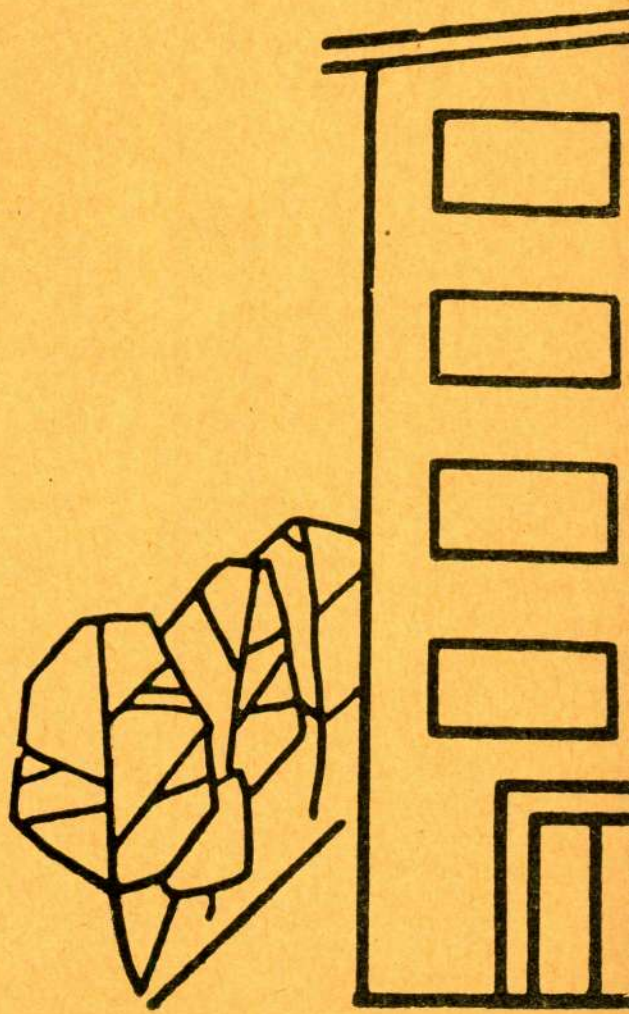


1308.69,

Nõukogude KOOL

8
1969



UUE ÕPPEAASTA KÜNNISEL

Ammuks see oli, kui kirjutasime õppeaasta lõpust ja suvepuhkuse algusest, kõigest meeldivast, mida ilusaim aasta-aeg endaga kaasa toob. Nüüd aga peame taas ajama tööjuttu, sest puhkus on lõppemas ja uue õppeaasta algus lähedal. Juba kümme-konna päeva pärast algavad rajoonides ja linnades traditsioonilised õpetajate augustikuu nõupidamised ning siis ongi käes 1. september — 1969/70. õppeaasta esimene päev.

Kokkuvõtted selle kohta, mis suvel tehti ja korda saadeti, praegu loomulikult veel puuduvad. Aga üks on kindel: möödunud suvi oli sisustatud huvitavalt, kasulikult ja mitmekesiselt. Kes võikski täpselt mõõta matka- ja ekskursioonikilomeetreid, koolimajade korramiseks kulunud töötunde ja kodumajanditele antud abi suurust! Jah, vast ainult ligikaudu saame suvel tehtut sügisel arude keelde üle kanda. Aga kogutud muljed ja uued teadmised? Nende mõõtmiseks on vähe meie arvutamiskunstist ja arvuvalla võimalustest.

Niisiis, uue õppeaasta algus on lähedal. Peatselt algavatel augustikuu nõupidamistel tehakse kokkuvõtte möödunud tööaasta tulemustest ning antakse suund edaspidiseks. Hinnatakse õppe- ja kasvatustöö kõiki külgi ning püütakse ühisel nõul ja jõul edasiminekut häirivad puudused välja selgitada. Õpetajaid innustab oma tegevust hoolikalt analüüsima teadmised, et algav õppeaasta on V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevale pühendatud tööaasta. See aga tähendab, et kõike tuleb teha palju paremini, et tulemused peavad eelmiste tööaastatega võrreldes hoopiski suuremad olema.

Möödunud õppeaasta töö lõplikud kokkuvõtted ja analüüsi esitavad asjaomased asutused siis, kui on selgunud ka sügiseste eksamite ja suvetööde tulemused. Kuid põguski pilk möödunud lubab väita, et tööd

Nõukogude KOOI

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XXVI AASTAKÄIK

Nr. 8 AUGUST 1969

Kirjastus «Perioodika» Tallinn

tehti 1968/69. õppeaastal tublisti. Tõsi, see ei kujunenud õpilaste edasijõudmises küll märgatava murrangu aastaks, aga olemasolevat taset suudeti hoida ja koolitöö paljudes lõikudes isegi mõnevõrra edasi nihkuda. Suurt elevust koolide ellu töid V. I. Lenini juubeli eelsed üritused, millest nii õpetajas- kui ka õpilaspere innukalt osa võttis. Kasvatustöös hakati suuremat tähelepanu pöörama sõjalis-patriootlikule tööle, millele on soodsalt mõjunud üleliiduline võistlus «Põuavälg».

Uus õppeaasta toob kaasa kuhjaga uusi ülesandeid. Kui seniajani oli üleminek uutele õppeplaanidele ja -programmidele küll tõsiasi, kuid ikkagi tulevikülesanne, siis nüüd tuleb asuda tegelikule tööle. Meie vabariigis läheb kooli noorim — I. klass sügisest peale täielikult üle uutele programmidele. Üksikutes klassides leiavad rakendamist mõnede õppeainete uued programmid (bioloogia, geograafia jt.). Matemaatikas töötavad uue programmi järgi kolm esimest klassi. NSV Liidu Haridusministeerium määras kindlaks ülemineku-tähtajad kõigile klassidele ja õppeainetele, nendest tähtaegadest kinnipidamist nõutakse rangelt.

Seoses uutele õppeplaanidele ja -programmidele üleminekuga tuleks lühidalt peatuda heal algatusel varustada vabariigi üldhariduslike koolide õpilased tasuta õpikutega. Selleks esitasid Balti Laevaremonditahas, V. Kingissepa nimeline Tallinna Tselluloosi- ja Paberikombinaat, Viljandi rajooni Kamara sovhoos, Harju rajooni S. M. Kirovi nimeline kalurikolhoos ja sama rajooni Kuusalu kolhoos, Paide rajooni «9. Mai» kolhoos ning Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Vabariiklik Komitee juuni algul üleskute kõigile tööstusettevõtetele, kolhoosidele, sovhoosidele, ametiühingu-, varustus-, kaubandus-, transpordi- ja teistele organisatsioonidele. Üleskute on leidnud soodsat vastukaja, summade eraldamine õpikute tsentraliseeritud fondi rajamiseks kulgeb edukalt. Selles peegeldub meie üldsuse suur huvi nõukogude kooli edasarendamise vastu.

Uue õppeaasta hakul on kõigi koolikollektiivide ja iga õpetaja ülesandeks põhjalikult mõelda sellele, kas ollakse valmis tööks uute õppeplaanide ja -programmide järgi. Tegemist pole ju lihtsalt uute instruktiivdokumentide sisseadmisega, vaid põhjalike muudatustega hariduse sisus. Töö uute õppeplaanide ja -programmide järgi nõuab õpetajalt rohkem kui kunagi varem oma teadmiste järjekindlat värskendamist, sest uute programmide mõte ongi koolis õpetatava tihe sidumine kaasaja teaduse saavutustega. Täiesti põhjendatult nõutakse koolidelt õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise perspektiivplaani. Paremate töökogemuste levitamist ja meetodilise töö tõhustamist soodustab meetodiliste kabinetide uue põhimääruse kehtestamine.

Meie vabariigi üldhariduslike koolide töö suurimaks puuduseks on madal õppeedukus. See pole ju saladus, et õpilaste edasijõudmise poolest oleme teiste liidu vabariikide hulgas üsnagi tagasihoidlikul, kui mitte viimasel kohal. Seda piinlikku olukorda on püütud igasuguste põhjustega välja vabandada, aga ega asi selle läbi paremaks pole muutunud. Õpilaste teadmiste analüüs ülevabariigiliste kontrollitööde põhjal näitab ilmekalt, et paljud õpetajad ei hoolitse õpilaste teadmiste kindluse ja põhjalikkuse eest. Kõigis õppeainetes on koolide tase vägagi ebaühtlane. Sageli on täiesti ühesugustes tingimustes ja ühesuguse õpilaskontingendiga töötavates koolides tulemused sootuks erinevad. Silma torkab, et õpetajad pööravad liiga vähe tähelepanu õpilaste iseseisva mõtlemise oskuse arendamisele. Paljudel juhtudel on teadmiste andmine ja õpetamine asendatud programmide mehhaanilise läbivõtmisega. Poleks nagu õpetaja asi, kui palju läbivõetust õpilasele «külge jääb». Nii et paratamatult tuleb taas rõhutada õpetaja suurt osa õpilaste teadmiste kujundamisel.

Eespool öeldust tuleneb arvamused, et peatselt algavatel augustikuu nõupidamistel peavad olema tulipunktis õpetaja kutsealase meisterlikkuse ja tema vastutuse probleemid. Mida teha selleks, et kõik pedagoogid annaksid häid tunde ja suudaksid oma aines tagada kõigi õpilaste vähemalt rahuldavat edasijõudmist? Kuidas koolides hoolitseda selle eest, et paremate pedagoogide meetodilised võtted muutuksid kõigi õpetajate ühisvaraks? Kuidas paremini organiseerida individuaalset tööd mahajäävate õpilastega ning ennetada lünki õpilaste teadmistes? Mil viisil suurendada õpilastes huvi teadmiste omandamise vastu ja kuidas õpetada neid õppima? Kuidas suurendada õpilaste visadust raskuste ületamisel ja oma tahtemoaduste väljakujundamisel? — Siin kättenäidatud probleemeid ei haara kaugeltki kõike, mida õppeedukusest kõneldes tuleks tingimata käsitleda.

Õppeained, milles harilikult kõige rohkem maha jäädakse, ja mahajäämuse ulatus on meile teada. Kuid igakord pole teada mahajäämuse põhjused. Pedagoog-

gikateadlased on viimasel ajal selle probleemiga tegelnud ja üht-teist ka publitseerinud. Tahaks loota, et algaval õppeaastal Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi koolijõudluse sektor oma aktiiviga, aga samuti teisedki uurijad õpetajatele sel alal rohkem nõu ja näpunäiteid annavad.

Õppedukus on niisiis meie koolides probleem number üks. Haridusosakondadelt oodatakse suuremat järjekindlust ja põhjalikkust koolide töö analüüsimisel, aga ka suuremat nõudlikkust. Ükskord ometi tuleb lahti saada olukorrast, et koolide töös korduvad aastast aastasse ühed ja samad puudused, need fikseeritakse teatava ajavahemiku järel küll inspekteerimise aktides, aga nendest lahtisaamist ei nõuta. Niisamasugused on soovid koolide juhtkonnale. Kui me õpetaja töös märkame puudusi, siis on vähe sellest, et me need kuhugi kirja paneme. Direktoritel ja õppealajuhatajatel tuleb õpetajatega niikaua üheskoos pead murda, kuni puuduste põhjused on selged ja neist on lahti saadud. Vajaduse korral oldagu oma nõudmistest äärmuseni ranged. Liberaalitsemise ja käegälöömiseiga ei saa puudustest vabaneda.

Võitlustest hea õppedukuse ja püsivate põhjalike teadmiste eest ei saa rääkida lahus kasvatüsülesannetest. Mõned haridusorganite ja koolide töötajad aga taotsevad seda just nii käsitada. Tunnustades küll sõnades õpetamise ja kasvatamise lahutamatu ühtsust, on nad konkreetsed siis, kui jutt on õpetamisest, ja ebaconkreetsed siis, kui on tarvis käsitleda kasvatamisprobleeme. Seepärast ongi kasvatav õpetamine teenimatult vähe tähelepanu leidnud. Deklaratsioonidest õpetajate tegeliku suunamise ja abistamiseni on siin veel tükk maad.

Me taotleme, et iga noor jõuaks õppimise ja teadmiste vajalikkuse ning ühiskondliku tähtsuse tunnetamiseni. Ilma selleta jooksevad kõik meie head soovid tühja. Aga teadlik suhtumine ei kujune välja ilma sihipärase kasvatustööta, õpilaste oskusliku mõjutamiseta. Seda päev päeva kõrval tehtavat tööd ei asenda kui tahes hiilgav ürituste nimekiri, millega harilikult kasvatustööd mõõta armastatakse.

Õpetajad kurdavad sageli, et kasvatustöö edukaks organiseerimiseks on neil teadmisi napilt, et oma aine õpetamise metoodikas on nad märksa tugevamad ja kindlamad kui kasvatustöö metoodikas. Tegelikus koolitöös nähtu kinnitab, et see pole niisama halisemine, vaid mõtlemapanev töö. Tundub, et õpetajaid ettevalmistavad õppeasutused on oma kasvandikele veel väga palju võlgu. Samuti on õpetajate enesetäiendamise süsteemis olulisi lünki, mistõttu ka igasugused kursused ja seminarid annavad õpetajatele kasvatustööks vähe uut. Ja mööda ei saa minna ka pedagoogikateadlastest, kes kasvatava õpetamise probleemidega kuigi meelsasti ei tegele. Häid publikatsioone kasvatava õpetamise probleemide kohta on peaaegu et asjatu otsida.

Kasvatustöö puudustest kõneldes rõhutame alati õpetaja isiksuse osatähtsust. See on ka õige, sest õpetaja maailmavaatelistel veendumustel kindlus on kasvatamisel tähtsaim eeldus ja tingimus. Õpetaja poliitiline teadlikkus peegeldub tema õpilaste seisukohavõttudes ja ühiskondlikus aktiivsuses. Ent edukaks kasvatustööks on siiski vähe üksnes headest poliitilistest teadmistest. Õpetaja peab oskama õpilast mõjutada, peab sügavalt tundma tema vaateid ja arvamusi, oskama näha iga nooruki kujunemise iseärasusi jne. See aga nõuab õpetajalt psühholoogia head tundmist. Peale selle on väga tähtis, et õpetaja oskaks õpilast sõnaga mõjutada, tekitada lapses ja noorukis oma esinemisega tugevaid positiivseid emotsioone. Selleks ei pruugi olla hiilgav oraator, aga retoorika elementaarseid tõesid peaks iga õpetaja ometi tundma. Ja arvestatagu sedagi, et loogilist mõtlemist ei saa arendada inimene, kes oma esinemistes ja mõtteavaldustes on ebaloogiline.

Muidugi on eespool öeldu juba ammuigi kõigile tuntud ja teatud. Kuid nentigem, et teadmisest on vähe, kui me kõike oma igapäevases tegevuses ei arvesta või lihtsalt — ei oska rakendada.

Algav õppeaasta on, nagu öeldud, töörahva suure juhi V. I. Lenini juubeli aasta. Me oleme võinud igas koolikollektiivis tõeada, et õpetajad tahavad tähtsat juubelit tähistada uute silmapaistvate tulemustega õppe- ja kasvatustöös. See on nõukogude pedagoogide panus üldrahvalikesse juubelikingitustesse. Seepärast on täielik alus nõuda kõigilt nendelt, kes on kutsutud ja seatud õpetajaid juhtima ja abistama, märksa sügavamalt tähelepanu kasvatustöö probleemidele. Mõistagi ei saa paljude aastate mahajäämust ühe aastaga tasa teha, kuid pedagoogidele annab tegutsemislusti ja -kindlust seegi, kui ta tunneb, et teda tahetakse abistada, et hoolitsetakse tema oskuste pagasi suurendamise eest. See sunnib pedagoogi ennastki pingsamale tööle oma teadmiste täiendamisel ja pedagoogiliste võtete arsenalil rikastamisel.

Üksmeelne õpetajaskollektiiv on suur jõud, ta suudab toime tulla ka raskei-

mate probleemide lahendamiseks. Õppeedukus ja kasvatustöö tulemused on paremad just seal, kus valitseb üksmeele ja vastastikuse abistamise õhkkond. Kahjuks pole see veel igal pool nii. Kui palju tuleb haridusorganitel ja pedagoogilise ajakirjanduse toimetustel õppeaasta jooksul tegelda suuremate ja vähemate arusaamatustega! Tihti peale on nende põhjustajaks kooli juhtkond, kes ei jaota koormust õiglaselt või nõuab õpetajalt rohkem, kui seda tööseadused lubavad, arusaamatuste põhjustajaks võivad olla ka õpetajad ise, kelle hulgas on mõnikord intrigeerijaidki. Rohkesti sekeldusi on tekkinud õpetajate elamis- ja töötingimuste parandamisel. Kahjuks leidub veel niisuguseid kohalike nõukogude töötajaid, kes ei tegutse agaralt õpetajatele korraliku korteri hankimisel ega hoolitse kommunaalteenuste eest. Paljudel juhtudel tuleb maaõpetajal tublisti vaeva näha, et näiteks talle seadusega kindlustatud kütust õigeaegselt kätte saada. Ametiühinguorganitel on tulnud piike murda rahandusosakondadega, kelle töötajad ei taha mõnikord tunnistada seadust, mis lubab õpetajale tasuta lisapinda ja ka suuremaid kommunaalteenuseid perekonnaliikmete jaoks. Ja kuidas seletada ühe rahandusosakonna töötaja teguviisi, kui ta keelas õpetajale välja maksta puhkusetasu kohakaasluse eest, mis ometi on seadusega lubatud?

Kõik need sekeldamised mõne süd ametu töötaja omavoli tõttu häirivad õpetaja tööd, raiskavad kallist aega ega lase kujuneda õiget tööritmi, rääkimata sellest, et nendega võib kaasneda psüühiline trauma. Ametiühingu juhtivad organid on võtnud päevakorda psühhohügieeni probleemeid. Hoolitsegem selle eest, et igas õpetajaskollektiivis nende üle nõu peetaks. Selle kõrval aga taotlegu haridusorganid ja ametiühinguorganisatsioonid rajoonide ja linnade juhtivatelt töötajatelt kõigi nende inimeste ranget korraldussummist, kes ei austa õpetajate tööd ja nende seadustega tagatud õigusi.

Lõpuks mõni sõna ka augustikuu nõupidamise korraldusest.

Aastatega on mitmel pool juurdunud omapärased traditsioonid: nõupidamistele eelneb või järgneb õpetajate telklaager pioneeri- ja klassivälise töö praktikumiga, nõupidamiste ajal korraldatakse näitusi, õpetajatest isetegevuslaste kontserte jne. Sektsioonide koosolekutel antakse uute programmide ja õpikute läbiarutamise kõrval edasi ka ülevabariigilistel seminaridel ja kursustel kogutud teadmisi. Niisugused ettevõtmised muudavad nõupidamised kindlasti huvitavamaks ja mitmekesisemaks.

Kuid ikkagi ei saa veel rahul olla plenaarkoosolekute tasemega. Just seal peaks kõige enam kõlama õpetaja hääl, tema soovid ja ettepanekud. Ent harilikult piiratakse plenaarkoosolekutel ettekannete ärakuulamisega, sõnavõttud on enamasti vähehütlavad, n.-õ. käigupealt organiseeritud.

Paistab, et nõupidamiste ettevalmistamine ei ole nõutaval tasemel. Miks ei võiks koolid juba enne õppeaasta lõppu teada plenaarkoosolekute päevakorda? Miks ei võiks õpetajaskollektiivid juba kevadel läbi arutada, missuguseid mõtteid ja soove nad tahavad nõupidamiste auditoriumi ette kanda? See kõik muudaks õpetajate kokkutuleku viljakamaks ning võimaldaks ka haridusosakondadel oma töös korrektiive teha. Ainult et paremat organiseerimistööd on tarvis.

*

Uus õppeaasta ja uued probleemid. See on tavaline ja ikka korduv nähtus. Olgem varmad neid probleeme lahendama, et algav õppeaasta tooks uut edu meie koolide õppe- ja kasvatustöös. Meie töö algaval õppeaastal olgu V. I. Lenini juubeliaasta vääriline.

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

Hindamine kasvatusvahendina

K. SAKS,
pedagoogikakandidaat

Üheks vältimatuks osaks kooli õppetöös on kujunenud õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimine ja hindamine. Teadmiste kontrollimisel on tagasiside funktsioon: nii õpetajal kui ka õpilasel on tarvis teada, kas ja mis astmel on õpitav materjal juba omandatud. Ei saa õppetöös edasi minna, kui eelnev materjal ei ole vähemalt teatud tasemel omandatud. Teisiti on lugu hindamisega kui koolijõudluse mõõtmisega. Tekib isegi probleem: kas on üldse tarvis mõõta? Mida ütleb näiteks hinne «3»? S. Suhorski (1; 14), kes küll soovib 6-pallilist hineteskaalat, annab hindele «3» (rahuldav) järgmise sisu:

«... õpilane ilmutab programmi põhimaterjali tundmist ja arusaamist, kuid a) esitab seda skemaatiliselt, jätab vahele mõningad üksikasjad ja teeb ebatäpsusi formuleeringutes, b) tal on raskusi esitatud väidete tõestamisel konkreetsete faktidega, kuid saab aru materjalist, c) praktiliste ülesannete täitmisel ei ole tal küllaldasi vilumusi töös seadmetega, instrumentidega, teeb üksikuid vigu iseisvas töös.»

Hinne «2» (samuti rahuldavas tähenduses) soovitatakse panna siis, kui õpilasel on ainult elementaarsed teadmised ja arusaamine programmi materjalist, selle esitamisel jätab vahele olulisi üksikasju, raskusi teevad järelduste ja üldistuste tegemine ning faktide tõlgendamine, kuid tuleb sellega toime õpetaja abiga, tal on mitteküllaldane arusaamine üksikutest faktidest, mis siiski ei sega edasiminekut õppetöös: praktiliste tööde tegemisel ilmnevad mitteküllaldased vilumused töös instrumentide ja seadmetega ning lohakus.

Seega siis teatud hinde panekul eeldatakse puudujääke mõningates programmi nõuetes, kusjuures igal konkreetset juhul jäävad vastavad kriteeriumid enamasti subjektiivseks otsustamiseks. Hinne ei märgi ära konkreetseid puudusi, sellepärast ei ole temast kasu teadmiste kontrolli kui tagasiside mõttes, kus oleksid olulised teada saada just omandamata jäänud teadmised ja oskused. Ainult temaatiline teadmiste kontroll ja hindamine võiksid seda lünka täita. Standardiseeritud kontrolltööde puudumise tõttu ei osutu võimalikuks mõõta õpilaste teadmisi ja oskusi vastava klassi programmi suhtes, vaid pigem küll suhteliselt õpilaste koosseisu ja õpetaja poolt subjektiivselt määratletud õppematerjali sisu suhtes. Nii kipub esikohale tõusma hindamise kasvatuslik funktsioon.

Seda näitavad ka G. Karsdorfi saadud vastused Saksa DV mitmesuguste ringkondade linna- ja maakoolide 707-lt 7. ja 8. klassi õpilaselt. Õpilastele esitati küsimus: «Mis juhtuks, kui üldse poleks koolis hindeid?»

7. klassi õpilased vastasid järgmiselt (2; 27):

- | | |
|--|-----|
| 1. Siis keegi enam ei pingutaks end | 45% |
| 2. Siis ei teaks meie, vanemad ega ka õpetajad, kas me hästi või halvasti edasi jõuame | 35% |
| 3. See oleks ebaõige, siis viidaks ka laisad üle | 6% |
| 4. See oleks tore, siis ei tarvitseks halbade hinnete üle vihastuda | 6% |
| 5. Siis ei oleks meil alust elukutse valikuks | 4% |
| 6. See oleks halb, siis tekiks vaidlusi | 2% |
| 7. Siis peaksid kõik võrdselt teadma | 2% |

Samasugusel kujul nägid ka õpetajad hinnete funktsiooni õppetöös:

1. Innustab pidevalt õppimisele ja oma saavutuste parandamisele	86%
2. Tugevdab õpilaste usaldust õpetajate vastu	2%
3. Õpetab õpilasi oma ja võõraid saavutusi ise hindama	2%
4. Äratav huvi aine vastu	2%
5. Innustab ainult häid õpilasi õppima	2%
6. Äratav vanemate huvi	2%
7. Harjutab õpilasi tehtud töö kontrollimisega	1%
8. Kutsub esile hinnetejahi	1%
9. Kisub õpilasi ebaausale teele	1%
10. Erutab liigselt nõrgemaid õpilasi	1%

Lastevanemate suhtumist võis kokku võtta kolme arvamusega:

1. Hinded on vajalikud	36%
2. Hinded on usinuse ja õppetahte innustajaks	34%
3. Hinded võimaldavad kontrolli õppeedukuse üle	30%

Kõigis neis arvamustes on esikohal hinnete kasvatuslik funktsioon. Väärrib märkimist, et ligi 90% õpilastest peavad hindeid vajalikuks, samuti õpetajad ja lastevanemad. Tuleb siiski silmas pidada, et need õpilased on juba 1. klassist peale hinnetega harjunud ja ei kujutagi endale ette koolitööd ilma hinneteta.

Veidi teisiti lähenesid hindamisele Tbilisi PTUI eksperimentaaldidaktika laboratooriumi töötajad eesotsas Š. Amonašviliga. Kui 3. klassi õpilastel lasti vastata küsimusele «Miks ma õpin?», saadi vastuseid, nagu: et saada häid hindeid, viite ja neljadega rõõmustada vanemaid, et mitte pahandada vanemaid, et mitte saada kahtesid, et lõpetada kool medaliga jne. Väga selgesti tuli esile, et peamiseks huviobjektiks olid kujunenud hinded, mitte, aga teadmised, mida need hinded mõõdavad. Sellepärast on juba viiendat aastat käimas eksperimentaalne õppetöö algklassides ilma hinneteta, mis on äratanud üleliidulist tähelepanu (3). Teatatakse, et katse algul oli 92% vanematest sellise õppetöö vastu, kuid on kardinaalselt muutnud meelt, kuna kontrollkatsed ei näidanud teadmiste taseme langust. Positiivseks saab lugeda ka seda, et eksperimentaalklasside õpilased vastasid küsimusele õppimise motiivide kohta hoopis erinevalt: «Õpin selleks, et teada saada palju uut, et lahendada huvitavaid ülesandeid, et saada õpetajaks ja õpetada lapsi» jne. (Т. Савченко, Урок без отметок. «Литературная газета» 1967, № 4).

Kuid selgub, et tegemist ei ole mitte hindamisest loobumisega tavaliste õppemeetodite juures, vaid hoopis uue õppesüsteemi rakendamisega L. V. Zankovi didaktiliste põhiprintsiipide alusel, mida nähtavasti tulekski lugeda eksperimentaalklasside õpilaste kõrgete teadmiste peamiseks põhjuseks.

Ilma hindamiseta õppetöö teiseks initsiaatoriks NSV Liidus on R. Habib Taškendis, kuid tegemist on printsiipiaalse erinevusega. R. Habib peab tarbetuks jooksivaid hindeid töö käigus, mil aeglase töötempoga õpilased ei suuda sammu pidada teistega. Saavutatud erineva taseme tõttu näivad hinded õpilastele juhuslikena. Kuid ta kinnitab, et «jäävad hinded kontrollitööde eest, igasuguste arvestustööde eest»

Gruusia eksperimentaalklassides antakse õpilastele õppeaasta lõpul iseloomustused õppetöö tulemuste kohta. Selliseid katseid on numbrilise hindamise vastasid varemgi proovinud sisse viia, kuid on seni, nagu väidab A. Flitner (5), jõudnud õige pea sama šablooniliste väljendusteni kui hindenumbrite puhul. Temaatiiline hindamine võimaldaks igatahes hinde sisu täpsemalt avada ja tõstaks sellega hinde kasvatuslikku väärtust.

Hinde kasvatuslik väärtus on tihedasti seotud mitme faktoriga, mille hulgas esikohal on kindla **hinde objektiivsus**. Mõned autorid, (F. Nowak) eristavad objek-

tiivset hinnet õiglasest hindest, mille all mõistetakse õpilaste suhtumist hindesse teatud olukorras.

J. Piaget (6; 359) eristab õpilaste õiglusemõiste arengus mitmesuguseid perioode. Tema uurimuste järgi peab 4. klassi laps veel tingimata õigeks seda, mis vastab õpetaja nõuetele, ebaõigeks seda, mida keelatakse, ilma selle üle arutlemata. Seevastu 7. klassis ilmnes (2; 40), et kui õpilane sai puuduliku hinde kontrollitöö eest seepärast, et ta perekondlike olude tõttu ei olnud selleks saanud ette valmistada, siis pidas seda õiglaseks hindeks ainult 40% õpilastest, 50% aga pidas ebaõiglaseks ja 10% ei avaldanud oma arvamust. Muidugi ei saa sel juhul hinnet kui koolijõudluse mõõtu tõsta, sest oleks võimatu kõiki individuaalse töö tingimusi ühes koolihindes väljendada ja arvesse võtta. Antud juhul pidasid õpilased õigeks seda, kui õpilasele oleks antud võimalus teha töö teisel ajal. Koolipraktikas tuleb niisuguseid asjaolusid kindlasti silmas pidada koolist puudumiste ja tervisehäirete puhul.

Tuleb nimetada veel faktoreid, mis kaasa mõjuvad, kas objektiivne hinne ka õpilaste poolt õiglasena vastu võetakse.

Hinneteskaala kitsus (praktiliselt 4 hinnet) ei võimalda õpilaste teadmiste ja oskuste küllalt täpset mõõtmist. Kasvatustlikust seisukohast osutub samavõrd takistavaks nn. vahehindete puudumine. Diferentseeritum hinneteskaala võimaldaks teatavaks teha väikese teadmiste erinevusi, mis peegeldavad vastavalt väikesi edusamme või tagasiminekut õpilase töös. Tegelikult on hüpe näiteks kolmelt neljale või kahelt kolmele väga suur. Kuigi õpilane võib-olla tõsiselt püüab paremaid tulemusi saavutada, on tal esialgu võimalik saavutada ainult «3», mis näitaks, et edasiste pingutuste tulemusena on varsti võimalik jõuda «4-ni», mis ka veel päris «4» ei ole. Seevastu saab õpilane sageli «3» ka siis, kui tema vastus päris «3» väärt ei ole ja oleks tarvis ka vanemaid informeerida töötulemuste langusest. Veidi suurem hoolsus aitaks üle ilmnenuid langusest; kui teadmised on juba «2-le» langenud, ei ole nii kerge uuesti paremat hinnet saada. Kuigi peetakse võimalikuks selliseid signaale suuliste lisamärkustega anda, on siiski nende mõju tunduvalt väiksem kui diferentseerivatel vahehindetel.

Liiga harv või liiga sagedane hindamine avaldavad mõlemad negatiivset mõju. Üks või kaks erinevat hinnet õppeveerandis ei võimalda saada objektiivset pilti õpilase tegelikest teadmistest kogu veerandi jooksul ning nende hinnete põhjal väljapandud veerandihinne on vaevalt küll õiglane. Samavõrd juhuslikeks tuleks pidada liiga sagedasel hindamisel igas tunnis iga väikese vastuse eest pandud hindeid. Nagu näitas õpilaste hindamise sageduse uurimine 4. klassis eesti keeles ja matemaatikas, osutusid veerandihinded seda madalamaks, mida sagedamini õpilasi oli hinnatud. Selle põhjuse kohta võib esialgu vaid mõningaid hüpoteese anda. Esiteks võib oletada, et sagedasem hindamine annab täpsema pildi õpilaste tegelikest teadmistest, mis osutusid madalaiks. Teiseks võib suure arvu hinnete juures kuluda liiga palju aega teadmiste kontrollimisele, mistõttu õpetamisele ja harjutamisele jääb vähem aega ja see kajastub negatiivselt õppeedukuses. Neid hüpoteese võiks tõestada või ümber lükata õpilaste tegelike teadmiste võrdlev mõõtmine. Optimaalset hindamise sagedust ei ole seni veel määrata saadud, iga tahes tuleks ka väikese tundide arvuga ainetes enam-vähem terviklike teemade eest püüda igale õpilasele hinne panna.

Suureks puuduseks on **hinde kasutamine karistusvahendina** halva käitumise, tähelepanematuse, etteütlemise, õppetarvete unustamise jm. eest, millel pole mingit otsest seost õpilase teadmistega. Vastuse tegelikku kvaliteeti ei peeta silmas, kui hinne alandatakse kirjaliku töö lohaka välimuse või halva käekirja pärast. Selle asemel võiks punktisüsteemiga hindamisel arvestada töö välimuse eest vastavalt miinuspunkte. Siis saaks õpilane teada, et tema töö oleks väärinud kõrge-

mat hinnet, kui see oleks olnud nõuetele vastavalt vormistatud. Kuid siis tuleks seda süsteemi järjekindlalt rakendada kõikide tööde puhul. Nagu näitab praktika, esitatakse suuremaid nõudeid nendele töödele, mis oma sisu poolest vääriskid hinnet «4» või «5». Kahtlemata tuleb võidelda töö korralikkuse eest, kuid hinde alandamine terve palli võrra on küsitava väärtusega võte. Sama tuleb öelda ka käekirja kohta, mille kujunemine ja muutumine on omaette probleem (ehkki vähe käsitletud). Vaevalt küll saaks käekirja individuaalseid iseärasusi lugeda ainukeseks või peamiseks inimese korralikkuse ja täpsuse näitajaks isegi koolis.

Ebaõige on **hinne, mille õpilane saab ebaausal teel**: õpetajat pettes, spikerdades või maha kirjutades. Leidub õpilaskollektiive, kus sellised lubamatud võtted on laialt levinud ja saavutanud «kõrge tehnilise taseme». Ühe kooli 5.—7. klassi õpilaste anonüümsel küsitlemisel teatas mõnes klassis kuni 65% õpilastest, et nad on kontrolltöö ajal spikrit kasutanud või vastused maha kirjutanud õpikust või kaasõpilase vihikust. Tähelepanev on selliste õpilaste protsendi tunduv kasv 5.—7. klassini. Ehkki mõningal määral võib oletada vastustes teatud hooplemist oma «oskustega», on sellise suhtumise fakt iseenesest muret tekitav. Leidub ka õpetajaid, kes seda paratamatuseks peavad ja energiliselt selle vastu ei võitle.

Suurel määral sõltub hinde kasvatuslik väärtus vanemate suhtumisest hindesse ja nende poolt kasutatud mõjutusvahenditest.

Halvasti mõjuvad õpilaste suhtumisele hinnetes mõningad **õpetaja karakteri puudused**. Halvim on, kui õpetaja krampplikult hoidub tunnistamast oma kõigile õpilastele selgesti nähtavaid vigu hindamisel. Lubamatu on see, kui õpetaja erapooletult väljapandud veerandihinde kinnituseks paneb päevikusse juurde hindedeid, mis ei põhine mingisugusel õpilaste teadmiste kontrollimisel. Õpilased ei pea lugu selle õpetaja hinnetest, kes silmnähtavalt mõnda õpilast eelistab ja teda paremini hinnata püüab. Samavõrd vähe tulu toob, kui õpetaja muudab juba väljapandud hindedeid õpilase, klassi või vanemate protesti peale, ilma et selleks tegelikult mingit põhjust oleks. Katsetes lasta 7. klassi õpilastel oma vastuseid hinnata saadi 83% õpilaste juures aineõpetaja hindega kokkulangevaid tulemusi. Samuti langesid klassi antud hinded 87% juhtudel kokku õpetaja hindega ja 82% juhtudel kokku õpilase enese hindega (2; 60). Lahkarvamuste ja protestide korral on tarvis vastust põhjalikult analüüsida, hinnet põhjendada ja vajaduse korral tõesti ka muuta.

Ekstremistlikult näib mõnedel õpetajatel valitsevat arvamust, nagu oleks teadmiste ja oskuste eest saadud hinde alandamine «imevahend», mille abil on võimalik õpilasi ergutada parandama oma käekirja, paremini täitma vihikute korra nõudeid, järjekindlamalt kaasa võtma vajalikud õppevahendid, isegi tunnis aktiivsemalt kaasa töötama, paremini käituma jne.

Ilma õpetamist kasvatamisest lahutamata tuleb loobuda õppeedukuse hinde sellisest ülekoormamisest teiste funktsioonidega. Ainehindele saab olla ainult üks kasvatuslik funktsioon — **ergutada õpilasi omandama rohkem ja kvaliteetsemaid oskusi ja teadmisi, ning seda õpilaste teadmiste ja oskuste objektiivse hindamise kaudu**.

Objektiivne hindamine ei tähenda hindamisprotseduuri tehniseerimist ja inimlike suhete väljalülitamist — vastupidi: esitades õpilasele samasuguseid nõudeid nagu tema klassikaaslastele, austab õpetaja teda kui isiksust. Õpilase teadmiste ja oskuste tegeliku taseme väljaselgitamine võimaldab tähelepanelikumalt jälgida tema kujunemist ja olla alati valmis talle abiks tulema, luues sellega parimad tingimused aine loominguuliseks omandamiseks ja teadmiste maksimaalse taseme saavutamiseks.

Selleks et õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimine ja hindamine paremini täidaksid oma funktsioone koolitöös, oleks tarvis silmas pidada järgmisi nõudeid:

1. Alati meeles pidada, et hindamisel tuleb õpilastele läheneda individuaalselt usaldusliku vahekorra loomiseks ja säilitamiseks. Usalduse ja heatahtliku suhtumise eest tasuvad õpilased austuse ja hoolsa õppimisega.

2. Sisse seada teadmiste süstemaatiline kontroll vastavalt õppeaine sisule ja spetsiifikale, et igal õpilasel oleks hinne teatud oskuste või teemade eest ja veerandi jooksul saadud hinded peegeldaksid õpilaste teadmiste põhimahu ja tege-likku taset, mitte aga taga ajada juhuslike jooksvate hinnete suurt arvu.

3. Põhjalikult analüüsida õpilaste vastuseid, eraldada oluline mitteolulisest, hoiduda ainult mulje järgi hindamisest.

4. Objektiivselt hinnata kõikide õpilaste vastuseid, mitte lasta end mõjustada eelarvamustest heade või halbade õpilaste suhtes, rakendada eelkõige positiiv-
seid mõjutusvahendeid.

5. Pidada täpset arvestust õpilaste vastuste kohta tunni käigus, kui neid tahe-
takse kokkuvõtlikult hinnata, mitte aga panna hinnet üksiku juhusliku vastuse
eest.

6. Kõik hinded teha teatavaks õpilastele ja nende vanematele, vajaduse kor-
ral selgitada hindamise aluseid ja põhjendada hinnet. Õpilaste ja nende vanemate
pretensioonid hinnete kohta läbi analüüsida ja vajaduse korral tunnistada ja
parandada oma vigu.

7. Iga kontrollitöö tulemusi kokkuvõtlikult analüüsida, ebaõnnestunud töö või
kogu klassilt saadud halbade vastuste puhul kriitiliselt suhtuda eelkõige oma
töösse, eriti silmas pidades esitatavate nõudmiste jõukohasust.

8. Teatud aja jooksul uuesti kontrollida puudulikult vastatud materjali oman-
damist, puudunud õpilasi tingimata eraldi küsitleda nende teadmiste väljaselgi-
tamiseks.

9. Võtta tarvitusele abinõud mahakirjutamise, spikerdamise, etteütlemise jt.
töösse ebaausa suhtumise väljendustesse, kuid hoiduda umbusaldusliku vahe-
korra tekkimisest õpilastega.

10. Veerandihinde väljapanemisel kõigepealt kindlaks teha iga üksiku hinde
sisu ja maht, et anda suuremat kaalu hinnetele, mis peegeldavad teadmisi ja
oskusi ulatuslikumast ja olulisemast materjalist. Silmas pidada suuliste ja kirja-
like vastuste ja kontrollilike proportsiooni.

11. Ei tohi kirjaliku töö hinnet alandada terve hindepalli võrra halva käe-
kirja või töö lohaka välimuse eest, küll aga võiks selle eest arvestada vastavalt miinus-
punkte. Käe-
kirja ja töö korralikkuse parandamiseks kasutada kõiki teisi mõjutus-
vahendeid (töö ümberkirjutamine, noomitamine, märkus, vanematele teatamine jne.)
ja arvestada puudusi korralikkuse hinde väljapanekul.

12. Ei tohi panna õpilastele ainehindeid vihikute koju unustamise, tunni korra
rikkumise, koduste ülesannete ühe-
kordse mittetäitmise, välise passiivsuse jt. kas-
vatuslikku laadi puuduste eest, küll aga tähele panna kõiki selliseid juhtumeid
ja rakendada vastavaid kasvatusvahendeid.

Kasutatud kirjandus:

1. С. Ф. Сухорский, Пути рационализации проверки и учета успеваемости учащихся в средней школе. Москва, 1966.
2. G. Karsdorf, Zensieren — Mittel der Erziehung. Berlin, 1961.
3. Г. Лопхадзе, Дело новое, сложное. «Учительская газета» 1967, № 108.
4. Р. Хабиб, Урок и отметка, школа и ученик. «Народное образование» 1968, № 9, приложение.
5. A. Flitner, Das Schulzeugnis im hichte neuerer Untersuchungen. Zeitschrift für Pädagogik, 1966. Heft 6.
6. J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich, 1954.

Parteialorganisatsiooni töö jooksev ja perspektiivne planeerimine*

E. MATT,

EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna instruktor

Parteialorganisatsiooni optimaalset tööplaani saab koostada ainult siis, kui iga kommunist näeb nii oma kui ka õppeasutuse perspektiivseid probleeme ja ülesandeid. Perspektiiviga töötamine loob omakorda soodsad tingimused iga kommunisti aktiivseks tegutsemiseks, sealhulgas ka parteialorganisatsiooni perspektiivse tööplaani koostamiseks. Kuidagi ei saa normaalseks pidada, et mõned kommunistid jäävad kas objektiivsete või subjektiivsete tegurite tõttu nende ülesannete lahendamise eemale, muutuvad ainult parteibüroolt või algorganisatsiooni sekretäriilt saadud jooksvate ülesannete täitjaiks (kuigi ka neid ülesandeid tuleb täita täie tõsiduse ja kohusetundega), ilma et nad mõistaksid antud ülesande kohta ja tähtsust parteialorganisatsiooni peamiste ülesannete lahendamisel.

