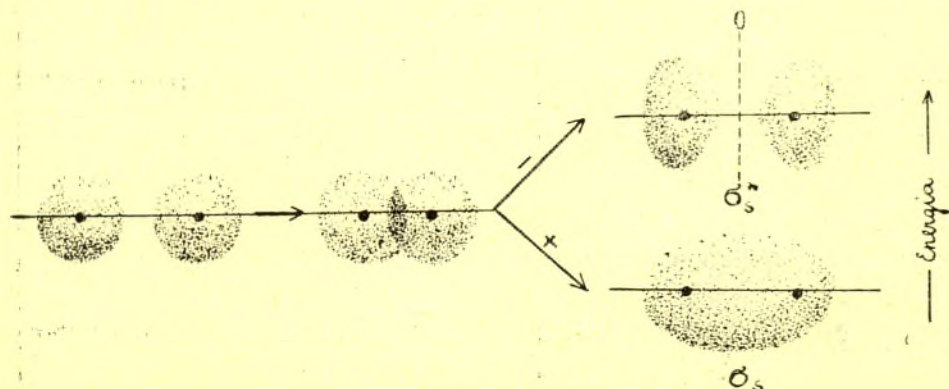
H-sidemete teke avaldab arvestatavat mõju reaktsiooni kiirusele. Mida rohkem on reageerivate ainete molekulide vahel H-sidemeid, seda raskemini kulgeb keemiline reaktsioon nende ainete vahel. H-sidemete kaudu on püütud leida selgitust ka mürkumis- ja adsorptsiooninähtustele.

Hoolimata väikesest sideme energiast, on H-sideme osatähtsus eriti biopolümeerides väga suur. Nii seletatakse valgu hiigelmolekulide spetsiifilist konfiguratsiooni arvukate H-sidemete tekkimisega. H-sidemete olemasolu peptiidides rühmas annab valgumolekulidele spiraalse struktuuri. Tselluloosi makromolekulide mehhaaniline püsivus on tingitud β -glükoosi jääkide hüdroksüülrühmade vahelistest täiendavatest H-sidemetest. H-side on looduses nii levinud keemilise sideme tüüp, et isegi informatsiooni säilitamine mälus seostatakse keerukate H-sidemete kombinatsioonide moodustumisega.

MOLEKULAARORBITAALIDE MEETOD

Valentssidemete meetodi kohaselt moodustub kovalentne üksikside kahe vastupidise spinniga elektroni, s. o. elektroni-paari kaudu, mis kuulub samal ajal mõlemale aatomile. Vaatamata mitmetele täiendustele, nagu hübridisatsiooni mõiste, delo-

Joonis 2.



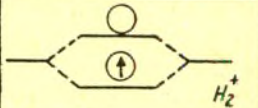
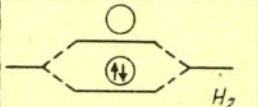
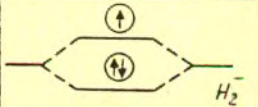
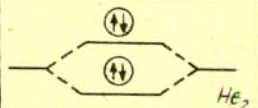
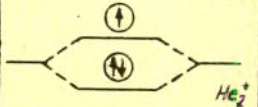
kaliseeritud side, kolmetsentriline side jne., osutub valentsidemete meetod ikkagi real juhtudel nii liht- kui ka liitainete ehituse selgitamisel mittepiisavaks. Juba XIX sajandi lõpul tunti vesiniku molekulaarsetiooni H_2^+ , kus kahe vesiniku aatomi tuuma kohta tuleb ainult üks elektron. Ometi on vesiniku molekulaarne ioon küllaltki püsiv, sest keemilise sideme energia selles võrdub 260,4 kJ/mool. Antud näide räägib ilmekalt keemilise sideme tekkimise võimalusest ka ühe elektroni abil.

Keemilist sidet hapniku molekulis selgitatakse valentsidemete meetodil kahe ühise elektronipaari tekkega. Selline struktuur on aga vastuolus hapniku paramagnetiliste omadustega. Füüsikast on teada, et paramagnetilised omadused kuuluvad ainetele, mille molekulides leidub kompenseerimata spinniga elektrone. Järelikult on ainult elektronipaaride olemasolu hapniku molekulis otseses vastuolus katseandmetega ning hapniku molekul peab sisaldama ka

kompenseerimata spinniga elektrone. Toodud vastuoludele võib anda küllaldase põhjenduse vaid valentsidemete meetodist täiuslikum keemilise sideme teooria, milleks on molekulaarorbitaalide meetod (edaspidi lihtsalt ka MO-meetod). Selle meetodi töötasid välja käesoleva sajandi 20.—30. aastatel R. Mulliken, F. Hund, E. Hückel jt. [4; 5].

MO-meetodi põhiidee on lihtne. Nii nagu aatomis vastab igale elektronile kindel aatomiorbitaal (AO), nii ka molekulis vastab igale elektronile kindel molekulaarorbitaal (MO). Seejuures käsitletakse MO-meetodi korral mõlemale tuumale ühistena mitte ainult valentsivoo elektrone, vaid kõiki elektrone. Kui AO kujutab endast lainefunktsiooni, mis iseloomustab elektroni olekut aatomis, siis MO on lainefunktsioon, mis kirjeldab elektroni olekut molekulis. Analoogia põhjal s-, p-, d- ja f-aatomiorbitaalidega tähistatakse molekulaarorbitaale kreeka

Tabel 2.

MOLEKULAAR-ORBITAALID	ELEKTRON-KONFIGURATSIOON	SIDEME ENERGIA kJ/mool	r (nm)	SIDEME KORDSUS	MAGNETILISED OMADUSED
	σ_{1s}	260,4	0,106	$\frac{1}{2} \sigma$	paramagnetiline
	$(\sigma_{1s})^2$	432,6	0,074	1 σ	diamagnetiline
	$(\sigma_{1s})^2 \sigma_{1s}^*$	16,8	-	$\frac{1}{2} \sigma$	paramagnetiline
	$(\sigma_{1s})^2 (\sigma_{1s}^*)^2$	0	0	0	
	$(\sigma_{1s})^2 \sigma_{1s}^*$	60	-	$\frac{1}{2} \sigma$	paramagnetiline

tähtedega vastavalt σ , π , δ ja φ . Erinevalt aatomiorbitaalidest on molekulaarorbitaalid paljutsentrilised, mistõttu on nad oma geomeetrialt aatomiorbitaalidest tunduvalt keerukamad.

Kõige suuremas lähenduses võib molekulaarorbitaale vaadelda aatomiorbitaalide lineaarsete kombinatsioonidena (AOLK), kusjuures alati moodustub n aatomiorbitaalist ka n molekulaarorbitaali. Lihtsaimal juhul saame kahest aatomiorbitaalist kaks uut molekulaarorbitaali. Üks molekulaarorbitaal saadakse aatomiorbitaalide liitmisel, teine lahutamisel. MO, mis saadakse kahe s -aatomiorbitaali liitmisel, nimetatakse siduvaks orbitaaliks ja tähistatakse σ_s (vt. joon. 2.). Moodustunud siduv MO on madalama energiavaruga kui kumbki lähte s -aatomiorbitaal, kuid suurema elektroni tihedusega tuumade vahel. Molekulaarorbitaali, mis saadakse kahe s -aatomiorbitaali lahutamisel, nimetatakse lagundavaks (mõnikord ka lõdvendavaks) orbitaaliks ja tähistatakse σ_s^* (vt. joon. 2). Lagundav MO on kõrgema energiaga kui teda moodustanud s -aatomiorbitaalid, elektroni tihedus tuumade vahel aga võrdub lagundava MO korral nulliga.

Molekulaarorbitaalide elektronidega täitumise järjekorra määravad samad seaduspärasused, mis aatomiorbitaalide täitumise järjekorraki — vähima energia printsiip, Hundi reegel ja Pauli printsiip. Et siduvad molekulaarorbitaalid on alati madalama energiaga kui lähteaatomiorbitaalid, siis elektroni üleminek siduvale

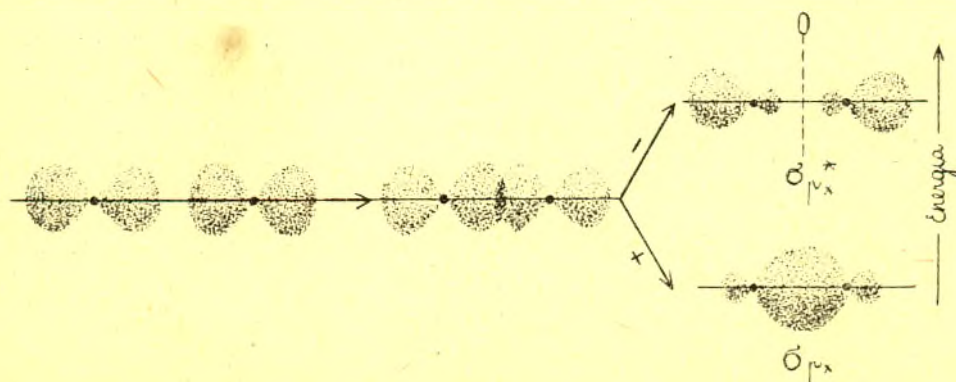
molekulaarorbitaalile osutub energeetiliselt kasulikumaks. Tabelis 2 tuuakse andmed esimese perioodi elementide poolt moodustatavate lihtainete võimalikkuse või võimatuse kohta.

Vesiniku molekulaarne ioon H_2^+ eksisteerib sellepärast, et ainsa $1s$ -elektroni asumisel energeetiliselt kasulikumale siduvale orbitaalile vabaneb energiat 260,4 kJ/mool. Vesiniku molekul on aga veelgi püsivam, sest nüüd asub siduval orbitaalil kaks elektroni ja vabanenud energia peaaegu kahekordistub. Vesiniku molekulaarne negatiivne ioon H_2^- osutub juba märksa ebapüsivamaks, sest suur osa energiat, mis vabanes kahe s -elektroni üleminekul siduvale molekulaarorbitaalile, kulutatakse ühe s -elektroni viimiseks energeetiliselt tunduvalt kõrgemale lagundavale orbitaalile.

Kahest aatomist koosneva heeliumi molekuli He_2 eksisteerimine polegi võimalik, sest kogu energia, mis vabaneb kahe s -elektroni asumisel siduvale orbitaalile, kulutatakse täielikult kahe s -elektroni viimiseks lagundavale molekulaarorbitaalile — keemilise sideme energia võrdub seega antud juhul nulliga. Küll on aga teoreetiliselt võimalik heeliumi molekulaarse iooni He_2^- olemasolu.

Kui s -aatomiorbitaalide lineaarsed kombinatsioonid annavad alati σ -molekulaarorbitaalid, siis p -aatomiorbitaalide lineaarsetel kombinatsioonidel võivad tekkida kas σ - või π -molekulaarorbitaalid. Võttes p -aatomiorbitaali lineaarse kombinat-

Joonis 3.



siooni piki ühte koordinaattelge, saame siduva ja lagundava σp -molekulaarorbitaali (vt. joonis 3). p-aatomiorbitaalide geometriast lähtudes tekivad σ -molekulaarorbitaalid ainult piki x-telge analoogiliselt p-orbitaalide vahelise σ -sidemega, ülejäänud kahe koordinaattelje suunas asuvate p-orbitaalide lineaarsetel kombinatsioonidel moodustuvad aga π -molekulaarorbitaalid (vt. joon. 4).

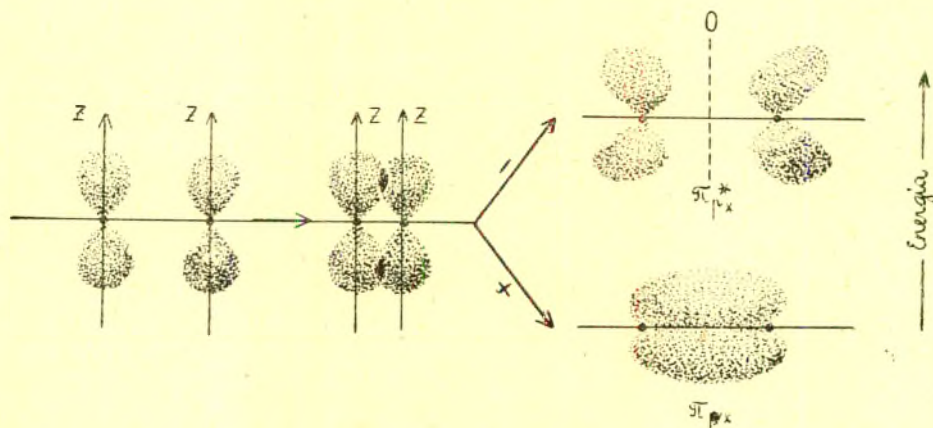
Kahe esimese perioodi elementide aatomite poolt moodustatavate MO täitumise järjekord, arvestades minimaalse energia printsiipi, on järgmine:

$$\sigma_{1s} < \sigma_{1s}^* < \sigma_{2s} < \sigma_{2s}^* < \sigma_{2p_x} < \pi_{2p_z} = \pi_{2p_y} < \pi_{2p_z}^* = \pi_{2p_y}^* < \sigma_{2p_x}^*$$

Hapniku, fluori ja neoni korral täitub enne σ_{2p} -orbitaal ning seejärel π_{2p} orbitaalid. Ülejäänud teise perioodi elementide jaoks on nende molekulaarorbitaalide täitumise järjekord vastupidine.

Joonisel 5 on toodud elektronide jaotus lämmastiku, hapniku ja fluori molekulides. Välja on joonistatud ainult 2p-aatomiorbitaalidest moodustuvad MO, sest alates berülliumist on nii 1s- kui ka 2s-aatomiorbitaalidest moodustunud siduvad ja lagundavad molekulaarorbitaalid täidetud kahe elektroniga. Et lämmastiku molekulis puuduvad σ_{2p}^* - ja π_{2p}^* -orbitaalidel elektronid, seejuures kõik vastavad siduvad orbitaalid on aga täidetud, siis on

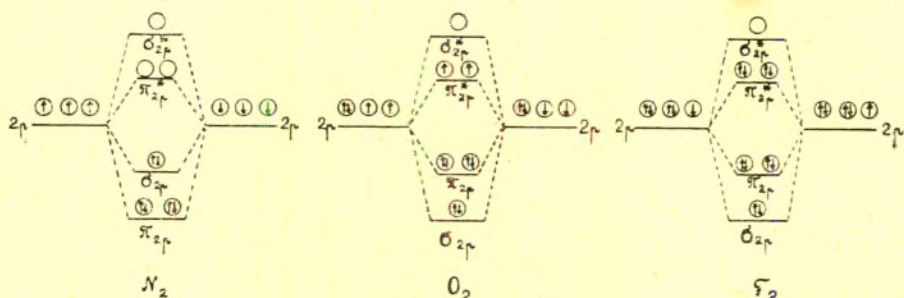
Joonis 4.



