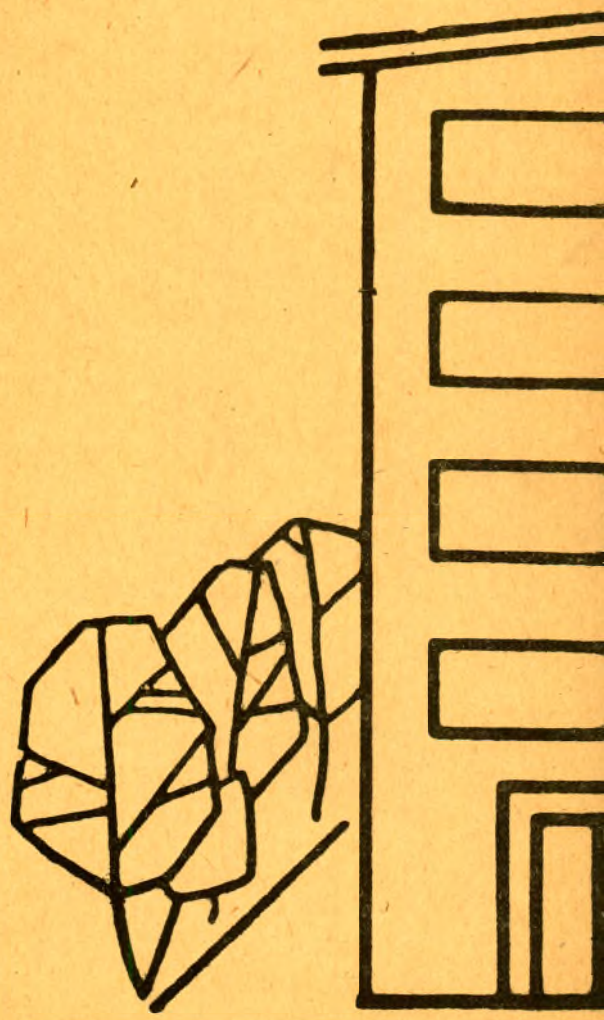


13.07.71.

Nõukogude KOOL

7
1971



KOLMKÜMMEND ÜKS AASTAT SOTSIALISMI TEEL

Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XXIX AASTAKÄIK

Nr. 7 JUULI 1971

Kirjastus «Perioodika», Tallinn

Meie koduvabariigi ajaloos on möödunud jälle üks aasta, tegevus- ja võituderohke nagu kõik eelmised kolmkümmend aastat. Ja Eesti NSV kolmekümne esimesse aastasse mahtus palju: V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevaks võetud kohustuste edukas täitmine, kaheksanda viisaastaku tööülesannete ennetähtaegne lõpetamine, üheksanda viisaastaku plaani kavandamine, viisaastaku esimese aasta esimese poole tubli töö jne. Vabariigi selle eluaasta töösaavutused olid pühendatud Nõukogudemaa elu suur-sünnimusele — NLKP XXIV kongressile, mis kavandas kõigi nõukogude inimeste võitlusülesanded uueks viisaastakuks. Iga aasta meie Nõukogude kodumaal on tulvil tööd, tulvil suurepäraseid saavutusi, kogu rahvast innustavaid töö-võite.

Nõukogude võimu kolmekümne ühe aasta jooksul on meie koduvabariiki läbi teinud kiire arenemistee kõigil elualadel. Endisest põhiliselt agraarmaast on saanud arenenud tööstusmaa. Meie sotsialistliku põllumajanduse saavutused jätavad kaugele maha need tulemused, mida omal ajal saadi kapitalistlikes suurmajapidamistes. Tähtsad muutused on leidnud aset rahva kultuuris ja vaimses elus. On üles kasvanud uued põlvkonnad haritlasi, kes koos kogu rahvaga võitlevad innustunult kommunismi ülesehitamise eest.

Eestimaa eiline ja tänane pale on olnud korduvaks jutuaineks ka rahvusvahelisel areenil. Kodumaa suhtes vaenulik emigrantlik ladvik tahab muidugi silmad kinni pigistada tänase ees ja idealiseerib eilset, laimates eesti töötavat rahvast ja tema tähtsaid võite. Ka reaktioonilised ringkonnad teistes maades ei taha klassivaenust pimestatuna tunnistada sotsialismi tingimustes saavutatud kiiret edu. Sellest annab tunnistust kas või soome reaktioonilise ajalehe «Uusi Suomi» hiljutine provokatsiooniline laimurünnak. Ikka veel organiseerivad USA imperialistlikud ringkonnad «ikestatud rahvaste

nädalaid» ja muid selleaolisi üritusi, külvates vaenu rahvaste vahel ning tahtes kinni määtsida omaenda koletuid kuritegusid maailma paljudes paikades.

Kesk- ja vanemas eas inimesed mäletavad Eestimaa eilset palet veel väga hästi. Jah, põhjust minevikku idealiseerida on ainult neil, kes töörahva võimuletulekuga kihutati minema tööinimeste higi ja vaevaga kokkukantud varanduste ja paljutöötava riigipiruka juurest. Töötaval inimesel pole minevikust midagi head mäletada. Alaline mure homse pärast, tööpuudus, vaesus, õigusetus, ülekohusus, ohjeldamatu eksploateerimine — selline oli tööinimese eilne päev ning loomulikult pole selles midagi niisugust, mida võiks idealiseerida ja tagasi ihata. Ja seepärast on imperialistlike ringkondade ja nende sabas sõrkiva emigrantliku ladviku lootused ajalooratats tagasi pöörata rajatud liivale. Nõukogude Eesti tööinimene ei vaja mingisuguste härraste «hoolitsust», vaid ta hoolitseb ise oma tänase ja homse päeva eest.

Need mineviku varjukujud tahaksid näha Eestit sellisena, nagu see oli kahekümnendatel ja kolmekümnendatel aastatel. Aga missugune see Eesti siis oli? Nendel aastakümnetel laostati suures ulatuses tsaaririigilt ülevõetud küllaltki arenenud tööstus. Hulk suuri ettevõtteid jäeti seisma, nende sisseseadmed müüdi vanarauaks («Dvigatel», Vene-Balti tehased, «Volta» jt.). Näiteks 1932. aastal leidis suurtes ja keskmistes tööstustevõttes tööd ainult 28 000 töölisi, samal ajal aga oli vabrikute ja ettevõtete varavate taga 32 000 ametlikult registreeritud töötut. Parempoolne olukord ka maal. Tuhanded kehvikuperekonnad kannatasid usumatut puudust. Üle 50 protsendi taludest siples võlgades, iga päev kolksus kuskil külas oksjonihäamer. Kuigi kodanluse hukustas oma «demokraatliku» hariduspoliitikaga, ei saanud enamik noori kehvuse tõttu omandada tolleaegset haridusmiinimumi. Kes omandaski raskustega võideldes kesk- või kõrgema hariduse ning kellel polnud toeks isa rahakotti, sel polnud suuri lootusi tööks õpitud erialal. Tööta haritlane — see mõiste oli kahekümnendatel ja kolmekümnendatel aastatel üldlevinud. Küllap veel paljud vanemas eas õpetajad mäletavad neid alandavaid «õpetajate laatu», mida peeti igal aastal ja kus alati purunes kümneid lootusi. Kätesaamatu arstiabi, sotsiaalhoolekande puudumine, teaduse ja kultuuri kiratsemine jne. — ka see kõik oli kahekümnendate ja kolmekümnendate aastate Eesti. Seda ei saa unustada ja seda ei unustagi ükski tööinimene, kes omal nahal on tundnud kapitalistliku tegelikkuse hirmsat painet.

Aga siiski on Nõukogude Eesti töötajatel minevikku meenutades õigus paljugi üle uhkust tunda. Kõigepealt on selleks kustumatu revolutsioonivaim, mis kandis eesti töörahvast läbi nende aastakümnete. Me tunneme uhkust kümnete ja sadade mehiste revolutsioonivõitlejate üle, kes järjekindlalt ja visalt innustasid töörahvast võitlema oma õiguste eest, kes selles võitluses andsid töörahva huve kaitstes oma elu. Viktor Kingissepp, Jaan Kreuks, Arnold Sommerling, Jaan Tomp, Hans Heidemann ja paljud teised nimed on rälutud kuldtähtedega eesti töörahva võistlusajaloo annaalistesse.

1940. aasta revolutsioon oli ajaloo seaduspärane protsess, eesti töörahva revolutsioonilise võitluse loogiline tulemus. Ja 1940. aastast alates kirjutatakse uut eesti ajalugu, sotsialismi ajalugu. Hoolimata kodanlike ajaloovõltsijate ponnistustest laimata sotsialismi saavutusi meie sünnimaal, hakkavad ka kümned ja sajad sõjatules võõrsile sattunud väliseestlased järjest paremini mõistma viimaste aastakümnete sündmuste tõelist mõtet ning sünnimaa tööinimeste saavutuste suurust ja väärtust.

Kui veidi poeetilisemalt väljenduda, siis tõid 1940. aasta revolutsioonisündmused meie malle innustavalt värske hoovuse. Sündis enneolematu töövaimustus. Nõukogude võimu esimese aasta jooksul suurenes vabariigi tööstuse kogutoodang tervenisti 63 protsendi võrra. Töötajate arv tööstuses suurenes 38 000 inimese võrra. Täielikult kaotati tööpuudus. Maareformiga anti maad ligi 50 000 sulasele ja kehvikule. Töötav talurahvas vabanes võlgadest, uute talude ülesehitamiseks anti toetust. Suurt kergendust põllumeestele tõid asutatud masina- ja traktorijaamad (25) ning hobulaenuuspunktid (250).

Tihti peale on arutletud selle üle, kui kaugele oleks jõutud juba nõukogude võimu esimese kümne aastaga, kui poleks alanud sõda. Päris kindlasti oleks jõutud tublisti kaugemale, kui tegelikult oldi kümme aastat pärast nõukogude võimu taaskehtendamist. Ent olnud ei saa olematuks teha ja möödunud sõda on ja jääb traagiliseks faktiks meie ajaloos. Hitlerlik okupatsioon laostas vabariigi rahvamajanduse täielikult. Kümned ettevõtted hävitati, nende sisseseadmed veeti Saksamaale. Põllumajanduses likvideeriti 1940. aasta maareformi tulemused, sajad uusmaasaajad mõrvati. Põllumees pidi suurema osa oma saagist ära andma okupantidele, saamata vastu isegi kõige hädavajalikumat. Transport suli välja. Okupandid ja nende eestlastest käsilased mõrvasid kolme okupatsiooniaasta jooksul üle 61 000 eraisiku ja 64 000 Nõukogude sõjavangi. Tuhanded inimesed viresid vabariigi territooriumil asutatud 20 koonduslaagri ebainimlikes tingimustes. Eestist jalga lastes vedasid fašistid koonduslaagrite vangid Saksamaale, kus enamik hukkus.

Niisiis, kui 1944. aasta sügisel Nõukogude Eesti vabastati, avanes mehiste sõjameeste ees troostitu pilt. Purustatud linnad ja mahapõletatud külad, nälginud inimesed ja kõige hädavajalikumate tarbeesemete puudumine, röövitud ja hävitatud kultuurivarad. Endisaegadel oleks niisugusest kaosest jagusaamine nõudnud aastakümneid. Kuid sotsialismi tingimustes, nõukogude rahvaste ühises sõbralikus peres saadi sõjahaavastet jagu uskumatult lühikese ajaga. Juba 1946. aastal, see on üks aasta pärast Suure Isamaasõja lõppu, ületati vabariigis tööstustoodangu väljalaske sõjaeelne tase.

Omaenda tubli tööga ja vennasrahvaste omakasupüüdmata abiga on Nõukogude Eesti töötajad veerand sajandiga üles ehitanud võimsa tööstuse. Käesoleval ajal annab vabariigi tööstus kahe nädalaga niisama palju toodangut kui kogu 1940. aasta jooksul. Sealjuures on tööstuse struktuur märgatavalt muutunud. Traditsiooniliste tööstusharude (põlevkivi töötlemine, elektrimootorite tootmine, masinaehitus, tekstiilitööstus) kõrvale on tõusnud raadioelektronika, aparaadiehitus, mineraalväetiste tootmine, keemiatööstus jt. Kuni 1965. aastani mahutati Eesti tööstusse peaaegu 1,3 miljardit rubla. Aastatel 1966—1970 lisandus sellele veel 793 miljonit rubla. Meie vabariigi tööstuse arenemistempot iseloomustab see, et kaheksanda viisaastaku jooksul suurenes tööstuse kogutoodang 1,5-kordseks. Sealjuures suurenes elektrienergia tootmine 1,7-kordseks, masinaehitus ja metallitöötlemine 1,8-kordseks, mineraalväetiste tootmine 1,6-kordseks jne. Kui sõjajärgsetel esimestel viisaastakutel ja veel hiljemgi saavutati tööstustoodangu juurdekasv peamiselt uute ettevõtete rajamise, olemasolevate laiendamise ning tööliste arvu suurenemise teel, siis kaheksas viisaastak oli iseloomulik selle poolest, et tööstustoodangu suurenemine saavutati tööstuse tootmisbaasi laiendamise, tehnilise taseme tõstmise, uute toodete juurutamise, toodangu kvaliteedi parandamise ja tööviljakuse suurenemise teel.

Suur töö on nõukogude võimu aastatel ära tehtud Eesti põllumajanduses. Esimestel sõjajärgsetel aastatel domineeris meie põllumajanduses väikemajapidamine. Kuid väikelaldes ei saa rakendada kaasaegset tehnikat ja industrialiseerida põllumajandussaaduste tootmist. V. I. Lenini poolt kätkenäidatud koopereerimistee sai aluseks ka meie vabariigi põllumajanduse sotsialistlikul ümberkorraldamisel. 1949. aastal jõutigi põhiliselt lõpule kolhooside loomisega. Muidugi ei avaldunud sotsialistliku põllumajanduse eelised otsekohe, ühekorraga.

Nõukogude Eesti põllumees tänapäeval on uut tüüpi põllumees. Täna põllumehe kasutada on eesrindlik tehnika. Endistest väikestest ühismajanditest on loodud liitmise teel optimaalsed suurmajandid. Järjest enam hinnatakse majandite spetsialiseerumist.

Partei ja valitsuse järjekindla hoolitsuse ja tähelepanu ning põllumehe enda innuka töö tulemusena on Nõukogude Eesti põllumajanduses saavutatud niisugune tase, mis ületab ka kõige julgemate unistused. Kaheksandal viisaastakul saadi teravilja hektariil keskmiselt 21,5 tsentnerit, kartulil 167 tsentnerit. Soodsamate ilmastikutingimuste korral oluksid tulemused märksa paremad. Edukalt on arenenud maaparandus. Praegu on meil kuivendusvõrguga maid 430 000 ha.

Silmapiistvad on olnud ka loomakasvatajate saavutused. Kaheksandal viisaastakul suurenes piimatoodang iga lehma kohta keskmiselt 225 kg võrra ja moodustas 1970. aastal 3304 kg. Lihatoodang suurenes viisaastaku 22 protsenti, munatoodang 30 protsenti.

Põllumajandustöötaja tööviljakus on 1940. aastaga võrreldes suurenenud 4,9-kordseks. Praegu toodab iga põllumees 16 inimesele vajaliku toidupuulise. Sealjuures suureneb tööviljakus põllumajanduses iga aastaga.

NLKP XXIV kongress võttis vastu direktiivid rahvamajanduse edasiarendamise kohta üheksandal viisaastakul. Ka Eesti NSV rahvamajanduse arenemisprospektiivid on kindlaks määratud. Tööstuses jätkub toodangu juurdekasv ja see toimub põhiliselt tööviljakuse suurenemise alusel. Ette on nähtud sisseseadmete ulatuslik moderniseerimine, ulatuslikumalt hakatakse rakendada töö teaduslikku organiseerimist, tootmises juurutatakse uusi, progressiivsemaid meetodeid. Kui märkida mõningaid arve uue viisaastaku kohta, siis kõigepealt seda, et Eesti Soojuselektrijaama ehitamise lõpuleviimisega suurendatakse elektrienergia toodang 1,4-kordseks. Tunduvalt suureneb tsemendi, mineraalväetiste, keemiatoodete, toiduainetetööstuse toodete, rahvatarbekaupade jm. väljalase.

Põllumajanduses on ette nähtud suurendada teraviljasaak 28—30 tsentnerini hektarilt, kartulisaa 200—220 tsentnerini ja mitmeaastase põldheina saak 45—50 tsentnerini. Piima kogutoodang peab suurenema 1,2 miljoni tonnini, lihatoodang 214 000 tonnini (1970. aastal 158 300 tonni) ja munatoodang 230 miljonile munale aastas (1970. a. 196,4 miljonit muna). Majandid saavad viisaastaku jooksul 13 500 traktorit, 6800 veoautot, 2600 teraviljakombaini jm.

Tohutud saavutused rahvamajanduses on tunduvalt parandanud rahva elujärge. On ju Kommunistliku Partei kogu majanduspoliitika eesmärk ainult üks: nõukogude in-

meste heaolu järjekindel parendamine. Oma aruandekõnes partei XXIV kongressile rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev: «Viisaastaku põhiülesanne seisab selles, et tagada rahva elujärje ja kultuuritaseme tunduv tõus sotsialistliku tootmise kiire arengutempo, selle efektiivsuse tõusu, teaduse ja tehnika progressi ning töövõime kasvu kiirendamise alusel.»

Kõigis Nõukogude liiduvabariikides saavutati kaheksandal viisaastakul rahva elujärje ja kultuuritaseme tõusu alal tähelepanuväärseid tulemusi. Eesti NSV-s suurenes elanike rahaline tulu 54 protsenti, tööliste ja teenistujate keskmine kuupalk suurenes 35 protsenti ja moodustas 135 rubla. Kolhoosnike töötasu suurenes 79 protsenti. Sovhoositööliste ja kolhoosnike keskmine kuutasu võrdsustus ning moodustab 121 rubla. Suurenesid väljamaksed ja soodustused ühiskondlikest tarbimisfondidest, moodustades 1970. aastal 461 miljonit rubla.

Elanikkonna elujärje järjekindlast paranemisest annavad tunnistust järgmised arvud:

— Aastail 1966—1970 ehitati elumaju üldpinnaga 3 200 000 ruutmeetrit, sealhulgas maal 790 000 ruutmeetrit ehk poolteist korda rohkem kui eelmisel viisaastakul.

— Aastail 1966—1970 gasiifitseeriti vabariigis 130 000 korterit. Kommunaaletituste maht ja linnade veejõhtmetiku võimsus kasvasid viisaastakul 1,5-kordseks.

— Möödunud viisaastakul kasvas kaubakäive vabariigis tervikuna 60 protsenti. Tööstööde maht suurenes samal ajal 81 protsenti.

— Möödunud viisaastakul ehitati vabariigis lasteaedu ja -sõimi 18 000 kohaga, sealhulgas maal 2800 kohaga.

Need on ainult üksikud arvud möödunud viisaastaku tegudekroonikast. Juba on tähistatud ka tee järgmiseks viieaastaseks perioodiks. Esitamata siinkohal konkreetseid arve, võime kokkuvõtlikult öelda, et rahva elujärje parendamisel ootab ees suur töö. Nimetagem partei XXIV kongressil kavandatust niisuguseid tõku, nagu töötasu tõstmine paljudel erialadel, pensioni alammäära suurendamine (see on juba seadusega kindlaks määratud), rahvatarbekaupade toodangu laiendamine, elamuehituse intensiivistamine jne. Iga kuu ja iga nädal märkab nõukogude inimene, kui palju on tema elu paremaks muutunud. Ja sellele suurele hoolitsusele vastame meie kõik veelgi tublima, veelgi tulemusrikkama tööga.

Suur edasimineku majanduse valdkonnas ja kõigi töötajate olmetingimuste järjekindlalt paranemine on loogiliselt seotud suurte muutustega rahva vaimses elus.

Nagu kõigi Nõukogude Liidus, nii on ka Nõukogude Eestis kultuurielu arenenud viimastel aastakümnetel suure intensiivsusega. Nõukogude Eesti teadus on selle üks tunnustajaid. Lahutamatus seoses teiste liiduvabariikide teadlastega on meie vabariigi teaduseinimesed lahendanud paljusid olulise tähtsusega probleeme. Aasta-aastalt suureneb kõrge kvalifikatsiooniga teadlaste arv. Meie vabariigis on praegu 70 teaduslikku asutust, kus töötab üle 4500 teadusliku töötaja. Teaduslikus töös on kesksel kohal Eesti NSV Teaduste Akadeemia 11 instituudi intensiivne tegevus. Meil on arvukalt teadlaste kollektiive, kes oma loomingu on pälvinud nii üleilmaulise kui ka rahvusvahelise tunnustuse. Nõukogude Eestis on viimastel aastatel aset leidnud hulk rahvusvahelisi teadlaste kokkutulekuid. Meenutagem ÜRO korraldusel toimunud rahvusvahelist põlevkivisümposiumi, III rahvusvahelist fennougristika kongressi, rahvusvahelist füüsikaseminarit «Valitud probleeme kristallide lisanditsentri teoorias» jt. Paljud Nõukogude Eesti teadlased on rahvusvaheliste teaduslike organisatsioonide liikmed ja isegi nende juhtkonnas. Sageneb teadlaste vahetamine vennasvabariikide ja välisriikidega. Ei möödu nädalatki, ilma et tuleks juurde kas uus teaduste doktor või kandidaat.

Nõukogude Eesti kunst on pälvinud tunnustust peaaegu et globaalses ulatuses. Ei ole mandrit, mida poleks külastanud meie kultuuritegelased. Eesti NSV kunstnikud on esinenud paljudes maades. Omaaegne piiratus ja enesessulgumine on lõplikult võidetud. Läänemere kuni Vaikse ookeanini, ühesõnaga kogu Nõukogudemaal hinnatakse eesti kunstimeistrite loomingut. Vennasrahvaste kunstidekaadid Eestis ja eesti kunstidekaadid vennasvabariikides on aidanud nõukogude rahvaste sõprust ja koostööd süvendada. Meil on värskest meele, missuguse menuga möödus Gruusia NSV kunstidekaad Eestis. Riiklik Akadeemiline Meeskoor, ansambel «Laine» ja teised kunstikollektiivid, Tiit Kuusik, Georg Ots, Neeme Järvi, Tiiu Randviir, Hendrik Krumm, Endrik Kerge jt. on oodatud külalised nii Jerevanis kui ka Irkutskis, nii Kievis kui ka Vladivostokis. Riikliku Meeskoori seljataga on reisid Saksa DV-sse, Tšehhoslovakkia SV-sse, Soome ja Rootsi, ees ootab vastutusriikas esinemine Itaalias. Nii või teisiti, alati on eesti kunstnikest keegi pikemal välisreisil, alati on keegi esinemas vennasvabariikide publiku ees.

Me oleme uhked selle üle, et raamat on meil igas kodus, et mitmekümnetuhanded tiraažid kaovad kaupluselettidelt mõne hetkega. Ajakirjad ja ajalehed on paljudes eksemplarides igas kodus. Meie viimase aja suursaavutust kultuurielus «Eesti nõuko-

gude entsüklopeediat» trükitakse 65 000 eksemplaris (selle trükiarvu üle imestatakse, aga meile tundub seegi vähevõitu olevat). Kõike seda kuuldes, lugedes või selle üle järele mõeldes tekib paratamatult mõte: ainult meil, ainult sotsialismi tingimustes on niisugune edenemine võimalik. Ainult sotsialismimaa rahvuste koostöö kultuuri valdkonnas võib viia täielikule öitsengule iga rahvuskultuuri.

Aga haridus? On ju see lõppude lõpuks kõigi kultuurisaavutuste alus. Missugune on rahva haridustase, niisugune on ka kultuuri tarbimine.

Me ei tohi unustada kunagiste rahvalgustajate, endisaegsete külakoolmeistrite suuri teeneid rahva haridustaseme tõstmisel. Juba möödunud sajandi lõpul oli Eesti peaaegu täieliku kirjaoskusega maa. Ent üldisest kirjaoskusest kõrge haridustasemeni on ikkagi suur hulk teed. Üksnes sotsialismi tingimustes on võimalik avada tee hariduse juurde kõigile töötajatele. Kodanliku korra ajal, s. o. 1934. a. rahvaloenduse andmetel oli Eestis 8,3 prots. rahvastikust osalise ja 4,3 prots. rahvastikust täieliku keskharidusega. Käesoleval ajal on vabariigis kõrgema, lõpetamata kõrgema ning üldise keskharidusega inimesi 307 000, seega umbes 25 prots. elanikkonnast. Praegu, kui toimub üleminek üldisele keskharidusele, läheb igal aastal peaaegu 90 prots. 8-klassiliste koolide lõpetanute edasi õppima keskharidust andvatesse õppeasutustesse (keskkoolidesse, tehnikumidesse või kutsekeskkoolidesse). Vabariigi kõrgemad koolid saadavad igal aastal ellu tuhandeid noori spetsialiste, aga ometi on paljudel erialadel põud kõrgema haridusega spetsialistide poolest. Kui võrrelda kodanliku perioodiga, kus kõrgema haridusega inimeste iga-aastane «toodang» oli kümneid kordi väiksem, aga ikkagi esines haritlaste üleproduktioon, siis on ka kõige tendentslikumale inimesele selge, kuspool on õigus ja kuspool on lihtsalt sõnade tegemine. Hariduselu Nõukogude Eestis on kogu üldsuse mure, kõik töötajad aitavad kaasa meie koolide materiaalse õppebaasi tugevdamisele ja rahva haridustaseme tõstmisele.

Nõukogude inimene on aktiivne osaleja ühiskondlikus elus, ta on ühtaegu nii materiaalse ja kultuuriväärtuste tootja kui ka riigitegelane. Meie riiki juhivad nõukogude kaudu kogu rahvas, Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus hoolitsevad järjekindlalt sotsialistliku demokraatia edasiarendamise eest. Mõeldud kuul toimunud liidu-vabariikide ülemnõukogude ja kohalike nõukogude valimised demonstreerisid nõukogude inimeste vääramatut ustavust leninlikule Kommunistlikule Partele, rahva piiratud usaldust kommunistide plaanide ja ettevõtmiste suhtes. On ju need kogu rahva ettevõtmised, töö ja looming kogu rahva hüvanguks.

Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi edusammud kolmekümne ühe aasta jooksul demonstreerivad eredalt sotsialismi piiritud võimalusi. Vabade inimeste loov töö saadab korda suuri tegusid. Meie vabariigis on see nii olnud üle kolme aastakümne ja on ka edaspidi. Meie kodumaa teel kommunismile täidavad ka Eesti NSV töötajad tähtsaid ülesandeid ja annavad oma suure panuse.

Õpetamise ja kasvatamise ühtsus*

E. MATT

Kodanlikule koolile ja pedagoogikale on iseloomulik see, et raskuspunkt õppe- ja kasvatusprotsessis hakkab üha rohkem kanduma õpetamiselt kasvatamisele, nn. iseloomu kasvatamisele. Selline nähtus on kodanlikus koolis seaduspärane, kuna inimühiskonna muutumine ja arenemine on tema ajaloo seaduspärane. Tänapäeva tingimustes tähendab see seda, et inimühiskonna arenemine seisneb tema üleminekus kapitalismilt sotsialismile. Kapitalismi kokkuvarisemine on mitte ainult soovitatav, vaid on ka majanduslikult vältimatu. Vältimatu on ta sellepärast, et kapitalismi põhivastuolu — töö ühiskondliku iseloomu ja monopolistliku omandivormi vahel — takistab tehnilise progressi tingimustes tootlike jõudude arenemist. Paljud kodanlikud «ühiskonnateadlased» mõistavad hiilgavalt neid ülesandeid, mida nende ette seavad kapitalistlike riikide juhtivad tegelased. Need ülesanded näevad ette kõikide vahenditega aeglustada või panna koguni seisma inimühiskonna arenemine. Seega on kodanlik «ühiskonnateadus» tänapäeval muutunud üheks ideoloogilise sõja tähtsaks lõiguks. Kapitalismi ideoloogid

* *Algus «Nõukogude Koolis» 1971, nr. 6.*

püüavad esitada oma klassi langust kogu ühiskonna langusena. Muuseas, iganenud klassi hukkamisele määratuse tunne on iga ühiskondliku formatsiooni loojanguaja tüüpiline nähtus. Eesmärk on üks — varjata objektiivset tõde ja sellega püüda ühiskonna progressi pidurdada. Kapitalismi põhivastuolu avaldab otsustavat mõju ka kodanlikule pedagoogikale. Tänapäeva tingimustes loobub kodanlik pedagoogika kapitalismi öitsenguperioodi klassikalise pedagoogika traditsioonidest, süveneb religiooni ja irratsionalismi mõju, süvenevad vastuolud kodanliku «kasvatuse filosoofia» abstraktsete postulaatide ja kooli ees seisvate praktiliste ülesannete vahel, lähema mineviku progressiivsete pedagoogiliste tööde täielik enneolematu eitamine, pedagoogilise teaduse autoriteedi langus. Pole ka ime, et mitmetes kapitalistlikes maades praktiseeritakse aastaid nn. vabakasvatust, mille põhiline ülesanne ongi viia kogu selle protsessi raskuspunkt ainult kasvatamisele. Kõik see kõneleb sellest, et ükski suurest hulgast kodanlikest filosoofidest ei ole suuteline andma kaasaja epohhi teaduslikku analüüsi, näitama peamisi liikumapanevaid jõudusid ja inimühiskonna arengu seaduspärasusi, formuleerima teadusliku teooria metodoloogilisi printsiipe. Selline kaasaja kodanlike filosoofiade olukord avaldab hävitavat mõju ka pedagoogilise mõtte arengule. Siin võetaksegi appi kõik, sealhulgas ka vabakasvatus.

Kerkib küsimus, milleks seda on tarvis? Seda on tarvis ainult selleks, et kindlustada kodanliku ideoloogia kandumist tööliste ja talupoegade keskele, et näidata, kui «progressiivne» on kodanlik pedagoogika ja kodanlik kord. Tegelikke vastuolusid püütakse iga hinna eest varjata, neid ära peita: tõde asendatakse juttudega hauatagusest paradiisist. Ega siis asjata etenda koolitöös suurt ja kaaluvat osa iga liiki religioossed vaated ja põhimõtted. Religiooni juhtivad tegelased väidavad väsimatult, et ei saagi kujuneda mingit iseloomu, kui last ei kasvatata religiooni vaimus. On avaldatud isegi arvamust, et kommunism on sama mis uskki; moraalkoodeks olevat võetud otse piiblist. Nõukogude Liidus tekkivat noorsoo kasvatamisel raskusi just sellepärast, et kommunistid eitavad hauatagust paradiisi.

Need seisukohad on täiesti läbinähtavad, sest kodanlus püüab oma noorsoost kasvatada «kuulekaid», «rahulikke», «hea südämlikke», «lojalseid» inimesi, kes austavad eraomandit, alluvad kodanlikule seadusele. Kodanliku pedagoogika «klassikud» on läinud isegi nii kaugele, et suruvad kooli õpetuslikud ülesanded peaaegu täiesti kõrvale. Mõned kirikutegelased väidavad, et usuõpetus on tähtsam kui murdude tundmine matemaatikas. Hea moraalne kasvatus olevat parem ja olulisem kui ükskõik milline haridus; eeskujuliku katoliiklase kasvatamine olevat tähtsam kui Shakespeare'i tundmine. Personalismi esindaja H. Horn kriipsutab koguni alla, et polevat tähtis see, mida õpetatakse, vaid see, kes õpetab ja kuidas õpetab; olevat ohtlik õpetada õpilastele seda, mis tegelikult on olemas, s. t. objektiivset reaalsust.

Nagu eespool toodust nähtub, ei ole kodanlikud pedagoogid huvitatud sellest, et teaduse alused jõuaksid noorsooni, veel enam — nad isegi kardavad seda. Opetamise ja kasvatamise vastuolu ei suudeta lahendada; õigem oleks väita, et nad ei saagi kapitalistliku ühiskonna tingimustes seda lahendada. See omakorda kutsub esile progressiivselt mõtleivate inimeste seas protesti. Üheks selliseks näiteks oleks L. Tolstoi mõtteavaldused õpetamise ja kasvatamise ühtsuse kohta kodanlikus ühiskonnas. L. Tolstoi püüdis koguni tõestada, et kasvatamine ja haridus on kokkusobimatud mõisted. Neid ei tohigi ühendada, vaid tuleks kogu õpetamine korraldada lahus kasvatamisest. Tulihingeliselt nõudis Tolstoi õpetamist vabastamist kasvatamisest. Selle illustreerimiseks vaatleksime tema 1862. a. ilmunud artiklit «Kasvatamine ja haridus». Ta kirjutab: «On palju sõnu, millel ei ole täpset tähendust; mida segatakse teineteisega, kuid samal ajal on nad vajalikud mõtete edasiandmiseks — need sõnad on: kasvatamine, haridus ja isegi õpetamine.» Irooniaga meenutab ta neid pedagooge, kes ei tee vahet nende sõnade sisus, aga koos sellega ei ole suutelised avaldama oma mõtteid teisiti, kui peavad kasutama kõiki neid kolme sõna koos. Tolstoi ise mõistis kasvatamise all inimeste tahtelist

kujundamist vastavalt teatud näidisele (etaloonile) ja õpetamise all kõikide mõjude ühtsust, mis arendavad inimest, annavad talle maailma laiemat mõistmist ja uusi teadmisi. Ta nägi kasvatamises eesmärgikindlat ühe isiksuse sundmõju teisele isiksusele; haridus on aga inimestevaheliste suhete vaba väljendus — üks tahab tema poolt juba omandatud teadmisi anda vabalt edasi teisele vabatahtlikult tulnud uusi teadmisi ihkavale inimesele.

Niisiis võiks kokku võttes öelda, et Tolstoi nägi kasvatamise ja õpetamise mitteidentsust vägivaldas. «Kasvatamine on vägivaldne haridus. Haridus on vaba,» väitis ta. See on omamoodi protestilaul Tolstoi-aegse koolikorralduse kohta; ta oleks tahtnud, et haridus oleks olnud vaba vägivaldsest ideoloogiast, mida surusid rahvale peale tsaari-Venemaa juhtivad tšinovnikud.

Õpetamise ja kasvatamise lahendamatu vastuolust kodanlikus ühiskonnas rääkis V. I. Lenin Kommunistliku Noorsooühingu III ülevenemaalisel kongressil: «Üheks suuremaks paheks ja hädaks, mis on jäänud meile vanast kapitalistlikust ühiskonnast, on täielik lõhe raamatu ja elupraktika vahel, sest meil oli raamatuid, kus kõik oli maalitud kõige paremana ja need raamatud olid enamasti kõige jälgimise väärtusega silmakirjalik valem, mis kujutas meile võltsitud kapitalistlikku ühiskonda.»

Püüdes rahvamaasse teadusest igati eemale peletada, kutsus tänapäeva reaktioonilistemat saksakeelset eksistentsialismi esindajaid Karl Jaspers rahvast üles mitte uskuma teadust. Ta kirjutab: «Teaduslik mõtlemine segab olemist. Ta mitte ei anna talle tuge tõe vaadetes, vaid teeb seda (s. o. inimest) rohkem ebakindlamaks ja õnnetumaks.»

Seega on kõik «nooremad» kodanlikud pedagoogilised teooriad ühtsed teaduse vastased, nad vastandavad õpetamisele kasvatamist. Õpetamise ja kasvatamise teravaid vastuolusid nad ei suuda lahendada sellepärast, et eksisteerivad lahendamatu klassilised ideoloogilised vastuolud ja, veelgi üldisemalt — lahendamatu kapitalismi põhivastuolu. Kokku võttes viib see kõik pedagoogika autoriteedi ja tema koha täieliku alahindamisele. Mõned näited selle kohta.

Ameerika professor P. Woodring kirjutab: «Pedagoogiline teooria on muutunud mitte millekski.» Londoni ülikooli professor J. Lawerys kirjutab, et inglise pedagoogika teoreetiliste aluste ja tänapäeva kooli nõuete vahel on täielik mittevastavus. Tuntud prantsuse pedagoog R. Gal tunnistab kibestusega, et pedagoogika on selline teadusharu, mille teadusliku iseloomu üle käib vaidlus; sellel puudub autoriteet isegi pedagoogilise üldsuse seas. Jne.

Sotsialistliku ühiskonna kool ei tunne vastuolusid, mis on omased kodanlikule koolile. Üks kõige olulisemaid sotsialistliku kooli arenemise seaduspärasusi on õpetamise ja kasvatamise üha tihenev seostumine, mis tuleneb sellest, et meie koolides rakendatakse järjekindlalt teaduste aluste õpetamisel teaduslikku printsiipi, õpetatavat ainet seostatakse üha rohkem kommunistliku ühiskonna ülesehitamise praktikaga.

Õpetamise ja kasvatamise ühtsuse probleem sotsialistliku ühiskonna koolis seatakse ja lahendatakse täiesti uutes tingimustes. Selleks et täita kasvatuslikke ülesandeid, ette valmistada igakülgset arenenud, kõrge teaduslikkusega ja kõlbeliste omadustega uue ühiskonna liikmeid, peab (on kohustatud) nõukogude kool andma kõikidele õpilastele tõeliselt teaduslikke teadmisi. A. Makarenko kirjutas omal ajal: «Haridus meie maal on osa tema elust; ta on lakanud olemast elu tarbija eruditsioon, ta on muutunud elu looja relvaks.» Täiesti arusaadav, et teadmisi on tarvis igasugusele ühiskondlikule formatsioonile arendamiseks majandust, tehnikat, kultuuri jne. Ainult sotsialistliku ühiskonna tingimustes, kus puudub vastuolu ühiskondliku tootmise ja jaotamise vahel, omandab haridus kommunistlikus kasvatusüsteemis täieliku jõu. Siin langevad isiksuse isiklikud huvid üha rohkem kokku ühiskondlike huvidega; nõukogude inimesele on teadmised mitte oma isiklike, kasuühendlike huvide ja vajaduste rahuldamiseks, vaid eelkõige selleks, et paremini täita oma tööülesandeid, tuua kasu oma kollektiivile ja rahvale. Ühiskond omalt poolt mitte ainult loob vajalikke tingimusi hariduse omandami-

seks, vaid koguni kohustab seda tegema — esitab seega moraalset laadi nõudlikkuse. Ühiskond nõuab mitte ainult tarku inimesi, vaid ta esitab siinjuures veel eetilisi nõudmisi, nagu asjalikkus, täpsus, korralikkus, operatiivsus, vastutustunne jt. See väljendub kas või selles, et amoraalset inimest ei edutata kunagi teiste juhiks.

Milles siis seisneb õpetamise ja kasvatamise ühtsuse olemus sotsialistliku ühiskonna koolis?

Õpetamise ja kasvatamise ühtsus sotsialistliku ühiskonna koolis seisneb eelkõige hariduse sisu teaduslikkuses. Meie kooli õppeplaanid, programmid ja õpikud on koostatud vastavalt kaasaja teaduse taseme nõuetele, s. t., et nende sisu on objektiivselt määratud teaduse enda sisuga, kuna teadus aitab inimesel valitseda loodusjõude, arendada materiaalselt tootmist ja kujundada ümber ühiskondlikke suhteid. Teiselt poolt on aga teadus ise loogiliselt organiseeritud ja praktika poolt kontrollitud pidevalt arenev mõistete süsteem looduse, ühiskonna ja mõtlemise seadustest. Seega aitab teadus kaasa dialektilis-materialistliku maailmavaate kujunemisele, vabastab inimese ebaaususest ja eelarvamustest, laiendab tema silmaringi, täiustab tema vaimseid võimeid ja kõlbelsi tõekspidamisi. Teaduse, ükskõik millise kaasaja teadusharu, enda aineks on lõppude lõpuks materiaali mitmesuguste liikumisvormide ja liikide uurimine. Teaduse aine aga omakorda määrab tema uurimismeetodid ehk objekti uurimise võtted ja viisid. Kõik need teaduse tahud on omavahel tihedas seoses. Teadusliku tunnetuse oluliseks koostisosaks on teaduse filosoofiline tõlgendus, mis moodustabki selle maailmavaatelse aluse.

Kommunistliku ühiskonna laiahaardelise ülesehitustöö perioodil saab nõukogude ühiskond areneda ainult sügavalt teaduslikult põhjendatud printsiipide teadliku realiseerimise alusel. Nõukogude ühiskonna majanduse planeerimine, ühiskondlike suhete ümberkorraldamine ja üldse kogu ühiskonna juhtimine toimub kaasajal ainult teaduslikul tasemel. Teadusel on otsustav tähtsus mitte ainult kommunismi materiaali-tehnilise baasi loomisel, vaid ka nõukogude inimese ideoloogilisel kasvatamisel ja tema teadusliku maailmavaate kujundamisel. Et paremini mõista teadusliku maailmavaate kujundamist, ei saa kuidagi mööda minna teaduslikust maailmavaatest endast. Maailmavaate määratleb laiemalt A. Spirkin «Filosoofia entsüklopeedias»: «Maailmavaade, s. o. inimese üldistatud vaadete süsteem maailma kohta tervikuna, üksikute nähtuste ja inimese enda kohast maailmas, inimkonna saatusest, inimese enda tegevuse mõttest, arusaamine ja emotsionaalne suhtumine sellesse, inimeste teaduslike, filosoofiliste, eetiliste veendumuste ja ideaalide kogum.»

