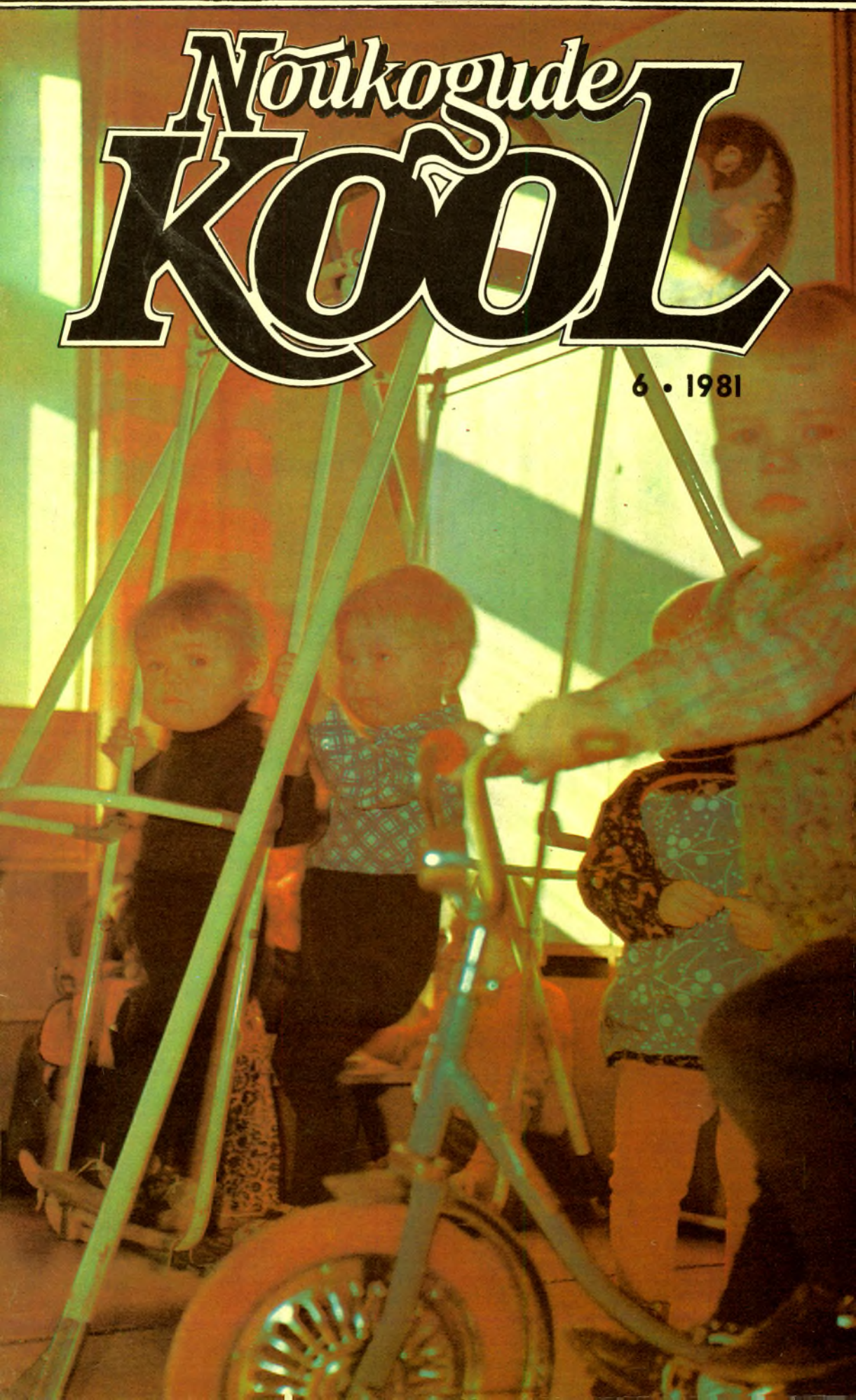


ISSN 0134-5656

Nōukogude **KOOL**

6 • 1981





**KÄTEPUHTUSE EEST HOOLITSEMINE
ON MUUTUNUD HARJUMUSEKS.**



Türi 3. lastepäevakodu sai valmis 1976. aastal, kuid näeb välja, nagu oleks siia alles mõni päev tagasi sisse kolitud. Selle maja kasvandikke on õpetatud oma kodu hoidma. Ent ehitajadki, Paide rajooni Põllumajandustehnika Tootmiskoondise töömehed, tegid oma töö kvaliteetselt, kuigi kerge see ei olnud. Tuli ju ümber ehitada kunagine Lokuta karjamõisa hoone, kus vahepeal aastakümneid kool sees asunud, pärast kooli aga koondise kaadriväljaõppe klassid ja elukorterid.

Vaeva selle ümberehitamisega nähti, kuid nüüd on lastel hubane paik: igal rühmal (rühmi on aga kokku neli) oma riietusruum, mängutuba ja sanitaarsõlm. Et mudilased ei külmetuks, on rühmaruumide põrandad soojustatud. Mõeldud on ka sellele, et lapsed juba maast-madalast õpiksid ilu enda ümber nägema ja armastama. Nii hubast ning hästi kujundatud lastepäevakodu annab otsida. Oma ilme annab eriprojekt. Maja sisekujunduse ja mööbli (ka see on oma puusepa töö) kavandas kunstnik Mari Ader. Seintel on pilku püüdnud pannood ja pildid.

Rühmaruumide kõrval on läbimõeldult paigutatud üldkasutatavad ruumid, köögiblokk, arstikabinet, nelja kohaga isolaator. Laste eest hoolitseb kokku 17 töötajat: kasvatajad, majandusjuhataja, köögipersonal. Ehitamisel mõeldi nendegi töötingimustele. Keldrikorrusel on ladude ning majandusjuhataja kabineti kõrval meeldivalt kujundatud kasvatajate puhke-, riietus- ja duširuum. Türi 3. lastepäevakodu asub linna serval. Seega linnamüra siia ei ulatu. Looduslähedust annab majale üle hektari suurune põlispuudega park. Küllap aitab see kaasa ka armastuse äratamisele looduse vastu, kujundab loodusehoidu.

Kuidas sellise suure maja ja selle ümbruse hooldamisel nii väikeste inimestega toime tullakse! «Eks ikka šeffide abiga,» kostis juhataja Reet Alevi. «Nad on meil hästi tublid ning abivalmis. Igaks aastaks vaatame koos läbi, mis lastepäevakodule vaja on ja sõlmime šefluslepingu, milles kohustused üksikasjalikult kirja pandud. See toredalt värvitud traktor pargis on samuti šeffide kingitus. Põllule ta enam ei kõlba, on oma töö juba teinud. Võib-olla saab mõnelgi tulevasel traktoristil esmahuvi tehnika vastu alguse just siit!»

Ja nii ongi õige, sest tegemist on oma töötajate laste heaoluga. 95 kasvandikust ainult 7 ei ole Paide rajooni Põllumajandustehnika Tootmiskoondise töötajate lapsed.

Türi 3. lastepäevakodu lastel on kena, maitsekalt sisustatud kodu, on abivalmis šeff, kuid Reet Alevi arvates ei ole sugugi vähema tähtsusega see, et neil on väga hea, ühtehoidev töötajaskollektiiv.

Nõukogude Kool

6 . 1981

- 5 **A. TOOTS** Kehalise kasvatus viisaastak ●
- 10 Nõukogude bioloogiateaduse edusammud ●
- 12 **H. RAUK** L. Pärna nim. Tallinna
42. keskkooli kasvatustöö kogemusi ●
- 16 **E. HERMAN** Polütehnilise tööõpetuse osa
õpilaste eluks ja tööks ettevalmistamisel ●
- 19 **H. TIITS** Kõlbelise kasvatus ökoloogiline
aspekt ●
- 22 **L. TALTS** Koostöö ja mäng kõlbelise
kasvatus tegurina algklassi õppetunnis ●
- 25 **O. KUULI** Fašism kodanlikus Eestis ●
- 29 **I. UNT** Õpilaste iseseisva töö oskustest ●
- 32 **K. TUVIKE** Fakultatiivse õppetöö osa
tänapäeva koolis ●
- 35 **A. LÕHMUS** Matemaatika rakendusi
pedagoogikas ●
- 40 **M. HINT** Ohulisemad uuendused
astmevahelduse käsitlemisel ●
- 44 **A. TÕLDSEPP** Keemiliste elementide ja
ainete õpetamine tänapäerasemaks ●
- 47 **H. SARAPUU** Mäng kuueaastaste
eksperimentaalklassis ●



LEIDA TALTS,
E. Viide nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
algõpetuse kateedri
juhataja, dotsent,
ajalookandidaat.
Lõpetanud
1967. aastal TRU
ajaloo-keeleteaduskonna
eesti filoloogi, eesti
keele ja kirjanduse
opetaja diplomiga.
ENSV TA Ajaloo
Instituudi
sotsioloogiasektori
aspirandina
kaitses 1973. aastal
väitekirja
maanoorte kutsevaliku
ja väärtusorientatsiooni-
de alal.
Loeb TPedi algõpetuse
eriala üliõpilastele
kasvatusteooria ja
metoodika kursust ning
erikursust
sotsiaalpsühholoogiast.



EVALD HERMAN,
Eesti NSV
Haridusministeeriumi
kooliinspektor. Lõpetas
1961. aastal
kaugõppijana
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
keskkooli
matemaatikaõpetaja
diplomiga.
Töötanud Vaekula
Põllumajanduse
Mehhaniseerimise
Tehnikumis, Võru
keskkoolis ja Tallinna
37. keskkoolis
matemaatika füüsika
õpetajana,
viimases koolis ka
kooli- ja klassivälise töö
organisaatorina,
kust siirdus praegusele
töökohale.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XXXIX AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, O. NILSON, J. ORN,
T. PETERSON, V. RAAGMETS, L. RAUDSEPP, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), J. SEPP, I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

50 A. VAHTER *Pilk eestikeelse
muusikaterminoloogia kujunemisele* ●

53 L. RAHULA *Koorilaul peab jätkama
muusikatunnis õpitut* ●

55 *Soovitame* ●

A. TOOTS. Пятилетка физкультуры.	5
Успехи советской биологической науки.	10
X. РАУК. Из опыта воспитательной работы коллектива Таллинской 42 средней школы им. Л. Пярна.	12
Э. ХЕРМАН. Роль политехнического трудового обучения в подготовке учащихся к жизни и труду.	16
X. ТИЙТС. Экологический аспект в нравственном воспитании.	19
Л. ТАЛЪТС. Совместная деятельность и игра как средства нравственного воспитания на уроках в начальной школе.	22
O. КУУЛИ. Фашизм в буржуазной Эстонии.	25
И. УНТ. Об умениях самостоятельной работы учащихся.	29
К. ТУВИКЕ. Роль факультативной работы в современной школе.	32
A. ЛЫХМУС. Использование математики в педагогике.	35
M. ХИНТ. О существенных изменениях в трактовке чередования ступеней.	40
A. ТЫЛЬДСЕПП. Изучение химических элементов и веществ на современный уровень.	44
X. САРАПУУ. Игра в экспериментальных классах для шестилетних.	47
A. ВАХТЕР. Формирование музыкальной терминологии на эстонском языке.	50
Л. РАХУЛА. Хоровое пение должно быть продолжением начатого на уроках музыки.	53
Рекомендуем.	55



**Kolmekordne Nõukogude Liidu kangelane
lennuväekindralpolkovnik I. Kožedub
Tallinna 23. keskkooli pioneeride seas.**

VIKTOR RUDKO fotod (ETA)

Kehalise kasvatuse viis- aastak

ARVO TOOTS

NLKP XXV kongressi otsuste kohaselt on üldhariduskoolide peaülesanne peale noore põlvkonna õpetamise ja kommunistliku kasvatamise ka noorte igakülgne ettevalmistamine eluks ning ühiskonnakasulikuks tööks. Isikuse kujundamisel on tahtelis-moraalsete omaduste kõrval tähtis osa otsustusvõimel, visadusel, julgusel. Karastatus, kiire reaktsioon ja koordineerimine ning hea kehaline ettevalmistus loovad eeldused tootmistöö keerukate töövõtete kiireks omandamiseks ja sooritamiseks. Neid omadusi aitab kujundada kooli kehaline kasvatus.

Kehalisele kasvatusele kui kommunistliku kasvatuse ühele koostisosale pööratakse haridussüsteemis suurt tähelepanu. Paljudes koolides on lisaks kehalise kasvatuse tundidele sisse viidud täiendavalt sporditunde lastevanemate või šeffide finantseerimisel, pooled 2. või 3. klassi õpilased on haaratud kohustuslike ujumiskursustega, 12% õpilastest harjutab spordikoolide õpperühmades, paljudes koolides käib vilgas klassiväline kehakultuuri- ja sporditegevus.

Kooli kehaline kasvatus koosneb kehalise kasvatuse tundidest, klassivälisest sporditööst, tervisevahetundidest, kehakultuurinutitest teiste õppeainete tundides ja pikapäevarühma kehakultuuritunnist ning aktiivsest puhkusest. Ka kehalise kasvatuse koduülesanded ja sellega kaasnev isetegevuslik spordimine on kooli kehalise kasvatuse lahutamatu osa.

Kõige selle oskuslikul seostamisel teiste

õppeainetega kasvatame karastatud, kehaliselt ja vaimselt hästi arenenud noori. Seega laste kehalisest kasvatusest võtavad osa kõik õpetajad eesotsas kooli juhtkonnaga ja lapsevanemad. Kehalise kasvatuse õpetaja jääb spetsialistina eestvedajaks, juhtijaks ja peamiseks läbiviijaks.

Kahjuks süüdistatakse tihti ainult kehalise kasvatuse õpetajaid, kui laste rüht pole laitmatu, kui kõnd ja jooks ei ole korrektsed, hommikuvõimlemine unarusse jäetud, spordihuvi väike ja tippsportlasi vähe. Ei piisa sellest, et kehalise kasvatuse tundides juhitakse laste tähelepanu rühile ja sooritatakse palju rühiharjutusi, kui teiste ainete tundides jääb lapse halb kehahoid märkamata, kui kodus ei nõuta hommikuvõimlemist.

Kehakultuuri- ja sporditöö edendamiseks meie vabariigis on EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu välja andnud mitu määrust, mis oluliselt on muutnud koolinoorte sporditööd.

1966. a. määrus nägi ette tervisehäiretega õpilaste kehalise kasvatuse õpetamiseks erigruppide moodustamise, spordikallakuga internaatkooli avamise, kohustusliku ujumiskursuse sisseviimise algklasside õpilastele, remondimeistri ametikoha eeskujulikult väljaehitatud staadioniga või siseujulaga koolidele.

1972. a. määrus kohustas rohkem tähelepanu pöörama koolide ja spordiorganisatsioonide koostöö tugevdamisele, koolide sporditraditsioonide edasiarendamisele, noorema kooliastme õpilaste spordihuvi kujundamisele ja nende ettevalmistamisele edasiseks sportlikuks tegevuseks. Siit said alguse Eesti NSV koolide esivõistlused ja pioneeride spordimängud, hoogustus spordiklasside moodustamine. Määruse täitmiseks viidi sisse 3. ja 4. klassi õpilaste päevarežiimi lisaks kehalise kasvatuse tundidele kaks sporditundi.

1972. a. määrus andis töösuunad ka eelmiseks viisaastakuks.

Materiaalne baas

Kehalise kasvatuse programmi täitmiseks peaks igal suuremal koolil olema staadion või kergejõustiku harjutuspaigad, võimlemis- ja sportmängude väljak, ujula ja 1 või 2 võimlat. Ehitusnormid ei ole aga kooskõlas programminõuetega. 1974. a. kinnitatud üleliidulised koolide projekteerimiseeskirjad näevad ette ehitada riiklikest vahenditest uutele 8-kl. koolidele võimla 9×12 m ja 30 klassi-komplektiga keskkoolile võimla mõõtudega 12×24 m. Ühes vahetuses töötavale 40 klas-

sikomplektiga koolile on ette nähtud kaks võimlat.

Projekteerimisnormid lubavad ehitada ka ujumise algõpetuseks ettenähtud ujulaid vaniga 12,5×6 m, arvestusega üks ujula 640 4. klassi õpilase kohta. Kahjuks seda võimalust pole kasutatud ei Mustamäe, Õismäe ega Annelinna projekteerimisel, kus elamurajooni koolides on palju lapsi.

Möödunud viisaastakul ehitati koolidele 36 võimlat, neist mõõtudega 18×30 või 18×36 m 20 ning 7 4-rajalist 25 m pikkust ujulat. 24 koolile eraldati spordibaaside remontija ametikoht. Nüüd on 82 kooli kehalise kasvatause õpetajal abimees.

NSV Liidu Haridusministeeriumi andmeil oli 1980. a. 53,4% Nõukogude Liidu koolidest võimla (1974. a. 44,1%). Liiduvabariikidest asub Eesti 7. kohal 46,8% -ga (1974. a. 37,1%). Paremini on võimlatega kindlustatud Armeenia NSV ja Vene NFSV koolid.

Kui võimla tundub pooltele koolidele veel kauge unistusena, siis välisväljakute ja -harjutuspaikade hulk ja heakorrasatus sõltub õpetajast ning kooli juhtkonnast. Omaalgatuslikule spordirajatiste ehitamisele ja rekonstrueerimisele põhines aastatel 1976—1980 toimunud üleliiduline spordibaaside konkurs-ülevaatus. Sama ülevaatuse vabariiklik juhend hindas suhteliselt kõrgelt võimlemisväljaku riistastikku, VTK takistusriba, hüppekaste, heite- ja tõukesektoreid — neid objektide on võimalik rajada õpilaste ühistööga. Suhteliselt madalalt hinnati sisebaase — ujulaid, võimlaid, lasketiire, sest nende ehitamine ühiskondlikus korras või šeffide abiga saab teoks erandjuhtudel (vähemalt meie vabariigis). Selline juhend andis võimaluse konkursi kestel autasustatute hulka jõuda ka väikesi ja väheste spordirajatistega koole, kus aga spordivaimu ja ehituslusti jätkus.

Juba ülevaatuse esimesel aastal oli märgata ürituse kasutegurit: hakati ehitama mitmekohalisi maandumiskaste, heidete-tõugete platvorme, kiikesid. Peaaegu kõikidesse kooli-

desse on ehitatud võimlemisväljakuid rohkearvulise riistastikuga.

Baaside rajamise tempost annab hea ülevaate 1976. ja 1979. aastal harjutuspaikade eest saadud punktide võrdlemine. Näiteks Kohtla-Järve 16. keskkooli hindepunktide arv tõusis nelja aasta jooksul 524 võrra, Pärnu 4. keskkoolil 361, Kuusalu keskkoolil 395, Nõo keskkoolil 320, Varstu keskkoolil 319, Viljandi 5. keskkoolil 266, Parksepa 8-kl. koolil 212, Holstre 8-kl. koolil 160, Kalmetu 8-kl. koolil 152 ja Karaski 8-kl. koolil 151 punkti võrra. Rajoonide/linnade ülevaatuste põhjal reastati kõik meie vabariigi koolid. Selgus, et ülevaatusel osalenud 199 maa 8-kl. koolist on ainult 37 koolil programmi läbivõtmiseks vähemalt minimaalsed harjutuspaigad, 38 linna 8-kl. koolist aga ainult 4 koolil. 32 maakeskkoolist said punktide minimaalarvu 20, 135 linnakeskkoolist aga 48 kooli. Paremini on varustatud spordibaasidega Kohtla-Järve ja Pärnu linna ning Viljandi ja Rakvere rajooni koolid.

Üleliidulise konkursi orgkomitee autasustas NSV Liidu Haridusministeeriumi aukirjaga spordibaaside rajamise ja rekonstrueerimise eest 7 meie vabariigi kooli: Viljandi rajooni Paala algkooli ja Suure-Jaani keskkooli, Tartu rajooni Rannu 8-kl. kooli ja Nõo keskkooli, Põlva rajooni Karaski 8-kl. kooli, Pärnu linna 5. 8-kl. kooli ja Kohtla-Järve 16. keskkooli.

Kaader

Haridussüsteemis on laste kehalise kasvatausega seotud 712 kehalise kasvatause õpetajat ja 82 staadioni remondimeistrit. Laste kehaline ettevalmistus ja spordihuvi sõltuvad eeskätt spordipedagoogide meisterlikkusest ja kohusetundest. Spordiõpetajate küllaltki kõrge haridustase lubab nõuda neilt head tööd.

Õpetajate haridustaseme dünaamikast annab ülevaate järgmine tabel:

Tabel

kaader	1974. a.	1980. a.
kehalise kasvatause õpetajaid	705	712
neist kõrgharidusega	429	524
keskeriharidusega	178	128
erihariduseta	98	60
erihariduseta õpetajate %	13,9	8,4
erihariduseta õpetajate % NSV Liidus	25,1	13,9

Kehalise kasvatuse õpetajate haridustaseme poolest olime 1974. a. liiduvabariikide seas 3., 1980. a. aga 6. kohal.

Viisaastaku jooksul eraldas Riiklik Plaanikomitee haridussüsteemile 270 spordipedagoogi (neist 235 kõrgharidusega): TPedI-st 129, TRÜ-st 83, NSV Liidu teistest kõrgkoolidest 23 ja Tartu Pedagoogilise Kooli Pärnu filiaalist 36.

Õpetajatena suunati tööle 180, treenerite ja orgtöötajatena 90 noort spetsialisti. Kõlaltki arvukas noor kaader oleks pidanud välja vahetama erihariduseta ja kohakaaslastena töötavad pedagoogid, kuid põhjendamatult palju noori spetsialiste lahkub koolist või ei ilmu riikliku suunamiskomisjoni poolt määratud kohale.

Aastail 1976—1980 kehakultuurieriala lennu haridussüsteemi määratud 270 õpetajast-treenerist töötab suunatud töökohal 157. Esimesele töökohale ei asunud 24 noort spetsialisti. Viie aasta jooksul lahkus suunatutest 89 (neist väljapoole haridussüsteemi 72). Spordipedagoogide nii suure kaoprotsendi puhul töötavad kõrgkoolid ebaproduktiivselt ja ühe spetsialisti ettevalmistamiskulud on üsna suured.

Pedagoogiametist loobumise põhjustena tulevad arvesse mittesobiva kontingendi valik kõrgkoolidesse (spordimeisterlikkuse suur osakaal vastuvõtul, pedagoogilise sobivuse alahindamine või selle selgitamata jätmine); pedagoogilise orientatsiooni alahindamine õppeprotsessis; halvad töö- ja olmetingimused.

Noor kaader oli püsivam Valga, Rapla, Haapsalu rajoonis, Kohtla-Järve linnas; ametist loobunuid oli palju Tallinna linnas ja Rakvere, Viljandi, Paide ning Põlva rajoonis.

Kehalise kasvatuse programmiline töö

Õppeprogrammi täitmine väljendub õpilaste kehaliste võimete dünaamikas, tervises ja eluks vajalike liigutusvilumuste väljakujunemises, s. o. programmis nõutud elementide, harjutuste, liikumiste sooritamises, mängude mängimises, hügieeniharjumuste kujunemises.

Laste kehalisest arengust ja tervislikust seisundist annab ülevaate VTK-normide sooritamise, 4., 8. ja 11. kl. õpilaste kevadised kontrollkatsed, eri-, ettevalmistus- ja põhi-gruppi määratud õpilaste suhe, koolist puudutud päevade arv ja õpilaste rüht.

Selleks et õpilased areneksid proportsionaalselt ning iga lihasrühm oleks igapäevases elus võimeline täitma oma ülesannet, tegel-

dakse koolis paljude spordialadega. Suhteliselt arenenud, kiire reaktsiooni ja hea koordinaatsiooniga inimene omandab hõlpsasti ka töövõttes.

Õpilaste kehalised võimed ei ole langenud, nagu kesist tippporti kirudes üldiselt arvatakse. Märgatav on 4. klassi õpilaste areng ja seda tänu sporditundidele. Pisut on paranenud ka 8. klassi õpilaste katsete tulemused. Tagasiminekut on 11. kl. tütarlaste jõuharjutuses.

Noorematele õpilastele on kehalise kasvatuse tund oodatum, kuid vanemate õpilaste hulgas ei ole kehaline kasvatus enam nii populaarne. Osalt on selles süüdi ka õpetajad, sest kõik tunnid ei ole haaravad. Mõnigi kord ei ole tund ette valmistatud ja õpetaja loodab liialt oma kogemustele. Nii korduvadki ettevalmistusosa harjutused tunnist tundi ja klassi klassi. Vähe kasutatakse spordivahendeid ja illustreerivat abimaterjali. Koolidel on palju magnetofone ja plaadimängijaid, kuid võimlasse tuuakse neid harva. Peame õigeks võimlatundide ettevalmistusosa ja iluvõimlemistundide andmist muusika saatel. Õpetaja vabaneb rütmilisest kaasalugemisest ning tal on võimalus rohkem parandada harjutuste sooritamist. VÕT on salvestanud lindile sobiva muusika ja koostanud harjutuste näidisvariandid.

Viimastel aastatel on Haridusministeerium koolide kontrollimisel põhitähelepanu pööranud õpetamise kvaliteedile. Rivi- ja korraharjutusi valdavad lapsed hästi, eriti nooremas ja keskmises kooliastmes. Vanemates klassides kasutatakse vähe kujundliikumisi jms. Soovida jätab õpilaste rüht. Tantse ja tantsulisi liikumisi õpetatakse vähe, alahinnatakse rahvatantsu osatähtsust rütmitunde, rühi ja ilumeele kasvatamisel. 3. kl. õpilased peaksid oskama juba 6 tantsum, õpetatud on tavaliselt aga 2—3. Võib-olla on otstarbekas asendada osa rahvatantse moodsate diskotantsudega.

Programmi uusi osi — iluvõimlemist ja maadlemist — ei valda eeskujulikult kõik õpetajadki. Nende spordialade vastu on aga õpilaste huvi kõige suurem.

Sportmängud on nii õpetajatele kui ka õpilastele kõige suupärasamad: lihtne organiseerida ja emotsionaalsed. Enamik programmi elemente on õpitud rahuldavalt. Palju aega kulutatakse tunnist mängule endale ja vähe tähelepanu pööratakse võtete viimistlemisele, kombinatsioonide lahtimõtestamisele.

Kõiki ettenähtud kergejõustikualasid õpetatakse. Palju tähelepanu osutatakse sprindile ja hüpetele, kuid seda kahjuks visete õpetamise ja vastupidavuse arendamise arvel.

Kuigi sportvõimlemine vajab teiste aladega võrreldes vähem head baasi (nõutava riistatiku saab paigaldada koridori, lavale, klassiruumi), on selle programmi täitmine kõige puudulikum. Enamik vanemate klasside poisse ei ole võimelised tegema kontrollharjutusi rööbaspuudel ja kangil; raskusi on akrobaatika elementide (kätelseis, «hundiratas») sooritamisega; ei osata ronida kõiel.

Palju tunde kulub nn. üldkehalise ettevalmistuse tundideks, kus puudub õpetuslik osa. Sellisteks kujunevad tavaliselt ettevalmistamata tunnid.

Kaks kehalise kasvatusetundi ei anna lastele vajalikku kehalist koormust. Tundides tuleb lapsi õpetada ka iseseisvalt sportima, äratada huvi omaalgatusliku harjutamise vastu. Ka koduülesandena on üks moodus iseseisva sportimise teele juhtimiseks, kuid neid kasutavad õpetajad vähe.

Klassiväline sporditöö

Liikumisvaegust peaks aitama likvideerida iseseisev harjutamine ja klassiväline sporditöö. Täpsemalt, kehalise kasvatusetunnid ja kooli spordivõistlused peavad andma tõuke ja panema aluse iseseisvale harjutamisele.

1980. a. kehakultuurikollektiivide aruannetest nähtub, et rohkem levinud spordialadeks on kergejõustik (sektsoonides 9660 õpilast, korvpall — 8135, suusatamine — 4878, laskesport — 3753, võrkpall — 3692). Kui uskuda aruannete õigsust, siis viisaastaku jooksul on spordisektsoonides tegutsejate arv kasvanud 18 130 võrra, ulatudes nüüd 50 121 õpilaseni.

Noorema kooliea õpilastele hakkasid linnade lastestaadionid 1978. a. korraldama Tallinna linnarajoonides, Tartus, Pärnus ja Kohtla-Järvel algklasside spartakiaade.

Keskastme lastele toimuvad üleliiduliste klubide võistlussarjad «Kuldliiter», «Nahkne pall», «Valge vanker», «Võlukabe», kergejõustiku neljavõistlus «Sõprus» ja suusavõistlused ajalehe «Pionerskaja Pravda» auhindadele. Neist populaarsemad on kaks viimast.

Vanemate klasside õpilastele korraldatakse keskkoolide karikavõistlusi 6 spordialal. Kooliõrte massilise võistlusspordi süsteemi püüti viisaastaku jooksul asjatult õigetessee rööbastesse seada. Millistessee?

Spetsialistide arvates peaks iga õpilane õppeaasta jooksul osalema 10–12 võistlusel. Enamikule õpilastest jääb võistluskohaks kool ja võistluspartneriteks klassikaaslased. Paremikule, need on tavaliselt spordikoolides harjutavad lapsed, kelledele on ette nähtud oma

võistlused, ei paku koolikollektiivide võistlused konkurentsi mõttes huvi. Võistluste vähesuse all kannatavad mitte spordikoolide, vaid tavalised õpilased.

Koolisisesed võistlused ei ole eesmärk omaette, on vaid sportimise üks osa, kus õpilased tunnevad rõõmu eneseteostusest võistlustulemuste saavutamisel ja võrdlevad võimeid omavahel. Viisaastakul täiendati koolikollektiivide võistlusi «Pioneeride spordimängudega». Toimused toredad ülevabariigilised finaali võistlused. Neile eelnenud linna/rajooni spordiüritused jäid tagasihoidlikumaks. Ei täitunud aga põhieesmärk — ei elavnenud koolisene sporditegevus. Seevastu eelised on üleliidulisel võistlussarjal «Lootuste stardid» (tõrjus välja «Pioneeride spordimängud»), milles osalevad klassikollektiivid. I etapil (koolis) toob iga õpilane arvesseminevaid punkte oma kollektiivile. Võisteldakse kogu õppeaasta vältel. Kompleksarvestuses parim klass esindab kooli linnas/rajoonis jne. kuni finaali võistluseni Artekis.

Isetegevusliku spordiharrastuse hoogustamiseks ja liikumisaktiivsuse suurendamiseks hakkas KSÜ «Noorus» KN korraldama 1976. a. üritust «Jookse olümpiale», mis koosneb iseseisvalt jooksmisest, suusatamisest ja jalgrattasõidust. Rohkem arvestuskilomeetreid kogunute vahel loositakse Eesti Televisioonis igal aastal spordiinventari. 1980. a. osutus parimaks JO-laseks Tallinna 34. 8-klassilise kooli 7. kl. õpilane Margus Meiesaar, kes aasta jooksul läbis eftenähtud moodusel 5125 arvestuskilomeetrit. Kehakultuurikollektiividest olid parimad Meremäe keskkool ja Krabini Parksepa 8-kl. kool.

Programmilise kehalise kasvatusetunde ja klassivälise sporditöö lõppresultaat on VTK-märklaste vormistamine. Kergejõustikualad, suusatamine ja võimlemisharjutused omandatakse tunnis, ujumisoskus ja laskmine aga klassivälises töös. Klassivälise tööna võistlustingimustes toimub ka VTK normide täitmine. Selleks otstarbeks ei tohi kasutada kooli kehalise kasvatusetunde (mida tihti tehakse). Kooli võistluskalender peab tagama kõigile õpilastele võimaluse täita VTK norme ja kõiki kehalise kasvatusetunde programmi kontrollharjutusi. VTK-alase töö paranemist ja seega ka õpilaste kehalise ettevalmistuse tugevnemist näitab viisaastaku esimese ja viimase aasta tulemuste võrdlemine. 1976. a. täitis VTK normi 36 810 õpilast, 1980. a. aga 80 305, s. o. 42,98% õpilaskontingendist. 8. ja 11. klassi lõpetajatest suudame järgmisse kooli etappi või ellu saata 75,1 ja 80,4% VTK-märklastena.

Kohustuslik ujuma õpetus

Igal aastal upub maailmas Rahvusvahelise Ujumisharrastajate Föderatsiooni andmetel

250 000 — 300 000 inimest, enamasti alaealised ja noorukid. Uppumise ärahoidmine on muutunud sotsiaalseks probleemiks. Austraalia, Austria, Saksa DV, Hollandi, USA, Kuuba ja Jaapani koolide õppeplaanis on ujumistunnid.

Eesti NSV-s on ujumisvõimalused 21 siseujulaga koolil ja teoreetilised võimalused veel paarikümnel suhteliselt siseujula lähedal paikneval koolil — nende koolide õpilasi on võimalik õpetada ujuma kehalise kasvatuse tundides. Valdava enamiku laste ujuma õpetus tuleb aga katta teiste organisatsiooniliste vormidega, haarates kaasa spordikooli, vetelpäästeühingut, lastevanemaid, pioneerilaagrite instruktoreid, linnalaagrite pedagooge. Nende tegevus saab baseeruda üksnes välisbasseinidel ja lahtistel veekogudel, kus süstemaatilist tööd on muutliku ilmastiku tõttu raske korraldada. Meevee temperatuur suvekuudel ületab harva 18°, sademeteta päevi on suvekuudel kolmteist kuni viisteist.

Palju lapsi omandab ujumisoskuse või esimesed ujumisharjutused haridusosakondade korraldatud kohustuslikel ujumiskursustel. Neid kursusi toimub siseujulates õppeaasta jooksul 2., 3. või 4. klassile kestusega 24 tundi. Selliste kursustega alustati juba 1967. aastal.

Möödunud viisaastakul laienes tunduvalt ujumiskursuste geograafia. Traditsioonilistele ujumiskeskustele (Tallinn, Tartu, Kohtla-Järve, Pärnu, Türi, Tamsalu) lisandusid uued keskused Viljandi, Valga, Narva ja Kingisepa, kus korraldatakse kursusi algklasside õpilastele. Viie aasta jooksul ehitati meie vabariigis 12 ujulat, neist 8 üldhariduskoolidele. Meil on küllaltki arvukalt ujulaid ja miniujulaid ehk «vanne» — kokku 46. Neist 30 kasutatakse kohustuslike ujumiskursuste korraldamiseks.

Eesti NSV koolide 2. klassides õpib umbes 20 000 last. Viisaastaku alguses oli ujumiskursusele haaratud umbes 10 000 õpilast. Seoses uute ujulate valmimisega tõusis kursustele arv viisaastaku lõpuks 12 700-le.

Muudeti ka kursuste korraldust. Vastu tulles ujumiskoolide treenerite soovidele, on kursustele kontingent mõnedes keskustes aastastalt noorenenud ja hõlmab juba 2. klassi õpilasi. Kahjuks on aga 2. kl. kursuste kasutegur tunduvalt väiksem kui 4. klassis, sest nooremad haigestuvad tihti külmetushaigustesse, basseinid ei ole kohandatud väikestele lastele ning raske on tagada ohutust.

Nüüd toimub kursus kahes osas: 2. klassis 18 tundi á 30 min. (antakse algteadmisi ujumisest, valitakse spordikoolidesse sobivat kontingenti) ning laps peab kursuse lõpul suutma ujuda 12 m; 4. klassis 18 tundi järelkursusena, kus õpitakse kätte täielik ujumisoskus.

Paralleelselt talviste ujumiskursustega tuleb koolides korraldada suvekursusi. Hästi tehti seda Harju, Rapla ja Jõgeva rajoonis,

kus ujumislaagrisse kutsuti rajooni kõik 4. või 5. klassi lapsed.

Tähised alanud viisaastakuks

«Oluline osa noortest jääb veel kehakultuurist ja spordist kõrvale. Ebarahuldavalt on organiseeritud klassi- ja kooliväline sporditöö.» «Kehakultuur peab jõudma laiae rahvakihide ja eriti laste igapäevaellu.» Need EKP ja NLKP kongressidel K. Vaino ja L. Brežnevi öeldud fraasid annavad töö suunad koolisportidele alanud viisaastakuks.

Haridusministeeriumi põhiprobleemid järgmisteks aastateks on:

1. Uue, kõiki koolinoori haarava võistlussüsteemi juurutamine.

Nagu teame, on selleks «Lootuste stardid», mille esimene vabariiklik finaalsoistlus toimub juunikuus Viljandis.

Et suur, aastaringne klassiväline võistlussari võiks kulgeda edukalt, tuleb kehalise kasvatuse õpetajad vabastada kohustusest osa võtta paljudest rajoonivõistlustest. Uue korra kohaselt võtab iga kool lisaks «Lootuste startidele» osa rajoonivõistlustest viiel spordialal: kergejõustikus, suusatamises, krossijooksus, ühes pallimängus ja ühe võistkonnaga võistlustest üleliiduliste klubide auhindadele. Osavõtt ülejäänud võistlustest on koolidele vabatahtlik.

2. Spordikoolide ettevalmistusrühmade avamine koolide juures.

Varem oli spordikooli esmane ülesanne kõrge kvalifikatsiooniga noorsportlaste kasvatamine ning õppeplaani ja -programmid seadsid õpilaste ette väga kõrged nõuded. Kõik vähem andekad ja kehaliselt vähem võimekad lapsed pidid loobuma sportimisest. Alates järgmisest õppeaastast moodustatakse paljude keskkoolide juurde kergejõustikus, suusatamises, korv-, võrk-, värv- ja jalgpallis spordikooli rühmad, kuhu võivad kuuluda kõik 1.—11. kl. õpilased. Mingeid norme rühma astumiseks ei kehtestata. Harjutatakse 2—6 tundi nädalas. Võimekamatel lastel on võimalus üle minna spordikooli õppetreeningrühmadesse, kus treeningkoormuseks on juba 8—20 tundi nädalas.

3. Tõsta kehalise kasvatuse kui õppeaine olulisust.

Sellel eesmärgil hakatakse korraldama üleminekueksameid kehalises kasvatuses ja seatakse sisse kodutööde vihkud nooremates klassides.

4. Juurutada tervistavad üritused kõikide koolide õpilaste päevarežiimi.

Nõukogude bioloogiaeaduse edusammud

Bioloogiaeaduse edusammudest NLKP XXV ja XXVI kongressi vahelisel perioodil ning seega ka bioloogiaeaduse nüüdislastemest ja uurimissuundadest kirjutab ajakirja «Biologija v Škole» 1981. a. esimeses numbris keemiadoktor A. Šamin pealkirja all «Nõukogude bioloogiaeaduse edusammud». Esitame bioloogiaõpetajatele sellest mõningaid fakte ja näitame ära lisakirjanduse, kust vajalikku materjali võib leida.

