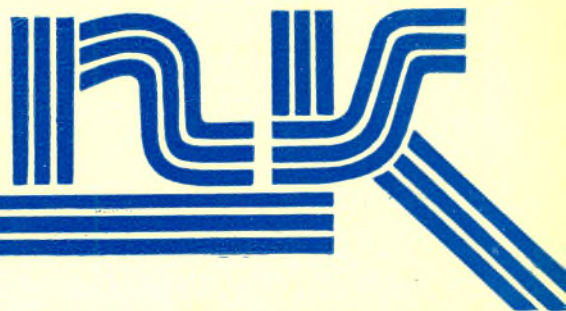


NÕUKOGUDE KOOL 5 • 78





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

MAI NR. 5  
XXXVI AASTAKÄIK

1978

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE  
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

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

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

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

Ladumisele antud 30. III 1978. Trükkimisele antud 18. V 1978. Trükiarv 4700. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,22. MB-03193. Tellimise nr. 1114.

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

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

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

Esikaanel: Pikavere 8-klassilise kooli vanempioneerijuhhi lira Piigi valisid Harju rajooni haridustöötajad meie vabariigi õpetajate kongressi delegaadiks.

MARGUS VIIKMAA foto

Tagakaanel: Noor lehisekultuur.

MALEV MARGUSE foto

**NB!** Toimetus käsikirju ei tagasta.

---

**TÄIUSTADA  
ÕPETAMISE  
PROTSESSI**

---

21. märtsil toimus Tallinnas ülevabariigiline aktiivi koosolek, kus arutati hariduse efektiivsuse tõstmise probleeme ning abinõusid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruste täitmiseks, mis näevad ette üldharidus- ja kutsekoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise edasise täiustamise ning nende tööks ettevalmistamise NLKP XXV kongressi otsuste valguses.

Aktiivi koosolekust võtsid osa ministeeriumide ja ametkondade juhid, partei linna- ja rajoonikomiteede sekretärid, linnade ja rajoonide täitevkomiteede esimehed, koolide direktorid ning ettevõtete ja majandite juhid.

Kohal olid ka seltsimehed **J. Käbin**, **A. Vader**, **V. Klausson**, **K. Lebedev**, **N. Johanson**, **L. Lentsman**, **O. Merimaa**, **L. Sišov**, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja **A. Green**, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja, Eesti NSV Riikliku Plaanikomitee esimees **G. Tõnspöeg**, EKP Keskkomitee osakonnajuhatajad **E. Gretškina** ja **Ü. Nõmm**, Eesti NSV ministrid **F. Eisen**, **J. Kraft**, **A. Norak** ja **V. Rätsep**, NSV Liidu Ministrite Nõukogu Riikliku Kutsehariduse Komitee esimehe asetäitja **A. Ossipov** ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu Riikliku Kutsehariduse Komitee esimees **A. Siškin**.

«Nii nagu kogu paljurahvuseline nõukogude rahvas, võitlevad meie vabariigi töötajad tohutu entusiasmiga NLKP XXV kongressi otsuste elluviimise ning 1978. aasta plaanide ja sotsialistlike kohustuste ennetähtaegse täitmise eest,» ütles aktiivi koosolekut avades EKP Keskkomitee esimene sekretär **J. Käbin**. «Sellele tööle avaldavad üha suuremat mõju nüüdisaja tähelepanuväärsed sündmused: Suure Oktoobri kodumaa 60. juubeli tähistamine ja NSV Liidu uue konstitutsiooni vastuvõtmine.

NLKP Keskkomitee dokumentides, mis on pühendatud nendele ajaloolistele tähistele, on leidnud eredat kajastust nõukogude rahva suured saavutused 60 kuulsusrikka aasta jooksul. Üks kõige tähelepanuväärsemaid tulemusi meie maa arenemisel mööda leninlikku teed on kohustusliku keskhariduse sissesead-

mine ja nõukogude inimeste tunduvalt tõusnud üld- ja erihariduse tase. Meie arenenud sotsialistliku ühiskonna kasutuses on praegu tohtu intellektuaalne potentsiaal. See ilmneb ka Eesti NSV näite varal.

Meie vabariigis on praegu iga tuhande elaniku kohta (alates kümnendast eluaastast) 57 kõrgema ja 496 lõpetamata kõrgema ja keskharidusega inimest. Iga 1000 töötaja kohta on kõrg- ja keskeriharidusega spetsialiste tööstuses 161 ja põllumajanduses 131. Need arvud kõnelevad linna ja maa tootmistingimuste lähenemisest. Üldhariduskoolides, kutsekoolides ja tehnikumides õpib 250 000 inimest, kõrgkoolides aga 24 000 inimest. Need arvud kõnelevad veenvalt arenenud sotsialismi olemusest meie maal. Need saavutused avaldavad suurt mõju tootlike jõudude kiiremale arendamisele ning ülesannete lahendamisele, mis püstitati NLKP XXV kongressil meie maa majandusliku ja sotsiaalse arengu, samuti ideoloogia, kultuuri, tervishoiu ja rahvahulkade kommunistliku kasvatamise valdkonnas.»

«NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsus,» rõhutas J. Käbin, «pööravad raugematut tähelepanu haridusele, sirguva põlvkonna eluks ettevalmistamisele ja tema kommunistlikule kasvatamisele. Sellest annavad tunnistust NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu poolt hiljuti vastuvõetud suure tähtsusega dokumendid — määrused «Kutseharidussüsteemi õppeprotsessi ja õpilaste kasvatamise edasise täiustamise kohta» ja «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest». Neist dokumentidest vabariigi organite, ettevõtete ja asutuste ning õppeasutuste jaoks tulenevad konkreetsed ülesanded sisalduvad EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu vastavates määrustes. Nende elluviimisega on juba algust tehtud. Kohtadel on esitatud palju uusi väärtuslikke algatusi ning astunud esimesi põhilisi samme, täitmaks NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsuse poolt seatud ülesandeid.

Vastavalt aja nõuetele tuleb tõsta uuele tasemele ettevõtete ja majandite poolt tehtav töö šeflusabi andmisel koolidele. Baasettevõtetele, mis kinnistatakse nüüd igale keskkoolile, peab olema tähtsaimaks ülesandeks tööõpetuse ja töökasvatuse täisväärtusliku materiaalse baasi rajamine ning töökollektiivi soodsa mõju sihipärasem kasutamine õpilaste poliitilisel, tööalasel ja kõlbelisel kasvatamisel. Et täita oma kohustused koolide ja kutsekoolide ees, peavad tootmiskollektiivid leidma täielikku mõistmist ja toetamist harukondlike ministeeriumide, ametkondade ja plaaniorganite poolt.

Meie ühine ülesanne on luua koolide ja kutsekoolide vajaduste suhtes üldise tähelepanu õhkkond. Pedagoogilisi kollektiive tuleb igakülgset abistada õppe- ja kasvatustöö korraldamisel, õpilaste kaastöömõtmisel tööle materiaalse tootmise sfääris ning haritud, ideekindla, tööd armastava noore kommunistmehhitajate põlvkonna kujundamisel. Need ülesanded on täpselt formuleeritud NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe seltsimees L. I. Brežnevi ettekandes «Suur Oktoober ja inimkonna progress», milles on öeldud: «Kasvatada inimeses püüdlust kõrgetele ühiskondlikele eesmärkidele, ideekindlust ja tõeliselt loovat töösse-suhtumist — see on üks meie esmajärgulisi ülesandeid. Siin kulgeb väga tähtis rinne võitluses kommunismi eest, ja meie võitlust sellel rindel hakkavad üha rohkem olenema niihästi majandusliku ülesehitustöö käik kui ka Nõukogudemaa sotsiaalne ja poliitiline arenemine.» Need sõnad on ka tänase koosoleku lipukirjaks,» ütles J. Käbin oma avakõne lõpetuseks.

Seejärel esines ettekandega Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja **A. Green** ja toimusid läbirääkimised arutusel olnud küsimuses.

Koosolekust osavõtjad rõhutasid, et viimastel aastatel on hariduselus toimunud tunduvalt edasimineku. Tõusnud on koolinoorte õpetamise ja kasvatamise tase. 1972. aastaga võrreldes on õppeedukus üldhariduskoolides kasvanud ligi kaks protsenti. Suurenenud on nende 8.

klassi lõpetanute arv, kes siirduvad edasi õppima.

Märgatavalt on paranenud koolide materiaalne õppebaas. Aastail 1971—1977 on ehitatud 34 uut koolihoonet ja rajatud 36 juurdeehitist, mille tulemusena saadi juurde 46 200 õpilaskohta. See lõi õpetamiseks soodsamad tingimused, võimaldas vähendada teises vahetuses õppijate arvu.

NLKP XXV kongressi otsused ja nende põhjal vastuvõetud NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses 22. detsembrist 1977 «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise, kasvatamise ja nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» ning kooskõlas sellega vastuvõetud EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruses on määratletud üldhariduskoolide ees seisvad ülesanded. Määruses juhitakse tähelepanu sellele, et õppeprogrammid ja õpikud on üle koormatud liigse informatsiooniga ja teisejärgulise materjaliga ning rõhutatakse vajadust need uuesti läbi vaadata. Koos kooli kasvatusliku funktsiooni suurenemisega peab tõusma ka uute programmide ja õpikute ideelipoliitiline ja poliitiline suunitlus ning täiustama aine meetodiline käsitlus.

Rõhutati, et üldhariduskooli üks põhiline ülesanne on anda õpilastele poliitiline kutse-eelne ettevalmistus, valmistada neid ette kindla kutseala teadlikuks valikuks ja selle järgnevaks omandamiseks. Tööõpetuse programme on järjekindlalt täiustatud ja elulähedasemaks muudetud. Nii on 4.—8. klassis kasutusel mitmed tööõpetuse programmide variantid, lähtudes kohalikest tingimustest, koolide ümbruse tootmisteggevusest ja õpilaste füsioloogilistest erinevustest. Poliitiline tööõpetus 9.—11. klassis toimub eri koolides ja klassides diferentseeritult. Ent praktika näitab, et sageli suunatakse tööõpetuse tundides peatähelepanu õpetuslikele eesmärkidele, arvestamata õppe- ja kasvatustöö kompleksuse printsiipe. See aga vähendab õpilaste huvi praktilise töö vastu ega soodusta haridustee jätkamise ning kutsealase ettevalmistuse profiili teadlikku valikut.

Nenditi, et poliitilisel tööõpetusel on veel väike osa õpilastele piisava kutse-eelse ettevalmistuse või kutsealase kvalifikatsiooni andmisel. Seda kinnitab asjaolu, et nende keskkoolilõpetanute arv, kes suunduvad tööle koolis ettevalmistuse saanud erialal, on väike. Peeti vajalikuks, et tehnikakool peaks muutuma põhiliseks teeks keskharidusega noorte kutseettevalmistamisel. Praegu on meie vabariigis ainult 3 tehnikakooli, mis rahuldab vaid ühe kolmandiku vajadusest.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses nähakse haridustöötajatele, lastevanematele, partei- ja nõukogude organitele ning kogu üldsusele senisest suuremad ülesanded noorte töölesuunamisel. Tootmiskollektiividel lasub kooliga võrdne vastutus noorte tööalasel ettevalmistamisel. Nad peavad aktiivsemalt tegelema üldhariduskoolide tööõpetuse, töökasvatuse ja kutsesuunitluse probleemidega, materiaalse õppebaasi rajamise ja eriharidusega kaadri eraldamisega üldhariduskoolide tarvis. Parteiorganisatsioonid peaksid täielikult kasutama töötajaskollektiivide kasvatustlikku mõjujõudu noorte õige kutseorientatsiooni ja ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse kujundamisel.

Kuid esinejad rääkisid, et praegune tööõpetuse materiaalne baas meie vabariigi üldhariduskoolides ei vasta programmide nõuetele ega ka nüüdisaja tehnika ja tööstuse arengule — puudus on õppevahenditest, seadmetest, tööpinkidest, materjalidest jne. Nad rõhutasid, et ettevõtete, organisatsioonide ja majandite kollektiivid peaksid esmajoones käed külge panema nende koolide õppetöökodade, -kabinettide ja -laboratoriumide rekonstrueerimisel ja ehitamisel, kus see on perspektiivselt otstarbekas, maal eriti ent majandusregioonide keskuste koolides. Veelgi olulisem on aga õpetsetehhide rajamine ettevõtete ja õppejaoskondade moodustamine koolide lähedal asuvate ettevõtete ja majandite juurde. Tööõpetuse ja töökasvatuse olukorda meie vabariigi suuremate linnade kesk-koolides saab parandada koolidevaheliste õppe-tootmiskombinaatide rajamisega.

Seni on Eesti NSV ainuke liiduvabariik, kus pole rajatud ühtegi koolidevahelist õppe-tootmiskombinaati.

Aktiivi koosolekul kõneldi sellest, et üleminek üldisele keskharidusele ning suund töökasvatuse tunduvale laiendamisele ja parandamisele seab nii kutse-nõuandlate kui ka koolide ette kutsesuunitluse probleemid uues valguses, nõuab kutse- ja sotsiaalsuunitluse edasist täiustamist. Kutsesuunitlust kui noorsoo kommunistliku kasvatus- ja tegevuse üht koostiosa tuleb käsitleda komplekselt, ühendades selle õpilaste eakohase ning süstemaatilise töökasvatuse ja tööõpetusega. Osal noortel ja eriti nende vanematel esineb veel väärhoiakut tööliselukutsete ja koos sellega ka kutsekoolide suhtes. Seepärast rõhutati vajadust tõsta sotsiaal-kutseorientatsiooni alases tegevuses kõigi tööliselukutsete autoriteeti.

Oluline lüli õpilaste ideelis-poliitilises, kõlbelises ja töökasvatuses on noorte rakendamine jõukohasele tööle suvevaheajal. Märgiti, et viimastel aastatel on tunduvalt suurenenud vanemate klasside õpilaste tööga haaratus. Nii töötas 1977. a. suvel 90 protsenti 7.—11. klassi õpilastest. Märkimisväärse koha õpilaste töökasvatases on omandanud Eesti Õpilasmalev. Eluõiguse on võitnud nooremate klasside õpilaste tööühikud.

Nenditi, et õhtu- ja kaugõppekeskkoolide tegevuse parandamisele on suuresti kaasa aidanud aktiivne osavõtt üleliidulisest ülevaatuses «Igale töötavale noorele keskharidus». Juhiti tähelepanu vajadusele kasutada vennasvabariikide kogemusi ning anda õhtukoolide õpilastele mitte üksnes üldhariduslikke teadmisi, vaid ka kvalifikatsiooni.

Esinejad kõnelesid kvalitatiiivsetest muudatustest ka kutseharidussüsteemis. Kutsekoolide arvu suurendamine on loonud soodsad tingimused noorte igakülgeks ettevalmistamiseks iseseisvaks tööks. Suurt tööd on tehtud õppe- ja kasvatusprotsessi täiustamisel, koolide materiaalse õppebaasi tugevdamisel ning insenerpedagoogilise kaadri ideelis-teoreetilise taseme tõstmisel. Ent oskustööliste etteval-

mistamine ei rahulda veel meie vabariigi rahvamajanduse vajadusi.

Arenenud sotsialistliku ühiskonna tingimustes on eriti tähtis lahendada kogu kaadri ettevalmistamine rahvamajanduse, teaduse, hariduse ja kultuuri tarvis komplekselt. See eeldab kogu haridussüsteemi liinide tihedat vastastikust põimimist, sotsialistliku majanduse kõigi harude pideva arengu perspektiivide ja kasvavate nõudmiste arvestamist, rõhutati aktiivi koosolekul. Seepärast ongi koolide pedagoogilistel kollektiividel, partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonidel koostöös kodu, üldsuse ja ettevõtete töötajaskollektiividega tarvis jätkata õppe- ja kasvatustöö efektiivsuse tõstmist.

Eelkõige on tarvis suurendada õppetunni kui õppetöö põhivormi kvaliteeti ja kasutegurit. Põhiosa langeb selles õpetajale, kellest sõltub eeskätt noore inimese õpetamise ja kasvatamise tase, tema ettevalmistus iseseisvaks tööks ja ühiskondlik-poliitiliseks tegevuseks. Ent rõhutati sedagi, et suurenema peab parteiorganisatsioonide vastutus koolide õppe- ja kasvatustöö tulemuste eest, õpilaste kommunistliku maailmavaate ja kommunistliku kõlbuse, teadliku töösseotumise ning eluks ettevalmistuse, kommunismiideaalidele piiritu ustavuse kasvatamise eest.

Noorsoo eluks ettevalmistamise üha kasvavad ülesanded tingivad töö tugevdamist nii kutse- kui ka üldharidussüsteemis pedagoogilise kaadri valikul, tema ideelis-teoreetilise taseme edasisel tõstmisel, märgiti aktiivi koosolekul. Seni ei ole kaadriküsimused leidnud vajalikku lahendamist. Eriti suur puudus on vastava ettevalmistusega tööõpetuse meistritest. Peeti vajalikuks välja töötada meie vabariigi kõrgemate õppeasutuste väljaarendamise kompleksplaan, milles on arvestatud vastavaid vajadusi pedagoogide ja rahvamajanduses vajamineva kaadri ettevalmistamiseks.

Samuti peeti vajalikuks leida võimalusi Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi õppebaasi laiendamiseks ja töötingimuste parandamiseks, et luua soodsad tingimused pedagoogidega tehta-

vaks metoodiliseks ja teaduslikuks tööks, nende kutsemeisterlikkuse tõstmiseks.

Kohalikel nõukogude organitel, Hari-dusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Töötajate Ametiühingu Eesti Vabariikli-kul Komiteel ning tema kohalikel orga-nisatsioonidel tuleks aga hoolt kanda selle eest, et noortele õpetajatele, kasva-tajatele ja meistritele loodaks nõueteko-hased töö- ja olmetingimused.

Koosolekust kokkuvõtteid tehes rõhu-tas EKP Keskkomitee sekretär **V. Väljas**, et noorte tööalasel, ideelisel, poliitilisel ja kõlbelisel kasvatamisel on meie vaba-riigi parteiorganisatsiooni peamiseks ülesandeks tagada kommunistide aktiiv-ne ja viljakas osavõtt noorte inimeste õpetamisest ning tööinimese vastu süga-va austuse kujundamisest.

«Partei näitab kätte hariduse täiusta-mise teed,» ütles V. Väljas. «Kasvatustöö tuleb seostada meie kodumaa põhiseadu-sega, kujundada noortes kommunistliku veendumust ja aktiivset eluhoiakut, et sirguks patriootide ja internatsiona-listide uus põlvkond. Õppe- ja kasvatus-protsessi igakülgse täiustamise nõue eel-dab, et pidevalt paraneksid pedagoogilise kaadri töö- ja olmetingimused.»

Koosolekust osavõtjad võtsid arutatud küsimuses vastu resolutsiooni. Selles märgitakse, et ülevabariigilise aktiivi koosolekust osavõtjad, läbi arutanud meie vabariigi üldharidus- ja kutsekoo-lide ees seisvad ülesanded, mis tulenevad NLKP XXV kongressi otsustest, NSV Liidu uue konstitutsiooni sätetest ning NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Mi-nistrite Nõukogu määrustest «Kutsehari-dussüsteemi õpilaste õpetamise ja kasva-tamise edasise täiustamise kohta» ja «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks etteval-mistamise edasisest täiustamisest» kons-tateerivad suure rahuldustundega, et tänu Kommunistliku Partei ja Nõukogu-de valitsuse väsimatule hoolitsusele on meie vabariigis loodud kõik tingimused noorte õpetamiseks ja kasvatamiseks, nende ettevalmistamiseks tööks. Vasta-vad määrused on järjekordseks eredaks tõendiks Kommunistliku Partei ja Nõu-kogude valitsuse püsivast tähelepanust

ning hoolitsusest rahvahariduse kui meie maa tõeliselt üldrahvaliku ürituse edasi-arendamise eest. Meie vabariigi haridus-organid, pedagoogilised kollektiivid, par-tei-, nõukogude, ametiühingu- ja komso-moliorganisatsioonid, vastates partei ja valitsuse hoolitsusele, on tõhustanud tööd õppe- ja kasvatustöö protsessi täius-tamisel, õppiva noorsoo kommunistlikul kasvatamisel üldharidus- ja kutsekooli-des. Tugevdatud on õppeasutuste mate-riaalset õppebaasi, rohkem on kaasa tõm-matud majandusorganeid ning kogu üldsust rahvahariduse ees seisvate üles-annete lahendamisele.

Ülevabariigilise aktiivi koosolek on seisukohal, rõhutatakse resolutsioonis, et kasvavad nõudmised, mis tulenevad NLKP XXV kongressi otsustest ning NSV Liidu uue konstitutsiooni sätetest rahvaharidussüsteemi arendamise ja eda-sise täiustamise kohta, seavad meie par-tei-, nõukogude, ametiühingu- ja majan-dusorganisatsioonide ning õppeasutuste, kogu vabariigi üldsuse ette ülesande arendada edasi üldist kohustuslikku keskharidust, tugevdada laste ja noorte poliitilist ja kõlbelist kasvatust, võtta suund üldhariduskooli lähendamisele elule, põhjalikult parandada töökasvatust ning üldhariduskooli õpilaste ettevalmistamist tööks materiaalse tootmise sfääris ja õigeks kutsevalikuks, täiustada kutse-haridussüsteemi kui kommunistliku kas-vatuse ja töömeisterlikkuse tõelist kooli, mis valmistab ette igakülgset haritud noortöölisi, kellel on põhjalikud teadmi-sed, püsivad kutsealased vilumused ja lai polütehniline silmaring.

Resolutsioonis öeldakse, et sel eesmär-gil tuleb

parandada kutsekeskkoolide kui kut-seharidussüsteemi põhiliste õppeasutuste tööd ja igati täiendada tehnikakoolide võrku;

korraldada üldhariduskoolis tööõpe-tust ja töökasvatust kooskõlas ühiskond-liku tootmise ning teaduse ja tehnika progressi järjest kasvavate nõuetega, viia sisse süvendatud tööõpetus vanemas kooliastmes;

arendada igati mitmesuguseid vorme, mille kaudu koolinoored võtavad osa

ühiskonnakasulikust tööst väljaspool õpetunde, nagu õpilaste töö-, remondi- ja haljastusbrigaadid, suvised töö- ja puhkelaagrid, arendada edasi ja mitmekesistada Eesti Õpilasmaleva tegevust;

□ tõhustada kutseunitsust kui kompleksse kasvatustöö ühte olulisemat lüli, ühendades selle õpilaste tegeliku, eakohase ja süstemaatilise töökasvatuse ja õpetusega; kavandada abinõud kutseunitsustluse tunduvalks laiendamiseks ettevõtete ja majandite kõige aktiivsemal kaasabil;

□ kasvatada noortes tööarmastust ja sügavat lugupidamist tööinimeste vastu; tugevdada kutse- ja üldhariduskooli sidemeid.

Lähtudes nendest ülesannetest, rõhutatatakse resolutsioonis, tuleb rakendada abinõud kutse- ja üldhariduskoolide võrgu edasiseks arendamiseks, nende materiaalse õppebaasi tugevdamiseks. Peetakse vajalikuks rajada ettevõtetes, organisatsioonides ja majandites õpetsehhe ja -jaoskondi üldhariduskoolide tööõpetuse tarvis, rajada ja rakendada tööle õppe-tootmiskombinaadid, esmalt vabariikliku alluvusega linnades. Siinjuures peab aktiivi koosolek eriti oluliseks, öeldakse resolutsioonis, et meie vabariigi ettevõtted, organisatsioonid ja majandid osutaksid igakülgset materiaalselt abi kutsekoolide võrgu laiendamiseks, üldhariduskoolide õpilaste tööõpetuse korraldamiseks õppe-tootmiskombinaatide, õppetsehhide ja -jaoskondade rajamiseks, õppekabinettide ja õppetöökodade sisustamiseks vastavalt tänapäeva nõuetele.

Resolutsioonis märgitakse, et üldharidus- ja kutsekoolide pedagoogilistel kollektiividel ning partei-, komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonidel tuleb pidevalt täiustada õppe- ja kasvatustööd, suurendada selle efektiivsust, täielikumalt kasutada eesrindlikke pedagoogilisi kogemusi, rakendada uusi õppemeetodeid ja -vahendeid, arendada õpilastes teadmishuvi ja iseseisva töö vilumusi ning luua neile tingimused loominguks kasvuks.

Taotleda õppe- ja kasvatustöö ühtlust, rõhutatakse resolutsioonis. Kasvatada

õppivat noorsugu marksismi-leninismi ideede varal, arendada noortes kõrgeid ideelis-poliitilisi ja kõlbelisi omadusi, sisendada noortele sügavat uhkustunnet oma sotsialistliku kodumaa üle, valmistada ette haritud, igakülgsest arenenud aktiivse eluhoiakuga noori, kommunistliku ühiskonna ehitajaid. Suurenema peab tootmiskollektiivide osatähtsus õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel, tugevema töö insener-pedagoogilise kaadri valikul, tema ideelis-teoreetilise taseme edasiseks tõstmiseks, samuti nende olmetingimuste parandamisel.

Lõpuks avaldatakse resolutsioonis kindlat veendumust, et partei-, nõukogude ja majandusorganid, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonid ning pedagoogilised ja töökollektiivid, lastevanemad ja kogu üldsus teevad kõik selleks, et meie maal rajatud arenenud sotsialismi ühiskond saaks täiendust haritud ja ideekindlate noorte kommunismiehitajate näol.



---

# LENINI RAJONI KOOLID X VIIS- AASTAKU LÖÖKTÖÖ AASTAL

---

**LIDIA KAUPUŽS,**  
**Tallinna Linna Lenini Rajooni**  
**RSN Täitevkomitee esimehe**  
**asetäitja**

NLKP XXV kongressil rõhutati, et kümnes viisaastak on kommunismi materiaaltehnilise baasi loomise, ühiskondlike suhete täiustamise ja uue inimese kujundamise ning nõukogude elulaadi arendamise järjekordne oluline etapp.

Tänapäeva teaduse ja tehnika revolutsiooni ning sotsiaalse progressi tingimustes kasvavad pidevalt nõuded kõigi töötajate üld- ja kutsehariduse suhtes. Erialased teadmised, professionaalne ettevalmistus ja üldine kultuuritase muutuvad töötajate üha laiemate kihtide eduka töö vältimatuks tingimuseks.

Arendades Marxi ja Engelsi ideid õppimise ja tootva töö ühendamisest, jõudis

V. I. Lenin polütehnilise õpetamise nõudeni. Ta kirjutas: «Ei saa kujutada tulevase ühiskonna ideaali, ühendamata noorsoo õppimist tootva tööga. Tootvat tööd ilma planeeritud õppimise ja haridusega ei saa asetada sellisele kõrgusele, mida nõuab tänapäeva tehnika tase ja teaduse seisukord.»

Meie ühiskonna arenemise käigus on kommunistlik partei sihikindlalt hoolitsenud sotsialistliku haridussüsteemi kõigi koostisosade pideva täiustamise eest, ja see on ka seaduspärane.

Meie suur kodumaa on kuuekümne aastaga läbi teinud tohutu arengutee. Maailma esimese sotsialismimaa ajalugu peegeldab ilmekalt ka seda, kuidas on arenenud nõukogude kool ja nõukogude kodanike konstitutsiooniline õigus haridusele.

Hiljuti vastuvõetud Eesti NSV uues konstitutsioonis kajastub kõik see, mida nõukogude rahvas on saavutanud nõukogude võimu ajal, sealhulgas ka meie hariduselu korraldamisel.

Meie partei on alati rõhutanud, et noorte õpetamine ja kasvatamine kommunistlike ideaalide vaimus ei ole teostatav ainult haridusorganite kaudu, vaid kogu üldsus peab kandma hoolt selle eest, et noorsugu kasvaks ideeliselt karastatuna ja harmooniliselt arenenuna, kasutades täielikult oma võimeid, teadmisi ja indu kommunismi ehitamisel.

Need seisukohad leidsid konkreetse kajastuse NLKP XXV kongressil kinnitatud rahvamajanduse arendamise põhisuundades ja NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi aruandekõnes.

Kongressist möödunud aja jooksul on Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus vastu võtnud mitmeid otsuseid nende ülesannete elluviimiseks.

Suur tähtsus meie noore põlvkonna kujundamisel, koolinoorte kommunistlikul kasvatamisel on 22. detsembril 1977. a. vastuvõetud NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusel «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest».

Kohe pärast NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse

ilmumist küsitlesime rajooni suuremaid ettevõtteid nende võimaluste kohta õpilaste töökasvatuse ja -õpetuse parandamisel.

Ettevõtetes ja koolides arutati põhjalikult partei ja valitsuse määrust, analüüsi olemasolevaid võimalusi, kavandati edaspidise koostöö plaane.

Aastate vältel on rajooni koolidel välja kujunenud head sidemed šeffettevõtete-ga. Nii laekus 1977. a. haridusosakonnale šeffettevõtete üleplaani kasumi arvel 335 800 rubla, sellest kulutati

- inventari ja tehniliste vahendite soetamiseks 120 100 rubla;
- remontideks — 135 500 rubla;
- spordilaagrite korraldamiseks — 7500 rubla;
- kanti üle projektdokumentatsiooni eest — 3200 rubla.

Suurt abi on andnud ettevõtted koolidele kabinettide väljaehitamisel. Tänu ühiste pingutustele astuti rajooni koolide kabinettide väljaehitamisel käesoleval õppeaastal suur samm edasi, võrreldes viimase ülevaatuses 1975/76. õppeaastal.

Tunnustavalt tuleb märkida 23., 26., 20., 7. keskkooli ja 6. õhtukeskkooli juhtkonna sellekohast sihpirast ja läbimõeldud tööd olemasolevate võimaluste ärakasutamisel.

Toimunud ülevaatusel põhjal tunnistati rajooni parimaks kooliks Tallinna 20. keskkool, teise koha saavutas 23. keskkool ja kolmanda 26. keskkool.

Õhtukoolidest oli parim 6. õhtukeskkool. Nii 6. õhtukeskkool kui ka 20. keskkool on esitatud ülevabariigilisele ülevaatusel.

Kõige rohkem on koolidele abi osutanud «Eesti Energia» Peavalitsus, tublid šefid on veel ETKVL tootmiskoondis «Kooperaator», õmblustootmiskoondis «Baltika», tootmiskoondis «Vasar», Tallinna Vineeri- ja Mööblikominaat, tootmiskoondis «Silikaat».

Uue määruse kohaselt tuleb ettevõtetele veelgi enam osa võtta kooli ees seisvate ülesannete ja probleemide lahendamisest.

Praegu olemasolev tööõpetuse materiaal-tehniline baas rajoonis ei ole kades-

tusväärne (2., 7., 20. keskkooli õppetöökogad asuvad keldrites, 29. 8-kl. koolil puudub üldse baas tööõpetuse tundide läbiviimiseks).

Et määruks näha ette tööõpetuse programmide põhjalik läbivaatamine (alates 4. klassist), keskkoolides suurendatakse tööõpetuse tundide arvu ja kõne all olevat ainet hakatakse õpetama märksa süvendatumalt, täiustuvad ka õppe- ning kasvatusmeetodid, need viiakse vastavusse hariduse sisu ja elu nõuetega. See aga sunnib meid otsima kõiki sisemisi reserve ja võimalusi, et parandada rajoonis valitsevat olukorda.

Praegu kehtivad keskkoolide poliitnilise tööõpetuse alad ja baasettevõtted on kinnitatud Eesti NSV haridusministri käskkirjaga 27. juulist 1971. aastast nr. 115. Osalisi muudatusi on tehtud Eesti NSV haridusministri 27. oktoobri 1971. a. käskkirjaga nr. 169.

Näiteks Tallinna 2. keskkoolis on kinnitatud 1) autoasjandus, baasettevõtteks Autotranspordibaas nr. 1; 2) kergetööstus (õmlemine) — baasettevõtteks V. Klementi nim. Õmblusvabrik; 3) elektroonika.

Koolis on hästi organiseeritud autoõpetus. Õppeklass kõigi vajalike näit- ja õppevahenditega on sisustatud Autotranspordi Koondise «Tallinna Autoveod» filiaali nr. 1 maa-alal. Autoõpetusega on haaratud ligi 250 vanemate klasside õpilast. Praktiline sõidu õpetamine toimub plaanipäraselt.

Õpilastes äratakse huvi tehnika vastu ka füüsika ja elektrotehnika praktiliste tööde kaudu.

H. Pöögelmanni nim. Elektrotehnika Tehase ja Tallinna 2. keskkooli vahel on sõlmitud šeflusleping viieks aastaks, milles on ette nähtud õppekabinettide täiendamine ja uute väljaehitamine. Suuremat tähelepanu on hakatud pöörama õpilaste kommunistlikule kasvatusel ja kutseorientatsioonile. On planeeritud kohtumised õpilaste ja endiste lõpetajatega, praeguste H. Pöögelmanni nim. Elektrotehnika Tehase töötajatega.

Head šeflusalased sidemed on Tallinna Vineeri- ja Mööblikominaadil Viktor

Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkooliga, tootmiskoondisel «Vasar» ja 10. keskkoolil, Naha- ja Jalatsite Tootmiskoondisel «Kommunaar» ja 23. keskkoolil, õmblus- tootmiskoondisel «Baltika» ja 19. keskkoolil jne. Korraldatakse ekskursioone tööstusettevõtetele, kohtumisi tööeesrindlaste ja -veteranidega.

Tallinna 23. keskkooli õpilased on töötanud NJTK «Kommunaaris» 31 000 praktikatundi jne.

Kõrvuti meetmetega töökasvatuse ja -õpetuse parandamiseks üldhariduskoolides peame tähelepanelikult tundma õppima, kuidas saavad kutse- ja tehnikakoolid abistada rajooni koole, eelkõige töökodade kasutamisel.

Määruses rõhutatakse vajadust luua ettevõtetes, organisatsioonides ja majandites uusi õppetehhe ja -jaoskondi ning arendada koolidevaheliste õppe- tootmis- kombinaatide võrku. Sellised ettevõtted nagu ÕTK «Baltika», NJTK «Kommunaar», ETKVL tootmiskoondis «Kooperaator» jmt. on kavandanud juba konkreetsed abinõud õpilaste töökasvatuse, kutsesuunitluse parandamiseks.

ÕTK «Baltika» sisustab ühe õppeklassi õpilaste tarvis, tutvustab õpilastele oma ettevõtet, tema finantsmajanduslikku tegevust, struktuuri, olemasolevaid erialasid.

Süvendatult võib ÕTK «Baltika» tutvustada õmbleja eriala 50 õpilasele päevas, peale selle sisustab tootmiskoondis kahes koolis õppeklassi õmbluseriala õpetamiseks 50 õpilasele.

NJTK «Kommunaar» sisustab ühe õppeklassi, on valmis süvendatult tutvustama jalatsivalmistaja eriala 60 õpilasele päevas.

Seda loetelu võiks veelgi jätkata.

Üldhariduskooli ülesanne ei ole anda õpilastele laialdast kutsealast ettevalmistust kitsal erialal, vaid põlütehnoloogilist kutse- eelset ettevalmistust ning üldisi töövilumusi, valmistada neid ette kindla kutseala teadlikuks valikuks, et nad oleksid moraalselt valmis siirduma tootvale tööle.

Selleks on vaja saavutada otsustav pööre keskharidusega noorte orienteerimiseks tootvale tööle rahvamajanduses

ning seda eelkõige nii õpilaste, lastevanemate kui ka koolide endi hoiakus ja arusaamades. Õpilastes tuleb kasvatada kommunistlikku suhtumist töösse, sügavat arusaamist töö vajalikkusest ja tarvidusest töötada, visadust ja püsivust töötamiseks kollektiivis, austust töö ja tööinimese vastu.

Partei ja valitsuse määruses seatud ülesannete lahendamisel kasvab pidevalt kutseharidussüsteemi osatähtsus, eriti kui arvestada, et 1990. aastaks on meie vabariigis ette nähtud suurendada kutsekoolide lõpetanute arv enam kui neljakordseks 1977. aastaga võrreldes, s. o. viia see 9000 inimeseni aastas.

Koolid peavad kardinaalselt muutma oma suhtumist õpilaste suunamisel kutsekoolidesse. Praktika näitab, et väga vähe propageeritakse kutse- ja tehnikakoolides õpitavaid erialasid. Aktiivsemad peavad olema ka kutse- ja tehnikakoolid ise. Veel harva korraldatakse ühiseid kohtumisi üldhariduskoolide õpilastega. Õpetajad ja lapsevanemad tunnevad halvasti kutsekoolide spetsiifikat, õppimise võimalusi. Lapsevanemate ettekujutuses on need koolid samasugused nagu 15—20 aastat tagasi. Rohkem võiks sellele küsimusele pöörata tähelepanu Eesti Televisioon. Suuremat abi ootame komsomoli-organisatsioonidelt.

NLKP XXV kongressi otsused ja nende põhjal vastuvõetud NLKP Keskkomitee ja Ministrite Nõukogu määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» ja kooskõlas sellega vastuvõetud EKP Keskkomitee ja vabariigi valitsuse määrus näitavad kätte üldhariduskooli praegused puudused ja kitsaskohad ning seavad ülesanded edaspidiseks.

Jätkuv ülesanne on muidugi keskhariduse edasine kindlustamine, võitlus õpilaste hõlmatuse ja seejuures ka õppe- edukuse eest — koolist väljalangemise vastu, koolide tööolude parandamise eest.

Tallinnas oli eelmise õppeaasta sügiseks õppeedukus 98,8%, meie rajoonis aga linnarajoonidest kõrgeim — 99,0%.

4.—8. klassini oli 100%-line õppeedukus 7. ja 23. keskkoolis; vanemas astmes saavutas 100%-lise õppeedukuse eelnimetatutele lisaks veel 26. keskkool.

Meie vabariigis jätkas 1977. a. 8-kl. kooli lõpetanute keskhariduse omandamist 95,5%, Lenini rajooni päevakoolide lõpetanute aga 99,2% ja koos õhtukoolidega 98,5%.

Viimase viie aastaga on õpilaste väljangevus keskkooli vanematest klassidest vähenenud  $\frac{1}{3}$  võrra.

Need tulemused on saavutatud eelkõige meie pedagoogide tubli tööga, aga samuti ka haridusorganite sihikindla tegevusega.

«Meie vabariigis on paranenud koolide materiaalne õppebaas. Aastatel 1971—1977 ehitati üldharidussüsteemi tarbeks 34 uut koolihoonet ja rajati 36 juurdeehitist, mille tulemusena saadi juurde 46 200 õpilaskohta, mis hõlmab peaaegu  $\frac{1}{4}$  meie õppivast noorsoost.» kinnitati ülevabariigilisel haridustöötajate aktiivil.

Tallinna linna Lenini rajoonis nimetatud ajavahemikul õppepinda juurde pole saadud, küll aga alustati möödunud aasta lõpul juurdeehitusega 30. keskkoolile.

Vähemalt lähima 5—7 aasta jooksul ei ole võimalik Lenini rajoonis luua ühtegi õppe-tootmiskombinaati üldhariduskooli sulgemise teel.

Sellepärast kaaluvadki rajooni ettevõtted eriti põhjalikult kõiki võimalusi õpetsehhide ja -jaoskondade loomiseks enda juures. Selliste tsehhide, jaoskondade, töökodade rajamine annab paremaid võimalusi rajooni koolides töökasvatuse, kutseuunitluse ja kutseõpetamise efektiivsemaks korraldamiseks, õpilaste ettevalmistamiseks ühiskondlikult kasulikuks tööks.

31. märtsil k.a. toimus meie rajooni õpetajate aktiiv, kus arutati NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrust õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise täiustamisest.

Aktiivist osavõtjad avaldasid sügavat rahuldust partei ja valitsuse uue määruse puhul, mis on suunatud koolinoorte edasisele kommunistliku kasvatuse parendamisele ja täiendamisele.

Kuid samal ajal tõstatasid esinejad rohkesti probleeme, mida tuleks lahendada.

V. Kingissepa nim. 20. keskkooli õppealajuhataja G. Linnaks tegi ettepaneku luua koolis polütehnilise õpetamisega tegeleva direktori asetäitja koht, samuti arvas ta, et tuleb rohkem tutvustada koolijuhte tööõpetuse ja polütehnilise õpetamise paremate töökogemustega NSV Liidus.

Õpetajad on tõsiselt mures, millal antakse välja uued programmid, millal need kooli jõuavad.

Aktiivil rõhutati vajadust tunduvalt parandada kooli, kodu ja ettevõtte vahelisi sidemeid, rohkendada selgitustööd lastevanemate hulgas uue määruse tähtsusest, meie rahvamajanduse vajadustest.

Kuigi koolitöö reorganiseerimine käesoleval etapil pole lihtne, avaldasid kõik aktiivist osavõtjad veendumust, et rajooni kommunistid, majandusjuhid, pedagoogid, kogu üldsus teevad omalt poolt kõik, et täita partei ja valitsuse ülesanded meie sirguva põlvkonna kasvatamisel ja õpetamisel.

---

## KOOL JA LOODUSKAITSE

---

Eelmise aasta lõpul korraldasid Eesti NSV Looduskaitse Seltsi Pärnu osakond ja Pärnu Rajooni RSN Täitevkomitee haridusosakond konverentsi «Kool ja looduskaitse», mis osavõtjate koosseisult kujunes õieti ülevabariigiliseks. Põhiettekande «60 aastat Nõukogude looduskaitset ja looduskaitse hariduse ning kasvatuse ülesandeid» pidas Eesti NSV haridusminister F. Eisen. Kaheksa ettekande hulgas, mis konverentsi programmi kuulusid, olid ka alljärgnevad Eesti NSV Looduskaitse Seltsi I aseesimehe, TRÜ looduskaitse ja kodu-uurimise kabineti juhataja J. Eilarti ning Eesti NSV Looduskaitse Seltsi Varstu osakonna esimehe, Krabi koolimetskonna suunaja V. Denksi omad. Avaldame need tähistamiseks ühtlasi järjekordset looduskaitsepäeva meie koolides.

---

## LOODUSKAITSEHARIDUSE NING KASVATUSE ÜLESANDED

---

### **FERDINAND EISEN, Eesti NSV haridusminister**

Looduskaitseküsimused on muutunud käesoleva sajandi teisel poolel väga aktuaalseks ja globaalseks. Teadus- ja teh-

nikarevolutsiooni tulemusel võimsa tehnika, keerulise tehnoloogia, keemiasaaduste laialdase tootmise ning kasutamise tõttu on inimese tegevuse mõju loodusele tohutult kasvanud. Tootlike jõudude kiire progressi kõrval ilmnevad tõsised negatiivsed tagajärjed. Muidugi ei pea tehnilise progressi ja üldse inimese mõju loodusele olema paratamatult negatiivne, loodust degradeeriv; selle mõju iseloom on sellest, kuidas loodust ja tehnikat kasutatakse. Inimene võib loodusliku keskkonna omadusi säilitada ja isegi parandada, kasutades selleks ka teaduse ja tehnika saavutusi. Ent ometi teevad tänapäeval tõsist muret tehnilise progressi negatiivsed tagajärjed looduskeskonnale. Need tulenevad nii looduses valitsevate seoste mittetundmisest või nende mitteamistamisest inimese tegevuses kui ka lihtsalt hoolimatusest ja ebakultuursusest.

Inimese ja looduse suhtel on ajalooline iseloom: see on tootmisviisist, ühiskonna käsutuses olevate tootlike jõudude ja neile vastavate tootmissuhete iseloomust.

Sotsialistlikus ühiskonnas, kus maa, maapõuevarad, veed ja metsad, vabrikud ja tehased on üldrahvalik omandus, kus ühiskondlik tootmine areneb plaanimajanduse alusel, on looduskaitsele loodud nii majanduslik kui ka sotsiaalne ja õiguslik alus.

Looduslike ressursside plaanipärasele kasutamisele ning looduse kaitsele pandi meie maal alus juba leninliku maadekreediga ja esimeste looduskaitsealade loomise dekreetidega. See toimus ajal, kui noor Nõukogude vabariik oli maailmasõjast ja Kodusõjast ning näljast laastatud ja kurnatud. Siin ilmnis leninlik kaugelenägellikkus. Sellest ajast peale on meie maal antud mitmeid seadusandlike akte looduslike ressursside, maastikualade, loodusharulduste ning keskkonna kaitseks. 1957. a. võeti vastu Eesti NSV looduskaitse seadus. Looduskaitse sätted on olemas viimasel aastakümnel vastuvõetud maa-, maapõue- ja veekoodesites ning tervishoiu seaduses. Ka 1973. aastal vastuvõetud «NSV Liidu ja liiduvabariikide haridusseadusandluse

aluste» ning 1974. a. kehtestatud «Eesti NSV haridusseaduse» preambulis rõhutadakse noorsoo kasvatuses tähtsa ülesandena õpetada kommunistliku ühiskonna ehitajate noori põlvkondi hoidma ja kaitsma loodust. Suurt tähelepanu looduskaitsele pöörati NLKP XXV kongressil, kus NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi aruandekõnes rõhutati, et «rakendades abinõusid teaduse ja tehnika progressi kiirendamiseks, on vaja teha kõik võimalik, et sellega kaasneks heaperemehelik suhtumine loodusvaradesse, et teaduse ja tehnika progress ei oleks õhu ja vee ohtliku saastamise ja maa kurnamise allikaks. ...Mitte ainult meil, vaid ka tulevastel põlvkondadel peab olema võimalus kasutada kõiki hüvesid, mida pakub meie kodumaa kaunis loodus».