Kõigi kommunistide igapäevase tegevuse sihikindlaks suunamiseks on kõigepealt tarvis kindlaks määrata parteialorganisatsiooni ees seisvad ülesanded. Nende andmisel lähtume eelmises «Nõukogude Koolis» käsitletud põhimõtetest. Kuidas kõike seda organisatsiooniliselt kindlustada, oleneb iga õppeasutuse parteialorganisatsiooni leidlikkusest, töökusest, võimekusest jt. komponentidest. On täiesti ilmne, et kui ülesannete seadmisel lähtutakse õppeasutuse iseärasustest, välistab see igasuguse šablooni ja trafareti.

Püüdes teha kokkuvõtet vabariigi koolide parteialorganisatsioonide töö jooksvast planeerimisest, peab konstateerima suurt edasiliikumist kasvatustöö organisatsiooniliste ja ideelis-poliitiliste küsimuste lahendamisel. Kui veel mõned aastad tagasi koostasid koolide parteialorganisatsioonid oma tööplaanid algul üheks kuuks, hiljem kvartaliks, siis praegu planeeritakse töö valdavas enamuses kogu õppeaastaks. Paranenud on tööplaanide kvaliteet.

Näiteks ühe õppeasutuse parteialorganisatsiooni kuutööplaani:

Parteikoosolek —	Kooli komsomoliorganisatsiooni parteilise juhtimise parandamisest	6. okt.	sekretär
Parteibüroo —	1) Uute liikmete vastuvõtmine	12. okt.	sekretär
	2) Kokkuvõtte õpetajate ideelis-poliitilisest enesetäiendamisest	25. okt.	sekretär

Ainult koosolekud ja istungid. Plaan ei kajasta õppeasutuse parteialorganisatsiooni eesmärke, kõigi küsimuste eest vastutab ainult algorganisatsiooni sekretär. Vaadeldud planeerimisviis takistab efektiivset organisatsioonilist tööd, ei soodusta kommunistide ühtlast ja õiget suunamist, ei arenda aktiivsust. Mõnede õppeasutuste parteialorganisatsioonid kasutavad ka praegu üheks kuuks koostatud tegevusplaani, mille aluseks on jooksev tööplaani:

* Algas «Nõukogude Koolis» 1969, nr. 7.

Organisatsiooniline töö

Lahtine parteikoosolek:

- | | | |
|---|-------|-------------|
| 1. Parteilisusest loodus-
teaduslike ainete
õpetamisel. | 13. V | parteibüroo |
|---|-------|-------------|

Ettekandja: parteibüroo sekretär.

- | | | |
|---|--|--|
| 2. Informatsioon vastuvõetud
otsuste täitmisest. | | |
|---|--|--|

Ettekandja: sekretäri asetäitja.

Parteibüroo:

- | | | |
|-------------------------------|------|----------|
| 1. Parteisse vastuvõtmine. | 6. V | sekretär |
| 2. Näitlikust agitatsioonist. | | |

Ettekandja: kommunist M.

Parteibüroo:

- | | | |
|---|-------|----------|
| 1. Kommunistidele usaldatud
ülesannete täitmisest. | 20. V | sekretär |
|---|-------|----------|

Ettekandja: büroo liige N.

- | | | |
|--|--|--|
| 2. Komsomolikomitee sekretäri
informatsioon eelseisva
aruande- ja valimis-
koosoleku läbiviimisest. | | |
|--|--|--|

Ettekandja: komsomolikomitee sekretär.

Ideoloogiline töö

- | | | |
|--|--|---------------------------------|
| Poliitõhariduse ringide ja
seminaride õppused | varem
koostatud
graafiku
alusel | parteibüroo
liige O. |
| Teoreetiline konverents «NLKP
võitlus rahvusvahelise kommu-
nistliku liikumise ühtsuse eest» | 25. V | kommunistid
P., R., S. ja T. |
| Kommunistlike noorte poliit-
ringide propagandistide seminar:
«Noorus ja tänapäev» | 8. V | seltsimehed
U., V. ja W. |
| Poliitinformaatoritele loeng
«Rahvusvahelisest olukorrast» | 14. V | seltsimees X. |
| Võidupühale pühendatud aktus | 9. V | sekretär |
| Osavõtt 1. mai demonstratsioonist | 1. V | eriplaani alusel |

Plaanist on näha, missugused ülesanded parteialorganisatsioon on endale maikuuks võtnud ja milliste vahenditega ta kavatses neid täita. On tunda partei-büroo sihikindlust töövormide mitmekesistamisel; igale kommunistile on määratud konkreetsed ülesanded jooksvaks kuuks.

Üldistades vabariigi koolide parteialorganisatsioonide töö planeerimist möödunud õppeaastal, peab nentima, et vaadeldud organisatsioonide enamik tööplaan koosneb järgmistest osadest:

- 1) organisatsiooniline töö,
- 2) õppe- ja kasvatustöö parteiline juhtimine,
- 3) kaadri ideelis-poliitiline kasvatamine,
- 4) ühiskondlike organisatsioonide parteiline juhtimine.

Peatugem neil lähemalt.

Organisatsiooniline töö. Parteialorganisatsiooni olulisemaid organisatsioonilisi töövorme on parteikoosolek. Kommunistid on oma organisatsiooni peremehed. Nad mõistavad, et seatud eesmärkide saavutamiseks on tarvis tsentraliseeritud juhtimist ja raudset distsipliini. Kuid parteiline tsentralism on demokraatlik tsentralism, s. t. partei liikmed lahendavad kollektiivselt kõik nende ees seisvad ülesanded. Parteisisene demokraatia kindlustab kriitika ja enesekriitika arenemise, järelikult ka juhtiva kaadri ja kõigi kommunistide kasvatamise.

Kommunist lahendab parteikoosolekul õppeasutuse ees seisvaid ülesandeid, avaldab arvamust partei poliitika ja praktilise tegevuse kohta, teeb ettepanekuid ja avaldab ning kaitseb oma arvamust. Seetõttu rõhutatakse NLKP põhikirjas parteikoosoleku suurt tähtsust: «... partei poliitika küsimuste vaba ja asjalik arutamine üksikutes parteiorganisatsioonides või parteis tervikuna on partei liikme lahutamatu õigus ja tähtis parteisisese demokraatia printsiip. Ainult parteisisese demokraatia alusel saab arendada kriitikat ja enesekriitikat ning kõvendada parteidistsipliini, mis peab olema teadlik, mitte aga mehaaniline... parteialorganisatsiooni kõrgemaks organiks on parteikoosolek, mis viiakse läbi vähemalt üks kord kuus...». Et parteikoosolek oleks tööpoolest parteialorganisatsiooni kõrgemaks organiks, organisatsiooniliseks vahendiks ühtse arvamuse ja tegevusplaaniga väljatöötamisel, on tarvis seda hoolikalt ette valmistada ja õigesti läbi viia.

Kogemused õpetavad, et parteikoosoleku päevakorda võetakse tavaliselt kõige elulisemad ja vajalikumad pedagoogilise kollektiivi tööga seotud küsimused. Nendes algorganisatsioonides, kus parteikoosoleku päevakorda ei võeta kollektiivi tööga seotud küsimusi, nõrgeneb parteiline juhtimine. Parteioorganisatsioonil on tarvis oma koosoleku päevakorda võtta niisuguseid küsimusi, mis nõuavad kollektiivset arutamist ja otsustamist. Rõhutan seda sellepärast, et vahetevahel satuvad parteikoosoleku päevakorda küsimused, mida ei olegi tarvis arutada: kõik on juba ammu selge, mingeid vaidlusi ega lahkarvamusi ei ole, on tarvis ainult tööd teha. Ometi kutsutakse inimesed koosolekule, räägitakse tuntud tõdesid, veendakse üksteist selles, milles keegi enam ei kahtle.

Et selliseid olukordi ei tekiks ja koosoleku päevakorda tööpoolest antud õppeasutuse kõige põletavamad küsimused võetakse, peab parteialorganisatsiooni sekretär väga hästi tundma nii kollektiivi probleeme tervikuna kui ka iga kollektiivi liikme probleeme eraldi. Selleks on parteialorganisatsiooni sekretäril tarvis sagedamini nõu pidada kollektiivi liikmetega, õppeasutuse administratsiooniga, kõrgemalseisvate parteiorganitega jt.

Õppeasutuse parteialorganisatsiooni peamine ülesanne on noorte ideelis-poliitiline kasvatamine, nendes kommunistlike veendumuste kujundamine. See ei tähenda kaugeltki, et parteikoosoleku päevakorras peaksid kuust kuusse tingimata figureerima ideelis-poliitilise kasvatustöö ja kommunistlike veendumuste

kujundamise tulemused. Õigesti talitavad need parteiorganisatsioonid, kes võtavad parteikoosoleku päevakorda õpilaste kommunistlike veendumuste kujunemisega seotud konkreetseid küsimused. Mõned näited:

- 1) õpilaste maailmavaate kujundamisest geograafia ja bioloogia tundides,
- 2) kasvatustöö olukorrast 7-a ja 7-b klassis,
- 3) parteilisusest loodusteaduslike ainete õpetamisel,
- 4) kasvatava õpetuse olukorrast ja ülesannetest meie koolis,
- 5) õpilaste kasvatamisest meie koolis V. I. Lenini elu ja tegevuse kaudu,
- 6) kommunistlikust kasvatusel kehalise kasvatusel tundides jne.

Arusaadavalt ei või parteikoosoleku päevakorra valimisel olla mingit šablooni, sest parteialgorganisatsioonid töötavad erinevates tingimustes ja valivad päevakorda need küsimused, mis on kollektiivis kõige vajalikumad ja aktuaalsemad. Igal kommunistil on õigus teha ettepanekuid parteikoosoleku päevakorra kohta, ja kui koosolek nõustub, arutatakse küsimust kohe või pärast eelnevat ettevalmistust. Kommunistide ja parteitute õpetajate ettepanekuid tuleks eelnevalt tundma õppida. Edukaks tööks on büroo liikmetel või sekretäril hädavajalik kollektiivi probleeme tundma õppida.

Oskus valida parteikoosoleku päevakorda kõige otstarbekamaid küsimusi annab tunnistust sellest, kui oskuslikult tunneb parteiorganisatsioon igapäevast koolielu ning kas ta on suutnud luua tööka õpetajaskollektiivi.

Päevakorrast oleneb, kas koosolek on lahtine või kinnine. Parteisiseseid küsimusi arutatakse kinnisel koosolekul. Siin võivad olla kõne all vaieldavad küsimused, siin kujundatakse organisatsiooni ühtne arvamus, mida tutvustatakse kogu kollektiivile. See ei tähenda, et kommunistid isoleeriks end kollektiivi teistest liikmetest, selguksid oma organisatsiooni. Tuleb jälgida, et ei korraldataks ainult kinnisi koosolekuid. Kogu partei tegevus toimub töötajate silme all, kollektiivi liikmed mitte ainult teavad, millega kommunistid tegelevad, vaid võtavad aktiivselt osa parteikoosoleku otsuse ettevalmistamisest ja selle täitmisest.

Lahtisest parteikoosolekust teatatakse tavaliselt eelnevalt, et kõik õpetajad teaksid päevakorda ja võiksid koosolekuks paremini valmistuda. Lahtisele koosolekule võib tulla iga kollektiivi liige ja avaldada oma arvamust, kaitsta oma seisukohti, esitada küsimusi ja teha ettepanekuid. Vahetevahel tuleb ette, et lahtise parteikoosoleku otsuse vastuvõtmise ajaks palutakse parteituid koosolekult lahkuda. Taktitundelisemalt talitavad need parteialgorganisatsioonid, kes teatavad koosoleku läbiviimise korra enne selle algust. Lahtist parteikoosolekut juhatavad kommunist ning hääletamisest võtavad osa ainult NLKP liikmed. Hääletamine võib toimuda parteitute juuresolekul.

Praktikas kohtame veel partei- ja komsomoliorganisatsiooni ühiseid koosolekuid. Tavaliselt korraldatakse neid siis, kui on vaja kommunistide ja kommunistlike noorte ühist tegevust. Sellisel juhul valitakse koosoleku presiidiumi kommunistid ja kommunistlikud noored ühesugustel alustel. Ka otsuste vastuvõtmisel kasutavad mõlemad võrdseid õigusi.

Õppeasutuste parteialgorganisatsioonide praktika näitab, et aasta jooksul toimub 9—10 parteikoosolekut. Puhkuseperioodil (juunis, juulis, augustis) koosolekuid ei korraldata. Vaadeldud parteiorganisatsioonide koosolekute päevakordade proportsioonid olid järgmised:

- 1) õppeasutuse tööga seotud küsimused — 68%,
- 2) kõrgemalseisvate parteiorganite otsuste täitmisega seotud küsimused — 22%,
- 3) muud probleemid — 10%.

Kõrgemalseisvate parteiorganite otsuste täitmisega seotud küsimuste arutamine on olnud küllaltki pealiskaudne. Tavaliselt tutvustatakse otsust, arutatakse

see üldiselt läbi ja võetakse vastu üldine otsus. Hästi talitavad need parteialgorganisatsioonid, kes eelnevalt muudavad kõrgemalseisva parteiorgani otsuse konkreetseks, s. t. analüüsivad oma õppeasutuse tööd selle valguses. Selleks et parteikoosoleku päevakorras olevaid küsimusi asjalikult arutada, on igal kommunis-til tarvis need endale enne koosolekut selgeks teha: kujundada isiklik arva-mus ja läbi mõelda oma ettepanekud. Kõrgemalseisva parteiorgani otsuste täitmine tähendab, et kommunistid annavad eelkõige hinnangu teatud tööloigule oma õppeasutuses, arutavad printsipiaalselt kitsaskohti, määravad edaspidised eesmär-gid ja jaotavad ülesanded nende täitmiseks.

Üldsõnaline otsus (süvendada, tugevdada, laiendada, parandada jne.) ei kohusta kedagi millekski ja seepärast pole sel mingit organisatsioonilist tähtsust. See on mitte ainult kasutu, vaid otse kahjulik, sest see võib kujundada suhtumist partei-koosolekusse kui puhtformaalsesse tegevusse.

Mida on tarvis teha, et parteikoosolek võtaks vastu efektiivse otsuse? Osa kommuniste arvab, et tuleb ette valmistada otsuse projekt, teised on selle vastu. Nii üks kui teine seisukoht on õige olenevalt olukorrast. On küsimusi ja probleeme, kus ilma otsuse projektita läbi ei saa. Kui pikema perioodi jooksul on tarvis tundma õppida tegelikku olukorda, põhjalikult läbi mõelda plaan eesseisvate ülesannete täitmiseks, siis kõigeks selleks koosoleku käigus otsust välja töötada ei ole võimalik. Sel juhul on tarvis projekti, mida koosolekul täpsustatakse ja paremaks muudetakse. Selle peaksid ette valmistama inimesed, kes kontrollisid, uurisid ja üldistasid vastavat küsimust. Otsuse projekti väljatöötamisel peaksime silmas pidama, et parteikoosoleku otsus

... annab hinnangu teatud küsimusele,

... määrab selle lahendamise lähemad ja kaugemad eesmärgid,

... näitab, milliseid meetodeid ja vahendeid tuleks kasutada planeeritud üles-annete täitmiseks,

... määrab igale kommunistile konkreetsed ülesanded ja tähtajad nende täitmi-seks,

... on kogu organisatsiooni arvamuse väljendus.

Parteikoosoleku otsuse täitmise käigust on tarvis kommuniste regulaarselt informeerida. Praktikas on juhtumeid, et otsus võetakse küll vastu, kuid hiljem selle täitmist organisatsiooniliselt ei kindlustata. Mõne aja möödudes moodusta-takse komisjon vastuvõetud otsuse täitmise kontrollimiseks ning lõpuks võetakse vastu uus otsus eelmise täitmise kohta. Nii võib lõpmatult istungeid ja koosole-kuid pidada ning paberit määrada — küsimuse lahendamine aga seisab. Õigesti toimivad need parteialgorganisatsiooni sekretärid, kes pärast otsuse vastuvõtmist ka selle täitmise organisatsiooniliselt kindlustavad. Ühes õpetajate toas oli stend «Kooli kommunistid otsustasid». Regulaarselt paigutati sellele lahtiste parteikoos-olekute otsused. Nii sai nende täitmist kontrollida iga kommunist ja parteitu õpetaja. Allakirjutanu arvates on see meetod otstarbekas.

Parteikoosoleku käik tuleb protokollida. Protokollist peaks saama välja lugeda koosoleku järjekorranumbri (esimene protokoll on tavaliselt aruande- ja valimis-koosoleku oma), kuupäeva, organisatsiooni nimetuse, koosoleku liigi (lahtine, kin-nine, ühine jt.), osavõtjad (kommunistid, NLKP liikmekandidaadid, parteitüd), presiidiumi koosseisu, päevakorra, koosolekult puudujate nimed ja puudumise põhjuse, ettekande teesid, küsimuste peamise sisu, sõnavõttud ja täieliku otsuse. Protokollil vormistamise kohta ei ole kehtestatud mingeid kindlaid nõudeid. Iga organisatsioon määrab ise kindlaks, kuidas seda teha. Protokollid koostatakse kohe pärast koosolekut ja antakse hoiule sekretäri kätte. Protokollile kirjutavad alla koosoleku juhataja ja sekretär.

Õppe- ja kasvatustöö parteiline juhtimine. Kommunistliku kasvatus üles-andeid ei saa edukalt lahendada üksikute üritustega või üksikute õpetajate jõu-

pingutustega. Kogu kasvatustöö süsteemi täiustamine, selle parteilisus, ideelisus ja sihikindlus võivad anda positiivseid tulemusi. On tarvis, et:

1) kõik õppetunnid oleksid ideelise suunilusega, poliitiliselt eesmärgikindlad õpilaste maailmavaate kujundamisel, et õpetamisel ja kasvatamisel õppetunnis rakendataks parteilisuse printsiipi;

2) kõik klassivälised üritused kasvataksid õpilasi meie töö-, revolutsiooniliste ja lahinguliste traditsioonide kaudu, Kommunistliku Partei ajaloo ning V. I. Lenini elu ja tegevuse kaudu.

On tuntud tõde, et õpetamine ja kasvatamine on lahutamatud, kuid kaugeltki kõik õpetajad ei kasvata ega kujunda õpilastes marksistlik-leninlikku maailmavaadet, ei abista neid looduse ja ühiskonna arengu seaduspärasuste tunnetamisel. Iga tund ei ole veel kindla ideelise pingega. Iga aine programmis on rikkalik materjal õpilaste ideeliseks kasvatamiseks. Juhtiv koht kuulub siin ühiskonnateaduslikele ainetele, sealhulgas ka ühiskonnaõpetusele, mis peab üldistama kõik selle, mida teistes ainetundides on õpitud.

Ühelt poolt on selle ülesande lahendamise kommunistliku ühiskonna ülesehitamise objektiivne vajadus, teiselt poolt nõuab seda meilt noorsoo kasvatamise praegune olukord. Tõepoolest, kontrollimise tulemused näitasid, et veel paljudel õpilastel on raskusi ühe või teise poliitilise sündmuse analüüsimisel ja hindamisel.

Parteialorganisatsiooni esmaseks ülesandeks on luua kõige soodsamad tingimused ühiskonnaõpetuse õpetamiseks. See on eriti vajalik sellepärast, et ühiskonnaõpetuse õpetamine ei ole eesmärk omaette, vaid üks lüli kommunistliku ühiskonna ehitaja kujundamisel. Niisuguse hinnangu annab ühiskonnaõpetusele NLKP Keskkomitee otsus «Abinõudest ühiskonnateaduste edasiarendamiseks ja nende osa suurendamiseks kommunistlikus ülesehitustöös». Seda otsust võib täie õigusega nimetada ühiskonnateaduste edasiarendamise programm-dokumendiks selle sõna kõige laiemas mõttes. Otsus on üks lüli NLKP XXIII kongressi otsuste täitmisel. Sel on suur ajalooline tähtsus, sest see määrab ideoloogilise kaadri tegevusprogrammi pikemal perioodil, seab kindlad eesmärgid ühiskonnateadustele alaseks uurimistööks, selle planeerimiseks ja finantseerimiseks, ühiskonnateadustele alase teadusliku informatsiooni paremaks organiseerimiseks ja ühiskonnaõpetuse paremaks õpetamiseks. Ühiskonnateaduste aluste õpetamise parandamisele on selles otsuses antud erilise koht. Viimast tingib asjaolu, et mitte kunagi varem pole ühe põlvkonna jooksul toimunud nii suuri sotsiaalseid ümberkorraldusi ja muutusi: meie maa üleminek kommunismi laiahaardelisele ehitamisele, tootlike jõudude põhjalik kvalitatiivne muutus, mis on seotud kaasaegse teaduslik-tehnilise revolutsiooniga, rahvusvahelise töölis- ja vabastusliikumise enneolematud mastaabid. See aga eeldab, et kõik ühiskonnateaduste komponendid oleksid vastavuses kaasaja nõuetega.

«Nõukogude Kooli» eelmises numbris on käsitletud parteialorganisatsioonide peamisi ülesandeid noorte kasvatamisel õppetöö kaudu. Seetõttu vaaksin siin ainult mõningaid veendumuste kujundamisega seotud aspekte. Viimastele tahaksin kommunistide tähelepanu pöörata sellepärast, et elus kohtame ikka veel noorukeid, kes tunnevad kommunismiehitaja moraalikoodeksit, on kursis mõistetega kommunistlik printsiipaalsus, ausus, töökus jt., kui aga on tarvis toimida nende põhimõtete järgi, siis ei olda selleks suutelised.

Veendumuste kujundamine on raske. Kas või sellepärast, et noorukid, keda kasvatatakse, ei ole enam lapsed ega ole ka veel täiskasvanud. Selles eas on õpilaste iseloomud kõige raskemad, rabedamad, keerulisemad ja vastuolulisemad. Ühelt poolt on neil kujunemas mingisugused vaated, harjumused, mingi sotsiaalne kogemus; teiselt poolt pole need vaated veel kaugeltki veendumused ja harjumused. See kõik annab õpetajatele küllaltki suured perspektiivsed ülesanded:

1) luua optimaalseimad tingimused selleks, et kõigis ainetundides omandatud faktiline materjal ja sotsiaalne kogemus muutuksid tunnetatud mõtteks;

2) korraldada kogu töö nii, et see igati soodustaks õpilaste subjektiivse suhtumise kujunemist tegelikkusse; et kommunistlikku maailmavaadet omandataks mitte ainult idee kaudu, vaid et selles oleks ka teatav isikupära, subjektiivne faktor. See tähendab, et õpilane tungiks kommunistlikus ühiskonnas kehtivate printsiipide sisse, mõistaks nende õiglust, inimlikkust ja ilu ning annaks omalt poolt parima nende põhimõtete kiiremaks elluviimiseks.

Noorte tegevus on nende veendumuste resultaadiks. Inimene kui isiksus kujundatakse tema enda kõige aktiivsemal osavõtul. Kõlbeline kasvatus ei tohiks mingil juhul kanda ainult hariduslikku, tunnetuslikku iseloomu, vaid peaks aitama õpilasel kujuneda tema oma tegevuse kaudu.

Kasvatada õpilast ideeliselt veendunud isiksuseks tähendab kasvatada temas lähenemist kõikidele elunähtustele klassipositsioonilt. See saab alguse koolis (mitte ainult teoreetiliselt). Õppeasutuste parteialgorganisatsioonid peaksidki isiksuse kasvatamisele senisest rohkem tähelepanu pöörama. Kooli lõpetaja peaks hästi tundma oma kohustusi elus, töös ja suhtlemises inimestega, olema nõudlik enda ja teiste suhtes, poliitiliselt aktiivne, kujunema võitlejaks, mitte aga käsutäitjaks.

Sageli kohtame koolipraktikas veel kasvatamist osade kaupa: täna tahetakse noorest kasvatada patriooti, homme võitlevat ateisti, ülehomme internatsionalisti jne. Unustatakse, et isiksus kujuneb terviklikult ja pidevalt, mitte aga spetsiaalsetes tundides ja üritustel. Igapäevases koolielus tuleb ette veel konverentse, kohutusi, matku, paraade jt. üritusi, mille puhul keegi ei tunne huvi nende kasvatusliku väärtuse vastu. Veel enam, need mõeldakse organisatsiooniliselt läbi, kuid nende ideoloogilise väärtusega ei tegele keegi. Kooli parteialgorganisatsiooni kohuseks on seista selle eest, et korraldada pigem vähem ja efektiivseid üritusi kui palju ja tulemusteta. Parteiorganisatsioonid peaksid üritusi hindama just sellest seisukohast ning taunima seda, et räägitakse üldisest tööst — koguneme, peame kirjavahetust, korraldame üritusi jne. On tarvis rohkem rõhku panna ideelis-poliitilisele tagasisidele.

Vahel on üritused üksluised, nad ei mõju noorte emotsioonidele, õpilastes ei teki soovi tegutseda, vaid nad ootavad pikisilmi ürituse lõppu.

Kooli parteialgorganisatsioon peaks pöörama tähelepanu ka õpilaste omavalitsusele. Me räägime selles küsimuses üht, kuid igapäevases tegevuses toimime teisiti. Ühe kooli kontrollimine näitas, et rohkem kui pooled õpilastest said oma ühiskondlikud kohustused õpetajailt. Ühiskondlike ülesannete täitmist kontrollisid samuti õpetajad või ei kontrollitud neid üldse. Analoogilisi näiteid võiks tuua rohkemgi. Me nõuame õpilastelt täpsust, karistame neid ebatäpsuse eest, kuid meie, õpetajate, koosoleku või õppenõukogu algus võib hilineda pool tundi ja rohkemgi.

Kaadri ideelis-poliitiline õpetamine. Õppeasutuste parteialgorganisatsioonide ülesandeid ja eesmärke selles töölõigus on «Nõukogude Kool» korduvalt käsitlenud (vt. «Nõukogude Kool» 1968, nr.-d 3, 5 ja 6; 1967, nr. 3 jt.).

Ühiskondlike organisatsioonide parteiline juhtimine. Alahindamata teiste ühiskondlike organisatsioonide tähtsust, koondaksin parteialgorganisatsioonide tähelepanu komsomoliorganisatsiooni parteilise juhtimise peamistele küsimustele.

Kooli komsomoliorganisatsioon — see on ÜLKNÜ mitmemiljonilise armee noorim osa. Koolide komsomoliorganisatsioonide tegevuses on ilmnenu selle kommunistliku isetegevusliku noorsoo-organisatsiooni omapära ja seaduspärasused. Praegustes tingimustes, kus enamik vanemate klasside õpilastest on kommunistlikud noored, toimub õppevälise ja komsomoliorganisatsiooni töö lähenemine ja põimumine. Sellega on loodud soodsad tingimused kogu klassivälise

töö korraldamiseks komsomoliorganisatsiooni kaudu. Komsomoliorganisatsiooni parteilisel juhtimisel tuleks lähtuda organisatsiooni tegevusprintsipiidest. Need on:

- 1) kommunistlik ideelisus ja ühiskondlik-poliitiline suunitlus,
- 2) eluga ja kommunismi ülesehitamise praktikaga seostamine,
- 3) initsiatiivi ja omaalgatuse arendamine oskuslikul pedagoogilisel juhtimisel,
- 4) kollektiivi kasvatamine kollektiivi kaudu,
- 5) huvitatus ja romantika,
- 6) individuaalsete ja vanuseliste iseärasuste arvestamine,
- 7) komsomoliorganisatsiooni tegevuse pidevus.

Komsomoliorganisatsioonide tegevusprintsipiide tundmine ja õige kasutamine ning komsomoli juhtimise edasine parandamine võimaldavad efektiivselt töötada, määrata õigesti kindlaks kommunistlike noorte kasvatamise sisu, vormid ja meetodid, tõsta kogu noore põlvkonna veendumuste kujundamise taset.

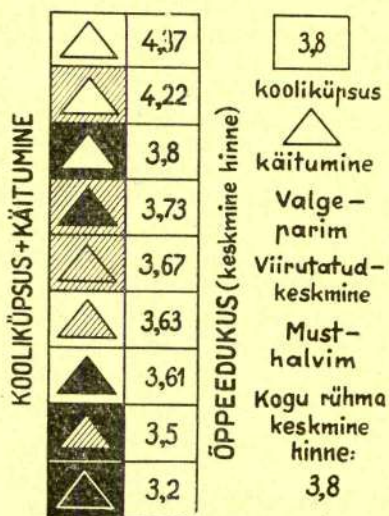
Seos algklasside õppeedukuse, intellektuaalse kooliküpsuse ning sotsiaalse arengu vahel*

K. INDRE

V. OPPEEDUKUSE SÕLTUVUS KOOLIKÜPSUSEST JA KÄITUMISEST

Tahteline omandamine eeldab kõigepealt õppija enda valmisolekut õppimiseks. Õppimise vajaduse tunnetamine, vastuvõtmine, meeldejätmise, teadmiste rakendamine — kõik see nõuab õpilasel **teadlikkust ja pingutust**, kusjuures motiivid võivad olla mitmesugused. Esimestel kooliaastatel ei ole õppimise mõte veel õppimises endas, vaid tahetakse **täita kohustust**, 3.—4. klassis saab valitsevaks motiiviks soov silma paista kaaslaste hulgas **hea õpilasena** (14). Oleks õige, kui kool suudaks lapsi nende õppetegevuses nii juhtida, et uute, sügavamate sisetunde motiivide juurdetulek ei kustutaks esimesi — kohusetunnet ja tunnustusevajadust. Tahtelise õppimise puhul, millel on omad psühholoogilised seaduspärasused ja mida juhib teine inimene (koolis on selleks õpetaja), etendavad suurt osa koolipoolsed nõudmised — programmi sisu ja ulatus, meetodika, õpetaja võimed mõjustada õpilast jne. Ometi sõltub õppetöö ka õpilaste individuaalsetest eripärasustest, nagu küpsusastmest, tervisest, teadmiste-oskuste senisest tasemest. Ühel juhul on koolieelses perioodil juba loodud alus, millele õpetaja õpetaja kasvatustöös toetub, teisel juhul tuleb see alus alles luua; kolmandal juhul, ja see on juba kõige halvem, tuleb kõrvaldada halbu harjumusi ning negatiivsete iseloomujoonte algmeid, mis on külge juurdunud ebaõige kasvatuse tagajärjel koolieelses eas (15). Suurt osa õppeedukuses etendab lapse pedagoogiline mõjutatavus — see, kas ta allub korraldustele, nõudmistele, distsipliinile, kuidas ta suudab oma tegevust teadlikult ja tahtlikult reguleerida. Kool ootab lapselt sihipärast käitumist ja püsivust. Käesolevaga püüamegi vastust leida küsimusele, kuidas õppeedukus sõltub kooliküpsusest ja õpilase käitumisest.

* Algus «Nõukogude Koolis» 1969, nr. 7.



Joon. 5.

Selle selgitamiseks moodustasime kooliküpsuse 3 astme ja käitumise 3 hinde alusel kujunenud gruppidest (vt. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 7, lk. 513, joon. 1 ja 2) vastavad kombinatsioonid (neid tuleb kokku 9) ja vaatlusime, kuidas need rühmad järjestusid õppeedukuse alusel, milleks oli 4. klassi lõpul iga õpilase keskmine aastahinne põhiainetes. Kas siin esineb sõltuvust?

Kõigepealt selgus jälle tugev seos nende 3 näitaja vahel — kooliküpsus, käitumine, õppeedukus, mida kinnitavad järgmised seaduspärasused:

1) kõige kõrgem kooliküpsuse aste koos väga hea käitumisega annab kõige parema õppeedukuse — keskmine hinne 4,37,

2) kõige madalam kooliküpsuse aste koos halva käitumisega tähendab ka madalaimat keskmist hinnet õppimises — 3,2,

3) rahuldav käitumine ja keskmine kooliküpsus kokku asetavad selle rühma täpselt keskele (tabeliski alt ja ülevalt 5. kohale) — keskmine hinne 3,67.

Missuguse iseloomuga see sõltuvus on, seda analüüsime lähemalt.

Kui kooliküpsuse ja õppeedukuse omavaheline sõltuvus käitumist arvestamata on küllalt ilmekas — III gr. — 4,1, II gr. — 3,9 ja I gr. 3,5 (vt. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 7, lk. 513, joon. 1) — siis eriti tugev on käitumise ja õppeedukuse vaheline seos.

Väga hea käitumisega lastel (neid oli üldse 41%) on ka parimad tulemused õppetöös — keskmine hinne 4,22 (vt. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 7, lk. 513, joon. 2). Viimast kinnitavad ka kombineeritud rühmad: parima õppeedukusega rühmal (3 esimest kohta) on vaatamata kooliküpsusele käitumine väga hea (joon. 5).

4) Kõige madalama õppeedukusega rühmadest (3 viimast kohta) on kahel rühmal ka halb käitumine. Veelgi enam — väga hea käitumisega 4. klassi õpilased, kuigi nad tulid kooli keskmise või madala kooliküpsusega, on õppeedukuses siiski esimeste hulgas — keskmine hinne vastavalt 4,22 ja 3,8. Aga halva käitumisega õpilased, kelle kooliküpsus oli küll kõrge — neid oli 33% — on õppetöös viimaste hulgas — 3,6. Need andmed näitavad, et sotsiaalsel arengul on õppetöös isegi suurem kaal kui ühekülgisel vaimsel kooliküpsusel. Siin peituvad ka sügavamad probleemid — miks see nii on?

Võtame kõigepealt grupi «kõrge kooliküpsus + halb käitumine». Kuidas niisugune kombinatsioon üldse võimalik on? Nähtavasti nende laste esialgne enesekindlus on olnud nii suur, et nad ei tunne vajadust õppida ja energiavarud lähevad kohe distsipliinirikumistele. Kas põhjus peitub ühekülgises ettevalmistuses enne kooli, kus käitumisele, enesevalitsemisele, püsivusele ei ole pööratud mingit tähelepanu? Või ei ole leidnud kõrge kooliküpsusega õpilane vajalikku pinget koolis? Siit hargnevad probleemid algõpetuse metoodikale, kus nähtavasti lähutatakse ikka «keskmisest õpilasest» ning andekamate, kooliks paremini ettevalmistatud laste edasiarendamisele ei pöörata tähelepanu.

Algõpetuse puudustele vihjavad kõige enam rahuldava käitumisega rühmad, kus on olnud kõrge või keskmine kooliküpsus ja õppeedukus vastavalt 3,63 ja

3,67 (nagu näeme, kõrge kooliküpsuse puhul isegi madalam!) — hinded võiksid olla paremad! Veel enam: rühm, kus on kooli tulnud keskmise kooliküpsusega, õpivad enam-vähem korralikult — keskmine hinne 3,73, aga käitumine on väga halb(!). Miks? Nende käitumine võiks 5. klassis olla väga hea ja vastavalt veelgi tõusta õppeedukus. Peame oletama, et osa lapsi — kuigi neil on olemas nii psüühilised kui ka sotsiaalsed eeldused — ei leia õppetöös oma võimetele maksimaalset rakendust, mis nähtavasti tagasihoidlikuna ei anna ka head hinnet käitumises.

Koolieelne kasvatus (peamiselt kodune kasvatus: kas laste järelevalvetus, vanemate hoolimatus või oskamatus) peab võtma endale süükoorma nende normaalsete laste tuleviku pärast, kes läksid kooli **madala vaimse arengu tasemega**. Madal kooliküpsus + halb käitumine või ka rahuldav käitumine (väga head käitumist see arengutase peaaegu ei andnudki, ainult üks õpilane) asetavad lapsed üsna lootusetusse olukorda: nad jäävad 4 aasta jooksul viimaste hulka õppimises — keskmiste hinnetega vastavalt 3,2 ja 3,5. Nagu näeme, ei muuda olukorda madala kooliküpsuse puhul ka rahuldav käitumine: nähtavasti on sel puhul tegemist lastega, kelles on enne kooli küll kujundatud mõningaid käitumisharjumusi või on neile osaks saanud sotsiaalseid kogemusi kollektiivis, kuid **liiga vähe on soodustatud psüühilist arengut**. Ning tagajärg on kurb — saamatus õppimises ei taga neile ka paremat käitumist.

Jõuame järelduseni — kool ei suuda koolieelse kasvatus puudujäärke lapse vaimses ja sotsiaalses arengus tasa teha. Õige aeg on lastud mööda minna. Sellelt seisukohalt hakkavad kooli nõudeid paremini täitma lasteaiad, kus töö toimub nüüd hiljuti ilmunud programm-õpiku «Koolieelsest kasvatuslasteasutuses» (1968) alusel. Koolieelne kasvatus kannab suurt osa vastutusest ka nende laste allakäigu pärast, kes astusid kooli kõrge kooliküpsusega, aga koolis ilmneb siiski halb käitumine ja madal õppeedukus. Õigusega võib teha etteheiteid võimekuse surmamise pärast lapse ühekülgsel arendamise tõttu. Koolieelne kasvatus peab arvestama, et psüühiliste võimete arendamine üksinda on ainult pool ülesandest, ja veel enam — seegi kahaneb miinimumini sotsiaalse arendamise täitmata jätmise tõttu.

Sellepärast vajabki see kombinatsioon «kõrge kooliküpsus + halb käitumine» erilist tähelepanu. Andmete lähem analüüs näitas, et see kontingent lapsi jagunes oma edasijõudmise alusel kahte ossa.

Ühel osal langeb õppeedukus kiiresti. Nähtavasti tuleneb see kas **liigest enesekindlusest** oma esialgu ilmnunud võimete pärast, nii et ei hakatudki õppimisega vaeva nägema, — või **pettumisest** liiga kerges ja tema jaoks mänglevas töös koolis. Igal juhul 4. klassi lõpuks on nad õppetöös maha jäänud ning nad püüavad nüüd silma paista halva käitumisega.

Teisel osal nendest on hea õppeedukus käesoleva ajani, õppimine ei tee neile raskusi.

Nähtavasti kõrge kooliküpsus, andekus ja kergesti saavutatud head hinded annavad neile aega ja energiat distsipliinirikkumiseks. Kuna viimane võimaldab kergemini silma paista, siis pole kindel, et mõne aja pärast ei lange ka õppimise tulemused.

VI. MISSUGUSED OLID HALVA KÄITUMISEGA ÕPILASED 1. KLASSIS?

Et kogu eelnevat arvesse võttes teha konkreetseid järeldusi koolieelse kasvatuskohta, nii et nendest kasvaksid välja ka ettepanekud praktikale, on huvitav teada lähemat iseloomustust halva käitumisega algklasside õpilaste kohta mõlemas kombinatsioonis — koos kõrge ja koos madala kooliküpsusega. Andmed on saadud õpetajate täidetud ankeetide põhjal siis, kui samad lapsed olid 1. klassis.

Erinevus kahe rühma vahel:

Rühm «halb käitumine + kõrge kooliküpsus».

1. **Kõik** — vajasis alati erikorraldusi, märkusi.
2. **Kõik** — sõnakuulmatud.
3. **Kõik** — õpetaja seletuse suhtes ükskõiksed, ei kuula tunnis.
4. **Kõik** — puudus kohusetunne.
5. **Enamik** — esinemiselt julged.

Rühm «halb käitumine + madal kooliküpsus».

1. **Osa** — täitsid kohe kogu klassile antud korraldused.
2. **Üks** — sõnakuulmatu, teised allusid korraldustele (kuigi mitte vabatahtlikult).
3. **Kõik** — püüdsid kuulata õpetaja seletusi.
4. **Enamikul** — puudus kohusetunne, osa püüdis.
5. **Enamik** — arad esinemisel.

Nendest erinevustest võib välja lugeda esimeste juures teatud ülbust, rõhutatud mina-tunnet, teiste juures alandlikkust ja kartlikkust.

Ühine mõlemal rühmal — **kõik** nad on poisid, töös pealiskaudsed ja hooletud, suhtusid töösse kui mängusse, ajaviitmesse, neil oli väike keskendumisvõime, kõikum ja kergesti häiritav tähelepanu.

Enamik neist oli hinnete suhtes tundlik, aga kaaslaste arvamuste suhtes ükskõikne (kas egoism ja üleolekutunne või tuimus ja ükskõiksus), esikohal oma soovid, vaheajal tegutsesid sihitult, jooksid ringi, olid impulsiivsed, ülesannete lõpuleviimiseks vajasis meeldetuletamist ning ise ei suutnud oma töö tulemusi kontrollida.

Meie käsutuses on ka Tartu algklasside õppealajuhatajate ja esimeste klasside õpetajate tähelepanekud 1968/69. õppeaastast selle kohta, milles avalduvad kooli-uusikute käitumishäired. Arvamuste saamisel oli aluseks meie koostatud küsimustik, materjal koguti koolide inspekteerimisel A. Nurga juhtimisel.

Selgus, et ägedaloomulisi ja pidurdamatuid oli keskmiselt 3–4 õpilast klassi kohta, mis teeb 10% 1. klasside õpilaste üldarvust. **Pidurdamatud** allusid raskesti korraldustele, unustasid need kergesti ning vajasis seejuures korduvaid meeldetuletusi. Nad olid närvilised, hajameelsed, pealiskaudsed, hajuivil mõtetega ning väsisid kiiresti. Vahetunnis ja tunnis käitusid nad halvasti ja segasid tööd, võtsid kooli kaasa mittevajalikke asju.

Nende õpilaste distsipliinirikkumised avalduvad põhiliselt järgmises (õpetajate vastuste variatsioonid):

a) vahetunnis — rahutud, tõuklevad, jooksevad, karjuvad, tormavad treppidel, jalutavad kaelakuti, teevad teistele haiget, lähevad kergesti tülli, panevad teistele jalga ette, kisuvad ja kiusavad teisi, kaebavad, süüdistavad, räägivad kaaslastega ebaviisakalt, kella helisesdes tormavad klassi;

b) tunnis — püsimatud, tähelepanu kaldub kergesti kõrvale, räägivad kätt tõstmata, hüüavad vahele, tegelevad kõrvaliste asjadega: kritseldavad, joonistavad, lehitsevad raamatuid, otsivad midagi sahtlist, kotist ja laua alt, mängivad pliiatsi ja joonlauaga; ei tea järge, huvituvad naabri tööst, rabelevad, nihelevad, istuvad lohakalt.

