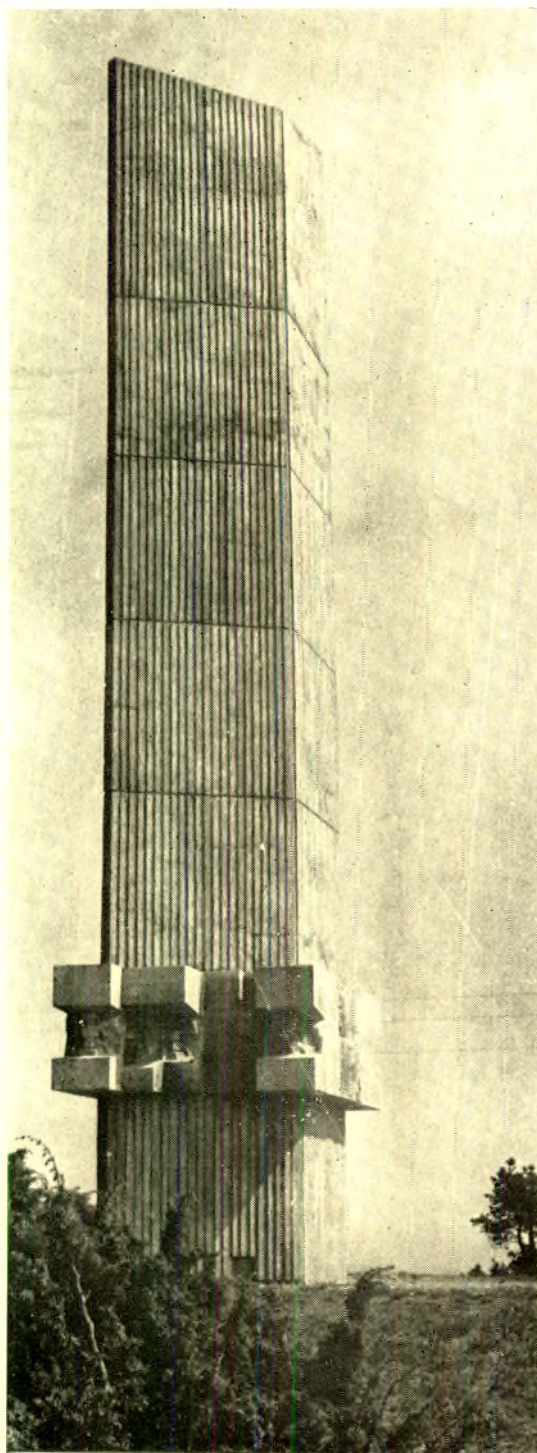


NÕUKOGUDE KOOL 9 • 77





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

SEPTEMBER NR. 9
XXXV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS,
O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeletoimetaja S. LUKSEP
Tehniline toimetaja T. SOO

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toime-
taja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja
601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogia-
osak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak.
448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töö-
kasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, hu-
manitaarainete ja esteetilise kasv. osak.
601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak.
440-381, korrektuur 601-935.

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

Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk t. 58.

Ladumisele antud 26. VII 1977. Trükkimisele
antud 8. IX 1977. Trükiarv 4500. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,18. MB-05694. Tel-
limise nr. 1481.

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

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

© Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1977.

Esikaanel: Moskvast toimunud üleliidu-
lise koolinoorte töökoondiste kokkutuleku
mehhanisaatorite kutsealavõistluse võitja
Arvi Tupits, Puurmani keskkooli 10. klassi
õpilane.

DMITRI PRANTSU foto

Tagakaanel: suveröömid jäävad sel-
jataha.

MARGUS VIKMAA foto

KONTROLLKSEMPLAR

NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

KAVANDATU ELLU

LAINE SOOSALU, EKP Haapsalu Rajooni Komitee sekretär

NLKP XXV kongress pidas hariduse valdkonnas vajalikuks jätkata kõigi õppeasutuste materiaalse baasi tugevdamist ja õppeprotsessi täiustamist, et anda noorele põlvkonnale üha põhjalikumaid ja kindlamaid teadmisi, rõhutas vajadust täiustada kommunistliku teadlikkuse ja kõlbluse kasvatamist.

Lähtudes kongressi otsustest seati Haapsalu rajooni hariduselu arendamise perspektiivplaanis haridustöötajatele ja -asutustele järgmised põhiülesanded:

- kommunistliku kasvatuse kompleksuse tagamine;
- koolikohustuse sisulise täitmise ja õppetöö kvaliteedi parandamine;
- töötavate noorte haridustaseme edasine tõstmine;
- koolide materiaal-tehnilise baasi tugevdamine, koolivõrgu edasine reorganiseerimine.

Kahtlemata loob viimase põhiülesande täitmine esimese kolme lahendamiseks

eeldused, tagab nende edukuse. Koolide materiaalse baasi rajamine, selle vastavus nüüdisnõuetele on omakorda seotud koolivõrgu pideva korrastamisega, perspektiivsete hariduskeskuste väljakujundamisega. Perspektiivseteks hariduskeskusteks viisaastakul kujunevad Haapsalu linna ja Lihula alevi kõrval ka Kullamaa ja Taebla. Esimeses neist lõpetati möödunud aastal koolihoone juurdeehitis, mis koos olemasoleva internaadiga võimaldas reorganiseerida Kullamaa 8-kl. kooli keskkooliks ja Risti 8-kl. kooli algkooliks. Taebla kooli juurdeehitise lõpetamine peab kõigi eelduste kohaselt andma juba 1978. õppeaastast võimaluse reorganiseerida Taebla 8-klasiline kool keskkooliks. Koos sellega avaneb võimalus ka läheduses asuva Oru 8-klassilise kooli likvideerimiseks. Rajooni koolivõrgu edasine reorganiseerimine nõuab juurdeehitust Lihula keskkoolile ja Haapsalu 8-klassilisele koolile.

Riiklike vahendite süsteemikindel kasutamine ja majandite ning ettevõtete majanduslik abi on võimaldanud rajooni koolides sisustada 70 õppekabinetti, käesoleva aasta lõpuks peab nende arv kasvama 80-le. Täielikult on kabinetsüsteemile üle mindud kõigis keskkoolides.

Rajooni majandeilt ja ettevõtelt on koolide arvele käesoleval aastal laekunud rahalisi vahendeid ligi 16 tuhande rubla ulatuses. Lisaks sellele on eraldatud põhi- ja väikevahendite ning materjalide muretsemiseks ligi 4000 rubla, mille eest koolidele on ostetud lingvafonseadmeid, paljundusvahendeid, kabinetimööblit jne. Haapsalu KEK-i ujulas hakkavad sügisest ujumist õppima ka rajooni koolide õpilased.

Koolide materiaalse baasi tugevdamiseks on käesoleval aastal kulutatud eriotstarbelistest vahenditest ligi 22 000 rubla, lisaks sellele tehti majandite ja šeffettevõtete abiga käesoleval suvel remonti ligi 10 000 rubla eest, õpilaste tasuta transpordile on läinud üle 8000 rbl.

Koolide abistamise eest vääriavad äärmärgimist kalurikolhoos «Lääne Kalur», Haapsalu Rajooni Tarbijate Koopera-

tiiv, Karuse kolhoos, Martna sovhoos, EPT Haapsalu rajoonikoondis, Kirbla sovhoos ja Kullamaa kolhoos.

Ka 12 kõigi mugavustega korterit, mis sovhoosid ja kolhoosid koolidele mullu üle andsid, tuleb arvestada majandusliku abi hulka. Üldiselt jääb aga õpetajate korteriprobleem mitmes koolis, eriti just linnakoolides, teravaks.

Materiaalse baasi tugevdamine on võimaldanud aastast aastasse tõsta koolide õppeedukust. Tänavu kevadel viidi järgmisesse klassi üle 98,06% õpilastest. Täieliku edasijõudmise saavutasid Virtsu 8-klassiline kool, Risti ja Saastna algkool. Hästi jõudsid edasi ka Haapsalu 1. keskkooli, Kasari, Ridala, Vatla ja Oru 8-klassilise kooli õpilased.

Kuigi me ei pea õppeedukuse protsenti koolide töö hindamise põhikriteeriumiks, tuleks siiski analüüsida põhjusi, mispärast mõnes koolis ei jõua edasi 2—3% õpilastest. Tõsiasjaks jääb ikkagi see, et klassikursuse kordamisel on õpilasele kahe-sugune mõju. Kuigi õppeedukus koolides on paranenud ja väljalangevus vähenenud, tekitab siiski muret üksikute õpilaste edasijõudmatus ja lahkumine koolist keskhariidust omandamata. Tegemist on tervisehäiretega või vaimse mahaäämusega lastega, põhjus ent võib olla ka algklassides tekkinud lünkades, sageli ka kodus hariduse vääruse alahindamises ja kasvatusliku mõju puudumises või lihtsalt laste järelevalvetuses. Seega nõuab õpilaskontingendi säilitamine õpetajalt nii õpilase enda kui ka tema vanemate põhjalikku tundmist ja järjekindlat tööd nendega. Kahjuks ei tee mitte kõik õpetajad seda tööd täie vastutustundega, sageli puudub õpetajal õpilastega usalduslik isiklik kontakt. Unustatakse kasvatus põhitõde, mille suurepäraselt formuleeris V. Suhhomlini, väites, et kasvatus algab seal, kus puudub laud õpetaja ja õpilase vahel. Kas ei korraldata meil siiski liiga harva klassi ühisüritusi? Mõneski koolis on vähe sisukaid klassiõhtuid, õpilaste puhkeõhtuid, filmi- või teatrienduse ühiskülastusi ja nende arutelusid.

Keskkooli ühel või teisel põhjusel poolelijätnuist jätkab enamik õppimist

kaugõppekeskkoolis. Rajooni kaugõppekeskkool ületas möödunud aastal õpilaste vastuvõtu plaani (õppima asus üle 350 õpilase). Neist jättis kooli pooleli ligi 18% õpilase. See on küll tunduvalt väiksem väljalangevus kui varem, vabariigi keskmisest tasemest ent ikkagi suurem. Õppeedukus on eelmiste aastatega võrreldes küll paranenud, kuid jääb siiski veel tagasihoidlikuks, sest 38 kaugõppijat ei suutnud klassikursust lõpetada. Seega jääb nii rajooni kaugõppekeskkoolile kui ka ettevõtetele ja asutustele, meie rajoonis aga eriti sovhoosidele ja kolhoosidele, tõsine ülesanne — tagada, et keskhariidust mitteomavad noored õpiksid, nende õpiedukus tõuseks.

Koolide parteialorganisatsioonid on NLKP XXV kongressi järgsel perioodil põhitähelepanu pööranud kasvatus töö kõigi komponentide ühitamisele, kompleksusele. Eeskätt on tähelepanu pööratud õpilaste kõlbelse kasvatusedasiõhustamisele, kommunistliku kõlbelse ja teadlikkuse kasvatamise seostamisele töökasvatusega.

Kõlbelseks kasvatuseks, eriti prolettaarse internatsionalismi ja nõukogude patriotismi kasvatamiseks on rajooni koolides välja kujunenud kindlad töövormid ja traditsioonid. Haapsalu 1. keskkooli õpilased õpivad tundma Osmussaare kaitse ajalugu, mille materjalid koondatakse kooli vastavasse muuseumi ja korraldatakse nende põhjal õpilaste teoreetilisi konverentse. Tihedad sidemed on loodud Osmussaare kaitse veteranidega, kes igal aastal külastavad Haapsalut. Koos pioneeri- ja komso-moliaktivistidega sõidetakse Osmussaarele, kus kuulatakse veteranide lahingumälestusi saare kangelaslikust kaitsmisest 22. juunist 2. detsembrini 1941. aastal. Ühised huvid seovad kooli õpilasi ka Leningradi 224. keskkooli perega, kus samuti kogutakse materjale oma koolimuseumile Osmussaare ja Hango kaitse kohta. Toimuvad ühisarutelud, oma kodulinna vastastikune tutvustamine. Mõlema kooli esindajad võtavad osa Leningradis toimuvast Hango ja Osmussaare veteranide kokkutulekust, esma-

kordselt osaleti ka noorte hangolaste kokkutulekul Moskvast.

Haapsalu 2. keskkoolis on saanud iga-aastaseks traditsiooniks kokkutulekud teemal «Nõukogude võimu eest». Õiguse osa võtta kokkutulekust ja raporteerida oma töösaavutustest rajooni töö- ja sõjaveteranidele saavad pioneerirühmad ja komsomoliorganisatsioonid, kelle õpi-dukus ja distsipliin on laitmatud ja kes on täitnud neile pandud ühiskondliku töö ülesanded. Külla tulevad ka teiste koolide õpilased, sageli NSV Liidu ja sotsialistliku töö kangelased, see aga annab eri rahvustest õpilastele võimaluse omavaheliste kontaktide ja sõprusidemetega loomiseks. Üritus teenib seega üheaegselt nii patriootilise, internatsionalistliku, maailmavaatelse kui ka töökasvatuse eesmärki.

Kõigis rajooni koolides tähistatakse traditsioonilise rahvaste sõpruse nädalaga NSV Liidu moodustamise aastapäeva, paljudes koolides korraldatakse Nõukogude armee aastapäeva eel poistenädalaid, võidupüha puhul aga kohtumisi Suure Isamaasõja veteranidega, korraldatakse ja asetatakse lilli ning pärgi langenud sõjameeste kalmudele. Kõigi nende traditsioonidega kaasnevad kasvatustöö õppetundides ja vestlused klassijuhatajatundides, temaatilised pioneerikoondused ja komsomolikoosolekud, rohkearvulised koolivälised üritused.

Meeldejäävaks sündmuseks, rahvaste sõpruse kasvatamise suurepäraseks ürituseks kujunes enam kui 600 kooliõpilasele tänavu kohtumine ligi neljakümne nõukogude lastekirjanikuga. Silmast silma kohtuti kõigile hästi tuntud teoste «Lenini elu» ja «Maša Strogova noorus» autori Maria Priležajevaga, gruusia luuletaja Mihhail Kvilidze, armeenia kirjaniku Hažak Gjulnažarjani, turkmeeni kirjaniku Kajum Tangrõkulijevi ja teisega, mainigem ka eesti populaarseid lastekirjanikke Holger Pukki, Eno Rauda, Heljo Mändi, Ellen Niitu. Lisaks külaliste jutustustele loeti ja lavastati nende teoseid, kuulati gruusia-, armeenia- ja turkmeenikeelseid luulelõike poeetide esituses ja koguti autogramme.

Nõukogude patriotism on tihedasti seotud inimese koha määratlemisega ühiskonnas, tema aktiivse tegevusega ühiskonna kasuks. Seepärast pööravad rajooni koolide parteialorganisatsioonid erilist tähelepanu konkreetsele ning patriotismi ja internatsionalismi kasvatamisele.

Kõigis rajooni koolides otsitakse võimalusi õpilaste töökasvatuse tõhustamiseks õppetöös. Tõsiselt on viimastel aastatel tegeldud õpilaste töö organiseerimisega suvisel koolivaheajal. 1976. a. suvel töötas Eesti Õpilasmalevas 172 õpilast, koolid, majandid ja ettevõtted organiseerisid noorematele õpilastele 14 töö- ja puhkelaagrit, kus viibis 370 õpilast, ja 7 tööbrigaadi 136 õpilasele. Lisaks sellele töötas arvukalt vanemate klasside õpilasi, kokku 2600 õpilast, iseseisvalt majandamisega, ettevõtetes ja mujal. Mõõdu- nud suvel kasvas EÕM-i noorterühmade ja töö- ning puhkelaagrite populaarsus veelgi, samuti õpilaste arv nendes. Ettevõtetel ja majanditel tuleks edaspidi leida veelgi rohkem võimalusi töö- ja puhkelaagrite korraldamiseks, sest pole ju kaugeltki kõik lapsed veel suvevaheajal tööga haaratud. Laste suvine töö on ju nende esimeseks kokkupuuteks tõelise eluga, annab neile võimaluse tunnetada töö ilu, kasvatab neis tahtejõudu ja hoiab eemal halbade, sihitult ringilõikivatest kampadest. Võib-olla tasuks kaaluda ka nende EÕM-i noorterühmade arvu suurendamist, kus lapsed käiksid kodust, aga ka töö- ja puhkelaagrite võtmist EÕM-i šefluse alla, laagrist osavõtjale vormi, märkide ja embleemide valmistamist, kokkutulekute korraldamist jne.

Nii kommunistliku ideelisuse kui ka kõlbelise kasvatuse seisukohalt on suur osa täita taidlusel. Häid kogemusi on siin Haapsalu 1., Lihula ja Kullamaa keskkoolil, Taebla ja Kasari 8-klassilisel koolil. Suur samm on viimastel aastatel, eriti aga Suure Oktoobri 60. ning V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni 55. aastal edasi astutud ka Haapsalu 2. keskkoolis, Nõva ja Haapsalu 8-klassilises koolis jm. Rõõmustav on, et kõigis rajooni kesk- ja

8-klassilistes koolides moodustati tantsurühmad (koolinoorte laulu- ja tantsupeole pääses neist 11 rühma). Koos 14 laulukooriga võttis laulu- ja tantsupeost osa ligi 700 õpilast, s. o. rajooni iga kuues õpilane. Tõsine töö seisab aga veel ees kollektiivide kunstilise taseme tõstmisel ja puhkpillimuusika arendamisel. Kahju on, et vananeb meie koolikooride dirigentide kaader, noortest muusikaõpetajatest on vaid üksikud suutelised koori juhtima.

Õppe- ja kasvatustöö tulemused olenevad eelkõige õpetajast, tema oskusest õpetada laps õppima, anda talle edasi oma veendumused, õpetaja isiklikust eeskujust ühiskonnakasulikus töös. Haapsalu rajooni koolides töötab ligi nelisada õpetajat, neist umbes pooled kõrgharidusega. Kui maha arvata algklassiõpetajad, kasvatajad ja mittestatsionaarselt õppijad, jääb ikkagi ligi poolsada õpetajat, kellel puudub ametikohale vastav haridus. Kõige rohkem on kõrghariduseta õpetajaid noorte õpetajate hulgas, on ju rajooni suunavate noorte spetsialistide arv pidevalt väiksem kui vajadus nende järele. Vahe kaetakse tavaliselt keskkoolilõpetanutega. Probleem teravneb lähematel aegadel veelgi, sest 5% õpetajatest on praegu pensioniealised, niisama palju jõuab pensioniikka lähema 5 aasta jooksul. Loomulikult on üks lahendus noorte, kutseta õpetajate õppima suunamine kaugõppesse. Samal ajal aga ootame rajooni tööle ka rohkem kõrgkoolide lõpetanuid.

Partei seatud nõue — kasvatada ja kujundada meie noortest igakülgsest arenenud inimesed — kohustab meie koolide juhtkondi ja parteialorganisatsioone pöörama edaspidi tähelepanu õppe- ja kasvatustöö efektiivsuse tõstmisele. Parteialorganisatsioonide ülesandeks olgu pidevalt analüüsida selles töös saavutatut ja välja töötada abinõud koolitöö efektiivsuse edasiseks tõstmiseks, ergutada pedagoogide loomingulist suhtumist ja otsivat vaimu, et leida igale õpilasele õige lähenemisviisi ja abinõud tema võimete maksimaalseks arendamiseks.

ÕPILASTELE MEIE PÕHI- SEADUSEST

Nõukogude rahvas võttis suure vaimustusega vastu NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti, mis esitati üldrahvalikuks aruteluks. Ajal, mil nõukogude rahvas võitleb NLKP XXV kongressi otsuste täitmise eest, aitab uue konstitutsiooni projekti arutelu veelgi enam aktiveerida kogu ühiskondlikku elu, suurendada iga haridustöötaja vastutust oma töö eest, kujunedes kongressi otsustest tulenevate rahvahariduse ja kommunistliku kasvatusvaldkonda kuuluvate kaalukate ülesannete täitmisel täiendavaks stiimuliks.

NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Olemnõukogu Presiidiumi esimehe, konstitutsioonikomisjoni esimehe L. I. Brežnevi

ettekandes NLKP Keskkomitee 1977. a. mai-pleenumil on antud Nõukogude Liidu uue konstitutsiooni vajaduse sügavalt teaduslik põhjendus, on igakülgset valgustatud selle põhijooni, mis väljendavad nõukogude rahva maailma-ajaloolisi saavutusi NLKP juhtimisel. Veenvalt on näidatud, et Nõukogude Liidu uue konstitutsiooni vastuvõtmine kujuneb tähtsaks ajalooliseks sündmuseks meie maa elus.

Nüüd, meie riigi põhiseaduse projekti elava üldrahvaliku arutelu perioodil ja edaspidi on haridusorganite, koolijuhtide ja kõikide pedagoogide tähtsaim ülesanne tutvustada õpilasi igakülgset NLKP Keskkomitee 1977. a. maipleenumi otsustega, NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti, L. I. Brežnevi ettekande «Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsiooni projektist» üldrahvaliku arutelu käiguga.

Koolides ja koolivälistes lasteasutustes tuleks tõsiselt läbi mõelda, kuidas sellealane töö oskuslikult ja tihedalt siduda ettevalmistustega Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni 60. aastapäeva pidulikuks tähistamiseks. Õpilaste tutvustamine NSV Liidu uue konstitutsiooniga annab võimaluse sügavamalt tundma õppida NLKP XXV kongressi materjale, loob reaalsed tingimused õpilaste ettevalmistamiseks aktiivseks osalemiseks kommunismi ehitamisel.

Käesoleval õppeaastal alustame Eesti NSV üldhariduskoolides NSV Liidu riigihümni õppimist. NSV Liidu hümnitexti teadmine, tema ideest ja tähendusest sügav arusaamine on väga tähtsad tegurid õpilaste ideelis-poliitilisel, kõlbelisel, patriootilisel ja esteetilisel kasvatamisel. Riigihümni õpetamisele tuleb kaasa tõmmata pedagoogid, esmajärjekorras muusika-, algklassi-, ajaloo-, ühiskonnaõpetuse, Nõukogude riigi ja õiguse aluste, kirjanduse jt. ainetes õpetajaid.

NSV Liidu hümnitexti kindel teadmine ja oskuslik esitamine on nõukogude pedagoogi kodanikukohus.

Igakülgne tutvumine meie maa põhiseadusega peaks saama sirguva põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel uueks võimsaks hooaks.

Kogu selle üritustekompleksi kasvatuslik jõud seisneb ennekõike tema ideelises suunitluses, õpilaste teadusalaste teadmiste

seostamises eluga, kommunismi ülesehitamise praktikaga.

NSV Liidu konstitutsiooni tutvustamisel õpilastele eakohases vormis peaks iga pedagoog taotlema, et õpilasteni viiakse mitte faktid, vaid eelkõige ideed. Vähe on sellest, kui õpilased selle materjali ainult meelde jätavad, peame hoolitsema selle eest, et õpilased süveneksid materjali, esitaksid küsimusi, ütleksid välja oma arvamuse. Ärgem unustagem, et kommunistlik ideelisus on teadmiste, veendumuste ja praktilise tegevuse sulam.

Allpool avaldatakse abiks koolijuhtidele ja õpetajatele NSV Liidu Haridusministeeriumi meetoodilised soovitusel üldhariduskoolide õpilaste tutvustamiseks NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti ja NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu konstitutsioonikomisjoni esimehe L. I. Brežnevi ettekandega NLKP Keskkomitee 1977. a. maipleenumil.

EESTI NSV HARIDUSMINISTERIUMI KOOLIVALITSUS

Üldhariduskoolide õpilaste tutvustamist Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsiooni projektiga ja NLKP Keskkomitee peasekretäri, konstitutsioonikomisjoni esimehe seltsimees L. I. Brežnevi ettekandega NLKP Keskkomitee 1977. a. mai-pleenumil käsitleb NSV Liidu Haridusministeeriumi meetoodiline kiri, mis on mõnevõrra lühendatult avaldatud ajalehe «Ühtseltkaja Gazeta» k. a. 19. juuli numbris.

Haridusorganite, koolijuhtide ja kõigi õpetajate tähtis ülesanne on õpilaste igakülgne tutvustamine NLKP Keskkomitee 1977. a. mai-pleenumi otsustega, NSV Liidu konstitutsiooni projektiga, NLKP Keskkomitee peasekretäri, konstitutsioonikomisjoni esimehe seltsimees L. I. Brežnevi ettekandega «Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsiooni projektist» ja projekti üldrahvaliku aruteluga.

Kogu selle töö vajalikuks tingimuseks on tema tihe seos Suure Oktoobri 60. aastapäeva ettevalmistuste ja tähistamisega koolides ja koolivälistes asutustes, NLKP XXV kongressi materjalide tundmaõppimisega õpilaste poolt, õpilaste ettevalmistamisega aktiivseks osalemiseks kommunistlikus ülesehitustöös

Õpilaste kommunistlikul kasvatamisel on

olulise tähtsusega NLKP Keskkomitee 1977. a. maipleenumi otsus ja NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi seadlus NSV Liidu riigihümni teksti ja muusikalise redaktsiooni kinnitamisest. Hümnit teksti teadmine, selle ideelise mõtte ja tähtsuse sügav mõistmine etendavad suurt osa harmooniliselt arenenud isiksuse ideelis-poliitilisel, kõlbelisel, patriootilisel ja esteetiliselt kujundamisel. Selles töös on kutsutud osalema koolide ja kooliväliste asutuste kõik õpetajad ja kasvatajad.

NSV Liidu Haridusministeerium soovib:
1977. a. septembris-oktoobris spetsiaalsetes tegevustes ja vestlustes õppetöö ajal, aga samuti teaduste aluste programmimaterjali läbivõtmisel ja klassivälises töös õpilastele järjekindlalt tutvustada NSV Liidu konstitutsiooni projekti, seltsimees L. I. Brežnevi ettekannet, meie maa põhiseaduse projekti üldrahvaliku arutelu käiku.

Ealisi võimalusi arvestades tuleb õpilastele ilmekalt ja veenvalt näidata, et põhiseaduse projekt on tohutu loova tegevuse, nõukogude ühiskonnas 40 aasta jooksul pärast praeguse konstitutsiooni vastuvõtmist asfleidnud sügavate muutuste, Nõukogude Liidu ja teiste sotsialismimaade konstitutsioonilise kogemuse analüüsi ja üldistamise tulemus. Eriti tähtis on seejuures rõhutada, et NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti väljatöötamine toimus NLKP Keskkomitee, tema Poliitbüroo ja NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees L. I. Brežnevi vahetel juhtimisel ja aktiivsel osavõtul. Õpilastele vajaneb selgitada, millest on tingitud NSV Liidu uue konstitutsiooni vastuvõtmise vajadus, tema põhijooni ja tohutut tähtsust. Konkreetsete faktide najal tuleb näidata, et NSV Liidu uue konstitutsiooni projekt, mis on välja töötatud vastavalt NLKP XXV kongressi printsiipalsetele sätetele, käitkeb endas meie rahva poolt revolutsiooniliste ümberkujunduste ja töösaavutuste feel läbikäidud kuue aastakümne ajaloolisi tulemusi. Selles väljapaistvas dokumendis kajastuvad sotsialismi suurimad võidud, selles on fikseeritud mitte ainult sotsialistliku korra üldprintsiibid, mis väljendavad riigi klassi-olemust, vaid ka arenenud sotsialistliku ühiskonna tähtsamad jooned.

Selgitades õpilastele NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti olemust ja tähendust, on tähtis sügavalt, ilmekalt ja igakülgselt propageerida nõukogude rahva saavutusi,

avada Kommunistliku Partei juhtiv osa arenenud sotsialistliku ühiskonna ülesehitamisel NSV Liidus, ulatuslikult näidata töötajate ainelise heaolu ja kultuuritaseme lakkaamatut kasvu, Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi hoolitsust laste ja noorsoo eest. Arusaadavalt ja veenvalt tuleb selgitada Nõukogude riigi humaanset olemust, meie elulaadi ja sotsialistliku demokraatia olemust, mis tagab kodanike tõelise vabaduse ja võrdõiguslikkuse. Seejuures tuleb otsustavalt ja aktiivselt paljastada meie ideoloogiliste vastaste salaseptsused, kapitalistliku korra reaktsiooniline olemus, mille tingimustes ei ole isiksuse õigustel ja vabadusel tegelikult reaalseid tagatisi.

Pedagoogid näitavad konkreetsete näidete varal, et NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti, meie riigi ja ühiskonna põhiküsimuste üldrahvalik arutelu Suure Oktoobri 60. aastapäeva aastal on saanud võimsaks stiimuliks meie maa kogu ühiskondliku elu aktiveerimisel, äratanud nõukogude rahvas uued loominguilised jõud võitluses NLKP XXV kongressi otsuste täitmise eest.

Õpilased peavad mõistma, et NSV Liidu uue konstitutsiooni vastuvõtmine on oluline tähtis meie maa poliitilises ajaloos, on meie leninliku partei, meie sotsialistliku riigi, kogu nõukogude rahva veel üheks ajalooliseks panuseks kommunismi ehitamise suurde üritusse ja koos sellega kogu maailma töötajate vabaduse, inimkonna progressi ja püsiva rahu eest peetava võitluse internatsionaalsesse üritusse.

1977. aasta septembris ja oktoobris soovitatakse õpilastele korraldada erivestlused ja õppused järgmistel näidisteemadel:

■ 2 kuni 3 vestlust 1.—3. klassi õpilastega: «Ettevalmistumine meie maa uue põhiseaduse — rahva õnne ja vabaduse seaduse vastuvõtmiseks», «Au Sulle, vaba isamaa, rahvaste sõpruse kants!»

■ 3 kuni 4 vestlust 4.—7. klassi õpilastega: «NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti — kommunismiehitajate konstitutsiooni tähtsus», «Kõik inimese heaoluks, kõik inimese nimel», «Lenini partei viib meid kommunismi võidule»,

■ 4 kuni 5 õppust 8.—10 (11.) klassi õpilastega: «NSV Liidu uue konstitutsiooni väljatöötamise ajalooline paratamatus», »Seltsimees L. I. Brežnevi ettekanne NLKP Kesk-

komitee 1977. aasta maipleenumil on väljapaistev poliitiline ja ideelis-teoreetiline dokument», «NLKP on kõigi nõukogude rahva võitude innustaja ja organiseerija», «NSV Liidu konstitutsiooni projekti üldrahvalik arutelu on maailma esimese sotsialismimaa saavutuste ülevaatus, nõukogude sotsialistliku demokraatia pidupäev».

1977. aasta septembris-oktoobris tuleb õpetajatel **programmikohase teaduste aluste materjali läbivõtmine** tihedalt seostada vastavate seisukohtadega NSV Liidu konstitutsiooni projektis, seltsimees L. I. Brežnevi ettekandega NLKP Keskkomitee 1977. aasta maipleenumil, põhiseaduse projekti üldrahvaliku arutelu materjalidega.

Algklassides toimub laste tutvustamine mõningate konkreetsete näidetega NSV Liidu konstitutsiooni projekti põhiseisukohtadest nendele eakohases vormis lugemis-, loodusõpetuse jt. tundides. Emakeele, eriti lugemistundides, kus algklassiõpilased loevad teoseid nõukogude inimeste elust ja tööst, nõukogude inimesest ja tema suhtumisest oma kohustustesse, loodusesse, rahva varasse ja kodumaasse, tuleb aidata õpilastel põhjalikumalt tunnetada meie tegelikkust, nõukogude kodanike suuri õigusi ja kohustusi, sotsialistliku ühiselu reegleid; Nõukogude riigi hoolitsust nõukogude inimeste heaolu eest, mis kajastub NSV Liidu konstitutsiooni projektis. Õpilastele igapäevaelust tuttavaid näiteid kasutades iseloomustab õpetaja NLKP ja Nõukogude riigi hoolitsust laste ja noorsoo eest.

NSV Liidu ajaloo ja välisriikide uusima ajaloo kursuse (10.—11. klassi) programmi materjal võimaldab orgaaniliselt ära kasutada NSV Liidu konstitutsiooni projekti ja seltsimees L. I. Brežnevi ettekannet NLKP Keskkomitee 1977. aasta maipleenumil, mis iseloomustavad Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni maailma-ajaloolist tähtsust, Nõukogude riigi — uut tüüpi riigi — rajamist; esimese sotsialistliku riigi rajamine on nõukogude rahva, tema relvajõudude, kes väljusid võitjana Suurest Isamaasõjast, väljapaistev saavutus. Õpilastele tuleb selgitada, et jätkates oma ülesehitavat tegevust kindlustas nõukogude rahvas meie maa kiire ja igakülgse arengu, sotsialistliku korra täiustamise.

Ühiskonnaõpetuse ning Nõukogude riigi ja õiguse aluste kursuses tutvuvad õpilased

põhjalikumalt meie maa põhiseaduse projektiga.

NLKP tegevuse aktuaalsete teoreetiliste ja poliitiliste küsimuste selgitamisel, ühiskonna arengu seaduspärasuste omandamisel, marksismi-leninismi loova arendamise selgitamisel nüüdisajal **ühiskonnaõpetuse kursuses** iseloomustab õpetaja NSV Liidu konstitutsiooni projekti teoreetilisi aluseid. Seejuures rõhutatakse, et meie maa põhiseaduse projekt ja NLKP Keskkomitee peasekretäri, konstitutsioonikomisjoni esimehe seltsimees L. I. Brežnevi ettekanne NLKP Keskkomitee 1977. aasta maipleenumil on nüüdisaja väga tähtsad ideelis-teoreetilised ja poliitilised dokumendid, uus panus marksismi-leninismi arengu varasalve.

Nõukogude riigi ja õiguse aluste kursuse teema «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võit ja Nõukogude riigi tekkimine» käsitlemisel tutvustab õpetaja õpilasi lühidalt NSV Liidu konstitutsiooni projekti sissejuhatava osaga.

Teema «Nõukogude õigus ja sotsialistlik seaduslikkus» õpetamisel rõhutatakse, et uue konstitutsiooni projekt ei ole üksnes väga tähtis õiguslik, vaid ka ajaloolis-poliitiline dokument, mis peegeldab uut etappi meie riigi arengus, nõukogude rahva tähtsamaid saavutusi ja eelseisvaid ülesandeid.

Õigus- ja moraaliküsimuste käsitlemisel on tarvis peatuda ka mõiste — Nõukogude kodaniku aukohus — sisu avamisel. Kaheksanda klassi õpilaste tähelepanu tuleb pöörata mõistete «kohustus» ja «kohus» tähendusele.

Teema «Riigiõigus» vaatlemisel pöörab õpetaja suurimat tähelepanu Kommunistliku Partei, nõukogude ühiskonna juhtiva ja suunava jõu, tema poliitilise süsteemi tuumiku osatähtsuse avamisele, rahvasaadikute nõukogude olemuse selgitamisele, nende kohale meie ühiskonna poliitilises süsteemis. Selgitades õpilastele NSV Liidu Ülemnõukogu otsust seltsimees L. I. Brežnevi välismise kohta NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimeheks, mille nõukogude rahvas palavalt heaks kiitis, rõhutab õpetaja, et see otsus väljendab Kommunistliku Partei pidevalt kasvavat juhtivat ja suunavat rolli ning vastab nõukogude ühiskonna kõrgeimatele huvidele, aitab kaasa uutele edusammudele NLKP XXV kongressi otsuste täitmisel. Õpilased peavad sügavalt mõistma, et sotsia-

listliku ühiskonna poliitilise süsteemi arengu põhisuunaks on sotsialistliku demokraatia edasine arendamine.

NSV Liidu majandussüsteemi alusega tutvumisel iseloomustatakse sotsialistliku omandi vorme. Õpilaste tähelepanu juhitakse sellele, et NSV Liidu uue konstitutsiooni projektis on fikseeritud riikliku (üldrahvaliku) ja kolhooslik-kooperatiivse omandivormi kõrval ka ametiühingu- ja muude ühiskondlike organisatsioonide omand.

Nõukogude ühiskonna sotsiaalse struktuuri käsitlemisel tuleb rõhutada, et talle on omased lahutamatu sotsiaal-poliitiline ja ideeline ühtsus, sotsiaalse homogeensuse tugevne-mine.

Õpetaja peatub nendel muudatustel ja täiendustel, mis on seotud rahvasaadikute nõukogude töö, meie maa valimissüsteemi edasise demokratiseerimise, rahvasaadiku osatähtsuse kasvuga riigi valitsemisel.

Ühiskondlike organisatsioonide iseloomustamisel tuleb alla kriipsutada nõukogude ühiskonna poliitilise võimu oluliste koostisosade, ametiühingu-, komsomoli- jt. massiorganisatsioonide kasvavat osatähtsust. Nendele organisatsioonidele on antud õigused seadusandlikuks algatuseks, osavõtuks poliitiliste, majanduslike ja sotsiaal-kultuuriliste küsimuste otsustamisel. Tähtis on rõhutada, et üldrahvalik riik arvestab kõikide klasside, sotsiaalsete kihtide ja gruppide huve.

Teema «Rahvuslik ja riiklik korraldus» õppimisel rõhutab õpetaja NSV Liidu uue konstitutsiooni projektile toetudes, et Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liit on ühtne paljurahvuseline liitriik, mis on moodustatud rahvuste vaba enesemääramise ja võrdõiguslike nõukogude sotsialistlike vabariikide vabatahtliku ühinemise tulemusel.

NSV Liidu majandusgeograafia kursuses alajaotuse «NSV Liidu majandusgeograafiline ülevaade» õppimisel pööratakse õpilaste tähelepanu sotsialistliku omandi vormidele, mis on NSV Liidu majandussüsteemi aluseks. Märgitakse, et NSV Liidu majandus on ühtne rahvamajanduslik kompleks, mis käitke endas kõik ühiskondliku tootmise lülid. Teema «NSV Liidu looduslikud tingimused ja ressursid» omandamisel tutvustatakse õpilasi NSV Liidu uue konstitutsiooni sätetega loodusliku keskkonna kaitse, säilitamise ja ümberkujundamise kohta. Teema «NSV Liidu

rahvastik ja tööjõuresursid» puhul rõhutatakse, et NSV Liit on ühtne paljurahvuseline liitriik. See võrdsete liit kehastab nõukogude rahva riiklikku ühtsust, ühendab kõik rahvused ja rahvusrühmad ühtseks sõbralikuks perekse eesmärgiga ehitada kommunismi.

Välisriikide majandusgeograafia kursuses tuleb pöörata erilist tähelepanu sellele, et NSV Liidu suhted teiste riikidega rajanevad mõlemapoolsel hoidumisel jõu kasutamisel või jõuga ähvardamisest, suveräänsel võrdsusel, siseasjadesse mittesekkmisel, riikide koostööl jm. Sotsialismimaade sõprusühendus teostab järjekindlalt leninlikku rahupoliitikat. Vajalik on märkida, et NSV Liidu kodaniku internatsionaalne kohus on kaasa aidata sõpruse ja koostöö arendamisele teiste maade rahvastega.

V. I. Lenini artikli «Parteiorganisatsioon ja parteiline kirjandus» õppimisel **kirjandustundides** (10. (11.) klass) näitab õpetaja konkreetsete näidetega kirjanike loomingust, kirjanike elulugu käsitledes neid suuri võimalusi, mida Kommunistlik Partei ja Nõukogude riik annavad kirjanduse ja kunsti parteilisuse ja rahvalikkuse printsiibi teostamiseks, kirjanike loomingulise aktiivsuse avaldamiseks.

Seoses sellega on tarvis pöörata tähelepanu seltsimees L. I. Brežnevi ettekande seisukohtadele NLKP Keskkomitee maipleenumil (1977. a.), NSV Liidu konstitutsiooni projekti paragrahvidele, mis avavad NLKP revolutsioonilis-ümberkujundava osa nõukogude sotsialistlikus ühiskonnas, põhiseaduse projekti humaansete iseloomule, mis kooskõlas kommunismi ehitamise eesmärkidega garanteerib teadus-, tehnika- ja kunsti-loomingu vabaduse.

Õpetaja märgib, et kõikide rahvuste ja rahvusrühmade võrdsus, mis on leidnud kinnitust põhiseaduse projektis, on hädavajalik tingimus nõukogude paljurahvuselise kirjanduse õitsenguks.

NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti 3. peatükk, mis käsitleb sotsiaalset arengut ja kultuuri ning konstitutsiooni projekti alajaotus «Riik ja üksikisik» on veenvaks näiteks hoolitsusest nõukogude inimese vaimse arengu eest. Taolisi sätteid pole ühegi teise maa põhiseaduses. Need tulenevad nõukogude elulaadist, arenenud sotsialistliku ühiskonna olemusest, kus talent, nagu rõhutas NLKP Keskkomitee peasekretär seltsimees

L. I. Brežnev NLKP Keskkomitee aruandes NLKP XXV kongressile, on rahva vara.

Kursuse «**Sõjaline algõpetus**» tundides pööratakse teemade puhul «Kodumaa kaitsmine, teenistus NSV Liidu relvajõududes on nõukogude kodaniku üllas ja austav kohustus» (9. klass) ja «Relvajõud tänapäeva etapil» (10. (11.) klass) erilist tähelepanu vanemate õpilaste tutvustamisele peatükiga «Sotsialistliku isamaa kaitse» NSV Liidu konstitutsiooni projektist.

Töökasvatuse süsteemis, kutsesuunitluse protsessis ja tööõpetuses tuleb orgaanilises seoses käsitletava õppematerjaliga rõhutada, et nõukogude võim on korda saatnud sügavaimad sotsiaalmajanduslikud ümberkorraldused, alatiseks lõpetanud inimese eksploateerimise inimese poolt, et meie maal on loodud arenenud sotsialistliku ühiskonna majandussüsteem.

Õpetaja näitab, et ühiskondliku rikkuse, rahva ja iga nõukogude inimese heaolu kasvu allikaks on nõukogude inimeste vaba töö; ühiskonnakasulik töö ja selle tulemused määravad inimese seisundi ühiskonnas, riik, ühitades materiaalseid ja moraalseid stiimuleid, soodustab töö muutumist iga nõukogude inimese esmaseks eluvajaduseks. Oluline on veenvalt avada meie maa uue põhiseaduse projekti seisukoht selle kohta, et NSV Liidu kodanikel on õigus tööle, kaasa arvatud õigus garanteeritud töö saamisele vastavalt kutsumusele, võimetele, professionaalsele ettevalmistusele ja haridusele ning arvestades ühiskondlikke vajadusi, et kohusetundlik töö on NSV Liidu iga töövõimelise kodaniku kohus ja auasi.

Füüsika-, keemia- ja bioloogiatundides märgivad õpetajad vastavate peatükkide ja kursuste teemade läbivõtmisel, et Kommunistliku Partei juhtimisel sotsialismi ehitamisel saavutatud edusammude tulemusena on tundmatuseni muutunud meie maa majandus, selles valitsevad jagamatult sotsialistlikud omandivormid. Tähtis on õpilastele konkreetset näidata, et ühtne võimas rahvamajanduskompleksi areneb teaduse ja tehnika revolutsiooni sotsialistliku korra eelistelega ühendamise alusel. Konkreetse materjali najal peavad õpetajad õpilastele näitama, kuidas see on fikseeritud NSV Liidu uue konstitutsiooni projektis, et ühiskondliku tootmise kõrgeim eesmärk sotsialismi ajal on inimeste kasva-

vate aineliste ja vaimsete vajaduste kõige täielikum rahuldamine; et Nõukogude riik, tuginedes töötajate loovale aktiivsusele, sotsialistlikule võistlusele ning teaduse ja tehnika progressi saavutustele, tagab tööviljakuse kasvu, tootmise efektiivsuse ja töö kvaliteedi tõusu, rahvamajanduse dünaamilise ja proportsionaalse arenemise.

Õpilaste tutvustamine NSV Liidu konstitutsiooni uue projektiga ja seltsimees L. I. Brežnevi ettekandega NLKP Keskkomitee 1977. aasta maipleenumil **väljaspool tunde** toimub parteiorganisatsioonide juhtimisel tihedas kontaktis komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooniga. Vajaneb kindlustada tundes ja väljaspool tunde rakendatavate töövormide ühtsus ja vastastikune seos, õpilaste tunnetusliku ja ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse arenemine.

Nendel eesmärkidel on vaja ulatuslikult kasutada õpilaste tootmisbrigaade, koolimetskondi ja teisi vanemate õpilaste töökoondisi, aga samuti klubisid ning pioneeri- ja komsomolitegevuse piirkondi elukohtades. Siin soovitatakse pidada loenguid, korraldada poliitinformatsioone, vestlusi, küsimuste ja vastuste õhtuid, kus tutvustada õpilastele NSV Liidu konstitutsiooni projekti põhisätteid, selle üldrahvaliku arutelu käiku, kujundada temaatilisi stende, montaaže, vitriine, seinalehe erinumbreid, mis jutustavad uue konstitutsiooni projektist ja selle arutelust töötajate poolt, partei suurest hoolitsusest rahva eest. Otstarbekas on korraldada kohtumisi revolutsiooni-, Kodusõja ja Suure Isamaasõja veteranidega, nõukogude saadikutega, tootmistöö eesrindlastega, pidusid «Meie õnneliku lapsepõlve eest aitäh, kallid kodumaal».

1977. a. **septembris-oktoobris** on õpilastele **pioneerikoondustel ja klassijuhatajatundides** mõttekas korraldada vestlustükkeid ja temaatilisi hommikuid järgmistel näidisteemadel: «NSV Liidu konstitutsiooni projekti tähtsus», «Kõik inimese heaoluks, kõik inimese nimel», «Noortele avatud kõik teed», «Partei on meie juht», «Nõukogude inimese kohustused ja kodanikukohus», «Nõukogude sotsialistlik demokraatia».

