

ISSN 0134-5656

*Noūkogude*  
**KOOL**

4 · 1985







2

V. I. Lenini Keskmuseumi Taškendi filiaal avas oma ukseid 17. aprillil 1970. aastal — V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva eel. Muuseumi monumentaalne hoone on ebatavalise arhitektuuriga. Lõnamalise kõrvetava päikese eest varjab aknaid ažuurne marmorvõrestik traditsioonilises usbeki mustriis. Ehituslikult sulanduvad nüüdisaegne ja usbeki rahvakunst. Taškendi muuseumi tehniliselt täiuslikku süsteemi kuuluvad 12-programmiline telekeskus, saalides diaprojektorid, heliseadmed, valguskaardid. Muuseumi sisenemisel haarab pilku V. I. Lenini 8 meetri kõrgune valgest marmorist skulptuur [esikaane siseküljel ülemine foto 2], mille looja on Lenini preemia laureaat, sotsialistliku töö kangelane, NSV Liidu rahvakunstnik N. Tomski. Kogu hoone kõrgune klaasmosaiikpannöö, mis kujutab rahvaste sõprust, annab skulptuurile värvika fooni.

Kahe korruse 20 saali [2500 m<sup>2</sup>] tutvustavad V. I. Lenini elu ja tegevust. Seal asuvad tema raamatute, fotode, käsikirjade, kirjade, esemete jm. täpsed koopiad. Kahe saali ekspositsioon näitab juhi lapsepõlve, noorust ja revolutsioonilise tegevuse algust. Samas asub V. Uljanovi Simbirski kodu toa elu-suurune makett.

Ühe saali ekspositsioon avab vaatajaile esimese vene revolutsiooni sündmused, V. I. Lenini tegevuse neil aastail ning reaktsiooni ajal. Järgmised saalid tutvustavad Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu ning nõukogude võimu kehtestamist Turkestanis.



3



4

II korruse ekspositsioon algab V. I. Lenini Kremli töökabineti täpse kooplaga [esikaane siseküljel foto 3]: mööbel, ligi 2000 raamatut seelses raamatukogus, V. I. Lenini teosed, isiklikud esemed.

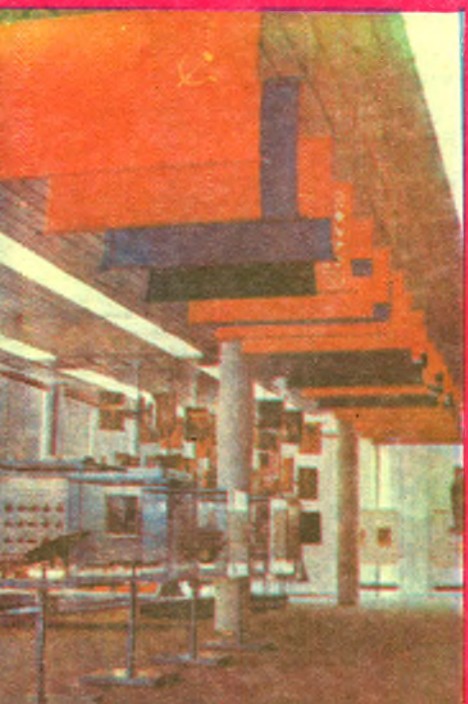
Väljapanekud näitavad V. I. Leninit kui NSV Liidu loojat; V. I. Lenini viimaste aastate tegevust; juhi surma ja hüvasti-jäätu temaga; tuhandeid kirju, telegramme, pärgi, leinarongkäikude fotosid. Oks esimesi V. I. Lenini monumente püstitati Taškendis 1924. a. novembris.

Järgmised saalid lähendavad sotsialismi ülesehituse ajalugu kogu riigis, nende hulgas ka Usbekistanis. [4. fotol näete V. I. Leninile kingitud rahvuslikku mööblit, 5. fotol üldvaadet saalist «V. I. Lenini ideepärand»].

Muuseumitöötajad organiseerivad uute materjalide otsingut, eriti mis puutub teemasse «Lenin ja Usbekistan». 1978. a. andmeil oli muuseumis üle 8000 eksponaadi. Nende arv kasvab järjest. Külalastatavuse poolest on Taškendi filiaal V. I. Lenini Keskmuseumi järel teisel kohal.

Muuseum organiseerib külalastajale loenguid küll oma ruumides, tehastes, ettevõtetes, kolhoosides, sovhoosides ja koolides. Muuseumis võib kohtuda sõja- ja tööveteranidega, siin võetakse eriti pidulikult vastu oktoobrilapseks, pioneeriks, kommunistlikuks nooreks, antakse ka lähetus tööle. Muuseumi kinosaalis näidatakse V. I. Lenini elu ja tegevust tutvustavaid filme.

Muuseumi külalissaal tunnistab selle maja kasvatavat mõju.



5





**NLKP Keskkomitee  
peasekretär  
Mihhail Sergejevitš  
GORBATŠOV**



# Mihhail Sergejevitš GORBATŠOV

Mihhail Sergejevitš Gorbatšov on sündinud 2. märtsil 1931 Stavropoli krai Krasnogvardeiskoje rajooni Privolnoje külas talupoja perekonnas.

Varsti pärast Suure Isamaasõja lõppu alustas ta 15-aastaselt oma tööalast tegevust. Töötas masina-traktorijaamas mehhanisaatorina. 1952. aastal astus NLKP liikmeks. 1955. aastal lõpetas M. V. Lomonossovi nim. Moskva Riikliku Ülikooli õigusteaduskonna, 1967. aastal aga Stavropoli Põllumajandusinstituudi, omandades õpetatud agronoomi-ökonomisti kutse.

1955. aastast oli M. S. Gorbatšov komsomoli- ja parteitööl. Töötas Stavropoli krais ÜLKNÜ Stavropoli Linnakomitee esimese sekretärina, komsomoli kraikomitee propaganda- ja agitatsiooniosakonna juhataja asetäitjana, seejärel aga komsomoli kraikomitee teise ja esimese sekretärina.

1962. aasta märtsis edutati M. S. Gorbatšov Stavropoli territoriaalse kolhoosi- ja sovhoositootmisvalitsuse parteiorganisaatoriks, sama aasta detsembris aga kinnitati NLKP kraikomitee parteiorganite osakonna juhatajaks.

1966. aasta septembris valiti partei Stavropoli linnakomitee esimeseks sekretärriks. 1968. aasta augustist töötas M. S. Gorbatšov NLKP Stavropoli kraikomitee teise sekretärina, 1970. aasta aprillis aga valiti kraikomitee esimeseks sekretärriks.

M. S. Gorbatšov on NLKP Keskkomitee liige 1971. aastast. Ta oli partei XXII, XXIV, XXV ja XXVI kongressi delegaat. 1978. aastal valiti ta NLKP Keskkomitee sekretärriks ja 1979. aastal NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaadiks. 1980. aasta oktoobris viidi M. S. Gorbatšov NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaadist üle NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmeks. NSV Liidu Ülemnõukogu 8.—11. koosseisu saadik, Liidunõukogu väliskomisjoni esimees. Vene NFSV Ülemnõukogu 10. ja 11. koosseisu saadik.

Mihhail Sergejevitš Gorbatšov on Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi silmapaistev tegelane. Kõigil ametikohtadel, mis talle on usaldanud partei, töötab M. S. Gorbatšov talle omase algatusvõime, energia ja ennastsalgavusega, pühendab oma teadmised, rikkalikud kogemused ja organisaatoriande partei poliitika elluviimisele ning teenib ustavalt Lenini suurt üritust ja töörahva huve.

Kommunistlikule Parteile ja Nõukogude riigile osutatud teenete eest on M. S. Gorbatšovi autasustatud kolme Lenini ordeniga, Oktoobrirevolutsiooni ordeniga, Tööpunalipu ordeniga, ordeniga «Austuse märk» ja medalitega.



# NLKP KESKKOMITEE PLEENUM

11. märtsil 1985 toimus Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee erakorraline pleenum.

Keskkomitee Poliitbüroo ülesandel avas pleenumi NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liige, NLKP Keskkomitee sekretär sm. M. S. Gorbatšov.

Seoses NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe K. U. Tšernenko surmaga mälestasid pleenumist osavõtjad Konstantin Ustinovitš Tšernenkot leinaseisakuga.

Pleenum märkis, et Nõukogude Liidu Kommunistlikku Parteid ja kogu nõukogude rahvast on tabanud ränk kaotus. On lahkunud väljapaistev partei- ja riigitegelane, patrioot ja internatsionalist, järjekindel võitleja kommunismiideaalide triumfi ja ülemaailmse rahu eest.

Konstantin Ustinovitš Tšernenko kogu elu oli lõpuni pühendatud Lenini partei üritusele, nõukogude rahva huvidele. Kuhu ka ei suunanud teda partei, võitles ta kõikjal kindlalt, talle omase ennatsalgavusega NLKP poliitika elluviimise eest.

Konstantin Ustinovitš Tšernenko pööras palju tähelepanu arenenud sotsialismi täiustamise, majandusliku ja sotsiaalse arengu suurte ülesannete lahendamise, nõukogude rahva heaolu ja kultuuritaseme tõstmise, rahvahulkade loomeaktiivsuse edasiarendamise, ideoloogiatöö parandamise, distsipliini, seaduslikkuse ja korra tugevdamise kursi järjekindlale elluviimisele.

Konstantin Ustinovitš Tšernenko andis suure panuse vennalike sotsialismimaadega igakülgse koostöö edasiarendamisse, sotsialistliku majandusintegratsiooni teostamisse ja sotsialistliku sõprusühenduse positsioonide tugevdamisse. Tema juhtimisel viidi kindlalt ja järjepidevalt ellu erineva ühiskonnakorraga riikide rahumeelse kooseksisteerimise põhimõtteid, anti resoluutne vastulööök imperialismi agressiivsetele sepitsustele, peeti väsimatut võitlust imperialismi poolt pealesunnitud võidurelvastumisele lõputegemise eest, tuumasõjaohu kõrvaldamise ja rahvaste kindla julgeoleku tagamise eest.

Nagu silmatähtselt hoidis Konstantin Ustinovitš Tšernenko meie Kommunistliku Partei ühtsust, Keskkomitee ja tema Poliitbüroo tegevuse kollektiivset iseloomu. Ta püüdis alati selle poole, et partei tegutseks kõigil tasanditel monoliitse, harmoonilise ja võitlusliku organismina. Ta nägi kommunistide mõtete ja tegude ühtsuses kõigi meie edusammude panti, puudustest jagusaamise ja hooga edasiliikumise tagatist.

Pleenum rõhutas, et praegustel leinapäevadel koonduvad kommunistid ja kogu nõukogude rahvas veelgi tihedamalt partei Keskkomitee ja tema Poliitbüroo ümber. Parteis näevad nõukogude inimesed täie õigusega ühiskonna juhtivat ja suunavat jõudu ning on kindlalt otsustanud ennatsalgavalt võidelda NLKP leninliku sise- ja välispoliitika elluviimise eest.

Keskkomitee pleenumist osavõtjad avaldasid sügavat kaastunnet lahkunu omastele.

Keskkomitee pleenum arutas NLKP Keskkomitee peasekretäri valimise küsimust.

Poliitbüroo ülesandel esines sellekohase kõnega Poliitbüroo liige sm. A. A. Gromčko. Ta tegi ettepaneku valida NLKP Keskkomitee peasekretäriks sm. M. S. Gorbatšov.

Pleenum valis üksmeelselt NLKP Keskkomitee peasekretäriks sm. M. S. Gorbatšovi.

Seejärel võttis pleenumil sõna NLKP Keskkomitee peasekretär sm. M. S. Gorbatšov. Ta avaldas sügavat tänu talle NLKP Keskkomitee poolt osutatud suure usalduse eest ning märkis, et ta mõistab väga hästi, kui võrd suur on sellega seotud vastutus.

Sm. M. S. Gorbatšov kinnitas NLKP Keskkomiteele, et ta rakendab kogu jõu meie partei, meie rahva, suure Lenini ürituse ustavaks teenimiseks, selleks, et kõrvalekaldumatult viidaks ellu NLKP programmsuuniseid, oleks tagatud järjepidevus NSV Liidu majandusliku ja kaitsevõimsuse edasise tugevdamise, nõukogude rahva heaolu tõstmise ja rahu kindlustamise ülesannete lahendamisel, et sihikindlalt viidaks ellu Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi leninlikku sise- ja välispoliitikat.

Sellela oli Keskkomitee pleenum lõppenud.



# Nõukogude Kool

4 · 1985

## MEIE INTERVJUU

- 8 Öppida tundma Lenini õpetust, kasvatada tema eeskuju najal ●

## TÄHTPÄEVI

- 11 V. MEISTER Maailma noorsoo pidupäev ●

## KOOLIJUHI VEERUD

- 13 H. MÄGI Pedagoogikutse tutvustamise kogemusi õpilaste kodu-uurimistööde kaudu ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 17 L. KIVI Kodanikukasvatuse algab esimesest koolipäevast ●  
20 S. KERA Oktoobrilaste tegevuse kasvatuslikud võimalused ●  
24 Sõjalis-patriootilise kasvatusel plaanist Simferopoli 1. keskkoolis ●  
25 V. LULLA Uurimiskatse kasvatustöö huvides ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 28 E. YESKIMÄGI Vene-eesti sõnaraamatud algastme sõjalise ettevalmistuse vajadustest lähtuvalt ●  
31 I. MIKK Probleemõpe õppekirjanduses ●  
34 E. HIIE Kainiku lugemisvajaduse kujundamisest kasvatusel tekstis ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 38 T. KASESALU Keelte intensiivõpetamise meetodikat koolis ●  
41 E. NOOR Matemaatika õpetamise eesmärgid ja sisu 6-aastaste laste klassis ●  
46 G. KARU Graaf füüsikas — milleks? ●  
48 K. KARLEP Sõnaühendi kasutamisest abikoolis ●

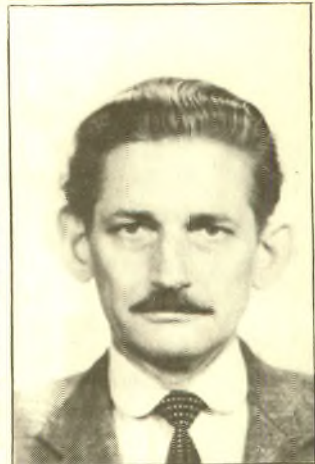
## KOOLIEELNE KASVATUS

- 52 N. MIHHEJEVA Koolieelikutele Leninist ●  
54 I. MUHEL Väikelaste näpumängud ●

## KOOLIMUUSIKA

- 56 H. RIDAMÄE Muusika kuulamisest lektoriumi poolelt ●

- 60 KROONIKA



**ENN YESKIMÄGI,** ENSV Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituudi nooremteadur. Lõpetanud Rakvere Pedagoogilise Kooli 1951., Uljanovski Side Sõjakooli 1954., kaugõppe teel Tartu Riikliku Ülikooli vene keele ja kirjanduse erialal 1969. aastal. Teenis Nõukogude armees ohvitserina, reservmajor. 1978. aastast ENSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudi teadur, ENSV TA vene keele alaste uuringute vabariikliku koordineerimisenõukogu teaduslik sekretär. Üks kolmeköiteline vene-eesti sõnaraamatu koostajaist, vene-eesti sõjanduse sõnaraamatu kaasautor. Ühingu «Teadus» Tallinna linnaorganisatsiooni juhatuse juures asuva sõjaliste teadmiste levitamise ja sõjalis-patriootilise kasvatustöö sektiiooni esimees. Paljude meetodiliste artiklite autor.





**HEINO MÄGI,**

Otepää keskkooli direktor.

Õppinud Otepää keskkoolis, Tartu Õpetajate Seminaris. Lõpetanud kaugõppe teel ajalooõpetaja kutsega Tartu Õpetajate Instituudi 1951. ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi 1956. aastal. Töötanud aastail 1948—1956 õpetajana ja direktorina Vana-Otepää 7-kl. koolis, olnud Otepää rajooni haridusosakonna juhataja, 1956. aastast praegusel kohal. ÕPUI kooli ajaloo sektsiooni liige, ENSV TA Kodu-uurimise Komisjoni liige, Valga rajooni koolide direktorite sektsiooni esimees. Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetus 1964., rinnamärk «Haridustöö eesrindlane» 1955., «NSV Liidu haridustöö eesrindlane» 1975., NSV Liidu Rahvamajandusnäituse pronksmedalid 1978. ja 1982., V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva juubelimedal 1970., medal «Töövapruse eest» 1981., akadeemik S. I. Vavilovi medal 1982. aastast.

Värvifotod  
TÕNU KALLE

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIII AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), F. KUPP (vastutav sekretär), E. LAANYEE, L. LIIVA, O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. RAUK, K. REI, H. ROOTS (toimetaja asetäitja), J. SEPP (toimetaja), I. UNT

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

### НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 8 Изучать труды Ленина на примере его жизни ●

### ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 11 В. МЕЙСТЕР. Праздник молодежи мира ●

### КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 13 Х. МЯГИ. Возможности ознакомления с профессией педагога через краеведческие работы учащихся ●

### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 17 Л. КИВИ. Воспитание гражданина начинается с первого школьного дня ●  
20 С. КЕРА. Воспитательные возможности деятельности октябрят ●  
24 О плане военно-патриотического воспитания в I-ой средней школе г. Симферополя ●  
25 В. ЛУЛЛА. Исследовательский эксперимент в интересах воспитательной работы ●

### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 28 Э. ВЕСКИМЯГИ. Русско-эстонские словари в аспекте начальной военной подготовки ●  
31 Я. МИКК. Проблемное обучение в учебной литературе ●  
34 Э. ХИЙЕ. О формировании потребности читать у младших школьников ●

### УРОК, КАБИНЕТ

- 38 Т. КАЗЕСАЛУ. О методике интенсивного обучения языкам в школе ●  
41 Э. НООР. Цели и содержание обучения математике в классе шестилетних детей ●  
46 Г. КАРУ. Граф в физике — с какой целью? ●  
48 К. КАРЛЕП. Использование словосочетания в вспомогательных школах ●

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 52 Н. МИХЕЕВА. Дошкольникам о Ленине ●  
54 И. МУХЕЛ. Манипулирование пальцами для развития руки ●

### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 56 Х. РИДАМЯЭ. О слушании музыки ●

- 60 ХРОНИКА



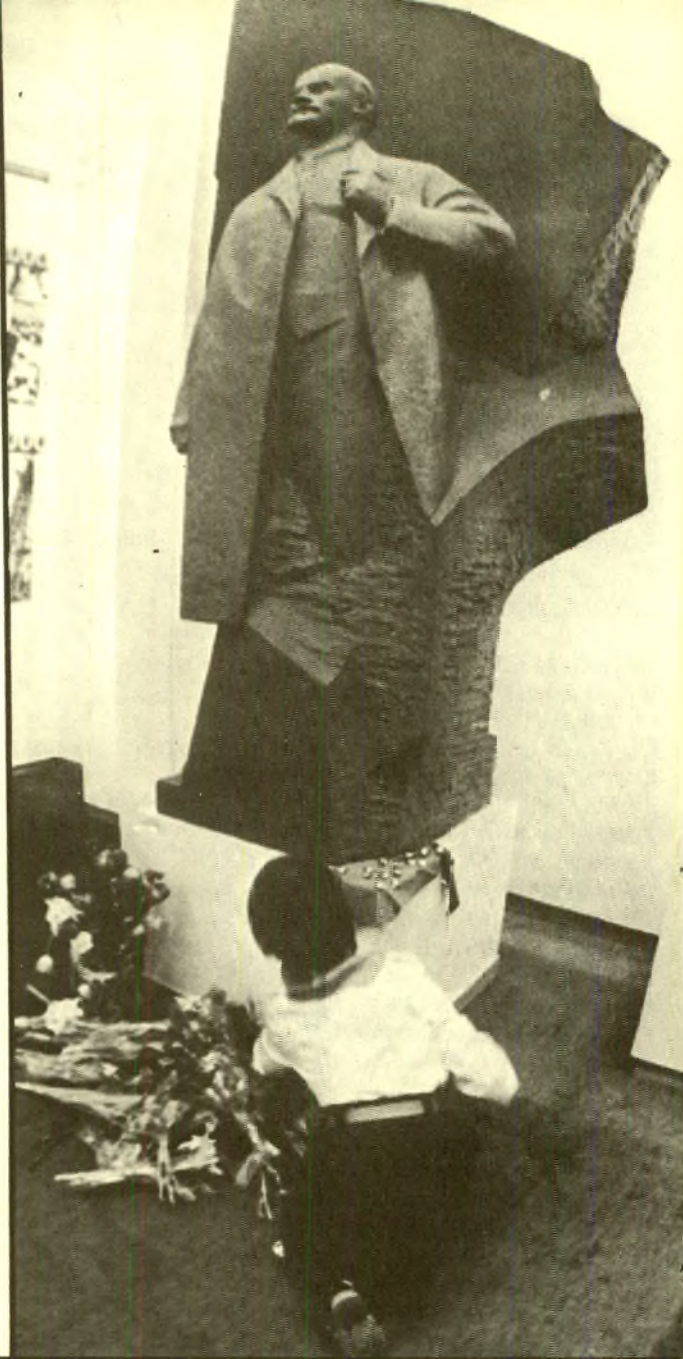
## ★ V.I. LENIN - 115 ★

Lenini ordeniga autasustatud V. I. Lenini Keskmuseumis Moskvas liigub juba aastakümneid lakkamatu külastajate veol. Siia tullakse meie kodumaa kõige kaugematest paikadest, siin ei jäta käimata meie väliskülalised, igal sammul kohtab grupe, kellele giidi seletus tõlgitakse nende emakeelde. Igal hommikupoolikul on tulijate hulgas õpilasi, terved klassid ja pioneerirühmad. Moskva ja linnalähedaste koolide pioneerorganisatsioonides on saanud kauniks tavaks võtta oktoobrilapsi pioneerorganisatsiooni ridadesse vastu ühes selle muuseumi saalidest. Siin seotakse iga päev mitmekümnele noorele leninlasele esmakordselt kaela punane pioneerirätt, erutatult kõlab paljuhääline pioneeritootus, esmakordselt antakse pioneerisaluut. Siis nad lähevad — ekskursioonile, selle suure ja põneva maja rikkusi avastama. Kaasatoodud lilled asetatakse V. I. Lenini või tema lähikondsete skulptuuride juurde, kust muuseumitöötajate hoolitsevad käed nad vaasidesse seavad.

Nii kordub see iga päev aastast aastasse, kordub osasaajate jaoks pädulikult ja meeldejäädvalt. Kordub selle vahega, et V. I. Lenini tähtpäevade ja riiklike pühade puhul on pioneeriks astujaid rohkem, nende elevus suurem. Siis kõlab pioneeritootuse tekst igas suuremas saalis.

1

2





## ★ V. I. LENIN - 115 ★

■ Fotodel 2 ja 4: V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni read täienevad Moskva 221. keskkooli õppuritega.

■ Fotol 3: enne pioneeriks astumist on Moskva 575. keskkooli 3-b klassi tüdrukute-poiste elevus suur.

JURI VLADIMIROVI fotod

■ Saalis «V. I. Lenin ja revolutsiooni- liikumine nüüdisajal» on pidulikuks koon- duseks rivistunud Moskva 505. keskkooli 3-a ja 3-b klassi õpilased. Selle kooli pioneerimalev kannab Nõukogude Liidu kangelase Jevgeni Nikonovi nime, kes langes Tallinna lähistel 1941. a.

VLADIMIR MITSENKO foto



3

4



5







## Õppida tundma Lenini õpetust, kasvatada tema eeskuju najal

Kõndides talvises Moskvas Kirovskaja metroojaamast kaks peatusevahet mööda Tšis-toprudnõi prospekti, leiab kohe pärast «Sovremenniku» teatrit Makarenko tänava, mille 5. maja kannab silti «NSVL PA Õpetamise Sisu ja Meetodite Teadusliku Uurimise Instituut». Selles asub leninliku pärandi, NLKP ja Nõukogude riigi dokumentide keskkoolis tundmaõppimise laboratoorium. Juhataja, NSVL Pedagoogika Akadeemia kirjavahetajaliikme ajalookandidaat ALBERT KINKULKINI kaasabil heidame pilgu labori töömaile.

## MEIE INTERVJUU

Igapäevapruguigis tulete toime lühema nime-  
tusega: leninliku pärandi keskkoolis tundma-  
õppimise labor. Ilmselt on see tööloik  
eriliselt tähtsustatud?

V. I. Lenini elu ja tegevuse tundma-  
õppimine lülitus õppe-kasvatustsessi alates  
nõukogude kooli esimestest tegevusaastatest.  
Juba 20. aastate alguse õppeprogrammides  
seisid kõrvuti Marx, Lenin, bolševike partei.  
Ka nüüdiskooli ülesanne on kujundada aste-  
astmelt, laiuti ja sügavuti minevalt teadmisi  
suurtest mõtlejatest ning revolutsionääridest  
K. Marxist, F. Engelsist ja V. I. Leninist, ku-  
jundada nende põhjal kõlbeline ideaal noor-  
te jaoks, teaduslik maailmavaade, mille alu-  
seks on marksistlik-leninlik teooria, kasva-  
tada ideekindlust ja sügavat huvi revolut-  
sioonilise teooria, NLKP poliitika vastu, välja  
töötada poliitilise eneseharimise kogemu-  
sed, kaasa aidata, et leninlik nõuanne «õp-  
pida kommunismi» saaks iga noore süga-  
vaks seesmiseks vajaduseks, samuti nagu  
vajadus kohusetruult töötada kodumaale  
vajalikus mis tahes tööloigus.

Nende eesmärkide saavutamisel on väga  
tähtsal kohal teadusliku mõtte titaani, tõelise  
rahvajuhi V. I. Lenini elu ja tegevuse tundma-  
õppimine järk-järgult igas kooliastmes süga-  
vuti minnes, liites õpetaja elavale sõnale  
V. I. Lenini teadusliku biograafia, memuaar-  
ilu- ja populaarteadusliku kirjanduse, NLKP,  
rahvusvahelise kommunistliku ja töölisliiku-  
mise dokumendid ning teised ideelis-emotsio-  
naalse mõjutamise vahendid.

Oleme spetsiaalselt õpilaste jaoks välja  
andnud V. I. Lenini teoste kogumiku, mis  
on mõeldud kesk-, kutsekoolide ja tehnikumide  
õpilastele ning seni ilmunud juba 20-miljoni-  
lises tiraažis.

Koostöös Leningradi, Stavropoli ja Ulja-  
novski oblasti pedagoogidega ilmus 1980. a.  
kirjastuse «Prošveštšeniye» väljaandel kolme-  
köiteline krestomaatia «Leninist»: (täienda-  
tud ja muudetud väljaanne): I osa 1.—3.,  
II osa 4.—7. ja III 8.—10. klasside õpilaste  
jaoks. Mitmes liiduvabariigis on jõutud raa-  
matud juba tõlkida ja avaldada. Näiteks  
ukraina, moldaavia ja läti õpilased võivad  
neid lugeda emakeeles. Tekstid on paiguta-  
tud kronoloogilis-temaatilisel printsiibil vas-  
tavalt V. I. Lenini biograafia teaduslikule  
periodiseerimisele. Materjalide valikul on ran-  
gelt arvestatud ea- ja jõukohasust, iga tekst  
on eelnevalt praktikas katseliselt kontrolli-

## MEIE INTERVJUU

## MEIE INTERVJUU



## MEIE INTERVJUU

tud. Nende põhjal saavad õpilased eakohaselt ettekujutuse juhi elust, leninlike ideede internatsionaalsest rikkusest ja revolutsioonilisest mõjust ajaloosündmustele.

Senise kogemuse põhjal oleme õpetajatele soovitanud nende raamatute kasutamiseks järgmisi töövorme: ettevalmistamine tundideks ( valida fakte, fragmente tunnimaterjali ilmastamiseks); tekstide ja katkendite ettelugemine tunnis; vanemate klasside õpilaste iseseisev töö tekstidega õpetaja juhendamisel, olgu see siis valmistamine ettekandeks tunnis või esinemiseks nooremates klassides.

Iga osa lõpus on sisukord koos algallikate loeteluga. Viimased annavad õpetajale võimaluse laiendada enda ja õpilaste lugemisringi, anda lastele asjatundlikku nõu, valida materjali klassiväliseks tööks.

Üheaegselt nimetatud kolmekõiteline krestomaatia ilmumisega said õpetajad ja klassijuhatajad käsiraamatu V. I. Lenini elu ja tegevuse tundmaõppimiseks koolis, mis annab neile orientiirid ning ühtlasi õiged meetoodilised alused.

Samasugune seeria kolmele vanuseastmele on koostamisel leninlikust parteist, sellegi tegemisel on meil abilisi väljastpoolt laborit.

Kui rääkida veel lähema tuleviku plaanidest, siis õige varsti peaks õpetajani jõudma käsiraamat marksismi-leninismi klassikute teoste käsitlemiseks humanitaarainete tundides. See on mõeldud eeskätt ajaloo- ja keeleõpetajatele, aga soovitame huvitada ka õiguskasvatuse ja majandusgeograafia õpetajail. Samuti on käesoleva aasta kirjastamisplaanis raamat K. Marxist ja F. Engelsist.

NLKP XXVI kongressi järel said õpetajad meilt käsiraamatu NLKP XXVI kongressi materjalide käsitlemiseks. Praegu on teoksil analoogiline väljaanne NLKP XXVII kongressi materjalide kohta. (Allakirjutanul õnnestus viibida teoreetilise seminariga õppusel, kus arutati nimelt NLKP XXVII kongressiks valmistumist. Üllatas sõnavõtjate võime tabada tänases homse jooni.)

Koolitõotajate jaoks vajaliku kirjanduse koostamine on ainult üks osa meie tööst. Teine tahk on n.-õ. praktiline tegevus. Aitame Haridusministeeriumil, Pedagoogika Akademiail ja ÜLKNÜ Keskkomiteel korraldada üleliidulisi teaduslik-praktilisi konverentse V. I. Lenini elu, tegevuse ja teoste ning NLKP dokumentide koolis tundmaõppimise kohta.

## MEIE INTERVJUU

## MEIE INTERVJUU

Meie osa on teeside väljaandmine. Taolised konverentsid toimuvad umbes kord 5 aasta jooksul. Viimane analoogilise sisuga kogumik tutvustab õpetajate töökogemusi. Selles on ka kaks autorit teie koduvabariigist. Tallinna 42. keskkooli algklassiõpetaja L. Valgma kirjutab sellest, kuidas ta noorema kooliea õpilastega loeb jutustusi V. I. Leninist ja Nõukogude kodumaast, Tartu 7. keskkooli õpetaja, Eesti NSV teenelise õpetaja A. Juhkami töökogemus on V. I. Lenini elu ja revolutsioonilise tegevuse käsitlemisest keskastmes.

Sidemed koolidega on meil tihedad. Regulaarselt uurime õpilaste (valdavalt vanemate klasside õpilaste, harvemini satuvad valimisse 4. klassid) teadmisi valdkondades, millega tegeleme. Tulemuste alusel püüame operatiivselt suunata õpetajaid: labori töötajalit ilmuvad artiklid pedagoogilises keskajakirjanduses. Oleme neid kirjutanud selleks, et aidata õpetajail ületada raskusi. Peale selle meenutan veel kord, et kõik palad, mis satuvad meie kogumikesse, on eksperimendi korras kontrollitud koolipraktikas. Koolide praktilise kogemuse tundmaõppimine ja levitamine ongi üks, ja sugugi mitte vähetähtis löik meie töös.

Meie töö on ainetevahelise iseloomuga, tegeleme labori nimetusest tuleneva probleematikaga kõigis õppeainetes. Peamine on selles, et Marxi, Engelsi, Lenini teoste ja parteidokumentide suurest hulgast ratsionaalset valikut tehes ja õiget meetoodikat kasutades kindlustada õpilaste kommunistliku kasvatuses täiustamine. Sellega me ühtlasi püüame täita koolireformi üht ülesannet: kasvatada noori marksismi-leninismi ideede, K. Marxi, F. Engelsi ja V. I. Lenini elu ja tegevuse eeskujul ning NLKP ajalooliste kogemuste näidete varal.

Püüdsin saada ettekujutust labori toimetamisel või osalemisel ilmunud kirjandusest. Ei suutnud tutvuda kaugeltki kõigega, kuid juba selle põhjal, millele pilku heita sain, hämmastas töömaht ja operatiivsus. Paneb imestama, kui kiiresti pärast NLKP XXVI kongressi ilmus käsiraamat õpetajate jaoks. Kui suur kollektiiv on selle töö taga?

Labor tegutseb 1970. aastate algusest. Koosseisus on meil 8 teadurit. Oleme tihedates sidemetes meie instituudi (s. o. PA Õpetamise Sisu ja Meetodite TUI) ainekomisjoni-

## MEIE INTERVJUU



## MEIE INTERVJU

dega, selle kontakti tulemusel omakorda suure grupi tegevõpetajate ja kõrgkoolide õppejõududega Uljanovskist, Stavropoli kraist, Leningradist ja mujalt. Näiteks on mitme meie kogumiku kaasautorid ja katsetajad Kislovodski V. I. Lenini nim. 2. keskkooli direktor, NSV Liidu rahvaõpetaja A. Božko, Stavropoli krai Opetajate Täiendusinstituudi kabinetijuhataja V. Sidorov ja Ilja Nikolajevitš Uljanovi nim. Uljanovski Riikliku Pedagoogilise Instituudi dotsent, Vene NFSV teeneline õpetaja A. Solovjov. Viimane on palju aastaid juhtinud instituudis probleem-laboratooriumi «Õpilaste kasvatamine V. I. Lenini elu ja tegevuse eeskujuga kaudu». Sellise koostöö tõttu olemegi suutnud pakkuda materjali nii erinevate ainete õpetajatele.

Tegutseme käsikäes ka kolleegidega sotsialismimaadest — Bulgaariast, Ungarist, Saksa DV-st, Kuubast, Poolast ja Tšehhoslovakiast: vahetame teadusinfot, korraldame sümposioone, anname välja teaduslike tööde kogumikke.

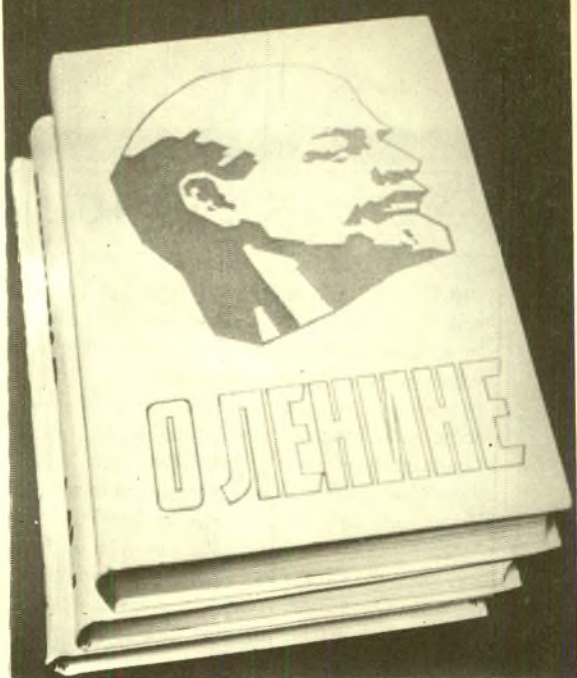
**Olete paljude raamatute ja artiklite autor või üks autoreid, kogumike vastutav toimetaja. Kuidas sellise töömahuga toime tuleb?**

Toimetamine ja avaldamine on tuletis. Dominantne on kolleegide valik ja plaanide koostamine. Viimased peavad olema reaalsed, tähtajad optimaalsed.

Laboris käis VIIVI EKSTA

**Labori toimetamisel või osalemisel ilmunud kirjandust (mittetäielik loetelu):**

1. Всесоюзная научно-практическая конференция «Изучение жизни и деятельности В. И. Ленина, ленинских заветов в общеобразовательной школе», г. Ульяновск, 16—18 ноября 1971, Тезисы. М., 1971. 122 с.
2. III Всесоюзная научно-практическая конференция «Изучение в средней школе жизни, деятельности, произведений В. И. Ленина, документов КПСС», г. Кисловодск Ставропольского края, 7—9 октября. М., 1975.
3. Изучение в школе жизни и деятельности В. И. Ленина. (Пособие для учителей и классных руководителей.) Под ред. А. Т. Кинкулькина. М.: Просвещение, 1980.
4. Изучение в средней школе материалов XXVI съезда КПСС: Пособие для учителей. Под ред. М. П. Кашина и А. Т. Кинкулькина. М.: Просвещение, 1981. 319 с.



5. Изучение в средней школе жизни, деятельности, произведений В. И. Ленина, документов КПСС и Советского государства. Материалы IV Всесоюзной научно-практической конференции. М.: Просвещение, 1981.

6. Изучение в средней школе жизни, деятельности, произведений В. И. Ленина, документов КПСС и Советского государства: Из опыта работы. Сост. А. Ю. Лазебникова. М.: Просвещение, 1984. 224 с.

7. Ленинская комната в школе. Методические рекомендации в помощь педагогу и активу учащихся. М., 1980.

8. Материалы об изучении идей марксизма-ленинизма на занятиях по общественным дисциплинам в средних общеобразовательных школах СССР. М., 1976. 57 с.

9. Материалы обучения «Манифеста коммунистической партии» К. Маркса и Ф. Энгельса на занятиях по общественным дисциплинам и во внеклассной работе в школах СССР. М., 1984.

10. О Ленине. Кн. I Сост. А. М. Божко, М. С. Васильева, А. К. Лаптиев, В. В. Макаев. Под общ. ред. А. Т. Кинкулькина. М.: Просвещение, 1980. 223 с.

11. О Ленине. Кн. 2. Сост. Л. И. Ларина, А. Ф. Соловьев, Г. И. Комарова, Под общ. ред. А. Т. Кинкулькина. М.: Просвещение, 1980. 367 с.

12. О Ленине. Кн. 3. Сост. Е. В. Кагарлицкая, Л. А. Николаева, С. А. Ежова и др. Под общ. ред. А. Т. Кинкулькина. 2-е изд. изм. и доп. М.: Просвещение, 1980. 512 с.

13. Сборник произведений В. И. Ленина. Для учащихся сред. школ, сред. проф.-тех. училищ и сред. спец. учеб. заведений. Сост. А. М. Божко, А. Т. Кинкулькин, В. В. Макаев, Е. Г. Максименко, В. А. Орлов, Б. В. Смирнов. Изд. 2-е. М.: Политиздат, 1978. 447 с.

## MEIE INTERVJU

## MEIE INTERVJU



## Maailma noorsoo pidupäev

**VILJAR MEISTER,**  
Eesti NSV Noorsoo-organisatsioonide Komitee esimees

Iga aastaga kasvab noorte osakaal meie planeedi elanikkonna hulgas. ÜRO hinnangute kohaselt moodustab see aastaks 2000 ligemale 60%. See aga tähendab, et tänavu sündinu on sajandivahetuseks 15-aastane, tänane 15-aastane aga sajandivahetuseks 30-aastane, seega noored parimas õpingu- ja loomeas. Noorte osatähtsuse, vastutuse kasv tänase ja homse maailma ees on leidnud vastukaja mitmetel maailma suurfoorumitel. ÜRO Peaassamblee XX istungjärgul 1965. a. võeti vastu deklaratsioon rahu, vastastikuse austuse ja mõistmise ideede levitamisest maailmaorganisatsiooni kuuluvate riikide noorsoo hulgas. Tähistamaks 20 aasta möödumist antud deklaratsiooni vastuvõtmisest kuulutati 1979. a. toimunud ÜRO Peaassamblee XXXII. istungjärgul 1985. aasta rahvusvaheliseks noorsoo-aastaks deviisi all «Osavõtt, areng, rahu». Kahtlemata kujuneb rahvusvahelise noorsoo-aasta suursündmuseks kogu maailma progressiivse noorsoo seas XII ülemaailmne noorsoo- ja üliõpilasfestival meie kodumaa pealinnas Moskvas. 27. juulist 3. augustini, ajal, mil saab teoks maailma noorte suurfoorum deviisi all «Imperialismivastase solidaarsuse, rahu ja sõpruse eest», on kõigi maade noorte pilgud suunatud Moskvale.

Festivaliliikumise ajalugu sai alguse 1945. aastal, mil kogu maailm võis hingata kergendatult — olid ju seljataha jäänud ränkkrased heitlused fašistliku Saksamaa ja militaristliku Jaapaniga, maailm oli vabastatud «pruuni katku» ohust. Selle võidu nimel tuli meie kodumaal kanda sõja põhiraskust. Oma elu andsid 20 miljonit nõukogude inimest, kogu planeedi ohvrite arvu hinnatakse 50 miljonile. Kuid samal võiduaastal kerkis inimkonna ette uus — tuumasõja oht. Ähvardavate ning hoياتavate armidena jäid maailma rahvastele meelde Hirošima ja Nagasaki. Selle taustal kogunesidki 1945. aastal Londonisse ülemaa-

ilmsele noorsookongressile kogu maailma progressiivse noorsoo esindajad. 29. oktoobrist 10. novembrini arutati noorsoo kohustusi, koostöövõimalusi parema homse, rahu ja sõpruse nimel. Kongressil moodustati maailma mõjuvõimsaim ja autoriteetsem progressiivne noorsooühendus — Ülemaailmne Demokraatliku Noorsoo Föderatsioon (ÜDNF). ÜDNF-i asutamiskongressil sündiski ülemaailmsete noorsoofestivalide idee. Kongressist võtsid nõukogude noorsoo delegatsiooni koosseisus osa ka 5 meie vabariigi esindajat: Arnold Meri, Helene Kuma, Viktor Uibo, Lembit Rimmelgas, Veera Jegorova-Bõtškarjova.

1946. aasta augustis moodustati Prahast progressiivse üliõpilasnoorsoo ühendus — Rahvusvaheline Üliõpilasliit (RÜL). Nende kahe noorsoo-organisatsiooni koostöö tulemusena ja kogu maailma progressiivsete noorte toetusel sai 1947. aasta 25. juulist — 17. augustini Prahast teoks I ülemaailmne noorsoo- ja üliõpilasfestival. Tänavu oleme jõudnud juba XII järjekorranumbri. Selle aja jooksul on festivaliliikumine kujunenud keskseks teljeks noorte võitluses imperialismi vastu, rahu ja sõpruse eest.

Leninlik Komsomol on alati olnud demokraatliku noorsoo avangardis, aktiivne osaleja festivaliliikumises. Esinedes 29. novembril 1983. a. Moskvas Lužniki spordikompleksis toimunud noorte rahumiitingul, ütles ÜLKNÜ Keskkomitee esimene sekretär V. Mišin: «Arvestades seda, millist tohutut rolli mängib ja mängis noorsoo elus festivaliliikumine, tuleb Leninlik Komsomol välja initsiatiiviga korraldada XII ülemaailmne noorsoo- ja üliõpilasfestival 1985. aastal Moskvas.» Leninliku Komsomoli initsiatiiv leidis laialdase vastukaja kogu maailma noorsoo seas. Seda näitas ka festivali rahvusvahelise ettevalmistuskomitee I istung La Habanas (Havannas) 1984. a. veebruaris. Istung kujunes esinduslikemaks kogu festivaliliikumise ajalooks. Kuuba pealinna kogunes 186 rahvusliku, regionaalse ja rahvusvahelise noorsoo-organisatsiooni liikmeid 92 riigist, kes esindasid väga erinevaid poliitilisi jõude — noori kommuniste, sotsialiste, sotsiaaldemokraate, tsentriste, usu- ja ametiühingute noorsugu, noorte sõjavastase ja keskkonnakaitse liikumise rühmitusi. Istungil leidis Leninliku Komsomoli initsiatiiv toetust ning XII ülemaailmse noorsoo- ja üliõpilasfestivali korraldamiskohaks kinnitati meie kodumaa pealinn Moskva, toimumisajaks 1985. aasta suvi. Kinnitati ka festivali deviis, võeti vastu üleskutse maailma noortele.