Looduskaitset kui tähtsat riiklikku ülesannet ja kodanike ühte põhikohustust käsitlevad ka uus NSV Liidu konstitutsioon (§ 18, 67) ja Eesti NSV konstitutsioon (§ 18, 65).

Looduskaitse, loodushoid on looduse teaduslikult põhjendatud kasutamine ning muutmine nii materiaalse tootmise kui ka elukondlikel eesmärkidel, kusjuures tuleb säilitada looduse taastootmise võime, tema ilu, haruldused, hoida alles ja luua soodsad elukeskkonna tingimused.

Loodusele tuleb läheneda teaduslikult põhjendatud arusaamisega temas valitsevatest seostest, kasutada loodust ja suhelda temaga vastutustundega. Siin tuleb arvestada bioloogilisi, majanduslikke, kultuurilisi, hügieenilisi, eetilisi ja esteetilisi aspekte, kõiki neid nende vastastikusel seoses ja sõltuvuses.

Meie inimeste teadlikkus, vastutustunne, moraalne pale ja kultuuritase ilmneb selgesti ka tema suhtumises loodusesse; see on suhtumine rahva rikkusesse, kaaskodanikesse, oma järglastesse ja muidugi ka omaenda elukeskkonnanne.

Rääkides looduskaitsest kui rahva tullevikule tähtsast probleemist, pöördume kõigepealt noorsoo ning loomulikult kooli poole. Kool on ju peamine tee looduskaitsealase hariduse andmiseks uutele põlvkondadele. Looduskaitse on tähtis peda-

googiline probleem. Loodusearmastuse kasvatamine on kommunistliku kasvatusel lahutamatu osa, see on ideelise ja töökasvatuse, eetilise ja esteetilise kasvatusel ühtsuse, kasvatustööle kompleksse lähenemise näide. Noorte suhtumine loodusesse on kasvatatuse oluline kriteerium.

Kõigepealt peab kooliharidus viima noore inimese nende põhiliste suhete, seaduspärasuste mõistmisele, mis valitsevad looduses, ökosüsteemides, õpetama tundma bioloogiliste, majanduslike ja sotsiaalsete aspekte vastastikust seostatust ning sõltuvust. On vaja, et noortunnetaks sügavalt inimest osana loodusest, allumas tema seaduspärasustele neid tundes, mitte aga armutult ja arutult loodusele võtmas. Me peame kasvatama igas õpilases loodusearmastust ja vastutustundlikku käitumist looduse suhtes.

Sellise suhtumise aluseks on looduse tundmaõppimine ning ökoloogiliste seoste mõistmine noorte poolt. Ökoloogia on loodus- ja keskkonnakaitse teaduslik alus, see on teadus organismide ja keskkonna suhetest ning muidugi inimesest looduses, see on teoreetiline alus inimtegevuse tagajärgede ettenägemiseks. Ühtlasi on see noorte materialistliku maailmavaate ja nende ideelise-moraalse kasvatusel tee: nii õpetame noori mõistma objektiivseid seaduspärasusi looduses ja ühiskonnas, mõistma looduse dialektikat, nii sisendame noortele kodumaa-armastust, kasvatame õiget suhtumist rahva ühisvarasse, tahet oma tööga seda rõhkendada ja õilistada ning hoida. Seega on meie ülesanne seoses looduse kohta teadmiste andmisega õpilastel õigete suhtumiste, väärtushinnangute ja õige käitumise kujundamine. Teha tuleb seda juba koolieelsetest lasteasutustest ja algklassidest peale, muidugi ea- ja jõukohaselt.

Looduskaitseküsimuste käsitlemine koolis ei ole ainult mingi ühe õppeaine ülesanne ega ole ka sellist eri ainet meie koolide õppeplaanides. Need küsimused peavad läbima kõiki õppeaineid, vastavalt aine iseloomule ja õpilaste eapärasusele. Seda tulebki teha kõigepealt teaduste aluste õpetamise, s.o. eri ainete õpetamise käigus ja fakultatiivkursuste

näol, samuti klassivälises töös, kujundades õpilastel võimalikult tervikliku käsituse looduskaitseküsimustest. Praegu on nende küsimuste käsitlus kooliõpikuis paraku veel puudulik, mis ilmneb teatud fragmentaarsuses, üksikute eraldi seisvate faktide esitamises, ökoloogiliste seoste väheses rõhutamises, tervisliku elukeskkonna tähtsusele mitteküllaldase tähelepanu pööramises. Õpetajail tuleb neid puudusi praktilises õppetöös kompenseerida. Meie vabariigis on ettevalmistamisel ka looduskaitse õpik, mis on määratud eeskätt vastavate fakultatiivkursuste jaoks, kuid millest saavab tuge ka teised aineõpetajad.

Õppetundides antavate teadmiste kõrval on väga oluline õpilaste vahetu suhtlemine elava loodusega, elava looduse vaatlemine ning oma teoga osavõtmise looduse hoidmisest ja kaitsmisest. Nii muutuvad ka teadmised kindlamaks. Alustame seda kõigepealt kodukoha loodusest, kust algab lapse kodumaa ja maailm üldse. Juba koolieelses eas ja algklassides on võimalik ning vaja õpetada lapsi loodusnähtusi vaatlema ja hoolitsema lindude, lillede, puude, elavnurga loomade eest. See annab palju ka laste emotsionaalse sfääri arenguks. Vanemates klassides laieneb ja mitmekesisustub noorte loodusesõprade praktilise tegevuse väli: kooli maa-ala kujundamine ja hooldamine, tööd kooliaias, asulate haljasaladel, parkides, koolimetskonnas, metsloomade toidusõime eest hoolitsemine, maastiku hooldamine ja looduse õpperadade loomine, kaasalöömine metsaistutamisel, looduskaitse patrullides jne.

See kõik on töökasvatuse ja tööõpetuse väga oluline vorm, mis orgaaniliselt seostub õppetundides tehtava tööga, on selle jätk ning täiendus. Partei ja valitsuse määrus üldhariduskooli õpilaste õpetamise, kasvatamise ja tööks ettevalmistamise parandamise kohta pöörab meie kõigi tähelepanu väga tõsiselt koolinoorte töökasvatusele, nende tahtemaduste kujundamisele, neile üldiste oskuste ja vilumuste andmisele tööks rahvamajanduses. Õpilaste praktilised tööd ja tegemised hoolitsemisel looduse eest on selle ülesande täitmise tänuväärne vorm,

mida kinnitavad paljude tublide koolikollektiivide kogemused.

Looduskaitse on tihedalt seotud kodu-uurimisega. See on rikkalik ainevald uurimiseks, kuidas inimene on muutnud keskkonda antud kohas ja millised on selle tagajärjed. Siin tuleb tundma õppida ja kaitse alla võtta loodusharulduste ja vaatamisväärsuste kõrval ka kultuuri-ajaloolisi objekte, revolutsiooniliste ja sõjasündmustega seotud paiku, arhitektuurilisi mälestusmärke, koguda kohamistendeid, uurida paikkonna ajalugu. Nii talitavadki meie tuntumad looduskaitsete ja kodu-uurijate kollektiivid koolides.

Mitmeaastane praktika koolidevahelise võistluse «Kaitseme loodust» korraldamisel näitab, et palju koole jääb sellest võistlusest kõrvale; neis ei toimugi järjepidevat looduskaitsealast tööd. Seepärast tuleb nüüd rohkem rõhku panna koolidevahelise võistluse organiseerimisele rajooni ja linna ulatuses, tõmmates kaasa kõik üldhariduskoolid, kutsekoolid ja tehnikumid. Võistlus «Kaitseme loodust» toimub edaspidi kahes etapis: rajooni/linna ja ülevabariigilise etapina, kusjuures noorte loodusesõprade ülevabariigiline kokkutulek toimub edaspidi üle aasta. Vahepealset aastat tuleb hästi ära kasutada aktiivi õpetamiseks, kogemuste vahetamiseks ning töö sisuliseks parandamiseks rajoonides ja linnades.

Seoses sellega on vaja pöörata rohkem tähelepanu õpetajatele-juhendajatele ja õpilaskollektiivile vastavate kursuste ning seminaride korraldamisele. Õpetajatele jätkatakse suviti looduse suvekooli korraldamist, millest osavõtt peaks olema senisest elavam. Ka suvekursustel Värskas tuleb leida rohkem aega neile küsimustele, samuti kohalikel seminaridel. On vajadus ja ka selgumas reaalsed võimalused koolide looduskaitseringide aktiivile ja pionieriaktivistidele vastava suvise õppelaagri regulaarseks korraldamiseks.

Kasvatagem siis noori headeks pere-meesteks kodumaa loodusele, tublideks uue elu ehitajateks!

---

# LOODUSKAITSE- HARIDUS LAIUTI JA SÜGAVUTI

---

**JAAN EILART,**  
**Eesti NSV Looduskaitse Seltsi**  
**I aseesimees**

## LOODUSKAITSEHARIDUSE LÄHTE- KOHTI

Haridus on inimese suhtlemiskeel, on reageerimisvahend ümbritsevas seostesüsteemis. Muutuvad seosed, teiseneb elupaik — Maa, on tarvidus muuta ja täiustada ka reageerimiskeelt. Nõnda on ajas aina uuenenud õpetuse sisu koolis ja pakutavate teadmiste iseloom selles teadmistelevitamise koolivälises valdkonnas, mida mitmeis keeltes nimetatakse mitteformaalhariduseks (teadmisi levitavate organisatsioonide tegevus, töökõrvutine täiendav kvalifitseerimine, suvekoolid ja laagrid, õppesõidud jne.).

Muutuv looduskeskkond tingib teadlikku parandamist, optimeerimist. Niisuguse kaitse ja optimeerimise aluseks on looduse seostatud, **ökoloogilistel alustel** mõistmine, mis lubab prognoosida muutusi ning luua eeldused vähem või rohkem tehnogeenselt mõjustatud ökosüsteemide võimalikult stabiilseks funktsioneerimiseks, et omakorda selle kaudu tagada rahvamajanduse ja kogu ühis-

konna sotsiaalseid ning kultuurilisi vajadusi. Need optimeeritud keskkonna omadused peegeldavad üha rohkem ühiskonnas elukvaliteedilisi taotlusi, mis on NLKP XXV kongressi direktiivides leidnud tabava väljenduse **õitsva maa** loomise ülesandes sotsialistliku ühiskonna arengu tunnuseks.

«On seesugune lihtne ja kõigile tuntud väljend «õitsev maa». Nii nimetatakse alasid, kus inimeste teadmised ja kogemused, nende kiindumus loodusesse, nende loodusearmastus panevad toime tõelisi ülesid. See on meie, sotsialistlik tee,» ütles L. Brežnev aruandes NLKP XXV kongressile. Nüüdislooduskaitse hõlmab kõiki eluallasid, kogu ühiskonna, kuid X viisaastaku põhiülesannetest suunatuna peame veelgi täpsemalt määratlema looduskaitse koha tänapäeva ühiskonnas: rahvamajanduses, kultuuris, koolis ja väljaspool kooli antavas õperefuses ning kasvatuses.

Nüüdisaegne looduskaitse eluks ettevalmistust pakkuvate põhiteadmiste hulgas puudutab kõiki sellealaseid tegevussuundi. Neid suundi võib lähtudes erinevast objektist ning kaitse meetodikast eristada nelja: klassikaline looduskaitse, teaduslik looduskasutus ehk ressursoloogiline looduskaitse, keskkonnakaitse ja maastikuhooldus. Niisiis kujuneb meetodilis-organisatoorne süsteem (vt. tabel lk. 367).

Neist esimese teaduslikuks aluseks, järelikult ka vastava kooliõpetuse sisuks on eelkõige biogeograafia, paleogeograafia ja kvaternaargeoloogia. Ülejäänud põhisuunad aga tuginevad täielikult ökoloogiale, eelkõige õpetusele ökoloogilistest süsteemidest ja nende iseregulatsioonist, kusjuures rakendusteadusi on palju ja erinevaid (teadusliku looduskasutuse puhul näit. metsandus, keskkonnakaitstes rakendusökoloogia koos mitmete tehniliste distsipliinidega, maastikuhoolduse jaoks maastikuökoloogia koos esteetilis-psühholoogilise juurdemineku-ga jne.). Ökoloogiale peabki tuginema nõnda siis kogu vastava ettevalmistuse põhiraskus. Pisut tuleb täpsustada seejuures mõistet «keskkond», mis on saanud erinevates maades küllalt vastand-



Loodus- väärtused:	üksikobjektid ja kaitstavad maa-alad	ressursid e. loodusvarad		maastik
		looduslikud varud	looduslikud tingimused	
Kaitse meetodid ja printsiibid:	konserveeri- mine ja öko- süsteemide seisundi säilitamine	looduslike ressursside ratsionaalne tarvitamine, kaitse, taastamine ja suurendamine	looduslikult soodsate tingi- muste säilita- mine, inimte- gevuse kahju- like mõjude vältimine ja lokaliseerimine	maastike öko- loogiline opti- meerimine ja ilme kujunda- mine
Looduskaitse põhisuunad:	klassikaline looduskaitse	ressurssoloogi- line loodus- kaitse või looduskasutus	keskkonna- kaitse	maastiku-, hooldus

keskkonna optimeerimine

liku ja laialivalguva sisu. Aafrika arengumaad mõistavad selle all eelkõige lähioolmega (käimlad, koduloomade pidamise algteadmised, tehiskattega teed jne.) seotud ettevõtmisi, paljud kapitalismimaad aga on pannud mõistesse rohkelt tarbijaühiskonna printsiipe ning kaitsevad keskkonnakaitse kaudu koguni oma klassiühiskonda.

Liialt palju mahutatakse mõistesse ka tööhügieeni, koguni kooli sanitaararsti pädevusse kuuluvat tegevust (Saksa Föderaalvabariigi äsjane keskkonnakaitse aruanne sisaldab näiteks pika osa koolipingi konstruktsioonist õpilase õige seljaasendi tagamiseks). Seetõttu on sotsialismimaades seda aspekti looduskaitsest viimasel ajal eriti täpsustatud ning me mõistame siin tegevuse põhialana ikkagi **looduskeskkonda**. Endastki mõista kõigis inimtegevuse sotsiaalseis seostes ning inimese tegutsemistandrina. Sõega toonime veel kord: keskkonnakaitse on see osa looduskaitsest, mis tegeleb oma spetsiifiliste vahenditega soodsate looduslike **tingimuste** säilitamisega ning inimtekkeliste kahjulike tingimuste (saastamine, müra, vibratsioon jne.) vältimise või vähemalt lokaliseerimisega (piiramisega). Selline rõhuasetus läheb hästi kokku NSV Liidu (sealhulgas ka Eesti NSV) looduskaitse ajaloolise traditsiooniga ning selle arengu ja diferentseerumisega.

Mõistete omavaheliste «intervallide» muudmoodi ülesehitamine on juhulaenuline ning juurtetu. Seejuures pole mõeldav täiesti üheses mõttes ülemaailmne süsteem. Liig erinevad on juured, liig nihkunud mõisted erinevais keelkondades.

Nõnda siis ilmneb, et ökoloogilisel alusel looduskaitse haridus on muutunud üheks sõlmprobleemiks, mis aitab lahendada ühiskonna tõsiseid nüüdisvajadusi. See probleem on saanud aktuaalseks nii Eesti NSV-s kui ka kogu Nõukogudemaal ning tõusnud viimaseil aastail üheks enamarendatavamaks rahvusvahelise koostöö tegevusväljaks. UNESCO ja UNEP programmiline koondmaterjal (programmi üldjuht S. Romero-Lozano) väidab, et ilmne vajadus looduskaitsehariduse formeerumiseks uuel tasandil tekkis maailmas 60. aastail, see tähendab koos ökoloogilise kriisi esimeste tõsiste ilmingutega.

Selle hariduse olemus, sisu ja meetodid on saanud ÜRO egiidi all kavandatud ühe keskkonnaprogrammi aineks. See ülemaailmselt realiseeritav haridustasand taotleb:

1) kujundada nii rahvusvahelises kui rahvuslikus plaanis välja selline looduse suhe ja loodusesse suhtumise eetika, mis tagaks loodusliku tasakaalu seisundi püsimise kõrget elatusstandardit vältimata;

2) valmistada kodanikke ette looduse ja tema seoste tegelikuks tundmiseks, omada selliseid kodanikke, kes teadlikult taotlevad ökosüsteemset tasakaalu ning on valmis alatisteks sellesuunalisteks otsinguteks;

3) stimuleerida inimeste loodusalase kompetentsuse arenemist, sisendades neile selliseid arusaamu ja sellist kursesolekut muutustega looduskeskkonnas, et need inimesed võiksid teha otsuseid parima lahenduse suunas;

4) taotleda, et lühiajaline heaolu ei saaks vastuollu tulevikuperspektiividega;

5) seada kõik inimesed sõltuvusse looduskeskkonna seisundisse puutuvate otsuste õigest vastuvõtmisest ja realiseerimisest.

Sellest kõigest tuleneb ühiskonna edasiarendamise, elu säilitamise strateegia, mis arvestab nii loodusteaduste kui ka tehnika ning ühiskonnaseaduste tulemusi ning võimaldab analüüsida ja sünteesida neid teadmisi inimtegevuse uuenevate loodusesse suhtumise vormide leidmiseks. Oleme harjunud ütleva, et teadus on kasvava tähtsusega tootlik jõud meie ühiskonnas. Looduskaitset, meie elu osaks muutev haridus omandab samuti tootliku jõu omadusi. Meie teadlikkuse, meie asjatundlikkuse kaudu, ökosüsteemsel alusel lahenduste kaudu saame tohutult kokku hoida kulutusi meie elukeskkonna degradeerumise vältimiseks.

## LOODUSKAITSEHARIDUSE ÜLEMAAILMNE PROGRAMM

Looduskaitse haridustöö põhimõteteliste aluste ja organisatsioonilise süsteemi täiustamiseks on käimas ulatuslik töö. Selle suurimaks väljenduseks oli 14.—26. okt. 1977 NSV Liidus (Tbilisis) korraldatud valitsustevaheline looduskaitse haridustöö konverents. See toimus otseselt ÜRO süsteemi kuuluvate rahvusvaheliste organite ettevalmistusel, suunamisel ja üldkoordineerimisel.

Ühinenud Rahvaste Organisatsioon on nüüdisaja kõige tähtsam rahvusvaheline poliitiline organisatsioon, kelle peamine ülesanne on püsiva rahu kindlustamine rahvaste vahel, et «päästa järeltulevad põlvned sõjaviletsustest, mis on kaks korda meie elu kestel toonud inimkonnale

ärarääkimata hädasid». Selliselt formuleeritakse ÜRO peaülesannet 24. okt. 1945. a. jõustunud põhikirjas. Organisatsiooni eesmärkide hulgas on olulisel kohal «arendada rahvusvahelist koostööd majandusliku, sotsiaalse, kultuurilise ja humanitaarse iseloomuga rahvusvaheliste probleemide lahendamisel», samuti «olla rahvaste tegevust kooskõlastavaks keskuks». Sellest lähtuvalt on ÜRO tänapäeval kujunenud ka kõige mõjukamaks meie päevade aktuaalse probleemi — looduskeskkonna säilitamise ning inimesele soodsate olemustingimuste tagamise probleemi — lahendajaks. Rahvusvahelist koostööd arendatakse selles valdkonnas eelkõige kahe ÜRO organi, nimelt UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ja UNEP (United Nations Environment Programme) kaudu. Neist esimene, ÜR Hariduse, Teaduse ja Kultuuri Organisatsioon, asutati 1946 peakorteriga Pariisis (praegune peadirektor Amadou-Mahtar M'Bow). ÜRO Keskkonnaprogrammide keskus kutsuti ellu 1972 peale ÜRO Stokholmi konverentsi asukohaga Nairobi (täidesaatev direktor Mostafa Tolba).



NSVL Ministrite Nõukogu Teaduse ja Tehnika Komitee esimehe asetäitja D. M. Gvišiani [paremal] on tulnud õnnitlema UNESCO peadirektorit, valitsustevahelise looduskaitse haridustöö konverentsi juhti A. M. M'Bow'd tema valimise puhul Moskva ülikooli audoktoriks.

JAAN EILARTI foto



**UNESCO inseneride looduskaitse kvalifitseerimise programmi juht E. Kajosaari (vasakul), autor ja NSVL Pedagoogika Akadeemia akadeemik-sekretär I. Zverev valitsustevahelisel konverentsil.**

Nüüdislooduskaitse põhimõtteid õpetava ja levitava haridustöö tsentreiks on mõlemad, paljude maailma riikide koostööle tuginevad organisatsioonid juba oma tegevuse algusest peale. Nii korraldas UNESCO juba 1948. a. Alain Gille initsiatiivil 24 riigi keskkonnaseisundi uurimise, et teha järeldusi haridustöö vajadusteks. UNEP süsteemis on aga looduskaitsealane haridustöö põhisuunaks programmi «Inimene ja biosfäär» (MAB) realiseerimise kõrval.

Mõlemate ÜRO organite koostöös ja nende peadirektorite üldjuhtimisel peetigi Tbilisis ülemaailmne valitsustevaheline looduskaitsehariduse konverents, kus osalesid 68 riigi valitsusdelegatsioonid ning 31 rahvusvahelise organisatsiooni esindajad. Konverents töötas välja valitsuste tasandil sadade esitatud resolutsioonide alusel 40 põhisoovitust kogu haridustöö suunamiseks vastavas valdkonnas. Nende soovitude pädevust aita-

sid tagada eelnenud ekspertide regionaalsed nõupidamised, mis toimusid tavaliselt 24–30 eksperdi osavõtul Brazzaville'is, Bangkokis, Kuveidis, Bogotás ja Helsingis. Viimane neist ühendas 1977. a. 27.–31. jaanuarini nii Euroopa kui ka Põhja-Ameerika, samuti Aasia vastava ala asjatundjad. Ettevalmistuste käigus oluliselt arvestatavad olid ka 1975. a. oktoobris Belgradis toimunud sümposiooni tulemused (eriti väljatöötatud harta). Regionaalsete nõupidamiste tulemused üldistas kitsas ekspertide grupp Pariisis juba ülemaailmse konverentsi dokumendiks nr. 4 («Hariduse osatähtsus keskkonnaprobleemide lahendamisel»). Valitsustevahelisele konverentsile saatis L. I. Brežnev oma läkituse, mis jaotati viiekeelsena välja konverentsi avapäeva tähtsaima dokumendina.

UNESCO ja UNEP arendavad omakorda koostööd mitmete valitsustevaheliste ja valitsusteväliste rahvusvaheliste

organisatsioonidega looduskaitse haridustöö suunamiseks. Neist on eriti oluline Rahvusvaheline Looduse ja Looduslike Ressursside Kaitse Liit (asutatud 1948, peakorter Morges'is, praegune president hollandi ökoloog prof. D. Kuenen), mille koosseisus on spetsiaalne haridustöö komisjon mitmete regionaalsete komiteedega. Tbilisi konverentsil levitati IUCN haridustöö komisjoni värskeist töötulemustest viiekeelset sõnastikku «Multilingual dictionary of conservation terms», mis ilmus äsja Šveitsis. UNESCO toetus on ka mõjukal Noorte Looduse Uurimise ja Kaitse Föderatsioonil, kes annab välja oma ajakirja «Taraxacum» (võililleseeme ka embleemiks!) ja on olnud eriti tulemusrikas noorte suvekoolide korraldamisel.

Muide, ka looduskaitsehariduse nüüdisuund on pärvinud iseseisva rahvusvahelise UNESCO—UNEP ühisväljaande. Alates 1976. aastast ilmub Pariisis bülettään «Connect», pakkudes aktuaalseid kajastusi selle uudse taotluse maailmatendentsidest.

Seda, kuidas mõistetakse maailmas nende probleemide olemust, aktuaalsust ja tähendust, peegeldab kõige paremini valitsustevahelise konverentsi deklaratsioon.

Avaldame alljärgnevas selle 26. okt. 1977. a. vastu võetud ülemaailmse ürituse tähtsaima üldistuse täieliku teksti (artikli autori tõlge võrreldud vene- ja ingliskeelsete originaalide alusel). See pöördumine kõikide riikide valitsuste poole, kogu Maa üldsuse poole omandas kohe vastuvõtmisel nimetuse — Tbilisi Deklaratsioon. Ja sellisena läheb ta maailma ajalukku.

### **TBILISI DEKLARATSIOON**

*Valitsustevaheline looduskaitse haridustöö konverents, mille korraldas UNESCO koostöös UNEP'iga Tbilisi linnas, väljendades saavutatud kooskõlastust ja üksmeelt, võtab pidulikult vastu järgneva Deklaratsiooni:*

*Tuginedes oma võimele ümber kujundada ümbritsevat elukeskkonda, on inimene viimastel aastakümnetel esile kutsunud loodusliku tasakaalu kiirenda-*

*tud muutmise. See protsess, mis võib omandada pöördumatu iseloomu, viib kõige elava jaoks ohlikule tagajärjele.*

*ÜRO keskkonnakonverents, mis peeti Stockholmis 1972. aastal, kuulutas oma deklaratsioonis, et keskkonna kaitse ja optimeerimine praeguste ning tulevaste põlvete huvides on saanud kogu inimkonna esmajärguliseks ülesandeks. See nõuab inimkonna arengu uut strateegiat, mis eriti arengumaades on igasuguse edasiminekuga eeltingimus. Rahvastevaheline solidaarsus ja võrdõiguslikkus peab saama uut tüüpi rahvusvaheliste suhete aluseks ning soodustama kõigi olemasolevate ressursside kooskõlalist kasutamist. Haridusel, mis tugineb teaduse ja tehnika avastustele, tuleb mängida otsustavat osa teadlikkuse tõstmisel ja looduskaitse probleemide paremal lahtimõtestamisel. See haridus peab soodustama ratsionaalse suhtumise kasvatamist looduskeskkonda ja oma maa ressursside kasutamisse.*

*Looduskaitseharidus peab hõlmama inimesi kõigis vanuseastmes, kõigis kooli ja koolivälise hariduse järkudes. Massinformatsiooni vahenditele langeb siin suur vastutus seada oma ammandamatud võimalused selle missiooni teenistusse. Looduskaitse spetsialistid ja üldse kõik need, kes võivad avaldada märgatavat mõju oma tegevuse või otsustega, peaksid sellele ettevalmistusele andma häda vajaliku teadmiste ning kogemuste taseme ja sisendama tõsist vastutustunnet.*

*Sellealase hariduse õige mõistmine tähendab igakülgset, läbi kogu elu kestvat õppeprotsessi, mis järjepidevalt võtab arvesse muutusi meie muutuvast maailmas. Looduskaitseharidus peab valmistama inimest ette eluks, varustades teda teadmistega tänapäeva maailma põhiprobleemidest, võimaldades inimesele vajalikke vahendeid ja arusaamasid, sisendades inimesele austust eetiliste väärtuste vastu, et ta võiks täita tähtsat osa elu paremustamisel ja elukeskkonna kaitseks. Tänu süsteemsele juurdemineku-le avaral erialadevahelisel alusel annab see haridus üldkäsitlemise ja avab sügavad seosed looduse ning inimtegevuses loodud keskkonna vahel. Ühtlasi tekivad seosed*

tänaste probleemide ning nende tulevaste tagajärgede vahel. See haridus demonstreerib vastastikuseid sidemeid rahvaste vahel ja tõestab kogu inimkonna üksteisemõistmise hädavajadust.

Looduskaitseharidus peab väljendama ühiskonna huvisid. See haridus peab tõmbama inimese konkreetse tegelikkuse aktuaalsete probleemide lahendamisse, peab virgutama tema initsiatiivi, vastutustunnet ja püüdu parema tuleviku loomiseks. Tulenevalt just niisugusest iseloomust saab selline loodusharidus olla uuendusliku protsessi tagajaks hariduses tervikuna.

Kõige selle saavutamiseks peab aga looduskaitseharidus suutma rakendada konkreetseid meetmeid mõningate probleemide ületamiseks, mis püsivad, jõupingutustele vaatamata, meie nüüdses haridussüsteemis.

Lähtudes eeltoodust, Tbilisi konverents kutsus üles liikmesriike oma hariduspoliitikas rakendama meetmeid ja lahendama probleeme, mis puudutavad elukeskkonda ning on seotud ülaltoodud ülesannete ja nende eripäraga;

soovitab haridusorganitel arendada teooriat, teaduslikke uurimisi ja uudsete võtete juurutamist looduskaitse haridustöö valdkonnas;

kutsub tungivalt üles liikmesriike koostööks selles valdkonnas, eriti kogemuste, uurimistulemuste, dokumentide ning materjalide vahetuse osas, samuti laialdaselt kohandades omi võimalusi teiste maade õpetajate ning spetsialistide ettevalmistamiseks;

ja lõpuks kutsub üles maailma üldsust osutama igakülgset kaasabi koostöö tugevdamiseks selles valdkonnas, mis sümboliseerib kõigi rahvaste solidaarsuse hädavajalikkust ja võib eriliselt soodustada rahvusvahelist vastastikust mõistmist ning rahu kindlustamist rahvaste vahel.

## **RAHVUSVAHELISELT TASANDILT IGAPÄEVA**

Eesti NSV süstemaatilisem tegutsemine looduskaitse hariduse taotluste suunas langeb kokku Eesti NSV looduskait-

seseaduse toimimisajaga — viimase 20 aastaga. Selles on olnud mõnedki uued algatused, pioneeriüritused NSV Liidu ulatuses, mida on hakanud ära märkima kõrgkooli õpikud, samuti ka meie valituse aruanne kõnesolevale valitsustevahelisele konverentsile. Nendeks tunnustust saanud haridustöö üritusteks on kõige sagedamini olnud esimene üliõpilaste looduskaitsering NSV Liidus (1958), looduskaitsepäeva traditsioon (alates 1958), esimene kõrgkooli looduskaitsekeskus — TRÜ-s (1966), looduse õpperadade põhimõtte juurutamine (eriti 70. aastail), meie oludes uut tüüpi looduskaitsetöö territoorium — Lahemaa Rahvuspark (1971) ja muud.

Ent nüüdisvajaduste rahuldamiseks on vaja planeerida kiiremat edasiminekut ökoloogilise koolituse kõigi elanikkonna kihtide, kõikide spetsialistide omandiks saamisel. Sealjuures soovitas valitsustevaheline konverents eelkõige senise insener-tehnilise ja administratiiv-halduskaadri ümber- ja täiendavat koolitamist süstemaatiliste ökoloogilise profiiliga õppeprogrammide alusel. Selleks on meie maal juba käimas mitmete ülikoolide juurde eriteaduskondade rajamine.

Üldhariduskoolide looduskaitse töö edasiarendamise peataotlusi peaks aga olema senisest tunduvalt suurema rõhu asetamine looduse tegelikule tundmaõppimisele nii kooli kui ka klassivälise töö kaudu. Eelkõige konverentsi Nõukogude-poolse üldhariduslike koolide eksperti akad. I. Zverevi suunamisel seisab ees õppeprogrammide läbivaatamine ja täiendamine, et looduskaitse õpetuse elemendid viia süsteemsesse tervikusse kogu koolitöö raames. Vastavat uurimislaboratooriumi juhtiv A. Zahlebnõi on osutanud, et loodusteaduslikes koolidistsipliinides on kalduvus tunduvalt organismist allpool olevate elu organiseerituse tasandite eelistamisele. Sellele osutas ka Pärnu konverents «Looduskaitse ja kool», lugedes indikaatorlikuks isegi nähet, et «Noorte Hääle» viktoriini bioloogiavoor on silmanähtavalt eelistamas detailidesse süüvivat rakutasandit. Eelkõige looduskaitse aluseks oleva populatsiooni ja ökosüsteemi tasandi käsitlus



Nõukogudemaa väljapaistvamaid ökolooge prof. L. Rodin [eesti koolinoored tunnevad tema raamatut «Viis nädalat Lõuna-Ameerikas»] Karakumi saksauulimetsas.

JAAN EILARTI fotod

jääb aga meie koolis ootamatult põgusaks. Sellega kaasneb ahtalt arenenud tegevus looduse tegeliku tundmise väljal. Ja seda niisuguses laiuses, et ei osutataks üksnes näidisvormidele ning õpilasentsiastidele, vaid **looduse tundmasaamine** oleks kogu koolitöö üks põhieesmärke. Muidugi on selles suunas mõndagi huvitavat liikumas. Tööd kohtadel tahetakse süvendada konkursi «Kaitseme loodust» raames. A. Lauteri nim. Märjamaa keskkool on ette valmistamas ökoloogilise profiiliga looduskaitse eriklassi. Viljandi ülerajooniline koolinoorte looduskaitse rahvaülikool sai õiguse juba oma kogemusi tutvustada Üleliidulisel Rahvajanduse Saavutuste Näitusel jne.

Üldse, senine looduskaitse rahvaülikoolide töövorm (praegu Eesti NSV-s 36 sellist rahvaülikooli) peab nii laienema

kui süvenema, et igas ettevõttes, asutuses, organisatsioonis oleks asjatundlik kaader siinsete probleemide mõistvaks lahendamiseks. Juba Belgradi nõupidamine pidas selles suunas tööks eriti vajalikuks alaliste õppekeskuste loomist. Seda tuleb arvesse võtta ka meie vabariigis. Paraku on õpetajatele mõeldud looduse suvekool, mis töötab loodus-alaste teadmiste praktilise omandamise suunas, suutnud hõlmata aga suhteliselt väikese ringkonna pedagooge. Sellest vajalikust õppevormist on peaaegu kõrvale jäänud pioneeritöötajad. Paremini on kulgenud sellise spetsiifilise ja väga perspektiivse loodusevaatlusliku vormi nagu looduse õpperajad projekteerimine ja väljaehitamine.

Igatahes on käimas ettevalmistustöö looduskaitsehariduse põhilise keskuse

kujundamiseks meie vabariigis Lahemaa Rahvuspargi baasil. Looduse suvekoolide töövorm spetsialistidest juhendajate suunamisel peab pedagoogide juurest laskuma ka õpilaste endi juurde ning laienema muude erialade asjatundjate täiendavaks koolitamiseks. Tbilisi konverents tõstis eriti esile senise Madriidi õppekeskuse meetoodiliselt õnnestunud tegevust hispaania keelt kõnelevais maades.

Tõsist rõhku on pandud paljudes maades looduskaitse ainevalda hõlmavate erinevate profiilidega õpikute tervikliku süsteemi loomiseks. Eeskujuvääriavad on eriti Põhjamaade sellealased saavutused. NSV Liidus pole aga ühtki täiesti nüüdistasemel looduskaitseõpikut. Tuleb see töö ära teha ka meie vabariigis.

Oluliselt peab edasi arenema looduskaitsealane haridus kõrgkoolides. Inse- nertehnilise kaadri ökoloogiline asja- tundlikkus on kõige mõjusamaid teid üldse ökosüsteemide läbimõeldud tehnolo- giseerimisel, nende kasutamiskoormus- te reguleerimisel ja tingimuste optimee- rimisel. On oluline, et loodusteaduslikult ettevalmistatud õppejõude rakendataks senisest rohkem nn. kitsa erialaga spet- sialistide koolitamisel.

Valitsustevaheline konverents kavan- das palju. Kajastused rahvuslikul tasan- dil seisavad ees. Igatahes on unikaalne juba konverentsi puhuks ja selle ajal publitseeritud materjalidekogum, millest johtuvate üksikprobleemide analüüsiv käsitlus tuleb meilgi teha.

---

## LOODUSKAITSE- HARIDUS LOODUSTEADUSLIKE ÕPPEAINETE KAUDU

---

HELI TIITS,  
PTUI sektorijuhataja

Looduskaitsealase hariduse andmisel ning selle seostamisel õpilaste kommunistliku kasvatamisega täidavad vastutusrikkaid ülesandeid loodusteaduslikud õppe- ained — bioloogia, füüsika, keemia, füüsiline geograafia, aga ka majandus- geograafia. Milliseid võimalusi need õppeained looduskaitsealase hariduse eesmärkide saavutamiseks ja vastavate ülesannete täitmiseks pakuvad, on iga aine õpetajale eraldi võetuna enamasti teada. Õpilast mõjutavad aga kõik ained koos ja tema veendumused ning hoiakud kujunevad mitmepoolsete mõjude toimel. Et saada ülevaadet, milliseid võimalusi nimetatud õppeained looduskaitsealase hariduse andmiseks komplekselt paku- vad, analüüsisime vastavate õppeainete programme ja õpikuid. Lähtusime see- juures üldtunnustatud seisukohast, et looduskaitsealase hariduse metodoloogiline alus üldhariduskoolis on **inimese, looduse ja ühiskonna ühtsuse idee**.

Peamine eeldus nimetatud idee omaks- võtmisele on looduse kui ühtse süsteemi

**ja looduse terviklikkuse tunnetamine.** Eelnimetatud õppeainete sisu avab looduse mitmekesisuse ja selles valitseva seaduspärasuse — süsteemsuse — õige paljudel tasanditel (aatom, rakk, organism, biotsünoos, biosfäär, looduslik kompleks jne.). Looduse terviklikkuse tunnetamist võimaldavad õppematerjali osad, milles käsitletakse ainete ja energia muundumist (füüsika, keemia), ainete ringet geograafilises sfääris (füüsiline geograafia), ainete ringet ja energia muundumist biosfääris (bioloogia). Looduslik-territoriaalsete komplekside ja geograafilise sfääri olemuse tundmaõppimisega kaasneb seoste ahelate, loodust iseloomustava üldise seose tunnetamine. Sellele tuginevad arusaamad looduslikust tasakaalust ja selle ajalooliselt kujunenud põhjustest. Organismi ja keskkonna vaheliste seoste avamisega bioloogias tutvustatakse ka autoregulatsiooni. Sesonse perioodilisusega looduses tutvuvad õpilased loodusõpetuse, bioloogia ja füüsilise geograafia vahendusel. Looduse arengu rütmikat avab peamiselt füüsiline geograafia. Elu pidevuse probleemid on tähelepanu keskmes bioloogias. Geograafilist sfääri iseloomustavat tsonaalsust ja looduse individuaalset omapära põhjustavat atsonaalsust tutvustab füüsiline geograafia, sellekohaseid teadmisi rakendatakse korduvalt bioloogias.

Eeltoodu näitab, et **looduse terviklikkuse ja süsteemsuse põhimõtted avatakse loodusteaduslikes ainetes põhjalikult ning mitmekülgset.** Kuivõrd need õpilaseni jõuavad ja tema poolt omaks võetakse, kuivõrd saadud teadmistes tunnetatakse looduskaitseideede põhialust, sõltub peamiselt õpetajast, tema enese looduskaitsealase hariduse tasemest, hoiakutest inimese, looduse ja ühiskonna vahekordade suhtes.

Looduse ja inimese vaheliste suhete tunnetamise aluseks on arusaamad inimesest kui mõistuslikust olevusest, tema tunnetusvõimetest ja tunnetustegevusest. Õpilane saab tunnetada inimese jõudu looduse üle tingimusel, et ta teab, kuidas inimene loodust tundma õpib, millisel määral ta loodust tunneb, millised on looduse tundmaõppimise perspektiivsed

ülesanded, millised võimalused on tal selleks käesoleval ajal olemas, mille uurimiseks need praegu veel puuduvad ja mida tuleb temal enesel leida. Sellelt aluselt saab õpilane tunnetada ka inimese võimet ja jõudu loodust teadlikult kasutada, muuta ja säilitada, kasutades selleks inimkonna käsutuses olevaid teadmisi ning tehnilisi võimalusi.

**Inimese kui looduse tunnetaja, loodusseaduste avastaja ja kasutaja** probleem läbib kõiki loodusteaduslikke aineid, kuigi rõhuasetuse poolest ilmneb märgatavaid erinevusi. Kui näiteks füüsika, keemia ja bioloogia vahendusel saadakse teadmisi mitmete teooriate arengust ning tutvutakse loodusteadlaste elu ja tegevusega, siis kooligeograafias ei kajastu ideede areng (liikumine tunnetusprotsessis) vähimalgi määral. Peale üksikute maadeavastajate ja -uurijate ei tutvustata õpilastele ühtki teadlast, kelle töötulemustele tuginedes on meil olemas tänane geograafiline maailmapilt.

Inimese tunnetuslikku jõudu looduse suhtes peegeldavad andmed **looduse uurimise meetoditest ja võtetest.** Nendel peatutakse kõikides vaadeldavates õppeainetes, kuigi erineval viisil. Näiteks esitatakse füüsika 7. klassi kursuse algul ülevaade katsest ja vaatlusest ning nende osast tunnetusprotsessis. Üleliiduliselt kasutatavates keemiaõpikutes vastavaid meetodeid ja võtteid eraldi ei käsitleta, kuid Eesti NSV koolides kasutuselolevas 7. klassi õpikus tõstetakse esile vaatlus ja eksperiment kui meetodid ning samuti tutvustatakse analüüsi ja sünteesi kui teoreetilise tunnetamise meetodeid. Füüsilise geograafia kursustes antakse ülevaade maakoore, atmosfääri ja maailmamere uurimise tänapäevastest meetoditest. Sama aine vahendusel õpitakse tundma ka kartograafilisi meetodeid. Kokkuvõtet geograafilise pindmiku uurimismeetoditest ja -võtetest aga ei tehta. Kõige tagasihoidlikumalt esitab taolise sisuga õppematerjali bioloogia.

Looduse uurimise meetodite ja võtete tundmaõppimine võimaldab arusaamade kujunemist **looduse uurimise perspektiivsetest ülesannetest.** Nendel peatutakse bioloogias. Selles õppeaines tõstetakse



näiteks esile kosmosebioloogia probleemid, inimese hügieeni ja meditsiini perspektiivsed küsimused, rakusiseste protsesside autoregulatsiooni uurimise ülesanded, pärikkuse juhtimise, inimkonna toiduvärukindlustamise probleemide uurimise vajalikkus jne. Geograafias valgustatakse vaid nüüdisajal valitsevaid uurimissuundi. Võttes arvesse, et tänasest õpilasest võrsuva mitmekülgset arenenud inimese teadmiste varasalv peaks sisaldama kujutlusi inimkonna ees seisvatest homsetest ülesannetest, ei saa õigustada olukorda, kus uurimisperspektiivide kohta antakse koolis ülevaateid ülimalt põgususega või ei antagi (eriti füüsika, keemia).

Loodusteaduslike **avastuste tähtsust materiaalse tootmise seisukohalt** tõstavad esile peamiselt keemia, füüsika ja bioloogia. Keemia vahendusel saadakse teada nii ainete kui ka ühendite rakendusalsid. Bioloogias esitatakse õppematerjali, mille kaudu avaneb bioloogia valdkonnas tehtud avastuste tähtsus (haiguste likvideerimine, nendest hoidumine, ravimine, kultuurtaimede ja koduloomade aretamine jne.). Füüsikakursustes näidatakse avastuste mõju tehnika arengule, kusjuures erinevalt teistest loodusteaduslikest õppeainetest käsitletakse spetsiaalselt teemat «Füüsika ja tehniline progress».

Et tehnika arenemine avaldab omakorda mõju loodusteaduste arengule, on praegu vaatlusaluste õppeainete sisus esitatud varjatud kujul. Kui bioloogias nimetatakse küll elektronmikroskoopi jt. vahendeid ning keemiliste meetodite kasutamise tähtsust ja ka füüsikas ning füüsilises geograafias tuuakse üksikuid andmeid tehnika kasutamise kohta uurimistöös, siis vastavaid üldistusi ei sisalda ükski õppeaine. Mainimisväärseks puuduseks on asjaolu, et näiteks füüsikas ei tutvustata õpilasi võimalustega, mida see teadus annab õhu ja vee saastatuse täpselt uurimiseks ning vastuabinõude kasutuselevõtuks. Ka keemia üks ülesandeid peaks olema näidata õpilastele seda, milline tähtsus on tootmise tehnoloogia täiustamisel keskkonnakaitse ülesannetest tulenevalt. Seega praegu

teaduse ja tehnika vastastikused seosed õpilaseni ei jõua.