NLKP XXV kongress seadis bioloogiaeaduse ette väga konkreetsed ülesanded: intensiivistada uurimusi molekulaarbioloogia, inimorganismi elutegevuse füsioloogilis-biokeemiliste ja immunoloogiliste aluste valdkonnas, et kiiremini lahendada tähtsaid probleeme võitluses südame-vereringe, onkoloogiliste, endokriinsete, närvisüsteemi, viirus- ja kutsehaigustega, arendada edasi geneetika teooriat ja meetodeid, et luua uusi väärtuslikke taimesorte, loomatõuge ja mikroorganismide kultuure, saada füsioloogiliselt aktiivseid aineid meditsiini, põllumajanduse ja mitmete tööstusharude jaoks; arendada pinnase, taime- ja loomariigi, õhu- ja veebasseinide ratsionaalse kasutamise ja kaitse teaduslikke aluseid. Nähti ette ka tingimused nende ülesannete realiseerimiseks: tugevdada materiaalselt baasi, laiendada teadusasutuste võrku.

X viisaastakul arenes bioloogiaeadus märkimisväärselt. Laiendati nii fundamentaalseid kui ka rakenduslikke uurimusi molekulaarbioloogia, füsioloogia, mikrobioloogia, geneetika, selektsiooni, ökoloogia jm. valdkondades. Märksa kiirenes fundamentaaluurimuste tulemuste evitamine praktikasse. Kujunes välja ja areneb intensiivselt füüsikalisk-keemiline suund bioloogias — bioloogiliste protsesside füüsikalisk-keemiliste aluste uurimine uusimate tehniliste, matemaatiliste ja keemiliste vahenditega. Laialdaselt rakendati kompleksuurimusi. Uurimuste kompleksus on nüüdisbioloogia tunnusjooni. See tähendab tihedat, hästi läbimõeldud ja kavandatud koostööd eri profillide spetsialistide, eri uurimisasu-

tuste ja ametkondade vahel. Näiteks NSV Liidu Teaduste Akadeemia, NSV Liidu Põllumajandusministeerium ja V. I. Lenini nim. Üleliiduline Põllumajandusakadeemia teevad koostööd maa- ja veeressursside ratsionaalseks kasutamiseks, põllumajandusliku tootmise üleviimiseks tööstuslikule alusele, väetiste ja taimekaitsevahendite efektiivsuse tõstmiseks.

Oma olemuselt kompleksed on ka kosmose hõlvamise, immunoloogiaprobleemide, embrüogeneetika ja paljude teiste bioloogiaharudega seotud uurimused.

Uurimuste kompleksus, loodusteaduste eri harude meetodite omavaheline läbipõimimine on nüüdisbioloogia ühe tähtsaima uue suuna — füüsikalisk-keemilise suuna aluseks. Sel alal on nõukogude teadlased maailmas juhtpositsioonil.

NLKP XXV kongressil kavandatu, NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus molekulaarbioloogia ja molekulaargeneetika arendamisest ja nende saavutuste rakendamise rahvamajanduses soodustasid biokeemia, biofüüsika, bioorgaanilise keemia, molekulaarbioloogia ja geneetika, taime- ja loomafüsioloogia, tsütoloogia, mikrobioloogia, viroloogia jm. arengut. Nende bioloogiaharude ühiseks tunnusjooneks sai uurimuste füüsikalisk-keemiline suund. See võimaldas teha märkimisväärsed edusamme bioloogiaeaduse eri harudes.

Huvi pakub biopolümeeride — valkude ja nukleiinhapete — struktuuri ja funktsioonide uurimine. Membranoaktiivsete ühendite uurimise tsükli eest anti 1978. a. akadeemik J. Ovtšinnikovile ja NSV Liidu TA korrespondentliikmele V. Ivanovile Lenini preemia.

NSV Liidu TA M. M. Šemjakini nimelises Bioorgaanilise Keemia Instituudis uuriti bakteriorodopsiini struktuuri. Bakteriorodopsiin on valk, mis on suuteline kasutama päiksekiirte energiat ning seega tagama bakteriraku elutegevust. Õnnestus kindlaks teha selle 247 aminohappe jäägist koosneva valgu struktuur ning paiknemine purpurbakteri looduslikus membraanis.

Membraanide struktuuri ja funktsioneerimise ning membranoaktiivsete ühendite (ionofooride) uurimisel on suur praktiline tähtsus. Ionofooride asutatakse meditsiinis. Membraanide tööpraktisid leiavad rakendamist haruldaste elementide eraldamisel.

Märkima peab nõukogude õpetlaste töid peaaegu ja närvisüsteemi funktsioneerimist tagavate peptiidide ja valkude tundmaõppimisel. On selgitatud mitme neurotoksiinide gruppi kuuluva peptiidi struktuur ja teostatud süntees. Nende ainete toime tundmine võimaldab seletada närviimpulsside edasiandmise mehhanismi. On sünteesitud ka keerukamaid peaaegu tegevust (und, sugulist käitumist, mälu ja õpetatavust) reguleerivaid peptiide. On tõendatud näiteks, et mälu ja õpetatavus paranevad ammutunud peptiidide

päritoluga hormooni vasopressiini mõjul, mis reguleerib vererõhku.

Mitmes NSV Liidu TA instituudis dešifreeritakse edukalt geenide ehitust ja struktuuri. On välja töötatud nn. ekspress-meetodid, mis võimaldavad väga kiiresti dešifreerida DNA struktuuri. Viimastel aastatel on sünteesitud struktuurigeene, sealhulgas ajutegevust reguleerivate peptiidide leutsiin-enkefaliini ja bradikiini geenid. 1979. a. määrati NSV Liidu riiklik preemia uurimisprojekti «Revertaas» teostajatele, kes töötasid välja väikese molekulmassiga valkude (näit. hormoonvalkude) sünteesi määravate geenide saamisviisi (2).

Täiustuvad meetodid, mis võimaldavad eemaldada geene ühe organismi geneetilisest aparaadist ja siirdada need fragmendid teise (1). Edukalt kulgevad sünteesitud geenide kasutamise katsed. Näiteks lülitades sünteetilise geeni leutsiin-enkefaliini tavalise sooleepikese geneetilisest aparati, hakkas bakter sünteesima leutsiin-enkefaliini.

1977. a. märgiti Lenini preemiaga NSV Liidu TA Valguinstituudis ja Molekulaarbioloogia Instituudis tehtud tööd informosoomide ehituse ja funktsioonide kohta. Informosoomid kindlustavad informatsiooniribonukleinhappe (mRNA) eelkäija transpordi tuumast tsütoplasmasse. Õnnestus kindlaks teha, kuidas toimub mRNA eelkäija süntees, ribonukleo-proteiidkompleksi moodustumine ja mRNA ülekandemehhanism läbi tuumamembraani tsütoplasmasse. Need tööd võimaldasid paremini mõista valgusünteesi rakus.

Bioloogiliste protsesside füüsikalise-keemiliste aluste tundmine võimaldas käsile võtta keerukamad rakusisesed moodustised, näiteks kromosoomid, nende ehituse.

Eksperimentaalne suund bioloogias on orienteeritud praktilistele tulemustele. Näiteks võib tuua tööd tehnilise mikrobioloogia ja mikroorganismide biokeemia valdkonnas akadeemik G. Skrjabini juhtimisel. Nõukogude mikrobioloogiatööstus on viimase kahe viisaastaku saavutus. Biokeemia tehnoloogiat kasutatakse üha laiemalt antibiootikumide, vaktsiinide jm. saamiseks. Samaaegselt laieneb söödavalgu tootmise uurimine, kaasa arvatud naftas sisalduvatest süsivesinikest.

Geneetikud ja seleksionäärid on saanud kõrge produktiivsusega loomatõuge ja taimesorte. Karakull-lambaid on aretatud 12 värvi toonis: helesinine, pärlmutter, plaatina, merevaik jm., rääkimata valgest ja mustast. Lähemalt võib nõukogude seleksionääride tööst lugeda O. Uhhanova ja T. Makarova artiklitest (3 ja 4).

Teoreetilisi ja praktilisi perspektiive omavad uurimused rakkude ja kudede kultuuride kasutamisel hinnaliste ühendite saamisel. Tõid taimerakkude morfogeneesi ja diferentseerimise uurimisel kultuurides juhendab NSV Liidu TA korrespondentliige R. Butenko. On saadud esimesed praktilised tulemused fer-

mente, eeterlikke õlisid, glükosiide jm. sünteesivate rakukultuuride kasvatamisel.

Viimastel aastatel omandasid suure tähtsuse populatsioonide, liikide, biotsünooside, ökosüsteemide, biogeotsünooside ja kogu biosfääri uurimused, mis on nüüdisbioloogia ökooloogilise suuna aluseks. Tähelepanu keskendati niisugustele tähtsatele komplekssetele probleemidele nagu biogeensete elementide migratsioon biosfääris, mis limiteerivad põllumajandussaaduste tootmise, tootumisahtelad ökosüsteemides, eriti maailmaokeanis. On välja töötatud soovituseloodusrikkuste ratsionaalseks kasutamiseks ja kaitseks.

Nõukogude teadlased võtavad osa rahvusvaheliste programmide täitmisest. Suurim neist on «Rahvusvaheline bioloogiaprogramm», mida viiakse ellu alates 1964. aastast. Selle põhieesmärk on uurida ökosüsteemide produktiivsust maakera eri paigus. Rahvusvahelise programmi «Inimene ja biosfäär» põhitähelepanu on inimese mõju analüüsimisel biosfäärile.

Erilisel kohal nõukogude bioloogia ja meditsiini saavutuste hulgas on kosmoseuurimused. Nn. bioloogiliste sputnikute (pardal on elusobjektid) abil õpitakse tundma kosmoselennu mõju elusorganismile. Näiteks võib tuua bioloogilise sputniku «Kosmos 1129» lennu 25. sept. — 14. okt. 1979. Nõukogude teaduse triumfiks oli L. Popovi ja V. Rjumini 185-ööpäevane kosmoselend. Kosmonaudid täitsid programmi ainevahetuse ja endokriinsfääri füsioloogilise seisundi uurimisel. Saadud andmed lubavad välja töötada meetodid, mis kergendavad organismi adaptatsiooni kaaluta olekus ja Maale tagasi saabumisel. Peale selle võimaldavad nad täiustada spetsialistide valiku ja lennuks ettevalmistamise meetodeid.

XI viisaastakul tuleb nõukogude bioloogia-teadusel lahendada ülesanded, mis on seotud meie ühiskonna edasise progressiga. Sealhulgas elutegevusprotsesside füsioloogiliste, biokeemiliste, geneetiliste ja immunoloogiliste mehhanismide tundmaõppimine, levinud haiguste profülaktika, diagnostika ja ravimeetodite täiustamine, uute ravimite ja füsioloogiliselt aktiivsete ainete väljatöötamine, produktiivsete taimesortide ja loomatõugude aretamine, biosfääri ressursside ratsionaalne kasutamine ja looduse kaitse ning veel paljud probleemid, millel on nii teoreetiline kui ka praktiline tähtsus.

Kirjandus

1. А ли х а н я н С. И. Селекция промышленных микроорганизмов. — «ВрШ», 1979, № 1.
2. Лауреаты государственной премии 1979 года. — «ВрШ», 1980, № 1.
3. Макарова Т. В. Селекция овощных культур. — «ВрШ», 1981, № 1.
4. У х а н о в а О. И. Мироновские пшеницы — гордость отечественной селекции. — «ВрШ», 1980, № 6.
5. Ш а м и н А. Н. Успехи советской биологической науки. — «ВрШ», 1981, № 1.

L. Pärna nim. Tallinna 42. keskkooli kasvatustöö kogemusi

HILJA RAUK

NLKP XXVI kongress esitas haridussüsteemi edasise arengu nõude. See tähendab õppekasvatustöö protsessi komplekskuse nõude täiuslikumat realiseerimist koolitöös, esmajoones õppekasvatustöö protsessi kõlbeliste aluste sügavamalt tunnetamist kodus, kooli ja üldsuse poolt. Haridussüsteemi edasise arengu ülesanne XI viisaastakul on uus tasand õppiva noorsoo kommunistlikul kasvatamisel, seda eriti noorsoo ideelis-poliitilise ja internatsionaalse kasvatuse, kõlbelise ning töökasvatuse valdkonnas. Kooli, kodus ja üldsuse käsutuses olevate kasvatustöö vahenditega peab täiskasvanute põlvkond olema suuteline kasvatama noores põlvkonnas kõlbelis-moraalset immuniteti ideelis-poliitiliste väärtusi suhtes. L. I. Brežnev märkis XXVI kongressil, et tihti kaasneb noorte haritusega poliitiline naiivsus ja kutsealase ettevalmistusega distsiplineerimatus. Millest seesugune vastuolulisus?

Me tunnetame tohutut infovälja, mida on võimalik saada ajakirjanduse, raadio, televisiooni ja kirjanduse vahendusel, otsestest kontaktidest sotsiaalse keskkonnaga. Õppiva noorsoo informeerituse aste on kõrgem kui kunagi varem. Lisaks eespool nimetatud info kanalitele lisandub teave kõigi õppeprogrammide sisu ulatuses, tunnivälisest tegevusest ja õpilaste omavalitsuslikest töövormidest saadud kogemus. Üsna oluline, seda eriti keskmises ja vanemas koolieas, on õpilaste omavahelises suhtlemises saadav informatsioon. Kõigest kuuldust peab noor paratamatult tegeema selektsiooni, sest vastasel korral ei oleks informatsioon kasutatav. Kuid paraku ei ole kõik noored, eriti õppivad noored, suutelised

teavet selekteerima, välja valima kõige peamisemat, ratsionaalsemat ja olulisemat. Teabe suure mahu tõttu noorte valikusõel tihti ummistub ning läbi pääseb ainult värvikam ja kirevam, nagu näiteks tänapäeva müramuusika, efektsed fraasid kõnepruugis, imposantne väljendus, silmatorkavalt moodne riietus — kõik see, mis on popp. Eelmainitud nähtuste põhjal võivad tekkida tõsised kasvatustöö probleemid, mille otseseks ilminguks on ükskõiksus ümbritseva elu ja elusündmuste suhtes, huvi kadumine materiaalsete hüvede tegeliku väärtuse vastu. Üleküllastuse ja selekteerimiskäime puudumise tõttu muutub informatsioon noorele inimesele nagu mingiks paratamatuks sotsiaalseks taustaks, millesse pole mõtet eriti süveneda ega sellele erilist tähtsust omistada. Informatsiooni võtavad noored tihti kui elukeskkonna paratamatut ja lahutamatu osa. Emotsioonidelt vaene on õpilane, kes võtab mis tahes liiki muusikat taustmuusikana, kes vaatamata elementaarsetele muusikalistele haridustele, mida annab üldhariduskool, pole suuteline nautima helikeele võlu, kes ei vaevugi helikeele vormide ja värvidega kaasa minema. Muusika on talle lihtsalt olustikuline müra. Seesuguse noore inimese kohta tavatseme öelda — muusikaliselt primitiivne.

Poliitiline ja ideoloogiline primitiivsus väljendub noore inimese suhtumises poliitilisse informatsiooni kui olmelisse tausta ja eluolu paratamatusse kaasnähtusesse. Et poliitilist primitiivsus vältida, on kooli pedagoogilise kollektiivi üks põhiülesandeid õpetada lapsi kõigis kooliastmes hankima infoväljast endale oluline, vajalik ja ratsionaalne, õpetada informatsiooni ümber töötama ja kasutama õppimise eesmärkidel ning õpilasisikuse kujundamise kaalutlustel.

Õpilaste ideelis-poliitilise kasvatuse suunajaks ja juhtijaks peab olema pedagoogilise kollektiivi iga liige. Et seda ülesannet mitte ainult formaalselt täita, vaid ka probleemi olemust sisuliselt tunnetada, selleks on vaja pedagoogiline kollektiiv vastavalt häälestada ja välja õpetada. Noor spetsialist, kes on alles saanud pedagoogidiplomi, ei ole kaugeltki valmis sisuliselt ega moraalselt keskenduma kommunistliku kasvatuse mitmekülgsesse probleemidesse. Senine õppija rollis olemine on jätnud oma jälje. Olen veendunud, et kooli pedagoogilise kollektiivi tegevuse resultatiivsuse ja mõju aluseks on tema häälestatus kommunistliku kasvatuse eesmärkide seadmiseks ja realiseerimiseks.

Iga kooli pedagoogiline kollektiiv koosneb mitmekümnest eri isiksusest erinevate hoiakute, töö- ning elukogemustega. See on objektiivne nähtus. Staazikamad pedagoogid oma suure pedagoogilise kogemusega saavutavad soovitud resultaate üldjuhul väiksema vaeva ja töökuluga. Vanemate pedagoogide sihipärane ja kaalutletud tegevus, nende välja kujunenud kutsehoiak soodustab igati õppe-

kasvatustsümpoosoni kindlasuunalist arengut. Komplekssuse, ideelis-poliitilise, internatsionaalse, kõlbelise ja töökasvatuse nõude arvestamine kõrgis õppe-kasvatustöö vormides on nende jaoks enesestmõistetav. Staažika kaadri oluline puudus kommunistliku kasvatuse eesmärkide realiseerimisel on sageli esinev inertsus, harjumine vanaga, läbiajamine senise kogemusega, uue pedagoogilise mõtte raskelt vastuvõtmine või eitamine, vastava hoiaku loomine pedagoogilises kollektiivis. Need õpetajad on oma üldpedagoogilise ja erialase ettevalmistuse saanud 15—20—25 ja rohkemgi aastaid tagasi, kuid teadmised oma sisult ja olemuselt muutuvad sootuks lühema aja jooksul. Noor pedagoogiline kaader on varustatud tänapäevase pedagoogikateaduse uusimate saavutustega teooria vallas. Noored õpetajad on kursis arengusuhholoogia põhitõdedega, rikkad erialaste teadmiste poolest — eriala- ja riigiüksamid alles-alles sooritatud. Neil on kõrgkoolidiplom taskus ja iseteadvust rohkem kui enese tarvis. Noor kaader on hea, kuid väljakujunemata kutsehoiakutega, väikese pedagoogilise kogemusega, paindumatu ja ühekülgse reageerimisvõimega, sageli liiaks enesekindel. Ollakse hädas tunni ettevalmistamisega, tunnidistsipliini hoidmisega, kavandatu realiseerimisega. Nii jääbki märgistatud kasvatustsümpoosoni suunilusest õppetunnis ja tunnivälise töö vormides, kasvatustsümpoosoni taotlustest hulga maad puudu või hoopis tegemata. Noore õpetaja enamik käitumismotiive õppe-kasvatustsümpoosonis on mina-suunalised: kuidas ennast maksuma panna, kuidas õpilasi end arvestama sundida. Kasvatustsümpoosoni tulemused kipuvad noorel pedagoogil üldjuhul lahjaks jääma.

Eelloetletud äärmused on koolides olemas. Kuidas aga õpetajaid üht jalga käima panna, olemasoleva kaadriga haridussüsteemi edasine areng saavutada, on suuresti enesetäiendamise süsteemist koolis, eelkõige poliitilise enesetäiendamise vormidest.

Pedagoogilise kollektiivi poliitilise enesetäiendamise üldtund vorm on teoreetiline seminar kommunistliku kasvatuse aktuaalsete probleemide temaatikaga, mis on orgaaniliselt seotud meie maa sise- ja välispoliitikaga. Teoreetiliselt seminaril saab edukalt rakendada vastastikuse rikastamise printsiipi.

L. Pärna nim. Tallinna 42. keskkooli pedagoogilise kollektiivi teoreetiline seminar on püütud temaatiliselt üles ehitada nõnda, et see

- süvendaks iga osavõtja arusaamisi ning tõekspidamisi kasvatamise ja õpetamise ühtsuse printsiibist;
- õpetaks pedagooge omaks pidama ja loovalt suhtuma õppe-kasvatustsümpoosoni ideelis-poliitilisse suunitlusesse;
- õppe-kasvatustsümpoosoni ideelis-poliitiline suunitlus oleks õpetajapoolselt aktiivne ja vajaduse korral ründava iseloomuga;
- sunniks õpetajat leidma töövorme, kuidas

õpilastes välja kujundada võitlevat ideoloogilist hoiakut;

- arendaks õpetaja kui pedagoogilise juhendaja rolli õpilaste omavalitsuslike töövormide süvenemisel.

Et iga pedagoog mõistaks

- kasvatustsümpoosoni mõju eesmärkide ja suundade ühtsust,
- õppe-kasvatustsümpoosoni ja ühiskondlik-poliitilise elu orgaanilist ühtsust,
- kasvatuse ja hariduse ühtsust,
- kasvatustsümpoosoni tulemuste hindamise vajadust ja nende alusel kasvatustsümpoosoni edasist korregerimist.

Teoreetiline seminar kui pedagoogilise kollektiivi poliitilise enesetäiendamise vorm ei ole seega mitte ainult uute poliitiliste ja pedagoogiliste teadmiste saamise koht, vaid iga pedagoogi seisukohalt tema isiksuse arendamise ja kujundamise kool — vastastikuse rikastamise kool.

Praegu on meil teoreetilise seminari põhitema EKP XVIII kongressi ja NLKP XXVI kongressi materjalide tundmaõppimine ning meetodiline planeerimine kõrgis õppe-kasvatustsümpoosoni vormidesse. Oleme õppustel ja seminaridel arvestanud nii pedagoogide esinemiskogemusi ja staaži kui ka õpetaja eriala:

- ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajate esinemisteemade valik puudutab kongresside tööorganisatsioonilisi ja struktuurilisi külgi, sotsiaalse ja majandusliku arengu põhisuundi XI viisaastakul ning partei osatähtsuse tõusu tänapäeval;
- eesti keele ja kirjanduse ning vene keele õpetajate põhitema on puudutanud meie maa sotsiaalse arengu programmi ja rahva heaolu tõstmise põhisuundi;
- matemaatikute põhitema on meie maa tööstuse areng XI viisaastakul;
- füüsika- ja keemiaõpetajad analüüsivad masinaehituse ja keemiatööstuse arengut;
- bioloogiaõpetaja põhitema on agrotööstuskompleks ja toitlusprogramm;
- geograafiaõpetajad käsitlevad tootlike jõudude paigutust XI viisaastakul;
- võõrkeeleõpetajate põhitema on meie maa välissuhted ja maailma kommunistlik liikumine.

Analoogilise õppeainetevahelise jaotuse põhimõttel toimub EKP XVIII ja NLKP XXVI kongressi materjalide tutvustamine õppetundides ja tunnivälises töös. Selline temaatiline jaotus on ka ainekabinettide temaatilise näitagitatsiooni vormistamise alus.

Metoodikakomisjonid planeerivad õpetajate individuaalse enesetäiendamise ja õpetajate uurimistöö NLKP XXVI kongressi materjalide ja EKP XVIII kongressi materjalide

kasutamisel temaatiliselt vastavalt õppeprogrammide sisule ja korraldavad ainealaseid temaatilisi üritusi. Kooli parteiorganisatsioon töötas välja soovitatavad teemad klassijuhatajatundideks, arvestades vanuseastmeid. Põhiteemad on järgmised:

1. NLKP võitlus rahu kindlustamise ja säilitamise eest maailmas.
2. Sotsialistliku sõprusühenduse koostõepõhimõtted.
3. NSV Liidu rahuliku kooseksisteerimise printsiibid erineva ühiskondliku korraga riikidega.
4. Rahvamajanduse üks põhiülesanne: kasutada säästlikult meie maa loodusrikkusi.
5. Teaduse osa nüüdisaja tootmisprotsessi arengus.
6. Rahva heaolu tõstmine — üks XI viisaastaku põhiülesandeid.
7. Sotsialistliku elulaadi olemus.
8. Eesti NSV sotsiaal-majanduslik areng XI viisaastakul.
9. NLKP XXVI ja EKP XVIII kongressi komsomoliorganisatsiooni ülesannetest.

A/ü. kohalik komitee on planeerinud tootmisnõupidamisi ja töötajate temaatilisi õhitud, mis on seotud XI viisaastaku sotsiaal-majanduslike probleemidega:

1. Pedagoogilise kollektiivi töötaja ratsionaalne kasutamine.
2. Ühiskondliku tarbimisfondi osakaal meie elus.
3. Toitlusprogramm ja tarbimishoiak.
4. Distsipliini ja isikliku vastutuse osa pedagoogilise kollektiivi väärtushinnangutes.
5. Konkreetne hoolitsus konkreetse inimese ja tema vajaduste eest.
6. Kasvatuse ning enesekasvatuse ühtsus ja erinevus.
7. Põhitöö ja ühiskondliku töö suhe.
8. Töö diferentseerimise vajadusest õppekasvatuseprotsessis.

Kooli parteiorganisatsioon, lähtudes NLKP XXVI kongressi otsustest, planeeris pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ning õpilaskomitee tegevuse pedagoogilise juhendamise ning andis komsomoli poliitharidussüsteemi soovitusmaatika:

1. NLKP ja maailma kommunistlik liikumine.
2. NLKP vastutegevus agressioonijõududele.
3. NLKP ettepanekud rahvusvahelise pinevuse lõdvendamiseks ja võidurelvastumise piiramiseks.
4. XI viisaastaku peaülesanne — tagada nõukogude inimeste heaolu edasine kasv.
5. Majandus peab olema ökonoomne — selline on aja nõue.
6. Teadus kui tootlik jõud.

7. Tööstustoodangu kvaliteet — põhiline majandusprobleem.

8. Komsomolitöö kogemus valmistab ette majandusjuhte.

9. NLKP rahvuspoliitika põhiseisukohad.

10. Inimtöö ei pea olema ainult tootlik, vaid ka sisukas ja loov.

11. Sotsialismi majandussüsteem peab looma uue töössesuhtumise.

12. Sotsialismi tingimustes hinnatakse inimest tema töö resultaatide põhjal.

13. Hariduse väärtus tänapäeval.

14. Elada rahva huvidele, jagada tema rõõmu ja muret — see ongi kunsti tõeline rahvalikkus.

15. Komsomol on poliitiliselt aktiivsete, tööd armastavate, asjatundlike, tööd oskavate inimeste põlvkond.

16. Tõde omandatakse läbielatud kogemustest.

17. Kasvatuse ja enesekasvatuse üksik- ja ühiskondlikud põhitegurid.

Iga pedagoogiline kollektiiv ja tema üksikliige peaks tunnetama kooli ülesandeid viisaastakul uuel tasandil, tunnetama kiiresti arenevat ja muutuvat elu nõudeid kasvatusprotsessis, arvestama sotsiaalsete ja majanduslike muudatuste vastukajast õppekasvatustöös. Just viimast ei suuda õpetajad pahatihti arvestada. Ei osata näha ka sotsialistliku ja kapitalistliku süsteemi vahelist ideoloogilist võitlust, selle kõikvõimalikke nüansse. Kodanlik ideoloogia kasutab ajakirjandust, raadiot, televisiooni, reklaami, otseseid kontakte oma mõju tugevdamiseks noores põlvkonnas. Vanade põlvkondade vananenud traditsioonid ulatuvad põlvkondade vahendusel ka tänapäeva.

Õpetaja võitlev hoiak suudab õpilaste ideelis-poliitilisi väärtusi mõjutada. Vaatamata pedagoogiliste kollektiivide ühistele eesmärkidele ja jõupingutustele ideelis-poliitilise kasvatuse, internatsionaalse, kõlbelise ja töökasvatuse valdkonnas, tuleb tunnistada ka ebaõnnestumisi. Siin vajaneb kõigil asjaosalistel objektiivset analüüsimisoskust.

Sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatuse üks teoreetilisi aluseid on leninlik õpetus internatsionalismist ja nõukogude patriotismist. Põhitõed internatsionalismist ja rahvusküsimuse marksistlik-leninlikest alustest omandavad õpilased ainetundides ja tunnivälise töö vormides. Kuid kommunistliku kasvatuse põhitõdede alusel võib väita, et õpilaste teadmised internatsionalismist ei kujune veendumuseks ja ellusuhtumiseks mitte sõna mõjul, vaid konkreetsetes tingimustes ning suhtlemises eri rahvuste esindajatega. Kõlbelised põhimõtted rahvaste sõprusest ja internatsionalismist jõuavad õpilasteni isikliku emotsionaalse suhtlemise baasil — sõnalise meetodi ning praktilise tegevuse ühendamisega.

Mitmekülgseid võimalusi internatsionaalseks kasvatustööks mõlemapoolselt annab töö-

lisnoorte pedagoogiliste rühmade tegevus koolis. Noortööliste eri rahvusest pedagoogiliste rühmade liikmete tegevus ei arenda soovitud suunas mitte ainult õpilasi, vaid sunnib rühmade liikmeid minapildi korrigeerimisele, oma teadmisi täiendama pedagoogika ja arengupsühholoogia valdkonnas.

Internatsionaalse kasvatusse süvendamiseks aitavad kaasa eesti ja vene õppekeelega koolide vahetud kontaktid nii pedagoogiliste kollektiivide kui ka õpilaskollektiivide tasandil. Parteioorganisatsioonide otsene ülesanne on sobivate koostöövormide leidmine. Tean nimetada Mererajooni 6. ja 21., 16. ja 25., 11. ja 42. keskkooli koostöötraditsioone internatsionaalse ja kõlbelis-moraalse kasvatustöö süvendamise eesmärkidel. Ühised temaatilised ja puhkeõhtud, vastastikku tutvustavad külaskäigud suudavad luua vaba suhtlemise õhkkonna eri rahvusest õpetajate ja õpilaste vahel. Külaliste vastuvõtt oma koolis on iga õpilasaktivisti ja õpilaskollektiivi, kogu kooli prestiiži küsimus, mis sunnib ürituse organisatsiooniliselt ja sisuliselt paremini läbi mõtlemise ning realiseerimise.

1980. a. detsembris võttis meie kooli lahingukuulsuse muuseumi aktiiv kaheksal korral vastu 11. kooli õpilasgruppe. Meie õpilastest giidid püüdsid anda oma parima kooli õpilasomavalitsuse töövormide tutvustamiseks, kasutades oma vene keele oskusi. Ees seisavad 11. ja 42. keskkooli komsomolikomiteede ja õpilaskomiteede ühisüritused, mille eesmärk on õpilaste omavalitsuslike töövormide tutvustamine vastastikuse rikastamise eesmärgil, uute koostöövormide leidmise nimel.

Mererajooni koolide ammune traditsioon on vene keele päevade korraldamine eesti õppekeelega koolides ja eesti päevade korraldamine vene õppekeelega koolides. Iga aasta veebruarikuus toimub ühine keelepäev 42. keskkoolis, osalejateks meie kooli ja 11. keskkooli õpilased. Keelepäeva põhieesmärk on keelealase klassivälise töö vormide ning õpilastevahelise suhtlemiskeele arendamine, rahvuslike tavade ja kommete tutvustamine, vahetute kontaktide süvendamine ning arendamine õpilasgruppide vahel. Tahame, et noored mõistaksid ja tunnetaksid üht olulist leninliku rahvuspoliitika väljendust — meie maa kõigi rahvuskeelte kooseksisteerimise vajadust ja põhimõtteid; et lapsed otseselt ja ühises tegevuses tunnetaksid eri rahvuste ja nende keelte võrdsust, iga lapse õigust kõnelda ja õppida oma emakeeles, et teise rahvuse keele õppimine ja kasutamine on austuse ja lugupidamise tunnus selle rahva vastu. Vene ja teistest rahvustest õpilaste vahetute kontaktide alusel peaks õpilastes kujunema arusaamine ja veendumus, et meie kodumaa majanduse, kultuuri ja teaduse arendes muutub järjest olulisemaks vene keele kui rahvusvahelise suhtlemiskeele osa, et kommunistlikus ülesehitustöös tugenevad kontaktid ja koostöö eri rahvuste vahel, mille tulemusena

kujunevad kakskeelsuse mitmesugused vormid. Neist levinuma vormina kasutatakse rahvuskeele kõrval teise keelena vene keelt.

Õppiva noorsoo internatsionaalne kasvatusmine ei arene kahjulike kõrvalmõjudeta. Pole saladus, et vanema põlvkonna hulgas esineb väärseisukohti rahvusküsimuse mõistmisel ja need mõjutavad õpilaste tõekspidamisi ning veendumusi. Väärväljendused täiskasvanute suust teise rahvuse aadressil ei libise lapse kõrvust mööda. Perekondliku miljöö põhipahed, väärhoiakud rahvusküsimuse mõistmisel, väikekodanlik ja tarbijalik ellusuhtumine, kodu primitiivne asjade maailm kisub paratamatult tagasi pedagoogilise kollektiivi püüdlusi. Kool ei suuda kodu väärhoiakuid ära hoida, aga mõjutada peab suutma, kui lastevanemate töökollektiivide hariduskomisjonid ning kooli ja kodu kaastöökomisjonid pööravad senisest suuremat tähelepanu töökollektiivi liikmete kõlbelis-moraalsele ja internatsionaalsele kasvatussele. Rahvussuhete eelarvamusklike kammitsaid aitavad lõhkuda suhted vennasvabariikidega. Igal võidupäeval saavad L. Pärna nim. Tallinna 42. keskkoolis kokku Riia 49., Jelgava 4. ja C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkooli esindajad, tänavu juba 20. korda. Kohtumiste sisuks on tavapäraselt võidupäevamiiting, ühised mehisuse tunnid, lillede asetamine Suures Isamaasõjas langenute kalmudele, sõjalis-sportlikud mängud. Sidemed L. Pärna koduküla Esto-Haginskojega on rikastanud internatsionaalse kasvatusse traditsioone, L. Pärna kodukülas elab 16 rahvuse esindajaid. Sealne külalislahkus on kujunenud õpilaste hulgas omamoodi legendiks.

Internatsionaalse kasvatusse eesmärgi teenib ka mahukas kirjavahetus rahvaste sõpruse klubide liikmete vahel. Sellealaseid kogemusi on paljudel koolidel. 42. keskkooli internatsionaalse kasvatustöö traditsioonid on seotud Schwerini ringkonna V. Komarovi ja Goethe-nim. kooliga. Õpilaste ja õpetajate vastastikused kontaktid, tervituslähkitused riiklike tähtpäevade ja partnerkoolide suursündmuste puhul, õpilasgruppide vahetamised suvisel koolivaheajal on loonud tihedad vastastikuse mõistmise ja koostöö sidemed. Korduvalt on meie kooli külastanud SDV partei- ja haridustöötajate delegatsioonid, vahetamiseks töökogemusi ja vastastikku vajalikku informatsiooni.

Polütehnilise tööõpetuse osa õpilaste eluks ja tööks ettevalmistamisel

EVALD HERMAN

NLKP Keskkomitee aruandes, mille esitas Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile peasekretär L. I. Brežnev, on öeldud: «Ületatud on tähtis rajajoon: lõpule on viidud üleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele. Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelse kasvatamise kvaliteeti koolis, juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel, tegelikkuses tugevdada õpetamise sidemeid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks.»

Eestimaa KP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruses nr. 103 20. märtsist 1978. a. «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasise täiustamise kohta» on seatud konkreetsed ülesanded polütehnilise tööõpetuse korraldamiseks ja töökasvatuseks, seega noorte eluks ja tööks ettevalmistamiseks. Määruses on kooliga võrdsed ülesanded pandud ka ettevõtetele, organisatsioonidele ja majanditele (ametkondlikust alluvusest olenemata), kes peavad aktiivselt tegelema üldhariduskoolide töökasvatuse ja kutsesuunit-

luse probleemidega, koolide materiaalse õppebaasi rajamise ning eriharidusega kaadri eraldamisega töökasvatuse ja -õpetamise tarvis.

Alates 1980/81. õppeaastast on meie vabariigi keskkoolide 9.—11.(10.) klassides sisse viidud tööõpetuse süvendatud õpetamine uute täiustatud erialaprogrammide rakendamise ja polütehniliseks väljaõppeks ettenähtud aja suurendamisega kahelt nädalatunnilt neljale. Nimetatud uuendus lõi soodsad tingimused töökasvatuse kvaliteedi tõstmiseks ja õpetamise seostamiseks tootva tööga. Juba praegu õpetatakse meie vabariigi üldhariduskoolide 9.—11.(10.) kl. õpilastele 27 laiaprofiilist eriala koolide, baasettevõtete ja koolidevaheliste õppe-tootmiskombinaatide (ÕTK) juurde rajatud kabinettides, töökodades, õppetsehhides ja -jaoskondades. 76,3% keskkooli vanema astme õpilastest õpib mingit eriala kogunud spetsialistide käe all. Meie vabariigi keskkoolide kõikide polütehnilise tööõpetuse erialade õpetamiseks, kutsesuunitluseks ning töökasvatuseks on linnade ja rajoonide täitevkomiteed kinnitanud baasettevõtted või -majandid. Vabariikliku alluvusega linnades on neid 118 ja rajoonides 105 protsenti. Üle poole üldhariduskoolide polütehnilise tööõpetuse õpetajatest ja õppemeistritest on baasettevõtete ja majandite spetsialistid.

Erialast väljaõpet tööstuslikel erialadel saab koolide õppetöökodades (-kabinettides) 55,7%, baasettevõtete juurde rajatud õppebaasides 28,2% ja koolidevahelistes õppekombinaatides 16,1% polütehnilise tööõpetusega haardunud õpilaste üldarvust. Põllumajanduslikke erialasid omandab koolide õppebaasides 91,4%, baasmajandites 5% ja õppekombinaatides 3,6% õpilastest.

Koolimääruses on öeldud, et tänapäeval, mil meie maal on toimunud üleminek üldisele keskharidusele, peavad keskkoolilõpetajad omandama õppeajal sügavaid teadmisi teaduste alustest ja oskusi tööks rahvamajanduses; peavad jõudma kindla kutseala omandamise lävele. Seda nõuet on haridusorganid, koolid ja nende baasettevõtted töökasvatuse ja -õpetuse korraldamisel pidevalt silmas pidanud. On püütud kujundada igas õpilases kommunistlikku töössesuhtumist, sisendada tööarmastust, püsivaid töövilumusi ja valmisolekut töötada seal, kus kõige rohkem on vaja noori töökäsi, avastada, arendada ja kinnistada noores inimeses tema tööalast kutsumust.