Tänaseks on peetud festivali rahvusvahelise ettevalmistuskomitee 3 istungit. Kinnitatud on festivali Nõukogude ettevalmistuskomitee ettepanek festivaliürituste täpsete kuupäevade kohta, moodustatud on alatine töökomisjon 34 riigi ettevalmistuskomitee ja 9 rahvusvahelise ning regionaalse noorsoo-organisatsiooni esindajatest, mille ülesanne on välja töötada festivalipäevade detailne prog-



ramm. REK-i II istungil moodustati rahvusvaheline solidaarsusfond.

Ülemaailmne noorsoo- ja üliõpilasfestival on pidupäev kogu maailma noorsoole. Mitte juhuslikult ei langenud valik 1985. aastale. Tähistab ju kogu maailm fašistliku Saksamaa ja militaristliku Jaapani üle saavutatud võidu 40. aastapäeva, möödub 10 aastat Helsingis Euroopa julgeoleku- ja koostööõupidamise lõppaktile allakirjutamisest, tänavu tähistab ÜDNF oma moodustamise 40. aastapäeva. Meie kõigi soov on osaleda Moskvas toimival festivalil. Paraku ei suuda ka maailma suurimad linnad vastu võtta sellist noortehulka. Esialgsete arvestuste järgi koguneb Moskvasse ligi 20 000 delegaati ligi 140 riigist, lisaks sellele kultuurikollektiivid, ajakirjanikud, rahvusvaheline noorsooturismilaager, aukülalised jne., üldarvuga 50 000. Kõikides maades, kus on moodustatud rahvuslikud ettevalmistuskomiteed, on noored haaratud festivaliliikumise mitmesuguste töövormidega.

Festivali Nõukogude ettevalmistuskomitee soovitusel on ÜLKNÜ Keskkomitee vastu võtnud otsuse meie noorte kaasamiseks festivaliliikumise nõukogude noorsoo festivali kaudu, mis korraldatakse kõikides komsomoli- ja pionieriorganisatsioonides ajavahemikus august 1984 — juuli 1985. Nõukogude noorsoo festival on pühendatud Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevale ja XII ülemaailmsele noorsoo- ja üliõpilasfestivalile. Nõukogude noorsoo festival ühendab endas aktiooni «Nõukogude noorsoo rahumarss», rahvusvahelistele demokraatliku noorsoo tähtpäevadele pühendatud üritused, noorte leninlaste marsi «Saluut võidule», agitbrigadide, poliitlaulude, kõnemeisterlikkuse konkursid ja ülevaatused, sõprusfestivalid, rahvaste sõpruse päevad, töövalved, Rahvaste sõpruse ja Rahuparkide ja alleede rajamine, solidaarsusmiitingud, laupäevakud ja solidaarsusloteriid, millest laekunud summad kantakse festivalifondi, «Festivali miili jooksu» korraldamine jne.

Võib märkida, et meie vabariigi noored on asunud aktiivselt osalema nõukogude noorsoo festivalis. Pioneeridele on kujunenud nõukogude noorsoo festivali keskusteks rajoonide ja linnade pioneerimajad, mis organiseerivad pionieriaktiivi õppusi, korraldavad festivalikülalistele mõeldud suveniiride konkursse, festivaliteemaliste plakatite konkursse, solidaarsusmüüke jne. Koolides on kujunenud festivali organiseerijateks rahvaste sõpruse klubid ja komsomolikomiteed. Rajoonis/linnas organiseerivad nõukogude noorsoo festivali läbiviimist komsomoli linna- ja rajoonikomiteed. On hakatud rajama rajoonide ja linnade festivalikeskusi, mille üritustest oleks võimalik osa võtta kõikidel rajooni ja linna noortel. Nõukogude noorsoo festivali vabariikliku ettevalmistuskomitee staap, mida juhib ELKNÜ Keskkomitee sekretär Jaak Saarniit,

korraldab nõupidamisi igal nädalal. Ettevalmistuskomitee massiürituste grupp on alustanud festivalile pühendatud vabariiklike ürituste organiseerimist. Majandusgrupp tegeleb festivalisümboolikaga, atribuutika valmistamisega, informatsioonigrupp kogub ja edastab noorsooajakirjandusele informatsiooni nõukogude noorsoo festivali kulgemisest, festivalialgatustest meie vabariigi komsomoli- ja pionieriorganisatsioonis.

Nõukogude noorsoo festivali eesmärk on iga noore osalemine festivaliliikumises konkreetsete tegudega. XII ülemaailmse noorsoo- ja üliõpilasfestivali alguseni on jäänud 3 teguderohket ka huvitavat kuud. Võttes aktiivselt osa nõukogude noorsoo festivalist, osaled sa ka festivaliliikumises deviisi all «Imperialismivastase solidaarsuse, rahu ja sõpruse eest».

## MEILT JA MUJALT

■ Pihkva oblasti koolides on sisustatud 131 leninlikku saali ja 120 leninlikku tuba. Noorte kommunistliku maailmavaate kujundamisel on vestlustel V. I. Lenini elust ja tegevusest hindamatu väärtus. Pedagoogid, kasvatajad, agitaatorid jutustavad lastele, mille eest võitles proletariaadi suur juht, missugune osa oli tal maailma esimese sotsialistliku riigi rajamisel.

Noorte tähelepanu juhatakse V. I. Lenini sellistele isiksuseomadustele nagu tööarmastus, lihtsus, tagasihoidlikkus, nõudlikkus enese ja teiste suhtes, piiritu andumus rahvale. Kuulanud niisuguseid vestlusi, tekib õpilastel huvi geniaalse õpetaja tööst jutustavate raamatute vastu, vaimustusega vaadatakse filme, milledes elustub armastatud juhi kuju. Vanemate klasside õpilased õpivad tundma tema teoseid.

Rohkesti kasulikke teadmisi saavad õpilased päevapoliitika klubides. Sisukalt on niisuguse töö korraldatud näiteks Pihkva 10. keskkoolis.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»





## KOOLIJUHI VEERUD

# Pedagoogikutse tutvustamise kogemusi õpilaste kodu-uurimistööde kaudu\*

**HEINO MÄGI,**  
Otepää keskkooli direktor

Kahe viimase aasta jooksul oleme pööranud rohkesti tähelepanu kooli lõpetanute poolt enam valitud elukutsetele. Allikmaterjalina oleme kasutanud vilistlaste hulgas korraldatud ankeetküsitluse ja kirjavahetuse andmeid. Peale teabe ühe või teise elukutse kohta aitavad taolised uurimistööd tihendada sidemeid kooli ja tema vilistlaste vahel. Sellest valdkonnast võiks nimetada 1983. a. valminud kodu-uurimistöid: Karin Sörg «Otepää Keskkoolist võrsunud meedikuid»; Reet Zupping «Otepää Keskkoolist võrsunud juriste»; Elo Linnamägi «Otepää Keskkoolist võrsunud TRÜ õppejõude»; Ulve Pedastik «Otepää Keskkoolist võrsunud pedagooge»; Maili Rohtla «Otepää Keskkoolist võrsunud teadlasi»; Ene Lissin «Otepää Keskkoolist võrsunud teenekaid põlumehi».

Neist Maili Rohtla töö pälvis 1983. a. vabariiklikul õpilaste kodu-uurimiskonverentsil laureaadi tiitli. Retsensioonis andis oma hinnangu ajaloodoktor Ea Jansen: «Eriti huvipakkuv on töö lõpul esitatud kokkuvõtte ankeetvastustest selle kohta, kuidas kellestki sai

\* 1984. a. pedagoogiliste loengute ettekande põhjal.

teadustöötaja, missuguine peaks olema noor, kes tahab saada teadlaseks, mis teeb teadlasele tema töös rõõmu, mis muret. Sellisena on tööl kultuurilooline väärtus, eriti kooliajaloo seisukohast, aga ka pedagoogiline väärtus.»

## Õpetajate töö ja tegevus kooli ajaloo koostisosana

Otepää keskkooli kodu-uurimistöös oleme püüdnud kinni pidada põhimõttest — lähemalt kaugemale. Selle tegevuse tulemus ongi, et 108 tööd on koostatud oma kooli mitmealgelise tegevuse teemadel. Õpetaja on koolis keskne kuju. Ei saa rääkida koolist, rääkimata õpetajast. Kui püüame kokku seada kooli ajalugu, pole see võimalik õpetajate tegevust analüüsivalt. Õpetajad ja koolijuhid on koolimiljões tooniandvad isiksused, sest eelkõige nemad määravad konkreetse kooli saavutused.

Oleme oma kooli ajaloo koostisosana kogunud andmeid kõikide koolis töötanud õpetajate kohta 76 aasta ulatuses. Sellekohast materjali on arhiivides säilinud vähe, peamised allikad on endiste õpilaste meenutused.

Traditsiooniks on kujunenud koostada uurimistööd kõikidest kooli teenekaist ja pensionile siirduvaist õpetajaist. Nii on meie kooli õpetajate pedagoogilisest ja ühiskondlikust tegevusest valminud 16 õpilasuurimust. Need tööd on kõige muu kõrval tänuväärne materjal õpetaja elukutse propageerimisel kutse-suunitlustöös.

Järgmiseks tutvustamegi õpilaste kodu-uurimistöid õpetajatest ning õpetajate arvamus oma töö kohta (kirjavastuste põhjal).

## Õpetajatöö õpilaste vaatevinklist

Abiturientide mõtteist õpetajate kohta selgus, et hinnatakse õpetajat, kes teeb oma tööd südamega, on inimlik ja oskab inimest näha ka õpilases.

«Õpetajaametisse sobib see, kellele meeldib tegelda noorte, alles kujunemisjärgus olevate lastega. Õpetaja võib olla omal alal andekas ja tunnustatud, aga kui puudu tuleb suhtlemisoskusest, on tema töö tühi ja kasutu. Õpetaja peab oskama ja suutma anda edasi oma kasvandikele kõik selle hea ja ilusa, mis temas on. Ja ehk polegi see suur pedagoogiline mõddalaskmine, kui keset füüsikatundi transformatori ehitust seletades juhib õpetaja tähelepanu ka äsjapuhkenud lilleõiele klassi aknalaul.

Õpetajas tahetakse eelkõige näha tavalist, lihtsat, südamlitku inimest, kellele ei jää võõraks teiste mured, kes on siiras — nii rõõmus kui nukuruses.» (5.)



Üksikuid väljavõtteid mõne konkreetse õpetaja kohta:

«Õpetaja Tiiu Sanderil on minu elus väga suur osa. Just tema oli see, kes tekitas minus suure huvi keemia vastu. Kavatsengi oma tulevase elukutse siduda selle ainega.» (6.)

«Õpetaja Urve Volmeri juures hindan seda, et ta ei allu oma tujudele, nagu seda kahjuks mõned õpetajad teevad. Ta on kohusetruu, huumorimeelne, nooruslik, laia silmaringiga, nagu õpetaja peabki olema. Ta ei suru rangelt peale oma arvamust, mis on õpetaja juures igati meeldiv.» (6.)

«Õpetaja Heili Vosso oli see, kes meid tõeliselt juhtis ja õpetas. Tema lahke meel ja oskused meenuvad ikka ja jälle. Tema tunnid olid täis pinget ja õppimisrõõmu, igatahes nende kolme aasta jooksul väsimust küll ei tundnud. Ta oskas olla karm ning pahandada õigel kohal. Õpetaja Vosso oli lihtne, siiras, südamlilik. Ta ei karjunud õpilaste peale, vaid võttis asja rahulikult, seletas ja selgitas. Temaga tegime näidendeid ja lugesime innuga. Kui elus üldse kellestki eeskuju võtta, siis kindlasti temast — toimekast ja väsimatust, igati toredast õpetajast. Tundub, et tema osa minu elus on paljuski väga suur.» (5.)

«Tänu õpetaja Helgi Piirile õppisin minagi tundma paljusid taimi, suurt loodust üldse. Matkadel käies korjasine alati temaga lilli ja taimi, et koolis korraldada näitus ja panna õpilasi nägema looduse ilu. Õpetaja H. Piir on suur entusiast. Ta usub kõigi inimeste headusse, püüab mõista kõiki õpilasi, olla neile toeks, õpetada, kiita ja laita kui vaja. Minule jääb ta hea õpetaja ja inimese sümboliks.» (5.)

---

### Milline peaks olema hea õpetaja pedagoogi enda arvates?

---

Esitan siin kolme meie kooli teenelise õpetaja arvamused:

«Peab eelkõige olema tahe ja soov lastega tööd teha. Ta peab oskama oma ainet ja tundma selle õpetamise metoodikat, olema avara silmaringiga ja elama ühiskonnas täierinnalist elu. Hea õpetaja püüab enne õpilast mõista, siis alles hukka mõista.» (4, Silvi Suumann.)

«Õpetaja peab olema sõbralik, lihtne, nõudmistes järjekindel, aktiivne inimene. Ta peab armastama oma ainet ja kindlasti ka lapsi.» (8, Maila Värk.)

«Tark, kannatlik, rõõmsameelne, õpilasi mõistev. Õpetajas peab peituma ka paras annus näitlejat — jõuad sa iga asja peale tõeliselt pahandada! Ka peaks õpetajal hea mälu olema.» (9, Tiiu Maasik.)

Nagu võisime veenduda, langevad õpilaste ja õpetajate arvamused paljuski ühte.

---

### Milline peaks olema ideaalne õpilane õpetaja arvates?

---

«Eelkõige peaks õpilane hästi õppima, olema inimene, mitte upsakas ja ennasttäis olend, kes arvab, et temal on ainult õigused. Viisakas kõigi, ka endast nooremate vastu, vaimukas oma vallatustes. Kohusetruu nii õpingutes kui ka klassivälises töös. Ta peaks tunnis olema tähelepanelik, et kodus ei pruugiks liiga palju õppida. Tegelema iseseisvalt (ilma sunnita) spordiga, olema kehaliselt hästi arenenud, parajal määral aktiivne ühiskondlikus elus ja töös, kaasa lööma kõigil üritustel; ta peaks olema vajalikult musikaalne. Samuti peaks ideaalne õpilane olema aus, töökas, distsiplineeritud, abivalmis, elav, sõbralik ja seltsiv. Soovitav oleks ka hea käekiri ja kõigele lisaks hoolitsetud välimus.» (7.)

Nendes nõudmistes tunneme vist igaüks ennast ära. Kas aga ei tundunud, et õpilased oma nõudmistes õpetaja suhtes olid hoopiski tagasihoidlikumad?

---

### Õpetajatöö tema enda poolt nähtuna

---

Mis valmistab õpetajale tema kutsetöös rõõmu?

«Teeb suurt ja mitte millegagi asendatavat rõõmu võimalus töötada lastega. Nad mõjuvad tervistavalt nagu parim ravim. Ka suure ahastuse suudab õpetaja matta kusagile sügavale, tulles klassi ette. Rõõmu teevad õpilaste edusammud, nii igapäevased väikesed õnnestumised kui kaugemad ja kõrgemad autasud. Mida enamat võib veel olla, kui oled suutnud viia õpilase tunnetama oma võimeid ja ta hakkab endasse uskuma.» (9, T. Maasik.)

«Tore on tõdeda, et paljud endised õpilased on valinud pedagoogikutse. Rõõmu teeb ka see, kui kuulen, et minu endistest õpilastest on saanud korralikud ja töökad inimesed.» (8, M. Värk.)

«Minule valmistab rõõmu kogu pedagoogiline töö. Tahan väga koolis olla, ei tahaks siit päevagi eemal viibida. Lapsed on toredad, sind mõistvad ja armastavad. Rõõmu teevad endised kasvandikud, kes hästi töötavad ja armastavad oma ala. Nende puhul ikka mõtlen — ehk on siin ivake ka minu püüdlusi ja andmisi.» (3, Ilmi Puhm.)

«Kõige enam rõõmu valmistab näha oma kasvandikke suurtena. Mõni saadab sulle kui esimesele õpetajale keskkooli lõpetades enda pildi, teine jälle kirjutab siis, kui kõrgkooli on sisse saanud, kolmas kutsub sind oma lõpupeole, neljas saadab pulmakutse jne. Tore on võtta vastu 1. klassi oma kunagise õpilase last.» (15, Laine Pöder.)

«Kui läksin kooli tööle, anti mulle kohe



juhutada 7. klass. Oeldi ka ette, et saan raske klassi. Nüüd olen sellega jõudnud 11. klassi. Olen õnnelik, et mulle usaldati klass ja just see. Meie lahkumine tuleb kurb.

Kõige suuremat pedagoogirõõmu on mulle valmistanud just minu klass. Õpetaja, kes ei ole klassijuhataja, jääb paljudest rõõmudest ilma.» (17, Anu Saluri.)

«Kui sinu endised õpilased ei piirdu ainult koolispordiga, vaid jätkavad seda tegevust ka edaspidi, ükskõik millisel tasandil; kui mõni kehv kolmemees jõuab arengus niivõrd edasi, et kooli lõpus pole ka hinne «viis» palju panna.» (2, Ilder Tallo, Otepää keskkooli kehalise kasvatuse õpetaja.)

«Mida oli mu 24 tööaasta jooksul rohkem — kas koolirõõmu või koolimuret? Ikkagi koolirõõmu. Kuigi mõnigi kord elasin üle ebaõnnestumisi. Kuigi teadsin oma töös esinevaid puudusi, tundsin siiski rõõmu. Ma armastasin õpilasi ja kõgesin, et ka mind armastati. Ma armastasin meie pedagoogide kollektiivi ja tundsin end selles alati hästi. Ja miks ei peaks siis töö niisuguses olukorras tooma rohkem koolirõõmu kui -muret?» (1, Silvi Suumann, Otepää keskkooli õpetaja, ENSV teeneline õpetaja.)

Esitasime hulgale õpetajaile küsimuse: «Kui seisaksid veel kord elukutse valiku lävel, kas valiksid taas õpetaja elukutse?» Vastati järgmist.

«Pole suuteline tegema muud tööd südamega. Hakkaksin igatsust tundma laste järele. Õpilaste keskel, tundides, tunnen end vabana muudest muredest.» (2, Sinaida Ernits, Otepää keskkooli õpetaja.)

«Kui aednikuks või metsameheks ei peaks saama, siis kindlasti jah. Ikkagi loov töö ja hommikul ei tea kunagi, kuidas päev möödub.» (2, Laine Hein, Otepää keskkooli õpetaja.)

«Kunagi ei saa tunda rahulolu, et sul on kõik tehtud. Ka koju pead kaasa tooma mure homse päeva pärast ja varastama oma isiklikku aega, perekonnale kuuluvat aega, koolitöö jaoks. Ja ikkagi on õpetaja elukutse tore, mida ei vahetaks ühegi teise vastu.» (18, Eha Sava.)

«Õpetajakutse ei lase inimest vananeda. Ta sunnib pidevalt otsima, leidma, mõtlema. Ei anna kunagi täit rahulolu, sunnib otsima uut oma töös, analüüsima elunähtusi, tundma inimesi, ühiskonda ja selle arengut.» (16, Linda Remmer.)

«Armastasin lapsepõlves mängida kooli ja olla ise õpetaja. Hiljem, olles õpilane, soov saada õpetajaks aina süvenes, sest mul oli palju häid, südamlikke ja mõistvaid õpetajaid. Oma valikut ma ei kahetse, sest olen saanud selles kõik, mis on ilmas hea ja väärtuslik. Kahtlemata valiksin taas õpetajakutse, milles on palju võimalusi endast anda.» (19, Hilja Sökk.)

«Ma ei usu, et minu õpetajad ajendasid mind otsustama õpetaja elukutse kasuks.

Minu ema ja vanaisa ning tädi olid ka õpetajad. Ilmselt oli see kutsumus.

Minu arvates on õpetaja kõige lähemal näitleja elukutsele: kostüüm ja grimm peavad olema korras, osa hästi peas, kontakt «publikuga» hea. Õpetajaametile tulevad ainult kasuks musikaalsus, hea joonistamisoskus, head kehalised võimed. Ma olen rahul oma elukutsevalikuga ja vajadusel võiksin seda korrata. Muidugi on selleks, et kellestki saaks õpetaja, vaja lisaks eespool toodule ka inimese enda kindlat soovi — ma tahan olla õpetaja!» (13, Mare Kraav.)

Kas on tegemist juhusliku arvamuste kokkusattumisega või üldise seisukohaga (viimane oleks meeldivam), kuid küsitlusega haaratud ligi 40 staažikast õpetajast (Otepää keskkooli ja siit võrsunud pedagoogid) ei kahetsenud keegi pedagoogikutse valimist, kaks õpetajat kujutavad end ette ka mõnel teisel töökohal. Enamik valiks ikka ja jälle pedagoogitöö.

---

#### Milliste iseloomuomadustega noorukeid näeksid õpetajad oma elukutse taotlejatena?

---

«Täna saame kõrgkoolist õpetajaks selle noore inimese, kellele meie oleme hariduse andnud 1970. aastate teisel poolel. Plaan nõudis vastuvõtmist, edasiviimist, lõpetamist ka. Keegi ei küsinud — kas sina, noor inimene, ka ise tahad midagi teha? Teiste inimeste kasvatada — õpetaja — peab ise tahtma teha õpetamise ja kasvatamise tööd, siis suudab ta end ka maksma panna, teisi juhtida, mõjutada ja siis tööst rõõmu tunda.» (14, Fred Oper.)

«Õpetaja elukutset soovitan ainult neile, kellel on selleks vastav kutsumus. On kahetsusväärne, et sellel nii tähtsal kutsealal tegutseb ka teistsuguste töökspidamistega inimesi. Õpetaja olgu looja — inimhingede voolija!» (19, Hilja Sökk.)

«Õpetaja elukutse sobib sellele, kes on rahulik ja tasakaalukas, kannatlik. Tal peab olema organiseerimisvõimet. Õpetajal peaks olema humoorimeelt ja ka näitlejaandi. Muidugi peab tal olema tahtejõudu ja nõudlikust nii enese kui ka teiste vastu. Õpetades teisi, tuleb ka endal järjepidevalt teadmini täiendada.» (2, Helju Jaanimäe, Loodi 8-kl. kooli õpetaja.)

«Õpetajaks võib saada igaüks, kellele meeldib lastega tegelda, kes oskab elada kaasa nende rõõmudele ja muredele, kellel jätkub aega oma õpilaste jaoks ka pärast tunde. Koolis võib töötada vaid nii kaua, kui närvid on korras.» (17, Anu Saluri.)

«Õpetaja elukutset soovitan inimestele, kes on aktiivse eluhoiakuga, armastavad palju liikuda inimeste hulgas, armastavad lapsi, on õiglased ja erapooletud teiste suhtes, tunnevad oma eriala, ei ole kergesti ärrituvad, oskavad suhelda.» (16, Linda Remmer.)



Nagu võisime veenduda, polegi nii väike nende iseloomomaduste arv, mida tänased õpetajad tahaksid näha oma töö jätkajate juures.

## Kokkuvõte

Õpilaste ettevalmistamist tööks ja iseseisvaks kutsevalikuks saab koolis edukalt ühendada ka kodu-uurimuslike ülesannete täitmisega. Töö teema valivad õpilased ise, lähtudes oma huvialast. Selle läbitöötamine annab talle ka kutseuunitlusteavet. Otepää keskkooli kogemustest saame tuua rohkesti näiteid, kus kodu-uurimusliku töö koostamine on saanud määravaks elukutsevaliku lõplikul otsustamisel. Ei ole juhuslik, et kuus Otepää keskkooli lõpetanud, kes koostasid oma kodu-uurimistöö pedagoogilistel teemadel, omandavad nüüd kõik õpetaja või kasvataja kutset. Samasuguseid näiteid võime tuua ka teistelt elualadelt.

Kirjutasime pedagoogikutest ja selle prestiiži tutvustamisest. Kui palju Otepää keskkooli lõpetanud on viimastel aastatel asunud omandama pedagoogikutset? Vastus on üsna rõõmustav: 1981. a. lõpetas 52 noort, neist õpib õpetajaks 5 (10%), 1982. a. vastalt 58, 9 (15%) ja 1983. a. 39, 13 (33%).

Seega kolme aasta kokkuvõttes lõpetas 11. klassi 149 noort, neist taotlevad pedagoogikutset 27 (18%).

Sihipärane kutsevalik tuleb tagada kogu kooli õppe-kasvatustöö süsteemiga, mistõttu on raske välja tuua, mil määral kodu-uurimistööde koostamine on mõjutanud noorte otsust pedagoogikutse kasuks. See töövorm on aga pakkunud rohkesti infot õpetajakutse kohta ja on seetõttu hinnatav.

## Kirjandus

### Trükised

1. Otepää Keskkooli kooliajaloo uurimise kogemusi. Kodu-uurimistöö metoodilisi kirjutisi. Tallinn, 1982. 74 lk.
2. Õpilaste kodu-uurimistööid. V. Tallinn, 1981. 102 lk.

### Käsitõlked õpilaste kodu-uurimistööd

3. Ave Aart. Ilmi Puhmi elust ja ped. tegevusest. Otepää, 1983.
4. Eve Birk. Silvi Suumanni elust ja ped. tegevusest. Otepää, 1978.
5. Heli Hiio. Õpetaja minu elus. Otepää, 1982. 39 lk.
6. Liia Kass. Õpetaja minu elus. Otepää, 1983. 27 lk.
7. Külli Linde. Otepää Keskkooli õpetajakond 1978/79. Otepää, 1979.
8. Liivia Serglova. Maila Värge elust ja ped. tegevusest. Otepää, 1980.
9. Raidi Terve. Tiiu Maasika elust ja ped. tegevusest. Otepää, 1983.

### Kirjavastused õpetajatelt

10. Linda Aldru, Lähte keskkooli saksa keele õpetaja.

11. Helju Jaanimäe, Võru raj. Loosi 8-kl. kooli õpetaja.
12. Vaikke Joovik, Vastse-Kuuste 8-kl. kooli õpetaja-pensionär.
13. Mare Kraav, ENSV Haridusministeeriumi kooliinspektor.
14. Fred Oper, Tallinna 10. keskkooli direktor.
15. Laine Pöder, Võnnu 8-kl. kooli õpetaja.
16. Linda Remmer, Adavere 8-kl. kooli ajalooõpetaja.
17. Anu Saluri, Mustla keskkooli ajalooõpetaja.
18. Eha Sava, Koeru keskkooli geograafiaõpetaja.
19. Hilja Sook, L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli bioloogiaõpetaja (pensionär).

## MEILT JA MUJALT

■ Krasnojarski krai Ahtari küla keskkooli õpilased on kogunud oma V. I. Lenini muuseumi jaoks rohkesti huviväärseid. Seal on kirju, raamatuid, dokumentide fotokopioid, märke, marke, heliplaate, makette.

Väljapanek «Siin elas ja töötas Lenin» on pühendatud juhi elule välismaal. See jutustab kirjavahetusest muuseumidega Berliinis, Leipzgis, Londonis, Genfis, Soomes, Austrias. Eriti huvipakkuv on V. I. Lenini Briti Rahvusraamatukogu lugemissaali sissepääsuluba.

Muuseumi ekskursioonisektori liikmed on valmistanud palju huvitavaid kaardiekskursioone Leniniga seotud paikadesse. Üks neist on «Lenin Poolas»: seal ripub kaart, millel punased lipukesed tähistavad paiku, kus on viibinud V. I. Lenin. Uhele stendile on kogutud kõik see, mis jutustab V. I. Lenini muuseumidest kodumaal. Palju on kingitusi. Õpilastel on tava Vladimir Iljitši sünnipäevaks koostada mälestusalbumeid, teha makette, joonistusi. Rohkesti täiendusi saab ekspositsioon pärast suvevahe-aega, kui lapsed toovad uusi dokumente, fotosid oma reisidelt mööda kodumaad. Vanemate klasside õpilased käivad V. I. Lenini sünnipaigas Uljanovskis ja teistes juhi eluga seotud linnades. Praegu on käsil niisuguste tulmete kogumine, mis jutustavad kodurajooni Lenini ordeniga autasustatud elanikest, V. I. Lenini nime kandvatest kolhoosidest.

Selle kooli V. I. Lenini muuseum on 5-aastane. Seal peetakse klassijuhatajatunde, kohtutakse sõja- ja tööveteranidega, võetakse oktoobrilapseks, seotakse kaela punased pioneerirätid, antakse kätte komsomolipiletid. Muuseum on kooli ideelis-poliitilise kasvatustöö keskus.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



# Kodanikukasvatus algab esimesest koolipäevast

**LILIAN KIVI,  
PTUI sektorijuhataja**

Laps hakkab jõudma kooliikka. Algab ettevalmistus pesast väljalennuks. Paljudel algab see õige varakult, nii vara, et laps seda ise ei mäletagi — tema oleks justnagu ikka ühe jalaga pesast väljas olnud: lastesõimes, lasteaias... Nii vara minna polevat hea, ütlevad need, kes seda lähemalt uurinud.

Maailm avaneb ligemalt kaugemale. Kodu on lapse esimene maailm — kindlapiiriline, turvaline. Siin on kõik selge, kõik teada: asjad, inimesed, nende käitumine, ja lapsel on oma kindel, ainult temale kuuluv koht selles maailmas. Ent tuleb aeg ning ta võib ja peab astuma välja sellest kitsast ringist, avastama suurt maailma. Nüüd muutub kodu selleks kindlaks, tuntuks, millel rajaneb kogu edasine uus teadasaamine.

Maailma avanemine on väikese inimese jaoks niivõrd tähtis hetk, et see nõuab ettevalmistust, ja ikkagi kaasnevad sellega pinged, mõnigi kord ülepinged — stress. Pinged tekivad siis, kui kodu avab ukse lasteaeda, lasteaed kooli või kodu otse kooli, aga ka siis, kui kodu lakkab lapse esimese maailmana olemast kindluse ja turvalisuse paik.

Senitundmatu maailma mõistmiseni jõuab laps toetudes kindlalt tuntule — kodule, seades enda jaoks paika iga pisiasja nii, et tuntud ring üha laieneks. Kui lapse kõrval on täiskasvanu, kes teda juhib ja suunab, läheb suure maailma avastamine latusamalt, jäävad ära nii mõnedki eksikäigud.

Oma esimeses maailmas ei ole laps kunagi üksi. Seal on tema kõrval alati vähemalt üks täiskasvanu, enamasti aga mitu. Sageli kuuluvad sinna ka teised lapsed — õed-vennad. Kuulumine kellegagi ühte on lapse elu loomulik olukord, Suhtlemine selle niisama loomulik kaasnähtus. Oma mäletamiste algusest alates on laps perekonnaliige, tal on oma kohustused ja õigused. Ületades kodumaailma piiri, satub ta analoogilisse, ent tohutult avaramasse, mitthaaratavasse, aga

ikkagi kindlapiirilisse, kohustavasse ja õigusi andvasse ringi — riiki. Oma perekonna liikmena on laps oma riigi kodanik, perekonnas kehtivate kohustuste ja õiguste kõrval korraldavad tema elu ka tema kui kodaniku kohustused ja õigused.

Tundes küll hästi perekonda, ei suuda laps ometi teha iseseisvalt ülekannet määratult avaramale kontsentrile. Ta vajab täiskasvanute abi ning ka paljusid vaheasteid, kus ühel või teisel viisil avarduvad lapse senised perekonnas saadud kogemused ja kinnistub ühiskonna organisatsiooni struktuuri sisemuse korrapärasuse mõistmine.

Seega algab kodanikukasvatus tegelikult perekonnas, kus selle liikmete tasandil pannakse paika oma väike mudel riigist ning selle kodanikest. Selles mudelis on olemas kõik olulised elemendid ja suhted, hinnangud ja hoiakud. Selle mõistmiseks piisab, kui loetleda mõningaid mõistete paare: kodu — kodumaa, koduarmastus — kodumaa-armastus, perekonna sissetulekud-väljaminekud — riigi sissetulekud-väljaminekud, perekonna eelarve — riigi eelarve, laste kasvatamine perekonnas — riigi haridussüsteem, hoolitsus vanade ja abivajajate perekonnaliikmete eest — sotsiaalhooldus riigis jne.

Lapse kooli astumisel hakkavad kodu baasil kujunenud arusaamad omandama järjest avaramat sisu. See toimub kahel tasandil: olemasolevate teadmiste ring laieneb ja selle toel hakkab avarduma olemasolevate põhimõistete sisu, lisandub palju vajalikke abistavaid mõisteid; kodus kujunenud suhtumised ja hoiakud kanduvad üle ka koduvälisele nähtustele või on aluseks uute hoiakute ja suhtumiste kujunemisele. Viimaste kujunemist mõjutavad omakorda omandatavad teadmised ning nende täiskasvanute hoiakud-suhetumised, kes last kõiges selles juhivad.

Lapse koolitulekut võib seega õigusega pidada suure maailma avastamise ning oma riigi kodanikuks kujunemise alguseks. Eelnev periood aga peab kindlustama sellele kujunemisele kindla ja vajaliku aluse — koduarmastuse, perekonnatunnetuse, perekonnaliikme kui kohustuste ja õiguste kandja osa omaksvõtmise ning rohkesti üksisuhtumisi selles valdkonnas.

Laps ise satub perekonnaliikme rolli kõrval uue organisatsioonilise üksuse, koolipere liikme, õpilase rolli, kus tal samuti on oma õigused ja kohustused ning hulk uusi suhteid. Koolis on ta silmitsi uue olukorraga: kindlapiiriline grupp, 1. klass, kuhu ta kõige vahetumalt kuulub, paigutub omakorda märksa suuremasse kindlalt piiritletud gruppi — kooliperre. See on esimene ühendav vahelüli perekonna ja riigi vahekorra tunnetamisel. Aegapidi saab talle selgeks ka sellise töö korraldamise struktuur, tekib ettekujutus kooli juhtivatest inimestest, õppenõukogust kui töö korraldamise kollegiaalsest organist, kuhu ei kuulu enam kõik üksuse liikmed nagu



perekonnas, erinevate oskustega inimeste vajalikkusest sellises organisatsioonis (koolijuht, õpetaja, kasvataja, koolitadi-koristaja, kokk, arst, meditsiiniõde, treener, raamatukoguhoidja jt.), teatud printsiibil erilaadseks tegevuseks ühinenud laste gruppide tegevusest kooli kui terviku piires (oktoobrilapsed, pioneerid, kommunistlikud noored, aineringid, taidlusringid jne.), selliste gruppide töö juhtimise mitmesugustest vormidest (rühma- ja malevanõukogu, eluaastatelt vanamad tähe- ja rühmajuhid kui kogenumad juhendajad jne.), üksikliikme allumisest kollegiaalse organi tehtud otsusele (õppenõukogu otsustas . . . , rühmanõukogu otsustas . . . jne.). Kõik see toob lapseni suure, ent lapsele siiski veel hoomatava organisatsiooni elukorralduse, millele on juba märksa kergem rajada ettekujutust riigist, riigi ja kodaniku suhetest, kodaniku õigustest ja kohustustest.

Kõik see, nagu öeldakse, töötab siis, kui laps oma kooli sellise organisatsioonina tunnetab. Väga suures koolis aga oma kooli tundeni ja oma kooli kui tervikliku organisatsiooni tunnetamiseni võib laps iseseisvalt üldse mitte jõuda. Ent ka keskmise suurusega koolis on õpetaja osa selle saavutamisel üsna oluline.

Kool on loodud selleks, et organiseeritult kujundada tuleviku ühiskonnaliikmeid, Nõukogude riigi kodanikke. Ja seda alates lapse esimesest koolipäevast.

Kodu avab lapsele ukse suurde maailma. Kool võtab ta vastu uude, senisest palju arvukamasse perre, pöörduv koos lapsega tagasi-vaatavalt, aga seejuures ka üldistavalt perekonna kui lapse senise maailma organisatsioonilise ühiku poole. Pöörduv selleks, et juba tuttava kaudu minna üle analoogilisele, koduga kõrvuti eksisteerivale, ent palju suuremale ringile, koolile. Esimeste koolipäevade nii tuntud ütlused «sinu klass saab sulle nüüd teiseks perekonnaks, õpetaja teiseks emaks, kool teiseks koduks . . . » on tuntu ja tundmatu kõrvutamise teel lapse lähendamise uuele, tundmatule, see on lapse aitamine näha tundmatust tuttavat, seda ära tunda ja rikastada uue sisuga. Ja üks ole vahetunnis õpetaja sulle pugev kooliuisikki uues tuttava otsimise mõju all. Väikeses paralleelklassideta maakoolis järgneb niisama loomulikult ka astumine suurde kooliperre. Kokkupuuted vanemate õpilastega vahetundides, vastastikune suhtlemine, ühine tegevus ülekoollistes ettevõtmistes, kõikide õpetajate tundmine-teadmine (tema on 3. klassi õpetaja, tema aga õpetab kõikidele vanematele klassidele matemaatikat, poiste tööõpetuse õpetaja õpetas juba minu isa jne.) loob õige pea ka tõelise oma kooli tunde.

Suures linnakoolis see nii loomulikult teel ei toimu. Ei tunta paralleelklasside õpilasi, rääkimata juba «teise koridori» omadest. Sama lugu on õpetajatega, tuntakse (ja teravitatakse) vaid neid, kes klassile tunde anna-

vad või koridoris korda peavad. Laps on koolis nagu inimene linnatänaval — suurt osa nendest, kes teda ümbritsevad, ta ei tunne ega soovigi tunda. Sellisel puhul annavad sisu mõistele «oma kool» koolimaja, oma klass, oma klassi õpilased ja need õpetajad, kellega õppetöös otsene kokkupuude. Küsides 1. klassi lapselt, millises koolis ta õpib, võib linnas saada tihti vastuseks: 1-a klassis, 1-e klassis vms. Maalaps seevastu nimetab harva klassi, tema teab oma kooli, ütleb kooli nime ja seletab meelsasti ära, kus see asub, lisades teinekord veel mõne nimetamisväärse tööga (7. klassi Andres ja Ülo tegid meile kiige; suured tüdrukud on meie koolis nii pikad, et ma ei ulata sulle seda näitama; meie laste isad ise värvisid ära söökla seinad, minu isa oli ka vms.).

Linnakoolis peab õpetaja täiesti teadlikult kujundama lastel oma kooli tunde mitmesuguste ürituste ja ettevõtmiste, vestluste ja arutluste abil.

Koolireformiga seonduv 6-aastaste laste koolitulek ning algõpetuse muutumine 4-aastaseks toob kaasa nii ülemineku uutele õppeprogrammidele kui ka õppekirjanduse teatava muutumise.

Senisest noorema lapse süstemaatilisel õpetamisel peetakse üheks olulisemaks ülesandeks tema tutvustamist ümbritseva elu nähtustega, et samm-sammult, teaduslikult õigetel alustel laiendada tema maailmapilti, ümbritsevast elust saadud teadmiste najal aga laiendada ja süstematiseerida ka lapse üksiksuhtumiste ringi ning suunata tema kõlbelist kujunemist. Sellealane õppekasvatustöö toob kaasa suure hulga mõisteid, loob vajaduse vaatlemiseks ja vestlemiseks, mistõttu seondub hästi emakeeleõpetuse kõnearendusliku osaga.

6-aastaste laste katselise õpetamise I ja II etapil (1972—1981) oli eelnimetatud eesmärkidel võetud õppeplaani eraldi õppeaine «Tutvustamine ümbritseva elu ja loodusega» 4 nädalatunniga ning peeti vajalikuks jätkata seda probleemistikku ka teisel kooliaastal (2 nädalatunniga), et süvendavalt ja kinnistavalt käsitleda samu küsimusi vastavalt laste arengule. Aastate jooksul töötati välja kasvatustöö temaatika, mis kujunes teljeks ka teiste õppeainete suhtes. Ümbritseva elu ja looduse tutvustamise tunnid olid suures jaos kavandatud õppekäikudena ja neile järgnevate arutluste-vestlustena. Lisaks kasvatavakujundavatele ülesannetele oli nende tundide ülesanne selliste õpioskuste nagu vestlus-, vaatlus-, kuulamis- ja väljendusoskuse andmine ning laste kõne ja mõtlemise arendamine.

Üleminek uuele õppeleaanile vähendas katselises algõpetuses tundide arvu 92 nädalalt 80-le. Seetõttu ei olnud võimalik säilitada nimetatud õppeainet varasemate tundide arvuga. Sama nimetusega, ent 1 nädalatunniga aine sisuks sai laste tutvustamine



ümbritseva looduse nähtustega lähtuvalt aastaaegadest. Ühiskonnaelu nähtuste tutvustamine koos kasvataja-kujundava tegevuse telgjoonega aga läks tagasi emakeeletundidesse, kus see selle ajani oli toimunud ilukirjanduslike tekstide kaudu kordav-kinnistavas vormis ning temaatiliselt järgnenud ümbritseva eluga tutvumise tundides käsitlule. Peeti siiski õige ühiskondliku eluga tutvustavate teemade edasistki ühendamist laste kõne ning kuulamis-, vaatlus- ja väljendusoskuste arendamisega.

Emakeeleõpetus jaotus tinglikult kahte jakku: laste lugema ja kirjutama õpetamiseks (aabitse- ja esmaseks kirjaõpetuseks) kasutatakse I poolaastal 5 ja II poolaastal 4 nädalatundi ning laste tutvustamiseks ümbritseva elu ja lastekirjandusega ja selle kaudu nende kõne arendamiseks vastavalt I poolaastal 4 ja II poolaastal 2 nädalatundi. Kujundava tegevuse telgjoone kandumine ümbritseva elu ja looduse tundidelt emakeeletundidele tõi kaasa ka vastava temaatika 4-aastase algõpetuse emakeele katseprogrammi (1).

Laste ideoloogilise ja kõlbelise-esteetilise kasvatamise ning suulise kõne arendamise ühtne temaatika sisaldab endas kolm põhi-teemat koos alateemadega.

**1. Loodus ja inimene:** 1.1 Loodus meie ümber. Lapsed looduses. 1.2. Loomadel on oma elu. 1.3. Lapsed ja loomad. 1.4. Olla terve! 1.5.

**Möödame aega.**

**2. Inimene inimeste seas:** 2.1. Kodu ja perekond. 2.2. Kodust kodumaani. 2.3. Mina teiste seas (laste elu ja tegevus, õige käitumine, laps ja täiskasvanu). 2.4. V. I. Lenin — suurim eeskuju. 2.5. Inimene tahab elada rahu. 2.6. Lapsed teistes maades. 2.7. Mängu-, muinasjutu ja fantaasiamaailmas. **3. Inimene ja töö:** 3.1. Täiskasvanute ja laste töö. 3.2. Õppimine kui töö. 3.3. Asjad meie ümber.

Programm näeb ette ka iga alateema käsitlemise ulatuse eri klassides. Nii näiteks määratletakse II teema alateemade konkreetne sisu klassiti järgmiselt:

**2.1. Kodu ja perekond:** 1. klassis: Kodu. Vanemad ja lapsed. Vanavanemad. Lapsed armastavad oma peret ja kodu.

2. klassis: Mina perele — pere minule. Meie pere kallid kodu. Rahvusvaheline naistepäev — ema ja vanaema pidupäev.

3. klassis: Pere ühistegemised. Vennad ja õed. Emakene, hellakene. Tahan saada ema-isa sarnaseks.

4. klassis: Vanemate ja vanavanemate hoolitsus laste eest on elu seadus.

**2.2. Kodust kodumaani:** 1. klassis: Kodukoht ja kodulinn. Sõber tuleb külla. Eestimaa — minu koduvabariik, meie lipp ja pealinn Tallinn. Kodukoht on osake kodumaast. Meie kodumaa — Nõukogude Liit. Moskva — kodumaa pealinn. Meie riigi lipp. 7. november — kodumaa sünnipäev.

2. klassis: Armastan oma kodukoha loodust. See juhtus ammu. Uusehitusel. Tehas, kus töötab minu isa. Meie koduvabariik — Eesti NSV. Eesti NSV vapp ja hümn. 7. november — meie riigi sünnipäev.

3. klassis: Meie lähemate naabrite — vene, läti ja leedu laste koduvabariigid.

4. klassis: Meie kodumaa — NSV Liit. Venemaa rahvad. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäev.