Tänapäeval on **teaduse ja tehnika osatähtsus inimese tervise taastamisel** ülimalt suur. Seda laadi küsimusi valgustavad tagasihoidlikult füüsika (nägemine, röntgenikiired, radioaktiivse kiirguse kasutamine meditsiinis jmt.), keemia (ravimite tootmine) ja bioloogia (epideemiast hoidumise abinõud, vitamiinide, antibiootikumide tähtsus jne.). Teaduse ja tehnika saavutuste üha laialdasem kasutamine meditsiinis jõuab õpilaseni kokkuvõttes äärmiselt põgusalt ning hajutatult, tekitamata temas üldistatud arusaamisi teaduse ja tehnika arengu tähtsusest inimese elu ja tervise säilitamisel.

Teaduse ja tehnika arenemine on alati seotud ühiskonnaga. Saavutusi nendes valdkondades on võimalik kasutada inimkonna huvides või nendega vastuolus. Praegu tutvustatakse õpilastele inimkonna huvidega vastuolus seisvast avastuse rakendamise üht — tuumapommi kasutamist. On ilmne, et üks näide veel ei tõesta avastuse rakendamise seda laadi sotsiaalset olemust.

Eeltoodu näitab, et **loodusteaduslike õppeainete sisu tagab praegu ainult osaliselt õpilastes veendumuse kujunemist inimese kui looduse tunnetaja ja looduseaduste sihipärase rakendaja kohta**. Üldhariduskooli lõpetaja ei saa kokkuvõtlikku ülevaadet loodusteadustes kasutatavatest uurimismeetoditest ja -võtetest, tehnika ja teaduse arengu vastastikustest seostest, looduse uurimise perspektiivsetest ülesannetest, nende lahendamise võimalustest ja tähtsusest. Kõikidel nimetatud küsimustel on aga ratsionaalse ning säästliku loodusekasutuse ja kaitsmise ideede omaksvõtmise seisukohalt alust-rajav tähtsus.

Inimese ja looduse vahelkordade keerukuse mõistmist eeldab teadmiste olemasolu inimesest kui bioloogilisest olendist, kelle elu kulgeb looduses ja kelle eluks vajalikud tingimused on identsed kogu elusa looduse eksisteerimiseks vajalike tingimustega. Siit sügubalt **looduse tähtsus inimese elu ja tervise säilitami-**

sel, tema töövõime alalhoiul ja taastamisel.

Loodust kui inimese elukeskkonda tutvustab elementaarselt loodusõpetus. Organismi ja keskkonna seoste kohta süvenevad õpilaste teadmised bioloogia vahendusel. Sama õppeaine esitab ka õppematerjali inimese kui kõrgesti organiseeritud sotsiaalse olevuse kohta ning avab inimese bioloogia sotsiaalse külje. Ent inimese elu saab kulgeda normaalselt üksnes teatud biofüüsikalistes ja biokeemilistes tingimustes. **Käesoleval ajal kehtivate programmide ning õpikute sisu järgi otsustades ei ole õpilasel võimalik saada täit selgust, millised on inimese eluks optimaalsed keskkonnatingimused.** Ometi mainitakse atmosfääri ja vee saastumist kahjulike lisanditega, müra kahjulikku toimet, radioaktiivse saastamise tagajärgi. Siit sugeneb loogikavastane situatsioon: tundmata optimaalset, õpitakse tundma hälbeid. Sellest tulenevalt jäävad keskkonna saastamise probleemid õpilase jaoks sisutuiks. Et inimese eluks sobivaid keskkonnatingimusi põhjalikult ei teata, puudub soodne pind ka arusaamade kujunemiseks hinnangutest olemasolevatele tingimustele inimese elu ja tervise seisukohalt. Kui aga ei suudeta olukorda hinnata, ei ole võimalik mõista selle parandamise vajalikkust, millest omakorda sugeneb keskkonnakaitse abinõude ja nende rakendamise tähtsuse pinnavirvenduslik mõistmine.

Inimese kui tootja, loodusvarade kasutaja ja looduslike tingimuste arvestaja tõeline jõud avaldub looduse ratsionaalses kasutamises. See on võimalik juhul, kui inimene loodusvarasid ja looduslikke tingimusi tunneb. Kuidas suunab õpilast seda laadi teadmisi omandama kool?

Looduse osatähtsust ühiskonnale ja tootmise mõjutegurina avab peamiselt kooligeograafia. Füüsilise geograafia kursustes esitatakse fakte reljeefi, veetikku, kliima, muldade, loodusliku taimkatte ja loomastiku ning tootmise seoste kohta. Majandusgeograafia kursustes antakse looduslikele tingimustele hinnanguid tootmise seisukohalt. Kuid inimese tervise aspektist vaadeldakse looduslike tingimusi äärmiselt vähe ning

sedagi ühekülgsest. Nimetatakse vaid mõningaid puhkamiseks ja tervise taastamiseks sobivaid rahvusvaheliselt tuntud paiku. Kogu kooligeograafia sisus leidub vaid paar faktilist märkust inimese tervisele ebasoodsate looduslike tingimuste kohta. Needki on vähesed veenmisjõuga.

Loodusvarasid tutvustavad õpilastele peamiselt geograafia, bioloogia ja keemia. Enamasti kaasneb sellega nende majandusliku kasutamise tutvustamine. Põhiliselt esitatakse loodusvarade nomenklatuur, mõnel määral iseloomustatakse ka loodusvarade varusid ja kvaliteeti. Paraku on esitatud andmete veenvus paljudel juhtudel üsna küsitav. Näiteks välisriikide majandusgeograafia õpikus (9. klass) iseloomustatakse maa- varade varusid järgmiste väljenditega: varud on erakordsest rikkad, rikkalikud, väga rikkalikud, silmapaistvad, võrdlemisi suured, küllaltki suured, suured, nimetamisväärsed, õige rikkad, väiksed, väga väiksed jne., jne. Niisugust laadi väljenditel puudub sisu, sest nad ei iseloomusta loodusvarade varusid ei absoluutses ega suhtelises tähenduses. Ka olemasolevate varude ekspluateerimistingimusi tutvustatakse üksnes vastavate faktide nentimisega (näit.: vastavad tingimused on rasked), esitamata argumente, mille alusel väide esitatakse. Analoomilisi puudusi täheldame vee- ja veeenergiavarude iseloomustamisel. Ka maafondi, peamist tootmisvahendit põllumajanduses, iseloomustatakse vaid kohati ja sedagi enamasti ainult taimekasvatuse seisukohalt. Rohkem esitatakse fakte muldade kohta. Kahjuks piirdub see teatud territooriumil esinevate viljakate muldade nimetamisega. Sellest tulenevalt on korduvalt tähelepanu must- ja alluviaalsetel muldadel.

Ka taimsete ja loomsete ressursside tutvustamine toimub nomenklatuursel tasemel.

Kogu õppematerjal, mis esitab fakte loodusvarade kohta, on hajutatud paljude kursuste ja nende osade vahel. Peamine puudujääk seisneb loodusvarade ebapiisavas ja ühekülgse iseloomustamises. Olemasolevad andmed on vähe-

veenvad. Paraku võib täheldada faktidegi esitamises järjekindlusetust. Eriti teravalt ilmneb see geograafias. Kui näiteks iga käsitletava territooriumi iseloomustamisel antakse mõningane ülevaade mineraalsetest ressursidest, siis maa-fondi, vee-, taimseid ja loomseid ressursse ühe ala puhul iseloomustatakse, teise puhul mitte. See tõsiasi iseenesest viib juba asjaoluni, et hinnanguid loodusvaradele antakse juhuslikult (mida hinnata, kui loodusvarasid endid ei teata!). Seetõttu ei teki õpilasel ülevaadet tundaõpitava territooriumi loodusrikkustest tervikuna, mistõttu ta ei saa võrdlevalt otsustada teatud ala looduslike eelduste üle tootmise ja inimese seisukohalt.

Õppeinformatsiooni loodusvarade kohta iseloomustab üldistuste äärmiselt põrgus ja isegi enneaegne esitus. See toimub elementaarsel tasemel 5., mõneti sügavamalt 7. klassi geograafiakursuses. Õpilaste teadmised keemiast, füüsikast ja bioloogiast on siis veel kasinad, majandusgeograafiast aga sootuks puuduvad. Kui tänasel keskkoolilõpetajal on olemas üldistatud ülevaade maakera looduslikest ressursidest ja nende varudest, siis seda kooli loodusteaduslike õppeainete teeneks küll pidada ei saa.

Inimese teadmised looduse ja selle mõju kohta tootmisele ajendavad tarvitusele võtma abinõusid, mis tagavad looduse eksploateerimise suurenemise ja vähendavad looduslike faktorite pidurdavat mõju tootmisele. Seetõttu suureneb antropogeense faktori mõju loodusele pidevalt. Niisugust laadi küsimusi vaadeldakse peamiselt bioloogias ja geograafias. Nendes õppeainetes puudutatakse loodusvarade varude kahanemist (peamiselt elusa looduse varude näite põhjal) ja vähesel määral ka nende suurenemist inimtegevuse tulemusel. **Loodusvarade varude muutumise probleem tervikuna ei tõuse õpilase ees täies sügavuses esile aga mitte üheski vaadeldavas õppeaines.** Õppeinformatsioonist jääb praegu täielikult kõrvale inimese kaudne mõju loodusele, s. o. inimese mõju biofüüsikalistele ja biokeemilistele tingimustele, mille muutumisega kaasneb organismide hävimine, nende arvukuse,

kasutuskõlblikkuse jmt. vähenemine. Täie kõlajõuga ei ulatu õpilaseni samuti inimese osa loodusvarade varude suurenemise suhtes, loodusvarade uute varude kasutuselevõtu kohta.

Looduslike tingimuste parandamisel on inimese osa nüüdisajal üsna nimetamisväärne. Kooli õppeainetes tõstetakse seda asjaolu esile peamiselt maafondi kasutuskõlblikkuse seisukohast. Mõnel määral vaadeldakse ülejutusit, maalihkeid, rusuvoole ja laviine takistavate abinõude kasutamise vajalikkust ja tähtsust, kuid kas ja kuidas seda tehakse, jääb õpilastel teadmata. Inimese töötlemused looduslike tingimuste sihipärasel parandamisel asuvad kaunis varjus. Lausa üllatuslik on, et näiteks isegi terminit «kultuurimuld» kasutatakse vaid 4. klassi loodusõpetuses, «koolikeeles» aga puuduvad terminid «kultuur-rohumaa», «parkmets» jne. Üksnes koduvabariigi geograafias kasutatakse kultuurheina- ja kultuurkarjamaa nimetusi. Näiteid, mis tõestaksid, et inimene oma teadliku tegevusega tagab loodusliku tasakaalu säilimise, kõnesolevate õppeainete sisus ei olnud võimalik leida. Seevastu toonitatakse loodusliku tasakaalu rikkumist ja esitatakse näiteid selle tagajärgede kohta. **Seetõttu puudub õpilasel võimalus veenduda, et inimese teadlik, loodusseaduste tundmisel rajanev suhtlemine loodusega garanteerib looduse kui terviku loomuliku arengu, looduse komponentide vahelise loomuliku tasakaalu ja kokkuvõttes looduse säilimise kogu tema mitmekülg-suses, ühtsuses, süsteemsuses jne. Inimese tõeline jõud, tema tõeline üleolek muust elusast loodusest ei tõuse seega teravalt esile, mistõttu ei saa tekkida ka veendumust inimese suutlikkuses suhtuda loodusesse teadlikult ning sellega vastavuses korraldada oma vahekordi loodusega.**

Paradoksina eeltoodule aga selgub, et seesuguste tegevusvaldkondade kohta, kus inimese negatiivne mõju loodusele on tõepoolest ülimalt suures vastuolus inimkonna eksisteerimiseks sobivate tingimuste säilitamisega, annavad loodusteaduslikud õppeained informatsiooni õige tagasihoidlikult ning pinnapealselt. Prae-

gune keskkoolilõpetaja ei saa ammenda-  
vat kujutlust vee, õhu ja pinnase saasta-  
mise allikatest. Tõsi, korduvalt tehakse  
talle selgeks, et näiteks tööstusaulates  
on õhk saastatud. Milliseid lisandeid see  
õhk sisaldab, milline on nende toime or-  
ganismile, jääb õpilasel teadmata. Sa-  
muti ei selgitata talle, et õhu saastamise  
tagajärg on maakera pinnale jõudva  
päikese-, eriti ultraviolettkiirguse vähe-  
nemine, infrapunase kiirguse suurene-  
mine, hapniku hulga vähenemine jmt.  
Isegi siseõlemismootori töötamisel tek-  
kivate heitgaaside kahjulikust toimest  
kooli õppeainete kaudu täpsemaid tead-  
misi ei saada. Piisavat tähelepanu ei pöö-  
rata ka vette heidetavate tootmisjääkide  
ja nende bioloogilise toime selgitamisele.  
Mis põhjustab elu hukkumist veekogud-  
des, mis kahjustab inimese tervist töös-  
tuksiirkondades, maa-alustes kaevandus-  
tes, keemiatööstuses töötamisel, millega  
saastatakse pinnast? Need ja väga paljud  
muud seda laadi küsimused jäävad kooli  
õppeainete kaudu vastusetu.

Inimene elab ja töötab mitte enam  
ürgses looduslikus keskkonnas, vaid  
tema enese mõjul tekkinud kultuur-  
maastikus. Selles peegelduvad kõik ant-  
ropogeense faktori toimel asetleidnud  
muutused. Võib arvata, et õpilasele osu-  
tuks inimese, looduse ja ühiskonna vahe-  
kordade probleem küllaltki arusaadavaks  
siis, kui ta järjekindlalt saaks kujutlusi  
maastike muutumisest inimtegevuse mõ-  
jul. Paraku ei kujundata ühegi õppeaine  
kaudu mõistet «kultuurmaastik», niisug-  
ust terminitki ei kasutata. Kuid on ju  
nimelt maastik see looduse süsteem, mil-  
les avalduvad kõik seosed, sealhulgas ka  
inimese ja looduse seosed. Et kultuur-  
maastikke ja nende kujunemist ei käsit-  
leta, puudub tegelikult kompleksne lähe-  
nemine inimese mõjule loodusesse. Veelgi  
enam: sellega seoses puuduvad eeldused  
teadmiste omandamiseks maastike pla-  
neerimise võimalikkusest ning looduse  
plaanipärasest muutmisest.

Loodusvarade, looduslike tingimuste ja  
inimese mõju esitava õppematerjali sisu  
üks puudus on konstateerida olukorda  
täna päeva vaatenurgast, heites pilku  
minevikku vaid õige pisut ning jättes

sootuks vaateväljast kõrvale inimese ja  
looduse vahekordadesse sugenevad pers-  
pektiivsed muutused, nende tendentsid.  
Siit tekib tõsine takistus mõista loodus-  
varade ratsionaalse kasutamise vaja-  
likkust, nende kasutamise reguleerimise  
otstarvet, keskkonnakaitse ja maastiku-  
hoolduse olemust.

Looduskaitsealase hariduse andmisel  
on ülimalt oluline, et õpilasel tekiks enne  
kooli lõpetamist täpne kujutlus loodus-  
kaitse eesmärkidest ja abinõudest. Prae-  
gu on selle teenistuses bioloogia ja geo-  
graafia.

Looduskaitse õiguslike abinõude tut-  
vustamine on kooli vahendusel muutun-  
ud järk-järgult tõhusamaks. Nõrgalt  
kajastub aga looduskaitsealaste ühis-  
kondlike abinõude osatähtsus. Ometi on  
see õpilaste ettevalmistamisel osavõtuks  
tootmistegevusest ning osalemiseks loo-  
duse kaitsmises eriti vajalik. Ükski õppe-  
aine ei näita seda, et iga inimene, sõltu-  
mata tööalast ja ühiskondlikust posit-  
sioonist, saab praktiliselt loodust kaitsta  
ja et selles seisnebki iga inimese üks  
tähtsamaid ülesandeid.

Looduskaitse abinõusid rakendatakse  
õige mitmeti. Peamised teed on loodus-  
like objektide kaitse (konserveerimine),  
loodusvarade kasutamise reguleerimine,  
keskkonna saastumise tõkestamine, maas-  
tiku plaanipärane muutmine ja maasti-  
kuhooldus. Kooli õppeainetes on asetatud  
võrdlemisi tugeva rõhu alla looduslike  
objektide conserveerimise küsimused.  
Muud abinõud, nagu eeltoodust järeldub,  
on tunduvalt väiksema tähelepanu osali-  
seks saanud. Loodusvarade kasutamise  
reguleerimise kohta on vaid üksikuid  
näiteid. Ka keskkonna saastumist takis-  
tavate abinõude ja nende rakendamise  
kohta esitatakse fakte äärmiselt vähe.  
Maastikuhoolduse ja maastiku plaanipä-  
rase muutmise probleemid vaadeldavate  
õppeainete sisu praktiliselt puuduvad.  
Seega tuleb nentida, et **looduskaitse ees-  
märke ja vastavalt looduskaitse abinõu-  
sid ning nende rakendamist piisavalt  
lahti ei mõtestata ega üldistata.** Võib  
arvata, et see kahjustab vahetult õpi-  
laste maailmavaatelistest veendumuste  
kujunemist inimese, looduse ja ühiskon-

na vahekordade suhtes, ei soodusta looduskaitsese ideede omaksvõtmist ja nendest ajendumist osavõtul ühiskondlikust tootmisest.

Õpilaste ideelise kasvatamise seisukohalt on tähelepanuvääriv puudujääk see, et inimese, looduse ja ühiskonna vahelkordade põhimõtteliste erinevust sotsialismi ja kapitalismi tingimustes puudutatakse väga põgusalt ning üldsõnaliselt. Kui näiteks 9. klassi geograafias käsitletakse küll põhjalikult rahvusvahelise sotsialistliku tööjaotuse probleeme, siis sotsialistlike maade vahelises koostöös kätkevaid võimalusi looduskaitsese korraldamiseks ei puudutata. Sama kursuse kokkuvõttes osas rõhutatakse geograafia tähtsust looduskeskkonna ratsionaalsel kasutamisel ja ümberkujundamisel, kuid siingi tõstetakse esile selle probleemi sügavad sotsiaalsed juured üksnes meie kodumaa osas. Kapitalistlikus maailmas esinevaid looduskaitsuse ja -kaitsmise valdkonda puutuvaid küsimusi peaaegu ei vaadelda ning kui seda tehakse, siis seostamata sotsiaal-majanduslike tingimustega.

**Pidades silmas, et järk-järgult muutub inimese, looduse ja ühiskonna vahetud komplektseeritumaks, et inimese vahetu mõju loodusele väheneb, vahendatud mõju üha suureneb, tänases koolis õppivad noored aga osalevad peatselt tootmises, on looduse, inimese ja ühiskonna ühtsuse idee omaksvõtmine ning praktilises tegevuses sellest juhendumine sedavõrd vajalik, et praegune üldhariduskooli vastavate taotluste intensiivsus, aga mõneti ka haardeulatus osutub ebapiisavaks. Seesuguse asjaolu tõdemine nõuab loodusteaduslike õppeainete ja majandusgeograafia sisu edasisel täiustamisel ajendumist perspektiivsetest vajadustest, õigeaegset tähelepanu pööramist nendest lähtuvatele ülesannetele ja optimaalsete võimaluste leidmist nende realiseerimiseks. Eeltoodu lubab väita, et looduskaitsese probleemi tõstmine üldhariduskoolis õppiva noore ette on alles perspektiivne ülesanne, mille mõningaid võimalikke lahendusteid näeme järgnevas.**

**I. Iga üksiku õppeaine sisu täiustamisel on tarvis senisest sihipärasemalt realiseerida looduskaitsese hariduse intensiivistamiseks olevaid võimalusi kooskõlas selle aine valdkonnaga ning tulenevalt vastavast valdkonnast. Senisest tugevama rõhuasetuse osaliseks peaksid saama looduse uurimise perspektiivsete ülesannete, uurimismeetodite ja -võtete, tehnika ja teaduse vastastikuse mõju, looduse ja tootmise vahelkordades asetleidvate perspektiivsete muutuste ning nende tendentside, looduskaitsese eesmärkide ja abinõude küsimused.**

**II. Eesmärgiga kujundada üldhariduskooli lõpetajast mitmekülgsest arenenud inimene, kellel on tulevasele tootjale vajalik terviklik looduskaitsese haridus ning kes loodusesse, inimesesse, looduse ja ühiskonna vahelkordadesse suhtub teadlikult, on vajalik tihendada õppeainete vahelisi sidemeid. Õppeainete sisu koordineerimisega osutub võimalikuks vältida ühelaadsete faktide dubleerivat esitamist ning avada inimese, looduse ja ühiskonna vahelkordade paljutahulisuus, likvideerida looduskaitsese hariduse andmise seisukohalt vajalike teadmiste fragmentaarsus, kindlustada õppeprotsessi loogika seisukohalt üldise ja üksiku esiletõstmise õigeaegsus, avada otstarbekohaselt teooria ja praktika seoseid. Kompleksset lähenemist loodusteaduslikele õppeainetele võimaldab nende käsitlemine ühtsete ideede valgusel, sellest omakorda sugeneb võimalus määrata kindlaks iga üksiku õppeaine funktsioonid looduskaitsese hariduse ees seisvate ülesannete täitmisel.**

**III. Looduskaitse hariduse andmise järjepidevuse tagamiseks on vajalik tugevdada igas õppeaines esinevaid vertikaalseid seoseid. Sellega on võimalik vältida ühe ja sama valdkonna õppematerjali põhjendamatu hajutatust ja fragmentaarsust ning üldistuste vähesust või puudumist. Senisest suurema järjepidevuse saavutamise huvides on tarvis kasutada nii vastava õppeaine sisus kui ka struktuuris leiduvaid reserve.**

**IV. Looduskaitse hariduse andmisel, seostatuna õpilaste kommunistliku kasvatus ülesannete täitmisega, on tarvis**

tõsta üldistatud teadmiste osatähtsust inimese, looduse ja ühiskonna vahekor-  
dade ning sellest tulenevate ülesannete  
kohta, mis seisavad looduskaitse ees. See-  
suguste üldistuste teenistuses võiks kõige  
loogilisemalt olla ühiskonnaõpetus, kuid  
seda tingimusel, et eelnevalt on iga  
õppeaine siseselt üldistusteni jõutud. Nii-  
suguste võimaluste puudumisel on mõel-  
dav näha ette keskkooli lõpul (11. klassi  
viimasel poolaastal näiteks 1 tund nädala-  
las või viimasel õppeveerandil 2 tundi  
nädalas) kohustuslik kursus «Inimene,  
loodus, ühiskond».

Üldistest lahendusteedest lähtuvalt on  
võimalik leida täiendavaid võimalusi  
konkreetselt iga loodusteadusliku õppe-  
aine sisu täiustamiseks looduskaitsealase  
hariduse tõhustamise eesmärgil. Siin on  
avar tööpõld iga loodusteadusliku aine  
õpetaja ees, õppekirjanduse autorite,  
ainekomisjonide, aga samuti kõikide  
asjasthuvitatute loodusteadlaste ees.

---

## KRABI KOOLI- METSKONNA TÖÖKOGEMUSI

---

### VELLO DENKS, Eesti NSV Looduskaitse Seltsi Varstu osakonna esimees

Koolimetskondade tegevus on osutunud  
üheks perspektiivikamaks õpilastele  
mitmekülgset loodusetundmist pakkuvaks  
haridustöös. Olgu seetõttu tõmmatud  
mõningaid piirjooni ühe koolimetskonna  
süsteemaatilise tegevuse vallast.

Juba koolimetskonna loomist plaanit-  
sedes tuleb kindlasti silmas pidada paari  
eeldust, et rajatava koolimetskonna töö  
õnnestuks.

Esiteks. Koolile mõistlikus läheduses,  
hea kui kohe koolimaja juures, olgu  
metsa. Koolimetsaks võib võtta mitugi  
metsatükki. Üldpindala ei pea olema  
suur, aitab juba ka paarikümnest hekta-  
rist. Küll oleks vaja, et hooldusalas lei-  
duks metsi eri kategooriatest (eksplua-  
teeritavaid ja kaitsemetsi, sealhulgas  
parkegi), et puistud oleksid liigilise koos-  
seisu poolest, vormilt ja vanuselt, samuti  
ökoloogilises mõttes mitmekesised. Nii-  
viisi saavad noored metsasõbrad hõlpsa-  
mini jälgida looduse olemuse seaduspära-  
susi, tutvuda metsakasvatamise abinõude  
sihipärasusega ja kõiges ise osaleda,  
metsaseemnete kogumisest ning metsa-  
kultuuri rajamisest kuni küpse metsa  
kasvatamiseni.

Teiseks on vaja, et leiduks vähemalt  
üks õpetaja ja vähemalt üks metsatöö-  
taja, kes koolimetskonna juhendamise-  
mured aastaiks järjekindlalt, entusiast-

likult ja ennastohverdavalt enda kanda võtaksid. Hädapärane on kõigi juhendajate omavaheline sobivus, pideva side võimalus ja hea koostöö. Tähtis on ka kooli juhtkonna pooldav suhtumine ja kaasabi. Kogemus kinnitab, et asjahuvilisi lapsi leidub igas koolis. Võiks öelda, et enamikule õpilastest pakub tegevus koolimetskonnas põnevust ja tõsist huvi. Seepärast mõnes väiksemas maakoolis pole vajadustki koolimetskonna liikmeks-konna täpseks määratlemiseks, sellesse kuuluvad lihtsalt kõik õpilased ja igaüks võtab jõudu ning võimalust mööda tegevusest osa.

Krabi 8-klassilises koolis alustati sihikindlat loodus- ja metsandustegevust 1961. a. kevadest. Siitpeale rajati ja võeti õpilaste alalise hoole alla metsakultuurid Roosa metskonna Krabi vahtkonnas. Paganamaa kaunisse maastikku tähistati esimene matkarada 1964. a. Koolimetskonnana pandi end kirja n.-õ. ametlikus korras aga 1967. a. Alates 1970. aastast sai koolimetskonna alaliseks hooldusalaks Paganamaa maastikukaitseala.

Umbes 150 noort inimest on koolist lisaks põhiharidusele saanud looduskaitse- ja metsandusteadmisi. Sageli küsitakse, kui suur (ja loodetakse kuulda, et suur) osa kooli lõpetanutest on läinud edasi õppima metsandust. See on aga pisut kitsalt praktitsistlik juurdeminek. Meie eesmärk pole niivõrd mõjutada noorte kutsevalikut (tublisid inimesi vajatakse kõikjal!), kuivõrd anda neile ellu kaasa tugev loodusetunnetus ja -hellus. Ja seda me oleme teinud. Roosa metskond Võru metsamajandis on saanud koolimetskonnalt täienduseks kolm noort inimest. Tegevus koolimetskonnas kasvatab lastes korraaustust, üksmeelt, tööarmastust ja tööoskusi, lisab asjaajamis- ja organiseerimisomadusi, avardab üldist silmaringi. Paljud koolist tööle siirdunud noored on seda koolimetskonna tähtsat osa alies hiljem mõistnud ja tunnistanud. Siis tajud, kuigi pole koolis ühtki tundi andnud ja oled hoopis metsakasvataja, end nende, täiskasvanud noorte ees justkui endise õpetajana ja nooredki peavad sind selleks. Kahtlemata on kasulik, et õpilased on kogu oma kooliaja jooksul

mingil määral ikka koolimetskonna tegevuse mõju all.

Krabi kooli direktori, õpetajate ja lastevanemate suhtumine koolimetskonnasse on alati olnud heatahtlik, toetav. Koolimetskonna hingeks on kogu aja olnud õpetaja Siimo Uibo, maa- ja põllumehetöökooli pedagoogiannetega noor mees. Tänu temale on koolimetskonna töö alati sisukas ja värske, uute tegevusvormide leidmine õnnestuv.

Koolimetskonna loomisel koostati metskonna ja kooli vahel leping, mille kohustustest mõlemad pooled ausalt kinni peavad. Kool andis ruumi õpilasmetskonna kantseleile ja ühtlasi arhiivile — koduloo- ja ajaloo muuseumi. Hiljem sai koolimetskond ülevabariigilise võistluse auhinna oma kontorihooone. Üldse on osa võetud kõigist looduskaitsekonkurssidest.

Meie koolimetskonnal pole õnnestunud kunagi täiesti korrektselt saada n.-õ. formaalses mõttes. Plaan me muidugi koostame, tegelikku tegevust aga korrigeerivad sageli aastaaeg ja asjaolu ning sealjuures kõige rohkem asjaosaliste ideesähvatused. Ja nõnda ongi hea olnud, saab tehtud enam, vajalikumat, huvitavamamat. Ei õnnestu käia ka koolimetskonna näidispõhimääruse paljupoolsete nõuete järgi (nõukogu, juhtkonna ja liikmeskonna määratletus, tööplaani koostamise kord ja periood, koolimetskonna üksusteks jaotamine, nõukogu istungite sagedus jm.). Teeme kõike kuidagi lihtsamini, võib-olla ka ratsionaalsemalt ja kodusemalt.

Ikka on olnud Krabi koolimetskonna põhilisi tegemisi

- 1) kevadised metsa- ja looduskaitsepäevad, kuhu traditsiooniliselt kutsutakse naaberkoolidki;
- 2) sügised metsapäevad, s. o. maastikuhoolde ja metsade korrastamise päevad, millede korraldamine on käimas juba koolimetskonna algaastaist;
- 3) Paganamaa maastikukaitseala ja sealsete looduse õpperadade korrashoid, valve, ekskursionide juhendamine;
- 4) suvised (tavaliselt koolidevahelised) õppelaagrid;
- 5) 1977. aastal esmakordselt suvelaager

(õppe-, töö- ja puhkelaager) neljas nädalapikkuses vahetuses;

6) metsatöö: seemnete kogumine, taimlatööd, metsakülv ja -istutus, kultuuride hooldus ja täiendus, lindude ja ulukite lisaõõtmise jpm.;

7) metsanduse ja looduskaitse aluste õppimine;

8) Paganamaa matkajuhtide kooli töö korraldamine;

9) suvine individuaaltöö metskonnas ja sovhoosis (selle alus on kätteantav tööplaan, nn. «Tuusik suvve»);

10) õppekäigud ja ekskursioonid (metskonna ja Eesti Looduskaitse Seltsi kohaliku Varstu osakonna juhendamisel);

11) loodusevaatlused, uurimused, metsatakseerimine ja -hindamine jms., näitused, konkursid;

12) ravimtaimede kogumine, pesakastide valmistamine ja ülespanek, ulukite arvukuse loendamine, söödasõimede ehitamine, söödavarumine jpm.

Töötasu kulutatakse osalt ühisvajadusteks (ekskursioonide sõidukulu, toitlustamine, trükised jm.), osalt preemiateks ja eriti suviste tööde eest ka otseselt palgaks. On lastud trükkida blanketid: «Tuusik suvve», ametitõend, roheline patrulli tõend jm.

Koolimetskonna auliikmeteks on seni valitud Jaan Eilart, meie koolimetskonnade töö populaarne suunaja kadunud Arnold Meriheini ja haridusosakonna inspektor Evi Müür.

Hea ettevõtte, loodus- ja koduloolise laualehe väljaandmine katkes 23. numbrilt, sest metskonnal ja koolil puudub korralik kirjutusmasin. Õpilased on aastaid agaralt osa võtnud ELKS Varstu osakonna korraldatud looduseemalisest kirjandivõistlusest, mille parimaid saavutusi on esitatud ka igakevadistel Eesti Looduskaitse Seltsi kirjandusõhtutel Kirjanike Majas. Järgnev H. Uusi foto pärineb niisuguselt õhtult.



Koolimetskonna vormiriietus ei ole just vajalik, aga liikmemärgid ja ametnike eraldusmärgid peaksid ilmtingimata kasutusel olema. Vormimütsid võiksid ka olla küll, kui nendega ainult piisavalt varustada suudetaks. Ametliku metsavalve vormiriietuse andmine lastele ei tundu olevat sobilik. Üksvahe Eesti NSV Metsamajanduse ja Looduskaitse Ministeeriumi poolt valmistada lastud vormimütsid olid ebaõnnestunud tegumoe ja kõlbased sellistenagi pähe panna vaid

ühe vihmade päeva. Olemasolevad liikmemärgid on toredad, saaks neid vaid piisavalt. Vaja oleks ruttu välja mõelda ja valmistada ametitunnustega käiseemblemid koolimetskonna ametimeestele.

Lõpuks üleskutse: igasse kooli koolimetskond, igale koolimetskonnale koolimets, iga koolimets korda! Ka linnakoolid leiavad parke ja haljasalasad lähedusest ning linna haljasvööndi metsi pisut kaugemalt.



---

# TÄHELEPANEKUID

## A. MAKARENKO

### JUUBELI-

### PIDUSTUSTEL

### MOSKVAS

---

#### EDGAR SAVISAAR,

#### Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi

#### filosoofia sektori aspirant

10.—15. märtsini olid A. Makarenko 90. sünniaastapäeva tähistamiseks mõeldud üritused pealinna avalikkuse tähelepanu keskmes. Iga päev tehti neist juttu ajakirjanduses, raadios ja televisioonis. See on ka mõistatav: taolist suurt foorumit A. Makarenko kasvandikest ning tema pärandi uurijatest pole juba kaua koos olnud.

Avaakordiks oli reedel, 10. märtsil Riiklikus Kirjandusmuuseumis toimunud mälestusõhtu, kus peamiselt kunstirahva esindajad — kirjanduskriitikud, dramaturgid, näitlejad — rääkisid sellest, kuidas nemad A. Makarenko loomingut mõistavad.

Järgmise nädala esmaspäeval, 13. märtsil algas NSV Liidu Pedagoogika Akadeemias teaduslik-praktiline konverents «A. S. Makarenko ja kaasaeg». Samal päeval toimus Novodevitšje kalmistul miiting suure pedagoogi kalmu juures.

Järgnevaid päevi sisustasid rohkearvulised kohtumised Makarenko kasvandikega koolides; laiemalt tutvustati neid õppeasutusi, kus süstemaatiliselt ja järjekindlalt rakendatakse A. Makarenko kasvatustöö metoodikat. Teispäeva õh-

tul oli aga Moskva linna õpetajate maja saal pungil täis neid, kes Makarenko kasvandike meenutustest osa tahtsid saada.

Kolmapäeval toimus Pedagoogilise Ühingu Makarenko sektsiooni laiendatud sessioon, sama päeva õhtul aga Pedagoogilise Ühingu ja paljude üleliiduliste organisatsioonide (teiste hulgas NSV Liidu Kirjanike Liit, üleliiduline ühing «Teadus» jt.) vastavateemaline pidulik istung.

Loetelu võiks pikendada. Siia mahuksid nii Leninliku Komsomoli nim. teatri etendus «Kolonistid», «Pedagoogilise poeemi» linastus õpetajate majas, üritused V. I. Lenini nimelises Moskva Pedagoogilises Instituudis kui ka mujal. Kõigest osa saada oli juubeliüritustel peaaegu võimatu. Pidid head jalad olema, et võimalikult palju näha-kuulda. Tihti juhtus, et ühes kohas alustati varem kui teises lõpetati, mõnikord toimus 2—3 üritust eri kohtades ühel ja samal ajal. Peamised organisatorid — NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia, NSV Liidu Haridusministeerium ja Vene NFSV Pedagoogiline Ühing — olid osanud oma jõude võrdsetl kõikjale jaotada, pealtvaatajad-kuulajad aga pidid paratamatult valima. Seetõttu jääb ka käesolevate ridade autoril ülevaade juubeliüritustest kohati fragmentaarseks, aga ega dokumentaalse kroonika kokkuseadmist polegi eesmärgiks võetud.

#### A. MAKARENKO TEADUSLIKU

#### PÄRANDI PROBLEEME

A. Makarenko teaduslikust pärandist oli kahtlemata kõige enam juttu üleliidulisel teaduslik-praktilisel konverentsil «A. S. Makarenko ja kaasaeg». Juba esinejate koosseis viitas ürituse kaalule. Teiste hulgas võib nimetada väsimatut võitlejat Makarenko ideede elluviimise eest, tuntud teadlast, NSV Liidu haridusministri asetäitjat V. Korotovi, akadeemikuid E. Monoszoni, I. Kairovit, M. Kondakovi ning teisi tuntud Makarenko-uurijaid meilt ja välismaalt. Konverentsi üks eesmärgi oli fikseerida Makarenko teadusliku pärandi tundma-

õppimise ja rakendamise olukord tänapäeval.

Makarenko pärandi uurimise eriti intensiivne aeg on seljataha jäänud. 40. ja 50. aastail ilmusid J. Medõnski, V. Kozlovi ja N. Nežinski tööd, 60. aastate lõpul, 70. algul huvi Makarenko ideede vastu kahanes. Ilmnes isegi alahindav suhtumine, väideti, nagu poleks Makarenko ideed aktuaalsete kasvatusküsimuste lahendamisel efektiivselt rakendatavad. Oletati ka, et Makarenkost «teatakse kõike» ning edasiste teoreetiliste uurimistööde jätkamiseks polegi vajadust. Konverentsil hinnati neid meilgi levinud tendentse kui eel- ja eksiarvamust. Ei saa ju tõsiselt rääkida nüüdisaegse lähenemisviisi olemasolust Makarenko ideedele, kui tema pärandile pühendatud 15 kandidaadidissertatsioonist on 14 kirjutatud enam kui 20 aastat tagasi, doktoritööni pole aga sel teemal veel keegi jõudnud.

Näib, et raja taga ollakse A. Makarenko kasvatusteooria suhtes mõnikord isegi rohkem aldis kui meil. Rohkearvulistest Makarenko-publikatsioonidest oma kodumaal rääkisid konverentsil õpetlased Sofiast ja Bratislavast. A. Makarenko pärandi tundmaõppimise ja rakendamise organisatsioonid tegutsevad juba pikki aastaid USA, Saksa FV ja mitme teise kapitalismimaa teadlaste hulgas. Saksa FV-s ilmus A. Makarenko teoste kahekümneköiteline väljaanne. (Meie pole 7-köitelisest kaugemale jõudnud.) UNESCO andmeil püsib Makarenko juba 20 aasta vältel «populaarsuse edetabeli» tippude hulgas. Nii pikka aega on sellega hakkama saanud vaid 7 inimest. A. Makarenko teenete tunnustamist kasvatus valdkonnas saavad kapitalismimaades aktiivsed katsed deideologiseerida tema õpetust ning mõnedes punktides isegi vastandada kommunistlikule maailmavaatele.

A. Makarenko ideede alahindamine on sageli tingitud lihtsustatud-primitiivsest arusaamisest tema kasvatusteooriast. A. Makarenko panusena selles loetakse tavaliselt tähelepanu pööramist õpilasomavalitsuse, töö tootlikkuse, kollektiivi kaudu kasvatamise jt. taoliste

printsipiidele. Kuid loetletud faktorite tähtsust toonitati juba ühtse töökooli organiseerimisdokumentides, seega enne Makarenkot. Kollektiivi organiseerimise etapiviisilises iseloomus, omavalitsusprintsipiides, kollektiivi elu paljudes traditsioonides leiab A. Makarenkol palju ühist S. Šatski ideedega. Ühine on mõlemal püüd muuta õpilaste tootlik töö kasvatus nurgakiviks, teha see peamiseks stiimuliks nii isiksuse kui ka kollektiivi arengus. (S. Šatski organiseeritud kollektiiv jäi küll põllumajandusliku tootliku töö tasemele, A. Makarenko juhitud kollektiiv aga jõudis kaasaegse tööstusliku tootmiseni.)

Konverentsil järeldatigi, et ühelt poolt omistatakse Makarenkole printsipi, mis on omased nõukogude pedagoogikale tervikuna, teiselt poolt on oluline osa tema pedagoogilise süsteemi spetsiifikast tänapäevani jäänud avamata.

Konverentsil märgiti korduvalt, et A. Makarenko kasvatusteooriasse suhtuvad alahindavalt need, kes on kollektiivi sotsiaalse iseloomu uurimise asendanud grupipsühholoogiaga. Vaadeldes suhteid grupis, jäävad need autorid peatuma puhtpsühholoogilisele plaanile, unustades hoopiski, et selle kõrval eksisteerib ka sotsiaalne plaan. Peamiseks peavad nad antipaatiad ja sümpaatiad grupis, nn. «ringkäendust», mitte aga vastutuse süvendamist kollektiivis. Ometi just see viimane annab objektiivse kriteeriumi otsustamiseks kollektiivi küpsuse üle. Samal ajal, kui mõned tänapäeva psühholoogid peavad Makarenko ideid «läbikäidud etapiks», oli Makarenko see, kes 30. aastail, psühhotehnika ja pedoloogia võimutsemise ajastul veendunult kinnitas: «Armastan psühholoogiat, arvan, et talle kuulub tulevik.»

Vähe on tundma õpitud A. Makarenko ideid kollektiivi sotsioloogilisest konstrueerimisest, kollektiivi «haigestumisest», surmast ning võimest anda järeلكasvu. Vähetuntuks on jäänud ka A. Makarenko käsikirjades, mustandites ja kavandites esitatud seisukohad õpilaste isiklike kalduvuste tundmaõppimise tähtsusest, individuaalse lähenemisviisi vajalikkusest. Vähesed teavad Maka-

renko prognoosi, et veel kauaks jääb kasvatus töö efektiivsusele kõige ohtlikumaks hirm inimeste omapära ees.

Kirjanduses on kohatud ka sellist interpreteeringut, nagu oleks A. Makarenko teoreetilistes töodes välja astunud individuaalse kasvatus vastu, pedagoogi töö vastu üksiku kasvandikuga, samal ajal «Pedagoogilises poeemis» aga näidanud tõepoolest individuaalset lähenemisviisi kui kasvatavat jõudu. Tuntud Makarenko uurija pedagoogikakandidaat V. Gmurman märkis vastuseks, et Makarenko pole kunagi eitanud individuaalset lähenemisviisi, küll aga kritiseeris ta kollektiivi eivat ja kasvatusküsimumsi guvernörismi alusel lahendavat nn. paarsed pedagoogikat.

Põhjendamatu on ka V. Suhomliinski kui «laste austamise pedagoogika» ning A. Makarenko kui «nõudlikkuse pedagoogika» esindajate vastandamine. Nõudlikkust ei saa samastada autoritarismiga. Ühelt poolt nõudlikkuse ja teisalt õpilase isiksuse austamise dialektilisel ühendamisel Makarenko pedagoogilises süsteemis pole midagi ühist käskudel-keeldudel rajatud kasvatussega.

Loomulikult polnud A. Makarenko pedagoogiliste ideede tõlgendamise küsimus konverentsi töö ainsaks suunaks. Oli vaja «välja töötada uus lähenemisviis A. Makarenko pärandile kaasaegsetes tingimustes» (Ped. TA doktorandi A. Frolovi sõnavõtust).

Uue lähenemisviisi vajalikkus on põhjustatud nii A. Makarenko õpetuse muutmise ideoloogilise võitluse objektiks kui ka sellest, et «Anton Semjonovitš nägi palju sellist, millele tema kaasaegsed veel tähelepanu pöörata ei osanud» (psühholoog L. Umanski sõnavõtust). Konverentsil analüüsiti igakülgseid kasvatus kompleksuse nõuet. Toonitati, et Makarenko pööras uue lehekülje nõukogude pedagoogikas, psühholoogias, eetikas ja sotsioloogias. Filosoofiakandidaat Viktor Hudjaštšev ütles, et A. Makarenko lõi pedagoogika loogika, vaatles pedagoogilist lähenemisviisi kasvatusküsimumstele tervikliku süsteemina.

Ühiskonna arenguprotsesside uurimisel kasutatakse järjest julgemalt sot-

siaalset eksperimenti. Ka A. Makarenko töö Gorki-nimelises töökoloonias, Dzeržinski-nimelises laste töökoloonias ning Kiievi töökoloonias oli omalaadne sotsiaalne eksperiment, millele seniajani pole maailmas võrdset ei läbiviimise pikaajalise iseloomu ega resultaatide tähtsuse poolest.

Kõik see teebki A. Makarenko teadusliku pärandi kasutamise tänapäeval nii aktuaalseks kui ka efektiivseks.