Häid võimalusi on pakkunud õpilaste töökasvatuse ja kutsesuunitlustöö korraldamisel koolidevahelised õppe-tootmiskombinaadid. Meie vabariigis on need rajatud Tallinna Kalinini rajoonis, Kohtla-Järve linnas, Narva linnas ja Viljandi rajoonis. XI viisaastakul kasvab nende arv veelgi. Õppe-tootmiskombinaatidesse on kooperaerunud 6 kuni 12 keskkooli ja õpetatakse 10 kuni 15 eriala. Et ÕTK-des on õpilastel laiema võimalused erialade valikuks, leiavad nad südamelähedasema. ÕTK-sid luuakse tööstus- ja põllumajandus-

ettevõtete, teenindustevõtete ning riiklike ja kooperatiivsete organisatsioonide osavõtul, seetõttu loovad nad vajalikud tingimused õpilaste töökasvatuseks, kindlapiiriliseks tööõpetuseks ja tootmistööks. Ettevõtted varustavad õppetsehe, -jaoskondi, -kabinete ja -laboratooriume vajalike riistade, instrumentide ja seadmetega, annavad õpilastele tootmisalaseid tellimusi ning varustavad tellimuste täitmiseks vajalike materjalidega, tehnilise dokumentatsiooniga jms., remondivad ja uuendavad seadmeid, tagavad õpilaste tööõpetuseks ja tootmistööks ohutud ning sanitaar- ja hügieeninõuetele vastavad tingimused, eraldavad õpilaste jaoks erirõivastust ning kaitsevahendeid.

Õpilaste tööalaseks ettevalmistamiseks ÕTK-des eraldatakse aeg, mis 9.—11.(10.) klassi õppeplaanis on ette nähtud tööõpetuseks, kaasa arvatud tootmispraktika. Samuti võidakse kasutada tunde, mis on määratud fakultatiivõppeks.

Kui tööõpetus on tihedalt seondunud tootva tööga ning kombinaadi tsehhid täidavad nende ettevõtete ja organisatsioonide tootmistellimusi, kelle struktuurilised allüksused nad on, kui õpilastega korraldatakse tehnilise loomingu alast tööd, tõmmates neid kaasa ratsionaliseerimis- ja leiundustegevusele ning tööteadusliku organiseerimise aluste õppimisele, on keskkoolilõpetajal võimalik mitte ainult jõuda kindla kutseala omandamise lävele, vaid astuda ka üle läve ja saada kutse. Kutse saamine valitud erialal on õpilasele suur stiimul ning aitab kaasa kogu õppekasvatustöö paremale korraldamisele polütehnilise tööõpetuse protsessis. Näiteks töötab suur osa Narva ÕTK õpilastest suvevaheajal Kreenholmi Manufaktuuris, selleks et saada kogemusi oma erialal ja edukalt sooritada kvalifikatsioonieksam.

Analoogiline on Võru rajooni Vastseliina keskkooli vanemate klasside õpilaste brigaadiline töö põllumajanduses. Õpilasbrigaadid, kes on saanud vastava ettevalmistuse, abistavad baasmajandit Vastseliina sovhoosi sügisestel viljakoristustöödel, koristavad kombinidega vilja, tehes seda kõrgekvaliteediliselt ja tootlikult.

Üldhariduskoolide õpilased, kes õpivad autoasjandust, saavad igal aastal Riikliku Autoinspektsiooni eksamikomisjonilt üle tuhande B, BC või C kategooria autojuhi tunnistuse. Paljud autojuhiloa saanud noortest lähevad vahetult pärast keskkooli lõpetamist suveks või alaliselt tööle autojuhina.

Töökasvatuse paranemise tulemusena polütehnilise tööõpetuse korraldamisel koolides ja ÕTK-des on aasta-aastalt kasvanud nende keskkoolilõpetanute osa, kes lähevad tööle või edasi õppima keskkoolis valitud erialal. Eriti võib seda öelda põllumajanduslike erialade kohta.

Enam eriala õpetamise kõrval peetakse silmas õpetamise polütehnilist suunitlust. Seda

tagavad teatud määral polütehnilise tööõpetuse erialade uued õppeprogrammid, ainetevaheliste seoste rõhutamine, materjalide omaduste tundmaõppimine, töökorralduse küsimused, praktiliste tööde, ekskursioonide ja tootmistöö osakaalu suurendamine teooria kõrval jms.

Polütehnilise hariduse andmine ei sea omaette eesmärgiks elukutse omandamist, kuid seda ei saa piirata ka ainult tehnika tutvustamisega õpilastele. See peab näitama teaduse ja tehnika vastastikust seost ning soodustama teaduse ja tehnika progressi olemuse ning tulemuste mõistmist, kergendama õpilastele elukutsevalikut, tutvustama tulevase elukutse võimalusi, õpetama elementaarseid tehnilisi võtteid, kindlustama kooli ja töö integraalse seose materiaalse tootmise sfääris.

Polütehnilise hariduse teoreetiline ja praktiline eesmärk on selles, et õpilased omandaksid kompleksset teadmisi ja oskusi paljudest allikatest, alates masinate tundmisest ning lõpetades looduskaitsega.

Polütehniline õpetus on rajatud järgmistele struktuurielementidele: teadmised töö ja tootmise teaduslikest alustest, teadmiste rakendamine praktikas, üldiste tööoskuste ja vilumuste valdamine, töötamisvajaduse kujunemine, kõlbeline ja esteetiline kasvatus tööprotsessis, tööprotsessi loominguolulise olemuse mõistmine, elukutse teadlik valik.

Polütehniliste teadmiste hulka kuuluvad teadmised tootmise organiseerimise üldistest printsiipidest ja juhtimisest, tootmises kasutatava tehnika tööprintsiipide mõistmine, teadmised tootmisprotsesside põhitehnoloogiast.

Vilumuste ja oskuste alla kuuluvad graafilised, arvutuslikud, mõõtmis-, uurimuslikud, diagnostilised, konstrueerimise, kontrolli ja enesekontrolli vilumused ning töökoha korraldamine.

Sellest tulenevalt ei saa olla ka matemaatika-, füüsika-, keemia-, bioloogia- jt. tunnid puhtteooriatunnid. Tänapäeval peab neis tundides tehtama katseid, laboratoorseid ja praktilisi töid, praktilisi harjutusi, kus õpilased õpivad töötama mitmete mõõteriistade ja aparatuuriga. On vaja valida selliseid harjutusi ja praktilisi töid, mis näitaksid õpilastele konkreetselt, milliseid üldisi, füüsikalisi, keemilisi ja bioloogilisi seaduspärasusi kasutatakse inimpraktika erinevates valdkondades.

Õpilaste polütehniliste teadmiste pagasit ja teadlikku ning asjalikku töösse suhtumist on aidanud täiendada ja parandada hästi korraldatud kutsesuunitlustöö, sealhulgas ekskursioonid tööstus- ja põllumajandustevõtetele, kohtumised tööeesrindlastega, kutse-

võistluste korraldamine, sellealaste kogemuste vahetamine teiste meie vabariigi ning liiduvabariikide koolidega jms.

Klassivälises tegevuses on hakanud juurdu-ma erialaringid ja tehnikaloomingu-alased tööd ning katsed. Koolidevahelised õppe-tootmiskombinaadid on hakanud osalema õpilaste teadusliku ühingu töös ja korraldama konve-rentse polütehnilise tööõpetusega seotud tee-madel. Väga tähtsaks on peetud vanemate klasside õpilaste tööõpetuse majandushariduse alast tööd. Õpilastele tutvustatakse planeeri-mist, majanduslike arengu probleeme ja toot-mise juhtimise elemente, õpetatakse konk-reetse eriala ökonomika aluseid, kujunda-takse hoolikat suhtumist sotsialistlikku oman-disse, püüdu töötada kvaliteetselt ja efek-tiivselt ning oskust omandada majandusana-lüüsi elementaarseid aluseid. Mida tihedamad on olnud koolide ja ÕTK-de sidemed baas-ettevõtetega (organisatsioonidega), seda roh-kem on õpilased suvevaheajal osa võtnud nen-de tootmistegevusest, seda edukamalt lahen-datakse majandushariduse ja töökasvatuse ülesandeid ning kindlamalt jäädakse valitud eriala juurde.

Maal asuvate üldhariduskoolide ja nende baaskolhooside, -sovhooside ja -organisatsioo-nide vaheliste sidemete tugevdamisel lähtu-takse NSV Liidu Haridusministeeriumi ja NSV Liidu Põllumajandusministeeriumi 24. detsembri 1979. a. käskkirjast «Haridus- ja põllumajandusorganite koostöö parandami-sest maal asuvate üldhariduskoolide õpilaste tööõpetuse, kasvatamise ja kutseuunitluse edasisel täiustamisel».

Et keskkoolilõpetanud leiaksid oma kodu-rajoonis tööd valitud erialal, muudetakse rajooni täitevkomiteede ettepanekul keskkoo-lide ja ÕTK-de õppeprofiilide ning õpperüh-made arvu vastavalt kaardrivajaduste muu-tustele. Rangelt arvestatakse piirkondlikke iseärasusi.

Suur stiimul töökasvatuse korraldamisel polütehnilise tööõpetuse kaudu on eelistel, mis mitmesugused ametkonnad on kehtestanud üldhariduskoolide õpilastele, kellele ei ole või-malik anda valitud erialal kutset enne kesk-kooli lõpetamist, vaid kes peavad selle saama hiljem tehnikakoolides. Nii näiteks on kehtes-tatud neile keskkoolilõpetanuile, kes asuvad tehnikakoolidesse omandama tööõpetuse pro-fiilile vastavaid kutsealasid, lühendatud õppe-aeg (NSV Liidu Riikliku Kutsehariduskomitee kolleegiumi 13. juuli 1978. a. otsus «Üldhari-duskoolide lõpetanute diferentseeritud õppe-ajast tehnikakoolides, arvestades nende töö-alast ettevalmistust ja kutseala keerukust»).

Keskkoolilõpetanuile, kes on õppinud töötama traktoritega, on ette nähtud mitte üksnes lühendatud õppeaeg tehnikakoolides, vaid ka kõrgendatud stipendium (NSV Liidu Haridu-ministeeriumi ja NSV Liidu Ministrite Nõu-kogu Riikliku Kutsehariduse Komitee 6. mär-tsi 1975. a. instruktiivkiri nr. 15 — M/38 «Maakutsekoolide osakondades (rühmades) mehhanisaatori kutseala lühendatud õppe-ajaga omandamise tingimuste selgitamisest maal asuvate üldhariduskoolide õpilastele»).

Töökasvatuse efektiivsusele on suurel mää-ral kaasa aidanud hästi organiseeritud ja ühtsed õpilaskollektiivid, samuti kooli oma-valitsused, kes oskavad asjalikult korraldada ühiskonnakasulikku tööd (ÜKT) ja iseteenin-damist.

Kutseala valikuks ja rahvamajanduses töö-tamiseks valmisoleku kujundamisel on olnud tähtis osa üldhariduslike ainete õpetamisel, kogu keskkoolide töö (sealhulgas pedagoogi-liste kollektiivide ja baasettevõtete vahelistel sidemetel, pedagoogiliste kollektiivide tege-vusühtsusel).

Õpilaste töökasvatuse ja polütehnilise töö-õpetuse efektiivsuse üle otsustamise üheks kriteeriumiks on osutunud õpilaste tööõpetuse protsessis saadud teadmised ja oskused, nende valmisolek kutseala valikuks ja töötamiseks materiaalse tootmise sfääris valitud erialal.

Inimese võimed ilmnevad ja arenevad ai-nult tegevuses, töös. Kasvava põlvkonna õpe-tamist ja kasvatamist ning ettevalmistamist eluks ja tööks saab kool õigesti lahendada siis, kui õpilasi köidetakse süstemaatilise toot-mistööga, kui töö õpetamine on hästi korral-datud. On vaja tõsiselt arvestada, et õpilaste töö oleks ühiskondlikult kasulik suundus. Et töö teeniks kommunistliku kasvatuse ees-märke, kujundaks õpilaste isiksust, peab selle korraldus vastama kindlatele nõudmistele. Üks peamisi on töö ja õpetuse orgaaniline seos. Tundides saadud teadmis- ja vaka rakenda-dada töös, siis toob töötamine õpilastele rahul-duse ja soodustab vaimset arengut.

Õpilaste koostöö baasettevõtete töölistega kindlustab eri põlvkondade töö järjepidevuse. Tekivad väärtuslikud töötraditsioonid, mis liidavad noored kollektiivi ja soodustavad neis tööarmastuse, vastutustunde, distsiplineeri-tuse kasvatamist ning kommunistliku kõlb-luse kujundamist.

Kõlbelise kasvatuse ökoloogiline aspekt

HELI TIITS

Pidevalt arenevas ja muutavas ühiskonnas esitatakse järjest suuremaid nõudmisi kasvatusele. Püüdleme üha selle poole, et iga noor oleks mitmekülgsest arenenud ja tema kasvatatus vastaks praegusaja ning lähituleviku nõuetele. Viimasel aastakümnel on muutunud eriti aktuaalseks ökoloogilise kasvatuse probleemid. Tänapäeval ongi noorte kasvatatus üks olulisi kriteeriume nende suhtumine loodusesse, käitumine looduse suhtes.

Kompleksne lähenemine kasvatust protsessile eeldab, et ka ökoloogilist kasvatust vaadeldaks tihedas seoses kommunistliku kasvatuse põhiülesannetega ja hinnataks tema osa selle järgi, kuidas ta aitab kaasa mitmekülgsest arenenud inimese kasvatamisele. Kui aastaid tagasi mõnigi autor kippus käsutama ökoloogilist kasvatust kui eesmärki omaette, siis järk-järgult on kitsapiirilises asendunud laiemal haardeulatusel. Nii kinnitab A. Zahlebnõi veenvalt, et kooli eesmärk on kujundada noorsoos loodusesse suhtumise kultuuri vastavuses meie ühiskonnas valitsevate printsiipidega, et looduskaitsealane tegevus on kultuuri üks element ja kooli ülesanne on kujundada kodaniku vastutustunnet suhtumises looduskeskkonda (2).

Praegusajal kirjutatakse üha enam ökoloogilisest eetikast, ökoloogilisest kultuurist, kultuuri ökoloogiast jne. Osa taolisi termineid on püütud ka lahti mõtestada. See on paremini õnnestunud I. Suraveginal, kes väidab: «Ökoloogiline kultuur on ökoloogiliste

teadmiste, nendesse teadmistesse positiivse suhtumise ja inimese ümbritsevas keskkonnas toimuva reaalse tegevuse dünaamiline ühtsus. ... Kõrge ökoloogilise kultuuriga inimene mõistab oma õige käitumise väärtust looduskeskkonnas, tunnetab loodust kui rahvuslikku, ühiskondlikku vara, oskab ette näha talle mõjuva tegevuse tagajärgi, on suuteline tuginema loodusteaduslikele ja humanitaarsetele teadmistele otsuste valikul suhtumise kohta loodusesse. Ökoloogiline kultuur ja ökoloogiline vastutustunne on keerulised isiksuse omadused ...» (4, lk. 28).

Need sõnad näitavad, et ökoloogilises kultuuris põimuvad tihedalt kõlblusteadvus ja kõlblussuhted. See aga lubab märkida et **ökoloogiline kasvatuse üks aspekte**, sest kõlbelise kasvatuse protsessis kujundatakse isiksuseomadusi, mis vastavad kommunistliku moraali nõuetele ja mille eesmärk on suunatud kasvava põlvkonna ettevalmistamisele iseseisvaks eluks, tööks, ühiskondlike kohuste täitmiseks. Pöördume veel kord I. Suravegina poole: «Ökoloogiline eetika seob inimest loodusega töö, poliitika, teaduse, rahvusvaheliste ja teiste suhete kaudu. Ta reguleerib inimese käitumist looduskeskkonnas ...» (samas). Järelikult võime ökoloogilist eetikat vaadelda kui printsiipide ja normide kogumit, mis puudutab inimese suhteid loodusega. Ökoloogilise eetika põhisisu on aga kompleks inimeste erilistest arusaamadest, mõtetest ja elamustest, mis peegeldavad ja hindavad suhteid loodusega kategooriates «hea», «halb», «ratsionaalne», «ebaratsionaalne» jne.

Ökoloogilise eetika tugialus on moraalkoodeksis esitatud põhimõtted hoolitsusest ühiskonna vara säilitamise ja suurendamise eest, suurest ühiskondlikust kohusetundest ja sallimatusest ühiskonna huvide rikkumise suhtes. Meie kõige põhilisem ühiskondlik vara on loodus: maa, vesi, õhk, maavarad, mets jt. looduskomponendid, teisiti öeldes — kõik see, mis meid ümbritseb ja mille säästmist käsitleb looduskaitse. Seetõttu ei saa ühiskond olla ükskõikne, erapooletu selles suhtes, mida teeb üksik, konkreetne ja individuaalne inimene loodusega ja looduses, kuidas ta suhtub loodusesse.

Ökoloogilise kasvatuse taotlus peaks olema saavutada inimese seesmine sund teha seda, mis on teistelegi vastuvõetav, s. o. kaitsta loodust praegusaegsete põhimõtete järgi. See oleks siis ühiskonnapoolne sund inimesele, millest ta vabatahtlikult kinni peab. Et selle sunni elluviija on inimene ise, siis peetakse moraali sageli mingiks kirjutamata käitumisnormide, -printsiipide ja -reeglite kogumiks.

Ometi on meil moraalikoodeks kirja pandud ja viimasel ajal leidub neidki, kes peavad vajalikuks ökoloogilise eetika spetsiaalse koodeksi loomist. Näiteks M. Šargajevi arvates peaks selline koodeks olema kokkuvõtte nendest reeglitest ja printsiipidest, mis tulenevad teaduse ja tehnika progressist, looduskaitse juriidilistest, sotsiaal-poliitilistest ja ühiskondlikest alustest. Taoline koodeks peaks nimetatud autori järgi kujutama endast teaduslik-pedagoogilist ja juriidilist akti, looduse, tema varade ja objektide kaitsmise eetilist ürikut (5). On püütud sõnastada ka ökoloogilise eetika norme. Näiteks: 1) säästa loodust, 2) taasta loodust, 3) ära saasta loodust, 4) austa loodust (1). Kahtlemata aitavad need formuleeringud täpsemalt mõista ökoloogilise eetika norme. Nii või teisiti on aga nüüdsetes tingimustes, kus spetsiaalset ökoloogilise eetika koodeksit veel pole, inimese kohus loodust kaitsta, kohus tunda, et looduse kaitsmine on ühiskonna sund, mida inimene peaks vabatahtlikult respektseerima.

Alternatiivsetes situatsioonides on inimesel võimalik valida, teha asjatundlikke otsustusi. Ka suhtlemisel loodusega võib inimene valida nii kiiresti ja asjatundlikult, et näib, nagu polnukski vaba valiku võimalusi. Tõepoolest, osale inimestele, neile, kes loodust ja looduskaitset sügavalt tunnevad, ei valmista raskusi valida hea ja kurja vahel, näiteks loodusvarade säästliku ja pillava kasutamise vahel. Ta langetab oma otsustuse teadlikult, tuginedes teadmistele ja kogemustele, ning seejärel viib ta oma otsustuse ka ellu. Teadmiste ja kogemuste vähesus võib aga viia otsustusteni, mis vääriavad ühiskonna hukkamõistu, mis ei ole ökoloogilise eetika normidele vastav.

Meie kooli üks eesmärke, nagu varem märkisime, on kõrge ökoloogilise kultuuriga inimese kasvatamine. Eeltoodus püüdsime vaadelda ökoloogilise eetika probleeme seoses moraallprobleemiga laiemas tähenduses. Nüüd keskendame tähelepanu probleemi praktilisele küljele — ökoloogilise eetika kujundamisele noortes, kes õpivad üldhariduskoolis.

Alustame küsimusest: **miks õpilaste kasvatamine looduskaitse ideede vaimus on aktuaalne?** Teaduse ja tehnika progressi tingimustes on inimese nii vahetud kui ka vahendatud suhted loodusega väga mitmepalgelised, mistõttu seostesse «inimene — loodus» peab inimene kui mõistuslik olend lülituma teadlikult ja vastutustundlikult. Sihikindla ja plaanipärase loodusekasutuse ning -kaitse põhieelendus on kogu elanikkonna kaasatõmbamine ja teadlik osavõtt vastavate abinõude kompleksilise realiseerimisest. Eriti tähelepanav on looduskaitse praktilise elluviimise ulatus meie kodumaal.

Järelikult on vaja, et kasvav põlvkond oleks piisavalt valmis nende ülesannete täitmiseks ja abinõude elluviimiseks, mida juba täna ja lähitulevikus looduse kasutamisel rakendatakse selleks, et teda ühtaegu ka kaitsta. Pal-

judes muudes ühiskondliku elu nähtustes saavad meie noored rohkesti häid tegevusjuhendeid eelnevatelt põlvkondelt. Inimese ja looduse vahekordade praegune komplitseeritus on aga oluliselt erinev eelnenust, mistõttu põlvkondade edasiantavate traditsioonide vahel on lihtsalt vähe ja vastavaid kogemusi napilt.

Meenutades üsnagi hiljutist minevikku, võime tõdeda, et pikki aegu suhtuti loodusesse kui ammendamatusse varasalve, mida ekspuuteeriti võimalikult maksimaalselt. Siis pälvis heakskiitu see, kes loodusest suutis rohkem «välja pumbata», kes loodust kindlakäeliselt (olgu, et arutult!) «muutis». Selle jäljena pakub ümbritsev tegelikkus praegugi ohtrasti negatiivseid näiteid. Otsustavalt peab parandama olukorda uus põlvkond. Nendel tuleks koolist ellu kaasa võtta omad tõekspidamised inimese ja looduse suhete kohta, vääramatu tahe neid tõekspidamisi praktikas järgida.

Mis on ökoloogilise eetika alusmüür? Pea igas kirjutises või sõnavõtus looduskaitse ning kooli seoste kohta põimuvad tihedalt läbi hariduse ja kasvatuse probleemid. See on ka täiesti mõistetav, sest looduskaitsealast kasvatust on võimalik anda ja looduskaitse põhimõtteid omaks võtta tingimusel, et ollakse piisavalt haritud, s. t. et tuntakse loodust ja inimest, looduse ja inimese suhteid. Ei ole ju võimalik kujundada inimeses veendumust, et loodusvarasid tuleb ratsionaalselt kasutada, kui tal vastava loodusvara, selle varude, kasutamise ulatus jmt. kohta teadmised puuduvad. On mõttetu arvata, et inimene oma seismise sunni mõjul hoidub maastiku rikkumisest, kui ta ei tea maastiku olemust. Niisamuti on lootusetu soovida, et inimene aitaks n.-õ. iseene tarkusest oma tegevusega kaasa õhu, vee ja pinnase puhtuse säilimisele, kui tal pole ettekujutus, millised võivad olla looduse saastamise tagajärjed. A. Zahlebnõi nimetab vastavaid teadmisi **tugiteadmisteks** (2). Need omandab õpilane enamiku kooli õppeainete kaudu.

Loodusteaduslikud õppeained kannavad põhivastutust teadmiste süsteemi kujundamisel loodusest ja inimesest kui bioloogilisest olendist, aga samuti kui looduse tunnetajast ja tundaõppijast, mõnel määral ka kui looduse kasutajast ja muutjast. Humanitaarsed ained seevastu annavad põhipanuse selleks, et õpilane tunnetaks inimest kui ühiskondlikku olendit, kui tootjat, kes kasutab loodust tööobjektina, esteetilise elamuse allikana. Kuid teadmised looduse ja inimese kohta on veendumuste kujunemiseks looduskaitse vajalikkusest ebapiisavad. Inimene resp. õpilane peab teadma ka looduskaitse olemust. Vastavaid teadmisi nimetab A. Zahlebnõi **puhtlooduskaitse teadmisteks** (2). Need on teadmised looduskaitse eesmärkidest ja ülesannetest, riiklikest, rahvusvahelistest ja ühiskondlikest abinõudest jmt.

Lihtne loogiline arutlus näitab, et puhtlooduskaitse teadmised saavad olla täis-

väärtuslikud vaid juhul, kui nende omandamiseks on piisavalt tugiteadmisi. Paraku näitab programmide ja õpikute sisu analüüs, et seda aabitsatõde on õppeteabe esitamises võetud arvesse üsna minimaalselt. Sõna «looduskaitse» on muutunud küll terminiks, mida pruugitakse ohrasti, kuid seda võimalikel juhtudel ja ka siis, kui selleks sisulist alust ei ole. Võib karta, et lähemal ajal saab temast koolikeeles mitte sisukas oskuskeelend, vaid sõnakõlks.

Seesugune olukord peaks ergutama kõiki õppe- ja metoodilise kirjanduse autoreid tähelepanelikult süvenema koolide kasutuses olevatesse materjalidesse, et saavutada elementaarne vajadus — esitada ökoloogilist õppe-teavet õpilastele loogilises seoses põhiõppe-materjaliga ja seda põhimõttel: iga asi omal ajal ja omal kohal.

Tugi- ja puhtlooduskaitse teadmiste ühishimetaajaks on ideed, mis eri õppeainete esituses integreerudes näitavad suunda, mille poole looduskaitsehariduse andmisel pürgida. A. Zahlebnõi käsituses on vastavad ideed järgmised:

- 1) looduskeskkond on evolutsiooni käigus tasakaalustatud terviklik süsteem,
- 2) loodusekasutus on ühiskonna elu loomulik alus,
- 3) individuaalne ja ühiskondlik suhtumine looduskeskkonda omab sotsiaal-ajaloolist tingitust,
- 4) inimese tegevus on muutunud uueks keskkonnafaktoriks,
- 5) inimese ja ühiskonna ning looduse vastasmõju optimeerimine on muutunud biosfääris elu säilitamise peamiseks strateegiaks (3).

Nimetatud ideede ümber koondub tohutu hulk teadmisi, mis rühmituvad vastavalt õppeainete sisu spetsiifikale. Kuid samas ei saa jätta arvestamata looduse ühtsust. Loodus ei tunne teaduse jagunemist füüsikaks, keemiaks, bioloogiks, füüsiliseks geograafiaks jne. Küll tunneb ta aga looduslikke aineid ja kehi — vett, õhku, päikest, mulda, kivi-meid, metsa jne. Järelikult: et õpilasel tekiks reaalne võimalus tunnetada looduskaitse põhimõtteid, peab ta tundma looduse olemust selle mitmekülguses, süsteemsuses, arengus, ühtsuses. Siit kerkib üles seoste kompleks ökoloogilise hariduse ja õpilaste maailmavaatelist veendumuste vahel. **Looduse tunnetamine marksistliku metodoloogia positsioonidelt on üks põhilisi eeldusi, et mõista looduskeskkonda kui tasakaalustatud süsteemi ja sealt edasi kui süsteemi, mille tasakaalu peab säilitama «uus faktor» — inimene.**

Teadmiste omandamisega areneb õpilaste mõtlemine. Viimasel ajal on võetud kasutusele isegi spetsiaalne termin «ökoloogiline mõtlemine», kuigi selle sisu on veel avamata. On selge, et ökoloogilise hariduse andmisel vaadeldakse loodust ja inimest väga keerulistes suhetes, aga samuti nende suhete arengus. Vastavate suhete mõistmiseks on vaja kasu-

tada mitmesuguseid vaimse tegevuse võtteid (analüüs ja süntees, võrdlemine jne.). Eriti soodsalt mõjub mõtlemise arenemisele uurimis- ja heuristilise meetodi kasutamine. Kui õpilased ise lahendavad ökoloogilise sisuga probleeme, kui õpetaja esitab vastavat õppe-materjali-probleemselt, siis elab õpilane probleemi lahendamisele kaasa. Ta juurdleb looduskasutuse ja -kaitse üle, otsib ja leiab lahendusi. Vaieldamatult süveneb tema mõttelaadis ökoloogiline aspekt, mis ongi üks ökoloogilise kasvatatuse eeldusi.

Teatavasti on teadvuse struktuuris teadmised vaid alglüli, selle intellektuaalne komponent. Kõlblusteadvuse põhikomponente on isiksuse väärtusorientatsioonid ja veendumused. Veendumus määrab käitumise motivatsiooni ja suunduse. Oma suhtumise loodusesse (ümbritsevasse tegelikkusesse) realiseerib inimene tegevuses. Tegevuses selgub, millised on õpilase käitumisoskused ja -vilumused, kuidas neid reguleerib kõlblusteadvus. Järelikult on oluline saavutada, et õpilase teadvuses transformeeruksid teadmised nii, et nad suunaksid tema käitumist. Sealjuures tuleb arvesse võtta kõlblusteadvuse komponente. Kõigepealt peame püüdma saavutada, et õpilane võtaks omaks normid — mõisted, printsiibid, ideed, mis väljendavad ühiskonna nõudmisi suhtumises loodusesse. Sellega kindlustatakse ökoloogilise kõlblusteadvuse suundus. Teadvuse moraalise püsivuse tagavad aga kõlblusteadvuse hinnangulised (isiksuslikud) komponendid.

Seetõttu on ökoloogilises kasvatuses olulisel kohal hinnangute esitamine loodusele (soodne — ebasoodne, rikas — vaene jne.) ja inimese suhetele loodusega, nende suhete kriitiline analüüs (hea — halb, ratsionaalne — ebaratsionaalne, mõistlik — arutu, säästlik — pillav jne.). **Hinnangulised komponendid võimaldavadki tunnetada looduskaitse tegevuse eesmärke, uskuda, et looduskaitse on vajalik ja et inimene on selle vajalikkuses teadlik.** Veendumuse ja käitumise, sõna ja teo ühtsuse tagavad aga kõlblusteadvuse regulatiivsed komponendid. Need on kõlbelised tundmused, veendumused ja teised teadvuse kategooriad, mis reguleerivad inimese käitumist ja millele tugineb seesmine valmisolek realiseerida oma positsioone realses tegelikkuses.

Seega ei kujune kõrge ökoloogiline kultuur inimeses üksnes verbaalsete võtetega veenmismetodi kasutamise tulemusel, vaid õpilaste tegevuse niisuguse korraldamisega, et nende teadvus võtaks vastu ja transformeeriks ühiskonna nõudmised ning tekiks veendumused, mis mõjuvad käitumises regulaatorina. Ökoloogilises kasvatuses on oluline tegevuslik-praktiline külg — õpilaste osavõtt loodusobjektide hooldamisest, metsa istutamisest jmt. Õpilaste käitumise peeglik on ekskursioonid loodusesse, töö kooliaias ja ümbruses, tegevus kooli elavnurgas, aga ka saagi-

koristustööd kolhoosis, «ökoloogiline käitumine» pioneerilaagris, spordivõistlustel, õpilasmalevas jne. Loodusteaduslike ainete õpetamisel on eriti oluline koht ekskursioonidel nii loodusesse kui ka ettevõttesse. Seal näevad õpilased oma silmaga, kuidas looduskaitse ideid realiseeritakse, kuidas täiskasvanud suhtuvad loodusesse, kas ja kuidas nad järgivad ratsionaalse loodusekasutuse ja looduse kaitsmise põhimõtteid. Just vahetus kokkupuutes looduse ja tootmisega saavad nad praktiliselt hinnata teiste inimeste tegevust ja selle tulemusi, leida kas eeskju iseendale või vastupidi — tunnetada, et selle või teise inimese tegevus väljendab ökoloogilise kultuuri madalat taset, ökoloogilise kõlblusteadvuse puudumist, normide ignoreerimist. Sellest teeb ta järelduse — kas mõistab hukka või kiidab heaks praktikas esineva situatsiooni, kusjuures siit võib ahel jätkuda enesekriitilisusena: kuidas mina toimiksin antud olukorras? Selle küsimuse kerkimine õpilase «sees» on eeldus isereguleerimisele, võimele end teistega identifitseerida ja valida hea ning halva vahel.

Ökoloogiline kasvatus, täpsemalt öeldes ökoloogilise kõlbluse kasvatamise üks suuri saavutusi on see, kui õpilane, seistes valiku võimaluse ees — hoida loodust või teda risustada, rikastada loodust või teda hävitada —, langetab otsuse seemise veendumuse sunnil õigesti, ilma et tema käitumist reguleeritaks väljastpoolt (kaasõpilane, õpetaja, lapsevanem või muu täiskasvanu jne.), kui ta valulävi hukkamõistu suhtes on väga madal, kui ta vabatahtlikult respektteerib ja peab kinni ühiskonnapoolsest sunnist oma teadvuses suhtumises loodusesse.

K i r j a n d u s

1. К а н т и к, I. Ökoloogiline eetika — sotsialistliku elulaadi arenemise tähtis tingimus. — Rmt.: Pedagoogiline protsess ja sotsialistliku eluviisi kujundamine. Teesid. II. Tln., 1981, lk. 18—21.

2. З а х л е б н ы й А. Н. Состав понятий межпредметных связей в школьном природоохранительном просвещении. — В кн.: Межпредметные связи в школьном природоохранительном просвещении. Тезисы докладов всесоюзной конференции. М., 1976, с. 20—38.

3. З а х л е б н ы й А. Н. Интегрирующие идеи в содержании экологического образования. — В кн.: Проблемы экологического образования и воспитания в средней школе. Часть I. Тезисы докладов всесоюзной конференции. Таллин, 1980, с. 68—74.

4. С у р а в е г и н а И. Т. Роль взаимосвязи естественнонаучных и этических знания в формировании экологической культуры школьников. — В кн.: Проблемы экологического образования и воспитания в средней школе. Часть I. Тезисы докладов всесоюзной конференции. Таллин, 1980, с. 28—32.

5. Ш а р г а е в М. А. Принципы и элементы экологической этики. (К постановке проблемы). — В кн.: Проблемы экологического образования и воспитания в средней школе. Часть I. Тезисы докладов всесоюзной конференции. Таллин, 1980, с. 33—35.

Koostöö ja mäng kõlblise kasvatuse tegurina algklassi õppetunnis

LEIDA TALTS

Õpitegevuse eesmärk on kindlate teadmiste, oskuste ja vilumuste andmise kõrval kujundada õpilastes ka selliseid teadmisi ja oskusi, mis aitaksid neil omandada kollektiivse töö harjumusi ning suutlikkust tunnetada ja mõista kaaslaste vajadusi. Nõukogude pedagoogika- ja psühholoogiateadlased on seisukohal, et isiksuse arengu aluseks on tema ühiskondlik olemine.

Ühiskonna nõuetele vastavad isiksuseomadused tekivad ja arenevad **sihikindla õpetamise ja kasvatamise tulemusena**. Suhtlemisel täiskasvanute ja eakaaslastega omandab laps järk-järgult selliseid sotsiaalseid kogemusi, mis aitavad temas kujundada moraalseid ja tahtemoadusi, huvisid, võimeid ning iseloomu. Kainikuiga ongi see periood inimese elus, mil spetsiaalselt organiseeritud tegevuse kaudu omandatakse konkreetsed oskused ja harjumused töötamiseks kollektiivis. Alklassides pannakse alus mitte üksnes vaimse töö oskustele, vaid rajatakse ka **kõlbliste veendumuste vundament**. Kõlbliste harjumuste ja tõekspidamiste kujundamise eakohane vahend kainikueas on **mäng õppetunnis**. Hästi läbimõeldud ja korraldatud mängu või mõne muu mängulise koostöövormi eeliseks on asjaolu, et sel viisil avanevad õpetajale üsnagi soodsad võimalused ühendada õpetamise eesmärgid kasvatuslikega. Seega täidab õigesti korraldatud mäng nüüdisaja algõpetuse seisukohalt üht olulisemat nõuet — maksimaalselt kasutada iga õppetundi nii kainiku õpetamise kui ka kasvatamise huvides.

On teada, et lapsed pole võimete arengu perspektiivides võrdsed. Nende sünnipäraseid iseärasused võivad mõjutada saavutuste taset teatud tegevusaladel. Sellest on tingitud ka olukord, et kõikide võrdsete tingimuste korral saavutab mingil alal soodsate sünnipärase algetega laps märksa enam kui laps, kellel samasugused alged puuduvad. Kõige sagedamini on täheldatud sünnipärase muusika- ja matemaatikaalaste algete olemasolu. Ent samal ajal võivad heade eeldustega lapsed ühel alal osutada nõrgemaks mingis teises valdkonnas. Kui suurepäraseid lapse sünnipäraseid vaimsed eeldused ka poleks, ei saa nende areng toimuda lahus keskkonnast, õpetamisest ja kasvatamisest. Mitmed kodanlikud psühho-

loogid (F. Baumgarten, G. Révész jt.) käsitlevad võimete arengut stiihilise küpsemisena, milles igasugune pedagoogiline vahelesegamine on mõttetu ja juba ette ebaõnnestumisele määratud. Nõukogude psühholoogid (L. Vögotski, A. Leontjev jt.) on seisukohal, et lapse psüühilise arengu liikumapanevad jõud on äärmiselt mitmekesised, sisaldades endas dialektilisi vastuolusid uue ja vana vahel ning mis ületatakse õpetamise ja kasvatamise protsessis. Järelikult käib **õpetamine arengu ees ja juhib viimast.**

Siit tuleneb ka seisukoht, et **lapse sotsiaalselt organiseeritud ja stimuleeritud tegevus on tema psüühilise arengu alus, vahend ja tingimus** (V. Krutetski). Lapse vaimne areng on vahetult seotud tema kõlbelse arenguga, ent veelgi suuremal määral on viimane allutatud keskkonna ja kasvatuse mõjutustele. Ükski eetilise tarve ei ole sünnipärane nähtus ega sõltu inimese närvisüsteemi omadustest. Seepärast ei ole ühelgi normaalsel lapsel «sünnipärast eelsoodumust» saada julgeks või araks, püsivaks või tahtejouetuks, tööarmastajaks või laisaks (V. Krutetski).

Igal eal on vajadus kolme põhilise tegevusliigi järele. Need on MÄNG, ÕPPIMINE ja TÖÖ. Seejuures on erinevatel eluperioodidel üks nendest juhtiv tegevus, mis kõige enam põhjustab muutusi lapse psüühikas. Mängu peetakse õigustatult koolieelse ea juhtivaks tegevusliigiks. Koolieas on selleks tegevuseks **õppimine**. Kõneldes õpilase põhitööst (õppimisest), võime eeltoodud kolme tegevusala ainult tinglikult eraldada, sest keskne, kõike siduv lüli on siin töö. Seepärast ei ole põhjust käsitleda õppimist lahus tõesisest tööst, nagu kujutaks päris töö endast üksnes teatud praktilise kallakuga tegevusi. Vaimse töö oskuste kujundamine algklassides on õpetaja vastutusrikkamaid ülesandeid.