Tunnivälisele tööle peavad kõrge ideelise suunitluse tagama Lenini koolimuseumide ja tubade, nõukogude rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse muuseumide tegevuse avardamine ja elavnemine.

Töö õpilaste tutvustamisel NSV Liidu uue konstitutsiooni projektiga, NLKP Keskkomitee peasekretäri, konstitutsioonikomisjoni esimehe seltšimees L. I. Brežnevi effekandega «Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsiooni projektist» ja meie maa põhiseaduse projekti üldrahvaliku arutelu käiguga peab saama sirguva põlvkonna õpetamise ja kommunistliku kasvatamise edasise täiustamise, NLKP kongressi otsuste eduka täitmise stiimuliks hariduse valdkonnas.

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUM

VAJALIK VAHEND KASVATUSTÖÖ SÜSTEEMSEKS KORRALDAMISEKS

VÄINO RATASSEPP

Aruandekõnes NLKP XXV kongressile juhtis NLKP Keskkomitee peasekretär L. I. Brežnev tähelepanu vajadusele teha kasvatustööd komplekselt, s. o. tagada ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse ühtsus (1, lk. 86). Meie kasvandikud peavad seega vajaliku teadmistekoguse kõrval omandama ka nõukogulikud moraaliprintsiibid ning elus juhinduma kommunismiideaalidest. Kasvatustööle kompleksne lähenemine on partei poliitika kontsentreeritud väljenduseks praegusel arenguetapil. Koolides on käimas töö, et esmalt selgusele jõuda, mida kujutab endast komplekssus kasvatustöös, et siis rakendada seda koolipraktikas.

Üks vahendeid, mille eesmärgiks on õpetajaile kasvatustöö kompleksel korraldamisel abiks olla, on «Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele». Käesolevas kirjutises on meie ülesandeks peatuda selle

abivahendi eesmärgil, sisul ja kasutamisel. Et aga kõne all on väga keerukas küsimuste ring — kogu laiahaardelise kasvatus-tegevuse süsteemsus, siis pole võimalik näidisprogrammi juurde minna ilma kasvatusel kompleksisust eelnevalt põgusalt puudutamata.

Kasvatuse kompleksisus ja selle komponendid

Kasvatustööle kompleksne lähenemine seisneb teatavasti selles, et kasvatuslikud mõjutused suunatakse õpilasisiksuse kui terviku kujundamisele. See asjaolu nõuab mõjutusviiside kõigekülgselt läbimõtlemist õpilase ja tema arengukeskkonna tundmisest lähtuvalt. Siit tulenevalt on vaja silmas pidada kõiki õpilasi kujundavaid kanaleid ja ühtset tegevust. Neid kanaleid tuleb tunda mitte üksnes kooli juhtkonnal, vaid ka õpetajatel ja teistel koolitöötajatel, lastevanematel ja kõigil kasvatus tööga tegelevatel isikutel.

Seoses kompleksse kasvatusel aluste teoreetilise läbitöötamisega viimasel ajal on püütud süstematiseerida kasvatusküsimusi, mis puudutavad õpilastele mõjuvaid tegureid. Seda on tehtud mitmeti ja kõik need liigitused aitavad kaasa kompleksse lähenemise paremale mõistmisele. Meie vabariigi pedagoogilises ajakirjanduses on kasvatusel kompleksisusest aidanud selgemat ülevaadet saada eriti H. Liimetsa (5), A. Egloni (3) jt. kirjutised. Siinkohal võiks huvi pakkuda veel üks kasvatuslike mõjukanalite loogiline järjestus, mille on esitanud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia tegevliige E. Monosson, kes nimetab neid kasvatusel kompleksisuse komponentideks. Need komponendid on järgmised: 1) kasvatusel eesmärgi, ülesannete, sisu, meetodite ja organisatsiooniliste vormide ühtsus; 2) õpilase teadvuse, tunnete ja käitumise mõjutamise ühtsus; 3) kõigi tegevussfääride eesmärgipärane organiseerimine ning õpetamise, arendamise ja kasvatamise ühtsus; 4) õpetamise ja ideelis-kõlbelise karastuse ühtsus; 5) kasvatusel ja enesekasvatuse ühtsus; 6) kooli, perekonna, pioneeri- ja komsomoli-organisatsiooni, töökollektiivide ja üldsuse koostöö ja 7) kompleksse lähenemise organisatsiooniline tagamine (9, lk. 23—28).

Need kompleksse kasvatusel töö komponendid ühtekokku loovad pildi kasvatusel tööle kompleksisest lähenemisest, haaravad lühidalt olulisemaid tegevussfääre ja tasandeid, kus on vaja rakendada koostööd ja ühtsust. Esile tuleb ka see erinevus, mis ühtsuses esineb. Hea on seegi, et liigituses peetakse silmas kasvatusel peamist eesmärki — teadliku ja aktiivse kommunismiehitaja kujundamist, isiksuse igakülgselt arendamist.

Nagu selgub, aitab kompleksne lähenemine kasvatusel tööle saada ülevaadet kommunistliku kasvatusel kui keeruka tervikliku protsessi olemusest. Alles siis, kui koolitöötajal on selline ülevaade ja kui ta oskab arvestada õpilase isiksuse kujunemise tingimusi, ealisi iseärasusi, keskkonna mõju, õpilasgruppide sotsiaalpsühholoogilisi iseärasusi jm., võib ta asuda õpilaste kasvatusel taseme diagnoosimisele, määrata vajalikud kasvatusel ülesanded, kasvatusel tööd kompleksiselt planeerida. Siin tuleb koolitöötajaile abiks kasvatusel töö näidisprogramm.

Kasvatustöö näidisprogramm aitab kompleksiselt lähenemist koolitöösse juurutada.

Juba kaks aastat on koolides kasutusel «Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele» (2) ning koolitöötajad on sellest kasvatusel töö süsteemsel korraldamisel mõningat abi saanud. Massiliselt kasutamist pole see abimaterjal aga leidnud. Põhjusi on mitmeid. Kõigepealt see, et küsimused kasvatusel tööle kompleksiselt lähenemise olemusest, vajadusest ja mõõdapääsmatusest on kõigile õpetajaile tähenduslikuks saanud nüüd, kui töötatakse läbi NLKP XXV kongressi materjale, kui on ilmunud selgitavaid kirjutisi ning õpetajaskonda on hakatud selles suunas töötamiseks ette valmistama. Küsitlesime käesoleva aasta kevadel õpetajaid ja koolidirektoreid. Muu hulgas oli esitatud küsimus ka selle kohta, missugust abi on saanud tööplaanide koostamisel kasvatusel töö näidisprogrammis esinevate kasvatusel ülesannete lahendamisel. Ligikaudu pooled (48,4%) direktoritest leidsid, et see abi on olnud ebaoluline ja vaid 34,3% vastajaist pidas abi oluliseks. Vanemate klasside klassijuhatajatest pidas abi ja juhendamist

klassijuhataja tööplaani koostamisel oluliseks 28,7% ja ebaoluliseks 54,6% (vastanute üldarvust). Seejuures on huvitav märkida, et näidisprogrammis esitatud kasvatusülesande puhul, mis käsitleb kommunistliku maailmavaate aluste kujundamist ja ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse arendamist, pidas enamik direktoreist ja klassijuhatajaist (56,3%) saadud abi oluliseks ja 31,2% vastanutest ebaoluliseks. Seega on koolides kommunistliku kasvatusse sellele tähtsale küljele tähelepanu juhitud. Kompleksse lähenemise seisukohalt vajatakse aga abi kõigi komponentide planeerimisel. Iseasi on see, mis võetakse põhiküsimuseks. Tunda tuleb aga kõigi kasvatusülesannete sisu ja planeerimise küsimusi.

See, et õpetajad pole kasvatustöö näidisprogrammi kasutamiseks küllaldaselt ette valmistatud, ei ole ainus põhjus, miks programmi veel vähe rakendatakse. Ka näidisprogrammil endal on puudusi, esineb nüüdisajale mittevastavaid soovitusi, näidisürituste ebaeakohasust jm. häirivat. Nüüd on «Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele» NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Kasvatuse Üldprobleemide Teadusliku Uurimise Instituudis põhjalikult ümber töötatud ning täiendatud, NSV Liidu haridusministeeriumis ja Üldhariduslike Keskkoolide Nõukogus läbi arutatud ning heaks kiidetud. Eesti keeles ilmub programm lähemal ajal. Ometi ei ole õige ka ümbertöötatud programmilt nõuda niisugust konkreetset, et seda võiks automaatselt, ilma loova lähenemiseta koolides rakendada. Kasvatustöö on keerukas protsess, kus samu võtteid ja üritusi ei saa rakendada kõikjal. Rakendatavad meetodid sõltuvad oluliselt õpilaskontingendist. Seega ei olekski õige kasutada sõna «programm», kuna sisuliselt on tegemist õppevahendiga, mis esitab kommunistliku kasvatusse põhivõtteid kajastavaid kasvatusülesandeid ja võimalusi nende rakendamiseks, seda mitte kohustuslikuks, vaid soovitatavaks ja loovaks rakendamiseks. Seega on tegemist väärtuslike **kasvatuslike soovitustega**, suunava meetoodilise materjaliga kasvatustöö kompleksse kohta. Edaspidi nimetamegi näidisprogrammi ka kasvatuslikeks soovitusteks. Niisuguseid juhendeid, mis tulevad mitte eeskirjadena, vaid meetoodiliste soovitustena, meie kool aga

just vajab. Sel korral ei teki unifitseerimise ja standardiseerimise ohtu. Kuna vahend kätkeb endas kommunistliku kasvatusse sisu ja vorme, siis tuleb näidisprogrammi kasutamist obligatoorseks pidada. Soovitused kasvatustöö süsteemseks korraldamiseks on välja töötanud meie maa sellealane juhtiv instituut, arvestades kogu nõukogude kooli ajaloo jooksul omandatud positiivseid kogemusi. Need on siia järjepidevuse printsiipi arvestavalt koondatud ja õpetajatele kättesaadavaks tehtud. Just seepärast abistabki see õppevahend koolitöötajaid kasvatustöö kompleksel korraldamisel kõige tõhusamalt. Soovitustes arvestatakse kommunistliku kasvatusse printsiipe: kasvatusse ühiskondlik-poliitilist suunitlust, seost elu ja kommunistliku ülesehitustöö praktikaga, õpetamise ja kasvatamise ühtsust, kasvatamist kollektiivis ja kollektiivi kaudu, õpilastevaheliste suhete arvestamist kasvatustöös, tuginemist õpilasorganisatsioonidele, õpilaste iseseisvuse ja tunnetusaktiivsuse ning pedagoogilise juhendamise ühtsust, kasvatusse järjepidevust, enesekasvatuse ja kasvatusse vastastikust seost, õpilaste individuaalseid ja ealisi iseärasusi. Arvestatud on seega kõike, mida tänapäeva pedagoogikateaduses oluliseks peetakse.

Kasvatustöö sisu on soovitustes esitatud järgmiste üldiste kasvatusülesannetena: 1) kommunistliku maailmavaate aluste kujundamine; 2) poliitilise teadlikkuse kasvatamine ja ühiskondliku aktiivsuse arendamine; 3) kommunistliku moraali, teadliku distsipliini ja kultuurse käitumise harjumuste kasvatamine; 4) õppetöösse teadliku suhtumise kasvatamine, tunnetusaktiivsuse ja vaimse töö kultuuri arendamine; 5) kommunistliku suhtumise kasvatamine töösse ja ühiskondlikku omandisse, polütehnilise silmaringi laiendamine, ettevalmistust elukutse teadlikuks valikuks; 6) õigusteadvuse ja kodanikuvastutuse kasvatamine; 7) esteetilise kultuuri ja kunstilise tegevuse võimete arendamine ning 8) füüsiline arendamine, tervise tugevdamine ja sanitaarhügieeniliste harjumuste kujundamine.

Need kasvatusülesanded on kasvatus üldalusteks, mida rakendatakse kõikides kooliastmetes. Nende abil on kergem luua kasvatatava igakülgset arenenud isiksuse ideaalmudelit, mida tingimata tarvis on.

Märgitud kasvatusülesannete põhjal käsitletaksegi kasvatuses sisu ja vorme käesolevates soovitusetes. Seejuures konkretiseeritakse nende ülesannete kui kasvatuses põhisuundade sisu esimeses peatükis üldkujul ning teistes peatükkides sõltuvalt ealistest iseärasustest 1.—3., 4.—6., 7. ja 8. ning 9.—11. klassidele eraldi. Peale selle antakse soovitusel kasvatuses kompleksseks korraldamiseks klassikollektiivis, kodu, kooli ja üldse koostöös.

Kasvatustöölalastes soovitusetes on seega avatud vanuseastmeti süvenevalt ja avarduvalt kõigi kasvatuses põhisuundade sisu. Sellise käsitlemisega tagatakse: 1) süsteemsus õpilasisiksuse kujundamisel, terviklik ja mitmekülgne lähenemine kasvatuses; 2) peamiste kasvatusülesannete silmaspidamine; 3) kasvatuses korraldamine selle dialektilises järjepidevuses; 4) dubleerimise vältimine.

Kasvatustöölalastes soovitusetes on niisiis esitatud see, mida kasvatada. Lisaks on aga ulatuslikult materjali selle kohta, kuidas kasvatada. Nimetatud eesmärgil tuakse hulgaliselt näiteid kasvatuses korraldamisest, selle viisidest eri vanuseastmetes puhul nii klassikollektiivis kui ka komsomoli- ja pioneeritöös. Näited tegevuste kohta on samuti esitatud kasvatusülesannete järgnevuses ning kajastavad kommunistliku maailmavaate aluste omandamist; osalemist õpilasisiksuse tegevuses, samuti ühiskondlik-poliitilise elu sündmustes; kommunistliku kõlbluse, teadliku distsipliini ja kultuurse käitumise harjumuste omandamist; teaduse aluste omandamist, osalemist klassivälises tegevuses ja vaimse töö kultuuri arendamist; osalemist ühiskonnakasulikus töös, selvet, ühiskondliku omandi kaitsmist; tutvumist tänapäeva tootmise alustega; Nõukogude seaduste täitmist; esteetilise kultuuri, kehakultuuri ja turismi arendamist ning ühiskondliku ja isikliku tervishoiu nõuete täitmist.

On tähelepanuväärne, et kõigist tegevuse liikidest tõstetakse kasvatuslikes soovitusetes alati esile õppetööd ning alles seejärel peatatakse klassi- ja koolivälise tegevuse kogu mitmekesisusel. Samuti rõhutatakse soovitusetes korduvalt, et neid tegevuse viise tuleb vaadelda kui orienteerivaid, mille põhjal õpetajail on hõlpus kohalikku konkreetset

olukorda arvestavalt sobiv leida (see ei pea niisiis tingimata võetud olema näidise esitatute hulgast).

Näidisprogrammi ülesehitusest

Näidisprogramm sisaldab neli peatükki. Esimeses peatükis käsitletakse isiksuse kujunemise põhi-etappidel, esitatakse isiksuse üldine ja psühholoogiline iseloomustus. Tähelepanu pööratakse ka sellele positiivsele, mis nüüdskooli kasvatuses märkimist väärrib ning peatatakse sagedamini esinevatel puudustel kasvatuses korraldamisel.

Teises peatükis käsitletakse nelja erineva vanuseastme puhul kõigepealt õpilaste ealisi iseärasusi ning teiseks esitatakse (jällegi eraldi iga vanuseastme puhul) soovitatavaid näidistegevusi ja nende realiseerimise viise ürituste loeteluna koos vastavate kommentaaridega. Näiteks on 1.—3. klassi näidistegevuste loetelus teema «Teaduse aluste omandamine, osavõtt ainealases klassivälisest tööst, vaimse töö oskuste ja vilumuste arenemine» puhul märgitud, et «...lapsed võtavad osa koondustest «Meie oleme õpilased», «Oktoobrilapsed on hoolsad, õpivad hästi ja armastavad kooli», «V. I. Lenini kooliaastad», «Meie kool». Õpitakse selgeks õpilaste reeglid, täidetakse neid. Kogutakse materjali ja vesteldakse teemadel «Õpi õppima, et osata töötada», «Kordamine on õppimise ema», «Etteütlemine on halb abiline». Õppides teemasid «Meie kodumaa Nõukogude Liit», «Oktoobrilaste elu ja ettevõtmised», «Mis on hea ja mis on halb», õpitakse sügavamalt aru saama teadmiste tähtsusest inimeste elus ja töös, jne.

Mõne klassikollektiivi puhul võib tekkida vajadus näidistegevuste otsimiseks vanemale vanuseastmele määratud hulgast, mõnikord jälle vastupidi. Loovalt töötaval õpetajal ja kasvatajal on seega käepärast väga ulatuslik ja põhjalik ürituste loetelu, mille hulgast vajaliku leida saab, või siis tekib loetelu sirvides hoopis originaalne idee ürituse korraldamiseks mingi soovitava kasvatuses realiseerimiseks.

Kolmandasse peatükki on koondatud soovitusi ülekoolliste tegevuste kohta, mille eesmärgiks on õpilaskonna liitmine ühtseks kollektiiviks, õpilaste algatuse ja aktiivsuse

suurendamine õpilasorganisatsioonide juhtimisel, ühiskonnakasuliku töö ja võistluse organiseerimisel. Olulisel kohal on keskhariduse omandamise, teadmiste kvaliteedi tõstmise, kutseasuunitluse, kõlblis- ja ideelispoliitilise kasvatusel küsimused jm.

Neljas peatükk on aga pühendatud kooli koostööle töökollektiivide ja üldsusega. Seejuures rõhutatakse koolide senistele kogemustele tuginedes selle koostöö iseärasusi ja parandamise tingimusi. Iseloomustatakse kooli lastevanemate komitee, ettevõtte ja asutuse, kooli ja perekonna koostöönõukogu ning kooli mikrorajooni kasvatusnõukogu töö sisu ning vorme.

Kasvatustöö näidisprogrammi kasutamisest

Kasvatustöö soovituste kohta on vaja teada, et nendega paralleelselt kasutatakse soovitusi tööks erinevas vanuseastmes pioneeridega programmi «Orienteer», samuti juhendmaterjali kommunistlike noorte ühiskondlike ülesannete kohta jm.

Kasvatustöö näidisprogrammi kasutavad kõik kasvatustööga tegelevad isikud koolis (direktorid, kooli- ja klassivälise töö organisatorid, õpetajad, kasvatajad, vanempioneerijuhid, kuid see võib abistada ka komсомoli- ja pioneeriaktiviste). Programmi eesmärgist ja sisust lähtudes võiksid seda kasutada ka koolivälise kasvatusasutuste töötajad (instruktorid, metoodikud, treenerid jt.), töökollektiivide kasvatustööga tegelevad isikud (kooli ja perekonna koostöönõukogu liikmed), üldsuse vastavate organite esindajad (kooli mikrorajooni kasvatusnõukogu liikmed, miilitsa lastetoa inspektorid jt.) ja lastevanemad. Näidisprogrammi praktilisel rakendamisel tuleb silmas pidada kasvatusprotsessi eri etappe: 1) iga õpilase ja klassikollektiivi kasvatatuse astme väljaselgitamist, 2) kasvatusülesannete seadmist ja plaani koostamist, 3) planeeritud elluviimist ning 4) arvestuse ja kontrolli organiseerimist.

Kasvatatuse taset aitavad välja selgitada järgmised meetodid: õpilaspäevikute, vihkute, raamatulaenukaardide jm. dokumentatsiooni jälgimine, tutvumine õpilaste loovtegevusega, nende tegevuse, käitumise ja suhtlemise vahetu jälgimine, vestlused õpilaste, nende õpetajate, treenerite ja vane-

matega, anketeerimine, intervjuerimine, vastavateemalised kirjandid, koduste tingimuste ja sõprade jälgimine ja mitmed muud sotsioloogilis-pedagoogilised uurimisviisid. Õpilaste ja õpilasgruppide kasvatatuse põhinäitajaks on igapäevases elus sotsialistliku ühiskonna kõlblusnormidest juhindumine, aktiivsus õpinguis ja tööülesannete täitmisel. Märkitud diagnoosimismeetodite rakendamine jääb koolides vastava psühholoogia-teenistuse puudumise tõttu veel intuitsiooni ja subjektivsuse tasemele, mistõttu seda peavad korvama õpetajate suur töömaht ja meisterlikkus. Kui on analüüsitud kooli- ja klassikollektiivide tegevust, selgitatud, millist mõju ja mil viisil suudeti neile ja üksikõpilastele avaldada, tuuakse välja vajaka jäämised ning seatakse aktuaalsuse järjekorras probleemid edasiseks kasvatustööks. Kooli tegevuse põhieesmärkide seadmine peab toimuma aegsasti, kusjuures neid, nagu põhjendatult rõhutab K. Luts, ei saa ootama jääda rajooni või vabariigi haridusorganeilt, vaid need tuleb leida ikka kooli enda lahendamist vajavate küsimuste hulgast (6). Kasvatustöö näidisprogramm (I ja III peatükk) on abiks ka kooli- ja klassikollektiivile esitavate peamiste ülesannete seadmise ning nende praktilise realiseerimise vormide otsimisel. Kui möödunud tegevust on analüüsitud ja õpetajad teavad, milliseid isiksusi omadusi on kordaminevalt kujundada suudetud ning mis suunas tuleb tööd jätkata, asutakse tööplaanide koostamisele. Koordineerimaks kasvatustööd, koostavad kooli direktor, kooli- ja klassivälise töö organisator ning klassijuhatajad plaanid koos aine- ja fakultatiivkursuste õpetajatega. Aineõpetajate eelnevaks ülesandeks kasvatustöö süsteemsel korraldamisel jääb kindlaks teha õppetundide teemade ja tegevuste kasvatuseesmärgid. Seda arvestavad siis klassijuhatajad klassivälise kasvatustöö planeerimisel. Kasvatustöö näidisprogramm pakub mitmekesiseid tegevussuundi ja võimalusi, mida tööplaanide koostamisel arvestada tuleb. Pedagoogikadoktor I. Marjenko nõuannete kohaselt fikseerib klassijuhataja oma tööplaanis esimeses osas üldiselt klassikollektiivi ning eri õpilasgruppide kasvatatuse taseme, s. t. märgib andmed programmis antud vastavat iseloomustust võrdlevalt arvestavana antud klassi poliitilise ja maa-

ilmavaatelise küpsuse, õppimise ja töösse suhtumise, kõlbelise ja esteetilise kultuuri ja füüsilise ettevalmistuse kohta. Tööplaani keskmises lõigus antakse ülevaade kasvatus- ja korraldamisest. See seisneb selles, et leitakse kasvatus- ja arendustegevuse suundade (kasvatuse- ja arendustegevuse ülesanded näidisprogrammis) realiseerimiseks näidisprogrammi loetelust õpilaskontingendile ja kasvataja isiksusele kõige kohasemad tegevusviisid, üritused. Tööplaani kolmandas osas käsitletakse kooli, perekonna, tootmiskollektiivide ja üldsuse ühiseid kasvatusalaseid ettevõtmisi. Plaani kõigi osade kohta leiab klassijuhataja vajalikku materjali soovitude I, II ja IV peatükist (8). Klassijuhatajal tuleb muidugi arvestada ka kooli üldtööplaani, pioneerirühma ja komсомoli klassiorganisatsiooni plaane. Põhjalikult on kasvatus- ja arendustegevuse planeerimise mitmeid küsimusi käsitlenud E. Kaisma (4). Tema esitatud seisukohad on maksavad ka kasvatus- ja arendustegevuse näidisprogrammi kasutamisel, nendega tuleks tutvuda mitte ainult klassijuhatajail, vaid ka aineõpetajail.

Olgu veel kord rõhutatud, et näidisprogrammis esitatud soovitusi ei kasutata nende esitamise järjekorras, vaid sõltuvalt nende rakendamise vajadustest. Et kasvatus- ja arendustegevuse efektiivsus sõltub suuresti õpilaste kalduvuste, huvidest ja vajadustest arvestamisest, on soovitatav haarata õpilasi osalema mitte üksnes plaaniürituste täitmises, vaid juba plaanide koostamises.

Aineõpetajate teemaalistesse plaanidesse on otstarbekas märkida ka õppeaine loogikat ja kasvatus- ja arendustegevuse üldesmärgidest tulenevad kasvatus- ja arendustegevuse ülesanded. Eriti oluline on silmas pidada seost klassivälise tegevusega. Õpetöös on vaja optimaalselt rakendada klassi- ja koolivälise tegevuse resultate. Kõik õppe- ja klassivälise tegevuse liigid peavad looma tingimusi saadud teadmiste aktiivseks rakendamiseks mitmetes praktilistes tegevustes.

Näidisprogramm on abiks kasvatus- ja arendustegevuse vahetel korraldamisel ja sellest kokkuvõtete tegemisel, juhendab aga ka lastevanemate komiteede, asutuste kooli ja perekonna koostöönõukogu ja kooli mikrorajooni kasvatusnõukogu tegevuse planeerimist ja korraldamist.

Edu näidisprogrammiga töötamisel sõltub paljuski pedagoogimeisterlikkusest, ideelisest

küpsusest ja ühiskondlik-poliitilisest aktiivsusest.

Kirjandus

1. L. Brežnev, NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln., 1976.
2. Eesti NSV Haridusministeerium, Kasvatus- ja arendustegevuse näidisprogramm üldhariduskoolidele (soovitusi kasvatus- ja arendustegevuse organiseerimiseks üldhariduskoolis). Tln., 1974.
3. A. Eglon, Millest sõltub kompleksse kasvatus- ja arendustegevuse resultatiivsus. «Nõukogude Kool» 1977, nr. 5.
4. E. Kaisma, Mõningaid mõtteid koolitöö planeerimisest. «Nõukogude Kool» 1977, nr. 1.
5. H. Liimets, Komplekssusest kasvatus- ja arendustegevuses. «Nõukogude Õpetaja» 11. detsember 1976.
6. K. Luts, Uueks õppeaastaks valmistudes. «Nõukogude Õpetaja» 14. mail 1977.
7. K. Metsma, «Klassijuhatajatöö planeerimisest», «Nõukogude Kool» 1974, nr. 7, lk. 569—572.
8. И. Марьянко. Система воспитания. «Учительская газета» 25. января 1977.
9. Э. И. Монозон. Комплексный подход к воспитанию — важнейшее условие всестороннего развития школьников. «Советская педагогика» 1977. № 4.
10. Примерное содержание воспитания школьников. Рекомендации по организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы. М., «Промсвещение», 1976.

SOTSIALISTLIKU ELULAADI MAJANDUSLIKUST ASPEKTIST

IGOR KÜLAOTS

Viimase kolme-nelja aasta jooksul on majandusteadlaste, filosoofide ja sotsioloogide tähelepanu keskpunkti kerkinud sotsialistliku elulaadi probleemid. Sellisel esilehikkumisel on konkreetseid ja olulised põhjused. Esiteks, sotsialistliku elulaadi uurimist tingib meie ühiskonna arengu jõudmine arenenud sotsialismi perioodi, kus sotsialism areneb juba omaenda alusel (3, lk. 3). Sotsialistliku elulaadi analüüs loob võimalused planeerimise täiustamiseks, ühiskonna ja kollektiivide lähemate ning kaugemate arenguplaanide koostamiseks. Teiseks, elulaadi kui sotsiaalse fenomeni tundmaõppimine on oluliseks teeks inimeste kommunistlikul kasvatamisel. Kolmandaks, just nimelt elulaadi teatavad momendid on need, millele käesoleval ajal teeb oma peamise panuse kodanlik ideoloogia, püüdes õigustada kapitalistlikku korda. Ja lõpuks, tuleb

silmas pidada ka asjaolu, et elulaadi küsimused on küllaltki pikka aega olnud tagasihoidliku teadusliku uurimise objektiks. Praeguseni puudusid ulatuslikumad uurimused. Antud momendi praktilised ülesanded aga nõuavad probleemide põhjalikke ja ammendavaid lahendusi.

Olulist tähelepanu on pööratud elulaadi probleemidele NLKP dokumentides. NLKP XXV kongressi materjalides rõhutati, et meie rahvamajanduse arengu eesmärgiks on rahva kasvavate aineliste ja vaimsete vajaduste üha täielikum rahuldamine, sotsialistliku elulaadi järjekindel arendamine. (2, lk. 242) Selle ülesande täitmisel on ühiskonnateaduste ülesandeks «jätkata kommunismi materiaal-tehnilise baasi rajamise, ühiskonnasuhete täiustamise, uue inimese kujundamise ja sotsialistliku elulaadi arendamise teooria läbitöötamist» (2, lk. 240).

Seetõttu on viimased aastad toonud ohtvalt kirjandust sotsialistliku elulaadi küsimustes. Olulisematenä võiks välja tuua A. Butenko, S. Ginaite, B. Grušini, E. Kapustini, M. Rutkevitsi, E. Strukovi, S. Strumilini, V. Tolstõhhi jt. uurimusi, mahukaid koguteoseid «Социалистический образ жизни и современная идеологическая борьба» (M., 1976), «Социалистический образ жизни» (M., 1975) jt.

Elulaadi mõiste määramisel on meie kirjanduses praegu mitmeid erinevaid seisukohti, kuigi kõik marksistlikud autorid võtavad oma käsitluse lähtealuseks K. Marxi ja F. Engelsi poolt «Saksa ideoloogias» väljendatud seisukoha sellest, et tootmisviisi on vaja vaadelda mitte ainult inimeste füüsilise olemise taastootmise aspektist, vaid kui nende teatavat elutegevuse viisi, teatavat elulaadi (1, lk. 19). See annab erinevatele määratlustele teatava ühtsuse, korduvuse, kuigi ei välista lahknevust ja isegi määratluste osalist vastandlikkust. Enamik autoreid rõhutab seejuures, et mõisted «elulaad» ja «elatus-tase» ei ole identsed, kuigi on omavahel lahutamatult seotud. Elatustase esineb kui üks, spetsiifiliselt majanduslik, tarbijalik aspekt elulaadis.

Võttes käsitluses lähtealuseks elulaadi järgneva määratluse, rõhutame, et antud kategooriaga tähistame seesmiselt diferentseeritud ja kindlas vastastikusel toimes olevat nähtuste kompleksi. Elulaad on antud

ühiskonna sotsiaal-majanduslike suhete, tootlike jõudude elementide ja pealisehituse poolt inimesele avaldatava ühtse kompleksse mõjutuse tulemus. Elulaad avaldub inimese tööalases ja olmekäitumises; suhtlemises töökollektiiviga, perekonnaga; materiaalses ja vaimsetes huvides, nende huvide realiseerimise viisides; tema hoiakutes ja väärtushinnangutes (5, lk. 15).

Sotsialistliku elulaadi tundmaõppimine nõuab, et me selle seesmiselt äärmiselt komplitseeritud sotsiaalse nähtuse analüüsil avaksime tema erinevad aspektid — majandusliku, sotsiaal-klassilise, pealisehitusliku jne.

Käesolevas puudutame lühidalt mõningaid momente sotsialistlikus elulaadis majanduslikust aspektist.

* * *

Sotsialistliku elulaadi majanduslikuks aluseks on tootmisvahendite ühiskondlik omandus (5, lk. 41—80). Kõigi töötajate ühesugune suhe tootmisvahenditega tingib ühise, tervikliku elulaadi kujunemise.

Tootmisvahendite ühiskondliku omanduse esinemine kahes vormis — üldrahvaliku ja kooperatiiv-kolhoosliku omandina tingib seesmiselt mõningaid erinevusi sotsialistlikus elulaadis. Teatava tinglikkusega võime kõnelda sotsialistliku töölisklassi elulaadist ja kolhoosnike elulaadist. Siin ei ole tegemist vastandlikkusega, vaid erinevusega, millel pealegi on tendents kaduda ja mis avaldub vaid mõningates elulaadi komponentides, nagu näiteks isiklike, kollektiivsete ja ühiskondlike huvide seostamises, suhtumises isiklikku majapidamisse jne. Kuid see on erinevus ühtse terviku piires, mis tuleneb erinevast ühiskonnastamise astmest. Ühiskondlik omandus tootmisvahenditele kujundab ka ühtse sotsialistliku elulaadi. Kuna ühiskondliku omanduse puhul ei ole antagonistlikke klasse ja suhteid, siis puudub antagonism ka elulaadis. Vastuolud, erinevused elulaadis on mitteantagonistliku loomuga.

Juhtivaks ja määravaks omandivormiks on riiklik (üldrahvalik) omandus. 1970. a. rahvaloenduse andmetel kuulus Eesti NSV elanikkonnast 86,7% tööliste ja teenistujate hulka, 13,1% kolhoosnike hulka, 0,2% moo-

dustasid koopereerimata käsitöölised jt. (4, lk. 41). Sotsialistlik ühiskondlik omandus tootmisvahenditele tingib, et igaühe konkreetne seisund ühiskonnas on ära määratud tema isikliku tööga, ei sõltu teistest inimestest või suhtlemisest teiste inimestega. See annab sotsialistlikus elulaadis inimestele kindlustunde, muudab inimeste käitumises valitsevaks siirad, silmakirjatsemisest vabad suhted. Ühiskondlik omandus põhjustab ka inimeste teadlikkuse pideva arengu, kõrge teadlikkuse väljakujunemise, milles üheks põhiliseks seisukohaks on hoolitsus ühiskondliku vara eest, heaperemehelik suhtumine ühiskondlikku omandisse. Järk-järgult tekivad ja arenevad elulaadis sotsialistlik distsipliinitunne, sügavalt juurdunud vastustunne kollektiivi ees.

Sotsialistliku omandiga on tagatud ka meie elulaadi üks olulisemaid jooni — õigus tööle ja kohustus töötada. Kindlustades kogu töövõimelise elanikkonna püsivalt tööga ja luues seega aluse sotsiaalseks optimismiks, kujuneb sotsialistliku omandi alusel kohustus töötada kõigile töövõimelistele inimestele, kuna ühiskonna eksisteerimise ainsaks allikaks on töö, ühiskondlik tootmine. See peegeldub elulaadis põhimõtte «kes ei tööta, see ei söö» tunnistamisel juhtivaks, sellele vastavate inimestevaheliste suhete kujunemise ja inimeste väärtushinnangutes.

Sotsialistliku omandi ja elulaadi vaheline seos ei ole ühepoolne määratletus, vaid elulaad avaldab olulist tagasimõju sotsialistliku omandi arenemise protsessile. Siin tuleb silmas pidada elulaadi selliste avalduste, nagu sotsialistliku omandi kaitsmine ja hooldamine, püüdlused sotsialistliku omandi täiustamisele (ratsionaliseerimistegevus), sotsialistliku võistluse kui vajaliku tootmismeetodi tunnustamine, printsiipselt hukkamõistetav suhtumine sotsialistliku omandi riisujatesse jne. positiivset toimet ühiskonna arengule. Elulaad on oluliseks teguriks ka kahe omandivormi — üldrahvaliku ja kooperatiivse — omavahelise lähenemise protsessis. Elulaadis on välja kujunenud vaba aja veetmise viisid, puhkuse vormid, mis tagavad tööjõu kiire ja täisväärtusliku taastamise ja mõjutavad sellega kõrgekvaliteedilise tootmise kaudu ühiskondliku omanduse arengut.

Sotsialistliku omandi kõrval on töö eks-

pluaterimisest vaba iseloom teiseks oluliseks teguriks, mis kujundab sotsialistlikku elulaadi. Et kõigile töövõimelistele ühiskonnaliikmetele on kindlustatud töö ja kõigi töötamine on üldine kohustus, siis kujuneb elulaadis uus suhtumine töösse. Muutuvad töö osa ja koht kogu ühiskonna elus. Töö on iga inimese ning ühiskonna kui terviku eksisteerimise aluseks, vajalike hüvede loomise protsessiks, kuid ta muutub üha rohkem ka iga inimese esmaseks eluvajaduseks, inimese eneseteostuse vahendiks. Uus suhtumine töösse kui isiksuse loominguiliste võimete avaldumise ja realiseerimise protsessi hakkab mõjutama elukutsevalikut, kvalifikatsiooni tõstmist, ratsionaliseerimistegevust. Elulaadis saab valdavaks lugupidav suhtumine töösse ja tööinimestesse, ühiskondlik arvamus mõistab hukka inimesed, kes ei võta osa ühiskonnakasulikust tööst.

Vahetuteks elulaadi kujundajateks on ühiskonnas valitsevad jaotussuhted. Arenenud sotsialistlikus ühiskonnas, kus kehtib töö järgi jaotamise majandusseadus, on iga töötaja põhiliste materiaalsete ja vaimsete vajaduste rahuldamine otseselt tulenev tema töö resultaatist. Küllaltki suur osa töötaja vajadustest kaetakse aga ühiskondlikest tarbimisfondidest, töötaja tõisel panusel on sel juhul ainult osaline tähtsus.

Selline erinevus jaotussuhetes avaldab oma mõju ka elulaadile. Töö järgi jaotamise majandusseadus kujundab töötajates eelkõige teadmise oma majandusliku heaolu sõltuvusest isiklikust tööst ja koos sellega isiklike ning kollektiivsete huvide ühtsusest. See tingib ka huvi kvalifikatsiooni tõstmise vastu, huvi tööalase edukuse suhtes, osavõtu ratsionaliseerimistegevusest, tootmise juhtimisest ja organiseerimisest. Koos eeltooduga kujuneb ka avalik hukkamõistev arvamus hooletute töötajate suhtes, rutiinsete organisaatorite suhtes, kes takistavad kollektiivil kõrgete töötulemuste saavutamist. Sotsialistlikule elulaadile saab omaseks avalik ja printsipiaalne kriitika seoses tootmises esinevate väärnähtustega.

Töö järgi jaotamise majandusseaduse realiseerimine üldrahvaliku omanduse alusel toimub palga vormis. Arenenud sotsialistliku ühiskonna liikmete materiaalsete ja vaimsete vajaduste rahuldamise peamiseks allikaks on palk, mis on määravaks teguriks

töötajate heaolu pidevas tõus. NLKP XXV kongressil rõhutati, et tuleb tugevdada «töötasu stimuleerivat osa ja iga töötaja tulude sõltuvust tema isiklikust tööpanusest ja kollektiivi panusest ühiskondliku tootmise arendamiseks ning selle efektiivsuse tõstmisse» (2, lk. 188).

TÖÖLISTE JA TEENISTUJATE KESKMINE KUUPALK EESTI NSV-s (rublades)

	1960. a.	1965. a.	1970. a.	1975. a.
Kokku	81,9	99,9	135,3	159,8
Sellest:				
Tööstus	92,6	107,1	146,7	172,4
Põllumajandus	62,8	80,5	125,6	167,3

Meie ühiskonna palgakorralduse mitmesugused palga kasvu meetodid avaldavad erinevat mõju sotsialistliku elulaadi arengule. Miinimumpalkade tõstmine loob võimaluse madalalpalgaliste töötajate vajaduste täielikumaks rahuldamiseks. Kuna miinimumpalkade tõstmisega kaasneb ka antud tööala palkade üldine täpsem diferentseerimine, siis hõlmab antud protsess laiemaid elanikkonna kihte. Elulaadis avaldub see kõrvuti vajaduste rahuldamisega sotsialismi eeliste tunnetamises ja sageli vaimsete huvide esilekerkimises.

Käesoleval ajal toimub palga kasv tootmissfääris eeskätt tööliste tariifimäärade ja insener-tehniliste töötajate ning teenistujate ametikohatasude suurendamise teel. See meetod võimaldab tehtud töö hulka ja kvaliteeti täpsemalt määratleda ja tugevdab seega töötaja veendumust sotsialistlike jaotussuhete objektiivsusesse. Ühtlasi kujuneb võimalus näha konkreetselt oma tõise panuse osa kogu kollektiivi ühises töös ning mõista töö keerukust ja raskust. Elulaadis kujundab see tööalast aktiivsust, taotlusi kvalifikatsiooni tõstmiseks, spetsialiseerumiseks, taotlusi hariduse omandamiseks.

Kuna tariifimäärade tõstmine ei sõltu otseselt antud töötaja töö tulemustest, vaid rahvamajanduse arengust terviklikult, tootmise efektiivsusest antud etapil, siis näitab tariifimäärade tõstmine ilmekalt isiklike, kollektiivsete ja ühiskondlike huvide lahu-

tamatut seost ning kujundab sellise veendumuse tugevnenemist töötajais.

Elulaadile avaldab mõju ka palga suurenemine väljatöötlusnormide ületamise korral ja sellega kaasnevad individuaalsed ning kollektiivsed preemiad palgafondist. Põhinedes nii individuaalsetel kui ka kollektiivsetel töösaavutustel, kujundab see töötajas teadmise tema materiaalse heaolu sõltuvusest isiklikest ja kollektiivsetest töötulemustest ja kasvatab sotsialistlikku töösseisu ning kindlustab töödistsipliini. Ettevõtte kasumist moodustatav materiaalse ergutamise fond viib osa ettevõtte töötajate, eriti insener-tehniliste töötajate palga otseesse sõltuvusse kogu ettevõtte töö tulemustest. Selle fondi kasutamine töötajate stimuleerimiseks on üks vahendeid töötajate liitmisel ühtseks tervikuks ja ühiste huvide tunnetamiseks.

Otseste töötasu kõrval on äärmiselt oluline mõju, mida avaldavad elulaadile ühiskondlikest tarbimisfondidest tulenevad materiaalsed ja vaimsed hüved. Oluline on, et enamik ühiskondlikest tarbimisfondidest saadavatest hüvedest (välja arvatud sotsiaalkindlustus) on võrdselt kättesaadavad kõigile ühiskonnaliikmetele ja ei tulene igäühe konkreetsest panusest ühiskondlikesse fondidesse. See asjaolu toob elulaadi teadmise kõigi võimalustest (ja teatavas osas kohustusest) haridusele, kultuurisaavutuste kasutamisele, meditsiinilisele teenindamisele jne.

Pensionid ja muud sotsiaalkindlustuse vormid moodustavad väljamaksete grupi, mis on sõltuv varasemast tööst ja tõisest sissetulekust. Nende osa elulaadis on äärmiselt suur. Eeikõige tuleb nimetada sotsialistlikus ühiskonnas kindlalt juurdunud teadmist, et ühiskond hoolitseb inimese eest vanaduse ja tervise kaotuse puhul. See teadmine on üks aluseid sotsiaalse optimismi väljakujunemisele. Kuid sotsiaalkindlustuse seos isikliku varasema tööga kujundab ka isikliku vastutustunde arengut.

Sotsialistliku ühiskonna arengus näeme sotsiaalkindlustuseks eraldatavate summade pidevat kasvu. Eesti NSV-s oli 1960. a. eraldatud sotsiaalkindlustuseks 64,5 miljonit rubla, sellest pensione 46,1 miljonit rubla. 1975. a. moodustasid sotsiaalkindlustuse sum-

mad 259,4 miljonit rubla, sellest pensionid 186,3 miljonit.

Teine äärmiselt tähtis lõik ühiskondlike tarbimisfondides, mis oluliselt kujundab elulaadi, on väljamaksed ja soodustused seoses haridusega. Kõigepealt on see tasuta üldise keskkariduse saamine. Üldise keskkaridusega kaasnevad olulised muutused elanikkonna huvide sfääris, toimub inimeste vaimse palge muutumine. Esiplaanile tõusevad sellised hüvid, nagu osavõtt ühiskonna elu juhtimisest, osavõtt poliitilis-ideoloogilisest tegevusest, osavõtt tootmise juhtimisest, neile järgnevad mitmekesised vaimse kultuuri alased hüvid, näiteks teadusalased, kunstialased jne. Vaimse kultuuri alal saab valdavaks kultuuririkkuste sisuline omandamine töötajate poolt. Et sotsialistlikus haridussüsteemis on hariduse andmine orgaaniliselt ühendatud kasvatamisega, siis muutuvad hariduse omandamise protsessis kujunevad teadmised kiiresti käitumis- ja suhtlemisviiside aluseks.

Üldise keskkariduse olemasolu kujundab elulaadis nõudmise enam loomingulise iseloomuga töö järele, enam kvalifitseeritud töö järele ja taotlused võtta osa leiutusting ratsionaliseerimistegevusest. Ühiskondliku arvamuse heakskiidu saab haritud ja tootmisesse loovalt, aktiivselt suhtuv tööline-intelligent. Seda silmas pidades on ka NLKP XXV kongressil vastuvõetud rahvamajanduse arendamise plaanis aastaiks 1976—1980 märgitud, et haridussüsteemi tuleb edasi arendada vastavalt teaduse ja tehnika progressi nõuetele ning töötajate kultuuritaseme, tehnilise ja üldharidustaseme pideva tõstmise, oskustööliste ja spetsialistide kaadri ettevalmistamise parandamise ülesannetele. «Arendada ja täiustada üldist keskkaridust. Tõsta õppe- ja kasvatustöö taset keskkoolis. Rohkem tähelepanu pöörata õpilaste töökasvatusele, noorte kutse-suunitlusele ning nende üldisele eetilisele ja esteetilisele kasvatamisele» (2, lk. 247).

Eesti NSV-s on hariduse valdkonnas saadavad väljamaksed ja soodustused 55,6 miljonilt rublalt 1960. aastal kasvanud 164,4 miljoni rublani 1975. a.