**2.3. Mina teiste seas:** 1. klassis: Lapsed on sõbralikud, toimekad ja teadmishimulised. Lasteaed ja kool. Mida teeme koolivaheajal. Lapsed aitavad oma vanemaid ja abistavad vanu inimesi.

2. klassis: Kool ja koolisõbrad. Oktoobrilapsed. Mulle tulevad külalised. Mina lähen külla. Käisime teatris. Abimees telefon.

3. klassis: Mis on hea ja mis on halb?

4. klassis: Oktoobrilapsest saab pioneer. Tarkust tuleb taga nõuda. Ebakohane käitumine häirib teisi inimesi.

**2.4. V. I. Lenin — meie suurim eeskuju:**

1. klassis: 22. aprill — V. I. Lenini sünnipäev. V. I. Lenin — meie esimene riigijuht. Oktoobrilapsed ja pioneerid.

2. klassis: V. I. Lenini lapsepõlv ja kooliaastad.

3. klassis: Uljanovite perekonnas.

4. klassis: Suur Lenin — ta oli üllas.

**2.5. Inimene tahab elada rahu:** 1. klassis:

23. veebruar — Nõukogude armee sünnipäev. 9. mai — võidupüha.

2. klassis: Vanaisad võitlesid rahu eest. 1. mai — töötava rahva sõpruse püha.

3. klassis: Kodumaa kaitse. 1. mai — kevade, töö ja rahvaste sõpruse püha.

4. klassis: Nõukogude armee rahu kaitse. Lapsed kogu maailmas vajavad rahu.

**2.6. Lapsed teistes maades** (käsitletakse alates 3. klassist): 3. klassis: Lasteajakirjad «Bummi», «ABC Zeitung», «Frösi», «Miš» jt.

4. klassis: Lasteorganisatsioonid välismaal. **2.7. Mängu-, muinasjutu- ja fantaasiamaailmas:** 1. klassis: Muinasjutud loomadest. Muinasjuturaamatud. Muinasjuttu saab mängida. Muinasjuttu saab ise välja mõelda.

2. klassis: Muinasjutud ebatavalistest sündmustest. Muinasjutud teatris ja kinos. Muinasjutu lavastamine. Mängurõõm.

3. klassis: Loomad muinasjututegelastena. Muinasjutud kirjanikelt. Vigurijutud.

4. klassis: Igal rahval omad lood, laulud ja muinasjutud.

Analoogiliselt kulgeb ka I ja III teema käsitlemine. Nii algab alateema 3.3. Asjad meie ümber 1. klassis: Omatehtud loomaaed. Nukud käisid õmblusateljees. Mänguasjad on rahul. Löpeb 4. klassis: Inimesed loovad, inimesed hoiavad.

Emakeeletundides, aga ka mitmetes tunni-välistes tegevustes tutvustatakse kooliuisikut oma kooliga, õpilase kohustuste ja õigustega, kujundatakse oma kooli tunne ning luuakse sellega eeldused edaspidiseks kodanikasvatuseks ja kodumaa-armastuse ning kõlbelise käitumise kujundamiseks.

## Kirjandus

1. Katseprogrammid 6-aastaste laste klassidele ja rühmadele, I—III klassidele. — Tallinn, Eesti NSV Haridusministeerium, 1983. I. 117 lk.



# Oktoobrilaste tegevuse kasvatustlikud võimalused

SILVIA KERA,  
TPeDI algõpetuse kateedri dotsendi  
kt.

NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenu-  
mil rõhutas K. Tšernenko uue põlvkonna hari-  
tuse, üldise kultuuri, professionaalse kvalifi-  
katsiooni kui ka kodanikuaktiivsuse taseme  
tõusu tähtsust nõukogude ühiskonnas. Kooli-  
reform eeldabki noorteorganisatsioonide suu-  
remat rolli ja autoriteeti sotsiaalselt aktiivse  
isiksuse kujundamisel.

Õpilase isiksuseks kasvamise määravad  
suures osas koolikasvatuse algaastad. Kodani-  
kuks saamine, mis vastaks kommunistlikule  
ideaalile, algab juba õpilase tegevusest oktoob-  
rilapsena noorteorganisatsioonis.

Oleme tavakohaselt rohkem rääkinud õpi-  
laste tegevusest pioneeri- ja komsomoliaas-  
tatel ning sootuks vähem tähelepanu pööra-  
nud oktoobrilastele. Põgusamgi uurimine näi-  
tab, et sellealases tegevuses on kooliti väga  
suuri erinevusi, on koole, kus oktoobrilaste  
tegevus on väga hea, on neidki, kus see tähtis  
kasvatustvorm ei leia mõjusat rakendamist.  
Ometi on oktoobrilaste tegevus keeruka kasva-  
tusprotsessi asendamatu lüli, mida tuleb loo-  
valt ja sihikindlalt täiustada.

Alljärgnevas peatume mõnedel probleemidel,  
millest allakirjutanu arvates kasvatuse  
efektiivsus võiks sõltuda.

## Täheke oktoobrilaste kollektiivse ühiskondliku tegevuse alusena

Algklassides toetub kasvatustöö eelkõige  
õpilaste mitmekülgsele tegevusele, sest kaini-  
kutel puuduvad suhtlemiskogemused suure-  
mas kollektiivis. Samas on kainikud altd  
omandama suhtlemisnorme. Suhtlemisvaja-  
dus selles eas väljendub soovis ennast teistele  
näidata ja teistelt hinnanguid saada. Ühis-  
tegevuses õpitakse üksteisega arvestama, üks-  
teist abistama. Korraldades koolielu, toetub  
kasvataja kainikute harrastustele ja grupi  
hinnangutele, mida nad klassikaaslaste tege-

vusele annavad. See omakorda aitab kollek-  
tiivi kujundada.

Soodne kasvatustingimus on ka oktoobri-  
laste ühiskondlik-poliitiline tegevus. Oktoob-  
rilaste tegevuse kasvatav mõju sõltub asjali-  
kest isiklikest suhetest, mis kujunevad ok-  
toobrilaste tähes ja tähekestes, eelkõige aga  
sellest, kuid võrd elujõulisi mikrokollektiive —  
tähekesi — me loome.

Kainikut suunames suurde kol-  
lektiivi väikeste mikrokollek-  
tiivide kaudu.

Üks olulisemaid probleeme on tähekestes  
moodustamine. 1. klassis kerkivad küsimu-  
sed: millal hakata klassis tähekesi moodusta-  
ma ning millistel printsiipidel seda teha? On  
teada, et selleks kasutatakse mitmesuguseid  
mooduseid. Kuid missugune on nendest efek-  
tiivsem?

Mogiljovi PeDI-s korraldati eksperiment  
erinevate koolide 1. klassides, selgitamaks  
soodsamat, laste psüühilistele iseärasustele  
enam vastavat tähekestes moodustamise viisi  
(3).

Tähekestes komplekteerimisele eelnes õpi-  
laste tundmaõppimine õppeaasta esimese kuu  
vältel: individuaalse vestluse teel selgitati  
1. klassi õpilaste huve, sümpaatiid, nende  
vastastikuseid suhteid. Esitati järgmisi küsi-  
musi: Kas sa käisid enne kooli lasteaias?  
Missuguseid ülesandeid sa tahaksid tähekes-  
ses täita? Kellega sa tahaksid olla koos ühes  
tähekestes; miks?

Oktoobri algul jaotati oktoobrilapsed kat-  
seliselt tähekestesse erinevatel printsiipidel,  
igasse tähekesse 5 last. Osa tähekesi moodus-  
tati printsiibil «kes kellega sõbrustab, kes  
kellega tahab koos olla», teised moodustati  
elukohajärgsel printsiibil «lähestikku elavatest  
lastest, kolmandad printsiibil «võrdset tuge-  
vaid ja nõrku». Toimus vaatlus, kuidas käi-  
tuvad oktoobrilapsed ühistegevuses, kes kogu-  
nevad ka pärast kooli, kas tülitsevad (mis  
põhjusel) ning kuidas tülid lahenevad, kuidas  
nad täidavad oma kohustusi ja ülesandeid, kas  
alluvad komandörile, kuid võrd organiseeritud  
nad on.

Tähekestes anti ülesandeid: valida koman-  
döre, välja mõelda tähekestes ja tähele nime-  
tusi, valida deviis, embleem, ühislaul; uue  
aasta eel valmistati tähekestes nääriehteid ja  
mänguasju lasteaiale. Vabas sundimatus tege-  
vuses (igakuks võis vabalt ära minna) vaadeldi  
laste suhtumist tegevusse ja vastastikuseid  
suhteid. Selgus, et kõlbeliselt väärtuslikumad  
suhted kujunevad tähekestes, mis on komplek-  
teeritud sõpruse alusel, nendest, kellega tahe-  
takse suhelda. Seda kinnitasid tõigad, et  
ühises tegevuses saavutati kiiresti kooskõla,  
oldi üksmeelsed, rõõmustati teineteise edu  
üle, harvem tülitseti (vaidlused olid asjalikes  
küsimustes), oldi abivalmis. Kõik see aitab  
kujundada kollektiivi.

Teistel printsiipidel moodustatud tähekestes  
ei suudetud kohe kokkuleppele jõuda, sageli ei  
kuulatud teineteist, tülitseti, ühistegevuses



osalesid vaid kõige aktiivsemad ja vastutus-tundlikumad, ei suudetud õiglaselt jagada omavahel ülesandeid, ei oldud abivalmid (laps, kes oma töö lõpetas, läks rahulikult koju, kuigi täheke oma tööd veel ei lõpetanud), mõnes tähekeses töötasid poisid ja tüdrukud eraldi.

Järeldus. Edukaks tegevuseks ja sõbralike suhete kujunemiseks on vaja koondada tähekesse lapsi, kes sõbrustavad, tahavad koos täita ühiskondlikke ülesandeid.

Kui laste psühholoogilist sobivust ei arvestata, segab see õigete suhete kujunemist tähekeses ja halvab oktoobrilaste tähe tööd üldse.

Oktoobrilaste töö mõte on selles, et haarata kõiki lapsi ühistegevusse. Teine probleem ongi, kuidas tagada tähekesse aktiivne tegevus.

Tähe tegevuse korraldamisel tuleks toetuda tähekestele. Kui seda ei tehta, tegutsevad tähes vaid kõige aktiivsemad, vastutustundlikumad. Teised lapsed jäävad omaette. Tähe tegevuses ei ole võimalik kõikidel oktoobrilastel aktiivselt osaleda: Tähekesse kaudu on lihtsam leida tee iga tähelapse juurde. Tähekeses saab iga laps end näidata ja oma huve rahuldada.

Tegevus tähekeses kasvatab oktoobrilapsi kõlbeliselt, kujundab aktiivsust ja iseseisvust, õpetab täitma ühiskondlikke ülesandeid, planeerima ja analüüsima ühistegevust ning juhtima eakaaslaste gruppe. Tähe iga ürituse ettevalmistamine kulgegu tähekestes kaudu, s. t. iga täheke saab individuaalse ülesande tähe ühisürituse korraldamiseks (näiteks: koostada viktoriini küsimused, lavastada stsenarium, leida vanasõnu, mõistatusi, mängu, koguda andmeid jmt.).

Kordasaadetu arutelu algab samuti tähekestes: mis oli hästi, mis ei meeldinud ja miks, mida tuleb silmas pidada edaspidi. Tähekesse arvamust esindab komandör tegevuse analüüsimisel tähes.

Paljud õpetajad toetuvad ka õppetöös tähekestele, et kujundada kollektiivse tegevuse vilumusi ja harjumusi. Sel juhul paigutatakse õpilased pinki tähekesse järgi, et ka õppimisel luua koostöö, küsimuste ühisarutelu. Isegi poliitinformatsioon toimub mõnedes algklassides tähekestes kaupa: üks täheke annab ülevaate mõnest sündmusest, teine koostab küsimusi vastamiseks, kolmas täheke otsib välja poliitplakatid ja karikatuurid ajalehtedest. See, mis maailmas toimub, äratub huvi ning juba algklassiõpilased hakkavad õhinal lugema ajalehti.

#### Oktoobrilaste ülesanne ühiskondliku aktiivsuse kujundajana

Üks olulisemaid lülisid on oktoobrilapse ülesannete täitmine (6; 8). Noorteorganisatsiooni funktsioon on anda õpilastele eluks vajalikke organiseerimisoskusi. Organiseerimisvõimete arendamist on võimalik alustada juba esimestel kooliaastatel. Esimesi vilumusi kujundatakse tähekeses. Selleks on ette nähtud oktoobrilaste ametid.

Ülesande täitmine harjutab oktoobrilapsi suhtuma kollektiivi huvidesse kui oma isiklikesse, õpetab korraldama oma kollektiivi elu: kuidas ühiselt tegutseda, teisi juhtida ja ise korraldustele alluda.

Oktoobrilaste ülesannete uurimine näitas, et 1620 oktoobrilapsest 62 % -l on ülesanne poistest 59 %, tüdrukutest 65 % (vt. tabel 1).

OKTOOBRIKLASTE ÜLESANNETE JAOTUMUS

Tabel 1

Ülesande olemasolu		Tallinn	Vabariikl. alluvuse- ga linnad	Väike- linnad	Maa- asulad	Kokku	
Ü	On	127	383	271	218	999	
	Ei ole	200	178	143	100	621	
Ü	On	60	277	172	119	628	
	Ei ole	125	75	100	43	343	
2. klass	P	On	36	120	86	61	303
		Ei ole	66	42	55	19	182
T	On	24	157	86	58	325	
	Ei ole	59	33	45	24	161	
Ü	On	67	106	99	99	371	
	Ei ole	75	103	43	57	278	
3. klass	P	On	36	48	45	48	177
		Ei ole	42	62	23	31	158
T	On	31	58	54	51	194	
	Ei ole	33	41	20	26	120	



Küsitluse viisid läbi TPedI praktikandid.

Tabel 1 näitab, et erinevusi on regiooniti (halvem on see Tallinna koolides). Juba algklassides on tüdrukutel rohkem ülesandeid. Ühes ja samas koolis on suuri erinevusi ka klassiti, millest järeldub, kuivõrd õpetaja toetub kasvatustöös oktoobrilaste tähele.

Võimalik, et mõni laps ei osanud oma ametit nimetada või ei mäleta enam. E. Aedmaa uurimus näitas, et tavaliselt ei oska nimetada õpilane oma ametit, mis talle ei meeldi või kui seda ükski teine klassikaaslane ei tahtnud (1).

Niisuguste ülesannete peale jäävad sageli kõige tagasihoidlikumad, kellel on suhtlemisraskusi ning raskusi ülesande täitmiseega. Need õpilased vajavad rohkem abi ja julgustamist.

Just algklassides on õige aeg arendada õpilaste huvi ühiskondliku elu vastu ja anda nendele ühiskondliku tegevuse kogemus. Oktoobrilaste töö pakub selleks häid võimalusi oma tavade (ametimärgid, ametinimetused, tegevuse traditsioonid).

Tabelis 2 on võimalik näha, kuidas on jaotatud oktoobrilaste ülesanded.

OKTOOBRILASTE ÜLESANNETE KLASSIFITSEERIMINE Tabel 2

Liik	Tähekomandör	Tähekeste juht	Trummar	Lippur	Meistrimees	Sportisõber	Loodusesõber	Mängujuht	Raamatusõber	Sanitar	Korrapidaja	Seinalehe toimetaja
P	36	30	18	31	110	105	47	24	34	31	15	4
T	56	53	3	3	4	39	78	71	87	95	19	14

On loomulik, et meistrimehed, trummarid ja lippurid on enamikus poisid, tütarlapsed aga sanitarid. Siit ilmneb, et juba algklassides läheb juhtpositsioon tähekomandöride ja tähekeste juhtide näol tütarlaste kätte. Ka korrapidamine. Tunduvalt vähem on poistest mängujuhte, raamatu- ja loodusesõpru, tütarlastest aga spordisõpru.

Suure tähtsusega on see, kes tähelapsele ülesande annab. E. Aedmaa sellekohane küsitlus näitas, et 2. klassis kipub seda tegema klassijuhataja kartuses, et tähejuhud ei tule ülesannete jaotamisega toime, 3. klassis aga tegelevad sellega tavaliselt tähejuhud. Tütarlastest tähejuhud suunavad rohkem ainult tütarlapsi. Samuti selgus, et amet on oktoobrilapsele seda meeldivam, mida rohkem selle valikul on arvestatud tema enda soove ja huve. Tähejuhud sellest eelkõige lähtuvadki. Ilmnes, et kui ülesande andja on sageli just õpetaja, siis ametimehi juhendab enam pioneerijuht või ei juhenda keegi. Kuid tähelastele meeldivad just need ametid, mis tuleb iga päev täita, milles saab silma paista ja juhtida. Seega ei saa liigitada ametid meeldivateks ja vähem meeldivateks.

Iga amet võib tähelapsele meeldida, kui tal tuleb pidevalt selle ülesandeid täita. Selleks peavad iga ameti kohustused olema õpilasele arusaadavad. Ülesandeid on vaja tähelastele usaldada, laskmata end mõjutada mingitest eelarvamustest tema suhtes. Ülesannete täitmist aga pidevalt jälgida (kontrollida), mittetäitmise korral selgitada välja põhjused ja abistada. Kogemused näitavad, et oktoobrilaste töös võib soodsates tingimustes aktiivselt ülesannet täita ka niisugune tähelaps, keda õpetaja on harjunud nägema osavõtmatuna (2).

Ülesannete kasvatuslikkus väljendubki selles, kuidas oktoobrilapsed neid täidavad. Arvestades noorema kooliea iseärasusi, tuleks

oktoobrilaste vahel ametid vahetada kas iga kuu või isegi nädalate kaupa. Oktoobrilapse ameti võib anda ühiseks täitmiseks ka tervele tähekele (sanitaride täheke, raamatusõprade täheke jne.). See tingib vastastikuse hindamise ja abistamise ning igaüks õpib koos hästi täitma ülesannet. Nii on igal tähelapsel alati mõni ülesanne. Sellele lisandub veel ülesandeid oktoobrilaste koonduste ettevalmistamisel ja toimumisel.

#### Organisatsioon kui ühiskondliku kasvatusviis

Noorteorganisatsioon on ellu kutsutud kasvatusesmärgidel. Organisatsioon loob vajalikud tingimused tegevuseks ja suhtlemiseks, milles väljendubki organisatsiooni kasvatuslik jõud. Oktoobrilapsi mõjutavad nende tegevus ja omavahelised suhted organisatsioonis.

Kuigi organisatsiooni tegevus on programmeeritud ja määratud ja käitumist suunavad oktoobrilaste reeglid, ei saa kasvatus tulemuste üle otsustada korraldatud tegevuse järgi või selle alusel, kui hästi oktoobrilapsed teavad oma reegleid. Probleem on, kuidas oktoobrilaste tegevus mõjutaks tähelapsi nii, et nad oleksid töökad, hoolsad, õiglased ja austaksid vanemaid inimesi. Koolireform nõuab, et organisatsiooni mõjul kasvaks õpilastes vastutus tunnidistsipliini eest, õppimise eest üldse, säästlik suhtumine ühisvarasse, sallimatus tarbijalikkuse suhtes.

Missugune tegevus ja suhted on selleks vajalikud ning kuidas seda suunata?

Organisatsiooni liikmetena peaksid tähelapsed tunnetama organisatsiooni iseseisvust ja iseseisvat vastutust organisatsiooni ees. Järelikult on õpetaja ülesanne aidata kaasa organisatsiooni iseseis-



vusele ja anda organisatsioonis oktoobrilastele iseseisva vastutamise võimalused.

Oleme harjunud tunnistama õpetaja autoriteedi suurt mõju just algklassiõpilastele. Viimase aja uurimused aga väidavad, et juba 1. klassi õpilased tajuvad täiskasvanuid (ka õpetajat) küllalt kriitiliselt ja diferentseeritult (5, lk. 59). Õpetaja ei ole kainikule ainus etalon, kellega võrreldakse teisi täiskasvanuid kõikide parameetrite alusel. Õpetaja informatsiooni (ka korraldusi ja arvamusi) tajutakse mõninga sõltumatusega, üles näidates aktiivsust, iseseisvust suhtumises sellesse. Eriti poisid. Seda isegi õppetunnis. Väljaspool tunde on kainikute orienteerumine õpetaja arvamusel üsna pealiskaudne. Elusfääris tajutakse õpetajat kui üht täiskasvanutest, kellega kainik kokku puutub. Neid on aga tänapäeval rohkem (kuus või enam ühe kainiku kohta) kui varem. Järelikult tuleks õpetajal hoiduda oma kavatsuste ja arvamuste autoritaarsest pakkumisest oktoobrilaste tegevuses. Oktoobrilaste tegevuse pedagoogiline suunamine on kaudne, nõuandev; esiplaanile peab tõusma õpilaste omaalgatus.

Oktoobrilaste tegevuse kasvatuslik jõud seisneb eakohasuses ja laste huvide arvestamises. Isetegemise korral see peaks nii olema.

Isiksuse arengu huvides ei tohiks oktoobrilaste tegevuses domineerida meelelahutus, vaid selles peaks olema parajal määral elutõsidust, selle kaudu õpitakse õppima ja ka muid töid tegema.

Organisatsioon kasvatab iga oma liiget. Kui õpilane toimib õigesti, kui ta teab, kuidas on vaja käituda, ei näita see veel tema kasvatatust. Kasvatatust näitab oskus end seemiselt reguleerida: halva puhul häbitunne, oskus oma soove ja tahtmisi alla suruda. Organisatsioon oma iseseisva tegevusega paneb oktoobrilapsi mitmesugustesse situatsioonidesse, kus neil tuleb iseseisvalt otsustada, kuidas käituda või mida teha. Neid otsustusi analüüsitakse, antakse hinnang nende otsustamisele ja õigsusele. Tavaliselt on need mängusituatsioonid, kuid nendes on palju võimalusi kasulikeks ja tõsisteks tegudeks. Näiteks «Minu kodu — heakorrastatud maja» või «Kahtedeta oktoobrilaste maja» ülevaatused, «operatsioonid», kus oktoobrilaps otsivad võimalusi oma energia kasulikuks rakendamiseks.

Et kainik võtab seemiselt omaks peamiselt tundmuste kaudu, on ka oktoobrilaste tegevuses tähtsal kohal emotsionaalsus. Head ja halba tunnetab tähelaps omaenda üleelamuste läbi. Oktoobrilapse ülesande täitmine on konkreetses rollis olemine, millega kaasnevad oma elamused. Emotsionaalsus on suurem mängulises tegevuses, kus iga osaleja eredalt välja paistab.

Nooremad õpilased tahavad meeleldi võis-

telda, et end kontrollida, võrrelda oma edu teiste omaga. Õpetajad suhtuvad võistlusesse sageli eitavalt. Ometi aitab õigesti organiseeritud võistlus lapsel eesmärki saavutada, raskusi ületada, initsiatiivi, aktiivsust ja entusiasmi arendada, olla aus ja õiglane. Seda juhul, kui oktoobrilastel ei teki teiste ületrumpamise haaret, vaid piütakse organisatsiooni (kollektiivi) tunnustuse abil stimuleerida lapsi mingile tegevusele.

Kokku võttes rõhutan, et oktoobrilaste tegevuses peab iga tähelaps tunnetama organisatsiooni kuulumist ja loova iseseisvuse võimalust selles. See ei ole samastatav klassivälise tegevusega.

## Kirjandus

1. A e d m ä e, E. Oktoobrilaste tegevus kasvatusvormina. TPedI. Käsikiri. 1984.
2. K r u u s m a a, Ö. Õpilaste esimene tegevusaasta pioneeriorganisatsioonis. TPedI. Käsikiri. 1984.
3. Б е с е в а М. А. Работа учителя со звездочками. — «Начальная школа», 1984, № 11.
4. Богданова О. С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. М., «Просвещение», 1980.
5. Грузина И. В., Максакова В. И. Особенности развития классного коллектива младших школьников. — В кн.: Работа с октябрятами. М., «Просвещение», 1980.
6. Матвеев В. Ф. Учителю о работе с октябрятами: пособие для учителя. М., «Просвещение», 1984.
7. Савватеева О. М. Проблемы и перспективы воспитательной работы пионерской организации. — «Советская педагогика», 1984, № 11.
8. Система воспитательной работы с октябрятами. Пособие для учителей. Под ред. В. И. Петровой. М., «Просвещение», 1977.



# Sõjalis-patriootilise kasvatuse plaanist Simferoopoli 1. keskkoolis

Iga kool töötab välja oma eripärast ja arengutingimustest tuleneva kasvatustöö plaani. Pole kahtlemata universaalset, igale koolile sobivat kompleksplaani. Ent uusi mõtteid ja ideid võib teistelt alati leida.

Simferoopoli 1. keskkooli sõjalis-patriootilise kasvatustöö süsteemis leidis linna haridusosakond sedavõrd terviklikkust, et soovitas teistelt koolidelt nende kasvatustöö plaaniga tutvust teha.

Anname edasi Simferoopoli 1. keskkooli sõjalis-patriootilise kasvatustöö plaani peamised punktid.

Sõjalis-patriootiline kasvatustöö kuulub osana kooli parteiorganisatsiooni, juhtkonna, sõjandusõpetaja ja kogu pedagoogilise kollektiivi tööse ning seostub Suure Isamaasõja veteranide, lastevanemate, õpilasorganisatsioonide ja šeflus-sõjaväeosade tegevusega.

Sõjalis-patriootilise kasvatustöö eri tahud tulevad õpilaste eest ja ettevalmistusest.

**Nooremates** klassides alustatakse huvi äratamisest kangelaslikkuse vastu. Selgitatakse selliseid mõisteid nagu kodumaa, kangelastegu, patrioot, Nõukogude sõjamees jm.

**Keskastmes** mõtestatakse lahti patriootiliste tunnete, kodumaa-armastuse, rahvaste sõpruse olemust; tutvutakse sügavuti Nõukogudemaa revolutsiooni-, sõja- ja töötraditsioonidega, NSV Liidu relvajõududega; võetakse osa sõjalis-sportlikust mängust «Põuavälg».

**Vanemates** klassides õpitakse põhjalikumalt tundma V. I. Lenini nõuandeid, kuidas kaitsta sotsialistlikku kodumaad, tugevdada tema kaitsevõimet, osaleda sõja- ja argipäevatöö kangelaste, kommunismi ehitamises.

Sõjaline algõpetus annab vanematele klassidele kodumaa kaitsmise praktilisi teadmisi ja kogemusi.

Sõjalis-patriootilises kasvatuses soovitatakse mitmeid **töövorme**. Mõned neist.

□ Kõikides ainetundides peetakse sihikul sõjalis-patriootilise ja internatsionalistliku kasvatuse võimalusi.

□ Planeeritakse mehisuse tunnid teemadel «Rahupäevad», «Kangelastegu»...; teematilised klassijuhatajatunnid «Partisaniliikumine Krimmis», «Töökangelastegu», «Kodumaa kaitsmine NSV Liidu konstitutsiooni sätetes»...; vestlused oktoobrilastele «Gaidari mälestuseks»...

□ Korraldatakse konverentse, näit. «Partei — meie ajastu mõistus, au ja südametunnistus» (M. Šaginani raamatu «Neli õppetundi Leninilt» põhjal)...; OTÜ konverents «Nad õppisid meie koolis»; vestlused ja loengud klassides teemadel «40 aastat fašismist vabanemise lahinguist», «Simferoopoli linna õpetajaid, kes võtsid osa pörandaalusest ja partisaniliikumisest Suure Isamaasõja ajal», «Elukutse — kodumaa kaitsja», «Lenini ordeni kandjaid»...

□ Kohtutakse Suure Isamaasõja veteranidega, kes osalesid Kertši dessandis, «väikese maa» kaitsel.

□ Oktoobrilapsed ja pioneerid peavad koondusi ja kommunistlikud noored koosolekuid teemadel «Sulle, armeel!», «Kangelane elab meie kõrval»...; pidulikke koondusi «Partei, raporteerime sulle!», «Need päevad ei unune» (võidupäeval); miitinguid «Noore antifašisti päev»; õhtuid «Teile, noormehed!», «Kodumaa on oma tütardele uhke»; etlemis-, laulu- ja joonistusvõistlusi patriootilistel teemadel.

□ Oktoobrilapsed ja pioneerid näitavad end paraadil ning võtavad osa sõjalis-sportlikest mängudest «Põuavälg» ja «Kotkapoeg» ning kokkutulekust «Au tööle!», «Raporteerime V. I. Leninile».

□ Ringitööna valmib uurimus kooli ajaloo muuseumi materjalidel — «Lenini ideed elavad ja võidavad», «Isiksuse kasvatustöö Uljanovite perekonnas».

□ OTÜ uurib teemat «Akadeemik I. V. Kurtšatovi tööd aatomi rahuotstarbelise kasutamise eesmärgil».

□ Kirjandusklubi «Eakaaslane» koostab ja esitab patriootilise sisuga sõnapõimiku.

□ Tehakse teematilisi ekskursioone revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse paikadesse.

□ Tulevastele kodumaa kaitsjatele toimuvad praktilised sõjaväeõppused.

□ Sõjalise algõpetuse ja sõjalis-patriootilise kasvatuse ühiste ürituste plaanis on sõjalis-patriootiliste ja sõjanduse õppefilmide näitamine (rännaku- ja kaitsetaktika alased filmid jm.).

□ Lõppklassi noormeestele toimuvad laskevõistlused.

□ 9. klassi noormehed kaasatakse teematilistele õppustele, kus nad tutvuvad lahingutaktika ja relvajõududega.

□ Organiseeritakse noore sõduri ringe.

□ 23. veebruari kontserdil esinevad üheskoos oktoobrilapsed ja pioneerid.

□ Kohtutakse sõjameestega.

□ Oma kooli sõjalis-patriootilise kasvatuse kogemused kajastuvad ka sõjanduskabineti ja koolimuseumi stendides.

MAIMO KALMET



# Uurimiskatse kasvatustöö huvides

**VALDUR LULLA,  
Kammeri EIK õpetaja**

Vaimsete puuetega noorukilt (diagnoos: *deblitas mentis*) oodatakse praktilises elus iseiseisvat toimetulekut kergesti omandatava, intellektuaalselt vähenõudliku, kuid ühiskonnale vajaliku tegevusega (1, lk. 81). Õige töösseuhtumise kujundamisel etendavad olulist osa õpilaste huvid ja hoiakud. Huvid on nii vaimse kui ka kehalise tegevuse põhilised liikumapanevad jõud. Lähtudes sellest püüti kõnealuses uurimuses tundma õppida abikooli vanemate klasside (7. ja 8. kl.) õpilaste huvivid ja nende hoiakuid erinevate tegevuste suhtes. Huvide küsimustikule vastas 42 õpilast, neist 26 poissi ja 16 tütarlast. Töökuse ja tegevusliikide hindamisest võttis osa 38 õpilast, neist 24 poissi ja 14 tütarlast.

Õpilaste huvid selgitati kutsenõuandlates kasutatavate A. Golomštoki küsimustikuga, mida kasutatakse üldkoolis 5. ja 6. klasside õpilaste huvide uurimisel. Küsimustik koosneb 40 üksikküsimusest ja see diferentseerib 8 huviala: matemaatika, tehnika, geograafia, kirjandus, pedagoogika, ajalugu, loodusteadus, kodundus-olme. 9., 15., 25. ja 28. küsimus kohandati abikoolidele. Vastati vastavalt juhendile 1983/84. õa. II veerandil.

Millised olid vastuste analüüsi tulemused? Selgesti ilmnis erinevus poiste ja tütarlaste huvide vahel. Eranditult kõik poisid olid suuremal või vähemal määral huvitatud tehnikast, neist andis sellele negatiivsed hinnangud vaid 2%. Tütarlastest aga andis tehnikale negatiivseid hinnanguid 67,9%. Ühtlasi tundsid poisid ka suuremat huvi matemaatika vastu (60,3% positiivseid hinnanguid tütarlaste 42,8% vastu).

Tütarlastel ilmnis ootuspäraselt suurem huvitatus pedagoogikast ja olmest. Positiivseid hinnanguid vastavalt 84% ja 95% poisid 61,8% ja 89,4% vastu.

Teiseks paistis silma rohkete 0-(null)vastuste olemasolu nendel õpilastel, kellel oli täheldatud kõrgendatud neurootilisust. Näi-

teks 8. kl. õpilane T. S. vastas 16 korral 0-ga, s.t. ta ei teadnud, mida vastata. Tegemist on endokrinoloogiliste häiretega noorukiga, kellel on tugev tüsenemine, hilinenud küpsemine ja sellel alusel kujunenud neurootiline seisund. 13 korral andis 0-vastuse ka 7. kl. õpilane H. H., kelle diagnoosis on märgitud neurootiline sündroom. 11 korral andis 0-vastuse 7. kl. õpilane R. P., kelle diagnoosis on märgitud CPI neurootiliste jääknähtudega.

Esialgse materjali vähesus ei võimalda teha mingeid järeldusi. Ka ei ole küsimustiku autor A. Golomštok andnud juhendit rohkete 0-vastuste interpreteerimiseks. Võib aga arvata, et tegemist on neurootilist laadi dekompensatsioonile ilmingutega. Tunnetades enda täisväärtuslikkust, on debiilne mürsik eba-kindel nii oma intellektuaalsete kui ka kehaliste võimete ning huvide hindamisel. Huvide küsimustiku vastuste tööpärasust kontrolliti aineõpetajatega vesteldes. Selgus, et ei ilmnunud olulisi lahkuminekuid küsimustike vastuste ja tegelikult koolitundides avaldatud õpihuvi vahel. Seega võiks A. Golomštoki küsimustikku lihtsustatud sõnastuses kasutada abikooli vanemate klasside õpilaste huvide uurimiseks.

Huvide küsimustiku analüüs näitas, et matemaatika- ja tehnikahuvid olid kõige suurema diferentseeriva toimega. T. Kitvel on väljendanud seisukohta, et õppeainetele antud hinnangute ja töösseuhtumise vahel valitseb teatav seos (3, lk. 190). Selleks et kontrollida, kas ka abikoolis on seos olemas, palusime 7. ja 8. klasside õpilasi järjestada töökuse alusel oma klassikaaslaste ja leida ka endale selles pingereas sobiv koht. Vastuste alusel koostasime iga klassi kohta maatriksi, milles iga õpilase nime järele olid paigutatud õpilasele pandud kohanumbrid. Kohanumbrite aritmeetilise keskmise alusel koostati selle klassi õpilaste töökuse pingerida. Kooli töökaimaks õpilaseks kujunes 7. kl. õpilane A.K. — 2,2 punkti. Järgnesid 8.kl. tütarlaps S.H. — keskmine 2,7 punkti ja 7. kl. poiss U.U. — keskmine 3 punkti.

Klassi töökusemaatriks võimaldas teatud määral analüüsida ka õpilaste enesehinnangu adekvaatsust. 12 kõige töökamat õpilast ei paigutanud ennast kordagi pingereas kõrgemale kohale, kui seda arvasid kaasõpilased. Samal ajal 10 kõige vähem töökast mürsikut ei suutnud õigesti määrata enda kohta pingereas. 4 õpilast seadsid end esimeseks. 6 õpilast pidasid endid aga viimaseks. Seega oli neil kõigil ebaadekvaatne enesehinnang.

Vaadeldes huvide küsimustiku vastuste



seost töökusega, ilmnes selgesti T. Kitveli määratud seose olemasolu ka debiilsete õpilaste puhul.

12 kõige töökamat õpilast suhtusid matemaatikasse 75% ulatuses positiivselt. 12 töökuselt viimasel kohal olevast õpilasest suhtus matemaatikasse positiivselt vaid 20%. Seega on suhtumise erinevus peaaegu pöördvõrdeline. Teistes huvivaldkondades sellist selget erinevust ei ilmnenud. Seega võiks esialgsete andmete alusel öelda, et matemaatikahuvide ja töökuse vahel valitseb kindel seos ka vaimsete puuetega mürsikutel.

Koos töökuse alusel pingeritta järjestumisega palusime õpilasi vabas vormis kirjutada, millised tööd neile meeldivad ja millised ei meeldi. Missugused olid tulemused?

24 poisist ei teadnud 7 nimetada meeldivat tööd. Ülejäänud 17 poisist pidasid 12 kõige eelistatavamaks mehhanisaatoritööd. Kaks poissi eelistasid põllutööd, üks aiatööd, üks puutööd, üks kodust tööd. Ebameeldivaid töid ei teadnud nimetada 50% poistest. Põhiliselt olid ebameeldivad tööd need, mida tuli teha koolis ja internaadis.

Tütarlaste vastustest selgus aga märgatavalt parem orienteerumine tuleviku tegevustes. Mida eelistati? Lastehoidmine — 6 korral; koristamine ja pesemine — 6 korral; toiduvalmistamine — 6 korral. Järgnesid aiatöö — 4 korral, käsitöö — 3 korral jne. Seega oli igal tüdrukul mitu meelistegevust. Ebameeldivaid töid ei osanud nimetada 20% tüdrukutest. Tütarlaste vastused näitasid tuleviku suhtes reaalsemat orienteerumist, seega ka paremat ettevalmistust iseseisvaks eluks. Poiste lootused ja orienteerumine traktoristi-autojuhi elukutsele on tihti ebareaalne.

Teiseks ilmnes poiste vastustes ebakindlus tegevuste valikul. 30% poistest ei teadnud nimetada meeldivat ja 50% ebameeldivat tegevust. Seega on poistel tulevane kutsetöö kui eluks vajalik tegevus veel küllaltki teadvustamata. Saadud andmed langevad ühte varasemate uurimistulemustega, mis samuti näitasid abikooli tütarlaste paremat eluks ettevalmistatust võrreldes poistega (4).

Rehabilitatsiooni pedagoogilisest seisukohast pakkus suurimat huvi õpilaskontingent, keda oli arvatud kõige vähem töökate hulka. Analüüs näitas, et tegemist oli psüühilise dekompensatsiooni seisundis olevate mürsikutega.

Psüühilise dekompensatsiooni teket peetakse debiilsete õpilaste murdeale iseloomulikuks nähtuseks. Kõige sagedamini ilmnevad dekompensatsiooni korral mitmesugused psühhopaatsed muutused mürsiku isiksuses, mis raskendavad nooruki sotsiaalset kohanemist ja soodustavad seega asotsiaalset käitumisviiside teket (7, lk. 135). Enamasti väljendub selline käitumishäire kerges erutuvuses ja agressiivsuses koos huvi langu-

sega kooli ja õppimise vastu. Analüüsinud 12 töökuse poolest viimaseks jäänud õpilase käitumist, ilmnesid 7 õpilasel psühhopaatsed isiksuse muutused. 5 õpilasel oli dekompensatsiooniseisund seotud neuroosiga.

Mida peaksid abikooli pedagoogid kasvatus- ja õpetustöös silmas pidama nende 12 erineva dekompensatsiooniseisundis oleva mürsikuga tegeldes?

Neurootilist laadi psüühilise dekompensatsiooni all kannatavate debiilsete mürsikutega tehtavas ravi-pedagoogilises töös on osutunud kõige tõhusamaks üldtugevdava ravi ühendamine ratsionaalse psühhoterapiaga. Ratsionaalses psühhoterapias, s.o. esmaajoonest vestlus- ja tööterapias, tuleb silmas pidada neurootiliste hälvetega mürsikute kergemat solvumist. Seega tuleb kasvatus- ja õpetustöös rõhutada mürsiku positiivseid isiksuseomadusi. Toetudes mürsiku isiksuse positiivsetele omadustele, tuleb võimaluste piires kujundada noorukil õige arusaamine iseendast. Neurootikuid tuleb õpetada ette nägema konflikte, mis võivad tekkida tema käitumise tagajärjel. Ratsionaalne arusaamine oma tegevusest vähendab konfliktide teket ja võimaldab mürsikul edukamalt lahendada ka kujunenud konfliktsituatsioone. Mürsikule tuleb selgitada, et tema kartused ja pidurdatus on seotud isiksuse positiivsete omadustega (nõudlikkus enda suhtes, püüe saavutada väga häid tulemusi).

Koos üldise positiivse psühholoogilise-pedagoogilise fooni loomisega tuleb neurootiliste mürsikute puhul pöörata täit tähelepanu nende motoorika arendamisele, eriti motoorika koordineerimisele.

Individuaalsed ülesanded on enam eelistatud kui kollektiivsed. Tingituna neuroosist võivad nooruki töötulemused kollektiivis kujuneda kesisteks. Kehvad tulemused aga süvendavad veelgi neurootilist seisundit. Jõukohaste individuaalsete ülesannetega on võimalik saavutada positiivseid tulemusi ja selle kaudu parandada ka mürsiku sotsiaalset asendit kollektiivis ning korrigeerida tema alandatud enesehinnangut.

Märgatavalt keerukam on psühhopaatsete iseloomustustega debiilsete mürsikute käitumishälvete meditsiinilis-pedagoogiline korrigeerimine. Raskusi valmistab esmaajoonest asjaolu, et pedagoogil on vähe võimalusi apelleerida isiksuse positiivsetele külgedele. Kõrgendatud impulsiivsus ja vähene enesejuhtimisvõime raskendavad ratsionaalse psühhoterapia kasutamist. Meditsiin kasutab eelmainitud mürsikute käitumishälvete korrigeerimiseks mitmesuguseid psühhofarmakone. Kuid üksnes ravimite kasutamisega ei tagata käitumise vajalikku korrigeerimist. Ravimite manustamisega rööbiti on vaja, et pedagoog sugestiooni abil kujundaks nendel mürsikutel esmast enesepidurdamise oskust. Sugestioon võib olla nii tavaline sisendus kui ka relaksatsiooniseisundis antud korraldus



(6). Sugestiooni kasutamisel peab pedagoog silmas pidama 3 põhitingimust sisenduse edukuse tagamiseks: 1) sugereeritava täielik usaldus sugereerija suhtes, 2) sugereerija kindel sisemine veendumus sugestiooni realiseeritavuses, 3) sugestioonijärgsel perioodil kogu tegevuse selline korraldamine, et sugestioon realiseeruks konkreetse tegevuse resultaadina (2). Sugestiooni häid tulemusi on allakirjutanu korduvalt täheldanud sisepidurite kujundamisel psühhoopaatsete isiksusemuutustega mürsikutel. Eelmainitud mürsikuid tuleb õpetada afektiseisundeid ratsionaalselt ületama, vihastumise korral 10-ni loendama, 10 korda sõrmi rusikasse pigistama, enne kui nad hakkavad tegutsema. Positiivsete isiksusemuutuste esiletõstmisel tuleb silmas pidada mõõdukust. Samal ajal tuleb igati vältida avalikku lautust, seda eriti afektiseisundi korral. Afektiivseid purskeid on võimalik arutada alles tükk aega hiljem, kui mürsik on täielikult rahunenud. Ratsionaalses vestlusterapias tuleb noorukile kätte näidata, kuidas ta saab vältida afekti teket.

Mida varem avastatakse õpilasel psühhoopaatsete isiksusemuutuste ilmingud ja mida varem alustatakse sihipärase profülaktilise meditsiinilis-pedagoogilise tegevusega, seda parem on prognoos. Kui nooruki käitumispuue on aga kujunenud ulatuslikuks ja asotsiaalne käitumisviis fikseerunud, on pedagoogilise korrigeerimise võimalused minimaalsed (7, lk. 157).

Käitumishäiretega mürsikutega tehtava tööteraapia mõjususe sõltub põhiliselt järgmistest tingimustest.

■ Tööülesanne peab mürsikut täielikult haarama ja kujunema tööst saadava rahulolu elamuse allikaks. Sellisena korrigeerib töö mürsiku enesehinnangut ja võimaldab tal realiseerida eneseteostuse tarvet. Debiilsel õpilasel on selle tingimuse täitmine keeruline. Erinevad ju debiilsed mürsikud üksteisest vägagi tugevasti nii kehalise jõu, vastupidavuse kui ka mootorika koordineerimise poolest. Et tagada soovitud positiivseid tulemusi, on vaja anda tõeliselt individualiseeritud ülesandeid.