Selle määrangu alusel võib juba teha järelduse, et selline vaadete kogum ei kujune ainult sügavalt teadusliku teooria alusel, ta ei ole ainult kindla teoreetilise materjali omandamise produkt. Teaduslik maailmavaade saab kujuneda ainuüksi tegelikkuse objektiivsel peegeldamisel. Tegelikust saab omakorda objektiivselt peegeldada siis ja ainult siis, kui inimene omandab teaduslikult põhjendatud hariduse. Siinjuures olgu mainitud, et mitte iga teoreetiliselt põhjendatud maailmavaade ei ole veel teaduslik. Näiteks on paljudel kaasaja kodanlikel filosoofidel teoreetiliselt põhjendatud maailmavaade, kuid see ei ole veel teaduslik, sest need õpetused ei peegelda ümbritsevat objektiivselt, s. t. need ei ole teaduslikud.

Teaduslik maailmavaade on selline vaadete süsteem maailmale, mis peegeldab asju, nähtusi ja protsesse nii, nagu need reaalselt eksisteerivad. Niisiis, õpetamise ja kasvatamise ühtsuse esmane nõue on õpetada asju, nähtusi ja protsesse ainult sellistena, nagu nad tegelikkuses eksisteerivad. Kõikidest ühiskondlikest formatsioonidest on kõige soodsamad tingimused selleks loonud sotsialistlik ühiskond. Ja mitte ainult loonud, vaid otse kohustanud kõiki pedagoogikateadlasi, haridusorganeid, õpetajaid ja kasvatajaid seda printsiipi järjekindlalt oma igapäevases töös rakendama. Eespool öeldut resümee-rides peab nentima, et iga õppeaine sisul on potentsiaalselt hulgaliselt võimalusi teadusliku maailmavaate kujundamiseks.

Teaduslikkuse printsiibi rakendamine teaduste aluste õpetamisel esitab omakorda hulk objektiivseid nõudeid õppeaine õpetamise metoodikale. Üks peamisi nõudeid seisneb õpilaste loogilise mõtlemise arendamises õppetöös. Mõtlemise arendamise all tuleks mõelda mitte ainult formaalse loogika arenemist, vaid dialektilist loogikat, s. o. õpetöös peaksid õpilased saama oskusi vaadelda ja katsetada, analüüsida ja sünteesida, abstraherida ja üldistada, võrrelda ning leida analoogiat, õigesti arutleda ja järeldusi teha, teaduslikke aluseid õigesti põhjendada, näha põhjuslikkust ja nähtuste tagajärgi. Seejuures peab õpetamine eeskätt silmas pidama seda, et õpilased tunnetaksid tõe: materia on primaarne ja teadvus sekundaarne, materia on lahutamatu seotud liikumisega, liikumine toimub ruumis ja ajas jne.

Ainult dialektilis-materialistliku teooria järjekindel kasutamine kõikide õppeainete õpetajate poolt nähtuste ja protsesside, seaduspärasuste ja hüpoteeside, teooriate ja kategooriate õpetamisel loob soodsad tingimused noorsoo kasvatamiseks võitleva materialismi vaimus.

Selle ülitähtsa ja samal ajal väga raske ülesande täitmine on võimalik ainult kogu õpetajate kollektiivi kooskõlastatud ühiste jõupingutustega; seda on eelkõige vaja ajaloo- ja geograafia-, matemaatika- ja füüsika-, keemia ja bioloogiaõpetajate vahel.

Teaduste aluste õpetamise aluseks, nagu iga teadusegi aluseks, on faktid. Faktide õppimine, nende tunnetamine on teaduse ja tema aluste õpetamise ülesanne. Sellisteks faktideks loodusteadustes on looduses toimuvad mitmesugused nähtused ja protsessid. Nähtuste õpetamisel on oluline kindlaks määrata nende iseloomulikud omadused. Õpilaste peatähelepanu tuleks suunata nähtuste sarnastele ja erinevatele külgedele, kusjuures ei ole tarvis võrrelda üldiselt kõike kõigegea, vaid võrrelda ühiste omadustega või tunnustega nähtusi. Näiteks füüsikakursuses võiks võrrelda liikumisliike, keemiakursuses reaktsioone jne.

Nähtuste õpetamisel on tarvis pidevalt näidata nende materiaalsust ja objektiivset kulgu looduses, et ühed nähtused on seotud teiste nähtustega. Õpilased peaksid igas tunnis tunnetama, et arenemine ja muutumine on kvantiteedi kuhjumise ja uue kvaliteedi tekkimise pidev või hüppeline protsess, et kõikide nende protsesside põhjuseks on vastuolu, et vastuolu väljendub võtluses ja ühtsuses jne.

Ühesõnaga kogu õpetamise protsess peab teenima dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamise eesmärki. See ei tähenda, et õpilastega on tarvis vestelda filosoofia teemadel või anda filosoofia terminoloogiat ja määranguid, vaid on tarvis õppematerjali selgitamisel, süvendamisel ja kontrollimisel järjekindlalt arvestada ainult teaduslikkuse nõuet.

Kasutatud kirjandus

1. V. I. Lenin, Ideoloogilisest tööst. Tallinn, 1965.
2. Большая Советская Энциклопедия.
3. Философская энциклопедия. Москва, 1964.
4. A. Spirkin, Marksistliku filosoofia kursus. Tallinn, 1968.
5. Общие основы педагогики Академии пед. наук СССР, Москва, 1967.
6. В. Ф. Юскевич, Обучение и воспитание учащихся на основе курса физики средней школы. Москва, 1963.
7. Воспитание в процессе обучения. Сборник статей. Москва, 1962.
8. В. П. Тугаринов, Философия сознания. Москва, 1971.
9. В. Н. Голованов, Законы в системе научного знания. Москва, 1970.
10. Maailmavaate kujundamisest kõrgemas koolis. TRÜ, Tartu, 1970.

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

Õpilaste suhtlemine koolikaaslastega väljaspool oma klassi piire on fakt. Seejuures on õpilaste sümpaatiad erinevad: osa eelistab suhtlemist põhiliselt noorematega, osa endast vanematega, osa aga suhtleb meelsasti nii endast nooremate kui ka vanemate koolikaaslastega. Küllaltki märkimisväärne on nende hulk, kes tunnistavad ainult omaeliste seltskonda.

On kindlaks tehtud, et suhtlemisring mõjutab oluliselt õpilase isiksuse kujunemist.

Õpilased ise leiavad, et suhtlemine endast nooremate ja vanemate koolikaaslastega ning sõpradega on stimuleerinud neid ennast kontrollima, analüüsima, kasvatama, huvituma kaasinimestest, neid paremini mõistma ja süvenetanud neis inimlikkust, abivalmidust, distsipliinitunnet. Vanemates klassides on nooremad näinud eeskujusid teadmiste omandamisel ja käitumises, huvitavate tegevuste algatajaid ja juhte ning nooremate käitumise reguleerijaid. Tuleb ilmsiks ka negatiivseid mõjuavaldusi.

Eri vanuses õpilaste suhtlemine koolis on paljuski juhuslikku laadi, pedagoogide poolt suunamata. Selleks et see suuri kasvatavaid mõjutusi sisaldav suhete ring muuta mõjuvaks kasvatusteguriks, on vaja seda organiseerida — fikseerida ülesanded, võimalused, tingimused, stimuleerimisvahendid.

Eri vanuses laste suhtlemise kõige üldisem eesmärk on vastastikune rikastamine, eriti aga tingimuste loomine moraalsete iseloomuomaduste täiustamiseks ja kinnistamiseks.

Koolide kasvatusloos on rakendatud mitmesuguseid organisatsioonilisi vorme suhtlemise tihendamiseks eri vanuses õpilaste vahel. Peatume neil.

Eri vanuses õpilaste suhtlemise organiseerimine koolis

A. TEDER

Suhete aluseks on kontaktid eri vanuses õpilaste vahel. Kontaktid võivad olla vahendatud või vahetud.

Vahendatud kontakti põhivormiks koolis on õpilaste **informeerimine** koolikollektiivi elust ja tegevusest. See teostub kooli seinalehtede, raadiosõlme, õpilastööde näituste, väljapanekute, almanahhide, edetabelite, autahvlite jm. kaudu.¹ Sellealasel tegevusel koolis on suur tähtsus eri vanusegruppide iseärasuste, väärtuste, tegevuse kogemuste ja probleemide üksteisele tutvustamisel, huvi äratamisel üksteise vastu. Peale selle saavad õpilased informatsiooni koolielust nii klassijuhatajatelt kui ka aineõpetajatelt.

Kontaktid kujunevad ka üldises tööjaotuses koolikollektiivi ühiseid eesmärke realiseerides. Nende olemasolu puhul on võimalus kooli kui terviku huvides anda **ülesandeid klassidele**, ringidele jt. ühe-ealiste õpilaste gruppidele. Ülesandeid võivad anda nii õpilaste omavalitsuse organid kui ka kooli juhtkond, võimaluse korral võivad klassid neid ise endile võtta. Selles plaanis võib vaadelda ka klassidevahelist võistlust paremate tulemuste nimel. Ülesannetest ja nende täitmise käigust ning resultaatidest infor-

¹ Nendes küsimustes võivad pedagoogi abistada kommunikatsiooniteooria käsitlused ajakirja «Eesti Kommunist» viimastes aastakäikudes.

meeritakse kogu kooli. Ülesanded võivad olla episoodilised või pidevad, tööalased, tunnetuslikud, meelautusi organiseerivad jne. Kooli huvides tegutsemine loob aluse laiemale ühtekuuluvustundele, viib kasvatustöö välja kitsaste grupihuvide piiridest.

Vahetuid kontakte võimaldavad klassi-kollektiivi poolt kooli huvides täidetavad ülesanded, nagu peoõhtu ettevalmistamine ja teoks tegemine, ülekoolline korrapidamine jne. Vahetult puututakse kokku ülekoollistel massiüritustel, klassidevahelistel võistlustel, ülevaastustel, konkurssidel, aga ka igapäevases õppetegevuses. Kontaktide loomisele selles sfääris on võimalik kaasa aidata. Suuremates koolides korraldatakse üritusi kooliastmete kaupa, kuna ruumid jt. tingimused ei võimalda kogu kooli koos tegutseda. Seejuures lähtutakse sageli kaalutlustest, mille tulemus on vanemate ja nooremate õpilaste isoleerimine. Senist põhiliselt vanuseastmete kaupa jaotamist võib aga asendada näiteks üht paralleelimärki kandvate klasside ühendamise põhimõttega — seega siis toimuksid A-klasside näärripidu, B-klasside isetegevuse ülevaatus jne. Ka vahetuste läbimõeldud planeerimise, õpilaste korrustele jaotamise, söökla ja garderoobi kasutamise kindlaksmääramisega saame kas piirata või soodustada õpilaste kontakte.

Tihedamaid sidemeid eri vanuses laste vahel loob vanemate õpilaste šeflus nooremate üle. Šeflusvahekorrad vanema ja noorema vahel on inimlikult arusaadavad ja loomulikud. Sellel pole midagi ühist tegevusega, mille eesmärk on laiskade «nõõtamine» virkade poolt, tegemata jäetu äratagemine korralike poolt või rappa-juhitud ettevõtmiste päästmine oskajate poolt, mida koolis mõnikord ka šefluseks peetakse. Šeflus tähendab ühe kollektiivi, organisatsiooni või üksikisiku seltsimehelikkuse abi teisele kollektiivile või üksikisikule. See on efektiivne, kui vajadus abi järele on mõistetavalt põhjendatud, vastasel korral ei teki šefluse eeldust — vabatahtlikkust. See on aga eriti oluline õpilastevahelises šeflustöös. Kuna abistamissuhtes etendavad suurt osa õpilaste ise-

loomuomadused, intiimsus ja vastastikune usaldamine, siis tuleb seda stimuleerida pedagoogiliste, mitte administratiivsete vahenditega. Käsitamine suretab huvi šeflustöö vastu. Seda kinnitavad õpilaste arvamused.

Õpilaste eitav hoiak ei tähenda aga šefluse idee kõlbmatust. Šeflustöös pannakse alus huvitavatele eri vanuses õpilaste gruppidele kooli kollektiivis: vanemast ja nooremast õpilasest koosnevale paarile (diaadi peavad mõned autorid juba väikseks grupiks), kollektiivse šefluse puhul tekib kahest eri vanuses õpilaste rühmast (klassist) ühendus, mis võib eksisteerida pikka aega.

Šeflustöö sisu ja vormid on väga mitmekesised. Huvitav on šeflusvahekorrad süsteem, milles on ühendatud õpilaste suhted nii koolis kui ka väljaspool kooli. Selles on vanemate klasside õpilased šeflusvahekorras täiskasvanute töökollektiiviga ning endast nooremate — mingi keskastme klassi õpilastega, need on šeffideks algklassi õpilastele, kes omakorda on loonud šeflusvahekorra koolieelse lasteasutuse rühmaga. V. Aldonina leidis oma kuueaastasest tööst kokkuvõtteid tehes, et vanemate õpilaste šeflust nooremate üle tuleb vaadelda kui üht peamist koolisisest ühiskondliku tegevuse liiki. See aitab tugevdada kooli ja elu sidemeid, loob koostöö, vastastikuse abistamise, seltsimehelikkuse ja sõpruse atmosfääri koolis. Ka teiste autorite andmetel kaasnevad õigesti organiseeritud šeflusvahekorradega õpilaste ühiskondliku aktiivsuse kasv, kollektivistlikud suhted, õpilaste kõlbeliste teadmiste, vaadete ja harjumuste muutumine, enesekasvatuse intensiivistumine ning pedagoogide ja laste teineteisemõistmise paranemine.

Koolikollektiivis võivad tegutseda ka iseseisvad, ajutisi või püsivaid ülesandeid täitvad erivanuselised koondrühmad. Nende tähtsust kollektiivses kasvatuses on eriti rõhutanud A. Makarenko. Ta püüdis neid tõhusaks vahendiks õpilaste kapseldumise vastu oma vanusele iseloomulike huvide ringi, samuti praktiseerimise kohaks vahelduvates juhtimis-allumissuhtes jm. Koolis on nendeks eri klasside õpi-

lastest moodustatud korrapidamisbrigaadid, tööbrigaadid ühiskondlikult kasulikuks tööks.

V. Suhhomlini räägib eri vanuses õpilastest moodustatud **klassiväliste ringide** tegevusest oma koolis (neil aladel, kus see on võimalik, nagu: loodusesõbrad, «osavad käed» jt.).

Huvitavat katset internaatkoolis kirjeldab B. Sirvindt. Idee on aga realiseeritav ka tavalises (mammut-) koolis. Selle kohaselt loodi kogu kooli **õpilasperet hõlmavad koondkollektiivid** kõikide sama paralleelmärgi kandvate klasside ühendamise teel: kõik A-klassid, kõik B-klassid jne. Igaüks neist valis nimetuse, deviisi, lõi oma sümboolika ning moodustas juhtiva organi. Esialgu oli koondkollektiivide tegevuse sisuks sport ja võistluste korraldamine, hiljem täendati seda ka tööülesannetega. Niisugusel koondkollektiivil on mitmeid eeliseid: suurem isetegevuse võimalus, võistlusmomendi stimuleeriva toime laiem rakendamise võimalus. Analoogilist vormi tuntakse ka mujal (näit. inglise koolides nn. home'ide süsteem). Selle ülesanne on pehmenada mammutkoolide negatiivset mõju üksikõpilastele, vältida klasside kapseldumist ning sellega kaasnevate negatiivsete nähtuste (grupiegoism) süvenemist. Oma/osa on ka teistel koondkollektiividel, nagu pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon, spordiühingud jt.

Hiljuti lõppes eksperiment Moskva 524. keskkoolis jm., kus püüti A. Makarenko kollektiiviteooriat loovalt rakendada. Pärast õpetajate ja vanemate õpilaste sellekohast ettevalmistamist loodi kooli **õpilaste elukohas** üksteise naabruses elunevatest õpilastest 7 kuni 15 liikmelised **erivanuseliste rühmad**. Mõtteks oli organiseerida vastuseisu tänava negatiivsetele mõjudele, sisustada õpilaste vaba aega, abistada koduste ülesannete täitmisel. Rühmade töö organiseerimisest võtsid osa kooli ja klassivälise töö organisaator, vanempioneerijuht, komsomoli- ja pioneeriorganisatsioon, aga ka lastevanemad ja õpetajad.

V. Kumarin. ettevõtmise initsiaator, väidab, et kool kui riiklik asutus peab

aitama perekonnal lapsi kasvatada. Seda saab teha siis, kui kollektiivi tegevus ja mõju ei lõpe koos koolitundidega. Erivanuseliste rühma vorm kui lapsele harjumuspärasem on sobivam elukohajärgseks tegutsemiseks (selle struktuur on lähedasem perekonna ja stiihiliste rühmituste struktuurile). Autori arvates leiavad nendes rühmades küllaldase rakenduse ka pioneerid ja kommunistlikud noored; on piisavalt võimalusi, et praktiliselt demonstreerida nende organisatsioonide eesrindlikku osa, teadlikkust ja ideelisi veendumusi.

Eri vanuses õpilaste suhtlemise kõrgeim vorm koolis on **erivanuselised kasvatusrühmad — algkollektiivid**. Nende organiseerimine on võimalik internaatkooli tüüpi õppekasvatusasutustes ja lastekodudes. Siin suheldakse väikesele grupile omastes tingimustes ning see võib kujuneda väga intensiivseks, intiimseks ja kasvatuslikult hinnatavaks. Internaatkoolide algpäevil tekitas selliste rühmade loomine suurt poleemikat ning vastuseisu, eriti nende hulgas, kes pidasid vajalikuks kasvatus töö organisatsioonilisi vorme kopeerida õpetamise protsessist (vanuselt ja arengutasemelt ühtlased rühmad). Otsinguterohkeks kujunenud praktika on kinnitanud oletust, et erivanuseline kasvatuskollektiiv kooli kui terviku ulatuses loob isiksuse arenemiseks täiendavaid võimalusi, nõuab aga samas mitmete spetsiifiliste tingimuste arvestamist ning kvalifitseeritud pedagoogilist juhtimist.

Pedagoogilises kirjanduses leiame üksikuid seisukohavõtte ka pioneeriorganisatsiooni struktuuri muutmiseks, pioneerirühma reorganiseerimiseks eri vanuses laste ühendamise printsiibil. Seejuures viidatakse pioneerorganisatsiooni tegevuse algastatele, kus tehaste ja ettevõtete juurde loodud pioneerirühmad olid vanuseliselt heterogeensed. Sellega loodetakse tõsta isetegevuse taset ning pioneeriorganisatsiooni kasvatuslikku efektiivsust. Üksikuid praktilisi katsetusi eri vanuses laste rühmade moodustamiseks on tehtud pioneerilaagrites.

Erinevas eas laste suhtlemise organiseerimise praktikast võib välja lugeda mõ-

ningaid tingimusi, millega pedagoog peab arvestama.

● Eri vanuses õpilaste suhtlemise organiseerimisel peab olema selge eesmärk, milleks seda tehakse. Eesmärgid võivad olla mõneti erinevad, tingitud nii õppekasvatuasutuse tüübist (üldhariduslik massikool, internaatkool jt.) kui ka suhtlemise vormi võimalustest.

● Eri vanuses õpilaste ühenduste tähtsust ei tohi ülehinnata, need etendavad oma osa süsteemi koostöös teistel alustel loodud vormidega.

● Suhete mitmekesisus, ka keerulisus ja nüanssiderohkus, mis tekivad eri vanuses õpilaste kokkuviiimisel, nõuavad, et ealisi ja individuaalseid iseärasusi ning isiksuse mõjutamise sobivaid vahendeid tunneksid mitte ainult pedagoogid, vaid ka õpilased. Eriti vajalik on see vanemas astmes. Selleni jõutakse, kui pedagoog näitab eeskujuna oma suhtumisega õpilasesse, kui vanematele õpilastele antakse algteadmisi psühholoogiast ja pedagoogikast, kui suhtlemise kogemust pidevalt jälgib pedagoog ning seda õpilastega analüüsib, nii koos kui ka vanuseastmete järgi.

● Suhtlemine peab rahuldama mõlemad pooli — nooremaid ja vanemaid — vastavalt nende vajadustele. Kui nooremaid rahuldab abi ja informatsioon, mida saadakse vanematelt, siis vanemate õpilaste suhtlemismotiivid on teist laadi: soov leida eneseteostamise võimalusi, osa võtta ühiskondlikult hinnatavast tegevusest, saada tunnustuse osaliseks jm. Sellega peab kooskõlas olema stiimulite süsteem, mis aitaks suhtlemise käigus kaasa õpilases uute väärtuste kujunemisele. On vaja teada õpilaste suhtumist ja seda, mis selle taga on. Positiivne suhtumine koostellu eri vanuses kaaslastega võib olla tingitud näiteks egoistlikust soovist omada tentsikut, keda omaeliste seast on raskem värvata.

● Eeltoodust tuleneb veel üks tingimus — suhete tundmaõppimisel ja vastastikuse sobivuse kindlakstegemisel õpetaja poolt on tähtsus siis, kui see langeb ühte õpilasepoolse sooviga koos tegutseda ja suhelda kaasõpilastega. Seega siis võimaldagem õpilastel omavahel liituda kollektiivi ühinemise põhimõtte — vabatahtlikuse alusel.

Elukutse iseseisev, teadlik ja vabatahtlik valimine on võimalik ainult üheaegselt kolme grupi faktorite arvestamisel: Need on

1) ühiskonna objektiivne vajadus kaadri järele ühel või teisel kutsealal;

2) isiksuse väljakujunenud aktiivne motivatsioon;

3) isiksuse väljakujunenud võimed, omadused ja ettevalmistatuse tase.

On selgesti näha, et nimelt just motivatsioon on omamoodi ühendav lüli ühiskonna vajaduste, koos sellega ka elukutsenõuete ja teiselt poolt inimese võimete, isiksuse omaduste ja ettevalmistatuse vahel. Aktiivne motivatsioon on see tõukejõud, mis vallandab kompensatsioonimehanismid, mis aitavad inimesel välja kujundada oma individuaalset tööstiili ja

ÕPILASTE HUVIDE UURIMINE KUTSEORIENTATSIOONIS

K. SAKS,
pedagoogikakandidaat

võimaldavad edukalt töötada ühel ja samal kutsealal. Motiividena võivad esineda mitmesugused stiimulid, nagu tunnetatud tarbed ja huvid, ideaalid, tundmused, kavatsused, hoiakud jne.

Üheks motivatsiooni osaks võiks lugeda huvisid, seepärast on tarvis õpilaste kut-

sevalikuks ettevalmistamisel uurida, mille vastu õpilane huvi tunneb, kuidas ta suhtub teatud elukutsesse või tegevustesse jne. Huvi on isiksuse spetsiifiline suhtumine objektisse; selle kutsub esile teatud objekti elulise tähtsuse ja emotsionaalse meeldivuse tunnetamine (1).

Jättes kõrvale huvide põhjaliku teoreetilise käsitluse, püüame anda lühikese ülevaate mõnedest huvide uurimise meetoditest. Tähtsaimateks probleemideks huvide selgitamisel on osutunud küsimuse esitamise viis, vastuse saamise viis, materjali valik, millele vastaja peab reageerima, ning võimalike, kutseorientatsiooni seisukohalt oluliste huvisuundade valik.

Huvide uurimiseks kasutatud küsimustikke võib küsimuse esitamise viisi järgi jaotada kahte rühma:

- a) sellised, mis otseselt teevad katseisikule teatavaks uurimise eesmärgi ja
- b) teised, kus mitmesuguste kaudsete küsimustega püütakse huvisid välja selgitada.

NSV Liidu 50-ndatel aastatel korraldatud arvukates uurimustes õpilaste õppe- ja kutsehuvide kohta (K. A. Ariškina, V. V. Krevnevitš, A. F. Essaulov, M. A. Holmutova, N. D. Levitov jt.) (2) on kasutatud esimest meetodit, kus õpilasi paluti kirjutada oma huvidest. Niisugust viisi kritiseerib J. A. Klimov (3), märkides, et isegi täiskasvanud inimene ei ole alati võimeline orienteeruma oma huvides, aga nende süsteemist (suhtelisest väljenduvusest, kaasalluvusest, kooskõlastatusest või vastoolulisusest, kontsentrisusest või ekstsentrisusest, aktiivsusest või passiivsusest jne.) isegi ei oska mõelda. Õpilane võib ainult nimetada, mida ta oma tunnetatud omadustest loeb huvideks. Seepärast on viimasel ajal niisuguste subjektiivsete testide (näit. R. Cattell 1935, 1953) kasutamist loobutud. Selle asemel lähtutakse eeldusest, et inimene teeb valiku tegevuse suhtes, millega tal on võimalik tegelda, vastavalt oma huvisuundadele. Ta osutab eelistust mõnedele, vastumeelsust teistele. Nende tendentside kaudu otsida või hoiduda teatud tegevustest on võimalik huvisid välja selgitada.

Ülesanne, mida katseisik peab täitma, esineb välismaistes huvide küsimustikes enamasti kolmel kujul.

1. Katseisikule esitatakse suur arv tegevusi või muid objekte, mille hulgast ta peab valima palju või teatud arvu meeldivaid. Kuna ülejäänute kohta mingit arvamust avaldada ei tule, võib katseisik välja valida esimesed ettesattuvad ja jätta ülejäänud üldse läbi lugemata, eriti kui antud valikuvõimaluste arv on suur. Seepärast peetakse seda meetodit üldiselt vananenuks.

2. Usaldatavamaid tulemusi loodetakse saada nn. sunnitud valiku (forced choice) meetodiga. Katseisikule esitatakse 2—4 tegevust, mille hulgast ta valib kõige meeldivama ja ühe kõige vähem meeldiva. Siin on vastaja sunnitud läbi vaatama ja kaaluma kõiki esitatud küsimusi. Puuduseks peetakse siiski seda, et tehtud valiku tegelikku väärtust pole võimalik kindlaks määrata: vastaja valib küll antud võimalike hulgast suhteliselt kõige meeldivama, kuid tegelikult isegi see kõige meeldivam talle võib-olla üldse ei meeldi.

3. Teatud arvu tegevuste kohta lastakse vastajal teatada, kas ta seda meeldi või vastumeelt teeb või nendesse ükskõiksest suhtub. Iga esitatud objekti kohta võib suhtumisi diferentseerida ka 5 astmesse: väga meeldi, meeldi, ei meeldi ega vastumeelt, vastumeelt, väga vastumeelt. Seda peetakse kõige ökonoomsemaks huvide kindlaksmääramise vahendiks. See muidugi ei tähenda, et meetod oleks vaba igasugustest puudustest. On mõeldav, et mõni üliefusiivne isik märgiks kõik tegevused väga meeldivaks, kuna mõni teine tunnistaks enamiku, kui mitte kõik, tegevusi vastumeelseks.

Laialdasemat levikut on välismaal leidnud E. K. Strongi, G. F. Kuderit jt. huvide testid, milles huvisid püütakse välja selgitada kaudsete küsimustega, millele vastates katseisik väljendab oma huvi teatud tegevuste või tegevuse objektide vastu. Viimastel aastatel on Nõukogude Liidus välja töötatud ja katsetatud selletaolisi huvide küsimustikke (A. J. Golomštok, O. A. Anošina, M. V. Gimrokov jt.), mis mitmesugustes erinevates variantides on

juba leidnud eksperimentaalset kasutamist ka Leedu NSV, Läti NSV ja Eesti NSV kutseõuandlate töös.

Edasi vaatleme lähemalt, missugusele materjalile peavad vastajad reageerima nende huvide määramiseks antud küsimustikes.

G. F. Kuderi eelistuste registris (Kuder Preference Record) (4) on antud mõned tegevused, näiteks valida kõige meeldivam ja kõige vastumeelsem järgmisest valikust:

Minna pikale matkale metsadesse.

Minna sümfooniakontserdile.

Minna uute leiutiste näitusele.

Parandada katkiläänud kell.

Pidada arveraamatuid.

Maalida pilt.

E. K. Strongi kutsehuvide blanketil (Vocational Interest Blank) (5) on esitatud 400 küsimust, kus vastajal tuleb avaldada oma hinnang elukutsete, õppeainete, lõbustuste, harrastuste, inimeste iseärasuste, inimese võimete ja iseloomujoonte kohta.

E. Todti koostatud Differentieller Interessen-Test (6) sisaldab 390 küsimust poolehoiu või vastumeelseuse avaldamiseks tegevuste, elukutsete ja raamatute vastu 5 astmel ning kindlate erialaste ajakirjade reeglipärase tellimise tõenäosuse kohta samuti 5 astmel (telliks kindlasti, telliks võib-olla, ei tea, ei telliks, kindlasti ei telliks). Ka M. Trameri ja F. Baumgarteni (7) huvide testides on valiku objektiks raamatute pealkirjad, mille hulgast testi täitja valib 10, mis huvitavad või mida ta tahaks saada.

Üheks huvide väljaselgitamise vahendiks peetakse ka sõnavaratete. Huvide mõõtmiseks kasutatakse näiteks Michigan Vocabulary Profile Test, kuna eeldatakse, et piisavate huvide tulemusena akumuleerub asjasse puutuv informatsioon ja kasvab spetsialiseeritud sõnavara. Kui õpilastele antakse otsustada, kas palett on a) muusika saatel etendatav tantsuline lavastus, b) käes hoitav laud, millel maalikunstnik värve segab, c) väike palee, d) teatud liik luuletusi, milles pikem värss vaheldub lühemaga, siis õige vastuse valimine väljendab mitte ainult õpilase üldisi

teadmisi ja kultuurilist arenemist, vaid ka huvi maalikunsti vastu. Samal viisil oleks võimalik küsimustega välja selgitada teadmisi spetsiaalsete raadio- või televisioonisaadete, ajakirjarubriikide sisu kohta ja vastaval alal tegutsevate inimeste kohta.

Juba nimetatud A. J. Golomštoki huvide küsimustikes (5. ja 6. klassi õpilastele — 40 küsimust, 7.—9. klassi õpilastele — 78 küsimust), A. L. Butšoki, G. F. Korolkova ja J. K. Puzõrskaja küsimustikes (144 küsimust) tuleb vastajal märkida esitatud tegevuste kohta, kas see väga meeldib (++) , meeldib (+) või ei meeldi (—). Pärast vastamist koondatakse vastused rühmadesse, nii et need väljendavad teatud huvisuundi. Saadud plusside arv igas rühmas võimaldab võrrelda huvide intensiivsust nendes rühmades. Näiteks koondab A. J. Golomštok keemia-alaseid huve väljendavasse rühma järgmised tegevused (8):

lugada keemia avastustest;

teha kodus keemiaülesandeid;

teha keemiakatseid;

valmistada lahuseid;

lahendada keemiaülesandeid;

leida keemilisi nähtusi looduses.

Sellisel viisil saadud andmeid peetakse ainult abivahendiks õpilaste huvide ja kalduvuste hindamisel. Selle küsitluse tulemuste alusel on vaja õpilastega vestelda, mille abil kontrollitakse, kuivõrd on saadud tulemused kooskõlas sellega, mida õpilane ise mõtleb oma huvidest ja misugused on ta kutsekavatsused.

A. Butšok jt. (3) on välja töötanud sellise vestluse variandid kasutamiseks kutsekonsultandi töös. Huvide küsimustiku täitmise järel antakse konsulteeritavale kutserühmade ja erialade nimestik, kus ta peab märkima selle elukutse, mille ta on valinud, kui ka teised, mis talle võiksid meeldida. Võrdlemisel huvide küsimustikuga võib ilmuda kokkulangemine huvide suuna ja kutsevaliku vahel või nende lahkumine, mille järel vesteldakse õpilase kutsevaliku kindluse ja valiku motiivide üle, samuti sellest, kuivõrd õpilane on üldse informeeritud tulevases kutsetegevusest, selle meeldivatest ja vastumeelse-

test külgedest, oma kutsesobivusest ja selle kutse omandamise võimalustest.

Ettevaatlik suhtumine huvide küsimusliku abil saadud andmetesse on õigustatud ka selles suhtes, et mõnedes nendest tegevustest pole õpilasel kunagi olnud võimalust praktiseerida ja tema arvamus väljendab ainult passiivset taotlustaset, mitte aga sooritustaset. Tegelikult tööga kokku puutumisel võib selline huvi kiiresti haihtuda. Seepärast oleks otstarbekas õpilaste vastustes märkida ka sooritustaset, näiteks: olen seda teinud ja mulle meeldis; olen seda teinud, kuid mulle ei meeldinud; ei ole seda teinud, kuid arvan, et see võiks mulle meeldida; ei ole seda teinud, kuid arvan, et see mulle ei meeldiks.

Sageli peetakse huvide kindlaks väljendajaks õpilase aktiivseid harrastusi, kuid see pole alati õige. Mõnikord on teatud tegevusest osavõtja rohkem huvitatud kaasosavõtjatest või kaasnevatest asjaoludest kui sellest tegevusest endast. Näiteks võib tütarlaps näiteringis käia rohkem sotsiaalsete kontaktide, kostüümide ja osavõttust tuleneva prestiiži pärast kui näitlejategevuse enda pärast.

Paljud tähelepanekud praktikast kui ka uurimused on juhtinud tähelepanu huvide ebapüsivusele keskmises koolieas. Noorematel õpilastel võib huvi teatud tegevuse vastu ilmuda puhangutena, mis haaravad peaaegu kõiki õpilasi lühemaks ajaks ja siis mööduvad. Samuti on kutsekavatsused ja -huvid seotud vanuseliste iseärasustega.

Enamikus sellealastes artiklites räägitakse huvidest ja kalduvusest kui tihedasti seotud isiksuse omadustest. Mõnikord aga, silmas pidades huvide tihedamat seost isikuväliste objektidega, soovitatakse eraldi uurida õpilaste kalduvusi. Kalduvused kui loomulike tendentside kogumid osutuvad sageli otsustavamaks püsiva kutsehuvi kujunemisele ja kutsetegevuse edukusele.

Lähtudes I. Pavlovi õpetuse kõrgema närvi tegevuse signaalisüsteemide tüüpidest, mis moodustavad erivõimete alused, on eristatud 6 kalduvuste tüüpi, nimelt 1) suhtlemiskalduvustega (kommunikatiivne), 2) intellektuaal-sõnaliste kalduvustega, 3)

praktilis-tehnilise tegevuse kalduvustega, 4) kunstiliste kalduvustega, 5) somaatilise tegevuse kalduvustega, 6) materiaalse tarvete rahuldamise kalduvustega (materiaalse huvitatuse) tüüp.

Leedu NSV kutsenõustajad on koostanud kalduvuste tüübi määramiseks küsimustiku (9), milles esitatakse situatiivsed küsimused alternatiivsete vastustega. Näide:

«Kui Teil tekiks võimalus valida 2 ametikoha vahel, siis millise neist valiksite, kas a) universaalkaupluse direktori või b) tehase peainseneri koha?»

Valik *a* väljendab kalduvust huvitada materiaalse tarvete rahuldamisest, valik *b* praktilis-tehnilise tegevuse kalduvusi.

Raske probleem selliste küsimustike analüüsimisel on huvisuundade valik, mis võib enam või vähem olla seotud kutse-suunitlusega. A. Golomštoki küsimustikus 5. ja 6. klassi õpilastele on eristatud 8 suunda: matemaatika, tehnika, geograafia, kirjandus ja võõrkeel, pedagoogika, ajalugu, bioloogia ja põllumajanduslik töö, teenindus. 7.—9. klassi õpilaste küsimustikus on esindatud 13 suunda: füüsika-matemaatika, keemia, elektro-raadiotehnika, tehnika, geoloogia ja geograafia, bioloogia ja põllumajandus, filoloogia ja žurnalistika, ajalugu ja ühiskondlik tegevus, pedagoogiline tegevus, meditsiin, kunst, sõjaajandus. A. Butšok jt. annavad oma tugevasti modifitseeritud variandis kutsekonsultandile 24 huvisuunda. Neil on eraldi huvisuundadeha välja toodud füüsika, astronoomia, põllumajandus, metsandus, geoloogia, žurnalistika, õigusteadus, transport, teenindus, ehitus, kergetööstus, tööliserialad, ühiskondlik tegevus (kuid puuduvad sõjandus jmt.).

USA-s kasutatavates küsimustes eraldab G. F. Kuder huvide struktuuris tehnika, matemaatika, loodusteadused, kunst, kirjanduse, muusika, kantsleitöö, teeninduse, pedagoogika (selle all eriti inimete veenmine).

E. Todt sai faktoranalüüsi abil järgmised sõltumatud huvisuunad: sotsiaalhooldus ja kasvatus, poliitika, haldus ja majandus, tehnika ja täppisteadused, bioloogia

gia, matemaatika, muusika, kunst, kirjandus ja keeled, sport, ajaviide.

Loomulikult on huvisuundade valik ja eraldamine seotud ülesannetega, milleks küsimustikku kasutatakse. Kõige otsesemalt on elukutsevalikuga seotud huvide küsimustik, mille töötas välja Läti NSV Haridusministeeriumi üldhariduslike koolide õpilaste kutseorientatsiooni ja -konsultatsiooni vabariiklik metoodikakabinet. 210 küsimust on koostatud nii, et need otseselt viitavad vabariigis laialt levinud 35-le elukutsele.

Nagu nähtub esitatud ülevaatest, põhinevad õpilaste huvide uurimise küsimustikud praktikas sageli kinnitust leidnud oletustel, et inimene a) tegeleb rohkem teda huvitavate alade ja tegevustega, b) leiab rahuldust tema huvidele vastavas tegevuses; see meeldib talle, c) valib mitmest võimalikust tegevusest selle, mis kõige enam vastab tema huvidele ja kalduvustele, d) püüab rohkem teada saada ja lugeda nende tegevuste kohta, mis teda huvitavad, e) omab teda huvitavate alade kohta rohkem teadmisi kui teiste alade kohta.

Kuigi kõik need oletused tavaliselt paika peavad, tuleb tõsisemate järelduste tegemisel siiski silmas pidada mitmeid kitsendavaid asjaolusid.

Noorel ei ole alati võimalik tegelda sellega, mis teda tegelikult rahuldaks, materiaalsete vahendite puudumise pärast või mõnel muul põhjusel. Aktiivne tegevus teatud alal võib tekkida teiste võimaluste puudumisest. Noor võib küll pidada meeldivaks niisugust tegevust, mille kohta tal tegelikult kogemused puuduvad. Mõnikord on tegemist asja uudsusega, seega mitte niivõrd huvi ja kalduvustega kui uudishimuga. Laialdased teadmised võivad olla omandatud sõpradelt või teoreetiliselt lugemise kaudu, kusjuures tegemist on passiivse huviga, ilma et temast millalgi saaks aktiivne tegutseja.

Õpilaste tundmaõppimisel kutseorientatsiooni erikursuse kaudu tuleb huvide küsimustikku kasutada koos teiste isikuse uurimise meetoditega (vaatlus, individuaalne vestlus jm.). Huvide ja kalduvuste tundmaõppimine saab aluseks nende arendamisele ja suunamisele.

Kasutatud kirjandus

1. Psühholoogia õpik pedagoogilistele institutidele. Tallinn, 1968.
2. Способности и интересы. Москва, 1962.
3. Памятка профконсультанту. Ленинград, 1969.
4. И. Я. Киселев, Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в капиталистических странах. Москва, 1968.
5. R. L. Thorndike, E. Hagen, Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New York, 1967.
6. E. Todt, Probleme der Interessenmessung. Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Herausg. K. Ingenkamp und T. Marsolek. Weinheim. Berlin, 1968.
7. H. Hiltmann, Kompendium der psychologischen Tests. Bern, 1966.
8. Школа и выбор профессии. Под ред. А. Е. Голомштока и др. Москва, 1970.
9. L. Jovaiša, Mokiniu parengimo rinktis profesija pagrindai. Vilnius, 1970

Mõningaid väärtuste aspekte Tallinna koolinoorte hinnanguis

V. EKSTA

Inimeste suhtumises ümbritsevasse loodusnähtustesse ja ühiskondlikku ellu võib eristada teoreetilist ja praktilist külge. Üleminekul teoreetiliselt suhtumiselt praktilisele on vältimatu väärtuseline suhtumine esemesse või nähtusesse. Me hindame eset või nähtust huvide, eesmärkide ja vajaduste seisukohalt, kasulikkuse või kahjulikkuse seisukohalt. (2, lk. 15). V. Tugarinov annab väärtuste definitsiooni järgmiselt: väärtused on looduse ja ühiskonna nähtused (või nähtuse omadused, küljed), mis on ajalooliselt määratud ühiskonna või klassi liikmetele kasulikud, vajalikud tege- likkuse, eesmärgi või ideaalina. Järelikult võivad väärtused olla tegelikud — olemas- olevad ja mõeldavad — soovitavad, ideaalsed. Marksistlik filosoofia seostab väärtused reaalse eluga, ühiskondlike või isiklike vajadustega, inimese huvide ja eesmärkidega, aga viimaseid loeb muutuva ühiskondliku olemise peegelduseks (2, lk. 17).

Vaadeldes väärtuste probleemi kui sotsiaalset probleemi, ei eita marksistlik filo- soofia isiklike, individuaalsete väärtuste olemasolu. Kaheldamatult on inimestel, kes elavad ühesugustes sotsiaalsetes tingimustes ja kuuluvad ühte klassi, palju ühist et- tekujutustes väärtustest. Täielik väärtuste kokkulangemine on ometigi võimatu, kuna erinevad on võimed, kalduvused, huvid, maitsed, mis dikteerivad erinevused ka väärtustes (2, lk. 21). Väärtuste sisuga määratakse, mis on vajalik ja kasulik, tähtis ja vältimatu inimese edasiseks arenguks.

Sõltumatult sellest, kas väärtust trakteeritakse kui eseme **omadust**, selle **tähendust** inimesele või kui inimese **suhtumist** esemesse, kuuluvad siia meie hästi tuntud nähtused. Need on materiaalsed hüved, ühiskondlikud nähtused, looduslike objektide ja kunstiloomingu esteetilised omadused, kõlblised hinnangud. Teisest küljest mõeldakse väärtuste all ühiskondliku teadvuse teatud fenomene: sotsiaalpoliitilisi, õiguslikke, mo- raalseid, esteetilisi ja religioosseid normatiive, printsiipe, ideaale, hinnanguid ning nende kriteeriume. Väärtusi oma huviohjektiks tehes suunab indiviid oma tegevust neile vastavalt (3, lk. 26—27).