Ka õppetunnis korraldatav mäng seonduv otseselt huvi äratamisega õppetöö kui pingutava ning samal ajal huvitava tegevuse vastu (1). Mängu oskuslikul rakendamisel on lapsed pakutava suhtes erksad ning emotsionaalselt vastuvõtlikumad. Mida noorem on õpilane, seda enam vajab ta heal tasemel, hästi organiseeritud õpitegevust. Mängu ja võistlussituatsiooni õigesti kasutades virgutame ühelt poolt lapse tunnetusaktiivsust, teiselt poolt aga arendame temas oskusi kollektiivis töötamiseks ja suhtlemiseks. Sageli nähakse mängu peamist mõtet võimaluses õpilasi aktiveerida. Mängu ja võistluselementide kasutamiseega kaasnevat **kõlbelist aspekti** osatakse märksa harvemini sihiteadlikult suunata.

Küllalt tavapärane on õpetajate hulgas levinud arvamus, nagu takistaks mängu sagedane kasutamine algklassi õppetunnis programminõuete täitmist. Sellest seisukohast lähtuvalt eelistatakse näiteks lugemistunnis päevast päeva tuima õpikuteksti harjutamist, sest see tundub olevat igati tõesisem töö kui näiteks püüd sama teksti dramatiseerida ning

kanda see mitme õpilase poolt ette elavamalt ja huvitavamalt. Sellele võiks järgneda lugemispala kollektiivne analüüs, mis mingil juhul ei tohiks piirduda ainult õpetajapoolsete küsimuste ja nendele anjivate lühivastustega. Ei ole saladus, et paljude kesk- ja vanemas kooliikka jõudnud õpilaste suulises kui ka kirjalikus väljendus- ja arutlemisoskuses on tõesiseid vajakajäämisi. Õpilastes ei ole piisavalt arenenud võime märgata ja analüüsida iseene, kaaslaste või ka kirjandustegelaste peamisi iseloomuomadusi ning käitumismotiive. Ka need oskused arenevad koostöös kogu klassiga. Milles taoline koostöö konkreetselt väljendub? Eelkõige selles, et õpilasi õpetatakse ja julgustatakse avaldama isiklikku arvamust, kaitsma ja argumenteerima oma seisukohti. Mõistagi ei ole need oskused kujundatavad lühikese aja jooksul. Kõlbeliste mõistete selgitamine ning nende tegelikuks käitumis- ja tegevusjuhiseks muutmine on märksa keerukam ja pikem protsess kui mis tahes konkreetse ainealase teadmise omandamine. Samas sisaldab iga õppeaine temale spetsiifilisi võimalusi kõlbelseks arendamiseks.

Eespool viitasime koostöövõimalustele kirjanduslikus lugemistunnis. Huvitavaid kollektiivse töö võimalusi pakuvad ka matemaatika, vene keele, loodusõpetuse, kunsti- ja muusikaõpetuse ning kehalise kasvatuse tunnid. Näiteks võistlusmängu rakendamine matemaatikatunnis annab teiste edule vahetult kaasaelamise rõõmu. Ühtlasi omandatakse ja kinnistatakse mängulises tegevuses vajalikke teadmisi.

Kõige enam on mängu ja võistluselementide kasutamine levinud algklasside kehalise kasvatuse tunnis. Mõnigi kord aga kiputakse ainult tähtsaks pidama võitu ennast, sealjuures analüüsimata võidu või kaotuse tüüpilisemaid põhjusi. Nii juhtubki vahel, et ootuse ja huviga alustatud mäng lõpeb tüli ja riiuga. Õpetajal tuleks mängureeglite selgitamise kõrval sisendada lastele kannatlikkust ning oskust juhendada kollektiivses tegevuses enamiku huvidest. Kainikule osutub selle nõude täitmine esialgu üsnagi raskeks. Enamasti mõistab laps küll seda, kuidas õigesti ja hästi toimida, ent ei ole suuteline iseene ega kaaslaste käitumist hindama ja analüüsima. Mängu- ja võistlussituatsioonis on õpetajal oma poolsete hinnangute ja väärtusotsustuste abil võimalus anda lastele sihipäraselt teadmisi kõlbelisest käitumisest ning õpetada neid teadmisi kasutama ühises tegevuses.

Võime teist mõista saab arenda üksnes kollektiivis töötamise ja suhtlemise teel. Õppetunnis on kainiku tegevus õpetaja poolt kõige enam suunatav ja juhitav. Sealjuures sõltub õpilaste vastastikuse koostöö efektiivsus tunnis täiel määral õpetaja töö korraldusest. Lastel tekib üksteise teadmistest, arvamustest ja käitumisest ülevaade üksnes siis, kui neil tegelikus töös on võimalus nende näitajatega tutvuda ja neid vastastikku võrrelda.

Sageli on õpetajal kergem lastele valmis-
tõed kätte anda kui lasta kainikul enesel
nendeni jõuda. Tuleb arvestada, et kõlbeliste
teadmiste andmine ei taga veel iseenesest
nende muutumist õpilaste tegevusjuhiseks.
Meie eesmärk ei ole aga mingite trafaretsete
seisukohtade kujundamine, mille mõte kaini-
kule sageli võõraks ja kaugeks jääb, vaid
eelkõige ikkagi mõistuse ja tundmuste poolt
omaks võetud põhimõtete kujundamine. Selli-
seid võimalusi pakub mäng algklassi õppe-
tunnis igal sammul. Mängu kaudu juhib õpe-
taja laste tähelepanu sellele, et teadmiste
omandamise kõrval on võrdselt tähtis ka kaas-
lase edu või ebaedu märkamine, tema abista-
mine ja julgustamine.

Koostöövormide sisukus ja mitmekesisus
loob eeldused iga üksiku õpilase enesekasva-
tuseks. Ehkki kainikeas ei saa me kõnelda
enesekasvatusest selle mõiste kõige sügava-
mas tähenduses, on juba lapse esimestel kooli-
aastatel tingimata vaja suunata tema tähe-
lepanu oma tegevuse ja käitumise analüüsi-
misele, mõningate iseenda tugevate ja nõrkade
külgede avastamisele. See võime areneb üks-
nes ühises tegevuses eakaaslastega. Mängu
rakendamine õppetunnis on õpetajal sobiv või-
malus anda erineva tasemega õpilastele (õpi-
lasgruppidele) eri raskusastmega ülesandeid,
stimuleerida sel viisil tunnis aktiivsemalt osa-
lema ka passiivsemaid ja vähem võimekaid
lapsi. Seejuures on mängusituatsioonis igal
lapsel võimalus paremini tundma õppida nii
enese kui ka kaaslaste suhtlemisoskust, ise-
loomuomadusi ja võimeid.

Algklasside õppekirjandus sisaldab rohkesti
mänguelemente. Õpetaja leidlikkusest ja fanta-
asiast oleneb suuresti, millisel tasemel neid
võimalusi suudetakse realiseerida. Näiteks lei-
dub emakeele ja matemaatika töövihikuis hul-
galiselt harjutusi ning ülesandeid, mida tun-
nis saaks kasutada koos mänguelementide ra-
kendamisega. Sisukat vaheldust pakuvad kai-
nikule võistlusmängud, millede lisaks üles-
ande õigele ja kiirele täitmisele lisandub vaja-
dus täpselt järgida mängureegleid. Võistlus-
mängude korraldamisel ei tohiks ülearu kii-
rustada, sest nii kaob aeglasematel õpilastel
mängu vastu huvi. Rohkem tuleks kollektiiv-
setes mängudes silmas pidada vahelduvuse
ja huvi säilitamise põhimõtet.

Kollektiivsed mängud on isikliku tegevuse
tajumise allikas, millele aitavad kaasa teiste
õpilaste hinnangud. Kaaslastelt saadud hin-
nangud on suuresti aluseks ka enesehinnangu
kujunemisel. Enesehinnang on lapse teadliku
tegevuse arengu keerukaim produkt. Esialgu
sõltub eneseomaduste hindamine teiste antud
hinnangutest. Järk-järgult kriitilisus enese-
hindamisel suureneb. Lastekollektiivis põimub
lapse hinnanguiline arvamus kaaslaste, noore-
mates klassides aga eriti õpetaja omadega.

Mäng ja koostöö kõlbelise kasvatuse tegu-
rina algklassi õppetunnis teenivad oluliselt
vajaliku õpimotivatsiooni kujundamise ees-

märki. Juba koolieelse perioodi lõpu poole
omandab lapse mäng varasemaga võrreldes
uued psühholoogilised motiivid. Just mängu
kaudu toimub üleminek tegevuse motiividele,
millel on üldisemate kavatsuste iseloom ja
mis seisavad teadlikkuse piirimail (D. Elko-
nin). Loomulikult mõjutavad peale mängu
uute vajaduste tekkimist ka teised tegevus-
liigid, kuid mitte üheski teises tegevuses ei
toimu emotsionaalselt nii täiuslikku sisseela-
mist täiskasvanute ellu kui mängus (D. Elko-
nin). Nooremas koolieas on õppetunnis läbi-
viidav mäng kõlbeliste põhisuhtumiste kujun-
damise oluline tegur. Seejuures on eriline
tähtsus õpetaja hinnangulistel suhtumistel,
mille kaudu ta kujundab sotsiaalselt soovi-
tavat käitumist ning kainiku positiivsete kõl-
beliste omaduste arengut (3).

Alates 3. klassist hakkab laps suhteliselt
iseseisvalt (juba mingil määral õpetajast sõl-
tumata) hindama suhteid klassikaaslastega.
Kuni selle ajani näeb ta kaasõpilasi peamiselt
õpetaja kehtestatud nõudmistel tasandilt. Sil-
mas pidades õpetaja isiksuse määravat osa
kainiku kõlbelisel kasvatamisel, tuleks õpe-
tajal vastavate omaduste kujundamisel eel-
kõige luua heasoovlik atmosfäär koostööks
lastega. Kainiku hea enesetunne kollektiivis
soodustab sõbralikke suhteid klassikaaslas-
tega ning püüdu aktiivselt ja huviga osaleda
klassikollektiivi elus.

Igas klassis leidub õpilasi, kes tulevad prog-
ramminõuetega hästi ja isegi väga hästi toi-
me, kuid õpitöö koolis ei paku nii mõnelegi
neist sisemist rõõmu ja rahuldust. Head hin-
ded saadakse sageli tänu eelnevale tugevale
kodusele ettevalmistusele, üldisele võimeku-
sele, pidevale kodupoolsele kontrollile ja abile
jms. Samas on olemas ka selline osa õpilasi
(neid esineb arvatavasti rohkemgi kui esi-
mesi), keda sageli saadab ebaedu ja kes see-
tõttu ei ole valmis koolipoolseid mõjutusi va-
jalikul määral vastu võtma. Õpilase soodne
enesetunne ühises õpitegevuses sõltub suuresti
sellest, kuidas õpetaja suudab erineva vara-
sema ettevalmistuse ja tasemega lapsi raken-
dada tegevusse selliselt, et igaüks neist saaks
kogeda tööõnne ning eduelamust.

Hästi organiseeritud koostöö tunnis aitab
kainiku kõlbelised teadmised ja kujutlused
järk-järgult muuta kõlbelisteks veendumus-
teks.

Kirjandus

1. H i e, E. Kainiku töökasvatuse õpitöö kau-
du. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 9, lk.
15—20.
2. K r u t e t s k i, V. Kooliõpilaste õppe- ja
kasvatusepsühholoogia. Käsiraamat õpetajate
ja klassijuhatajatele. Tln., «Valgus»,
1979, 260 lk.
3. Нравственное развитие младших школь-
ников в процессе воспитания. Под редак-
цией И. А. Каирова и О. С. Богдановой. —
М., «Педагогика», 1979, 189 с.
4. Э л ь к о н и н Д. Б. Психология игры. М.,
«Педагогика», 1978, 304 с.

Fašism kodanlikus Eestis

OLAF KUULI

1934. aasta oli kodanliku Eesti poliitilises elus teatud mõttes murrangulise tähtsusega. Ühelt poolt tähendas see aasta parlamentaarsest valitsemismeetoditest loobumist ning fašistlikku tüüpi režiimile ülemineku algust. Teiselt poolt iseloomustab 1934. aastat fašismivastaste jõudude aktiveerumine Eestimaa Kommunistliku Partei juhtimisel.

Kodanliku parlamentarismi kokkuvarisemine ja üleminek fašismile Eestis ei olnud juhuslikuks nähtuseks. See oli seotud nii fašismi pealetungiga rahvusvahelises ulatuses kui ka Eesti sisepoliitilise arenguga.

Fašism ilmus rahvusvahelisele areenile pärast Esimest maailmasõda — kapitalismi üldkriisi alguses. Kodanliku ühiskonna vastuolude teravnemine sundis valitsevaid klasse otsima uusi vahendeid ja meetodeid oma võimu säilitamiseks ja kindlustamiseks. Kodanlus vajab sellist poliitilist jõudu, kes oli valmis kõige drastilisemate vahenditega maha suruma revolutsioonilist liikumist ning ühtlasi oli võimeline mobiliseerima laialdasi rahvahulki aktiivsele osavõtule sellistest ümberkorraldustest, mis vastasid valitsevate klasside huvidele. Fašistlik liikumine oli selleks igati kohane ning sai seepärast mitmetes maades juba 1920. aastate alguses suurkapitali aktiivse toetuse osaliseks. Fašismi esimeseks suuremaks võiduks oli Mussolini fašistliku diktatuuri kehtestamine Itaalias 1922. aastal.

Uus, veelgi intensiivsem fašismi pealetung algas 1929.—1933. aasta majanduskriisi aastail. Kriisi ajal süvenes paljude suurkapitalistide ja kodanlike poliitikategelaste seas arvamus, et parlamentaarsed valitsemismeetodid ei ole enam piisavad kodanluse klassihuvide kaitsmiseks. Samal ajal kasutasid

fašistid kriisi tagajärjel laostunud väikekodanlike hulkade, aga ka teatud osa vähemteadlike tööliste meeleheidet ning meelitasid neid kõlavate radikaalsete loosungitega (hävitada protsendiorjus, välja juurida korrupsioon ja bürokraatia jne.) oma leeri. Erilist hoogu fašistlikele liikumistele paljudes maades (sealhulgas ka Eestis) andis hitlerlaste võimuletulek Saksamaal 1933. aasta jaanuaris. Teatud mõju avaldas Eestile fašistliku liikumise elavnemine Soomes ja Lätis 1930. aastate alguses.

Eesti poliitilist arengut analüüsid tuleb silmas pidada, et kodanlik Eesti Vabariik sündis ägedates klassilahingutes. Tänu välisimperialistide toetusele läks kodanlusel korda purustada töörahvavõim ning kehtestada Eestis oma diktatuur. Hoolimata võidust kodusõjas ei kujunenud eesti kodanluse diktatuur stabiilseks. Kuigi Eesti Tööraha Kommunaal kaotas, püsis rahva teadvuses mälestus tööinimeste oma riigist. Eestimaa Kommunistlik Partei suruti küll põranda alla, kuid tema mõju töötajate hulka ei suutnud kodanlikud võimud likvideerida. Eesti vahetus naabruses — Nõukogudemaal — alanud sotsialistlik ülesehitustöö innustas omakorda eesti proletariaadi võitlust nõukogude võimu taaskestamise eest.

1920. aastal Asutavas Kogus vastu võetud kodanliku Eesti põhiseaduses deklareeriti mitmesuguseid demokraatlikke õigusi ja vabadusi (sõna-, trüki-, koosolekute, ühinemisvabadused jne.). Tegelikult piiras nende kasutamise algusest peale sõjaseisukorra (kaitseisukorra) seadus, mida kas kogu riigi või selle teatud osade suhtes pidevalt rakendati. Revolutsiooniliste töölisorganisatsioonide vastu kasutas kodanlik valitsus algusest peale verist terrorit. Iseloomulikuks nähtuseks kodanlikus Eestis kogu tema eksisteerimise vältel olid arvukad poliitilised protsessid, kus kaebealusteks olid kommunistid või nende poolehoidjad.

Siiski valitses kodanlikus Eesti Vabariigis kuni 1934. aastani parlamentaarne kord. 100-liikmelisel ühekojalisel parlamendil (Riigikogul) olid ulatuslikud õigused. Täidesaatev võim (valitsus eesotsas riigivanemaga) oli Riigikogust suurel määral sõltuv. Nii Riigikogus kui ka väljaspool seda käis äge kemplemine võimu pärast kodanlike ja väikekodanlike parteide vahel. Seoses majanduslike ja poliitiliste raskuste süvenemisega ning klassivõitluse teravnemisega tugevnes kodanlikes ringkondades rahulolematuse senise parlamentaarse korraga.

1929.—1933. aasta majanduskriisi ajal kujunes keskeks poliitiliseks probleemiks 1920. aasta põhiseaduse muutmise reaktsioonilises suunas. Seda pooldas valdav enamik n.ö. vanu kodanlikke parteisid, aga ka 1930. aastate alguses aktiivsesse poliitilisse võitlusesse astunud Eesti Vabadussõjalaste Liit. Viimase liikmeskonna moodustasid kodusõjas kodan-

luse poolel võidelnud valgekaartlased. Rahvasuus kutsuti neid vapsideks. 1932. aastast peale võisid vapside organisatsioonidesse astuda peale valgekaartlike sõjaveteranide ka teised, kes pooldasid vapside seisukohti. Oma ideedelt ja taotlustelt oli Eesti Vabadussõjaste Liit puhtfašistlik organisatsioon. Oma eeskujudeks pidasid vapsid itaalia ja saksa fašiste. Nad ründasid ägedalt parlamentaarseid süsteemi ning kõiki seniseid poliitilisi erakondi. Nende esitatud uue põhiseaduse projekt nägi ette diktaatorlike volitustega riigipea (riigivanema nime all) ametisse seadmist ning Riigikogu muutmist õigusteta, jõuetuks ripatsiks riigivanema kõrval.

Vapsid kasutasid oma agitatsioonis oskuslikult ära rohkearvulisi fakte vanade kodanlike poliitikategelaste kasuahnuse, rahva raha pillamise ja korrupsiooni kohta. Samaaegselt jagasid nad laialdaselt demagoogilisi lubadusi kõigile ühiskonnakihtidele nende elu parandamise kohta. Sellega võitsid nad ajutiselt küllaltki laialdase toetajaskonna. 1933. aasta oktoobris saavutas vapside põhiseadus rahvahääletusel võidu. Seda toetasid ka mitmed vanad kodanluse tuusad eesotsas K. Pätsi, J. Laidoneri, K. Einbundiga (1935. aastal võttis endale uue nime — Eenpalu). Viimaste seisukohad riigielu ümberkorraldamise suhtes ei erinenud oluliselt vapside omadest. Uus põhiseadus hakkas kehtima 24. jaanuaril 1934 ning avas laialdased võimalused fašistlikku tüüpi režiimi kehtestamiseks. Vapside ja vanade kodanlike poliitikategelaste vahel jätkus aga äge võitlus selle ümber, kes saab põhiseaduse elluviimisel enda kätte juhtpositsiooni riigis. Otsustav tähtsus pidi selle küsimuse lahendamisel olema riigipea (riigivanema) valimistel 1934. aasta aprillis.

Vapsidel olid põhjendatud lootused, et neil läheb korda valimistel oma kandidaat (señleks oli kindral A. Larka) pukki upitada. Nad olid saavutanud märkimisväärse mõju elanikkonna mitmetes kihtides, eriti linnades — seda näitasid muu hulgas linnavolikogude valimiste tulemused 1934. aasta jaanuaris. Siiski säilitasid nende konkurendid mitmeid eeliseid. Kõigepealt oli nende käes riigiaparaat. Selle kasutamisel olid Põllumeestekogude liidril K. Pätsil kui peaministril riigivanema ülesannetes uue põhiseaduse järgi väga ulatuslikud võimalused. Ka mitmed mõjukad kapitalistide ringkonnad eelistasid Pätsi ja Laidoneri taolisi vilunud poliitikuid alles äsja esilekerkinud vapsidele.

Võitluseks vapside vastu leppis K. Päts kokku kindral J. Laidoneriga. 12. märtsil 1934 anti vapsidele otsustav vastulöökk. Päts kuulutas kogu riigis välja kaitseisukorra, keelas kõik poliitilised koosolekud ning määras

J. Laidoneri sõjavägede ülemjuhatajaks ja ühtlasi sisekaitseülemaks. Sellega allutati Laidonerile nii sõjavägi, politsei kui ka raudtee, post, telegraaf, telefon. Tuginedes politsei ja sõjaväejõududele, arreteeriti vapside juhtivad tegelased ning suleti nende organisatsioonid. Mõni päev hiljem lükati riigivanema ja Riigikogu valimised edasi kuni kaitseisukorra lõpuni ning kõrvaldati vapsid kohalikest omavalitsusorganitest.

12. märtsi sündmused võivad pealiskaudselt vaatlemisel näida lihtsalt valitsuse poolt ettevõetud abinõudena võimuletrügivate fašistidevapside vastu. Esialgu rääkisid ka Päts ja Laidoner, et ettevõetud sammud olid mõeldud demokraatia kaitseks, vapside riigipöörde ennetamiseks. Hilisem sündmuste areng näitas aga, et 12. märtsil oli hoopis laiem tähendus. Muide ka Pätsi kliki tegelased kinnitasid järgnevatel aastatel korduvalt, et 12. märtsiga olevat alanud uus ajajärk eesti rahva elus. Seda ajajärku iseloomustab kodanliku parlamentarismi likvideerimine ja ühiskondlik-poliitilise elu järkjärguline fašiseerimine.

Fašistlikku tüüpi režiimi siseseadmine Eestis 1930. aastatel oli keerukas ja vastuoluline protsess. Küllaltki kiiresti likvideeris K. Päts valitsus parlamentaarse demokraatia elementid ja seadis sisse nn. vaikiva oleku. Kõigepealt öiendati arved Riigikoguga. Esialgu saadeti Riigikogu pikemale suvepuhkusele (see kestis pool aastat). Septembri lõpus 1934 kutsuti Riigikogu veel korraks kokku. Kui aga mitmed Riigikogu saadikud hakkasid Pätsi diktatuurivõimu kritiseerima, siis katkestati Riigikogu istungjärk ning Riigikogu tegevus pandi edaspidiseks seisma. Riigikogu ei saadatud küll ametlikult laiali, kuid teda ei kutsutud ka enam kokku. Kogu seadusandlik ja täidesaatev võim koondus K. Pätsi kätte. Poliitiliste koosolekute keelamisega 12. märtsil oli sisuliselt seisma pandud ka poliitiliste parteide ja ühingute tegevus. Aasta hiljem (märtsis 1935) keelati nende tegevus lõplikult. Resoluutsed vahendid võeti kasutusele ajakirjanduse suhtes. 18. detsembril 1934 andis siseminister (sellel kohal oli üks Pätsi lähemaid kaasvõitlejaid K. Einbund) välja sundmääruse perioodiliste trükiteodete kohta, millega kategooriliselt keelati valitsuse tegevuse kritiseerimine. 1935. aasta jaanuaris lisandus sellele siseministri analoogiline määrus mitteperioodiliste trükiteodete suhtes. Mõningate, valitsuse suhtes opositsiooniliste, kodanlike ringkondade ajalehed («Maaleht», «Võru Maaleht» jt.) suleti. Juba 1934. aasta oktoobris andis K. Einbund riigi poliitilise korra perspektiivide suhtes üpris selge ülevaate: «... meie senised parteid jäävad seisma oma tegevuses... See ei tähenda aga mitte seda, et kogu poliitiline tegevus rahva keskel jääb seisma. Kõik organisatsioonid ja isikud, kes pooldavad valitsuse suunda ja uuendusi, omavad tegevusvabaduse ka poliitika alal, kuna need, kes tahaksid asuda vas-

tasrinda valitsuse üldise riikliku suunaga, peavad vaikima.²

«Vaikiva oleku» sisseseadmisega jõudsid Päts ja tema abilised lõpule põhiliselt ühe aastaga. Seega parlamentaarse korra likvideerimise tempo oli Eestis märksa kiirem kui näiteks fašistlikus Itaalias, kus alles neli aastat pärast Mussolini võimuletulekut saadeti kõik opositsioonilised parteid laiali.

Et Pätsi diktatuurivõimu aluseks olid fašistlikud põhimõtted, seda näitavad ilmekalt juhtivate tegelaste esinemised ja valitseva kliki ajalehtede artiklid. Elanikkonna ideoloogiliseks mõjustamiseks loodi spetsiaalne riiklik propagandatalitus. Üha intensiivistuva propaganda põhisisuks oli natsionalismi ja rahvusühtsuse ülistamine, klassivastuolude eitamine, seniste poliitiliste erakondade ja parlamentaarse korra materdamine ning diktaatorliku «kõva käe» võimu kiitmine. Üks propagandatalituse juhtidest H. Kuke arendas isegi teooriat, et diktaatorliku võimu kontseptsioon olevat väljas kasvanud eesti «rahva hingelaadist ja sisemisest veendumusest.»³ On iseloomulik, et teiste maade poliitilist arengut ja sündmusi kommenteerides käsitlesid valitsusvõimudele kõige lähemal asuvad ajalehed («Kaja», «Uus Eesti») igati positiivsetena fašistlike riikide (Itaalia, Saksamaa) «kogemusi». Nii ülistati hitlerliku propagandaministeeriumi tööd ja noorsoo kasvatamist fašistlikus vaimus Saksamaal ja Itaalias.⁴ Rõhutati, et parlamentaarne kord põhjustavat raskusi mitmetes Lääne-Euroopa maades. Saksamaa ja Itaalia olevat aga, tänu parlamentarismi hädade ületamisele, saavutanud edu nii sise- kui välispoliitikas.⁵

Kodanliku Eesti välispoliitikas tugevnes, eriti alates 1935. aastast, Saksamaa orientatsioon. Kiiresti kasvas kaubavahetus Saksamaaga. Tihenes koostöö hitlerlastega nii poliitilises, sõjalises kui ka ideoloogilises sfääris. Süsteemiks kujunesid Saksa sõjaväelaste ja luuretegelaste rohkearvulised «külaskäigud» Eestisse.

Teiselt poolt iseloomustasid Pätsi diktatuurivõimu mitmesugused manöövrid ja ajutised järeleandmised. Üheks suuremaks selliseks manöövriks oli põhiseaduse muutmise kampaania. Teatavasti olid Päts, Laidoner ja Eenpalu 1933. aasta oktoobri rahvahääletusel toetanud vapside põhiseadust. Viimast kasutas Päts edukalt ka oma diktatuuri kehtestamisel. 1934. aasta lõpul — 1935. aasta alguses hakkasid Päts, Eenpalu ja teised «12. märtsi» võimumehed kritiseerima vapside põhiseadust ning kõnelema vajadusest välja töötada uus põhiseadus. Seejuures aga venitati

igati uue põhiseaduse ettevalmistamisega. Jutud uuest põhiseadusest olid Pätsi klikile valjalikud, et õigustada Riigikogu ja riigipea valimiste korduvat edasilükkamist. Lõpuks sai uus põhiseadus 1937. aastal siiski valmis ning Päts pani ta oma dekreediga (ilma rahvahääletuseta) kehtima 1. jaanuarist 1938. 1937. aasta põhiseadus andis (samuti nagu vapside omagi) riigipeale, keda nimetati nüüd presidendiks, praktiliselt piiramatut võimu. Kahekojaline parlament (Riigikogu) jäi presidendist täiesti sõltuvaks. Siiski andsid Riigikogu esimese koja — Riigivolikogu — valimised ja tema edaspidine tegevus fašismivastastele jõududele mõningaid piiratud võimalusi oma võitluse arendamiseks.

Mitmel viisil kitsendas Pätsi diktatuurivõim töölisorganisatsioonide tegevust. Sageli tagandati ametiühingute juhatusi, kes ei olnud valitsusele meelepärased, mitmed töölistegelased saadeti oma elukohtadest välja, vastavate seadustega kaotati praktiliselt streigivabadus jne. Kuid seejuures ei likvideerinud fašistlik valitsus ametiühinguid ja teisi töölisorganisatsioone. Kommunistidel säilisid mõningad võimalused nende kasutamiseks tööliste võitluse organiseerimisel. Fašistlikku tüüpi režiimile Eestis ei olnud iseloomulikud massilised poliitilised mõrvad ja koonduslaagrite süsteem, nagu see oli hitlerlikul Saksamaal.

Eesti fašistlikud võimumehed püüdsid ka kultuurielu suunata «uue korra» ideede vaimus. Esinedes kirjanike autasustamistel, teatripäevadel, raamatuaasta aktustel ja teistel kultuuriüritustel, kutsusid need kirjanikke ja kunstnikke looma «rahvuslikku üksmeelt» ülistavaid, «positiivseid» teoseid. Seda kurssi püüti õhutada ka mitmesuguste preemiate ja toetustega. Paraku ei saavutanud Pätsi klikk siin kaugeltki alati soovitud tulemusi. Kuigi mõned kirjanikud, teatritegelased ja kunstnikud lasksid end meelitada «rahvuslikku vaimu» ja «uut korda» toetama, jäi suur osa loovast intelligentsist Pätsi võimu suhtes üsna opositsiooniliseks. Tõsist vastupanu kooliõpetajate keskel leidis ka valitsuse reaktiooniline hariduspoliitika.⁶ Kõige selle juures ei läinud valitsus siiski massiliste repressioonide teele kultuurielu tasalülitamiseks ja igasuguseks opositsioonivõimu väljajuurimiseks.

Seega võime konstateerida, et Pätsi diktatuurivõimule oli omane teatud kõikumus ja ebajärjekindlus fašistliku režiimi sisseseadmisel. Millest see oli tingitud?

Ühelt poolt avaldas siin oma mõju finantskapitali suhteline nõrkus Eestis. Teatavasti olid aga just finantskapitali kõige reaktiivsemad ringkonnad tähtsaimateks fašistlike liikumiste inspireerijateks ja toetajateks

² «Kaja», 13. oktoobril 1934.

³ «Kaja», 15. novembril 1934.

⁴ «Kaja», 19. nov., 27. nov., 12. det. 1934, 5. juulil 1935.

⁵ «Uus Eesti», 13. aug. 1936.

⁶ Vt. selle kohta lähemalt: Õ. Elang, «Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis». Tallinn, 1972, lk. 181—252.

rahvusvahelises ulatuses. Teiselt poolt oli Pätsi valitsusel suuri raskusi oma sotsiaalse baasi laiendamisel ning endale aktiivse toetajaskonnana kujundamisel.

Saksamaal ja Itaalias oli fašistidel juba enne võimuletulekut küllaltki tugev ja aktiivselt tegutsev massiorganisatsioonide võrk. Pärast võimuvõtmist oli neil suhteliselt kerget seda fašistlike organisatsioonide süsteemi edasi arendada ja tugevdada. Päts ja Laidoner said küll võimuvõtmisel mõningal määral tugineda Põllumeestekogudele ja asunike koonduksile. Nimetatud erakonnad olid riigivanema valimistel üles seadnud vastavalt Pätsi ja Laidoneri kandidatuurid. Paraku olid need n.ö. vana tüüpi kodanlikud parteid, kes ei olnud võimelised selliseks aktiivseks tegevuseks uue poliitilise režiimi kujundamisel ja opositsioonijõudude mahasurumisel kui fašistlikud organisatsioonid. Pealegi hakkas suur osa asunike koondise tegelastest varsti üsna kriitiliselt suhtuma Pätsi võimuse.

Pätsi valitsus tegi algusest peale suuri jõupingutusi endale toetusorganisatsioonide loomiseks. Üks olulisi samme sellel alal oli kutsekodade massiline asutamine. Paraku ilmnes aga peatselt mitmetes kodades üsna tugevat opositsioonivaimu valitseva režiimi suhtes.

Tähtsat osa fašistliku võimu positsiooni kindlustamisel pidi etendama uus poliitiline partei — Isamaaliit, mis alustas tegevust 1935. aasta märtsis. Kõneldes Isamaaliidu ülesannetest, rõhutas üks tema juhtidest A. Oidermaa: Isamaaliit on oma ülesandeks seadnud toetada täie jõuga praeguse valitsuse julget ja kindlakäelist, rahvuslikku ja kodu- rahu poliitikat.⁷ Isamaaliidu väljakujunemine toimus kiire tempos, Isamaaliidu liikmete poliitiline aktiivsus jäi üpris madalaks. Enamik neist ei võtnud osa isegi oma organisatsiooni iga-aastastest peakoosolekutest, rääkimata muust tegevusest. Suure osa liikmeskonnast moodustasid mitmesugused ametnikud, kes olid Isamaaliitu astunud vaid karjääritegemise või kohahoidmise pärast. Ka mitmed teised «uue korra» toetusorganisatsioonid ei täitnud täiel määral fašistlike võimumeeste lootusi.

Üsna ühekülgseks jäi «12. märtsi» režiimi sotsiaalne baas. Tõsi küll, Pätsi diktatuuril oli (eriti esimestel aastatel) märkimisväärne mõju maal, esmajoones küla jõukamates kihitides, kelle huvisid valitsus püüdis igati arvestada. Palju nõrgem oli aga valitsuse side linna väikekodanlike kihitidega. Peaaegu täiesti tagajärjetuteks jäid katsed saavutada mõju töölisklassis. Pätsil ei läinud korda koondata enda ümber ka kõiki kodanluse kihte. Mitmetes kodanlikes ringkondades püsis küllaltki tugev opositsioon «uue korra» suhtes. Kõik need asjaolud avaldasid oma mõju ja sundisid valitsust manööverdamisele.

Pätsi diktatuurirežiimi olemuse ja iseärasuste analüüsimisel on otstarbekas seda võrrelda mitte ainult fašistlike diktatuuridega Saksamaal ja Itaalias, vaid fašismi esinemisvormidega ka teistes maades. Saksamaal ja Itaalias kujunes fašistlik kord välja oma n.ö. täielikus, totalitaarses vormis. Kahe maailmasõja vahelisel perioodil olid aga fašistlikud või fašismi poole püüdlevad rühmitused võimul ka paljudes teistes Euroopa riikides. Seejuures reeglina ei suudetud neis fašiseerimisprotsessi viia lõpuni — kehtestada totalitaarseid režiime. Peame silmas siin selliseid maid nagu Ungari, Poola, Bulgaaria, Austria, Leedu, Läti jt. Neile oli iseloomulik fašismi sotsiaalse baasi suhteline nõrkus ning seoses sellega fašistlike võimumeeste tegevuse ebakindlus, mõnedes neis säilisid ka teatud parlamentarismi jäämused. Pilsudski sissesetatud nn. sanatsioonirežiimi Poolas on üks kaasaegsetest tegelastest iseloomustanud järgmiselt: «häbelik, mittetäielik fašism, mis püüab saada täielikuks».⁸ Taoline hinnang on üpris tabav ka mitmete teiste maade tolleaegsete poliitiliste režiimide kohta, kaasa arvatud Eesti.

Viimasel ajal on nõukogude ajaloolased püüdnud kahe maailmasõja vahelisel perioodil esinenud fašistlike režiime liigitada eri gruppidesse, luua n.ö. fašismi tüpoloogiat. Kommunistliku Internatsionaali ajaloo tuntud uurija K. Širinja jaotab näiteks fašistlike riike kolmeks rühmaks (siin on silmas peetud just 1930-ndaid aastaid): 1) Totaalse fašistliku diktatuuri riigid (Saksamaa, Itaalia); 2) Fašistlikku tüüpi režiimidega riigid (Bulgaaria, Ungari, Läti, Leedu jt.); 3) Fašiseerivate režiimidega riigid (Poola, Jugoslaavia, Rumeenia jt.)⁹. Muidugi on fašismi klassifitseerimine küllaltki keerukas probleem. Paljud on siin veel lõpuni läbi töötamata. Tundub siiski, et 1930. aastate teise poole kodanlikku Eestit võime paigutada teise alagruppi, s. o. fašistlikku tüüpi režiimidega riikide hulka.

Suurt tööd fašismivastaste jõudude koondamiseks võitlusele Pätsi diktatuuri vastu tegi Eestimaa Kommunistlik Partei, kelle mõju kasvas eriti 1930. aastate lõpul.¹⁰ Tööraha hulkade võitlus nõrgendas tunduvalt fašistlikku tüüpi režiimi aluseid Eestis ning valmistas ühtlasi ette eeldusi kodanluse võimu kukutamiseks ja nõukogude korra taaskeh- testamiseks Eestis.

⁸ Багинский Э. С. Политические концепции санации и польская конституция 1935 года — «Советское славяноведение», 1978 № 1, с. 72.

⁹ Шириня К. К. Стратегия и тактика Коминтерна в борьбе против фашизма и войны (1934—1939гг.), Москва 1979, с. 182—183.

¹⁰ ЕКР tegevust antifašistliku võitluse juhtimisel on meie ajaloolaste poolt üsna põhjalikult käsitletud: Vt. näiteks: Ülevaade Eestimaa Kommunistliku Partei ajaloost. II osa, Tallinn, 1963; K u u l i, O. Vapsidest Isamaaliiduni, Tallinn, 1976 jt.

Õpilaste iseseisva töö oskustest*

INGE UNT

Eespool nimetatud Tšeljabinski istungil tehti esimesi ulatuslikumaid kokkuvõtteid iseseisva töö oskuste uurimise olukorrast. Keskne arutusobjekt oli N. Loškarjova koostatud «Õpilaste õpitöö oskuste ja vilumuste arendamise eksperimentaalprogramm (1.—11. kl.)», mida, arvestades asja tähtsust ning vähest kättesaadavust (tiraaž 325 eksemplari!), lähemalt tutvustame. Selle programmi eesmärk on esitada süsteemselt kogu õppeaja vältel erinevates õppeainetes kujundatav õpitöö oskuste ja vilumuste programm. Püütakse luua nende nomenklatuur õppeaastate kaupa, anda nende arendamisest teadmisi õpetajaile ja näidata, milliseid teadmisi tuleb anda õpilastele enesetele töö ratsionaliseerimiseks. Ühtlasi on autor püüdnud aluseks võtta uutes tüüpõppeprogrammides esitatud vastavad normid.

Üldised õpioskused ja -vilumused on jaotatud nelja põhiliki:

- üldised õpioskused ja -vilumused, mis on seotud õppematerjali lugemise, ümberjutustamise ja süstematiseerimisega;
- üldloogilised (intellektuaalsed), mis on orienteeritud selliste vaimse tegevuse võtete kujundamiseks nagu analüüs, süntees, võrdlus, tõestus jne.;
- raamatukogundus-bibliograafilised, mis aitavad laiendada õpilaste vaimset silmaringi ja on seotud raamatute ning perioodika iseseisva kasutamisega;
- organisatsioonilis-tunnetuslikud, mis kindlustavad miinimumi teadmisi õpi-tunnetustegevuse organiseerimise alustest ja oskusi seda korraldada.