Selles kontingendis on ainult paaril juhul tegemist halva õppeedukusega, muidu rahuldav ja hea. Jälle ilmneb kooliks ettevalmistuse ühekiilgus.

Andmetest selgus, et enamik 10%-st pidurdamatutest on käinud enne kooli lasteaias, üksikud on tulnud kodust. Õpetajate hinnangu põhjal on lasteaiast tulnud lapsed vaimselt enam arenenud, julgemad ja toimekamad, kuid samas on just nendel raskusi enesevalitsemisega. Nad teevad seda, mida mõmendil soovi-

vad, häbi- ja piinikkusetunne ebaväärilise teo puhul on neil väiksem kui kodust tulnud lastel. Ei ole alust arvata, et selles on süüdi lasteaeade kasvatusüsteem või kasvatajate teadmatus-oskamatus, kuigi paljud nõudmised kooli ja lasteaia vahel vajavad kooskõlastamist. Põhjuste juured näivad peituvat erilistes miljöotegurites suurema kollektiivi näol, mis kutsub esile nihkeid lapse psüühikaga mina-tunde ja hoiaku suhtes. Probleem vajab lähemat uurimist.

Kodust tulnud lapsed on vaiksemad, alluvad paremini korraldustele, õpetaja neile suureks autoriteediks. Kuid koduste laste hulgast on pärit see 3% kooli-uusikuid, kellega on raskusi selletõttu, et nad hoiduvad teistest eemale, on üksikud ja saamatud. 1/3-1 nendest on õppimises raskusi, teised jõuavad edasi rahuldavalt, tunnis on väliselt tähelepanelikud ja püüdlikud.

Kuigi õpetajad teevad lasteaeadele mitmesuguseid ettepanekuid, peatugem siinkohal nendel, mis tekitavad pedagoogilisi probleeme. Teame hästi, et 5—6-aastane laps peab suutma end pidurdada, olema võimeline tahteliseks tegevuseks ka enesevalitsemises, kuid samal ajal ta peab olema aktiivne, kiire, liikuv. Veel enam — kooliküps laps peab suutma reageerida väljastpoolt antavatele korraldustele, et oma käitumist vastavalt reguleerida (kas või oma tahte mahasurumiseks). See nõuab lapselt situatsioonide diferentseerimist, valiku- ja otsustusvõimet. Tähendab — lapsel peab kujunema **selge vahe**, kus vastuvaidlematult alluda, kus iseseisvalt otsustada. Pedagoogilised raskused siin avalduvadki. Senised vead ilmnevad äärmuste ülehindamises — ühed hindavad ja kasvatavad sõnakuulelikkust kõiges ja kõikjal, teised täielikku iseseisvust, pidades seda ideaaliks. Mida tähendab sõnakuulelikkus, millal see on positiivne, millal negatiivne? Mida tähendab iseseisvus sotsiaalsetes suhetes, millal see on positiivne, millal negatiivne? Kuidas kasvatada siin õigeid suhteid? Ka need kõlbelse kasvatusel küljed vajavad uurimist.

Samuti peab lapsel kooli astumise ajaks kujunema **selge vahe** mängu ja töö vahel. See ei räägi mängu osatähtsuse vastu, eriti lapse sotsiaalse arengu soodustamisel, mis on väga oluline kooliks ettevalmistamisel. Samas on vaja kasvatada õppimise sisemiste motiivide algmeid — naudingu-, pinge- ja edutunnet töös. Seepärast peab laps õppima tajuma õppetundi kui tõsist vaimset pinget, kus iga ülesanne tuleb vaatamata raskustele ja momendisoovidele lõpetada. Kuidas saavutada seda, et laps oskaks ja tahaks rõõmu tunda raskuste ületamisest?

KOKKUVÕTTEKS

Uurimistöö ülesandeks oli leida vastastikune seos algklasside õpilaste käitumise ja õppeedukuse vahel ning selgitada, mil määral nende tase sõltub laste intellektuaalsest arengust, kooliküpsusest. **Põhiprobleemid** olid järgmised:

1. Missuguse iseloomuga see sõltuvus on?
2. Missugused näitajad on määrava tähtsusega õpilase edasises arengus?
3. Missugune seoste kombinatsioon nõuab edaspidi sügavamat analüüsi?
4. Missuguseid praktilisi järeldusi saab teha uurimuse andmetest koolieelses kasvatuses ja algõpetuses?

Nimetatud põhiprobleemid leidsid uurimuses lahenduse ning andmete analüüs võimaldas välja tuua teatud **seaduspärasusi** ja nendest väljakasvavaid probleeme, mis vajavad edasist sügavamat uurimist. Need on:

1. Madal kooliküpsus + halb käitumine annavad kõige madalama õppeedukuse — 3,2 (üldarvust ca 7%). Nende laste edutuse süü langeb koolieelsele kasvatusel. On vaja leida lahendus, mida ja kuidas teha, et me ei saadaks ühtegi last kooli nõrga vaimse ja sotsiaalse ettevalmistusega.

2. Kõrge kooliküpsus kooli astumisel + väga hea käitumine 5 aasta jooksul annavad kõige parema õppeedukuse — 4,37 (üldarvust 25%). See kontingent annab veenvat kinnitust selle kohta, mida õige koolieelne kasvatus võib ära teha ja milline suurepärase tulemus sellel on. Tuleks uurida, millistes tingimustes niisugune arengutase saavutati?

3. Kõrge kooliküpsus + halb käitumine (neid oli kõrge kooliküpsusega õpilastest 19%, mis õpilaste üldarvust moodustab 8%) annab madala õppeedukuse — 3,6 (viimaste hulgas).

Selle nähtuse põhjusi peame otsima nii koolieelses kasvatuses kui ka algõpetuse korralduses ja meetodikas.

JÄRELDUSED

1. **Kooliküpsusest**, s. t. lapse vaimsest arengutasemest oleneb suurel määral tema hilisem käitumine: madal kooliküpsus peaaegu ei võimaldagi väga head käitumist (50%-l nendest on aga halb käitumine). Kõrge kooliküpsus annab distsiplineeritud õpilasi kõige enam (60%-l nendest on väga hea käitumine).

2. **Käitumisel**, s. t. sotsiaalsel arengul on õppetöö seisukohalt isegi suurem kaal kui ühekülgisel intellektuaalsel kooliküpsusel.

3. Sisaldades endas märgatavat käitumishäirete ohtu, jätab **madal kooliküpsus** lapsed õppeedukuse kõige madalamale tasemele (3; 2). See kontingent lapsi on jäänud õigel ajal, s. t. enne kooli, ilma vajaliku vaimse ja sotsiaalse arendamiseta. Kool ei suuda koolieelse kasvatus puudujääke hiljem tasa teha.

4. **Keskmine kooliküpsuse** aste annab kõige rohkem selliseid, kelle käitumine on rahuldav (47%) või väga hea (35%). Näib, et nad peavad õppetöös parasjagu pingutama, nii et energiat suurteks korrarikkumisteks ei jää. Võrdlemine teiste gruppidega käitumishäirete osas kinnitab sama: siin on neid kõige vähem — 18% (teistel 19% ja 50%).

5. **Keskmise kooliküpsusega** laste suhtumine õppimisse on suhteliselt tõsine ja nad võivad saavutada tulemusi, kui neil on enne kooli arendatud ka vastavaid käitumisharjumusi, kollektiivsust jne. (vt. joon. 5). Vastasel korral hakkab distsiplineerimatus mõjustama õppetöö tulemusi. Oht õppeedukuse languseks on olemas, mistõttu nad vajavad raskemaid ülesandeid õppetöös.

6. **Kõrge kooliküpsus** sisaldab endas samaaegselt halva käitumise ja madala õppeedukuse ohu, tagades edasiseks valdavas osas väga hea käitumise (60%) ja koos sellega ka kõige kõrgema õppeedukuse (4,37).

7. Need õpilased, kelle psüühiliseks arendamiseks on kodud ja lasteaiad enne kooli palju ära teinud, kuigi ühekülgiselt, vajavad õppetöös erilist tähelepanu. Neile on vaja anda suuremaid võimeid ja pingutusi nõudvaid ülesandeid nii tunnis kui ka klassivälises töös.

8. Psüühiline kooliküpsus üksi ei kindlusta edu koolis, koolieelne kasvatus peab soodustama ka sotsiaalset arengut. Ilma selleta langevad need lapsed peagi õppeedukuses halvimate hulka (3,6) ega suuda alluda koolikorrale.

9. Võib oletada, et need algklasside halva käitumisega õpilased, kes tulid kooli kas liiga madala või kõrge kooliküpsuse tasemega ja õpivad halvasti, on tulevased potentsiaalsed raskestikasvatatavad.

Kõigest sellest on vaja teha praktilisi järeldusi nii koolieelses kasvatuses kui ka algõpetuses.

Palju saab laste õigeks ja õigeaegseks arendamiseks ära teha ühelt poolt lastevanemate süsteempärase õpetamise kaudu, teiselt poolt aga töös lastega lasteasutustes ja koolieelikute rühmades. Kuid enne peab olema selge, mida, miks, kui palju, kuidas õpetada? Nendele küsimustele peab aitama vastust leida otsiv ja

probleeme nägev praktika koos teadusega. Siit saaksime ka teaduslikult põhjendatud aluse individualiseeritud õpetamisele algklassides, mis tagaks algõpetusele enam arendava ja kasvatava iseloomu.

Kasutatud kirjandus:

1. М. Прокофьев, Школа на современном этапе коммунистического строительства. «Советская педагогика» 1968, nr. 4.
2. K. Saks, Ülekasvanud õpilaste edasijõudmine koolis ja nende asend klassikollektiivis. Dissertatsioon, 1967.
3. E. Hiie, Ettekanne algõpetuse sektsioonis. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 7.
4. H. Liimets, Ettekanne kasvatustöö sektsioonis. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 7.
5. Л. Славина, Психологические условия повышения успеваемости у одной из групп отстающих школьников I класса. «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.
6. А. Бударный, Индивидуальный подход в обучении. «Советская педагогика» 1965, nr. 7.
7. М. Волокитина, Очерки психологии школьников первого класса. Учпедгиз, 1954.
8. A. Lehtovaara, M. Koskenniemi, Kasvatuksen psykologia. 1954.
9. K. Indre, Kooliüsusikute teadmiste ja oskuste tasemest ning kujunemistingimustest. «Nõukogude Kool» 1963, nr. 3.
10. С. Рубинштейн, Основы общей психологии. Москва, 1946.
11. H.-D. Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig, 1964.
12. А. Тихани, Против второгодничества. «Народное образование» 1965, nr. 10.
13. H. Randalu, Eesti NSV-s aastail 1964—1967 kohtu alla antud alaealiste kuritegevusest. «Nõukogude Õigus» 1968, nr. 5.
14. U. Agur, K. Toim, I. Unt, Programmõpe ja õpimasinad. Tallinn, 1967.
15. N. Levitov, Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia. Tallinn, 1968.

Kõne alaarenguga laste diferentseerimine ja õpetamine

L. RÕUK

Käesolevas artiklis on vaadeldud tööd nende lastega, kes ei jõua koolis edasi oma eakaaslastega võrdselt. Teiste sõnadega, see on diferentseeritud õpetamise katse. Kui me räägime mitteedasijõudmisest koolis, tekib küsimus (ka düsgraafikute suhtes), kas see on siis nähtus, mis avaldub alles 2.—3. ja vanemates klassides. Loomulikult ei ole see nii, sest mitteedasijõudmise põhjused on sageli orgaanilised ja neid avastada on võimalik ja vajalik varem. Koolieas on nende põhjuste tagajärg — mitteedasijõudmine — juba krooniline nähtus. Meid kui pedagooge huvitab, kuidas ja mille järgi ära tunda neid lapsi ja kuidas organiseerida neile sobivalt õppe- ja kasvatustöö.

Sissejuhatavalt jälgigem laste-õpilaste diferentseerimise käiku tänapäevani. Kõigepealt eraldati pimedad, idioodid, kurdid ja alaalikud (esialgu kaks viimast defektiivsete laste gruppi samastati). Järgmine jaotus toimus juba kaasajal. Me kõik oleme kaasa elanud selliste mõistete kujunemisele, nagu nõrgaltnägija, nürmik, debiilik. Skemaatilisel kujutades on pilt järgmine.

tunnetab maailma kõigi oma meeleorganitega. Kõne all olevate laste kohta otsustatakse sageli, et nad on lihtsalt laisad või siis halvasti kasvatatud. Tegelikult ei oska need lapsed tunnetada ümbritsevat maailma. Selles ongi suur lünk, mis silma hakkab alles 2. ja vanemates klassides. Traagilise suuruseni jõuab see tühik siis, kui noor inimene lahkub selle tõttu koolist enne 8. klassi lõpetamist. Edaspidise eduka õppetöö eelduseks on hea lugemisvilumus ja arenenud kirjalik väljendusoskus. Seega ongi eesmärgiks lugema ja kirjutama õpetamine, mis aga tuginneb eeskujulikule häälikulise analüüsi oskusele. Vajalik on häälikulise analüüsi õpetamisega alustada juba koolieelse eas. Vastasel korral võib tekkida vastuolu 1. klassi programmiga.

Alljärgnevalt on püütud süstematiseeritult anda kõne alaarenguga laste õpetamise sisu.

Praktiline töö on jaotatud järgmiselt.

1. Artikulatsiooni õpetamine.
2. Kõne arendamine.
3. Lugema ja kirjutama õpetamine.
4. Kontakt koduga.

Artikulatsiooniõpetus koosneb järgmistest osadest: a) töö peegliga, b) puuduvate häälikute seade, c) üldine artikulatsiooni täpsustamine, d) teadlik ja tahtlik hääle kasutamine.

Kõnearendus jaguneb järgmiselt: a) kõnetakte kasvatamine, uudishimu ja teadatahtmise kasvatamine, vaimse laiskuse kõrvaldamine, b) vaatlusoskuse kasvatamine ja mõisteteringi avardamine, e) tähelepanu, mälu, kujutlusvõime ja fantaasia arendamine, d) hääldatud sõna sidumine tähendusega, kasutades konkreetset tausta esemete ja tegevuse näol, tegutsemine kõne saatel (kaastatud kõne).

Lugemise ja kirjutamise õpetus jaguneb: a) kõnekuulmise arendamine, b) hääliku järgi tähe leidmine ja vastupidi, e) korralikkuse kasvatamine, d) kompimismeelse arendamine.

Kõik õpetamise üksikosad on omavahel lahutamatu seotud ja nende järgnevus esitatud loetelus ei tähenda nende kasutamise absoluutset järjekorda. Vastavalt eale tuleb muuta õpetamise meetodikat, kuid põhimõtteliselt jäävad kõik nimetatud osad samaks.

ARTIKULATSIOONIÕPETUSE eesmärk on õpetada last nägema, kuulma ja kinesteetiliselt tunnetama liigutuse ja hääliku vahelist seost. Peegel saab seejuures asendamatuks abimeheks. On soovitatav kasutada individuaalselt nii suuri peegleid, et kogu nägu on näha. Surdopedagoogikas on nimelt kindlaks tehtud, et laps tajub nii oma kui ka teise kõnet paremini siis, kui näeb tervet nägu.

Häälikuseade toimub vastavate logopeediliste võtete abil. Puuduvate häälikute seadega samaaegselt on vaja täpsustada kõikide häälikute hääldust sõnas. **Kõne peab olema selge.**

KÕNEARENDEUSE eesmärk on anda lapsele ainet, millest rääkida. See tähendab, et pagas faktilise materjali näol peab olema küllaltki suur ja sealjuures vastava lapse huvile. Noore inimese säramapanemiseks ei ole alati palju vaja, kuid on vaja tahet, et tema huvi üles leida. Kõnehälvikute peamise kontingendi moodustavad poisid. Poistele on lähedane tehnika ja masinad. Tallinn on tänuväärne koht selle poolest, et siin saab palju huvitavat näidata. Minu õpilastele näiteks meeldis sadam ja laevad. Poisid, kes võisid oma kasvatajaid ja õpetajaid viia meeleheiteni oma äärmise ükskõiksusega ümbritseva elu vastu, hakkasid sõna otseses mõttes põlema soovist kõnelda ja teada saada, kui käisime vaatamas teisest maailmajaost kodusadamasse jõudnud kaubaaurikuid. Tutvusime nendega masinaruumist kaptenisillani. Siis saime ka ise paremini aru väljendustest vaimne laiskus, mõtete loidus ja uudishimu kasvatamine. Laps peab aru saama,

et kõne pole juhuslik toiming, vaid kõik see, mis me sõnaga edasi anname, on tegelikult olemas. Selleks peab ta aga oskama vaadata ja näha, kuulata ja kuulda.

Tablideks abimeesteks olid meil 32 käpiknukku, kõik tuttavad muinasjututege-lased. Lapse oma jutustus võib olla kohmakas, aga kui maailm tuleb lapse juurde nuku või muinasjutu kangelase kaudu, muutub jutt vabamaks ja emotsionaal-semaks. Psühholoogiast on teada, et positiivne emotsioon soodustab kõne arengut. Mõned näited kõne ja tegelikkuse vastavusse seadmisest algerioodil.

Mõmmik, kõikide lemmik, lähleb kasvatajale lilli tooma. Käpiknukku juhib üks lastest. 1. variant: Mõmmik ise räägib, mida ta teeb. 2. variant: teine laps kõneleb, mida Mõmmik teeb. 3. variant: tegevus on lõpetatud ja Mõmmik räägib, mida ta tegi. 4. variant: tegevus on lõpetatud ja teine laps räägib, mida Mõmmik tegi.

Niisugused võtted arendavad ka tähelepanu ja mälu.

Teised lapsed jälgivad ja täiendavad. Oluline on iga väiksemagi kõneliigutuse märkimine ja ergutamine.

Vaatamisest ja nägemisest üksi on vähe. Laps peab oskama sõna kuulata ja selle tähendusest aru saama. Tegime nii. Enne öeldakse, mida teha, ja siis täidab laps koos mänguasjaga ühe, hiljem kolme-nelja lausega kirjeldatud tegevusi. Nüüd on vaja jälgida, kas sõnaga nimetatud tegevus ka tegelikult ellu viiakse. Õpetaja peab väga tähelepanelik olema, sest kaalul on kogu mängu, s. t. õppe-esemärgi, saatus. Igas vastuses tuleb leida midagi uut ja head.

Toa piiridest viisime mängu lähemasse ümbrusse. Meie Punamütsike ja Lumi-valgeke korjasid marju ja lilli Mustamäe mändide all, vahel põikasid sisse Nõmme turule, et järele vaadata, kuidas kajastuvad seal aastajaad. On vaja teada, kui palju maksab päts leiba ja liiter piima, samuti teised toiduained. Me mängisime läbi kõik elulised situatsioonid. Et kõne alaarenguga laste elutunnetamises on lünk, siis on vaja aidata seda täita. Käpiknukkudega kõrvuti kasutasime omateh-tud esemeid: väljalõigatud kodu- ja metsloomi, kodu- ja metslinde, puid ja põõsaid, tarbeesemeid. Kõiki neid liigutasid lapsed oma käega. Mänguasju kasu-tasime hiljem ka tähtede õppimisel.

Ääretult tähtis on kõne alaarenguga laste tähelepanu, mälu ja fantaasia, samuti aga käte osavuse arendamine. Selleks on soovivat kasutada mälu järgi piltide kokkupanemist, poolikute piltide valmisjoonistamist ja mustrite joonistamist peast. Eriti oluline on see tööloik koduste lastega. Lasteaias suuremal või vähe-mal määral seda tehakse.

Pildimaterjali kasutades on vaja silmas pidada, et lapsed tunneksid ära ese-med ja tegevused mitte ainult paberil, vaid ka elus. Kui oleme andnud lapsele selle, millest rääkida, ja selle, mille abil rääkida (õigesti artikuleeritud kõne), siis tekib tal loomulik huvi trükitud sõna ja kirjutatud tähe vastu.

LUGEMA JA KIRJUTAMA ÕPETAMINE. Kõnekuulmise arendamiseks õppi-sime kõigepealt kuulma sõnade esimesi häälikuid. Sõnad olid valitud nii, et laps saab häälikuid ka üksikult hääldada (helilised häälikud). Sõnade valikul püü-dsime arvestada, et sõnaga väljendatud mõiste oleks lapse nägemispiirkonnas ja et lapsele antud sõnad oleksid sisult tuttavad. Sõna algushäälik peab esinema sõnas koos võimalikult erinevate täis- ja kaashäälikutega, sest iga häälik muudab eelneva ja järgneva hääliku hääldusasendit. Harjutusi saab teha ka väljaspool õppetundi.

Edasi järgnes sõnade eri häälikute eristamine lauses. Lause pikkus ei ületa-nud kolme sõna. See harjutus nõuab rahulikumat miljööd ja ka suuremat ette-valmistust. Analoogilisi harjutusi tehakse sõnade lõpu- ja seesmiste häälikute määramisel. Siin tekkis probleem, kas anda kohe täht või enne kõik häälikud ja siis alles tähed. Nelja-aastase töö kestel paistis siiski, et otstarbekas on anda

enne häälik ja vahetult selle järel täht. Täht on konkreetne: seda võib näha ja kompida. Kõigil lastel olid kasutamiseks väljalõigatud tähed.

Esimesel võimalusel ladusid lapsed õpitud tähtedest sõna, mida nad lugesisid. See toimus nii. Pildi all on tähtedele vastav arv ruute. Algul leiame kuulmise teel esimese ja viimase hääliku, siis täpsustame, kuidas hääldame teisi. Ruutu-desse paneme vastavad tähed.

Õppimiseks kasutasime töölehti, millele on kas joonistatud või kleebitud pildid. Pildi all on sõna, milles esialgu võib olla ka mõni võõras täht. Esimene täht on ette joonistatud punktiiris, mille laps peab ise üle kirjutama (õpitav täht). Töö tulemused olid kõige paremad siis, kui laps sai ka värvida. Õpitavat tähte voolivad lapsed plastiliinist, savist, kirjutavad õhus, mudivat pehmest traadist, lõika-vad välja, värvivad ja joonistavad. Hääldamise täpsustamiseks on hea õpitavat tähte ka laulda.

Nii harjutatakse tähte sõna algul, lõpul ja sõna sees. Mäng: on antud pildid koos sõnadega, millel puuduvad esimesed tähed. Kontrollida, kas kõik lapsed tunnevad piltidel kujutatud esemeid. Mängujuht näitab tähti. Lapsed peavad arvama, kas näidatavat tähte läheb vaja või mitte. Tähed on värvilised. Võitja on see, kes kogub kõige rohkem värvilisi tähti. Kui tegemist on väga aeglase lap-sega, siis tuleb võistlusest loobuda. Lapse mängutuju kaob, kui ta alati kaotab. Samasugust mängu võib mängida ka sõna lõpu- ja seesmiste tähtede õppimisel.

Tähe kirjutamisel kerkis uus probleem. Kõik poisid olid nii korratud, et korratunde kasvatamine nõudis omaette tööd. Katseliselt tegime kindlaks, et nad ei oska jaotada tähelepanu. Üldse olid nad käelises tegevuses alla keskmise. Korralikkuse parandamiseks kasutasime punktide abil kirjutamist. See oli nendele jõukohane, töö sai ilus ja lapsed tegid seda meelsasti. Algul kirjutasin ise töö-lehtedele nimed, kuid peagi tegid seda lapsed, sest nii nagu laps oma nime õpib hääldama, õpib ta kiiresti selgeks ka oma nimes esinevad tähed ja kirjutab neid meeeldi. Korralikkuse kasvatamisel oli nendel töödel suur kaal.* Esimesel võimalusel hakkasime lugema sõnu. Selleks kasutasime järgmist mängu.

1. variant. Antud on pildid. Laps valib ise või mängujuht näitab kaartidel sõnu, millest laps valib pildi juurde sobiva. 2. variant. Antud on sõnad. Mängu-juht pakub pilte. Laps otsustab, milliseid pilte olemasolevate sõnade juurde vaja läheb. 3. variant. Antud on täht. Lapsed otsivad ise laualt või saavad mängu-juhilt pildi ja sõna, milles õpitav täht puudub.

Kui kogu tähestik jaotada niiviisi paarile aastale ja õppida mänguvormis, siis on see piisav aeg selleks, et ka kõne alaairenguga laps (alaalik) õpiks õigesti lugema ja kirjutama. Praegu peab ta koos teiste 1. klassi õpilastega selle oskuse omandama poole aasta jooksul. (Seaduspäraselt jääb nende laste koolieelne ette-valmistus puudulikuks sõltuvalt orgaanilisest veast.) See on võimatu ja varem või hiljem on tagajärjeks klassikursuse kordamine. Üldhariduslike koolide õpilaste tööd jälgides ilmnes, et kui neid lapsi eraldi õpetada, lastes neid rohkem joonis-tada, laulda, lugeda, sportida, siis omandavad nad õigekirja, kaasa arvatud välted.

Kokkuvõtteks. Tervel ja andekal lapsel on ükskõik, missuguse meetodi järgi ta õpib: ta omandab nii lugemise kui ka õigekirja kiiresti ja kindlalt. Kõne alaairenguga lapse õpetamisel ainult pildist ja sõnast ei piisa. Maailma ei ole võimalik tunnetada ainult pildi abil ka siis mitte, kui see pilt on varustatud sõnaga. Kui pilt ja sõna anda aga koos tugeva artikulatsiooniõpetuse ja kõnearendusega enne kooli paari aasta jooksul, siis praktiliselt ei saa olla enam neid, kes 4.—5. klassis ei oska lugeda.

* Silmamõõdu, koordinaatsiooni ja tähelepanu jaotamise katse kohta on and-med ilmunud ajakirjas «Nõukogude Kool» 1968, nr. 5.

Hügieeninõudeid koolibasseinidele

O. TAMM,

Eesti NSV Tervishoiuministri asetäitja;

T. FAIZULINA,

Eesti NSV Tervishoiuministeeriumi Sanitaar-Epidemioloogia

Valitsuse arst-inspektor;

E. POHLAK,

Eesti NSV Haridusministeeriumi kapitaalehituse osakonna vaneminsener;

M. TEOSTE,

Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Instituudi

koolihügieeni laboratooriumi juhataja;

G. BRJUSSOVA,

Vabariikliku Sanitaar-Epidemioloogia Jaama sanitaararst koolihügieeni alal.

Uutel rajatavatel koolihoonetel on oma võimlablokk ja spordiväljak, kusjuures kooliehituse normatiiv (1) peab 16 ja enama klassikomplektiga internaat- või üldhariduslikule koolile soovitavaks isegi kaks võimlat rajada. Samal ajal tüüpprojektides ei näe kooliehituse normid ette koolibasseinide ehitamist.

Õpilaste igakülgse kehalise arengu huvides on neil aga pidevalt vaja tegelda ujumistreeninguga. Seetõttu tuleb heaks kiita neid projekte, kus on ette nähtud kooliujula ning soovitada olemasolevale koolile või koolidele (koopereerimise põhimõttel) ujulaid rajada juurdeehitistena.

Projektid, mille järgi Eesti NSV-s uusi koole ehitatakse, on nagu üleliidulised tüüpprojektidki ujulateta ja seetõttu ainult nn. eksperimentaalkoolimajal (1320-kohalisel üldhariduslikul koolil) on projektlahenduses ette nähtud ujula. Selle projekti järgi ehitatud koole on käesoleva ajani kaks — Tallinna 46. keskkool ja Tartu 5. keskkool. Lisaks neile kahele on vabariigis veel mõned koolid, kus juurde- või ümberehituse käigus on valminud ujulad. Need on Tallinna 42. keskkool, Tallinna 21. keskkool, Rakvere 1. keskkool, Rakvere internaatkool.

Eesmärgiga anda rajatavate kooliujulade kasutajaile mõningaid hügieeninõuete soovitusi tehti olemasolevates koolibasseinides 1967/68. õppeaastal hügieenialaseid mõõtmisi. Fikseeriti ruumide nomenklatuur, nende pindala ja kubatuur, määrati õhu ja vee temperatuur, õhu relatiivne niiskus, müra intensiivsus, valgustus-tugevus, vee puhtuse näitajad ja jääkkloori sisaldus vees.

Mõõtmiste tulemused võimaldavad seniseid kogemusi paremini üldistada ja tulevaste basseinide rajamisel puudusi vältida.

Basseini sobivamaks asukohaks on koolihoone põhikorpusest eraldi paiknev blokk (tiib), mis võimaldab paremat heliisolatsiooni (müra intensiivsus treeningutunnis on keskmiselt 82 dB, kõikudes 70—100 dB piires) ja väldib ülemäärase niiskuse tungimist kooliruumidesse. Uuritud kooliujulad, välja arvatud 42. keskkooli oma, paiknevad vastavalt sanitaarnõuetele õppekorpusest eraldi asuvas tiivas maja sokli- või keldrikorrusel. Ujula ruumid on naaberruumidest suhteliselt hästi isoleeritud, kusjuures ujulaga piirnevate ruumide (fuajee, üldgarderoob) õhu relatiivne niiskus ei ületanud 60% ja ka õhutemperatuur oli neis nõuetekohane (18°—20°C). Ujula temperatuurirežiimide jälgimisel võis konstateerida ruumide küllaltki stabiilset soojust ja küllaldast soojapidavust (ruumi keskmine temperatuur 26,4°C, kusjuures temperatuuri erinevus horisontaaltasapinnas oli 0,8°C

ja vertikaaltasapinnas $0,5^{\circ}\text{C}$; duširuumi temperatuur oli 2°C ja riietusruumi temperatuur 3°C võrra jahedam kui basseiniruumis). Ujula õhu relatiivne niiskus oli keskmiselt 78% ning niiskuse sisaldus tõusis päeva jooksul maksimaalselt 12% võrra. Duširuumis oli õhk veeaurust praktiliselt küllastunud ($90\text{--}100\%$). Riietusruumi relatiivne niiskus oli 67% . Ruumide kui ka basseini veepinna valgustus oli küllaldane ($150\text{--}1000$ luksit), välja arvatud Rakvere 1. keskkoolis ($80\text{--}150$ luksit).

Basseini minimaalne pindala peaks normide kohaselt olema 90 m^2 (sügavus langev, $0,8\text{--}1,2$ m). Sel juhul saab treeningutunnis korraga olla 15 õpilast. Õpilase kohta peab sanitaarnormide järgi olema $6,0\text{ m}^2$ veepinda. Koolide ujulad ongi ligilähedaselt sellised (pindalad $88\text{--}105\text{ m}^2$ ning ühekordne basseini koormus on 15 õpilast), välja arvatud Tallinna 42. keskkooli ujula, mille pindala on 36 m^2 , kusjuures treeningutunnis käib korraga $8\text{--}10$ õpilast, seega tuleb ühele õpilasele veepinda ainult $3,6\text{--}4,5\text{ m}^2$. Sellise ülekoormuse tõttu on vesi juba esimese päeva teisel poolel saastunud. Ülejäänud ujulates ilmnes vee saastumine teise päeva lõpul.

Basseini vee saastumist kiirendavad ilmselt ka kõrvalruumide — duši-, riietusruumide, vahekäigu jalavannide — liiga väikesed mõõtmed. Riietusruumis on ette nähtud $1,3\text{ m}^2$ pinda iga külastaja kohta (uuritud koolides on $0,32\text{--}0,62\text{ m}^2$), duširuumides $1,0\text{ m}^2$ (on $0,24\text{--}1,0\text{ m}^2$), vahekäigu jalavannide pindala peaks olema $1,8\text{ m}^2$ (on $0,24\text{--}0,83\text{ m}^2$). Rangemalt tuleb jälgida õpilaste isikliku hügieeni nõuete täitmist.

Kui arvestada basseini kõrvalruumide sanitaarnormidele mittevastavust ning vee bakteriaalse saastumise näitajaid, tuleb ujulates vett vahetada senisest sagedamini. Nii näiteks Tallinna 42. keskkoolis iga päev endise kahe korra asemel nädalas, Tallinna 46. keskkoolis kolm korda nädalas endise kahe korra asemel, Tallinna 21. keskkoolis ja Rakvere 1. keskkoolis kaks korda nädalas endise ühe korra asemel. Samal ajal peab vee uuendamine päevas jääma endiseks, moodustades vähemalt 10% vee üldhulgast (võimaluse korral 20%). Vee sagedaseks vahetamiseks tuleks projekteerida basseini tühjendamise ja täitmise süsteemid sellise läbilaskevõimega, et kogu protseduuriks kuluks $8\text{--}10$ tundi. Basseinid sellele nõudele üldiselt vastavadki (tühjenemine $3\text{--}5$ tundi, täitmine $3\text{--}7$ tundi), välja arvatud Tallinna 42. keskkooli ujula, mille vee vahetamiseks kulub 12 tundi.

Üheski koolis ei vastanud vee kloorimine nõuetele. On tarvis, et kloorimine oleks automaatne, mis kindlustaks kloori piisava kontsentratsiooni ja ühtlase jagunemise basseini vees. Seega peab iga basseini juurde kuuluma kloratoorium ja kloori säilitamise ruum. Selles osas on nõuetekohased ruumid ainult Tallinna 21. keskkoolil (kloratooriumi aga ei kasutata kvalifitseeritud personali puudumise tõttu). Praegu klooritakse vett lihtsalt kloori kallamisega basseini, ilma et kloori kontsentratsiooni tiitritaks ja vett põhjalikult segataks. Sellise tehnilise puudujäägi tõttu ületas aktiivse kloori sisaldus lubatud piiri mitu korda (hügieeniline piirkontsentratsioon on $0,3\text{ mg/liitris}$).

Üldise puudusena koolibasseinide töös tuleb märkida asjaolu, et kooliujulaid kasutavad ka täiskasvanud. Täiskasvanute käsutuses on kooliujulad küll õhtuti pärast õpilaste treeningutunde, kuid mitte vahetult enne basseini vee vahetamist.

Kooliujulade töö parandamiseks on vaja koolile eraldada teenindav personal, keda ühelgi koolil seni pole. Sellest tingituna kasutavad kooliujulaid ka spordiühingud, kelledel basseini teenindamiseks on vajalik tööjõud (treenerid, tehniline ja meditsiiniline personal). Seepärast on täiesti arusaadav, miks kooliujulade kasutamisel seatakse esikohale mitte koolide, vaid spordiühingute huvid.

Uute ujulate rajamisel koolides tuleb arvestada kehtivaid ehitus- ja sanitaarnorme ning artiklis esiletoodud hügieeninõudeid.

KUI TEEKSIME KÕIK NII

(Mõningaid mõtteid kooli komsomolikomitee töö organiseerimisest uuel õppeaastal)

S. VILLO,
ELKNÜ Keskkomitee sekretär

Uuele, 1969/70. õppeaastale annab ilme sügavalt läbimõeldud, järjekindel ja süstemaatiline noorsoo kommunistlik kasvatamine, mis tugineb Nõukogude riigi rajaja Vladimir Iljitš Lenini elu ja teoreetilise pärandi tundmaõppimisele nii õppetundides kui ka pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevuses. Valmistudes vääriliselt tähistama Lenini 100. sünni-aastapäeva, on koolide komsomoliorganisatsiooni põhiliseks töövormiks **leninlik arvestus**, pioneermalevatel aga ekspeditsioon «Ustavad Lenini õpetusele»¹.

Üleliiduline leninlik arvestus on kogu komsomoliorganisatsiooni, noorte kõigi kategooriate ülevaatus, mis haarab enda alla marksistlik-leninliku teooria omandamise, üldhariduslike ja poliitiliste teadmiste täiendamise, tööalase ja ühiskondlikult aktiivse kasvatamise ja ühiskondlikult aktiivse tegevuse. Üleliidulisele ja ideoloogilisele tugevdamisele. Leninliku arvestuse põhimõtted koolide seisukohalt on lahti mõtestatud ÜLKNÜ Keskkomitee sekretäri T. A. Kutsenko artiklis².

Uus õppeaasta on komsomolile kongresside aasta — toimuvad ELKNÜ XV ja ÜLKNÜ XVI kongress, kus kavandatakse ka õppiva noorsoo ülesanded mitmeks aastaks.

Käesoleval aastal seisab uue ülesandena komsomoli ees osavõtt **kaksaastakust «Komsomol — maakoolile»**, kus nii linna- kui ka maakoolide kommunistlikud noored rakendavad kogu oma jõu selleks, et abistada maakoole üldisele keskhari- dusele üleminekul, et täiustada ja parandada olemasolevat materiaalsel baasi ning tehniliste ja näitlike vahenditega varustatust, parandada elu-olustikulisi tingimusi internaatides ja lastekodudes. Nende ülesannete lahendamisele asuvad koolide komsomoliorganisatsioonid koostöös tööstusettevõtete, kolhooside, sõjaväeosade ja kõrgemate koolide komsomoliorganisatsioonidega.

Kooli komsomoliorganisatsiooni ülesandeks on kasvatada mitmekülgselt arenenud, teadmishimulisi, laia poliitilise silmaringiga, töökaid ja ühiskondlikult aktiivseid noori võitlejaid.

Komsomoliorganisatsiooni ees seisvaid ülesandeid viivad ellu eelkõige komsomoli valitud organid, seega kooli komsomolikomitee ja klasside algorganisatsioonide bürood. Viimaste töö korraldamisest oli juttu «Nõukogude Kooli» aprillinumbris, artiklis peatusime ka gruppide koostööl komsomolikomiteega³. Käesolevas

¹ H. Roots, Ustavad Lenini õpetusele. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 5.

² Т. Куценко, Ленинский зачет. «Учительская газета», 5 апр. 1969.

³ S. Villo, Komsomoligrupp — klassijuhataja esimene abiline õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 4.

artiklis teeme juttu kooli komsomolikomitee töö organiseerimisest (eeldades, et tegemist on keskkooliga ja suure komsomoliorganisatsiooniga) ja koostööst pedagoogilise kollektiiviga. Püüame anda lühikese ülevaate komsomolikomitee otstarbekast struktuurist, tööjaotusest komitees, levinumatest töövormidest. Peatume sektorite koostööl pioneerimaleva nõukogu aktiiviga, komsomoli parteiilisel juhtimisel ja pedagoogilisel juhendamisel koolis, pidades silmas eesmärki, et pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevus teeniks ühiseid ülesandeid pedagoogilise kollektiiviga.

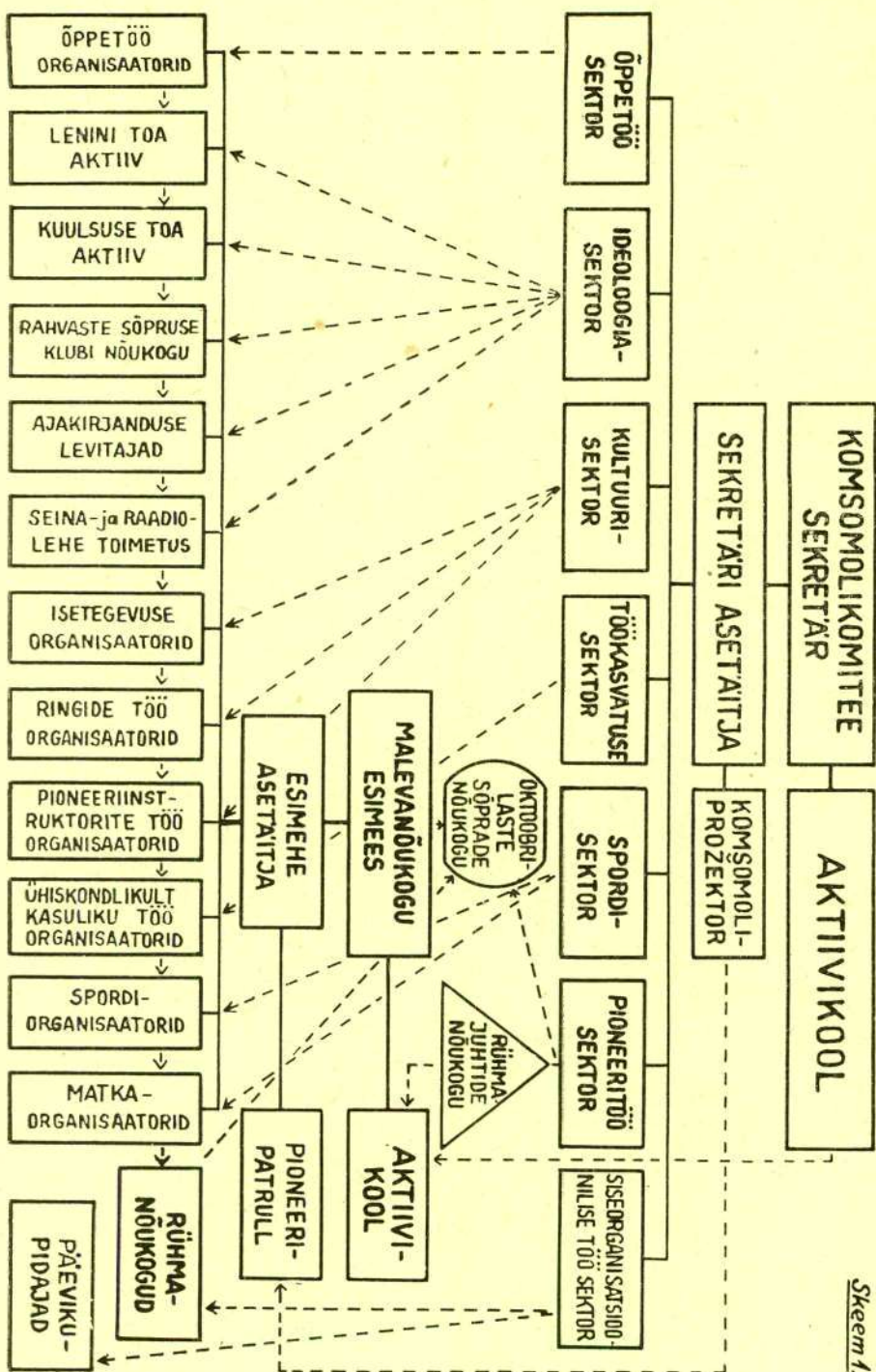
KOMSOMOLIKOMITEE VALIMISED

Aruande- ja valimiskoosolekul, kus antakse hinnang tehtule ja töötatakse välja tegevussuund järgmiseks õppeaastaks, valitakse ka uus komitee. Valitakse — ja mitte huupi. Uuel aruandeperioodil on komsomolitöö edukas suuresti sellest, kui suure vastutustundega on komitee valimistesse suhtunud. Mõistame otsustavalt hukka praktika, kus komitee valimise lähtealuseks on võetud printsiip «igast klassist üks esindaja» või «peasi, et hea õpilane». Iseenesest pole need ju halvad nõuded: esimene kindlustab komitee hea kontakti komsomoli-gruppidega ja soodustab informatsiooni operatiivset vahetamist kogu organisatsiooni ulatuses, teine tagab komsomolikomitee liikmete eeskuju peamises — õppetöös. Hukka mõistame need printsiibid kui ainuvalitsevad, mis meie arvates välistavad uue komitee valimiste peanõude, milleks on ikkagi iga kandidaadi seni-**sed komsomolitöö kogemused, võimed ja huvi tegutseda komitees ühes kindlas tööloigus.** See tähendab, et juba kandidaatide valimisel komiteesse peame eelkõige silmas neid ülesandeid, mida kommunistlik noor täitma hakkab. Tuleb kindlaks teha, kas tal on selleks küllalt võimeid ja kogemusi, kas ei teki siin mingit vastuolu meie soovide ja tema huvidega. Välja selgitanud, milliste omadustega kommunistlike noori me komiteesse vajame, leiame kandidaadid, mitte vastupidi: komiteesse valitud kommunistlikele noorele hakkame ülesannet otsima. Ainult nii loome eeldused edukaks tööks ja välistame võimaluse seista ülesannete jaotamisel äkki fakti ees, et komiteesse valitute hulgas ei ole ühtki sobivat kandidaati näiteks sõjalis-patriootilise kasvatustöö sektorit juhatama. Õige aja mööda lasknud, võime mõne töö juba alguses sobimatutesse kätte usaldada. Valime kandidaadid komiteesse varakult ja hoolega, tutvustame neid kogu kooliperele seinalehe või kooliraadio vahendusel. Erilise tähelepanuga vaame algorganisatsiooni sekretäri kandidatuuri: temast sõltub tulevase komitee töö süsteem ja rütm.