Enamikul noortest on kas lühemaks ajaks või kogu eluks välja kujunenud eesmär- gid ja plaanid. Need on tihedas seoses tema väärtuselistest orientatsioonidega, mille all mõistavad A. Zdravomõslov ja V. Jadov isiksuse hoiakut ühiskonna materiaalse ja vaimse kultuuri ühe või teise väärtuse suhtes (4, lk. 199). Nad peavad väärtuselisi orientatsioone õigusega isiksuse struktuuri tähtsamateks komponentideks, mille seisukohalt lahendatakse paljud eluküsimused. Püsivate väärtuselistest orientatsioonide ole- masolu iseloomustab inimese küpsust (4, lk. 199).

Käesolevas artiklis analüüsitakse Tallinna 947 õpilase ankeedivastuseid küsimusele «Mis sa võtaksid ette, kui sul oleks palju raha?» Et tegemist on kontrollküsimusega õpilaste elueesmärkide kohta, ei anna artikkel kaugeltki täielikku pilti küsitletute väärtuselistest orientatsioonidest, võimaldab aga siiski pilku heita nende väärtuste maa- ilma mõningale tahule.

Tabel 1

MILLEKS KASUTAKSID RAHA TALLINNA ÕPILASED

Valik	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.	11. kl.	Üldse
POISID										
I. Vastamata	1,6	—	4,8	7,0	—	1,5	6,5	1,9	—	3,3
II. Ebamäärased vastused	4,9	8,7	6,0	2,6	17,5	15,2	19,3	20,7	15,6	11,3
III. Kasutaks enese huvides:	83,7	81,1	86,8	83,3	77,1	75,7	64,6	67,9	81,3	78,1
1. vaimseteks vajadusteks sellest	23,0	13,1	38,6	26,3	35,2	24,2	21,4	28,3	46,9	27,3
raamatud	1,6	2,9	1,2	2,6	1,8	1,5	3,2	—	—	1,9
muusika-instrumentid	—	—	—	—	3,5	—	2,1	—	—	0,6
teater	—	—	1,2	0,9	1,8	—	—	—	6,3	0,8
kontserdid	—	—	—	—	—	—	—	—	3,1	0,2
kino	—	—	1,2	3,5	1,8	—	—	—	3,1	1,1
eriharrastused	6,6	4,4	12,1	0,9	5,3	1,5	2,1	1,9	9,4	4,5
reisimiseks	14,8	5,8	22,9	18,4	21,0	21,2	14,0	26,4	25,0	18,2
2. materiaalseteks vajadusteks sellest	60,7	68,0	48,2	57,0	41,9	51,5	43,2	39,6	34,4	50,8
tarbeesemed	4,9	2,9	4,8	9,6	8,7	10,6	10,8	15,0	9,4	8,4
korter ja sisustus	1,6	2,9	2,4	1,8	—	3,0	1,1	—	6,3	1,9
maja	—	1,4	2,4	6,1	7,0	4,6	4,3	3,8	3,1	3,8
suvila	1,6	—	—	0,9	—	1,5	1,1	—	—	0,6
auto	26,3	21,7	26,5	18,4	14,0	19,7	14,0	13,2	15,6	19,1
mootor-, jalgratas	11,5	17,4	3,6	5,3	3,5	1,5	6,5	1,9	—	6,1
maiustused, mänguajad	3,3	7,3	1,2	1,8	—	—	1,1	—	—	1,8
hoiukassasse	11,5	14,4	7,3	13,1	8,7	10,6	4,3	5,7	—	9,1
IV. Kasutaks teiste huvides: sellest	9,8	10,2	2,4	7,1	5,4	7,6	9,6	9,5	3,1	7,3
perekonna heaks	9,8	10,2	1,2	5,3	1,8	4,6	4,3	5,7	—	4,9
sõpradele	—	—	—	0,9	1,8	—	1,1	—	3,1	0,6
aitaks teisi	—	—	1,2	0,9	—	1,5	2,1	1,9	—	1,0
V. Inimkonna huvides headuse, õigluse nimel	—	—	—	—	1,8	1,5	2,1	1,9	—	0,8
	1000/n	1000/n	1000/n	1000/n	1000/n	1000/n	1000/n	1000/n	1000/n	1000/n

TÜTARLAPSED

I. Vastamata	2,5	—	2,5	1,4	3,7	1,8	4,7	1,0	2,1	2,2
II. Ebamäärased vastused	5,1	3,2	2,5	12,7	5,0	19,6	23,4	5,2	10,6	8,9

Valik	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.	11. kl.	Üldse
III. Kasutaks enese huvides	81,0	71,6	82,5	74,6	81,4	71,5	65,8	86,6	78,2	78,0
1. vaimseteks vajadusteks sellest	32,8	22,3	38,8	23,9	50,5	50,0	47,0	50,0	59,6	41,4
raamatud	—	4,8	6,3	4,2	3,7	—	4,7	5,2	4,3	3,8
muusika-instrumendid	2,5	4,8	—	1,4	1,2	1,8	1,6	—	—	1,4
teater	—	—	2,5	—	1,2	1,8	3,1	4,2	—	1,6
kontserdid	—	—	—	—	1,2	—	1,6	1,0	—	0,5
kino	3,8	—	5,0	1,4	1,2	—	—	1,0	—	1,6
eriharrastused	5,0	—	5,0	—	1,2	1,8	1,6	—	—	1,7
reisimine	21,5	12,7	20,0	16,9	40,8	44,6	34,4	38,6	55,3	30,8
2. materiaaleteks vajadusteks sellest	48,2	49,3	43,7	50,7	30,9	21,5	18,8	36,6	19,2	36,6
tarbeesemed	12,6	17,5	11,2	15,5	14,9	7,2	7,8	24,1	10,7	14,1
korter ja sisustus	1,3	1,6	2,5	1,4	3,7	3,6	4,7	6,3	6,4	3,4
maja	—	7,9	—	1,4	3,7	—	—	—	—	1,4
suvila	1,3	—	—	—	—	—	—	—	—	0,2
auto	13,9	12,7	12,5	8,5	2,5	3,6	3,1	1,0	—	6,6
mootor-, jalgratas	1,3	4,8	1,3	—	1,2	—	1,6	—	—	1,1
maiustused, mänguasjad	8,9	1,6	2,5	2,8	3,7	—	—	1,0	2,1	2,7
hoiukassasse	8,9	3,2	13,7	21,1	1,2	7,1	1,6	4,2	—	7,1
IV. Kasutaks teiste huvides: sellest	11,4	25,2	12,5	11,3	9,9	7,1	6,1	7,2	8,5	10,9
perekonnale sõpradele	10,1	25,2	10,0	9,9	7,4	5,3	6,1	5,2	6,4	9,4
ahtaks teisi	—	—	2,5	1,4	—	1,8	—	1,0	2,1	0,9
V. Inimkonna huvides headuse, õigluse nimel	1,3	—	—	—	2,5	—	—	1,0	—	0,6
Kokku	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Ankeedivastused on avaldatud tabelis 1 protsentarvudena. Käesolevas artiklis analüüsitakse neid sõltuvalt õpilaste soost ja vanusest, arvestades, et 3. klassis õpivad keskmiselt 9—10-aastased, 4. klassis 10—11-aastased jne. Vastused on rühmitatud 5 gruppi järgmiselt: vastamata; ebamäärased vastused; kasutaks enese huvides, sealjuures on eraldi välja toodud valikud vaimsete ja materiaalsete vajaduste kasuks; kasutaks teiste heaks, selle all on mõeldud nii perekonna, tutvusringi kui ka oma maa ja kodulinna huvides antud vastuseid; vastusteks «inimkonna huvides» on loetud need, mille vastaja kasutaks isiklikku raha teaduse arendamiseks, headuse ja õigluse nimel.

Küsimusele vastajate protsent on kõrge, vastuse jättis võlgu ainult 3,3% poistest ja 2,2% tütarlastest. Vastamata jätmisel ei näi olevat seost vanusega, küll aga sooga. Tütarlaste puhul on pilt palju ühtlasem kui poistel: mittevastajad jaotuvad enam-vähem ühtlaselt kõikide klasside vahel. 4., 7. ja 11. klassi poisid vastasid kõik, 6. klassis ei vastanud 7,0% ja 9. klassis 6,5% poistest.

Tunduvalt rohkem anti **ebamääraseid** vastuseid, poisid 11,3% ja tütarlapsed 8,9%. Ebamääraste vastuste hulka on loetud niisugused, nagu «Ei oskaks midagi ette võtta», «Muretsaksin kõik, mis eluks vaja», aga ka «Hakkaksin hästi jõukalt elama», «Seaksin elamise korralikult sisse», «Tunneksin ennast mõnusasti» jms. Põiklevaid ja ebamääraseid seletusi andsid rohkem vanemate klasside õpilased, maksimum on poistel 10. klassis (20,7%) ja 9. klassis (19,3%), tütarlastel 9. klassis (23,4%) ja 8. klassis (19,6%). Võib oletada, et ei taheta avaldada oma salajasemaid kavatsusi. Nooremate klasside õpilased olid tunduvalt avameelsemad, ebamääraseid vastuseid andsid poisid kõige vähem 6. klassis (2,6%) ja tütarlapsed 5. klassis (2,5%). Nähtavasti on selles eas välja kujunenud arusaamine raha tegelikust väärtusest ja õpilased avaldavad oma vaa- teid avameelselt.

Rõhuv enamik, 78,1% poistest ja 78,0% tütarlastest kasutaks raha **enese huvides**. Protsent on ühtlaselt kõrge nii nooremas, keskmises kui ka vanemas koolieas. 8.—9. klassis võib täheldada nii poistel kui ka tütarlastel teatud langustendentsi (8. klass: P — 75,7%, T — 71,5%, 9. klass: P — 64,6%, T — 65,8%). Vaimsete ja materiaalsete väärtuste eelistamisel on poiste ja tütarlaste hinnangud väga lahkuminevad.

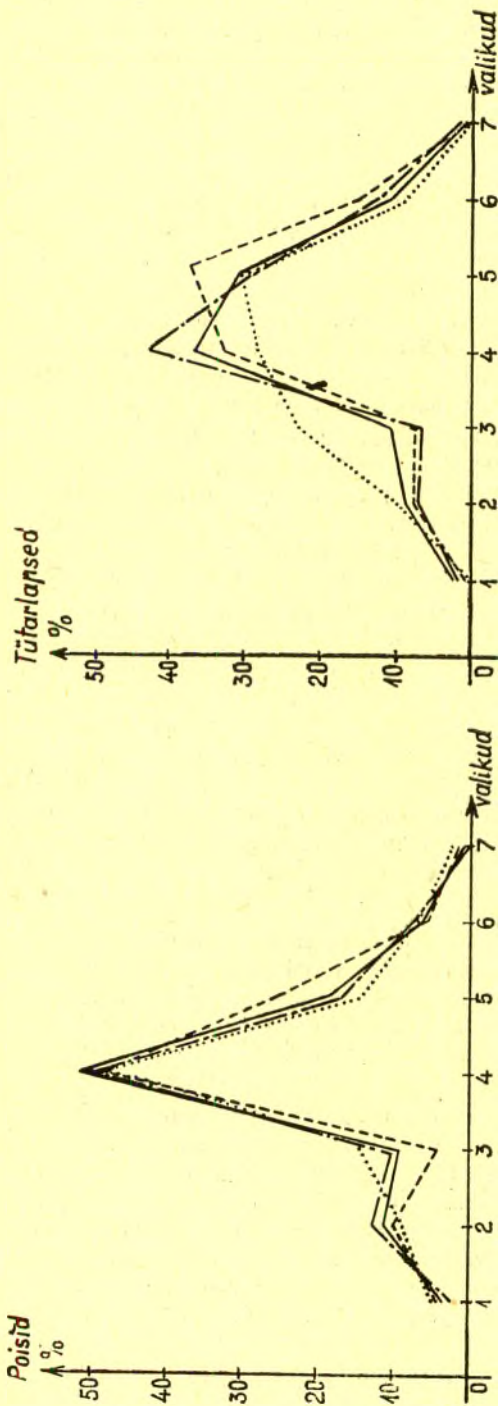
Enese **vaimsete vajaduste rahuldamiseks** kasutaks raha keskmiselt 27,3% poistest. Kõikumised on küllaltki suured: kui 11. klassis kasutaks selleks otstarbeks 46,9% vastajaist, 5. klassis 38,6% ja 7. klassis 35,2%, siis 4. klassis ainult 13,1% ja 9. klassis 21,4%. Ankeediandmete põhjal on tütarlaste silmis vaimsetel väärtustel palju suurem kaal kui poiste silmis. See on kooskõlas ka teiste läbitöötatud ankeediandmetega, tütarlapsed valivad märgatavalt rohkem kõrgemat haridust nõudvaid elukutseid, eeskujul valikul panevad nad vaimsetele võimetele rohkem rõhku kui poisid (P — 4,8%, T — 7,0%) (5). Oma raha kasutaks vaimsete vajaduste rahuldamiseks keskmiselt 41,4% tütarlastest, alates 7. klassist on see protsent aga tunduvalt kõrgem (7. klassis 50,5%, 9. klassis 47,0%, 8. ja 10. klassis 50,0%, 11. klassis 59,6%).

Ei saa sulgeda silmi tõsiasi ees, et nii poiste kui ka tütarlaste puhul on vaimsete vajaduste rahuldamise kasuks antud küllaltki suur valikute arv tingitud soovist reisida. Reisida otsustas keskmiselt 18,2% poistest ja 30,8% tütarlastest. Juba algklasside tütarlapsed on poistest märgatavalt reisihiimulisemad (3. klassis: P — 14,8%, T — 21,5%; 4. klassis: P — 5,8%, T — 12,7%). Palju anti valikuid reisimise kasuks 7. ja 8. klassis (7. klassis: P — 21,0%, T — 40,8%; 8. klassis: P — 21,2%, T — 44,6%), poistel maksimum 10. klassis — 26,4%, tütarlastel 11. klassis — 55,3%.

On huvitav märkida, et mitte ükski ei kasutaks raha enesetäiendamiseks või edasiõppimiseks. Tegemist ei ole ilmselt siiski hariduse madala hinnaga noorte silmis, vaid põhjus peitub meie hariduspoliitikas ja elatustasemes, hariduse saamine ei kujuta endast enam majanduslikku probleemi. Väga väikesed kulutused nähakse ette ka teatritele, kontsertidele ja kinole (poistel vastavalt 0,8%, 0,2% ja 1,1%, tütarlastel 1,6%, 0,5% ja 1,6%).

Räägime palju raamatute suurtest tiraažidest meie vabariigis, suurest nõudmisest kirjanduse järele. Ankeediandmete järgi kulutaks raha raamatute ostmiseks keskmiselt ainult 1,9% poistest ja 3,8% tütarlastest. Ei tahaks sellest järeldada, et meie noorte vaimsed ja kultuurilised vajadused oleksid murettekitavalt madalad. Pigem vastupidi — teater, kino, raamatud on saanud noorte elus igapäevaseks, vajadused nende järele rahuldatakse niikuinii. Tundub, et toodud arvud kinnitavad poola sotsioloogi M. Kozakiewiczi seisukohta: «kõige sagedamini osutub soovitavaks see, mida antud inimene ei oma, mida ta hindab just selle puudumise pärast» (M. Kozakiewicz, Nowa młodość. Warszawa, 1965, lk. 103).

Eriharrastusi on poistel rohkem kui tütarlastel. Spordile ja filateeliale lisanduvad mitmesugused tehnilised huvid. Seetõttu on poiste eriharrastuste keskmine kõrgem tütarlaste omast (P — 4,5%, T — 1,7%).



Joonis 1.

— poiste ja tütarlaste keskmine
 - - - vanemad on töölised
 - - - - vanemad on teenistujad
 vanemad on intelligendid

Valikud:

1 — vastamata
 2 — ebamäärased vastused
 3 — vaimseteks vajadusteks
 4 — materiaalseteks vajadusteks } enese huvides
 5 — reisimiseks
 6 — teiste huvides
 7 — headuse ja õigluse nimel

Joonis 2.

VALIKUTE SÕLTUVUS SOTSIAALSEST PÄRITOLUST

Jooniselt 1 ja 2 nähtub, et vaimsed vajadused, kui sealt välja arvata reisimine, on võrreldes **materiaalsete vajadustega** üpris tagasihoidlikud, seda eriti poistel. Vaba raha olemasolu korral antakse 50,8% poiste valikutest materiaalsete vajaduste kasuks, tütarlastel keskmiselt 36,6%. Seega on poisid tütarlastest märgatavalt materiaalsemad, vanuse tõusuga ilmneb aga langustendents. Eriti ilmne on algklasside poiste orientatsioon materiaalsetele väärtustele: 3. kl. 60,7%, 4. kl. 68,0%, aga 10. klassis 39,6% ja 11. kl. 34,4%. Suurimaks väärtuseks poiste silmis on auto, seda tahab saada keskmiselt 19,1% poistest. Kõige kõrgem protsent oli 5. klassis (26,5%), madalaim: 10. kl. (13,2%). Noorema vanuseastme poiste suur huvi auto vastu on inimselt seotud huviga auto juhtimise ja autojuhi elukutse vastu (keskmiselt 30,2% ankeedi küsimustele vastanud poistest tahaks saada autojuhiks). Vanuse tõusuga huvi auto omamise vastu langeb (autojuhi elukutse valis vaid 2,4% 10. klassi poistest, 11. klassis ei olnud neid ühtegi).

Poiste kogumiskirg on mõningal määral suurem tütarlaste omast, poiste keskmine 9,1%, tütarlastel 7,1%. Järjekordselt edestavad noorema vanuseastme poisid — 3. klassis koguks raha 11,5%, 4. klassis 14,4%. Vanemas vanuseastmes on need arvud märksa väiksemad: 9. klassis 4,3%, 10. klassis 5,7%, 11. klassis valikuid ei ole.

Tarbeesemete muretsemisest on huvitatud keskmiselt 8,4% poistest, kusjuures tarbeesemete hulka loetakse täiesti enesestmõistetavalt televiisor, pasupesemismasin ja külmutuskapp. Küllaltki paljud rakendavad tarbeeseme mõistet ka auto kohta. Elukondlike tingimuste parandamisega tegeleks 6,3% poistest (korterit ja sisustuse eest hoolitseks 1,9%, maja mureteks 3,8% ja suvila 0,6%). Mootor- ja jalgrataste vastu on huvi veidi väiksem, neid mureteks endale 6,1% poistest.

Nagu juba öeldud, on materiaalne külg tütarlaste jaoks vähem tähtis. Esmajärjekorras mureteksid tütarlapsed tarbeesemeid (keskmine 14,1%). Alates 7. klassist hakkavad tütarlapsed tunduvalt tähelepanu osutama riietusele. Kõrge näitaja 10. klassis (24,1%) on tingitud nimelt sellest, et 17,8% selle klassi tütarlastest tahab moodsalt riietuda (9. klassis on nende valikute hulk 7,8% ja 11. klassis 6,4%).

Teisel kohal on raha kogumine (7,1%). Tütarlastel võib täheldada sama seaduspärasust mis poistelgi, nooremate klasside näitajad ületavad keskmise (erand on 4. klass 3,2 protsendiga, ja vaevalt on 6. klassi 21,1% millegi muuga seletatav kui juhusega). Vanema astme näitajad ei küüni keskmise tasemele. 11. klassi tütarlapsed nagu poisidki ei paneks raha kõrvale.

Küllaltki suur on tütarlaste huvi auto vastu, seda jällegi nooremas ja osaliselt ka keskmises vanuseastmes (tütarlaste keskmine 6,6%, 3. klassis 13,9%, 4. klassis 12,7%, 10. klassis 1,0%, 11. klassis valikuid ei ole).

Elukondlikud tingimused huvitavad tütarlapsi poistest vähem. Uue korteri või sisustuse mureteks keskmiselt 3,4%, maja soovib 1,4% ja suvilat 0,2%, seega kokku 5,0% antud valikutest.

Teiste huvides kasutaks raha keskmiselt 7,3% poistest ja 10,9% tütarlastest. Kui tütarlapsed mõtlevad eeskätt oma perekonnale (9,4%), siis poisid oma perekonna kõrval (4,9%) teeksid ka kingitusi sõpradele või võtaksid nendega midagi ühiselt ette (0,6%), aga laenaksid ja kingiks neile, kes rohkem vajavad (1,0%).

Väga vähe mõtlevad noored oma vahenditega kaasa aidata inimkonna heale käekäigule (P — 0,8%, T — 0,6%). Kui 3. klassi tütarlaps saadaks raha Vietnami, siis vanemate klasside õpilased ohverdaksid raha eeskätt teadusele. Nende kutse- ja eeskuju valikutest ilmneb, et kavatsus on tihedas seoses nende elueesmärkidega. Nii rajaks 10. klassi tütarlaps, kelle eesmärk on saada geofüüsikuks või tuumafüüsikuks, füüsikakallakuga uurimisinstituudi. 7. klassi poiss, kelle elueesmärk on saada prokuröriks, lahendada palju huvitavad ja raskeid kohtuasju, asutaks uue moodsa kriminalistikainstituudi jms.

Valikute seost sotsiaalse päritoluga illustreerivad joonised 1 ja 2. Vaadeldud on juhtumeid, kus mõlemad vanemad kuuluvad ühte sotsiaalsesse gruppi ning lapse sot-

siaalne kuuluvus seega väljaspool kahtlust. Kokku anti töölistele laste poolt 333 (P—165, T — 168), teenistujate laste poolt 166 (P — 71, T — 95) ja intelligentide laste poolt 174 (P — 82, T — 92) valikut. Selguse mõttes on reisimise kasuks antud valikud näidatud vaimsete vajaduste kasuks antud valikutest eraldi.

Nagu jooniselt 1 nähtub, ei sõltu poiste valikud nimetamisväärselt sotsiaalsest päritolust. Materiaalsete väärtuste hindamisel on poisid üllatavalt üksmeelsed: töölised 50,4%, teenistujad 49,3%, intelligentid 50,1%. Suuremad on lahkumineku nõuetes vaimsete vajaduste järele: kui vaimsete vajaduste rahuldamiseks kasutaks raha 14,4% intelligentide ja 10,2% tööliste perekondadest pärinevatest poistest, siis teenistujatest põlvnevate poiste hulgast vaid 4,2%. Vastukaaluks on nende hulgas kõige rohkem reisida soovijaid (teenistujate 25,4%, tööliste 17,0% ja intelligentide 14,7% vastu).

Tütarlaste väärtusorientatsioonidele näib sotsiaalne päritolu ilmselt mõju avaldavat (vt. joonis 2). Orientatsioon vaimsete vajaduste rahuldamisele on intelligentide hulgas põlvnevatel tütarlastel märksa kõrgem — 22,8% (teenistujad 7,3%, töölised 6,6%). Materiaalsete väärtuste hindamisel on pingerida vastupidine, esikohal tööliste lapsed — 42,9%, järgnevad teenistujate lapsed 32,8%, intelligentide lapsed 28,3%. Vahe tööliste ja intelligentide laste valikutest on jällegi ilmne. Kõige rohkem arvestavad teiste huvide tütarlapsed teenistujate perekondadest (14,7), mõningal määral vähem tööliste lapsed (11,9%), suurem on vahe jällegi intelligentide hulka kuuluvate tütarlastega (nende näitajad 8,7%).

Paralleelide tõmbamine A. Kuksi poolt 1922. a. samale küsimusele saadud andmetega on raskendatud: mõju avaldavad ajaline distant, muutused nii ühiskondlikus korras kui ka ühiskonna struktuuris, tõlgitsuste erinevus (1). Võrdlemist võimaldavad andmed on koondatud tabelisse 2.

TALLINNA ÕPILASTE SUHTUMINE RAHA KASUTAMISSE

Tabel 2

Valik	1922. a.		1967. a.	
	P	T	P	T
1. Kasutaks enese huvides	88,0	79,2	78,1	78,0
2. Kasutaks teiste huvides	10,5	19,5	7,3	10,9
3. Inimkonna huvides	1,2	0,6	0,8	0,6
4. Ebamäärased vastused	0,3	0,7	11,3	8,9

Tabeli andmed ei peegelda 1922. a. vastamata jätnute arvu, protsentarvud on võetud antud vastustest. 1967. a. ei vastanud küsimustele 3,3% poistest ja 2,2% tütarlastest.

Nagu nähtub võrdlusandmetest, mõtlesid koolinoored ka 20-ndatel aastatel eelkõige enesele, poisid isegi suuremal määral kui praegu (võrdle 88,0% ja 78,1%). Seejuures oli 1922. a. vastustes väga tähtsal kohal enesetäiendamine, edasiõppimine. Selleks oleks kulutanud raha 23,9% poistest ja 39,5% tütarlastest. Nagu eespool mainitud, 1967. a. niisugused valikud täielikult puudusid, tasuta haridus on kättesaadav kõigile. Materiaalsete hüvede muretsemine, ehk kui kasutada A. Kuksi sõnastust — elujärje kindlustamine — oli ka siis esiplaanil (1922. a.: P — 56,0%, T — 35,7%; 1967. a.: P — 50,8%, T — 36,6%). Vaimsete huvide kohta on tabeli põhjal raske teha kindlaid järeldusi, v. a. edasiõppimine, millest juba räägitud. Mõnusaks ajaveeteks oleks kulutanud raha 8,1% poistest ja 4,0% tütarlastest. Religioossed vaated Tallinna koolinoorte hulgas kõlapinda ei leidnud, hingeõhnikuseks ei olnud keegi nõus kulutama. 20-ndate aastate noored on olnud suuremad altruistid võrreldes meie kaasaegsetega. Teiste

huvides oleks raha kasutanud 1922. a. 10,5% P ja 19,5% T, 1967. a. 7,3% P ja 10,9% T. Kuid sealjuures arvestati oma perekonnaga tunduvalt vähem (1922. a.: P — 0,9%, T — 1,9%; 1967. a. P — 4,9%, T — 9,4%), rohkem mõeldi vaesemale rahvale (P — 5,9%, T — 11,2%), 1967. a. ei rääkinud keegi otseselt vaeste abistamisest, küll mõeldi nendele, kellel rohkem vaja (P — 1,0%, T — 0,3%), ja poisid ka sõpradele (P — 0,6%, T — 0%).

Väärtuste loomiseks inimkonna huvides kasutaksid raha 1922. a. P — 0,9%, T — 0,8%; 1967. a. P — 0,8%, T — 0,6%. Erinevused ebamääraste vastuste arvus võivad olla seletatavad tõlgitsuse erinevustega.

Noorsoo orientatsioonide tundmaõppimine annab rikkalikku materjali paljude eetiliste probleemide lahendamiseks, annab kasvataja kätte võtme neile lähenemiseks. Noorte püüdluste, kavatsuste ja huvide uurimine avab meile nende vaimse palge, meie noore kaasaegse isiksuse tüüpilised jooned.

Kasutatud kirjandus

1. A. Кукс, Eesti koolinoorsoo ideaalid. Tallinna Pedagoogiumi toimetised nr. 1. Tallinn, 1934.
2. В. П. Тугаринов, Марксистская философия и проблема ценности. Проблема ценности в философии, изд. «Наука», М.-Л., 1966.
3. О. Г. Дробницкий, Некоторые аспекты проблемы ценностей. Проблема ценности в философии, изд. «Наука», М.-Л., 1966.
4. А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, Отношение к труду и ценностные ориентации личности. Социология в СССР, т. II, изд. «Мысль», М., 1965.
5. V. Eksta, Kes on Tallinna koolinoorte eeskujudeks?, «Nõukogude Kool» 1969, nr. 12.

Õppeprotsessi efektiivsuse tõstmise üks võimalusi tütarlaste tööõpetuses

L. AARNE, TPedi vanemõpetaja.

Tütarlaste tööõpetuse tunde jälgides võime sageli tõdeda, et töö õppimine ei nõua õpilastelt vaimset pinget. Õpetatakse võrdlemisi üksluiselt: kasutatakse peamiselt õppemeetodite kombinatsiooni õpetaja selgitusest ja töövõtte demonstreerimisest klassi ees, mille jälgimisel on õpilastel võimalus jääda passiivseks. Paljudel juhtudel ei vaevugi õpilased õpetaja mõttekäigule kaasa minema, teades, et õpetaja hiljem harjutamise või praktilise töö ajal niikuinii selgitab ja näitab igaühele veel eraldi.

Võib arvata, et meetodika «vaesus» tööõpetuses loob ebasoodsad tingimused tütarlaste mõttekerksuse ja algatusvõime arendamiseks tööküsimuste lahendamisel.

Senisest intensiivsemalt tuleb otsida meetodeid ja võtteid, mis aktiveeriks tütarlaste tähelepanu, arendaksid vaatlus-, analüüsi- ja enesekontrollivõimet.

Õheks selliseks võtteks võib pidada õpetamist diafilmi abil.

Erinevate õpetamisvõtete tulemuste võrdlemiseks korraldasime Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi üldtehniliste distsipliinide kateedri uurimistöös plaaniskatse. Eesmärk oli: 1) selgitada diafilmi kui uute teadmiste ja oskuste esitamise ja näitlikustamishendi efektiivsus: võrrelda teadmiste omandamist traditsioonilise ja diafilmiga õpetamise puhul; 2) teha kindlaks diafilmiga näitlikustamise eelised; 3) uurida õpilaste suhtumist uude õpetamisvõttesse.

KATSEISIKUTEKS olid Tallinna 1., 24. ja 42. keskkooli 5. ja 7. klasside tütarlapsed. Katseklasside õpilasi oli 89, kontrollklassides 52. Nende õpilaste õpetajad olid kogemustega pedagoogid, seega võis loota, et õpilaste eelnev ettevalmistus oli enam-vähem võrdne.

KATSE METOODIKA. Õppetunnid toimusid nii katse- kui ka kontrollklassides samal ajavahemikul, kusjuures katseklassides andsid tunde üliõpilased, kontrollklassides aineõpetajad.

Õpetasime õppeprogrammi teemasid: õmblusmasina niiditamine (5. klass) ja palistamine diagonaalkandiga (7. klass). Kuna oli teada, et katsekoolide 5. klassi õpilaste teadmiste-oskuste eelnev tase õmblusmasina käsitlemisel on ebaühtlane ja puudulik, käsitlesime samas õppetunnis enne niiditamise teemat 4. klassi programmist veel õmblusmasina käsitlemist (elementaarne õmblemisoskus).

Nimetatud kolme teema kohta valmistasime diafilmid.

Teemad jaotasime osadeks. Toome selle kohta näite teemast «Palistamine diagonaalkandiga»: teema teatamine, diagonaalse riba lõikamine, kandiriba jätkamine, kandiriba ühendamine pöhiiridega ja palistuse kinnitamine.

Samateemalisel diafilmil oli kaadrite arv vastav osade järjekorrale 2, 5, 6, 4 ja 6 — kokku 23 kaadrit.

Õpetuse sisu oli seega nii katse- kui ka kontrollklassides ühesugune. Erinevus seisnes õpetamise meetodites ja viimaste erinevas omavahelises kombinatsioonis.

Iga osa õppematerjalist esitasime katseklassides õppevestluse ja diafilmi sellekohaste kaadrite vahendusel. Pärast üht osa sisaldavate kaadrite demonstreerimist näitasime klassile neid uuesti, kuid juba eesmärgil, et õpilased nende järgi iseseisvalt töötaksid. 5. klassi õpilased harjutasid õmblusmasina ja riide käsitlemist õmblemise alustamisel, õmblemise ajal ja lõpetamisel. Harjutamise tulemusena valmis proov pisteridadega, mille suund ja asend oli meie poolt ette määratud. 7. klassides õmblesid õpilased tööproovi kaelakaare palistamisest diagonaalkandiga.

Need suhteliselt aeglaselt demonstreeritud kaadrid täitsid õpilaste suhtes sisemise tagasiside vormi: õpilased võisid õppevestluses omandatud teadmisi kontrollida, oma tööd diafilmil kujutatuga võrrelda jm. Traditsiooniliste meetoditega õpetamisel ei olnud teadete saamine oma töö õigsuse kohta muudugi nii käepärane (oma töö võrdlemine klassis ringleva näitega, õpetaja sellekohane ütlus).

Õpilaste tööjõudlus määras kaadrite demonstreerimise kiiruse. Diafilmi demonstreeris õpetaja. Ta jälgis ja kontrollis õpilaste tööd; vajaduse korral juhendas, osutades diafilmi vastavale kaadritele.

Kõik tunnid toimusid tavalistes klassiruumides. Diaprojektori «LETI» abil on võimalik diafilmi demonstreerida valgustatud ruumis, mis on praktilise töö tegemise seisukohast väga oluline.

Omandatud teadmisi-oskusi kontrollisime vahetult pärast õpetamist, s. t. paaristundide lõpul 15 minuti jooksul. Kirjaliku kontrollitöö küsimused haarasid teemast olulise materjali ja suunasid õpilasi tegevust konkreetselt ette kujutama ning lahendust leidma ka muutunud olukorras (näiteks kandiriba tuli nüüd õmmelda eseme teisele poolele).

Õpilastepoolse suhtumise väljaselgitamiseks andsime kontrollitöös lisaküsimuse: kas sulle meeldis tööõpetuse tund diafilmiga? Miks?

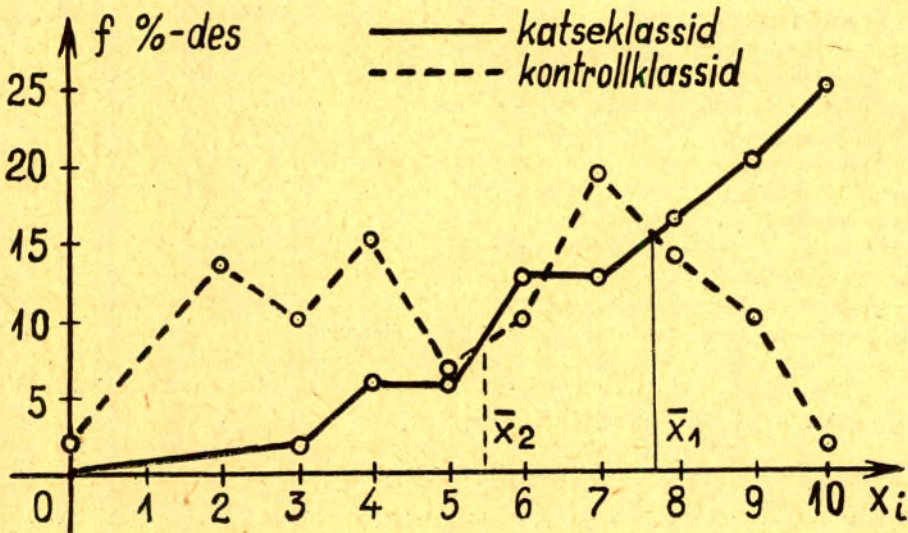
KATSETE TULEMUSED JA MÕNED JÄRELDUSED. Vastuste hindamiseks töötasime välja punktide süsteemi, mille kohaselt võis iga õpilane kõigi õigete vastuste puhul saada 10 punkti. Küsimused olid õpilaste jaoks erineva raskusastmega ja andsid ka vastavalt eri arvu punkte. Kuna küsimustes peegeldus suhteliselt komplitseeritud tegevus, hindasime vastuseid ka osalise õigsuse korral. Õigeks lugesime vastused, mis keeleliselt ja väljenduslaadilt olid valed, kuid sisuliselt õiged.

Esitame kontrolli tulemused tabelis 1.

Tabel 1

Punktid (x_i)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Opilaste arv (N)
Esinemise sagedus (f)												
Katseklassides (f^1)	—	—	—	1	5	5	11	11	15	18	23	$N_1 = 89$
Kontrollklassides (f^2)	1	—	7	5	8	3	5	10	7	5	1	$N_2 = 52$

Eeltoodu graafiliselt kujutatult



Joonis 1.

Võrdleme katse- ja kontrollklasside õppetulemusi keskmiste punktide arvude ja standardhälvete alusel.

Katseklasside keskmine punktide arv \bar{x}_1 ja standardhälve σ_1 :

$$\bar{x}_1 = \frac{\sum f_{1i} x_i}{N_1} = 7,8;$$

$$\sigma_1 = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x}_1)^2 f_{1i}}{\sum f_{1i}}} = 1,88 \text{ ning}$$

kontrollklassides:

$$\bar{x}_2 = \frac{\sum f_{2i} x_i}{N_2} = 5,5;$$

$$\sigma_2 = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x}_2)^2 f_{2i}}{\sum f_{2i}}} = 2,46$$

Kahe keskmise punktide arvu vastavalt 7,8 ja 5,5 erinevuse standardiga σ^D :

$$\sigma^D = \sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}} = \sqrt{\frac{1,88^2}{89} + \frac{2,46^2}{52}} = 0,4$$

Kriitiline jagatis $\frac{D}{\sigma^D}$:

$$\frac{D}{\sigma^D} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sigma^D} = \frac{7,8 - 5,5}{0,4} = 5,8$$

Kriitilisest jagatisest nähtub, et tõenäoliselt on võimalik samu tulemusi saavutada meie katse kordamisel. Kaht erinevat keskmist punktide arvu võime vaadelda kui reaalselt erinevust, mis sõltub õpetamisest.

On ilmne, et õppematerjali täielikum omandamine tulenes katseklassides õpilaste vaimsest aktiivsusest. Mõttetööd ja tähelepanu suunavad tegurid mõjusid sihipärasemalt ja süsteemikindlamalt, diafilm soodustas mõtestatud tahtelist tegevust. Igaühe soov ja tahe õppematerjali omandamiseks oli tundides silmanähtav.

Standardhälve 1,88 katseklassides ja 2,46 kontrollklassides räägib katseklasside ühtlasemast teadmiste tasemest. Rõõmustab asjaolu, et kõrgemate punktide arvuga õpilaste arv on katseklassides suurem, väikese punktide arvuga õpilasi on suhteliselt vähe (vt. joon. 1).

KOKKUVÕTTEKS. Diafilm näitlikustajana ja uute teadmiste-oskuste vahendajana aktiveeris tähelepanu, suurendas enamiku õpilaste huvi õpitava vastu. 89-st õpilasesst 4-le ei meeldinud töötada diafilmiga, 2 küsitlenuist jäid erapooletuks. Huvi põhjustena võib märkida töövõtte uudsust, kuid ka näitlikkuse selgus ja diafilmil kujutatute suurus olid õpilaste suurendatud huvi ja tähelepanu põhjusteks.

Diafilm võimaldas töövõtteid demonstreerida suurelt ja selgelt. See on tütarlaste tööõpetuse õpetamisel olulise tähtsusega, kuna töövõtteid tuleb demonstreerida palju, korduvalt ja kõigile nähtavalt ning arusaadavalt.

Oleme arvamusel, et katse tulemuste efekt võinuks olla suurem juhul, kui tunde katseklassides oleksid andnud õpilaste oma õpetajad.

Diafilmid teatud õppeküsimuste käsitlemiseks õigustavad end. Nende kasutamisega liialdustesse kaldumise eest hoiatada oleks vist ülearune.

Diafilmide valmistamist võib hea tahtmise korral organiseerida iga erialaste kogemuste ja teadmistega tööõpetuse õpetaja. Normaalseks tuleks pidada siiski valmistamist kogu vabariigi koolidele ühtselt ja jaotamist tsentraliseeritud korras.

Kasutatud kirjandus

1. A. Kõverjalg, Õppetöö tulemuste hindamine. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 1.
2. U. Mereste, Statistika üldteooria II. Tallinn, 1967.
3. K. A. Рамуль, Введение в методы экспериментальной психологии. Тарту, 1966.

KAS er, sie, es VÖI der, die, das?

M. LAAN,

TPedI saksa keele kateedri juhataja

Nii kaasaegses saksakeelses kõnes kui ka kirjas on küllaltki levinud järgmine substantiivide asendamisviis:

Was hat **dein** Lehrer dazu gesagt?

Der hat geschwiegen.

Der-asendaja sellise kasutamise suhtes ei ole keele tarbijate hinnang üksmeelne. Ühed peavad seda keele normidega vastuolus seisvaks nähtuseks, teised — kõnekeelseks, ainult perekonna ja lähemate tuttavate hulgas kasutatavaks keelendiks, kolmandad aga ka kirjakeeles lubatavaks substantiivi asendamise vormiks. Kõigile neile kolmele arvamusele on võimalik leida tugipunkte lingvistilisest kirjandusest, kus *der*-asendaja kasutamist iseloomustatakse kui põhiliselt kõnekeelset, aga ka kirjakeeles esinevat nähtust.¹

¹ Der große Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Leningrad, 1962, lk. 249.

E. Riesel, Stil der Umgangssprache. M., 1964, lk. 136—180.

Mida räägivad faktid *der*-asendaja kasutamise kohta saksa kaasaegsete kirjanike dialoogilises kõnes? Substantiivide asendajate loendamine 10 saksa kirjaniku dialoogides andis järgmisi arvulisi näitajaid:

Asendajaid kokku	Sellest					
	<i>er</i> -asendajad		<i>der</i> -asendajad		muud asendajad	
3551	2200	62%	946	27%	405	11%

Märkus: Nimetame lühiduse huvides *er-, sie-, es*-pronomeneid *er*-pronomeneiks /asendajaiks/ ja *der-, die-, das*-pronomeneid *der*-pronomeneiks /asendajaiks/.