Et siduvate σ_{2p} - ja π_{2p} -orbitaalide energiad on väga lähedased, siis nende täitumise järjekord ei ole kõigi teise perioodi elementide jaoks ühesugune.

keemiline side lämmastiku molekulis väga püsiv — sideme energia võrdub 945 kJ/mool. Sedamööda, kuidas üleminekul hapnikule ja fluorile suureneb elektronide

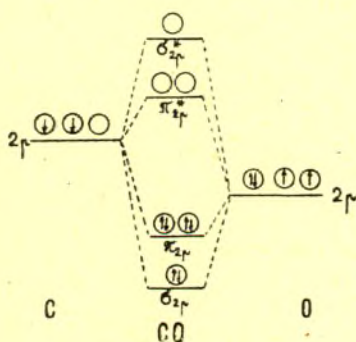
Joonis 5.



arv lagundavatel orbitaalidel, väheneb ka sideme energia. Keemilise sideme energia hapniku molekulis on 495,6 kJ/mool (kaks elektroni π_{2p}^* -orbitaalidel), fluori molekulis aga ainult 151,2 kJ/mool (neli elektroni π_{2p}^* -orbitaalidel). Kahe elektroni spinnid hapniku molekulis jäävadki kompenseerimata, sest vastavalt Hundi reeglile läheb neist kumbki ühele, energia poolest täiesti võrdsel lagundavale orbitaalile. Paaristumata elektronidest ongi tingitud hapniku paramagnetilised omadused.

Süsinikoksiidi molekulis analoogiliselt lämmastiku molekuliga on samuti 2p-aatomiorbitaalidest tekkinud lagundavad orbitaalid tühjad (vt. joonis 6). Maksimaal-

Joonis 6.



selt täidetud vastavad siduvad orbitaalid kindlustavad väga püsiva sideme (energia üle 1000 kJ/mool) süsinikoksiidi molekulis, millega omakorda seletub süsinikoksiidi väike reaktsioonivõime.

* * *

Esitatud teoreetiline materjal koos vastavate näidetega aitab keemiaõpetajail selgitada mõnede kõige tavalisemate ainete ehitust kaasaja teaduse tasemel. Nüüdisaja keemia arengu seaduspärasusi silmas pidades võib julgesti öelda, et koolikeemia sisu edasine täiustumine ei saa mööda minna ei vesiniksideme põhjalikumast käsitlemisest ega molekulaarorbitaalide meetodist.

KIRJANDUS

1. V. Palm, Orgaaniline keemia I. Tartu, 1968
2. Р. В. Богданов, От молекулы к кристаллу. Л., «Химия», 1972.
3. М. К. Дей, Д. Сельдин, Теоретическая неорганическая химия, М., 1971.
4. Ю. В. Карякин, Химическая связь. Воронеж, 1971.
5. Метод молекулярных орбиталей, Иркутск, 1970.
6. Дж. Пиментал, О. Мак-Клеллан, Водородная связь, М., «Мир», 1964.
7. Я. М. Слободин, Строение атома. Химическая связь и валентность. Комплексные соединения. Л., 1965.
8. Н. Д. Соколов, ВЗХО им. Менделеева, 1972, № 3, 17.
9. Дж. Спайс, Химическая связь и строение. М., «Мир», 1966.
10. В. И. Шаронин, ХВШ, 1971, № 6, 5.

ALGKLASSIDE MATEMAATIKA TERMINO- LOOGIAST JA MÄRKIDEST

ENDEL NOOR

Matemaatika erineb teistest koolis õpetatavatest ainetest oma mõtteviisi poolest. Viimast saab iseloomustada paljude erinevate tunnuste abil. Neist olulisemad on **loogilistel** arutlustel põhinev mõttelaad ja mõtete **täpne** ning **lakooniline** esitusviis.

Matemaatilise mõtteviisi kujundamine on pikaajaline protsess. Lisaks matemaatika enda mõjutustele on selles suure kaaluga õpetajapoolne suunamine ja juhtimine. Viimase osatähtsus on eriti suur **algklassides**, kus matemaatika seesmisest struktuurist tuleneval loogilisel komponendil veel domineerivat kaalu ei ole. Siin saab matemaatilise mõtteviisi kujundamisele kaasa aidata eeskätt mõtete täpse ja lakoonilise esituse kaudu.

Mida mõista mõtete täpse ja lakoonilise esituse all? Eeskätt mõtete lühikest, tabavat ja ratsionaalset sõnastamist. Matemaatiline mõtteviis ei salli teksti üleliigselt illustreerivaid sõnu, sõnade ja mõtete kordamisi jms. Täpsuse ja lakoonilisuse üks tunnuseid on ka õigete ja ratsionaalsete terminite (=oskus-sõnade) ja märkide kasutamine. Iga matemaatiline termin on kindlapiirilise tähendusega, iga märk on loodud kindla oskussõna asendamiseks kirjas. Terminite ja märkide meelevaldne asendamine teistega, nende samastamine vms. toob endaga kaasa mitte ainult arusaamatusi matemaatilise teksti mõistmisel, vaid loob ka väära ettekujutuse matemaatilisest mõtlemisest üldse.

Eeltoodut peaks arvestama iga algklasside matemaatikaõpetaja. Seda enam, et õpetaja eeskuju mõtete täpse ja lakoonilise esitusviisi kujundamisel on tihti ainumäärava täht-

susega. Kui õpetaja terminoloogilises sõnavaras on ebatäpsusi ja vigu, siis võime samu ebatäpsusi ja vigu leida ka tema õpilaste kõnes ja kirjas. Vastupidiseid mõjutusi esineb koolipraktikas harva.

Meie tähelepanekud kinnitavad, et algklasside õpetajad ei pööra mõtete täpse ja lakoonilise esitamise nõudele vajalikku tähelepanu. Matemaatikatundides kasutatakse palju mitmesuguseid ebaratsionaalseid ja mitte-täpseid sõnastusi, üleliigsete sõnadega (tihti parasiitsõnadega) ülekülvatud lauseid. Matemaatilisi termineid ja märke ei kasutata õigesti, nende tähendused aetakse segi või käiakse nendega liiga vabalt ümber. Alljärgnevas püüame kätte näidata mõningad rohkemlevinud terminoloogilist laadi eksimused algklasside matemaatikatundides, analüüsida nende eksimuste tekkepõhjusti ning sel teel kaasa aidata õige matemaatilise mõtteviisi kujundamisele.

$$1. \text{ Kas } \begin{array}{c} \circ \\ \circ \end{array} + \begin{array}{c} \circ \circ \end{array} = \begin{array}{c} \circ \circ \circ \\ \circ \circ \end{array} ?$$

Tavaliselt vastavad õpilased sellele küsimusele jaatavalt. Tõepoolest, nad arutlevad seejuures üldiselt õigesti: kui kolmeelemendilisele hulgaile lisame kaheelemendilise hulga, saame viieelemendilise hulga, või kui kolmeelemendilisele hulgaile vastab arv 3, kaheelemendilisele arv 2 ja viieelemendilisele arv 5 ning et võrdus $3+2=5$ on õige, siis on ka eeltoodud seos kolme hulga vahel õige.

Algklassides on hulkade ja arvude vastandamine paratamatu. Seda tingib otseselt arvu mõiste kujundamise meetoodika. Ometigi ei saa

$$\text{kirjutist } \begin{array}{c} \circ \circ \\ \circ \end{array} + \begin{array}{c} \circ \circ \end{array} = \begin{array}{c} \circ \circ \circ \\ \circ \circ \end{array} \text{ ja sellega} \\ \text{analoogilist kirjutist } \begin{array}{c} \circ \circ \circ \\ \circ \circ \end{array} - \begin{array}{c} \circ \circ \end{array} = \begin{array}{c} \circ \circ \end{array}$$

õigeks pidada. Siin on eksitud otseselt märkide kasutamisel, kuid eksimusi võib ette tulla ka selle kirjutise lugemisel. Põhjendame viimast väidet.

Enne arvu mõiste juurde asumist tutvustatakse 1. klassi õpilastele kaht elementaarset hulkadega teostatavat operatsiooni: kahe hulga **ühendamist**, mille tulemusena saadakse üks uus hulk, ja hulgast tema **osamaldamist** (eraldamist), mille tulemusena saadakse jälle üks uus hulk.

Hulkade ühendamine ja hulgast osa eemaldamine on õpilaste seisukohalt võetuna tegevused, mida saab sooritada ainult vahetult, s. o. konkreetsete esemete, asjade ja olevustega. Õpilased seda tegevust kirjalikult ei fikseeri. Me jätame siinkohal vaatluse alt välja need juhud, kus õpilased töövihikuis kahe hulga ühendamise või hulgast osa eemaldamise teel saadud uue hulga joonega piiravad, sest viimased toimingud ei kajasta kogu seda tegevust, mis kaasneb hulkade ühendamisele või hulgast osa eemaldamisele.

Hulkade ühendamist ja hulgast osa eemaldamist tähistatakse terminitega ühendama ja osa eemaldama (eraldama). Need terminid võetakse esmakordselt kasutusele küll alles 2. klassi matemaatikaõpikus (vt. lk. 6 ja 8), kuid tahes-tahmata tuleb neid kasutada juba 1. klassis vastavate tegevuste tähistamiseks.

Eeltoodud kaks elementaarset operatsiooni hulkadega on aluseks naturaalarvude liitmise ja lahutamise tehetele. Arvude liitmisel ja lahutamisel käibib aga oma terminoloogia: pluss (ehk liita) ja miinus (ehk lahutada). Liitmise ja lahutamise tehete kirjutamisel asendatakse terminid spetsiaalselt selleks otstarbeks loodud märkidega + ja —.

Matemaatikas ei tohi termineid ja märke meelevaldselt, ilma vastavate kokkulepeteta, ühest kasutamisevallast teise üle kanda. Et vastav kokkulepe puudub, siis ei saa me hulkade ühendamist asendada hulkade liitmisega ja hulgast osa eemaldamist eemaldatava osa lahutamisega. Samal põhjusel ei ole alust liitmise ja lahutamise märkide (+ ja —) kasutamiseks hulkade ühendamise ja hulgast osa eemaldamise kui tegevuste kirjalikul vormistamisel. 1. klassi õpilased teadku, et liita ja lahutada saab ainult arve.

2. Kui suur on hulk? Elevandisuurune (!)

Niisuguse küsimuse esitavad õpetajad tihti. Kui aga küsimus on niiviisi sõnastatud, siis ei ole põhjust ka vastust valeks lugeda.

Oleme jälle rinnutsi terminite (ja märkide) meelevaldse ülekandmise probleemiga, nüüd küll juba uues kontekstis.

Eespool nägime, et meil kehtivate nõuete järgi ühendatakse hulki ja eemaldatakse hulgast tema osa ainult suusõnal. Sama nõue jääb kehtima ka hulkade võrdlemisel. Siin võetakse kasutusele kolm uut terminit: on rohkem kui, on vähem kui ja on

võrdsed. Et vastavaid kirjalikke ülestähendusid ei tehta, siis puudub vajadus eeltoodud termineid asendavate märkide järele.

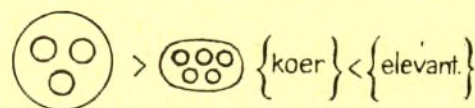
Seesugune kokkulepe ei ole üldkehtiv. Me teame, et näiteks Ungari, Rootsi jt. riikide algklasside õpikus, töövihikuis ja didaktilistes materjalides hulki võrreldakse ka kirjalikult. Seejuures võetakse kokkuleppeliselt kasutusele arvude võrdlemisel kasutatavad märgid (>, <, =). Peame aga silmas, et termineid seejuures üle ei kanta. Kui kahe hulga vahele kirjutatakse märk >, siis seda kirjutist loetakse: ühes hulgas on rohkem esemeid (elemente) kui teises hulgas.

Arvude võrdlemisel kasutatakse oma terminoloogiat: on suurem kui, on väiksem kui ja on võrdsed. Nagu näeme, jääb hulkade ja arvude võrdlemisel samaks ainult üks termin — on võrdsed.

Arvude võrdlemisel kasutatavatele terminitele vastavad märgid >, <, =. Kirjutist $4 > 3$ loetakse: 4 on suurem kui 3. Viimase sõnastusega samaväärseks võib lugeda sõnastusi 4 on 3-st suurem, 4 on suurem 3-st. Üldiselt soovitame neid vähem kasutada.

Mis aga juhtub siis, kui arvude võrdlemisel kasutatavaid termineid meelevaldselt hulkade võrdlemisele üle kanda? Sel juhul võib üks hulk olla teisest suurem; saab olla suuri ja väikesi hulki; hulk võib olla ka näiteks elevandisuurune; hulk, mis koosneb ühest elevandist, on tingimata suurem hulgast, milles on üks koer, jne.

Kui lisaks terminoloogiale kanda samas tähenduses üle ka vastavad märgid, tuleb «õigeaks» lugeda isegi järgmisi kirjutisi:



Koolipraktikas kohtame sageli ka eeltoodule vastupidist terminite ülekandmist: hulkade võrdlemisel kasutatav terminoloogia kantakse üle arvude võrdlemisele. Lauseid 5 on vähem kui 6 ja 4 on rohkem kui 3 tuleb lugeda ebaõigeteks.

Hulkade ja arvude võrdlemisel kasutatava normterminoloogia leiab algklasside matemaatikaõpetaja 1. klassi õpikust (vt. lk. 14, 15 ja 17).

3. Millal vastavus, millal üks-ühene vastavus!

Mitmel korral oleme tähele pannud, et termineid vastavus ja üks-ühene vastavus ei kasutata õigesti. Näiteks arvu mõiste kujundamisel lastakse õpilastel erinevate elementide arvudega hulkade vahel sisse seada üks-ühest vastavust.

Esmajoones vajavad siinkohal täpsustamist mõistet vastavus kahe hulga elementide vahel ja üks-ühene vastavus kahe hulga elementide vahel.

Hulkade A ja B elementide vastandamisel võib tekkida kaks põhimõtteliselt erinevat olukorda: 1) pärast seda, kui hulga A kõik elemendid on hulga B elementide seast endale vastava elemendi leidnud, jääb hulga B elemente veel «vabaks», või pärast seda, kui hulga B kõik elemendid on hulga A elementide seast endale vastava elemendi leidnud, jääb hulga A elemente veel «vabaks»; 2) hulga A kõik elemendid on vastavusse seatud hulga B elementidega, ja vastupidi — hulga B kõik elemendid on samal ajal hulga A elementide seast vastava elemendi leidnud.

Esimesel juhul on hulkades A ja B erinev arv elemente, teisel juhul on mõlemas hulgas samapalju elemente. Ainult viimasel juhul saame hulkade A ja B elementide vahel kas vahetult (joonekestega) või mõtteliselt sisse seada üks-ühene vastavuse. Kõikidel teistel juhtudel räägime hulkade elementide vastavusest.

Kui kaht hulka tuleb võrrelda, laseme esmajärjekorras ühe hulga elemendid seada vastavusse teise hulga elementidega. Kui nüüd selgub, et mõlema hulga elemendid on seejuures ammendatud, võime alles rääkida üks-ühesest vastavusest kahe hulga elementide vahel.

