A. Adrianova

# KASVATUSTÖÖ ESIMESES KLASSIS

RK

„PEDAGOOGILINE KIRJANDUS"
TALLINN 1949

SUNDEKSEMPLA

A. Adrianova

# KASVATUSTÖÖ ESIMESES KLASSIS

RK

„PEDAGOOGILINE KIRJANDUS"
TALLINN 1949

Kinnitatud ENSV Haridusministeeriumi poolt.

Bibliotheca
Universitatis
Tartuensis
1945: 0404
14557
A- 17519

# ARHIIVKOGU

## EESSÕNA.

Käesolev raamat on õpetaja ja kasvataja töökogemuste kirjeldus algkooli esimeste klassidega. See ei ole kooli kasvatustöö metoodika ega üheks või teiseks juhtumiks sobivate retseptide kogu. Raamatus on edasi antud kasvatustöö mitmeaastased summeeritud kogemused lastega — poiste ja tüdrukutega esimestes klassides, on kirjeldatud konkreetseid juhtumeid koolipraktikast, samuti neid kasvatustöö võtteid ja meetodeid, mis alati on andnud positiivseid tulemusi.

27-aastase pedagoogilise praktika kestel tuli meil töötada nii maal kui ka linnas: õpetada ja kasvatada esimestes klassides kaheksa-aastasi ja katsetamise korras ka seitsme-aastasi lapsi.

Selleks, et kontrollida meie poolt kasutatavaid võtteid ja meetodeid laste kasvatamises, viisime meie, mina ja M. E. Adrianova, kaks korda läbi kasvatustöö ühe ja sama klassiga 1.—7. klassini, viimane kaasa arvatud. Töö ühe ja sama laste koosseisuga seitsme aasta jooksul andis meile võimaluse jätkata ja kinnitada 1. klassis alustatut, ning kontrollimise põhjal teha mõningaid pedagoogilisi järeldusi.

Me loodame, et see raamat osutab abi algajaile õpetajaile, eriti aga maakooli õpetajaile nende töös.

Autor.

# I PEATÜKK.

## KASVATUSTÖÖ KLASSIS.

„Kasvatuse abinõuks ja vahendajaks peab olema armastus: eesmärgiks aga — inimsus."
Belinski[1]

„Kui minult oleks küsitud," rääkis seltsimees Kalinin õpetajate-eesrindlaste nõupidamisel, „mis on kõige tähtsam sellest, mida nõutakse praegusel momendil õpetajalt, siis ma ütleksin: kasvatada uut inimest[2]."

Iga nõukogude õpetaja austav ja õilis ülesanne seisab uue inimese kasvatamises, noore põlvkonna kasvatamises, kes on suure ajastu vääriline, kes on võimeline auga jätkama kommunistliku ühiskonna ülesehitamist, kes on piiritult andunud meie suurele kodumaale ja on valmis igal minutil võitlema tema au, vabaduse ja sõltumatuse eest.

Oma igapäevases töös peab õpetaja kasvatama kõrgete moraalsete veendumustega ja suure kultuuriga inimesi. Õpetaja peab varustama õpilasi kindlate teadmistega ja

---

[1] В. Г. Белинский, О воспитании умственном и нравственном, составил Сальников, изд. Губинского, СПБ. 1838.

[2] М. И. Калинин, Вопросы коммунистического воспитания. ОГИЗ, 1940, стр 43.

vilumustega, pookima neile „otsisklevat vaimu", harjutama neid iseseisvaks tööks oma hariduse süvendamisel ja laiendamisel, kasvatama neis armastust töö vastu, ausust, õilsust, humaansust, seltsimehelikkust, organiseeritust, distsipliini, kohusetunnet, moraalset vastutust oma tegude eest, energiat, tugevat tahet, initsiatiivi ja teisi paremaid inimese isiksuse omadusi ja jooni.

„Riik, rahvas usaldab õpetajaile lapsi, s. t. inimesi niisuguses vanuses, millal neid on kõige kergem mõjutada, usaldab neile noore põlvkonna kasvatamise, arendamise ja kujundamise, — ühesõnaga — oma lootuse ja oma tuleviku. See on määratu usaldus, mis paneb õpetajaile suure vastutuse." (M. I. Kalinin.) [1]

Esimese klassi õpilaste õpetamine ja kasvatamine on õpetajaile eriti vastutav ja nõuab neilt suurt tööd, teadmisi, pedagoogilist taktitunnet ja meisterlikkust.

„... mida nooremad on lapsed, kelle haridusega tegeleb kasvataja, seda enam nõutakse temalt pedagoogilisi teadmisi, ja õpilase kasvamisega see nõudmine ei suurene, vaid väheneb. Pedagoogikal on väga lai alus ja väga kitsas tipp: algõpetuse didaktika võib täita köiteid, loengute pidamise didaktikat ülikoolis võib väljendada kahes sõnas: tunne hästi oma ainet ja käsitle seda selgesti," märgib K. D. Ušinski [2].

Erilist tähtsust evib õpetaja kasvatuslik tegevus esimeses klassis, sest siin, esimesel õppeaastal koolis, hakkavad kujunema lapses moraalsete omaduste põhilisemad jooned, õpilase õige käitumise alused koolis, tema suhtumine töösse, õpetajasse, kaasõpilastesse. Õige suhtumine lapsesse ja

---

[1] Речь т. М. И. Калинина на вечере, посвященном чествованию учителей-орденоносцев сельских школ 8 VIII 1939 г.

[2] К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения т. II, стр. 180. Учпедгиз, 1939.

tema oskuslik kasvatamine on eduka õpetamise aluseks. Minu tööpraktikas põhineb kogu kasvatustöö õpilaste õpetamisel, sest kasvatamine ja õpetamine on ühtne, mitmekujuline ning keerukas lapse isiksuse kujundamise protsess.

Kasvatuse ja õpetuse õige organiseerimine nõuab kooli ja klassi vastavat sisustust. Siia kuulub: laitmatu puhtus ja kord, värske õhk, klassiruumi temperatuuri reguleerimine, õpilaste õige paigutamine klassis, õppevahendite olemasolu, õieti koostatud tunniplaan, korrapidamiste organiseerimine jne. Õppetöö organiseerimine peab vastama esimese klassi õpilaste, seitsme-kaheksa-aastaste laste psühho-füüsilistele iseärasustele. Arvesse võttes, et esimese klassi õpilaste tahtlik tähelepanu on veel äärmiselt püsimatu, piiratud mahuga, suure kõrvalejuhitavusega, ja et seitsme-aastane laps väsib kiiresti, olen püüdnud esialgu äratada tema huvi tunni sisuga, aine käsitlemise mitmesuguste võtetega. Vastavalt laste arenemisele ja kasvamisele keerustan ma pidevalt tunni sisu, harjutades lapsi pikemaiks vaimu ja tahte pingutusiks, kasvatades neis vaimutöö kultuuri.

Igapäevases töös laste õpetamisel olen ma seadnud endale ülesandeks äratada neis pikemaajalist ja pidevat huvi õppetöö vastu, mis omakorda loob huvi kooli ja klassi vastu.

Tööpraktika lastega on näidanud, et lapse pideva huvi kujundamises mängib suurt osa edutunne töös. Seepärast püüan ma organiseerida õpetamist nii, et iga laps saavutaks edu oma töös või et ta veenduks selles, et ta saavutab selle edu lähemal ajal. Õpetaja poolt lapsele sisendatud veendumus tema võimetesse, tema kindlasse edusse, julguse sisendamine ja lapse pingutuste ergutamine mõjuvad positiivselt lapse tundmustele ja tahtele. See omab suurt tähtsust lapse intellektuaalses kasvamises ja kogu tema tegevuses. Selleks on aga vajalik iga lapse iseärasuste ja arenemise tähele-

panelik ning põhjalik tundmaõppimine ja selle põhjal individuaalse suhtumise rakendamine õpetamises ja kasvatamises.

Õpetamise kasvatav iseloom oleneb väga palju õpetuse sisust ja meetodeist. Üheks edu vältimatuks tingimuseks õpetamises on materjali teadlik omandamine. Seepärast püüan ma organiseerida õpetamist nii, et iga ülesanne, iga iseseisva töö liik, iga õpetaja küsimus sunniks last mõtlema ja ületama teatud raskusi, harjutaks teda suunama ja keskendama oma tähelepanu vajalikule abjektile, nõudes teatud pingutusi. Kõik see on lapse tahte ja kõigi tema intellektuaalsete võimete arendamise abinõuks. Ma taotlen, et minu õpetus oleks näitlik, arendaks lapse tähelepanelikkust, virgutaks ta mõtlemist ja isetegevust.

Ma kasutan laialdaselt selliseid häid tähelepanelikkust kasvatavaid abinõusid, nagu meid ümbritsevate esemete tundmaõppimise tunde, loodusnähtuste, taimede ja loomade elu pidevat vaatlemist, tervishoiutunde, ekskursioone loodusesse, jalutuskäike ja muud. Kõik see annab lastele võimaluse õppida vaatama, nägema, vaatlema, võrdlema, üldistama ja tegema järeldusi.

Oma tööpraktikas püüan ma suunata lapsi järeldustele tajutavate esemete analüüsi ja sünteesi põhjal, mitte pakkudes neile valmis järeldusi.

Organiseerin oma tunnid nii, et õpilane mitte ainult tajuks ja jätaks meelde, mis talle on pakutud, vaid ka arutleks selle juures, mis tema teadvusse siseneb.

Esimese klassi õpilaste teadvuse ja isetegevuse aktiivsuse saavutame kõige täielikumalt, korraldades iseseisvaid õpinguid didaktilise materjaliga, mis annab igale õpilasele võimaluse töötada vastavalt tema individuaalsetele võimetele. Iseseisvad õpingud harjutavad lapsi kontrollima, kas tehtud töö on õige, leidma oma vigu ja neid parandama.

Töökogemused seitsme- ja kaheksa-aastaste lastega esimeses klassis näitavad, et kui õpetaja õieti organiseerib õppetööd, kui ta harjutab lapsi süstemaatilisele vaimsele tööle, kasvatades neis tähelepanu ja ergutades neis isetegevust, kui ta teostab oma pedagoogilist tööd järjekindlalt, kannatlikult ja visalt, kogu aeg arvestades laste võimeid, kui ta tähelepanelikult suhtub igasse õpilasesse, siis hakkavad kõik esimese klassi õpilased suure huvi ning innuga õppima. Neil tekib võime pingutavaks vaimseks tööks kogu tunni vältel ja vajadus vaimseks tegevuseks kujuneb neil samasuguseks vajaduseks, nagu seda on vajadus liikumiseks.

Tihti, eriti iseseisvate õpingute juures didaktilise materjaliga, võib tähele panna, kuidas lapsed, süvenenud töösse, pahameeletundega kuulavad kella vahetunniks ja vastumeelselt lahkuvad klassist, kuid pärast kella tunni alguseks asuvad kiiresti jätkama oma huvitavat tööd.

Õpetades lapsi, püüan ma mitte ainult edasi anda neile teadmisi, arendades neis vilumusi ja oskusi, vaid püüan ka neisse sisendada inimese kõlbeliste tugede kindlaid aluseid. „Harjumused, mis on omandatud lapseeas, on kindel alus inimlike tundmuste teadlikuks arendamiseks, kui algab mõistuse ja aru tegevus," räägib V. G. Belinski [1]. Seepärast kasvatan ma alates laste esimesest koolipäevast neis eluliselt vajalikke harjumusi, distsipliini ja organiseeritust, kultuurse käitumise harjumusi koolis ja väljaspool kooli, kultuurse töö ja hügieeni harjumusi.

Selgitades õpilastele üht või teist käitumise reeglit ja nõudes selle kõrvalekaldumatut täitmist, püüan ma lapse arusaamisele kohases vormis põhjendada mõningaid meie

---

[1] В. Г. Белинский, О воспитании умственном и нравственном, сост. Сальников, изд. Губинского 1893.

nõudmisi kooli, laste eneste, nende tervise, nende vaimse ja kõlbelise arenemise huvides.

Harjutades lastes distsipliinitunnet, kasvatades neis täpsust, korralikkust, kohusetunnet ja organiseeritust, selgitan ma lastele ja veenan neid laste elust võetud näidetega, milline tähtsus on distsipliinil inimese elus, kui hästi ja õnnelikult võib elada see inimene, kes oskab olla tähelepanelik, kohusetruu, täpne ja korralik, kellel on alati ja igal pool edu: koolis, sõjaväes, tehases ja kolhoosis, ja kui halb on elada distsiplineerimatul inimesel: ta on koormaks iseendale, perekonnale, ühiskonnale ja riigile — ta on õnnetu inimene.

Kasvatades lastes kultuurset käitumist, selgitan ma neile, kui tähtis ja kui vajalik on oskus kultuurselt käituda teiste inimeste seltskonnas. Ma viin nad arusaamisele, et see, kes halvasti käitub, alandab esimeses järjekorras ennast, oma inimväärsust.

Üheks tähtsamaks kommunistliku moraali elemendiks on kollektivismitunde kasvatamine lastes. „Tuleb õpetada lapsi töötama kollektiivselt," rääkis korduvalt N. K. Krupskaja [1]. „Laste ühist tööd tuleb eriti hinnata — see on kollektiivse töö idu. Selles kollektiivses töös avanevad lapse parimad jõud..." — „Harjumus ühiseks tööks omab laste juures väga suurt tähtsust, isegi siis, kui taotellakse puhtlapselikke eesmärke."

Laste kollektiivi organiseerimisele ja laste vajalike omaduste kasvatamisele asun ma esimesest koolipäevast.

Ma püüan luua „kollektiivsete elamuste" momente nii, et nad jääksid kauaks meelde ja jäädvustaksid mällu kõige parema ning puhtama, et lastele jääks rahuldustunne omavahelise suhtlemise tagajärjel.

---

[1] «Задачи образцовых школ», журнал «На путях к новой школе», № 9—10, 1932 г. М. Учпедгиз «О наших детях», № 2—3, 1918 г. Сб. статей. Учпедгиз, 1934 г. т. IV.

Laste kaasatõmbamine mugavuse loomisele ning puhtuse ja korra alalhoidmisele klassis loob võimaluse laste initsiatiivi ja isetegevuse äratamiseks ja on ühtlasi põhjapanevaks aluseks klassi kollektiivi organiseerimisel. Elava nurga loomiseks me tõmbame kaasa ka vanemate klasside õpilasi, kes harilikult toovad lillepotte taimedega, mis on nende endi kasvatatud, purke kalakestega akvaariumi jaoks ja teisi kingitusi. Nad jutustavad mudilastele enda kasvatatud taimede kasvatamise käigust ja ühtlasi annavad ka juhiseid nende hooldamiseks. Vanemate klasside õpilastega läbikäimise tagajärjel tunnevad väikesed endid mitte ainult klassi-, vaid ka koolikollektiivi täisväärtuslike liikmeina, mis sisendab neisse heatahtlikkuse tunnet vanemate kaaslaste vastu.

Me praktiseerime laiaulatuslikult ilukirjanduse, proosa ja luuletuste esitamist kõnekoorides, mis annab tervele klassile võimaluse esineda ühtse ja tervikulise kollektiivina ja üle elada kollektiivse loomingu rõõmu.

Albumite koostamine mitmesugustel teemadel, koduste tööde mappide, fotoalbumi või ajakirja valmistamine, milles peegeldub laste looming joonistuste, luuletuste, lühijuttude ja artiklite vormis, ettevalmistus pühadeks või koondusteks loovad õpilastes ühiseid huvisid ja on ühtlasi tõukeks kollektiivsele tööle, puhkusele ja mõistlikule ajaveetmisele. Ja lõpuks, kollektiivsed mängud kehakultuuritundides, vahetundides ja väljaspool kooli arendavad ja kasvatavad solidaarsuse, distsipliini ja organiseerituse tunnet ja seltsimehelikku ühtehoidu.

Laste kaasatõmbamine ühiskondlike ülesannete täitmisele, ühes järgneva täitmise kontrolli ja hindamisega, kasvatab lastes kohusetunnet ja vastutust neile usaldatud töö ees ning uhkusetunnet hästi täidetud ülesande üle.

Iseseisvate õpingute korraldamine didaktilise materja-

liga annab võimaluse kokku liita väikesi kollektiive, kes on seotud ühise tööga.

Niisugused õpingud aitavad lastel paremini täita endile võetud ülesannet (huvitava ülesande lahendamist, plaani koostamist, geomeetriliste kontuuride joonestamist) ning aitavad kaasa vastutuse ja vastastikuse abistamise kasvatamisele ning huvi tekkimisele mitte ainult oma, vaid ka seltsimehe töö vastu. Perioodiliselt korraldatavad parimate kirjatööde, joonistuste ja hästi valmistatud tindipoti-aluste näitused, parimate lugejate ettetoomine — kõik see annab võimaluse näha kaasõpilaste poolt tehtud tööd, annab võimaluse jälgida iga õpilase ja ka terve klassi arenemiskäiku. Õpilaste parimate tööde näituste organiseerimine annab piltliku kujutuse meie nõuetest ja täpsustab lõplikke eesmärke, milleni peab jõudma oma õpingus iga õpilane. See on tugevaks tõukeks tervele õpilastevahelisele võistlusele.

Harilikult elavad kõik õpilased rõõmuga kaasa kogu klassi saavutustele, märkides vaimustusega parimate tööde arvu suurenemist, mis on pääsenud näitusele, ja tundes eriti rõõmu enne mahajäänud õpilaste edu üle, kelle tööd on nüüd ka pääsenud näitusele. Igasugune koostöö ja vastastikuse abi väljendamine leiab meilt alati esiletõstmist ja heakskiitu. Vasja puudus mõned päevad koolist. Tema puudumise ajal õppisid lapsed kalendrit joonistama. Igaühel on aritmeetika vihikus niisugune kalender, kuhu ta märgib möödunud päevi. Kui Vasja esmakordselt pärast haigust ilmus klassi, aitas Ljova G. omal algatusel tal kalendrit joonistada. Nähes seda, jutustasin ma lastele „ühest heast seltsimehest", kes õpib meie klassis, ja sellest, kuidas ta aitas teisel, kes puudus mõned päevad koolist, kalendrit joonistada. „Selle hea seltsimehe nimi on Ljova," ütlesin ma lõpuks. Valja otsib tagajärjetult pliiatsit — ta on selle koju unustanud. Talle läheneb Mila ja annab talle pliiatsi. „Võta,

pärast tunde annad tagasi," sosistab ta temale. Jälgides seda stseeni, kiidan ma Milat: „Kui hea seltsimees on Mila. Ta andis Valjale oma pliiatsi, ta aitas tema hädast välja." Minu kiitus paneb Mila punastama heast meelest ja rõõmutundest, mille toob kaasa tema sooritatud heategu.

Õpetaja ergutus sõnaga ja naeratusega, tõelise hea meele avaldamine isegi väikeste teenete puhul, erksuse ja taktitunde avaldamise puhul nii koolikaaslaste kui ka täiskasvanute suhtes tõukab ka teisi lapsi matkima ja kordama analoogilisi tegusid ning tegevust.

Kui õpetaja kiitis heaks ühe õpilase teo, kes laenas hajameelsele kaasõpilasele pliiatsi, siis järgmine kord niisugusel juhul ulatasid kümned õpilased käed, et laenata teisele vajalikku eset. Selle tagajärjel kujuneb meil üksteise abistamine tavaliseks nähtuseks. Püüdes kõigi abinõudega arendada ja alal hoida õpilaste heatahtlikku suhtumist üksteisesse, teen ma lõpu mõnede õpilaste juures ilmnevaile kadeduse, egoismi, ihnsuse, usaldamatuse ja pahatahtlikkuse tundeile. Ma tõkestan näiteks mõningate õpilaste katseid varjata oma tööd naabri eest, kartusest, et see võib selle maha kirjutada; ma tõkestan valelikkust, uhkustamist ja suurustamist. „Miski ei avalda meile nii sügavat muljet, kui teiste eeskuju [1]," räägib Locke. Seepärast, sisendades lastesse parimaid omadusi, toon ma eeskujuks juhtumeid meie klassi õpilaste, meie maa kangelaste ja kuulsate inimeste elust, meie suurte juhtide Lenini ja Stalini elust, kasutan kirjanduses esinenud näiteid ja eeskujusid. Ma kasutan laialdaselt rahva muinasjutte, jutujätke, nalju, vanasõnu, kõnekäände, mis on täis õpetlikku didaktismi, eriti A. I. Krõlovi valme, milles naerdakse välja inimese iseloomu ja käitumise eitavaid külgi.

---

[1] Дж. Локк, Мысли о воспитании, гл. «Нравственное воспитание», стр. 80, изд. Тихомирова, 1914.

Kõik see annab mulle võimaluse vältida „moraali lugemist" reeglite rikkumise puhul.

Kasutades neid näiteid, toon ma esile kellegi eksimuse ebameeldivust, kusjuures ma hoidun „moraliseerimisest". Nimetamata eksijat, jutustan ma lihtsalt „mööda minnes" „ühest poisikesest", kes hästi abistas oma kaaslast, või „ühest tütarlapsest", kes oli nii ihne, et ei andnud oma kaasõpilasele rohelist pliiatsit, ja see pidi värvima lehekesi puudel sinise pliiatsiga. Ja kui keegi lastest vaatab süüdlasele või hakkab rääkima: „Kuid meil Tolja samuti ei andnud Vovale pliiatsit," peatan ma niisuguse „taibuka" õpilase ja leian mingi vabanduse Tolja käitumisele. „Tolja polegi nii ihne, ta lihtsalt ei teadnud, et see on halb."

Ükskord, astudes klassi, nägin ma seal mitut lahkumata õpilast ja avastasin oma laual ümberkallatud tindi jälgi. Minu küsimusele: „Kes seda tegi?" ei tunnistanud keegi juuresolijaist end süüdi. Ma enam ei pärinud, kuigi laste kohmetanud nägude järgi otsustasin, et tint on ümber kallatud kellegi siinviibija poolt. Teisel päeval, vene keele tunni lõpul, jutustasin ma ühe lookese Vladimir Iljitši elust, mis kirjeldab Lenini suurt õiglust, kui ta oli veel väike. Selle juhtumi võtsin ma A. I. Uljanova raamatust „Iljitši lapse- ja kooliaastad". Jutustus liigutas lapsi ja nad hakkasid üksteise võidu jutustama juhtumeid oma elust, kus nad näitasid õigluse eeskuju. Ma kuulasin lapsi ja jälgisin üht tütarlast eilseist klassijääjaist: ta punastas, vaatas mind ja naeratas süüdlaselt. Tunni lõpul, kui lapsed tõusid kohtadelt ja suundusid klassist välja, tuli ta minu juurde, ja kaelustades mind, sosistas õige tasa: „Vabandage — mina kallasin eile tinti teie lauale."

Meie klassi laste tegude, kirjanduslike kujude, suurte ja kuulsate inimeste tegude arutamine ning hindamine kommunistliku moraali seisukohast annab orienteerumise suuna

õpilaste käitumises ja püüdmistes. Õpetaja ülesanne seisab selles, et esitatavad eeskujud oleksid siirad, õilsad, lastele arusaadavad, et nad aitaksid lastel saada õige kujutluse sellest, milline peab olema ehtne, hea nõukogude kodanik, kuidas ta peab tegutsema ja mille poole püüdma. Väikesed lapsed ei suuda ju alati kindlaks teha, „mis on hea ja mis on paha", mitte alati ei suuda nad leida ja valida enda jaoks head.

Jutustused Vladimir Iljitši elust, tema organiseeritusest, sellest, kuidas tema asetas kõik asjad oma kohale. („... vaatamata oma elavusele, paistis Volodja juba nooremates klassides silma suure täpsusega. Tema näiteks ei sallinud mingisugust korralagedust oma koolipingis: vihikud olid alati asetatud ühele poolele, raamatud — teisele poolele ja pinal pliiatsite ja sulgedega asetses nende vahel [1].")

Jutustused Jossif Vissarionovitš Stalini elust, sellest, kuidas ta lapseeas aitas koolikaaslasi, tema julgusest, leidlikkusest, mehisusest ja tarkusest; jutustused Isamaasõja kangelastest tungivad kõige sügavamale lapse hinge, sunnivad neid püüdma kõrgete ja helgete eeskujude poole.

Jutustades Isamaasõja kangelaste sangarusest, mehisusest ja kangelastegudest, toon ma näiteid ka õpilaste isade ja emade ennastsalgavast tööst igapäevases elus.

Kriipsutan alla, et iga õpilane, isegi esimesest klassist, võib olla mehine ja kindel, kui ta, vaatamata igasugustele takistustele ja raskustele, püüab täita mingit rasket ülesannet, aidates kaasa teiste tööle. Võtan näiteks poisi luuletusest „Lõpetasid töö — lõbutse julgelt". Ma loen lastele ette selle luuletuse, me arutame seda, ja hinnates poisi tegevust, märgime tema järjekindlust ning püsivust ülesseatud sihi saavutamisel, olgugi nii väikeses töös, nagu koduste üles-

---

[1] Андреев, «На пороге жизни».

annete lahendamine. Vaatamata päikese kutsele vallatlema, vastas ta kindlalt: „Ei, selge päikeseke, ei! Enne mäng mulle kasu ei too, kuni lõpetan koduse töö!"

Samuti vastas ta linnukesele ja kirsikesele, ja alles siis, kui kõik kodused ülesanded olid tehtud, läks ta välja mängima.

Kõiki meie laste igapäevaseid õilsaid tegusid püüan ma fikseerida nende teadvuses, et need oleksid teed juhtivaiks tähekesteks lapse isiksuse edasises arengus ja kujunemises.

Slava T. lahendas viis korda üht ülesannet ja see ei õnnestunud, kuuendal korral leidis ta lahenduse. Kiidan teda, juhtides laste tähelepanu tema visadusele ja püsivusele.

Veera P. aitas vanaema toa koristamisel. Sonja T. loovutas oma istekoha trammis vanakesele. Marina K. juhtis pimeda üle sõidutee. Tolja T. kohtleb õrnalt oma õekest. Kõik see leiab minu positiivset hinnangut.

„Parim abinõu kasvatustöös — on anda mõnele heale tundele võimalus avalduda lapse hinges, ja olenedes selle avalduse tugevusest, jääb lapse hinge enam või vähem sügav jälg, mälestus üleelatust, mis suunab tema tahet. Teadku lapsed, et nad võivad olla ausad, siirad, õilsad, lihtsad, head, tegevad. Jäädvustagu nad meelde oma hinge head liigutust ja uskugu endasse. See on väga tähtis," räägib tuntud nõukogude pedagoog S. T. Šatski [1].

Nõukogude patriotismi tunde kasvatamist alustan ma armastuse sisendamisega meid ümbritseva vastu: meie klassi, kooli, koolikaaslaste, meie tänava, meie linna vastu. Esimesest klassist alates alustame oma piirkonna ja selle looduse tundmaõppimisega, alustades aiakesest meie kooli hoovis, seal kasvavatest kaskedest, meie jõest. Ma püüan

---

[1] С. Т. Шацкий, «Годы исканий», Учпедгиз, 1935.

luua meeldivaid elamusi, mis on seotud kõige lähedase ning omasega, luua niisuguseid meeleolusid, mis haaraksid lapse hinge, mõjutaksid tema tundeid, kasvataksid uhkusetunnet teadmisest, et meie oleme venelased, et meie elame suurepärases Lenini linnas, et meie kodumaa on suur Venemaa.

Me teame, kui tugevasti ja kui kauaks jäävad meelde lapseea muljed, et armastus ja kiindumus kõige lähedase vastu, mis on kasvatatud lapseeas, on piiritu ning tugeva armastuse tagatiseks meie rahva, meie suure kodumaa vastu, et see armastus sisendab valmisolekut võidelda kodumaa õnne ja vabaduse eest viimse veretilgani, et ta tõukab inimesi kangelastegudele ja sangarusele.

Tahtmatult meenub K. Simonovi oivaline luuletus „Kodumaa".

Ta paikneb kolme ookeani vahel,
meridiaanidega vööditud,
ta uhked linnad paisatud on kõikjal',
ta seisab piiritu ja võitmatu.

Kuid tunnil, millal juba viskeks valmis
sul viimne granaat on pihu sees,
siis meelde tuletada on sul tarvis
veel kõike, mis on jäänud kauguses'.

Sul' meelde siis ei tule kodumaa
või kohad, kus sa peatund oled.
Sul' meelestub siis isamaa
nii, kuidas lapseeas sa nägid.

See väike nurm seal kolme kase vahel
ja metsatee on sinul meeles küll,
siis kääksuv sild, mis üle jõe läheb
ning liivakalda, pajupõõsaste idüll.

See koht, kus sündima ma pidin,
kus kogu eluks kuni surmani
ma leidsin peotäie mulda,
mis hõlmab riiki piirist piirini.

Võib üle saada kuumusest ja külmast,
võib kannatada paljugi,
kuid seda nurka kolme kase vahel
ei loovuta ma elus iialgi [1].

Ma jutustan lastele meie kodumaast, jutustan sellest, kui suur ja kui rikas ta on, millised loomad ja linnud elunevad meie maa metsades, steppides ja mägedes, millised inimesed elavad ja töötavad meie maal. Lapsed kuulavad huviga M. A. Arsenjevi raamatu „Dersu Uzala" mõningate peatükkide ümberjutustusi, Askania-Nova kaitsepiirkonnast, imedest, mis inimesed seal teevad. Ma jutustan neile meie kaunitest linnadest, suurest pealinnast Moskvast, tema Kremli tähtedest.

Sisendades armastust vene keele vastu, tutvustan ma oma õpilasi vene rahva loominguga, rikastades nende mälu ja kõnet vene rahva muinasjuttudega, jutujätkudega, naljanditega, laulukestega, vanasõnadega, kõnekäändudega.

Ma tutvustan neid meie luuletajate ja kirjanikega ja annan neile võimaluse tunda vene keele kogu ilu ja suurust.

Ja siis muutuvad isegi väikestele lastele arusaadavaks luuletaja I. S. Nikitini sõnad, täis õilsaid tundeid ja immutatud patriotismi paatosega:

On ka, mille eest,
suur Venemaa,
emaks hüüda sind
ja ka armasta'.

Seista sinu eest,
vaenu tõrjudes,
ja su au eest
väljal langeda[2].

---

[1] «Лирика Великой Отечественной воины», Детгиз, М., 1943.
[2] Стихотворение «Русь», 1851 г. Сб. «Родина» ОГИЗ, М., 1942.

Siis muutuvad arusaadavaks ning lähedaseks jutustused ja poeemid Suure Isamaasõja kangelastest, sellest, kuidas nad, säästmata oma jõudu ja elu, kaitsesid meie suurt Venemaad vihatud fašistide vastu, ja kuidas nad võitsid.

Igapäevase töö näidete ja õpilaste käitumise põhjal püüan ma viia iga õpilase teadmiseni, et meie kodumaa hüvanguks peavad kõik lapsed kasvama tervetena, kõik peavad hästi õppima, ja et just nendest oleneb meie tulevik ja et nad on vanemate poolt alustatud töö jätkajad. Ma jutustan episoode kuulsa lennukikonstruktori, sotsialistliku töö kangelase kindral-leitnant A. S. Jakovlevi elust, sellest, et ka tema oli kord niisama väike nagu nemadki, ja et ta samuti nagu nemadki õppis koolis. Ma jutustan neile sellest, kuidas ta juba lapseeas arendas endas visadust ja püsivust seatud eesmärgi saavutamisel, kuidas ta püüdis õppida, ja tänu sellele kasvas ta suureks ning hakkas ehitama lennukeid — hävitajaid „Jak'isid", mis ajavad hirmu peale kõigile Venemaa vaenlastele, ja kuidas siis Stalin isiklikult tänas teda nende oivaliste lennukite eest [1].

Laste kasvatamises omab suurt tähtsust õpetaja autoriteet, mis põhineb laste armastusel ja austamisel õpetaja vastu, intellektuaalsel ja moraalsel mõjul ja üleolekul laste üle.

Õpetaja saavutab laste armastuse ja austuse oma siira, heatahtliku ning taktilise suhtumisega neisse ja oskusega alati alal hoida lastega sisemist ja välist kontakti.

Austuse enda vastu saavutab õpetaja alles siis, kui ta ise hakkab austama lapse isiksust.

Minu austus lapse isiku vastu väljendub tähelepanelikus suhtumises iga õpilase töösse ja huvis tema arenemise vastu. Ma panen tähele lapse iga väikest paigalt nihkumist, tunnen

---

[1] А. С. Яковлев, Рассказы из жизни. Детгиз М., 1944.

rõõmu iga tema saavutuse üle. Kunagi ma ei hävita laste tööd, vaid kogun, klassifitseerin ja järjekorrastan terve aasta vihikud, joonised, visandid, joonestused ja muud tööd — kõik see annab mulle võimaluse analüüsida nii iga õpilase kui ka terve klassi arengut ja kasvu ning kasutada seda materjali näituste korraldamiseks vanematele ja lastele. Ja lapsed näevad, et ma hindan nende tööd ning pingutusi ja omalt poolt harjuvad nad hindama ning austama teiste inimeste tööd.

Selleks, et pälvida laste armastust, peab neid armastama. Selles armastuses õpetaja ja õpilase vahel peab alati olema teatud piir. Õpetaja peab õpilasest seisma kõrgemal igas suhtes. Sellest piirist kinnipidamine nõuab õpetajalt kindlat käitumist: ta ei tohi kunagi astuda õpilastega vaidlustesse ega võitlusse, ei tohi lubada familiaarsust enda suhtes, ei tohi lubada end hellitusnimedega nimetada. Oma praktikas hoidun ma sellest. Ma tõkestan näiteks liiga elavat kohtumist kallistustega, kui õpilased ripnevad õpetaja küljes; aga kui laps pärast tagajärjekat tööd rõõmu tundes tuleb minu juurde, kallistab mind ja ütleb: „Küll täna oli huvitav!" või: „Homme töötame samuti nagu täna!" — siis emban ma ise teda ja see moment jääb lapsele kauaks meelde.

Autoriteeti ja armastust pälvib see õpetaja, kes on alati ja kõiges õiglane.

„Ei saa kasvatajalt nõuda, et ta oleks täiuslikkus ise, kuid õiglane peab olema igaüks," räägib tuntud vene pedagoog A. N. Ostrogorski [1]. „Õiglus — see on andmine igaühele tema tegude eest," jätkab ta, „see on kõlbluse esimene põhiline element, iga ühiselu vältimatu tingimus." Õpetaja õiglus õpilaste suhtes väljendub kõige selgemini õpilaste

---

[1] А. Н. Острогорский, Школьная дисциплина и порядок. Педагогические экскурсии в области литературы. Издание Тихомирова, 1897.

igapäevaste tööde ja käitumise hindamisel. Hinne omab väga suurt tähtsust õpilase moraalses ja intellektuaalses kasvus: õiglane hinne võib saada tõukeks edaspidisele arengule ja jõu puhkemisele, ja vastupidi, — ebaõiglus võib esile tuua masenduse, rõhutud oleku ja õigusetuse tunde, kaob soov end pingutada.

F. M. Dostojevski oma kirjas vennale kirjutas, et ebaõiglane hinne, mille õpetaja lubas endale kättemaksutundest, purustas usalduse inimeste vastu, tekitas viha, solvas tema enesearmastust [1].

Seepärast, kontrollides õpilaste edukust ja hinnates igaühe saavutust, arvestan ma kõike: lapse püüdlikkust, tema tähelepanu, püsivust ja võimeid.

Kõnelustes lastega kasutan ma nii käske kui ka keelde. Nooremais klassides kasutan ma tihedamini käsku, mis väljendatud positiivses vormis, kui keeldu, mis on väljendatud negatiivses vormis. Keeld: „Ärge olge küürus!" saavutab vähemaid tagajärgi, kui pöördumine laste poole positiivses vormis eeskuju näitamisega: „Vaadake, kui hästi Vova istub, kui õieti on tal asetatud käed lauale ja kui sirge on ta selg," jne.

Need sõnad, öeldud aeglaselt ja ilmekalt, sunnivad kõiki lapsi sirgenema ja võtma vajaliku poosi. Iga õpetaja võib kinnitada, et suuremat mõju avaldavad lastele positiivsed eeskujud, mitte aga negatiivsed ja et mitte negatiivsete, vaid heade tegude kirjeldus toob esile soovi sooritada midagi sarnast.

Selleks, et saavutada laste sõnakuulelikkust, ma kunagi ei mõjuta hirmuga. „Hirm on sarnane tugevamõjulise arstimiga, mis mõnikord võib aidata, kuid ta rikub organismi normaalset käiku, ja lapse hing, mis on hirmu abil kasvata-

---

[1] Письмо Ф. М. Достоевского к брату 31 октября 1838 г.

tud, kaotab oma jõu" (Sipovski) [1]. Hirmuga ei suuda meie kasvatada julgeid, ausaid ja õiglasi inimesi. Kogu oma pedagoogilise töö jooksul mitmesuguses vanuses lastega saavutasin ma head distsipliini ja sõnakuulelikkust heatahtliku suhtumisega lastesse.

Õpetaja peab olema järjekindel oma nõudmistes, tegudes ja sõnades. Kui õpetaja nõudmistes ja otsustes puudub järjekindlus, kui ta täna nõuab üht, homme midagi muud ja ülehomme on unustanud esimese päeva nõuded, siis kisub õpetaja niisugune käitumine maha laste usalduse tema vastu ja usu tema nõuete otstarbekohasusse ning õiglusse.

Taotelles oma nõudmiste täitmist, peab õpetaja olema kindel, nõudlik ja visa, kuid samal ajal taktiline, arvestades temale usaldatud laste individuaalseid erinevusi. Ta peab olema kannatlik ja enesevalitsemise võimeline. Kannatlikkus on väga tähtis omadus. See nõuab lastele sümpatiseerimist, arusaamist nende arenemisest. Kannatlikkust avaldavad need õpetajad, kes teavad ja mäletavad, et võimatu on oodata lapselt täiskasvanu omadusi käitumises, teadmistes ja oskustes.

Selleks et lapse kasvatus oleks edukas, on vajalik kodu ja kooli koostöö. Ainult ühine kasvatussüsteem — koolis ja kodus — annab võimaluse üles kasvatada täisväärtuslikke, kultuurseid, ausaid, meie suurele kodumaale ustavaid inimesi.

Seepärast püüame oma tööpraktikas, alates lapse esimesest koolipäevast ja kogu koolis viibimise ajal, pidada tihedat sidet lapse perekonnaga.

Seejuures jääb juhtiv osa kasvatamises koolile ja õpetajale, kes annab juhendeid ning nõuandeid lapse õiges kasvatamises ja temasse suhtumises, teostab pedagoogilise hari-

---

[1] Сиповский, К вопросу о школьной дисциплине, СПБ 1891.

duse andmist vanematele loengute näol või individuaal- ja grupivestlustes.

Me koondame kord-korralt enda ümber vanemate aktiivi, kes aitab meil läbi viia vastutavat ja ausat kasvatustööd.

Kasvatuslikud tagajärjed ei olene ainult sellest, mida õpetatakse või kuidas õpetatakse, vaid eelkõige sellest, kes õpetab.

Õpetaja kiindumus, tema ustavus Lenini-Stalini parteile, tema poliitiline ja pedagoogiline ettevalmistus, mis annab võimaluse õieti ja arusaadavalt lastele valgustada tähtsamaid küsimusi jooksvas poliitilises elus, õieti kujundada lapse maailmavaadet, rikastada teda teadmistega — kõik see nõuab õpetajalt suurt ja pidevat tööd enda kallal, oma poliitilise, pedagoogilise ja üldkultuurilise taseme tõstmisel.

## II PEATÜKK.

## ÕPETAJA ETTEVALMISTUSI LASTE VASTUVÕTMISEKS.

Homme algab uus õppeaasta. Homme tulevad siia klassi esimese klassi õpilased. Kui palju mudilasi, heites täna magama, mõtlevad homsele päevale!

Homsest päevast, õigemini juba tänasest, tekkisid eilsel eelkooliealisel lapsel, kellel polnud veel muresid, mure ja kohustused.

„Mitte hilineda kooli! Mis seal küll on? Kuidas mind seal vastu võetakse? Millised on seal lapsed? Missugune on õpetaja? Kuidas nad mind õpetama hakkavad?"

Kui palju küsimusi, elevust, ootust ja ettevalmistusi!

Minule on homne päev samuti elevuse, rõõmu ja ootuste päevaks . . .

Esimene õppeaasta koolis omab väga suurt tähtsust lapse isiksuse edasises kujundamises. Siin asub laps esmakordselt elus järjekindlale tööle ja alatiste kohustuste täitmisele. Tal tekivad „mured". Kõik see esitab teatavaid nõudmisi õpetajale, eriti tema kasvatuslikule tegevusele, ja paneb talle suure vastutuse.

Esimest klassi ei võta ma esmakordselt juhatada. Minu praktikas on olnud palju esimesi klasse, kuid ma valmistun

tööks esimeses klassis ka seekord. Ma õppisin korralikult tundma õppekava, vaatasin läbi kogu olemasoleva metoodilise kirjanduse esimese klassi õpilaste õpetuse ja kasvatuse kohta. Rajooni metoodilises kabinetis tutvusin meie linna ja rajooni parimate õpetajate esimese klassi kasvatus- ja õppetöö plaanidega. Õppisin tundma õpikuid, mille järgi ma hakkan lapsi õpetama ja lõpuks ma koostasin tööplaani lähemate päevade jaoks.

Valmistudes tööks väikestega, tuletasin ma meelde vana „sõnalist materjali" ja täiendasin seda uuega: muinasjutukestega, lõbusate naljadega, kõnekäändudega, vanasõnadega, teravmeelsete küsimuste-mõistatustega jne. Kõike seda on mul vaja selleks, et vajalikul momendil, vaatamata raamatusse, lülitada need tundi, viia mujale laste tähelepanu, anda lastele puhkuse-, naeru- ja rõõmuminuteid, mis mõjuvad neile väga positiivselt. Õpetaja, kes omab niisugust materjali, leiab alati armastust õpilaste poolt.

Vaatan veel kord üle oma klassi — väikeste klassi. Homsest päevast on ta juba „meie" klass. Kas on kõik valmis? Õhk on puhas ja värske. Klassis on palju valgust. Klassitahvel on hästi värvitud matt-mustaks. Ta on seina sees ja lapsele vastaval kõrgusel. Otstarbekohasemaks kasutamiseks on see jagatud kolme ossa. Üks osa on kaetud ruudustikuga, teine paralleeljoontega, kolmas osa on joonteta.