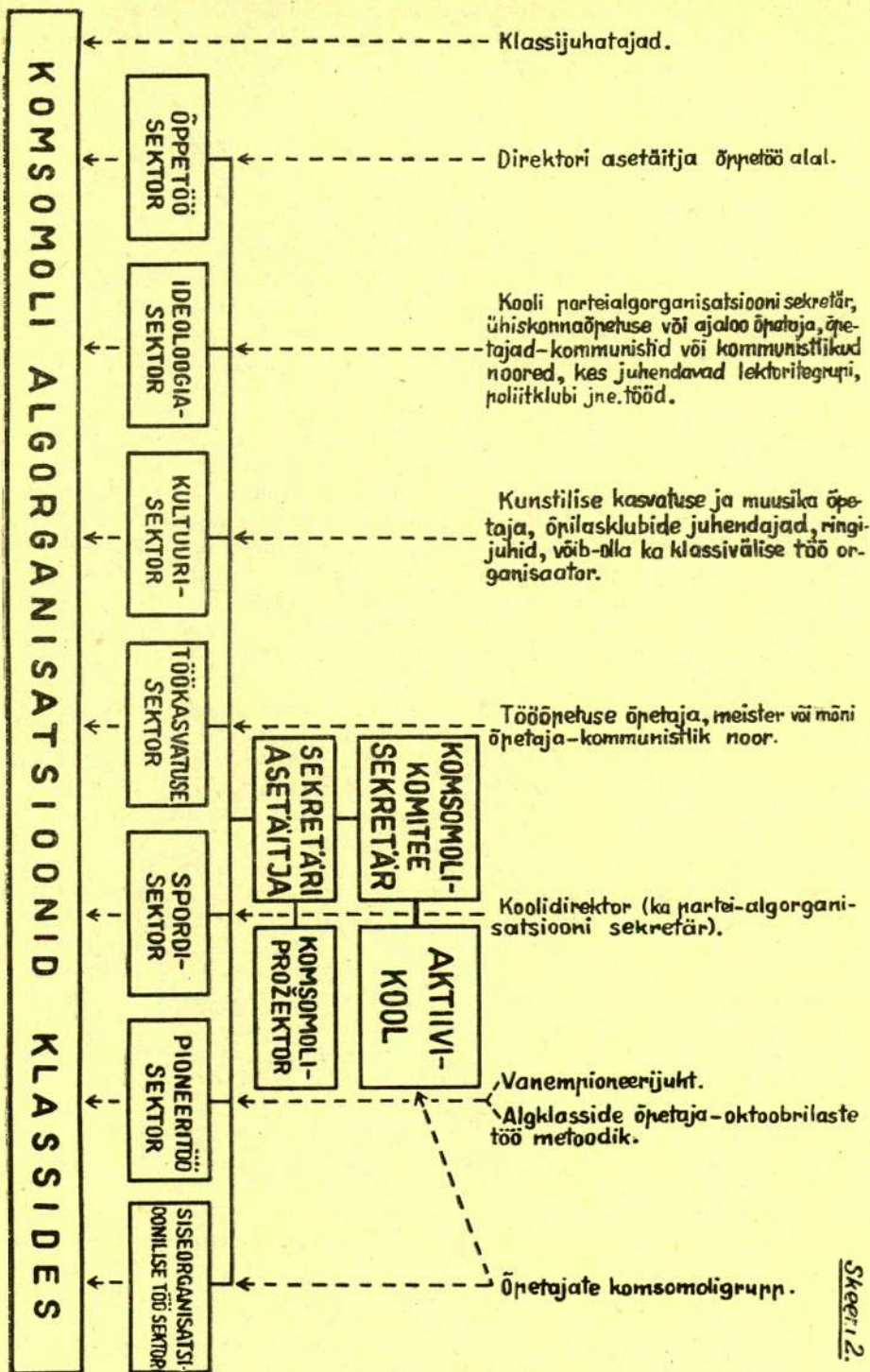
Kuigi aruande- ja valimiskoosolekud toimuvad igal aastal kevaditi, saab vajaduse korral mõndagi veel parandada, kui korraldame täiendavad valimised sügisel esimesel üldkoosolekul. Suvi võib tuua ootamatuid muudatusi ka komitee koosseisu. Väiksemad 8-klassilised koolid kuuluvad kevadel ära vaid aruande, valimised planeeritakse aga kohe uue õppeaasta algusele.

KOMSOMOLIKOMITEE STRUKTUUR JA TÖÖJAOTUS

Õnnestunult valitud komitees on kerge tööülesandeid jaotada, sest juba ettevalmistuste ajal oli meil selge, millised sektorid hakkavad komitees töötama, et kõigi organisatsiooni ees seisvate ülesannete täitmiseks oleks loodud ka vastav organisatsiooniline struktuur. Komsomolitöö praktikas on leidnud eluõiguse komitee järgmine struktuur: komsomoli algorganisatsiooni sekretär, tema asetäitja ja õppe-, ideoloogia-, spordi-, kultuuri-, pioneeritöö, töökasvatuse ja siseorganisatsioonilise töö sektor. Muidugi on lubatud suurendada või vähendada sektorite arvu olenevalt konkreetsest vajadusest, komsomoliorganisatsiooni ees seisvatest ülesannetest ja koolis väljakujunenud traditsioonidest. Juba sektorite nimetused viitavad sellele, et nad on moodustatud organisatsiooni põhiülesannetest lähtuvalt. Mõnedes suurtes komsomoliorganisatsioonides ulatub nende arv kuni viieteistkümmeni, s. t. tööjaotus sektorite vahel on veelgi selgepiirilisem ja konkreetsem.



Skeem 1.



Skeem 2.

Neid koole ei tohiks rutakalt hukka mõista, sest üldiselt on teada, et õpilasest kommunistlik noor täidab oma ülesannet seda paremini, mida konkreetsem ja kitsam see on. Samal ajal killustab väga suur arv väikesi sektoreid tööd ja on algorganisatsiooni sekretäriks raskesti juhitav ning kontrollitav. Soovitada võiks **alasektorite** loomist. Võtame näiteks ideoloogiasektori. Kui arvestada ideoloogilise töö laia ulatust ja mitmekülgust, mida on ühel-kahel komitee liikmel raske isegi lahti mõtestada ja pidevalt tähelepanu all hoida, on alasektorite loomine ideoloogiasektori juurde täiesti mõistetav ja vajalik. Sel juhul väldiksime ideoloogilise töö laialivalgumist ja killustamist, küll aga võimaldaksime paljudel komsomolikomitee liikmetel ja teistel komsomoliaktivistidel iseseisvalt tegutseda mõnes kindlas ideoloogilise töö lõigus, nagu sõjalis-patriootiline kasvatustöö, internatsionalistlik kasvatustöö, loenguline töö, näitlik agitatsioon koolis, riiklike pühade tähistamine, seinalehe ja kooliraadio saadete toimetamine jms. Niiviisi saavutame, et meil juba töö organiseerimise algstaadiumis mõni tähtis tööloik hoopis unarusse ei jää.

Komitee liikmed saavad ülesande juhatada mõne sektori või alasektori tööd, kuid iseenesest ei moodusta veel paar-kolm komitee liiget sektorit. Sektori all mõistame komitee liikmete juhtimisel töötavat laia aktiivi, kuhu kuuluvad **komsomoligruppide esindajad**, kes täidavad komsomoliülesannet — vastutavad teatud tööloigu eest oma grupis. Sel teel saab komitee kõige otsesemalt juhtida komsomolitööd gruppides. **Igal sektoril on ka oma spetsiaalne aktiiv.** Näiteks ideoloogiasektori spetsiaalsesse aktiivi kuuluvad poliitklubi president, asepresident, poliitringi esimees, lektoritegrupi juhataja, seinalehe peatoimetaja jt. Alasektorite puhul jaguneb ka spetsiaalne aktiiv alasektoreiks. Edaspidi jääb vaid soovida, et iga sektor tunnetaks täielikku vastutust oma töö eest ülekoollises ulatuses ja töötaks süstemaatilisel ja iseseisvalt, ootamata komitee koosolekuid (varem arutati komitee koosolekutel ka niisuguseid küsimusi, mida praegu soovitame sektoris teha). Komitee koosolekutel annab sektor aru oma tööst, komiteelt saab ta ka pikema- või lühemaajalisi ülesandeid ja kõik töö sisulised küsimused lahendatakse sektoris. Ainult nii suudab sektor korraldada hästi töö teatud tööloigus ülekoolliselt ja koordineerida ning juhendada sama tööd komsomoligruppides.

ÕPETÖÖ SEKTOR

Sektor taotleb, et iga õpilane õpiks oma võimete kohaselt. Sektori peamised töösuunad on⁴:

1. **Õpilastes teadmiste vastu huvi äratamine, teaduse aluste propageerimine ja nende omandamisel iseseisva töö vilumuste andmine. Kutsenõustamine.**

Õppesektor rakendab tööle õpilaslektorid, kes tutvustavad eri teadusharude saavutusi ja probleeme, korraldab õpilaste teaduslikke konverentse, kohtumisi teadlastega, ekskursioone teaduslikesse uurimisasutustesse, teaduse ja tehnika saavutustele pühendatud õhtuid, viktoriine. Süvendatud teadmisi lisaks programme saadakse aineringides. Korraldatakse aineolümpiaade, ainekuid ja -õhtuid, teadusalaseid teadmisi propageeritakse kooliraadio saadetes, stendidel ja seinalehes.

Õppesektoril võiks olla ka uurimuslikke ülesandeid. Näiteks selgitada õpilaste huvisid ja teha ettepanekuid kooli juhtkonnale, missuguste fakultatiivsete ainete õpetamist soovitakse. Või teiselt poolt — tundes õpilaste kalduvusi, soovitada neil üht või teist ainet fakultatiivselt õppida.

2. **Parimate õpilaste ja klasside õppetöö tulemuste esiletõstmine, nende kogemuste üldistamine ja propageerimine.** Õppesektor teeb ettepaneku asutada komsomoliorganisatsiooni auraamat, kuhu komitee otsusel kantakse parimad õppijad

⁴ Sektorite töö analüüsimisel on mõningal määral kasutatud ELKNÜ Keskkomitee õppiva noorsoo ja pioneeritöö osakonna metoodilist materjali «Mõningaid küsimusi kooli komsomolikomitee töö organiseerimisel» (Tallinn, 1967).

ja komsomoligrupid. Tehakse ettepanekud kooli direktorile ja õppenõukogule õpilaste kiitmiseks käskkirjaga või nende fotode asetamiseks kooli autahvlile. Igal õppeveerandil tutvustatakse parimat klassi ja komsomoligrupi fotostendil. Kooli seinalehe ja -raadio spetsiaalsetes rubriikides tutvustame aineolümpiaadide võitjaid, intervjuuerime parimaid õpilasi, kes räägivad, milles peitub nende edu saladus, kuidas nad õpivad, töötavad raamatuga, mida loevad, annavad nõu neile, kes ei valda õppimiskunsti, ja propageerivad ratsionaalseid õppimisharjumusi.

3. Õppetöös mahajäämuse põhjuste analüüs, klassikursuse kordamise, põhjuseta puudumise, hilinemise ja koolist väljalangemise vastu võitlemine. Avaliku hukkamõistu õhkkonna loomine alla oma võimeid õppijate ja distsiplineerimatute suhtes.

Selgitanud välja, miks üks või teine õpilane edasi ei jõua, kas on tegemist tõsiste raskuste või hoopis laiskuse ja tahtejõuetusega, valib õppektor tee nende õpilaste mõjutamiseks. Esimesel juhul — individuaalne abistamine raskusi tekitavas õppeaines, teisel juhul — õpilase enese vastutustunde tõstmine, enda järjekindla käsilevõtmise nõudmine, vajaduse korral isegi karistamine. Karistamisel lähtutakse sellest, kuidas täidetakse ÜLKNÜ põhikirja nõudeid — kui võrd järjekindlalt täiendab kommunistlik noor oma üldhariduslikke teadmisi, on eeskujuks õppimises ja töös. Kommunistlikud noored annavad aru põhikirja täitmisest grupikoosolekul, komitees, üldkoosolekul, ja kollektiiv annab hinnangu — kellele avaldab kiitust, kellele koguni kannab noomituse arvestuskaardile. Avalik kriitika koosolekul, seinalehes, kooliraadios, rivistusel ja mujal aitab luua hukkamõistva õhkkonna halvasti õppijate, põhjuseta puudujate, sagedaste hilinejate ja muude distsipliinirikkujate ümber. Õppetöö sektor ei või rahulduda õpilaste kergekäeliste lubadustega end parandada, ta peab järjekindlalt kontrollima antud lubaduste täitmist.

Eelpool loetletud töösuunad on iseloomulikud ka pioneerimaleva tööle, seepärast aitab sektor analoogilist tööd teha ka pioneerialiste hulgas, arvestades loomulikult pioneeride vanuselisi erinevusi ja valides vastavad töövormid.

Kui võrd ulatuslik on komsomoliorganisatsioonis **IDEOLOGIASEKTOR** ideoloogilise kasvatustöö põld, selgus juba eelpool toodud näites alasektorite loomise vajadusest. Koolinoorte marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamisel on kooli komsomoliorganisatsioonil täita kindlad ülesanded. Ideologiasektor täidab ühelt poolt **poliitiliste teadmiste andmise funktsiooni**, aitab kaasa sellele, et omandatud teadmiste baasil kujuneksid veendumused ja need kajastuksid kommunistlike noorte praktilises tegevuses ja käitumises. Teiselt poolt taotleb ideologiasektor, et **iga kommunistlik noor lülituks aktiivsesse propagandatöösse**. Noored õpivad tundma V. I. Lenini ja tema võitluskaaslaste elu, tegevust ja teoreetilist pärandit, kodukoha revolutsioonilist minevikku, ÜLKNÜ ja kooli komsomoliorganisatsiooni ajalugu. Selleks organiseeritakse tööd poliitklubides ja -ringides, korraldatakse teoreetilisi konverentse, temaatilisi õhtuid, loengutsükleid ja vestlusringe, kohtumisõhtuid revolutsioonilise liikumise veteranidega jne. Uurimistöö ja eksponaatide kogumine koolimuuuseumi või lahingukuulsuse toa jaoks avaldab noortele sügavat tunnetuslikku ja kasvatuslikku mõju ning samal ajal koguneb huvitav materjal — ideoloogilise töö vahend, mida korduvalt saavad kasutada nii komsomoliaktivistid kui ka pedagoogid üritustel ja õppetundide ettevalmistamisel.

Üks aktuaalsemaid ülesandeid on lahti mõtestada ja selgitada noorte osa ja ülesandeid meie ühiskonnas. Sobivad töövormid on siin muuhulgas kõnevõistlused, diskussioonid ja viktoriinid, kus pearõhk on asetatud faktide lahtimõtestamisele.

Väga vajalik on noorte endi aktiivne osavõtt propagandatööst. Ideoloogilises töös on suurima kasuteguriga võtteks õpilaste suhtes ikkagi nende rakendamine

aktiivse propaganda teenistusse kas või ainult ühekordse ülesandega (seetõttu on ideoloogiasektoril nn. ühekordseid aktiviste hästi palju). Kõige parema ideoloogilise töö kooli saavad lektoritegrupi liikmed, poliitinformaatorid ja väliskommentaatorid rahvusvaheliste suhete ringist, koolimuuseumi või lahingukuulsuse toa ekskursioonijuhtide grupid, raadio- ja seinaleherporterid jt.

Ürituste õnnestumist, seda, et need oleksid läbi imunud tõelisest ja võitlevast propagandast, tagab nende põhjalik ettevalmistus, ürituste eesmärgi selgus, värs-kete ja uudsete vormide ja faktide kasutamine. Propaganda olgu veenev ja tugi-negu huvipakkuvale materjalile. Ühetoonilisus ja hallus on ideoloogilise töö otse-seid vaenlasi.

Eelpool (vt. lõiku «Komsomolikomitee struktuur ja tööjaotus») rääkisime töö-jaotusest alasektorite vahel. Erilist tähelepanu osutame õpilaste internatsionaalsele ja sõjalis-patriootilisele kasvatamisele. Esimese tsentrum peaks olema rah-vaste sõpruse klubi oma hulgaliste sektiioonidega, teisel — lahingukuulsuse tuba, mis ei tegele ainuüksi ekspositsioonide ja näitustega, vaid korraldab ka uurimis-tööd, loenguid, matku mööda isade võitlusradu, sõlmib sõprussidemeid šeffidega sõjaväeosadest jms.

Ideoloogiasektor valmistab õpilasi teoreetiliselt ette ÜLKNÜ-sse astumiseks ning organiseerib selleks spetsiaalseid õppusi programmi «Meie leninlik komso-mol» alusel või tööd «Noore leninlase ülikoolis», kus kõrvuti ÜLKNÜ ja ELKNÜ ajalooa tutvutakse ÜLKNÜ põhikirjaga, vabariigi komsomolieluga ja kontrolli-takse ka noorte teadmisi ja orienteerumisvõimet rahvusvahelise olukorra prob-leemides. Valmistades ette poliitilise organisatsiooni liiget, on vaja noorele ini-mesele kaasa anda elementaarsemad teadmised orienteerumiseks keerulises täna-päevas ning kasvatada temas austust kodumaa kangelasliku mineviku vastu. Ideo-loogiasektor hoolitseb ka ÜLKNÜ-sse vastuvõtu tseremoonia (või piletite kätte-andmise) pidulikkuse ning emotsionaalse mõjuvuse eest, ei unusta õnnitlemast vastsete kommunistlike noorte vanemaid. Komsomoliorganisatsiooni ridade kasvu eest kannab hoolt ideoloogiasektor koos pioneiritöö ja siseorganisatsioonilise töö sektoriga.

PIONEERITÖÖ SEKTOR

Juba õppetöö sektori puhul rääkisime sellest, et samad probleemid, millega tegeldakse komsomolielealiste hulgas, peavad olema sektorite liikmete hoole all ka nooremas vanuseastmes — pionerieas. Tähendab **komsomolikomitee teeb igale sektorile ülesandeks töötada pioneeridega** — igaüks oma tööloigus kasvatab ja õpetab pioneriaktiivi, kellele on antud analoogilised pioneriülesanded. Sellist töökorraldust püüdsime ka väljendada skeemil (vt. lk. 593). Kommenteerime seegi kord ideoloogiasektori näite varal. Komsomolikomitee ideoloogiasektor (tema ala-sektorid) on kohustatud tihedalt koos töötama näiteks järgmiselt: loengulise töö sektor Lenini koolimuuseumi aktiiviga, internatsionaalse kasvatustöö alasektor rahvaste sõpruse klubi nõukogu või sõprusnurga aktiiviga, sõjalis-patriootilise kasvatustöö alasektor pioneeride sõjalis-sportliku mängu «Zarnitsa» staabiga, pressi-grupp pioneeride seinalehe ja raadiosaadete toimetajatega, samuti ajakirjanduse levitajatega jne. Peale selle võib olla koolis mitmeid õpilasklubisid ja -ringe, kuhu kuuluvad nii pioneerid kui ka kommunistlikud noored, korraldatakse riiklike pü-hade tähistamiseks ühiseid temaatilisi õhtuid, puhkeõhtuid, kontserte, võistlusi jms. Suunates ja juhtides pioneriaktiivi tööd, **kasvatatakse komsomoliaktiiv endale kogemustega järglasi.**

Vaatamata sellisele laiale tööle komsomolikomitees pioneeridega, on seal ikkagi vajalik spetsiaalne pioneeritöö sektor — eraldi struktuuriga üksus, kes kogu jõu suunab pionerimaleva ees seisvate ülesannete elluviimisele pioneriaktiivi õpeta-mise ja praktilise abistamise kaudu. Viimasel ajal on püütud pioneeritöö sektorit

samastada rühmajuhtide nõukoguga. Pioneeritöö sektori juhataja võib olla ühtlasi ka rühmajuhtide nõukogu esimees, kuid sektorisse endasse kuuluvad peale rühmajuhtide veel aktiiv komsomoligruppidest, malevanõukogu esimees (kui ta on kommunistlik noor) või ka vanempioneerijuht, mõni algklasside õpetaja — kommunistlik noor jt. Nii et pioneeritöö sektor on koosseisult laiem ja ulatuslikumad on ka tema ülesanded, mis peale sisulise töö pioneerirühmades valmistavad ette ja korraldavad veel ülemalevalisi üritusi, aktiivi õpetamist jms.

Partei on usaldanud komsomolile pioneeriorganisatsiooni juhtimise; seda ülesannet ei saa mingil juhul täita ainult üksi pioneeritöö sektori tasemel. Mõningaid mõtteid komsomolikomitee ja malevanõukogu vahelisest koostööst leiame H. Peegli artiklist⁵. Lisada tuleks veel komsomoligruppide kollektiivne šeflus pioneerirühmade üle. Kuid kõik see ei vähenda sugugi pioneeritöö sektori konkreetseid kohustusi.

Pioneeritöö sektor töötab tihedalt koos kogu malevanõukoguga. Ta aitab ette valmistada ja läbi viia ülemalevalisi üritusi (näiteks: koostab piduliku maleva-koonduse stsenaariumi, tagab kommunistlike noorte aktiivse osavõtu «Zarnitsa» staabi tööst, organiseerib koos spordisektoriga kohtunikekogu pioneeride neljavoistlustele jne.). Pioneeritöö sektor hoolitseb selle eest, et pioneerimalev tagaks huvitava tegevuse ka oktoobrilastele.

Ülesandeid on kergemaid ja raskemaid ning pioneeritöö sektori liikmetel peab olema tõelist pedagogivaistu, et teha ja abistada, kus vaja, aga mitte kõike ise ära teha. Komsomolikomitee annab pioneeritöö sektorile õiguse kontrollida ja ergutada ka teiste sektorite tööd. Suured kohustused on sektoril seoses aktiivikooliga — esinetakse õppustel loengute ja vestlustega, viiakse läbi praktilisi õppusi. Väga tähtsaks pioneeritöö sektori ülesandeks on töö 7. ja 8. klasside pioneeridega, vanema astme pioneeride ettevalmistamine astumiseks ÜLKNÜ-sse. Pioneeritöö sektor on pioneeride ja kommunistlike noorte ühiste ürituste initsiaator (näiteks pioneerisuve sisustamine). On hea, kui sektori juhataja on valitud ka malevanõukogu koosseisu. Koos suudetakse muuta sisukamaks õpilaste elukohajärgne ja huvialane tegevus.

SISEORGANISAT- SIOONILISE TÖÖ SEKTOR

Õeldakse, et nimi ei riku meest. Kuid seekord tahaksin alustada just nimest, mis sisuliselt suurele siseorganisatsioonilisele tööle kriipsu peale on tõmmatud. Arvestussektor — tema see on, kes koolikomitees

kadestamisväärse järeleandmatusega tegutseb ja ei taha teada midagi peale ÜLKNÜ liikmete arvestuse ja liikmemaksude sissenõudmise. Enamik kommunistlike noori pole nagu kuulnudki otsuste täitmise kontrollist, organisatsiooni dokumentatsioonist või töö planeerimise alustest, rääkimata kõige lihtsamast ÜLKNÜ põhikirja nõudest, mis ütleb, et organisatsioonis, kus on vähem kui 300 liiget, kutsutakse üldkoosolek kokku üks kord kuus. (Ega siis muidu me kord veerandis koosolekut ei peaks, tehes sealjuures näo, et kõik on korras.)

Millega tegeleb siseorganisatsioonilise töö sektor? Ta

- jälgib, kuidas kommunistlikud noored täidavad ÜLKNÜ põhikirja nõudeid (sealhulgas ka komsomolikoosolekute toimumise regulaarsust);
- kontrollib komsomoliülesannete ühtlast jaotamist ja nende täitmist;
- analüüsib tööplaane, õpetab neid koostama ja kontrollib nende ja vastuvõetud otsuste täitmist;
- hoolitseb ÜLKNÜ ridade tugevdamise eest paremate ja hästi ettevalmistatud noortega;

⁵ H. Peegel, Sellest sõltub homsete kommunistlike noorte aktiivsus. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 6.

- vastutab ÜLKNÜ liikmete arvestuse (arvelevõtmise ja arvelt mahavõtmise) korrasoleku eest;
- hoiab korras komsomoliorganisatsiooni dokumentatsiooni ja kontrollib komsomoligruppide dokumentatsiooni korrasolekut;
- vastutab ÜLKNÜ liikmetelt liikmemaksu õigeaegse laekumise eest;
- organiseerib informatsiooni gruppidele ja selle laekumist gruppidest.

Hästi korraldatud siseorganisatsiooniline töö tagab organisatsioonis tugeva komsomolidistsipliini, mis omakorda on aluseks hästi laabuvale sisulisele tööle. Tegevus sektoris annab kommunistlikele noortele organisatsioonilise töö praktilisi kogemusi, alates koosoleku protokollimisest kuni otsuste täitmise kontrollimiseni, kasvab noorte täpsus, järjekindlus, kohuse- ja vastutustunne ühiskondlike ülesannete täitmisel.

MÕNI SÕNA TEISTEST SEKTORITEST

Aastatepikkune töö on kõige rikkalikumad kogemused andnud **kultuurisektorile**. Kultuurisektor mõjub õpilaste tundemaailma esteetika-alaste teadmiste andmise kaudu, annab teadmisi töö, käitumise ja elulustikulise esteetika kohta, arendab tervet ja kaasaegset kunstimaitset, võimaldab igal õpilasel arendada temas peituvaid kunstiaandeid kunsti- või kunstilise isetegevuse ringides, korraldab isetegevuse ülevaatusi ja konkursse. Kultuurisektor otsib huvitavaid võimalusi vaba aja sisukaks veetmiseks (õpilasklubid) ja abistab pioneerimalevat kultuuritöös.

Töökasvatuse sektor rakendab õpilasi jõukohasele tööle, kujundades neis tööalaseid ja organisatorlikke vilumusi ja oskusi, valmistades sellega noori ette iseiseisvaks eluks. Iseteenindamine, korrapidamine, kooli territooriumi korrastamine, lihtsamad ehitustööd spordiväljakutel ja kabinetides, puhkebaaside väljaehitamine, hoogtööpäevakud koolis ja kolhoosipõldudel — kõike seda organiseerib töökasvatuse sektor (ühiskondlikult kasuliku töö sektor). Eriti vastutusrikas on suvine töö remondibrigaadides, põllul, õpilaste töö- ja puhkelaagrites. Suvel liituvad töökasvatuse sektoriga kõik teised, et huvitavalt organiseerida töö ja puhkus. Igal aastal korraldab sektor tootmiskonverentsi. Oskuslikult organiseeritud töö võimaldab kooli komsomoliorganisatsioonile ka oma rahalised vahendid soetada.

Palju vaidlusi on tekitanud **spordisektor**. Soovitame, et spordisektori juhatajaks oleks komsomolikomitee liige — kooli kehakultuurikollektiivi nõukogu esimees. See lahendaks ka kõik muud vaidlused. Mingil juhul ei saa lubada, et kehakultuuri- ja sporditöö seisaks komsomolist eraldi. Senisest rohkem tähelepanu peame pöörama tehnilistele spordialadele, koostööle kooli ALMAVÜ algorganisatsiooniga, noorukite (kutse-eelsete) ettevalmistamisele sõjaväeteenistuseks (VKK määrginormide täitmine) ja tsiviilkaitse-alasele tööle, arvukale osavõtule spordi ja kehakultuuritööst.

KOOLI KOMSOMOLI- ORGANISATSIOONI PARTEILINE JUHTIMINE JA PEDAGOOGILINE JUHENDAMINE

Komsomoli parteilise juhtimise probleemid olid meie vabariigis viimati vaatluse all EKP Keskkomitee XII pleenumil. Pleenumi otsus kohustab koolide parteiorganisatsioone: «Tugevdada kooli- ja klassiväliste ürituste ideelist suunitlust, pöörates erilist tähelepanu õpilaste internatsionaalse kasvatuse tõhustamisele. Anda komsomoliorganisatsioonidele konkreetseid ülesandeid ülekoolliste ja klassiväliste ürituste korraldamisel, osutades neile seejuures vajalikku abi ja tõstes nende autoriteeti.»

Viimastel aastatel on märgatavalt kasvanud kooli parteiorganisatsiooni juhtiv osa pioneeeri- ja komsomolitöö suunamisel. Regulaarseks on muutunud komsomolikomitee või grupiorganisaatorite aruanded parteibürool, parteikoosolekul, kus ka-

vandatakse abinõud töö parandamiseks, mõne aja pärast aga kontrollitakse, kuidas vastuvõetud otsust ja planeeritud abinõusid ellu viiakse. Aktiivselt võtavad kommunistid osa komsomolikooselekutest ja üritustest, noori õpetajaid-kommuniste on valitud komsomolikomiteede koosseisu.

Samal ajal kohtame veel ikkagi parteiorganisatsioone ja koolidirektoreid, kes tuliselt pooldavad praktikat, et ühele kommunistidest on tehtud ülesandeks šeflus komsomoli üle ja ainuüksi temalt ka nõutakse. Lihtne ja kerge! Üks teeb, vastutab, annab aru... Teistelt võtame vastutuse sootumaks. Ja kui komsomolitöö koolis ei laabu, annab seletust seesama üks. Võib-olla on niisugune šeflus end kuigivõrd õigustanud tootmiskollektiivides, kus on tegemist täiskasvanud noorte inimestega, kellel on juba kogemusi komsomolitöök, kuid täiesti mõeldamatu on see koolis, kus me noori siiski igal sammul õpetama peame, olgugi märkamatu, olgugi muljet jättes, et nad kõike ise teavad ja oskavad.

Kooli komsomoliorganisatsiooni parteilist juhtimist ja pedagoogilist juhendamist ei saa teineteisest lahutada. Esimene neist on kindlasti laiem mõiste ja harrab enda alla ka pedagoogilise juhendamise. Viimase all mõtleme aga eelkõige pedagoogilis-metoodilist abi, näiteks nõuandeid selle kohta, kuidas läbi viia üritust, millega kaasneks võimalikult täiuslik kasvatuslik efekt, õpilaste tähelepanu juhtimine vanuseliste ja individuaalsete iseärasuste arvestamise vajadusele komsomoliülesannete jaotamisel, abi töö planeerimisel jms. Õpetaja-kommunist peab üheaegselt töö ideoloogilise suunitlusega silmas ka pedagoogilis-metoodilisi nõuandeid komsomoliaktiivile ja seega tema praktilises tegevuses ühinevad parteiline juhtimine ja pedagoogiline juhendamine üheks lahutamatuks tervikuks.

Vabariigi Haridusministeeriumi soovitustes õppe- ja kasvatustöö korraldamise kohta koolides juhitakse tähelepanu sellele, et kogu klassiväline töö koolis organiseeritaks pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni kaudu. Kuigi öeldut ei maksa absolutiseerida, jääb ikkagi arusaamatuks, miks püütakse koolides kogu pioneeri- ja komsomolitööd näha vaid eraldi tööloikudena ning panna nende juhtimine ühele-kahele kommunistile või kommunistlikule noorele õpetajate hulgast. Tuleb nõustuda sellega, et ei ole kerge rakendada kogu pedagoogilist kollektiivi, kooli partei-algorganisatsiooni tööle, nii et õppe- ja kasvatustöös seatud eesmärkideni jõuda just komsomoli- ja pioneiriorganisatsiooni kaudu, toetudes nende organitele ja aktiivile.

Peame silmas muidugi kõige loomingulisemat juhtimist ja abi, mis mingil juhul ei takista õpilastest kommunistlike noorte iseseisvuse arendamist ega kujune kaugeltki õpilaste eest äratagemiseks ammutuntud printsiiбил «kergem endal teha, kui teist õpetada». Taktitundeline õpetajatepoolne suunamine sunnib põhjusi otsima, analüüsima, viib mõistmisele, ja ka siis, kui mõni asi on vaja lahendada hoopis vastupidiselt õpilaste endi poolt kavandatuga, jõutakse suurema vaevata ühisele ja õigele otsusele.

Komsomolitöö juhendamine on kogu pedagoogilise kollektiivi ühine ülesanne. Lähtealuseks peame nõuet, et **komsomoliorganisatsiooni juhendamine mingis tööloigus väljaspool õppetööd oleks nagu õpetaja põhitöö või harrastuse orgaaniline jätk**. Püüame sellist tööjaotust vaadelda skeemil (lk. 593), muidugi arvestades, et konkreetses koolis ja konkreetses tingimustes jaotatakse ülesanded pedagoogilises kollektiivis vastavalt võimalustele. Skeem on tinglik ja selgitab vaid põhiideed. Nii on kooli direktoril otsene kontakt komsomoli-algorganisatsiooni sekretäri-ga, kes kooskõlastab direktoriga kõik tähtsamad üritused, üldkoosolekud ja muud tegevusplaaniid. Sekretäri esimene nõuandja ongi kooli direktor, koos hoolitsetakse selle eest, et komsomoliorganisatsioon kooli pedagoogilise kollektiiviga ühte sammu käiks, et komsomol tunnetaks oma osa kooli ees seisvate õppe- ja kasvatustöö ülesannete lahendamisel. Direktori asetäitja õppealal toetub oma töös

komsomolikomitee õppesektorile, rakendab õppesektori võitlusse sügavate teadmiste ja kõrge distsipliini eest ning õpetab, milliste spetsiifiliste vahenditega saavutab komsomol õppetöö tulemuste paranemise. Ideoloogiasektor töötab kindlasti kooli partei-algorganisatsiooni sekretäri või ühiskonnaõpetuse õpetaja — kommunisti juhendamisel. Tema abilisteks on õpetajad, kommunistlikud noored ja kommunistid, kes juhendavad ka poliitklubi või -ringi ja lektoritegrupi tööd, tegelevad pressigrupiga, juhendavad internatsionaalset või sõjalis-patriootilist kasvatustööd koolis. Nõnda on võimalik leida pedagoogide hulgast sobivad juhendajad komsomolikomitee igale sektorile ja pole vaja karta, et teeme klassivälise töö organisaatori töö ära (temale jääb kogu selle töö koordineerimine ja loomulikult mõni konkreetsetest tööloikudest).

Mida õpetada? Millele kõige enam rõhku panna?

See tuleb õppeaasta algul hästi läbi mõelda ja sellest olenevalt koostada pidev aktiivi õpetamise plaan. Aktiivikoolis õpetatakse diferentseeritult — näiteks vastavalt komitee struktuurile. Komsomoli rajooni- ja linnakomiteed õpetavad süstemaatiliselt aktiivi teatud kategooriat. On vaja, et rajooni aktiivikoolis omandatud teadmised jõuaksid kõigini koolis: selleks esinevad aktivistid oma aktiivikooli seminaridel. Kuid alati on teemasid ja probleeme, mida peaksid aktiivile rääkima direktor, õpetajate komsomoligrupi sekretär, direktori asetäitja ja teised pedagoogid. Mõnedes Moskva koolides on parteiorganisatsioon kinnistanud iga aktiivikooli sektsiooni juhtimise mõnele õpetajale.

Samal ajal peab ütlema, et komsomoliaktiivile teatud hulga teadmiste ja oskuste andmine on veel pool asja. Meie ülesanne on jälgida, kuidas õpilased teadmisi ja oskusi ellu rakendavad, et ei oleks lõhet teadmiste ulatuse ja ühiskondliku töö tegeliku sisu vahel koolis. Vajaduse korral osutavad pedagoogid praktilist abi, et tekkinud vastuolu kaotada. Aktiivi õpetamise tulemusliikkuse kriteeriumiks jääb ikkagi tegelik komsomolitöö olukord koolis ja komsomoligruppides.

Suurepärane komsomoliaktiivi kasvatamise vorm on parteibüroo ja komsomolikomitee ühine koosolek nii kooli kõige aktuaalsemate küsimuste aruteluks kui ka mõne toimunud ürituse üksikasjaliseks analüüsiks, samuti partei- ja komsomoliorganisatsiooni ühised koosolekud.

Eriline koht kooli komsomoliorganisatsiooni juhtimisel on klassijuhataja ja komsomoligrupi koostööl, millel käesolevas artiklis peatuda ei ole võimalik (vt. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 4).

Kooli parteiorganisatsioon määrab töösuunad nende konkreetsete ülesannetega, mida ta annab õppeaasta alguses.

Töö vanemate klasside õpilastega nõuab õpetajalt peale sügavate erialaste teadmiste laia erudeeritust, noorte psüühiliste iseärasuste tundmist, õpilaskollektiivi elu ja tegevuse seaduste tundmist, ta peab teadma, millised on pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ülesanded, töövormid ja meetodid. Ja selleks tuleb ka õpetajatel endil õppida.

* * *

Uue õppeaasta algus on lähedal. Käimas on viimased ettevalmistused. Mõelgem siis veel kord hästi läbi, millist töösüsteemi me tahaksime näha kooli komsomoliorganisatsioonis, kuidas me kindlustame komsomoli- ja pioneiritöö juhtimise pedagoogilise kollektiivi poolt, millised konkreetsed ülesanded saavad pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon sellel õppeaastal kooli parteiorganisatsioonilt.

Valdaval enamikul noortest mõõduvad lapsepõlv ja varajane noorus koolipingis. See paneb koolide komsomoliorganisatsioonidele erilise vastutuse, eeldab, et koolis tehtavas komsomolitöös leiaksid aset otsingud, et täiustataks selle sisu ja vorme. Vastasel korral on meie kasvandikud kuni küpsuseni õpilaste asendis. Nii nagu esimese klassi õpilasele pannakse puudulik seitsmeteistkümneaastasele noorukile, ja juhtub, et kutsutakse välja isa kõneluseks poja laiskuse üle. Minu arvates on üldharidusliku kooli komsomolitöö üks oluline puudus koolilikkus, s. o. kui kooli komsomoli tegevusse kantakse üle meetodid, mis on efektiivsed väikese lapse kasvatamisel. See viib omalaadse infantiilsuseni: noormehed ja neiud tunnevad end väikeste lastena.

Sealjuures aga, nagu näitavad kogemused, võib just komsomoliorganisatsioon saada õpilaste kasvatamise otsustavaks jõuks. Selleks on tarvis kooli komsomoli tegevuse pedagoogilist suunitlust, kommunistliku ideelisuse ja pedagoogilise meisterlikkuse tihedat seost selle tegevuses. Kuidas seda seost luua, kuidas saavutada, et komsomoliorganisatsiooni tegevuse ideelis-poliitiline mõte rikastaks õpetajate pedagoogilist loomingut, õpetajate pedagoogiline tegevus aga rüütaks kommunistlikud ideed elavasse, eredasse ja täisverelisse vormi — sellele küsimusele ongi artikkel pühendatud. Teiste sõnadega, mind erutab probleem, kuidas pedagoogilise kollektiivi ja komsomoli ühiste jõupingutuste varal kasvatada moraalselt küpsset, hea haridusega, vaimselt rikast ja töökat noorsugu.

INIMESE MITMEKÜLGNE AVALDUMINE

Inimese mitmekülgse avaldumise all mõistab meie pedagoogiline kollektiiv järgmist. Vaimse küpsuse kujunemise ajal — vanemas pionerieas ja komsomolia esimestel aastatel — ei tohi inimest enam kuidagi üheainsa mõõdu-

KOHUS OLLA KODANIK

V. SUHHOMLINSKI,

Pavlõši keskkooli direktor, Ukraina NSV teeneline õpetaja, sotsialistliku töö kangelane, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia kirjavahetajaliige

puuga (õppeedukuse hinnetega) mõõta. Kui koolis ja komsomoliorganisatsioonis tehakse selle järgi, missugused on noorel hindu — head või halvad —, üldine järeldus selle kohta, kas ta on hea või halb, siis ei suuda komsomoliorganisatsioon mõjutada seda vaimse elu ainukestki sfääri, milleks on vanemate klasside õpilaste õpingud. Teiste sõnadega, palju loodreid ja õpingute vastu ükskõikseid on seal, kus komsomoliorganisatsioon tegeleb üksnes õppeedukusega.

Paljuaastased töökogemused veenavad, et pedagoogiline kollektiiv koos komsomolikomiteega peab eelkõige töötama selle kallal, et vanema klassi õpilase vaimne pale väljenduks mitte ainult õppeedukuses, vaid ka tegevuses kodanikuna. Koos komsomoliaktiiviga mõtleme selle üle, kuidas saavutada, et meie vanemad pioneerid ja kommunistlikud noored oleksid mitte ainult õpilased, vaid ka noored kodanikud. Traditsiooni kohaselt peame igal aastal õppenõukogu koosoleku komsomoliaktiivi osavõtul. Üheskoos arutame, missuguse loova, intellektuaalse ja poliitilise tegevusega on kohustatud tegelema iga vanem pioneer ja kommunistlik noor, et end avaldada, oma jõudu ja võimeid näidata, isikliku väärikuse tundes kinnitust saada.