■ Töö on oma loomult kollektiivne tegevus. Teadliku töökorralduse abil saame plaanipäraselt suunata töö kasvatuslikku ja korrigeerivat mõju. Tööbrigaadi liikmete valikul, juhtimis- ja kontrollifunktsioonide jaotusel ning sõltuvus-alluvussuhete kujundamisel on oluline korrigeeriv jõud. Näiteks panna viriseja teatud tööloigu eest vastutama võtab talt võimaluse viriseda. Laisa ja mugava mürsiku panemine tööühmaja nooruki toormaterjaliga varustaja kohale annab sundimatus töökorralduses märgatava kasvatus efekti (5, lk. 267—271).

■ Töötulemused olgu alati mõõdetavad ja võrreldavad. Nii ilmneb edu kui ka ebaedu konkreetse kvantitatiivse tulemusena, mida on

võimalik objektiivselt võrrelda. Selline võrdlus võimaldab aga oluliselt korrigeerida mürsiku ebaadekvaatset enesehinnangut.

Kokku võttes võiks märkida, et kasvatus- ja arendustöö analüüsimine lihtsate küsimustike abil võimaldab meil paremini mõista kooli kasvatuslikku seisundit ning vastavalt sellele ka valida vahendeid selle muutmiseks.

## Kirjandus

1. Braudisch, W., Bröse., Samski, C. S. Einführung in die Hilfsschulpädagogik. Berlin, 1982.
2. Hanselmann, H. Einführung in die Heilpädagogik. Zürich, 1950.
3. Kitvel, T. Psühholoogia ja töössesuhetumine. Tallinn, 1983.
4. Mullama, M. Abikooli VII—IX klasside õpilaste elustiilide kujunemist mõjutavatest teguritest. Diplomitöö, käsikiri. TRÜ eripedagoogika kateeder. Tartu, 1982.
5. Verner, R., Jäger, A.-Chr. Persönlichkeitsdiagnostik — eine wesentliche Voraussetzung gezielter Arbeitstherapie. Schriftenreihe der ärztlichen Fortbildung. Band XXXIV. Berlin, 1967.
6. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе. Перм, 1971.
7. Учащиеся вспомогательной школы. (Клинико-психологическое изучение.) Москва, 1979.

## MEILT JA MUJALT

■ Narva 4. keskkoolis tegutseb luule- ja muusikaklubi deviisi all «Hingele on vaja tegevust». Muusikaklassid töötavad seal juba 24. aastat. Klubi tegevus peab kaasa aitama, et muusika saaks kogu kooli õpilaste ja õpetajaskollektiivi elu lahutamatuks osaks. Klubi nõukogusse kuuluvad õpilased, keda juhendavad õpetajatest entusiastid. Üks esimesi ettevõtmisi oli pühendatud heliloojatele ja luuletajatele, kes on elanud või viibinud Narvas ja Narva-Jõesuus. Teemal «Sõna ja muusika» peetud kogunemisel osalesid nii muusikaklassid kui ka vanemate üldklasside õpilased. See kahte kunstiliiki ühendav teema võimaldas kuulata luulet muusikas, kõlas Mozarti, Bachi ja Beethoveni teoseid — kõik õpilaste esituses.

Poolaasta töö omapäraseks kokkuvõtteks kujunes suur peoõhtu teemal «Luule- ja muusika-Narva». Ettevalmistusi tegi kogu koolipere, kunstitegelaste loomingut õpiti tundma sügavuti.

Narva fašistidest vabastamise 40. aastapäeva eel pühendatud klubiõhtust võtsid osa ka sõjaveteranid.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



## Vene-eesti sõnaraamatud algastme sõjalise ettevalmistuse vajadustest lähtuvalt

ENN VESKIMÄGI,  
ENSV TA Keele ja Kirjanduse  
Instituudi teadur

Arenenud sotsialismi ühiskonnas täidab vene keel kui NSV Liidu rahvaste vahelise suhtlemise ja koostöö vahend tähtsaid poliitilisi, majanduslikke, ideoloogilisi ja teisi ühiskondlikke funktsioone. Üks neist on NSV Liidu kodanike, eelkõige noorte ettevalmistamine oma kodumaa ja sotsialismi saavutuste kaitsmiseks.

Vastavalt NSV Liidu seadusele üldisest sõjaväekohustusest (1) antakse enne tegevteenistusse kutsumist eelkutsesalastele ja kutsesalastele noormeestele tootmis- ja õppetöö kõrval algastme sõjaline ettevalmistus, mille- ga üldhariduskoolides, keskeri- ja kutseharidussüsteemi õppeasutustes tegelevad vastava programmi alusel koosseisulised sõjandus-õpetajad (1; 7).

Algastme sõjalise ettevalmistuse programmid, õpikud ja muud õppevahendid on teatavasti välja antud vene keeles kui Nõukogude paljurahvuseliste relvajõudude suhtlemiskeeles ning metoodilistest kaalutlustest lähtudes neid rahvuskeeltesse ei tõlgita. Samal ajal sisaldab aga üleliiduline ühtne algastme sõjalise ettevalmistuse õpik (4) ulatuslikke põhiteadmisi NSV Liidu relvajõudude struktuurist, nende iseloomust ja eripärast, sõjaväemäärustikest, taktikast, tule- ja riviettevalmistusest, sõjatopograafiast ning tsiviilkaitsest (4; 2). Paljude programmi kuuluvate küllaltki keeruliste sõjalis-teoreetiliste küsimuste (näiteks sõjadoktriini mõiste — 4; 19) tundmaõppimine nõuab isegi vene õppekeelega koolis päris suuri jõupingutusi.

Seetõttu on soovitatav uute sõnade ja sõnaühendite kindlamaks omandamiseks ning aine mehaaniliselt vene keeles päheõppimise vältimiseks anda õpilastele tundides uute vene-

keelsete sõjanduse oskussõnade emakeelsed vasted. Seda enam, et keskkooli vene keele tüüpiprogrammi (5) võetud aktiivseks omandamiseks määratud 4050 sõna hulka kuulub autori arvestuste järgi vaid 185 sõjandustermit (8-kl. koolis 120 ja keskkoolis 65) ning 177 üldsõna, mida kasutatakse ka sõjaasjanduses. Loomulikult on sellest kõigest tänapäeva sõdurikute põhjalikuks äraõppimiseks ja eriti veel sõjalis-tehnilise eriala omandamiseks liiga vähe.

Teataval määral kergendavad sõjaasjanduse õpetamist-õppimist muidugi nn. internatsionalismid, näiteks авиация, автомат, агрессор, азимут, армия, артиллерия, батальон, бинокль, бомба, гарнизон, госпиталь, группа, десант, дивизия, казарма, компас, курсант, матрос, мобилизация, орден, позиция, полигон, ракета, резерв, сигнал, солдат, танк, фронт, штаб jt., kuid neid pole eriti palju (aktiivses sõnavaras veidi üle 100).

Järelikult tuleb nii sõjandusõpetajal kui ka õpilastel endil võtta õppetöös abiks vene-eesti üld- ja oskussõnaraamatud. Enamikule oskussõnadest võib sealt leida muidugi põhiliselt õiged eestikeelsed vasted, näiteks sõjalis-poliitiliste terminitele, sõjaväeliste auastmete ja ametikohtade nimetustele, peamistele relvadele ning relvaosadele jne., kuid mitte alati pole neid koostanud sõjaasjanduses kompetentsed inimesed ja seetõttu leidub seal ka süsteemitust, vasturääkivusi ning otseseid vigu. Tuleb võtta arvesse sedagi, et meie kõige soliidsem P. Arumaa, B. Pravdini ja J.-V. Veski «Vene-eesti sõnaraamat», mille koopia ilmus 1975. aastal (6), on koostatud üle 45 aasta tagasi ja seal puudub uusim sõjanduse oskussõnavara, mis on tekkinud seoses teaduslik-tehnilise revolutsiooni saavutustega sõjajärgseil aastail. Need on omakorda avaldanud suurt mõju relvastuse ja sõjatehnika arengule ning vastavalt ka lahingupidamise viisidele, armee ja sõjalaevastiku isikkoosseisu õpetamise meetoditele ja vormidele (4; 19). Mõnevõrra suurema täpsusega ja tänapäevasemaid sõjanduse oskussõnu sisaldab V. Muheli «Vene-eesti sõnaraamat» (8).

Ent kummastki sõnaraamatust ei saagi leida selliseid tänapäeva sõjanduse oskussõnu nagu самолет вертикального взлета (püststartlennuk), высотный самолет (kõrglennuk), сверхзвуковой самолет (ülehelilennuk, ülehelikiirusega lennuk), самолет-носитель (kandelennuk), противолодочный самолет (allveetõrjelennuk), авианесущий корабль (avio- kandelaev), ударный авианосец (ründelennukilaev), вертолетоносец (kopterilaev, kopterikandja), прибор ночного видения (infrapunaseade, öö nägemisseade), снайперский (snajperskoop, rüpsi infrapunasihik või öösihik), произвольный автоматический огонь (suvavalang), штык-нож (nugatääk), миналовушка (püünismiin), радиотелеуправление (raadiokaugjuhtimine), безоткатное орудие (reaktiivsuurtükk), легкий водолаз (madal-



veetuuker), старший прапорщик (vanemlipnik), главный корабельный старшина (laeva-peavanem — auastmena), гранатометчик (granaadiheitur), противотанкист (tankitõrjelane), общевойсковая часть (üldväeosa), мотострелковое отделение (motolaskurjagu), театр военных действий (ТВД) (sõjatander), полевая выучка (väliväljaõpe), рубеж спешивания (jalastumisjoon), занимаемый рубеж (hõivejoon), предел выносливости (väsimumpiir), шприц-тюбик (tuubsüstal), плащ-накидка (keermantel), двупалые перчатки (kaksõrmkindad), воинское мастерство (sõjamehemeisterlikkus) ja palju muudki, mis on tekkinud nii teaduslik-tehnilise revolutsiooni kui ka viimaste aastakümnete oskuskeelekorralduse tulemusena.

Samal ajal peab märkima, et ka nn. vanade sõjanduse oskussõnade puhul tuleb märgendi sõj. (sõjandus) alla paigutatud terminitesse suhtuda suure ettevaatlikkusega. Nii näiteks on V. Muheli sõnaraamat (8, lk. 489) terminile подразделение antud õige vaste — allüksus, kuna P. Arumaa jt. kahekõiteline sõnaraamat toob sellena allühik (6, lk. 772), mis pole kunagi selles tähenduses kasutusel olnud. Sõna караул vasteteks toob esimene karaul, vahtkond (8, lk. 232), teine — vahtkond, vahipost, karaul (6, lk. 400), kuna nimisõna караульный on esimeses tunnimees, valvur (8, lk. 232), teises — valvur, vahimees (6, lk. 400). Eesti keeles on aga õigeteks vasteteks vahtkond ja vahtkondlane (sest tunnimees on часовой, valvur — сторож, vahimees — вахтенный).

Meie sõnaraamatutes ei kajastu ka veel viimastel aastakümnetel sõjaväemäärustikes toimunud muudatused. Nii näiteks pidi ülemalt käsu saanud sõjaväelane kuni 1960. aastani kehtinud sisemäärustiku alusel vastama «слушаюсь» (kuulan) — 2; I, lk. 461; hiljem — «kuulen», pärast 1960. aastat aga kuni tänaseni «есть» (4, lk. 69). V. Muheli sõnaraamat annab sellele sõnale vasteks — just nii, jah (8, lk. 156), P. Arumaa jt. sõnaraamat — jah (6, lk. 288). Õige pole neist kumbki, sest just nii vastab venekeelsele tak tõchno, mis on jaatav vastus ülema küsimusele (4, lk. 70) ja välistab igasugused «jahid» ning muud tsiviilisikule tavalised jaatamise variandid. «Есть» õigeks vasteks jääb aga antud situatsioonis endiselt «kuulen», ent mitte «jah» ega ka «just nii», nagu seda väga tihti võib lugeda Eesti Televisiooni subtiitritest. Ülema küsimusele eitavalt vastates ütleb sõjaväelane «никак нет» (4, samas), mis tõlgitakse eesti keelde sõnaühendiga ei + vastava verbi vorm, näiteks «ei ole», «ei tea» jne.

Siinkohal peab märkima, et ENSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudi keelekontaktide sektori koostatud uues kolmekõitelises vene-eesti sõnaraamatus, mille esimene köide on jõudmas kõigi raamatukaupluste lettidele, on püütud senistes üldsõnaraamatutes esinenud vigu ja puudusi vältida ning parandada.

Suurel määral võib oskussõnade omandamisel, eriti lahingutehnika ja relvade materjalosa õppimisel, abiks olla vene-eesti tehnika sõnaraamat (14), millesse on autorid võtnud küllaltki rohkesti sõjandustermineid. Ent paljude märksõnastikku kuuluvate oskussõnade ja neile antud õigete vastete kõrvalt ei leia ka siit alati kõige uuemaid. Näiteks on märksõna пулемет (kuulipilduja) all toodud ka ручной пулемет (kergekuulipilduja, sest loomulikult ei saa eesti keeles seda relva nimetada käsikuulipildujaks, nagu mõnedes tõlgetes) ja станковый пулемет (taskekuulipilduja) ning seejärel пулеметчик (kuulipildur) (14, lk. 391), kuid märksõnale гранатомет (granaadiheitja) (14, lk. 99) ei järgne ручной гранатомет (kerge(granaadi)heitja), станковый гранатомет (taske(granaadi)heitja) ega ka гранатометчик (granaadiheitur) — mees, kes seda relva käsitseb. Пуля (kuul) pesasse on ainsa kuuliliigina paigutatud трассирующая пуля (trasseeriv kuul, mis võiks olla ka trasseerkuul) (14, lk. 391), kuid programmi kuulub rohkem kuule: бронебойно-зажигательная пуля (soomust läbi(sta)v süütekuul) ja обыкновенная пуля со стальным сердечником (terassüdamikuga harilik kuul).

Mõne termini puhul tuleb aga osata samas sõnaraamatus ka vigu ära tunda ja neid parandada. Nii näiteks on tehnika sõnaraamatusse millegipärast sattunud hoopiski tehnikast kauge riviettevalmistuse oskussõna rivi — строй. Pesasse on võetud viis rivi liiki, millest kolm on saanud valed vasted (vt. 14, lk. 476), mis võivad kasutaja ainult segadusse viia. Развернутый строй õige eestikeelne vaste on joonrivi, sest vastavalt rivimäärustikule (4, lk. 198) seisavad sõjaväelased (lahingumasinad) või allüksused selles ühel joonnel. Ka varasematel aegadel on see olnud joonrivi (2; I, lk. 414; 15, lk. 77), kuid tehnika sõnaraamatus antud vastet hargrivi eesti võimlejad ja sõjaväelased ei tunne, olgugi et see on ekslikult sattunud ka õigekeelsussõnaraamatusse (16, lk. 150). Разомкнутый строй õigeks vasteks on harvrivi (2; I, lk. 413—414; 15, lk. 76), see tähendab ühe- või kaheviirulist rivi, kus sõjaväelased käskluse «разом-КНИСЬ» («harvene») järel on astunud üksteisest rinnetpidi ühesammulistele või komandöri määratud vahedele (4, lk. 199). Järelikult ei saa sellele harvendatud joonrivile mitte kuidagi lahkrivi nimetust (14, lk. 476) anda! Расчлененный строй, mis kõne all olevas sõnaraamatus on saanud vasteks harvrivi, praegusesse rivimäärustikku ei kuulu ja tema vasteks ongi lahkrivi (2; I, lk. 414; 15, lk. 77). Походный строй (rännakurivi) ja сомкнутый строй (koondrivi) on antud õigesti. Lisada tuleks veel пеший строй (jalgsirivi).

Tsiviilkaitse peatükki kuulub keemiarelv (4, lk. 252), milleks me seni nimetasime kõiki mürgaineid (отравляющие вещества — ОВ) (vt. 13, lk. 259; 14, lk. 61; 8, lk. 427). Ent 1981. aasta lõpus kinnitas Eesti NSV Tervis-



hoiuministeeriumi terminoloogiakomisjon ot-  
pravlyajušee vješestvo (OB) eestikeelseteks vas-  
teteks ründemürk, keemiline ründeaine, mida  
nüüd peamegi selle mõiste tähistamiseks  
kasutama. (Mürkaine on vene keeles ядовитое  
вещество — 13, lk. 388.)

Vähesel hulgal programmi kuuluvaid mere-  
sõjanduse oskussõnu võib leida «Inglise-eesti-  
vene meresõnastikust» (9), olgugi et see on  
eelkõige mõeldud kasutamiseks tsiviilmeren-  
duses ja sõjaasjanduses tagasihoidlik.

Mis puutub vene-eesti sõjanduse sõna-  
raamatutesse, siis alates 1890. aastast on neid  
trükitud viis (7; 10; 12; 11; 19), millest  
viimane ilmus 1934. aastal. Nad kõik on  
ammugi vananenud ja muutunud haruldus-  
teks, mida pole enam isegi soliidsetes raama-  
tukogudes. Palju enam kättesaadav on sõja-  
järgsel perioodil ilmunud kahekõiteline eesti-  
keelne «Sõjaväelise ettevalmistuse kursus»  
(2). Selles on ära toodud rivikäskluste koetelu  
eesti ja vene keeles ning toleaeagsete relvade  
materjalosa vene vastetega, millest enamik  
on kasutusel ka nüüdisaegsete laskurelvade  
kirjeldustes.

Olukorra parandamiseks on NSV Liidu  
Haridusministeerium viimastel aastatel välja  
töötanud ja soovitanud rahvuskoolidel kasu-  
tada algastme sõjalise ettevalmistuse õpiku  
alusel koostatud tuhat oskussõna sisaldavat  
sagedussõnastikku ja sõnaühendite sõnastikku  
(3, lk. 99—143). Autori andmetel on Läti  
NSV-s (1981. a.) ja Tadžiki NSV-s (1983. a.)  
juba välja antud 700 oskussõna ja sõnaühen-  
dit sisaldavad hästi väikesed algastme sõja-  
lise ettevalmistuse sõnastikud (17; 18).

Ka Eesti NSV-s on allakirjutanu koos eru-  
polkownik Heino Ernitsaga koostanud vene-  
eesti sõjanduse sõnaraamatu (14 000 vene-  
keelset terminit), mille juurde kuulub eesti-  
keelsete vastete register. Sõnaraamatu käsi-  
kiri on 1981. aastal kirjastusele «Valgus» üle  
antud ja kuulus 1984. aasta ilmunisplaani,  
kuid seni veel ilmutamata. Koostamisel on arves-  
tatud eelkõige sõjandusõpetajate ja õppivate  
noorte vajadusi: sõnaraamat sisaldab kogu  
algastme sõjalise ettevalmistuse õpikusse ja  
muudesse õppevahenditesse kuuluva ning  
sõjandustundides vajaliku oskussõnavara.  
Sõnaraamatu lõpus tuuakse ära peamised  
erialased lühendid koos venekeelse täieliku  
termini ja eestikeelse vastega. Sõnaraamat  
hõlmab sõjandustermine kõrval ka teatud  
hulga üldtehnilisi ja teisi aine omandamiseks  
vajalikke oskussõnu. Tähestikjärjestuses too-  
dud eestikeelsete vastete registris on tehtud  
katset ühtlustada eestikeelset sõjandussõna-  
vara. Raamat võib abistada ka üliõpilasi,  
sõjaväelasi, tõlke ja muud tarvitajaskonda  
sõjanduse oskussõnade kasutamisel. Seetõttu  
loodan, et olemasolevate vene-eesti sõnaraama-  
tute kõrval aitab uus vene-eesti sõjanduse  
sõnaraamat tõhusalt kaasa meie tulevaste  
kodumaakaitsjate vene keele oskuse paranda-  
misele ja sõjaliste teadmiste veelgi paremale  
omandamisele.

## Kirjandus

1. NSV Liidu seadus üldisest sõjaväekohustu-  
sest. Tallinn, 1982.
2. Sõjaväelise ettevalmistuse kursus I—II.  
Tallinn, 1948—1950.
3. Абузьяров Р. А., Туаева З. И.  
Русский язык на занятиях по начальной  
военной подготовке и национальной школе.  
М., 1983.
4. Начальная военная подготовка. М., 1980.
5. Типовая программа по русскому языку  
для национальной средней школы (1—10  
классы). М., 1980.

## Sõnaraamatud

6. Арумаа, Р., Правдин, В., Ves-  
ki, J.-V. Vene-eesti sõnaraamat. Tallinn,  
1975.
7. Grenzstein, A. Soldati sõnaraamat.  
Tartu, 1890.
8. Muhel, V. Vene-eesti sõnaraamat. Tal-  
linn, 1982.
9. Olev, K. Inglise-eesti-vene meresõnas-  
tik. Tallinn, 1981.
10. Pitka, P. A. Sõjamehe sõnastik. Tal-  
linn, 1914.
11. Sõjaväe oskussõnastik. Wene-Eesti. 1922.
12. Tarwilikumad sõjaasjanduse üksikud sõ-  
nad ja ütelled. Wene ja eesti keeles. Peter-  
buris, 1919.
13. Vene-eesti keemia sõnaraamat. Tallinn,  
1982.
14. Vene-eesti tehnika sõnaraamat. Tallinn,  
1975.
15. Võimlemise oskussõnad. Tallinn, 1945.
16. Õigekeelsussõnaraamat. Tallinn, 1976.
17. Гайдарова Л. М., Вихарева  
Л. М., Русско-латышский и латышско-  
русский словарь-минимум терминов по кур-  
су начальной военной подготовки. Рига,  
1981.
18. Краткий русско-таджикский словарь по  
начальной военной подготовке. Душанбе,  
1983.
19. Эркман Г. И. Военный эстонско-  
русский [и] русско-эстонский словарь. М.,  
1934.



# Probleemõpe õppekirjanduses

JAAN MIKK,  
TRÜ pedagoogika ja metoodika  
kateedri professori kt.

Esitatu kõrge ideelisus, ... metoodika täiuslikkus on igale õpikule esitatavad vältimatud nõuded.

(Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadest.)

Nõukogude didaktika arengusuundade analüüs viis T. Šamova hiljuti järeldusele, et kõik põhilised otsingud meie didaktikas on viimasel ajal suunatud õpilaste aktiveerimisele õppetöös (13, lk. 42). Selline sihiasetus on tingitud mitte üksnes õppetöö enese arengu- loogikast, vaid kõigepealt ühiskonna vajadusest kasvatada aktiivseid noori inimesi. Õpilaste aktiveerimise üheks peateeks peab T. Šamova probleemõpet (13, lk. 79). Probleemõpe teeb õppeaine huvitavaks, arendab õpilaste loovat mõtlemist, tagab kindlad teadmised jne. Seetõttu propageeritakse teda innukalt, kuid tegelikus koolielus juurdub see visalt.

Õppetöö sisulise ümberkorraldamise võimas vahend on õppekirjandus. Kui õppekirjanduses võetakse kasutusele aine uus käsitlusviis, siis tavaliselt omandavad selle nii õpetajad kui õpilased. Seetõttu võib arvata, et probleemõpe leviks koolis kiiremini, kui sellel oleks nõuetekohane alus õppekirjanduses. Küsimuse aktuaalsusest kõneleb ka see, et 1983. aastal peeti Kõthenis konverents teemal «Probleemõpe ja õppekirjandus» (10).

Nõukogude didaktikas on ulatuslikult uuritud probleemõppe teooriat ja seda, kuidas õpetaja tunnis probleemõpet rakendada saab (vt. näiteks 6). Vähe on aga uuritud, milline peaks olema probleemõpet soodustav õppekirjandus. Siit tõusebki artikli eesmärk: analüüsida, kuidas on võimalik probleemõpet realiseerida õppekirjanduses.

Probleemõpet on defineeritud erinevatelt lähtekohtadelt. Didaktik I. Unt kirjutab, et «probleemõpe on õpetamine probleemide leidmise ja lahendamise kaudu» (11, lk. 36). Probleemiks on seejuures ülesanne, mille lahendamise käik ei ole õpilastele varasemast teada. Selline ülesanne sunnib õpilast juurdlema võimalike lahenduskäikude üle, neid proovima. Sellest lähtudes ongi osa uurijaid probleemõppe kõige olulisema tunnuseks välja toonud õpilaste aktiivse mõtletegevuse õppetöö käigus (6, lk. 5).

Probleemõppe aluseks on vastuolude tunnetamine. See muudab küsimuse õpilase jaoks probleemiks ja tagab õpilase aktiivsuse. Vas-

tuolud on üks olulisi õppimist edasiviivaid jõude.

Vastuolud tekivad, kui uus teadmine pole kooskõlas varem omandatuga. Vähemalt üks nendest teadmistest peab olema üldistatud; kahe konkreetse fakti vahel pole tavaliselt võimalik näha mingit vastuolu. Kõige sagedamini tunnetavad õpilased probleemi, kui uus fakt läheb vastuollu varem omandatud seaduspärasusega. Vanemates klassides saab analüüsida vastuolusid ka kahe üldistatud seisukoha vahel.

Näiteks on füüsikaõpikus joonis, kus žiletitera ujub vee pinnal (14, lk. 273). Õpilased teavad varasemast, et metallesemel vajuvad vees põhja. Tekib probleem, kuidas on see võimalik, et metallist žiletitera ujub. Probleemi lahendusena jõutakse õpilaste jaoks uute seaduspärasusteni füüsikas.

Vastuolude nägemine eeldab õpilaste teatud ettevalmistust. Nii tõuseb eelmises näites probleem tänu sellele, et õpilased teavad kehade ujumise seaduspärasusi. Seetõttu on mõningatel juhtudel oluline õpikus esitada mitte üksnes uus konkreetne fakt, vaid ka eelnevalt meenutada üldisemat seaduspärasust. Probleemid muutugu keerulisemaks koos õpilaste arenguga. 7. ja 8. klassi õpikuis tuleb mõlemad vastuolu pooled selgelt välja tuua, 9. ja 10. klassi õpikuis võib üks neist jääda õpilastele iseseisvaks meenutamiseks (8).

Probleemõppe realiseerimise erinevad viisid õppekirjanduses seisnevad selles, kuidas vastuolud õpilasteni viiakse.

Vastuolude esitamise lihtsamaid viise on avastuste ajaloo tutvustamine, ka ideede draama meenutamine. Ideede draama tulemusena on teaduses sageli kujunenud uus teooria, mille õpilased omandavad paremini, kui nad teavad tagapõhja. Ideede arengulugu võimaldab õpilasi kasvatada, näitab inimpraktika määravat osa tunnetuses ja süvendab usku teaduse pidevasse arengusse.

Näiteks võib siin tuua õhurõhu avastamise ajaloo. Ühes füüsikaõpikus kirjeldatakse, kuidas Galilei kutsus kaevumeistri oma kaevu pumpa parandama. Kaevumeister uuris pumpa, leidis, et see on korras ja ütles Galileile, et vee tase on liiga madal. Ei suur ega väike pump suuda vett tõsta kõrgemale kui 10 m. Kaevumeistri selgitus ajas Galilei segadusse, sest ta teadis Aristotelese õpetust, et «loodus kardab tühjust» ja selle tõttu vesi tõuseb kolvi järel ükskõik kui kõrgele. Edasi kirjeldatakse Torricelli ja Pascali katseid, mis probleemi lahendasid (14, lk 105—107).

Häid võimalusi vastuolude esitamiseks pakub dialoogi vorm õppetekstis. Õpiku autor esitab küsimuse ja toob tekstis ka arutlused leidmaks vastust sellele küsimusele.

Keemiaõpikus on näiteks järgmised arutlused eteeni struktuurivalemi leidmiseks. «Eteeni tihedus on normaaltingimustel 1,25 g/l. Eteeni molekulmass on 1,25 g/1.22,4



l/mol=28 g/mol. Järelikult on eteeni molekulis 28. Mitu süsiniku ja vesiniku aatomit võib olla sellises molekulis? Ilmselt ei piisa ühest süsiniku aatomist, sest temaga peaks siis olema seotud 16 vesiniku aatomit, mis pole võimalik. Selles aatomis ei või olla ka üle kahe süsiniku aatomi, sest kahe süsiniku aatomi mass on juba 24. Jääb oletada, et seejuures puuduva massi (28—24) annavad 4 vesiniku aatomit, s. t. eteeni struktuurivalem on  $C_2H_4$ . Siis satume aga uuesti vastuollu. Eteeni molekulis on süsiniku aatomid ühendatud väiksema arvu vesiniku aatomitega kui etaani molekulis. Kuidas säilib siin süsiniku oksüdatsiooniaste? Et sellele küsimusele vastata, pöördume aine ehituse poole. (12, lk. 37).

Probleemõppe teoorias on välja selgitatud etapid, mis käiakse läbi probleemi lahendamisel. Dialoog ja avastuste ajaloo esitamine hõlmab nendest etappidest vaid osa. **Probleemi leidmise ja lahendamise täielikul teel** võib eristada järgmisi etappe: a) ainevaldkonnaga tutvumine, b) vastuolu tunnetamine, c) probleemi sõnastamine, d) hüpoteeside püstitamine, e) nende kontrollimisteede otsimine, f) hüpoteeside kontrollimine, g) järelduste sõnastamine, h) järelduste usaldusväärsuse hindamine. Vastavalt nendele etappidele soovitatakse üles ehitada ka probleemne õppetekst (9). Seega sisaldab probleemne õppetekst tavalise jutustava tekstiga võrreldes täiendavalt probleemsituatsiooni kirjelduse, hüpoteeside sõnastamise ja kontrollimise. Jutustavas õppetekstis läheb autor teema kirjelduselt kohe üle järelduse põhjendamisele kõige ratsionaalsemal viisil.

Näeme, et probleemi leidmise ja lahendamise täielik esitus õppetekstis muudab selle pikemaks kui tavaline õppetekst. Probleemlahenduse täielik esitus ahendab ka lugeja võimalusi — talle on jäänud vaid jälgida autori mõttekäiku. Seetõttu on otstarbekas probleemlahenduse kõik etapid esitada õpikus ainult probleemõppe algetapil. Seal on täielik esitus vajalik eeskjuu andmiseks õpilastele. Hiljem võib osa etappe jätta õpikus esitamata — see annab õpilastele võimaluse iseisevaks juurdlemiseks ja õpetaja saab valida õppemeetodit vastavalt konkreetsetele tingimustele klassis. Näiteks võib õpikus jätta sõnastamata probleemi. Sellisel juhtumil saab õpetaja anda õpilastele ülesande leida probleemsituatsioon ja sõnastada selle olemus antud teaduse terminoloogias.

Eelnevast nähtub, et eriti suurt tähelepanu tuleb probleemõppele pühendada **metoodilistes käsiraamatutes**. Käesoleval ajal oleksid kasulikud koguni spetsiaalsed broüürid õpetajatele, kus kirjeldatakse episoodi teaduse ajalooost, tuuakse ära aine esituse võimalused küsimuste-vastuste vormis, antakse probleemide lahendamise täielik käik ja kuhu oleksid koondatud kõik programmiga seotud nuputamisesanded. Väga oluline on metoodilistes käsiraamatutes näidata õpetajatele, kus

õpikus on eeldused probleemõppe rakendamiseks ja milline on probleemi täielik lahendus (7, lk 102). Vastasel juhul jäävad vastuolud õpilaste teadmiste taseme ja uute faktide vahel õpetajatel märkamata, õpilaste aktiveerimiseks kasutamata ja ka lahendamata. Niisuguseid õpiprobleeme sisaldavaid metoodilisi käsiraamatuid on vähe ja see ongi üks olulisi põhjusi, miks probleemõppe aeglaselt koolipraktikani jõuab.

Õpikus saab probleemõppe ideid realiseerida mitte üksnes tekstis, vaid ka teistes osades. Kõige sagedamini tehakse seda nuputamisesandete vormis. Nii näiteks on füüsikaõpikus küsimus «Kas vool takistab või soodustab üle jõe ujumist?» (5, lk.24). See küsimus nõuab omandatud teadmiste loovat rakendamist ja tekitab huvi kõikides õpilastes tänu oma praktilisele sisule. Nuputamisesandend võiksid leida kindla koha kõigis ülesannete kogudes. Heaks eeskjuuks on siin neljanda astme ülesanded füüsika redelttestides (4). Need ülesanded on oma olemuselt õpiprobleemid.

Eelnevaga pole küll ammandatud kõik võimalused probleemõppe realiseerimiseks õppekirjanduses, kuid meil tõuseb nüüd küsimus, kas ikka õpiprobleemide esiletoomine ja lahendamine õppekirjanduses tõstab õppekasvatustöö tulemusi. **Probleemse esituslaadi efektiivsust** õppekirjanduses uuris üksikasjaliselt C. Skorwider. Osa õpilasi õppis jutustavate, osa probleemsete tekstide järgi. Viimastes oli probleemi püstitus ja lahendus täielikult esitatud. Õppematerjali põhiidee omandasid õpilased paremini probleemsetest õppetekstist. Täiendavat informatsiooni omandati paremini jutustavast tekstist, kui aga õpetaja selgitas probleemset teksti, siis omandati täiendav informatsioon probleemset tekstist niisama hästi kui jutustavast. Kõik need probleemse teksti eelised tulid ilmsiks pärast teatud harjumist uue esituslaadiga. Järelikult võimaldab probleemne esitus saavutada paremaid õppetulemusi, kuid selleks tuleb õpilasi probleemse esitusviisiga aegamööda harjutada (9).

Probleemse esituse muutmise ideed õppekirjanduses tulenevad varasemast. Algul esitatakse probleemi leidmise ja lahendamise täielik käik — see on eeskjuuks õpilastele. Edaspidi jäetakse õppekirjanduses mõned etapid kirjeldamata, näiteks lastakse õpilastel enestel kontrollida hüpoteese, lõpptulemuse usaldatavust jmt. Mida rohkem õpilased harjuvad probleemse õppeviisiga, seda vähem etappe on tarvis õppekirjanduses esitada. Ilmselt ei saa aga kirjeldamata jätta vastuolu, sest just see muudab õppematerjali õpikus probleemseks. Kui esitada ainult probleemsituatsioon, siis pole see enam õppetekst tavalises mõttes, pigem on see probleemülesanne, millele vastuse leidmiseks tuleb pöörduda teiste allikate poole.

Eelnevast nähtub, et üsna tavaline tekst võib olla aluseks probleemõppele, kui õpilastel



on kujunenud oskus teksti probleemset (kriitiliselt) lugeda. Oluline on kujundada õpilastel oskus probleeme näha ja lahendada. Nagu iga muu õpioskuse arendamisel, nii võib ka **probleemõpioskuse kujundamisel** õppekirjandus suuresti toeks olla. Näitena võib siin tuua M. Baumanni ja M. Geilingi süsteemi 4. klassi loodusõpetuse õpikus. Peale mõningaid ettevalmistavaid eeskujusid antakse õpilastele eeskiri aine probleemseks õppimiseks.

1. Esitan küsimuse vaadeldavate nähtuste põhjal.

2. Teen oletuse küsimusele vastamiseks.

3. Kontrollin oletuse õigsust katseliselt (mõten, millist katset on tarvis, kuidas suurusi mõõta, tulemusi fikseerida ja tõlgendada).

4. Uurin, millised tingimused pole katses arvestatud. Hindan järelduse õigsust (3, lk 41).

Sellise eeskirja rakendamisega harjutatakse õpilasi õpikus aegamööda. Näiteks pärast nähtuste kirjeldamist on õpikus ülesanne õpilastele: «Millise küsimuse võime me nähtuse kohta esitada?» Teises kohas antakse õpilastele andmed päikesepaiste ja temperatuuri kohta suve- ning talvepäeval, esitatakse küsimusi nende päevade võrdlemiseks ja püstitatakse siis ülesanne teha oletusi selle kohta, mis võib põhjustada erinevaid temperatuure. Katse planeerimisõskuse kujundamist illustreerib järgmine näide. Teema «Kondenseerumine» õppimisel tehakse õpikus oletus, et veeaur muutub veeks, kui ta kaotab soojust. Seejärel püstitatakse õpilastele ülesanne mõelda, millise katsega on võimalik seda oletust kontrollida. Õpikus loetletakse ka katseks vajalikud materjalid. Lõpptulemuse õigsuse kontrollimiseks võib õpikus esitada suunavaid küsimusi (3, lk 42—44). Probleemõpioskuse selline kujundamine operatsioonide kaupa võimaldab kindlalt omandada terve probleemõpioskuse süsteemi.

Probleemse õppeteksti efektiivsuse kontrollimisel tegi M. Baumann olulise tähelepaneku. Ta laskis õpilastel õppida uut materjali ja korrata varemõpitud nii probleemsetest kui jutustavatest tekstidest. Ilmnes, et jutustavad tekstid olid **materjali kordamisel** paremad kui probleemsed: jutustavate tekstide järgi ainet korranud õpilastel olid teadmised täpsemad ja konkreetsamad. Probleemsete tekstid andsid veidi paremaid tulemusi uue materjali õppimisel (2, lk. 99—101). Kuidas nüüd talitada? Esmakordseks õppimiseks tuleks materjal õpikus esitada probleemset, see aga takistab kordamist. Ilmselt oleks kõige otstarbekam välja anda kaks raamatut: õpik probleemse käsitlusega materjali iseseisvaks esmakordseks omandamiseks ja käsiraamat-teatmik kordamiseks ilma probleemülesanneteta. Mõningates ainetes, näiteks matemaatikas on meil olemas õpilaskäsiraamatud — see avab ulatuslikumad võimalused probleem-situatsioonide avamiseks õpikus.

Eelnevast jõuame ühe olulise **lõppjärelduse**ni: probleemõpet tuleb õppekirjanduses

kasutada, kuid mõõdukalt. Tuleb arvestada, kas õpperaamat on ette nähtud kordamiseks või uue aine õppimiseks, kas probleemid on õpilastele jõukohased, kas probleemseks käsitluseks jätkub aega ja õpperaamatu mahtu. Oluline on silmas pidada õppemeetodite optimaalse valiku üldisi kriteeriume (1). Pole õige õppekirjandusse sisse võtta kõiki probleemkäsitlusi, mis on autorile teada (erandi moodustavad ainult probleemide brošüürid õpetajale, kes sealt valib antud tingimustes sobivaid näiteid). Probleemõpe on üks õppemeetod teatud oluliste õppe-eesmärkide saavutamiseks. Teiste eesmärkide saavutamiseks sobivad paremini teised meetodid.

Siin võib näitena tuua probleemõppe ühe vastandi — algoritmimise. Algoritmid on täpsed eeskirjad ülesannete otstarbekaks lahendamiseks, mille õpilased kindlalt omandavad ja siis mehaaniliselt rakendavad. Algoritme on õppetöös vaja, sest nad võimaldavad õpilastel tüüpilisi ülesandeid kiiresti lahendada ja vabastavad seega aega probleemülesannete lahendamiseks. Algoritmimise ja probleemõppe tihe seos ilmneb veel teiseski: uue algoritmi leidmine juhatatakse õppekirjanduses sisse probleemülesannetega. Nende lahenduskiik üldistatakse ja fikseeritakse siis algoritmina.

Materjali probleemse käsitluse aluseks on vastuolude viimine õpilasteni. Õppekirjanduses võib selleks kasutada avastuste ajalugu, dialoogi vormi, probleemi leidmise ja lahendamise täielikku või osalist kirjeldamist, nuputusülesandeid jmt. Oluline on ka õppekirjanduses toetada probleemõpioskuse kujunemist. Nende ja teiste võtete kasutamine on alles algusjärgus. Edasised katsetused täpsustavad probleemõppe kasutusviise õppekirjanduses ja siis saame selle meetodi abil veelgi paremaid õppe-kasvatustöö tulemusi.

## Kirjandus

1. Babanski, J. Õppeprotsessi optimeerimine. Ülddidaktiline aspekt. Tln., «Valgus», 1984. 256 lk.
2. Baumann, M. Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1982. 280 lk.
3. Baumann, M., Geiling, U. Zur Umsetzung des problemhaft experimentellen Vorgehens im Schulbuch — Wissenschaftliche Hefte der Pädagogischen Hochschule «Wolfgang Ratke» Köthen, 1983, Heft 3, S 39—45.
4. Karu, G. Füüsika redeltetid VII klassile. Tln., «Valgus», 1974. 21 lk.
5. Kikoin, I., Kikoin, A. Füüsika VIII klassile. 3. trükk. Tln., «Valgus», 1981. 183 lk.
6. Mahmutov, M. Probleemõpe koolis. Raamat õpetajale. Tln., «Valgus», 1981. 216 lk.
7. Schwier, C. Zur problemhaften Gestaltung von Chemielehrbüchern. — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1982, Heft 44, S. 81—107.
8. Schwier, H.-J. Eine Schulbuchvariante gestaltet von Schüler — noch kein



typisches Untersuchungsanliegen der Schulbuchforschung. Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1983, Heft 47, S. 85—91.

9. Skorwider, C. Wirkung des didaktisch-logischen Aufbaus von Lehrbuchtexten bei der Kenntnisan eignung. — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1980, Heft 38, S. 34—44.

10. Strietzel, H. Problemhaften Unterricht und Schulbuch — zum Inhalt und zu Ergebnissen einer wissenschaftlicher Konferenz. — Informationen zu Schulbuchfragen, Berlin, 1984, Heft 49, S. 88—101.

11. Unt, I. Opilaste aktiviseerimine tunnis. Tln., «Valgus», 1974. 271 lk.

12. Цветков Л. А. Органическая химия. Учебник для X класса. М., «Просвещение», 1982. 208 с.

13. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., «Педагогика», 1982. 208 с.

14. Эллиот Л., Уилкокс У. Физика. М., «Физматгиз», 1963. 808 с.

## Kainiku lugemisvajaduse kujundamisest kasvatuse kontekstis

EHA HIIIE,  
TPedI pedagoogikateaduskonna dekaan, dotsent

*Raamatut avades avad sa rohkem kui ukse rändaja palvel, kes tulnud on tundmatut teed.*

*Raamatut avades oma su südametukse kostab kui koputus — enese lahti sa teed.*  
MART RAUD

Nõukogude kool on astunud oma arengu uude etappi. NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipeenul kiideti heaks üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad, mille juhtmotiiviks on noorsoo tõhusama kasvatamise idee, kasvatamine õpetamise kaudu, kasvatustöö kompleksus. Nüüd on tarvis mõelda sellele, et reformi ideed viidaks täielikult ellu, et need ei jääks paberile. Sellega ühenduses on aina aktuaalsemaks muutunud õppeprotsessis peituvate kasvatuslike võimaluste tegelik realiseerimine, s.t. kasvata õpetamine. Kasvata õpetamine kujutab endast eeskätt väärtuste edastamist ja omandamist õppeprotsessis. Sellest aspektist ei ole kõik õppeained võrdväärsed. On õppeaineid, milles väärtuste edastamist omandamist tuleb ilmselt dominandiks pidada (vt. 3, lk. 26 ja 4). Seda võib teatud kindlusega öelda näiteks kirjanduse, ajaloo, ühiskonnaõpetuse, algklassides aga kirjandusliku lugemisõpetuse kohta. Järelikult tuleb neid õppeaineid õpilaste väärtusorientatsioonide kujundamisel maksimaalselt ka ära kasutada.

Väärtus on alati seotud hinnanguga. Kirjandus võimaldab õpilastel suhestada erinevaid hinnanguid. Selleks et teoses või lugemispalas peituv ühiskondlik hinnang muutuks õpilase enese omaks, interioriseeruks, on vaja seda tundmustega kinnistada. Selleks et õpilane suudaks end teose kangelasega identifitseerida, on tarvis aidata tal tegevustikku, meeolellu sisse elada. Viimane on võimalik ainult kujutlusvõime, fantaasia virgutamisega.

Selleks et raamatus sisalduv ühiskondlik väärtus muutuks õpilase enese omaks, on vaja kirjandusliku lugemispala käsitlemisel algklassides pidada silmas käsituspõhimõtet: kirjaniku tekstilt → fantaasiat virgutades ja kujutlusi ergastades → sellega seostuvaid tundmusi võimendades → mõtteni, isikliku otsustuse, hinnangu (vt. lähemalt 1).