Klassitahvel võtab enda alla kogu eesmise seina, mis annab võimaluse töötada mitmel õpilasel korraga. Tahvli alumise serva külge on kinnitatud rennike, millel on suur joonlaud, niiske lapp ja kastike kriidiga. See rennike takistab kriiditükikeste ja tolmu langemist põrandale. Tahvli kõrval ripub puhas rätt käte puhastamiseks pärast tahvlil kirjutamist. Tumekollasel parketil seisavad kolmes reas helepruunid hallide kaantega koolipingid. Külgseinal sisse-

käigu vastas on riputatud kolm raamistatud pilti: üks — Levitani maali „Sügis" reproduktsioon, teine ja kolmas — Serovi maalid „Hobuste ujutamine" ja „Lapsed". Vastasseinas ripuvad J. V. Stalini ja A. A. Ždanovi raamistatud portreed. Kõik see annab klassile lõbusa ja elurõõmsa mulje.

Seinal ukse lähedal asetsevad individuaalnagid riiulikestega käteräti ja seebi jaoks. Samas nurgas seisab lauake, millel on kann keedetud veega, mõned klaasid ja loputuskauss. Ukse lähedal läigib värskelt värvitud helepruun tahvel. Sinna kinnitatakse tunniplaan, kellahelisemise ajad, korrapidajate nimekiri, looduse kalender ja hiljem raamatute nimekiri klassiväliseks lugemiseks. Kõik see asub lapse silma kõrgusel ja annab võimaluse järele vaadata ja läbi lugeda kõike, mis asub seintel ja kuulutuste tahvlil.

Õppeabinõude laual asetseb lahtilõigatud paber, geomeetrilised kujud viirutamiseks, mitu pildikest, millel on kujutatud mitmesugused episoodid laste elust suvel ja perekonnas; neid pildikesi on vaja meile jutustamiseks. Siin seisab ka kast arvutamise materjaliga. Minu laud on ka täiesti korras: kaks tindipotti — üks punase, teine musta tindiga, kirjapress, nuga pliiatsite teritamiseks, joonlaud, liimipott, värvilised pliiatsid karbikeses, mõned korralikult teritatud pliiatsid klaasikeses, 1. klassi õpikud, raamat lastele ettelugemiseks ja jutustamiseks, märkmik. Laual klaasi all asub tunni- ja kelladeplaan, hiljem asetatakse siia ka klassi korrapidajate nimekiri. Kapis on ettevalmistatud ja korrapäraselt paigutatud vihikud ja õpikud õpilaste tarvis.

Ma tahaksin, et klassi sisustus jätaks puhtuse, asjalikkuse, mugavuse ja kultuursuse mulje, et kogu ümbrus häälestaks lapsi tööle, kasvataks neis distsipliini, et lapsel oleks „ebamugav" käituda ebakultuurselt ja lohakalt.

Õpilase, klassi ja kooli väline väljanägemine on lahutamatus seoses kogu kooli elu organiseerituse ja korraldatusega.

Seepärast on tähtis, et alates laste esimestest koolipäevadest oleksid nad ise ja nende vanemad valmis täitma meie korra-, sanitaar- ja hügieeninõudmisi. Selle eesmärgiga korraldasime esimese klassi õpilaste arstliku ülevaatuse päevaks lastevanemate jaoks väikese näituse, kus oli esitatud eeskujulik õpilase nurgake kodus (laud, tool, raamaturiiul, tindipott ja lamp), näitasime, kuidas õpilane peab istuma laua taga ja kuidas ta peab asetama lauale õppeabinõud (valguse-allikas peab olema vasakul pool, tindipott — paremal, raamaturiiul otse õpilase vastas jne.). Seal olid samuti esitatud ka vajalike õppeabinõude näidised (ranits, värvid, pintsel, joonlaud, sulepuhastaja, pliiatseid, kumm). Samas olid ka välja pandud meelespead õpilastele ja vanematele.

**Kuidas peab välja nägema laps, kui teie ta kooli saadate.**

1. **Õpilane peab ilmuma kooli puhtana, pestud käte, kaela ja näoga. Küüned olgu lühikeseks lõigatud, juuksed korralikult kammitud.**
2. **Õpilasel olgu seljas puhas, korralik, terve riietus, korralikult nööbistatud. Jalatsid olgu puhastatud.**
3. **Õpilasel peab kaasas olema puhas taskurätt.**

**Pidage meeles, et koolis teostatakse igal hommikul teie lapse ülevaatust ja märgitakse tema väljanägemist. Ärge laske oma lapsel tunda piinlikkust ja meelehärmi õppeaasta algul — see mõjub kahjulikult tema õpingutele.**

## Mis peab teie lapsel olema kaasas 1. septembril.

1. Must pliiats.
2. Taskurätt.
3. Meetripikkune nimetähtedega märgitud käterätt aasaga riputamiseks.
4. Tükike seepi.
5. Lõunaoode või raha sooja toidu ostmiseks.

## Mida peab sisaldama õpilase ranits.

1. Ranitsas olgu ainult tänaseks päevaks vajalikud asjad, vastavalt tunniplaanile.
2. Kõik asjad olgu ranitsas korrapäraselt asetatud.
3. Raamatuile olgu paber ümber pandud, millel peab tingimata olema kirjutatud: õppeaine nimetus, õpilase perekonnanimi, klass ja kooli number.
4. Vihikud pandagu papi vahele, et vihiku nurgad ei läheks keerdu.
5. Pliiatsid, sulepea ja suled olgu asetatud pinalisse.

Vanemad! Igal õhtul kontrollige oma lapse ranitsa sisu. Jälgige, et juba õhtul oleks järgmiseks hommikuks kõik valmis pandud, et ranitsas poleks midagi üleliigset.

Nii siis homme hommikul kell 8 ilmuvad lapsed — tulevased esimese klassi õpilased. Homme kell 8.30 algab arstlik ülevaatus ja meie esialgne tutvumine iga lapsega, tema

teadmiste kontrollimine ja siis kahe esimese klassi komplekteerimine.

Direktor, õppeala juhataja, arst ja meie, kaks esimese klassi õpetajat, arutame veel kord homset tööjaotust ja korda.

Detailselt planeerides homset päeva, tahame saavutada üht: et esimene päev jätaks õpilasele organiseeritud oleku ja korra mulje. Me tahame vältida rahmeldust ja segadust, mis jätab rusuva mulje.

Sel eesmärgil määrasime vanematele koos lastega kooli ilmumiseks kindla aja ja paigutasime kooli välisuksele teadaande, millel oli märgitud: lapsed, kelle perekonnanimed on algustähega A, B, V, G, D, E, Ž, Z, I, peavad ilmuma kooli kella 9-st kuni kella 11-ni ja kelle perekonnanimed on algustähega K, L, M, N, kella 11-st kuni kella 13-ni jne.

Töötasime välja põhjaliku plaani laste ja nende vanemate vastuvõtuks õppetöö eelpäeval, määrasime kindlaks õpetajate asukohad ja tegevuse, lastevanemate ja õpilaste marsruudi kooliruumes, valmistasime vajalikud liikumissuuna näitajad, millel olid märgitud ka tubade nimetused. Me otsustasime, et iga vanema juhatab riietusruumi uksehoidja; seal nii lapsed kui ka nende vanemad võtavad üleriided seljast ja suunduvad ooteruumi, kuhu on paigutatud toolid ja pingid ja kus asub ka näitus lastevanematele. Pärast seda juhatab korrapidaja õpetaja lapse arstlikule ülevaatusele. Pärast ülevaatust juhitakse laps teadmiste ja ettevalmistustaseme kontrollimiseks klassi, kust ta hiljem suunatakse oma vanemate juurde. Seal teatab õpetaja kooliilmumise täpse aja ja tuletab veel kord meelde, kuidas õpilane peab välja nägema kooli tulles ja mida ta peab kaasa võtma.

Esialgne tutvumine õpilaste tulevase koosseisuga ja arstlik ülevaatus möödusid organiseeritult.

Tõsi küll, arsti kabinetis ilmnes meile täiesti ootamatult hulk lapsi, kes ei osanud iseseisvalt kiiresti riietuda ja me olime sunnitud meditsiinilisele õele abiks saatma kaks vanemate klasside õpilaste ema — oma vanu tuttavaid.

Suurem osa lapsi oli korralikult ja puhtalt riietatud, kuid juuksed ja käed ei olnud kaugeltki kõigil korras. Ülevaatuse kestel arst kiitis eriti korralikke lapsi, mõnedele aga seletas, mida neil tuleb veel täna ära teha: saunas käia, juukseid piirata ja need korralikult kammida, küüsi lõigata jne.

**Laste teadmiste kontrollimine.**

Koos Maria Jemeljanovnaga, teise 1. klassi õpetajaga, istun klassis, kus võtame vastu oma tulevasi õpilasi.

Laual on õpilaste nimekirjad, paber, aabitsad, numbrid, õpikud.

Meie kontrollime laste teadmisi. Üheaegselt tutvudes iga õpilasega, teeme nimekirjas vastavad märkused: kirjaoskaja, tunneb tähti, kirjaoskamatu, arvutab hästi, taibukas, arenenud, järelevalveta, nõuab õpetaja erilist tähelepanu jne.

Õpetaja esimene tutvumine õpilastega on tõsine ja vastutusrikas lüli õpetaja töös lastega. Esimene mulje õpetajast ja koolist jääb õpilasele kauaks meelde, tihti kogu eluajaks. Tahaks, et see mulje oleks meeldiv, erk ja rõõmus.

Lapsega esialgse tutvumise, tema teadmiste, oskuste ja üldise arengu põhjal me teostame klasside komplekteerimise ja koostame õppe- ning kasvatustöö plaani lähemaiks päeviks.

Iga lapsega püüame tutvuda põhjalikult ja tõsiselt, kuid teda mitte väsitades.

Lühidasest jutlemisest tahame ammutada võimalikult palju. Õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimisel me ei

usalda laste eneste ja isegi nende vanemate hinnet, kuna need hinded on tihtipeale ekslikud.

„Kas sa oskad lugeda?" küsin ma Vova A-lt.

„Oskan," vastab Vova kindlalt.

Kontrollimisel aga ilmneb, et Vova A. „oskab lugeda" ainult Tšukovski „Moidodõr'i".

Möödub terve rida lapsi nii sarnaseid, kuid ühtlasi ka nii erinevaid.

Esimesest jutlemisest lapsega jääb temast üldmulje. Edaspidi, õppe- ja kasvatustöö protsessis, saab iga last tundma õppida sügavamalt ja põhjalikumalt.

Püüan saavutada, et esimene tutvumine jätaks lapsesse midagi head, tekitaks soovi „asuda kiiremini õppimise juurde", et see sisendaks kartlikele lastele enesekindlust, et koolis on päris hea olla ja karta pole seal midagi. Eriti kartlikke ja tagasihoidlikke lapsi julgustan ma, püüdes äratada neis usaldust enda vastu ning tekitada naeratust nende nägudele. Iseteadlikke, hellitatud ja kasvatamatuid lapsi kutsun ma korrale, juhtides nende tähelepanu sellele, et kool pole mitte kodu või uulits.

Sunnin neid mõtlema: „See on alles kool, see pole hoovitagune, siin pole kõik lubatud. Siin pole halb, kuid tuleb ennast kokku võtta."

Klassi astub mustasilmne tüdruk. Ta patsid on tugevalt punutud. Seljas on tal sinine kleit musta põllega. Kõik on tal korralikult seatud. Käes on tal ridiküll. On tunda ema hoolitsevat kätt. Näha, et nii tütarlaps kui ka tema perekond valmistusid selleks päevaks.

Tüdruk ütleb julgelt oma ees- ja perekonnanime, räägib, kui vana ta on ja millal on tal sünnipäev.

„Kuidas hüütakse su isa?"

„Papa," vastab ta.

„Aga kuidas teised teda hüüavad?"

„Onu Kolja! Tema nimi on Nikolai," taipab ta kiiresti. Kontrollin tema lugemisoskust. Ta tunneb mõningaid tähti ja oskab lugeda aabitsat viie lehekülje ulatuses.

„Kas kirjutada oskad?"

Ta noogutab jaatavalt peaga, võtab minult talle ulatatud pliiatsi, istub ja kirjutab trükitähtedega TOMA.

„Kas perekonnanime oskad kirjutada?"

„Ei, ma oskan kirjutada ainult eesnime," vastab Toma.

Toma jätab targa tüdruku mulje, kellest edaspidi kujuneb sõnakuulelik ja korralik õpilane.

Järgmisena astub sisse Vasja B.

Ta on veel päris väike: prisked põsed, valged lainelised juuksed, väikesed sinised silmad. Ta on erutatud — silmadesse kipuvad pisarad. Pea on tal norgus; mulle ta silma ei vaata. Püüdes takistada teda nutmast ja soovides teda kiiremini juhtida eemale siiatuleku põhjusest ja minust kui õpetajast, küsin ma päris hariliku tooniga:

„Kus sa elad? Kas siin jõekaldal?"

„Ei," sosistab tema.

„Aga kus siis?"

„Seal," näitab Vasja ebamäärases suunas.

Ma noogutan arusaavalt.

„Kas teie maja on suur?"

„Jah."

„Mitmekordne?"

„Ei tea. Viiekordne."

„Kas majas on palju lapsi?"

„Jah."

„Kuidas on sinu mängukaaslaste nimed?"

Ta natuke kergitab silmi ja nimetab oma sõprade nimesid. Neid on tal vähe. Ema ei lase teda õue: „Seal suured poisid kaklevad."

„Kuidas on sinu nimi?"

Tema nimi on Vasja Belokonev.

Me oleme juba tuttavad, nüüd võiks Vasjat ka „kontrollida". Ta ei oska hoida käes pliiatsit, kuid loeb ja arvutab hästi. Jättes Vasjaga jumalaga, räägin ma, et temast saab kindlasti hea õpilane. Vasja naeratab. Vasja B. perekonnanime kohale teen ma märkmeid tema teadmiste ja oskuste kohta ning märgin ka tema arglikkust ja vajadust temasse ettevaatlikult suhtuda.

Avaneb uks. Sisse astub priske poiss. Ta on hästi, kuid lohakalt riietatud. Pluusi krae on lahti, vöörihma ots ripneb, käed pragunenud, küüned näritud. Liigutused lohakaltvabad. Ta naeratab, lähenedes lauale; ühe käega toetub ta lauale, teise aga asetab pükste taskusse. Ma vaatan talle tõsiselt otsa ja küsin ta nime. Ta nimi on Filja L. Rahuliku ja heasoovliku tooniga selgitan talle, et koolis, juteldes õpetajaga, tuleb seista sirgelt. Käsi taskus hoida ei tohi. Filja võtab käe taskust ja jääb sirgelt seisma. Minu järgmistele küsimustele vastab ta valjusti ja vaatab mulle otse silma. Ta räägib, et ta teab kõike, et tal esimeses klassis pole midagi teha, et ta on olnud grupis, valdab saksa keelt ja isa olla rääkinud, et tal hakkab igav väikestega.

Kontrollimisel selgus, et Filja ei tunne kõiki tähti, loeb sõnu tähtede kaupa, neid üksteisele lükkides: MAMA — MAMA. Väga halvasti käsitseb sulge, kuid on taibukas ja oskab arvutada.

Ühtlasi teatab Filja mulle, et kohe astub sisse tütarlaps, kelle nimeks on Elviira. „Ta on väga halb, räägib halbu sõnu ja kakleb, ja õues temaga peaaegu keegi ei mängi." Ta soovitab teda kooli mitte vastu võtta. Jumalagajätul tuletan talle meelde, et 1. septembril peab ta ilmuma kinnitatud kraega, korralikult seatud vöörihmaga ja hästi pestud kätega, väga hea oleks isegi käsi ööks võida rasvaga. Olgu see kõik edasi antud tema emale. Filja noogutab nõusole-

kuks peaga ja jookseb ema juurde, valjusti korrates minu viimaseid sõnu, et neid mitte unustada.

Ma teen Filja L. nime kohta märke: „Eriline järelevaatus." Seda poissi ei või minutikski välja lasta tähelepanu piirkonnast. Temas tuleb kohe äratada huvi ja kaasa tõmmata õppetöösse, kasvatades temas seltsimehelikkuse tunnet ja välja juurides iseteadlikkust ning uhkust, mis esimesest momendist silma torkab. Niisugused lapsed nagu Filja võivad olla kas väga head õpilased, või õpilased, kes desorganiseerivad kogu klassi. Kõik oleneb õpetajast ja tema lähenemisest.

Seal ongi Elviira.

Ta on veidi pikk oma kaheksa aasta kohta. Seljas sinine kittel. Nägu suur ja kahvatu. Jonnakas laup. Vaatab kulmude alt. Vasakul põsel väike arm. Näoilme kapriisne. Räägib tasa ja vastu tahtmist. Kogu päevaks on ta jäetud iseenda hoolde ja suurema osa ajast veedab ta õues.

Ta on kirjaoskamatu, kuid tal on suured elukogemused, palju tähelepanekuid ja teadmisi looduse valdkonnast ning tänavaelust. Ta teab, mida, kus kohas ja milliselt kaubastatakse: leiba kilogrammide viisi, mune — kümnete kaupa, piima ja petrooleumi — liitrite viisi jne. Teab paljude toiduainete hindu. Teab, et leiba valmistatakse jahust, jahu nisuvõi rukkiteradest, et kurgid kasvavad aias ja et neid tuleb kasta jne. Ta teab veel väga palju. Ta on taibukas ja näib, et jonnakas. Õppida Elviira nii väga ei tahagi.

„Ma ei armasta õppida," räägib ta.

See tütarlaps nõuab samuti suurt tähelepanu ja tööd õpetajalt, kuid oskuslikul suhtumisel võib temast kujuneda silmapaistev tütarlaps ning õpilane, mis hiljem täituski.

## Klassi komplekteerimine.

Oleme õppenõukogu koosolekul. Meie nõupidamise esimeseks küsimuseks on esimeste klasside komplekteerimine.

Esimeste klasside komplekteerimise põhimõtte küsimus meie koolis pole veel seniajani lahendatud. Kas komplekteerida klass võrdsete või ebavõrdsete teadmistega lastega? Milliseid klasse tuleb lugeda raskemateks edukuse saavutamisel? Kas kirjaoskamatud lapsed on mahajäänud õpilased? Kas nad suudavad omandada klassi teadmisi võrdselt kirjaoskajatega? Need on alatised küsimused, mis tekivad õpetajatel klasside komplekteerimisel.

Meil toimub klasside komplekteerimine pedagoogi elava tutvumise põhjal lapsega, tema teadmiste ja oskuste, peamiselt — lugemise, arvutamise ja kirjutamise taseme alusel, arvesse võttes tema arenemise taset, kuivõrd seda on võimalik kindlaks määrata lühikese vestluse kestel.

Esialgne tutvumine käesoleva aasta lastega ja möödunud aastate kogemused näitasid, et õpilase eelkoolieane ettevalmistus oleneb suurel määral lapse kasvatusest ja miljööst. Kas käis laps enne kooli lasteaias? Kuidas kasvatasid last täiskasvanud enne kooliastumist ja kas nad pühendasid talle küllalt tähelepanu, kas nad hoolitsesid tema arenemise eest? Kas perekonnas on vanemaid kooliskäijaid lapsi jne. Need on põhilisemad asjaolud, mis tingivad kirjaoskamist ja kirjaoskamatust. Vähe kirjaoskajate või kirjaoskamatute klass pole „tume" klass, nagu teda vahel nimetatakse, kellega on raske läbi võtta õppeprogrammi materjali. Töökogemused on näidanud, et kirjaoskamatute klassiga võib oskusliku ja hea juhtimise juures saavutada häid tagajärgi.

Esimese klassi komplekteerimise küsimus on eriti tähtis

väheste kogemustega õpetajaile, kellel pole veel kujunenud vajalikku oskust õpilaste töö individualiseerimises.

Kogemustega õpetajale, kes kasutab õpetamisel mitmekesiseid meetodeid ja võtteid, kes oskab hinnata iga õpilast ja individualiseerida tema tööd, ei oma kooliastujate laste võrdsed või ebavõrdsed teadmised otsustavat tähendust edasisele edukale tööle klassiga.

Oma tööpraktikas esimeste klassidega on mul tulnud töötada võrdsuse põhimõttel komplekteeritud klassides (kirjaoskamatud ühes ja kirjaoskajad teises) ja ka ebavõrdsete teadmistega klassides (segaklassid).

Õpilaste võrdse ettevalmistuse põhimõttel komplekteeritud klassides omab töö siiski mõningaid paremusi.

Õpetaja töö võrdsetes klassides on kergem. On lihtsam õpetada võrdse ettevalmistusega õpilasi, kui töötada klassis, kus on lapsi, kes oskavad soravalt lugeda, ja ka neid, kes tunnevad ainult üksikuid tähti.

Võrdne grupeerimine annab isegi väheste kogemustega õpetajale võimaluse õieti korraldada õppetöö protsessi, tööaega ratsionaalselt ära kasutada ja rakendada õpilaste teadmistele vastavaid õppemeetodeid.

Õppenõukogus otsustasime esimeste klasside komplekteerimisel kinni pidada õpilaste ettevalmistuse võrdsuse põhimõttest, kuid teadmiste kontrollimise tagajärjed näitasid, et päris kirjaoskajaid ja hoopis kirjaoskamatuid õpilasi on ainult üksikud. Suurem osa sel aastal sisseastujaist tunneb tähti, oskab natuke lugeda, ei oska õieti kirjutada, ei oska üles märkida aritmeetilisi ülesandeid.

Seepärast kujunes kumbki klass tegelikult oma ettevalmistuse poolest ebavõrdseks.

Poisid ja tüdrukud, samuti nagu need lapsed, kes erinevad üldisest massist positiivsete või negatiivsete omaduste poolest ja kes nõuavad õpetaja erilist tähelepanu, olid jao-

tatud võrdselt kahe klassi vahel. Minu klassi sattusid Filja L., Elviira, halva kuulmisega Jura I., lühinägelik tütarlaps Maia Z., Vova A. ja teised.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Homme on 1. september!

Minu ees on minu klassi laste nimekiri.

Neid on kokku 42 last. Siin nad on: arglikud, rõõmsad, julged, tagasihoidlikud, jonnakad, hellitatud, kapriissed, kasvatamatud ja korralikud. Kinnise ja seltsiva loomuga, mitmesugustest majadest ja perekondadest, mitut viisi kasvatatud lapsed. See on üksikute üksteisest eraldatud laste nimekiri. Keegi neist nimetas mind sosinal „tädiks", keegi eksides — „mammaks".

Ja see teadmine, et neist üksikuist lastest, kes on veidi hämmeldunud kooli muljete rohkusest, et sellest ühtlustamata ja organiseerimata laste massist loon ma midagi tervikulist, just see tiivustab mind. Homme alustan ma „1. klassi" loomisega, kus tekivad ühised huvid, kus iga laps muutub täieõiguslikuks „meie klassi" liikmeks, kus ta koos teistega hakkab ületama raskusi ja tundma rõõmu teiste ja ka igaühe saavutuste üle, kus igaüks neist hakkab täitma teatud kohustusi, alluma kindlale distsipliinile, kus hakatakse kasvatama ja õpetama tulevasi veel enam õnneliku elu ehitajaid.

Homme on 1. september!

See 1. september on kahekümne seitsmes minu koolipraktikas, kuid siiski ootan ma seda päeva suure pingega, loomingulise ärevuse ja rõõmutundega, mis on tingitud eelseisvast suurest huvitavast ja õilsast nõukogude õpetaja tööst.

## III PEATÜKK.

## ESIMENE PÄEV.

Kell on kaheksa. Kooli suunas on liikumas pikk kirju lint: lapsed, lastevanemad, õpetajad.

Uute jõududega uueks õppeaastaks!

Kooli välisukse kohal ilutseb tervitus:

„Tere tulemast!", ooteruumis: „Tervitus uustulnukaile!"

Siin nad on — need uustulnukad! Suurem osa neist hoiab kõvasti kinni saatja käest. Uksehoidja suunab nad riietehoidu. Riietehoiu uksel on silt: „Lastevanemate sisseminek riietehoiuruumi on keelatud." Korrapidaja õpetaja selgitab rahulikult meie nõudeid neile lastevanemaile, kes tingimata soovivad koos lastega minna riietehoidu, ja nende soovide põhjendamatust. Lapsed jätavad oma saatjad ja suunduvad riietehoidu. Seal abistavad kooliteenijad eriti saamatuid lapsi lahtiriietumisel, kuid abivajajaid on vähe, sest ilm on soe ja suuremal osal on ainult peakatted. Vanemate klasside õpilased — korrapidajad — võtavad riietehoiust väljuvaid uustulnukaid lahkesti vastu ja juhivad nad klassidesse.

Ooteruumis seisavad lastevanemad, suurem osa neist on ärevuses jumalagajätul oma lastega. Veel kord antakse neile õpetust ja nõu. Mõned neist soovivad minna klassi, et „panna oma laps õigesse kohta istuma".

„Ta on ju mul väike, kuskil ta pole olnud," räägib elatanud naisterahvas, hoides ilusa, lõbusa vaatega tüdruku käest kinni, „ma panen ta ise istuma. Ta peab istuma õpetaja lähedal. Palun, tehke minule erand, lubage mind temaga koos klassi," palub ta korrapidajat pedagoogi.

Pedagoog selgitab tema palve täitmise võimatust ja rahustab, et tütarlaps pannakse õpetaja poolt istuma sinna, kus tal on kõige parem olla.

Ooteruumis, lastevanemate nurgakeses on teadaanne:

**Õppetöö esimeses klassis lõpeb kell 13.25.**
**Lapsi võib oodata ooteruumis.**

Lapsed astuvad klassi. Ühed neist on rahulikud ja kindlad, teiste nägudel on aga hämmeldus.

Lahkelt tervitades iga last, näitan neile nende kohad ja annan aega ümbervaatamiseks.

Täna tulid lapsed kooli õppima esmakordselt. Täna astusid nad üle selle ühiskondliku asutise läve, kes võttis nad vastu oma lastele uudse korraga, nõudes neilt selle täitmist.

Seepärast tahan lapsi juba esimeses tunnis tutvustada meie reeglitega, anda neile kujutlus nende reeglite täitmise vajalikkusest edukaks tööks kollektiivis, tahan näidata, kuidas neid nõudeid tuleb täita.

„Õppeasutisse sisseastujad lapsed," räägib A. N. Ostrogorski, „avaldavad tavaliselt täielikku valmisolekut täita kõiki neid väliseid nõudmisi, millega nad kohtuvad koolis ... Kooli elukord näib neile, uustulnukaile, vältimatuna ja pealegi veel, — ja see on samuti tähtis — ka mõistlikuna. Kui sel ajal lapsed rikuvadki korda, siis ei tee nad seda protesti pärast, või arvamisest, et see kord on tühine või eba-

oluline, vaid sellepärast, et nad pole kooli korraga harjunud või ei tunne veel kõiki reegleid või ei oska oma aega jaotada või ei saa ise endast jagu... Distsipliinirikkumised ilmnevad tavaliselt hiljem, siis kui lapsed on juba kooli korda tundma õppinud ja näevad, et see pole sugugi vankumatu ja tihti isegi patustab mõistlikkuse vastu [1]."

Kõlab kell, kõik istuvad juba oma kohtadel.

Ma seisan rahulikult nähtaval kohal, tahvli juures. Laste silmad on suunatud minule. Ma teatan neile oma nime ja lapsed kordavad seda minu järel.

„Tere, lapsed!" ütlen ma. Vastuseks kõlavad üksikud hääled. Suurem osa uurib mind vaikselt.

„Teie kuulsite kella?" küsin ma lastelt ja seletan, mida see tähendab ja mida lapsed peavad tegema, kui kuulevad kella.

„Iga õpilane peab viivitamatult pärast kella minema klassi ja asuma oma kohale."

„Õpetaja või koolidirektori klassitulekul või väljumisel peab iga õpilane neid tervitama püstitõusmisega."

„Igal hommikul hakkan ma teid tervitama ja teie peate väga tasa püsti tõusma, — nii tervitate teie mind."

„Tere, lapsed!" ütlen ma veel kord.

Lapsed tõusevad püsti ja pärast seda, kui ma olen lubanud neil istuda, istuvad nad. Kõik see toimub kärarikkalt, kolistatakse toolidega, jalgadega. Mõned, selleks et istuda, astuvad enne toolile ja siis alles lasevad jalad alla.

„Ma tahaksin, et te õpiksite püsti tõusma väga vaikselt," räägin ma, „vaadake tähelepanelikult, kuidas tuleb laua tagant püsti tõusta. Seda on kerge õppida."

Ma näitan lastele püstitõusmise ja istumise võtteid. Kutsun välja mõned õpilased kordama minu liigutusi, siis lap-

[1] А. Н. Острогорский, Школная дисциплина и воспитание. Педагогические экскурсии в области литературы, изд. Тихомирова М., 1897.

sed õpivad püstitõusmist üksikute ridade kaupa ja siis terve klassiga. Neile harjutustele pühendan ma 3—4 minutit. Siis istuvad lapsed oma kohtadele ja ma alustan igaühega tutvumist.

Ma kutsun igaüht nimekirja järgi, hääldades selgelt ta perekonna- ja eesnime. Väljahüütud õpilane peab vaikselt püsti tõusma, et ma teda näeksin.

Tunnen näo järgi juba suuremat osa lastest, paljudele neist leian ma paar lahket sõnakest, teistele naeratan lihtsalt meie tutvumise puhul. Argadele lastele pühendan ma erilist tähelepanu.

„Vasja Belokonev, sina ju lugesid mulle nii hästi."

„Ah, Galja Bologova, ma tunnen sind hästi!"

„Toma Apatenko, kuidas on siis su isa nimi?" jne.

Kõik lapsed on kohal.

Küsin lastelt, milleks nad tulid kooli.

„Õppima."

Me selgitame, kes on nad nüüd. Nemad on õpilased, mina aga — õpetajanna.

„Kuidas on minu nimi?"

Nad kordavad mu nime.

Ma tunnen nüüd ka nende nimesid.

„Teie tulite õppima. Teie peate õppima ka istumist tunni ajal." Ma selgitan ka käitumise reegleid tunnis. „Istuda tunnis sirgelt, toetumata küünarnukile, ja hoiduda lohakast asendist, tähelepanelikult kuulata õpetaja seletusi ning õpilaste vastuseid, mitte juttu ajada ega kõrvaliste asjadega tegelda."

„Õpetajale vastamisel püsti tõusta, seista sirgelt, kohale istuda ainult õpetaja loal. Soovides vastata või midagi küsida — tõsta käsi [1]."

---

[1] „Õpilase käitumise reeglid", pp. 8, 10.

Lapsed on alati huvitatud klassist, selle mööblist ja õppeabinõudest. Eraldan ka selleks aega ja meie uurime klassi, tahvlit, kriiti, kaarti, arvelaudu, riiulit jne.

Me määrame iga eseme ülesande ja ühtlasi selgitan lastele, kuidas neid esemeid tuleb käsitseda. Lühidalt, jutustan valitsuse hoolest laste eest, et niisuguseid suurepäraseid koole, nagu meie kool, on meil nüüd palju: räägin sellest, et lapsed peavad hoidma kooli vara. Siis jutustan lastele kellast vahetunniks, selgitan, milleks on vajalik vahetund ja kuidas seda tuleb kasutada, et hästi välja puhata ja olla värske järgmiseks tunniks. Ma viin nad koridori, näidates, et käia tuleb väga tasa, „kikivarbail", sest teistes klassides kestab veel õppetöö. Me liigume peaaegu hääletult, vaatame läbi klaasuste teistesse klassidesse ja näeme, et mõnes neist istuvad suured õpilased, teistes aga väikesed. Kuid kõik nad õpivad. Juhin laste tähelepanu vaikusele koridoris. Näitan neile, kus on keedetud vesi ja kuidas tuleb kasutada klaase, kust võtta puhtad ja kuhu asetada tarvitatud klaasid. Siis astume sisse käimlasse ja pesuruumi ning ma selgitan neile, kui korralikult ja kultuurselt tuleb kasutada neid kohti.

Mõni minut enne kella vahetunniks pöördume klassi. Kiiresti teeme kokkuvõtte oma ekskursioonist ja esimesest tunnist.

Mida on omandanud lapsed esimeses tunnis?

Nad teavad, et lapsed tulevad kooli selleks, et õppida, et koolis on oma kord ja reeglid, mida tuleb täita.

Nad said teada:

a) Kuidas tuleb tervitada õpetajat.
b) Kuidas tunni ajal istuda ja käituda.
c) Vahetunnist, joogiveest, sellest, kuidas tuleb kasutada üldkasutatavaid kohti.

d) Õigeaegsest lahkumisest klassist vahetunniks.
e) Tunni alguse kellast.
f) Kuidas tuleb kasutada kooli mööblit ja õppevahendeid.

Kõlab kell.

Lapsed lahkuvad klassist täies korras. Avanud akna, väljun klassist ja jälgin lapsi vahetunni kestel.

Osa lapsi võtab juba osa vanemate klasside õpilaste poolt korraldatavast ühisest mängust.

Vahetunnis püüan ma näha igaüht, jälgin tema suhtumist kaaslastesse, mängusse, abistan lapsi, kes pole harjunud nii suure kollektiiviga, ennetan ulakaid vallatusi. Minu tähelepanekud õpilase käitumisest vahetunnis annavad mulle palju materjali minu edasises kasvatustöös.

Puhanud, säravate silmadega lapsed pöörduvad klassi ja asuvad oma kohtadele. Ma jälgin korda laste tulekul klassi.

Laual on mul varutud vihikulehe suurused paberilehed ja värvilised pliiatsid. Lehtedele on juba enne minu poolt kantud ruudud, mille küljemõõt on $2^1/_2$ sm.

Kui klassis on tekkinud absoluutne vaikus, teatan ma lastele rahuliku, ühtlase häälega, et nüüd hakkavad nad tegelema aritmeetikaga. Ma näitan neile joonestatud lehti ja ütlen, et ühe niisuguse lehe saab neist igaüks. Peale selle saab iga õpilane karbikese värviliste pliiatsitega.

Soovitan kõigile istuda sirgelt ja asetada käed lauale, et paremini ja tähelepanelikumalt kuulata minu sõnu.

Siis teen neile ettepaneku tõsta õige tasa üles parem käsi ja lasta alla vasak käsi, võtta vasaku käega vasakust kõrvast kinni, puudutada parema käega paremat põske, asetada mõlemad käed lauale. Laste tähelepanu on erutatud ja nad on valmis täitma ka raskemaid ülesandeid. Koos lastega selgitan, et lauad on paigutatud ridadena. Nimetan neid ridu kolonnideks, esimene kolonn, teine, kolmas.

„Kuid nüüd, lapsed, peate olema väga tähelepanelikud, praegu ma esitan küsimusi, mis mõnedele teist võivad osutuda raskeiks. Kes istub esimeses kolonnis, tõstku käsi. — Kõik teavad — tubli! — Kuid kes istub teises? Kes kolmandas?"

Ilmneb, et see on kerge küsimus, kõik vastavad väga hästi. Silmad säravad. Paljud naeratavad. Kõik on valmis edasi vastama.

„Kuid nüüd esitan raskema küsimuse: kes istub esimeses kolonnis vasakul pool, tõstku käsi. Kes paremal pool?" Samad küsimused esitan lastele, kes istuvad teises ja kolmandas kolonnis.

Siis teen ettepaneku igaühel lugeda, mitu pinki on kolonnis, kus ta istub. „Kes on ära lugenud, tõstku käsi. Lugeda tuleb omaette või sosinal." Luban lugemise hõlbustamiseks tõusta püsti ning pöörata ringi. Kutsun kordamööda paarkolm õpilast igast kolonnist, kiidan õige vastuse eest.

„Mitu inimest istub igas pingis?"

„Kaks."

„Kuid nüüd annan ülesande."

Ülesanne on raske — tuleb tähelepanelikult kuulata.

„Igas pingis istub kaks inimest. Mitu inimest on igas kolonnis?"

Jälgin, kuidas keegi lahendab seda ülesannet. Laste näod on keskendatud. Mõned on tõmmanud lauba kortsu. Nad sosistavad arvude nimetusi. Lapsed loevad sõrmedega. Näoilmed selginevad, käed tõusevad. Lahendatud.

Kutsun nad üksteise järel välja. Kiidan õige lahenduse eest. Lapsi, kes ei osanud õieti arvutada, parandan, ja meie kõik koos abistame neid õieti kokku lugema kolonnis istuvaid lapsi. Teen ettepaneku arvutada, mitu lehte ma pean andma igasse kolonni, kui igale õpilasele annan ühe lehekese.

Siis kutsun igast kolonnist välja kaks õpilast ja annan neile lehed teistele jagamiseks: üks annab vasakul pool istujaile, teine paremal pool istujaile. Teisi õpilasi palun jagada värvilisi pliiatseid. Nii on mul juba kaksteistkümmend abilist.

Laudadel on nüüd paberilehed ja karbikesed värviliste pliiatsitega.

Käsin kõigil avada karbikesed, kaaned asetada paremale poole, ära lugeda, mitu pliiatsit on igas karbikeses (6), siis võtta paremasse kätte punane, vasakusse sinine pliiats.

„Mitu pliiatsit on igaühel kummaski käes? Mitu jäi neid karbikesse? Nüüd pange mõlemad pliiatsid karbikesse. Mitu pliiatsit on seal nüüd?"

Neidsamu harjutusi kordan ka teistvärvi pliiatsitega.

„Võtke paremasse kätte kollane, vasakusse — roheline jne."

Nüüd pöördume lehtede juurde, mis asuvad laste laudadel. Võtku lapsed leht kätte ja vaadelgu seda tähelepanelikult.

„Mida te võite mulle selle kohta öelda?" Suurem osa lastest on tõstnud käe. Küsin igaüht.

„See on tehtud paberist."

„Väga hea."

„Ta on valge."

„Õige."

„Ühele poolele on joonestatud ruudukesed, teine pool on puhas, sile."

„Tubli, veel?"

„Tal on ääred."

„Küljed, nii!"

Asetagu kõik leheke enda ette. Puudutagu lapsed lehekese ülemist serva (külge), siis alumist, siis paremat ja vasakut.

„Mitu külge on kokku? Võtke paremasse kätte punane pliiats. Leidke esimene ülemine rida. Nii. Leidke esimese rea algus. Leidke esimese rea esimene ülemine ruuduke. Tehke ta punaseks."

Kinnitan tahvlile suuremakujulise lehe ja teen sellel sama, mis lapsedki.

„Näidake selle ruudu külgi. Ülemist, alumist, paremat ja vasakut. Kokku mitu külge? Millega võib võrrelda?"

„Paberilehega, lauaga, tahvliga jne."

„Kus on tahvli küljed, laua, ukse küljed? Näita sina, sina, sina . . ."

„Võtke sinine pliiats. Nii. Leidke alumine rida, leidke alumises reas kaks esimest ruudukest. Värvige ära need kaks kõrvuti olevat ruudukest. Võtke kollane pliiats, värvige kolm järgmist ruudukest jne."

Loendage, mitu ruudukest on esimeses reas (10). Tunni lõpul käsin kirjutada, kes oskab, ülemisse ritta neid numbreid, mida keegi tunneb, igasse ruutu üks number. Terve klass töötab usinalt ja rõõmuga, kuigi mõned enne uue töö alustamist jälgivad naabri tegevust. Samm-sammult juhin ma klassi lihtsamatelt ülesannetelt keerukamatele, mis nõuavad suuremat mõtlemistööd ja orienteerumist. Oma ülesanded jaotan esialgu kõige lihtsamateks osadeks, mis nõuavad ühe tegevuse täitmist, ja hoidun andmast niisuguseid ülesandeid, mis nõuavad lapselt üheaegselt mitme tegevuse täitmist. Oma küsimused ja ülesanded esitan ma tervele klassile, saavutades seega kõigilt täielikku tähelepanu.

Ma püüan hoida kogu klassi oma nägemise ja tähelepanu piirkonnas. Igaüht peab küsima. Head vastused pälvivad minu kiitust. Vigu parandan ma rahulikult, püüdes teha seda suure taktitundega. Esitan oma küsimused nii, et lapsed neile vastates avaldaksid neile juba tuntud arvulisi kujutlusi, arvutamise ja orienteerumise oskust ruumis, parema ja

vasaku poole tundmist jne. Üheaegselt ma selgitan põhivärvide (kollane, punane, sinine) tundmist.

Mõni minut enne kella vaatan läbi kõigi laste tööd ja siis käsin lastel panna pliiatsid karbikestesse, lehekesed aga pingi sahtli — homme on meil neid jälle vaja.

Kui pliiatsid on asetatud karbikestesse ja paber sahtli, teen lastele ettepaneku istuda vaikselt, vaikselt. Siis selgitan neile, et pärast teist tundi on einestamise aeg. Enne söömist tuleb pesta käed, sest mustade kätega süüa on väga kahjulik.

Kellel on kaasas käterätt, võtku see välja. Käterätid õlal, seebitoosid käes, suunduvad poisid ja tüdrukud organiseeritult pesemisruumidesse. Neile, kellel polnud käterätti ja seepi, — neid oli üksikud — annan ma ühiseks kasutamiseks käteräti ja seebi. Pärast käte pesemist tulevad lapsed klassi tagasi ja rivistuvad kolonnide kaupa sööklasse minekuks.

„Koolis on palju klasse," räägin ma lastele, „ja mitu klassi läheb praegu sööklasse einestama, seepärast on nõutav vali kord."

Kuidas minna mööda treppi ja koridore, et mitte kokku põrgata? Muidugi tuleb seda teha nii nagu tänavalgi, kus liiklemine on organiseeritud. Tuleb hoiduda paremat kätt. Veel kord tuletame käe tõstmisega meelde, kus on parem käsi. Tähendab, kuhu poole me peame hoiduma? Paremale poole. Kus on parem käsi, seal on ka parem pool.

Rahulikult, hoidudes paremat kätt, suundume sööklasse. Seal ma paigutan lapsed meie klassile määratud kohtadele.

Einestamise ajal panen ma tähele, kas kõik lapsed einestavad ja mis nad on kaasa toonud.

Tagasiminek on samuti organiseeritud ja rahulik.

Suure vahetunni lõpu veedavad lapsed mängides.