Eeltoodud statistika näitab üllatavalt suurt (27%) *der*-pronomeni kasutamist asendajana. Sellest keskmisest näitajast ei tohi aga teha üldistavaid järeldusi *der*-asendaja kasutamise kohta dialoogilises kõnes, kuna pilt üksikute kirjanike suhtes on väga erinev. Nimelt kõigub uuritud 10 kirjaniku teostes *der*-pronomeni kasutamine 9% /L. Feuchtwanger/ ja 49% /R. Bartsch/ vahel. Kuna minimaalse ja maksimaalse *der*-pronomeni kasutamissagedusega kirjanikud kuuluvad eri põlvkondadesse/L. Feuchtwanger — sünd. 1884; R. Bartsch — sünd. 1929/, paistab võimalik olevat hüpotees, et selle keelilise vahendi kasutamine on iseloomulik just noorematele kirjanikele. Taolise võimaliku illusiooni *der*-pronomeni kaasaegselt progresseeruvast kasutamisest kummutab aga lähem analüüs, mille järgi mõned noorema põlvkonna kirjanikud kasutavad *der*-asendajat õige tagasihoidlikult /R. Kraft 14%/. Samas leiame aga ka, et osa vanema põlvkonna kirjanikke küllaltki sagedasti kasutab *der*-pronomeniit /A. Seghers 37%/. Nende faktide alusel pole õige lugeda kirjanike ealisi erinevusi *der*-pronomeni kasutamisel põhiliseks.

Soovides siiski küsimust ühe või teise asendaja kasutamise kohta jätta mitte ainult stilistika valdkonda kuuluvaks, püüame vaadelda *er-* ja *der*-asendajate kasutamist süntaktilisel tasandil. Katse selgitada *er-* ja *der*-asendajate esinemist süntaktilisest aspektist on teinud mitmed lingvistid.

Nii on osa neist arvamusel, et kahe eelnenud substantiivi asendamisel asendatakse subjekt *er*-pronomeniaga, teised lauseliikmed aga *der*-pronomeniaga.² Kuigi uurimismaterjali hulgas esineb selle kohta kinnitavaid näiteid, et saa seda väidet hulgaliste vastunäidete tõttu võtta reeglina.

Edasi kohtame väidet, et parataktiliselt ühendatud lausetes asendatakse substantiiv *der*-pronomeniaga² /Es war einmal ein-Mann, der hatte 2 Söhne/.³ Ka selle *der*-asendaja kasutamise absolutiseerimise eest hoiatavad hulgalised näited, mille alusel parataktiliselt ühendatud lausetes võivad seista nii ainult *er*-pronomeniid kui ka ainult *der*-pronomeniid, samuti võib neid kasutada vaheldumisi. Näiteks:

Warum ist die Frau Rhode so fromm?

Aber die ist gar nicht fromm, die tut nur so, sie heuchelt.

Bredel, Väter 183.

Uurides *er-* ja *der*-asendajate esinemist lauseliikmete funktsioonis, tegime kindlaks mõlema peaaegu võrdse esinemise subjektina /66% ja 67%/ ja objektina /34% ja 31%/. Predikatiivina esines ainult *der*-asendaja /2%/, kuna selles funktsioonis *er*-pronomeni esineda ei saa. Laused, nagu *Der Staat bin ich* on tekkinud lause *Ich bin*

² Л. Р. Зиндер, Т. В. Строева, Современный немецкий язык. Москва, 1957, стр. 134.

³ Л. Блумфинд, Язык. Москва, изд-во «Прогресс», 1968, стр. 283.

der Staat asendustransformatsioonina⁴, mispärast neis *er*-pronoomenit ei tule käsitleda predikatiivina.

Er- ja *der*-pronoomeni kõrvutav esinemine objekti liikidena andis mõnevõrra huvitavamaid tulemusi.

	Objektide koguarv	Sellest					
		akusatiivis		daativis		prepositsioonidega	
			%		%		%
<i>er</i> -pronoomen	743	424	57	25	25	134	18
<i>der</i> -pronoomen	290	202	73	10	10	59	17

Tabeli andmed väljendavad tendentsi kasutada akusatiivobjektina suuremal määral *der*-pronoomenit /73%/.

Seevastu esineb daativobjekti puhul vastupidine nähtus — *er*-pronoomeni eelistav kasutamine. Selle põhjuseks on *er*-pronoomeni intensiivne seostumine daativobjekti põhiliselt isikuliste tähendustega; mistõttu kahe objekti esinemise korral kasutatakse daativobjekti puhul *er*-asendajat, akusatiivobjekti puhul aga *der*-asendajat.

... daß **er einen Strick** um den Bauch trug, denn seine Frau war —
Frau war —

... zu dumm, um **ihm den** abzubeißen.

Bruns, Doktor 48

Akusatiivi-daativi suhete kõrval mängib ülaltoodud näite puhul veel olulist osa asendatava sõna /substantiivi/ tähendus. Nimelt valitseb tendents isikuid väljendavate substantiivide puhul kasutada *er*-asendajat /personaalpronoomen/ ja mitte-isikute puhul *der*-asendajat.

Kirjelatud semantilise komponendi osatähtsust asendaja kasutamisel näeme ka järgmistes näidetes:

Eine Ärztin und Hustentee?

Der tut ihr gut.

Bruns, Glück 114.

Hat Ihr Mann denn, als er die Trudel sah, **die Karte** noch in der Tasche gehabt, oder hatte er sie schon abgelegt?

Die hatte er schon abgelegt.

Fallada, Jeder stirbt... 427

Jätkates analüüsi süntaktilisel tasandil, lisame vaatlusandmetele veel ühe süntaktilise positsiooni ja nimelt võrdleme arvuliselt dialoogi kõrvalrepliikide esimesel kohal /s. o. lause algul/ seisvaid *er*- ja *der*-asendajaid.

Asendajaid	Kokku	Sellest lause algul	
			%
<i>er</i> -pronoomen	2200	937	43
<i>der</i> -pronoomen	940	768	81

Nagu näha, asub kõigest kasutatud *der*-pronoomenitest domineeriv osa /81%/ lauses esimesele kohale, see tendents iseloomustab *er*-pronoomeneid tunduvalt vähemal mää-

⁴ N. Motsch, Syntax des deutschen Adjektivs. Berlin, 1964, S. 26.

ral /43%/. Huvitav on märkida, et kirjanikel, kelle dialoogides üldiselt harva esineb *der*-asendaja, seisab see kas ainult lauses 1. kohal /L. Feuchtwanger/ või domineerivalt 1. kohal /R. Kraft/.

Vaadeldgem lauses 1. koha täitmist ka lauseliikmete lõikes.

	Kokku lause algul	Sellest											Predi- katiiv	
		Subjekt		Objekt										
		%	%	Kokku		Sellest						%		
				%	%	ak.		daat.		prep.				
						ak.	daat.	prep.						
<i>er</i> -pronoomen	937	925	98,6	11	1,4	5	0,8	4	0,4	2	0,2	—	—	
<i>der</i> -pronoomen	768	549	72	201	26	152	20	16	2	33	2	18	2	

Tabeli andmete alusel täidab lauses esimesel kohal seisev *er*-pronoomen enamasti ainult subjekti funktsiooni /98,6%/. Objektina esineb *er*-pronoomen lauses 1. kohal äärmiselt harva /1,4%/.

Ka *der*-pronoomen 1. kohal on põhiliselt subjekt /72%/, kuid ka tema esinemise sagedus objektina /26%/, selle hulgas eriti akusatiivobjektina /20%/, on tähelepanuväärne.

Lähtudes 1. koha täitmisel lauses minimaalsest *er*-objektide arvust ja domineerivast *der*-objektide arvust, võime rääkida substantiivi asendamisel dialoogilises kõnes teatud süntaktiliste funktsioonide jaotusest mõlema pronoomeni liigi vahel. Võime ööige väikese kõrvalekaldumisega/ väita, et kõnekeeles on tavaks kõrvalrepliigis esimesel kohal seisvat objekti — eelnenud substantiivi asendajat — väljendada *der*-pronoomeniga.

Niisiis on tüüpiline järgmine *der*-asendaja kasutamine:

Der Junge hat für heute genug!

Dem brummt der Schädel.

Bruns, Gras 137

Wollen Sie nicht **den Kittel** ablegen?

Den wenigstens will ich mitnehmen.

Feuchtwanger, Oppermann 281

Tähelepanuvaid erinevusi *er*- ja *der*-asendajate kasutamisel täheldame ka sõnaühendi tasandil. *Er*-asendaja ei saa põhiliselt olla substantiivses sõnaühendis põhisõnaks, s. t. temaga ei liitu ei pre-ega postpositiivsed täiendid. *Der*-asendaja seevastu võib olla põhisõnaks postpositiivsetele atribuutidele /näit. **deine Hände** und **die meiner Mutter**; dieser Garten und **der von dem Großvater**/. Kirjeldatud positsioonides esineb *der*-asendaja nn. substantiivi struktuurilise asendajana.⁵ Kuigi struktuurilise asendaja kasutamisel toimub põhiliselt substantiivi asendamine ühe lause piires, leiame dialoogilises kõnes arvukalt näiteid tema distantsema, s. o. repliikidevahelise esinemise kohta.

Was für schöne Augen sie hat!

Ganz anders als **die von meiner Alten**.

Nachbar, Insel 77

Wessen Aussage ist das?

Die des Soldatenrates.

Renn, Krieg 340

⁵ Я. К. Родзиевская, О структурном замещении в немецком языке. «Иностранные языки в школе» 1968, № 4, стр. 42—46.

Substantiivsete atribuutide kõrval seisavad struktuurilise asendaja kõrval ka adverbiaalsed, millest kõige sagedasemad on lokaaladverbid /da, hier, draußen, drinnen jt./.

Ihre Adresse habe ich ihm gegeben.

Die draußen?

Fallada, Mann 295

Kuna struktuurilise asendamise puhul on välistatud *er*-pronoomeni kasutamine, võime selles positsioonis rääkida obligatoorsest *der*-asendaja kasutamisest. Sellele võiksime vastandada nn. fakultatiivset *der*-pronoomeni kasutamist, mis tähendab tema eelistavat kasutamist teatud sõnaühendilistes seostes, milles aga ka *er*-pronoomeni kasutamine ei ole vastuolus keele normidega.

Sellist *der*-asendaja domineerivat kasutamist näeme seoses järgmiste sõnaliikidega:

a) määra väljendavate abverbidega /*genau, gerade, eben, wenigstens* jt./.

Marken aus Brasilien sind immer dabei.

Genau die muß du mir geben.

Zweig, König 186

b) konjunktsiooniga *auch* /nii pre- kui ka postpositiivselt/.

Er war in diesem Falle ein Dichter, mein Junge.

Der auch.

Strittmatter, Wundertäter 45

Mit Sheriff mich zu vergleichen, heiße einen beliebigen Arzt als **Menschenschlächter** zu bezeichnen.

Auch die gibt es.

Bartsch, Geliebt 121

Viimases näidislauses seisab *der-asendaja* generaliseerivas tähenduses, mille see pronoomen sageli omandab mitmuslikul kasutamisel.

c/ interjektsiooniga *ach*, mille abil *der*-asendajaga identifitseeritud substantiivimõiste lisandub imestuse, üllatuse, halvakspanu ja põlguse väljendamine.

Der-asendaja kõrval seisavad sageli modaalsõnad *ja, nein, doch, [doch-doch], sicher, freilich, so [so-so], na [na-na]*. Need modaalsõnad väljendavad kommunikatiivselt uut, s. o. vestluspartneri hinnangut, suhtumist ja arvamust kõnealuse teema kohta, mida substantiivi asendajana kordab tema kõrval seisev *der*-pronoomen.

Resümeerides ülaltoodud võrdlevaid uurimistulemusi *er*- ja *der*-asendajate kasutamise kohta dialoogilises kõnes, võime välja tuua rea positsioone, mida iseloomustab *der*-asendajate kas valdav või eelistav kasutamine. Need oleksid kokkuvõtlikult järgmised:

I. Lause piirides:

1. esinemine **predikatiivina**;

2. mitme asendaja puhul lauses tendents esineda **akusatiivobjektina**, millele kaasneb semantiline komponent — s. o. **mitteisikut väljendavate substantiivide anafooriline asendamine**;

3. tendents seista lauses **1. kohal**;

4. domineeriv osa lauses **1. kohal** seisva **objekti väljendamisel**.

II. Sõnaühendis:

1. esinemine **substantiivigrupi põhisõnana**, s. o. eelnenud substantiivi struktuurilise asendajana;

2. tendents kasutamiseks seoses teatud adverbide interjektsioonide, konjunktsioonide ja modaalsõnadega.

Arvutused füüsikaliste suurustega

G. KARU,
pedagoogikakandidaat

Sellel teemal sundisid mind sulge haarama viimasel kolmel aastal 6. ja 7. klassis korraldatud ülevabariigiliste kontrolltööde tulemused.

Nende analüüsimisel koorus välja üks massiliste vigade peamisi põhjusi — õpilased ei tunne küllaldaselt füüsikaliste suuruste mõõtühikuid. Alljärgnev tugineb 115 koolis 25 ülesandele antud 3672 vastuse analüüsile.

Alustame 1967/68. õ.-a. eesti õppekeelega koolide kuuendates klassides korraldatud kontrolltööst, mille tekst on avaldatud Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaantud kogumikus /1; lk.4—6/. Sel õppeaastal oli neis klassides viimast korda kasutusel A. Pjorõškini, J. Mintšenkovi, V. Krauklise ja G. Karpinski koostatud õpik /2/, kus füüsikaliste suurustega arutamisel tehti tehted mõotaruudega, ühik kirjutati ainult lõppvastusesse.

Kontrolltööde tulemustest selgus, et õpilased kirjutavad lõppvastusesse erikaalu, ruumala, kaalu ning rõhu ühikuteks kõikvõimalikke kombinatsioone ühikutest cm^3 , dm^3 , cm^2 , mm^2 , G, kG. Oigete ühikute vastuseid esines vähem kui ühel kolmandikul juhtudest, limiidid — 12% (IV variandi 1. ülesanne) kuni 46% (III variandi 1. ülesanne). Tõds esines umbes 10% vastuseid, kus arvutused olid tehtud ka mõõtühikute nimetustega ja lõppvastus antud õige mõõtühikuga. Valdavas enamuses olid aga ka igapäevasest elust õpilastele hästi tuntud suuruste ühikud kirjutatud valesti. Näiteks ülesandes: «Leiüda keha ruumala, kui ta kaalub 80 kG ja ta erikaal on $2,7 \frac{\text{G}}{\text{cm}^3}$,» ei osanud vastusesse õiget ruumala ühikut kirjutada 84% (!) vastajatest. Keha kaalul oli vale mõõtühik 70% vastustest. (Kaal oli tarvis määrata erikaalu ja ruumala kaudu — I variandi 1. ülesanne.)

Järeldus saab olla ainult üks — vaadeldavas õpikus kasutatav moodus ei kindlustanud füüsikaliste suuruste mõõtühikute omandamist enamikul kuuenda klassi õpilastest.

Järgmisel õppeaastal tuli vene õppekeelega koolide kuuendates klassides kasutusele uus katseõpik, mis eesti keelde tõlgituna leidis alates 1969/1970. õ.-a. rakenduse ka eesti õppekeelega koolide seitsmendates klassides /3/. Meid huvitavas aspektis on selles, võrreldes varem kasutusel olnud õpikuga /2/, olulised muudatused:

1) õpiku tekstis on füüsikalistele suurustele ja nende oluliste tunnuste avamisele pööratud rohkem tähelepanu;

2) kõikides arvutusnäidetes kasutatakse füüsikaliste suuruste arvvaartusi koos mõõtühikute nimetustega — vt. /3; lk. 41, 71, 100, 146 jm./.

Seega on uues õpikus järjekindlalt kontseptsioon, mille kohaselt füüsikaline suurus koosneb kahest lahutamatus osast — arvvaartusest ja mõõtühiku nimetusest ning füüsikalise suuruse arvvaartus ilma mõõtühiku nimetusega kaotab mõtte (vt. näit. /4/).

Jälgime, kuidas uues õpikus esinevad muudatused kajastuvad õpilaste teadmistes. Õpilaste teadmisi kontrolliti sama tekstiga kontrolltöö abil 1968/69. õ.-a. vene õppekeelega koolide kuuendates klassides ja 1969/70. õ.-a. eesti õppekeelega koolide seitsmendates klassides. Toome meid huvitavate ülesannete (arvutusülesannete) tekstid.

I grupp — massi ja keha kaalu seose kasutamist nõudvad ülesanded.

a) Leidke veoauto kaal, kui ta mass on 3 t.

b) Inimene, kelle mass on 70 kg, hoiab õlgadel 20-kilogrammisse massiga kasti. Kui suure jõuga rõhub inimene maapinnale?

II grupp — rõhu, rõhumisjõu ja toetuspinna suuruse vahelise seose tundmist nõudvad ülesanded.

a) Arvutage naela poolt lauale avaldatav rõhk, kui naelale mõjub jõud 50 N ning naela teraviku pindala on 0,01 cm².

b) Kas 50 N raskuse kehaga saab tekitada rõhku $100 \frac{\text{N}}{\text{m}^2}$? Kuidas seda teha?

III grupp — üleslükkejõu arvutamise oskust nõudvad ülesanded.

a) Kui suur üleslükkejõud mõjub petrooleumi paigutatud 2 m³ ruumalaga kehale?

Petrooleumi tihedus on $800 \frac{\text{kg}}{\text{m}^3}$.

Tööde tulemused on koondatud tabelisse 1. Nimetajas on 1968/69. õ.-a., lugejas — 1969/70. õ.-a. korraldatud töö tulemused protsentides.

Tabelist selgub, et ühikutega arvutab üks neljandik eesti õppekeelega koolide seitsmendate klasside õpilastest ja see kindlustab neile õiged ühikud ka lõppvastustes. Esinevad vaid üksikud juhud, kus, hoolimata tehetest füüsikaliste suuruste ühikutega, saadakse lõpptulemuses vale mõõtühik.

Keskmiselt 63% õpilastest jätkab aga endiselt arvutamist ainult mõõt-aruvedega ja kirjutab ühiku alles lõppvastusesse. Nendest saab vastuses õige mõõtühiku ainult üks neljandik, keskmiselt 38% juhtudest põhjustab see vastuses vale mõõtühiku.

Tabel 1

Grupp ja ülesanne	Arvutused ühikuteta, vastus õige ühikuga	Arvutustes ainult osa ühikuid, vastus õige ühikuga	Arvutused ühikutega, vastus õige ühikuga	Arvutused ühikuteta, vastus vale ühikuga	Arvutustes ainult osa ühikuid, vastus vale ühikuga	Arvutused ühikutega, vastus vale ühikuga	Õigete ühikutega vastuseid (kokku)
I, a	$\frac{1}{40}$	$\frac{8}{4}$	$\frac{76}{21}$	$\frac{4}{32}$	$\frac{6}{3}$	$\frac{5}{0}$	$\frac{85\%}{65\%}$
I, b	$\frac{4}{23}$	$\frac{10}{12}$	$\frac{51}{19}$	$\frac{3}{37}$	$\frac{28}{8}$	$\frac{4}{1}$	$\frac{65\%}{54\%}$
II, a	$\frac{2}{25}$	$\frac{1}{0}$	$\frac{70}{32}$	$\frac{5}{33}$	$\frac{9}{6}$	$\frac{13}{4}$	$\frac{73\%}{57\%}$
II, b	$\frac{0}{13}$	$\frac{0}{1}$	$\frac{63}{33}$	$\frac{0}{43}$	$\frac{10}{4}$	$\frac{27}{6}$	$\frac{63\%}{47\%}$
III, a	$\frac{2}{22}$	$\frac{8}{8}$	$\frac{37}{24}$	$\frac{2}{43}$	$\frac{50}{3}$	$\frac{1}{0}$	$\frac{47\%}{54\%}$

Nende õpilaste protsent, kes kasutasid mõõtühikuid arvutustes ainult osaliselt, on tühine. (Esineb põhiliselt valemi $P = 9,8 \frac{\text{N}}{\text{kg}} \cdot m$ kg kasutamisel, kus esimene tegur kirjutatakse ilma mõõtühikuta, massi arväärtus aga koos mõõtühikuga.)

Kui võrrelda 1969/1970. õ.-a. korraldatud töötulemusi 1967/68. õ.-a. omadega, selgub, et edasiminekuks on ilmne. Tabelist 1 aga järeldub, et uude õpikuisse tehtud muudatusi pole kaugeltki täielikult rakendatud: enamik õpilasi arvutab endiselt ainult mõõt-aruvedega.

Kvalitatiivselt teistsugune pilt avaneb vene õppekeelega koolides 1968/69. õ.-a. korraldatud tööde analüüsimisel. Ühikutega arvutab 70% õpilastest. Keskmiselt 10% esineb selliseid juhte, kus mõõtühikud küll kirjutatakse arvvaartuste juurde, nende korutamise- või jagamistehet aga ei teostata ja lõppvastuses saadakse vale ühik. (See viga esines peamiselt ülesannetes, kus kasutati rõhu arvutamise valemit.)

Ainult mõõtaruudega arvutamise juhtumid esinevad harva ja moodustavad ainult mõne protsendi analüüsitud vastuste üldarvust.

Oigete ühikutega vastuste protsent on vene õppekeelega koolides oluliselt suurem kui eesti õppekeelega koolide seitsmendates klassides. (Samal ajal oli töö tervikuna eesti õppekeelega koolides paremini kirjutatud.)

Eraldi tuleb peatuda üleslükkejõu arvutamise ülesandel. Siin esines hulgaliselt arvutusi, milles mõõtühikud olid kirjutatud ainult osa füüsikaliste suuruste juurde. Ülesande lahendamiseks tuleb esiteks ruumala ja tiheduse kaudu leida keha poolt väljatõrjutud petrooleumi mass. Valemi $m = V$ kasutamisel arvutasid peaaegu kõik õpilased:

$$m = 800 \frac{\text{kg}}{\text{m}^3} \cdot 2 \text{ m}^3 = 1600 \text{ kg.}$$

Üleslükkejõu leidmisel võeti aga valemis

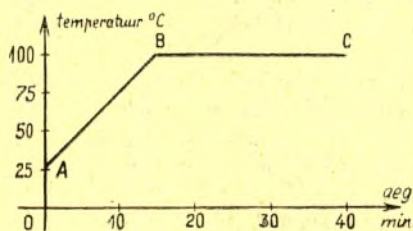
$$F = 9,8 \frac{\text{N}}{\text{kg}} \cdot m \text{ kg}$$

esimene tegur ilma mõõtühikuta ja anti ka vastus kilogrammides.

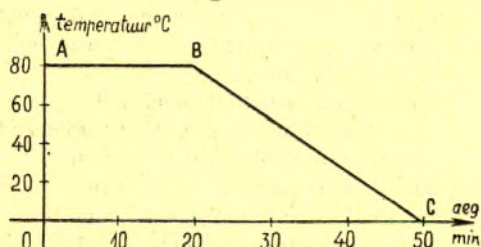
See näitab, et mõõtühikutega arvutamise eelised ilmnevad ainult siis, kui nõuda järjekindlalt kõikide füüsikaliste suuruste kirjutamist koos mõõtühikuga ja teostada kõik tehted mitte ainult arvvaartustega, vaid ka mõõtühiku nimetustega.

Edasi peatume 1969/70. õ.-a. vene õppekeelega koolide seitsmendates klassides korraldatud kontrolltööl ja võtame vaatluse alla mõned tüüpilised ülesanded teemast «Soojusnähtused». Vaadeldavat teemat õpiti sel õppeaastal esimest korda uue õpiku järgi, mis eesti õppekeelega koolides on käesoleval aastal kasutusel kaheksandas klassis 5/. Ka selles raamatus esinevad kõikides arvutusnäidetes füüsikalised suurused koos mõõtühikutega (vt. 5; lk. 25, 41, 42, 53').

1. ülesanne. Joonisel 1 on toodud 1 kg vee soojenemise ja keemise graafik. Kui suur soojushulk kulutati protsessides, mis on kujutatud lõiguga AB, BC? Vee erisoojus on $4200 \frac{\text{J}}{\text{kg} \cdot \text{deg}}$, vee aurustumissoojus 100°C juures on $539 \frac{\text{kcal}}{\text{kg}}$. Kogu vesi aurustus.



Joonis 1.



Joonis 2.

2. ülesanne. Joonisel 2 on toodud 1 kg naftaliini kristalliseerumise ja jahtumise graafik. Kui suur soojushulk eraldus protsessis, mis on kujutatud lõiguga AB, BC? Naftaliini erisoojus on $1220 \frac{\text{J}}{\text{kg} \cdot \text{deg}}$, naftaliini sulamissoojus $336 \frac{\text{kcal}}{\text{kg}}$.

3. ülesanne. Määrake soojushulk, mille peab kulutama 50 g massiga alumiinium-lusika soojendamiseks 20°C kuni 90°C . Alumiiniumi erisoojus on $0,21 \frac{\text{kcal}}{\text{kg} \cdot \text{deg}}$ ehk $880 \frac{\text{J}}{\text{kg} \cdot \text{deg}}$.

4. ülesanne. 100 g petrooleumi soojendamiseks 10 kraadi võrra kulutati soojushulk 500 cal. Leida petrooleumi erisoojus.

Tulemused on esitatud tabelis 2.

Tabel 2

Üles- ande nr.	Arvutused ühikuteta, vastus õige ühikuga	Arvutused ühikutega, vastus õige ühikuga	Arvutused ühikuteta, vastus vale ühikuga	Arvutused ühikutega, vastus vale ühikuga	Õigete ühikutega, vastuseid (kokku)
1.	1%	88%	7%	4%	89%
2.	1%	82%	9%	8%	83%
3.	3%	76%	9%	12%	79%
4.	3%	53%	30%	14%	56%

Tabelist selgub, et õpetajad on viinud uues õpikus antud arvutusviisi õpilasteni ja see vähendab oluliselt vigu füüsikaliste suuruste mõõtühikute kirjutamisel.

Analoogilisi tulemusi võib leida ka kirjandusest. Nii märgib N. Kostrinkina /6/, et umbes 70% vigadest, mida 6. klassi õpilased teevad füüsikaülesannete lahendamisel, on põhjustatud oskamatusel teostada tehteid füüsikaliste suuruste mõõtühikutega.

V. Derjabini /7/ uurimusest selgub, et füüsikaliste suuruste mõõtühikute mittetundmises on põhjustatud 60% 6. klassi õpilaste tehtud vigadest ülesannete lahendamisel. Pärast algtaseme kindlaksmääramist (selleks korraldati töö 1961. a. jaanuaris, millest võttis osa 347 õpilast), teostati eksperimentaalklassides poolteise kuu jooksul kõikide ülesannete lahendamisel tehteid ka mõõtühikute nimetustega ja korraldati seejärel uus kontrolltöö. See andis eksperimentaalklasside jaoks (146 õpilast) mõõtühikute tundmises vigade protsendiks 22, kontrollklassides (136 õpilast) — 57%.

Siit selgub, et õpilased omandavad arvutused füüsikaliste suuruste mõõtühikutega suhteliselt kiiresti ja see aitab oluliselt vähendada mõõtühikute kirjutamisel tehtavaid vigu ning annab õpilaste kasutusse tõhusa vahendi enesekontrolliks.

Pöördudes veel kord tagasi tabeli I juurde, peab järeldama, et ka uue õpikuga töötamisel ei ole paljud eesti õppekeelegraafikute koolide seitsmendate klasside õpetajad nõudnud õpilastelt kõikides arvutustes füüsikaliste suuruste arväärtuse kirjutamist koos mõõtühikuga. Vestluses õpetajatega olen sageli kuulnud arvamust, nagu teeksid tehted mõõtühikutega füüsikaülesande lahendamise õpilastele liiga raskeks, sellest saadav kasu on aga minimaalne.

Käesolevas artiklis toodud andmed peaksid selle arvamuse kummutama.

Sellest, mida õpilased peaksid teadma füüsikalises suuruses ja nendega teostatavate tehete reeglites, oli juttu ühes minu varasemas kirjutises /8/. Siinkohal tahaksin veel mõne sõna lisada selle kohta, kuidas tuleks eespool kirjeldatud kontseptsioonist lähtudes märkida füüsikalisi suurusi tabelite ja graafikute koostamisel. Kui tabeli peasse või graafiku telgedele kanda ainult füüsikalise suuruse sümbol, peaksime tabelites ja graafiku telgedel iga füüsikalise suuruse arväärtuse kirjutama koos mõõtühikuga. Et tabelites mõõtühikute nimetustest vabaneda, teisendame füüsikalise suuruse üldavaldist

$$A = \{A\} \cdot [A], \text{ kus}$$

A — füüsikaline suurus,

{A} — füüsikalise suuruse arväärtus,

[A] — mõõtühiku nimetus

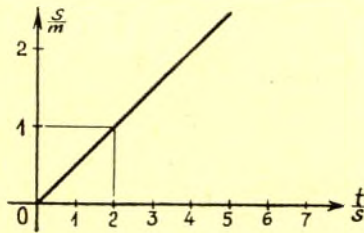
$$\text{kujusse } \frac{A}{[A]} = \{A\}$$

Siit selgub, et kui tabeli peasse märkida füüsikalise suuruse ja tema mõõtühiku nimetuse jagatis, siis tabelisse tuleb kanda ainult mõõtärvid. Eestikeelses õpikirjanduses on sellist märkimisviisi kasutatud (kahjuks mitte järjekindlalt) näiteks S. Andrijevski ja A. Bartnovski «Elektrotehnika praktikumis» /9/ lk. 105, 110 jm./.

Tabel 3

$\frac{t}{s}$	1	2	3	4	5
$\frac{s}{m}$	0,5	1	1,5	2	2,5

Illustreerime ülalöeldut ühtlaselt liikuva keha poolt läbitud tee pikkuse ja aja vahelise sõltuvuse uurimisel koostatud tabeliga (vt. tabel 3).



Joonis 3.

Selle tabeli alusel ehitatud graafiku telgedele (joon. 3) tuleks samuti märkida telgedel kujutatava suuruse ja selle mõõtühiku jagatis, graafikul kasutatavateks ühikuteks oleksid sel juhul ainult mõõtariivid. Sellist tähistusviisi kasutatakse SDV-s väljaantavas õppekirjanduses ja sellele peaks üle minema ka meie vabariigis, kuna see on palju loogilisem kui meil senini kasutatav sümboolika, kus graafiku telgedele märgitakse füüsilise suuruse sümboli juurde tema mõõtühik kas komaga eraldatuna või sulgudes, mis on veelgi ebasoovitavam.

Kirjandus

1. Kontrolltööd füüsikast 6.—11. kl. Tln., 1968.
2. A. Pjorõškin jt., Füüsika VI klassile. Tln., ERK, 1964.
3. A. Pjorõškin ja N. Rodina, Füüsika VII klassile. Tln., «Valgus», 1969.
4. Ф. К. Бауэр, К понятию физической величины. — Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, том 226. Ленинград, 1965, стр. 182—198.
5. A. Pjorõškin, N. Rodina, Füüsika VIII klassile. Tln., «Valgus», 1970.
6. Н. П. Кострикина, Взаимосвязь математики и физики в восьмилетней школе при изучении величин и действий над именованными числами. Автореферат кандидатской диссертации. Калинин, 1968.
7. В. М. Дерябин и др. О выработке навыков самоконтроля при решении задач в 6-м классе. В кн.: В помощь учителю физики. Вып. II. Свердловск, 1964, стр. 62—69.
8. G. Kagu, NB! Füüsikaline suurus. — «Nõukogude Õpetaja», 15. nov. 1969.
9. S. Andrijevski, A. Bartnovski, Elektrotehnika praktikum keskkooli XI klassile. Tln., ERK, 1961.

TÖÖKOGE MUSI JA metoodilisi artikleid

Alljärgnevas tähendab matemaatika töövihik sellist ülesannete kogu (enamasti tavalise vihiku kujul brošeeritud), milles antud ülesanded lahendatakse vahetult samas vihikus selleks ettenähtud kohal. Ülesannet mõeldakse siinjuures laias tähenduses — küsimused, tekstülesanded, tööjuhendid, võrrandid, avaldiste teisendamine jne.

Matemaatika töövihikuid (vene keeles тетради с печатной основой) on viimastel aastatel hakatud propageerima ka üleliidulise perioodika veergudel. B. Altuhhov ja A. Gromov [9] jagavad oma kogemusi «mõnevõrra ebatavalise õppevahendi» koostamise kohta Uljanovski Õpetajate Täiendusinstituudis. Lähem tutvumine artikliga [9] ja vastavate õppevahenditega kinnitab, et tegemist on 6. klassi geomeetria töövihikutega. T. Dõnnik [11] annab ülevaate ühest eksperimendist töövihikutega («Тюменские тетради») Tjumeni linna ühe kooli viiendates klassides. Eksperimendi tulemused kõnelevad selget keelt töövihikute kasuks. M. Volovitši ja G. Levitase artiklist [10] selgub, et matemaatika töövihikute koostamisega tegeldakse ka NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia ühes laboratooriumis, mida juhatab prof. V. Boltjanski. Selle laboratooriumi põhiülesandeks on komplekselt välja töötada vajalikud õppevahendid koolimatemaatika üksikute teemade kaupa. Artiklis [10] märgitakse aga kahetsusega, et nii nagu 5—6 aastat tagasi on töövihik koolis ikka veel «uus» õppevahend. Artikli autorid esitavad nõude kohe asuda koostama töövihikuid ning lõpetada jutuajamised nende efektiivsuse ja perspektiivsuse ümber.

Saksa DV kolleegid kasutavad matemaatika töölehti, mille otstarve on sama mis töövihikulgi, kuid neid saab õpilastele ühekaupa kätte jagada [8]. Võib arvata, et kui need on erineva raskusastmega, on töölehel töövihiku ees mõningaid eeliseid, eriti õppetöö diferentseerimise seisukohalt. Näib, et ka füüsika õpetamisel hakkavad töövihiku asemel rakendust leidma töölehed [7].

Nõukogude Eesti pedagoogilises kirjanduses ei ole matemaatika töövihikute kohta seni otseselt sõna võetud. Et aga need hakkavad matemaatika õpetamisel nähtavasti üha laiemat kõlapinda leidma, siis näib, et jutuajamine ja mõttevahetus töövihikute ümber on lausa vajalik. Enesestmõistetavalt tuleb siin tugineda ka varasematele kogemustele, sest ega töövihikud ei kujuta endast eesti pedagoogilise mõtte seisukohalt just eriliselt «uusi vahendeid» (vt. [5] ja [6]).

Töövihik matemaatika õpetamisel

A. TELGMAA,
pedagoogikakandidaat

Matemaatika õppimisel on teadmiste kõrval väga oluline koht **oskustel ja vilumus-
tel**. Oskused ja vilumus kujunevad **harjutamise** tulemusel. Just harjutamisele (üles-
annete lahendamisele) kulub suurem osa matemaatika õpetamisele vajalikust ajast.
Paraku aga jääb harjutamiseks vähe aega. Seepärast tuleb leida teid, kuidas võima-
likult väikese ajakuluga rohkem ülesandeid lahendada, et kogu ülesannete lahenda-
miseks vajalik aeg oleks ökonoomselt ära kasutatud. Aega raisatakse, kui õpilane peab
harjutamisel tegema tarbetut tööd, nagu raamatust ülesannete ära kirjutamine. J. Käis
peab ära kirjutamist matemaatika õpetamisel kõige suuremaks aja raiskamiseks. Tema
katsed nii õpilastega kui ka õpetajatega on näidanud, et mõnede ülesandetüüpide kor-
ral võib tööviljakus kasvada kuni 500%, kui loobuda ebaproduktiivsest ära kirjutami-
sest [5]. Muidugi, üldkeskmisena ei saa nii kõrget tööviljakuse kasvu seada eesmär-
giks, kuid ka 25%—50% oleks märkimisväärne saavutus. Matemaatika töövihik või-
maldab vähendada ülesannete tarbetut ära kirjutamist. Tõsi, ka töövihikus pole võima-
lik täielikult vältida ülesandeid, mille tekst tuleb ümber kirjutada. Näiteks kümnend-
murdude liitmise ja lahutamise harjutused, kus andmed on vaja ümber kirjutada üks-
teise alla. Ent see tegevus ei ole mingil juhul tarbetu ega ebaproduktiivne, vaid sel
on omaette õpetuslik funktsioon.

Ära kirjutamiseks kuluva aja miinimumini vähendamine töövihikute abiga on kut-
sunud esile ka mõningaid vastuväiteid. Võidakse arvata, et tekstide ümberkirjutamist
teadlikult vältides takistatakse õpilase kirjutamisoskuse arenemist. Vähemasti mate-
maatika töövihikute suhtes peaks olema selline puudus küll ainult näiline: ümberkir-
jutamata tekstide arvel kasvab teksti maht lahenduskäigus. Erinevaid numbrimärke
on ainult kümme ja nende kirjutama õpetamiseks matemaatikaülesannete ära kirjuta-
mine küll otstarbekas ei ole.

Töövihik õpetavat trükisõna «määrima». Jaa, see ongi töövihiku eesmärk ja eripära,
et selles lubatakse trükitu vahele ka kirjutada. Tuleb vaid nõuda õpilastelt korralikku
käekirja ja puhtaid jooniseid nagu tavaliseski vihikus. Töövihikut ei saa ära segada
õpikuga, kuhu tõepoolest ei tohi kirjutada.

On arvatud, et juba ülesande ära kirjutamise ajal süveneb õpilane teatud matemaat-
tilisse probleemi, seega on ülesande ära kirjutamine kasulik. Tõsi, ära kirjutamisel tut-
vub õpilane mingil määral ka ülesande sisuga, kuid on väga kahtlane, kui oluline see
on ülesande lahendamise seisukohalt. Ülesande lahenduskäik otsitakse ikka kas enne
või pärast ülesande teksti ümberkirjutamist.

Ülesande lahenduskäik ja õpilase arutluse struktuur on töövihiku tekstiga sageli
ette kindlaks määratud. See on põhjustanud arvamusi, et töövihik kitsendab õpilase
loomingulist mõttevabadust, sest õpilase mõte on suunatud ühele kindlale teele. Nii
see on, kuid sellest hoolimata ei tahaks jagada arvamust, et nii pidurdatakse õpilase
iseseisvat mõttetööd. Nende ülesannetega suunatakse õpilase mõte just kõige ratsio-
naalsemale teele. Töövihik ei vabasta ka õpetajat kohustusest õpilastega aru pidada,
miks just nii, aga mitte teisiti. Pealegi, kui vaadelda kogu matemaatikaülesannete
hulka, siis etteantud arutluskäiguga ülesannetele langeb töövihikus üsna väike osa.
Enamik ülesandeid on ikka konstrueeritava lahenduskäiguga.

Peale selle, et töövihik vabastab õpilase tarbetust ära kirjutamisest, võib töövihiku
kasuks esitada veel teisi argumente.

— Töövihik võimaldab anda tööjuhendeid (programme) iseseisvaks tööks. Seega
võib töövihikusse põimida programmõppe elemente, mida tavalises õpikus ei ole. Kui
lisaks sellele leidub töövihikus veel erineva raskusega ülesandeid, siis on töövihik ka
hea õppetöö individualiseerimise vahend.

— Õpetajal on töövihikuid ratsionaalne kontrollida, sest vihikud on standardsed:
üks parandatud vihik on võtmeks teiste parandamisel.

— Töövihikus on ülesande lahendus alati ülesande juures.

— Mitmed autorid ja õpetajad väidavad, et õpilaste huvi ja aktiivsus on töövihiki-
kutega töötamisel märksa suurem kui tavalise vihiku korral.

Mitmed eeltoodud seisukohad näivad küll intuiitiivselt põhjendatud olevat, kuid nad on siiski subjektiivset laadi. See aga tähendab, et töövihikud nõuavad teaduslikku uurimist, eriti veel siis, kui töö nendega kujuneb süsteemiks mitte ainult matemaatikas, vaid ka paljudes teistes ainetes. Sellest hoolimata tundub olevat otstarbekas matemaatika töövihikute koostamisel ja ka kasutamisel pidada silmas mõningaid üldisi nõudeid. Peatume nendel, võttes seejuures aluseks H. Herzogi artikli [8].

Ökonoomsuse nõue. Sellest juhindudes tuleks töövihikusse valida ülesanded, mille ärakirjutamiseks vajaminev aeg on lahendamiseks kuluva ajaga võrreldes suhteliselt suur. Nende ülesannete hulka kuulub õieti enamik õpikute ja ülesannete kogude ülesandeid. Töövihikus tuleb eeskätt arvestada järgmisi vorme.

— Mitmesugused matemaatiliste avaldiste teisendamises ülesanded, avaldiste väärtuste arvutamises ülesanded, samuti võrrandite lahendamine. Nende ülesannete korral on võimalik võrdlemisi hästi vajalikku lahendusruumi ette planeerida.

— Ülesanded, milles teatavad arvutustulemused tuleb kanda etteantud tabelisse. Selliseid ülesandeid leidub praegu 8. klassi õpikus [4] (näit. nr. 850). Ülesandes antud tabelite ümberkirjutamine vihikusse on äärmiselt ebaökoonoomne.

— Ülesandeid jooniste täiendamise kohta. Nendes on teatav joonis ette antud ja õpilane peab ülesande lahendamiseks seda joonist mingil viisil täiendama. Siin on muidugi soovitatav, et etteantud joonisel omaette võetuna ei ole olulist õpetuslikku funktsiooni. Seda tüüpi ülesande näitena võiks tuua võrrandsüsteemi graafilise lahendamise etteantud koordinaatteljestikus. Selles ülesandes eeldame, et koordinaatteljestiku joonistamine ja sobivate ühikute valimine sellel on eelnevalt selge (see töö vajab muidugi eraldi harjutamist). Ülesande eesmärk on seega funktsioonide graafikute joonestamine ning süsteemi lahendi määramine saadud jooniselt.