Alklassides terminite vastavus ja üks-ühene vastavus kasutamine ei ole obligatoorne. Kahe hulga elementide arvu erinevustes (võrdsuses) jõutakse selgusele elementide vastandamise teel. Kui aga õpetaja termineid vastavus ja üks-ühene vastavus kasutab, siis pidagu ta silmas nende terminite eeltoodud tähendusi.

4. Kuus jagada kolmele on võrdne kahega (?)

Aritmeetiliste tehete kõige ratsionaalsemad sõnastused tuuakse tavapäraselt ära matemaatikaõpikutes. Seda on tehtud ka algklasside matemaatikaõpikuis. Kuid ometigi eksivad nii õpetajad kui ka õpilased just siin väga sageli. Me ei hakka siinkohal tehete nn. normsõnastusi põhjendada. Küll aga juhime tähelepanu praktikas kõige sagedamini esinevatele kõrvalekaldumistele normsõnastustest.

1. klassis tuleb kirjutist $2 + 1 = 3$ lugeda kaks pluss üks on võrdne kolmega (vt. õpik lk. 17), kirjutist $4 - 1 = 3$ — neli miinus üks on võrdne kolmega (vt. õpik lk. 36).

Meie tähelepanekute järgi ei kasuta mõned õpetajad (ja nende õpilased) termineid pluss ja miinus, asendades need terminitega liita ja lahutada. Tähelepanek on viimased terminid esimestele vastavad, sõnastuselt aga veidi kohmakad.

Palju rohkem terminoloogilist ebaühtlust kohtame võrduse märgi (=) lugemisel. 1. klassis soovitatav termin on võrdne asendatakse tihti terminitega võrdub või on. (Kaks pluss kolm võrdub viiega, kaks pluss kolm on viis.) Peame termini võrdub kasutamist ebaotstarbekaks. Et 2. klassis seoses korrutamise ja jagamise tehete sõnastamisega minnaks üle terminile on, võib õpetaja äranägemisel juba 1. klassis sellele kõige ratsionaalsemale terminile üle minna. Tähelepanekud kinnitavad, et üleminek laabub kiiresti, 3—5 tunni jooksul. Peame aga silmas, et esialgu peavad õpilased kasutama terminit on võrdne, sest see näitab ofsest seost eespool vaadeldud elementaarsete hulgateoreetiliste operatsioonide ning liitmise ja lahutamise tehete vahel.

Kõige ratsionaalsem tehete terminoloogia ja sõnastused võetakse kasutusele 2. klassis. Seal hakatakse kirjutist $3 \cdot 2 = 6$ lugema kolm korda kaks on kuus (vt. õpik lk. 61) ja kirjutist $6 : 2 = 3$ — kuus jagatud kahega on kolm (vt. õpik lk. 69). Nüüd on viimane aeg üle minna ka sõnastustele kolm pluss kaks on viis ja viis miinus kolm on kaks.

Paljud algklasside õpetajad ei pööra eeltoodud normsõnastuste kasutamisele vajalikku tähelepanu. Kasutatakse mitmeid eeltoodust erinevaid aritmeetiliste tehete sõnastusi, näiteks: kaks korrutatud kolmega on võrdne kuuega, kuus jagatud kahega võrdub kolm,

kuus jagatud kolmele on võrdne kaks jne. Siia kuulub ka neljanda punkti alguses toodud sõnastus.

Aritmeetiliste tehete ebaühtlane, norm-terminoloogiale mittevastav sõnastamine puutub matemaatikatunni kuulajale teravalt kõrva.

5. Alklassides on paljud arvutusülesanded esitatud tabelina. Näiteks

a	b	a+b
8	7	

Ka niisuguste ülesannete lugemisel ei valitse õpetajate seas üksmeelt. Ühed nõuavad, et õpilased ütleksid ainult tehete resultaadi (15), teised — tehete tervikuna ($8 + 7 = 15$), kolmandad nõuavad ka lähteandmete lugemist ($a = 8, b = 7, a + b = [8 + 7] = 15$).

Meie arvates ei saa siin piirduda kõige lühema ja ökonoomsema sõnastusega, kuna taoliselt vormistatud (esitatud) ülesandes tuleb näha kõige elementaarsemal ja esmasel kujul loogilist järeldamist: a ja b antud väärtuste põhjal saab teha järelduse $a + b$ väärtuse kohta. Kasutades järeldamise implikatsioonivormi (kui..., siis...), saame eeltoodud ülesandele järgmise, kõige otstarbekama sõnastuse: kui $a = 8$ ja $b = 7$, siis $a + b = 15$.

Alklasside matemaatikakursuses kasutatakse implikatsioonivormis järeldamist veel mujalgi. Seepärast peame vajalikuks, et õige järeldamisoskuse kujundamisele järelduste õige sõnastamise kaudu pöörataks erilist tähelepanu.

Toome veel kaks analoogilist järeldamist sisaldavat näidet 1. klassi matemaatikakursusest.

$a < 3$. Kõrvuti õpikus toodud sõnastusega a on väiksem kui 3, a võib olla 0, 1 või 2 (vt. õpik lk. 71) soovitame kasutada implikatsioonivormis sõnastust: kui a on väiksem kui 3, siis a võib olla 0, 1 või 2.

$4 < a < 7$. Sel puhul soovitame kasutada sõnastust: kui a on suurem kui 4 ja väiksem kui 7, siis a võib olla 5 või 6. (Vastavat õpiku sõnastust vaata lk. 72).

6. Kas saab lahku liita?

Koos õigete matemaatiliste terminitega kasutatakse tihti üleliigseid ja ebaotstarbekaid

sõnu ning väljendeid (ka parasüüsiõnu). Näiteks:

liitke kokku (pro liitke);

lahutage ära (pro lahutage);

korrutage läbi (pro korrutage);

jagage läbi (pro jagage);

kui suur on vastus (pro milline on vastus);

teeme selle ülesande... (pro lahendame selle ülesande...);

lahufamine on liitmise vastandtehe (pro pöördtehe) jne.

7. Kui eelmistes sõnastustes kasutati üleliigseid ja tähenduselt mittesobivaid sõnu, siis mõnedel juhtudel kannatavad matemaatilised laused vastupidise tendentsi — sõnavaguse all. Üleliigne «ratsionalism» on reeglite, eeskirjade ja seaduste sõnastamisel matemaatika vaenlane.

Toome ka selle kohta mõned näited.

1. Sageli sõnastatakse üleminekuga kümnest liitmise eeskiri (1. klassis) järgmiselt: enne liidan nii palju, et 10 täis saab, siis ülejäänud (pro ülejäänud osa). Toodud meelevaldne asendus tuleb liitmise eeskirja mõistmisele kahjuks. Eeskiri tuletatakse hulkadega vahetult teostatavatest operatsioonidest: kahte hulka võib ühendada nii, et enne lisame teisest hulgast esimesele niimitu elementi, et tekiks kümne-elementiline hulk, ja alles siis ühendame saadud hulgaga ülejäänud osa teisest hulgast.

2. Analoogilise teksti kärpimisega muudame ka vastava lahutamiseeskirja tähendust.

3. 3. klassi õpikus on kümnega korrutamise eeskiri sõnastatud järgmiselt: arvu korrutamisel 10-ga kirjutame arvule ühe nulli juurde. Kui selles sõnastuses rasvasel trükitu ära jätta — seda aga juhtub tihti — kaotab 10-ga korrutamise eeskiri palju oma tähendusest.

Niisuguste näidete loetelu võiks jätkata.

8. Kas $\boxed{8}$ on arvukaart või numbrikaart!

Üks omapärane terminoloogilist laadi vigade rühm alklasside matemaatikatundides tekib omavahel tihedalt seotud mõistete vahetamise või samastamise tagajärjel. Mõistete vahetamise või samastamisega kaasneb ka vastavate terminite vahetamine või samastamine.

Illustreerime eeltoodud paari näitega.

1. Arv — number.

Matemaatikakursusest teame, et arv (= naturaalarv) on lõpmata paljude ekvivalentsete hulkade ühine tunnus, nende hulkade võimsust kirjeldav suurus. Arvu mõiste kujundamise käigus (1. klassis 1. õppeveerandil) püütakse eeltoodud fõsiasja kõige üldisemas ja arusaadavamas lähenduses sisendada ka õpilastele. Näiteks, arv 5 on kõikide selliste hulkade ühine tunnus, milles on ühe käe sõrmedega samapalju elemente.

Esiälgu on arvu mõiste õpilaste teadvuses seotud konkreetse hulgaga (igal üksikjuhul). Effekujutus arvust kui mõttelisest (abstraktsest) objektist, mis kõige sagedamini tekib loendamise või mõõtmise tulemusena, kujuneb suhteliselt kiiresti, praktiliselt esimese õppeaasta jooksul.

Arvu kirjapilt ehk number on aga alati konkreetne objekt. Teda ei ole tarvis kunagi ette kujutada, teda saab alati vahetult tajuda.

Aritmeetilisi tehteid sooritatakse arvudega. Järelikult on iga tehte resultaata jälle arv. Kui õpilased tehete resultaate (summasid, vahe- sid, korrutisi ja jagatise) näitavad kaartidel, siis tuleb kaarte nimetada arvukaartideks. Kui aga tahetakse kindlaks teha, millistest numbrifest koosneb näiteks arv 12, siis näitame seda kahe numbrikaardi abil. Korraldusega võtke välja arvukaardid oleme õpilastele andnud informatsiooni ka selle kohta, et järgneb arvutamine, s. o. tehete sooritamine. Kui aga õpetaja ütleb: võtke välja numbrikaardid, siis õpilased juba taipavad, et järgneb kas arvu kirjapilti kuuluvate numbriste kindlakstegemine või arvu iga numbrise tähenduse selgitamine. Näiteks: arvus 24 number 2 näitab, et arv sisaldab 2 kümnelist (ehk kümme) jne.

Peame eeltoodud selgitusi vajalikuks juba sel põhjusel, et arvu ja numbrise vahekordi hiljem koolimatemaatikas enam ei käsitleta. Need mõisted tuleb omandada 1. klassis. Matemaatikafundides tuleb nõuda arvu ja numbrise mõistete (ning vastavate terminite) õiget kasutamist. Samal ajal peame ka teadma, et praktilises kõnekeeles traditsioonide mõjul ei kasutata tihti numbrise mõistet õiges kohas: maja, istekoha, pileti number jne. Ka seda tuleks õpilastele selgitada.

2. Ring — ringjoon.

Need mõisted kujundatakse empiirilisel (näitlikult) 2. klassis. Paraku aga juhtub, et nii õpetajad kui ka õpilased neid ei erista. Tavaliselt ringjoon samastatakse ringiga. Mõningal määral soodustab seda 2. klassi õpikus toodud käsitlus. Asetades paberile pudeli või ümmarguse karbi ja tõmmates selle serva mööda paberile joone, ei saa me ringi, vaid kujundi, mida nimetatakse ringjooneks. Alles pärast seda, kui oleme ringjoont mööda ringjoone sees oleva kujundi paberist välja lõiganud või ringjoone sees oleva kujundi värvinud, saame ringi.

Ring on seega pinna osa, mis on piiratud ringjoonega. Esimese terminiga assotsieerub pind, teisega joon.

Eeltooduga ei ole kaugeltki ammendatud algklasside matemaatika terminoloogias ja märkide kasutamises tehtavad vead ja ebatäpsused. Meie eesmärk ei olnudki neid kõiki siinkohal loetleda. Tahame esmajärjekorras juhtida algklasside õpetajate tähelepanu matemaatilise mõtteviisi kujundamise ühele reservile.

Toodud näidetest selgub, et matemaatilisele mõtteviisile ei saa vaadata kui puht esteetilisele väärtusele, nagu mõnikord arvatakse. Matemaatiline mõtteviis on eeskätt matemaatikast endast tulenev nähtus, matemaatika seemise struktuuri peegeldus mõtlemisprotsessis. Seetõttu on see matemaatika õppimisega paratamatult kaasnev komponent, millele tuleb pöörata suurt tähelepanu.

LÕIGETE KONSTRUEERIMINE 6. — 8. KLASSIS

SALME KOOR, LAINE AARNE

Lõigete konstrueerimine on üks raskemaid teemasid fütarlaste tööõpetuse programmis.

Konstrueerimise süsteem, mille lähte moodustavad ühest kindlast punktist väljuvad rist- ja paralleeljooned, osutub 8-klassilises koolis keerukaks ja liiga aeganõudvaks. Pealegi vajatakse niisuguse konstruktsiooni ülesehitamiseks sageli palju üksikmõõte, mille võtmisel õpilased fihti eksivad.

Õpilastele lihtsamini konstrueeritavad ja õpetajale kergemini kontrollitavad on rõivaste konstruktsioonid, mis on üles ehitatud ruudustikule.

Kõige tähtsam põhimõtt sel juhul on rinnaümberrõõtt. Lisades rinnaümberrõõtdule (vastavalt eseme otstarbele ja tegumoele) avarusmõõdu ja jagades summa 16-ga, saadakse mõõttühik konstrueerimiseks — ruudu külje pikkus. Et rinnaümberrõõtt (+ avarusmõõtt) jagatakse 16-ga, vastab lõike laiuzele 4 ruutu.

Selline konstruktsioon eeldab, et normaalsete proportsioonidega keha puhul rinnaümberrõõdu muutudes muutuvad sellega võrdeliselt kõik teisedki mõõdud. Kehahoid tuleb arvesse pluusi põhilõikel esi- ja seljapikkuse kaudu.

Erilist tähelepanu tuleb pöörata mõõttude võtmisele. Õpetajad peavad ise teadlikud olema mõõttude võtmise juhustest ja nõudma nende täpset täitmist õpilastelt, sest mõõttude õigsusest oleneb lõike täpsus.

Siinkohal tuleb tähelepanu juhtida kahele ruudustikkonstruktsioonis kasutatavale mõõtdule: esi- ja seljapikkusele. Nende mõõttude

määramisel peab mõõttedefav seisma loomulikult, ei sirgema ega rohkem kõhmus seljaga kui harilikult. Enne mõõttmist tuleb siduda võõle kitsas pael 1 cm kallakuga ettepoole. Võõpaela õiget asendit tuleb kontrollida küljelt vaadates.

Et kaelalohu ülemise ääre ja vajaliku seljalüli leidmine on õpilastele raske ja ebamäärane, on soovitatav esi- ja seljapikkuse mõõttude alguspunkti leidmiseks asetada mõõttedefava kaelale mõõdulint analoogiliselt püstkraega, mille alumisest servast alustada nimetatud mõõttude võtmist.

Esipikkuse õige mõõdu saamiseks on vaja asetada pikk pliiats üle rinna kõige kõrgema koha. Seega tuleb esipikkus mõõta kaelal oleva mõõdulindi alumisest servast üle rinna oleva pliiatsi kuni võõpaela alumise servani.

Soovitatav on konstrueerida õpilastega klassis kohe igaühele vajalik lõige suuruses 1:1. Sel juhul arvutab iga õpilane oma rinnaümberrõõdu järgi ruudu külje pikkuse ning valmistab sellele vastava mõõttriba. Mõõttribaga kantakse paberi (näiteks sulfiitpogna) voltimiseks vajalik arv punkte lõike paberile.