* Lühendatult ajakirjast «Vožatõi» 1969, nr. 7.

Pedagoogilise kollektiivi arvates on see noorukite ja noorte kasvatamise üks põhilisi küsimusi. Komsomolitöö pedagoogika saladus seisneb meie meelest selles, et komsomoliorganisatsioon asetaks kogu oma tegevusega noore seltsesse olukorda, kus ta tahaks paremaks ja vaimselt rikkamaks saada, kindel ja mehine, tark ja töökas olla.

Kord tulime aktiiviga nõu pidades mõttele: las igaiüks proovib end raskes ettevõtmises, mis nõuab suurt pingutust.

Külmad talvapäevad, pakane, tuisk. Istuge, poisid, traktorirooli taha ja sõitke koos mehhanisaatoritega põllule, vedage sööta farmidesse. Millist inimlike omaduste täiesti ootamatut avaldumist nägime me — nii õpetajad kui ka kommunistlikud noored!

Mitmed nendest, kelle kohta oli ammu kujunenud arvamus kui lootusetutest, näitasid end tõeliste inimestena, nendest hakkasid imetluse ja uhkusega rääkima eakaaslased. Me veendusime, et just niisugustes rasketes ettevõtmistes õpib inimene end tundma, mõtleb esmakordselt oma saatuse üle. Missuguse tohutu kasvatava jõu saab kollektiiv, kui tema liikmed suudavad end milleski avaldada, mitte millegagi võrreldavat uhkust tunda, end kodanikupilguga silmitseda! Kas selles ei ole otustav stiimul ka edukaks õppetöök? Me oleme sügavalt veendunud, et komsomoliorganisatsiooni võitlus teadmiste eest on tema töö väga tähtis lõik. Kuid võidelda tuleb mitte otse, mitte «läbitöötamise» ja arutamise, vaid peente, pedagoogiliselt juveliirsete meetoditega. Seal, kus käib tõeline võitlus teadmiste eest, tehakse vähe sõnu, mitte edasijõudjaid kutsutakse harva komsomolikomitee koosolekutele.

ET HING EI OLEKS TÜHI

Komsomoliorganisatsiooni ja pedagoogilise kollektiivi ühise kasvatustöö väga oluline suund on hoolitsus selle eest, et ei oleks ühtegi tühja hinge, ühtegi üksikõikset südant. Tõeliselt

elada — see tähendab midagi kalliks pidada. Selle pedagoogilise tarkuse olemas saanud kolmkümmend kolm aastat rõõmsat ja rasket, lõputult keerulist pedagoogilist tööd tehes. Ideeline kasvatus seisneb eeskätt selles, et meie, õpetajad, ja komsomoliorganisatsioonid, kinnitame noortesse südamesse pühadustena ustavuse kodumaale, töörahvale ja kommunistlikele ideaalidele, armastuse kodumaa vastu. Kommunistlikud ideed, kirjutas K. Marx, peavad muutuma köidikuteks, millest ei saa välja pääseda oma südant rebestamata.

Kindel tee selle kõrge kasvatusliku eesmärgi juurde on töö. Töö ei ole moeasi, vaid igavene kasvataja. Koos komsomolikomiteega taotleme, et iga vanem pioneer ja kommunistlik noor näeks nagu peeglist end oma isiklikus töös, mida ta teeb ühiskonna hüvanguks.

Me taotleme, et meie kasvandik käiks oma kooliaastate jooksul mööda kodupaika mitte kui rändur, vaid kui looja ja hoolikas peremees. Patrioodi süda kujuneb siis, kui inimene lisab ka ise midagi vanemate põlvkondade loodud rikkustele. Me taotleme, et juba pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni kuulumise ajal künnaks iga õpilane üles oma põllusiiu, kasvataks seal oma viljapea, näeks ennast oma töös. Praegu on meil igal vanemal pioneeril ja kommunistlikul noorel oma põld, kust ta saaki saab.

TUNNETAMISE RÕÖM JA RASKUS

Mispärast me õpime? Mis eesmärgiga omandame teadmisi? Praegu, kui kool seisab üldisele keskharidusele ülemineku lävel, erutab see küsimus vanemaid õpilasi eriti. Kuidas õpetajad sellele vastavad? Te õpite, et olla haritud, saada eluks hästi ettevalmistatud kommunistmehitajaiks. Koolis saadud teadmisi läheb elus vaja. Kuid ligemale seitsekümmend protsenti keskkooli lõpetanud läheb vahetult pärast õpinguid tootvale tööle. Kus siis põlluharija või ehitaja, loomakasvataja või raudteelase

tegelikus töös läheb tarvis, näiteks, vanaaja ajalugu või võõrkeelt?

Kasvandike orienteerimine kõigi teadmiste praktilisele kasutamisele — see on kasvatustöö väär tee. Väär eelkõige sellepärast, et teadmisi on inimesele vaja mitte ainult kõrgemasse kooli astumiseks või hariduse omandamiseks — jälle elukutse jaoks ja jälle igapäevase leivatüki ja teiste eluhüvede jaoks. Õiget teed näeme selles, et noormehed ja tütarlapsed mõistaksid: teadmisi on kõigepealt tarvis selleks, et saada oma kodumaa kodanikuks, loojaks, kultuurseks isiksuseks, isaks ja emaks — selliseid ideid püüame sisendada noorde hinge.

Noorte enesekasvatuse tähtis stiimul on tunnetamise rõõm. Jutt ei ole mitte niivõrd õppimisest tundides, kuivõrd intellektuaalsest elust selle mõiste kõige laiemas tähenduses.

Eeskätt taotleme, et teadmiste omandamine ei piirduks õppetundidega ja et lugemine ei piirduks koduste ülesannete ettevalmistamisega õpikute järgi. Pedagoogilise kollektiivi ja komsomoliorganisatsiooni kõik jõupingutused on suunatud meil sellele, et raamat, lugemine muutuksid nooruki peamiseks vaimseks vajaduseks ja harrastuseks. Me taotleme, et igal kasvandikul oleks oma isiklik raamatukogu. See on kasvandiku vaimse kultuuri üks näitajaid, see on ka meie kasvataja meisterlikkuse peegel. Iga vanema klassi juhataja peab oma aukohuseks raamatutest vestelda. Need teekonnad raamatute maailma (nii nimetame neid vestlusi) on sädemeks, mis süütab iseseisva mõtte lõkke. Meil on sisustatud eraldi lugemistuba. Õpilased kutsuvad seda «Mõtete toaks». Seal on arukalt valitud raamatud, mis nõuavad keskendumist, mõttepinget. On kapid ilu- ja teadusliku kirjandusega, teatmeteosed. Eri kapis on raamatud, mida ühendab ühine idee: «Kellelt õppida elama». Sinna on koondatud raamatud, mis on pühendatud inimestele, kelle elu ja võitlus pakuvad eeskuju. Need on raamatud Marxist ja Leninist, Dzeržinskist ja Ba-

buškinist, Timirjasevist ja Pavlovist, Kibaltšitšist ja Aleksander Uljanovist, Tarass Ševtšenkost ja Gorkist, Mikuluhho-Maklaist ja Setšenovist, Nikolai Ostrovskist ja Julius Fučikust ning paljudest teistest.

Me taotleme, et igal noormehel ja neiul oleks oma lemmikaine.

Me peame oma kasvatusalaseks ideaaliks, et igal õpetajal oleksid oma õpilased-järglased. Sellesse mõistesse paneme niisuguse mõtte: iga õpetaja avastab ja kinnistab oma kasvandikes kalduvused ja huvi oma teaduse vastu. Matemaatikul on oma grupp õpilasi, kes on võimekad matemaatikas, füüsikul — omad õpilased, kirjandusõpetajal — omad, põllumajandusliku tootmise mehhaniseerimise õpetajal — omad... Iga aineõpetaja on teadusliku aineringi organiseerija ja hing. Seal teevad õpilased esimesed sammud katsetus- ja eksperimentaalses töös.

MARKSISTLIK-LENINLIKU TEORIA OMAKSVÕTMINE

Meie, kasvatajad, peame oma pühaks kohuseks, et meie vanemad kasvandikud võtaksid juba koolis, kooli komsomoliorganisatsioonis omaks marksistlik-leninliku teooria. Me taotleme, et nad loeksid algallikaid, mõtestaksid lahti marksismi-leninismi teaduslikke ideesid.

Meil on filosoofiaring. Ringi koosolekutel loeme katkendeid teadusliku kommunismi rajajate teostest. Üksikuid lehekülgi K. Marxi «Kapitalist», F. Engelsi «Riigist ja revolutsioonist», V. I. Lenini «Materialismist ja empiriokrititsismist». Need teosed köidavad noori loogika suure jõuga. Noorte ees avaneb teoreetilise mõtte poeesia, neil tekib tahtmine marksismi-leninismi rajajate töid ka iseseisvalt lugeda. Me ei peaks oma kasvatustööd täisväärtuslikuks, kui iga meie kasvandik ei loeks oma noorusaastail kas või mõnikümmendki lehekülge marksismi-leninismi algallikatest.

NOOR KODANIK

«Inimene — see on vastutus,» ütles kirjanik Saint-Exupéry. Jah, kodanik algab vastutusest, kohustuste sellisest mõistmisest, mis innustab teda tegevusele inimkonna parema tuleviku eest peetava võitluse üllate ideaalide nimel.

Kelle ja mille eest vastutab see, kes valmistub astuma komsomoli, ja iga kommunistlik noor? Mis on igaühele rõõmu peamiseks lätteks — kas see, mis ta saab vanemalt põlvkonnalt, või see, mis ta ise inimestele annab? Selle üle mõtleb komsomolikomitee. Ja meie, komitee koosolekule kutsutud pedagoogid, aitame oma noortel sõpradel nendes küsimustes selgusele jõuda. Kui koolikollektiivis tehakse kõik selleks, et igaüht, sõna otseses mõttes iga kasvandikku intellektuaalse ja moraalse arenemise tippu tõsta, siis leidub iga pionieri ja iga kommunistliku noore kui kodaniku jaoks ka tegevust.

Üks kommunistlik noor juhüb kolmanda klassi õpilaste noorte mehhani-

saatorite ringi, teine on oktoobrilaste tähe juht, kolmas on muinasjuttude teatri organiseerija, neljas hoolitseb tütarlapse eest, kes on juba pikemat aega raskelt haige.

Kodanikutegevus — see on vanemate õpilaste ühendamise väga tähtis sfäär. Iga klassi komsomoliorganisatsioonis on lektoritegrupp. Noored lektorid koostavad ettekandeid ja informatsiooni, millega esinetakse loodusteaduste ja teaduslik-poliitiliste teadmiste õhtutel. Neid õhtuid korraldatakse reeglipäraselt otse kolhoosnike kodudes. Peremees kutsub külla naabrid, tulevad kommunistlikud noored, kes jutustavad teaduse ja tehnika saavutustest, sellest, mis toimub maailmas. Oluline on mitte ainult see, et õpilane teaks, missugune leppimatu võitlus käib meie päevil kommunistliku ja kodanliku ideoloogia vahel maailmas. Oluline on, et noor inimene juba täna aktiivselt kaitseks kommunistlikku positsiooni selles võitluses. Et ta mitte tulevikus, vaid juba täna oleks kodanik.

Me tahaksime enda ümber näha emotsionaalselt rikkaid ja sügavate eetiliste tõekspidamistega inimesi. Eriti palju etteheiteid kuuleb kaasaegne noorsugu: tundmuste nüri-nemine, arenemata esteetiline maitse, lugupidamatus eelneva põlvkonna saavutuste vastu.

Põhjusti pole raske leida. Meie, lastevanemad ja pedagoogid, oleme oma ajastu edusammude tunnistajad ja loojad. Me oleme hoolitsenud oma järeltuleva põlve materiaalse heaolu eest, oleme lastest kasvatanud esmajoones tublisid töönimesi. Emotsioonide kujundamiseks ja isiksuse arendamiseks on olnud hoopis vähem aega.

Selliseid puudujäike kasvatases saab siluda õpetaja või klassijuhataja. Klassijuhatajatunde planeerides ja teemasid valides peaks klassijuhataja tundma oma klassi ja selle vajadusi.

Õpetaja, töölisnoor ja emotsioonid

A. TOMSON,

Tallinna 10. töölisnoorte keskkooli
õpetaja

Õppides aasta jooksul klassi rohkem tundma, näeb ta, milliseid teemasid on vaja süvendada, planeerida pikema aja peale (isegi mitmele aastale), käsitleda kontsentriselt jne. Käesoleva kirjutise autoril on sellisteks teemadeks olnud esteetiliste tundmuste kujundamine ja

eeetiliste töekspidamiste kasvatamine. Need teemad kujutavad endast kahte tsükli, mida oma tööplaanis tinglikult pealkirjastasini «Ilu meie ümber ja meis endis».

Tõuke sellise teema valikuks sain siis, kui tegelesin oma eelmise lennuga. Klassis olid õpilased, kes taotlesid kõigest hingest, et neid tituleeritaks moesõnaga «lõngus». Tabanud oma õpilased imetlemas kõike välismaist, soovisin nende õpilaste ees avada tõeliselt ilusa lätted, seada nende ette teised ideaalid, õpetada neid vaatama ja kuulama. Nii sai alguse eelmainitud teema, mida käsitlesime mitme õppeaasta vältel.

Esimene tsükkel oli mõeldud õpilaste esteetiliseks kasvatamiseks. Alustasin sellest, mis õpilasi kõige enam puudutab ja on neile lausa teiseks minaks saamas: rõivad, soengud, moed. Moe-kunstnikku klassi ma ei kutsunud, omavaheline jutuaajamine sai konkreetsem, mõnele ehk piinlikki, aga kasu oli suurem. Ilusast rõivastusest kõneldes liigitasime, mida sobib kanda koolis, tänaval, peol, kodus, sportides. Sealt siirdus jutt hügieenile, moenõuete otstarbekuse juurde. Edaspidi vestlesime eraldi hügieenist, soengutest, habemest, siis ilusast käitumisest, rühist, liikumisest ja tantsust. Esimese poolaasta lõpuks üldistasime: ilusa mõiste minevikus ja selle muutumine ajas, ilu ja otstarbe seos. Just viimasele panin eriti suurt rõhku.

Kui teisel poolaastal tuli juttu arhitektuurist (seoses jalutuskäiguga Tallinna vanalinna), siis süvendasin ilu funktsionaalse külje käsitlust. Temaatika laienes: ilu ja minu kodu. Selleks ajaks oli mul juba näiteid õpilaste kodudest. Tuli olla väga delikaatne, et keegi ei solvaks. Käsitlesin teemat peamiselt maitsekuse seisukohalt, andes nõu, kuidas oma kodu isikupärasemaks ja otstarbekamaks muuta. Vähem taktitunnet nõudis ehk tööruumide ja ajavaitekohtade interjäär. Aga tööruumide ilu, puhtus, värvid? Korraldasime kaks ekskursiooni, et jälgida töökultuuri õmblusvabrikus «Baltika» ja kondiitri-

toodete vabrikus «Kalev». Need olid sel ajal parimad ja me palusime näidata endile kõike, alates heakorrastusest ja lõpetades tööriiete ning töövahendite korrashoiuga.

Kevadiste kunstinäituste ja muusikanädala aegu sai käsitletud kunsti osa inimese elus, liigitasime kujutavad ja väljendavad kunstiliigid. Tuli alustada kinost ja teatrist, seal sai jälle igauks kaasa rääkida, aga kunstinäitusele või kontserdile tulekuks tuli küll meelitamise appi võtta. Nendega ei harjunud paljud. Võtsin nõuks propageerida kunstialaseid loenguid Kadrioru kunstimuseumis, sest need sobivad keskkooli tasemele.

Kui nüüd meelde tuletada kevadist moedemonstratsiooni, jalutuskäiku vanalinna, kunstinäitust Kunstihoones, ühiseid teatrikülastusi ja ekskursioone tehastesse, siis tunnen, et oli tihe aasta ja õpilaste silmaring ilusa nägemiseks endi ümber tublisti laienes. Mitte halvavad eeskujud, vaid hoopis toredamad ja paremad õpilased saavutasid valdava positsiooni klassis.

Uurides õpilaste eeskujusid ja ideaale, leidsin neid enam sportlaste hulgas. Kuna olin saavutanud õpilaste usalduse, soovisin neid juhtida oma isiksuse teadlikule kujundamisele. Materjali pakkusid selleks suurmeeste elulood ja kirjandus, näited ümbritsevast elust. Klassijuhatajatundide teemad olidki järgmised:

1. Minu eeskujud elus, kunstis ja kirjanduses.
2. Millised tegurid kujundavad isiksuse.
3. Kas kaotatud usaldust saab tagasi võita?
4. Andekus ja töö.

Edasise kasvatustöö põhijooneks valisin mitte niivõrd esteetiliste, kuivõrd kõlbeliste tunnete kasvatamise. Mind juhtis sellele mõttele asjaolu, et kaasaja informatsioonitulv painutab küll õpilase mõistust, aga tundmusi pole soodsas suunas ega sihipäraselt mõjutatudki.

Tunnete kasvatamist alustasin huvist

kaasinimeste vastu. Kellelgi pole midagi selle vastu, kui oma töö- või klassikaaslastest midagi teada saaks. Aga mitte tagarääkimise korras, vaid õppeaasta algul esimestes klassijuhatajatundides jutustavad õpilased ise oma tööst, perekonnast ja huvialadest. Selline vestlus on aset leidnud juba mitmel aastal. Edaspidi jutustavad uued õpilased endast põhjalikumalt, teised sellest, mis vahepeal nende elus huvitavat on olnud või muutunud on. Olen sügiseti korraldanud õpilastele ankeedi, mille põhjal klassijuhatajatunni ette valmistamist ja teada saan, keda esile tõsta, kellelt huvitavat või eeskuju pakkuvat kuulda võiks. Palju pakuvad õpilaste jutustused oma tööst, töökohast ja huvialadest. Näiteks tegeleb üks õpilane isetegevuslikus korras juba aastaid kujutava kunstiga, et astuda kunstiinstituuti, teine on allveesportlane, kolmas purjesportlane ja mere-mitmevõistlejana Soomes käinud, tütarlapsed huvituvad klaverimängust ja käsitööst, keegi kogub vermitud pudeleid, keegi põhjamaade kirjandust. Võib kujutleda, et neil, kellel polegi huviala, on piinlik ja need, kes muidu räuskamisega hiilata tahtsid, on sellises tunnis hoopis vait. Küllap polegi elu nii igav, kui leitakse endale hobby. Sageli selgub niisugustes vestlustes ühised huve, mis seovad. Need, kes samas kohas tööl käies eriti ei suhelnudki, hakkasid sõbrustama klassikaaslastena. Minu huvi õpilaste, nende töö ja huvialade vastu on kasvatatud neis samasugust suhtumist üksteisesse ja kokku võttes — on tekkinud ühtekuuluvustunne, sest üksteist teadmata-tundmata seda ju tekkida ei saa. See tunne süveneb ühiste muredega: Jaani tuleb keeltes edasi aidata, et kooli lõpetamine reaalne oleks, Juhan vajab teatmeteoseid edasiõppimiseks, Marju vajab vaba päeva teisipäeviti, et füüsika tundideks paremini ette valmistada, laenata konspekte Mallele, haiglasse helistada, et Sirjelt küsida, kuidas tervis on, mõne juurest kodust läbi joosta, et teatada kodused ülesanded — tuhat pisiküsimust lahen-

dada sellest aspektist, et ise võtan osa ja kõik võtame osa.

Kui klassis on ühtekuuluvustunne olemas, võib sellest avalikult vestelda ja seada edasised eesmärgid. Eesmärgi sõnastamine ja ühtekuuluvuse rõhutamine annab enamasti positiivse efekti, kui see pole lamedalt välja pressitud. Hakkame kõnelema oma klassist kui kollektiivist. Mõni ühisüritus (teatris-käik, klassiõhtu) aitab seda süvendada. Igauks ju taotleb, et perekonnas või kollektiivis oleks ühtekuuluvustunne. Klassis aitab see meid ühise eesmärgi — klassi või kooli lõpetamise poole, aitab aga ka äparduste puhul koolis või isiklikus elus.

Ilusaid näiteid nii perekondlikust kui ka laiemas mõttes ühtekuuluvustundest pakub M. Solohhovi sõjavastane teos «Inimese saatuse», mida saab klassis vestluse algatamisel kasutada. Võib leida näiteid ühised raskuste ületamisest (Tenzing Norgay «Lumetiiger»), revolutsioonilisest võitlusest, aga ka oma tööst, kunstilisest loomingust jne.

Tunnete kasvatamise eesmärgil võib õpetaja planeerida tunde poiste ja tütarlaste suhete probleemidest.

Pühendasin ühe klassijuhatajatunni noorukite enesekasvatusele. Mitte ainult emotsioonide kujundamisele, vaid tahtejõu kujundamisele noores isiksuses. Kasutasin tunnis V. Lattiku brošüüri «Olla mees meeste seas» (Tln., 1957) ja andsin järelemõtlemiseks järgmised küsimused:

1. Missugused on minu tugevad ja nõrgad küljed (loetelu on brošüüris antud, pruugib ainult alla kriipsutada)?
2. Millest unistada?
3. Mida tahan teada, teha ja osata ning kes tahan olla 20-, 25-, 30- ja 35-aastasena?
4. Missuguse eesmärgi puhul olen enesele andnud sõna maksu mis maksab see saavutada? Kas olen selle saavutanud?
5. Kui kaugele kavatsen jõuda: a) tööalal b) suhetes teiste inimestega? Vestlused näitavad, et paljud õpila-

sed ei esita endale kuigi suuri nõudmisi, ei planeeri oma tulevikku. Nad elaksid nagu käesolevale hetkele, mis viibki ükskõiksuseni ja tunnete nürinemiseni. Käsitlesin nendega veel üksugust teemat nagu «Millest algab ükskõiksus?».

Ankeetide kaudu sain neilt vastuseks, et 1) kohusetunde puudumisest, 2) mugavusest, 3) valehäbist. Kokkuvõttes jõudsimme veendumusele, et ükskõiksuse juured on inimeses endas. Võrdluseks lugesime M. Lermontovi «Mõtisklust». Edasi juhtisin tähelepanu ükskõiksusele iseenese vastu ja sellele, milleni see tänapäeval viib. Jälle ilmes enesekasvatuse vajadus ja tähtsus.

Eriti aktuaalseks kujunesid klassijuhatajatunnid teemal «Kuidas tekib huligaansus?» ja «Kes on psühhohuligaan?»

Esimest tundi illustreerisin näidetega alaealiste kuritegevusest. Ajaloo õpetajalt hankisin andmed Tallinna koolide kohta. Süüst pole puhtad ka töölisnoored, eriti need, kes on vähese haridusega. Nimetasime põhjusi, miks tekib huligaansus ja moraalne langus: väike huvidering, aeglased pidurdusprotsessid, madal haridustase, alkoholi kuritarvitamine, kasvatusvead jne. Huligaanid pärinevad sageli perekondadest, kus vanemad on ebaausad, alkohoolikud või on perekond lõhutud, lapsed hüljatud. Viimasel juhul on tegemist tundeelu puudustega, jõhkruse ja hoolimatusega.

Käsitlesime neid abinõusid, mis peaksid vähendama huligaansust: alkoholi müügi piiramine, kindel režiim, kodune kasvatus, käendusele võtmine töökohas, töökasvatus, miilitsa õiguste suurendamine jms. Tunnis kuulasime õpilase referaati «Kuidas võideldakse alkoholismi vastu meil ja mujal maailmas». Osaliselt abistas brošüür «Kes ta on — huligaan?» ja ajalehes «Edasi» 1968. a. avaldatud artiklid «Kuritegevus ja selle põhjused» (S. Ostroumov), «Viis graafikut alaealiste kuritegevusest» (H. Randalu).

Huligaansuseteemat jätkasime teises klassijuhatajatunnis; kus selgitasime

psühhohuligaani mõistet (dr. Kadastiku vestlusi appi võttes). Pole ju närvisüsteemile tekitatavad traumad vähem taunitavad kui kehalised vigastused või materiaalne kahju.

Arutasime konkreetselt, kellel on olnud ebameeldivusi tööl ja millest need on tekkinud. Mis on sageli lahkkelide põhjuseks? Miks tekivad lahkkelid klassis, kodused tülid? Kuidas saab neid vältida? Kas on õigustatud oma halva tuju väljavalamine teistele, oma negatiivsete tundmuste demonstreerimine? Töölisnoorte hulgas kuuleme vastakaid seisukohti, kui klassis leidub näiteks müüjaid ja autojuhte. Neile vaidlevad vastu ostjad ja sõitjad. Teenindaja ja teenindatava seisukohad tuleks selgeks rääkida. Et vältida psühhohuligaansust (kas või samas tunniski), sai seekord ja edaspidiseks soovitatud:

- a) kaalukust, järelemõtlemist, teatava ajadistantsi andmist;
- b) avameelset mõttevahetust ja südameilt ärarääkimist;
- c) kolmanda isiku vahendust (näiteks klass — aineõpetaja — klassijuhataja);
- d) tervisliku seisukorra, tuju, väsimuse jm. teadlikku jälgimist ja arvestamist;
- e) vanasõna «targem annab järele» (kui pole tegu põhimõtete ja veendumuste mahasalgamisega);
- g) teiste inimeste austamist ja neist lugupidamist.

Tunni ettevalmistamiseks kasutasin mõtteid «Edasi» vestlusringist (23. jaan. 1968) ja H. Kurmi artiklit «Sinu kaasinimene on nagu klaas» («Edasi» 1969, 14. märts).

Eelpool puudutasin klassijuhatajatunde ja vestlusi eetilistel teemadel. Vähem oluliseks ei saa pidada kasvatust eeskujude kaudu. Pean silmas õpetaja-klassijuhataja eeskujut. Mis isiksuse kujundamisest saab juttu olla, kui õpetaja enda isiksuses on puudusi ja ta lugupidamatult suhtub õpilaste isiksusse! Klassis kõneleb sõprusest ja selt-simehelikkusest, aga väljaspool räägib taga oma õpilasi. Või õpetaja, kes tun-

nis kõneleb siirusest perekonnaelus, vastastikusest austusest ja armastusest, kuid ise eelistab igal pool esineda abi-kaasata, teeb suu lahti tema kirumiseks, ja õpilastel on teada hulk pikantseid lugusid oma õpetaja eraelust. Aastate jooksul räägitud jutt alkoholi kahjulikkusest tehakse nulliks, kui õpetaja tuleb üksainus kord õpilaste ette viinalõhnaga. Sama kehtib tunnete kasvatamisel. Õpilased tavaliselt austavad oma õpetajat ja temast saab inimese paremate joonte kehastus. Kui õpilane peab selles pettuma ja õpetaja teda millegagi solvab, ei parane haav vist iialgi.

Ka õpetajate kollektiiv ja läbisäämine peaksid õpilastele eeskuju pakuma. Lahkhelid ja intriigid õpetajate toas ei jää märkamatuks väljaspool ja halvavad üldiselt kasvatustööd koolis, rääkimata halvast eeskujust. Kui meeldiv on aga see, kui klassijuhataja kasvatab õpilastes tähelepanelikku suhtumist oma kolleegidesse neist lugupidavalt kõneldes.

Võib veel juhtuda, et klassijuhatajal tuleb tundemaailma arendamisel asendada õpilastele vanemaid. Jutt pole orbunud lastest. Töölisnoorte koolidesse tuleb igal aastal suur hulk kutsekoolide õpilasi, kes sageli on maalt pärit, elavad ühiselamus ja käivad kahes koolis. On hea, kui kutsekoolidel on olemas ühiselamu, on hea, kui kutsekoolis on mõistev kasvataja. Kuid sageli on need õpilased hooldamatu välimusega, ebakindlad, võõrastavad klassikaaslasi. Väga tänulikud on nad mõistva pilgu või hoolitseva tähelepanuavalduse eest: kuidas õnnestusid eksamid, kuidas läheb esimene aasta uuel töökohal? Töökohta läkitatud kiitus, taotlus võimaldada

edasiõppimiseks soodsamaid tingimusi, töölesuunamisel arvestada õppimist töölisnoorte koolis, osavõtlikkus korteri- ja muude murede puhul — see kõik leevendab üksindustunnet. Selle asemel kuulevad kutsekoolide õpilased õhtukoolides tavaliselt laitust ja etteheiteid võlgnevuste pärast, ja neil pole õieti kedagi, kellele võiks ja tahakski põhjusi selgitama hakata.

Eespool tooduga tahan öelda, et tunnete kasvatamine on tõsine ülesanne, milleks ei aita ainult eetilise vestlusest ja näidetest, millest keskkooli kirjanduskursus isegi rikas on, vaid need näited tuleb avada konkreetsetes tingimustes ja nende elulisust tuleb tõestada isikliku ning kogu õpetajate kollektiivi eeskujuga. Samal põhjusel väärivad revideerimist meie kinode ja televisiooni programmid, eriti lastele mõeldud. Nii olen oma klassi vajadustest lähtudes kujundanud õpilaste esteetilisi ja eetilisi emotsioone, alahindamata nende sotsiaalset tähendust. Tsükkel, mille pealkirjaks oli «Ilu meie ümber ja meis endis», andis selleks palju võimalusi. Julgustatuna neist kogemustest, olengi läinud klassijuhatajana kasvatustöö teemade tsüklilisele planeerimisele. Jätkares tunnete kasvatamise teemat vanemate õpilastega (töölisnoorte kooli 11. klass), kavandasin tsükli «Küpsustunistus ja küpsus eluks», mis haaras teemasid perekonnaelust (I poolaastal) ning kohustusest ühiskonna ees (II poolaastal). Ka see tsükkel pakkus palju otsimisvaeva ning loomisrõõmu, mis on suureks elamuseks klassijuhatajale endale, eriti kui selle töö tulemused peegelduvad õpilaste elus ja käitumises.

KOOLIEELNE KASVATUS

Inimese kasvatamist ei saa lahata füüsiliseks, vaimseks ja kõlbeliseks, vaid see on tervik, mille ühe või teise teguri üle- või alahindamine rikub harmooniat. Sellepärast on pedagoogil oluline leida ning arvestada neid seoseid, mis tekivad lapse füüsiliste ja vaimsete võimete, kõlbeliste omaduste ning tunnete arenemise vahel kasvamisprotsessis.

Tahaksin rääkida mõnedest tähelepanekutest lapse vaimsete võimete arendamise seosest lapse tunnete ja kõlbeliste omaduste kujunemisega.

Lapse vaimse arenemise peamine lähte-koht on teda ümbritsev elu: esemed, loodus, inimene. Sellepärast põhinebki koolieelne vaimne kasvatus lapse tutvustamisel teda ümbritsevate esemete ja nende omadustega, looduse ja selle mitmekesiste avaldustega, samuti ümbritseva elu sündmustega, inimese tegevuse ja käitumisega mitmesugustes olukordades.

Kuid ümbritsev elu peab uute teadmiste andmise kõrval tagama ka lapse kõlbeliste tõekspidamiste algmete kujunemist, s. o. lapse enese hoiaku kujunemist teda ümbritsevate esemete, looduse ja ka inimese tegevuse suhtes. Silmaringi laienemisega ja vaimsete võimete arenemisega käsikäes kujunevad ka lapse käitumine ja moraalsed tõekspidamised. Et see vaimse ning kõlbelise kasvatusse seos oleks harmooniline ja lastele jõukohane, tuleb mõningal määral vähendada informatsiooni mahtu ja tõsta just tunnete ja elamuste tähtsust.

Näiteks: kevadel näeme esimest lepatriinut. Vaatleme teda. Lastele pakub huvi teada saada, et lepatriinu on putukas, elab metsas, aias ja aasal, tal on punased mustatäpilisid kattetiivad, ta ronib, võib lennata jne. Kuid ma ei taotle, et lapsed tingimata peaksid võimalikult palju teadma lepatriinust. Teadmisi saab laps väga hästi täpsustada ka edaspidi. Küll aga taotlen seda, et lapsed tunnetaksid: lepatriinu on elav olevus, ta liigub, on õrn, teda ei või näppude vahel pigistada, tal on valus, ta võib hukkuda, kui teda hoolimatult koהל-

Koolieeliku vaimse ning kõlbelise kasvatusse seos

A. PIIRMA,

Tallinna 7. lasteaija kasvataja

dakse. Kui ei ole kujundatud lapse kaitsvat, humaanset hoiakut looduse suhtes koolieelses eas esimestes kokkupuudetes loodusega, on seda hiljem juba raskem teha.

Lasteaia nooremasse rühma toodi uued tassid. Uued asjad köidavad alati laste tähelepanu. Kasvataja vaatles lastega uusi tasse: tassi serval on kaks helesinist triipu. Ka tassi kõrv on helesinine. Lapsed leiavad, et uued tassid on väga ilusad, ilusamad kui endised. Mille poolest nad ilusamad on? Endised tassid olid servast katki, mõnel oli isegi kõrv ära ja neil ei olnud ilusaid siniseid triipe. Vaadeldes tasse ja vesteldes neist, juhib kasvataja laste tähelepanu sellele, et tassid on õrnad, nad võivad puruneda ja näitab, kuidas tassi käes hoida, kuidas see tasa lauale panna, kuidas koristada laualt. Nii saavad lapsed mitte ainult teadmisi tassist kui neile vajalikust esemest, vaid harjuvad ka hoidlikult suhtuma sellesse.

Viieaastane Jüri on väga õnnelik: talle osteti uus mantel, müts ja punased kummisäärikud. Asjad on tõesti toredad ja riitusruumis on lapsed kui mesilased ta ümber: kes katsub mütsi, kes silub mantlit, kes imetleb punaseid säärikuid. «Tule, Jüri, siia ringi keskele, las me kõik vaatame sinu uusi asju,» ütles kasvataja, kui kõik lapsed on mänguväljakul. Jüri seisabki ringi keskel ja iseenesest tekib huvitav vestlus. Lapsed kuulevad, et Jüri käis emaga kaupluses, müüja proovis talle mantleid selga ja mütsse pähe, kuni leiti sobivad. Säärikud aga ostis ema saapakaplustest ilma Jürita, ostis parajad, sest ta teadis numbrit, mis on praegugi kummisää-

riku talla all näha. Kui lapsed on küllalt imetlenud Jüri uusi riideid, küsib kasvataja: «Jüri, kas sa nende ilusate asjade eest emale aitäh ka ütlesid?» Jüri on üllatunud ja ütleb siis häbelikult: «Ei ütelnud, unustasin.» Kasvataja sõnab sõbralikult: «Eks ole, lapsed, tänada pole ka täna hilja. Mida peaks Jüri täna tegema, kui ema talle järele tuleb?» Lapsed teavad küll, et Jüri peab ema tänama, ja et ta enam ei unustaks, lubavad lapsed talle seda meelde tuletada. «Hoia, Jüri, oma uusi asju hästi, mantel riputa kappi ja säärikud pühi õhtul ilusasti puhtaks. Need on nüüd sinu omad ja sina ise pead nende eest hoolitsema,» lõpetas kasvataja. Ka Jüri uued riided annavad lastele mitte üksnes teadmisi, vaid suunavad neid kõlbelisele hoiakule: on vaja tänada asjade eest, on vaja ise oma uusi asju hoida. Aga kui ema õhtul Jürile järele tuleb, hüüavad lapsed: «Jüri, ära unusta emale aitäh ütelda!», ja Jüri tormab otseteed emale ümber kaela: «Aitäh, ema, mantli eest ja mütsi eest ja säärikute eest! Ma eile unustasin ära, aga kasvataja ütles, et ka täna pole veel hilja aitäh ütelda!»

Nende lihtsate näidetega tahan rõhutada vajadust lapse vaimset arendamist seostada lapse tunnetega, kuna just tunnete kaudu tekivad otsesed seosed lapse kõlbelise arenemisega.

On ilmne, et lapse vaimse ja kõlbelise arenemise vahel on tekkinud ebakõla, kui näiteks laps küll hästi teab, kes lasteaias treppe peseb, teab ja on vaadelnud, kuidas seda tehakse, milliseid töövahendeid kasutatakse jne., kuid siiski jätab õuest tulles jalad pühkimata ega mõista, et tema porised jalajäljed on hoolimatus inimese töö vastu.

Lapse hoiaku, tõekspidamiste ja eriti tema teadliku suhtumise kujundamisega igapäevase elu nähtustesse pannakse alus inimese kõlbelise palge kujunemisele. Selleks ei piisa ainult teadmistest ega ka kasvataja juhendamisel õigetele järeldustele jõudmisest — oluline on, et laps isiklikult orienteeruks ümbritsevas keskkonnas, lülituks ümbritsevasse ellu ja leiaks selles oma koha. Orienteerumine keskkonnas on lapsele täis vastuolusid ja üllatusi ning toob

sageli kaasa ebaameeldivaid kogemusi. Oma õige koha leidmine esemete, eakaaslaste, täiskasvanute ja nende soovide suhtes viibki lapsed mõisteteni *võib — ei või; tohib — ei tohi; peab — on vaja*. Nende mõistete õige omaksvõtmine viib lapse hea ja halva, õige ja ebaõige eraldamiseni, see aga määrab lapse käitumise. Lapse käitumine on tema kõlbelise arenemise esimene etapp. Käitumine joonistab inimese kõlbelise palge piirjooned. Kõlbeliste tõekspidamiste algmeid ei saa lastes süvendada ainult nõudmistega. Liigne nõudlikkus ja sellest tulenev alaline noomimine tekitavad lastes tavaliselt protesti. Kõlbelised tõekspidamised juurduvad lapse enese valmisoleku kaudu toimida õigesti ja hästi. Aga mis on õige ja hea?

Väga sageli toimib laps väärt teadmatuses, kogemuste puudumisest, tähelepanematuses, mõtlematuses. Sellepärast on vaja täiustada lapse vaimseid võimeid (vaatlusvõimet, tähelepanu, mälu, mõtlemist) seoses lapse kõlbeliste omaduste (aususe, õigluse, tähelepanelikkuse, vastutulelikkuse, delikaatsuse, humaansuse, tagasihoidlikkuse, kohusetunde, vastutustunde jne.) arendamisega.

Mõned näited. Lumerohkel talvehommikul viidi viieaastaste laste rühm õue. Lastele anti lumelabidad ning paluti nendega rajada teid mänguväljakule mänguvahendite juurde. Kolm poissi ronisid lumehangele ja loopisid sealnt lund teele, mille majahoidja just hommikul oli lumest puhkaks rookinud. Kui kasvataja poistelt küsis, mis nad siin oma labidatega teevad, jäid poisid üllatunult kasvatajale otsa vaatama. Nad ei märganud üldse, et ajavad lund puhastatud teele. Kasvataja küsimusele, miks nad ei tööta labidatega seal, kus teised lapsed, vastasid poisid: «Aga seal on ju vähem lund. Siin on aga palju, meie viskame selle hange väiksemaks.» Kasvataja kutsus poisid hangelt alla ja ütles: «Poisid, vaadake nüüd hästi seda lumehange ja arvake ära, miks just siin nii palju lund on?» Seda ei olnud poistel kuigi raske ära arvata: «Selle hange rookis siia onu Rein.» Kasvataja juhtis lapsi vaatama, kust majahoidja lume hangeks kokku oli rookinud. Ka see küsimus sai peagi vastuse:

«Onu Rein rookis lasteaia peatee lahti ja kuhjas lume tee äärde.» Nüüd ütles kasvataja: «Poisid, mõtelge nüüd hästi järele, kas see on hea, et teie viskate lume tagasi teele, mille majahoidja hommikul puhtaks rookis?» Alles nüüd märkasid poisid, et nad olid toiminud vääralt ja olid ka otsekohe valmis oma väära tegu heaks tegema: loopisid lume uuesti hangele. Pärast aga rääkisid oma kaaslastele: «Teele ei tohi lund visata, majahoidja on selle tee lumest puhtaks rookinud.»

Näitest ilmneb selgesti, et poisid toimsid vääralt teadmatusest, tähelepanematuses. Kasvatata ei läinud laste keelamisest ja noomimisest teed, vaid vaimsete võimete arendamise kaudu kõlbelise kasvatuseteed: kasvataja suunas lapsi vaatlema, mõtlema, järeldusi tegema ning ühtlasi ise ka otsusele jõudma. Siis oli neil edaspidi kergem end pidurdada, kui tuligi kiusatus hangelt lund alla loopida.

«Tiit on meie komandör,» ütlevad poisid. Komandöri eest, tema jaoks on poisid valmis kõike tegema. Komandörile tuuakse kodust kaasa kompvek või õun. Kõik otsivad komandöri sõprust — ja komandör valib, kellega täna mängida, kellega mitte. Komandör annab Maidule korralduse tuua kaasa oma uus üleskeeratav auto, et siis ise sellega mängida. Komandöri eeskujul ei seo poisid kõrvikute paelu enam kinni, ei pane kätte kindaid ja Heiti keeldub jalga panemast vildikuid, sest komandör Tiit kannab alles kummisäärikuid ja nimetab kõiki, kes juba vildikuid kannavad, titadeks. Urmas igatseb kõigest hingest komandöri tähelepanu pälvida, aga see on visa tulema. Ühel päeval saab Urmas komandöri ülesande: «Tee Katrinile tuupi!» Urmas läheb ja teebki. Kui kasvataja Urmaselt tema käitumise kohta aru pärib, siis Urmas vaikib — komandöri ei või ju välja anda. Kuidas sellest kõigest aru saada, kuidas juhtida lapsi mõistma, mis on õige, mis vale, mis on hea, mis halb?

On vaja juhtida lapsi ise tähele panema, arutama, mõtlema, järeldusi tegema. Ühel õhtupoolikul kogub kasvataja lapsed enda ümber ja küsib: «Lapsed, kes teil täna mängus komandör oli?» «Tiit,» vastavad lapsed ühest suust. «Aga kes eile oli?»