## MEILT JA MUJALT

■ Oha sagedamini puutume igapäevaelus kokku sõnaga holograafia. Seda kasutatakse kujutavas kunstis, tehnikas, arhitektuuris, muuseumi- ja raamatukogutöös, kus holograafia võimaldab meid ümbritsevast maailmast saada laiendatud efektkujutust.

Fotokujutise ruumiline reprodutseerimine laseri abil hakkas huvitama ka Jaroslavl'i Dzeržinski rajooni Pioneeride Palee pioneere. Nad demonstreerivad oma laboratooriumis saadud hologramme NSVL Rahvamajandusnäitusel Moskvast. Noori füüsikuid juhendab õpetaja V. Smirnov.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

■ Moskva 87. keskkoolis on Komsomolski Amuuri ääres esimeste ehitajate muuseum. Neist kaugetest kangelastegude aastatest jutustavad rohked ekspositsioonid. Kui palju on õpilased üles kirjutanud kuulsaid nimesid, mille kandjad oma nooruses komsomoli lähetuskirjaga sõitsid ehitama uut linna Amuuri kallastel Komsomolski Amuuri ääres esimeste ehitajate ülesotsimise mõtte ei tekkinud selles koolis juhuslikult. Mõned neist inimestest elavad praegu kooli lähikonnas. Nüüdseks on otsing saanud laia haarde. Punaste jäljeküttide tööd suunavad tähelepanuga kooli direktor ja ALMAVO esimees. Iga pioneerirühm on šefiks ehitajatest veteranidele, sealjuures on šeflus kujunenud mõlemapoolseks.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



Nüüd, kui eriti aktuaalseks on saanud kindla silla loomine teadmiste — isiksuse intellektuaalse potentsiaali — ja tema tegude vahele veendumuste kaudu, on fookusesse tõusnud senisest enam ka isiksuse emotsionaalse potentsiaali kui selle silla ühe põhikandeta formaalimise. Filosoofiadoktor prof. A. Hartšev rõhutab: emotsionaalse resultatiivsuse saavutamise kasvatustöös on möödapääsmatu veel sellegi tõttu, et inimese esteetilise kultuuri rikkuse astmest sõltub otseselt tema võime tajuda vaimsete väärtuste kunstilist, kõlbelist, ideelis-poliitilist sisu (8, lk. 66).

Hindamatud võimalused kainikute kasvatamiseks peituvad ilukirjanduses. Mõistagi ei saa siin piirduda ainult algklasside lugemike programmialadega. Õpetaja sihiseade peaks olema märksa kaugemale ulatuv: äratada õpilastes püsivat huvi kirjanduse kui kunsti vastu, anda selle mõistmiseks vajalikud oskused, et tekiks eelsoodumus ilukirjanduse kui ülitähtsa kasvatusvahendi mõjulepääsemiseks mitte ainult koolis, vaid hilisemaski isiksuse kujunemise protsessis.

Lugemine on suhtlemine, kommunikatiivne tegevus teksti kirjanika ja vastuvõtja vahel. Mida avaram on inimese suhtlemisring ja mida väärtuslikumad tema suhtlemispartnerid, seda intensiivsem on ka inimese areng. Sama kehtib suhtlemise kohta raamatuga. Et noor lugeja raamaturikkusest võimalikult enam osa saaks, selleks on koolis kõrvuti lugemis- oskusega vaja sihipäraselt kujundada ka lugemisvajadust.

Inimese isikupära on tegelikult tema vajaduste kogusumma. Vajadused on kasvatus- teaduse strateegiline keskpunkt. Teadmata täpselt, kuidas vajadused tekivad ja üksteist mõjutavad ning astuvad koostöösse teadvuse, emotsioonide ja tahtega, on raske lahendada nii keerukat ülesannet nagu teaduslike kasvatusmeetodite väljatöötamine.

Inimese olulised vajadused on tunnetus- ja tunnustusvajadus. Nende rahuldamatus, vaimne tühjus, uudsete ja huvitavate muljete puudus võivad olla isiksuse väärastumise, motiveerimata agressiivsuse tekkimise jmt. aluseks. Seega on inimese vajadusi vaja arvestada ja nende tekkimist teadlikult suunata. Vajaduste muutmine või kujundamine täiskasvanud inimesel on vähereaalne: see võib toimuda vaid väga suurte pingutustega ja küllaltki piiratud ulatuses. Seepärast on vajadusi, sealhulgas ka lugemisvajadust tarvis kujundama hakata lapseas, s.t. ikka siis, kui see veel võimalik ja tulemuslik on.

Inimese tunnetusvajaduste, sealhulgas lugemisvajaduse emotsionaalseks avalduseks on huvid. Tegevuse protsessides on huvide osa väga suur, sest huvides väljendub tegevuse objektide ergutav jõud vastavalt tunnetus- vajadusele, mis sunnib inimest aktiivselt otsima teid ja viise tema jaoks tähtsust omava objektiga põhjalikumaks tutvumiseks.

Huvi rahuldamine objekti abil, millel on püsiv tähtsus, ei vii kunagi huvi kustumisele, vaid kutsub sisemiselt ümber kujunedes, süvenedes ja rikastudes esile uute huvide tekkimise. Uued huvid on tegevuse tunnetus- tasemelt tavaliselt kõrgemad. Huvid esinevad tunnetust püsivalt äratava või ergutava mehhanismina, mistõttu huvide sihipärasest kujundamist tuleb isiksuse arenemise kaugemaid perspektiive silmas pidades kooli üheks põhi- ülesandeks lugeda.

Uurimuste andmeil on õpilaste lugemishuvid võrdlemisi kindlalt välja kujunenud juba 11—12-aastaselt ega erine oma põhi- struktuurilt oluliselt täiskasvanu omadest. H. Hansen ja S. Saul, kes jälgisid õpilaste lugemishuvid kujunemist 5.—8. klassini, nendivad oma uurimuses, et nimetatud kolme õppeaasta vältel lugemishuvid struktuuris eriliselt muutusi enam ei toimunud (vt. lähemalt 6). Järelikult lugemishuvid mõjutamine ja lugemisvajaduse kujundamine on murdeas juba hiljaks jäänud. Põhialus sellele pannakse usutavasti hoopis varasemal eluaastail (vt. 2), hiljemalt algklassides.

Lugemisvajaduse ja lugemishuvi näitajaid on lugemus, s.t. kui palju ja mida loetakse. Lugemus ja lugemine on valdkond (lugemus on tulemus, lugemine on protsess), mis huvitab paljusid, olgu see õpetaja, psühholoog, raamatukogutöötaja, ajakirjanik või kirjanik. Pole juhus, et lugemise ja lugemuse probleemidega tegeldakse ulatuslikult kogu maailmas ning nähakse selles mitte ainult kooli-, vaid sotsiaalset probleemi, millest sõltub inimese edasises elus palju.

Eesti NSV-s on põhjalikumalt uuritud 5.—8. klasside õpilaste lugemust (vt. 6 ja 7). Keskkooliõpetaja lugemusest on andnud huvitava ülevaate E. Vääri 1968. aastal (5). Ajakohasemaid andmeid on huviline lugeja võinud leida H. Liimetsa uurimis- grupi töödest. Noorema kooliea õpilaste luge- muse (samuti ka vaba aja harrastuste) kohta ulatuslikumad uuringud puuduvad. Seepärast oleme võtnud selle probleemi (koostöös TPedI pedagoogika ja algõpetuse metoodika eriala üliõpilastega — R. Sõero, A. Rimmel jt.) paari viimase õppeaasta vältel vaatluse alla.

Pedagoogilisel praktilisel viibinud üliõpilaste abiga oleme saanud andmeid meie vabariigi maa- ja linnakoolide ligi 3000 algklassi- õpilase lugemuse kohta. Uurimismeetodina kasutasime ankeetküsitlust selleks spetsiaal- selt koostatud ankeedi alusel, sealhulgas pilt- ankeeti, õpilaste lugemispäevikute ja klassi- päevikute analüüsi, kontrollvestlust loetu põhjal jm. Saadud andmed töödeldi TPedI arvutuskeskuses raalil NAIRI-2. Lisaks kai- nikute lugemusele, lugemuse erisustele ja lugemishuvidel uurisime lugemuse ja õpiedu seoseid, lugemuse sõltuvust koduraamatukogu suurusest, lugemise kohta kainikute vaba aja harrastuste hulgas, suhtumist lugemisse ja lugemistundi jne. Esitame alljärgnevas mõ- ningaid uurimisandmeid ja järeldusi, mis



algklassiõpetajale mõtlemissainet võiksid pakuda.

Uurimise esimesel etapil — 1982/83. õa. septembris-oktoobris — selgitasime kainikute lugemust ning lugemuse erisusi poistel ja tüdrukutel, maa- ja linnalastel, 2. ja 3. klassi õpilastel. Kogumis oli 28 kooli 37 klassist kokku 988 õpilast (poisse 493, tüdrukuid 495, linnalapsi 755, maalapsi 233, 2. klassi õpilasi 332, 3. klassi õpilasi 656). Selgus, et keskmiselt olid kainikud õppeaasta jooksul lugenud 13 raamatut (minimaalne lugemus oli 0, maksimaalne 69). Uuritud kontingendi puhul ei olnud arvukselt olulisi erinevusi 2. ja 3. klassi õpilaste lugemuses. 2. klassi õpilased olid lugenud õppeaasta vältel keskmiselt 12 raamatut (minimaalne 0, maksimaalne 69), 3. klassi õpilased — 13 raamatut (minimaalne 0, maksimaalne 66.) Nimetatud tulemused on ootuspärased. Et 3. klassis loetakse juba mahukamaid raamatuid, ei pruugigi nende arv olla 2. klassi omast suurem. Rahuldavaks võiks pidada ka keskmist lugemust, kui see jaotuks klassis õpilasi ühtlaselt. Paraku see nii ei ole! Suhteliselt normaalne keskmine arv, mis vastab enam-vähem programmilise kohustusliku lektüüri mahule, tuleneb sellest, et igas klassis on õpilasi, kes loevad väga palju. Järelikult on terve hulk ka neid õpilasi, kes isegi programmikohast kohustuslikku kirjandust ei loe, lisalugemisest rääkimata. Mitmes koolis oli õpilasi, kes aasta jooksul ei olnud lugenud ühtki(!) raamatut. Nimelt neile tuleks õpetajal esmatähelepanu pöörata.

Lugemuse andmeid analüüsides huvitasid meid ka erisused tüdrukute ja poiste ning maa ja linnalaste lugemuse vahel. Oletasime, et algklassides loevad tüdrukud märksa rohkem kui poisid. Tegelikult selgus, et tüdrukud loevad küll veidi rohkem, kuid statistiliselt olulised need erinevused ei ole (tüdrukute  $\bar{x}=14$  raamatut, minim. 0, maksim. 69; poiste  $\bar{x}=12$ , minim. 0, maksim. 68). Küll aga ilmnesid erinevused poiste ja tüdrukute lugemishuvides, millel peatume allpool. Statistiliselt arvestatavat erinevust ei ilmnenud ka maa- ja linnalaste lugemuse keskmiste näitajate võrdlemisel. Ilmnes ainult, et maalapsed loevad rohkem programmikohast kirjandust, linnalapsed valivad enam raamatuid väljaspool soovitatavat klassivälise lugemise programmi.

Tundsime huvi veel sellegi vastu, kas on olemas erinevused laste lugemuses klassiti ja kooliti. Võrreldes koole omavahel tervikuna selgus, et kooliti olulisi erinevusi ei ole. Küll aga ilmnesid üllatavad erinevused ühe ja sama kooli paralleelklasside võrdlemisel. Toome näiteks Tallinna 8. keskkooli ja Keila algkooli. Tallinna 8. keskkooli 3-b klassis oli õppeaasta jooksul loetud keskmiselt 24 raamatut (minim. 20!), 3-a klassis aga ainult 10 raamatut (minim. 3). Keila algkooli 3-a klassis oli loetud keskmiselt 13

raamatut (minim. 8), 3-c klassis aga ainult 6 (minim. 2). Seega vahe ühe ja sama kooli paralleelklasside lugemuses on enam kui kahekordne. Kuna õppeedukuse keskmistes näitajates nimetatud klassides olulisi erinevusi ei täheldatud, samuti pole ükski neist süvaklass, tuleb paratamatult põhjuseks pidada õpetaja erinevat tööstiili ja erinevat tulemuslikkust oma klassi õpilaste lugemise juhtimisel. Toodud näitajad ei ole mõeldud etteheitena, vaid on esitatud selleks, et koolid ka ise analoogiliselt oma tööd analüüsiks ning paremaid tulemusi saavutanud õpetajate töövõtteid laiemalt tutvustaksid.

1983/84. õa. veebruaris-märtsis kordasime sama uurimust Tallinna linna koolide 1. ja 2. klassides. Uurisime kokku 12 koolis 773 algklassiõpilase lugemust. 1. klassi õpilasi oli 376, neist 259 harilike ja 117 süvaklasside õpilased. 2. klassi õpilasi oli 397, neist 348 harilike ja 49 süvaklasside õpilasi.

Huvipakkuvana selgus tõik, et 1. süvaklassides lugesid lapsed märksa vähem kui harilikkudes klassides (võrdle:  $\bar{x}=4,9$  süvaklassides,  $\bar{x}=9,5$  tavalises klassis). Seejuures olid süvaklasside õpilaste loetavad raamatud mitte mahukamad, vaid sisult samad. Ilmselt on kooliuisik 1. süvaklassis sedavõrd haaratud oma lisaõppetööst, et lugemiseks jääb esialgu vähem mahti. 2. klassis olukord paranes ja muutus isegi süvaklasside kasuks (võrdle:  $\bar{x}=13,7$  süvaklassides,  $\bar{x}=12,4$  tavalistes klassides).

Tallinna koolide uurimisel selgusid küllalt olulised erinevused kainikute lugemuses nii kooliti kui ka ühe ja sama kooli paralleelklasside vahel. Esitame võrdlemiseks andmed tabelis 1 ja 2 (võetud on kõigi paralleelklasside keskmine).

LUGEMUSE ERINEVUSED KOOLITI  
Tabel 1

Jrk. nr.	Kool	Keskmine lugemus $\bar{x}$	Minim. lugemus	Maksim. lugemus
<b>1. klass</b>				
1.	4. kk.	13,4	3	40
2.	3. kk.	12,3	0	50
3.	2. kk.	10,0	5	23
4.	13. kk.	8,5	4	20
5.	37. kk.	7,5	3	15
6.	54. kk.	7,3	0	24
7.	49. kk.	6,7	1	26
8.	17. kk.	5,4	1	14
9.	21. kk.	5,0	1	12
	32. kk.	4,4	2	9
<b>2. klass</b>				
1.	17. kk.	19,2	10	29
2.	55. kk.	18,9	6	41
3.	37. kk.	18,2	5	36
4.	8. kk.	15,3	6	24
5.	49. kk.	13,9	4	28
6.	32. kk.	13,1	6	21
7.	4. kk.	11,4	5	24
8.	13. kk.	9,7	1	17
9.	3. kk.	9,3	4	25
10.	21. kk.	7,1	3	12



Klassidest osutusid parimateks:

3. kk. 1-c kl. ( $\bar{x}$ =18,0, minim. 10, maksim. 50),  
4. kk. 1-b kl. ( $\bar{x}$ =13,4, minim. 3, maksim. 40),  
17. kk. 2-a kl. ( $\bar{x}$ =19,2, minim. 10, maksim. 29),  
55. kk. 2-a kl. ( $\bar{x}$ =18,9, minim. 6, maksim. 41),  
37. kk. 2-b kl. ( $\bar{x}$ =10,2, minim. 5, maksim. 36).

Samas oli aga klasse, kus õppeaasta keskmine lugemus oli ainult 4—5 raamatut (minimaalne seejuures 0 või 1), mida ilmselt kuidagi normaalseks pidada ei saa.

Nagu eelmise õppeaasta uurimises, nii ilmses ka siin küllalt suured erinevused ühe ja sama kooli paralleelklasside vahel. Nii oli Tallinna 3. keskkooli 1-v klassis keskmine lugemus  $\bar{x}$ =18,0 (minim. 10, maksim. 50), sama kooli 1-a klassis aga ainult  $\bar{x}$ =5,8 (minim. 4, maksim. 9). Tallinna 49. kk. 2-a klassis oli  $\bar{x}$ =18,1 (minim. 6, maksim. 28) ja 2-c klassis —  $\bar{x}$ =16,3 (minim. 9, maksim. 28). Sama kooli 2-b klassis aga oli  $\bar{x}$ =7,4 (minim. 4, maksim. 13). Kui terve klass loeb teistest klassidest tunduvalt vähem, siis ilmselt on õpetajal vaja tõsiselt analüüsida selle põhjusi, vajaduse korral korrigeerida oma tööstiili, püüda huvitavamaks muuta lugemistunde, parandada suhteid kooliraamatukoguga jne.

Uuringu teise ülesandena tundsi huvi kainikute lugemuse sisuliste probleemide vastu, s.t. püüdsime selgitada mitte ainult seda, kui palju kainikud loevad, vaid ka seda, mida nad loevad, millised on lugemishuvide erisused 1., 2. ja 3. klassis, kas on täheldatavad erinevused poiste ja tüdrukute lugemishuvides, millised on kainikute lemmikraamatud jmt. Vastavaid andmeid koguti 1983/84. õa. Tallinna linna 12 kooli 32 klassist (16 1. klassi ja 16 2. klassi) — kokku 773 õpilast, neist 1. klassis — 376, 2. klassis — 397) ja 1984/85. õa. alguses meie vabariigi maa- ja linnakoolide 45 klassi 1149 õpilaselt (neist 731 2. klassi õpilast: 372 tüdrukut ja 359 poissi, ning 410 3. klassi õpilast: 217 tüdrukut ja 201 poissi). Antud kogum ei võimalda teha lõplikke järeldusi kainikute lugemishuvide kohta, küll aga lubab sedastada mõningaid huvipakkuvaid tendentse. Uurimisest selgub, et žanriliselt on nii 1., 2. kui ka 3. klassis kõige populaarsem kunstmuinasjutt (esinemissageduse protsent vastavalt 1. kl. — 36 % kõigist loetud raamatust, 2. kl. — 54 %, 3. kl. — 47 %). Teisel kohal asub 1. ja 2. klassis folkloorne muinasjutt (vastavalt 20,3 % ja 11,9 %), 3. klassis asub selle asemele aga realistlik seiklusjutt. Klassist klassi suureneb õpilaste huvi lugude vastu oma eakaaslastest. Luule on 1. klassis meeldivuselt 3. kohal, 2. klassis 4. kohal, 3. klassis langeb luule lugemise pingereas 8. kohale. Eriti selgesti on see huvi

langus täheldatav poistel. Poisse huvitab seevastu tüdrukutest rohkem ajalooline raamat, samuti populaarteaduslik kirjandus.

Õpilaste lemmikraamatuteks osutusid 2. klassis «Naksitrallid», «Pipi Pikksukk», «Sip-sik», «Pöial-Liisi», «Tulipunane lilleke», poistel lisaks nendele veel «Nublu», «Aatomiku juhtumused», «Neli tankisti ja koer», «Piilupart, Miki ja teised».

3. klassi õpilaste lemmikraamatud olid «Naksitrallid», «Pipi Pikksukk», «Väikevend ja Karlsson katuselt», «Viaplala lood», «Kunskmoor», poistel ülekaalukalt veel «Meelis», «Mina ja tänav» jt. Ükski poiss ei pea luuleraamatut ega värsslugu oma lemmikraamatuks. Lemmikraamatute loetelus ei esinenud kordagi ka sellised raamatud nagu «Karupoeg Puhh», «Bullerby lapsed», «Lumekuninganna» ja mitmed teised senistes kohustusliku kirjanduse nimestikes esinevad raamatud.

Andmed kainikute lugemishuvide kohta (millega põhjalikumalt saab tutvuda TPedI algõpetuse kateedris) võivad osutada vajalikuks nii algklasside lugemike-õpikute koostajaile, klassivälise lugemise soovituskirjade kokkupanijaile kui ka kõigile tegevõpetajaile oma õpilaste lugemise suunamisel.

Rõõmustavana tahan märkida, et vastilmunud uutest algklasside programmidest (vt. Algklasside programmid. Tln., «Valgus», 1984. 197 lk. /ENSV Haridusministeerium/) leiab õpetaja ka klassivälise lugemise uue soovituskirjanduse kõigi kolme klassi jaoks, milles senisest enam on püütud arvestada nii kainikute lugemishuve kui ka nüüdisaja lastekirjanduse paremiku. On loomulik, et kainikute lugemishuvide edasise uurimise ja uute heade raamatute ilmumise korral leiab täiendamist seegi hea nimestik — stimuleerimaks lapsi lugema, süvendamaks lugemisoskust, kujundamaks lugemisvajadust. Mõistagi on juba algklassides vaja õpilast harjutada ka kirjanduse teiste liikidega.

Lugemisvajadus on lugema õpetamise ja lugemisõpetuse lõppeesmärk. Lugemisoskus on vahend selle vajaduse kujundamiseks ja rahuldamiseks. Lugemisoskus kujuneb harjutamise teel, lugemisvajadus aga ainult siis, kui selle harjutamisega kaasneb ka rahulolutunne, lugemisorõõm.

Toiming muutub vajaduseks siis, kui seda saadab positiivne emotsioon. See positiivne emotsionaalne rahuldus saadakse kirjandusega kokkupuutumise hilisematel etappidel eeskätt loetava sisust. Lugemise algastmel aga etendab kõrvuti loetava sisuga otsustavat osa lugemisõpetuse meetodika, see, kuidas loetav lapseni tuuakse, mil määral erinevate tövõtete koostoimel noore lugeja emotsioone virgutada ja huvi säilitada suudetakse. Seega on kainikute lugemisvajaduse kujundamisel võrdväärselt tähtis nii lugemismaterjali köitvus ja täisväärtuslikkus kui ka lugemistunni meetoodiliselt meisterlik korraldus.

(Järgneb kirjandus 53. lk.)



## Keelte intensiiv- õpetamise metoodikat koolis

TOONI KASESALU,  
TPI õppejõud

Kuni praegushetkeni on levinud arvamus, et intensiivõpetamise metoodikat ei saa kasutada tavalises koolis, tavalistes õppetingimustes. Siiski on keelte õpetamine praktikas mõneti muutnud seda arvamust. Moskva Riiklikus Ülikoolis on proovitud kasutada intensiivõpetuse elemente võõrkeelte õpetamisel tavalistes tingimustes ja ka meie vabariigis on mõningaid sellekohaseid kogemusi. Esialgsed tulemused on paljutootavad: keeletunnid on muutunud efektiivsemaks ja pakuvad rõõmu ning rahuldust nii õppuritele kui ka õpetajatele.

Kirjutise autor on seisukohal, et intensiivõpetamist võiks proovida ka meil Eestis, nii kõrg- kui keskkoolis. Seda tuleb teha ainult ettevaatlikult ja pikkamööda. Enne selle metoodika massilist kasutamist tuleks kindlasti sooritada hulk hästi läbimõeldud ja ettevalmistatud eksperimente. Intensiivmetoodika kasutamine (nii tema klassikalises vormis kui ka variantidena) on väga keeruline nii psühholoogiliselt, metoodiliselt kui ka organisatsiooniliselt.

Intensiivõpetamise ideoloog ja looja on bulgaaria teadlane, arst-psühhoterapeut Georgi Lozanov. Selle metoodilise suuna põhimõendid on järgmised:

- õpilaste ja õpetajate vaheliste suhete mitteformaalsus (neid iseloomustab teatud intiimsus);
- omandatava õppematerjali maksimaalne kontsentratsioon, suured mahud;
- õpitava materjali kohene lülitamine kõnetegevusse, suhtlemisprotsessi;
- õpitegevuse kõrge motiveeritus;
- erakordne tähelepanu pedagoogilisele meisterlikkusele.

Intensiivõpetus realiseerub mitmetes metoodilistes kontseptsioonides: õppetegevuse aktiveerimise meetod — метод активизации учебной деятельности (G. Kitaigorodskaja), emot-

sionaal-mõisteline meetod — эмоционально-смысловый метод (J. Schechter), sugestiivküberneetiline integraalmeetod — суггестивно-кибернетический интегральный метод (V. Pertussinski) jt. Neid meetodeid iseloomustavad konkreetset õppe-eesmärgid, -sisu ja -tingimused. Me ei saa kopeerida ühtki olemasolevatest metoodilistest kontseptsioonidest, sest meil on omad õppe-eesmärgid, -sisu ja -tingimused. Me võime rääkida ainult intensiivõpetamise metoodika elementide kasutamisest. See eeldab, et õppeprotsessis hakataks rakendama neid metoodika põhiprintsiipe, õpetamisvõtteid ja -vorme.

Õpetamisprintsiihid (õpetamise strateegia) määravad õpetamise taktika — konkreetse metoodilise süsteemi, mille elementideks on õppeaine sisu (mida õpetada) ja pedagoogilise protsessi sisu (kuidas õpetada). Intensiivõpetus põhineb kolmel printsiihil: globaalsus, kaheplaanilisus ja individuaalne õpetamine kollektiivse kaudu (принципы глобальности, двуязычности, индивидуальное обучение через коллективное).

Globaalsuse printsiipi (1) iseloomustavad kõnetegevuse omandamise spetsiifiline tee (kõne — keel — kõne), õppeprotsessi ja omandatava materjali suur kontsentratsioon (tihedus) ja õpilase isiksuse globaalne, igakülgne mõjutamine. Meie kooli tingimustes võiks kasutada globaalsuse esinemist ja viimast omadust. See tähendaks uue materjali esitamist ja aktiveerimist intensiivmetoodika mitmesuguste võtete ja vormide abil. Õpilase isiksuse igakülgne mõjutamine eeldab optiliste, akustiliste ja emotsionaalsete vahendite maksimaalset valdamist, näiteks: hääle tämber, intonatsioon, žestid, miimika, liigutused, poosid, rütm, riimika, kontrast, huumor, nali, riietus.

Kaheplaanilisus tähendab eelkõige kahe õppe-eesmärgi olemasolu. Õpetaja eesmärk on, et tema õpilased omandaksid programmi ettenähtud sõnavara ja grammatika. Sel ei ole õpilaste silmis väärtust ja järelikult selline õppe-eesmärk ei saa olla õpilaste õpitegevuse motiiviks. Seega — teatud sõnavara ja grammatikat tuleb õpilastele anda kaudselt, õpetades neile uusi sõnu ja grammatilisi vorme huvitavates suhtlemissituatsioonides, kasutades selleks rolle ja mängulist tegevust.

Kolmas printsiipt on individuaalne õpetamine kollektiivse kaudu. Nagu me teame, omandavad õpilased õpitavat materjali erinevalt, sest igaüks neist on indiviid ainult talle omaste võimete ja oskustega. Iga õpilane tuleb tundi oma individuaalse keelepagasiga. Õpetaja ülesanne on lähendada iga üksiku õpilase keelepagasi maksimaalsele õppe-eesmärgile. Selleks planeeritakse ja kombineeritakse erinevate õpilaste koostööd. Tavalise õppevormi puhul on õpilaste enesehinnangu peamine reguleerija õpetaja, kes teeb seda hinnete kaudu. Intensiivõpetuses



hindeid ei panda. Õpetaja reguleerib õpilase enesehinnangut ainult kaudselt. Vahetult teeb seda kollektiiv.

Tehes koostööd eri partneritega, võib iga õpilane oma oskusi ja teadmisi võrrelda teiste teadmiste ja oskustega, kusjuures see toimub suhtlemistegevuses. Niisuguse võrdluse tulemusel kujuneb reaalne enesehinnang. Suhtlemises kõigi grupikaaslastega õpetavad õpilased üksteist, õpivad üksteiselt, aitavad üksteist. Nad peavad seda tegema, vastasel korral ei saaks nad suhelda. Sel viisil täieneb kõigi keelepargas uute sõnade, vormide ja väljenditega, lähenedes maksimaalsele keele- ja kõnematerjalile.

Tundides valitseb heatahtlik, usalduslik õhkkond, usk igapäevase üksikult ja kogu kollektiivi tervikuna. Praktika näitab, et sellistes tingimustes hakkavad õpilased väljendama oma parimaid võimeid ja iseloomujooni.

Optimaalne psühholoogiline mikrokliima tunnis tagatakse kõnetegevuse kollektiivse ettevalmistamisega ja mittetraditsioonilise suhtumisega vigadesse.

Õpetaja esitab klassi ees suhtlemismudeli, grupp kordab seda, millele järgneb kõnemudeli erivariantide läbimängimine paarides või kolmikutes ning kokkuvõtete tegemine — keele- ja kõnevigade parandamine. Individuaalne kõnelemine-vastamine grupi (klassi) ees toimub ainult siis, kui õpetaja on veendunud, et tema õpilased saavad sellega hakkama. Vastasel korral võivad õpilased kaotada eneseusalduse, enesekindluse, mis on nii vajalik uue keele õppimisel. Tulemuseks on õppimismotivatsiooni järsk langus.

Intensiivmetoodika pooldajad arvavad, et teise rahva keele õppimisel on vigade tegemine normaalne nähtus. Et vigade eest ei karistata, ei noomita, soodustab see keelebarjääri ületamist ja õpilased ei karda rääkida. Kõnetegevuse treeningu ajal parandatakse kõik vead, suhtlemise etapil ainult need, mis segavad või raskendavad suhtlemist.

Eriline tähtsus on õpetaja antaval mudelil. Kõnemudeli ja kogu oma käitumisega (nii sõnalise kui ka mittesõnalisega) sisen-dab õpetaja oma õpilastele usku, usaldust ja austust üksteise vastu. Esialgu töötab see mudel emotsioonide tasandil. Hiljem aga muutub selline käitumine teadlikuks püüdluseks. Iga õpilane grupis mõistab, et tema heaolu, psüühiline komfort (ja kes meist selle poole ei püüaks) oleneb eelkõige temast enesest, tema käitumisest, suhtumisest õpingu-kaaslastesse.

Intensiivmetoodika õpetamisvõtted ja -vormid on vahetult seotud õpetamise etappidega. Meie arvates tuleks kaaluda nende kasutuselevõttu meil võõrkeelte, vene keele (eesti õppekeele koolides) ja eesti keele (vene õppekeele koolides) õpetamisel.

Erilist huvi pakuvad uue õppematerjali esitamise vormid ja viisid, mida iseloomus-

tavad teatud «rituaalsus ja sugestiivsus» (G. Lozanovi järgi). Uue materjali esitamine kujutab endast nn. neljataktilist tervikut, igaüks neist toimib kindlas järjekorras, on oma eesmärgi, struktuuri ja vormiga.

Uue materjali esimene esitamine (esimene dešifreerimine G. Lozanovi järgi) kujutab endast uude situatsiooni, teemasse sissejuhatamist. Selle eesmärk on tutvumine mitte uue keelematerjali, vaid uue suhtlemissituatsiooniga. Esimese dešifreerimise vahendid on emotsionaalsus, uudsus, pingelisus. Niisuguses seisundis paranevad õpilaste tähelepanu- ja mäluvõimed märgatavalt. See toimub õpetaja mängu-monoloogi vormis, kus kasutatakse tõlget emakeelde, žeste ja miimikat.

Õppematerjali teise esitamise (teise dešifreerimise) põhieesmärgi on tagada selle spontaanne meeldejätmise. Etappi iseloomustavad kogu õppematerjali kooris läbirääkimine õpetaja järel, sellele emotsionaalne kaasaelamine. Selleks kasutatakse allteksti, eri emotsionaalseid värvinguid (imetus, rõõm, kurbus, kahtlus jne.), eri rütme, tempot. Osa fraase võib riimida, teised läbi laulda, kolmandad läbi koputada, neljandad vaheldumisi tasa ja valjusti läbi rääkida jne. Teine dešifreerimine nõuab õpetajalt suurt psüühilist ja kehalist pinget. Kasutatavate võtete arsenal on väga rikkalik ja oleneb õpetaja individuaalsusest, võimetest, oskustest ning temperamendist. Et metoodilises kirjanduses puudub nende võtete kirjeldus, siis palume vabandada julguse eest mõningaid neist kirjeldada (võtete nimetused on meie endi poolt antud).

Näiteks: dialoogilist ühendit «Kuidas käsi käib?» — «Suurepäraselt» (Hästi. Normaalselt. Pole viga. Halvasti.) võib esitada järgmiselt. Õpetaja palub õpilasi püsti tõusta ja, kujutades kasvavat puud, korrata mitu korda küsimust ja vastuste erivariante. Mõnede fraaside treenimiseks võib kasutada märguannet. Õpetaja loendab sõrmedel hulga fraase (näiteks: meie klubis arutatakse erinevaid probleeme; tehakse ettekandeid, vaieldakse huvitavate probleemide üle; korraldatakse ekskursioone), õpilased teevad sedasama. Efektiivne on mäng-kontrast, mis kujutab endast võistlust vastandfraaside vahel. Näiteks: Tervise eest pole vaja hoolitseda! — Mis te nüüd, tervise eest tuleb hoolitseda; Hobi segab õppimist — Mis te nüüd, hobi soodustab õppimist.

Huvi pakub mäng-saladus, kus õpitavat fraasi korraldatakse sosinal (Ma ütlen teile, ainult teile, see on saladus... millele järgneb õpitav fraas). Keerulist fraasi võib treenida nn. kirjutusmasinal. Näiteks: «Mul paluti esineda ettekandega inimeste harrastustest ja hobidest Te olete masinakirjutajad. Palun trükkige ettekande tekst! Ma dikteerin. Et ma oleksin kindel, et te trükite õigesti, korra ke mulle järele.» Õpetaja loeb teksti fraaside või fraasilõikude kaupa, õpilased imiteerivad



masinal trükkimist, kordavad õpetaja järel teksti. Lõpuks kontrollitakse «kirjutatud» teksti õigsust (Nii, mida te kirjutasite?). Õpilased loevad teksti, teised aitavad taastada kõik fraasid. Vahel võib kasutada reklaamivõtet (Teeme reklaami meie uuele klubile. Me esinema nooremate klasside õpilaste ees ja me räägime...), telefonikõnet jm. Grammatikavormide meeldejätmist soodustab võimlemine ja nn. ooperielementide kasutamine.

Mittesõnaliste vahenditega opereerimine tagab õpitava materjali spontaanse meeldejäätmise, rääkimata nende efektiivsusest võõra keele fonetika ja intonatsiooni omandamisel. Sageli jääb emotsionaalselt ja ebaharilikult esitatud fraas meelde tänu žestile ning hiljem see žest stimuleerib fraasi meelde tulemist.

Kirjeldatud etapi õnnestumiseks peab õpetaja põhjalikult teadma kogu uut materjali ja tunni ettevalmistamisel hoolikalt läbi mõtlema eri võtted ja meeldejäätamise vahendid. Ainult siis saab õpetaja kõik situatsioonid loomulikult ja efektiivselt ette mängida, nii et õpilased elavad kaasa tunnis toimuvale.

Intensiivmetoodikas on erakordse tähtsusega kooris rääkimine:

- kooris võib iga õpilane rahulikult korrata kõike, kartmata vigu;
- kooris korrates kujuneb õige hääldamine ja intonatsioon;
- koor soodustab kollektiivi kujunemist (küünarnukitunnet: me oleme kõik koos, meil on hea, rahulik olla).

Õppematerjali kolmas esitamine (nn. aktiivne seanss) tähendab seda, et õpetaja loeb tunnimaterjali ette fraasikaupa. Alguses loetakse fraas ette emakeeles, seejärel on paus, mille kestel õpilased püüavad meelde tuletada fraasi vastet õpitavas keeles. Pausi järel loeb õpetaja fraasi õpitavas keeles. Teksti lugemisel kasutatakse nn. intonatsioonilist triadi: esimene fraas loetakse imperatiivselt, teine pehmelt, paitavalt, kolmas mehaaniliselt, robotlikult. Aktiivse seansi eesmärk on uue materjali kinnistamine selle äratundmise kaudu.

Neljanda esitamisega (nn. muusikalise seansiga) lõpeb uue materjali tutvustamine. Selle eesmärk on psühhoteraapiline: anda õpilastele puhkust ja sisendada neile enesekindlust ning usku, et nad suudavad uue materjali hästi omandada. Rahuliku meloodilise muusika saatel loeb õpetaja ette terve tunni teksti. Ta teeb seda ilmekalt, emotsionaalselt, artistlikult. See on ilulugemine. Õpilased saavad tervikliku ettekujutuse tunnis (intensiivkursuse tund koosneb 12 akadeemilisest tunnist) toimunud sündmustest. Tänu kolmele eelnenud etapile (esimene dešifreerimine, teine dešifreerimine, aktiivne seanss) ei valmista tunni materjali mõistmine raskust, hoolimata suurest mahust (umbes 200—300 sõnaühikut).

Õppematerjali kinnistamiseks ja aktiveerimiseks on kaks etappi: suhtlemistreening ja suhtlemispraktika. Etappide nimetused pole juhuslikud. Nad osutavad sellele, kuidas organiseerida grupis (klassis) kõnetegevust. Esimesel etapil kasutatakse uut õppematerjali kindlalt piiritletud raamidest. Õpetaja juhhib ja suunab treeningut suhtlemismudeliga. Selle etapi harjutusi tehakse järgmises järjekorras:

- harjutuse sooritamise instruksioon-juhised (kõnesituatsiooni ja suhtlemisfaktorite esitamise);
- situatsiooni (dialoogi) ettemängimine õpetaja poolt, kusjuures õpilased kordavad tema järel fraase;
- situatsiooni läbimängimine õpilaste poolt (kõik töötavad üheaegselt paarides või kolmikutes, vahetades õpetaja suunamisel suhtlemispartnereid);
- kokkuvõtete tegemine (õpetaja pöördub valikuliselt mõnede õpilaste poole küsimusega: «Millest te rääkisite? Mida rääkis teile teie partner?», õpilased vastavad).

Toome mõned näited esimese etapi harjutustest teemal «Meie harrastused, huvid» (1). Harjutus 1. Ma tahaksin teada saada, mille vastu te tunnete huvi. Küsime üksteise käest: Mina tunnen huvi kunsti vastu. Aga teie? Jne.

Harjutus 2. Me peame koostama selle nädala vaba aja veetmise plaani. Mida te soovitate teha, põhjendage oma ettepanekut. Ma arvan, et me läheme kunstinäitusele, sest meie grupis tunnevad paljud kunstihuvi. Aga mida teie sellest arvate? Jne.

Õppematerjali kinnistamise teisel etapil (suhtlemispraktika) puuduvad jäigad raamid. Õpetaja vaid suunab õpilaste kõnetegevust. Selle etapi harjutusi-etüüde esitatakse ilma eelneva harjutamiseta, läbimängimiseta. Õpetaja iseloomustab suhtlemissituatsiooni ainult väga ühesõnaliselt, andes õpilastele selle lahendamiseks vabad käed. Toome näite: Teile tulevad külalised Moskvast. Pidage nõu, mida neile näidata, kuhu viia. Katsuge kõiges kokku leppida. Nõustuge oma kaaslasega, kui te isegi pole kõige päri. Olge viisakad! Ja ärge unustage jaotada omavahel ülesandeid.

Kui aktiveerimise esimesel etapil on õpetaja suhtlemise liider, siis teisel etapil ta ainult stimuleerib õpilaste suhtlemisaktiivsust.

Kõnetegevuse õpetamine ja õppimine on võimalikud ainult siis, kui õppeprotsessis kasutatavad harjutused on kommunikatiivsed ja motiveeritud. Intensiivõpetamine välistab formaalsed harjutused, keelematerjali mehaanilise omandamise. Seoses sellega on erakordse tähtsusega ülesande formuleering. Näiteks ei ole soovitatav sõnastada ülesannet selliselt: «Vastake küsimustele eitavalt» (harjutus on mittekommunikatiivne, ta nõuab eitava vormi formaalset kasutamist). Või siis niisugune harjutus: «Küsi, kuidas on teie



naabri telefoninumber.» (Harjutus on formaalne, sest kõnelejal ei ole tegevuse motiivi — miks ta peab küsima.) Keele kommunikatiivse kasutamise kindlustavad ainult loomulikud suhtlemismotiivid. Näiteks: Te tahate N-i kutsuda kinno. Aga te ei tea tema telefoninumbrit. Minu arvates teab tema telefoninumbrit A. Küsige.

Ja nüüd veel viimasest küsimusest. Mis sugune peab olema õpetaja, kes tahab oma töös proovida intensiivõpetuse elemente?

Õpetaja on õppeprotsessis alati suurt osa etendanud. Intensiivmetoodika ainult aktsentueerib õpetaja isiksuse probleemi. Õpetaja isiksusest, tema autoriteedist olenevad õpetamistulemused vahetult. Ta mõjutab mitte ainult õppeprotsessi, vaid ka õpilasi. Et see mõju oleks positiivne ja tulemusrikas, peab õpetaja mõjutama õppeprotsessi ja õpilasi teadlikult. Intensiivõpetuse tingimustes peab õpetaja toime tulema väga mahukate psühholoogilis-pedagoogiliste ülesannetega. Ta peab olema:

- tunnis toimuvate sündmuste stsenaarist, lavastaja ja nendes osaline;
- informatsiooni allikas;
- kollektiivi liider, hiljem kollektiivi liige, kellel on eriline autoriteet;
- käitumise kõlbelis-esteetiliste normide etalon;
- õpilaste kõnetegevuse mudel;
- psühholoogilise mikrokliima looja grupis;
- grupisiseste suhete reguleerija.

**Õpetamise efektiivsus sõltub eelkõige õpetaja professionaalsest meisterlikkusest.** Õpetaja liidriroll on määrav kogu õppeprotsessis. Esimesest tunnist alates loob õpetaja psühholoogilise mikrokliima, mida iseloomustab positiivne tonaalsus, helge meeleolu, heatahtlikkus, pehme huumor, usk ja armastus iga õpilase vastu. Õpilased peavad olema veendunud, et nende õpetajat huvitavad mitte keelevead, vaid kõnetegevuse sisu. Õpetajal on vaja täiuslikult vallata suhtlemise mitteverbaalseid vahendeid, et keelematerjali meelde jätta kui ka loomulikku suhtlemist toetada. Iga õpetaja võib saavutada professionaalse meisterlikkuse. Selleks on vaja

- väga armastada oma tööd;
- väga armastada oma õpilasi;
- töötada hästi ja uut moodi;
- mitte karta tööd ja vaeva.

#### Kirjandus

Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., «Высшая школа», 1982.

## Matemaatika õpetamise eesmärgid ja sisu 6-aastaste laste klassis

ENDEL NOOR,  
PTUI sektorijuhataja

#### Õpetamise metoodiline süsteem

Aine õpetamise metoodiline süsteem (edaspidi MS) on süsteemsel analüüsil\* põhinev käsitlus selle aine õpetamisest. See on üldisem mõiste kui õpetamise metoodika, mistõttu kirjeldab aine õpetamise protsessi põhjalikumalt ja seostatatumalt.

Eri õppeainete MS-i struktuure on võrdlevas käsitluses uurinud L. Keiran (5). Tema analüüsis selgub, et MS-ides eristatakse järgmisi komponente: õpetamise eesmärgid (ülesanded), õpetamise meetodid (võtted), metoodika ajalugu, õpetatav aine (õppematerjal), kasvatus töö korraldamine, ainele vastav teadus, põhimõistete areng, õppevormid, õppevahendid (materjalbaas) ning õpetaja ja õpilane (nende vastastikused toimingud). Samas näeme, et kõikide õppeainete jaoks ühtne MS puudub: on struktuure, mis koosnevad kuni 10 komponendist, kuid paljudel juhtudel piirduakse ka 5-ga.

Alklasside matemaatika MS-i on põhjalikumalt uurinud ja kirjeldanud M. Moro, K. Neškov ja A. Põškalo (3; 7). Nende järgi koosneb MS 5 komponendist (õpetamise eesmärgid ja sisu ning õppemeetodid, -vahendid ja -vormid) ning kõikvõimalikest komponentidevahelistest seostest.