Ökonoomsuse printsiibi kohaselt tuleks töövihikusse paigutada ka niisugused ülesanded, milles teksti ärakirjutamine võtab vähe või üldse ei võta aega (küsimumust ei kirjutata vihikusse), kuid milles vastuse tekst on küllalt pikk. Niisuguses vastuses iseloomustab õpilase matemaatikaalaseid teadmisi või oskusi ainult väike osa tekstist. Taolised ülesanded peaksid töövihikus olema testivormis selle mitmesugustes variantides.

— Ülesanded lünktesti vormis (ka lausete lõpetamisega). Näitena viitame 4. klassi töövihiku [2] ülesannetele lk. 32–33, samuti 8. klassi töövihiku [3] ülesannetele lk. 9, 12–13, 15 jt.

— Valikvastustega testivorm. Sellel testivormil on küll oma puudus, sest ka päris huupi vastuse valimisega võib teatava tõenäosusega märki tabada. Sellest hoolimata ei tuleks töö vahelduse huvides eelnimetatud ülesandevormist päriselt loobuda. Niisuguse vormi otstarbekusest üks näide.

Kolmnurk külgedega 3 cm, 4 cm ja 6 cm on (täisnurkne, teravnurkne, nürinurkne), sest ...

Siin ei ole sulgudes antud valikvastuseid (millest õpilane peab ühe, tema arvates õige, alla kriipsutama) ilmselt otstarbekas asendada lüngaga (vabalt konstrueeritava vastusega). Sel juhul muutub ülesande eesmärk. Vastus oleks õige ka siis, kui õpilane kirjutaks lünka *isekülgne*. Lause lõpetamiseks aga ei ole vaja anda ette valikvastuseid, sest eelnevast tekstist on mõte selge — õpilane peab põhjendama oma vastuse valikut.

Seni ilmunud matemaatika töövihikutes on valikvastustega ülesanded suhteliselt ühetüübilised — valikvastuste hulk piirdub enamasti märkidega =, <, >, ∈, ⊂ jt.

— Ülesanded vastavustesti vormis. Selle vormi korral on sisuliselt tegemist kahe hulga elementide vastavusse seadmisega, seepärast tuleks eelistada terminit *vastavustest* näiteks terminite *kõrvutamistest* või *tulptest* ees. Illustreerime selle testivormi kasutamise võimalust matemaatika õpetamisel näitega.

Leia teisest veerust esimeses veerus antud teoreemi eeldustega kokkusobivad väited. Vastus märgi kolmandasse veergu vastava tähe abil.

Eeldused	Väited	Vastused
1) Arv lõpeb nulliga.	a) Suurema külje vastas on suurem nurk.	1)
2) Arvu ristsumma jagub 9-ga.	b) Arv jagub viiega.	2)
3) Kujund on kolmnurk.	c) Sirge iga punkt on nurga haaradest võrdsetel kaugustel.	3)
4) Sirge poolitab nurga.	d) Arv jagub 9-ga.	4)
.

Esitatud lauset korral tuleks vastuste veergu kirjutada punktide asemel tähed järjekorras *b, d, a, c*.

Niisuguse testi igas veerus on tavaliselt objekte märksa enam (10–15). Kui vastavus kahe esimese veeru vahel on üksühene, siis on sellisel testil oluline puudus: iga vastuse leidmisega vähenevad valikuvõimalused ja viimase vastuse leidmine ei nõua enam üldse mõtlemist. Seepärast tuleb veergude vastavuse üksühesust vältida. Seda saab teha näiteks niiviisi, et esimeses kahes veerus olevate objektide arvud võetakse erinevad, või siis nii, et teises veerus on objekte, mis ei ole vastavuses esimese veeru ühegi objektiga.

Juttu tuleb teha veel mitmesugustest tekstülesannetest (aritmeetiliselt või võrrandi abil lahendamiseks, geomeetrilise sisuga jt.). Selliste ülesannete tekste tavalises viihikus lahendamiseks harilikult ümber ei kirjutata. Seetõttu näib, et ökonoomsuse nõude seisukohalt ei ole neid ülesandeid töövihikusse tarvis võtta. Töövihiku eelis, tõi küll, üsna kaalukas, oleks sel juhul ainult see, et lahendus on ülesande teksti juures. Seda arvestades tuleks aga peaaegu kõik ülesanded esitada ainult töövihikus, mis vististi ei ole reaalne. Ometi peaks aga ka tekstülesannetele jääma töövihikus oma koht, vähemasti sel juhul, kui ülesandel on kindel õpetuslik funktsioon lahendamise meetodi ja lahenduskäigu vormistamise mõttes. Seda tüüpi ülesannete näitena nimetagem ülesandeid 4. klassi töövihikust [2] lk. 15 jj., samuti 8. klassi töövihikust [3] lk. 46 jj. Nende ülesannete peamine funktsioon on õpetada ülesannet lahendama võrrandi abil. Kui see lahendusmeetod on omandatud, siis nähtavasti kaob vajadus neid ülesandeid töövihikus esitada.

Õpilaste töö aktiveerimise nõue. Tähelepanekud näitavad, et õpilaste huvi on töövihikutega töötamisel märksa suurem kui tavaliste vihikute korral. Huvi töö vastu on aga aktiivse tegevuse vajalik eeldus. Tuleb nähtavasti olla nõus H. Herzogi [8] arvamusega, mille kohaselt töövihikutes (töölehtedel) on peamine huviärataja ülesannete esitamise vorm (lüngad lausetes, jooniste täiendamine jne.). Niisugustele harjutustele on iseloomulik külgetõmbejõud nagu mõistatustelgi. Õpilasel on loomulik soov otsida lünkadesse sobivaid sõnu, täiendada jooniseid, kontrollida oma vastust vihikus antuga, jms.

Õpilaste iseseisva töö nõue. Töövihik peab võimaldama õpilastel iseseisvalt töötada. Selleks peavad töövihikus antavad ülesanded ja tööjuhendid olema niivõrd täpse ja õpilasele arusaadava formuleeringuga, et need ei vaja enam õpetajapoolseid lisaseletusi. Seda muidugi eeldusel, et vastav problemaatika on õpilasele selge ja vajalikud teadmised juba omandatud. Seega võib õpilane pärast seda, kui ta on õpetajalt saanud tööülesande (töövihiku ülesannete numbrid), täielikult kontsentreeruda tööle, ilma et ta peaks oma mõttekäiku katkestama. Töövihikud võiksid sisaldada ka tööjuhendeid (programme), mille kaudu õpilased jõuavad iseseisvalt töötades uutele teoreetilistele teadmistele ja saavad seega lisaks õpikus antule täiendavat informatsiooni. Kohati meenuks niisugune töövihik programmeeritud õpikut.

Õppetöö diferentseerimise nõue. Klass kujutab endast heterogeenset kollektiivi, kus õpilaste tööjõudlus on üsnagi erinev. Seejuures ei ole aeglaselt töötavad õpilased alati hoopiski mitte nõrgad, väheste võimetega. Kõigile õpilastele jõukohase töö pakkumiseks tuleb õpetajal tööd diferentseerida, mis aga eeldab vajalikku õppematerjali.

Töövihikud peaksid õpetajat selles osas abistama. Selleks peab töövihik sisaldama piisavalt erineva raskusastmega ülesandeid, mille hulgast õpetaja valib ise või laseb õpilastel endil valida jõukohaseid ülesandeid.

Püüame nüüd hinnata, kuidas olemasolevad matemaatika töövihikud eespool esitatud nõuetele vastavad. Näib, et kolme esimest nõuet täidavad meie töövihikud rahuldavalt. Tõsi küll, leidub üksikuid ülesandeid, mille paigutus töövihikus on vastuolus ökonoomsuse nõudega: ülesande lahendamiseks tuleb veel kasutada tavalist vihikut või muud lisapaberit. Niisugused on näiteks ülesanded 6, 7, 8 jt. 8. klassi töövihikus [3] lk. 8, kus tuleb kujutada graafiliselt teatavaid arvupaare ja funktsioone. Töövihik ei anna nende lahendamiseks mingisuguseid eeliseid ja me ei kaotaks midagi, kui need oleksid õpikus või mõnes ülesannete kogus. Selliste ülesannete korral tuleks planeerida ruum nende lahendamiseks. Pealegi võiks mõne ülesande jaoks anda ette valmis kooridinaatvõrgu.

Tuleb tõdeda, et õpikutes on veel palju ülesandeid, mis ökonoomsuse nõuet arvestades peaksid kuuluma töövihikusse. Seepärast näib, et õppetöö edasine ratsionaliseerimine peaks kulgema töövihikute mahu suurenemise suunas õpikute mahu vähenemise arvel.

Ilmunud töövihikud ei paku õpilastele uusi teoreetilisi teadmisi iseseisvaks omandamiseks. Sellist eesmärki pole ka seni töövihikute ette seatud. Põhiliseks informatsiooni allikaks jääb ikka matemaatikaõpik ja informatsiooni edasiandjaks õpetaja.

Õppetöö diferentseerimiseks pakuvad töövihikud praeguses mahus üsna tagasihoidlikke võimalusi. Need võimaldavad õpilastel töötada küll individuaalse tempoga õpetaja antud programmi järgi, kuid erineva raskusastmega valikülesandeid praktiliselt ei ole.

Lõpuks tahaks jagada veel mõningaid mõtteid matemaatika töövihiku praktilise kasutamise kohta.

Töövihik ei asenda tavalist matemaatikavihikut. Matemaatikavihik jääb, siina kantakse tunnis teooriaalaseid märkusi, lahendatakse näidisülesandeid õpetaja abil ja suunamisel ning ülesandeid iseseisvalt nii tunnis kui ka kodus. Matemaatika töövihikus tuleb eeskätt näha harjutusvahendit, mille abil omandatakse oskusi ja vilumusi pärast seda, kui on õpitud uut materjali ja lahendatud selle kohta ülesandeid õpetaja juhendamisel. Töövihik sobib töötamiseks nii tunnis kui ka kodus.

Õpiku või ülesannete kogu ülesannetest teeb õpetaja tavaliselt mingi valiku. Töövihiku ülesanded tuleks püüda aga kõik ära lahendada. Kui mõni ülesanne jääb lahendamata, tuleb nende juurde tagasi pöörduda hiljem, kordamise ajal.

Töövihik on õpitud teadmiste kordamise ja kinnistamise vahend. Seda eesmärki teenivad nimelt mitmesugused lünkklauseid ja valikvastustega ülesanded. Lünkade täitmine lauses nõuab õpitu hoolikat läbimõtlemist ja sellest arusaamist. Niisuguseid ülesandeid võib lahendada tunnis pärast õpetaja seletusi, need sobivad aga ka koduseks tööks, eriti veel siis, kui mingi osa tuleb õpikust iseseisvalt omandada.

Töövihikut võib kasutada teadmiste ja oskuste diagnoosimiseks. Õpilaste töö ei kuulu sel juhul hindamisele, selle eesmärk on anda õpetajale informatsiooni (tagasi- side) lünkadest õpilaste teadmistes ja oskustes. Vihikuid ei pruugi läbivaatamiseks ära korjata tervelt klassilt, vaid seda võib teha valikuliselt.

Töövihik sobib ka õpilaste kontrollimiseks ja hindamiseks — tunnikontrollideks ja kontrolltöödeks. Selleks otstarbeks on muidugi tarvis, et töövihikus oleks ekvivalentsete ülesannete paralleelvariante. Seni ilmunud matemaatika töövihikud seda nõuet veel piisavalt ei täida oma piiratud mahu tõttu.

Töövihik on väga oluline ja tarvilik, kuid mitte ainus matemaatika õpetamise ratsionaliseerimise ja mitmekesistamise vahend. Tahaks loota, et ajapikku jõuavad kooli ka kontrolltööde kogumikud, standardiseeritud kontrolltööde variandid erinevate õpilaskollektiivide teadmiste täpseks võrdlemiseks, mitut tüüpi jaotusmaterjalid diferentseer-

ritud iseseisva töö organiseerimiseks jms. Õpetajatel on täielik õigus oma töö kergendamise ning õpilastel matemaatikaalaste teadmiste ja oskuste omandamise huvides vajalikke vahendeid saada.

Kasutatud kirjandus

1. E. Etverk, A. Lints, Matemaatika töövihik IV klassile. 1. vihik. Tallinn, 1970.
2. E. Etverk, A. Telgmaa, Matemaatika töövihik IV klassile. 2. vihik. Tallinn, 1971.
3. E. Etverk jt. Matemaatika töövihik VIII klassile. Tallinn, 1970.
4. K. Ariva jt. Matemaatika VIII klassile. Katseõpik. Tallinn, 1970.
5. J. Käis, Töövihikud otstarbeka õpetuse vahendina, eriti matemaatikas. «Kasvatus» 1939, nr. 5.
6. V. Ordlik, Miks eelistan matemaatika töövihike? «Kooliuuenduslane» 1938, nr. 5.
7. A. Savik, Metoodiline juhend (VIII klassi füüsika töölehtede kasutamiseks). Tallinn, 1970.
8. H. Herzog, Einige Gedanken zum Thema «Schülerarbeitsblätter» und Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung und Verwendung solche Blätter in Klasse 8. «Mathematik in der Schule» 1970, Nr. 8.
9. Б. Н. Алтухов, А. П. Громов, Новый вид учебного пособия для учащихся. «Математика в школе» 1963, № 5.
10. М. Б. Волович, Г. Г. Левитас, Тетради с печатной основой. «Математика в школе» 1970, № 1.
11. Т. В. Дынник, Из опыта работы по тетрадям с печатной основой. «Математика в школе» 1964, № 1.

Töötamine algklassides uute programmide järgi nõuab õpetajalt senisest palju suuremat ettevalmistustööd, aga ka mitmesuguseid lisa-materjale. Et uutele programmidele vastavat näitlikku ja didaktilist materjali alles koostatakse või hakatakse koostama ja lähematel aastatel seda tööstuslikust tootmisest veel loota pole, siis peab õpetaja lisaks tavalisele tundideks valmistumisele tegema õppevahendeid ning mitmesugust didaktilist materjali ka käsitöönduslikus korras. Seni on õpetaja selles töös jäänud valdavalt eraettevõtjaks. Ta valmistab palju tundides kasutatavaid materjale ise, hoiab neid kodus või koolis isiklikus kapis. Mõndagi vahendit kasutatakse seepärast õppeaastas vaid kord-paar. Heal juhul pärandatakse õppevahend järgmisel õppeaastal sõbrannast kolleegile, enamasti jääb aga kolmeks või neljaks aastaks ootama, mil õpetaja uuesti sama numbriga klassis õpetab. Tihti rändab õppevahend lihtsalt prügikasti.

Algõpetuse kabinet koolis

L. KIVI,

Tartu metoodikakabineti algõpetuse
metoodik

Selline ebaratsionaalne töökulu ei õigusta end mingil määral. Lisaks sellele, et üht ja sama vahendit tehakse aastast aastasse, et seda kord või paar kasutada, puudub õppevahendite valmistamisel süsteem. Õpetaja valmistab vahendi siis, kui tal on aega. Teatavasti ei lange aga vaba aeg alati kokku õppeprogrammi selle osaga, milles tingimata on vaja omavalmistatud õppevahendeid. Igakord

ei vasta selline vahend esteetika nõuetele.

Töö uute programmide järgi nõuab õpetajalt pidevat kursisolemist kogu perioodikas ilmuva uuega. Vähe sellest, nii paralleel- kui ka järgmiste klasside õpetajad peavad olema omavahel väga tihedas kontaktis materjali läbitöötamisel, mitmesuguste võtete kasutamisel ja ka muudes küsimustes. Koolisisene meetodiline töö algõpetuse alal peab tahtmatult olema ulatuslikum kui varem (nii kvantiteedilt kui ka kvaliteedilt).

Olukorra lahenduseks on hästi organiseeritud algklasside meetodikakabinet koolis. Kabinetti koondatakse kogu olemasolev meetodiline materjal ning õppevahendid (nii tööstuslikult toodetud kui ka omavalmistatud) jne.

PILK OLEMASOLEVALE

Lõppenud õppeaastal korraldas Tartu linna meetodikakabinet linna koolide meetodikakabinetide ja nurkade ülevaatus-konkursi. Pidades silmas algõpetuse suurt tähtsust, arvestati algõpetuse kabinetti eraldi. Nimetatud ülevaatusmaterjalidest nähtub, et algõpetuse kabinetide loomine ning nõuete kohane materjalide koondamine ja säilitamine kulgeb koolides väga erinevalt, sageli loiuult ja läbimõtlematult. Koolide kõrval, kus algõpetuse meetodika komisjon on kabineti sisustamise hästi läbi mõelnud ja viib täpseid plaane süstemaatiliselt ellu, leidub koole, kus pole selle tööga veel alustatudki. Üksikutes koolides ei leia isegi üldmeetodika kabinetist algklasside erinurka. Nii sellest kui ka teisest tuleb teha järeldusi koolisisese meetodilise töö kohta.

Praegusaja nõuetele vastava kabineti on sisustanud Tartu 5. keskkool. Tartu 6., 7. ja 8. keskkoolis on oma süsteem ja materjalid koondatud. Kui nimetatud koolide juhtkonnad leiavad avarama ja sobivama ruumi, lisanduvad ka need koolid eelnimetatuile. Tubli töö on sel õppeaastal ära tehtud ka Tartu 1. ja 3. keskkoolis. Kui seal samuti jätkatakse,

on edaspidi loota varem nimetatud loetelu pikenemist ka nende koolide võrra.

Kuna allakirjutanul on olnud võimalik tutvuda vabariigi eesrindlike koolide algklasside kabinetidega (Tallinna 37. keskkooli, Tallinna 4. keskkooli jt.), aga ka mitmete Leedu NSV ja Läti NSV koolide algklasside kabinetidega, kuid on tulnud näha ka koole, kus algõpetuse parema organiseerimise tarvis pole koolisiselt midagi ära tehtud, tundus vajalikuna võtta kord kokku väga mitmelt poolt saadud muljed ja materjalid ning visandada algõpetuse kabineti sisustamise käik.

Mõnes osas kujutab see visand endast Tartu 5. keskkooli algklasside meetodika komisjoni poolt ellu viidu kirjeldest.

MIDA JA KUIDAS?

Hakates kooli algklasside kabinetti organiseerima (mõnel juhul kujutab see endast algklasside õppevahendite ruumi reorganiseerimist), tuleb teada, missugused materjalid oleks vaja kabinetti koondada.

Algõpetuse (või algklasside) meetodika kabinetis peaksid olema:

1) algklasside tööd puudutavad artiklid pedagoogilisest ajakirjandusest või kataloog selle kohta;

2) meetodilised kirjad, juhendid ja teised spetsiaalsed väljaanded;

3) algklasside tööd käsitlev pedagoogiline kirjandus või kataloog selle kohta;

4) kõik koolis olemasolevad algklassidele määratud õppevahendid ning daktiiliste materjalide komplektid;

5) mitmesugune kataloogi või nimekirja vormis antud informatsioon muul paiknevatel õppevahendite kohta (vanematele klassidele määratud õppevahendid, mida spetsiaalsete puudumisel tuleb kasutada ka 1.—3. klassis; algklassidele sobivad kitsasfilmid VÕT-i filmoteegis või selle lähimas filiaalis; vajalik materjal linna või rajooni meetodikakabineti fonoteegis; saatemater-



Nii näeb välja nurgake Tartu 5. keskkooli geograafia-bioloogia kabinetist.

V. Maaski foto

jaliks sobiv lastekirjandus ja ajakirjanduse materjal jne.);

6) õpetajate valmistatud ja kooli koondatud materjal (kui vaja, tuleb see uuesti vormistada).

Kogu eelnimetatud materjal peab olema õpetajale kergesti kättesaadav ja tagasipandav ning paigutatud kindla süsteemi kohaselt. Viimane kehtib eriti õppevahendite ja didaktilise materjali kui kabineti kõige arvukama osa materjalide kohta.

Algõpetuse metoodika kabinetil peaks olema kindlasti oma ühiskondlik juhataja, kes koordineeriks teiste algklasside õpetajate tööd kabineti sisustamisel, täiendamisel ja korrastamisel. Suuremates koolides, kus töötavad algõpetuse metoodika komisjonid, oleks kabinet otseselt komisjoni esimehe või, veel parem, tema asetäitja hooldada. Väiksemas koolis peaks see töö olema üldise ülesannete jaotamise korra kohaselt kinnistatud ühele algklasside õpetajatest. Kuna töö kabinetiga (kataloogide järjekindel täiendamine, uute õppevahendite liigitamine ja paigutusšifritega varustamine jne.) on töömahukas ühis-

kondlik kohustus, ei tohiks kooli juhtkond kabineti juhatajat teiste suuremate ühiskondlike ülesannetega koormata.

Omaette raske lõigu kabineti organiseerimisel moodustab õppematerjali paigutamine selliselt, et see vastaks varem nimetatud nõuetele. Tuleb ju leida sobiv koht väga erineva suuruse ja kujuga esemetele. Põhiliselt oleks see materjal järgmine:

1) kogukad tehnilised vahendid (suuremas koolis peaksid algklasside jaoks kindlasti eraldi olema diaprosjektor, episkoop, elektrigrammofon, magnetofon);

2) kaardid, gloobused ja muud vahendid loodusõpetuse õpetamiseks;

3) suured seinapildid, tabelid, skeemid;

4) vajalik näidismaterjal tööõpetuse ja kunstilise kasvatusetunde jaoks;

5) karpidesse või mappidesse koondatud materjalid:

a) didaktilised vahendid, komplektid, kogumikud, kollektsioonid, kontrolltööd jne. ning b) metoodilised kaustad;

jne.

Õppevahendid paigutatakse sageli mõõtmetelt ebasobivatesse kappidesse ja riiulitele. Asi annab parandada väikeste ümberehitustega, mida saab teha lastevanemate abiga.

On võimalik ehitada üsna lihtsate vahenditega sobivas mõõdus riuleid, seinakappe, kaardi- ja pildivarnu; olemasolevates kappides saab teha mõndagi ümber (väljatõmmatavad kaldriiulid seinapiltide ja tihedad sõrestikriiulid — samuti väljatõmmatavad — karbikeste jaoks, tugelega pildivarnad jne.).

Õppevahendite käepärasuse tagab see, kui kõik paigutuskohad on täpselt märgistatud ning selgitav skeem-juhised kõigile arusaadav. Nii võiks näiteks tabelil kapis olla kolmeosaline indeks: kapi number — riiuli number — konkreetne koht riiulil (näit. K2—4—7, s. t. tabel asetseb kapis number 2 neljandal riiulil järjekorras seitsmes). Kokkurullitud pilt mitmeveerulisel seinavarnal üheosalise, kui kohtade üldarv pole väga suur, või kaheosalise tähistusega (näit. V-64, s. t. pilt asub seinavarn-riiulil number 64 all, või V3-14, s. t. pilt asub seinavarnas kolmandas veerus number 14 all).

Didaktiliste materjalide komplektid, aga ka hulk teisi vahendeid (aplikatsioonid, kuni dinnformaadis pildid, diafilmid ja diapositiivid) vajavad otstarbekaks paigutamiseks ja süstematiseerimiseks taarat: karpe, kaste, ümbriseid, kassette, mappe.

Kõik materjalid on võimalik paigutada kappide riiulitele jaotatult õppeainete või klasside kaupa, kusjuures vastava materjali kohal (näit. kapi ukse siseküljel vm.) on spetsiaalne nimekiri koos paigutusindeksiga. Sel juhul aga kaob ainesisene süsteem materjalide hilisemal täiendamisel. Siin aitaks olukorda parandada kaart-kataloogi kasutamine. Veel otstarbekam on üldine kataloog kõikide kabinetis olevate materjalide kohta. See võimaldab kasutada kindlat ja püsivat ainesisest süsteemi. Täpne paigutusindeksiga kaart aitab vahendi kiiresti leida ning ei nõua seejuures, et üksikud vahendid paikneksid

kapis või mujal kindla ainesisese süsteemi alusel. Seega võivad hiljem saadud vahendid paikneda hoopis eemal varem valmistatud vahenditest. Selline kartoteek võimaldab asetada dubleerivaid kaarte teise alajaotuse alla. Teatavasti on mõningad vahendid kasutatavad mitmes aines või klassis.

Alguses, kui vahendeid ja materjale ei ole veel eriti palju, piisab kõige põhilisematest alajaotustest. Aluseks võib võtta nii õppeained kui ka klassid. Peab aga mainima, et märksa selgema ülevaate annab kataloog, kus on jaotatud õppeainetest lähtuvalt.

Mõningaid näiteid:

1. I. Üldkasutatav materjal

1) tehnilised vahendid

2) pildiseeriad aastaagadest

Jne.

II. Materjalid koolieelikute rühmadele

III. Emakeel

1. klass

2. klass

3. klass

Jne.

2. A. Üldkasutatav materjal

B. Materjal koolieelikute rühmale

C. 1. klass

1) emakeel

2) matemaatika

3) loodusõpetus

Jne.

D. 2. klass

1) emakeel

Jne.

Kui koolis on küllalt palju materjali, on võimalik iga alalõik jaotada omakorda aineosade või koguni üksikute teemade kaupa.

Kataloogikaardid seinapiltide ja tabelite kohta tuleks kujundada foto- või piltkaardina (kaardile võib kleepida seinapildi foto või seinatabeli skemaatilise joonise, sest alati ei ole võimalik õppevahendi peal- või allkirja järgi selle temaatilisest sisust aru saada).

Selline kaart-kataloog on mõeldav koostada kõigi õppevahendite ja didaktiliste materjalide kohta, kuid samuti võib see sisaldada kaarte viidetega pe-

dagoogilisele ja metoodilisele ning illustreerivale kirjandusel. Siia võiksid kuuluda ka väljastpoolt kabinetti saadavate vahendite viitakaardid, kaardid teemajärgsete või kordamisperioodil kasutatavate kontrolltööde ja testide kohta. Eelnimetatud tööd ise võiksid paikneda kaustas õppeainete kaupa.

Sellisel kujul tehtud esmast kataloogi saab järjest täiendada. Iga uus õppevahend saab endale kaardi või mitu dubleerivat kaarti ning kindla indeksiga koha kapis, riulil vm. Sama tehakse ka metoodilise artikliga jne.

ARUKALT EDASI

Nagu nimetatud, tuleb suur osa didaktilisest jaotusmaterjalist, kontrollivast materjalist, aga ka tabelitest-piltidest valmistada õpetajal endal. See töö on vaja hästi läbi mõelda.

Et koostada kabineti arendamise ja täiendamise kõige otstarbekam plaan, tuleb õpetajatel eelnevalt läbi töötada õppeained teemade kaupa.

Iga teema puhul on vaja jõuda selgusele, missuguseid materjale on lisaks olemasolevatele vaja valmistada. Need materjalid tuleb järjestada tegeliku vajaduse kohaselt. Hea on koostada iga vajaliku vahendi kohta kartoteeki orienteeriv kaart, millele on märgitud vajalikud andmed, ning pliatsiga orienteeruv aeg valmimise ja valmistaja (kui valmistamine on juba plaani võetud) kohta. Samuti tuleks viidata, kust leida materjali sellise õppevahendi valmistamise kohta (kui on olemas näidiseid, artikleid vms.). Kui õpetajad näevad huvitavaid õppevahendeid teistes koolides, siis on jälle õige lisada vastasse alalõiku kaardid nende kirjelduse või näidisega.

Nii kujuneb aja jooksul sisukas teemaatiline kataloog, mis on üheaegselt nii informatsiooni kui ka planeerimise vahend. Mõne aja möödudes on võimalik sellisel teel jõuda esmasest kartoteegist temaatilise plaanini.

PILK TULEVIKKU

Käesoleval perioodil lähevad koolide kesk- ja vanem aste üle tööle kabinetsüsteemis. Siiani on algklassid jäänud kindlalt vanale klassisüsteemile. Mõned õpetajad on aga juba aastaid koondanud (kapi või muu paigutusvahendi puhul) didaktilisi materjale klassiruumi. Eesmärk on ilmne — materjal on käepärast võtta ning õpetajal ei pruugi muutuda pakikandjaks. Kas ei tasuks mõelda tulevikule ja hakata siustama algklass-kabinette juba kindla süsteemi kohaselt. Koolid, kus puuduvad paralleelklassid ja õppetöö toimub ühes vahetuses, saavad koondada ühele klassile vajaliku materjali klassi, süstematiseerida selle. Ka metoodiline materjal ainult ühe klassi töö kohta võiks paikneda siin. Selline kool muidugi siis enam eraldi algklasside metoodikakabinetti ei vaja. Algklasside üldine materjal ja õppevahendid, mida kasutatakse mitmes klassis, võiksid moodustada siis kooli metoodikakabinetis algklasside nurga.

Väga paljudes koolides töötavad algklassid mõlemas vahetuses. Ka sellisel juhul saab paigutada klassid töötama nii, et sama ruumi kasutaksid sama numbri või kõrvu numbritega klassid (kabinet 2. ja 3. klassile). Mitme paralleelklassiga koolides selline süsteem end esialgu ei õigusta, eriti siis, kui algklassid töötavad kõik samas vahetuses ja peavad ruumi jagama vanema klassiga. (See olukord kaob üleminekuga kabinetisüsteemile kesk- ja vanemas astmes iseenesest.)

Kahe-kolme paralleelklassi olemasolu puhul samas vahetuses (kui üldse on 4 või 5 paralleelklassi) pole otstarbekas valmistada kõiki vahendeid 2—3 eksemplari. Sel puhul tuleks ühe numbriga klasside ruumid jaotada ainete gruppide kaupa. Ka kõrvu numbreid kandvaid klasse võiks kasutada sellisel ainetarühmadeks jaotamisel. Sel juhul toimuvad ühe klassi tunnid vastavalt kahes või kolmes ruumis, mis on sisustatud teatud ainete õpetamiseks ja kus on olemas kõik vajalikud materjalid.



Tartu 5. keskkooli algõpetuse kabineti juhatajal V. Lutsaril on kabineti tegemist palju.

V. Maaski foto

Algklasside metoodikakabinet koondataks sel juhul mitme klassi kohta käiva materjali, kõik kataloogid jne. ning oleks koht, kus õpetajal on kasutada algklasside tööd puudutav materjal: kirjandus, ajakirjandus ja mitmesugused juhendid. Siin võiksid paikneda kontrolltööde näidiste kaustad jms.

Olgu siinkohal toodud mõningad võimalikud ainekabinettide variandid algklassidele.

1. Kool, kes töötab ühes vahetuses ilma paralleelklassideta või kahes vahetuses kahe paralleelklassiga, sisustab igale klassile (1., 2., 3.) ühe klass-kabineti.

2. Kool, kes töötab ühes vahetuses kahe paralleelklassiga või kahes vahetuses nelja paralleelklassiga, sisustab esimese klassi kabineti (esimest klassi pole õige mitmesse ruumi paigutada) ning näiteks 2. klassile emakeele, vene keele ja muusikakabineti ning matemaatika-, tööõpetuse ja joonistamise kabineti.

Kolmandale klassile üks kabinet emakeele, vene keele ja loodusõpetuse (ka 2. kl. loodusõpetus) õpetamiseks ja teine (matemaatika, tööõpetuse ja joonistamise) õpetamiseks. Muusikalise kasvatuses tunnid võiksid toimuda 2. klassi muusikakabinetis.

Kolme paralleelklassiga koolis on õige sisustada kabinetid ühiselt 2. ja 3. klassile ainetel gruppide loikes.

Võib-olla selline tee aitaks tõsta tundide sisukust ja mõjuks positiivselt ka teadmiste tasemele ning koolimõõbli vastavus õpilaste kasvule tagaks ka laste senisest parema füüsilise arengu.

Uued programmid tingivad senisest märksa pingelisemat ja enam individualiseeritud tööd, suurem rõhk tuleb panna iseseisva töö oskuse kujundamisele, mõttetevõime aktiveerimisele. See kõik nõuab õpetajate teoreetiliste teadmiste rikastamist ja palju mitmesuguseid vahendeid. Tuleks seista hea selle eest, et koolide juhtkonnad koos metoodikakomisjonidega igati püüaksid õpetajat uue omandamisel ja juurutamisel aidata. Täpne planeerimine ja kindel süsteem, olgu algõpetuse metoodika kabinetis või üleminekul tööle klass-kabinettide süsteemis, on vahend, mis säästab õpetaja aega ja vaeva ning võimaldab seda säästu kasutada enesearendamiseks ja teadmiste täiendamiseks edaspidise töö tõhustamise nimel.

Aine käsitlemisel klassis, õpilaste teadmiste hindamisel, kontrolltööde koostamisel ja muudel juhtudel ker- kиб õpetaja ette küsimus, missuguseid tead- misi õpilastelt nõuda, missugused on miini- mumnõudmised, mille puhul laste teadmis- tega võib veel rahul olla.

Mõningal määral abistab õpetajat mate- maatikaprogramm ja selle seletuskiri. Et aga programmis on fikseeritud üldisemad nõudmised, võib mõnele konkreetsele küsi- musele sealt vastus leidmata jääda.

Teine informatsiooniallikas, mis aitab programminõudeid ellu rakendada, on õpik. See on määratud kogu klassile, järelikult sisaldab materjali tööks nõrgemate õpilaste- ga ja ka lisamaterjali tugevamatele. Mis sel- lest kuulub ühtedele, mis teistele, sõltub klassi õpilaste üldisest teadmiste tasemest. Opetaja peab tegema jaotuse. See pole ker- ge ülesanne, vaid nõuab õpetajalt pikama- ajalisi töökogemusi.

Vastavalt programmi nõuetele õpivad 1. klassi õpilased tundma naturaalarve 100 piires ning mõningaid nendevahelisi seoseid. Eelkõige peavad nad omandama kindla ar- vutamisoskuse, oskama kiiresti ning kind- lalt liita ja lahutada 20 piires, omandatud teadmisi rakendada ülesannete lahendamisel, mis esitatakse avaldiste, võrduste, võr- ratuste ja tabelitena, seejuures ka muutujat kasutades. Selle hulka kuulub ka tekstüles- annete lahendamine.

Geomeetrias tutvutakse mõnede lihtsa- mate geomeetriliste kujunditega, tehakse algust joonestus- ja mõõteriistade käsitsemi- sega. Oluline on geomeetria õppimisel, et harjutataks tundmaõpitud geomeetrilisi ku- jundeid ümbritsevas tegelikkuses eristama. Praktilises tegevuses tutvuvad õpilased ka vaadeldavate kujundite mõningate omadus- tega.

Üldised nõuded, mida õpilastele mate- maatika õppimisel esitatakse, on kirja pan- dud matemaatikaprogrammis ja seletuskir- jas. Missuguseid teadmisi õpilased seejuures peavad omandama, sellel lühidalt peatume allpool programmi üksikute lõikude kaupa.

Esimeseks küsimuseks programmis on

Mida 1. klassi õpilased peaksid esimesel poolaastal matemaatikas omandama?

A. LINTS

NATURAALARVUD 10-NI

Programmi järgi kulub selle lõigu käsit- lemiseks esimene õppeveerand.

Töö algab konkreetsete hulkade näidete- ga, hulkade leidmisega piltidelt ja ümb- ritsevast tegelikkusest, nende moodustami- sega esitatud nõuetele vastavalt, hulkadele nimetuse leidmisega.

Edasi õpitakse hulki võrdlema. Selleks ei vajata veel arve. Õpilased seavad ühe hul- ga elemendid üksikhaaval vastavusse teise hulga elementidega (moodustavad neist paare) ning teevad sel teel kindlaks, mis- sugune hulk sisaldab elemente rohkem, missugune vähem, või et mõlemas hulgas on elemente ühepalju.

Selle materjali käsitlemisel õpitakse

● hulki moodustama, hulgale nimetust leidma;

● hulki ühesesse vastavusse seadmise teel võrdlema; kui tegemist on esemetega, tõstetakse need võrdlemiseks esialgu teine- teise juurde või peale, joonisel kujutatud hulkade puhul ühendatakse elemendid paarideks joone abil;

● hulkade võrdlemisel mõisteid *rohkem kui, vähem kui, ühepalju (nüsama palju)* rakendama.

Edasi tutvutakse naturaalarvudega, õpi- takse tundma numbraid 1 kuni 10, kirju- tama ja lugema, hulkadega vastavusse seadma.

Õpitakse arve võrdlema. Arvude võrdlemisel võrreldakse kõigepealt kaht hulka, leitakse siis neile hulkadele vastavad arvud ning jõutakse sel teel järeldusele, kumb neist arvudest on suurem, kumb väiksem, või et mõlemad arvud on võrdsed. Seejärel õpitakse neid kahe arvu võrdlemisel leitud seoseid ka kirjalikult fikseerima.

Sama aineosa käsitlemisel võetakse kasutusele ka mõisted võrdus ja võrratus. Esialgu esinevad need peamiselt õpetaja kõnes, aegapidi harjuvad neid kasutama ka õpilased.

Märgitud küsimuste käsitlemisel õpitakse

● kümne piires loendama;

● numbreid 1 kuni 10 lugema ja nõuetele vastavalt kirjutama;

● mõisteid *on suurem kui*, *on väiksem kui*, *on võrdne* ja märke „>“, „<“, „=“ rakendades arve võrdlema.

Võrdlemisega tegeldes kujuneb lastel arusaamine, et naturaalarve saame suuruse järgi järjestada. Võetakse kasutusele mõisted *eelnev arv*, *järgnev arv*, õpitakse arvudele 1 kuni 9 järgnevat arvu ning arvudele 2 kuni 10 eelnevat arvu leidma.

Arvude 1 kuni 10 järjekorra vaatlemisel õpitakse kasutama ka järgarvsõnu.

Et arvudest paremini aru saada, õpitakse kõne all oleva teema käsitlemisel neid 10 piires mitte ainult võrdlema, vaid nendega piiratud ulatuses ka tehteid teostama. Nagu arvude tundmaõppimise juureski, lähtutakse ka tehete tundmaõppimisel operatsioonidest hulkadega. Võetakse kasutusele sõna *pluss* ja märk „+“ (mida kasutatakse ainult arvude puhul).

Õpitakse hulka kaheks osahulgaks jaotama, ühte neist osahulkadest koguhulgast eraldama. Nii jõutakse naturaalarvude lahutamisele. Võetakse kasutusele sõna *miinus* ja märk „-“ (kasutatakse samuti ainult arvude juures).

Liitmise ja lahutamise kasutusele võtmise eesmärk selles ainelõigus ei ole arvutamiskuste omandamine (välja arvatud liitmine ja lahutamine 5 piires), seepärast piisab, kui õpilased oskavad kaht hulka ühendada ja sellele toetudes liitmis-ülesandeid lahendada, hulgast osa eraldada ning selle järgi otsitavat vahet leida.

Arvutatakse näitlike vahendite või joo-

niste abil. Ainult 5 piires liitma ja lahutama, samuti 10 piires arvu 1 liitma ja lahutama (mis tähendab arvule järgneva või eelneva arvu leidmist) õpitakse näitlike vahenditeta.

Selle materjali käsitlemise järel peaksid õpilased oskama:

● leida arvule eelnevat ja järgnevat arvu;

● liita hulkade ühendamisele tuginedes kaht naturaalarvu, rakendada sõna *pluss* ja märki „+“;

● jaotada hulka kaheks osahulgaks, väljendada seda võrdusena (näiteks:

○○○○○ 5=3+2);

● eraldada hulgast osahulka, sellele tuginedes lahutada naturaalarve; kasutada sõna *miinus* ja märki „-“;

● liita ja lahutada arve 5 piires näitlike vahendeid kasutamata; selle ainelõigu käsitlemisel tuleb järelikult kindlalt meelde jätta järgmised liitmise ja lahutamise põhiülesanded:

1+1, 2-1;

2+1, 3-1; 1+2, 3-2;

3+1, 4-1; 2+2, 4-2; 1+3, 4-3;

4+1, 5-1; 3+2, 5-2; 2+3, 5-3; 1+4, 5-4;

● liita ja lahutada arvu 1 kümne piires näitlike vahenditeta; eelmistele ülesannetele lisanduvad järgmised põhiülesanded, mida tuleb osata peast arvutada:

5+1 6+1 7+1 8+1 9+1

6-1 7-1 8-1 9-1 10-1;

kõigil muudel juhtudel kasutatakse arvutamisel näitlike vahendeid või jooniseid;

● võrrelda arve 10 piires, põhjendada võrratust liitmise abil, näiteks:

1) $5 > 4$, sest $5 = 4 + 1$ (suuliselt);

$5 > 4$, $5 = 4 + 1$ (kirjalikult);

2) $6 < 7$, sest $6 + 1 = 7$ (suuliselt);

$6 < 7$, $6 + 1 = 7$ (kirjalikult);

Arvude võrdlemist peavad suutma liitmise abil põhjendada kõik õpilased; lahutamise abil põhjendamist kasutatakse klassis õpetaja juhendamisel töötades, samuti sobivad need lisaülesanneteks tugevamatele ($7 > 6$; $6 + 1 = 7$; $7 - 1 = 6$); millal võrdlemise juures näitlike vahendeid või jooniseid kasutada, millal ilma nendeta toime tulla, sõltub sellest, missugused põhiülesannetest on õpilastele juba meelde jäänud;

● koostada liidetavate järjekorda muutes antud joonise järgi kaht liitmisülesannet, näiteks:

$$\begin{array}{c} \bigcirc \bigcirc \bigcirc \quad \bigcirc \bigcirc \\ 3+2=5 \\ 2+3=5 \end{array}$$

● koostada hulka kaheks osahulgaks jaotades antud joonise järgi kaht lahutamisülesannet, näiteks:

$$\begin{array}{c} \bigcirc \bigcirc \bigcirc \quad \bigcirc \bigcirc \\ 5-2=3 \\ 5-3=2 \end{array}$$

● koostada antud joonise järgi 4 võrdust, näiteks:

$$\begin{array}{c} \bigcirc \bigcirc \bigcirc \quad \bigcirc \bigcirc \\ 3+2=5 \quad 5-2=3 \\ 2+3=5 \quad 5-3=2; \end{array}$$

8 võrduse koostamine (nagu on näidatud õpikus) jääb lisaülesandeks tugevamatele, seda kõigilt õpilastelt nõuda pole vaja;

● kasutada järgarvsõnu;

● tunda paaris- ja paarituud arve 10 piires.

