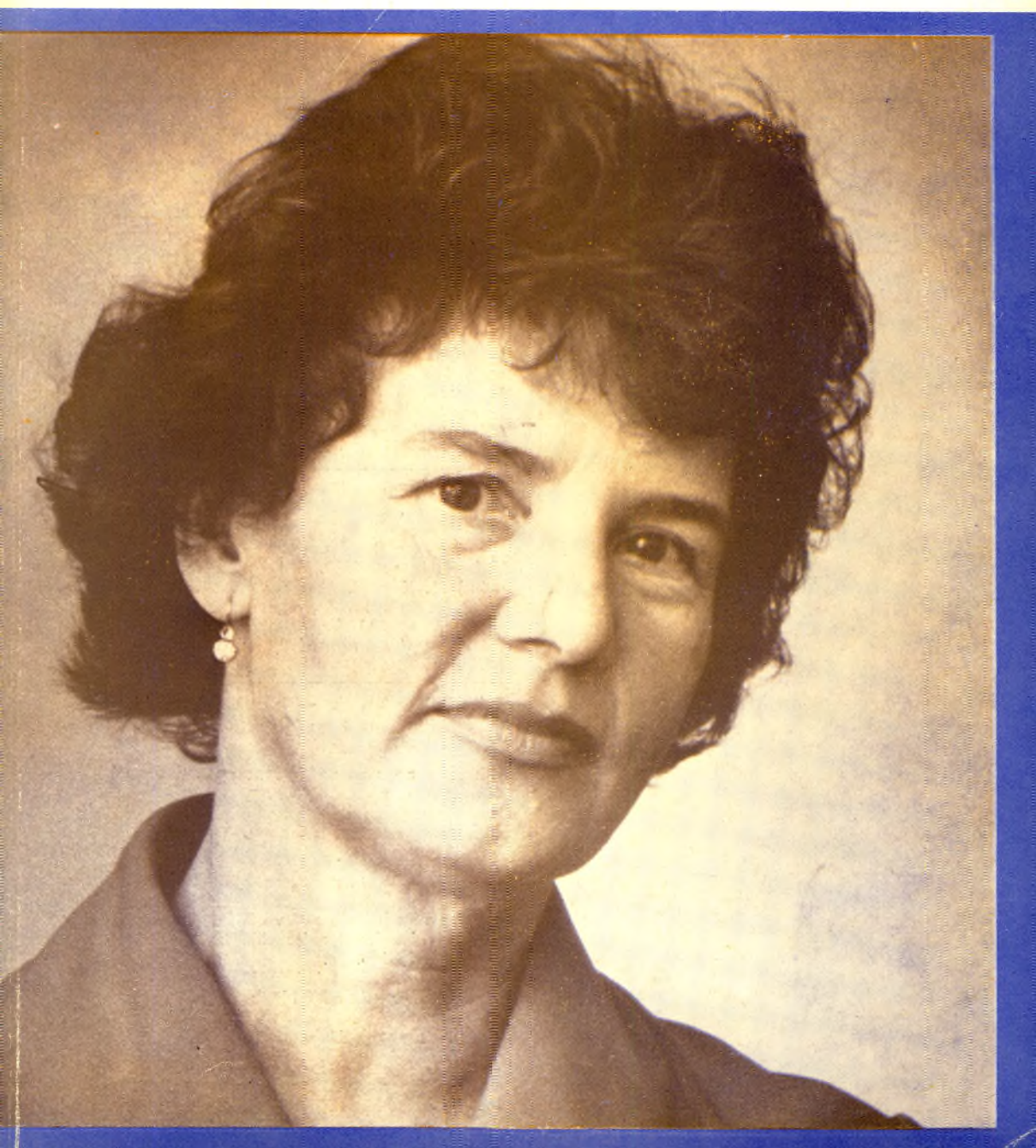
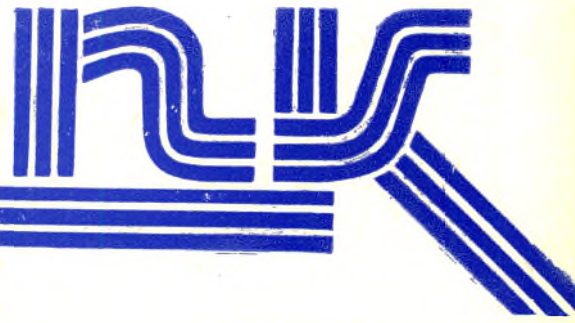


NÕUKOGUDE KOOL 10 • 78





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-  
GOOGILINE AJAKIRI

OKTOOBER NR. 10  
XXXVI AASTAKÄIK

1978

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

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

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

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

Ladumisele antud 29. VIII 1978. Trükkimisele  
antud 11. X 1978. Trükiarv 4500. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvestuspoognaid 9,18. MB-07977. Tel-  
limise nr. 2859.

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

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

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

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

Esikaanel: Kohtla-Järve 2. keskkooli õpe-  
tajat Ninel Balevat autasustati tänava Tööpu-  
nalipu ordeniga.

MARGUS VIIKMAA foto

Esikaane siseküljel: Sügis.

MARGUS VIIKMAA foto

Tagakaanel: Uulu rand...

MARGUS VIIKMAA foto

NB! Toimetus käsikirju ei tagasta.

**OLEME  
USTAVAD**

Tänavu oktoobrikuus korraldatakse kõigis meie maa komsomoliorganisatsioonides üleliiduline komsomolikoosolek «Oleme ustavad Lenini üritusele!». See on arupidamine ja enesehinnang igale 38-miljonilise Leninliku Komsomoli armee liikmele: milline on minu panus ÜLKNÜ 60. aastapäeva vääriliseks vastuvõtmiseks. Kõigi aegade kommunistlike noorte kangelastegudest annavad tunnistust kuus ordenit ÜLKNÜ võitluslipul. Need kuuluvad õigusega paljudele miljonitele nõukogude inimestele, kes on astunud elu läbi töö- ja võitlusrohketesse komsomoliaastate.

Nagu juubelite puhul kombeks, heidame pilgu ÜLKNÜ ühe väesalga, Eestimaa Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu käidud teele ja tema toimekale tänapäevale. Teeme seda koos ELKNÜ Keskkomitee esimese sekretäri INDREK TOOMEGA.

Palun tutvustage ELKNÜ arenguteed ja iseloomustage tema töökäit tänast päeva. Eestimaa Leninlik Kommunistlik Noorsooühing on oma ajaloo vältel olnud Kommunistliku Partei tubliks abiliseks noorte kommunistlikul kasvatamisel ning nendes aktiivse eluhoiakuga nõukogude inimeste kujundamisel. Meil on rikas ja teguderohke ajalugu, mille algus langeb ühte ÜLKNÜ ajalooaga. Erilise hoo sai Kommunistliku Noorsooühingu tegevus pärast nõukogude võimu taaskestamist Eestis. Kohe pärast sotsialistliku revolutsiooni algust hakkas Tallinnas tegutsema EKNÜ organiseerimiskeskus, kelle tööd juhtisid suurte pörandaaluse komsomolitöö kogemustega kommunistid Erich Tarkpea ja Juliana Telman. Ka teistes linnades ja maakondades hakati moodustama komsomoliorganisatioone. Teadagi polnud nad tol ajal kuigi arvukad, kuid nende mõju oli väga suur. Eriline murrang toimus organisatsiooni tegevuses 1940. aasta 18. oktoobril, mil EKNÜ võeti ÜLKNÜ koosseisu. Järgmise aasta suveks kuulus ELKNÜ ridadesse juba 10 000 noormeest ja neidu ning nad olid partei tõelisteks abilisteks kõigis ettevõtmistes uue elu korraldamisel. Komsomoli mõjujõust noorte hulgas ja sellest suurest tööst, mis tehti nõukogude

võimu esimese aasta jooksul, andsid tunnistust noorte kangelasteod ränkrasketel Suure Isamaasõja päevadel.

Pärast sünnimaa vabastamist sõjajärgseil keerukail aastail sammus rahvamajanduse taastamisel esirinnas jällegi komsomol. Tema tarmukust ja teotahet oli tunda igas linnas, maakonnas ning külas. Mitmel pool, kus puudusid parteiorganisatsioonid, võtsid kommunistlikud noored uue elu korraldamise raskused kartmatult endi õlgadele. Tolleaegse ELKNÜ Keskkomitee esimese sekretäri Arnold Mere meenutuste järgi jõuti aastail 1946—1947 nii kaugele, et komsomoliorganisatsioonid tegutsesid kõigis valdades. Uue elu korraldamine polnud kerge. Paljud komsomoliaktivistid maksid selle eest oma eluga, võideldes klassivaenlastega. Kuid noored ei vandunud alla, seltsimeeste kohale astusid uued kartmatud noored.

Alati on komsomol püüdnud kaasa lüüa meie elu otsustavates löikudes, osalenud majandusprobleemide praktilisel lahendamisel. Praegugi väärrib järgimist Võrumaa kommunistlike noorte entusiasmi, kui 1947. aastal asuti ehitama Leevaku hüdroelektrijaama, mis sai komsomoli tollaegsete mehetegeude silmapaistvaks mälestusmärgiks. Leevaku eeskujul panid noored mujalgi käed külge, meenutagem või selliseid komsomoli löökehitusi nagu «Punane Kunda», Eesti Soojustelektrijaam, Püssi Puitlaastplaatide Tehas ja tänased olümpiaehitused Tallinnas. Leevaku ehitajate vaim saadab ka neid noori, kes sõidavad komsomolilähetusega üleliidulistele löökehitustele. Eestimaa komsomoli saadikud töötavad sajandi trassil Baikali—Amuuri magistraalil, Kaama autotehase ehitusel, Tjumeni naftaväljadel, «Atommaši» rajamisel.

Mis siis täna, juubeli eel, iseloomustab meie komsomoliorganisatsiooni?

Laskem rääkida arvudel. Rasked sõja-aastad ning keerukad sõjajärgsed sündmused nõudsid palju ohvreid meie parimate noorte hulgast. 1945. a. alguseks oli meie vabariigi komsomoliorganisatsioonis arvel vaid 1191 kommunistlikku noort. Täna räägime juba 157-tuhandelisest vabariigi komsomoliorganisatsioonist.

Viimase kahe kongressi vahelisel ajajärgul, s. o. nelja aasta jooksul on meie read täienenud ligi 30 000 noore võrra. Mitte ainult arvuline kasv ei iseloomusta meie tänast komsomoliorganisatsiooni. Eesti komsomol, ÜLKNÜ üks tublisid väesalku, lööb kaasa kõikides eluvaldkondades, olgu see siis materiaalse tootmise, kultuuri, teaduse või mõnes muus elusfääris. Meie vabariigi komsomoliorganisatsioonis ilmneb haridustaseme tõus, ikka rohkem ja rohkem on ÜLKNÜ liikmete hulgas kõrgema või lõpetamata kõrgema haridusega noori, kes noorte spetsialistidena annavad oma elualal väärilise panuse uue ühiskonna rajamisse. Sotsialistliku elulaadi üks tunnusjooni on kohusetundlik töösse suhtumine. Nõukogude inimest hinnatakse eelkõige tema töö järgi. Seepärast oleneb komsomoliorganisatsioonide mõjujõust paljugi meie majanduselus, sest suur osa materiaalse tootmise sfääris töötajatest on noored. Üle poole Nõukogudemaa maaelanikkonnast on alla 30 aasta vanused ning milline on nende noorte eluhoiak ja töösse suhtumine, sellest oleneb meie homme päev. Seepärast püüame nii linnas kui maal hoogustada noortekollektiivide vahelist sotsialistlikku võistlust, levitada ja edasi arendada meie lööktöötraditsiooni. Komsomoli usaldamisest räägib seegi fakt, et paljud majandusharud, nagu kaubandus, teenindus, transport, on antud komsomoli šefluse alla. Seda rõhutas oma kõnes ÜLKNÜ XVIII kongressil seltsimees L. I. Brežnev. Meil on välja kujunenud sisuliselt täiesti õige määrang, mille järgi kasvatame noorsugu revolutsiooni-, võitlus- ja töötraditsioonide varal. Need traditsioonid ise on meieni kantud põlvest põlve ning elavad edasi tänapäeva noorte ettevõtmistes ja tegemistes. Kuid noorte ideelis-poliitiline teadlikkus peab saavutama sellise taseme, et nad kõigisse ettevõtmistesse suhtuksid loovalt, edasiviivalt ja peremehetundega, ei satuks aga lihtsalt tuima jäljendaja rolli. Seepärast on eriline osakaal noorte patriootilisel liikumisel «Efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastakule noorte entusiasmi ja loomingi» ning iga kommunistliku noore vastutustunde arendamise ja enesekasvatuse program-

mil, leninliku arvestuse isikliku kompleksplaani «Viime ellu NLKP XXV kongressi otsused» kohustustel.

**Milline osakaal on koolikomsomoiil meie vabariigi komsomoliorganisatsioonis ja mida saavad koolide komsomoliorganisatsioonid ära teha noorte eluks ja tööks ettevalmistamisel?**

Meie vabariigi komsomoliorganisatsiooni moodustavad õppivad noored tähelepanuväärse osa, kui täpsemalt, siis 45%. Üldjoontes võib öelda, et iga neljas ÜLKNÜ liige meie vabariigis on üldhariduskooli kommunistlik noor. See on suur jõud ja abi meie koolide õpetajaskonnale.

Kui rääkida kooli komsomoliorganisatsioonide ülesannetest, peab eelkõige mainima partei ja valitsuse viimast koolimäärust. Sellest tulenevalt kavandati omapoolsed ülesanded nii ÜLKNÜ XVIII kui ka ELKNÜ XVIII kongressil, mille ellurakendamine jääb koolikomsomoli lähima aja kompassiks. Koolikomsomoli ülesandeks jääb ette valmistada aktiivse eluhoiakuga noori eluks töömaailmas, kujundada noortes elutõsidust ning ühiskonna vajadusi arvestades suunata ja abistada noori elukutse valikul. Elada ühiskonnas ja mitte arvestada tema vajadusi, nõudmisi lihtsalt ei saa. Seda tõde tuleb noortele sisendada juba koolipingis.

Tahaks näha meie koolinoortes asjalikumat hoiakut koolielu probleemide lahendamisel ja enam soovi ise teha, ise otsustada, ise vastutada. See tähendab tuua organisatsiooni töösse rohkem loomingulist sädet, nooruslikku rahutust, otsimisi ja avastusi ning sellega koos käivat leidmisrõõmu. Uus koolimäärus pakub selleks rõhkesti võimalusi seoses õpilaskomiteede moodustamisega ja õpilasmaavalitsuse mitmekesiste vormide rakendamisega koolitöös. Iseseisvat, mõtlevat ja teotahelist koolinoort tahaks näha ka väljaspool kooli, sidemetes šeffettevõtete kommunistlike noortega, tootmisesrindlastega, töökollektiividega. Hoopis uuele tasemele peab astuma töökasvatus ja siin jätkub koolide komsomoliorganisatsioonidel loometööd küllaga.

Töö ettevõtteis-majandeis ei tohiks muutuda lihtsalt töötundide tegemiseks,

vaid aidaku noorel töökollektiivi sisse elada. Võiks öelda, see peab muutuma õppivate noortes töölisklassi ideoloogia taastootmise teeks, praktiliseks jätuks ühiskonnaõpetuse õpikust omandatud teadmispagasile. Et iga õpilane mõtleks sama, kui ta ütleb — meie tehas, meie majand, kui räägib — meie kool.

Ja veel, miks mitte nüüd, ÜLKNÜ juubeli künnisel, tutvuda oma endiste kooliõdede-vendadega, tänaste tootmistöö eesrindlastega, kes räägiksid oma töömeheks kujunemise teest, tehase või majandi elust. Ja seda mitte ainult ühistel komsomolikoosolekutel, vaid teistelgi ühisüritustel koos tehase ja majandi noortega. Miks mitte luua kirjasidemeid oma kooli vilistlastega, meie suure kodumaa löök-ehituste tänaste kangelastega, et nemadki tunnetaksid oma kooli vaimu veel aastate tagant.

Tahes-tahtmata on inimese kujunemisel suur mõju subjektiivsel faktoril. Ümbritsev kujundab teda ja selles ümbritses on suure tähtsusega just eeskujud. Leiame siis need eeskujud tänaste tublide noorte töömeeste, meie eilsete õpilaste hulgast.

Uus koolimäärus kriipsutab alla kooli sidemete tugevdamist eluga. Muidugi elab kool juba ise väga mitmepalgelist ja täisverelist elu, kuid püüame siis seda komsomoliorganisatsiooni, õpilaste omavalitsusorganite kaudu muuta veelgi sisutihedamaks ja täisverelisemaks. Meil on selles valdkonnas häid töövorme, mida koolikomsomol on rakendanud juba mitmeid aastaid. Siia kuulub töö Eesti Õpilasmalevas, töö- ja puhkelaagrite tegevus, koolimetskondade tegevus. Laiendagem siis neid töövorme veelgi ja astugem edasi uus, aja nõuetele vastav mehine töömehesamm!

Ja siit juba edasi järgmine aste noorte elus: tõsine suhtumine elukutse valikusse oma kodulinna või kodurajooni majanduselu vajadusi silmas pidades. Ka kutse-suunitlusalasel ettevalmistusel seisab koolide komsomoliorganisatsioonidel ees tõsine töö, niisamuti kui kujundada loovalt töössuhtumist, mis saab alguse juba koolipingist. On ju päevselge, et pole võrdsed mõisted kasvatamine ja ümber-

kasvatamine. Meie rahvamajanduse nõudeid arvestades peame töökasvatuses looma ühisrinde koos kodu, kooli ja üldsuse abiga. See omakorda eeldab kõigi asjaosaliste ametkondade ja organisatsioonide tihedat koostööd ja ühtset nõudmist ning ühtse platvormi väljatöötamist.

Suur töö seisab haridusorganeil ja ettevõtete ning majandite ühiskondlikel organisatsioonidel ees kodu mõjustamisel, meie noore põlvkonna eluks ja tööks ettevalmistamisel.

Ja veel üks mõte siia juurde. Lastevanemate harimine kasvatustöö probleemides. On ju sisuliselt meie lastevanemad kasvatustöös enamalt jaolt iseõppijad ja vaevalt suudavad seda lünka korvata ka rahvaulikoolide lastevanemate fakulteedid. Seepärast tuleks juba ette mõelda ka tulevaste lastevanemate kasvatamisele tänastes õpilastes. Selleski näen noorte paremat ettevalmistust eluks.

**Tänavune Leninliku Komsomoli juubeliaasta langes kokku veel ühe kogu maailma noorsugu haarava suursündmusega. Havannas toimus XI ülemaailmne noorsoo- ja üliõpilasfestival. Mis mitmel festivalil osalenule eelkõige silma puutus?**

Minul õnnestus osaleda juba tõesti kolmandal festivalil. 1968. aastal Sofias mõtlesin, et taoline sündmus saab osaks küll ainult kord elus. 1973. aastal Berliinis arvasin, et nüüd on viimane kord maailma noorsoo suurfoorumile vahetult kaasa elada. Kuid öeldakse ju, et kolm korda on igale asjale hea ja nii õnnestus mul seegi kord festivalitee jalge alla võtta. Nii võin siis oma isiklike kogemuste najal kõnelda festivaliliikumises toimunud nihetest. Mulle tundub, et mida aeg edasi, seda sisutihedamaks, sügavamaks ja kaalukamaks muutub poliitiliste ürituste programm. Mõtlen selle all tõelise noorusliku entusiasmiga korraldatud solidaarsusmiitinguid oma maa sõltumatuse eest võitlevate arengumaade noortega, festivali diskussioonikeskuste ja poliitklubide tegevust. Sügava mulje jättis Havannas peetud rahvusvahelise tribuunali istung «Noorsugu paljastab imperialismi», väga huvitav ja mitmekesine oli üliõpilasprogramm, mis töötas väljaspool diskussioonikeskusi.

Havanna festivali kogu kulg ja tohutu menu andsid tõelise vastulöögi konservatiivsetele ringkondadele, kes igati püüdsid ülemaailmse noorsoofoorumi kokkulekut takistada. Mäletame ja soovitusi regionaalsete festivalide korralduseks, väitmaks, et ülddemokraatlik noorsooliikumine ei pakkuvat huvi enamikule maailma noorsoost. Kuid 145 maa noorsoo-organisatsioonid, kes saatsid oma esindajad Vabaduse Saarele, tõestasid veel kord maailma noorsoo solidaarsus- ja ühtekuuluvustunnet.

Veel tahaksin rõhutada festivalide esinduslikkust. Viimasel festivalil osales väga mitmesuguse ülddemokraatliku platvormiga noorsoo-organisatioone, mis annab tunnistust festivaliideede mõjujõust. On ju festivalid alati kajastanud kõige aktuaalsemaid probleeme, mis otsest puudutavad maailma noorsugu — nimetagem siinkohal võitlust rahu ja pingelõdvenduse eest maailmas, võitlust demokraatlike õiguste ja vabaduste kaitseks, võitlust neutronipommi vastu. Peab ütleva, et külalislahke ja entusiastlik pererahvas tuli festivali korraldamisega suurepäraselt toime. Lõputseremoonial võtsime tänutundega vastu läkituse Kuuba rahvale, selle suure töö tunnustuseks, mida nad tegid maailma noorsoo suurfoorumi õnnestumiseks. Olen kindel, et Kuuba ise võitis festivali ladusa korraldusega juurde väga palju sõpru ja tõestas kogu maailmale noore sotsialistliku riigi edukat arenguteed.

Ülev ühtekuuluvustunne valdas küll igat delegaati 5. augustil José Marti nimelisel Revolutsiooni väljakul festivali lõputseremoonial, kus igaüks võis kõigi kuue meelega tunnetada, et festivaliliikumist ei peata miski jõud.

Meie vabariigist sai festivalisündmusest osa 14 inimest, kes sõitsid Havannasse nii Nõukogudemaa delegatsiooni koosseisus kui ka kultuuriprogrammis osalejatena ja turistidena. Raske on teha vahet nende noorte funktsioonides, sest tublisti tuli töötada kõigil ja kõik nad saavad ka meie vabariigis festivaliideede tulisteks propageerijateks, sest see tugev annus solidaarsustunnet, mis toodi kaasa Havannast, ei saa jätta küll mitte kedagi

kõrvalseisjaks. Tahaks loota, et meie koolide komsomolikomiteed võtavad kontakti oma endiste õpilastega, festivaiil osalenutega, et vahetult osa saada pingelistest Havanna-päevadest. Olid ju delegaatide hulgas Tallinna 30. keskkooli viilistlane, Pöögelmanni-nimelise tehase tööline Larissa Vassiljeva, Peeter Oja Gagarini-nimelisest sovhoostehnikumist, Nõukogudemaa pioneeride delegatsiooni kuulus Tallinna 22. keskkooli õpilane Toomas Kruusimägi. Muljeid, mida kaastlastega jagada, jätkub neil kõigil, sest festivalipäevad jäävad kindlasti meelde kogu eluks.

**Igale inimesele on jäänud lähedaseks tema õpetaja, sest mõjutab ta ju nii või teisiti kõiki oma õpilasi. Kunagi öeldi, et õpetaja on maa' sool. Millisena mäletate oma õpetajat, milline peab olema hea õpetaja?**

Rahvavalgustaja ja maa sool, nõnda on õpetajat tõesti kutsutud. Leian, et tänapäeval on õpetajal veelgi keerukamad ülesanded, sest igapäevane teabetulv on kergelt kättesaadav juba igale esimese klassi koolipoisile, kuid selgituse saamiseks pöörduetakse ikka õpetaja poole. See muidugi esitab ka õpetajale suuremad nõudmised kõigi elualade tundmises. Õpetaja töö on väga keeruline ja samal ajal, ütleksin, ka peenekoeline, sest ta peab tulevasteks töömeesteks vormima palju erinevaid isiksusi, kes nende vanemate arvates on kõige paremad, kõige andekamad.

Oma kooliajast Tallinna 17. keskkoolis ja hiljem abiturientina 46. keskkoolis on jäänud eriti meelde meie füüsikaõpetaja Leonhard Kukats. Mäletan, et õpetaja Kukats muretses kusagilt mingi väikese mootorratta, mille me vabal ajal üles puitasime ja sellega kooliõuel sõitu õppisime. Sinna kulus lõviosa poiste vabast ajast, ja isegi juhiloa saime kätte, nii kui vanus välja andis. Õpetaja ei sundinud meid tagant, vaid oskas poistele leida meelepärast tegevust igal ajal.

Teine õpetaja, kes oskas meid tööle rakendada ja tegevust pakkuda, oli tööõpetuse õpetaja Alfred Raadik. Mäletan, et tööõpetuse tundi läksime suure huviga

ja meisterdasime seal pärast tundegi. Tuleb meelde, et ühed minu tehtud teljed jõudsid üleliidulisele näituselegi. Tema käe all tantsisin ka nii kooli kui ka Viineeri- ja Mööblivabriku Klubi rahvatantsuringis.

Võin öelda, et need õpetajad olid mulle eeskujuks ja on tõsi, et autoriteetne õpetaja jätab õpilastele oma mõju jäljed kogu eluks, kuigi see võib olla tihtipeale märkamatu. Ja kui nüüd tagantjärele mõelda, eks nad ole mõjutanud mindki, sest läksin ma ju õppima Polütehnilisse Instituuti elektroonikat, aga mitte keemiat, kirjandust või midagi muud. Eks siin ole oma osa kindlasti neil füüsikatundidel, töökojas nokitsemisel ja võib-olla sellel õpetaja Kukatsi lagedale toodud «võrrilgi», millega koolihoovis tiirutasime.

Austusega suhtun ka oma poja õpetajatesse. Leian, et iga lapsevanem peab hoidma vähemalt klassijuhatajaga tihedat sidet, et luua kasvatustöö ühisrinnet. Jääb siiski mulje, et osa lapsevanemaid ei tunne huvi lapse käekäigu vastu. Seda võib täheldada klassi lastevanemate koosolekulgi, kui osalejate arvu vaadata või nende ülesastumisi kuulata. Jääb mulje, et on levinud arvamus: lapse kasvatamise resultaatide eest vastutavad eelkõige kool ja õpetaja. Seda arvamust on tarvis üldsuse survele ning eelkõige kooli ja töökollektiivi tiheda koostööga, et ka töökollektiivis tuntaks huvi töötajate laste õppimise ja käitumise vastu. On ju tulevase ühiskonnaehitaja kasvatamine meie kõigi ühine ülesanne.

Vestles ÜLO TIKK

# KOLM KÜSIMUST – VASTAVAD ORDENI- KANDJAD



HERMIIDE KRASOHIN

Tänavune aasta oli õpetajatele rikas suursündmuste poolest. Kevadel toimusid liiduvabariikides ülevabariigilised õpetajate kongressid ja juuni lõpul Moskvast pedagoogide suurfoorum — üleliiduline õpetajate kongress. Seoses õpetajate kongressidega ning edu eest õpilaste õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel autasustati paljusid meie maa pedagooge NSV Liidu ordenite ja medalitega. Kõrge tunnustuse osaliseks sai teiste hulgas ka Viljandi rajooni Nuija keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja **Hermiide Krasohin**, keda autasustati Lenini ordeniga. Võru rajooni Antsla keskkooli ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja **Maimu-Johanna Veri** pälvis Oktoobrirevolutsiooni ordeni ning Narva linna haridusosakonna juhataja **Lidia Sapkina** Tööpunalipu ordeni, Tallinna 6. õhtukeskkooli füüsikaõpetaja **Vello Tuisk** ordeni «Austuse märk».

Palusime värsketel ordenikandjatel vastata järgmistele küsimustele:

1. Missuguste plaanidega lähete vastu õpetajate kongresside järgsele esimesele õppeaastale?
2. Teie mõtted seoses noorte eluks ja tööks ettevalmistamisega?
3. Kõige meeldejäävamad hetked Teie senisel pedagoogitööl?

1. Et ma polnud osaleja kummalgi kongressil, pole minu muljed vahetud, vaid saadud peamiselt perioodika vahendusel.

Meeldiv oli tõdeda, et õpetajale, tema raskele tööle ja suurtele ülesannetele on pööratud üha enam tähelepanu. Tegelikult ei saakski see teisiti olla. On ju eelkõige õpetaja see, kellest oleneb nii tööstus- kui ka põllumajanduskaadri juurdekasv, nende teadlikkus ja valmisolek omal alal.

Et meil on lõpule viidud üleminek kohustuslikule keskharidusele, on üha rohkem tarvis sisendada õpilastele «huvi õppimise vastu, süüdata inimesele omane uut tunnetada tahtmise säde», nagu NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev oma kõnes lausub. Eks see ole minugi uue õppeaasta ülesannetes esikohal, sest just sellest oleneb suurel määral edu nii tunnis kui ka klassivälises tegevuses. Ülesanne ei ole kaugeltki kerge ja tulemused ei sõltu ainult ühe õpetaja jõupingutustest, vaid kogu koolikollektiivi ühtsetest nõuetest ja tahtest, samuti koostööst lastevanematega.



Konkreetselt meie koolis on aktuaalne probleem koolimaja juurdeehitise valmine. Lõpeb ju seoses sellega aastaid kestnud ruuminappus (nii mõnigi tund, rääkimata ringi- või pioneeritööst, on õpetajatel tulnud pidada koridoris püsti seistes või aknalaua istudes) ja kabinetide ülekoormus (ainult kolleegi tunde häirides võid endale õppevahendeid otsida). Nii õpilaste kui ka õpetajate suurim lootus on ometi kord töötada ühes vahe- tuses.

Rõõmustav oli lugeda, et senised õppe- programmid võetakse põhjalikule kaalu- misele, kuigi viimastel aastatel on neid korduvalt ümber tehtud. Ainult tegelik õpetaja teab, milliste jõupingutustega on õnnestunud ettenähtud programme keva- deks täita. Aga probleem polegi mitte niivõrd lõpulejõudmises, vaid selles, kui palju olemasolevate suutnud kujundada vilumusi ja oskusi. See nõuab aega ja süvenemist. Ülekuhjatud programmide puhul pole meil aga mingit ajavaru.

Töö latususele aitab kaasa vajaliku õppekirjanduse olemasolu ja kättesaadavus. Alati ei ole siin asjad korras. Mitmeid õpikuid ja töövihikuid saame hili- nemisega ja isegi napilt (kolleegidega vestlustest on selgunud, et olukord on halvem maakoolides). Hoopis hull on lugu aga siis, kui mõni õpilane juhtub oma töövihiku kaotama.

Sageli just pisiasjadena tunduvad fak- tid rikuvad õpetaja töömeeleolu ja saavad komistuskiviks teel edu poole.

Senisest enam läbimõtlemist vajab ka õpilaste suunamine ühiskondlikult kasu- likule tööle. Majandite abistamine sügi- sestel ja kevadistel põllutöödel, metsa- istutamine — selleks kõigeks peab olema ette nähtud mingi ajavaru. Kui me aga üht ülesannet täidame teise arvel, siis on see kurjast ega räägi meie tegevuse arukusest. Pealegi pole siin linna- ja maakoolid hoopiski võrdsetes tingimustes.

Suurt tähelepanu on M. Prokofjevi et- tekandes pööratud õpetaja töö efektiiv- susele ja õpetamise meetoodikale. Kõik see eeldab aga õpetaja ajalimiidi ja energiaga arukat ning ratsionaalset ümberkäimist. Need, kellest see sõltub, peaksid õpetaja aja iga hetke rakendamise puhul hooli-

kalt mõtlema, millist kasutegurit see omab. Õpetajal on tarvis lõpmatult palju endast anda. See, kes alati annab, kulub ka kiiremini läbi. Ja minu arvates mõel- dakse veel liiga vähe sellele, et andjale on tarvis pidevat võimalust oma varude taastootmiseks. Kas siin ei peitugi õpe- tajakutse suhteliselt vähese populaarsuse üks põhjusi?!

Nendele ja mitmete muudelegi prob- leemidele ootan lahendust kongressijärg- seil aastail.

2. Probleem on selleks liiga lai ja tõsine, et seda siinkohal ammendavalt analüü- sida.

Alles hiljuti sirvisin uuesti Tallinnas 1977. a. mais toimunud NSV Liidu Kir- janike Liidu laste- ja noorsookirjanduse nõupidamise materjale. Sõna võttis ka ELKNÜ Keskkomitee I sekretär Indrek Toome, kes muu hulgas mainis:

«Esiteks... meie noorukite töökasva- tust, armastust töö vastu, armastust töö- inimese vastu... mina ja minu kolleegid komsomoli Keskkomiteest tunnetame iga päev, et selles küsimuses on meie noortel inimestel midagi vääriti. Muidugi, elu on olnud neile väga lihtne, kõik materiaalsed hüved on neile kuidagi liiga kätte- saadavad.»

Tõepoolest, kahjuks liigagi paljude noorte väärtusorientatsioon on sellest tingituna võtnud vale kursi. Rohkem, kui kõrvalseisjale esialgu silma paistab, on meie õppurite hulgas nn. vaimseid all- üürnikke, kes ei vaevu mõtlema kauge- male tänasest päevast. Hoopiski ei mahu nende pähe mõte, et õige pea tuleb ka neil endil hakata tootjateks, andjateks. Ei saa ju eluaeg ainult võtta. Just see andmise-võtmise probleem ongi üks neist, millel asub kasvatustöö raskuspunkt.

Elmisega on väga tihedalt seotud teine sõlmprobleem: liiga vähe on noortel ini- mestel väärikustunnet, enesest lugupida- mist.

K. Marx on kirjutanud: «Just väärikus on see, mis kõige rohkem ülendab ini- mest, mis annab tema tegevusele, kõigile tema püüdlustele ülima suursugususe...»

Kui inimene enesest lugu ei pea, mida suudab ta siis teisteski hinnata! Selline inimene ei tõuse ka oma töösaavutustes

kunagi kõrgemale hallist ja nigelast keskparast.

Eks too endaga probleeme kaasa asjaolu, et õige mitmed noored ei ole endale selgeks teinud mõisteid «õigused, kohustused, vabadus». Kui palju energiat kulub vahel selleks, et teha noorele inimesele selgeks: vabadus ei ole ühiskonnaväline termin. Nagu ei ole võimalik täita kohustusi ilma õigusteta, nii ei ole õigusi kohustusteta.

Milleni niisugune oluliste tõdede mõistmine viia võib, näitavad veenvalt oma raamatuis A. Dripe («Viimane barjäär») ja L. Davõdõtšev («Käed üles!»). Esimesest loeme: «...kui ei tunta moolraalset kohustust, siis on kriminaalkodeksi paragrahvid ohtlikult lähedal.»

Eks veena elu meid järgmisegi mõtte õigsuses: «Mitte kõik kahemehed pole kelmid, kuid peaaegu kõik kelmid on kunagised kahemehed.» (Davõdõtšev.)

3. «Maailmas on olemas üksainus tõeliselt tore asi — see on inimestevaheliste suhete ilu.» (A. de Saint-Exupéry.)

Õpetajad, mulle tundub, on vist üldse kõige vähenõudlikumad oma rõõmuhetkede suhtes. Neile aitab sageli väga vähesest: hästi kirjutatud kontrolltööst, korrektsest terest, mõistvast pilgust, sõbralikust naeratusest, südamlikest sõnadest tähtpäevakaardil.

Vist kõige rohkem mulle meelde jäävat on seotud meie kooli I lennuga, minu esimese keskkooliklassiga, kes lõpetas juba 1961. a., kuid kellega on sõbralikud sidemed säilinud tänaseni. See on olnud vist üks väheseid klasse, kus ma ei ole kunagi tundnud end üleliigsena (ei kooliajal ega ka hiljem) ja kus ma väljasõitudel pole pidanud täitma korralvuri funktsioone. Vahest alles nüüd, kui aastad on kõige muuga toonud kaasa ka sagedase väsimustunde, oskad seda hinnata. Kui vähesed õpilaste lõdvestus- ja lõbustusõhtud ning sõidud on ka õpetajale puhkuseks!

Ääretult harva oskavad või tahavad õpilased näha õpetaja murekortse või nutupunaseid silmi! See klass oskas. Ja seejuures pole meie suhetes kunagi olnud ülevoolavat ja teatraalset viisakust ning

sõnadetegemist, vaid lihtsat inimlikku siirust.

Kuid teistegi minu õpilaste hulgas (kokku on neid 25 aasta kestel olnud 964) on olnud palju toredaid tüdrukuid ja poisse, kellega oli meeldiv töötada kooliajal ja kellega ka nüüd kohtudes on rõõm mõtteid vahetada.

Mäletan ühte lendu, kellele ma olin ainult aineõpetaja ja millegipärast ei saanud osa võtta nende lõpuaktusest. Kogu klass oli pärast aktust minu kodus käinud. Naasnud, leidsin eest kaks ämbritäit lilli. See oli niisugune elamus, mida ma ei unusta kunagi.

Ka minu praeguses klassis (8. kl.) õpib palju meeldivaid lapsi, kellega meil on rohkesti ühiseid seisukohti. Kuid nende isiksusteks kujunemise lõplik tee on alles ees.

Tahan oma mõtisklused lõpetada kunagise instituudikaaslase, praeguse pedagoogi ja poetessi Leili Andre luuletusega «Elulugu»:

Tund teda trükib,

hetk teda lükib.

Rõõmud niite põimivad,

mured silmi sõlmivad.

Südamevalu

ja joobumus,

mõtlikkus, nukrus

ja loobumus...

Iga su samm

jätab temasse kaja,

rohkemgi vahest,

kui arvad,

et vaja.



MAIMU VERI

1. Mõõdunud kooliaasta tähtsamad sündmused olid liiduvabariikide ja üleliiduline õpetajate kongress. Võtsin osa mõlemast.

Et ajakirjanduses on õpetajate kongressidest ilmunud rohkesti materjale, saab seetõttu siinkohal vahendada üksnes mõnda rohkem mällu sööbinud seika. Eelkõige kui paljudel puhkudel koosolekutel või istungitel istudes tunned, nagu oleks sulle taotud naelu kuklasse, ja mis kõige piinavam — taotakse kogu aeg ühe ja sama naela pihta, siis üleliidulisel õpetajate kongressil niisugust tarbetut targutamist küll ei olnud. Oli huvitavaid ja väga huvitavaid sõnavõtte, kuid kõige enam jäi meelde ühe Dnepropetrovski oblasti maakeskkooli direktori esinemine, ta kõneles majandi ja kooli šefluslepingust. Esimesena ei olnud selles šefluslepingus kirja pandud rublad ega värvi-potid, mida majand on kohustatud koolile andma, vaid töö, mida kool teeb selleks, et kasvatada õpilastes austust ja lugupidamist oma kodumajandi vastu.

2. Üleliiduline õpetajate kongress paneb meid nähtavasti paljus korrektiive tegema. Rohkesti räägiti ülekoormatud programmidest, ülrasketest õpikutest, mis väiksemate vaimsete võimetega õpilaste ajud lausa krussi keeravad.

Haridus on väga hea asi. Kooliharidus loob sõrestiku, millele saame käepäraselt paigutada kõik hiljem õpitu-omandatu. Kuid see kooliharidus olgu tõeline. Olen sattunud ikka kiuslike mõtete, väidete ja vastuväidete labürinti, kui olen mõelnud õpetuse võrdsustatud kaelakallamisele. Inimeste eeldused, kalduvused on ju väga erinevad ja kas asjast mitte huvitatute poolvägisi «targakstegemine» on just kõige parem lahendus. Olen oma pikaajalise koolipraktika ajal võinud tõdeda, et kooliõpilane, kes õpib «kolmele kolme miinusega» või alla sellegi, töötab ka töökoahas «kolmele mitme miinusega»... Ja see on kurb.

Kodutundest ilmajäämine või selle ignoreerimine. Kas ei peitu just viimases mõned ühiskondliku debiilsuse eod: ikka hõlpsamat «otsa», kangemat palka, kartsumat lõbu. Millest muidu nõnda palju seda lahtist, juuretut, siia-sinna hulkuvat rahvast, täna siin, homme seal.

Hiljaaegu ajasin juttu ühe oma koolivennaga, kes juba mitmendat korda oli oma tööraamatusse lasknud teha sissekande: «Vabastatud omal soovil».

Küsisin: «Miks sa rändad?» Ta vastas: «Mulle meeldib nii.» «Kas sulle ei meeldi kodupaik?» jätkasin pärimist. «Mul ei ole seda vaja.» Koolivend koputas põidlagi rahakotile ja lisas: «Minu kodupaik on seal, kus vähem vaeva. Punane rahapaber päevas — alla selle ei liiguta väikest sõrmegi.»

Niisiis kodu on seal, kus rohkem maksakse... Just nagu Mogri Märdi ajal: «Raha on mu jumal.»

Majandusmehed, kes tahavad tõsta tootmist, arvestavad paberil välja eeloleva aasta viljasaagi tsentnerid hektari kohta, söötühikud, kasumirubla. Nad eksivad oma kalkulatsioonides vähe. Ja nii peabki olema. Kuid samas ei saa lahti tundest, et kogu selle uuenemise taustal toimub ka pidev millestki väga väärtuslikust ilmajäämine.

Igal paigal on oma nimi. Nimi on ka igal kivil, koduõue all kasvaval mahlakasel, rääkimata inimeste eluasemetest, ojadest ja järvedest. Oleme kahjuks need nimed paljudel juhtudel unustanud. Kuid mälu- nagu kodu kaotuski on traagiline asi.

«Näete, üks hull tuleb vana vokiga,» kuulsin korra kooliõues ühte poissi teisele hüüdvat. Mind ei šokeerinud mitte niivõrd see robustne ütlus, kuivõrd ütluses väljenduv kontseptsioon, mille kohaselt kõik endisaegne on rumal ja tarbetu. Ütleja-poiss muidugi ei teadnud, kuivõrd töökad ja taibukad olid meie vanaemad, kes selle vokiga kedrates ränka vaeva nägid, kuid seda, et niisuguse rämpsuga võivad jännata ainult napakad, oli ta siiski kelleltki kuulnud. Selles peegeldub kahtlemata üks ajastu vaimsuse külgedest, kus hinnatav on ainult linnalik ja mine tea, võimalik et mõnel ainult linnalikult välismainegi. Loomulikult saaks see poiss läbi vanavara kogumata. Kuid miks on mõnel vajadus käia majast majja ja koguda muinsusesemeid, teisel aga mitte? Miks on mõnel vajadus istutada kodumajandi tee äärde puid, samal ajal kui teist võib selleks otstarbeks liikuma panna ainult rubla jõud?

Millest tekib siis tõeline kodutunne? Ühel istungi vaheajal otsisin üles eespool nimetatud kooli direktori, kes jutustas, et tänavu oli koolis 86 lõpetajat, neist jääb 60 majandisse tööle, sealhulgas neli kuldmedaliga abiturienti.

Ta oli lahke, kuid mitte just eriti jutukas. Ent sõnadest, mis ta lausub, jäi kõlama, et võid elada korteris, mis on ehitatud kõige ilusamasse kohta, kõige parema arhitekti kavandi järgi, kuid ikka võid jääda ilma oodatud elamusest. Miks? Mis siis veel puudub?

Nähtavasti on meil õigus kuhjata kokku luksuslikke asju, kuid samal ajal jääb palju puudu oskusest luua kodutunnet. Selle kodutunde loomise oskusest, mis paljudel juhtudel on kaduma läinud, peamegi vist alustama. Ja see ei ole kindlasti mitte nn. pikk rubla, ultramoodne korter ega kaminasaalide ja põdranahkadega soome saun, sest seda kõike on võimalik mõnes teises kohas alati üle trum-

bata. Arvan, et tõeline kodutunne algab tööga ja mitte ainult lihtsa tööga, vaid vaevanägemistega, mõtestatud ja hingestatud tööga.

3. Olen ajapikku oma endistelt kasvandikelt saanud palju kirju. Alles mõni nädal tagasi kirjutas üks kasvandikest Valga rajoonist, et tema majand ei saa praegu küll veel hiilata erilise jõukusega, sest «maad on raske, aga siit lahkuda küll ei tahaks... siin on ju mu kodupaik». Seevastu mõnedest teistest kirjadest lööb välja tarbijalik uhkustunne, «näed, koolis läks küll viletsalt, ... õppimisega oli tegemist, aga majandis sain hea otsa peale... ja nüüd, mis mul kõik ei ole mõne-aastase töötamise järel». Ma ei ole kade inimene ja on hea, kui inimesel hästi läheb, kuid ega niisugused kirjad mind küll eriti ei rõõmusta.



LIDIA ŠAPKINA

1. Uue õppeaasta sõlmküsimumeks jääb NLKP XXV kongressil meie rahvahariduse ette seatud ülesannete lahendamine, mis oli kõne all ka õpetajate kongressidel. Peamisele — üldse koolikohustuse täitmisele ning õppe- ja kasvatusprotsessi kvaliteedi tõstmisele — lisandub käesoleval õppeaastal ka õpilaste eluks ja tööks parema ettevalmistamise nõuete täitmine.

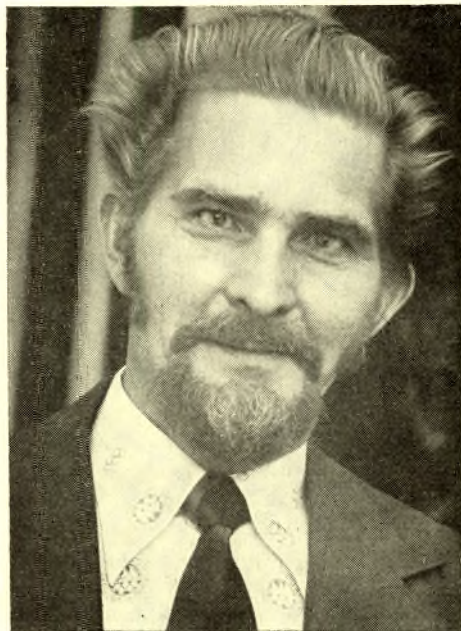
2. Õpilaste töökasvatuse edasiarendamise programmiks jääb igale haridustöötajale partei ja valitsuse koolimäärus. Suurimaid ja aeganõudvamaid ettevõtmisi meie linnas on koolidevahelise õppe-tootmis-kombinaadi väljaehitamine, mille käigus tihenevad sidemed kooli ja šeffettevõttega, töökollektiividega, lastevanematega. On päevselge, et selle suure ja vastutusrikka ülesandega kool üksi toime ei tule ja vajab kogu üldsuse aktiivset abikätt, sihikindla ühisrindede loomist. Selle ühisrindede strateegia väljatöötamine ning ellurakendamine kuulub haridusosakonna ja koolijuhtide käesoleva õppeaasta põhiülesannete hulka.