Matemaatika õpetamise MS-i kujundades lisasime eeltoodud viiele komponendile veel

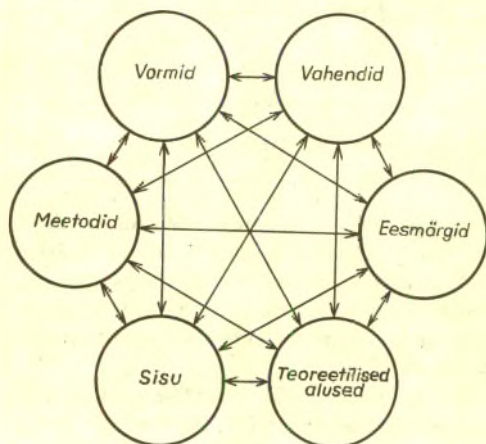
\* Süsteemse analüüsi meetod jaotab uuritava objekti struktuurseteks elementideks (komponentideks ja komponentidevahelisteks seosteks) ning kirjeldab objekti kui tervikut elementide igakülge analüüsi kaudu (4).



ühe, mis aine õpetamise algstaadiumis on erilise tähenduse ja kaaluga. Selleks komponendiks on õpetamise teoreetilised alused.

Aine õpetamise MS on dünaamiline süsteem. See käivitub õpetaja ja õpilaste vastastikusel toimingutes. Et õpetaja ja õpilase subjekti-objekti roll avaldub põhiliselt MS komponentidevaheliste seoste kaudu, siis me õpetajat ja õpilast MS komponentidena eraldi ei vaatle. Tänapäeva didaktika pöörab õpetaja ja õpilaste vastastikustele toimingutele aine-metoodika kujundamisel erilist tähelepanu (vt. näit. 6; 8; 9).

Aine õpetamise MS-i on kerge modelleerida (näitlikult esitada). Selleks tuleb MS-i komponendid kujutada ringidena ja komponentidevahelised seosed nooltega. Joonisel 1 on kujutatud 6-aastastele lastele matemaatika õpetamise MS.



Joonis 1. 6-aastastele lastele matemaatika õpetamise MS mudel.

Püüame järgnevas eeltoodud MS-i kirjeldada tema komponentide ja mõningate komponentidevaheliste seoste analüüsi kaudu.

Matemaatika õpetamise MS komponentidest on olulisemad õpetamise eesmärgid, õpetamise teoreetilised alused ja õpetamise sisu. 6-aastaste laste matemaatikakursuse teoreetiliste aluste ulatuslikuma käsitluse andsime meie kirjutistesarja avaartiklites (1; 2). Käesolevas peatume pikemalt õpetamise eesmärkidel ja sisul. MS ülejäänud komponendid ja komponentidevahelised olulisemad mõjused võtame vaatluse alla järgmistes kirjutistes.

## Õpetamise eesmärgid

Hariduse eesmärgid kõige laiemas tähenduses formuleerib ja esitab koolile ühiskond oma institutsioonide kaudu sotsiaalse tellimusena. Iga õppeaine õpetamise eesmärgid moodustavad ühe osa hariduse eesmärkidest ning on esitatavad omaette tervikliku süsteemina. Samal viisil saab aine õpetamise eesmärkidest

allsüsteemina eraldada õpetamise eesmärgid kindla klassi lõikes.

Aine tasemel mõeldakse õpetamise eesmärkide all prognoositud (ootuspäraseid) resultate, mille poole õpetaja koos õpilastega püüdleb. Neid resultate mõõdetakse positiivsete muutustega õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes ning maailmavaatelistel ja väärtushinnangute arengus (9).

Eesmärgi-kategoorial on MS-is eriline koht: ta on suhteliselt iseseisev komponent ning kõigil teistel komponentidel on tema suhtes vahendi funktsioon, sest nii õpetamise sisu kui ka õppemetodid, -vormid ja -vahendid aitavad laste õpetamise, kasvatamise ja arendamise eesmärgi täita.

Nagu juba nimetasime, määratakse aine õpetamise põhieesmärgid klassi tasemel kindlaks aine õpetamise üldiste taotluste kontekstis. Matemaatika õpetamisel 6-aastaste laste klassis on selles plaanis kaks põhieesmärki: 1) laste igakülgne ettevalmistamine koolimatemaatika õppimiseks ja 2) naturaalarvu mõiste kujundamine, numeratsiooni ning liitmise ja lahutamise käsitlemine etteantud arvude piires.

Neid eesmärgi on võimalik saavutada ainult siis, kui 1) anname lastele piisavalt vastavaid matemaatikateadmisi ning kujundame teadmiste rakendamise oskusi ja vilumusi, mis võimaldavad ümbritsevat maailma ruumis ja ajas kvantitatiivselt tunnetada; 2) kujundame selliste toimingute (tegevuste) sooritamise oskused ja vilumused, millel põhineb laste kasvatamine ning üldine ja spetsiaalne arendamine aine kaudu; 3) teadmiste, oskuste, vilumuste ja toimingute kujundamisel arvestame igakülgsest laste eeliseisust, eeskätt nende arendamise eelisvajadust, mis põhineb õpetamise, kasvatamise ja arendamise ühtsusel.

Koolimatemaatika üldiste taotluste, tüüp-õppematerjalide (programmid, õppe-metoodiline kirjandus) ja meie valitud aine ülesehitamise teoreetilis-metoodilise kontseptsiooni taustal on 6-aastaste laste matemaatikakursusel järgmised konkreetset eesmärgid.

### Õpetuslikud:

- kujundada esemete ja nähtuste järjestamise oskus suuruse-, asendi- ja ajatunnuste alusel, esemete klassifitseerimise oskus, esemete hulkade võrdlemise oskus esemetest paaride moodustamise teel, loendamisoskus, kujutus naturaalarvust kui esemete loendamise tulemusest;
- anda teadmised numeratsioonist arvude 1 kuni 10 piires;
- õpetada kirjutama numbreid 1-st kuni 10-ni;
- kujundada mõõtmisoskus, praktikas enamikasutatavate suuruste (sentimeeter, meeter, kilogramm, liiter, mündid) kasutamisoskus, mõõtmis- ja joonestamisvahendite kasutamise oskus;



□ õpetada tundma lihtsamate geomeetriliste kujundite nimetusi (ring, kolmnurk, nelinurk, sirge ja kõver joon, punkt, sirg lõik) ja neid kasutama ümbritsevate esemete kirjeldamisel;

□ anda lihtsamate ühetehteliste tekstülesannete koostamise ja lahendamise oskus.

#### Kasvatuslikud:

□ kujundada matemaatilisi mõisteid (seos, hulk, arv, suurus) materialistlikku teed mööda, abstraherides need last ümbritsevate esemete ja asjade maailmast;

□ kasutada õpetamisviisi, milles iga uut teadmist ja oskust kohe rakendatakse praktiliste ülesannete lahendamisel;

□ kujundada täpse, lakoonilise ja loogilise väljendusoskuse alged;

□ kujundada tähelepanelikkust, järjekindlust, püsivust jt. tahteomadusi.

#### Arendavad:

□ konkreetsete tegevuste tasemel kujundada välja järjestamise, klassifitseerimise, samaväärsete hulkade moodustamise, hulkade samaväärsuse säilitamise ning terviku ja tema osa võrdlemise operatsioonid;

□ kirjaelharjutustega arendada laste käelihaseid ja koordineerimist;

□ arendada vaimse töö oskusi (vaatlus, analüüs, süntees jne.);

□ kujundada matemaatiliste mõistete ülekandmise oskus.

#### Didaktilised:

□ arvestada igakülgset laste ealisi iseärasusi (eeskätt mõtlemise arengu iseärasusi);

□ rakendada mängulist õpetamisviisi;

□ õppeprotsessi maksimaalselt näitlikustada ja siduda ümbritseva tegelikkusega;

□ ainestruktuuri kujundamisel rakendada ainetevahelise seose printsiipi (matemaatika seosed emakeele, käeliste tegevuste, ümbritseva elu ja loodusega);

□ õppeprotsessis maksimaalselt rakendada spetsiaalse õpetusliku ja arendava suunitlusega õppevahendeid ja -komplekte;

□ ainestruktuuri kujundamisel rakendada laste intuiitviseid matemaatikateadmisi ja -oskusi.

#### Õpetamise sisu

Õpetamise sisu kui MS ühe olulise komponendi all mõeldakse mitte ainult õppeainet kui informatiivset teksti, vaid kogu õppematerjali, mida aine õpetamise protsess sisaldab. Lisaks ainele kuuluvad siia veel kõik omandamisele tulevad protsessuaalsed toimingud, mida sooritatakse ülesannete ja harjutuste lahendamisel, loogiliste mõtlemisoperatsioonide kujundamisel, jooniste tegemisel ja lugemisel, tekstülesannete koostamisel ja lahendamisel, loendamisel, mõõtmisel jne. Õpetamise sisu on seega õpetatava aine ja protsessuaalsete toimingute süntees, mis ei mahu üksnes õppekirjandusse (9).

Lähtudes matemaatika õpetamise eesmärkidest, ainekäsitle aluseks võetud teoreetilisest kontseptsioonist, õppetöö organisatsioonilistest ja didaktilistest alustest ning tüüpprogrammide (vt. näit. 10, lk. 27–35), koostasime 6-aastaste laste klassi matemaatika programmi, mis fikseerib matemaatika õpetamise sisu nii aine kui ka protsessuaalsete toimingute tasemel.

**PROGRAMM** (3 35-minutist õppetundi nädalas, kokku 96 tundi).

#### Geomeetrilised kujundid

Ring, kolmnurk, nelinurk, nende eristamine ja nimetamine. Kolmnurksete, nelinurksete ja ringikujuliste esemete leidmine ümbrusest ja piltidelt. Tutvumine õppevahendiga «Geomeetrilised kujundid».

#### Esemetevahelised seosed

Esemete tunnused, esemeid eristavad tunnused. Esemete paar. Järjestatud paar, selle tähistamine noolega. Järjestuse seosed: *suurem, väiksem, pikem, lühem, laiem, kitsam, kõrgem, madalam, paksem, õhem, ees, taga, ülal, all, paremal, vasakul*. Esemete ja nähtuste järjestamine suurus-, asendi- ja ajatunnuste alusel. Esemete asukoha määramine järjestatud esemete reas sõnade *esimene, teine, kolmas, eelviimane, viimane* abil.

Tutvumine õppevahendiga «Värvilised arvutuspuldad». Geomeetriliste kujundite ja värviliste arvutuspuldade järjestamine.

#### Esemete klassifitseerimine

Esemete ühised tunnused. Ühiste tunnustega esemete hulk. Hulga tunnus, selle sõnastamine. Hulga diagramm. Konkreetsete hulkade näiteid. Esemete jaotamine ühe, kahe ja kolme tunnuse alusel. Geomeetriliste kujundite ja värviliste arvutuspuldade kasutamine klassifitseerimisharjutustes.

#### Hulkadevahelised seosed

Hulkade võrdlemine esemetest paaride moodustamise teel, seosed *on rohkem kui, on vähem kui ja on võrdselt (on sama palju)*. Hulga ja tema osa võrdlemine.

Antud hulga samaväärse hulga moodustamine esemetest paaride moodustamise teel. Hulgale ühe eseme lisamine ja hulgast ühe eseme eemaldamine, seosed *ühe võrra rohkem (üks rohkem) ja ühe võrra vähem (üks vähem)*. Hulga täiendamine antud hulgan. Kahe hulga ühendamine ja hulgast osa eemaldamine.

Kahe ettenähtud hulga järgi matemaatiliste jutukete koostamine hulkade ühendamisele, hulgast ühe või mõlema osa eemaldamisele ja hulkade võrdlemisele.

#### Hulga elementide arv

Hulga elementide arvu kindlakstegemine loendamise teel. Loendamise omadus: loendamise tulemus ei sõltu esemete loendamise järjekorrast.

Arvude 1, 2, 3, ..., 10 nimetused ja järjestus. Tutvumine numbritena 1, 2, 3, ..., 10. Hulga elementide arvu nimetamine ja näitamine arvukaardi abil, antud arvu järgi hulga koostamine.

#### Naturaalarvud 10-ni

Naturaalarvude 1, 2, 3, ..., 10 rida. Numbritena 1, 2, 3, ..., 10 kirjutamine. Arvudevahelised seosed *on suurem kui, on väiksem kui ja on võrdsed*. Arvude 1, 2, 3, ..., 10 võrdlemine suuliselt. Märkid  $>$ ,  $<$  ja  $=$ , nende kasutamine kahe arvu võrdlemise tulemuse kirjalikul fikseerimisel. Võrratused ja võrdsed, nende lugemine ja kirjutamine.

Seosed järjestikuste naturaalarvude vahel: *ühe võrra suurem (üks suurem) ja ühe võrra väiksem (üks väiksem)*. Märkide  $+$  ja  $-$



ning sõnade *pluss* ja *miinus* kasutuselevõtmine. Liitmine ja lahutamine. Arvude võrdlemine 10 piires.

Arvude 2, 3, 4, . . . , 10 koostis (asendajad). Võrduste koostamine liitmisel. Liitmise põhiülesanded 10 piires. Hulgast elementide eemaldamine, arvu lahutamine. Võrduste koostamine lahutamisele. Lahutamine 10 piires. Värviliste arvutuspulkade kasutamine liitmise ja lahutamise illustreerimiseks.

Arvu asukoht naturaalarvude reas. Järgarvsonade kasutuselevõtmine. Paaris- ja paaritud arvud.

#### Suurused

Punkt. Sirge ja kõver joon. Sirglõik. Joonlaua kasutamine sirglõikude joonestamisel tahvlile ja vihikusse.

Ümbritsevate esemete pikkuse, laiuse ja kõrguse mõõtmine kokkulepitud määrduga, mõõtmistulemuste väljendamine arvude abil. Pikkusühiku *sentimeeter* kasutuselevõtmine. Sirglõikude pikkuste mõõtmine sentimeetrites mõõtejoonlaua abil. Nõutava pikkusega sirglõikude joonestamine. Tutvumine pikkusühikuga *meeter*. Kujutluse saamine *kilogramm*ist ja *liitrist* kaalumise ja mõõtmise teel. 1-, 2-, 3-, 5- ja 10-kopikalised mündid, nende vahetamine ja neist nõutava summa koostamine.

Lihtsamate ühetehteliste tekstülesannete koostamine ja lahendamine (peast).

#### Programmi selgitused

6-aastaste laste matemaatikakursuse võib oma sisulise suunitluse põhjal jaotada kahte ossa: eel- ja põhikursuseks.

Eelkursuse põhiülesanne on laste igakülgne ettevalmistamine koolimatemaatika (naturaalarvude ja aritmeetiliste tehete) õppimiseks. Siin täpsustatakse ja ühtlustatakse paljude suurus-, asendi-, aja- ja geomeetriamõistete tundmise ja kasutamise oskus, mis on lapse ruumis ja ajas orienteerumise alus. Siin kujundatakse õige loendamise ja mõõtmise oskus ning luuakse elementaarne kujutlus arvude reas valitsevatest kõige olulisematest seostest.

Kõik eelloetletud oskused kujunevad kindlate mõtlemisoperatsioonide baasil, mille kujundamine ja arendamine on matemaatika eelkursuse üks olulisemaid funktsioone. Mõtlemisoperatsioonid on sellised konkreetsete tegevused (toimingud), mille abil järjestatakse ja klassifitseeritakse esemeid, moodustatakse samaväärseid hulki, mitmetes erinevates situatsioonides säilitatakse hulki samaväärsetena, tehakse kindlaks terviku ja selle osa vahetamine, loendatakse esemete hulki, mõõdetakse esemete pikkust, laiust, mahtu, raskust jms.

Matemaatika eelkursus on üles ehitatud nii, et kõik olulisemad mõtlemisoperatsioonid omandaksid lapsed konkreetsete käeliste tegevuste vormis kergesti kättesaadava struktuurse materjali baasil. Matemaatika õpetamise lähtekoht on seega esmajärjekorras lapsi ümbritsevad esemed, asjad ja nähtused, mille vahetu jälgimine, uurimine ja võrdlemine viibki kvantitatiivsetel tunnustel põhineva materialistliku maailmapildi kujundamiseni. Sellesuunalises töös toetutakse ka kahele õppevahendile («Geomeetriselised kujundid» ja «Värvilised arvutuspulgad»), mille ülesannetel ja

harjutustel on spetsiaalse õpetusliku ja arendava funktsiooni kõrval ka mitmeid didaktilisi funktsioone, nagu õppimise sidumine mängulise tegevusega, huvi äratamine aine vastu jms. Et nimetatud õppevahendeid saaks kohe aktiivselt rakendada, on programmi esimene teema geomeetriseliste kujundite tundmaõppimine.

Matemaatika eelkursus tervikuna sisaldab suhteliselt palju nn. arvudeta matemaatikat. Aine õppimise ja õpetamise loogika tingivad mitmete meetodiliste probleemide lahendamist arvu, s. o. loendamise abita. Piirduetakse kindlate käeliste tegevustega (protsessuaalsete toimingutega), mis on aluseks eelnimetatud mõtlemisoperatsioonidele. Nii vaadeldakse esialgu mitmeid esemetevahelisi seoseid järjestatud paaride kaudu, kusjuures järjestusseosed märgitakse üles noolte abil. Suurushinnanguid (*suurem, väiksem, pikem, lühem* jne.) ei anta seejuures mõõtmiste alusel, vaid silma järgi. Ka hulkadevahelised seosed mõtestatakse algul loendamise abita, sest hulkade võrdlemise alus on konkreetne käeline tegevus — paaride moodustamine hulkade elementidest. Seosteni *on rohkem kui, on vähem kui* ja *on võrdselt* jõuavad lapsed selle õpetamisviisi puhul loendamist välistades. Samade seosteni jõuavad lapsed veidi hiljem ka loendamise abil, kuid selleks ajaks on tarvilikud käelised tegevused juba välja kujundatud.

Matemaatika eelkursus on üles ehitatud nii, et kõigepealt kujundatakse kaks kõige olulisemat mõtlemisoperatsiooni: järjestamine ja klassifitseerimine. Seejärel lisanduvad samaväärsete hulkade moodustamine, hulkade samaväärsuse säilitamine ja hulkade võrdlemine. Paralleelselt sellega kujundatakse õige loendamise- ja mõõtmisoskus. Aine esituse sel-line struktuur peegeldub otseselt ka programmi ülesehituses.

Lisaks mõtlemisoperatsioonide kujundamisele on eelkursuses tähtsal kohal arvude ja arvutamise propedeutiline käsitlemine, milles luuakse seosed konkreetsete esemete hulkade, arvude ja numbrite (arvude kirjapiltide) vahel. Arvu ja hulga seos saadakse loendamise teel. Algusest peale püütakse arvu tõlgendada eeskätt konkreetsete esemete loendamise tulemusena. Naturaalarvu mõiste hulgateoreetiline tõlgendamine (arv on samaväärsete hulkade ühine omadus), mis pikka aega on olnud meie laste- ja algklasside matemaatikas peamine, on nüüd taandanud teisele plaanile.

Numbrite kirjutamise näeb programm ette põhikursuses, kuid eelkursuses valmistatakse aktiivselt selleks ette 6-aastase lapse kätt vastavate käe- ja kirjaharjutustega. Harjutustik on töövihikus.

Matemaatika eelkursus sisaldab mõningat alginformatsiooni matemaatilistest suurustest. Lapsed peavad tutvuma pikkuste mõõtmisega vabalt valitud määrduga. Praktiliste mõõtmiste kaudu kujundatakse õige mõõtmisoskus: määrduga järjestikune paigutamine määrduga



detavale esemele; seda tegevust saadab loendamise. Mõõtmise olemust selgitatakse ka anumate mahu ja puistainete kaalu määramise kaudu. Mõõt valitakse esialgu vabalt. Programm näeb ette ka igapäevastes toimingutes (ostude tegemisel jne.) enamkasutatavate mõõtude — meeter, liiter, kilogramm, käibelolevad mündid ja rahamärgid — tutvustamist praktiliste tegevuste ja mitmete didaktiliste mängude abil. Matemaatikaprogramm ei näe ette ajahikute õppimist, sest seda tehakse emakeeletundides.

Laste mõtlemise arendamisel on eriline koht tekstülesannetel. Matemaatika eelkursuses sisaldub kursuse algosa — matemaatiliste jutukeste koostamine. Selle eesmärk on viia lapsed hulkadevaheliste seoste ja hulkadega teostatavate operatsioonide kaudu tekstülesannete loogilise struktuuri mõistmisele. Selleks tuleb kahe etteantud hulga ühendamise, ühendist ühe või mõlema osa eemaldamise ja hulkade võrdlemise alusel koostada matemaatilisi jutukesti. Viimastes on hulgad asendatud arvudega. Arvutusi teevad lapsed mõttes või haaravad hulki pilguga. Võrdusi ei koostata. Matemaatiliste jutukeste koostamise kursus on iseloomulik selle poolest, et eelneb arvude ja arvutama õppimisele ning siin kasutatakse ulatuslikult ära laste intuiitviseid teadmisi loendamisest, arvudest ja arvudevahelistest seostest, s. o. kõike seda, mida laps on täiskasvanute ja ümbrusega suhtlemisel alateadlikult matemaatikast omandanud. Tekstülesannete eelkursuse (matemaatiliste jutukeste koostamise kursuse) lähtekohad on antud L. Zankovi töödes (11).

Matemaatikaprogrammi teine osa — p õ h i k u r s u s — sisaldab naturaalarvude 1 kuni 10 süstemaatilise käsitluse: numeratsioonini ning liitmise ja lahutamise.

Arvu mõiste kujundamisel peetakse ühelt poolt silmas seda ideed, mida naturaalarv endas objektiivselt kätkeb: ta on lõpliku hulga võimsuse mõõt, mis kujuneb hulkade võrdlemisel hulkade elementide üksühesesse vastavusse seadmise teel. Teiselt poolt on naturaalarv aga hulga elementide loendamise tulemus. Meie käsitluses on peaarv asetatud just viimasele, seda enam, et see idee on lastele oma vahetu tunnetatavuse tõttu arusaadavam. Hulgateoreetilisel kontseptsioonil põhineva naturaalarvu mõiste juurde jõuavad lapsed hiljem, mõtlemise arengu sellel staadiumil, mil eespool nimetatud mõtlemisoperatsioonid on enam-vähem välja kujundatud.

Matemaatika põhikursuses tehakse lastele kõigepealt selgeks arvude 1 kuni 10 numeratsiooniga seonduvad küsimused: arvude nimetused ja järjestus, arvu asukoht arvude reas, seosed on suurem kui, on väiksem kui, on võrdsed, eelneb, järgneb, vahetult eelneb, vahetult järgneb, asetseb vahel. Arvude rea põhjalik ja igakülgne tundmine on hea arvutusoskuse kujunemise üks olulisi eeldusi.

Liitmise õpetamisel ei minda algõpetuses

traditsiooniliselt kasutatavat teed mööda. Meie käsitluses jõutakse liitmise juurde arvule vastava esemete hulga kaheks osaks jaotamise kaudu (arvu liitehituse kaudu). Nii saadud liitmisi nimetatakse hulgale vastava arvu asendajateks. Arvu ja tema asendajate vahelised seosed viivad liitmise põhiteheteeni. Viimaste pidev kordamine spetsiaalsete asendajaharjutuste ja -mängude abil loob eeldused põhitehete kindlale meeldejätmisele. 6-aastaste laste matemaatikakursuse üks põhieesmärke ongi hea (automatiseerunud) peastarvutamise oskuse kujundamine.

Lahutamist põhjendatakse hulgast elementide eemaldamisega (mahakriipsutamise). Õppekirjanduses käsitletakse lahutamist kogu õpitud arvuvalla piires, kuid põhirõhk on siiski asetatud arvude 1 kuni 4 lahutamisele. Liitmise ja lahutamise põhikursus jääb järgmise klassi.

Naturaalarvude 1 kuni 10 õppimisega ühenduses võetakse vaatluse alla ka uus etapp tekstülesannete koostamisel ja lahendamisel: seda tehakse traditsioonilises metoodilises käsitluses. Programm näeb ette lihtsamate ühetehteliste tekstülesannete koostamise, analüüsimise ja peastlahendamise.

#### Kirjandus

1. Ноор, Е. Арву mõiste kujundamisest 6-aastaste laste klassis. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 12, lk. 45—47.
2. Ноор, Е. 6-aastaste laste matemaatikakursuse baasmõisted. — «Nõukogude Kool», 1985, nr. 1, lk. 41—44.
3. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах. Под ред. М. И. Моро и А. М. Пышкало. М., «Педагогика», 1977. 248 с.
4. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., «Наука», 1973. 270 с.
5. Кейран Л. Ф. Структура методики обучения как науки. На основе анализа методик обучения биологии. М., «Педагогика», 1979. 168 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., «Педагогика», 1981. 186 с.
7. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. М., НИИ СиМО АПН СССР, 1975. 60 с.
8. Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе. Пер. с чеш. М., «Педагогика», 1983. 88 с.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования. Под ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. М., «Педагогика», 1983. 352 с.
10. Типовые экспериментальные программы для подготовительных, I—III классов общеобразовательной школы, работающей в условиях 5-дневной учебной недели. М., «Просвещение», 1982. 103 с.
11. Экспериментальные задания к теме «Методическая система начального обучения». Методические разработки для учащихся первых классов. Под ред. Л. В. Занкова. М., НИИОП АПН СССР, 1976. 222 с.



# Graaf füüsikas — milleks?

GUNNAR KARU,  
TRÜ üldfüüsika kateedri dotsent

Graafiteooria on üks vähestest teooriatest, mille sünniaeg on täpselt teada. Esimese töö graafiteooriast kirjutas Leonhard Euler ning see ilmus Peterburi Teaduste Akadeemia toimetiste 1736. a. numbris. Matemaatika seisukohalt tundus see teooria esialgu väheoluline, sest ta tegeles huvitavate keerdulesannete lahenduste otsimisega. Matemaatika, eriti aga tema rakenduste edasine areng tõstis oluliselt graafiteooria tähtsust. Seda kasutatakse nüüdisajal nii füüsikas kui psühholoogias, majandusteaduses kui bioloogias, binaarsete seoste teoorias kui füüsika õpetamise metoodikas ning loetelu võiks jätkata veel üsna kaua.

Graafiteooria ideestikust saab päris hea ülevaate õpetajatele kirjutatud L. Berezina raamatus (10), kus teooriaküsimused on tiheldalt läbi põimunud huvitavate rakenduslike näidetega. Huvitav on eestindatud O. Ore «Graafid ja nende kasutamine» (5), mille lõpust leiab lugeja tähtsamate mõistete sõnastiku.

Alljärgnevas anname lühiülevaate graafiteooria elementide kasutamise võimalustest koolifüüsikas ja üldistame eelmisel õppeaastal 8. klassides töötamisel saadud tulemusi.

Teadmiste esitamisel ja reprodutseerimisel aitab graaf õpilaste mõttekäiku suunata. Et seosed on ühepoolsed, kasutatakse orienteeritud graafi, mille servad on suunatud ja näitavad, millises graafi tipust millisesse mõtte peab liikuma. On selge, et graafi kasutamise tähtsus on suurem just keerukate mõttekäikude suunamisel (vt. 2, lk. 38 ja 3, lk. 9), mil kõigi seoste meelespidamine on raske, sest seoste arv on suur — ega siis asjata tekkinud graaf just keeruliste nuputamisesannete lahendamise abistamise vahendina. Kuid graafide kasutamise õpetamisel on vaja algul harjuda selle omapärase keelega ka lihtsamate mõttekäikude korral. Seepärast sisaldavadki 8. kl. töövihik ja 9. kl. jaotusmaterjal (3, lk. 13, 15, 41, 75) ka lihtsamaid orienteeritud graafe, mille kasutamine olulist efekti ei anna, vaid valmistab ette keerulisemate mõttekäikude suunamiseks.

Koolifüüsika ülesehituses on viimastel aastatel eriti rõhutatud nn. generalisatsiooni,

s.o. materjali koondamist läbitavate ideede ja teooriate ümber (1). 8. kl. kursuses on selleks mehaanika põhiülesande lahendamise idee. Kuid generalisatsioon nõuab ka sellise keele (koodi) kasutuselevõttu, mis võimaldaks läbivate ideede ümber koondatavat materjali kompaktselt, ülevaatlikult ja suurte plokkidena esitada. Sellise koodi osa täidab orienteeritud graaf suurepärast, sest tema abil saab ülevaatlikult esitada mehaanika põhiülesande lahendamiseks vajaliku «ahela» kõikide 8. klassi õpetatavate mehaanilise liikumise liikide jaoks (vt. 2, lk. 31, 32, 34, 44).

Teadmiste kasutamine on füüsikas lahutamatu seotud ülesannete lahendamisega. Ülesannete lahendamine aga on üks halvemini omandatud tegevusi. See sunnib mõtisklema ja otsima teid olukorra parandamiseks. Praeguseks on selgunud mõningad põhjused: 1) ülesannete lahendamisel pööratakse vähe tähelepanu üldiste meetodite kujundamisele, mistõttu õpilane läheneb igale uuele ülesandele üldise lahendusplaanita, mis muudab lahenduse otsimise raskemaks; 2) ülesande lahendamist kui keerulist tegevust ei struktureerita, vaid püütakse seda õpetada amorfse tervikuna, kõikide ülesannete korral enam-vähem ühtmoodi; 3) tähelepanu kaldub sageli ülesande füüsikalise sisu analüüsilt arvutamisele, põhieesmärgiks kujuneb füüsikalise suuruse arvvaartuse leidmine; 4) ülesannete lahendamise oskust püütakse kujundada ainult valmisülesannete lahendamisaega, laskmata neid õpilastel endil koostada.

Viimase väitega seoses märgivad P. ja B. Erdnjev, et ülesande lahendamist õpetav harjutus peab sisaldama vähemalt neli komponenti: a) lähteülesanne, b) pöördülesanne, c) lähteülesandega analoogilise ülesande koostamine ja lahendamine, d) üldistatud ülesanne. Omandamisprotsessis on nende arvates eriline tähtsus üleminekul: valmisülesannete lahendamine → ülesannete koostamine (11, lk. 212).

Füüsikaülesanne on üldjuhul mingi tavaliise keeles kirjeldatud situatsioon. Seda nimetatakse ka mikroteooriaks ja täiesti õigustatult, sest ta sisaldab kõik väljakujunenud füüsikateooriale omased elemendid. Need on: mingi füüsikaline nähtus, selle kvantitatiivseks iseloomustamiseks vajalikud füüsikalised suurused, neid suurusi siduv seadus (keerulisematel juhtudel — seadused).

Ülesande lahendamiseks on vaja situatsioonikirjeldus tõlkida mingisse tehiskeelde. Samaaegselt informatsiooni ümberkodeerimisega tuleb moodustada ka mõistete süsteem, mis seob antud ja otsitavad suurused. See ongi ülesande lahendamisel kõige keerulisem operatsioon, sest tundmatute füüsikaliste suuruste hulga elementide seoste tõttu on ülesannet võimalik selliselt sõnastada, et kõik tundmatud ei ole otsitavad, nende kasutamine on aga vajalik lahenduse otsimisel. Siin tulebki appi graaf, mis võimaldab ter-



viklikult esitada kõik ülesande lahendamiseks vajalikud suurused koos nendevaheliste seostega. Graafi omapärast tingituna seos küll fikseeritakse, kuid jäetakse konkretiseerimata ning õpilased peavad ise otsustama, kas tegu on samasusega, võrdsusega, võrdelisusega, kordsusega, pöördvõrdelisusega vm. Seepärast abistab ülesande tekstile lisatud graaf küll lahenduse otsimist, kuid pakub õpilastele võrrandisüsteemi koostamisel ka küllaldaselt iseseisvat mõttetööd. Lisaks eelöeldule suunab graaf ka õpilase arutluskäiku lahenduse otsimisel, mis peab algama ülesande küsimusest ja siduma antud ja otsitavaid suurusi seni, kuni saadakse täielik võrrandisüsteem (vt. 3, lk. 10, 14, 20, 43, 64, 80).

Graafiga saab suunata ka õpilase tööd lähteülesandega analoogilise ülesande koostamisel, mis, nagu märkisime, on ülesannete lahendamise oskuse kujundamisel oluline tegevus. Selliseid ülesandeid sisaldabki hulgaliselt 9. kl. jaotusmaterjal (3, lk. 44, 65, 81). Ülesande koostamisel peab õpilane graafiga esitatud informatsiooni ümber kodeerima sõnalisse vormi, kasutama ka valemeid ning hindama ülesande teksti minevate füüsikaliste suuruste arväärtuse reaalsust.

Sellisel viisil saab realiseerida ka pedagoogikas ammutuntud nõuet: õpetada nii, et rakendust leiaks võimalikult palju meeleorganeid, mis leiab põhjenduse viimasel ajal füsioloogias avastatud inimaju suurte poolkerade funktsionaalses asümmeetrias, kust järeldub, et informatsiooni esitamine erinevates koodides stimuleerib ja tõhustab mõttetööd. Seoses sellega väidavad P. ja B. Erdnifev, et «teadmiste omandamise suurim kindlus saavutatakse ühe ja sama õppeinfo esitamisel samaaegselt neljas koodis: joonis-, arv-, sümbol- ja sõnakoodis. Just nendes tingimustes aktualiseeruvad samaaegselt kõrgemad ja madalamad koodid, esineb nende vastastikmõju» (11, lk. 212).

Ja lõpuks veel üks graafi kasutusala, mis on eriti oluline 8. klassis. Nagu märkisime, ei oska 8. kl õpilased teema «Liikumiseaduste rakendamine» õppimisele asudes veel vajalikul määral lahendada parameetreid sisaldavaid võrrandeid. Ülesande lahenduse vormistamine graafina seda ei nõuagi ning lihtsustab oluliselt lahenduskäiku, mille tulemusel õpilased ei kaota enesekindlust, paranevad õpitulemused ning -motivatsioon. On muidugi selge, et graaf täidab temale pandud ülesandeid vaid juhul, kui õpilane oskab selles keeles lugeda. Lugema õppimise harjutused on seotud graafide vastava valemi ning valemile vastava graafi väljakirjutamisega, millega 8. kl. õpilased üsna meelsasti tegelevad ning mis, nagu näitas isiklik õpetamiskogemus, neile ka jõukohaseks osutus.

Järgnevalt huvitab meid küsimus, kas graafide süstemaatiline kasutamine abistab 8. kl. õpilasi teadmiste kasutamisel tüüp-olukorras. Nagu näitas 9. kl. õpilaste mehaanikateadmiste uurimine (6), ei proovinud keskmiselt 21 % õpilastest redeltesti kolmanda astme ülesandeid üldse lahendada, vaid andis ära puhta lehe. Kümne ülesande lahendamise tulemusi on täpsemalt iseloomustatud (7), mida kasutamegi võrdlusmaterjalina. Õpilaste teadmiste kontrollimisel kasutasime 1978/79. õa. 9. kl. jaoks koostatud redeltesti, mis on käesolevaks ajaks avaldatud eraldi kogumikuna (8). Tulemused koostasime tabelisse 1, kus kasutatakse järgmisi tähistusi: a) arvud 1—10 tähistavad ülesande järjenumbrit lahendamisel tehtud tüüpviigu analüüsisivas töös (7), b) nende all olevad tähised märgivad sama ülesande kontrolltööde kogumikus (8) ja neid tuleb lugeda: näit. 2A16 — 2. kontrolltöö A-variandi 16. ülesanne; c) tabelis olevad protsendid näitavad, kui suur osa lahendajatest asus vastavat ülesannet lahendama.

Tabel 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	2A16	3A14	3B14	5B15	5A14	—	7A17	9B8	10B14	10A15
1978/79 õa. 9. kl.	62%	72%	75%	90%	83%	62%	60%	72%	72%	63
1983/84 õa. 8. kl.	60%	52%	76%	96%	86%	75%	71%	93%	83%	73%

Tabeli esimesed kolm veergu iseloomustavad võrreldavaid kontingente ja näitavad, et vaadeldava omaduse poolest on nad enam-vähem ühesugused. Viiendast kontrolltööst alates ilmneb aga püsiv tendents — 8. kl. õpilastest asub suurem osa ülesannet lahendama, võrreldes sama ülesannet lahendama asunutega 9. klassis. Et ülesanded esitati mõlemal juhul ühtemoodi — õpilastele jagati välja kontrolltööde tekstid ja teksti juurde graafi ei antud, ei saa rääkida graafide kasutamise otsesest mõjust lahendamist alustanute

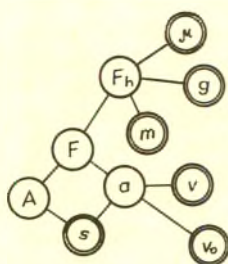
arvule. Põhjus on arvatavasti selles, et graafide kasutamine õpetab ülesannet struktureerima ja rohkem tähelepanu pöörama füüsikalise sisu avamisele, mis suurendabki enesekindlust lahendamise alustamiseks.

Graafi vahetu mõju määramiseks andsime õpilastele aeg-ajalt ülesande teksti juurde ka sama ülesande lahenduse graafina (vt. näit. 2, lk. 37, 40). Mõningase harjutamise järel ületas lahendamist alustanute osa 90% lahendajate üldarvust, mis kinnitab, et graaf tõepoolest aitab õpilast lahenduse otsimisel.



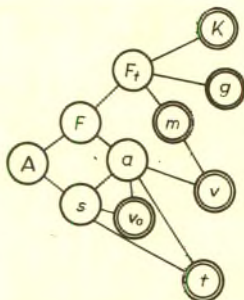
Sama võtet kasutasime ka õppeaasta lõpul korraldatud kokkuvõtlikus kontrolltöös (vt. 8, kontrolltöö nr. 11) mõlema variandi 18. ülesandes. A-variandi 18. ülesande tekstile lisatud graaf on toodud joonisel 1, B-variandi 18. ülesande graaf — joonisel 2, kus kasutame järgmisi tähistusi

Joonis 1



○ — tundmatu  
 ⊙ — antud füüsikaline suurus

Joonis 2



Selle töö tulemusi saame võrrelda ka 1978/79. õa. korraldatud tööga. Kui 1983/84. õa. alustas mõlema ülesande lahendamist keskmiselt 83%, siis 1978/79. õa. oli lahendamist alustanute protsent vaid 58.

Kokkuvõtte asemel tahaksin avaldada lootust, et esimesest võõristusest on üle saadud ja esialgne vastuseis, mis on tüüpiline igale uuele, on möödumas ning on aeg alustada isikliku õpetamiskogemuse lahtimõtestamist ja uue julgemat proovimist. Minu lootust kinnitavad Reet Uringu andmed, mille kohaselt on meie vabariigi füüsikaõpetajad «intellektuaalsed, fantaasiaküllased, radikaalsed, uuendusorientatsiooniga ja loovtegevusse soodsate isiklike eeldustega» (9).

## Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtukooli programmid. Füüsika. Astronoomia. Tln., «Valgus», 1983.
2. Karu, G. Füüsika töövihik VIII klassile. Tln., «Valgus», 1981.
3. Karu, G. Füüsika jaotusmaterjalid IX klassile. Tln., «Valgus», 1984.
4. Karu, G. Mitte ainult teadmisi. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 8, lk. 47 — 49.
5. Ore, O. Graafid ja nende kasutamine. Tln., «Valgus», 1976.
6. Pärtel, E., Sildnik, E., Tamme, T. Keskkooli mehaanikakursuse omandatus. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 12, lk. 19—23.
7. Pärtel, E. Mehaanikaülesannete lahendamisel tehtavatest tüüpvigadest. — Rmt.: Füüsikaõpetajale II. Tln., ENSV HM, 1982, lk. 41—48.
8. Pärtel, E. Füüsika kontrolltööd VIII klassile. Tln., «Valgus», 1984.
9. Uring, R. Füüsik koolis. Käsitöö, 1979.
10. Березина Л. Ю. Графы и их применение. М., «Просвещение», 1979.
11. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. О системном подходе к дидактике. — В кн.: Системные исследования. М., «Наука», 1978, с. 202—216.

## Sõnaühendi kasutamisest abikoolis

KARL KARLEP,  
 TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja,  
 dotsent

Viimasel paaril aastakümnel on huvi sõnaühendi vastu tõusnud nii keeleteaduses kui ka emakeele ja võõrkeelte õpetamise meetodikas. Erandiks ei ole ka defektoloogia. Eriti aktiivselt on sõnaühendi kasutamise võimalusi uuritud surdpedagoogikas ja logopeedias (3; 4; 7).

Keeleteaduses vaadeldakse sõnaühendit kui nominatiivset keeleühikut, mille liikmete vahel on süntaktilised alistuvussuhted. Sõnast erineb sõnaühend selle poolest, et ta väljendab (nimetab) mingit objekti või nähtust hargnenult, seega ka täpsemalt. Nii sõnad kui ka sõnaühendid leiavad rakendust lausetes. Kui esimesi võrrelda tellistega, siis teiste puhul on tegemist ehitusplokkidega. Seejuures sõnaühendi tähendus sõltub nii tema komponentide leksikaalsest kui ka grammatilisest tähendusest (2).

Sõnaühendisse ei ühine mitte kõik sõnad omavahel. Ühendi moodustamisel peetakse vajalikuks mingite ühiste semantiliste komponentide olemasolu sõnades. Sellised semantilised komponendid võivad olla ühised suurele hulgal sõnadele või, vastupidi, vähestele. Näiteks omadussõnad suur ja väike ühinevad tunduvalt suurema hulga sõnadega kui terav ja nüri. Nimetatud seisukohta on soovitatav arvestada harjutusmaterjali valikul.

Metoodikute huvi sõnaühendi vastu tuleb sellest, et ütluse genereerimisel grammatika tasandil peetakse põhilisteks operatsioonideks sõnavormide valikut ja ühendamist ühendiks (6). Sõnaühendite analüüs ja moodustamine võimaldab praktiliselt tutvuda sõnade leksikaalse ja grammatilise sobivusega, ennetab vastavaid vigu laste kõnes, kinnistab ning täpsustab sõnade ja sõnavormide tähendust (5; 7). G. Fomitševa kirjutab: «Õpetada lastele sõnaühendeid tähendab töötada mõtte elementidega, õpetada lapsi mõistma sõnaühendeid, tähendab õpetada neid mõistma loogilisi suhteid» (8, lk. 18). Ühtlasi realiseerub töös sõnaühenditega üks tänapäeva emakeele meetodika põhiseisukohti — õpetada morfoloogiat süntaktilisel alusel.

Surdpedagoog A. Zikejev vaatleb tööd sõnaühendiga kui üht võimalust sõnade semantiseerimiseks ja kui põhilist võtet mõtteliste seoste tutvustamiseks ja realiseerimiseks sõnade vahel (3). Praktilise grammatika õpetamisel on aga sõnaühendite käsitlemine esmaste grammatiliste üldistuste aluseks (4). Sõnaühend võimaldab täpsustada sõna konkreetset tähendust ja omandada sõnadevaheliste seoste erinevaid vorme (7, lk. 169).



Sõnaühendite koostamise oskust abikooli vanemate klasside õpilastel uuris A. Reinold (1). Eksperimendis osalesid 30 7. klassi ja 20 8. klassi õpilast, kes sooritasid kaks korda (november, märts) 15 kirjalikku harjutust. Harjutused grupeeriti järgmiselt: sõnaühendite koostamine esitatud sõnavormidest, sõnaühendi komponentide asendamine sünonüümidega, ühendite koostamine süntaksiküsimuste abil, sõnade vaba laiendamine, sõnade vaba laiendamine pärast sõnade tuletamist või sõnavormi moodustamist.

Õpilased koostasid 29892 õiget ja 3210 ebaõiget ühendit, moodustamata jäi 6594 eeldatud sõnaühendit. Tulemusi seeriade kaupa kajastab järgnev tabel.