Tööd kergendab asjaolu, et loomulikus suuruses lõike joonestamiseks piisab paberi voltimisel saadud ruudustiku joontest, neid pole vaja pliiatsiga joonestada. Oõsargi ja kittelpõlle põhilõike jaoks piisab 8 ruudust horisontaal- ja 5 ruudust vertikaalsuunas, pluusi põhilõikele vajatakse 9 ruutu horisontaal- ja 5 ruutu vertikaalsuunas. Varruka lõike ruut arvestatakse rinnaümberrõõdust avarusmõõtu lisamata. Joonestamiseks vajatakse 6 ruutu horisontaal- ja 3 ruutu vertikaalsuunas.

Ruudustiku ülaserava joonte lõikepunktid tähistatakse suurte trükitähtedega alfabeetiliselt järjekorras algusega vasakult. Allservas tähistatakse ainult need punktid, mis on lõike konstruktsiooni seisukohalt vajalikud.

Muud vajalikud punktid tähistatakse numbrifega.

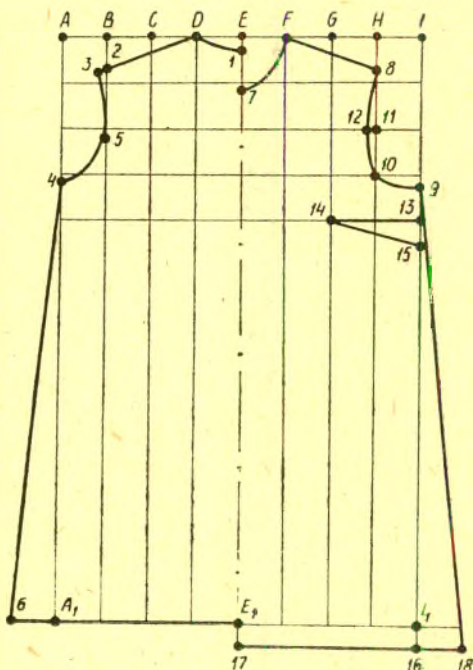
Vahendatud mõõdu lõike võib konstrueerida ruudulisele vihikulehele ruudu külje pikkusega 1 cm. Frontaalses töös valida selgitava näitena rõiva suurusnumber, mille puhul ruudu külje pikkus tegelikkuses on näiteks 5 cm. Sel juhul võimaldab vähendus 1:5

hõlpsasti mastaapmöötribale ka sentimeeter-jaotuste märkimist, mida vajatakse mõõtühikuna lisaks ruutudele.

Eeltoodud põhimõttel konstrueeritud pluusi ja varruka põhilõiked on välja töötatud, katsetatud ja kasutatud edukalt 7...8 õppeaasta vältel E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi joonistamise, joonestamise ja tööõpetuse eriala õmblustöö praktikumides ja paljudes meie vabariigi üldhariduslikes koolides.

Konstrueerimist ruudustikul soovitame kasutada noorukitel suurusele kuni 46.

Joonis 1.



ÕÖSÄRGI PÕHILÕIGE (joon. 1)

Mõõdud: rinnaümbermõõt R_ü,
õösärgi pikkus.

$$\text{Ruudu külj } r = \frac{R_{\text{ü}} + 12}{16} \text{ (cm)}$$

Tähistus	Mõõdu kirjeldus	Nimetus ja joonestamine
r	cm	

Seljaosa

A...E	4	Seljalõike laius joonestada kaela- kaar 1...D
E...1	2	

1...E ₁		õösärgi soovitud pikkus; tähistada punktid A ₁ ja I ₁
B...2	4	joonestada sirge läbi punktide 2 ja D
2...3	1/2	õlajoone pikkus 3...D
A...4	3 1/4	joonestada käeau- gukaar 3...5...4
B...5	2 1/4	
A ₁ ...6	1	joonestada külje- joon 6...4 ja all- äär 6...E ₁ (ole- nevalt õösärgi pik- kusest A ₁ ...6=1 kuni 2 ruutu)

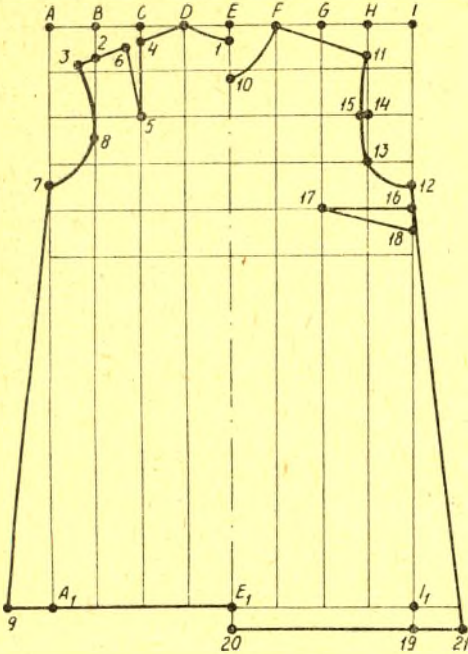
Esiosa

E...I	4	esilõike laius joonestada kaela- kaar 7...F
E...7	1 + 1	
H...8	4	joonestada õlajoone 8...F
I...9	3 1/4	joonestada käeau- gukaar 9...10... 12...8
H...10	3	
H...11	2	küljevoldi asukoht küljevoldi pikkus joonestada külje- vold 13...14...15 I ₁ ...16=13...15; joonestada läbi punkti 16 paral- leeljoone E ₁ ...I ₁ - le; tähistada punkt 17
11...12	1	
I...13	4	16...18=A ₁ ...6; joonestada külje- joon 18...9 ja all- äär 17...18
13...14	2	
13...15	1/2	
I ₁ ...16	1/2	
16...18	1	

Märkus: 1) Sulgeda küljevoldi nõõpnõeltega, voltida allääre poole. Täpsustada küljevoldi ühendada sirgega punktid 9 ja 18. Küljevoldi lõigata paberist välja suletud küljevoldiga.

2) Joonisel 3 puuduvad seljaosa õlajoone punkt 2 ja õlajoone lõpus punkt 3. Joonisel 4 puuduvad abijooned a...D ja D...g.

Joonis 2.



KITTELPÖLLE (-KLEIDI) PÕHILÕIGE (joon. 2)

Mõõdud: rinaümberruut R;
kittelpõlle pikkus

$$\text{Ruudu külgs } r = \frac{R+12}{16} \text{ (cm)}$$

Tähistus	Mõõdu kirjeldus		Nimetus ja joonestamine
	r	cm	
A...E	4		Seljaosa seljalõike laius joonestada kaela-kaar 1...D
E...1		2	
1...E ₁			kittelpõlle soovitud pikkus; tähistada punktid A ₁ ja I ¹
B...2		4	joonestada sirge läbi punktide 2 ja D
2...3		2 1/2	õlajoon pikkus 3...D; tähistada punkt 4
C...5			joonestada selja-õlavolt 4...5...6
4...6		1 1/2	
A...7		3 1/2	joonestada kääugukaar 3...8...7
B...8		2 1/2	
A ₁ ...9		1	joonestada külje-

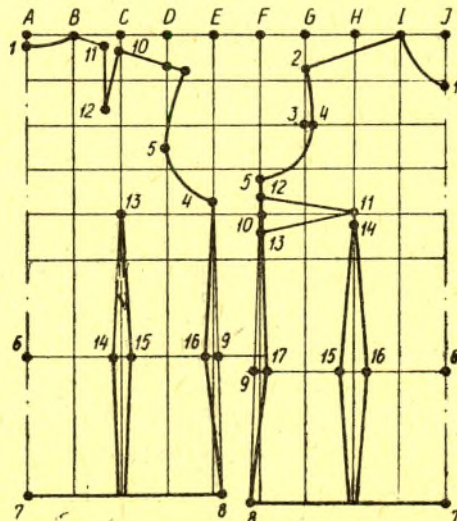
joon 9...7 ja alläär 9...E₁ (olevalt kittelpõlle pikkusest A₁...9. 1 kuni 2 ruutu)

Esiosa

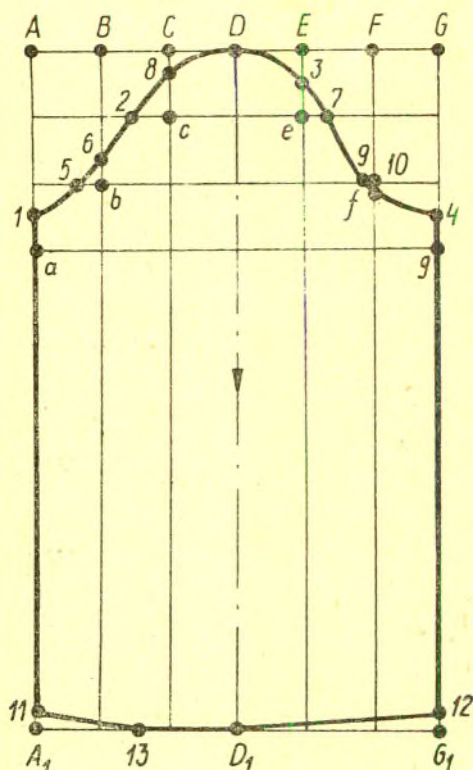
E...I	4		esilõike laius	
E...10	1	+	1	joonestada kaela-kaar 10...F
H...11			4	joonestada õlajoon 11...F
I...12			3 1/2	joonestada kääugukaar 11...15...13...12
H...13			3	
H...14			2	küljevoldi asukoht küljevoldi pikkus joonestada küljevolt 16...17...18
14...15			1	
I...16			4	I ₁ ...19=16...18; joonestada läbi punkti 19 paralleeljoon E ₁ ...I ₁ -le, tähistada punkt 20
16...17			2	
16...18			1/2	19...21= A ₁ ...9; joonestada külje-joon 21...12 ja alläär 20...21
I ₁ ...19			1/2	
19...21			1	

Märkus. Sulgeda sisevoldid nõõpnõeltega. Voltida küljevolt allääre ja seljaõlavolt keskjoone poole. Joonte täpsustamine: a) küljejoon — ühendada punktid 12 ja 21 sirgega, b) õlajoon — ühendada punktid D ja 3 sirgega. Külje- ja õlajoon lõigata paberist välja suletud sisevoltidega.

Joonis 3.*



Joonis 4. 1...6



PLUUSI PÕHILÕIGE

Mõõdud: rinnaübermõõt R_ü; puusaübermõõt P_ü; seljapikkus Sp; esipikkus Ep; varrukapikkus, kontrollmõõdud: õlapikkus, seljalaius

Ruudu külg r selja- ja esilõikele = $\frac{R_{\text{ü}}+8}{16}$ (cm) ja varrukalõikele = $\frac{R_{\text{ü}}}{16}$ (cm)

Tähistus	Mõõdu kirjeldus		Nimetus ja joonestamine
	r	cm	

Seljaosa (joon. 3)			
A...E	4		seljalõike laius
A...1	2		joonestada kaela-kaar 1...B
D...2	4		joonestada sirge läbi punktide 2 ja B
2...3	2 ^{1/2}		õlajoone pikkus 3...B
E...4	3 ^{3/4}		käeaugukaare sügavus
D...5	2 ^{1/2}		joonestada käeaugukaar 3...5...4

6...7	3		Sp; joonestada punktist 6 horisontaaljoon paremale puusakõrgus; joonestada punktist 7 horisontaaljoon paremale
7...8	$\frac{P_{\text{ü}}}{4} + 1$		puusalaius; ühendada punktid 8 ja 4, saame vööjoonel punkti 9. Tähistada õlajoonel punkt 10
10...11	1 ^{1/2}		joonestada punktist 11 vertikaaljoon alla; seljaõlavoldi asukoht.
11...12	6...9		joonestada seljaõlavolt 11...12...10
C...13	4		seljavoldi algus
14...15	2		joonestada seljavolt
9...16	2		joonestada küljejoon 4...16...8

Esiosa (joon. 3)

J...F	4		esilõike laius	
J...1	1	+	1	joonestada kaela-kaar 1...1
G...2	$\frac{3}{4}$			õlajoone pikkus 2...1
G...3	2			
3...4			1	
F...5	3 ^{1/2}			käeaugukaare sügavus; joonestada käeaugukaar 2...4...5
1...6				Ep; joonestada punktist 6 horisontaaljoon vasakule
6...7	3			puusakõrgus 6...7=6...7 seljaosas; joonestada punktist 7 horisontaaljoon vasakule
7...8	$\frac{P_{\text{ü}}}{4} + 1$			puusalaius; ühendada punktid 8 ja 5, saame vööjoonel punkti 9
F...10	4			küljevoldi asukoht (rinnakõrgus)
10...11	2			küljevoldi pikkus
12...13				küljevoldi laius; pikkuste 5...9 esiosas ja 4...9 seljaosas vahe; joonestada küljevolt 12...11...13
11...14	1 ^{1/2}			rinnavoldi algus
15...16	3			joonestada rinnavolt
9...17	2			sulgeda küljevolt,

seejärel joonestada küljejoon 5... 17...8

Märkus: Enne väljalõikamist sulgeda seljaõlavolt ja täpsustada seljaosa õlajoon.

Varrukas (joon. 4)		
A...G	6	varrukalaui
A...A ₁		varrukapikkus, tähistada punktid G ₁ ja D ₁
a...1	1/2	a...1=c...2= e...3=g...4
b...5	1/3	b...5=b...6= e...7
c...8	1/2	f...9=f...10; joonestada varrukakaar läbi punktide 1...5... 6...2...8... D...3...7... 9...10 ja 4
f...9	1	
A ₁ ...11	2	A ₁ ...11=G...12
D ₁ ...13	1 1/2	joonestada alläär läbi punktide 11...13...D ₁ ja 12. Punktist 13 joonestada varruka lõhe.

Kirjandus

1. K. Sokk jt., Meeste ja naiste ülerõivaste konstrueerimine. Tallinn, 1969.

2. Домоводство. Учебник для V—VII классов средней школы. Рига, 1960. (На латышском языке).

JAAPANI HARIDUS-PROBLEEMID

HELGA KURM

Jaapani ja Nõukogude Liidu suhted on viimastel aastatel tihenunud. On tugevnenud kontakt mõlema maa ühiskondlike organisatsioonide vahel, tihenunud kultuurisidemed, turism, suurenenud kaubavahetus. Vastastikune huvi haridusprobleemide vastu on leidnud oma väljenduse näituste vahetamises, ühiste esteetilise kasvatusse sümposioonide korraldamises ja muudelgi aladel. Sellega on seletatav ka meie pedagoogide huvi Jaapani haridussüsteemi ja probleemide vastu.

JAAPANI KOOLISÜSTEEMI ARENG

Pärast Teist maailmasõda tingis Jaapani majanduslik, sotsiaalne ja poliitiline areng suuri ümberkorraldusi rahvahariduse alal. Teaduse ja tehnika revolutsioon seadis jaapani kooli ette hulga lahendust nõudvaid ülesandeid. Uued tööstusharud, uued tööpingid vajasisid haritud töölisi. Progressiivselt häälestatud jõud nõudsid kooli demokraatiseerimist.