3. Õpetajatöö suurim õnn on näha oma töö tulemusi, tunda rõõmu tehtust ja tunda, et sinu töö on vilja kandnud. Kuid õpetajatöö on juba kord niisugune, et tulemusi saab mõõta (ja kui üldse saab) vaid aastate pärast.

Raske õpilane! Kui palju muremõtteid, unetuid öid kulutab talle õpetaja «võtme» leidmisel selle tihti kinnise hinge avamiseks, seda teab ainuüksi õpetaja ise. Kui siis lõpuks teineteisemõistmine teoks saab ning «võti» leitud ja nooruk lahkub koolist tubli tööinimesena, on see õpetajale suurim tasu ja tunnustus, tema koolirõõm.

Pedagoogitöö sunnib pidevalt enda kallal töötama, uurima, lugema, tormiliselt areneva ajastuga sammu pidama. Kohutav on oma ajast maha jääda ja veel kohutavam maha jääda oma õpilastest.

Töö lastega ei luba tunnetada kiirelt kaduvaid aastaid, õpetaja hing peab alati jääma otsivaks, säravaks ja nooreks, oskama mõista noori. Õeldakse ju, et raske on mõista, aga kerge hukka mõista. Õpetaja on ja jääb alati nooreks, teistsugune ei saagi õpetaja olla.



VELLO TUISK

1. Õpetajate kongressidel rõhutati paljusid õppe- ja kasvatustööga seotud küsimusi. Need peavad otsekohe kajastuma meie igapäevases koolitöös. Õhtukooli seisukohalt on eriti oluline õppematerjali valik, kuivõrd õpikud on ülepaisutatud, sisaldavad ebaolulist, materjal on suhteliselt vähe seotud igapäevase eluga ja õhtukooli õpilastele liiga raskepärane. Arvestades õhtukooli eripära, on ilmne vajadus õhtukoolile mõeldud õpikute järele. Füüsikuna pean silmas eelkõige füüsikaõpikut. Seni, kuni seda aga pole, tuleb endal leida viise ja võimalusi selleks, et õpilaste teadmiste tase ei kannataks. Isiklikult kavatsen koostada õhtukooli õpilastele mõeldud füüsikakonspekti, mis aitaks õpilastel orienteeruda ülepaisutatud õpiku olulises materjalis ja hoida kokku nende niigi nappi aega. Konspekt peaks trükivalgust nägema järgmiseks õppeaastaks.

Aja ratsionaalne kasutamine tunnis, õpetamise optimaalsete meetodite ja vahendite valik õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimiseks eeldavad nüüdisaja

nõuetele vastavate õppekabinettide olemasolu ja läbimõeldud kasutamist. Meil on palju tehtud, vajaka jääb aga veel kabinettide vaheliste sidemete loomisel. Need sidemed oleksid aga väga vajalikud, hoiaksid kokku niigi nappe materiaalseid vahendeid ja võimaldaksid neid ratsionaalsemalt kasutada ning vähendaksid õpetajate jõu- ja ajakulu. Just selles suunas tahame minna oma kooli õppekabinettide edasiarendamisel.

Senisest veelgi tõsisemalt tuleb suhtuda õpetamise ja kasvatamise seostamisse, sõltuvad meil ju õppetöö tulemused otsest õpilaste hulgas tehtavast kasvatus-tööst. Kontingendi säilivus, regulaarne osavõtt õppetööst, arvestuste õigeaegne sooritamine — kõige selle aluseks on õpilaste positiivne hoiak keskhariduse suhtes. See ei tule aga iseenesest. Tõhusamat abi ootame muidugi ka õpilaste töökohtadelt ja üldsuselt. Loodame, et ei ole mägede taga aeg, mil moraalseste mõjutusvahenditega kaasnevad materiaalsed stiimulid.

2. Viimasel ajal avaldatud partei- ja valitsusorganite direktiivmaterjalid ja ka õpetajate kongresside materjalid puudutavad noorte eluks ja tööks ettevalmistamisel põhiliselt üldhariduslikke päevakoole. Sellele vaatamata tekitavad need aga mõtteid ka õhtukoolide seisukohalt. Pealiskaudsel vaatlemisel on erinevus lihtne ja selge: päevakooli õpilastele tuleb anda tööoskusi ja vilumusi, tutvustada elukutseid ning orienteerida neid õigele elukutsevalikule, õhtukooli õpilastel on aga elukutse või vähemalt mingi amet juba olemas. Paljud nendest on lõpetanud spetsiaalseid kursusi ja kutsekoole. Jääb mulje, et meiepoolne panus saab olla vaid õpetamises ja kasvatamises, tööks on nad juba valmis. Süvenemine probleemisse aga näitab, et teha on siingi palju. Oma praeguse eriala või ameti on need noored valinud küllaltki kiirustades: 8. klass sai läbi, koolis olid pahandused või kodus majanduslikud raskused, õppimine käis üle jõu ja õppetöö tulemused ei rahuldanud ennast ega leidnud tunnustust ümbritsevategi poolt. Nii küpsebki otsus — tööle ja õhtukooli. Otsus iseenesest võis olla täiesti põhjen-

datud, kas aga just selle töö- või eriala valik õigustatud oli, on iseasi. Oma õpilaste juures me sageli märkamegi, et nad ei ole rahul oma tööga, valik on olnud ennatlik, töö ei paku neile rõõmu, on vaid elatusvahendite hankimise viis. Ja järgnebki sagedane töökohtade vahetamine, töö- ja sellega koos ka õppedistsipliini langus.

Lühidalt — kutseorientatsioon ja sellega seotud probleemid peaksid tõsisemalt päevakorral olema ka õhtukoolis. Mõeldava tuleks vaid sellele, kuidas meie tingimustes seda sisuliselt teha, töövorme leida poleks raske, olgu või klassijuhatajatundide tsükkel «Minu töö» jpm.

Pidades silmas kooli osa noorte eluks ettevalmistamisel, tavatsetakse öelda, et kool vormib noort. Õhtukool peab aga sageli hoopis ümber vormima, sest esimesed kokkupuuted iseseisva elu ja tööga, võttes arvesse väheseid elukogemusi ja seni veel madalet haridustaset, on tekitanud meie õpilastel hulgaliselt väärisukohti ümbritsevate elunähtuste tõlgendamisel. Need seisukohad on aga juba kinnistunud ja see teeb pedagoogide töö «hea ja kurja tundmise puu all» üsna raskeks. Tihti kiputakse arvama, et töö õhtukoolis on kergem kui päevakoolis — on ju tegemist täiskasvanud inimestega.

3. Küllap vist meeldejäävaimad on pedagoogiteel kõige raskemad ja kõige enam rõõmu toonud hetked. Mõnestki raskest hetkest on mind aidanud üle saada koolipoisipõlve õpetajate hea eeskuju. Meenu-tan tänuga oma endisi õpetajaid Agu Talit, Helga Kuuti, Ellen Stamme, Raimond Pundit jt., kes olid head ja targad pedagoogid ning jäid igas situatsioonis olukorra peremeheks.

Loomulikult pakub pedagoogitöö oma keerukusele vaatamata ka rõõmu. Ainult et see rõõm ei ole võrreldav ehitaja või aedniku, skulptori või tislari töö rõõmuga. «Objekti üle andes» pole see veel lõplikult valmis, areng, s. o. muutumine jätkub ka pärast koolitee lõppemist. Väga meeldiv on aga kohata oma endisi õpilasi just sellistena, nagu me neid näha soovisime — ühiskonna vääriliste liikmetena. Ja tore on, kui nad ka siis veel peavad sind oma õpetajaks.

## KASVATADA PATRIOOTE JA INTERNATSIONALISTE

**RAFIKA NURTAZINA,**  
**sotsialistliku töö kangelane,**  
**Kasahhi NSV teeneline õpetaja,**  
**Alma-Ata 12. keskkooli direktor**

Õpilaste kõlbelise kasvatuseteoreetilisi aluseid on V. I. Lenini õpetus internatsionalismist ja patriotismist. V. I. Lenin töötas välja internatsionalismi põhiprintsiibid: täielik demokraatia rahvusküsimuses, mitte mingit privileegi ühele rahvusele, ühele keelele, mitte vähimatki ebaõiglust vähemusrahvuste suhtes, rahvuste õigus täielikule poliitilisele enesemääramisele.

«Meie oleme rahvusliku vaenu, rahvusliku viha, rahvusliku eraldatuse vastased. Meie oleme internatsionalistid. Meie taotleme maailma kõigist rahvustest tööliste ja talupoegade tihedat ühinemist ja täielikku liitumist ühtseks ülemaailmseks nõukogude vabariigiks.» (V. I. Lenin, k. 30, lk. 266—167, Tall., 1954.)

Nendest leninlikest nõuannetest lähtudes kasvatamegi noort põlvkonda Kasahhi NSV koolides. Kasahstan on olnud ja jääb sündmuste areeniks, kus osalevad paljude NSV Liidu rahvaste esindajad. Tuletame meelde Turkestani—Siberi

raudtee ehitamist, uudismaade harimist, Baikonuri kosmodroomi või nõukogude inimeste ennastsalgavat võitlust vilja-saagi eest möödunud aastal. Internatsionalismi vaim on nagu õhk, mida meie õpilased hingavad sisse juba varajases nooruses, mis ümbritseb neid päevast päeva. Ja nendest kasvavad oma kodumaa patrioodid ning internatsionalistid meie tegelikkuse mõjul, marksismi-leninismi ideoloogia, meie riigikorra ja nõukogude rahva revolutsiooni- ning lahingutraditsioonide najal.

Milline on siis kooli osa internatsionalistlikus kasvatustöös? Siinkohal peab ütleva, et vähem tähtis ümbritsevast tegelikkusest pole kooli mõju. On ju kool see, kes ühendab ja süstematiseerib kõike seda, mida lapsed ümbritsevas elus kogevad. Meie ülesanne on kujundada nende väikeste poiste ja tüdrukute teadvuses veendumust, et nad on internatsionalistid. Püüame rikastada oma kasvandike teadmisi teistest rahvustest, kes elavad meie suurel Nõukogudemaal. Meie eesmärk on selgitada, et rahvaste sõprus pole mitte ainult objektiivselt esinev fakt, vaid õpilaste teadvuslik tunnetus.

Kasahhi kool, nagu kogu meie liiduvabariikki, on paljurahvuseline. Meie koolis õpivad kasahhid, uiguurid, tatarlased, usbekid. Palju on lapsi segaabi-eludest, nende osakaal eriti linnakoolides on viimastel aastatel pidevalt suurenenud.

Käesoleva õppeaasta algul korraldasime kõigi 1. klassi õpilaste küsitluse. Selgus, et suurem osa neist on kakskeelsed (s. o. kodudest, kus kasutusel kaks kõnekeelt), paljudel domineerib suhtlemiskeelena vene keel. Juba see tööik annab tunnistust keeleprobleemi keerukusest meie koolis, selle pooldest erineb ta sisuliselt Kasahstani maakoolidest. Enamik õpilaste hea vene keele oskus oligi üks põhjusi, miks me hakkasime oma koolis süvendatult õppima veel võõrkeelt (inglise keelt). Ka mitmeid õppeaineid õpitakse inglise keeles. Peale eriklasside on koolis muidugi ka tavalisi klasse, kus õpitakse hariliku kooliprogrammi ulatuses inglise või saksa keelt.

Erinevused keeltes, kommetes ja kultuuris kahtlemata rikastavad õpilaste tundemaailma: nad tunnetavad, et erinevad keeled ei ole rahvaste vahel barjääriks. Vastupidi, lugedes raamatuid kasahhi, vene või inglise keeles, näevad lapsed, et ühist on kõigil inimestel palju rohkem ning selle pinnalt saab õpetaja neid oskuslikult suunata järgmise mõiste, rahvaste sõpruse ja vendluse mõiste juurde.

Õpilaste internatsionalistlikus kasvatuses on hindamatu abimees raamat. Raamat on universaalne, viib lapsed nii rikkasse tänapäeva kui ka kaugesse minevikku. Tänu sellele «rändavad» lapsed ühe rahva juurest teise juurde, avastades enda jaoks üha uut ja huvitavat nende elus ja kommetes.

Kirjandustundides ja ka klassivälise lugemise tundides loevad lapsed mitte ainult vene ja kasahhi, vaid ka prantsuse, kirgiisi, usbeki jt. rahvaste muinasjutte. Muinasjutud on pilgeni täis rahvatarkusi ja -nalju, paljud neist annavad lastele tõelist moraaliõpetust. Neid lugedes tunnetavad õpilased eri rahvustest inimestes ühiseid jooni. Lugeja saab aru, et headusel ja kurjusel, õilsusel ja alatusel, mehisusel ja argusel, aususel ja valelikkusel, ükskõik kuidas need sõnad erinevates keeltes ka kõlaksid, on igal pool üks ja sama tähendus. Juba muinasjuttude lugemisest kujuneb väikesel lugejal veendumus, et humanne moraal on üldinimlik, et kultuuriväärtused on ühisvara, mille valdamine on kõigile kohustuslik.

«Ma tahan õpetada lastele erilisi sõnu — rahu, vabadus, töö, sõprus — ja olen õnnelik, kui suudan neid panna naerma,» kirjutab võitleja ja antifaašist, kirjanik ja kommunist Gianni Rodari. Ta kirjutab veel, et lapsed peaksid igavesti oma südameis kandma ustavust ja armastust oma kodumaa vastu.

Gianni Rodari raamatud panevad lapsi vahetult kaasa elama ja naerma, neid nakatab raamatu kangelasste elurõõm. On ju paljude laste lemmikuks reibas ja lõbus Cipollino, tema ja tema sõprade seiklusi teab vist küll iga väikemees.

Nõukogude rahvaste moraalsest ja patriootilisest ühtsusest kangelaslikus võitluses fašismi vastu jutustavad meie kirjanike teosed. Nendest raamatutest õhkub nõukogude patriotismi ja internatsionalistlikku koostööd. Ilja Ehrenburgi jutustus «Kasahhid» algab järgmiste sõnadega: «Üks frits ütles mulle: «Meie vastas olid kohutavad sõdurid — nad jooksid otse meie peale ja neid ei peatanud ükski tuli. Pärast mulle öeldi, et need olid kasahhid.»»

Paljudes Kasahstani koolides on kindla koha leidnud punaste jäljeküttide tänuväärne tegevus. Otsingumaterjalid kogutakse lahingu- ja töökuulsuse muuseumidesse. Meie kooli õpilased õppisid tundma Punalipulise Riia 238. kaardiväediviisi lahinguteed. Muuseumi pidulikule avamisele saabus 34 selle diviisi endist võitlejat. Igal aastal 23. veebruaril ja 9. mail on meie õpilastel külas selle diviisi veteranid ning muuseumieksponaadid saavad nagu elavaks, sest külalistel on palju meenutada ja pioneeridele jutustada. Diviisi leningradlastest veteranid jutustasid, kuidas neid 1941. aastal Semipalatinskis tegevteenistuses tabas sõda ja kuidas nad 238. diviisi ridades koos Kasahstani noormeestega kaitsesid kangelaslinna Tuulat ja peatasid fašistlike vägede pealetungi Moskval. Sama diviis võttis 1944. aastal osa Salaspilsi vabastamisest.

Kooli muuseumis korraldame mehisuse tunde ja pioneerirühmade koondusi. Siia tulevad oktoobrilapsed, kellele pioneerid jutustavad neist kangelaslikest inimestest, kes raskeil sõja-aastail kaitsesid kodumaad. Nii kasvatame juba varakult noori antifaašiste. Ka Kasahstani koolides tähistatakse veebruarikuus noore antifaašisti päeva. Lähedaseks on meie õpilastele saanud noor kangelane Daniel Ferī, kes tapeti antifaašistliku demonstratsiooni ajal Pariisis 8. veebruaril 1962. aastal. Meie pioneerid peavad kalliks väikese itaalia partisani Franco Cesana ja iraani koolipoisi Faddöl Džamali mälestust.

Igavene on tuli Kuulsuse Memoriaali juures. Siin meenutatakse kangelasi Manšuk Mamedovit, Malik Habdulli-



nit — kõiki neid, kes langesid rahu ja vabaduse eest. Keskendunult ja tõsiselt, nagu mõttes nende kangelaslega, seisab siin pioneeride auvalve. Kui vaatad neid, tabad end mõttelt, et ainult patriootideks ja internatsionalistideks peavad saama nende kangelaslike inimeste lapselapsed, kes andsid oma elu kogu inimkonna tuleviku nimel.

Sõnad «patrioot» ja «internatsionalist» on lahutamatud. Samuti on nad lahutamatud meie igapäevases kasvatustöös ja seepärast jääb meie, õpetajate kohuseks õpetada lapsi õppima kommunistidelt olema internatsionalistid. Seepärast peab internatsionalistlik kasvatustöö olema sihipärane mitte sõnades, vaid tegudes.

Meie linna kolm pioneerimalevat kannavad Gani Muratbajevi nime. Nende pioneerimalevate tegevuses, kes kannavad Kasahstani ühe esimese kommunistliku noore nime, on palju ühist. Juba aastaid tegutseb meie kooli Gani Muratbajevi nimelises pioneerimalevas rahvaste sõpruse klubi, mis on internatsionalistliku kasvatustöö keskuseks. Üks klubi sektsioonidest tutvustab välismaa lasteorganisatsioone, teine NSV Liidu rahvaste elu jne. Meie pioneeride juhtmõtteks on: «Et sõbrustada, õpi sõpru tundma.» Seepärast eelneb igale kohtumisele igakülgne ja põhjalik ettevalmistus. Meeldejääv oli grupi meie rahvaste sõpruse klubi liikmete osalemine Kirovogradi oblasti Bogdanovo keskkooli rahvaste sõpruse peol. Meid võttis vastu kasahhikeelne tervitusloosung, stendidel jutustati meie koduvabariigist, eriliselt soe tunne oli fotostendil näha kaasmaalase, Suure Isamaasõja päevil Ukrainas võidelnud meie kooli aupioneerid Kasõm Kaisenovi portreed.

Ukraina lapsed laulsid kasahhi laule, õppisid koos meiega uusi, loeti kasahhi poeetide luuletusi. Lõpuks kõlas kasahhi ja ukraina keeles «Olgu jääv meile päike». See kohtumine jäi lastele kauaks meelde. Festivalilt toodi kaasa metallkapsel, mida hoitakse kooli muuseumis. Selles on festivalil osalejate läkitus neile, kes tähistavad NSV Liidu moodustamise 100. aastapäeva.

Järgmisel aastal võtsime sõpru Ukrainast vastu oma koolis. Näitasime neile oma kodulinna, käisime uisutamas kõrgmägede uisustaadionil Medeos.

Rahvaste sõpruse klubide töö pakub lastele internatsionalistlikus kasvatustöös konkreetset tegevust, seab neile tõsiseid ja asjalikke ülesandeid, mida lahendatakse pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni eestvedamisel.

Kümmekond aastat tagasi avaldati ajalehe «Pionerskaja Pravda» veergudel Kadiš Šunajeva kiri, milles ta palus pioneeride abi oma 1944. aastal Eesti NSV vabastamisel langenud abikaasa haua leidmisel.

Otsinguid alustasid ka Tartu 3. keskkooli pioneerid. Pioneere abistasid linna partei- ja nõukogude organid ning Unai Šunajevi võitluskaaslased. Tehti kindlaks vappra kasahhi sõjamehe hukkamispaik. Loodi sidemed Unai Šunajevi omastega ja koguti hulganisti huvitavat materjali. Pidulikult malevakoondusel, kui pioneerimalevale anti Unai Šunajevi nimi, olid külaliste hulgas ka kangelase perekonnaliikmed ja võitluskaaslased. Kadiš Šunajeva on Tartu 3. keskkooli pioneerimaleva aupioneer. Palju soojust ja südamlikkust on tema sõnades, kui ta jutustab Tartu pioneeridest: «Nad kõik on saanud meie perekonnale lähedasteks, otsekui omad lapsed. Regulaarselt saan Tartust kirju, kus pioneerid kirjutavad oma elust ja koolitööst. Kallis ema — nii algavad kõik kirjad. Liigutav on lugeda, et minu abikaasa sünnipäeval lähevad pioneerid Raadi kalmistule ja süütavad tema haua küünlad.»

Tubli otsingutöö eest autasustas Kasahstani Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu Keskkomitee Tartu 3. keskkooli pioneerimalevat aukirjaga. Tublide jäljeküttide tegevus jätkub. Tihedad kirjasidemed on neil kooliga, kus enne sõda töötas Unai Šunajev (ka selle kooli pioneerimalev kannab Unai Šunajevi nime). Kirjavahetust peetakse ka meie kooli pioneeridega, sest meie koolis töötab Unai Šunajevi tütar Umit Unajeva. Teame sedagi, et Tartu 3. keskkooli pioneerid kogusid vanarauda, millest ehitati Unai Šunajevi nimeline eks-

kavaator. Ka meie kooli pioneerid võtsid eeskujuks Tartu pioneeride algatuse. Igast kirjast loeme midagi huvitavat ja alati on meil üksteiselt midagi õppida. Nii tihenevad sõprussidemed.

Suure Oktoobri 60. aastapäeva eel sõitis grupp meie kooli õpilasi sõprusfestivalile revolutsiooni hälli Leningradi. Uued kohtumised, uued tutvused, sõpruse sõlmimine. Sõprusõhtul olid meelde jäävad liiduvabariikide esindajate rahvalaulud ja tantsud. Neil päevil said

sõnad sõprusest kuidagi erilise tähenduse. Meie õpilane Ljazat Turmahanova luges kasahhi poetessi Farida Ungarsõnova luuletuse, mis lõpeb nii:

«Дай мне руку, товарищ! Таджики, белорусс, эстонец, грузин — пусть наш гордый союз воссияет соцветьями в песне весны, потому что мы — дети великой страны!»

Oleme veendunud, et taolised kohtumised aitavad kasvatada meie noort põlvkonda oma kodumaa tõelisteks patriootideks ja internatsionalistideks.



Tallinna J. Kunderi nimelise 32. keskkooli

õpilastööde näitusel.

MARGUS VIIKMAA foto

# ÜLELIIDULISE ÕPETAJATE KONGRESSI SEKTSIOONIDE SOOVITUSED\*

**Õpilaste ideelis-poliitilise ja kõlbelse kasvatuse sektsioon** pidas vajalikuks, et tuleb jätkata õpilaste järjekindlat kasvatamist marksismi-leninismi ideede vaimus. Selleks vajaneb õppe- ja kasvatustöös selgitada nõukogude ühiskonnakorda ja riikliku korralduse sotsialistliku elulaadi eeliseid ning kommunismiehitaja moraalikoodeksit. Lähtudes õpetamise ja kasvatustöö ühtsusest, on vaja tagada, et iga tund tõepoolest kujundaks õpilastes marksistlik-leninlikku maailmavaadet, ideelisi veendumusi. Koolis on tarvis süstemaatiliselt korraldada vestlusi partei ja valitsuse otsustest, samuti sise- ja välispoliitikast. Õpilaste poliitilise silmaringi avardamiseks harjutatakse neid lugema teadusliku kommunismi rajajate teoseid, populaarset poliitilist kirjandust, ajalehti ja ajakirju.

Kõlbelisel kasvatamisel tuleb jõupingutused koondada nõukogude patriotismi, proletaarse internatsionalismi, kollektivismi ning kommunistliku töösse- ja ühiskondlikusse omandisse suhtumise kujundamisele. Need üllad printsiibid peavad

muutuma iga õpilase veendumusteks. Erilist tähelepanu tuleb pöörata ka teadliku distsipliini kasvatamisele, rangelt jälgida õpilasreeglite täitmist.

Algklassi- ja klassijuhatajatundides toimuvad eetilised vestlused kujundavad õpilaste maailmavaadet ja eneseteadvust. Et aktiivsemalt teostada õpilase ideelis-poliitilist ja kõlbelist kasvatust kollektiivis, tuleb anda talle küllaldaselt mitmesugust ühiskondlikku tööd, aidata igal õpilasel leida klassi- ja koolikollektiivis koht, mis vastaks tema kalduvustele ja võimetele. Töö- ja sotsiaalse aktiivsuse arendamisel on tarvis suurendada õpilasorganisatsioonide osa noore põlvkonna kasvatamisel. Pedagoogid seavad pioneer- ja komsomoliorganisatsioonile konkreetsed ideelis-kõlbelse kasvatuse ülesanded, aitavad saavutada nende täitmist.

Õpilaste ideelis-kõlbeline kasvatamine ei saa olla edukas, kui pole koostööd töökollektiivide, teaduslik-tehniliste asutuste ja spordiühingutega, lastevanematega, laia üldsusega.

Pidevalt tuleb tõsta õpetajate ideelis-teoreetilist taset ja kutsealast ettevalmistust. Teaduslik eruditsioon, ideeline veendumus, moraalne puhtus, kodaniku vastutus, leppimatus puuduste ja väär-moraali ilmingutega peaksid iseloomustama iga nõukogude pedagoogi.

NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia teadlastel on ülesanne lahendada õpilaste ideelis-poliitilise ja kõlbelse kasvatuse probleemid, üldistada olemasolevaid eesrindlikke kogemusi.

Tarvis on parandada tulevaste õpetajate ettevalmistust, tõsta õpetajate kõlbelse ja ideelis-poliitiliste teadmiste taset.

**Tööõpetuse ja töökasvatuse ning kutse-nõustamise sektsioonis** leiti, et õpilase ettevalmistamine tööks peab toimuma kogu kooli ja koolivälises tegevuses. See peab olema konkreetne ja plaanipärane, elukutsevalik põhjendatud. Erilist tähelepanu nõuab kutsekeskkoolide ja tehnikakoolide komplekteerimine. Pedagoogilised kollektiivid, koolide ja asutuste ühiskondlikud organisatsioonid peavad kujundama õpilastes huvi tööliselukutsete vastu. Täiustamist nõuavad tööõpetuse

\* Avaldatakse lühendatud kujul.

organiseerimine, selle sisu ja õpetamismeetodid, vajaneb rajada õppeklasse ja -töökodasid. Tähelepanu keskpunktis peab olema keskkooliõpilaste tootmisõpetus, tarvis on luua selle õpetamiseks vajalik materiaalne baas (koolidevahelised õppe-tootmiskombinaadid, õppetsehhid ja -osakonnad ettevõtete juures). Kindlasti tuleb täiustada õpilaste ühiskondliku ja tootmistöö organisatsiooni ning suurendada selle mahtu koolivaheajal põllumajanduses, tööstuses, teeninduses, samuti ka linnade heakorrastus- ja haljastustööl. Tõhusamalt tuleb õpilasi rakendada korrapidamisel koolis, koolimaja korrastustööl, õppevahendite ja õpikute kordaseadmisel. Suurenema peaks klassi- ja koolivälise tehnilise omaloomingu ning põllumajanduslike katsetega tegelevate õpilaste hulk. Täiustamist vajab ka kutsenõustamine: õpilastele tuleb anda pidevat informatsiooni elukutsetest, kohalike tootmisettevõtete kaadrivajadusest, spetsialistide ettevalmistamise võimalustest; keskkoolides rajada kutsekabinetid, 8-klassilistes koolides kutsenurgad. Õpilaste töökasvatuse ja -õpetuse organiseerimisel tuleb kinni pidada alaealiste tööseadusandlustest, normidest ja õigustest; pöörata tähelepanu ohutustehnika, hügieeni ja sanitaarküsimustele.

Tööõpetuse materiaalse baasi tugevdamiseks ja kutsenõustamiseks on tarvis rajada töökodasid ja õppekabinette erialade järgi, parandada varustamist materjalide, tööriistade ja poolfabrikaatidega. Laiendamist vajab tootmisõpetuse õpetajate ettevalmistamine, täiendada tuleb ka praeguste õpetajate teadmisi. Sidemed kooli ja tootmise vahel vajavad tugevdamist kõikidel tasanditel; töökasvatuse ja kutseuuniluse küsimustes tuleb lastevanemaid senisest rohkem abistada. Nendes küsimustes tuleb aktiviseerida ka pedagoogika uurimise instituutide ja õppeasutuste tegevust. Koolijuhid ja haridusorganid peavad juhtima noorte tööks ettevalmistamist, andma tööõpetuse õpetajatele ja meistritele süstemaatilist metoodilist ja organisatsioonilist abi.

**Üldhariduskooli õppe- ja kasvatustöö täiustamise sektsioonis** peeti vajalikuks keskendada tähelepanu kõige olulisemale:

kujundada õpilastes marksistlik-leninliku maailmavaadet, tagada nende sügavad teadmised teaduste alustes, töötada läbi teaduse metodoloogilised küsimused, siduda õpetamine kommunismi ehitamise aktuaalsete ülesannetega, veendunult ja tulemusrikkalt selgitada NLKP ja Nõukogude valitsuse poliitikat. Teaduste aluste omandamisele, töökasvatusele ja klassivälisele tööle tuleb anda põlutehniline kallak; õpetamisel ja tunnivälisel tööil rõhutada ainetevahelisi ja ka kursusesiseid seoseid üksikute teemade vahel, koordineerida õpetajate tegevust V. I. Lenini teoreetilise pärandi õpetamisel.

Täiustamist vajavad õpetamise ja kasvatamise meetodid, et viia need vastavusse hariduse sisu ja elu nõuetega; õpilasi tuleb õpetada iseseisvalt täiendama oma teadmisi, orienteeruma teadusliku ja poliitilise teabe tulvas.

Õppetunni efektiivsuse tagamiseks tuleb jälgida, et tööpoolest igas tunnis antaks teadmisi, arendataks oskusi ja vilumusi, kujundataks isiksust. Selleks on tarvis julgemini kasutada iseseisva töö mitmesuguseid vorme, vanemates klassides aga ka loenguid ja seminare. Fakultatiivkursuste ülesandeks jääb õpilaste huvide ja võimete arendamine, teadmiste süvendamine. Nende õpetamisele tuleb kaasa haarata paremad õpetajad, kõrgkoolide, teadusasutuste ja tootmisettevõtete töötajad. Ühiskonnakasuliku ja tootmistöö korraldamisel on otstarbekas töötada brigaaditi, võtta üle täiskasvanute töökollektiivide kogemusi.

Järjekindlalt on vaja tugevdada materiaalselt õppebaasi, varustada kool nüüdisaegse sisustuse, tehniliste ja teiste vahenditega vastavalt kehtestatud normidele. Kõikides ainetes tuleb hankida igale klassile õppekomplektid, mis sisaldaksid vajaliku õppe-, metoodilise ja populaarteadusliku kirjanduse, tabelleid, kaarte, didaktilisi, audiovisuaalseid ning muid vahendeid. Jätkata on tarvis ka kabinetsüsteemi täiustamist, jälgida, et kabinetide kujundamisel peetaks kinni majanduslikest ja esteetilisest nõuetest. Parandamist vajab koolihoonete ja -sisustuse sanitaarolukord, jälgimist ohutustehnika ning koolihügieeni eeskirjad.

Täiustada tuleb õppe- ja kasvatusprotsesside juhtimist, parandada kooli sisekontrolli (saada vajalik ja ammendav informatsioon õpetamise ja kasvatamise olukorrast). Süstemaatiliselt on vaja tõsta õpetajate, kasvatajate ja koolijuhtide kutsekultuuri, meetodilist küpsust ja erialameisterlikkust; suunata neid lugema pedagoogilist kirjandust, tutvuma õpetamise ja kasvatamise aktuaalsete küsimustega, luua kooliraamatukogusse teaduslik-pedagoogilise ja meetodilise kirjanduse fond.

**Algõpetuse täiustamise sektsioonis** rõhutati algõpetuse suurt osa kooli ees seisvate ülesannete lahendamisel, sest algklassiõpetaja seisab isiksuse kujundamise lätete juures: õpetab lapsi süstemaatiliselt töötama, osa saama töörõõmust, elama ja töötama kollektiivis, tähelepanelikult suhtuma kaasinimestesse, kujunema sotsialismimaa tõelisteks kodanikeks.

Sektsioon soovitas juba nooremas koolieas lastele selgitada NLKP ja Nõukogude riigi sise- ja välispoliitikat. Süstemaatiliselt täiustada õpetamise sisu ja meetodeid, et kindlustada laste teadlikku aktiivsust ja iseseisvust, harjutada neid ise otsuseid ja järeldusi tegema. Järjekindel peab olema töö emakeele ja vene keele õpetamisel, et tagada lugemisosavus ja oskus loetud mõista, suulise ja kirjaliku kõne vilumus.

Matemaatikaoskuste ja -vilumuste kujundamisel tuleb laialdasemalt rakendada iseseisva ja loomingulise töö meetodeid, aktiivset kordamist, mängu jms. Treeningharjutuste kõrval on vaja lahendada ka loomingulist mõtlemist arendavaid ülesandeid.

Tööõpetuse tunnid olgu polütehnilise suunitlusega, suurendada tuleb aine kasvatuslikku mõju, õpetada töökultuuri ja tööaja ratsionaalset kasutamist. Vajalik on tõsta kujutava kunsti, laulmise ja muusika õpetamise taset, panna suurt rõhku laste kehalisele arengule, hügieeniharjumuste ja päevarežiimi jälgimisele, spordi- ja kehakultuuriharrastustele.

Juba algklassides peavad kujunema oskus töötada õpikuga, eakohase teatmevõi ilukirjandusega, ratsionaalsed õppimisvõtted. Et vältida õpilaste ülekoorma-

mist, ei tohi liialdada koduülesannetega, need peavad jääma vaid juba klassis hästi omandatu kinnistamiseks.

Sektsioon pööras tähelepanu fondeeritud õpikute hooldamisele ja kuueaastaste laste kooliks ettevalmistamisele, juhtis tähelepanu õppe- ja kasvatustöö järgnevuse probleemidele, vajadusele arvestada koolieelsetes lasteasutustes omandatud.

**Töötava noorsoo õhtu- ja kaugõppe täiustamise sektsioonis** anti ülevaade seni saavutatust, soovitati igakülgset arendada ja ellu rakendada õhtukoolide, haridusorganite ja tootmiskollektiivide ning nende ühiskondlike organisatsioonide eduka koostöö kogemusi. Tarvis on laiendada õhtukoolide ja nende filiaalide võrku otse ettevõtetes, kolhoosides või sovhoosides, avada konsultatsioonipunkte õppijate elu- ja töökohtades.

Keskhariduse propageerimiseks tuleb näidata selle vajalikkust noorte töötajate kvalifikatsiooni tõstmisel, aktiivse eluhoiaku kujundamisel. Väga tähtis on võimaldada õhtukoolidest väljalangevuse vastu; plaanipäraselt kõikides õhtukoolides üle minna kabinetüsteemile, lülitades sellesse töösse ka ettevõtted ja majandid.

Mitmekesistamist vajavad töölisnoorsoo õppimisvormid, selleks tuleb kasutada võimalust õppida kas vahetustega või õhtuti, ühel koolipäeval nädalas, sesoonõpet vms. Elavamalt tuleb õpingud ühendada kvalifikatsiooni tõstmisega.

Et parandada õhtu- ja kaugõppekoolide õppe- ja kasvatustööd, on tarvis iga tunni, konsultatsiooni ja arvestust efektiivselt kasutada selleks, et kogu nõutav materjal omandataks võimalikult koolis.

Õhtukoolide õpilaste heteroogeenne kontingent eeldab diferentseeritud lähendamist nii õppe- kui ka kasvatustöös, mitmesuguste didaktiliste materjalide kasutamist, individuaalsete ülesannete andmist jne. Kommunistliku maailmavaate kujundamisel tuleb laialdaselt tutvustada V. I. Lenini elu ja tegevust, partei ja valitsuse määrusi, NSV Liidu uut konstitutsiooni. Töötava noorsoo kasvatamisel, nende kõlbelise käitumise korrigeerimisel on soovitatav rakendada õppetööd aktiivseerivaid vorme (dispuudid, seminarid, konverentsid jne.). Noortöötajate ideelis-

poliitilise ja kõlbelse kasvatamise edukuse tagab vaid kooli, ettevõtete ja perekonna tihe koostöö. Õpetajate täiendusinstituudid peavad avardama täiskasvanute koolide õpetajate ja juhtkonna kvalifikatsiooni tõstmise võimalusi, üldistama ja levitama paremate pedagoogiliste kollektiivide ning õpetajate kogemusi.

**Õpetajate ettevalmistamise ja nende kvalifikatsiooni tõstmise sektsioonis** märgiti, et kahe õpetajate kongressi vahelisel perioodil on ette valmistatud üle 2 miljoni noore pedagoogi, kõrgem on koolide pedagoogide kvalifikatsioon. Sektsioon soovitas pedagoogilistel õppeasutustel tulevaste õpetajate ettevalmistamisel juhinduda NLKP XXV kongressi otsustest, NSV Liidu uuest konstitutsioonist, NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu detsembrimäärusest. Erilise tähelepanu alla tuleb võtta üliõpilaste ideelis-poliitiline ja kõlbeline kasvatamine, nende maailmavaate ning aktiivse eluhoiaku kujundamine. Pedagoogilistes kõrgkoolides tuleb sisendada õpetajakutseesse austavat suhtumist, selgitada kutseetika probleeme. Pedagoogiliste õppeasutuste õppejõud peavad pidevalt täiendama oma teoreetilisi ja meetodilisi teadmisi. Kõrgkoolis õpetamise meetodika küsimuste uurimist on vaja jätkata.

Arvestades vene keele osa internatsionalistlikus kasvatustöös, on oluline parandada vene keele õpetajate ettevalmistamise taset, seda eriti rahvuskoolides.

Efektiivsemalt tuleb kasutada pedagoogilist praktikat koolis ja pioneerilaagris; tihendada pedagoogiliste õppeasutuste sidet koolide ja haridusorganitega. Täiustamist vajavad üliõpilaste ühiskondlik-poliitilise praktika sisu ja struktuur; tuleb tagada üliõpilaste aktiivne osavõtt õpilasmaleva, õpilaste töö- ja puhkelaagrite juhtimisest. Pedagoogilised õppeasutused peavad oma lõpetanutega pidama alalist sidet, andma neile vajadusel meetodilist abi.

Üldhariduskooli juhtkonna ja haridusorganite töötajate kvalifikatsiooni tõstmiseks on tarvis rohkendada pedagoogiliste instituutide ja ülikoolide juures olevaid vastavaid teaduskondi.

Parandada tuleb kutseunitsustlust nende noorte hulgas, kellel on eeldusi tööks lastega. Tuleb suurendada maanoorte, kolhoosnike ja tööliste osakaalu pedagoogiliste instituutide üliõpilaste hulgas. Seileks vajaneb tõsta ettevalmistusosakondade tähtsust kõrgkoolidesse astumisel.

Igati tuleb tugevdada pedagoogiliste õppeasutuste materiaalsel baasi, varustada neid nüüdisaegsete tehniliste vahenditega; kindlustada õpetamine kabinet-süsteemis.

Teadussaavutustele ja eesrindlikele pedagoogilistele kogemustele tuginedes tuleb õpetaja varustada nüüdisaja nõuetele vastavate uute õppemeetoditega. Kõikidel kursustel ja seminaridel on vaja asetada rõhk kommunistliku kasvatustöö teooria ja meetodika küsimustele, kõlbelse kasvatuse, pioneeri- ja komsomolitöö probleemidele. Täiustamist vajab õpetajate ja koolijuhtide ettevalmistus tööks kabinet-süsteemis, mitmesuguste õppevahendite ja -materjalide kasutamiseks. Kursustel tuleb rääkida nüüdisaja fundamentaalteaduste alustest, tutvustada võimalusi ainete seoste realiseerimiseks. Kõigiti on tarvis tõsta psühholoogia- ja pedagoogikaloengute ideelis-poliitilisi ja meetodilisi taset. Kursuste efektiivsuse tagamiseks tuleb rakendada mitmesuguseid aktiviseerivaid töövorme. Vastutuse tõstmiseks peaks iga kursustest osavõtja esitama kursuse lõpul referaadi ja seda kaastöötajate ees ka kaitsma.

Õpetajate täiendusinstituudid peavad parandama tööd tingimustega atesteeritud õpetajatega. Tuleb jõuda selleni, et iga õpetaja võtaks täienduskursustest osa kord viie aasta jooksul. Kvalifikatsiooni tõstmine peab kulgema katkematu protsessina, laiendades õpetaja ideelis-poliitilist, psühholoogilist, pedagoogilist ja meetodilist ettevalmistust. Järjekindlalt tuleb täienduskursuste lektorite kaardile täiendust võtta paremate kõrgkooliõppejõudude, õpetaja-metoodikute, vanemõpetajate, koolijuhtide jt. hulgast.

Täiustamist vajab rajoonide ja linnade meetodikakabinettide töö, vaid siis tagatakse koolide ja rajoonide ainesektsioonide edukas tegutsemine, aktiviseeritakse õpetajate uurimistööd. Meetodikakabinet-

tide osa eesrindlike pedagoogiliste kogemuste üldistamisel ja ellurakendamisel peab kasvama.

**Koolieelse kasvatussektisioonis** märgiti, et käesoleval viisaastakul on plaanis koolieelse kasvatussektisiooni ehitada 2,8 miljoni kohaga (lisaks senisele 13 miljoni kohale). Edasine kooliõpetuse efektiivsuse tõstmine sõltub paljus koolieelikute õpetamisest ja kasvatamisest. Et vaid pool esimeste klasside õpilastest tuleb lasteasutustesse, on eriti oluline anda kõikidele kuueaastastele lastele ühiskondlik kasvatus.

Sektisioon soovib lasteasutuste pedagoogilistele kollektiividele tõhustada ideelis-poliitilist kasvatustööd, täiustada kehalise, vaimse, kõlbelise, töö- ja esteetilis-kasvatuse sisu, vorme ja meetodeid. Lugeses esmajärguliseks laste füüsilise arendamise ja tervise tugevdamise, jälgida päevarežiimi täitmist, tagada laste liikumisaktiivsus, maksimaalselt suurendada nende viibimist värskes õhus.

Juba koolieelikuid tuleb tutvustada mitmete tööliikidega, anda neile eakohast tööd, kasvatada iseseisvust ja vastutustunnet, soovi ja oskust töötada. Tunnustades mängu suurt osa lapse elus, on vaja mängu laialdaselt kasutada laste igakülgseks arendamiseks, kujundades sellega kollektiivsust, aktiivsust ja initsiatiivi.

Täiustamist vajavad ka laste vaimse tegevuse sisu ja meetodid. Lapsi tuleb tutvustada neid ümbritseva looduse ja ühiskondliku eluga, arendada neis uudishimu, oskust jälgida ja võrrelda; kujundada iseseisva loogilise mõtlemise algeid. Arendada tuleb ka laste sõnavara, kõnekultuuri, tõsta esteetilis-kasvatustöö taset.

Lasteasutuste töötajate pedagoogilise kultuuri ja kutsemeisterlikkuse tõstmiseks on tarvis harjutada neid töötama pedagoogilise ja meetodilise kirjandusega.

Koolieelsete lasteasutuste tähtsamaid ülesandeid on laste kooliks ettevalmistamine, luua reaalsed võimalused kuueaastaste laste koolitoomiseks.

Pedagoogika teaduslikud uurimisasetused peavad komplekselt läbi vaatama koolieelse pedagoogika, psühholoogia ja

füsioloogia probleemid, selleks et täiustada õppe- ja kasvatustöö programme, vorme ja meetodeid, et last paremini kooliks ette valmistada.

Pedagoogilised õppeasutused ja õpetajate täiendusinstituudid peavad ühendama oma pingutused koolieelse kasvatussektisioonide ettevalmistamisel ja nende pedagoogimeisterlikkuse tõstmisel.

**Komsomoli-, pioneeritöö ja õpilasmavalitsuse sektisioonid** soovitati koolijuhtidel, õpetajatel ja pioneerijuhtidel aktiivselt toetada nimetatud organisatsioonidele ja organitele, igati arendada koolinoorte algatust. Rohkem tuleb kasutada komsomolikoosolekute, pioneerikoonduste ja õpilaskoosolekute kasvatuslikke võimalusi ühiskondliku arvamuse kujundamiseks, kriitika ja eneskriitika ning vastutustunde kasvatamiseks, õpilaste ühiskondliku aktiivsuse stimuleerimiseks. Õpilasmavalitsuse tööd koolikollektiivi tugevdamisel tuleb igati toetada. Vajalik on, et pedagoogiline kollektiiv mõistaks ning toetaks laste ja noorte kommunistlike organisatsioonide, eriti aga õpilaskomitee sihte ja ülesandeid. Mitmesugustel õpetajate koosolekutel tuleb sagedamini käsitleda pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ning õpilaskomitee aktuaalseid küsimusi. Ka edaspidi tuleb jätkata kooli ja tootmisettevõtete ning majandite koostööd noore põlvkonna kasvatamisel.

Meie noorsugu peab mõistma, et keskhariduse omandamine on nende kodanikukohus. Selles suunas saab pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon kaasa aidata õppimislembe õhkkonna loomisele, nõudlikkuse tõstmisele iga noore õpi- edukuse suhtes. Igati tuleb toetada õpilaskoosolekute algatusi mitmesuguste ülevaatuste, konkursside ja olümpiaadide korraldamisel, et õpetada otstarbekamalt korraldama oma vaimset tööd, hindama aega. Pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon peab aitama kasvatada õpilastes suhtumist raamatusse kui teadmiste allikasse. Toetamist väärivad ka õpilaskoosolekute pingutused rakendada õpilaste teadmisi kasulikus töös — kooli konstruktoribüroos, katselaboratooriumides jm.

Õpetaja ja kogu pedagoogilise kollektiivi kohus on abistada malevanõukogu ning komsomolikomiteed tööpühade tähistamisel, kohtumiste organiseerimisel tööveteranide ja novaatoritega. Ergutada tuleb õpilasorganisatsioonide ettevõtmisi kooliruumide ja õppevahendite korrashoidmiseks, aidata organiseerida remou-di-, heakorrastus- ja haljastusbrigaade jms. Õpilasi tuleb innustada aktiivselt osa võtma ühiskonnale kasulikust tootmistööst rahvamajanduses, seda eriti suvevaheajal.