«Tiit!» «Ja üleleile?» «Ikka Tiit! Iga päev on Tiit meie komandör.» «See on hea, et te kõik nii üksmeelselt peate Tiitu oma komandöriks. Aga kui Tiit ühel päeval lasteaeda ei tule, siis teil ei olegi komandöri, ja see on halb.» Lapsed leiavad, et peaks olema ka veel teine komandör, peaks olema mitu komandöri: üks päev üks, teine päev teine, kolmas päev kolmas. «Miks just Tiit iga päev teie komandör on?» «Sellepärast, et Tiit on kõige tugevam,» vastavad lapsed. «Miks te arvate, et Tiit kõige tugevam on?» «Tiit ise ütleb, et ta on kõige tugevam,» vastavad lapsed. Kasvatata teeb ettepaneku: «Seda võiks ju proovida. Mina arvan, et Tõnu ja Sander on samuti tugevad ja võib-olla isegi tugevamad.» «Aga me võime ju köit vedada ja proovida, kes on kõige tugevam,» leiavad lapsed. Tõnu, Sander, Priit ning isegi Katrin ja Rita on valmis kõievedu proovima — ainult Tiit ise ei ole nõus. Kasvatata ei sunni Tiitu: «Olgu pealegi, jätame selle täna tegemata. Aga mõtleme nüüd veidi, kas komandör peab olema ainult kõige tugevam?» Priit arvab, et komandör peab olema kõige julgem, Maidu arvates peab komandör oskama hästi marssida, Sandri meelest peab komandör kõike teadma. Kasvatata teeb kokkuvõtte laste arvamustest: «Õige, komandör peab olema julge, tark ja tugev, muidugi peab ta hästi marssida oskama, aga komandör peab olema ka hea ja aus. Kas see on hea komandör, kes käsib oma sõdurit lüüa tütarlast? Kas aus komandör võtab sõduriteks ainult need, kes talle õunu ja kompvekke toovad? Kas tark komandör paneb külma ilmaga jalga kummikud ja käsib ka teisi niiviisi toimida? Tark ja hea komandör ei käsuta ainult, vaid peab teistega nõu ja kõige parem komandör on see, kes on oma sõdurite sõber.»

Selline vestlus, mis kasvas välja otsesest vajadusest laste omas keskkonnas tekkinud arusaamade õigele teele suunamiseks, andis kasvatajale võimaluse juhtida laste tähelepanu sellele, mis on õige, mis vale, ja arendada lastes kriitilist suhtumist. Kui last järjekindlalt juhitakse märkama ja nägema oma lähemas keskkonnas, mis on

halb ja mis on hea, mis on õige ja mis ebaõige, ning kui süvendatakse temas soovi olla alati hea ja õige poolt ning halva ja ebaõige vastu, siis arendatakse mitte ainult lapse vaimseid võimeid, s. o. tähelepanu, mälu, mõtlemist, vaid äratatakse lapses juba kriitilise suhtumise algmeid. Kriitiline suhtumine kujuneb lapses eelkõige vaimsete võimete, eriti vaatlusoskuse, tähelepanu ja mõtlemise kaudu, kuid suurel määral ka lapse tunnete kaasabil.

Sündmus, mida laps näeb ja tähele paneb, annab elamuse, puudutab lapse tundeid, paneb lapse mõtlema ja ise järeldusi tegema. Kasvataja osa on muidugi väga oluline. Toon näite. Läksin viieaastaste laste rühmaga jalutama. Teel kohtasime tütarlast ratastoolil, mida lükkas edasi tema ema. Mõned lapsed hüüdsid: «Näete, see on vigane tüdruk. Tal ei ole jalgu. Ta ei saa käia, teda lükatakse edasi. Kasvataja, eks ole tal ei ole üldse jalgu?» Mul oli piinlik laste käitumise pärast, kuid ma ei hakanud lapsi noomima ega hurjutama, vaid ütlesin: «Lapsed, tänaval ei ole ilus käratseda. Me ju leppisime kokku, et kõike, mida te tänaval näete, peate meeles ja hiljem igaüks jutustab, mida ta nägi ja meeles pidas.»

Sellega rahustasin lapsed ning jalutuskäik kulges oma rada. Hiljem lasteaias muidugi enamik lastest jutustas vigasest tütarlastest. Siis jutustasin lastele, et tunnen seda tütarlast ja tean, et tema vigasuse põhjustas raske haigus. See tütarlaps on väga vapper ja tubli, ta on kannatanud palju valu, aga ise on ta hea ja lahke. Rääkis lastele, et ta isegi õpib koolis. Koolis käia ta ei saa, aga teda aitavad sõbrad, kaasõpilased. Nad külastavad teda iga päev, õpivad temaga koos, viivad teda jalutama. Mõnikord sõidutavad nad ta isegi kinno. Nad on alati temaga, kuid nad ei tuleta talle meelde tema vigaseid jalgu, vaid räägivad talle koolist, ja nii ei ole tütarlapsel kurb ega igav. Mis te arvate, kas sel tütarlapsel on head sõbrad? Lapsed jälgisid minu jutustust suure huviga ja leidsid, et tütarlapsel on väga head sõbrad. Lõpuks küsisin lastelt: «Mis te arvate, missugune on tütarlapse sõprade headest tegudest kõige parem?» Lapsed vastasid: «See, et nad teda kinno

viivad, see, et nad teda õpetavad, jne.» Mina aga ütlesin: «Kõige parem tegu on see, et tütarlapse sõbrad ei räägi talle kunagi tema vigastest jalgadest. Tal oleks seda valus kuulda.» Oli ilme, et laste tunded olid sügavalt mõjutatud ja et nad mõtlesid sellest, mida olin neile jutustanud. Hiljem tuli minu juurde Priit, kes oli tänaval korduvalt ja valjusti hüüdnud, et tütarlaps on vigane, ja ütles: «Kasvataja, ma ei ütle enam kunagi, et sellel tütarlapsel ei ole üldse jalgu. Ja kui ma näen mõnda ühe käega inimest, siis ma ka ei ütle, et ta on ühe käega. Seda on tal valus kuulda,» kordas ta lõpuks minu sõnu.

Ja tõesti, mõni aeg hiljem, kui jällegi kohtasime tänaval ratastoolis tütarlast, möödus minu laste rühm temast vaikselt ja tagasihoidlikult, aga Priit koguni teretas teda. Tütarlaps naeratas ja vastas Priidu tervitusele. Sellest ajast peale alati tervitasime haiget tütarlast, kui teda tänaval kohtasime. Märkasin rõõmuga, et minu lastes toimub midagi väga head ja ilusat — nendes ärkab kõlbeline tõekspidamine: ära tee oma käitumisega haiget, säästa kurvastusest, ära solva, ära ole hoolimatu!

Hoolimatus, isekus, ülbus, tähelepanematus, aga eriti ebadelikaatus võivad väga kergesti juurduda väikeses lapses, kui teda õigel ajal ei juhendata tähele panema ja hindama õiget, head ja ilusat inimestes ning nendevahelistes suhetes.

Nõnda, tegeliku elu taustal, laste silmaringi laiendades, neile esemetest, nende omadustest, sündmustest, olukordadest ja laste endi vahekordadest teadmisi andes püüan leida teid, et last suunata tunnetama oma kohta ümbritsevas keskkonnas: kuidas on vaja kohelda asju, kuidas on vaja käituda mitmesugustes olukordades, kuidas suhtuda sündmustesse, kuidas toimida kaaslaste hulgas, mida on vaja teha, mida ei tohi ja mida peab tingimata tegema.

Püüdsin mõningate kogemuste varal esile tuua koolieeliku vaimse ning kõlbelise kasvatuse seose olulist tähtsust lapse harmoonilises arenemises. On vaja, et koolieelik, kes astub ju alles esimesi samme teda ümbritseva maailma avastamise teel, avastaks selle maailma mitte ainult piirjoontes, vaid ka juba mõningal määral sügavuti.

Kuidas kasutada uut Eesti NSV ajaloo õpikut keskkoolis

M. LÕHMUS,
ajalookandidaat

Hiljuti ilmus trükist üldharidusliku kooli 9.—11. klassile määratud Eesti NSV ajaloo õpik,¹ mille ülesandeks on pakkuda NSV Liidu ajaloo õpikuis vajaka jäävat lisamaterjali meie koduvabariigi ajaloo põhifaktidele, et õpilased saaksid tervikliku pildi kodumaa ajaloost. See on mõeldud kasutamiseks 9.—11. klassis paralleelselt NSV Liidu ajaloo õpikuga. Programmi seletuskirja kohaselt käsitletakse koduvabariigi ajalugu orgaanilises seoses teiste NSV Liidu rahvaste ajalooga ning näidatakse eesti ja vene rahva vastastikust abi ning koostööd nii minevikus kui ka tänapäeval.

Sellest printsibist juhindudes eeldab Eesti NSV ajaloo õpiku kasutamine NSV Liidu ajaloo põhikursuse vastava osa läbitöötamist. Et vältida selle dubleerimist, pakub uus õpik koduvabariigi ajaloolise arengu seaduspärasuste ja omapära mõistmiseks hädavajalikku faktide miinimumi. Teadlikult on loobutud põhikursuse teoreetiliste mõistete taasselgitamisest, neid on püütud vaid konkretiseerida ja süvendada Eesti NSV ajaloo faktide najal.

Teiseks põhinõudeks on, et õpetaja ja õpilased kasutaksid aktuaalset koduloolist ja kaasaegset andmestikku, seda eriti sotsialistliku ülesehitustöö probleemide läbitöötamisel, sest õpiku faktid ju päev-päevalt aeguvad ega saa seepärast olla ammendavad.

Õpik (maht koos kronoloogilise tabeliga 203 lk.) koosneb 8-st peatükist ja 31-st punktist. Viimased pakuvad üldjoontes ühe õppetunni materjali, üksikjuhtudel nõuavad läbitöötamiseks 2 tundi (1. ptk. p. 3, 7. ptk. p. 4 ja 8. ptk. p. 1), kohati on aga võimalik kaks sisuliselt seotud lühemat punkti koondada ühele tunnile (6. ptk. p. 1—2 ja 3—4). Kokku pakub uus õpik kolme õppeaasta kohta 33 tunni ulatuses uut materjali, koos kordamistundidega kuluks kogu kursuse õpetamiseks ca 40 tundi. Programmi kohaselt võetakse 9. klassis, kus NSV Liidu ajaloolle on planeeritud 25 tundi, läbi õpiku 1. ptk. «Eesti imperialismi ja kodanlik-demokraatlike revolutsioonide ajajärgul»; 10. klassis (NSV Liidu ajaloolle on ette nähtud 50 tundi) õpitakse Eesti NSV ajaloo õpikust 2., 3. ja 4. ptk.: «Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon Eestis», «Eesti interventsiooni ja kodusõja aastail (1919—20)» ja «Eesti kodanliku diktatuuri perioodil (1920—40)» — kokku 10 tundi. 11. klassis õpitakse paralleelselt NSV Liidu ajaloo kursusega (55 tundi) õpiku 5., 6., 7. ja 8. ptk. — Nõukogude korra taaskehtestamisest Eestis 1940. a. kuni tänapäevani — kokku 15 tundi. Kursusest terviklikuma ülevaate saamist soodustaks lõppkordamine viimasel õppeaastal.

Õpiku koostamisel on silmas peetud sisulist järgnevust ja loogilist seost 7.—8. klassi Eesti NSV ajaloo õpiku materjaliga. 9. klassis nõuab hulk küsimusi otsest 8. klassis õpitud ajalooliste faktide kordamist.

¹ M. Lõhmus, K. Siilivask, Eesti NSV ajalooost. Lisamaterjali IX—XI klassi NSV Liidu ajaloo kursuse juurde. Tallinn, 1969.

Ühtlustatud on ka mõlema õpiku metoodiline aparaat — märksõnad lehekülje serval teksti kõrval, küsimustik ja dokumentaalne lisamaterjal peaksid materjali omandamist oluliselt kergendama. Autorite arvates osutus otstarbekaks paigutada pikemate peatükkide puhul metoodiline aparaat mitte peatüki, vaid iga teema lõppu.

Küsimused ja ülesanded on koostatud diferentseeritud suunitluse ja raskusastmega. See võimaldab õppetööd individualiseerida ning õpiku materjali NSV Liidu ajaloo põhikursuse, kodukoha ajaloo ja sotsialismi perioodi (tänapäeva) aktuaalsete probleemidega tihedalt seostada.

Õpiku piiratud maht ei võimaldanud pikemate dokumentide lisamist, kuigi need teatud küsimuste selgitamisel oleksid hädavajalikud. Seetõttu tuleks õpetajal 9. klassis kindlasti kasutada iseseisvaks tööks «Eesti NSV ajaloo lugemikku» (II osa), näiteks VSDTP Eesti organisatsioonide tegevuse kohta dok. 158-a «Sotsiaaldemokraatlikust liikumisest ja föderalistide lüüasaamisest», aga ka «Aula koosoleku» otsuseid (dok. 163), et selgitada eesti sotsiaaldemokraatide võitlusprogrammi. Ka 10. ja 11. klassile määratud dokumentaalne materjal ei tohi vähendada õpetaja loovat osa, vaid see on teatud orientiiriks, millest lähtudes õpetaja võib vabalt, oma äranägemisel kasutada ka muud ilmekat materjali.

Illustratsioonide poolest on uus õpik märksa rikkalikum kui varasemad, kusjuures fotode kõrval on senistest rohkem kaarte, skeeme, fotokoopiaid, diagramme ja graafikuid. See võimaldab fakte võrdlevalt analüüsida ja jälgida arengu dünaamikat nii majanduse kui ka kultuuri valdkonnas. Ärgu jäägu õpetaja tähelepanu orbiidist välja ka kaardid õpiku ees- ja tagakaanel. Esimene neist kujutab 1905. aasta revolutsiooni sündmusi Eestis, teine aga Eesti NSV administratiivterritoriaalset jaotust 1969. aasta seisuga. Ka kaanepilt (monument 1919. a. Irboska veretöö ohvritele — I eesti ametiühingute kongressi delegaatidele) on mõeldud vastava teema illustreerimiseks 10. klassis.

Õpikus on rohkesti arvulist materjali, kuid ainult osa sellest võimaldab iseseisvat tööd tabelite ja graafikute koostamiseks. Tööstuse ja põllumajanduse tähtsamate harude arengut sotsialismi perioodil iseloomustavad graafikud ja diagrammid. Ometi on soovitatav täiendavate arvude andmiseks kasutada statistilisi kogumikke, et õpilased saaksid tervikliku ülevaate sotsialistliku majanduse ja kultuuri arengu dünaamikast võrreldes varasema perioodiga. Metoodilisse aparaati kuulub ka kronoloogiline tabel.

Autor K. Siilivask annab oma artiklis «Mõningatest XX sajandi Eesti NSV ajaloo õpetamise küsimustest» («Nõukogude Kool» 1969, nr. 5) lühiülevaate õpiku sisust 1.—6. peatükini, viidates ühtlasi täiendavatele andmetele ja kirjanduse kasutamise võimalustele iga teema kohta, kuna õpikus puudub kirjanduse soovitusnimestik.

Alljärgnevalt peatuksime lühidalt mõningatel sotsialismi ülesehitamise perioodi küsimustel õpiku 7. ja 8. peatükis. Nimetatud peatükkide eesmärk on anda ülevaade Eesti NSV kui sotsialistliku riigi arengust võimsa Nõukogude Liidu koosseisus sõjajärgsel perioodil. Õpiku selle osa koostamise peamisi raskusi oli üliküllalt faktilise materjali seast valiku tegemine ning faktide süstematiseerimine, mõtestamine, teoreetiline üldistamine ja hinnangute andmine.

Kuivõrd Eesti NSV ajalooteaduses sõjajärgse perioodi läbitöötamisel võrreldes varasemate ajalooperioodidega astutakse alles esimesi samme, siis annavad uurimistöö lüngad end paratamatult tunda ka õpikus. Selletõttu on tähtsamate arengunähtuste ja -suundade karakteristikad, kokkuvõtted ja hinnangud alles kujunemise faasis, kohati üldsõnalised, kohati aga liiga kokku surutud.

Võrreldes Eesti NSV ajaloo varasema õpikuga on sõjajärgse perioodi ajalugu põhjalikult ümber töötatud ja umbes 10 aasta võrra edasi viidud (1958. aasta ase-

mel 1968. aastani), mistõttu ka osa maht on kasvanud 26 lk-lt 60-le ning selle läbitöötamiseks kulub normaalselt 9 tundi endise 4 tunni asemel. 7. peatüki «Sotsialismi ülesehitamine Eesti NSV-s» 1. punkti «Üleminek rahulikule ülesehitustööle (1944—46)» ja 2. punkti «Eesti NSV sotsialistlik industrialiseerimine» võiks ühendada. Kuid 4. punkti «Sotsialistliku kultuuri arenemine Eesti NSV-s (1946—58)» materjali õpetamiseks tuleks eraldada 2 tundi, sest on tingimata vajalik kasutada illustreerivaid lisamaterjale, näiteks iseseisva töö korras valminud õpilasrefereate. Ka 8. peatüki «Eesti NSV kommunistliku ühiskonna laiahaardelise ehitamise perioodil» 1. punkti «Eesti NSV majanduse arenemine seitseaastakul» läbitöötamiseks kulub 2 tundi. Eesti NSV ajaloo programmi ja õpiku alateemade formuleeringud ei lange täpselt kokku, kuna programm oli koostatud enne õpiku valmistamist. Näiteks puuduvad programmis teemad «Üleminek rahulikule ülesehitustööle» ja «Eesti NSV sotsialistlik industrialiseerimine» (*pro* tööstuse arenemine). Samuti ei kajastu programmis väga oluline teema «Nõukogude riikluse ja ühiskondliku korra arenemine Eesti NSV-s» (7. ptk. p. 5). Selle asemel on eri teemadena märgitud «Nõukogude vennasrahvaste abi Eesti NSV-le», «Kulakluse kui klassi likvideerimine», «Kolhooside ühendamine», «Rajoonide moodustamine» (lk. 72). Õpikus on neid küsimusi käsitletud temaatilises seoses Eesti NSV tööstuse, põllumajanduse ja Eesti NSV riikluse arenguga. Kultuurirevolutsiooni ja kultuurisidemete laienemist Nõukogude Liidu teiste rahvastega käsitlevad õpiku 7. ptk. p. 4 «Sotsialistliku kultuuri arenemine Eesti NSV-s» ja 8. ptk. (kultuurile pühendatud lõik).

8. peatükis käsitletakse programmis eraldi esitatud punkti «Eesti rahvas NSV Liidu rahvaste suures peres» mitmes seoses, nii et programmikohase üldistuse väljatoomine ei peaks õpetajale raskusi valmistama. Näib, et programmi ja õpiku kooskõlastamisel tuleks lähtuda antud juhul õpikust.

Programmis ei ole tundide arv Eesti NSV sotsialismi perioodi ajaloo õpetamiseks täpselt piiritletud. Kuna Eesti NSV ajalugu aga orgaaniliselt liitub NSV Liidu ajaloo põhikursusega ja on selle konkretiseerimiseks hädavajalik, siis näib, et vajalikud tunnid on võimalik leida Suure Isamaasõja teema ja sõjajärgse perioodi käsitlemiseks ettenähtud aja varust (kokku 28 tundi).

Kooskõlas programmiga on õpikus viisaastakute kaupa periodiseerimine asendatud 2 suurema perioodiga, mille piires käsitlus toimub temaatiliselt. 7. ptk. sissejuhatav tund käsitleb Eesti NSV olukorda pärast maa vabastamist fašistlikust okupatsioonist. Ruumi puudusel polnud võimalik tuua rohkem näiteid fašistide hävitustööst kõigil elualadel, samuti töötava rahva töökangelaslikkusest sõjakahjustuste likvideerimisel. Neid näiteid leiab õpetaja rikkalikult kogumikust «Minevik ja tänapäev» (Tallinn, 1960), mille artikleid võib kasutada allikatena ka õpilasrefereatide koostamisel. Nõukogude võimu organite taastamist käsitlevas lõigus mainitakse külanõukogude loomist 1945. a. Tuleks meeles pidada, et nende kõrval funktsioneerisid kohaliku võimu organitena kuni 1950. aasta administratiivreformini valdade ja maakondade täitevkomiteed.

Õpetaja juhtigu tähelepanu ka sellele, et tööstuse sotsialistliku sektori taastamisega käis kaasas väikeettevõtete ühendamine, mistõttu hakkas kiiresti kasvama suurettevõtete ja nendes töötavate tööliste arv. Tootmise kontsentreerimine ja spetsialiseerimine jätkus ka hiljem ja oli sotsialistliku industrialiseerimise lahutamatuks koostisosaks.

Sotsialistliku industrialiseerimise kui poliitika ja majandusmeetodi mõistet ei ole õpikus teadlikult defineeritud, küll aga on konkreetselt esile toodud (lisatud katkendis) Eesti NSV sotsialistliku industrialiseerimise iseärasused võrreldes vanemate vennasvabariikidega. Sotsialistliku industrialiseerimise tulemusi aitavad

veenvalt illustreerida järgmise tabeli andmed, mis kahjuks õpikusse ei mahtunud.

Eesti tööstuse areng aastatel 1890—1959
(1913. a. tööstustoodang = 100)

Aasta	Indeks	Aasta	Indeks
1890	17	1940	97
1900	33	1945	71
1913	100	1946	117
1923	41	1950	332
1929	55	1955	650
1939	87	1959	1016

(Andmed võetud teosest: «Nõukogude Eesti majandus 1940—1960». Tallinn, 1960, lk. 19.)

ENSV sotsialistlik industrialiseerimine algas esimesel sõjajärgsel viisaastakul. See toimus kiirendatud korras NSV Liidu üldiste perspektiivplaanide alusel, tugines teiste NSV Liidu vennasvabariikide võimsale tööstusele ning omakasupüüdmatule abile ja kestis ka järgmisel perioodil. Sotsialistliku industrialiseerimise tulemusena toimus kogu rahvamajanduse sotsialistlik rekonstrueerimine ja muutus varasemaga võrreldes rahvamajanduse struktuur. Alljärgnev tabel on näiteks Eesti NSV muutumise kohta kapitalistlikust agraarmaast eesrindlikuks sotsialistlikuks tööstusriigiks.

Eesti rahvamajanduse struktuur (protsentides)

Rahvamajandusharud	1929. a.	1936. a.	1955. a.	1958. a.
Tööstus	23,7	32,4	61,3	61,4
Põllumajandus	67,8	54,7	28,2	28,2
Transport	3,8	4,4	2,7	2,7
Muud harud	4,7	8,5	7,8	7,7
	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabel näitab, et võrreldes kodanliku perioodiga on tööstus ja põllumajandus sotsialistliku korra tingimustes oma kohad vahetanud. Juhtivale kohale rahvamajanduses asus tööstus.

Põllumajanduse kollektiviseerimine oli tihedalt seotud sotsialistliku industrialiseerimisega. See aitas lahendada kiiresti arenevas tööstuses tööjõu probleemi, sest maalt vabanev liigne elanikkond siirdus linnadesse, rakendudes tööle tööstuses ja teistes rahvamajandusharudes. Sotsialistlik suurpõllundus varustas edukalt linna toiduainetega ja toiduainetetööstust vajaliku toorainega, võimaldades selle hoogsa tõusu. Õpikus on esile toodud ka Eesti NSV ja vanemate vennasvabariikide põllumajanduse kollektiviseerimise erinevused. Tähtsa arengutegurina võiks mainida vabariigi põllumajanduse õigete parteiliste ja teaduslike juhtimis-meetodite kiiret juurutamist, EKP KK, kõrgemate põllumajanduslike õppeasutuste ja teadusliku uurimise asutuste, eriti Eesti Maaviljeluse ja Maaparanduse Instituudi aktiivset kaasabi.

Oluliseks teguriks, mis kindlustas Eesti NSV sotsialistliku põllumajanduse kiire

arengu, oli riiklike kapitaalvahutuste järsk suurendamine põllumajanduse edasiarendamiseks 60-ndatel aastatel. Õpetajal on kerge seda tõestada järgmise tabeliga, mille andmed on võetud statistilisest kogumikust «Eesti NSV nõukogude võimu aastail» (Tallinn, 1967, lk. 58).

ENSV riigieelarve kulud (miljonites rbl-des)

	1945	1950	1955	1960	1965	1966
Kulud üldse	53,4	107,3	123,2	325,3	453,0	456,3
Rahvamajandusele . . .	20,3	41,2	47,7	170,8	234,0	223,6
Sellest:						
tööstusele ja ehitusele		13,2	17,6	56,1	54,1	37,0
põllumajandusele . . .		14,8	12,0	37,4	75,4	58,4

Ajaloo õpetaja ärgu unustagu, et 1969.—70. aasta on kolhoosikorra juubeliaastad. See eeldab õpiku konspektiivse esituse olulist täiendamist koduloolise materjaliga: kodurajooni parimate majandite, kolhoosikorra veteranide ja põllumajanduse eesrindlaste esiletõstmist, nende mälestuste kasutamist õppetunnis õpilaste vahendusel kui ka perioodika kaudu.

Riigieelarve kulude analüüsi võiks jätkata 7. ptk. 5. punkti «Nõukogude riikluse ja ühiskondliku korra arenemine Eesti NSV-s sotsialismi ehitamise perioodil» läbitöötamisel, et näidata ka teiste rahvamajandusharude, hariduse, tervishoiu ja hehakuultuuri ning sotsiaalkindlustuse arengut sotsialismi ülesehitamise perioodil.

Selle tunni materjali illustreerivad õpikus 2 skeemi, mille eesmärk on näidata Eesti NSV sidemeid vennasvabariikidega, tema osatähtsust NSV Liidus, mis saavutati tänu sotsialistliku ülesehitustöö edusammudele. Et nimetatud skeemid on dateerimata (tegelikult kujutavad Eesti NSV majanduslikke sidemeid seitseaastaku algul), siis pakuks õpilastele kahtlemata huvi Eesti NSV koha kindlaksmääramine vennasvabariikide peres värskematele arvuliste näitajatele tuginedes. Abiks on siin jälle mainitud statistilises kogumikus esitatud ulatuslik tabel «Liiduvabariikide erikaal NSV Liidu rahvamajanduses 1966. aastal» (lk. 36—45).

Selle tabeli põhjal koostatud diagramm võiks olla näitlikuks õppevahendiks tunnis.

Kultuuriküsimuste käsitlemisel tuleb õpetajal rohkem kui ühegi teise teema juures kasutada lisamaterjale õpiku konkretiseerimiseks ja süvendamiseks. Suurt abi pakuvad selles kunstnike, kirjanike ja heliloojate kohta ilmunud lühimonoograafiad, mitmesugused albumid, näituste kataloogid, vastavad kogumikud, plakatid, ajakirjad jm., nagu näiteks kogumik «Nõukogude Eesti teadus» (Tallinn, 1965) ja teised. 8. ptk. lõpeb ülevaade kultuuri arengust 1965. aastaga. On tingimata vajalik ülevaate jätkamine vähemalt 1967. aasta lõpuni, kuna Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. juubeliaasta oli eriti viljakas kultuurisündmuste ja -saavutuste poolest. Esile tuleks tõsta rahvusliku kultuuri lahutamatu ühtsust kõigi Nõukogude Liidu rahvaste kultuurieluga, selle järjekindlat rikastumist internatsionaalsete joonte, kaasaegse elutunnetuse ja uute progressiivsete traditsioonidega. Olulisteks stiimuliteks rahvusliku sotsialistliku kultuuri arengus on NLKP leninlik rahvuspoliitika, järjest tihenevad sidemed vennasrahvaste, teiste sotsialismimaade ja välisriikidega.

Kultuurialase suhtlemise uute traditsioonide loomisel on silmapaistvaid saavutusi vabariigi partei- ja komsomoliorganisatsioonidel. Õpiku näited on ainult orientiiriks nende valgustamisel. Kirjanduse kasutamise võimalused õpiku sotsialismi perioodi läbitöötamisel on nii avarad, et nõuaksid omaette artiklit. Siin

tahaksin viidata ainult ühele väljaannete seeriale, mille kasutamine ajalootundides on kõige perspektiivikam. Nimelt pakuvad rohkesti konkreetset ja huvitavat lisamaterjali nii kodukoha mineviku tähtsamate sündmuste, asutuste ja kultuuri-tegelaste kohta, aga ka ülevaateid rajooni kaasaja silmapaistvamate ettevõtete ja asutuste tegevusest vabariikliku kodu-uurimiskomisjoni poolt väljaantud Eesti NSV eri rajoonide kodu-uurijate seminar-kokkutulekute materjalid, näiteks: «Jõgeva rajoonis» (1965), «Otepää» (1966), «Rakvere rajoonis» (1967), «Viljandi rajoonis» (1968) jt. Kogumikud sisaldavad hulgaliselt õpilastele iseseisvaks tööks jõukohaseid lühiartikleid, mis aitavad laiendada ja süvendada kodutunnetust ning nõukogude patriotismi.

Põhjalikum Eesti NSV ajaloo õpetamise probleemide käsitus leiab aset kavandatavas metoodilises juhendis.

Hulkade ühendi ja samuti ka ühisosa¹ definitsioon tuleb muidugi konkreetsete näidetega ette valmistada ja pärast nende sõnastamist jällegi näidetega kinnistada. Lisaks definitsioonile anname ka ühendi ja ühisosa tähised: hulkade A ja B ühendi kirjutame kujul $A \cup B$ ja ühisosa kujul $A \cap B$. Nende märkide ärasegamise vältimiseks on kasulik juhtida tähelepanu sellele, et ühendi märk tuleneb võrkeelse nimetuse «unioon» esimesest tähest. Ei tule unustada ka hulkade ühendi ja ühisosa kujutamist diagrammina (õpiku joonised 16 ja 17).

Vaadeldava peatüki käsitlemiseks võiks kuluda ligikaudu 10 tundi. Käsitus peaks lõppema lühikese kontrolltööga, mis võiks koosneda näiteks järgmistest ülesannetest.

Variant 1.

1. Kirjuta hulkade A ja B puuduvad elemendid, kui $A = \{4, 8, 12, \dots, 32\}$ ja $B = \{4, 7, 10, \dots, 31\}$.

2. Kirjuta sellekohaste märkide abil, missugused hulga $\{5, 8, 11, 15, 28, 31\}$ elemendid kuuluvad ja missugused ei kuulu algarvude hulka G.

3. On antud hulk $A = \{19, 24, 27, 31, 34, 39, 40\}$ ja $B = \{24, 27, 39, 40\}$. Näita, et $B \subset A$ ja kirjuta $B \setminus A$.

4. Hulga A elementideks on 12-ga jaguvad kaheosalised arvud ja hulga B elementideks 16-ga jaguvad kahekoha-

Uuest seitsmenda klassi matemaatika programmist ja õpikust*

E. ETVERK, A. VIHMAN

lised arvud. Anna elementide loetlemise teel hulgad A, B, $A \cup B$ ja $A \cap B$.

5. Sirge lõikab ringjoont punktides A ja B. Ringjoone punktide hulk on J, ringi punktide hulk R ja sirge punktide hulk S. Mis on $J \cap S$ ja mis $R \cap S$?

Variant 2.

1. Kirjuta hulkade A ja B puuduvad elemendid, kui $A = \{6, 12, 18, \dots, 48\}$ ja $B = \{3, 7, 11, \dots, 31\}$.

2. Kirjuta sellekohaste märkide abil, missugused arvu 28 jagajate hulga J_{28} elementidest kuuluvad arvu 52 jagajate hulka J_{52} .

3. On antud hulk $A = \{21, 25, 33, 35,$

* Algus «Nõukogude Koolis» 1969, nr. 7.

41, ja 45, 50} ja hulk $B = \{25, 35, 45, 50\}$. Näita, et $B \subset A$ ja kirjuta $B' \setminus A$.

4. Hulga A elementideks on arvust 30 väiksemad algarvud ja hulga B elementideks arvust 50 väiksemad 7-ga lõppevad naturaalarvud. Anna elementide loetlemise teel hulgad A , B , $A \cup B$ ja $A \cap B$.

5. Kolmnurga ABC küljel AC on antud punkt M ja küljel BC punkt N . Sirge AB punktide hulk olgu S ja sirge MN punktide hulk T . Tee joonis ja leia sellelt $S \cap T$.

Et vaadeldav peatükk sisaldab paljudele õpetajatele uudset materjali, siis anname siinkohal osale õpiku ülesannetest vastused.

38. 1) $P_1 = \{1, 3, 5, \dots\}$, lõpmatu;

3) $J_{12} = \{1, 2, 3, 4, 6, 12\}$, lõplik;

5) $M = \{1, 4, 9, 6, 5, 0\}$, lõplik;

40. $H = \{-3, -2, -1, 0, 1, 2, 3\}$
 $= \{3, 2, 1, 0, -1, -2, -3\}$.

47. $3 \notin A$, $5 \in A$, $7 \notin A$, $11 \in A$, $13 \in A$.

55. Õiged seosed on: $A \subset B$, $A \subset C$, $C \subset A$, $C \subset B$.

59. $N_T = \{0, -1, -2, -3, \dots\}$.

68. Hulgal A on 16 osahulka.

79. 435 viisil.

82. 2) $A \cup B = A$; 4) $A \cup B = \{3, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 18, \dots\} = \{3\text{-ga või } 5\text{-ga jaguvad arvud}\}$.

84. 2) $\{3, 5, 7, 11, 13\}$; 3) $\{0\text{-ga lõppevad arvud}\}$; 5) $\{võrdhaarsed täisnurksed kolmnurgad\}$.

86. Ühisosa on juhul a) \emptyset , b) L , c) K , d) H .

88. $N_1 \cap N_2 = \{26, 27, 28, 29\}$;
 $N_1 \cup N_2 = N$.

89. $A \cap B = \{18, 36\}$; $A \cup B = \{6, 9, 12, 18, 24, 27, 30, 36, 42, 45, 48\}$.

90. $K \subset L$; $K'_L = \{3\text{-ga jaguvad paaritud arvud}\}$.

92. 1) $\{0\}$; 2) $\{A, B\}$; 3) Ringjoon ühes diameetriga AB ; 4) $\{C, 0, D\}$; 5) $\{A, B, C, D\}$.

3. RATSIONAALVALDISED

Sellesse peatükki on koondatud hulklükkemete teguriteks lahutamine ja algebralised murrud. Nimetatud materjali läbi-

töötamiseks on arvestatud 60 tundi. Uut materjali esineb siin peamiselt arvude ja avaldiste SÜT ja VÜK käsitlemisel. Need mõisted on seostatud hulkade ühisosa ja ühendiga. Sellise seose loomiseks tuleb kasutusele võtta arvu algtegurite hulga mõiste, kusjuures võrdsed algtegurid loetakse algtegurite hulga erinevateks elementideks. Seda üksteisest erinevust, mida hulga elementidelt tavaliselt nõutakse, võime saavutada võrdsete algtegurite varustamisega indeksitega. Näiteks võiksime arvu 54 algtegurite hulga kirjutada kujul

$$\{2, 3_1, 3_2, 3_3\},$$

kuid selline kirjutusviis ei omaks mingeid paremusi võrreldes kirjutisega.

$$\{2, 3, 3, 3\}.$$

Kui arvude m ja n algtegurite hulki tähistada vastavalt sümboolitena A_m ja A_n , siis

SÜT (m, n) on hulga $A_m \cap A_n$ elementide korrutis,

VÜK (m, n) on hulga $A_m \cup A_n$ elementide korrutis.

Analoogiline on lugu, kui arve on enam kui kaks¹.

Arvude SÜT ja VÜV definitsioonid on õpilastele varem antud. Neid ei tule siinkohal muuta. On vaja vaid, et õpilase teadvuses juurduks see tõsiasi, et SÜT on arvude algtegurite hulkade ühisosa elementide korrutis ja VÜK on nende hulkade ühendi elementide korrutis. Selleks on vaja, et SÜT ja VÜK leidmisel vähemalt esialgu kasutataks algtegurite hulki.

Näide 1. Leia arvude 60 ja 84 SÜT ja VÜK.

$$A_{60} = \{2, 2, 3, 5\}$$

$$A_{84} = \{2, 2, 3, 7\}$$

$$A_{60} \cap A_{84} = \{2, 2, 3\}; \text{ SÜT } (60, 84) = 2 \cdot 2 \cdot 3 = 12$$

$$A_{60} \cup A_{84} = \{2, 2, 3, 5, 7\}; \text{ VÜK } (60, 84) = 60 \cdot 7 = 420$$

¹ Vt. A. Telgmaa, Arvude jaguvus hulgateoreetilises vaatekohast. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 3.

Näide 2. Leia üksliikmete $K = 12a^2b$,
 $L = 8ab^2$ ja $M = 15a^3b$ SÜT ja VÜK.

$$A_K = \{2, 2, 3, a, a, b\}$$

$$A_L = \{2, 2, 2, a, b, b\}$$

$$A_M = \{3, 5, a, a, a, b\}$$

$$A_K \cap A_L \cap A_M = \{a, b\}; \text{ SÜT} = ab$$

$$A_K \cup A_L \cup A_M = \{2, 2, 3, 2, 5, a, a, a, b, b\}; \text{ VÜK} = 120a^3b^2$$

Hulkliikmete SÜT ja VÜK leidmisel pole õpikus algtegurite hulki enam kasutatud, kuna on eeldatud, et viimaste seos SÜT-ga ja VÜK-ga on juba selge. Ka teeks algtegurite hulkade kasutamine üleskirjutuse võrdlemisi pikaks.

Õpiku uues trükis on senisest enam kasutatud muutuja mõistet, mis esineb uutes õpikutes alates 1. klassist, kus ta esialgu tähendab lihtsalt lünka lauses, mis osutub õigeks või vääraks, kui lünk täita ühe või teise sõnaga (arvuga) antud sõnade (arvude) hulgast. Aga juba 1. klassis hakatakse lause lünka märkima tähega ja nii võime nooremate klasside õpikutes leida ülesandeid, nagu Õpilane x sai täna matemaatikas hinde 5.

Kas see lause on õige või väär, kui tähe x asemele kirjutada Olev, Tiina, Kristi?

Selles ülesandes on x muutuja, mille väärtuste hulk on $\{\text{Olev, Tiina, Kristi}\}$. Alates 4. klassist, kus õpilased tutvuvad kuulumismärgiga \in , hakatakse muutuja x väärtuste hulka kirjutama kujul $x \in \{2, 5, 7, 9\}$, mis ütleb, et $x = 2$ või $x = 5$ või $x = 9$. Näiteks võime anda ülesande: arvuta avaldise $4a^3$ väärtuste hulk, kui muutuja $a \in \{2, 4, 6\}$.

Muid uudusi vaadeldav peatükk ei sisalda.

4. MATEMAATILISED LAUSED

See peatükk erineb vastavast osast õpiku eelmises trükis nii oma ulatuse kui ka sisu poolest. Siin leiavad käsitlemist

7. klassi uue programmi järgmised teemad, millele kokku on reserveeritud 12 tundi.

Geomeetria deduktiivsest ülesehitusest: definitsioon, aksoom, teoreem, teoreemi koostis. Järeldamine, vastav tähis. Teoreemi tõestamine. Pöördteoreem. Eitus, vastav tähis. Vastandteoreem. Vastuväiteline tõestus.

Sellest loetelust näeme, et uute teemadena, võrreldes õpiku eelmise trükiga, on siin järgmised: eitus ja selle tähis, vastandteoreem ja vastuväiteline tõestus. Sisult erineb käsitlus selle poolest, et 1) ühest lausest teise järeldamist on hakatud märkima eri sümboliga ja 2) matemaatilistele lausetele on antud hulgateoreetiline tõlgendus.

Vaatleme neid uudusi üksikute lauseliikide juures.

Definitsiooni juurde jõudmiseks läheme mingi hulga osahulga eraldamisest ja küsimise, kuidas selle osahulga elemente iseloomustada (ülesanne 284). Definiitseerimine on seega ühe hulga osahulga elementide iseloomustava tunnuse andmine.

Teoreem on kahest lihtlausest (teoreemi eeldusest ja väitest) sõnade «kui» ja «siis» abil tuletatud liitlause. Tähistades teoreemi eelduse tähega p ja väite tähega q , saame teoreemi skemaatiliselt kirjutada kujul

$$\text{kui } p, \text{ siis } q,$$

mille järeldamismärgi \Rightarrow abil saame veel lühemalt kirjutada kujul $\Rightarrow q$. Kui saadud kirjutise lugemine kujul «kui p , siis q » tundub liiga abstraktsena või väheütlevana, siis võib teda lugeda ka kujul «kui on õige lause p , siis on õige lause q » või ka «lausest p järeldub lause q ». Olgu märgitud, et trükitehnilistel põhjustel on õpikus järeldamismärgina kasutatud tavalist noolt \rightarrow , ehkki peaks olema \Rightarrow . Et järgmiste klasside õpikutes on järeldamismärgil loodetavasti õige kuju, siis on soovitatav sellele iludusveale juhtida õpilaste tähelepanu ja võtta klassis kasutusele õige märk.

(Järgneb.)

Juba viiendat aastat toimuvad koolinoorte ajaloo olümpiaadid. Tänavuse olümpiaadi lõppvoor korraldati V. I. Lenini 99. sünni-aastapäeva eelõhtul (19.—21. aprillil). Et vabariiklikud olümpiaadid toimuvad iga aasta tagant, pühendati tänavune V. I. Lenini sajandale sünni-aastapäevale.

Kuigi ajaloo olümpiaadide korraldamise kogemused pole võrreldavad täppisteaduste olümpiaadide omadega, on otsingute periood lõppenud ning välja jõutud kindlaskujunenud põhimõtetele. Vabariikliku olümpiaadini jõuti ajapikku, üksikute koolide kogemuste najal.

Kümme aastat tagasi korraldati N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkooli ajalooringi initsiatiivil võistlus kooli parima ajaloolase ja parimate ajaloo-alaste teadmistega klassi selgitamiseks. Uhe kooli ettevõtmisest kujunes Tallinna õpetajate ajaloosektsiooni juhtimisel iga-aastane ülelinnaline koolidevaheline võistlus. Omavahelisi jõukatsumisi hakati korraldama Tallinna õpilaste igakevadistel ajaloo konverentsidel. 1963. aastal vabariiklikul ajaloo õpetajate nõupidamisel soovitati hakata korraldama Tallinna koolide kogemuste põhjal koolidevahelisi võistlusi kogu vabariigis.