Küllaltki oluliselt mõjutavad elulaadi ühiskondlike tarbimisfondide need eraldised, mida saame tervishoiu ja kehakultuurialase tegevuse kaudu. Meie vabariigis on eral-

diste summa nimetatud valdkonnas tõusnud 36,2 miljonilt rublalt 1960. aastal 83,4 miljonile rublale 1975. aastal. Meditsiinilisest teenindamisest sõltuvad ühiskonnaliikmete tervis, samuti mitmesugused käitumisvormid inimeste igapäevaelus. Eriti oluline osa on mitmekesisel profülaktilisel tegevusel. Puhkekodud, sanatooriumid, profülaktoriumid jt. ravi- ja puhkeasutused annavad ühiskonnaliikmetele hulgaliselt mitmekesiseid võimalusi oma tervise eest hoolitsemiseks ja puhkamiseks.

NLKP XXV kongressil rõhutati, et sotsiaalsete ülesannete seas ei ole tähtsat kui hoolitsus nõukogude inimeste tervise eest (2, lk. 49).

Eesti NSV-s töölistele ja teenistujatele eraldatavad väljamaksed ja soodustused ühiskondlikest tarbimisfondidest on näidanud pidevat kasvu. 1960. aastal moodustasid need ühe töötaja kohta 28 rubla kuus, 1975. aastal aga juba 60 rubla. See näitaja sisaldab endas ka sotsialistliku elulaadi arengut, uute joonte kujunemist selles, vaimsete huvide märgatavat tõusu, sotsiaalse optimismi kasvu.

...

Sotsialistliku elulaadi majanduslike aluste analüüs toob välja teatavad metodoloogilised järeldused. Eelöeldu alusel tuleb rõhutada järgmist:

■ Sotsialistliku elulaadi käsitlemisel tuleb lähtuda tootmissuhetest, eelkõige omandussuhetest kui elulaadi alusest. Vajalik on sotsialistliku ühiskondliku omanduse kahe erineva vormi arvestamine elulaadi alusena. Ühtlasi on vaja välja selgitada kõik võimalikud vastastikused seosed omandussuhete ja elulaadi üksikute komponentide vahel.

■ Erilist tähelepanu tuleb pöörata elulaadi positiivsele, progressiivsele tagasimõjule ühiskondlikule omandusele. Näidata sotsialistlikku elulaadi kui üht tegurit, mis toimib üldrahvaliku ja kooperatiivse omandi lähenemise protsessis.

■ Elulaadi kujundavaks oluliseks majanduslikuks teguriks on palk. Elulaadi arengu planeerimine nõuab palgakorralduse konkreetsete vormide mõju väljaselgitamist. Palk toimib kui sotsialismi eelseid näitav, isiklike, kollektiivseid ja ühiskondlikke huvi-

sid seostav, vastutustunnet kasvatav tegur elulaadis.

■ Koos töötajate töötasuga tuleb arvestada ühiskondlikest tarbimisfondidest laekuvaid soodustusi ja väljamakseid. Tuleb avada viimaste osa sotsialistliku elulaadi selliste külgede kujundamisel, nagu inimeste vaimsete huvide kasv ja suunitlus, osavõtt ühiskondlik-poliitilisest tegevusest, sotsiaalse optimismi tugevnemine.

■ Kõige sellega seoses silmas pidada, et majanduslikud tegurid, mis on elulaadi majanduslikuks aluseks, mis kujundavad ja mõjutavad elulaadi üksikuid komponente, on enamikus väljendatavad kindlate arvuliste näitajatega. Nende näitajate kvantitatiivset kasvu ei saa mehaaniliselt üle kanda elulaadile. Siin tuleb arvestada, et need kvantitatiivsed muutused annavad elulaadis kvalitatiivseid nihkeid, olemuslikke muutusi, mida ei saa väljendada mitte ühe arvulise näitajaga, vaid elulaadi kui komplekse nähtuse igakülge analüüsiga.

Kirjandus

1. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3.
2. NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976.
3. Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsioon (põhiseadus). Projekt. Tln., 1977.
4. Nõukogude Eesti. Entsüklopeediline teatmeteos. Tln., 1975.
5. Е. И. Капустин. Социалистический образ жизни. М., 1976.

KLASSIJUHATAJA JA PIONEERIRÜHM

MAIMU KALJUMÄE,
Pärnu 6. 8-klassilise kooli
vanempioneerijuht

NLKP XXV kongressil seatud kasvatus-ülesannete lahendamine nõuab kompleksset lähenemist õppe- ja kasvatus-tööle. Lasub ju kasvatus-töö põhivastutust koolitundidel, aga ka kooli- ja klassi-välisel tegevusel (pioneer- ja komsomoliorganisatsioonil, tööl oktoobrilaste tähtedes, klassivälistel ringidel). Õpilas-organisatsioonid on neile antud ülesandeid alati lahendanud käsikäes õpetajatega, arvestades ja rakendades nende pedagoogilisi nõuandeid. Eriti oluline on see pioneerirühmas ja klassi komsomoli-alorganisatsioonis, eeldab aga klassijuhataja kogemusi ja oskusi. Oskuslikul suunamisel ja juhendamisel on lapsed väga ettevõtlikud ning aktiivsed, tunnevad end oma organisatsiooni peremees-tena. Kõik see nõuab ka klassijuhatajate pidevat kursisolekut kõige uuema pio-

neeri- ja komsomolitöös ning nende suunamist vanempioneerijuhi poolt.

Jutustaksin oma tegevuse üksikutest lõikudest (võimalikult kronoloogilises järjekorras) klassijuhatajate juhendamisel Pärnu 6. 8-klassilises koolis.

Augustikuu ajakirjandus, raadio ja televisioon annavad palju mõtteid ja uusi suundi tööks pioneeridega uuel õppeaastal. Kui veel osa võtta ülevabariigilisest aktiivlaagrist, siis on mõtteid ja ideid palju. Kõigepealt peab vanempioneerijuht endale peensusteni selgeks tegema, milline töösuund uuel õppeaastal oma malevas valida, selle üksikasjad ja põhiüritused. Alles siis võib ta minna pedagoogilise kollektiivi ette. Vanempioneerijuhil peab olema selge, mida ta tahab saavutada ühe või teise pioneerirühma ja tähekeste töös või milliseks kujunevad komsomoligrupid. Niisiis, meie koolis toimub augustikuu viimasel nädalal (tingimata pärast õpetajate nõupidamisi) esimene seminar klassijuhatajatele. Selleks ajaks peab vanempioneerijuhil korraldatud olema üks nõupidamine malevanõukogu liikmetega, kus arutatud uusi ülesandeid. Nii on tal olemas laste ettepanekud ühe või teise koolile seatud ülesande lahendamiseks.

Esimesel nõupidamisel on arutada üpris palju. Hõlmab see ju kogu eelseisvat õppeaastat. Lühidalt oleksid küsimused järgmised:

- informatsioon vabariigi pioneeride ülesannetest uuel õppeaastal (ajaleht «Säde» põhjal);
- uued töösuunad meie koolis ja uue malevanõukogu koosseis (selleks loen ette pioneerimaleva perspektiivplaani koos selgitustega ja annan ühtlasi igale klassijuhatajale ka trükitud tööplaani projekti);
- maleva tööplaani projekti arutelu, kus on kirjas rühmade konkreetsed ülesanded õppeveerandite kaupa;
- pioneeride tunni andmine 1. septembril;

Viimasest veidi pikemalt. 1. september on pidulik päev. Pidulikult ja asjalikult peab algama ka pioneeriaasta. Et enamik valimisi on toimunud kevadel, siis jääb esimesel päeval üle ainult meelde tule-

tada, kes kuuluvad meie klassi aktiivi, kes juhib maleva tööd. Peale selle tutvustab klassijuhataja kooli ja pioneerimaleva eesmärgid ja ülesandeid uuel õppeaastal. Klassijuhataja peab enne 1. septembrit leidma kontakti rühmanõukogu esimehega, et talle anda ülesanne tutvustada pioneerirühmas maleva tööplaani projekti esimesel koolipäeval. Olgu seejuures öeldud, et tööplaani projekt on antud augusti lõpul nii igale klassijuhatajale kui ka rühmanõukogu esimehele.

Klassijuhataja selgitab veel pioneeritöö ülesannete tähtsust. Ühiselt külastatakse pioneerituba, mis peab selleks ajaks olema eeskujulikus korras. Seal olevad stendid ja vitriinid kajastavad neidsamu ülesandeid, millest oli juttu pioneeritöö tunnis.

Selleks et klassijuhataja koos klassi aktiiviga seaks kokku rühma tööplaani (klassijuhataja oma tööplaani), kulub nädal.

Tööplaani koostamine ei ole kerge. Selleks korraldan eelnevalt ühe klassijuhatajate seminari «Minu pioneerirühma töö».

Annan seal konkreetseid ülesandeid: millal toimuvad hoogtöönädalad, millised on klasside hooldusobjektid, töö kolhoosis, sovhoosis, metsaistutamisel, tähtpäevade tähistamised, malevakoondused, aktused, miitingud jne.

Kõige meeldejäävamad on meie koolis pioneeridele igal veerandil pidulikud rühmakoondused. Neid korraldame sõpruskoondustena paralleelklasside vahel.

Koondused toimuvad 1. klassidele II, III ja IV õppeveerandil; 7. klassidele I, III ja II õppeveerandil. 2.—6. klassini igal veerandil üks puhkeõhtu — pidulik rühmakoondus. Nende koonduste ajad teeme kindlaks juba sellel esimesel nõupidamisel. Meil on tavaks kujunenud, et igal reedel kell 18.15 on kooli saalis mingi pidulik koondus. See algab alati pioneeririviga. Igal rühmal on rivis fanfaristid, trummarid, täisvormis lippur, pidulikus paraadvormis pioneerid. Salgajuhid või tähekesed komandörid raporteerivad esimehele, seejärel on ühislaul ja sõna saavad korraldava rühma liikmed.

Väga hästi õnnestusid eelmisel õppeaastal 5. ja 6. klassidele puhkeõhtu-rühmakoondused teemadel «BAM», «Meie kooli endisi pioneere» ja teised.

1. klassidele oli huvitavam «Kevad ja linnud meie ümber»; 3. ja 4. klassidele «L. van Beethoven» ja «Meie suur kodumaa»; 2. klassidel «Muinasjutukangelased raamatulehekülgedel».

Kuidas korraldada pidulikku rühmakoondust? — selleteemaline teoreetilis-praktiline seminar toimub alati septembri lõpus.

10. septembriks on igal pioneerirühmal valmis oma tööplaan, korras on ka klassijuhatajate tööplaan. Edasi on klassijuhatajate ülesanne leida igale pioneerile sobiv pioneeritöö ülesanne vastavalt tema huvialale. Selleks on klassijuhatajal vaja alustada tööd pioneerisalkades. Vesteldes ja koos arutades leitakse meelepärane tegevus igapäevale. Meie nimetame oma malevas pioneeritöö alati tema ametinimetusega.

Nõuded töötasime välja malevanõukogu, klassijuhatajatega on kõik hiljem kooskõlastatud.

Igal pioneeril on ametinimetuse vastavalt tema huvialale (näit. pioneer-loodusesõber, -sportlane jne.). Oma valitud ametis peab igapäev end täiendama vähemalt kord nädalas õppustel vastavas ringis (koolis või mõnes koolivälises asutuses). Pioneerimaleva juures töötavad rühmanõukogu esimehed, malevanõukogu liikmed, salgajuhid, fanfaristid, trummarid, oktoobrilaste juhid, muusikud, lippurid, sidemehed, sõnakunstnikud, kroonikakirjutajad, sportlased, raamatusekretärid, liiklusinspektori, rakettimudeliehitajad, rahvatantsijad.

Ülejäänud huvialadega pioneerid tegelevad koolivälistes asutustes (spordikool, pioneeride maja, ujumiskool, muusikakool jne.). Kontrolli huvialase tegevuse kohta teostatakse kord veerandis. Ringijuhendajatele saadetakse kiri õpilaste nimedega. Õpilase nime tahta teeb selle ringi juhendaja või asutus märke selle kohta, kas pioneeriga ollakse rahul ja kas ta võtab tööst süstemaatiliselt osa. Igal pioneeril on seega mingi kindel huviala ja tegevus väljaspool koolitunde.

Pioneeritöö juhtimisel klassis toetub õpetaja alati rühmanõukogu esimehele. Igal nädalal (teisipäeviti) toimub rühmanõukogu esimeeste nõupidamine pioneeride toas. Seal arutame jooksvaid küsimusi, räägime lähenevatest üritustest. Kõik kuuldu märgib pioneer endale aktivistimärkmikku. Üks kord nädalas — klassijuhatajatunni algul — annab õpetaja sõna ka rühmanõukogu esimehele, kes nõupidamisel saadud teated ja kokkuvõtted annab edasi kogu rühmale. Et aga õpetajaid eelnevalt kurssi viia sellega, mida me pioneeriaktiiviga arutasime, paneb vanempioneerijuht õpetajate tuppa teadetetahvlile ka vastavasisulisel teate või räägitakse sel teemal kooliraadios. Näiteks 20. sept. arutasime malevanõukogus Pärnu vabastamise aastapäeva tähistamist ja 2. oktoobri hoogtööpäeva. Konkreetse plaani tegid malevanõukogu ja vanempioneerijuht koos matkaorganisaatorist õpetajaga, arutasime selle kooli juhtkonnaga läbi. Rühmanõukogu esimeestele anti ülesanded nõupidamisel.

Üldplaan loeti ette kooliraadios, matkaorienteerumise marsruudi pani matkaorganisaatorist õpetaja õpetajate teadetetahvlile. Klassijuhatajad said asjaga kurssi. Kuidas iga klass kaasa lööb jne. See arutatakse rühmas läbi just koos klassijuhatajaga.

Sageli tuleb ette, et saabuvad kiireloomulised ülesanded. Siis juhendab vanempioneerijuht kirjalikult. Nimelt lasen trükkida teadetelehe igale pioneerirühmale. Ühe annan klassijuhatajale, teise rühmanõukogu esimehele, tähe komandörile või komsomoli klassisekretärile. Näiteks teatati meile, et järgmisel nädalal on palutud meie kooli õpilaste abi tööks sovhoosis. Kooli juhtkonnaga kooskõlastatult trükkisime teated:

Lp. rühmanõukogu esimees!

Sinu rühma abi palub kolhoos kivide korjamisel. Aruta rühmas läbi, kas teile sobib teisipäeval kell 14 sõita appi Väandra kolhoosi. Teata sellest vanempioneerijuhile laupäevaks.

Klassijuhatajale aga vormistame järgmise teate:

5-a klassi juhatajale.

Väandra kolhoos soovib järgmisel nädal

abi meie kooli õpilastelt. Teie rühmale on planeeritud sõita teisipäeval kell 14. Saata teade rühmanõukogu esimehega hiljemalt laupäevaks vanempioneerijuhile.

Õppeaasta algul ei tohiks kõigi muude teadete hulgast puududa ka selline kiri:

Klassijuhatajatele teadmiseks.

Vajalikud laulud igale Pärnu 6. kooli õpilasele:

1.—3. kl. — Aleksandrov «Oktoobrilapsed»

H. Kõrvits «VI kooli pioneerid»

4.—6. kl. — H. Kõrvits «VI kooli pioneerid»

P. Degeyter «Internatsionaal»

A. Pahmutova «Rahutu noorus», «Lenini teel», «Tõotuslaul»

7. ja 8. kl. H. Kõrvits «VI kooli pioneerid»

A. Pahmutova «Rahutu noorus»

P. Degeyter «Internatsionaal»

A. Lepin «Noorte pioneeride laul»

Igale klassile on kohustuslik üks venekeelne pioneerilaul.

September on suur plaanide, organiseerimiste ja askelduste kuu. Esimesed kokkuvõtted õpetajate ja õpilastega teeme juba 2. oktoobril. Siis on möödas vanaraua ja vanapaberi hoogtööpäeval, matkad, töölaupäevakud. Esimesed autasud pioneeridele ja õpetajatele antakse 2. oktoobril. Õpetajatele toimub pidulik vastuvõtt kooli juhtkonna juures.

Tehtud kasvatustööst annavad klassijuhatajad aru kooli parteiorganisatsiooni koosolekul ja õppenõukogus. Kui mõne töölõiguga on mõnes klassis halvasti korraldatakse välknõupidamine klassijuhataja ja kooli juhtkonna juuresolekul. Kolm päeva enne veerandi lõppu esitab klassijuhataja kasvatustöö aruandereportri, mis on tehtud koos klassi pioneeriaktiiviga. Sellele peavad eelnema salgajuhtide ja tähekeste töö raportid.

Aruande vormi töötab välja vanempioneerijuht, arutab selle direktori ja õppe-

alajuhatajaga läbi ning trükib igale klassile eksemplari.

Näidis:

ABIKS VEERANDI KASVATUSTÖÖ RAPORTI KOOSTAMISEL

Sissejuhatav osa vastata lühidalt loogilise jutuna. Pealkirjaks
veerandi töö rühmas, tähes, komsomoligrupis

- 1) vastu võetud pioneere, kommunistlikke noori, oktoobrilapsi õppeveerandil
- 2) puuduliku õppeedukusega tunnistusel veerandi lõpul
- 3) pidulikke koondusi, komsomolikoosolekuid, tähekoondusi
- 4) muid üritusi klassisiseselt
- 5) kooli üritustel esinenud (mis alal, mitu õpilast) või väljaspool kooli võistelnud õpilast ja saavutatud kohad
- 6) rühmanõukogu töö veerandil (otsused kuupäevaliselt) 1.—3. kl. — klassi aktiiviga arutatud küsimused, 8. klassi komsomoliaktiivi töö.

Marsruutide kaupa põhiteemad, millest kirjutada:

Minu kodumaa NSV Liit: V. I. Lenini elu ja tegevus, ÜLKNÜ, pioneeriorganisatsiooni ajalugu, NLKP XXV kongress, X viisaastak, poliitilised sündmused, kohutumised, revolutsiooni ja töökuulsuse paigad, looduskaitse, nime taotlemised.

Teadmiste maailm: silmaringi laiendamiseks üritused, nimed, kes ei tegutse regulaarselt ringis, sõprus raamatutega, aineolümpiaadid, näitused, kabinetide sisustamine, õppevahendite valmistamine, õppeedukusega seotud üritused.

Rahu ja solidaarsus: reageerimine poliitilistele sündmustele, rahuprogrammi elluviimine, sotsialismimaade vastastikune abi, lasteorganisatsioonide tegevus teistes maades, kirjavahetus meil ja väljaspool NSV Liidu piire; kes valmistavad poliitiliste plakatite võistluseks.

Töövalve: kohtumisi töönimestega, side vanemate ja šeffidega, klassi tööobjekt, sidemehed lasteaiaga, vanaranda kogutud veerandil, «Miljon kodumaale», töötunde üldse veerandil.

Kunstisõbrad: kultuurse käitumise harjumuste juurutamine, muuseumide ja näituste külastamine, kohtumisi kunstnike ja näitlejatega, Lenini ja Komso-moli preemia laureaadid, isetegevus, esinemised rühmas ja koolis, pioneerilaulud.

Tugevad, julged ja osavad: relvajõududest, sidemed sõjaväelastega, «Põuavälgu» rühma tegevus, NLI töö, olümpiamängudest, muid spordiüritusi, võistlusi.

Timurlane: abivalmidus, mälestusmärkide hooldamine, töö ja tegevus lasteaiadades, õppekabineti korrashoidmine, korrapidajate töö, isiklik puhtus.

Täheke: V. I. Lenini lapsepõlv ja kooliaastad, üritused seoses pioneeriorganisatsiooni tegevusega, vaba aja sisustamise üritused, punaste tähekeste pidu, sidemed naaberkoolidega.

Raport koostada loogilise jutuna ja esitada see kolm päeva enne veerandi lõppu. Vastava teema alla panna töö salkades, tähtedes, tähekestes, komsomoliklassis, rühmas. Mitte korrata eelmisel veerandil tehtut!

Vanempioneerijuht.

Esitatud raportite järgi esitan veerandi viimasel õppenõukogu koosolekul kasvatustöö aruande.

Aruandele järgneb igal veerandil tublimate klassijuhatajate autasustamine üksikute tööloikude (marsruutide) järgi. Autasuks on diplomid, raamatud, kiitus direktori käskkirjaga või mälestusese-med.

Iga veerandi algul tuleme õppenõukogu esimesel koosolekul veel kord meelde veerandi põhiülesanded ning eesmärgid, kooli ja pioneerimaleva põhitegevuse. Üksikasjaliselt arutame läbi puudused eri tööloikudes ja võtame vastu otsuse, mille täitmine on igale klassijuhatajale kohustuslik.

Kuid pioneeritöö ja laste isetegevusliku töö suunamise ja juhendamise eesmärgi tegele üksnes klassijuhataja, vaid ka aineõpetajad. Juba õppeaasta algul antakse ülesanded kogu õpetajaskonnale. Tööloike koolis on väga palju. Kõik nad puudutavad otseselt või kaudselt pioneeride tegevust. Nii näiteks on töö raamatuseadusega antud juhendada raa-

matukoguhoidjale, liiklusinspektoriga — matemaatikaõpetajale, ALMAVÜ töö kehalise kasvatuse õpetajale, sanitaaralane töö kooli meditsiiniõele ja Punase Risti töö hooldusõpetajale, pioneerimaleva muuseum kooli komsomolitöö hooldusõpetajale, tsiviilkaitsetöö kehalise kasvatuse õpetajale, tuletõrjetöö ühele algklassiõpetajale, inglise keele õpetajal on seinaleht, vene keele õpetajal matkatöö jne. Iga meie kooli õpetaja juhendab pioneeritegevuse ühte lõiku, korraldab ka võistlusi.

10. septembriks peab iga õpetaja esitama direktorile konkreetse plaani õppeaasta eesmärkidest ja ülesannetest ning nende elluviimise teedest. Siia kuulub ka konkreetne tööplaan kuude lõikes õppeaasta lõpuni.

Koos kooli direktoriga arutab vanempioneerijuht need plaanid läbi, koostatakse kooli üldtööplaan. Nii muutub töö rütmilisemaks.

Õppeaasta lõpul esitab iga töölõigu eest vastutav õpetaja kirjaliku raporti tehtu ja oma pioneeriaktiivi kohta, esitab ettepanekud uueks õppeaastaks.

Iga kuu lõpul teevad kooli direktor, vanempioneerijuht ja õppealajuhataja kõiki tööloike arvestades konkreetse kuutööplaani (kuupäevalises järjestuses). See pannakse välja õpetajate teadetahtvile. Nii saab kõigile selgeks, mis toimub, millal ja vastutaja. Sel kombel juhitud ja suunatud tegevus kujundab igaühes sisuka töö harjumused, stimuleerib otstarbekamalt pioneeriaktiivi rakendamata, muudab tegevuse plaanipäraseks. Sisuliselt ei ole siis pioneeritöö juhtijaks üksnes vanempioneerijuht, vaid kogu kooli pedagoogiline kollektiiv. Ühised eesmärgid on meie kollektiivi ühte liitnud. Meile, õpetajatele, on lähedased pioneerimaleva nimikangelase Jaan Anveldi sõnad: «Töö on õnn, kui seda tehakse ühiskonna heaks!»

PSÜHHO- HÜGIEEN KOOLIS (II)

PAUL LEHESTIK,
Põlva keskkooli direktor

... marksist-pedagoog on kasvataja, see tähendab inimene, kes kujundab tulevikku, ta on suurel määral selle tuleviku faktoriks, aga mitte ainult mineviku ja oleviku produktiks. Pidagu ta seda meeles.

A. V. Lunatšarski

2.2. Psühhohügieen õppe- ja kasvatustöös

Õppe- ja kasvatustöö ongi lapse kooliskäimise peamine sisu. Selles toimuvad lapse isiksuse formeerimine, tema kasvatamine, õpetamine ja kujundamine. Õppe- ja kasvatustöö eesmärgid, printsiibid, meetodid ja vahendid on teada kõigil pedagoogidel, kuid ikkagi oleneb igast konkreetsest koolist, pedagoogilisest kollektiivist ja isegi igast üksikõpe-

tajast, mil viisil üldtuntud meetodeid programmide läbitöötamisel ja koolile seatud eesmärkide saavutamisel rakendatakse.

Oma ilme annavad koolile nii kooli edusammud ja head eesrindlikud kogemused kui ka koolikollektiivi vead ning puudusedki.

Kui ühes koolis pannakse pearõhk sellele, et anda, maksu mis maksab, õpilastele teadmisi, siis teisel tahetakse ja osatakse teadmiste andmise kõrval arendada kõiki isiksusele vajalikke omadusi ning säästa areneva inimese psüühikat. Juba A. I. Herzen hoiatas intellektuaalse arengu generaliseerimise eest, lausudes, et pole midagi kohutavamamat kui intelligentne loom (P. L. sõrendus).

Seega on vaja, et kogu õppe- ja kasvatus töö koolis toimuks niisuguste meetoditega ja niisuguses stiilis, et õpilase psüühikat ei koormaks alatine negatiivne pingeline, sagedased ja püsivad konfliktid ega ohustaks psühhotraumad. Psühho-neurooloogid on ammu märkinud, et õpilaste neuroosid ja teised psüühilised häired saavad sageli alguse koolist. Eriti iseloomulik on see klassiühiskonna koolile. Inglismaal on arstidel probleemiks nn. «school-phobia» (koolihirnu neuroos).

Nõukogudemaa koolide psühhosfäär on kahtlemata puhtam ja meie õpilaste psüühikat ei saa kahjustada paljud nähtused, mis on omased vaid klassiühiskonnale. Murettekitavaid probleeme ent on meilgi.

2.2.1. Konfliktid suhetes õpilane — õpetaja

Kooli psühhosfääri saastamise peamiseks allikateks on **lahendamata** konflikt-situatsioonid ja konfliktid, mida lahendatakse emotsionaalsete purse abil. Konflikte kõikides koolis esinevates suhetes pole võimalik selles töös käsitleda. Peatume olulisematel, nimelt eelkõige konfliktidel suhetes õpilane — õpetaja. Õpilasele on nimetatud suhted kõige tähtsamad, eriti nooremas koolieas. Mida kauem püsib konflikt, seda rohkem see psühhosfääri saastab. Lahendamata konflikt mõjub kahjulikult kõigi osalejate

psüühikale, eriti aga nendele, kellest lahenemine ei sõltu. Kui ühtede ja samade isikute vahel tekib konflikte korduvalt, ladestub see vaevava ja väsitava koormana mõlema osalise psüühikas, paneb aluse neuroosidele, võib avada tee mitmesugustele haigustele või viia olemasolevate haiguste ägenemisele (4, lk. 11).

1974. a. püüdsime Põlva keskkoolis tolleaegse psühholoogia eriklassi õpilaste abiga kindlaks teha, millest on õpilaste arvates tingitud konfliktid suhetes õpilane—õpetaja. Koostasime 8.—11. kl. õpilastele anonüümse ankeedi, mis ei ole küll täiesti korrektne, kuid, nagu selgus, andis üsna usaldusväärseid andmeid. Vastas 85 õpilast (26 poissi, 59 tüdrukut).

Esitasime järgmised küsimused:

1. Millest sinu arvates olenevad õpilase ja õpetaja vahekorrad?
2. Kas sul on olnud õpetajatega konflikte?
3. Kas neid esineb sageli, harva või üldse mitte?
4. Millest olid tingitud sinu konfliktid õpetajatega?
5. Kui kaua on sinu konflikt õpetajaga tavaliselt kestnud?
6. Millise iseloomuga õpetajatega on sul tekkinud konflikte kõige sagedamini?

Lisaks vastustele tuli õpilasel ankeedis ära märkida oma õpiedukus.

Olime teadlikud, et konfliktide puhul etendavad olulist osa mõlemate poolte iseloomu- ja teised psüühika omadused, neid aga ei olnud meil võimalik mõõta. Toome ära mõned iseloomulikud küsitlusest saadud andmed.

Kui 8. klassi poisid märgivad konflikti tekkimise peapõhjuseks õpilaste käitumist, siis 11. kl. õpilased õpetaja iseloomu. 11. klassi poisid arvavad üksmeelselt, et konfliktis on süüdi ainult õpetaja. See on ehk seletatav ka noorukieale omase tugeva kriitilise suhtumisega kaasini-mestesse ja küllaltki madala eneskriitilisusega. Üldse süüdistab õpetajat konflikti tekkimises 30% vastanutest. Kõige sagedamini esineb konflikte 9. klasside poistel.

Konfliktide põhjustest on esikohal õppeülesannete täitmine, sellega seotud

arusaamatused (44⁰/₀), teisel kohal ka käitumine (37⁰/₀), 9. klassi poistel aga kooliluusid (43⁰/₀).

Õpetajate iseloomuomaduste järgi me kaugeleulatuvaid järeldusi teha ei julge, võib märkida vaid seda, et kõige rohkem konflikte esineb ülirangete, jääkade nn. «printsipiaalsete» õpetajatega, teisel kohal on «keevalised». Üks 11. kl. poiss märkis, et temal tekivad konfliktid nõmedate õpetajatega (peaks olema: õpetaja nõmedusega).

Edukalt õppijatest esineb konflikte vaid 11⁰/₀-1, õpiraskustega õpilastel 61⁰/₀-1. See on küll loomulik, kuid ühtlasi kurb. Kus on siis lahendus? Püüame heita pilku mõningatele sellega seotud probleemidele.

2.2.1.1. Õpiraskused ja ebaedu

Esimesed tõsisemad konfliktid suhetes õpetaja—õpilane tekivad siis, kui õpilane ei suuda täita antud õppeülesandeid. Kuna suurte klassikollektiivide puhul ei saa õpetaja alati piisavalt selgitada täitmata jätmise põhjusi, rakendatakse mitmetäitja suhtes karme abinõusid, mille tagajärjel konfliktid sageli tekivadki.

Tegelikult pole peaaegu ainsatki tervet last, kes ei taha kstalle antud ülesannet täita hästi. Kui laps ei taha õppida juba esimeses klassis, on tegemist tõsise arenguhäirega, mille kõrvaldamine käib pedagoogil tavaliselt üle jõu. On aga veel teisi tõsiseid põhjusi, millest võib olla tingitud lapse ebaedu koolis; õpetajad peaksid neid arvestama. Paljude autorite arvamuste põhjal on olulisemad järgmised:

Õpilaste tervislik seisund. Kuigi õpilane ise midagi ei kaeba, võib ta kannatada mingi kroonilise haiguse või selle tagajärgede all. Sageli pole laps ise haiguse olemasolust teadlik, sest see võis esineda tal juba enne nn. mäluiga: laps ei tea, et tal on tervisehäire, arwab, et kõik peabki nii olema. Õpetaja nimetab teda laisaks, lohakaks või taipamatuks, tegelikult on aga laps teinud kõik oma võimete kohaselt, kuigi tulemused jäid soovitud madalamaks.

Hersoni linna N. K. Krupskaja nim. Pedagoogilise Instituudi õppejõudude J. Petuhhovi ja M. Bojanžu andmetel oli pedagoogide poolt laiskadeks arvatud laste edutuse tegelikeks põhjusteks kas halvenenud nägemine, hingamisteede haigused, reuma, närvisüsteemi orgaanilised või funktsionaalsed kahjustused. Madala töövõimega lastel, kes tööülesandeid kodus ega tunnis ei täitnud ja ka korda rikkusid, avastati kas stenoneurootiline sündroom, pidurdamatuse sündroom, neurootiline areng koos hüsteeriliste reaktsioonidega, epilepsia, intellektuaalse arengu pidurdatus vms. (8, lk. 32).

Stokholmi Kroonprintsess Loviisa Lastehaigla lastepsühhiaater Sven Ahnsjö ja Rootsi Kõrgema Koolivalitsuse pealaste- arst Gösta Rodhe, kes pikemat aega uurisid nende hoole alla sattunud õpi- ja kasvatusraskustega lapsi, rõhutavad muu hulgas, et ainuüksi puuduv või märgatavalt madal kontsentratsioonivõime takistab lapse edukat õppimist ning kutsub esile konflikte. Laps ise aga ei saa nende vältimiseks midagi ära teha (1, lk. 3).

Kontsentratsioonivaeguse puhul on lapselt keskendumise ja püsiva töö nõudmine ning süüdistamine püsimatuses niisama mõttetu kui sinisilmaliste süüdistamine pruuni silmavärvi puudumises. Aga ometi me koolis süüdistame ja karistame ka niisuguseid lapsi!

Eriti mõttetud on konfliktid nende õpilaste edutuse puhul, kes tegelikult kuuluvad õpetamisele erikoolides (abikoolides). Juba nende õpilaste viibimine tavalises koolis rikub tunduvalt kooliklassi psühhosfääri. 1964. a. korraldati Vene NFSV 250 abikoolis uurimus, millelega sedastati, et 90⁰/₀ kogu õpilaskontingendist suunati sinna lubamatu hilinemisega, alles 2—3 või isegi enam aastat pärast edutut ja nende psüühikat kahjustavat õppimist normaalkoolis (7, lk. 4).

Õpetaja ei ole sageli võimeline ühe või teise lapse ebaedu põhjusi kindlaks tegema. See on arstide eriala, kuigi mõndagi suudetakse ära teha ja mõttetu id konflikte vältida, kui leitakse kontakt lapse vanematega. Üks ema oli näiteks

teadlik, et tema tütar kannatab sünnitrauma tagajärgede all (aju krooniline kahjustus hapnikuvaeguse tõttu): laps väsis kiiresti, tema erutus oli kõrge, tahteaktid väga labiilsed, kontsentratsioonivõime madal, kuid ema ei rääkinud sellest õpetajale enne, kui lapsel 1. klassis teisel poolel olid tekkinud õpetajaga konfliktid. Kuna laps oli intellektuaalselt hästi arenenud, jäi õpetajale mulje, et laps lihtsalt ei taha õppida.

Mitmesugustest põhjustest tingitud korduv ebaedu rikub lapse meeleolu, madaldab tahtet, kaotab huvi õppetöö vastu ja tekitab sageli negatiivse hoiaku õpetaja ja kooli suhtes. Kui ebaedu aga saadavad veel konfliktid või õpetajapoolne äge negatiivne reageering, võib lapse psüühika veelgi enam haigestuda: tekivad neuroosid, mis on aga omakorda tõsisteks takistavateks teguriteks nii õppimisel kui ka käitumishoiakute kujunemisel.

On ütlematagi selge, et õpetaja etteheited, hukkamõist ja asjalik pahandamine laiskuse, lohakuse, korratuse või teiste kasvatusraskustest tingitud häirete puhul on vältimatud ja vajalikudki, kuid pedagoog peab alati kaaluma vormi, tooni ja stiili, kuidas neid avaldada. Ei tohi unustada, et parimaks edu stiimuliks on edu ise ja parimaks tõukajaks edule — positiivne tunnustus (5).

Kõik edutud lapsed pole haiged. Eduetusel on tuhandeid põhjusi, neist paljud üldtuntud ja palju levinud. Iga pedagoog võib kinnitada, et suurem osa edutusest kõrvaldatakse õpetaja sõbraliku ja heatahtliku abi või teiste positiivsete abinõude rakendamisega. Peaaegu igal lapsel võib kord-korralt esineda raskusi. Peab siis alati laskma nendest konfliktist kasvada? V. I. Pissarenko ja I. J. Pissarenko kinnitavad: «Abi lapsele raskel momendil — see on üks moraalnormidest, mis reguleerib suhteid õpetaja ja õpilase vahel.» (10, lk. 159.)

Meditsiinidoktor professor Karl Hecht (Saksa DV) soovib pedagoogile õpilaste frustratsiooni ennetamiseks ja neurooside vältimiseks õppeprotsessis: luua sõb-

ralik-rahulik atmosfäär, teha kõik, et mure hinde pärast jääks tagaplaanile, esiplaanil oleks aga soov teadmisi omandada, ülesandeid täita, midagi kasulikku teha; anda jõukohaseid ülesandeid, mis sugugi ei tähenda nõudmiste alandamist, pigem vastupidi, nagu Saksa DV-s katsetelisel kindlaks tehti. Laps tuleb päästa nn. nõiaringist, kuhu ta «2» puhul on sattunud: endal halb tuju, õpetaja pa-handab, kodus kurjustatakse, siit aboluutne meeleolu langus ja uut edu pole kusagilt loota. Laps ei tohi saada «mustaks lambaks» (2, lk. 133—135).

Nii õpetajad kui ka lastevanemad ei tohi unustada, et lapsest saab täisväärtuslik inimene ka siis, kui ta just «neljadele» ja «viitele» ei õpi, kui tal on ajuti suuremaid või väiksemaid õpiraskusi ja kooli ka «ainult kolmedega» lõpetab. Tähtsam kui hinnete kõrge tase on siiski lapse psüühika säästmine, temas õigete ja vajalike omaduste kujundamine.

Hinnetejaht ja protsendimaania teevad palju kurja niigi. Kuid klassikursuse kordamine on lapse jaoks enamasti raske psühhotrauma. Ainult haige ja väärtustunud psüühikaga laps või paadunud huligaan võivad sellesse suhtuda üksikõiksel ja üleolevalt.

2.2.1.2. Kasvatusraskused ja raskestikasvatatavus

Alati ei põhjusta konflikte õpilase ja õpetaja vahel õpilase ebaedu. Sageli saastavad kooli või klassi psüühosfääri konfliktid, mis on tekkinud õpilaste käitumise, hoiakute, väärtussuhtumiste ja teiste taoliste ilmingute pinnal. Samuti tekitavad konfliktid kasvatusraskuste puhul, kui pedagoog ei suuda neid ennetada või piisavalt õigete meetoditega kõrvaldada.

Kasvatusraskuste põhjused, põhjused, miks üks või teine õpilane lubamatult käitub, ei tarvitse olla otseselt tingitud kooli või pedagoogi tegevusest. Paljud käitumishäired või eeldused nende tekkimiseks toob õpilane kaasa juba kooli astumisel. Osalt on need samad asjaolud, mis tingivad sageli ka õppimishäireid: õpilase psüühiline ja füüsiline tervis, ebanormaalne kodumiljö, teatud sünnipärased eeldused jm. Kooli ülesanne on

õpilaste kiire ja põhjaliku tundmaõppimisega teha kõik võimalik, et nn. negatiivsed eeldused ei saaks realiseeruda konfliktideks, mis lastele tekitavad neuroose, neid raskestikasvatatavateks kujundavad ja kooli psühhohügieeni mikroliimat kahjustavad.

Veelgi rohkem kui õpetamisel läheb pedagoogi kannatlikkust, paindlikkust ja meisterlikkust vaja kasvatusprotsessis. Väga palju sõltub siin kooli juhtkonnast ja igast pedagoogist. Juhtkonnast sõltuvad kooli üldine suhtlemisstiil ja -laad, sellest aga õpetajate meeleolu, mis omakorda mõjutab nende suhtumist õpilastesse, õpilaste õpi- ja kasvatusraskustesse.

II üleliidulistel pedagoogilistel loengutel 1970. a. Leningradis esitas õpetaja J. Lvova 1000 keskkooliõpelase küsitluse tulemused. 90,7% õpilastest teatas, et aimavad juba tunni algul õpetaja meeleolu, 84,7% küsitletutest märkis, et õpetaja meeleolu mõjutab väga tugevasti ka nende meeleolu. Õpetaja halb tuju kutsub õpilastes esile nähtusi, mida nad väljendasid järgmiselt: töö pudeneb käest, kaob usk endasse, unustad sellegi, mida teadsid, tahad tunnist ära minna või lähedki jne. Samal ajal kutsub õpetaja hea tuju esile tunde, et «kergem on üle elada isegi ebaedu, tund pole igav, raske muutub kergemaks, aeg möödub märkamatu, ei tunne väsimust» (9, lk. 300—301).

Õpilaste käitumishäiretest tingitud konfliktid tõstavad paratamatult esile ka õpetaja iseloomu negatiivseid jooni, mis sageli väljenduvad ebaõigetes reageeringutes.

Kuna õpetaja on täisealine, haritud ja vajaliku pedagoogilise ettevalmistusega isik, on temalt õigus ja seaduspärane nõuda, et ta kõigepealt oma käitumist kontrolliks ja kohandaks, kui on tegemist konfliktiga õpilane—õpetaja. Enesevalitsuse kaotamine, hüsteeria, kättemaksuiha, solvavad väljendused õpilase kohta, karjumine või mõni muu mõtlematu tegu mitte ainult ei suurenda konflikti ega riku psühhosfääri, vaid võib nähtavalt mõjuda õpetaja autoriteedile ja tervisele. «Karjumine — usaldus-

väärne tunnus kultuuri puudumisest inimestevahelistes suhetes,» kirjutab V. A. Suhhomlinski. Ta jätkab: «...karjumises väljendub kõige primitiivsem, kõige jämedam reaktsioon õpilase käitumisele, suhtumisele ja tegutsemisele... karjumises tunnetavad õpilased karjuja enesevalitsemise kaotamist, jõuetust. Nad võtavad karjumist kui ühte kahest — kas rünnakut neile või kaitset nende eest, hirmu, kartust, et üks kui teine kutsub esile reaktsioonina aktiivse protesti» (10, lk. 3).

A. Kotšetov ja H. Stolz märgivad, et ohtlikud on ka lõputud manitsused ja etteheited korrariikkujale. «Distipliinarikkuja muutub krooniliseks tänu õpetajale, kes alati esimesena märkab, ... kes loobub positiivsest mõjutamisest ja ehitab müüri enda ja õpilase vahele» (3, lk. 995). Samad autorid rõhutavad, et valitseb kindel seos raskestikasvatatavuse ja istumajäämise vahel. Õpetaja jaoks on see psühhotrauma, lapse jaoks aga kasvatusraskuste tekkimise tingimus, mis avab tee raskestikasvatatavusele. Kuna raskestikasvatatavus on üks kooli psühhosfääri saastamise allikaid, tuleb istumajäämisesse suhtuda suurima ettevaatusega, sest see tuleb kahjuks nii sellele, keda jäetakse, kui ka sellele, kes istuma jätab. A. Kotšetov ja H. Stolz soovivad: «Hea õpetaja oskab õpilast «kolmele» välja aidata kuni 8. klassini. Ja kui ta seal ikka veel teistele järele ei jõua, alles siis jätab istuma. Istumajääja tavaline arengutee viib raskestikasvatatavuseni ja sellest kuritegevuseni.»

Kasvatusprotsessis tekkivaid konflikte tuleb lahendada võimalikult kiiresti. Lahendamise algatajaks peab olema pedagoog. Just siin ilmnevad pedagoogi tõeline meisterlikkus ning isiksuse teised väärtuslikud omadused. Eksimised ja vead maksavad valusasti kätte. Meisterlik õpetaja on kasvatusküsimate lahendamisel võimatuseni kannatlik ja uskumatuseni paindlik, nagu õpilased ise on väljendanud. Ja vastupidise eest hoiatas juba A. S. Makarenko, kes märkis, et mitte keegi ei sega kooli tööd nii suurel määral kui halb kasvataja.

2.2.1.3. Adaptsiooniraskused

Konfliktid õpetaja—õpilase suhetes võivad tekkida häirete pinnal, mis on tingitud õpilase adaptsiooniraskustest. Alates esimesest koolipäevast tuleb lastel reageerida muutunud tingimustele ja uutele nõudmistele, see nõuab kohanemist. Ühed kohanevad kergesti ja kiiresti, peaaegu märkamata, teised aeglasmalt, ent siiski edukalt, kolmandatel võib aga esineda häireid ja raskusi, mis võivad esile kutsuda teravaid või kestvaid konflikte koos kõige muu sellele järgneva.

Olulisematest momentidest ja tingimustest, mis nõuavad lapselt tema psüühika kohandamist uutele tingimustele, nimetame siinkohal järgmisi:

- kooliastumine,
- õpetaja poolt määratud töötempo õpetundides,
- õpetaja jutust arusaamine,
- kohanemine kaasõpilastega,
- režiim koolis ja seoses sellega režiimimuutused kodus, üleminek mänguhoiakult tööhoiakule,
- vastutuse järsk tõus,
- tunnustuse järsk vähenemine,
- üleminek 4. klassi, kus on uued klassikaaslased ja aineõpetajad,
- kohanemine ühiskondliku tegevusega,
- koolikollektiivi muutumine pärast 8. kl. lõpetamist jne.

Kuna õpetaja orienteerib oma tegevuse õppe- ja kasvatustöö protsessis nn. keskmisele õpilasele, valib vastavalt tase, tempo, suhtlemisstiil jne., siis oletatavast keskmisest kahel vastaspoolusel asuvad õpilased paratamatult kannatavad. Just neil võib esineda adaptsiooniraskusi kõige enam ja kõige raskemal kujul.

Muidugi ei suuda õpetaja esile kutsuda mingeid muutusi õpilaste psüühilistes iseärasustes, vähemalt korraga mitte, mistõttu äärmuslikud omadused klassis püsivad. Kuid kui õpetaja on sellest piisavalt teadlik, mõistab ta üksikute, äärmuslike omaduste või võimetega õpilaste kohanemise raskusi ega lase nendel raskustel üle kasvada konflikti-

deks, vaid püüab nende raskuste ületamisel hoopis aidata.