## **A. MAKARENKO IDEEDE RAKENDAMISEST PRAKTIKAS**

1963. aastal pöördusid Leningradi Makarenko-nimelise töökoloonia liikmed A. Makarenko omaaegse kaastöötaja V. Terski poole palvega anda hinnang A. Makarenko ideede kasutamisele praktikas. Viktor Terski kujuka vastuse kohaselt juhtus meil Makarenko ideedega sama, mis juhtunuks kosmose uurimisega, kui oleks piiratud Tsiolkovski portreede ülesriputamisega, tema «nurgakeste» asutamisega, teoste väljaandmisega jne. Meil oleks siis küll jäädvustatud Tsiolkovski mälestus, aga meil poleks seda, mida me tänaseks kosmose uurimisel saavutanud oleme. V. Terski nentis, et Makarenko pedagoogiliste ideede massilisest levikust ja kasutamisest oleme veel kaugel. Makarenkole pühendatud üritustelgi on tavaliselt vaid memoriaalne iseloom.

Juubeliüritustel ega ka viimaste aastate pedagoogilises kirjanduses pole enam kohanud seisukohta, nagu sobiks Makarenko pedagoogiline süsteem ainult asotsiaalse värvinguga iseloomude ümberkasvatamiseks. Anton Semjonovitš Kalabalin (tema vanemad olid A. Makarenko kasvandikud, isa sai «Pedagoogilises poeemis» tuntuks Semjon Karabanovi nime all), Moskva oblasti Kaliningradi linna kutsekeskkooli nr. 72 direktor, kritiseeris teravalt arvamust, nagu sobiks Makarenko ideid kasutada vaid siis, kui «kuni viimase kopikani» on loodud täpselt analoogilised tingimused. Tema seisukohti toetasid oma ettekannetes ka Vene NFSV teenelised õpetajad F. Brjuhovetski Krasnodarist,

V. Birkin ja J. Levin Taganrogist, V. Karakovski Moskva 825. koolist jt.

A. Makarenko rikkalikust pedagoogilisest pärandist olid praktikute sõnavõtude tulipunktis ühtse koolikollektiivi ja õpilasomavalitsuse organiseerimise probleemid. Sõnavõtjad avaldasid veendumust, et NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu hiljutine määrus võimaldab tõsta komsomoli osa ideelis-poliitilises töös koolis. Kriitika osaliseks said viimastel aastatel levinud katsed samastada õpilasomavalitsust ja komsomolikomitee tööd. Aplausi teenis ära Pedagoogika Akadeemia asepresidendi M. Kondakovi teade, et lähemal nädalail on oodata õpilaskomiteede põhimäärust.

A. Kalabalin peatus oma sõnavõtus pikemalt omavalitsuse organiseerimise küsimustel. Ta jutustas, et kõige raskem oli algul saavutada, et kõigil 530 õpilasel oleksid konkreetsed, pidevad ja faktiliselt täidetavad kohustused. Selleni jõudmine tõi kaasa olukorra, kus igaüks on ühes suhtes juht, teises suhtes aga alluv. A. Kalabalin kinnitas: «Õpilased peavad suutma end ise juhtida. Meie pole laste karjused.»

Juubeliüritustest osavõtjad, kellel oli võimalik külastada kutsekeskkooli nr. 72, rääkisid palju häid sõnu sealsete õpilaste siirast uhkusest oma kollektiivi üle, sügavatest teadmistest A. Makarenko kohta, tahtmisest kõike külalistele näidata.

A. Kalabalinilt pärineb ka õpilasomavalitsuse omapärane definitsioon: «Õpilasomavalitsus on omapärane kontrolli vorm selle üle, kuidas me mõistame sõna «usaldus». Omavalitsus tähendab lubada õpilasi teha vigu.»

Elevust tekitav oli V. Karmanovi, õppe-tootmiskombinaadi «Tšaika» direktori sõnavõtt. 1963. aastal loodud koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat, kus 30 keskkooli õpilasbrigaadid töötama õpivad, on majanduslikult rentaabel ning annab enam kui 15 miljoni rubla eest toodangut. Osa sellest toodangust müüakse ka välismaale. V. Karmanov pidas kombinaadi peamiseks kasuteguriks seda, et «normid, plaan, suhted

meistriga ei jää enam õpilastele raamatulikeks». Vaja on tunda tootmissituatsiooni, ning mitte «kasvatuslikult väljamõeldud», vaid reaalset». 15 aastaga on 19 000 õpilast saanud kombinaadis kategooria, 3700 läbinud juhtimiskooli brigadirina, dispetšerina jne. Õpilase isiksuse kujunemist tootmissituatsioonis uurivad juba aastaid «Tšaikas» nii Sotsioloogiliste Uuringute Instituut kui ka MRÜ filosoofia kateeder. Taoline uurimistöe Eesti Õpilasmaleva baasil annaks ilmselt samuti palju nii meie pedagoogikateadusele kui ka tootmisele. Meie vabariigi pedagoogikateadlaste huvi EÕM-i vastu tundub aga isegi väiksem kui vastavates üleliidulistes uurimisasutustes. Või pole üheteistkümneaastane EÕM suutnud meie teadlaste arvates veel muutuda pedagoogiliseks faktiks? Peame siinkohal silmas A. Makarenko sõnu: «Pedagoogika uurimisobjektiks peab olema pedagoogiline fakt.» (A. C. Макаренко. Сочинения. Т. 7, с. 402.)

Üks poleemilisemaid sõnavõtte konverentsil kuulus Moskva 825. keskkooli direktorile, Vene NFSV teenelisele õpetajale V. Karakovskile. Et see paljude arvates peegeldas koolikollektiivi päeva-probleeme ja kitsaskohti kõige põhjalikumalt, siis järgnevalt lühiresümee V. Karakovski sõnavõttust.

(1) Praegu on peamine rääkida «süsteemist», ükskõik millisest. («Meil on kultuurse käitumise süsteem, aga pole kultuurset käitumist.») Termin «süsteem» on devalveerunud; süsteemne lähene misviisi õpilaskollektiivi formeerumisele aga puudub ikka veel.

(2) Optimaalseks ei saa pidada reglementeerimise ja loominguise lähenemisviisi vahetõrget koolikollektiivi juhtimisel. Nii mõnigi kord me läheneme koolikollektiivile nagu küberneetilisele masinale, kuhu võib asetada iga programmi ning nõuda koheseid resultate. Aga koolikollektiiv on elav, keerukas mehhanism ning selline reglementeerimine tema positiivset arengut ei stimuleeri.

(3) Paljud koolijuhid on hakanud ekspluateerima õpilaskollektiivi üht head omadust — liikuvust. Õpetajaskollektiivi on raskem paigast nihutada (inerts

on seal palju suurem), seetõttu alustatakse mitmesuguseid huvitavaid reforme õpilaskollektiivist. Tekivad dispropordisioonid. Sõnavõtja väitis teadvat küllaldaselt juhtumeid, kus pedagoogiline kollektiiv muutus piduriks õpilaskollektiivi arengule.

(4) Kabinetsüsteemile üleminek nõrgestas tegelikult kasvatustöö materiaalselt baasi. Finantside suunamine kabinettide sisustamisele viis selleni, et tunduvalt kahanes kooliteatrite, kinostuudiot jt. viljakate, kuid raha nõudvate kasvatus-töö vormide osa.

Finantsprobleeme käsitledes rääkis V. Karakovski ka sellest, kui raske on tänapäeval leida tööd õpilastele. Õpilaste tööd käsitlevad juriidilised normid on suures osas muutunud anakronismiks, nende ümberkujundamine aga hädavajalikuks.

(5) Teadlaste tähelepanu on vaja keskendada vajadusele leida kriteerium koolikollektiivi küpsuse astme senisest täpsemaks määratlemiseks, praegu tehakse seda puhtempiiriliste vahenditega.

## **KOHTUMISED A. MAKARENKO KASVANDIKEGA**

«Teie olete avangard, kes kõige paremini mõistab meie maa homset päeva, sest te olete ise selle oma elus praktiliselt läbi elanud,» nende sõnadega tervitati Moskvasse kogunenud A. Makarenko juhitud kasvatusasutuste kunagisi koloniste ja kommunaare nende õpetaja juubelipidustustel. Ligi sada oli neid tulnud — ja oleks võinud tulla rohkemgi, kui sõda poleks nii paljusid nende hulgast röövinud. Tulid need, kelledest jutustavad «Pedagoogiline poeem» ja «Lipud tornidel», tulid nende lapsed ja lapselapsed. Kohalesaabusid hulgas oli ka suure pedagoogi vennatütar Olimpiada Vitaljevna Makarenko.

Oli näha õpilaste tõelist kiindumust õpetaja vastu. Meelde jäid Gorki kolonisti Natalja Tšudnaja sõnad: «Siin puhkab minu isa. Sadadele asendas ta isa. Kustutas meie nälga nii kehalises kui ka vaimses mõttes.» Pargade asetamine Novodevitšjes, luuleread, pronkspioneer-

rile A. Makarenko kalmul seoti kaela pioneerirätt.

Käesolevate ridade autor kohtus Makarenko kasvandikega esmakordselt. Raske oli uskudagi, et kunagi toodi paljud neist kolooniasse alaealiste kurjategijatena. Muide, ega Makarenko vaadanudki neile, kui kurjategijatele, ta vaatas neile kui inimestele, kes on sattunud raskesse olukorda. Äratas tähelepanu see, et hilisemas elus olid paljud Makarenko kasvandikest ühiskonna esiridades, olgu siis tootmises, hariduses, teaduses või armees. Väärt mõte õeldi välja mälestusõhtul õpetajate majas: on vaja koostada töö Makarenko kasvandike elukäigust, et näidata tema kasvatussüsteemi kõige veenvamat tulemust. Makarenko ei õpetanud neile abstraktsid tõdesid — ta valmistas neid ette eluks selle sõna kõige otsesemas ja täpsemas tähenduses.

A. Makarenko kasvandik meenutas: «Ühes minu varasemas koloonias seisnes «esteetiline kasvatus» selles, et juhataja konservatooriumis õppiv poeg praktiseeris meie kuuldes oma lauluoskust. Aastast aastasse kuulasime meie, «tatised ja näljased», igal suvel sundkorras tundide viisi tema meile arusaamatuid itaaliakeelseid hääleharjutusi. A. Makarenko juures oli teisiti. Käisime sümfoonia-konsertidel ja ooperietendustel, kuid meelde jäi eeskätt muu: see, kuidas koloonia ülem näitas meile söökla noa ja kahvli õiget käsitsemist, see, kuidas ta demonstreeris meile klubis teistest möödudes oma kohale minekut. Meie ei osanud ju tõepoolest midagi niisugust.»

Ka nüüd, paljude aastate järel, olid kolonistid ja kommunaarid säilitanud oma energia, elurõõmu ning elujaatava hoiaku. Nad ei lubanud enesest ega oma õpetajast teha memoriaalselt iidolit. Tähelepanelikult jälgisid nad Makarenko vaadete interpreteeringuid teadlaste poolt ning kui vaja, avaldasid oma rahuloimatust isegi kõige soliidsemate tiitlitega esinejate puhul. Veel viimasel pidustuste päeval alustas üks A. Makarenko kasvandikke oma sõnavõttu nii: «Kui ma loen Anton Semjonovitši, on mulle kõik selge; mida enam aga kuulan meie õpe-

tatud mehi, seda segasemaks kõik jälle saab.» Ja ta kõneles sellest, et tema arvates tuleks rääkida mitte kahest (Gorki-nim. koloonia ja Dzeržinski-nim. kommuun), vaid kolmest etapist Makarenko töös alaealistega. Kiievi töökoloonia tegevuse kaheaastane organiseerimine on päris unustatud. Vähe on uuritud A. Makarenko kogemust elukohajärgsete erivanuselistest õpilastest koosnevate põllutööl käivate rühmade organiseerimisel nõukogude võimu esimestel aastatel. Ka neil rühmadel oli oma sümbolika ning atribuutika ja paljud hiljem Gorki-nimelises töökoloonias elluviidud ideed sai A. Makarenko just nendelt rühmadelt.

Üllatuseks juubelipäevadel oli teade Makarenko kasvandike Komandöride Nõukogu moodustamisest. Komandöride Nõukogu esimeheks sai Aleksander Šveed, kes seda ülesannet juba Dzeržinski-nimelise töökoloonia päevil oli täitnud, sekretäriks Olimpiada Makarenko. Samal päeval avaldati Komandöride Nõukogu esimene otsus kasvandike omavaheliste sidemete edasise süvendamise kohta.

Oma meenutustes rääkisid kolonistid-kommunaarid soojalt sellest A. Makarenko loodud lapsepõlvkodust kodutuile. Kui paar aastat pärast A. Makarenko lahkumist kommuun laiali saadeti, viidi kasvandikud Donbassi ja jaotati kasvatusasutuste vahel. Kuid peagi hakkasid nad, salkadena ja üksikult, tagasi saabuma. Kommunaarid uitasid tühjaks jäänud hoonete vahel, aga kommuuni enam ei olnud.

Meie vabariigis on raske rääkida A. Makarenko kogemuste laialdasest kasutamisest. Pole saladus, et tema «Pedagoogilise poemi» suhtub mõnigi pedagoog eeskätt kui ilukirjanduslikku loominguusse. Neile sobib ehk mõttekild Komandöride Nõukogu omaaegselt sekretäriilt Leonid Koniševitsilt, kellel 15-aastase poisikesena oli juhus kommuni vastu võtta Inglise lordide delegatsioon. Pärast üksikasjalisi küsimisi-kostimisi siirduti tutvuma kommuunide eluoluga. Ühes magamistoas hakkasid soliidses eas Inglise riigimehed ootama-

tult läbi kloppima seinu, pahupidi pöörama voodeid ning tuhnima madratsites. L. Koniševitsile selgitati, et külalised peavad jutustatud hästi äraõpitud näidendiks ning tahavad nüüd omal käel ka tegelikkusega tutvuda. L. Koniševits vastas nii: «Teie, härrased, pole siin Vene tsaarina Jelizaveta osas, mina ei kavatse esineda Potjomkinina ning kommuun pole Teile Potjomkini küla.» Kommentaarid on liigsed.

Pealinna saabunud pedagoogidel aga soovitame teadmiste täiendamise huvides kindlasti läbi astuda Leninliku Komsomoli nimelisest teatrist ning võimaluse korral vaadata «Pedagoogilise poemi» instseneeringut peakirja all «Kolonistid». Instseneeringu autor ning lavastaja on Juri Matšelov ning see viis aastat tagasi esietendunud omapärane, tänapäeva stiilis muusikaline lugu tähistas hiljuti oma kahesajandat etendust.

## KÜMME AASTAT SUURJUUBELINI

Ees on Suure Pedagoogi 100. sünniaasta-päev. Seetõttu oli paljudes ettekannetes, sõnavõttudes ja vestlusringides ka ettepanekuid selle vääriliseks tähistamiseks. M. Kondakov rõhutas vajadust selleks ajaks välja anda A. Makarenko teoste kümneköiteline väljaanne, koostada tema teaduslik biograafia ning fundamenditaalne monograafia. Eraldi kavatsetakse massitiraazis välja anda «Valitud teosed lastevanematele».

Otsustati avada Moskvas A. Makarenko memoriaalmuuseum ning teha ettepanek A. Makarenko nimelise üleliidulise medali asutamiseks silmapaistvatele pedagoogidele. Rõhutati vajadust tugevdada pedagoogilise ühingu Makarenko-sektsioone ning laiemalt tutvustada A. Makarenko meetodikat järgivate koolide tööd.

Meie vabariigis tähendaks ettevalmistus Suure Pedagoogi 100. juubeliks tema kasvatustöö teooria põhiideede senisest hoopis laiemat levitamist ning praktikkasse rakendamist. Mida enam suudame A. Makarenko ideid vaadelda seostatuna tänaste pedagoogiliste päevaprobleemidega, seda enam asendab nende memoriaalset väärtust kasvatuslik tähtsus.

---

# ÕPPETÖÖ VORMID JA MEETODID

---

**JURI BABANSKI,  
NSV Liidu Pedagoogika  
Akadeemia akadeemik-  
sekretär**

Eelmisel aastal ilmus Juri Babanski sulest monograafia<sup>1</sup> «Õppeprotsessi optimeerimine. Ülddidaktiline aspekt», milles autor käsitleb didaktika probleeme, lähedes õppetöö aktuaalsetest ülesannetest. On ju optimeerimine õppeprotsessi selline organiseerimine, mille puhul antud tingimustes saavutatakse suurim efektiivsus. J. Babanski monograafia vastu tuntakse suurt huvi, see avaldab olulist mõju nõukogude didaktika arengule.

Monograafia koosneb kuuest peatükist. Esimeses neist üldistab J. Babanski teadmisi õppeprotsessist. Ta käsitleb õppe-

protsessi komponente ja lülisid, õppetöö printsiipe, vorme, meetodeid ja liike. Teises peatükis toob autor õppeprotsessi optimeerimise teoreetilised alused: optimeerimise mõiste, kriteeriumid ja õppeprotsessi optimaalse struktuuri valiku meetodika. Kolmas peatükk on pühendatud õpetajate töö analüüsimisele. Edasi käsitleb J. Babanski õppeprotsessi optimaalse ülesehituse tingimusi: õpetajate ettevalmistust, õpilaste tundmaõppimist ja õppetöö tingimusi. Edasijõudmatuse põhjuste ja selle vältimise teede detailne analüüs on toodud viiendas peatükis. Järgmisena käsitleb autor oivikute õpetamise optimeerimise teid.

See põgus pilk monograafia sisule veenab meid, et J. Babanski on vaatluse alla võtnud olulised didaktika probleemid. Kõikide probleemide käsitlemisel esitab autor kõrgel teoreetilisel tasemel uusi seisukohti, mille aluseks on nii tema isiklikud eksperimendid koolis kui ka nõukogude didaktika-alase kirjanduse põhjalik analüüs.

Alljärgnevalt on ära toodud J. Babanski monograafia esimesest peatükist paragrahv õppetöö vormidest ja meetoditest, mis aitab täielikumalt mõista NLKP XXV kongressil seatud ülesandeid ja peaks pakkuma meie vabariigi pedagoogidele tõsist huvi.

JAAN MIKK  
(tõlkija)

Õppetöö praktikas eristatakse frontaal-  
seid (üleklassilisi), rühmaviisilisi ja indi-  
viduaalseid õppetöö vorme.

Üleklassilise (frontaalse) õppetöö vormi all mõeldakse ühiste ülesannete samaaegset täitmist kõigi klassi õpilaste poolt. Üleklassilise töö tugevaid külgi on, et õpetaja kindlustab kõikide õpilaste üheaegse juhendamise, ta juhib aktiivselt informatsiooni vastuvõttu, teadmiste süstemaatilist kordamist ja kinnistamist klassi õpilaste poolt. Nõrk külg on see, et ei arvestata piisavalt individuaalseid iseärasusi õpilaste tegevuse tempos, eelneva ettevalmistatuse tasemes jn.

Rühmatöökõs õpilastega võib õppeprotsessis lugeda selliseid õppetöö vorme,

---

<sup>1</sup> Babанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Обще­дидактический аспект. М., «Педагогика», 1977. 254 с.

mille puhul antakse kindlale õpilasgrupile ühine ülesanne.

Selline töö nõuab klassi ajutist jaotamist gruppideks, milles toimub kindla ülesande ühine lahendamine. Õpilaste kohus on ülesanne läbi arutada, kavandada lahendustee, lahendada ülesanne ja lõpuks esitada ühiselt leitud tulemus.

See õppetöö vorm kindlustab paremini kui üleklassiline õpilaste diferentseeritud vajaduste arvestamise, avab suured võimalused õpilaste tegevuse koordineerimiseks, vastastikuseks kontrolliks.

Peab siiski arvestama, et üksikud õpilased võivad passiivseks jäädes kasutada tulemusi, mida on saanud hästi edasi jõudvad õpilased; peale selle võivad tekkida vastuolud õpetaja nõudmistega ja üksiku õpilase individuaalse aktiivsuse taseme vahel. See kõik tingib vajaduse ühendada rühmatöö teiste õppetöö vormidega.

**Individuaalseks** tööks võib nimetada õppeülesande täitmist iga õpilase poolt iseseisvalt tema õpivõimaluste tasemel ja ilma teiste õpilastega koos töötamata.

Individuaalse töö tähtsus seisneb selles, et ta suurimal määral aitab arvestada iga õpilase töötempo iseärasusi, tema ettevalmistatust ja kindlustab diferentseerituma ülesannete esitamise, kontrollimise ja tulemuste hindamise. Õpilase tegevus muutub seega suhteliselt iseseisvaks.

Seejuures on individuaalse õppetöö rakendusvõimalused samuti piiratud. Selle organiseerimine nõuab õpetajalt üsna suuri pingutusi ja ajakulu, tunduvalt õpetajate arvu suurendamist koolis. Just seepärast ei või see saada ainsaks õppetöö vormiks üldise massilise keskkooli hariduse tingimustes. Peale selle väheneb õpetuse soodne mõju õpilaskollektiivi kujunemisele.

Üleklassiliste, rühmaviisiliste ja individuaalsete õppetöö vormide kasutamine üldhariduskoolis toimub klassitunni süsteemis, mis on tõestanud oma kõrget efektiivsust selle keskkoolis kasutamise pika perioodi vältel.

Sotsialistliku kooli tingimustes on erakordselt tähtis kasutada kõiki õppetöö vorme isiksuse kollektivistlike omaduste

arendamiseks, kollektiivse töö harjumuste kujundamiseks. Õpilaste kollektiivset tegevust ei saa asetada ühte ritta rühmatöö ja üleklassilise (frontaalse) tööga. Õppe-tunnetustegevuse kollektiivne organiseerimine võib esineda nii rühmatöös kui ka üleklassilises töövormis ning eriti efektiivselt kasutatakse seda laboratoorsete ja praktiliste tööde tegemisel, aga samuti õpilaste õpiekskursioonidel.

Laboratoorne grupp või ekskursioonilüli kindlustab ainult siis kollektiivse lähenemise oma tegevusele, kui selle liikmed koos arutavad eelseisva töö plaani, otsustavad, kes õpilastest millise töö osa täidab. Erakordselt tähtis on tegevuste kõige ratsionaalsema järjekorra kollektiivne valik, optimaalse tööplaani ja aruande vormi valik. Sellise töö sooritamise lõpul organiseeritakse töö tulemuste ühisarutelu, saadud tulemuste analüüs, avastatud kõrvalekalduvuste põhjuste selgitamine jm.

Õppetöö kollektiivsed vormid ei ole tingimata seotud laboratoorsete gruppide või lülide loomisega klassis. Näiteks, üleklassilises töös võib õpetaja anda ülesande töötada välja eelseisva praktilise töö täitmise parim variant, kuulatud teema esitamise parim variant, õpitud nähtuste klassifitseerimise kõige ratsionaalsem variant. Sel juhul omandab ülesanne kollektiivse iseloomu. Kordamööda kuulatakse üksikute õpilaste ettepanekuid, arutatakse neid ja järk-järgult kujuneb üldisel nõusolekul kõige ratsionaalsem lahendus, õpetaja toetub seejuures kollektiivsele arvamusele. Igal konkreetsel juhul on vaja valida õppetöö erinevate vormide kõige õnnestunud ühendus.

Peale selle tuleb valida optimaalsed õppemeetodid. Meetod kõige laiemas tähenduses on võtete ja operatsioonide kogum, mida kasutatakse eesmärgi saavutamiseks. Selleks et kõige terviklikumalt iseloomustada õppemeetodeid, tuleb juhinduda mitmetest printsiipialsetest seisukohtadest.

Kõigepealt peab õppemeetodite struktuuris kajastuma õpetajate ja õpilaste tegevuse ühtsus. Seetõttu on õppemeetodeid kõige ratsionaalsem defineerida kui



õpetajate ja õpilaste seostatud tegevuse viise, mis on suunatud seatud õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide saavutamiseks (11).

Terviklik lähenemine õppemeetoditele seisneb veel selles, et nad peavad kajastama tegevuse kõiki põhilisi struktuuri-komponente. Nagu oli näidatud õppeprotsessi struktuuri analüüsil, on seatud eesmärkide saavutamine võimalik, kui pedagoogide ja õpilaste tegevus on kindlal viisil organiseeritud, motiveeritud ja kinnistatakse vastavates stimuleerivates mõjutustes, kui tegevuse organiseerimisse viiakse vajalikud korrektiivid, lähtudes kontrollist ja enesekontrollist, mis teevad kindlaks eesmärgile lähenemise astme, ja, lõpuks, kui luuakse tegevuse teostamiseks soodsad tingimused. Seoses sellega on meetodite kogum suhteliselt terviklik, kui temas on vähemalt kolm meetodite gruppi: õppe-tunnetustegevuse organiseerimise ja eneseorganiseerimise meetodid, õppimise stimuleerimise ja motiveerimise meetodid, õpetuse efektiivsuse kontrolli ja enesekontrolli meetodid.

Meetodite toodud definitsioonides tehakse katse kajastada pedagoogide ja õpilaste koostööd. Õpetajapoolne tegevuse organiseerimine viib selle funktsioneerimisele ja eneseorganiseerimisele õpilase juures (me kajastame nimetuses ainult eneseorganiseerimist lühiduse pärast, sest see sisaldab ka tunnetustegevuse funktsioneerimise õpetaja mõju all).

Õpetaja stimuleerivad mõjutused on suunatud õpilaste sisemiste õppimismotiivide arendamisele. Märgime, et sellise õppemeetodite grupi sissetoomine muudab stimuleerimise ja motiveerimise (mida siin mõistetakse sisemise aspektina, aga mitte välise mõjutusena) õppeprotsessi struktuuri orgaaniliseks osaks. Seejuures saab selgemaks ka meetodite kasvatuslik mõju, sest jutt on ühiskondlikult väärtuslike motiivide kujundamisest.

Sellise käsitluse juures on õpilaste õppetöösse positiivse suhtumise kujundamine õppemeetodite süsteemi lahutamatu osa.

Tuleb rõhutada, et õppemeetodite süsteemis on eriti tähtis koht õppe-tunne-

tustegevuse organiseerimise ja eneseorganiseerimise meetodite grupil. Mitte asjata ei haara kõik enam levinud klassifikatsioonid kõigepealt selle meetodite-grupi üksikuid komponente (1; 7; 11; 13; 16).

Iseloomustame nüüd nimetatud kolme õppemeetodite gruppi, juhindudes seejuures ka tervikliku käsitluse ideest.

Meetodid, mis kuuluvad õppe-tunnetustegevuse organiseerimise ja eneseorganiseerimise meetodite gruppi, kajastavad järgmisi tunnetuse struktuuri põhiaspekte:

pertseptiivne (meeleline tajumise) — sõnalised, näitlikud, praktilised meetodid, mis peegeldavad nii õpetaja tegevust (jutustus, loeng, demonstratsioon, praktiliste harjutuste organiseerimine jt.) kui ka samaaegselt õpilaste kuulmis-, nägemis- ja motoorset tajumist (7; 20; 25);

loogiline — induktiivsed ja deduktiivsed meetodid, mis kajastavad õpetaja õppematerjali esitamise loogikat ja selle vastuvõtmise loogikat õpilasel (1);

tunnetustegevuse gnoseoloogiline iseloom — seletav-reproduktiivsed ja informatiiv-otsingulised (osaliselt otsingulised, uurimuslikud) meetodid (13; 16; 26);

küberneetiline — õppe-tunnetustegevuse juhtimise ja enesejuhtimise meetodid, mis eeldavad vahetult ja vahendatud juhtimist ning vastavalt õppimise osalist või täielikku isejuhtimist.

Õppe-tunnetustegevuse organiseerimise ja eneseorganiseerimise meetodite kompleksne mitmetahuline iseloomustab kajastab tähtsat metodoloogilist seisukohta, mille järgi peab efektiivses tunnetustegevuses olema kindlustatud ratsionaalse ja meelelise ühtsus, konkreetse ja abstraktse ühtsus, ajaloolise ning loogilise ühtsus jne. Seetõttu iga katse piirata meetodite olemuse iseloomustust ainult pertseptiivse, gnoseoloogilise, loogilise või muu aspektiga oleks mitetäiuslik ja vähe põhjendatud. Seejuures tuleb vältida nende aspektide lihtsat mehaanilist ühendamist ja nende eklektilist vaatlemist üksteisest lahus.

On oluline rõhutada, et õppe-tunnetustegevuse nimetatud meetodite vahel on

vastastikused seosed nagu terviku osade vahel. Õpetaja ei või konkreetse õppemeetodi valikul ühtegi nendest lähenemisviisidest vahele jätta, sest seadnud ülesande õppida tundma teema sisu kindlat elementi, valib ta selle avamise induktiivse või deduktiivse loogika. Aga kuna mõlema lähenemise puhul on võimalik nii reproduktiivne kui ka otsinguline tegevus, tuleb jällegi teostada valik, mis viib vajaliku taju liigi ja õppimise juhtimise määra valikule. Seega, erinevas järjekorras rakendatuna täiendavad nimetatud lähenemisviisid üksteist. Selle asjaolu mõistmine ilmneb üha sagedamini püüdluses rakendada meetodite klassifitseerimisele binaarseid ja mitmetahulisi lähenemisi (1; 11; 16; 33).

Asume nüüd iseloomustama teiste meetodigruppide koostist. Õppimise stimuleerimise ja motiveerimise meetodite grupis võib eristada tunnetushuvide kujundamise (isekujundamise) meetodeid, kohuse- ja vastutustunde kujundamise (isekujundamise) meetodeid õppetöös (12; 34). Vaata lähemalt V peatükk.

Õpetuse edukuse kontrollimise ning enesekontrollimise meetodite alla võib viia suulise, kirjaliku ja laboratoorse, programmeeritud ja mitteprogrammeeritud, masinateta ja masinkontrolli ning enesekontrolli (4; 29; 31).

Kõik meetodid koosnevad omakorda mitmesugustest võtetest. Näiteks vestlusmeetodi koostisvõteteks on küsimuste esitamine, õpilaste vastuste analüüsimine, nende kommenteerimine ja täpsustamine, õpilaste juhtimine järeldustele jt.

Õppemeetodite probleemi tähtsaks metodoloogiliseks seisukohaks peame vajadust klassifitseerida neid domineeriva tunnuse järgi, sest kõik nimetatud meetodid on seotud, põimuvad omavahel ja nende jaotamine on tinglik. Dominandiprintsip õigustab meetodite jaotust pertseptiivsel, loogilisel ja teistel alustel. Peale selle, sõnaliste, näitlike ja praktiliste meetodite eristamist ei saa lugeda põhjendatuks ainult välises plaanis. See on põhjendatud ka sisemiselt, sest teoreetiline mõtlemine kulgeb esemelis-tegevuslikus, näitlik-kujundilises ja sõnalis-märgilises vormis (9, lk. 211).

Kriipsutades alla olemasolevate õppemeetodite klassifikatsioonide õigustatust, meie nagu teisedki autorid (11; 13) ei välista vajadust täiustada meetodite terminoloogiat, nii et need täpsemini kajastaksid klassifitseerimise ühtset printsiipi.

Konkreetsete meetodite eristamine dominantse tunnuse alusel ei välista, vaid vastupidi, eeldab meetoditevaheliste seoste igakülgset uurimist. Sellega seoses tuleb märkida L. Zankovi (10), I. Ogorodnikovi (19) jt. vastavate uurimuste tähtsust.

Selleks et tuua täiendavaid argumente õppemeetodite süstematiseerimise esitatud käsitluse kasuks, tahaksime näidata, et õppemeetodite täiustamise protsess nõukogude koolis läheb mitte mingis ühes suunas, vaid kõikides aspektides, mis on toodud klassifikatsiooni aluseks.

Kui rääkida õppe-tunnetustegevuse organiseerimise ja eneseorganiseerimise meetodite arengust, on nende pertseptiivses aspektis viimastel aastatel tunduvalt tõusnud tehniliste õppevahendite osatähtsus, mis on pannud uuele alusele nii sõnalised, näitlikud kui ka praktilised õppemeetodid (helireprodutseerimisvahendite, videosalvestuse, televisiooni, masin-repetiitorite, autotrenažeride jt. vahendite juurutamine).

Õppemeetodite loogilisest aspektist on välja selgitatud deduktiivsete võtete, teoreetiliste üldistuste õpetuses kasutamise efektiivsemad teed. On avastatud nooremate kooliõpilaste suuremad võimalused omandada teoreetilist materjali sisu ja õppemeetodite vastaval struktureerimisel (8; 35).

Gnoseoloogilisest aspektist on tänu probleemõppele (13; 14; 15; 16) mitmekülgset uuritud informatiiv-otsinguliste õppemeetodite laialdasema kasutamise teid, vaimsete tegevuste etapilise kujundamise võtteid (6; 29), õpilaste õpetatavuse arendamise viise (5; 17; 18; 22), õppematerjali omandamise ühikute suurendamise viise (21; lk. 57–66), eriliste konspektide koostamise abil õpitavas materjalis peamise, olulise esiletoomise võtteid (30).

Küberneetilises aspektis on laialdaselt uuritud võimalusi efektiivsemalt juhtida tunnetustegevust programmõppe süsteemis (4; 29), kujundada õpilastes õppetöö oskusi ja harjumusi — «õpetada õppima» (3; 23; 24; 31).

Nüüdisaegse didaktika suuri saavutusi on õppimise stimuleerimise ja motiveerimise meetodite läbitöötamine (12; 34).

Kui rääkida õpetuseks vajalike tingimuste täiustamisest, tuleb märkida, et viimasel ajal formeeruvad õpetamise materiaa-tehniliste aluste (32), vastavate koolihügieeniliste tingimuste (2) loomise teede teoreetilised alused. Õpetamiseks soodsate kõlbelis-psühholoogiliste tingimuste loomise terve süsteemi töötas välja V. Suhhomlini (27; 28). Laialdaselt tuntuks on saanud eksperimendid, mis on seotud sugestiivse lähenemisega võõrkeelte õpetamisele, milles tunduvalt rohkem ruumi antakse võtetele stimuleerida õppimist, luues spetsiaalse psühholoogilise atmosfääri, kasutades sisendamisvõtteid jne.

Kontrolli ja enesekontrolli meetodite täiustamine toimub programmõppe elementide, tehniliste vahendite, sealhulgas masin-eksaminaatorite evitamise teel (4; 29). Kasutatakse arvestuste süsteemi, tehakse eksperimente hinneteta kontrollimiseks algkooli tingimustes, mille puhul asetatakse rõhk teadmiste omandamise tugevate ja nõrkade külgede analüüsile.

Kõikide õppemeetodite üheaegsel täiustamisel pööratakse kooli töö ühel või teisel perioodil erilist tähelepanu nendest mõningate arendamisele. Viimasel ajal seoses vajadusega tugevdada õpetuse arendavat mõju kasutatakse laialdaselt uuringulist suunda õpetuses (13; 15; 16; 26). NLKP XXV kongressi materjalides on kooli ette esmajärgulisena seatud ülesanne evitada uusi efektiivseid õppemeetodeid, formeerida õpilastes oskust iseseisvalt orienteeruda teadusliku ja poliitilise teabe tervuses. Eriti tähtis on arendada õppimise isejuhtimise meetodeid, õpilaste iseseisva õpitegevuse meetodeid õpitavas põhilise, olulise leidmise oskuse formeerimisel, iseseisvuse kui isiksuseomaduse arendamisel jn. (24).

Õppemeetodite arendamise tähtis tingimus on meie arvates tingimustele vastavate parimate meetodikomplekside valiku teooria ja praktika väljatöötamine, s. o. õppemeetodite kasutamise optimeerimise teooria ja praktika väljatöötamine. Õppeprotsessi optimaalseks ülesehituseks on tarvis rakendada sellist meetodite valikut, milles õpetajate ja õpilaste seotud tegevus ilmneks kogu oma täiuses ja mitmekülgsuses, kajastades didaktikas kogutud õppemeetodite ja võtete kogu rikkust, avades võimalused nende uute variantide evitamiseks ega viiks ühtede meetodite kasutamisele teiste kahjuks, millela pole võimalik kindlustada isiksuse igakülgsust ja harmoonilist arengut.

Propageerides õppemeetodite optimaalse kompleksi valikut, tahaksime samal ajal alla kriipsutada, et meetoditel on kompensatorlikud võimalused, et üht ja sama didaktilist eesmärki võib mõnikord saavutada õppemeetodite mitmesuguste kombinatsioonidega. Seetõttu peab nende valikul oskama näha määratuse ja varieeruvuse dialektilist ühtsust (11), võttes vastu mitte jäigalt üheseid lahendusi, vaid lubades seejuures teatud määral liikuvust ja varieeruvust.

Õppemeetodite optimaalsele valikule aitab kaasa õppeprotsessi efektiivse ülesehituse nüüdisaegsete psühholoogiliste ja pedagoogiliste kontseptsioonide kasutamine õpetaja poolt.

## Kirjandus

1. Алексюк А. Н. Общие методы обучения в школе. Киев, 1973 (на укр. яз.).
2. Антропова М. В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. М., 1967.
3. Бардин К. В. Как научить детей учиться. М., 1969.
4. Беспалько В. П. Программированное обучение. М., 1970.
5. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
6. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Доклад на соискание степени доктора педагогических наук. М., 1965.

7. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе. М., 1957.
8. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
9. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960.
10. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., 1960.
11. Зверев И. Д. Теория и практика методов обучения в современных условиях общеобразовательной школы. М., 1975.
12. Ильин В. С. Проблемы развития потребности в знаниях. Ростов-на-Дону, 1971.
13. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976.
14. Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин. Автореф. докт. дисс. М., 1971.
15. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
16. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М., 1975.
17. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметике. М., 1955.
18. Менчинская Н. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы. — «Советская педагогика», 1968, № 6.
19. Огородников И. Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. М., 1969.
20. Педагогика. Под ред. К. А. Иванова. М., 1969.
21. Проблемы школьного учебника. Вып. 3. М., 1975.
22. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Под ред. Н. А. Менчинской. М., 1971.
23. Решетников В. И. Формирование приемов мышления у школьников. Владимир, 1973.
24. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении. Ростов-на-Дону, 1975.
25. Савин Н. В. Педагогика. М., 1972.
26. Скаткин М. Н., Лернер И. Я. О методах обучения. — «Советская педагогика», 1965, № 11.
27. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1971.
28. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М., 1973.
29. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
30. Турченко В. Н., Борисова Л. Г. Социально-педагогические проблемы учительского труда. М., 1975.
31. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников. Минск, 1970.
32. Шаповаленко С. Г. Вопросы теории и практики создания и использования системы учебного оборудования в советской общеобразовательной школе. — В сб.: Материалы международной научной конференции социалистических стран по проблемам школьного оборудования. М., 1975.
33. Шаповаленко С. Г. Вопросы дальнейшего совершенствования методов обучения и методов управления педагогическим процессом в общеобразовательной школе. М., 1976.
34. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971.
35. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

---

# ENESEKONTROLLI EESMÄRGID JA VÕIMALUSED ALGKLASSIDES

---

## Tähelepanekuid enesekontrolli organiseerimise ja ainealase tegevuse seostest

### SILVI ALUMÄE, PTUI sektorijuhataja

Didaktikas on senini suhteliselt vähe tähelepanu pööratud õpilaste enesekontrollialasele tegevusele ja koolipraktikaski on enesekontrolli ülesanded (töökäsud) harvad.

Õpilase töö käigu ja tulemuste kontrollimine, hinnangu andmine neile on jäetud tervenisti õpetaja hooleks. Paljudel juhtudel ei tule õpilasele pähegi, et enne, kui ta oma töö kontrollimiseks ja hindamiseks õpetajale annab, võiks ju ise kindlaks teha, kas kõik on õigesti tehtud, kas saadud tulemused on reaalsed,

kas ülesande vastus on õige jne. Kinnitust sellele väitele pakub A. Lõnda (9) poolt seitsmekümnendate aastate alguses korraldatud 660 kaheksanda kuni kümnenda klassi õpilase küsitlemine. Ükski küsitletuist ei kontrollinud oma töö (õppetegevuse) resultaate süstemaatiliselt. 47,2% väitis, et nad vahetevahel seda siiski teevad. Selles grupis oli aga palju neid (42,9%), kes ainult siis, kui kaasõpilane lahendas sama ülesannet tahvilil, vaevusid oma töö käiku ja tulemusi tema omadega võrdlema. Need faktid näitavad, et enesekontrolliharjumused olid neil õpilastel välja kujunemata.

Puudusid ka enesekontrollioskused. Ainult 42,9% õpilastest, kes vahetevahel enesekontrolli siiski tegid, kasutasid oma õppetöö tulemuste kontrollimiseks õpikut, sõnastikku, ülesannete kogu (kui selle lõpus olid õiged vastused antud).

Ometi on õppimise tulemuste kohe teadaasaamine õppijale väga tähtis. «Ükski õppiija ei tohi ootama jääda, kuni õpetaja, eksamineerija või juhendaja talle puudujääke ja saavutusi teadmistes ning oskustes selgitama tuleb, vaid alati on vaja kohe ise selgusele jõuda, mida osatakse ja mida mitte. Mida kiiremini ja selgemini me oma pingutuste tulemustest teada saame, seda paremini saame oma tegevust korrigeerida...», kirjutab E. Koemets oma raamatus «Kuidas õppida» (1).

Õpetaja ei küsi õpilast iga päev, ei ütle talle, et tänane materjal on sul hästi omandatud, eile sa ei õppinud ära kõiki termineid, üleile... jne. Vead, mis õpilane on ülesandes, harjutuses, kontrollitöös teinud, saab ta teada heal juhul teisel-kolmandal päeval, vahel veel hiljem, see tähendab, kui õpetaja on ta töö läbi vaadanud, parandanud ja hinnanud. Nii pika vahe järel saadud informatsioon kaotab õpilase jaoks aktuaalsuse; õpilane on jõudnud töö ajal tekkinud küsitavused ja eksimused juba unustada. Ainult vahetult pärast töö tegemist saadud informatsioon saab olla aktuaalne ja aidata kõige kiiremini oma vigu likvideerida. Seda vahetut informatsiooni on õpilasel

võimalus hankida ainult enesekontrolli teel.

Eriti oluline on selle informatsiooni hankimine iseseisvas töös. Iseseisev töö oma olemuselt taotlebki õpilasepoolset aktiivsust motoorses, kuid eriti just mõtetegevuses.

Psühholoogide viimaste aastakümnete uurimused (8) produktiivse mõtlemise valdkonnas on viinud neid järelduseni, et ülesande vastuse leidmisega ei lõpe tegelik mõtlemisakt. Vastuse leidmisele (resultaatideni jõudmisele) peab järgne- ma otsustuse tegemine selle kohta, kas vastust (resultaati) võib lugeda õigeks ja ülesannet lahendatuks või on tulemus vale ja lahenduse otsimist tuleks uuesti alustada.

Kui lähtuda S. Rubinsteini (10, lk. 52) poolt produktiivsele mõtlemisele antud tähendusest (s.o. mõtlemise produktiivsus avaldub juba selles, kui õpilane aktualiseerib neid teadmisi, mida tal ülesande lahendamiseks on vaja), siis enamik meie õppekirjanduses (õpikutes, töövihikutes) olevaid iseseisva töö ülesandeid taotleb produktiivset laadi mõtte- tööd. Järelikult peame nende ülesannete lahendamist korraldama nii, et mõtlemis- akt oleks lõpule viidud. See tähendab, et pärast iseseisva töö ülesande täitmist tuleks õpilane suunata tegevusse (mõtte- tööle), mis viiks ta selleni, kus ta otsus- tab, kas vastust lugeda õigeks või mitte, ülesannet lahendatuks või mitte. Sellist tegevust me nimetamegi enesekontrolliks.

Iseseisev töö ja enesekontroll peaksid olema lahutamatud. Iseseisva töö harju- mustega koos tuleb kujundada ka enese- kontrolliharjumusi, iseseisva töö oskus- tega koos enesekontrollioskusi.

Ei ole kahtlust, et enesekontrollioskuste ja -harjumuste kujundamisel etendab peamist osa kool.

Kooli ülesanne on õpilaste enesekont- rolli süstemaatiline organiseerimine ja enesekontrollioskuste kujundamine. Kool peaks suutma veenda õpilast ka ene- sekontrolli vajalikkuses. Et neid ülesan- deid täita, on vaja igal aineõpetajal teada võimalusi, mida tema poolt õpetatav aine pakub enesekontrolliks,

tunda antud ainele omaseid enese- kontrolli võtteid ja õpetami- se metoodikat.

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis asuti uurima enese- kontrolli organiseerimisega seotud küsi- musi. Kuna oldi arvamusel, et enesekont- rolli on vaja ja saab organiseerida juba 1. klassis, võeti vaatluse alla 1. klassi matemaatika. Liiati on sellele kursusele, nagu matemaatikale üldse, tuntud mit- med enesekontrolli võtete: pöördtehted, võrrandikontroll, võrratuste kontrollimi- ne proovimise teel jne. (2).