Kolmas tund on vene keele tund. Lapsed on veetnud

koolis juba kaks tundi. Nende tähelepanu oli kogu aeg pingutatud. Tahaksin, et nad kolmandas tunnis saaksid midagi uut ja huvitavat. Tahaksin anda niisuguse tunni, kus lapsed satuksid „jutuhoogu", jutustaksid mulle midagi oma elu kogemustest. „Millega aga te ergutate lapse mõtet ja kutsute esile iseseisva sõna, kui mitte mingisuguse eseme või selle kujutuse näitamisega," räägib Ušinski [1]. Selleks ma varusin mitu pilti ja muinasjutu, mille neile jutustan, ja nemad lavastavad selle. Jutustamiseks valisin muinasjutu „Hiirekese majake".

Valik langes sellele sellepärast, et muinasjutu tegelased on lastele tuttavad, mis omakorda innustab lapsi jutustama. Muinasjutt on rütmiline ja omab palju kordamist, mis kergendab meeldejätmist, jutustamist ja lavastamist. Valisin pildid, millel on kujutatud muinasjutus esinevad loomad: hiired, konnad, rebane, hunt ja karu.

Enne tunni alustamist tuletame veel kord meelde, kuidas tuleb püsti tõusta ja kuidas seista õpetajaga jutlemisel: rahulikult tõusta, seista oma pingi juures, hoida pea otse, käsi alla lastes. Veel kord kordamööda kutsun välja kaks-kolm õpilast ja nad demonstreerivad, kuidas tuleb püsti tõusta, kuidas end hoida vastamise ajal ja kuidas istuda. Neid liigutusi korratakse kolonnide kaupa, kogu klassiga ja üksikute õpilaste poolt.

Seejärel riputan sõnalausumata, mitte kiirustades, varutud pildikesed üles. Nähes neid, ei suuda paljud lapsed hoiduda valjusti ütlemast: „Hunt! Karu! Hiir! Oi, rebane!"

„Piltide näitamine ja nende järgi jutustamine on parimaks abinõuks kasvataja lähendamisel lastele. Mitte millegi muuga ei suuda ta purustada seda seina, mis eraldab täis-

---

[1] К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по «Родному Слову», ч. I, СПБ, изд. 12-е.

kasvanuid lastest ja eriti õpetajat õpilastest, kui näidates ja seletades nendele pilte," räägib Ušinski. „Kui te astute klassi, keda on raske ahvatella rääkima, siis näidake neile pilte — ja klass hakkab rääkima, ja rääkima vabalt, sundimata [1] . . ."

Annan mõne minuti aega piltide vaatlemiseks ja siis asun vestluse juurde.

„Mida te nägite sellel pildil? Kuid kes see on? Aga see?"

Lapsed vastavad minu küsimustele. Ma luban neile vastata ka kõigil korraga: see annab võimaluse vestlusse kaasa tõmmata kõiki lapsi ja „vallandada keelepaelad" ka vaikijail ning tagasihoidlikel.

Seejärel jõuan lühidalt selgusele, mis on lastel teada üksikutest loomadest. Alustame oma vaatlust enam tuntumaist: hiirekesest, konnast, jänesest; siis läheme üle rebasele, hundile ja karule. Küsimusi esitan kogu klassile, küsin iga kätt tõstnud õpilast.

„Kes on näinud seda looma? Kus sa teda nägid? Milline ta on?"

Pärast ülesriputatud piltide ülevaatust teatan ma lastele, et jutustan neile muinasjutu nendest loomadest. Selgitan, kas on kõigil teada, mis on muinasjutt.

„Muinasjutt — see on vale!"

„Muinasjutt on jutustus, milles pole kõik õige!"

Peatume seniks sellel, laste eneste poolt antud määratlemisel. Enne jutustamist valmistugu kõik kuulamisele, s. t. istugu mugavamalt: toetugu tooli toele või lauale, pangu käed lauale ja hoidku neid vabalt ning rahulikult. Ma tahan kuulamise kultuuri kasvatamisega alustada esimestes tundides.

---

[1] К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по «Родному Слову», ч. I, СПБ, изд. 12-е.

Nimetades muinasjutu, lisan ma: „Võib-olla mõned teist on kuulnud seda muinasjuttu. See on hea; teie aitate hiljem teisi jutustamisel."

Muinasjuttu ma jutustan, aga ei loe, sest jutustatud muinasjutt mõjub lapsele paremini kui loetud. Jutustamine võimaldab laste tähelepanu paremat köitmist ja nende tegevuse jälgimist.

Jutustan aeglaselt, hääldades iga sõna selgelt ja täpselt. Muudan hääletooni, olenevalt sõnadest ja sellest, missugune loom neid räägib.

Muinasjuttu kuulatakse tähelepanelikult. Pärast seda, kui muinasjutt on jutustatud, loetleme selle muinasjutu tegelasi ja tuletame meelde, kuidas keegi neist ennast nimetab.

Mina — urka-hiireke.
Mina — konn-krooksuja.
Mina — jänes-hüpleja.
Mina — rebane-õeke.
Mina — hunt-hallsaba.
Mina — karu-mühakas.

Selgitan lastega, miks nad ennast nii nimetavad.

„Urka-hiireke — sellepärast, et hiired elavad urgastes. Jänes liigub hüpetega jne. jne."

Minu ettepanek seda muinasjuttu lavastada võetakse vastu vaimustusega. Mitmed nimetavad neid loomi, kellena nad tahaksid esineda. Valin enam arenenud ja julgeid lapsi. Meie esimene lavastus määrab üldise tooni meie edaspidisele tegevusele ilukirjanduslike teoste dramatiseerimisel, seepärast peab ta läbi viidama edukalt. Arad lapsed võivad mängu ajal kohmetada ja oma osa katkestada.

Loomade osad on jaotatud. Kõik ülejäänud lapsed kujutavad endast majakest ja hakkavad rääkima autori eest.

Valmistume etenduseks. Tuletame meelde iga looma iseloomustavaid omadusi, kuidas keegi teeb häält: hiir — piik-

sub, konn — krooksub, karu — uriseb, hunt — ulub jne. Kuidas keegi liigub: hiir — jookseb kiiresti, konn — hüppab, karu-mühakas — käib raskelt astudes jne. Iga laps kordab lisandsõna, mis kuulub sellele loomale, keda ta kujutab.

Urka-hiireke, konn-krooksuja.

Seejärel kõik lapsed, kes kujutavad loomi, kogunevad ühte nurka, need aga, kes kujutavad majakest, kogunevad vastaspoolsesse nurka.

Nad võtavad üksteise käest kinni ja moodustavad tiheda ringi, midagi majakese taolist. Ma õpetan neid kooris rääkima (võib ka laulda) muinasjutu sõnu.

Seisab väljal majake,
pole kõrge, madal ka.
Mööda välja jookseb hiir,
maja juures piiksub ta.

Samal ajal jooksebki hiireke.

Hiireke: Maja-majake, kes sinus elab?

Keegi ei vasta. Hakkas hiireke elama üksi.

Kõik: Seisab väljal majake jne.

Meie etenduse lõpul karu, sõnadega: „Mina — karu-mühakas", ründab majakest ja kõiki seesolijaid. Lapsed jooksevad laiali rõõmsa kilkamisega. Muinasjutu lavastamine möödus väga lõbusalt. Kõik tahavad veel kord sellest osa võtta. Kuid ma panen nad istuma ja, kui klassi on tekkinud vaikus, räägin: „Selliseid tunde on meil ka järgmistel päevadel. Varsti aga heliseb kell — see tähendab, et on lõppenud kolmas tund." Lapsed nõustuvad meeleldi ja väljuvad pärast kella vaikselt klassist.

Neljanda tunni alguseks tunnen ma lapsi juba niivõrd, et võin asuda nende paigutamisele klassis, et järgmisest päevast alates oleks igal õpilasel oma kindel koht klassis. Õpilaste paigutamisel arvestan ma nende füüsilisi omadusi, nende käitumist, ettevalmistust ja küpsust.

Ex bibl. ... tart.

Minu laual on õpilaste nimekiri, millele meie arst on märkinud kõik lapsed, kellel on nõrk kuulmine või halb nägemine. Need lapsed panen ma istuma sinna, kust nad näeksid ja kuuleksid hästi.

Suurekasvulisi lapsi, kellel on hea kuulmine ja nägemine, võiksin panna istuma viimastele või eelviimastele pinkidele.

Elavad ja rahutud lapsed panen ma istuma rahulikkude ja tasakaalukate laste kõrvale.

Vähearenenud lapsed asetan ma kohtadele, mis asuvad alati minu nägemispiirkonnas, see on kõigi kolonnide keskmistele pinkidele. Esimesed pingid, eriti esimeses reas, on määratud enam aktiivsetele ja organiseeritud lastele, sest need kohad jäävad tavaliselt välja nägemispiirkonnast, kuid aktiivsed lapsed tuletavad ennast ise meelde. Laste palveid panna neid istuma nendega, kellega nemad soovivad, ja sinna kohtadele, kus neile meeldib, ma ei arvesta.

Töökogemused lastega on näidanud, et kui täita selliseid laste palveid, tuleb neid ümber paigutada peaaegu igal nädalal, sest on teada, et lapsed selles vanuses ei oma püsivaid soove, sagedane laste ümberpaigutamine aga purustab klassi organisatsiooni ja tekitab lastes mõtte, et koolikord ja reeglid pole küllalt kindlad ning püsivad.

Laste paigutamisel ei arvesta ma ka laste sugu. Kuna aga suurem osa tütarlastest on rahulikuma käitumisega, siis enamus elavaid ja rahutuid poisse on pandud istuma tütarlastega. Sellele momendile ma laste tähelepanu ei pööra. „Nii on vajalik teha kõigi eduka töö huvides," — see on peamine põhjendus. Lapsed mitte ainult nooremates, vaid ka vanemates klassides suhtuvad sellesse niisama lihtsalt nagu minagi.

„Õpetaja peab oskama saavutada usaldust enda vastu, ja siis õpilased hakkavad uskuma, et iga tema korraldus on mõistlik ja kõik tema kavatsused on suunatud nende kasuks.

Iga nõudmist seletagu õpetaja ja tõestagu õpilaste seisukohast, nende huvide, murede, nende tervise, intellektuaalse ja moraalse arenemise seisukohast. Pole midagi ohtlikumat, kui et õpilased õpetaja korralduses märkavad omavoli või tujukust. Õpilased usaldavad õpetajat ainult siis, kui tema nõuanded, tema korraldused näivad vajalikena ja vältimatuina laste eneste huvides [1]," räägib õieti Vahterov.

Enne laste ümberpaigutamist teatan ma neile sellest ja põhjendan selle vajalikkust. „Täna teie istusite juhuslikel kohtadel. Kuid selleks, et teil kõigil oleks hästi kuulda ja näha ja et kõik võiksid hästi õppida, panen ma igaühe teist istuma sinna, kus tal on hea," räägin ma lastele ja panen nad istuma neile määratud kohtadele.

Homme tulevad nad ja istuvad uutele kohtadele. Kuidas jäävad neile uued kohad meelde? Kuidas toimida, et homme poleks segadust? Jõuame kõik otsusele oma kohad kuidagi ära märkida. Võib valmistada kaardikesed ja neile kirjutada oma nimed. Kes ei oska oma nime kirjutada, sellele kirjutan ma ise. Igaüks joonistab oma kaardikesele midagi — see kergendab koha ülesleidmist. Laste tähelepanu on erutatud — nad on valmis järgnevaks tööks. Laual on veel selleks otstarbeks varutud paberilehed. Kui kõik pilgud on pööratud minule, võtan ma ühe paberilehe ja näitan seda tervele klassile. „Sellest paberist valmistame meie nimekaardid. Vaadake, kuidas seda teha tuleb."

Ma murran lehe nii, et vastasääred ühtuksid, pressin küünega murdekoha, murran siis kokkupandud lehe veel kord, nii et lühemad vastasääred ühtuksid. Pressin küünega uue murdekoha. Harutan lehe lahti — ma sain neli püstkülikut. Nüüd tuleb nad üksteisest lahutada. Võib lõigata kääri-

---

[1] В. П. Вахтеров, Нравственное воспитание и начальная школа. Изд. «Русская мысль» 1901.

dega, kuid seda võib teha ka kätega. Kuid see nõuab lastelt suurt täpsust.

„Vaadake, kuidas ma seda teen!" Murran lehe nii, nagu see oli murtud, ettevaatlikult rebin siis murdekohast esiteks pooleks ja siis veel kord pooleks. Saime neli kaardikest.

Nüüd on lastel ettekujutus sellest, mida nad peavad tegema. Veel kord teeme kindlaks, mitu last on igas kolonnis ja mitu lehte läheb vaja, kui anda igaühele üks leht. Kutsun välja igast kolonnist kaks õpilast lehtede jagamiseks.

Lehed on jagatud — kõik on valmis töötama!

Järk-järgult ja selgelt seletan töö iga osa, põhjalikult selgitades ja andes juhtnööre igaks tegevuseks. Lapsed töötavad koos minuga. Meie murrame, pressime küünega murdekoha, ettevaatlikult harutame lahti jne.

Hästi ja täpselt tehtud töö leiab minu poolt kiitust. Näitan seda lastele. Mõned lastest kas murdsid valesti või ebatasaselt rebisid püstkülikuid. Lähen appi kääridega, lõikan ääred tasaseks, ja kaart on omandanud vajaliku välimuse. Pärast seda ma soovitan jätta kaks paremat kaardikest endale lauale, ülejäänud aga ära anda minu poolt väljakutsutud õpilastele (juba kaks teist õpilast kolonnist), kes koguvad kaardikesed ja asetavad need töökarpi, mis hoitakse meil kapis. Selgitan, kes suudab ise kirjutada oma nime kaardikesele. Käed on üles tõstetud. Võtku lapsed must pliiats ja kirjutagu oma nimi. Lähenen lastele, kes ei oska oma nime kirjutada ja kirjutan kiirelt suure selge käekirjaga igaühele ta nime. Seejuures ma ei näita, et mõne lapse nimi on mulle tundmata. Ma ei pöördu lapse poole küsimusega: „Tüdruk, kuidas on su nimi?" või: „Poiss, mis sinu nimi on?" Ma tulen pingi juurde ja räägin: „Ütle, millise nime ma pean sinule kirjutama?" Nüüd lapsed ilustavad kaardikesi, joonistades neile midagi.

Töö läheb lõbusalt ja keskendatult. Kõik on tegevuses, kõik püüavad.

Siin on need nimekaardid, „ilustatud" lillekestega, majakestega, aurikutega, joontega, kritseldatud nimedega. Siin on nii kirjatähti kui ka trükitähti ja on ka vaevalt loetavaid kritseldusi. Homme asetan ma nende asemele ilusasti kirjutatud nimekaardid.

Kaardikesed asetatakse tindipoti serva alla nii, et nimi oleks nähtav.

Varsti lõpeb tund. Enne kui lapsi koju lasta, teeme lühidalt kokkuvõtte esimese koolipäeva tööst.

Räägin lastele, et nad töötasid kõik väga hästi ja võivad nüüd minna koju, kuid nad peavad midagi väga tähtsat meeles pidama: homme peavad nad tulema kooli kõik õigel ajal!

Koduseks tööks annan ma järgmise „ülesande": pesta korralikult kael, kõrvad, käed, lõigata küüned lühikeseks, tulla kooli puhtais riideis, korralikult kammida juuksed, puhastada jalatsid.

Homme teen ma ülevaatuse.

Enne kui lahkuda klassist, vaatame klassi tähelepanelikult üle. Kuidas võime abistada koristajat, kes teeb klassi homseks jälle puhtaks ja meeldivaks? Lapsed korrastavad oma kohad, korjavad mittevajalikud paberitükikesed ja -lõigud ning viivad need paberikorvi. Panevad kriidi kastikesse. Siis näitan ma lastele, kuidas tuleb asetada tool laua juurde ja kuidas rivistuda väljumiseks. Homme me harjutame veel, et saavutada selles paremaid tagajärgi. Veel kord kiidan neid tänase töö eest koolis ja ütlen valjusti: „Nägemiseni, lapsed!" Nad lahkuvad korralikult klassist ja suunduvad riietehoidu. Ma lähen koos nendega. Seal ma jälgin, kuidas lapsed riietuvad ja kuidas näevad nad välja koolist lahkumisel. Riietunud, ütleb iga õpilane mulle: „Nägemiseni, Anastassia Jefimovna!"

Esimene õppepäev on lõppenud!

Pärast jutuajamist mõnede lastevanematega, kes seda soovivad, pöördun ma klassi.

Vaatan läbi laste töö, ühtlaste suurte tähtedega kirjutan iga lapse nime lehekestele.

Arvestades kõike tehtut tänase päeva jooksul, teen ma mõttes kokkuvõtte. Milline see siis on?

Ma tahaksin, et esimene koolipäev oleks tööpäevaks, kuid ühtlasi mitte alustada lugemise, kirjutamise ja arvutamise õpetamisega.

„Ma ei soovita alustada koolis lugema- ja kirjutamaõpetamist kohe esimestel päevadel" räägib Ušinski, „sest uute muljete rohkus on lapsel selletagi liiga suur; tarvis on anda lapsele aega kodunemiseks uues olukorras, ja alles siis võib juba loota tema tähelepanule [1]."

Tunnid olid mitmekesised, nad ei väsitanud lapsi. Lapsed omandasid mõningaid teadmisi ja oskusi. Nad õppisid tundma mõningaid kooli reegleid ja said kujutluse nende täitmise vajadusest.

Soovitavad laste koostöö ja abistamise väljendused, nende kõige väiksemadki saavutused leidsid minu poolt ergutust. Lapsed lahkusid koolist huvitatuna tööst, rahuldatud meeldivate väljavaadetega homsele päevale. Mul oli võimalus jälgida päeva jooksul mõnede laste initsiatiivi, iseseisvuse ning kindluse ja teiste arguse ning taibutuse väljendusi. See aitab mind oma õpilaste tundmaõppimisel, aitab edukamalt korraldada edasist tööd nende õpetamisel ning kasvatamisel. Minu poolt seatud ülesandeid esimeseks õppepäevaks on mul õnnestunud nähtavasti täielikult täita.

Seepärast jätabki see päev minusse rahuldustunde.

---

[1] К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч. I, СПБ, 1875, изд. 12-е.

## IV PEATÜKK.

## ESIMENE NÄDAL.

Lapsed tulevad klassi mind lahkelt teretades. Jälgin iga sisseastuja välimust, kiidan eriti korralikke, teistele aga annan korraldusi enda kordaseadmiseks: kohendada juuksepaela palmikus, kammida juuksed, pesta käed, puhastada kingad, kohendada sukad, kuub, kleit jne. Enda jaoks märgin, millise välimusega iga õpilane ilmus.

Esimestel päevadel teostan ma hommikust ülevaatust ise ja seda laste saabumisel enne tundide algust. Lapsed lähevad oma kohtadele, leides need oma nimekaartide järgi.

Kell. Seisan jälle nähtaval kohal ja teretan tervet klassi. Lapsed tervitavad mind meie reeglite kohaselt. Siis pühendame mõned minutid eilsete harjutuste kordamisele: käratult tõusta oma kohalt ja niisama vaikselt istuda.

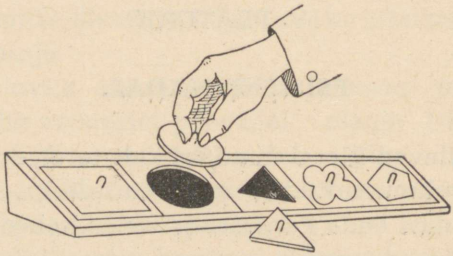
Ma teatan lastele, et nüüd algab meil kirja eelharjutuste (joonte tõmbamise, viirutamise) tund, mis on vajalik selleks, et õppida ilusasti kirjutama ja arendada sõrmede tegevust. Tutvustan lapsi geomeetriliste kujunditega: sõõri ja ruuduga. Esimene tutvumine geomeetriliste kujunditega toimub tasapinnaliste geomeetriliste kujude abil.

Võttes ruudu välja raamikesest ja asetades selle uuesti

tagasi eri küljega, tulevad lapsed kergesti otsusele, et ruudul on kõik küljed võrdsed.

Jagan lehekesed neile joonestatud ruudu ja sõõri piirjoontega. Lehekestel on laste nimed ja number 1, mis annab mulle võimaluse jälgida iga õpilase arengukäiku.

Kinnitan tahvlile samasuguse joonisega lehe, kuid suurendatud kujul.



*Geomeetrilised kujundid.*

Viirutamine on kirja algus. Kord-korralt näitan lastele, kuidas tuleb istuda kirjutamise ajal (selgitan väära istumise kahjulikkust), kuidas hoida pliiatsit, kuidas peab asetsema paberileht joonte tõmbamise ajal. Lehel, mis kinnitatud tahvlile, näitan ma, kuidas tuleb tõmmata jooni: kerged, sirged jooned ülalt alla ruudu viirutamisel ja ovaalsed — sõõri viirutamisel. Seejuures tuleb jooni tõmmata ainult pöidla, esimese ja keskmise sõrme kõverdamisega, ilma et käsi randmest liiguks. Jooni ei tohi tõmmata väljapoole kujude piirjooni. Viirutamine toimub taktis, mis annab rütmilisust käe liikumisele. Hiljem viirutamisel ja kirjatehnika tunnis deklameerime väikesi rütmilisi luuletusi.

Viirutamise ajal kõnnin ma pinkide vahel ja vajaduse korral abistan ning annan näpunäiteid.

Eriti arenematuile, kes ei oska käsitseda pliiatsit ega

paberit, räägin ma: „Joonistame nüüd koos," ja juhin oma käega nende kätt, andes joonele õige suuna ning kindluse.

Viis minutit enne kella korjan ma õpilaste tööd kokku, enne need üksikult läbi vaadanud ja neid hinnanud. Kiidan head tööd ja teen märkusi puuduste esinemisel: „Sa kiirustasid veidi, ja seepärast on sul jooned läinud piirjoontest üle. Järgmine kord püüa viirutada aeglasemalt, siis on su töö korralikum."

Teine tund on meil aritmeetika. Lapsed võtavad pinkidelt grafeeritud lehed, millele ma olen varakult suurelt ja selgelt kirjutanud lapse nime.

Jaotan käärid ja me alustame oma tundi ruudu väljalõikamisega ning tema omaduste kordamisega (ruudul on kõik küljed võrdsed), siis lõikame välja kaks, kolm, neli ruutu, kombineerime neid ja koostame uued kujundid [1].

Kogu klass töötab minu juhtimisel pingerikkalt ja huviga: lapsed lõikavad välja kujundeid, tušivad neid, koostavad uusi kujundeid, arutavad ja lahendavad ülesandeid nende ruutude abil.

Tund möödub lõbusalt ja elevusega. Kordame mõisteid: parem ja vasak pool, ülemine äär, alumine äär, keskkoht jne. Tunni lõpul korjab iga õpilane kõik paberilõiked põrandalt ja laualt. Kaks õpilast, kelle ma välja kutsusin, käivad pinkide vahel paberikorviga, kuhu lapsed viskavad oma korjatud paberilõiked. Mõni minut enne tunni lõppu harjutavad lapsed käratut rivistumist kolonnide kaupa, kusjuures ma organiseerin võistluse — kes paremini ja vaiksemalt rivistub.

Teine kolonn rivistus vaikselt ja kõige kiiremini.

Ma juhin kõigi tähelepanu sellele ja palun teist kolonni,

---

[1] Проф. П. А. Компаниец, Методические разработки по математике для нач. школы. Ленгр. ОНО, 1933.

kes mu kiitusest meelitatud, veel kord näidata teistele lastele, kuidas ta oskab nii hästi rivistuda. Homme oskab kogu klass niisama vaikselt ja kiiresti koguneda kolonni.

Lapsed võtavad oma käterätid ja lähevad enne einet käsi pesema.

Laulutundi lähevad lapsed organiseeritult. Ma saadan neid. Laulmist õpetab teine õpetaja. Ma tutvustan lapsi õpetajale ja õpetajat lastele, ise aga väljun klassist, et mitte segada nende esimest tundi. Laulmise tunni ajal kirjutan ma sedelikesed (suurus 4×6 sm) riidenagi kohta kinnitamiseks.

Neljandas tunnis, kui lapsed on juba veidi väsinud, lasen neid istuda kohtadele; nad istuvad õige lühikest aega vaikselt.

Pärast seda alustan ma jutustusega poisikesest Mitjast ja tüdrukust Njurast ning sellest, kuidas nad esmakordselt läksid kooli.

„Esimene september.

Hommik. Hüüavad viled.

Inimesed lähevad tööle.

Miks Mitja ja Njura tõusid täna nii vara üles?

Nad pesid puhtaks näo, kaela, kõrvad ning käed ja kammisid korralikult juuksed. Njura ema punus Njurale kaks palmikut ja sidus need helesinise paelaga. Mitja pani selga tumesinise ülikonna valge kraega, Njura aga — sinise kleidi ja musta põllekese. Mitja mustad saapad ja Njura pruunid kingad olid puhastatud juba eile õhtul.

Lapsed istusid einestama.

Miks nad nii tihti vaatavad kellale?

Nad panid palitud selga. Mitja pani pähe sonimütsi, Njura aga — kübara. Nad jätsid jumalaga emaga ja astusid tänavale.

Miks ei lähe nad täna lasteaeda, vaid lähevad hoopis

teises suunas? Kas nad on eksinud? Suve jooksul on tee ära unustanud?

Seljas on neil uhi-uued ranitsad. Neis kolksub, taob ja sahiseb midagi.

Mis on seal sees?

Teel saavad tuttavad, rõõmsad ja rahuldatud lapsed Mitja ja Njura kätte.

Seal on suur ja ilus maja. Ukse kohal laial punasel lindil on kiri: „Tervitus uustulnukaile!"

Nüüd on teada, kes on Mitja ja Njura! Kes nad on, lapsed?

Trepil võtavad neid vastu poisid ja tüdrukud punaste kaelasidemetega. Kes need on?

„Uustulnukad!" räägivad nad ja juhatavad neid enne riietehoidu ja siis hiljem klassi. Seal võtab neid vastu õpetajanna. Njura ja Mitja teretavad teda viisakalt. Õpetajanna vaatas kõik üle, kuidas on keegi pestud, riietatud, kammitud. Kiitis neid, kellel oli kõik korras. Ühel poisil olid mustad käed, kuid tüdrukul oli saapapael lahti. Õpetajanna saatis poisi käsi pesema, tüdrukul aga käskis kinnitada saapapaela.

Lõpuks oli kõik korras, lapsed istusid oma kohtadele, helises kell ja algas tund."

Jutustuse küsimused esitan ma kogu klassile. Lapsed vastavad neile, täiendades sel viisil jutustuse sisu. Niisugune jutustamise vorm, ergutades kuulajaskonna mõttekäiku, sunnib neid kuulama, sisust aru saama ja innustab neid jutustamisele. Mõned tahavad jutustada endast, sellest, kuidas nad valmistuvad kooliminekuks, kuidas ärkavad, pesevad end, riietuvad, einestavad, lähevad kooli. Ma olen varunud mitu neid momente illustreerivat pilti, et vajaduse korral nende abil stimuleerida jutustuse jätkamist või pöörata tähelepanu soovitavale momendile. Jutustamine

toimub koha pealt; hiljem, kui lapsed on harjunud klassiga ja meie korraga, peab jutustav õpilane tulema klassi ette või õpetaja laua juurde ja sirgelt seistes jutustama.

Ma parandan kogu kõnes ebaõigeid vastuseid, halba seisakut vastamise ajal, kuid seejuures jälgin, et lapsed ei haavuks minu parandusist, et klassis oleks kogu aeg rõõmus ja erk meeleolu.

„Lapse ebaõiget vastust võib parandada, kuid ainult peaasjus ja ilma suurema tungivuseta," räägib Ušinski, „pidades meeles, et hääldamise halvad harjumused ja puudused ei parane korraga, ja et on väga kahjulik lapsele sisendada veendumust ta jõudude nõrkusest selle täitmises, mida temalt nõutakse[1]."

On lapsi argade ja endas kindlusetute hulgast, kes tõstavad käe ja kes pärast väljakutsumist niivõrd hämmelduvad, et, avanud suu ja ütelnud mõne sõna, vaikivad. On ka niisuguseid, kes oma elevuse ja püsimatuse tõttu tõstavad käe, ja kui neilt küsitakse, siis ütlevad: „Ma unustasin, mida öelda tahtsin."

Niisugustel juhtudel ei nõua ma neilt vastuse jätkamist, kuid rahulikult, tavalise tooniga, püüdes õpilase hajameelsust või unustamist mitte alla kriipsutada, soovitan tal istuda ja meelde tuletada seda, mida ta tahtis jutustada, — see võis olla vist väga huvitav. On ka jutustajaid vähe arusaadava, nõrgalt arenenud ja vaikse kõneviisiga; nad räägivad nii, et klass kas ei kuule neid peaaegu või ei saa neist aru. Nende laste sõnu kordan ma valjusti, et kõik kuuleksid, kuid ühtlasi vajaduse korral ka parandan.

Laste jutustusist kujutlen ma mõningate laste koduse elu puudusi: kooliminek ilma eineta, hiline magamaminek jne.

---

[1] К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч. I, СПБ, 1875, изд. 12-е.

Koju annan ma kõigile järgmise ülesande: valmistuda koolitulekuks nii, nagu tegid seda poiss Mitja ja tüdruk Njura.

Pärast õppepäeva lõppu korrastame oma klassi.

Enne lahkumist annan ma igale lapsele sedelikese, millele on kirjutatud ta nimi, ja siis lähevad lapsed organiseeritult riietehoidu. Seal määrin ma kordamööda liimiga kokku sedelikese tagumise poole ja iga õpilane kleebib siis selle oma riidenagi kohale, kuhu ta alatiselt hakkab riputama oma riideid.

Kui kõik sedelikesed kleebitud, tuletan ma veel kord meelde kodust ülesannet ja teatan, et homme saavad nad kätte lugemikud. Lapsed jätavad rõõmsalt minuga jumalaga, juba ette rõõmustades raamatu saamise üle.

## Esimene raamat.

Esimese õpperaamatu ja esimese vihiku saamine peab olema kauaks meeldejäävaks sündmuseks õpilase elus.

Andes esimese raamatu, jutustan ma lastele, kuidas seda tuleb hoida ja kasutada.

Kuidas aga õpetada vihikut korralikult hoidma, kui laps võtab kotist välja juba kortsutatud ja lahke vanaema poolt kirjutatud pealkirjaga vihiku?

Seepärast 1. klassis, kokkuleppel vanematega, muretsen ja jagan raamatud ja vihikud mina ise ega usalda seda kellelegi teisele.

Raamat ja vihik on õpilaste kõige enam kasutatavaid õppevahendeid. Seepärast püüan ma raamatu ja vihiku tähtsuse õpilaste silmis tõsta vajalikule kõrgusele. Esimese raamatu ja vihiku kättesaamise momendi korraldan ma nii, et see jääks kauaks meelde.

Raamatud on korralikult laotud minu lauale. Lapsed,

astudes klassi, märkavad seda. Mõned ei suuda end taltsutada väljendamast oma rõõmu selle üle:

„Uued raamatud!"

„Täna saame raamatud!"

Laste ülevaatust teen ma eriti põhjalikult ja tõsiselt. „Kardan, et ma ei või sulle anda raamatut, sul on mustad käed ja sa võid ta ära määrida," räägin ma murelikult Jura L-le. Erutatud Jura esitab kaaluva põhjuse, et tema käed „ei lähegi puhtamaks". Annan Jurale abiks alati korraliku Borja N-i, ta aitab pesta käsi. Käed läksid puhtaks! Mõlemad poisid on rahuldatud oma pingutuste tagajärgedest.

Kell. Algab tund. Pärast tavalist tervitamist lähenen lauale, võtan raamatu. „Selle raamatu järgi hakkate õppima. Jaotan nad praegu teile. Igaüks saab raamatu."

Istugu kõik, asetagu käed lauale ja, niikaua kui ma jaotan raamatuid, istugu kõik rahulikult.

Raamatuid enne, kui ma luban, mitte kätte võtta.

Jaotan kiiresti. Hoian üht eksemplari nii, et kõik seda näevad: „Võtke raamat nii kätte ja vaadelge tähelepanelikult pilti kaanel!"

Vaatleme kaanepilti ja arutleme seda. Loen raamatu koostaja nime. Seletan lühidalt, mis see tähendab. Räägin ka kaante vajadusest. Avame raamatu ja ma loen selle nimetuse. Selgitan lastele, mis on leht, lehekülg, rida. Leiame lehekülje parema ja vasaku ääre, ülemise ja alumise rea.

„Selle raamatu järgi tuleb teil kaua aega õppida. Et raamat aga oleks kogu aeg puhas ja meeldiv õppimiseks, peame temaga hoolikalt ja korralikult ümber käima."

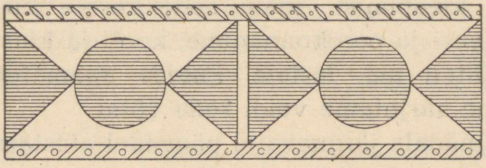
Näitan, kuidas tuleb hoida, avada raamatut, pöörata lehekülgi, tõstes keskmise sõrmega paremast ülemisest nurgast.

Lapsed tahavad raamatut ka seest vaadata. Annan neile selleks teatud aja piltide vabaks vaatlemiseks.

Mõned pildikesed kutsuvad esile imetlust, ütlemisi, arvamisi, küsimusi. Raamat meeldib lastele. „Ta on vist huvitav!"

Esimene loomulik uudishimu raamatu vastu on rahuldatud ja me asume raamatu lugemisele klassis.

Pandagu raamatud lauale, näitan, kuidas leida lehekülg. Jälgin, kuidas keegi täidab minu juhiseid. Lehekülg on leitud. Alustame lugemisega. Aitan õpilast, et tal oleks edu selles temale uues tegevuses või et ta usuks, et ta saa-



*Järjehoidja.*

vutab edu lähemal ajal. Tahaksin, et esimene tund raamatuga oleks rõõmus, et ta annaks kõigile rahuldust ja oleks tõukeks õppida raamatut lugema võimalikult kiiremini, et esimene kokkupuude oleks armastuse tagatiseks raamatu vastu. Tunni lõpul annan ma lastele koduse ülesande: õppida veel paremini lugema seda, mis oli loetud klassis. Näitan lastele, millist lugemist hakkan pidama eeskujulikuks, selleks ma loen ülesantut veel kord selgelt ja täpselt.

Selleks et ei ununeks, millisel leheküljel asub ülesantud tekst, annan ma igaühele järjehoidja. See on tugevast paberist või õhukesest kartongist valmistatud 12 sm pikkune ja 3 sm laiune riba. Seesamane järjehoidja aitab mõningaid lapsi lugemisel ühest reast teisele üleminekul. Näitan, kui-

das tuleb asetada järjehoidja loetava rea alla, kuidas õieti hoida ja liigutada realt reale. Neil, kellele järjehoidja on lugemisel vajalik, luban ma seda kasutada; kui aga vajadus selle järele kaob, soovitan ma temast lugemisel loobuda.

Järjehoidja alumisele poolele olen kirjutanud lapse nime, kellele ta kuulub. Ülemist poolt tahavad lapsed „ilustada". Annan neile selle võimaluse järgmises tunnis. Selleks otstarbeks valmistan tugevast kartongist väikesed geomeetrilised kujud: ruudu, sõõri ja kolmnurga. Kombineerides neid, koostavad lapsed jooniseid ja minu juhiste kohaselt viirutavad neid värviliste pliiatsitega.

Siis õpivad lapsed raamatule paberi ümberpanemist ja sedelikeste kleepimist. Igale sedelikesele kirjutan selge käekirjaga ees- ja perekonnanime, kooli ja klassi nimetuse. Seejärel näitan ma lastele, kuidas raamatut ranitsasse panna, ja me harjutame veidi seda võtet.

Esimese nädala järgnevatel päevadel alustame koolitööd laste ülevaatusega, üldise tervitamisega, esimestel päevadel antud harjutuste kordamisega. Neid harjutusi püüan ma mitmekesistada, tuues neisse mõningaid uusi momente. Korraldan võistlusi kolonnide ja üksikute õpilaste vahel.

„Kes suudab nii vaikselt püsti tõusta, kui teeb seda Nataša Kotšetova? Tubli, Nelli! Aga kes oskab nii, nagu Nelli Prokopenko?"

Need harjutused on ka laste ergutuse ja tähelepanu keskendamise abinõuks, mida korraldan kas tunni algul või lõpul ja harva tunni keskel. Selleks kulutame aega mitte rohkem kui 3—5 minutit.

Nimekaardid, millega olid tähistatud laste kohad, korjatakse ära, kuna nende järele pole enam vajadust: kõigil on oma koht hästi meeles.

Iga päev möödub meil mitmekesiselt, nõudes lastelt uusi, raskemaid pingutusi.

Tunnid on ise ka mitmekesised. Lastele antakse peale võimaluse kuulata ja istuda ka võimalus töötada kätega: lõigata, viirutada, töötada konkreetsete esemetega (geomeetrilised kujud, kivid, tammetõrud).

Püüan ehitada tunni nii, et lastel oleks alati „seaduslik" võimalus liigutada, muuta istumise asendit ühel kohal istumisega.

„Kaasaegne ratsionaalne pedagoogika," räägib Ušinski, „pühendab tähelepanu lapse loomusele ja paneb tähele, et mida noorem on laps, seda vähem on ta võimeline püsivale tegevusele ühes teatavas suunas, seda kiiremini väsib ta kõndimast, istumast, hoidmast käes kõige kergemat asja, isegi lamamast, ja et seesama laps, kasutades kõiki võimalikke tegevusliike ja nähtavasti üldse mitte puhates, askeldab kogu päeva ja paneb täisealist imestama oma väsimatusega . . ."

„Muidugi, ühes suunas püsiva vaimse tegevuse võime on igasuguse õpetamise tähtsamaid tingimusi," räägib edasi Ušinski, „kuid see võime areneb vähehaaval, järk-järgult, enneaegsete üleliigsete pingutustega aga te võite ainult tema arenemist purustada[1] . . ."

Iga päev püüan ma anda midagi uut, huvitavat, mis meelitaks ja tõmbaks lapsi kooli, kasvataks neis õppimise tahet.

Täna said lapsed raamatud, homme saavad aritmeetika vihikud, siis vene keele vihikud, siis jagatakse neile kontrollitud vihikud jne. Seda homse rõõmu perspektiivi püüan ma säilitada ka edaspidi.

---

[1] К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч. I, СПБ, 1875, изд. 12-е.

## Esimene vihik.

Esimene vihik on ruuduline aritmeetika vihik.

Kirjutan aegsasti igale vihikule pealkirja ühtlase, selge käekirjaga ja ühtlasel kujul. Üles, vihiku paremasse nurka kirjutatakse vihiku number.

Vihikute nummerdamine annab võimaluse minule, õpilasele ja lastevanematele jälgida õpilase arenemist terve aasta vältel ning aine käsitluse süsteemi. Iga vihiku ümber on valge paber (vihiku leht), see hoiab vihiku kaani kulumast ja annab vihikule korraliku välimuse. Enne vihikute jaotamist vaatan ma veel kord üle iga lapse käed ja välimuse. Kahele-kolmele õpilasele, kes ei täida veel küllalt hästi puhtuse ja korralikkuse nõudeid, avaldan ma kahtlust, kas anda neile vihikut või mitte. Kuid pärast seda, kui „korrarikkujad" annavad lubaduse hoida korras oma käed, otsustan ma pärast lühikest mõtlemist siiski ka neile anda vihiku, sest „loodan, et nad tõesti parandavad end". Kõik lapsed ohkavad kaastundlikult. Klassis on pidulik ootus. Võtan laualt vihikud ja jaotan need õpilastele.

Laudadel on nüüd vihikud valgeis kaantes selgelt kirjutatud nimedega. Selleks, et vihikud ei kortsuks ja et nende nurgad ei läheks keerdu, valmistavad lapsed minu juhtimisel tugevast hallist paberist kaaned [1].

Pärast seda tutvume vihikuga: leiame kaane, selle parema ja vasaku poole, lehe ja lehekülje, loendame lehtede arvu. See lehtede arv peab säilima kuni vihik on tarvitusel.

Vihikus peavad olema ääred. Me joonistame vasakule poole punase pliiatsiga 2,5 sm laiused ääred. Ääred peavad olema ühesugused, seda jälgin ma kõigi aastate kestel kuni õpilane käib koolis.

---

[1] Kaasi on hõlpus teha vanade mittevajalike üldvihikute ja raamatute kaantest.

Ääred on vajalikud arvude, tähtede, nende ühtumite õige kirjutamise näitamiseks, samuti ka mitmesuguste tingmärkide kirjutamiseks (vanemais klassides), mis näitavad puudusi või vigu õpilaste kirjatöis. Ääred peavad olema vasakul pool, siis on õpilasel alati võimalik näha õpetaja kirjutatud näidiseid. Paremale poole tehtud ääred on kirjutamise ajal kaetud õpilase käega, eriti kui näidised on allpool vihiku keskkohta. Peale muu, kui ääred on vasakul pool, siis õpilane ei satu kirjutades nendele. Sel viisil saavutame materjali korraliku jaotuse leheküljel.

Saanud mult esimese vihiku, tunnevad lapsed selle vastu teatud austust ja nad püüavad hoida seda võimalikult kaua puhtana ning korralikuna.

Meenutan küla. Aasta 1919 — minu õpetajapraktika teine aasta. Mul oli esimeses grupis õpilane Sanja E., ulakas poiss. Vihikute jagamist teostasin ma pidulikult. Enne vihikute jagamist lasksin ma kõigil õpilastel pesta käsi. Vihikud on jagatud. Jutustasin, kuidas tuleb vihikutega ümber käia. Laste näod säravad: paljud neist hoidsid vihikut oma käes ju esimest korda elus!

Lugemistund. Kõigil õpilastel on vihikud pingi sahtlis. Järsku tõstab Sanja käe.

„Mida sa soovid?" küsin ma.

„Anastassia Jefimovna, kas ma võin selle välja võtta?"

„Hea küll, võta."

Lugemistund jätkub. Sanja vaatab armastusega mõne minuti oma vihikut. Tema käsi tõuseb jälle.

„Mida soovid?" küsin ma.

„Kas ma võin ta tagasi panna?"

„Palun, Sanja, pane."

Sanja paneb vihiku ettevaatlikult sahtli. Mõne minuti pärast tõstab Sanja jälle käe:

„Kas ma võin seda vaadata?"

„Hea küll, vaata."

Sanja võtab jälle vihiku, uurib seda kaua ja tähelepanelikult, enda ümber kedagi märkamata ja klassi üldtegevusest osa võtmata.

„Nastasseja Jufimovna," räägib ta järsku, isegi mitte kätt tõstes, „vaata seda väikest plekikest, millest see võis tekkida?"