Kirjandus

1. S. Ähnsjö, G. Rodhe, Artiklar i Skolhygienska. «Skolhälsovård» Söfärlaget/Skolöverstyrelsen, Mai, 1965, 2. vihik.
2. K. Hecht, Psychohygiene. Berlin, 1975.
3. A. I. Kotšetov, H. Stolz, Erziehungsschwierigkeiten kennen, aufdecken, und lösen. «Pädagogik», 1972, № 11.
4. U. Lehr, H. Thomaе, Konflikte und seelische Belastungen. München, 1969.
5. M. Pedajas, Positiivse mõjutamise printsiip kasvatustöös. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2.
6. T. A. Vlaskova, M. S. Pevzner, Õpetajale arenemishälvetega lastest. Tallinn, 1970.
7. И. И. Беляев. Очерки психогигиены. Москва, 1973.
8. Г. Бурза. Трудные и их индивидуальные особенности, «Воспитание школьников» 1976/3.
9. В. А. Крутецкий. Психология обучения и воспитания школьников. Москва, 1976.
10. В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. Педагогическая этика. Минск, 1973.

KONFLIKTIST KOOLITÖÖS

VOLDEMAR PINN

Mõistel konflikt võib olla nii positiivne kui ka negatiivne tähendus. Konflikt koolitöös on õpetajatöö olemuslik peegeldus, selle sisu avamine, kuivõrd isiksuse areng johtub temas konfliktide tekkimisest ja ületamisest. Võib-olla tundub paradoksaalsena, aga õpilaste optimaalseks arenguks PEAB neis plaanipäraselt konflikte esile kutsuma, samas aga looma ka tingimused konfliktide ületamiseks.

Karta on, et õpetaja tegevus ei kutsu ülalnimetatud konflikte esile. Sageli need küll tekivad, kuid jäävad lahendamata, põhjustades õpilastes frustreeritud seisundi kõigi selle tagajärgedega (3, 4). Alternatiiviks võib olla, et konflikt on paratamatu, kuid puudub lahendamise võimalus. Hädaohu allikaks on seega nii

konfliktide mittetekkimine kui ka mitte-lahendamine, mis on teineteise lähedal asuvad fenomenid, kus esimese üleminek teiseks on üllatavalt kerge.

Küsimust ei saa vaadelda kitsalt ainetunni või õpetaja ja õpilase isiklike suhete piires. See on pedagoogilise situatsiooni kui terviku probleem, mille kriteerium on järgmine: kas konfliktide tekkimise ja ületamise keskkond on loodud õigestes suhetes, nii et see õpilast optimaalselt arendaks.

Ülalöeldut on pedagoogikas siiani kahtsusväärsest vähe uuritud — nii konflikti kui ka konfliktituse olemust, konflikti tekkimist, selle ületamise kui ka mitteületamise tagajärgi. See on probleem nii psühholoogidele kui ka meedikutele.

Vaatleme kirjeldatud küsimuse mõningaid külgi.

KONFLIKTI OLEMUS

Psühholoogias mõistetakse konflikti all motiivide, sotsiaalsete normide, rollide ja vajaduste kokkupõrget. Inimesele mõjuvad üheaegselt kaks enam-vähem sama pinget, kuid vastupidise suunaga jõudu, tekitades reageerimises kahe konkureeriva tendentsi võistluse. Teiste sõnadega: pinge, mis on inimeses loodud tarbe, ülesande või kavatsuse poolt, ei leia kohest lahendust tegevuses. Takistavad füüsilised tõkked, sotsiaalsed keelud, kogemused või andekuse puudumine (6).

Sellega kaasneb inimese pinge tõus, ta tähelepanu teravneb, aju verevarustus suureneb, muutuvad hingamise rütm ja tempo. Tekkinud emotsionaalne pinge aitab meid reageerida eri mõjuga jõudude maailmas, leida parim kohastumisvariant tekkinud määramatuse situatsioonis. Lülitub sisse otsimisrefleks (5).

Otsimisrefleksi tekke eelduseks on tarve ja potentsiaalsed eeldused ka selle tarbe rahuldamiseks. Kui inimesel see tarve puudub, kui tal pole plaani tarbe realiseerimiseks, siis on ta inimene, kellel pole midagi teha, kellelt midagi ei soovita ega oodata. Sellises tegevusetuses, konfliktituses tuleb näha inimlikku

süvatragöödiat, eemaldumist oma põhi-olemusest.

Konflikti tekkimise eeldus ise pärineb elunähtuste mitmepalgelisusest, erinevuste teatud sarnasusest. Erinev ja sarnane esinevad dialektilises ühtsuses ja võitluses. Igaühel on valikuvõimalus nähtuste, esemete ja inimeste vahel, s. o. eristada halvim ja parim, leida optimaalne. Inimese käitumist ei juhi kunagi ainult üks motiiv, ka ühe motiivi äärmise intensiivsuse korral (õpilase pike-mat aega rahuldamata janu ekskursioonil) säilib ikkagi mõnede teiste motiivide kõrvalmõju ta käitumisele (ka väga ja-nune õpilane ei hakka joogi hankimiseks kaupluse vaateaknaid löhkuma).

MOTIIVIDE KONFLIKTID

S. Rosenzweig jaotab motiivide konflikte sisemisteks ja välisteks. Näiteks: õpilane tahaks saada teatud rolli kooli näiteringi lavastuses, õpetaja on aga selle kellelegi teisele andnud (väline konflikt); õpilane oleks selle osa saanud (õpetaja isegi pakub), kuid tegu blokeerib teadmine, et sama osa soovib ta väga hea sõbratar (sisemine konflikt).

K. Lewin eristab nelja põhilist konflikti tekitavat jõudu ja kirjeldab neid topograafiliselt (2). Hall ja Miller näevad neis jõududes võitlust erinevate käitumisreaktsioonide lähenemise (*approche*) ja vältimise (*évitement*) — vahel. Seega saaksime neli konflikti kujundavat kombinatsiooni: lähenemine — lähenemine, vältimine — vältimine, lähenemine — vältimine ning kahekordne lähenemine — vältimine.

Vaatleme neid konflikti liike lähemalt, seejärel aga lähenemise ja kaugenemise seaduspärasust. Kõigepealt üldisi karakteristikuid pedagoogika aspektist.

● **Lähenemis-lähenemiskonfliktid** tekivad, kui inimese ees on alternatiiv võrd-selt meeldivate, kuid teineteist välistavate asjaoludega (nn. Buridani eesli konflikt — eesel kahe heinakuhja vahel, suutmata otsustada, kummast süüa, suri nälga). Selle näideteks koolielus on olukord, kus abiturient peab otsustama kahe võrd-selt meeldiva õppeasutuse (TRÜ või

TPI), kahe riietuseseme, istumiskoha, tütarlapse/noormehe jne. vahel. Tavaliselt üks kahest meeldivast ikkagi valitakse. Vähem juhtub, et proovitakse mõlemat (lapsele antakse mängimiseks nukk ja pall; et ta mõlemaga korraga mängida ei saa, kummastki loobuda ei taha, võib ta mängida vaheldumisi nuku ja palliga). Veel harvemini valitakse hoopis mingi kolmas võimalus ning üpris harva kutsub see konflikti liik esile apaatia ja tegevusetuse.

● **Vältimis-vältimiskonfliktid** tekivad kahe võrd-selt ebameeldiva asja (nähtuse, inimese) valikusituatsioonis, mis kreeka mütoloogias on tuntud Skylla ja Charybdise konfliktina.

Pedagoogilisest situatsioonist sobib järgmine näide: poiss peab oma halvast teost kas rääkima kodus isale või vabandama kooli ees. Siin on enamlevinud reaktsiooniks tegevusetus või püüd mõlema konflikti allikast (isa ja kool) eemalduda.

● **Lähenemis-vältimiskonfliktid** tekivad siis, kui esemel, objektil, nähtusel on inimese jaoks nii positiivseid kui ka negatiivseid jooni. Antud konfliktiliik on kõige karaktersem, mõned uurijad peavad seda ainsaks tõeliseks konfliktiks. Tõepoolest, dialektiline loogika eeldab igas nähtuses eitavat ja jaatavat (head ja halba); igasse elunähtusesse on kätke-tud vastuolu. Samal ajal ei saa minna kinno ja keemiatundi. Kinno minekuga kaotame, aga ühteaegu ka võidame midagi. Küsimus on välistava tegevuse tähtsuse astmes, millel võib olla otsustav tähtsus, mistõttu konflikt muutub üliteravaks (näiteks elukaaslase, sõbra, elukutse valikul).

● **Kahekordne lähenemis-vältimiskonflikt** tekib kahe tegevussuuna võimalikkuse korral, kusjuures mõlemal on nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi. Kui teha koolist poppi, võib vahele jääda, kuid saab meeldivalt aega veeta. Kui minna kooli, saab teadmisi, kuid matemaatika kontrolltöös tuleb ilmsiks puudulik ettevalmistatus (1).

Lähenemise ja kaugenemise reaktsioone on siiani uurinud Hall, Braun ja Miller. On selgunud neli printsiipiaalset

seaduspärasust, mis avavad nende konfliktituatsioonide olemuse.

Näljaseid hiiri õpetati liikuma pikas koridoris, kus nad kindlaksmääratud valgustatud kohas leidsid söögi. Hiirtele kinnitati nõõriga spetsiaalne seadeldis, mis ei takistanud liikumist. Hiire liikumise jõud eri kaugustel toidust registreeriti märgitud seadeldise, nõõri ja vedru vahendusel polügraafilindile. Ilmnes, et lähenemise jõud ja kiirus sõltuvad objekti kaugusest.

Järgmises katses said uued hiired endiste toitumiskohal elektrilöögi. Nüüd jälgiti hiirte tegevust eemal punktist, kus asus välditav objekt. Ilmnes hüpoteesi paikapidavus: ka vältimistendents on sõltuvuses välditava objekti kaugusest. Katseandmete matemaatiline analüüs ja võrdlemine tõi välja kolm gradienti: a) soov positiivsele ärritajale läheneda on seda suurem, mida lähemal asub ärritaja elusolendile; b) soov negatiivsest ärritajast kaugeneda on seda suurem, mida lähemal on ärritaja; c) vältimisreaktsiooni tugevus suureneb objekti lähenedes kiiremini kui lähemisreaktsiooni oma.

Kolmas eksperimendiseeria avas lähenemise — vältimise neljanda seaduspärasuse. Neis katsetes said hiired samas valgustatud koridori punktis toidu võtmisel jällegi elektrilöögi. Kasutati aga erineva näljasusemääraga hiiri ja eri tugevuses elektrilööke. Ilmnes, et punkt, kus hiired peatusid, oli määratud kahe tarbe — löögi vältimise ja nälja suuruse — tugevuse suhtega. Mida suurem nälg ja väiksem elektrilöök, seda enam läheneti. Kahe reaktsiooni võitlus suurenes tarbe tugevnedes (näljased hiired lähenesid toidule enam). Kirjeldatud eksperiment peab pädevaks ka teesi: selgelt avaldub hirm ja põgenemine on tugeva lähenemistendentsi tunnus. Koolile ja õppimisele seljapööramine on õppimisele ja koolile tungiva lähenemise avaldus. Armastus teisendub vihkamiseks — üks argielust nii tuntuks saanud asjaolusid.

Mitmete uurimuste alusel, mida kirjeldab J. Nuttin (6), võib väita, et analoogiliselt käitub ka inimene teda kam-

mitsevas situatsioonis. Püüame analüüsida pedagoogilisi situatsioone ja neid kohandada konflikti eri liikidele. Kahekordse lähenemise korral (lähenemis-lähenemiskonflikt) jääb peale kaldumine lähema objekti poole, mille suhtes lähenemise kiirus on suurem. Kui õpetaja soovib õpilasele märgitud konfliktituatsiooni konkreetsetes suunas lahendada, peab ta soovitava ruumilist lähedust suurendama. Halbade kalduvustega õpilane, kes suhtub ühetaoliselt kõigisse klassikaaslastesse, tuleks panna istuma pinki õpilasega, kelle positiivne mõju on talle loodetav. Kahekordse vältimise (vältimis-vältimiskonflikt) korral kaugenetakse kergemini just lähedalolevast. Seega, kui tahetakse ebaseadlikult nähtust meeldivaks teha, tuleb temast ruumiliselt võimalikult eemalduda.

Keeruliselt avaldub lähenemis-vältimiskonflikt nelja seaduspärasuse rakendamisel. Siin on mõjuval nähtusel (objektile) nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi. Analüüsime konkreetset situatsiooni. Olgu selleks õpilase astumine mingi talle suhteliselt meeldiva ringi liikmeks (näitering). Õpilane saab esineda, ennast laval eksponeerida, koolivälisest etendustest osa võtta, kuid jääb selle tõttu ilma millestki, mida ta ka oluliseks, ehkki mitte nii oluliseks peab (näiteks osavõttu kunstiringi tööst).

Tekkinud olukorral on õpilasele nii meeldivad kui ka ebaseadlikud küljed. Kui ollakse saalis, kus õpitakse näiden-dit, tekib erakordselt tugev soov ära öelda kunstiringist osavõtust, kui aga mõeldakse kunstiklassist, kus kaaslased parajasti akvarelli maalivad, tekivad kahtlused näiteringi astumise suhtes. Mida lähemale eesmärk (näiteringi astumine) jõuab, seda tugevamaks kasvab vältimisreaktsioon (kasvab kiiremini kui lähenemisreaktsioon), kuni ta lõpuks peatab liikumise eesmärgi poole (näiteringi astumise). Kuid meeldiv kujutus (esine laval) avaldab mõju edasi ja lõplikku rolli mängib tarbe (motiivi) tugevus. On see jäänud endiseks või esinemisvajaduse näol veelgi suuremaks kasvanud, astutakse näiteringi (10).

SOTSIAALSETE NORMIDE KOKKUPÕRGE

Konflikti, samuti ka konflikti eri liikide põhjustajaks on sotsiaalsete normide kokkupõrge.

Iga inimene on selle keskkonna produkt, kus ta elab, kus tal tegutseda tuleb. Eri inimestel on erinev keskkond, mis sisendab talle oma käitumisharjumusi, suhtumisi ja arusaamu. Kõik see väljendub sotsiaalsete normide erinevuses, mis omakorda tekitab inimestevahelisi konflikte.

Veel enam: inimene mitte ainult on vormitud mitme eri keskkonna poolt, ta on üheaegselt mitme etaloonse grupi liige. Igast grupist võtab ta midagi omaks, ehkki sageli osutub vastuvõtmisele kuuluv omavahel vastuoluliseks. Selles olukorras satub inimene pahatihti silmitsi vastukäivate nõudmistega, mida üheaegselt rahuldada ei saa. See on pedagoogikas oluline ja terav probleem, mille sotsiaalpsühholoogilise lahendi otsimine on alles ees. Õpilane kuulub lisaks perekonnale ja koolile (klassile) veel sõprade ringi, ühiskondlikesse organisatsioonidesse jne. Märgitud grupid sisendavad sageli eri norme, suunavad ja mõjustavad lahknevalt õpilase käitumist.

Kui inimene käsitab maailma vastukäivate ja üheaegselt täitumatute nõudmistest süsteemina, kus ühes grupis sise-mise «mina» avamine sunnib teises silmakirjatsema, siis põhjustab see tema tundlikkuse teravnemise, inimene kahestub.

Grupid on ja jäävad etaloniks, ehkki sisendavad norme, millest mõne täitmise võib kutsuda esile kõige ebaseaduslikke emotsioone.

On selgunud, et kui etalongrupid on inimese suhtes üksteisest suuresti eraldunud, siis konflikti ei märgata. Sõdur tapab lahinguväljal, kuid ei kanna seda üle eraellu. Paljud inimeste alternatiivsed maailmad eksisteerivad üksteisest sõltumata. Indiviidid, kes mängivad kokkubimatuid rolle, eraldavad oma auditooriumid ja mängivad seal eri rolle. Nii võib õpilane kodus või koolis män-

gida suurepäraselt «hea lapse» osa, vastavalt antud etalongrupi normidele, kuid võib tugevalt isoleeritud kambas käituda otse vastupidi, kusjuures (nagu näitab W. Burchard), tal ei pruugi tekkida mingeid sisekonflikte, mida õpetajad ja lastevanemad püüavad otsida-leida. Tuleb mõista, et gruppide isoleeritus ja normide erinevus tagavad selle, mida me uskumatuks peame. See aga ei tähenda, nagu ei võiks selliste vastuolude taustal tekkida sügav sisemine lõhestatus.

Selliste konfliktide kirjeldamiseks kasutatakse sageli «marginaalse inimese» nimetust. Marginaalne isik on inimene kahe grupi piirimaal. Ta tahab kuuluda mõlemasse, kuid mitmed vastuolulised tendentsid teevad selle võimatuks. Kuidas marginaalne isik ka käituks, ikka on keegi rahulolematu; õigustades end vastavalt etalongrupile A, on rahulolematu etalongrupis B või vastupidi. Selle tagajärjel võime täheldada muutusi nende isikute psüühilises struktuuris ja tunnusjoontes.

Marginaalne isik kahtleb oma väärtustes; et suhted eri gruppidega on määratlemata, tunnetab ta teravalt hädaohtu kõrvaleheidetuks saada. Sellest sigineb soov pigem eemalduda määratlemata situatsioonist kui riskida enda alandamisega. Suureneb üksildustunne ja seda kompenseeriv unistamine. Liigne kartus tuleviku pärast viib püüdele mitte kusa-gil mitte millegagi riskida, selle toimele kaob inimese normaalne võime heaolutundeks.

On loomulik, et need jooned ei kaasne mitte kõigi marginaalsete staatustega. Näiteks kohaneb osa õpilasi oma kaksik-eluga ja mängib suurepäraselt peitemängu vanemate ja õpetajate ees. Rasked konfliktid tekivad nendel, kes identifitseerivad end ühe grupiga tugevalt, mistõttu teise grupi normid osutuvad järsult vastuvõetamatuteks. Nad ei sobitu mänguga, vaid satuvad kahtlustesse, lõhestatusse, ahastusse (7).

Kokkuvõtvalt: konflikt on inimese kahestumine. Üks erisuunalistest pingetest ei leia väljendust tegevuses ja pinge jääb koormama organismi. Leidmata sobivat lahendit konflikti parandamiseks,

jääb tee avatuks inimest kahjustavale, ta psüühilist struktuuri hävitavale pingele — frustreritusele.

Järgnevalt käsitleme pedagoogilist situatsiooni konfliktide tekkimise seisukohalt ja püüame leida mooduseid konfliktisituatsioonide pehmendamiseks.

KOOLIELU KONFLIKTIDE ALLIKAD

Õpetus- ja kasvatusgevust iseloomustavad kommunikatiivsus, kooskõlastamine, avalikkus, labiilsus, paljudimensioonilisus, faktorkomplekssus, determineeritus ja dünaamika. See on keeruline, komplitseeritud protsess, millele lisandub mitmeid spetsiifilisi, tööd raskendavaid asjaolusid.

Esmalt: õpetajast kasvataja peab töötama üheaegselt hulga õpilastega, kellest igahel on erinevad teadmised, võimed, suhtumised.

Teiseks: õpetuslik, eelkõige aga kasvatuslik mõju avaldub pika aja järel, mis teeb raskeks korrigeerivate vahendite valiku.

Kolmandaks: kasvatamine-õpetamine (esimene enam kui teine) eeldab kasvatusobjekti (nii õpilase kui ka õpetajast kasvataja) enesetundmist, kasvataja suurt autoriteeti kasvatatava silmis. Peale kasvandiku teadmiste ning võimete, tema väärtushinnangute, tervise ja palju muugi tundmist on vaja teada õpilasele mõjuvate tegurite integraali — kust mõjutatakse, millal, kuidas ja millise resultaadiga. Seesuguse tagasisidestuseni õpetajad sageli ei jõua ja nad ei mõista selle situatsiooni nõudeid.

Neljandaks: õppesituatsioon eeldab kogu oma ulatuses totaalset psüühilist pinget, mis peab jõudma IGA õpilasele. Selline pinge kestus ja kontsentreeritus on pedagoogilisele tööle eriomane.

Eriti komplitseeritud ja faktorirohke on õppetund, mille heatasemeline andmine nõuab õpetajalt tähelepanu oskust, liikku jaotamist ja kõrget keskendumisvõimet materjali esitamisel ja erilist tööd tagasisidestamisel (küsimuste formuleerimine, vastuste õigsuse kontrollimine ja hindamise objektiivsus, korrigeerivate tulemuste järgmiseks tööetapiks) (2).

Situatsioonide polüvariantsus tingib õpilaste ja konfliktide suhetamises raskusi: palju konflikte jääb avastamata ja nad häirivad õppe- ja kasvatusprotsessi; teine osa küll avastatakse, kuid need jäävad oskamatus tõttu lahendamata; kolmandaks ei teki (tata) õpilastel arenguks tarvilikke konflikte. Niigi keerukat pedagoogilist situatsiooni komplitseerivad pedagoogilis-teoreetiliste kontseptsioonide ekstreemsused, sünnitades faktiliselt uusi konflikte.

Mõnda aega eitati polütehnilise õpetuse tarvilikkust koolis, ideaaliks seati süvateoreetiline ainekäsitus. Järgnes üldhariduskooli muutmine polütehniliseks (tootmisõpetuse sisseviimine). Didaktilis-metoodilises plaanis täheldame rangel määratletud kuueosalise tunni absolutiseerimist, tunni absolutiseerimist üldse, õpetaja-õpilase monoloogi või puhtfrontaalse kontrolli ainuvalitsemist. Märgitud loetelu pole kaugelki ammendav.

Miks on sellised äärmused võimalikud? Aga sellepärast, et uus peibutab pahe-dest vabanemise sireenilauluga, põhjustades sageli ebakriitilise aplausi.

Aga tagajärg? Tagajärje dikteeris juba Hegel. Pahe dialektiline vastand eitab iseennast. Hävitanud vana pahe, siplene uues, liiati sellises, mida ei tea-tunne, millega võidelda ei oska. Konfliktisituatsioonid teravnevad ja muutuvad püsivaks.

Pedagoogi esmaseks ülesandeks konfliktide tekitamise kõrval on nende diagnoosimine ja lahendamisevõimaluste leidmine. See eeldab teadmisi konfliktisituatsioonidest, samas avameelset dialoogi õpetaja ja õpilase, õpetaja ja kooli juhtkonna vahel, kui ilmselt on pinge (konflikt).

Positiivse lahenduse tekkimist saadab aga inimpsüühika kalduvus lugeda ebameeldiv mitteeksisteerivaks. Nii võib ülemus jätta nägemata ta senisele tegevusele varjuheitva situatsiooni, sest see eeldab tulevikus piinlikke olukordi, autoriteedi võimalikke langusmutatsioone.

Viimane ja piisavalt oluline küsimus: kus ja millised oleksid vahendid aitamaks tasalülitada rahutuse ja pinge ning

lahendada konfliktseisundid, ilma et need oma kahjulikus mõjus tõuseksid tasemeni, mida kirjeldame sõnades «ahastus», «tragöödia», «õnnetus», see aga on teema uue artikli jaoks.

Kirjandus

1. H. Grassel, Konflikte im Lehrerberuf. Rmt.; «Konflikte im Beruf». Berlin, 1968, lk. 57—67.
2. K. Lewin, Principles of Topological Psychology. New-York, 1936.
3. V. Pinn, Frustratsioon. «Looming» 1974, nr. 4 lk. 628—642.
4. V. Pinn, Õpilaste agressiivsuse ilminguist frustratsiooniteooria valgusel. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 8, lk. 641—646
5. Г. Косицкий, В. Смирнов. Нервная система и «стресс», М., 1970.
6. Ж. Нюттен, Мотивация. «Вопросы мотивации». Изд-во МГУ. М., 1973.
7. Т. Шибутани, Социальная психология. М., 1969.

ÕPILASTE ERGUTAMISE SÜSTEEM ÕPPE- JA KASVATUS- TÖÖS

VOLDEMAR VISSOR,
August Rulli nim. Mustla keskkooli direktor

Õpilaste õppetöö stimuleerimise planeerimise aluseks on leninlikud põhimõtted, partei ja valitsuse otsused, Haridusministeeriumi väljaantud käskkirjad ja juhendid. Täiskasvanuid ergutatakse preemiatega, järelikult on ka õpilasi vaja stimuleerida, kuigi võimalused selleks on põhiliselt moraalset laadi. Iga ühiskonnaliige tahab tunnustust saada, ja nii ongi hakatud otsima teid ja võimalusi õpilaste õppetöö ergutamiseks ja mitmel viisil tunnustamiseks.

Käesolev kirjutis põhineb materjalil, mis on kogutud neljakümne ühest üldhariduskoolist.

Küsitlus näitas, et õpilaste stimuleerimine õppetöö tulemuste eest on mitmete vormide ja meetodite abil võimalik kõikides koolides. Lisas nr. 2 on püütud stimuleerimise vorme reastada ja teha küsitletud koolide andmeid arvestades omapoolne kokkuvõte võima-

lustest ja meetoditestki, mida need koolid on oma töös kasutanud.

Kiituse õpilase- ja klassipäevikusse märkimine on õpilase õppetöö eest stimuleerimise üldtunnustatud meetod, mida kasutavad kõik koolid. Kuid mida vanemasse klassi õpilane jõuab, seda vähem kiitusi on õpilase päevikus, klassipäevikust rääkimata. Küsitluskaarte täites märkisid mõned koolijuhid õigesti, et nende koolis 9.—11. klassini õpilasi klassipäeviku kaudu ei stimuleerita. Selle vanuseastme õpilaspäevikust leiab kiitust harva. Ilmselt tingib õpilase iga temale lähenemise teisel viisil. Kiituse saamisel õpilase- või klassipäevikusse on õpilase päevatoos väga oluline osa, sest igal õpilasel ei ole suuri võimalusi veerandi lõpul õppetöö tulemuste eest kiita saada. Kiituse märkimist hõlbustavad templid. Kui on näha, et kiitusi kirjutatakse vähe, võib koolile muretseda templid, nagu tehaksegi Paide keskkoolis ja Are 8-kl. koolis. Templijäljend vastava tekstiga (näiteks: «õpib hästi», «käitub eeskujulikult», «klassi parim õpilane» jne.) vajutatakse päevikusse.

Üldreeglina annab direktor õppeveerandi, õppeaasta, kooli juubeli, riikliku tähtpäeva ja muu sellisega seoses käsikirja, kus paremaid õppetöö eesrindlasi kiidetakse. See stimuleerimise meetod on kasutusel kõikides koolides.

Paremate käsitööde eksponeerimist õpilaste stimuleerimise meetodina kõikides koolides enam ei kasutata. 17 8-kl. koolist rakendab seda meetodit 11, 24 keskkoolist 19, vanemate klasside puhul aga ainult 16 juhul. Praktika ent on näidanud, et just sel juhul peaks õpilase tehtud töö leidma äramärkimist, sest ta on küll «kuldsete» kättega, tihti aga «pronksist» peaga.

Koostatud pingerida kas kogu kooli või klassi ulatuses on kirjutaja arvates suure stimuleeriva väärtusega. Kogutud andmete alusel on 8-kl. koolidest alla poole ja keskkoolidest rohkem kui pool õpilastest reastatud pingeritta õpiedukuse järgi.

Mustla keskkoolis koostatakse komsomolite õpilaste ülekoolline pingerida. Praktiliselt teeb selle töö komsomolikomitee õppe- ja kasvatustöö sektor. See on suur, kuid tänuväärne töö. Pingerida koostatakse iga järgmise veerandi alguseks ja pannakse saali õpilastele ja lastevanematele tutv-

miseks. Õpilasi ja lastevanemaid kõrvalt jälgides võib märgata tugevat reageerimist.

Sotsialistliku võistluse organiseerimise raskuspunkt koolis kaldub õppetöölt kasvatustööle ja klassivälisele tegevusele, kuid osa on sellel õpetöö stimuleerimisel terviknagi.

Kooli autahvel on kõikides koolides leidnud väärilise koha kui üks meetodeid õppetöö stimuleerimisel.

Oluline on siin see, kas õpilaste fotod jäävad autahvlile aastaks või veerandiks.

Lipuvälje on parematele õpilastele õigussega koht, kus ollakse uhked selle üle, et organisatsiooni või kooli lipp on tähtsa sündmuse puhul usaldatud nende hoida. Kui lipp tuuakse kooli ette, siis peab lipu juures auvalve olema. Vaadeldavates koolides on lipuväljet kasutatud väga tagasihoidlikult. Tuleb välja töötada kaunit kirjutatud, raamistatud ja õpilastele lugemiseks kättesaadav lipustatuut. Klassijuhataja peaks vähemalt kord vestlema lippudest.

Lipuvardasse «naela» löömise all mõistetakse tähtpäeva või silmapaistva sündmuse puhul teatud märgi jätmist lipuvardasse. Mustla keskkoolis on lipu naelaks kooli lõpumärk, mis valmistatakse samaks ajaks, kui antakse lõpumärgid 11. kl. lõpetanutele. Naela lööb lipuvardasse 11. klassi parim õpilane kooli lõpuaktusel, kui klass lõpetab kevadel kooli 100%-liselt. Kui koolil on mitu lõppklassi, siis seda kasvatustükum on üritus.

Õpilasi premeerivad kõik koolid. Kuid see erineb teistest selle poolest, et ta on ainus materiaalse stimuleerimise vorm koolis. Õpilast premeeritakse meenete, raamatute, tuusiku, ekskursiooni jms., kuid mitte rahaga. Mustla keskkoolis on õpilasi õppetöö eest premeeritud meenete, sporditarvete, raamistatud graafiliste lehtede, grammofoniplaatide ja muuga. Õpilased võivad preemia valida pingerea alusel.

Kooli märgil, millega õpilasi stimuleeritakse, on kindlasti suur kasvatuslik väärtus. Kanda kooli unikaalset märki tähendab olla õpiedukuse eest väga esile tõstetud. Kooli märk on ihaldatav kas või sellegi poolest, et väga paljud õpilased on märgikogujad.

Vaadeldavatest koolidest on oma märgid ja teenetemedalid ainult veerandil. Kui on

kooli märk, siis peab olema ka selle statuut.

Koolile märgi saamise kõik on järgmine: kooli soovid, visand, mõõdud, materjal, värv jne. tuleb panna paberile ja tuua see Kaubanduspalatisse (Tallinn, Toomkooli 7), kus kunstnik teeb märgi kavandi. Pärast kavandi eest tasumist tuleb sellega minna Haridusministeeriumi, kus see kinnitatakse. Seejärel saab märki teha lasta väga paljudes asutustes.

Pildistamine pioneeri-, komsomoli- ja kooli lipu või malle (kooli) nimikangelase tahvli või portree ees on meie koolides stimuleerimise vormina veel juurdumata. Arvan, et Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäeva tähistamise plaanides peab see kasutamist leidma.

Oivikute päeva ehk õppetöö eesrindlaste kokkutuleku juures on rohkem põhjust peatuda. Nagu lisast nr. 2 on näha, austavad koolid tagasihoidlikult parimaid õppureid. Mõned näited, kuidas seda päeva on sisustatud. Vastavate kutsetega kutsutakse oivik ja tema vanemad kooli. Oivikule antakse aukiri, kingitused, lilled (kingituse võivad teha ka lapsevanem või algklassiõpilased). Lilled annab oivik hiljem oma vanemale. Järgnevad kontsert ja tants. Mustla keskkoolis on oivikute päevi olnud kuus. Need toimuvad aprillis, III veerandi õppetöö tulemusi arvestades. Sadakond õpilast kutsutakse vastava kutsega oivikute päevale. Tavaliselt algab see kell 9 kultuurimajas. Kohal on aukülalised: linna täitevkomitee esimees, kolhoosi-esimehed ja parteisekretärid ning kutsutud külalised, õpilastele esinejad. Direktor loeb ette käskkirja ja autastab õpilasi «Primuse» märgiga, kolhoosid annavad üle tervitused ja kingitused. Seejärel kuulatakse külaliste ettekandeid. Sel päeval neile õpilastele õppetööd ei toimu.

Ohe stimuleerimise meetodina soovitatakse viimasel ajal vastuvõtu direktori juures. Otepää keskkoolis on direktor vastuvõtu korraldanud algklassidele. Vanemate klasside õpilasi on direktor vastu võtnud koos kolhoosi-

esimehega, kes on NSV Liidu Ülemnõukogu saadik. Kaetud laua taga vestles Ülemnõukogu saadik õpilastega meie riigi kõrgemast võimuorganist. Arvan, et seda moodust võib järgida.

Vanematele kiituse avaldamisega ei ole kitsi ükski kool. Kooli trükitud kiitus-, au- ning tänukirjade jne. andmine on mitmel pool hästi korraldatud. Siiski peaksid need igal aastal erinema nii sisult kui ka vormilt. Tore on, kui õpilasele antud kiituskirjad ei ole ühesugused.

Paistab, et õpilaste stimuleerimisega tegelevad ka koolide komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonid.

Õpilaste senisest innukam stimuleerimine on iga koolijuhi esmaülesandeid. Seda sellepärast, et aasta jooksul saab oma põhitöö eest praegu tunnustuse umbes 30—35% õpilastest. Seda on vähe, ergutamine peaks hõlmama vähemalt poole õpilaskonnast.

Arvan, et koolijuhtide ja kollektiivide pingutused mitmesuguste au- ning tänukirjade jm. tekstide, embleemide ja märkide saamise ideede realiseerimisel tasuvad ennast. Ega seda muidu tehtaks. Kokkuvõtlikult võib märkida järgmist.

- 8-kl. koolid rakendavad õpilaste stimuleerimist tunduvalt vähem kui keskkoolid.
- Kogutud andmetest selgub, et haridusosakonnad ja komsomoli rajoonikomiteed teevad õppetöö stimuleerimiseks veel vähe.
- Koolijuhid on oma soovidega šeffidele tagasihoidlikud olnud — šefid on võimelised enamaks.
- Paljudes koolides on olemas kooli aaraamat, kuid nagu selgus, seda ei kasutata. Ilmselt ei leita kirjutajat ja aaraamat ei ole alati direktori silma all.
- Templite kasutamise süsteem on efektiivne, seda võiks koolides kasutada.
- Õpilasi tuleb tunnustada senisest rohkem. Õppetöö stimuleerimisele kuulugu kooli kasvatustöö süsteemis kindel koht.

Lisa nr. 1

AUGUST RULLI NIMELISE MUSTLA KESKKOOLIS HÄSTI ÕPPIVATE JA EESKJULIKULT KÄITUVATE ÕPILASTE ÄRAMÄRKIMISE JUHEND

1. Suusõnaline kiitmine tehtud töö eest.
2. Kiituse kirjutamine õpilas- ja klassipäevikusse.
3. Käskkirjaga kiituse avaldamine.

4. Paremate tööde (vihikud, joonistused, käsitööesemed jne.) eksponeerimine koolis, rajoonis ja ülevabariigilistel näitustel.
5. Hästi kujundatud pingerea väljapanemine klassis ja kogu kooli ees.
6. Kokkuvõtete tegemine võistlustest (pingiridade, klasside, gruppide) jne. vahel.
7. Kooli autahvlile paigutamine (igast klassist parim).
8. 10. ja 11. klassi õpilaste lipuvalvesse lubamine.
9. 11. klassi õpilaste õigus lüüa kooli lipuwardasse nael (kui kevadel kõik lõpetavad).
10. Premeerimine ekskursiooni, esemete ja raamatutega.
11. Vanematele kiituste saatmine.
12. Vanemate töökohtadesse kiituste kohta teate saatmine.
13. Kooli aumärgiga autasustamine.
14. Oivikute päeva korraldamine.

Lisa nr. 2

STIMULEERIMINE KOOLIS

	1.—3. kl.		6.—8. kl.		9.—11. kl.
	8-kl. koolid	kesk-koolid	8-kl. koolid	kesk-koolid	kesk-koolid
1. Kiitus õpilas- ja klassipäevikusse	16	24	16	24	22
2. Käskkiri	16	24	17	24	24
3. Paremate tööde eksponeerimine	11	19	11	19	16
4. Pingerida	8	7	8	12	12
5. Sotsialistlik võistlus	11	11	11	17	18
6. Kooli autahvel	15	24	15	24	24
7. Lipuvalve	3	3	5	4	6
8. Lipuwardasse naela löömine	—	—	—	1	3
9. Premeerimine	15	19	15	20	20
10. Kooli märgid	4	7	4	6	7
11. Pildistamine lipu ees	2	4	4	6	5
12. Oivikute päev	1	6	3	9	8
13. Vastuvõtt direktori juures	—	5	—	5	7
14. Õppetöö eesrindlase tunnistus	1	1	1	2	2
15. Kiitus vanematele	15	24	15	24	24
16. Kiituskiri	16	24	16	24	24
17. —, — komsomoliorganiatsiooni poolt	3	—	6	13	17
18. —, — pioneeriorganisatsiooni poolt	10	11	10	17	—
19. Auraamat	—	—	1	1	1
20. Puude istutamine	1	—	—	—	—
21. Templite süsteem	1	1	1	1	1

ÕPILASTÖÖDE NÄITUS JA KUNTIKASVATUS

**LEO TÖNISSON
TOOMAS LEPIKSAAR**

Alates 1964. a. koolinoorte kunstilise ja tehnilise omaloomingu ülevabariigilisest näitusest on lastevanematel, õpetajatel, õpilastel endil ja avalikkusel olnud võimalik iga 2 või 3 aasta järel regulaarselt jälgida koolide saavutusi töö- ja kunstiõpetuse, tehnilise omaloomingu ja looduskaitsese valdkonnas.

Suvine ülevabariigiline õpilastööde näitus peegeldas kahe viimase õppeaasta valikresultaate. Siin eksponeeriti mitme žürii vaetud ja esitamiseks väljavalitud töid, mis ruumikas näitusehallis meeldivalt kujundatuina röömustasid rohkearvulisi küllastajaid meie vabariigist ja väljaspooltki, eelkõige aga suure vaeva nägijaid — õpilasi ja õpetajaid endid.

Küllastajate tehtud sissekanded külalisraamatusse väljendavad kiitvat ning

tunnustavat suhtumist meie esteetilise ja töökasvatuse tulemustesse.

Nüüd on aeg pilk heita ka homsesse, selleks vajame analüüsivaid kokkuvõtteid möödunud, kavandamiseks optimaalseid tegevussuundi õppetöö uute kvaliteetideni jõudmiseks.

Artikli eesmärgist lähtuvalt piirdume kunstiõpetuse ja sellest tuleneva laste kunstilise loometegevuse aruteluga näituse muljete ning tekkinud arvamuste põhjal. Siinjuures oleks ehk kitsapiiriline arvestada ainult neid väljapanekuid, mida nägime Tallinnas eksponeeritud esindusnäitusel, olgugi et loometöid oli siingi rohkesti eri teostuses, tehnikates, žanrites, formaadis ja materjalides.

Väljapandu andis küll tervikettekujutuse koolides ja pioneeride majades tehtu tippkvaliteedist, ent mitte saavutuste mediaanist kui keskmise taseme näitajast ega kunstiõpetuse mõjusfääri sügavusest ja ulatusest meie vabariigis. Seda aga tuleks valiknäitusele hinnangu andmisel samuti arvestada. Õpilastööde kui õppetöö materialiseeritud produktide põhjal on küll võimalik anda koolides tehtavale õppe- ja kasvatustööle mingi hinnang, ent see ei väljenda kõigi objektiivseks otsustuseks vajalikke sisulisi komponente.

Meie vabariigi piires mahuvad kunstiesteetilise mõjustuse viljad küll ühte üldistavasse nimetajasse, ent lugeja sisaldab küllaltki erinevaid kvalitatiivseid väärtusi. Seepärast tuleks ülevabariigilist näitust analüüsides lähtuda ka rajoonide ja vabariikliku alluvusega linnade näitustelt saadud informatsioonist.

Tallinnast eksponeeriti valiknäitusel ca 200 joonistust, maali, graafilist lehte ja kunstiõpetuslikku ülesannet. Need moodustasid peaaegu komandiku rajoonidest ja linnadest valitud töödest. Kujutava kunsti valdkonda kuuluvatele töödele eraldati ekspositsioonipinda esialgselt planeeritust vähem. Seepärast leidis väljavalituist koha ainult üks töö kahest. Kahju lastest ja koolidest, kes lootsid oma töövilja näha teiste paremate hulgas!

Võrreldes näitusel eksponeeritu taset ja selle kvaliteedinäitajaid 1975. aastal

esitatuga, on märgata edasiminekut joonistuste **sisukuses** ja **väljendusrikkuses**. Temaatilistes ja dekoratiivsetes kompositsioonides leidub rohkesti omaloomeliste ja vanuseastme spetsiifikale vastavat kujutamise- ja mõtlemislaadi, milles tundub olevat õpetajapoolset autoritaarset suhtumist vähem kui varem.

Õpilastele näib olevat antud senisest rohkem võimalusi spontaansemaks eneseavaldamiseks. Paraku aga tabab vilunud silm siin-seal veel siiski joonistamise ja maalimise ülejundamist. Kooli kunstiõpetus peab andma igale lapsele küllaldasid võimalusi eneseväljenduseks — suveräänseks esteetiliseks elamuseks tema enda konstrueeritud kujutavas märksüsteemis. Selle kanali kaudu kulgeb kunstilise mõjustuse sfääris igapäevase individuaalseid võimeid arvestades tulevase isiksuse kujunemisprotsess. Oluliselt on vajalik õpetaja sekkumine õpilase töökuulgu piiteeditundega. Lõppkokkuvõttes pole oluline mitte niivõrd pildi valmistamine kui tööprodukt, vaid õppe- ja kasvatusprotsessis küpsev esteetilis-eetiline suhtumuse ja töökspidamistega noor inimene. Sellisest kontseptsioonist lähtudes jälgiti õpilaste kujutavaid töid Tallinnas ja rajoonide ning linnade näitustel.

Rõõmustavalt oli enamikus töödes märgata sisulise komponendi tasakaalustatust vormitaotlustega. Joonistuste emotsionaalne kandvus väljendas sisulisi kavatsusi. Neid töid loeti õnnestunuteks. Ent sellegi poolest oli paljudes rajoonides veel igavaid, ratsionaalses laadis joonistusi. Nendest õhkus elamuste vaegust, kuiva asjalikkust, kus programmist lähtuvad nõudenormatiivid olid küll realiseeritud, kuid puudus tunneteküllus. See on ilmne viide vajakajäägile tunni struktuuris ja õpilaste vähesele emotsionaalsele ergastamisele tööprotsessis.

Puhuti esineb veel joonistamist n.-õ. piltpostkaardi laadis, kus kõik kujutatavad elemendid on ilusasti paberile paigutatud, ülima korrektsusega ära mahutatud ja lõpuks õrnmagusaks maalitud. Niisugune lähenemine taotleb tarbetut välist efekti ja viitab trafaretsele käsituslaadile. Ülevabariigilisele näitusele sel-

liseid töid ei valitud, kuid nende koht ei tohiks olla ka rajoonide näitustel.

Eelmise näitusega võrreldes ilmnes seekord märgatav edasimineku **temaaticas**. Õpilased jutustasid oma joonistustes kodukohast — oma linnast, kolhoosist, kohalikust loodusest ja eelkõige ülesehitavast tööst. Tulenevalt laste elukogemustest, huvidest, väärtushinnangutest kujutati ehitajaid, traktoriste, lüpsjaid, autojuhte, arstitädidisid ja paljude teiste elukutsete esindajaid. Portreed emast, isast ja klassikaaslastest olid siirad ning paelusid oma lapseelse südamlikkusega. Nii äratasid tähelepanu Haapsalu 1. kk. (õp. H. Zauram), Aruküla 8-kl. kooli (õp. H. Vilippus), Käina 8-kl. kooli (õp. H. Sakkeus), Järvakandi kk. (õp. M. Unga). Tartu 1. kk. (õp. V. Päi), Suure-Jaani kk. (õp. K. Savi), Vastseliina kk. (õp. E. Kala), Tamsalu kk. (õp. V. Viileberg) jt. õpilaste tööd. Ajalooüldmused peegeldusid eakohases interpretatsioonis ja avasid tee fantaasiarikkusele oma kodumaa-armastuse väljendamiseks. Rahvaste sõpruse, solidaarsuse ja internatsionalismi ideed käsitleti leidlikes kompositsioonides. Ümbritseva tunnetamiseks läbi kunstiesteetilise prisma saavutasid märkimisväärse tasandi väga paljud kunstiopetajad, keskmiselt 4—6 pedagoogi rajooni ja rajoonile võrduva linnaühiku kohta. Rõõmustav on, et nende hulgas on ka noori ja esmakordselt väljapaistnud õpetajaid: M. Jõelaid (Haapsalu 8-kl. kool), A. Kütt (Jõgeva kk.), L. Dmitrijeva (Narva PM), K. Hommik (Järva-Jaani kk.), M. Jürgenstein (Jõõpre 8-kl. kool), M. Kajar ja H. Vaimets (Rakvere 3. kk), V. Ojamets (Kohila kk.) jt.

Meeldiv oli tõdeda, et kunstiopetus otsib uusi võimalusi **koostööks kirjandusõpetusega**. Meeleldi joonistavad õpilased oma kirjanduslikke kangelasid elamusrikkais episoodides. Analoomiliselt toimitakse ka oma kirjandeid ja luuletusi illustreerides. Niisugune lähenemine kirjandusele, aga ka muusikale, teatri- ja filmikunstile on igati tervitatav. Toimub vastastikune rikastumine, mille kasutegur ilmneb kunstiliikide sünteetilises toimes kasvatusobjektile — õpilase mit-

metahulisele esteetilisele vormimisele, kus vahendajaks ja seostavaks lüliks on kujutav ja kujundav tegevus kunstiõpetuse baasil. Kunstiõpetuse struktuuris näeme selles tendentsis uut kvaliteeti.