Ideoloogiline kasvatustöö tuleb orgaaniliselt seostada pioneeri- ja komsomolitööga, et süvendada maailmavaatelist veendumusi ja arendada õpilaste ühiskondlik-poliitilisi huve. Toetamist väärivad komsomolikomitee taotlused igale õpilasele ühiskondlik-poliitiliste kogemuste andmiseks, leninliku arvestuse korraldamisel. Õpilasorganisatsioonide tegevus peab toimuma proletaarse internatsionalismi, NSV Liidu rahvaste ja sotsialismimaade sõpruse vaimus. Suunamist vajab pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni töö õpilastele leninlike nõuannete mõtte ja tähenduse selgitamisel. Õpilasorganisatsioonide töö tulemusena kujuneb noorte ühiskondlik arvamus, tekib kõrge nõudlikkuse õhkkond; tuleb jõuda selleni, et iga õpilane järgiks meie maal kehtivaid kõlbelisi norme, distsipliini ja korda, hoidlikult suhtuks rahva omandisse.

**Koolivälise kasvatustöö sektsioonis** nenditi, et mitmesugustes koolivälistes lasteasutustes käib praegu ligemale 20 miljonit last, keda juhendab 3 miljonit pedagoogi. Sektsioon soovib suunata kogu klassivälise töö õpilaste isiksuse igakülgele väljaarendamisele, kõrge teadlikkuse, kommunistliku veendumuse ja kodanikutunde kasvatamisele. Klassivälise töö puhul on tarvis silmas pidada järgnevuse ja katkematusse printsiipi, leida igale lapsele huvikohane tegevus.

Sektsioon soovib klassivälises tegevuses jälgida õpilase isiksuse kasvatamise printsiipi kollektiivis ja kollektiivi kaudu, moodustada lastekollektiive kooliväliste asutuste juurde. Igati tuleb arendada õpilaste isetegevust ja ühiskondlikku aktiiv-

sust, suunata nende enesekasvatust. Kooliväliseks tegevuseks tuleb luua kultuuri-asutuste juurde ja elukoha järgi mitmesuguseid ringe, huvialaklubisid, õpilaste teaduslikke ühinguid. Igati arendada laste tehnilist omaloomingut, sügavate teadmiste andmist tehnikaklubides ja -ringides, tõhustada põllumajanduslikke katsetusi.

Sektsioon loeb vajalikuks kasutada ka klassivälises tegevuses töökasvatuse vorme: eneseteenindamist perekonnas, tänavate ja hoovide heakorrastus- ja haljastustöid, makulatuuri ja vanapaberi kogumist jms. Ka tuleb laiendada noorte loodusesõprade, roheliste ja siniste parullide ning õpilaste looduskaitsetegevust.

Õpilaste kunstilise ja esteetilise tegevuse organiseerimisel tuleb kujundada laste kunstimaitset, esteetilist suhtumist ümbritsevasse, arendada vaimseid vajuusi, loomealgeid. Spordikoolid, pioneermajad ja paleed peavad andma koolile tegelikku abi massispori rakendamisel ja VTK kompleksi nõuete täitmisel.

Sektsioon loeb vajalikuks ühendada ja koordineerida kooli kasvatustööd kooliväliste ja spordiasutustega, tootmiskollektiivide, perekonna ja üldsusega. Eriti oluline on, et koolivälised asutused suudaksid õpilastele aktiivset tegevust pakuda koolivaheaegadel, täiustada selle sisu, vorme ja meetodeid. Haridusorganid peavad kindlustama kooliväliste lasteasutuste materiaal-tehnilise baasi, aitama maksimaalselt ära kasutada olemasolevaid tingimusi, eriti kultuuri- ja spordiasutuste võimalusi.

**Haridussüsteemi organisatsiooni ja juhtimise täiustamise sektsioonis** märgiti, et viimastel aastatel on kogu noor põlvkond saanud täieliku keskhariduse. Saavutatud edu on otseselt seotud haridusorganite tööga. Kuid samal ajal on juhtumeid, et ei märgata koolitöös esinevaid puudusi (õpetamise ja kasvatamise ühtsuse printsiipide rikkumist, koolitunni võimaluste puudulikkust kasutamist, õpilaste ettevalmistamist tööks ja eluks).

Sektsioon soovitas haridustöötajatel õppida marksistlik-leninlikku juhtimisteooriat, täiustada koolide juhtimismeetodeid, võidelda bürokraatia ja formalis-



mi vastu. Tagada tuleb partei ja valitsuse otsuste ja määruste täitmine, eriti aga üldise ja kohustusliku keskhariduse omandamine. Täiustamist vajab perspektiiv- ja jooksev planeerimine (sealjuures tuleb arvestada nüüdisteadust ja juhtimise eesrindlike kogemusi), kooli õppe- ja kasvatustöö korralduse juhtimise ja kontrolli süsteem. Regulaarselt on direktoritele ja nende asetäitjatele tarvis õppusi õppe- ja kasvatustöö juhtimiseks, anda instruksioone mitmesuguste dokumentide täitmiseks. Koolide õppe- ja kasvatustöö tulemuste analüüsimisel tuleb hoolikalt jälgida töö sisemist dünaamikat, kasutada nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid näitajaid.

Haridusosakonnas tuleb täpselt määrata õpilaste tööõpetuse süsteem kohalikke vajadusi ja tingimusi arvestades. Igati on tarvis kaasa aidata kooli ja perekonna, tootmisettevõtete ja majandite tööalaste sidemete tugevdamisele, koordineerida noore põlvkonna töökasvatust.

Täiustamist vajavad koolide inspekteerimise sisu ja meetodid. Rangelt tuleb jälgida koolidele antud hinnangute objektiivsust. Et parandada koolide pedagoogilise töö organiseerimist, peavad inspektorid olema kohapeal abiks mitmete küsimuste lahendamisel. Paranema peab ka haridusorganite juhtiva kaadri, inspektorite ja metoodikute kvalifikatsiooni tõstmine, eesrindlikest pedagoogilistest kogemustest tuleb õppida. Haridusorganite ülesanne on luua vajalikud tingimused koolide normaalseks funktsioneerimiseks, üleminekuks tööle ühes vahetuses.

**Pedagoogikateaduse ja pedagoogikateadlaste sektsioonis** toodi esile pedagoogikateaduse saavutused kongressidevahelisel perioodil. Märgiti, et suurenenud on pedagoogika- ja psühholoogiateadlaste arv, uurimistöösse on haaratud hulgalt õpetajaid. Pedagoogiliseks propagandaks kasutatakse üha laialdasemalt masinatevahendeid.

Arvestades seniseid puudujääke, soovitab sektsioon koondada pedagoogikateadlaste pingutused NLKP XXV kongressi otsustest, uuest konstitutsioonist, NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu detsembrimäärusest tulenevate

ülesannete täitmisele. Erilist tähelepanu tuleb pöörata süsteemi väljatöötamisele, millest oleks koolidel abi noorte ettevalmistamisel tööks tootmissfääris ja kutse-õppimisel. Kompleksselt on tarvis uurida õpilaste ja noorukite kommunistliku maailmavaate kujundamise, ideelis-poliitilise, töö-, kõlbelise, esteetilise ja kehalise kasvatusega seotud probleeme. Aktiveerida tuleb õpilaskomiteede tegevust, töötada välja vajalikud metoodilised soovitused. Pedagoogikateadlaste eelisülesanne on praegu õpetamise kvaliteedi ja tunni efektiivsuse tõstmine ning õpilaste õpikoormuse reguleerimine. Teadlased peavad õppeprogrammidesse ja õpikutesse sisse viima vastavad korrektiivid.

Tähtsamate pedagoogikaküsimuste lahendamisel on tarvis kasutada didaktikute, psühholoogide, metoodikute, sotsioloogide, hügieenikute, füsioloogide ja teiste teaduste esindajate koostööd. Vajalik on täiustada psühholoogia- ja pedagoogikateadlaste ettevalmistust ja teadusliku kvalifikatsiooni tõstmist. Mitmekesistamist vajab elanikkonna hulgas pedagoogikateaduse saavutuste propaganda, et tagada noore põlvkonna eluks ja tööks ettevalmistamisel perekonna, kooli ja üldsuse pingutuste ühtsus.

Et teadusliku uurimistöö lõppeesmärk on abi praktikale, on oluline pedagoogikateaduse saavutused võimalikult kiiremini viia koolitöö praktikasse.

---

# KOOLIORKESTRITEST JA ORKESTRIJUHTIDE ETTEVALMISTAMISEST

---

**HEINO RANNAP,**  
**TRK muusikapedagoogika**  
**teaduskonna dekaan, dotsent**

Kommunistliku kasvatuses kõigekülgsus sunnib haridusjuhte üha enam mõtlema esteetilise kasvatuses ühele aktiivsele mõjutajale — orkestrile. Eesti NSV kooliorkestrite käesoleva õppeaasta tööd analüüsid näeme mitmeid uusi suundi: orkestrite ülevaatusi rajooniti, piirkonniti ja ülevabariigiliselt, uute kollektiivide moodustamist, noorte orkestrijuhtide rakendamist, repertuaari väljaandmise organiseerimist, uutele muusikaõpetajatele orkestrijuhtimise oskuste andmist jms. Kui mõeldud õppeaastal, tänu koolinoorte laulupeo eelsele puhkpilliorkestrite ülevaatusel, tõusis selle orkestriliigi tase, siis lõppenud kooliaastal aktiviseerus ülevaatusete tõttu estraadiorkestrite või -ansambelite ning keelpilli-, akordioni-, plokkflöödi-, sümfoni- ja rahvapilliorkestrite tegevus.

Analüüsid kooliorkestrite kogu tegevust, näeme, et meie orkestrite töö juhendajad-suunajad (haridusjuhid, muusikapedagoogid, dirigendid), oleme saavutuste kõrval leppinud mitme tagasisamuga.

Koolinoorte 1977. aasta laulupidu näitas orkestrite taseme tõusu ja noorte pillimeeste arvu kasvu. Kuid laulupeost võttis osa vaid 98 orkestrikollektiivi 1734 mängijaga. Viimaste aastate jooksul on kooliorkestrite arv tegelikult vähenenud (vt. tabel 1). Seejuures tekitab erilist muret põhiorkestriliikide vähenemise tendents.

Puhkpilliorkestritest. Viimase viie aasta jooksul on täiesti likvideerunud 32 puhkpilliorkestrit 473 mängijaga. (Amdmed võetud Eesti NSV Haridusministeeriumi ankeetidest ja TRK kirjavahetusest.) Nüüd pole Haapsalu ja Pärnu rajooni ega Sillamäe linna ühelgi koolil puhkpilliorkestrit. Vähenenud on veelgi orkestrite arv Tallinna koolides. Suurepärasest eeskujust annavad Tombi-nim. Kultuuripalae koolinoorte puhkpilliorkester ja Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palae puhkpilliorkester. Ometi ei ole need kollektiivid suutnud kooliorkestreid märgatavalt mõjutada.

Kooli juhtkond ja muusikaõpetajad tunnetavad, et orkestrikollektiiv avaldab tugevat positiivset mõju koolile. Veelgi enam, demonstratsioonidel ja kooli pidulikel üritustel on orkester asendamatu, andes kolonnile sammuuhtsuse, kõrgendatud meeoleolu, pidulikkuse.

Head tööd orkestriga teeb L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli õpetaja R. Tammeorg. Kooli 65-liikmeline puhkpilliorkester on saanud korraliku väljaõppe ja lööb aktiivselt kaasa ühiskondlikus elus. Suur orkester on Põltsamaa keskkoolil. 62-liikmelises orkestris mängib 42 tütarlast. Neidude rakendamine puhkpillide mängimisele, mida alustas Põltsamaal aastaid tagasi Eesti NSV teeneline kunstitegelane Voldemar Lemmik, on andnud häid tulemusi. Nüüdne orkestrijuht Lembit Vink on suutnud tütarlastest ja noormeestest kujundada tugeva orkestri. Suurearvulise orkestri kõrval töötab 20-liikmeline õpperühm, kust kasvab uusi orkestrante. Iga pillihuviline saab harjutamiseks instrumendi, sest koolil on 130 puhkpilli.

Juba hulk aastaid on üks eeskujoorkestreid Saku keskkooli puhkpilliorkester, mille dirigendiks on osav pedagoog

ja väsimatu töömees Jaak King. Kooli juhtkond on loonud orkestrile võimalikult head töötingimused, tagades ruumid, pillid ja organisatsioonilise abi. Pillimängu õpetamine lastevanemate kulul töötavas muusikaklassis annab tugeva pillimänguuskuse kiiresti. Orkestri tegevusrikas tööaasta (esinemised koolis, Harju rajoonis ja ülevabariigilistel üritustel) stimuleerib iga pillimeest pöörama suurt tähelepanu meisterlikkuse tõusule.

Head orkestrikollektiivid on Avinurme keskkoolil (dirigent Evald Tamm), kus mängib 36 õpilast, Tartu 5. keskkoolil (Sulev Kald), Suure-Jaani keskkoolil (Albert Pettinen), Viljandi 1. keskkoolil (Vallot Täks), Kadrina keskkoolil (Rein Inno) jt.

Keskkoolidega võrreldes on hoopis raskem organiseerida puhkpilliorkester 8-klassilises koolis. Ometi võib siingi saavutada väga suurt edu. Mitmeid aastaid, siis, kui kool oli veel 8-klassiline, oli parim Saku kooli orkester. Aastaid on eeskujulikult orkestritööd teinud Rakvere rajooni Tudu 8-kl. kooli poistega Arvi Reinsalu. Häid tulemusi on saavutanud Harju rajooni Padise 8-kl. koolis Heino Ridbeck, Põlva rajooni Saverina 8-kl. koolis Kalle Kelder, Valga rajooni Puka 8-kl. koolis Jaan Tõnisson, Kingissepa rajooni Torgu 8-kl. koolis Hermann Kask, Viljandi rajooni Suislepa 8-kl. koolis Aksel Mändmets, Võru rajooni Sõmerpalu 8-kl. koolis Helmut Kostabi jt. Kahjuks kasutatakse mitmetes koolides orkestripille ebarahuldavalt. Paljud puhkpilliorkestri komplektid (eriti Tallinna koolides) seisavad kasutamata. Samal ajal on mõned koolid asutanud orkestri laenatud pillidega. Nii on andnud Suislepa kolhoos pillid mängimiseks Suislepa 8-kl. kooli ja Simuna kultuurimaja Simuna 8-kl. kooli õpilastele. Uued orkestrikollektiivid moodustati eelmisel õppeaastal Kärdla keskkoolis (Avo Poola) ja Audru 8-kl. koolis (Kuldar Suits), kus osteti uus pillikomplekt.

Estradiorkestrite (ka kitaristide ansamblid) osas on viimastel aastatel toimunud mitmed muudatused. Arvuliselt on orkestreid vähemaks jää-

nud. 125 orkestri vastu 1972. aastal oli neid lõppenud aastal 107. Kuid tunduvalt on tõusnud mängijate arv (880-lt 999-le). Veelgi olulisem on aga selle orkestriala taseme tõus. On kasvanud pillimängu oskus, ansamblitunnetus, paranenud repertuaari sisukus. Talvisel ülevaatusel jätsid eriti hea mulje orkestrid, mida juhendasid kooli muusikaõpetajad. Progressiivse rock'i ja folksuuna kõrval on pöördutud klassikalise muusika poole (Tapa keskkooli kergemuusika orkester Peeter Kaldi juhatusel esitas meeldivalt J. Haydni Menueti seade, Tallinna 22. keskkooli ansambel Heldur Vaabeli juhatusel R. Valgre populaarsete laulude seadeid).

Uusi võimalusi mitmekesise koosseisu ja osavate pillimeestega orkestri loomiseks pakuvad pioneeride ja koolinoorte paleed ning majad. Suurepärase koolidevahelise ansambli on moodustanud Tallinnas Peep Sarapik, Kohtla-Järvel Pjotr Sidorin. Sellised tugevad kollektiivid stimuleerivad noori omaloominguga katsetama (Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee vokaal-instrumentaalansambli kitarristi Andres Loigomi värvikas pala «Nägemus» jt.).

Ikka veel mängivad paljude koolide ansamblid ilma vilunud juhendamisetä, patustades võimendusega, repertuaari ühekülgusega, väliste efektidega.

Plokkflöötide orkestri tekimine on 1970. aastate progress. Tõsi, plokkflöödiorkestreid leidis Eesti koolis ka enne Suurt Isamaasõda. Tolla nime-tati neid vilespilliorkestriteks. Riho Päts tellis komplekti plokkflööte Tallinna 21. Algkoolile juba 1931. aastal. Mõni aasta hiljem oli sel koolil heatasemeline 70-liikmeline kooliorkester. Ka Harjumaa Tuhala ja Kohila koolis saavutati plokkflöötidega edu. Sõja ajal pillid hävisid. Nüüd, tänu Eesti NSV Haridusministeeriumi abile pillide muretsemisel on meie koolides 21 plokkflöödiorkestrit, üks suuremaid ja aktiivsemalt tegutsevaid Tartu 10. keskkoolis. Muusikaõpetaja Helju Hakkaja juhendamisel mängib orkestris üle 60 plokkflötisti. Väandra keskkooli plokkflöödiorkestris mängib M. Kalla käe all 34 õpilast, Tamsalu keskkoolis

## EESTI NSV KOOLINOORTE ORKESTRITE JA

	Koolide arv		Puhkpilli-		Estraadi- (kitarristid jm.)		Plokkflöödi-		Akor-
	1972	1977	1972	1977	1972	1977	1972	1977	1972
<b>Linnad:</b>									
1. Tallinn	52	51	9/167	8/130	45/147	22/162	—	3/35	7/71
2. Kohtla-Järve	21	21	5/82	4/93	6/50	8/92	—	—	—
3. Narva	10	12	2/30	1/15	2/11	2/24	—	—	—
4. Pärnu	11	11	5/117	2/61	5/63	6/80	—	—	—
5. Sillamäe	3	4	—	—	—	—	—	—	—
6. Tartu	13	13	6/119	7/119	4/49	8/81	—	2/69	—
<b>Rajoonid:</b>									
1. Haapsalu	16	15	6/106	—	3/32	1/14	—	3/39	—
2. Harju	44	34	10/174	6/132	9/78	9/83	—	1/20	3/22
3. Hiiumaa	6	6	—	1/14	—	2/22	—	1/12	—
4. Jõgeva	21	22	6/153	3/112	2/13	1/10	—	2/21	2/19
5. Kingissepa	21	19	1/12	2/30	2/15	4/39	—	1/10	1/10
6. Kohtla-Järve	15	15	7/140	2/48	2/21	3/15	—	—	1/8
7. Paide	21	20	3/62	2/45	1/10	2/21	—	2/18	4/63
8. Põlva	27	23	1/14	2/30	3/29	1/5	—	1/35	1/57
9. Pärnu	27	25	2/40	—	2/15	4/33	—	2/44	4/48
10. Rakvere	34	29	6/104	4/91	9/85	10/109	—	2/40	3/39
11. Rapla	20	16	2/32	2/30	6/54	5/45	—	—	3/28
12. Tartu	31	25	6/85	2/22	4/29	4/30	—	—	1/14
13. Valga	24	21	5/89	3/57	7/60	4/29	—	—	3/28
14. Viljandi	30	25	10/177	9/187	6/45	6/52	—	—	—
15. Võru	30	28	5/81	5/95	7/74	5/53	—	1/9	2/25
Kokku:	477	435	97/1784	65/1311	125/880	107/999	—	21/352	35/432

Orkestrite arv / mängijate arv

\* Neist üks sümfoniettorkester.

25 õpilast. Perspektiivika orkestri on moodustanud Tallinna 22. keskkoolis Heldur Vaabel. Kuid enamik plokkflöödiorkestreid on liiga väikese koosseisuga: 6—15 mängijat. Taoline ansambel võib väga kenasti musitseerida, kergem on saavutada intonatsioonipuhust, kuid ta loobub plokkflöötide orkestri ühest eelisest — anda musitseerimisvõimalust paljudele. Haridusministeeriumi poolt koolidele välja jagatud sajad plokkflöödid seisavad aga veel kasutamata.

Akordioniorkestrid näitasid kasvutendentsi koolinoorte laulupeol. 1972. aasta laulupeost võttis osa 21 orkestrit 222 mängijaga, 1977. aasta laulupeost 30 orkestrit 329 mängijaga. Vaadeldes aga orkestrite üldarvu, näeme vähenemist: 1972. aastal oli Eesti NSV koolides 35 akordionistide orkestrit 432 mängijaga, eelmisel õppeaastal aga 31

orkestrit 373 mängijaga. Enamasti on orkestrid 10—12-liikmelised, väiksematele ansamblitele on lisatud täiendavaid instrumente. Esirinnas sammuvad Tallinna 43., 20. ja 24. keskkooli akordioniorkestrid, kuid meeldivalt musitseerivad ka mitmed maaorkestrid, näiteks Hellamaa orkester õpetaja Vello Tikerpalu juhatusel.

Vähenemistendentsi näitab palju aastakümneid Eestis 6-, 7- ja 8-kl. koolides enam levinud orkestriliik — mandoliiniorkestrid. Kui 1972. aastal oli 40 orkestrit 671 mängijaga, siis 1977/78. õppeaastal oli 26 orkestrit 346 mängijaga. Mandoliiniorkestri esinemisvõlu on suutnud hoida Viljandi rajooni Sürgavere 8-kl. kool, Hiiumaa, Lauka ja Palade 8-kl. kool, Võru rajooni Kurenurme 8-kl. kool jt. Mandoliinid on kõlavad, kergesti õpitavad ja hinnalt odavad pillid ning on

Tabel 1

## ORKESTRILIIKMETE VÖRDLEV TABEL

dioni	Mandoliini- (ja sega-) orkestrid		Eesti rahva- pilli-		Vene rahva- pilli-		Viulians. ja sümfoonia- orkestrid		Kokku	
	1977	1972	1977	1972	1977	1972	1977	1972	1977	1972
5/59	2/30	3/57	—	—	1/16	1/15	2/24	3/27	66/455	45/485
1/8	—	—	—	—	—	1/32	—	—	11/132	14/225
—	—	—	—	—	—	1/30	—	—	4/41	4/69
1/10	—	1/8	—	1/15	—	—	—	1/10	11/190	11/174
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1/15	—	—	—	1/12	—	—	—	1/12	10/168	20/308
—	4/74	—	—	—	—	—	1/30*	2/38*	14/242	6/91
1/12	5/136	2/15	4/57	5/68	2/32	—	—	2/21	33/499	26/351
—	—	2/21	—	—	—	—	—	—	—	6/69
2/27	1/14	1/21	—	—	—	—	—	1/17	11/199	10/208
4/80	1/20	—	2/30	1/13	—	—	—	1/16	7/87	13/188
—	—	—	—	—	—	—	—	—	10/169	5/63
2/21	2/31	—	—	1/13	—	—	—	2/32	10/166	11/150
2/17	5/74	3/40	—	—	—	—	5/85	1/12	15/259	10/139
2/25	2/25	4/46	1/10	1/10	—	—	3/35	—	14/173	13/158
3/29	2/19	1/11	—	1/8	—	—	1/60*	1/25*	21/307	22/313
3/32	4/50	1/4	1/9	1/12	—	—	—	—	16/173	12/123
1/10	4/77	3/58	—	1/9	—	—	—	1/30	15/205	12/159
1/9	4/50	—	—	—	—	—	1/12	1/15	20/239	9/110
—	2/36	1/18	2/27	1/21	—	—	2/26	1/19	22/311	18/297
2/19	2/35	4/47	—	2/19	—	—	3/55	2/36	19/270	21/278
31/373	40/671	26/346	10/133	16/200	3/48	3/77	19/337	19/300	329/4285	288/3958

jõukohased juba esimeste klasside õpilastele. (Vt. Rmt.: H. Rannap «Tööst muusikaringides», Tallinn, 1960.) Mandoliin on sobiv ühendada kitarridega. Võimalik on kasutada võimendusseadet (elektrimandoliinid). Suhteliselt kerge on mandoliiniorkestri juhendamine (kõiki mandoliinitüüpe mängitakse ja noteeritakse ühtmoodi, intonatsiooniprobleeme sõrmlaua tõttu peaaegu pole, repertuaariseadeid on võimalik saada raamatukogust). Mandoliiniorkestrite tööd tuleks igati soodustada ja saavutada nende arvu tunduv kasv.

Nõukogude rahvaste kultuuri arengus on iseloomulik rahvuskultuuride õitseng. Eesti NSV muusikakultuuris on viimasel aastakümnel saanud hoo rahvamuusika. Ka kooliorkestrite töös on märgata huvi kasvu rahvapilliorkestrite vastu. Viie aasta jooksul on orkestrite

arv kasvanud 10-lt 16-le, mängijate arv 133-lt 200-le. Eriti on populariseerunud külakapellid. On ju taoline orkestrike hea rahvatantsu ja ka seltskonnatantsu saatja. Kandle ja akordioni kõrval kasutatakse jauramit, lokke, kontrabassi jt. sobivinstrumente. Raske pole ka repertuaari muretsemine: mängitakse peamiselt kuuldud tantsu- või lauluviise kolmeduurilise saatega ja muutmatu rütmiga. Külakapellide kõrval on ka teisi toredaid orkestreid, nagu Tartu 2. keskkooli kandleorkester, Harju rajooni Sausti 8-kl. kooli kümne kandlega rahvapilliorkester, Viljandi rajooni Holstre 8-kl. kooli rahvamuusikaorkester jt. Perspektiivikas on ilmselt rahvamuusikaorkester, kus kannelde kõrval kasutatakse eesti rahvamuusika interpreetamiseks sümfooniaorkestri instrumente.

Paigale on seisma jäänud vene rahvapilliiorkestrite areng Eesti NSV vene koolides. Vaid Narva Pioneeride Palees ja Kohtla-Järve pioneerimajas ning Tallinna 30. keskkoolis tegutseb vene rahvapilliorkester. Ometi on dombrad, balalaikad ja bajaanid kättesaadavad ja orkestritööks väga sobivad.

Eesti koolis on pikaajaline traditsioon keelpilliiorkestritel. Möödunud sajandil armastati viiulimängu väga, viiulid rippusid kodudes elutoa seinal ja nendega musitseeriti kodukolde õdususes ning rahvakogunemistel. Teadaolevalt nõuab aga keelpilliõppimine enam aega ja kannatust kui paljude teiste pillide puhul. Aastaid hoiavad au sees kõige värvikamat orkestriliiki — sümfooniaorkestrit — Tapa ja Haapsalu keskkool, kus orkestrijuhtidena tegutsevad suured entusiastid Peeter Kald ja Tõnu Paomets. Vabariigis tervikuna kipub aga keelpillimängijate arv kahane-ma: 1972. a. 19 orkestri ja 337 mängija vastu on sel aastal 19 orkestrit 300 mängijaga. Eesti NSV teenelise kunstitegela-se Erich Loidi energilisele tööle vaatamata oli ka viimasel koolinoorte laulu-peol viiuldajate orkester eelmisega võr-reldes väikesearvulisem.

Niisiis on käesoleval õppeaastal Eesti NSV kesk- ja 8-klassilistes koolides 3958 mängijat (1972. a. oli neid 4285). Orkest-rite üldarv on vähenenud 15%. Kuigi orkestrite kunstiline tase ja nende ühis-kondlik aktiivsus on tõusnud, peame analüüsimä vähenemise põhjusi ja leid-ma uueks arvuliseks tõusuks lahendus-teid. Esitan mõned kooliorkestrite vähe-nemise põhjused.

1. Õpilaskonna üha suurenev tähelepanu reaalainete ja materiaalseid hüvesid andvate oskuste vastu.

2. Muusikat reprodutseerivate tehniliste vahendite levik. Harjumuse tekkimine muusikat kuulata heas või populaarses ettekandes.

3. Muusikaõpetajate vähene oskus or-kestritöös. Uute noorte muusikaõpetajate vähene orkestrialane ettevalmistus ja orienteerumine vokaalmuusikale.

4. Orkestrijuhtide töö vähene stimuleeri-mine (enamik orkestrijuhte saab vaid

4 nädalatunni tasu, töötunde aga tuleb 4—8).

5. Repertuaari puudus. Vaid koolinoorte puhkpilliiorkestritele on Eesti NSV Hari-dusministeerium koos Eesti NSV Rahva-loomingu Majaga välja andnud mõned noodikogud. Nendeski väljaannetes on mitmed palad ebahuvitavad ja seepärast vähemängitavad. Ka on orienteerutud edasijõudnud orkestritele, mistõttu alga-jate orkestrid on ikkagi repertuaarita. Nii kirjutas Kingissepa rajooni Torgu 8-kl. kooli puhkpilliiorkestri juht Her-mann Kask: «Haridusministeeriumi Täiendusinstituut mõtleb vähe 8-klassi-liste koolide peale. Seda näitab asjaolu, et **lihtsaid puhkpillipalu** on tema reper-tuaaris vähe. Antud palad on rohkem keskkoolidele mõeldud... Oleks vaja välja anda rohkem palu 8-klassiliste koo-lide puhkpilliiorkestritele, et kasvatada järelkasvu. Selles eas poisid lõövad aga-ralt kaasa puhkpilliiorkestri tööle.» Vil-jandi 1. keskkooli puhkpilliiorkestri juht Vallot Täks kirjutas: «Oleksime väga tänulikud uuema, lihtsama, koolipuhk-pilliiorkestrile sobiva repertuaari eest. Saatke ära kirjutamiseks.» Repertuaari-puudus on kõikidel orkestriliikidel ja selle väljaandmise reorganiseerimine peaks olema haridusjuhtide üks lähe-maid ülesandeid.

6. Pillide puudumine. Õigem oleks öelda: pillide seismine kappides neis koolides, kus orkestrit pole, ja pillide puudumine koolides, kus tahetakse orkestrit organi-seerida. Pärnu rajooni Pärnjõe 8-kl. kooli direktor Õ. Põldme kirjutas: «Koo-lis võiks edukalt töötada plokkflöödi-or-kester. Oleme tellinud pille 2 aastat jär-jest Pärnu rajooni haridusosakonnalt, kuid meie soovi pole rahuldatud.» Plokk-flööte praegu Nõukogude Liidus ei val-mistata. Nende saamine välismaalt on raskendatud. Mõnes koolis aga seisavad plokkflöödid kasutamata.

7. Orkestrijuhtide puudus. Kuigi see on seotud töötasu küsimusega, pole see peamine. On ju Eesti koolis orkestrijuh-id alati töötanud minimaalse palgaga. Too-me mõned väljavõtted kirjadest. «Tallin-na 27. 8-kl. kool on mitmeid aastaid püüdnud leida inimest, kes oleks nõus

alustama kooli orkestriga tööd, kuid pole seda leidnud. Koolil on võimalusi muretseda igat liiki orkestrile pille ja võimendusi, samuti on koolis hulgaliselt õpilasi, kes orkestris soovivad tegutseda.» (Direktor V. Kond); «Valga rajooni Restu 8-kl. koolil ei ole kooliorkestrit, kuna puudub muusikaõpetaja»; «Meie koolis ei ole käesoleval õppeaastal orkestrijuhti, muusikaõpetajat ega ka ühtki orkestrit» (Tartu rajooni Luunja 8-kl. kool); «Meie koolis pole aastaid olnud kooliorkestrit kvalifitseeritud muusikaõpetaja puudumise tõttu» (Haapsalu rajooni Nõva 8-kl. kool); «Käesoleval õppeaastal puhkpilli-orkester orkestrijuhi puudumise tõttu ei tööta» (Paide rajooni Järva-Jaani keskkool); «Paide rajooni Peetri 8-kl. koolis ei ole sellel õppeaastal (pole ka eelnevatel õppeaastatel olnud) orkestrijuhti ega orkestrit. Muusikaõpetajaid, kes suudaksid kooliorkestriga töötada, oleks väga vaja»; «Käesoleval aastal puudub meil orkester ja orkestrijuh (neid ei ole mitte kuidagi võimalik saada)» (Kingssepa rajooni Kaarma 8-kl. kool); «Iisaku keskkoolil on olemas puhkpilli-orkestri pillid ja tantsuorkestri pillid, kuid puudub orkestrijuh. Käesoleval õppeaastal puudub meil ka muusikalise kasvatusõpetaja»; «Koolil pole olnud 3 viimasel aastal laulmise õpetajat, orkestrijuhist rääkimata.» (Tartu rajooni Võõbste 8-kl. kool).

Milline on kooliorkestrite arenguperspektiiv? Kuidas suudaksime täita orkestrijuhitide lünga?

Õpilaste esteetilise kasvatus ja tarbe vajadused kehtestavad nõuded orkestrite suhtes. Optimaalne orkestrite arengusuund võiks olla järgmine.

Kõikide koolide algklassides (vt. tabel 2) peaksid olema rütmipillide orkestrid. 8-klassilistes koolides peaks olema peale rütmipillide orkestri veel üks-kaks orkestrit, keskkoolides tingimata puhkpilli-orkester, tantsuorkester ning valikuliselt rahvapilli-, plokkflöödi- või sümfooniettorkester.

Kooliorkestrite arvuline ja mängutase-me tõus on võimalik vaid siis, kui hoolitseme orkestrijuhitide ettevalmistamise eest. Tänavusel õppeaastal valmistavad

kooliorkestrite juhtimise oskustega tulevasi pedagooge ette Tallinna Riiklik Konservatoorium (muusikapedagoogika, koorijuhtimise ja puhkpilli erialal), Tallinna ja Tartu muusikakool (puhkpilli ja akordioni erialal), Tartu Pedagoogiline Kool (muusikaõpetajate erialal). Lisaks nimetatule laseb igal aastal orkestrijuhitide väikese lennu välja TPedI kultuurhariduse eriala, mille lõpetanud asuvad tööle küll täiskasvanutega, kuid mõned leiavad võimaluse töötada lisaks ka kooliorkestriga. Aasta-aastalt tugevnevad konservatooriumiharidusega tulevaste muusikaõpetajate orkestrijuhitamisalased võimed ja kasvavad oskused. Tänavuse aasta lõpetanud tunnevad tööd plokkflöödi- ja puhkpilli-orkestriga, oskavad mängida ka akordioni ja kitarr. Orkestrijuhitamisalaseid oskusi on kavas järgmistel aastatel TRK-s veelgi suurendada. Paralleelselt peaksid haridusorganid organiseerima täienduskursusi õpetajatele, kellel on eeldusi ja algoskusi tööks orkestriga.

Möödunud õppeaastal töötasid kooliorkestrijuhitidena paljud eri elukutsetega «mitteõpetajad». Üldist tunnustust pälvis Jõgeva Sanitaar-Epidemioloogia Jaama osakonnajuhataja Lembit Vink töös Põltsamaa keskkooli puhkpilli-orkestriga, Saverna sidejaoskonna töötaja Kalle Kelder kohaliku 8-kl. kooli orkestriga, Avinurme metsapunkti töötaja Evald Tamm kohaliku keskkooli orkestriga, Hiiumaa Koduloomuuseumi töötaja Avo Poola Kärkla keskkooli orkestriga, Kohtla-Järve leivakombinaadi töötaja Jevgeni Koroljov linna 6. keskkooli orkestriga, Muhu kolhoosi autojuht Vello Tikerpalu Hellamaa 8-kl. kooli mitme orkestriga, Aravete Kultuurimaja kunstiline juht Mart Puust kohaliku kooli estraadiorkestriga jt.

Lisaks neile töötavad kooliorkestritega matemaatika-, võõrkeele-, vene keele, kehalise kasvatus, bioloogia-, eesti keele jt. ainete õpetajad. Nende töö vajab tunnustamist, samal ajal nende orkestritööalased oskused ja teadmised täiendamist. Kooliorkestrijuhitide seas on inimesi, kes on asunud kaugõppe korras eriharidust omandama. Nii õpib TRK muusikapeda-

Tabel 2

Kooli liik	Klass											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Algkool												Rütmipillide orkester
8-kl. kool												Rütmipillide orkester
												Mandoliini-, plokkflöödiorkester
												Rahvapilliorkester
												Puhkpilliorkester
												Tantsu-orkester
Keskool												Rütmipillide orkester
												Mandoliiniorkester
												Plokkflöödiorkester
												Plokkflöödiorkester
												Rahvapilliorkester
												Puhkpilliorkester
												Sümfoniettorkester
												Tantsu-orkester
												Tantsu-ork.

googika erialal Tartu 10. keskkooli muusikaõpetaja Helju Hakkaja, TPedI kultuurhariduse orkestrijuhimise erialal Audru 8-kl. kooli orkestrijuhit Kuldar Suits jt. Muusikalise erihariduse omandamist tuleb soovitada kõikidele kooli-orkestrijuhitidele, kel seda pole.

Mis puutub orkestrijuhitide töö stimuleerimisse ja töö tasustamisse, siis siin saavad kooli ja haridusosakonna ju-

hid palju teha. Kuna orkestrijuhile tasuvate töötundide arv sõltub suurel määral orkestri kvalifikatsioonist, tuleks igal aastal korraldada ühe või mitme orkestriliigi tarifitseerimist. Seni on aga tarifitseeritud vaid puhkpilliorkestreid (1977. aastal).

Kooliorkestrite töö edasine edu on meie kõigi kättes. Pöörakem alanud õppeaastal sellele eelistähelepanu!



# MÕNINGAID LÄHENDUSI TEATRI- JA FILMIÕPETUSELE

## ANNE NAHKUR, PTUI esteetilise kasvatuse sektori nooremteadur

Nüüdisaegse pedagoogika teoorias ja praktikas on aktiveerimine mõiste, mis seob õppeprotsessi kõiki külgi. Kunstiainete seisukohast omandab õpetamiskasvatamise aktiveerimine erilise tähenduse siis, kui taotleme loovvõimete arendamist kunstilise tegevuse kaudu.

Vastavalt marksistliku filosoofia inimesekontseptsioonile on looming vaadeldav inimolemuse ilminguna, tema loomuliku olemisena. Pedagoogilisest aspektist omavad erilist tähtsust loomingut mõjustavad subjektiivsed (individuaalpsühholoogilised) ja objektiivsed tingimused. Loovisiksuse omaduste hulgas nimetab A. Matejko (6) järgmisi: kujutlusvõime, mõtlemise paindlikkus ja suhteline iseseisvus, eksperimenteerimislust, esteetiline erksus, intuitsioon, intelligentsus, teadmiste ja kogemuste suur hulk, assotsiatiivsus, isikupärasuse muid ilminguid. Loovisiksuse kujunemisel on suur osa koolil, seda eriti alg- ja keskastmes, kus peaks õpetama last iseseisvalt, vabalt mõtlema ja soodustama tema usku oma loovvõimetusse.

Loovuseks nimetame teadvuse teatud kvaliteeti, loomingulisi võimeid, nende ilminguid ja arendamist. Loovuslikkuse uurimise üks võimalikke lähtekehti on

loovtegevuse resultaadiid. Koolisituatsioonis on nendeks eelkõige mitmesugused loovtööd.

Alljärgnevalt püüame selgitada teatri- ja filmiõpetuse seoseid 5. klassi kirjanduskursusega ja näidata teatri- ning filmiõpetuslike loovtööde kasutamise võimalusi ja nende efektiivsust. Loovusliku aktiivsuse printsiibist lähtudes leiame, et kirjandustund peaks tagama loovvõimete arendamiseks seldused, pakkuma võimalikult rohkem vaheldusrikkaid loovülesandeid.

1976/77. õ.-a. alustasime kirjanduskursuse baasil teatri- ja filmiõpetuse eksperimendi ühe Tallinna keskkooli 5. klassis. Kunstihuvi on võimalik suunata ainult positiivse hoiaku puhul. Seepärast eeldas eksperimendi lähtesituatsioon katsealuste teatri- ja filmihuvi selgitamist.

Sotsioloogilised uurimused (2, 4, 5) on absoluutse ühtelangevusega kinnitanud filmikunsti erilist külgetõmbavust ja populaarsust noorte hulgas, eriti kõrgele tõuseb filmihuvi keskastme õpilastel. Eksperimendi kontingendile korraldatud filmihuvi ankeet näitab, et kuus vaadatakse keskmiselt 11,6 filmi (tüdrukud 10,8 ja poisid 13). Üldiselt on teada, et kino kipub teatrit kõrvale tõrjuma. See nähtub ka teatrihuvi ankeedi tulemustest. Teatrikülastuste sageduse kohta laekusid meie eksperimendis järgmised andmed: kord veerandis käis teatris 44% anketeerituist; harvemini kui kord veerandis 29%; kord kuus 25% (tüdrukud 45%, poisid 33%). Sagedamini kui kord kuus ei käinud teatris keegi vastatajaist. Tähelepanndav kinoeelistus keskastme õpilastel johtub filmi kunstikeelelistest iseärasustest, eriti tungivast kommunikatiivsusest, mis vastab sellele psühho-füsioloogilistele vajadustele.

Teatri- ja filmiõpetuse programm (1) ei jaota ettenähtud tundidevaru, sest teatri- ja filmiõpetus toimub kogu kirjandusõpetuse protsessis. Eksperimendi huve silmas pidades ei arvestatud rangelt etteantud tundide hulka, see oleks olnud raske ja meelevaldnegi; teatri- ja filmiõpetusega tegeldi laiemalt, sealhulgas kasutati osaliselt ka kirjandiõpetuse tunde. Käsitlemispidevuse kujunemiseks

rakendati teatri- ja filmiõpetuslikke elemente õppeaasta algusest peale. Programmi kohaselt integreerib teatri(film:) tsükli tinglik teema «Kuidas valmib lavastus (film)».

Loovtööd teatri- ja filmiõpetuse alalt vaadeldakse kahes grupis: I. teatriõpetus ja II. filmiõpetus. Loovtööde hulka kuuluvad ka õpilaste kujutavad tööd. Eksperimendi kirjeldus antakse tegelikult toimunu järjekorras, kusjuures kirjelduse aluseks on võetud tunnikonspektid, tunniprotokollid ja õpilaste loovtööd.

I. Teatriõpetuse tsükli alustasime O. Lutsu lühinäidendist «Ülemiste vanake», mille najal anti esmakordselt näidendi ja proosateose erinevuse kohta ülevaatlik käsitlus. Enne näidendi vaatlemist tutvustati draamatika põhimõisteid (lavalisus, olevikulisus, dialoogivorm, remark). Draama käsitlemine ilma selle lavalisse teostusse viimata jääb poolikuks, seega tuleb draamateosele läheneda kui potentsiaalsele lavateosele, mistõttu on oluline vaadelda seda koos lavalise teostuse elementidega. Pärast näidendi esmast lugemist anti õpilastele tegevuspaiga ja -aja määramise, konflikti leidmise, tegelaste karakteriseerimise, nende omavaheliste suhete iseloomustamise, näidendi idee selgitamise ülesanded ja paluti teha ettepanekuid lavakujunduse ning kostüümide kohta. Seejärel toimus ositi lugemine, milles juhati tähelepanu tempole, pausidele — intonatsioonile tervikuna. Siin peeti silmas asjaolu, et suhteliselt paljud katsealused saaksid lugeda. Õpilastel oli võimalus osatäitjate esinemist hinnata. Enamik tuli sellise käsitlemisega kaasa. Õpilaste koduseks ülesandeks jäid ettepanekud lavakujunduse ja kostüümide kohta. Õpilaste kujutavat tegevust ja selle resultate võib vaadelda kui õpitu-omandatu tagasisidet. Sellisel juhul on teadmised ja ratsionaalsusest mõjustatud suhtumine oluline väärtus õpetusliku materjali omandamisel. Õpilaste kujutlused ja mõtted ning emotsionaalsed reaktsioonid annavad töödele lisaks informatsiooni, mis on seotud tundemaailma ergastumisega, selle väljendumisega tööde elamuslikkuses. Seda ilmingut võiks interpreteerida kui seost teatri- (ja fil-

mi)õpetuse otsese eesmärgistusega — mõtete ja kujutluste suunamisega, esteetilise mõjustusega teatri- ja filmikunsti elementide mõistmisel. Lavakujundusi ja kostüümikavandeid «Ülemiste vanakesele» analüüsisid kirjandus- ja kunstiõpetaja koostöös.

Näidendi dialoogivormist lähtuvalt lasti õpilastel (pinginaabrid omavahel) koostada dialoog neile lähedastel kooliteemadel. Tööle suunamisel juhati tähelepanu remarkide kasutamisele. Dialoogide esitamisel klassis selgus, et dialoogi koostamine ja ettekandmine osutus vaadeldavale klassile jüukohaseks.

Dramatiseerimisega puututi selles 5. klassis kokku esmakordselt. Dramatiseerimisülesanne sunnib aktiveerima kujutlusprotsesse ja õpitu loovalt arendama. See eeldab draamavormi ja teatrikunsti põhimõistete tundmist (osaliste ja lavapiltide määramine, dialoogi ning remargi oskuslik kasutamine, lavalise situatsiooni arvestamine). Dramatiseerimiseks valisime J. Krõlovi valmi «Hunt ja Talleke», siinkohal lähtusime valitud pala rohkest dialoogist, mis esimese dramatiseerimise puhul pole tähtsusetu. Dramatiseeringute analüüsi tulemused näitasid, et enamik töödest (89%) olid žanrinõuetele vastavad ja kooskõlas originaali süžeeaga. Välja olid toodud tegelased, tegevuskoht ja tegevusaeg. Huvi pakkus remarkide valik, mida hinnati eraldi. Et ülesandes ei nõutud ranget tekstist kinnipidamist, osutusid eriti tähtsaks hälbed originaali tekstist kui loovuslikkuse näitajad. Enamik suurte hälvetegudest olid isikupärased, sõnavararikkad.

Kuigi kirjandusprogramm ei nõua dramatiseeringu käsitlemist, eeldab materjali iseloom dramatiseerimisülesande sobivust 5. klassis.

Loovtööd kirjutatakse tavaliselt mingi tugeva emotsionaalse mõju tulemusel läbielatu pingest maandamiseks. Pärast lasteetenduse ühisvaatamist kirjutati teatrimulje alusel kirjand ««Tom Sawyeri seiklused» Noorsooteatri laval». Teatrikirjandeid analüüsitati järgmise kava alusel:

1) Mis meeldib tüdrukutele / poistele?

2) Millele on suunatud tähelepanu (näitleja / süžee)?

3) Kas on mainitud lavakujundust, muusikat, kostüüme?