S. Morel koostas enesekontrolli ülesan- nete süsteemi 1. klassi matemaatikas ja organiseeris nende alusel enesekontrolli võtete õpetamist II poolaasta jooksul. Ülevaate selle töö organiseerimise põhi- mõtetest, õpilaste suulise ja kirjaliku tegevuse vahekorras annab S. Moreli artikkel ajakirja käesolevas numbris.

Eksperimentaalse õpetamise käigus selgus, et enesekontrollioskusi on tõesti võimalik teatud tasemel kujundada juba 1. klassi matemaatikas. Ühtlasi ilmnes, et enesekontrollioskuse kujundamiseks on õpetajal vaja teha ka h e s u g u s t tööd: 1) õpetada õpilastele enesekontrolli võtteid ja 2) kujundada neis oskus oma vigu näha (märgata) ja neid parandada.

Oma kogemusi töös õpilaste vigadega nende enesekontrolli protsessis analüüsib käesoleva ajakirja numbris katseklassi õpetaja M. Pintman.

Analoogset uurimistööd tehakse praegu ka 2. klassi loodusõpetuses. Rakendada enesekontrolli loodusõpetuses on tundu- valt raskem. Põhjusi on mitu. Nende seast kõige kaaluvam — seni ei tunta loodusõpetuse algkursuse (1.—3. klass) metoodikas ühtegi enesekontrollile suu- navat võtet; vastavad töökäsud õppekir- janduses puuduvad ja neid ei leia ka praktikas. Uurimist tuli alustada pretse- dendi loomisest: enesekontrollile suuna- vate ülesannete konstrueerimisest ja nende katselisest rakendamisest 2. klas- sis. Ülevaate nende ülesannete nomen- klatuurist ja kasutamise võimalikkusest annab K. Saare artikkel.

Katse, mis on planeeritud kogu õppe- aastale, hõlmab ka geograafiateemad

(S. Alumäe). Lõplikest tulemustest on veel vara rääkida, kuid juba praegu ilmnevad mõningad huvipakkuvad asjaolud.

Enesekontrollioskuse kujundamine seostub väga tihedalt ainealaste teadmiste ja oskuste kujundamisega. Täpsemalt öeldes, enesekontrolli saab ja peabki rakendama aine parema omandamise huvides. Seda ülesannet saame täita, kui tegevus, millesse me õpilasi enesekontrolli protsessis suuname, sisaldab võimalikult rohkem ainealase tegevuse elemente. Juba 1. klassis enne enesekontrolli võtete õpetamist tehtud matemaatika kontrolltööde analüüs näitas, et õpilased parandasid enesekontrollimisel vigu paremini juhul, kui nad olid rakendatud ainealasesse tegevusse, s.t. sooritasid tehteid arvudega, asendasid a ja b väärtusi arvudega, sooritasid pöördtehteid jne.

Sel teel parandati keskmiselt 51% vigadest. Sama kontrolltöö ülesannetes, millede õige vastus õpilastele teatati, parandati ainult 40% vigadest.

See fakt sundis meid 2. klassi loodusõpetuse katsetes erilist tähelepanu pöörama õpilaste tegevuse organiseerimisele enesekontrollimisel.

On selge, et õige vastuse teatavaks tegemine suunab õpilast tegevusele, mis seisneb oma vastuse võrdlemises õige vastusega ning otsustuse langetamises, kas oli tema vastus õige või väär. Võrdlev tegevus on rakendatav kõigis õppeaineis. Spetsiifilisuse annavad võrdlevale tegevusele objektid, mida võrreldakse. Loodusõpetuses on ülesannete vastuseks objektide ja nähtuste nimetused, nende loetelud, kirjeldused, kujutised; terminite, mõistete tähenduse seletused, definitsioonid; objektide ja nähtustevaheliste seoste kirjeldused, skemaatilised kujutised jne. Oma vastuse õigsuse kontrollimisel tuleb õpilasel neid võrrelda esmajoones õpikus, aga ka teatmeteoses või mõnes muus raamatus oleva sõnaga, lausega, pildiga, joonisega, skeemiga, mõnel juhul ka naturaaloobjektiga või selle imitatsiooniga (maketiga, mulaažiga jne.). Võrdlus õnnestub sel juhul, kui õpilane oskab teksti, pilti, naturaaloobjekti, ka

nähtust analüüsida. Järelikult on õpetaja ülesanne õpilast juhendada, mida tekstis, pildil, naturaaloobjektis jne. oma vastuse võrdlemisel tähele panna: kas lauses edasiantud mõtet, mõnda üksikut sõna, sõnade järjekorda, pildil kujutatud esemete suurust või värvust, kuju jne. Nii viisi juhendades suunab õpetaja õpilase olulist eraldama ebaolulisest, millega aitab esiteks kaasa objekti, nähtuse täpsemale omandamisele, teisalt analüüsi- oskuse kujunemisele. Sellega kujundatakse ühtlasi ka oskust vigu leida.

Vigade leidmise oskuse kujundamiseks kasutasime enesekontrolli organiseerimisel loodusõpetuses mitmesuguseid õige vastuse teatavaks tegemise võtteid, alates vastuse teatamisest suuliselt ja lõpetades lehekülje, lause, sõna, pildi asukoha kättejuhatamisega õpikus (vt. K. Saare artikkel).

Õpilaste rakendatus ainealasesse tegevusse suureneb, kui me ei ütle talle vastust ette, vaid suuname teda niisugusele tegevusele, mille sooritamise ta ise vastuseni jõuab.

Meie katse näitab, et loodusõpetuses sobivad selleks niisugused võtted nagu lünktekstina esitatud vastus, õpiku teksti, pildile, osaliselt lahendatud ristsõnasse peidetud vastus; vastus leitakse katse- või vaatlustulemuste üldistamise teel või osaliste orientiiride abil.

Näiteks ülesande «Loetle puhta vee omadusi!» lahendamise järel teatasime õpilastele, et puhtal veel on 4 omadust. Arv 4 on osaline orientiir vastusele, millele õpilane peab andma ise sisu. Kui ta ei suuda meelde tuletada vee nelja omadust, lubatakse tal õpikut kasutada. Nüüd aga ei öelda talle enam ette ei lehekülge ega tekstilõike, kus vastus kirjas. (Näiteid teistest eelloetletud võtetest annab K. Saar.)

Nende võtetega enesekontroll suunab õpilast aktuaalseerima, ja kui ta seda ei suuda, siis kordama juba kord omandatud teadmisi ja oskusi. Meie koostatud ristsõnad sisaldasid põhiliselt termineid ja nimetusi, mis kuuluvad kursuse põhivarasse ning peavad olema kindlalt omandatud. Nende kordamine aitab vaieldamatult kaasa põhivarasse

kuuluvate teadmiste püsivustamisel. Järelduste tegemine õpiku teksti, tabeli, pildi vm. andmete alusel, katsete sooritamine, objekti vaatlemine, mõõtmine, jooniste, skeemide koostamine jms. on tegevused, mille sooritamiseks enesekontrollimisel õpetaja ka vastavaid juhendeid annab. Seega aitavad need tegevused kaasa sellealaste oskuste paremale kujundamisele.

Enesekontroll valikvastustega muudab õpilase tegevuse veelgi mitmetahulisemaks. Õige vastuse valikuks ei piisa sageli omandatu aktualiseerimisest või kordamisest. Õpilasel tuleb tõestada iseene ees, et tehtud valik on õige. Seega õigeks peetud vastuse kontrollimine on tegevus, mis valikvastusega enesekontrolli puhul on möödapääsmatu. Ka kontrollimise viisi peab õpilane ise valima, olgu selleks siis ülesande teistkordne tegemine, õpikumaterjali veelkordne analüüs jne. Viimati loetletud tegevused on kõik suunatud õppematerjali veelkordsele läbitöötamisele ning aitavad kaasa selle kindlamale ja püsivamale omandamisele.

Arusaadav, et igal kirjeldatud enesekontrolli organiseerimise tasandil on õppeprotsessis oma koht ja aeg. Meie alustasime lihtsamast tasandist, s. o. vastuse teatavaks tegemisest ja sellele kaasnemast teksti analüüsist ning objektide vaatlusoskuse kujundamisest. Juba mõne nädala möödudes lülitasime õppeprotsessi teise tasandi lihtsamad võtted, nagu vastuse esitamine lünktekstina, arvkodeina jne., minnes järjest üle keerukamatele, kolmanda tasandi võtetele. Biooogia- ja geograafiamaterjali vaheldumine tingib vajaduse rakendada aeg-ajalt jälle lihtsamaid võtteid. Ka dikteerib mõne teema keerukus lihtsamate võtete kasutamist seni, kuni aine ise selgemaks saab.

Et katse alles kestab, ei saa me veel lõplikke tõestusandmeid enesekontrolli ja ainealase tegevuse seostest esitada. Seni tehtud kontrollitööd osutavad aga juba praegu kindla seose olemasolule enesekontrolli resultaadi (milleks on õpilase leitud ja parandatud vigade arv) ja enesekontrollioskuste vahel. Nimelt on kontrollitöodes tehtud vigade paran-

damine enesekontrollimisel sõltuv enesekontrolli võtte omandatusest. Analüüsides kontrollitöodes enesekontrolli vahendusel parandatud vigade hulka, mitte õpilaste töötulemusi tervikuna, selgus, et esimestes kontrollitöodes parandasid õpilased 70% oma vigadest ülesannetes, mille õige vastus õpilasele teatati. Samas töös parandasid õpilased kuni 53% oma vigadest neis ülesannetes, mille õige vastuseni nad ise etteantud tegevuste kaudu pidid jõudma. Valikvastusega ülesannetes parandasid õpilased 37% vigadest. Järgnevates kontrollitöodes vigade parandamine kahes esimeses rühmas võrdsustus ja asus 70% piires, kolmandas rühmas tõusis kuni 41%-ni.

Ootuspärane on vigade parandamise tõus edaspidi kõikides ülesannetes, eriti aga valikvastusega ülesannetes, mis peaks teistega võrdsustuma. Kui see nii on, saaks kindlalt väita, et enesekontrollioskus mõjutab otseselt enesekontrolli resultaati. Enesekontrollioskuse kujunemine sõltub aga sellest, millisel tasandil me õpilastega töötame, ehk teiste sõnadega, milliseid enesekontrolli võtteid (ja millisel tasandil) me neile õpetame.

Lõpetuseks. Kui vaatame enesekontrollile kui tegevusele, mille kaudu õpilane jõuab oma iseseisva töö tulemuste õigsuse kindlakstegemiseni, peaksime selle tegevuse organiseerimisel arvestama eeskätt aine huve. Meie tähelepanekud näitavad, et loodusõpetuse õpetamisel on 2. klassis selgesti tajutavad kaks puudust: 1) õpilased ei taju õppeteksti spetsiifikat, nad ei oska eristada olulist ebaolulisest ja suhtuvad esialgu õpiku teksti nagu ilukirjanduslikku teksti emakeele eeskujul ning 2) naturaalojektide vaatlusoskus on esialgu väga nõrk. Enesekontrolli allutamise nende kitsaskohtade ületamisele peaks olema täiesti mõeldav ja teostatav. Otsingud sellel alal jätkuvad ja peaksid andma mingisuguse ettekujutuse sellesuunalise enesekontrolli organiseerimise mõjust õpi edukusele. Samal ajal jätkame otsinguid enesekontrollioskuste kujundamise taseme määramiseks, enesekontrolli võtete ja metoodika väljatöötamiseks algklasside mateemaatika ja loodusõpetuse õpetamisel.



## Enesekontrolli võtteid teema «Aed» käsitlemisel 2. klassi loodusõpetuses

**KAJA SAAR,  
PTUI nooremteadur**

Enesekontrolli peamine eesmärk on märgata oma vigu teadmistes ja oskustes ning kõrvaldada neid, on öelnud M. D. Larin (7). Enesekontrollioskuse valdamiseta ei saa olla iseseisvat tööd. Seepärast tuleb iseseisva töö oskuste kujundamisel õpetada õpilastele ka enesekontrolli võtteid.

Enesekontrolli eksperimentaalseks õpetamiseks valisime 2. klassi loodusõpetuse teema «Aed». Seni pole keegi välja töötanud enesekontrolli võtteid loodusõpetuses, kuid me ei kahelnud, et töövihikusse saab selliseid ülesandeid võtta. Töövihikud sisaldavad iseseisva töö ülesandeid kindlas süsteemis ja nende baasil on võimalik välja töötada ka enesekontrollioskuse kujundamise süsteemi. Seepärast võtsime aluseks loodusõpetuse töövihikus olevad ülesanded ja proovisime konstrueerida iga ülesande juurde enesekontrolli võtte.

Erinevad enesekontrolli võtted suunavad õpilasi erinevale enesekontrollialasele tegevusele (3). See sõltub vastuse teadasaamise viisist ehk teiste sõnadega sellest, kas 1) õpilasele antakse õige vastus teada, 2) õpilane hangib talle etteantud viisil ise informatsiooni vastuse õigsusest, 3) õpilane valib ise ka kontrollimise viisi talle teadaolevate seast ja hangib sel teel informatsiooni vastuse õigsusest, 4) õpilane ise «avastab», konstrueerib vastuse kontrollimise viisi, rakendab seda ja hangib sel teel informatsiooni vastuse õigsusest (3, lk. 636–638).

Loetletud nelja vastuse teadasaamise viisi alusel jaotasime meie konstrueeritud ülesanded nelja raskusastmesse.

---

### I RASKUSASTE

---

Õpilastele teatatakse õige vastus või juhatatakse ta selle juurde.

1) Suuline vastus.

Näit.: Levkoi õied moodustavad . . . . .

Õpilased kirjutavad puuduva sõna. Seejärel teatab õpetaja, et puuduv sõna on «õisiku».

2) Kirjalik vastus.

Näit.: Redise õie osad sarnanevad . . . . . õie osadega.

Õpilased kirjutavad puuduva sõna. Kui kõigil on valmis, kirjutab õpetaja tahvlile vastuse «levkoi».

3) Vastus õpiku tekstis või töövihikus.

Seejuures peavad olema õpilasele antud täpsed koordinaadid, kust ta selle leiab. Kui õpikus, teatab õpetaja lehekülje ja vastuse asukoha sellel, kui töövihikus, siis lehekülje ja ülesande numbri.

Näit.: a) Mitmeaastane taim on hernes?

Õpilane vastab küsimusele. Seejärel saab täpse juhendi. «Ava õpik lk. 10. Loe rohelise värviga trükitud esimest lauset. Võrdle seda oma vastusega. Kui viga, paranda!

b) TV lk. 9, ül. 2.

Redise õie osad sarnanevad . . . . . õie osadega.

Redise õies on . . . . . tupppehte, . . . . . kroonlehte . . . . . tolmu- kat . . . . . emakas.

Ava TV lk. 7, ül. 3.

Kontrolli endakirjutatud õie osade arvu levkoi õie osade arvuga. Kui viga, paranda!

4) Vastuseks on õpikus või töövihikus olev pilt või joonis.

Näit.: Joonista herne vili.

Ava õpik lk. 10. Võrdle oma joonist õpikus oleva joonistusega.

---

### II RASKUSASTE

---

Õpilane hangib talle etteantud viisil ise informatsiooni vastuse õigsuse kohta.

1) Lünktekst.

a) antakse sõna algus- ja lõputäht.

Näit.: Millised on taime osad?

Kontroll: Taime osad on J—R, V—S, L—T, Ö—S.

b) Pikema sõna puhul märgitakse täht ka sõna keskel.

Näit.: Kes on nälkjas ja lehetäi?

Kontroll.: Nälkjas ja lehetäi on T—M—H—D.

c) Antakse ainult sõna algustäht.

Näit.: Kuidas levib hanemalts?

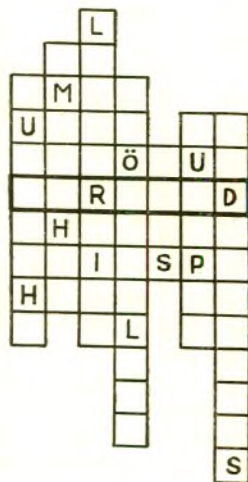
Hanemalts levib S— abil.

Antud kolme näite puhul saab õpilane pärast ülesande lahendamist teada õige vastuse, kui ta lüüksõna õigesti täidab. Kui ta õigesti ei täida, suunatakse ta õpikust õiget vastust otsima.

2) Ristsõnamõistus.

See on võtmeülesanne. Õpilane jõuab alles siis õige tulemuseni, kui on eelneva tegevuse etapid läbinud (vastab ristsõnas esitatud küsimustele). Ristsõnas antud kontrollküsimus, mille õpilane saab pärast ülesande lahendamist, on võtmeks. Kui õpilane vastas ristsõnas esitatud küsimustele õigesti, leidis ta võtmesõna. Võtmesõna on sama, mis kontrollküsimuse vastus.

Näit.: Lahenda ristsõnamõistus!



1. Õie osa. 2. Hanemalts on . . . . .
3. Kasulik loom aias. 4. Kurk, tomat, kaalikas, kapsas on . . . . .
5. Taimeosa. 6. Viljapuu. 7. Taim, mille vilja sööb nälkjas.

K: Kaheaastane köögiviljataim.

3) Puuduva sõna tähtede arv teatatakse. Näit.: Missugused põõsad on kibuvits ja lumimari?

Kontroll: Kibuvits ja lumimari on . . . . . (9-täheline sõna).

Õpilasele antakse ainult nii palju teada, et õige vastus on 9-täheline sõna. Milline see sõna on, peab ise leidma.

4) Puuduv sõna tähistatud numbriga. Näit.: Iga õie osa on nummerdatud. Kirjuta need!

Kontroll: Õie osad on: 1) . . . . . 2) . . . . . 3) . . . . . 4) . . . . .

Õpilasele teatatakse ainult, et õie osi on 4. Millised need on, peab ise leidma.

5) Arvvastus. Näit.: Tõmba joon alla selliste viljapuu viljade nimetustele, millede sees on palju seemneid.

### KREEK ÕUN PLOOM KIRSS PIRN

Õpilane lahendab kõigepealt ülesande, tõmbab joone alla nendele viljapuu viljade nimetustele, millede sees tema arvates on palju seemneid. Seejärel saab juhendi enesekontrolliks: «Palju seemneid on kahes viljapuu viljas.» Nüüd on tal olemas informatsioon vastuse kohta (mitte vastus). Selle alusel peab ta meelde tuletama kaks paljuseemnelist viljapuu vilja. Kui ta seda ei suuda, suunatakse ta õpikust vastust otsima.

### III RASKUSASTE

Õpilane valib ise kontrollimise viisi talle teadaolevate seast.

■ Ühesõnaline vastus.

Näit.: Porgand, kapsas, kaalikas ja aedpeet on . . . . .

Õpetaja pakub valikuvõimaluse: kaheaastased, üheaastased. Kumba sõna sa pead kirjutama?

■ Vastus terve grupina.

Näit.: Leia joonisel need kapsa õie osad: 1 — tupplehed, 2 — kroonlehed, 3 — tolmukad, 4 — emakas.

Kirjuta iga õieosa number joonisel õige ringi sisse!

Kui õpilastel on ülesanne lahendatud, kirjutab õpetaja tahvlile 2 rida numbreid

I	II
3	1
2	2
1	3
4	4

ning annab juhendi: Tahvlile on kirjutatud 2 rida numbreid. Ühes reas on numbrid õiges, teises vales järjekorras.

■ Vastused segamini.

Näit.: Kuidas areneb kapsauss? Kirjuta arenguetapid. Vastused antud segamini: 1) kollased munad, 2) kapsauss e. röövik, 3) kapsaliblikas.

■ Rohkem vastuseid kui vaja.

Näit.: Loetle üheaastasi köögiviljataimi!

Õpetaja annab valiku. Vali allpool antud nimetuste hulgast: kaalikas, tomat, redis, porgand, hernes, peakapsas.

■ Valikuga arvvastus.

Näit.: Värvil joonisel iga taime see osa, mida tarvitatakse toiduks.

Joonised antud taimedest	Toiduks tarvitame
(kurk), (tomat)	VILJU
(hernes), (uba)	KAUNU
(lillkapsas)	ÕISI
(kapsas), (till), (salat)	VART
(redis), (porgand), (peet), (kaalikas)	JUURT

Milliseid taime osi me sööme? Kontrolli, kas ülesandes on 2 või 3 viga. Paranda need!

■ Tuletatav vastus.

Õpilasele näidatakse allikas, kust ta saab oma vastuse õigsust kontrollida. Täpsemaid andmeid ei teatata. Ta peab ise leidma õige vastuse või informatsiooni vastusest.

Näit.: Milliste viljapuu viljade sees on üks seeme?

1) —I— — — 2) —I— — — 3)

—R— — —

Pärast ülesande lahendamist saab juhendi; kontrolli vastust õpikust, otsi ise õige lehekülg! Vastuse leidsid leheküljelt...

Selles ülesandes leiab õpilane vastuse õpikust. Kindlasti peab ta ära märkima lehekülje, kust õige vastuse leidis, sest muidu me ei tea, kas ta üldse kontrollis ülesannet. Analoogiliselt võib õpilast suunata kontrollima oma tööd töövihiku või mõne muu allika abil.

Kõiki III raskusastmes kirjeldatud ülesandeid iseloomustab see, et valikuga mittetoimetuleku korral peab õpilane leidma ise võimaluse õige vastuse teada- saamiseks (valima selleks õpiku, TV, naturaalobjekti jne.).

#### IV RASKUSASTE

Neljanda raskusastmega ülesandeid me ei koostanud, pidades neid algklassides liiga raskeiks.

\*

Eespool loetletud enesekontrolli võttega ülesannete sobivust tuli kontrollida koolipraktikas. Eksperimentaalne õpetamine toimus nii loodusõpetuses kui ka matemaatikas Jakob Kunderi nimelise Tallinna 32. keskkooli 2-b klassis (klassi õpetaja M. Pintman). Alustasime enesekontrolli võtete õpetamisega raskusastmete järjekorras. Kõigepealt alustasime suuliste enesekontrolli võtetega, kus õpilane sai pärast ülesande sooritamist teada õige vastuse. Harjutasime last etteõeldud vastusega oma viga parandama. Järgnesid kirjalikud enesekontrolli võtted, seejärel enesekontrolli võtted, kus õpilasele anti vastusest informatsiooni, kus ta ise mingi tegevuse kaudu jõuab õige vastuseni. Kõige lõpuks lülitasime eksperimentaalsesse õpetamisse valikvastuse.

Teema «Aed» lõpetamisel tegime kontrolltöö, mille eesmärk oli kindlaks teha, kas meie poolt ülesande antud raskusaste mõjutab õpilase töötulemusi. See oleks ühtlasi ka kinnitus küsimusele, kas me õigesti hindasime ülesannete raskusastet. Kontrolltöö toimus kahes järgus:

1. Kõigepealt anti õpilasele leht 10 küsimusega, milledele tuli leida vastus. Iga ülesande järele oli jäetud vaba ruumi vastuse kirjutamiseks.

2. Vastuste kirjutamise järel jagati igale õpilasele täiendav leht, nn. kontroll-leht, millel iga küsimuse kohta oli antud kas vastus või informatsioon vastusest eespool loetletud 3 raskusastmes. Kui kontroll-lehel oli vastus antud, võrdles õpilane seda oma töö tulemustega. Kui leidis vea, parandas selle. Juhul kui kontroll-lehel oli vastusest ainult informatsioon, pidi õpilane kõigepealt leidma, otsima, valima vastuse ning seejärel jõudma otsusele, kas ülesanne on õigesti lahendatud või mitte. Vea avastamisel tuli see parandada. Mõne ülesande vastuse kontrollimisel pidi õpilane kasutama õpiku ja töövihiku abi.

Kontrolltöö tulemused kinnitasid õpilaste töötulemuste sõltuvust ülesande raskusastmest. Ülevaate õpilaste kogutud punktide suhtest % -des võimalikesse maksimumpunktidesse annab alljärgnev tabel. Võrdluseks on tabelis fikseeritud ka õpilaste töötulemused eelmisel aastal matemaatikas (S. Moreli andmed).

#### KONTROLLTÖÖ TULEMUSED

Raskusaste	Matemaatika	Loodusõpetus	Keskmine
I	94,7%	92,4%	93,6%
II	50,2%	65,9%	58%
III	47,4%	46,9%	47,2%

Tabelist selgub, et kõige paremaid tulemusi saavutasid õpilased I raskusastme ülesandeid lahendades. Järelikult on õpilasel kergem oma vastust kontrollida siis, kui talle antakse teada õige vastus. I raskusastme ülesannetes kujuneb kahe õppeaine keskmiseks näitajaks 93,6%. II raskusastme ülesannetes muutusid arvulised näitajad hulga madalamaks, võrreldes I raskusastme ülesannetega.

Sellest järeldub, et õpilasel on raskem vigu leida ning parandada siis, kui talle

on antud ainult informatsiooni oma vastuse õigsuse kohta. Veel raskem on õpilasel oma vastuse õigsuses veenduda, kui ta peab valikvastuste seast leidma õige vastuse ning seda võrdlema oma vastusega.

Seega näeme, et meie poolt pakutud enesekontrolli võtete süsteem raskusastmete järgi leidis esialgset kinnitust. Arvame, et töö tulemused ei sõltu üksi raskusastmetest, vaid ka sellest, kas laps tunneb ja oskab kasutada enesekontrolli võtteid. Töö tulemused näitavad, et kõiki erinevaid enesekontrolli võtteid tuleb õpilastele õpetada. I raskusastme puhul on seda kergem teha. II ja III raskusaste on töömahukamad. Õpetuslikust seisukohast on väärtuslikum selline raskusaste, mis paneb lapse rohkem mõtlema. Enesekontrolli õpetamine raskusastmete järgi sõltub ka käsitletavast materjalist. Kui materjal on lihtne, võime anda keerulisemaid ja ka huvitavamaid enesekontrolli võtteid ning vastu pidi.

Enesekontrolli võtete eksperimentaalne õpetamine jätkub. Selle töö tulemused peaksid vastust andma küsimusele, kuidas enesekontrolli võtete tundmine aitab õpilasel oma vigu leida ja parandada, enesekontrolli teostada.

#### Töövihik enesekontrollioskuse kujundamise vahendina

**SIRJE MOREL,  
PTUI nooremteadur**

Meie vabariigi koolides on paljudes õppeainetes kasutusel töövihikud kui põhilised didaktilised vahendid õpilaste iseseisva töö organiseerimisel. Neid kasutatakse õppeprotsessi kõikides lülides alates esimese klassi esimestest tundidest. Töövihikute suur rakendusulatus on tingitud a) nendes olevate ülesannete sisulisest mitmekesisusest; b) heast näidis- ja harjutusmaterjalist; c) tööjuhendite olemasolust; d) mitmekesisest töövõtetest; e) ruumist ülesannete lahenduskäigu ja tulemuste fikseerimiseks

jne. (4, lk. 49 ja 50). Vaatamata töövihi- kute positiivsetele külgedele ja eriti nende suurele osatähtsusele õpilaste iseseisva töö oskuse kujundamisel, tuleb ometi märkida ka nende olulist puudust, nimelt sisaldavad töövihikud vähe niisuguseid ülesandekonstruksioone, mis annavad õpetajale ülevaate sellest, kuidas õpilane töövihiku ülesandeid iseseis- valt täidab.

**Õpilase** tegevuse seisukohalt tähendab see seda, et töövihiku kõige nõrgem külg on enesekontrolli võimaldavate üles- annete vähesus või nende puudumine. Töövihikutes puudub informatsioon, mis on õpilasele vajalik oma töö käigu ja resultaaside õigsuse hindamiseks, töö- vihikud ei õpeta õpilastele enesekont- rolli võtteid. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis on hakatud otsima võimalusi nende puuduste kõrvaldami- seks. Seoses enesekontrolli probleemi uurimisega kerkis esile vajadus leida **uuhend õpilaste enesekontrollioskuse kujundamiseks**. Selleks otsustati katse- tada **töövihikut**.

Lähema vaatluse alla võeti 1. klassi matemaatika töövihikud, sest nendes leidub materjale, mis võimaldavad õpi- lastel kontrollida oma iseseisva töö tule- musi. Näiteks: arvude võrdlemine ja põhjendamine liitmise või lahutamisega, ülesannete kontrollimine pöördtehte abil, põhjendamine põhiülesandega, ar- vutamine pikalt kahe sammu abil, võr- ratuste kontrollimine proovimise teel, võrrandikontroll. Nimetatud enesekont- rolli võtteid on töövihikus vähe, põhiline osa ülesandeist on ilma kirjaliku kont- rollimisest nõudeta, ilma sellekohaste ju- henditeta.

Enesekontrollioskuse kujundamisel tu- leb oluliseks pidada vastava materjali, antud juhul enesekontrolli võtete süs- teemsust, järgnevust. Meie poolt pla- neeritud eksperimentaalse õpetamise eesmärgil täiendati sellepärast töövihi- kut vastavate töökäskudega, juhenditega, ülesandekonstruksioonidega (2), mis töö- vihiku ülesannete juurde tooduna või- maldaksid õpilasel enesekontrollioskust töövihiku kaudu kujundada.

Enesekontrolli võtete süsteem kujunes

seega kirjalikest võtetest, mida õpilased sooritasid töövihikus täiendatud mater- jalil, ja suulistest võtetest, mida töövihi- kus ei ole.

Süsteemi kuuluvad enesekontrolli võtted suunavad õpilaste vaimseid tege- vusi erinevalt. Mida vähem ja lihtsa- maid tegevusi enesekontrolli võte õpi- laselt nõuab, seda kergemaks tuleb ene- sekontrolli võtet pidada, ja vastupidi, mida pikem ja keerulisem on tegevuste ahel vastuse kontrollimisel, seda raskem on võte. Meie koostatud enesekontrolli võtete süsteemis nõuti õpilaselt 1) üles- ande lahendamisel saadud vastuse võrd- lemist õige vastusega, 2) tegevuste soo- ritamist arvudega (näiteks vastuse kont- rollimine pöördtehtega), mis andis infor- matsiooni saadud vastuse õigsusest; 3) kontrollimisevõtte valikut, mille abil saa- dud informatsiooni kaudu leitakse vali- kust vastuse seast õige vastus ning võrrel- dakse oma vastust sellega (3). Enese- kontrolli võtete süsteemi rakendati töö- vihikus kahe suurema teema «Liitmine ja lahutamine 20 piires» ja «Liitmine ja lahutamine 100 piires» ulatuses. Üles- annete iseseisvat kontrollimist alustati kõige kergematest, nn. suulistest võte- test. Katsed on näidanud, et enesekont- rolli võte, kus õpilastele esitatakse õige vastus võrdlemiseks pärast ülesande la- hendamist, osutub neile kõige kergemaks. Selle võtte abil leiavad õpilased oma töös kõige rohkem vigu üles. Sellepärast alustatigi enesekontrolli õpetamist võt- test, kus õiged vastused anti ülesande järel. Esmalt toimus töö suuliselt: õpi- lased lahendasid ülesande(d), mille järel õpetaja teatas neile õige(d) vastuse(d) suuliselt. Õpilased võrdlesid oma vastu- seid õpetaja antud vastustega. Hiljem harjutasid õpilased õpitud enesekont- rolli võtet rakendama kirjalikult töö- vihiku ülesannete iseseisval kontrolli- misel. Õpetaja pööras õpilaste tähelepanu pärast iseseisva töö sooritamist tahvlil, lipikutel, töövihikus ja mujal olevatele arvudele, matemaatilistele märkidele, õeldes, et need on lahendatud ülesannete õiged vastused (märgid). Õpilased pidid võrdlema oma tulemusi nendega. Nad jälgisid, et näiteks esimese ülesande

vastus oleks 5, teisel 3 või esimese ülesande märk oleks  $>$ , teisel  $=$  jne. Kui see oli nii, võisid õpilased oma ülesannete vastuseid (märke) pidada õigeteks. Nii võrreldi kõiki iseseisva töö ülesannete vastuseid.

Ülesannete lahenduste õigsuse kontrollimist õpikust summade tabeli kaudu (vt. õpikust lk. 139) harjutati algul samuti suuliselt. Õpetaja juhtis õpilaste tähelepanu summade tabeli ridadele ja veergudele (reas on arvud punase värviga, seega lähevad seal arvud vasakult paremale, veerus (rohelistel) on arvud ülevalt alla).

Õpilased harjutasid leidma arve algul reast ja veerust, seejärel otsima arvude summat. Näiteks, et leida  $5+3$ , pidid õpilased leidma esimesest veerust rea, mille ees asub arv 5, seda rida mööda edasi minnes kuni ruuduni, mille kohal ülal asub arv 3, leidsidki õpilased arvu 8, mis oli ülesande vastus.

Kui summade tabeli kasutamine sai selgeks, võis seda rakendada vaheldumisi eelkirjeldatud võttega töövihiku liitmis- ja lahutamises ülesannete kontrollimisel.

Nimetatud võtete õpetamisele ja harjutamisele järgnes selliste võtete õpetamine ja rakendamine, mis nõuavad ülesannete kontrollimisel tegevusi arvudega. Õpiti kontrollimist pöördtehte abil ja põhjendamist põhiülesandega. (Kõikide töövihikus olevate enesekontrolli võtete õpetamise meetoodilise kirjelduse võib leida A. Lintsi «Matemaatika õpetamisest I klassis». Meetoodilisi nõuandeid õpetajale. Tallinn, «Valgus», 1974.) Põhiülesannetega ja pöördtehtega kontrollimist harjutati vaheldumisi vastuste kontrollimisega õpikust summade tabelist, tahvliilt, lipikutelt jne. Järkjärgult lisandusid õpitud enesekontrolli võtetele uued suurema raskusastmega võtted. Näiteks osa töövihiku ülesandeid esitati poolikult lahendatud kujul, puudus kas üheline või kümneline. Õpilased lahendasid ülesande ja kontrollisid, kas said oma vastuses sama kümnelise või ühelise. Näiteks:  $45+7=5\dots$ ;  $79-5=\dots 4$ . Õpilased lahendasid ülesande ja kontrollisid, kas said oma vastuses sama küm-

nelise või ühelise, mis ülesande vastuses oli juba antud. Kui see oli nii, võisid õpilased poolt vastust pidada õigeks. Puuduv üheline või kümneline tuli kirjutada lünka. See enesekontrolli võtte võimaldas õpilastel vastust kontrollida vaid osaliselt. Vastus tervikuna vajab mõnikord ülekontrollimist mõne teise sobiva enesekontrolli võtte abil (näiteks summade tabeli abil jne.).

Õpilastelt nõudis rohkem tegevust ka selline enesekontrolli võtte, kus vastused anti ülesande järel valikuks järgmiste arvude seas (arvud esitati tahvliil, töövihikutes, lipikutel, sedelitel jne.). Näiteks:  $8+5=\dots$ ,  $11-8=\dots$ ,  $9+3=\dots$ . Vali õiged vastused antud arvude hulgast 5, 12, 3, 13. Õpilased lahendasid ülesanded ja valisid vastusevariantide seast sobivad. Valiku tegemisel ei saanud õpilased kindlad olla valitud vastuste õigsuses, vaid pidid kontrollimisel valima ise mingi muu kontrollimisviisi (lahendama ülesande veel kord, tegema kontrolltehte jne.), seejärel võrdlema eri menetlustel saadud vastuseid ja otsustama, kas valiku teel õigeks peetud vastused on õiged. Valikvastustega enesekontrolli võtet rakendati töövihikute ülesannete kontrollimisel siis, kui õpetaja oli õpilastele eelnevalt tutvustanud selliseid enesekontrolli võtteid, mis võimaldasid neil õiget vastust teada saada matemaatilise tegevuse läbi (õpilased kasutasid vastuste kontrollimisel pöördtehet, põhjendasid põhiülesandega jne.).

Töövihiku ülesannete kontrollimisel rakendasid õpilased ka sellist enesekontrolli võtet, kus ülesannete vastused olid küll antud, kuid osa neist valed. Näiteks:  $8+3=\dots$ ;  $15-6=\dots$ . Vali õiged vastused antud arvude hulgast: 8, 9, 10, 11. Õpilased jõudsid õigete lahendusteni jällegi teatud matemaatiliste operatsioonide sooritamise järel. Saadud tulemusi antud vastustega võrreldes pidid nad otsustama, milline antud vastustest on õige, milline vale. Teiste sõnadega: kui õpilase vastus ei ühtinud ülesandes esitatud vastusega, siis ta kas lahendas ülesande uuesti, kontrollis oma vastust pöördtehtega, arvutas pikalt või kasutas mõnda teist õpitud enesekont-

rolli võtet veendumaks oma resultaadi õigsuses või mitteõigsuses.

Osalise vastusega, valikvastusega ja osaliselt õige vastusega enesekontrolli võtete õpetamine ja rakendamine töövihiku ülesannete iseseisval kontrollimisel vaheldus töövihikus olevate väiksema raskusastme võtete õpetamise ja rakendamisega, nagu arvutamine pikalt kahe sammu abil, vastuse kontrollimine graafiliselt arvkiirel, võrrandikontroll, võrratuste kontrollimine proovimise teel.

Kui kogu enesekontrolli võtete süsteemi võtted olid õpilastele selgeks saanud, rakendasid nad neid vaheldumisi kõikide **töövihikus** vaatluse all olnud teemade ülesannete iseseisval kontrollimisel, kus see võimalikuks osutus.

Enesekontrolli võtete süsteemi kirjalike ja suuliste võtete õpetamisel tutvustati õpilastele võtteid esmalt suuliselt. Edasi järgnes võtete kinnistamine ja harjutamine kirjalikult töövihikus. Õpilased töötasid enesekontrolli võtetega iseseisvalt nii tunnis kui ka kodus. Valesti rakendatud võtet selgitati tunnis veel kord, sellele järgnes jällegi enesekontrolli võtetega ülesannete kontrollimise harjutamine töövihikus.

Kui töövihikus oli ülesannete kontrollimine ette nähtud suurema arvu tegevusi nõudvate enesekontrolli võtetega (pöördtehe, arvutamine kahe sammu abil jne.), eelnesid või järgnesid nendele võtetele sellised enesekontrolli võtted, mis nõudsid õpilastelt kas vähem (vastus esitatakse ülesande järel) või veelgi rohkem tegevusi (õpilane valib antud vastusevariantide seast õige). Niisiis kontrolliti töövihiku ülesandeid vaheldumisi erinevaid tegevusi sisaldavate enesekontrolli võtetega.

Enesekontrolli eksperimentaalsel õpetamisel tehtud kontrolltööd kinnitasid, et õpilased saavutavad ülesannete kontrollimisel paremaid tulemusi, kui nad on õppinud lisaks kirjalikele enesekontrolli võtetele suulisi võtteid. Klassis, kus õpetati ja harjutati suulisi ja kirjalikke võtteid, leidsid ja parandasid õpilased kontrolltöös 91% vigadest. See on 9,6% võrra parem tulemus kui klassis,

kus töötati ainult kirjalike enesekontrolli võtetega. Seal oli vastav protsent 81,4.

Kokkuvõtteks. Töövihik sobib õpilastele enesekontrolli õpetamise vahendiks, kui seda täiendada lisaks seal juba olemasolevatele enesekontrolli momentidele enesekontrolli võtete süsteemiga, mis sisaldab endas nii suulisi kui ka kirjalikke võtteid. Erinevaid vaimseid tegevusi nõudvate võtete vahelduv õpetamine ja rakendamine töövihiku ülesannete kontrollimisel loob eeldused õpilaste enesekontrollioskuse kujundamiseks töövihiku kaudu.

## **Töökogemusi vigade leidmise ja parandamise oskuse kujundamisel**

**MAIU PINTMAN,  
J. Kunderi nimelise Tallinna  
32. keskkooli algklassiõpetaja**

Iseseisva töö oskuste kujundamine matemaatikas algab juba esimeses klassis. Esimestest tundidest peale kasutatakse töövihikus olevaid ülesandeid, mida esialgu lahendatakse frontaalses töös õpetaja juhtimisel. Õpetaja pöörab kohe õpilaste tähelepanu ülesande lahendamise tulemuse õigsusele. Üheskoos selgitatakse välja, kes lahendas ülesande õigesti, kes valesti. Valesti lahendanuilt nõutakse vea kohesest parandamist. Töövihikuid kontrollides aga selgub, et ikka leidub õpilasi, kes on jätnud vea parandamata. Me ei tea, mis on selle põhjus. Võib-olla ei osanud õpilane tehtud viga märgata, sest alati ei jõua me õpilasele nimeliselt öelda, et just temal on see või teine ülesanne valesti lahendatud. Me ju pöördume üldiselt kogu klassi poole, teatame õige vastuse ja palume kontrollida, kellel on see vastus. (Tõstke käsi, kellel on see vastus!) Võib-olla õpilane tegelikult võrdleb oma vastust õpetaja poolt teatavaks tehtud õige vastusega, kuid ta ei jõua otsustuseni, et tema enda vastus on vale (see ei läbinud tema teadvust). Õpilasele võis küll selgeks

saada, et tema vastus on vale, aga parandada ei jõudnud (aega oli liiga vähe) või ei osanud (ei teadnud, kas vale vastus maha tõmmata või mitte, kas õige vastus üle või peale kirjutada jne.).

Põhjusi, miks üks või teine õpilane vea parandamata jättis, me välja selgitada ei suuda. Järelikult ei ole meil võimalik ka õpilast aidata: ei saa selgitada, et ta peab **tähelepanelikumalt kuulama**, kui õpetaja teatab õige vastuse ja ise **otsustama**, kas tema poolt saadud vastus on õige või vale (õpetaja ei jõua talle seda iga kord ütelda). Me ei saa ka korrigeerida oma tööd: tempot aeglustada, vigade parandamise nõudeid veel ja veel kord meelde tuletada. Kindla adressaadita korraldused, pealegi kui need on paljudele üleliigsed, jäävad hüüdjaks hääleks kõrbes.

Vigade parandamise profülaktikat tuleks teha individuaalselt. Seda saab teha aga ainult siis, kui teame põhjusi, miks üks või teine õpilane oma vead märkamata ja parandamata jätab. Et neid põhjusi on õpetajal võimatu välja selgitada, on üks väljapääse antud olukorrast õpilase suunamine enesekontrollile.

Osalesin 1977. a. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teadurite korraldatud eksperimendis, mille eesmärk oli välja selgitada võimalusi enesekontrollioskuse kujundamiseks matemaatikas. Ka selle töö käigus selgus, et on õpilasi, kes ei oska näha oma vigu ega neid parandada, kuigi neile õige vastus kirjalikult kätte antakse. Eriti ilmekalt näitas seda esimene kontrolltöö, mis eksperimendi raames tehti Tallinna 32. keskkooli kolmes esimeses klassis. Kontrolltöö oli kahes osas. Kõigepealt anti õpilastele kirjalikuks lahendamiseks ülesanded tavalise kontrolltöö vormis. Valmis tööd korjati ära, vaadati läbi ning kirjutati välja kõik vead, mida üks või teine õpilane oli teinud. Õpilase töös mingeid märkusi ega parandusi ei tehtud. Seejärel anti õpilastele nende tööd tagasi koos kontroll-lehega, mis suunas õpilase enesekontrollile (andis vastava töökäsu). Kontroll-leht andis ühtlasi õpilasele informatsiooni vastu-

sest. Näiteks oli ülesanne nr. 2 kontrolltöös antud järgmiselt:

Ülesanne nr. 2

$$\dots + 5 = 10^*$$

$$9 - \dots = 4$$

$$\dots + 3 = 7$$

$$\dots - 1 = 6$$

Kontroll-lehel anti ülesanne 2 õpilasele kätte lahendatud kujul koos korraldusega kontrollida oma kontrolltöös saadud vastuseid.

Ülesanne nr. 2. Kontrolli, kas said lünka samasugused arvud. Kui ei, siis paranda oma töös viga!

$$5 + 5 = 10$$

$$9 - 5 = 4$$

$$7 - 1 = 6$$

$$4 + 3 = 7$$

Analoogselt suunati õpilasi kontrollima oma töö tulemusi ülesandes 6, mis sisaldas 6 tehet. Seega kokku 10 juhul (22-st\*) anti kontroll-lehe vahendusel õpilastele teada õige vastus.

Kontrolltöö tulemuste analüüsimisel selgus, et 114 õpilasest, kes selle kontrolltöö kirjutasi, ei teinud 80 õpilast ülesannetes 2 ja 6 ühtegi viga, kuid 34 õpilasel olid vead. Neist 17 õpilast parandasid vea pärast õige vastuse teadasaamist kontroll-lehelt. 15 õpilast jätsid kõik vead parandamata. 1 õpilane oli teinud ülesandes 2 ja 6 kolm viga. Tema parandas ühe vea, kuid 2 viga jättis parandamata. 1 õpilane parandas ülesandes vea, kuid valesti.

Tulime järeldusele, et esimeses klassis enesekontrollioskuse kujundamine peab algama tööst vigadega. Õpilast tuleb õpetada oma töös vigu leidma ja parandama.