SÕNAÜHENDITE KOOSTAMISE KESKMISED TULEMUSED (%)

Seeria	7. klass		8. klass	
	November	Märts	November	Märts
I	66,7	77,8	63,1	74,9
II	66,4	83,5	71,2	82,5
III	82,5	91,1	80,0	89,8
IV	86,1	91,8	80,8	89,5
V	72,9	85,3	70,5	81,2
Keskmine	73,3	84,3	69,3	81,2

Tulemustest selgus, et põhilise puudusena ilmnas võimalike sõnaühendite moodustamata jätmine. Põhjus on see, et õpilased ei tunneta semantilisi seoseid sõnade ja sõnavormide vahel. Edukus sõltub seejuures oluliselt harjutuste tüübist. Kõige raskemaks osutus I seeria — sõnaühendite moodustamine esitatud sõnavormidest. Tunduvalt kergem on sõnade vaba laiendamine või laiendamine süntaksiküsimuste abil (III ja IV seeria). Mõlemal juhul kasutavad õpilased enamlevinud sõnu ja moodustavad seega stereotüüpseid väljendeid. Keskmise edukusega täideti ülejäänud ülesanded (II ja V seeria).

Küllaltki erinevad on tulemused õpilaste kaupa. Näiteks 7. klassis tehti ühe õpilase töödes novembris 68—237 viga\* ( $\bar{x}=113$ ), märtsis 23—193 viga ( $\bar{x}=69$ ). 8. klassis olid vastavad tulemused järgmised: 63—201 ( $\bar{x}=125$ ) ja 26—157 ( $\bar{x}=91$ ) viga. Nõrgemate töödes esines palju mõttetuid ühendeid (künnab kraavi, võitles poksis, väsinud töö), ülesande täitmisel ei arvestatud instruksiooni või jäeti see hoopiski täitmata. Edukatele õpilastele tekitas põhiliselt raskusi sünonüümide ja mitmetähenduslike sõnade rakendamine.

Lisaks puuduvatele vastustele (moodustas põhilise hulga puudujääkidest) esinesid õpilaste töödes küllaltki erinevat laadi vead.

□ Moodustati leksikaalselt sobimatud ühendid

\* Arvestatud on ka moodustamata ülesandeid.

(väsinud põllutöö, kaklev õhkkond, õnnelik raamat, vana vanadus jne.).

□ Ei diferentseeritud küsisõnu kes? mis? või ei arvestatud süntaksiküsimust (ära söö mida? — ussi; oli tantsinud kus? — täna; ära söö mida? — taldrikult).

□ Koostati agrammatilisi ühendeid või jäeti sõnaühend hoopiski grammatiliselt vormistamata (leppis kokku šokolaadiga, maitsekele rõivastuses; on ostnud koer, hari vars, joogid, eine).

□ Ei arvestatud põhisõna aega (luges läbi homme, sõidab eile).

□ Süntaksiküsimusele vastati sisuliselt sõnaühendi või lausega (kirjutas ette milleks? — et hinnet saada; olevat sõitnud milleks? — oli tarvis).

□ Sõnaühendi asemel moodustati liitsõnu, tegusõna liitvorme, lisati sõnavormidele tagasõnu või abimäärsõnu. Kõik nimetatud vead viitavad sellele, et õpilased ei ole praktiliselt mõistnud sõnaühendi olemust.

□ Esitatud ülesanne muudeti lapsele sobivaks või asendati üks sõna teisega ((hari) vars — hari varrega, ostetud (kauplus) — ostetud kaup).

□ Kasutati ebaõigeid sõnatuletisi (triipiline riie, tuhajas lumi, seebiline vesi, raudjas armatuur).

Märkimist väärib samuti asjaolu, et õpilastel ilmneb kalduvus valida selliseid laiendeid, mis ei kajasta objekti spetsiifilisi tunnuseid (lahke, arukas marjuline). Ühtlasi selgus, missugused sõnavormid ja sõnad osutusid sõnaühendite moodustamisel raskemaks. Nendeks olid tegusõna käändelised vormid ja liidetega omadussõnad, lähedase tähendusega tegusõnad, samatüvelised erinevatesse sõnaliikidesse kuuluvad sõnad. Harilikult kutsub nimisõnade laiendamine esile rohkem vigu kui tegusõnade laiendamine.

Mis eesmärkidel kasutada sõnaühendit emakeele algõpetuses? Sõnaühendite moodustamine ja analüüs sobib praktiliselt kõikide teemade käsitlemisel. Häälikuõpetuses võimaldab sõnaühendite koostamine selgitada häälikupikkuste tähendust eristavat rolli ning semantiseerida sõnu. Nimisõnade õppimisel kasutatakse sõnaühendeid homonüümide ja mitmetähenduslike sõnade tähenduse selgitamiseks (sinine tint, hõbedane tint; laua jalg, poisi jalg), sõnaühendi ja liitsõna diferentseerimiseks (varsakabi, varsa kabi), käändevormide ja käändefunktsioonide tähenduste eristamiseks (sõitis õhtuni, sõitis koolini; jooksis õues, jooksis öue), tuletatud sõnade semantiseerimiseks.

Omadussõnade puhul on soovitatav valida ühe ja sama põhisõna juurde võimalikult palju täiendeid ja vastupidi, samuti pakub mitmekeelsid võimalusi töö sünonüümide ja antonüümidega. Eriti palju töövõtteid võimaldab tegusõna: tegusõnade vaba laiendamine või laiendamine süntaksiküsimuste abil, tähenduselt lähedaste tegusõnade laiendamine jne.

On soovitatav, et iga õpetaja metoodiliste võtete pagasis oleks suurem hulk sobivaid harjutusi.

Vaadeldgemgi järgnevalt harjutuste tüüpe, mis sobivad sõnaühendi käsitlemiseks erikoolides, **49**



aga ka normaalkooli algklassides. Eesmärgist lähtudes jagunevad harjutused kahte suurde gruppi: a) analüütilised, mille eesmärk on määrata sõnaühendi nominatiivne või grammatiline tähendus, aga samuti ühendi formaalsed tunnused, ja b) sünteetilised ehk konstruktiivsed harjutused, mille eesmärk on sõnade praktiline leksikaalne või (ja) grammatiline sobitamine. Jaotus on loomulikult tinglik, sest sõnade leksikaalsed ja grammatilised seosed ning sõnaühendi nominatiivne tähendus on alati seotud. Seetõttu on sageli üsna raske otsustada, missugusele tunnusele tuleb toetuda kõige enam (näiteks sõnaühendi leidmisel lausest).

Analüütilised harjutused on vajalikud esmaajoones selleks, et täpsustada või teadlikustada sõnaühendite nominatiivset ja grammatilist tähendust. Mõnikord osutuvad sobivaks ka ülesanded sõnaliigi või sõnavormi määramiseks.

Sõnaühendite rühmitamine nende grammatilise tähenduse alusel. Näiteks: väljendavad aega, väljendavad kohta (piiri).

Töötas öhtuni, ujus kaldani, magas kevadeni, jooksis majani.

Sõnaühendite rühmitamine «liigse» põhimõttel.

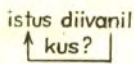
1. Kõrge maja, roheline maja, **palkidest maja**, ilus maja.

2. Venna maja, **auto ratas**, rebase urg.

Sõnaühendite rühmitamine põhisõnade liigi alusel.

**Joonistas** kassi, helesinine **taevas**, tormine **meri**, **jookseb** põllul.

Süntaksiküsimuste esitamine laiendite kohta sõnaühendis.



Suvel	Sügisel
sinine taevas	.....

Kuigi analüütiliste harjutuste osakaal tõuseb abikooli vanemates klassides, on nende kasutamine siiski piiratud.

**Sünteetilised harjutused** jagunevad omakorda mitmeks alaliigiks. Vastavalt harjutusmaterjalile ja ülesandele suunatakse õpilaste tähelepanu esmajoones kas leksikaalsele või grammatilisele sobivusele. Harjutused võivad eeldada samuti sõnavormi muutmist või praktilist sõnatuletust, aga ka sõnaühendite rakendamist lauses.

1. Harjutused sõnade **leksikaalseks sobitamiseks**. Loomulikult tuleb arvestada samuti sõnavormide grammatilist sobivust. Tihti on sõnaühendi moodustamisel olulised mõlemad tunnused.

Sõnaühendite koostamine esitatud sõnavor-

midest. Sõnad valikuks esitatakse tulpades, tabelites, harjutuse all jne.

jookseb pingil  
istub diivanil  
lamab põllul

Sõnaühendite moodustamine deformeeritud lause sõnavormidest. Harilikult järgneb lause taastamine.

Vares, kuusel, hall, kõrgel, istub  
hall vares, istub kuusel, kõrgel kuusel

Tähenduselt lähedaste sõnade rakendamine sõnaühendis.

vestles spordist  
hüüdis vennaga  
jooksis koera  
jooksutas metsas

Kesksõnade rakendamine sõnaühendis.

lugev raamat  
loetud poiss  
loetav kiri

Sõnaühendite moodustamine mingil teemal (näiteks teema «Kodumaa»). Harjutus on sobiv käänamistabeli käsitlemisel.

kaitseme — rahvast  
armastame — kodumaad  
kõneleme — saavutustest

Saadud sõnaühendeid võib hiljem kasutada jutukese koostamisel.

Sõnaühendite koostamine mingi üldise tähenduse alusel. Näiteks: vali positiivseid omadusi väljendavad sõnad.

vapper }  
..... } -sõdur  
..... }

Põhisõnade või laiendite vaba valik esitatud sõnade juurde.

jookseb ....., ..... piim, kiri .....,  
..... kirja, hele .....

Vastupidise tähendusega sõnaühendite moodustamine.

kuivad puud — märjad puud

Mingi käände vormide kasutamine erinevas funktsioonis.

ulatas pingile  
ronis vennale

Tagasõnade ja abimäärsõnade valimine sõnaühendisse.

lendas linna .....,  
magas laua .....,  
kirjutas ....., kirjale  
kirjutas ....., tahvlilt  
(all, kohal, maha, alla)

2. Harjutused sõnavormide **grammatilise tähenduse täpsustamiseks** (grammatiliste seoste kujundamiseks). Kui eelmiste harjutuste puhul oli esikohal sõnade leksikaalne sobitamine, siis käesoleval juhul on rõhuasetus vastupidine.

Sõnaühendi grammatiline vormistamine.

(vend) kiri, jooksis (aed), lendas (kask) kohal

Ühe ja sama sõna vormide rakendamine sõltuvalt põhisõna tähendusest.

saabus ....., | Pärnu  
lahkus ....., | Tallinn  
peatas ....., | Tartu

Põhisõna laiendamine süntaksiküsimuste abil.



valab — kellele?..... piim  
 mida?..... tütar  
 millal?..... hommikul

jooksis — mis ajani?..... õhtu  
 kui kaugemale?..... mets

- Sõnavormide sobitamine põhisõnaga.
  - kastavad kastekannuga
  - õunapuudel
  - kasvavad õunapuid
  - kasvuhoones
- Sõnaühendi moodustamine põhisõna ja laiendi lõppude abil.

sõidab — [.....s  
 jookseb — [.....ni  
 [.....ga

- Sõnaühendite moodustamine analoogia alusel.
  - venna müts hüüdis venda
  - ..... pliiats palus .....
  - ema ..... õpetajat
- Sõna laiendamine tegevuse ja selle mingi tunnuse väljendamiseks.
  - Näiteks: leia sõnavormid, mis väljendavad tegevuse aega.
  - töötas .....
  - sõidab .....
  - õppisime .....
- Sõna laiendamine erinevate grammatilistest tähenduste või nende aspektide väljendamiseks.

Nimetus	Eseme tunnused		
	Materjal	Suurus	Kasutamine
suvila	puust	madal	puhkamiseks

- Süntaksiküsimuste sobitamine põhisõnaga koos sõnaühendi järgneva moodustamisega.

riietub — [keda?...  
 kus?...  
 riietab — [millal?...

- Sõnade valik ühendisse sõnaliikide kaupa.

Tegusõna	Omadussõna	Esitatud sõnavorm
sõitis	tormisel	merel
.....	.....	hommikul

- Liitühendite moodustamine
  - tervitasid ..... kosmonauti

vaprat — [.....  
 [.....  
 [..... — kosmonauti

**3. Harjutused, mis eeldavad praktilist sõnatuletust, sõnaühendi või sellesse kuuluvate sõnade muutmist.**

- Sõnaühendi asendamine liitsõnaga või vastupidi.
  - palkidest maja — palkmaja
- Sõnaühendi tähenduse muutmine vastupidiseks.
  - istutas puu — ei istutanud puud
- Mingi sõna häälikute pikkuse muutmine ja saadud sõnade rakendamine sõnaühendis.

saali põrand  
 läks .....  
 punase ša!!!  
 kodus .....

- Leksikaalsete või grammatiliste vigade parandamine sõnaühendis.
  - suples kaldani — suples kalda ääres, ujus kaldani, suples õhtuni.
- Sõnade tuletamine koos nende järgneva rakendamisega sõnaühendis.
  - liiv(ne) põld — liivane põld
  - triip(line) seelik — triibuline seelik
- 4. Sõnaühendite rakendamine lauses.**
- Lause laiendamine sõnaühenditega.
  - Isa kirjutas.
  - (Antsu isa, kirjutas sõnad, kirjutas märkmikku, poja sõnad).
- Sõnaühendite koostamine süntaksiküsimuste abil koos lause moodustamisega.

niitis — [kus?.....  
 kellele?.....  
 mida?.....

- Isa niitis luhal lehmale heina.
- Lause laiendamine süntaksiküsimuste abil.

saabusid linnud kuhu?  
 millal?↑ kust?↑ kuhu?  
 Vend korjas mets, õde, pähklid.  
 ↑kus?↑ kellele?↑ mida?

- Lause moodustamine esitatud sõnaühendiga.
  - kirjutas emale
  - Poeg kirjutas emale pika kirja.

**Kirjandus**

- Reinold, A. Töö sõnaühenditega emakeele õpetamisel abikooli VII ja VIII klassis. Diplomitöö. Tartu, 1983.
- Белашапкина В. А. Синтаксис. — В кн.: Современный русский язык. (Под ред. В. А. Белашапкиной. М., «Высшая школа», 1981, с. 363—552.
- Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М., «Педагогика», 1976.
- Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., «Педагогика», 1976.
- Купалова А. Ю. Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. М., «Педагогика», 1974.
- Леонтьев А. Ф. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., «Наука», 1969.
- Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М., «Педагогика», 1980.
- Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. М., «Просвещение», 1981.



## NB! Autori meelespea

Käesolevas numbris tuleb ajakirja «Nõukogude Kool» toimetusele autoritele veel kord meelde nõudeid esitavate materjalide kohta. **Palume tingimata kinni pidada nõudest** (selle vastu esineb eksimusi kõige sagedamini), mille kohaselt **kõrgkoolide õppejõudude, teadusasutuste ja VÕT-i töötajate kaastööd peavad olema varustatud teadusliku juhendaja ja asutuse, kateedri (või sektori) juhataja kaaskirjaga** (soovituskirjaga). Selles palume ära näidata artikli teoreetiline ja praktiline väärtus ajakirja põhilugeja — koolitöötaja seisukohalt, samuti see, kas uurimistulemuste andmed võivad kuuluda publitseerimisele ja kas artikkel ei ole plaaniline töö ega kirjutatud teenistusülesandena (viimased ei kuulu honoreerimisele).

Pedagoogiliste loengute, konverentside ettekanded, samuti TPedI koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna kursusetööd ning OPUI liikmete artiklid peavad olema varustatud vastava märkusega.

Ajakirja artikkel, nii töökogemuslik, uurimuslik kui ka kirjanduse andmeil koostatud, peab olema **aktuaalne, mõtteiline** (selle vastu esitakse sageli, esineb tarbetut ballasti), mitte üle 8—10 masinakirja lehekülje pikk. Oksikprobleemide käsitlemisel palume piirduda väiksema mahuga. Ajakirja tööplaanis võetud artiklid palume ära saata arvates planeeritud **avaldamise kuust üle-eelmise kuu viiendaks kuupäevaks**. Näiteks mais ilmuvad artiklid peavad olema toimetuses hiljemalt 5. märtsil (soovitatav varem).

**Käsikirjad** palume esitada masinakirjas 2 eksemplaris (neist üks kindlasti 1. eksemplar). Ridade vahe 2 intervalli, seega leheküljel kuni 30 rida, reas ca 60 täheruumi. Käsikiri peab olema keelelt korrektne, terminid, valemid, mõõtühikud, tsitaadid, nimed, initsiaalid, daatumid kontrollitud. Uute või vähem kasutatud terminite ja mõistete puhul anda nende seletus.

Kirjanduse loetelu ei tohiks olla üle 16 nimevõtte. Kasutada ainult neid allikaid, millele tekstis viidatud. Bibliograafias paigutatakse ette ladina tähestikuga ja nende järel venekeelsed kirjandusallikad. Mõlemas rühmas esitatakse autorid tähestiku järjekorras. Erandi moodustavad marksismi-leninismi klassikud, need paigutatakse kõige ette kronoloogilises järjekorras. Raamatul märgitakse autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, pealkiri, väljaandmise koht, ilmumisaasta, lehekülgede arv. Näide: Karik, H., Ratassepp, V. Keemia VII klassile. Tln., «Valgus», 1978. 154 lk. Ajakirja artikli puhul samuti autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, artikli pealkiri, ajakirja täielik nimetus, ilmumisaasta, number (anne), artikli lehekülgede algus- ja lõpunumbrid. Näide: Kenkmann, P. Koolireform ja hariduse funktsioonid. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 11, lk. 4—6. Kasutatud kirjandusele viitamisel vastava tekstiosa juures märgitakse sulgudes kirjandusallika järjenumber loetelus ja leheküljenumber, kust viide võetud. Näide: (5, lk. 32). Joonealuseid viiteid kasutame ainult ühiskonnateaduslike artiklite puhul. Viitamise ja lühendite kasutamise kohta vt. lähemalt Erebi, H. Referaadi vormistamisest. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 1. lk. 27—32.

**Fotod ja joonised** palume esitada koos allkirjadega, joonised ja tabelid eraldi lehtedel. Käsikirjas näidatakse ära neile sobivad kohad.

**Palume mitte saata töid**, mis on paralleelselt esitatud ka teistele väljaannetele ning võivad seal ilmuda.



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Koolieelikutele Leninist

NIINA MIHHEJEVA,  
Tallinna 87. lastepäevakodu juhataja, Eesti NSV teeneline õpetaja

Maailma esimese proletaarsete revolutsiooni juht, inimlikum kõigest inimestest, laste ustav sõber — sellisena kerkib V. I. Lenin laste ette juba nende kõige varasemas nooruses. Veel enne, kui tähtedest õpitakse kokku veerima sõnu, kirjutama esimesi kohmakaid ridu, tunnevad lapsed eksimatult Lenini ära pildi järgi. Praegu, mil tähistame V. I. Lenini 115. sünniaastapäeva, on kõikides lasteasutustes tavakohasest rohkemgi juttu riigi ja revolutsiooni juhist.

Rääkides oma kasvandikele Leninist, oleme eelkõige rõhutanud seda, et ta armastas lapsi, tundis suurt huvi nende maailma vastu, austas lastes isiksust ja kus vähegi võimalik, püüdis valmistada lastele rõõmu, hoolitses nende õpetamise ja kasvatamise eest. V. I. Lenin suhtus tõsiselt laste tegevustesse ja mängudesse, temas polnud jälgegi täiskasvanutele nii tavalisest üleolevast suhtumisest. Ta austas laste õigusi. «Laste juuresolekul selgines tema nägu,» võime lugeda N. Krupskaja mälestustest, «ta armastas kuulata nende vadiastamist ja naljatada nendega.»

V. I. Lenin pidas laste kasvatamist ning õpetamist partei ja valitsuse erilise tähelepanu vääriks, nõudis igalt nõukogude ja parteitöötajalt hoolitsust emade ning laste eest. Nii on see praegugi. Selles näeme suure lastesõbra V. I. Lenini soovide täitumist.

Väga tähtsaks oleme pidanud mitte üksnes seda, mida rääkida koolieelikutele Leninist, vaid ka, kuidas seda teha, kuidas teha neile mõistetavaks ja lähedaseks suure Lenini kuju.

Rääkida lastele Leninist tähendab ühtaegu nende patriootilist ja kodanikukasvatust, samal ajal arendame nendes õiglustunnet, ausust, julgust, tööarmastust, headust, heatahtlikku suhtumist ümbritsevasse. Prog-



ramm on üles ehitatud nii, et lapsed tunnetaksid V. I. Lenini suurust, tema inimlikkust ja inimarmastust, ning vastupidi — inimeste piiratud armastust tema vastu. Iga kasvataja püüab sügavale laste südamesse jätta Lenini kaju, leninlikku suhtumist elusse, inimestesse ja ümbritsevasse, kasvatada neis püüdu milleski sarnaneda Volodja Uljanoviga. Vanemates rühmades süvendavad kasvatajad varem käsitletut, räägivad V. I. Leninist kui võitlejast miljonite inimeste vabastamiseks kapitalismikkest, kui kõigi töötajate juhust, kui kõige inimlikumast inimesest, räägivad seejuures kõige tähtsamast, kõige meeldejäävamast.

Kasvataja peab hästi teadma Uljanovite suurt ja üksmeelset perekonda, oskama jutustada Lenini vanematest, kes mõistsid väga targalt ja taktitundeliselt suunata oma laste samme. Peab rääkima usaldusest ning armastusest vanemate ja laste, vendade ja õdede vahel, samuti Lenini lihtsusest ning tagasihoidlikkusest: ta püüdis mitte erineda ega esile kerkida teiste hulgas, ei armastanud kõrkust ega poseerimist. Lenin võlus loomuliku käitumise, elava kõne, arukuse, lihtsuse ja tähelepanelikkusega inimeste suhtes, kogu südamest oli ta nõus neid abistama. Seejuures on kasvatajale abiks head raamatud. Neid valides tuleb täiskasvanutel laskuda laste tasemele, püüda raamatuid vaadata läbi laste silmade, teha endale hästi selgeks teose idee ja sisu.

Nõukogude Leniniana on väga mitmepalgeline, kuid alustada tuleb raamatust, milles lapsed näevad Leninit oma eakaaslase silmadega. See raamat on «Lenin ja lapsed», mille autor on Lenini sõber ja kaastöötaja, ajaloodoktor V. Bontš-Brujevitš. Tema jutustuste tegelane on täiskasvanu, hea inimene, kes oskab innustunult ja tõsimeeli lastega kaasa mängida. Koolieelikute jaoks on viimane aga võrreldamatu väärtus. V. Bontš-Brujevitši raamat Leninist on kirjutatud elavalt, arusaadavalt, lühikeste lihtsate fraasidega. Seejuures rõhutab autor taktitundeliselt Lenini laste jaoks kõitvaid iseloomujooni. Lenin armastas lapsi väga ja lapsed tunnetasid seda.

A. Kononov kirjutas üle 30 ajalooliselt tõepärase jutustuse V. I. Leninist. Ta on esimene autor, kes püüdis lastele arusaadavalt näidata Lenini tegevust, teda kui revolutsiooni ja riigi juhti, tema tihedat sidet rahvaga. Nimetan ainult kolm tema jutustust: «Nääripuu Sokolnikis», «Sõit Kašinosse», «Laupäevak». Need jutustused näitavad juhi inimlikkust.

Lenini jaoks oli hoolitsus tööliste, talupoegade ja laste eest esmajärgulise tähtsusega. Sellepärast ta pidaski oluliseks korraldada noorele vabariigile nii raskel ajal lastele nääripuu kingitustega ja võtta ise sellest osa. Sellepärast ta sõitiski talupoegade juurde Kašinosse elektriijaama avamisele, jättes kõrvale kõik muud asjatalitused. Sellepärast

ta, vaatamata halvale enesetundele, kandis laupäevakul koos töölistega palke, nagu oleks see tema jaoks kõige tähtsam. Juba tõsiasi, et nii suure riigi juht elab üht lugu lihtsate inimestega, nende rõõmude ja muredega, on ajaloos enneolematu. Sedasama tööka peavad lapsed teadvustama ja tunnetama. Neid tuleb aidata mõista, et Lenini kujus on inimlik ja revolutsiooniline üksteisest lahutamatu, et selles ongi tema erakordse mõju saladus.

Suurt emotsionaalset mõju avaldab lastele Z. Voskressenskaja raamat «Saladus». N. Krupskaja hoiatas näitamast Leninist mingi viisaka pailapsena, kes kunagi vallatust ei tee. Z. Voskressenskaja leidis huvitava lahenduse: ta näitab Uljanovite perekonda, kus Volodja on kuue lapse hulgas teistega võrdne, ainult veidi elavam. Meelde jääb Uljanovite üksmeelne perekond, heatahtlikkus täiskasvanute ja laste, vanemate ja nooremate vahelistes suhetes.

Jutustuste lugemine V. I. Leninist äratab laste huvi tema vastu, annab võimaluse mõndagi teada saada juhi lapsepõlvest ja elukäigust, revolutsioonisündmustest, kasvatab austust ning armastust Lenini vastu. Need on idandid, millest võrsuvad tulevaste kommunistmehitajate ideeline veendumus ja moraalne puhtus.

Eesti keeles on artiklis nimetatud autoritelt ilmunud:

1. Bontš-Brujevitš, V. Mälestusi Leninist. Tln., «Eesti Raamat», 1980. 16 lk.
2. Kononov, A. Smolnõis. Kaks juttu V. I. Leninist. Tln., «Eesti Raamat», 1980. 16 lk.
3. Voskressenskaja, Z. Saladus. Lood Uljanovite perekonna elust. Tln., «Eesti Raamat», 1981. 32 lk.

(37. lk. järg.)

#### Kirjandus

1. Hiie, E. Kasvatusest emakeele lugemistunnis. — Rmt.: Tund õppekabinetis. Koost. H. Tiits. Tln. 1984. lk. 116—121. (ENSV Haridusministeerium.)
2. Laps ja raamat. Metoodiline kiri. Koost. S. Väljataga. Tln., 1984. 21. lk. (ENSV Kultuuriministeerium. ENSV Riiklik Laste- ja Noorteraamatukogu.)
3. Ruus, V. Kasvatusest õppetunnis. — Rmt.: Nüüdistund, Koost. H. Tiits, Tln., 1983, lk. 25—30. (ENSV Haridusministeerium. ENSV PTUI.)
4. Villand, L. Kirjandus õpetab ja kasvatab. — Rmt.: Ideeline kasvatustöö tunnis. Koost. O. Nilson ja L. Villand. Tln., 1977, lk. 80—94. (ENSV Haridusministeerium. ENSV PTUI.)
5. Vääri, E. Keskkoolilõpetaja lugemusest. — Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi III. Koost. K. Leht. Tln., «Valgus», 1968, lk. 107—137.
6. Opilane ja lugemine (5.—8. kl.). Vast. toimet. L. Rass. Tln., 1978. 107 lk. (ENSV Kultuuriministeerium. ENSV Riiklik Laste ja Noorteraamatukogu)
7. Opilane ja raamatukogu (5.—8. kl.). Vast. toimet. L. Rass. Tln., 1979. 99 lk. (ENSV Kultuuriministeerium. ENSV Riiklik Laste ja Noorteraamatukogu.)
8. Харчев А. Некоторые проблемы коммунистического воспитания трудящихся. — «Коммунист», 1980, № 12, с. 61—70.



## Väikelaste näpumängud

IMBI MUHEL,  
PTUI algõpetuse sektori teadur

Näpumängud, liisusalmid, vanasõnad, mõistatused ja laulumängud kuuluvad meie rahva kultuuripärandi hulka, mida on vaja koguda, hoida, tundma õppida ja praktikas rakendada. Sellega säilitame rahva kultuurivara, ühtlasi muudame mitmekesisemaks ka õppekasvatustöö sisu. Nagu näitavad vaatlused, kasutatakse seda laadi materjali meie laste-aedades, päevakodudes, aga ka päris-kodudes küllaltki vähe. Kui vanemad või staažikad kasvatajad vahel kasutavad üksikuid vaaremade aegseid mängu, siis noortele on sellised mängud peaaegu tundmatud. Sellepärast olekski aeg nendest rääkida, neid üles kirjutada ja ulatuslikult nii õppe- kui kasvatustöös kasutada. Kindla koha peaksid kõnesolevad mängud leidma tundides ja tunnivälises tegevuses — jalutuskäikudel, ekskursioonidel, aga ka õues mänguväljakul viibides. Nende lülitamine kasvatustöösse aitab rikastada laste sõnavara, arendada liikuvust, tugevdada lihaseid, õpetada tunnetama rütmi ja tempot, tähelepanelikumalt vaatlema ümbritsevat maailma. Seda laadi tegevused kutsuvad esile naeru, nalja, rõõmsa meeleolu ja hea tuju, mis rikastab ka igapäevast kõnet.

Et nii näpumänge kui ka liisusalme ja vanasõnu, mõistatusi ning laulumänge on põlvest põlve edasi antud suures osas suuliselt, on nii mõnedki neist oma sisu ja sõnastuse poolest muutunud. Ühtedest ja samadest mängudest leiab eri variante vastavalt paikkonnale, murdealadele ja muule eripärale. Sageli on aga just see huvitav ja muudab tegevuse lapsele eriti lähedaseks. Isegi kui näpumängud või liisusalmid ei ole kirjanduslikult kõrgeväärtuslikud, vääriavad tähelepanu, sest nende väärtus on muus — sisu lapsepärases, lihtsas riimis, lastes tekkinud rõõmus, mis paneb neid liikuma ja tegutsema vastavalt etteantud tekstile, aga tihti ka kätkevas õpetusivas.

Selliste mängude puhul köidab last enne-kõike sisu, mis kajastab teda ümbritsevat igapäevast elu, tarbeesemeid, taimi, loomi. Näiteks näpumäng «Viis koerakest» (1, lk. 62). Ettevalmistus: kasvataja asetab laste

ette mänguasja, koera või koera pildi, teeb ettepaneku leida koerale nimi. Mängu käik: kasvataja palub lastel tõsta küünarnukist kõverdatud parem käsi ette, rääkides: «Mängime, et meie käe sõrmed on koerakesed. Leiame oma koertele nimed.» Kasvataja osutab põidlale ja ütleb: «See on Muri. Kuidas me nimetame järgmist sõrme?» Kui kõikidele sõrmedele on antud nimed, algab mängu teksti lugemine koos sõrmede-koerakeste liigutamise-ga:

*Mul on viis koerakest:  
üks liputab saba,  
teine käib karjas,  
kolmas valvab maja,  
neljas hüppab üle aia,  
viienda viin jalutama!*

(Viies sõrm võetakse teise käe nimetissõrme ja põidla vahele ning matkitakse jalutama minekut, tehes kohapeal ringi.) Säärast lühikest ja lõbusat näpumängu kordavad lapsed meeleldi mitu korda nii ühe kui teise käega ja seda võib kasutada erinevates ainetundides puhkepausina.

Lisaks meie oma rahva mõistatustele, vanasõnadele, laulumängudele, liisusalmidetele ja näpumängudele kasutame ka teiste rahvaste omi. Ülaloodud näpumäng «Viis koerakest» ongi meile kohandatud saksa keelest. Saksamaal tegeles didaktiliste mängude, harjutuste ja muude mänguvahendite ning materjalide väljatöötamise ja kogumisega ülemaailmselt tuntud lasteaiapedagoog Friedrich Fröbel (2), kes oma muude kasvatus-töökäikude vajalike raamatute kõrval koostas ka rahva laulu- ja näpumängude ning liisusal-mide kogumiku (3, lk. 23), mida täiendatult kasutatakse edukalt seniajani.

Nii mõnigi liisusalml või näpumäng on rännanud ühelt maalt teise ning raske on hiljem kindlaks teha nende päritolu. Ka leidub meie päevil aktiivseid kasvatajaid, kes olemasolevat materjali koos oma kasvandikega täiendavad, näiteks Tallinna 134. lastepäevakodu kasvatajad Õie Haavik ja Anu Hunt. Viimane on üles kirjutanud oma töövajadusteks mitmeid näpumänge, neist huvitavam on «Loomaaiamäng», millesse võib aina lülitada uusi tegelasi.

Et näpumängudel on tähtis osa laste liigutuste koordineerimisel, käe ja sõrme peen-lihaste arendamisel, on need väga head vahendid kirjutama õpetamise ettevalmistaval etapil. E. Gurjanovi (4, lk. 33) seisukohalt lähtudes langeb kirjutamisoskuse omandamine väikelapse (1 — 5 a.) kõige intensiivsema arengu perioodi, nn. orienteerumisperioodi. Sel ajal pannakse alus lapse kehaliisele arengule, lapse liigutuste ja lähimise ümbruses orienteerumise oskuse arendamiseks. Selles vanuses lastega töötamisel on metoodikaküsimused ja nende õige lahendamine seatud eesmärgi saavutamiseks eriti tähtsad.

Mängude ja harjutuste valikul arvestame



nende vastavust ealistele iseärasustele, kergemalt materjalilt keerulisemale ülemineku põhimõtet; järkjärgulisuse, lähemalt kaugemale liikumise printsiipi; aktiivsuse, laste tegutsemisele kaasamise põhimõtet.

Viimasest printsiibist lähtudes tuleks lastega tegelemisel püüda kasutada kõige erinevamaid vahendeid ja meetodeid, ühendada jutte, vestlusi, mängu, harjutusi laulude, luuletuste ja liisusalmidega. Sel etapil on tähtsad ka piltülesanded, praktilised mänguvahendid-konstruktorid, jaotus- ja ehitusmaterjalid.

Seekord käsitleme veidi lähemalt näpumänge kui ühte huvitavamat laste aktiviseerimise vahendit.

Näpud ja käed on imiku esimesed mänguvahendid. Neid liigutatakse, nendega haaratatakse kõige järele, mis silmapiiril. Laps hoiab kinni ema, isa, kasvataja sõrmedest. Lapsega rääkides liigutab täiskasvanu lapse käsi üles-alla, edasi-tagasi. Kontakt täiskasvanuga äratab lapses tundmusi, paneb teda kaasa lalisema, häälitsema. Seepärast kasutataksegi lapsega kontakti loomisel juba kõige varasemast east näpumänge, nagu näiteks meie rahvuslik mäng «Leivaküpsetamine»:

*tee hakku, kasta saia* (lüüakse kahte peopesa kokku, keeratakse kord parem, kord vasak käsi peale);

*pane ahju, võta välja* (liigutatakse käsi lapse kehast eemale ja tagasi);

*sili sealihaga, kasta kanamunaga* (parema käega tehakse ringikujulisi liigutusi, silutatakse vasaku käe selga);

*määri palju võid peale* (matkitakse või määrimist leivale sõrmedest peopesa poole silitades);

*veere suhu, söö ära! Ampsti!*

Säärane lapsega tegelemine paneb teda kilkama ja naerma. Rütmiline tekst ja riimid panevad lapse kuulatama ning täiskasvanu kaasatetegutsemise kaudu mängu rütmi ja tempot tunnetama. Näpumängude rütm ja kõla aitavad lapsel teksti kergesti meelde jätta ning üksikud sõnad lülituvad varsti lapse aktiivsesse sõnavarasse.

Väikelapsele meeldib, kui temaga tegeldakse. Kui esimeseks võtteks on täiskasvanul koos lapsega tegutsemine, s.t. lapse käte võtmine oma pihkudesse ja nende liigutamine räägitava salmi saatel, siis veidi hiljem hakkab laps ise liigutusi tegema. Laps matkib nüüd täiskasvanu liigutusi ja kuulab öeldavat teksti. Et enamik tekste on hästi lapsepärased ja lihtsad, värsiread haaravad, hakkab laps pärast paarikordset läbimängimist ise teksti kaasa rääkima.

Väikeste lastega mängitakse üldse rohkem seda laadi mängu, milles teda puudutatakse, käsi silutatakse, plaksutatakse või tehakse midagi muud. Need mängud on mõeldud sõimealistele lastele, kellega individuaalne suht-

lemine on eriti oluline. Näiteks näpumäng «Kiisuema keetis putru»:

*Kiisuema keetis putru,  
andis süüa sellele poisile* (väike sõrm),  
*andis süüa sellele poisile* (sõrmuse sõrm),  
*andis süüa sellele poisile* (keskmise sõrm),  
*andis süüa sellele poisile* (nimetissõrm),  
*andis süüa sellele poisile* (pöial), ütles  
(iga sõrme silutakse ja paitatakse vastavalt tekstile):

*«Miks sa, poiss, puid ei toonud,*

*miks sa, poiss, vett ei toonud?»*

*Poiss läks vett tooma tip-tip, tip-tip*

(täiskasvanu liigub oma sõrmedega mööda lapse peopesa),

*siin on külm vesi* (ringitatakse käerannet)  
*tip-tip, tip-tip.*

*siin on soe vesi* (tehakse küünarnuki kohal ringikujulisi liigutusi) *tip-tap, tip-tap,*  
*aga siin vesi keeb vull-vull-vull* (kaenlaalune).

Selle mängu juures istub laps täiskasvanu süles ja täiskasvanu tegutseb lapse kätega.

Vanemad lapsed mängivad juba iseseisvalt, nendele sobivad rohkem keerukama tegevusega mängud, milles kasutatakse näpunimesid. Üks selliseid näpunimedega salme on vanema põlve tuntud pedagoogi ja «Karu-aabitsa» ühe autori Meeta Terri näpumäng «Missugused me oleme»:

*Olen paks ja pisike,  
Pöidla-Mann on minu nimi,  
mina olen pisut pikem,  
Näpu-Miku nimeks mul,  
mina olen kõige pikem,  
Pikk-Peeter nimeks mul.  
Mina olen veidi pisem,  
Meie-Mats mu nimi on,  
mina olen kõige pisem,  
Väike-Ats mu nimi on.*

Laialt on kasutusel ja juba hallist ajast tuntud näpunimetused Pöialpoiss, Kotinõel, Pikk-Peeter, Nimeta-Mats ja Väike-Ats. Sõrmedele on võimalik anda muidki nimesid, näiteks näpumäng «Perekond»:

*See me vanaisake* (pöial),  
*see me vanaemake* (nimetissõrm),  
*see me armas isake* (Pikk-Peeter),  
*see me kallise emake* (Meie-Mats),  
*see me väike poisipõnn* (väike sõrm),  
*kõik me kokku perekond.*

Kui peopesa kujutada söögilauana ja kõiki viit sõrme perekonnaliikmetena toidulaua ümber, võib korraldada väga mitmekesisest tegevusest. Ka võivad sõrmedel olla loomade nimed. On selliseid näpumänge, mida mängitakse koos laulu või muusikaga. Näiteks laulumäng «Lõbus mölder», milles on ühtlasi võimalik kinnistada parema ja vasaku käe mõistet, sest kummalgi käel on mängus eri-



nev tegevus. Või laulumäng «Kus mu põial?»:

*Kus mu põial, kus mu põial,  
tema siin, tema siin,  
tantsu löövad nemad,  
tantsu löövad nemad,  
tubli poiss, tubli poiss.»*

Seda saab mängida tuntud kaanoni «Vaata Jaaku» viisil. Iga uue salmi ajal vahetatakse sõrme nimetus, koos laulu ja tegutsemisega on see üks laste armastatuid näpümänge.

Käte ja sõrmedega saavad lapsed näpümängudes ja liisusalmites matkida erinevaid loomi, taimi, esemeid. Näiteks teomaja — üks käsi peopesaga laual, teine selle peal rusikas, või päike — käeseljad vastakuti, sõrmed laiali, või puu — käsi toetub küünarnukiga lauale, sõrmed laiali, või maja katus — käed pea kohal, sõrmeotsad vastamisi jne.

Esimese 7 eluaasta jooksul kasvab, areneb ja tugevneb eriti intensiivselt lapse luustik ja lihassüsteem, mistõttu igasugused liikumis- ja tegutsemismängud on teretulnud, kui võrd need soodustavad lapse liigutuste arengut. Luustikku ja lihaskonda on sel arenguperioodil vaja kaitsta ning tugevdada. Kaitsmise all peetakse silmas lapse kehaasendi jälgimist ja korrigeerimist, lapsele üle jõu käiva tegevuse keelustamist, õigete mõõtmetega mõõbli olemasolu ning kasutamist, õiget ja sobivat riietust. Tugevdamine on lapse tegevuse sidumine last arendavate harjutuste ja mängudega. Viimane ongi lasteaia elus olnud meie tähelepanu keskpunktis. Näpümängudesse ja liisusalmitesse tuleb suhtuda loovalt, rikastada neid uute sõnade ja uue sisuga. On tore, kui lasteaedades leidub kasvatajaid, kes püüavad näpümänge, liisusalme, mõistatusi ise luua, lähtudes lapse kõige lähemast koduümbrusest, temale hästi tuntud töödest ja tegemistest, kogu meie mitmepalgelise kodumaa elust. PTUI algõpetuse sektor on tänulik lasteaednikele ja õpetajatele, kes saavad kas omaloomingulisi või pärimuslikke liisusalme, näpümänge jmt. aadressil Tallinn 200001, Tõnismägi 9, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut.

#### Kirjandus

1. Oppeplaan ja programmid 6-aastaste laste õpetamiseks Kingissepa ja Hiiumaa rajooni koolides ja koolieelsetes lasteasutustes 1981/82. õppeaastal. Tln., ENSV HM, 1981. 112 lk.
2. M u h e l, I. Didaktiline harjutus 5—6-aastastele lastele. — «Nõukogude Kool», 1978, lk. 841—846.
3. Fingerspiele und Rätsel für Vorschulkinder. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1984.
4. Г у р я н о в Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма. М., Изд. АПН РСФСР. 1959. 264 с.



## KOOLIMUUSIKA NR. 4

### Muusika kuulamisest lektoriumi poolelt

**HELGI RIDAMÄE,**  
ERF lektor-muusikateadlane, Eesti NSV teeneline kultuuritegelane

Käesolevas kirjutes püüan jagada mõningaid mõtteid, tähelepanekuid ning kogemusi muusika kuulamise osast laste ja noorukite esteetilisest kasvatuses. Need on kogunenud veerandsaja-aastase tööga ER Filharmoonia muusikalektoriumis Tallinna ja meie vabariigi koolides. Tutvusin eelnevalt ajakirjas «Nõukogude Kool» 1980—1985 ilmunud kirjutistega, mis puudutavad kooliprogrammi ja muusika kuulamist selles. Näib, et nimetatud lõigu üle on rubriigis enim vaieldud, sealt oli ka meeldiv leida sugulusemõtteid ja tõdeda, et nii mõnigi on tulnud samadele järeldustele nagu mina lektoriumis töötades, vahel ka sarnaseid teid mõõda. Paistab, et valmiv programm paneb senistes vaidlustes asjad enam-vähem tasakaalu. Muusika kuulamise osakaalu pisut suurem tähtsustamine ei tohiks oluliselt kahjustada meie õpilaste nooditundmist. Viimase kasutegurit meie laste lauluvõimete arendamisel tunnustatakse ammu ja üleliiduliseltki. Mullegi on seminaridel öeldud, et mis teil viga koolilektoriume korraldada, teil ju nii haritud auditoorium: noodistlauljad, tunnevad nii teooriat kui vormi.

Vaatamata erinevustele klassitunni ja lektoriumi töö spetsiifikas, arvan, et mõned kogemused muusika kuulamise kohta võiksid pakuda huvi või tekitada loodatavat arutelu üldhariduskooli muusikaõpetajate vahel. Meie, lektorid, vaidleme meetodikaküsimuste üle aas-



taid ja iga selline vaidluskohtumine seminaridel annab uusi mõtteid, võimaldab kuulda huvitavaid kolleegide kogemustest-leidudest.

Algul lisan selgituseks struktuuri, mille alusel olen jaotanud üldhariduskoolis tehtavat lektooriumitööd. (Meie tegevus hõlmab peale selle veel kutsekeskkoole, tehnikume, tehaseid, ettevõtteid, kultuurimaju.) Hulk aastaid jaotasime õpilased põhiliselt kolme vanusegruppi. Jaotus olenes koolide suurusest, sest Filharmoonia isemajandav finantsüsteem tingib kuulajate hulgaks vähemalt 150—200 õpilast. Eelistaksin võimalikult väiksemat vanuselist erinevust (näiteks ainult 1. ja 2. klassid), kui jätkuks piisavalt paralleelklasse. Väiksemas koolis (rajoonides) tuleb aga tegelda üheskoos 1.—8. klassi õpilastega. Metoodiliselt on seda loengut hoopis raskem pidada. Kas võtta aluseks mingi keskmine, s. o. umbes 4. klassi tase või anda kuulamisel eri ülesanded noorematele ja vanematele lastele? Praktiliselt jaotusid klassid järgmiselt: nooremas grupis (0) 1. ja 2. (3., 4.); keskmises grupis (4.) 5.—7. (8.); vanemas grupis (8.) 9.—11. klassid.