Katkestan tunni, võtan vihiku, vaatan seda tähelepanelikult ja avastan vaevalt märgatava trükikojas tekkinud täpikese. Rahustan Sanjat, selgitades selle täpikese tekkimist, ning võtan vihiku endale — „hoiule".

Raamat ja vihik jätsid Sanjale sügava mulje. Selle vihiku kaasabil huvitus Sanja koolitööst ja hakkas seda armastama. Ja kui ilusti ta hiljem kirjutas ning paigutas materjali vihikus! Esimest vihikut ja seda, „kuidas ta tüütas mind sellega", meenutas Sanja mitu aastat hiljem, olles juba täiskasvanud noormees.

Oma esimest tööd vihikus alustame äärjoonte tõmbamisega. Igas vihikus esimesel leheküljel olen näidiseks äärjooned juba tõmmanud. Kogu töö olen jaotanud üksikuteks tegevusteks, mille täitmine toimub teatud järjekorras. See viib selleni, et iga õpilane saavutab edu, ja esimene kokkupuude vihikuga jätab temasse rahuldustunde.

Annan kõik korraldused rahuliku, kahtlust mitte äratava tooniga. Selge instruktsioon mobiliseerib õpilaste tähelepanu ja annab tõuke organiseeritud tegevuseks.

„Avage vihikud."

„Leidke lehekülje parempoolne serv ja näidake seda sõrmega."

„Hästi."

„Näidake selle lehekülje ülemist serva."

„Tubli."

„Võtke kätte punane pliiats."

„Nii."

„Näidake vasakpoolset serva."

„Kõik teavad, tubli!"

„Lugege ülalt üks ruuduke ja vasakult viis ruudukest, pange punkt (kontrollin kiiresti kõiki)."

„Nüüd aga leidke selle lehekülje alumine serv."

„Loendage alt üks ruuduke ja vasakult viis ruudukest, pange punkt."

„Mitu punkti on sul? Ütle sina." (Järgneb nimi.)

„Võta joonlaud ja aseta see kahe punkti vahele nii, et need punktid oleksid näha paremalt poolt. Nii!" (Näitan tahvlil.)

Liigun pinkide vahel, vaatan, kuidas keegi on minu ülesande täitnud, parandan vead.

„Tubli, kõigil on hästi! Nüüd kuulake tähelepanelikult. Vasaku käega hoidke joonlauda nii, paremasse kätte aga võtke punane pliiats. Tõmmake ülemisest punktist alumiseni sirge joon, pliiats hoidke nii (näitan)."

Õpilaste töö tulemus on kõigil ja alati õnnestunud. Hiljem joonestavad õpilased niisuguse etteütluse järgi kaunis keerukaid töid: looduse kalendrit, diagramme, plaane.

Selle nädala viimase tunni pühendame muinasjutu „Kolobok" kuulamisele ja lavastamisele. Laste palvel instseneeritakse veel kord muinasjutt „Majake".

Tunni lõpul teeme kokkuvõtte tehtud tööst nädala kestel. Selgub, et lapsed on juba palju omandanud. Kiidan neid hoolsuse ja hea töö eest. Olen nendega rahul. Kõige tähtsam, mida tuleks nentida, on see, et kõik lapsed on hakanud kooli armastama ja tahavad õppida.

Annan koduse ülesande: homme, puhkepäeval, palugu iga õpilane isa, ema või vanaema või kedagi teist täiskasvanut minna koos temaga parki, parem veel — sõita maale,

ja seal hoolega vaadelda, millised muudatused on toimunud looduses võrreldes suvega.

Lapsed jätavad minuga jumalaga ja lähevad koju.

Teen kokkuvõtte tehtust esimese nädala kestel, võrdlen kavatsetuga, selleks et täiendada või muuta järgnevat tööplaani. Nädal on möödunud edukalt ja kergelt.

Lapsed said iga päev midagi uut, mida päeva kokkuvõttes sai alla kriipsutatud õpilaste vastustega küsimusele: „Mida me oleme täna omandanud?" Lastes tärkas veendumus, et igaüks neist võib hästi õppida, kui ta on tähelepanelik ja püüdlik. Väike ebaedu pole hirmus: natuke pingutust — ja raskus on ületatud. Mõningad oskused kooli reeglite täitmises, mis olid antud esimestel päevadel, kindlustusid ja hakkasid muutuma harjumusiks.

Tugevnes koostöö, tekkis kollektiivsuse tunne — „meie klass", „meie Valja". Kuid peamine — lastel on tekkinud huvi kooli ja õppimise vastu. Õpetamise ja õppimise protsess — on muinasjutt tuhande ühest ööst. Iga järgnevat päeva ootavad lapsed mõnutundega ja sageli kannatamatusega.

Niisugune tunne on ka minule tuttav.

Kontrollides vihikuid ja tehes kokkuvõtet läbivõetust päeva jooksul, aiman ette järgmise päeva tulemusi.

„Homme teeme me seda ja seda. Vova aga peab sellest veast lahti saama. Zojal puudub veel see jne. jne."

See tunne on tuttav kõigile õpetajatele, kes armastavad oma tööd.

Kui mul kordki oleks vastumeelne minna kooli, siis ma loobuksin alatiseks koolist ja õpetaja elukutsest.

## V PEATÜKK.

## DISTSIPLIINI JA TÄHELEPANU KASVATAMINE.

Distsipliini kasvatamisega alustame sellest momendist, kui laps astub esmakordselt üle koolimaja läve. Esimene koolitulek, esimesed muljed jäävad väga kauaks meelde mitte ainult lapsele endale, vaid ka tema vanemaile, ja omavad suurt mõju edaspidisele suhtumisele kooli ja arvamisele koolis valitsevast korrast ning distsipliinist.

Sellepärast, valmistudes laste vastuvõtuks, püüdsime igal pool luua puhtust ja korda, selleks et juba väline olukord aitaks kaasa õpilaste kultuurse käitumise kasvatamisele. Töö täpse plaanimisega ja üldise korraldusega me püüdsime ära hoida segadust ja ärevust, eriti laste sissekirjutamise päevil, arstliku kontrolli puhul, eeltutvumisel lastega ja esimesel õppetegevusel. Õppenõukogu koosolekuil töötasime välja ühtsed nõudmised õpilaste käitumise kohta õppetunnis ja väljaspool. Me koostasime õpetaja meelespea, kus leidus kogu kooli ja üksikute klasside õppepäeva jaotus, samuti ka kindlaksmääratud kultuurse käitumise normid ja maneerid, mida me kõik taotlesime kasvatada oma õpilastes.

Tulnud perekonnast kooli, ei suuda lapsed esialgu mõista

erinevat olukorda kodus ja koolis ega ka käitumisreeglite täit tõsidust.

Nemad — püsimatud, liikuvad, emotsionaalsed — soovivad harilikult otseselt suhelda õpetajatega nii, nagu see oli kodus vanematega ja teiste neid ümbritsevate täiskasvanutega. Kui laps taipab või on veendunud, et ta leidis õige vastuse kogu klassile esitatud küsimusele, siis ta ütleb seda otsekohe valjusti; täitnud mõne ülesande, lahkub ta kohe omalt kohalt ja ruttab õpetaja juurde, et saada temalt kinnitust ja hinnangut; mõnikord on tal aga lihtsalt taht-mine tõusta, jalutada mööda klassi, istuda sõbra juurde, pöörduda ümber, tõusta püsti ja valjusti jutelda õppetunni ajal.

Kord, ühel esimestest joonistustundidest, kui klassis valitses täielik vaikus, kuulen korraga — keegi laulab. „Kes laulab?" küsin. Vaikus. „Kes laulab?" küsin teist korda, silmitsedes klassi. Siis märkan tüdrukukest, ta vaatab mulle selgete imestanud silmadega. „Mina," sosistab ta, ilmselt mitte mõistes, milles ta eksis. Töö oli meeltmööda ja talle tuli isu veeretada viisikest nii, nagu ta oli seda nähtavasti harjunud tegema kodus.

Tihti rikuvad lapsed distsipliini mitte ainult kooli reeglite mitteteadmise tõttu, vaid ka oskamatuse tõttu neid täita.

Kui mu õde oli seitsme aastane ja tuli esmakordselt kooli, ei suutnud ta kaua aru saada, miks õpetaja teeb talle nii tihti märkusi.

„Marusja, ära aja juttu!" teeb õpetaja märkuse.

„Ma ei aja juttu, ma küsisin nuga pliiatsi teritamiseks," seletab Marusja.

„Marusja, sa jälle jutustad," teeb õpetaja teiskordse märkuse.

„Ma ei jutusta," õigustab end Marusja, „mul läks tindi-

plekk vihikule ja ma küsisin kuivatuspaberit, minu oma on üleni tindine."

„Ma ei aja juttu," vastab ta ka kolmanda, neljanda ja viienda märkuse puhul, püüdes selgitada oma kõnelemiste vajalikkust.

Et tunnis ei tohi vallatada ja juttu ajada, seda Marusja teadis. Sellest kõneldi talle korduvalt kodus ja seda nõuet kordas õpetaja alates esimesest päevast.

Aga ta oli sügavasti erutatud õpetaja, tema arvates, mitteõiglastest märkustest, millega teda süüdistati, kui ta sugugi ei ajanud juttu, vaid küsis, vastas, ütles ja selgitas seda, mis oli vaja, ja mis kõige tähtsam, see kõik oli ju hädavajalikult seotud tunniga.

Sellepärast tutvustan ma juba esimesel koolipäeval, esimeses õppetunnis õpilasi põhiliste käitumisreeglitega koolis. Püüan viia nende teadvuseni, et kooli korra täitmine on vajalik edukaks õppetööks. Ma seletan lastele, et kool ei ole kodu, kus võib hüüatada, tõusta ja minna, nagu tahad; et kui klassis kõik hakkavad kõnelema valjusti, läheb kisaks; et kui kodus tõused, lükkad tooli, tõukad jalaga, siis ei märkagi seda, aga klassis on see juba korrarikkumine. Oma seletuse tõestamiseks lasen ma harilikult, kui klassis on täielik vaikus, lastel „kõigil ainult lehitseda paberit", „igal ainult sosistada sõna „tasa" ja kuulata, kuidas see kostab". Niisugune selgitus ja näide on lapsele uudseks avastuseks.

Minu edasine töö on kooli korda puutuvate teadmiste ringi avardamine ja kindlate harjumuste ning vilumuste loomine organiseeritud ja kultuurseks käitumiseks.

„Harjumused on teine iseloom," ütleb rahvatarkus. On teada, et lapseeas omandatud harjumused on väga tugevad ja mõjuvad inimese iseloomu kujunemisele, tema tegevusele, tema kõlbelisusele, vaimsele ja füüsilisele arenemisele.

Väärtuslike harjumuste kujundamine mitte ainult füüsilisel, vaid ka moraalsel ja intellektuaalsel alal on olulisemaid ülesandeid kasvatustöös. Kasvataja võib anda õige suuna nii ühe kui ka teise harjumuse arenemisele. Seejuures teab iga kasvataja oma kogemustest, et kui last õigel ajal ei juhita headele harjumustele, arenevad temas halvad, millele vastavalt ta hakkab käituma. Nii näiteks, kui õpetaja ei harjuta õpilast tõstma kätt vaikides ainult siis, kui õpetaja pöördub küsimusega kogu klassi poole või kui õpilasele on vaja õpetaja abi, kujuneb õpilasel halb komme tõsta kätt ka teiste õpilaste vastamiste ja õpetaja seletuste ajal.

Harjumus „sirutada kätt", kunas aga pähe tuleb, ja sinna juurde veel hüüda: „Mina ütlen!" või: „Küsige mind!" segab õppetööd ja on elementaarse viisakusreegli „ära sega kõnelejat" rikkumine, mis omakorda kujuneb kasuliku harjumuse „oska rahulikult ära kuulata võõrast kõnet" kujunemise takistuseks.

Kasvatades lastes vajalikku vilumust töös ja käitumises kollektiivi liikmena, õpetasin ma iga last ja klassi õieti täitma kooli distsipliini ja õppetöö nõudmisi.

„Kõigeks, mida õpilane peab teadma, tuleb teda õpetada," ütles Jan Amos Komensky [1]. „Tõepoolest oleks julm sundida inimest tegema seda," jätkab ta, „mida sina tahad, kuid tema ei tea, mis sa temalt nõuad."

Seepärast püüdsin ma iga oma nõude, iga pakutava harjumuse viia lapse teadvuseni, põhjendades selle vajalikkust, aidates last selle omandamisel ja näidates paremaid täitmisviise. Seejuures juhtisin ma erilist tähelepanu täitmise täpsusele, lubamata selles suhtes lapsele vähematki kõrvalekaldumist.

Nii näiteks sean ma ülesandeks arendada õpilastes har-

[1] Ян Амос Коменский, Великая дидактика, гл. XX, изд. Тихомирова, М. 1906.

jumust valmistuda tunniks, s. t. tuua kohale kõik antud tunniks vajalikud õppeabinõud ja koristada laualt kõik liigsed asjad. Ma seletan lastele selle harjumuse vajalikkust, tõstan nende huvi selle omandamise vastu, toon neile näiteid lendurite, parašütistide ja tuletõrjujate töö organiseeritusest, täpsusest ja korralikkusest.

Seejärel näitan lastele, kuidas tuleb ruttu, askeldusteta koristada laualt mittevajalikud asjad ja panna kohale kõik, mis tarvis.

Selle tegevuse jagan ma osadeks, tuues jälle näiteid lendureist ja parašütistidest, nende iga liigutuse ettearvestusest, selle täpsusest ja selgest ettevalmistusest, oskusest harukordselt kiiresti olla valmis toimimiseks. Kui tähtis on see ka igaühele meist! Eks ole meelitav ära õppida niisugune liigutuste täpsus ja oskus kiireks valmisolekuks!

Üks — vasaku käega paneme mittevajaliku raamatu laualaekasse, kaks — paremaga võtame vajaliku vihiku ja paneme selle lauale. Kolm — võtame vajaliku raamatu jne.

Et kinnistada neid tegevusi, tuleb teha mitte väga pikki, aga küllalt sagedasi harjutusi.

On teada, et lapse igasugune tegevus sünnib esialgu suurte pingutustega ja äärmiselt pikkamööda, siis aga nõuab kordamiste tõttu sama tegevus ikka vähem ja vähem aega ning pingutust ja lõpuks muutub nagu mitteteadlikuks aktiks, s. o. see toimub harjumusena.

Seepärast, välja töötades vajalikke töö ja kollektiivis käitumise harjumusi, teen ma oma praktikas erilisi harjutusi, mis aitavad automatiseerida vilumusi. Neile harjutustele püüan anda huvitavat ja kaasakiskuvat vormi, mis stimuleerib nende kordamist.

Vilumuse ja harjumuste arendamiseks töötan ma süstemaatiliselt, pidevalt — taotelles ja järelejätmatult kontrollides nõutud tegevuse õiget ja täpset täitmist.

**Õpilaste väline käitumine ja nende liigutuste koordineerimine.**

Esimestel päevadel tegelesin ma õpilaste välise käitumise ja nende liigutuste koordineerimise kasvatamisega.

Ma õpetasin lapsi käratult ja kaaslastega tõuklemata tõusma, istuma ning lauast lahkuma ja liikuma klassis rahulikult, õige kehahoiakuga, vehkimata kätega, jalgadega kaapimata ning kolistamata.

Ma õpetasin lapsi täiskasvanutele vastates ja nendega kõneldes seisma sirgelt, jalad koos, käed kõrval, lubamata õõtsutada oma keha ja toetuda seinale, tahvlile, oma koolipingile või õpetaja lauale.

Ma õpetasin lapsi kiiresti ja käratult rivistuma, lubamata üksteise haaramist, kätega tõukamist või surumist vastu seina.

Lugedes üks — tõusevad lapsed pinkidelt; kaks — seisavad üksteise selja taha; kolm — asetavad käed eelmise õlgadele ja joonduvad; neli — lasevad käed alla.

Ma õpetan lapsi klassis õieti istuma: rahulikult ning sirgelt, küljele pöördumata, lauale vajumata ja jalgu paigal hoides.

Ma ei luba neil teha mittevajalikke ja sobimatuid liigutusi kätega, nagu näppida juukseid, veeretada paberist kuulikesi või põhjuseta hoida käes mõnd eset, urgitseda nina ja kõrvu, imeda sõrmi, närida küüsi jne.

Kasvatades lastes õigeid liigutusi, õpetan ma neile ühtlasi oskust olla „liikumata", hoida tagasi puhanguid liigutusis, kõnes ja otstarbetuis küsimusis.

Kõigi nende vilumuste kasvatamine toimus kogu õppeaasta kestel kogu õppetöös.

## „Vaikuse minutid".

Reguleeritud liigutuste üldiseks arendamiseks korraldasin ma nn. „vaikuse minutid", mis ma võtsin üle J. I. Fausseki lasteaia tööst. „Vaikuse minut" ehk, nagu nimetab J. I. Faussek, „vaikuse õppetund" toimub järgmiselt. Tahvlile kirjutatakse sõna „vaikus" või riputatakse üles tabelike sellesama sõnaga. Õpilased, lugenud seda sõna, peavad kohe momentaalselt jätma töö, lõpetama kõneluse, panema käed lauale ja istuma väga, väga vaikselt.

Absoluutset vaikust ei saa klassis kohe ja see nõuab õpetajalt hoolikat ning tähelepanelikku tööd. Luues „vaikust", pööran ma tähelepanu ka enda käitumisele. Riputades üles tabelikese sinna ilusti kirjutatud sõnaga „vaikus" või kirjutades selle sõna tahvlile, astun ma rahulikult kõrvale, seisan nähtaval kohal ja ootan kirjaliku üleskutse täitmist. Vaikselt, peaaegu sosistades juhin ma laste tähelepanu õigele hoiakule, suletud suuga hingamisele, jalgadele jne. Ma ei kiirusta lapsi, ma tean, et oskust end kiiresti koguda ei saa kohe, et see nõuab aega ja harjutusi. Ja tõesti, esialgu teevad lapsed paigale jäädes palju kära, liigutavad toole, plaksutavad raamatutega ja kordavad asjatult sõna „vaikus, vaikus". Järk-järgult aga muutuvad korrapäratud liigutused rahulikumaks ja mõne aja pärast on küllalt, kui kirjutad sõna „vaikus" tahvlile; pöördud klassi poole, ja juba lapsed otse tarduvad kohale, suunavad pilgud minule ja ootavad teritatud kuulmise ning tähelepanuga minu korraldusi.

Et neid välja viia sellest pingutatud olukorrast, käsin ma harilikult istuda neil sirutatud seljaga vabalt, või pea kummardatud lauale asetatud kätele, istuda vaikselt kahekolme minuti jooksul. Mõnikord käsin ma neil tähelepanelikult kuulata ja jätta meelde, mida nad kuulevad.

„Keegi läks trepist." — „Mina kuulen Maria Ivanovna häält (õpetaja naaberklassist)." — „Tramm helistab". — „Kell tiksub." — „Auto sõitis mööda" — teatavad mulle sosinal lapsed, keda küsisin. Nad on üllatatud sellest helide rohkusest, mida nad kuulevad ja millele nad ei omistanud mingit tähelepanu tavalises linna kärarikkas olukorras.

Sügisel ja kevadel avan ma „vaikuse minutil" Neeva kaldapoolse akna. Meile kostavad aurikute viled, mootorpaadi põrin, vee loksumine, varblaste siutsumine, möödujate sammud, tuule kohin ja kusagilt kaugelt kajavad sõjaväelaste marsi helid.

Me tunneme vaikuse ja puhkuse minutite tõelist naudingut. Neil minuteil kuulatavad lapsed peale välishelide ka oma isiklikke mõtteid.

„Kui sinine on taevas! Pilved ujuvad täiesti kuuldamatult! Kuhu nad ujuvad?" kõneleb üks.

„Mulle meenus luuletus „Uniselt langevad lehed"," lisab teine.

„Mulle meenus suvi. Kui hea oli!"

„Seesugused rahu ja vaikuse tingimustes läbiviidud harjutused annavad lapsele mulje isolatsiooni ja sisemise kontsentratsiooni, mis jätab tema teadvusse sügava jälje," ütleb J. I. Faussek oma pikaajalise vaatluse põhjal [1].

Võttes aluseks J. I. Fausseki kogemusi, annan ma lastele vaikuse minutite ajal ka ettekujutuse aja kestusest.

Küsin lastelt: „Kui palju aega me katsume istuda vaikides ja liikumata?"

„Kümme minutit, kakskümmend minutit, pool tundi!" hüüavad nad.

„Istume algul siiski ühe minuti," teen ettepaneku. Ma

---

[1] Ю. И. Фаусек, Самостоятельные занятия учащихся I—IV классов. ЛИУ, Ленинград, 1940.

vaatan kellale, lapsed istuvad vaikides ja liikumatult ühe minuti ja on väga imestanud selle pikkusest. „Oh, missugune pikk minut!"

Et näidata, kui palju võib teha ühe minuti jooksul, kirjutan tahvlile ühesilbilisi sõnu (aed, kass, supp, kriit, pall, laud, sulg) ja palun lapsi valmistuda kirjutamiseks. Algab minut. Ütlen: „Kirjutage, ärge rutake," ja vaatan kella. Möödub minut, peatan neid: „Küllalt." Selgub, et minuti kestel on võimalik ruttamata kirjutada kolm-neli sõna laiade joonte vahele (1 sm) ja kuus-seitse kitsaste joonte vahele (1/2 sm). Lastes tekib lugupidamine selle ühe minuti vastu.

Sageli korraldan „vaikuse minutil" harjutusi laste liigutuste koordineerimiseks. Ütlen sosinal kord ühe, kord teise lapse nime. Kuuldes oma nime, tõuseb laps oma kohalt, püüdes mitte puudutada oma pinginaabrit, tõugata pinki või lauda ja tuleb, astudes varvastel, käratult minu juurde. Lapse kogu keha ja ilme väljendab sel hetkel ainult üht soovi, üht püüet: olla võimalikult vähe kuuldav. Ta koordineerib ja reguleerib kõiki oma liigutusi, kogu klass jälgib hinge kinni pidades iga ta sammu, iga ta liigutust. Ta tuleb minu juurde ja niisama vaikselt läheb tagasi ning istub oma kohale.

Mõnikord annan ma väljakutsutud õpilasele sosinal mingi korralduse. Ta peab selle täitma ja läheb siis kohale. „Võta vaikselt raamat ja anna mulle!" — „Ava uks!" — „Mine tahvli juurde!" jne.

„Vaikuse minuteid" kasutan ma tunnis kui üht võtet lastele puhkuse andmiseks. Teen seda tunni keskel ja lõpul 2—6 minutit, nii kuidas on vajadus. „Vaikuse minutid" on mitte ainult füüsiline puhkus närvisüsteemile, vaid ka hea gümnastika pidurdavaile tahtekeskustele," ütleb J. I. Faussek.

Õieti organiseeritud „vaikuse minutid" kasvatavad lastes

enesevalitsemist, oskust tähelepanelikult kuulata ja kuulda iga õpetaja vaikse häälega või vaikse sosinaga öeldud sõna, oskust käituda kollektiivis ka tavalise töö ajal — see kõik kergendab suurel määral ülesannet korrastada kogu tema isiksust, kõiki tema motoorseid ja psüühilisi jõude.

### Osata rivistuda.

Et õpetada õpilasi käratult tõusma, klassis käima ja kiiresti rivistuma, selleks korraldasin mitmesuguseid harjutusi.

Ruttu ja organiseeritult rivistumise õpetamiseks kasutasin ma järgmisi võtteid: annan kogu klassile korralduse valmistuda, s. t. istuda otse. Ootan ära absoluutse vaikuse. Hoiatan, et vaatan kella ja märgin, missugune rida paremini ja organiseeritumalt rivistub.

Vaikse häälega kutsun välja mõne rea. Vaatan sekundiosutit ja loen kuuldavalt sekundeid 10, 15, 17, 20.

„Tubli, esimene rida rivistus 20 sekundiga. Aga nüüd vaatame, kuidas te tagasi lähete, 1, 4, 5, 6 sekundit. Hästi, istusite käratult!" — „Vaatame, kuidas rivistub kolmas rida." Jne.

Kärarikka ja organiseerimatu tõusmise ning jalgadega kolistamise puhul saadan kogu rea tagasi, kutsun ta siis välja viimasena ja arvan juurde esimese, ebaõnnestunud katse aja.

Harjutuse resultaadid teatan kogu klassile.

Samal viisil õpetan ma kiiret ning vaikset raamatute, vihikute ja kirjutustarvete lauale asetamist, nende ärapanemist ja ranitsatega lahkumist klassist.

Ma ei peatu pikemalt nende harjutuste tähtsusel õpilaste elus nii koolis kui ka kodus. Ütlen ainult, et tänu oskusele täita õpetaja korraldusi, võtsid minu klassi lapsed pool-

teise kuu pärast, oktoobris, kui meil tuli õhukaitsemanöövrite ajal vastava signaali „Keemiline häire" kohaselt rivistuda ja klassist lahkuda, hääletult ja liigsete askeldusteta oma ranitsad ja rivistusid täpselt 40 sekundi jooksul.

Ja millist suurt tähtsust omasid need vilumused Suure Isamaasõja ajal, Leningradi blokaadi päevil, kui tundide üleviimisel pommivarjendisse tuli meil vahete-vahel ühe hommiku jooksul 6—8 korda koguda asjad ja lahkuda klassist.

### Klassi tulemine ja sealt lahkumine.

Õpetasin lapsi organiseeritult ja rahulikult tulema klassi ja sealt lahkuma. Tulles klassi, peavad lapsed rahulikult, tõuklemata ja vallatusteta minema otse oma kohale. Organiseeritud klassitulek säästab aega ja annab lastele kindla töömeeleolu.

Lapsed lahkuvad klassist alles pärast minu sõnu: „Minge vaheajale!" — „Võite minna!" või: „Tund lõppes, võite minna!" Ma ei luba tõusmist enne, kui olen selleks andnud loa.

Et kasvatada lastes enesevalitsemist ja kujundada neile harjumust lahkuda klassist alles pärast õpetaja sellekohaseid sõnu, hoian ma aasta algul sihilikult lapsi pärast helistamist klassis $^1/_2$ — 1 minutit.

Õpilased peavad lahkuma klassist vaikselt, käratult ja vallatusteta.

Kindlaksmääratud reeglite igasuguse rikkumise ma katkestan jalamaid. Harilikult kutsun kohe tagasi „unustaja" õpilase ja käsin uuesti kas tulla klassi või lahkuda sealt. Vahete-vahel kutsume appi mõne kaasõpilase, kes näitab, kuidas tuleb käituda.

Need harjutused on suure sotsiaalse ja individuaalse väärtusega ning lapsed omandavad need kergesti.

### Klassist lahkumine õppetöö ajal.

Ma ei takista klassist lahkumist õppetunni ajal, kuid korraldan nii, et lahkumine klassist esineb erandjuhuna. Juba laste koolisviibimise esimesel päeval selgitasin ma neile vahetunni tähenduse.

Enne vahetunni algust tuletan esialgu veel kord meelde, et nad kasutaksid vahetundi õieti, kuna lahkumine klassist õppetunni ajal segab meie ühist tööd.

### Ettevalmistus tunniks.

„Kooli tulla kõigi vajalike õpperaamatutega ja kirjutusvahenditega. Enne õpetaja tulekut valmis seada kõik tunni jaoks vajalik [1].“ Selle õpetamiseks seadsin sisse järgmise korra. Tulnud hommikul klassi, on õpilane kohustatud kõigepealt panema lauale kõik oma kaasasolevad õppevahendid ja tühja ranitsa asetama laekasse, seejärel kindlas korras asetama sinna laualt ka õppetarbed: vasakule — kõik õpikud, paremale — kaust vihikutega ja keskele pinal. Niisugune kord säästab aega tunni ettevalmistamisel, annab võimaluse ruttu kätte saada tarvisminevaid asju, võimaldab kohe avastada laste poolt kaasatoodud mittevajalikke esemeid (viled, „kadapulgad“, pildikesed jne.), mis juhivad kõrvale tähelepanu ja võivad ahvatella korrast kõrvalekaldumisele.

Õpetan lapsi korrastama ka oma töökohta. Lasen enne tunde teha laualaeka tühjaks ja kõrvaldada sealt kõik, mis on liigne.

Püüdsin viia lapsed teadvuseni, et edukaks õppetööks on vajalik teatav tingimus — kõigi õppeabinõude valmisolek

[1] Õpilase käitumise reeglid, punkt 4.

tunniks, s. o. pliiats olgu teritatud, õpikud ja vihikud olgu täiesti tarvitamiskorras jne.

Riputasin klassi nimestiku, kus oli õppetegevuseks vajaminevate esemete loetelu.

Pea meeles, et pead kooli kaasa tooma: pliiatsi — lihtsa, sinise ja punase, sulepea sulega, sulepuhastaja, joonlaua, kausta vihikutega, raamatud tunniplaani kohaselt.

Kontrolli oma ranitsat õhtul!

Tundide ettevalmistamise tagamiseks panin klassi välja tunniplaani, millest täpselt kinni pean. Kui lapsed veel ei oska lugeda, siis teatan 3—5 minutit enne tunni lõppu, missugune tund on järgmine, ja minu käskluse järgi koristavad lapsed laualt, mis on liigne, ja panevad valmis järgmiseks tunniks vajaliku.

Jutustades lastele suurtest inimestest ja Suure Isamaasõja kangelastest, rõhutan ma igakord nende oskust valmistuda tööks ja selle ettevalmistuse suurt tähtsust täpseks tööks ning ülesande edukaks täitmiseks.

Mõnikord kasutan jutustusi ja luuletusi, kus naerdakse välja korratust ja lohakust, kasutades näiteks S. I. Maršaki raamatust „Raamat raamatu kohta" luuletust, kus Grišat on tabanud suur õnnetus: vaja on lahendada ülesanne, aga õpik on kadunud. Ei aita otsimine voodi, laua, tabureti, diivani ja kušeti alt. Ei leidu kadunut ka ahjus, ämbris ega koerakuudis. Griša meel on kibe ja otse hale, aga mitte ei tea, kust õpikut leida.

Õpilased naeravad sel juhul lõbusalt Griša õnnetuse üle, aga selle luuletuse „kangelane" ei taha küll keegi olla.

Esimestest päevadest alates kontrollin igal hommikul, kas igal õpilasel on kaasas tarvisminevad õppetarbed. Ja alles siis, kui eksimused muutuvad harva esinevaiks, usaldan selle ülesande korrapidajale.

Nõudes korda õpilase laual, püüan eriti hoida korda ja

puhtust oma laual ja korrastada juba hommikul oma töökoha nii, et mul kõik oleks käepärast. Valmistun hoolikalt tundideks, püüdes kõike hästi läbi mõelda ja ette näha.

Ma ei kirjuta pikki konspekte. Mulle kui pikaajalise staažiga pedagoogile ei ole nad tarvilikud, aga mul on alati täpne tööplaan õppeveerandiks, nädalaks ja päevaks, kus ainete järgi on märgitud tunni sisu, meetod ja kord (materjali jaotus loogilises järjestuses).

Märgin ka, keda on vaja küsida, ja valmistan vajalikud õppeabinõud tunniks.

Joonised, raskemad üleskirjutused ja diagrammid, mis on ette nähtud plaanis, joonistan ma varem ja teen valmis koolivihiku lehele, see kõik tagab voolava ja täpse tunnikäigu.

Lüngad tunnis, kus õpetaja otsib „kaotsiläinud" teksti või muud abinõu, ja „püstijalu" mõtleb välja tunni jätkamise käiku, hajutavad laste tähelepanu ja rikuvad distsipliini, samal ajal mõjuvad ka kasvatuslikult halva eeskujuna.

„Õpetaja on õpilastele kõige õpetlikumaks ja imeväärsemaks näitliku õpetuse objektiks," ütleb Diesterweg. Seda ei tohi me kunagi unustada.

### Hoolikas suhtumine asjadesse.

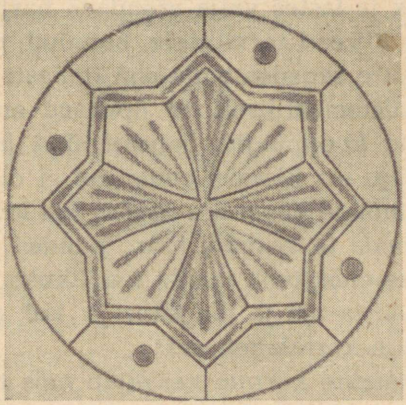
Juba esimestel päevadel, tutvustades lapsi kooli varandusega ja üksikute asjade nimetustega, seletan ma neile ka käitumisreegli „Hoida kooli vara. Suhtuda hoolikalt oma asjadesse ja oma kaasõpilaste asjadesse[1]," täitmise tarvilikkust. Lapsed kordavad minuga koos luuletust, milles kõneldakse, kuidas hoida koolitarbeid ja asju, sest need on kõik tööga saadud. Koos arutame läbi, kuidas on võimalik kooli varandust paremini hoida.

---

[1] Õpilase käitumise reeglid, punkt 15.

Meil on koolipingid värvitud sinakashalliks. See suurendab meie klassis heledat pinda ja annab võimaluse jälgida koolipinkide puhtust.

Iga tindipoti ees on kartongist või tarvitatud vihikute värvilistest kaantest „alused", mida lapsed kaunistavad mitmesuguste geomeetriliste joonistustega. Need alused kaitsevad lauda tindiplekkide eest.



*Tindipoti „alus".*

Kasvatades lastes hoolikat suhtumist koolitarvetesse, ei kasuta ma kunagi ise ega anna ka lastele kasutamiseks määrdunud ja katkisi, remonti vajavaid õppeabinõusid. Alles siis, kui on puhastatud plekid, kleebitud ja parandatud katkised kohad, võetakse nad uuesti tarvitusele. Ma jälgin alati, missuguses seisukorras nad välja antakse ja tagasi saadakse.

Õpetades lapsi hoidma õpikuid ja õppetarbeid, õpetan ma neid panema raamatuile kattepabereid, tegema järjehoidja ja teritama pliiatsit. Näitan neile, kuidas raamatut korralikult käsitada; õieti lehitseda, teha kergesti puhastatavaid mär-

keid jne. Õpetan panema vihikuid kausta vahele nii, et nad ei kortsuks ega murduks neil nurgad. Igal nädalal, laupäeviti, panevad lapsed välja kõik oma raamatud ning õppetarbed ja ma vaatan järele nende seisukorra, seda hinnates ja näidates, kuidas tuleb parandada puudusi.

**Korra harjutamine.**

Püüan endas ja lastes välja arendada harjumust korrale ja oskust võtta kiiresti tarvitusele abinõud puuduste kõrvaldamiseks, mitte segades enda ega õpilaste tööd.

Ma jälgin süstemaatiliselt, et õpilased enne kojuminekut korrastaksid koolipingid, õppeabinõud ja kogu klassi.

Ka ise ei välju ma klassist enne, kui ei ole korras minu laud ja õppeabinõude kapp. Ma õpetan iga last pidama korras oma asju, mida ta kasutab töös, püüdes näidete varal meie klassi laste elust teha igaüht teadlikuks, kui tähtis see on selleks, et säästa aja ja jõu kulu ja kui palju asjatuid raskusi töös tekib korralagedusest.

Laste harjutamine korrale kasvatab neis täpsust, korralikkust, täitlikkust, töö kultuuri ja säästab nii õpetaja kui ka õpilase aega.

„Harjutada süsteemikindlust ja korda, see tähendab kasvatada süstemaatilist mõtlemist," ütleb üks pedagoogika reegleid.

**Viisakuse ja kommete kasvatamine.**

Kasvatades lastes viisakust ja häid kombeid, õpetan neid tervitama ja jumalaga jätma täiskasvanuid ning kaasõpilasi; tõusma, kui õpetaja kutsub, ja mitte enne istuma, kui õpetaja käsib; vastates ja kõneldes õpetan neid vaatama sellele, kellega kõneldakse; vabandama selle ees, keda kogemata tõugati või tülitati; viisakalt andma asju õpeta-

jale ja kaasõpilastele; pakkuma istet täiskasvanuile; üles tõstma kukkunud asju; andma teed möödaminejaile; katkestamata kuulama ära vastust ja täiskasvanute või kaasõpilaste kõnet jne.

Tõsta kätt ajal, kui kõneleb õpetaja või kaasõpilane, loetakse meil niisama lubamatuks veaks, kui katkestada kõnelejat. Õpetades lastele viisakust, peatan ma allakriipsutatult oma jutustuse, kui märkan mõne õpilase ülestõstetud kätt. „Sa tahad ütelda mulle midagi tähtsat," ütlen säärasel korral vaikselt, „ma kuulan sind." Või: „Sa tõstsid käe, see tähendab, ütlesid mulle: „Küllalt!" Nüüd tahan mina rääkida! On see nii?"

Harilikult segadusse sattunud õpilane vabandab kohe ja langetab käe. Märgates ebaviisakust kaasõpilaste poolt, aimavad lapsed mind järele ja peatuvad samuti jutustamises.

Kord Aljoša C., kes alati täpipealt täitis kõik meie reeglid, jutustas loetud pala. Samal ajal Vova A. ütles talle mõned sõnad ette. Aljoša peatus ja sõnas täie väärikusega: „Sa tahad jutustada minu asemel. Palun!" — „Vabanda, olin tagasihoidmatu!" ümises Vova A.

Harjutades kannatlikult ära kuulama teisi, kasvatan ma lastes enesevalitsemist, tähelepanu ja austust inimeste vastu, mis on väga tähtis distsipliini saavutamiseks tunnis, elus ja kollektiivis.

Mitte lubades end katkestada seletuse ajal, avastan ma, et 7—8-aastased lapsed ei suuda mõista ega meeles pidada pikka seletust, ja püüan sellepärast anda oma seletused ning näpunäited lühikeses, selges, arusaadavas vormis, pöördudes kogu klassile, andmata põhjust mind katkestada.

Vene keele tunnis harjutasin ma lapsi esitama üksteisele küsimusi ja kuulama vastuseid, järgides seejuures kõiki viisakuse nõudeid. Juhtub vahel, et kaks satuvad korraga

kõnelema, siis üks peab kohe ütlema „vabanda" ja andma teisele võimaluse lõpetada.

Kasvatades last viisakusele, jälgin ma tähelepanelikult lapse välimust, näoilmet, ta käitumist ja kombeid. Ma juhin sellele lapse enese tähelepanu ja näitan talle käitumise eeskujusid, mille poole ta peaks püüdma.

Kui laps tundi vastates ei vaata mulle otsa või teeb seda altkulmu, kui tal nina „pole korras", kui ta tuleb minu juurde kortsus kulmul ja mossis huultega, kui ta kõneldes vehib kätega, kui ta ei paku istet täiskasvanule, kui ta võtab midagi küsimata, hoiab käsi taskus, kui haigutab suud ammuli ajades, närib huuli, õrritab teisi jne., — siis teen ma talle kohe märkuse ja kutsun ta korrale.

„Ma ei saa sinuga, Borja, seni kõnelda, kui sul on niisugune nägu. Tee ta kohe lahkemaks! Nii, nüüd on meeldiv sinuga kõnelda!"

Või lihtsalt: „Vasja, pühi oma nina! Tõuse, kui kõneled täiskasvanuga! Võta käed taskust!"

Kõik märkused teen ma heatahtliku, rahuliku, aga käskiva tooniga, lubamata vasturääkimist ja sõnakuulmatust õpilase poolt. Parandades käitumise puudusi ja halbu harjumusi, arvestan ma alati õpilaste individuaalseid kalduvusi ja seda, et puudused ei kao ühekorraga.

Ma ei juhi lapse tähelepanu kunagi korraga mitmele puudusele, ja üldse püüan hoiduda arvukaist märkustest ning ühe või teise vea järelejätmatust märkimisest, sest sel viisil muutuks kogu kasvatustöö lausa nurisemiseks ja rahulolematuseks, mis tekitaks lastes vastumeelsustunde nii õpetaja kui ka kooli vastu ja põhjustaks lastes soovi teha mõndagi „kiuste".

Kogemused näitavad, et sagedaste märkustega ei saada positiivseid tagajärgi, vaid just vastupidi — neid saavutame esile tõstes seda, mis on head, ja hinnates seda, mida

tahame tugevdada lapses. Tihti sunnin ma lapsi tegema soovitut ainult sellega, et tõstan esile elava eeskuju: „Kui viisakas on Diima! Ta kunagi ei võta midagi küsimata." Või: „Vaadake, Nadežda Viktorovna," ütlen ma oma töökaaslasele, keda nimelt kutsusin klassi, „kui toredad lapsed mul klassis on: kõigil ninad puhtad (nende sõnade juures harilikult kõik lapsed hakkavad pühkima nina), näod lahked, silmad rõõmsad."

Ma praegugi ei suuda hoiduda naeratamast, meenutades neid momente ja kujutelles neid nii naljakaid rõõmsaid ning lahkeid nägusid, mis kõigest hingest tahtsid olla minu ütluse väärilised.

Armsad lapsed, kui usaldavad ja siirad on nad selles eas!

Nõudes viisakust lastelt, püüan ma ise olla neile elavaks eeskujuks. Ma ei luba endale vajaduseta katkestada õpilase jutustust, tarvitada vulgaarseid väljendusi oma kõnes lastega, eriti aga nende ebaõnnestunud tööde hindamisel ja arusaamatuste puhul mõningate lastega. Siiras ja loomulikus viisakuses avaldub austus inimese vastu. Kasvatades austust enese vastu, püüan ma väljendada austust ka laste vastu.

### Tähelepanu kasvatamine.

Õpilase tähelepanu tunni ajal on tähtsamaid eduka õpetamise tingimusi. Kuidas aga köita seitsme-aastaste õpilaste tähelepanu neljakümne viie minuti kestel ja kas on see üldse võimalik? Enne kui vastata sellele küsimusele, peame kõik meenutama, et õpilaste tähelepanu ei pea õpetaja ainult nõudma, vaid kindlustama ja kasvatama. Kindlustada tähelepanu — see tähendab luua vastavad tingimused: ühelt poolt otstarbekohane väline miljöö, teiselt poolt aga õppetöö võtted ja vastav organiseerimine.

## Klass.

Väliste tingimuste hulka, mis kindlustavad laste tähelepanu, kuulub esimeses järjekorras klass — ruum, kus õpilane veedab oma päeva parimad neli tundi, kus temalt nõutakse kogu tema vaimsete jõudude pingutust, nõutakse tähelepanu ja distsipliini. Oma praktikas pühendan ma suurt tähelepanu klassi korra organiseerimisele ja tema sisustamisele.