Omandatud kogemustele tuginedes otsustas Eesti NSV Haridusministeerium 1964/65. õppeaastal korraldada ajaloo olümpiaadi juba kõikidele vabariigi üldhariduslikele koolidele. Selleks moodustati organiseeriv komisjon, kuhu kuulusid esindajad Tartu Riiklikust Ülikoolist (M. Lõhmus, H. Piirimäe), E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilisest Instituudist (T. Tamm, L. Andresen), Eesti NSV TA Ajalooinstituudist (V. Järv), Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudist (S. Oispuu), Vabariiklikust Õpetajate Täiendusinstituudist (H. Puusepp, L. Levald) ja Haridusministeeriumist (L. Eesmaa).

Vabariiklik ajaloo olümpiaadikomisjon seadis ajaloo olümpiaadide eesmärgiks süvendada õpilastes marksistlik-leninlikku maailmavaadet, laiendada nende ajaloolis-poliitilist silmaringi, äratada huvi kodumaa kangelasliku mineviku ja tänapäeva tundmaõppimise vastu, süvendada ajaloo-alaseid teadmisi ja hoogustada koolide ajalooringide tööd.

Olümpiaad otsustati läbi viia kolmes voorus (kooli, rajooni ja vabariiklik olümpiaad) ja kolmes vanuserühmas (A — 11. kl., B — 9. ja 10. kl., C — 7. ja 8. kl.). Juhendi põhjal moodustati kolm komisjoni. Kooli olümpiaadi korraldamiseks nähti ette 3-liikmeline **koolikomisjon**, kelle funktsioonidesse kuulus:

Tagasivaateid viiele ajaloo olümpiaadile

L. ANDRESEN

- 1) olümpiaadi juhendi tutvustamine,
- 2) kooli olümpiaadi küsimuste koostamine,
- 3) kooli paremate ajaloolaste ja parima ajalooklassi väljaselgitamine,
- 4) võitjate autasustamine ja olümpiaadi pidulik lõpetamine,
- 5) nõutavate andmete esitamine rajoonikomisjonile.

Rajooni olümpiaadi läbiviimiseks moodustati haridusosakonna või pedagoogilise kabineti esindajast ja ajalooõpetajatest 5—7-liikmeline **rajoonikomisjon**, kellel tuli lahendada järgmised ülesanded:

- 1) koostada näidisküsimused koolidele,
- 2) teatada koolidele rajooni olümpiaadi korraldamise koht ja kord,
- 3) korraldada rajooni olümpiaad vabariiklikult komisjonilt saadud küsimuste ja juhendite alusel,
- 4) selgitada olümpiaadist osavõtjate paremusjärjestus,
- 5) organiseerida võitjate autasustamine ja olümpiaadi pidulik lõpetamine,
- 6) esitada nõutavad andmed olümpiaadi vabariiklikule komisjonile.

Vabariikliku komisjoni ülesandeks oli:

- 1) koostada küsimused rajooni ja vabariikliku olümpiaadi jaoks,
- 2) organiseerida vabariiklik olümpiaad,
- 3) teha teatavaks olümpiaadi tulemused.

Kogemuste omandamiseks viidi esimesel aastal olümpiaad läbi ainult koolides ja rajoonides. Et üritus oli uudne, koostas vabariiklik olümpiaadikomisjon näidisküsimused ka koolidele.

Eesmärgiks seati välja selgitada, kuidas õpilased orienteeruvad kommunistliku ülesehitustöö olulisemates küsimustes, tähtsamates rahvusvahelistes sündmustes, kuidas nad tunnevad koduloolist materjali ja ajalooalast ilukirjandust.

Nii esimese kui ka edasiste olümpiaadide ettevalmistamisel koostati küsimused, mis nõudsid faktide tundmist, ajaloolise terminoloogia lahtimõtestamist,

ajaloost tuntud väljendite mõistmist, kaardi tundmist, teaduse- ja kunstialaseid teadmisi, ajalooliste sündmuste mõistmist ning lahtimõtestamist, klassivõitluse osatähtsuse tundmist ajaloolise arenemise käigus, kooli ajaloo uurimist, poliitiliste päevasündmustega kursis olemist, ajaloost tuntud tsitaatide ja väljendite meelespidamist, ajaloos esinevate nimede ja nende ortograafia tundmist.

Ajaloo olümpiaadi raskemaid probleeme oli hindamine. Tuli leida alus, mis lubas võrrelda õpilaste teadmisi ühe kooli, ühe rajooni ja kogu vabariigi ulatuses. Vabariiklik olümpiaadikomisjon otsustas hindamisel anda 1 punkt õige, 1/2 punkti pooliku või ebatäpse ja 0 punkti vale vastuse eest.

Rajoonidele ja linnadele koostati esimese olümpiaadi näidisküsimused arvestusega, et kohalikel komisjonidel oleks hindamine võimalikult lihtne. Arusaadavalt piiras see küsimusteringi, kuid samal ajal vältis ka arusaamatusi.

Esimese ajaloo olümpiaadi kogemused lubasid järgmisel, 1965/66. õppeaastal korraldada juba vabariikliku olümpiaadi.

Juhendi järgi oli koolisisel ja rajooni olümpiaadil ette nähtud 20 küsimust, vabariikliku olümpiaadi lõppvoorus 40 küsimust. Küsimustele vastati kirjalikult. Et olümpiaad pühendati Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäevale, osutati suurt tähelepanu vastavale probleemistikule. A-vanuserühmas nõuti vastuseid näiteks järgmistele küsimustele.

Missugused olid Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võidu sisemised ja välised eeldused?

Kellele kuulub ütlus: «Ajalugu õpetab, et kui tee sotsialismile muutub kergemaks, siis selle eest oleme me tänu võlgu Suurele Sotsialistlikule Oktoobrirevolutsioonile, Nõukogude Liidu töötajate kangelasikkusele ning ennastsalgavusele, kes panid ajalooratta kiiremini pöörlema?»

Millise ajaloolise sündmuse käsitlemisele on pühendatud teos «Kümme päeva, mis vapustasid maailma»? Nimetage autor.

Millised on leninliku rahvuspoliitika põhiprintsiibid?

Loetlege ajalises järjekorras Eesti tööraha kolm revolutsioonilist väljaastumist kodanliku diktatuuri vastu.

Milliseid küsimusi käsitleb V. I. Lenin oma teoses «Nõukogude võimu järjekordsed ülesanded?»

Teise ajaloo olümpiaadi koolisisestest võistlustest 7.—11. klassini võttis ühtekokku osa 10231 õpilast 277 koolist. Ra-

joonide olümpiaadil proovisid jõudu 907 õpilast 263 koolist.

Kahe päeva jooksul esitatud 40 küsimuse põhjal kujunes paremusjärjestus selliseks:

A-VANUSERÜHM (11. kl.): 1. J. Rahkema, 2. K. Lätšim (mõlemad Pärnu 2. keskkoolist), 3. A. Kütt (Tartu 7. kk.).

B-VANUSERÜHM (9. ja 10. kl.): 1. T. Kruus (Pärnu 1. kk. 9. kl.), 2. L. Karu (Elva kk. 9. kl.), 3. K. Kaur (Tallinna 7. kk. 10. kl.).

Kolmanda ajaloo olümpiaadi korraldamisel anti rajoonikomisjonidele õigus ise küsimusi koostada ja juhendis muudatusi teha.

Komisjonid suhtusid ülesandesse suure vastutustundega. Nii korraldati Võru rajoonis koolisiseseid olümpiaadid ka 5. ja 6. klassidele. Olümpiaadi tulemusi arutati rajooni koolidirektorite nõupidamisel. Rapla rajoonis said kõik osavõtjad (ka õpetajad) vastavalt vanuserühmadele erivärvilised riidele trükitud märgid, mille kujunduslikku osa täiendas tekst — Ajaloo olümpiaad. Rapla, 1967. Hea organiseerituse poolest paistsid silma veel Viljandi, Valga, Põlva, Kingissepa, Rakvere ja Tartu rajooni olümpiaadid.

Ühtekokku võttis kolmandast olümpiaadist osa 14213 õpilast 252 koolist.

Neljandast ajaloo olümpiaadist võttis osa 257 kooli 11464 õpilasega. Rajoonikomisjonid süvendasid eelmistel aastatel väljakujunenud traditsioone.

Kingissepa, Põlva, Võru ja Valga rajoonis korraldati koolisisene olümpiaad D-vanuserühmas (5. ja 6. kl.). Kingissepa ja Põlva rajoonis kutsuti samade vanuserühmade (vastavalt 14 ja 1 koolist) paremad osa võtma ka rajooni olümpiaadist.

Viienda koolinoorte ajaloo olümpiaadi ettevalmistamisel jagati õpilased neljaks vanuserühmaks: A — 11. klassi õpilased, B — 10. klassi õpilased, C — 9. klassi õpilased ja D — 8. klassi õpilased.

Eriti võimekatel nooremate klasside õpilastel lubati osa võtta vanemate rühmade olümpiaadist.

Kuna küsimuste koostamine oli väga tömahukas, otsustati nooremate klasside osavõtt rajoonide olümpiaadidel jätta kohalike komisjonide lahendada. Olümpiaadi ettevalmistamisel lähtus vabariiklik komisjon põhimõttest — olümpiaadi korraldamisel ei taotleta aine kordamist läbivõetud kooliprogrammi ulatuses, ei lähtuta keskmise õpilase tasemest, vaid seatakse eesmärgiks parematest parimate väljaselgitamine, huvi äratamine ajaloo kui õppeaine ja teaduse vastu.

Ühtekokku võttis 10.—16. veebruarini k. a. peetud koolisisestest olümpiaadidest osa 10 tuhat õpilast. Rajoonide (linnade)

olümpiaadidel proovisid 2. märtsil jõudu A-vanuserühmas 92 kooli 220 õpilast, B-vanuserühmas 91 kooli 163 õpilast, C-vanuserühmas 91 kooli 220 õpilast, D-vanuserühmas 126 kooli 350 õpilast (andmed puuduvad 5 rajooni ja 3 linna kohta).

Vabariiklikule lõppvoorule Tallinna kutsuti 70 õpilast. Esimesel päeval vastati küsimustele, mis näitasid õpilaste teadmisi ajaloo programmi ulatuses, oskust orienteeruda kommunistliku ülesehitustöö olulistest probleemides ja tähtsamates rahvusvahelistes sündmustes, ning seda, kas õpilased tunnevad kodukoha minevikku.

Kuna viies olümpiaad oli pühendatud V. I. Lenini sajandale sünni-aastapäevale, hõlmas teise päeva probleemistik V. I. Lenini elu ja tegevust ning teoreetilist pärandit kooliprogrammi ulatuses.

Esimesel päeval vastati kõige edukamalt nendele küsimustele, kus nõuti faktilise materjali tundmist, mis olid seotud otseselt klassi ajaloo programmiga ja nõudsid konkreetset vastust (fakte, aastarve, nimede tundmist).

Küsimused, mis põhinesid varem omandatud teadmistele, kus nõuti mõtete selgitamist, järelduste tegemist ja üldistamist, said õpilaste paremuse selgitamisel otsustavaks.

Teisel päeval esitatud küsimustele vastati kõigis kolmes vanuserühmas hästi.

B-vanuserühmas kogus kõige paremini vastanud P. Keskküla 24-st võimalikust 23 punkti. Väga hästi vastati A-vanuserühmas järgmistele küsimustele:

Missuguses Eesti raamatukogus leidusid V. I. Lenini esimesed teosed juba 19. saj. lõpul? Mis oli V. I. Lenini lemmikhelitöö ja kes on selle autor? Missugused olid V. I. Lenini Aprilliteeside põhiseisukohad? Kust on pärit katkend: «Te ei pea teadmisi ainult omandama, vaid peate nad omandama nõnda, et saaksite neisse suhtuda kriitiliselt, et te ei koormaks oma mälu selle rämpsuga, mida pole vaja, vaid rikastaksite teda kõigi nende faktide teadmisega, ilma milleta ei saa olla tänapäeva haritud inimest.»

B-vanuserühmas anti parimaid vastuseid küsimustele:

Missuguste sündmustega V. I. Lenini elust on seotud järgmised daatumid: a) sept. 1897, b) 1891. a., c) 1895. a., d) apr. 1917? Nimetage Nõukogude valitsuse esimene dekreet Eesti kohta, millele kirjutas alla V. I. Lenin. Nimetage V. I. Lenini neli viimast artiklit. Nime- tagage eesti bolševik, kes võttis osa V. I. Leninile toimepandud atentaadi üksik-

asjade uurimisest? Missugune oli tema edasine saatus?

C-vanuserühmas osutusid küsimustest kõige kergemateks järgmised:

Mis aastal ja mis puhul toimus Petrogradi ümbernimetamine Leningradiks? Millal toimus ülevenemaaline kommunistlik laupäevak V. I. Lenini osavõtul? Missuguse iseloomustuse andis V. I. Lenin inglise, saksa ja prantsuse imperialismile? Kus ja millal toimus V. I. Lenini viimane avalik esinemine?

Kahe päeva jooksul esitatud 30 küsimuse põhjal kujunesid tulemused sellisteks:

A-vanuserühmas võitis C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkooli õpilane J. Kütt, B-vanuserühmas Tallinna 42. keskkooli õpilane J. Vitsur ja C-vanuserühmas A. Hein Aseri keskkoolist.

Vabariiklik olümpiaadikomisjon andis välja ka eriauhinnad V. I. Lenini elu ja tegevuse ning teoreetilise pärandi parimatele tundjatele. Nendeks osutusid A. Must (11. kl.) Tartu 7. keskkoolist; M. Peips (10. kl.) Suure-Jaani keskkoolist ja P. Keskküla (9. kl.) Aseri keskkoolist.

Olümpiaadi juhendi põhjal vabastati A-vanuserühma 10 paremat õpilast ajaloo ja ühiskonnaõpetuse lõpueksamist, kui ajaloo hinne kogu õppeaasta jooksul oli olnud väga hea.

Olümpiaadi ajal kohtusid koolinoored nagu varasematelgi aastatel meie tuntud ajaloo teadlastega. Akadeemik Hans Kruus, ajaloodoktorid Juhan Kahk, Ea Jansen ja Karl Siilivask tutvustasid õpilasi mineviku ja tänapäeva ajaloo probleemidega Tallinna parimate ajaloo tundjate juhtimisel korraldati temaatiline ekskursioon «Tallinna vanalinn ja tema tornid».

Olümpiaadi pidulik lõpetamine toimus Tallinna Raekojas. Pärast autasustamist tutvustati õpilastele raekoda, samas rääkis täitevkomitee esimehe asetäitja V. Kalda ka Tallinna täitevkomitee tegevusest.

Ajaloo olümpiaadi traditsioonid süvenevad. Võru, Valga, Pärnu ja Kingissepa rajoonide komisjonid korraldavad koolisiseid olümpiaade ka noorematele klassidele. Pärnu rajoonis korraldati lisaks ajaloo olümpiaadile veel koolidevaheline ühiskonnateaduste konkurss viieliikmeliste võistkondade osavõtul.

Endiselt tekitasid nurinat vabariikliku komisjoni koostatud küsimused. Esile tuleb tõsta Rapla rajooni komisjoni tegevust. Need küsimused, mis komisjoni kooslekul põhjustasid küsitavusi, asendati uutega.

Viimaste olümpiaadide tulemused on

veenvalt näidanud, et varasematel aastatel läbivõetud ajalookursus unustatakse aasta-paari pärast. Igal õpetajal on kujunenud erinev kordamissüsteem, kus rõhk asetatakse erinevatele põhiprobleemidele ning -faktidele.

Olümpiaadi kogemused osutavad vajadusele ühtlustada see, mis on õpilastele otsustava tähtsusega ja mis peaks kuuluma koolist kaasasaadavasse nn. raudvarasse.

Vabariiklik ajaloo ainekomisjon püüab selle poole, et kindlaks määrata, missugust materjali õpilane peaks meeles pidama klassi lõpetamisel. Kaugemaks eesmärgiks tuleks seada välja selgitada ajalookursusest kõige vajalikum, mida õpilane peaks teadma keskkooli lõpetamisel ja hiljemgi.

Järgmised ajaloo olümpiaadid võiksid raudvara koostajatele katsetustöös abiks olla.

Vabariiklik ajaloo olümpiaadikomisjon on 5 aasta jooksul koostanud 495 küsimust (7.—11. klassini). See on olnud töömahukas ja suurt närvienergiat nõudnud ettevõtmine. Rajoonide olümpiaadikomisjonidele saadetud küsimuste kaudu on püütud anda kordamisküsimusi õpetajatele, juhitud tähelepanu unarusse jäänud tööloikudele. Vabariiklik komisjon on püüdnud õhutada ka kooli ja kodukoha ajaloo uurimist, andnud soovitusi ning koostanud ajaloo-alase klassivälise lektüüri soovitusnimekirju. Usume, et olümpiaadid on aidanud süvendada huvi ajaloo vastu ning hoogustanud ka ajaloo-ja kodulooringide tegevust.

S eoses uute õppeprogrammide kehtestamisega keemias käsitletakse 10. klassis põhjalikumalt niisuguseid teemasid, nagu keemilise reaktsiooni kiirus ja seda mõjustavad tegurid ning keemilise tasakaalu mõiste.

Nimetatud teemade õpetamisel on kindlasti vaja teha demonstratsioonikatseid ja laboratoorseid töid, et luua õpilastele õige ettekujutus keemilise reaktsiooni kiirusest ning keemilistest tasakaalust.

Alljärgnev on mõeldud keemiaõpetajate metoodiliseks abistamiseks nimetatud teemade õpetamisel. Katsete valikul on lähtutud järgmistest põhimõtetest: 1) katsete kulg peab olema hästi jälgitav, 2) katsed olgu kooli tingimustes kergesti teostatavad, 3) esitada vähemtuntud katseid, 4) mitmete erinevate katsete demonstreerimisel kasutada sama katseriista, 5) erilist tähelepanu pöörata katsete kvantitatiivsele küljele, kuna viimase rõhutamine annab selgema ettekujutuse reaktsiooni kiiruse mõõtmise võimalustest ja aitab üldiselt kaasa keemia paremale mõistmisele.

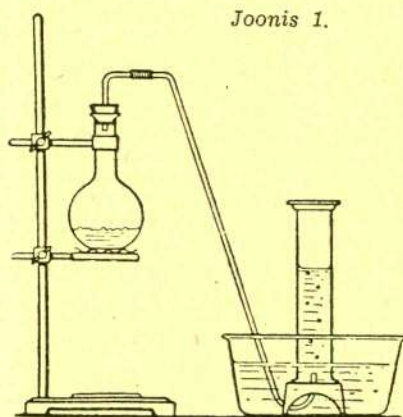
Mitmesuguste tegurite mõju keemilise reaktsiooni kiirusele on sobiv õpilastele demonstreerida tuntud reaktsiooni abil, näiteks marmori reageerimisel soolhappaga.

Katseks valmistatakse lihtne seadeldis, mis koosneb 100-milliliitrisest kolvist,

Keemilise reaktsiooni kiirus ja tasakaal

R. TANI

korgist, mida läbib painutatud gaasi-juhtetoru, 100-milliliitrisest mõõtsilindrist, klaaskausist või kristallisaatorist ning klambriga metallstatiivist. Katseseade koostatakse vastavalt joonisele 1.



Katseseadmeid oleks vaja 3 komplekti, kuid võimaluste puudumisel võib läbi ajada ka ühe seadmega, ehkki viimasel juhul demonstreerimise aeg pikeneb.

1. Keemilise reaktsiooni kiiruse sõltuvus reageerivate ainete kontsentratsioonist.

Võetakse 3 kolbi ja igasse kaalutakse 5 g marmorit (võtta väikesed enam-vähem ühesuurused tükikesed). Kolvidesse mõõdetakse soolhappe erineva kontsentratsiooniga lahuseid, igasse kolbi 15 ml. (1. kolbi soolhapet lahjenduses 1:1, 2. kolbi lahjenduses 1:2 ja 3. kolbi lahjenduses 1:3) (1).

Kolvid suletakse kiiresti korkidega ühes gaasijuhetorudega ja eralduv süsinikdioksiid juhitakse eelnevalt veega servani täidetud 100-milliliitristesse mõõtsilindritesse, mis on ümberpööratult asetatud kristallisaatoris olevasse vette. Edasi mõõdetakse aeg sekundites, mis kulub 100 ml süsinikdioksiidi tekkimiseks. Kasutada stopperit või sekundiosutiga kella. Tulemused kantakse tabelisse, kus 1. lahtris on soolhappe kontsentratsioon (lahjendus) ja 2. lahtris 100 ml süsinikdioksiidi tekkeks kulunud aeg sekundites. Tulemusi arutatakse koos õpilastega ja tehakse vastavad järeldused.

Kuna töö kolme katseriistaga on tülikas, oleks soovitatav kasutada õpilaste abi või sooritada katsed kordamööda.

2. Temperatuuri mõju keemilise reaktsiooni kiirusele.

Katseeadised ja reaktiivid on samad nagu eelneval katsel, kuid võetakse ainult 2 seadeldist. Mõlemasse kolbi kaalutakse 5 g ühesuuruseid väikesi marmoritükikesi ja lisatakse 15 ml soolhappe lahust lahjenduses 1:2. 1. kolbi valatakse toatemperatuuriga happelahus, teise aga 10° kõrgema temperatuuriga, milleks tuleb happelahust eelnevalt soojendada. Mõõdetakse aeg 100 ml süsinikdioksiidi tekkimiseks. Tulemused kantakse tabelisse, kus 1. lahtris on katse temperatuur ja 2. lahtris 100 ml süsinikdioksiidi tekkeks kulunud aeg sekundites. Katseandmeid võrreldakse ja tehakse vastavad järeldused.

3. Reaktsiooni kiiruse sõltuvus reageerivate ainete kokkupuutepinna suurusel.

Võetakse 2 katseeadeldist, nagu esimeses katses kirjeldatud. Kaalutakse 5 g

marmorit: 1. kolbi ühe kompaktsena tükina ja 2. — pisikeste tükikestena. Mõlemasse kolbi mõõdetakse 15 ml soolhappe lahust lahjenduses 1:2 (3). Määratakse aeg sekundites 100 ml süsinikdioksiidi tekkimiseks. Koostatakse tabel ja tehakse andmetest vastavad järeldused.

4. Reaktsiooni kiiruse sõltuvus reageerivate ainete iseloomust.

Võetakse 3 suurt katseklaasi ja asetatakse igasse neist 4 graanulit tsinki. Edasi valatakse 1. katseklaasi 10 ml 1 normaalset soolhappe, 2. katseklaasi 10 ml 1 n väävelhappe ja 3. katseklaasi 10 ml 1 n äädikhappe lahust. Reaktsiooni kiiruse üle otsustatakse vesiniku Mullikeste eraldumise intensiivsuse järgi.

Soolhappega toimub reaktsioon intensiivselt, väävelhappega vähem energiliselt ja äädikhappega on märgata vesiniku eraldumist alles peale soojendamist.

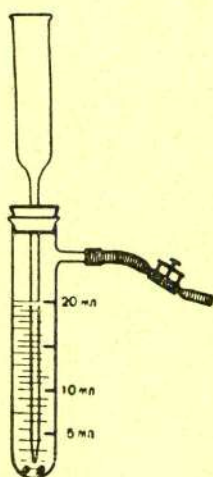
5. Katalüsaatori mõju keemilise reaktsiooni kiirusele.

Katseks võetakse kaks 100-milliliitrist mõõtsilindrit. Mõlemasse valatakse 10 ml 0,001 n kaaliumjodiidi lahust, 20 ml 0,01 n väävelhappe lahust, 20 ml vett ja 5 ml 1% tärklise lahust ning segatakse need. 1. silindrisse lisatakse mõned kristallid vasksulfaati ja segatakse, kuni kristallid on lahustunud. Edasi võetakse kaks katseklaasi ja mõõdetakse kumbagi 5 ml vesinikperoksiidi lahust lahjenduses 1:10. Käivitatakse stopper ja samal momendil valatakse ühest katseklaasist vesinikperoksiidi lahus ilma vasksulfaadita lahusesse ja kohe teisest katseklaasist lahus teise silindrisse. Mõõdetakse aeg sinise värvuse ilmumiseni. Viimane on tingitud vaba joodi ja tärklise vahelisest reaktsioonist.

Katalüsaatoriks on sellel reaktsioonil vasksulfaat.

Reaktsiooni kiirust mõjutavate faktore demonstreerimiseks võib valmistada üsna lihtsa katseeadeldise, nagu näidatud joonisel 2.

Seadeldis koosneb suurest katseklaasist, mille ülemisele kolmandikule on joodatud umbes 5 cm pikkune külgtoru. Katseklaas kalibreeritakse veega ja tehakse märgid 5, 10, 15 ja 20 ml kohale.



Joonis 2.

Siis suletakse katseklaas kummikorgiga, mida läbib lehter, mille toru ulatub kuni katseklaasi põhjani. Lehter peab mahutama üle 20 ml vedelikku. Võib kasutada ka tilklehtrit. Katseklaasi külgtorule asetatakse 10 cm pikkune kummivoolik, millele asetatakse sulgur — näpits (2).

Kirjeldatud katseriistaga saab edukalt demonstreerida keemilise reaktsiooni kiiruse sõltuvust reageerivate ainete kontsentratsioonist.

Katseklaasi asetatakse 4 graanulit tsinki ning läbi lehtri lastakse katseklaasi 20 ml soolhappe lahust (1. katsel lahjenduses 1:1, 2. katsel lahjenduses 1:2 ja 3. katsel 1:3). Näpits kummivoolikul olgu lahti!

Et hape paremini nähtav oleks, on soovitatav lisada indikaatorit, näiteks lakmuse või metüüloranži lahust. Käivitatakse stopper ja samal momendil suletakse näpits kummitorul. Eralduv vesinik avaldab rõhku lahusele ja surub selle lehtrisse. Mõõdetakse näiteks 10 ml happelahuse väljatõrjumise aeg⁹ sekundites. Katse tulemuste kohta koostatakse tabel.

Sama seadeldise abil võib demonstreerida reaktsiooni kiiruse sõltuvust reageerivate ainete temperatuurist. Sel juhul korraldatakse katsed analoogiliselt eelmisele. Kasutatakse soolhappe lahust lahjenduses 1:2. 1. katsel võetakse tava-

lise toatemperatuuriga hape, 2. katsel aga 10° kõrgema temperatuuriga hape.

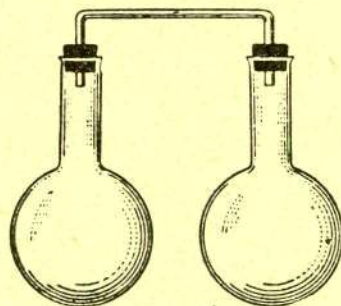
Seadeldis võimaldab demonstreerida ka reaktsiooni kiiruse sõltuvust reageerivate ainete iseloomust. Katse on analoogiline esimesele, kuid 1. katsel kasutatakse 1 n soolhappe lahust, 2. katsel 1 n väävelhappe lahust. On soovitatav mõõta 5 ml happelahuse väljatõrjumiseks kulunud aeg.

Reaktsiooni kiiruse sõltuvust reageerivate ainete kokkupuutepinna suuruselt on samuti võimalik demonstreerida eeltoodud seadeldisega. Katse käik on analoogiline eelmistele. Katseks võetakse soolhappe lahus lahjenduses 1:2. 1. katsel kasutatakse tavalisi tsiingi graanuleid, 2. katsel aga tsiingi laaste või viilimisel saadud puru. Pulbrilist tsiinki pole soovitatav kasutada, kuna reaktsioon toimub liiga energiliselt ning aja mõõtmine on seetõttu raskendatud.

Keemilise tasakaalu mõiste ja tasakaalu nihke tingimuste selgitamiseks on vajalik teoreetiliste küsimuste illustreerimiseks demonstreerida ka vastavaid katseid. Kirjeldame mõningaid katseid nimetatud teema kohta.

1. Keemilise reaktsiooni tasakaalu nihkumine temperatuuri mõjul.

Katse demonstreerimiseks koostatakse seadeldis, nagu näidatud joonisel 3.



Joonis 3.

200-milliliitrised kolvid täidetakse tõmbekapis lämmastikdioksiidiga, suletakse ja lastakse teatud aeg seista, et värvus kolbides ühtlustuks. Lämmastikdioksiidi saadakse pliiintraadi kuumutamisel. Edasi



Joonis 4.

asetatakse üks kolbides jahutusseguga täidetud nõusse, teine aga kuumale vee nõusse. Jahutussegu valmistada jääst või lumest ja soolast.

Jahutatavas kolvis muutub värvus heledamaks, aga soojendatavas kolvis pruun värvus intensiivistub.

Nähtus on selgitatav keemilise tasakaalu nihkumisega $2NO_2 \rightleftharpoons N_2O_4$.

Kuna kõrgematel temperatuuridel on põhiliselt lämmastikdioksiidi ja madalatel dilämmastiktetraoksiidi molekulid, viimane on aga värvusetu aine, siis vastavalt temperatuurile värvus kolbides muutub.

2. Keemilise reaktsiooni tasakaalu nihkumine rõhu mõjul.

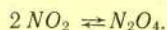
Nimetatud katseks on soovitatav valmistada lihtne demonstratsioonivahend, nagu näidatud joonisel 4 (2).

Võetakse 25–30 cm pikkune ja 2 cm läbimõõduga klaastoru ja suletakse hästi tihedalt kummikorgiga. Parem ja töökindlam on joota klaastoru ots kinni. Vastava klaastoru puudumisel võib kasutada ka suurt katseklaasi. Järgnevalt tuleb valmistada kolb, milleks võtta metallist varb, lõigata ühele otsale vint ja kinnitada metallist ketas, mis on 2–3 mm väiksem toru sisemisest läbimõõdust. Edasi lõigata korgipuuriga kustutuskummist seib, mis tihedalt läheks torusse. Asetada see vastu metallvarvale kinnitatud ketast, seejärel asetada teine metallist ketas ning kinnitada kõik mutriga.

Kustutuskummist seib jääb kahe metallist ketta vahele ning peab kolvis liikuma küllalt tihedalt. Kummiseibi väheke määrada vaseliiniga.

Edasi asetatakse klaastoru vertikaalselt ja täidetakse $\frac{1}{4}$ tema ruumalast lämmastikdioksiidiga. Seejärel asetatakse torusse kolb. Niimoodi täidetud ja kolviga suletud toru viiakse tundi.

Algul demonstreeritakse lämmastikdioksiidi värvust, siis surutakse gaas kokku, lükates kolbi $\frac{2}{3}$ toru pikkusest. Ruumala väheneb, lämmastikdioksiidi kontsentratsioon suureneb ja torus oleva gaasi värvus muutub punakaspruuniks. 1–2 sekundi pärast värvus peaaegu kaob, sest rõhu suurenemisel tasakaal nihkub dilämmastiktetraoksiidi tekke suunas, mis on värvitu. Viimase tekkeks kulub mõni sekund



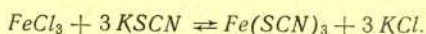
Tõmmates nüüd kolvi uuesti tagasi (mitte välja tõmmata!), kaob värvus täiesti, kuna väheneb kontsentratsioon. See kestab 2–3 sekundit ja siis muutub gaas intensiivselt pruuniks.

Parima tulemuse saavutamiseks, kui $\frac{1}{4}$ toru mahust on täidetud lämmastikdioksiidiga.

Katset võib teha korduvalt.

3. Reaktsiooni tasakaalu muutmine reaktsiooni lähteainete või lõppsaaduste kontsentratsioonide muutmise teel.

Katse põhineb reaktsioonil



Katseks võetakse 5 ml 0,1 normaalset raud(III)kloriidi lahust ja 5 ml 0,1 normaalset kaaliumtiotsüanaadi lahust. Nende kokkuvalamisel tekib veripunase värvusega raud(III)tiotsüanaadi lahus. Saadud lahust lahjendatakse 7 korda ning seejärel mõõdetakse 4 katseklaasi, igasse 5 ml.

1. katseklaas jäetakse võrdluseks,
2. katseklaasi lisame 2–3 tilka küllastatud raud(III)kloriidi lahust,
3. katseklaasi 2–3 tilka küllastatud kaaliumtiotsüanaadi lahust,
4. katseklaasi aga lisatakse tahket kaa-

liumkloriidi kuni küllastatud lahuse tek-
kimiseni.

Tekkivate värvuse muutuste alusel te-
hakse järelused tasakaalu nihkumise
kohta (1; 3).

Eeltoodud demonratsioonikatsed on
lihtsad ja sobivad keemilise reaktsiooni
kiiruse ja keemilise tasakaalu teema käsit-
lemisel. Peaaegu kõiki katseid on võima-
lik teha ka laboratoorse tööna. Mõnin-
gate katseriistade valmistamine nõuab
küll keemia õpetajalt vaeva, kuid hilisem

kasutamine ja alati valmisolevate katse-
riistade olemasolu tasub selle kindlasti.

Kasutatud kirjandus:

1. В. Н. Верховский, Техника и
методика химического эксперимента в
школе. Москва, 1960.

2. В. С. Полосин, Школьный эк-
сперимент по неорганической химии, М.,
Учпедгиз, 1959.

3. В. И. Ивановский, Н. П. Шер-
гин, Практикум по общей и неоргани-
ческой химии. Росвузиздат, 1963.

Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis I õppeveerandil

A. LINTS

1. septembril alustavad meie koolide
kolmandad klassid matemaatika õppimist
uue programmi järgi, mis tublisti erineb
senini kasutusel olnust. Õppeaasta algu-
seks ilmub ka uus matemaatika õpik¹
koos selle juurde kuuluva kahe töövihi
kuga.

Vastavalt õppeplaanile on 3. klassis
matemaatikat 5 tundi nädalas, seega
õppeaasta jooksul ca 170 tundi. Sellest
kulub eelmistes klassides õpitu kordami-
seks ja täiendamiseks ligikaudu 25 tundi,
arvudele tuhandeni 85 tundi, kümne
tuhandeni 45 tundi. Õpetaja enda ära-
nagemisel kasutamiseks jääb seega
reservi 15 tundi.

Kuidas matemaatikat 3. klassis esime-
sel õppeveerandil õpetada, sellel peatume
lühidalt allpool. Mõeldud on see vaid töö
planeerimise ühe näitena, mis pole mingil
määral kohustuslik kasutada.

KORDAMINE JA TÄIENDAMINE

Töö algab eelmistes klassides oman-
datu kordamise ja täiendamisega, tehakse

¹ A. Lints, E. Etverk, Matemaatika 3. klassile. Kirjastus «Valgus», Tallinn, 1969.

tutvust õigete ja väärade lausetega, tule-
tatakse meelde, mida varem on õpitud
võrdustest ja võrratustest, hulgast ja
muutujast.

Lisaks neile küsimustele, osalt rööbiti
nendega, korratatakse ka liitmist ja lahu-
tamist, korrutamist ja jagamist; tuleta-
takse meelde õpitud aja- ja pikkusühikud,
tutvutatakse millimeetriga, võetakse kasu-
tusele pindalaühikud ruutsentimeeter,
ruutdetsimeeter ja ruutmeeter, õpitakse
arvutama ristküliku pindala.

Peatume lühidalt loetletud küsimuste
käsitlemisel.

Õige või väär on esimese õppenädala
1. tunni (I/1) teema (õpikus lk. 3 ja 4).

Lause mõiste on lastele tuttav juba
1. klassi emakeele tundidest. Nüüd pea-
tatakse lausel ka matemaatika õppimisel.
Kõigepealt koostatakse lauseid matemaatika
õpiku 3. leheküljel asuva pildi järgi.
Kuidas peab tänaval liikuma, millal võib
tänavat ületada, kuidas seda tuleb teha
— kõik need tarkused väljendatakse lau-
setena.

Selgub, et laused võivad olla õiged või
ebaõiged ehk väärad. Seejärel vaadel-
datakse lauseid, tehakse kindlaks, kas nad
on õiged või väärad.

Nii selles kui ka järgmistes tundides korratakse lisaks liitmist ja lahutamist, pöörates erilist tähelepanu liitmistabeli kindlale omandamisele.

Võrdus ja võrratus. Teema käsitlemiseks kulub esimese õppenädala teine ja kolmas tund (I/2, 3; õpikust lk. 4, 5 ja 6).

Sissejuhatuseks võib õpetaja lastele jutustada, et tavalise keele kõrval on veel matemaatiline keel, mis erineb eelmisest oma täpsuse ja lühiduse poolest. Matemaatikas ütleb üks märk sama, mille väljendamiseks tavalises keeles vajame neid palju. Näiteks lause $3+4=7$ kirjutatakse tavalises keeles nii: «Kolm pluss neli on võrdne seitsmega». Matemaatilises keeles kasutame siin 5 märki, tavalises keeles väljendamiseks 30 märki.

Matemaatilised laused väljendavad midagi arvudest ja matemaatilistest mõistetest. Lapsed tunnevad juba paljusid märke, mille abil selliseid lauseid koostatakse.

Tuletatakse meelde, et võrdusmargiga lauseid nimetatakse võrdusteks, võrratusmargiga — võrratusteks.

Ka matemaatilised laused võivad olla õiged või väärad.

Õigete lausete näiteid:

- | | |
|-------------|--------------|
| 1) $7+5=12$ | 4) $9<17$ |
| 2) $1-1=0$ | 5) $8<11<16$ |
| 3) $5>3$ | 6) $a+0=a$ |

Väärade lausete näiteid:

- | | |
|------------|---------------|
| 1) $1+1=1$ | 4) $a<a$ |
| 2) $a+1=a$ | 5) $7<5<2$ |
| 3) $0>1$ | 6) $8+7=20-6$ |

Edasi sobivad ülesanded, kus arvutamise teel tuleb kindlaks määrata, kas laused on õiged või väärad.

Näide: Kirjuta õ (õige) või v (väär).

- | |
|-----------------------|
| 1) $8+7=9+4$ v |
| 2) $25+23=35+12\dots$ |
| 3) $12-5=14-7\dots$ |
| 4) $48-15=77-34\dots$ |

Hulgad. Hulga mõiste kujundamisega tehti algust juba 1. klassis. Nüüd korraldage ja süvendatakse õpitut (I/4, 5; õpikust lk. 6–9).

Leitakse hulki õpiku pildilt (laste hulk, lelude hulk jne.), tehakse kindlaks ele-

mentide arv igas hulgas. Lastakse lastel enestel joonisel kujutada mõningaid hulki. Näide:

1) Joonistada pilt, mis kujutab kolmest jänesest koosnevat hulka.

2) Joonista kahest ringist ja kolmest kolmnurgast koosnev hulk.

Juba 2. klassis puutusid lapsed kokku hulga märkimisega üheainsa suure tähe A, B, C jne. abil, kusjuures hulga elementide loetelu pandi loogelistesse sulgudesse $\{ \}$. Nüüd rakendatakse neid teadmisi hulkade märkimiseks. Näide:

1) 18 ja 23 vahel asuv arvude hulk $A. A=\{19, 20, 21, 22\}$ (seda loetakse: A on hulk, mis koosneb arvudest 19, 20, 21, 22).

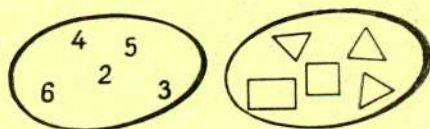
2) 10 ja 15 vahel asuv paarisarvude hulk $B. B=\{12, 14\}$.

3) 19 ja 21 vahel asuvate arvude hulk $C. C=\{20\}$.

4) Üle 2 meetri pikkuste 3. klassi õpilaste hulk $D. D=\{ \}$.

Viiimas hulgas pole ühtki elementi, sest 3. klassis nii pikki õpilasi pole. See on tühi hulk. Tühja hulka tähistatakse margiga \emptyset . Järelikult võime viimase hulga märkida ka nii: $D=\emptyset$ (loetakse: D on tühi hulk).

Vajalikud on siin ka hulkadele nimetuse leidmise harjutused. Näide:



Esimene on 1 ja 7 vahel asuvate arvude hulk, teine — kolmest kolmnurgast ja kahest nelinurgast koosnev hulk.

3) $\{ \text{kuusk, mänd, lehis} \}$. See on (okas-) puude hulk.

4) $\{0, 2, 4, 6, 8\}$ on ühekohaliste paarisarvude hulk.

Muutuja. Teema käsitlemiseks kasutame kolm tundi (II/1, 2, 3; õpikust lk. 9–14). Tööd võime alustada näiteks järgmise vestlusega (toome selle N. Vilenkini jt. koostatud prooviõpiku «Математика 4 класс» järgi).

Tunni algul ütles õpetaja: «Tahvli juurde tuleb Peep.»

Tunni keskel ütles õpetaja: «Tahvli juurde tuleb Siiri.»

Tunni lõppemise eel ütles õpetaja: «Tahvli juurde tuleb Jaak.»

Kõik need kolm lauset on üksteisega väga sarnased. Mis neis kõigis samaks jääb, mis muutub? Selgub, et muutub ainult õpilase nimi.

Õpetaja oleks võinud tahvli juurde kutsuda ka teisi selle klassi õpilasi. Sel juhul oleks tulnud lauses muuta ainult nime.

Korralduse ükskõik missuguse õpilase tahvli juurde kutsumiseks võiksime kirja panna nii:

«Tahvli juurde tuleb...»

Selles lauses on tühi koht ehk lünk, kuhu võiksime kirjutada ükskõik missuguse selle klassi õpilase nime.

Niisugust lünka, mida täidetakse mingi objektiga teatud hulgest, nimetatakse muutujaks. Need objektid, millega lünka täidetakse, on muutuja väärtused. Antud näite puhul on muutuja väärtuseks õpilaste nimed. Õpilased toovad ise näiteid, missuguse nimega võiksime seda lünka täita.

Järgnevalt leitakse, millega sobib lünka täita lauses «Minu koolikotis on...», «Kooli einelauast saab osta...».

Sageli tuleb lauses olevat lünka täita arvuga. Vaatleme lauset «Kolmanda klassi õpilase vanus on...aastat». Selgub, et siin tuleb lünka täita ühega arvudest 9, 10 või 11, sest niisuguses vanuses õpilasi leidub 3. klassis. Selles lauses on muutuja väärtusteks arvud. Need arvud koos moodustavad muutuja väärtuste hulga. Toodud lause puhul on muutuja väärtuste hulk {9, 10, 11}.