Nii alustasingi I-b klassis, kelle õpetaja ma olin 1977. a., tööd 1) vigade leidmiseks ja 2) vigade parandamiseks. Selleks suunasin õpilasi enesekontrollile tunni kõikidel etappidel: 1) koduse töö kontrollimisel, 2) peastarvutamisel, 3) uue aine õpetamisel, 4) esmasel kinnistamisel, 5) küsitlemisel, 6) kordamisel.

\* Kontrolltöö koosnes 22 iseseisvast ülesandest-tehtest, mis 2- kuni 6-kaupa rühmitusid 6 ülesandesse.



Ülesandeid enesekontrolliks andsin ka kodustes töödes.

Töö põhimõte seisneb selles, et õpilased pidid minu antud juhendite alusel iseseisvalt kontrollima iga tehte, tulba, ülesande jne. vastust ja põhjendama selle õigsust. Põhjendamise käigus selgunud vea lasksin parandada ja nõudsin õige vastuse põhjendamist. Vastuste kontrollimiseks pakkusin õpilastele järgmisi võtteid:

■ Ülesannete vastused kirjutasin järjekorras tahvlile, õpilased leidsid, kas nendel on samad vastused oma vihikutes.

■ Ülesannete vastused kirjutasin segamini tahvlile ja õpilased leidsid, kas nende vihikus on kõik tahvil antud vastused kirjas.

■ Andsin korralduse õpilastel kontrollida oma vastuseid pinginaabri vastustega. Seejärel iga õpilane, kellel olid vead, pidi need parandama ja põhjendama kas häälega ette lugedes või paberil kirjalikult parandades.

■ Kirjutasin tahvlile ülesannete (tulpade) vastused. Lisasin neile mõned valed vastused. Andsin õpilastele korralduse leida üles õiged vastused ning põhjendada nende valikut.

Et töövihikus tulpade lahendamisel saadud vastuseid oli ka vaja kontrollida ja töövihikus selleks ruumi ei olnud, pidid õpilased kleepima vihikusse lisalehti (lisalehe suuruse valikul pidid õpilased jälgima, et vihik jääks esteetiliselt ilus), millel said ise kontrollida oma vastuste õigsust. Mõnede ülesannete vahel oli rohkem ruumi ja nii sai enesekontrolli tehte kirjutada kohe töövihikusse.

Põhjendus kaasnes iga ülesandega ka uue aine tutvustamisel ning esmasel kinnistamisel.

Näiteks lahutamist 20 piires üleminekuks arvust 10 põhjendati nii:

$$\begin{aligned} 12-5 &= 12-2-3 \\ &= 10-3 \\ &= 7 \end{aligned}$$

Õpilased pidid oskama lahutamist vastava liitmisülesande abil põhjendada.

$$5+7=12$$

Seda nimetatakse pöördtehtega põhjendamiseks.

Ülesannet  $69-4=65$  pidi õpilane põhjendama põhiülesandega (õpilane teadis terminit «põhiülesanne»).

Õpilane põhjendas:  $69-4=65$ , sest  $9-4=5$  (vt. A. Lints «Matemaatika õpetamisest I klassis», Tallinn, 1974).

Võrduste lahendamisel kasutati nn. võrrandikontrolli võtet:

$$24+a=29$$

$$a=5$$

$$\text{Põhjendus: } 24+5=29$$

Võrratusi põhjendati järgmiselt:

$$25 > 21 \quad 21+4=25$$

$$25-4=21$$

Ühe või teise võtte kasutamist suunati vastavate korraldustega (tööjuhenditega).

Näiteks: Lahenda tulp ja põhjenda tulemusi liitmise abil!

$$7-4= \quad 3-3=$$

$$27-4= \quad 23-3=$$

$$37-4= \quad 33-3= \text{ jne.}$$

Tabelite lahendamisel anti korraldus: Põhjenda lahutamise teel!

a	a+3	
4	7	$7-4=3$
7	10	$10-7=3$
6	9	$9-6=3$

Kinnistamiseks kasutasin ülesannete seeriaid, põhjendades iga tulemust vastava pöördtehte abil.

$$\begin{array}{l|l} 8+4=12 & 12-4=8 \\ 18+4=22 & 22-4=18 \\ 28+4=32 & 32-4=28 \\ 38+4=42 & 42-4=38 \end{array}$$

Põhjendasime ka nii:

$$18+4=22; \quad 22-4=18$$

$$8+4=12; \quad 12-4=8$$

Ka peastarvutamise tulemusi õpetasin kontrollima. Selleks olid õpilastel valmistatud numbrikaardid. Õpilased panid numbrikaardid õiges järjekorras pingile enda ette. Õpetaja esitas ülesande a) suuliselt, b) kirjalikult lipikul, c) kirjalikult tahvil (magnet-, kantav jne.). Märkuande peale tõstsid õpilased numbrikaardiga õige vastuse ja näitasid õpetajale. Kui kõikidel õpilastel olid õiged vastused, lubati numbrikaardid alla lasta, pingile oma kohtadele tagasi pan-

na, kui aga mõni õpilane eksis, pidi ta suuliselt lahendama ja põhjendama antud ülesande.

Mõnikord sel ajal, kui õpilased esitasid ülesande vastuse numbrikaartidega, tõstis õpetaja üles numbrikaardid õige vastusega ning õpilased said kohe kontrollida oma vastuse õigsust.

Lahendasime ülesandeid ka nii, et üks õpilane esitas klassile ülesande, teine lahendas selle ja kolmas andis põhjenduse. Igale lahendusele ja põhjendusele reageeris klass sõnadega «ei», «jah». Kui keegi õpilastest eksis, pidi ka tema põhjendama, kuid teistsuguse põhjendusega (põhjendusi oli mitut liiki).

Niisuguseid võtteid pidevalt igas tunnis kasutades harjusid õpilased oma vastuseid kontrollima, kontrollimise käigus vigu avastama, neid parandama ja õiget vastust põhjendama.

Vigade avastamise ja nende parandamise oskuse tasemest andis ülevaate kevadel tehtud kontrolltöö. Töö koosnes juba lahendatud ülesannetest (neid oli 19), milledest 9 olid vigadega. Õpilaste ülesanne oli need vead leida, parandada ja põhjendada õiget vastust.

I-a klassis kirjutasiid kontrolltöö 36 õpilast. Et igas töös oli 9 viga, tuli klassi peale 324 viga. Neist jäi õpilastel märkamata 127 viga, s. o. 39%.

I-b klassis kirjutasiid kontrolltöö 39 õpilast ja klassi peale tuli 351 viga. Neist jäi märkamata 67 viga, s. o. 19%.

I-c klassis kirjutasiid kontrolltöö 37 õpilast. Klassi peale tuli 333 viga. Neist jäi märkamata 116 viga, s. o. 35%.

Seega saavutas I-b klass, kus kirjeldatud tööd vigadega enesekontrolli raames tegin, edumaa I-a ja I-c ees.

Võib tõepoolest oletada, et õpilaste suunamine enesekontrollile korvab osaliseltki need puudused, mis esinevad töös õpilaste vigadega. Organiseerides õpilasi enesekontrollile, suuname neid aktiivsesse tegevusse oma vigade leidmisel ja parandamisel, teeme neid õpetaja aktiivseteks kaasosalisteks selles töös ja, mis peamine, kisume õpilase ära passiivse vastuvõtja positsioonilt.

Loomulikult ei asenda õpilaste töö õpetaja tööd vigadega, nende analüüs ja

tekkimise põhjuste väljaselgitamine jääb õpetaja mureks. Küll aga selgub õpilaste enesekontrollialast tegevust jälgides, milles on ühe või teise õpilase vigade põhjused: kas lünklikud teadmised, vähene tähelepanelikkus, väga aeglane töötempo või oskamatus viga parandada.

Õpilaste suunamine enesekontrollile mitte ainult ei aktiveeri õpilasi, mitte ainult ei kujunda oskust oma vigu näha ja parandada, vaid aitab ka õpetajal näha nende vigade tekkimise põhjusi ning võimaldab tal paremini suunata tööd vigadega.

## Kirjandus

1. Koemets, E. Kuidas õppida. Tallinn, «Valgus», 1972.
2. Morel, S. Enesekontrollioskuse kujundamisest I klassi matemaatikas. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 9, lk. 760—764.
3. Alumäe, S. Komplekssus — õppe-tegevuste didaktiliste süsteemide kasvatusliku mõju avaldumise tingimus. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 8.
4. Tõõvihik koolis. Koostanud O. Nilson, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. Tallinn, 1975.
5. Eesmaa, V. jt. Loodusõpetus II klassile. Tallinn, «Valgus», 1977, lk. 3—31.
6. Eesmaa, V. jt. Loodusõpetuse töövihik II klassile, 5., ümbertöötatud trükk. Tallinn, «Valgus», 1977, lk. 3—37.
7. Ларин М. Д. Методические пособия МОПИ им. Н. К. Крупской. Т. 304. Педагогика, Дидактические основы развития самостоятельности учащихся в процессе обучения и воспитания. Выпуск 23. М., 1971, с. 15—26.
8. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., Изд-во Московского Университета, 1973.
9. Лында А. С. Самостоятельная работа и самоконтроль в учебной деятельности старших школьников. М., 1972.
10. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., Изд-во АН СССР, 1958.

---

# HARJUTUSVARA ALGKLASSIDE KEHALISE KASVATUSE TUNDIDES

---

## SAIMA ROOSMA, TPedi üldkehalise kasvatuse kateedri vanemõpetaja

Kehalise kasvatuse tunni efektiivsus oleneb mitte ainult sisust, vaid ka õpilaste tegevuse organiseerimisest ja harjutuste õpetamise tegevuse organiseerimisest ning harjutuste õpetamise metoodikast, millele viimasel ajal pööratakse palju tähelepanu. Töötatakse välja meetodeid õpilaste tegevuse intensiivistamiseks ja spordielementide mitmekesistamiseks.

Alljärgnev annab algklassiõpetajale lisa harjutuste õpetamiseks pallidega.

Harjutused jagunevad üldarendavateks ja viset ettevalmistavateks. Palliharjutused arendavad õlavöö- ja kätelihaseid, liigutuste koordineerimist ja täpsust, silmamootu, lihastunnetust, jõudu.

Harjutusi pallidega kasutatakse kõikides algklassides. Nende ülesanne on õpetada erinevaid pallide viske ja püüdmise viise, õigesti ja ökonoomselt rakendama oma jõudu vastavalt palli kaalule, viske kaugusele; valmistada ette õpilasi viskeharrjutusteks, õpetada vastastikuseid ja kooskõlastatud tegevusi.

1. klassis soovitatakse alguses õpetada harjutusi suurte, seejärel väikeste palli-

dega. Algklassides kasutatakse väiksema mõõduga keskmisi kummipalle, võrkpalle, topispalle (kaal 1 kg), väikseid kummi- ja tennisepalle. Kasutatakse ka täispuhutavaid suuri palle (ranna- ja õhupalle). Viimaste kasutamisel ei saa täita palliharjutuste tehnikat ning seetõttu sobivad nad tunni mitmekesistamiseks ja emotsionaalsuse tõstmiseks.

## HARJUTUSED SUURTE PALLIDEGA

### 1. klass

**Palli edasiandmine ringis ja viirus.** Pall võetakse vastu kõrvalt kahe käega (sõrmed harali). Jälgida tuleb, et edasiandmise momendil, näiteks paremale, hoiaksid õpilased vasakut kätt peal, aga paremat kätt palli all. Palli vastuvõtmisel, näiteks vasakult, asetatakse parem käsi peale, vasak alla.

Palli edasiandmiseks ringis rivistatakse õpilased ringi ja loendatakse esimeseks-teiseks (paariks); üks pall kahele. Harjutused ringis nõuavad tähelepanu ja täpselt kooskõlastatud tegevust.

**1. La.** (lähteasend): algseis, näoga ringi keskme poole, kahesammuliste vahedega, pall esimeste käes.

1. Esimesed annavad sammuga vasakule palli teisele, teised, sammuga paremale, võtavad palli. 2. Esimesed toovad vasaku jala juurde, teised parema jala juurde, tulevad la-sse tagasi.

**2. La.:** sama, mis 1. harjutusel.

1. Esimestel pööre hüppega vasakule, palli andmine teistele, kes hüppega paremale võtavad palli. 2. Esimesed hüppega paremale, teised vasakule tagasi la-sse, pall teistel.

**3. La.:** harkseis, näoga ringi keskme poole, sammuliste vahedega, pall esimeste käes. Palli andmine ringjoonel vasakule (paremale).

1. Esimesed annavad pöördega vasakule palli teistele, teised pöördega paremale võtavad palli. 2. Teised pöördega vasakule annavad palli, esimesed aga pöördega paremale võtavad palli.

**4. La.:** harkseis, käed ülal, näoga ringi keskme poole, ühesammuliste vahedega, pall esimeste käes.

1. Esimesed painutusega vasakule annavad palli vasakule, teised painutusega

paremale võtavad palli. Pallid antakse ringjoonel vasakule ja paremale.

**5. La.:** harkseis ringis, päridi. Esimesed moodustavad seesmise ringi ja teised sammu kaugusel välimise. Pall esimestel paremal peopesal, käed kõrval.

1. Esimene kerepöördega paremale annab palli taha teisele, kes võtab palli kahe käega. 2. Esimene kerepöördega vasakule võtab palli kahe käega.

**6. La.:** õpilased rivistatud kahte viirgu, näod vastamisi, kahe sammu kaugusel (viirud). Pall esimestel all.

1. Esimesed paremaga samm ette, pall ette, anda pall teistele. Teised tõstavad käed ette ja võtavad palli. 2. Esimesed toovad parema jala juurde la-sse. Teised langetavad käed palliga alla.

Sama, kuid anda pall üheaegselt välja-astega ette.

Sama, kuid üleandmised kallutusega ette ja käte tõstmisega üles.

Kirjeldataud harjutused võib täita samaaegsete liigutustega.

Näiteks: 1. Esimesed ja teised teevad üheaegselt väljaaste paremaga ette, esimesed annavad ja teised võtavad palli. Distanti viirgude vahel on eelnevalt suurendatud.

**7. La.:** õpilased rivistatud kahte viirgu päridi, viirud poole sammu kaugusel harkseisus, pall esimestel all.

1. Esimesed painutavad taha, tõstavad palli üles ja annavad teistele. Teised, kallutades ette, võtavad palli. 2. Sirutus la-sse. Pall teistel ülal. 3. Teised, kallutades ette, annavad palli, esimesed, painutades taha, võtavad palli. 4. Lähteasend. Pall esimestel all.

Samuti võib esimene viirg anda palli teisele, kallutades ette või kerepöördega vasakule ja paremale (mitte liigutada põidasid). Üleandmised kerepöõretega antakse kahe käega. Üleandmisi varieeritakse: a) esimesed, kallutades taha, annavad palli üle pea, teised, võttes palli kallutades või kükkides, annavad selle esimesele jalgade vahelt, esimesed, kallutades ette, võtavad palli jalgade vahelt vastu; b) esimesed annavad palli paremalt taha, teised annavad vasakult ette esimestele. Täites harjutusi määratud arv kordi, vahetavad esimesed ja teised kohad või pöörduvad ümber. Pallide edasiandmist

ringis ja viirus tehakse erinevatest lähteasenditest: harkistest, istest kõverdatud jalgadega, rististest, seisust, põlvitusest jne.

Emotsionaalsuse tõstmiseks rakendatakse harjutusi mänguvormis. Näiteks: võistkonnad on rivistatud viirgudesse, mängijate vahed viirus 1 m. Iga viiru parentiibmisel mängijal on pall ees all; a) märguande peale annavad esimesed mängijad palli vasakult naabritele jne., kuni pall jõuab rivis viimasena seisva mängija kätte. Vasakul tiival olijad, saanud palli, annavad selle vastupidises suunas tagasi. Kui esimesed saavad palli, tõstavad nad käed koos palliga üles. Võidab viirg, kes lõpetas palli edasiandmise esimesena; b) sama, mis a-variant, ainult mitme palliga. Vasakul tiival olija paneb vahepeal pallid maha ja hakkab siis tagasi saatma; c) pall antakse edasi selja tagant; d) mängijad istuvad põrandal toengistes, esimese hüüde «hopp» järel tõstavad kõik jalad nurkistesse. Pall veeretatakse jalgade alt viimasele. Viimane jookseb ette ja kordab sama; e) mängijad üksteise kõrval kõhuli, käed kõverdatult rinna juures. Esimese märguande peale tõusevad kõik toenglamangusse ja pall veeretatakse nende kõhu alt läbi viimasele, kes jookseb palliga ette; f) mängijad on tihedalt üksteise kõrval kõhuli, käed ülal. Palli edasiandmine toimub käest kätte, nii et pall ja küünarnukid ei puudutaks põrandat.

**Pallide edasiandmine kolonnis üle pea taha toimub peaaegu sirgete kätega.** Vaade suunatud pallile. Palli vastuvõtt on ühe käega alt, teisega pealt.

Palli edasiandmine kolonnis mitmesugustest lähteasenditest toimub paremalt taha, vasakult taha, ette paremale, ette vasakule, üle pea taha ja ette.

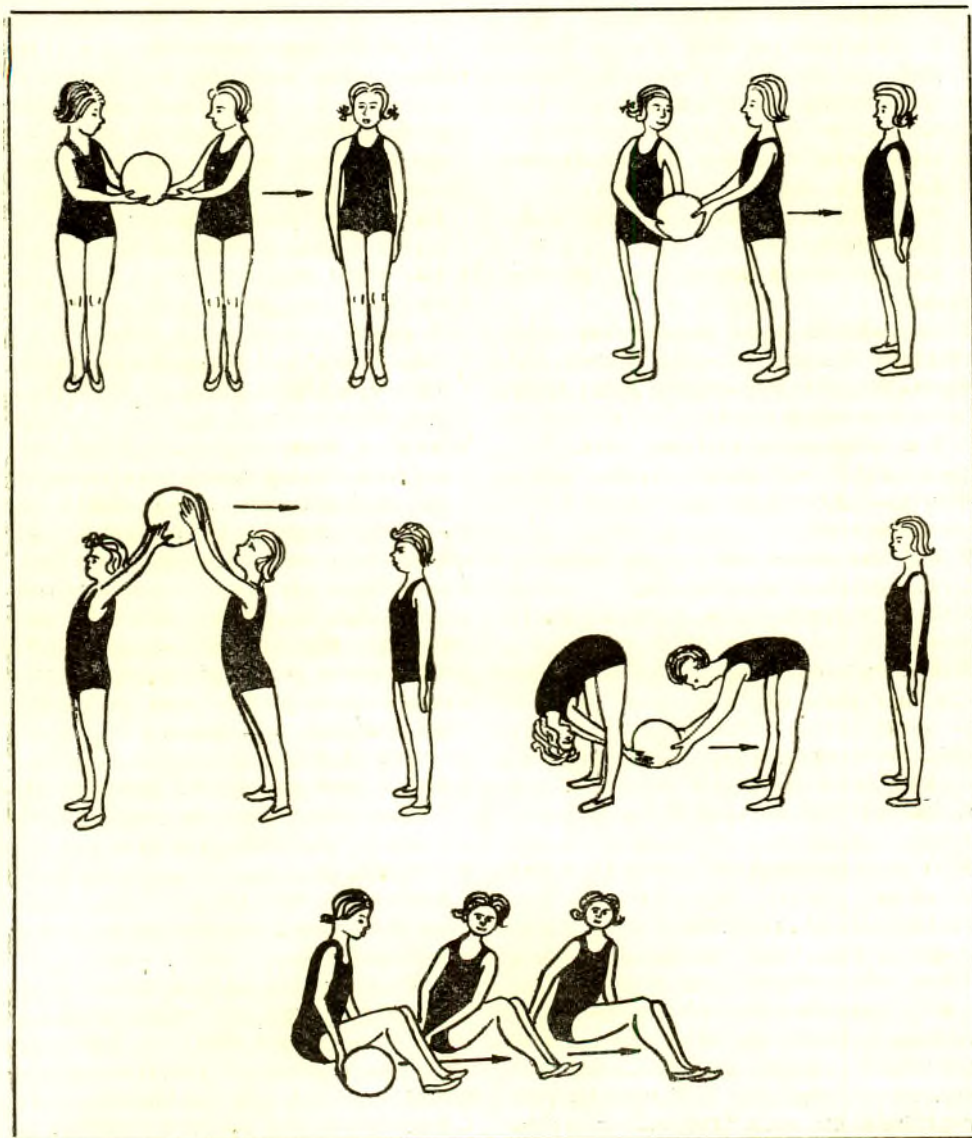
Pallide edasiandmist võib seostada käteplaksudega 2. taktiosal. Rütmi plaksutavad kolonnis momendil tegevusetult seisvad õpilased.

Mänguvorme rakendame kolonnis samamoodi kui viirgudes. Esimese mängija käes on pall. Palliga sooritatakse järgmisi harjutusi: a) palli andmine ülal käest kätte, viimane jookseb ette ja alustab uuesti üleandmist; b) mängijad harksei-

sus, palli veeretamine jalgade vahelt ta-  
ha, viimane jookseb palliga ette ja alus-  
tab uuesti veeretamist; c) palli edasiand-  
mine istudes; d) palli andmine ülal käest  
kätte, viimane veeretab palli harkis jal-  
gade vahelt ette; e) palli üleandmine eest  
taha ülal, viimane roomab palliga seisja-  
te jalgade vahelt läbi ja asub kolonni  
ette; f) mängijad kolonnis 1 m vahedega

harkistes. Pali esimese pöidade vahel.  
Märguande peale laskub esimene selili ja  
annab jalgade abil palli üle pea selja  
taga oleva mängija pöidade vahele. See  
omakorda annab palli edasi järgmisele  
jne. Palli jõudmisel viimaseni tõusevad  
mängijad harkistesse. Viimane mängija,  
saanud palli, saadab selle ülal käest kätte  
kuni esimeseni.

#### PALLI EDASIANDMINE VIIRUS JA KOLONNIS.



**Palli veeretatakse** sujuvate tõugetega, kahe või ühe käega sellise arvestusega, et põrandale asetatud pall veereks vajalikus suunas ilma põrgeteta. Pallile ei või lüüa.

**1. La.:** põlvitusiste, pall paremal maas.

1. Palli veeretamine ees vasakule, tõusuga põlvitusse. 2. Laskumisega põlvitusistesse püüda pall vasakul. 3. Palli veeretamine ees paremale, tõusuga põlvitusse. 4. Laskumisega põlvitusistesse püüda pall paremal.

**2. La.:** kükk, pall vasakul maas.

1.—2. Palli veeretamine paremale. 3.—4. Palli veeretamine vasakule.

**3. La.:** harkseis, pall ülal.

1. Painutus ette, palli veeretamine jalgade vahelt läbi taha. 2.—3. Pööre ümber, jooks pallile järele, palli püüdmine. 4. Lähteasend. Harjutus kordub algusest.

**4. La.:** kägariste, pall paremas käes.

1.—3. Palli veeretamine ümber enda. 4. Lähteasend.

**5. La.:** iste, käed kõrval, pall paremal maas.

1.—2. Jalgade tõste maast, palli veeretamine parema käega jalgade alt vasakule. 3.—4. Püüdmine vasaku käega ja lähteasendisse tagasi.

**6. La.:** põlvitusiste, pall ees maas.

1.—2. Palli veeretamine vastasolevale kaaslasele. 3.—4. Palli veeretamine lähteasendisse tagasi.

**7. La.:** toengkägariste, pall ees maas.

1.—2. Jalgade sirutamise palli veeretamine paarilisele. 3.—4. Palli püüdmine la-sse.

**8. La.:** õpilased viirus põlvitusistes, igaühel pall enda ees maas, teine pall 5 m kaugusel.

Palli veeretamine ette, tabada kaugemal asuvaid palle.

**9. La.:** kurikad asetatud 50 cm vahedega rivisse.

Palli veeretamine kätega läbi kurikatest väravate.

**10. La.:** harkseis, pall ülal.

Painutus ette, palli veeretamine jalgade vahelt läbi kurikatest väravate.

Palli võib veeretada kahe ja ühe käega. Harjutusi täidetakse erinevatest lähteasenditest: kükist, seisust, harkseisust, põlvitusest, istest jne. Palli veeretamised paarilisele on soovitatav siduda varem

õpitud üldarendavate harjutustega. Mõmendil, kui pall veereb paarilisele ja tuleb tagasi, võib täita harjutusi jalgadega, kükke, kallutusi, pöördeid jne.

**Palli visked ja püüdmised.** Lähteasendiks on poolkük, käed palliga ees all küünarliigesest veidi kõverdatud. Enne palli viset langevad käed koos palliga lähteasendist veidi allapoole ja väikese kaarega seest sooritatakse kõverdatud kätega eelhoog. Samaaegselt keha sirutamise toimub palli vise üles koos käte sirutamise palli lennu suunas. Visatakse sujuvalt üles, mitte kõrgemale kui 1—1,5 m. Palli püüdmisel sirutuvad käed pallile vastu, saadavad palli langemist sujuvalt alla laskumisega poolkükki. Püüdmise liigutus lõpetatakse jalgade sirutamise ja palli toomisega kere juurde.

**1. La.:** algseis, käed palliga ees.

1. Palli vise üles. 2. Püüda pall.

**2. La.:** kägar, pall pihkudel.

1.—2. Tõus, palli vise üles. 3.—4. Püüda pall, kägar.

**3. La.:** algseis, pall paremal peopesal.

1. Palli vise üles. 2. Kägar. 3. Tõus, püüda pall kahe käega.

**Märkus:** Viskeharrjutusi võib kasutada kehaliise kasvatuses tunnis koos mitmesuguste üldarendavate harjutustega (ühe või mitme käteplaksuga keha ees ja taga; vahelduva jalgade tõstmise ette, kõrval, taha; kallutusega, kükkimisega, pöõretega). Need harjutused täidetakse palli lennu ajal. Kui üldarendavad harjutused tehakse suure amplituudiga, on vaja palli visata kõrgemale. Soovitatav on, et õpilased viskaksid ja püüaksid palli üheaegselt, määratud rütmis.

**4. La.:** algseis, pall kõrval paremas käes.

1. Vasaku jala tõste ette, palli vise jala alt üles. 2. Vasak jalg juurde, püüda pall kahe käega.

**5. La.:** algseis, käed ees.

1.—2. Palli vise üles. 3.—4. Püüda pall kahe käega pärast maast pörkamist. Sama harjutus laskumisega kükki.

**6. La.:** algseis, pall paremal peopesal.

1. Palli vise kaugemale ette. 2.—3. Jooks pallile järele ja püüdmine pärast maast pörkamist kahe käega. 4. Lähteasend.

**7. La.:** algseis, pall paremal peopesal.

1. Palli vise ette üles. 2. Püüda pall vasaku käega pärast maast pörkamist.

**8. La.:** harkseis, pall ülal.

1. Painutus ette. 2. Palli vise jalgade vahelt tagant üles. 3. Püüda pall kahe käega ees. 4. Lähteasend.

**9. La.:** harkseis, pall ülal.

1. Painutus ette. 2. Palli vise jalgade vahelt tagant üles. 3. 180° pööre ümber, püüda pall kahe käega. 4. Lähteasend.

**10. La.:** kükk, pall paremal peopesal.

Kükkishüplemine paigal, samaaegselt palli vise üles ühe käega ja püüda teise käega.

Palli visetest ja püüdmistest ühe või kahe käega, erinevatest lähteasenditest võib koostada seeria harjutusi. Näiteks: palli vise parema käega ettetõstetud vasaku käe alt üles ja püüda kahe(ühe) käega; palli vise parema käega ettetõstetud parema jala alt ja püüda kahe käega; palli vise ühe käega vastu seinale ja püüda kahe käega; palli vise ühe käega vastu seinale samaaegse käteplaksuga keha ees ja taga, püüda kahe käega; palli vise kahe käega alt üles seinale, püüda pall kahe käega pärast maast pörkamist; palli vise seinale, 360° pööre ja püüda pall kahe (ühe) käega pärast maast pörkamist; palli vise seinale samaaegse laskumisega rististesse, tõusta ja püüda pall kahe käega.

## 2. klass

**Palli visked ja püüdmised.** Harjutusi muudame raskemaks viske kõrguse muutmise, erinevate käte, jalgade ja kere liigutuste juurdetoomisega (vt. 1. klassi materjal). Näiteks: alguses antakse ülesanne teha üks käteplaks enne palli püüdmist, seejärel kaks-kolm ja lõpuks maksimaalne kordade arv. Muudame käteplaksude iseloomu. Käteplaksud tehakse keha ees ja taga, vahelduvalt (üks ees, teine taga).

**Palli visked ringis paremale ja vasakule.** Jälgida palli visete ja püüdmiste õiget täitmist. Õpilased peavad tähelepanelikult jälgima palli liikumist ringis ja olema valmis vastuvõtmiseks. Ühe palli asemel kasutatakse 3—4 või enam palli samaaegselt.

**Palli visked viirgudes.** Õpilased rivista-

takse kahte viirgu, näod vastamisi, kaugusega 4—5 m teineteisest. Alguses saab iga paar ühe palli, kui aga harjutus on omandatud — kaks palli. Et pallid viskel kokku ei pörkaks, viskab üks õpilane teisest palli veidi kõrgemalt.

Palli visete ja püüdmiste õppimine paarides toimub järgmiselt.

**1. Palli vise ja püüdmine.** Mõlemad õpilased viskavad palli üheaegselt.

**2. Palli vise mitmesuguste järgnevate liigutustega** (käteplaks keha ees, taga, kükk jt.) ja palli püüdmine.

**3. Palli vise pörandale ja püüdmine** pärast maast pörkamist. Palli vise maha tehakse sellise arvestusega, et ta kukuks umbes paariliste vahemaa keskele.

**4. Palli vise seinale ja püüdmine** pärast pörget. Õpilane seisab palliga 1,5—2 m kaugusel seinast, näoga seina poole. Õpilane, kes püüab palli, seisab esimese selja taga umbes 1—1,5 m kaugusel. Peale iga katset vahetavad õpilased kohad.

**5. La.:** algseis, pall all.

1—2. Vise paarilisele. 3—4. Püüda paarilise pall kahe käega.

**6. La.:** algseis, pall paremal peopesal.

1. Vise paarilisele ühe käega. 2. Püüda paarilise pall kahe käega.

**7. La.:** algseis, pall paremal peopesal.

1. Vise paarilisele hüppelt. 2. Püüda paarilise pall kahe käega.

**8. La.:** algseis, pall all.

1. Palli vise paarilisele pörkega maha.

2. Püüda pall kahe käega.

**9. La.:** algseis, pall all.

1. Palli vise paarilisele laskumisega rististesse. 3.—4. Tõus püsti, püüda paarilise pall kahe käega.

**10. La.:** kõhuli, pall ülal.

1. Palli vise paarilisele. 2. Püüda pall kahe käega.

**11. La.:** esimene paariline selili, jalad kõverdatult ees, teine rinnati paarilise jalgade lähedal sammseisus, pall all.

1—2. Teine asetab palli esimese taldadele.

3—4. Esimene sirutab jalad põlvist ja viskab palli paarilisele tagasi.

## 3. klass

3. klassis tehakse suurte pallidega järgmisi harjutusi: palli edasiandmine viirus või ringis (paremale, vasakule); palli edasiandmine kolonnis (paremalt, vasa-

kult, üle pea, jalgade vahelt; vt. 1. ja 2. klassi materjal).

Erilist tähelepanu pööratakse palli edasiandmisele: vaade pallile, mitte lasta käsi lahti enne, kui paariline pole kindlalt palli haaranud.

**Palli kõrge vise ja püüdmine pärast 360° pööret.** Selle harjutuse juures jälgida, et palli vise tehtaks otse üles.

**Palli visked paarilisele** kahe käega alt, parema või vasaku õla juurest, pea tagant. Alt viske juures seista harkseisus, kergelt kõverdatud põlvedega. Vise toimub jalgade sujuva sirutusega, järgneb kere sirutamine ja käte liikumine ette. Viskel parema (vasaku) õla juurest tuleb pall hoida parema (vasaku) käega õla juures ja toetada seda vasaku (parema) käega. Keha on seejuures pööratud palli hoidva käe poole. Vise pea tagant toimub eelneva väikese kerekallutusega taha.

**1. La.:** harkseis, pall all.

1. Pall kuklale. 2. Käte sirutamisega palli vise paarilisele.

**2. La.:** harkseis, pall all.

1. Tõus päkkadele, pall üles, väike kallutus taha. 2. Palli vise paarilisele.

**3. La.:** harkseis, poolpöördes paremale.

1. Palli vise paarilisele alt. 2. Püüda pall kahe käega. Sama vasaku käega. Palli viskeid paarilisele võib teha istest, põlvitusest jne.

**4. La.:** harkseis, vasaku küljega paarilise poole, pall paremal pihul parema õla juures.

1. Palli vise paarilisele õla juurest. 2. Püüda pall kahe käega.

**5. La.:** algseis, pall põidade vahel.

1. Üleshüppega palli vise ette paarilisele.

2. Püüda pall kahe käega.

**6. La.:** algseis seljati paarilisele, pall põidade vahel.

1. Üleshüppega palli vise taha paarilisele.

2. Püüda pall kahe käega.

**7. La.:** harkseis, esimene teise selja taga, pall all.

1. Teine paariline kallutab ette. 2. Sirutamisel palli vise paarilisele üle pea taha. 3. Esimene paariline püüab palli kahe käega. 4. La.

**8. La.:** sama, mis 7. harjutuses.

1. Teine paariline kallutab ette. 2. Pall üles. 3. Palli vise paarilisele hargitatud

jalgade vahelt taha. 4. Püüda pall kahe käega. La.

**9. La.:** sama, mis 7. harjutuses.

1. Teisel paarilisel kere pööre vasakule, palli vise vasakult taha paarilisele (taldumaast mitte tõsta). 2. Püüda pall kahe käega. 3. Esimene paariline võtab lähteasendi, kordub takti 1. osa tegevus. 4. Püüda pall kahe käega.

**10. La.:** algseis, pall all.

1. Palli vise paarilisele hüppelt (sulghüpe, harkihüpe, sääretõstehüpe jne.). 2. Püüda pall kahe käega.

**11. La.:** algseis, esimene paariline rinnati, teine seljati, pall all.

1. Teisel paarilisel üleshüppega palli vise üle pea taha. 2. Püüda pall üleshüppelt kahe käega.

Viskeharjutusi varieerime: a) muutes palli lennu kõrgust; b) harjutuste tempo muutmisega. Viskeharjutusi paarilisele on soovitatav teha kindla rütmi järgi. See kasvatab õpilaste rütmitunnet ja sunnib neid kooskõlastatud tegevusele, väldib pallide kokkupõrkeid.

Soovitatav on koostada ühendeid erinevatest palliharjutustest. Need võivad olla näiteks sellised:

a) **La.:** algseis, pall all paremas käes.

I takt. 1. Anda pall selja taga vasakusse kätte. 2. Lähteasend. 3—4. Kordub 1. ja 2. taktiosa tegevus.

II takt. 1. Palli vise üles. 2. Püüda pall. 3. Palli vise paarilisele. 4. Püüda pall kahe käega.

III takt. 1.—4. Kordub I takt.

IV takt. 1.—4. Kordub II takt.

b) **La.:** algseis, pall paremal peopesal, kõrval.

I takt. 1. Vasaku jala tõste ette, palli andmine jala alt vasakusse kätte. 2. Algseis, pall vasakul peopesal kõrval. 3. Parema jala tõste ette, palli andmine jala alt paremasse kätte. 4. Lähteasend.

II takt. 1. Pall üles. 2. Kallutus ette, pall alla. 3. Palli vise paarilisele, sirutus. 4. Püüda pall hüppelt.

c) **La.:** algseis, pall rinnal.

I takt. 1. Parema jalaga samm kõrvale, anda pall taga vasakusse kätte. 2. Parem jalg juurde. Lähteasend. 3—4. Kordub 1.—2. taktiosa vasakule.

II takt. 1. Pall ees pihkudel, palli



vises üles. 2. Palli püüdmine rinnale. 3. Palli vises hüppelt paarilisele. 4. Püüda pall hüppelt.

Kõiki kirjeldatud harjutusi võib muuta raskemaks paariliste kauguse suurendamisega, pallide arvu suurendamisega (see nõuab kiiremat edasiandmist, viset ja püüdmist), pallide kaalu suurendamisega, lähteasendi muutmisega, täiendavate ülesannetega (käteplaksuga, istega, pöördega, kükkimisega, tõusmisega jne.). Harjutusi võib täita seistes, maas istudes, võimlemispingil.

## ÜLDARENDAVAD HARJUTUSED SUURTE PALLIDEGA

### Harjutused kätele ja õlavöäle

- 1. La.:** algseis, pall vasakul õlal.  
1. Pall üles. 2. Pall paremale õlale. 3. Pall üles. 4. Pall vasakule õlale.  
**2. La.:** harkseis, käed kõrval, pall paremal peopesal.  
1. Käed üles. 2. Pall paremale peopesale, käed kõrvale. 3. Käed üles. 4. Käed kõrvale, pall vasakule peopesale.  
**3. La.:** algseis, pall külghoidega rinnal. Palli ringitamine ees vertikaalpinnas (pihkudega).  
**4. La.:** harkseis, pall all. Käte kõverdamine ja sirutamine, palli tõstmine ette, üles ja langetamine; käte hood ja ringid eespinnas.  
Märkus: Harjutuse muudame keerukamaks a) jalgade lähteasendi muutmisega (sulgseis, harkseis, sammseis, lai harkseis); b) jalgade asetamisega vahelduvalt kõrvale, ette ja taha varbale; c) vahelduva jalgade kõverdamise ja sirutamisega.  
**5. La.:** algseis, pall all.  
I takt. 1. Samm paremaga kõrvale, pall rinnale. 2. Pall üles. 3. Pall rinnale. 4. Parem jalg juurde, pall alla.  
II takt. 1—4. Korrata I takt, samm paremaga taha.  
III takt. 1—4. Korrata I takt, samm paremaga ette.  
IV takt. 1—4. Korrata I takt, samm kõrvale vasakuga.  
**6. La.:** algseis, pall all.  
1. Samm vasakuga ette, pall rinnale. 2. Samm paremaga ette, pall üles.

3. Samm vasakuga ette, pall rinnale. 4. Samm paremaga ette, pall alla.

**7. La.:** algseis, pall all.

1. Palli üleandmine paremast käest vasakusse selja taha. 2. La.

**8. La.:** algseis, pall all.

1. Paremaga samm kõrvale, kallutusega ette, veidi kõverdada jalad, palli üleandmine paremast käest vasakusse parema jala tagant. 2. Parem jalg juurde.

Märkus: Palli võib edasi anda ette-tõstetud jala alt või väljaastes jala alt. Harjutust võib täita liikumisel juurdevõtusammuga kõrvale.

**9. La.:** algseis, pall paremas käes all.

1. Parema jalaga väljaaste ette, anda pall parema jala alt vasakusse kätte. 2. Parem jalg juurde lähteasendisse. 3—4. Korrata 1.—2. teise jalaga.

**10. La.:** algseis, pall all.

1. Vasaku jala kõverdusega taha laskuda vasakule põvele, anda pall parema jala alt paremast käest vasakusse. 2. Tõus, vasak jalg juurde.

**11. La.:** lai harkseis, pall rinnal.

1.—2. Jalgade kõverdamisega kallutus ette, anda pall parema jala tagant vasakusse kätte ja tulla lähteasendisse. 3.—4. Sama vasaku jala alt.

Märkus: Harjutused muudame keerukamaks a) korduvate üleandmistega selja taga ühele, seejärel teisele poole; b) kui pall on selja taga — kallutus taha, pall ees — kallutus ette, kallutus paremale — pall paremal jne.; c) harjutuste tempo muutmisega; d) jalgade lähteasendi muutmisega.

### Harjutused kerele

**12. La.:** harkseis, käed ülal, pall vasaku jala juures maas.

1. Painutus ette, haare pallist. 2.—3. Keere ring eest vasakule, pall parema jala juurde. 4. Sirutus lähteasendisse.

**13. La.:** harkseis, kere kallutus ees, pall ees.

1.—2. Kere pööre järelvibutusega paremale. 3.—4. Korrata 1.—2. vasakule.

**14. La.:** harkseis, pall ülal.

1.—2. Kere ring eest vasakule. 3.—4. Keere ring eest paremale.

**15. La.:** harkseis, pall ees.

1.—2. Kere pööre järelvibutusega vasakule. 3.—4. Korrata 1.—2. paremale.

**16. La.:** algseis, pall ülal.

1. Vasaku jala hoog ette, pall ette (jala puude vastu palli). 2. Lähteasend. Sama harjutus täita kõrvale.

**17. La.:** harkseis, käed ülal, pall maas.

1. Painutus ette, võtta pall. 2. Sirutus, pall üles. 3. Lasta pall kukkuda selja tagant alla, kiire painutus ette, palli püüdmine jalgade vahelt (tagant). 4. Lähteasend.

**18. La.:** harkseis, pall taga all mõlemas käes.

1. Kallutus ette, tõsta pall taha. 2. La.

**19. La.:** harkseis, pall all.

1. Kallutus ette, pall ette. 2.—4. Kere ring vasakule. 5.—7. Kere ring paremale. 8. Lähteasend.

**20. La.:** harkseis, pall rinnal.

1.—2. Kallutus ette, pall üles. 3.—4. La.

**21. La.:** harkseis, pall rinnal.

1.—2. Kallutus ette, pall üles. 3.—4. Tõus sirge seljaga ja ülal hoitud palliga. Langetada pall rinnale.

**22. La.:** harkseis, pall kuklal.

1.—2. Kallutus ette, kõverdada jalad, pall üles. 3.—4. Sirutus la-sse, pall kuklale.

**23. La.:** algseis, pall all.

1. Poolkükk vasakul jalal, parem kõrval varbal, pall maha. 2. Tõusta, parem jalg juurde la-sse, pall jääb maha. 3. Korrata 1. taktiosa, võtta pall kätte. 4. La.

**24. La.:** algseis, pall all.

1. Samm parema jalaga ette, pall rinnale. 2. Pööre vasakule, pall üles. 3. Parema jalg juurde, kükk, pall ette. 4. La. Korrata harjutust neli korda nelja suunda (ette, kõrvale, jne.).

**25. La.:** algseis, pall all.

1. Palli ring vasakule. 2. Pall vasakult kaarega üles. 3. Painutus paremale, parem jalg kõrvale varbale. 4. Vibutus. 5. Parema jalg juurde. 6. Vasak jalg kõrvale varbale, painutus vasakule. 7. Vibutus. 8. Vasak jalg juurde, pall paremalt kaarega alla la-sse.

**26. La.:** algseis, pall all.

I takt: 1. Samm paremaga kõrvale, pall rinnale. 2. Kallutus taha, pall üles. 3. Sirutus, pall ette. 4. Parema jalg juurde, pall alla.

II takt: 1. Kükk, pall ette. 2. Tõus, kallutus ette, pall üles. 3. Kükk, pall ette. 4. La.

**27. La.:** põlvitus ühel jalal, pall ees.

1. Kallutus taha, pall üles. 2. La.

**28. La.:** põlvitus, pall all.

1. Põlvitusiste, pall ette. 2. Tõus põlvitusse, pall üles. 3. Põlvitusiste, pall ette. 4. Tõus põlvitusse, pall alla.

**29. La.:** põlvitus, pall all.

1.—2. Põlvitusiste paremale, pall ette vasakule. 3.—4. Tõus põlvitusse, pall alla. 5.—8. Korrata 1.—4. teisele poole.

**30. La.:** harkpõlvitus, pall all.

1.—2. Harkpõlvitusiste, pall ette. 3.—4. Lähteasend.

**31. La.:** harkpõlvitus, pall all.

1. Kerepööre paremale, käed kõrvale, pall paremale peopesale. 2. Lähteasend. 3.—4. Korrata 1.—2. vasakule.

**32. La.:** harkpõlvitus, pall all.

1. Kerepööre paremale, pall taha (kandade kohale). 2. Lähteasend. 3.—4. Korrata 1.—2. vasakule.

**33. La.:** harkpõlvitus, põiad koos, pall all.

1.—3. Kerepööre järelvibutustega vasakule. 4. Lähteasend.

**34. La.:** põlvitus, pall all.

1.—2. Parema jalg kõrvale, varbale, pall üles, painutus paremale. 3.—4. Sirutus, parema jalg juurde lähteasendisse. Korrata 1.—4., painutus paremale ja kerepöörded vasakule.

**35. La.:** põlvitus vasakul jalal, parem kõrval varbal, pall ees.

1.—2. Pöördkallutus vasakule, pall üles. 3.—4. La.