4) Kas on kasutatud lavastusvälist informatsiooni?

5) Kas väljendus on ekspressiivne või fikseeriv?

Nii poistele kui ka tüdrukutele meeldis võrdselt etenduse peategelane, tema üllõbusad seiklused, muusika ja laul. Üldiselt ei saa ootuspäraseid soolisi iseärasusi täheldada. Ealiselt asuvad katsealused süžee mõistmise tasemel, seepärast on loomulik tähelepanu suundus süžeele, kusjuures ei unustata ka näitlejaid; eriti Tom Sawyeri osatäitjat I. Eensalu. Paljudes kirjandites puudutati ka lavakujundust, etenduse muusikat ja liikumist, kostüüme. Lavavälist informatsiooni vaadeldavates töodes ei olnud, välja arvatud juhud, mil õpilane oli etendust mitmendat korda näinud ja seda ka kirjandis maininud. 60% kirjan-

ditest oli kirjutatud ekspressiivses laadis:

*Tom Sawyer oli lõbus, julge ja tugev poiss, kes äratasa pahandusi tegi. Tal oli palju häid sõpru. Tom Sawyer tegi nalja ja saal rõkkas tihti inimeste naerust. Tom Sawyerit mängis Ivo Eensalu. Mulle meeldis Tom kõige rohkem, sest ta oli kõige särtsakam. Ivo Eensalu sobis hästi Tomi osasse. Ka teistel näitlejatel polnud viga. Laulud ja tantsud olid toredasti välja mõeldud. Lavakujundus oli sellele näidendile sobiv; eriti meeldis mulle koobas. Kostüümid olid ilusad ja naljakad. Tom ei tahtnud eriti koolis käia. Õpetaja oleks võinud talle ikka rangema karistuse määrata. Tädi Polly oli tema vastu kuri, seepärast et armastas teda. Tomi südamesõber oli neiu Becky.*

*See näidend meeldis mulle väga, sest ta oli lõbus ja naljakas ning ka parasjagu õudne.*



Lavakujundus dramatiseeringule «Koduseid talitusi tegemas».

Dramatiseerimisülesannet korrati mõne aja möödudes. Aluseks valiti katkene J. Parijõe proosapalast «Koduseid talitusi tegemas». Tööde suunamisel selgitati proosapala ja draamateose (dramatiseeringu) vahet, korrati dramaatika põhimõisteid. Tahvlil esitati lava skeem, häälestamiseks näidati õpilastele taluõue pilte. Katsealustele tuletati meelde dramatiseeringu vormistamise nõudeid, osutati eelmise analoogilise ülesande puhul tehtud vigadele. Loovtööde analüüsimisel lähtuti eelkirjeldatud dramatiseeringu analüüsi tulemustest. J. Parijõe jutustus on kirjutatud «meie» vormis, mistõttu osa õpilasi on mingis kontekstis «meie» või «mina» vormi (juhul, kui on võrdsustatud ennast ühe tegelasega) kasutanud. Esines ka dramatiseeringu vormi välist teksti ja eksimusi aja kasutamisel. Huvipakkuv oli dramatiseering, kus tegelasena oli sisse toodud jutustaja — vahetekstide esitaja.

Näide:

*Tegelased:*

*Anna*

*Jüri*

*Juhan*

*Tegevuskoht: Taluõue.*

*Tegevusaeg: Suvine õhtupoolik.*

*Anna, Jüri ja Juhan istuvad õues ja igavlevad. Anna (tõuseb otsustavalt ja ütleb): Hakkame õige koduseid talitusi tegema!*

*Juhan (kahtlevalt): Mis talitusi me ikka teeme?*

*Anna (ema matkides): Armas aeg, kas siin tööd-talitust vähe! (Hoogu võttes.) Poisid, kohe luuad kätte ja õue pühkima! (Läheb tähtsalt tuppa.) Juhan ja Jüri pühivad õue.*

*Jüri (õhutades): Ei siin ole aega vaadata!*

*Juhan (kinnitades): Siin on tööd, murra kas või kael.*

*Jüri (lõhkudes luuda): Pole midagi, töö juures juhtub mõndagi.*

*Anna (viskab pörandariided aknast välja ja hüüab hingeldades): Poisid, kloppige need õige puhtaks!*

*Poisid klopivad nii, et suu ja silmad on tolmu täis.*

*Anna (tuleb toast ja näeb, et poisid on lõpetanud töö, lausub emalikult): Ma ütlen ju, et kui sa mõne päeva maja-pidamise juurest eemal oled, siis annab jälle teha.*

Valmi «Hunt ja Talleke» ja proosapala «Koduseid talitusi tegemas» järgi tehtud dramatiseeringute võrdlusandmed lubavad järeldada, et ühelt poolt arvestatakse esmakordse dramatiseeringu puhul hoolikamalt žanri nõudeid, leitakse palju remarke, esineb rohkem suurte hälvetega isikupäraseid tõid. Teiselt poolt võib näha, et dramatiseerimisülesande kordamisel määratletakse tegelasi, tegevuskohta ja -aega täpsemalt; remarke on küll vähem, kuid nad on kõrgemalt hinnatavad. Kõikide nende lahknevuste puhul tuleb arvestada loomulikult ka algmaterjali erinevust.

Dramatiseeringu kirjutamisele järgnes lavakujunduse valmistamine.

Programmi kohaselt käsitleti H. Rammo lühinäidendit «Eeskuju». Vaatlus algas dramaatika põhimõistete kordamisega. Meenutati seni nähtud etendusi, loetud näidendeid. Arutleti, mis on draamateose liikumapanev jõud. Sellega ühenduses pidid katsealused välja tooma kokkupõrkeid (konflikte) juba tuntud lavateostest. Pärast lühinäidendit lugemist otsiti vastuseid küsimustele:

- 1) kuidas tekib kokkupõrge, kelle vahel, miks;
- 2) mida tahetakse näidendiga öelda.

Seejärel karakteriseerisid õpilased tegelasi järgmiste punktide alusel:

- 1) välimus (riietus, liikumise omapära, žestid, miimika);
- 2) iseloom;
- 3) kõne;
- 4) tegevus, huvid ja harjumused;
- 5) suhted teiste tegelastega.

Näidend jagati kolmeks stseeniks. Õpetaja juhendamisel mängiti iga stseeni kaks korda. Esimestele katsetele järgnes arutlus, mis liikumises, kõnes, miimikas võiks parem olla. Siinjuures peab õpetaja suunamine olema paindlik ja mõtte-tegevusele ergutav. Seejärel stseeni korrati. Vestluse korras arendati teemat «Kuidas valmib lavastus teatris». Kõne all oli lavastaja, kunstniku, helilooja,

valgustaja, kostümeerija, grimeerija, näitleja töö. Katsealused esitasid lühinäidendi stseenide kaupa, kusjuures appi võeti ka rekvisiidid (toolid Riina toa kujundamisel, raamat, portfell, kaelarätt jms.). Stseenide esitamisel paistsid silma need õpilased, kes ei jälginud pingsalt näidendi teksti, vaid arendasid seda vabalt. Klassile anti pidepunktid stseeni mängimise hindamiseks:

- 1) etteaste üldmulje;
- 2) kas mäng oli usutav, karakterile vastav;
- 3) hinnang igale osatäitjale.

Hinnangutes olid õpilased siirad ja küllaltki kriitilised.

H. Rammo «Eeskuju» käsitlemisega kaasnes loovtööna etenduse kavalehe vormistamine ja kujundamine. Enne ülesande andmist tutvustati õpilastele võimalikult mitmesuguseid teatrikavasid. Esitatud kavalehtede informatsioon osutus mitmekülgseks: näidendi autor ja pealkiri, millise draamateosega on tegemist, näidendi lavastaja, kunstnik (lavakujundaja), muusika (liikumine), helikujundus, valgustus, kostüümikavandid, grimm, tegelased ja nende osatäitjad, etenduse juht, teatri nimi, esietenduse kuupäev, kava koostaja. Huvi äratasid kavad, milles sisaldus näidendi lühiülevaade, katkend dialoogist, tegevuse aeg ja koht, moto näidendile jms.

Kavalehe kujundamise hindamisel tähtsustasime asjaolu, et kujundus oleks nimetatud näidendiga kooskõlas. Pooled katsealustest olid kujutanud kava esikaanel peategelasi (Riina, vanaema) ja näidendi tegevuses olulisi rekvisiite (raamat, kaelarätt, pluus). Selle ülesande puhul võis täheldada õpilaste elavat huvi taolise loovtöö vastu.

Enne üleminekut filmi teema käsitlemisele kirjutati lühikirjand «Kevade» filmipiltide alusel.

II. Filmitsükkel algas kirjandiga «Minu lemmikfilm» selgitamaks õpilaste filmihuviseid. Iseloomulik on, et enamik filmihuvi ankeedis mainitud eelisfilmidest, v.a. «Zorro» ja «Zita ja Gita», ei pääsenud kirjandilise lemmikfilmide hulka. Järelikult paelub film õpilaste tähelepanu vaid nii kaua, kui uus ja põnevam tema

asemele astub. Poiste ja tüdrukute lemmikfilmide kõrvutamisel hakkab silma tütarlaste mõnevõrra arenenum maitse. Kui poiste eelisfilmide peategelaseks on jõuline meeskangelane, kellega neil on psüühiliselt hõlpus ennast samastada, siis tüdrukud ei lähtu eranditult hapra kangelanna otsinguist; nad nimevad meeldinud filmidena ka laste-, loodus- ja loomafilme. H. Palametsa (2) järgi ilmneb keskmise kooliea õpilastel filmi vastuvõtmisel süžee mõistmise aste, kusjuures filmide ideestik jääb sageli tabamata. Selle asemel suhtuvad õpilased kunstilisse filmi kui vaatemängu, mille ülesanne on publiku lõbustamine. Filmilise kunstilise väärtuste mõistmiseni pole oluliselt jõutud. Keskastme õpilaste puhul täidab filmikunst suuresti kompensatoorse funktsiooni, võimaldades reaalsest laiemast enesesuhestamisest maailmaga. Lemmikfilmide kirjandite analüüsi andmed näitavad, et pooled katsealustest eelistavad seiklusfilme, ülejäänud melodraamasid, laste- ja komöödiafilme. Esindatud on veel muusikalised, loomaja loodusfilmid. Vähesel määral tuntakse filmispetsiifikat (osatakse ära märkida filmiliik, filmitootja maa, värvifilm, must-valge film, seeriafilm, laifilm jne.). 75% katsealustest pööras tähelepanu süžeele, neist osa andis süžee katkendi(te)na. Vähesed osutasid ka näitlejatele. Filmilise meeldivuse otsustas naljarohkus, lõbusus, järgnes põnevuslikkus, seikluslikkus; tütarlaste meeldisid kurvad filmid õnneliku lõpuga. Iseloomulik on, et lemmikfilme vaadatakse korduvalt. Kokkuvõtteks on filmikirjanditele tunnuslik pearõhu asetamine süžeele, kangelasekultus, kriitilise hoiaku puudumine.

Pärast kirjandit järgnes arutelu sel teemal. Õpilaste tähelepanu juhti filmikunstile kui ühele kunstiliigile. Õpetaja juhendamisel seati sisse filmivihik. Püüti leida vastus küsimusele: kuidas valmib film. Kogu teema ulatuses võrreldi filmikunsti teatrikunstiga.

Selleks et sünniks film, peab kõigepealt olema kirjanduslik materjal. Film saab alguse stsenaariumist, mis on kogu filmi loomise aluseks. Õpilased pidid

meelde tuletama kirjandusteose alusel valminud filme. Pikemalt peatuti «Tallinnfilmis» «Suvel», lisamaterjalina aset- ses tahvilil filmi reklaamplakat. Katse- alused tuletasid meelde filmitegijaid, kusjuures vastuseid oli võimalik kont- rollida reklaamplakatiilt. Selgitati mõis- teid «stsenarist», «stsenarium». Katse- alustele näidati V. Käsperi «Ohtlike män- gude» režiistsenariumi ja loeti ette kat- kend sellest. Õpilased said teada, et stse- naarium algab plaanist: Skeemi: pealki- ri—teema—idee—sündmustiku kokkuvõte põhjal tutvustati stsenariumi plaani. Lähemalt selgitati teema ja idee mõistet. Seejärel esitati klassile õpetaja koosta- tud stsenariumi plaan ning selle kirju- tamise nõuded. Koduseks ülesandeks jäi koostada stsenariumi plaan, mida järg- misel korral klassis ette kanti. Loovtööde analüüsimisel selgus, et antud töö vormi nõuetele vastas 57% stsenariumi plaa- nidest, ülejäänutes ei olnud juhtnööri- dest rangelt kinni peetud (on kasutatud meie- või mina-vormi; tekst liiga üksik- asjalik, vormiväline; esineb otsest kõnet jne.). Paljudel juhtudel esitati idee vana- sõnana, nagu *Sõpra tuntakse hädas; Targem annab järele*. Stsenariumi plaanid olid paremini õnnestunud neil, kes võtsid aine koolielust ja tõeliselt asetleidnud juhtumistest, mis kajastus ka pealkirjades (näit.: «Kont- rolltöö»; «Margiti ja Mardi suvi»; «Äpar- dunud paadisõit»). Selle töö hindamisel oli oluline filmilikkuse kriteerium. Kuigi stsenariumi plaanide näol oli tegemist täiesti uudse töövormiga, võib heaks näitajaks pidada seda, et 37% loovtöö- dest olid küllaltki isikupärased ja filmi- likud.

Järgmise teemana käsitleti filmi kui elavate piltide kunsti. Selleks kommenteeriti teemakohaseid joonistusi kirjan- dusõpikust, meie kunstnike tööde rep- roduktioone ja nende erinevust pildi- seeriast. Katkematu liikumise illusiooni abil selgitati filmipilti. Arutati kirjandus- teose ja filmi erinevust: kirjandusteos jutustab, film näitab. Klassile näidati filmilinti ja iseloomustati seda. Edasi sel- gitati vastava skeemi abil kaadri ja võt- tekaadri mõistet. Koduse tööna lasti kat-

sealustel joonistada oma filmivihikutesse kaadrivisand.

Vaadeldavas klassis on filmiõpetus orienteeritud teemast «Kuidas valmib film». Antud teema puhul tõmmati paral- leele lavastuse valmimisega teatris. Filmi valmimisel on tähtis filmitegijate osa. Sellega ühenduses tutvustati filmigrupi. Näitlike vahenditena kasutati filmigrupi skeemi ja «Tallinnfilmis» reklaamplaka- teid filmidele. Lähemalt iseloomus- tati režissööri-lavastajat, operaatorit, kunstnikku, heliloojat, näitlejaid. Peale filmi loomingulise kollektiivi nimetati ka teisi filmigrupi liikmeid. Õpilased joonis- tasid filmigrupi skeemi vihikutesse. Rek- laamplakatite abil meenutati tuntud fil- mide loojaid. Pikemalt peatuti «Kevade» filmigrupil, näidati nende fotosid ja pilte filmivõtetest. Loovtööna valmistasid õpi- lased reklaamplakati oma stsenariumi- plaani järgi tehtavale filmile, millele järgnes nende kaitsmine klassis. Rek- laamplakateid analüüsiti kahest aspek- tist: 1) plakatil esitatud informatsiooni vastavus; 2) plakati kujundus. Töödel leiduvat informatsiooni pidasime nõue- te vastavaks, kui olid ära märgitud tähtsamad filmiloojad (stsenarist, režis- söör, operaator, kunstnik, helilooja, näit- lejad-peaosalised, filmistuudio). 68% esi- tatud plakatitest olid kõigiti nõueteko- hased.

Filmikunsti alusmõistetest käsitleti plaani. Eri vaatepunktide kasutamine on filmikunstis väga tähtis. Kaamera pai- gutusest oleneb kaadri suurus e. plaan. Eristati üldplaani, keskplaani ja suurt plaani. Teema illustreerimiseks suunati õpilaste tähelepanu eri filmi reklaam- fotodele ja aktiveeriti neid õigete plaa- nide määramisele. Katsealustele jäi ko- duseks ülesandeks leida iga plaani kohta üks näide (foto ajalehest või ajakirjast, enda tehtud foto), kleepida valgele pabe- rile ja kirjutada tagaküljele, millise plaaniga on tegemist. Enne ülesande and- mist demonstreeriti õpilastele nõuete- kohaselt valmistatud plaanide näiteid. Õigete plaanide leidmisega tuli toime 82% loovtöö sooritajatest. Ülesanne mee- lis õpilastele väga, plaanid laekusid en- netähtaegselt ning neid esitati nõutust

rohkem. Soovida jättis mõnel juhul plaanide vormistamine.

Järgnevalt keskenduti teemale «Filmi-kunsti seos teiste kunstiliikidega». Nime-tatud teemat käsitleti vestluses vastava skeemi alusel. Filmikunst on kunstiliik, mis ühendab endas paljusid eri kunsti-liike. Õpilasi suunati sel teemal arut-lema.

Mõne aja möödudes pööruti plaanide juurde tagasi kontrollimaks, kuidas kat-sealused on käsitletud materjali oman-danud. Fr. Tuglase «Siili» läbivõtmisel juhendati õpilasi järgmiselt: valida ju-tustusest etteantud kolme katkendi hul-gast üks ja esitada see plaanina. Põhi-mõtteliselt on kõik kirjandusteosed fil-mikunsti siirdatavad. V. Tobro (3, lk. 48) on märkinud, et kirjandusliku kujundi plastilisus ehk teiste sõnadega selle ette-kujutatavus on kirjandusliku kujundi filmikujundiks muundamise keskseim eeldus. Töö algas katkendi valikust: kas õpilased tabavad ära proosakatkendi fil-milikkuse. Kaks esimest katkendit (Hei-nategu; Tulekahju) olid valitud kui fil-milikud, viimane (Karjapoiss Kusta) kuulus teise kategooriasse. Iseloomulik oli see, et ükski III katkendi töö ei vas-tanud nõuetele. Kui vaadelda eri plaane, võib täheldada, et esikohal oli suurplaa-ni, seejärel kesk- ja üldplaanini kasuta-mine. Suurplaanini eelistamist soodustas kindlasti I ja II katkendi valik, mille puhul oli see sobiv. Tööde hindamisel olid määravad kaks külge: 1) kas plaa-nid olid hästi valitud; 2) kas tekst oli fil-milik.

Näide:

*Siili heitlus rästikuga.*

*Üldplaan — On suvepäev. Taluõuel han-gub isa heina koormale ja ema võtab üleval vastu.*

*Keskplaan — Isa tõstab üht suurt han-gutäit.*

*Suur plaan —*

*Rästik.*

*Siil.*

*Rästik.*

*Siil.*

*Rästik tahab Mareti säärt salvata, aga siil hammustab ussi sabast.*

*Keskplaan — Rästik ja siil võitlevad.*

*Üldplaan — Isa rabab ussi hanguga.*

*Emä hoiab nutvat Maretit kaenlas ja nutab.*

*Keskplaan — Emä ütleb siilile: «Sina, väike loom, päätsid mu lapse...»*

*Suur plaan — Siil.*

Taoliste loovtööde tegemisel ja hinda-misel tuleks arvestada asjaolu, et on õpi-lasi, kes pole võimelised oma emotsioo-ne verbaalselt väljendama. Nende puhul tuleb tunnustada ratsionaalsemat lahen-dust. Hinne loovtöö taseme väljendajana on liiga üldine, õpilased on huvitatud eelkõige hinnangust. Loovuse arendami-se tingimusteks on õpetaja positiivne suhtumine eneseväljenduslikesse töödes-se üldse.

Õppeaasta lõpul tehti lünktest teatri-ja filmiõpetuse mõistete (draamateose aeg ja vorm, dramatiseerimine, dialoog, remark, stsenarist, režissöör, operaator, filmigrupi koosseis, stsenaarium, stse-naariumi plaan, kaader, plaanid) oman-datuse kohta. Testi eesmärk oli kontrol-lida kasutatud meetodiliste lahenduste rakendatavust koolipraktikas ja nende efektiivsust, lähtudes meie eksperimendi eesmärgistusest. Lünktesti tulemused näitavad, et üle poole katsealustest (53%) on teatri- ja filmikunsti mõistend hästi ja väga hästi omandanud, mis osutab üht-lasi eksperimendi resultatiivsusele meie jälgitud aspektides. Ka loovtööde analüü-si tulemused kinnitavad vastava küsit-lusmetoodika asjakohasust.

#### **Kirjandus**

1. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Kirjandus IV—XI klass. Tln., 1977.
2. Palamets H. Õpilased ja filmi-kunst. Tartu, 1969.
3. Тобро, V. Kirjandus ja film. Tln., 1972.
4. Вилланд Л. И., Лехт К. Э. О возможности исследования анкетного метода для оценки и исследования уровня преподавания литературы. — В сб.: О методах педагогических исследований. Доклады к семинару. Таллин, 1971, с. 62—92.
5. Исследования художественных интересов школьников. Под общ. ред. Квятковского Е. В., Фохта-Бабушкина Ю. У. М., 1974.
6. Матейко А. Условия творческого труда. М., 1970.

---

# ÕPPE- MATERJALIDE KLASSIFITSEERIMISEST

---

**MÄRT AASLAID,**  
**PTUI õppekirjanduse**  
**sektori juhataja**

Seoses Nõukogude Liidu haridussüsteemi järjepideva arenemisega täiustuvad ka õppematerjalid. See eeldab üldhariduskooli, sealhulgas rahvuskooli sellekohaste õppematerjalide loomise ja täiustamise võimaluste teaduslikku uurimist. Sel eesmärgil on Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi juurde moodustatud õppekirjanduse komisjonid, kuhu kuuluvad vastava õppeaine spetsialistid üle kogu vabariigi. Praeguseni on taolisi komisjone moodustatud 10: eesti keel (esimees Viivi Maanso), vene keel (Õie Vahar), kirjandus (Kalju Leht), ajalugu ja ühiskonnaõpetus (Silvia Õispuu), algõpetus (Lilian Kivi), saksa keel (Reet Selg), inglise keel (Ingrid Sotter), matemaatika (Aksel Telgmaa), geograafia (Heli Tiits) ning keemia (Väino Ratas-scpp).

Tänaseni on õppekirjanduse komisjonid ära teinud suure töö. Pealegi ei alustatud tühjalt kohalt: viimastel aastatel on paljudes õppeainetes hakatud peale õpiku

looma ka muid vajalikke õppe- ja meetodilisi vahendeid, mis koos õpikuga moodustavad suuremal või vähemal määral seotud õppekomplekti. Paljud õppekirjanduse komisjonid on koostanud vastava aine õppevahendite komplekti näidisnomenklatuurid, millest on asutud realiseerima esmajoones kõige vajalikumaid ja otstarbekohasemaid vahendeid.

Õppekirjanduse komisjonidel on juba kogemusi ja saavutusi. On aga tõusnud ka probleeme, mis vajaksid arutamist ja lahendamist mitte ühe õppeaine raames, vaid lähtudes üldhariduskoolist tervikuna, komplekselt. Ühesõnaga: tekkis vajadus õppekirjanduse komisjonide kogemusi üldistada ning koordineerida nende tegevust ühtlustamaks nõudeid õppematerjalidele, välja töötada probleemide lahendamise ühtsed lähtekohad, tagada tihe side ja koostöö õppekirjanduse komisjonide vahel, samuti õppekirjanduse komisjonide ja Eesti NSV Haridusministeeriumi ning teiste õppematerjalidest huvitatud asutuste ja instantside vahel.

Nimetatud eesmärgil moodustati Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis õppekirjanduse sektor. 1977. aastal üldistas õppekirjanduse sektor eesti õppekeelele üldhariduskooli saksa keele ja matemaatika õppekomplektide, samuti töövihikute koostamise ja täiustamise kogemusi. On asutud õppekomplekte puudutava kirjanduse bibliograafia koostamisele. Käima on pandud seminar-nõupidamiste tsükkel, mis on esmajoones mõeldud õppekirjanduse komisjonide esimeestele, Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakonna ning kirjastuse «Valgus» töötajatele. On koostatud õppekirjanduse komisjonide väljatöötatud õppekomplektide näidisnomenklatuuride esialgne ülevaade. Kõnesolevas artiklis püüame defineerida mõistet «õppekomplekt» ning pakume välja õppematerjalide klassifitseerimise ühe võimaluse.

Peab märkima, et õppematerjalide ja nende komplektide (süsteemide) määratlemisel ning klassifitseerimisel võib lähendada mitmesugustest kriteeriumidest ning klassifitseerimise alustest. Näiteks esitab S. Šapovalenko õppevahendite süsteemi



järgmiste eraldi osadena: 1. Õppeplaan ja õppeprogrammid. 2. Õpikud. 3. Esemete ja nähtuste kirjalikud kirjeldused loomulike ja kunstlike keelte abil. 4. Esemete ja nähtuste kujutised. 5. Naturaalsed esemed ja vahendid objektide ning nähtuste esilekutsumiseks. 6. Tehnilised vahendid (2, lk. 37—38).

I. Unt selgitab «Nõukogude Kooli» 1977. a. 8. numbris õppevahendite süsteemi ühe osa — õppekirjanduse — funktsiooni. Kuigi selles kirjutises (1) ei anta õppekirjanduse komplekti definitsiooni, saame teada, et õppekirjandus peaks Eesti NSV üldhariduskoolide kõigis aineis kujutama endast järgmist komplekti: 1) õpik, 2) töövihik, 3) eraldi lehtedest koosnev mapp, mis sisaldab kontrolltöid ja aineteste, vastavalt vajadustele ka individualiseeritud töö ülesanneteid ja harjutusi, 4) täiendavate allikate kogumik või lugemik, 5) aine põhimaterjal, nn. põhivara kokkuvõttev brošüür, 6) õpik õpetajale. Sellele komplektile lisanduvad igale ainele spetsiifilised õppekirjanduse liigid (1, lk. 631).

Meie omalt poolt pakume õppematerjalide määratlemisel ja klassifitseerimisel välja järgmise lähtekoha.

Õppematerjalide komplekti ehk **õppekomplekti** all mõistame kõikide koolitööks vajalike, mitmesugusel kujul organiseeritud, üksteisega seotud ning üksteisest tingitud trükiste ja muude õppematerjalide kogumit, mis on üldhariduskoolis vastava õppeaine õpetamiseks ametlikult kinnitatud või mida peetakse vajalikuks antud aine optimaalse käsitlemise huvides praegusel etapil luua.

Nõustudes S. Šapovalenko antud koolitööks vajalike õppevahendite süsteemi kirjeldamisega (2), samuti I. Undi pakutud õppekirjanduse süstematiseerimisega (1), märgime, et õppematerjalide autori, tootja, samuti õpetaja seisukohalt on tähtis õppematerjale ka nende tehnilise teostuse ning inimitajumise (vastuvõtmise) iseloomu järgi eristada. Sel eesmärgil pakume välja õppekomplekti osade sellise klassifikatsiooni, mille aluseks on, ühelt poolt, õppekomplekti tehniline teostus ning, teisalt, teostusest tingitud õppematerjali tajumise (vastuvõtmise) iseloom,

s.t. inimese meeleorganite rakendatus antud materjali tajumisel.

Vastavalt eeltoodud klassifitseerimise alustele koosneks õppekomplekt järgmistest osadest: 1. Õppe-metoodiline kirjandus. 2. Polügraafilised näitvahendid. 3. Esemelised näitvahendid. 4. Auditiivised vahendid. 5. Visuaalsed vahendid suurendusaparaadile. 6. Audiovisuaalsed vahendid.

Õppekomplekti iga osa sisaldab alaosi (komponente), mis omakorda võivad jaguneda alaliikideks. Määratleme nüüd esitatud õppekomplekti iga osa (kooskõlas mainitud klassifitseerimise alustega) ning esitame näiteid osade komponentide (alaosade) kohta. Et peame silmas üldhariduskooli kõiki õppeaineid, siis sisaldab meie pakutud õppekomplekti kirjeldus rohkem osi ja nende komponente, kui ühes õppeaines suudetakse ja vajalikuks peetakse realiseerida.

**I. Õppe-metoodilise kirjanduse** all mõistame trükiseid, mis sisaldavad vastavat õppematerjali või selle käsitlemise instruksioone ning metoodilisi juhendeid. Õppe-metoodiline kirjandus (meie mõiste järgi) sisaldab selliseid õppetöök vajalikke materjale, mis on trükitud tavaliseks lugemiseks (vaatlemiseks), s.t. tavalise raamatuna, brošüürina, lehtedena jm.

Näited õppe-metoodilise kirjanduse komponentide kohta võiksid sel juhul olla järgmised: 1. Õppeplaanid. 2. Õppeprogrammid. 3. Õpikud. 4. Töövihikud. 5. Harjutuste või ülesannete kogud. 6. Käsiraamatud õpilastele ühes õppeaines. 7. Käsiraamatud õpilastele, mis ühendavad mitut õppeainet. 8. Trükised individualiseeritud tööks. 9. Lisalektüür. 10. Ainealased sõnaraamatud. 11. Kontrolltööde ja testide kogumikud. 12. Aine põhivara. 13. Atlased. 14. Kontuurkaardid. 15. Ainealased albumid. 16. Aineõpetamise metoodilised juhendid. 17. Metoodika käsiraamatud. 18. Trükised ainealaseks klassiväliseks tööks. 19. Trükised aine fakultatiivseks ja süvendatud õpetamiseks. 20. Eksamipiletid. Jm.

**II. Polügraafilised näitvahendid** on sellised trükitud näitlikud õppematerjalid, mida tavaliselt kogu klassile klassitahvli

kauguselt demonstreeritakse ning mis peavad vastama nõuetele, mis tagavad nende normaalse tajumise (vastuvõtmise). Näiteks: 1. Seinatabelid. 2. Pildid. 3. Skeemid (joonised). 4. Seinakaardid. 5. Liikuvad aabitsad kogu klassile demonstreerimiseks. 6. Aplikatsioonid koos alustega. 7. Magnetahvli materjalid. 8. Plakatid. Jm.

**III. Esemelised näitvahendid** on esemed, asjad ja nende koopiad (mudelid). Õppematerjali antakse edasi naturaalsete esemete või nende koopiate (mudelite) vahetu tajumise teel (nägemine, kompamine, haistmine, manipuleerimine jm.). Esemeliste õppevahendite näited: 1. Mänguasjad jms., näiteks keelte õpetamisel. 2. Mudelid. 3. Mulaažid. 4. Maketid. 5. Mitmesugused muud naturaalsed esemed (asjad).

**IV. Auditiivsete vahendite** all mõistame selliseid õppematerjale, mis on ette nähtud tajumiseks (vastuvõtmiseks) ainult kuulmisorganite kaudu. Auditiivsete õppevahendite näited: 1. Heliplaadid. 2. Heliilindid. 3. Raadiosaated. 4. Telefonikõned. Jm.

**V. Visuaalsed vahendid** on mõeldud tajumiseks (vastuvõtmiseks) ainult nägemise teel, kuid materjali ja hoiuruumi säästmiseks toodetakse neid vähendatud formaadis ning demonstreeritakse suurusaparatuuride abil. Näited: 1. Diapositiivid. 2. Dianegatiivid. 3. Diafilmid. 4. Valgustahvli (kodoskoobi) transpandid. 5. Piltpostkaardid jms. demonstreerimiseks epidiaskoobi abil. Jm.

**VI. Audiovisuaalseid vahendeid** tajutakse (võetakse vastu) kahe tajumisorgani abil korraga, nimelt kuulmise ja nägemise teel. Nende tehniline teostus tagab õppematerjali auditiivse ja visuaalse tajumise sünkroonselt (üheaegselt, kooskõlastatult). Audiovisuaalsete vahendite näited: 1. Kinofilmid. 2. Diafilmid sünkroonse helitaustaga. 3. Televisioonsaated. 4. Videosalvestused. Jm.

Nagu eelkirjeldatud õppekomplektidest järeldada võib, on neis põhiliselt ainult õppematerjal, mitte aga selle materjali edasiandmise tehnilised ja muud vahendid. Eeltoodud arutluste, määratluste ning klassifikatsiooni eesmärk oli õppe-

materjalide loojatele näidata õppekomplekti osade nomenklatuuri laiendamise võimalusi. See muidugi ei välista, et õppematerjalide autorid võiksid olla ka uute tehniliste vahendite loojad. Tuleb märkida, et õppekomplekti osade loetelu ei pruugi ülalnimetatuga piirduda. Samuti ei tähenda nimetatud osade tehniline teostus mingit lõplikku, dogmaatilist, ainuõiget lahendust. Tehnilise teostuse seisukohalt on ju võimalik näiteks kogu õppe-metoodiline kirjandus mikrofilmidele üle viia. Küsimus on aga selliste võimaluste rakendamise otstarbekuses.

Kokku võttes võime märkida, et õppematerjalide mitmesugused klassifikatsioonid aitavad meil paremini nendes materjalides orienteeruda, ühe või teise õppevahendi sisu, funktsioone ning struktuuri määratleda, õppekomplekte tervikuna, komplekselt täiustada.

#### Kirjandus

1. Unt, I. Õppekirjandus kui kompleksse didaktilise süsteemi alus. «Nõukogude Kool», 1977, nr. 8.
2. Шаповаленко С. Г. Учебник в системе средств обучения. В сб. «Проблемы школьного учебника. Выпуск 4. (Учебник в системе средств обучения)». М., «Просвещение», 1976.

# ÕPETAJA TUNNIKS VALMISTUMISE EELKONTROLLI SÜSTEEM

Ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» 1977. a. detsembrinumbris pakub sel teemal head nõu ja annab ühtlasi selle kui kooli sisekontrolli orgaanilise koostisosa põhimõtted ja süsteemi Donetski oblasti Zdanovi linna Iljitševo rajooni metoodikakabineti juhataja P. MAZUR.

Alljärgnevalt kokkuvõtte tema kirjutisest.

Oma artikli sissejuhatavas osas märgib P. Mazur, et kogemustega õpetajad peavad tunniks valmistumist raskemaks kui selle andmist. Ta arvab, et selle väitega on põhjust nõustuda. Kuid siis vajaneb nõustuda sellegagi, et käibivas koolijuhtimise ja sisekontrolli süsteemis on olemas lünk. Kontroll on oma iseloomult liiga sageli retrospektiivne, minevikku suunatud. Koolijuht läheb tundi, jälgib ja analüüsib seda ning alles hiljem saab otsustada selle üle, missugune oli olnud tunniks valmistumine — kvaliteetne või ebakvaliteetne. Sellises situatsioonis tuleb rohkem rääkida kontrollist kui õpetaja tegevuse juhendamisest ja talle õigeaegse abi osutamisest.

Samas on aga õpetajat tunnis saatvate raskuste juured peaaegu alati tema ettevalmistavas tegevuses. Nondest raskustest jagusaamise protsessi saab (ja peab!) kiirendama koolijuhtide taktitundeline sekkumine õpetaja tunniks valmistumise organisatsiooni ja sisse.

Seega on jutt kvalifitseeritud eelkontrolli sisseeadmisest. Teatavasti rakendab koolijuht seda kontrolli liiki eesmärgiga ennetada võimalikke vigu eelseisvas tunnis, ringi tegevuses, ekskursioonil, puhkeõhtul jne. Eelkontrolli põhisisuks peab olema õpetaja tunni andmiseks või klassivälise ürituse korraldamiseks valmisoleku analüüs.

Donetski oblasti paljudes koolides on eelkontroll (orgaanilises seoses sisekontrolli teiste vormidega) muutunud efektiivseks vahendiks õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmisel.

Ent nagu väidab autor, pole eelkontroll vaatamata oma ilmsetele eelistele leidnud ulatuslikus koolitöö praktikas vajalikku kohta. Seda mitmetel põhjustel. Artiklis viidatakse, et ehkki viimastel aastatel on koolijuhtimise alases kirjanduses pandud eelkontrollile küll rõhku, pole seda kirjandust piisavalt. Ja see on üks olulisi põhjusi, miks kontrolli see liik ei ole leidnud õiget kohta sisekontrolli süsteemis kõigis koolides. Kuid üksnes metoodilisest kirjandusest jääb samuti väheks, sest ei tohi unustada eelkontrolli spetsiifikat. Eelkontroll esitab olulisi eeltingimusi koolijuhi isiksusele, tema töö korraldusele.

P. Mazur nimetab nende tingimustena järgmisi.

Esiteks nõuab eelkontroll koolijuhtilt tema enda sügavat ja põhjalikku ettevalmistust selle funktsiooni kvaliteetseks täitmiseks. Kui see nõue ei leia järgimist, jääb eelkontroll vaid hüvaks sooviks.

Teiseks nõuab eelkontroll mitte ainult «fotograafilist» kirjeldust, vaid ka jälgitavate nähtuste ja faktide igakülgset pedagoogilist analüüsi, sest ainult selle teadusliku analüüsi tulemusena saab avada nähtuste ja faktide vahelisi sõltuvusi. Tähendab, koolijuhi töö, selle põhikomponent — sisekontroll — peab üha rohkem muutuma sarnaseks teadlase tööga.

Kolmandaks, eelkontroll on võimalik üksnes plaanipärase ja sihipärase töö korral. Sisekontrolli täpne planeerimine on eelkontrolli eelduseks. Koolijuht, kes elab ühepäevavahudele ja igavese kiirustamise tähe all, ei suuda ka parima tahtmise korral täielikult täita eelkontrolli nõudeid.

Neljandaks, aidates õpetajal ennetada võimalikke puudusi tema töös, ei ole koolijuhtil tegemist üksnes õppeaine sisu ja metoodikaga, vaid ka õpetaja isiklike omadustega, mida ta peab positiivselt mõjutama.

Autor hoiatab, et eelkontrolli rakendamise, kui pole piisavalt teadmisi mitte ainult pedagoogikast, vaid ka psühholoogiast (eriti pedagoogilisest psühholoogiast), oleks ilmne uisapäisa talitamine.

Praegu on igapäevapraktikas domineeriv frontaalne ülevaatlik kontroll. Miks? Autor vastab: sel lihtsal põhjusel, et kõik need tingimused, millest eespool räägiti seoses eelkontrolliga, ei ole niiranged. Seejuures ei alahinda autor üh-tegi sisekontrolli liiki. Jutt on ainult kontrolli kõigi liikide arukatest suhetest, kontrolli ühe liigi täiendamise ja süvendamisest teise liigiga. Eelkontrolli loomulikuks jätkuks on alati sisekontrolli aktiivsed vormid (operatiivne, personaalne, frontaalne jt.). Õpetajale eelkontrolli käigus antud soovitude täitmise kvaliteet peab saama kontrollitud.

Eelkontroll rajaneb pedagoogilise kollektiivi kui terviku või tema üksikliikmete tegevuse sügaval ja igakülgisel analüüsil. Selles analüüsis selgitatakse kõigepealt välja õpetaja tegevuse tugevad küljed. Neile tuginedes võib kooli direktor või tema asetäitja suure tõenäosusega loota oma mõjutuse positiivset kulgu.

Isegi väikese staažiga koolijuht võib erilise vaevata nimetada rohkesti raskusi, millega õpetajal tuleb rinda pista nii tunnis kui ka selleks valmistumisel.

Autor küsib, kas neid raskusi ei saaks mingil moel klassifitseerida. Esialgu põhimõttel: juhuslikud, ühekordsed ja hulgaliselt esinevad, tüüpilised. Edasi aga süstematiseerida tüüpilised raskused, välja selgitada nende allikad ja tekkepõhjused, avada nendevaheline loogiline seos.

Niisugusel alusel planeeritava eelkontrollil võivad olla järgmised suunad:

- õpetaja abistamine teoreetiliste ja meetoodiliste teadmiste avardamisel ja süvendamisel enesetäiendamise, kursuste, kaugõppe jm. teel;
- õpetajale süstemaatilise meetoodilise abi andmine;
- koos ametiühinguorganisatsiooniga õpetaja tööolude parandamine;
- kontrollifunktsiooni tugevdamine nii ühiskondlikus korras kui ka juhtkonna poolt.

Nende suundade rakendamisel lähtutakse sellest, et õpetaja, keda abistada püütakse, suudab hästi töötada, kuid selleks peab ta ilmutama soovi ja tahet ning vajaliku mõistmisega suhtuma juhtkonna jõupingutustesse.

Autor märgib, et märksa keerulisem on lugu siis, kui õpetajal puuduvad hästi töötamiseks eeldused, kui tema pedagoogivõimed on piiratud või need hoopiski puuduvad.

See võib avalduda selles, et õpetaja pole suuteline õpilast mõistma, orienteerub halvasti tema siseilmas, ei oska õpilasega ühist keelt leida, tal puudub pedagoogiline kujutlusvõime, ta ei oska lastele tahtemõju avaldada, pole end ega oma õpilasi võimeline organiseerima, on ärrituv ja järsk, tunneb laste suhtes vastumeelsust jne.

See, millest eespool jutt, ei ole hoopiski pisiasi ega pahameelt tekitav erand. Meie ajal on õpetajakutse muutunud üheks massilisemaks ja ei saa loota, et igas rühkemas kui kolmes miljonis meie maa õpetajas uinuks Makarenko või Suhhomliinski talent...

Vajaneb meeles pidada, et pedagoogilise tegevuse võimed arenevad reeglipäraselt tegevuses endas.

Kui kiiresti kulgeb kutsealase kujunemise protsess, sõltub paljuski sellest, mis sugusel tasemel — organisatsioonilisel, meetoodilisel ja pedagoogilis-psühholoogilisel — on koolis korraldatud eelkontroll.

Näitamaks koolijuhi osa selles tsiteerib P. Mazur Suhhomliinski: «Direktori ülesanne on aidata igal õpetajal luua individuaalne loomingulaboratoorium. Kõige peamine on selles töös õpetaja ees avada tema tegevuse tulemuste sõltuvus teadmistest, kultuurist, sellest, mida ta loeb, kuidas õpib, kuidas rikastab oma teadmisi... Kutsumus pedagoogiliseks tegevuseks areneb koolis, selle tegevuse protsessis.»

Õpetaja tunniks valmistumise protsessi võib tinglikult jaotada mitmeks järjestikuseks, omavahel loogiliselt seotud etapiks. Tunniks valmistudes valib õpetaja õppematerjali, töötab selle esitamise kompositsiooni kallal, projekteerib enda ja õpilaste tegevuse süsteemi ja järjes-

tuse, koostab perspektiiv- ja jooksvaid plaane, tunnikonsepte. Kõik see on tulevase tunni modelleerimine ja moodustab pedagoogilise tegevuse sisu, mida summeeritult nimetatakse konstruktiivseks.

Õpetaja konstruktiivse tegevuse üheks ülesandeks peetakse ratsionaalsete töövõtete otsingut, mille abil saaks eelseisvas tunnis teadlikult ja plaanipäraselt laste õpitööd pedagoogiliselt juhendada nende eelisi ja individuaalseid iseärasusi arvestavalt.

Õpetaja konstruktiivse tegevuse kvaliteet sõltub tema teadmiste ulatusest ainemetoodika valdkonnas, pedagoogika teooria ja ajaloo, üld- ja lapsepsühholoogia tundmisest, ulatusliku silmaringi olemasolust. Ent kogu see protsess kulgeb veel ka läbi õpetaja isiksuse prisma.

Edasi küsibki autor, missugused isiksuse individuaalsed iseärasused ja missuguses proportsioonis etendavad olulist osa õpetaja konstruktiivse tegevuse iseloomustuses. Milles seisneb kooli direktori või tema asetäitja aktiivne roll õpetajana konstruktiivse tegevuse juhendamises? Sest tegelikult see ongi eelkontroll oma optimaalses variandis.

Iga tund koosneb omavahel orgaaniliselt seotud operatsioonide summast. Nende operatsioonide arv ja nende sisu sõltuvad tunni teemast ja eesmärgist, tunni kohast programmi alajaotuse süsteemis, õpetaja harjumustest, meetodiliste vahendite rikkalikkusest jne. Kuid kogu mitmekesisusele vaatamata esineb ühe õpetaja tööpraktikas kõige sagedamini 15–20 operatsiooni. Üksikoperatsioonide väljaselgitamine ja analüüs võimaldavad koostada õpetaja konstruktiivse tegevuse tundmaõppimise orienteeruva programmi eelkontrolli protsessis.

Mitmete viimaste aastate jooksul on autor eelkontrolliga tegeldes analüüsinud, andnud hinnangu ja süstematiseerinud pedagoogide konstruktiivse tegevuse olulisemaid näitajaid.

Eelnevalt on õpetaja sundimatus vestluses teinud teatavaks eelseisva tunni teema ja eesmärgi, näidanud tunni plaani, kontroll- ja iseseisvate tööde tekste,

küsimusi kordamiseks, kinnistamiseks ja õpilaste küsitlemiseks, jaganud oma arvamusi tunni meetodite ja struktuuri kohta, näidanud valmis pandud näit- ja tehnilisi vahendeid. Arutelus leiti kätte puudused (kui neid oli) ja teed nende kõrvaldamiseks.

P. Mazur toonitab, et õpetaja konstruktiivse tegevuse iseärasuste tundmaõppimine peaks aset leidma mitte vahetult tunni eel, vaid päev või mitu enne tundi. Koolijuhil on väga oluline täies ulatuses kindlaks määrata õpetaja potentsiaalsed võimalused, anda vajalik aeg, et õpetaja saaks nõuanded ja soovitusel rahulikult läbi kaaluda, hästi läbi mõelda tunni sisu ja struktuur, kõik õpetamise ja kasvatamise meetodika detailid tunnis.

Autor toob ära küsimused, millele peab koolijuht õpetajaga vesteldes tähelepanu pöörama. Need on järgmised.

1. Kas õpetaja valmistub ainult üheks eelseisvaks tunniks või mitmeks, töötades hoolikalt välja tundide süsteemi kogu teema kohta.
2. Kas ta kasutab tunniks valmistudes õpikute kõrval ka täiendavat kirjandust.
3. Kas ta koostab tunni plaani (konsekti) püsiva skeemi kohaselt või kohandab ta eeloleva tunni skeemi (struktuuri) vastavalt tegevuse eesmärgile ja sisule.
4. Kas eelseisva tunni eesmärk on täpselt formuleeritud. Kas seejuures on arvestatud nii programmi nõudeid kui ka teadmiste summat, mida õpilased on juba omandanud, kas ta loob loogilise seose varemõpitu ja õppimisele tuleva vahel.
5. Kui täpselt ta kujutleb, missugused materialismi, dialektika ja kommunistliku kõlbluse aluste ideed viib ta õpilasteni antava tunni materjalide kaudu.
6. Kas ta seab endale konkreetsed ülesanded õpilaste tähelepanu, jälgimisvõime, mõtlemise, mälu, kujutlusvõime, emotsioonide ja tahte arendamiseks.
7. Kuidas näeb ta ette luua tunnis seos eluga, õpilaste isiklike kogemustega, kommunismi ehitamise praktikaga.
8. Kas ta planeerib paralleelklassides üksteiseiga mittesarnanevaid tunde.