Lauses oleva lünga asemele kirjutatakse tavaliselt mingi täht. Näiteks eelmisi lauseid võime esitada ka nii: «Tahvli juurde tuleb a », «Kolmanda klassi õpilase vanus on x aastat».

Omandatud uusi teadmisi rakendatakse kohe töös. Mõningaid selliste ülesannete näiteid:

1. Missuguse muutuja a väärtuse puhul on õige lause: «Meil on täna a tundi?» Kirjuta selle väärtuste hulk.

2. Nimeta iga järgmise muutuja kolm võimalikku väärtust:

- õpiku hind x ;
3. klassi tundide arv z päevas;
- auto kiirus y km tunnis.

Muutuja võib esineda ka võrdsustes ja võrratustes: $9 + a = 11$; $8 + b < 10$. Selline võrdus ja võrratus on muutuja mõne väärtuse puhul õige, mõne puhul väär.

Neid näiteid uuritakse üksikasjalikumalt.

1) $9 + a = 11$.

$a = 0$; $9 + 0 \neq 11$, sest $9 + 0 = 9$ ja $9 \neq 11$. Väär.

$a = 1$; $9 + 1 \neq 11$, sest $9 + 1 = 10$ ja $10 \neq 11$. Väär.

$a = 2$; $9 + 2 = 11$, sest $9 + 2 = 11$ ja $11 = 11$. Õige.

$a = 3$; $9 + 3 \neq 11$, sest $9 + 3 = 12$ ja $12 \neq 11$. Väär.

Vastus: Võrdus $9 + a = 11$ on õige, kui $a = 2$, ja väär, kui $a \neq 2$.

2) $8 + b < 10$.

$b = 0$; $8 + 0 < 10$, sest $8 + 0 = 8$ ja $8 < 10$. Õige.

$b = 1$; $8 + 1 < 10$, sest $8 + 1 = 9$ ja $9 < 10$. Õige.

$b = 2$; $8 + 2 = 10$, sest $8 + 2 = 10$ ja $10 = 10$. Väär.

$b = 3$; $8 + 3 > 10$, sest $8 + 3 = 11$ ja $11 > 10$. Väär.

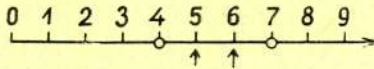
Vastus: Võrratus $8 + b < 10$ on õige, kui $b = 0$ või $b = 1$.

Järgnevalt lahendatakse ülesandeid, kus antud on muutuja väärtuste hulk. Võrduses (või võrratuses) esinev muutuja asendatakse järgemööda tema väärtustega kusjuures iga kord otsustatakse, kas saadud võrdus (või võrratus) on õige või väär.

Näide: Kirjuta arvude hulgest {0, 1, 2, 3, 4, 5} välja need, mille puhul võrratus $29 - a > 25$ on õige. Katsetamise teel leitakse, et võrratus on õige, kui $a = 0$; 1; 2; 3. Vastavad arvutused tehakse peast.

Juba 1. klassis puutusid õpilased kokku võrratustega, kus muutuja asub kahe antud arvu vahel, olles ühest neist suurem, teisest väiksem. Näide: $4 < a < 7$.

Muutuja väärtused määrati kindlaks joo-
nise abil.



Jooniselt nähtub, et võrratus $4 < a < 7$
on õige ainult siis, kui $a = 5$ või $a = 6$.

Õpikus ja töövihikus on ülesandeid,
millede lahendus pannakse esmalt kirja
muutuja abil, seejärel leitakse proovimise
teel muutuja väärtused, millede puhul
võrratus on õige. Näited:

1) Kolmanda klassi õpilaste vanus v
on üle 7 aasta, kuid alla 11 aasta.

Kirjutatakse: $7 < a < 11$. Leitakse vastus:
{8, 9, 10}.

2) $4a < 21$. Vastus: {0, 1, 2, 3, 4, 5}.

3) $7 < \boxed{3a} < 17$. Vastus: {3, 4, 5}.

4) $6 < \boxed{a+6} < 10$. Vastus: {1, 2, 3}.

5) $2 < \boxed{a-3} < 7$. Vastus: {6, 7, 8, 9}.

Kolmes viimases ülesandes on ülevaat-
likkuse mõttes soovitav võrratusmärkide
vahel asuvale osale raam ümber tõm-
mata. Samuti on vajalik õpetada lapsi
neist ülesannetest õigesti aru saama.
Näiteks ülesanded 3 kuni 5 tähendavad:

3) $3 \cdot a > 7$ ja $3 \cdot a < 17$.

4) $a + 6 > 6$ ja $a + 6 < 10$.

5) $a - 3 > 2$ ja $a - 3 < 7$.

Kõigi nende teemadega kaasneb ka
liitmis-, lahutamis-, korrutamise- ja jaga-
misülesannete kordamine.

Liitmine ja lahutamine. Selle teema
kordamiseks kulub vähemalt neli tundi
(II/4, 5 ja III/1, 2; õpikust lk. 14–21).

Siin korratakse ühe- ja kahekohaliste
arvude liitmist, meenutatakse, et liitmis-
määrgiga ühendatud arvud on liidetavad,
liitmise saadus summa. Kuidas nimeta-
takse arve võrduses $15 + 4 = 19$? Jui-
takse laste tähelepanu sellele, et toodud
ülesandes ka $15 + 4$ on summa, sest
 $15 + 4$ on sama mis 19. Nii on see iga
liitmise puhul.

Tuletatakse meelde summa vahetuvuse
seadus: $a + b = b + a$ (liidetavate jär-
jekorda võib muuta). See on kordamine,
kuna vastavad teadmised omandati juba
I. klassis. Vaadeldakse ka summa liit-
mise seadust.

$$3 + (4 + 2) = 3 + 6 = 9$$

$$3 + (4 + 2) = (3 + 4) + 2 = 9.$$

Näeme, et $a + (b + c) = (a + b) + c$
(summa liitmiseks liidame enne ühe lii-
detava, siis teise).

Summa liitmise seadust rakendame
peastarvutamisel. Näide:

$$8 + 6 = 8 + (2 + 4) = (8 + 2) + 4 = 14.$$

$$35 + 24 = 35 + (20 + 4) = (35 + 20) + 4 = 59. \text{ Jne.}$$

Niisuguseid seletusi arvutamise kohta
nõutakse ka õpilastelt. Järgneb lahuta-
mise kordamine. Esmalt meenutatakse
lahutamise seost liitmisega. Selgub, et
lahutamine on kahe arvu summa ja ühe
liidetava järgi teise liidetava leidmine.
Arve nimetatakse nüüd teisiti: vähenda-
tav, vähendaja, vahe. Kuidas nimetatakse
arve võrduses $27 - 9 = 18$? Juhitakse
laste tähelepanu sellele, et ka $27 - 9$ on
vahe, sest ta on sama mis 18.

Lahendatakse ülesandeid, iga lahuta-
mise tulemust kontrollitakse liitmise abil.

Järgnevalt tutvutakse summa lahuta-
mise seadusega. Tehakse kokkuvõte:
summa lahutamiseks lahutame enne ühe
liidetava, siis teise. Neid teadmisi kasu-
tatakse arvutamiskäigu põhjendamiseks
lahutamisel. Näide:

$$32 - 15 = 32 - (10 + 5) = (32 - 10) - 5 = 17$$

Liidetavate ja summa vahelist seost
vaadeldi juba eelmistes klassides. Õpila-
sed peavad kindlalt teadma, et kui sum-
mast lahutame ühe liidetavaist, saame
teise liidetava.

Lahutamise komponentide ja resultaadi
vahelise seosega puututi samuti kokku
eelmises klassis, nüüd on vaja seda kor-
rata ja kindlalt meelde jätta: vähenda-
tava saame, kui liidame vahe ja vähen-
daja, vähendaja leidmiseks lahutame
vähendatavast vahe.

Seejärel lahendatakse vastavaid üles-
andeid, kus otsitavaks on vähendatav
või vähendaja.

Peatutakse ka küsimusel, kas võib esi-
mene liidetav võrduda teisega, olla sel-
lest suurem või väiksem; kas võib vä-
hendatav olla suurem vähendajast, võr-
duda viimasega või olla sellest väiksem.
Näidete varal tehakse selgeks, et summa

on suurem igast liidetavast, võrdub ühega neist (kui teine liidetav on null) või võrdub mõlema liidetavaga (kui liidetavad on nullid); vahe on alati väiksem vähendatavast, kuid võib olla ka võrdne viimasega (kui vähendaja on null).

Õöpäev. Tund. Minut. Nende kordamiseks kasutatakse üks tund (III/3; õpikust lk. 22—24). Ülesanded lahendatakse peast (nagu on näidatud ülesandes nr. 10). Kuidas neid arvutusi soovi korral kirja panna, nähtub ülesandest nr. 13.

Lisaks õpiku materjalile koostatakse ülesandeid ise, võttes andmeid rongide ja autobusside sõiduplaanidest.

Korrutamise ja jagamise. Selle teema jaoks reserveerime 5 tundi (III/4, 5; IV/1, 2, 3; õpikust lk. 25—32).

Võrreldakse võrdsete tegurite liitmist uue tehte — korrutamise. Meenutatakse, et korrutamismärgiga ühendatud arvud on tegurid, korrutamisel saadud arv on korrutis. Kuidas nimetatakse arve võrduses $7 \cdot 8 = 56$? Juhitakse tähelepanu sellele, et ka $7 \cdot 8$ on korrutis, sest $7 \cdot 8$ on sama mis 56.

Õpilastel on teada, et tegurite järjekorda võib muuta. See on korrutamise vahetuvuse seadus. Edasi vaadeldakse kolme arvu korrutamist. Selgub, et $a \cdot (b \cdot c) = (a \cdot b) \cdot c$. Korrutise korrutamiseks arvuga korrutame enne ühe teguri selle arvuga ja siis teise teguri saadud korrutisega. See on korrutise korrutamise seadus.

Vastavate näidete varal tuletatakse meelde ka summa korrutamise seadus: $a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c$. Summa korrutamiseks arvuga korrutame mõlemad liidetavad selle arvuga ja tulemused liidame.

Edasi vaadeldakse kahe arvu korrutise ja ühe teguri järgi teise teguri leidmist: $8 \cdot x = 56$; $x = 7$, sest $8 \cdot 7 = 56$.

Sellist tehet nimetatakse jagamiseks ja kirjutatakse nii: $56 : 8 = 7$. Antud korrutist nimetatakse siin jagatavaks, antud tegurit jagajaks ja otsitavat tegurit jagatiseks. Ka $56 : 8$ on jagatis, sest ta on sama mis 8.

Jagatise õigsust kontrollitakse korrutamise abil.

Järgnevalt peatutakse korrutise jagamise seadusel: $(a \cdot b) : c = a \cdot (b : c)$. Korrutise jagamiseks arvuga võime ühe teguri jagada selle arvuga ja tulemuse korrutada teise teguriga.

Samuti tuletatakse meelde summa jagamise seadus: $(a + b) : c = a : c + b : c$. Summa jagamiseks jagame mõlemad liidetavad selle arvuga ja saadud jagatised liidame.

Arvukalt lahendatakse neis tundides ülesandeid, rakendatakse omandatud teadmisi uute ülesannete lahendamisel.

Kontrolltöö korraldame järgmises tunnis (IV/4). Selle näide avaldatakse «Nõukogude Õpetajas».

Pikkusühikud. Korraldatakse meetrit, desimeetrit ja sentimeetrit, tutvutakse millimeetriga ja õpitakse sirgloigu pikkust mõõtma sirkli abil, ringjoont joonestama (IV/5, V/1; õpikust lk. 33—36).

Ristküliku übermõõt. Teema käsitlemiseks kasutatakse üks tund (V/2; õpikust lk. 37—39). Tehakse praktilise mõõtmise harjutusi, lahendatakse ülesandeid.

Ristküliku pindala. Ruutsentimeeter. Ristkülikut täitvate ruutude arvu õppisid lapsed määrama juba 2. klassis korrutise leidmisel joonise abil. Nüüd korraldatakse neid teadmisi ja lisaks tutvutakse ruutsentimeetriga (V/3, 4; õpikust lk. 39—42).

Esmalt määratakse ristküliku pindala otsese mõõtmise teel, milleks kasutatakse kartongist lõigatud 1 cm küljega ruute. (NB! Selline ruut ei ole ruutsentimeeter, vaid selle ruudu pindala võrdub 1 ruutsentimeetriga.) Nii saab kindlaks teha, mitu ruutu mahub ühte ritta, mitu sellist rida ristkülikule, mitu ruutsentimeetrit on mõõdetava ristküliku pindala.

Ruudukeste arvu saame kindlaks määrata ka lihtsamalt, arvutamise teel. Kui ristküliku pikkus on näiteks 6 cm, mitu ruutsentimeetrit mahub siis selle külje juurde ühte ritta? Mitu sellist rida on võimalik ristkülikule paigutada, kui ristküliku laius on 5 cm? Jõutakse järeldu-

sele, et ristküliku pindala võrdub tema pikkuse ja laiuse korrutisega.

Ruutdetsimeeter. Ruutmeeter. Neid küsimusi käsitleme kahes järgmises tunnis (V/5, VI/1; õpikust lk. 42—46). Käsitlust alustame jälle praktilise tööga — ristküliku pindala mõõtmisega.

Kolmanda tunni (VI/2) kasutame korramiseks ja ülesannete lahendamiseks.

Kontrolltöö (VI/3). Selle tekst avaldatakse «Nõukogude Õpetajas».

ARVUD TUHANDENI

Teema käsitlemiseks kulub umbes 85 tundi, sellest numeratsioonile 11 tundi, liitmisele ja lahutamisele 36 tundi, korrutamisele ja jagamisele 38 tundi.

Tutvumine sajalistega. Selleks kulub 2 tundi. Esimeses tunnis (VI/4; õpikust lk. 47—49) tutvutakse loendamisega ühe-, kümne- ja sajakaupa, õpitakse sajalisi loendama ja kirjutama. Selleks ühendatakse antud hulga elemendid esmalt 10-kaupa osahulkadeks. Saadud kümneid ehk kümnalisi loendatakse nagu üksikelemente.

Kui kümnalisi hulki on rohkem kui kümme, siis on kasulik need võtta jälle 10-kaupa kokku uueks suuremaks osahulgaks, mida nimetatakse sajaks ehk sajaliseks.

Kõike seda tehakse ka praktiliselt. Õpitakse sajalisi loendama ja kirjutama. Kümnest sajalisest koosnevat hulka nimetatakse tuhandeks ehk tuhandeliseks.

Järgmiseks tunniks (V/5; õpikust lk. 50—53) lõikab iga õpilane endale ruudulisest paberist 100 vihikuruutu sisaldavaid ruute 10 tükki, samuti 10 ruutu sisaldavaid ühe ruudu laiuse ribasid. Nende abil tehakse kindlaks, mitu vihikuruutu on 3, 5, 8, 10 niisuguses suures ruudus, mitu ruutu tuleb võtta, et saada 200, 500 jne. vihikuruutu. Seejärel koostatakse arve suurtest ruutudest ja ribadest (näiteks: kolmsada kakskümmend üksikruutu), võetakse lisaks veel üksikruudud ja pannakse lauale nõutav arv ruute (näiteks kuussada kakskümmend viis üksikruutu).

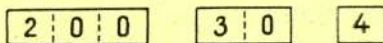
Järgneb nende arvude võrdlemine ja mitmesuguste muude ülesannete täitmine.

Arvutamine sajalistega. Selle teema

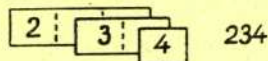
jaoks varume kaks tundi (VII/1, 2; õpikust lk. 53—56). Kuidas materjali käsitleda, nähtub õpikust.

Arvude kirjutamine tuhandeni. Kokku kulub selle teema jaoks 3 tundi (VII/3, 4, 5; õpikust lk. 56—60).

Esmalt õpitakse arve näitlike vahendite abil lugema ja kirjutama. Heaks vahendiks on siin kartongist valmistatud kaardid, kus ühelised on kirjutatud ruudukujulisele kartongitükile, kümnelised sellest kaks korda pikemale ja sajalisel kolm korda pikemale ribale.

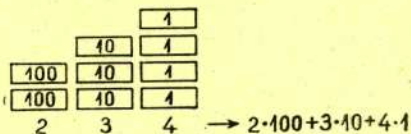


Neid üksteise peale paigutades moodustame kolmekohalisi arve.



Järgnevalt kasutame arvutusrahasid, nagu on näidatud õpiku joonistel.

Edasi vaadeldakse kolmekohaliste arvude esitamist summana, mille üks liidetav on arvu 100 kordne, teine 10 ja kolmas 1 kordne.



Lisaks tehakse praktilise mõõtmise harjutusi, mille eeskujudid leidub töövihikus ja nende kõrval ka loendamisharjutusi, mida seotakse tegelikus elus esinevate ülesannetega. Näide: Missugused arvud on kümnel üksteisele järgneval riiehoiunumbril alates 99-st? Jne.

Eristat tähelepanu on siin vaja pöörata numbrit 0 sisaldavatele arvudele, juhtides õpilaste tähelepanu sellele, et arvus peavad olema kõik järgud märgitud, vastasel korral saame ebaõige arvu. Näiteid:

$$450 = 4 \cdot 100 + 5 \cdot 10 + 0 \cdot 1.$$

$$405 = 4 \cdot 100 + 0 \cdot 10 + 5 \cdot 1$$

$$400 = 4 \cdot 100 + 0 \cdot 10 + 0 \cdot 1$$

Arvude järjestamine suuruse järgi on küsimus, mida käsitleme kahes järgmises tunnis (VIII/1, 2; õpikust lk. 60—64).

Siin võrreldakse kolmekohalisi arve,

leitakse nende hulgast suurim (väiksem), seatakse arve kasvavasse või kahanevasse järjekorda, koostatakse antud kolmest numbrist arve, leitakse nendest suurim; muudetakse antud kolmekohalises arvus numbrite järjekorda, nii et saadakse suurim arv; leitakse antud arvule eelnev ja järgnev arv, kirjutatakse antud kolmekohaliste arvude vahel asuvate arvude hulk jne.

Lisaks sellele lahendatakse ülesandeid, korratakse õpitud.

Kilomeeter. Tonn. Gramm. Neid käsitletakse kahes järgmises tunnis (VIII/3, 4; õpikust lk. 64—68).

Märkus. Õpilaste teadmiste kontrollimiseks korraldatakse kogu õppeaasta jooksul süstemaatilisel lühiajalisi, kuni 10 minuti pikkusi kontrolltöid. Ülesanded koostatakse õpikus ja töövihikus toodute eeskujul. Õpetajal on tingimata vaja need enne läbi lahendada. Õpilastele antakse kontrolltööks tavaliselt 5 korda rohkem aega, kui seda kulus samade ülesannete lahendamiseks õpetajal.

LIITMINE JA LAHUTAMINE 1000 PIIRES

Materjali käsitlemiseks kulub umbes 36 tundi. Õpilased peavad siin kindlalt omandama nii peast- kui ka kirjaliku arvutamise oskuse.

Liitmine ja lahutamine peast. Esimesel tunnil (VIII/5; õpikust lk. 69—71) õpitakse peast liitma kolmekohalise arvuga ühe-, kahe- ja lihtsamaid kolmekohalisi arve. Selle kõrval tehakse ettevalmistusi kirjalikuks arvutamiseks. Kirjaliku arvutamise ettevalmistamiseks liidetakse üksteise alla paigutatud arve. Lisaks õpikus toodudile võib siin kasutada ka järgmisi näiteid:

$$\begin{array}{r} 1) \ 132 \\ + \ 5 \\ \hline 137 \end{array} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 100 & 30 & 2 \\ \hline & & 5 \\ \hline \hline 100 & 30 & 7 \\ \hline \end{array} \rightarrow 137$$

$$\begin{array}{r} 2) \ 132 \\ + \ 50 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 100 & 30 & 2 \\ \hline & 50 & \\ \hline \hline & & \\ \hline \end{array} \rightarrow \dots$$

Töövihikus on materjali peastarvutamiseks märgatavalt rohkem, kui selleks

tunnis vaja läheb. Seda materjali kasutatakse peastarvutamiseks järgmistes tundides kirjaliku arvutamise kõrval.

Ka järgmise tunni (IX/1) kasutame peastarvutamiseks (ülesandeid töövihikust) ja kirjalikku liitmist ettevalmistavateks harjutusteks.

Lisaks eelmises tunnis näidatuile võime võtta ka järgmisi ülesandeid:

$$\begin{array}{r} 1) \ 620 \\ + \ 35 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 600 & 20 & \\ \hline & 30 & 5 \\ \hline \hline & & \\ \hline \end{array} \rightarrow \dots$$

$$\begin{array}{r} 2) \ 325 \\ + \ 431 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 300 & 20 & 5 \\ \hline 400 & 30 & 1 \\ \hline \hline & & \\ \hline \end{array} \rightarrow \dots$$

Kirjalik liitmine. See on järgmine teema, mille juurde asutakse (IX/2, 3; õpikust lk. 71—75).

Kirjalikku arvutamist alustame kahekohaliste arvude liitmisest üleminekuta ühest järgust teise. Arvud kirjutame üksteise alla, nii et ühelised on üheliste ja kümmelised kümmeliste all. Esmalt liidame ühelised, tulemuse kirjutame üheliste alla. Siis liidame kümmelised, tulemuse kirjutame kümmeliste alla.

Kui kahekohaliste arvude liitmine on selge, võtame käsile kolmekohaliste arvude liitmine. Jällegi juhime õpilaste tähelepanu sellele, kuidas liidetavaid üksteise alla kirjutada, kuidas liita. Samas näitame kohe ka kontrollimise võtet: liitmise kontrollimiseks liidame samad arvud teises järjekorras (suunaga alt üles).

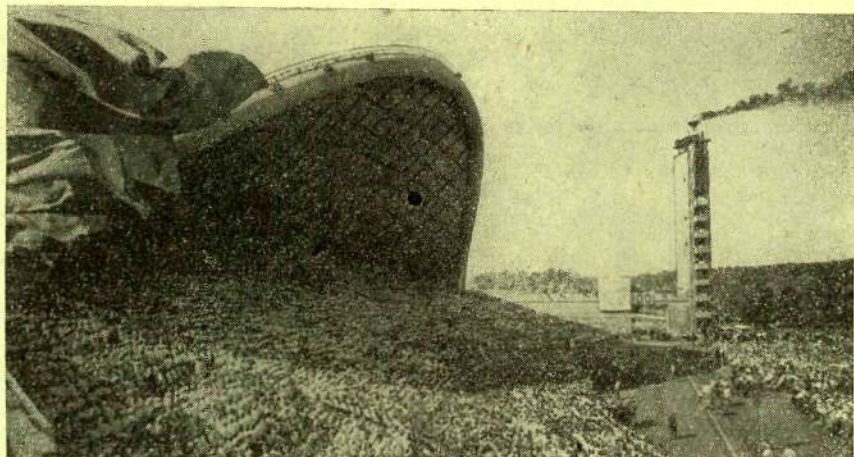
Peastarvutamiseks lisame ülesandeid töövihikust.

Aasta ja kuu on viimaseks esimesel õppeveerandil käsitletavaks teemaks (IX/4, 5; õpikust lk. 75—77). Kuidas ja mida siin läbi võtta, selgub õpikust. Kuude märkimiseks võetakse nüüd kasutusele ka rooma numbrid, millede kirjutamist õpivad lapsed töö käigus. Kuupäeva märkimiseks kasutatakse rooma numbreid edaspidi igas tunnis.

Õppeveerandi lõpuni jäävat paari tundi kasutatakse ülesannete lahendamiseks, läbivõetu kordamiseks ja süvendamiseks.

Juubelilaulupidu

(1869—1969)



Sada aastat laulupidude traditsiooni — see on kultuurilooline tõsiasi ja suursaavutus, mille üle võib täie õigusega uhkust tunda. Tänavu juunis Tallinnas toimunud üldlaulupidu tähistaski eesti laulupidude juubelit — organiseeritud laulu sajandat aastapäeva.

Tänavune laulupidu oli kõigest eelmistest kõige suurejoonelisem, ületades neid nii lauljate ja pillimeeste kui ka kuulajate arvult. Eestist võttis laulupeost osa 708 kollektiivi ligi 30 tuhande laulja ja pillimehega. Peale selle oli aga veel 22 külaliskollektiivi väljastpoolt Eesti NSV-d, neist 18 vennasvabariikidest ja 4 välismaalt: Ungarist, Poolast, Saksa Demokraatlikust Vabariigist ja Soomest. Kuulajate arv Lauluväljakul ulatus aga kaheksa tuhandeni.

Rohkem kui nädal oli Tallinn piduliste päralt. Juba mitu päeva enne laulupeo algust kõlasid Tallinnas laulud, kuid päris pidutsemiseks läks lahti reedel, 27. juunil rahvaste sõpruse kontserdiga. Kontserdi avas Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimees **A. Müürisepp**.

«Kallid seltsimehed, lugupeetud peokülalised!» pöördus A. Müürisepp piduliste poole.

«Eesti laulupidude traditsiooni juubelipidustused on jõudnud haripunkti. Homme kogunevad siia, Lasnamäe veerule kõrge laulukaare alla kümned tuhanded lauljad ja pillimehed, et demonstreerida meie rahva laulu- ja muusikakultuuri ning väljendada helide keeles oma tundeid. Pidustuste üheks sissejuhatavaks akordiks aga kujuneb tänane kontsert. See on pühendatud rahvaste sõprusele, üllale ja õilsale tundele, mis on pandiks meie kodumaa kõikidele edusammudele kommunismi teel.»

Seejärel ütles sm. Müürisepp Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja vabariigi valitsuse nimel südamliku «Tere tulemast!» Nõukogude Liidu vabariikide rahvaste kunsti esindajaile, samuti Saksa DV, Poola, Ungari ja Soome laulukooridele ning kõigile teistele külalistele, kes sõpruspeost osa võtsid.

«Kõlaga kaugele sõprade laul! Loitku kõrgele vendluse leek! Lisagu tänane õhtu uut indu loovale tööle meie rahvaste eluõnne ja helge tuleviku nimel!» lõpetas A. Müürisepp.

Sõpruskontsert oli avatud. Algas kooride esinemine. Järgemisi esitasid oma repertuaari Vene NFSV ühendkoor, Eesti NSV ühendatud naiskoor, Saksa DV Arndti ametiühingute segaansambel, Ukraina NSV Ivan Franko oblasti teeneline koorikapell, Moldaavia NSV Beltšo linna Pedagoogilise Instituudi segakoor, Valgevene Mogiljovi Linna Kultuurimaja koorikapell.

Seejärel läks laululava pillimeeste valdusse. Esinesid ühendatud puhkpilli-orkestrid.

Taas olid laval lauljad. Seekord meeskoor Soomest — «Helsinki Ylioppilaskunnan Laulajat». Esinesid Armeenia Kooriühingu segakoor, Poola Rahvavabariigi meeskoor «Harfa», ühendkoorid Leedu NSV-st, Budapesti kaablitehase meeskoor, Eesti NSV ühendatud meeskoor, Läti NSV ühendatud segakoor, Gruusia Muusika- ja Teatriühingu laulukooli ansambel, külalislauljad Usbeki NSV-st ja Arhangelski oblastist, Irkutski Meditsiinilise Instituudi segakoor ja Eesti NSV ühendatud segakoor. Sõpruskontsert lõppes meie vabariigi ühendatud sega-, mees- ja naiskooride esinemisega.

Laupäev, 28 juuni. Lähenes keskpäevatund, kui Tallinna raekojast toodi välja kogu vabariigi läbirännanud laulupeotõrvik ning viidi pidulikult Võidu väljakule. Siin anti tõrvik üle laulupeo peakomisjoni esimehele A. Greenile, kes EKP Keskkomitee osakonnajuhataja V. Ranne, kultuuriminister A. Lausi ja laulupeo üldjuhi G. Ernesaksa saatel sammus tribüüni ette ja andis EKP Keskkomitee esimehele sekretärile J. Käbinile üle Eesti NSV töö- ja kultuurisaavutuste kroonika-ramatu.

Kõlasid fanfaarid ja kolonnid hakkasidki liikuma Lauulväljaku poole. Ees oli laulupeotuli, juubeliembleem ja lipp Lenini portreega, seejärel sammusid laulupeo üldjuhid ning tulidki juba lauljate ja pillimeeste kolonnid.

Kooridest astusid rongkäigus esimestena Tartu, laulupeohälli omad. 100 aastat tagasi saabusid siia 845 lauljat ja pillimeest. Nende seas oli lauluselts «Vanemuine» — segakoori «Vanemuine» eelkäija. Nüüd sammusid vanemuislased oma 100-aastase lipuga aukohal.

Tartlastele järgnesid teiste linnade ja rajoonide ning külaliste kolonnid — kilomeetritepikkune värvikirev voog. Reipalt sammusid vanad ja noored, pisi-



Meie laulurahva järelkasv võttis suurest peost innukalt osa.



Heliseb naiskooride laul.

tüdrukud ja poisid, Vaheldusid kaunid rahvariided, ühed kaunimad kui teised. Rukkilille- ja karikakrakirjad, üha uute kooride lipud, loosungid vabadusest, vendlusest ja õnnest lastekooride käes, tervitushüüded pealtvaatajate hulgast ning laul vastuseks. Pealtvaatajaid tihedalt täis Võidu väljakult Lauluväljakuni kulgev lauljate tee — Estonia puistee, Keskväljak, Narva maantee.

Lõpuks siiski — mitu tundi pärast kolonni pea liikuma hakkamist jõudsid mitukümmend tuhat lauljat ja mängijat, nende järel ka kuulajad-vaatajad Lauluväljakule. Laululava pakkus suurepäraselt vaatepilti, sarnanedes värvikireva tohutu mosaiikpannoga. Rahvast tulvil oli kogu väljak. Isegi Lasnamäe nõlvak kirendas istuvaist ja seisvaist inimestest.

Kell 16.45 mängisid fanfaarid laulupeo tuletornis Mihkel Lüdigi «Koidu» algusmeloodiat. Aplodeerisid kõik, kes Lauluväljakul viibisid — lava eest viidi Tartus süüdatud laulupeotuli lauljate eskordi saatel tuletorni. Saabus avatseremoonia oodatum hetk — süttis tuli laululava kõrges tuletornis.

«Laulud nüüd lähevad kaunimal kõlal, vägevail voogudel üle me maa!» kõlas ligi 30 tuhande laulja hääl professor G. Ernesaksa juhatusel.

Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee, Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi Ülemnõukogu Presiidiumi ja Ministrite Nõukogu nimel tervitas laulupeolisi EKP Keskkomitee esimene sekretär J. Käbin.

«Sada aastat tagasi löi loitma meie laulupidude leek,» mainis ta. «Kaks nädalat tagasi süüdati Tartus, meie laulupidude sünnilinnas, päikesest käesoleva juubelilaulupeo tuli. Läbinud kutsuva sümbolina kogu meie vabariigi, plahvatas ta nüüd lõkkele laulude tornis...»

Kui esimesele üldlaulupeole kokkutulnud üle 800 laulja ja 50 pillimehe esinemised näitasid rahvusliku muusikakultuuri loomise ja arendamise püüdu, siis nüüd, sotsialismi tingimustes, on meie üldlaulupeod saanud mõõtnatult avarama ja sügavama sisu, mis ulatub kaugele üle rahvuslike piiride,» jätkas J. Käbin. «Nõukogude-aegsete laulupidude kümnetesse tuhandetesse ulatuv tegelaskond ja sajad tuhanded kuulajad väljendavad oma rahva vaimse kultuuri määratud kasvu, vormilt rahvusliku ja sisult sotsialistliku kultuuri tõelist õitsengut. Laulupeod on nõukogude korra viljastavates tingimustes muutunud tõeliselt üldrahvalikeks pidu-

päevadeks, Nõukogude Eesti mitmekülgset arenenud kultuurielu, meie nõukogulike laulu- ja muusikatraditsioonide eredaks avalduseks. Kunagiste vabadusele kutsuvate laulude kõrval kõlavad täna kümneist tuhandeist südameist laulud rahust, õnnest, rahvaste sõprusest, loovast tööst, laulud, mis kutsuvad kommunismi võidule...

Vaba laul ja loov töö, meie majanduse ja kultuuri suured edusammud, mis meid kõiki rõõmustavad, — kas see ei räägi sellest, et me viime edukalt ellu surematuid ideid, mis parandas meile Vladimir Iljitš Lenin, kelle 100. sünni-aastapäeva vääriliseks tähistamiseks praegu valmistub kogu progressiivne inimkond!» ütles J. Käbin.

Kõlasid NSV Liidu ja Eesti NSV riigihümn. Algas suur laulupeokontsert.

Siiupeale oli laululava tervenisti kaks päeva — 28. ja 29. juunil — lauljate ja pillimeeste päralt, Lauluväljak aga tulvil laulupeolisi. Laulupeoliste hulgas viibisid EKP Keskkomitee esimene sekretär J. Käbin, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimees A. Müürisepp, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimees V. Klauson ja teised vabariigi juhtivad töötajad.

Nendega koos olid juubelilaulupeo külalised NLKP Keskkomitee kultuuriosakonna juhataja V. Sauro, Läti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimees J. Kalnberzinš, NSV Liidu kultuuriminister J. Furtseva, NSV Liidu Kõrgema ja Keskerihariduse minister V. Jeljutin ning Läti NSV kultuuriminister V. Kaupužs.

Juubelilaulupeol viibis ka rohkesti väliskülalisi. Siin olid Soome Kommunistliku Partei esindajad: SKP esimees A. Saarinen ja poliitbüroo liige, SKP sekretär E. Kivimäki ning eduskonna liige T. Sinisalo. Külaliste seas olid Soome peaminister M. Koivisto, ühingu «Soome—Nõukogude Liit» Eesti osakonna esimees L. Posti, Poola, Rootsi, Saksa DV, Soome ja Ungari sõprusühingute ning Tallinna sõpruslinnade Szolnoki ja Kotka delegatsioonid, samuti delegatsioon Veneetsiast, Pärnu sõpruslinnast Vaasast ja sõprusrongiga Ungarist saabunud turistid.



Puhkehetk klub suurel peol marjaks ära. Siis saab teisi vaadata ja oma ilusaid peorõivaid näidata.

Dirigendipulti astus Eesti NSV rahvakunstnik J. Variste, kelle taktikepi järgi rōkatas mitmekümnetuhandeliselt ühendkoorilt võimsalt E. Kapi «Lenini partei». Juubelilaulupeo esimese päeva kontsert oli alanud.

Kahe päeva jooksul olid järgemisi laululaval ühendkoorid, poistekoovid, meeskoovid, naiskoovid, segakoovid, lastekoovid, vene koovid ja külaliskoovid vennasvabariikidest, puhkpilli- ja sümfoniaorkestrid. Dirigendipuldis käisid laulurahvast ja pillimehi juhatamas NSV Liidu rahvakunstnik G. Ernesaks, Eesti NSV rahvakunstnik J. Variste, vabariigi teenelised kunstitegelased U. Järvela, A. Pajupuu, A. Ratassepp, L. Verlin, H. Orusaar, A. Velmet, R. Ritsing, T. Vettik, N. Järvi, H. Kaljuste, H. Uibo, A. Kiilaspea, Eesti NSV teeneline kunstnik L. Vigla ning koorijuhid R. Laasmäe, V. Lemmik, L. Karindi, H. Rannap, J. Tungal ja K. Areng.

Võimsalt ja uljalt kõlasid laulud tööst, ilust, rõõmust, rahust ja sõprusest, kõlasid laste-, poiste-, nais-, mees- ja segakoovide esituses ning pakkusid tõelist naudingut ja sügavat kunstilist elamust. Rõõm laulust ja publiku tänu, mis vaimustatud ovatsioonidena lauljateni jõudis, oli tasuks selle elamuse loojaile, tasuks hoolsa ettevalmistuse ja vaeva nõudnud proovide ning harjutamise eest.

Kõnetooli astusid Eesti NSV teeneline kunstitegelane H. Uibo ja kooliõpetaja T. Roppa. Nad lugesid ette kõigi juubelilaulupeol viibinute tervituse:

NÕUKOGUDE LIIDU KOMMUNISTLIKU PARTEI KESKKOMITEELE NSV LIIDU ÜLEMNÕUKOGU PRESIDIUMILE NSV LIIDU MINISTRITE NÕUKOGULE

Eesti NSV pealinna Tallinna on neil päevil hulganisti kokku tulnud laulukollektiive ja koorilaulu armastajaid, et tähistada saja aasta möödumist esimesest eesti üldlaulupeost, mis pani aluse meie rahva suurepärasele muusikakultuuri traditsioonile. See kaunis traditsioon sai nõukogude võimu aastatel enneolematu ulatuse ja uue, sotsialistliku sisu. Täna liitusid ühendkooris võimsalt 30 000 peolise hääled ning kõlasid Eesti ja vennasvabariikide kooride laulud.

Oma üldlaulupeo korraldame nõukogude rahvaste ja kogu inimkonna elus läheneva suure tähtpäeva — Vladimir Iljitš Lenini 100. sünni-aastapäeva — ettevalmistamise tähe all. Erilise vaimustusega ülistame oma lauludes leninlikku Kommunistlikku Parteid, nõukogude rahvaste sõprust ja vendlust, loova töö rõõmu, — kõike seda, mis on meie sotsialistliku kodumaa sõpruse vankumatuks aluseks.

Kõigi Nõukogude Eesti tööinimeste nimel saadame meie, juubelilaulupeost osavõtjad, palava tervituse Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei leninlikule Keskkomiteele, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumile ja Ministrite Nõukogule. Meil on rõõm parteile ja valitsusele teatada, et eelseisvat Lenini juubelit võtab meie vabariik vastu uute töövõitudega. Aasta-aastalt tõuseb Nõukogude Eesti tööstusliku tootmise tase, kasvab kolhoosi- ja sovhoosipõldude saak. On märkimisväärne, et käesoleva aasta viie kuu jooksul on tööstustoodangu kogu juurdekasv saavutatud tööviljakuse tõusu arvel. Väsimatult töötavad rahva hüvanguks vabariigi teaduse, kultuuri- ja kunstitegelased.

Meie hingestatud töö, meie loominguliste kavatsuste sihiks on muuta veelgi tugevamaks Nõukogude riik — ülemaailmse rahu ja progressi kants. Nagu kõiki nõukogude inimesi ja kogu eesrindlikku inimkonda, nii rõõmustavad ja innustavad ka meid hiljuti Moskvas lõppenud kommunistlike ja töölispartei rahvusvahelise nõupidamise tulemused. Jõudu ja energiat säästmata anname ka edaspidi oma panuse ühisesse võitlusse rahu eest.

Elagu meie suur paljurahvuseline sotsialistlik kodumaa!

Elagu meie maa rahvaste murdumatu leninlik sõprus!

Au Nõukogude Liidu Kommunistlikule Parteile, kes kindlalt viib nõukogude rahvast Lenini teed mööda edasi kommunismi võidule!

JUUBELILAUPEO KAKSSADA TUHAT OSAVÕTJAT

Kauakestvad ovatsioonid. Ja algaski juubelilaulupeo viimane osa — ühendkooride esinemine.

Lõppsõna ütles juubelilaulupeo peakomisjoni esimees A. Green. EKP Keskkomitee, ENSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja vabariigi valitsuse nimel tänas ta laulurahvast, väsimatuid koori- ja orkestrijuhte ning peo korraldajaid — kõiki, kes aitasid kaasa suurejoonelise peo heaks kordaminekuks.

Laululavale tulid kõik juubelilaulupeo üldjuhid. A. Green pani neile kaela auraha ja tammepärja. G. Ernesaks pani auraha ja tammepärja kaela ka A. Greenile. Ja siis — üksteise järel haarati mehed kätele ja lennutati laululava kõrge kaare alla, väljendades sellega oma tänu ja kiitust suurevaevanägijatele.

Ühendkooride esituses kõlasid lõpulaulud — G. Ernesaksa-L. Koidula «Mu isamaa on minu arm» ja R. Kulli-M. Veske «Kodumaa». Juubelilaulupidu oli lõppenud. Kell 21.30 kustutati Lauluväljaku tornis tuli. Ent kuue aasta pärast lööb see siin taas loitma, kutsudes sadu tuhandeid lauljaid ja laulusõpru XVIII üldlaulupeole.

SISUKORD

... Uue õppeaasta künnisel	561	A. Tomson. Opetaja, töölisnoor ja emotsioonid	604
Uurimusi ja üldistusi			
K. Saks. Hindamine kasvatusvahendina	565	Koolieelne kasvatus	
E. Matt. Parteialgorganisatsiooni töö jooksev ja perspektiivne planeerimine	570	A. Piirma. Koolieeliku vaimse ning kõlbelise kasvatusseos	609
K. Indre. Seos algklasside õppe- edukuse, intellektuaalse koolikõp- suse ning sotsiaalse arengu vahel	577	Mitmesugust	
L. Rõuk. Kõne alaarenguga laste dif- ferentseerimine ja õpetamine	583	M. Lõhmus. Kuidas kasutada uut Eesti NSV ajaloo õpikut keskkoo- lis	613
O. Tamm, T. Faizulina, E. Pohlak, M. Teoste, G. Brjussova. Hügieeni- nõudeid koolibasseinidele	588	E. Etverk, A. Vihman. Uuest seits- menda klassi matemaatika prog- rammist ja õpikust	618
Klassijuhataja-, komsomoli- ja pioneeritöö		L. Andresen. Tagasivaateid viiele ajaloo olümpiaadile	621
S. Villo. Kui teeksime kõik nii	590	R. Tani. Keemilise reaktsiooni kiirus ja tasakaal	624
V. Suhhomlinski. Kohus olla kodanik	601	A. Lints. Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis I õppeveerandil ..	628
		... Juubelilaulupidu	635

Toimetuse kolleegium: K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.
Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor V. Leht.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 11. VII 1969. Trükkimisele antud 4. VIII 1969. Trükiarv 4150. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspõognaid 8,09. MB-07623. Tellimise nr. 2296. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. просв. ЭССР

На эстонском языке

Выходит один раз в месяц.

30 kop.

Индекс
78189

Raamatupalat

69 - 702 a