Geomeetriat käsitletakse koos aritmeetikaga. Nii võib hulkade käsitlemisel nende kujutamiseks sagedamini kasutada ringe, ruute ja kolmnurki. Õpilased õpivad seejuures neid kujundeid üksteisest eraldama, kasutama sõnu *ring*, *ruut*, *kolmnurk*. Nad õpivad neid kujundeid leidma ka ümbritsevast tegelikkusest.

Seega peaksid lapsed

● tundma kujundeid *ring*, *ruut* ja *kolmnurk*;

● oskama kasutada nimetusi *ring*, *ruut*, *kolmnurk*;

● oskama neid kujundeid ümbritsevas tegelikkuses ära tunda.

LIITMINE JA LAHUTAMINE 10 PIIRES

Selle ainelõigu käsitlemiseks kulub teine õppeveerand. Üks olulisi ülesandeid õpilastel siinjuures on kindlalt omandada liitmise ja lahutamise põhiülesanded. See nõuab plaanikindlat tööd, küllaldast harjutamist ja järjekindlat kordamist.

Alustades hulkade ühendamisest ning hulgast osa eraldamisest, õpivad lapsed selle ainelõigu käsitlemisel ilma abivahenditeta kiirelt ning kindlalt liitma ja lahutama. Nad oskavad nüüd kahe naturaalarvu

liitmist ja lahutamist võrdusena suuliselt sõnastada ja ka kirjalikult fikseerida, tunnevad liitmise ja lahutamise seost, oskavad liidetavate järjekorra muutmist kasutada ülesannete lahendamisel, samuti ka põhiülesannete meeldejätmisel, arvutamist põhjendada ja kontrollida.

Selle ainelõigu käsitlemisel peaksid õpilased oskama

● tunda ja kasutada mõisteid *liitmine*, *summa*, *liidetav*, *lahutamine*, *vahe*;

● rakendada liitmise kommutatiivsust; sõnastatakse vastav eeskiri mõisteid *liidetavad* ja *järjekorra muutmine* kasutades;

● tunda arvu *null*, seda liita ja lahutada;

● kasutada arvkiirt liitmisel ja lahutamisel näitlikustamisvahendina;

● liita ja lahutada ühekohalisi naturaalarve, kui summa või vähendatav ei ole suurem 10-st.

Uuritakse, millal on lahutamine teostatav; võrreldakse seda liitmise teostatavusega, õpitakse lahutamist kontrollima liitmise abil. Lahutamise põhjendamisel suuliselt õpitakse kasutama sõna *sest*. Näiteks:

$$5-2=3, \text{ sest } 3+2=5 \text{ (suuliselt);}$$

$$5-2=3 \text{ (kirjalikult);}$$

$$3+2=5.$$

Põhiülesannete rakendamiseks kasutatakse mitmesuguseid uusi harjutusvorme ning omandatakse seejuures mõningaid uusi teadmisi ja oskusi. Näiteks:

— Lähtudes mõnest lihtsast elulisest probleemist, võetakse näidete nagu $3+a$ ja $a+3$ abil kasutusele muutuja, õpitakse kõnelema *kui* — *siis*. Näiteks avaldise $3+a$ puhul tulevad õpilased toime suuliste harjutustega, nagu *kui* $a=4$, *siis* $3+a=7$ jne.

— Võetakse kasutusele kaheveerulised tabelid, nagu

a	$3+a$	a	$a+3$	a	$8-a$	a	$a-3$
2		2		3		8	

— Õpitakse liitmis- ja lahutamisülesandeid suuliselt ja kirjalikult lahendama, kusjuures suuremat tähelepanu pööratakse lahutamisülesannetele. Esitatakse ka ülesandeid, milles esineb null või kus lahutamine pole võimalik (näit. $3-5$).

— Õpitakse joonlaua abil liitmise ja la-

hutamise tulemust kontrollima; lahutamises ülesandeid kontrollitakse ka liitmise abil.

— Kasutatakse võrdusi, milles esineb muutuja, näiteks:

$$3+a=5 \quad a+3=5 \quad 8-a=5 \quad a-3=5.$$

Taolisi ülesandeid lahendatakse eelkõige suuliselt. Kirjalikult tehakse seda nii:

$$8-a=5$$

$$a=3$$

(sest $8-3=5$).

Sulgudes märgitu lisatakse suuliselt.

— Kasutatakse võrratusi, milles esineb muutuja, näiteks:

$$a < 3, \quad 4 > e$$

Lahendus esitatakse peamiselt suuliselt. Näiteks esitatakse ülesanne: Nimeta kõik arvud, mis on väiksemad kui 3! Lahendus esitatakse suuliselt:

$$a=0, a=1, a=2.$$

Kirjalikult märgitakse seda järgmiselt:

$$a=0, 1, 2$$

— Õpitakse seoseid on väiksem kui ja on suurem kui liitmise abil põhjendama, näiteks:

$$3 < 7; \text{ sest } 3+4=7 \text{ (suuliselt)}$$

$$3 < 7; 3+4=7 \text{ (kirjalikult).}$$

Näitlike vahendeid ja jooniseid selles aineosas enam ei kasutata.

— Head materjali harjutamiseks pakub võrratuse järgi kahe võrduse koostamine, näiteks:

$$5 < 8; 5+3=8; 8-3=5.$$

Kirjutised paigutatakse ühte ritta kõrvuti, mis aitab vältida nende üksteise alla kirjutamisel tekkida võivaid raskusi.

— Lahendatakse suuliselt ülesandeid, nagu: missugused arvud asuvad 4 ja 7 vahel? Samad harjutused kirjalikult ($4 < a < 7$) on jõukohased tugevamatele või lahendatakse neid õpetaja juhendamisel kogu klassiga.

— Kasutatakse muutujat võrratustes, nagu

$$3+a < 5, 8-a > 4.$$

Arutlus toimub suuliselt, kirja seda ei panda, näiteks:

$$8-0=8$$

$$8-1=7$$

.....

a võib olla 0 või 1 või 2 või 3.

Vajaduse korral märgitakse vastus kirjalikult niiviisi:

$$a=0, 1, 2, 3.$$

— Õpitakse lahendama tekstülesandeid, kus on vaja leida kahe naturaalarvu summa või vahe. Neid ülesandeid lahendatakse siin peamiselt suuliselt. Samuti harjutatakse tekstülesannete koostamist antud võrduse järgi või pildi abil.

Need mitmesugused uued harjutuste vormid on mõeldud selleks, et õpilased nende abil kindlamalt omandaksid liitmise ja lahutamise põhiülesanded. Õpilaste mõtlemis- ja arendamiseks on need hoopis sobivamad kui ühetooniline tulpülesannete lahendamine.

Lisaks eespool märgitule õpitakse selle aineosa käsitlemisel veel kaht naturaalarvu liitma ühe naturaalarvuga (kus summa ei ületa 10) ja kaht naturaalarvu ühest naturaalarvust lahutama.

Seda oskust õpitakse kasutama põhiülesannete lahendamise ühe võimalusena, näiteks:

$$5+3=5+2+1=7+1=8.$$

Geomeetrisest materjalist tutvutakse selles aineosas sirglõiguga, sirglõikude võrdlemisega, sentimeetri ja detsimeetriga, sirglõikude mõõtmisega, kilogrammi ja liitriga, samuti 1-, 2-, 3-, 5- ja 10-kopikaliste müntidega; õpitakse münte vahetama ja neist nõutud summat koostama.

Olgu veel lisatud, et 1. klassis ei kasutata õpilastega töötades sõna *naturaalarv*, vaid kõneldakse lihtsalt *arvudest*, mille all mõeldakse naturaalarvu.

Lõpuks rõhutame veel kord, et üks tähtsamaid eesmärke selle aineosa käsitlemisel on see, et õpilased peavad liitmise ja lahutamise põhiülesanded 10 piires koos vastustega kindlalt meelde jätma. Ei saa nüüd enam leppida sellega, kui põhiülesandele vastus leitakse mitme sammu abil arvutades või koguni näitlike vahendite kaudu.

Õpilaste teadmiste suulisel kontrollimisel, samuti kirjalike kontrolltööde puhul pöörata peamine tähelepanu sellele, kas õpilastel on liitmise ja lahutamise põhiülesanded kindlalt meelde jäänud. Harjutuste uute vormide (võrdused, võrratused jm.) rakendamine seejuures on kõrvalisema tähtsusega, sest 1. klassis ei ole võrduste ja võrratuste lahendamine veel eesmärk omaette.

KLASSIJUHATAJA-, KOMSOMOLI- JA PIONEERITÖÖ

VEIDI AJALUGU. Sotsialistlik võistlus on sotsialistliku ja kommunistliku ülesehitustöö juhtivaid meetodeid. Juba 1917. aastal, kui Nõukogude riik alles sündis, kirjutas Lenin selle vajalikkusest. Oma artiklites «Kuidas meil organiseerida võistlust», «Suur algatus» ja «Nõukogude võimu järjekordsed ülesanded» määratles V. I. Lenin sotsialistliku võistluse olemuse ja selle tähtsamad printsiibid, milleks on kooskõlastatus, kogemuse praktilise kordamise võimalus, vastastikune seltsimehelik abistamine ja resultaaside võrreldavus.

Pedagoogikas määratletakse võistlust kui kõlbelise kasvatusmeetodit. Püüd võistelda, vajadus mõõta oma võimeid ja saavutusi eakaaslaste omadega on omane laste loomusele ja seetõttu kasutab pedagoogika aktiivselt seda tegurit kasvatus-
töö huvides. Partei ja komsomol on korduvalt oma otsustes suunanud pioneerorganisatsiooni kollektiivse võistluse arendamisele. Elavalt on seda rakendatud mitmesugustes pioneeride üleliidulistes ettevõtmistes: kaks aastak «Pioneeridelt kodumaale», liikumine «Rühm — seitseaastaku kaaslane», võistlus parimale pioneerirühmale, malevate ülevaatus «Helkige, Iljitiši tähed!» ja ekspeditsioon «Ustavad Lenini õpetusele».

VÕISTLUS KUI KASVATUSMEETOD. ÜLKNÜ Keskkomitee II pleenumil (1967. a.) ja pioneerorganisatsiooni Kesknõukogu metoodilises kirjas «V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni tööst ÜLKNÜ 50. aastapäevaks ettevalmistamisel», analüüsid pioneeride üleliidulisi ettevõtmisi, märgiti nii häid tulemusi kui ka mitmeid puudusi. Seejuures pöörati eelkõige tähelepanu võistlus-

Võistlus — pioneeritöö meetod*

meetodi ebaõigele kasutamisele. See oli muudetud peaaegu et ainsaks kasvatusmeetodiks. Nii samastati pioneerimalevate ülevaatus «Helkige, Iljitiši tähed!» käigus mõistet *ülevaatus* ja *võistlus*, mis tekitas segadust ja viis möödalaskmistele pedagoogilises töös.

Võistlus on keeruline meetod, mistõttu on väga oluline seda oskuslikult vallata, seda loovalt, mõõdu- ja vastutustundega rakendada. Pedagoogiliselt sihipäraste vormide ja meetodite valikut töös pioneeridega tuleb alustada mitte vastamisest küsimustele *mida teha?* või *kuidas teha?*, vaid eesmärgi väljaselgitamisest — *mis jaoks teha?* Võistlus ei ole eesmärk omake, vaid kindlate kasvatuslike ülesannete lahendamise vahend.

Sõltuvalt kasvatuslikest ülesannetest, võistlusest osavõtjate koosseisust ja selle kestusest võib pakkuda võistluse liikide tinglikku klassifikatsiooni;

● kollektiivne (kui omavahel võistlevad pioneerikollektiivid: salgad, rühmad, malevad, rajoonide ja linnade pioneerorganisatsioonid) või individuaalne — isikule esikohale mitmesugustel konkurssidel, kokkutulekul ja olümpiaadidel;

* R. Stanovova järgi. Ajakiri «Vozatši» 1971, nr. 5.

● süstemaatiline (võistlus pioneerikollektiivide vahel kogu õppeaasta vältel) või episoodiline — seda kasutatakse tavaliselt konkreetse ja ajalt piiratud ülesande lahendamiseks (laupäevakud, pühapäevakud jne.);

● kompleksne (võistlus mitmel tegevusalal korraga) või võistlus ühel tegevusalal.

Nüüd võistluse põhitingimustest. Esimesena olgu nimetatud võistluse läbimõeldud, konkreetne sisu. Mitmetes malevates lülitatakse võistluse sisusse kogu tegevus. Ent võistelda saab ikkagi ainult võrreldavatel tegevusaladel: töös, spordis, matkamises. Võistluse elemente kasutatakse kunstilises isetegevuses, tehnika- ja kunstialases omaloomingus.

Kuid ons õige võistelda kirjavahetuses — «kes kirjutab rohkem kirju», või rahvaste sõpruse õhtute arvus — «kes neid rohkem korraldab», jne. Ei määrata ju sellega internatsionaalse kasvatus töö tulemused. Võistlusmeetodi oskamatu rakendamine, mis leiab aset mitmetes kollektiivides, kannab pioneeride konkurentsi vaimu: mitte kohuse ja üldsuse hüvangu, vaid autasude ja esikoha pärast.

Just seepärast pöörabki Kesknõukogu, määratledes pioneerirühmade üleliidulise marsi «Alati valmis!» põhiülesandeid, komsomolikomiteede, pioneerorganisatsiooni nõukogude ja vanempioneerijuhtide erilise tähelepanu võistlusmeetodi õigele rakendamisele. Juubelimarsi «Alati valmis!» sisu avaneb ja realiseeritakse pioneerikollektiivide rohketes tegevusliikides. Ühtedele, näiteks töötegevusele (marsruut «Töövalvel»), on iseloomulik konkreetsete ettevõtmiste organiseerimine. Siin võib võistelda «kes rohkem» ja «kes paremini», oma tulemusi võrrelda. Teistes tegevusliikides, näiteks otsingulises (marsruut «Minu kodumaa NSV Liit»), ei tohi mitte mingil juhul võistelda printsibil «missugune rühm otsis üles rohkem kangelasi kooli koduloomuseumi tarvis». Marsi «Alati valmis!» organiseerijad peavad ise igal üksikjuhul kindlaks määrama, kui võrd kohane ja otstarbekas on võistlust rakendada.

Palju vaieldakse võistluse üle õppimises.

Oma iseloomult on õppimistegevus teataval määral individuaalne. Ühed pioneerid õpivad väga hästi, teistel on olukordade mõjul (haigus, kolimine, erinev vastuvõtuvõime jne.) rahuldavad hinded. Seepärast on lubamatud sellised meetodid, nagu väga heade ja heade hinnete kokkulugemine, õppe edukuse protsentide väljaarvutamine. Ent kompleksvõistluse tulemustest kokkuvõtete tegemisel või paremate kollektiivide väljaselgitamiseks on tarvis arvestada pioneeride suhtumist õpinguisse — oma peamisse töösse. Kas pioneerirühm või -salk on kõik teinud, et täidetaks koolikohustust, et rühmas ja salgas abistataks üksteist, et pioneerid võtaksid osa ringide tegevusest, et korraldaks olümpiaade, konkursse ja viktoriine — kõike seda, mis äratub huvi õppimise vastu.

Selge, konkreetne ja lastele jõukohane eesmärk — see on võistluse teine põhitingimus. Väga oluline, et pioneere köidaks asi ise, selle mõte, mitte aga soov üksnes teisest rühmast või salgast ette jõuda. Ühes pioneerimalevas kuulutati välja ja tööpühapäevak, et teenida raha Tšukotkale pioneeride palee ehitamise fondi. Pioneerijuhid rääkisid lastele noorte moskvalaste algatusest, elust Kaug-Põhjas. Osavõtu perspektiiv pioneeride palee ehitamisest sai rühmadevahelise võistluse köitvaks eesmärgiks. Kuid ühes rühmas keskendas pioneerijuht laste tähelepanu mitte operatsiooni «Tšukotka» üllale ideele, vaid kutsus neis esile püü ühe hinna eest teistest ette jõuda. Ja ehkki rühm töötas küllalt energiliselt, ei tundnud pioneerid rõõmu sellest, et terve malev töötas hästi, andis panuse pioneeride ühisesse ettevõtmisesse. Kui hakati kokkuvõtteid tegema, olid nad tujust ära, et ei suutnud kõiki edestada. Nii ei andnud hea ettevõtmine soovitud tulemusi.

Veel üks iseloomulik näide. Igal aastal, tehes kokkuvõtteid võistlusest, raporteerivad malevad ja rühmad istutatud puude arvust. Kui kõik need arvud kokku liita, peaksime rohelusse uppuma. Kuid nii see ei ole! Miks? Aga sellepärast, et sageli ei tunneta lapsed peamist eesmärki — muuta oma tänavad, külad ja lin-

nad õitsvaks aiaks, vaid püüavad üksnes suurte arvuliste näitajate poole. Tähen-dab, meie, täiskasvanud, tegutseme kül-lalki oskamatult, et lasteni viia kaunid eesmärgid ja nende töö mõte.

VÖISTELDA VÖIVAD AINULT JÖULT VÖRDSIED. Nii õpetas N. Krups-kaja. Vöistluses laste iga arvestada aitab praegu programm «Orientiir».

Maleva ulatuses saab laste iga arves-tada järgmisel viisil. Malevanöukogu, määranud kindlaks ühised ettevötmised, vöib anda eri vanusegruppide pioneeri-rühmadele kindlad ülesanded. Näiteks, korraldatakse pühapäevak kooliömbuse heakorramiseks. Malevanöukogu annab sellised ülesanded: 4. klasside rühmad töö-tavad kooli pargis (koguvad kokku kui-vanud lehed jne.), 5. ja 6. klasside rühmad teevad korda spordiväljaku, 7. ja 8. klas-side rühmad istutavad puid kooliaeda, jne. Töö tulemusi hindab malevanöukogu igas vanusegrupis eraldi.

Oktoobrilaste tähes saavad lapsed esi-mese ettekujutuse seltsimehelikkusest. Öpetaja ja pioneerijuht rakendavad aga-ralt vöistlusmeetodit tähekeste kollektiivi kujundamise huvides. Kuid vöistlus peab siiski olema episoodiline, ere, konkreetse-tel tegevusaladel ja kindlasti mängu vormis. Oktoobrilaste vöistluse organiseeri-jad on pioneerijuht, pioneerid ja öpetaja.

Noorema pioneriea (3. ja 4. klassi) pio-neerirühmades rakendatakse laialdaselt salkadevahelist vöistlust. Seejuures peab vöistlus olema kollektiivne, enamasti epi-soodiline ja üksikutel tegevusaladel. Pio-neerijuht ja öpetaja vöivad juba paljutki usaldada selles eas lastele, nad öpetavad rühmanöukogu vöistlust organiseerima. Seejuures tuleb luua heatahtlikkuse öhk-kond, öpetada aktiivi märkama igaihe ödusamme, vöistluse kõigil etappidel on pioneeri-juht ja öpetaja rühmanöukogu kõrval.

Keskmise ea (5. ja 6. klassid) pioneeri-rühmades kasutatakse vöistluse kõiki lii-ke. Rühmanöukogu organiseerib juba ise vöistlust salkade vahel. Pioneeri-juht ja öpetaja jälgivad, kas vöistluse tingimu-sed on jõukohased, kas selle organisatsi-oon on öigesti läbi mõeldud, mis moodi

tehakse kokkuvötteid ja kas jõud on aru-kalt jaotatud. Muidugi aitavad nad rüh-manöukogul vöistlust korraldada.

7. ja 8. klasside rühmades on pioneeri-kollektiiv kogemustega, iseseisev. Neile on iseloomustav mitte rühmasisene vöist-lus, vaid osavött maleva, linna ja rajooni vöistlustest. Öha tihemini esinevad nad vöistluse organiseerijaina.

VÖISTLUSE ORGANISEERIJAJA ON RÖHMA- JA MALEVANÖUKOGU. Vöist-luse organiseerija malevas on malevanöu-kogu, rühmas — rühmanöukogu. Nemad koos pioneerijuhiga määravad kindlaks vöistluse tingimused, kontrollivad selle käiku, teevad kokkuvötteid.

Enne kui alustada vöistlust, tuleb pio-neerijuhil kokku vötta malevanöukogu ja rühmade pionerieaktiiv, et tutvustada neile maleva ees seisvaid ülesandeid. Aga kui-das neid lahendada? Pioniere palutakse selle üle mõelda. Malevanöukogu paneb üles kirjakasti pealkirjaga «Teie ettepane-kud? Kas hakkame vöistlema? Kuidas?» Rühmanöukogud vöivad pionerie hulgast korraldada kirjaliku ankeedi. Pärast hul-galise informatsiooni saamist vöetakse ak-tiiv uuesti kokku. Kollektiivselt tehakse kindlaks vöistluse tingimused, arvestuse tingimused, arvestuse vormid, kokkuvöte-te tegemise tähtjad ja tulemuste hindamise kriteeriumid. Sellisel juhul suhtuvad lap-sed vöistluse ideesse kui enda omasse, on sellest huvitatud.

Malevanöukogu propageerib laiaulatusli-kult eesrindlike kollektiivide edusamme ja saavutusi. Saadakse teada, kellele on abi tarvis. Selline süstemaatiline informatsi-oon vöistluse käigu kohta kannab kollektiivse huvitatuse, mitte aga konkurentsi vaimu. Pannakse välja vöistlustingimused, antakse välja väk-leht, korraldatakse sõprusreide. Pionerievistustel ja kooli-raadio saadetes saadakse kuulda uudiseid vöistluse kohta.

Sotsialistliku vöistluse kogu olemus seisneb öldises edasilikumises. Öigesti talitavad need malevanöukogud, kes hoo-litsevad mahajääjate eest, abistavad neid. Vastastikust seltsimehelikku abistamist peetakse rühmade tegevuse hindamise öheks kriteeriumiks. Just niisugune lähe-

nemine võistluse korraldamisele vastab selle mõttele ja tagab selle kasvatusliku väärtuse.

VÕISTLUSE ARVESTUS, KOKKUVÕTETE TEGEMINE. Psühholoogiliselt on ülimalt tähtis, et lapsed saaksid hinnangu oma tööle teada kohe, ilma viivitusega. Kui arvestust peetakse ebaregulaarselt, siis rõõm kollektiivsest edust või mure ebaõnnestumise pärast kinnistuvad nõrgalt. Võistlusest tuleb teha eelnevaid ja lõplikke kokkuvõtteid, võistluse käiku tuleb aga jälgida pidevalt. Kontrollimise võib malevanõukogu teha ülesandeks mitmesugustele sektoritele ja staapidele.

Arvestus on võistluses keeruline ja oluline moment. Levinud on tulemuste hindamine punktide ja pallide abil, nii et kollektiivi koht võistluses otsekui «arvutatakse» välja nende üldsumma alusel. Selline arvestus viib ainult selleni, et koguda võimalikult palju punkte, mitte aga parenada kollektiivi elu. Pedagoogiliselt otstarbekas on pidada võistluse arvestust eraldi iga tegevusliigi või ettevõtmise kohta. Selleks seatakse sisse vimplid «Ühiskondlikult kasuliku töö eest», «Parimatele sportlastele», «Parimatele matkajatele», «Oktoobrilaste sõbrad», «Kooli lau-lupe laureaadid» jt.

Kasvatuslikult on väga tähtis kokkuvõtete tegemise iseloom. Sageli tulevad lapsed malevanõukogusse ettevalmistatud raportitega ja seegi kujuneb omalaadseks võistluseks: kes oskab paremini jutustada oma rühmast, kellel on ilusamini ja efektselt kujundatud raport. See on väär praktika. Objektivsemalt hinnatakse tööd siis, kui kokkuvõtted tehakse avaliku ülevaatuses vormis, olgu see siis lõikuspidu, spartakiaad, õppevahendite näitus, matkajate kokkutulek, kunstilise isetegevuse olümpiaad vmt.

Rühmadevahelisest kompleksvõistlusest kokkuvõtteid tehes, s. o. paremate kollektiivide väljaselgitamiseks mitmetel tegevusaladel, kuulub otsustav sõna malevanõukogule. Malevanõukogu arvestab mitte ainult võistlustingimuste ja kohustuste täitmist, vaid paneb rõhku ka niisugustele momentidele: mida on rühmas tehtud, et pioneerid hästi õpiksid; kuidas pioneerirühm võttis osa ülemalevalistest ettevõtmistest: mida kasulikke tegi rühm koolile; kuidas võttis rühma tööst osa iga pioneer; missugust abi osutas rühm teistele rühmadele, kuidas hoolitses noormate eest.

Pioneerimalevatel on oma traditsioonid võistluse alustamiseks ja sellest kokkuvõtete tegemiseks. Koondused, rivistused kangelaste ausammaste juures, lõikus- ja spordipeod, matkajate kokkutulekud, pioneeririvi ülevaatused jmt.

Töö lõpetamine on ilmtingimata seotud paremate kollektiivide kiitmisega. N. Krupskaja kirjutab: «...Tuleb olla väga ettevaatlik premeerimisega, mis võib, olles väärtalt korraldatud, arendada eromanduslikke instinkte, nõõrimist. «Millega premeeritakse? Kui premeeritakse ainult raamatuga, ei tasu võistelda,» räägivad õpilased mõnikord.»

Missuguseid kiitusi võib rakendada pioneerimalevates? Pildistamist maleva lipu ees, sissekirjutamist maleva auraamatusse, auringi maleva rivi ees, mälestuslinte ja -vimpleid, šeffide rändauhindu, diplomeid, pioneeritõnu, õigust sammuda maleva rivi eesotsas, kanda maleva lippu.

Selles artiklis on püütud avada ainult võistluse edukuse peamisi komponente. Võistlusmeetod on niivõrd efektiivne, kui-võrd ka keeruline. Kõrte lastele, nõuab see pioneerijuhtidelt ja õpetajatelt püsivaid mõtisklusi, otsinguid ja analüüsi.

Kommunistliku lasteliikumise arengu põhietapid Eestis

B. NEDZVETSKI,
pedagoogikakandidaat

Kommunistlik lasteliikumine Eestis on tihedalt läbi põimitud Eestimaa Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu tegevusega, Eesti komsomoli ajalooga. Õigustatult võime kommunistlikku lasteliikumist Eestis vaadelda kui revolutsioonilise noorsooliikumise üht koostisosa. Sellisena on kommunistlik lasteliikumine alati olnud EKP ja ELKNÜ abiline ja reserv ning andnud oma tagasihoidliku panuse võitluses töörahva õnneliku tuleviku eest.

Proletaarne lasteliikumine Eestis on läbi teinud pika arengutee, milles võime eristada mitut etappi. Need langevad ajalisel kokku revolutsioonilise noorsooliikumise arenguetappidega, sest lasteliikumine kujutas endast alati revolutsioonilise noorsooliikumise ühte osa. Igal etapil olid erinevad lasteliikumise sisu, tema meetodid ja vormid, sest erinevad olid ülesanded, mis Kommunistlik Partei oli revolutsioonilise noorsooliikumise ette seadnud. Viimased aga muutusid sõltuvalt töölislükumise arengutasemest ja klassivõitluse käigust.

Allpool vaatlemegi kommunistliku lasteliikumise põhietappe Eestis, lühidalt ära märkides neid organisatsioonilis-poliitilisi põhisuundi, mis olid iseloomulikud lasteliikumise arengu igale etapile.

Kõigepealt kerkib küsimus, millisest ajajärgust alustada? Õigesti teevad need ajaloolased, kes, käsitledes revolutsioonilise noorsooliikumise ja kommunistliku noorsooühingu ajalugu, ei unusta seda, mida tehti juba käesoleva sajandi algul, veel enne 1917. a. Ka proletaarse lasteliikumise ajalugu tuleks alustada sellest ajajärgust.

Teatavasti osutus käesoleva sajandi algul revolutsioonilistele ideedele vastuvõtlikuks eesrindlikum osa Eesti noorsoost. Tallinnas, Tartus jt. linnades tekkisid põrandaalused noorsooringid, kelle liikmed ei jäänud ainult oma ringide kitsastesse raamidesse, vaid lülitusid koos tööliklassiga üldisesse revolutsioonilisse võitlusse. Eriti aktiivselt tegutsesid revolutsiooniliselt meelestatud töölis- ja koolinoored 1905. a.

Revolutsioonilised sündmused ja eesrindlike noorte osavõtt nendest avaldasid mõju ka lastele. Lapsi ja noorukeid näeme ka töölisdemonstratsioonidest osavõtjate ja streikijate seas, lendlehti levitamas ja teisi ülesandeid täitmas.

Liivimaa kuberner kirjutas oma ettekandes politsei departemangule Tartus jaanuari keskel 1905. a. toimunud demonstratsiooni kohta, et meeleavaldajate hulgas oli tööliste ja üliõpilaste kõrval suurel hulgal keskkoolide õpilasi, noorukeid ja lapsi.¹

Narvas streikisid 1905. a. jaanuaris Linavabriku töölised. Peterburi vanema vabrikuinspektori andmete kohaselt võtsid vabrikus töötnud 297 noorukist ja 74 lapsest streigist osa eranditult kõik koos täiskasvanud töölistega.²

Tallinna revolutsiooniliselt meelestatud koolinoored levitasid lendlehti, milles kutsuti õpilasi üles kogu jõuga toetama seda üldist liikumist, mis oli sihitud isevalitsusliku korra kukutamisele. Mitmel pool kuulutasid koolinoored omalt poolt välja streike, mis pidid tööliste üldstreike toetama.

¹ Революция 1905—1907 гг. в Эстонии. Сборник документов и материалов. Таллин, 1965, док. 35, стр. 64.

² Sealsamas, dok. 32, lk. 58.

Taolisi näiteid võiks tuua palju.

Revolutsioonilised vapustused, mis haarasid kogu riiki, töörahvahulkade kannatused, tööliste streigid ja demonstratsioonid, alaealiste tööliste protestid, eesrindlike kooliõpilaste lülitumine võitlusse — kõik see avaldas mõju lastele. Ka nemad tahtsid jõukohaseid ülesandeid täita ja olla kasulikud revolutsioonilisele liikumisele.

«Kuid töölisliikumisest omamoodi osavõtjaiks saime juba varases lapsepõlves,» meenutab Arnold Juhkum. «Mäletan, kuidas me koos teiste poistega valvet pidasime, kui «Dvigateli» töölisel salamahiti koosolekule kogunesid... Meie ülesandeks oli silmad hoolega lahti hoida ja niipea, kui kasakad või sandarmid nähtavale ilmusid, töölisi hoiatada. Täitsime seda ülesannet suure õhinaga, õnnelikud usalduse pärast.»³

1905—1907. a. revolutsiooni sündmused ja noorte tsarismivastane tegevus panid lapse poliitiliselt mõtlema, õpetas sündmusi nägema ja hindama klassivõitluse seisukohalt. Siiski ei moodustanud toleaeagne töö lastega ei organisatsiooniliselt ega ka sisuliselt veel omaette lõiku noorsoo töös. Iseseisvat organisatsiooni ei loodud, spetsiaalseid üritusi, mis oleksid mõeldud ainult lastele, peaaegu ei korraldatud. Laste aktiivsus sel ajal avaldus osavõtus poliitiliste parteide ja organisatsioonide üritustest.

Uus etapp noorsooliikumises algas pärast 1917. a. Veebruarirevolutsiooni, kui tekkisid soodsamad tingimused ulatusliku revolutsioonilise noorsooliikumise arendamiseks. Eesti bolševikud, organiseerides revolutsioonilisi noori, otsisid selleks sobivaid vorme. Sellisteks arvati noorteklubisid ja -organisatsioone, mis rajaneksid noorte eneste aktiivsusel.

Bolševike juhtimisel toimunud tööliste koosolekutel ja partei ajakirjanduses pühendati väga palju tähelepanu laste töö- ja õppimistingimustele, nende kasvatamisele ja organiseerimisele.

Noorukite töö- ja õppimistingimustega seotud küsimusi arutati Narva Tööliste ja Soldatite Saadikute Nõukogu koosolekul, Tartu Tööliste, Soldatite ja Üliõpilaste nõukogu koosolekul, Eesti maatameeste konverentsil ja teistes organites. Eesti bolševike seisukohti laste töökaitse, nende õpetamise, kasvatamise ja organiseerimise küsimustes selgitasid rohkearvulised artiklid ajalehtedes «Kiir» ja «Tööline».

Pärast kodanlik-demokraatlikku Veebruarirevolutsiooni astuti samme tööliste organiseerimiseks ja nende sihikindlaks poliitiliseks kasvatamiseks. Kõigepealt hakkasid seda tegema bolševike juhtimisel loodud töölisnoorsoo organisatsioonid. Nende algatustele osutasid aga vastupanu kodanlikud noorsoo-organisatsioonid ja reaktioonilised õpetajad, kes püüdsid noori ja lapsi allutada oma mõjule. Arvestades seda, et sotsialistliku noorsoo organiseerimine oli alles algstaadiumis, otsisid Eesti bolševikud võimalusi nooremaid lapsi organiseerida ka täiskasvanute sotsiaal-demokraatlike seltside ja ühingute kaudu.

Need seltsid korraldasid lastele mitmesuguseid üritusi, mis soodustasid revolutsiooniliste ideede jõudmist lasteni. Nii näiteks korraldati sotsiaal-demokraatlikus karskusseltsis «Valvaja» lastepidusid ja loodi lastekoor. Tallinna Sotsiaal-demokraatlik Korteriüürnikute Selts võttis ette lastele mänguplatsi taotlemise. Laste kaasatõmbamisest tähtsate poliitiliste kampaaniate korraldamisele annab tunnistust mitme tuhande lapse meelevaldus, mis toimus 4. aug. 1917. a. Tallinna Linnavolikogu ümbervalimiste eel. Lapsed kandsid punaseid lippe ja loosungeid, mis kutsusid üles hääletama bolševike kandidaatide poolt.⁴

³ Arnold Juhkum, Nende võitlus elab..., Karastumine. Mälestusi Eesti noorsoo revolutsioonilisest liikumisest. Tallinn, 1958, lk. 38—39.

⁴ «Tööline» nr. 19, 5. augustil 1917. a.

Erinevalt eelnevatest aastatest hakati nüüd juba vahet tegema töö vahel noorsooga ja lastega. Lastega tegeldi spetsiaalselt ja spetsiifiliselt. Oli plaanis lapsi organiseerida klubidesse, mis pidid tegutsema algkoolides, kus õppisid vaesemate kihtide lapsed. Siiski spetsiaalsete lasteorganisatsioonide, isegi mitte kindla koosseisuga lastegruppide või -rühmade moodustamiseni praktiliselt ei jõutud.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võiduga ja nõukogude võimu kehtestamisega algas uus ajastu noorsooliikumises. Nõukogude võimu esimesed dekreedid andsid töölisnoorsoole poliitilised õigused ning parandasid tunduvalt nende olukorda.

Suurenes tähelepanu ka laste vajadustele. Tallinna koolides näiteks moodustati komisjonid õpetajate, lastevanemate ja töölisvanemate Kesknõukogu esindajatest, kes tutvusid laste elutingimustega ning jaotasid linnavalitsuselt saadud abiraha. Hoolimata raskustest linna elanikkonna varustamisel, töötas Tallinna toitlustusosakond välja plaani, mille eesmärk oli parandada laste toitlustamist.

Partei ja nõukogude võimu hoolitsus noore põlvkonna eest väljendus ka nõukogulikus koolipoliitikas.

Kohe pärast Oktoobrirevolutsiooni aktiviseerus sotsialistlike noorsooühingute töö lastega. Lastele selgitati ühiskondlik-poliitilisi sündmusi, korraldati lastepidusid, moodustati laulukoore ja näiteringe, organiseeriti laste esinemisi tööliste koosolekutel, rahvamajades jne.

Ka sotsiaal-demokraatlikud seltsid laiendasid oma tegevust lastega. Seltside lasteüritusi kasutati ära selleks, et selgitada nii lastele kui ka nende vanematele ühiskondlik-poliitilisi sündmusi ja avardada nende silmaringi.

Töölislapsed, kes sagedasti nimetasid ennast «Kiire»-meesteks, andsid vastu-öögi reaktsiooniliselt meelestatud õpetajate ja natsionalistlike noorsoo-organisatsioonide esindajate provokatsioonilistele väljaastumistele. Nad astusid välja nende vastu, kes püüdsid bolševike ettevõtmisi diskrediteerida ja saboteerida. Seda tehti reaktsiooniliste õpetajate ja õpilaste tagakiusamisele ja söimule vaatamata.

Käsitletavale perioodile on iseloomulik laste hulgas tehtava töö aktiviseerimine ja süvenemine, mitmekesisemate lasteürituste korraldamine, puudustkannatavate laste eest hoolitsemine. Sotsialistlikud noorsooühingud ja sotsiaal-demokraatlikud seltsid näitasid üles suurt leidlikkust. Seega olid töös lastega kasutusel põhiliselt juba tuntud vormid, mis aga leidsid nüüd ulatuslikuma rakenduse. Midagi uut ja põhjalikku töölislaste organiseerimise vormides ette võtta ei jõutud, kuigi sellekohased plaanid olid olemas.

Töölislaste organiseerimise ja kasvatamise küsimust ei võetud päevakorralt maha ka Kodusõja aastail. Leiti isegi võimalused Eesti töörahva lastekommuuni organiseerimiseks 1918. a. Kolšitsa mõisas Jamburi maakonnas. Kommuunis oli ligi sada last. Selle eesotsas seisis eesti proletaarne kirjanik V. Buk, kes tundis suurt huvi laste organiseerimise ja kommunistliku kasvatamise vastu. Tegevus kommuunis oli korraldatud laste laialdasele omavalitsusele toetudes.

Pärast Eesti Töörahva Kommuuni väljakuulutamist asuti taastama töölisnoorsoo organisatsioone, mis olid saksa okupantide ja eesti valgekaartlaste poolt rüüstatud. Oli kavatsus lapsi kaasa tõmmata koolielu korraldamisele, et nende iseisvust ja omaalgatust arendada. 1919. a. jaanuarist pärineva dekreeði projektis on märgitud, et koolielu korraldatakse nõnda, et «laps suudaks ise oma jõu kohaselt kooli... korraldustööst tegelikult osa võtta.»⁵

Kuid Eesti Töörahva Kommuuni periood oli üsna lühike. Kodanlusel läks korda välismaiste interventide abiga purustada töörahva võim. Eestis kehtestati

⁵ Eesti Töörahva Kommuun. Dokumentide ja materjalide kogumik. Tallinn, 1958, dok. 107, lk. 103.

kodanluse diktatuurirežiim. Algas uus etapp revolutsioonilise noorsooliikumise ajaloos. Klassiteadlikud noored jätkasid võitlust sotsialismi eest, nüüd küll kodanluse võimutsemise tingimustes.

Pärast legaalse, kindlalt klassivõitluse pinnal seisva proletaarse noorsooühingu — Üle-Eestimaalise Noorproletaarlaste Ühingu — sulgemist ja rüüstamist 1921. a. kevadel loodi EKP juhtnõrde kohaselt Eestimaa Kommunistlik Noorsooühing, kes hakkas tegutsema illegaalselt. EKNÜ suutis lühikese ajaga oma mõju levitada Eesti noorsoo võrdlemisi suurele osale.

Otsides teid laialdaste noorsoohulkade poole, hakkas EKNÜ kohe tähelepanu pöörama ka töölislaste organiseerimisele ja kasvatamisele. Sellest oli juttu EKNÜ I kongressil ja mitmel korral Keskkomitee koosolekul.

EKNÜ lähtus EKP juhenditest, et lasteliikumine on esimene aste noorsooliikumises, et kui lasteliikumine on hästi arenenud, siis on see määratu suure tähtsusega noorsooliikumisele ja üldse kogu revolutsioonilisele töölisliikumisele. EKP pidas kommunistlikku lasteliikumist Eestis, laste proletaarset kasvatamist ja organiseerimist partei-, ametiühingute ja kõigi teiste töölisorganisatsioonide üheks tähtsamaks ülesandeks. Proletaarse lasteliikumise otsese ja vahetu organiseerimise ülesande andis partei kommunistlikule noorsooühingule ja tema legaalsele organisatsioonidele.

Olukorras, kus EKNÜ pidi tegutsema rasketes illegaalses tingimustes, kus kodanluse käsutuses ja teenistuses olid kool, kirjandus, kirik ja rohkearvulised noorsoo- ja lasteorganisatsioonid, kujunes väga oluliseks küsimus töölislaste organiseerimise vormist. EKNÜ, arvestades olukorda Eestis, samuti teiste maade kommunistlike noorsooühingute kogemusi kommunistliku lasteliikumise juhtimisel, leidis, et parem töölislaste organiseerimise vorm on kindla koosseisuga ja pidevalt tegutsevad proletaarsed lastegrupid.

Proletaarseid lastegruppe moodustati Eestis 1922. a. sügisel ja seda aega tulebki lugeda organiseeritud kommunistliku lasteliikumise alguseks.

Lastegrupid moodustati Tallinnas, Tartus, Narvas ja mujal. Nende töö juhtimiseks loodi EKNÜ kohalike komiteede juurde vastavad organid. Gruppide tegevuse baasiks olid Tööliste Majad. Sisuliselt olid proletaarsed lastegrupid kommunistlikud. Lapsi kasvatati neis klassiteadlikkuse vaimus. Kommunistlikeks nimetati grupe komsomoli dokumentides ja omavahel.