Kogu klassi sisustus peab vastama tema eesmärgile. Pole vaja moodustada klassist mugavat kodust tuba või lasteaia „grupituba". Kõik, mis on meie klassis, on vajalik ja põhjendatud. Lapse silmade ees peab olema ainult klassitahvel, ei mingisuguseid plakateid, seinalehti, pilte, „nurgakesi". Kui neid on vaja, siis tuleb nad paigutada kas külg- või tagaseina juurde. Üleliigne seinte ilustamine, kirevus, plakatite, õppeabinõude ja piltide rohkus juhib kõrvale ja hajutab lapse tähelepanu. Ma püüan hoida klassi puhtana ja mugavana, et kogu sisustus ahvatleks lapsi tööle, et nad armastaksid klassi ja tahaksid seal viibida võimalikult kauem. Armastus oma klassi, oma kooli vastu on armastuse tagatiseks oma kodumaa vastu ja patriotismi kasvatuse alguseks. Seepärast ei karista ma kunagi lapsi pärast tunde klassijätmisega, sest see karistus kutsub lapses välja tülgastuse klassi, kooli ja õppimise vastu.

Tõmmates lapsi kaasa mugavuse loomisele meie klassis, püüan ma kasvatada neis ilutunnet ja maitset, võideldes maitsetuse ja väikekodanlikkuse väljendustega. Ka kõrvaldan mõningate laste püüded „ilustada" klassi: mässida lillepotid värvilisse paberisse, riputada üles paberist lõigatud aknakardinad ja lipukesed, vatist valmistatud lumehelbed, vanikud jms. Klassi ilustamisel ei tohi olla midagi üleliigset. Peamiselt püüan lastesse sisendada, et puhtus ja kord

on juba ilu elemendid, et polegi nii oluline riputada aknale kardinaid, kuid aknaklaasid peavad olema laitmatult puhtad. Ja lapsed hakkavad varsti sellest aru saama ning tundma selle võlu: „Küll on meie klassis tore!" Ja hiljem: „Meie armastame oma kooli, seal on nii hea!"

### Õhk.

Tähtsamaid tingimusi, mis soodustab lapse tähelepanu, on puhas õhk klassis. „Seitsme-aastased lapsed väsivad ruttu ja nad vajavad eriti hapnikku," räägivad meile arstid. Ja tõesti, igaüks võib veenduda, et umbses klassis lapsed väsivad kiiremini, nende tähelepanu nõrgeneb, nad muutuvad hajameelseks, kuid avage aken, laske värsket õhku klassi, ja kohe muutuvad lapsed erksamaks, tähelepanelikumaks ning omandavad neile pakutavat kiiremini. Oma praktikas jätan ma tavaliselt ühe akna kinni kleepimata ja avan selle vahetunnis iga ilmastikuga. See annab võimaluse teostada õppetööd alati tuulutatud klassis. Iga õpetaja peab kasvatama endas harjumuse lõpetada tund õigeaegselt, et klassi õhku saaks vahetunni jooksul korralikult värskendada.

### Laste paigutamine.

Laste õige paigutamine klassis omab väga suurt tähtsust nende tähelepanu kindlustamiseks tunni ajal.

Laste paigutamisel tuleb arvestada iga lapse tervislikku seisukorda, nägemise ja kuulmise seisukorda, kuid samuti laste individuaalseid erinevusi.

### Õpilase välimus.

Õpilase korralik välimus on ka üks olulisemaid tingimusi, mis tagab õpilaste tähelepanu tunni ajal. Seepärast asun ma sanitaarhügieeniliste ja välise puhtuse harjumuste

kasvatamisele juba õpilase esimesel koolipäeval (vt. VI peatükk). Ma harjutan lapsi ilmuma kooli puhtaina, kammituina, korralikult riietatuina, kaasas taskurätt, sest lohakas riietus, sassis pea, isegi taskuräti puudumine võib põhjustada õpilase tähelepanu kõrvalekaldumist tunni ajal. Õpilane unustas taskuräti koju. Ta kummardab vihiku või raamatu kohale. Kuid nina otsast tilgub. Ta hakkab ninaga nuuskama. Õpetaja saadab ta nina puhastama, sellega ei ole ainult selle õpilase, vaid kogu klassi tähelepanu suunatud mujale — tunnis tekib vaheaeg. Oma praktikas harjutan ma õppeaasta algusest kõiki õpilasi enne õppetöö algust asetama taskuräti pingile, mis annab mulle võimaluse ühe pilguga kindlaks teha, kellel on ja kellel pole taskurätti. Nii harjutan ma kõiki lapsi taskurätti kaasa võtma.

Tütarlaste kammimata ja sassis juuksed võivad ka põhjustada tähelepanu hajumist ja korrarikkumist. Ma nõuan, et kõigil õpilastel oleksid korralikud soengud, tütarlaste juuksed punutud palmikusse. Ma ei luba pikki juuksesalku otsmikul ega lahtisi juukseid: laps kummardas, et lugeda või kirjutada, juuksed tükivad silma, ta kohendab neid, pöörab pead, ta tähelepanu kaldub kõrvale. Õpilaste välise puhtuse saavutan ma tavaliselt kergesti, kaasa tõmmates selleks lastevanemaid.

**Tunni organiseerimine.**

Oskus valmistuda tunniks, harjumine korraga, õppeabinõude täpne jaotamine ja kogumine, õpilaste varustamine kõigi vajalike õppevahenditega, s. t. et oleks vajalik arv tindipotte, raamatuid, joonlaudu, pliiatseid jm. — kõik nimetatu on vajalik tunni täpseks ja takistuseta läbiviimiseks, ilma et oleks vaja õpilaste tähelepanu segada unustatud vihiku, taskunoa, puuduva tindipoti või raamatu otsimisega. Oma praktikas pühendan ma sellele väga palju tähelepanu.

Alates esimesest päevast harjutan ma lapsi korralikult valmistuma tunniks, kaasa võttes kooli kõik, mis on vaja. Organiseerisin kiire ja lihtsa viisi õppeabinõude kogumiseks. Toon näiteks lihtsa ja kiire viisi vihikute kogumiseks, mille laenasin ühelt õpetajannalt. Annan korralduse kõigil õpilasil sulgeda vihikud ja asetada need endast vasakule. Üks! — ja eelviimastel pinkidel istuvad õpilased pöörduvad vasakule, võtavad viimastel pinkidel istuvate õpilaste vihikud ja asetavad need korralikult oma vihikute peale. Kaks! — ja tagant kolmandatel pinkidel istuvad õpilased pöörduvad vasakule, võtavad nende taga istuvatelt õpilastelt kaks vihikut, ja kui ma ütlen „kolm", ulatavad need eesistujate kätte jne.

**Tunniplaan.**

Õppetöö organiseerimisel on tähtis osa tunniplaanil. Tunniplaan koostatakse nii, et ained, mis nõuavad õpilastelt suurimat tähelepanu ja jõuvärskust, paigutatakse esimestele, hommikustele tundidele, ja kolmandale, pärast einet ning suurt vahetundi järgnevale tunnile, kui tekib uus jõudude tõus. Me püüame oma tunniplaanis vältida samatüübilise õppetegevuse järjestamist, näiteks, et klassitööle aritmeetikas ei järgneks vene keele klassitöö, sest esimese klassi laste tähelepanu on veel väga vähe arenenud ja tegevuse ühetaolisus oleks neile väsitav.

**Tunni algus.**

Suurt tähtsust omab ka tunni algus. Oma praktikas hoian ma kinni reeglist „mitte alustada tundi müra ajal".

Et kindlustada selle reegli täitmist, õpetan ma lapsi ootama tunni algust „ettevalmistatuina": istuda rahulikult omal kohal, olles valmis pannud kõik tunniks vajaliku.

Tunni alguse ootamine on õpilaste tähelepanu mobiliseerivaks momendiks. Klassiminek pärast vahetundi toimub meil nii: esimese kella järel, mis antakse kolm minutit enne tunni algust, rivistuvad lapsed kolonnide kaupa haneritta. Klassi võib minna korrapidaja loal esimesena see kolonn, kes on „rahunenud", siis samal põhimõttel teine ja kolmas. Korrapidaja astub klassi viimasena ja vastutab korra ning vaikuse eest klassis. Teise kella ajal tulen mina, õpetaja, klassi. Minu sissetulek on alati kõigile õpilastele märgatav. Ma näen kõiki lapsi ja iga last üksikult.

Kui klassis pole täielikku vaikust, või mõni õpilastest pole asunud oma kohale, peatun ma allakriipsutatult ukse juures, oodates absoluutset vaikust ja korda. Kui lapsed on millegipärast erutatud ja klassis kestab kära, astun ma klassi, lapsed tõusevad püsti ja ma jätan nad mõneks ajaks sellesse asendisse, oodates täielikku vaikust, mitte lubades neil istuda. Mingisuguseid õigustusi ega põhjuste arutamist, mis olid tinginud korratuse klassis, ma enne tundi või tunni ajal ei luba, välja arvatud harv erand.

„Arutame seda hiljem. Nüüd aga alustame tundi. Ma keelan igasuguse laste abi korra loomisel."

„Rahunegu igaüks ise, küll mina vaatan, kes teeb seda kiiremini," räägin ma rahulikult neil juhtudel, jälgides kogu klassi ja suunates oma vaate korrarikkujaile. Kui osutub vajalikuks, hüüan ma nimepidi üht-kaht õpilast, kes eriti takistavad täieliku vaikuse saavutamist.

**Sissejuhatus tundi.**

Suurt tähtsust omab õpilaste tähelepanu keskendamisel tunni sissejuhatav osa. Sissejuhatus peab olema lühike ja terav, siis on ta huvitav ja efektne.

„Võtke kätte sinine pliiats, kirjutage suurelt esimese rea

keskele nii (kirjutan tahvlile ь) peenendusmärk. Täna meie räägime peenendusmärgist."

„Kes teab ja ütleb, mis on peenendusmärk?" alustan ma tundi teemal „ь — peenendusmärk".

„Lapsed, missugune aastaaeg on praegu?" küsin ma, alustades ilmeka lugemise ja luuletaja Feti luuletuse „Sügis" õppimise tundi.

„Sügis," vastavad lapsed kooris (ühiseid vastuseid luban ma harva ja kasutan neid ainult õpilaste huvi ning tähelepanu tõstmise abinõuna).

„Õige. Kes aga ütleb mulle, miks ta arvab, et praegu on sügis?"

„Miks ei tea!" Suurem osa lastest tõstab käe.

Pärast lühikest sissejuhatavat vestlust teatan tunni teema.

Aritmeetika tundi teemal „Korrutamine neljaga" alustan nii.

„Täna, lapsed," räägin ma vaikselt, „peate teie olema eriti tähelepanelikud, täna me alustame korrutamist neljaga."

**Tunni tempo.**

Laste tähelepanu ja huvi alalhoidmiseks peab tundi pidama normaalses tempos: mitte kiirustada ja mitte venitada. Pausid peavad olema küllalt pikad selleks, et aru saada küsimusest või öeldust, mida on vajalik läbi mõelda. Liiga pikad pausid võivad põhjustada asjatut aja kaotsiminekut, mis võib vähendada õpilaste huvi ja tekitada tähelepanematust.

**Tunni ehitus.**

Ma püüan ehitada tunnid nii, et nad vastaksid lapse psühho-füüsilistele iseärasustele, mis võimaldab mul enne-

tada õpilase tähelepanematust ja väsimust. Ma tean, et seitsme-aastaste laste käitumine on tasakaalutu ja püsimatu, et nende luu- ja lihastesüsteem on kujunemise perioodis, mistõttu laps väsib kiiresti ja tema tähelepanu on püsimatu ning väikese mahuga. Seepärast esimestel aegadel püüan ma äratada laste huvi tunni sisuga. Tunni ehitan ma nii, et laps saaks tunni kestel mitte ainult istuda ja kuulata, vaid ka, kui see osutub vajalikuks — tõusta püsti, käia, minna tahvli juurde, tulla minu juurde; et ta saaks töötada kätega: lõigata, viirutada, töötada konkreetsete esemetega, mis on talle loomulikuks puhkuseks tunni ajal.

Näiteks võib tuua tavalist aritmeetika tundi.

Tunni algul 2—3 minuti kestel tegelevad lapsed peast arvutamisega; 5—10 minutit lahendavad nad ülesandeid läbivõetu kordamiseks; 15—18 minutit pühendatakse uuele materjalile. See on kõige tõsisem moment, mis nõuab lapselt tähelepanu ja kogu tema vaimse jõu pingutust. Siin tuleks seitsme-aastastele lastele anda ilmtingimata konkreetset ja näitlikku materjali, välja kutsuda neis suurimat aktiivsust ja isetegevust. Oma praktikas kasutan ma tavaliselt mitmekesiseid võtteid, mis võimaldab kaasa tõmmata kõigi õpilaste tähelepanu: lapsed joonistavad, värvivad, viirutavad, lõikavad kääridega, loendavad konkreetseid esemeid, koostavad ülesandeid.

Konkreetse materjalina kasutan ma mitte üksnes esemeid, vaid ka lapsi endid. Nad tulevad minu juurde kahe-, kolmekaupa. Me loendame, kui palju on neid minu juures, kui palju jäi kolonni, kui palju istub ühel pingil, kui palju kahel, kolmel jne.

10—12 minutit pühendatakse õpilaste iseseisvale kirjalikule tööle; ülejäänud aega kasutan koduste ülesannete andmiseks.

Vahel, andes mõne ülesande, kutsun ma üksikuid õpilasi

vastuse ütlemiseks mulle „kõrva sisse". Väljakutsutud õpilased lähenevad mulle „kikivarbail" ja teatavad saladuslikult oma vastused. „Õige, nii!" räägin ma. „Kuid sina oota, mõtle järele!" — „Tubli, hästi!" Niisugune võte virgutab laste tähelepanu ja annab neile „seadusliku" õiguse liikumiseks.

Tavalistes lugemistundides kasutan ma kõnekäände, kiirkõnelauseid, tšastuškasid, mida lapsed hääldavad valjusti, sosinal, hääletult, tasase häälega, aeglaselt, kiiresti jne.

Ma teen lastele ülesandeks kontrollida väljakutsutud õpilaste lugemist, ja igakord, kui nad märkavad viga, tõsta käsi, ning minu väljakutsumisel vastata õieti. Lugemistundides kasutan ma laialdaselt dramatiseerimist, kooslugemist, ilukirjanduslike teoste instseneerimist ja dialooge rahvaluulest. Harjutades lapsi vaikselt lugema, kasutan ma nõndanimetatud „käskude tunde".

„Käskude" idee võtsin ma J. I. Fausseki lasteaia tööst, kohandades selle kooli nõuetega.

Esimesed „käskude tunnid" mööduvad tavaliselt nii.

Kirjutan tahvlile sõna „vaikus".

Kui lapsed näevad sõna „vaikus", võtavad nad kohe mugavama asendi: kes toetub tooli seljatoele, kes toetab pea kätele.

Sosinal kiirendan laste rahunemist, näidates nendele, kes on täitnud hästi vaikuse nõudeid. Pärast kahe-kolme-minutilist vaikust räägin väga tasa:

„Ma näen, et sellest sõnast (osutan tahvlile kirjutatud sõnale „vaikus") oskate aru saada ja seda hästi täita. Nüüd tahan ma teile kirjutada midagi raskemat. Kirjutan tahvlile ühe käsu, lugege see vaikselt läbi ja kui ma pöördun näoga teie poole, teete teie seda, mis on tahvlile kirjutatud."

„Lugege omaette." (Kirjutan tahvlile: „Tõuske vaikselt!")

Pöördun näoga klassi poole. Lapsed tõusevad püsti kaunis kärarikkalt.

Kirjutan: „Istuge vaikselt!" Lapsed istuvad.

Osutan sõnale „tõuske".

„Kes loeb mulle selle sõna?" Kõigi käed tõusevad.

„Jura, loe sina."

Jura loeb.

„Aga edasi?" räägin ma vaikselt, osutades sõnale „vaikselt".

Kõigi käed tõusevad.

„Ljonja, tee seda, mis siin kirjutatud."

Ljonja tõuseb püsti väga aeglaselt, ettevaatlikult ja käratult, püüdes mitte puudutada tooli ega laua jalgu. Ta võtab istet niisama vaikselt ja käratult.

„Väga hea. Vaadake, kuidas täidavad käsku üksikud kolonnid." (Osutan tahvlile kirjutatud käsule — „Tõuske vaikselt!") Pöördun näoga esimese kolonni poole. Esimene kolonn tõuseb vaikselt püsti.

„Hästi!" (Osutan järgmisele käsule — „Istuge vaikselt!")

Analoogilise töö teen läbi ka kahe teise kolonniga. Siis räägin tasa:

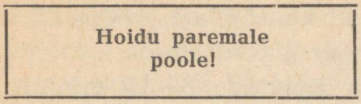
„Nüüd kirjutan veel ühe käsu ja vaatan, kes selle täidab."

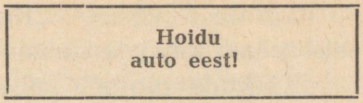
Kirjutan tahvlile. Hoides hinge kinni, jälgivad ja loevad lapsed hääletult: „Tõstke parem käsi."

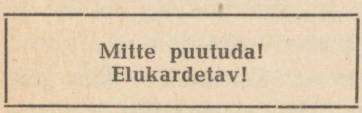
Pöördun klassi poole. Lapsed tõstavad käed. Kirjutan edasi: „Laske parem käsi alla." Lapsed lasevad käe vaikselt alla. Kirjutan veel üks-kaks käsku ja lõpetan sellega esimese „käskude tunni".

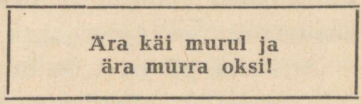
Lastel on „käskude" vastu suur huvi. „Käskudel" on ka suur tähtsus laste organiseerituse ja välise korra kasvatamisel, samuti harjutavad nad lapsi kiiresti reageerima õpetaja ja kaasõpilaste mitte ainult öeldud, vaid ka tahvlile kirjutatud sõnadele.

Kasvatades lastes harjumust kiiresti reageerida kirjutatule omab suurt ühiskondlikku tähtsust.




Seda liiki kategoorilised „käsud" ümbritsevad meid kõikjal ja me peame koolis õpetama lapsi neid täitma.

Esimestel harjutustel „käskudega" tuleb väga ettevaatlikult suhtuda tagasihoidlikesse lastesse. Neid pole soovitav välja kutsuda esimestena, sest nad võivad oma saamatusega anda tooni kogu klassile; kui aga õpilane on välja kutsutud ja käsu täitmisel on saamatu, kohmakas, pole vaja temalt nõuda käsu viivitamatut täitmist, vaid jätta ta nähtamatult rahule, selleks et samas tunnis teda siiski veel kord välja kutsuda.

Rakendades „käskude tundi", ei taotle me ainult puhtkasvatuslikke sihte, vaid kasutades neid vene keele tundides, on nad huvitavaks võtteks, mis harjutab kiire ja sorava lugemise oskust.

Andes „käske", peame kinni teatud süsteemist: lähtudes lihtsatest „käskudest", mille täitmine nõuab üht tegevust, läheme keerukamate juurde, mille täitmine nõuab juba kaht, kolme ja nelja tegevust.

Esitan näiteks „käskude" tekste.

„Käsud", mis nõuavad üht tegevust: „Ava uks!" — „Plaksuta käsi!" — „Ütle mõni luuletus!" — „Istu toolile!" — „Tõsta parem käsi!" — „Joonesta tahvlile kolmnurk!"

„Käsud", mis nõuavad kaht tegevust: „Ava uks ja välju koridori!" — „Kutsu oma kaasõpilased ja rivista nad ühte ritta!" — „Kirjuta tahvlile kolm sõna peenendusmärgiga ja loe nad ette!"

Keerukad „käsud": „Kutsu neli kaasõpilast, võtke üksteise käest kinni ja sammuge ümber klassi!" jne.

„Käskude tunde", millele tuli kulutada 8—15 minutit, korraldasin ma umbes üks kord kümne päeva jooksul ja harvemini, peaaegu igakord tuues sisse midagi uut.

Näiteks, pärast seda kui klassis on tekkinud vaikus, kirjutan tahvlile mingisuguse „käsu" ja kutsun ühe õpilase seda täitma. Õpilane, täitnud käsu õieti, kirjutab omakorda ise tahvlile „käsu" ja kutsub välja kellegi oma kaasõpilastest; too teeb sedasama.

Kirjutamise tundides arvestan ma seda, et seitsme-aastased lapsed ei suuda olla pikemat aega ühes ja samas asendis, et nende selja- ja kaelalihased, mis hoiavad keha ja takistavad pea ettekallutumist, väsivad kiiresti ja et nad juba oma füüsilise väsimuse tõttu pole suutelised terve tund kirjutama. Sellepärast teen ma pärast kahe-nelja-minutilist kirjutamist vaheaja.

Pärast seda, kui lapsed on kirjutanud lause või sõna, analüüsivad nad seda põhjalikult: loendavad tähtede arvu sõnas, sõnade arvu lauses, võrdlevad vihikusse kirjutatut tahvlile kirjutatuga, leiavad helisid, mida võib „laulda" ja mida võib hääldada lühidalt, leiavad sisisevaid, helituid ja helilisi häälikuid. Oskussõnu, nagu „häälik, kaashäälik", „heliline, helitu" ja muud, ma neile ei anna, praktikas aga tutvustan tavaliselt koos aabitsa läbivõtmisega.

Kirjutamise tundides praktiseerin ma ka geomeetriliste kujundite viirutamist („kiri õhus" jne.).

Alles vastavalt laste arengule ja kasvule, järk-järgult keerukamaks tehes tundide sisu, toon ma sisse momente, mis nõuavad lapselt ka tahtepingutusi ja kasvatavad ta tähelepanukultuuri.

Kõik oma tunnid püüan ma ehitada nii, et alatasa rakenduks laste isetegevus, kuna kogemused näitavad, et õppetöö

näitlik iseloom ja õpilaste isetegevus on üheks tähtsamaks teguriks nende huvi ja järelikult ka tähelepanu tekkimisel.

19. sajandi ja 20. sajandi alguse silmapaistvam vene pedagoogilise teaduse esindaja Kapterev räägib: „Kui vaimse pingutuse ajal laps sarnaneb anumaga, mida täidetakse järk-järgult kõrvalise isiku poolt, siis tema tähelepanu on vähe erutatud. Niisugune olukord on liiga passiivne, et kaasa kiskuda lapse tähelepanu ja anda tema jõududele täispinget. Laps andub ainult siis kogu oma olemusega tegevusele, süveneb temasse ja ei kuule ega näe midagi kõrvalist, kui ta on igakülgselt tegev, kui ta teeb ise teatud pingutusi ja suunab kogu oma jõu antud ülesande lahendamisele [1]."

Organiseerides ja läbi viies tunde, esitan ma lastele pakutavat materjali järk-järgult, aste-astmelt, suunates nende tähelepanu ja mõtte selle põhjalikumale vaatlusele ja tundmaõppimisele. Ma esitan ikka uusi küsimusi-ülesandeid, ahvatelles lapsi õpitava aine omaduste märkimisele, laiendades nende vahetute vaatluste ringi uute teadmiste ja andmete teatamisega, mida lapsed ise ei suuda ammutada oma vahetuist vaatlusist.

Küsimusi esitan ma mitte ainult neile lastele, kes soovivad vastata, vaid ka neile, kes momendil ei suvatse töötada. Laste vaatluste ja arutluste ergutamisega juhin ma nende vaimse aktiivsuse järeldustele, mis on minu poolt juba varem ette määratud, ja siis lapsed nagu „ise" jõuavad tõeni, siis haarab töö kogu klassi, sundides ka kõige passiivsemaid lapsi olema tähelepanelikud ja tundma huvi töö vastu. „Ärge jätke lapsi minutikski ilma tööta," soovitab Ušinski. On teada, et väikestel lastel on suur vajadus vaimse ja füüsilise tegevuse järele. Seepärast on neil pedagoogidel

---

[1] П. Каптерев, ст. «О нравственном закаливании», журн. «Образование» № 10 СПБ, 1899.

õigus, kes räägivad: „Pole paremat reeglit tähelepanu ja eeskujuliku korra saavutamiseks tunnis kui „Anna igale õpilasele tööd"."

Igas tunnis on momente, mil osa õpilasi lõpetab töö varem kui teised, näiteks: iseseisvate kirjalike aritmeetiliste ülesannete lahendamisel, mitmesuguste vene keele harjutuste täitmisel, iseseisva vaikse lugemise juures jne. Mul on alati varuks niisuguste õpilaste jaoks lisatööd või juhised nende tegevuseks vabal ajal. „Mittemidagi tegemine" on kõige soodsam aeg vallatusteks, kogu klassi tähelepanu häirimiseks ja tööst vabanenud laste rikkumiseks.

**Puhkuse minutid tunnis.**

Vaatamata tunni arusaadavale ning huvitavale sisule, mitmekesiste võtete kasutamisele ja välistest tingimustest kinnipidamisele, mis kindlustavad distsipliini ja tähelepanu, hakkavad seitsme-aastased lapsed tunni lõpul siiski haigutama, pöörlema ja vaatama kustunud pilguga. Kui ma märkan õpilaste väsimuse ja tähelepanematuse tundemärke, püüan ma kohe tuua tundi midagi värskendavat, nende tähelepanu ergutavat ja nende tahtepingutusi toetavat.

Avan akna ja käsin lastel teha kaks-kolm sügavat sissehingamist. Ja sellest piisab tihtipeale. Värske õhk, tunginud kopsu, kiirendab vereringvoolu.

Vahel viin ma läbi kehakultuuri-minuti. Seda praktiseeritakse meie koolides, kuid tihti kuidagi ühetaoliselt ja formaalselt.

„Püsti! Käed üles! Käed kõrvale! jne."

Mulle näib, et kehakultuuri-minuteisse sissevõetud harjutused peavad olema valitud enam läbimõeldult ning ühe või teise liigutuse sissevõtmine peab end õigustama. Oma praktikas püüan ma vaatluste põhjal selgitada, mis väsib

kõige enam lapse organismis pärast kirjutamist, lugemist, joonistamist, aritmeetikat jne., ja vastavalt sellele anda puhkust. Nii näiteks: lapsed kirjutasid, nende käed väsisid sõrmede väikeste lihaste ja käerandmelihaste harjumata pingutusest. Selleks, et need lihased saaksid puhata, toon ma sisse rea harjutusi. Lapsed istuvad sirgelt, või tõusevad püsti, sirutavad käed ette ja liigutavad sõrmi pöidlast väikese sõrme suunas ja tagasi, kooris häälдatavate sõnade taktis:

„Meie kiri,
meie kiri,
väsitanud sõrme lüli."

Või järgmine harjutus: pea kallutus ette, taha, paremale, vasakule kooris lugemise taktis: „Üks, kaks, kolm, neli."

Või lapsed tõstavad kordamööda paremat ja vasakut kätt, sõrmed kõverdatud jõuliselt rusikasse, ja sõnade järgi: „Vaadake rusikat, pingutus, pingutus!" sirutavad käe; pingutades kogu oma keha, püüavad nad vaadata „otse" ülestõstetud käele. Või lihtsalt käskluse järgi: „Istuge sirgemalt, sirgemalt, sirgemalt!" asuvad lapsed õigesse asendisse, sirutades kõiki oma väsinud liikmeid. Või käskluse järgi: „Püsti! Pinkide vahelt välja!" sooritavad lapsed mõningaid tavalisi harjutusi jne.

Kui lapse tähelepanu on väsinud, soovitab Ušinski laulda. Laulmise asemel kasutan ma laialdaselt luuletuste, tšastuškade, kõnekäändude lugemist kooris — see on samuti oivaliseks puhkuseks, mis värskendab laste tähelepanu. Samal eesmärgil kasutan ka „vaikuse minuteid" ja „käskude tunde".

**Tähelepanu harjutused.**

Õpilaste tähelepanu kasvatamiseks kasutasin ma spetsiaalseid harjutusi, mis seisid lihtsate ornamentide, meand-

rite ja geomeetriliste kujundite joonestamises minu ette-ütluse järgi. Kirjeldan üht neist siin [1].

Käsin lastel võtta ruuduline vihik ja hästi teritatud värviline pliiats. Ootan täielikku vaikust, siis asun harjutuse seletamisele (kui seda tehakse esmakordselt).

„Praegu alustame üht huvitavat tööd. Selle töö järgi otsustan ma, kes on õppinud juba hästi kuulama. Te peate täitma kõike seda, mis ma teile ütlen. Kui te kuulate mind hästi, siis te joonestate vihikusse ilusa joonise või geomeetrilise kujundi. Kõrvale ärge vaadake. Igaüks peab tegema oma töö ise. Pidage meeles: minult midagi küsida ei tohi. Ühte ja sama ma kordama ei hakka."

„Istuge sirgelt. Võtke pliiats." (Paus. Lapsed võtavad pliiatsi, asuvad õigesse asendisse. Kontrollin, kas kõik istuvad õieti.)

„Alustan. Loendage vasakult 4 ruudukest ja ülalt 4 ruudukest. Tehke sinna punkt."

„Tõstke kõik parem käsi. (Paus. Lapsed tõstavad käe üles.) Nii."

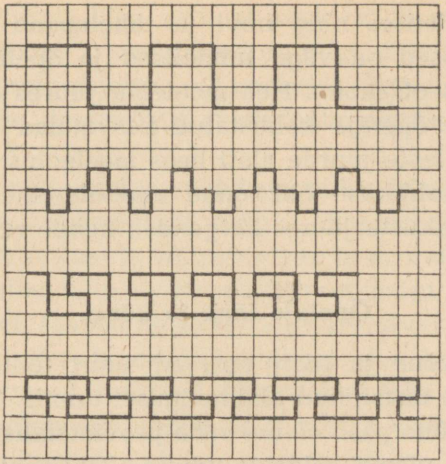
„Leidke vihikus punkt, mille te tegite. Tõmmake kolme ruudu pikkune sirgjoon. Pliiatsit tõstmata tõmmake alla nelja ruudu pikkune sirgjoon. Pliiatsit tõstmata tõmmake paremale kolme ruudu pikkune sirgjoon. Pliiatsit tõstmata tõmmake üles 4 ruudu pikkune sirgjoon. Nüüd aga paremale 3 ruudu pikkune sirgjoon jne. (Sama korrata kaks korda)."

„Pange pliiats lauale. (Õpetajanna näitab lastele ornamenti.) Vaadake, millise mustri te oleksite pidanud saama. Tõstke need käed üles, kellel on samasugune muster."

„Tubli, teie oskate hästi kuulata ja olla tähelepanelikud. Järgmine kord tõstavad kõik lapsed käed üles."

---

[1] Need harjutused võttis esimesena tarvitusele M. E. Adrianova.



*Ornamendid.*

Siis tavaliselt võtan punase pliiatsi ja panen igaühele hinde tähelepanu eest.

Need harjutused veenavad lapsi tähelepanelikult kuulama õpetaja sõnu.

„Mul ei tulnud sellepärast välja, et ma vaatasin mujale ja sel ajal oli midagi öeldud." — „Aga mulle tahtis Vitja midagi öelda," põhjendavad mõned õpilased oma vigu.

Need harjutused peale muu harjutavad õpetajat täpsete instruktsioonide andmisele, õpilasi aga kiiresti orienteeruma ruumis: üles, alla, paremale, vasakule jne.

Etteütluse järgi ornamentide joonestamist õpilaste poolt alustame lihtsaist sirgjoonelistest mustritest. Järjest neid keerustades, joonestame juba 1. klassis keerukaid ornamente.

**Klassi meeleolu.**

Iga õpetaja teab oma kogemustest, millist suurt tähtsust omab õpetaja enda hea, erk ja elurõõmus meeleolu tunni

täpses läbiviimises ning huvi ja tähelepanu ergutamises. Väikesed lapsed on väga tundelised ja õpetaja meeleolu kajastub neis otsekohe. Hea meeleolu juures edeneb kõik. Seepärast on õpetaja kohustatud kasvatama endas harjumust ilmuda laste juurde alati heas meeleolus. Heasoovlikkuse ja sõbralikkuse õhkkonna alalhoidmine isegi kõige suuremate raskuste juures kergendab nende raskuste ületamist.

### Õpetaja toon ja kõne.

Õpetaja kõne ja toon omavad suurt tähtsust õpilaste tähelepanu ja distsipliini alalhoidmisel tunnis.

Õpetaja kõne peab olema vaba provintsialismidest. Hääldamine peab olema selge ja täpne. Tihtipeale nooremate klasside õpetajad räägivad õpilastega erilist „keelt", kuritarvitades vähendavate ja meelitavate sufiksitega sõnu: käeke, jalake, vihikuke, kotike.

See toob õpetaja kõnesse lääget ja sentimentaalitsevat tooni, annab sellele teeskluse ning võltsi varjundi, tekitab segadust lapse sõnavarasse. Miks 1. klassis peab horisontaalset ja vertikaalset joont nimetama „lamavaks" ning „seisvaks" ja vanemates klassides ümber õppima, asendades need sõnad õigete tähenduste ja nimetustega?

Lapsed armastavad, kui nendega räägitakse tõelist tõsist keelt. Nad armastavad, hääldavad hästi ja jätavad meelde uusi ja raskeid sõnu. Õpetaja peab tõstma lapse kõnekultuuri ja arendama temas arusaamist vene keele ilust.

„Ilmekus on hea õpetaja üks vajalisemaid omadusi. See väljendub hääles, näos ja liigutuste viisis, ja seda tuleb õppida," öeldakse ühes metoodilises käsiraamatus.

Mõned õpetajad patustavad sellega, et kasutavad alati tigedat või valju, käskivat tooni.

Üks tuntud pedagoog soovitab: „Kunagi ärge kasutage

äärmise vajaduseta liiga valju ja käskivat tooni, mis kutsub lastes esile hirmu . . . sest lapsed on niigi arad ja tagasihoidlikud. Teie ainult sunnite neid enesesse tõmbuma ja kaotate nende usalduse, ilma milleta ei või loota mingisugusele edule kasvatustöös."

Seejuures võib igaüks veenduda, et kui kõne toon õpilastega rääkides on harilikult rahulik, heasoovlik, soe, kuid kindel ning autoriteetne, mitte torisev ja ärritatud, siis tooni kerge muutmine võib evida efektiivset mõju laste tähelepanu köitmisel. Mõned õpetajad kuritarvitavad sõnu „tasa", „tasem", ärritudes ja nõudes vaikust siis, kui klassis on vaikus. Niisugused õpetajad tihtipeale ei taha aru saada, et klassis istuvad elavad lapsed, ja et klassis võib olla sosistamist, üldist liikumist, kahinat, naeru, mis on tunnikäiguga esile kutsutud: ühe töö liigi juurest teise juurde üle minnes, eriti heade vastuste puhul jne.

Distsipliin ei seisa mitte vaikuses, vaid tähelepanus õpetatava vastu.

Oma praktikas püüan ma anda kõik korraldused lühidas ning selges vormis, mitte korrates üht ja sama ja nõudes korralduse täitmist esimese korraga.

Andes korralduse, jälgin ma silmadega kogu klassi, oodates, et minu korraldus oleks täidetud täpselt, ja alles siis siirdun järgmisele.

„Lapsed, avage vihikud!" Kontrollin täitmist.

„Leidke parempoolne lehekülg!" Kontrollin täitmist.

Ma ei luba ennast katkestada ega esitada sihituid küsimusi.

Alljärgnevalt esitame pildi klassist, kus pole küllaldast tähelepanu pööratud õpetaja seletuste kuulamisele, nendesse süvenemisele, sihitute ning tähtsusetute küsimuste vältimisele.

Õ p e t a j a : „Võtke raamatud."

Mitu õpilase häält: „Kas raamatuid tuleb võtta?"

Õpetaja: „Avage kahekümnes lehekülg!"

Õpilaste hääled: „Milline lehekülg? Kas kahekümnes?"

Ja kui õpetaja vastab kas või ühelegi nendest küsimustest, siis õpilased sõna otseses mõttes külvavad ta üle igasuguste tarbetute ning sihitute küsimustega. Õpetaja vastused ja üksikute õpilaste küsimused segavad teistel õpilastel tähelepanu koondamist ja õpetaja seletusist arusaamist. Tähelepanust ja distsipliinist sellistel puhkudel ei saa olla juttugi. Õpetaja kõne peab olema lühike ja vähesõnaline.

„Pea arvet oma sõnade üle," ütleb Dante [1], ja meie, õpetajad, peame eriti kinni pidama sellest nõuandest.

Õpetaja paljusõnalisus väsitab laste tähelepanu ja muudab nad ükskõikseks tema sõnade vastu.

## Õpetaja autoriteet.

Õpetades lapsi, hinnates nende tööd, juteldes nendega, nõudes ja karistades, ei tohi me kunagi unustada, et kümned tähelepanelikud silmad, kümned teravad kõrvad pidevalt jälgivad meid, süvenevad meie sõnadesse, jäädvustavad meelde meie tooni, liigutusi, rääkimise ja kehahoiaku viisi, selleks et hiljem jutustada kodus, taastada neid oma mängudes ja elus.

Õpetaja on ju esimese klassi õpilase silmis — kõige tähelepandavam isik.

Teda ta eraldab esimeses järjekorras uute, vahel vapustavate muljete massist: kelladest, sadade häälte harjumatust suminast, suurest hulgast võõrastest nägudest, suurtest ja väikestest lastest, täiskasvanutest. Kas solvas õpilast keegi

[1] Dante, Põrgu, X laul.

või kaotas ta kalosside kotikese või eksikombel sattus võõrasse klassi või hilines — alati pöördub ta õpetaja poole.

Õpetaja on temale — kaitsjaks, päästjaks ja lohutajaks.

Õpetaja autoriteet uustulnuka silmis on väga suur; iga õpetaja kohus on kinnitada seda suhtumist endasse oma käitumisega. Laste kasvatamine on vastutusrikas ülesanne ja nõuab enam kui mõni teine elukutse pidevat ning väsimatut tööd enda kallal, enda täiendamisel. Seda meie, õpetajad, peame alati meeles pidama.

Õpetaja on kõiges elavaks ja näitlikuks eeskujuks lastele. Õpetaja hoiak ja väline käitumine on õpilastele alatiseks vaatluse ja matkimise objektiks. Suurt kasvatuslikku tähtsust omistavad õpetaja välisele käitumisele kõik suured pedagoogid.

Juba Feofan Prokopovitš, Peeter I aegne silmapaistvam ühiskonnategelane, andes nõu jutlustajaile, juhtis nende tähelepanu välisele käitumisele: „Pole soovitav jutlustajale," rääkis ta, „tuikuda nagu paadis aeruga sõudes; pole vaja kätega vehkida, toetuda puusadele, hüpelda ja nii edasi, sest see on kõik üleliigne, sündsusetu ja kuulajat häiriv."

Kui juba täiskasvanuid häirib „kätega vehkimine" ja „tuikumine", siis õpetaja liigutused ja välimus on õpilaste alatiseks vaatluse objektiks. Seepärast peab iga õpetaja olema eriti tähelepanelik oma kõnetooni, sõnade valiku, käitumise ja välise väljanägemise suhtes, mitte lubades riietuses ega liigutusis midagi laiduväärset, imelikku ega ebameeldivat. Kasvatada suudab see, kes on ise hästi kasvatatud. Õpetaja kombed peavad olema tasakaalukad, käskivad ja tõsised, kuid ergutavad, heatahtlikud ja meeldivad. See ei tähenda muidugi, et kõik õpetajalt õpilastele esitatud nõuded peavad neile meeldima.

Kasvatades ja taotelles õpilaste tähelepanu, peab õpetaja töötama ka oma tähelepanu kasvatamisega. Tema peab kas-

vatama endas, nagu räägivad psühholoogid, jaotatud tähelepanu: andes tundi, peab ta hoidma kogu aeg oma tähelepanu- ja nägemispiirkonnas kogu klassi ja iga õpilast eraldi; tema kõrvad ja silmad on aktiivsed, ta peab meeles kõik vajaliku oma õilsa õpetajaameti paremaks rakendamiseks. Ükski üleastumine kindlaksmääratud reeglitest ei tohi jääda tähele panemata (kuid see ei tähenda, et alati peab tegema märkusi); ükski sõna ärgu olgu öeldud tuulde. Nõudes õpilastelt vaimset aktiivsust, jälgigu õpetaja hoolega iga õpilast. Head õpetajat ei suuda petta vaikselt istuv õpilane oma teeseldud tähelepanuga. Niisugune õpetaja tunneb hästi oma klassi ja tal on meeles üksikute õpilaste iseärasused. Ta on tähelepanelik kõigi õpilaste ja iga õpilase vastu, märkides iga, isegi väikest, klassi ja üksiku õpilase edusammu, tundes rõõmu iga õpilase intellektuaalse kasvu ja edu üle.

Nõudes tähelepanu ja distsipliini õpilastelt, peab õpetaja ise olema järjekindel oma nõudmistes ja pedantselt vali iga oma sõna suhtes.

Kord lubasin ma endale teatud hooletust oma korralduses. Uutes vihikutes oli vaja märkida ääred. Ma kiirustasin, lastel oli juba kogemusi nende märkimises, seepärast ma ütlesin: „Joonestage ääred, nagu alati, viie ruudu laiused."

Korraga küsimus: „Kas poolt ruutu ka lugeda?"

„Muidugi," vastasin ma kergemeelselt, vihikuisse vaatamata.

„Kuidas lugeda? Aga mina ei lugenud."

„Mina ka!"

„Kuid meie lugesime!"

Tekkis kära. Mul tuli rahustada lapsi, võtta kogu süü enda peale ja nõustuda kompromisslahendusega.

„Hea küll, ma ei loe veaks, kui keegi teist on arvestanud pool ruutu või kui mõni teist pole seda teinud," ütlesin ma, olles sisemiselt pahane endale läbematuse eest.

Keskendatus, nõudlikkus enese suhtes, väline ja sisemine koondumus ning täpsus igas õpetaja tegevuses on laste tähelepanu ja distsipliini kasvatamise vajalikud tingimused.

## Kestva huvi loomine.

Me teame, et väga tihti seletatakse tähelepanu puudumist tunnis sellega, et tund on lastele igav ja nad otsivad endale muud, huvitavamat tegevust.