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 5.

Oskuste ja vilumuste valikul on silmas peetud nende tähtsust õppe-kasvatustöö ülesannete seisukohalt, igakülgset, oskuste ülekantavust. On arvestatud nende oskuste stadiaalset arengut, nende pidevat täiustumist; seetõttu esinevad ühed ja samad oskused sageli mitmete klasside programmis. Alklassides esinevad ainealased oskused lähevad hiljem üle üldoskusteks (näiteks mitmed grammatilised oskused).

Materjali ulatuslikkuse tõttu ei võimalda artikli ruum ära tuua programmi ka mitte ühe klassi ulatuses. Esitame 6. klassi programmi lühendatud kujul, et anda lugejale ettekujutus selle olemusest.

Üldised õpioskused ja -vilumused. Lugemise tempo 110—120 sõna minutis. Skeemide, tabelite, diagrammide, geograafiliste ja ajalooliste kaartide lugemine. Lihtsamate adapteeritud tekstide lugemine võõrkeeles. Oskus kuulata pikemaid ilukirjanduslikke ja teaduslik-tunnetuslikke tekste, stiililt ja tüübilt erinevat kõnet (jutustus, kirjeldus, arutus). Eristada kuulatavast põhilisi mõttelisi komponente, reprodutseerida neid vestluses ja lühiümberjutustuses. Oskus eristada publitsistlikku stiili teistest (teaduslik, asjaajamise, kunstiline, kõnekeelne). Retsenseerida kaaslaste vastust kätteantud plaani järgi (vastavus teemale, esituse ammendavus ja ülesehitus, õige keelevorm). Oskus kuulata õpetaja ning kaaslaste mono- ja dialoogilist kõnet, magnetofonilinti võõrkeeles. ... Luua suulises ja kirjalikus vormis tekste, mis on erinevad stiililt, kompositsioonilt ja kõnetüübilt. Jutustamine antud süzee alusel. Arutus ühiskondlik-poliitilisel teemal. Teksti ja oma suulise ning kirjaliku esituse kohta lihtsa ja keeruka plaani koostamine. Tüüpplaan. ... Populaarteadusliku ja ilukirjandusliku tose, filmi, telesaate suuline ja kirjalik arvustus koos oma suhtumise motiveeringuga. Maali sisu ja inimeste kangelastegude kunstiliste väljendusvahendite elementaarne analüüs. ...

Üldloogilised oskused ja vilumused. Analüüs. Oskus eristada episoodide, mis on vajalikud tegelase iseloomustamiseks. Ajalooliste faktide elementaarne analüüs ... (järgneb mitmesuguste ajalooliste ja bioloogiliste objektide analüüs).

Süntees. Eri maades toimunud ajalooliste protsesside sünkroonsuse määramine. Ajalooliste faktide üldistamine, hinnang ajaloolistele nähtustele ja tegelastele õpitud faktide alusel ... (järgneb mitmesuguste ajalooliste, bioloogiliste ja kirjanduslike objektide süntees; näited).

Võrdlus. Taimede võrdlemine nende morfoloogiliste, ökoloogiliste ja taksonomeetriselise iseloomustuse selgitamiseks ... (analooilised näited ajaloo ja geomeetria kohta).

Üldistus. Üldistada ühetüübiliste ülesannete lahendamiseks sooritatud vaatlusi, koostada lihtsamaid valemeid (ülesanne bioloogia alalt).

Mõiste alla viimine. Tunda mõiste alla viimise operatsiooni mõtet ning mõiste defineerimist. Osata selgitada, kas antud objekt kuulub mõiste alla. Valida näiteid, mis antud väidet illustreerivad (näited geomeetria alalt).

Raamatukogundus-bibliograafilised oskused ja vilumused. Ühendada sihipärane, süsteemaatiline töö raamatuga lihtsate eneseharimise ja -kasvatamise plaanidega. Laiendada teadmisi seeriates klassiväliseks lugemiseks. Täiustada tööd sõnastike ja entsüklopeediatega («ENE», «Laste entsüklopeedia» jt.), mitmesugust tüüpi teatmeteostega. Süvendada lugemispäeviku sisu. Teha väljakirjutusi raamatutest. Mitmesuguste materjalide kogumine ajakirjadest ja ajalehtedest teemade kaupa. Osavõtt raamatustendide ja -montaažide koostamisest. Aktiivne osavõtt loetud raamatute arutelude (konverentside) ettevalmistamisest ja läbiviimisest.

Organisatsioonilis-tunnetuslikud oskused ja vilumused. Vestlustesse noorematele õpilastele põimida õppetöö hügieeni küsimusi. Päevarežiim ja märkmik. (Oma tegevuse päevaks ja nädalaks planeerimise mitmesugused vormid. Mitte üksnes õpitegevuse, vaid ka teiste tunnetus- ja töötegevuse liikide planeerimine.)

Süvendada õpilaste kujutlusi õppemeetoditest tunnis, väljaspool tundi ja kooli: lugemismeetodid, õppematerjali läbitöötamise meetodid, ettekannete ja kirjandite ettevalmistamise meetodid, mitmesugust liiki plaanid õppetöös, töö skemaatilise, illustratiivse materjaliga, iga nimetatud meetodi spetsiifika erinevates õppeainetes, ülekande võimalused.

Õppe-tunnetus- ning töötegevuse motiivid. Töö jätkamine enesekasvatuse ja -harimise alal.

Kollektiivse tunnetustegevuse edasiarendamine: konsultandi ja nooremate õpilaste aineringi ülesannete, sisu ja töö meetodite valdamine (19, lk. 21—25).

Nagu näeme, jagunevad selles programmis esitatud oskused ja vilumused küllaltki erinevatesse valdkondadesse: esimene ja teine liik on seotud õpilaste tunnetustegevusega õppematerjali omandamisel ja rakendamisel, kolmas silmaringi laiendamise ja selleks vajaliku tehnika omandamisega, neljas enesekasvatuse ülesannetega vaimse töö aspektist. Need valdkonnad on õpilase ettevalmistuses muidugi vajalikud, ent tekib kahtlus, kas need kõik on õpitöö oskused ja vilumused (näiteks on ülalolevate seas ju üsna palju igasuguseid teadmisi). On ilmne, et autor on seisnud sageli suurte raskuste ees seal, kus on vaja eristada esimest ja teist liiki oskusi. Meie arvates iseloomustab seda programmi ka liigne maksimalism: alad, mida õpilane peab juba üsna varakult valdama (meie väljavõttes 6. klassis), on paisutatud väga laiaks, kohati taotletakse ka juba oskuste üsna suurt täiuslikkust. See muutub häirivaks just seetõttu, et pole eristatud üldkohustuslikke ja valikulisi oskusi. Näiteks on loomulik, et osa 6. klassi õpilasi juhendab nooremate aineringi või osa 11. klassi õpilasi tutvub stenograafia alustega (selline ala on toodud selle klassi programmis), ent vaevalt on mõtet selliseid oskusi lülitada üldprogrammi. Programmis pole toodud mingit vihjet nõutavate oskuste ja vilumuste diagnoosimisvõimalustele, samuti pole esitatud andmeid selle kohta, kas on kontrollitud nende realiseeritavust. Programmis puuduvad oskused enesekontrolliks. Kirjeldatud programmi võib esile kutsuda

ülalolevaid ja mitmesuguseid muid vastuväiteid, ent ei saa eitada autori suurt teenet selles, et ta on leidnud huvipakkuva variandi, kuidas õpioskusi ja -vilumusi süstemaatiliselt kokku võtta.

Vaatleme veel lühidelt iseseisva töö oskuste liigitamise probleemi õpetamise eesmärkide seisukohalt. Neid oskusi on koos vaimsete võimetega vaadeldud kui õpetamise formaalseid eesmärke, samuti kui arendava õpetamise eesmärke (olenevalt lähtekohaks olevast teoreetilisest kontseptsioonist). Neid on vastandatud tavaliselt õpetamise materiaalsele või õpetuslikele eesmärkidele, mille alla kuulub hariduse sisu. Vaatlesime õpetamise eesmärkide probleemi lähemalt 1976. a. «Nõukogude Kooli» märtsinumbris artiklis nr. 3 (15). Üht tuntumat välismaa õpetamise eesmärkide teooriat — B. S. Bloomi õpetamise eesmärkide taksonoomiat — on tutvustanud K. Saks (12). Bloomi taksonoomias on eriti huvipakkuv see asjaolu, et teadmised, õpioskused ja loogilise mõtlemise oskused on siin koondatud ühte süsteemi (13).

Nagu näeme, kujutab õpioskuste fikseerimine ja liigitamine endast äärmiselt keerukat teoreetilist ja praktilist probleemi. Meie arvates on kõige suurem raskus selles, et sama oskus koosneb n.-ö. mitmekihilistest, eritase- ja eritase- oskustest. Võtame näiteks sellise oskuse nagu plaani koostamise loetu kohta. See oskus eeldab lugemisoskust kui baasoskust koos tekstist arusaamisega; oluliste mõtete eristamist, mis on võimalik vaid abstrahheerimise ja analüüsi kui loogilise mõtlemise abil; oluliste mõtete üldistamist ja sünteesimist, mis eeldab samuti vastavaid loogilise mõtlemise oskusi. Plaani võib lülitada muudest allikatest saadud teadmisi, neid sel viisil õpitavate teadmistega integreerides; see eeldab juba loova mõtlemise oskusi.

Seega võib mitmeid õpioskusi kui kompleksoskusi analüüsida seisukohalt, milliseid üksikuid loogilise mõtlemise oskusi ta eeldab. Kompleksoskuste kõrval on ilmselt olemas ka selliseid õpioskusi, kus on esiplaanil mitmesugused vaimse töö tehnilised võtted (näiteks teatmeteoste kasutamine). Sellisel käsitlusel võiks olla see eelis, et jäävad ära raskused, mis tavaliselt on seotud oskuste liigitamisega õpitöö oskusteks ja loogilisteks oskusteks (nagu ilmselt näiteks Loškarjova liigituse puhul).

Juhendamine kui iseseisva töö oskuste kujundamise meetod

Tekib küsimus, miks osutub iseseisva töö oskuste valdamine õppetöö tulemustele nii oluliseks, miks on saanud sellest üks didaktika sõlmküsimusi. Asi on ilmselt selles, et ainult nende oskuste valdamisel on õpilane võimeline aktiivseks õppematerjaliga opereerimi-

seks. Viimast võime vastandada kurikuulsale õppematerjali omandamisele valmis kujul, reproduktiivsele õppimisele, mis toimub põhiliselt mäluprotsesside tasemel. Õpilaste rakendamise iseseisvale tööle kui tuntud õpilasi aktiveeriv töövorm ei välista iseenesest reproduktiivset õppimist. Esmajärgulise tähtsusega pole mitte õppematerjali tajumise viis, vaid need operatsioonid, mida õpilane selle õppematerjaliga peab iseseisvalt sooritama. Õpilaste iseseisev töö tunnis on osutunud sageli efektiivseks ilmselt just sellepärast, et õpilane on siin asetatud puhtorganisatoorselt sellisesse olukorda, kus ta peab ise õppematerjali kallal mitmekesiste võtetega töötama. Kogemused näitavad, et juhul kui iseseisvas töös õpilasi sellisele tööle ei suunata, võib see osutada teistest töövormidest vähemefektiivseks. Just sellepärast olenevadki iseseisva töö tulemused suurel määral seda tööd suunava tööjuhendi kvaliteedist. Iseseisva töö juhend peab koosnema ülesannetest, mis eeldavad iseseisvaid operatsioone õppematerjaliga, vastavad sealjuures õpilaste iseseisva töö oskuste tasemele ning soodustavad nende oskuste arengut.

Iseseisva töö üheks oluliseks eeliseks frontaalsega võrreldes on teatavasti asjaolu, et õpilased saavad töötada individuaalses tempos ja stiilis, samuti võimalus ülesandeid individualiseerida. Õpetaja on üldjuhul paremini informeeritud õpilaste õpitegevusest, tal on võimalus seda operatiivselt kontrollida. See kõik loobki eelduse iseseisva töö oskuste sihikindlaks kujundamiseks tööjuhendi abil.

Nagu nägime, on eesmärk kujundada õpilastes ühelt poolt mitmesuguseid üksikuid iseseisva töö oskusi, teiselt poolt oskus iseseisvalt õppematerjali omandada, s. t. läbida iseseisvalt kõik õppeprotsessi lülid õppematerjali tajumisest kuni selle loova rakendamiseni. Tööjuhendite koostamisel tuleb järelikult silmas pidada mõlemaid eesmärke. Saab koostada nii selliseid juhendeid, mis näevad ette ühe konkreetse oskuse kujundamist, kui ka selliseid, mis korraga aitavad kujundada nii üksikuid oskusi kui ka peavad silmas vajadust õpetada õpilasi terviklikku teemat iseseisvalt omandama. Meie vabariigi autorite koostatud tööjuhendites (mida leiame artiklites, meetoodilistes materjalides, katselistes ja massilise kasutusega töövihikuis jm.) kohtamegi mõlemat tüüpi tööjuhendeid. Nende tööjuhendite näol on kogunenud hulgaliselt väärtuslikku materjali. Ent selle koostamisel pole seni silmas peetud iseseisva töö oskuste süstemaatilist kujundamist, ülesannete valik on sageli juhuslik ja rajaneb intuitsioonil. Sellised puudused on olnud paratamatud, sest puudusid ju vähegi täpsemad eesmärgid iseseisva töö oskuste alal.

Edaspidine iseseisva töö juhendite loomine ja täiustamine peaks kulgema selles suunas, et iga juhendi kohta täpsustataks senisest selgemini ja eesmärgistatumalt, millist ise-

seisva töö oskust tahetakse kujundada ja milliseid õppeprotsessi lülisid ta hõlmab.

Võimalus anda õppematerjali nii esialgseks iseseisvaks tajumiseks kui ka täielikuks omandamiseks oleneb õppematerjali raskusest. Jättes kõrvale õpilaste ettevalmistatuse ja muud individuaalsed omadused, oleneb iseseisva töö raskus õppematerjali sisu keerukusest, sooritavate operatsioonide keerukusest, teksti raskusastmest, iseseisvuse astmest. Seltsimees L. I. Brežnev oma aruandekõnes NLKP XXVI kongressile märkis: «Ka kooliprogrammide ja õpikute kvaliteet vajab parandamist. Õigesti märgitakse, et need on liiga keerulised. See raskendab õpetamist ning toob kaasa laste õigustamatu ülekoormamise.» (1.) Teksti raskus võib olla oluline pidur õppetöös, nagu näitavad J. Miku uurimused. Sama autori ulatuslik eksperiment selgitas, kuidas konkreetselt kasvab teksti raskusastme vähendamisega õppematerjali mõistmine ning ühtlasi omandatud materjali hulk; selle läbitöötamiseks kasutatav aeg aga väheneb (8). Iseseisva töö oskuste rakendamise ja arendamisega on teksti raskus seotud ilmselt sel viisil, et liiga raske teksti korral pole õpilased võimelised sellega opereerima, vaid on lausa sunnitud püüdma seda verbaalselt omandada (see fakt peaks küll igale õpetajale tuttav olema!), jõukohase raskusega teksti baasil on aga nimetatud operatsioonide sooritamise võimalik. Seega on jõukohane õppetekst eelduseks iseseisva töö oskuste tõhusale arendamisele. Pealegi on sellise teksti läbitöötamine ajaliseltselt ökonoomne, mistõttu vabaneb aega ka loovate oskuste arendamiseks.

Meie vabariigis on iseseisva töö oskusi kõige enam uuritud sellelt seisukohalt, kuidas õpilased on võimelised omandama iseseisvalt mingit terviklikku osa uuest õppematerjalist (17; 15; 9; 11). Neist töödest on ilmnenud järgmised tähtsamad faktid:

- vastavate oskuste tase on küllalt madal ja peegeldab ilmekalt raskusi, mille ees õpilased iseseisvas töös (sealhulgas kodus) seisavad;
- iseseisva töö oskused on suhteliselt nõrgemad just loogilise mõtlemise oskuste alal;
- need oskused on vastava treeninguga arendatavad;
- ühes aines kujundatavad iseseisva töö oskused on ülekantavad iseseisvale tööle teistes ainetes. Enesekontrolli oskusi ja nende arendamist on alklasside seisukohalt uurinud PTUI-s S. Alumäe, S. Morel ja K. Saar. Enesekontrolli «ülesandeks on anda informatsiooni õpilasele endale (sisemine tagasiside) oma tegevuse ja selle tulemuste õigsuse kohta ning suunata õpilast võimalikke vigu ennetama või, kui need on juba tehtud, parandama» (2). Sellisena kujutavad enesekontrolli oskused endast vajalikke oskusi iseseisva töö süsteemis.

Käesolevas artiklis püüdsime tõstatada mõningaid iseseisva töö oskuste ja nende kujun-

damisega seotud probleeme. Pole kahtlust, et vajame tungivalt terviklikku ainetevahelist süsteemi nende oskuste kujundamiseks kõikide kooliaastate jaoks.

Kirjandus

1. Brežnev, L. I. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tallinn, 1981.
2. Alumäe, S., Morel, S., Saar, K. Enesekontrolli meetodika algklassidele. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 12.
3. Ealine ja pedagoogiline psühholoogia. Tallinn, 1979.
4. ENE, 8. k., Tallinn, 1976.
5. Krutetski, V. Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia. Tallinn, 1979.
6. Korotov, V. Kooliprogrammidest. — «Nõukogude Õpetaja», 10. I 1981 (nr. 2).
7. Metoodiline juhend IV—VIII klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks. Projekt. Koost. V. Maanso. Tallinn, 1970.
8. Mik, J. Teksti mõistmine. Tallinn, 1980.
9. Nurk, E. Iseseisva töö oskusest VIII kl. matemaatikaõpikuga. — «Nõukogude pedagoogika ja kool», XVIII k. 1978.
10. Psühholoogia. Õpik pedagoogilistele institutidele. Tallinn, 1968.
11. Raup, H. Uusaja teise perioodi kohta koostatud tööjuhendite kasutamise tulemustest. — «Nõukogude pedagoogika ja kool», XIII k. Tallinn, 1975.
12. Saks, K. Didaktilise taksonoomia probleeme. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 1.
13. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I, ed. B. S. Bloom.
14. Toim, K. Isiksuse psüühilised omadused. Tartu, 1974.
15. Unt, I. Pedagoogiliste ideede retseptioon ja õpetamise eesmärgid. — «Nõukogude Kool», 1970, nr. 3.
16. Концева, Л. А. Учебник в руках у школьника. М., 1975.
17. Нильсон, О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин, 1976.
18. Унт, И. Э. Индивидуализация учебных заданий и её эффективность. Докт. дисс. Тарту, 1975.
19. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (I—X класса). Проект. М., 1980.

Fakultatiivse õppetöö osa tänapäeva koolis

KÜLLI TUVIKE

Üldhariduskooli õppetöö sisu diferentseerimine on juba sadakond aastat olnud pedagoogika üks kõige elavamini diskuteeritud probleeme. Üldkehtivat, ainuõiget lahendust pole leitud tänapäevani. Eri riigid on selle probleemi lahendamisel kasutanud erinevaid teid ja võtteid.

Nõukogude üldhariduskooli õppetöö sisu diferentseerimisel kasutatakse peamiselt fakultatiivainete õpetamist. Võimalus mõningaid aineid õpilaste huvist ja kooli tingimustest sõltuvalt fakultatiivselt õpetada loodi 1966. aastal NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusega «Üldharidusliku keskkooli töö edasisest parandamisest». Sellest ajast peale on nõukogude pedagoogikateadlased ja tegevõpetajad teinud fakultatiivainete õpetamise täiustamisel suurt tööd. Põhiliselt on silmas peetud kolme eesmärki: fakultatiivainete sisu kindlaksmääramine, programmide koostamine ja viimistlemine ning õppeabinõude ja metoodiliste materjalide väljatöötamine. Selle töö juhtimiseks ja koordineerimiseks on NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia süsteemis loodud fakultatiivainete õpetamist uuriv teaduslik nõukogu eesotsas akadeemik D. Epšteiniga.

Pedagoogid on positiivselt vastu võtnud fakultatiivkursused, mis etendavad tähtsat osa õppetöö diferentseerimisel, õpilaste huvide kujundamisel, nende ettevalmistamisel elukutsevalikuks.

Juba esimesed tööaastad näitasid uue töövormi väärtusi. Õpilased, kes lõpetasid fakultatiivkursuse, omandasid sel alal sügavaid teadmisi, aga mis peamine, neil ilmnes püsiv ja kindel huvi õpitava aine vastu ning soov fakultatiivkursuse lõpetamisel jätkata tööd või õppimist erialal, millega nad tutvusid fakultatiivkursusel (7).

Üldrahvaliku arengu seisukohalt on nüüdisaegse kohustusliku kooliprogrammi täiustamisel suur tähtsus. Teadus- ja tehnikarevolutsioon nõuab noorsoole niisuguse hariduse andmist, mis kajastaks sotsiaalses elus, teaduses, tehnikas ja ühiskondlikus tootmises toimuvaid muudatusi ning oleks ise tähtis tegur teaduse ja tehnika progressi kiirendamisel (2).

Fakultatiivained säilitavad oma tähtsuse ka tulevikukoolis. Tulevikukool nõuab sellist tööd metoodikat, mis toob esile õpilaste kõikvõimed ja talendid. Eriti tähtsaks tuleb pidada

niisuguseid fakultatiivaineid, mis käsitlevad õpitavat materjali kõrgemal, üksikaineid üldistaval tasemel, aitavad õpilastel omandatud teadmistest, oskustest ja vilumustest luua teravlikku süsteemi. Niisugune süsteem, mis on rikas sisemiste ainetevaheliste sidemete poolest, soodustab õpilastel tervikliku maailmapildi kujunemist, oskust nähtusi ja nende vahelisi seoseid iseseisvalt analüüsida; õpilastel tekib huvi uusi fakte tundma õppida, neid omavahel võrrelda ja omandatud teadmisi praktikas rakendada. Niisugune fakultatiivaine õpetamine on oluline reserv, mis aitab tõsta õppe-kasvatustöö efektiivsust koolis (6).

Psühholoogide ja didaktikute uurimused näitavad, et keskkoolis hakkavad õpilased haridusse suhtuma uut moodi, kasvab nende iseseisvus, hakkab kujunema elu eesmärk; teadmisi hakatakse omandama kõrgemal tasemel — nii, nagu neid nõuab elu. Tuleb arvestada veel sellegagi, et tänapäeval, ja küllap tulevikuski, toimub noorte arenemine igapäevase informatsioonitulva suurenemise ja rea muude faktorite tõttu kiiremini.

Paljud õpilased ei rahuldu ametliku programmi piiridega. Nad otsivad uut, unistavad avastustest. Eriti võib täheldada huvi kasvu tehnikaküsimuste vastu, alates tehnilistest mänguasjadest kuni tänapäeva automaatikani. Noortele imponeerib rohkem sisukas tegelikkus, milles saab ruttu näha oma töö tulemusi. Sellepärast on mõistetavad ka nende püüded eksperimenteerida, konstrueerida, modelleerida. Fakultatiivkursused annavad selleks rikkalikke võimalusi ja arendavad ning süvendavad õpilastel uusi huvisid. Tähtsaks ülesandeks fakultatiivkursuste teooria täiendamisel on selliste programmide loomine, mis annaksid võimaluse arvesse võtta kohalikke tingimusi ja laialdaselt kasutada koduloo uurimise printsiipi huvide arendamiseks, teadmiste ja praktiliste oskuste laiendamiseks.

Kooli edasine ülesanne on lähemal ajal saavutada õpilaste teadmiste kvaliteedi tähelepanuväärne tõus. Keskkool peab rajama ka tulevase spetsialisti ettevalmistuse vundamenti — see on sihiks võetud fakultatiivkursuste õpetamisel. Fakultatiivkursused kindlustavad silla üldhariduse ja tulevase elukutse vahel. Tänu paindlikele vormidele peegeldavad nad koolihariduses tänapäeva teaduse, tehnika ja kultuuri saavutusi, arvestavad iga kooli kohalikke tingimusi ja iseärasusi, annavad olulist täiendust koolihariduse sisule ilma põhiõppeplaane, programme ja õpikuid muutmata (3).

Nüüdisajal on suuremal osal keskkooliõpilastel suund astuda kõrgematesse õppeasutustesse. Tähtsaim ülesanne, mis praegusel etapil on seatud fakultatiivse õppetöö ette, on üle saada kooliõpilaste orienteeritusest kõrgharidusele ja formeerida neis püsiv suund tööle tootmiskeskkonnas (1).

Üldine keskharidus on vajalik esmajoones

selleks, et saada kvalifitseeritud töölisi ettevõtete jaoks. Sellepärast peavad ka fakultatiivkursused avama õpilaste ees tänapäeva tootmise osaleva töölise perspektiivid (3). Sellepärast on kõrvuti teadusliku maailmapildi kujundamisega fakultatiivainete õpetamisel vaja kindlustada vastastikune side teoreetilise ja praktilise materjali vahel, näidata, kuidas teoreetilised mõisted, seaduspärasused ja ideed leiavad rakendamist praegusaja tootmises. Tutvudes koolis mitmete erialadega, saavad õpilased teadlikumalt valida tulevast elukutset. Sellistele põhimõtetele rajatud fakultatiivkursus soodustab õpilastel aktiivse eluhoiaku kujunemist.

Fakultatiivkursuste puhul on reaalne võimalus rakendada individuaalset tööd ja diferentseerida õppetööd vastavalt õpilaste huvidele ja arengutasemele; osa õpilasi võib sügavuti keskenduda ainetsüklile, mis vastab nende huvidele ja kalduvustele. Töö aktiveerimiseks on võimalik kasutada erinevaid vorme: seminarid, ettekanded fakultatiivkursustest osavõtjatele, vaatlused, eksperimendid, laboratoorsed praktikumid, ekskursioonid jne. (4).

Fakultatiivkursused täidavad veel üht tähtsat ülesannet, mis seisab meie kooli ees — nad arendavad õpilastes pideva enesetäiendamise oskust. Õppides aineid, mis vastavad nende huvidele ja võimetele, tõuseb pidevalt õpilaste nõudlikkus iseenda vastu, oskus täiendada ja laiendada oma teadmisi. Fakultatiivkursuste see külg on tähtis vahend õpilaste ettevalmistamisel iseseisvaks enesetäiendamiseks ka pärast kooli lõpetamist. Kujuneb oskus kasutada vaba aega vaimsete ja füüsiliste võimete arendamiseks. Seda kõike annavad fakultatiivtundides omandatud oskused: iseseisev uue materjali otsimine, fakteid avastamine, oskus võrrelda, juurelda, arutada jne.

Selleks et fakultatiivtunnid paremini täidaksid oma ülesande, peaksid nad toimuma kahes etapis. Seda mõtet on avaldanud pedagogilises kirjanduses S. Babadžanjan, V. Monahhov, N. Šahmajev, V. Medvezjev.

I etapi (osavõtjad 7-ndatest, võimalik ka 8-ndatest klassidest) eesmärk on õpilastes huvide ja võimete äratamine mingi konkreetse õppeaine vastu või juba olemasolevate huvide kujundamine.

II etapp (8.—10., 11. klass) peab arendama õpilaste valitud ainevaldkonnas püsivaid teadlike huvisid ja võimeid, valmistama kooli lõpetajaid ette praktiliseks tegevuseks.

I etapil peavad fakultatiivtunnid avardama polütehnilist silmaringi ja kaasa aitama elukutsevalikule. II etapil valmistatakse õpilasi ette tulevaseks tööks mõnel konkreettsel alal, kus nad võiksid ühiskonnale maksimaalselt

kasulikud olla. Samal ajal arendatakse nende oskust iseseisvalt töötada sõnastike ja teadusliku kirjandusega. Mõlemal etapil on vaja tugevdada õpetamise kasvatuslikku mõju, eriti teaduslik-marksistliku maailmavaate kujundamist, loova mõlemise ja loominguliste võimete arendamist (6).

Fakultatiivse õpetamise efektiivsust suurendab asjaolu, et see toimub enamasti tunduvalt väiksemates rühmades kui kooliklass — teadlased peavad optimaalseks 10—15 õpilasest koosnevat gruppi (8).

Kool peaks kindlustama igale õpilasele fakultatiivkursuse valiku võimaluse. Fakultatiivaineid peab olema rohkem ja eriplaanilisi, millest iga õpilane võib valida oma huvidele ja võimetele vastava kursuse.

Osavõtjate otsus astuda fakultatiivgruppi sõltub paljudest kõige erinevatest faktoritest. Mida kõrgem on õpilase üldine ettevalmistuse tase, seda paremini orienteerub ta mittekohustusliku programmi valikul ja seda mõtestatum ning otstarbekohasem on see valik. Nooremate klasside õpilasi valib fakultatiivrühmadesse sageli õpetaja. Siis kannab see valik tihti juhuslikku iseloomu, eriti kui põhineb õpetaja juhuslikel, pealiskaudsetel tähelepanekutel. Seda probleemi uuris N. Potašov. Ankeetides, mida vanemate klasside õpilastel lasti õppeaasta lõpul täita, oli küsimus: «Miks te kirjutasite end fakultatiivrühma, kus õpitakse võõrkeelt?» Vastuste hulgas oli väljendusi, mis tõid nähtavale motivatsiooni äärmist nõrkust ja ebamäärasust. Ilmnes, et õpilastel polnud mingisugust positiivset kogemust osavõtuks klassivälisest tööst. Oli näha, et sellist tegevust ei olnud koolis organiseeritud ei kesk- ega vanemal astmel. Järeldus: kui ei õpita tundma õpilaste huvisid ja kalduvusi, tingib grupi ebaühtlane koosseis seda, et õppetöö alguses on aktiivsus nullseisus. Õppides tundma lingvistilisest grupist osavõtjate huvisid ja kalduvusi, näis uurijale, et paljudel neist oli niinimetatud kaugele ulatuv motivatsioon, mis on seotud tulevase elukutsevalikuga, kusjuures võõrkeelte valdamine nende arvates annab võimaluse paljudel aladel saada lisainformatsiooni (7).

Nõukogud pedagoogika näeb õpilaste huvide ja kalduvuste arvestamises eduka õppekasvatustöö vaieldamatut eeldust. Kahjuks pole õpilaste huvide tundmaõppimise ja kindlaksmääramise meetodika veel küllaldaselt läbi töötatud (5).

Õpilase igakülgne tundmaõppimine, tema huvide ja kalduvuste kindlaksmääramine kujutab endast üht peamist pedagoogilist tingimust, et õigesti komplekteerida fakultatiivgruppi. See kindlustab produktiivse õppetöö ja tõstab selle efektiivsust. Tundes õpilaste huvisid ja kalduvusi, avaneb fakultatiivgrupi õpetajal võimalus neid isiksuseomadusi edasi kindlustada, õpilaste endi vaimne maailm rikastub aga huvidele vastavas fakultatiivgrupi tundmisel enam kui sellises grupis, kuhu

satutakse juhuslikult või õpetaja suunamisega. Spetsiaalsete testide, ankeetide ja muude prognostiliste meetodite kasutamine fakultatiivgrupi komplekteerimisel kergendab õpilaste valikut õigesse gruppi ja teataval määral garanteerib edu selle grupi töös.

Eelõeldu käib põhiliselt nende õpilaste kohta, kellel fakultatiivgrupi moodustamise ajaks on ilmnunud spetsiaalsed huvid ja kalduvused. Enamikul vanemate klasside õpilastel nii ongi ja nemad juhenduvad fakultatiivgruppide valikul teadlikult oma huvidest. Esineb siiski ka niisuguseid õpilasi, kellel veel vanemates klassides pole kujunenud mingit kindlat ja püsivat huvisuunda. Nende puhul tuleb õpetajal, enamasti klassijuhatajal, esineda nõuandjana ning suunajana. Fakultatiivrühma mitmekesise tõsise tegevuse mõjul võivad nendelgi ilmneda ja kujuneda väärtuslikud huvid. Nagu eespool nägime, on selliste huvide äratamises ja kujundamises üks fakultatiivse õpetamise peamisi ülesandeid.

Kokkuvõtteks võime öelda, et teoreetilised ja praktilised fakultatiivkursused on kujunenud meie üldharidusliku keskkooli õppekasvatustöö väärtuslikuks komponendiks, mis vastab kommunismi ehitamise perspektiividele ning teaduse ja tehnika edasise progressi huvidele meie maal.

Kirjandus

1. Алов А. А. Индивидуализация обучения и факультативные занятия. — Тезисы докладов Всесоюзной конференции 18—20 октября 1978 г. Кишинев, с. 5—8.
2. Антадзе Н. А. К вопросу о роли факультативов в прогнозировании школы будущего. — Тезисы докладов Всесоюзной конференции 18—20 октября 1978 г. Кишинев, с. 35—37.
3. Арсеньев А. М. Факультативные занятия в школе. — «Советская педагогика», М., 1968, № 8, с. 76—87.
4. Белоголова В. А., Мешалкина К. Н. Значение факультативных занятий в формировании активной жизненной позиции старшеклассников. — Тезисы докладов Всесоюзной конференции 18—20 октября 1978 г. Кишинев, с. 11—13.
5. Зверев И. Д. Проблемы факультативных занятий в средней школе. — «Советская педагогика», М., 1971, № 4, с. 43—48.
6. Новиков С. М., Комский Д. М. Пути совершенствования факультативных занятий. — «Советская педагогика», М., 1977, № 3, с. 28—34.
7. Поташов Н. Г. Из опыта факультативных занятий. — «Советская педагогика», М., 1980, № 7, с. 64—68.
8. Тылту Л. Н. Роль факультативных занятий по русскому языку в школе. Тезисы докладов Всесоюзной конференции 18—20 октября 1978 г. Кишинев, с. 34—36.

Matemaatika rakendusi pedagoogikas

AHTO LÖHMUS

Õpetaja oma igapäevases kutsetöös tegeleb pidevalt mõõtmisega: hindab õpilasi, annab neile iseloomustusi, võrdleb neid omavahel jms. Seejuures koguneb õpetajal iga õpilase kohta hulk statistilise iseloomuga andmeid, mida saaks hõlpsalt analüüsida ja üldistada lihtsate matemaatiliste meetoditega ning tulemusi kasutada konkreetsete otsuste tegemiseks oma töö korraldamisel. Artikli autor ei taha sellega öelda, et kõik õpetajad peaksid hakkama matemaatikat kasutama. Aga mõne võimaluse tahaks pakkuda küll. Seda enam, et küllalt palju õpetajaid tegeleb koolialase uurimistöoga Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi juures ja uurimiskursustel.

Andmete esitus

Andmeid kogub õpetaja mitmel viisil: kirjutab neid välja dokumentidest, küsitleb õpilast, teeb kontrolltöid jms. Õpetaja esitab andmed statistiliseks töötlemiseks sobival kujul, nn. **objekt-tunnus tabelina** (vt. tabel 1), mis tähendab, et ta lähtub õpilaste nimekirjast ja kannab iga nime järele veergude kaupa teatavate tunnuste või omaduste väärtused, kontrolltööde hinnad, veerandihinnad jms.

Tabel 1

Jrk. Õpilane nr.	Tunnused					
	x_1	x_2	x_3	...	x_i	...
1. Aruka, Ulla	5	1	37	...	4	...
2. Erge, Eino	3	1	28	...	1	...
.....

Sellises tabelis on iga rida üks õpilane ehk objekt ja iga veerg on üks kindel tunnus või omadus. Tabel seab õpilasele vastavusse **tunnuste vektori** ($x_1, x_2, x_3, \dots, x_i, \dots, x_n$), mille koordinaatideks on tunnuste x_i väärtused vastava õpilase korral. Tabeli koostajale on tunnuste tähendused teada. Näiteks võib tabelis 1 tunnuseks x_1 olla «suhtumine õppimisse», mille võimalikud väärtused on 5 — väga hoolas, 4 — hoolas, 3 — ükskõikne, 2 — hooletu, 1 — väga hooletu. Siis nähtub tabelist 1 kohe, et õpilane Aruka on õppimises väga hoolas, õpilane Erge aga ükskõikne.

Omades klassi või mõne teise õpilaste grupi kohta objekt-tunnus tabelit, saab õpetaja sellest esmase pildi klassist või vastavast grupist. Ta näeb, milliste tunnuste järgi on klass homogeenne, milliste tunnuste väärtused varieeruvad tugevalt ja saab teisigi üldisi karakteristikuid. Täpsema ülevaate saamiseks tuleb uurida seoseid tunnuste $x_i (i=1, 2, \dots, n)$ vahel, tunnuste või õpilaste rühmitumist, õpilaste sarnasust valitud tunnuste alusel jms.

Tunnuste ja objektide võrdlemine

Võrreldes tunnuseid või objekte, püüame kindlaks teha nende lähedust ehk sarnasust mingis mõttes. Olgu meil kolm õpilast antud oma tunnusvektoritega: $o_1=(5, 4, 29, 4, 7, 5)$, $o_2=(4, 4, 28, 5, 6, 4)$, $o_3=(1, 2, 13, 2, 3, 2)$. Võrreldes koordinaatide vastavaid väärtusi, näeme, et õpilased o_1 ja o_2 on väga sarnased (lähedased), õpilane o_3 erineb neist aga tublisti (on tunduvalt halvemate näitajatega, kui eeldada, et tunnuste väiksemad väärtused vastavad madalamatele hinnangutele).

Me võime arvutada objektidevahelised kaugused $o(o_1, o_2)$, kasutades valemit

$$o(o_1, o_2) = \frac{\sum_{k=1}^n |x_k - y_k|}{\sum_{k=1}^n \max(x_k, y_k)}$$

kus õpilane o_1 on antud vektoriga (x_1, x_2, \dots, x_n) ja õpilane o_2 vektoriga (y_1, y_2, \dots, y_n) ning $\max(x_k, y_k)$ tähendab vastava tunnuse kahest võimalikust väärtusest x_k, y_k suuremat.

Nii saame, et

$$o(o_1, o_2) = \frac{1+0+1+1+1+1}{5+4+29+5+7+5} = \frac{5}{55} = 0,09,$$

$$o(o_1, o_3) = \frac{31}{54} = 0,57, \quad o(o_2, o_3) = \frac{28}{54} = 0,55$$

ning võime objektide sarnasust arviliselt hinnata. Kaugus $o(o_1, o_3)$ on väga väike, tähendab need objektid on tõepoolest sarnased (lähedased).