Maalimisülesanded, mida meil praegusaajal lahendatakse peamiselt kattevärvidega (guašš, harvemini *tempera*), seavad oma ülesandeks koloriidi tunnetuse omandamise. Paljud lapsed intuiitiivselt selleni ei jõua. Tõukejõuks võib siin olla oskuslikult ja süsteemipäraselt edasiantav värvuseõpetus. Hästi läbimõeldud ja loominguilise iseloomuga värvuseõpetuse töid esitaski meile Tartu 7. kk. (õp. L. Tõugjas), Tallinna 21. kk. (õp. R. Ohna), Saku kk. (õp. A. Kallion) jt. Kui eelmisel näitusel võis selles osas tunda veel kursustel kasutatud näidisülesannete mõju, siis nüüd eksponeeriti ainult täiesti oma lahendusi. Et teadlik koloriidi tunnetuse arendamine on meie koolides juurduma hakanud ja võib kunstiõpetaja heal tahtmisel ka väikestes maakoolides väga häid tulemusi anda, tõendasid Saduküla 8-kl. kooli (õp. H. Päll) ja Nissi 8-kl. kooli (õp. H. Spuhl) õpilaste tööd.

Peamiselt fakultatiivkursuste ja ringitöö raames esines rajooninäitustel ka **kunstilist kirja ja pisigraafikat**: Tallinna 4. kk. (õp. Ü. Kaarnamets), 20. kk. (õp. H. Tatar), 22. kk. (õp. M. Siider) ja 24. kk. (S. Kalvik, T. Viirg), Võru pioneeride maja (A. Määrits) jt. Horisontaalsete ekspositsioonipindade vähesus ülevaatenäitusel aga tingis paljude kirjanäidiste ja miniatuurgraafika väljajätmise.

Heade plakatikujundustega paistis eriti silma Tallinna 22. kk. kunstiring (õp. M. Siider), kelle kaks Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevale pühendatud tööd ehtsidsid näituse avastendi. Meeldivalt lahendatud looduskaitse-teemalisi plakateid oli ka Põlva rajooni (Väraska kk., õp. H. Kõlli) ja Tartu linna näitusel (Tartu 2. kk., õp. Schultz).

Näib, et **disainikallakuga pinna- ja ruumikujunduse** ülesanded on esialgu visad juurduma. Olgugi et koolides tehakse suhteliselt palju punkti ja joone rütmi organiseerimise printsiibile tuginevaid pinnakujundamise ja ka kujutamisülesandeid, jõudis neid lõppnäitusele üllata-

valt vähe. Ka optilise iseloomuga häid pinnakujunduse töid võis kahe käe sõrmedel üles lugeda ja needki olid põhiliselt vaid Tallinna 21. keskkoolist (õp. A. Indov). Eelmisel näitusel olid need tööliigid tunduvalt tugevamalt esindatud. Meeldivaid paberist ruumilisi kujundustöid esitasid kesk- ja vanema astme õpilased Otepää (õp. T. Maasik) ja Tallinna 21. keskkoolist (õp. R. Ohna).

Rõõmustas ka see, et **algklasside ühendatud kunsti- ja tööõpetuse programmi** rakendamine on hakanud levima. Kui eelmisel näitusel võisime näha vaid nende õpetajate juhendamisel tehtud töid, kes võtsid vahetult osa katseprogrammi kursustest, siis nüüd esinesid heade tulemustega juba ka algklassiõpetajad. Esimeste klasside pedagoogid, kes võtavad osa rajoonides korraldatavatest kohalikest kunsti- ja tööõpetuse ühendõpetamise kursustest, töid välja laste kujunduslikke ja konstrueerimistöid, mis oma teostustasandilt ei jäänud maha erialase ettevalmistuse saanud õpetajate kasvandike tööd: M. Aaver (Rapla 1. kk.), L. Tops (Tallinna 32. kk.), M. Täker (Kehra kk.) jt. Laotakse ju algklassides kunsti- ja töökasvatuse alusmüüri, mille põhilisteks koostisosadeks peaksid olema tööarmastuse, esteetilise suhtumise ja polütehnilise silmaringi rikastamine kujutamise, kujundamise, konstrueerimise ja käsitöö ülesannete kaudu. Jääb vaid soovida, et eeloleval sügisel alustaksid igas rajoonis tööd niisugused algklassiõpetajate kursused. Seni on nad edukalt töötanud vaid Tallinnas ja Kohtla-Järvel ning Harju, Jõgeva, Kingissepa ja Võru rajoonis.

Millegipärast ei toonud paljud rajoonid välja **joonestamistöid**. Võib-olla on selle põhjuseks meie näitustel ajapikku väljakujunenud laste loomingu eksponeerimise suunitlus. Õpilastööde joonestamisülesannete (resp. kunstõpetuse tööülesanded) meetoodiliste järjestusmappidena oleks seda vähemalt rajooni näitustel siiski võinud teha. See on meie pedagoogiline looming, mis peegeldab sisulist tööd õpilastega ja on hindamatu informatiivse väärtusega kolleegidele.

Huvitavaid loominguilisi töid arhitek-

tuurilise joonestamise alalt esitasid Pärnu 4. kk. (õp. S. Nõukas) eriklasside õpilased. Niisugune arhitektuurikallak on esmakordne ja seni ainulaadne meie vabariigis. Kahju, et saime neilt Tallinnas eksponeerida vaid ühe maketi. Arvestatavaid joonestusliku iseloomuga kujunduskavandeid esitasid Rakvere rajooni näitusel Porkuni Kurtide Kooli (õp. P. Riitmuru) õpilased.

Tallinna Logopeedilise Kooli (õp. Kommendant) kunstiringi õpilaste õli-maalingud olid näitusel esitatud eraldi, sest raamitud töid polnud juba kujunduslikult võimalik teiste vahele asetada. Muidu me sellel näitusel **erikoolide** laste kujutavaid töid teistest põhimõtteliselt ei eraldanud, sest näiteks kuuluvad Orissaare eriiinternaatkooli (närvihälvetega lapsed) õpilaste tööd sageli meie vabariigi parimate hulka niisugusel tasandil, mis on meie kunstiõpetust tutvustanud väljaspool Nõukogude Liidu piire (õp. M. Kärner). Ka rajooninäitustelt ja viimaselt erikoolide ülevabariigiliselt näituselt on meelde jäänud Urvaste EIK (õp. V. Künnapuu), Palivere EIK (õp. L. Kopli) jt. õpilaste tööd. Niisiis on siingi määrav õpetaja oskuslik juhendamine ja tööentusiasm.

Arvestades meie noorukite küpsemisprotsessi nihkumist teismelise ea esimesele poolele, võib juba 13—14-aastaste noorukite juures märgata väga kriitilist suhtumist oma oskusesse kujutada figuure. Teadupärast võib niisugune suhtumine süveneda veendumuseks, et ei oldagi võimeline midagi realistlikult kujutama ja tegelema kunstiloominguga. Selle arvamuse peletamiseks kasutamegi nimetatud eas õpilaste hoidmiseks kunstikasvatuse mõju piires peale joonistamise ja maalimise niisuguseid kujutamise ja kujundamise tehnikaid, mis on jõukohased ja pakuvad vaheldust ning huvi kõikidele õpilastele. Vaadeldav näitus pakkus selles mõndagi uut ja huvitavat. Monotüüpialiku iseloomuga nn. **diatüüpia** mitmesugustes kombinatsioonides akromaatilisena või ühevärvilisena, mitmevärvilisena või koloreerituna olid julgelt esindatud Pärnu 6. 8-kl. kool (õp. U. Koka), Orissaare EIK (õp. M. Kärner),

K.-Järve 8. 8-kl. kool (õp. S. Rannula), Märjamaa kk. (õp. E. Palmeos), Tallinna 21. kk. (õp. S. Kivistik), Räpina kk. (õp. V. Tsahkna) jt. Senisest vähem esines traditsioonilist monotüüpiat õlivärvi ja seda sekundeerivate guaši, tempera või akvarelliga. Kunstilise riidebatiktehnika esirinda võis järjekordselt lugeda Pärnu 1. keskkooli (õp. E. Kolk) õpilaste töid. Olgugi et paberikollaaži kõrval esines seekord meeldivaid riidekleepimistöid, tulid paberikleepimise tehnikas ikkagi esile Saduküla 8-kl. kooli (õp. H. Päll) õpilaste läbimõeldud makulatuurikompositsioonid. Vahakriipetöödest, mida meie näitustel küllaltki palju oli, tulevad jälle uuesti meelde Kohtla-Järve rajooni Illuka 8-kl. kooli (õp. M. Reinsalu) õpilaste mitmelaadse lähenemisviisiga looduskompositsioonid ja Mikitamäe 8-kl. kooli (õp. T. Ravva) liikumiselevad temaatilised pildid. Ilusaid töid võis leida akvatuši tehnikast, šabloonitrükist ja kääri-lõigetest Kohtla-Järve A. Kesleri nim. kk. (õp. V. Kütt), Tallinna 21. kk. (õp. S. Kivistik, R. Ohna), Tallinna 7. kk. (õp. R. Tõnissoo) ja teistest. Heatasemelisi pritsimistöid esitasid Orissaare EIK (õp. M. Kärner) õpilased. Võib öelda, et väga mitmekesiste tehnikate heamaitselise valdamise poolest paistsid eriti silma Tallinna 21. kk. õpilased (õp. A. Indov, S. Kivistik, R. Ohna).

(Järgneb.)

FUNKTSIOONI DEFINITSIOONI KORREKTSUSEST*

TAMARA SÖRMUS
ANNE TALI

Koolimatemaatika programmi uuendamiseks on funktsiooni mõiste kujunenud üheks kesksemaks mõisteks koolikursuses. Funktsiooni mõiste tähtsust, vajadust vaadelda seda koolikursuse mitmes kontsentris ja raskusi selle mõiste käsitlemisel võib lugeda põhjusteks, miks õpikutes püütakse defineerida funktsiooni ikka ja jälle uuesti ning varem antust erinevalt. Nimetatud põhjused kohustavad matemaatikaõpetajaid ja õpikute autoreid suhtuma selle mõiste käsitlesega eriti hoolikalt ning vajaliku rangusega. Käesolevas artiklis vaadeldakse funktsiooni mõistet detailsemalt, tuuakse esile puudused selle mõiste erinevates definitsioonides ja püütakse hinnata funktsiooni mõistega seoses olevat olukorda meie uutes kooliõpikutes.

siooni mõistega seoses olevat olukorda meie uutes kooliõpikutes.

1. Funktsiooni mõiste käsitus kooliõpikutes peab olema kooskõlas õpikutele esitatavate üldiste nõuetega. Nende nõuete järgi tuleb funktsiooni defineerida igas kontsentris nii, et definitsioon oleks eelkõige **õigesti mõistetav**. Teiselt poolt peab see matemaatika kursuse põhimõiste olema defineeritud kõikides astmetes **ühe** ja **sama** aluseks võetud **üldisema definitsiooni baasil**. Meie kooliõpikutes on käesolevaks ajaks paraku tekkinud olukord, kus funktsiooni defineeritakse erinevates kontsentrites oluliselt erinevalt.

Esimeses kontsentris — 7. klassis — vaadeldakse funktsiooni paaride hulvana järgmise definitsiooni (3) põhjal.

Definitsioon 1. Funktsioon on relatsioon, millesse kuuluvate paaride esimesed elemendid on erinevad.

Olgu $X = \{x\}$ ja $Y = \{y\}$ mingid hulgad, mille ristkorutus $X \times Y = \{(x, y) | x \in X \wedge y \in Y\}$. Tsiteeritud õpiku järgi¹ nimetatakse hulga $X \times Y$ iga osahulka relatsiooniks.

Teises kontsentris — 9. klassis — tekib komplitseeritud situatsioon, kus 7. klassi õpikus (3) paaride hulvana defineeritud funktsiooni mõiste osutub uue materjali käsitlemisel sobimatuks. Sellepärast tullakse siin (2) funktsiooni mõiste juurde vastavuse korraldamisega muutujate x ja y väärtuste $x \in X$ ja $y \in Y$ vahel. Vastavus korraldatakse mingi eeskirja f järgi. Funktsiooni kui paaride hulka enam ei kasutata.

Kolmandas kontsentris — 10. klassis — tuuakse sisse kolmas, eelmistest oluliselt erinev funktsiooni definitsioon (1).

Definitsioon 2. Muutujat, mille väärtuste hulgaks on funktsionaalse seose sihthulk, nimetatakse funktsiooniks.

Selles kasutatakse uusi mõisteid funktsionaalne seos ja sihthulk, mis antakse samas õpikus (1).

Esitatud definitsioone analüüsime lähemalt allpool, kuid siinkohal konstateerime

* Vastukaja K. Ariva artiklile «Nõukogude Koolis» nr. 11, 1976.

¹ Käsitluse ühtlustamiseks on tsiteerimisel muudetud hulkade tähistusi.

rime, et funktsioon on kooliõpikutes nii hulk, vastavus kui ka teatud muutuja. Seega esineb üks mõiste (funktsioon) kolmes kontsentris kolme erineva matemaatilise objektina.

Kooliõpikutele esitatavate nõuete järgi peab funktsiooni mõiste kui matemaatika üks põhimõiste olema kooskõlas kaas-aegses analüüsis kasutatava funktsiooni mõistega (seda ongi püütud teha), aga seejuures jääma ka õpilastele jõukohaseks. Jõukohasem on muidugi kompaktssem definitsioon, kuid kompaktsuse nõue ahvatleb mõiste esitajat kasutama abimõisteid. Viimased muudavad põhimõiste sageli raskesti arusaadavaks, kui mitte vääriti mõistetavaks (nagu näiteks definitsioon 2). Abimõistest peaksid olema kas triviaalsed, üldtuntud, koolikursuses eelnevalt piisavalt käsitletud või siis hädavajalikud kursuse järgnevas osas. On kaheldav, kas definitsioon 2 täidab viimaseid nõudeid.

Ilmselt vajab funktsiooni mõiste käsitlus meie kooliõpikutes korrigeerimist. Sel puhul kerkivad esile järgmised küsimused.

Millest on tingitud raskused funktsiooni mõiste käsitlemisel? Miks ollakse nii ebajärjekindlad selle mõiste puhul?

Võib öelda, et ebajärjekindlust funktsiooni mõiste defineerimisel ja kasutamisel esineb palju ja seda küllalt tuntud matemaatikute õpikutes. Peab märkima, et matemaatilistes töödes on teatav vormiline ebajärjekindlus selle mõiste puhul kokkuleppel lubatav. Erinev on aga olukord koolis, kus on käsil funktsiooni mõiste **õpetamine**. Siin tuleks leida võimalus käsitluse ühtlustamiseks.

2. Funktsiooni erinevad definitsioonid on tekkinud eelkõige selle mõiste evolutsiooni tõttu². Funktsiooni rohkearvuliste definitsioonide erinevuste põhjal võiks neid definitsioone kokkuleppeliselt lugeda kahte erinevasse rühma kuuluvaiks selle järgi, kas funktsiooni definitsioonis tuginetakse muutuva suuruse (muutuja)

² Üheks täiuslikumaks ülevaateks funktsiooni mõiste arengust loetakse A. Juškevitši artiklit (19).

mõistele (esimene rühm) või ei kasutata üldse mõistet «muutuv suurus» (teine rühm).

Definitsioone esimesest rühmast esineb ajaliselt palju varasemal perioodil kui teisest. Näiteks 1755. a. defineerib L. Euler (18) suuruse ja sõltuvuse mõiste abil funktsiooni põhimõtteliselt samuti nagu defineeritakse XX sajandil. Käesoleval ajalgi kasutatakse definitsioone esimesest rühmast ulatuslikult nii teaduslikus kui ka keskkooli ja kõrgkooli õppekirjanduses. Selle rühma definitsioonid on peamiselt orienteeritud funktsiooni rakendustele tehnikas ja loodusteadustes. Väga otstarbekalt kasutatakse sedalaadi definitsiooni õpikus (4), kus sellele toetudes ehitatakse üles kompaktna piirväärtuste teooria.

Teise rühma definitsioonide aluseks on hulgateoreetiline aspekt ning neid tuleks lugeda nüüdisaegsemateks. Eelisteks on sõnastuse lihtsus, kompaktsus ja üldisus. Teise rühma definitsioonide üldisuse tõttu on nad lihtsalt kasutatavad nii erinevates matemaatilistes distsipliinides kui ka kõigis praegusaegsetes teaduse valdkondades, kus vajatakse funktsiooni mõistet.

Funktsiooni mõiste arengu vältel on mõlemas definitsioonide rühmas tekkinud sellele mõistele erinevaid lähenemissuundi, mis tõid funktsiooni erinevate definitsioonide juurde. Kõigi erinevate definitsioonide tsiteerimine pole mõeldav, kuid olulise esiletoomiseks vaatleme näiteks järgmisi.

Definitsioon 3 (12). Muutuvat suurust, mille arvulised väärtused muutuvad sõltuvalt teise muutuva suuruse arvulistest väärtustest, nimetatakse teisest muutuvas suurusest sõltuvaks muutuvaks suuruseks ehk teise muutuva suuruse funktsiooniks.

Definitsioon 4 (17). Muutuvat suurust y nimetatakse muutuva suuruse x (üheks) funktsiooniks, kui mingi eeskirjaga on suuruse x igale väärtusele tema muutumispiirkonnast seatud vastavusse suuruse y üks väärtus.

Analoogiliselt defineeritakse funktsiooni mõiste ka ühes tuntuimas dife-

rentsiaal- ja integraalarvutuse õpikus (15).

Definitsioon 5 (5). Kui igale elemendile x mingist hulgast X on seatud vastavusse mingi element y , siis ütleme, et hulgal X on defineeritud funktsioon, mida tähistatakse $y=f(x)$.

Funktsiooni väärtused y moodustavad hulga Y , mida nimetame funktsiooni väärtuste hulgaks.

Analoogiliselt defineeritakse funktsiooni mõiste näiteks ENE-s või (kui X on mingi reaalarvude hulk) M. Grebentša ja S. Novosjolovi õpikus (10).

Definitsioon 6 (14). Olgu antud hulk X , mida nimetame määramispiirkonnaks, ja hulk Y , mida nimetame väärtuste piirkonnaks.

Vastavust, mis igale elemendile $x \in X$ seab vastavusse mingi elemendi $y \in Y$, nimetatakse X kujutuseks hulka Y .

Kujutust nimetatakse ka funktsiooniks, tähistatakse tavaliselt tähega f ja kirjutatakse $y=f(x)$.

Definitsioonid 3, 4 ja 5, 6 kuuluvad vastavalt definitsioonide esimesse ja teise rühma. Me leiame neis silmatorkavaid terminoloogilisi erinevusi, kuid ühiseks kõigile, peale definitsiooni 3, on peamine funktsiooni mõistes — vastavus kahe hulga elementide vahel. Esitatud definitsioonidest 1—6 pole kõik korrektsed. Nende hindamiseks vajame funktsiooni mõiste analüüsi vaatlust ühe aluseks võetud definitsiooni baasil.

3. Funktsiooni üldine ja täpne definitsioon on antud näiteks N. Bourbaki fundamentaalses teoses «Matemaatika alused. Hulgateooria» (9). N. Bourbaki definitsioon avab funktsiooni mõiste sügavuti ja täielikult ning mis peasi — võimaldab ühtses käsitluses täielikult üles ehitada üldise funktsiooniteooria (vt. N. Bourbaki töid).

Eelnevalt tutvume meile vajalike mõistetega.

1° Graafikuks G nimetatakse paaride ³ hulka. Nii hulk $G=\{z\}$ on graafik, kui iga z on paar.

Näide 1. Olgu $X=\{x\}$ ja $Y=\{y\}$ kaks hulka. Nende ristkorutis $X \times Y = \{(x, y)\}$

³ Siin ja edaspidi vaadeldakse järjestatud paare.

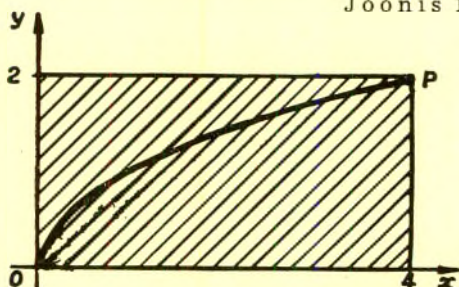
$x \in X \wedge y \in Y$ kui paaride hulk on graafik.

Loomulikult ka hulga $X \times Y$ iga osahulk on graafik.

Näide 2. Vaatleme hulka $G = \{(x, y) | y = \sqrt{x} \wedge x \in [0, 4]\}$. Hulk G kui niisuguste paaride (x, y) hulk, kus $y = \sqrt{x}$, $x \in [0, 4]$, on samuti graafik.

Kandes tasandile punktid $P(x, \sqrt{x})$, kui $x \in [0, 4]$, saame parabooli $y = \sqrt{x}$ kaare punktide $O(0, 0)$ ja $P(4, 2)$ (vt. joonis 1) vahel. Kaare OP punktide hulk

Joonis 1



tasandil ja hulk G on üksüheses vastavuses, mistõttu võime parabooli kaart OP vaadelda antud graafiku G kujutisena tasandil.

^{2°} Saab näidata, et kui G on graafik, siis leidub parajasti üks hulk $X=\{x\}$ ja parajasti üks hulk $Y=\{y\}$, et üheaegselt kehtivad tingimused:

- 1) kui leidub x , mille puhul $(x, y) \in G$, siis $y \in Y$ ja vastupidi;

ning

- 2) kui leidub y , mille puhul $(x, y) \in G$, siis $x \in X$ ja vastupidi.

Sellepärast võime kirjutada:

$$X = \{x | \exists y, \text{ et } (x, y) \in G\},$$

$$Y = \{y | \exists x, \text{ et } (x, y) \in G\}.$$

Hulki X ja Y nimetatakse vastavalt **graafiku G esimeseks ja teiseks projektiooniks** ehk **graafiku G määramispiirkonnaks** ja **väärtuste piirkonnaks** ning tähistatakse vastavalt* $pr_1 G$ ja $pr_2 G$. On arusaadav, et iga graafiku G korral kehtib seos

$$G \subset pr_1 G \times pr_2 G.$$

Näites 1 graafik $G = X \times Y$, $pr_1 G = X$ ja $pr_2 G = Y$, näites 2 aga graafik $G = \{(x, y) |$

* Trükitehnilistel põhjustel on indekssid trükitud põhitähega ühele reale.

$y = \sqrt{x} \wedge x \in [0, 4]$, $pr_1 G = [0, 4]$, $pr_2 G = [0, 2]$ ja $G \subset pr_1 G \times pr_2 G$. (Hulka $pr_1 G \times pr_2 G$ kujutab viirutatud piirkond joonisel 1.)

3° Kui G on graafik, siis seose $(x, y) \in G$ kohta öeldakse, et element y vastab elementile x graafiku G järgi.

Viimase mõistega konstateeritakse, et iga graafik määrab kindla vastavuse graafiku määramispiirkonna selle elemendi x ja väärtuste piirkonna selle elemendi y vahel, mis moodustavad paari (x, y) . Teiste sõnadega, graafik G määrab teatud vastavuse elementide $x \in pr_1 G$ ja $y \in pr_2 G$ vahel.

4° Elementide vastavuse mõiste alusel tuuakse sisse vastavus mistahes hulkade A ja B vahel.

Vastavuseks hulkade $A = \{x\}$ ja $B = \{y\}$ vahel nimetatakse hulgakolmikut $\Gamma = (G, A, B)$, kus G on niisugune graafik, et $pr_1 G \subset A$ ja $pr_2 G \subset B$. Seejuures öeldakse, et G on **vastavuse graafik**, A on **vastavuse lähtehulk** ja B selle **vastavuse sihthulk** ning element y vastab elementidele x vastavuse Γ järgi ehk vastavuse graafiku G järgi.

Definitsioonist nähtub, et iga $x \in pr_1 G$ jaoks määrab graafik G vastava $y \in pr_2 G$. Sellepärast on vastavus Γ määratud kõikide elementide $x \in pr_1 G$ jaoks, mistõttu hulka $pr_1 G$ nimetatakse **vastavuse Γ määramispiirkonnaks**. Iga $y \in pr_2 G$ on vastavuse üheks väärtuseks ja hulka $pr_2 G$ nimetatakse **vastavuse Γ väärtuste piirkonnaks**.

Järelikult igas hulkade vastavuses osaleb kaks kindlat hulka A ja B ning vastavuse graafik G , mille järgi hulka $pr_1 G \subset A$ iga (element) x on vastavuses hulga $pr_2 G \subset B$ vastava (elementiga) y .

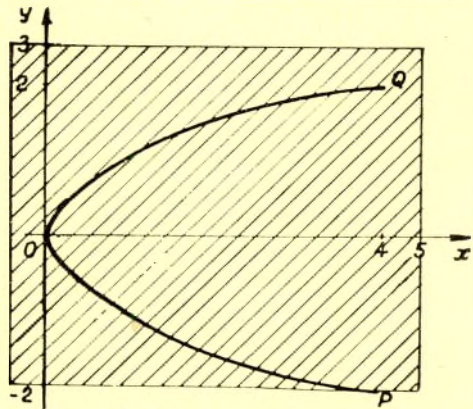
Juhime tähelepanu sellele, et hulkade A ja B vastavuse mõiste järgi ei tarvitse 1) $pr_1 G = A$ ja 2) graafiku G erinevate paaride (x, y) esimesed elemendid olla erinevad. Sellepärast võib vastavuse Γ lähtehulk A erineda vastavuse Γ määramispiirkonnast $pr_1 G$, kuid $pr_1 G \subset A$. Vastav järeldus kehtib ka sihthulga B ja väärtuste piirkonna $pr_2 G$ kohta.

Näide 3. Olgu antud hulgad $A = [-1/2,$

$5]$, $B = [-2, 3]$ ja hulkade niisugune vastavus $\Gamma = (G, A, B)$, kus $G = \{(x, y) | y = \pm \sqrt{x} \wedge x \in [0, 4]\}$.

Siin $pr_1 G = [0, 4]$ ja $pr_2 G = [-2, 2]$, nii et vastavuse määramispiirkond erineb vastavuse lähtehulgast A ja väärtuste piirkond erineb vastavuse sihthulgast B , kuid $pr_1 G \subset A$ ja $pr_2 G \subset B$. Vastavus Γ seab igale (elementile) $x \in pr_1 G$ ($x \neq 0$) vastavusse kaks väärtust \sqrt{x} ja $-\sqrt{x}$, $x = 0$ korral vaid $y = 0$.

▲▲▲ Joonis 2



Joonisel 2 on hulga $A \times B$ kujutiseks tasandil viirutatud ristkülik ja vastavuse Γ graafiku G kujutiseks parabooli $y^2 = x$, $x \in [0, 4]$ kaar POQ .

5° Graafiku G mõistest eristatakse funktsionaalse graafiku mõiste.

Öeldakse, et graafik on **funktsionaalne graafik**, kui teda moodustavate paaride (x, y) seas pole võrdsete esimeste elementidega paare. Funktsionaalset graafikut tähistatakse tähega F .

Järelikult iga funktsionaalse graafiku F korral vastab igale elementile $x \in pr_1 F$ üks $y \in pr_2 F$.

Selle mõiste järgi on näites 2 antud graafik funktsionaalne graafik, näites 1 ja 3 antud graafikud aga mitte.

6° Funktsiooni mõiste N. Bourbaki järgi antakse funktsionaalse graafiku (vt. 5°) ja vastavuse kaudu kahe hulga vahel (vt. 4°).

Definitsioon 7. Öeldakse, et vastavus $f = (F, X, Y)$ on **funktsioon**, kui selles vastavuses F on funktsionaalne graafik ja

vastavuse lähtehulk X ühtib vastavuse määramispiirkonnaga, s. t. $X = \text{pr}_1 F$.

Teiste sõnadega, funktsioon on niisugune vastavus f hulkade X ja Y vahel, kus iga $x \in X$ korral leidub paar $(x, y) \in F$ ja F on funktsionaalne graafik. Ainsat elementi $y \in Y$, mis vastab elemendile x vastavuse f järgi ehk graafiku F järgi, nimetatakse funktsiooni väärtuseks kohal x ja tähistatakse sümboliga $f(x)$.

Näide 4. Olgu antud vastavus $f = (F, X, Y)$, kus $X = [0, 4]$, $Y =]-\infty, \infty[$, $F = \{(x, y) | y = \sqrt{x} \wedge x \in [0, 4]\}$.

Siin $\text{pr}_1 F = X$, $\text{pr}_2 F = [0, 2] \subset Y$ ja graafik F on funktsionaalne graafik, sest hulgas F pole võrdsete esimeste elementidega paare. Järelikult on antud vastavus f funktsioon, mille määramispiirkonnaks on $X = [0, 4]$, väärtuste piirkonnaks $\text{pr}_2 F = [0, 2]$ ja $f(x) = \sqrt{x}$ on funktsiooni väärtus kohal x . Selle funktsiooni graafiku kujutiseks tasandil on kaar OP joonisel 1.

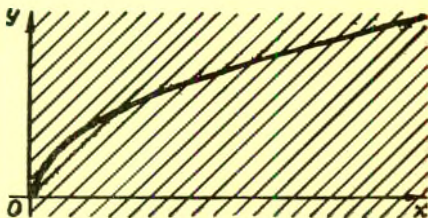
Näites 3 antud vastavus pole funktsioon, sest $\text{pr}_1 G \neq A$ ja graafik G pole funktsionaalne graafik.

Analüüsime täiendavalt definitsiooni 7, selgitades hulkade X, Y, F tähtsust funktsiooni definitsioonis. Selleks vaatleme näiteid.

Näide 5. Olgu antud funktsioon $f = (F_1, X_1, Y_1)$, kus $X_1 = [0, \infty[$, $Y_1 =]-\infty, \infty[$ ja $F_1 = \{(x, y) | y = \sqrt{x} \wedge x \in [0, \infty[\}$.

Näitega 4 võrreldes on siin eelkõige muudetud funktsiooni määramispiirkonda X_1 , mistõttu graafik F_1 erineb samuti näite 4 graafikust F . Ilmneb, et graafik $F \subset F_1$ ja piirkonna $X = [0, 4]$ ulatuses vastavus säilib: $x \rightarrow f(x) = \sqrt{x}$ iga $x \in X$ korral.

Joonis 3



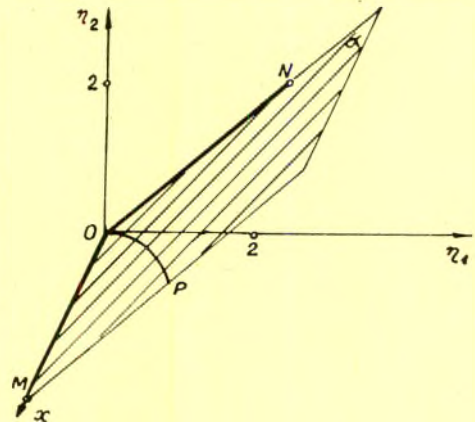
ral, mille määrab nii F kui ka F_1 . Funktsiooni $f = (F_1, X_1, Y_1)$ graafiku kujutiseks tasandil on parabooli kaar joonisel 3, kus hulka $X_1 \times Y_1$ kujutab viirutatud pooltasand ja $\text{pr}_2 F_1 = [0, \infty[\subset Y_1$.

Näide 6. Lähtume taas näitest 4, kuid vastavuse sihthulgaks valime m -mõõtmelise eukleidilise ruumi R_m .

Olgu $X_2 = [0, 4]$, $Y_2 = R_m = \{y | y = (\eta_1, \eta_2, \dots, \eta_m) \wedge \eta_i \in \mathbb{R} (i=1, 2, \dots, m)\}$ ja funktsioon $f = (F_2, X_2, Y_2)$, mille graafik $F_2 = \{(x, y) | y = (\sqrt{x}, \sqrt{x}, \dots, \sqrt{x}) \wedge x \in [0, 4]\}$.

Antud juhul funktsioon f ehk graafik F_2 korraldab järgmise vastavuse: $x \rightarrow y = (\sqrt{x}, \sqrt{x}, \dots, \sqrt{x})$ iga $x \in [0, 4]$ korral. Siin võib funktsiooni f väärtuseks kohal x lugeda vektorit $y = (\sqrt{x}, \sqrt{x}, \dots, \sqrt{x})$. Diferentsiaalgeomeetrias räägitakse niisuguse vastavuse korral vektorfunktsioonist. Muutes ruumi R_m dimensiooni m , s. t. valides erinevaid sihthulki, saame erinevad funktsioonid. Juhtu $m=2$ illustreerib joonis 4. Joonisel kujutab funktsiooni $f = (F_2, X_2, Y_2)$ määramispiirkonda X_2 lõik OM x -teljel, väärtuste piirkonda $\text{pr}_2 F_2$ lõik ON $\eta_1 \eta_2$ -tasandil, sihthulka

Joonis 4



Y_2 tasand $\eta_1 \eta_2$ ja graafikut F_2 ruumilise joone

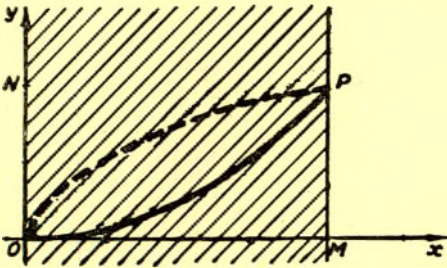
$$\begin{cases} \eta_1 = \sqrt{x}, \\ \eta_2 = \sqrt{x} \end{cases}$$

kaar OP , mis asub tasandil α .

Näide 7. Lõpuks vaatleme funktsiooni, mille määramispiirkonna ja sihthulga võtame näitest 4, muutes üksnes funktsionaalset graafikut.

Olgu $X_3 = [0, 4]$, $Y_3 =]-\infty, \infty[$ ja funktsioon $f = (F_3, X_3, Y_3)$, mille graafik $F_3 = \{(x, y) | y = \frac{1}{2}x^2 \wedge x \in [0, 4]\}$.

Joonis 5



Joonisel 5 kujutab hulka $X_3 \times Y_3$ viirutatud riba, funktsiooni $f = (F_3, X_3, Y_3)$ määramispiirkonda X_3 lõik OM , väärtuste piirkonda $pr_2 F_3$ lõik ON , sihthulka Y_3 y-telg ja graafikut F_3 pideva joonega tõmmatud kaar OP , näites 4 vaadeldud funktsiooni $f = (F, X, Y)$ graafikut F katkeva joonega tõmmatud kaar OP .

Esitatu veenab meid selles, et funktsiooni definitsioon 7 on täpne.

Seepärast tuleks funktsiooni mõiste andmisel mistahes erijuhtudel arvestada definitsiooni 7 põhjal järgmist:

1. Funktsioon $f = (F, X, Y)$ on eelkõige vastavus hulkade X ja Y vahel, kus $pr_1 F = X$.
2. Mitte iga vastavus pole funktsioon, funktsioon on vaid selline vastavus, kus igale $x \in X$ vastab üks $y \in Y$.
3. X on funktsiooni f määramispiirkond ning üldjuhul mitte vastavuse f lähtehulk, aga Y on funktsiooni f sihthulk, s. o. $pr_1 F = X$, aga $pr_2 F \subset Y$.
4. Funktsiooni f graafik F on teatav paaride (x, y) hulk ning juhul, kui X ja Y on mingid reaalarvude hulgad, on graafik F kujutatav punktide hulgana (enamasti joonena) tasandil. Funktsiooni graafik F määrab definitsiooni 7 järgi

tegelikult kindla vastavuse hulkade X ja Y vahel.

5. Tuleb oluliselt vahet teha funktsiooni f ja funktsiooni väärtuse $f(x)$ vahel.

4. Hinnangud funktsiooni erinevatele definitsioonidele anname lähtudes N. Bourbaki definitsioonist 7. Selle järgi loeme korrektseks need definitsioonid, mis on kooskõlas definitsiooniga 7.

Definitsioonidest 3–6 on täiesti ebakorrektned definitsioonid 3, milles pole antud funktsiooni määramispiirkond ega ka sihthulk. Siin jääb ebamääraseks termin «muutub sõltuvalt», mistõttu pole täidetud nõue 2 artiklist 3. Definitsioon 4 on korrektne, kuid tarbetu on sõnade «mingi eeskirjaga» kasutamine, mida tegelikult sisaldab termin «on seatud vastavusse». Definitsioon 6 pole korrektne nimetada hulka Y väärtuste piirkonnaks, sest see on sisuliselt sihthulk, mitte funktsiooni väärtuste piirkond.

Definitsioonide 3, 5 ja 6 ühiseks puuduseks on selle nõude puudumine või rõhutamata jätmine, mis garanteerib, et igale elemendile $x \in X$ vastab üks $y \in Y$. Viimase nõudeta ilmneb vastavus hulkade X ja Y vahel, kuid see vastavus ei tarvitse olla funktsioon, sest graafik ei tarvitse olla funktsionaalne.

Definitsiooni 1 järgi on funktsiooniks paaride hulk $F \subset X \times Y$, milles pole võrdsete esimeste elementidega paare. N. Bourbaki nimetab (vt. 1° ja 5°) niisugust hulka funktsionaalseks graafikuks. Definitsioon 1 ei garanteeri, et $pr_1 F = X$. Sellela võib $\Gamma = (F, X, Y)$ olla küll vastavus hulkade X ja Y vahel, kuid mitte funktsioon.

Mõned autorid, näiteks R. E. Edwards (17), defineerivad tõepoolest funktsiooni paaride hulga teatud alamhulgana, s. o. samastavad funktsiooni ja funktsiooni graafiku mõiste. J. Dieudonné (11) annab relatsiooni kaudu funktsionaalse graafiku mõiste, mida nimetab ka ühe hulga kujutuseks teise hulka ehk funktsiooniks.

Kui defineerida funktsioon hulgana F , siis pole enam korrektne rääkida funktsiooni graafikust (mida aga kooliõpikutes tehakse). Esialgsel tutvumisel funktsiooni

siooni mõistega ei saa kuidagi samastada funktsiooni ja graafikut (matemaatilise mõtlemise kõrgemal arenguastmel pole see probleem).

Definitsioon 2 pole samuti korrektne. Siin nõutakse muutuja y väärtustelt vaid nende kuulumist «funktsionaalse seose sihtulka» (1), mis ei garanteeri, et elemendile $x \in X$ vastab niisugune $y \in Y$, et punkt (x, y) kuulub vaadeldava funktsiooni graafikule, s. o. et $(x, y) \in F$. Viimane nõue on eriti oluline, sest kahel erineval funktsioonil võivad näiteks määramispiirkonnad, sihtulgad ja väärtuste piirkonnad vastavalt ühtida, mida demonstreerivadki näited 4 ja 7.

5. Lõpetuseks võtame eelneva analüüsi tulemused kokku probleemideks, mille lahendamist nõuab funktsiooni mõiste käsitlemise korrigeerimine õppetöös ja õpikutes. N. Bourbaki definitsioon 7 on käesolevasse töösse võetud funktsiooni mõiste analüüsimiseks; koolikursuse jaoks ta ei sobi.

1° Tuleks anda niisugune funktsiooni definitsioon, mis oleks korrektne definitsiooni 7 mõttes. Seda on 7. klassi õpikus käsitletud relatsiooni mõiste baasil samas õpikus lihtne ja jõukohane anda. Hästi on funktsiooni definitsioon antud vene õppekeelelega koolide 6. klassi uues õpikus (13).

2° Tuleks kokku leppida selles, mida nimetada funktsiooniks, kas muutujat, vastavust, kujutust või midagi muud. Nimetuse valik ei tohiks vaidlusi tekitada (tähtsam on õige definitsioon selle nimetuse taga), sest näiteks R. E. Edwards (17) konstateerib, et terminid vastavus, teisendus, kujutus, operaator on sõna «funktsioon» sünonüümid. Kui lähendada nüüdisaegsuse nõudest ja respektieritavate autorite teostest ning teatmikest, langeb valik terminile vastavus. Sisuliselt vastavusena defineerivad funktsiooni N. Bourbaki (9), J. Naas ja H. L. Schmid oma fundamentaalses teatmeteoses (6), C. Pisot ja M. Zamansky (14), P. Aleksandrov (8), J. Šihhanovič (16) jmt.

3° On tarvis õigesti esitada funktsiooni graafiku mõiste (vt. art. 3,5° ehk näit. N. Bourbaki (9) või G. Kangro (4), kus

see mõiste on antud ühe muutuja funktsiooni jaoks reaalarvude vallas).

4° Ühtlus tuleb luua ka sümboolite: f ; $f(x)$; $y=f(x)$, kus $x \in X$; $y=f(x)$ — kasutamises ja nende tõlgendustes.

5° Võib tekkida küsimusi niisuguste matemaatilise analüüsi põhimõistete nagu funktsiooni muut, monotonsus, tuletis jt. defineerimisel, sõltuvalt sellest, kas funktsioon on vastavus, kujutus, muutuja vm. Korrektsuse tagamiseks tuleb vaid rangelt vahet teha funktsiooni ja tema väärtuste vahel. Näiteks, kui vaadeldakse funktsiooni $f=(F, X, Y)$, kus Y pole järjestatav hulk, siis ei saa rääkida funktsiooni monotonsusest. Juhul, kui funktsiooni sihtulka Y on liitmise suhtes rühm, siis saab funktsiooni muutu defineerida funktsiooni väärtuste vahena $f(x)-f(x_0)$. Teised analüüsi mõisted, nagu tuletis, diferentsiaal, ekstreemum jmt. on niisugusel juhul samuti defineeritavad funktsiooni väärtuste kaudu. Kui aga hulk Y on poolrühm liitmise suhtes, pole funktsioonil defineeritav ei muut ega ka teised mõisted, mis avalduvad funktsiooni muudu kaudu.

Kirjandus

1. K. Ariva, M. Teeäär, K. Velsker, Matemaatika X klassile. Tallinn, 1976.
2. E. Etverk, O. Prints, K. Velsker, Matemaatika IX klassile. Tallinn, 1975.
3. E. Etverk, A. Telgmaa, A. Undusk, A. Vihman, Matemaatika VII klassile. Tallinn, 1973.
4. G. Kangro, Matemaatiline analüüs. I. Tallinn, 1965.
5. I. Kull, Realmuutuja funktsioonide teooria. Tartu, 1962.
6. J. Naas, H. L. Schmid, Mathematisches Wörterbuch. Berlin-Leipzig, 1974.
7. I. Petersen, H. Roos, Kõrgema matemaatika ülesannete kogu. I. Tallinn, 1962.

8. П. С. Александров. Введение в общую теорию множеств и функций. Москва—Ленинград, 1948.
9. Н. Бурбаки. Теория множеств. Москва, 1965.
10. М. К. Гребенча, С. И. Новоселов. Курс математического анализа. I. Москва, 1948.
11. Ж. Дьедонне. Основы современного анализа. Москва, 1964.
12. А. П. Киселев. Алгебра. II. Москва, 1964.
13. Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. С. Муравин. Алгебра. Учебное пособие для 6-го класса средней школы, Москва, 1975.
14. Ш. Пизо, М. Заманский. Курс математики. Москва, 1971.
15. Г. М. Фихтегольц. Основы математического анализа. I. Москва, 1964.
16. Ю. А. Шиханович. Введение в современную математику. Москва, 1965.
17. Р. Эдвардс. Функциональный анализ. Москва, 1969.
18. Л. Эйлер. Дифференциальное исчисление. Москва, 1949.
19. А. П. Юшкевич. О развитии понятия функции. Историко-математические исследования. XVII. Москва, 1966.

KEEMILISE REAKTSIOONI KIIRUSE JA TASAKAALU KÄSITLEMISE KÜSIMUSI

VIIU SILLASTE

9. klassi keemiakursuses käsitletakse kolme õppetunni ulatuses teemat «Keemiliste reaktsioonide kiirus ja tasakaal». Nimetatud ainelõik lülitus iseseisva teemana keskkooli keemiakursusesse 1970. aastail, mil läksid käibele uued programmid ja õpikud. Koos aine ehituse probleemidega on kineetika ja tasakaalu küsimused keskmajad ja suurima praktilise tähtsusega kogu koolikeemias. Et seda teemat on iseseisvalt õpetatud suhteliselt lühikest aega, on mõistetav, et teema käsitlemise meetoodilist külge on vähe uuritud. Ja seda mitte üksnes meie vabariigis või kogu Nõukogude Liidus, vaid probleeme esineb selle teema õpetamisel kogu maailmas.

Seni on uuritud teema õpetamise üksikuid aspekte. Katalüüsi protsessi õpetamise meetoodikat on uurinud G. Vovtšenko [5]. N. Tribunskilt on küllalt põhjalikku käsitlemist leidnud teema õpetamise eksperimentaalne külg [11]. Keemilise tasakaalu õpetamisega seotud probleeme lahkavad F. Glikina ja E. Zak, T. Savitš ning I. Tšertkov [6, 9, 10, 15]. Viimane vaatleb keemilise tasakaalu õpetamise ja kinnistamise võimalusi orgaanilise keemia kursuses. Ühtne metoo-

dika, mis seostaks nimetatud teema üksikud lõigud struktuurselt, aga puudub. Uurimused näitavad, et struktuur tervikuna ja üksikute õppematerjali struktuurielementide vaheline seostatus määravad ära omandamise kiiruse, teadmiste püsivuse ning mõistetavuse [7, 8].