1923. a. hakati vastavalt EKNÜ Keskkomitee otsusele välja andma spetsiaalset lasteajakirja «Meie Lapsed». See oli esimene kommunistlik lasteajakiri Eestis.

Lasteliikumisele iseseisva organisatsioonilise vormi andmine ja selles mõttes tema eraldamine noorsooliikumisest nõudis ka uue töömetoodika väljatöötamist. EKNÜ aktivistid, kes tegelesid vahetult laste organiseerimise ja kasvatamisega, tulid selle ülesandega hästi toime. Nende väljatöötatud meetodilised materjalid üldise nimetuse all «Kommunistlike Lastegruppide põhialused ja töökavad» käsitlesid tähtsamaid lasteliikumise pedagoogilisi probleeme. Meetodilised soovitused lastegruppide töö organiseerimiseks olid poliitiliselt, pedagoogiliselt ja psühholoogiliselt hästi põhjendatud ning kahtlemata saavutus Eesti marksistliku pedagoogilise mõtte arengus.

Kommunistlikule lasteliikumisele sõjajärgse revolutsioonilise kriisi aastail on seega iseloomulikud järgmised põhjooned: lasteliikumisele iseseisva organisatsioonilise vormi andmine; EKP ja revolutsiooniliste töölisorganisatsioonide (ametiühingud, naiskomisjonid jt.) vahetu abi kommunistliku lasteliikumise praktiliste küsimuste lahendamisel; kommunistlike lastegruppide kaudu mõju avaldamine osale lastevanematest; lastegruppides tehtava kommunistliku kasvatuse meetoodika väljatöötamine.

Kommunistlikud lastegrupid said kahekümnendate aastate algul tegutseda ainult mõned aastad. Sündmused jaanuaris 1924, eriti aga 1. detsembrile järgnenud kodanluse terrorilaine panid ajutiselt seisma kommunistlike lastegruppide tegevuse.

Omaette etapi kommunistliku lasteliikumise ajaloos Eestis moodustavad kolmekümnendad aastad.

Komsomol pörkas siis kokku väga suurte raskustega, mis kajastus laste organiseerimisel. Kuid tahe neid raskusi ületada oli veel suurem. Kui EKNÜ pärast 1924. a. detsembri ülestõusu mahasurumist taastati, siis võeti jällegi plaani töölislaste organiseerimine ja kasvatamine. Brošüüris «Mis on ja mida tahab Eesti-maa Kommunistlik Noorsooühing», mida EKNÜ Keskkomitee illegaalselt välja andis ja levitas, käsitletakse proletaarset lasteliikumist kui tähtsat ala, millele peab suurt tähelepanu pöörama.

Alustati lasteürituste korraldamisega, mida kasutati töölislaste klassiteadliks mõjutamiseks. Selliseid üritusi korraldasid näiteks kommunistlikud noored Tallinna «Tööliste Majas».

Kommunistliku lasteliikumise arengule Eestis avaldasid suurt mõju Kommunistliku Internatsionaali 5. kongress, Eesti töölisdelegatsioonide külaskäigud NSV Liitu ja üleliiduline pioneeride kokkutulek Moskvast, millele järgnes rahvusvaheline pioneeride päev.

1929. aastal loodi Tallinnas kindlatel organisatsioonilistel alustel rajanev pioneerirühm.⁶ Ametlikult töötasid pioneerid Tööliste Klubi ja pärast selle sulgemist Tööliste Kultuurharidusliku Ühingu lasteringina. Tegelikult olid nad pioneerid ja omavahel nimetasid ka endid pioneerideks. 1932. aastal organiseeriti Rannamõisas pioneeride laager.

Pioneeride tegevus oli orgaaniliselt seotud revolutsiooniliste töölisorganisatsioonide tegevusega. Tallinna pioneerirühma töö sisu ja vormid tulenesid tööliikumise üldistest ülesannetest. Pioneere ei kasvatatud kabinetlikult, vaid tihedas seoses tööliikumisega, suhtlemise kaudu tööliikumise aktivistidega, töölisorganisatsioonide üritustest osavõtmise teel. See karastas neid ideeliselt.

Meil on suhteliselt palju andmeid Tallinna pioneeride tegevuse kohta. On põhjust oletada, et pioneere oli ka teistes kohtades. Kahjuks ei ole aga vajalikud materjalid veel läbi töötatud. Eesti komsomoli töö lastega kolmekümnendatel aastatel vajab veel põhjalikku uurimist.

Uus ajajärk Eesti kommunistlikus lasteliikumises algas 1940. a. sotsialistliku revolutsiooniga. Teostus see, millest revolutsiooniliselt meelestatud noored ammu unistasid.

EKNÜ sai nüüd võimaluse legaalsetes tingimustes asuda laste organiseerimisele. Teda toetasid eesrindlikud õpetajad ja ühiskondlikud organisatsioonid. Laste organiseerimise keskusteks kujunesid koolid, kelle ülesandeks oli noorte kasvatamine sotsialismi vaimus. Laste organiseerimise põhivormiks olid pioneeriorganisatsioonid koolides. ELKNÜ Keskkomitee juhtimisel moodustasid nad ühtse kommunistliku lasteorganisatsiooni.

Pioneeriorganisatsioon, kes ühendas valdava enamiku õpilastest, kujunes massiorganisatsiooniks, tähtsaks teguriks kommunistliku kasvatuse süsteemis. Ta lõi noortele soodsad võimalused oma ühiskondliku aktiivsuse avaldamiseks ja osavõtmiseks kogu rahva ühiskondlik-poliitilisest elust.

Eesti pioneerid nagu teistegi liiduvabariikide pioneerid moodustasid üleliidulise pioneeriorganisatsiooni ühe võitlusrühma. Sellisena arenes Eesti NSV Pioneeriorganisatsioon 30 aasta jooksul. Sellisena ta tegutseb tänapäeval.

⁶ EKPA, fond 6495, nim. 1, s.-ü. 219, l. 22.

KOOLIEELNE KASVATUS

Võimlemisharjutusi laste hingamiselundite tugevdamiseks

E. LAIDO,

Vabariikliku Sanitaarhariduse Maja arst-metoodik

V. HIIRE,

Tallinna 1. Lastehaigla ravikehakuultuuri instruktor

Käesolevas artiklis esitame spetsiaalseid võimlemisharjutusi täienduseks «Nõukogude Koolis» 1971, nr. 5 ilmunud artiklile «Laste hingamiselundid, nende haigused ja profülaktika». Neid harjutusi on soovitatav valikuliselt ja vahelduvalt sisse lülitada hommikuvõimlemisse ja 2 korda nädalas koolieelikute võimlemistundi. Harjutused on ära toodud astmelise raskusega, mistõttu on sobivad kasutada kogu tunni harjutuste kompleksina. Eriti soovitatav on neid harjutusi teha sanatoorsetel rühmadel. Kogu kompleksi läbitemiseks kulub 25—30 minutit. Ruum olgu hästi õhutatud, temperatuur 17—20° C, laste riietus kerge ja vaba.

Pärast võimlemist on karastav ja tervislik keha veega üle valada või märja rätikuga hõõruda.

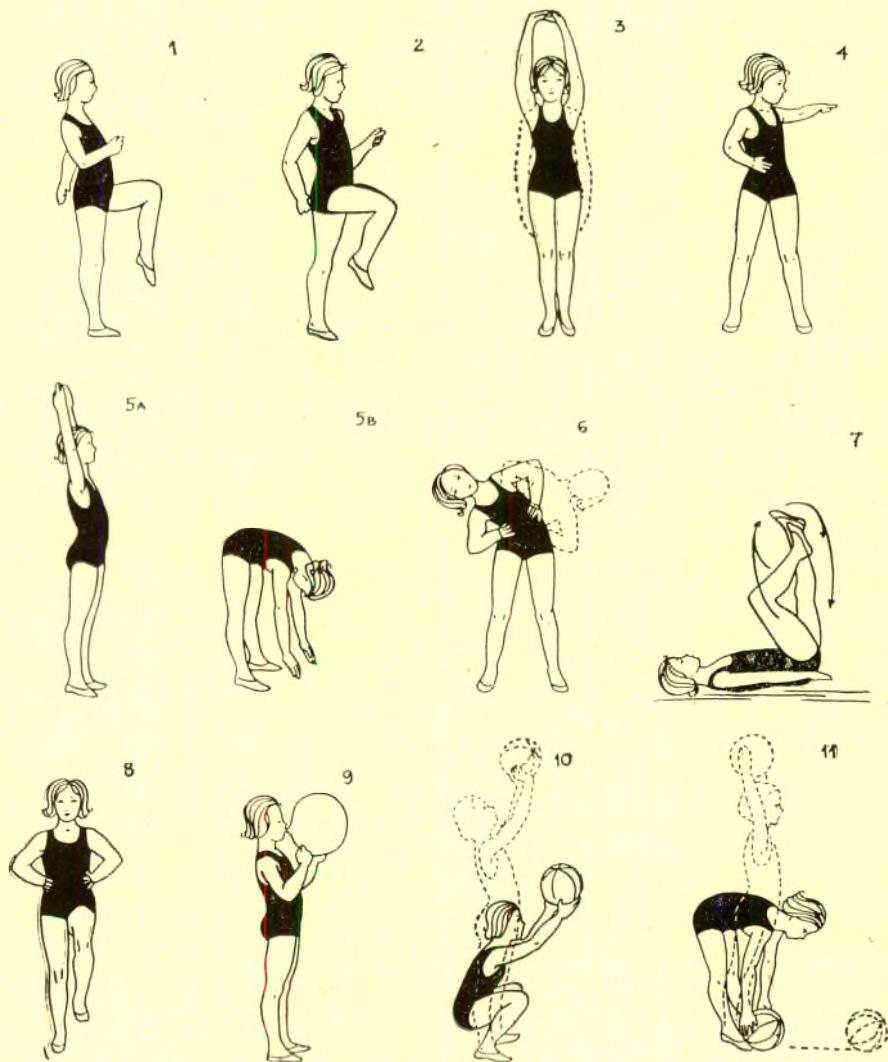
Harjutused on mõeldud 4—7-aastastele. 4-aastastele lastele tuleks välja jätta harjutused nr. 3, 4, 5, 7, 8, 14 ja 21 või teha neid kergemalt.

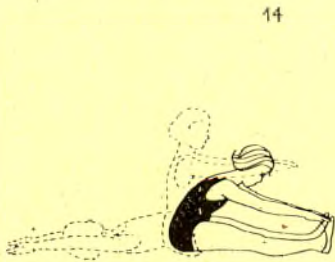
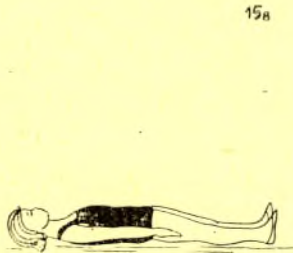
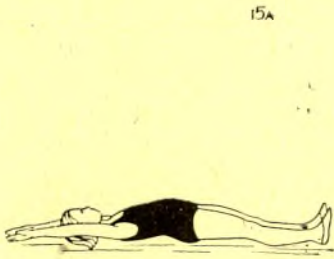
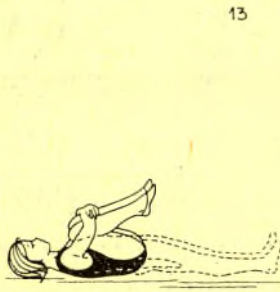
Jrk. nr.	Algasend	Harjutuste kirjeldus	Harjutuste kestus
1	2	3	4
1.	valvel, jalad koos, õlad taga, pea püsti, kõht sisse tõmmatud	rütmiline kõnd kohal, põlved tõusevad kõrgele, käed liiguvad taktis, kõnd varvastel ja kandadel; jälgida rühti, vabalt hingata	1—2 min.
2.	valvel, jalad koos, õlad taga, pea püsti, kõht sisse tõmmatud	kohal jooks keskmises tempos, vabalt hingata	1—3 min.
3.	valvel, jalad koos, õlad taga, pea püsti, kõht sisse tõmmatud	üks — käed üles sõrmseongusse, peopesad üles pööratud, tõus varvastele, sisse hingata; kaks — käed kõrvalt alla, välja hingata, hingamine rütmiline	4—5 korda
4.	harkseis õlgade laiusest, käed puusas	üks — kerepööre ja käteviibutus paremale — sisse hingata; kaks — algseis, välja hingata; kolm ja neli — sama korrata vasakule poole	4—6 korda
5.	harkseis, käed all	üks — käed üles, sisse hingata; kaks — kummarduda ette, põlved sirged, puudutada sõrmeotstega põrandat, välja hingata	4—6 korda

1	2	3	4
6.	jalad harkis, käed puusas	üks — kerepainutus paremale, välja hingata; kaks — algseis, sisse hingata; kolm ja neli — sama vasakule poole.	4 kor- da kum- malegi poole
7.	selili, jalad põlvist painutatud, käed all	«jalgrattasõit»	6—8 kor- da
8.	jalad koos, käed puu- sas	hüpped vaheldumisi ühel ja mõlemal jalal	20— 30 korda
9.	jalad koos	õhupalli või mõne kummist mänguasja täispuhumine	3—5 kor- da
10.	harkseis, käes kummi- pall.	üks — visata pall üles, sisse hingata; kaks — kiiresti kükitada ja pall kinni püüda, välja hingata	8—10 korda
11.	harkseis, käes kummi- pall	üks — tõsta pall mõlema käega üles, sisse hingata; kaks — lasta pall põrandale ja lükata veerema mööda põrandat, välja hingata	7—8 kor- da
12.	harkseis, käed võimle- miskepiga ülal	üks — hingata sisse, painutus vasakule küljele, välja hingata; kaks — algseis, sisse hingata; kolm ja neli — sama korrata paremale poole	3—4 kor- da mõle- male poo- le
13.	selili vaibal, jalad sir- ged, käed all	üks — sisse hingata; kaks — kõverda- da põlved rinnale ja haarata kätega ümber põlvede, välja hingata	3—4 kor- da
14.	selili vaibal, jalad koos, käed ülal	üks — sisse hingata, sirgete käte hoo- ga tõusta istuma; kaks — painutus ette, sõrmedega puudutada varbaid, põlved sirged, välja hingata	3—4 kor- da
15.	selili vaibal, käed all	üks — käed üles, sisse hingata; kaks — lasta käed alla, välja hingata	4—6 kor- da
16.	seistes, jalad koos, käed all	üks — sisse hingata; kaks — painutus paremale küljele, parem käsi libiseb alla, samaaegselt vasak käsi tõuseb kaenla alla, välja hingata; kolm ja neli — sama korrata vasakule küljele	4 korda kum- malegi poole
17.	harkistes pingil, käed puusas	üks — sisse hingata, kerepööre pare- male, välja hingata; kaks — lähte- asend, sisse hingata; kolm ja neli — sama korrata vasakule poole	4—5 kor- da
18.	pingil istudes, jalad koos	sisse hingata, tõsta käed toruna suu ette, sügavalt välja hingata	3—4 kor- da
19.	pingil istudes, üks kä- si rinnal, teine kohul	üks — sirged käed üles, sisse hingata; kaks — võtta lähtetasend, välja hin- gata	5—6 kor- da
20.	seistes, jalad koos, käed all	üks — käed üles, hingata sisse; kaks — aeglaselt kükitada ja haarata käte- ga ümber põlvede, surudes need vastu rinda, välja hingata	6—8 kor- da
21.	harkseis, käed all	üks — käed ette, sisse hingata; kaks — kummarduda aeglaselt ette, puu- dutada sõrmedega põrandat, põlved sirged, välja hingata	3—4 kor- da

1	2	3	4
22.	seistes, jalad koos, käed all	üks — käed ülles, vasak jalg taha varbale, sisse hingata; kaks — lähteasend, välja hingata; kolm ja neli — sama korrata parema jalaga	6—8 korda
23.	seistes, jalad koos, käed all	üks — käed ülles, peopesad väljapoole, sisse hingata; kaks — käed alla, välja hingata	4—5 korda
24.	seistes, jalad koos, käed all	rütmiline kõnd kohal	

Märkus: 1. Kõikide harjutuste tegemisel pöörata tähelepanu hingamisele. Kõndides ja joostes hingatagu sisse kolme, välja nelja sammu jooksul.
 2. Painutusel küljele tuleb jälgida, et see toimuks täpselt küljele — mitte ette ega taha; jalad olgu põlvist sirged.
 3. Sisse tuleb hingata nina kaudu, välja suu kaudu, hääldada «ššš».





MITMESUGUST

Õpetaja efektiivsuse määrang

(AMEERIKA JA SKANDINAAVIAMAAD AUKTORITE
INTERPRETATSIOONIS)

M.-I. PEDAIAS

Pilt õpetamise resp. õpetaja efektiivsusest, mis avaneb ainuüksi Ameerika ja Skandinaaviamaade autoreid lugedes, on üsna kirju. Õpetamise mõjususe uurimisele on lähenetud empiirilisel ja statistilisel, kasutatud mitmesuguseid meetodeid ja instrumente. Nagu väidavad mitmed uurijad (W. Rabinowitz ja R. M. Travers, M. Koskenniemi, A. Bjerstedt ja P. Sundgren, I. Q. Saadeh, D. Musella), ei ole ühtki hariduse aspekti rohkem uuritud kui õpetamise efektiivsust. On tuhandeid uurimusi õpetaja isiksuse ja tema tunnusjoonte, õpetamismeetodite, õpilaste arengu, klassisisese interaktsiooni, sotsiaalemotsionaalse kliima, grupi mõju, juhtiva käitumise, sõnalise eeskuju ja õpetamise strateegia kohta. On tehtud ka üldistusi. Kuid tulemused efektiivsuse uurimisel on mitte ainult napid, vaid ka vasturääkivad. Uuritust saab vähe praktiliselt kasutada.

Kuidas kindlaks teha potentsiaalset efektiivsust, sellest teatakse vähe. Saadeh loeb uuringute nurjumise põhjuseks seda, et tööd erinevad terminite seesmise valiidsuse poolest. Õpetamise efektiivsust peetakse staatiliseks kontseptsiooniks, mis on ette määratud õpetajate isiklike omaduste, klassi sotsiaalemotsionaalsete meeleolude, õpetamise strateegiaga vms.

W. Rabinowitz nimetab kaks raskuste kategooriat: defineerimine ja mõõtmine. Ta usub, et õpetamise efektiivsuse lõpliku kontseptsiooni sisu ei ole empiiriline ega statistiline. Uurija seab kahtluse alla efektiivse õpetaja eraldamise ebaefektiivsusest, öeldes, et efektiivne õpetaja eksisteerib ainult inimeste arvamuste fiktsioonis, on abstraktsioon. Iga üksiku õppeprotsessi kuulutamine efektiivseks või ebaefektiivseks tuleneb mõistuslikust otsusest, mistõttu õpetamise efektiivsuse definitsioon ei ole avastus, vaid otsustus.

Efektiivsuse mõõtmise peamised raskused paljude autorite vaadete kokkuvõttena on järgmised:

1) enamikus töödes on mõisted *õpetamine* ja *efektiivsus e. mõjususe* defineeritud ebatäielikult ja erineval teel, mistõttu uurimuste tulemused ei ole võrreldavad;

2) vähe tähelepanu on pühendatud erinevate iseloomu- või käitumisjoonte omavahelelisele interaktsioonile, nende võimele üksteist kompenseerida;

3) tagaplaanile on jäänud, kas kasvatustlikud eesmärgid on seadnud õpetaja või on need antud väljastpoolt;

4) täielikult ignoreeritakse ümbruskonna mõju ja töötamise tingimusi, mis aga ilmselt efektiivsust mõjutavad;

5) õppeprotsessi ei ole vaadeldud terviklikult;

6) mõõtmisvahendite ebatäiuslikkus ja nende kasutamise puudujäägid on moonutanud uurimuste tulemusi.

Palju vaidlusi on olnud efektiivsuse kriteeriumi ümber. Probleem on peamiselt selles, kas tõendus on protsessiväliline (produkti kriteerium, mille puhul otsustavad õpetamise tulemused) või protsessisisene (protsessi kriteerium, kus tõendusena esineb õpe-

taja-õpilase käitumine). Et teada saada, missugused on efektiivsuse dimensioonid, otsitakse vastust kahele küsimusele: 1) kas efektiivsuse tõendus peitub professionaalse õpetamise aktis või väljaspool seda, 2) kui see on aktis endas, kuidas määrata selle kehtivust. Kriteeriumi peaks saama mõista, ennustada ja kontrollida. Kuni see pole kindlustatud, ei teata, mida otsitakse.

Õpetaja efektiivsuse all mõeldakse tavaliselt mõju teatava väärtuse realiseerimisel. Üldiselt on sellel väärtusel mingi haridusliku eesmärgi kuju, mida defineeritakse õpilaste soovitava käitumise, võimete, harjumuste ja iseloomujoonte kaudu. Siit järeldub, et ülimalt kriteeriumiks peetakse õpetaja mõju selles, et tema õpilased saavutaksid seatud eesmärgid (C. M. Fleming, M. L. Gage, A. S. Barr).

Muuta eesmärgid konkreetseteks saavutusteks pole sugugi lihtne. Rabinowitzi tõlgenduses on hariduslike eesmärkide sisu ebamäärane ja üürrike. Nii ei teata, kuidas eesmärgid mõõta, kuna ei tunta nende olemust. Üldiselt ollakse ühel arvamusel, et efektiivne õpetamine aitab kaasa õpilaste arengule, kuid ei ole üksmeelset mõistmist selles, missuguseid arenguaspekte pidada soovitavaks.

J. Sandven on omaks võtnud järgmise teoreetilise struktuuri: hariduse eesmärk on sobivus elu jaoks, mida võib jagada kolme osaesmärgi vahel: 1) efektiivsus, mille saavutamist näitab aktiivne, vastuvõtlik-produktiivne käitumine; 2) iseloom, mille täiuslikkust iseloomustab kaks atribuuti — mõistuslikkus ja kohusetundlikkus; 3) kooskõllalisus (konsonants), mida väljendab kindel, konfliktidevaba käitumine. Nendest osaesmärkidest tuleb Sandven ka õpetaja ülesanded: 1) kujundada õpilastest tuleviku ülesannete võimelised täitjad (efektiivsus); 2) arendada nende võimeid isiklikuks kohanemiseks (kooskõlla); 3) arendada nende võimeid koostegevuseks ja sotsiaalseks interaktsiooniks (iseloom).

W. Rabinowitz kirjutab, et kui Ameerika õpetajad veel ei tundnud «lapse vajadusi», hinnati efektiivsust otseselt lapse oskuse järgi lugeda-kirjutada. Nüüd rõhutatakse haridusele kompleksust. Õpetaja on kaugelt rohkem kui instrument, mille kaudu saadakse informatsiooni. Sellele on viidanud ka Barr, arvates õpetaja funktsioonideks olla õppimise juhataja, õpilase sõber ja nõuandja, professionaalgrupi liige, kodanik, kes võtab osa mitmesugusest ühiskondlikust tegevusest: kohalikust, rahvuslikust ja rahvusvahelisest.

Kuna keegi ei ole tänapäeval enam nõus efektiivsust limiteerima õpilaste ainealaste saavutustega (seda määravad jõudlustestid), sisaldab efektiivsuse lai määratlus Rabinowitzi järgi õpetaja mõju õpilaste emotsionaalsele kohanemisele, nende sotsiaalsetele hoiakutele, loovale väljendumisele ja muule taolisele.

Ka M. Koskenniemi väidab, et efektiivsuse määratlus peab väljuma klassisituatsioonist. Produkti kriteerium sisaldab vaid teatava osa hariduslike eesmärkide koguulatusest ja on seega ebapiisav ning kitsas. Praktikas on tulemusi arvestavat kriteeriumi raske kasutada, sest

1) soovitud tulemused on väga mitmekesised, igaüht nendest ei ole võimalik adekvaatselt defineerida ja enamiku nende tulemuste jaoks puudub mõõduühik;

2) õppimise jäävad tulemused ei ole otseselt mõõdetavad, nende püsivust ja tähtsust saab kindlaks teha alles mõne aja möödumisel;

3) õpilaste arengut määravad paljud tegurid, neid kõiki on aga võimatu kontrollida.

Paljud autorid juhivad sellest, et õpetamine toimub alati isikutevahelise asendi kontekstis. See faktor osutab selgesti õpetaja isiksuse tähtsusele õppeprotsessi vahendamisel.

Ei ole küllaldaselt usaldatavat empiirilist materjali selle kohta, kui suurel määral on õpetaja käitumine seoses õpilase arenguga. On tehtud palju katseid leida olulisemaid omadusi, mis mõjustavad õpetamise efektiivsust, jooni, mis on omased «heale» ja «viletsale» õpetajale, pühendamata tähelepanu iseärasuste totaalsusele. Võib eristada

kaht suunda: 1) isiksuse üldiste omaduste uurimine, mida määratletakse, pöördumata kasvatuslike tunnuste poole, näiteks elavus, tähelepanelikkus jms., 2) käitumise jälgimine, mis puudutab ainult kasvatuslikke situatsioone, näiteks õpilaste teadmised. Püütakse avastada, kuidas üks või teine omadus on ühenduses õpetamise mõjususega. Vastavate joonte olemasolu või puudumise järgi otsustatakse ka edukuse või ebaedukuse üle (Evans, Ryans).

Peamiselt valitakse õpilaste — õpetaja vahelist kontakti soodustavaid iseloomujooni (tundlikkus — võime instinktiivselt ja intuiivselt tunda, kuidas õpilased tegelevad; soojus — omadus, mis lõdvestab õpetaja ja õpilase vahelist pinget). Üksikomaduste uurimisel on saadud mitmesuguseid, mõneti ka vasturääkivaid tulemusi. Selle kaudu jõutakse järeldusele, et üksikud oluliseks osutunud jooned ei määra efektiivsust tervikuna. Kuigi on teada üksikute õpetajate omaduste erinev mõju õpilaste käitumisele, ei ole kinnitust selle kohta, et teatavad individuaalsed omadused on õpetamises üldse enam soovitatavad kui teised. Ennustused individuaalsete joonte kohta annavad statistilises töötuluses keskmise, mida ei saa kasutada üksiku puhul. Ei tohi segada teadmisi grupi õpetajate keskmistest tunnusjoontest teadmistega üksikute õpetajate omadustest. Kui me oleme huvitatud indiviidist, peame uurima indiviidi, mitte lihtsalt keskmist (F. T. Tyler, A. S. Barr).

Efektiivsus ei ole unitaarne joon, vaid paljumõõtmeline. Õpetaja, kes on efektiivne ühes aines või ühes koolis, ei pruugi seda olla teises aines ja teises koolis, õpetades ühtesid või teisi lapsi. Koskenniemi järgi on õpetaja mõjususe niivõrd kompleksne nähtus, et seda aitavad esile tuua paljud komponendid, nende hulgas isiksuse omadused, hoiakud, intelligents, käitumine õpetamise situatsioonis jne. Seepärast tuleb efektiivsust uurida tervikkuse aspektist lähtudes.

Paljud uurijad püüavad õpetajaid jagada nende tunnusjoonte alusel gruppidesse, määrata lähemalt õpetaja tüüp. Mõned nendest (C. Washburne, L. M. Heil) ei tegele õpetamise efektiivsusega õppeprotsessis, vaid moodustavad grupid eraldatult. B. E. Coody ja R. T. Hinely kasutasid õpetajapraktikantide uurimisel kahte õpetajatüüpi — domineerivat ja alistuvat — ning leidsid, et domineerival tüübil esinesid agressiivsuse, iseisivsuse ja domineerimise tendentsid, alistuvale oli omane alandlikkus, järeleandmine ja abivajamine. Kumb tüüp on efektiivsem, seda uurijad ei julge öelda.

I. Paraskevopoulos tunnistas vastuvõetavamaks tüübiks tundelise õpetaja, kes on sõbralikum ja soojem kui intuiitivne, keda arvatigi õpilastele kaugeks jäävat.

Võiks veel tuua palju näiteid, et iseloomustada Ameerika uurimuste lähtealustest ja ülesannete lahendamise eripärast tulenevat pluralismi, kuid ka kõige paremini konstrueeritud instrument ei suuda õpetajaid jäägitult jagada standardtüüpidesse. Veel raskem on leida õpetajatüüpi, kelle tegevus annaks parimaid tulemusi kõigi õpilastega kõigis nende püüdlustes ja igas olukorras.

Levinud lähenemine õpetamise mõjususe hindamisel on õpetaja käitumise uurimine. M. L. Cogan valis õpilaste tulemusliku käitumise kriteeriumiks sõltuva muutujana õpilaste töö hulga (nõutav ja omaalgatuslik), sõltumatu muutujana vaatles õpetaja spetsiifilist, selgelt defineeritud klassikäitumist. Olulist osa etendasid õpilaste arvamused õpetaja töö ja käitumise kohta. M. L. Cogan on veendunud, et õpetajate käitumine mõjustab 1) õpilaste motivatsiooni, 2) suhtlemist õpilastega, 3) klassi emotsionaalset atmosfääri (toonit), mis võib ergutada või pidurdada, ja mille tagajärjeks on õpilaste vastavasuunaline muutumine. Teooria teatud liiki käitumise efektidest tuletat M. L. Cogan M. E. Milleri ja J. Dollardi sotsiaalse õpetuse kontseptsioonidest, mille järgi võib õpetaja saada ühelt poolt «hirmu võrdkujuks», teiselt poolt «lemmikuks» ja respektiteeritavaks.

M. L. Cogan kirjutab, et sobiv vastukaja hirmule on millegi vältimine, sobiv vastus meeldivale — lähenemine. See õpetaja, kes muutub lastele hirmu märgiks, ei veena oma õpilasi tegema nõutud töö vastuvõetavat miinimumi. Õpilased kasutavad kõige kii-

remaid võimalusi, et vältida hirmuga laetud stiimulit. Lisaks sellele teevad nad vähe omaalgatuslikku tööd, kuna see on sümbolne ekvivalent jääda ebamugavasse situatsiooni kauemaks kui absoluutselt vajalik.

Mõiste *kalduvusest läheneda* eeldab, et lemmikule tehakse rohkem omaalgatuslikku tööd soovist jääda kauemaks meeldivatesse suhetesse. Läheneda tendentsi defineeritakse kui inklusiivset (kaasatõmbavat) käitumist, vältimisel on preklusiivne (tõkestav) iseloom. Preklusiivse käitumise puhul on õpilased klassiotsustustest ja kogemustest väljaspool. Õpilased tunnevad, et nende vajadusi, võimeid ja eesmärke ignoreeritakse teistsuguste tõekspidamisega. Õpetaja käitumine on domineeriv, agressiivne, tõrjuv. Inklusiivne käitumine muudab õpilased klassi tegevuste keskpunktiks. Õpetaja käitub terviklikult, ühendamalt, hoolitsevalt.

Kolmandat sõltumatut muutujat nimetatakse H. A. Murray terminoloogia järgi konjunktiivseks (siduvaks) käitumiseks. Konjunktiivne käitumine näitab: 1) õpetaja võimet õpilastega suhelda, 2) tema efektiivsust distsiplineerimisel, 3) ainekäsitlemise kindlust ja loomingulisust selle esitamisel, 4) nõudmiste taset õpilaste suhtes.

M. L. Cogan järeldeb õpilaste hinnangute põhjal, et preklusiivne käitumine mõjub õpilaste tööle negatiivselt, konjunktiivne — positiivselt. Inklusiivsel käitumisel on suur mõju omaalgatuslikule tööle.

D. G. Ryans konstrueerib kriteeriumi subjektiivsete hinnangute baasil, tahab määrata õpetaja klassikäitumise dimensioonid. Mitmed eksperdid kirjeldasid õpetajat, kes nende arvates on eriliselt efektiivne või ebaefektiivne, mitmesugustes õpetamise situatsioonides. Selle materjali põhjal selgusid ka kriitilised intsidendid, s. o. mõned vaadeldavad käitumisviisid või tegevus, mis võib põhjustada edu või nurjumist. Tulemuseks oli üle 500 situatsiooni — kriitilise intsendini —, millest loogiliste ja empiiriliste keskmiste kaudu tuletati 25 kirjeldust õpetajate käitumisviiside jaoks.

Hiljem esitas D. G. Ryans hüpoteesid õpetaja käitumise kohta, milles ta kinnitab, et õpetaja tegevus on kindlate situatsiooni-, kogemuslike ja geneetiliste tegurite resultaat ja nendevaheline interaktsioon. Õpetaja käitumise funktsiooniks on õpilaste käitumine. See käitumine olevat vaadeldav, selle avaldusi võib objektiivselt identifitseerida, klassifitseerida nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt.

Oma seisukohtade baasil lõi D. G. Ryans õpetaja käitumise teooria ja mudelid.

X_0 — mõistev, sõbralik või siis eemalseisev, piiratud käitumine;

Y_0 — vastutav, tegutsev, süstemaatiline või siis plaanitu, lohakas;

Z_0 — stimuleeriv, kujutlev, dünaamiline, innukas või siis igav, rutiinne käitumine.

Et nende mudelite omavahelised korrelatsioonid olid peaaegu sama kõrged kui nende reliaabluse koefitsiendid, järeldeb D. G. Ryans, et mudelitel on arvestatav iseloom (kriteerium-standard). Ometi ei ole paljud teised uurijad Ryansiga nõus. Näiteks juhib D. Musella tähelepanu põhjuse ja tagajärje seosele õpetamise efektiivsuse määramisel. Ta ütleb, et kuigi on olemas õpetaja ja õpilaste käitumise mõõdupuu (ka see on küsitav), on probleem sel teel ületamatu. Kui õpilase saavutus on efekt, peaksid efektid osutama samasuguste põhjuste olemasolule. Kuid kas saab samastada tohutu hulga muutujate mõju inimliku interaktsiooniga? Ei ole teada, missugused õpetaja käitumisviisid on determinandiks, ja kui olekski, kas saavad need olla kriteeriumiks, mille abil mõõta **kõiki** õpetamise aspekte **kõigi** õpetajate puhul, või sobivad need ainult konkreetsete õpilaste ja õpetajate puhul, konkreetses situatsioonis, klassis, aastal.

(Järgneb.)

Dokumendid talurahvakoolide kohta Eesti NSV Riiklikus Ajaloo Keskaarhiivis

E. BRÜCK

Viiimastel aastatel on tõusnud huvi Eesti kooli minevikuprobleemide vastu. Uuri-
jaid on abistanud ka allikmaterjale tutvustavad kirjutised, nagu B. Labi artik-
kel «Abiallikmaterjale rahvakoolide ajaloo kohta»¹, E. Lauu koostatud «Eesti NSV
riiklikes arhiivides säilitatavate koolifondide nimistu»² ning L. Andreseni «Koolikroo-
nika allikmaterjale»³. Vahepeal on aga arhiivi saabunud uusi materjale ning mõnede
fondide gruppe on põhjalikumalt uuritud. Nii on pärast koolifondide nimistu avaldamist
1966. aastal arhiiv täienenud mitmete uute koolifondidega. Dokumentaalseid materjale
saime endise Läänemaa Emmaste (fond 5092), Lauka (f. 5094), Malvaste (end. Mu-
daste) (f. 5093), Nõrme (f. 5115), Tartumaa koolidest Raigastvere (f. 5137) ja To-
rila (end. Kokora) (f. 5082) kooli kohta.

Enamik arhiivis säilitatavatest rahvakoolide fondidest on säilinud väga lünklikult
ega võimalda saada täielikku ülevaadet kooli ajaloo kohta. Paljude koolide dokumentaal-
sed materjalid puuduvad täiesti. Kõik koolide arhiivis säilitatavad dokumentaalsed
materjalid algavad alles möödunud sajandist, kuigi koolid töötasid juba varem. Nii
varasema aja kooliolude kui ka hilisemast ajast pärit koolide kohta, mille materjalid
kas puuduvad või on lünklikud, saab andmeid koolide tegevust peegeldavaist fondidest.
Väga suureks abiks on ka aadressraamatud (Richter, Krüger jt.), mille abil saab välja
selgitada kooli asukoha ning sellele vastavalt tulevad siis arvesse koolide ajaloo uuri-
misel eespool mainitud fondid.

Kuna luteri usu talurahvakoolid Eestis allutati haridusministeeriumile alles 1886. a.,
siis sageli on koolide ajaloo uurimise esmane allikas luteri usu koguduste ja nende
valitsusasutuste, s. o. praostkondade ülemkirikueestseisjate, Eestimaa Kindralsuperin-
tendandi ning Eestimaa ja Saaremaa konsistooriumi fondid.⁴ B. Labi kirjutises «Abi-
allikmaterjale rahvakoolide ajaloo kohta» on toodud andmed, missuguste koguduste ja
nende valitsusasutuste fondidest võib leida andmeid rahvakoolide kohta ja kus need
üldse puuduvad.

B. Labi artiklile tuleks juurde lisada, et fondist 1187 — «Eesti Ev.-luteriusu Konsis-
toorium» (asutatud 1629. a.) — võib saada palju andmeid aruannetest, mis on aastatel
1829—1834 pealkirjastatud kui aastaaruanded, hiljem kui oktoobriaruanded (1835—
1863); 1864. aastast alates on koolide kohta juba eraldi aruannete toimikud (Schul-
berichte). Ülaltoodud materjale on uurijad palju kasutanud. Mainitud fond sisaldab
põhiliselt andmeid Põhja-Eesti koolide kohta, kuid leidub üksikuid andmeid ka Lõuna-
Eesti koolidest, eriti seoses Bengt Gottfried Forseliuse tegevusega.

Ev.-luteri usu koguduste fonde on arhiivis üle 120. Neid kasutavad väga paljud koo-
lide ajaloo uurijad. B. Labi artiklis on märgitud, et Reigi koguduse fondis (f. 3170)
puuduvad andmed koolide kohta. Pärast artikli ilmumist saime 1964. a. Reigi koguduse

¹ «Kodu-uurimise teated» nr. 4. Tallinn, 1962, lk. 31—37.

² Otepää kodu-uurijate seminar-kokkutulek 26.—30. juunini 1966. a. Tallinn, 1966,
lk. 157—175.

³ «Nõukogude Kool» 1967, nr. 6, lk. 471—475.

⁴ Liivimaa Konsistooriumi materjale säilitatakse Riias Läti Riiklikus Ajaloo Keskaarhiivis.

dokumentaalseid materjale juurde, milles leidub andmeid ka koolide kohta alates 1844. a. kuni 1918. aastani, nimelt aruandeid (1874.—1912. a.), kirjavahetust (1844.—1918. a.) ja kihelkonna laste nimistuid (1886.—1908. a.).

Õigeusu kihelkonna- ja abikoolide ajaloo põhjalikumaks uurimiseks on soovitatav tutvuda seni väheuuritud fondi 1655 — «Eesti Apostliku-õigeusu Kiriku Sinod» — dokumentaalsete materjalidega, milles leidub aruandeid ja kirjavahetust koolide asutamise, nende materiaalse olukorra, koolihoonete üürimise, remondi ja ehitamise, õpetajate ametisse astumise, õppetöö, õpikutega varustamise ja muude koolidesse puutuvate küsimuste kohta aastatest 1848—1917.

Ka õigeusu koguduste fondides, mille dokumentaalseid materjale on samuti vähe uuritud, leidub andmeid õigeusu kihelkonna- ja abikoolide kohta, nimelt aruandeid, kooli hoolekogu protokolle, lõputunnistusi, õpilaste nimistuid ja kirjavahetust alates möödunud sajandi keskelt kuni 1917. aastani. Kuid tuleb arvestada seda, et väga paljudes õigeusu koguduste fondides kas puuduvad andmed koolide kohta täielikult või leidub neid väga vähe.

Lünki talurahvakoolide ajaloos aitavad täiendada rüütelkondade fondid, nimelt «Eestimaa Rüütelkond» (f. 854) ja «Saaremaa Rüütelkond» (f. 957). Vähesel määral leidub Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis ka Liivimaa Rüütelkonna (f. 909) dokumentaalseid materjale, kuid põhiline osa neist säilitatakse Riias Läti NSV Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis. Nii Eestimaa kui ka Saaremaa rüütelkonna fondi dokumentides, nagu protokollides⁵, aruannetes ja kirjavahetuses leidub tublisti andmeid talurahvakoolide kohta⁶, ka Kuuda ja Kaarma õpetajate seminaride kohta. Kui fondis «Eestimaa Rüütelkond» leiduvaid statistilisi ankeete Põhja-Eesti rahvakoolide olukorra kohta aastal 1880⁷ on koolide ajaloo uurijad väga palju kasutanud, siis Saaremaa Rüütelkonna fondis leiduvad aruanded ja kirjavahetus talurahvakoolide kohta (1837. aastast alates) on väga vähe kasutamist leidnud.