Kõige sagedamini kasutatakse tunnuste ja objektide läheduse (erinevuse) kirjeldamiseks nendevahelise varieeruvuse mõõtu — korrelatsioonikordajat (seoskordajat).

Enamik pedagoogikas kasutatavaid tunnuseid on ordinaaltunnused, mida mõeldakse järjestatud skaalal (ordinaalskaalal). Selline tunnus on näiteks «tõesse sisseelamise oskus» väärtustega: väga süvenev, süvenev, teeb ära, pealiskaudne, väga pealiskaudne, aga sisuliselt ka koolihinded. Tunnuste iseloomu tuleb arvestada nende vaheliste seoste määramisel. Nominaaltunnuste (sugu, sotsiaalne päritolu, lemmikaine jms.) korral ei saa kasutada korrelatsioonikordajaid, mis on tuletatud pideval skaalal (intervallskaalal) mõõdetavate tunnuste (kehakaal, vanus, testipunktid jms.) jaoks. Nominaaltunnuste korral sobivad Tšuprovi ja Nilsoni kordajad (5). Ka ordinaaltunnuste korral sobivad mõlemad eelnimetatud kordajad, sest iga ordinaaltunnust võib vaadata nominaalsena, vastupidine aga ei kehti. Ent ordinaaltunnuste puhul on otstarbekam kasutada Spearmani või Yule'i kordajaid. Et Spearmani kordaja ρ esineb kirjanduses sageli (näiteks 3, 4), vaatame siin lihtsalt arvatavat Yule'i kordajat γ .

Olgu meil tarvis selgitada statistilise seose olemasolu kahe tunnuse x_i ja x_j vahel ning mõõta selle tihedust, siis koostame kõigepealt nende **tunnuste sagedustabeli**. Olgu kummalgi tunnusel viis võimalikku järjestatud väärtust, näiteks x_i on «edukas humanitaarinetes» väärtustega: 5 — väga edukas, 4 — edukas, 3 — keskpärane, 2 — edutu, 1 — väga edutu ja x_j «vaimse töö oskus» väärtustega: 5 — väga kõrge, 4 — kõrge, 3 — keskmine, 2 — madal, 1 — väga madal. Vastaku klassi kolmekümnele õpilasele nende kahe tunnuse järgmised väärtused (klassi objekt-tunnus tabelis veerud numbritega i ja j):

x_i : 3 5 5 4 4 4 4 4 5 4 3 3 3 3 3 5 3
5 5 5 4 3 5 4 3 3 2 2 3,

x_j : 4 4 5 4 4 4 4 3 5 5 3 4 4 3 3 2 5 4
3 5 3 4 3 5 4 2 3 3 2 2.

Lugedes kokku kõikide samasuguste paaride arvud, saame sagedustabeli:

Tabel 2

	x_i					
	1	2	3	4	5	
1	0	0	0	0	0	0
2	0	1	3	0	0	4
x_j 3	0	1	4	2	2	9
4	0	0	4	6	1	11
5	0	0	0	1	5	6
	0	2	11	9	8	30=N

Enne kui saadud tabeli alusel Yule'i seoskordaja γ arvutada, anname arvutamiseks üldvalemi. Olgu lihtsuse mõttes tunnustel x_i ja x_j kummalgi kolm võimalikku väärtust ning antud vastav sagedustabel:

Tabel 3

s_{11}	s_{12}	s_{13}
s_{21}	s_{22}	s_{23}
s_{31}	s_{32}	s_{33}

Kordaja γ avaldub $\gamma = \frac{P-Q}{P+Q}$, kus P on võrdluste arv, mille korral üks objekt ületab teist mõlema tunnuse väärtuste poolest:

$$P = s_{11}(s_{22} + s_{23} + s_{32} + s_{33}) + s_{12}(s_{23} + s_{33}) + s_{21}(s_{32} + s_{33}) + s_{22} \cdot s_{33}.$$

Q on võrdluste arv, mille korral üks objekt ületab teist ühe tunnuse väärtuse poolest, teise tunnuse väärtuse poolest on aga halvem:

$$Q = s_{13}(s_{21} + s_{22} + s_{31} + s_{32}) + s_{12}(s_{21} + s_{31}) + s_{23}(s_{31} + s_{32}) + s_{22} \cdot s_{31}.$$

Lihtne on kontrollida, et juhul kui tunnused täpselt vastavad, s. t. kui nullist erinevad vaid sagedused s_{11} , s_{22} ja s_{33} , siis $Q = 0$.

$$P = s_{11}(s_{22} + s_{33}) + s_{22} \cdot s_{33} \text{ ning } \gamma = \frac{P}{P+Q} = 1.$$

Arvutame nüüd tabeli 2 andmetel seose tugevuse vaimse töö oskuse ja edukuse vahel humanitaarinetes (neid liidetavaid, kus üks tegur on 0, me välja ei kirjuta):

$$P = 1(4+2+2+4+6+1+1+5) + 3(2+2+6+1+1+5) + 1(4+6+1+1+5) + 4(6+1+1+5) + 2(1+5) + 4(1+5) + 6 \cdot 5 = 25 + 51 + 17 + 52 + 12 + 24 + 30 = 211,$$

$$Q = 3 \cdot 1 + 2(1+6+1) + 2 \cdot 4 + 1 \cdot 1 = 3 + 22 + 8 + 1 = 34, \text{ ning } \gamma = \frac{211-34}{211+34} = \frac{177}{245} = 0,722.$$

Seoskordaja väärtus $\gamma = 0,722$ ütleb, et vaadeldud klassis on valitud kahe tunnuse vahel tihed seos.

Kui kõikide tunnuste paaride x_i ja x_j vahel on korrelatsioonikordaja väärtused välja arvatud, kirjutame need sagedustabeliga sarnasesse tabelisse, mida nimetame **korrelatsioonimaatriksiks**. Ülevaalt vasakust nurgast alla paremasse nurka kulgeval peadiagonaalil on kõik kordaja väärtused ühed. Peadiagonaali suhtes sümmeetrilised väärtused on võrdsed, mistõttu piisab poole korrelatsioonimaatriksi väljakirjutamisest (vt. tabel 4). Korrelatsioonimaatriks annab ülevaatliku pildi seoste olemasolust ja tihedusest iga tunnustepaari (objektidepaari) korral. Kui kordaja väärtus on väike (väiksem kui 20), võime lugeda, et seos puudub, kui kordaja väärtus on väiksem kui 40, on nõrk seos, kui kordaja väärtus on üle 40, on seos märgatav, kui kordaja väärtus on üle 60, võime rääkida tugevast seosest. Kordaja negatiivne väärtus väljendab kummagi tunnuse muutumise vastupidist tendentsi.

Tunnuste (objektide) rühmitamine

Korrelatsioonimaatriksi alusel tunnuste (objektide) rühmitamiseks on kõige lihtsam maksimaalse korrelatsiooni tee meetod, mille on tuletanud L. Võhandu.

Olgu meil korrelatsioonimaatriks arvatud kaheksa tunnuse korral, milleks on keskkooliõpetaja ühtsest iseloomustusest saadud koondtunnused ja üliõpilase esimese eksamisessiooni summaarne hinne. Iseloomustusest on juttu

artiklis 2. Tunnus 1 — üliõpilase esimese sessiooni eksamitulemuste summa, tunnus 2 — ühiskondlik-poliitiline aktiivsus (poliitiline orientatsioon, ühiskondlik aktiivsus, kooli- ja klassivälise tegevuse kaal, valmidus füüsiliseks tööks, asjalikkus koosolekutel, aktiivsus koosolekutel), tunnus 3 — vaimse tegevuse iseloom (edukus reaalarinetes, edukus humanitaarinetes, suhtumine õppimisse, vaimse töö oskus, töösse sisseelamise oskus, kaldumus reaali- või humanitaarainetele, käitumine vaimse pinges seisundis), tunnus 4 — käitumine (ülesannete täitmisel, võõraste seltskonnas, sõnade ja tegude ühtsus, välise käitumusliku hoiaku usaldatavus), tunnus 5 — sotsiaalne staatus (sobivus juhiks, positsioon klassis), tunnus 6 — vaimsed saavutused (fakultatiivkursus, õppimine eriklassis, teise, kolmanda ja neljanda sisseastumiseksami tulemus kõrgkoolis), tunnus 7 — õpilase tundmine (kestvus, põhjalikkus), tunnus 8 — võimed ja andekus (õpilase enesehinnang, osavõtt ringidest, täidetud ühiskondlikud ülesanded, keskkooli keskmine hinne, esimese sisseastumiseksami hinne, edukusprognostisoon (2) ja osapiirkond).

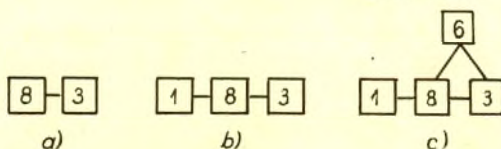
Tunnuste väärtustamine on analoogiline artikli algul toodud näidetele, koondtunnuse väärtuseks on sellesse kuuluvate tunnuste väärtuste summa. Saame tabelina 4 antud korrelatsioonimaatriksi, milles on antud vaid korrelatsioonikordaja väärtuse murdosana.

Tabel 4

	1	2	3	4	5	6	7	8	
x	19	46	27	13	39	-02	62	1	1
	x	41	36	60	22	40	28	2	2
		x	41	36	54	-20	63	3	3
			x	22	31	02	37	4	4
				x	15	06	25	5	5
					x	-16	54	6	6
						x	-03	7	7
							x	8	8

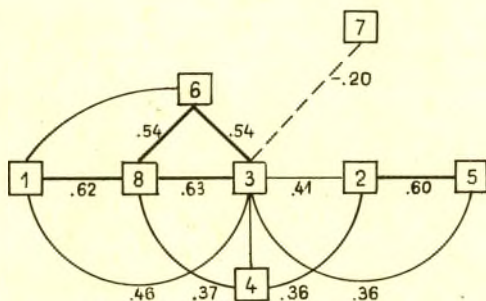
Maksimaalse korrelatsiooni tee ehitamist alustame kõige tihedama seosega paarist, milleks on tunnuste 3 ja 8 paar kordaja väärtusega 0,63. Edasi liigume piki maatriksi ridu või veerge, valides ühekaupa juurde tunnuseid seoste tiheduse kahanemise järjekorras. Kaheksandas veerus järgmine kordaja väärtus 0,62 on esimeses reas. Kaheksanda tunnusega seostub esimene tunnus. Esimeses reas suuruselt järgmine kordaja väärtus 0,46 on kolmandas veerus. Kolmandas reas on aga kordaja väärtus 0,54, mis tähendab, et kolmas tunnus ei seostu mitte esimesega, vaid kuenda tunnusega. Maksimaalse korrelatsiooni tee hakkab moodustuma nii, nagu näha jooniselt 1.

Joonis 1



Lõpptulemuseks on maksimaalse korrelatsiooni tee joonisel 2.

Joonis 2



Saadud struktuurist on näha, et iseloomustusega seotud tunnused rühmituvad vaimset tegevust iseloomustavate omaduste ümber (tunnus 3). See viitab asjaolule, et iseloomustuse koostamisel lähtutakse eelkõige õpiedukusest ja vaimse töö oskusest. Õpiedukus kõrgkoolis (tunnus 1) on tihedalt seotud võimete ja andekusega (tunnus 8), seega ka õppimisega keskkoolis, sest tunnusesse 8 kuulub keskkooli keskmine hinne. Loomulikumad rühmad moodustavad tunnused 3, 6 ja 8 ning tunnused 12 ja 5. See, et tunnus 4 seostub kõige tihedamini tunnusega 3, viitab vajadusele kontrollida iseloomustuste koostamisel, et edukus ei mõjustaks teiste omaduste hindamist. Samuti paneb see mõtlema, kas õpetajad ei peida ainehendes liiga palju isiklikku sümpaatiat või antipaatiat, mis kujuneb õpilase käitumise alusel.

Käesolevas artiklis ei käsitle me lineaarsete kontrastide leidmist ning kasutamist (2). Soovime lugejale soovimisrõõmu tutvustatud meetodite kasutamiseks.

Kirjandus

1. Algteadmisi sotsioloogiast. Tln., «Eesti Raamat», 1972.
2. Lõhmus, A. Võimekus ja töökus edukusmudeli aluseks. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 8.
3. Lõhmus, A. Matemaatika rakendusi pedagoogikas. — Koolimatemaatika VII, Tartu, TRÜ, 1980.
4. Lõhmus, A. Milline peaks olema keskkoolilõpetaja iseloomustus. — «Nõukogude Õpetaja», 1981, 28. märts.
5. Выханду Л. К. Об интегрированных системах обработки дискретной информации. Таллин, Труды ТПИ, 1971, Серия А, № 313.



Naikogude **KOOL** *reportaaž*

Mulle meeldib väga pildistada lapsi, räägib Vytautas Daraškevičius. Eriti palju olevat ta lapsi fotografeerinud oma pildistamisharrastuse algaastatel. Tema fotode teine meelisteema on rahvapeod. Mis võiks küll nendel ampuudel ühist olla? Vytautas Daraškevičius tunnistab ise, et temale olevat kõige tähtsam edasi anda meeolelu, olgu tegu ühe või mitme inimesega.

Meeleolu ei väljendu ju sugugi üksnes näoilmes — samahästi vahendavad seda keha asend ja liikumine. Lapsed on inimesed, kes tavaliselt oma tundeid ja tujusid ei varja — erinevalt täiskasvanuist, kes end enamasti vaoshoituse maski taha peidavad. Ainult rahvapidude ajal langevat suurel määral inimesed oma moodsa transiseisundisse, maskist ei jäävat jälgegi. Ilmselt sellepärast veetlevad pildistajat nii lapsed kui ka rahva-
peo hoovuses tant-
sivad-laulvad täis-
kasvanud.

Vytautas Daraškevičius elab Vilniuses, töötab Elektrograafia Teadusliku Uurimise Instituudis, kirjutab väitekirja raadiotehnikast ning on selle kõrvalt veel rahvakunstiansambli «Sadauja» agaramaid liikmeid. Ta on abielus, Vaiva ja Rytise isa.

Selle valikuga leedu foteharrastaja piltidest tähistame lastekaitsepäeva, tutvustame põgusalt naaberriigi fotokunsti ning loodame pakku-
da elamust ja paremini-tegemise-
ärgitust.



Olulisemad uuendused astmevahelduse käsitlemisel

MATI HINT

Uue emakeeleõpetuse programmi kohaselt käsitletakse astmevaheldust morfoloogia sissejuhatuses, mitte häälikuõpetuses. See on suurim põhimõtteline nihe ning mitugi astmevahelduse käsitlemise üksikseika tuleneb sellest. Kõigepealt põhjendatagu seda sammu.

Nagu eelmises artiklis seletatud (vt. «Nõukogude Kool» nr. 5), kuuluvad välted sõna foneetilisse iseloomustusse. Välde on sõna tüvel, astmevahelduslikel tuletusliidetel ja võõrsõnade rõhulistel silpidel olemas sellest hoolimata, kas sõna on astmevahelduslik või ei ole. Ka on üksiku sõnavormi välde võimalik määrata, teadmata sõna tähendust, muuttüüpi ja morfoloogilist vormi. Näiteks on sõnavormide *neiud*, *pead*, *jõud*, *kiud* jne. välde üheselt selge ilma lisateadmisteta: *neiud* — II välde, *pead*, *jõud*, *kiud* — III v. Vältemäärangu võimalikkus ilma morfoloogilise analüüsi abi kasutamata tõestab omakorda, et välde on sõna foneetiline tunnus.

Teisiti on lugu astmetega. Ühegi äsjase näitesõna astet või suhet astmevaheldusega ei saa määrata ilma sõna muuttüüpi ja morfoloogilist vormi teadmata: *neiud* on kas astmevahelduseta (nim. *neiu*: om. *neiu*: os. *neiu*) või laadivaheldusliku sõna nõrk aste (*neid*: *neiu* ja *neiud*), *pead* on kas astmevahelduseta (osastav sõnast *pea*) või nõrgastmeline vorm tegusõnast *pidama*, *jõud* ja *kiud* on kas tugeva astme vormid (kui nad on ainsuse nimetavas, siis kuulub sõnalõpu-

line -d tüvesse) või nõrga astme vormid (kui nad on ainsuse nimetavas, siis on sõnalõpuline -d mitmuse tunnus, mis on lisatud nõrgaastmelistele omastavatele *jõu* ja *kiu*). Sellised näited ei ole sugugi erandlikud. Paljude mitmetähenduslike sõnade astmemäärangud sõltuvad nende tähendusest, häälikuliselt kokkulangevate grammatiliste vormide astmemäärangud aga käände- või pöördevormist või sõna muuttüübist. Lugeja võib selles veendumiseks püüda määrata astmeid järgmistes sõnavormides: *villa* (II välde), *pääsu* (II välde), *peo*, *lood*, *liud*, *haud*, *laud*, *hood* jne. Et neis ei ole morfoloogilist analüüsi teadmata ühesed astmemäärangud võimalikud, see ütlebki, et astmevaheldus ja aste ei ole sõna foneetiline tunnus. Õigeks vältemääranguks on vaja ainult osata sõna hääldada (ortograafia ei avalda vahel II ja III välde selgesti).

Kui astmevaheldus oleks sõna foneetiline tunnus, siis peaksid astmed ja välted olema mingis selges vastastikususes seoses. Ent sellist seost pole: I-vältilised sõnad võivad olla nii tugevas kui ka nõrgas astmes (*lagi*, *kiri*, *kari*, *lugema* on tugevas astmes, *ohe*, *ehe*, *mähe*, *ohata* nõrgas astmes), ka II-vältilised sõnavormid võivad olla nii tugevas kui ka nõrgas astmes (*varte*, *käte*, *uute*, *küüsis* jts. on tugevas astmes, *poti*, *sepa*, *kapi*, *mätas*, *hammas*, *õmmelda* jne. nõrgas astmes) ning ka III-vältilised sõnad võivad olla nii tugevas kui ka nõrgas astmes (*potti*, *seppa*, *kappi*, *mätta*, *hamba*, *õmblema* on tugevas astmes, *lae*, *loeb*, *saeb*, *mäel* jne. aga nõrgas astmes). Kui astmevaheldus oleks sõna foneetiline tunnus, siis peaksid riimsõnad saama ühesuguse välte- ja astmemäärangu. Ent puhtad riimid saavad küll alati ühesuguse vältemäärangu (mõned vältemääramiseeskirjade segadusest tingitud juhud välja arvatud, nendest edaspidi), aga üksnes juhusena ühesuguse astmemäärangu. Enamasti on riimsõnade astmemäärangud erinevad:

nõuga	— III v., AV-tu	nagi	— I v., AV-t
lõuga	— III v., L/T	lagi	— I v., L/T
jõuga	— III v., L/N	jne.	

(siin ja edaspidi AV-tu = astmevaheldusetu, L = laadi- ja V = vältevaheldus, T = tugev ja N = nõrk aste).

Astmevaheldus oli tõepoolest kunagi oma tekkeagadel morfoloogiliste vormide moodustamise foneetiline saatenähtus. Eesti keele osas muutus see aeg tagasipöördumatuks keeleajalooks vähemalt pool tuhat aastat tagasi. Tänapäeval on astmevaheldus eesti keeles morfoloogiliste vormide saamise väga tähtis moodus, mis on oma kasutamisala ulatuselt võrreldav morfoloogiliste tunnuste ja lõppude lisamisega. Mõlemad morfoloogiliste vormide saamise viisid on põhimõtteliselt erinevad, ent siiski on mõlemad morfoloogia vahendid. Tunnuste ja lõppude lisamine

Nim.: aasta kõne
Om.: aasta kõne
Os.: aasta + t kõne + t

Astmevaheldus

rida mägi ohe sepp
rea mäe ohke sepa
rida mäge ohe + t seppa

Nagu tunnuste ja lõppude lisamisel saadud morfoloogilised vormid, nii võivad ka astmete vaheldamise teel saadud vormid olla homonüümsed — mitu grammatilist vormi võib kokku langeda. Muidugi esineb astmete vaheldamine ka koos tunnuste ja lõppude lisamisega, sest õnneks ei ole meie astmevaheldus nii keeruline, et erinevaid astmeid jätkuks kõigi morfoloogiliste vormide jaoks. Paljudes morfoloogilistes vormides on astmevaheldus niisiis vormimoodustamise saatenähtus, ent see ei muuda tõsiasja, et astmevaheldus ei ole otseselt tuletatav sõnade häälikulisest ehitusest, vaid eelkõige sõna morfoloogilisest tüübist. Oleneb morfoloogilisest tüübist, kas II-välteline *toime* või *lemme* on nimetava või omastava vorm ning III-välteline on omastav või osastav (*toim: toime-II: toime-III* või *toime-II: toime-III: toimet-II*).

On aeg loobuda ka sellest järeleahvusromantilisest keeleuenduslikust kujutlusest, et astmevaheldus on eesti keele tähtsaim iseärasus, mis esineb meie keeleteadvuses instinktiivselt. Astmevahelduse õpib eesti laps ära nagu kõik teised emakeele nähtused ja mingit kaasasündinud astmevaheldusinstinkti tal ei ole ega ole ka kunagi olnud, muidu ei oleks nii paljud varem astmevahelduslikuna muutunud sõnad üle läinud astmevaheldusetesse tüüpidesse. Astmevaheldus on põhimõtteliselt sama laadi morfoloogiliste vormide saamise vahend nagu näiteks saksa keeles umlaut (ainsuses *die Mutter* und *die Tochter*, mitmuses *die Mütter* und *die Töchter*), inglise keeles paljude verbide põhivormide saamine (*sing: sang: sung* või *teach: taught: taught*) või vene keele verbivormides vokaalivaheldused *расти: рос, нести: нёс*).

Astmevahelduse õpetamine häälikusüsteemi nähtusena toob kaasa mitmeid ebasoovitavusi. Kõigepealt saab inimene väära pildi oma emakeele süsteemist, eesti keele väga rikka morfoloogilise vormistiku saamise mehhanismidest. Teiseks lähevad foneetika ja morfoloogia segamini, astmevaheldus ja vältemäärangud seotatakse omavahel nii tihedalt, et ka välde arvatakse olevat üksnes nendel sõnadel või sõnaosadel, mis on astmevahelduslikud. Sellist segadust esineb juba kõrgkoolipraktikaski.

Süsteemitust ja vastuolusid on raskem omandada kui selget süsteemi. Viimasegi õpetamist ja teadvustamist ei ole astmevahelduse puhul mõtet ületähtsustada. Ükski eestlane ei eksi tavaliste astmevahelduslike sõnade muutmisel ja astmete vaheldamisel, aga vähetuntud või tüübikriitilise sõna normikohase astmevahelduslikkuse või -vaheldusetuse üle ei julge ilma sõnaraamatu abita kindlat otsust anda ka keeleteadlane (näit. sõnades nagu

pügi, sagu, lagu, teib, joig, tüüne, nooskuma jne.). Selleks, et õpilane saaks emakeele vahenditest õigesti aru, tuleb tal muidugi astmete määramise oskus ja süsteemi mõistmine kas või korrakski saavutada. Kõige rohkem lootust selle oskuse omandamiseks annab selge süsteemi õpetamine. On mõttetu koolis nõuda astmemääranguid juhtudes, kus tugeva või nõrga astme põhjendamine on jõukohane üksnes keeleajaloolise haridusega keeleteadlastele. Ja isegi viimaste jaoks on mitme tüübi paljud vormid vaieldavad, vastuolulised, mõne tunnuse järgi tugevas, mõne tunnuse järgi nõrgas astmes.

Koolipraktikas tuleks loobuda astmete määramise harjutamisest *kaas: kaane: kaant* tüübis tervikuna ning *uus: uue, käsi: kää* ja *vars: varre* tüüpide nendes vormides, kus morfoloogiline analüüs ja astmemäärangud on vastuolus. Näiteks *kaas: kaane: kaant* tüübi arvamine laadivahelduse alla on pigem vale kui õige, sest selles tüübis on laadi- ja vältevaheldus segamini läinud. Omastava vorm *kaane* on küll igal juhul nõrgaastmeline, aga osastav *kaant* on laadivahelduse seisukohalt nõrgaastmeline (tüve *-s* on kadunud ning *-t* on osastava lõpp), vältevahelduse seisukohalt aga tugevaastmeline (III välde). Ning tüüp ise on välte- ja laadivahelduslike vormide segasüsteem. Vormides *vart, uut, varde, uude, varte, uute, käte* on aga ortograafia tasandil raske põhjendada tugevat astet, sest morfoloogiline analüüs lõikaks *-t, -de* ja *-te* vormide lõppudeks ja tunnusteks, mis astmete määramisel arvesse ei lähe. Seega jääb sõnavormi tüveosa klusiili või *s-ita* ning on kõigi kooligrammatika definitsioonide järgi nõrgaastmeline. Ometi on need vormid mitme teise süstemaatilise tunnuse järgi tugevaastmelised (ka vormide omavaheliste seoste süsteemi järgi). Milleks siis seda määramist nii tähtsaks teha, piisab kui ütelda, et nendes tüüpides on astmevaheldus muutunud väga keeruliseks ning selge süsteem on aja jooksul kaduma läinud. Paljas kokkuleppeline astmenimetuste juurdekirjutamine ei ole omaette eesmärk ning kui ta jääb põhjendamata, siis ei seleta ta midagi. Tähtsam on astmevahelduse põhisüsteemist arusaamine ning võimalikult laitmatu õigekeelsus ka nendes tüüpides, kus astmevahelduse süsteem on segaseks muutunud.

Samasugused mõõndused astmete määramisel peaksid jõustuma *murdma-tüübi* umbisikulisest tegumoes ning nii käänd- kui ka pöördõnade astmevahelduslikes erandites (*üks, kaks, ölu, läks* ja *läinud, näha, teha, võetud, kõetud, maetud* jts.). Tagasi võib tõmmata astmevaheldusdrilli nendes sõnades, mis

kõiguvad astmevaheldusetuse ja -vahelduslikkuse piiril ning on nüüd vabariikliku õigekeelsuskomisjoni otsusega selles suhtes vabaks antud («tubakareegli» verbid jt. *õppimamuutuma* tüüpide piirijuhud). Haruldaste, vähetuntud sõnade astmevaheldusetut muutmist ei tule pidada suureks veaks, kui muud grammatilised tunnused ja lõpud on õiged. Hoopis rohkem tuleb õpilasi harjutada töötama õigekeelsussõnaraamatuga ka astmevaheldusteema puhul.

Vaheldused nagu *pesa: pessa ja kino: kinno, tulema: tulla ja oleva: olla* jts. jäävad endiselt astmevahelduse alt välja, sest nad ei mahu astmete vaheldamise kindlapiirilisse süsteemi (astmevahekorrad omastava ja osastava ning *da*-tegevusnime ja kindla kõneviisi oleviku vahel).

Mõnele võib astmemäärangute piiramine paista emakeeleõpetuse nõuete alandamisena. Ent see on realistlikum kui mõte eestlase enesestmõistetavast astmevaheldustaibust. Loota, et õpilane eluks ajaks omandaks astmete määramise oskuse, on suur illusioon. Kui suur, seda teavad kõige paremini kõrgkooliõppejõud ja praktiseerivate eesti keele õpetajate täienduskursuste lektorid. Ning pealegi ei anna kooli astmevahelduskäsitlus nagu-nii täielikku ülevaadet astmevahelduse osast ja ulatusest eesti keele grammatikas ja sõnavaras. Läheb ju kooligrammatika täiesti mööda astmevaheldusest tuletussüsteemis (*õige ja õiendama, valge ja valendama, leebe ja leevendama* jne.), kus astmevahelduse kasutamine on tegelikult palju laiem kui sõnamuutmisel. Ka uus õpik ei kavatse tuletussüsteemi astmevaheldust tuua koolitundi, see oleks liiga harjumatu eelkõige õpetajatele. Ent midagi tuleb ette võtta praeguse õpetussüsteemi vastuolude ületamiseks, mis põhimõtteliselt tulenevad segadusest väldete määramise eeskirjades. Segadus on kestnud nii pikka aega, et on hakanud juba kanda kinnitama kõrgkoolidegi õppevahendites.

Kõige olulisemad muutused puudutavad liitsõnade, astmevahelduslike tuletusliidetega sõnade ning võõrsõnade välte- ja astmemäärangute eesmärgiseadet (vt. ka «Nõukogude Kool» nr. 5). Tuleb selgemini aru anda, milleks määratakse väldet ja milleks astet.

Jälgime praegust väldete ja astmete määramise süsteemi paari näite varal (eeskirjade kohaselt määratud sisehäälikud on poolpakus kirjas):

sada — I v., L/T

saja — I v., L/N

sadajalg — I v., L/T + III v., L/T

sajajalgne — I v., L/N + III v., AV-tu

sajaline — I v., AV-tu

sadakond — III v., L/T

kord — III v., L/T

korra — II v., L/N

korralvur — II v., L/N + III v., AV-tu

korraldus — II v., AV-tu

korralik — III v., V/T

Jättes kooligrammatikas kõrvaliseks küsimuse, kas *sajaline* ning *korraldus* ja *korralik* ei ole äkki nõrgaastmelise ning *sadakond*, *-jalgne* ja *valvur* tugevaastmelise tüvega (just täpselt seda peab grammatika oma tuletusõpetuse paragrahvides paratamatult ütleva ning mõningase ebajärjekindlusega teeb seda ka praegune keskkooliõpik), ei saa ometi mööda küsimusest, kuhu kaovad lihttüvede *sada* ja *korra*-sisehäälikud, ja välde tuletistes *sadakond* ja *korralik* (teistes tuletistes nagu *sajaline* ja *korraldus* ei kao vähemalt sisehäälikud ja välde kuhugi, samuti mitte liitsõnade esikomponentides *sadajalg*, *sajajalgne*, *korralvur* jne.). Või häälduvad *sada* ja *korra* tuletistes *sadakond* ja *korralik* kuidagi põhimõtteliselt teisiti kui tuletistes *sajaline* ja *korraldus* ning liitsõnade esikomponentides?

Nähtavasti on selliste määramiseeskirjade aluseks imelik veendumus, et igas sõnas saab väldet ja astet määrata ainult ühes kohas; kuna nüüd astmevaheldusliku liitega sõnades on välte- ja astmemäärang liites paratamatult vajalik, siis järelikult tuleb lihttüvi kuulutada väldetuks ja astmetuks. Et kooligrammatikas astmevaheldust tuletussüsteemis ei käsitleta ning tavaliste, mitteastmevahelduslike tuletusliidetega sõnu peetakse siin astmevaheldusetuteks, siis laiendatakse see mõttekäik ka astmevahelduslike tuletusliidetega sõnade lihttüvedele. Ühe sõnaga: et *sajaline* ja *korraldus* on kooligrammatikas astmevaheldusetud (tüvi siin sõnamuutmisel tõepoolest ei vaheldu: *sajaline: sajalise: sajalist* ning *korraldus: korralduse: korraldust*), siis järelikult tuleb lihttüve pidada astmevaheldusetuks ka tuletistes *ohtlik*, *arglik*, *korralik*, *sõbralik*, *sadakond* jne. Muutuv ja astmevahelduslik osis on siin liide ning seega tuleb väldet ja astmevaheldust määrata liites. Kui sellise liitega sõnale omakorda liita uus astmevahelduslik liide, siis jääb eelmine astmevahelduslik liide käänamisel muutumatuks: sõnades *rassist* ja *leibkond* on liited *-ist* ja *-kond* astmevahelduslikud ja n.õ. vältekohustuslikud, sõnades *rassistlik* ja *leibkondlik* aga sõnalõpulisel *lik*-liited. Viimastes sõnades on siis *ist*- ja *kond*-liited kaotanud astme- ja vältemäärangud, imelikul kombel on aga nüüd astme- ja vältemääramiskohustuse tagasi saanud lihttüved *rass* ja *leib*, kuigi nad ei ole häälikuliselt põrmugi muutunud ega paljasta oma astmevaheldust ka terviksõna muutmisel põrmugi rohkem kui ühe liite võrra lühemas sõnas.

Et astme- ja vältemäärangud kuuluvad senises õpetussüsteemis mõlemad häälikuõpetusse, siis muidugi nõuab järjekindlus, et kui ei võeta seisukohta lihttüve astme või astmevaheldusetuse suhtes, siis pole võimalik või vajalik määrata seal ka väldet. (Harvadel juhtudel on tüve esiosa aste või astmevaheldusetus nende liidetega sõnades tõepoolest ebaselge: näiteks sõnade *ümbrik* või *kristlik* puhul ei ole võimalik midagi täpset arvata

ümb- ja krist-astmevahelduse kohta; ent selliseid iseärasusi on liitsõnades samavõrd ja see ei puuduta kuidagi vähemääranguid).

Kui nendele arusaamadele või arusaamatustele lisada veel üks, nimelt et astmevaheldusetutes ja muutumatutes sõnades (määr-sõnades) määratakse sisehäälikuid ja väldet üksnes lihttüves, mitte aga liites, siis jõutakse sinnamaale, et kaks häälikuliselt täpselt kokkulangevat sõna saavad mitte ainult erinevad astmemäärangud, vaid ka erinevad vähemäärangud olenevalt sõnaliigist: *juhulikult* ja *tegelikult* on praeguse kooligrammatika järgi I vältes, kui nad on määrsõnad, ning II vältes, kui nad on omadussõna alaltüleva vormid (teisi näiteid sellise vähemääramispraktika kohta vt. edaspidi tabelist ja selle järelt).

Oma nuripidine loogika sellistes mõttekäikudes on, ent see loogika on tõepoolest pea peale pööratud. See loogika kannab morfoloogilised ja tähenduslikud kriteeriumid üle foneetikasse ning teeb foneetilised määrangud täiesti sõltuvaks üksikutest morfoloogilistest tunnustest, nagu sõnaliik, sõna grammatiline tähendus ja morfoloogiline liigendus (erinev väärtus antakse morfoloogilisele piirile liitsõna sees, ühe ja mitme astmevaheldusliku liitega tuletises ja astmevahelduseta liitega tuletises, vrd. analüüsieeskirju sõnades *leivatehas*, *leibkond*, *leibkondlik* ja *leivane* — kõigis erinevad põhimõtted). Asja saab parandada ainult selle süsteemi jalge peale pööramisega.

Uues õpikus lähtutakse sellest, et astmete vaheldamine on morfoloogia vahend, mistõttu sõnamuutmise ja sõna muutevormide äratundmise seisukohalt on oluline üksnes liitsõna viimase osise, astmevaheldusliku tuletusliite ja võõrsõna viimase (enamasti vähemvaheldusliku) osise (kõnetakti) aste — astmete määramine on kohustuslik üksnes nendes ja toimub nende vormi põhjal. Täpselt nagu liitega sõna tüveosas aste ei vaheldu, niisama jääb aste muutumatuks ka liitsõna esikomponendis, selles suhtes ei ole vahet juhtudel

õhuline: õhulise: õhulist,
õhkkond: õhkkonna: õhkkonda,
õhkrind: õhkrinna: õhkrinda,
õhuvool: õhuvoolu: õhuvoolu jne.

Astmete määramise harjutustes tuleks kasutada peaaegu üksnes lihttüvesid, mitte tuletisi ja liitsõnu. Et kooligrammatika põhiliselt piirdub astmevahelduse käsitlemisega sõnamuutmisel, liitsõnade esikomponentides aga astmed ei vaheldu, siis ei saa liitsõnade kasutamine astmevahelduse õpetamisel olla kuigi efektiivne. Vastupidi, vaheldumatuse tõttu sõnamuutmisel on liitsõna alguskomponendi astmeanalüüs palju raskem kui liitsõna puhul. Näiteks liitsõnades *ahervaremehunnikud* või *raekojavalvurid* on üsna vähe tõenäone, et märgataks *aher*, *rae* ja *koja* määrata laadi-

vahelduse nõrgaks astmeks; *ahtras lemmas* või *suvekojas* on see tõenäosus palju suurem, sest astmevahelduse äratundmist õpetatakse sõnamuutmise teel. Niisiis: liitsõna esikomponendis ja astmevaheldusliku liitega sõna lihttüves ei ole astmete määramine kohustuslik (kuid mõlemates on kohustuslik väldete määramine). Kes määrab *õhkrinnas* ja *ohtlikus* *õhk* ja *oht* laadivahelduse tugevasse astmesse, ei ole ühelgi juhul eksinud, ent seda ei hakata nõudma. Missugune on *õhu* ja *ohu* nõrk ja tugev aste, seda harjutatakse eelkõige liitsõnade põhjal. Põhimõtteks on, et liitsõnad ja astmevahelduslike tuletusliidetega sõnad (ning veel võõrsõnad) võrdsustatakse: vähemäärang kõigis osistes, astmemäärang ainult viimasel.

Ei ole mõtet harjutustes liialdada ka tuletatud tüvedega, kus astmevahelduslik lihttüvi on muutunud astmevaheldusetuks. See tekitab segadust. Piisab, kui osatakse määrata *nahk*, *õhk*, *kuld*, *raud*, *sepp*, *luhk*, *muige*, *võide*, *muigama*, *kuldama*, *õppima* jne. jne. vastavalt laadi- ja vähemvahelduse tugevasse astmesse ning *naha*, *õhu*, *kulla*, *raua*, *sepa*, *luku*, *muie*, *võie*, *mujata*, *kullata*, *õpib* jne. jne. õigesti laadi- ja vähemvahelduse nõrka astmesse. Astmevaheldusetuse äratundmist tuleks põhiliselt harjutada astmevahelduse suhtes igapidi neutraalsete tüvedega: *aasta*, *tubli*, *ema*, *puu*, *sinine*, *ime*, *raamat*, *habe*, *ese*, *vares* jne. jne. Muidugi on sõnu nagu *nahkne*, *kuldne*, *raudne*, *õpik*, *õping*, *sepitsema*, *lukustama* jne. astmevaheldusmäärangutel raske täielikult vältida, sest ka morfoloogilisel tüübistamisel etendab astmevaheldus ju osa. Ent uues õpikus ei kavatseta astmevaheldusest teha morfoloogilise tüübistamise kõige tähtsamat alust, seetõttu ei ole astmevahelduslikest tüvedest tuletatud sõnade astmemäärangud nii tähtsad kui seni. Igal juhul: kui keegi määrab *nahkne* või *kuldne* tugevaastmeliseks, siis on ta eksinud ainult kooligrammatika definitsioonide vastu, teaduslikus käsitluses ei saaks neid määranguid sugugi nii kergesti valeks tunnistada. Milleks siis teha asi koolis keerulisemaks kui teaduslikult õngi? Õpilane saab astmevaheldusnähtustest piisava ettekujutuse, kui ta teab, et *nahk*, *õhk*, *kuld*, *sepp*, *raud* jne. on astmevahelduslikud ja missugune see astmevaheldus on. Mida keerulisemad ja vasturääkivamad juhud kooliõpikusse tuua, seda vähem on lootust põhisüsteemist arusaamiseks.