Käesoleva kirjutise eesmärgiks on näidata teema kui terviku ülesehituse täiusdamise võimalusi teoreetilisest struktuurianalüüsist lähtudes, aga samuti vaadelda mõnede üksikküsimuste õpetamisega seotud võimalikke meetoodilisi võtteid. Tehti seda didaktilise eksperimendi alusel.

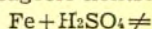
Reaktsiooni kiiruse mõiste on õpikuis antud paari lausega — esitades, mida mõistetakse keemilise reaktsiooni kiiruse all. Nagu selgub, on mõiste selline esitamise siiski liiga abstraktne. 21 õpilasrühmast on 14-s õigete vastuste protsent alla 56. Kirjanduse andmetel esineb sellist kiiruse mõiste sisulise omandamise raskust ka teistes liiduvabariikides ning Saksa DV-s [3, 4].

Küsimusele «Keemilise reaktsiooni kiirust iseloomustab» vastuseks loetletakse keemilise reaktsiooni kiirust mõjustavad tegurid.

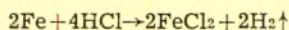
1974. a. ilmunud J. Hodakovi, D. Epšteini ja P. Glorizovi õpikus on kiiruse mõiste enam avatud. [14]. On tuletatud kiiruse arvutamise valemid, toodud ülesandeid kiiruse arvutamise kohta. Samade autorite varem ilmunud õpikutes [12,13] on kiiruse mõiste sisu avatud sellega, et kiirust keemias interpreteeritakse analoogiliselt kiirusega füüsikas. Tuleb muidugi eriti rõhutada fakti, et muutuvaks suuruseks keemias on kontsentratsioon, mitte tee pikkus. Siit on kerge tuletada ka kiiruste dimensioonid vastavalt definitsioonile:

Keemiliste reaktsioonide kiirus sõltub reageerivate ainete iseloomust. Eksperimendi tulemustest selgub, et see materjal on õpilastele suhteliselt arusaadav. Tuleks aga siiski erinevate reaktsioonide põhjal rohkem rõhutada ainete **iseloomu** mõju keemilise reaktsiooni kiirusele ning kinnistada seda mõnede reaktsioonidega. Kontsentreeritud väävelhapet transpor-

ditakse raud(teras)-tsisternides. Raud ei reageeri kontsentreeritud väävelhappega:



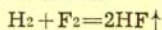
Kontsentreeritud soolhapet ei saa raudtsisternides transportida, kuna soolhappe reageerib energiliselt rauaga:



Toodud näidetes on üks reaktsioonil osalevatest ainetest — raud mõlemas reaktsioonis sama. Järelikult on raua mõju keemilise reaktsiooni kiirusele **konstantne**. Kiirus sõltub antud juhul seega mõlemas reaktsioonis ainult teise komponendi — happe **iseloomust**, sest muud tingimused jäid muutumatuks.

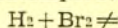
Analoogiline on olukord reaktsioonil vesiniku ja fluori ning vesiniku ja broomi vahel.

Reaktsioon



toimub juba **toatemperatuuril** plahvatusega.

Reaktsioon vesiniku ja broomi vahel aga **toatemperatuuril** ei toimu.



Ka siin on seletuskäik analoogiline ülaltooduga. Reaktsiooni kiirust limiteerivaks suuruseks on muude konstantsete tingimuste korral ühe reaktsioonis osaleva aine **iseloom**.

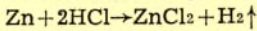
Reageerivate ainete peenestusastme mõju reaktsiooni kiirusele ei valmista enamikule õpilastele arusaamatusi. Segadust esineb aga siis, kui küsimus formuleerida veidi teisiti — nimelt, kuidas kirjendada süsinikdioksiidi eraldumist lubjakivi ja soolhappe vahelisel reaktsioonil. Enamik õpilasi annab vastuseks — lisada katalüsaatorit.

Tundub, et ainete kokkupuutepinna suuruse mõju vajab samuti täiendavat illustreerimist näidete varal. Sobivad on selleks varasemas kursuses palju kordi läbitehtud vesiniku saamise reaktsioonid metalli ja happe vahel.

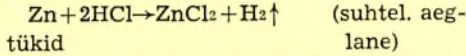
Sama reaktsiooni saab edukalt kasutada ka kiiruse temperatuurist ja reageerivate ainete kontsentratsioonist sõltuvuse selgitamisel ja illustreerimisel. Metoodika on analoogiline eelmise näite metoodikaga.

Võtame illustreerivaks näiteks reakt-

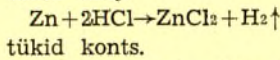
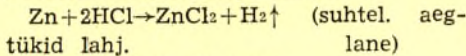
siooni tsingi ja soolhappe vahel. Ainete peenestusastme mõju reaktsiooni kiirusele selgitame tsingi pulbri ja tsingitükikeste mõjul tekkiva vesiniku eraldumise intensiivsuse järgi:



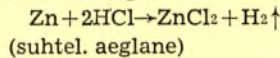
pulber



Rõhutame jällegi, et teised tingimused jäid samaks, muutus vaid tsingi kui ühe reaktsioonis osaleva aine peenestusaste. Analooiline on katse, mis illustreerib kontsentratsiooni mõju kiirusele:

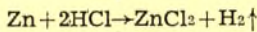


Temperatuuri mõju keemilise reaktsiooni kiirusele saab illustreerida jällegi sama näitega:



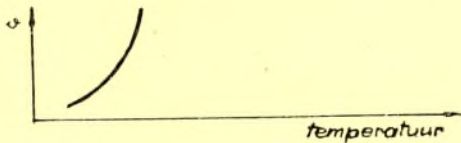
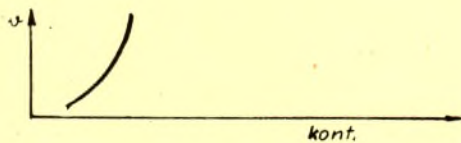
(suhtel. aeglane)

t°



On soovitatav õpilastele anda ka paralleelselt keemilise eksperimendiga vastavate suuruste vaheline funktsionaalne sõltuvus.

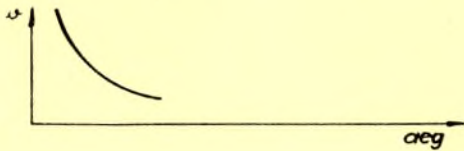
Näiteks kiirus kui kontsentratsiooni funktsioon ja kiirus kui temperatuuri funktsioon (joon. 1 ja 2).



Õpilased suudavad need graafikud ise tuletada, kinnistamiseks on selline võtte aga hea.

Graafilisel teel on võimalik illustree-

rida ka keemilise reaktsiooni kiiruse ja aja vahelist sõltuvust (joon. 3).



Katalüüsiprotsessi seletuse ilmestamiseks oleks vajalik anda skeem, mis illustreeriks aktiivse vaheühendi teket.

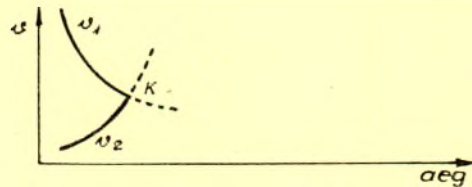
Katalüüsiprotsessi käigus reageerib katalüsaator ühega reageerivatest ainetest, tekitades aktiivse vaheühendi:

$A + B = AB$ aeglane, reaktsiooni kiirust limiteeriv protsess

$A + B + K = AK + B$ aktiivne vaheühend

$AK + B = AB + K$ katalüsaator vabaneb

Reaktsioonide jagamine pöörduvaiks ja pöördumatuteks ei valmista õpilastele raskusi, samuti osatakse suhteliselt hästi kujutada tasakaalu saabumist graafiliselt (joon. 4).



On ju varem käsitletud kiiruse ja aja vastastikust sõltuvust. Nüüd tuleb graafikule viidates selgitada, et pärisuunalise reaktsiooni kiirus ajas väheneb, lähteainete kontsentratsioon ju väheneb pidevalt.

Vastassuunalise reaktsiooni kiirus aga suureneb, kuna produktide kontsentratsioon reaktsiooni käigus suureneb. Järelikult saabub teatud hetkel nende kahe vastassuunalise reaktsiooni kiiruste võrdus. See ongi tasakaal, graafikul on tasakaalu punkt tähistatud tähega K.

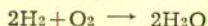
Arusaamatuks jääb paljudele õpilastele, kuidas saab tasakaalus olevas süsteemis päri- ja vastassuunaliste reaktsioonide kiirusi muuta ainete kontsent-

ratsiooni ja temperatuuri muutmise. D. Epstein toob oma artiklis sisse massitoime seaduse, tuletab tasakaalu konstandi ning püüab nende suuruste kaudu avada kontsentratsiooni mõju reaktsiooni kiirusele. Sõnastatakse ka LeChâtelier' printsiip [16]. T. Savitš lahendab probleemi teisiti [9]. Ta annab seletuse, kirjelduse keemilise tasakaalu saabumisele, viidates õpilaste varasematele teadmistele pöörduvatest reaktsioonidest. Tundub, et esimene viis on liialt raske ning küllalt palju aega nõudev, teises on aga antud teema jaoks vähe illustreerivat materjali. Õpilased saavad küll selgeks tasakaalu mõiste, kuid ei suuda aru saada tasakaalu nihutamise võimalustest ja vajadustest.

See raskus on välditav ja lahendatav järgmise meetodilise võttega. Ühe ja sama reaktsiooni abil tuleb seostada omavahel pöörduva reaktsiooni tasakaalu mõiste, samuti tasakaalu nihutamine nii temperatuuri kui kontsentratsiooniga.

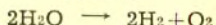
Vesiniku ja hapniku segu kuumutamisel 1000 °C toimub plahvatus ja tekib veeaur:

$$1000\text{ }^{\circ}\text{C}$$

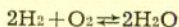


Reaktsioon toimub kiirusega v_1 vee tekke suunas. Kui kuumutada veeauru 5000 °C juures, siis laguneb see plahvatusega vesinikuks ja hapnikuks:

$$5000\text{ }^{\circ}\text{C}$$



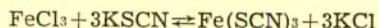
See reaktsioon toimub kiirusega v_2 . Vahepealsetel temperatuuridel on protsess kahesuunaline ja seda tähistatakse kahe vastassuunalise noolega:



Kahes suunas toimuvaid reaktsioone nimetatakse pöörduvateks reaktsioonideks.

Eelõeldust järeldub, et vahepealsetel temperatuuridel saavutab see süsteem oleku, kus ühes ajaühikus tekib nii palju veemolekule kui palju neid ka laguneb — s. t. päri- ja vastassuunalise reaktsiooni kiirused võrdsustuvad. Süsteemi olekut, kus päri- ja vastassuunalise reaktsiooni kiirused on võrdsed, nimetatakse keemiliseks tasakaaluks.

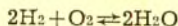
Keemilist tasakaalu on võimalik nihutada soovitavas suunas. Demonstratsioonkatseks sobib väga hästi reaktsioon raud(III)kloriidi ja kaaliumtiotsüanaadi vahel, kuna tasakaalu nihkumine paremale või vasakule on visuaalselt selgesti jälgitav:



Lähteainete lisamine nihutab tasakaalu paremale — lahuse värvus muutub intensiivsemalt punaseks, sest tekkinud $\text{Fe}(\text{SCN})_3$ on tugeva punase värvusega. Lähteainete lisamisega kasvas lähteainete kontsentratsioon. Kasvas ka lähteainete omavaheliste efektiivsete pörgete tõenäosus, suurenes pärisuunalise reaktsiooni kiirus v_1 võrreldes vastassuunalise reaktsiooni kiirusega v_2 .

Kui lisada reaktsioonikeskkonda KCl (või ka $\text{Fe}(\text{SCN})_3$ — viimasel juhul ei ole tasakaalu nihkumine vasakule nii selgesti visuaalselt jälgitav), nihkub tasakaal vasakule. Tasakaalu nihkumine on seletatav analoogiliselt lähteainete lisamise korral toodud põhjendusega. Nüüd tuleks anda õpilastele vee tekkereaktsioon ning kontrollida, kas õpilased on aru saanud tasakaalu nihutamise võimalustest.

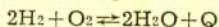
Näiteks: Temperatuuril 2000 °C oli saavutanud süsteem



tasakaalu. Reaktsioonikeskkonda juhiti 2000 °C eelsoojendatud veeauru (vesinikku, hapnikku) ning hoiti reaktsioonikeskkonna temperatuur konstantsena. Millises suunas nihkus reaktsiooni tasakaal?

Keemiliste reaktsioonide tasakaalu on võimalik nihutada temperatuuriga nende reaktsioonide puhul, mida kaastab soojusefekt. Vee tekkereaktsioon on eksotermiline reaktsioon,

$$v_1$$

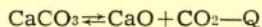


$$v_2$$

reaktsiooni käigus eraldub soojushulk Q. Interpreteerime soojushulka Q kui üht reaktsiooniproducti. Ning edasine järelduste tegemine taandubki analoogiale kontsentratsiooni mõjuga tasakaalu nihutamisel. Lisades (kuumutades) reaktsioonikeskkonda soojushulka Q, nihkub kee-

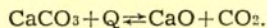
milise reaktsiooni tasakaal eksotermilise reaktsiooni korral vasakule, sest suurendasime ju reaktsiooni produktide hulka.

Reaktsioon



on endotermiline reaktsioon.

«Kaotame» ära selles reaktsioonis miinismärgi:



Lubjakivi lagunemisreaktsiooni tasakaalu nihutamiseks paremale on vaja süsteemi kuumutada. Selleks et reaktsiooni tasakaal nihkuks vasakule, on vaja suurendada reaktsiooni saaduste kontsentratsiooni või vähendada lähteainete kontsentratsiooni. Üheks lähteaineks on meil antud juhul ka soojus. Selle kõrvaljuhtimine nihutabki tasakaalu vasakule lubjakivi tekke suunas.

Siin antud metoodika rajaneb faktil, et õppeaine omandamine sõltub selle struktuurist ning õppeaine struktuuri elementide vahelisest seostatusest [7, 8]. Kogu tema «kiirus ja tasakaal» on jaotatud kaheks osaks [4]. Kiiruse osa on struktuurselt seostatud ühe reaktsiooni kaudu (tsink ja soolhape), mille tingimusi me pidevalt muudame. Selline metoodiline võte annab võimaluse iga üksiku ainelõigu juurest rõhutada, millised tingimused on konstantsed ja milliseid on muudetud, ning seega korrata ning kinnistada varemõpitud, samal ajal aga tuua eredalt välja muutustest tingitud mõju reaktsiooni kiirusele kui põhimõistele antud teemas.

Teine tähtsam osa «Kiiruse ja tasakaalu» teemast — tasakaal, on ühtlasi tervikusse viidud vee tekkereaktsiooni abil. Õpetajale jääb võimalus lisada siia terve hulk illustratiivseid reaktsioone, kinnistamaks läbivõetud materjali, aga samuti selle veelkordseks selgitamiseks. Tunneb ju õpetaja konkreetset õpilaskontingenti kõige enam.

Kirjandus

1. H. Karik, V. Ratassepp, Keemia IX—X klassile. Tln., «Valgus», 1971.
2. G. Meyendorff. Voraussetzungen

für die erfolgreiche Arbeit im Stoffgebiet «Chemische Reaktion» — «Chemie in der Schule» 1976, Nr. 7, S. 920—294.

3. K. Saffian. Erfahrungen bei der Behandlung der Reaktionsgeschwindigkeit in Klasse 9. — «Chemie in der Schule» 1976, Nr. 7, S. 294—298.
4. V. Sillaste, Keemiliste reaktsioonide kiirus ja tasakaal. Katsematerjalid. Tln., 1976.
5. Г. Д. Вовченко. Кинетика химических реакции, химическое равновесие и катализ в курсе общей химии. Ч. II. (Методические разработки для курсов повышения квалификации учителей средней школы.) М., 1974.
6. Ф. Б. Гликина, Э. Г. Зак. Химическое равновесие. «Химия в школе», 1970, № 2, с. 43—50.
7. И. Кулль, А. Тыльдсепп. О некоторых математических проблемах исследования структуры учебного предмета. Уч. зап. Тартуского гос. ун-та, вып. 289 с. 159—165, 1971.
8. Х. Лаанпере, А. Тыльдсепп. О некоторых вопросах изучения структуры знаний студентов. Уч. зап. Тартуского гос. ун-та, вып. /302, 1972, с. 110—114.
9. Т. З. Савич. К изучению скорости реакции и химического равновесия. — «Химия в школе» № 2, 1971, с. 14—19.
10. Т. З. Савич. Развитие у учащихся знаний о скорости реакции и химическом равновесии на основе использования взаимосвязи, понятий. Журн. Всесоюзного химического общества им-ни Д. И. Менделеева. Т. 18 № 4, 1973, с. 407—412.
11. Н. Г. Трибунский. Изучение скорости химических реакций и химического равновесия на экспериментальной основе. Вопросы методики обучения химии (Методическое пособие). Рязань, 1974, с. 66—75.
12. Ю. В. Ходаков и др. Неорганическая химия для 7—8-х кл. М., «Просвещение», 1969.
13. Ю. В. Ходаков и др. Неорганическая химия для 7—8-х кл. М., «Просвещение», 1970.
14. Ю. В. Ходаков и др. Неорганическая химия для 7—8-х кл. М., «Просвещение», 1974.
15. И. Н. Чертков. Развитие знаний о химическом равновесии в X классе. — «Химия в школе», 1972, № 4, с. 38—44.
16. Д. А. Эпштейн. К вопросу о применении закона действующих масс (консультация). — «Химия в школе», 1976, № 2, с. 74—76.

ENESEKONTROLLI OSKUSE KIJUNDAMISEST I. KLASSI MATEMAATIKAS

SIRJE MOREL

Õpilaste iseseisva töö efektiivsuse tõstmisel on oluline osa sisemisel tagasisidel, s. t. informatsioonil, mida õpilane saab ise oma töö käigu ja töö resultaate kohta. Sageli kontrollitakse õpilaste iseseisvat tööd alles siis, kui nad on selles tekkinud kahtlused ja küsimused juba unustanud. Samuti ei oska õpilased ette tulevaid vigu ise alati märgata, kuigi reeglilt või teoreemi osatakse kasutada. Vahe teadmiste ja nende praktilise rakendamise vahel on tihti tingitud oskamatusest analüüsida sõna või matemaatilist tegevust kirjutamise või kirjutatu kontrollimise ajal.

Vahetu informatsioon tehtava töö kohta, töö tulemuste kohta, aitab vältida väärade järelduste ja vilumuste kujunemist. Selles on suur osa täita õpilaste poolset enesekontrollil, mille ülesanne õppeprotsessis on osata vigu ja lünki

oma teadmistes ja oskustes märgata ning need omaenda jõududega kõrvaldada. **Enesekontroll on siis teadlik sihipärane enda kontrollimine õpilase poolt, kontrolli teostamine omaenda töö käigu ja töö resultaate üle.**

Enesekontrolli vilumuste kujundamine on pikk ja keeruline protsess. Sedamööda, kuidas kasvab õpilastel vaimsete ja praktiliste tegevuste valdamine, kasvab kas oskus ja võime ennast kontrollida. Enesekontrolli probleemiga tegelnud uurijad T. Ankudinova (4), G. Sobijeva (5), V. Ševštšenko (6) jt. on arvamusel, et 1. klassi lõpuks on õpilastel elementaarsed ettekujutused ja lihtsamad oskused enesekontrolliks olemas. Õpilased on võimelised kontrollima oma tööd kas näidise järgi või kõrvutama oma tegevust esitatud nõuetega. Et iseseisvalt töötamise oskus on madal, teadmised veel nõrgad, siis on 1. ja 2. klassi õpilastel raske oma töö tulemusi iseseisvalt kontrollida.

Seda näitas ka meie poolt 1976/77. õ.-a. kolmes 1. klassis korraldatud kontrollitöö. 1. klassi õpilane suudab väga vähe etteantud enesekontrolli võtte abil (ilma et enesekontrolli võtet ja selle kasutamist spetsiaalselt enne oleks õpetatud) iseseisvalt oma töös vigu leida ja neid parandada. 114 õpilasest leidis ja parandas kõik oma vead ainult 3 (2,6%), ühe vea jättis töös parandamata 10 õpilast (8,8%). 17 õpilast (14,9%) ei märganud kolme vigu.

Kontrollitöö tulemustest lähtudes tegime järelduse: et oma töös iseseisvalt vigu märgata ja parandada, on õpilastele peale ainealaste teadmiste, oskuste ja vilumuste vajalikud ka teadmised ja oskused oma tegevuse ja resultaate kontrollimiseks. See tähendab, et õpilastele tuleb õpetada enesekontrolli juba 1. klassist alates. On tarvis, et õpilased oskaksid oma ülesande või harjutuse õigsuse kontrollimisel kasutada selliseid võtteid, mis aitaksid neil oma töös **ise vigu avastada** ning neid **ise parandada**, ja seda enne, kui õpetaja nende töid kontrollib.

Seda mõtet on avaldanud juba Joh. Käis (2), kes ütles: «...kui õpilane teeb

tööd teadvuses, et vigu ei tule sellest otsima kõigepealt õpetaja või kaasõpilane, vaid et ta ise võib vigu parandada, enne kui töö õpetajale esitatakse, siis on õpilane rahulik, töötab kartuseta, ärevuseta,» ning õpilane harjub «...omakontrolliga arvustavalt suhtuma oma töösse.»

Kõik enesekontrolli probleemi uurijad on arvamusel, et algklassides nõuab enesekontrolli oskuse kujundamine õpetajalt **pidevat juhendamist**: otsest nõuet oma tööd ja töö tulemusi kontrollida, enesekontrolli võtteid õpetada, nende kasutamist õpilastelt nõuda jne.

Meie vabariigis kasutusel olevates töövihikutes on mitmeid selliseid ülesandeid, mis sisaldavad endas enesekontrolli võimalust. Näiteks 1. klassi matemaatika töövihikus (3) esitatakse tihti tööjuhendis nõue kontrollida vastust mingi kindla võttega, mis formuleeritakse nii: Võrdle ja põhjenda liitmisega! Sel juhul õpilane võrdleb näiteks arve 19 ja 11 ning põhjendab seda nii: $19 > 11$, sest $11 + 8 = 19$.

Teine näide: Lahuta! Põhjenda liitmise abil!

$$9 - 4 = 5 \quad \text{Kontroll: } 5 + 4 = 9$$

Siin rakendatakse enesekontrolli võttena vastastehet.

Enesekontrolli moment on ka sellistes ülesannetes, kus õpilane liidab või lahutab arve nn. pikalt, kahe sammu abil. Õpilane liidab nii palju, et 10 täis saab, siis ülejäänud osa. Nende ülesannete puhul on õpilasel enne vastuse leidmist kogu arvutuskäik silme ees. Vale vastus sunnib teda oma arvutuse vahepealsetes etappides viga leidma ja selle parandamisega korrigeerima ka lõppvastust.

Arvutamisel 20 ja 100 piires esitatakse töövihikus osa ülesandeid paaridena, kusjuures üks paariline on teisele põhiülesandeks. Näiteks

$$1 + 2 = \dots$$

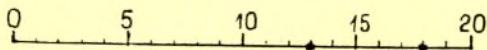
$$11 + 2 = \dots$$

$$4 + 4 = \dots$$

$$14 + 4 = \dots$$

$1 + 2 = 3$ on põhiülesanne ja sellega põhjendatakse nii: $11 + 2 = 13$, sest $1 + 2 = 3$.

On ka neid ülesandeid, kus vastuse õigsust saab kontrollida arvsirgel. Näiteks:



$$13 < a < 18 \quad a = 14, 15, 16, 17$$

$$15 < a < 20 \quad a = \dots\dots\dots$$

Nimetame seda graafiliseks enesekontrolliks.

1. klassi matemaatika töövihiku ülesannete analüüs enesekontrolli oskuse kujundamise seisukohalt näitas, et mainitud töövihikus puudub praegu kindel süsteem, mis lubaks õpilastel töövihiku kaudu enesekontrolli oskust omandada.

Selle väite tõestamiseks alustasime 1976/77. õppeaastal kolmes 1. klassis enesekontrolli võtete õpetamist matemaatikas. Ühes klassis (1-b) katsetati enesekontrolli võtete süsteemi, mis koosneb kahest võtete grupist.

Esimesse gruppi kuuluvad järgmised võtted:

1. Ülesannete vastused on antud ülesande järel segamini järjekorras. Õpilane lahendab ülesanded ja võrdleb oma vastuseid antud vastustega.

$$5 + 6 = \dots$$

$$20 - 5 = \dots$$

$$7 - 3 = \dots$$

$$11 + 7 = \dots$$

Vastused: 4, 15, 18, 11

2. Vastused on antud ülesande järel järgmiste arvude seas, kusjuures arve on rohkem kui vaja. Õpilane valib õiged vastused nende arvude seast.

$$5 + 6 = \dots$$

$$7 - 3 = \dots$$

$$20 - 5 = \dots$$

$$11 + 7 = \dots$$

Vastused: 4, 15, 18, 11, 10

3. Ülesanne on esitatud lahendatud kujul, kusjuures mõned vastused on valed. Õpilane peab parandama vead.

$$3 + 2 = 5$$

$$7 + 9 = 17$$

$$9 - 4 = 5$$

$$12 - 7 = 6$$

4. Ülesande vastused on antud lünklikult, õpilane täidab lünga.

$$5 + 7 = 1 \dots$$

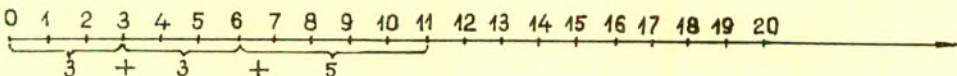
$$13 + 4 = \dots 7$$

$$20 - 9 = 1 \dots$$

$$15 - 5 = \dots 0$$

5. Ülesande õigsuse kontrollimine õpikust (summade tabeli kaudu).

Teises grupis on sellised enesekontrolli võtted:



$$3 + 3 + 5 = 11$$

4. Võrduste kontrollimine liitmise või lahutamise teel. Siia kuuluvad a) kontrollimine vastastehtega, b) arvude võrdlemine ja põhjendamine liitmise ja lahutamise teel.

a) $3 + 4 = 7$; $7 - 4 = 3$
 b) $7 > 2$; $2 + 5 = 7$

5. Võrrandikontroll

$$3 + a = 9$$

$$a = 6; \quad 3 + 6 = 9$$

6. Võrratuste kontrollimine proovimise teel.

$$14 + a < 18$$

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

$$14 + 0 < 18$$

$$14 + 1 < 18$$

$$14 + 2 < 18$$

$$14 + 3 < 18$$

Kahes teises klassis (1-a ja 1-c) õpetati ainult teise grupi kuuluvaid enesekontrolli võtteid, mis eranditult esine-

1. Ülesande vastuse põhjendamine põhiülesandega.

$$13 + 4 = 17, \text{ sest } 3 + 4 = 7$$

$$15 - 4 = 11, \text{ sest } 5 - 4 = 1$$

2. Ülesande vastuse põhjendamine arvutamise teel kahe sammu abil: teine liidetav või vähendaja jaotatakse kaheks osaks, edasi arvutatakse kahe sammu abil, kusjuures esimese liitmise või lahutamise tulemusena saadakse arv 10 ning edasi liidetakse või lahutatakse ülejäänud osa.

$$19 + 5 = 19 + 1 + 4 = 24$$

$$14 - 6 = 14 - 4 - 2 = 8$$

3. Vastuse kontrollimine graafiliselt arvkiire abil.

vad ka 1. klassi matemaatika töövihikus.

1-b klassis kasutati seega enesekontrolli oskuse õpetamiseks süstemaatiliselt kogu võtete süsteemi, mis on vajalik enesekontrolli oskuse kujundamiseks.

Enesekontrolli võtete õpetamist analüüsides selgus, et 1-b klassis õpetatud enesekontrolli võtteid olid õpilastele jõukohased. Mõned neist, nagu kontrollimine arvkiirel, lünga täitmine vastuses, valede vastuste parandamine, õige vastuse valimine antud arvude seast ja arvude seast, kus mõned on üleliigsed, oma vastuse kontrollimine õpikust, said kiiresti selgeks. Piisas vaid õpetaja ühekahekordsest seletusest ja õpilased suutsid neid võtteid kohe iseseisvalt lahenduste kontrollimisel kasutada. Ka edaspidisel kinnistamisel ja kordamisel õpilaste iseseisvas töös suudeti nimetatud enesekontrolli võtteid ilma õpetajapoolse pikema seletuseta oma tegevuse resultaatide kontrollimisel rakendada. Rohkem seletamist ja harjutamist vajab vastastehtega kontrollimine, samuti tundmatuga võrduste kontrollimine. Raskusi valmistas vastuste põhjendamine põhiülesandega. Põhiülesanded va-

jasid rohkem kinnistamist, enne kui õpilased suutsid neid vigadeta teiste ülesannete vastuste põhjendamisel kasutada. Tihti vahetati ära vastastehtega põhjendamine põhiülesandega põhjendamisega. Pärast pikemat harjutamist juhtus seda harva. Tundmatuga võrduste kontrollimisel oskasid õpilased tundmatu väärtust küll võrdusesse panna, kuid nad ei arvanud viimast enam läbi ning kirjutasid vastuse automaatselt. Nii sattus vale vastuse korral ka kontrolli viga. Sel juhul nägi ülesanne välja nii:

$$8 + a = 14$$

$$a = 5$$

$$\text{Kontroll } 8 + 5 = 14$$

Edaspidi harjutamisel vähenes ka selline mehaaniline kontrollimine.

Enesekontrolli võtete õpetamisel kasutas õpetaja hulgaliselt näitvahendeid. Nende abil selgitati seost liitmise ja lahutamise vahel, näidati arvutusvõtteid, põhiülesandega põhjendamist jne.

Õpitud enesekontrolli võtteid korrati pidevalt. Neid kasutati õpilaste iseseisvas töös nii töövihiku ülesannete kui ka õpiku ülesannete kontrollimisel. Õpilased põhjendasid enesekontrolli võttega oma suulisi vastuseid ning koduseid ülesandeid. Tihti tuletati meelde reegleid, mida rakendati arvutamisel. Kui õpilane tegi vea, pidi ta oskama vastavat reeglit kasutada ja tooma omapoolse näite reegli rakendamise kohta. Sageli nõudis õpetaja ülesande vastuse kontrollimisel erinevate enesekontrolli võtete kasutamist, millega õpilased küllalt edukalt ka toime tulid. Ükski vale (ja ka õige) vastus ei jäänud põhjendamata. Kontrollitööde vigade analüüsimisel näitas õpetaja tähelepanelikkuse ja enesekontrolli vajalikkust ülesannete lahendamisel. Õpilased ei andnud ühtegi tööd enne ära, kuni nad polnud seda üle kontrollinud. Aega töö sooritamiseks ja kontrollimiseks anti piisavalt. Need õpilased, kellele arvutamine ja tulemuste kontrollimine ei läinud päris hästi, said ülesande seda kodus harjutada. Tihti andis õpetaja valiku võimaluse: õpilased võisid ise valida enesekontrolli võtte,

millega oma ülesannet kontrollida. Nii töötati kaks õppeveerandit. Millised olid õpetava eksperimendi tulemused?

Õppeaasta lõpul näitas kontrollitöö, et 1-b klassis tehti ülesannete lahendamisel vigu vähem kui 1-a ja 1-c klassis. Maksimaalarvu punkte õigete vastuste eest said 1-b klassi 39 õpilasest 15, s. o. 38,4%, Samal ajal 1-a klassis (36 õpilast) oli see tulemus 5,6% ja 1-c klassis (37 õpilast) 21,6%.

Vigade leidmise ja parandamisega tulid 1-b klassi õpilased tunduvalt paremini toime. Kõik oma vead leidis ja parandas õigesti 19 õpilast (48,7%). 1-a klassis ei suutnud ükski õpilane maksimaalseid tulemusi saavutada, 1-c klassis oli see arv 1 (2,7%).

Tabelist võib välja lugeda, et 1-b klassis said 26-st võimalikust punktide arvust 13, s. o. pooled kätte kõik 39 õpilast, 1-a klassis 28 ja 1-c klassis 32 õpilast. Alla 13 punkti ei saanud 1-b klassis ükski õpilane, 1-a ja 1-b klassis on minimaalseks punktide arvuks vastavalt 12 ja 8.

Kui võrrelda kontrollitööd, mis tehti 1-b klassis enne enesekontrolli võtete õpetamist, viimase tööga, siis on märgata olulisi erinevusi. Eelkontrollitöö sooritas maksimaalse punktide arvuga vaid üks õpilane (2,6%), lõppkontrollitöös on see arv 9 (23,1%). Kõik vead leidis ja parandas eeltöös iseseisvalt 2 õpilast (5,3%), lõpptöös aga 19 (48,7%). 1-a klassis ei teinud ükski õpilane eeltööd veatult, 1-c klassis oli 1 õpilane maksimaalse punktide arvuga. Ka lõpptöös ei saanud 1-a klassist keegi maksimaalset punktide arvu. 1-c klassis tegi töö väga hästi üks õpilane.

1-a klassis ei leidnud ega parandanud iseseisvalt kõiki oma vigu ükski õpilane, 1-c klassis leidis ja parandas kõik vead üks õpilane.

Eeltoodust võime teha järgmised järeldused:

- 1) enesekontrolli oskust on 1. klassis võimalik õpetada, kuid see peab toimuma ranges süsteemis ja järjekindlalt ning pidevalt;
- 2) enesekontrolli võtete teadlik õpeta-

Punktid	1-b klass		1-a klass		1-c klass	
	Õpilaste arv	%	Õpilaste arv	%	Õpilaste arv	%
26	9	23,1	—	—	1	2,7
25	10	25,6	—	—	—	—
24	5	12,8	—	—	2	5,4
23	3	7,7	1	2,8	1	2,7
22	—	—	2	5,6	3	8,1
21	3	7,7	8	22,2	4	10,8
20	2	5,1	1	2,8	3	8,1
19	3	7,7	5	13,9	2	5,4
18	—	—	1	2,8	3	8,1
17	—	—	3	8,3	4	10,8
16	1	2,6	5	13,9	4	10,8
15	2	5,1	2	5,6	3	8,1
14	1	2,6	—	—	2	5,4
13	—	—	6	16,7	2	5,4
12	—	—	2	5,6	—	—
11	—	—	—	—	—	—
10	—	—	—	—	2	5,4
9	—	—	—	—	—	—
8	—	—	—	—	1	2,7

mine aitab õpilastel märgata oma vigu ja neid parandada.

Tähelepanekud viitavad ka sellele, et enesekontrolli oskuse kujundamisel 1. klassis tuleb arvestada palju muidki tegureid, nagu 1) õpilaste tähelepanu arendamist, 2) sobivate näitvahendite olemasolu, 3) õpilaste häälestamist õppematerjali vastuvõtmisele ja enesekontrollile, 4) tööd vigadega jne.

Suur osa on selles õpetajal. Tema nõudmistes on kriteeriumid, millest õpilane oma töö hindamisel lähtub. Õpetaja annab õpilastele teadmisi ja selle kõrval õpetab neid ka kasutama. Ta näitab, kuidas enesekontrolli võtteid ülesannete kontrollimisel rakendada ja kui mitmekülgsed need on. Õpetaja nõudku enesekontrolli kasutamist süstemaatiliselt igas tunnis, igasuguse töö puhul.

Kirjandus

1. S. Alumäe, Komplekssus — õppe-tegevuste didaktiliste süsteemide kasvatusliku mõju avaldumise tingimus. «Nõukogude Kool» 1977, nr. 8.
2. Joh. Käis, Õpilaste omakontrollist. «Kasvatus» 1933, nr. 8, lk. 372.

3. A. Lints, Matemaatika töövihik I klassile 1. ja 2. osa, Tallinn, «Valgus», 1976.
4. Т. А. Анкудинова. Формирование у первоклассников умений самостоятельной работы при выполнении домашних заданий в группе продленного дня. Автореферат. Москва, 1972.
5. Г. А. Собиева. Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках русского языка. «Вопросы психологии» 1964, 1964, № 2.
6. В. И. Шевченко. Развитие самоконтроля при обучении орфографии. Автореферат. Москва, 1972.

ÕPPEKABINET, -TÖÖKODA

AUTOÕPETUSE KABINET BAASETTEVÖTTES

SAMUEL MÄE

Tallinna 2. keskkoolis õpetatakse põlütehnoloogias tööõpetuses kolme eriala: õmblemist, autojuhtimist ja elektroonikat. Autojuhtimise eriala lõpetanud saavad esimese järgu autoremondiluksepa kvalifikatsiooni ja vastavalt omandatud teadmiste ning oskuste eksamite edukal sooritamisel B- ja C-kategooria autojuhi load. Alates järgmisest aastast tuleb juurde veel A-kategooria /mootorrattajuht/. Õpilased, kellel õpiedukus eriaalaainetes vähemalt rahuldav ja praktilised tööd tehtud, lubatakse kõigi kolme kategooria eksamitele. Kelle teadmised osutuvad väga headeks, saavad kõigi kolme kategooria load. Need, kelle teadmised kehvemad, saavad vastavalt A- ja B- või ainult A-kategooria loa või ainult autoremondiluksepa kvalifikatsiooni. Peale selle võivad ka õmblemise ja elektroonika eriala õpilased soovi korral eksamite edukal sooritamisel saada B-kategooria autojuhi kvalifikatsiooni. Seda võimalust kasutavad õpilased meeleldi. Sel aastal näiteks sooritasid kõik, ka tütarlapsed, edukalt B-kategooria autojuhi eksamid.

Pikemata on selge, et niisuguse ettevalmistustaseme ja koormuse juures peab olema igati nüüdisaegne materiaalne õppebaas. Tallinna 2. keskkooli auteriala õpilaste väljaõpe toimub koondise «Tallinna Autoveod» 1. filiaalis, mis on baasettevõtteks. Tootmispraktika, mis hõlmab peamiselt remondiluksepa eriala, toimub täielikult automajandi töökodades. Õpilaste juhendajateks määratakse vilunud lukksepad, mis tagab hea väljaõppe. Baasettevõtte abi ning materiaalse toetusega ongi sisustatud ajakohane autoõpetuse kabinet. See koosneb kolmest osast, mis paigutatud kahte suurde ruumi. Peale selle on koolirahva kasutada veel väiksem ruum, mis sisustatud õpetajate toana.

Autoteooria ja liikluse kabineti sisustus on lihtne. Esiseinas tahvel ja kokkukeeratuna varjatud ekraan. Ekraani saab tööasendisse viia ühe käelliigutusega, samuti kokku keerata. Samasse, klassi ette, on paigutatud pööratavale alusele ZIL-130 mootori ja käigukasti läbilõige. Akende vastasseinas on kapid õppevahendite tarvis. Tagaseinas on avad kitsasfilmiaparaadile ja alus diaprojektorile.

Õppevahendid. 1. ZIL-130 mootori ja käigukasti läbilõige. See annab õpilastele täpse kujutluse mootorist ja selle kõikidest agregaatidest ning süsteemidest; silindritest, karterist, kolbidest, generaatorist, käivitist, veepumbast, karburaatorist, käigukastist ja muust. Sellelt saavad õpilased täpse kujutluse nii mootori üksikosade ja süsteemide ehitusest ning paigutusest kui ka tööst.

2. Plakatid on kolme põhimargi GAZ-53A, ZIL-130 ja GAZ-M24 kohta, mille põhjal toimub väljaõpe. Peale selle on täiendavalt veel «Žiguli» ja «Moskvitš 412» tabelid. Kõik tabelid on kleebitud papile ja asetatud süsteemide kaupa kappi riulitele. Nii riulid kui ka plakatid on nummerdatud ja need numbrid on šifriks vajaliku plakati leidmisel.

3. Kõik detailid süsteemide kaupa. Vajalikest süsteemidest (näiteks toitesüsteem), seadmetest (näiteks valgustusseadmed), agregaatidest (näiteks generaator, käiviti) ja detailidest on valmistatud komplekt läbilõikeid. Need on

samuti süstemaatiseeritult kappidesse paigutatud.

4. Maketid. Tehases valmistatud õppevahendite komplekt auto mootori, selle agregaatide, käigukasti, tagasilla, rooli-seadme jt. mudelid.

5. Diafilmid kõikide õpetatavate automarkide ja kõikide süsteemide (toitesüsteem, õlitussüsteem jne.) kohta. Diafilmid on samuti süstematiseeritud automarkide kaupa.

6. Tehnilised õppevahendid. Kabinetis on kitsasfilmiaparaat «Ukraina», diaprosjektor ja epidiaskoop. Filmid tuuakse filmilaenutuskontorist.

7. Tehnoloogilised kaardid. Neid on kabinetis kokku 43 ja neid kasutatakse õpilaste iseseisvaks tööks pärast ühe või teise osa läbivõtmist. Igal tehnoloogilisel kaardil on näidatud:

- 1) vajalikud tööriistad,
- 2) töö käik,
- 3) tööülesanne, mida õpilastelt nõutakse. Näiteks selgeks teha, kuidas töötab karburaatori tühikäigu süsteem.
- 4) 3—4 kordamisküsimust.

Kui teatud programmi osa, näiteks toitesüsteem, on läbi võetud, järgneb iseseisev töö. 4—6 õpilasele antakse tehnoloogiline kaart, toitesüsteemi komplekt, tööriistad, plakatid ja muu vajalik. Õpilaste töölaudadele asetatakse linoleumist alused. Nüüd, vastavalt antud ülesannetele, demonteeritakse toitesüsteem üksikosadeks, tutvutakse üksikosade ehituse ning tööga ja monteeritakse uuesti kokku. Nii kinnistatakse varemõpitu praktikas.

Suurte sõlmede demontaaži ja montaaži praktikaruum asub samas kõrval. Tähtsamateks õppevahenditeks on siin kõigepealt auto GAZ-51 šassii kõikide agregaatide, seadmete ja kabiiniga. Edasi ZIL-130 ja ЯМЗ-236 töötavad mootorid stendidel. Neid kasutatakse tehnilise hoolduse praktilisteks töödeks ja reguleerimistöde õppimiseks. Praktiliste tööde ruumi on üles seatud ka peaülendkanded läbilõigetes, autode sillad, käigukastid, GAZ-53A mootor. Töölaudade kohale seintele on paigutatud plakatid, mis määrumise eest on kaitstud kilega.

Praktilisteks töödeks, mis ei ole seotud mootori tehnilise hoolduse või reguleerimistöodega, valib grupp välja vastava agregaadid ja transpordid selle eriseadmega töölauda juurde. Töölauda kohal on agregaadid tabelid. Alustatakse tehnoloogilisel kaardil ettenähtud töid. Seadme raskete agregaatide transportimiseks konstrueeris erialaõpetaja H. Sirgi ise. See on lihtne ja praktiline, koosneb kahepoolsest kangist, mis toetub kahele kuul-laagrile. Kangi lühem ots on varustatud konksuga, mis haakub vastavas kinnituspunktis agregaadile. Kuullaagrid on seadme ratasteks.

Vajalikud tööriistad on paigutatud kappidesse komplektide kaupa. Igal tööriistal on oma kindel koht, seal on värvitud riista kujutis. Nii näeb õpetaja tunni lõppedes kohe, millised tööriistad ei ole veel kohale pandud, välistatakse tööriistade kadumise võimalus.

Samas ruumis on ka kanal, kus tehakse kooli õppeautodele tehnilist hooldust. Õppeautosid on viis: kaks pikendatud kabiiniga veoautot GAZ-53F, veoauto GAZ-51, sõiduaudod GAZ M-21 ja GAZ M-24. Peale selle alles ostetud mootor-ratas «Minsk». Õppeautode kogu tehnilise hoolduse ja jooksva remondi teevad õpilased.

Liikluse õpetamine toimub **teooriakabinets**. Liiklusmärgid on paigutatud seintele. Esiseinal, tahvli kõrval, asub magnetahvel vahetatavate ristmikute kujutistega. Selle kohale on paigutatud foor. Foorile on võimalik kombineerida ka lisaseksioonid. Foori lüliti on paigutatud tahvli alla. Nende kahe seadmega saab selgitada liiklust mitmesugustel, nii reguleeritud kui ka reguleerimata ristmikel. Nende vahenditega on võimalik mitmesuguste liiklusülesannete lahendamine. Ülesandeid võib lasta kombineerida ka õpilastel endil, see muudab töö eriti huvitavaks.

Liikluse õpetamiseks on komplektid trükitud plakateid, diapositiivid kõikide teemade kohta. Lisaks nendele kasutatakse kitsasfilme, diafilme.

Õpilaste liiklusalaste teadmiste kontrollimiseks on õpetaja H. Sirgi koostanud mitmesuguseid teste. Need on koos-

tatud teemade kaupa. Testid on paljudatud ja õpilaste teadmiste kontrollimiseks jagatakse need klassis välja. Iga õpilane saab korraga kätte kaks testi, mis pannakse kummuli lauale. Õpetaja märguandel need «avatakse», õpilane kirjutab testile oma nime. Testimise aeg 5 minutit. Igas testis on viis küsimust ja iga küsimuse juurde märgitud pallide maksimumarv sulgudes. Testi peas on antud pallide vatavus hindetele.