Kohe pärast sõja lõppu algasid jaapani koolis ümberkorraldused. Fašistlikult meelesstatud õpetajad kõrvaldati, enamik õpikuist

vahetati välja uutega. Jaapani õpikutes oli fašistlik, militaristlik ja šovinistlik suund eriti ilmne. Alustati eeltööd kogu koolisüsteemi reorganiseerimiseks, taotleti tütarlastele avaramaid haridusvõimalusi (4, lk. 31—35).

1947. aastal toimus Jaapanis koolireform. Uues kooliseaduses deklareeriti: «Kõik kodanikud saavad seaduse alusel võrdse kasvatus- ja arenguvõimaluse, mis nende võimetele vastab. Kõik kodanikud on kohustatud andma oma hoole all olevatele poistele ja tüdrukutele võrdse hariduse» (2, lk. 288 ja 289). Uus kooliseadus nõudis: 1) kõigile võrdseid võimalusi hariduse omandamiseks, 2) koedukatsiooni, 3) ühtluskooli, 4) riiklikku kooli, 5) tasuta hariduse andmist 6.—15. eluaastani, s. o. 9-aastast koolikohustust, 6) ilmalikku kooli, sisaldades samuti keeldu poliitiliselt tendentslike õpetuste teostamise kohta.

Et 1947. a. kooliseaduse koostamisel oli ameeriklaste mõju väga tugev (nimetati seda seadust ameerika professori G. D. Stoddardi järgi «Stoddard Report»), siis Jaapani valitsev klass alustas selle seaduse kritiseerimist, heites ette jaapani rahvuslike joonte vähest arvestamist selles (5, lk. 288).

1947. a. kooliseaduses ilmnes olulisi puudusi. Suurkodanlus ei nõustunud kõrge õppe- ja kasvatus- ja arenguvõimalusega erakoolide kaotamisega, need säilisid. Jäid püsima eralasteaiad ja eraülikoolid. Erakoolid on siiani lahuskoolid.

Kui Jaapanis lõppes 50. aastatel Ameerika okupatsioon, püüdsid tagurlikud jõud, kelle positsioonid olid vahepeal tugevnenud, kogu rahvaharidust suunata uuesti reaktioonilisele teele. Eriti teravalt rünnati edumeelset õpetajaskonda ja lastevanematest valitud nn. koolikomiteesid. Suurkapitalistid nõudsid rangelt tsentraliseeritud kooli, nõudsid oma «hariduse programmis», mille teostamine oli ette nähtud 1961.—1970. aastani, sõjalise õpetuse võtmist koolide õppeplaani, õppeprogrammide ümbertöötamist revanšismi ja militarismi vaimus (13, lk. 128).

Šovinismi ja militarismi uuesti elustamise vastu protestisid Jaapani kõik edumeelsed poliitilised jõud. Võitluse oluline raskus lausus õpetajaskonnal ja lastevanematel (6, lk.

32—36). Jaapani õpetajad nõuavad eriti kolme järgmise seisukoha arvestamist: 1) tuleb võidelda õpetajate majanduslike, sotsiaalsete ja poliitiliste õiguste eest, et nad oleksid suutelised oma suurt vastutust kandma, 2) õpetajad võitlevad haridussüsteemi optimaalse demokratiseerimise ja õppimisvõimaluse saavutamise eest kõigile, 3) pedagoogid ühinevad selleks, et kaasa aidata demokraatliku, vabadust- ja rahuarmastava maa ülesehitamisele (7, lk. 23).

See võitlus ei ole kerge ja vastuolud haridusalal on ilmsed. Neid vastuolusid võtab kõige ilmekamalt kokku jaapani pedagoog Hajime Tanaka, öeldes: «Sellisel kapitalistlikul maal nagu Jaapan nõuab tehnika areng haridustaseme tõstmist, aga klassidevaheliste vastuolude tõttu taotleavad valitsevad klassid neile ohtlikku haridust piirata. Õpetajate ja jaapani rahva erakordselt tugev ja aktiivne liikumine püüab seda vastuolu ületada» (8).

Progressiivsed jõud võtsid valitseva kildkonna poolt 60. aastatel koostatud «Inimese kujundamise programmi» vastu kui «monopolistliku kapitali sotsiaalse tellimuse neile valmistada odavat tööjõudu kapitalistliku tootmise tarbeks» (13, lk. 129). Rõhutas ju ülalnimetatud programm otseselt, et iga jaapanlase ülesanne peab olema «tõsta töö tootlikkust oma isiklikuks õnneks ja kõigi inimeste õnneks. Seepärast peame olema sellised inimesed, kes armastavad oma tööd, austavad seda ja panevad sellesse kogu oma hinge» (13, lk. 129). Eriti teravalt reageeris Jaapani edumeelne üldsus nendele programmi teesidele, mis nõudsid imperaatori armastamist ja austamist, nähes selles ultranatsionalistliku ideoloogia ja kasvatus- ja arenguvõimaluse taastamise katset, mis oli juba kord toonud Jaapanile kaasa kohutavaid kannatusi.

Jaapani rahvaharidussüsteem on käesoleval ajal järgmine.

KOOLIEELSE ASUTUSED

Koolieelsete asutustena töötavad Jaapanis lasteaiad. Viimased on kas eralasteaiad või usundlike organisatsioonide ja prefektuuride

ülalpeetavad. Lasteaedade arv on Jaapanis pärast sõda kiiresti kasvanud. Kui 1946. a. oli 1303 lasteaeda 144 tuhandele lapsele, siis 1960. a. oli 7055 lasteaeda 700 tuhandele lapsele ja 1971. a. 11 199 lasteaeda 1 miljoni 315 tuhandele lapsele. Eralasteaedades tuleb laste eest tasuda 4000 kuni 5000 jeeni kuus (1 rubla = 274 jeeni). Lapsed on lasteaias kella 9-st kuni 13.30, siis viivad emad nad koju. Lasteaia lapsi ei toitlustata. Ainult töölisrajonides on lasteaedu, kus lapsed viibivad terve päeva. Need moodustavad aga ainult 3% lasteaedadest.

Kõige suuremad on 5—6-aastaste laste rühmad, kuhu kuulub 51% lasteaia viibijatest (13, lk. 134). Nendes rühmades olevatele lastele antakse ettevalmistus kooliks. Et Jaapanis seisab ees haridusreform, mille kohaselt koolikohustus algaks 4-aastaselt, siis katseliselt töötatakse 3—4-aastaste laste rühmadega ja kontrollitakse võimalusi nende ettevalmistamiseks õppetöös.

Meie turismirühm külastas lasteaeda Hirošimas. Nähtu põhjal võime öelda, et suurt tähelepanu pööratakse laste igakülgele arendamisele. Jälgisime kehakultuurialast ja esteetilist kasvatust. Lasteaed kasutab koos läheduses asuva kooliga avarat rõõmsavärvilist võimalust. Õues on lastele palju vahendeid tegutsemiseks. Poole ajast on lapsed väljas, kus neile antakse vabadus tegelda mitmesuguste vahenditega. Jaapani koolieelse kasvatuspedagoogide arvates on lapse esimestel eluaastatel eriti suur osatähtsus isiksuse kujundamisel esteetilisel kasvatusel. Nii nägimegi, kuidas 5—6-aastaste laste rühmas toimus värvuste õpetamine ja lapsed seadsid eri värvi plaate nii, et need sobiksid. Muusikalise kasvatusetunnis lapsed laulsid ja löid takti mitmesugustel löökriistadel. Muinasjututoas kaasnes kasvataja jutustusele vastavate illustatsioonide näitamine.

Lasteaia juhataja andmeil oli nimetatud lasteaed ka praktikabaas uute lasteaednike ettevalmistamisel. Jaapanis on nõudmine lasteaednike järele järjest kasvanud. Kui 1960. a. oli 39,5 tuhat lasteaednikku, siis 1971. a. tõusis nende arv 65,9 tuhandele.

Lasteaednike ettevalmistavaid õppeasutusi on suhteliselt vähe, tung neisse suur. Pooled soovijaist jäävad ukse taha. Tütarlapsed, kes on lõpetanud täieliku keskkooli, s. o. 12 klassi, õpivad veel 2 aastat, et saada lasteaedniku kutset. Praktika toimub 4 nädala jooksul.

KOOL

Jaapani laps tuleb kooli 6-aastaselt ja hakkab õppima 6-klassilises algkoolis. Jaapan on suutnud hästi kindlustada koolikohustuse täitmise. Ligi 100% lastest käib koolis. See on seda hinnatavam näitaja, kui arvestame, et Jaapan asub 4 suuremal ja umbes 4000 väiksemal saarel. Seega on väga raske lapsi kooli transportida, eriti tormide ajal. Laste puudumine üle 45 päeva toob vanematele kaasa trahvi. Enne seda püütakse vanemaid mõjustada sõnajõuga. Hirošima kooli direktor väitis, et niipea kui laps puudub, otsib õpetaja õhtul vanemad üles selgitamaks, miks laps kooli ei ilmunud. Kõige rohkem puuduvad koolist maalapsed, eriti põllutööde hooajal.

Kooliaasta algab 1. aprillil ja lõpeb 31. märtsil. See jaguneb 3 semestrisse: 1. aprillist kuni 20. juulini, 1. septembrist 24. detsembrini ja 8. jaanuarist 23. märtsini. Lastel on seega nii talve- kui ka suvevaheaeg, lisaks mitmed pühad, nagu poistepüha, kevadpüha, vanadepüha, spordipüha jne., mille kasvatusliku väärtuse tõttu nõutakse nendest õpilaste osavõttu. Klasside suurus on 40 õpilast, kuigi meile väideti, et vajaduse korral on klassides ka rohkem õpilasi, jaapani väljenduse järgi «surutakse nii palju, kui heeringaid pütti mahub». Uldreeglina püütakse noorematesse klassidesse õpilasi paigutada vähem, vanematesse rohkem.

1971. aastal oli Jaapanis 24 378 algkooli, kus töötas 372 600 õpetajat ja õppis 9,5 miljonit last. Õpilaste arv Jaapanis väheneb. Nii oli 1960. aastal jaapani algkoolides 12,6 miljonit õpilast. Põhjuseks on laste sündivuse piiramine. Jaapani perekonnas on nüüd tavaliselt 2—3 last, varem oli laste arv suurem.

Õppetöö toimub 40-minutilistes õppetundi-

des. Suur vaheaeg on 25 minutit. Sel ajal lapsed söövad. Toitlustamine toimub vanemate kulul.

Jaapani algkoolis õpitakse jaapani keelt, matemaatikat, ajalugu, eetikat, looduslugu, muusikat, joonistamist, kehakultuuri, käsitööd ja alates 5. õppeaastast kodundust. Õppetöö nädalakoormus on 24—31 tundi. Jaapani lapsele on kõige raskem hieroglüüfikirja lugema- ja kirjutamaõppimine. Hirošima algkooli direktori väite järgi oskab lugeda 80% kooliastujaist. Ent kirjutamine on raske töö ja võtab jaapani koolilapselt palju aega ja jõudu. Hieroglüüfikirja õppides kaob kirjutamise ja joonistamise vaheline piir. Pärast vajalike mehaaniliste võtete omandamist laps enam ei kirjuta, vaid otse kui joonistab. Kalligraafia kuulub haridussüsteemi kui üks selle aluseid. See on oluline põhjus, miks paljud jaapani kultuuri traditsioonilised jooned on säilinud üksteisele järgnevate põlvkondade igapäevases elus. Põhikooli kuue õppeaasta jooksul ei omanda lapsed hieroglüüfikirja täielikult. Nad õpivad ära 881 märki, samal ajal kui keele valdamiseks (ajalehe lugemiseks) on vaja tunda üle kahe tuhande hieroglüüfi (4, lk. 300). Eetikatundides kujundatakse moraalmõisteteid, matemaatika sisaldab algebrat, aritmeetikat, geomeetriat. Looduslugu on õppeaine, milles õpitakse nii botaanikat, zooloogiat, füüsikaelemente kui ka anatoomiat. Ühiskonnaõpetuse kursuses saavad õpilased teadmisi geograafiast, ajaloost, majandusteadusest, jaapani ja maailma kultuurist. Nendes tundides tutvustatakse õpilasi ka käitumise ja liiklusega koolis ning tänaval. Kooli ruumides on liiklusemärgid ja jälgitakse täpselt nendest kinnipidamist. Sellisama õppeaine tundides õpetatakse kasutama raamatukogu. Raamatud on avariilulitel. Sinna paigutatakse need pärast kasutamist korralikult tagasi. Kodundustundides õpitakse õmblema, toitu valmistama, kodu korras hoidma, seda maitsekalt sisustama.

Õpilastele tavaliselt koduseid ülesandeid ei anta. Kui antakse, siis neile, kes ei tule tööga toime. Lapsi hinnatakse 5-pallilise hindamissüsteemi alusel. Hirošima algkooli di-

rektor väitis, et halvasti edasijõudvatest õpilastest moodustatakse 8—10-lapselised grupid ja need jäävad õppetundide lõppedes kooli ning nendega töötatakse eraldi. Klassikursust kordama ei jäeta.

Meil oli võimalik jälgida õppepäeva ühes Hirošima algkoolis. Kooli ruumid on erakordselt puhtad. Lapsed on koolis valgetes ülikondades ning valgetes seelikutes ja pluusides. Ruumides on lapsed sokkides. Vaheajal õues viibides on jalas valged tennised. Kooliruumid on maitsekalt kujundatud, erilist tähelepanu pööratakse värvuste harmoneerumisele. Õpilased istuvad üksinda pingis. Pinke on võimalik näiteks rühmatöö puhul ümber paigutada. Muusikaklassis üllatas, et üheistmelise pingi kõrval oli miniharmoonium, millel tahvlile kirjutatud mängiti. Kuulsime ka jaapani lastelaulu, mida saadeti rütminstrumentidega. Kehalise kasvatus tunde toimus suures võimlas. Õpilased on distsiplineeritud. Seda kogesime ka paljude ekskursioonidega kokku puutudes. Rahulikult liikusid isegi 11—13-aastased mürsikud. Õpilastele koostatakse ekskursiooniplaan 12. õppeaastaks, mis peab tagama kogu Jaapani tundmaõppimise. Turiste ei tüüdata, ainult vanemad õpilased pöördusid mõnikord meie poole palvega kirjutada nende märkmikku mõni lause meie emakeeles.

Algkooliõpetajatest on 60% naised, 40% mehed.

(Järgneb.)

О СТИМУЛАХ В ОБУЧЕНИИ

МЯРТ ААСЛАЙД

Одним из возможных путей повышения эффективности обучения русскому языку в эстонских школах можно считать умелое использование учителем различных стимулов. Под понятием «стимул в обучении» мы подразумеваем все те средства, приемы и методы обучения, которые побуждают ученика к более активной учебной деятельности. Включая средства, методы и приемы обучения в систему стимулов, мы, однако, не сливаем значения понятий «метод (прием, средство) обучения» и «стимул в обучении». Стимул — это то, что стимулирует; следовательно, если какой-нибудь прием (метод, средство) обучения стимулирует (что почти то же, что и «активизирует») учебную деятельность учащихся, то это уже стимул; если же он не стимулирует учащихся, значит этот прием (метод, средство) в данном конкретном случае не является стимулом. Отсюда исходит простой вывод: один и тот же метод (прием, средство) иногда выступает как стимул в обучении, в другом же случае он не является стимулом.