Nii tagasihoidliku eesmärgiseade puhul ei satu astmevahelduse õpetus ka vastuollu tuletusõpetusega, kus peab ju ütleva, et sõnades *nahkne* ja *kuldne* on *-ne* liitunud tugevaastmelisele tüvele, sõnades *õhuline* ja *kullatis* või *sepitsema* ja *lukustama* liituvad liited aga nõrgaastmelisele tüvele.

(Järgneb.)

Keemiliste elementide ja ainete õpetamine tänapäevasemaks

AARNE TÖLDSEPP

Keemia õpetamise tõhustamine viimasel 10—15 aastal toimunud koolikursuse teadusliku taseme tõstmise deviisi all. Rohkesti on lülitatud koolikeemia sisusse teoreetilisi teadmisi, mille edastamiseks on püütud leida ka enam-vähem sobivaid meetodeid ja vahendeid. Rõhu selline ümberasetumine keemia teooriate ja seaduspärasuste õpetamisele on jätnud vaeslapse ossa nende küsimuste käsitlemise metoodika; mis tegelikult annavad õppeainele oma näo — need on keemilised elementid ja ained. Vähemalt eestikeelses trükisõnas ei ole viimasel 15 aastal näinud päevalgust üksi kirjutis, mis oleks pühendatud keemiliste elementide ja ainete õpetamisele. Ei mäleta ka ainsatki sellelaadset ettekanget kõigilt kolmelt senitoimunud üleväbariigiliselt keemiaõpetajate konverentsilt. Ometi algab keemia süstemaatiline õpetamine ka praegu käibeloleva õpiku alusel väitega, et «keemia on teadus, mis uurib aineid ja nende toimuvaid muundumisi» [1; lk. 4]. Kui keemiliste elementide ja ainete õpetamise sisu on veel mõneti täiustatud, peamiselt küll nomenklatuurialaste küsimustega, siis õpetamise metoodika uuendamisele ei ole metoodikateadlastel kahjuks aega jäänud.

Keemiliste elementide ja ainete käsitlemise kaasajastamine osutub võimalikuks ainult lähtudes täpselt formuleeritud õpetamise ees-

märkidest, milleks on süsteemsete ning terviklike keemiateadmiste kujundamine. Süsteemsete teadmiste all tuleb siinkohal mõista selliseid teadmisi, mida iseloomustab seoste olemasolu teadmiste üksikelementide vahel [2]. L. Zorina lisab siia veel tingimuse, et koolis omandatud teadmiste struktuur peab olema adekvaatne teaduslike teooriate struktuuriga [3]. Terviku näol on alati tegemist uue kvaliteediga, mis puudub tervikut moodustavate osade summalt. Keemiateadmiste uue kvaliteedi tagavad üksikteadmiste vahelised vastastikused seosed ja üleminekud. Keemiliste elementide ja ainete õpetamisele rakendatuna tähendab see, et õpilaste teadmistes tuleb kujundada seosed aine koostise, ehituse ja omaduste, omaduste ja leidumise, omaduste ja rakendusala, leidumise ja saamisviiside jne. vahel. Niisama olulised on ka keemilisi elemente ja aineid käsitleva materjali seosed keemia teooriate ja seaduspärasuste erinevate komponentidega. Viimati mainitud seoste hulka kuuluvad seosed aine koostise, ehituse ja omaduste ning asendi vahel perioodilisuse süsteemis, aatomi ehituse, oksüdatsiooniaseme võimalike väärtuste, aine keemilise koostise ning redoksomaduste vahel, keemiliste protsesside kulgemise seaduspärasustest tulenevate järelduste ning aine tööstuslike saamisviiside vahel jne. Kõigi loetletud vastastikuste seoste ja sõltuvuste omandamine tõstab keemiateadmised kvalitatiivselt uuele tasemele, mida iseloomustavad juba süsteemse ja terviklikkuse kategooriad. Kujundades õpilastel seosed keemilisi elemente ja aineid käsitleva materjali vahel ning sidudes faktilise materjali keemia teooriate ja seaduspärasuste erinevate komponentidega, loome ühtlasi aluse keemia eripära arvestavale mõtlemisviisile. Selle olemasolu aitab õpilastel mõista materia keemilise liikumisvormi kogu mitmekesisust, kindlustab omandatud teadmiste elulisuse — oskuse rakendada neid uutest või muuten tingimustes.

Et omada pidevat ülevaadet sellest, mis suguseid seoseid ja sõltuvusi tuleb keemiliste elementide ning ainete õpetamisel kujundada, on kõige mugavam esitada õppematerjalis leiduvad seosed maatriksina. Metoodikaalase kirjanduse analüüs näitab, et üldjuhul võib keemilisi elemente ja aineid käsitleva materjali jagada järgmisteks struktuurielementideks [4; 5]: keemilise elemendi asend perioodilisuse süsteemis (1), keemilise elemendi aatomi ehitus või aine ehitus (2), keemiline koostis (3), avastamine (4), leidumine looduses (5), füüsikalised omadused (6), keemilised omadused (7), saamine (8), kasutamine (9), säilitamine ja transportimine (10). Nende struk-

tuurielementide vahelised seosed moodustavad maatriksi $A = (a_{ij})$, kus $i, j = 1, 2, \dots, 10$.

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 9 & 10 \\ 0 & 1 & 1 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \begin{matrix} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \\ 7 \\ 8 \\ 9 \\ 10 \end{matrix}$$

Maatriksi iga rida esitab antud struktuuri-
elemendi seosed nende struktuuri-
elementidega, kus selle andmeid kasutatakse. Nii näi-
teks tuleb keemilise elemendi asendit perioodilise
süsteemis (1) arvestada nii aatomi ehi-
tuse (2), ühendite keemilise koostise (3), loo-
duses leidumise (5) kui ka füüsikaliste (6)
ning keemiliste omaduste (7) käsitlemisel.
Liht- või liitainete avastamisest (4) sõltub
aga ainult selle aine kasutamine (9).

Maatriksi iga veerg kujutab seoste hulka
nende struktuuri-
elementidega, millel antud
struktuuri-
elemendi käsitlemine põhineb. On
ju ilmne, et keemilise elemendi asendi perioodilise
süsteemis (1) määrab ainult aatomi
ehitus (2). Seevastu ainete kasutamine (9)
põhineb tervel tingimuste kompleksil, mida
iseloostuvad seosed kuue erineva struk-
tuuri-
elementidega.

Keemilisi elemente ja aineid käsitlevas ma-
terjalis esinevate vastastikuste seoste ja sõltu-
vuste kujundamine moodustab keemia fak-
tilise osa õpetamise juhtidee. See juhtidee peab
lähima kogu keemia õpetamise protsessi alates
uue materjali esitamisest ning lõpetades tead-
miste kinnistamise, täiustamise ja kontrolliga.
Eespool toodud mudeli praktilisel rakenda-
misel tuleb arvestada kindlasti seda, et esi-
tatud mudel peegeldab keemilisi elemente ja
aineid käsitlevas materjalis esinevaid seoseid
vaid üldjuhul. Iga konkreetse keemilise ele-
mendi või aine korral tuleb mudelit täpsus-
tada nii struktuuri-
elementide loetelu kui ka
nendevaheliste seoste osas.

Senised uuringud kinnitavad, et kui üksik-
teadmiste vahelised seosed ei ole valitud ei
omandamise ega ka kontrollimise objektiks,
siis õpilastel süsteemseid teadmisi ei kujune.
Nii näiteks suutsid vaid üksikud õpilased
põhjendada aine omadusi, lähtudes selle ehi-
tusest, ehkki aine ehitust ja omadusi eraldi
võetuna kirjeldati täiesti rahuldavalt. Ras-
kusi valmistab õpilastele ka teoreetilise ise-
loomuga materjalis sisalduvate seoste leid-
mine. Perioodilisuse süsteemi ja aatomi ehituse

vahelistest seostest suudavad 8. klassi õpi-
lased välja tuua vaid pooled. Veelgi tagasi-
hoidlikum on olukord redoksprotsesside sea-
duspärasuste osas, kus eriti selgesti ilmnevad
vajakajäämised mõistete diferentseerimise ja
seostamise oskustes. Analoogilisi tulemusi on
saanud teisedki uurijad. N. Kuznetsova kor-
raldatud katsed näitavad, et aine ehituse ja
omaduste vahelise seose avamisel on õigete
vastuste protsent 50...60 [4].

Seega süsteemsete ning terviklike teadmiste
kujundamine keemilistest elementidest ja ai-
netest nõuab nii vastava ülesehitusega õppe-
materjali kui ka vastavat õpetamise metoo-
dikat. Õppematerjali ülesehituse seaduspära-
sest mõjust teadmiste kvaliteedile tuleneb kee-
miliste elementide ja ainete õpetamise kom-
paktuse, järjepidevuse ja terviklikkuse print-
siip. Kui kompaktsuse ja järjepidevuse põhi-
mõte puudutab eeskätt õpetamise järjekorda,
siis terviklikkuse printsiip aitab õppemater-
jali tundide lõikes struktureerida, andes sel
teel ka temaatilisele planeerimisele teoreeti-
lise põhjenduse. Keemiliste elementide ja ai-
nete käsitlemisel kompaktsuse printsiibi koha-
selt peaksid kõik õppematerjalis leiduvad seos-
ed olema ajalisel võimalikult lühikesed.
Kompaktsuse printsiibist tuleneb seega kõigi
omavahel seotud struktuuri-
elementide käsit-
lemise minimaalse summaarse ajalise inter-
valli nõue. Selle nõude järgimine lühendab
oluliselt ajavahet omavahel seotud struktu-
rielementide õpetamise vahel. Nii peaks ena-
miku metallide käsitlemisel sulamid ja metal-
lide kasutamine vahetult järgnema metalli
omadustele (eeskätt füüsikalistele), keemilise
elemendi oksüdatsiooniaseme võimalikud
väärtused ning omaduste seaduspärane muu-
tumine sõltuvalt oksüdatsiooniaseme väärtus-
test aatomi ehitusele, ainete tööstusliku toot-
mise keemiline külg tootmisprotsessidele en-
dile jne.

Keemiliste elementide ja ainete käsitlemise
järjepidevuse printsiip realiseerub alati siis,
kui peetakse silmas aine omaduste ja saamis-
viiside seostatud õpetamise nõuet. Mis tahes
keemilise reaktsioonina esitatud omadus on
samaaegselt mingi uue aine või ainete üks
tekkeviise. Nii moodustub raud(II)hüdroksiidi
oksüdeerumisel raud(III)hüdroksiid. Järeli-
kult võib seda raud(II)hüdroksiidi omadust
käsitleda raud(III)hüdroksiidi ühe tekkevi-
sina. Sellist üleminekut raud(II)hüdroksiidi
õpetamiselt raud(III)hüdroksiidi õpetamisele
järjepidevuse printsiip antud juhul väljen-
dabki. Raud(III)hüdroksiidi omadus kuumu-
tamisel laguneda on aga omakorda raud(III)-
oksiidi üks tekkeviise.

Analoogilist õppematerjali järjestust võib

saavutada praktiliselt kõikide ainete käsitlemisel. Vääveldioksiidi omadus oksüdeeruda vääveltrioksiidiks on parim üleminek viimase omaduste õpetamisele. Vääveltrioksiidi ja vee vaheline reaktsioon esimesena mainitud ühendi omadusena aga viib välja väävelhappe tootmisele, millele juba omakorda järgneb ülevaade väävelhappe omadustest. Õppematerjali selline ülesehitus vastab täielikult kompaktsuse (ajaliselt minimaalse pikkusega seosed) ja järjepidevuse (käsitletava aine omadus on ühtlasi käsitlemisele tuleva aine tekkeviisiks) printsiibile.

Kompaktsuse ja järjepidevuse printsiibi alusel järjestatud õppematerjalist võib eraldada suhteliselt iseseisvad struktuurielementide hulgad, mis tihedate vastastikuste seoste tõttu moodustavad nagu omaette terviku. Käsitletava materjali jaotamisel tundide lõikes tuleb kindlasti lähtuda sellistest terviklikest teadmiste süsteemidest. Alumiiniumi õpetamisel võib neid eraldada neli:

— alumiinium lihtainena (asend perioodilisuse süsteemis, metallivõre, füüsikalised omadused, sulamid, kasutamine);

— alumiiniumoksiid (alumiiniumi ja hapniku vaheline reaktsioon, aluminotermia, alumiiniumoksiid looduses ja selle omadused);

— alumiiniumi reaktsioonid ülejäänud lihtainete ning lihtainetega;

— alumiiniumhüdroksiid.

Keemiliste elementide ja ainete õpetamise kompaktsuse, järjepidevuse ja tervikkuse printsiip määrab suures osas ära ka õppemeetodid. Sõltub ju kogu õppeprotsessi loogika eeskätt õppematerjali käsitlemise loogikast, sest S. Šapovalenko järgi kujutavad õppemeetodid endast õpetamise sisu arengu siseim vormi [5]. Rõhu asetamine süsteemsete teadmiste kujundamisele loob nagu isendast juba eeldused probleemõppe elementide kõige mitmekesisemaks rakendamiseks. Teatavasti põhineb õppeprobleemide seadmine ja lahendamise ka ise seoste loomisel tuntud ja tundmatu, selgitava ja selgitatava, prognoosiva ja prognoositava vahel. Kompaktsuse, järjepidevuse ja tervikkuse printsiibi valgusel rikastuvad ka keemilise eksperimendi (nii demonstratsioonikatsete kui ka õpilaseksperimendi) ning näitvahendite funktsioonid. Süsteemsete teadmiste kujundamise seisukohalt jääb neile alati õppematerjali üksikute struktuurielementide vahelisi seoseid loov funktsioon.

On ammutuntud tõsiasi, et püsivate teadmiste omandamine eeldab süstemaatilist kordamist, harjutamist, üldistamist ehk lühidalt öeldes teadmiste täiustamist. Kõik see jääb täiel määral jõusse ka süsteemsete teadmiste

kujundamisel, ainult et kordamise ja harjutamise raskuspunkt kandub siingi üle õppematerjalis esinevate seoste omandamisele. See omakorda nõuab kvalitatiivselt uut tüüpi harjutusi, mis suunavad õpilasi nii õppematerjalis esinevaid seoseid nägema kui ka kasutama oma tunnetus- ja praktilises tegevuses.

Kirjandus

1. Karik, H., Ratassepp, V. Keemia VII klassile. Tln., «Valgus», 1978.
2. Зверев И. Д. К вопросу о системе обучения основам наук. — «Советская педагогика», 1970, № 6, с. 44—56.
3. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системы знаний старшеклассников. М., «Педагогика», 1978.
4. Кузнецова Н. А. Проблемный подход к изучению химических элементов и их соединений курса неорганической химии 9-го класса. Автореферат канд. дис. Л., 1980.
5. Шаповаленко С. Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе. М., 1963.

MEILT JA MUJALT

□ Kišinjovi 2. keskkooli abiturientid käivad kaks korda nädalas põlõgraafiakombinaadi tsehhides, kus igaüht 45 õpilast ootab «oma» õpetaja — mingi eriala kogenud spetsialist. Vastavalt kombinaadi direktori käskkirjale on šeflusaluse kooli õpilaste jaoks välja töötatud teoreetiliste ja praktiliste õppuste programm, mis peab tutvustama iga koolilõpetajat kas laduja, trükkija, programmeeri, lino-tüübil laduja, treiali või lukksepa erialaga.

Ettevõtte ja kooli vahel on ammu sõprus. Õpilaste tutvus tootmisega ja nende lähendamise tööle algab juba algklassidest. Lapsed õpivad oma kasvatajate, kommunistlikest noortest trükiköökide juhatusel korrastama ja köitma raamatuid, jälgivad vahetult trükikimistööd põlõgraafiakombinaadis.

Paljud lõpetanud on alustanud oma tööheteed trükikojas.

□ Riia Oktoobri rajooni võib õigusega nimetada mererajooniks. Seal elavad ja töötavad kalurid, meremehed, laevaremontijad, sadamatöölised. See spetsiifika kajastub ka rajooni pioneeride maja töös, mis iga aastaga üha enam orienteerub merele.

Laste seas on eriti populaarsed Edgar Zaliti õppetunnid. Endine meremees õpetab neile laevaehituse ja -juhtimise ning oma eriala mitmesuguseid algteadmisi. Aktiivselt tegutseb «Sinine patrull»: lapsed sõidavad sageli Kiši järvele, võtavad seal veeproove ja teevad ise analüüse. Nooremate klasside õpilased tegelevad laevamodellismiga. Vanemaid õppureid veetleb rohkem vee-mootorisordi sektion. Sellest osavõtjad on tulnud koduvabriigi tšempionaadil esikohtadele, kuulunud Läti koondvõistkonda, käinud üleliidulistel võistlustel Kaunases.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



KOOLIEELNE KASVATUS

Mäng kuueaastaste eksperimentaal- klassis

HELGI SARAPUU

6—7-aastaste laste eksperimentaalklasside kasvatustöö kompleksprogrammis käsitatakse laste mängu kahest seisukohast:

- mäng kui laste elu organiseerimise vorm;
- mäng kui kasvatusvahend.

Mängu kui laste elu organiseerimise vormi ülesanne on pakkuda 6—7-aastastele lastele eakohast, meeldivat tegevust. Mängud vahetundides ja selleks ettenähtud ajal päevakavas võimaldavad mitmekesistada õpilaste tegevusi koolis. Vaimsete ja kehaliste tegevuste vaheldumine aitab taastada lapse jõuvarusid, mida läheb vaja uues, järgnevas õppetunnis. Meeldiv emotsionaalne mänguline tegevus vabastab lapse õppetunnis paratamatult tekkinud pingeseisundist ja aitab ennetada väsimust.

Tundides, kus 6—7-aastastelt lastelt nõu-

take tõsist vaimset pingutust, on lapsed 30 minuti jooksul suhteliselt liikumatus asendis (seda vaatamata mänguliste võtete ja kehakultuuripauside kasutamisele). Pärast selliseid tunde on laste liikumistarve eriti suur (kuigi see on suur üldse!). Siis on ka loomulik, et vahetunnis lapsed valivad mängud, mis loovad võimaluse rohkeks liikumiseks. Vahetunni lühiajalisus (10—15 min.) tingib vajaduse ja oskuse mängude kiireks ja otstarbekaks valikuks. Vaatlused eksperimentaalklassides on näidanud, et õpetajale on üsna meelepärane organiseerida liikumis- ja laulumänge. Õpetajale märkamata aga pole jäänud tõsiasi, et kõik klassi lapsed ei avalda soovi osa võtta ühismängust. Osa lapsi soovib alustada nn. loomingulist mängu väikestes gruppides või paariti. Vaatamata vahetundide lühiajalisusele on vabalt valitud mäng paljudele lastele meelepärasem, kui seda on täiskasvanu algatatud ühismäng. Õpetaja organiseeritud mäng nõuab lapselt jällegi tahtelist pingutatud tähelepanelikkust, oma tegevuste ühtlustamist teiste laste tegevusega, mängureeglite täpset täitmist jpm.

Vahetundides oleks sobiv igal lapsel lasta tegutseda võimalikult oma soovi kohaselt. Meelepärane tegevus rõõmustab lapsi, annab neile uut energiat. Õpetajal tuleks igat last innustada sellist mängu kiiresti leidma, selgitades ja põhjendades, miks üht või teist mängu on sobiv just nüüd mängida.

Hüpitsad, keeglid, köied, rõngad, pallid, lindid, ohjad, ronimisredelid — kõik need vahendid peaksid vahetundides olema lastele kergesti kättesaadavas ja nähtavas kohas. Nende vahendite käsitlemisoskuse pidev täiustamine olgu üks õpetaja ülesandeid.

Õpetaja suuremat tähelepanu nõuavad laste mängud kui kasvatusvahendid. Eriti keerukas tundub olukord olevat loovmängude puhul.

Loovmängu loovad lapsed ise ja «nende mängulisel tegevusel on selgesti väljenduv isetegevuslik ja loomuline iseloom» (2, lk. 310). Lapse enda soovi kohaselt valitud mänguteema leiab olemasolevatele teadmistele, oskustele ja kujutlustele vastava väljenduse. Täiskasvanute tegevuste ja suhete taasloomine valmistab lastele rõõmu ja naudingut.

6—7-aastaste laste aktiivne huvi ümbritsevate elunähtuste vastu ja soov osa võtta ühiskondlikust elust leiabki rahulduse ühismängudes. Väljendusvahenditeks on aga mänguroll koos mängulise tegevusega.

Sõltuvalt olemasolevatest kujutlustest, teadmistest ja huvist ümbritseva vastu on 6—7-aastaste laste loovmängude teemad (süžee) väga mitmekesised. Vaatlused ja küsitluse vastused näitavad, et mängitavamad

on koolimäng, kodumäng, sünnipäevamäng, ehitusmäng, teatrimäng, lasteaiamäng.* Niimetatud teemadel mängivad nii kuue- kui ka seitsmeaastased lapsed.

Mängu süžee on tegelikkuse valdkond, mis taastatakse mängudes. Üks ja sama süžee leiab kasutamist erinevas eas. Mängu süžee ei iseloomusta mängu küllaldase põhjalikkusega. Seetõttu ongi oluline eristada ka mängu sisu. Sisuks on see, mille lapsed loovmängudes esile toovad kui peamise momendi täiskasvanute tegevustes. Siit ka järeldus — 6—7-aastaste laste mängudes ühe ja sama süžee puhul võib nende sisu olla hoopis erinev, sest see sõltub suuresti laste eest ja teadmistest.

Roll (osa) loovmängus määrab kindlaks selle täitmisega kaasaskäivad kohustused ja õigused teiste mängust osavõtjate suhtes. Roll reguleerib suuresti lapse käitumist, avaldades seega lastele kasvatuslikku mõju.

Mängudes on laste vahel kaheksugused suhted: reaalsed suhted, mis valitsevad ühe klassi õpilaste vahel, ja mängus võetud rollist sõltuvad mängulised suhted. Mängude juhtimisel tuleb pedagoogil arvestada nende suhete olemasoluga ning teha valik, milliste suhete abil on mängu mõjutamine otstarbekam. Mänguliste ja realsuhete vastastikused vahekorrad on küllaltki keerukad. V. Muhhina eristab mänguliste ja realsuhete baasil 4 tüüpi vastastikuseid suhteid (3, lk. 120).

— Mängu ajendil tekkinud reaalsed vastastikused suhted kantakse üsna sageli üle mängulistesse suhetesse, mis on mängu süžeeaga kindlaks määratud. Sel juhul on mängulised suhted vorm, milles väljenduvad reaalsed suhted.

— Vastastikused reaalsed suhted võivad süžeealiste suhete loogikaga kokku langeda. Näiteks mängu alustanud laps võtab mängus endale rolli, mis annab talle võimaluse juhtida teisi lapsi.

— Võib aga esineda ka vastupidine olukord, kus reaalsed suhted ei vasta mänguliste suhete loogikale. Näiteks saab mängu algataja rolli, milles ta peab alluma peaosatäitjale (näit. arsti mängus patsient allub arstile).

— Ning lõpuks võib esineda ka olukordi, kus realsuhted tühistavad mängulised. Sellisel juhul võtab mängu algataja endale mängus küll alluva osa, kuid tegelikult jätkab mängu juhtimist realsuhete baasil.

Kõikide nende eri variantidega tuleb õpetajal mängude juhtimisel arvestada.

Mängu juhtimine pedagoogi poolt on hädavajalik. Vaatamata sellele, et loovmäng on lastele loominguine tegevus, eeldab see pedagoogi tõsist ja pidevat tähelepanu. A. Zaporozets kirjutab: «Osutamine mängu omaloomingulisele iseloomule ja laste iseseisvuse esmatähtsusele vastastikuste suhete loomisel ei tähenda mängu pedagoogilise juhtimise vaja-

likkuse eitamist. Ainult, et selle juhtimine, . . . , peab oluliselt erineva teiste tegevusliikide juhtimisest. Lastele ei saa õpetada õigeid vastastikuseid suhteid nii, nagu õpetatakse arvutamise ja kirjutamise oskusi, kuid võib ja peab suunama nende vastastikuste suhete kujunemist, organiseerides laste elu, arvestades nende võimalusi ja huve ning suunates lastekollektiivi omaloomingut nõutavas suunas» (1, lk. 33).

Seega on pedagoogil laste mängude juhtijana eriline osa. Õpetaja suudab kasutada mängu kasvatusvahendina üksnes siis, kui ta esineb mitte niivõrd õpetaja, kuivõrd laste mängude organiseerija osas. Eksiteele ei maksa lasta end viia sellest, et lapsed mängivad ka ilma täiskasvanu organiseerimise ja juhtimiseta. Oluline on, kuidas nad mängivad ja millist kasvatuslikku mõju avaldab mängitav mäng lastele.

Lapse psüühikas toovad mängud kaasa kaheksuguseid muutusi. «Üks neist muutustest seisneb üksikute teadmiste ja oskuste omandamises laste poolt mängu protsessis. . . » (1, lk. 29). Loovmängudes pole aga selliste muutuste arengul esmane tähtsus. «Seepärast omistame suure tähtsuse mängus toimuvatele teist liiki muutustele, mis seisnevad vaimse plaani enese tekkel välise mängulise tegevuse alusel, võime arengus luua ümbritsevate esemete ja nähtuste üldistatud, tüüpilisi kujundeid ja teostada hiljem nende mõttelisi ümberkujundusi analoogselt varem realselt teostatavale materiaalsete objektidega» (1, lk. 30).

Mäng kui tegevus areneb pidevalt. Ühe ja sama mängu mängimine pikema aja vältel ei tähenda selle täpset kordamist. Uued muljed, teadmised, mängus läbielatu lisavad ikka ja jälle midagi uut laste mängudesse.

Pedagoogil lasub ülesanne kaasa aidata mängude sisu täiustamisele. Väljendusvõtteid selles vanuses lastele enam ette näidata pole otstarbekas, vaid kindlalt tuleks toetuda laste isiklikele loominguilistele võimetele. Õnnestunud lahendamisevõtted väärisksid pedagoogi poolt äramärkimist.

Räägime mõningatest võtetest, mis aitavad tõsta loovmängude sisukust.

Mänguks on vaja teadmist. Mida põhjalikumad, täpsemad on laste teadmised, seda sisukamad on nende mängud ning seda suurem eeldatavasti ka mängude kasvatuslik väärtus.

Suure hulga uusi teadmisi saab koolilaps tundides. Neile lisanduvad kaaslastelt, vanematelt, televisioonist ja raadiost, sõidukitest jm. kuuludud teadmised. Kui tundides antavaid teadmisi analüüsitakse, mõtestatakse lahti ja viiakse süsteemi olemasolevatega, siis igapäevases elus «juhuslikult» saadud teadmised peab laps paika panema iseseisvalt. Tegemist on mõttetööga, mis väliselt alati ei ole nähtav. Nii ei saagi me sageli teada, kas 6—7-aastase lapse teadmine on tõene.

Eriti keerukas on olukord ümbritsevate ühiskondlike elunähtuste analüüsimisel tehtavate järeldustega. Ühiskondliku elu ja täiskasvanute vahelised suhted leiavad väljenduse välistes käitumismaneerides, inimeste tegudes. Nendest arusaamine aga ei pruugi olla 6—7-aastastel lastel alati ühene. Suur osa on siin laste varasematel teadmistel, isiklikel kogemustel.

Ühiskondliku elu nähtused ja inimestevahelised suhted on selleaaliste laste mängudes esikohal. Iseloomulik on see, et need suhted peavad võimalikult täpselt vastama tegelikusele. «Aga tegelikult on nii!» — kaitseb iga mängija hasartselt oma tõekspidamisi. Teadmisi ongi vaja selleks, et osata oma mängumõtet kaitsta, põhjendada.

Õpetajale annab mäng võimaluse selgusele jõuda laste teadmiste õigsuses, kujunevate kõlblusnormide vastavuses kehtivatele kõlblusnormidele jpm. Teadmiste vähesus võib loodustada sisuvaeste ja mittesooitud sisuga mängude tekkimist. Selliste mängude ära keelamine ei anna sageli tulemusi. Lapsed võivad varjatult jätkata sama mängu mängimist või teha seda siis, kui täiskasvanut pole vaatamas. Näiteks võib laste mängude hulgas leida mängu joodikutest ja miilitsatest, kus nad kujutavad miilitsatööd ebasooivalt. Nende ennetamiseks ja vältimiseks tuleks eakohaselt selgitada elu väärnähtusi (joomarlus) ja rikastada laste teadmisi miilitsatööst. Viimases oleksid kindlasti abiks ka miilitsate elu ja tööd kajastavate juttude ja luuletuste lugemine, piltide vaatamine jms.

Mängude sisu rikastamise eesmärki täidavad vestlused mängudest. Vestelda võib nendel teemadel, millede mängimiseks on eeldused juba loodud: teadmised antud, vaatlused toimunud, jutud loetud, mänguvahendid muretsetud. Sellisel juhul võib vestlus mängust innustada mängima hakkamist. Vestelda (kas kogu klassiga, grupiviisiliselt või individuaalselt) võib hommikuse kogunemise ajal, õues jalutuskäigul, vahetunnis või kullutada selleks paar-kolm minutit tunni lõpust. Teemad võiksid olla järgmised: «Kuidas me hakkame mängima laevamängu?», «Miks mulle meeldib kauplusemäng?», «Milliseid vahendeid vajame koolimänguks?», «Kellega mulle meeldib mängida? Miks?».

Vestlusrühma moodustamisel võib arvestada laste eneste soove või vajadusel nimetab pedagoog lapsi, kelle osavõttu vestlusest ta peab oluliseks. Näiteks kujutavate tegevuste tunni lõpus on õpetajal sobiv juhtida laste mõttekäik sellele, kuidas tunnis valmistatud asju (autod, nukud) saab kasutada vahetunnimängudes.

Eeltoodud vestluste teemade näited eeldavad laste oskust ette planeerida ja loovalt mõelda. Eriti hästi peaksid need mõjutama laste fantaasia arengut. Samasuguseid vestlusi võiks organiseerida ka pärast huvitavate loovmängude mängimist. «Mis mulle meeldis

koolimängus kõige rohkem?», «Milline osatäitja mulle meeldis teatrimängus ja miks?», «Kuidas oleks võinud arstimängu ühendada kodumänguga?».

Loovmängude kasvatusliku sisukuse tõstmisele aitavad suuresti kaasa oskuslikult valitud mänguasjad. Lelused pole vaja palju, kuid need peavad vastama laste eale ja rikastama laste fantaasiat. Selleks et mänguasjad ei muutuks lastele tüütavaks, on soovitatav osa neist teatavaks ajaks laste pilkude alt eemaldada. 1—2 nädala möödudes võtavad lapsed need vastu samasuguse huviga kui uusi mänguasju. Lastele meenuvad varem mängitud mängud ja lisaks neile tekivad ka uued mängumõtted.

Oskused ja loomingulised võimed loovad eeldused vajalike mänguvahendite valmistamiseks. Õpetaja kandku hoolt selleks sobilikule materjali olemasolu ja kättesaadavuse eest. Mida rohkem vaimset pingutust nõudev on mäng või selleks ettevalmistamine, seda emotsionaalsem on ta mõju lapsele.

Mängu juhtimisele ja sisu kasvatuslikule väärtustamisele aitavad kaasa õpetaja poolt õigeaegselt ja sobivas kohas pakutud mänguasjad. Otstarbekam on mängulises vormis tehtud pakkumine. See tagab mängusituatsiooni terviklikkuse ja lähendab lapsi täiskasvanule. Näiteks selle asemel, et soovitada sünnipäevamängus kasutusele võtta kingituspakid, olgu õpetaja külaline, kes sünnipäevalapsele toob kaasa kingituspaki.

Sisukad loovmängud kasvatavad ja arendavad lapsi. Mängus õpib laps suhtlema, olema suhetes õiglase ja paindlik. 6—7-aastased lapsed peavad kõige sellega püüdma iseseisvalt toime tulla. Eakaaslaste kollektiiv kaitseb last, kuid samaaegselt nõuab temalt ja kohustab teda. Kollektiivi usalduse ja arvestamise peab laps välja teenima. Kõige kiiremini pannakse need suhted paika kollektiivsetes loovmängudes. «Mäng on moraaliliseks kooliks, kuid seda mitte kujutlustes, vaid tegudes» (4, lk. 288).

Loovmängud aitavad rikastada 6—7-aastaste laste koolielu. Nad muudavad laste tegevused mitmekesisemaks, «mitte üheski teises tegevuses pole sellist emotsionaalset sisseelamist täiskasvanute ellu, sellist tõhusat inimeste tegevuse ühiskondliku sisu eristamist, kui seda on mängus» (4, lk. 278).

Kirjandus

1. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. Изд-во Московского университета, 1980. 119 с.
2. Дошкольная педагогика. Под ред. В. И. Ядэшко и Ф. А. Сохина. М., «Просвещение», 1978. 416 с.
3. Мухина В. С. Психология дошкольника. Под редакцией Л. А. Венгера. М., «Просвещение», 1975. 240 с.
4. Эльконин Д. В. Психология игры. М., «Педагогика», 1978. 304 с.



KOOLIMUUSIKA NR. 6

Pilk eestikeelse muusika- terminoloogia kujunemisele

ARTUR VAHTER

Laulmine kuulub üldhariduskooli õppeainete hulka juba esimesest klassist peale. Varakult hakatakse tundma õppima ka muusikalist kirjandust. Kohtutakse omapäraste tingimustega ning puututakse kokku mitmesuguste uute oskussõnade, muusikaterminitega. Iga järgmine õppeaasta toob juurde uusi termineid ja keskkooli lõpetamisel on neid juba sadakond, süvendatud muusikaõpingute puhul rohkemgi.

1972. aastal ilmus eesti keeles poola autori Jerzy Habela «Muusika sõnastik» Guno Tõnissoni tõlkes, mis sisaldab vaid ühe osa, kuid siiski ligi 900 meil kasutatavat muusikaterminite. Sõnastikus on nii võõr- (ladina, itaalia, kreeka, prantsuse jt. keelte päritolu) kui ka eestikeelseid oskussõnu.

Muusikaterminite algallikas on ladina keel, kust on oma oskussõnu ammutanud paljud erialad. Esimene trükitud muusikaterminite kogu ilmus rohkem kui 500 aastat tagasi. Prantsuse-Madalmaade muusikateoreetik J. Tinktoris kirjutas 1475. aastal «Terminorum musicae diffinitorium» (muusikaterminite määramine), mis sisaldas 300 eri terminit. Ladina keelest levisid need ka teistesse rahvuskeeltesse. Muusikaalaste oskussõnade levikuala suurenes sedavõrd, kuidas kasvab muusika ühiskondlik tähtsus. 19. sajandi jooksul ilmus muusikaalaste oskussõnade leksikon juba enamikus keeltes. Noored rahvused, kelle kirjakeel kujunes hiljem, hankisid oma muusikaterminid peamiselt naaberriikide keeltest, kellega neil oli suhtlemine tihe. Osa rahvusvahelisi termineid võeti üle otse, osa tõlgiti, ent loodi ka täiesti uusi omakeelseid oskussõnu. Nii kujunes muusikaterminoloogia eestikeelses kirjasõnas. Esimeste muusikateoreetiliste teoste autorid olid sakslased, sellepärast oli ka eestikeelsete muusikaterminite loomisel eeskujuks saksa keel.

Esmakordselt esinesid eestikeelsed muusikaterminid trükisõnas Tallinna Oleviste kiriku organisti Johann August Hageni (1786—1877) raamatus «Õppetus, kuidas laulomehed, ja kes muud tahtwad, joudwad notidest laulovisid ülleswõtta, lauloerrelatte peäl mängides ja nende järrel lauldes, ni hästi nemmasse, kui ka nende õppetus lapsed», mis ilmus 1841. aastal.

J. H. Hagen sündis Saksimaal organisti pojana. Eestimaale sattus ta näitekirjaniku A. F. F. Kotzebue kutsel, kes võttis ta oma laste koduõpetajaks. 1815. a. asus ta elama Tallinna, kus töötas algul õpetajana koolides, 1827. aastast aga Oleviste kiriku organistina. Ta oli saanud hea muusikahariduse ning sai tuntuks võimeka orelimängija ning ka heliloojana. Tema loomingusse kuulub oratoorium, muusikat näidendite ja soolokoorilaulu. Eesti koolmeistrite ja kõstrihulgas sai ta tuttavaks eestikeelsete orelimängu ning muusikateoreetiliste õpperaamatutega. Peale nimetatud «Õppetuse» kirjutas ta 1881. a. «Juhhataja errela mängimiseks neile kes maal errela mängimisse ammetid nõudwad ja ennast selle wasto tahtwad valmistada» koos muusikateoreetilise osaga «Nodi ramat». Ka siin leiame eestikeelseid muusikatermineid, millest mitmed esinevad esmakordselt. J. A. Hageni eesti keele oskus oli üsna väike, seepärast abistas teda esimese raamatu kirjutamisel Jõelähtme pastor Gustav Heinrich Schüdlöffel (1798—1859). Kuigi ka Schüdlöffel oli sakslane, oli tema eesti keele oskus tunduvalt parem. Schüdlöffel

tundis erilist huvi eesti keele ortograafia vastu ja oli uue kirjaviisi veendunud pooldaja.

19. saj. esimesel poolel algas võitlus eesti kirjakeele uuendamise eest. Eesti kirjakeele kujundajad ja kasutajad olid algul sakslased, kes eesti keele ortograafia alusena kasutasid saksa keele eeskujusid. Esimese raamatu uues kirjakeeles kirjutas G. H. Schüdlöffel: «Thomas Westen, Lepo rahva uso ärataja Norra maal», mis ilmus 1844. a. Hageni «Õppetuse» ilmumise ajal polnud Schüdlöffelil uue kirjaviisi põhimõtted veel selgunud ning see raamat oli kirjutatud täielikult vanas saksa ortograafia tüüpi kirjaviisis. Hageni «Juhhataja» ilmumisel oli Schüdlöffel juba surnud. Võttes arvesse selle raamatu veelgi abitumat keelt, võib arvata, et selle kirjutas Hagen ise.