„Ärge lubage klassis igavust," hoiatab Ušinski[1], rääkides klassi distsipliinist. Meie õpetus olgu elav ja näitlik. Kuid meie ülesanne ei seisa mitte ainult selles, et me peame köitma lapse tähelepanu antud tunnis, tuues sellesse mitmekesiseid momente, mis köidavad õpilaste tähelepanu ja tekitavad neis huvi, vaid ka selles, et kasvatada nendes tahet ning kujundada nende iseloomu. Seepärast, pakkudes tundides huvitavat materjali, raskendan ma oma praktikas järkjärgult ülesandeid, viies sellega õpilasi tõsise töö valdkonda.

Ette aimates ja ennetades esialgu kõik raskused, mis võivad esile kerkida õpilaste töös, vabastan ma neid kord-korralt oma hooldamisest ja abist, suunates oma nõudmised õpilaste üha suuremale iseseisvusele.

Luua kestev huvi antud aine õppimiseks ja õppimiseks üldse, see on, millele peab olema suunatud õpetaja kogu jõud ja tahe, kui ta on saanud klassi oma kätte.

Äratage lastes huvi, ja siis teil pole vaja erilisi pingutusi klassi distsipliini alalhoidmiseks — on üks psühholoogia nõudmisi. Suurt tähtsust selles omab õpetaja enda huvi töö vastu. Õpetaja loid ja hooletu suhtumine õppetöösse kutsub

---

[1] К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч. I, изд. 12-е СПБ, 1875.

õpilastes esile samasuguse suhtumise. Kui aga õpetaja armastab oma tööd, õpetab elavalt ja hoogsalt, siis töötavad ka lapsed rõõmu ja entusiasmiga.

Huvi õppimise vastu tekib lastes nende töö edust. Kui töö edeneb, tekitab ta head meelt, mis on tõukeks edasisele tööle. Seepärast aitan ma iga õpilast, selleks et ta saavutaks oma töös edu. Mahajäänud õpilasele, kellele õppetöö klassis ei paku huvi ja kes seepärast on ka tunni distsipliini rikkujaks, loon ma mõnikord olukorra, mis kergendab edu saavutamist, mis on väga tähtis õpilases usu äratamiseks oma võimetesse. See aitab teda kaasa tõmmata klassi ühisesse töösse. Ma aitan tal vihiku leheküljele ilusti kirjutada ja seda vormistada, viirutada geomeetrilisi kujundeid, aitan seotult ümber jutustada mõnd juttu jms. Ja kui tihti, täitnud edukalt ainult ühe ülesande ning saanud minult kiitva hinnangu ja õpilastelt tema edu tunnustuse, hakkab niisugune õpilane äkki tundma huvi mitte ainult antud, vaid ka teiste ainete vastu. Ta muutub leidlikuks, elavaks ja rõõmsaks. Ma jälgin, et ükski õpilane ei lahku koolist arakstehtuna ja masendatuna oma ajutisest ebaedust. Näidates tema töö puudusi, püüan ma alati luua lapsele edukama töö perspektiivi, õhutades teda raskuste ületamisele.

Üheks abinõuks kasvatada korralikku ja tähelepanelikku suhtumist töösse on õpilase töö õige organiseerimine koolis ja eriti töö vihikuga.

Ma taotlen seda, et õpilane täidaks iga töö puhtalt, ilusti ja isegi kaunilt. Ma õpetan lastele oskust joonestada alati ühelaiused ääred, jätta vajalikud vahed üksikute sõnade vahel, pealkirja ja töö vahel, jälgin käekirja ilu ja kogu vihiku vormistamist. See kõik organiseerib ja distsiplineerib õpilasi.

Lohakus, mustus ning määrimine vihikus kasvatab korratust, hooletust ja ebatäpsust ka igas muus töös. Ja see

mõjub negatiivselt õpilase distsipliinile. „Vihik on õpetaja töö peegel," räägib meie õpetajate vanasõna, „kuid samuti ka õpilase töö peegel," lisan mina.

Kontrollides vihikuid, hinnates iga tööd, jälgin hoolega, et kõik minu näpunäited ja reeglid oleksid täidetud. Iga kõrvalekaldumine juhitakse õigele teele, iga lohakus kaotatakse.

Kui vihiku ääred on joonestatud kas või pool sentimeetrit kitsamalt või laiemalt, kui kindlaks määratud, punase pliiatsi asemel on kasutatud sinist, aritmeetiliste ülesannete juures pole jäetud ruumi järgneva suuremakohalise arvu kirjutamiseks, kui on teostatud valesti üksikute tähtede ühendamine — kõigest sellest teatatakse õpilasele, vead parandatakse ja näidatakse õige täitmise eeskuju.

„Millised pisiasjad!" ütlevad mõned õpetajad. „Kas pole siis ükskõik, kas ääred tehti vihiku lehekülje paremale või vasakule poole, kas punase või sinise pliiatsiga, kas õpilane jättis rea vahele pärast pealkirja kirjutamist või ei jätnud, kas sõnade vahe on üks või kaks sentimeetrit?"

Selles seisabki asi, et need pole pisiasjad. Laste kasvatamises ja õpetamises pole pisiasju. Iga pisiasi omab väga suurt pedagoogilist tähtsust. Õigus on ühel psühholoogil, kes räägib, et tähelepanu ja huvi kasvatamiseks õppetöös on vaja luua „kunstlik huvi asjade vastu, mis iseenesest seda ei oma".

Luues kestva huvi kooli ja õppetöö vastu, on igal õpetajal vaja osata kasutada neid „pisiasju".

Üleminek pliiatsiga kirjutamiselt tindiga kirjutamisele pole meil tavaline nähtus, vaid suur sündmus. Pliiatsiga kirjutamiselt tindiga kirjutamisele ei vii me tervet klassi korraga, vaid vähehaaval, arvestades iga õpilase individuaalvõimeid, tema ettevalmistust selleks suureks ja tähtsaks tööjärguks. Üle minna tindiga kirjutamisele, see tähendab

tõusta üks aste kõrgemale, aga selleks on vaja ületada rida raskusi: tuleb osata õieti hoida pliiatsit, jätta vajalik vahe tähtede vahele, kirjutada tähed ühesuurustena, mitte kirjutada vihiku äärele jne. Kirjutamine tindiga muutub lapsele ihaldatavaks eesmärgiks, millele ta püüab kogu oma olemusega. Ka mina ootan koos temaga seda momenti, andes igale õpilasele perspektiivi tema töös.

„Sa oled püüdnud, ma tean seda, kuid sinu jaoks on see veel raskevõitu, veel natuke pingutusi ja sa hakkad kirjutama samuti nagu Borja," räägin ma lapsele, kes pole veel omandanud üht või teist oskust.

„Täna on sinu töö hulga parem, nüüd püüa ainult see kõrvaldada," räägin ma teisele. Ja nad püüavad. Nad on teadlikud, et õpetaja ei keela neile tindiga kirjutamist mitte oma tuju pärast, vaid et kõigeks selleks on mõistlikud põhjused.

„Miks sa veel ei kirjuta tindiga?" küsite teie niisuguselt õpilaselt. „Mul pole pliiatsiga kirjutamisel kõik korras," vastab ta teile viivitamata. „Ma unustan teda ikka õieti hoidmast. Kuid see juhtub juba nüüd harvemini, nii ütles A. J."

Lapsed saavad aru oma töö praegustest puudustest ja püüavad siiralt neist vabaneda. Nad on väga püüdlikud. Tõsi küll, töös esineb ka ebaõnnestumisi. Kuid siin peab appi tulema õpetaja. Ta peab avaldama mõju veel nõrgale lapse tahtele, sisendama temasse enesekindlust ja optimismi, mis on nii vajalikud töö raskuste ületamisel. Ja lõpuks saabub kauaoodatud moment!

Jagades vihikuid ja hinnates iga õpilase tööd, nimetan ma rahuliku häälega neid, kellel ma täna luban üle minna tindiga kirjutamisele.

„Jura, Galja, Slava võivad täna kirjutada tindiga, kui nad on kaasa toonud sulepead."

Oo, kui nad on toonud...

Sulepead ja suled on neil juba ammu pinalites, oodates koos omanikuga seda momenti. Jura, Galja ja Slava näod lähevad punaseks ja neis peegeldub õnnelik naeratus.

Sulepea ja sulepuhastaja on nende ees pingi peal. Ma lähen kapi juurde, võtan sealt nende jaoks valged pooleni täidetud tindipotid (et ei tehtaks tindiplekke) ja kuivatuspaberi lehed.

Siis asetan ma tindipoti pingis olevasse avausse ja seletan, kuidas tuleb kasutada uut sulge (enne tarvitamist niisutada veega), kuivatuspaberit, kuidas võtta sulega tinti. Siis abistan ma neid uues töös.

Kui õnnelikud ja kui uhked nad on oma saavutuste üle! Nad kirjutavad juba tindiga! „Sulepea", „sulg", „tint", „tindipott", „sulepuhastaja", „kuivatuspaber" — on sõnad, mis nüüd kuuluvad nende aktiivsesse sõnavarasse ja mille kasutamisega nad esialgu isegi veidi liialdavad, kasutades neid ebakohaselt.

Üleminek pliiatsiga kirjutamiselt tindiga kirjutamisele, laiade joontega vihikult kitsamate joontega vihikule, kaldjoontega vihikult kahe joonega vihikule, arvude kirjutamiselt kahe ruudu suuruselt ühele ruudule ja siis vanemates klassides üleminek ühe joonega vihikusse kirjutamisele — on astmed, mille saavutamiseks on vaja palju kannatlikkust, püsivust ja tahet.

Ma ei luba alustada uut vihikut, kui vana on lõpetamata, keelan vihiku lehtede väljarebimise, vihiku ümberkirjutamise — see kõik on tihti lapse nõrga tahte väljendus.

„Ma alustan uut vihikut ja siis hakkan püüdma paremini kirjutada," räägib niisugune õpilane.

„Ei, sa kirjuta selles vihikus hindele „viis", see oleks tore," räägin mina. Ja ma õpetan järeleandmatusega

seda last ületama raskusi praegu veel väikeses töös, teda abistades.

„Vaadake, kuidas töötab Ljova. Viimasel leheküljel kirjutas ta töö ilusti ja õieti, ta tegi seda isegi paremini kui esimesel leheküljel. Tubli, Ljova! Ma tahan, et mitmed teist õpiksid seda Ljovalt."

Võttes õpilaselt tööd kontrollimiseks, viskan ma klassis kiire pilgu igale tööle: kõik lohakalt tehtud tööd ma tavaliselt tagastan ja võtan nad vastu alles siis, kui vead on parandatud või töö on tehtud uuesti kõigi minu nõuete täitmisega.

Nii, järk-järgult, päevast päeva, õpivad lapsed usinalt töötama, neis areneb tähelepanuvõime, kohusetunne ja nad hakkavad aru saama ning veenduvad, et õppimine pole mäng, et kool pole ajaviite- ja mängukoht, vaid et see on tõsine töö, mis nõuab vahel kogu vaimse jõu pingutust, tööd, keskendust ning kannatlikkust. Ja siis kujuneb klassis terve, moraalne õhkkond: töö kulgeb rahulikult, korrapäraselt, õpilased on usinad ja aktiivsed: nad suhtuvad oma kohustusisse ausalt ning suure vastutustundega.

Ja kui terves koolis saab loodud kord ning kogu kollektiivi kokkulepe, kui kooli korra ja reeglite täitmises on saavutatud ühtsus ja vastuvaidlematus ja kui neile alluvad mitte ainult õpilased, vaid ka õpetajad ja kogu kool, siis on koolis loodud tugev ning püsiv distsipliin, mis on laste eludistsipliini kasvatamise alusmüüriks; siis kasvatatakse koolis distsiplineeritud inimesi, kes oskavad alluda ning käsutada, inimesi tugeva tahtega ja tugeva hingelaadiga; siis saab võimalikuks iga õpilase intellektuaalne ning moraalne arenemine.

VI peatükk.

## KEHALINE KASVATUS.

Kool peab välja laskma mitte ainult haritud, kultuurseid, aktiivseid ning algatusvõimelisi inimesi, vaid ka füüsiliselt tugevaid ja terveid. Kasvatades lastes Nõukogude kodanikule vajalikke omadusi, kasvatades neis piiritut armastust ja ustavust kodumaa vastu, püüan ma õpilase esimesest koolipäevast alates pühendada vajalikku tähelepanu tema õigele kehalisele kasvatusele.

### Tervislike füüsiliste tingimuste loomine.

Tervislike tingimuste loomine vaimse tegevuse jaoks, millele esimese klassi õpilane asub esmakordselt tõsiselt, on üks kooli ning kasvataja põhilisemaid ülesandeid, see on üks tingimusist, mis kindlustab lapse õige kehalise arengu ning kasvu.

Seepärast pühendan ma suurt tähelepanu klassiruumi organiseerimisele, klassi sisustamisele õpilastele kasvukohase mööbliga, õpilaste õigele paigutamisele klassis, vastavalt nende individuaalsetele psühhofüüsilistele omadustele. Ma jälgin pidevalt, et klass oleks alati hästi tuulutatud.

Kaitstes õpilaste nägemisvõimet, korraldan ma kogu klassi ja iga õpilase asukoha õiget valgustamist. Talvel videviku ajal ning hommikutundidel organiseerin ma vastavat õppetööd, loobudes tööst, mis nõuab silmade pingutamist.

### Õige asend õppetöö ajal.

Suurt tähelepanu pühendan ma õpilaste harjumusele õieti istuda õppimise ajal. Selleks et saavutada õiget asendit, näitan ma juba esimestel tundidel, siis veel, kui lapse õppetöö on lihtne ja ei nõua talt suurt tähelepanu, kuidas tuleb õieti istuda kirjutamise ning lugemise ajal ning hiljem jälgin süstemaatiliselt, et minu näpunäited oleksid täidetud, kasvatades lastes harjumust õieti istuda töö ajal. Kogemused näitavad, et harjumuse õieti istuda omandavad lapsed kergesti, kui õpetada seda õppetöö algusest peale, ja et on hulga raskem ära harjutada halvast harjumusest valesti istuda töö ajal, häirides õpilase tähelepanu oma märkustega, parandustega ning meeldetuletustega õige istumise kohta.

Tervishoiutundides on õpilase õige asendi küsimus eraldatud tervishoiuküsimuste üldtsüklist (vt. allpool). Sellele suunatakse laste tähelepanu, nende teadvuseni viiakse õige asendi kasulikkus ning ebaõige asendi kahjulikkus. Me vaatleme plakatit „Istu õieti kirjutamise ajal" ning arutame, kuidas tuleb istuda kirjutamisel. Ma käsin lastel võtta õige asend. Siis me parandame üksikute õpilaste vääri asendeid, võrreldes plakatiga. Siis käsin lastel istuda vabalt ning mugavalt ja kuulata, miks tuleb istuda õieti ja millist kahju toob õpilastele väär asend kirjutamisel ning lugemisel: kui õpilane istub vääriti, toetub rinnaga lauale, ei hinga ta täie rinnaga, väsib kiiresti, võib kasvada küürakaks või lühi-

nägelikuks ja tal võivad esineda mitmesugused selgroo-kõverdused. Kutsudes ühe õpilase klassi ette, käsin tal kuni vööni lahti riietuda; näitan keha asendit õige ning väära istumise ajal. Siis me läheme üle üksikasjalisele arutlusele ning õpilase õige asendi järgnevale täitmisele.

1. Tool või pingi serv peab ulatuma 2 sm õpilase pool oleva lauaserva alla: nihutame toolid lauale lähemale, täites selle reegli (negatiivne distants).

2. Jalgade asend: jalad peavad olema põlvedes kõverdatud nürinurga all, laba peab toetuma põrandale või vastavale alusele. Kaldpinnalise toe olemasolul jalad toetugu sellele.

3. Keha ning pea hoiak: keha peab olema kergelt painutatud, pea aga veidi kallutatud ette.

4. Käte ning käerandmete asend: küünarvarred asuvad laua ääre suhtes umbes 45° all. Parem käsi asub vihikul, vasak aga hoiab kergelt vihiku vasakut serva. Küünarnukid ulatuvad veidi üle laua ääre. Kui asetada küünarnukid lauale, siis tõusevad õlad üles ning rinnakorv on surutud. See on kahjulik.

5. Rind peab olema laua servast 3—5 sm kaugusel (kontrollime).

6. Silmad peavad olema 30—35 sm kaugusel raamatust või vihikust, näitan selle kauguse.

7. Vihiku asend kirjutamise ajal: vihiku alumine vasak nurk peab asuma õpilase rinna keskkoha vastas; kui ülemised read on kirjutatud, nihutatakse vihik vasaku käega ülespoole; vihiku kaldenurk peab jääma seejuures endiseks.

Tund lõpeb õige istuki harjutustega ning täiendavate seletustega, kuidas tuleb istuda õppimise ajal koolis ja kodus: asudes oma koduste ülesannete täitmisele, tuleb tähelepanelikult suhtuda istukisse, täites kõiki õige istuki nõudeid.

Harjumus õieti istuda õppimise ajal on vajalik mitte ainult lapse tervise pärast, vaid ka kogu õppetöö käigu jaoks, tähelepanu ning organiseeritud käitumise saavutamiseks tunni ajal.

**Kooliõpilase päevarežiim.**

Kooliõpilase normaalseks arenemiseks ja tema tervise tugevdamiseks on vajalik õige päevakord, tema töö ning puhkuse õige järjestus.

Õigel ajal magama,
õigel ajal ärka,
õigel ajal tööta,
söö ning puhka.

Nende reeglite elluviimisele kutsun ma lapsi esimestest päevadest.

Normaalne päevarežiim omab väga suurt tähtsust lapse tahte kasvatamisel, tema harjutamisel korrale, organiseeritusele, täpsusele töös nii koolis kui ka perekonnas.

Kooliõpilase päevarežiimist, selle kehtimapanemise ja kindla täitmise vajalikkusest, selle mõjust kooliõpilase edukusele ning üldisele arenemisele vestlesin ma lastevanematega meie esimesel koosolekul.

Omalt poolt püüan ma pidevalt täita õpilase päevarežiimi, tuues tundi mitmekesist tegevust, mis annab võimaluse vältida laste liigväsimust. Selleks et kindlustada õpilastele täielikku puhkust pärast tundi, kujundasin ma endas harjumuse õigel ajal alustada ning lõpetada tundi.

Töö ning puhkuse vaheldus loob rütmitunde, mis on vajalik töö rõõmuks.

Vestluste teel lastega ja nende vanematega, jälgides laste käitumist tunni ajal ning vahetundides, saan ma kujutluse iga lapse elust-olust. Igasuguseid kõrvalekaldumisi normist võtan ma arvesse ning võtan tarvitusele abinõud nende kõrvaldamiseks. Näide.

Nädala esimene päev. Õppetund. Slava T. istub kahvatuna ja haigutab kaunis tihti.

„Slava, mis kellaajal sa eile magama heitsid?" küsin ma.

„Vist kella kaheteistkümne paiku," vastab Slava.

Kutsun välja Slava ema. Vestluses temaga selgitan, et Slava igal pühapäeval heidab kaunis hilja magama. „Tulevad külalised, lapsel on ka huvitav nendega olla," seletab Slava ema.

Ma selgitasin emale selle teguviisi kahjulikkust, kui ta lubab Slaval nii hilja heita magama, ning nõudsin kategooriliselt, et Slava läheks iga päev ühel ajal magama, mitte hiljem kui pool kümme õhtul.

Jura T. — kõhn, näost kahvatu, kergesti erutuv. Tunnis hajameelne, vahetundides tihti kakleb. Vestluses vanematega selgitan, et Jura peaaegu iga päev käib kinos, et vanemad ei keela talle raha, et ta sööb palju maiustusi, et tal on halb söögiisu.

Valja M. jookseb kohe pärast koolist tulekut tänavale ja veedab seal aega kuni hilisõhtuni, unustades „söömise-joomise" — teatab mulle ema.

Valja on kõhn, püsimatu, korratuks muutunud poiss, kes nõuab minult suurt tähelepanu ning järelevalvet.

Niisuguste laste vanematega tuleb mul teha palju tööd, taotelles meie poolt kindlaksmääratud hügieeni- ning režiiminõuete täitmist.

Ma määrasin kindlaks kooliõpilase näitliku päevakorra, kus on ette nähtud aeg ülestõusmiseks, söömiseks, puhkuseks, tundide valmistamiseks ja magamiseks.

Päevakorra kirjutasid lapsed lehekestele, ja olles seda kaunilt vormistanud, viisid ta koju, et üles panna oma nurgakeses.

Juba esimesel päeval selgitan lastele, milleks on mõeldud vaheajad tundide vahel ning kuidas tuleb veeta vahetunde, et hästi puhata. Kõik peavad meeles pidama, et vahetunni ajal mürada ja väsimuseni joosta on väga kahjulik.

Edasises töös püüan ma viia laste teadvuseni, et see, kes oskab hästi puhata, saab ka hästi töötada.

Kuid ainult selgitusest on vähe: vahetundide ajal on vajalik alatine järelevalve laste üle. Seepärast püüan ma vahetunni ajal hoida kõiki lapsi oma nägemispiirkonnas, näha neid, jälgida nende tegevust, et lõpetada kahjulik mäng, lõpetada tekkinud tüli, kiita neid, kes oskavad hästi organiseerida oma puhkust jne.

Mul pole kahju oma ajast, sest töö tunnis edeneb paremini, kui lapsed on hästi puhanud.

Vahetundideks on meil ette nähtud lai, pikk ning valge koridor, alati hästi tuulutatud. Koridor on jagatud kolme tsooni: esimene neist — vaikseks puhkamiseks, kus lapsed võivad vahetunni ajal mängida lauamänge, vaadata pildikesi, lugeda ajalehti, ajakirju või lihtsalt vaikselt istuda; teine tsoon — organiseeritud massmängudeks; kolmas — vabaks puhkamiseks. Soojadel ning selgetel päevadel püüame suure vahetunni veeta kooliõuel.

Olen samuti selgitanud ka vestlustes lastevanematega selle kasulikkust ning tähtsust, et lapsi harjutataks kultuurselt puhkama.

Kõige parem puhkus, mida me soovitame lastele pärast tunde ning pühapäeval — see on puhkus värskes õhus. Jalutuskäigud ja väljasõidud linnast välja võimaldavad nädala jooksul väsinud lapsele täieliku puhkuse, karastavad ning värskendavad kogu tema organismi.

Seepärast korraldab kool talvistel koolivaheaegadel mitmesuguseid üritusi; suurem osa neist on värskes õhus: kelgutamine, suusatamine, uisutamine, ekskursioonid loomaaeda, parki ning linnast välja.

Mõned vanemad, lähtudes soovist pakkuda lastele võimalikult palju meelehead, käivad nendega sageli kinos, teatris, tsirkuses ning võõrsil. Ma selgitan niisugustele vanematele, millist kahju nad tekitavad sellega lapse tervisele, väsitades ning ülepingutades tema närvisüsteemi, millist negatiivset mõju avaldab see lapse käitumisele koolis, ning kogu tema isiksuse kujunemisele. Ma soovitan niisugustele vanematele käia lastega teatris mitte tihedamalt kui üks kord kuus.

„Maitset mõnudele võib samuti ära rikkuda nagu toidumaitsetki," räägib keegi pedagoog. „Mõnikord harjuvad inimesed niivõrd ära peenemaitseliste toitudega, et harilik, lihtsalt valmistatud toit näib neile maitsetu. Püüdkem siis vältida seda hingesurma, mille järelduseks on igavus ning küllastus. Eriti on see kahjulik lastele, kes on vähem võimelised vastu seisma oma tundeile ja on enam allutatud erutusele. Püüdkem kasvatada neis maitset kõige lihtsa vastu."

Harjutades lapsi leidma puhkust ning mõnu looduses, soovitan ma neile juba esimesel nädalal, lastes lapsi puhkepäevaks koju, sõita mõne täiskasvanud inimesega linnast välja ja vaadata, millised muudatused on toimunud looduses võrreldes suvega. Igal nädalal, harilikult kolmapäeval, neljandas tunnis, korraldan ma eesmärgilisi jalutuskäike lähimasse aeda, parki, väljakule, lähedal asuvatele tänavatele, põiktänavatele ning prospektidele. Teel peatan ma laste tähelepanu mitte ainult mitmesugustel loodusenähtustel, selgitades nende tähendust, sundides süvenema nende mõttesse, avades laste ees suure looduse raamatu, vaid

juhin ka laste tähelepanu meie aedade, tänavate, sildade ning mälestusmärkide ilule. Ma pööran laste tähelepanu haruldaselt ilusale Suveaia võrestikule, läikivale Admiraliteedi tornile, Peeter-Pauli kindlusele. Suveaias vaatleme Ivan Andrejevitš Krõlovi mälestussammast ning leiame seal tuttavaid valmide tegelasi. Seistes Troitski sillal, lastele kõige armsamal kohal, imetleme oma silmade ees avanenud suursugust ning ilusat vaatepilti. Lastele arusaadavas vormis jutustan ma neile mitmesuguseid episoode meie suure linna minevikust ning olevikust.

Meie jalutuskäigud ning ekskursioonid muutuvad varsti kogu klassi ning iga üksiku lapse kõige ahvatlevamaks lõbuks — nendest unistavad lapsed ning planeerivad neid koos minuga. Ma olen rõõmus, jälgides ning märgates, et pärast meie jalutuskäike hakkavad lapsed hoopis teiste silmadega vaatama seni nii tuttavale ning tavalisele, et nad hakkavad teravamalt tähele panema, märkama kõiki peensusi, mis esimesel silmapilgul jäävad tähele panemata, et nad hakkavad otsima ja ära märkima ilusat ümbritsevas elus; hakkavad armastama ning hindama kõike neile lähedast ja omast. Ma tean, et kasvatades ning tugevdades neis armastust ja kiindumust kõige lähedase ning omase vastu, oma tänava ja seal kasvava kasekese vastu, kasvatades uhkusetunnet teadmisest, et elame suurepärases Lenini linnas, külvan ma lastesse õilsaid tundeid, mis on sügava armastuse aluseks meie suure ning piiritu kodumaa vastu.

### Hommikvõimlemine.

Terve õhkkonna loomine klassis ja koolis soodustab erksat ning elurõõmsat enesetunnet, mis mõjub positiivselt õpilaste füüsilisele seisukorrale.

Hommikvõimlemine on üks vahendeid alustada päeva organiseeritult ning erksalt, tõsta üldist elutoonust.

Sügisel ja kevadel, hea ilmaga, võime hommikvõimlemise läbi viia kooliõuel, värskes õhus; talvel — hästi tuulutatud avaras ning valges koridoris.

Hommikvõimlemiseks me ühendame kõik meie esimesed ja teised klassid. Igale klassile ja igale õpilasele on määratud oma koht, mis kiirendab rivistamist ning loob vajaliku organiseeritud oleku. Liigutused hommikvõimlemiseks valime lihtsad, mitmekesised, mis ei nõua erilist tähelepanu ega jõupingutust.

Esitan näitliku kehaliste harjutuste kompleksi I ja II klassi õpilaste jaoks[1].

1. harjutus. Rivistumine, kõnd, aeglase tempoga jooks 30—40 sekundi kestel. Pärast jooksu — kõnd ning käskluse „rivitult" täitmine. Käskluse järel „eelharjutusteks paigale" asuvad kõik kindlaksmääratud kohtadele.

2. harjutus. Lähteasend — põhiseisak. „Üks" — lõdvestada võimalikult kõik kehalihased, lasta pea ja õlad vajuda ette ning kergelt kõverdada põlved. „Kaks" — keha sirgeks, käed kõrvale (korrata 4—6 korda).

3. harjutus. Lähteasend — jalad õlgade laiusel, käed paremal. „Üks" — käed liiguvad hooga kaares alla ja vasakule. „Kaks" — käed liiguvad hooga kaares paremale (korrata 8—10 korda).

4. harjutus. Lähteasend — jalad õlgade laiusel, jalalabad rööbiti, käed vabalt all. „Üks" — laskuda kükki, kandu tõstmata, üheaegselt sirutada käed ette. „Kaks" — asuda lähteasendisse (korrata 4—6 korda).

---

[1] Välja töötanud vanem-leitnant Iv. Juhhin, NSV Liidu teeneline spordimeister.

5. harjutus. Lähteasend — harkseis, käed küünarliigesest kõverdatud, sõrmed rusikas. Iga lugemise peale kordamööda lasta üks käsi alla, koos sama õla allavajumisega (korratakse kummagi käega 4—6 korda).

6. harjutus. Lähteasend — jalad koos, käed puusas. Eri kõrgusega hüpped paigal (8—10 korda).

7. harjutus. Kiirendatud kõnd kolonnis ühekaupa, keskmise tempoga jooks takistuste ületamisega. Takistused (rootsi pink või palk) ületatakse kaks korda: üks kord pealeastumisega, teine kord — vaba hüppega.

8. harjutus. Rahulik kõnd 40—60 sekundi kestel. Rivistumine joonele. Õpperuumidesse liikumine.

Huvi alalhoidmiseks hommikvõimlemise vastu me toome igal nädalal sisse ühe uue harjutuse mõne tuntud harjutuse asemele.

Tavaliselt viib hommikvõimlemise läbi keegi meist, õpetajaist. Erilist tähelepanu pöörame lapse keha õigele asendile, tema rühile ning õigele hingamisele harjutuste ajal. Vead parandatakse käigu peal heatahtlikus ning erksas toonis.

## Õpilaste sõjalis-kehaline ettevalmistus.

Täites haridusministeeriumi programmi õpilaste sõjaliskehalise ettevalmistuse tundide sissevõtmisega, püüame valitud võimlemisharjutuste süsteemi abil soodustada õpilase organismi õiget arengut, tugevdamist ning karastust. Suurt osa õppustes esimese klassi õpilastega etendavad liikumismängud.

Liikumismängud on õpilaste täiendava treeningu abinõuks käimises, jooksmises, ronimises, hüppamises, märkiviskamises jne.

Õieti organiseeritud mängude abil kasvatatakse lastes niisuguseid psühhomotoorseid ning tahteomadusi, nagu kiirus, osavus, otsustavus, visadus, enesevalitsemine, julgus, organiseeritus ning distsipliin.

Mängu ajal areneb lapses initsiatiiv, seltsimehelikkuse ning abistamise tunne.

Valides üht või teist mängu, peab õpetaja selgelt kujutlema mänguga lahendatavat põhilist ülesannet. Ta peab arvestama valitud mängu kehalist koormavust ning ette nägema mängu läbiviimiseks vajaliku aja. Ta peab oskama lõpetada mängu õigel ajal, enne kui lastel pole huvi selle vastu kadunud, kuni lapsed pole veel väsinud ega ise hakanud paluma mängu lõpetada või vahetada.

Mängu reeglite seletus peab olema lühike ning arusaadav.

On vajalik alla kriipsutada, et mängu läbiviimisel õpetaja peab olema väga ettevaatlik koormatuse jagamisel lastele. Ei või lubada, et lapsed nihutaksid, või veel enam — tõstaksid suuri raskusi. Ei tohi lubada liiga suurte lumepallide veeretamist jne.

Suurt igapäevast tähelepanu pühendame laste koordineeritud liigutuste, rühi, kõnnaku ja õige istumisasendi kasvatamisele.

Koordineeritud liigutuste harjutusi lülitan ma sisse peale sõjalis-kehalise ettevalmistuse ka teistesse tundidesse, puhkeminuteisse ning igapäevasesse kasvatustöösse. Ma püüan kasvatada lastes mitte ainult oskust valitseda oma keha üldist pingsust, vaid ka liigutuste osavust ning teatud ilu keha hoiakus.

Töötades õpilase rühi kallal, harjutan ma teda hoidma pead otse, mitte seda alla lastes ega ette sirutades: niisuguse peahoiaku juures tavaliselt võtab ka kogu keha õige asendi. Jutlemisel täiskasvanutega harjutan ma lapsi seisma

mõlemale jalale toetudes. Ma ei luba kõnelemise ajal žestikuleerimist, pea ning keha kõigutamist.

Sõjalis-kehalise ettevalmistuse tundides õpetan ma lapsi õieti käima: ühtlaselt tõsta jalgu, mitte hüpelda ega lohistada neid, mitte tuikuda kõnni ajal ega liigselt vehkida kätega.

Sõjalis-kehalise ettevalmistuse tunnid soodustavad mitte ainult õpilaste kehalise tervise kasvatamist, vaid omavad ka suurt tähtsust lapse kogu isiksuse kujundamisel, temas üldise korralikkuse ja korrektsuse kasvatamisel; nad annavad oskuse kiiresti reageerida käskudele täpselt täidetava teoga; kasvatavad tähelepanu, organiseeritust ning distsipliini.

**Sanitaar-hügieeniliste harjumuste kasvatamine.**

Laste kogu koolisviibimise aja kestel on tähtsamaid kasvatuse ülesandeid laste tervise alalhoidmiseks ning terve elu loomiseks kollektiivis sanitaar-hügieeniliste harjumuste kasvatamine. Kasvatades lastes kasinust, aitan ma samaga sisemise organiseerituse ning distsipliini kasvatamist.

Tõesti, astuge klassi ning vaadake klassi välimust, lapsi ja õpetajat — ja te võite kergesti teha otsuse klassi distsipliini ning edukuse kohta. Mustas, tuulutamata klassis, kus põrandal on paberitükke, tallatud kriiditükke, kus pinkidel on laiali pillutud õppevahendid, kus õpetaja laud on kaetud musta ning keerdunud paberiga, kus istuvad lohakalt riietatud lapsed, ja kus õpetaja ei pööra sellele kõigele mingisugust tähelepanu — niisuguses klassis, vallaku õpetaja kuitahes hästi ainet, ei saa tunnis olla vajalikku tähelepanu ja distsipliini, ning järelikult ei saa olla ka head õppeedukust.

Kasvatades lapses kui tulevases Nõukogude kodanikus vajalikke omadusi, peame pühendama tõsist tähelepanu korralikkuse tunde kasvatamisele; oma tervise eest hoolitsemise, hügieeni põhiliste normide tundmise ning nende täitmise vajaduse kasvatamisele. Seda tööd tuleb alustada lapse esimesest koolisviibimise päevast.

Tulles esmakordselt kooli, leidsid lapsed kõikjal laitmatu puhtuse, korra ning organiseerituse. Üheks minu edasiseks ülesandeks on õpetada neid alal hoidma seda korda ning puhtust. Ma ei arva ennast õigustatud olevat tähele panemata mööda minema mahavisatud paberitükist, põrandal olevast kriidist, viltu rippuvast teadaandest, olgu see trepikojas, koridoris, ooteruumis või klassis.

Ma ei alusta tundi, kui klassis pole kõik korras, kui on pühkimata tahvel, kui laud seisab viltu, põrandal on paberitükke; kõigile neile puudustele pööran ma laste tähelepanu.

Iga päev, enne koolist lahkumist, korrastavad lapsed klassi ning oma pingi, maksimaalselt kergendades koristajate tööd.

Kool esitab õpilastele nõudmise ilmuda kooli puhtana, kammitud soenguga ning korralikult riietatuna. Musta ning lohakat õpilast ei lubata tunnist osa võtta. Korralikkusening puhtusenõude täitmine muutub kohustuslikuks igale õpilasele.

Kõiki meie hügieeninõudeid, nende otstarbekust ning täitmise vajadust olen selgitanud mitte ainult lastevanemaile, vaid ka lastele neile arusaadavas vormis. See oli läbi viidud eriõppustes teemal: „Tervishoid" (vaata allpool).

Organisatsioonilise töö ning selgitustöö kõrval korralikkuse ja puhtuse harjumuste kasvatamise küsimuses kontrollin ma süstemaatiliselt ning nõuan kõigilt õpilasilt meie nõuete vastuvaidlematut täitmist.

Õppeaasta algul, iga päev enne tunde teostasin ma isiklikult laste ülevaatust. Alles teatud aja möödumisel, kui suurem osa õpilastest juba täitis meie nõudmisi, määrasin ma endale abiks kaks last — „sanitarideks". Sanitariamet on vastutav ning austav. Sellele ametile võib määrata ainult korralikke lapsi, kes täidavad kõik meie nõudmised. Sanitari kohustused seisavad selles, et enne esimese tunni algust üle vaadata (aasta algul koos minuga, hiljem iseseisvalt) iga lapse nägu, kõrvad, käed ning kael, kontrollida taskuräti olemasolu ja jälgida klassi puhtust.

Olla sanitariks on lapsele suureks auks ning rõõmuks. Millise uhkusega asetab ta käisele valge sideme punase ristiga — puhtusevalvuri embleemi! . . .

Kord-korralt suurenevad meie puhtuse- ning hügieeninõuded; välise korralikkuse, riiete, käte, kaela, kõrvade, näo ning nina puhtuse ja enne söömist käte pesemise nõuetelt läheme üle nõudeile korralikult riietuda tänavale minnes, pannes kinni kõik nööbid ning haagid.

Puhtuse ja hügieeni harjumused kanduvad üle ka perekonda. Võitlus lapse režiimi täitmise eest perekonnas ning sanitaar-hügieeniliste nõuete täitmine on tihedalt seotud vanemate üldise kultuurilise tasemega. Seepärast märgime tööplaanides alati ka rida vestlusi vanematega laste tervishoiu küsimustes.

Õppeaasta jooksul toimusid minu ja kooliarsti poolt lastevanemate koosolekutel vestlused teemadel: „Lapse režiim ning selle mõju lapse üldisele arenemisele", „Kuidas kasvatada last tervena", „Nakkushaigused ja võitlus nendega".

Kogu oma kasvatustöö püüan ma suuremalt jaolt läbi viia positiivsuse ettetoomisega: tõstan esile paremaid, pööran kõigi laste tähelepanu neile.

„Kui puhas ja korralik on täna Tanja!"

„Toljat ei tunne ma täna äragi. Puhas ülikond, kingad läigivad." — „Miks on täna meie klass nii valge?" esitan ma naljaküsimuse lastele pärast nende ülevaatust. Lapsed naeratavad õnnelikult, nad teavad, milles on asi.

„Täna tulid kõik puhtaina. See teeb mulle head meelt."

Niisuguseid sõnu võtavad lapsed vastu rõõmuga, nende silmakesed hakkavad särama, nad püüavad iga minu öeldud sõna.

Kasvatades lastes korralikkuse ning puhtuse harjumusi, tahan ma neis kasvatada ka ilutunnet. Ettevaatlikult, kuid järjekindlalt eemaldan ma eredad ning maitsetud lehvid, kaelasallid ja prossid. Ma keelan otsustavalt ära tütarlastel juuksesalgud otsmikul, — need segavad kirjutamist ja lugemist. Juhin tähelepanu kõige korralikumate tüdrukute ning poiste soengutele ja avaldan soovi näha lähemas tulevikus kõiki sellistena. Sellest on tavaliselt olnud küllalt, et suurem osa minu õpilastest püüdis saavutada korralikku välimust „šiki" väikekodanlikkuse ja maitsetuse poole kaldumata. Ideaalne oleks muidugi, kui kõigil lastel oleksid ühesugused (tingimata heledad) kitlid. Heledais kitleis lapsed annavad klassile meeldiva ning rõõmsa mulje. Minu tööpraktikas on ka nii olnud. Vanemate osavõtul muretsesime helesinise riide, lõikasime välja lastele kitlid ning andsime vanematele õmmelda. Koju minnes jätsid lapsed oma kitlid kooli, riputades nad oma individuaalnagile, ja ainult nädala lõpul võtsid nad koju pesemiseks.

Igasugune soovitud tagajärgede saavutamine nõuab suurt järjekindlust ning kindlust. Igas klassis leidub tingimata neid õpilasi või lastevanemaid, kes ei omista erilist tähtsust meie nõuetele või täidavad neid vastumeelselt. Niisuguste lastega ning lastevanematega tuleb põhjalikult tööd teha, kasutades mitmesuguseid mõjutamise ja kiituste meetodeid.

Nii näiteks tuli üks tüdruk sassis juustega kooli, jäädes ühtlasi hiljaks hommikvõimlemisele. Selgitan põhjuse — „vanaema jäi kauaks magama".

Ma selgitasin külma tooniga ooteruumis seisvale vanaemale, et elades kolme minuti kaugusel koolist, ei tohi hilineda, ja et korratult riietatud ning kammimata juustega tüdrukut ei tohi kooli saata.

Vanaema õigustas end, öeldes, et laps on veel väetike ja et temalt „palju nõuda ei saagi".

Ma lubasin tüdruku tundi alles pärast seda, kui vanaema korrastas ta juuksed.

Mõne päeva pärast kordus seesama. Läksin alla, tegin vanaemale märkuse ning hoiatasin, et järgmine kord ei lase ma tüdrukut niisuguse välimusega üldse klassi. Mõned päevad tuli Njura kooli õigel ajal ning korralikult kammituna, kuid siis tuli jälle sassis juustega ja hilinedes. Ma jätsin tüdruku klassi (koridoris oli meil sel ajal hommikvõimlemine), ise läksin alla vanaema juurde ja tegin talle ettepaneku viia tüdruk koju. Vanaema ärritus.

„Kuidas, tüdrukut ei lubata tundi? Milline häbi!"

Rahulikult, kuid kindlalt selgitasin ma, miks olen sunnitud nii talitama. Vanaema oli väga hämmastunud ega tahtnud uskuda, et ma talitan nii valjult. Kuid ma saatsin siiski tüdruku koju, öeldes, et tuleks minu juurde Njura isa või ema ja ma räägin nendega. Õhtul minu poolt määratud ajaks ilmus ema, vabandades ja kindla lubadusega, et niisuguseid asju enam edaspidi ei juhtu, mis oli ka täidetud.

Vova D. tuli kord määrdunud suusaülikonnas kooli. Käed ning kõrvad pesemata. Kutsusin kohe välja ema.

„Kas teie vaatate, millisena teie poeg kooli läheb?"

„Ma mõtlesin, et on midagi tõsist, kuid siin teie erutate mind mingisuguste pisiasjadega," ütles Vova ema pahase tooniga.

„See pole kaugeltki pisiasi, tulge ja vaadake Vovat." (Ma jätsin Vova mõneks ajaks klassi, andes talle mingisuguse töö.) Ema vaatas läbi klaasukse klassi ja nägi oma poega väga ebameeldiva välimusega.

„Kui lähete koju, vaadake siis tema kõrvu, kaela ja käsi."

Emal oli väga piinlik ja ta muutis oma tooni. Pärast lühikest vestlust tänas ta mind ning lubas paremini vaadata oma poja järele, mida ta täidab ka seniajani.

Zoja G. välimus tekitas samuti küllalt muresid. Kuid ema oli väga järeleandlik ja mitmeski muutis oma elu, kohandudes meie nõuetega. Ma ergutasin teda igati ja seadsin teda eeskujuks mitmetele emadele.