9. Kas ta kujutab ette õpilaste vastuste õigsuse määra, kuidas planeerib individuaalset lähenemist küsitlemisel.

10. Kas ta püüab õpilasi uue teema juurde viia varemõpitule toetudes, äratada selle vastu õpilaste huvi.

11. Kas ta oskab tunniks valmistudes ette näha õpilaste võimalikke raskusi uue materjali omandamisel, kuidas valmistub neid vältima.

12. Kas ta näeb ette tunnis teha eraldi tööd oivikute ja eriti andekate õpilastega.

13. Kas ta peab silmas eraldi tööd nõrgalt edasijõudvate õpilastega, klassikursuse kordajatega, pedagoogilises mõttes käestlastud lastega.

14. Kas ta planeerib tunnis õpilaste tööd õpikuga, täiendava kirjanduse, algallikate ja dokumentidega.

15. Kas ta näeb tunni protsessis ette näit- ja tehniliste vahendite süsteemi ratsionaalse kasutamise.

16. Missugused on uue materjali kinnistamise võtted, kas planeeritakse selle läbivõtmine.

17. Kas õpetaja planeerib tunni tulemustest kokkuvõtete tegemise, jne.

Mõistagi, nagu märgib autor, pole iga kord hoopiski kohustuslik õpetaja tunniks valmistumise kvaliteedi analüüsimiseks kasutada kogu seda programmi. Küsimused ja nende vaatlemise korra määravad nii sisekontrolli eesmärgid kui ka õpetaja võimed ja tunni materjal.

Eelkontrolli võib organiseerida mitmes suunas:

töö pedagoogilise kollektiiviga tervikuna,

ühe aine õpetajate gruppidega,

üksikute õpetajatega.

Mõnikord koostatakse koolitöö praktikas eelkontrolli jaoks eraldi plaan. P. Mazuri arvates ei õigusta see end küllaldaselt. Eelkontroll on üldise sisekontrolli plaani koostisosa, olles orgaaniliselt seotud kontrolli teiste vormidega, täiendades ja süvendades neid. See omakorda ei välista võimalust, et tööks üksikute õpetajate või õpetajate gruppidega ei võiks koostada spetsiaalseid operatiivseid kompleksplaanide.

Autor peab oluliseks, et sisekontrolli plaan oleks õigeaegselt välja pandud õpetajate tuppa või metoodikakabinetis kõigile teadmiseks. Kõigi õpetajate eelnev tutvustamine koolisisese juhtimise ja kontrolli plaaniga on juba iseenesest eelkontrolli vorm. Selline plaan distsiplineerib õpetajaid ja koolijuhte, väldib töös stiihilisust ja ebarütmilisust.

Eelkontroll on suunatud õpetajate töös esinevate puuduste ennetamisele, mis aga ei tähenda, et seda rakendatakse ainult nende õpetajate puhul, kelle töös on puudusi.

Eelkontrolli kasutatakse väga efektiivselt ka töös õpetajatega, kes on oma ala meistrid. Sellisel korral leiab vestlus aset noorte ja väiksemate kogemustega õpetaja juuresolekul. Niisuguse vestluse eesmärk seisneb selles, et näidata pedagoogilise töö meistri töösüsteemi, tema valmistumise tundideks, materjali valikut, täpsustada tundide metoodikat ja süsteemi. Selline vestlus on eesrindliku pedagoogilise kogemuse edasiandmise suurepärase kooli.

Küsimusele, kas alati on vaja pärast vestlust tundides käia, vastab autor, et kaugelki mitte alati. Mõnikord on otsustav jätta õpetaja omaette nende mõtetega, milleni õpetaja ja koolijuht arutelu koos tulid, anda õpetajale võimalus neid soovitusi iseseisvalt katsetada. Samuti on juhtumeid (eriti siis, kui on tegemist nõrkade õpetajatega), kus koolijuht peab kindlasti tundi minema ja visalt taotlema antud soovitude täitmist.

Teadusliku juhtimise taseme tõstmine on õppetunni täiustamise otsustav tingimus. Selles suhtes on, rõhutab P. Mazur, printsiipiaalse tähtsusega abinõude väljatöötamine õppe- ja kasvatustöö protsessi negatiivselt mõjutavate väliste ja sisemiste tegurite ja nähtuste kõrvaldamiseks. Siin on eriline koht sisekontrollil, mille peaülesanne ongi just selles, et, öeldes V. I. Lenini sõnadega, «osata parandada», mitte aga «kinni püüda» ja «paljastada». Sellele leninlikule seisukohale vastabki oma vormilt ja sisult kõige rohkem eelkontroll.

Kokkuvõtte tegi HELGI ROOTS

---

## KOOLIS ON KUUEAASTANE

---

# MÄNGUST KUUEAASTASTE LASTE KLASSIDES

---

### HELGI SARAPUU, PTUI algõpetuse sektori nooremteadur

1978/79. õppeaasta algus oli koolitee alguseks juba paljudele kuueaastastele lastele. Ligikaudu 1100 poisist-tüdrukust said õpilased kuueaastaste klassides. Nende laste koolitee algus on aga mõneti erinev meie juba traditsioonilisest kooliteest. Laste varasema ea tõttu tuleks senisest tähelepanelikumalt suhtuda kuueaastaste laste mängudesse koolis. Õppe- ja kasvatustöö eesmärkide saavutamisel kasutatakse rohkesti mängulisi võtteid ja mängu.

Oleme harjunud tõega, et kuueaastane laps on koolieelik ja tema tegevustes on juhtival kohal rollimäng. Johtudes nõukogude psühholoogia ja pedagoogika seisukohast, nimetatakse juhttegevuseks tegevust, mille arenguga kaasnevad põhilised muutused lapse psüühikas, ja nende psüühiliste protsesside arengut, mis järkjärgult valmistavad last ette üleminekuks uude, kõrgemasse arengustmesse.

Kuueaastaste laste juhttegevus on mäng. Juhttegevus ei sõltu laste elu organiseerimise vormist (lasteaed, kool jt.) ega ka tegevusele kulutatavast ajast. Selle määravad kindlaks laste ealised psüühilised iseärasused. Kuueaastaste laste ealisi ja psüühilisi iseärasusi arvestades tahavad ja peavad kooliuisikud mängima ka koolis. Nende kui isik-

suste omadused ilmnevad kõige selgelt mängus. Mäng on ühtlasi tegevus, mis lapsi igakülgselt arendab.

Olles lastele jõukohane, kuid arendav ja neile meeldiv tegevus, vajab laste mäng õpetaja pidevat tähelepanu. Õpetajal tuleks ümber orienteeruda oma senistes töökspidamistes ja niisama palju tähelepanu, kui ta osutab laste õpetamisele, pöörata ka mängule. Laste mängus nähku õpetaja üht peamistest tegevustest, millega täita kooliuisikute igapäevane elu ning mille kaudu aidata omandada õppe- ja kasvatustöö programmis ettenähtud teadmisi ja oskusi.

Õpetaja suhtumine kuueaastaste laste mängusse peaks olema austav ja selline suhtumine ka igale lapsele tunnetatav. See loob sellealastele lastele nii vajalikud lähedased suhted õpetajaga, lisab lapsele julgust ja tahet pöörduda õpetaja poole oma mängumurede ja -rõõmudega. Õpetajal on aga võimalus suunata laste mängu nii, et see arendaks lapsi kõige mitmekülgselt.

Laste mänguline tegevus leidku endale koht nii tundides kui ka tundidest vabal ajal. Katsetamisel olevas kuueaastaste laste klasside päevarežiimis on mängudeks aega (väljaspooltunde) küllaltki napilt. Samuti on õpetaja harjunud, et vahetundi kasutavad õpilased jalutamiseks või siis üksnes juhuslikult aktiivsemate laste poolt organiseeritud liikumismängude mängimiseks. Nüüd aga, mil 6-aastaste laste klassides on õpilaste kasutuses mängutuba (või -nurk) ja mänguasjad, tuleks õpetajal suhtuda laste mängudesse täie tõsidusega ning kanda hoolt selle eest, et mäng täidaks laste kõik vabad hetked.

Lapsi tuleks õpetada ka 10–15-minutilise vahetunde kasutama mängudeks. Kuueaastased lapsed, tulnud kooli kes kodust, kes koolieelsest lasteasutusest, moodustavad koolis uue kollektiivi. Kuid see pole veel kollektiiv selle sõna tõelises tähenduses ja seepärast oleks vahest õigem öelda, et esialgu on meil tegemist laste hulgaga. Õpilaste hulgas võib kohata lapsi, kellel jääb puudu julgusest alustada ühismängu, kuid samuti ka õpilasi, kes on küll võimekad

organisaatorid, kuid tõrge tekib neis niipea, kui neilt nõutakse allumist teistele.

Kõike eelöeldut silmas pidades tuleks õpetajal kaasa aidata laste mängude organiseerimisele ja läbiviimisele, olla nende innustaja, juhtija ja ka mängust osavõtja.

Olles ise veendunud kuueaastaste laste mängimise vajalikkuses ja kasulikkuses, tuleks õpetajal seda selgitada ka lastevanematele. Aastate jooksul on lastevanemates juurdunud teadmine, et lasteaed on mängude koht, kool — õppimiskoht.

Kuueaastane laps, kes tahab jagada oma kogutud muljeid ja tähelepanekuid (ka mängudest) ema-isaga, ootab ja loodab neilt mõistvat ja hindavat suhtumist oma mängudesse. Lapsevanema ükskõiksus või tõrjuv suhtumine laste mängudesse jätab lapse ilma nii mõnestki vajalikust teadmisest, rääkimata sellega kaasnevatest negatiivsetest emotsioonidest.

Arvatavasti ei tule aga kõik lapsevanemad ise sellele mõttele, et pärida oma kuueaastaselt kooliuisikult ta mängude kohta koolis. Ja vahel ei tunta ka vestlustes õpetajaga huvi oma lapse mänguliste oskuste vastu. Rohkem tahetakse andmeid selle kohta, milline on lapse häälimisoskus, tähtede tundmine või matemaatikateadmised.

Siingi tuleks õpetajal olla suunaja ning juhtida täiskasvanute tähelepanu koolieelikute mängude vajalikkusele nii koolis kui ka kodus.

Kuueaastaste laste mänguline tegevus on mitmepalgeline. Mäng muutub nii oma sisult, organisatsioonilt, kestuselt, laste käitumise iseloomult kui ka oma mõjul lastele. Mänge võib jaotada kahte suurde rühma: 1) vabamängud; 2) reeglitega mängud.

«Vabamäng on lapse mõttetöö tulemus: oma kavatsuste, elamuste ja muljete aktiivne avaldamine tegutsemises ja sõnas» (4, lk. 32). Vabamängude teema ja sisu valivad lapsed iseseisvalt. Vabamängudes peegeldavad lapsed ümbritsevat elu ja neis ilmnevad laste tõekspidamised elunähtuste kohta. Va-

bamänge võib liigitada järgmiselt: süžeelised rollimängud; ehitus- ja konstrueerimismängud; lavastusmängud e. dramatiseeringud; mängud lauapealsete mänguvahenditega.

Kõikidele nendele vabamängu liikidele tuleks koolis anda eluõigus.

Mäng areneb etapiliselt. Kuueaastaste laste mäng on jõudnud kollektiivse süžeelise rollimängu etappi, olles eelnevalt läbinud funktsiooni e. tegutsemismängu ja täiskasvanute tegevuse mängulise jäljendamise (matkimise) etapid. **Rollimäng** kujutab endast sellist tegevust, kus lapsed võtavad endale täiskasvanute rollid ja spetsiaalselt loodud mängutingimustes jäljendavad täiskasvanute tegevusi ja nendevahelisi suhteid. Kuueaastaste laste mängus on eriline rõhuasetus just inimestevahelistel suhetel.

Uus eakaaslaste kollektiiv, kuhu 6-aastane laps koolis satub, nõuab temalt kohanemiskuste ületamist. Siin ei tohiks ükski lastest õpetajal küll kahe silma vahele jääda. Ja just rollimängudes on õpetajal võimalus ergutada passiivseid lapsi, suunates neid mängima aktiivsematega või aidata arglikel lastel leida meelepärane osa mängus. Iga väiksemagi edu puhul jätkugu õpetajal tunnustavaid sõnu iga lapse tarvis. Psühholoog I. Ebber on kirjutanud: «Koolieelikule on suurimaks tunnustuseks õpetaja kiitev hinnang, mistõttu tunnustustarbe täielik rahuldamine on õpetaja kätes. Lapse iga saavutuse peab ära märkima. Lausa patt on vähemvõimekate laste saavutuste madalust rõhutada. Kui laps töötab võimete kohaselt, kuid tunnustust ei leia, on tulemuseks huvi kadumine õppimise vastu» (2). Sama võib öelda kuueaastaste kooliuisikute mängude kohta. Kõhklus oma mängulistes oskustes, mõni juhuslik ebaõnnestumine ühismängu võetud (või antud) rolli täitmisel — ning laps võibki kaotada julguse ja huvi ühiste mängude vastu.

Laste mängude juhtimisel on õpetajal kaks põhilist ülesannet: esiteks, mängu kui tegevuse arendamine, ja teiseks, mängu kasutamine üksikute laste ning kogu kollektiivi kasvatamiseks.



Mängus saab laps rahuldada oma liikumis-, suhtlemis-, tunnetus- ja tunnustustarvet. Süzeeliste rollimängude väärtus seisneb täiskasvanute vaheliste suhete, sotsiaalsete vahekordade kujutamises, kõlbliste tõekspidamiste ja loovuse kujunemises.

Rollimängude sisukuse üks eeldusi on küllaldaste muljete ja teadmiste olemasolu mängitava kohta. Seepärast oleks vajalik, et ka tundides ja muudes laste tegevustes uute muljete ning teadmiste kogumisel meenutaks õpetaja lastele nende mängu. Põhjalikumate teadmiste olemasolu tagab sisukama mängu, rikkalikuma fantaasia arengu.

Süzeelistes rollimängudes valitsevad laste vahel kahesugused suhted. Nende olemasolu muudab mängu lastele meeldivaks, kuid samal ajal ka pingutusi nõudvaks tegevuseks. Kõigepealt valitsevad laste vahel reaalsed suhted kui ühe ja sama klassi õpilaste vahelised suhted (Toivo ja Kai). Teiseks aga suhted, mis on määratud kindlaks mängus võetud rollide poolt (bussijuht ja reisisija). D. Elkonin märgib: «Mängus laps täidaks üheaegselt nagu kahte funktsiooni; ühelt poolt ta täidab oma osa, aga teiselt poolt — ta kontrollib oma käitumist.» (7, lk. 287.) Eelnimetatud kahesuguste suhete olemasoluga tuleb õpetajal laste mängu juhtides kindlasti arvestada.

Üsna sageli tekivad tülid laste vahel osade jaotamisel. Lapsi püütagu suunata selliselt, et nad iseseisvalt saaksid lahendada tekkinud konfliktid. Õpetajapoolne sekkumine on otstarbekas üksnes juhul, kui konflikt ähvardab katkestada laste mängu ja kui lapsed iseseisvalt selle lahendamisele toime ei tule ning ühist rahuldavat kokkulepet ei saavuta.

On täheldatud, et laste mängud looduses kulgevad rahulikumat, konflikte on vähem, laste kõne on rahulikum ja mängu süzeed on rikkalikumad. Samuti tunnevad lapsed lisaks mänguasjadele siirast rõõmu loodusliku materjali kasutamise võimaluste rohkuse üle. Vajalikule mänguasjale loodusest asendajat otsides ei võeta aluseks mitte sarnasust, vaid võimalust tegutseda kindlaksmääratud,

vajalikul viisil antud loodusliku objektiga.

Rollimäng vajab küllaldaselt aega ja seetõttu suunaku õpetaja lapsi selliseid mängu mängima kõige pikematel vabadel ajavahemikel, näiteks hommikul kogunemisel, õhtusel kojumineku ootel.

**Ehitus- ja konstrueerimismängudes** ilmnevad jällegi laste fantaasia, püsivus, tähelepanu, tajumisoskus ja tahtelised omadused. Nimetatud mängudeks tuleks kasutada eri mõõtmetes ehitusmaterjalide komplekte ja «konstrukto-reid». Lisaks kaubandusvõrgust ostetud ehitusmaterjalidele kasutatagu kuueaastaste laste klassides niidirulle, karpe mitmesuguses suuruses, plastist taarat jne. Mängudes nendega ilmneb laste nupukus ja leidlikkus.

Konstruktorimängudes tuleks lastele kõigepealt selgitada töövõtted ja siis jätta neile küllaldaselt aega tutvumiseks «konstruktoriga». Lapsi tuleks lasta konstrueerida nii näidise, joonise kui ka fantaasia alusel.

Kuueaastased lapsed ootavad hinnangut tehtule, kuigi nad leiavad rahuldust ka mängus eneses. Antav hinnang olgu objektiivne. Pole vaja, et see oleks alati ja üksnes positiivne. Rääkida tuleks ka nendest vigadest, mis põhjustasid ebaedu. Antav hinnang olgu lapsele edaspidise tegevuse juhend ja ka innustaja.

**Dramatiseeringuteks e. lavastusmängudeks** vajavad lapsed mitmesuguseid vahendeid, sest vahenditest sõltub, mil viisil lapsed hakkavad valitud kirjan-duspala alusel mängima (flanellograaf, varjuteater, lauateater, nukuteater käpik- või sõrmenukkudega, peakatted ja riietusesemed lastele jne.). Lavastusmäng on lastele suuri loomulisi võimalusi pakkuv tegevus. L. Asmer (1) toob esile hulga väärtusi, mida pakub dramaatiline tegevus lastele. Nimetagem neist varem omandatud teadmiste kasutamise võimalust uutes tingimustes ja seostes, sõnavara ja kõne arengut, eneseväljendusvõimalust, fantaasiale positiivse rakenduse leidmist, usu arendamist endasse ja oma võimetesse ning lapse käesoleva arengu kindlustamist ja ettevalmistamist üleminekuks järgmisse

arengustaadiumi. Kõik see peaks veenma lavastusmängude vajalikkuses ka kuueaastaste laste klassis.

Lavastusmänge kasutatagu laste vaba aja sisustamiseks ja tundides programmitmaterjali õppimiseks. E. Hiie märgeb: «Mida rohkem aetes seostes õpitavat vastu võetakse, seda paremini saadakse sellest aru, seda kindlamini see omandatakse. Dramatiseerimine loob optimaalse erutus seisundi, mille kaastoi mel uued seosed kujunevad kiiremini ning on püsivamad» (3).

**Mängud lauapealsete mänguvahenditega** võivad sisaldada eelnimetatud vabamängu liikide kõiki elemente. Enamasti on nimetatud mängud intiimsemat laadi ja loovad seega lastele võimaluse mängus sügavalt keskenduda. Mängitakse kas üksikult, paariviisi või väikeste rühmadena. Sellised mängud sobivad mängimiseks pärast laste aktiivse liikumisega seotud tegevusi (näit. pärast võimlemistundi) või püsivuse arendamiseks püsimatutel lastel. Sageli armastavad mängu lauapealsete vahenditega väheliikuvad ja vähese suhtlemisjulgusega lapsed. Õpetaja jälgigu, et nimetatud mängud ei kujuneks neile ainumängitavateks. Vahendeid lauapealseteks mängudeks saavad kuueaastased lapsed õpetaja juhendamisel ka ise valmistada (karp ja paberist nukud, tikutoosidest nukumööbel, loomade siluetid jm.).

Reeglitega mängud moodustavad teise suure mängude rühma, kuhu kuuluvad õppe- ja liikumismängud.

**Õppemängud** on spetsiaalselt mõeldud koolieelse eas laste ja nooremate klasside laste õpetamiseks. Nad arendavad laste sensoorseid oskusi (vormi, värvi, suuruse, ruumiliste asendite tajumise oskust), vaatlusoskust, tähelepanu, mälu ja mõtlemisoskust. Samuti saab õppemänge kasutada emakeele-alaste ja matemaatiliste oskuste arendamiseks. Õppemängude abil kujundatakse laste kõlbelisi tõekspidamisi, soodustades seega lapse iseseisvuse, kollektiivsustunde, pihurdatus ja sihikindla tegevuse arengut. Õppemängud aitavad kujundada oskust käituda vastavalt kindlaksmääratud käitumisnormidele.

Õppemäng on laste õpetamise eriline vorm, s. t. mänguline õpetamise vorm. Et tegemist on mänguga, täidavad lapsed mängus antud didaktilised ülesanded kergelt ja kiiresti. Õppemängul on kindel struktuur järgmiste komponentidega: didaktilised ülesanded; mängulised ülesanded ja mänguline tegevus; mängu reeglid; mängu tulemus.

Didaktilised ülesanded on see õpetuslik osa, mille pärast õppemängu organiseeritakse. Didaktiliste ülesannete täitmine toimub mänguliste ülesannete ja tegevuse kaudu. Reeglite olemasolu õppemängus tagab aga didaktiliste ja mänguliste ülesannete ühendamise. Reeglid suunavad mängu käiku selliselt, et mänguliste ülesannete täitmisega kaasneb ka didaktiliste ülesannete täitmine. Reeglid organiseerivad laste käitumist mängus ja määravad kindlaks suhted.

V. Avanessova (5, lk. 58) märgib, et mitte igasugune laste tegutsemine õppemängus pole veel mänguline tegevus. Mänguliseks loeb ta tegevust, mis tegelikult on mängulise iseloomuga, loob mängulise situatsiooni ja vastastikused mängulised suhted. Õppemängude üks kõige olulisemaid momente ongi see, et laste tegevus oleks mänguline, s. t. et lapsed mängiksid ja nad seda ka tunnetaksid. Niipea, kui õppemängust on kadunud laste mänguline tegevus, pole tegemist enam õppemänguga, vaid didaktiliste ülesannete täitmisega.

Õppemänge võib liigitada mängus kasutatavate vahendite seisukohalt järgmiselt: mängud mänguasjadega, lauapealsed trükitud mängud, suulised mängud.

Õppemängu tulemust hinnatagu laste ja täiskasvanu seisukohast. Hinnangus, lähtudes laste mängulisest tegevusest, analüüsitagu, kas lapsed said mängus vaimse ja moraalse rahulduse ning kas mäng kutsus neis esile positiivsed emotsioonid. Hinnangus täiskasvanu seisukohast märgitagu, kuidas täideti mängus lahendamist nõudvad didaktilised ülesanded. Õppemänge organiseeritagu tundides, kuid ka tunniväliselt peaksid nad laste tegevustes leidma endale koha.

**Liikumismängud** on reeglitega mängud, mis on seotud laste aktiivse tegutsemisega. Tegutsemisrohkus ja suhteliselt suur tegutsemisvabadus, omaalgatuslike võimaluste avaldamise rohkus muudavad liikumismängud lastele eriti meelepärasteks. Mänguliste eesmärkide saavutamine tagatakse spetsiaalse sisu ja reeglite kehtestamisega. Liikumise aktiivsuse astmelt võib mängu tinglikult jaotada vähese ja suure liikumisega seotud mängudeks. Seda omapära arvestagu ka õpetaja organiseeritud liikumismängude valikul, pidades silmas laste eelnevat ja järgnevat tegevust, läbivõimise kohta, laste ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Põhiline on, et lapsed tunnetaksid liikumisrõõmu, saaksid tunda end vabalt ja et neil tekiks tugev annus positiivseid emotsioone.

A. Ussova (6, lk. 58) käsitleb mängu kui lapse üht esimest iseseisvuse avaldumisvormidest suhtlemises ümbritseva, iseenda ja maailma tunnetamisel ja oma võimaluste katsetamisel. Ka kuueaastaste laste õppe- ja kasvatustöös kooli tingimustes tuleb vaadata mängule kui ühele tõhusamale vahendile seatud eesmärkide saavutamisel ja lapse igakülgsel arengule kaasaaitamisel. Seejärel olgu mänguline tegevus kuueaastaste laste klassides esiplaanil.

#### Kirjandus

1. Asmer, L. Lavastusmäng kui mängu lavastamine või lavastuse mängimine. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 12, lk. 1023—1029.
2. Ebbert, I. Kooliõpetaja. — «Nõukogude Õpetaja», 1977, 24. sept.
3. Hiie, E. Õpilaste ideelis-emotsionaalse kasvatusel põhinev dramaatilise tegevuse väärtustamisega lugemisõpetuses. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 1, lk. 10—15.
4. Koolielisest kasvatusel lasteasutuses. Programm ja juhendid. Toim. L. Lilleaas, 2., ümbertöötatud trükk. Tln., «Valgus», 1974. 280 lk.
5. Умственное воспитание дошкольников. Под ред. Н. Н. Подьякова. М., «Педагогика», 1972. 288 с.
6. Усова А. П. Обучение в детском саду, 2-е издание. Под ред. А. В. Запорожца. М., «Просвещение», 1970. 207 с.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., «Педагогика», 1978. 304 с.

## DIDAKTILINE HARJUTUS 5—6-AASTASTELE LASTELE

IMBI MUHEL,  
PTUI algõpetuse sektori  
nooremteadur

Mudilaste kasvatamise ja õpetamise efektiivsus sõltub oluliselt sellest, kuidas me oskame rakendada erinevaid töövorme ja -meetodeid. Nagu näitab psühholoogiadoktor L. Venger (5), on laste vaimse arengu seisukohalt väga tähtsal kohal sensomotoorsed oskused ja vilumused. Eriti tõstab ta laste iseseisva töö- ja mõtlemisoskuse ning sensomotoorika arendamisel esile laste kasvatamisega põlvest põlve kaasnenud didaktiliste mängude ja harjutuste osatähtsust. N. Krupskaja (7) on öelnud, et kõige varasemast east tuleb lastel arendada nägemist, kuulmist, kompimist jm.,

sest nende kaudu inimene tunnetab ümbritsevat maailma. Eeltoodud ja paljude teiste nõukogude teadlaste (L. Vögotski, A. Leontjev, L. Venger, N. Poddjakov, E. Tihhejeva, F. Blehher, A. Ussova, V. Netšajeva, A. Leušina, N. Sakulina, B. Hatšapuridze, V. Avanessova, L. Žurova jt.) seisukohti arvestades on ka arusaadav, miks NSV Liidu PA Koolieelse Kasvatuse Teadusliku Uurimise Instituudis on mitme aastakümne vältel üks keskseid probleeme olnud teoreetilis-eksperimentaalsed uuringud, mis käsitlevad laste sensorsete protsesside arendamisega seotud küsimusi. Instituudi direktor professor A. Zaporožets on aga korduvalt rõhutanud (6, lk. 32) A. Ussova eriti suurt osatähtsust uurimistöo aluste rajamisel ja oma koolkonna kasvatamisel.

Didaktilist mängu ja harjutust on sageli käsitatud koos (J. Piaget, F. Fröbel, L. Venger, A. Ussova, V. Avanessova jt.), ei ole aga seni selgepiiriliselst välja toodud didaktilise mängu ja harjutuste sarnasusi ja erinevusi. Sellest tingitult on nii mõnigi kord tekkinud arusaamatus — kas on tegemist didaktilise mänguga. Nii võime isegi mõningatest mängude kogumikest didaktilise mängu kirjelduse asemel leida harjutusi. See asjaolu raskendab tunduvalt õigete õpetamise vormide ja meetodite kasutamist. Tuginedes V. Avanessova seisukohtadele artiklist «Didaktilised mängud» (1, lk. 143—173), püüame allpool võrrelda didaktilist mängu ja harjutust.

Nagu V. Avanessova õigustatult väidab, tuleb didaktilisi mängu ja harjutusi korraldada kindla süsteemi alusel nii tundides kui ka vabal ajal. Didaktilise mängu ja harjutuse **ühised puute-punktid on järgmised:**

□ Mõlemal on **kindel õppefunktsioon**, mis on suunatud laste sensorsete kogemuste organiseerimisele ja täiustamisele, laste üldistatud kujutluste ja tegutsemisviisi loomisele.

□ Didaktilistes mängudes ja harjutustes peab lastel olema võimalus korduvalt tajuda esemeid ja nende omadusi, harjutada neid ära tundma ja eraldama; saada tunnetuslikke muljeid, täpsustada

esemete nimetusi ja nende iseloomulikke omadusi (vorm, suurus, värvus jne.); orienteeruda mitte ainult eseme välimuse, vaid ka sõnalise kirjelduse põhjal; teha esimesi üldistusi, grupeerida esemeid ühise tunnuse põhjal; vastandada, võrrelda esemete omadusi olemasolevate põhimõõtudega, sensorsete etalonidega (näiteks esemete vormi võrrelda geomeetriliste vormidega, nende värvust spektri põhivärvustega jne.).

□ Oluline on didaktiliste ülesannete täitmisel võimalikult mitme erineva analüsaatori rakendamine (maitsmine, haistmine, kompimine).

□ Spetsiaalsete didaktiliste mängude ja harjutuste abil saab lapsi õpetada omandatud teadmisi kasutama praktikas (näit. värvid ja valgusfoor).

Didaktilistel mängudel ja harjutustel on samuti ühine **kontrolli funktsioon** laste sensorse arengu üle. Näiteks saab kasvataja laste sensorse arengu taset kindlaks määrata, kasutades harjutusi didaktilise materjaliga (näit. tõmba ring ümber nendele pildil kujutatud esemetele, mis sarnanevad kolmnurgaga vms.). Mitmed ülesanded, mida saab kasutada laste teadmiste kontrollimisel koolieelses eas, leiame dotsent P. Keesi raamatust «110 mõtlemisülesannet» («Eesti Raamat», Tln., 1978). Ühtlasi kordame siinjuures raamatu eessõnas toodud väidet, kus Jean Piaget' sõnadega on öeldud, et laps saab enam kasu sellest, kui ta teatud kogemuse saavutamiseks kulutab ise 3 päeva, selle asemel et seda talle ette näidatakse veerand tunniga. Sama seisukohaga ühineb veidi teises sõnastuses ka nõukogude matemaatik akadeemik A. Hintšin.

V. Avanessova toob laste teadmiste kontrolli näitena geomeetrilise loto, kus lapsed peavad kaartidel olevad esemed grupeerima vastavalt vormile. Laste tegevuse alusel määrab kasvataja laste abstraheerimise taseme.

Niisiis on nii didaktilisel mängul kui ka harjutusel ühine õppe- ja kontrollifunktsioon. Pedagoogilises protsessis kuuluvad nii didaktiline mäng kui harjutus õppetunni üht osa täitvate abistavate vahendite ja võtete hulka. Tundi-

des tehtud harjutused **allutatakse otse-  
sele õpetamisele**. Nad aitavad muuta  
õpetatavat materjali selgemaks, huvita-  
vamaks, mitmekesisemaks, aitavad kin-  
nistada, süvendada õpitavat.

Veel kasutatakse didaktilist mängu ja  
harjutust laste õpetamise **iseseisva vor-  
mina**. Siin tulebki kohe välja tuua olu-  
line **erinevus didaktilise mängu ja har-  
jutuse** vahel. Nii mängul kui harjutusel  
on kindel **struktuur**, mis sisaldab järg-  
misi osi: 1) õpetav ülesanne, 2) reeglid,  
3) soovitav (oodatav) tulemus.

Need kolm nimetatud elementi on  
mõlema struktuuris ühised. On aga veel  
**neljas element**, mis on omane ainult di-  
daktilisele mängule ja **mis teebki harju-  
tusest mängu, see on mänguline ülesan-  
ne koos mängulise tegevusega**. Et antud  
artikli ülesanne ei ole põhjalikumalt  
peatuda didaktilisel mängul, oleks kasu-  
lik selle osa paremaks tundmaõppimi-  
seks tutvuda Helgi Sarapu artikliga  
«Õppemängude osatähtsus lasteaias»  
(«Nõukogude Õpetaja», 1973, 27. ja-  
nuar), kus vastavat küsimust analüüsi-  
takse. **Didaktilise harjutuse põhituum**  
seisneb aga sensoorse õppe- ja kasvatus-  
töö korraldamises spetsiaalse didaktilise  
materjali abil ja selle korduvas kasu-  
tamises.

Aeg on esile tõstnud mitmeid kuulsaid  
pedagooge, nende didaktilisi materjale  
ja harjutusi. Nii võime Lääne-Euroopas  
nimetada 16.—17. saj. elanud tšehhi pe-  
dagoogi J. Komenskýt, kes tegi katset  
korraldada organiseeritud õppetööd väi-  
kelastega ja pööras suurt tähelepanu  
välismaailma tunnetamisele kõigi mee-  
leorganite kaudu. Tema töö «Tunnetuslik  
maailm piltides» oli 18. sajandil kasutu-  
sel ka Moskvast.

J. Rousseau, kes töötas 18. saj., pidas  
samuti oluliseks tunnetusorganite aren-  
damist, töötas välja isegi hulga spet-  
siaalseid harjutusi, ei seostanud aga  
neid laste mõtlemise arendamisega.  
Liialt oluliseks pidas ta kõigi teadmiste  
omandamist lapse isikliku kogemuse  
kaudu, lülitades täiesti välja kasvataja  
osa. 18. saj. lõpul sai oma pedagoogilise  
tegevuse ja harjutustega üldtuntuks  
šveitsi pedagoog H. Pestalozzi, kes pidas

laste mõtlemisvõime arendamisel oluli-  
seks kolme komponenti: arvu, vormi ja  
sõna. Ta töötas välja harjutusi hääliku-  
liseks tööks ja soovitas didaktiliste har-  
jutuste vahenditena kasutada konkreet-  
seid esemeid, nagu keppe, kotikesi, her-  
neid. H. Pestalozzi oli suurepärane pe-  
dagoog, kes pühendas end lihtrahva  
laste kasvatamisele.

18. saj. lõpul ja 19. algul elas ja  
töötas Saksamaal F. Fröbel, kelle  
mõtted ühtisid paljus H. Pestalozzi  
omadega. F. Fröbel oli ka see, kes asutas  
1840. a. Saksamaal lasteasutuse ja nime-  
tas selle lasteaiaks. Tema põhitähelepa-  
nu oligi pööratud mitmesuguste didakti-  
liste ülesannete väljatöötamisele. F. Frö-  
beli trükis ilmunud töödest on tuntumad  
«Inimese kasvatamine», «Emade hälli-  
laulud» ja «Sada laulu ja mängu palli-  
ga». Didaktiliste harjutuste hulgas oli  
eriline koht Fröbeli andidel (neid oli 6),  
mille abil ta pidas vajalikuks õpetada  
lastele maailma ühtsuse ja mitmekesi-  
suse tunnetamist. Esimese anni (värvili-  
sed pallid) abil laps tutvub mitmesugus-  
te värvidega, arendab ruumitaju. Teise  
anni abil tutvuvad lapsed mitmesuguste  
geomeetriliste kehadega. Kolmanda anni  
abil (suur kuup, mis koosneb mitmest  
väikesest) saavad lapsed ettekujutuse  
tervikust ja osast. Ülejäänud annid (osa-  
deks jaotatud kuubikud) võimaldasid  
lastel tutvuda erinevate geomeetriliste  
vormidega. Tema andide süsteem areneb  
edasi mitmesugusteks tegevusteks, näi-  
teks harjutused pulgakestega, rõngaste-  
ga, töö mosaiigiga, helmeste lükkimine,  
õlekörte lükkimine, tööd hernestega, pa-  
beri põimimine, lõikamine, õmblemine,  
paberil kujutatava läbitorkimine. Iga  
säärase tegevuse kohta töötas F. Fröbel  
välja terve seeria harjutusi, mis olid aga  
kuivad ja igavad seepärast, et neid toht-  
tis täita ainult kasvataja rangelt antud  
juhtnõõride järgi.

Veel ühe tuntuma pedagoogina tuleks  
märkida itaallannat Maria Montessorit,  
kes elas 19. saj. teisel poolel ja 20. saj. esi-  
mesel poolel. Kuigi tema puhul on tege-  
mist didaktiliste harjutustega, mis on  
kaugel elust, töötas ta siiski välja ula-  
tusliku süsteemi laste erinevate mee-  
le-

organite arendamiseks, pidades põhiliseks meeleorganite eraldi (üksikult) arendamist, lülitades ühe meeleorgani arendamisel võimalikult välja teised. Vormi, suurust jm. võeti kui kõigest muust eraldatud iseseisvaid kategooriaid. Montessori püüdis kasutada ka mitmeid selliseid materjale, kus laps võimalikult kiiresti ise saaks end kontrollida ja vea leida (näit. 10 puust silindrit 0,5 cm vahega — asetada need vastavatesse pesadesse, või mingis värvi toonis lapid, mis tuli järjestada tooni heleduse või tumeduse järgi). Mänguasja osatähtsust lapse tegevuses eitas Montessori täiesti, lubades kasutada ainult neid mänguasju (pall, käru), mille vahendusel oli võimalik arendada tunnetusorganeid.

Meie nõukogude pedagoogikateadlased on põhilikult analüüsinud eeltoodud didaktilisi harjutusi ja materjale, osutades ühtlasi sellele, et nende materjalide ja harjutuste loojad mõistsid küllalt hästi sensoorse kasvatus tähtsust lapse kasvatamisel ja õpetamisel. Nende materjalide ja harjutuste hulgas oli palju õnnelikke leide, palju sellist, mida tuleb kõrgelt hinnata. Et nad aga, nagu näitab NSV Liidu Koolieelse Kasvatuse Teadusliku Uurimise Instituudi psühholoogialaboratooriumi juhataja L. Venger, ei mõistnud tunnetamise arendamise tege-likke seaduspärasusi, siis ei saanudki nad luua ka sensoorse kasvatus sellist sisu ja meetodeid, mis neile seaduspärasustele vastanud oleksid. Kokkuvõtlikult peatub nendel A. Ussova (10, lk. 3—29), näidates, et me ei saa nõustuda Lääne-Euroopa didaktiliste materjalide süsteemidega, sest juba nende didaktilised eesmärgid ja ülesanded olid oma alustelt meile vastuvõetamatud. A. Ussova näitab konkreetset ka seda, kui suurt tähelepanu harjutustes on pööratud sensoorsete protsesside arendamisel treeningule. Samuti analüüsis A. Ussova nende harjutuste täielikku eraldatust igapäevasest last ümbritsevast elust, muljetest, lapse kogemustest. Tervikuna on säärane sensoorne kasvatus täielikult isoleeritud ka laste vaimsest arendamisest. Paljud harjutused-treeningud

leiavad siiski ka praegu rakendamist eri maades. Ei saa aga rääkida süsteemist kui tervikust.

Nõukogude pedagoogika ajalugu võib esile tõsta plejaadi andekaid pedagoogididaktikuid, kes kõik on töötanud didaktiliste mängude ja harjutuste loomisel, koostamisel, täiustamisel. Nii nagu A. Ussova, on ka B. Hatšapuridze osutanud suurt tähelepanu didaktilistele harjutustele ja materjalidele koolieelses eas. B. Hatšapuridze mõtestab oma didaktiliste materjalide ja mängude ülesehitust (9, 213—231) käsitlevas artiklis koos K. Matšbeliga lahti mõisted — didaktiline materjal ja didaktiliste materjalide süsteem.

Mis on didaktiline materjal? «Materjali, mis on määratud spetsiaalselt selleks, et selle abil toimuks kasvatuslik ja õpetuslik mõju ja seega soodustaks laste võimete ja teadmiste arengut — nimetatakse didaktiliseks materjaliks» (9, lk. 214).

Mis on didaktiliste materjalide süsteem?

«Mitmesugused didaktilised vahendid, mis on spetsiaalselt konstrueeritud võimete ja teadmiste arendamiseks, mis toimub täpselt määratletud kasutamise järjekorras, võib kanda nimetust didaktiliste materjalide süsteem» (9, lk. 215).

Seejuures on vaja arvestada ka vastava ea psüühika omapära ja kompleksse mõjutamise võimalusi, mille tulemusena kindlustatakse ümbritseva tege-likkuse (esemelise ja sotsiaal-kultuuri-lise) tundmaõppimine.

B. Hatšapuridze rõhutab, et koolieelses eas peab laps jõudma täieliku diferentseeritud taju ja oma võimete aktiivse juhtimise astmeni, seejuures aktiivselt opereerima esemete tunnetuslike omadustega nii praktilises kui ka sõnalisises loogilises plaanis (9). Ühest küljest on vaja silmas pidada, milliseid nõudeid asetab lapse ette kooliperiood, aga teisest küljest vaimse arengu tase ja potentsiaalsed võimalused psüühika arenguks koolieelsel perioodil.

B. Hatšapuridze konstateerib koolieelse ea vaimse kasvatus ülesandeid, mis võivad olla ellu viidud didaktiliste

materjalide ja harjutuste kaudu, järgmises suunas:

□ Kindlustada valmisolek sensoorseks tegevuseks ja võime juhtida sensoorset aparatuuri.

□ Suuliste ülesannete täitmine, mis on seotud esemete ruumi-, suuruse- ja vormitajuga.

□ Diferentseeritud taju saavutamine, mis peegeldab ümbritseva maailma esemete omadusi (näha eset igast küljest, nagu ütleb Ušinski).

□ Vaatlusoskuse arendamine.

□ Kindlustada esemete tunnetuslike omadustega opereerimisel (süntees, analüüs, abstraktsioon, elementaarne üldistus) intellektuaalsete operatsioonide aktiivne valmisolek ülesannete lahendamiseks.

□ Tahte ja mootorika arendamine.

□ Käitumisreeglite mõistmine ja omandamine käitumiseks kollektiivis.

□ Esemete oluliste omaduste kohta käiva informatsiooni vastuvõtmise ja edasiandmise oskuse arendamine (9, lk. 215 ja 216).

Tuues ära nõuded, mis on olulised didaktiliste materjalide koostamisel, märgib Hatšapuridze:

1) Didaktiliste materjalide süsteem peab koosnema vahenditest, mida saab kasutada individuaalselt ühe lapsega, aga samuti töös lasterühmaga.

2) Andma võimaluse lapsel vaimse aktiivsuse väljendamiseks, hõlmama erinevaid vaimse tegevuse võtteid, mis on vajalikud ka igapäevases elus erinevate ülesannete lahendamisel.

3) Didaktiline materjal peab võimaldama tegutseda vastavalt vajadusele, olenevalt, milliste esemetega seotud mõisteid (näit. värvi, vormi, suuruse, ruumi, hulga kohta) on vaja omandada.

4) Peab olema võimalus vastastikuseks ja enesekontrolliks (9, lk. 217—219).

Küllalt palju on meie laste kasvatuse ja õpetusse tulnud rahvapedagoogikast. Nii on hästi tuntud maailmakuulsad matarjoškad — värvikas, humoorikas nukupere, vene rahva rahvuslik mänguasi, mis kannab **autodidaktilist** iseloomu ja lubab lapsel nukurea järjestamise õigsust või üksteise sisse asetamist kont-

rollida. Niisugused harjutused kannavad kõik autodidaktilist iseloomu, s.t. materjal on koostatud selliselt, et peale **ülesande** (näit. eraldada esemeid suuruse järgi) sisaldub ka **vajalik lahendamise võte** (võimalus valida vastavaid osi) ning lastel on võimalus **kontrollida oma tegevuse õigsust**. Mänguasja ehitus on selline, et see suunab last vastavale tegevusele ja aitab märgata tehtud vigu. Näiteks eri suurusega kuubikute ladumine üksteise sisse, torni ehitamine eri suurusega rõngastest jms.

Didaktiliste harjutuste põhieesmärk ongi erinevate sensoorsete tegevuste **kordamine**. Didaktiline materjal lubab lapsel ise tegutseda, võimaldab mitmeid kordi harjutusi korrata. Oluline koht on siin aga ka kasvatajal, kes **mõjutab last didaktilise materjali kaudu**.

Peale spetsiaalse **didaktilise materjali** kasutatakse didaktilisteks harjutusteks mitmesuguseid **mänguasju** (näit. «imekotike» — laps saab ülesande kompimise teel tunnetada ja öelda, mis on kotis). Samuti kasutatakse didaktiliste harjutustena pilte jms. Kõigil kasutatavatel materjalidel on eluline otstarve ja mitmesugused konkreetsed omadused. Didaktilisteks harjutusteks valitakse esemeid, materjale mingi kindla omaduse põhjal, kindla tunnuse, näit. värvuse, suuruse, vormi, materjali jms. järgi. Kasvatajal on didaktiliste harjutuste tegemisel organiseeriv osa, sensoorse ja vaimse kasvatus eesmärgid aga saavutatakse juba harjutuste täitmise kaudu, laste iseseisva praktilise tegevuse tulemusena.

Didaktiline materjal, samuti didaktiline harjutus **võivad olla didaktilise mängu üheks osaks või kanda iseseisva organiseeritud tegevuse iseloomu**. Kõik oleneb tegevuse ülesehitusest, vahenditest ja eesmärkidest, mida soovitakse saavutada. Nagu näitab Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi direktor, geograafiakandidaat O. Nilson (8, lk. 13—14), kasvab iga aastaga õpetamise teooria ja praktika uuendamisele pühendatud uurimuste arv. Didaktika arendamise perspektiivide foonil tuleb eriti tähtsateks pidada ot-

singuid, mis on suunatud kooliõpilaste vaimse tegevuse aktiivsuse tõstmiseks, õpilaste iseseisva töö aktiveerimiseks.

Edasi väidab O. Nilson, et seotult teiste õppetegevuse liikidega on iseseisev töö efektiivne nii kooliõpilaste teadmiste ja oskuste formeerumise tulemuste parandamise seisukohalt kui ka õpetaja töö kergemaks muutmise seisukohalt spetsiaalset didaktilisi vahendeid — töövihikuid.