Следует отметить, что в некоторых словарях и научных изданиях смысл термина «стимул» объясняется немного по-иному и иногда сливается с понятием «мотив», что приводит к трудности в различении их смысла и определении объема (1; 3; 5; 8; 13).

Чтобы легче было ориентироваться в многообразии стимулов, остановимся

кратко на вопросе о классификации стимулов. Некоторые учебники психологии и педагогики (10; 11; 14) не включают вопроса о классификации стимулов, поэтому мы будем освещать данный вопрос, опираясь как на свою интуицию, так и на высказывания наших и передовых зарубежных ученых и педагогов-практиков (2; 3; 4; 6; 7; 13). Прежде всего приведем наш принцип классификации стимулов на внешние и внутренние.

Внутренними мы называем такие стимулы, которые осознаны, осмыслены, поняты учащимися, которые они прочувствовали, которые они смогут как-то объяснить. Это стимулы, заставляющие учащихся сознательно лучше учиться.

Внешними, очевидно, будут такие стимулы, которые исходят извне и не зависят от внутренней осознанности этих стимулов учащимися. В общем, это такие стимулы, которые исходят не от самих учащихся.

Проиллюстрируем наше понимание такой классификации примерами из анкет для учащихся и учителей.

В 1970 году было проведено анкетирование 892 учащихся V—VIII классов и 25 учителей русского языка школ с эстонским языком обучения в Вильяндиском районе Эстонской ССР.

Из стимулов, перечисленных в анкетах, внутренними мы условно назвали бы следующие: чувство долга; сознание того, что в жизни пригодятся полученные в школе знания и умения; стыд казаться глупее других одноклассников; желание получать хорошие отметки; желание узнать что-то интересное и т. п. Внешними стимулами, на наш взгляд, являются следующие: хорошая или плохая отметка за знания; требования, поощрения, порицания учителя или родителей; занимательность учебного материала; эффективность метода (приема) объяснения нового материала и др. Как видно из нашего объяснения, хорошая отметка — это внешний стимул, а желание учащегося получить хорошую

отметку — это уже внутренний стимул; также как плохая отметка — внешний стимул, а боязнь получить ее — внутренний стимул, заставляющий учащегося учиться лучше во избежание плохой отметки.

Итак, можно предположить, что внутренние стимулы — это осознанное отношение учащегося к внешним стимулам, но только такое отношение, которое вызывает у него стремление лучше учиться. Ведь не для всякого ученика чувство долга или плохая отметка является стимулом. Это зависит от его отношения к ним, а отношение, в свою очередь, зависит и от воспитания, и от условий жизни, и от среды, и от многого другого.

Классификацию стимулов можно провести и по другим принципам. Например, в зависимости от эмоций, которые вызываются стимулами, можно условно разбить стимулы на положительные и отрицательные. Принцип такой классификации, однако, не дает нам права догматически относиться к делению стимулов на положительные и отрицательные, так как один и тот же стимул для одного ученика является положительным, а для другого — отрицательным. Так, например, общепринято, что хорошая отметка является положительным стимулом, потому что вызывает у учащегося обычно радость, удовлетворение, гордость. Предположим, однако, что ученик получил хорошую отметку незаслуженно, и одноклассники сделали ему неприятное замечание по этому поводу. В таком случае он не будет чувствовать ни радости, ни удовлетворения, ни гордости, а, наоборот, горечь, стыд, обиду. Можно ли рассматривать отметку в данном случае как стимул? На наш взгляд, можно, так как в конкретном случае можно предположить, что ученик будет лучше учиться именно благодаря отрицательному стимулу, роль которого играла положительная (хорошая) отметка. Но такие случаи бывают не так часто. В большинстве случаев одни стимулы только

положительные, другие — только отрицательные. Например, обычно положительными считаются такие стимулы как похвала учителя, чувство долга, посильные учебные задания, хорошие отметки и т. п. Отрицательными мы назвали бы такие: плохая отметка, замечание или порицание учителя, желание учащегося похвастаться своими знаниями перед одноклассниками, боязнь остаться на второй год и др.

Классифицировать стимулы можно, например, и так: основные и второстепенные; более эффективные и менее эффективные; более общие и более конкретные; постоянно действующие и кратковременные и т. д. Однако, опять же нельзя догматически относиться к делению стимулов на вышеназванные группы. При выборе стимулов в обучении необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Анализ данных, полученных при помощи анкетирования 892 учащихся V—VIII классов Вильяндиского района Эстонской ССР, показал, что учащиеся по-разному относятся к стимулам в обучении. Поэтому трудно выявить общую картину мотивации своей учебной деятельности самими учащимися.

Мы полностью даем себе отчет в том, что один только метод анкетирования, как и любой другой вид педагогического эксперимента, не может дать абсолютно «чистых» данных. В то же время мы считаем, что полученный нами материал позволяет сделать некоторые весьма существенные выводы о стимуляции учебной деятельности учащихся.

Далее приведем конкретные данные, полученные при помощи анкетирования 892 учащихся и 25 преподавателей русского языка Вильяндиского района Эстонской ССР. Анкета для учащихся состояла из 7 пунктов, к каждому из которых было предложено несколько ответов. Мы просили учащихся в порядке предпочтения отметить только 2 ответа по каждому пункту. Преподавателям было предложено выделить из 10 данных отве-

тов 3 стимула. Анкеты были напечатаны на эстонском языке и оставались анонимными. Анкетирование проводилось в соответствии с требованиями, изложенными в некоторых изданиях по этому вопросу (15; 16).

Предлагаем вашему вниманию данные, обработанные с учетом того, сколько раз каждый ответ ставился на первое место. После статистической обработки всех анкет для учащихся и учителей картина выглядела так (номера перед ответами указывают, на какое место в общей сложности тот или другой ответ поставлен заполнителями анкет):

АНКЕТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ:

Хожу в школу, чтобы:

- 1) получить соответствующее образование;
- 2) узнать много интересного;
- 3) была возможность заниматься спортом и внеклассной работой;
- 4) родители были довольны мной;
- 5) побыть с друзьями;
- 6) в будущем получить более высокую зарплату.

Учусь:

- 1) ниже своих способностей;
 - 2) соответственно своим способностям.
- Меня заставляет учиться:

- 1) чувство долга;
- 2) боязнь, что останусь на второй год;
- 3) интересный учебный материал;
- 4) стыд казаться глупее других;
- 5) плохие отметки;
- 6) хорошие отметки;
- 7) интересные способы работы на уроке;
- 8) страх перед своими родителями;
- 9) похвала учителя;

При плохой отметке я:

- 1) начинаю учиться лучше;
- 2) грустен;
- 3) остаюсь равнодушным (-ой);
- 4) теряю желание учиться;

При хорошей отметке я:

- 1) счастлив;
- 2) начинаю еще лучше учиться;

- 3) равнодушен;
- 4) начинаю хуже учиться.

Русский язык я учу, потому что:

- 1) он почти везде нужен в жизни;
- 2) хочу понимать телепередачи на русском языке, читать журналы, газеты, книги;
- 3) языки мне вообще нравятся;
- 4) уже немного умею говорить по-русски;
- 5) учитель умеет интересно преподавать его;
- 6) учитель строг и требователен;
- 7) этого желают мои родители;
- 8) не хочу казаться глупее других;
- 9) тогда могу переписываться с друзьями;
- 10) получаю хорошие отметки и учитель хвалит меня.

К изучению русского языка я отношусь:

- 1) с интересом;
- 2) равнодушно;
- 3) без всякого интереса.

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ:

Уважаемый учитель! Что, по-вашему, стимулирует Ваших учеников к изучению русского языка? Подчеркните из предложенных три основных стимула. Припишите учебные стимулы, используемые Вами, но не перечисленные здесь.

1. Интересные приемы работы на уроке.
2. Страх перед родителями.
3. Хорошие отметки.
4. Желание понимать радио- и телепередачи на русском языке, читать журналы, газеты, книги.
5. Похвала учителя.
6. Интересный учебный материал (также и дополнительный).
7. Стыд казаться глупее других.
8. Плохие отметки.
9. Порицание учителя.
10. Возможность говорить по-русски с друзьями,

Думается, что на основе анализа результатов анкетирования читателю

нетрудно сделать для себя соответствующие выводы о значении различных стимулов в обучении.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская, Психология усвоения знаний в школе. Изд-во АПН РСФСР, М., 1959.
2. Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, Развитие мотивов учения у советских школьников. Известия АПН РСФСР, вып. 36, 1951.
3. Л. И. Божович, Отношение школьников к учению как психологическая проблема. Известия АПН РСФСР, вып. 36, 1951.
4. Дж. Брунер, Процесс обучения. М., 1962.
5. И. А. Данилов, Ленинская теория познания и процесс обучения. «Советская педагогика» 1968, № 1.
6. С. Ф. Жуйков, Проблема активизации учащихся в психологии обучения. «Советская педагогика» 1966, № 8.
7. З. А. Малькова, Теория обучения Брунера и ее влияние на американскую школу. «Советская педагогика» 1968, № 2.
8. Н. Г. Морозова, Возникновение и изменение познавательного интереса у подростков. Доклады на совещании по вопросам психологии 3—8 июля 1953 г. Изд-во АПН РСФСР, М., 1954, стр. 210.
9. С. И. Ожегов, Словарь русского языка. М., 1964.
10. Н. И. Болдырев, К. К. Гончаров, Б. П. Есипов, Ф. Королев, Педагогика. М., Изд-во «Просвещение», 1968.
11. Педагогика. Под ред. И. А. Каирова. М., 1956.
12. Педагогическая энциклопедия. Том I—IV. М., изд-во «Советская энциклопедия», 1964—1968.
13. А. Я. Розенберг, О внутренних и внешних стимулах к учению. «Советская педагогика» 1966, № 8.
14. Psühholoogia õpiк pedagoogilistele instituutidele. Tallinn, 1968.
15. Sotsioloogilised küsitlused. Eesti NSV Ajakirjanike Liit. Tallinn, 1967.
16. I. Unt, Ankeedimeetodi rakendamise pedagoogikateaduses. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 6.
17. Võõrsõnade leksikon. Koostanud R. Kleis, J. Silvet, E. Väari.

KOOLIEELNE KASVATUS

MUUSIKALISTE VÕIMETE ARENDA- MISEST KOOLIEELSES EAS

MAIE VIKAT

Maailma tunnetamine muusika kaudu etendab iga inimese elus küllaltki suurt osa. Selleks et muusikat mõista, on vaja omandada hulgaliselt teadmisi, oskusi ja vilumusi. Seda tagab süstemaatiline muusikaline kasvatustöö. Muusikaline kasvatus loob positiivse emotsionaalse toonuse, mille toel lapse kogu areng kulgeb intensiivsemalt. Lapse muusikalises arengus on oluline muusikaline miljöö ja õiged pedagoogilised mõjutused. Et muusikalised eeldused kujuneksid võlmeteks, on vaja võimalikult varakult alustada süstemaatilise muusikalise kasvatustööga. Oige aeg selleks on koolieelne iga. Muusikatunnid pakuvad võimalusi laste igakülgeks arendamiseks. Seda peavad toetama repertuaari sobiv valik ja metoodiliselt õige käsitlemine. Seega tuleks väikelaste muusikalises kasvatuses esmajoones lähtuda lastele jõukohasest tegevusest ja muusikalise materjalist.

Et laste kollektiivse tegevuse aluseks on ühtne rütmiline tunnetus, tuleks muusikalist tegevust alustada rütmilisuse baasil. Selleks on sobiv kasutada mitmesuguseid lastevärsse ja liisutussalme, mille

põhjal areneb esialgne metro-rütmiline teadlikkus. Alustada tuleks niisuguste lastevärsside lugemisega, milles meetrum ja rütm ühtivad, sest see kergendab meetrumi tunnetamist. Näit.

Pümm, pümm, pümm, pümm, kell lööb pümm, pümm.

Meetrum
2

Rütm

Edasi siirdume värsside juurde, milles meetrum ja rütm on erinevad, sealjuures piirdume vaid kõige lihtsamate rütmidega.

Tam, tam, tam, tam, nõnda käib me marsisamm

Meetrum
2

Rütm

Pum, pum, pum, pum, toredesti mütsub trumm

Kintsel, kantsel, kantselai, pintsel, pantsel, pantselai,

M
2
R

ole hea ja otsi meid!

Kuusik, kuusik, kuusepuu, vaigupuu, kävipuu

M
2
R

tore okkaline puu, tuli meile näärpuuks.

Kui värssid selliselt lugemiseks on omandatud, võib sobivaid neist kasutada marsimiseks või rakendada sinna juurde plakutamist, patsutamist või trampimist igal meetrumi osal, meetrumi rõhulisel osal või teksti rütmil. Niiviisi teksti jälgides õpitakse hästi muusika pulssi tunnetama ja sõnu selgesti hääldama. Kui sellega on saavutatud esialgne distsiplineeritud ühistegevus, võib alustada juba laululist tööd, toetudes kõige lastepärasemale «kuk-ku» intonatsioonile väikse tertsi piirides (heli-rea V ja III astmena), kõige algelisemas metro-rütmilises liikumises.

2

S M S S M S M S S M

Tii-tii kuulab lind, tii-tii hüüab mind.

S S M M S S M S S M M S S M

Mina väike kommise, armas olen lastele

S S M M S S M S S M M S S M

näärpüüdi pidada ilma minuta ei saa.

Sellised intonatsioonid on omased ka lastefolkloorile. Oige laulmise eeltingimus aga olgu laulu alustamine antud kõrgusest. Selleks peame lapsi harjutama kuulama antud algheli, esialgu hääle järgi, hiljem klaverilt, kellamängult või ksuülofonilt. Kui «kuk-ku» motiiv on lastele juba oma-seks saanud, siis võib juurde võtta kõige sobivama ja lastepärasema VI astme (RA). Seda aga esialgu vaid SO astmega kõrvuti, vältides RA-MI hüpet.

Näiteks:

2

S S R R S M S S R R S M

Muri, Muri, narr, narr, mis sa hauqud larr, larr.

S S S S R R S S S S S R R S

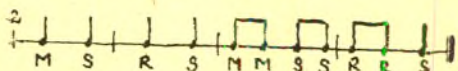
Siililapseks koostatit peab kasukaga kastanit.

Ka sellise laululise töö puhul leidub kindlasti lapsi, kes «kuk-ku»-motiivi antud kõrguses ei suuda laulda. Kündimatus võib olla tingitud psüühilisest pidurdusest, vä-

hesest harjutamisest või vähearenenud häälepaeltest. Lasteaias peab aga eriti just niisugustele lastele tähelepanu pöörama. Nendega tuleks tegelda individuaalselt, lastes neil käsitletavat laulu või üht lõiku sellest laulda algul sobivas kõrguses, hiljem seda avardades. Selliseks tööks pakuvad rohkeid võimalusi kaja-, nime-, pallijmt. laulumängud. Niisuguses jõukohases tegevuses kasvatame lastes usku oma võimesse ning arendame järk-järgult laste muusikalisi võimeid. Perspektiivis peaks koolieelses eas välja jõudma selleni, et lapsed suudaksid laulda pentatoonika ulatuses.