Lastevanemate koosolekul jutustas ta vanematele, kuidas ta täidab kooli poolt esitatud nõudmisi ja mida ta pidi selleks tegema: kaheteistkümne-ruutmeetrilise põrandapinnaga toas korraldas ta tüdrukule eraldi voodi, riiuli tualettesemete jaoks, eraldas koha koduste ülesannete täitmiseks jne.

„Pole midagi teha. Kui juba perekonda on tekkinud kooliõpilane, tuleb, nagu öeldakse, teda arvestada," lõpetas ta oma jutustuse.

Niisuguseid juhtumeid on palju. Iga lapsega ja tema vanematega tuleb peale üldise töö teha ka individuaalselt tööd: mõnd kiita, teisele nõu anda, kolmandat karistada — selle tagajärjel tulid lapsevanemad kindlale veendumusele, et lapse välimusele pannakse koolis suurt rõhku, et last ei saa lasta kooli korratuna, et tuleb kõik alati puhtaks pesta, triikida ja nõeluda.

Mitmed lapsed minu klassis omavad minu nõuande kohaselt ülikonna või kleidi kooliskäimiseks, mille nad, koolist tulnud, kohe seljast võtavad. Sama visadusega taotlen ma

igale lapsele eraldi voodit, toidunõusid ja tualettesemeid: käterätti, hambaharja, kammi jne.

Parimad abistajad selle saavutamiseks on lapsed ise. Õpetaja sõna on tihtipeale hulga efektiivsem kui vanemate öeldud.

Mõnikord me ei kujutle, millist tähendust omab lastele öeldud õpetaja sõna.

Kord võimlemisõpetaja, enne kui alustada tööd talveväljakul (kelgutamist ja suusatamist), viis läbi lühivestluse sellest, kuidas peab riietuma see, kes harrastab talisporti: liiga soojalt mitte riietuda, pähe panna kalevist või kootud müts.

Ühe õpilase küsimusele, kas võib karusnahkset mütsi pähe panna, vastas ta, et karusnahkseid mütse ta ei soovita pähe panna, sest nad lasevad halvasti õhku läbi: pea võib higistada ja inimene võib kergesti külmetada, ka „üldse karusnahksete mütside kandmine on kahjulik", lisas ta ettevaatamatult.

Järgmisel päeval tuli minu juurde mitu ema korraga.

„A. J., noh, teate, käterätti, kammi — neid võib osta, kuid mütse vahetada — see on küll liig!"

„Mis on? Milles on asi?" ei saanud ma aru.

„Kuidas siis," ja nad hakkasid mulle üksteise võidu jutustama, kuid Dima K., Motja Z., Vova F., Irina E., Elja A. ei tahtnud mingil tingimusel täna pähe panna oma karusnahkseid mütse, sest need ei lase õhku läbi ja et neil higistab ja valutab pea nende pärast. Aga Dima K. isegi kinnitas oma emale, et ta tunneb, kui tal tulevad juuksed peast välja jne.

„A. J., paluge Jelena Aleksejevnat, et ta ütleks midagi muud nende mütside kohta," palusid emad.

Ja Jelena Aleksejevnal tuli pärast meie ühiseid palveid nõustuda kompromissiga ning „muu seas" öelda lastele, et

karusnahkseid mütse üldiselt kanda pole kahjulik, kuid on kahjulik neid kanda sportimise ajal.

Kord vesteldes lastega, selgitasin ma aedade, parkide ja üldse taimede osatähtsust inimese elus. Lapsed jutustasid mulle oma kodustest taimedest. Andrjuša R. jutustas, et tuba, kus ta magab, on suuri rohelisi taimi ning lilli täis. Ma tähendasin, et omada toas palju lilli ning taimi päeval on kasulik, kuid öösel pimedas võivad need tuua kahju. Ma selgitasin selle põhjuse, jutustades arusaadavas vormis süsihappegaasi eritamise protsessist taimedest öö jooksul.

Mõne päeva pärast tuleb Andrjuša R. ema.

„A. J., öelge, palun teid, et Andrjuša jätaks lilled rahule. Ta kinnitab, et ööseks tuleb lilled toast välja viia, et tal valutab nendest pea, et nad ammutavad kogu hea õhu toast. Kas on tõsi, et see on nii kahjulik?"

Meie vestluse tagajärjel otsustas Andrjuša ema osa lilli asetada teise tuppa.

Need ja rida teisi analoogilisi näiteid tõendavad, et hügieeniline haridus koolis avaldab suurt mõju lapse eluleolule perekonnas.

Teatud harjumuste kasvatamise protsess ei anna lapse juures alati kiireid tagajärgi. Jura oli must ja korratu, kuid õpetaja rääkis temaga, vanematega ja nüüd on Jura tundmatu: puhas, korralik, organiseeritud jne.

Pedagoogilises praktikas nii kiireid metamorfoose peaaegu kunagi ei juhtu. Niisugune Jura võib, tõsi küll, tulla puhtana ning olla distsiplineeritud päev, kaks, nädal, kuid selleks, et see muutuks tal harjumuseks, et harjumused muutuksid kindlaks, tuleb kaua, mõnikord isegi mitme aasta kestel mitte lasta teda nägemispiirkonnast.

## Tervishoiutunnid.

Tervishoidu käsitlevad tunnid omavad väga suurt tähtsust Nõukogude maa tervete, erksate, distsiplineeritud kodanike kasvatamisel.

Tervishoiutundides anname lastele teadmisi inimese kehast, välise puhtuse harjumuste põhjendusest ja tutvustame hügieeni põhialustega, mille täitmist neilt nõuame. Me aitame lapsel jõuda arusaamisele meie puhtusenõuete täitmise vajadusest.

„Enne söömist tuleb pesta käed," ütleb hügieeninõue.

Aga miks?

Vastuse sellele küsimusele saab õpilane tunnis, kus selgitatakse selle nõude olemust.

Nii tunnis, mille teemaks oli: „Inimese välised meeleorganid", loetlesid lapsed kõik silmade funktsioonid, vastates minu küsimusele: „Mida me võime „teha" silmade abil?" Selgub, et silmadega võib vaadata, vaadelda, näha, piiluda, sisse vaadata, välja vaadata, silmadega võib eraldada esemete vormi ja mõõteid, võib näha, milline on ese meie ees: ümmargune, suur, ruudukujuline, väike; võib eraldada esemete värvust: punane, helesinine, valge jne.

Pärast niisuguseid tunde muutuvad lapsed kultuuri innukaiks propageerijaiks ning agaraiks kaitsjaiks ja eestvõitlejaiks.

Võideldes perekonnas endale eraldi käterätti, taldrikut, kammi, põhjendavad nad nende meie nõuete täitmise vajadust koolis tervishoiutundides saadud teadmistega.

Mõnikord annan ma lastele võimaluse jutustada sellest, kuidas üks või teine õpilane taotles või saavutas hügieeni- või sanitaarnõude täitmist.

Vestlused lastega, nende jutustused annavad mulle rikka-

likku materjali lapse igakülgseks tundmaõppimiseks, tema arenguastme tundmiseks ning annavad kujutluse tema elustolust.

Siin on „jutustus" teemal „kuidas ma taotlesin eraldi käterätti", mille autoriks on kaheksa-aastane tüdruk Toma Apatenko.

„Ma tulin ema juurde ja ütlesin: „Ema, anna mulle minu oma käterätt!" Ema aga: „Mis sa veel oled välja mõelnud?" Ma räägin: „Aga kas sa tead, kui vajalikud on meile silmad ja kuidas neid tuleb hoida? Ühe käterätikuga, ütles A. J., ei tohi silmi kuivatada. Võib nakatada. Ja käterätt tuleb eraldi riputada." — „Kus ma sulle selleks koha leian? Me oleme kõik terved ja nakkushaigusi meil pole, nii ütlegi A. J-le!"

Ma vaikisin. Õhtul tuli isa koju. Pöördusin tema poole. „Isa, mul on vaja eraldi käterätti!" Isa küsib: „Milleks?" Ma jutustasin kõik: et silmi tuleb hoida ja et pime olla on väga halb. Isa ütles siis: „Noh, kui nii on öeldud, siis tuleb täita." Ja emale: „Tomal peab olema eraldi käterätt!" Ema võttis naela, lõi selle riiuli juurde seinasse ja riputas sinna käteräti. Nüüd on mul oma käterätt."

Niisuguseid jutustusi kuulab laste auditoorium suure tähelepanu, huvi ning kaasaelamisega.

Saavutada, et arusaadud nõudmised muutuksid harjumusteks, — see on juba perekonna ja kooli järgneva kasvatustöö asi.

Valmistudes tervishoiutundide läbiviimiseks, piiritlesin ma täpselt selle materjali hulga, mille ma pakun neile esimesel õppeaastal, määrasin kindlaks selle läbivõtmise järjekorra ning õppetöö korralduse. Tean, et programmis soovitatud „lühivestlustega" ei saavuta ma vajalikku kasvatuslikku efekti, et tervishoiu materjali ettekandmisel on vajalik meetodite ning võtete mitmekesisus, et siin on vaja anda

kohta laste isetegevusele, võimaldada vaatlust, järeldamist ning kokkuvõtteid jms., s. t. kasutada täielikult kõiki pedagoogilisi mõjutuse meetodeid.

Tahan need tunnid läbi viia nii, et nad haaraksid õpilaste tundmusi, et nad oleksid huvitavad ja lastele arusaadavad, kuid siiski teaduslikud, et uute mõistete andmisel vältida vulgariseerimist, näiteks, mitte nimetada baktereid suurema arusaadavuse tõttu ussikesteks, putukateks, poore — augukesteks, haistmist — nuusutamiseks jne.

Igas tunnis, koos lastele juba tuntud mõistete süstematiseerimisega, olen ma tahtnud pakkuda neile midagi uut, neile tundmatut, mis ärataks nende mõtet, ärataks tahtmist jutustada oma elust kodus, mis annaks neile teatud aluse teadmiste kasutamiseks praktikas.

Korraldan tervishoiuõpetust koolitundide ajal umbes 1—2 korda kuus.

See ei ole vastuolus haridusministeeriumi programmi nõuetega, sest peale kasu, mis annavad tervishoiutunnid, annavad nad lastele ulatusliku materjali nende keele harjutamiseks ja nende üldise kultuurilise taseme tõstmiseks.

Neis õppetundides kasutame me mitmesuguseid meetodeid: vaatlust, vestlusi, jutustamisega seotud piltide, plakatite ning tabelite näitamist; luuletuste, loosungite lugemist, laste jutustusi nende vaatlusist jne. Lapsed jutustavad vabalt oma vaatlustest ning teadmistest. Minu ülesandeks jutustamise ajal on osavalt esitada küsimusi, anda vajalik suund laste jutustustele, taotella nende täielikkust ning mitmekesisust.

Neis tundides aitan ma lastel täpsustada neile juba tuntud teadmisi, korrastada kõike seda, mida nad on omandanud vahetuil vaatlusil. On teada, et lapsed kordavad tihti sõnu, mitte kujutades nende täpset tähendust, nad võivad

tunda esemeid ja mitte tunda neile kuuluvaid sõnu, ja lõpuks, nad võivad tunda sõnu ning esemeid, kuid valesti neid ühendada, ebaselgelt kujutades nende vahekorda.

Neil õpinguil harjutavad lapsed samuti mõtete seotud väljendamist ning oskust õieti kasutada sõnu, mis on väga tähtis lapse kõne arengule.

„Inimesel on kaks kätt — parem ning vasak. Käsi koosneb kolmest osast: õlast, küünarliigesest, randmest. Randmes eraldatakse pihku ning sõrmi. Igal käel on viis sõrme: pöial, esimene sõrm, keskmine sõrm, nimetussõrm, väikesõrm jne."

Niisugused jutustused täpsustavad lapse mõtet ning kõnet. Need näivat olevat väga elementaarsed asjad, kuid 7—8-aastased lapsed ei tea tihti mitte ainult inimeste meelte nimetusi, nad isegi ei oska vahet teha parema ning vasaku poole vahel, ei oska eraldada kukalt pealaest, kaela kurgust, nimetavad lõuga habemeks, käe rannet — käeks, segavad juuste värvingute nimetusi, sõrmede nimetusi jne.

Tervishoiutunnid jäävad lastele hästi meelde. Nendest jutustavad nad kodus ning ootavad igatsusega neid tunde.

Kokku viin ma tervishoiutunde esimesel õppeaastal läbi mitte vähem kui kaksteist, arvestades 1—2 tundi kuus. Tervishoiutunnis saadud materjal kinnitatakse kordamisega ja vastavate jutustuste, vanasõnade, mõistatuste ning luuletuste iseseisva lugemisega. Kahjuks hügieeni- ning tervishoiuküsimusis pole peaaegu midagi trükitud, välja arvatud Tšukovski „Moidodõr" ning hiljuti ilmunud dr. Hefteri väga kasulik raamat „Hommikul, päeval ja õhtul", Leningradi Sanitaarkultuuri maja väljaandes. See raamat esitab lastele arusaadavas vormis peaaegu kogu materjali kooliõpilase isiklikust hügieenist ning tema käitumisest.

Toon tervishoiu teemade näitliku jaotuse esimesel õppeaastal.

| Tundide arv | Õppeteema | Kuu |
|---|---|---|
| 3 | Inimese keha. Keha hooldamine. | September |
| 1 | Meeleorganid: nägemine, kuulmine, haistmine, maitsmine, kompamine. | Oktoober |
| 1 | Kuidas tuleb istuda õppetunnis, et olla terve. | November |
| 1 | Toit ning joogivesi. | Detsember |
| 1 | Hambad ja nende hooldamine. | " |
| 1 | Mängud ja sport värskes õhus. | Jaanuar |
| 1 | Õpilase uni. Magamise aeg ning selle kestvus. Voodi ning voodiesemete korrashoid. | Veebruar |
| 1 | Ruumide korrashoid, tuulutamine ja puhastamine. | Märts |
| 1 | Terve ja haige inimene. | Aprill |
| 1 | Päike, õhk ja vesi ning nende kasutamine. | |

Kokku 12 tundi.

Selleks, et täielikumalt valgustada tervishoiu materjali esitamise meetodit, esitan ma alljärgnevalt esimese tunni üksikasjalisemalt, ülejäänud tunnid aga lühemalt.

1. tund. — Inimese keha. Keha hooldamine.

Õppevahend — luup.

Tunni käik ning sisu. Käsin kõigil istuda vabamalt. Ootan, kuni klassis on täielik vaikus. Kutsun enda juurde mitmeid õpilasi, nimetades sosinal nende nimesid. Lapsed tulevad kordamööda minu juurde ning jäävad seisma neile näidatud kohale tahvli ette.

Kõigi silmad on suunatud tahvli ees seisvatele lastele. Kõik on huvitatud.

„Kes need on?" küsin ma, viidates neile.

Kõigi käed on üleval. Küsin üht, teist, kolmandat.

„Njura, Ljova, Nataša, Galja, Borja, Tolja, Marina," vastavad lapsed.

„Õige. Aga kuidas me nimetame neid teisiti?"

„Õpilased, lapsed, poisid, tüdrukud."

„Õige. Aga kuidas te nüüd neid nimetate?" küsin mina, astudes tahvli ees seisvate laste kõrvale.

„A. J. ja lapsed. Õpetajanna ja õpilased."

„Väga hea. Kuid kuidas võiks neid ühe sõnaga nimetada?"

„Rahvas, inimesed."

„Tubli! Meie oleme inimesed. Kuid teie?"

„Meie oleme ka inimesed."

„Nii. Aga kes on Ljova üksi?"

„Poiss, inimene!"

„Aga Njura?"

„Tüdruk, inimene."

„Borja?"

„Ka inimene."

„Kust te seda teate?"

„Neil on pea. Neil on ainult kaks jalga. Nad räägivad. Neil on käed."

„Õige. Seda kõike (näitan kätega Njura kehale) nimetatakse inimese k e h a k s."

Lasen kõigil väljakutsutud õpilastel istuda, jättes ühe tahvli ette.

„Ma hakkan praegu näitama Borja kehaosadele, teie aga öelge nende nimetused."

Osutan Borja peale, kaelale. Lapsed nimetavad kooris minu poolt näidatud kehaosi: pea, kael.

Sõna „kere" on paljudele lastele tundmatu. Nimetan lastele seda kehaosa ise, selgelt ning täpselt hääldades tema nimetust. Lapsed kordavad kooris minu järel, siis asume teiste kehaosade nimetuste juurde: käed, jalad jm.

Selgitame mõisteid, nagu ü l e m i n e k e h a o s a, k e s k m i n e ja a l u m i n e.

Kaks-kolm minu poolt väljakutsutud õpilast ühendavad kõik läbivõetu seotud jutustuse vormis.

„Ülemine kehaosa — pea ja kael, keskmine — kere, ning alumine — jalad. Käed asuvad kere paremal ning vasakul küljel."

„Missugune on siis kõige suurem kehaosa?"

„Kere."

Leiame kereosad: kõhu, selja, rinna.

Teeme kindlaks parema ning vasaku kehapoole.

Käsin kõigil vaikselt tõusta, tõsta parem käsi, alla lasta; tõsta vasak käsi, alla lasta; parema käega puudutada paremat jalga, vasakuga vasakut, parema käega vasakut jalga jne. Neile harjutustele pühendan 2—3 minutit, pärast seda käsin kõigil istuda.

„Igale inimesele," räägin ma, „on väga tähtis omada tervet keha. Omades terve, tugeva keha, võib hästi töötada ja õppida. Meil tulevad eritunnid tervishoiust. Kes seletab mulle, mis tähendab sõna tervishoid?"

Õpilaste vastused: „hoolitsus tervise eest", „alal hoida oma tervist", „teha nii, et mitte põdeda" jms.

„Õige. Lapsed peavad olema tingimata terved. Võib-olla keegi taipab, miks see on nii tähtis?"

Kutsun välja mõningaid kätt tõstnud õpilasi, kuulan ära nende seletused: „Sellepärast, et lapsed kasvavad, et olla tugevad, ja et saada lenduriks", „et saada punalaevastiklaseks", „et kaitsta oma maad" jms.

„Tubli!" räägin mina ja loen ilmekalt järgmise luuletuse:

Kui mult keegi küsiks:
„Miks sa tahad olla tugev?"
Nii siis mina vastaks:
„Uue eest meil võidelda
jõudu läheb vaja."

„Nõukogude võim hoolitseb kogu rahva ja eriti laste tervise eest, nende jaoks on ehitatud palju sanatooriume, puhkekodusid, pioneerilaagreid, suvilaid. On vaja kasvatada terveid lapsi, terve ning tugev vahetus, see on üks meie maa ülesandeid. Seepärast iga õpilane peab õppima oma tervist hoidma."

Teises tunnis süvendame teemat — tutvustame lapsi pea ning näo osadega, selgitame, miks peab hästi hoolitsema juuste eest. Seejuures antakse igale õpilasele konkreetseid näpunäiteid, mismoodi piirata või kammida juukseid jne. Tund lõpeb hommikuse pesemise demonstreerimisega. See on vajalik, sest mitmed lapsed ei tea, kuidas tuleb end pesta, vanemad aga ei õpeta neid.

Teise tunni lõpetame koduse ülesande andmisega: näidata kodus, kuidas sa oled õppinud ennast pesema; kui on nooremaid õdesid-vendi, õpetada ka neile seda.

Järgmises tunnis koos inimese väliste meeleorganite selgitamisega põhjendan ma vajadust, et iga inimene omaks enda jaoks käteräti ja hambaharja. Selgitan, miks on kahjulik lugeda poolpimedas toas, miks ei tohi urgitseda kõrvaaugus jms.

Tunnis, mille teemaks on „Toit ja joogivesi", selgitame, et õige toitumine on tervise vajalik tingimus.

Ühtlasi selgitatakse ka sanitaarseid ja söömise reegleid, kuivtoidu söömise ning leivatükkide ja maiustuste tassimise kahjulikkust.

Rääkides käitumisest söömise ajal, teatan ma neile elementaarseid kultuurireegleid, mida nad peavad täitma sel ajal: mitte rääkida, istuda rahulikult ning sirgelt, jalad asetatagu laua alla, käerandmed peavad olema laua äärel; tuleb olla korralik, söömisel mitte kiirustada, mitte toppida suud toitu täis, mitte matsutada toitu närides, kondid ning toidujäätmed asetada oma taldriku äärele, mitte süüa noa otsast.

Eraldi tund pühendatakse hammaste ülesande selgitamisele inimese tervise alalhoidmisel. Selles tunnis näitan ma lastele, kuidas tuleb õieti puhastada hambaid, ja tuletan meelde, et tingimata kaks korda aastas tuleb näidata hambaid hambaarstile, et vältida nende haigestumist.

Mõned tunnid pühendame õpilase päevarežiimi küsimusele. Ma töötasin välja lastele näitliku päevakorra: tõusmise, söömise, puhkuse, koduste ülesannete täitmise ja magamise aja. Selgitan üksikasjaliselt, kuidas tuleb valmistuda magamaminekuks (korralikult ennast pesta, puhastada hambaid, tuulutada tuba, panna korralikult oma asjad).

Selgitan kahekesi ühes voodis magamise kahjulikkust. Siis sa puhkad halvasti, hingad sisse naabri rikutud õhku. Nii vanematele kui ka lastele tunnis jutustan ma, missugune peab olema voodi (kõva, linaga kaetud, kõvasti topitud padi), kuidas tuleb magada (heita paremale küljele, käed jätta teki peale).

Hommikul, kiiresti tõusnud voodist, raputada lina, visata tekk eemale ning voodi hästi tuulutada, avades aken (õhuauk) 10—20 minutiks. Sel ajal pesta end korralikult, hõõruda kuni vööni märja käterätiga, sest öö jooksul võib meie naha pooridesse koguneda palju higi ning mustust ja seega on hingamine naha kaudu raskendatud. Laste tutvustamine nende tähtsamate hügieeniliste harjumustega omab väga suurt tähtsust lapse elu-olu hügieniseerimiseks.

Rääkides ruumide puhtusest, selgitan ma lastele, et koolis tuleb võidelda tolmuga, täita kõiki puhtuse reegleid: kooli tulla puhtana, harjatud riideis ning puhastatud jalatsitega, tahvlit pühkida märja lapiga, mingisugust prahti ei tohi visata põrandale, vaid selleks ettenähtud prügikasti, iga viispäevaku tagant pesta tolm taimede lehtedelt.

Me arutame põhjalikult ka puhta õhu tähtsust tervise

seisukohalt. On tähele pandud, et klassis, kus on alati puhas õhk, õpivad lapsed paremini. Inimesed hingavad sisse puhast õhku ja hingavad välja halba, rikutud õhku. Seepärast tuleb iga vahetund avada aken või framung ja klass korralikult tuulutada.

Selle tunni kokkuvõttes räägin ma lastele, kuidas tuleb ka kodus puhtust alal hoida, ühtlasi selgitades veel mõningaid minu õpilaste elamistingimuste mulle tundmatuid detaile.

Suurt tähelepanu pühendan ma ka puhkuse õigetele harjumustele, päikese, õhu ning vee õigele kasutamisele. Selleks näitan ma eritundidel vastavat diapositiivide kogu (Miilmani koostatud) ning korraldan nende piltide sisu üle vestluse.

Tehes nagu kõigi sanitaar-hügieeniliste harjumuste kasvatamise tundide kokkuvõtet, koostan ma laste jaoks lihtsamad reeglid, mille täitmine väldib haigestumist (täidetakse läbivõetud tervishoiumaterjali kordamise vormis).

Reeglid on järgmised:

1. Juua ainult keedetud vett (kui pole head toorest vett).
2. Pesta enne tarvitamist toores juur- ning aedvili.
3. Omada omaette voodi ning käterätt.
4. Köhimisel ning aevastamisel pöörduda kõrvale, kattes suu ja nina taskurätiga või peopesaga.
5. Hävitada kärbsed, täid, lutikad, prussakad.
6. Loobuda halvast harjumusest niisutada süljega sõrmi raamatu või vihiku lehekülgede pööramisel, hoida suus sõrmi, pliiatsit, sulepead, närida küüsi.
7. Igal pool ning alati hoida puhtust ning nõuda seda ka teistelt.
8. Täita korralikult päevakorda.

9. Kui tunned end haigena, pöördu kohe arsti poole ja kui oled nakkushaige, siis teata sellest viivitamatult kooli.

10. Kui õpilase perekonnas on nakkushaigeid, siis võib kooli tulla ainult arsti loal.

## Õpilaste kooliskäimise registreerimine.

Kasvatades hügieenilisi harjumusi ning teostades sanitaarharidust nii laste kui ka lastevanemate hulgas, teostame me peale kultuurilise taseme tõstmise ka võitlust nakkushaigustega.

Lapse tervise eest hoolitsemise eesmärgil teostame ka valju kontrolli õpilaste koolist puudumise põhjuste kohta. Igapäevane kontroll on väga lihtne, mis nõuab vähe aega, kui ta on õieti organiseeritud. Tundes kogu klassi, teen ma ühe pilguga kindlaks, kes puudub tunnist. Lapse puudumisel ja puudumise põhjuse mitteteadmisel kolme päeva jooksul me küsime vanematelt, saates neile postkaardi, kuid mingil juhul ei saada sinna mõnd õpilast.

Kolmepäevase koolist puudumise järel ei lasta last ilma arsti loata kooli tulla. Niisugune nõue kaitseb meid infektsiooni sissetoomise eest ning sunnib vanemaid haigestunud lapse vastu olema tähelepanelikum ja pöörduma õigeaegselt arstiabi järele.

Õpetades lapsi ja vaadeldes nende käitumist töö ajal, avastan tavaliselt väga kergesti haigestuva või haigestunud lapse. Kui tihti tuli mul öelda, lähenedes ülemäära punastanud lapsele: „Aga ütle, kuidas sa ennast tunned?" Kahtlased lapsed, kes köhivad või kellel on nohu, kes kaebavad valude üle kurgus, kellel on kõrgendatud temperatuur, saadan ma viivitamatult arsti juurde.

Esineb ka niisuguseid juhtumeid: aktiivne, kõigest huvitatud õpilane muutub järsku loiuks, igavust tundvaks, omandab halvasti tunni materjali. Tihti on niisugune muutus lapse haigestumise tagajärjeks. Kui tihti õpetaja, selle asemel et tähelepanelikumalt uurida last, pahandab temaga tähelepanematuse ning halva töö pärast. Meil lasub suur vastutus ja me peame olema valvsad ja tähelepanelikud lapse ning tema tervise vastu.

Hool õpilaste tervise eest, kindlate hügieeniliste harjumuste sisendamine lastesse, kõigi tervishoiureeglite täitmise tähtsuse ja elulise vajalikkuse mõistmine — kõik see on vajalik terve kasvava põlvkonna kasvatamiseks, kes on valmis tööks ja meie kodumaa kaitseks.

## VII PEATUKK.

## ISESEISVA TÖÖ VILUMUSTE KASVATAMINE.

Üheks tähtsamaks kooli ülesandeks on kasvatada inimesi, kes omavad oskust iseseisvalt töötada.

Vajadusest harjutada õpilasi iseseisvaks tööks märgitakse ÜK(b)P KK otsuses kooli kohta: „On vaja süstemaatiliselt harjutada lapsi iseseisvale tööle, laialt praktiseerides mitmesuguseid ülesandeid[1]."

Kogu laste õpetamist püüan ma organiseerida nii, et õpilastel areneks ja kultiveeruks mitte ainult mälu, et nad omandaksid mitte ainult faktilist materjali, vaid et nad harjutaksid ka iseseisvalt mõtlema, arutlema, järeldama, otsima, uurima, mis on tulevaste saavutuste tõeliseks alusmüüriks.

Organiseerides üht või teist tundi, vaatlust, küsitlust, vestlust ja muud, jätan ma alati ruumi õpilaste iseseisvusele, võimalusele vaadelda, võrrelda, teha järeldusi jms.

Valmistudes tundideks, pühendan ma erilist tähelepanu küsimuste eneste esitamise metoodikale, sest õpilastele esitatud küsimus on, piltlikult väljendades, õpetaja tööriist, mille abil ta võib kontrollida õpilase teadmiste täielikkust

[1] ÜK(b)P Keskkomitee määrus 25. VIII 1932. a.

ja täpsust ning juhtida tema mõtlemist, suunates seda õpetaja poolt varem kindlaksmääratud vaatlustele ning järeldustele. Õieti ning hästi esitatud küsimused tagavad täishinnalisi vastuseid.

Küsimuste sõnastamisega püüan ma sundida isegi kõige passiivsemaid, käesoleval momendil ükskõikselt häälestatud õpilasi huvituma klassi üldtööst. Kõik õpilastele suunatud küsimused väljendan ma oma sõnadega, mitte nii nagu raamatus, püüdes koostada neid lihtsas ja lühidas vormis. Ma väldin küsimusi, nagu „kes?", „mis?", „kunas?", kuid samuti suunavaid küsimusi, millele järgnevad ühesõnalised vastused, kasutan tihedamini küsimusi „kuidas?" ja „miks?", mis tõukavad õpilasi täielike vastuste leidmisele. Mõnikord esitan ma ka niisuguseid küsimusi: „Kes ütleb mulle? Kes lisab sellele, mida ütles Dima? Kes lahendab teisiti selle ülesande?"

Esitan küsimused alati tervele klassile, andes vastuste mõtlemiseks aega.

Iseseisvat mõtlemist nõudvate momentide sissetoomine mõjub lastele kui värske õhu puhang. Panen tähele, kuidas osavalt esitatud küsimus muudab nende näoilmet, poosi ning kogu olemist. Laste silmakesed elustuvad. Näod muutuvad mõttekamaks. Mõned kortsutavad laupa, nina, sosistavad midagi: see on nende vaimse pingutuse peegeldus.

Kuid juba hakkavad näod vähehaaval tõmbuma naerule, silmakesed särama. Vastus on leitud!

Nad tõstavad käe, püüdes pöörata endale minu tähelepanu. Ma küsin mitte ainult soovijaid ja vastama valmis olevaid õpilasi. Ma näen kõiki lapsi ja igaüht eraldi, kõik nad tunnevad, et nad peavad vastama. Mõnikord sunnin ma ainult pilguga passiivselt häälestatud ning antud momendil mitte töötada tahtvat õpilast end koondama ja pingutama

kogu oma tähelepanu ning mõtet antud küsimuse lahendamiseks.

Kutsun välja ühe, teise, kolmanda. Tähelepanelikult ning huviga kuulan ära iga õpilase vastuse.

Kõik õige vastustes saab minult vastava hinnangu. Ma püüan isegi puudulikes ja valedes vastustes leida mõned õiged elemendid, et anda lapsele usku, et tema pingutused ei olnud tagajärjetud, mis on talle tõukeks edaspidisele intellektuaalsele aktiivsusele.

Ma ei katkesta kunagi õpilase ebaõiget vastust järsult, sest õpetaja üks ebasobiv sõna võib kauaks võtta õpilaselt tahtmise enda väljendamiseks.

Ma keelan laste naeru, laituse, mitterahulduse hüüded, mis on esile kutsutud halva või ebasobiva vastusega; kui laps saab tunda, et ta oma püüete ning pingutuste eest oli naeruvääristatud, siis ei või oodata, et ta edaspidi püüaks vastata ning iseseisvalt mõtelda. Kui ebaõige vastus on tingitud õpilase teadmatusest, aitan ma õpilast aru saada tema tehtud veast, andes täiendavaid seletusi või suunates tema mõtet õpitava materjali edasisele vaatlemisele.

Mõnikord kõigi laste kaasatõmbamise eesmärgil neile esitatud ülesande lahendamisele ei avalda ma oma arvamist üksikute õpilaste vastuste puhul, vaid piirdun ebamääraste ütlustega, mis sunnivad lapsi otsima enam sobivat vastust, sõnastust, seletust.

„Miks lendavad meilt sügisel pääsukesed ära?" küsin ma ühenduses kirjutise „Sügis" lugemisega.

„Sellepärast, et on külm."

„Kas ainult külma pärast?" küsin ma teistelt.

Niisugune küsimuse ülesseadmine sunnib kriitiliselt suhtuma kaasõpilase vastusesse ning sunnib mõtlema esitatud küsimuse lahendamisel.

„Ma mõtlen, et pääsukesed lendavad ära külma ning nälja pärast."

„Aga miks varblased ei lenda meilt ära külma ning nälja pärast?"

Oo, see on juba päris keerukas! Siin tuleb läbi teha suur vaimne töö: meelde tuletada, millega toidavad endid varblased ja pääsukesed, võrrelda, siduda see kõik külma tulekuga, teha üldistav järeldus.

Ma näen laste näoilmest, kuidas nende mõte hakkas tööle. Kuid juba ongi lahenduse leidnud üks, teine, kolmas.

„Pääsukesed söövad putukaid. Putukad aga kaovad talve tulekul ära, peidavad endid kes kuhu. Pääsukestel pole midagi süüa, sellepärast nad lendavad ära, varblased aga toidavad endid viljateradega ja mitmesuguste taimede seemnetega. Sügisel ja talvel võivad nad leida endile toitu," saan ma põhjaliku, kogu klassi kollektiivsete pingutustega saavutatud vastuse.

Tunni niisuguse organiseerimise juures saavad teadmised lastele meeldivate ning kallite vaimsete omandite tähenduse, jäädes kindlalt ning kauaks meelde. Tunni lõpp tekitab kahetsuse, et tund on nii kiiresti lõppenud, ning rõõmutunde, mille annab meile viljakas töö.

Juba esimestel lugemistundidel toon ma sisse õpilaste iseseisva töö, andes lastele jõukohaseid ja huvitavaid ülesandeid, mis tõukavad neid iseseisvale „otsingule"; relvastades neid iseseisvaks tööks raamatuga vajalike vilumuste ning oskustega, mis on nii vajalikud nende tulevases elus ning töös. Õpetan neid leidma raamatus vajalikke lehekülgi, pealkirja, autori nime, vajalikku jutustust, kirjutist, luuletust, õpetan kasutama sisukorda.

Õpetan lapsi raamatu lugemisel mitte läbi laskma arusaamatut ja ebaselget, mis tuleb esile lugemisel. Ma töötan neis välja oskuse lugeda raamatut pliiats käes, välja kirju-

tada raamatu vahele pandud puhtale paberile kõik arusaamatud sõnad ja väljendused. Ma kiidan heaks kõik mulle esitatud küsimused.

Harjumus küsida ning selgitada kõike arusaamatut on õpilastele teadliku ning läbimõeldud lugemise tagatiseks ja kasvatab neis oskuse ja harjumuse pöörduda edaspidi kahtluste puhul teatmikkude, sõnaraamatute ning teiste allikate poole.

Iseseisva lugemise organiseerimisel kasutan ma mitte ainult õpikuid, vaid ka näitlikke õppevahendeid, mitmesugust didaktilist materjali, samuti raamatuid meie raamatukogust, mis on organiseeritud meie klassi õpilaste poolt kodust toodud raamatutest.

**Iseseisev töö teadmiste ja vilumuste kinnistamisel.**

Õpilaste iseseisev töö, iseäranis mitmesugused harjutused, omavad suurt tähtsust omandatavate vilumuste kinnistamisel.

Tihti kerkib õpetaja ees küsimus, mis teha õpilasega, kes enne kõiki lõpetas ülesantu, ja sellega, kes töötab väga aeglaselt.

Kogemused näitavad, et ühe ja sama töö täitmiseks ühe ja sama klassi õpilastel kulub erinev aeg: nende töötempo, ettevalmistus ja võimed pole võrdsed.

Samuti mitte kõik lapsed, täitnud teatud hulga harjutusi, pole võimelised omandama antud materjali: ühele on vaja materjali omandamiseks 5 harjutust, teisele — 8, kolmandale aga — 12, ja veel õpetaja täiendavad seletused.

Ühe ja sama töö täitmiseks vajavad õpilased erine-

vat aega: ühele kulub teatud arvu ülesannete lahendamiseks 10 minutit, teisele — 14, kolmandale — 20 minutit.

See erinevus on eriti märgatav 1. klassis.

Saanud ülesande täita iseseisvalt see või teine harjutus, töötab iga õpilane selle juures vastavalt oma võimetele: mõned õpilased töötavad kiiresti, teised aeglaselt, kolmandad pole veel omandanud harjutuse võtteid ning vajavad õpetaja abi jne. Osa õpilasi, täitnud ruttu harjutuse, ootavad kuni kõik lõpetavad töö.

Sunnitud tegevusetus kestab tihti pikemalt, kui aeg, mida lapsed kulutasid ülesande täitmiseks. Tegevusetus soodustab vallatusi ja distsipliini rikkumist.

Mis puutub ülejäänud õpilastesse, kes töötavad aeglaselt, — ja nende hulka kuuluvad tihti korralikud ning töösse kohusetundlikult suhtuvad lapsed — siis peavad nad kiirustama, mõnikord kiirustatuna õpetaja küsimusist.

„Kes pole veel lõpetanud? Kiirustage!" jms.

Kiirustamine tingib lohakust, tõukab mahakirjutamisele. Õpilasel kaob huvi, kaob soov iseseisvalt mõtelda ja töötada.

Ainult ülesannete individualiseerimise tingimustes iseseisva töö juures võib õigel ajal kõrvaldada tähendatud puuduse.

Ülesannete individualiseerimise eesmärgil valmistavad kogenud õpetajad täiendava materjali, mille nad annavad ülesande kiiremini lõpetanud õpilastele.

Mõnikord on see materjal üksikute ülesannete näol kirjutatud tahvlile, mis pole kõige parem, kuna see segab ülejäänud õpilaste tähelepanu, provotseerides neid kiirustamisele.

Diferentseeritud lähenemist õpilasele iseseisva töö kor-

raldamisel teadmiste ja vilumuste kinnistamiseks on kõige parem teostada, kasutades täiendava õppevahendina didaktilist materjali konkreetsete esemete, kaardikeste, lehekeste ja raamatukeste näol, neile kirjutatud harjutuste materjaliga.

## Didaktiline materjal.

Paljuaastased töökogemused koolis, õpilaste töö jälgimine teistes koolides ja klassides ning rea spetsiaalkatsete korraldamine andsid võimaluse organiseerida õppetööd didaktilise materjaliga, kus oli kindlustatud:

a) iga õpilase iseseisev töö teadmiste ning vilumuste kinnistamisel;
b) õpilaste töö individualiseerimine iga üksiku õpilase üksikasjalise tundmaõppimise põhjal;
c) programmiliste nõuete kohane õppetöö järjestus.

Didaktilise materjaliga töö organiseerimine on suur iseseisev teema. Siin puudutan ma seda niivõrd, kuivõrd see on tarvilik õpilaste töö õige organiseerimise positiivsete omaduste näitamiseks kooli ees seisvate kasvatusülesannete seisukohast.

Valides ja süstematiseerides didaktilist materjali, võtsin ma aluseks järgmised nõuded:

1. Didaktiline materjal peab olema koostatud raskuste ühtlase suurenemise põhimõttel (programmilise materjaliga kooskõlastatud raskuste kasvamine; harjutuste materjali suurenemine programmi ühe osa piires; antud didaktilise materjali liigiga teostatava töö operatsioonide keerukamaks muutmine).

2. Didaktiline materjal peab erinema täitmise viiside

poolest, nõudes mitmekesiste ja raskenevate vaimsete operatsioonide kasutamist.

3. Didaktiline materjal peab olema lihtne ja õpilaste iseseisvaks tööks vastuvõetav, nõudes õpetaja minimaalseid seletusi.

4. Didaktiline materjal peab soodustama enesekontrollimist ja kergendama õpetaja tööd õpilaste töötagajärgede kontrollimisel.

5. Didaktiline materjal peab olema ilusasti kujundatud, mis teeb selle õpilastele meeldivaks, arendades neis maitset ja korralikkust.

Neile nõuetele vastava didaktilise materjali kasutamine annab võimaluse organiseerida õpilaste iseseisvat süvenenud tööd terve tunni kestel.

## Töö arvudega.

Peatun didaktilisel materjalil, mida kasutatakse aritmeetika tunnis tööks arvudega[1].

Didaktiline materjal „Töö arvudega" kujutab endast 4,5×4 sm suuruseid kaardikesi ja kolme kopika suuruseid sõõre. Igale kaardikesele on kirjutatud üks arv. Kokku on 10 kaardikest (0—10) ja 55 sõõri.

Õpilase töö selle materjaliga võib olla mitmesugune. Teda kästakse asetada lauale kaardikesed 0-st 10-ni ja iga kaardikese alla asetada kaardikesel tähendatud arvule vastav hulk sõõre.

Asetada sõõrikesed kahe, kolme, nelja, viie kaupa jne.

Oma töö tagajärjed kannab õpilane oma vihikusse:

---

[1] Laenatud J. I. Fausseki raamatust „Arvutamise õpetus" Lengiz, 1924.

$0 = 0$
$1 = 1$
$2 = 2$
$3 = 2 + 1$
$4 = 2 + 2$
$5 = 2 + 2 + 1$
$6 = 2 + 2 + 2$
$7 = 2 + 2 + 2 + 1$
$8 = 2 + 2 + 2 + 2$
$9 = 2 + 2 + 2 + 2 + 1$
$10 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2$

või

$3 = 3$
$4 = 3 + 1$
$5 = 3 + 2$
$6 = 3 + 3$
$7 = 3 + 3 + 1$ jne.

Niiviisi harjutades kinnistab õpilane vilumuse assotsieerida graafilist märki ja hulka, saab kujutluse mitmesugustest kombinatsioonidest arvu koosseisus; need harjutused on jagamise ja korrutamise ettevalmistuseks.

## Ringülesanded.

Didaktiline materjal „Ringülesanded"[1] kujutab endast karbikest sinna asetatud 45 ümbrikuga; igas ümbrikus on 8 kaardikest neile kirjutatud arvülesannetega.

Arvülesanded on igas ümbrikus erineva sisuga.

Igal ümbrikul on oma järjekorranumber. Iga kaardike selles ümbrikus omab ka sama järjekorranumbri.

Olen välja töötanud programmiga kooskõlastatud niisuguste ülesannete süsteemi.

Arvülesanded on koostatud enesekontrolli põhimõttel.

---

[1] Vaata Ю. И. Фаусек, Обучение счету.

See seisab selles, et pärast nende lahendamist ühe ülesande tulemus on järgneva ülesande alguseks.