Et töövihik kui üks didaktilise harjutuse spetsiaalne vorm on leidnud meie vabariigi koolides juba 1. klassist alates laialdast kasutamist, siis tuginedes senistele positiivsetele kogemustele on nüüd O. Nilsoni ülalmärgitud uurimuse seisukohad realiseerunud ka nooremate, 5—6-aastaste laste töövihikute väljatöötamisel (2, 3, 4). Neis on püütud arvestada ka kõiki selles artiklis varem nimetatud didaktilise harjutuse ja didaktilise materjaliga seotud põhiseisukohti. Samuti on eksperimentaalselt leidnud kinnitamist 5—6-aastastele lastele väljatöötatud didaktilised harjutused, didaktiline materjal — piltülesanded, mis kannavad endas üldarendavat iseloomu, annavad võimaluse võrdlemiseks, vastandamiseks, järelduste tegemiseks, enesekontrolliks jms. Ühtlasi loovad piltülesanded kasvatajale (õpetajale) tagasiside ja annavad kohe ülevaate täitmise õigsusest. Siinpuhul on tegemist kogu lasterühma üheaegse aktiveerimisega. Õpetamisprotsessis tuleb pidevalt arvestada nii laste ealisi iseärasusi kui ka sensoorsete protsesside arengutasemele vastava sensoorse kasvatuse sisu.

Töös lastega on vaja kasutada nii otsest õpetamist, didaktilisi mängu kui ka didaktilisi harjutusi. Millal millist õpetamise vormi kasutada, oleneb meie poolt planeeritud eesmärkidest, sellest, mida tahame saavutada.

## Kirjandus

1. Avanessova, V. N. Didaktilised mängud. — Rmt.: Sensorsest kasvatusest lasteaias. Tln., 1973. 176 lk.

2. Muhel, I. Meie lapse kirjavihik 1. Tln., «Valgus», 1976. 63 lk.
3. Muhel, I. Meie lapse kirjavihik 2. Tln., «Valgus», 1977. 55 lk.
4. Muhel, I. Meie lapse kirjavihik 3. Tln., «Valgus», 1978. 39 lk.
5. Венгер Л. А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе. — «Дошкольное воспитание», 1970, № 4, с. 36—41.
6. Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном детстве. Сборник «Сенсорное воспитание дошкольников». Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой, М., изд-во АПН РСФСР, 1963. 228 с.
7. Крупская Н. К. К вопросу о социалистической школе. Педагогические сочинения. Т. 2, М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
8. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин, изд-во «Валгус», 1976. 280 с.
9. Психология и педагогика игры дошкольника. Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой, М., изд. «Просвещение», 1966. 352 с.
10. Усова А. П. Сенсорное воспитание в дидактике советского детского сада. Сборник «Сенсорное воспитание дошкольников». Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой, М., изд-во АПН РСФСР, 1963. 228 с.



---

# ÜMBRITSEVA ELU JA LOODUSE TUTVUSTAMINE 6-AASTASTE KLASSIS

---

**INGE RIISALO,**  
**PTUI algõpetuse sektori**  
**teadur**

Emakeele ja matemaatika kõrval on ümbritseva elu ja looduse tundmaõppimine üks põhiaineid 6-aastaste klassis. Nagu juba aine nimetus näitab, haarab õppematerjal siin kahte põhilist eluvaldkonda — loodust ja ühiskonda, mis on omavahel tihedalt seotud. Ühiskond ei saa eksisteerida väljaspool loodust, looduselt saame kõik vajaliku inimeste eluks ja tegevuseks. Ühiskond omakorda, kasutades loodust, kujundab ja kaitseb seda. Looduse ja ühiskonna elu tundmaõppimine nende vastastikusel seoses annab meile võimaluse hakata lastel kujundama terviklikku pilti neid ümbritsevast maailmast ning seepärast ongi looduse ja ühiskonna elu tutvustamine 6-aastaste klassis ühendatud üheks õppeaineks ning koostatud ühine programm.

1. klassis õpetatakse praegu iseseisva programmi järgi ainult loodusõpetust. Ümbritseva elu nähtustega tutvutakse vaid üsna põgusalt emakeeletundides vastavate lugemispalade käsitlemisel. Põhiliselt on need seotud riiklike pühade ja

tähtpäevade tähistamisega. Lasteaias on aga nii looduse kui ka ümbritseva elu tutvustamiseks koostatud küllaltki ulatuslik programm — ühise nimetusega «ümbritsev elu».

Kui me nüüd 6-aastasi lapsi koolis õpetama hakkame, peame neile ka ümbritseva elu nähtuste kohta teadmisi ja praktilisi oskusi andma, mis seni on olnud lasteaias (ja kodu) ülesanne. Sellest lähtuvalt olemegi 6-aastaste klassi programmi koostamisel aluseks võtnud lasteaias käsitletavat ümbritseva elu teemasid, neid täiendanud ja konkretiseerinud. Kokkuvõtlikult esitatuna tulevad 6-aastaste klassis ümbritsevast elust käsitlemisele järgmised põhiteemad: **1.** Kodukoht, koduvabariik, kodumaa. **2.** Riiklikud pühad ja tähtpäevad. **3.** Tutvumine täiskasvanute töödega. **4.** Käitumine koolis ja väljaspool kooli. **5.** Isiklik hügieen ja tervishoid. **6.** Liiklus ja liiklusvahendid. **7.** Post, telefon, lasteraamatud ja -ajakirjandus.

Looduse tundmaõppimine 6-aastaste klassis toimub aga praeguse 1. klassi loodusõpetuse programmi alusel ja haarab neli teemat: **1.** Puud, põõsad, rohttaimed. **2.** Saabub talv. **3.** Koduloomad, metsloomad, linnud. **4.** Saabub kevad.

Seega õpitakse tundma kooli ja koduümbruse kõige levinumaid taimi ja loomi ning aastaajalisi muutusi looduses.

Nimetatud üheteistkümne teema õppematerjal on jaotatud 132 tunnile, neist 67 tundi on ette nähtud loodusalaste teemade ja 65 tundi ümbritseva elu nähtuste käsitlemiseks. Seega jagunevad tunnid kummagi ainevaldkonna vahel peaaegu võrdselt, kuid me ei saa neid käsitleda kahe iseseisva, omaette osana, sest suuremal osal õppematerjalist on käsitlusaeg kindlalt piiritletud. Nii on koduümbruse looduse tundmaõppimine allutatud seosoonsele printsiibile ja selle käsitlemine toimub vastavalt aastaajaliste nähtuste kulgemisele looduses. Samal ajal on ka paljud ümbritseva elu teemad ajaliseit seotud kindlate tähtpäevadega. Seepärast tuleb nii ümbritseva elu kui ka looduse teemasid vaheldumisi käsitleda ja programmiski on teemad esitatud nende käsitlemise järjekorras. Kuigi see võib

esialgsel tutvumisel jätta üsna kirju üldmulje ega anna aine sisust tervikuna selget ülevaadet, on programmi selline ülesehitus praktilise töö juurde asudes õpetajale siiski käepärasem.

Et aine õpetamise eesmärkidest selgemat ülevaadet saada, võib need tinglikult jagada õpetuslikeks ja kasvatuslikeks eesmärkideks, kuigi õppeprotsessis on need omavahel lahutamatu seotud.

Õpetuslikud eesmärgid on laiendada laste silmaringi ja anda neile teadmisi ümbritsevast loodusest, ühiskondlikust elust, inimeste tööst ja selle tähtsusest. Et nimetatud teadmiste omandamine toimub põhiliselt vaatluse ja vestluse kaudu, on meie eesmärk ka vastavate oskuste kujundamine, s. t. vaatlus- ja väljendusoskuse arendamine.

Ent teadmiste andmine ja oskuste kujundamine ei ole antud aines omaette eesmärk, vaid alus laiema ja üldisema eesmärgi saavutamisel — **õpilaste kommunistlikul kasvatamisel**. Paralleelselt teadmiste ja oskuste kujundamisega kulgeb kasvatusprotsess ja siin võime eraldada 4 põhieesmärki:

□ viisaka käitumise ja korraharjumuste kujundamine ning lugupidamise kasvatamine oma kaaslaste ja kaasinimeste vastu;

□ austuse kasvatamine töötava inimese ja nende töö vastu;

□ hoolitseva suhtumise kujundamine loodusesse ja rahva varasse;

□ armastuse kasvatamine oma kodukoha, koduvabariigi ja kogu Nõukogudemaa vastu.

Et nimetatud eesmärkide elluviimine reaalne on ja lapsed vastavat õppematerjali elava huviga vastu võtavad ja omandavad, seda näitas ümbritseva elu ja looduse teemade katseline õpetamine 6-aastaste eksperimentaalklassides 1977/78. õppeaastal. Mõistagi ei saanud aastapikkune väikese ulatusega eksperiment anda meile veel lõplikku vastust, kui ulatuslikult ühte või teist teemat 6-aastaste klassis käsitleda. Seetõttu võib küsitavusi tekitada programmis esitatud mõistete küllaltki suur maht. Ent tuleks silmas pida seda, et tegemist on ikkagi katseprogrammiga ja käesolevast õppeaastast ala-

nud laiendatud eksperiment peaks meile andma juba objektiivsed andmed programmi sisu ja mahu lõplikuks väljatöötamiseks. Siinjuures fahaks aga rõhutada ka seda, et kõiki neid programmis loetletud mõisteid ei pea lapsed 6-aastaste klassis sugugi mitte lõplikult omandama. Siin me alles alustame nende mõistete kujundamist ja see töö jätkub järgmistes klassides. Teisest küljest on oluline, et ühte või teist küsimust lastele selgitades kasutaks õpetaja algusest peale teaduslikult õigeid termineid ja mõisteid (leherood ja -roots, leheserv ja -tipp, liitleht jne.), kuigi me ei nõua, et lapsed need kohe ka selgeks saaksid. Need rasketena tunduvad mõisted korduvad tunnistundi ning kui õpetaja oma küsimustes ja selgitustes neid pidevalt ja õigesti kasutab, harjuvad ka lapsed neid oma vastustes õigesti kasutama.

Tutvustades eelnevalt aine sisu ja selle ülesehituse põhimõtteid, rääkisime ka laste loomulikust huvist looduse ja ümbritseva elu nähtuste vastu. Ent see aine sisust tingitud huvi jääb püsima vaid siis, kui aine käsitlemisel kasutatavad meetodid ja võtted on sellised, mis laste loomupärast huvi pidevalt soodustavad ja ergutavad ning ühtlasi laste ealisi iseärasusi arvestavad. 6-aastaste laste tähelepanu ebapüsivust ja madalat kontsentratsioonivõimet arvestades on õppetunni kestust lühendatud 30 minutile. Kuid ka 30 minutit on selles eas liialt pikk aeg ühtejärke istumiseks ja kuulamiseks. Siit tulenebki põhinõue: ümbritseva elu ja looduse tutvustamisel kasutatavad **meetodid ja võtted peavad olema vaheldusrikkad ning lapsi aktiveerivad**.

Kõige loomupärasem tegevus lastele selles eas on **mäng** ja seepärast tuleb tunnis võimalikult rohkem kasutada mänguelemente. Eriti rohkesti annab selleks võimalusi ümbritseva elu teemade käsitlemine. Et 6-aastased lapsed võtavad uusi teadmisi vastu küll huviga, kuid ka unustavad kiiresti, on otstarbekohane mängu kaudu uusi teadmisi kinnistada.

Mängulise iseloomuga on ka kehakultuuripausid, eriti sel juhul, kui need on seostatud tunni teemaga või kui õpetajal on võimalik neid klaverisaatega elava-

maks muuta. Kehakultuuripäusid, mis aitavad lastel lõdvestuda ja leevendada liikumisvaegust, peaksid olema igas tunnis, kui lapsed hakkavad rahutuks muutuma. Tore vaheldus tunnis on ka teemaga seoses olev laul, mida ühiselt lauldakse või vahel ka heliplaadilt kuulatakse.

Mäng on põhiline tegevus koolieelses eas. 6-aastaste klass asub aga kooli- ja koolieelse ea piirimaile ning kooli põhitegevus on juba õppimine. Seepärast tuleb 6-aastaste klassis hakata lapsi õpetama mitte ainult selles mõttes, et me neile teadmisi anname, vaid me peame õpetama neid ka teadmisi omandama, s. t. õppima. Õppimine kui vaimne tegevus nõuab kindlaid vaimseid oskusi — õppimise oskust. 6-aastaselt lapsel need oskused puuduvad ja paraku ei kujune need ka isenesest. Lastega lihtsalt vesteldes või neile jutustades võime küll nende teadmiste hulka suurendada, kuid õppima, ise teadmisi omandama me neid sellega ei õpeta.

Loodusõpetus, eriti eluslooduse tundmaõppimine toimub põhiliselt **vaatluse** teel, mille käigus õpilased saavad programmis ettenähtud teadmised taimedest ja loomadest ja ühes sellega ka oskuse neid teadmisi omandada, s. o. **vaatlusoskuse**. Selleks peab õpetaja lastele tutvustama põhilisi vaatlusvõtteid.

1. Taimi ja loomi vaatleme osade kaupa.
2. Vaadelda tuleb kindla plaani järgi, s. t. et vastavaid osi vaatleme alati kindlas järjekorras.
3. Iga osa vaatlemisel tuleb välja tuua teatud kindlad tunnused.
4. Vaatluse lõpul peame eraldama taime või looma olulised tunnused (mille järgi me selle taime(looma) teiste hulgast kergesti ära tunneme).

Nimetatud võtted saavad lapsed selgeks vaatlusprotsessis järk-järgult, kui õpetaja oma küsimustega suunab õpilasi endid vajalikke tunnuseid ja omadusi välja tooma. Seega on vaatlusmeetod juba oma olemuselt lapsi aktiveeriv, kuid ainult siis, kui lapsed on vaatlusprotsessi kaasa haaratud. Kui aga õpetaja tundmaõpitavat objekti näitab ja ise kõigest jutustab, mis seal näha on, jäävad õpilased pas-

siivseks vaatajaks-kuulajaks ja see ei ole vaatlus. Passiivne kuulamine väsitab lapsi kõige rohkem ja seepärast peaks õpetaja jutustuse osatähtsus tunnis olema minimaalne.

Vaatlusmeetodi õige rakendamine eeldab seda, et õpilased saaksid võimalikult kõiki tundmaõpitavaid objekte vahetult vaadelda ja kompida. Nii peaksid puude tundmaõppimisel igal lapsel käes olema vastavate puude lehed, rohttaime osade vaatlemisel peaks igal lapsel laual tingimata olema üks rohttaim, varakevadiste lillede käsitlemisel aga vastavad lilled. Lindude, kodu- ja metsloomade tundmaõppimisel tuleb kasutada suuri seinapilte ja võimaluse korral neile lisaks ka topiseid, et lapsed näeksid objekti loomulikkust suurus. Paralleelselt seinapildiga peaksid õpilased vaatlema vastavat pilti oma töövihikust.

Õpetaja ise oma erksa huvi ja elava sõnaga peab vaatlemisel õpilastele eeskujuks olema, neis vaadeldava vastu huvi äratama, neid vaatlema ergutama ja suunavate küsimuste abil õpilaste vaatlust juhtima. Seejuures peaks õpetaja jälgima seda, et ta küsiks kordamööda kõiki õpilasi, ka neid, kes kätt ei tõsta. Vastasel korral võtavad need õpilased kiiresti omaks passiivse hoiaku ega harjugi tunnis kaasa mõtlema.

Kuigi ümbritseva elu teemade käsitlemisel kasutame vähem vaatlusmeetodit, rohkem lihtsalt objektide demonstreerimist, tuleb ka siin lähtuda põhimõttest: võimalikult kõike, millest räägime, püüame lastele ka näidata, olgugi need iga-päevasest elust hästi tuntud ja teatud asjad (näiteks, isikliku hügieeni nõuete selgitamisel — pesemisvahendid; õigest toitumisest rääkides — porgandi- ja kaalikalõigud, mida ooteks süüa soovitame; tervishoiuküsimuste käsitlemisel — esmaabivahendid jne.). See tekitab õpilastes elevust ja huvi ning toob tundi vaheldust.

Nii objektide kui ka piltide demonstreerimisel peab õpetaja jälgima, et see, mida ta näitab, oleks hästi nähtav kõikidele õpilastele. Klassi ees seistes pole see alati võimalik. Näidates objekti pingiridade vahel liikudes, peab enamik õpilastest sel ajal tegevusetult istuma. See-

tõttu langeb tunni tempo, kaob huvi ja kannatab sageli ka distsipliin. Selle asemel võiks lasta õpilasi hoopis sagedamini klassi ette tulla ja poolkaares ümber õpetaja laua (või ringis ümber õpetaja) ühiselt objekti vaadelda. Selline asjalik liikumine klassiruumis toob samuti tundi vaheldust ja seega pigem hoiab korrarikumisi ära, kui soodustab neid.

Järjekindlat korranõuete täitmist tuleb aga nõuda väljas, **õpikäikude ja ekskursioonide** ajal. Seniste kogemuste põhjal seostub lastel väljasviibimine vaid mängimise ja ringijooksmisega. Nüüd peavad nad hakkama mõistma ja harjuma sellega, et ka õues võib toimuda õppetöö, kus nad saavad teada palju uut ja huvitavat. Selle saavutamiseks peab õpetaja kohe algusest peale hakkama nõudma väljas tundi andes kindlat korda. Üks eeltingimusi on see, et kõik lapsed vaadeldavat objekti hästi näeksid ja õpetajat kuuleksid. Selleks määrab õpetaja enne objekti vaatlemist asumist igale lapsele kindla koha. Õpilased võib paigutada objekti ümber poolkaares kahte viirgu või 4–8-kaupa rühmadena. Teine tingimus on, et ka väljas antavas tunnis tuleb õpilastele võimaldada mitmekesisist ja vaheldusrikast tegevust. Pärast 4–5-minutilist vaatlust anname lastele ülesande, mille puhul nad saavad vabalt ringi liikuda (näiteks, otsida teisi sarnaseid objekte, lehe või vilja järgi vastav puu leida, klassi kaasatoomiseks lehti koguda jms.). Kui väljas viibitakse terve tund, tuleks vahepeal korraldada liikumismänge. Pärast sellist lõdvestust jätkub töö jälle kindla korra kohaselt.

Eriti hoolikat ettevalmistust nõuavad ekskursioonid seoses ümbritseva elu teemade käsitlemisega, mille puhul külastatakse sidekontorit, raamatukauplust, ehitust jm. Enne ekskursioonile minekut peab õpetaja tingimata seal ise ära käima, et kindlaks määrata ekskursiooniks kõige sobivam aeg ja kokku leppida, kes ekskursiooni ajal õpilastele seletusi annab ning kui põhjalikult seda teha tuleb. Siinjuures peab õpetaja arvestama, et kohapealsed töötajad tutvustavad oma tööd sageli liiga üksikasjalikult ja mitte lastepäraselt. Sellisel juhul on parem, kui

õpetaja kohapeal ettevalmistuse ajal endale asja selgeks teeb ja ekskursioonil õpilastele ise vajalikke seletusi annab.

Ka kõige hoolikamalt ettevalmistatud õpikäikudel ja ekskursioonidel ei saa me kõrvaldada kõiki segavaid faktoreid, mis õpilaste tähelepanu kõrvale juhivad, seepärast tuleb alati järgmises klassitunnis väljas nähtust kokkuvõtlikult vestelda ja oluline välja tuua.

Vaatluse ja vestluse ajal saadud teadmiste kinnistamiseks ja süstematiseerimiseks on spetsiaalselt 6-aastaste klassi jaoks välja töötatud **töölehed** ümbritseva elu teemade kohta (et see on katsematerjal, siis esialgu veel must-valge trükis). Loodusalaste teemade käsitlemisel tuleb aga praegu kasutada 1. klassi **loodusõpetuse töövihikut**. Valdavas osas on seal esitatud ülesanded täiesti jõukohased ka 6-aastastele lastele (vaid mõned pikemate lausete kirjutamist nõudvad ülesanded täidetakse suuliselt). Et lisas esitatud piltide lahtilõikamine tunnis asjatult aega ei kulutaks, on soovitatav lasta need vanema klassi õpilastel lahti lõigata, iga lisa omaette ümbrikku asetada ja vastav number peale kirjutada. Lisas esitatud piltide kasutamisel tunnis ei ole sugugi vaja lasta neid alati töövihikusse kleepida (eriti siis, kui pilte on palju). Piisab sellest, kui õpilased need vastavaid ülesandele õigesse kohta paigutavad. Tunni lõpul aga pannakse pildid uuesti ümbrikku tagasi.

Lõpuks tahaks tähelepanu juhtida veel sellele, et töövihiku ja töölehtede ülesannete täitmine aitab samuti muuta õpilaste tegevust tunnis vaheldusrikkamaks. Seepärast pole õige kasutada neid ülesandeid ainult tunni lõpuosas, nagu see üldiselt levinud on, vaid lasta neid õpilastel täita ka tunni teistes osades vaatluse ja vestluse vahepeal.

---

# TEKSTISÜNTAKSI EESMÄRGIKS ON MÕTETE KORREKTNE SEOSTAMINE

---

MAIA RÕIGAS

Siinkohal jätkatakse artiklis «Koolisüntaksi sõlmküsimusi» (1) algatatud teemade käsitlemist. Lähtekohaks olid umbes järgmist tõugu tekstilõigud, mis pärinevad keskkooli värskest lõpetanute kirjanditest.

*Minu arvates, et täiesti võimatu oli leida õnne Vargamäelt.*

*Villu elu kujunes võrdlemisi keeruliseks, mis vaheldus õnne ja õnnetustega.*

*Lõppkokkuvõttes jääb mulle novellist mulje, kui sul on küllaltki palju jõudu oma mõtteid peale suruda, võid sa mõndagi saavutada.*

*Olles kirjutanud artikli oma arvamusel jumalasse, ajas härra Maurus Indreku koolist minema.*

*Kuid milles peitub siis Villu õnn ja õnnetus, selleks peab uurima lähemalt tema iseloomu.*

Tunnistust annavad need lõigud eelkõige sellest, et emakeeleõpetuse põhi-eesmärk — korrektne väljendusoskus kõnes ja kirjas — on jäänud saavutamata. Laused on pärit eri inimeste töö-

dest ja loomulikult ei koosne need ainult sedasorti lausetest, ometigi on asi küllalt hull. Siinjuures pole sõnavõtjal mingit kavatsust hakata süüdistama keskkooli eesti keele õpetajaid, kes tõepoolest töötavad ennastsalgavalt, püüdes teha oma parima. Põhjused on selles, et analüüsi-va lauseõpetuse kõrval pole õpetajal aega ega ka materjale tekstimoodustusõpetusega tegelemiseks, mis peaks aga algama juba 4. ja 5. klassis.

Koolikursuses omandavad õpilased harilikult võrdlemisi korralikult selle, mille poolest omavahel erinevad liht-, koond- ja liitlause, mida tähendavad rind- ja põimlause. Saadakse selgeks reeglid ja tuuakse näiteid, määratakse rahuldavalt lauseliigid analüüsimiseks antud tekstis. Ise kirjutama hakates aga ei suudeta oma mõtteid korrektselt ja arusaadavalt seostada, sest selle harjutamiseks on olnud vähe aega ja pole ka õiget harjutusmaterjali.

Kõik see on viinud emakeelemetoodika nn. tekstisüntaksi juurde, mis ei uuri ainult üksiklauset, vaid lauset kui teksti osa. Vene keele kui emakeele õpetamise vallas on nende probleemidega tegelnud L. Velitško, N. Beljankova, G. Anissimov jpt. Nad on uurinud lausete iseseisvuse määra süntaktilises tervikus, põhjusi, miks õpilased lauseid õigesti ei piiritle ega seosta, tutvustanud eri grammatiliste mõistete käsitlust tekstisüntaksi seisukohalt.

Eeltoodu põhjal on jõutud (taas) järeldusele, et seotud kõne peab olema emakeele õppimisel nii eesmärk kui ka vahend ja keele kompleksne õppimine on kõige efektiivsem, kui süstemaatiliselt õpetatakse ka tekstimoodustuse ratsionaalseid võtteid. Vastasel juhul ollakse olukorras, kus õpetatakse ainult keele elementaarset süsteemi, õpilastelt nõutakse aga kõige keerulisemat (2).

Jättes tekstimoodustusõpetuse süstemaatilise käsitluse hilisemaks, piirdugem siinkohal selle ühe (küll mitte esimese) etapiga, esitades tegemata töö korvamiseks rea sõnastuse korrigeerimisharjutusi vanemale kooliastmele. Harjutuste materjal on pärit õpilaskirjanditest.

Loodame neist mõningat kasu sõnastuse nn. tüüpvigade väljajuurimisel.

#### Harjutus nr. 1.

Seostage laused õigesti.

1. Nagu Onegin ise ütleb, et töö, mis oli karm ja raske, tüütas lihtsalt ära. 2. Ta on kirjutanud palju suvest, igast aastaajast, kus annab meile meeleoluka pildi. 3. Ja kuigi teda kunagi pole esile tõstetud, et on peetud ebainimlikkuseks ja mõistusevastaseks tema uurimistööd, uskus ta siiski, et tulevik näitab töö tegelikku väärtust. 4. Samal ajal kui heinalised lõunastasid, kuigi kerge uinaku tegid, aitas perenaine heinatöödel kaasa. 5. Nõukogude noor on alati valmis, et õigustada ennast igati meie võrdõiguslikus ühiskonnas. Anda kõik oma teadmised rahva heaks. 6. Et inimene oleks vajalik meie ühiskonnale. Selleks peaks iga inimene leidma endale tõeliseit huvipakkuva töö. 7. Seetõttu nad kardavad ja isegi vihkavad Tiinat. Kuna see on nendest erinev. 8. Kirjanik näitab, et Tiina taotleb enesemääramise vabadust. Vabadust armastada ja mõelda nii, nagu tema süda seda ütleb. Tunda rõõmu loodusest. 9. Pererahvas lõuna ajal leivavahet pidas, Krõõdal tuhat kodust talitust. 10. Indreku arvates olid kõik paremad ajad Vargamäel juba ammu möödas ja et temal pole isakodus enam suurt midagi teha. 11. Petšorinis on peidus kaks vastuolu. Ühelt poolt hingeline rikkus ja analüüsimisvõime. Teiselt poolt aga võimetus enda huvides ära kasutada. 12. Katku Villus on hinnatav tema uhkus. Samuti soov elus midagi tõsist korda saata.

#### Harjutus nr. 2.

Seostage laused õigesti.

1. Entsüklopeedias ju palju asju vana- neb, kuid midagi on nii, mis saadab meid kogu aeg. 2. Maailmas oleks tore elada. Kui inimesed suhtuksid üksteisesse hästi. 3. Miralda suri, siis oleks ka Indrek midagi kaotanud. 4. Seda näevad ka teda ümbritsevad inimesed, kuid kes ei suvatsegi teha midagi selleks, et püüda parandada tema olukorda. 5. Ka hinge on vaja hellitada ja harida, mis juba niigi sõjakoledustest muserdatud oli. 6.

Tal polnud juba sellist iseloomu. Neelata alla kõik raskused ja pisarad, mis silmi kipuvad tulema. 7. Luule kujuneb nagu pihtimuseks. Kus traagilised noodid vahelduvad lootusega. 8. Igal inimesel on õnnest oma arusaamised. Nagu ka püüdlused õnne poole olid erinevad. 9. Miks oli Petšorini rada nii okkiline, tuues kaasa pidevaid õnnetusi teistele inimestele, seejuures ka ise sügavalt seda kõike läbi elades ja aru saades. 10. Tema lembeluulel, olles loomingus küll väikese perioodi ulatuses, on siiski oma osa Liivi mõistmisel. Samuti ka tema luuletused kodust, vanematest ja lapsepõlvest. 11. Kuid, et selles otsustada, kelleks tahad saada, ei olnud kuigi kerge. 12. Väga meeldib töötada suures seltskonnas. Kus ümberringi on toredad inimesed.

#### Harjutus nr. 3.

Seostage laused õigesti.

1. Anni tuleb Jaani lohutama, et ärgu kurvastagu, sinu au ei saanud nad ära viia. 2. Vihmapiiskade langemise kirjel- dus nagu küsiks, et kas me üldse kuuleme nende langemist. 3. Teda piinas küsimus, et kas ta tõesti on maailma sündinud selleks, et teistele hukatust tuua. 4. Siit aga kerkib üles probleem, et kas teadlane on kohustatud andma oma avastust inimkonnale, kui ta näeb, et see võib kasu asemel hoopis kahju tuua. 5. Ta küsib eneselt, et mis mõte on aususel, kui sa seda ainult ise tead. 6. Küsiksime, et kas elust muserdatud inime- ne suudaks end uuesti leida. 7. Petšorin laseb end paista hoopis teisena, kes ta tegelikult on. 8. Oleks tore, et sõdu enam ei tuleks. 9. Minu arvamus on nii, et tehnika arenguga on paljugi muutunud. 10. Ta murdis tööd niisuguse jõu ja püsivusega, millist ta kunagi varem polnud Katkul teinud. 11. Andres teeb läbiotsimise rohkem Anni pärast. Sellega nagu Annile näidata Jaani all- käiku.

#### Harjutus nr. 4.

Seostage laused õigesti.

1. Minu sooviks ongi saada selline elu- kutse, kus on hea kollektiiv. 2. Olen seda isegi kuulnud, kui oled poes järjekorras või tahad osta piletit bussile või midagi

muud, et miks ometi nii aeglaselt või kas kiiremini ei saaks. 3. Ma arvan, et teha midagi head, selleks on igaüks võimeline. 4. Kujutan oma tulevast tööpäeva ette sellisena, kus on siiski rohkem rõõme, vähesel määral ka muresid, kuid millest kergesti üle saab. 5. Arvan ka nüüd, kui vähegi pingutada, saaks raskustest üle. 6. Kui kõik läheb korralikult plaani järgi ja ma arvan, võib ka veidike mõelda kooli lõpetamise peale, ei lähe kunagi meelest see algus, kuid ka esimene mõte, saada kõrgem haridus. 7. Olles saanud Kõrboja peremeheks, ei oleks küllarahvas enam Villut naernud. 8. Kas poleks parem, kui öelda inimestele otse välja täit tõtt, mis on küll valus, kui neid tõugata, alandada ja mõnitada. 9. Krõõt oli nääpsuke soostunud Vargamäe jaoks. Kuigi tema tegemised panid Vargamäe kõikumama. On ka palju negatiivseid asjaolusid. Millest vabanemiseks pannakse mängu suured jõud. 11. Petšorin püüab tegelda teadusega. Hakkab õppima ning palju lugema. Kuid varsti tüdineb sellest. 12. Kuid siit kerrib küsimus. Kas Jaanil oli õigus õnnele.

#### Harjutus nr. 5.

Sõnastage laused õigesti. Selgitage, mille vastu on eksitud.

1. Peategelase eneseuhkus muutus enesekiitlemiseks. 2. Naine pani Feizulla veelgi rohkem piinama oma saatuse üle. 3. Tahaksime alla toonitada, et saavutatud tulemuste aluseks on tubli töö. 4. Isegi sõpruse nimel ei ole ta nõus end veidi tagasi tõmbuma. 5. Sellisena kujutlen ette oma tulevast elukutset. 6. Ometi lööb erineva haridustasemega inimeste vahel läbi mingi omapära. 7. Kui näitlejal oli tulemas juubel, kujutles ta mõttes ette, et talle antakse rahvakunstniku nimetus. 8. Professor oli teinud suuri ning kasulikke avastusi kogu maailma teaduse, kogu inimkonna hüvanguks. 9. Midagi muud teda enam ei kõigutanud. 10. Igas luuletuses läbib tagapõhjama mingi nukker toon. 11. Loov töö, perekond, kus kõik on korras — see paneb unustama kõigist ohtudest, mis valitsevad. 12. Kogu aeg, milles Liiv elab, näeb ta mustades värvides. 13. Vaimsed huvid

ja armastust töö vastu ei nõudnud noorukilt seltskondlik tava.

#### Harjutus nr. 6.

Parandage järgmiste lõikude sõnastus.

1. Esimeses osas on põhiliselt juttu Andresest ja tema naisest Krõõdast, nende elamaasumisest Vargamäele, nende esimesed elumured ja raskused uues kohas. 2. Näitlejatöö nõuab annet väljendada oma isiksuse keerulisust. 3. Need neli poissi alustasid oma kunstiõpinguid kiuste kõigile ja kõigele. 4. Selliste sädelevate karakterite, nagu on Oru Pearu või Vargamäe Andres, astub vahele ka Krõõt. 5. Krõõt pidi tassima ämbreid üle läve, millele sigade kaitseks oli Andres laudad ette löönud. 6. Vanamees magas oma rasket ja natukene elust kergendavat und. 7. Kes on siis Petšorin? Oma elupettunud õnnetusena läbielav ja seda, kui pahet varjata püüdev inimene. 8. «Inimese saatuses» saab väga huvitavaks ja põnevaks Andrei Sokolovi «seiklused» vaenlase tagalas ja tema viibimisest vanglas. 9. Ta tõuseb ja läheb vastu oma saatusele, mille tegelikkusest ei aima ta veel ja kõiki neid katsumusi. 10. Sokolov on üks paljudest — number see ja see, töö, töö ja nälg — vang, sõna mis ütleb juba kõik. 11. Romaani «Külmale maale» kohta ütleb kirjanik järgmist: «See on esimene katse Eesti ilukirjandust käsitlev terav sotsialistlik proletariaat ja kujutatakse proletariaadi miljööd.» 12. Jõudsin otsusele, et minna õppima.

#### Harjutus nr. 7.

Parandage järgmiste lõikude sõnastus.

1. Väljaotsa Jaani sotsiaalset allakäiku on näidatud majandusliku olukorra tõttu, aga psühholoogilist allakäiku on kujutatud eelkõige viina ja teiste moraalsete tegurite kaudu. 2. Jaan elab nagu kaksikelu, ühelt poolt headus ja ausus, mis Väljaotsa popsis leidusid, olid koonduanud Virgu Anni armastuse ümber. Teiselt poolt aga satub ikka tugevamini varaste mõju alla. See toob Jaani hinges tugeva konflikti, mis on ühendatud suurte kannatustega. Jaani sisemiste tugevuste allikaks jäid veel uhkusetunne oma aususe üle ja Anni armastus. 3. Mäe Andrese unistused on seotud tulevikuga,

muuta kõik paremaks tulevasele põlvkonnale. 4. Neljas laps on poeg. See matab ka Krõõda hinge. 5. See omapead tegutseda tahtmine võib suurt rolli mängida kergelt tulevale hukkamõistule. 6. Petšorin suudab allutada teisi inimesi oma tahtele. Mingi salapärane jõud, mis tõukab teda vahele segama teiste inimeste ellu ja rikub selle. 7. Sokolovi elusaatusest sünnibki selle inimese pale, kellelt võib võtta elu, kuid keda ei saa murda. 8. Tuleb ilmsiks Petšorini egoism, ainult mina. 9. Liiv oskab pakkuda üldistusi oma maa ja rahva saatusega. 10. Esimese kasvatusena sai Petšorin vastavalt aadlike hulgas levinud traditsioonide kohaselt. 11. Villu halvad omadused ei ole väljendatud otseselt kurjusega, vaid ikka selle iseloomuga. 12. Arvan, et nüüd oskan häid inimesi eraldada kurjadest ja salakavalatest. Kes on omakasupüüdlid ja hoolitsevad ainult enda eest. Kes hoolitsevad teiste eest. Kellele teeb muret teiste inimeste saatus.

#### Harjutus nr. 8.

Parandage järgmiste lõikude sõnastus.

1. Luuletuses loeme, et kuidas võib piinelda noormees, kui tema kõrval pole armastatut. Luuletuses püstitatakse konkreetne küsimus, et mida võib põhjustada armastus. 2. Villus pörkuvad kokku head kavatsused ja ohjeldamatu temperament. On inimene, kes kaua ei leia oma kutsumust. 3. Teised aga, kes millestki ei huvitu ja miski neid ei suuda huvitada jäävad ajast maha. 4. «Belas» näidatakse Petšorinit kui lihtsa ja ei midagi erilist kangelasstegu kordasaatva inimesena. 5. Teos mis paneb sündmuste käigust kaasa elama, pead tähelepanelikult ja pingasa mõttega lugema meeldib kindlasti siis rohkem kui oled puhanud ja loed mugavas soojas toas. 6. J. Liiv kirjutas oma loomulikult intelligentsist ja andest. Sidunud oma isikliku saatuse maa ja rahvaga. Luules pole Liiv üksi oma traagilise elusaatusega, vaid eesti rahvas, maa ja selle maa ees olevad probleemid.

#### Harjutus nr. 9.

Parandage järgmiste lõikude sõnastus.

1. M. Solohhovi teostes on palju kangelaasi, kuid kõige rohkem pean ma lugu

Andrei Sokolovist «Inimese saatus» ja Semjon Davõdovist «Üleskiintud uudismaa». 2. Juba hommikul toodi küllakutsesid, mille kordasaatmiseks kulus terve öö. 3. Krõõt teadis, et talu oli võlgu ostetud ja ainult nemad Andresega, õigemini oma tööga saavad nad selle päriselt omale. 4. Omandades algteadmisi kirjandusest ja püüdes olla igati vääriksed oma põlvkonnale, tahaksingi öelda, et just selle kõige toreda ja muljetekuse eest armastan ma kirjandust ja püüan ikka sügavamalt temasse puurida ja üha rohkem teada saada. 5. Leidis ju Jaangi tööd linnas ning küllap oleks varemgi leidnud, kui poleks alistunud ja varem juba püüdnud leida mujalt väljapääsu, kui seda on vargus. 6. Andreas Jallak, kelle elu polnud just kerge: naise ja metsavendade kaebekirjad, alalised pahanused kodus, ka pidev töökoha vahetus, samuti katsetati võtta Andreaselt elu, mis aga piirdus siiski peapõrutusega. 7. Taavet ja Andreas olid täiesti erinevad, nagu Taavet ise ütles, et Andreas on idealist, ta näeb maailma uues valguses, aga enese kohta võis väita, et ta on realist. 8. Iga inimene peaks olema võitleja ja selline, kes annab endas midagi, aga mitte ainult ei võtaks. 9. Kuid tõde on ju see, et igalüks on oma õnne sepp. Ja keegi teine seda sinu eest ei saa otsida. 10. Südamesopis on ta endaga vastamisi pahuksis. 11. Solohhovil on õnnestunud Davõdovisse koondada tööliklassi koondportree. 12. Kohtumine üle veerandsaja aasta pärast esimest korda oli sõbrad tuimaks jätnud.

#### Harjutus nr. 10.

Parandage järgmiste lõikude sõnastus.

1. Luuletuses «Omakasu» väljendab valu ja nukrust, sest kusagil pole õiglust, vaid omakasu ikka läbi saab. 2. Nagu öeldakse, et rõõm ja kurbus nii ka ilu ja valu käivad käsikäes. 3. Eks ikka teistele näivate imelike inimeste kulul tehakse rumalat nalja ja naerdakse neid. 4. Ainsana, kes tundub säilitanud olevat oma meelerahu ja normaalsuse, näib olevat Ella, kes on sõja ajal olnud teenijaks roosiaias, oma kõike andestava ja mõistva olemisega. 5. Inimene on kord juba

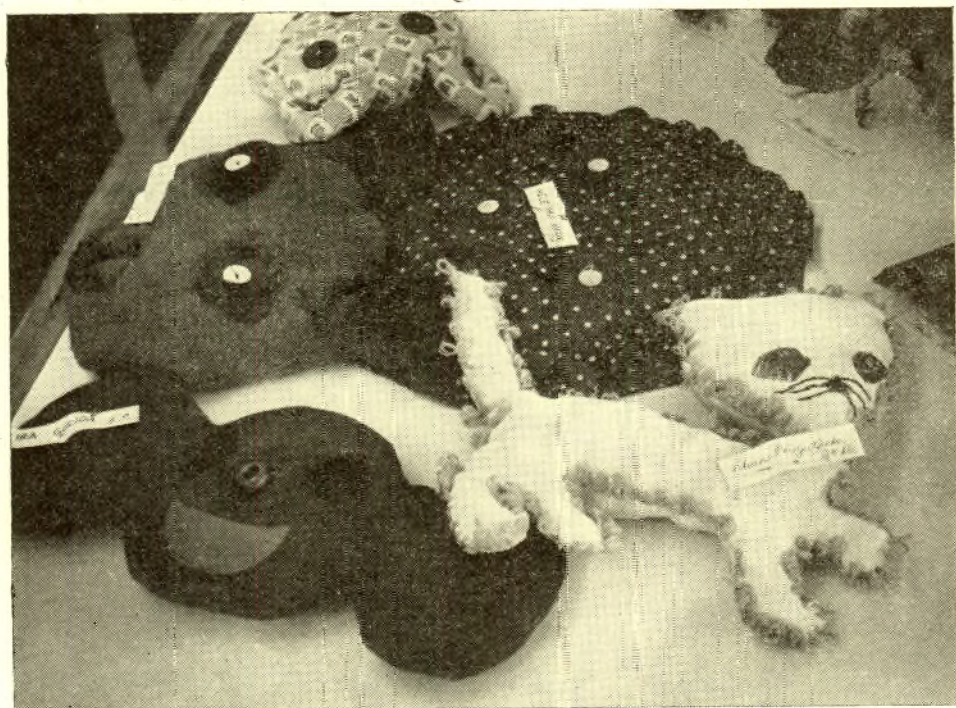


loodud armastama loodust, kodumaad, jääda inimeseks inimeste keskel. 6. Tahaks arutada probleemi ümber, mida kutsutakse põlvkondade vaheliseks konfliktiks. See on kindlasti olnud igas ühiskonnas ja vaevalt, et ta kunagi kaob, sest nii vanad kui noored on ja jäävad alati koos eksisteerima. 7. Pealt paistab, nagu oleks Jevgenil kõik eeldused, et olla õnnelik. 8. Autor tahab Petšorinit näidata kui kogu tolle ajastu sugupõlve koondportree esindajat. 9. Samuti võrstitar Mary vahelistes suhetes avaldub Petšorini tõeline egoistlik pale. 10. Sopakad köidavad meid lihtsalt oma imehuvitava sisuga, mis sageli on üle pingutatud ja mis on paljude niisuguste

raamatute lugemise peamiseks põhjuseks, et neid saab lugeda ajaviiteks. 11. Me saame arutada nii Minna kui ka kõrvaltegelaste käitumist ja arutelu, kes on seotud Minnaga kas lähemalt või kaugemalt. 12. Talle tekkisid pähe paljud mõtted, mida ta sisemises arutades püüdis.

#### Kirjandus

1. Rõigas, M. Koolisüntaksi sõlmküsimusi. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 10, lk. 832—837.
2. Величко Л. И. Знакомство учащихся VI класса с элементами синтаксиса целого текста при изучении темы «Союз». — «Русский язык в школе», 1975, № 1, с. 15—19.



Tallinna J. Kunderi nimelise 32. keskkooli õpilastööde näituselt.

MARGUS VIKMAA foto

---

# MATEMAATIKA- TUND JA ÕPILASTE AKTIVISEERIMINE

---

**ENN NURK,**  
**Eesti NSV teeneline õpetaja,**  
**Vändra keskkool**

Õppetunni aktiveerimise küsimus on ergastanud pedagoogilist mõtet juba aastasadu (M. Robespierre'i, J. Komenský jt. tööd), tõustes ikka ja jälle päevakorrale. Viimase uuestisünni tunnustajaks oleme meiegi.

Iga järjekordse taassünni on põhjustanud vastavaks ajaks väljakujunenud objektiivne olukord koolis; viimane kord oli selleks uute programmide kasutuselevõtt ja üldkohustusliku keskhariduse kehtestamine. Võib loota, et sel korral vastündinut koos vanniveega välja ei heideta. Selleks annab lootust asjaolu, et tänapäeval mõistetakse aktiveerimise all kõigi nende tunnitüüpide, meetodite ja võtete rakendamist, mis võimaldavad õpilasel aktiivselt osa võtta teadmiste omandamisest. Aktiveerimine ei välista ühtegi võtetest, mille korral õpilane aktiivselt kaasa töötab.

Käesolevas artiklis vaadeldakse võimalusi matemaatikatunni aktiveerimiseks, konkreetsemalt aktiveerimist erinevate tunnitüüpide korral.

Matemaatikatunnid võivad olla loengu-, frontaalse, iseseisva või rühmatöö tunnid. Seda jaotust sobib kasutada nii nende tundide kohta, kus käsitletakse uut teoreetilist materjali, kui ka ülesannete lahendamise tundide kohta. Vaadeldagem neid tunnitüüpe.

**Loengutunnid** on vähe aktiveerivad ka siis, kui loengu (ettekande) esitajaks on õpilane. Erandiks on juhud, kui klass on väga teadlik või loengupidaja erakordne isiksus. Kahjuks nii esimene kui teine tingimus on täidetud haruharva. Vähemalt keskkooli lõppklassis tuleks õpilasi siiski harjutada kuulama loenguid, et anda ettekujutust kõrgkooli tööstiilist. Võiks silmas pidada, et enne loengut loodaks probleemsituatsioon, mis kõiki õpilasi haarab ning valmistab ette pingsaks mõtetegevuseks, lastaks koostada loengu põhiküsimuste lühikonspekt, antaks enne loengut küsimustik, millele ettekandest tuleb saada vastused, et loengut ka näitlikustataks.

Kuid ikkagi jääb kahtlus, kas kõik aktiivselt kuulavad, kas kõigi mõttekäik käib lektoriga samu radu. Kontrollida saab seda alles hiljem. Rängalt eksivad need, kes arvavad, et ettevalmistus loengutunniks on väike. Kui me soovime, et seegi tund oleks mõninal määral aktiveeriv, tuleb selleks põhjalikult valmistuda.