Uuringud on näidanud, et kooli tulnud lastest üle 50% tavaliselt ei laula. Aga suurem osa neist on lasteaiast. Üks põhjusi on kindlasti see, et üldine muusikaline töö lasteaias on lastele üle jõu käiv. Kui laps pole võimeline ainult kahest astmest koosnevat laulukest laulma, mis siis veel rääkida mõnest meloodilisi hüppeid sisaldavast laia ulatusega laulust.

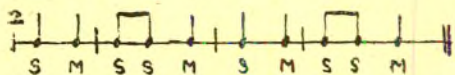
Laululise tegevuse juurde on soovitatav rakendada rütmi- ja meloodiapillide kaasmängu. Sobivaimad on ostinato (korduvmotiivilised) kaasmängud. Leiame laulule karakterse saatemotiivikese, mis kordub terve laulu ulatuses. Näiteks:



Tipp-tapp, tipp-tapp, nõnda astub väike laps.

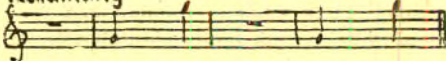
Rütmiostinato 2 ♩ | ♩ |

Võimekaid lapsi võib edukalt rakendada meloodiapillidel (ksülofon, kellamäng või klaasimäng) kaasa mängima. Seejuures oleks hea, kui vastav pill on äravõtivate plaatidega, mis võimaldab lapsel paremini orienteeruda ja ainult õigetel plaatidel mängida. Esialgu olgu muidugi niisugused kaasmängud väga lihtsad, haaraku vaid 1–2 plaati. Näiteks:



Tii-tii laulab lind, tii-tii hüüab mind.

Kellamäng

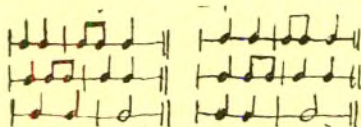


Pikkamööda, olenevalt sellest, kuidas mänguskaalat laiendada. Sellised rütmi- ja meloodiapillide saated algelistes rütmides, ostinato kaasmängudena on kergesti omandatavad ning arendavad laste muusikalist kuulmist, aktiivsust ja osavust. Sageli liialdatakse klaverimänguga, mis muudab lapsed muu-gavaks.

Üks muusikalise aktiveerimise vahendeid on improvisatsioon, mille algelemendid ulatugu juba noorema rühma töösse. Improvisatsioonilist tegevust tuleks alustada rütmilisest improvisatsioonist, lihtsate rütmiliste lühilauseste kordamisest, nn rütmilisest kajamängust. Kasvataja plaksub või mängib mõnel instrumendil ühe lihtsa rütmilise motiivi, mida lapsed kaja-

Kasvataja

Lapsed



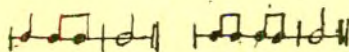
na kordavad. Selles on kasvataja improvi-seerija, lapsed vaid matkivad. See aga te-ritab aktiivseks improvisatsiooniks vaja-likku tähelepanu ja kontsentratsiooni. Nii-pea aga, kui sellega on küllalt tulemusi saavutatud, tuleks kohe asuda aktiivsele improviseerimisele. Esitame mingi rütmili-se lühifraasi, millele laps peab lisama oma-poolse täienduse, kasutades selleks varem-

käsitlenud rütmivorme ♩, ♩, ♩

Et seejuures ka laste vormitundele kindla-maid aluseid rajada, on soovitatav silmas pi-dada muusikalist lauseehitust, s. o. kahe-taktilise küsilause peatusega mõnel pikemal helil ja nõuame sama pikka vastulause. Näiteks:

Kasvataja
küsilause

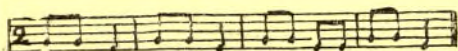
Lapse
vastulause



Vastulauseid muidugi varieeruvad, kui laseme samale küsilausele neid järjestikku mitmel lapsel anda. Arusaadav, et seda tegevust juhime ja korrigeerime, ebaõn-

nestumistesse püüame heatahtlikult suhtuda, et lastes tekiks väljendusjulgus.

Kui rütmilise improvisatsiooni algelemendid on omandatud, teeme algust ka meloodilise improvisatsiooniga. Tuleks alustada meloodilistest kajamängudest. Kasvataja laulab «ku-ku» motiivil mingit teksti, mida laps kajana kordab. Seda on soovitatav laulda erinevas kõrguses ja lasta korrata kajana laste individuaalseid võimeid arvestades. Kui on tundma õpitud SO-MI astmeid ja vastavaid käemärke, võib neid kohe rakendada kajamängudes. Sellistele kajamängudele järgnevalt laseme mõnele lastevärsile kahetoonilise viisi luua. Näiteks:



Vilksti siin, vilksti seal, väike onav oksa peal.

Omandanud VI astme (RA), tuleks seda rakendada samadel põhimõtetel. Pikka-mööda seda astmerida laiendades jõuame pentatoonikani välja. Järjekindla tööga võib sellises tegevuses saavutada häid tulemusi. Niisugune töö muudab tunni elavaks, aktiveerib laste muusikalist mõtlemist, muusika tunnetamist ning tõmbab neid kaasa rõõmsale loovale musitseerimisele.

Eespool käsitletud muusikalise kasvatuses üksikelementide rakendamine koolieelses eas on üks võimalusi tõhustada koolieelset muusikalist kasvatustööd ja luua eeldusi selle töö edukaks jätkamiseks algklassides.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

ALAEALISTE EKSPLUATEERIMINE TSAARIAEGSES EESTI PÖLLU- MAJANDUSES

KARL MARTINSON

Kui kodanliku Eesti Riigivolikogus 1938. aastal arutati «Põllutöölise seaduse» eelnõu, siis avastas mitu kõnelejat, et Eesti põllumajanduses on kandvaks alaealiste ja laste tööjõud. Nimelt palgatöölisena. See tundus paljudele üllatusena. Ent statistika kinnitas seda tõde vastuvaidlematult: umbes 40% põllumajanduses töötavatest palgalistest oli alla 19-aastased. Ja sealt, Riigivolikogu kõnetoolilt tehti selgeks, et imestada pole siiski midagi. Eelistada põllumajanduslikel töödel täiskasvanutele just odavat alaealiste tööjõudu, see olevat Eesti igapäoline traditsioon. Mida see aga tõi kaasa maatöörahvale, see oli iseküsimus.

Oma artiklis «Laste töö talumajanduses» märkis V. I. Lenin, et iseäranis oluliste näitajate hulka, mis iseloomustavad maatöötajate elu- ja töötingimusi, kuulub laste töö kasutamise määr. «Mida intensiivsem on laste töö ekspluateerimine, seda halvem on kahtlemata töötaja olukord, seda raskem on tema elu,» kirjutas V. I. Lenin.¹

Kehvikute ja sulaste-teenijate, samuti arvukate linnatöölise laste pidid 20. sajandi

¹ V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 183.

algul juba varakult, tavaliselt 6—7-aastaselt, hakkama suurtaludes karjaskäimisega või mõisapõllul kergemaid töid tehes endale leiba teenima. Pisut vanemaks saanud, tuli mõisasse või hallparuni juurde sulaseks või teenijaks (tüdrukuks) minna, ehk käia maal ehitus- ja kraavitöödel, lõigata mõisale või suurtalule metsa ja turvast. Aga kui suures ulatuses alaealiste tööjõudu tsariaegses põllumajanduses Eestis tervikuna palgalistena rakendati, selle jälile on raske saada. Selle üle ei pidanud keegi arvestust. On vaid teada mõnede Lõuna-Eesti valdade kohta käivad andmed, mis näitavad, et 1916. aastal talumajapidamistes kasutatud palgatöölistest olid 56% nooremad kui 16 aastat. Kui lugeda alaealisteks põllutöölisteks, nagu seda arvestati kodanlikus Eestis, alla 19-aastased, siis peaks see protsent kõvasti kasvama. Nii näeme, et vähemalt Lõuna-Eesti valdades olid tollal suurtaludes peamiseks palgalisteks töötajateks alaealised, keda võis peaaegu poolmuidu ekspluateerida.

Ei ole vist küll ühtegi teist sellist kutseala, mille kohta eesti rahvas juba iidsest ajast peale nii ohtralt ja nii kurbi rahvalaule, rahvajutte ning vanasõnu oleks loonud, kui seda on sulase-teenija-karjase teenistus mõisnike ja hallparunite sunni all.² Mõned kodanlikud luuletajad laulsid küll omal ajal kiidulaule näiteks karjapõlvele, mida olevat rõõmuga elanud üle kõik eestlased. Veel meie päevilgi kirjutavad mitmed emigrantlikud sulerüütlid Rootsis noorteale, kui ilus olevat olnud vanasti Eestis karjalapse põli, see olevat olnud «kauni nooruse» kaunemaid avaldusi.³ Muide, isegi kodanliku Eesti üks riigituusasid A. Piip pidi vanuigi Riigivolikogu kõnetoolis meenufama oma lapsepõlvest: «Ja kui minu elus on üks periood, mida ma kibedusega meeletult tuletan, siis on see karjaskäimine. Meil lauldakse karjaskäimisele suuri kiidulaule, aga karjapoisi seisukohalt on see päris põrgu.»⁴

Palgalised karjased olid tavaliselt pärit külakehvikute ja mõisamoonakate peredest

² Vt. näit. Karjase põli. Valimik. 1935.: Eesti rahvaluule ülevaade. Tallinn, 1959.; Kogumikud vanasõnadest ja rahvaljandeist.

³ «Noorte Sõna», nr. 2, 22. veebruaril 1962 (Stokholm).

⁴ Riigikogu stenograafilised aruanded. I koosseis. 1938, lk. 418.

või ka linnatööliste lapsed. Need pandi sigu ja lambaid hoidma juba 5—6-aastaselt, 7-aastane laps pidi aga juba lehmakarja minema. Karjase kohta maksis ütlus: «Säitsme säetas, katsa kaunis, ütša ülihää!»

Karjased pidid varahommikul (harilikult kell neli) tõusma, sest kell viis pidi kari karjamaal olema. Kari aeti koju kella üheistkümnepaiku, mil vari oli viis jalga pikk või kui mõne märgitud puu vari langes teisese puule. Pärast lõunat lasti loomad harilikult välja kell kolm, suvel kuumaga kell neli või viis.

Karjasel ei olnud puhkepäevi, välja arvatud jaanipäev. Mõni suurtalu perenaine ei lubanud karjalapsel ka lõunavaheajal puhata. Karjane pidi sel ajal umbrohtu kitskuma, peedi- ja kapsalehti murdma ning neid sigadele peeneks hakkima. Tütarlastelt nõuti lehmade lüpsmist, toidunõude pesemist, pererahva väikeste laste eest hoolitsemist jms.

Palgalistele karjalastele anti halvemini süüa, nende riided olid ikka viletsamad kui oma lastel. Leidus peremehi, kes ei tahtnud lepingu ettenähtud tingimusi täita ja lubatud palka maksta. Oma teo õigustamiseks tegi seesugune hallparun sügisel karjase elu nii kibedaks, et see pidi enne tähtaega talust lahkuma. Ajalehes «Teataja» kirjutati 1905. aastal: «...Teenijad vahetavad (kohti) õige sagedasti, sest et nad enamasti noored inimesed on ja teisel paremat loodavad leida. Kauplemise ajal lubab peremees kõike head. Hakatuses — muidugi — on elu kaunis kena, aga aegapidi tulevad needsamad vead nähtavale, mis vanas kohas olid: söök puudulik, töö raske, ümberkäimine halb. Isegi leiba ei saa söögi ajal nõndapalju kui tarvis. Leivalõikamine on peremehe hooleks ja tema teeb seda tööd nõnda hoolikalt, et teenija enesele söömisega mitte liiga ei saa teha. Küsida on häbi, sest niisugusel korral on leivalõikajal väga terav vastus valmis, näiteks: «No ega see mõisa vara pole! Ei sina saa täis ega lähe lõhki!»... Kui keegi olukorra parandamist nõuab, siis vastab leivavanem upsakalt: «Otsi, kust sa paremat saad! Minu juures saad sa 7 tundi magada ja pead ainult 17 tundi tööd tegema.» Peremees teab küll, et kaup, leping, teenijat ära minna ei lase. Läheb siiski mõni enneaegu ära, siis peetakse väljateenitud, aga maksmata palka.

trahviks kinni. Kohtusse minemise korral on peremehel ikka paremad tunnistused kui teenijal, nii et viimane ikka kaotab...»⁵

Eriti raske oli maanoorte olukord Eesti saartel, kus rahva vaesus ja viletsus oli kõige suurem. Et perekonda ülal pidada, tuli vaestel vanematel kevaditi oma alaealised lapsed karja saata. Saaremaa ja Hiiumaa olid tollal Kuramaa ja Eesti mandriosa suurtaludele peamisteks karjaste ning sulaste-teenijate andjaks. Siin korraldati varakevaditi nn. orjaturgusid, kus lapsi ja alaealisi suveks karjasteks ja sulasteks-tüdrukuteks sõna tõsisel mõttes müüdi ja osteti. Sellest jutustab sõnum «Teatajas» 1905. aastal: «Hiljuti käis Kuressaares trobikond kuralasi väikesi poisikesi Kuramaa peremeestele teenijateks kauplemas. Need olid nõndanimetatud «parsnikud», kes kevadel seesugust äri peavad. Siin kauplevad nad poisikesi vähema palga eest tööle, kuna nad ise peremeestelt, kelledele nad neid palkavad, poiste vanaduse ja tugevuse järele maksu saavad. Seekord viisid nad peale 300 poisikese ära, kelledest mõned alla 10 aasta vanad olid. Nad saavad 5 rubla raha, ülespidamise ja hallist riidest ülikonna suve eest.»⁶

Analoogiline sõnum ilmus kaheksa aastat hiljem töölisajalehes «Kiir», kus muuhulgas veel lisati, et mõned «parsnikud» teeninud laste enampakkumisel karjaseksmüümise pealt 600—700 rubla.⁷ Nii ei olnud aastate möödudes saartel selles suhtes mitte midagi muutunud.