Eksperimentina hakkasin 10 aastat tagasi pidama nn. edasijõudnute lektooriumi, s. o. eelmisel aastal algajate lektooriumi kuulanud klassidele. Varem võimaldus praktiliselt järgmise astme kuulamine alles 5. või 6. klassi jõudnuile. Valisingi katseks just kõige nooremad (0) 1. ja 2. (3.), kellele esimesel aastal pakuti 8 loengut. Järgmisel aastal said samad õpilased, nüüd juba (1.) 2. ja 3. (4.) kl. veel 8 vestlust. Peatselt selgus, et järjepidev lektoorium on hoopis tulemusrikkam. Pealegi võimaldas see katse otsida lahendust tõsisele probleemile: kuidas viia lapse vastuvõtt kuulamisel konkreetset, pildiliselt abstraktsemale. Viimase küsimuse juurde pöördun veel tagasi. Siinkohal aga loetelu teemadest, mida olen viimastel aastatel käsitlenud eri vanusegruppides. (Nüüd siis juba 4 gruppi, teine neist on nn. edasijõudnud.)

Teemad tsüklist esimesele vanusegrupile: «Millest räägib muusika»; «Mänguasjad muusikas»; «Muinasjutud muusikas», «Loodus muusikas», «Rahvapill ja pillimees», «Tantsuringis».

II vanusegrupi tsükli alateemad: «Mida me muusikast juba teame», «Muusikalised mõisted», «Rahvaste muusika», «Aastaajad», «Pealkirjata lood», «Muusikat minevikust».

III vanusegrupile on valikuks pakutud 4 tsükli (6—8 loengut igaühes): «Muusikaline entsüklopeedia», «Oper ja orkester», «Orkestripillid», «Rahvuslikkus ja tantsulisus muusikas».

Tsükli teine valik neljandale vanusegrupile on järgmine: «Muusikaajaloo leheküljed (barokk, klassitsism, romantism jne.)»; «Eesti muusika»; «Nõukogude muusika»; «Vene muusika»; «Lääne muusika». Tsükkel teemadega: «Heroism muu-

sikas», «Loodus muusikas», «Armastus muusikas», «Huumor muusikas», «Tantsulisus muusikas». Muusika ja kirjasaõna (Puškin, Lermontov, Jessenin, Goethe, Liiv, Smuul jt.).

Lektooriumi suurimaid plusse on muusika kuulamise võimalus meie parimate interpretide esituses. Lapsed õpivad tundma eri hääleliike, pille, ansambleid, esituslaade. Kontsertloengu ülesehitus on sageli vaatamänguline, mistõttu püüan õpetusliku osa ja teabe edastada märkamatu, mängu peidetuna. See eeldab algklasside jaoks teatavat lavastuslikku süžeed, hiljem vestluslaadset muusika — sõna vaheldumist, või juba ka probleemide pakkumist, intrigeerivaid küsimusi, ka n.-õ. lahtiste otste jätmist edasimõtlemiseks.

Pärast veerandada tööaastat olen kaotanud algaastail hellitatud lootuse, et suudan suurendada süvakontsertide kuulajate arvu. Pisut on neid ehk juurde tulnud, ootused olid aga suuremad. Ka oleks kaunis uskuda, et hea muusika saab jagu kurjusest, tuimusest jms. «... humanitaarainetelt loodetakse suhteliselt suuremat positiivset mõju õpilase isiksusele, eriti tema kõlbusele ja üldisele vaimusele...» (Inge Unt. «Loomingu» ankeedivastusest, 1984, nr. 12.) Ikka peame uskuma positiivse emotsionaalse laengu mõju, mis eriti väikelapse juures on vaieldamatu. Seepärast väidan: kunagi pole liiga vara alustada muusika kuulamisega, see ei vaja eelteadmisi, jälgimisoskust, noodiõpetust ega viisipidamist. Kõik need oskused võivad tulla paralleelselt muusika kuulamisega, ent ei ole vältimatu eeltingimus. Varane iga on emotsionaalses, esteetilisest ja eetilises mõttes kompleksne. Mõõteriistu määramaks jälgi, mis jäävad väikelapse hinge muusikaelamusest, meil pole, ometi julgen väita, et kontrollitava harituse kõrval jäävad ka mingid tundekasvatuse alased püsiväärtused. Sest — olen näinud paarisada last hinge kinni pidades kuulamas: kas kuri hunt saab jänku kätte; põnevusega mõistatamas: milline on meie matka ilm; naeru rõkates klouni tantsu jälgimas... harva ka nukkeriisikeid silmi: kui mänguhobul läks jalga katki ja ta pidi kurvalt pealt vaatama teiste mänguasjade tantsimist... Sellises auditooriumis on osalenud suure kaasaelamisega nullklassid, vahel ka lasteaia vanem rühm. Eeltoodud kogemused olid kõik seotud tekstita muusikaga. Lastele edastati samal ajal hulk teavet. (Näiteks pill, mis laulis näkineiu laulu, on **flööt**, flööt on **puhkpill**; puhkpillid on **torud**, neid puhutakse **huulikusse**; flöödil on **aukhuulik**; pisikeste põialpoiste marssi mängis pisike pill, flöödi sugulane — **pikkolo**; lühemal ja peenemal torul on ikka **kõrgem** hääl, pikemal ja jämedamal **madal**, jne.)

Ma pole algusmomenndina kasutanud ei kolme vaala (D. Kabalevski) ega kolme sõpra (H. Kaljuste), seejuures eitamata seda või mõnd teist mõtlemist organiseerivat, muusikat liigitavat algmomenti. Alustan tavaliselt sellest, et muusika võib olla rõõmus või kurb ja tõestan esimesel kohtumisel, et see erinevus on igas vanuses lapsele kohe tajutav. Edasi tulevad kiire ja aeg-



lane, vaikne ja vali muusika, kõrged ja madalad helid, siis juba muusikaline pilt, portree, sündmus. Viimaste juurde kuulub kohe küsimus: kuidas? Milliste vahenditega muusika maalib, kirjeldab, jutustab? Pean oluliseks viia oma suunavate küsimustega lapsed ise õigete vastusteni. Vastused on algul terminoloogiliselt vigased, kohmakad, aga teatud korrigeerimisega viin lapsed peatselt üsnagi kenade ja määratluselt õigete vastusteni. Nii jõuan muusika väljendusvahenditeni. Muidugi valin esitamiseks karakterpalad, kus ühe või teise momendi äratundmine üsna kerge: rõhutatud karaktereusus, suured kontrastid meeleolus, dünaamikas, registreeritud, tempos, rütmis. Mõned lektorid alustavad lihtsamast lastemuusikast (Tšaikovski, Schumann): hõre faktuur, kindel tonaalsus, sümmeetriiline struktuur, üks meeleolu kogu pala vältel. Olen viimased kümmekond aastat läinud teist teed, pakkudes 19. saj. lastepaladega vähemalt võrdväärset hulgal ka keerulisemat muusikat. (Tšaikovski «Baba-Jaga» asemel Mussorgski «Onn kanajalgadel», palu Prokofjevilt, Sviridovilt, Bartókilt, Tambergilt, Margustelt jne.). Olen kogenud, et algklasside lapsed võtavad n.-õ. puhta kõrvaga vastu ühtviisi nii Haydnit kui Schönbergi. Arvan, et see ongi õige aeg harjutada neid moodsa helikeelega. Muide, keskkoolis ilmneb uema muusika vastuvõtu eelsoodumus just õpilastel, kes huvituvad nn. avangardsest jazzist, intellektuaalsest rockist, tunduvalt vähem šlaagerleviharrastajatel. Väikelaste huvi ja vastuvõtuelevus kontrastirikkama muusika suhtes on mõneti seletatav TV hellitusega, seal tuleb muusika nendeni peamiselt lastesaadete või multifilmide taustana. Kui nüüd pakkuda muusikat ilma pildita, tuleb see neil ise juurde mõelda. Seega paneb suurt auditooriumi aktiivsemalt kuulama muusika, kus midagi toimub. Loomulikult pean programmilist muusikat algastmeks, nähes eesmärgina jõudmist puhta muusikani.

Muusikaõpetajana ühe klassiga töötades pakusin üsna varakult ka mõne programmi pispala, mida kuulame ülivaikselt, suletud silmil, kujutlemata mingit pilti ega tegevust — laseme lihtsalt muusikal tulla enda sisse...

Paraku kummitab veel sageli täiskasvanuist kontserdikülalistajaidki hasart leida igast sümfooniast ja sonaadist tegelasi, sündmusi, helimaalingut. Seda paraku mitte vaid Rimski-Korsakovi «Šeherezade'i», Berlioz'i «Fantastilise sümfoonia», vaid ka Beethoveni, Mahleri, Šostakovitši teoste puhul. Arvan, et keskkoolis on jõutud juba selleni, et välditakse muusika äraseletamist, rõhutades teose kohta ajas ja helilooja loomingus ning käsitledes vormi, temaatilist materjali, arendust, üldideid.

«Pildi maalimist» kinnisilmi kuulata luban 0—1.—2. klassis esimesel aastal. Kui siis jutustatakse oma «joonistus» sõnadesse ümber, kuulame, et mänguhobu on läikivmust ja toreda lakaga ning poisil, kes ratsutab, on sinised sussid. Ja algabki tee siniste susside juurest ratsutaja meeleolu poole. Laseme neil sussidel ja muul atribuutikal algul rahulikult olla, sest lapse pil-

did peavad olema värvilised. Tema fantaasia sai aga muusikast tõuke ja, mis kõige tähtsam, ta sai elamuse, oli kujutlusis see poiss, kes mänguhobul ratsutas **röömsana, erksana, vallatuna, vaprana** jne.

Esimesel õppeaastal kõlab palju liikumisega seotud muusikat — marsilikku, jooksvat, hüplevat, tantsivat. Siit tuleb küsimus õpilastele (võte, mis 2. aastal kannab juba teadlikku nimetust — eelkomponeerimine): väikesed jänkud tahavad tantsida, milline muusika neile sobib? Vastused lähtuvad algul ikka visuaalsest kujutlusest: jänkud tantsivad, järelikult on muusika kerge, hüplev, vaikne, lõbus, väikesese sammuga. Just niisugust muusikat neile mängimegi. Siis kasutame vastupidist võtet: kuulake, mis loom võiks tantsida järgmise muusika saatel! Pärast E. Kapi «Karutantsu» esitamist (viul) on vastata soovijaid juba kogu saalitäis. Õigest loomast räägitakse kindlasti, pakutakse lisaks veel elevanti, jõehobu, lõvi, tiigrit. Viimasest lähtumegi, et eritleda suure, raske ja suhteliselt kohmakama looma liikumislaadi (hiljem ka iseloomu) erinevust suurest kassist, kelle liikumine on pehme, sujuv, graatsiline. Tähtsaimaks pean siin järgmist küsimust: **kuidas** te teadsite, et see oli karu? Siis proovime leida erinevused jänku ja karutantsu vahel.

Eelkomponeerimisega tegeleme teadlikult teisel aastal, kui juttu tuleb heliloojast, interpreedist, orkestrist, komponeerimisest, orkestreerimisest. (1. aastal teadvustame vaid 2—3 helilooja nime.) Nüüd «mängime» heliloojaid. Mina pakun pealkirja, lapsed jutustavad, millise muusika nad looksid antud teemal. Etteantud pealkirja või ka klaveril mängitud pala pakun orkestreerimiseks: millised pillid valiksite mängima «Hällilaulu», «Teatejooksu», «Härjavankrit». Selleks ajaks on õpilased umbes 14 vestluse vältel tutvunud järgmiste pillidega:

1. aastal: oboe, viiul, flööt — pikkolo, trompet, kannel, torupill jt. eesti rahvapillid, balalaika, akordion;
2. aastal: ksülofon, šello, tuuba, metsasarv, klarnet, banjo, kitarr, tromboon või saksofon, lauto, spinett.

Algul on pillide valik lastel primitiivselt kontrastne (hällilaul: viiul, kannel, kitarr; härjavanker: trummid, tuuba, trompet, klaver...). Edaspidi võib «Karutantsu» meenutades öelda, et viiul pole siiski ainult luige (Saint-Saëns) pill, ta võib ka karulikult mängida.

(Järgneb.)



# LAUL ÕPETAJAIST

O. Roots

A. Pettinen

Valsi tempos

1. Lap-si mil - jo-neid hool - salt õp - pi-mas  
 ma - jad on läi - nud val - ge-maks,  
 põl - lu - mees ük - si kül - va - ja,  
 mei - e ko - du - maal i - gal pool.  
 a - ga ras - ke - maks koo - li - paun.  
 i - gal hool - da - da o - ma põld.  
 Keh - tib tõ - de: kes koo - lis õ - pe - tab,  
 Tea - me, hom - set võib muu - ta hel - ge - maks  
 Mis on üll - lam, kui se - da val - va - ta,  
 see on hin - na - tud kui maa sool.  
 see, kes õp - pi - mist hoi - ab aus.  
 et saaks tead - ja - maks jä - rel - põlv.  
 I - gal koo - li - kel - lal i - se - moo - di  
 ka - ja ja on e - ri - nev ka i - ga  
 õ - pe - ta - ja. Kuid üks mu - re nendel sa - ma on  
 kõi - ki - del: las - te tu - le - vik on sii - ralt  
 sii - da - mel, las - te tu - le - vik on sii - ralt  
 sü - da - mel. 2. Kooli -  
 3. Pole tu - le - vik on siiralt sü - da - mel.

Lapsi miljoneid hoolsalt õppimas  
 meie kodumaal igal pool.  
 Kehtib tõde: kes koolis õpetab,  
 see on hinnatud kui maa sool.

Igal koolikellal isemoodi kaja  
 ja on erinev ka iga õpetaja.  
 Kuid üks mure nendel sama on kõikidel:  
 laste tulevik on siiralt südamel.

Koolimajad on läinud valgemaks,  
 aga raskemaks koolipaun.  
 Teame, homset võib muuta helgemaks  
 see, kes õppimist hoiab aus.

Pole põllumees üksi külvaja,  
 igal hooldada oma põld.  
 Mis on üllam, kui seda valvata,  
 et saaks teadjamaks järelpõlv?





## KROONIKA

### IN MEMORIAM



#### NIGOL ANDRESEN

2. oktoober 1899—24. veebruar 1985

24. veebruaril 1985. a. suri ühiskonnategelane ja kirjandusteadlane, Eesti NSV Kirjanike Liidu asutajaliige, NLKP liige Nigol Andresen, kes aastail 1940—1946 oli Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu esimehe asetäitja ja ühtlasi ENSV hariduse rahvakomissar (1940—1944).

## 40 AASTAT TAGASI

1945. a. aprill oli eelviimane ja otsustav sõjakuu võitluses hitlerliku Saksamaaga Suures Isamaasõjas. Sõda käis üle suure osa Saksamaa territooriumist — idast tungisid peale Nõukogude, läänest liitlasväed. Olid loodud head võimalused veermahti purustamiseks. Täpsemalt öeldes oli Punaarmee strateegiline olukord soodus. Oma internatsionaalset kohust täites olid meie relvajõud 1945. a. kevadtalvel vabastanud Poola, Ungari, suure osa Tšehhoslovakkia, viinud lõpule vaenlase purustamise Ida-Preisimaal, hõivanud Ida-Pommeri ja Sileesia, jõudnud Austria pealinna Viini ning Saksamaa lõunapiirkondadeni.

Samal ajal jätkasid Leningradi rinde väed koostöös Punalipulise Balti laevastikuga vaenlase Kuramaa grupeeringu blokeerimist. 3. ja osaliselt 2. Valgevene rinde väed hävitasid fašistliku Saksamaa väeriismed Samlandi poolsaarel. 2. Valgevene rinde põhijõud tungisid Balti mere äärde ning Oderi ülemjooksust kuni Schvedti linnani. Nõukogude-Saksa rinde keskloigul sõdisid 1. Valgevene rinde väed Oderi jõe vasakkaldal, laiendamaks varem vallutatud sillapeasid, eriti neist suurimal, Küstriai platsdarmil. Rinde väed asusid 60—70 km kaugusel Berliinist. Aprilli keskpaiku jõudsid 1. Ukraina rinde väed Neisse jõe äärde, kusjuures Saksamaa pealinnani jäi 140—150 km. Sama rinde vasaku tiiva väed olid tunginud Tšehhoslovakkia piiridesse. Niisiis olid Nõukogude väed valmis vaenlasele otsustava löögi andmiseks ja Berliini vallutamiseks. Berliini operatsiooni ettevalmistamisel arvestati kujunenud sõjalis-poliitilist olukorda. Ainult kiire ja oskuslik tegutsemine võis nurjata hitlerlaste plaanid sõja venitamiseks, oma kaitsepositsioonide kindlustamiseks ning separaattehingute sõlmimiseks meie tookordsete liitlastega. Peakorteridirektiivide kohaselt, mille väljatöötamisel osales aktiivselt kindralstaap, võtsid Berliini operatsioonist osa 1. Valgevene, 1. Ukraina ja 2. Valgevene rinde väed. See oli tugev väegruppeerung, mis ületas tunduvalt vaenlase jõude. Meie 2,5 miljoni võitleja vastu oli sakslastel 1 miljon meest (neist osales otseselt Berliini kaitsel 400 000). Tehnikas oli vahetõrje Nõukogude armee kasuks järgmine: suurtükid ja miinipildujad — 41 600—10 400; tankid ja liikur-suurtükid — 6250—1500; lahingulennukid — 7500—3300.

Berliini operatsioonist pikemalt edaspidi. Praegu piirdugem sõjategevusega teistel lahingutandritel, millel samuti oli tähtis osa vaenlase purustamisel.

Aprillis jätkus Tšehhoslovakkia piirkondade vabastamine. 4. aprillil vabanes Nõukogude vägede ja Slovakkia partisanide ühisaktsioonide tulemusel Bratislava.

3. Ukraina rinde parema tiiva väed tungisid Viini madalikule ja Austria pealinna Viini piirkonda. 4. aprillil jõudsid 2. Ukraina rinde vasaku tiiva väeüksused Tšehhoslovakkia—Austria piirile. Saksa fašistlikud väeosad taandusid Viini poole. Austria piirile lähenedes hajusid Saksamaa viimse liitlase Ungari väeosad. Paljud ungari sõdurid ja ka ohvitserid varjusid metsadesse ning ühinesid partisanisalkadega. Samal ajal hakkasid ungarlased end vangi andma. Kolme päeva jooksul tegid seda 3. Ukraina rinde piirkonnas 45 00 Ungari sõdurit ja ohvitseri,



4. aprillil vabanes okupatsioonist kogu Ungari. Linnades ja külates kehtestati demokraatlik kord. Selle korra kindlustamiseks etendas juhtivat osa Ungari Kommunistlik Partei. Fašismi jäänuste purustamiseks olid tähtsal kohal Ungari Rahvusriinde parteide ja ametühingute esindajatest moodustatud rahvakohtunike nõukogud.

Pingeline võitlus algas Ungaris uue armee loomise pärast. Ungari Ajutine Valitsus kohustus vaherahukokkuleppe järgi looma vähemalt 8 diviisi võitluseks fašistliku Saksamaa purustamiseks. Seda ignoreeris valitsus eesotsas peaminister B. Miklósigi. Kommunistide nõudmisel hakkas sõjaministerium küll uut armeed moodustama, ent formeeriti vaid 2 diviisi, millest kumbki ei jõudnud enam sõjas osaleda.

Pärast vaenlase väljakihutamist Ungarist püüdnud peakorter palju tähelepanu Austria ja selle pealinna vabastamisele. Teatavasti oli hitlerlik Saksamaa lääneriikide toetusel 1938. a. märtsis Austria Saksamaaga liitunud. Nüüd lähenes austerlastele vabanemistund, mille saabumisele aitasid kaasa antifašistlikud jõud, kuigi sisereaktsioon nende tegevust pidurdada püüdis.

6. aprillil alustas Punaarmee tormijooksu Viinile. Vaenlane oli rajanud oma kaitsse tugipunktid majade ja kvartalite kaupa. 4. ja 9. armee ning 6. tankiarmee sõduritel, 17. lennuväearmee lenduritel ja Doonau flotilli meremeestel tuli samahaaval hitlerlasi nende tugipunktidest välja lüüa. Samal ajal pidi Viinis algama ülestõus, ent fašistid olid jõudnud K. Sokolli juhitava patriootilise organisatsiooni jälile. Relvastatud ülestõusu juhid hukati. Raskustele vaatamata tungisid Nõukogude jalaväelased ja tankistid linna lõunast ja läänest ning välistasid vastase ühenduse Saksamaaga nendes suundades. Ent põhjast ei olnud Viini piirkond pikka aega vaenlase emamaast isoleeritud. Seega tuli sakslastele peale suruda nii Doonaust lõuna kui ka põhja poolt. Selleks kasutati 2. Ukraina rindelt võetud 46. armeed ning väeüksusi Doonau lõunakaldalt.

2. Ukraina rinde vägede pealetungi nõudis seegi, et ahistada Saksamaa majandust. Sakslastel oli kõigele lisaks puudus kütteenest. Saksamaal naftatagavarasid polnud. Fašistide valduses oli vaid Austrias asuv Zistersdorfi piirkond Viinist kirdes. Selle kaitsmiseks käskis Hitler sinna täiendavaid jõudusid tuua, sealhulgas tankidiviisi armeegrupi «Visla» koosseisust.

9. aprillil, mil käisid ägedad lahingud Viini pärast, tegi Nõukogude valitsus avalduse Austria kohta. Selles öeldi: «Nõukogude valitsusel ei ole eesmärke omandada mingit Austria territooriumi osa või muuta Austria sotsiaalset korda. Nõukogude valitsus asub seisukohal, mis on väljendatud liitlaste Moskva deklaratsioonis Austria sõltumatuse kohta... Ta aitab kaasa Saksa fašistlike okupantide režiimi likvideerimise ning Austrias demokraatliku korra ja demokraatlike asutuste taastamisele. Punaarmee Kõrgem Ülemjuhatus on andnud Nõukogude vägedele käsu aidata selles Austria elanikkonnale kaasa.»

2. Ukraina [juhataja marssal R. Malinovski] ja 3. Ukraina rinde [marssal F. Tolbuhhin] vägede löökide ja piiramisrõngasse jäämise kartusel põgenes vaenlane põhja suunas. 13. aprillil oli Viin täielikult meie vägede kontrolli all. Viini ja teatud osa Austria vabastamisel Punaarmee poolt oli suur sõjalis-poliitiline tähtsus. Nõukogude väed ulatasid abistava käe austerlastele.

Viin oli kuues pealinn, mille Nõukogude väed vabastasid. Viini elanikud võtsid vabastajaid südamilikult vastu. Austria oli fašistliku agressiooni esimene kannataja, siin nägid maailma rahvad esmakordselt hitlerlaste kuritegusid. Riik oli trampliiniks, kust algas fašistliku Saksamaa sissetung mitmesse Euroopa riiki.

13. aprilliks oli Viin vaenlastest vabastatud. Mitmele väekoondisele ja väeosale anti Viini nimetus. Asutati medal «Viini hõivamise eest», millega autasustati rohkem kui 268 000 meie sõjameest.

Nõukogude vägede paeletungioperatsioonist Berliini suunal räägime NK järgmises numbris. Lühidalt 40 aastat tagasi Lääne-Euroopas toimunud. Läänerindel liikusid Ameerika ja Ingliise väed märtsi lõpust alates tõsisemat vastupanu kohtamata ida poole ja piirasid 1. aprilliks sisse Saksa väe grupeeringu Ruhri piirkonnas. Paar nädalat hiljem kapituleerus seal tõsisemat vastupanu osutamata suur vaenlase grupeering, mis koosnes ligi 325 000 mehest.

5. APRILL — Nõukogude valitsus denonssseeris Nõukogude-Jaapani neutraliteedilepingu 13. 04. 1941. aastast.

16. APRILL — 8. MAI — 1. ja 2. Valgevene ning 1. Ukraina rinde Berliini operatsioon.

22. APRILL — 1. Ukraina rinde väed vallutasid Berliini äärelinnad.

24. APRILL — 1. MAI. 1. Valgevene rinde ja 1. Ukraina rinde väed piirasid sisse ja purustasid vaenlase Frankfurdi-Gubeni grupeeringu. 25. APRILL — 1. Valgevene rinde ja 1. Ukraina rinde väed sulustasid vaenlase väljapääsu Berliinist.

■ 1. Ukraina rinde väed jõudsid Torgau juures Elbe äärde ja kohtusid 1. Ameerika armeega. 25. APRILL—25. JUUNI — Ohinenud Rahvaste konverents San-Franciscos.

26. APRILL — 2. Valgevene rinde väed vallutasid Steffini.

27. APRILL — Ajutise Valitsuse moodustamine Austrias.

## Nõukogude Kool

Изучать труды Ленина, воспитывать на примере его жизни.

В кратком интервью член-корреспондент АПН СССР, кандидат исторических наук Альберт Кинкулькин знакомит с работой лаборатории по изучению в средней школе наследия Ленина, документов КПСС и советского государства при НИИ СиМО АПН СССР. Приведен неполный перечень литературы, составителями и авторами, которой являются сотрудники лаборатории.

В. МЕЙСТЕР. Праздник молодежи мира. Летом нынешнего года в Москве состоится XII Всемирный фестиваль молодежи и сту-



дентов. В статье говорится об истории таких фестивалей, а также о деятельности Советского комитета по подготовке к фестивалю и молодежи нашей республики.

**Х. МЯГИ. Возможности ознакомления с профессией педагога через краеведческие работы учащихся.**

В Отепяэской средней школе стало традицией писать краеведческие работы, которые одновременно и пропагандируют профессию учителя. Статья знакомит с работой учителя с точки зрения как учащихся, так и самих педагогов (на основе данных опроса).

**Л. КИВИ. Воспитание гражданина начинается с первого школьного дня.**

Автор рассматривает проблемы, связанные с переходом ребенка из семьи в большой школьный коллектив, где начинается его становление гражданином советского государства. Переход на школьное обучение детей с шестилетнего возраста, предусмотренный школьной реформой, требует, чтобы ознакомлению ребенка с явлениями окружающей жизни обращалось большее внимание. Эта деятельность тесно связана с развитием речи по родному языку. Статья знакомит с единой тематикой для идеологического воспитания детей и для развития устной речи.

**С. КЕРА. Воспитательные возможности деятельности октябрят.**

Коллективная общественная деятельность октябрят начинается в звездочке. Автор рассматривает воспитательную роль звездочки как маленького микроколлектива при развитии организаторских способностей октябрят. Педагогическое руководство деятельностью октябрят должно быть косвенным. На первом плане должна быть инициатива самих учащихся.

**О плане военно-патриотического воспитания в 1-ой средней школе г. Симферополя.** Статья знакомит с основными принципами военно-патриотического воспитания в младших, средних и старших классах 1-ой средней школы г. Симферополя.

**В. ЛУЛЛА. Исследовательский эксперимент в интересах воспитательной работы.**

Исследовательский эксперимент был проведен с целью выявления интересов и установок учащихся старших классов (VII и VIII) вспомогательной школы относительно различных деятельностей. Статья знакомит с результатами анализа ответов. Автор дает рекомендации, что следует иметь в виду при воспитании подростков в состоянии психической декомпенсации, а также при медико-педагогической коррекции отклонений в поведении дебильных подростков с психопатическими чертами характера.

**Э. ВЕСКИМЯГИ. Русско-эстонские словари в аспекте начальной военной подготовки.**

Чтобы более прочно усвоить новые слова и словосочетания и избежать механического заучивания предмета на русском языке при обучении начальной военной подготовке, учащимся следует давать соответствия военных терминов на их родном языке. Статья рекомендует подходящие для этого словари и знакомит с современными военными терминами.

**Я. МИКК. Проблемное обучение в учебной литературе.**

Эта статья предназначена прежде всего для

составителей учебной литературы, однако она содержит много полезного относительно теории и практического использования проблемного обучения и для других работников просвещения. Автор рассматривает систему формирования умений проблемного обучения и многие конкретные способы для проблемного изучения учебного материала. Автор рекомендует умеренно использовать проблемное обучение в учебной литературе.

**Э. ХИЙЕ. О формировании потребности читать у младших школьников.**

В Эстонской ССР проведены исследования по изучению читаемости учащихся. Статья знакомит с некоторыми интересными для учителей начальных классов данными исследования и выводами о читаемости учащихся II и III классов сельских и городских школ. Выявляются различия в читательских интересах мальчиков и девочек, а в таллинских школах — существенные различия как по возрастным группам, так и между параллельными классами. Исследования касались художественной литературы; с их данными можно ознакомиться на кафедре начального обучения ТПеди.

**Т. КАЗЕСАЛУ. О методике интенсивного обучения языкам в школе.**

Автор статьи считает, что некоторые элементы интенсивного обучения иностранным языкам можно применять в средних и высших школах Эстонской ССР. Использование интенсивной методики сложно как психологически, методически, так и организационно и требует от учителя профессионального мастерства. В статье приводятся конкретные рекомендации для использования некоторых приемов и форм этого способа обучения. Автор исходит из трех принципов: глобальности, двуязычности и индивидуального обучения через коллективное обучение.

**Э. НООР. Цели и содержание обучения математике в классе шестилетних детей.**

Статья является продолжением статей того же автора, опубликованных в «Ньюкууде Коол» № 12 за 1984 и № 1 за 1985 гг. В данной статье рассматриваются методическая система, цели и содержание обучения. В заключительной части разъясняются основные задачи двух частей — предварительной и основной части — программы по математике.

**Г. КАРУ. Граф в физике — с какой целью!**

В статье обсуждаются возможности графа для направления хода мысли учащихся при воспроизведении, применении знаний в типичных условиях, для генерализации учебного материала. Опыт работы показал, что целенаправленное применение графов при решении готовых задач и их составлении учит структурированию решаемой задачи, выделению ее физической сути. В результате существенно увеличивается процент учащихся, приступающих к решению предъявляемой задачи.

**К. КАРЛЕП. Использование словосочетания в вспомогательных школах.**

Статья знакомит с результатами эксперимента, проведенного в старших классах вспомогательной школы, для определения умения учащихся составлять словосочетания. В эксперименте участвовали 30 учащихся VII и 20 учащихся VIII классов, которые по два раза выполняли 15 письменных заданий. Анализируются результаты исследования,



дается теоретическое обоснование использования словосочетаний со многими основными типами упражнений, которые можно использовать как в школах особого типа, так и в начальных классах обычных школ.

#### **Н. МИХЕЕВА. Дошкольникам о Ленине.**

В дни, когда отмечается 115-я годовщина со дня рождения В. И. Ленина, в детских учреждениях больше обычного говорится о вожде нашего государства и революции. Автор показывает некоторые возможности, которые помогают приблизить образ великого Ленина детям, подчеркнуть его исключительную человечность и дружеское отношение к детям.

#### **И. МУХЕЛ. Манипулирование пальцами для развития руки.**

Статья методического содержания для воспитателей детских садов-яслей. Автор знакомит с манипулированием пальцами, которое встречается в эстонских народных преданиях и в преданиях других народов. Описываются возможности его использования. Таксму манипулированию принадлежит важное место при координировании движений детей, развитии мышц руки и пальцев, поэтому его целесообразно использовать в период подготовки детей к обучению письму.

#### **Х. РИДАМЯЭ. О слушании музыки.**

В эстетическом воспитании детей и подростков важное место принадлежит слушанию музыки. Автор, лектор Эстонской государственной филармонии, выступал во многих школах ЭССР. Подробно говорится о методической стороне лектория, рассматриваются положительные и отрицательные стороны этой воспитательной работы. Музыкальный лекторий тесно связан с другими видами искусства (изобразительным искусством, литературой) и другими предметами, предоставляет неоценимые возможности для воспитания чувств и ознакомления учащихся с музыкальными сокровищами мира.

## 21. sajandi õppekabinetid

Eeskujulikud õppekabinetid teevad au igale koolile. Seal töötavad õpetajad meeleldi ning õpilased saavad teadmisi kindlamalt ja kergemini. Meie vabariigis on vaieldamatult hetkel kõige ajakohasemad kabinetid Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumis. Hea, kui ülejäänud koolid saajandivahtuseks niisama kaugemale jõuavad. Nende eelis on õpetaja ja õpilase töökohta, tahvli, kappide ja stendide kompleksne lahendus. Kabineti mööbel projekteeriti TEMT-i Eksperimentaalses Konstrueerimisbüroos (EKB). 1979. aastal eksponeeriti Moskvast rahvusvahelisel näitusel õpperuumide sisustamise moodulsüsteemi (SIMOS). Sellega käidi ka rahvusvahelistel näitustel Mehhikos (1981), Zagrebi messil (1982), Leipzigi messil (1983) ja mullu suvel Oslos, alati pälviti ka tunnustus.

SIMOS koosneb 3 liiki õppetehnoloogilistest moodulitest: õpetaja töökoht (tahvelkapp ja töölaud), õpilase töökoht (auditooriumi- ning kabinetivariant, tehniiseeritud, labori- ja projekteerimislauda variant) ning kapid. SIMOS-e autor on praegune TEMT-i direktor Arvi Altmäe, kellelt pärineb süsteemi funktsionaalne lahendus ja disain. Tagakaanel EKB juhataja Arvi Altmäe ja arhitekt Urve Krjukov.

Suur osa kõikide kabinettide väljaehitamisel ja tehnilisel lahendusel leidmisel on ENSV teenisel õpetajal Hubert Rooheinal. Viimane uudis on juhtimispuult DIP-1-84. Tagakaane sisekülje fotol näeme H. Rooheina töökaitse- ja ohutustehnika kabinetis tundi andmas (valmis 1981. a.). Juba kümnekond aastat töötab autoasjanduse ja liiklusõpetuse kabinetis Endel Viik. Sellel sügisel vahetati seal juhtimispuult ja värskendati eksponaate. Fotoreportaazi ülemisel pildil arutavad tööküsimusi Endel Viik ja direktori asetäitja Annus Naan.

Metallide tehnoloogia kabinetis, mis on kõige nüüdisaegsemalt sisustatud, jagab I kursuse noormeestele teadmisi Mihkel Naams. Geodeesiakabinetis on rikkalikult mõõtevahendeid. Qmapärane lahendus on kappvaheseinal, mis eraldab õpetaja puhke- ja töönurga ning fotolabori (kabineti juhataja Uno Leisman). Vasakpoolisel alumisel pildil Terje Hainovski geodeesiapraktikumis. Parempoolisel pildil nurgake projekteerimiskabinetist (juhataja Erik Talviste). Praegu on TEMT-is 20 moodulsüsteemis sisustatud kabinetti, millest kaks viimast, matemaatika- (juhataja Endel Tammel) ja füüsikakabineti (juhataja Endel Tammeste), anti käiku mullu oktoobrikuus.

Toimetuse aadress: 200 110 Tallinn, Pikk t. 40.

Telefonid: 60 14 47, 60 13 18, 60 17 27, 60 12 53, 60 13 63.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 01. 03. 1985. Trükkimisele antud 28. 03. 1985. Trükiarv 4300

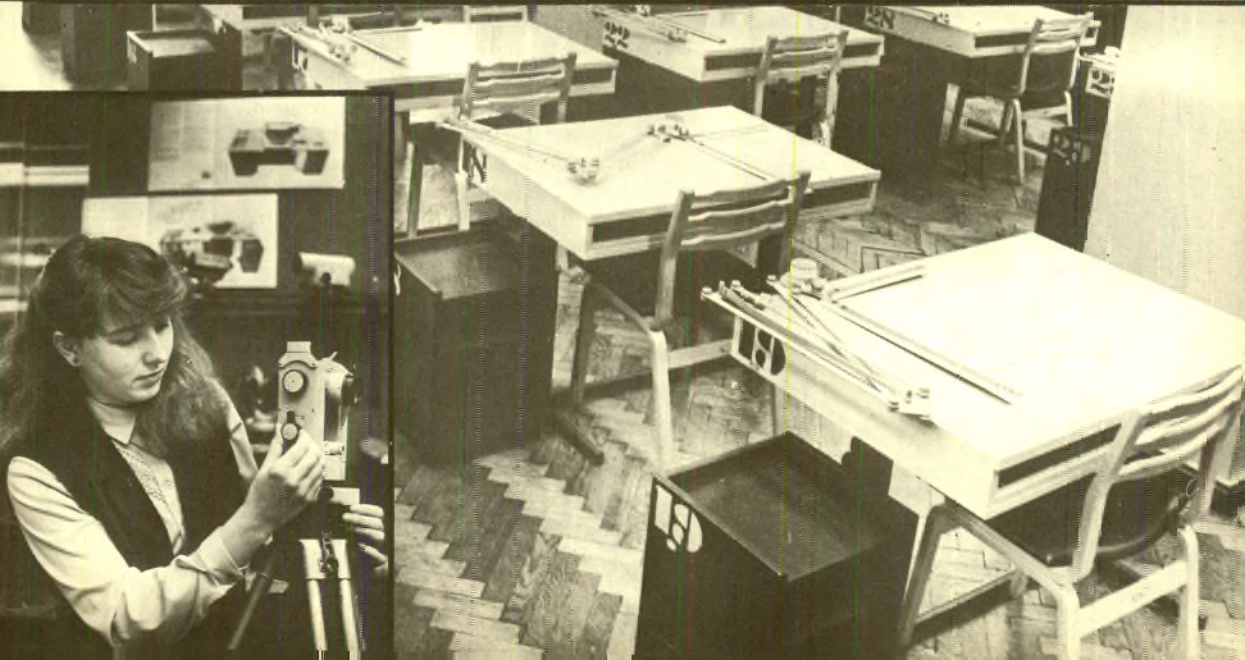
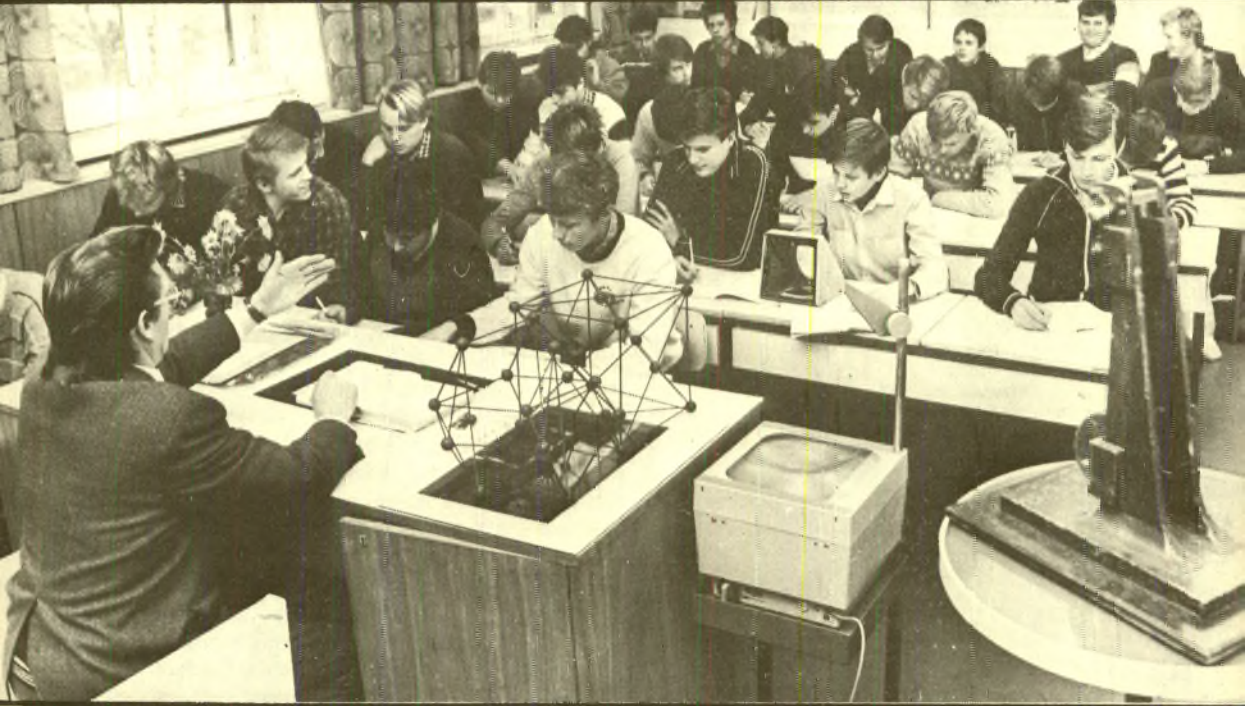
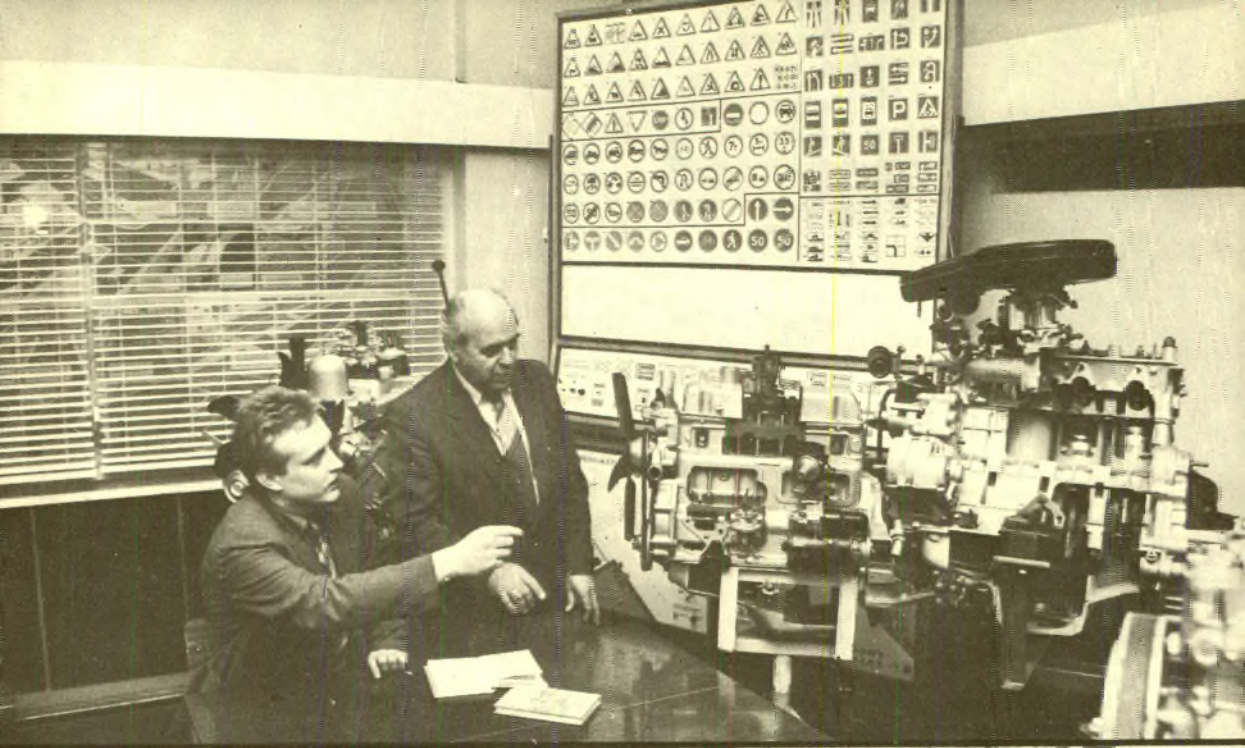
Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,46. Arvestuspoognaid 8,5. MB-03822. Tellimise nr. 826.

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

Organ min. prosv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Шукугоде кооль» («Советская школа»).







*Naikogude*  
**KOOL**  
*reportaaž*







85-4240  
15.11.85