**Frontaalse töö** tund annab õpilaste aktiveerimiseks juba rohkem võimalusi, sest see eeldab õpetaja koostööd klassiga. Õpilases ei nähta ainult kuulajat-vastuvõtjat, vaid kaasvestlejat, näidete tootjat, arvamuste avaldajat, lühidalt — aktiivset osalist õppematerjali läbitöötamises. Õpetaja hea tunniks valmistamise ja tunni oskusliku andmise korral see ongi nii, kuid kahjuks mitte kogu klassi jaoks. Õpetaja saab lasta vestlusest osa võtta, näiteid tuua, arutleda jne. ainult osal õpilastest. Teised jäävad õpetaja vaateväljast kõrvale ja nende hulgas on kindlasti ka neid, kes

mõtlevad hoopis põnevast filmist või muust. Nooremates klassides on õpilaste loomulik aktiivsus üldiselt suurem ning õpetaja ülesanne on osata seda ka matemaatikatundides säilitada. Sobivad mängulised elemendid, mida soovib teenekas pedagoog Hilja Kull ajalehes «Nõukogude Õpetaja» nr. 5, 1978. a. Niisuguseid leidub iga õpetaja töövõtete arsenalis. Frontaalse töö tunni aktiveerimiseks võib veel soovitada individualiseerimist ja diferentseerimist. Õpilastele, kes omandavad õpetatava tuuma kiiresti, tuleks anda (sõltuvalt klassist) lahendada ülesandeid, lasta koostada kirjalikke näiteid, uurida läbi antud probleemiga piirnev probleem, mõelda näide õpitu praktilise rakendamise kohta jne., s. t. viia tugevamad õpilased iseseisvale tööle varem kui ülejäänud, kellega tuleb veel koos arutleda. Frontaalse töö tunde aitab aktiveerida tehniliste ja näitvahendite otstarbekas kasutamine. Kas aga õigustab end paari diapositiivi näitamine, millele eelneb mitmeminutiline vaheaeg ruumi pimendamiseks ja aparadi sisselülitamiseks? Paljude õpilaste mõtted on demonstreerimise ajaks juba kaugel tunni teemast. Hea tabel on sellisel korral tunduvalt efektiivsem. Täiesti küsitav on demonstreerimise mõte, kui diapositiivil on paar ülesannet, mida vahetunnil oleks jõudnud kirjutada tahvlile. Kahju, kui õpetaja kulutab aega selliste diapositiivide valmistamiseks. Tehnilised vahendid on aja nõue, kuid nad ei tohiks muutuda moekanniks. Diaprojektoreid tuleks kasutada arukalt, nende töölerakendamine peaks toimuma täpselt vajalikul momendil. Kuna kodoskoop on kasutatav päevavalguses, aktiveerib see rohkem kui diaprojektor.

Frontaalse töö tunnis aitavad õpilasi aktiivselt tööle rakendada laudadele paigutatud tunni teemaga seotud õppevahendid — kujundid, kehad, graafikud jms., mida õpilased õpetaja juhtimisel uurivad, võrdlevad või kirjeldavad.

Frontaalse töö tundides kipub väikese staažiga õpetajatel vestlusena planeeritud tund kujunema õpetajapoolseks et-

tekandeks. Klass ei tule kaasa kas õpetaja oskamatusel, klassi suhtumisest ainesse, meeolust või veel mõnel muul põhjusel. Nendel kordadel on klassi aktiivsus õppematerjali omandamisel praktiliselt null. Kui vestluse asemel kujuneb välja õpetaja monoloog, tuleb põhjalikult ja ausalt läbi analüüsida kogu tunni ettevalmistus ja tunni käik. See peab välja tooma puudused, mida edaspidi tuleb vältida, süüdistamata õpilasi. Üks võimalikke põhjusi võis olla see, et õpetaja asus uue küsimuse juurde siis, kui õpilased polnudki veel töösse lülitunud. Kirjanduses on ilmunud (2) õpetlikke näiteid õpilaste aktiveerimiseks frontaalse töö tunnis, kui luuakse probleemsituatsioon, otsitakse koos klassiga probleemile lahendusi (kusjuures põhiline aktiivsus jääb õpilastele, juhtijaks aga õpetaja), lahendatakse probleem ja kontrollitakse tulemust.

**Iseseisva töö** tund on alati õpilasi aktiveeriv, kui vaid tund on õigesti antud. Eraldi tuleks rääkida tunnist iseseisva töö elementidega, s. t. mõne teise tunnitüübi korral tunni teatud etapil rakendatakse õpilased iseseisvale tööle. Tunnid, kus vestlus iseseisva tööga vaheldub, on matemaatikas sagedased. Tavaliselt pannakse vestluse või loengu järel õpilased iseseisvalt ülesandeid lahendama. Kuid ka uue õppeaine selgitamisel leidub selleks küllalt võimalusi. Näiteks õpiku jooniste, näidete ja graafikute uurimisel, teema üksikute osade läbitöötamisel jms. Iseseisvalt läbiuritud küsimus arutatakse järgnevalt läbi koos. Selliste episoodiliste iseseisvate tööde korral on sobiv lasta õpilastel kirjutada omapoolseid näiteid, teha jooniseid, võrdlusi jne. Ülesannete iseseisval lahendamisel tuleb arvestada, et need ülesanded on tavaliselt asja käsitletud teoreetilise materjali kohta ning vajavad seetõttu tähelepanelikku õpilaste juhendamist ja kontrolli. Mõnikord on enne iseseisvale tööle asumist vajalik näiteülesande koos lahendamine. Tahvlile lahendatu ja selgitused aitavad lahendust õigesti vormistada ning mõista ülesande seost õpituga. Tugevamaid õpi-

lasi võib õpetaja aga vabastada sellisest kollektiivsest ülesannete lahendamisest ja panna nad kohe iseseisvalt tööle.

Tahaksin siinkohal peatuda ühel võimalusel, mis aitab õpilastel (ka õpetajatel) saada kiiret tagasisidet lahenduse õigsusest. Jutt on mõned aastad tagasi palju kõneainet andnud perfokassetist. Õnnelik oli tol ajal õpetaja, kes neid sai, veel õnnelikum, kes sai ka eksperimentaalseid töövihikuid (koostanud A. Koppelmäe ja H. Kull), kus osa ülesandeid oli viidud perfokassetile. Nüüd pole perfokassetide hankimine probleem, koolides seisab neid juba aastaid kasutamata. Kas tõesti oli see lühiajalise moe ilming? Ometi on perfokassetit eriti keskastme nooremates klassides hea vaheldus, mille vajadusest kirjutab H. Kull. Selle vahendi arukas kasutamine aitab aktiveerida matemaatikatunde. Ilmselt on põhjuseks meil sagedane praktika — ettevõtmiste poolik lahendamine. Oleme saanud uued õpikud, perfokassetid ja testijad, juhtub, et saadakse ka koduskoop, pole aga saadud uusi tabelleid, ülesandeid perfokassetile, koduskoobi lampe, rääkimata kilest, millele koduskoobi jaoks jooniseid teha jne. Liigselt loodetakse õpetaja entusiasmile

Ülesande sobitamine perfokassetile on sageli küllalt mahukas uurimistöö, tüüpilisi väärvastuseid ei saa alati imeda sullepeast. Kuid siiski on ülesandeid, mida õpetaja saab kergesti üle viia perfokassetile. Sellised on tehted lihtsamate kümnendmurdudega, ümardamine, tehted positiivsete ja negatiivsete arvudega. Positiivsete ja negatiivsete arvude liitmisel (lahutamisel) saaks näiteks neli vastuse varianti tehte ligi (liitmine, lahutamine) ja vastuse märgi järgi, viiendaks variandiks võiks olla «mitte ükski nendest».

Iseseisva töö tundide all mõistame harilikult tunde, kus toimub valdavalt iseseisev töö kas uue õppematerjali äraõppimiseks või ülesannete lahendamiseks. Õpilaste töösse lülitamiseks sobib niisuguse probleemi seadmine, mis tekitab õpilastes soovi selle lahendamiseks ja uue teema õppimiseks.

Õpilaste töö juhtimine toimub meie vabariigis traditsiooniliselt tööjuhendite abil. Iseseisva töö käigus annab õpetaja õpilastele (eriti nõrgematele) vajalikul määral lisaselgitusi ja näpunäiteid. Iseseisva töö lõpul peab aga kindlasti toimuma kollektiivne arutelu, kus korratakse ühiselt sõlmküsimusi, peatatakse vigadel ja vajaduse korral selgitatakse veel kord arusaamatuks jäänud küsimused.

Järgmiseks lühidalt iseseisva töö süsteemist uue õppematerjali omandamisel:

■ 4. ja 5. klassis tuleks teha eeltööd iseseisvalt töötamiseks — õpetada luge-ma matemaatilist teksti (1);

■ 5. klassis õpetatakse õpilasi iseseisvalt töötama lüknööjuhenditega ja minnakse üle täiesti iseseisvale tööle samasuguste tööjuhendite abil;

■ 6.—8. klassis sobib endiselt kasutada lüknööjuhendeid, kuid vähehaaval võib hakata üle minema küsimuste vormis koostatud tööjuhendite kasutamisele, ka erineva raskusastmega;

■ 9.—11. klassis on tööjuhendid põhiliselt küsimuste vormis, probleemsemad. 11. klassis võiks praktiseerida iseseisvat tööd ilma tööjuhendita.

Õigesti korraldatud iseseisev töö õpikuga on kõige kergemini rakendatav võte kogu klassi pikemaajaliseks aktiveerimiseks tunnis. Õpilane peab ju kodus suutma õpikust iseseisvalt õppida, pärast haigust pealegi lehekülgede kaupa. Astudes kõrgkooli või täiendades end elus — ikka on vajalik iseseisev töö raamatuga. Alustagem sellega siis õigel ajal.

Ka ülesannete lahendamisel on võimalik õpilaste aktiivsusaset tõsta, kui me senisest vähem kasutame kollektiivset lahendamist (üks tahvlile, teised vihkusse) ja laseme nendel iseseisvamalt töötada. See on võimalik tööjuhendite kasutamise-ga. Ülesannete lahendamisel tõstavad õpilaste aktiivsust erinevate ülesandeliikide valik, õigeaegne üleminek ühelt ülesandetüübilt teisele ja õpilaste töö individualiseerimine.

Vaatleme diferentseeritud ülesannete lahendamist. Klass jaotatakse õpitöö tulemuste järgi kolme gruppi (õpilased kohti ei vaheta). I gruppi kuuluvad väga heade, II heade ning III rahuldavate ja mitterahuldavate õpitöö tulemustega õpilased. Õpetaja jaotab õpiku ülesanded ja koostab lisaülesannete valimikke nii, et I grupi õpilastel tuleb lihtsaid reeglikohaseid ülesandeid lahendada vähem kui teistel, II grupi õpilastel vähem kui III grupi kuuluvatel. I ja II grupp lähevad pärast lihtsate ülesannete õiget lahendamist üle keerukamate lahendamisele, lõpuks lahendavad I grupi õpilased juba selliseid ülesandeid, mis on antud teemaga ainult kaudselt seotud. Nõrgemate õpilastega töötab õpetaja tunduvalt kauem tüüpülesannetega. Autor on rakanud kirjeldatud võtet 6. ja 8. klassi algebrakursuses. Nõrgemate õpilaste juhendamiseks jäi rohkem aega.

Täiskasvanute töö meie ühiskonnas on suure osas kollektiivne. On loomulik, et tööprotsessis õpetatakse kaastöötajaid või õpitakse nendelt. Ühistöös tuleb sageli arutleda, isegi vaielda, kaitsta oma seisukohti. Tuleb osata ka taganeda oma vääradest seisukohtadest. Noor inimene peaks koolist selleks kogemusi saama. **Rühmatöoks** nimetataval õppetöö korraldusel ongi rohkem selliseid eeliseid, mis võimaldavad õpilastel üksteist vastastikküsimustega rikastada, aidata mahajääjaid, arutleda ja vaielda. Uurimused veenavad meid, et kaasõpilase hinnang eduka töö eest on sageli ihaldatavam õpetaja omast. Järelikult rühmatöö tundidel on mitmeid eeldusi õpilaste töö aktiveerimiseks. Rühmatööga võiks alustada 7. klassis. Selleks jaotatakse klass rühmadeks, kuhu kuulub 4–6 õpilast. Rühmadele jaotamisel tuleks arvestada õpilaste omavahelist sobivust, mida saab kindlaks teha sotsiomeetrilise testiga. Rühmad võivad olla homogeenised (rühma kuuluvad enam-vähem võrdsete teadmiste tasemega õpilased) või heterogeensed (rühma kuuluvad erineva tasemega õpilased).

Kogemuste põhjal võib öelda, et on

otstarbekas moodustada nii homogeeniseid kui ka heterogeenseid rühmi. Kõige tugevamad õpilased tuleks paigutada eri rühma (homogeenne rühm), et nad saaksid võimete kohaselt töötada. Ülejäänud õpilastest sobib moodustada heterogeensed rühmad, mille tugevamad liikmed aitavad nõrgemaid. Igal rühmal on rühmavanem, kelle valivad rühma liikmed või määrab õpetaja.

Rühmatöö tunniks paigutatakse klassi laudade kahekaupa, nii et rühmad ei segaks üksteist ja klassis oleks võimalik vabalt liikuda. Rühma liikmed paigutuvad ümber laudade nii, et kõik näeksid tahvli. Rühmatöö edukus sõltub suuresti õpilaste iseseisva töö oskusest. Rühmatöö korras uue teoreetilise küsimuse õppimiseks koostab õpetaja tööjuhendi. Iga rühma liige töötab tööjuhendi abil iseseisvalt, kuid vastus igale punktile arutatakse läbi koos. Kui mõni rühma liige ei saanud aru või eksis, siis teised selgitavad ja abistavad. Rühmal liikmete töötempo koordineerib rühmavanem. Rühmatöös ei sobi üksikute rühmal liikmete kiirustamine, iga järgmise küsimuse õppimist alustatakse üheaegselt. Tunni lõpul tehakse õpetaja juhtimisel kokkuvõtte rühmatööst, kus rühmade esindajad selgitavad õpitust põhilist. Vajaduse korral annab õpetaja lisaselgitusi.

Ülesannete lahendamisel rühma iga liige lahendab ülesande iseseisvalt, seejärel kontrollitakse vastused, otsitakse vigu ja arutletakse erinevaid lahenduskäike. Kui vastused on erinevad, siis võrreldakse lahenduskäike, analüüsitakse, lahendatakse uuesti. Kui viga ei leita, pöörduetakse abi saamiseks õpetaja poole. Raskemate ülesannete lahendamisel soovitab õpetaja enne lahendamist asumist omavahel arutledes leida lahenduskäik. Tunni lõpul õpetaja juhib tähelepanu olulisematele vigadele ja puudustele, näitab ratsionaalsemaid lahendusi ja tõstab esile tublimaid rühmi. Üksikutele rühmal liikmetele jagavad tunnustust rühmavanemad ja teised rühmal liikmed töö käigus. Tähelepanekute põhjal võib öelda, et klassi aktiivsus tervikuna on rühmatöö

tundides suurem kui teiste tunnivüüpide korral.

Rühmatööks sobivad ülesanded, mille lahendamisel on võimalik arutleda (geomeetriaülesanded), ülesanded teatud reeglite kohta (võrratuste lahendamine, funktsiooni piirväärtuse, tuletise ja integraali leidmine). Rühmatööna on otsustavalt lahendada ülesandeid harjutus- ja kordamistundides.

Lõpuks veel lühidalt matemaatika-tunni organiseerimisest. Sageli kulutatakse liialt palju aega päeviku täitmisele, kodutööde kontrollimisele ja suuliste vastuste kuulamisele. Õpetaja soovil peab see ajaraiskamine toimuma hardas üksmeeles, kuigi mõni Ats püüab märku anda (aktiviseerib end!), et tema kuulata ei taha. Kaasõpilaste vastuseid tuleb vaid vahetevahel lasta kuulata, et nad näeksid, milline peab vastus olema. Eelmises tunnis puudunud õpilane tahab jälgida, et aru saada sel ajal õpitust, kuid panna kuulama kõiki ja iga-suguseid vastuseid pole millegagi põhjendatud. Järgmiseks üks näide võimalikust tunni organiseerimisest 10. klassis.

1. Pärast tunni alustamist kutsutakse küsitletavad õpilased tahvli juurde, küsimused ja ülesanded on lehtedel.
2. Klass kontrollib koduste lahenduste õigsust lehtedelt, kuhu on kantud lahenduste põhietapid ja vastused. Õpetaja kontrollib, kellel on ülesanne tege-mata.
3. Klass saab iseseisvalt lahendada harjutusülesandeid. Õpetaja täidab sel ajal päeviku ja vajaduse korral juhendab lahendamist.
4. Õpetaja kontrollib tahvlile kirjutatud ülesannete lahendusi, kuulab suulisi vastuseid. Vastajaid kuulavad ainult need, kes tunnevad selleks vajadust.
5. Klassi lahendatud ülesannete lühikontroll.
6. Probleemi seadmine uue aine käsitlemiseks. Probleemi lahendusteede kollektiivne otsimine.
7. Iseseisev töö tööjuhendite abil. Õpetaja abistab raskustesse jäänud õpilasi, jälgib eriti nõrgemaid ja annab

lisaülesandeid kiiresti töötanud õpilastele.

8. Õpetaja juhtimisel toimub iseseisva töö tulemuste arutelu ja tunni alguses seatud probleemi lahendamine.

9. Harjutamine.

10. Koduülesannete andmine (individualiseeritult) ja tunni lõpetamine.

See pole ainuvõimalik tunni ülesehituse variant, lugejatel on neid kindlasti palju ja paremaidki. Näide on toodud sel lihtsal põhjusel, et demonstreerida õpilaste aktiivset tööerakendatust tunni algusest lõpuni.

### Kirjandus

1. Nurk, E. Iseseisvad tööd matemaatikast 5. klassile. VÕT-i väljaanne, 1974.
2. Ожонь В. Основы проблемного обучения. М., «Просвещение», 1968.

---

## ÕPPEKABINET, -TÖÖKODA

---

---

# MATEMAATIKA- KABINET METOODIKU PILGU LÄBI

---

### GALINA SAPOG

Nüüdisajal on õpetajale vaevalt tarvis tõestada, et hästi ja õigesti sisustatud matemaatikakabinet annab võimaluse õpetada matemaatikat paremini, suurendada huvi aine vastu, organiseerida edukalt iseseisvat tööd, kasutada ratsionaalselt aega, teostada efektiivselt teadmiste kontrolli. Peamine põhjus kabinetüsteemile üleminekuks oli vajadus luua organiseeritult ja komplekselt õppevarustust, kasutada õppevahendeid optimaalselt.

Kabinetsüsteemi eelseid mõista ei ole raske, hoopiski keerulisem on neid praktikasse rakendada. Igas koolis tuleb ka hästi läbimõeldud plaanide rakendamisel raskusi: ei jätku õppevahendeid, baaskauplus ei täida koolide tellimusi, puuduvad osavad meistrikäed õpetaja ideede elluviimiseks, sageli on õpetaja üle koormatud teiste kohustustega.

Meie vabariigis on kabinetüsteemile

üleminek mõnevõrra aeglasem kui teistes liiduvabariikides. Üldhariduskoolide kabinetüsteemi ülevaatus möödunud kevadel näitas, et meie vabariigis on pilt küllaltki kirju. Ühelt poolt võis näha kalli mööbli ja mitmesuguste tehniliste vahendite üleküllust (Loksa ja Tallinna 33. keskkool), teisel on kabinetid sisustatud vana kohaldamata mööbliga, tavaliste tahvlite ja tagasihoidlike tehniliste vahenditega (Elva ja Türi keskkool). Ülevabariigilisele kabinetüsteemi ülevaatusel esitatud koolide hulgas ei olnud alati rajoonide ja linnade parimad matemaatikakabinetid. Seetõttu ei saa võrrelda üksikuid kabinette ega teha üldistusi kogu vabariigi ulatuses. Kuid selgeks said suunad, kuhu arenevad meie koolide matemaatikakabinetid. Tundub, et iga matemaatikaõpetaja püüab saada oma matemaatikakabinetti, et ta tunneb eelseid, mida annab kabinet õppetöös. Õpetaja, olenevalt tema organiseerimisvõimest, nüüdisaegse meetodika tundmisest ja isiklikest omadustest (püsivus, huvi, kunstimaitse) töötab kabineti sisustamisel. Koolide matemaatikaõpetajad on valmistanud rikkalikult jaotusmaterjali, rajamisel on õppe- ja meetodikaraamatukogud kabinetites. Asutud on õpetaja ja õpilaste töökohtade väljaehitamisele, järjest rohkem ja otstarbekamalt kasutatakse tehnilisi vahendeid.

Matemaatikakabinetis peab kõik olema kuni viimase pisiasjani läbi mõeldud, aitama kaasa õpetaja ja õpilaste tööviljakuse tõstmisele, õppe- ja kasvatustrotsessi täiustamisele. Üleliidulise Õpetajate Täiendusinstituudi töötajale G. Levitasele esitati kord kursustel küsimus: «Millest alustada matemaatikakabineti sisustamisel?» Vastuseks oli: «Magnetofonist matemaatiliste diktaatide jaoks, iga aine osa käsitlemiseks vajalikest tabelitest ja selle järel hea kattega tahvlist, veel parem kahest.»

Sellisel vastates tahtis G. Levitas alla kriipsutada, et kabinetti tuleb sisustada mõistlikult, muutmata seda õppevahendite laoks, kus vahendid üksteist dubleerivad, on ainult kaunistu-

seks, kus on loendamatu arv kaardikesi, mida küllaltki harva kasutatakse. Vahel saadakse näitvahend või tehniline seade, mida õpetaja õppetöös kasutada ei oska, mille didaktilist suunatust ei mõista. Niisugusel juhul on parem seda ka mitte kasutada. Matemaatikakabinet peab olema funktsioneeriv tervik, kus kõik on vastastikusel seoses, ainult efekti pärast kabineti sisustamisel ei ole mõtet.

Nüüd sellest, mis paistis silma kabinetsüsteemi ülevaatusel, mis meeldis ja vääris tähelepanu, milline oli nõrk koht matemaatikakabinettide varustamises.

Kabinetsüsteemi ülevaatus andis võimaluse lähemalt tutvuda heade matemaatikaõpetajatega, nende tööstiiliga, matemaatikakabinettidega, kus tunnid toimuvad kõrgel teaduslikul ja metoodilisel tasemel, kus õpetajale on kõik käepärane ja kasutamiseks valmis.

Nii oli see õpetajatel T. Kiudorvil Põlva keskkoolis, H. Pennoonenil Valga 1. keskkoolis, A. Aleksenkol Tallinna 11., J. Romanoval Tallinna 53. ja M. Paltseril Tallinna 20. keskkoolis, abielupaar Tuvikesel Põltsamaa keskkoolis ja teistelgi. Nimetatud koolide matemaatikakabinetid on tõepoolest funktsioneerivad, arvestatud on aine spetsiifikat, seda, milleks nad on määratud. Nendes on valitud õpilaste kasvule vastav mööbel, olemas on vajalikud õppevahendid, enamkasutatavad paigutatud õpetaja käeulatusse.

Kõige mugavamad kasutamiseks on **tahvliid** Tallinna 11., 20. ja 33. (kabineti-juhataja L. Brusnevskaja) keskkoolis. Esimesena nimetatud koolis koosneb tahvel üksteise suhtes kuullaagritel liikuvatest osadest. Siia kuuluvad ka magnetitahvel ja ekraan. Tahvliid liiguvad vabalt, liigse mürata, vabastades õpilastele nähtava tahvliosa.

Tallinna 20. keskkoolis on suurendatud tahvli pinda raamatuna avanevate tiibade arvel. Tahvel on valmistatud reeliinist, sellele on mõnus kirjutada. Roheline tahvli värv mõjub rahustavalt.

33. keskkoolis on tahvel monteeritud klassi esiseinas asuvasse kappi.

Praegu otsitakse paljudes koolides op-

timaalset lahendust matemaatikakabineti tahvli täiustamiseks. Ühest varianti on raske anda, sest palju sõltub siin sellest, milliseid metoodilisi võtteid õpetaja valdab, kuidas oskab tunni eri etappidel tahvlit kasutada.

Kooliti väga erinevad on **õpetaja töökohad**. Tööks mugavad on lauad J. Romanova kabinetis, kõikides 33. keskkooli matemaatikakabinettides. Spetsiaalsed lauad on A. Aleksenko, T. Kiudorvi kabinetis ja Valga 1. keskkoolis. Mitmete matemaatikakabinettide juures on abiruumid, kus hoitakse õpetamiseks vajalikke vahendeid ja sisustust.

Omada kõike vajalikku, et iga õpilane võiks tunnis töötada — sellise eesmärgi on seadnud kõik eelnimetatud õpetajad. Nende kabinettides on õpilase töökohal olemas vajalikud joonestusvahendid, käsiraamatud ja isegi elektronarvutid (Rakvere 1. keskkool).

Klassimööbel, kaasa arvatud pingid ja avariitulid varustuse hoidmiseks, ei rahulda alati vajadusi. Ometi võib ka siin näha, kui erinevalt saab kasutada hangitud mööblit, kui erinevalt täidetakse koolide tellimusi, kui palju sõltub šeffide võimalustest, lastevanemate ja üldisuse osavõtust kabinettide varustamisel. Selles suhtes olid suure töö ära teinud Tallinna 33., Valga 2., Loksa, Narva 4. ja Põlva keskkool.

Laialdaselt kasutatakse matemaatikatundides **tehnilisi vahendeid**. Oskuslikult kasutasid kodoskoopt H. Pennoonen, A. Aleksenko, M. Paltser, kes on valmistanud hulgaliselt materjali, hoolikalt läbi mõelnud selle kasutamise tunni eri etappidel ja ka demonstratsioonimaterjali säilitamise. Pidevalt kasutavad diaprojektoreid «Proton» ja «Svitjaz» õpetajad T. Kiudorv, J. Romanova ja paljud teised.

Eesti õppekeelega koolide õpetajad ei kasuta küllaldaselt venekeelse tekstiga diafilme ja õppefilme. Tõenäoliselt võiks valida nendes ainelõikudes, kus programmid kokku langevad, sobivad kaadrid, teha tõlked ja saada nii vajalikku lisa näitvahenditele.

Magnetofone kohtas matemaatikaka-



binetis harva. Seda ilmselt seetõttu, et õpetajad ei tunne matemaatiliste diktaatide meetodikat, ei oska hinnata saavutatud ajavõitu tunnis. Paremini kasutavad magnetofoni Tallinna 33. ja 11. keskkooli matemaatikaõpetajad.

Enamikus koolides võis ka matemaatikakabinetis näha oma kätega valmistatud **mudeleid** ja demonstratsioonivahendeid, vahendeid praktilisteks töödeks. Suurem osa neist vastab näitlikustamise printsiipidele, kuid küllalt sageli jääb vaieldavaks küsimus nende hulgast ja säilitamiskohast. Tõenäoliselt on kõige parem, kui kabinetis on koht vahendite demonstreerimiseks, kus neid vahetatakse vastavalt käsitletavale materjalile. Kõige sobivam on valmistada ruumilistest kehadest mudelid läbipaistvast kilest, mis on lahtivõetavad ja kaante vahel või mappides säilitatavad nii, nagu seda suvekursustel on meie õpetajatele näidanud N. Pridatko. Huvitavaid mudeleid võis näha Põltsamaa, Tallinna 53. ja 11. keskkoolis.

Kõikides matemaatikakabinettides on rikkalikult **jaotusmaterjale** kaardikestel. Ühtedel õpetajatel on nende valmistamisel mõeldud õppetöö diferentseerimisele, kasutamise meetodika ja kaardikeste säilitamisele, teistel tolmuvad kaardid kappides, nende kättesaamine on tülikas ja kasutaminegi üsna harv. Sellisel puhul ei õigusta end suur töökulu kaartide valmistamisel. Vahel on kasulikum töötada matemaatilise kirjandusega, tunni kinnistavas osas kasutada kaardikesi, kus ülesanded on 5 kuni 6 variandis ja erineva raskusega. Tahaksin, et õigesti mõistetaks esitatud mõtteid jaotusmaterjalide kohta. Pole otstarbekas taga ajada kvantiteeti, tagamata materjalide kvaliteeti. Ainult see õpetaja, kes tunneb diferentseeritud õpetamise meetodikat kõigis tunniappides, kasutab jaotusmaterjale alaliselt. Kui seda meetodikat ei tunta, jäävad kaardikesed vaid kapirüulite kaunistuseks.

Matemaatikakabineti **kujundus** on igas koolis ja igal õpetajal erinev. Heakskiitu on leidnud T. Kiudorvi, A. Aleksenko, H. Pennoneni, J. Romanova ja M. Paltseri töö. Silma paistab

stendide ja teiste näitvahendite kasvatulik ja meetodiline mitmekesisus, püüe anda rikkalikku informatsiooni matemaatika ajaloost ja nüüdisaja teaduse saavutustest. Soovitav on klassi esiseina mitte üle kuhjata, et see ilmaaegu ei hajutaks õpilaste tähelepanu. Erandina võiksid siin olla need tabelid uue materjali käsitlemisel. Akendeta külgeinal võiksid asuda tabelid kordamiseks ja põhiteadmiste kinnistamiseks. Kogu täiendav kujundus (stendid, loosungid jms.) peaks asuma tagaseinal või, veelgi parem, kabineti lähedal koridoriseinal.

Üldkohustuslikule keskkaridusele ja uutele programmidele ülemineku tingimustes peab ka kabinet oma kujunduse ja sisuga aitama kaasa, et kõik õpilased omandaksid antud aine võimalikult paremini. On vaja, et kõik kabinetis olevad õppevahendid ja -materjalid oleksid arvel täpselt teemade, tundide kaupa. Vastasel korral jääb enamik vahendeid kasutamata seisma. Tallinna 33. ja 11. ning Narva 4. keskkoolis on koostatud temaatilised õppevahendite kataloogid. Osa õpetajaid on alustanud ka tundide kataloogide valmistamist.

Kabinetsüsteemi ülevaatusel nähtu põhjal peaksid matemaatikaõpetajad pöörama tähelepanu järgmisele:

töötada välja ühtne arvestus- ja varustusüsteem kooli kõikides matemaatikakabinettides;

tellida jaotusmaterjalide kastid organiseeritult;

kasutada laialdaselt tehnilisi vahendeid koos kabineti sellise pimendusega, mis ei kahjusta õpilaste nägemist;

aine keerukamate osade tarvis tabelite valmistamine ja nende õige kasutamine õppeprotsessis;

aktiivne klassiväline töö kabineti baasil.

Kabinetsüsteemi ülevaatus näitas, et enamik koole ei näe kabinettides järjekordset «kampaaniat», vaid pedagoogitöö teadusliku organiseerimise tõelist vahendit. Õpetajate eeltoodud kogemused näitavad, et hea kabinet on olnud alati abiks heade matemaatikateadmiste andmisel.

## В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

### «РОЖДЕННЫЕ РЕВОЛЮЦИЕЙ, РОЖДЕННЫЕ ОКТАБРЕМ...»

**АННА КРЮКОВА,**  
преподаватель Тартуской  
VIII средней школы  
им. И. Семпера

(На сцене портрет В. И. Ленина, «Аврора». Матрос сажает маленькое деревце, символизирующее революцию, корни которого крепко врастаются в землю России). В зале темнота. Слева — ведущая и хор чтецов. Справа — ведущий и певцы. Звучат слова ведущей о России накануне революции. Одновременно показывается документальный кинокадр России того времени под звуки русской народной песни «Дубинушка»).

**Ведущая:** Дореволюционная Россия?! Безграмотная, нищая, серая, для которой комета была зловещим пророком, черная кошка — колдуньец, а паровоз — дьявольским наводнением. Эту Россию любили и ненавидели. Любили потому, что эта была

Родина-мать, ненавидели — за смирение и униженность. И мечтали... (Звучит мелодия песни «Красное знамя», знамя взвигается и возникают кинокадры первых дней революции: крейсер «Аврора», штурм Зимнего..., баррикады...)

**Ведущий:** (торжественным голосом).

Осуществилась давняя мечта народа. Россия начала новую жизнь. Века борьбы и труда привели к Социалистической революции. 25-е Октября 1917 года!

В 21 час 45 мин. залпом по Зимнему дворцу легендарный крейсер «Аврора» возвестил о начале новой эры.

**Ведущая:** Семнадцатый год. Перекресток эпох.

Начало конца.

Невиданной эры начало.

**Чтец:** Ты пришел к нам Октябрь,

чтоб повсюду сады зазеленели,

Чтоб солнце сияло над щедрыми

всходами нив,

Как приходит весна после долгой

февральской метели,

Как приходит заря, неприглядную

ночь победив.

**Чтец:** Об этом еще споют поколения.

Час пробил!

Атаку играйте, горнисты!

Исполняется песня «Мы твои, революция». Сл. Л. Дербенёва. Муз. Г. Подельского. (Сборник песен для школьников I—VII кл. Изд-во «Просвещение», 1973, стр. 99.)

**Ведущая:** Революция. Октябрь. Родина.

Сегодня наш вечер посвящается тебе. 60-летие Октября — великий праздник нашей Родины. К нему вели 60 лет борьбы и труда.

**Чтец:** Исполняется стихотворение Владимира Фирсова «Чувство Родины». (Сборник «Чувство Родины», Военное изд-во Министерства обороны СССР, г. Москва, 1971, стр. 13.)

**Ведущий:** Да, Родина, пожалуй, прежде всего начинается с того клочка земли, на которой ты родился. Не потому ли она и называется Родиной? И эту Родину мы всегда несем в сердце своем. Много дорог и тропинок истопчем за жизнь свою, немало будет в этой жизни и светлых праздников, и горьких обид, не по одному городу пройдем с любопытством, но родные места не раз будут снится, манить и звать, и придет пора, когда отложишь все свои дела, возьмешь билет в страну своего детства и радостно и мучительно замрет сердце где-нибудь на склоне небольшого пригорка, у самой дороги, по которой ты сделал первые шаги в большую жизнь, где-нибудь у родной березки милого деревца, ставшего символом России. Березка по-детски встряхнет ветвями, точно восторженно приветствуя и узнавая тебя после долгих лет разлуки.

**Чтец:** Исполняется стихотворение К. Симонова «Родина» («Стихотворения и поэмы», Пермское книжное изд-во, 1975, стр. 211.)

Исполняется песня «С чего начинается Родина?». Сл. М. Матусовского. Муз. В. Баснера. (Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса. Изд-во «Валгус», 1974, стр. 88.)

**Чтец:** С чего начинается Родина? Наверное, с белых берез,  
С их царства, сквозного, молочного  
И с пухлых ребячьих грёз.  
А может быть, с печен неспетых,  
В которых мечта горяча,  
А может быть, с силуэта  
Нашего Ильича.

**Ведущая:** Ильич... Кого из вождей еще называли вот так просто и трогательно-тепло? Кого еще так любили? Кому еще с такой доверчивостью и надеждой несли из далеких деревень свои заботы, свои вопросы, боль и свои думы?

**Чтец:** Пусть Ильич никогда не бывал в Невелик-городке...

Без него городок и представить немислимо даже.

В праздник Ленину песни,  
как полную чашу, несли,  
В дни тревог и волнений к нему же  
Идем за советом...

**Чтец:** Стихотворение Я. Смелякова «Ленин». Избранное Я. Смелякова. Пермское изд-во, 1967, стр. 11.)

Ленин — на всех звучит языках!

Ленин — прост и велик!

Казах говорит, что Ленин — казах,

А я говорю — калмык!

Ленин для всех родной человек,

Ленин для всех живой,

Монгол, украинец, малаец, узбек,

И все-таки — мой! Он — ваш!

Исполняется песня «Посвящение». Сл. К. Ибряева. Муз. Ю. Чичкова. (Сборник песен для школьников I—VII кл. Изд-во «Просвещение», 1973, стр. 97.)

**Чтец:** На одно лишь мгновение закроешь ладонью глаза — и увидишь,  
Как мчатся тачанки по лазаревым  
долам,

По земным подолам степей  
в Семиречье

И ветра революции плещут

И взвивают знамена.

Вдаль проходят полки

Вдаль идут батальоны.

И не счесть, сколько далей в России,

Не окинуть их взглядом.

За Советскую власть

Шли с боями отряды.

За Советскую власть

Клали головы солдату.

(В это время возникает документальный кинокадр стремительно несущейся конницы...)

**Чтец:** Спроси их, спроси любого,

Который погиб в 20-м

Во имя чего, как к маме,

Отчаянно рвался в бой?

Ответил бы он, ругаясь:

«Я жил и погиб солдатом

За Родину, где дороже,

Нужнее я был живой».

**Чтец:** Так пусть повторится в слове  
напевном,  
Волнуясь, ликуя, крича то время  
Где все было самым первым!

**Хор чтецов:**

1. И первый субботник.
2. И трактор первый.
3. И первая «лампочка Ильича».
4. И первый в безлюдной пустыни поезд.
5. Колхозная первая борозда.
6. И первый полет через северный полюс.

7. И первые героини труда!

8. Распахнута время!

Распахнута книга!

Историк!

Приди и прочти.

9. Огни Комсомольска,

Кузбасс и Магнитка —

Все: Этапы большого пути!

**Ведущий:** 1922 год. Наша Родина — Союз Советских Социалистических Республик. СССР — это социалистическое общенародное государство, выражающее волю и интересы рабочего класса, крестьянства и интеллигенции всех наций и народностей нашей страны. Конституция СССР, ст. 1. (Звучит мелодия песни И. Дунаевского «Песня о Родине». Вносятся флаги всех союзных республик и государственный флаг СССР).

**Ведущая:** В статье 71 новой Конституции СССР говорится: В союзе СССР объединяются: (Ведущие поочередно представляют знаменосца по республикам): РСФСР и т. д.

**Ведущий:** Флаг, переполненный  
огнем,

Цветущий, как заря,

И тонким золотом на нем

Три доблести горят:

То молот вольного труда,

Серпа изгиб литой,

Пятиконечная звезда

С каймою золотой.

(Н. Тихонов. «Советский флаг»).

**Чтец:** Исполняется стихотворение М. Пляцковского «15 республик, 15 сестер». (Календарь «Родина», 1966 г.)  
Веер танцев: «Красная гвоздика», «Русский танец», «Эстонский танец».

**Чтец:** Маленький мой край — как  
золотая капелька густого янтаря.  
Он блестит в узорах, расцветая,  
Льется в песнях, радостно горя  
Влившись в СССР — народов море,  
Зазвени, как новая струна,  
В их могучем и согласном хоре,  
Светлая Эстония, земля моя!

**Чтец:** Это мой родной Таллин  
С черепичными крышами,  
Старыми узенькими улицами,  
С покосившимися фонарями и новыми  
проспектами с неоновыми огнями.

**Чтец:** Это море, соленое, огромное,  
то свирепое, то мирно посапывающее...

**Все:** Эстония — земля моя!

Исполняется эстонская песня о Родине. (Музыка и слова К. Кикерпуу. «Laulge kaasa», 1976, № 29.)

**Ведущий:** Кончилась интервенция,  
гражданская война, образовалось новое  
государство — Союз Советских  
Социалистических Республик. Мир  
пришел в нашу страну. Наша Родина  
стала огромной стройкой.

Исполняются частушки 30-х годов.  
(Янки Купала. Из поэмы «Над рекой  
Орессой»).

**Хор чтецов:**

— Мы строим.

— Строим весело!

— Строим песенно!

— Строим на диво!

— Строим красиво!

— Строим сегодня новые села...

— Отличного качества!

— Новые фабрики, новые школы...

— Отличного качества!

— И если, бывает порою невзгоды,

— И если, случается, ветер в лицо,

— Мы вспоминаем двадцатые годы,

— Первых строителей — наших отцов.

Исполняется песня «Марш энтузиастов». Сл. А. Д. Актиля. Муз. И. Дунаевского. («Русские советские песни». Изд-во «Художественная литература», 1977, стр. 33.)

**Чтец:** Почти середина 20-го века  
Весна девятьсот сорок первого года.  
Она началась экзаменом школьным,  
Тревогой неясною и дорогою,  
Манила на волю мячом волейбольным,  
Игрою реки, тополиной пургою.

**Чтец:** И как-то радио в дому  
В июньский этот день вступило  
Еще не с тем, о чем ему  
Вещать России предстояло.

(А. Твардовский «22 июня 1942 г.»)  
Голос Левитана объявляет о начале войны.

Звучит в записи песня А. Александра «Священная война».

**Ведущая:** На Советский Союз напала фашистская Германия. Рука об руку, плечом к плечу встал на защиту Родины русский, украинец, белорус, грузин, узбек, туркмен, казах, таджик, киргиз, азербайджанец, молдаванин, эстонец, латыш, литовец.

**Ведущий:** Великая Отечественная!  
Какой мерой измерить горе твое, родная многострадальная земля! Топчут тебя фашистские чудовища, неся смерть и опустошение. Полыхают зарева твоих городов и деревень. Льются вдовьи и материнские горячие слезы. Гибнут за тебя лучшие твои сыновья.

**Инсценировка:** Стихотворение Б. Окуджава «До свидания, мальчики». («Строки, добытые в боях». Изд-во «Детская литература», 1973, стр. 205.) (Звучит в записи 1-я часть 7-й симфонии Д. Шостаковича).

**Чтец:** В музыке слышишь марши?  
Идет по Москве парадом  
Строй летчиков,  
Тех, чьи крылья  
Ломала и жгла война.  
Нет, матери их не видят,  
Убитых под Сталинградом,

Лишь поступь их будет память,  
Лишь песня про них слышна.

Исполняется песня «У деревни Крюково». Сл. Островского, муз. М. Фрадкина. («Русские советские песни». Изд-во «Художественная литература», 1977, стр. 220.)

**Ведущая:** Как рассказать о мужестве твоем,  
О величайшем подвиге твоем, любимая Родина?

Как рассказать о 1418-ти голодных, холодных кровавых дней и ночей, согретых и освещенных дружбой разных твоих народов, Родина?

**Ведущий:** Брестская крепость.  
«Умрем, но из крепости не уйдем — Иванов, Ткаченко, Чеидзе». Эту предсмертную надпись сохранили для нас расплавленные камни крепости.

Великая победа под Москвой. Умирают за столицу Родины вместе с русскими белорусы, казахи, татары, узбеки. «Велика Россия, а отступать некуда, позади Москва», — говорили они. Почему? Что слилось со словом «Москва» в нерусском сердце? Там, на родине, остались виноградники, горячее солнце, горы. А они погибли в снегах России, умирали за Москву. Почему они знали, что, защищая каждый клочок крымской земли, каждую пядь Смоленщины, каждую улицу Сталинграда, они защищали свою улицу и свой дом? Почему? **Потому что был Октябрь!**

**Ведущая:** Они стояли плечом к плечу, такие разные и такие похожие, сыновья одной матери-родины, и сама смерть отступала перед их мужеством. Вечная память тебе Александр Матросов и Лиза Чайкина, Марите Мельникайте и Йосеп Лаар, Кавтарадзе и Эрджигитов, Олег Кошевой и Уля Громова, Гастелло и Мересьев, Космодемьянские Зоя и Шура и многие, многие другие. (Крупным планом показываются через диапроектор фотографии героев).

**Чтец:** Исполняется отрывок «Реквиема» Р. Рождественского. (Учебник русского языка для 9-го класса. Книга для чтения. М. Вальме и Н. Курве. Изд-во «Валгус», 1972, стр. 53.)

**Чтец:** Великая Отечественная!

Вот ее начало.

Вот конец.

А между было все:

и атаки

и сон, как награда.

Были слезы и подвиги.

Злость и надежда.

И Майданек.

И мужество Сталинграда.

Труд без отдыха,

Ожиданье рассвета,

Смерть была

И бессмертие!

Кровь была и Победа!

**Исполняется** песня «День Победы». Сл. В. Харитоновна. Муз. Д. Тухманова («Русские советские песни»). Изд-во «Художественная литература», 1977, стр. 513.)

**Чтец:** В деревне в каждой и в городе

каждом

Стоят солдаты в шинелях бронзовых

И держат гордо русые головы,

Обходят ветры их, обходят грозы их...

Стоят солдаты, не спят солдаты.

Им можно спать, а они не спят,

Сжимают намертво автоматы,

И тишь, им чудится, мудрит опять...

Стоят солдаты на всех дорогах,

Где шли бои за солнечный мир.

И если слез пролитых кому-то мало,

В Москву захочется на «парад» —

Шагнут солдаты все с пьедесталов

И снова подвиги повторят.

(«Солдаты». Владимир Гопуленко)

**Чтец:** (Подчеркнутое читается хором).

**Солдаты** гибли за сегодня,

За это утро, этот свет.

**Солдаты** гибли, их не поднять,

Не воскресить. Их нет. Их нет.

**Солдаты** гибли, но их дело

Бессмертно в памяти людей.

**Они живут** в глазах девчонки,

Бегущей в школу налепке,

**Они живут** в капелях звонких,

В осеннем небе, в ручейке.

**Исполняется** песня «Журавли». Сл. Р. Гамзатова. Муз. М. Фрадкина. (Стихи и поэмы Р. Гамзатова. Изд-во «Известия», 1974, стр. 251.)

**Чтец:** Что дальше? А дальше весны  
начало.

А дальше воды сплошное кипенье

Почки набухшие, дрожь капельная...

**Чтец:** А дальше ветер, колючий

как ёж,

За поездом мчится в погоню,

Весеннее, хлесткое слово: «**Даешь!**...»

Наискосок на вагоне...

Запомни сегодняшний день, ровесник!

И вновь календарь листай.

**Чтец:** Ты слышишь:

Звенит над страной, как песня:

**Все:** «**Даешь казахстанскую сталь!**»

«**Даешь семилетку!**»

«**Даешь целину!**»

**Чтец:** Весна вступает в свои права,

Весенние люди, встречай весну,

засуча рукава.

**Чтец:** Люди, сплоченные в славном

братстве!

Люди — созидатели радости...

В Москве, Ленинграде, Киеве,

Братске — всюду

**Все:** Здравствуйте! Здравствуйте!

Здравствуйте, люди, песен достойные,

Тракторы выводящие на поля!

Люди рабочие! Люди с ладонями

шершавыми, как земля!

**Ведущий:** «Человечество не оста-

нется вечно на Земле, но в погоне за

светом и пространством сначала робко

проникает за пределы атмосферы, а

затем завоеует себе все околосолнеч-

ное пространство», — предсказывал

Константин Эдуардович Циолковский.

Его мечты сбылись, космос покорен.

**Чтец:** Как звезды, светят имена

Героев, чьи пути прекрасны,

Глухой Вселенной времена

Над дерзким мужеством не властны.

**Ведущая:** Герои революции делали ставку на кровь и своей кровью за- жгли весь земной шар. Теперь, зака- ленные в огне, мы делаем ставку на труд и в этом непобедимость нашего дела.

**Хор чтецов:** Необъятна великая  
наша страна!  
Сколько славных и гордых названий  
у вас!

**Байканур!**

**Красноярская ГЭС!**

**Целина!**

**БАМ!**

**Сургут!**

**Усть-Илим и КамАЗ**

Все, что создано нами — мы знаем, —  
Все, что создано нашим упорным  
трудом, —

Это все рождено революцией,

Это все рождено Октябрем.