Näiteks 13. test «Liikluse reguleerimise märguanded»

1. (8) Valgusfoori tulele kantud noolekontuurid osutavad ...
2. (8) Punasega samal ajal põlev kollane tuli ...
3. (10) Kui nool lisaseksioonis on sisse lülitatud punase või kollase märgutulega samal ajal, peab juht ...
4. (12) Kui reguleerija on pöördunud juhtide poole küljega, käed sirutatud kõrvale või langetatud, tohivad rööbasteta liiklusvahendid sõita ..., trammid ..., ja jalakäijad ...
5. (12) Kui reguleerija on sirutanud parema käe ette, tohivad rööbasteta liiklusvahendid reguleerija vasaku külje poolt sõita ... ja tramm ...

14. test «Hoiatusmärguanded»

1. (10) Juht peab andma hoiatusmärguanded suunatulega, nende rikke korral ... järgmistel juhtudel ...
2. (10) Enne sõidusuuna muutmist on vaja sooritada järgmised toimingud ...
3. (10) Enne pööret paremale suunatule rikke korral peab juht andma märku järgmiselt ...
4. (10) Lisahoiatuseks möödasõidul võib olla ...
5. (10) Erandkorras tohib helisignaali anda ...

Pallid vastavad järgmistele hinnetele: 46...50=5, 40...45=4, 30...39=3, 29 ja vähem=2.

Nende testide kõrval kasutatakse veel lünkteste. Need koosnevad kümnest küsimusest ja on koostatud teemade või teatud teemade gruppide kohta. Näiteks on antud esimese küsimuse all viis liiklusmärki ja küsitakse, missugune märk näidatud joonisel tähendab «Peatuseta eda-

sisõit keelatud». Või samast testist 3. ülesanne: antud on 5 liiklusmärki, küsitakse: «Missugune märk toodud joonisel teistatakse väljaspool asulaid?» Või veel näide samast testist. Ristmiku taha on paigutatud märk «Sissesõit keelatud». Küsitakse: «Mida tähendab joonisel näidatud märk, kui ta on asetatud tee algusesse? Antud on kolm vastust:

1. Keelab läbisõidu kõigil liiklusvahendil.
2. Keelab kõigil liiklusvahendil, välja arvatud kindlatel marsruutidel liikulval ühiskondlikul liiklusvahendil.
3. Keelab mehaanilisel liiklusvahendil. Õpilasel tuleb lünka paigutada õige vastuse number.

Ja nii edasi kümme küsimust. Õpilasele antakse kätte kaks testi kokku 20 küsimusega. Hindamisel kasutatakse eksamil hindamisega analoogilist süsteemi. Kui kõik vastused on õiged, hinnatakse õpilase teadmisi «viiega». Kui on üks vale vastus, saab «nelja». Kaks vale vastust (kumbki erinevas testis) annavad kolme. Enam valesid vastuseid ühes testis annavad puuduliku hinde.

See on võrdlemisi range hindamissüsteem, kuid siiski vajalik, sest Riikliku Autoinspeksiooni eksamipileti 10 küsimusest võib ainult ühele anda vale vastuse, et eksam sooritatuks loetakse.

Liiklusmärgid või situatsioonide pildid lünktesti on paigutatud kaardi vasakule poolele, küsimused ja vastused paremale. Kaart on kaetud kilega. Küsimused koostas õpetaja ise, kaardid tegid õpilased. Selliseid lünk küsimustikke on neli harjutusvarianti, lisaks kaks kontrolltööde varianti ja eksamivariant.

Peale eeltoodute on õpilaste liiklusalaste teadmiste kontrolliks elektroneksaminaator. See on koopia Riikliku Autoinspeksiooni eksaminaatorist. Selle seadme ehitamisel arvestati kahte asjaolu. Esiteks on see vajalik kui vahend liiklusmäärustiku õppimiseks ja õpilaste teadmiste kontrollimiseks. Teiseks — et ei tekiks psühholoogilist barjääri eksamil, kui õpilane näeb seadet esmakordselt. Teinud aga eksami selliselt juba koolis, ei ole see enam uudiseks ka Riikliku Autoinspeksiooni eksamikomisjoni ees.

Elektroneksaminaatorit saab kasutada kolmes variandis. 1) Eksam. Küsimused ülevalt alla, küsimused koostatud analoogiliselt küsimustega, mis tulevad eksamil. 2) Konsultatsioon. See on mõeldud õppimiseks. Selle variandi juures nupule vajutades näitab aparaat, milline vastus on õige. 3) Treening. Selles asendis aparaat valesid vastuseid ei loe. Õpilane vajutab nuppudele seni, kuni leiab õige vastuse numbri. Viimase järgi leiab ta ka õige vastuse. Küsimuste varieerumiseks ja selleks, et õpilased vastuseid ette teada ei saaks, on aparaat varustatud seadmega («kammiga»), millega on võimalik programmi vahetada.

Kirjeldatud võimalused liikluseeskirjade õppimiseks ning õpilaste teadmiste kontrollimiseks ei ole ainukesed. Õpetaja töö on loov ja H. Sirgi otsib pidevalt uusi teid ning võimalusi, kuidas õppeprotsessi mitmekesistada. Plaanis on mitmed elektrifitseeritud seadmed nii õpilaste liiklusalaste teadmiste kontrollimiseks kui ka liikluseeskirjade õpetamiseks. Neid saab aga ellu rakendada siis, kui liikluse õpetamiseks sisustatakse eraldi kabinet.

Pidevalt täiendatakse ka teooriakabinetti. Pooleli on auto elektriseadmete töötav stend. Sellesse on koondatud kogu auto elektrisüsteem. Stendil kasutatakse kõiki töötavaid elektriseadmeid ning üksikosi.

Tallinna 2. keskkooli autoõpetuse kabinet vastab kabinetsüsteemis õpetamise nüüdisnõuetele. Selle väljaehitamisel on kooli abistanud baasettevõtte, koondise «Tallinna Autoveod» 1. filiaal. Tänu peainsener V. Palgi ja töökoja juhataja A. Mäe abile on autoõpetuse kabinetti viimase kahe aasta jooksul muretsetud palju uusi õppevahendeid, kooli õppeautodele tehtud kapitaalremonti, valmistatud läbilõikeid ning stende jne. Autojuhite ettevalmistamisele on erilist tähelepanu pööranud ka kooli direktor H. Hiieaas.

Õpetaja H. Sirgi arvates, kes baasmandis alustas tööd autojuhina, töötas meistrina ja ligi poolteist aastakümnet on olnud õpetaja, on autojuhtimise oskuse ja lubade omandamine tänapäe-

val vajalik igale keskkooli lõpetanud noorele, kelle tervislik seisund lubab autot juhtida. Praegu, kus autode hulk ja liiklusintensiivsus üha suurenevad, vajaneb moodsa tehnikaga varustatud teooria-, praktika- ning liikluskabinette. Ainult nii saab tagada küllaldase praktilise ja teoreetilise ettevalmistuse. Ühe kooli tarvis on need aga küllalt kallid. Kui arvesse võtta nende nädalakoormust, selgub, et need seisavad suure osa ajast kasutamata. Kas ei oleks siis õigem suuremates linnades ehitada koolidevahelisi, igati tasemel ning moodsa tehnikaga sisustatud autoõpetuse kabinette, kus küllalt kallis sisustus ning tehnika leiaksid optimaalset kasutamist. Selliste koolidevaheliste autoõpetuse töökodade kabinettide juurde võiks projekteerida veel teisigi polütehnilise tööõpetuse eriala töökodasid, kus õpetatakse masinaõpetuse aluseid. Tallinnas võiksid sellised töökodad olla näiteks rajooniti. Parem oleks sel juhul ka õppesõiduaudote hooldus, sihipärasem nende kasutamine.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

КЛАССЫ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА— ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ

АНТИДЕА МЕТСА

зав. кафедрой методики русского
языка ТГУ.

Более двухсот учащихся каждый год получают углублённую подготовку по русскому языку в школах республики. Такая подготовка нацелена на «... расширение и углубление на базе основного программного курса практических навыков устной и письменной речи учащихся». (4, стр. 3).

Количественная характеристика углублённого курса русского языка следующая: 9 класс — 10, 10 класс — 10, 11 класс — 10 часов в неделю. Итого выпускники углублённых классов получают более 1300 часов за весь период обучения русскому языку в средней школе.

Каковы же параметры, характеризующие качественную сторону проблемы? На наш взгляд, к последним можно отнести следующие показатели:

- реальный уровень языковой подготовки выпускника;
- реальный уровень владения навыками коммуникации;
- общий лингво-страноведческий кругозор учащихся спецкласса.

Указанные показатели являются исключительно важными, так как они непосредственно влияют на выбор учащимися профессиональной деятельности.

Учащиеся с высоким уровнем языковых умений, с лучшей подготовкой к устной коммуникации, с широким лингвистическим кругозором смелее выбирают филологические вузы, где требуется хорошее знание языка и определённый лингво-страноведческий кругозор и где они могут реализовать заложенный в них филологический потенциал.

Данные вузов республики, однако, показывают, что лишь незначительное количество выпускников классов с углублённой подготовкой по русскому языку поступают на филологические факультеты. Данные реальной успеваемости также показывают, что прак-



РАЗМЕЩЕНИЕ СПЕЦКЛАССОВ В РЕСПУБЛИКЕ

тическая языковая подготовка выпускников спецклассов не всегда отличается от подготовки остальных студентов.

В чем же кроются причины?

В настоящей статье делается попытка подвергнуть анализу некоторые аспекты работы классов с углубленным изучением русского языка, которые имеют непосредственную связь с качеством подготовки учащихся.

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В РЕСПУБЛИКЕ И КЛАССЫ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Функционирование русского языка в республике имеет свои закономерности и отличительные особенности, которые, на наш взгляд, сводятся к следующему:

1) параллельное функционирование эстонского и русского языков во всех

сферах общественной жизни республики с разной интенсивностью в разных районах и городах ЭССР;

2) более интенсивное взаимодействие и взаимообогащение русского и эстонского языков в столице ЭССР и в районе сланцевого бассейна;

3) переменное интенсивное языковое взаимодействие в летний сезон в городе Пярну и других курортных местах республики;

4) функционирование русского языка различно в разных профессиональных группах людей;

5) естественные речевые контакты эстонских школьников непосредственно зависят от общего языкового фона данного города, населенного пункта;

6) стимулирование речевых контактов детей не обеспечивается системой преподавания и действующими учебниками.

Анализ естественных речевых контактов учащихся классов с углубленным изучением русского языка (5, стр. 1—40) показывает, что учащиеся республики находятся в этом отношении в неравных условиях. Учащиеся городов Таллина, Кохтла-Ярве и Пярну находятся в более выгодном положении. В Кохтла-Ярве, например, всем учащимся с разной степенью интенсивности приходится говорить по-русски (57,2% говорят регулярно, 42,8% — нерегулярно), в Таллине регулярно говорят 19,3%, нерегулярно — 72,4%, в Пярну регулярно общаются по-русски 21,4%, нерегулярно — 78,6% учащихся.¹

В невыгодном положении находятся учащиеся остальных школ, где регулярно общаются на русском языке лишь: в Раквере (III ср. шк.) 13,6%; в Вильянди (V ср. шк.) 10%; в Тарту (X ср. шк.) 5%; в Тюри 4,1% учащихся.

В двух городах, в Тюри и Раквере, соответственно 12,3% и 18,2% учащихся вообще не имели языковых контактов.

Разная степень интенсивности языковых контактов в городах ЭССР имеет непосредственную связь с реальным уровнем владения речевой деятельностью на русском языке в оценке самих учащихся.

Общее положение в 1976/77 учебном году следующее:

■ понимают все и свободно говорят 12%

■ понимают все, но испытывают трудности в практической речи — 60%

■ не все понимают и говорят с трудом — 28%.

Картина резко меняется в городах с менее интенсивными языковыми кон-

тактами. Так, например, не все понимают и говорят с трудом в Тарту 41,8%; в Тюри 50%; в Раквере 50%.

Напрашивается вывод о том, что школа должна компенсировать отсутствие естественных языковых контактов там, где их нет. Компенсация языковых контактов должна идти как по линии учебного процесса, так и по линии управляемой учителями русского языка внеклассной работы.

При этом важно соблюдать дифференцированные требования:

■ в городах с интенсивной естественной средой стимулировать индивидуальные речевые контакты;

■ в городах, где имеются русские школы, создать систему межшкольных кружков, внеклассных мероприятий, которые могли бы породить индивидуальные контакты;

■ в городах, где нет школ с русским языком обучения, а также интенсивных языковых контактов, взять курс на более активную методическую стратегию, отвечающую требованиям времени.

АКТИВНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ

Я имею смелость утверждать, что относительно большое количество часов всегда приводит к некоторому понижению интенсивности работы. Этому способствует также отсутствие соответствующих специальных пособий по всем аспектам работы и некоторая инертность или беспомощность преподавателей в поисках новых форм работы.

Нами была предоставлена возможность учащимся всех девятого классов с углубленным изучением русского языка оценить свою активность в процессе усвоения русского языка.

Результаты анализа следующие: лишь 1,4% учащихся прилагают мак-

¹ Анализу подвергались учащиеся девятых классов в 1975/76 и в 1976/77 уч. гг.

симум усилий к усвоению русского языка; 25% занимается добросовестно; 73,6% могли бы работать лучше.

Это показывает, с одной стороны, что учащиеся самокритичны, но, с другой стороны, приведенные цифры свидетельствуют о недостаточной интенсивности работы в школе, о недостаточной активности методической стратегии русского языка, о неумении вызвать у учащихся мотивационную активность. Самое важное, по-моему, на уровне девятого классов — это постараться увлечь каждого ученика предметом, который он выбрал по собственному желанию и хотел бы усвоить лучше других. Если учитель сделает учебный процесс и приятным и интенсивным, то этим он вскроет большой резерв повышения качества усвоения.

Хочется здесь привести основное методическое кредо В. Шаталова (6), который утверждает, что все дети талантливы и в школе можно работать без двоек. Для этого нужно:

«... Снять чувство страха с души ребенка, сделать его раскованным, свободным, вселить уверенность в свои силы, увидеть в нем полноценного, способного к творчеству, серьезного человека. ... Все, что основано на подавлении личности и голом администрировании, безвозвратно уходит из нашей школы. Это требование времени».

Для того, чтобы стимулировать творческую активность ребенка, нужно знать, что на данном возрастном этапе развития вызывает у него положительную мотивацию, так как мотивация — основная движущая сила.

«Мотив это — объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме отражаясь субъектом, ведет его деятельность.» (1, ст. 5).

Мотивационная активность учащихся при поступлении в спецкласс не однородна. Об этом свидетельствует анализ

мотивов поступления. Среди мотивов преобладает желание получить глубокие знания в данном предмете (35%); интерес к предмету (22%); посоветовали родители (25%); посоветовали учителя (8%) и др. Несмотря на то, что с каждым годом уменьшается количество учащихся, которые случайно оказываются в спецклассе, в 1976/77 уч. г. в некоторых школах этот процент был весьма высоким (в Кохтла-Ярвской I ср. школе — 21,2%; в Таллинской VIII ср. школе — 17,2%; в Тартуской X ср. школе — 11%).

Таким образом алгоритм действия учителя сводится к следующему:

- выявление мотивов поступления в спецкласс;
- формирование положительной мотивации к предмету у тех учащихся, которые оказались в классе случайно;
- расширение и воспитание мотивационной активности.

Конкретные исследования на материале школ республики позволяют подсказать учителям русского языка некоторые факторы, вызывающие положительную или же отрицательную мотивацию к усвоению русского языка, и вытекающую из них методическую стратегию.

Как показывает приведенная выше схема, мотивы и порождающие их факторы между собой частично перекрываются. Хочется подчеркнуть важность третьей группы мотивации — мотивацию педагогической совместности, — наличие которой, на наш взгляд, лучше реализует факторы, содействующие и познавательной, и социальной мотивации. Эмоциональный тонус занятия, атмосфера взаимопонимания, творческого сотрудничества между учениками и учителями является основой для повышения качества усвоения русского языка в школе.

Из анализа факторов мотивационной активности учащихся-старшеклассни-

**ФАКТОРЫ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ МОТИВАЦИОННУЮ АКТИВНОСТЬ
У УЧАЩИХСЯ—СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Вид мотивации	Факторы, вызывающие мотивацию	Методические рекомендации для учителя
Познавательная мотивация	<ul style="list-style-type: none"> — новизна и познавательная ценность информации, получаемой на уроке — новизна в методике — решение познавательных проблем на уроках русского языка — сосредоточение внимания на трудном для учащихся материале — предоставление творческой свободы — помощь в усвоении других предметов — уверенность в своем продвижении в знаниях 	<ul style="list-style-type: none"> — проведение уроков на высоком интеллектуальном уровне; — учет в учебном процессе информации, получаемой из каналов массовой коммуникации; — связь с другими предметами по принципу «чего еще не проходили», «чего нет в программе»; — увеличение удельного веса самостоятельной работы;
Социальная мотивация	<ul style="list-style-type: none"> — возможность реализовать на уроке реальные и потенциальные потребности в речи — наличие речевых контактов у учащихся — близость методики к реальным потребностям коммуникации — преобладание устных форм работы 	<ul style="list-style-type: none"> — решение на уроках конкретных коммуникативных задач, близких к реальным речевым потребностям; — завершение тем т. н. внеклассными уроками; — установление регулярных речевых контактов;
Аффективная мотивация (мотивация педагогической совместимости)	<ul style="list-style-type: none"> — дружеское сотрудничество преподавателей с учащимися — дружеское сотрудничество между учащимися 	<ul style="list-style-type: none"> — максимальный учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся; — умелое поощрение детей;
Отрицательная мотивация	<ul style="list-style-type: none"> — ложное убеждение о достаточности владения языком — отсутствие индивидуализации как для сильных, так и для слабых — однообразная методика — нечеткость в организации работы — нерегулярность и необъективность контроля — личностные недостатки учителя 	<ul style="list-style-type: none"> — самокритический анализ своего труда; — выявление оценок учащихся; — постоянное повышение теоретического уровня по лингвистике, педагогике, психологии, методике.

ков вытекает ряд дидактических и методических условий повышения качества усвоения русского языка. Остановимся на некоторых из них.

Интеллектуальный уровень занятий определяется прежде всего содержанием обучения. Как бы ни был интересен учебник, он должен быть дополнен интересным свежим современным дополнительным материалом, позволяющим лучше познать основной текст, создать лингво-страноведческий фон усвоения учебного материала. В этом отношении большую пользу приносят пособия, составленные и составляемые специально для спецкласса.

Нельзя забывать о том, что межпредметная связь способствует повышению интеллектуального уровня урока русского языка. Русский язык служит средством получения новой информации из области истории, психологии, физики, астрономии и т. д. При осуществлении межпредметной связи желательно учитывать принцип опережения событий или же углубления, расширения информации, чтобы интерес к урокам не погас.

Очень часто учителя не учитывают тот факт, что учащиеся спецкласса систематически смотрят телевизионные передачи. Так, например, нами было установлено, что учащиеся выпускного класса Тартуской X средней школы регулярно смотрят 15 разных телепередач. При этом у юношей преобладают такие передачи, как «Время», «Международная панорама», «Художественные фильмы», «Спортивные передачи». Девочек больше интересуют «Художественные фильмы», «Время», «Артлото» и др. Используют ли учителя в своей работе ту актуальную информацию, которую учащиеся черпают из источников массовой коммуникации? А уроки с телевизионной вставкой, с радиовставкой? Все то, что сближает обучение с жизнью, учитывает жизненный опыт ребят, должно найти

прочное место на уроках русского языка. Это именно то, что в конечном счете содействует формированию мотивационной активности учащихся и тем самым более активному усвоению языка.

Для сближения обучения с жизнью нужна более совершенная техника. Нужны не только телевизоры в каждом классе, но и видеомagnetофоны, чтобы зафиксировать наиболее ценные с точки зрения речевой деятельности на русском языке передачи.

Интеллектуальный уровень урока я усматриваю не только в содержании, но и в методике проведения урока, прежде всего в увеличении удельного веса самостоятельной работы на уроке.

Мы говорим о коммуникативных целях обучения и в то же время в практике преподавания допускаем противоречие между коммуникативными целями и некоммуникативным содержанием обучения, между коммуникативными целями и методикой проверки знаний некоммуникативного характера, между коммуникативными целями и некоммуникативной методической стратегией урока. В подтверждение приведу лишь один показатель: 60% выпускников г. Пярну и Пярнуского района имеют по русскому языку оценку «хорошо» и «отлично», в то же время лишь 9% учащихся не имеют трудностей в устной коммуникации. Это свидетельствует о том, что существующая методика проверки знаний не выявляет коммуникативной компетенции учащихся, она направлена лишь на проверку их языковой компетенции.

Мы не абсолютизируем коммуникативную направленность процесса обучения, но считаем его одним из основных направлений в усвоении русского языка как средства межнационального общения. Нам представляется, что пора ввести в школьную практику особый тип уроков, т. н. внеклассные уроки, которые завершали бы цикл уроков и

по своей форме и по содержанию напоминали бы естественную коммуникацию. Цель таких уроков:

* снятие психологического барьера в общении с русскими,

* подготовка учащихся к решению реальных коммуникативных задач.

Подготовка к внеклассным урокам должна состоять не только из введения

соответствующего материала, отработки лексико-грамматических конструкций, но и из активизации речевых действий, необходимых для решения тех или иных коммуникативных задач и проведения урока.

Ниже дается схема проведения некоторых таких уроков.

Форма внеклассного урока Функциональный стиль	Какие речевые навыки отрабатываются
Урок-лекция с приглашением лектора (стиль газетно-публицистический)	<ul style="list-style-type: none"> — умение запомнить основные мысли сообщения при однократном восприятии; — умение задавать вопросы докладчику; — умение высказывать свое отношение к поднятым проблемам; — умение изложить в статье в стенгазете о прослушанной лекции;
Урок — диско «Лучшие ансамбли Советского Союза» с приглашением учащихся русских школ (стиль разговорно-обиходный)	<ul style="list-style-type: none"> — умение оформлять приглашение на урок-диско; — умение привлечь внимание учащихся к музыкальным произведениям; — уметь обосновать выбор программы; — уметь дать оценку прослушанной музыке; — уметь дать оценку уроку; — уметь изложить в письме другу об этом мероприятии;
Урок-экскурсия по родному городу для учащихся русских школ	<ul style="list-style-type: none"> — уметь обосновать выбор плана экскурсии; — уметь привлечь внимание участников экскурсии к объектам экскурсии; — уметь воспринимать на слух речь экскурсовода; — уметь уточнять подробности из рассказа экскурсовода; — уметь обращаться с вопросами к экскурсоводу; — уметь выразить благодарность за экскурсию; — уметь рассказать об экскурсии другу; — уметь написать статью в школьную стенгазету.

Мы привели в качестве примера лишь некоторые из возможных внеклассных уроков. Успех проведения таких уроков во многом зависит от заинтересованности учащихся в работе, поэтому при выборе содержания и формы урока надо учитывать интересы класса, а также возможности школы, города при приглашении носителей языка. Такие уроки могут служить основой для установления постоянных контактов.

Говоря о повышении качества усвоения русского языка в классах с углубленным изучением русского языка, нельзя не отметить, что центральной фигурой есть и остается учитель, который требует максимального внимания со стороны дирекции, города (района), министерства просвещения, филологических факультетов вузов республики.

Библиография

1. А. Н. Леонтьев. Потребности, мотив и сознание. Сб. «Мотивы и создание в поведении человека». Москва, 1966.
2. А. А. Метса. Динамика мотивации к изучению русского языка у студентов разных факультетов Тартуского государственного университета. Тезисы доклада на V Зональной научно-методической конференции. Вильнюс, 1977.
3. Л. Охтла. Анализ речевых потребностей выпускников средних школ г. Пярну и Пярнуского района. Научный руководитель А. Метса. Рукопись на кафедре методики русского языка. Тарту, 1977.
4. Программа по русскому языку и литературному чтению для классов с углубленным изучением русского языка школ с эстонским языком обучения. Таллин, 1976.
5. С. Солом. Сравнительный анализ контингента учащихся в классах с углубленным изучением русского языка в 1975/76 и 1976/77 уч. гг. Научный руководитель А. Метса. Рукопись на кафедре методики русского языка, Тарту, 1977 г.
6. В. Шаталов. Все дети талантливы. «Литературная газета» № 9, от 2 марта 1977 г.

KOOLIEELNE KASVATUS

IGALE LAPSELE HUVIPAKKUV RAAMAT

VIIVE PEIKER

Kirjandus ja kunst kuuluvad nende vahendite hulka, mille kaasmõjul kujuneb uus inimene. Õigesti valitud lasteraamat arendab laste mõtlemist, taju, fantaasiat, tähelepanu, mälu ning kõiki teisi vaimseid võimeid (5, lk. 113).

Lastele kirjutatud raamatutel peab olema tunnetuslik, esteetiline ja kasvatulik mõju. Ainult need kolm komponenti koos loovad tõelise lastekirjanduse.

Tihti peale on pedagoogidel, kasvatajatel raskusi lastele sobiva lektüüri leidmisega, sest koolieelses kasvatuses moodustab emakeeletunni eriliigi nn. kirjanduse esitamise tund, kusjuures loetavad palad valib kasvataja. Küllalt palju loetakse lastele ka vabal ajal.

Vaatamata iga lapse ja samuti iga lasteaiarühma kordumatule individuaalsusele, on teatud vanuses lastel kindlad ealised iseärasused, mille põhjal võib üsnagi suure tõenäosusega otsustada, missugust raamatut lastele lugemiseks valida.

Lastekirjanduse traditsioonilisse nelja põhigruppi jaotamine osutub ebapiisavaks eriti koolieelsele eale mõeldud kirjanduse puhul.

Koolieelses eas lastele määratud kirjandust võiks diferentseerida järgmiselt:

I. Raamatud maimikutele, s. o. 1—3-aastastele lastele.

II. Raamatud mudilastele, s. o. 3—5-aastastele lastele.

III. Raamatud koolieelikutele, s. o. 5—7-aastastele lastele.

Sellest jaotusest lähtudes käsitleksin ka koolieelses eas lugeja ealisi iseärasusi, mille tundmine aitab valida huvipakkuvat raamatut igas vanuses lapsele.

Esimene raamat etendab kultuurse lugeja kasvatamisel olulist osa. Raamatuga tutvuvad lapsed umbes aasta vanuselt. Tihti peale on kokkupuude esimese raamatuga negatiivset laadi — on tegemist esemega, mida ei tohi katsuda, rebida, esemega, millega ei saa mängida. Maimikutele nii iseloomulikus «käega katsumise eas», püüdes kujutatut pare-

mini tunnetada ja oskamatuses raamatut vaadata, rebivad väikelapsed raamatuid sageli katki. Pedagoogide hulgas on arvamusi, et kokkupuude raamatuga peaks esile kutsuma ainult positiivseid emotsioone, seepärast soovitatakse lapse esimene raamat ise, vastupidavamast materjalist valmistada. Eriti sobivad selles vanuses lastele on hügieenilised ja vastupidavad «vanniraamatud». Praktilised on ka kilekattega raamatud.

Koolieelikutele määratud lasteraamatu spetsiifikat silmas pidades võib öelda, et kunstiline kujundus ja illustratsioon on eriti tähtsal kohal, maimikueas isegi olulisemal kui tekst.

Väikelapse e. maimikuiga on periood, mida iseloomustavad äärmiselt tähtsad kvalitatiivsed muutused ja mitmed olulised erinevused koolieelikust.

L. Auväärt ja M. Veske, toetudes L. Vöotski teooriale, väidavad, et väikelapsel domineerib tajut. Kõik teised psüühilised protsessid ja funktsioonid eksisteerivad tajut kaudu. Mälu avaldub maimikul äratundmisena (1, lk. 904).

Seetõttu on maimikuraamatu illustratsioonidele esitatavatest nõuetest olulisemad lastepärasus ja äratuntavus, s. t., et lapsi köidavad rõõmsavärvilised, selge kontuuriga ja taustast eralduvad pildid. Pooltoonid ja värvuste mitmesugused nüansid ei ole selles eas veel mõistetavad, sest maimikueas alles õpitakse põhivärvide tundmist. Pilt peab lapse tekitama soovi teksti kuulata, kuid teksti olemasolu ei ole alati vajalik. Maimikule sobivad ka tekstita pildiraamatud.

Oluline on illustratsioonide ja teksti temaatika valik.

Väikelapsele on jõukohane ainult neile lähedase, neid vahetult ümbritseva maailma tunnetamine. Mineviku eakaaslastest lahutavad lapsi aeg ja progress. Lapsi vahetult ümbritsev maailm muutub pidevalt, see, mis neile varem oli lähedane ja mõistetav, kaugeneb, ja see, millest unistada ei osatud, on saanud lähedaseks ja igapäevaseks.

Lapsele raamatut valides tuleks meele pidada, et maailma tunnetamisel, kõne omandamisel ja sensoorsete protsesside arendamisel peaks lasteraamat lapsele oma abistava käe ulatama.

Maimikueas võib lastele vaheldust pakkuva raamatute erinev formaat, sest illustratsioonide erinevad väljenduslaadid, värvilaikude mäng, kompositsioonivõtete uudsus ei ole selles eas veel mõistetavad. Värvikäsitluses valitsevatest suundadest tuleks eelistada realistlikku laadi, sest väikelapse reaalsusetaju ei ole veel eriti kõrgelt arenenud.

Väga sobivad on selles vanuses lastele nn. vigurraamatud ja voldikud. Maimik vajab juba ka värvimisraamatut, seda enam, et ta joonistamisoskus on alles väga algeline.

Maimikueas lapsed pööravad erilist tähelepanu vormile. Raamatu sisu ja vorm on selles eas laste jaoks lahutamatu seoses, seetõttu peab illustratsioon raamatu sisuga kooskõlas olema, seda järgima ja täiendama. Üksnes sõna kaudu saadud teadmised, millega ei kaasne tunnetuslik kogemus, on ebaselged, ebatäpsed ja ununevad kiiresti.

Esteetiliselt kauni välimusega raamat kutsub lapses instinktiivselt esile lugupidava suhtumise ja hoiab ära nii mõnegi ülearuse moraallilugemise.

Väikesed lapsed on väga liikuvad, seetõttu sobivad neile kirjanduslikud lühivormid. Nad on ka äärmiselt vähekoogenud ja vastuvõtlikud ning ei tea veel, et loomad-linnud inimkeeles ei kõnele.

Meie, suured, muudame (sageli ka rikume) oma käitumisega lapse tunde maailmas peituvat väärtusliikku alget, jaotades asju kindlakskujunenud väärtuste järgi, sisendades lapsele märkamatult täiskasvanulikkust suhtumist. Väikelaps kujutleb teisiti, endast lähtudes, elusat ja elutut võrdseks hinnates — siit ka tema kalduvus antropomorfiseerimisele. Kasvataja jaoks peituvad lastekirjanduses tohutud võimalused lapse reaalsuse-

taju ja õige väärtusorientatsiooni kujundamiseks.

Kuigi lasteraamatu loomad-linnud ja ka elutud esemed peavad lastele selles eas inimkeelele rääkima, ei tohi tõe ja fantaasia tasakaal kirjanduspalas kaduda. Väga õigesti on kirjutanud N. Krupskaja: «See, kes eelkooliealistele lastele raamatut kirjutab, peab aitama neil maailma tunnetada... Tuleb silmas pidada, et igasugune ebatõsieluline kuju pidurdab lapse arengut. Peale selle sööbivad lapsepõlve muljed kogu eluajaks sügavale tema ellu, ja seepärast tuleb last hoida igasuguste inetute kujude eest» (6, lk. 80—81).

Teose keel on hea, kui laused on lühikesed, sõnastus selge ja lastele arusaadav. Vältida tuleks kaashäälikute kuhjumist sõnades, sest maimikule on omane aktiivne tähelepanu kuulnud kirjandus-pala suhtes, kuid nende kõnes puuduvad mitmed häälikud.

Kasvatajale on maimiku sõnavara tundmine eriti oluline, annab ju sõnavara ettekujutuse lapse teadmiste ja kogemuste hulgast ja ulatusest.

Oluline on, et lapse arengut üle ei hinnataks. Suutes hääldada sõnu, võib laps neid kasutada, ent sageli mitte õigel kohal, mitte teatava olukorra tähistamiseks. Laps on sageli ära õppinud ka teatavad sõnalised reaktsioonid teatavatele küsimustele, ilma et ta tunnetaks seost oma sõna ja tegelikkuse nähtuse vahel (8, lk. 509).

H. Lupp märgib ka, et sõnaliikidest domineerivad kolmeaastaste kõnepruugis nimi- ja tegusõnad, kusjuures omadussõnad ilmuvad lapse kõnesse alles kolmandal eluaastal (9, lk. 953—954).

Väikelastele lugemiseks valitavad luuletused peavad olema võimalikult lühikesed ja sisaldama mingi tervikliku mõtte. Tähtis on värsi emotsionaalsus ja siirus. Lapsed on väga vastuvõtlikud rütmivõlule. Kindel rütm ja sõnade loogiline (kõnekeelele omane) järjekord aitavad lastel luuletust meelde jätta ning

mõttest aru saada. Hästi jäävad maimikutele meelde paaris- ja ristiimilised luuletused. Mida rohkem luuletused võimaldavad kasutada žeste, erinevaid hääletoone, seda parema vastuvõtu leiavad need laste hulgas, sest seda iga iseloomustab aktiivne, matkiv kõnelemine. Söödilikud mängitamislaulud oma onomatopoeetiliste väljenditega meeldivad väikesele kuulajale eelkõige oma kõla ja suure musikaalsuse poolest. Mängitamislaulud võimaldavad ka maimiku ja täiskasvanu lähedast kontakti, mida väikelaps selles eas nii väga vajab.

Lastele valitavad lood olgu põhilaadilt optimistlikud. Kontrast peaks olema küllaltki selge, et laps tajuks kuulates, mis on halb ja mis on hea, sest psühholoogilise analüüsini ning karakterite nüansipeensuste mõistmiseni pole väikelaps veel jõudnud.

Selles eas on lapse mõtlemine näitlik-tegevuslik, aistingute ja taju areng toimub tunduvalt kiiremini kui mõtlemise areng, seetõttu on kirjanduspalas olulise lihtne dünaamika ja mängulisus.

Maimikutele on väga sobivad niisugused muinasjutud, nagu «Kakuke» ja «Kolm karu», ning seda just oma lihtsa ja ühtlaselt tõusva süzeeliini tõttu.

Lastele meeldib ka nende enda pisitoimetuste lihtne ja huvitav jäädvustamine nn. jah-vormis. Kasvatajal tuleks arvestada, et kõige enam tõukejõudu aktiivseks tegevuseks annab just positiivne eeskuju.

Koomiline on selles vanuses kogemuste vähesuse tõttu raskesti arusaadav, ent lõbusat tajutakse ja vajatakse maimikueas väga.

Maimikule raamatut valides tuleb läbi mõelda kõik aspektid, pidevalt silmas pidada selle ea nõudeid, lapse tasemeni laskumata näha asju lapse silmadega — siis saab raamat lapsele kalliks aardeks ka edaspidi.

Mitmete maade teadlased on jõudnud üksmeelsele seisukohale, et maimiku- ja

mudilasiga on isiksuse arengus olulise tähtsusega.

Koolieelses eas lapsi iseloomustab emotsionaalse sfääri erakordne sensitiivsus, mille tõttu nad kuuldule sügavalt kaasa elavad. Eakohane kirjanduspala loob peaaegu alati erilise emotsionaalse atmosfääri, mis omakorda kujundab vastuvõtmist. Lapse emotsionaalset sfääri peaks igati arendama, et tal täiskasvanuks saades oleks võimalikult palju neid tundekeeli, mida raamat võiks helisema panna.

Lapsed on selles vanuses juba märksa elukogenumad ja aktiivne sõnavaragi on märgatavalt suurenenud. Mudilasiga on keele vallutamise e. aktiivse kõnekeele tekkimise periood. Sõnade ja väljendite meeldejätmiseks on see vanus eriti soodus. Mudilased jätavad meelde palju lauseid ja keerulisi sõnakombinatsioone ning loovad neid ka ise. See tuleb mehaanilise mälu domineerimisest sel perioodil ja instinktiivsest vajadusest artikulasioonielundeid arendada.

Lastele meeldib väga sõnamäng. Sõna ei räägi neile mitte ainult oma tähendusega, vaid ka kõlaga.

Mudilased armastavad eriti kordusi ja kontraste. Rütmiline kordus, häälikuühendite, sõnade, fraaside ja situatsioonide kordus rõõmustab last ning aitab kuuldu meelde jätta ja muljeid süvendada.

Mudilasiga on «mis see on» küsimuste kõrgperiood. Väikelaps esitab ühte ja sama küsimust mitu korda, kuulab ja jutustab korduvalt üht ja sama muinasjuttu. See on tingitud sõnade abil suhtlemise meeldivusest.

Ka mudilastele on omane eapärane antropomorfiseerimiskaldumus. Inimestamise vajaduse ühest põhjusest oli eespool juttu. Mart Mäger oma artiklis «Titakirjanduse muustrist ja meistrist» toob esile veel teise põhjuse: personifikatsioon aitab kinnistada lapse reaalsustaju (10, lk. 3).

Laste hulgas tehtud tähelepanekute põhjal arvan, et maimiku- ja mudilaseas domineerib teadmatusest tingitud inimestamine, mis hiljem asendub «kummastamisvajadusega» tõelisusetaju kindistamiseks. Mudilasea lõpul on laste juures märgata tarvet oma antropomorfiseerimiskalduvust täiskasvanute eest varjata.

Sisu ja vorm moodustavad ka selles eas terviku ning endiselt on peatähelepanu pööratud vormile. Sageli tundub lapsele vormi rikkumine ka sisu rikkmisena. Ümberjutustamisel püüavad lapsed säilitada algus- ja lõpulauseid, teatud iseloomustavaid sõnu jms.. See on tingitud sellele vanusele iseloomulikest psüühilistest iseärasustest.

Oskuslikult valitud kirjanduspala aitab laste keelt rikastada uute sõnade ja väljenditega. Keele rikastamine uute sõnadega ei tähenda aga seda, et laused peaksid olema uutest väljenditest nii tulvil, et selle all kannataks loetu mõistmine. On ilmselt selge, et keele lihtsus ei tähenda veel tema vaesust.

Selles eas on soovitatav kasutada lihtsamaid mõistatusi, vanasõnu, kõnekäände ja rahvalaule. Kõnet arendavad liisusalmid ja kiirkõned on mudilaseas samuti omal kohal. Väga sobivad on nüüdisaegsed muinasjutud ning mitmesugused imemuinasjutud. Väljendusvorme on loomulikult veel teisigi.

Ka selles vanuses kehtib kontrasti selguse nõue, kuigi võrdlemisi varakult tekivad mudilastel ka esimesed kõlbelised tunded. Uurimused näitavad, et juba 3–5-aastased lapsed annavad muinasjutu kangelastele õige hinnangu, kuid nad ei eralda veel emotsionaalset suhet ja moraalselt hinnangut. Otsustavat osa vahekordade mõistmisel võib etendada ka illustatsioon.

Mudilaseas tekib tarve kujutlusemängu ja nuripidistuste järele. Sensoorsete protsesside (kujutus, tajus) arendamisel on kujutlusemängul eriline koht. Lastekirjanike poolt pakutud absurdism leiab

vastuvõtu ainult siis, kui laps teab, kuidas tegelikkuses on.

Lugemismaterjali valides tuleb pöörata suurt tähelepanu raamatute keelele. Oluline on tunda laste sõnavara, vältida tuleks abstraktseid mõisteid ja pikki kirjeldusi. Vajalikud on meelde jäävas tegevuses antud karakterid, sest jutu või luuletuse elav sündmustik annab lapsele tõuke valiktegevusteks ja mänguks.

Lubamatu on segi ajada lapsel kindlaskujunenud mõisteid ja sõnu tuleb tarvitada alati õiges tähenduses.

Illustratsioonid hakkavad täitma nüüd juba kahte ülesannet: kaunistama ja sisu selgitama. Põhivärvuste tundmine on lastel selleks ajaks selge ja nad hakkavad tajuma ka värvivarjundeid. Lasteraamatu illustratsioon on esimene «iduleheke», mille kaudu lapsed kujutavat kunsti mõistma ja armastama õpivad. Siit saab tõukejõudu ka joonistamisoskus.

«Illustratsioonid aitavad kujundada algaja lugeja ilumeelt, maitset, fantaasiat, rütmi-, värvi ja stiilitunnet. Seda kõike muidugi juhul, kui joonistused on head, kui edasiantu jõuab väikese lugeja-vaatajani väljendusriikka kunstilise kujundi kaudu» (12, lk. 5).

Lapsele ei ole tähtis, missuguses tehnikas ning kui moodsa maitsega on pilt loodud. Pilt peab lapse meeles ilus ja arusaadav olema. Ilusa all on mõeldud optimistlikku pöhilaadi, äratuntavust, õigeid proportsioone ning omavahel sobivalts kasutatud värvitoone. Mudilase tiluluke kogemustering vajab lihtsust, mitte aga primitiivsust.

Ja veel. Iga uus värvi- ja vormikäsitlus nõuab mõistmiseks vastuvõtja teatavat ettevalmistust.

Last tuleks ette valmistada, minnes lihtsamalt keerukamale. Ainult nii saame kasvatada kunsti õiget ja tervet vastuvõtmist.

A. Rimmel peab kujutamisoskust loominguilise töö eelduseks ja märgib, et ka kunstiteoste vaatlus on looming. «Kunstiteose esteetiline mõju sõltub pöhiliselt

kahest asjaolust: kunstiteose sisu ja vormi väärtusest (objektiivne tegur) ning vaatleja võimest kunstiteost nautida ja lahti mõtestada (subjektiivne tegur) (11, lk. 691).

Oluline on just viimane, subjektiivne tegur, mille igakülgse arendamisega tuleks alustada juba imikueas.

Tähelepanekud laste hulgas ning vestlused täiskasvanutega (kasvatajad, lastevanemad) näitavad, et just lasteraamatute kunstilises kujunduses on kõige suuremad puudused nii illustratsioonide teostuse kui ka vastuvõtja järkjärgulise ettevalmistamise osas.

Asjatundlikult koostatud värvimisraamatust võiks saada vahelüli, mis juba maast-madalast arendab lapse värvimeelt, kujutamisoskust ja vaatlusvõimet ning kujundab ka tänapäeva komplitseeritud kunstikeelt mõistvaid lapsi.

Kõige suuremat huvi värvimisraamatute vastu tunnevad 4—5-aastased lapsed. Nad tajuvad oma joonistamisoskuse algeilisust ja korvavad seda värvikute värvimisega. Värvimisraamat võimaldab lapsel tunda end pildi täisõigusliku loojana. Mida väiksem laps, seda suurem tähtsus on värvimisraamatu eeskujul andval näidislehel. Hoiduda tuleks värvikutest, kus on kasutatud liigselt stiliseeritud kujutamisaadi ja suuri ühetoonilisi pindu, sest mudilastel ei jätku püsivust nende värvimiseks. Teadlased on kindlaks teinud, et isiku arengus on «ülivastuvõtlikke perioode», mil huvi mitmesuguste tegevuste vastu on suur ning õppimine ja omandamine toimuvad suhteliselt kergesti (4, lk. 156). E. Jakobson oletab, et ümbruse mõju on paljus irreverseeritav, s. o., mis iganes varajases eas ümbrus lapsele on andnud (andmata jätnud), ei ole hiljem muudetav (4, lk. 156).

Seetõttu on oluline välja selgitada see periood, mil laps on lasteraamatule kõige vastuvõtlikum.

Tundub, et kõige suurem huvi lasteraamatu vastu on mudilasel. Lastehulgas korraldatud katsed on näidanud, et

kui on valida mitme huvitava tegevuse vahel, siis raamatu kasuks otsustavad kõige sagedamini mudilased. Et laste huvi mitte nüristada, tuleb kirjanduspalu kasutada oskuslikult.

Koolieelikuiga on pöördeline periood lapse elus, iga, mil lapsel on juba mitmesuguseid elukogemusi. Selles eas lastel tekib vajadus pahempidisuste ja nn. kummastuste järele, et vaimustatud naerus väljendada oma üleolekutunnet ja kinnitada reaalsusetaju (10, lk. 3).

Lähem ümbrus on koolieelikul juba tunnetatud, lapsi hakkavad võluma kaugemad asjad, mida nad veel ei tunne. Tekib huvi ka inimese ja tema sisemaailma vastu. Kui varem oli lapse tähelepanu pööratud rohkem vormile, siis nüüd hakkab esiplaanile tõusma eelkõige sisu. Laps õpib iseennast mõistma eelkõige omaealiste tegevuse kaudu. Nüüd on lastel vaja raamatuid, kus lugeja-kuulaja saab oma seisukohti kontrollida. Tihti aitab raamatukangelane lapsel lähendustki leida.

Kirjanduslikest žanritest tuleksid selles vanuses lisaks eeltooduile kõne alla ka valmid, lihtsamad olukirjeldused, naljandid ja jõukohased värsslood. Mudilastele ja maimikutele on karikatuur ja nali peaaegu arusaamatud, koolieelikele aga meeldib väga, kui nad mõistavad, et see, mida kujutatakse, on naljakas. Selles eas lastele on vaja jõukohast karakteri-, situatsiooni- ja sõnakoomikat.