Alaealiste olukorrast tsariaegses Eesti külas avaldas üldistava kirjutise töölisajaleht «Kiir» 1913. aastal. Artikkel kandis pealkirja «Noored põllutöö orjad». Siin märgiti, et alaealiste palgatööliste kurnamine põllumajanduses võtab üha laialdasema ulatuse. Nende tööpäeva pikkus, nagu näitavat uurimine, on mõisates ja suurtaludes 15—18 tundi. Leivapuudus sunnib ka linnatöölisi oma lapsi maale tööle saatma. «On üleüldiselt tuttav juba», kirjutatakse töölisajalehes, «et meie taludes palgatud karjastega koera viisi ümber käiakse. Harva võime talusid leida, kus vaese inimese lapse kui inimese peale vaadatakse.» Ja edasi öeldi «Kiires»: «Üleüldiselt muutub meie alaealiste põllutöö-

liste — noorte põllutöö orjade — seisukord viimasel ajal päevpäevalt kurjemaks. Mingsugust seaduslist tõket... ei ole selleks olemas, mis meie põllupidajad noorte tööliste väljakurnamises kuidagi takistada võiks.⁸

Iseäranis raske oli mõisatööliste — moonakate ja külakehvikute laste põli. Nad pidid mitte üksnes karjas käima, vaid ka kevadel mõisapõllul kartulipanekul, heinaajal, siis sõnnikuveol, viljakoristamise ja -peksu ning kartulivõtmise ajal täismehe eest väljas olema. «Nii mõnigi mees on moonakate elumajadest mööda minnes näruses riides paljajalgseid lapsi näinud — ka talvel külmal ajal», jutustati «Teatajas» 1905. aastal. «Mitted nendest on kooliealised, kuid peavad sellestki kooliõpetusest ilma jääma, mis meil külakool pakub. Neil puuduvad riided, söök ja raamatud kooli minemiseks... Aga ka aja puudus hoiab koolist eemale. Moonaka laps peab juba varakult enesele ise leiba teenima hakkama, vanemad peavad vaatama, et laps «kaelast ära» saab. Ta läheb varakult karjaseks, hiljem poisiks, siis sulaseks ja viimaks mõisa moonakaks, nagu ta isagi. See on see nõiaring, mille seest moonaka lapsest vaevalt välja peasevad.»⁹

Sõnum «Kiires» 1913. aastal Korna mõisast: «... Seal peavad poisikesed täie mehe eest tööd tegema 30—40 kop. päevapalga eest, kuna harilikult töömehele 70 kop. päevas anda tuleb. Pealegi aetakse lapsed täisealistega ühel ajal hommikul tööle ja saavad öhtul vabaks moonaka kella järele.»¹⁰

Artiklis «Kadrina kihelkond», mis ilmus ajalehes «Töö Kiir», kirjutatakse: «Meie kolka põllupidajad on viimasel ajal, nagu vabrikandidki, just lapsi orjastama ja kurnama hakanud. See on nii taludes kui ka mõisates. On mõisaid, kus laste jõuga kogu majapidamises pool tööd ära tehakse. Alaealised 14—17 aastani loetakse ju «päristöölisteks». Sagedasti töötavad juba 9—13-aastased lapsed.»¹¹

Niisugune oli külakehviku, mõisamoonaka laste saatus «vanal heal tsariajal», kui neil tuli hakata ellu astuma. Leib, mida nad endale teenima hakkasid, oli kibe. Need aga,

⁵ «Teataja», 2. mail 1905.

⁶ «Teataja», 3. mail 1905.

⁷ «Kiir», 13. veebruaril 1913.

⁸ «Kiir», 3. juulil 1913.

⁹ «Teataja», 2. mail 1905.

¹⁰ «Kiir», 3. juunil 1913.

¹¹ «Töö Kiir», 17. mail 1914.

kellest tolaeagse töörahva lapse saatus sõltus, tahtsid, et noor inimene juba maast madalast õpiks olema kuulekas ja vagane ori. Röövides maarahva noortelt lapsepõlve, oli tsariaegne ühiskond nendele kitsi mitte üksnes materiaalse, vaid ka vaimsete hüvede suhtes. Kui maanoored kirjeldataval ajajärgul saidki väga nappi kooliharidust, siis hoolitsesid mõisnikud ja pastorid eelkõige selle eest, et kool lastes kasvataks alandlikkust ja truudust isandate vastu. Juba 1861. aastal ilmunud raamatu «Eestlane ja tema isand» autor tuli järeldusele, et mõisnikud ei poolda talurahvale tõelise hariduse andmist, sest «haritud talupoeg muutub üleemeelikuks ja õigust taganõudvaks; ta arutleb, räägib vastu ja pole enam nii kuulekas kui tema isand seda soovib,» aga isandad vajavad tublisid töölisi, sõnakuulelikke töömasinaid, kel pole üldse oma tahtet.¹² Iseloomulik oli Aru mõisa paruni nõudmine kooliõpetajale: «Õpeta lapsi, aga ära neid targaks tee. Mitte nõnda palju rehkendamist! Üks-kord-üks teeb rahva sõnakuulmatuks!»¹³ Teine mõisnik ütles vallakooli õpilaste kohta: «Nendel pole ajalugu ega maateadust tarvis õppida! Küllalt, kui nad piiblilugu tunnevad.»¹⁴ Teiseks takistas maalastel isegi algharidust saada nende vanemate vaesus. Tuues näiteks Järvakandi valla, konstateeris ajaleht «Virulane» 1906. aastal, et «vähe on neid vanemaid, kes oma lapsi veel teise, ülemasse klassi õppima saadavad...»¹⁵ Selline olukord oli tüüpiline kogu tsariaegses Eestis. Sajandivahefusel näiteks ei lõpetanud Eestimaa kubermangus peamiselt majanduslikel põhjustel algkoolikursust 40—50% õpilastest. Ja ega järgmistelgi aastatel olukord paranenud. 1911. aastal pidi «Päevaleht» toimetuse artiklis «Ametlik aruanne Baltimaade rahvahariduse kohta» tunnistama: «Missugustel põhjustel suurem osa õpilastest enne kursuse lõppu koolist välja astub, ei ole vististi mitte raske aru saada. Kehvus on üleüldse kibedaks hariduse vaenlaseks ja tema peaasjalikult ongi

süüdi, kui meie rahvakoolide õpilastest paljud sedagi tarkust kätte ei saa, mis rahvakool suudab anda. Kui vanemad vaesed, siis on nende peamure, et laps võimalikult ruttu tööle saaks, kus ta vanemate käest enam midagi ei taha, vaid ennem veel neid toetab. Nii mõnigi laps jääb sellepärast koolist enneaegu ära või ei pääse sugugi kooli, et vanematel riiete, raamatute ja ka söögi murefsemiseks jõudu ei ole...»¹⁶

Olalfoodut arvestades on arusaadav, miks paljud inimesed, kes astusid eluteele nendel ammumöödunud aegadel, jäid kasina kooliharidusega ja miks nad tihtipeale meenutavad oma noorpõlve kui halba unenägu. Selles kirjutises esitati vaid murdosa näiteid tsariaegse Eesti küla noorte olukorrast kaugemas minevikus. Uus põlvkond, kes sirgus kodanliku korra aastatel, tegi küll oma vanemate eluga võrreldes sammu edasi. Aga see samm oli siiski kümnetele tuhandetele kehvadest kihtidest pärit noortele väga lühike, et tähendada tõelist pööret.

¹² Eestlane ja tema isand. Tallinn, 1959, lk. 126—127.

¹³ M. Martna, Külaf. Tallinn, 1914, lk. 137.

¹⁴ M. Jürisson (M. Martna), Punased aastad Eestis. Peterburi, 1907, lk. 78.

¹⁵ «Virulane», 8. mail 1906.

¹⁶ «Päevaleht», 21. oktoobril 1911.

ABIKS KIRJANDUS- ÕPETAJAILE

Käesolev bibliograafiline nimestik on määratud eesti kirjanduse õpetajale. Koostatatud keskkooliprogrammist lähtudes, hõlmab see nii klassikat, praegusaegset kirjandust kui ka uusi algupärandeid käsitlevaid artikleid 1961. a. alates. On registreeritud ka kirjanike elule ja loomingule pühendatud üksikväljaanded.

Materjali võib edukalt kasutada kirjanike juubeliõhtute ettevalmistamisel, kirjandusringide töös ning soovitada õpilastele iseseisvaks läbitöötamiseks. See lähendab neid tolleaegsele perioodikale ja süvendab nende kirjandusloolisi teadmisi.

Kristjan Jaak Peterson (1801—1822)

Erm, V. Kristjan Jaak Peterson satiirikuna. — «Sirp ja Vasar» 1972, 4. aug.

Karma, T. Kristjan Jaak Peterson ehk see, kus ta elas ja käis, mida nägi ja kellega kokku sai oma lühikese elu sees. — «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 8, lk. 478—487.

Kuningas, O. Kr. J. Petersoni üliõpilaspõlvest. Luuletaja 150. surma-aastapäeva puhul. — «Noorte Hää!» 1972, 5. aug.

Lepik, M. Mõnda Kristjan Jaak Petersonist. — «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 8, lk. 459—465.

Rummo, P. Maaraha laulikut mälestades. — «Looming» 1972, nr. 8, lk. 1349—1352.

Rummo, P.-E. Tehtud on see laul Tuule kõrtsis. — «Noorus» 1972, nr. 8, lk. 60—61.

Friedrich Robert Faehmann (1798—1850)

Joonuks, H. Friedrich Robert Faehmanni noorusmaal. — «Keel ja Kirjandus» 1964, nr. 7, lk. 421—425.

Kuusk, O. Siit pärineb Fr. R. Faehmann. — «Noorte Hää!» 1965, 18. mai.

Tiik, L. Friedrich Robert Faehmanni päritolust. — «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 5, lk. 285—289.

Tuglas, F. Unustatud laekast. 1. — «Keel ja Kirjandus» 1964, nr. 1, lk. 13—18.

Friedrich Reinhold Kreutzwald (1803—1882)

Annist, A. Friedrich Reinhold Kreutzwaldi muinasjuttude algupära ja kunstiline laad. Tln., «Eesti Raamat», 1966. 452 lk.

Nirk, E. Kreutzwald ja eesti rahvusliku kirjanduse algus. Monograafia. Tln., «Eesti Raamat», 1968. 547 lk.

Annist, A. Kalevipoja jumalavastatus ja Maksim Gorki. — «Looming» 1967, nr. 3, lk. 455—468.

—Kalevi(poja)-pärimuste algupärast ja arengust. — Rmt.: «Kalevipoja» 100. a. juubelile pühendatud teaduslik sessioon. Ettekannete teesid. Tln., 1961, lk. 5—8; 20—23.

— Fr. R. Kreutzwaldi Rootsist leitud kiri. Kreutzwaldi ja E. Lönnroti vahekord. — «Looming» 1968, nr. 9, lk. 1406—1408.

Anvelt, L. Ühest Kreutzwaldi rätsepavõlast. — «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 7, lk. 419—420.

Hüva, T. Looduskirjeldused «Kalevipojas». — «Edasi» 1962, 21. jaan.

Jansen, E. Fr. R. Kreutzwald «Sakala» kaastöölisena. — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 4, lk. 203—210.

Kangilaski, O. Kalevipoja jälgedel. (Kalevipojaga seotud muististest ja kohtadest). — «Rahva Hää!» 1965, 9. märts.

Kuningas, O. «Kalevipoja» varasemast levikust Tallinnas. — «Õhtuleht» 1962, 25. aug.

Nirk, E. Kaalutlusi seoses Kreutzwaldi «Lembitu» ja selle kriitikaga. — «Keel ja Kirjandus» 1967, nr. 10, lk. 577—586.

Normet, L. «Kalevipoeg» ja eesti muusika. — Rmt.: Muusikalisi lehekülgi. Tln., 1965, lk. 24—30.

Pino, V. M. Gorki huvist «Kalevipoja» vastu. — «Keel ja Kirjandus» 1966, nr. 4, lk. 241—243.

Põldmäe, R. Fr. R. Kreutzwaldi ainus säilinud kiri Ado Reinvaldile. — «Keel ja Kirjandus» 1962, nr. 8, lk. 492—495.

— Fr. R. Kreutzwaldi hilisemad suhted «Vanemuise» seltsiga. — «Looming» 1971, nr. 9, lk. 1419—1429.

— Fr. R. Kreutzwaldi varasemad suhted «Vanemuise» seltsiga. — «Looming» 1962, nr. 8, lk. 1254—1268.

Traat, A. Fr. R. Kreutzwaldi talurahvaseaduste tõlkijana. — «Keel ja Kirjandus» 1968, nr. 7, lk. 404—414.

Undla—Põldmäe, A. Kreutzwaldi ja Koidula kirjanduslikest suhetest. — «Looming» 1963, nr. 12, lk. 1889—1895.

SISUKORD

89. E. Bekker. Patriootiline kasvatustöö efektiivsemaks.
92. A. Kureniit. Tahte olemusest ning osast isiksuse struktuuris.
97. H. Ojasild. Laste soovidest pioneerialga koosseisu kohta.
103. M. Potašnik. Tihedas koostöös kommunistlike noortega.
109. H. Laht. Õpetaja ja õpilase vahelisest suhtlemisest.
112. S. Kangru. Klassijuhataja ja kasvatustöö.
117. L. Tamm. Katsed psühholoogiatunnis.
121. U. Lasman. Perekondlik kasvatuse ja noorte kuritegevus.
125. V. Neare. Mõnda fasantklasside õpilastest.
127. E. Vääri. Lingvistilised teadmised keskkoolis.
132. H. Saarsoo. Kokkuvõtteid matemaatika õpetamisest 5. klassis uue programmi järgi.
139. I. Sotter. Inglise keele lugemise oskuse tase.
146. H. Karik, A. Tõldsepp. Keemilise sideme õpetamise probleeme.
152. E. Noor. Alklasside matemaatikaterminoloogias ja märkidest.
157. S. Koor, L. Aarne. Lõigete konstrueerimine 6.—8. klassis.
161. H. Kurm. Jaapani haridusprobleemid.
165. M. Aaslaid. Õppimise stiimulitest.
168. M. Vikat. Muusikaliste võimete arendamisest koolieelses eas.
171. K. Martinson. Alaealiste eksploateerimine tsariaegses Eesti põllumajanduses.
175. Abiks kirjandusõpetajaile.

ОГЛАВЛЕНИЕ

89. Е. Беккер. О повышении эффективности при воспитании патриотизма.
92. А. Куренийт. Воля и её роль в структуре личности.
97. Х. Оясильд. О пожеланиях детей относительно состава пионерского отряда.
103. М. Поташник. В тесном контакте с комсомольцами.
109. Х. Лахт. О взаимоотношениях между учеником и учителем.
112. С. Кангру. Классный руководитель и воспитательная работа.
117. Л. Тамм. Опыты на уроке психологии.
121. У. Ласман. Воспитание в семье и преступность среди подростков.
125. В. Неаре. О классах выравнивания.
127. Э. Вяари. Лингвистические знания в средней школе.
132. Х. Саарсоо. Об результатах обучения математике в пятом классе.
139. И. Соттер. Уровень умения читать на английском языке.
146. Х. Карик, А. Тыльдсепп. О проблемах изучения химических связей.
152. Э. Ноор. О математических терминах и знаках в начальных классах.
157. С. Коор, Л. Аарне. Конструирование при выкройке в VI—VIII классах.
161. Х. Курм. Проблемы образования в Японии.
165. М. Ааслайд. О стимулах при обучении русскому языку.
168. М. Викат. О развитии музыкальных способностей в дошкольном возрасте.
171. К. Мартинсон. Эксплуатация несовершеннолетних в сельском хозяйстве Эстонии при царизме.
175. В помощь преподавателю литературы.



PILTIDEL: «PÕUAVÄLK», KUIDAS SEDA NIMETATAKSE?

Voldemar Maaski fotod

Room atypalal

73-185a