**36. La.:** põlvitus paremal jalal, pall ees. 1.—2. Kallutus taha, pall kuklale. 3.—4. La.

**37. La.:** algseis, pall all.

1. Parema jala kõverdusega taha laskuda paremale põlvele, pall ette. 2. Kallutus taha, pall üles. 3. Sirutus, pall ette. 4. Tõus lähteasendisse, parema jalg juurde.

**38. La.:** põlvitusiste, pall all.

I takt: 1. Tõus põlvitusse, kerepöörded vasakule, pall vasakule. 2. La. 3.—4. Korrata 1.—2. paremale.

II takt: 1. Tõus põlvitusse, pall üles.

2. Lähteasend. 3. Korrata 1. osa. 4. Läh-teasend.

**39. La.:** algseis, pall all.

I takt: 1.—2. Laskuda põlvitusse, pall ette. 3.—4. Parem kõrvale varbale, pall üles, painutus järelvibutustega paremale. II takt: 1. Parem jalg juurde, sirutus, pall ette. 2.—3. Käed hooga üles, tõusta püsti. 4. La.

**40. La.:** iste, pall ees.

1. Kõverdada jalad (tallad maas), painutus ette, pall ette maha, põlved käte vahel. 2. La. 3.—4. Korrata 1.—2., kuid käed põlvede vahele (põlved hargis).

**41. La.:** iste, pall ees.

1. Viia parem jalg kõrvale, painutus ette, palli puude vastu vasakut jalga. 2. La.

**42. La.:** iste, pall ees.

1. Harkiste, painutusega ette palli puude ette maha. 2. La.

**43. La.:** iste, pall ees.

1. Harkiste, painutusega ette, pall ette maha. 2. Sirutus, nurkiste (jalad palli kohale). 3. Harkiste, painutusega ette võtta pall. 4. La.

**44. La.:** harkiste, pall ees.

1.—2. Kerepööre paremale, pall paremale maha. 3.—4. La.

**45. La.:** iste, pall ülal.

1. Painutusega ette, pall paremale maha. 2. Tõsta jalad paremale (palli juurde). 3. Tõsta jalad vasakule tagasi. 4. Võtta pall paremalt ja sirutada la-sse.

**46. La.:** iste, pall ees.

1.—2. Harkiste, kerepööre järelvibutusega vasakule. 3.—4. La.

**47. La.:** rististe, pall ees.

1.—2. Kerepööre järelvibutusega vasakule, pall vasakule. 3.—4. La. Lähteasendis ja harjutuse ajal selg sirge!

**48. La.:** rististe, pall ees või kuklal.

1.—2. Hooga ette tõusta pöördega ümber, pall ette. 3.—4. Tagasi la-sse.

**49. La.:** toengiste, pall põidade vahel.

1. Jalgade kõverdamine. 2. Jalgade langetamine tagasi la-sse.

Märkus: Harjutuse muudame raske-maks a) jalgade tõstmise, hargitamise, kokkuvuimise ja langetamisega la-sse; b) jalgade tõstmise, kõverdamise ja aeglase langetamisega; c) sirgete jalgade tõstmise ja langetamisega aeglaselt läh-teasendisse.

**50. La.:** iste, pall põidade vahel, käed puusal.

1.—2. Tõsta kõverdatud jalad, kallutus taha. 3.—4. Sirutada jalad läh-teasendisse. Läh-teasendis võivad käed olla rinnal, õlgadel, kuklal, ülal.

**51. La.:** iste, pall põidade vahel, käed puusal.

1.—2. Nurkiste, käed õlgadele. 3.—4. La.

**52. La.:** harkiste, pall taga maas (10—15 cm kaugusel), käed puusal.

1.—4. Kallutus taha, käed üles, puudutada seljaga palli. 5.—8. Sirutus, istuda la-sse.

**53. La.:** algseis, pall all.

1.—3. Hüppega harkseis, painutusega ette, pall maha ja veeretada «kaheksa»-kujuliselt ümber jalgade. 4. Hüppega läh-teasend.

**54. La.:** iste, pall paremal.

Palli andmine käest kätte sirge, seejärel kõverdatud jala alt, samuti koos tõstetud jalgade alt.

**55. La.:** selili, pall rinnal.

I takt: 1.—2. Parema jala tõste ette, anda pall paremast käest vasakusse jala tagant. 3.—4. Langetada jalg la-sse.

II takt: 1.—4. Korrata I takt vasaku jalaga. Sama, kuid anda pall edasi koos tõstetud jalgade tagant.

**56. La.:** harkselili, pall ees.

1.—2. Tõus istesse, tõsta jalad ja sama-aegselt anda pall parema käega parema jala alt vasakusse kätte. 3.—4. Anda pall vasaku käega vasaku jala alt. Läh-teasend.

**57. La.:** selili, pall põlvede vahel, käed ülal.

I takt: 1.—2. Kõverdada jalad ette, haarata kätega pall. 3.—4. Langetada sirged jalad, käed palliga üles.

II takt: 1.—4. Vastupidise liikumisega pall tagasi läh-teasendisse. Sama, kuid hoida palli põidadega.

**58. La.:** harkselili, pall all.

Käteringid eespinnas paremale ja vasakule koos palliga.

**59. La.:** harkselili, pall all.

1.—2. Tõus istesse, pall üles. 3.—4. La.

**60. La.:** selili, käed puusal, pall põidade vahel.

1.—2. Tõus istesse. 3.—4. Laskumine läh-teasendisse.

Märkus: harjutuse muudame raske-maks a) muutes käte asendit (õlgadel, kuklal, ülal); b) kere tõstmisel ja lange-tamisel samaaegsete käte liigutustega.

**61. La.:** selili, käed puusal, pall põidade vahel.

1. Põlved ette. 2. Jalgade sirutus. 3. Jal-gade kõverdamine. 4. Jalgade langetami-ne la-ssse.

**62. La.:** selili, käed puusal, pall põidade vahel.

1.—2. Tõsta jalad ette. 3.—4. Langetada läh-teasendisse. Sama, kuid tõsta jalad pea kohale. Sama, kuid palli puutega pea kohale maha.

**63. La.:** selili, käed kõrval, pihud maas, pall põidade vahel.

I takt: 1.—2. Tõsta jalad ette. 3.—4. Langetada jalad paremale.

II takt: 1.—2. Tõsta jalad ette. 3.—4. Langetada jalad la-ssse.

III takt: 1.—2. Tõsta jalad ette. 3.—4. Langetada jalad vasakule.

IV takt: 1.—2. Tõsta jalad ette. 3.—4. Langetada jalad läh-teasendisse.

**64. La.:** selili, käed ülal, pall põidade vahel.

1.—4. Tõus nurkistesse. 5.—8. Langetada aeglaselt läh-teasendisse.

**65. La.:** selili, käed ülal, pall jalgadel.

1. Tõus istesse, haare pallist. 2. Lasku-mine selili, käed üles. 3. Jalgade tõste ette, viimine üle pea, jalgade haare pal-list. 4. Tagasi läh-teasendisse.

**66. La.:** selili, pall maas vasakul.

1.—3. Palli veeretamine maas enda üm-ber vasakult paremale (tõusuga istesse ja jalgade tõstmisega). 4. Laskuda läh-teasendisse.

**67. La.:** kõhuli, pall ülal (kõverdatud kä-tega) maas.

1.—2. Pall kuklale, küünarnukid kõrvale. 3.—4. Läh-teasend. Sama, kuid tõsta pall sirgete kätega. Sama, samaaegselt tõsta jalad taha.

**68. La.:** kõhuli, pall ülal.

1. Rindkere tõstmine. 2. Langetamine la-ssse.

**69. La.:** kallutus ette, käed kõrval.

Palli hoidmine kuklal ilma käte abita.

**70. La.:** kõhuli, käed kõrval, pall turjal.

Läbi toengpõlvituse tõus kallutusseisu, ilma et pall maha kukuks.

**71. La.:** selili, jalad ees.

Palli hoidmine taldadel.

**72. La.:** selili, käed all, pall kere juures maas.

Tõus püsti, pall üles. Kes on kiirem?

**73. La.:** üks paariline kõhuli, pall ülal, teine kukis, hoiab esimese jalgu.

a) Kere tõstmine ja langetamine. b) 1. Kere tõstmine. 2. Kere viimine pa-remale. 3. Kere viimine vasakule. 4. La.

**74. La.:** üks paariline istes, pall ülal, teine hoiab jalgu.

1.—2. Laskumine selili. 3.—4. Tõus läh-teasendisse.

### Harjutused jalgadele

**75. La.:** algseis, pall all.

1.—3. Kükkk ühel jalal, teine taga või kõrval varbal, palli veeretamine ümber tugijala. 4. Võtta pall, tuua jalg juurde ja tõusta läh-teasendisse.

**76. La.:** algseis, pall pealael.

1. Tõus päkkadele, pall üles. 2. Lasku-mine taldadele, pall pealaele.

**77. La.:** algseis, pall all.

1. Poolkükkk, pall ette. 2. La. 3. Sama, tõsta pall kõrvale, üles.

**78. La.:** harkseis, pall all.

1. Kõverdada parem jalg, pall üles. 2. Sirutada, pall alla.

**79. La.:** algseis, pall all.

Väljaseade. kõrvale(taha) ja samaaegse palli tõstmisega rinnale, ette, üles.

**80. La.:** algseis, pall all.

Parema(vasaku) väljaastega ette(kõrva-le), tõsta pall rinnale, ette, üles, kuklale.

**81. La.:** algseis, pall all.

1. Parema põlve tõste ette, palli andmine jala alt paremast vasakusse. 2. La. 3.—4. Sama, vasaku jala alt. Sama, kuid sirgelt ettetõstetud jala alt.

**82. La.:** algseis, pall all.

1.—3. Kükkk, palli veeretamine ümber jalgade. 4. La.

### Hüplemised

**83. La.:** algseis, pall all.

1.—2. Palli veeretamine ette, jooks järele, hüpe üle palli. 3.—4. Pööre ümber, püü-da pall kahe käega.

84. La.: harkseis, pall põlvede vahel.

Hüplemine: ette, kõrvale ja taha.

85. La.: algseis, pall all.

1.—3. Kolm sulghü pist paigal. 4. Hüppega põlved ette (puude pallile).

86. La.: algseis, pall all.

1.—2. Kaks sulghü pist paigal. 3.—4. Sulghüpe jalgade tõstega ette puutega pallile.

87. La.: kükk, pall põlvede vahel.

1. Hüpe ette üles, käte hooga ette. 2. La.

88. La.: algseis, pall all (ees või taga) rinnal, vasaku või parema käe all, kuklal, ülal. Sulghüplemine: pööretega, liikumisega kõrvale, ette, taha, risti hüplemisega, jalalt jalale.

Märkus: Hüppeid muudame raske- maks palli viimisega rinnale, ette, üles.

89. La.: algseis, käed puusal, pall ees maas.

1.—7. Sulghüpetega liikumine ümber palli. 8. Lähteasend. Võib liikuda näoga või seljaga ees, pööretega jne.

90. La.: algseis, käed puusal, pall ees maas.

1. Sulghüpe üle palli. 2.—4. Kolme hüpega pööre ümber. Sama, kuid harkhüpega, sääre tõstega taha, pööretega, käteplaksutamise- ga, seisust küljega või seljaga palli poole.

91. La.: õpilased kolonnis, pallid ees maas:

a) jooks üle pallide, põlvetõstejooks, peatustega pallide vahel; b) sama, hüplemisega ühel jalal, harki-kokku hüplemisega jne.

---

## LÄHTEMATERJALI

V. HUGO

ROMAANILE

«JUMALAEMA

KIRIK

PARIISIS»

---

MAIA VÄKRAM

Käesoleva artikli kirjutamisel on silmas peetud asjaolu, et «Jumalaema kirik Pariisis» on teos, mis 9. klassi õpilasele kipub äärmiselt aja- ja kohakaugesse jääma. Sageli jääb teose käsitlemisel klassis üsnagi arusaamatuks, miks on teost nimetatud ajalooliseks romaaniks, sest analüüs piirdub ainult Frollo, Quasimodo ja Esmeralda elusaatuste jälgimisega. Ootuspäraselt valmistab raskusi kultuuriloolise süžee jälgimine, süvenemine kirjaniku arutlustesse, mõnikord isegi põhjendamine, mis nimetatud teoses on romantismile iseloomulik. Lähimõeldud käsitluse puhul on võimalik anda õpilastele jõukohaselt terviklik ülevaade romaanist ning suunata neid lugema ja mõistma teost kui üht prantsuse romantismi silmapaistvat ajaloolist romaani.

Victor Hugo kuulsusele proosakirjanikuna pani aluse tema ajalooline romaan «Jumalaema kirik Pariisis». Huvi Prantsusmaa mineviku vastu ei olnud juhuslik: paljud kirjanikud pöördusid oma kaasaja sügavamaks mõistmiseks mõõ-

dunud sajandite poole. Mõju avaldasid ka W. Scotti romaanid (1816. a. alates tõlked prantsuse keeles) ja prantsuse restauratsiooniperioodi ajalooürijad, kes tõstasid probleemi ajaloolistest seaduspärasustest (6, lk. 127).

Hugo varasemas, 20. aastate loomingus märkame süvenevat huvi ajalooküsimuste vastu. Kirjanik kõneleb vajadusest kirjutada romaani, mis oleks samaaegselt draama ja epopöa, maaliline ning poeetiline, reaalne, ideaalne ja monumentaalne, mis viiks lugeja Walter Scotti juurest tagasi Homerose juurde (6, lk. 129). Rohkem kui ajaloo arvud, daatumid ja nimed köidavad kirjanikku ajaloo protsessi sisetised seaduspärasused. Suure tähtsuse omistab Hugo kirjaniku loovale ettekujutusele, tema enese kontseptsioonile teatud ajaloolise sündmuse või perioodi kohta. Romaan on ainult vahend, et uuesti loova ettekujutuse abil kirjutada ajalugu. Selle eesmärk ei ole üksnes täpselt edasi anda sündmuste välist kirjeldust, avastada salapäraseid, mõistatuslikke juhtumeid, vaid valgustada ajaloo moraalset külge... (6, lk. 131).

«Jumalaema kirik Pariisis» on romaan 15. sajandi Prantsusmaast. Autor on valinud murrangulise epohhi: ajaloolaste arvates lõpeb seal keskaeg ning algab uus ajastu. Selles sajandis küpsesid sündmused, mis mõjutasid inimkonna edasist ajalugu (trükikunsti leiutamine, Ameerika avastamine). Prantsusmaale oli 15. sajand täis võitlust riigi ühendamise ning tsentraliseeritud, tugeva kuningavõimuga riigi eest. See oli nõiaprotsesside, ketserite põletamise sajand, kus katoliku kiriku vari langes mõttevabadusele ning pidurdas teaduse arengut, hoides rahvast vaimupimeduses ning ebausku kammitsais. See oli sajand, mil «arhitektuur tõugatakse troonilt. Orfeuse kivi-tähtede asemele astuvad Gutenbergi tinatähed. Raamat surmab ehituse» (1, lk. 195).

Romaanis ajalooline süžee peaaegu puudub. Teose alguses märgitud täpne daatum jaanuar 1482 tähistab Flaami saadikute saabumist Pariisi, et sõlmida abielu dofääni ja Flandria Marguerite'i vahel, kuid see asjaolu ei mõjuta mille-

gagi romaani sündmustikku (5, lk. 496). Küll aga on teoses rikkalik olustiku ja kommete kujutamine, mis leiab ka autoripoolse põhjenduse: olustikus ning kommetes avaneb epohhi ajalooline eripära. Romaani sündmustiku näiline tõepärasus on saavutatud väljamõeldud sündmuste, tegelaste paigutamise ja väga täpselt viimistletud olustiku raami. Kirjanik võtab appi vana Pariisi arhitektuuri, toleaaegse Pariisi kárarikka ning pitoreskse elanikkonna, kes täidab tänavad, väljakud, kõrtsid, kes pidutseb, raevutseb ning meelt avaldab.

Keskaegne Pariis elustub teose lehekülgedel oma ajastu kivise kroonikana («Pariis linnulennult»). Autor püüab samaaegselt edasi anda linna üldmuljet ning peatuda iseloomustavatel detailidel, asetades vaataja Jumalaema kiriku torni.

«Vaotlejat üllatas kõigepealt määratu hulk katuseid, korstnaid, tänavaid, sildu, platse, torne ja tornitippe. Kõik tungis ühekorraga silma: nikerdatud katuseviil, terav katusehari, tornike müürinurgal, kivist püramiid üheteistkümnendast sajandist, tahvikivist obelisk viieteistkümnendast sajandist, ümmargune ja sile lossitorn, kandiline, kaunistatud lossitorn, olgu see suur või väike, massiivne või õhuline. Vaatleja pilk kadus kauaks selle labürindi sügavusse, kus kõik oli omapärane, otstarbekas, vaimukas ja ilus, kus kõike oli loonud kunst, olgu see siis väike majake maalitud ja nikerdatud fassaadi ja muustrilise puusõrestikuga, oma madala ukse ja etteulatuvate korrustega, või kuninglik Louvre oma toleaaegsete tornide reaga» (1, lk. 135).

Kirjelduseks valitud rakusid on huvi-pakkuvad, vahelduvad kellaaajad, valguse ning varju mäng, talvisesse udusse hajuvad kontuurid meenutavad impressionistliku maalikunstniku lõuendit. Samas lisab autor sinna tugevad kontrastsed värvid, täiendades Pariisi panoraami hilisemate sajandite ehitustega («Meie esivanemate Pariis oli kivist, meie poegade oma on krohvist.» 1, lk. 149). Vanast Pariisist saadavat visuaalset muljet tugevdab lugematute kirikute kellade helin, mis muutub omalaadseks sümfooniaks, millesse segunevad «poole miljoni

elaniku sumin, jõe igavene kaebehäl, tuule otsatud ohked ja hiiglasuurte oreli-viledena kaugel horisondi küngastel aset-seva nelja metsa kauge kvartett» (1, lk. 152). Välismaailm on vahendatud luge-jale eredate visuaalsete ning akustiliste kujundite abil, mis on iseloomulik 19. sa-jandi romantikute kujutamisaadile.

Vana Pariisiga seotud assotsiatsioonide ning impressioonide vaba lend on kantud sügavast humanistlikust mõttest, et selle «suure raamatu graniidist lehekülgedele» oli ladestunud rahva tunde- ja mõtte-maailm, selle alaline liikumine ning are-nemine.

Pariisi arhitektuuri üheks silmapaist-vamaks mälestusmärgiks, «kivist süm-fooniaks» on Jumalaema katedraal, mis saab romaanis oma ajastu sümboliks, rahva hinge ja epohhi filosoofia kehasta-jaks sügavamas mõttes (5, lk. 449). Autor püüab katedraali ja lugeja vahel luua usalduslikku vahekorda. Ta juhib lugeja läbi katedraali, tutvustab selle 12.—15. sajandini ehitatud kiriku hübriidsust, gooti ja romaani stiilide segunemist, rõ-hutades, et «iga pind, iga kivi selles vää-rikas monumendis pole üksnes lehekül-gi maa ajaloo, vaid ka teaduse ja kunsti ajaloo» (1, lk. 126). Hugo väljendab mõtet, et iga tsivilisatsioon algab teo-kraatiaga ning lõpeb demokraatiaga. See on seadus, mis on kirja pandud arhitek-tuuris.

Romaanis on katedraalil keskne asend: siin ristuvad peategelaste saatused, kiri-kuesisele väljakule koguneb käratsev rahvasumm meelt avaldama. Huvitav on seegi, et tema tornidest oleks võimalik jälgida kogu teoses toimuvat sündmus-tikku. Jumalaema kirik tundub millegi püsiva, inimsaatusi juhtiva jõuna, kuid teose lõpul see mõjuvõim hakkab hajuma, taarduma uute impulsside ees.

Omapäraselt ning küllalt põgusalt on antud Pariisi alamrahva põhjakihtide kujutamise Imede ões. «See oli nõia-ring, kuhu kadusid jäljetult Chatelet' ametnikud ja prevotee seersandid, kes siia julgesid tulla; varaste linnajagu, mis oli nagu vastik soolatüügas Pariisi näol; sopaaud, kust igal hommikul pealinna tänavale valgus suur pahede, kerjamise,

santlaagerduse voog ja kuhu see õhtuti jälle tagasi voolas» (1, lk. 97). See on riik riigis, täpselt määratud ala, kus kehtivad omad seadused ning on ka seaduste and-jad. Pitoresksest asukate galeriist toob kirjanik välja igasuguste religioonide, elukutsete esindajaid, keda seob tugev kokkukuuluvuse tunne ning protestivaim, mis puhkeb ähvardavaks väljaastumi-seks, kui õiglus leitakse jalge alla talla-tud olevat. Teose lõpul paneb Hugo selle kirju rahvamassi liikuma, aetuna kaas-tundest Esmeralda vastu, aga samapalju ka röövimishimust.

Imede õue asukate liikumist jälgib oma «kambrikesest» Bastille's Louis XI, reba-seks kutsutud kuningas, kes oma valit-susaja jooksul (1461—1483) suutis murda nii feodaalide kui ka alamrahva vastu-panu katsed. Võrreldes romaani teiste, eredalt romantiliste tegelastega, on huvit-av jälgida, milliste vahenditega kujutab kirjanik ajaloolist Louis XI. Kirjeldus muutub lakoonilisemaks, väljapeetumaks. Välisportrees rõhutatakse haiglast, mur-tud ilmet, tavalist, kuid ranget profiili, laia laupa ning sügaval kulmukaarte all asuvaid silmi. Mingi õukondlik sära ega hiilgus ei ümbritse valitsejat, kuid ta tunnetab oma võimu, juhtpositsiooni. Oma kindla tahtejõuga, külma mõistu-sega on ta suuteline kaosest korda looma, ehkki väga veriste ning julmade vahen-ditega. «Ta oli kinnise loomuga, kuid muret oskas ta palju paremini varjata kui röömu... ja oma troonileastumisel unustas ta korraldusi anda oma isa mat-miseks» (1, lk. 456). Kuningas suhtub umbusklikult nii feodaalidesse kui ka alamrahvasse, tundes end päris ohutuna ainult Bastille's. Hugo juhib tähelepanu Louis XI kavalusele ning kitsidusele. Tema juhtimisprintsipiis on olulisel ko-hal raha, mille kulutamist peale raud-puuride püüab ta miinimumini viia. Louis XI ei püüagi õiglane valitseja olla: «Mu isa Charles VII ütles alati, et tõde on haige. Omalt poolt arvasin, et tõde on surnud ja pealegi ilma pihisata» (1, lk. 461). Tema otsused võivad süütud surma saata, sest inimesel pole ihnsa kuninga silmis mingit arvestatavat väär-tust.

Katedraali ründamise ajal on kuninga vestluskaaslaseks flaamlane, sukakuduja Coppenole, kes sisendab oma avameelse jutuga ärevust ning raevu valitsejasse. Louis XI tajub, et see, millest kõneleb Coppenole, võib juhtuda ka tema riigis, kui ei suudeta rahvast õigel ajal raudsete pihtide vahele võtta.

Teose ülejäänud ajalooliste tegelaste hulk ei ole suur: kuninga ihuarst Jaques Coictier, ülemkohtunik Tristan l'Hermitte, habemeajaja Olivier Le Daim, diplomaat Willem Rym, kardinal Charles de Bourbon, kes on juba episoodilised tegelased.

Hugo loomingus on kaaluv osa tema romantilistel karakteritel, mis on meelde jäävad oma erakordsuses. Iga suur karakter on ka kirgede antiteesiks, temas eneses võitlevad hea ning kurja alged, vari ja valgus.

Karakterite olemus ei avane Hugol mitte tegelaskuju arengu kaudu, vaid vastandamisel teise tegelasega, kontrastiprintsiibil. Seda on kasutatud kõikide peategelaste juures romaanis «Jumalaema kirik Pariisis». Kirjaniku tegelaskujud rühmituvad võitluses hea ja kurja vahel. Kurjuse jõudu kehastavad teoses Louis XI ja katedraali ülemdiakon Claude Frollo, üks meelde jäävamaid romantilisi karaktereid, kelle puhul autor on ohtralt kasutanud nii kontraste kui groteski. Frollo kuulub nende lõhestatud hingede hulka, kes püüdleval täiuslikkuse poole, kuid hukuvad iseene vastuoksuste, egoismi tõttu. Pettunud jumalasõnas, keskaja teaduse kitsas raami surutuses, pöördub ta alkeemia poole, otsides asjatult võlusõna kulla jaoks, milles arvab olevat võimu allika. Pettumused toovad kibestumise, mida suurendab üksindustunne, pealesurutud askeetlikkus, inimliku headuse ja armastuse puudumine tema elus. Esmeraldaga kohtumine süütab vaimulikus saatusliku kire, mis piinab teda, tõukab vihkamisele, kuriteole. Frollo läheb looduse seaduste vastu, võideldes endast tugevama jõuga. Just tema puhul tuleb kõne alla saatus kui ettemääratud, inimest juhtiv tegur. Ta ei ole üksnes saatuse ohver, vaid ka pime tööriist.

Elu ootamatuid keerdkäike ning vastu-rääkivusi näeme kahe võistleja kõrvutamises. Claude Frollo ja Phoebus de Châteaupers — kaalukate probleemide üle juurdlev teadlane ning tühine keigarlik ohvitser, munk ja vastutustundetu elunautija. Nägusa välimusega Phoebus on ilma vaevata leidnud kauni mustlasneiu armastuse, mida on tagajärjetult igatse nud Frollo. Munk leiab selles saatuse ironiat ja naiseliku kiindumuse absurdust, taipamata, et Esmeralda silmis on Phoebus neiu päästja, kuna tema kiuslik jälitaja ning roimar Phoebus unustab peatselt neiu, tundmata mingit huvi tema saatuse vastu. Frollole on kiindumus Esmeraldasse muutunud tumedaks hukutavaks kireks, mis nüüdsest peale täidab kogu tema elu. Mõlema tegelase käitumine on autori poolt motiveeritud egoistlike taotlustega, mille taustal mõjub kontrastselt kellalööja Quasimodo omakasupüüdmatu liigutav kiindumus Esmeraldasse.

Katedraali traagilise saatusega küürakas ning kurt kellalööja on nii füüsiliselt kui vaimselt kängu jäänud, väärestunud. Hugo näitab temas inimese ärkamist. Quasimodo on õigusetu, armetu olend, kes on katkestanud suhted välisilmaga, sest tajub selle mürgist vaenulikkust enese suhtes. Katedraal on talle kodu, tema maailm, mis teda on lummanud ning endaga tugevasti köitnud.

Teoses antakse Quasimodo kaks saatuslikku klindumust, mis on vastandlikud. Frollo suhtes on see tunne kuuletumine ilma kõhkluste ning kahtlusteta. Isand mõtleb tema eest, annab talle käsud, võtab ta eest vastutuse enesele. Küürakas eneses pole veel õieti midagi sügavalt inimlikku, oma kriteeriume, sisemist vastutustunnet. Selleks on vaja inimlikku headust, kaastunnet Esmeralda poolt, mis äratb ka Quasimodos uued erilised tunded — tänutunde, teadmise, et on olemas õiglus, kohusetunde. Nüüd laseb autor tal hakata primitiivselt, kuid iseseisvalt mõtlema, oma kriteeriume hea ning kurja suhtes kujundama. Oma ärganud südametunnistuse sunnil mõistab ta kohut Claude Frollo üle, lämmatades eneses kunagise kiindumuse oma isan-



dasse. Quasimodole on armastus Esmeralda vastu õilis tunne, mis teeb teda inimesena ülevaks, ennastohverdavaks ja heaks. Siin leiab rõhutamist headuse kõikevõitev jõud ning võit inimese hinges, mida Hugo oma paljudes romantilistes teostes on püüdnud näidata.

Kui eelnimetatud tegelased kannavad endaga oma epohhi pitserit, siis teistsugune funktsioon on mustlasneiul Esmeraldal. Autor on kunstikavatsuslikult lasknud Esmeraldal esineda mustlasena. 19. sajandi alguskümnenditel äratasid mustlased tegelaskujudena kirjanduses tähelepanu. Neis nähti eelarvamustest ja traditsioonidest vabu looduslapsi, kes polnud seotud õieti ei millegagi. Esmeralda kannab endaga elurõõmu, ilu ja noorust, äratades enese vastu imetlust ja armastust. Autor on realiseerinud siin romantikute iluideaali. Neiu naiivsus ja abitus kurjuse vastu teevad temast süütu ohvri, keda ei suudeta päästa.

Neljas meestegelane, kelle saatust riskitakse võluva mustlasneiuga, on filosoof ja kirjanik Pierre Gringoire, kes elutargalt ütleb: «Vaesus pole minu süü. Igaüks teab, et kirjanduslikust tööst keegi rikkaks ei saa ja et heade raamatute kõige osavamadki autorid ei saa niigi palju, et neil talvel alati tuli kaminas leegitseks.» (1, lk. 454.) Alati vaimukas hädavares, kes alalõpmata keerulistes olukordadesse satub, on endale kujundanud oma elufilosoofia, mis eelistab räbalates sõltumatust ning filosoofiat sõjamehemundrile («Meelsamini oleksin kärbse pea kui lõvi saba»), aga ka kõigepealt iseene elu päästmist, kui hädadoht on silmapiiril. Kõneosavusega päästab Gringoire end isegi kuninga surmaotsusest: «Ärge kargatage kõuena minu väeti üle. Jumala suur välkki ei põruta salatipea pihta.» (1, lk. 453.) Tervikuna tundub Pierre Gringoire veidi moderniseeritud eklektilise poeedina, kes aiati oskab kuldse kesktee leida ning kelle funktsioon näib romaanis olevat sageli sündmuste draamatilisust ning süngeid värve mahendada.

Hugo romaani tegelased on 15. sajandi inimesed, oma ajastu ajalooliste seaduspärasuste kandjad. Nende saatustes on

palju erakordset, teravaid kontrastseid käänakuid, juhuste pimedat mängu, saatuse ettemääratust, ülekuhjatud takistus. Nad on kinnistunud oma materiaalses esemelises maailmas, kuid samal ajal kannavad nad üldinimlikke ajast aega kanduvaid probleeme.

## Kirjandus

1. Hugo, V. Jumalaema kirik Pariisis. Tallinn, ERK, 1961. 530 lk.
2. Leht, K., Ojamaa, O. Väliskirjandus. Tallinn, «Valgus», 1976, lk. 139–144.
3. Kirsch, Fr. P. Probleme der Romanstruktur bei Victor Hugo. Wien. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1973, S. 341.
4. Евина Е. М. Виктор Гюго. М., «Наука», 1976. 215 с.
5. Рейзов Б. Г. Французский исторический роман в эпоху романтизма. Л., Гослитиздат. 1958. 565 с.
6. Трескунов М. Виктор Гюго. М., Гослитиздат., 1961. 474 с.

## ÕPETTÖÖKODA, -KABINET

# SÕNAVARA- HARJUTUSI JA -MÄNGE

Algklasside õppevahendite vabariiklik näitus on ukсед sedapuhku sulgenud. Rohkem kui kahe kuu vältel käis seal üle poolteise tuhande vaataja, ent kitsuke ekspositsiooniruum ja väljapanekute paljus küllap ei lasknud kolleegide mõtte ja kätevaevaga loodut süvavaadelda ja oma töö tarvis talletada. Õppetöö efektiivsust tõstvaid näit- ja didaktilisi vahendeid, samuti individualiseeritud ja diferentseeritud töö jaotusmaterjale oli esitatud kõikide õppeainete tarvis. Allpool esitame väikese osa neist, mis aitavad õpilaste sõnavara täiendada, sõnatähenduste mõistmist kontrollida ja väljendusoskust arendada.

Rikkalik on sõnavaraharjutuste ja -mängude varu Eesti NSV teenelisel õpetajal Vaike Pugalal Longi algkoolist. Mõned neist.

### «MÄNGI SÕNAD ÕIGEKS!»

Mäng koosneb erinevate sõnadega kaartidest. Esimene tulp sõnu on kirjutatud, teises tulpas on sama arv lõhikutesse pistetud sõnalipikuid esimese tulba sõ-

nade sünonüümide või antonüümidega, mida vastavalt esimese tulba sõnadele tuleb ümber tõsta, nii et sõnapaar moodustaks sünonüümid või antonüümid.

OMADUSSÕNA. (2. klassile I veerandil.)

küps	rõõmus
pirakas	väga ilus
suurepärase	suur
tusane	toores

### NIMISÕNA.

brigadir	vaeslaps
rüid	kangelane
sangar	rühma juht
orb	tüli

Rühmatööks antakse igale rühmale erinev kaart. Võitja selgub, kui rühmadel on kõik kaardid täidetud (kaarte ei tule täita ühes tunnis). Erinevate sõnakaartide puhul on võimalik mängida mitu korda.

\*

**Kelle või mille kohta võib öelda nii?**  
(Ülearune sõna kirjuta allolevale paberile.)

küps – õun, vesi, kook, viil  
väeti – laps, kapp, vanake  
vastik – ilm, lõhn, rohi, kompvek  
jne.

Kui sulle meenub nõutud sõna, kirjuta puuduv sõnaosa olemasoleva ette (2. klass).

TEGUSÕNA.

	kas — pani tähele
	nus — tuli meelde
	sus — ütles, sõnas
	fas — kõigutas
	mas — haaras kiiresti
	mus — tuli nähtavale
	ras — võttis kinni
	sus — kerkis
	mas — paisfis valgus
	jne.

Harjutus sobib nii individuaalseks kui ka rühmatööks.

\*

Kirjuta sama tähendusega sõna (A) ja vastandtähendusega sõna (B).

	A	x	B
purakas	suur	x	väike
riid	tüli	x	rahu
paisub	kerkib	x	kahaneb
nilpsib	jne.		
ogaline			
vagusi			
rahutu			
küps			
jne.			

«KES ON VÕITJA?»

Sõnasedelid, kumbki pool eri värvi, on asetatud lauale laiali. Sõnasedeli ühel küljel on sõna, teisel selle sünonüüm. Mängija, kes võtab sedeli, peab ütleva sellele oleva sõna sünonüümi. Kes kogub rohkem sedeleid, on võitja.

\*

«VASTA HÜÜDJALE!»

Mängujuht (õpetaja või õpilane) jätab endale punased sõnasedelid, ülejäänud

jagab mängijatele. Mängujuht hüüab näiteks «sirvib», kelle käes on selle sõna sünonüüm «lehitseb», tõstab selle üles ja ütleb «lehitseb».

Saamata vastuse puhul hüüab mängujuht veel kord ja vastata võivad teised mängijad. Võlgujäänud sedeliomanik saab punase sedeli. Võidab see, kellel puuduvad punased sedelid või on neid kõige vähem.

\*

Kompleksülesandeid 3. klassile on koostanud Rapla keskkooli õpetaja Malle Aaver.

Näiteid:

Ülesanne koosneb 3 osast: 1) abiülesanne, 2) põhiülesanne, 3) lisaülesanne.

Abiülesandes tuleb liigitada sõnad nelja rühma, sõltuvalt sellest, millise mõiste juurde need kuuluvad.

ABIÜLESANNE.

Paiguta antud sõnad õigetesse tulpadesse: brigadir, liiv, sünged, ere, kollektiiv, summa, heldinud, farm, koresööt, hämmastunud, tõuvili, reibas, loitma, kiirgama, mütt, ammutama, kamal.

Kolhoos	Kalapüük	Meeleolu	Päike
1. ....	1. ....	1. ....	1. ....
2. ....	2. ....	2. ....	2. ....
3. ....	3. ....	3. ....	3. ....
4. ....	4. ....	4. ....	4. ....

Põhiülesandes tuleb täita lünkharjutus, valides eelmisest harjutusest sobivad sõnad.

PÕHIÜLESANNE.

Vali harjutuse esimesest osast lünkadesse sobivad sõnad.

TORE SUVEPÄEV.

. . . päike . . . kõrgel taevas.  
 Puhub mahe tuul. . . seisab põlluveerel ja silmitseb . . . pilgul enda ees laiuvat . . . põldu. Eemal . . . taga laiub sinine jõgi. Vanaisa . . . ja ajab jõevee . . . sogaseks.  
 Temast veidi eemal paadis istub poja-poeg Rein ja . . . paadist vett. On tore suvepäev.

LISAÜLESANDES tuleb lahendada ristsõnamõistatus.

1					
2					
3					
4					

Täida ruudud vasakult paremale.

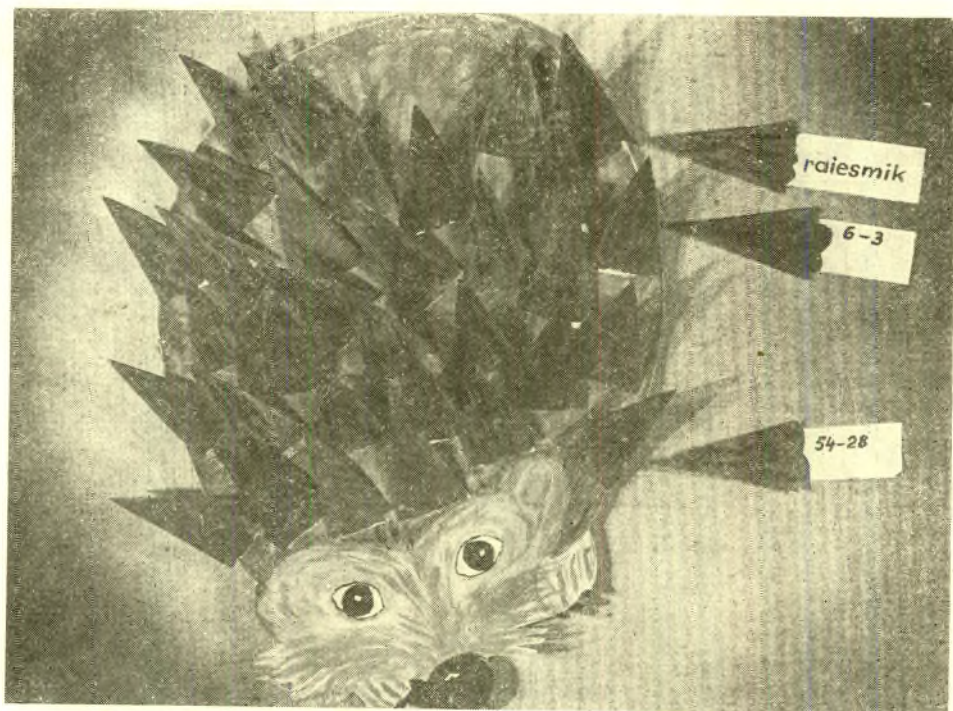
1. Liiklusõnnetus. 2. Kurb. 3. Kolmnurkne auk kilpkatuse otsas katuseharja all.
4. Suur maismaa.

Kui täidad õigesti, saad esimesse ritta ülevalt alla lugedes sõna, mille kohta saame teise sõnaga öelda nõu.

### SIIL.

Siili iga okka küljes on ühel pool matemaatiline tehe, teisel pool mingi sõna. Tehteid kasutatakse peastarvutamise süvendamiseks matemaatikatundides; sõnu emakeeletunnis sõnavaraliseks tööks — lausete moodustamiseks, sõna-tähenduste tundmiseks jne.

Mängu käik: üks laps tuleb klassi ette ja võtab siililt okka. Küsib klassilt, õigesti vastanu võtab uue okka.



### PÄKAPIKKUDE PAUNAD (täringumäng 2—7 osavõtjale).

Iga mängija saab endale päkapiku, kelle selja taga on sõnakaartide paun kahes eri toonis lipikutega. Ninatark loositakse; kes selle saab, on mängujuht. Mängujihi ülesanne on paberile üles märkida

igale mängijale miinuspunkt sõna eest, mille vastet ei teata. Paunadest võetakse sõnakaardid, laotakse need enda ette nii, et katma hakatakse näit. roosade kaardikestega. Sõnakaardid, mille tähendust ei teata, tuleb panna Ninatarga ette — selle eest saab miinuspunkti. Sõnu kaetakse



## ARENDAVA ÕPETAMISE ASPEKTE ALGKLASSIDE VENE KEELE TUNDIDES

### AINO SIIRAK, Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi metoodik

Tundi kuulanud metoodik palub õpetajat analüüsida äsja antud algklassi vene keele tundi. Õpetaja räägib sellest, milline oli tunni teema, milline eesmärk. Enamikul juhtudel oskab õpetaja oma tundi analüüsida õpetuslikust ja kasvatuslikust eesmärgist lähtudes, kuid väga harva on ta tundi ette valmistades mõelnud sellele, milliseid aine omandamiseks vajalikke oskusi ja harjumusi tunnis kujundada, milliseid tunnetuslikke võimeid, nagu tähelepanu, mõtlemine, mälu, kujutusvõime jm., positiivselt mõjutada. Jättes need küsimused tunni ettevalmistamisel tähelepanu orbiidist välja, tekib tõsine oht, kas õpilased omandavadki programmikohased teadmised, vilumused ja oskused. Et see oht on reaalne, selle kohta mõned näited kuulatud tundidest.

Vene keele tund kolmandas klassis. Viimane tund tundide seerias teemal

«Семья». Tunni eesmärgiks oli õpetaja seadnud õpetada antud teemal jutustama pildi järgi. Et õpilased olid üsna aktiivsed, jõuti tunnis palju ära teha: korrati temaatilist sõnavara, vajaminevaid grammatilisi vorme, koostati lauseid pildi järgi. Lõpuks jutustas üks õpilane jutukese, mis oma mahult ja sõnavaralt vastas programmi nõuetele.

Helises kell ja ma pöördusin grupi sama klassi õpilaste poole palvega, et nad jutustaksid vene keeles oma perekonnast (pöördusin õpilaste poole vene keeles, nad ei teadnud, et valdan eesti keelt, järelikult oli motivatsioon vene keeles rääkimiseks olemas). Tekkis vaikus, siis mõned seostamata laused, ja 5—6 õpilase hulgas ei leidunud ühtegi, kes pildi järgi abstraktse perekonna kirjelduse juurest oleks osanud üle minna oma perekonna kirjelduse juurde, kasutades selleks samu sõnu, grammatilisi vorme ja lausekonstruktsioone, mida äsja tunnis kasutati. Kahjuks ei ole niisugune näide juhuslik. Olen palju kordi kogunud õpilase abitust, kui tal on vaja rääkida vene keeles väljaspool klassitundi. Ometi seab õppeprogramm meie ette põhilise eesmärgina õpetada vene keelt suhtlemiseks. Milline oskus siis selles konkreetses situatsioonis õpilastel puudus? — Analooogia kasutamise oskus. Ilmselt ei ole ühe teema erinevates situatsioonides orienteerumine iseenesest kujunev oskus, seda tuleb spetsiaalselt arendada. Et aga antud tund oli õpetajal sel teemal viimane, oleks ta tunni eesmärgi seadmisel pidanud sellega arvestama. Õigem olnuks, kui selles tunnis oleks harjutatud teemakohast õpitud sõnavara ja lausekonstruktsioone kasutama väga erinevates praktilise kõne situatsioonides.

Või teine näide, seekord teisest klassist. Teema: laiendada õpilaste sõnavara nelja sõna võrra — можно, нельзя, возьми, я возьму. Eesmärk: 1) kujundada oskust pöörduda vene keeles kõneleva kaasvestleja poole palve, küsimuse või sooviga; 2) õpetada viisakalt reagee-

rima kaasvestleja palvele, küsimusele, soovile nõustumise või keeldumisega.

Tunnis harjutati dialoogi näidise järgi: — Можно, я возьму флажок? (журнал, книгу).

— Возьми, пожалуйста!

— (Нет, нельзя. Это не мой флажок.)

— Спасибо.

Peaaegu kogu tunni vältel tegeldi sõnavara kinnistamisega selle skeemi järgi. Ja ikkagi — seatud eesmärk jäi realiseerimata. Tunni lõpuks ei olnud õpilased võimelised iseseisvalt (peast) ja õige intonatsiooniga õpitud väljendeid reprodutseerima.

Miks siis 45 minutit õppetundi selle lihtsa materjali omandamiseks väheseks jäi? Ilmselt sellepärast, et enamikul õpilastest puudus õppimiseks nii vajalik omadus nagu püsiv tahteline tähelepanu. Õpetaja töötas 1—2 konkreetse õpilasega, teistel samal ajal vajadust kaasa mõelda ei olnud. Õpilaste tahtelise tähelepanu arendamiseks ei kasutatud ühtegi töövõtet. Ja selle tagajärg? Koduse töö mahu tunduv suurenemine: kõik see, mis tunnis saavutamata jäi, tuli õpilastel tasa teha iseseisvalt või vanemate abiga kodus.