(Возникают документальные кадры:  
стройка века — БАМ, перекрытие  
Енисея, запуск корабля в космос...)

**Ведущий:** Моим ли голосом  
рассказывать

О радости невыразимой этой?

Здесь Маяковского нужны глаза,

Нужен громовой голос поэта

Бережно «Правду» в руках несущу,

Ну как об этом сказать стихами?

**Хор чтецов:** XXV съезд! В нем  
партии смысл и суть,

В нем Владимира Ильича дыханье!

25! В нем каждое слово — металл,

В нем каждое слово будет воспето.

25! В нем правда, быль и мечта!

В нем будущее моей планеты!

**В нем мир, и счастье, и труд для всех,  
свобода, равенство, народов братство**

**Все:** Земля моя! Ты в новой красе  
Весною гордись и здравствуй!

**Ведущая:** 60 лет. 60 героических лет  
разделяет нас от всех революционных  
событий. За эти годы страна еще  
больше окрепла, стала могуществен-  
нее, сильнее. Дружба народов много-  
национальной социалистической Ро-  
дины еще крепче, многолитнее.

**Хор чтецов:** (Под бой курантов)

Четко и гулко бьет метроном.

Новые песни над миром несутся,

**Песни, рожденные Революцией,**

**Песни, рожденные Октябрем.**

Чтение на фоне музыки: Пусть наши  
песни звонче льются!

Мы славим Родину трудом.

**Мы — люди рожденные Революцией,**

**Мы — люди, рожденные Октябрем.**

И те, кто защищал страну в 20-х,

Кто испытал разруху и беду,

Кто в 41-м был солдатом,

**И мы — безусые ребята —**

**все родились в семнадцатом году.**

Исполняется песня: «Родина моя!» Сл.  
Р. Рождественского. Муз. Д. Тухмано-  
ва. (Журнал «Комсомольская жизнь»,  
1977, № 17.)

**Ведущий:** Родина! Ленин! Октябрь!  
Революция! — эти слова звучат сей-  
час на всех континентах. Россия была  
и осталась опорой и поддержкой всех  
братских республик. Мелодии России  
стали любимыми для всех народов  
Союза Советских Социалистических  
Республик. Величественная песня о  
союзе нерушимых республик свобод-  
ных несется сейчас над нашей Роди-  
ной. Это гимн СССР.

«В победе бессмертных идей

коммунизма

Мы видим грядущее нашей страны,

И Красному знамени славной Отчизны

Мы будем всегда беззаветно верны!»

(Из гимна СССР)

Исполняется ГИМН СОВЕТСКОГО  
СОЮЗА

\*

В композиции использованы стихи  
В. Фирсова, К. Симонова, Я. Смеля-  
кова, М. Пляцковского, Р. Рождест-  
венского, В. Дубравина, А. Кузьмиче-  
ва, М. Лисянского, В. Гоцуленко, А.  
Твардовского, Б. Окуджава.

---

## KOOLIEELNE KASVATUS

---

---

# MATEMAATILISED MÕISTED LASTEAI- RÜHMADES

---

**URVE ANDRESSOO,**  
Tallinna Pedagoogilise Kooli  
õpetaja

---

Esimesed matemaatilised teadmised saavad lapsed juba küllalt varakult, kui see toimub täiskasvanu abiga, kes teda süstemaatiliselt suunab ja ühtlasi määrab ka kindlate mõistete äraõppimise metoodiliselt põhjendatud järjekorra.

Tähtis on, nagu kord juba välja öeldud, järjepidev töö, mille jooksul leiab kinnistamist see, mis on varem lastele tuttav, samas lisatakse igas kuus midagi uut.

Järgmiseks on toodud materjali näitlik jaotus kuude kaupa eri vanuserühmades. Antud materjali tuleb võtta kui üht võimalust, kuidas töötada lastega. Kui kasvatajal on kogemusi ja teadmisi piisavalt, võib ta luua endale sobivama jaotuse. Tähtis on, et oleks ära õpitud programmimaterjal ja et seda oleks tehtud toetudes lapse psüühika eripärale ning sellest tulenevatele metoodilistele võtetele. Vajalik on programmi eri alalõikude omavaheline tihe seostamine (näiteks hulkade moodustamine geometrilistest kujunditest või orienteerumine ruumis seostada eri suurustega esemete gruppidega: minust paremal on väike jonnipunn, aga vasakul suured jonnipunnid).

Ainult nii saavutame sobiva kordamistiheduse, mis tagab lastel kõigi mõistete selgekssaamise.

### **MATERJALI NÄITLIK JAOTUS 3-AASTASTE RÜHMAS KOOS MÕNINGATE JUHENDUSTEGA**

#### **September**

1. Tutvustada detailsemalt lastele kehaosade nimetusi. Õpetada lapsi nimetuse järgi näitama vastavat kehaosa («Näita, kus on sinu nina!»).
2. Sarnase kujundi leidmine. Õppemäng (edaspidi õ.-m.) «Leia samasugune» (kord vahendiks erikujulised lipud, kord puulehed, kord sügislilled).

#### **Oktoober**

1. Mõisted «üks» ja «palju» (õpetada
-



lapsi moodustama hulka mitmest esemest ja oskust eraldada mitmest ühte, oskust vastata küsimustele: Mitu? Üks või palju või mitte ühtegi?).

2. Mõisted «ümmargune» ja «kandiline» (vaadelda, sõrmega nurki ja servi mööda libistada — kandilisel on nurgad, ümmargusel pole nurki). Ö.-m. «Leia samasugune» (vahendid ümmargused ja kandilised esemed. Leidnud eseme, peab laps ütleva, on see ümmargune või kandiline). Ö.-m. «Mida üks, mida palju?» (vahendid värvilised geomeetrilised kujundid).

### November

1. Mõisted «suurem» — «väiksem» (kahe vormilt sarnase, kuid suuruselt erineva objekti üheaegne võrdlemine).

2. Õpetada märkama iga hulga või osahulga elementi. (Pane karbist lauale kõik sinised nõõbid — seal on ka punaseid. Too mulle riiulist kõik jänesed. Too mulle üks suur ja kõik väikesed pallid. Lapsele anda toomiseks korv, ämber vmt.)

### Detsember

1. Mõisted «üleval» — «all», «ülemisel» — «alumisel». (Luuva situatsioonid lapse läheduses piiratud pinnal.) Näiteks lapsed on riiuli ees. Kus on üks ja kus palju linde? Kus on suur, kus väike nukk? Kus on ümmargune, kus kandiline mänguasi?

2. Mõisted «pikem» ja «lühem» (kahe lindi võrdlemine, mis erinevad ainult pikkuse poolest, hiljem ka värvuse poolest; asetada need horisontaalselt kõrvuti, asetada need teineteise peale).

### Jaauar

1. Mõisted «kitsam» — «laiem» (vt. pikkuste võrdlemine ja näidiskonspekt 3-aastastele jaanuarikuus). Asetada ülemisele ja alumisele riiulile üks kitsas ja palju lai u paelu jm.

2. Mõisted «ees» ja «taga» ning «ette» ja «taha» (anda võimalus lapsele määrata,

mis kehaosadest on tal eespool, mis tagapool, seejärel situatsioonid piiratud pinnal — nuku mööbel laste ees. Toas on vallatu koer, kes peidab end pereinise eest).

### Veebruar

1. Mõisted «kõrgem», «madalam», vahenditeks karbid või klotsid, mis erinevad ainult kõrguse poolest. (Mida on üks, mida palju? Kus on kõrgem, kus madalam karp ees — taga — üleval — all?)

2. Mõisted «päev» — «öö». Pildid päevast, päevastest toimingutest, ööst, magavast lapsest. Ö.-m. «Öö ja päev».

### Märts

1. Mõisted «hommik» — «õhtu». (Pildid-fotod ärkamisest, lasteaeda tulekust, lasteaiast minekust, magama minekust.) Pidevalt tervitada: Tere hommikust! Head õhtust! Hommikusöögiks on... Hommikul päike tõuseb kõrgemale, õhtul loojub — läheb järjest madalamale. Vaatlused.

2. Mõisted «parem», «vasem». (Kus on sinu parem silm/põlv, põial jm.?) Võta vasakusse kätte kandiline kujund.

### Aprill

1. Mõisted «paremal» ja «vasakul». Asetada lapse lähedusse: a) lapsest vasakule palju kasse, paremale üks kass; b) lapsest vasakule pikem lint, paremale palju lühemaid linte; c) lapsest vasakule üks ümmargune kujund, paremale palju kandilisi kujundeid.

2. Mõisted «edasi» — «tagasi». (Lapsest lähtudes üleskeeratavate sõidukite liikumine.)

### Mai, juuni, juuli, august

Õppemängud, mille abil süstemaatiliselt süvendatakse ja kontrollitakse laste teadmisi programmi ulatuses. Lastega peab jälgima hommikust ja õhtust loodust.

## MATERJALI NÄITLIK JAOTUS 4-AASTASTE RÜHMAS

### September

1. Korrata 3-aastaste programmilist materjali õppemängude abil. Iga mõiste kohta peab olema laps võimeline vastama kahesugustele küsimustele: objektilt — mõistele, mõistelt — objektile.

### Oktoober

1. Kahe hulga võrdlemine: a) üht eset teise peale asetades, b) üht eset teise juurde asetades.  
2. Mõisted «alla», «peale».

### November

1. Võrrelda 4—5 elemendist koosnevaid hulki, anda mõisted «rohkem», «vähem», «ühedalju».  
2. Selgitada näidete varal, et hulga võimsus ei sõltu hulga elementide a) suuruselt, b) asupaigast, c) kujust, d) värvusest.

### Detsember

1. Arvu «kaks» tutvustamine.  
2. Mõiste «paar» selgitamine.  
3. Pikkuste võrdlemine (4 kuni 5 eri pikkusega linti).

### Jaauanuar

1. Arvu «kolm» tutvustamine.  
2. Laiuste võrdlemine (4 kuni 5 eri laiusega linti).  
3. Kujundite «ring» ja «kolmnurk» tutvustamine.

### Veebruar

1. Arvu «neli» tutvustamine.  
2. Kõrguste võrdlemine (4 kuni 5 eri kõrgusega objekti).  
3. Kujundi «nelinurk» tutvustamine.

### Märts

1. Arvu «viis» tutvustamine.  
2. Minevikku, olevikku ja tulevikku väljendavad sõnad «eile», «täna», «homme», nende olemus.

3. Õpetada näitama suunda endast läheduses: edasi — tagasi, üles — alla, paremale — vasakule.

### Aprill

1. Erinevate nelinurkade võrdlemine, tuttavate kujundite leidmine piltidelt, piltide koostamine kujunditest.  
2. Mõistete «kiiresti» ja «aeglaselt» tutvustamine.

### Mai, juuni, juuli, august

Õppemängud, mille abil süstemaatiliselt süvendatakse ja kontrollitakse laste teadmisi programmi ulatuses. Võrdlema peab eilset-tänast ilma, muudatusi looduses mõnepäevaste vahedega jne.

## MATERJALI NÄITLIK JAOTUS 5-AASTASTE RÜHMAS

### September

4-aastaste põhiliste programmilõikude kordamine õppemängude abil.

### Oktoober

1. Süvendada mõisteid: rohkem, vähem, ühepalju. Kahe hulga üks-ühessesse vastavusse seadmine. Millest ei sõltu hulga võimsus? Õpetada vastama: mitme võrra rohkem (erinevus kuni 5 elementi).  
2. Uus arv «kuus».  
3. Korrata tasapinnaliste geomeetriliste vormide nimetusi, leida neid vorme ümbritsevates esemetes. Anda nimetused «trapets», «romb», esimest võrrelda ristkülikuga, teist ruuduga. Anda kujundi mõiste «ovaal», võrrelda ringiga.

### November

1. Õpetada koostama kaht hulka, kui on öeldud, mitu elementi on ühes neist rohkem kui teises.  
2. Uus arv «seitse».  
3. Täpsustada kujutlusi esemete pikkuse, laiuse, kõrguse muutumisest, veenda lapsi suuruste suhtelisuses.

### Detsember

1. Õpetada kuni 5 elemendist koosne-

vaid hulki jaotama osahulkadeks ja ühendama koguhulgaks. Õpetada lapsi 5 piires tagasi loendamata.

2. Uus arv «kaheksa».

3. Kera, kuubi ja silindri tutvustamine, võrdlemine ringi, ruudu ja ristkülikuga. Kera-, kuubi- ja silindrikujuliste esemete leidmine ümbritsevas.

#### Jaauuar

1. Moodustada hulki öeldud arvsöna või antud näidise järgi.

2. Uus arv «üheksa».

3. Erinevate kujundite ja esemete jaotamine kaheks, neljaks ja kaheksaks võrdseks osaks ning nende ühendamine tervikuks.

#### Veebruar

1. Loendamine kuulmise, kompimise järgi, loendada liigutusi.

2. Uus arv «kümme».

3. Mõõta kaugust kokkulepitud mõõduga.

#### Märts

1. Nädalapäevade õige järjekord.

2. Järgarvude kasutamine 10 piires.

3. Õpetada nimetama järgarve õiges järjekorras.

#### Aprill

1. Arendada ruumis orienteerumise oskust: muuta liikumise suunda käimisel, jooksmisel, võimlemisharjutuste sooritamisel.

2. Lasta määrata kahe objekti omavaheolist asukohta.

3. Nädala huvitavate sündmuste kalendri koostamine.

#### Mai, juuni, juuli, august

Süsteemaatiline kordamine mängitavate õppemängude abil. Programmi omandatuse kontroll küsimustega objektilt — mõistele, mõistelt — objektile.

### TÖÖ SISU ELEMENTAARSETE MATEMAATILISTE MÖISTETE KUJUNDAMISEL 4-AASTASTE RÜHMAS KUUDE KAUPA

1. Märgata iga antud hulga elementi. Seostada emakeeletunniga, kus vaadeldakse ja võrreldakse mitmesuguseid puuvilju ja juurvilju piltidel, vaadeldakse aiatööriistu piltidel ning räägitakse nende otstarbest. (Puu- ja juurvilju ning aiatööriistu on varem õues vaadeldud natuuris.)

I. Asetada lauale puuviljad, juurviljad ja aiatööriistad segamini (tunni algul kaetud linikuga). Aednik on vist kukkunud ja kõik segamini ajanud. Korja välja kõik puuviljad. Nimeta, mis puuviljad sul on. Korja välja kõik juurviljad. Nimeta, mis juurviljad sul on. Mis järele jäid? Aiataööriistad. Nimeta aiataööriistad.

II. Panna kõik segamini tagasi ja lasta uutel lastel grupeerida. Varieerides võib anda mõiste «aiasaadused». Seega saab kolme osahulga asemel 2 osahulka.

2. Korrata lastega mõisteid «üks», «palju» ja «mitte ühtegi». Ö.-m. «Näita õigesti».

Eesmärk: Kinnistada mõistete «üks», «palju» ja «mitte ühtegi» kasutamise oskust. Kinnistada marjade, puu- ja juurviljade ning lillede nimetusi (võib ka kodu- ja metsloomade nimetusi).

Vahendid: Kasvatatal 30 cm×20 cm kaardid, millel üks või palju eesmärgis nimetatud objekte. Üks kaart on tühi. Kaarte korraga kuni 10.

Lastel. Igal lapsel 3 kaarti: ühel 1 kujund, teisel palju kujundeid, kolmas kujunditeta — tühi.

(Järgneb.)

---

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

---

---

# ESIMESTEST EESTIKEELSETEST GEOMEETRIA KOOLIRAAMATUTEST (100 AASTAT ESIMESE EESTIKEELSE GEOMEETRIAÕPIKU ILMUMISEST)

---

### OLAF PRINITS

Geomeetria õpetamine koolis on alati olnud probleeme tekitav. Veel käesoleval sajandilgi õpetati mõnedes riikides koolis geomeetria Eukleidese poolt juba enne meie ajaarvamise algust koostatud kursuse järgi. Käesoleva sajandi algul toimunud matemaatika õpetamise reformimisliikumise üks eesmärgid oli muuta kooligeomeetria kursuse vastavaks õpilaste võimetele. Võeti kasutusele propedeutiline kursus, mis tugines vaatlusele ja katsele, soovitati kasutada liikumisteisendusi. Rahvusvahelise Matemaatika Õpetamise Komisjoni uurimused fikseerisid 1911. a. geomeetria käsitlemises koolis 4 erinevat rangusastet. Teatud mõju geomeetria õpetamise küsimuste lahendamisele

---

käesoleva sajandi esimestel aastakümnetel avaldasid ka uus D. Hilberti aksiomaatika ja teatud tunnustuse oimistamine Lobatševski geomeetria.

Nüüdisaja koolimatemaatika reformimisliikumises on taas päevakorral geomeetria õpetamise küsimused. Programmide ülekujumise tõttu on hakatud otsima võimalusi klassikaliste kursuste mahu vähendamiseks. Nimekas prantsuse matemaatikaprofessor Dieudonné püstitas loosungi «Euclid must gol», mis tähendab revolutsioonilist üleskutset geomeetria õpetamise uuendamiseks.

Eesti NSV koolide geomeetrikursus on viimastel aastatel samuti teinud läbi uuendamise. K. Ariva püüdlused suurendada loogilise ranguse astet on meie õpetajaskonda viimastel aastatel ergutanud oma teadmisi ja oskusi täiendama ning arutlema koolimatemaatika oleviku ja tuleviku üle.

Meie huviobjektiks on siinkohal geomeetria õpetamise esimesed sammud eesti koolis.

### Esimestest eestikeelsetest geomeetriaõpikutest ja nende autoritest

Matemaatika õpetamise tasemest möödunud sajandil annavad teatud efektiivsuse kasutusel olnud õpikud. Esimene eestikeelne matemaatika kooliraamat, P. H. Frey «Arropidamisse ehk arwamisse-Kunst», ilmus 1806. a., esimesed eestikeelsed geomeetria-tekstid nägid trükivalgust aga ca 50 aastat hiljem.

Põlva pastor J. G. Schwartz (1793—1874) andis möödunud sajandi viiekümnendatel aastatel välja 8 raamatust koosneva kooliraamatute seeria, nende hulgas ka Jõhvi pastori F. F. Meyeri koostatud «Arwamisse ramatu», mis ilmus 1852. aastal. Sellele raamatule kirjutas J. Schwartz koos maamõõtja Braschiga juurde maamõõtmise õpetuse. Viimast tulebki lugeda esimeseks eestikeelseks geomeetria õpetuseks.

Joosep Kapp, meie nimekate muusikute esiisa, kes on sündinud Rutikveres 1833. a., hariduse saanud Valgas Cimze seminaris ning kogu oma töömehepõlve mööda saat-

nud Suure-Jaani köstrina ja kihelkonnakooli-õpetajana, oli aluse rajaja eestikeelsele süstemaatilisele geomeetria õpetusele. Joosep Kapp suri 1894. a. <sup>1)</sup>.

Tema poolt kirjutatud «Geometria Kihelkonnakoolidele ja iseõpetuseks» ilmus 100 aastat tagasi Eesti Kirjameeste Seltsi Toimetuste 17. numbrina. Raamatu eeskõnest loeme: «Et Eestikeeles geomeetria õpetusraamat siitsaadik puudus, siis ei võinud ka geomeetria õpetus Eesti-koolides mitte hääste sigineda. Iga mees, kes geometriat õpetas, pruukis Saksakeele raamatuid ja Saksakeele sõnu, kellest laps, kas vähe, ehk ka sugugi aru ei saanud ja sellega lapse geomeetria mõistust ennemini surmas, kui last geometriatundmisele äratas...»

J. Kapi esialgne plaan oli kirjutada geomeetria raamat koolmeistrite jaoks, s. t. koostada geomeetria õpetamise meetoodika raamat, nii nagu R. G. Kallas oli välja andnud 1874. a. aritmeetika õpetamise metoodika raamatu <sup>2)</sup>. Sellest mõttest loobumist põhjendas ta asjaoluga, et raamat oleks siis liiga paks saanud ja ühes sellega liiga kalliks läinud. Eeskõnes on kirjutatud: «Mulle ei jäänud wiimaks muud nõu üle kui nii sugust raamatut walmistada, mis koolmeistritele õpetus wiisi poolest õpetust annab, ühes aga ka koolilastest pruugitud wõib saada...»

Teiseks meie esimeseks geomeetrikuks oli **Jakob Tülk**. Ta oli sündinud 1830. a. Uulu mõisas, pidanud maalermeistri ja maamõõtja ametit ning 43-aastase mehana siirdunud Lääne-Euroopa ülikoolidesse tarkust nõutama. J. Tülk suri 1918. a.

Jakob Tülki tunti ärkamisajal prantsuse kultuuri pooldajana ja propageerijana. Raamatus «Kerged ja lühikesed geomeetria õpe-

fused», mida ta kirjutas samaaegselt Joosep Kapiga, ongi märgitud, et raamatu koostamisel on kasutatud eeskujuna prantslaste raamatuid ja vastavalt sellele kasutas ta ka ainult kümnendmurde. Nimetatud raamat ilmus 1879. aastal ja mõnede lühendustega uuesti 1880. a. pealkirja all «Esimesed geomeetria õpetused». Ka Jakob Tülk luges oma raamatut esimeseks eestikeelseks geomeetriaõpikuks. Eeskõnast loeme: «Et nüüd noored Eestlased ka geomeetria õpetusega wõiksid tuttawaks saada, ja ka nende koolis wõiks selle õpetusega algada, selle pärast on see wäikene raamat nõnda kirjutatud, et kõik Geometria õpetused ja õpetuste tõendused lühikeselt, kergelt aga kindla matemaatika seaduste järele üks teisega kinnikõidetud on ja iga õppija nende waral oma mõtteid kord-korralt terawamaks ihub, neile laiema tundmise piirid rajab ja seda wiisi samm-sammult julgesti edasi astub.»

Möödunud sajandil ilmunud eestikeelsetest raamatutest leiame veel ühe geomeetria käsitluse. **Juhan Kurrik**, esimese eestikeelse algebra raamatu «Arwuwald» autor, paigutas selle raamatu II ossa, mis ilmus 1880. a., peatüki «Ruumiawamine». Juhan Kurrik elas aastail 1849—1922. Tema sündis Viljandi vallas, õppis Viljandi linnakoolis, töötas Tarvaste ja Rõuge kihelkonnakoolis ning Tartu vallakoolmeistrite seminaris koolmeistrina ja Tartu Maarja koguduse köstrina.

Tema geomeetria käsitlus ei hõlma ruumiõpetust, vaid piirdub pindala ja ruumala arvutamise eeskirjadega tutvustamisega. See-ga mõnevõrra sarnane Schwartzi—Braschi käsitlusele, kuid siiski märksa ulatuslikum.

Järgmiseks tutvume nimetatud nelja autori geomeetria käsitluse sisulise küljega.

### Geomeetria Schwartzi—Braschi käsitluses

Schwartzi—Braschi käsitluses tutvustatakse mõisteid: wäli, wiggur, nurk (teraw nurk, tõmp nurk ja otsenurk ehk winkel), kolmenurk, nelja-nurk, mitto-nurk, allus-joon ja kõrgus. Seejärel antakse üksteist õpetust

<sup>1)</sup> J. Kapi, J. Tülgi ja J. Kurriku tegevuse kohta. vt. lähemalt O. Prints «Esimestest eestikeelsetest matemaatikaõpikutest ja nende autoritest», «Nõukogude Kool», 1973, nr. 12, lk. 1051—1055.

<sup>2)</sup> Lähemalt vt. O. Prints «Eestikeelne matemaatika õpetamise meetoodika alane kirjandus 100-aastane». «Matemaatika ja Kaasaeg» XXI, Tartu, 1978, lk. 27—37.

pindalade arvutamiseks. Tutvume vastavate selgitustega lähemalt raamatu teksti vahendusel.

«Ma-möötmise kunstis kutsutakse sedda väljaks, mis igga asja küljes väljas-poolt nähha on, wõi mis selle asja päälne on. Põllu ja nidu wälli on temma lautus pikkuti ja laiuti. Wäljal ep olle paksust egga sügawust, waid agga pikkust ja laiust.»

«Wäljad on mitmesuggused: üks on nurgeline, teine ümmargune, ühel on äred ümberringi otse, teisel köwwerad, ning mu nisuggust; ning seeb se on, mis wigguriks nimmetakse. Wiggur on otsekui wälja näggo.»

«Kui kaks joont teine teisega kokku puutuwad, siis kutsutakse sedda paika, kus mollemad kokko tullewad nurgaks.» Nurgad liigitatakse: teraw nurk, tömp nurk ja otse-nurk ehk winkel.

«Kolme-nurk on wiggur, kel kolm nurka ja ümberringi kolm otsejoont on.» Analoo-giliselt defineeritakse «nelja-nurki», mis liigitatakse veel: liht-nelja-nurk (need 4 joont, mis tedda ümberpiirawad on pikkad wõi lühhikessed, kuidas agga juhtub), pari-nelja nurk (rööpkülik), winkli-nelja-nurk (ristkülik) ja ruut.

«Mitto-nurk on igga wiggur, kel enam kui 4 nurka ning ümberringi enam kui 4 otse-joont on.»

Viimasest liigitusest näeme, et hulknurga mõiste liikideks ei loefa kolmnurka ja nelinurka. Samuti on siin sõna «winkel» ainult täisnurga tähenduses.

Õpetustest esimeses antakse ristküliku pindala arvutamise eeskiri, teises selgitatakse üleminekut ühelt ruutühikult teisele. Illustreerime seda näitega. «Küssimine: Mitto ruut-wersta on üks ruut-pennikoorm? Kostminne: 1 pennikoorm on 7 wersta, siis üks ruutpennikoorm on nii palju kui 7 kord 7 ehk 49 ruutwersta.» Edasi antakse õpetus rööpküliku pindala arvutamiseks ning õpetatakse kõrgust otsima ja möötma. Selleks soovitatatakse kasutada kolmnurka möötmetega 3, 4 ja 5 ühikut. Järgneb kolmnurga pindala arvutamise eeskiri ning õpetus nelinurga ja hulknurga pindala arvutamiseks nende

kujundite kolmnurkadeks tükeldamise teel. Köverate servadega kujundi pindala leidmiseks soovitatatakse leida sellised köverat lähendavad sirglõigud, nii et tekkinud hulknurk oleks esialgse kujundiga pindvõrdne. Viimasel õpetuses tutvustatakse kaardi-möötu.

Schwartzi—Braschi käsitus tutvustas seega tasapinnalisi kujundeid ja õpetas nende pindala arvutama. Kogu õpetus oli puht retseptuaalne, ilma igasuguste kommentaarideta. Iga õpetuse juurde kuulus ainult üks näide. Niisiis püüdis Schwartz oma kooliraamatus anda just põllumehele kõige vajalikumad oskused möötmiseks ja pindala arvutamiseks.

### Geomeetria J. Kapi käsitluses

100 aastat tagasi ilmunud J. Kapi geomeetriaõpiku esimesed 14 lehekülge on esimeseks eestikeelseks geomeetria õpetamise meetodika tekstiks. Seal arutletakse kolme küsimuse üle: 1. Mis on geometria? 2. Kas peab geometriat ehk ruumiõpetust rahwakoolides ja nimelt meie kihelkonnakoolides õpetatama ja 3. Kuda peab rahwakoolides geometria õpetatud saama?

Geomeetriaks nimetab J. Kapp mitte ainult maamöötmiskunsti, vaid ka ruumiõpetust. Ta rõhutas, et geomeetriaga on inimesel tema igapäevases tegevuses igal sammul kokkupuutumist ja lisab veel, et «Põhjendus ja tunnistus ei tohi geomeetria juures iial puududa, niisama vähe, kui wärske õhk inimese elu ülespidamise juures». Geomeetria õpetamise vajalikkust põhjendas J. Kapp järgmiselt: «Pääsajaks jääb ruumiõpetuse juures mõtlemine ja mõistuse harimine. Tema peab noore inimese pääd ja waimu karastama, harima, teritama, kaswata, kosutama ja kindlaks tegema. Aga ka igapäewasele elule peab inimene koolis etfewalmistatud saama.»

Nii nagu eeltoodud tsitaat näitab J. Kapi väljakujunenud seisukohta matemaatika õpetamise eesmärkide suhtes, tuleb esile tõsta ka tema tõekspidamisi geomeetria õpetamise meetodika kohta. Ta rõhutab, et koolmeister peab eelkõige oma ainet hästi

tundma. Ainult sellega garanteerime, et õpetus ei muutu tuupimiseks ja lastel avaneb võimalus ise otsida ja leida. Tsiteerime: «Alles siis, kui koolmeister ise wabba-lahti omas töös on, võib ta lastele nende priis otsimises abiks olla ja ei karda liialt laste otsimist, leidmist ja nende küsimist nagu see ka paraku (!) ette tuleb, waid on rõõmus laste leiu üle. Niisugune õpetus on tõsine, waimukosutav õpetus, kus õppija ja õpetaja juurde õpivad.»

Ja veidi edasi loeme:

«Õpetuse raamat näitab ühte teed, keda ta ise käib, isewaatamisega, isekatsumisega ja isefegemisega leitakse uusi teesid... Sell' kombel geometriat õpetada on elaw waimu kosutamine ja kosumine, ja õppijate kõige suurem rõõm! Sest õppijale ei anta mingit koormat kanda, ei sunnita teda iialgi palju päheõppimisele ega meelejäämisele. Geometriat sel kombel õpetada, teeb ka kõige tõntsema pää terawaks ja kõige wisama lapse tegewaks ja tugewaks.»

J. Kapp loeb õigeks, et aine õpetamine toimuks ülesannete kaudu, mis võimaldab lastel ise lahendust otsida. Ta kirjutab: «Hää pää seisab selle wasta, kui temale tõtt antakse, mis ta ise leida võib.» Edasi peab J. Kapp vajalikuks, et lapsed tähistaksid kujundeid tähtedega, koolmeister aga, kes näitab kujundeid kepiga, ei pruugi seda teha. Niisugune talituswiis, nagu teame, enast koolis siiski ei õigusta. Geomeetria õpetamise juurde kuuluvaiks loeb J. Kapp mudelaid ja mõõtevahendeid, millede kaasabil muutuvad põhjendused täielikumaks, mõistetavamaks.

J. Kapi õpiku tekst algab kehade, nagu täringu ja ümmarguse samba vaatlemisest ning sealt jõutakse pinna, joone ja punkti mõisteni. Peatükis «Punkt» arutletakse, mitu sirget saab kujutada läbi 2, 3, 4, 5 punkti või siis, mitmes punktis võivad 2, 3, 4 jne. sirget üksteisega lõikuda. Käsitledes sirget ja nurka, omistatakse peatähelepanu pikkuse mõõtmisele, tutvutakse mastaabi mõistega ning eristatakse õõned winklid ja kүүr-winklid, mida lahutab sirge ehk madal winkel. Niisiis on J. Kapi l winkel üldiselt nur-

ga tähenduses. Esimeseks põhjendatavaks lauseks on teoreem tippnurkade võrdsuse kohta. Nurkade käsitlemisel tutvustatakse kraadi mõistet, malli, loodlauda ja vaaderpassi. Vaatluse all on ka kahe paralleelse sirge lõikumine kolmandaga. Kolmnurkade peatükis näidatakse, et nurkade summa on  $180^\circ$ , tutvustatakse kolmnurkade sarnasuse mõistet ja kongruentsuse lauseid. Suurt tähelepanu omistatakse konstruktioonülesannetele. Edasi leiame J. Kapi raamatust veel nelinurkade käsitlemise, pindalade leidmise, Pythagorase lause, ringi ja sarnaste kujundite käsitlemise ning geomeetriliste kehade peatüki. Viimases piirduetakse ainult pindalade ja ruumalade arutamise eeskirjade tutvustamisega.

Seega sisaldab J. Kapi geomeetriaõpik põhilise aine tänapäeval õpetatavast geomeetrikursusest. Õpiku tekst on üldreeglinas hästi mõistetav. Pealkirjas rõhutatud «iseõpetuseks» ei leia tekstis erilist kajastamist. Õpik on varustatud ka vajalike joonistega.

### Geomeetria J. Tülgi käsitluses

Jakob Tülgi geomeetrikäsitus on märksa rangem Joosep Kapi käsitlusest. Selles on tuntavad aksiomaatilise käsitlemise elemendid. Alustatakse nn. alusjuhatustest. Nendes antakse teada, et ruumikehal on kolm, väljal kaks ja joonel üks mõõt ning punkt on mõõduta. Edasi fikseeritakse, et õigejoon on kõige lühem tee kahe punkti vahel, samuti antakse kõverjoone, tasase välja, kumera välja ja planimeetria mõisted. Järgneb nurga mõiste: «Kui kaks joont AB ja AD, ühe punkti peale (A) kokku jooksevad, siis sünnitawad nemad winkli BAD». Edasi antakse nurkadega seotud mõisted ning viimasena paralleelsirgete mõiste. Järgnevates põhjusõpetustes võib tunda Eukleidese aksiome ja postulaate. J. Tülgi põhjusõpetused olid järgmised:

«1. Kaks suurus, mis kolmandaga ühesuured, on ka teineteisega ühesuured.

2. Iga täissuurus on suurem kui tema jagu, ja kõik jau suured kokku annavad jälle täissuuruse.

3. Ühesugused suurused ühtewiisi kasvatatud ehk kahandatud jäävad ikka ühesugusteks.

4. Kaks õiget joont võivad teineteisest ainult ühe ainsa ühtlase punkti läbi jooksta; on neil rohkem kui üks punkt ühtlane, siis langewad nemad kokku ja sünnitawad ühe ainsa joone.

5. Ühe ainsa punkti läbi on võimalik paljalt üht ainust joont teise joonega ühtlasi tõmmata.»

Teoreeme nimetab Tülk õpetusteks. Ta ei tunne sõnu eeldus ja väide. Nende asemel on kirjutatud: «ööldud» ja «tõeks tehtud peab saama». Tõestust nimetab ta «tõendusks». Esimeseks teoreemiks on: «Kõik täisnurgad on ühesuured». Kokku on Tülgi raamatus ca 60 teoreemi. Need vahelduvad seletustega, kus antakse juurde uusi mõisteid. Vahepeal tutvustatakse ka ruutjuure leidmise algoritmi. Raamatus on viis peatükki: I — Nurgad ja kolmnurgad; II Ring ja tema nurgad; III — Kongruentsed ja sarnased kujundid; IV — Korrapärased hulknurgad. Ringjoone pikkus ja ringi pindala; V — Stereomeetria. Seega on Tülgi raamatu sisu peaaegu sama mis Kapi omalgi. Ka siin piirduakse stereomeetria osas ainult valemitega. Erinev on aga raamatu ülesehitus ja käsitluse rangus.

### J. Kapi ja J. Tülgi dialoog

Omaette huvipakkuv on Joosep Kapi ja Jakob Tülgi omavaheline läbisaamine. Kirjutasiid nad ju mõlemad esimest eestikeelset geomeetria raamatut. Eesti Kirjameeste Seltsis kuulusid nad eri rühmitustesse. Joosep Kapp austas Jannseni ja Hurda tõekspidamisi, Jakob Tülk aga Jakobsoni omi. Kõik need asjaolud põhjustasidki Joosep Kapi ja Jakob Tülgi avaliku kokkupörke ajalehe «Eesti Postimees» vahendusel. Diskussiooni alustas J. Tülk, kes kirjutas negatiivse referentsiooni J. Kapi raamatu kohta. Peamiste puudustena toodi seal esile, et planimeetria käsitlust on alustatud kehade vaatlemisest, et täisnurga tähenduses kasutatakse sõna loodwinkel, et välisnurkade summa on leitud eraldi mitme kujundi juures, et mõned

laused on jäetud põhjendamata, et liiga vähe tähelepanu on omistatud sarnasuse küsimustele ja et on valesti kasutatud mõisteid — korrallised kehad. Joosep Kapp avaldas vastuse, mis oli oma toonilt kriitikast märksa teravam. Tutvugem sellest ühe lõiguga. «Oleks soovitav, et T. raamatut tähelepanelikumalt loeks ja tutvuks sellega ja siis nagu peab, viga näitaks. Peab tunnistama, et T. ise laste koolmeister ei ole ega ei oska ka sellepärast lapsi õpetada. Muidugi, ta võib osav ja tubli geomeetrik olla, aga lastele ta ei või küll ühtegi geomeetria raamatut teha.» J. Kapp tõrjub tagasi kõik Tülgi märkused peale viimase. Olgu aga tähendatud, et me praegugi J. Kapi moodi neid kehi ikkagi veel korrapärasest hulkahukateks nimetame. Viimastel aastatel kasutusel olev — regulaarne tahkakeha — on ju eelmise sünonüüm. Niisiis, Kapi—Tülgi diskussioonis üleskerkinud märkus, mille mõlemad õigeaks tunnistasid, on seni lõplikult lahendamata.

Veel kord reageeris J. Tülk J. Kapi vastusele. Ta rõhutas, et teda on Kirjameeste Seltsi liikmete poolt palutud seda arvustust kirjutada. Selles vastuses näitab aga J. Tülk, et ta tööpoolest orienteerus väga nõrgalt metoodilistes küsimustes. Ta kirjutas: «T-I oli võimalus geomeetria õppida nii sakslaste, helveetslaste ja prantslaste juures ja ta on näinud palju õpetamisviise, kuid sellest ta küll pole näinud, et laps peab ise seda leidma, millest ta veel midagi ei tea.» Oma vastuse lõppu lisab Tülk lepitava lause, mis selle diskussiooni lõpetas: «... lõppkokkuvõttes tuleks siiski seda raamatut kiita ja iga kooliõpetaja peaks oma geomeetria tarkusega autorile järele jõudma.»

Koolimatemaatika ajaloo seisukohalt tuleb Tülgi—Kapi dialoogi väärtuslikuks ja õpetlikuks lugeda. Kuigi me tänapäeval sellist avalikku dialoogi pole korraldanud, on n.-ö. telgitagustes diskussioonides ometi tunda ühel pool teadlaste-matemaatikute ja teisel pool õpetajate-praktikute arvamust. Ja siingi aitab meie töö edukusele kaasa vastasleeri arvamuse austamine ja tunnustamine, selle sobitamine oma arvamustega.



Ülesannete valdkonnas J. Kapp ja J. Tülk eriti huvitava sisuga ülesandeid ei esitanud. Enam elevust võisid põhjustada J. Tülgi järgmist tüüpi ülesanded: «Tõmba Liivi-Eestimaa kaardi peal õige joon Pernu linna pealt Paide peale, Paide pealt Willandi peale ja Willandi pealt jälle Pernu peale tagasi. Mõeda tsirkliga siis selle kolmnurga kõrgus ja tema põhjusjoon kaardi peal tehud lühendud mõedu järele, ja rehkenda välja, mitu ruutpenikoormat on selle kolmnurga suurus.»

### Geomeetria käsitus J. Kurriku algebra-õpikus

Juhan Kurriku geomeetriakäsitus, nagu juba märgitud, piirdus pindala ja ruumala valemitega, kuid tema ülesanded on juba kaalukamad. Toome mõned näited.

«Keha wajub wette nii sügawasse sisse, et selle läbi eest ära tungitud weekogu just terwe keha raskune on. Kui raske on sedamööda kuul, mis  $\frac{1}{2}$  jalga paks ja poolest saadik wette wajub? (kantjalg wett kaalub 70 naela).»

«Kui maakera läbimõõt = 1, siis päikese läbimõõt = 113 ja kuu läbimõõt = 0,274. Kuis on seda mööda nende kolme taewakeha ruumala ükstõise wasta?»

«Mitte kantpenikoormat õhku on maakera ümber, sest et õhku 10 penikoormat paksuti ja maakera poolmõõt 860 penikoormat pikk arwatakse olewat?»

Terminoloogia osas olid J. Kurrikul oma seisukohad. Nii nimetas ta ruudu, ristküliku, rombi ja rööpküliku kõik ruutideks, vastavalt täisruut, pikkruut, wildak täisruut, wildak pikkruut ja andis neile ühise pindala eeskirja: «Ruudi pinnasuurus leitakse, kui ta põhijoon kõrgusega kaswatatakse.» Trapetsi nimetas J. Kurrik roobiks. Edasi tegi J. Kurrik vahet mõistete nurk ja winkel vahel: «Winkel on kahe — ühest punktist algawa õige joone lahk. Nurk tähendab seda punkti, kus kaks õiget joont ükstõisega kokku lähewad.» Juhan Kurrik esitas pindala ja ruumala arutamise eeskirjad juba valemitega. Seda võimaldas eespool käsitletud algebrakursus. Ainult nii pindala kui ka

ruumala tähistas ta ühe ja sama tähega s. Esitatud valemite hulgas olid Heroni valem kolmnurga pindala arvutamiseks, ellipsi pindala valem, ellipsi pikkuse ligikaudne valem, tüvipüramiidi ja tüvikoonuse pindala ja ruumala valemid. Prismade juures järgib Kurrik Schwartz—Braschi käsitlust, defineerides eraldi kolmnurkse ja nelinurkse prisma (kolme- ja neljakandiline tulp) ning kolmnurkse ja nelinurkse püramiidi (kolme- ja neljakandiline torn).

\* \* \*

Esimeste eestikeelsete geomeetriaõpikute autorite seisukohad kujunesid välja erinevatest autoriteetidest mõjustatult. Sellest tingituna on vaatluse all olevad raamatud erinevad ja omanäolised. Matemaatilise ranguse osas seisis teistest kõrgemal Jakob Tülk tänu vastavale erialasele ettevalmistusele. Meetoodilise mõtte erksus oli kõige enam välja arenenud Joosep Kapil tänu Cimze vahendusel omaseks saanud Diesterwegi õpetusele. Terminoloogia osas olid kõik autorid teatud määral otsijad. Terminid püüti anda kooskõlas rahva kõnekeelega, kuid tänu murretele ja individuaalsetele tõekspidamistele said mitmed mõisted endale mitu nime. Terminoloogias püüti möödunud sajandi lõpul ja käesoleva sajandi algul ühtlust luua. Vastava terminoloogia puudumist kasutasid tsaarivõimud ka peamise argumendina emakeelse hariduse andmise õiguse taotlustele eitaval vastamisel.

Tänapäeval on meil enam-vähem väljakujunenud terminoloogia olemas, kuigi, tõepoolest, tunneme puudust autoriteetsest komisjonist, kes vaieldavatel küsimustel paika paneks. Meil on käesoleval sajandil ilmunud mitmed geomeetriaõpikud, milledele autoritena on oma näo andnud O. Pärli, F. V. Mikkelsaar, A. Kasvand, E. Etverk jt. Me oleme tunnustajateks suurele ulatuslikule koolimatemaatika reformimisele ja anname kõik oma panuse, et see üritus jõuaks nende eesmärkideni, mida nõuab meilt mitte ainult tänane, vaid ka homme ühiskond. Selles ürituses on aga minevikukogemustel ja -tõekspidamistel oluline abistav funktsioon.

## SISUKORD

793. Oleme ustavad.  
798. Kolm küsimust — vastavad ordenikandjad.  
805. R. Nurtazina. Kasvatada patrioote ja internatsionaliste.  
809. Üleliidulise õpetajate kongressi sektionide soovitused.  
816. H. Rannap. Kooliorkestritest ja orkestrijuhtide ettevalmistamisest.  
823. A. Nahkur. Mõningaid lähendusi teatri- ja filmiõpetusele.  
830. M. Aaslaid. Õppematerjalide klassifitseerimisest.  
833. Õpetaja tunniks valmistumise eelkontrolli süsteem.  
837. H. Sarapuu. Mängust kuueaastaste laste klassides.  
841. I. Muhel. Didaktiline harjutus 5—6-aastastele lastele.  
847. I. Riisalo. Ümbritseva elu ja looduse tutvustamine 6-aastaste klassis.  
851. M. Rõigas. Tekstisüntaksi eesmärgiks on mõtete korrektne seostamine.  
856. E. Nurk. Matemaatikafund ja õpilaste aktiveerimine.  
861. G. Sapog. Matemaatikakabinet metoodiku pilgu läbi.  
864. A. Крюкова. «Рожденные революцией, рожденные Октябрем...».  
870. U. Andressoo. Matemaatilised mõisted lasteaiarühmades.  
874. O. Printis. Esimestest eestikeelsest geomeetria kooliraamatutest (100 aastat esimese eestikeelse geomeetria-õpiku ilmumisest).

## ОГЛАВЛЕНИЕ

793. Будем верны.  
798. Три вопроса — отвечают орденосцы.  
805. Р. Нуртазина. Воспитывать патриотов и интернационалистов.  
809. Рекомендации секций Всесоюзного съезда учителей.  
816. Х. Раннап. О школьных оркестрах и о подготовке дирижеров для них.  
823. А. Нахкур. О некоторых приближениях в обучении искусству театра и кино.  
830. М. Ааслайд. О классификации учебного материала.  
833. Система предварительного контроля подготовки учителя к уроку.  
837. Х. Сарапую. Игры в классах шестилетних детей.  
841. И. Мухель. Дидактические игры для 5—6-летних детей.  
847. И. Рийсало. Знакомство с окружающей жизнью и природой в классах шестилетних детей.  
851. М. Рыйгас. Синтаксис текста как средство обучения связным мыслям.  
856. Э. Нурк. Урок математики и активизация учащихся.  
861. Г. Сапог. Кабинет математики взглядом методиста.  
864. А. Крюкова. «Рожденные революцией, рожденные Октябрем...».  
870. У. Андрессоо. Математические понятия в группах детского сада.  
874. О. Принитс. О первых учебных пособиях по геометрии на эстонском языке (100 лет со дня издания первого учебника по геометрии на эстонском языке).



---

Grupp NSV Liidu ordenite ja medalitega autasustatud üldhariduskoolide pedagooge Kadri-  
orus.

---



---

Tänavu esimesel septembril avati Luunja kooli uus juurdeehitis. Samast päevast sai kool õiguse  
astuda meie vabariigi keskkoolide kilda. Koolijuht Leenart Roometit õnnitlevad šefimajandi,  
Luunja sovhoosi juhtkonna esindajad.

MARGUS VIKMÄA fotod

---

30 коп.

Индекс  
78 189

Канчалат

78 - 1230 →

26.10.78