Kuigi Hageni «Õppetus» ilmus esimesena trükisõnas, oli esimese eestikeelse muusika-teoreetilise raamatu kirjutajaks siiski Pärnu linna eesti koguduse õpetaja Johann Heinrich Rosenplänter (1782—1846). 1830. a. tõlkis ta saksa keelest klaverimängu õpiku: «Õppetus kuidas klavverit mängida» ja 1833. a. kirjutas ise brošüüri: «Lühhike õppetus laulmisest». Mõlemad teosed on aga jäänud käsikirja. J. H. Rosenplänter lõpetas 1806. a. Tartu ülikooli usuteaduskonna ja töötas 1809. aastast alates Pärnu eesti koguduse õpetajana. Ta oli üks neid väheseid saksa pastoreid, kes tundis huvi eesti keele vastu ning valdas seda korralikult. Tema väljaantud ajakiri «Beiträge zur genauern Kenntniss der ehstnischen Sprache» («Lisandusi eesti keele lähemaks tundmaõppimiseks»), mis ilmus aastail 1813—1832, sisaldas saksa keelseid uurimuste kõrval ka eestikeelset materjali. Rosenplänter avaldas ise õppekirjandust, mille hulka tuleb arvata ka eelnimetatud õpikud. Et mõlemad raamatud jäid käsikirja, sõltus ilmselt samadest põhjustest, miks Rosenplänteril ei õnnestunud «Beiträge» väljaandmist jätkata. Kuigi Rosenplänterist kujunes uue kirjaviisi pooldaja, on mõlemad õpikud kirjutatud veel vanas kirjaviisis.

Nii Rosenplänteri kui ka Hageni raamatud kujutavad endast tegelikult muusika elementaar-teooria õpikuid, sest nii algajaile klaveri- kui ka orelimängijaile oli esmalt vaja õpetada nooditundmist.

Rosenplänterit ja Hagenit ajendasid oma õpikute kirjutamisel ühesugused eesmärgid — kirikulaulu arendamine. Eriti selgesti ütleb seda välja Hagen: «Et koggodus kuleks wastamissi ja kori laulusi, ka muid laulo wisi selgeste lauldud, ja aega möda isse õppiks laulma, siis õppetago kõstrid ja laulomehded poisa ja tüdrukuid, kellel on selge ja helle

heäl ja kes joudwad heälede wahhed tähhele panna, õigeks kori lauljatteks: nisuggused joudwad mehhe ja naese põlwes koggodusse laulmist kindlaks kinnitada, ja siis on kirrikus laulminne Jummalä tenistusesele abbiks.»

Kirikulaulu parandamise vajadusele viitab Rosenplänter oma raamatus «Lühhike õppetus laulmisest»: «Agga palju küll laulwad, agga laulmine ei olle illus, ning kulukse sest siis ka kirrikus ja mujal saggedastegi, kuidä innimesed laulowisisid wäraste laulwad ja rummala kerudega seggavad.» Rosenplänteri klaveriõpik oli määratud koolimuusika arendamiseks ning pühendatud Sauga andekale koolmeistrile Aabram Holstrile, «... kes kõik püab õppida, ja kõigege ennam ehk wähhem tutwaks sada, mis ta ommal kohhal ennesele tunneb hea ja hinnalise ollewad». Autori esimesed õpetussõnad olidki määratud klaverimängijale, kes peab «kõigesugguse kehha murdmise ja pea wäenamise, jalla kõpsutamise, mokka tõmbamise, silma pilgutamise ja kõige uhkumise ja puhkumise eest ennast hoidma, sest kõik need tembud ei te mängi löbbusamaks, waid kelawad agga palju, mõnustusaste ja wisi parrast mängimist».

Nii Rosenplänteri kui ka Hageni teosed pakuvad erilist huvi muusikaterminite kasutamise poolest. Kuigi Hagen kirjutas oma raamatu hiljem kui Rosenplänter, oli tal vaevalt võimalik eeskujul võtta käsikirjalisest teosest. Seepärast tuleb mõlema autori muusikatermineid lugeda esmaavastusiks.

Palju uut tõi muusikaalasesse terminoloogiasse Helme kihelkonna koolmeister ja köster Andreas Erlemann (1833—1915). 1864. a. ilmus trükist tema koostatud «Musika õppetus üks nodi, laulmise ja mängimise selletuse ramat isseärranis koolmeistrile ja keigile laulo- ja mängo-sõbradele». Erlemanni «Õppetus» oli määratud kooli muusikalise kasvatuse arendamiseks: «Musikat peaks isseärranis kolides nendasammoti õppetadama kui «üks kord üks», kirjutas ta eessõnas. Erlemann asetab muusikale suuri lootusi: «Kül siis akkawad talwisel aeal, mil aeg käes on, laulo-sõbrad kokku käima; kõrtsid jäwad tühjaks, ümber hulkumine on lõppend...» Erlemann on teadlik neist raskusist, millega tuleb kokku puutuda eestikeelsete muusikaterminite loomisel ja on valmis õpiku kasutajate nõu ja ettepanekuid arvestama: «Teab kegi mõnne asjale parremat nimme, kui siin seisab, siis woime sedda eddespidi parrema järrele ümber parrandada, ja pallun sedda teada anda: heal lapsel on muidogi palju nimmesid.» Kuigi sel ajal ilmus eestikeelset kirjandust ka juba uues kirjaviisis, oli Erlemann jäänud vana kirjaviisi juurde. Hooli-

mata sellest oli Erlemani õpik koolides kasutusel sajandi lõpuni.

Möödus ligi 30 aastat, enne kui ilmus uus muusikateooriat käsitlev teos. See oli 1893. a. trükitud Karl August Hermanni (1851—1909) «Noodiõpetus ja komponeerimise õpetus». K. A. Hermann oli selleks ajaks välja andnud hulk koorilaulu kogumikke ning juba üheksandat aastat toimetas muusikaajakirja «Laulu ja mängu leht». K. A. Hermanni «Noodiõpetus» oli Erlemani õpikust sisuliselt laialatuslikum. See nõudis autorilt ka paljude uute muusikaterminite kasutuselevõttu ning eestikeelsete vastete leidmist. K. A. Hermann oli põhimõtteliselt eesti keeles võõrkeelsete sõnade kasutamise vastu, püüdes neile igal elualal leida emakeelseid vasteid. Seetõttu on teda süüdistatud purismis ja isegi šovinismis. Muusikas oli K. A. Hermannil eriti avar tegevusväli, sest on ju kõik muusikaterminid pärit võõrkeeltest. Keeleteaduse doktorina oli ta ka eesti keele tundmises jõudnud kaugemale kui ükski teine muusikamees sel ajal. See peegeldub tema «Noodiõpetuses», mis on kirjutatud selleaegse ortograafia parimal tasemel.

Möödus veel kümme aastat ja trükivalgust nägi 1903. aastal Johannes Kappeli (1855—1907) «Muusika algusõpetus». J. Kappel oli tugeva professionaalse muusikaalase ettevalmistusega. Selle tõttu kujunes ka tema «Muusika algusõpetus» süsteemikindlamaks varasematest, hoolimata väikesest mahust (43 lehekülge). Seni kasutatavatest oskussõnadest valis ta sobivamad ning pakkus ise välja uusi termineid.

Käesoleva sajandi teisel aastakümnel keruvad esile kaks silmapaistvat muusikateoreetikut Anton Kasemets (1890—1978) ja Eduard Visnapuu (1895—1969), kelle töödega algab uus ajastu eestikeelse muusikaterminoloogia arengus. A. Kasemets kirjutas 1919. a. raamatu «Muusika algõpetus», mis pidas vastu kolm trükki. A. Kasemets oli põhimõtteliselt rahvusvaheliste muusikaterminite tõlkimise vastu.

E. Visnapuu koostas 1923. a. esimese eestikeelse muusikaterminite sõnastiku «Muusikaleksikon I. Terminoloogia» ning andis välja noodiõpetuse alg- ja keskkoolidele ning iseõppijatele. Muusikaleksikoni kirjutamise raskustest kirjutas E. Visnapuu raamatu eessõnas: «Et meil tarvilised oskussõnad puuduvad, on mitu aastat selleks kulunud, et raamat käesoleval kujul ilmuda võib... Uute sõnade soetamisel on peetud silmas nende praktilist, mõistelist ja kõlalist vastavust, toetudes sagedasti Wiedemanni tüvedele.»

Mainitud muusikateoreetiliste teoste kõrval, mis moodustavad muusikaterminite arengu

põhietapid, ilmus hulgaliselt koorilaulukogumikke ning koorilaulikuid, kus anti ka muusikalise kirjaoskuse algteadmisi. Koorilaulikute ja metoodiliste tööde autorid A. Grenzstein, Fr. Kuhlbars, J. Elken, M. Hermann (M. Härma), W. Tammann, E. Mesiäinen, A. Kiiss, A. Spirke, R. Päts jt. lisasid eestikeelsesesse muusikalisse terminoloogiasse nii mõnegi uue oskussõna. Ka asjaarmastajad L. Ginemann, J. Matto, M. Tõnisson, W. Tubin, heliloojad A. Läte, T. Vettik, R. Ritsing, muusikateoreetik L. Vörk on oma teostega öelnud eestikeelse terminoloogia arengusse sõna sekka.

Muusikaterminoloogia, mis kasvas välja eelnimetatud autorite teostest, kuulub põhiliselt muusika elementaarteooriasse. Ainult K. A. Hermannil, kes kirjutas «Komponeerimise õpetuse», tuli luua pioneerina harmoonia valdkonda kuuluvaid termineid. Tänapäeval kehtivate harmooniaalaste terminite autoriteks on põhiliselt aga A. Kasemets ja J. Zeiger (1897—1969), kes peaaegu ühel ajal (1919—1920) tõlkisid vene keelest N. Rimski-Korsakovi harmooniaõpiku: «Практический учебник гармонии». A. Kasemetsa tõlge kannab pealkirja «Tegeline harmoonia õpetus», J. Zeigeril aga «Praktiline harmoonia õperaamat». Harmooniaalaseid käsiraamatuid andsid välja ka A. Wirkhaus ja N. Sokolov, ent midagi uut nad muusikaterminoloogiasse ei toonud. A. Kasemetsalt, kelle sulest ilmus 1934. a. «Kontrapunkti, fuuga, kaanoni ja muusikaliste vormide õpetus», on pärit ka enamik praegu kasutatavaid termineid vormiõpetuses.

Nõukogude ajal on põhjanevamateks teosteks elementaarteoorias B. Kõrveri «Muusika elementaarteooria», mis ilmus 1956. a. ja mille teine trükk on kirjastuses, harmoonias U. Naissoo «Harmoonia alused» (1961) ja muusikaliste vormide alal I. Kulli «Muusikateoste vormi analüüs» (1976. a.). Muusikalises terminoloogias toetuvad nad enamasti juba varem kasutusele võetule, kuid sõltuvalt aine ulatuslikumast käsitlusest on leitud ka uusi.

Edaspidi vaatleme mõningate eestikeelsete muusikaterminite kujunemist ja arengut, millega puututakse kokku üldhariduskooli laulmistundides.

(Järgneb.)

Koorilaul peab jätkama muusikatunnis õpitud

LYDIA RAHULA

Juba teist aastakümnet õpitakse meie koolides JO-LE-MI meetodil. Selle Z. Kodály meetodi variandi meie vabariigi koolimuusika tarvis töötas välja prof. Heino Kaljuste. On vaieldamatult selge, kui palju häid võimalusi pakub õige metoodilise käsitluse juures JO-LE-MI noodist laulmisel ning peaasi, lapsed saavad sellest hästi aru ja hakkavad noodi abi tundma juba esimestest tundidest alates.

Kooli muusikaõpetaja üks tähtsamaid ja vaieldamatult ka kõige raskemaid tööloike ongi tema kooli muusikalises kasvatustöös töö koolikooriga.

Kui laste muusikaliste teadmiste ja oskuste, laste laululiste võimete põhiline arendamine toimub klassi laulutunnis, siis koorilaulu ülesanne on õpitud teadmiste ja oskuste praktiline realiseerimine, nende elluviimine hästi-valitud, lastele j o u k o h a s t e ja neid huvitavate koorilaulude kaudu. Tegelikult ongi koolikoor ju koolis tehtava muusikalise kasvatustöö kvaliteedi üks näitajaid. Kui klassis tehtav töö on tagasihoidlik, ei saa juttu olla ka koolikoori erilistest võimetest. Laabub töö klassis hästi, on see (või vähemalt peaks olema) üks peamisi koolikoori eduka tegutsemise eeldusi.

Tavalises klassi laulutunnis antakse lastele nii ühe- kui ka mitmehäälsel laulmisel (klassi lauluvara põhjal) esimesi kogemusi. Kooritöös kohtab laulja aga enamasti ainult mitmehäälsust. Kui klassis tehtav ettevalmistustöö on piisav, avaldab see oma head mõju kindlasti ka koolikoori kooslaulule. On ettevalmistus ebapiisav, seisabki õpetaja ebameeldiva fakti ees — mitmehäälses laulus (eriti saatehäälses) muutuvad lauljad ebakindlaks.

Üks peamisi põhjusi, miks ebaõnnestuvad eriti saatehääle partiid, on lauljate liialt vähesed kooslaulu kogemused, liialt vähene teadlikkus heliastmete ja nende omavaheliste suhete äratundmisel ning realiseerimisel. Laps, kes suudab enne ühe või teise motiivi (fraasi) laulmist seda endale astmeliselt kindlalt ette kujutada, ei eksi mitmehäälsel laulmisel kunagi.

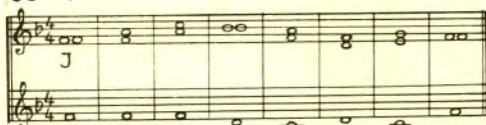
Et meie laulik-õpikud on koostatud JO-LE-MI õppemetoodikale tuginevalt, tuleb õpetajal

seeda noodiõpetuses tahes-tahtmata arvestada. Paraku kipuvad õpetajad noodist laulmisest loobumist põhjendama vähese ajaga: «Ei ole lihtsalt aega sellega «jäändamiseks»». Samal ajal võiks ka vokaalset lahtilaulmist seostada JO-LE-MI astmesümboolika kordamisega tunni alguses. Inglise muusikaõpetaja dr. Hugh Blair on loonud kooride tarvis terve vihiku toredaid 3-häälsed harjutusi, mida lauluõpetaja saab edukalt kasutada nii noodist lugemise kui ka vokaaltehniliste ülesannetena. 3-häälsel harjutuste põhiülesanne on siiski laste **noodilugemise** kindlustamine *prima vista* (esimesel pilgul) noodilugemise põhimõttel. Taolisi harjutusi rakendab koorijuht iga koorilaulutunni alguses (5—10 minutit).

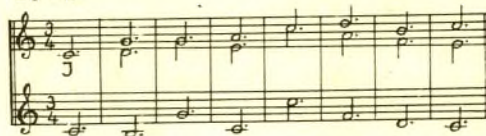
Olen veendunud, et selline töövõte aitab tunnis õpitud muusika-alaseid teadmisi ja oskusi praktiliselt ellu viia. Selleks aga ongi meil koolis noodikirja õpetus.

Näit.

JO = F



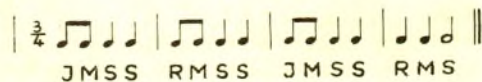
JO = C



jne.

Vastavalt laste kooslaulmise võimetele võib neid häälepartiisid laulda nii-eraldi unisoonis, kahekaupa varieerides (I ja II; II ja III; I ja III) kui ka 3-häälselt. Häälepartiide esmane läbilaulmine toimugu kindlasti astmeliselt (JO-LE-MI silpidel), hiljem järgneb aga mingi neutraalne silp (ma, me, mi, mo, mu, lil, lel, lal jne.) vastavalt vokaaltehnilistele vajadustele. Koorilaulu tunni algul võib selgeks õppida ka ühe lihtsa lastelaulu alguse.

Näit.



Seda lihtsat harjutust näitavad lapsed käemärkidega kaasa ning laulavad kromaatilisel tõusvalt ja laskuvalt.

Igaš koorilaulutunnis tuleks arendada laste teadlikku noodist lugemise oskust. Z. Kodály printsibiiks on: «Laulja peab kuulma seda, mida ta näeb, ja nägema seda, mida ta kuuleb!»

Muusikanädal — parim muusika parimas esituses

Laste ja noorte üleliiduliste muusikanädalate korraldamisel peetakse silmas mitut eesmärki: kutsuda lastele esinema parimaid kunstimeistreid ja muusikakollektiive, anda lastele esinemisvõimalusi eakaaslaste ees, virgutada heliloojaid kirjutama uusi helitöid lastele ja noortele. Kõike seda ühendab noore põlvkonna harmoonilise sisemaailma kujundamise eesmärk. Üleliidulise koolinoorte muusikanädala orgkomitee esimees D. Kabalevski näeb nädala heas kordaminekus eelkõige nii ülevabariigiliste kui ka rajoonide organiseerimiskomiteede tegevust. Õigeaegselt koostatud programmid, heliloojate, interpreetide, luuletajate, filmi- ja teatrinäitlejate, konservatooriumi üliõpilaste, muusika- ja lastemuusikakoolide õpilaste esinemine muusikanädalal. Ning kõige olulisem: sel nädalal kõlaga muusika, mis köidab noori kuulajaid, muusika, esitatuna kõrgel kunstilisel tasemel.

Meie vabariigi muusikanädala organiseerimiskomitee eesotsas NSV Liidu rahvakunstniku Eugen Kapiga on aastate jooksul teinud ära suure töö. Palju on hästi tehtud, kuid ei saa öelda, et poleks võimalik midagi paremini teha. «Estonia» kontserdisaalis kõlas muusikanädalal palju toredat muusikat (gruusia laste laulu-, tantsu- ja instrumentaalsambel «Rustavi karikakrad», Pärnu ja Sindi lastekollektiivide esinemine, lõppkontserdil osalenud esinduskoor «Ellerhein» ning üldhariduskoolide vokaalansamblike, vokalistide ning orkestrite ülevaatused parimad kollektiivid).

Siiski toimus lastekontsertide kõrval meie esindussaalis ka järjekordne loengukontsert sügisel alanud abonementsarjast (lektor Leningradist). Aserbaidžaanis koorikapelli külalis-esinemine jäi mõnede lauljate haigestumise tõttu hoopis ära. Nende kontsertide aeg oluks küll mõnes teises nädalas.

Eelnenust johtudes tekib küsimusi. Miks ei oleks võinud anda lastele kontserdi «Hortus Musicus», mängida noorte seas populaarne Rein Rannap? Miks oleme nii arad hea est-raadi pakkumisega lastele? Millist esinemis- ja kuulamisrõõmu pakkus lastele aastaid tagasi «Entel-tenteli» lõppkontsert «Estonia» kontserdisaalis! Eesti Televisioonis hetkel ühtki taolise populaarsusega muusikasaadet kõrvale panna pole. (Pikisilmi oodatakse küll «Laupäevaõhtul koos isaga!») Kurvaks teeb, et «Estonia» teatri mängukavas pole praegu lastele muud peale raudvarasse kuuluva «Pipi Pikksuka». Oleks tore, kui teater edaspidi planeeriks laste muusikanädalasse uue lasteoperi või -balleti esietenduse. Veel kenam, kui see tellitaks mõnelt meie heliloojalt.

Lõpetuseks. Et muusikanädalal tõesti positiivseid tulemusi annaksid, tuleb juba uue õppeaasta algul mõelda, mida ja kuidas noortele pakkuda, et muusikanädala deviis tõepoolest oleks: parim muusika parimas esituses.

INGE LINASK,
Haridusministeeriumi kooliinspektor

Muusika- nädala kroonikat

29. märtsist 5. aprillini toimus NLKP XXVI kongressile pühendatud laste- ja noorsoo muusikanädal, meie vabariigis arvult üheksandat korda.

Avakontserdi andis Leningradi komsomoliorganisatsiooni preemia laureaati M. Glinka nim. Koorikooli poistekoor koori kunstilise juhi ja dirigendi, Vene NFSV teenelise kunsti-tegelase Fjodor Kozlovi käe all. Poisid laulsid kontserdi I osas V. Gavriilini vokaalinstrumentaalsükli «Maa», II osas tuli ettekandele D. Buxtehude «Cantate Domino» koorile, solistile ja orelile; H. Purcelli aaria ooperist «Dideo ja Aeneas», G. P. Palestrina 4-häälnelise motett «Tähekesed», R. Schumanni «Õökullipoeg», A. Serovi «Pia Mater», F. Schuberti «Ave Maria» ning lisapaladena populaarseid pioneirilaulu.

Kaasa tegid Vene NFSV teeneline kunstnik, rahvusvaheliste konkursside laureaati Kiira Izotova (sopran), Juri Semjonov (orel), Eesti NSV teeneline kunstnik Kalju Terasmaa ja Rein Roos (lõkkpliid).

*

29. märtsi õhtul esinesid «Estonia» kontserdisaalis J. Tombi nim. Kultuuripalee Noorte Puhkpilliorkester. Tallinna ja Tartu muusikakoolide, Tallinna Muusikakeskkooli puhkpilliõpilased.

29. märtsil avasid tartlased muusikanädala kontserdiga TRÜ aulas.

*

1. ja 6. aprillil andis Tallinnas kontserdi Gruusia NSV laste vokaal-instrumentaalsambel «Rustavi karikakrad». Külaliskollektiiv võitis sõpru ka Tartus ja Kohtla-Järvel.

*

3. aprillil esinesid «Estonia» kontserdisaalis Pärnu linna laste- ja noortekollektiivid kontserdiga «Laula tuju heaks». Kaastegevad olid Sindi keskkooli lastekoor Lehte Rinaldo juhatusel, 3. klassi ansambel, keskkooli segaansambel ja solist, 11. klassi õpilane Kalmer Jürimaa. Esinesid Pärnu lastemuusikakooli flötistid õpetaja Rein Mägeri klassist ja Pärnu KETA klubi balletiringi lasterühm (ballettmeister Aita Indrikson) ning noorte akordionistide ansambel (õpetaja Reet Nurming).

II poole kava andsid Pärnu 4. keskkooli rahvakunsti ansambel (õpetaja Tiit Erm), 8. klassi tütarlaste ansambel (õpetaja Kai Mölder), Pärnu 1. keskkooli 4. kl. ansambel (õpetaja Helle Kullamaa) ning Pärnu Lastemuusikakooli puhkpilliansambel (õpetaja Herbert Pulk).

*

5. aprillil etendus J. Tombi nim. Kultuuripalees Haapsalu 1. keskkooli muusikateatri «Pöialpoiss» esituses E. Kapi muusikal «Kristallkingake» (dirigent T. Paomets, V. Neliku lavastus).

5. aprillil selgitati Tallinnas vokalistide konkursi võitjad. Samal päeval lõpetas muusikanädala Eesti NSV teenelise lastekoori «Ellerhein» ja noorteansamblike ülevaatused laureaate kontsert.



SOOVI TAME

■ От передового учителя к передовому коллективу. Под ред. Ю. К. Бабанского и А. Н. Зевинной. М., «Педагогика», 1980. 102 с.

See fotodega varustatud raamatuke tutvustab õppe-kasvatust protsessi täiustamise kogemusi Moskva koolides.

Vastuseks NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe L. I. Brežnevi üleskutsesele teha pealinn eeskujulikuks kommunistlikuks linnaks lülitusid Moskva töötajad patriootlikku liikumisse. Koolikollektiivid toetasid Moskva 201., 102., 654., 679., 305. jt. koolide initsiatiivi ning lülitusid liikumisse deviisi all «Eeskujulikule kommunistlikule linnale eeskujulikud koolid».

Pealkirja all «Eeskujulikule kommunistlikule linnale eeskujulikud koolid» tutvustatakse eeskujulikule koolile esitatavaid ühtseid nõudeid. Räägitakse õpetajate kvalifikatsiooni igakülgsest tõstmisest, kusjuures erilist tähelepanu pööratakse õpetajate ideelis-poliiitilisele ettevalmistamisele.

1971. a. algatas grupp pedagoogitöö tunnustatud meistreid patriootliku liikumise «Igale õpilasele sügavad ja kindlad teadmised». Liikumine muutus massiliseks, millest võtsid osa kõigi Moskva koolide pedagoogilised kollektiivid. Raamatust võib lugeda õpetunnile esitatavatest nüüdiseõuetest ning tuuakse asjakohaseid näiteid.

«Kommunistlikule kasvatusel kompleksne lähenemine» on raamatu järgmine teema. Komplekse lähenemise põhiprintsiip on kasutada õppetundides erinevaid õpetamisvorme ja meetodeid, mis lubavad lahendada teatud kindlaid kasvatusülesandeid. Ka see teema on rikas näidete poolest.

Tutvustatakse õpilaste töökasvatust koolidevaheliste õppe-tootmiskombinaatide baasil ning õppe-kasvatust protsessi optimeerimist. Viimane teema peaks pakkuma erilist huvi igale kooli inimesele. Õpetamise optimaalse variandi kriteeriumid on järgmised:

1. Igale õpilasele antud etapil maksimaalselt võimalikud tulemused teadmiste ja oskuste omandamisel ja kasvatamisel.

2. Õpilaste ja õpetajate ülekoormuse ärahoidmine, s. t. tunnis, kodus ja klassiväliselt tehtavale normatiividega ettenähtust rohke aja kulutamine.

Igale õpilasele maksimaalselt võimalikud tulemused määrab õpetaja ise õpilaste süstemaatilise tundmaõppimise alusel. Vajadusel võib korraldada pedagoogilisi konsiiliume, kusjuures ühes klassis töötavad õpetajad aru-

tavad koos klassijuhatajatega õpilaste iseloomustusi. Õpilase võimaluste kasvatamisega kasvavad ka nõuded temale.

Koos optimeerimise metoodika omandamisega kujuneb õpetajal oskus lahendada metoodilisi probleemituasid: ta õpib õigesti seadma tegevuse eesmärgi, valida antud tingimustes õpetamise parima sisu, vormi, meetodid ja vahendid. Õpetaja töö muutub endisest loomingulisemaks ning pakub talle moraalset rahulolu.

Koolide direktoritele, nende asetäitjatele õppealal korraldati ülelinnalised seminarid, metoodikutele aga praktilised õppused õppetöö optimeerimise järgmiste aabitsatõdede kohta:

□ Kompleksselt planeerida õpetamise, kasvatamise ja arendamise ülesanded, arvestades antud klassi õpilaste võimalusi. Erilist tähelepanu pöörata tüüpiliste vajakajäämist kõrvaldamisele õpilaste teadmistes, oskustes ja vilumustes ning kasvatuses.

□ Valida õpetamise sisu nii, et see kindlustaks kõigi planeeritud õpetamise ja kasvatamise ülesannete lahendamise, kontsentreeriks õpilaste tähelepanu teema põhiküsimustele, oleks neile jõukohane.

□ Valida tunni iga etapi jaoks õpetamismeetodite ja õppevahendite optimaalne kombinatsioon: sõnaliste, näitlike ja praktiliste, reproduttiivsete ja otsinguliste, stimuleerimise ja kontrolli meetodite, tehniliste ja teiste õppevahendite niisugune kombinatsioon, mis kindlustaks tunni iga etapi põhiülesannete efektiivse lahendamise.

□ Valida õpetamise üleklassiliste, grupiliste ja individuaalsete vormide niisugune kombinatsioon, mis kõige rohkem arvestaks klassi õpilaste võimalusi, kaasa arvatud halvasti edasijõudvad ja kõige paremini ettevalmistatud õpilased.

□ Luua õppe-kasvatust protsessiks soodsad materiaalsed, hügieenilised ja moraalsed-psühholoogilised tingimused.

□ Analüüsida õppe-kasvatustöö tulemusi ning õpilaste ja õpetajate ajakulu nende ühtsuses, selgitada välja mitteedasijõudmise või mitteüllaldase kasvatus põhjused (kui nad on olemas), samuti õpetajate ja õpilaste võimaliku ülekoormuse põhjused. Ette näha abinõud nende kõrvaldamiseks õppetöö järgnevatel etappidel.

Linna õpetajate täiendusinstituut valis baaskoolid, kus NSV Liidu PA teadurite kaasabil süvendatult töötati välja süsteem õpetajate ettevalmistamiseks õppe-kasvatust protsessi optimeerimiseks. Õpetajatele korraldati seminarid teemadel «Õppe-kasvatust protsess ja selle optimaalse organiseerimise printsiibid», «Kuidas optimaalselt planeerida õppetunni õppe-kasvatustlike ülesandeid», «Kuidas tunda õppida õpilasi», «Kuidas arvestada õpilaste isearasusi õppe-kasvatustöö optimaalsel planeerimisel» jm. Parimad õpetajad andsid lahtisi tunde, mille arutelul omandasid kogemusi ka teised. Lähemalt kirjeldatakse raamatus õppetunni ülesannete optimaalset planeerimist, pedagoogilisi konsiiliume, õpetamise optimaalse sisu, vormide ja meetodite valikut, diferentseeritud tööd halvasti edasijõudjatega, enese tunni analüüsi, õpilaste ülekoormuse vältimist, pikapäevärühmade töö optimeerimist.

Raamatu lõpetab peatükk «Loominguliselt töötavast õpetajast loominguliselt töötava kollektiivini».

Adresseeritud on nimetatud raamat õpetajatele, kooli- ja hariduselu juhtidele, metoodikutele. Ilmus sarjas «Eesrindlik pedagoogiline kogemus».

■ Ajakirja «Doškolojne vospitanije» 1980. aasta numbrid sisaldavad hulgaliselt nii teaduslikele uuringutele rajanevaid kui ka töökogemuslike artikleid, mis käsitlevad käesoleval õppeaastal meigi vabariigi koolieelsete lasteasutuste ette seatud põhiprobleeme. **Internatsionalistliku ja patriootilise kasvatustöö kogemusi** Tallinna ja Uljanovski koolieelsetes lasteasutustes kirjeldab M. Bogomolova artiklis «Pidupäev kui koolieelikute internatsionalistliku kasvatuse vahend» (nr. 1, lk. 8). Selle kompleksse kasvatustöö lõigu tarvis pakub materjali kõige enam ajakirja aprillinumber: eneseharimiseks on huvitav lugeda I. Jerofejevi artiklit «Lenini nimi kodumaa kaardil» (nr. 4, lk. 5), uudislikku V. I. Lenini kohta loeme kirjutisest «Meie Lenin», mis tutvustab B. Polevoi ja N. Žukovi sama pealkirjaga raamatut (lk. 11). Õpetlikku ja töös järgimist väärivat edastavad Leningradi 50. lasteaias kasvatajad töökogemuslikus artiklis «Kuidas tutvustada lastele Leninit» (lk. 24). Samas annab L. Mitjušina näidistemaatika, mille põhjal korraldada vestlusi V. I. Lenini võitluskaaslastest. Lenini-teema leiab käsitlust veel pedagoogikakandidaat G. Gabdullini (Tatari ANSV) kirjutises «Hoolitsus laste eest» (lk. 37). I. Petšernikova kirjutab kasvatusest Uljanovite perekonnas, O. Volkova armastuse kasvatamisest kodukoha vastu; Kislovodski 2. lasteaias muusikajuhataja muusika osast V. I. Lenini vastu austuse ja armastuse kasvatamisel (lk. 87).

Patriootilise kasvatuse teemat jätkab ka mainumber. Mitmed kirjutised on pühendatud võidule fašistliku Saksamaa üle. Oma töövõtetest laste ideelis-patriootilisel kasvatamisel kirjutab J. Konograjeva (lk. 36). Sisukas artikkel N. Sosnovajalt räägib lasteasutuste ja koolide koostööst ning järgnevusest laste kasvatamisel V. I. Lenini elu ja tegevuse eeskujul (lk. 33).

Ajakirja 11. numbris kirjutab E. Naumova, missuguseid pilte ja kuidas saab kasutada V. I. Lenini vastu austuse ja armastuse kasvatamise eesmärgil.

Teiste liiduvabariikide kolleegide kogemusi loovalt tõlgendades ja meie kohalikele oludele kohandades rikastavad kasvatajad oma töömeetodeid ka niisuguste artiklite abil nagu R. Klementjeva «Rahvusliku kunsti kasutamisel laste esteetilisel kasvatamisel» (nr. 12, lk. 15), L. Polunina «Rahvuslike traditsioonide säilitamine ja arendamine evenki laste kasvatamisel» (nr. 12, lk. 20). Lasteasutuste töötajate silmaringi avardamiseks pakuvad materjali peale eelnimetatute veel mitmed ideelis-poliitilise temaatikaga kirjutised.

Juhatame kasvatajatele kätte veel mõned huvipakkumamad kehalist kasvatust käsitlevad artiklid.

1. numbris kommenteerib V. Drozdeva K. Babina raamatut «Hommikuvõimlemise kompleksid lasteaias» (M., «Просвещение», 1978, lk. 78). 2. numbris analüüsib A. Herzeni nim. Leningradi Riikliku Pedagoogilise Instituudi koolieelse pedagoogika kateedri dot-

sent G. Léskova, missugust mõju avaldab laste kehakultuuri-alasele tegevusele pedagoogiline hinnang, missugused on hinnangu andmise moodused, millal ja kuidas on kõige õigem laste kehalisi võimeid hinnata (lk. 36). 3. numbris kirjutab pedagoogikakandidaat M. Alijev käimasolevast eksperimendist artiklis «Veel kord kehalise kasvatuse õuetundidest (vanem koolieelne iga)» (lk. 41).

Kõige rikkalikumalt pakub laste kehalise kasvatuse kohta lugemist 6. number: lk. 7 leiab artikli «Metoodikakabineti osa lasteasutuste kehalise kasvatuse alase töö täiustamisel»; kuidas kasvatada tundides huvi kehaliste harjutuste vastu, see on kasvataja A. Lebedeva (Kalinini obl.) kirjutise teema (lk. 9). Meedikute ja pedagoogide koostööst laste kehalises kasvatuses loete leheküljelt 10, samas järgneb artikkel kehalise kasvatuse tunni motoorse tiheduse tõstmise võimalustest. Ujumisõpetuse kogemusi, harjutuskomplekse ja tundide näidiskonspekte tutvustab töökogemuslikult lastepäevakodu juhataja O. Võbornova (lk. 14). Perekonna ja lasteasutuse koostööst ning isa osast lapse kehalisel arendamisel on juttu lehekülgedel 48 kuni 52. Toremaid liikumismänge edastatakse Saksa DV-s ilmunud raamatust «Mängurõõm» (lk. 69).

IN MEMORIAM



6. 04. 1906 — 5. 04. 1981
HELLA LUMISTE

«Nõukogude Õpetaja» ja «Nõukogude Kooli» toimetuse kauaaegne kirjanduslik kaastööline.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 440-381, korrektuur 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika». Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 05. 05. 1981. Trükkimisele antud 22. 06. 1981. Trükiarv 4600. Ofsetpaber nr. 1. 60x70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7.0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspõgnaid 7,4. MB-05856. Tellimise nr. 1575. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

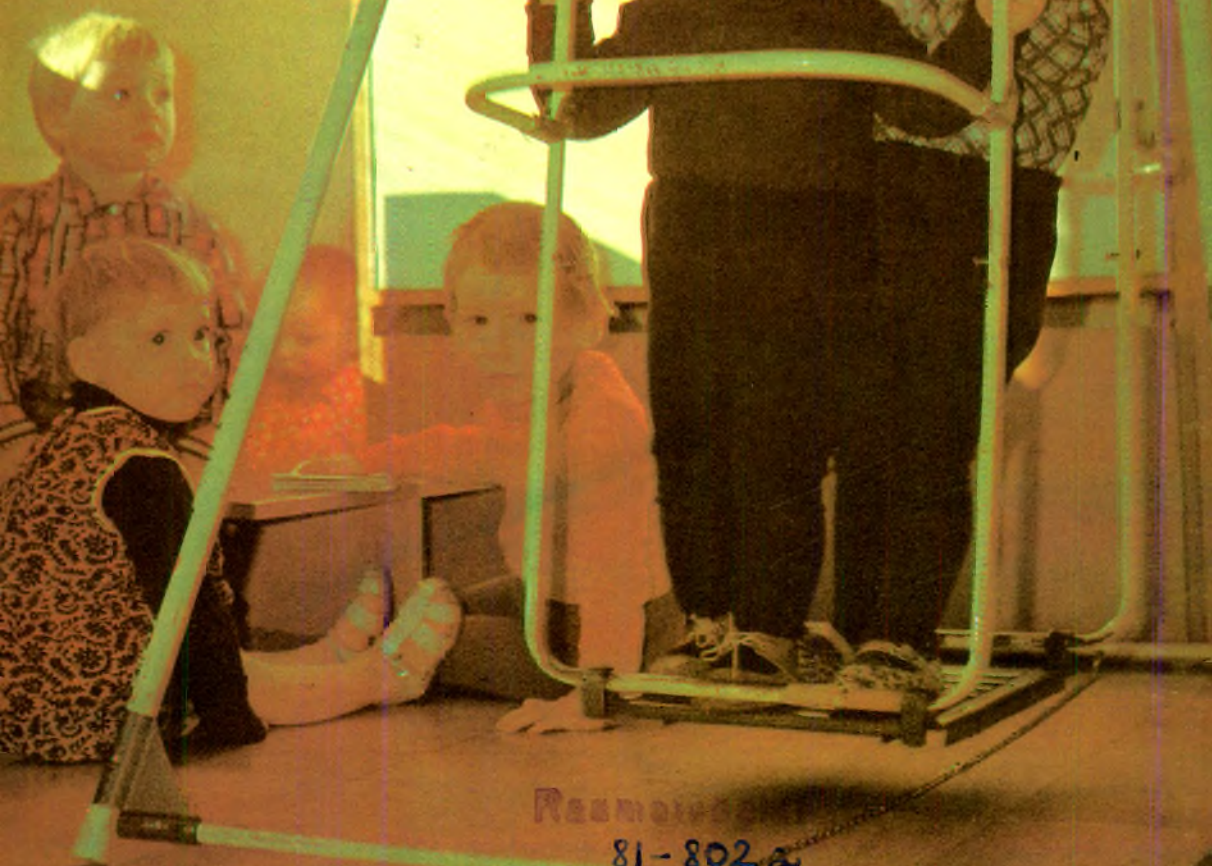
Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.



**Nuku-
vankrit
veeretada
on ju
nii tore,
arvavad
tüdrukud.**



TÜRI 3. LASTE-
PÄEVAKODU
KASVANDIKE
MITMEKÜLGSELE
TEGEVUSELE
MÕELDI JUBA
MAJA
SISUSTAMISEL.
KAANEPILTIDEL
ON NÄHA KIIK,
MILLEL
KIIKUMINE ON
LASTELE OHUTU



Rasnik
81-802a
18.07.81