Millest sõltub õpetamise edukus algklasside vene keele tunnis? Tuntud pedagoog L. Zankov rõhutab, et teadmiste andmine iseendast ei taga arengut, kuigi on arengu eelduseks. Arendamist on vaja spetsiaalselt silmas pidada ning tuleb luua niisugune õppeaineid hõlmav didaktiline süsteem, mis oleks suunatud arengu soodustamisele. Siit järeldub, et meil, pedagoogidel, on hädavajalik teada, esiteks, milliseid vaimseid omadusi me vene keele õpetamise konkreetseid eesmärke silmas pidades peaksime oma õpilastes arendama. Teiseks, milliseid võimalusi õpilaste vaimseks arendamiseks pakub üks või teine töövõte. Selguse loomine endale neis küsimustes on eelduseks töövõtete sihipärasele valikule ning kasvatuslike ja õpetuslike eesmärkide edukale realiseerimisele.

Käesolevas kirjutises käsitleme põgusalt suulise kõne arendava õpetamise aspekte algklasside vene keele tundides.

Õpilaste vaimne arendamine vene keele tundides nõuab sihipärast ja süstemaatilist tööd: 1) õpilaste tahtelise tähelepanu arendamisel; 2) õpilaste mälu (nii kuulmis- kui nägemismälu) arendamisel; 3) mõtlemise paindlikkuse arendamisel; 4) analüüsioskuse kujundamisel; 5) analoogia põhjal järelduste tegemise oskuste kujundamisel; 6) konteksti põhjal tundmata sõnade ja sõnavormide tähenduse taipamisioskuse kujundamisel jne.

1. Tahtelise tähelepanu arendamisel on tähtis organiseerida tööd tunnis nii, et tähelepanu oleks püsiv kogu tunni jooksul, et õpilased oleksid suutelised keskenduma mitte ainult siis, kui materjal neile huvi pakub, vaid ka siis, kui see vähem huvitav või hoopis ebahuvitav on. Õpetaja esimene abiline on siin **töövõtete mitmekesisus**. Peaks saama lahti halvast harjumusest anda terve tund ühe töövõttega. Vene keele tunnis on selliseks «universaalseks» töövõtteks kujunenud frontaalne vestlus. See aga väsitab õpilasi, nende tähelepanu hakkab kiiresti hajuma.

Programmi sissejuhatavas osas on esitatud vene keele õpetamise pedagoogilised põhiprintsiibid. Üks nendest nõuab **kõigi kõnetegevuse liikide** (kuulamise, rääkimise, lugemise, kirjutamise) **arendamist**. See tähendab kombineeritud mõju õpilase kuulmis-, nägemis- kui ka mootorsetele analüsaatoritele. Alljärgnevalt mõningaid näiteid selle kohta, millised võimalused on õpilaste tähelepanu jaotamiseks eri tegevustele tunnis.

1. **Keelematerjali omandamine:** õpetaja seletus, õpilaste iseseisvad järeldused, tõlkimine, töö signaalkaardikestega, silbikutega, individuaalne ja individualiseeritud töö jaotusmaterjaliga jm.

2. **Audeerimine:** töö helilindi järgi, telekooli saadete jälgimine, õpetaja ja kaasõpilaste kõne kuulamine jne.

3. **Kõnelemine:** nii dialoogi kui ka monoloogi vormis pildi, pildiseeria järgi, antud teemal, mingisugusest situatsioonist lähtudes, lugemispala ümberjutustus mitmesugustes variantides, lugemispalade instseneerimine jne.

4. **Lugemine:** kõigi õpilaste üheaegne vaikne lugemine, dialoogide lugemine koos pinginaabriga, lugemine helilindile, häälega lugemine klassi ees jne.

5. **Kirjutamine:** sõnade, lausete ladumine, õpiku ja töövihiku ülesannete täitmine, mitmesuguste etteütluste kirjutamine, lausete koostamine pildi järgi jne.

Juba see põgus loetelu näitab, et õpetaja kasutuses on kaugeltki rohkem töövõtteid kui frontaalne vestlus. Ja kui õpetaja oma tundi ette valmistades ei mõtle üksnes sellele, mis tuleb tunnis selgeks saada, vaid ka sellele, **kuidas, missuguste töövõtete abil** seda teha, võib kindel olla, et ka õpilaste tähelepanu selles tunnis on püsiv kogu 45 minuti jooksul.

Õpilaste aktiveerimisel ja tähelepanu arendamisel on tähtis tunni **näitlikustamine, audiovisuaalsete vahendite kasutamine.** Pildimaterjal sõnavara õppimiseks ja jutustamisoskuse arendamiseks, sõnakaardid, silbikud, signaalkaardikesed, liikuv aabits, helilindid, heliplaadid, diafilmid ja diaposiitivid, telekooli saated — nende kasutamine tunnis äratab õpilastes emotsioone, stimuleerib vestlust, jutustamist ja kergendab õppematerjali omandamist.

Tähelepanu arendamiseks kasutatakse ka **keelemänge**, korraldatakse **võistlusi**. Mäng ja võistlus distsiplineerivad õpilasi, arendavad nende iseseisvust, mõtlemisoskust, kiiret reageerimist. N. Pentre «Metoodilises juhendis vene keele õpetamiseks II—III klassis» (Tln., «Valgus», 1972) on lk. 45—57 kirjeldatud hulgaliselt mänge: kes nimetab kõige rohkem antud häälikuga või antud teemal sõnu, kes arvab ära peidetud sõna (lause), leia

paarimees, leia oma koht, taasta deformeeritud tekst jm.

Võinuks arvata, et eespool mainitu ka rohkem kasutamist leiab. Kuid paljude nähtud tundide põhjal peab tõdema: kõiki võistlusvõimalusi tunnis ei kasutata. Sel õppeaastal kuulatud Rapla rajooni ja Tallinna Kalinini rajooni algklasside vene keele tunnid näitasid, et 2. klassi helilinti, olemasolevaid diafilme ja diaposiitive kasutatakse väga harva, telekooli saateid vaadatakse juhuslikult.

Nagu igasugune tegevus, nii on ka kõne motiveeritud tegevus. Õpilase tähelepanu, järelikult ka teadmiste omandamise kiirus sõltub sellest, kas õpitav materjal tuubitakse mehaaniliselt pähe või luuakse harjutamiseks sellised tingimused, mis on ligilähedased praktilisele kõnekeelele. Eeskätt peame silmas **kõnesituatsioonide loomise vajalikkust.** Uus algklasside vene keele programm loob eeldused selliste kõnesituatsioonide kasutamiseks tunnis: aktiveerimisele kuuluva sõnavara valikul on arvestatud selle kasutamise vajadust ja võimalikkust paljude eri teemade puhul ja väga mitmesugustes situatsioonides. Sõnavara hulka kuulub palju käskiva kõneviisi vorme, millega on võimalik edasi anda palvet, soovi, käsku või küsimust. Programm on nõue selgeks õppida tüüpilised käibeväljendid, dialoogilised ühendid. Need nõuded ei ole üldsõnalised, vaid neid illustreeritakse ka konkreetsete näidistega.

Ülitähtis osa õppimisel, trennimisel ja saadud teadmiste rakendamisel loovas kõnes on õigel motiveeringul. On suur vahe, kas õpetaja ütleb, et täna õpime selgeks sõnaühendi «кататься на лыжах» pööramise ja seda ka pööramistabelina terve tund harjutatakse või on selline töö vaid tunni üks osa ja edasi jätkatakse tööd, luues väljendite õppimise motivatsiooni situatsioonide kaudu. Näiteks: Ребята, я плохо знаю, как вы катаетесь на лыжах. 1. Скажите, кто в классе катается на лыжах хоро-



шо, а кто еще плохо. 2. Ты не знаешь, как твой друг катается на лыжах, спроси это у него.

2. Teise keele edukas omandamine pole võimalik ilma hea **mäluta**. Juba 2. klassi õpilane peab meelde jätma aasta jooksul umbes 450 sõna ja sõnaühendit, oskama neid sõnu siduda terviklikeks lauseteks kindlate seaduspärasuste järgi, s.t. — meelde jätma hulga grammatilisi reegleid. Tähendab, vene keele õpetamisel on vaja **teha sihikäpp tööd õpilaste mälu arendamiseks**, püüda selle poole, et käsitletav uus õppematerjal just tunnis meelde jääks ja selgeks saaks. Kui aga seda ei nõuta või nõutakse juhuslikult, võib õpilastel ajapikku tekkida arvamus, et tunnis võetakse uus materjal läbi, selle meeldejätmine ja selgeksõppimine on koduse töö osa. Et ka mõned õpetajad nii arvavad, sellest annavad tunnistust suuremahulised kodused tööd. Õpilane peab kodus kirjutama vihikusse uued sõnad, meelde jätma nende tähenduse ja õigekirja, täitma kirjaliku ülesande, lugema või jutustama teksti.

Mälu arendamise eeltingimus on tahtelise tähelepanu olemasolu, millest juba eespool juttu oli. Et meeldejätmine ei kujuneks mehaaniliseks tegevuseks, peaks õpetaja teatama õpilastele tunni eesmärgid, rääkima tunni käigust, tooma välja olulise, mis antud tunnis selgeks peab saama ja meelde tuleb jätta. Sel puhul on võimalik tunni lõpus õpitust teha kokkuvõtte, välja tuua, mille võrra, võrreldes eelmise tunniga, õpilane targa- maks sai ja nüüd rohkem teab. Mida mõtestatum on lapse tegevus töös õppematerjaliga, seda paremini see talle meelde jääb. Mõtestatud tegevus eeldab teema käsitlemise loogikat, seoste loomist varemõpituaga, materjali grupeerimist, võrdlemist, üldistamist.

Vaatleme mälu arendamise seisukohalt mõningaid sõnavaralise töö aspekte. Mitmekesiseid võimalusi sõnade grupeerimiseks pakuvad vene-eesti piltsõnastikud, töövihikute ja õpikute vastavad harjutu-

sed, pildimaterjal, mängud jne. Sõnu võib grupeerida 1) temaatiliselt (klass, kool, tuba, lauanõud, mööbel, mänguasjad jne.), 2) teatud hääliku esinemise järgi sõnades, 3) silpide arvu järgi sõnas, 4) sõna rõhu asukoha järgi.

Edukalt saab varemõpituaga seost luua töös asendustabelitega uute sõnade kindistamisel. Ka kõneoskuse arendamisel toetub õpetaja õpilaste varasemate teadmistele. Nii õpib 2. klassi õpilane jutustama oma perekonnast 3—4 lause piires, 3. klassi lõpuks kasvab õpilaste sõnavara tublisti ja õpilasele on jõukohane, tuginedes varasematele teadmistele ja lisades uued sõnad ja lausekonstruktsioonid, vajaduse korral jutustada oma kodust ja perekonnast 6—8 lause ulatuses.

Palju on metoodilises kirjanduses polemiseeritud selle üle, kuidas suhtuda niisugusesse õpilase mälu arendamise võimalusse nagu kõne, tekstide reprodutseerimine. See on õpetamise metoodikas olnud peamisi töövõtteid. On ka seisukohti, mis täiesti eitavad reproduttiivset kõnet. Praegu, mil õpetame peamiselt teadlik-praktilise õppemeetodi järgi, on reproduttiivsel kõnel oma kindel koht: see on kõne õpetamise seisukohalt vajalik lüli õpilase iseseisva kõne ettevalmistamisel. Järelikult on õpetamise kõik etapid (teadmistelt rohke harjutamise kaudu õpilase iseseisva kõneni) seotud mälu tööga. Kõne imiteerimisel ja reprodutseerimisel arendame põhiliselt õpilaste lühiajalist mälu, kujundame temas hoiaku antud teadmisi meelde jätta kauemaks (motivatsioon!), iseseisva kõne etapil aga arendame õpilase pikaajalist mälu. Seotud kõne arendamisel õpetame kõnet üles ehitama vastavalt teemale, nõuame kõne loogilisust. Sobivad töövõtted sel etapil on õpetada taastama deformeeritud teksti, koostama plaani, jutustama konkreetsetele tugisõnadele, plaanile või küsimustele toetudes.

Algklasside vene keele õpetaja võib palju ära teha õpilaste kuulmismälu arendamiseks. Teatavasti on enamikul

inimestel kuulmismälu halvemini arenenud kui nägemismälu. Et aga õpetamise eesmärk on praktiline keeleoskus, s. t. oskus oma mõtteid õpitavas keeles väljendada ja teiste kõnest aru saada, siis on selge, miks kõnest kuulmise järgi arusaamise e. audeerimise õpetamisele nii suurt tähelepanu pööratakse.

Kuuldust arusaamine sõltub võimest säilitada saadud informatsioon mälus ja see siis lahti mõtestada.

Operatiivmälu arendamiseks audeerimisel on algklasside vene keele tunnis kasutatavad sellised ülesanded: 1) kuulake sõnu, leidke antud piltide hulga need, mille nimetusi kuulsite; 2) kuulake kõrvuti kaht lauset. Millise sõna poolest nad teineteisest erinevad?; 3) kuulake kõrvuti kaht lauset. Missugune sõna oli teisest lausest välja jäetud?; 4) kuulake lauseid. Korra ke esimene lause, siis esimene ja teine koos, siis esimene, teine ja kolmas koos, seejärel esimene, teine, kolmas ja neljas lause koos jne.

3. Õpilaste loovast kõnest saab algklasside tingimustes, kus õpilaste sõnavara ja grammatika tundmise maht on võrdlemisi väikesed, kõnelda ikkagi vaid tinglikult. Tegelikult kujutab loov kõne selles astmes vaid **oskust kõnelda analoogia, näidise põhjal**. Õpetaja ülesanne on **arendada õpilaste mõtlemise paindlikkust** ja ühe õppekõne situatsiooni põhjal luua võimalikult palju teisi kõnesituatsioone, kus õpilane võib, toetudes analoogiale, näidisele, üles ehitada oma kõne. Loomulikult õpetame õpilast suhtuma uues situatsioonis näidisesse loovalt: valima välja antud situatsioonile vajaliku, muutma näidise üht või teist komponenti.

Illustreerime eelöeldut. 3. klassi õpilane peab oskama vestelda teemal «Мой друг, моя подруга» oma vene rahvusest mängukaaslasega, perekonnatuttavaga, vene keele õpetajaga, külalisega jne. 1) pildil (fotol) kujutatud inimesest; 2) iseenda ja oma vestluskaaslase tegevusest koolis, kodus, vabal ajal; 3) oma ja

vestluskaaslase perekonnast ja kodust; 4) oma ja vestluskaaslase klassist, seitsmeestest ja sõpradest.

3. klassi õpilane peab oskama vajaduse korral kõigest sellest ka vene keeles iseisvalt jutustada, väljendades oma mõtteid õigesti ja loogiliselt. Need oskused ei ole lihtsate killast, nende arendamise vajadust on tarvis silmas pidada ja sihipäraselt arendada.

4. Loomuliku kõne situatsioonis puutub õpilane kaasvestleja kõnes kokku paljude sõnade ja grammatikavormidega, mida koolitundides pole veel käsitletud. Et õpilane sel puhul abituks ei jääks, peame õpetama teda seda laadi raskusi ületama, õpetama lapsi **konteksti abil tundmata sõnade ja grammatikavormide tähendust mõistatama**. Sel otstarbel esineb õpiku tekstides, õpetaja kõnes, telekooli saadetes õppimata sõnu ja grammatilisi vorme. Nende mõistatamisel soovitatakse õpilastel tegutseda järgmiselt: 1) kui lause mõte on arusaadav ilma selle tundmata sõna või grammatilise vormita, siis jätta see lihtsalt märkamata; 2) kui aga lause mõte pole arusaadav, katsuda mõistatada, mida see võiks tähendada; 3) kui ka konteksti abil ei suudetud mõistatada, küsida kaasvestlejalt.

Loomuliku kõne situatsioonis tuleb seda tihti ette, et kaasvestleja kas žestide, miimika, täiendavate seletuste jm. abil teeb meile selgeks selle, mis meil keele puuduliku valdamise tõttu arusaamatuks jääb.

Lõpetuseks võiks öelda: algklasside vene keele õpetamise üldhariduslikud ja kasvatuslikud eesmärgid sisaldavad ka õpilase vaimse arendamise ülesandeid, mille alahindamine vähendab keele õpetamise efektiivsust tunduvalt. Selle artikli eesmärk oligi põhjendada õpilase igakülgse vaimse arendamise vajadust vene keele tundides ja näidata vene keele kui õppeaine spetsiifikast tulenevaid selle töö süstemaatilise ja sihipärase teostamise võimalusi õpilaste suulise kõne arendamisel.

---

# PILDIMATERJALI SÕIMEEALISTE LASTE KÕNE ARENDAISEL

---

**HELJU VÕSU,**  
**Tartu 31. lastesõime metoodik**

---

## I. SISSEJUHATUS

On tõestatud, et isiksuse kujunemisel on tähtis osa esimestel eluaastatel. Esimene eluaasta on tähtis ka vaimsete võimete arendamise poolest: läbitakse perioode, mil kujunevad välja eeldused vaimseks tööks.

Maimiku vaimses arenemises on kõige olulisem täiskasvanu (vanemate) füüsiline lähedus — hoolitsus, hellus, suhtlemine lapsega. See tekitabki lapses kaitstusetunde ja loob eeldused harmooniliseks arenguks. Vajalikud on kontakt, koosolemine, jutuajamine lapsega.

Kui tahame kasvatada lapsest normaalset, tugevat inimest, peame hakka-ma seda tegema kohe pärast tema sündimist. Kasvatuse hulka ei kuulu ainult hoolitsus lapse eest, vaid tuleb arendada ka selliseid võimeid nagu oskus vaadata, kuulata, tähele panna, kutsuda esile naeru, häämitsust (emotsioone), arendada lapse liigutusi. Kõik see kokku moodustabki lapse kõne arengu eeldused.

Teadlased on oma töödes näidanud, et mälu, tähelepanu, vastuvõtlikkus arenevad ainult tänu kõnele.

Kui lapsed ei kuule kõnet, ei õpi nad ka kõnelema (kurtummad). Kõnet peame lapsele õpetama. Kui laps kasvab normaalses perekonnas, õpib ta kogu aeg midagi, omandab ka kõne, kuigi ei oska end veel väljendada. Ta hakkab sõnu kordama täiskasvanu järgi.

Lasteasutustes puudub selline tihe side kasvataja ja laste vahel ning lapsed ei saa kõnet nii ruttu kätte.

Selle korvamiseks on sõimes õpetavad tegelused, nn. didaktilised mängud.

Sõimes jagunevad didaktilised mängud kolme põhiliki: 1) mängud mänguasjade ja esemetega, 2) lauapealsed pildimängud, 3) sõnalised mängud.

## II. PILDIMÄNGUDE OSA KÕNE ARENDAISEL

Kõnet arendavate tegeluste seas on tähtis osa pildimängudel. Pildimängude

nagu teistegi kõnearendusmängude aluseks on näitlikkus, kuid nende puhul ei anta lastele esemeid, vaid üksnes eseme kuju — kas siis joonistatud või aplitseeritud. On väga tähtis, et pildid annaksid edasi eseme põhilisi omadusi: värvust, vormi jne., vastasel korral võib lapsel tekkida vale ettekujutus.

Pildimängudeks kasutatakse mitmesugust pildimaterjali: programmikohased pildid vastavalt vanusele, paarispildid, tegusõnu tutvustavad pildid, aedvilju, puuvilju, majapidamistarbeid, mets- ja koduloomi, riietusesemeid, mööbliesemeid jpm. tutvustavad pildid, loto, piltkuubikud, kokkupandavad pildid, pildid mõistete omandamiseks jne.

Mängudes tuleb arvestada laste vanust. Kooskõlas laste vanuse ja arengutasemega tuleb mängu keerustada. Liiga väikesed nõudmised ei võimalda vaimsete võimete optimaalset arengut ja liiga rasked, vastupidi, vähendavad laste huvi mängu vastu. Peamine, et mäng oleks korraldatud emotsionaalselt. Mängude ajal tuleb arvestada ka individuaalseid omadusi: pidurdada aktiivsemaid ja ergutada passiivsemaid.

Pildimängu võib korrata 2—4 korda, sõltuvalt sellest, kui ruttu lapsed selle omandavad.

Laste arv mängus oleneb vanusest: alla aasta lapsi — 1, kaheaastasi 3—4 ja 3-aastasi 4—6 last korraga alarühmas.

Mängu kestus oleneb samuti vanusest — 1—15 min. Pildimänge mängides seame eesmärkideks aktiviseerida kõnet, taju, tähelepanu, leidlikkust, vaatlemis- oskust, mälu, püsivust, laiendada silmaringi, ka konstrueerimisoskust.

### **III. PILTIDE NÄITAMISE METOODIKA VASTAVALT VANUSELE**

#### **9 kuud — 1 aasta 2 kuud.**

Selles vanuses on põhiline eesmärk panna lapsed sõnast aru saama. Tuleb äratada laste huvi pildi vastu, arendada kuulmist ja keskendumist. Kuidas män-

gida? Lapsele tuttavas ruumis eraldada teistest imikulaud. 1—2 min. kestel tuleb ühte pilti näidata 4—5 korda. Tegelused korraldada individuaalselt ja iga päev. Kasutusele võtta esimene pildiseeria. Näiteks kasvataja võtab pildi, mis on lapsele varem eseme kaudu kõige enam tuttav (kass). Huvi äratamiseks koputada pildiga. Siis näidata ja küsida: «Kes (mis) see on?» Vastata: «Kiisu.» Seda sõna korrata mitu korda. Järgmisel tegelusel kasutada peitmisvõtet (pöörata pildil tagupool) ja küsida: «Kuhu kadus kiisu näu-näu?» — «Siin on kiisu näu-näu.»

#### **1 aasta 2 kuud — 1 aasta 5 kuud.**

Aigul teeme tegelused samuti individuaalselt, hiljem 2—3 lapsega. Võtame edasi samu pilte, mis eelmises vanuseastmes. Kestus 2—3 min., 2—3 korda nädalas. Siis toome lisaks ka teise pildi (pall ja kass). Kui see pildipaar on selge, võtame kasutusele uue pildi, räägime edasi: «Kus on auto tuut-tuut?» — «Näe, kus on auto tuut-tuut.»

#### **1 aasta 5 kuud — 1 aasta 6 kuud.**

Võtame õpitud piltidele juurde teised, kuid ikkagi erinevad. Tegelusi alustada veel koputamiseega. Kasutada peitmisvõtet. NB! Kui rühma tuleb uusi lapsi samas vanuseastmes, peame alustama otsast, vastasel korral tegelused ei õnnu»).

#### **1 aasta 6 kuud — 1 aasta 8 kuud.**

Ka nüüd kordame tegelust 3 korda. Tulevad juurde pildid tegevusega. Pilti näidates nimetame, mida seal tehakse. Selles vanuses peaks laps andma juba õige sõna, mitte vastama lapsekeeles.

#### **1 aasta 8 kuud — 2 aastat.**

Alarühmas juba 5—6 last. Kasutada üksikuid pilte lihtsa tegevusega. Ei tohi

loetleda üksnes seda, mis on pildil, vaid tutvustada lapsi ka selle sisuga.

2 aastat — 3 aastat.

Selles vanuses jääb püsima nõue, et tegelused toimuvad ikkagi alarühmas. Kestus kuni 10 min. Kasutusele tulevad ka pildiraamatud. Kasvataja jutustab sellest, mis on raamatus, mis pildil ja ka sellest, mida ei ole (3-a.). Raamatud õpetavad lapsi ka küsimusi esitama. Valmisjutukene (tekst) on kasulik kleepida pildi tagumisele poolele.

#### IV. PROGRAMMIKOHANE PILDIMATERJAL SÕIMES

1. Väikesed programmpildid. Üksikese-melised, ühe poolega, kindla piirjoonega, suurusega 8 cm×8 cm või 8 cm×10 cm. Neid pilte tuleb hakata näitama juba imikueas (9—12-kuistele). Imikurühmas peaks olema selliseid pilte 10—15 tk., peal lastele hästi tuttavad esemed:

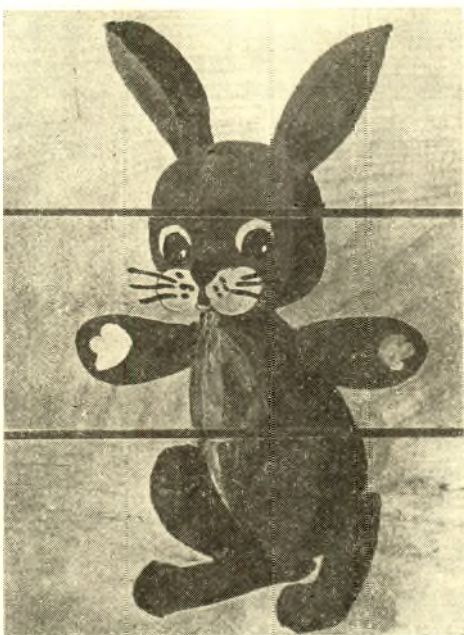
LIND	KASS	KANA	NUKK
LIPP	KOER	KARU	JÄNES
LILL	PALL	AUTO	PART
KUKK			

2. Suuremad programmpildid, suurus 27 cm×27 cm.

##### A. 2. eluaastal peab laps

- 1) teadma ja nimetama söömisel ja riietumisel kasutatavaid esemeid,
- 2) nimisõna kõrval kasutama tegusõna,
- 3) oskama näidata esemeid, mänguasju, pilte, loomi, nimetada ja seletada lihtsat tegevust,
- 4) vastavalt näidatud pildile õppima leidma kujutatud eset, mänguasja või ümberpöörduvalt — leidma vastava pildi,
- 5) talle antud pildi järgi õppima leidma teist samasugust pilti (paarispidid),
- 6) ilmutama huvi täiskasvanute töö ning loomade tegevuse vastu.

Selleks on vaja 2-aastasi lapsi tutvustada järgmiste programmis ettenähtud piltidega.





Toitudest on vaja tunda: SUPP, PIIM, KISSELL, nõudest: LUSIKAS, TASS, riidet: KLEIT, SOKID, PÜKSID, KINGAD, MANTEL, MÜTS, mööblist: LAUD, TOOL, VOODI, hügieenitarvetest: SEEP, KÄTERÄTT.

**B. 3. eluaastal** on piltidega tegelused eriti tähtsad. Laps peab oskama jutustada varem nähtud pildi järgi jutukest. Rikastatakse lapse muljeid ja kujutlusi loomadest, lindudest ning esemetest, nende omadustest ja mitmesugustest nähtudest.

On vaja tutvustada järgmisi mõisteid: märg — kuiv; palju — vähe; suur — väike.

Tutvustada mitmesuguseid töid: pühib põrandat, kastab lilli jne.

Lisaks eelmistele piltidele peab programmi järgi tundma ja nimetama:

LAMMAS	TALDRIK	SEEN
PORGAND	PÜRAMIID	TIBU
ÄMBER	LEHM	TORN
KÜHVEL	ÕUN	ROHI
LABIDAS	HANI	KAPSAS
HOBUNE	PUU	KURK
PUUOKS	ORAV	KARTUL
VÕILILL	SIGA	LEHT

Peab teadma mööbli ja tarbeesemete nimetusi, omadusi ning otstarvet (toolil istutakse, voodis magatakse).

3. Peavad olema paarispidid.

Neid on lihtne joonistada üksikutele

programmipiltidele juurde. Paarispiltidega saame mängida ka lotot.

4. Pildid lihtsa tegevusega.

Programmis on antud lastele tutvustamiseks järgmised tegusõnad: istub, seisab, jookseb, magab, sööb, nutab, naerab, mängib, peseb, annab, tõstab, veeretab, veab, viskab, joonistab, pühib põrandat, kastab lilli, näärivana tuleb näärikuuse juurde, päike paistab, vihma sajab.

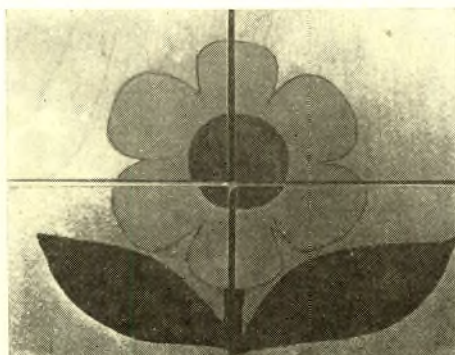
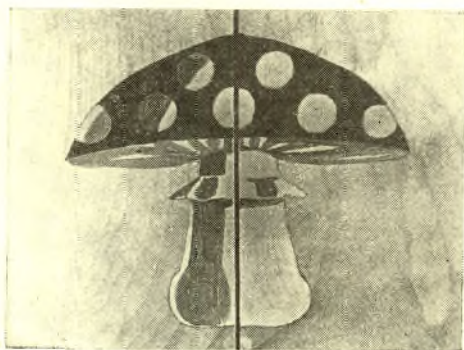
5. Pildid mõistete õppimiseks. 1) Pildid erinevuse ja sarnasuse mõistega (näit. sarnasus: 2 ühesugust palli, 2 lille jne.; erinevus värvuses: üks pall sinine, teine punane; tegevuses: koer istub, teine jookseb jne.). 2) Pildid suuruse mõistega (suur ja väike kass, suur ja väike auto jne.). 3) Mõisted «üks ja palju» jne.

6. Pildid tegevuse üldistamisega.

Tahame lapsele selgeks teha, et mitte ainult laps ei söö, vaid ka kass, kana, koer jt. söövad.

7. Kokkupandavad pildid.

Need pildid arendavad leidlikkust, tähelepanu, mälu, vaatlemisoskust, õpetavad ka konstrueerimist. Selliseid pilte peaks olema sõimeas vanuseastmeti lihtsamalt keerulisemale: a) ühepoolsed kaheosalised (pilt pooleks), b) ühepoolsed kolmeosalised (pilt kolmeks), c) kahepoolsed kolmeosalised (pildid kujult erinevad, näit. ühel pool kass, teisel pool pall),



d) ühepoolsed neljaosalised (pilt neljaks, kõige keerulisem).

8. Lotopildid.

2. eluaastal. 2 pildiga suur kaart ja 2 väiksemat pilti.

3. eluaastal: 4 pildiga suur kaart ja 4 väiksemat katmiseks.

9. Soonikaluse kujundid.

10. Liivakasti kujundid.

Neid võib kasutada tubases liivakastis või õues.

## V. PILDIMATERJALI VALMISTAMISE TEHNOLOOGIA

Tartu linna 31. lastesõim on kogu pildimaterjali valmistanud vineerile. Vineer on vastupidav, soe ja odav. Vineeri saime ETKVL tootmiskoondise «Kooperaator» Tartu filiaalist mänguasjade tootmise jääkidest.

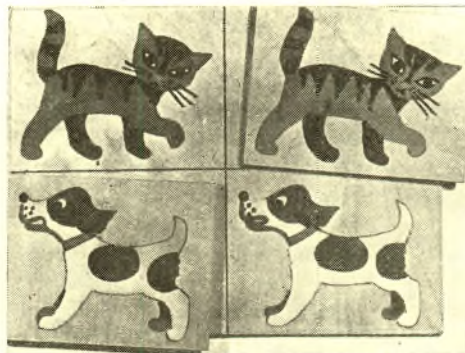
Vineerist on välja saetud paraja suurusega tükid ja lihvitud liivapaberiga nr. 8 ja 16.

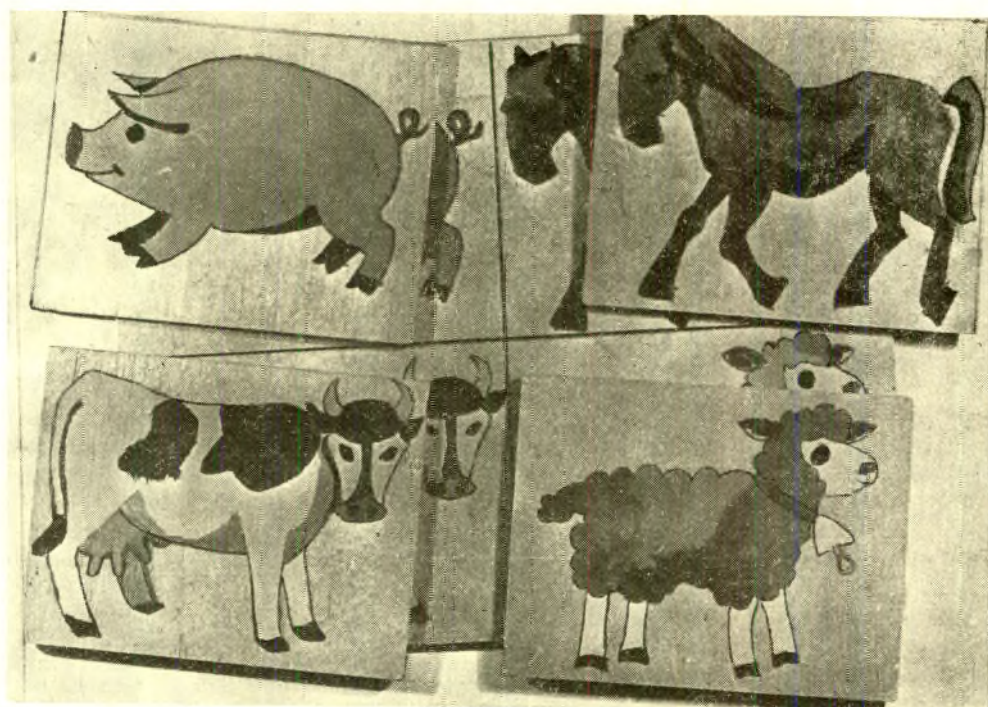
Pildid on joonistatud selgelt, lastepäraselt, värvitud guaššvärvidega, millelele on lisatud värvikindluse saamiseks dekstriinliimi.

Dekstriinliimi valmistamine: 500 ml sooja vette puistata 500 g dekstriinipulbrit (GOST 6041-5), mis 30 min. möödudes paisub ja osaliselt lahustub. Seejärel lahus kuumutatakse keemiseni ja eemaldatakse vaht. Lisatakse 50 ml glütseriini (konserveerimiseks) ja lastakse veel kord keema. Kasutatakse jahtunult toatemperatuuril. Pikemaajalisel säilitamisel hoida külmkapis.

Dekstriinliimi lisamine guaššvärvidele toimub arvestusega, et värv ei hakkaks läikima ega mõranema (ca 1/3 osa liimi).

Guaššvärvid, millelele lisatakse dekstriinliimi: valge (tsink), sinine, kad-





KALJO RAUA fotod

miumkollane (tibukollane), roheline (kõik variatsioonid), punane, lilla, tušš, pruun.

Guaššvärvid, milledele ei tule lisada dekstriinliimi: hall, helesinine.

Värvitakse pintslitega nr. 1, 2, 3, 4.

Lakkimine. Kõik pildid on lakitud 2 korda HII-222 lakiga, mistõttu pilte on võimalik pesta ja desinfitseerida, mis sõimes on väga vajalik.

Tartu linna 31. lastesõime praktika on näidanud, et kirjeldatud piltide kasutamine igapäevases töös soodustab laste vaimset arengut: aitab arendada kõneoskust, mõtlemist, tähelepanu, kusjuures mänguasjad ka rõõmustavad lapsi.

Eelkirjeldatud vineerpiltide näidis-eksemplarid on olemas Tartu linna 31. lastesõimes, samuti värvidiapositiivid selle pildimaterjali ja mängude kohta.

### Kirjandus

1. Jakobson, E. Väikelapse psüühilisest arengust. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 2.
2. Koolieelsest kasvatuses lasteasutustes. Tallinn, «Valgus», 1974.
3. Lastepäevakodu käsiraamat. Tallinn, «Valgus», 1971.
4. Lupp, H. Kuidas uurida laste sõnavara. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 6.
5. Lupp, H. Uuringuid lapse keele ja vaimse arengu seostest. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 11.



# KROONIKA

Pealkirja all «Täiustada haridusosakondade tegevust» on ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» käesoleva aasta märtsinumbri antud ülevaade üleliiduliselt teaduslik-praktiliselt konverentsilt «Haridusosakondade töö meetodite ja vormide täiustamisest haridusasutuste juhtimisel».

Viimase teaduslik-praktilise konverentsi omapära seisab selles, et kõrvuti praktikutega osales hulgaliselt teadureid NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia instituutidest, kõrgkoolidest, õpetajate täiendusinstituutide töötajaid.

Plenaarkoosolekutel kuulati NSV Liidu haridusministri I asetäitja F. Panatšini, NSV Liidu haridusministri asetäitja F. Štõkalo, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia viitsepresidendi M. Kondakovi, MRÜ professori G. Popovi ja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondentliikme M. Skatkini ettekandeid. Viies seksioonis arutati töö planeerimist, täitmise kontrollimist, tööd juhtiva kaadri ja õpetajatega, haridusministeeriumi ökonomikat, koolivõrgu ratsionaliseerimist haridusosakonna ja üldsuse koostööd jm. Ühtekokku kuulati ligikaudu 60 ettekannet.

F. Panatšin rõhutas esmajärjekorras võitlust õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi eest. «Omandada leninlikku juhtimisseadust ja -kunst,» lõpetas F. Panatšin, «tähendab kindlustada tingimused NLKP XXV kongressil haridustöötajate ette püstitatud ja NSV Liidu uuest konstitutsioonist väljakasvatavate ülesannete täitmiseks.»

F. Štõkalo ettekanne oli pühendatud haridusorganite tööstiili ja -meetodite täiustamise küsimustele. Haridusorganite töö efektiivsuse peamine kriteerium on tegevuse vastavus partei poolt seatud ülesannetele. Rohke faktilise materjali põhjal tutvustas ettekandja kuulajaid eesrindlike haridusosakondade positiivse töökogemusega. Hinnang kooli tööle ei saa olla täielik, arvestamata selle juhtide ja õpetajate kvalifikatsiooni. Kontroll leninlikus mõttes on lahutamatu seotud väljaselgitatud puuduste kõrvaldamisega ja kontrollitavatele abi osutamiseks. Seejuures peavad inspektorid ja metoodikud arvestama õpetajatöö loominguist iseloomu ja pingelist rütmi. Kontrolliljal peab kompetentsus olema ühendatud pedagoogilise faktiga, nõudlikkus tähelepanelikkuse ja usaldu-

sega kontrollitavate suhtes. Ettekandja astus otsustavalt välja nn. paberiloomingu vastu, mis ikkagi veel paljudes haridusosakondades lobbab.

Kõigi ametkondade ja organisatsioonide jõudude ühendamine, kes nii või teisiti tegelevad sirguva põlvkonna kasvatamisega, on haridusosakondade üks peaülesandeid. Sellele probleemile pühendati konverentsil suurt tähelepanu. Kuidas praktikas koordineerida arvukate organisatsioonide ja asutuste tegevust. Et otstarbekalt kasutada kõiki reserve ja võimalusi koolide abistamiseks, oli paljude ettekannete ja sõnavõttude teema. Paljudes kohtades koostavad haridusosakonnad asjast huvitatud organisatsioonide ja asutuste ettepanekuid arvestades perspektiivplaanid viisaastakuks.

Need plaanid kinnitatakse partei rajoonikomitee ja täitevkomitee poolt. Mõnel pool on koordineerivaks organiks haridusosakonna juurde loodud ühiskondlikud haridusnõukogud. Nende otsused saavad teiste süsteemide asutustele olla ainult soovituslikku laadi. Elu ise dikteerib niisuguse koordineeriva organi loomist, mille nõuded oleksid kohustuslikud kõigile täitevkomitee osakondadele ja valitustele, ühiskondlikele organisatsioonidele ja rajooni asutustele. Niisugused organid on mitmes rajoonis juba loodud. Oma kogemust selles osas tutvustas Poltava oblasti Lubenski rajooni haridusosakonna juhataja G. Surmilo. Haridusosakonnal on tihe koostöö külanõukogudega. Külanõukogudele antakse igal aastal andmed selle kohta, kuidas täidetakse koolikohustust, korraldatakse õpilaste toilitamist ja transporti kooli, täidetakse õppima, ja tööle suunamise plaane; neid küsimusi soovitatakse arutada külanõukogude istungitel.

Lubenski rajooni ja Eesti NSV Harju rajooni haridusosakonna tööpraktikas võib palju paralleeljooni tõmmata. Haridusosakonna juhataja H. Klaas oma ettekandes käsitles osakonna koostööd teiste ametkondade ja organisatsioonidega. Kogu töö tugineb komplekssele perspektiivplaanile, mida viiakse ellu partei rajoonikomitee ja täitevkomitee juhtimisel. Hariduselu koordineeriv nõukogu kindlustab plaani täitmise. Nõukogu esimees on partei täitevkomitee esimehe asetäitja ja haridusosakonna juhataja, liikmed komsomoli rajoonikomitee esimene sekretär, põllumajandusvalitsuse juhataja asetäitja, kultuuriosakonna juhataja, kehakultuuri- ja spordikomitee esimees, rajooni peaarst ja rajooni ettevõtete vastutavad töötajad, kokku 22 inimest. Rajoon on jaotatud piirkondadeks — keskusteks baaskoolid, suuremad keskkoolid, mille juurde on kinnitatud kaheksaklassilised

ja algkoolid. Baaskoolide juures tegutsevad šeffide nõukogud. Perioodiliselt toimuvad piirkondlikud hariduspäevad. Kõigist neist üritustest võtavad koos majandusjuhtidega osa parteiorganisatsioonide sekretärid, kes abistavad koole kasvatustöös ja klassivälises töös. Koolinoortega tegelevad ka kultuuri- ja sporditöötajad ning meedikud.

Konverentsil leiti, et mõlema rajooni kogemus väärib tähelepanelikku tundmaõppimist ja levitamist.

Töötajate ja ühiskondlike organisatsioonide osavõtt sirguva põlvkonna kasvatamisest on nõukogude haridussüsteemi eripära. Tänapäeval on see osavõtt veelgi olulisem; kuidas seda realiseeritakse, arutati seksioonis «Haridusosakond ja üldsus».

Põhjalikult arutati haridusosakondade töö ratsionaliseerimist, planeerimise, inspekteerimise, meetodilise juhendamise täiustamist ja infosüsteemi korrastamist.

## SISUKORD

- 353. Täiustada õpetamise protsessi.
- 359. L. Kaupužs. Lenini rajooni koolid X viisaastaku lõõktöö aastal.
- 363. F. Eisen. Looduskaitsehariduse ning kasvatuse ülesanded.
- 366. J. Eilart. Looduskaitseharidus laiuti ja sügavuti.
- 373. H. Tiits. Looduskaitseharidus loodusetaaduslike õppeainete kaudu.
- 380. V. Denks. Krabi koolimetskonna töökozumusi.
- 383. E. Savisaar. Tähelepanekuid A. Makarenko juubelipidustustel Moskvast.
- 389. J. Babanski. Õppetöö vormid ja meetodid.
- 395. S. Alumäe, K. Saar, S. Morel, M. Pintman. Enesekontrolli eesmärgid ja võimalused algklassides.
- 409. S. Roosmaa. Harjutusvara algklasside kehalise kasvatuse tundides.
- 419. M. Väkrak. Lähtematerjali V. Hugo romaani «Jumalaema kirik Pariisis».
- 424. Sõnavaraharjutusi ja -mänge.
- 428. A. Siirak. Arendava õpetamise aspekte algklasside vene keele tundides.
- 433. H. Vösu. Pildimaterjali sõimealiste laste kõne arendamisel.
- 439. Kroonika.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

- 353. Совершенствовать процесс обучения.
- 359. Л. Капужс. Школы Ленинского района в ударный год X пятилетки.
- 363. Ф. Эйзен. Образовательные и воспитательные задачи в деле охраны природы.
- 366. Я. Эйарт. О природоохранном образовании.
- 373. Х. Тийтс. Знания по охране природы и естественнонаучные дисциплины.
- 380. В. Денкс. Опыт работы Крабиского школьного лесничества.
- 383. Э. Сависаар. О юбилейных торжествах А. Макаренко в Москве.
- 389. Ю. Бабанский. Формы и методы учебной работы.
- 395. С. Алумяэ, К. Саар, С. Морель, М. Пинтман. Цели и возможности самоконтроля в начальных классах.
- 409. С. Роосмаа. Упражнения на уроках физического воспитания в начальных классах.
- 419. М. Вякрам. Исходный материал к роману В. Гюго «Собор Парижской Богоматери».
- 424. Словарные упражнения и игры.
- 428. А. Сийрак. Аспекты развивающего обучения на уроках русского языка в начальных классах.
- 433. Х. Вьзу. Картинный материал для развития речи детей ясельного возраста.
- 439. Хроника.



---

27.—28. märtsini toimunud vabariiklike pedagoogiliste loengute kuulajaid plenaarkoosolekul ja seksioonis.

MARGUS VIIKMAA fotod

---



30 коп.

Индекс  
78 189

78-601a

31.5.78.