Laps kuulab-vaatab ühte raamatut mitu korda ja nii tekst kui ka illustratsioonid peavad võimaldama uusi avastusi teha. Häid võimalusi pakuvad raamatud, kus on kasutatud vinjette, need võimaldavad anda jutustuse peategelasi või ka kõrvaltegelasi üksikuna, rõhutada eriti nende iseloomulikke karakterijooni.

Realistliku ja dekoratiivse väljenduslaadi kõrval on koolieelikele mõistetav ka sümbolistlik ja groteskne kujutamiskäsi.

Ka humoorikate piltjutustuste sarjad oleksid siin täiesti omal kohal ning köidaksid lapsi veelgi tugevamini raamatute külge. Lisaks raamatu kaunistamise ja sisu selgitamise ülesandele pakuvad illustratsioonid nüüd ka täiendavaid elamusid. Lastele on omane emotsionaalne erksus eriti värvirikkuse puhul, seetõttu pole kuivusel ja visandlikkusel kohta lasteraamatu illustratsioonis. Raamatu üldilmet rikastavad ka suured värvilised algustähed ja rahvuslik ornament.

Väikelapsed, eriti koolieelikud, ei taha olla omaealised. Nad tahavad olla ja tegutseda nagu suured, olla ise isiksused. Seda tõika peaks kirjanduspala valikul samuti arvestama. Sotsiaalse kasulikkuse teema on käsitletav juba koolieelses eas.

Lastelugu peab olema dünaamiline, köitva sündmustikuga, humoorikate dialoogidega ja meeldejäävate tegelastega kunstiline tervik. Eriti suurt huvi tunnevad lapsed dialoogi vastu. See on mõistetav, sest dialoog on meie tavaline kõnekeel, kõige tavalisem ja ühtlasi kõige lihtsam. Ilmekad dialoogid soodustavad ümberjutustamist, võimaldavad žestide ja miimika kasutamist, kutsuvad ja õpetavad last oma mõtteid väljendada. Igati arvestatav on A. Jaaksoo seisukoht: «Pedagoogiline peab lastekirjandus tingimata olema, moraliseeriv aga mitte kunagi. Meie laps pole ammuilma enam nii rumal, et kirjanduslikus rüüs väljaõeldud tuleks pala lõpus valmi eeskujul ümber seletada» (3, lk. 2). Liigset moraliseerimist välditagu ka kirjanduse esitamise tundides. Igas lastele valitud loos leidugu oma nael, s. o. võte, mis raamatut ilmestab ja juhhib tähelepanu kõige olulisemale.

Mudilased ja koolieelikud hindavad raamatus väga kõrgelt kunstilist detaili ja õnnelikku lõppu (14, lk. 35).

Lastel on lihtsustatud arusaam õiglusest ja sellepärast hindavad nad ka õnnelikku lõppu.

K. Tšukovski kirjutab: «Õnn on lapse jaoks olemise norm ja seetõttu ei ole

traagiline lõplahendus neile vastuvõetav. Lapsed mitte ainult ei oota head lõppu, vaid nõuavad kangelaselt ka võitlust selle eest. Ja kujutlustes end kangelasega samastades on laps ka ise tõe ja õigluse eest võitleja» (15, lk. 152).

Koolieelikueas hakkavad lapsed huvi tundma ka populaarteadusliku kirjanduse vastu. Ollakse väga huvitatud laia maailma sündmustest ja elust, puututakse kokku paljude mõistete ja nähtustega, mille sisu ei tunta, mida aga ilmingimata mõista tahetakse. Lapseiga on üks uudishimulikumaid ajajärke inimese elus ja siin peavad lasteraamatud igati nõu ja jõuga abiks olema, sest niisuguse kirjanduse abil me ei rikasta üksnes laste teadmiste pagasit, vaid saame kasvatada ka arusaamist sellest, kes maailmas on head ja õiglased, kes mitte. Avaneb väga hea võimalus õige maailmavaate kujundamiseks.

Meie lastekirjanduses ei ole eriti palju patriootilise sisuga lasteraamatuid, kuid just koolieelikueas hakatakse huvi tundma nn. väljapaistvate isiksuste vastu. Selles eas on just õige aeg avada lastele sõna KANGELANE vägagi erilmeline sisu.

Koolieelikute silmaring on küllalt lai mõistmaks ka õigesti vahendatud folkloori rikkusi.

Juba esimestest elukuudest alates hakatakse last kasvatama vastavalt sugupoolele ja nii saab laps varakult teada, mida tähendab olla poiss või tüdruk. Seetõttu kerkib juba koolieelikueas päevakorra alla nn. tütarlaste- ja poisteraamatute probleem.

H. Väli kirjutab, et lasteraamat peab olema kaheplaaneline: laps peab saama seal oma, täiskasvanu oma. Täiskasvanuile mõeldud plaan lasteraamatus peaks olema omamoodi sillaks lapse juurde, peaks täiskasvanuile abiks olema lapsepsühholoogia mõistmisel (13, lk. 195).

Tundub, et nn. täiskasvanutele lastest sarja kuuluvad lood kaotavad palju oma kirjanduslikust väärtusest just laste sil-

mis, sest nende lugude «lapsesuu ja -silma» läbi nähtud maailm paneb helisema tundekeeled eelkõige täiskasvanutel. Koolieelses eas lapsed lihtsalt ei küüni veel niisuguste nüansirikkuste mõistmiseni. Niisugused raamatud on vajalikud eelkõige lastevanematele. Nad näitavad vanematele nende tundekeeli puudutades õige pedagoogilise takti ning mõõduka tähelepanu vajadust lapsele lähenemisel.

Eelöeldu ei tähenda, et ei ole võimalik luua raamatut, kust nii laps kui ka täiskasvanu võrdse osa saaksid. Heaks näiteks on E. Niidu «Pille-Riini lood», kuigi sealgi saab mõnes loos täiskasvanu oma osa lapse arvel (vt. lugu «Kuusehted»). Igalt eelkooliealiste laste raamatult täiskasvanu osa nõuda oleks liig.

Esteetiliselt kasvatatud inimene näeb kõigis elunähtustes mitte üksnes nende sisu, vaid ka nende nähtuste vormi. Ka lapsel on oma kriitiline meel, mida tuleb arendada. Mõistmine on kahepoolne protsess, mis nõuab tööd ja vaeva mitte üksnes loojalt, vaid ka vastuvõtjalt. Selleks et mõlemad pooled teineteisele vastu tuleksid ja mõistetavus ainult potentsiaalseteks mõistetavuseks («asjaks iseeneses») ei jääks, on ülisuur osa täita ka täiskasvanust vahendajal.

Asjata ei pühenda L. Belenkaja oma raamatus raamatukoguhoidjast vahendaja osale tervelt kahte peatükki (14, lk. 65—102).

Soome kirjandusteadlane K. Kivinen vaatleb vahendaja osa teisest aspektist. Ta märgib, et eriti haaratud on mudilased ja koolieelikud juttudest, kus peategelasest laps on sattunud ohtlikku olukorda. K. Kivinen arvab, et pärast niisuguse jutu lugemist tuleb lapsega tingimata vestelda, et vältida hirmuelamusi ja aidata mõista, kus lõpeb muinasjutt ja algab tõsielu. Täiskasvanu on lapsele vajalik, et otsustada, kas jutus ettetulnud sündmused võivad juhtuda ka lapse endaga ja kuidas sellistes olukordades käituda.

Mudilaste ja maimikute puhul on vahel

hirmu vältimiseks vaja isegi füüsilist kontakti täiskasvanuga ja karuteene tehakse lapsele, keda hirmutatakse muinasjuturaamatu tegelastega (7, lk. 19—21).

Sellest, kui emotsionaalselt suudab täiskasvanu kirjandust esitada, sõltuvad laste elamuste eredus ja huvi loetava pala vastu.

On veel üks eriti tähtis aspekt. Iga põlvkond on üles kasvanud omaaegse lasteraamatu mõjuväljas, mis ühtlasi kannab ka oma ajastu arengutasandi pitsereid. Täiskasvanutele on loomupärane lapsepõlve idealiseeritud kujutamine ja ka nüüdisaegset lasteraamatut hinnatakse lapsepõlveraamatust lähtudes. Seda, et reaaliad ja väärtused muutuvad, suudavad mõista ainult küllaldase erialase ettevalmistusega inimesed. Vähe sellest. Täiskasvanud, veendunud oma hinnangute õigsuses, jagavad nii negatiivset kui positiivset suhtumist nüüdisaegsesse lasteraamatusse ka lastega ja mõjutavad niiviisi oluliselt laste maitse ja arvamuse kujunemist.

Ei tohiks valida lastele lugemiseks raamatut, milles serveeritakse lapsele valmistõdesid, last peaks hoidma teadmise ja teadmatuse piirimail, nii et laps saaks ise järeldusi teha ja uue teadmise kujundada.

Õigesti märgib E. Pillesaar, et koolieelikutel on oma vastuvõtupiirid ja nii mõndagi teost ähvardab oht, et aine sobiks teatud vanusele, kuid sõnastus on liiga raske. Hiljem aga, kui see sõnastus on lapsele jõukohaseks saanud, ei huvita enam aine (2, lk. 4).

Lapse huvi äratamisel ja säilitamisel on oluline uudsuse moment. Arvatavasti on olemas teatud optimaalne uudsuse määr, mis kutsub väikeses kuulajas esile maksimaalse huvitatuse. Optimaalsest uudsuse määrast liiga vähe uut pakkuvad raamatud on «igavad» ja ülemäära pakkuvad on «üle jõu käivad».

«Väike lugeja loodab leida tuntu ebatavalist ja ebatavalises tuntut — selles

peitub tema jaoks teose võlu» (14, lk. 36).

Maa ilma ja keele omandatuse aste on aastate lõikes kolme-, viie- ja seitsmeaastastel suuresti erinev, seetõttu on eriti oluline tunda ja arvestada laste east tingitud psüühilisi iseärasusi.

Väljendusvorme on väga mitmesuguseid ja eapiiregi ei saa järsult tõmmata, ent küsimus ei ole rohkemas ega vähemas kui selles, kuidas lasteraamatu kaudu arendada ja kujundada meie homse päeva inimese, kommunismiajastu inimese tundemaailma ning loovat kujutlusvõimet.

Kirjandus

1. L. Auväär, M. Veske, Sotsiaalseerumine kui sotsiaalsete normide omandamine. — «Nõukogude Kool» 1975, nr. 11.
2. H. Ernesaks, Mis on hea ja mis on halb. — «Sirp ja Vasar», 13. apr. 1973, nr. 15.
3. A. Jaaksoo, Miks me temast halvasti räägime? — «Sirp ja Vasar», 20. aug. 1971, nr. 34.
4. E. Jakobson, Väikelapse psüühilisest arengust. — «Nõukogude Kool» 1972, nr. 2.
5. Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. Programm ja juhendid. Tln., «Valgus», 1974.
6. N. Krupskaja, Valimik pedagoogilisi töid. Tln., 1969.
7. Lapsi ja kirja. Toimitt. K. Vaijärvi, Helsinki, 1972.
8. H. Lupp, Kuidas uurida laste sõnavara. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 6.
9. H. Lupp, Uuringud lapse keele ja vaimse arengu seostest. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 11.
10. M. Mäger, Titakirjanduse muustrist ja meistrist. — «Sirp ja Vasar», 19. nov. 1971, nr. 47.
11. A. Remmel, Kunstiõpetuse lähted üldhariduslikus koolis. — «Nõukogude Kool» 1971, nr. 9.
12. L. Viiroja, Lasteraamatu pildimaailm. — «Sirp ja Vasar», 27. aug. 1971, nr. 35.
13. H. Väli, Mallega ja Kallega. Tln., 1975.
14. Л. Беленкая. Ребенок и книга. М., 1969.
15. К. И. Чуковский. От двух до пяти. Изд. 19-е. М., 1966.

**PÖLLUMAJANDUS-
ALASTE
TEADMISTE
ÕPETAMISEST
EESTI
RAHVAKOOLIDES
19. SAJANDI
LÕPUL JA
20. SAJANDI
ALGUL**

VÄINO SIRK

Talurahvakooli ülesanne oli Eestis veel 19. ja 20. sajandi vahetuselgi elementaarsete teadmiste õpetamine. Selle alamas astmes (3-aastase kursusega luteri usu valla- ja mõisakoolid, õigeusu abikoolid) langes pearõhk usuõpetuse ja vene keele tuupimisele, samuti lugemise, kirjutamise ning aritmeetika õpetamisele. Selle kõrval oli õppeplaanis väikese tundide arvuga ka geograafia, ilukiri ja laulmine (eeskätt kirikulaul).

Kõrgema astme talurahvakoolides (luteri usu ja õigeusu kihelkonnakoolides ning 2-klassilistes ministeeriumikoolides), kus õppeaeg kestis 4—6 aastat, jätkus eespool nimetatud õppeainete õpetamine. Samal ajal lisandus neile näiteks 2-klassilistes ministeeriumikoolides geomeetria, ajaloo, loodusteadus, võimlemise (poistele) ja käsitöö (tütarlastele) õpetamine.

Peale õppeplaani kuuluvate ainete õpetati ühes osas koolides ka fakultatiivaineid, näiteks poeglaste käsitööd või saksa keelt. Samasse õppeainete rühma kuulus ka põllumajandusalaste teadmiste õpetamine, mida tsaarivõimud vastavalt oma hariduspoliitilistele taotlustele propageerisid ja isegi teatud määral eelkõige kõrgema astme alghariduskoolides peale surusid.

Seetõttu oli põllumajanduse õpetamise küsimus rahvakoolis 19. sajandi lõpust kuni tsaarivõimu langemiseni pidevalt päevakorral. Selle küsimusega tegeles nii tagurlasena tuntud rahvahariduse minister L. Kasso (1910—1914) kui ka tema ametivend, liberaalse kodanluse haridustaotluste väljendaja P. Ignatjev (1915—1916). Kindlat seadusandlikku alust põllumajandusõpetusele ometi panna ei suudetud, seepärast jäi see koolidele soovitatavaks (mitte kohustuslikuks) ja õpilastele enamasti vabatahtlikuks aineks.

Keskvõimu huvi asja vastu sundis aga kohalikke kooliülemusi koguma vastavaid andmeid, esialgu sporaadiliselt, hiljem järjepidevamalt. Nii käskis Eestimaa kubermangu rahvakoolide direktor mais 1877 Rakvere rajooni rahvakoolide inspektorit vastavalt Riia õppekonna kuraatorilt äsja saadud juhtnööridele võtta kasutusele kõik temast sõltu-

vad abinõud juurvilja- ja puuviljaaedade rajamiseks rajooni koolides.¹ Kindlasti saadeti sama korraldus teistelegi rahvakoolide inspektoritele. Sama aasta augustis nõudis Eestimaa rahvakoolide direktor neilt kõigilt andmeid põllumajandusõpetuse olukorra kohta koolides.

«Õheski mulle alluva rajooni koolis ei toimu käesoleval ajal põllumajandusalaste ainete õpetamist,» teatas 16. augustil 1899 Tallinn-Paide rajooni rahvakoolide inspektor.² Tallinn-Haapsalu rajooni rahvakoolide inspektori kirjast selgub, et ka tema piirkonnas ei õpetatud põllumajandust. Erinevalt ametivenna lakoonilisusest toob ta esile kaks sellise olukorra põhjust: nimelt spetsiaalsete näidisaedade ja eriettevalmistusega õpetajate puudumise.³ Ka Rakvere rajooni rahvakoolide inspektor teatas augustis, et female alluvates õppeasutustes mingisuguseid põllumajandusaineid ei õpetata.⁴

Tegelikult siiski talurahvakoolide juures kooliaedu 19. sajandi lõpul oli ja üksikutes koolides tegelesid õpetajad mõneti põllumajandusalaste teadmiste andmisega. Õpetajad, kes riigi abile ei lootnud, arvatavasti ei soovinud kooliülemuste tungimist sellesse sfääri ning ei hakanud neid sellest ka informeerima. Näiteks märkis 1905. aastal Tallinna I rajooni rahvakoolide inspektor, et õpetajad ei taha kasutada aedade rajamisel riigiasutuste poolt pakutud abi osalt ka seetõttu, et nad «oma väikese vene keele oskuse tõttu püüevad vältida igasugust ametlikku kirjavahetust ja aruandlust».⁵

1905. aasta lõpust ja järgmise algusest pärineb Eestimaa rahvakoolide direktori arhiivis säilitatav nimekiri, mille järgi kubermangu seitsmes alghariduskoolis õpetati «praktiliselt ja teoreetiliselt» põllumajandusalaseid aineid.⁶ Nii õpetati Järvakandi

2-klassilises ministeeriumikoolis IV ja V jaole (4.—5. õppeaasta) lisaõppeainena puu- ja juurviljakasvatust kolm tundi nädalas.⁷ Koolijuhataja käe all osales selles 40 õpilast. Põllumajandusalaseks õpetuseks oli kooli erisummadest määratud 20 rubla aastas.

Kõnnu 2-klassilises ministeeriumikoolis (Loksal) õpetati samuti lisaõppeainena «teoreetiliselt ja praktiliselt» puu- ja juurviljakasvatust kõigile vanema klassi (4.—5. õppeaasta) õpilastele.⁸ Põllumajandusalased õppused olid tunniplaani võetud 1904. aasta sügisest ja need toimusid regulaarselt talvel klassitundides, kevadel ning sügisel aias.

Jõhvi 2-klassilises ministeeriumikoolis anti põllumajandusalaseid teadmisi looduslootundides,⁹ seega siis IV ja V õppeaasta õpilastele. Kuni 60 õpilast võttis osa ka tegelikust tööst. Juur- ja puuviljakasvatust olla õpetatud 1890. aastast alates, mesindust (mille käsitlemist hõlbustasid kolm koolijuhatajale kuuluvat raamtaru) alates 1903. aastast. Praktilisi töid viis läbi koolijuhataja Peeter Talts (1867—1927), Tartu Õpetajate Seminari lõpetanu, kes 1889.—1910. aastani oli Jõhvi ministeeriumikooli juhataja ja 1895. aastast ka selle kooli juures tegutsenud pedagoogikaklassi juhataja.¹⁰ Võib arvata, et põllumajandusalaseid teadmisi omandava 60 õpilase hulka olid arvatud ka pedagoogikaklassis õppijad, kes kordasid IV ja V õppeaasta kursust ning vajasid põllumajandusalaseid teadmisi oma tulevases kutsetöös.

Türi-Alliku 2-klassilises ministeeriumikoolis õpetas koolijuhataja Jüri Tamman lisaainena nädalas üks tund puuviljakasvatust ja kaks tundi juurviljakasvatust ning mesindust.¹¹ 1. jaanuarist 1905 pärinevail andmeil osales selles 56 õpilast. Põllumajanduse õpetamiseks (sellealane õppetöö oli alanud 1904. aastal)

¹ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 257, l. 37.

² Sealsamas, l. 4.

³ Sealsamas, l. 1.

⁴ Sealsamas, l. 3.

⁵ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 332, l. 62 ja 63.

⁶ Sealsamas, l. 66.

⁷ Sealsamas, l. 27—32.

⁸ Sealsamas, l. 38.

⁹ Sealsamas, l. 19—20.

¹⁰ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartu, 1929, lk. 240.

¹¹ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 332, lehed 16—17.

sai kool kohalikest allikatest toetust 50 rubla aastas.

Väätsa 2-klassilises ministeeriumikoolis Järvamaal õpetati alates 1903. aastast lisa-ainena nädalas üks tund puuviljakasvatust ja kaks tundi juurviljakasvatust.¹² Õpetas koolijuhataja Anton Mängel, samuti Tartu Õpetajate Seminari lõpetanu, 55 õpilasele. Nime-
tatud kohalikest allikaist 40-rublane aastatoetus. Kevadel ja sügisel mõõdusid siingi põllumajanduslikele ainetele määratud tunnid aias tegelikus töös. Akadeemik Johan Eichfeld meenutab: «Väätsa koolis õppides aitasin õpetaja Anton Mängelil väikest kooliaeda rajada.»¹³ Milliseks aed kujunes, ei ole teada. Koolimaja põles maha Saksa okupatsiooni ajal, kuid veel 1959. aastal kasvas seal karusmarjapõõsaid ja kirsivõsusid. Loodusloo õpetamine ja töö kooliaias olid aga aidanud suunata tulevase põllumajandusteadlase oma eriala juurde.

Nagu mitmest samast ajast pärinevast arhiividokumendist selgub, anti ülalmainitud nimekirja võetud Paatsalu ja Veltsa 2-klassilistes ministeeriumikoolides põllumajandusalaseid teadmisi siiski vaid looduslootundides.¹⁴ Mõlemale koolile kuulus küll ka maatükk, kuid esimese maad peeti harimiskõlbmatuks, kuna teise kooli pooletiinune põld oli söötis.

Rahvakoolide inspektoritelt 1905. aasta esimesel poolel Eestimaa rahvakoolide direktorile saadetud ettekannetest selgub, et reas koolides on õpilased põllumajandusalaseid teadmisi omandanud kas ainult teoreetiliselt klassitundides või ainult tegelikus töös. Nii õpetati ainult tegelikus töös Rakvere inspektorirajoonis Ulvi-Samma 2-klassilises ministeeriumikoolis alates 1903. aastast juur- ja puuviljakasvatust, Porskova (Vaigla) 2-klassilises ministeeriumikoolis Virumaal 1904. aas-

fast juurviljakasvatust ja põllutööd ning lisaku lähedal Terevere-Tammetaguse 1-klassilises ministeeriumikoolis samast aastast juurviljakasvatust.¹⁵

Haapsalu rahvakoolide inspektori rajoonis käsitleti peale eespool mainitud Veltsa ja Paatsalu ministeeriumikoolide veel Oru 2-klassilises ministeeriumikoolis (Lääne-Nigula kihelkonnas) loodusloo tundides põlluharimist.¹⁶ Klassis omandatu praktiline rakendamine aga puudus, sest koolimaa oli rendile antud. Ka Lihula kroonualgkoolis said 37 õpilast tegelikus töös kogemusi juurvilja- ja puuviljakasvatuse ning mesinduses. Haapsalu inspektorirajooni vallakoolides, millel küll oli maad kasutada, samuti õigeusu kihelkonna- ja abikoolides (neil maad ei olnud) inspektori ettekande järgi põllumajandusaineid ei õpetatud.

Tallinna I rajooni rahvakoolide inspektori piirkonnas oli eespool mainitud Järvakandi 2-klassiline ministeeriumikool ainsaks nn. põllumajandusaineid õpetavaks alghariduskooliks.¹⁷ Ometi oli rajooni Harjumaa osas 58 ja Läänemaa osas 21 vallakoolil maad (mis tegelikult kuulus küll mõisale või vallale) ja mida peale mõne üksiku erandi harisid õpetajad ise.

Tallinna II inspektorirajoonis oli lisaks juba nimetatud Kõnnu 2-klassilisele ministeeriumikoolile veel koole, kus põllumajandust õpetati vaid tegelikus töös. Nende hulgas oli Kolga 2-klassiline ministeeriumikool, kus 1900. aastast alates õpetati juurvilja- ja puuviljakasvatust ning mesindust.¹⁸ Mõnes Harjumaa vallakoolis nagu Nabalas ja Kautjalas olla õpetatud põllutööd, heinamaade harimist, karjakasvatust ning juurviljaaiandust juba 30 aastat. Kuimetsa vallakoolis olla alates 1882. aastast õpetatud põllutööd ja karjakasvatust, Peningi-Perila vallakoolis aga

¹² ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 322, lehed 16—17.

¹³ «Noorte Hääle» lugejatele vastab Johan Eichfeld. «Noorte Hääle» 19. det. 1964, nr. 297. (Rubriigis «Meie sõbrad, meie tuttavad».)

¹⁴ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 322, s. 24—25; s.-ü. 36, l. 151; s.-ü. 37, l. 224.

¹⁵ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 332, l. 19.

¹⁶ Sealsamas, l. 24.

¹⁷ Sealsamas, l. 26, 31, 32.

¹⁸ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 322, l. 36—37.

samast aastast aiandust, Anija vallakoolis alates 1892. aastast juur- ja puuviljakasvatust ning mesindust.

Järvamaal anti põllumajandusalaseid teadmisi tegelikus töös Türi tütarlaste kihelkonnakooli kasvandikele (arvatavasti aianduses, võib-olla ka mesinduses, sest kooli juures oli ka mesila).¹⁹ 31 vallakoolil arvati olevat tingimused põllumajanduse õpetamiseks (maad 1—40 tiinu), seda aga ei tehtud.

Eestimaa kubermangu rahvakoolide direktori 1906. a. aastaaruandes märgiti, et aineliste võimaluste puudumisel ei toimuvat põllumajandusalast õppetööd süstemaatiliselt mitte üheski alghariduskoolis.²⁰ Aias ja mesilas töötavad mõnede 2-klassiliste ministeeriumikoolide õpilased, samuti antakse kahes ministeeriumikoolis põllumajandusalaseid teadmisi looduslootundides. Kubermangu rahvakoolide direktori üldiseloostus vastab ilmselt tegelikkusele. Põllumajandusalaste teadmiste õpetamine oli tsaarivõimude hariduspoliitilistele taotlustele vaatamata jäänud Eestimaa kubermangu alghariduskoolides 1905.—1907. aasta revolutsiooni ajaks ulatuselt vägagi piiratuks ega olnud ka süstemaatiline.

Liivimaal oli sealse rahvakoolide direktori aastaaruannete järgi otsustades olukord umbes samasugune. Direktori oli arvamusel, et rahuldaval tasemel põllumajandusõpetust alghariduskoolides peaaegu ei esine. Takistustena mainitakse samu asjaolusid mis Eestimaa — aineliste võimaluste ja eriettevõtmisega õpetajate puudumist. 1912. aasta Liivimaa kubermangu rahvakoolide direktori aruandes märgiti siiski, et «seal, kus on aiad, juurvilmajad ja mesilad, samuti ka põllumajandust harrastavad õpetajad, saavad õpilased igal pool ja küllaltki paljudes koolides peamiselt praktilist õpetust nendel aladel».²¹

Ülevaatlükuma pildi põllumajandusalaste ainete õpetamisest Eesti alghariduskoolides

¹⁹ Sealsamas, l. 12, 14.

²⁰ Sealsamas, s.-ü. 36, l. 151.

²¹ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1932. l. 111.

tsaariaja lõpul saab 1911. aasta ülevenemaalise algkooliloenduse ankeetide alusel. Ankeedivastuste andmeil (vt. tabel 1) õpetati põllumajandusalaseid teadmisi (puu- ja juurviljakasvatust ning mesindust) 1598-st 43 koolis ehk 2,7% Eesti alghariduskoolidest. Seejuures olulisi erinevusi Eesti- ja Liivimaa kubermangude vahel ei olnud (Eestimaa õpetati neid aineid 2,4%, Liivimaa Eesti osas 2,9% koolidest). Suuremad erinevused avalduvad maakonniti. Kui Virumaal õpetati põllumajandusalaseid teadmisi keskmiselt vaid 100-st koolist ühes, siis kapitalistlikult enam arenenud Viljandimaal 100-st keskmiselt 6,5 koolis. Keskmisest (2,7%) suurem oli see protsent veel Võrumaal (4,3%), Järvamaal (3,7%) ja Harjumaal (3,2%), kus kapitalistlikud tootmissuhted ning põllumajanduslik tootmine talumajanduses olid enam arenenud kui teistes maakondades.

Põllumajanduslike ainete õpetamine oli kõige ulatuslikum luteri usu kihelkonnakoolides (enam kui viiendikus kõigist seda tüüpi koolidest). Küllaltki ulatuslikult (17,3%) olid põllumajanduse õpetamisega hõivatud ka ministeeriumikoolid. Olejäänud talurahvakoolitüüpides (valla- ja mõisakoolides, õigeusu abikoolides, aga ka kihelkonnakoolides) õpetati põllumajandusalaseid aineid vaid üksikutel juhtudel.

Kõige levinum oli juur- ja puuviljaaian-duse õpetamine (22 koolis). Ainult puuviljaaian-dust õpetati 10, juurviljakasvatust viies ning ainult mesindust ühes koolis. Kõiki kolme ala õpetati viies koolis.

Tsaarivõimu viimastest aastatest puuduvad ülevaatlükumad andmed põllumajandusõpetusest Eesti alghariduskoolides. On vaid andmeid üksikute koolide ja rahvakoolide inspektorirajoonide kohta. Nii selgub 1913. aastast ministeeriumikoolide kohta Saaremaal, et aiandust ja põllundust on hakatud õpetama ka Loona ja Suure-Kaarma 2-klassilistes ministeeriumikoolides, kus seda 1911. aasta algkoolide loenduse andmeil veel ei tehtud.²³ Saaremaal oli sel ajal põllumajandus-

²³ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 2098, l. 30, 34.

PÖLLUMAJANDUSLIKE AINETE ÕPETAMINE EESTI ALGHARIDUSKOOLOIDES 18. JAANUARI 1911. AASTA ÜHEPÄEVASE ÜLEVENEMAALISE ALGKOOLOENDUSE ANKEETIDE ANDMEIL²²

Maakond, kubermang	Valla- ja mõisakoole	Neid, kus õpetati põllumaj. aineid	Õigeusu abikoole	Neid, kus õpetati põllumaj. aineid	Luteri usu kihelk. koole	Neid, kus õpetati põllumaj. aineid	Õigeusu kihelk. koole	Neid, kus õpetati põllumaj. aineid	Ministeeriumi-koole	Neid, kus õpetati põllumaj. aineid	Muid koole*	Neid, kus õpetati põllumaj. aineid	Kokku koole	Neid koole, kus õpetati põllumaj. aineid
Harjumaa	113	3	5	—	—	—	6	—	12	1	50	2	186	6
Järvamaa	88	—	2	1	1	—	2	—	7	3	8	—	108	4
Läänemaa	83	—	20	1	1	—	13	—	9	2	11	1	137	3
Virumaa	157	—	4	—	4	1	7	—	11	—	20	1	203	2
Kokku Eesti-maa kub.	441	3	31	1	6	1	28	—	39	6	89	4	634	15
Pärnumaa	74	—	41	—	8	2	21	—	3	—	13	—	160	2
Saaremaa	95	—	64	—	8	—	14	2	6	1	10	—	197	3
Tartumaa	183	1	23	—	14	2	23	—	18	3	31	—	292	6
Viljandimaa	95	2	21	—	11	6	11	—	5	2	10	—	153	10
Võrumaa	113	4	20	1	9	1	9	—	4	1	7	—	162	7
Kokku Liivimaa Eesti osa	560	7	169	1	50	11	78	2	36	7	71	—	964	28
Kokku Eestis	1001	10	200	2	56	12	106	2	75	13	160	4	1598	43

²² Loenduse ankeetid säilitamisel NSV Liidu Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis (Leningradis), f. 733 (Rahvahariduse Ministeeriumi rahvahariduse departemang), nim. 188, s.-ü. 116—118 ja 120—125, mikrofilmkoopiad Eesti alghariduskoolide kohta Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis. Tabeli koostamiseks kasutatud E. Lauu juhendamisel loenduse andmete süstematiseerimiseks ja läbitöötamiseks koostatud kartoteeki.

* Eskätt linnades asunud alghariduskoolid ja vähesed erakoolid maal.

õpetuse agaraks propageerijaks rahvakoolide inspektor A. Hrebtov, erihariduselt agroom. Üldiselt ei võinud aga edasiminek, kui seda üldse oligi, olla suur. Seda kinnitab ka Eestimaa kubermangu rahvakoolide direktori aruanne 1913. aastast, samuti 1915. aastast, mis peaaegu sõna-sõnalt kordavad 1906. aasta aruandes öeldut.²⁴

Millised olid õpetuse tulemused, selle mõju ümbruskonna aianduse ja mesinduse

arengule? 1911. aasta algkooliloenduse ankeetide vastustes on töö tagajärjekust iseloomustatud enamasti ühesõnaliselt rahuldavana, harvem heana. Veidigi enam sisulisi andmeid leidub teistes, hiljem tekkinud allikates.

Nimelt taotles Venemaa Keiserlik Aianduse Selts 1913. aastal Riia õppekonna kuraatorilt andmeid õpetajate kohta, kel on kõige enam teeneid aianduse arendamisel oma ümbruskonnas aastail 1906—1913,²⁵ et parimatele

²⁴ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 2093, l. 48; s.-ü. 2573, l. 52—53.

²⁵ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 503, l. 1.

õpetajatele Aleksander III nimelist preemiat määrata. Seoses sellega kirjutas Paide rajooni rahvakoolide inspektorile saadetud aruandes Vahastu õigeusu abikooli õpetaja Jakob Kalits: «1905. kuni 1909. aastani õpetasin ma Kergu õigeusu kihelkonnakoolis Pärnumaal ja 1909. aastast 1913. aastani Vahastu õigeusu abikoolis õppetööst vabal ajal tasuta kaks tundi nädalas puu- ja juurviljakasvatust. Igal aastal õppis neid aineid 12—18 mõlemast soost õpilast. Õppetöö toimus teoreetiliselt ja praktiliselt järgmistes küsimustes: mullaliigid, juur- ja puuviljaaedade rajamine, viljapuude ja marjapõõsaste kasvatamine seemnetest, puukoolid, pookimine, ümberistutamine, väetamine, viljapuude ning marjapõõsaste hooldamine, kahjurite hävitamine, meie kliimale kohased sordid. Juurviljaiale sobiv asukoht, friiphooone, mulla väetamine, peenrad, aed- ja puuviljaliigid, nende kasutamine toiduks, külvi aeg, rohimine, kastmine, aed- ja puuviljade säilitamine talvel. Nimeetatud kooliaiad olid alati rahvale avatud tutvumiseks.»²⁶

Triigi-Eipri vallakooli (Virumaa Vao vallas) õpetaja Aleksander Sein olla alustanud aia rajamist kooli juurde 1902. aastal. 1913. aastaks olnud seal puukool, kust õpilased said istutusmaterjali koduaedade rajamiseks. Eelnevalt õpetatud neile, kuidas viljapuid istutada ja hooldada. «Tänu õpetaja püüdeile aastail 1906—1913,» kirjutas ta rahvakoolide inspektorile, «on [nüüd] juba iga talu juures viljapuaed. Vaid õige vähestes taludes, just seal, kus ei ole lapsi, ei õnnestunud õpetajal veenda peremehi aeda rajama.»²⁷ Õpetaja A. Sein olla talurahvale tutvustanud ka uusi aedviljaliike, näiteks tomateid.

Väätsa 2-klassilise ministeeriumikooli juhataja Mihkel Väli tegevuse kohta teatati Eestimaa kubermangu rahvakoolide direktorile, et ta püüdis katsete feel välja selgitada kohalikele tingimustele vastavaid puuviljasorte ja õpetas 1909. aastast Väätsal puu- ja aedvilja-

²⁶ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 503, l. 2.

²⁷ Sealsamas, l. 5.

kasvatust.²⁸ M. Väli esines ka Paide Põllumeeste Seltsis kõnedega sel alal. Tema ettepanekul asutati seltsi aianduse osakond. M. Väli tellis talupoegadele üle 750 noore viljapuu, koostas aiaplaane ja abistas neid aedade rajamisel.

Kokku leidis Paide inspektorirajoonis kaheksa paremat põllumajandusaineid õpetavat õpetajat, kes loeti auhindamisele esitamise vääriliseks.

Tallinna II rajooni rahvakoolide inspektori teatel olid ministeeriumikoolide eeskujul paljud ümbruskonna noored taluperemehed rajanud aedu, milles neid on abistatud istikutega Kõnnu ja Kose-Uumõisa ministeeriumikoolide puukoolidest.²⁹

Teistes Eestimaa rahvakoolide inspektorite vastustes³⁰ ei ole õpetajate tegevuses põllumajandusalaste teadmiste levitamisel midagi olulisemalt iseloomustavat esile tõstetud.

Eestimaa rahvakoolide direktor, visandades 2. novembril 1913 vastuse Riia õppekonna kuraatorile, leidis üldkokkuvõttes, et kubermangu koolides aianduse arendamisel saavutatu on nii vähene, et kubermangust ei saa ühtki õpetajat esitada Venemaa Keiserlikule Aianduse Seltsile Aleksander III nimelise preemia saamiseks.³¹

* * *

Kuigi aiandus- ja põllumajandusalaste teadmiste õpetamine Eesti rahvakoolides ei kujunenud 19. sajandi lõpul 20. sajandi algul kuigi ulatuslikuks, jättis see teatud kohtades talurahva eluolusse jälgi. Seda kajastavad

²⁸ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 503, l. 24.

²⁹ Sealsamas, l. 20—21. Kõnnu 2-klassilises ministeeriumikoolis õpetas 1911. aasta algkooliloenduse andmeil juur- ja puuviljaaiandust III—V jao (3.—5. õppeaasta) 72 õpilasele 1908. aastast selles koolis töötanud Volmari Õpetajate Seminari haridusega (1904) õpetaja Otto Lindeberg (NSV Liidu RAKA, f. 733, nim. 188, s.-ü. 125, l. 194, 195, 580).

³⁰ ENSV RAKA, f. 93, nim. 1, s.-ü. 503, l. 16—18.

³¹ Sealsamas, l. 17.

KROONIKA

mitte ainult eespool kasutatud tsaariametnike dokumendid, vaid muudki materjalid. Nii on Kuuda seminari kasvandiku Konstantin Kreegi tegevust Läänemaal Haapsalu lähedal Viikla vallakoolis 1870. aastail peetud väga tähtsaks ümbruskonna aianduse arengule.³² Lõuna-Eestis on esile tõstetud Tori, Räpina ja Tarvatu kihelkonnakoole, mille eeskujul tekkisid ümbruskonnas esimesed viljapuuaiad.³³ Rahvakooliõpetajana töötas Läänemaal ka eesti teadusliku pomoloogia rajajaid Jaan Spuhl-Rotalia (1859—1916).

Põllumajanduslike ainete (nagu käsitöö) õpetamise juurutamine rahvakoolides oli üks tsaarivõimude poolt püsivalt silmas peetud hariduspoliitilisi eesmärke Läänemere kubermangudes. Seda kinnitavad korduvad ringkirjalised arupärimised põllumajandusõpetuse olukorra kohta, selle kajastamine jooksvas aastaaruandluses, põllumajanduslaste teadmiste õpetamine riiklikes õpetajate seminarides, aiandus- ja mesinduskursuste korraldamine pedagoogidele. Kõiges selles avaldub tsaarivõimude püüe arendada kutseharidust majanduslikult nõrgalt kindlustatud üldharidusliku rahvakooli baasil. Samal ajal ei asutanud tsaarivalitsus Eestisse ühtegi põllumajanduslikku õppeasutust ning nende rajamiskatsed eraalgatuse korraski leidsid tsaarivõimude poolt aastakümneid visa vastuseisu.

Rahvakooli professionaliseerimine oli reaktsiooniline hariduspoliitiline suund, mille teostamine Eestis ega ka Venemaal tervikuna suuremas ulatuses ei läinud korda. Ohtlasi oli aga sellega kaasnenud põllumajanduslike ainete õpetamisel, kooliaiaduse arendamisel ja vastavate teadmiste levitamisel eesti talurahva hulgas mitmel pool positiivseid tulemusi, mille mõju ja ulatuse kindlaksmääramine vajab veel edasist uurimist.

³² L. R a n d r e, Aianduse pioneerid Läänemaal. «Tõõrahva Lipp» 24. jaan. 1961. Konstantin Kreeg oli helilooja Cyrillus Kreegi (1889—1962) isa.

³³ J. P o r t, Kooliaiadus Eestis. «Eesti Kool», 1939, nr. 6, lk. 370.

25.—30. juulini 1977. a. toimus Viljandis järjekordne Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi (ÕPUI) svine sessioon, millel osalesid 72 õpetajatest uurijat ja 11 teaduslikku juhendajat ning lektorit. Kokkutuleku üldtemaatika oli järgmine:

- sotsialistliku elulaadi edasiarendamine ja pedagoogika,
- pedagoogilise mõtte ajaloo uurimise aktuaalseid probleeme,
- kasvatamise ja õpetamise eesmärkide uurimise probleeme.

Õpilase isiksuse arengu probleemgrupi teaduslik juhendaja, ÕPUI nõukogu esimees akadeemik H. Liimets andis ülevaate psühholoogide V kongressi tööst ja oli esimese teema lektoriks. Selles tuli kõne alla

- sotsialistlik elulaad, grupiline eluviis ja isiksuse elustiil;
- elulaad ja -viis kui kasvatuse tingimused;
- eluviisi uurimise varasemaid katseid;
- eesti noorukite eluviisi iseärasused;
- grupilist eluviisi tingivad tegurid: regionaalsete ja sooliste tegurite mõju, koolide iseärasused ja õpilaste eluviis, didaktiline süsteem ja eluviis;
- isiksuse elustiili kujundavad tegurid.

Pedagoogilise mõtte ajaloo uurimise aktuaalsetest probleemidest rääkis TRÜ dotsent, kooliajaloo ja pedagoogilise mõtte arengu probleemgrupi teaduslik juhendaja A. Elango.

Õppekirjanduse didaktilistest probleemidest esines didaktika probleemgrupi teaduslik juhendaja TRÜ prof. k. t. pedagoogikadoktor I. Unt. Nimetatud grupis kohtuti Eesti NSV Haridusministeeriumi meetoodika ja õpikute osakonna juhataja H. Oksaga, kes rääkis uurijatele õppekirjanduse koostamise probleemidest Eesti NSV-s. Eriti kiitvalt märkis ta Nuia keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetajast uurijat Hermiide Krasohinit, kes on alati aktiivselt kaasa löönud.

Elavat huvi ja mõtteid äratasid kuulajates TPI dotsendi Ahto Lõhmuse loeng õpetatava kontingendi diagnoosimisest, TRÜ aspirantide Raivo Klaus'i loeng interaktsiooni analüüsist ja selle kasutamisest ning Peeter Kreitzbergi loeng õpetaja efektiivsuse kriteeriumide probleemidest.

Isiksuse psühholoogia uurimissuundade aktuaalsematest küsimustest andis ülevaate kevadel Moskvast kvalifikatsiooni tõstmise kursustel naasnud TRÜ dotsent, diagnostika probleemgrupi teaduslik juhendaja K. Toim.

Oma esimesel sessioonil viibis õpetajaskonna uurimise probleemgrupp (7 liiget), teaduslik juhendaja TPedi dotsendi k. t. M.-I. Pedajas.

Kokkutulek lõppes diskussiooniga teemal «Miks õpetaja ei taha (vahel) koolis olla».

SISUKORD

705. L. Soosalu. Kavandatu ellu.
708. Õpilastele meie põhiseadusest.
714. V. Ratassepp. Vajalik vahend kasvatustöö süsteemseks korraldamiseks.
720. I. Külaots. Sotsialistliku elulaadi majanduslikust aspektist.
725. M. Kaljumäe. Klassijuhataja ja pioneerirühm.
729. P. Lehestik. Psühhohügieen koolis (II).
735. V. Pinn. Konfliktist koolitöös.
740. V. Vissor. Õpilaste ergutamise süsteem õppe- ja kasvatustöös.
744. L. Tõnisson, T. Lepiksaar. Õpilastööde näitus ja kunstikasvatus.
748. T. Sõrmus, A. Tali. Funktsiooni definitiooni korrektsusest.
755. V. Sillaste. Keemilise reaktsiooni kiiruse ja tasakaalu käsitlemise küsimusi.
760. S. Morel. Enesekontrolli oskuse kujundamisest 1. klassi matemaatikas.
765. S. Mäe. Autoõpetuse kabinet baasettevõttes.
769. A. Metsa. Классы с углубленным изучением русского языка — источник формирования двуязычия.
777. V. Peiker. Igale lapsele huvipakkuv raamat.
785. V. Sirk. Põllumajandusalaste teadmiste õpetamisest Eesti rahvakoolides 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi algul.
791. Kroonika.

ОГЛАВЛЕНИЕ

705. Л. Соосалу. Планы в жизнь.
708. Учащимся об основном законе нашей страны.
714. В. Ратасепп. Необходимое средство для систематического проведения воспитательной работы.
720. И. Кюлаотс. Экономический аспект социалистического уклада жизни.
725. М. Кальюмяз. Классный руководитель и пионерский отряд.
729. П. Лехестик. Психогигиена в школе (II).
735. В. Пинн. Конфликты в школьной работе.
740. В. Виссор. Система поощрения в учебно-воспитательной работе.
744. Л. Тыниссон, Т. Лепиксаар. Выставка ученических работ и художественное воспитание.
748. Т. Сырмус, А. Тали. О дефиниции функции.
755. В. Силласте. Вопросы изучения скорости и равновесия химической реакции.
760. С. Морел. Формирование умения самоконтроля на уроках математики в 1 классе.
765. С. Мяз. Кабинет автодела на базовом предприятии.
769. А. Metsa. Классы с углубленным изучением русского языка — источник формирования двуязычия.
777. В. Пейкер. Каждому ученику интересная книга.
785. В. Сирк. Обучение началам сельского хозяйства в народных школах Эстонии в конце 19 и в начале 20 веков.
791. Хроника.



△ Eesti Õpilasmaleva XI lõppkokkutulekul Järveotsal tehti kokkuvõtteid NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti arutlust malevarühmades.

▽ Kokkutuleku sekretariaat on ametis võistlusaladest kokkuvõtete tegemisega.

DMITRI PRANTSU fotod



Книжечка

77-1128а

3.10.77.