Üheks oluliseks talurahvakoolide ajaloo uurimise allikaks on õppeasutuste järelevalveasutuste, nagu Riia Öpperingkonna Kuraatori, rahvakoolide direktorite ja inspektorite fondid. 1803. aasta rahvahariduse ajutiste määrustega ja 1804. a. koolikorraldusega loodi ühtne koolisüsteem kogu Venemaal ja organiseeriti õpperingkonnad, mille juhtijateks olid kuraatorid. Eesti territoorium kuulus Tartu Öpperingkonda. Tartu (1893. a. alates Riia) Öpperingkonna Kuraator (f. 384) asutati 1803. a., likvideeriti 1918. a. 1803. a. asutati ka Tartu Ülikooli Koolikomisjon (f. 403), kes juhtis otseselt õppetegevust Eestis kuni 1835. aastani. Pärast viimase likvideerimist läksid tema funktsioonid üle Tartu Öpperingkonna Kuraatorile. Kuid tuleb silmas pidada, et Tartu Ülikooli Koolikomisjoni fondis tervikuna ja Tartu Öpperingkonna Kuraatori materjalides kuni 1873. aastani, millal õigeusu talurahvakoolide järelevalveks asutati rahvakoolide inspektori amet, leidub vaid üksikuid andmeid talurahvakoolide kohta. Rikkalikult on andmeid talurahvakoolide kohta Tartu Öpperingkonna Kuraatori fondis aga pärast 1886. aastat, millal kõik talurahvakoolid olid allutatud haridusministeeriumile. Fondis on aruandeid nii luteri usu valla- ja kihelkonnakoolide kui ka õigeusu kihelkonna ja abikoolide kohta möödunud sajandi lõpust alates, kus on märgitud kooli nimetus, asukoht, andmed õpetajate ja õpilaste arvu kohta, koolihoone olukord ja kooli ülalpidamise allikas, samuti leidub koolide nimekirju, õppeplaane, koolihoonete tüüpplaane ja kirjavahetust õppeasutuste asutamise, reorganiseerimise ja tegevuse kohta. 1889. a. alates leidub fondi materjalides säilitusühikuid pealkirjaga «Valla- ja kihelkonnakoolide ja õpetajate nimekirjad», mis sisuliselt on aruanded kihelkonnas leiduvate koolide kohta. Seal on märgitud kihelkonna- või vallakooli nimetus, õpilaste arv koolis, õppeained, mida koolis õpiti, missuguseid õpperaamatuid kasutati, õpetaja nimi, haridus,

⁵ Nii leidub Eestimaa Rüütelkonna 1691. a. protokolliraamatus otsus, et lapsed lühikeske ajaga lugema õpiksid ja koole ehitataks, f. 854, nim. 2, s.-ü. A-1-8, 1. 6, 7, 10.

⁶ «Kodu-uurimise teated» nr. 4. Tallinn, 1962, lk. 36.

⁷ F. 854, nim. 1, s.-ü. 1932—1945.

mis ajast saadik õpetab lapsi, õpetaja rahvus, palk, koqli ülalpidamise allikas, missuguses olukorras on koolimaja ja kas koolis vene keelt õpitakse. Fondis leidub ka huvitavaid andmeid Ataste külakooliõpetajate seminari kohta 1837. a.⁸

Koolide valitsemise järgmised astmed olid Eestimaa (f. 90) ja Liivimaa (f. 386) kubermangu koolide direktoraadid ja neile allunud koolide inspektoraadid: Rakvere (f. 91), Haapsalu (f. 92), Pärnu (f. 3848) ja Viljandi (f. 387) koolide inspektoraadid, mis asutati 1804. aastal ja likvideeriti 1887. a. Kuna talurahvakoolid nendele ei allunud, siis ei tule need fondid arvesse talurahvakoolide ajaloo uurimisel.

Pärast pikki vaidlusi loodi Liivimaal 1839. a. maapäeva otsusega, mis kinnitati ja astus jõusse 1840. a., talurahvakoolide valitsemiseks maakoolide ametid. Kogu maakoolide valitsemine anti Liivimaa Ülemmaakooliameti kätte. Tartu-Võru Maakooliameti (f. 1167) ja Pärnu-Viljandi Maakooliameti (f. 2008) fondidest saab maakoolide kohta rikkalikku materjali. Fondides leidub koolide õppeplaan, aruandeid, nimistuid ja kirjavahetust koolide olukorra ja tegevuse kohta. Maakooliametid kaotasid oma tähtsuse rahvakoolide direktorite ja inspektorite ametite loomise tõttu 1887. aastal.

Eestimaal loodi 1856. a. talurahvaseaduse alusel maakoolide valitsemiseks Eestimaa Ülemkoolikomisjon (f. 855). Fondis, mille materjalid on aastatest 1859—1917, leidub korraldusi ja instruksioone koolidele, protokolle, aruandeid, õpetajate seminaride põhikirju ja kirjavahetust õpetajate tööle määramise ja õppeabinõude kohta. Selles fondis pakuvad erilist huvi koolirevidentide aruanded.

Keskarhiivis säilitatakse ka Virumaa koolikomisjoni (f. 987) dokumentaalseid materjale aastaist 1873—1907, milles on protokolle, aruandeid ja kirjavahetust koolide kohta.

Õigeusu talurahvakoolide juhtimiseks ja järelevalveks, samuti õigeusklike laste koduõpetuse järelevalveks loodi 1873. a. Eesti (ap.-õigeusu) Rahvakoolide Inspektori (f. 389) ametikoht, mis likvideeriti 1887. a. Tema funktsioonid läksid üle 1887. a. asutatud rahvakoolide inspektoritele. Fondis leidub koolide revideerimise aruandeid, aastaaruandeid ja statistilisi aruandeid koolide kohta, samuti protokolle ning kirjavahetust õppetöö ja õpetajate kohta.

1886. a. allutati eesti ja läti luteri usu valla ja kihelkonnakoolid koos õpetajate seminaridega haridusministeeriumile ning seati sisse Vene sisekubermangudega sarnane rahvakoolide järelevalve süsteem. Järelevalve organiteks loodi 1887. a. rahvakoolide direktori ja inspektorite ametikohad. Ainult usuõpetus jäi veel kirikuõpetajate ja kirikuvalitsuse organite kontrolli alla.

1887. a. loodi Tartu Öpperingkonna Rahvakoolide Direktori amet (f. 2083) asukohaga Riias, kellele allusid koos teiste rahvakoolidega ka luteri usu ja õigeusu talurahvakoolid Eesti- ja Liivimaal. Rahvakoolide direktori amet likvideeriti 1892. a. ja tema funktsioonid läksid üle Eestimaa (f. 93) ja Liivimaa (f. 388) rahvakoolide direktorile. Viimaste ametikoht likvideeriti 1918. a. Fondides leidub aruandeid koolide kohta, koolide nimistuid, tunniplaan, ringkirju, protokolle ja kirjavahetust koolide asutamise, tegevuse, ümberorganiseerimise, õppetöö, õpetajate ametisse määramise, vallandamise ning nende revolutsioonilisest liikumisest osavõtu kohta. Liivimaa Kubermangu Rahvakoolide Direktori dokumentaalseid materjale on ENSV Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis ainult 76 säilitusühikut. Paremini on säilinud Eestimaa Kubermangu Rahvakoolide Direktori dokumentaalsed materjalid.

Rahvakoolide direktoritele allusid rahvakoolide inspektorid. Rahvakoolide inspektorite ametid loodi 1887. a. ja likvideeriti 1918. a. Kõiki rahvakoolide inspektorite ametid ei asutatud korraga. Nii oli 1900. a. Põhja-Eestis ainult 3 rahvakoolide inspektorit (Tallinn-Haapsalu, Tallinn-Paide ja Rakvere)⁹, 1913. aastal aga juba viis rahvakoolide

⁸ F. 384, nim. 3, s.-ü. 40.

⁹ Richter's Baltische Verkehrs- und Adressbücher, III Band, Estland. Riga, 1900, lk. 15.

inspektorit (Tallinna I. ja 2., Rakvere, Paide, Haapsalu).¹⁰ Kuna kooli asutati juurde, muutus rahvakoolide inspektorite ringkond töö mahult suuremaks, olemasolevaid rahvakoolide inspektorite ringkondi tuli vähendada ja uusi juurde asutada. Seetõttu muutusid ka rahvakoolide inspektorite tegevuspiirkonnad.

Rahvakoolide inspektorite fondidest, muidugi neist, mis on hästi säilinud, saab palju andmeid nii maa- kui ka linnaalgkoolide ning lasteaedade kohta. Fondides võib leida aruandeid, õppenõukogu protokolle, õppeprogramme, tunniplaane, õppeasutuste, õpetajate, õpilaste ning õppeabinõude nimistuid, ringkirju ja kirjavahetust koolide kohta. Kuid siin tuleb arvestada, et mõnes fondis on dokumentaalseid materjale säilinud väga vähe, ainult mõni dokumendi liik. Hästi on säilinud järgmised rahvakoolide inspektorite fondid: Kuressaare (f. 399), Pärnu (f. 395), Rakvere (f. 99), Tallinna (f. 94), Tallinna I (f. 96), Tallinna II (f. 97), Tallinna III (f. 98), Tartu II (f. 392) ja Viljandi (f. 398) Rahvakoolide Inspektor.

Andmeid talurahvakoolide kohta võib leida veel selliste administratiivasutuste nagu 1889. a. asutatud talurahvasjade komissaride, millest pikemalt on kirjutanud B. Labi¹¹, ja 1816. a., 1819. a. talurahvaseaduse alusel tekkinud vallavalitsuste dokumentaalsetest materjalidest. Vallavalitsuste fonde on Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis umbes 450. Säilinud on nad väga erinevalt, kokku üle 60 000 säilitusühiku. Kuna vallavalitsuse ülesanne oli hoolitseda valla- ja külakoolide majandusliku külje eest, siis võib leida andmeid vallavalitsuse fondides koolide majanduslike olude kohta, nagu koolimaja ja koolimaa olukorra, koolimaja ehituse, remondi, kooli inventari ja küttega varustamise kohta. Andmeid saab ka selle kohta, kes olid õpetajad, palju nad palka said, mis põhjusel õpetajad vallandati, missugused koolid avati, missugused ja mis põhjusel suleti või teistega ühendati. Mõningaid andmeid on veel õpilaste hulga, vanuse, koolist puudumise põhjuste ja trahvirahade laekumise kohta. Õppetöö kohta leidub andmeid väga vähe. Kõik need andmed on vallavalitsuste fondides peamiselt möödunud sajandi 60-ndate ja hilisemate aastakümnete kohta, mõnikord ka varasemast ajast.

Vallavalitsuste fondides leidub andmeid koolide kohta järgmistest dokumentide liikides: protokollides, aruannetes, kirjavahetuses, raamatupidamise raamatutes. Mõnikord esineb ka õpilaste nimekirju ja koolimajade plaane nii kirjavahetuse hulgas kui ka eraldi toimikutes. Raamatupidamise raamatutes, olgu need siis kas kogukonna kassaraamat, laekassaraamat või eraldi peetud arveraamat koolide kohta, saab andmeid koolimajade ehitus- ja remondisummade suuruse, sageli ka õpetaja palga kohta.

Kirjavahetusest saab mõnikord väga üksikasjalikke andmeid koolide kohta. Kuid kirjavahetuse toimikutes pole alati kerge andmeid kätte leida, sest vanades nimistutes on sageli sisu avava pealkirja asemel ainult «sissetulnud paberid» ja selliseid toimikuid võib ühe aasta kohta olla 5–6 tükki. Enamikul materjalidel alates möödunud sajandi 90-ndatest aastatest on siiski sisu avavad pealkirjad.

Ka mõisate fondides võib leida üksikuid andmeid koolide kohta, nagu fondis «Sangaste mõis» (f. 1874), kus kirjavahetuses on andmeid koolide kohta aastaist 1861–1918. Fondis leiduvad ka Sangaste koolimaja projektid 1912. a. Fondis «Põltsamaa mõis» (f. 1348) leidub kirjavahetust koolide kohta aastaist 1857–1904. Fondis «Sagadi mõis» (f. 1324) on Sagadi koolihoone ümberehitamise plaanid 1876. aastast ja õpilaste nimistud koos hinnetega 1874–1880. a.¹²

Fondis «Liivimaa Maanõunikude Kolleegiumi Statistikabüroo» (f. 1427) leiduvad huvitavad ankeedid koolide kohta Tartu, Võru, Pärnu ja Viljandi maakondades 1883. a.¹³, samuti aruanded Lõuna-Eesti koolide kohta a. 1870–1887.¹⁴ Statistilisi

¹⁰ A. Richter's Baltische Verkehrs- und Adressbücher, Band 3, Estland. Riga, 1913, lk. VII.

¹¹ «Kodu-uurimise teated» nr. 4. Tallinn, 1962, lk. 36–37.

¹² F. 1324, nim. 2, s.-ü. 258.

¹³ «Nõukogude Kool» 1967, nr. 6, lk. 474.

¹⁴ F. 1427, nim. 1, s.-ü. 75–133.

andmeid koolide kohta alates möödunud sajandi keskelt leidub fondis «Eestimaa Kubermangu Statistika Komitee» (f. 41).

Fondi «Õpetatud Eesti Selts» (f. 2569) dokumentaalsete materjalide hulgas leiduvad ankeedid 1863. aastast (nim. I, s.-ü. 77—79), millest saab usaldusväärseid andmeid Põhja- ja Lõuna-Eesti koolide kohta.¹⁵

Andmeid talurahvakoolide kohta leidub ka Eesti ja Liivimaa kohalikes kõrgemates riigivõimuorganites, nagu kindralkubernerid¹⁶, kubermanguvalitsused, kuberneride kantseleid. Ka politseivalitsuste fondides leidub andmeid, nimelt õpetajate osavõtu kohta revolutsioonilisest liikumisest. Mõlemaid fondide grupe on käesoleva artikli autor vähe uurinud.

Väheseid andmeid talurahvakoolide kohta võib leida magistratide materjalidest, kui tegemist on linnale kuulunud mõisates tegutsenud koolidega. Nii leidub fondis «Tartu Magistraat» (f. 995) 1689. aasta rae protokollides andmed Aksi kihelkonnas asunud kooli õpetaja maa kohta.¹⁷

Koolide ja õpetajate majandusliku olukorra kohta leidub andmeid veel kihelkonnakohtute fondides. Vähesel määral saab andmeid rahvakoolide oludest ka haagi- ja sillakohtute¹⁸ ning mõnedest teistest fondidest.

«Vanal heal tsaariajal»

K. Martinson,
ajalookandidaat

Meie keskel elab nüüd juba üsna vähe neid inimesi, kes võiksid oma lastelastele jagada vahetuid muljeid ja mälestusi töötava inimese elust Suurele Sotsialistlikule Oktoobrirevolutsioonile eelnenud ajastul, tsaarivõimu aastail. Ent nii mõnigi meie tänaste noorte isa ja ema, kes tuli ilmale ajal, mil tsaarivõim oli juba kukutatud, mäletab oma vanemate ja vanavanemate mõlgutusi möödunust kui «vanast heast tsaariajast». Nii püsis sajandeid rahva hulgas ka legend «vanast heast rootsi ajast», millest alles nüüd suur osa tõest päevavalgele tuleb.

Tänane pedagoog peab tihtipeale oma kasvandikele noid ammu möödunud aegu iseloomustama. Minevik saab noortele märksa arusaadavamaks ja lähedasemaks, kui nad seda õpivad tundma just oma eakaaslaste elu kaudu Eestis tsaarivalitsuse aastail. Missugune oli tol ajal näiteks Eesti töölisnoorte saatus?

Kui K. Marx oma teoses «Kapital» ja F. Engels teoses «Töölisklassi olukord Inglismaal» töid drastilisi andmeid tööliste laste masendavast saatusest kapitalistlikus Läänes, siis polnud see kõik võõras ka Eesti proletariaadile. Töölisklassi ja tema laste ekspluateerimisel oli kapitalism tõeliselt internatsionaalne, ta ajas kõikjal ühtemoodi «verd ja mustust igast oma poorist, pealaest jalatallani».¹ Nii-

¹⁵ «Nõukogude Kool» 1967, nr. 6, lk. 471.

¹⁶ Nii leidub fondis «Riia Kindralkuberner» 1711. a. väljaantud patent, mille järgi talupoegade lapsed pidid koolis käima ja koolmeistrid ametisse seatama (f. 279, nim. I, s.-ü. 583, l. 29, 30).

¹⁷ F. 995, nim. I, s.-ü. 272, l. 428, 431.

¹⁸ «Kodu-nurimise teated» nr. 4. Tallinn, 1962, lk. 37.

¹ K. M a r x, Kapital, I kd., lk. 659—660.

samuti nagu mujalgi maailmas, sai ka Eestis masinate kapitalistlikul rakendamisel esmaseks laste odava tööjõu koletu ekspluateerimine. Näiteks juba XVIII saj. Narvas asutatud Joala kalevivabrikus oli tähtsal kohal väetite laste tööjõud. Iseloomulikuks näiteks on 1788. a. ajalehes ilmunud kuulutus. Tallinna manufaktuuri omanik S. J. Jencken teatas, et ta oma villaketruise ettevõttesse võib võtta kolme aasta peale tööle veel uusi lapsi, kuid mitte vanemaid kui 8—10-aastasi.² Lapsi rakendati peremeestele kasu tooma mitmetes teisteski esimestes kapitalistlikes ettevõtetes Eestis.

Tärkava ja areneva kapitalismi «hoolitsus» töörahva järeltuleva põlvkonna eest paistis teravalt silma ka Narvas.

1875. aastal arreteeris Peterburi ohranka ühe aktiivse töölisingide tegelase, keda tunti Vassili Tšuhhonetsi nime all. Tema tõeline nimi oli Vassili Gerassimov. Pärast 9 aastat kestnud sunnitööd saadeti ta 1881. a. Jakuutiasse asumisele. V. P. Rogatšova palvel pani V. Gerassimov siin kirja oma mälestused. Kirjapandu pühendas ta V. P. Rogatšova pisipojale Serjožale. V. Gerassimov suri 1892. a. Jakutskis. Ainulaadne autobiograafiline jutustus säilis ja ilmus 1905. a. revolutsiooni päevil, täpsemalt 1906. a., ajakirjas «Böloje» pealkirja all «Vene töölise elu pool sajandit tagasi».³

V. Gerassimov oli üks 400-st lapsest, keda Kreenholmi peremehed 1864. a. lepingu alusel värbasid tööle Peterburi kasvatusmajadest. Mälestuste autor oli tollal 12-aastane. Lapsed, kes olid toodud kasvatusmajadest, paigutati kasarmutesse, kus oli 30 koikut toas. Tööle äratati kell 4 hommikul. Põrgulik töö kestis lastel kella 8-ni õhtul. Pärast seda sunniti neid veel kooli minema. «Väsinutena, piinatutena, värisedes iga minut hoopide ja kõrvakiilude ootel, ei saanud me koolist üldse midagi», jutustas V. Gerassimov.⁴

Iga tühise asja pärast ootasid kasvandikke kartser või vitsad. Kartseris peeti vee ja leiva peal, vitsu anti 25 kuni 100 hoop. Kasarmus peksti lapsi vitstega, vabrikus piitsaga. Kontoris seisis alati ukse juures mees, kes ülemuste käsul lapsi peksis. Peale selle kümnike ja teiste ülemuste alatine sõim ja peks.

Toit, mida lastele pakuti, oli väga vilets — tavaliselt kapsasupp ja pisike tükike loomaliha. Putru keedeti kord nädalas, laupäeva õhtul. Suvel oli toiduga eriti halb. Kapsad olid mädanenud, liha roiskunud, leib hallitanud. Vabrik oli kohustatud lastele ka riided muretsema. Kasvandikele anti palitu, poolkasukas, saapad, tuhvlid ja müts. Pesu said nad kaks paari pooleks aastaks. Neid vahetati igal laupäeval. Aga kuna pealisriideid ei olnud üldse ette nähtud, siis tuli lastel töötada pesuväel. Loomulikult määrduks pesu vabriku tolmus ja mustuses juba esimesel päeval. Seepärast käisid lapsed ringi määrdunutena ja räbaldunudena.

Mõne aasta pärast polnud Peterburist toodud lastest pooligi elus. Külm, nälg ja lakkamatu peks viisid nad hauda.

Aga ega nn. vabade töölise laste saatus tollal Kreenholmis kergem olnud. Vabrikualitsus nõudis, et töölised oma lapsed, isegi alla 8 aastased, tööle tooksid. Alatises puuduses vaevlevad vanemad pidid sageli sellega nõustuma. Tööline M. Poolik, kes ise lapsena niisuguse saatuse osaliseks sai, jutustas hiljem: «... Tööpäev kestis sama kaua kui täisealistel... Kui juhtusid töö juures eksima, pandi masinate juurde põlvili, kus terve lõunavaheaeg tuli seista. Suurema süü korral viidi putkasse... Sinna pandi laps ööks otsaks kinni.»⁵ Vabrikus oli laste jaoks eriline peksupingiga kamber.

1872. aastal oli Kreenholmis 4644 töölisest juba 1168 alla 15 aastased, s. o.

² «Revalsche Wöchentliche Nachrichten», 5. juunil 1788.

³ «БЕЛЛОЕ» 1906, № 6.

⁴ Tsiteeritud mälestuste kogumikus «Karastumine» (Tallinn, 1953) avaldatud teksti järgi.

⁵ «Proletaarne revolutsioon Eestis» 1933, nr. 13, lk. 33.

25,1⁰/₀.⁶ Sellel aastal Kreenholmis puhkenud streigi põhjuste väljaselgitamiseks moodustatud komisjoni aruandes siseministrile märgiti muuhulgas: «Lõpuks ei saa märkimata jätta liigset töökoormat Kreenholmis... nii täisealistel kui ka lastel, kellest paljud juba 8 aasta vanuselt tööl hakkavad käima. Isegi koolera ajal... vältas tööaeg vabrikus 15 tundi; lõuna ja puhkeajaks anti ainult 55 minutit. Lapsed aga pidid vabrikuvoliniku käsul peale kella 8, mil vabrikutöö lõppes, veel õppima... nende jaoks asutatud koolis. Nõnda venis laste tööpäev kuni 17 tunnini. Kreenholmi laste äravaevatud ja haiglane väljaregemine ning kõrge surevusprotsent nende hulgas on seletatav selle ülemäärase kurnamisega, mis paratamata rikub laste nii kehalist kui vaimset arenemist.»⁷

Komisjoni aruanne laste olukorda muidugi ei kergendanud. Tööliste streik suruti julmalt maha, aktiivsemad streikijad saadeti asumisele. Sama saatuse osaliseks sai ka kümme aastat hiljem, 1882, Kreenholmis puhkenud suur streik, millest ka noortöölised energiliselt osa võtsid. Tähelepanuväärne oli noortööliste suur protsent streigi ajal arreteeritute, väljasaadetute ja politseiterrori all kannatanute hulgas. 245 töölisest, kes vanglasse heideti, olid 32 14—17-aastased ja 150 18—27-aastased, moodustades seega kokku ligi 3/4 arreteeritute üldarvust.⁸ Peale nende olid ajutiselt kohapeal kinnipeetud, pektstud ja kodukohta saadetud töölisel peamiselt alaealised ja noorukid. Nii on teada, et 15 Kreenholmi noortöölist viidi Vaivara haagikohtuniku juurde, kus nad läbi peksti.⁹

Võib-olla oli Narva Kreenholmi Manufaktuur laste tööjõu jõhkra ekspluateerimise poolest erand? Ei. Laste odava tööjõu kurnamine oli kapitalistidele tulus igal pool. Ega muidu poleks lapsi kurnavale tööle rakendatud: 1835. a. andmeil¹⁰ oli 514 Sindi töölisest ligi 50 last, või Ülemiste paberivabrikus 70 täiskasvanud tööliste kõrval 30 last, s. o. 30% kõigist töölistest. Kogu Eesti tikutööstuses oli koguni 70—80% tööliste üldarvust alaealised.¹¹ Möödunud sajandi keskel ja teisel poolel olid lapsed põhiline tööjõud ka Kärkla kalevivabrikus Hiiumaal. Siin töötas isegi 6—7-aastasi lapsi. Õhtul olnud lapsed nii väsinud, et varisenud masinate juurde maha ning jäänud otsekohe magama. Vanemad kandnud siis lapsed kätel koju.¹²

Kogu Venemaal oli 1897. a. rahvaloenduse andmeil kõigist vabrikutöölistest 26,7% alla 19 aastased.¹³ Järgmistel aastatel noorte ja laste osa vabrikutes ja tehastes vähenes. 1903. a. moodustasid näiteks Eestimaa kubermangu vabrikutöölistest alla 17 aastased ligi 9%.¹⁴ Ent ega nende sadade noorte vabrikutööliste elu- ja töötingimused kergemad olnud kui varasematel aegadel.

Noortel, kes olid sunnitud varakult hakkama endale leiba teenima, ei olnud lapsepõlve üldse. Vabrikantide omavoli laste tööjõu ekspluateerimisel ei pidurdanud miski. 1882. a. andis tsaarivalitsus rahvamasside survele küll välja seaduse alla 12 aastaste laste töölevõtmise keelamise ja 8-tunnilise tööpäeva sisseseadmise kohta 12—15-aastastele töölistele. Viimastel keelati ka öötöö. Selle seaduse täitmise kontrollimiseks loodi vabrikuinspeksioon. Ent järelevalve hõlmas kõigest 40% tööstusettevõttest. Väljapoole kontrolli jäid ka kõik riiklikud tehased ja

⁶ Рабочее движение в России в XIX веке. Т. II, ч. I, Москва, 1950, стр. 369.

⁷ «Proletaarne revolutsioon Eestis» 1933, nr. 13, lk. 28.

⁸ Eesti NSV ajalugu, II kd., lk. 180.

⁹ ЕКР Keskkomitee Partei Ajaloo Instituudi käsikirjafond.

¹⁰ O. K a r m a, Tööstuslikult revolutsioonilt sotsialistlikule revolutsioonile. Tallinn, 1963, lk. 72.

¹¹ Sealsamas, lk. 85, 102.

¹² Riigivolikogu stenograafilised aruanded, Tallinn, 1938, lk. 572.

¹³ Kangelasliku võitluse ajalugu. Leningrad, 1929, lk. 39.

¹⁴ Статистика несчастных случаев с рабочими в промышленных заведениях починенных надзору фабричной инспекции за 1903 год. СПб., 1960, стр. 10 и 11.

raudtee. Käsi- ja kodutöönduses, kus töötas eriti palju lapsi ja noori, kestis tööpäev endiselt 12—15 tundi ja mõnikord rohkemgi.

1905. aasta revolutsiooni päevadel, kui puhkesid tööliste massilised streigid, löid ka Eesti vabrikunõured aktiivselt kaasa. Allpool toome mõningaid näiteid sellest, sest õpipoiste streikide ajal esitatud nõudmised annavad ühtlasi iseloomustava pildi tolaaegsete noorte palgaorjade olukorrast Eestis.

9. veebruaril 1905 jätsid Tartu trükikodade õpipoised töö seisma ja kogunesid koosolekule. Nõuti õppeaja lühendamist 5 aastalt 4 aastale, 9-tunnilist tööpäeva «kui lähemat sammu 8-tunnilise tööpäeva kättesaamiseks», õpilaspalga kõrgendamist, haiguste puhul palga edasimaksimist, õigust õppeajal ühest töökojast teise üle minna jne.¹⁵ 13. veebruaril hakkasid streikima ka Tartu pagariõpipoised. Nemadki nõudsid tööpäeva lühendamist, vaba pühapäeva andmist jne. Pagariäride omanikud olid sunnitud tegema mitmeid järeleandmisi.¹⁶ Veebruari teisel poolel ja märtsi algul 1905. a. alustasid Tartus streiki kaupmehe-, rätsepa- ja kingsepaõpipoised. 18. veebruaril hakkasid streikima Tallinna trükikodade õpipoised. Nemad olid juba varem esitanud kubernerile nõudmise tööpäeva lühendamiseks 10 tunnilt 9-le ja laupäevadel 8-le tunnile. Trükikodade õpilaste nõudmistest jutustades märgiti ajalehes «Teataja», et «paljudes trükikodades tehakse tööd suuremalt osalt õpipoistega, kes niipea, kui nad selliks saavad, lahti lastakse ja kelle asemele uued poisid võetakse.»¹⁷ Kuna nende olukorda ikkagi ei parandatud, hakkasid noored streikima. Nad kogunesid ning läksid ühiselt saksa ajalehtede «Revalsche Zeitung» ja «Revaler Beobachter» trükikotta, kus õpipoised samuti töö katkestasid. Noored nõudsid peremeestelt ka siin 8-tunnilise tööpäeva kehtestamist, palga tõstmist 10% võrra jne. Tsaaripolitsei püüdis kokkukogunenud õpipoisse laiali ajada. Neli aktiivsemat noort arreteeriti.¹⁸ Umbes samal ajal puhkesid Tallinnas veel pagari-, tislari- ja kingsepaõpipoiste streigid. Need lõppesid osaliste järeleandmistega peremeeste poolt.

Õpipoiste streigid puhkesid 1905. a. veebruaris ja märtsis peaaegu kõikides Eesti suuremates linnades. Noored astusid aktiivselt välja isegi Hiiu maal. 16. märtsil 1905 jätsid Hiiu-Kärdla kalevivabriku õpipoised töö seisma, nõudes palga tõstmist. Õpipoiste töötasu oli siin 1 rbl. 50 kop. kahe nädala eest. Vabrikumaniik parun Ungern-Sternberg keeldus noorte nõudmist täitmast. Tema käsul heideti 12 õpipoissi samal päeval vära taha. Teisi lubati samuti vallandada, kui nad endiste palgatingimustega ei nõustu.¹⁹

Mõnedes ettevõtetes saavutasid noored koos teiste töölistega üksikuid järeleandmisi. Ent kui tsarism oli revolutsiooni maha surunud, seadsid vabrikandid ja ärimehed jälle sisse endised tingimused. Nii ei saavutanud ka alaealised töölistel revolutsiooni tulemusena oma olukorra paranemist. Nende ekspluataerimine jätkus endist viisi. 1908. a. oli Eestimaa kubermangu vabrikutööstusest ligi 13% alla 17 aastased.²⁰ See tase jäi ligilähedastelt samasuguseks kuni Esimese maailmasõjani. Noorte palgatööstuste olukord oli endiselt väga raske nii suurtes vabrikutes ja tehastes kui ka väikestes käsitööstusettevõtetes. Neis ulatus 1905. a. andmeil näiteks üksnes Tallinnas noorte õpipoiste arv enam kui 1500-ni, s. o. ligi 20% kõigist käsitööstustest.²¹

Töölisnoorte raskest olukorrast 1905.—1907. a. revolutsioonile järgnenud aas-

¹⁵ «Uudised», 11. veebruaril 1905; «Postimees», 10. ja 11. veebruaril 1905.

¹⁶ «Postimees», 14. ja 16. veebruaril 1905.

¹⁷ «Teataja», 8. veebruaril 1905.

¹⁸ «Teataja», 19. veebruaril 1905; «Revalsche Zeitung», 18. veebruaril 1905.

¹⁹ «Teataja», 26. märtsil 1905.

²⁰ Статистика несчастных случаев с рабочими в промышленных заведениях, подчиненных надзору фабричной инспекции за 1908 год. СПб, 1911, стр. 22—23.

²¹ Обзор Эстляндской губернии за 1905 г.

tail kõneles ilmekalt 1912. a. Narvas bolševike väljaantav pravdistlik töölisajaleht «Kiir». Töötavate noorte elu valgustamine, ülevaadete ja sõnumite avaldamine nende kurnamisest kapitalistide poolt oli ajalehe üks tähtsamaid ülesandeid. Näiteks paljastati artiklis «Kaitseta noorsugu» noorte ja laste tööjõu eksploateerimise kapitalistlik olemus ning selle rasked tagajärjed sirguvale noorpõlvele. Kirjutises konstateeriti, et tööstuses kasvab noortööliste ja laste arv pidevalt.²² Pikemas ülevaates «Laste töö Venemaal» kutsus «Kiir» tööliklassi võitlema bolševike partei esitatud nõudmise eest: keelata koolialiste laste (kuni 16. eluaastani) tööjõu kasutamine üldse ja piirata alaealiste (16.—18. eluaastani) tööpäev 6 tunnini.²³ Sõnumites, mille autoriteks olid sageli noored ise, jutustati sellest, milliseid raskeid töö- ja elutingimusi tuli noortel kapitalistide ettevõtetes taluda. Narva tööliste hulgas korraldatud küsitlus näitas, kirjutas ajaleht 1912. aastal, et eriti raske oli vabrikuõpipoiste elu. Õppeaeg kestis tavaliselt 3—4 aastat, õpilaspalk (kui seda üldse saadi) oli madal. Paljud õpipoisid pidid elama külmades rasketes ja räpastes töökodades.²⁴ Ajalehekirjutis Narva äriteenijate elust märkis, et alaealiste õpipoistele ja jooksupoistele makstakse raske töö eest viletsaid krosse, mõnikord jäetakse palk osaliselt koguni maksmata, tööpäev kestab neil sageli 12—14 tundi, pühade eel aga 16—17 tundi.²⁵ Ja sõnumis Tartust öeldi: «Tartu trükikojaomaniku M. Hermanni paha ümberkäimine oma töölistega, iseäranis õpipoistega, sünnitas Tartu trükitööliste keskel tõsist meelepaha. Hermann tegi õpipoistega . . . lepingu: äramineku korral ehk mõnel muul juhtumisel pidi õpipoiss 50 rbl. «kahjutasu» maksuma; vasturääkimise korral võis ka peremees poisi ära ajada, kuid ka siis pidi õpilane ehk tema eestkostja ülalpool tähendatud summa Hermann kasuks maksuma.»²⁶

Analoogiline oli olukord ka E. Saksa trükikojas Tartus. Vahe oli vaid selles, et siin pidid õpipoisid peremehele maksuma 75 rbl.²⁷ Narva trükikodades töötavate alaealiste kohta teatati, et «iseäranis pikaks venivad siin õpilaste ja lehekandjate tööpäevad. Tihti tuleb mõnel poisikesel veel peale harilikku päevatööd poole ööni lehepakke talitusse kanda.»²⁸ Ka Narva Franzdorfi trükikojas sunniti poisikesi — õpipoisse üle jõu käivat tööd tegema. «Kuna trükimasina ümberajamine täisealisele mehelegi liig on, peab siin 13-aastane poisike selle väntamisega korda saama. Üleüldse on siin laste tervise rikkumine nii avalik, et selle üle herra Franzdorfi lagununud masinadki kisedama hakkavad.»²⁹

Või sõnum ühest Narva tiseritöökojast: «J. Viruvere tiseritöökoda Juhkendalis võib õigusega veel teise nimega nimetada: õpipoiste piinakoda. Seda tõendab sealne metsik õpipoistega ümberkäimine ja alaline peksmine.»³⁰ Õpipoiste peksmisest, raskest tööst, madalatest palkadest ja ülemäära pikast tööpäevast jutustasid teated ja kirjutised Fr. Krulli tehase Tallinnas, Narva Linavabrikust, Habneri ja Faure masinaehitustehasest, Tartus asuvatest Sule tiseritöökojast ja Bandellier'i mööblivabrikust. Faure masinaehitustehase õpipoiste elust Tartus kirjutati veel, et nende «elujärg on vabrikus vilets, nad peavad alguses üks aasta täiesti ilma palgata orjama ja sealjuures kõik ettetulevad mustatöölise tööd ära tegema, nad peavad rauda tassima, süsi vedama, hoovi korras hoidma, töötubasid koristama. Õpipoisid ei saa esimesel aastal kopikatki palka. Alles teisel aastal makstakse neile 2 kop. tunnis.»³¹

²² «Kiir», 23. mail 1913.

²³ «Kiir», 2. aprillil 1913.

²⁴ «Kiir», 15. juunil 1912.

²⁵ Sealsamas.

²⁶ «Kiir», 21. juunil 1912.

²⁷ «Kiir», 17. juulil 1913.

²⁸ «Kiir», 24. augustil 1912.

²⁹ «Kiir», 14. septembril 1912.

³⁰ «Kiir», 3. juunil 1913.

³¹ «Kiir», 3. aprillil 1913.

Ühest Narva kingsepatöökojast aga jutustati, et vanemad töölised olid sellest töökojast viletsate tingimuste pärast lahkunud. «...Nüüd püüab töötoa omanik õpilastega kõik töö ära teha.»³² Esimesel aastal ei õppinud noored siin midagi, tegid vaid musta tööd. Tööpäev pidi küll lepingu kohaselt kestma kella 8-st hommikul kella 8-ni öhtul, sealhulgas üks tund lõunavaheajaga. Tegelikult algas aga töö juba kell 4 hommikul ja lõppes hilisõhtul. «Tihtipeale, kui tööd rohkem juhtub olema, ei saa õpilased ka pühapäeva maitsta, vaid peavad oma 15—16 tundi tööl olema, vahel ei jätku ka aega lõunapidamiseks.»³³ Samal ajal pikendas töökojaomanik ühepoolselt, ilma noorte nõusolekuta, nende õppeajaga, et kauem noorte tasuta tööjõudu kasutada.

Oli üsna iseloomulik, et tol ajal töölisajalehtedes avaldatud sõnumites ja tööliste nõudmistes ei tehtud peaaegu kunagi juttu näiteks noortööliste igaaastase puhkuse andmisest. Et töölised, sealhulgas ka noored, mingit tasulist puhkust ei saanud, oli niivõrd loomulik, et sellest isegi ei räägitud. Üksnes bolševike partei majanduslikes nõudmistes oli punkt tööliste tasulise puhkuse kohta kui tulevikunistus. Me ei räägigi siin tööliste meditsiinilisest teenindamisest, kõnelemata juba tasuta arstiabist, tööliste kindlustamisest haiguse, tööõnnetuse või tööpuuduse korral. Kõik need hüved olid tööliste jaoks kapitalismi tingimustes teostamatuks unistusteks, mille muutis tegelikkuseks alles nõukogude võim.

Alaealiste tööjõu ekspluateerimine tööstuses kasvas Esimese maailmasõja päevil. Tolleaegse statistika järgi suurenes näiteks Tallinna tööstusettevõtetes alla 17 aastaste palgatööliste osatähtsus 7⁰/₀-lt 1914. aastal (sõja eel) 17⁰/₀-le 1917. aastal, ehk umbes 1300-lt noortööliselt 5100-ni.³⁴ Kogu Eesti tööstustöölistest olid 1917. a. suvel 12⁰/₀ alaealised ja lapsed.³⁵

Paljude perekonnatoitjate sõjaväkke võtmine ning elukalliduse tõus sundisid tuhandeid naisi ja lapsi minema ükskõik missugusele tööle, et kuidagi elu sees hoida. Nad pidid leppima igasuguste töötingimustega. Valitsus lubas erietsustega kasutada naiste ja laste tööjõudu kõigis tööstusharudes. Neid sunnitakse töötama öises vahetuses ja nende ületunnitöö tehti kohustuslikuks. Seega tühistas tsaarivalitsus tegelikult 1882. ja 1897. aasta vabrikuseadusega naiste ja alaealiste tööliste suhtes kehtestatud kitsendused. Arusaadavalt suurendas kõik see vabrikantide omavoli.

Ülaltoodust nägime, et kapitalistid võisid noori halastamatult ekspluateerides oma tööorjade elujõudu juba nende parimates aastates suurte kasudega, poolmuidu, välja pumbata. Rasked töö- ja elutingimused ei võimaldanud töölistel, eriti noorpõlves, oma tööjõudu küllaldaselt taastada, mistõttu suuremus oli alati kõige suurem tööliste hulgas ja keskikka jõudnud tööline oli tegelikult juba raudgaks muutunud. Meenutame siinjuures, et revolutsioonieelsel Venemaal ei ulatunud isegi **kogu rahva** keskmine eluiga üle 32 aasta!

Niisugune oli tänaste noorte vanavanemate saatus tsariaegsel Eestimaal. Kui aga nende vanavanemate lapsed kaela hakkasid kandma ning pidid minema leiba teenima juba «iseseisvas» kodanlikus Eestis, siis ei olnud nendegi põli vabrikutes ja tehastes põrmugi parem kui nende vanematel.

Toimetuse märkus: Milline oli töölisnoorte olukord kodanliku korra päevil Eestis, sellest annab hea ülevaate selle artikli autori ajalookandidaat K. Martinsoni raamat «Kiri presidendile», mis ilmus 1970. a.

³² «Kiir», 10. aprillil 1913.

³³ Sealsamas.

³⁴ Tallinna Börse Komitee 1915. a. tegevuse aruanne. Tallinn, 1927, lk. 9; Tallinna Börse Komitee 1916/17. a. tegevuse aruanne. Tallinn, 1928, lk. 23.

³⁵ Eesti NSV ajalugu, II kd., lk. 545.

SISUKORD

...Kolmkümmend üks aastat sotsialismi teel	481	L. Kivi. Algõpetuse kabinet koolis	523
E. Matt. Õpetamise ja kasvatamise ühtsus	485	A. Lints. Mida 1. klassi õpilased peaksid esimesel poolaastal matemaatikas omandama	529
Uurimusi ja üldistusi		Klassijuhataja-, komsomoli- ja pioneiritöö	
A. Teder. Eri vanuses õpilaste suhtlemise organiseerimine koolis	490	...Võistlus — pioneiritöö meetod	533
K. Saks. Õpilaste huvide uurimine kutseorientatsioonis	493	B. Nedzvetcki. Kommunistliku lasteliikumise arengu põhiastmed Eestis	537
V. Eksta. Mõningaid väärtuste aspekte Tallinna koolinoorte hingananguis	498	Koolielne kasvatus	
L. Aarne. Õppeprotsessi efektiivsuse tõstmise üks võimalusi tütarlaste tööõpetuses	505	E. Laido, V. Hiire. Võimlemisharjutusi laste hingamiseldite tugevdamiseks	542
M. Laan. Kas er, sie, es või der, die, das?	508	Mitmesugust	
G. Karu. Arvutused füüsikaliste suurustega	513	M.-I. Pedajas. Õpetaja efektiivsuse määrang	546
Töökogemusi ja metoodilisi artikleid		E. Brück. Dokumendid talurahvakoolide kohta Eesti NSV Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis	550
A. Telgmaa. Töövihik matemaatika õpetamisel	518	K. Martinson. «Vanal heal tsaariajal»	554

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 9. VI 1971. Trükkimisele antud 2. VII 1971. Trükiarv 4420. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0 Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,99. MB-07321. Tellimuse nr. 2040. 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

71 - 720 э