Meie ees on ümbrik nr. 1, selles on 8 kaardikest arvülesannetega nr. 1 all.

| | | | |
|---|---|---|---|
| $5+1=$ | $6+4=$ | $10-1=$ | $9-7=$ |
| $2+6=$ | $8-1=$ | $7-4=$ | $3+2=$ |

Alustame ükskõik millise kaardikesega: $10-1=9$; arv 9 on järgmise ülesande alguseks; võtame järgmise kaardikese: $9-7=2$; arv 2 on järgmise ülesande algus; $2+6=8$; siis: $8-1=7$; $7-4=3$; $3+2=5$; $5+1=6$; $6+4=10$.

Sel viisil saame nagu kinnise ringi, siit ka nimetus „ringülesanded".

Töökäik „ringülesannetega" on järgmine: õpilane võtab kaardikestega ümbriku ja asetab kaardikesed enda ette: siis ta võtab ükskõik millise kaardikese, kirjutab sealt ülesande vihikusse ja lahendab selle, näiteks: $10-1=9$.

Selle kaardikese, mille ülesanne on lahendatud, paneb ta kõrvale, arvudega allapoole, ülejäänud kaardikeste hulgast otsib aga ülesande, mis algab 9-ga.

Võtab kaardikese ülesandega $9-7=$, kirjutab vihikusse, lahendab, asetab kõrvale. Ülejäänud ülesannete hulgast otsib kaardikese, millel ülesanne algab 2-ga.

Nii täidetakse antud „ringi" kõik ülesanded.

Viimase ülesande lahendamise tagajärjel saab ta arvu 10. See arv ongi esimese ülesande algus ja on ühtlasi kontrollimiseks, kas ta on ülesanded lahendanud õieti.

Kõigi 8 ülesande õigel lahendamisel teeb õpilane ringikese esimese ülesande esimese arvu ja viimase ülesande viimase arvu ümber (10 ja 10), mis on nii töö lõpu kui ka õige lahenduse näitajaks.

Ringikesed on parem teha värvilise pliiatsiga.

Harjutuse juures on ükskõik, millise kaardikesega alustab õpilane arvutamist, sest viimase harjutuse tulemus peab alati võrduma esimesel kaardil oleva ülesande esimese arvuga.

See „ringülesannete" omadus annab võimaluse iga ümbriku maksimaalseks kasutamiseks.

Näiteks, õpilane, võtnud ümbriku nr. 1 teist korda, võib alustada mitte kaardikesest $10 - 1 =$ (nagu see oli näidatud varem), vaid kaardikesest $3 + 2 =$ või kaardikesest $8 - 1$.

| | |
|---|---|
| $3 + 2 = 5$ | $8 - 1 = 7$ |
| $5 + 1 = 6$ | $7 - 4 = 3$ |
| $6 + 4 = 10$ | $3 + 2 = 5$ |
| $10 - 1 = 9$ | $5 + 1 = 6$ |
| $9 - 7 = 2$ | $6 + 4 = 10$ |
| $2 + 6 = 8$ | $10 - 1 = 9$ |
| $8 - 1 = 7$ | $9 - 7 = 2$ |
| $7 - 4 = 3$ | $2 + 6 = 8$ |

Sel viisil kujuneb igakord arvülesannete uus järjekord, mis toob uudsusemomendi nii äsjasaadud oskuste kinnistamisel kui ka vana materjali kordamisel.

Tavaliselt õpilane avastab vea enne, kui ta on lõpetanud ülesannete „ringi". Ainult ülesande õige lahendamine võimaldab õpilasel leida järgmist ülesannet.

Kuid võib ette tulla ka niisugune juhtum, et õpilane, teinud vea, leiab järgmise kaardikese. Näiteks: $10 - 1 = 9$; $9 - 7 = 3$ (viga); $3 + 2 = 5$; $5 + 1 = 6$; $6 + 4 = 10$.

Ring on lõpetatud, kuid õpilasel on jäänud kasutamata kaardikesed. Nad näitavad, et üks või mitu ülesannet on valesti lahendatud.

Õpilane peab ise leidma, kus ja nimelt millises ülesandes on ta teinud vea. Leidnud valesti lahendatud ülesande, peab ta selle parandama. See harjutab õpilasi oma tööd kontrollima, mis kindlustab arvestuste õigsust ja omab suurt kasvatuslikku tähtsust.

Ringülesannete seerias eraldame kolm astet.

Esimesel astmel antakse üht tehet nõudvad lihtülesanded:

$$6 + 3 = 9$$

Lahendanud esimese astme ülesanded, teostab õpilane 8 arvoperatsiooni (igas ringis 8 kaardikest — ülesannet).

Teisel astmel on kaht tehet nõudvad ülesanded:

$$9 + 3 - 7 = 5$$

Teise astme „ringülesanded" nõuavad õpilaselt 16 arvutusoperatsiooni sooritamist.

Kolmandal astmel on keerukamad ülesanded, mis nõuavad kolme tehet:

$$6 + 3 + 1 - 7 = 3$$

„Ringülesannete" kolmas aste nõuab õpilastelt 24 arvutusoperatsiooni.

Arvülesannete sisu raskendamise kooskõlastame programmiga.

Seepärast harjutavad kõik õpilased teatud ajavahemikul sisu ja raskuste poolest erineva didaktilise materjaliga, kuid

programmi ulatuses ja õppetöö õigel organiseerimisel peavad kõik õpilased lahendama „ringülesannete" kõik astmed.

Aritmeetika programmi iga osa kohta on ette nähtud mitmesuguste arvude kombinatsiooniga 360 ülesannet.

### Deformeeritud tekst.

Didaktilist materjali kasutame ka vene keele tundides.

Esimese klassi õpilasi tutvustatakse lausega juba õppeaasta teisel poolel.

Pärast seda, kui lapsed on omandanud lugemisoskuse, antakse neile lause mõiste. Grammatikatunnid viivad lapse arusaamisele sellest, kuidas sõnade abil väljendatakse mõtet.

Selleks on vaja harjutada lapsi läbiloetus üksikute lõpetatud lausete leidmisel, kuid ka lühikeste lausete koostamisel, „kuid õpetaja järelevalve all, ortograafiliste vigade vältimiseks", nagu õigusega hoiatab seda vene keele stabiilne programm.

Koos sellega õpetame me lapsele oskust asetada lause lõppu punkt ja kirjutada lause algul suur täht. See kõik on vaja kinnistada iseseisvate kordamistöödega. Üks õpilaste iseseisva töö võtetest lause õigel koostamisel on töö deformeeritud tekstiga.

Tavaliselt toimub koolis töö deformeeritud tekstiga nii. Õpetaja kirjutab tahvlile lause sõnad ebaõiges järjekorras, näiteks: „üle, viis, Muri, silla, kondi". Õpilane aga peab üksikutest sõnadest koostama lause, siis selle üles kirjutama, suure algustähega ja punktiga lõpul.

Kõik sõnade ümberpaigutused peavad lapsed tegema peas, s. t. eraldama tahvlile kirjutatud deformeeritud tekstist sõnad ja asetama need peas niisuguses loogilises järjestuses, et saaks õieti koostatud lause.

Kogemused näitavad, et selle tööga saavad hakkama ainult tugevad õpilased ja ka veel õpetaja suunavate küsimuste kaasabil, ülejäänud aga kirjutavad passiivselt maha teiste poolt koostatud laused. Didaktilise materjali kasutuselevõtmine kergendab tunduvalt laste tööd, kindlustab iga õpilase iseseisvust.

Didaktiline materjal „Deformeeritud tekst" koosneb 7 sm × 4,5 sm suurustest kaardikestest. Igale kaardikesele on kirjutatud ainult üks sõna: pöördsõna, nimisõna, eessõna, sidesõna jms. Kaartidele tuleb kirjutada ilusa, kalligraafilise käekirjaga, sest 1. klassis pole kirjatehnika veel küllaldaselt omandatud ning on vajalik sõnade õige graafilise kujundamise eeskuju. Kokku on selles didaktilises materjalis 50 ümbrikku. Nendesse on asetatud kaardikesed sõnadega, millest koosneb lause. Näiteks:

| Tüdruk | taga | istub | laua |
|---|---|---|---|

Iga lause kaardikesed peavad olema segatud ja asetatud ümbrikusse. Ümbrikud on nummerdatud, see annab õpetajale võimaluse teostada õpilaste tööde arvestust. Igasse ümbrikusse on asetatud erineva sisuga laused.

Frontaalse töö juures antakse deformeeritud tekstiga lausetega ümbrikud õpilastele kätte.

Tõstes kaardikesi ja lugedes lauset kõigis tema kombinatsioonides, leiavad nad enim „sobiva" lause vormi. Õpetaja kontrollib, kas lause on õieti koostatud ja siis kirjutavad õpilased selle vihikusse. Kõiki sõnade ümberpaigutusi lauses ei teosta õpilane mitte peas, milleks kõik lapsed pole selles vanuses võimelised, vaid kaardikeste ümbertõstmisega. Näitlikkus on siin täiendatud motoorse aktiivsusega, mis kergendab tunduvalt õpilase loogilist mõtlemist.

Töötades selle didaktilise materjaliga, kinnistavad õpi-

lased mitte ainult oskust koostada lauset, vaid harjutavad ka lugemist, harjuvad eraldama üht lauset teisest punktiga ja pärast punkti kirjutama suurt algustähte, saavad selge kujutluse sõnast. Praktika on näidanud, et pärast küllaldast tööd deformeeritud tekstiga teeb õpilane harva niisuguseid vigu, nagu ees- ja sidesõnade kokkukirjutamine nimi- ja pöördsõnaga. Õpilane peab selgesti meeles, et „isegi niisugused väikesed sõnakesed, nagu „ja", „all", „on", „ees" jne., olid üksikuil kaardikestel ja see tähendab, et neid tuleb ka lahus kirjutada".

Enam sobivana lause vormi leidmisel, asetades sõnad ükskõik millises järjekorras, omab õpilane võimaluse aru saada lause loogilise rõhu tähendusest:

Tankist-kangelane kihutab lahingusse.
Lahingusse kihutab tankist-kangelane.
Kihutab lahingusse tankist-kangelane.
jne.

Ümber paigutades sõnu — kaardikesi, lugedes lauseid, muudab õpilane ka hääle tooni, olenevalt loogilisest rõhust, mis langeb koostatud lauses ühele või teisele sõnale. On kasulik kogu klassiga läbi arutada ühe ja sama lause mitut varianti, mis on ilmeka lugemise alguseks.

Töö didaktilise materjaliga annab õpetajale võimaluse diferentseeritult läheneda igale õpilasele, andes igaühele jõukohase ülesande. Sel eesmärgil on lausete ja jutustuste tekstid koostatud mitmesuguses raskuses.

Nõrkadele õpilastele annab õpetaja lühikesi lihtlauseid või laiendatud lihtlauseid ühe kõrvalliikmega.

Poiss jookseb.
Vanaema koob.
Lapsed kastavad lilli.
Hobune joob vett.

Keskmise edukusega õpilastele antakse laiendatud lihtlaused kahe kõrvalliikmega.

Meie armastame oma
isamaad.

Tugevatele õpilastele antakse laiendatud lihtlaused mitme lause kõrvalliikmega.

Nataša luges jutustust Tšapajevi kangelastegudest.

Peale niisugust liiki didaktilise materjali on meil ka materjali, mis on täienduseks õpikule. Siia kuuluvad mitut liiki kaardikesed, mis sisaldavad endas harjutusi ja ülesandeid ühe või teise oskuse kinnistamiseks.

Iseseisvat tööd didaktilise materjaliga organiseeritakse 1. klassis peamiselt harilikku tüüpi tundides omandatud teadmiste ning oskuste kordamiseks ja kinnistamiseks.

Meie ei paku siin õpilastele materjali iseseisvaks õppetööks sellest programmi osast, mida õpilased pole veel omandanud ja mis nõuab veel selgitust ning õpetaja pidevat kontrolli. Õpilaste iseseisev töö didaktilise materjaliga on meil üheks lüliks kogu õppetöö protsessis (uue materjali omandamine, õpilaste teadmiste arvestus ja kontrollimine jms.).

Näiteks teema „Peenendusmärk ь sõna lõpul" läbivõtmisel organiseerime tööd järgmise plaani kohaselt.

1. tund. Õpetaja tutvustab õpilastele peenendusmärgiga sõnade õigekirjareegleid koos vastavate sõnade etteluge-misega, mis lõpevad peenendatud kaashäälikuga, selgitades peenendusmärgi ülesannet; seejärel selgitab ta neile sõnade kirjutamist, mille lõpul on peenendusmärk.

2. tund. Teksti lugemine ja mahakirjutamine, mis sisaldab peenendatud kaashäälikuga lõppevaid sõnu. Õpilaste tähelepanu fikseerimine peenendusmärgi kirjutamisele sõna lõpul, kui kaashäälik kuuldub peenendatuna, kriipsutades

peenendusmärgi alla värvilise pliiatsiga; lugemine ning sõnade ja peenendatud kaashääliku eraldamine nende lõpul.

3. tund. Õpetaja organiseerib õpilaste iseseisvat tööd diadaktilise materjaliga, mille eesmärgiks on kinnistada sõnade kirjutamisoskust, mille lõpul on peenendusmärk ja laiendada sõnade tagavara, mille lõpul on peenendatud kaashäälik. Diadaktiline materjal koosneb kaardikestest, mis sisaldavad eriti valitud sõnu peenendusmärgiga lõpul. Kokku 50 kaardikest.

Tekstid on sisu ja mahu poolest erinevad, mis annab võimaluse anda igaühe võimetele vastava kaardi.

Весь день от липы тень.

Нам надо писать, читать
и рисовать.

Пришёл апрель,
Звенит капель.

Рано вставать,
рано в кровать, —
завтра на парте
не будешь зевать.

Четыре да пять
будет девять.

ПРО ЩЕНКА

Мы оставили Трезора
без присмотра,
без надзора,
и поэтому щенок
перепортил всё, что мог.
Под кровать загнал кота —
кот остался без хвоста.

Отыскал на кухне угол —
С головой забрался в уголь,
Вылез черный — не узнать.
Влез в кувшин —
перевернулся,
чуть совсем не захлебнулся
и улёгся на кровать
спать ...

(С. Михалков)

Õpilaste iseseisev töö võib olla mitmesugune — ta võib koosneda kaardikesel oleva teksti lugemisest ja sõnade vali-

kust, mis lõpevad peenendusmärgiga; antud teksti ärakirjutamisest ja sõnade väljakirjutamisest, mille lõpul on peenendusmärk; peenendatud kaashäälikuga sõnade õigekirja meelespidamisest ja nende peastkirjutamisest.

4. tund. Õpilaste iseseisva töö kokkuvõtmine hoiatava etteütluse vormis, lausete väljamõtlemine, milles esineks peenendusmärgiga lõppevaid sõnu, peenendusmärgi õigekirja kinnistamiseks üksikute sõnade ja lausete kirjutamine etteütluse järgi jne.

**Individuaalne suhtumine laste õpetamisel.**

Õpetaja töö spetsiifiliseks iseärasuseks diadaktilise materjaliga tunnis töötamisel on individuaalne suhtumine laste õpetamisel.

Kõik õpilased kinnistavad teatud aritmeetilist oskust, harjutades sisuliselt ja vormilt mitmekesise diadaktilise materjaliga.

Näiteks, kõik õpilased kinnistavad oskust liita ja lahutada 100 piires.

Õpetaja juhtimisel võtab iga õpilane harjutuseks erineva materjali.

Õieti korraldatud iga õpilase töö arvestamise kaudu juhib õpetaja õpilaste tööd. Avastanud õpilase poolt mahajäämist programmilise materjali omandamises, teostab õpetaja korrigeeriva töö iseseisval õpingul diadaktilise materjaliga.

Üheks näiteks neile nõuetele vastava iseseisva töö organiseerimisele on õpilaste iseseisva töö organiseerimine vigade kõrvaldamiseks.

Umbes kolm korda kuus teostame kirjalikke kontrolltöid ja kontrollimise tagajärjed kanname „Õpilaste kirjaoskuse

arvestuse" tabelisse, mis riputatakse klassi üles kontrolltööle järgneval päeval.

**1. klassi õpilaste kirjaoskuse arvestus.**

| Jrk. nr. | Õpilase perekonnanimi | Suur algustäht pärast punkti | Suur algustäht pärisnimede kirjutamisel | Silbitamine ja poolitamine | ъ | ь | Peenendusmärk | Täishäälikute kirjutamine sisisevate häälikute järel | Küsi- ja hüüdmärk | Muud vead | Mida sa pead tegema |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | | | |

Pärast frontaalset tööd vigade alal, kus avastati paljude õpilaste iseloomustavad vead, organiseerin ma tavaliselt õpilaste iseseisva töö individuaalvigade kõrvaldamiseks.

Iga grammatikaprogrammi osa kohta antud klassi jaoks olen ette valmistanud harjutusi sisaldava materjali. See materjal on nummerdatud vastavalt tabelil olevate lahtrite numbritega.

Nii näiteks vene keele osas lahter nr. 1 omab pealkirja „Nr. 1. Suur algustäht pärast punkti". Didaktiline materjal nr. 1 sisaldab endas harjutusi lause koostamiseks deformeeritud tekstist. Töötades selle materjaliga, kinnistab õpilane vilumust koostada lauset, panna punkt lause lõppu ja kirjutada suur algustäht lause algul.

Lahter nr. 2. „Suur algustäht pärisnimede kirjutamisel". Didaktiline materjal nr. 2 sisaldab rea harjutusi, mis kinnistavad suure algustähe kirjutamist eesnimede, perekonnanimede, linnade, jõgede jne. nimetuste puhul.

Leidnud oma nime tabelis, omab õpilane, kes on teinud vea, võimaluse võtta harjutuseks materjali vastavast osast.

Jura L. tegi vea sõnas „щука", kirjutades „щ" tähe järel „ю".

Lahtris nr. 7 seisab Jura L nime kohal märk ja viimases lahtris — „mida sa pead tegema" — seisab nr. 7. See tähendab, et Jura peab iseseisva töö ajal võtma mõned kaardikesed karbist nr. 7 ja töötama nendega.

Võtnud kaks-kolm kaardikest ja need tähelepanelikult läbi lugenud, asub Jura nende mahakirjutamisele, enne aga kirjutades pealkirja „чу, щу", ja äärele nr. 7. Kirjutanud teksti, kriipsutab ta värvilise pliiatsiga alla silbid sisisevate häälikutega, pärast seda kordab veel kord õigekirja reeglit täishäälikute kirjutamise kohta sisisevate häälikute järel ja ütleb selle reegli tasa minule. Kontrollinud töö ja veendunud, et Jura on selle reegli omandanud, annan ma talle õiguse valida ükskõik millist tööd mitte ainult grammatiliste reeglite omandamise alal, vaid ka lugemise, kõne arendamise jne. valdkonnast.

Dima K. jättis sõnas „Река" tähe „е" kirjutamata, sõnas „бумага" aga kirjutas „б" tähe asemele „д". Lahtris nr. 9 seisab Dima K. perekonnanime kohal V (märk), lahtris „mida sa pead tegema" seisab aga nr. 3. See tähendab, et Dima peab tegema harjutusi tähelepanelikus mahakirjutamises ja sõnade silpideks jagamises.

Slava T. tegi kaks viga suure algustähe kirjutamisel nimisõnades ja tähe „э" kasutamisel. Iseseisva töö ajal harjutab ta didaktilise materjaliga nr. 2 ja nr. 5 numbri all.

Ljonja S. on kirjutanud etteütluse õieti, ta võib valida endale mistahes tööd, kuid avanud vihiku, näeb ta äärele kirjutatud tähti. Tähendab, tal tuleb harjutada nende kirjutamist, et omandada ilusat käekirja jne.

Sama süsteemi kohaselt on organiseeritud ka aritmeetika töö.

Iseseisev töö didaktilise materjaliga omab suurt väärtust: vaimse töö vajadus on otstarbekalt rahuldatud; puudub last väsitav sunnitud tegevusetus ja igavus; puudub inimese arenguks ettenähtud kalli aja raiskamine. Iga õpilane töötab, ta õpib viima oma töid lõpuni, mis tõstab iseloomu kasvatamiseks väga tähtsat vastutustunnet.

Õpilaste iseseisva töö ajal on õpetajal võimalus kergemini arvestada ja tundma õppida iga õpilase individuaalseid iseärasusi, kohanedes nendega, järk-järgult tasandada puudusi tema töös: lohakust, kiirustamist jne.

Kasutades seda, et suurem osa õpilasi on seotud tööga, võib õpetaja anda 5—6-minutilise „individuaaltunni" mahajäänud lapsele või lastegrupile, tasandades ja tõstes sellega kogu klassi õpilaste edukust.

Omades oma võimetele ja tempole kohast materjali, saades õpetajalt õigel ajal näpunäiteid ja seletusi, võib mahajäänud õpilane rahulikult, läbimõeldult ja korralikult teha tööd. Lõpetanud edukalt temale antud jõukohase materjali, saab ta suure rahuldustunde osaliseks. Teda ei kiirustanud keegi, ta töötas koos teiste õpilastega. Ta tunneb end kollektiivi täishinnalise liikmena, ta hakkab uskuma enda jõudu.

Huvi, jõukohasus, ülesannete õige järjestus harjutab ületama raskusi.

Seepärast esitavad õpilaste iseseisva töö süstemaatilisel organiseerimisel nõrgad õpilased niisuguseid töid, mis oma õige täitmise ja välise kujundamise tõttu pääsevad paremate tööde näitusele koos eesrindlike õpilaste töödega.

Tunni õige organiseerimine kõrvaldab küsimuse korraldada nõndanimetatud „täiendavaid õpinguid mahajäänud õpilastega".

Iseseisvate õpingute ajal didaktilise materjaliga ei ole õpi-

lane kinnitatud oma koha külge: ta võib vabalt tõusta, viia ja asetada kohale läbitöötatud materjal, võtta uut, ja vaatamata sellele klassidistsipliin paraneb. Lapsed püüavad liikuda käratult, puudutamata laudu, toole, püüavad rääkida sosinal, võtta materjali ja asetada see vaikselt tagasi. Nad püüavad mitte segada üksteise tööd. Kasvatatakse töökultuuri.

Ühe koha külge mitte kinnitatud, omavad lapsed võimaluse pöörduda üksteise poole õppetöö ajal, rääkida töö asjus, aidata üksteist.

Vastastikune abistamine ja kaasõpilaste töö vastu huvitundmine on väga arenenud iseseisvatel õpingutel. Kui ühele õpilasele on antud uus liik didaktilist materjali ning selgitatud töövõtteid, võib julgesti öelda, et mõne päeva pärast tunneb seda tööliiki suurem osa lapsi.

Liikudes pinkide vahelt tahvli juurde, laua juurde, kus asub didaktiline materjal, minu juurde, vaatab laps tingimata, mida teeb tema kaasõpilane, vahel peatub, imetelles ilusat ja korralikku töö täitmist või tundes huvi ülesande uue liigi või ühe või teise ülesande uudse täitmisviisi vastu. Tihti peatub didaktilise materjaliga laua juures grupp lapsi: nad peavad nõu, arutlevad ning vahetavad mõtteid oma töö tagajärgedest. Mõnikord tulevad nad minu juurde ja paluvad luba ühte kohta istumiseks, et täita mõnd tööd. Kujunevad kahe-kolme-nelja inimese suurused väikesed kollektiivid, kes on ühendatud ühise huviga ning sooviga, täita ühine töö võimalikult hästi.

Õpilaste iseseisva töö sellisel organiseerimisel kujuneb terve töö-õhkkond.

Iseseisva töö protsessis kasvatatakse omadusi, mis on vajalikud ja hinnalised igale töötajale: oskus iseseisvaks vaimseks tööks, keskendatus ja süvendumus, korralikkus ja kohusetundlikkus, püsivus teadmiste omandamisel; kasvab kollektiivsuse- ja vastutusetunne; areneb veendumus, et

tegevusetus on mittelubatav ja et viljarikas töö võib pakkuda inimesele tõelist naudingut.

Õpilaste õpingute sellise organiseerimise juures õpetaja mitte ainult pakub teadmisi ja kontrollib nende omandamist, vaid ta juhib ka laste kasvavaid võimeid ning võimalusi, kasvatab ja kindlustab nende intellektuaalset aktiivsust.

Oma õpilaste töö juhtimisel püüan ma ilmutada võimalikult suurt taktilisust: õigeaegselt abistada ebakindlat õpilast; anda täiendavaid seletusi mittearusaajale; ergutada nõrka, kindlustades temas veendumust raskuste ületamises, stimuleerides teda järgnevaiks vaimseiks harjutusteks; keelata lodevuse, hajutavuse ning lohakuse avaldamist töös, omavoli, viisakusetust ning oskamatust õieti ja mõistlikult kasutada antud vabadust.

Andes juhiseid laste esialgse õpetamise organiseerimiseks, väljendab Ušinski kahetsust laste aja tarbetu raiskamise üle tunni ebaõige organiseerimise tagajärjel: „Istudes 4 tundi päevas koolis, on veel hea, kui laps tõesti on tegev ainult 15, enim 20 minutit selle 4 tunni jooksul." Ta avaldab soovi näha teistsugust tunni organiseerimist, kus „kõik lapsed tegelikult töötavad pidevalt terve tunni kestel", ja kus nad hakkavad „tundma väsimust mitte igavusest ja liikumata istumisest, vaid tööst ja ka sellest, et nad on tunni kestel teinud väga palju".

„Ma olen veendunud," räägib ta edasi, „et pedagoogiliste võtete täiustamine viib suuremale oskusele kasutada aega..."

Minu töö kogemused annavad mulle võimaluse arvata, et pedagoogiliste võtete täiustamine peab minema iseseisvate õpingute laiema kasutamise teed mööda, millised mitte ainult ei laienda õpilaste võimalusi teadmiste kogumise ja harjutamise alal, vaid kasvatavad neis ka otsimise ja uurimise vaimu, mis on tulevaste saavutuste kindlaks aluseks.

## VIII PEATÜKK.

## KODUSED ÜLESANDED.

Õpetada lapsi iseseisvalt ja õieti täitma koduseid ülesandeid — on üks raskemaid ja tõsisemaid ülesandeid, mis seisab 1. klassi õpetaja ees. Sellest oleneb suurel määral ka kogu õppetöö edu.

Esimesel õppeaastal kodused ülesanded sisaldavad endas peamiselt klassis saadud teadmiste ja oskuste kinnistamiseks suunatud harjutusi. Peale õppeülesannete mängivad õpilase kasvatamises tähtsat osa ka kodused ülesanded, sest nad kuuluvad nende „kohustuste" hulka, mille regulaarseks täitmiseks teda peab harjutama esimesest koolituleku päevast.

Kasvatada lapses ausat suhtumist ülesande täitmisse, harjutada teda iseseisvalt, keskendatult ja sihikindlalt töötama, arendada temas vastutustunnet ja tahet — niisugused on koduste ülesannete lõplikud kasvatuseesmärgid.

Seepärast pühendan ma oma tööpraktikas võrdselt tähelepanu õpilaste nii klassi kui ka koduste tööde planeerimisele.

Andes õpilastele esimese ülesande, püüan ma kindlustada selle täitmist iga õpilase poolt, sest ma tean, et see on järgneva ülesande parema täitmise tõukeks.

Koduste ülesannete edukas täitmine kõigi õpilaste poolt oleneb õpilaste ettevalmistusest ülesantu täitmiseks, vastavast instrueerimisest, koduse ülesande doseerimisest, sisust ning mahust, samuti aga koduse olukorra organiseerimisest koduste ülesannete täitmiseks.

Ma väldin andmast koju niisuguseid harjutsi, mille täitmine kinnistab veel mitte küllaldaselt omandatud teadmisi ja oskusi. Ma ei anna näiteks ülesandeks ümber jutustada kirjutise sisu, kui lapsed pole veel omandanud loetu sisu edasiandmise võtteid; ma ei anna ülesandeks kirjutada sõnu ja neis alla kriipsutada täishäälikuid, kui lapsed on täishäälikud alles halvasti omandanud; ma ei anna liitmise harjutusi kümnest suuremate arvudega, kui lapsed ei tunne veel neid arvutuse võtteid jms.

Niisugused „ülesanded" ei saavuta oma sihti ja võivad mõjuda eitavalt õpilase edasisele tööle ja suhtumisele temasse. Jäetud iseenda hooleks, võib õpilane töötada palju, kuid tagajärjetult. Ja siis on vead vältimatud, tekib rahuldamatuse tunne, kaob kindel usk oma jõusse, mis võib viia soovi puuduseni täita tööd iseseisvalt.

Seepärast, enne kui anda kodune ülesanne, veendun ma selle täitmiseks vajalike oskuste ja teadmiste omamises.

Koduste ülesannete edukaks täitmiseks omab suurt tähtsust selge ja täpne instruktaaž. Tihti on halbade koduste ülesannete põhjustajaks ülesande enda ja ka selle täitmise viisi ebatäpne seletus.

Oma instruktaažis püüan ma viia iga õpilase teadvuseni: a) mis on üles antud; b) kuidas tuleb ülesannet täita; c) mida peab saavutama täitmise tagajärjel; d) missugust tööd loen ma hästi täidetuks.

Arutades koduseid ülesandeid ja andes juhtnööre nende täitmiseks, püüan ma kõike ette arvata, ennetada võimalikke vigu töös, pööran laste tähelepanu kohtadele, mis

võivad tekitada õpilastele raskusi, õpetan neid kontrollima ülesande õiget täitmist.

Olenevalt koduste ülesannete sisust ja täitmise viisist, muudan ma oma instruktsioone. Nii alustame mõnikord klassis tunni ajal näitena kodust ülesannet, ja kodus, omades juba eeskuju silmade ees, jätkavad lapsed klassis alustatut; teinekord täidavad lapsed klassis suuliselt kirjalikke töid; mõnikord antakse koduseks ülesandeks töö, mis on analoogiline klassis alles läbi tehtud tööle.

Eesmärgil viia instruktaaž iga õpilaseni, kutsun ma esialgu ja hiljem uute, keerukamate ülesannete andmisel välja üksikuid õpilasi, lastes neil jutustada, mis on üles antud ja kuidas nad hakkavad seda ülesannet täitma.

Tavaliselt jutustavad algul sellest üks või kaks head õpilast, siis aga kutsun välja neid õpilasi, kelle kodustes töödes esinevad ühed või teised patustused. Lapsed armastavad neid „jutustusi", kuulavad ja jutustavad neid hea meelega.

Need jutustused on minu instruktaaži kordamiseks: peale selle on nad lapsele headeks harjutusteks täpse kõne harjutamisel. Näitena toon esimese klassi õpilase Borja Nikulini üleskirjutatud jutustuse:

„Vene keeles on meile üles antud harjutus nr. 24 Ušakovi ülesannete-kogust, lehekülg 11. Neid harjutusi teeme selleks, et õppida kirjutama suurt tähte lause algul. Seda ülesannet hakkan ma täitma nii: enne loen ma läbi kogu jutustuse, siis asetan hariliku pliiatsiga vaevalt märgatavalt punktid lausete lõppu. Loen veel kord. Enne punkti madaldan häält. Siis kirjutan vihikusse kuupäeva. Jätan vahele ühe rea ja alustan ärakirjutamist. Kogu aeg pean meeles, et lause algab suure tähega, lõppu aga pannakse punkt. Kui olen kõik kirjutanud, loen läbi ja kontrollin, mis ma olen kirjutanud."

Aasta lõpul võivad kõik lapsed nii „jutustada".

Täpne ja kindel instruktaaž mobiliseerib õpilaste tähelepanu, mis on ülesande õige ja korraliku täitmise tagatiseks.

Koduste ülesannete täitmise kvaliteet oleneb iga ülesande suurusest ja kõigi selle päeva koduste ülesannete mahust. Kahjuks ei vasta meie õpikud alati neile didaktilistele nõuetele ja seepärast, valides materjali kodusteks ülesanneteks, teen ma mõningaid muudatusi: lühendan või täiendan ülesannet, lihtsustan või veidi keerustan seda.

Näiteks, planeerides õpilaste kodust tööd, näen ma ette rea propedeutilisi harjutusi rõhuta täishäälikutele (nr. 59, 62, 65, 67, 69, 71) professor D. N. Ušakovi ülesannete-kogust. Kõik need harjutused, omades ühesugust ülesannet, maha kirjutada ja alla kriipsutada „rasvased tähed", on millegipärast oma mahult erinevad: harjutus nr. 59 sisaldab 13 sõna, harjutus nr. 67 — 4 sõna, harjutus nr. 69 — 21 sõna. Püüdes hoida ülesannete teatud ühtlust, teen ma järgmised muudatused: ühendan harjutuse nr. 65 (5 sõna) harjutusega nr. 67 (4 sõna), harjutused nr. 69 (21 sõna) ja 71 (7 sõna) jagan kolmeks üksikuks harjutuseks jne.

Mõnikord tuleb teostada mõningaid korrektiive ka õpiku ülesannete sisus. Nii näiteks keerustan ma nr. 65—67 ülesannet: ülesandele „ära kirjutada ja alla kriipsutada rasvased tähed" lisan ma „ja märkida sõnarõhud"; harjutust nr. 69 keerustan ma ülesande sissetoomisega järgmiselt: „märkida sõnarõhud ja alla kriipsutada need sõnad, kus on selgelt kuulda eraldatud häälik" jne.

Andes koduseid töid, arvestan ma iga õpilase võimeid.

Lähtudes lihtsamaist ja lühikesist ülesannetest, suurendan ja keerustan neid järk-järgult, harjutades last pingutama oma jõude ja tähelepanu. Ma jälgin, et iga harjutus,

sisaldades teatud raskust, oleks lapsele jõukohane, et nende raskuste ületamine tekitaks rahuldust, ärataks huvi järgnevaks iseseisvaks tööks.

Sisse tuues mitmekesisust koduste ülesannete täitmise võtetesse ja viisidesse, püüan ma vältida pikki üksluisi ülesandeid, mis väsitavad lapse tähelepanu ja kutsuvad esile igavuse.

Koduste ülesannete edukas täitmine oleneb õpilase koduse töö organiseerimisest. Järgides Komensky didaktilist reeglit: „Kõike, mida õpilane peab teadma, tuleb talle õpetada", organiseerin ma klassis koduste ülesannete täitmise spetsiaaltunde. Neis tundides õpetan ma lastele, kuidas tuleb asuda koduste ülesannete täitmisele; millest alustada tööd; kuidas vabastada laud kõigest üleliigsest, välja võtta ja asetada lauale antud ülesande lahendamiseks vajalik materjal; kuidas istuda laua taga; kuidas tuleb puhata koduste ülesannete täitmisel; kuidas lõpetada ja kontrollida ülesantu täitmise õigsust. Niisugused „tunnid" annavad mulle rikkalikku materjali laste töö jälgimiseks ja võimaluse kindlaks määrata kogu klassi ja üksikute õpilaste töötempot, arendada neis oskust kontsentreeruda, kasutada iseseisva töö oskusi jne.

Suurt abi koduste ülesannete täitmise organiseerimises võivad osutada lastevanemad. Seepärast juba esimesel lastevanemate koosolekul jutustan ma neile koduste ülesannete osatähtsusest laste kasvatamisel ja õpetamisel ja selgitan, kuidas lastevanemad peavad organiseerima oma lapse kodust õppetööd, kuidas tuleb teda abistada koduse õppetöö juures. Ma kriipsutan alla, et õpilase halb töö kodus võib mõjuda kahjulikult mitte ainult lapse edukusele, vaid ka tema iseloomu kujunemisele, tema püüdele asuda tulevikus iseseisvale tööle ja endaharimisele.

Ülesande täitmisse ausa suhtumise ja vastutustunde kas-

vatamises omab suurt tähtsust antud ülesande õigeaegne kontroll ja hindamine õpetaja poolt.

Eriti on see tähtis esimeses klassis, sest laps, kes on alles saanud 7 aastaseks, ei taipa veel, et täites kodust ülesannet, kinnistab ta koolis saadud teadmisi, et need teadmised on vajalikud tema enda, mitte aga isa, ema või õpetaja jaoks.

Laps sai koolis ülesande, mille ta peab kodus täitma. Talle on selgitatud, kuidas tuleb organiseerida oma tööd, et ülesanne oleks õieti ja hästi täidetud. Ta läheb koju. Tal on mure „täita ülesanne hästi". Ta asub koduste tööde juurde. Ta tuletab meelde kõike, mida talle koolis on räägitud. Ta püüab, erutub, võib-olla kurvastab oma väikeste ebaõnnestumiste pärast. Lõpuks on ülesanne täidetud. Sellesse on paigutatud osa oma pingutusist, oma mõttest. Homme viib ta töö ära ja annab õpetajale üle. Tema ja tema perekond on huvitatud lahendatud ülesande kontrollimisest ja hindamisest õpetaja poolt. Kas on ta selle täitnud õieti? Kas hästi? Millise pettumuse me lapsele valmistame, jättes kontrollimata meie enda poolt talle antud ülesande, või piirdudes ainult mõnede õpilaste tööde pealiskaudse ülevaatamisega: kas „kolonni kaupa", „korratute" õpilaste omi, „mõningaid tähestiku järgi" jne. Millist ükskõiksust, tähelepanematust ja vastutustundetut suhtumist meie sõnadesse ja ülesannetesse kasvatame me sellega lastes!

Kontrollides ülesantut, näitame me sellega oma huvi õpilase töö vastu, kriipsutame alla tähtsust, mida omavad meie antud ülesanne ja pingutused, mida laps on kulutanud selle lahendamiseks.

Vanemais klassides, kui lapsed muutuvad juba teadlikumaks ja kui neil on juba töö vilumus, võib koduste tööde läbivaatamisel mõnikord piirduda kiire kontrollimisega, küsitlusega, mõningate õpilaste kutsumisega tahvli ette.

Kuid nooremates klassides, siis kui alles kujuneb suhtumine töösse ja oma kohustusse, kui iga õpilane vajab veel vahetut ühendust õpetajaga, tema näpunäiteid, abi, parandusi, hinnet, — on vajalik kõigi õpilaste tööde kontrollimine. Seejuures tuleb koduste ülesannete kontrollimist teostada õigeaegselt, mitte neid kõrvale panna ega koguda mitme päeva töid; kõige parem on kontrollida koduseid töid nende vastuvõtmise päeval, et oleks võimalus need tagastada järgmisel päeval, kui lapsel on veel meeles kõik ülesande täitmisel tekkinud raskused ja kui ta on huvitatud oma hiljutiste pingutuste hinnangust. Ülesantu täitmise õigeaegne kontrollimine annab võimaluse õigeaegselt avastada ja kõrvaldada ühed või teised puudused töös ja sellesse suhtumises.

Sel eesmärgil annan ma vene keele ja aritmeetika kirjalike tööde jaoks kaks kodutöö vihikut (nr. 1 ja nr. 2). See annab mulle võimaluse vahetpidamata koduste ülesannete andmist.

Suulisi ülesandeid kontrollin ma tavaliselt tunnis igal õpilasel. Kui aga mõne teadmise või vilumuse liigi kontrollimine nõuab palju aega (ilmekas lugemine, ükskordüks jms.), siis selle ülesande kontrollimist teostan ma 3—4 päeva kestel, enne ära tähendades, keda tuleb antud tunnis küsida. Aegsasti koostatud õpilaste küsitlemise plaan hoiab kokku aega ja annab tunnile organiseerituse ning täpsuse.

Koduste tööde kontrollimisel ei luba ma kellelgi tõsta kätt palvega küsida teda: soovijate küsimine rikub tunni plaanikust ja distsipliini.

Kontrollides oma juhtnööride täitmist, hindan ma iga õpilase tööd; arvestan rangelt kõigi oma näpunäidete järgimist; igasugune kõrvalekaldumine kehistatud reeglitest ei jää märkimata ja iga nihkumine parema poole leiab minu heakskiitmist. Õpilase töö hinde teatan ma igale õpilasele.

Õpetaja hinde teatamine igale õpilasele üksikult omab suurt tähtsust, seepärast hääldan ma hindeid selgelt ja täpselt, juhtides sellele kogu klassi tähelepanu. Hinnates õpilase vastust, loetlen ma tihti neid positiivseid omadusi, mis väärivad esiletoomist.

„Noh, Alja, sa loed juba eeskujulikult, madaldad häält punktide kohal, lausete vahel teed pausi. Ja kui selgelt sa hääldad sõnu! Ma kuulsin iga heli."

Niisugune hindamine fikseerib veel kord õpilaste tähelepanu meie nõuetele ja tekitab lastes soovi täita neid veel paremini. Keelan viivitamatult igasuguse lohakuse ja vastutustundetu suhtumise ülesantusse. Kutsun Sonja T. lugema ülesantud jutustust. Selle järgi, kuidas ta alustab lugemist, näen ma, et ta pole kodus raamatut üldse kätte võtnud.

„Kas sa lugesid kodus seda jutustust?" küsin ma temalt, katkestades lugemist.

„Natuke," sosistab ta.

„Tuleb lugeda mitte natuke, vaid niipalju, kui sulle on vajalik, et lugeda soravalt, takistusteta," ütlen ma rangelt. „Jääd pärast tunde lugema."

Ja vaatamata tüdruku lubadusele, et „homme loeb ta hästi", et „see oli viimane kord", lasen ma ta tavaliselt minna alles siis, kui ta „õpib ära" mitte ainult eilse, vaid ka tänase ülesande.

Kontrollides kirjalikke töid, asetan ma tavaliselt vihikud kaantesse, millele on trükitud viiepalli süsteemile vastavad numbrid: „5", „4", „3", „2", „1".

Kontrollitud ja hinnatud tööde kätteandmist, eriti kontrolltööde, mis sisaldavad teatud osa läbivõtmise kokkuvõtet, teostan ma pidulikult. Klassis on vaikus. Ma lähenen oma lauale ja võtan mapi kontrollitud vihikutega. Lapsed näevad, et kaaned „5" ja „4" numbritega on paisunud. Keegi ei kannatanud välja ja sosistab: „Oi, kui palju häid!"

Ma seisan laste ees.

„Täna, lapsed, olen ma teie töödega rahul. Paljud täitsid töö „5"-le ja „4"-le. Tubli!"

Lapsed naeratavad.

„Kolmteist tööd on hindega „5", 21 — hindega „4" ja 8 — hindega „3". Nõrku ei ole."

Kuuldub kergendusohkeid.

„Nüüd kuulake, kes peab end veel pingutama," jätkan ma, alustades tööde kätteandmist nendele, kes on saanud hinde „3". Ma püüan anda seejuures igaühele juhtnööre ja märkida parema töö perspektiive.

„Valja Jelenevitš, sa hakkasid paremini töötama, kuid ma panin sulle „3", sest sa tegid 2 viga. Tuleb olla veel tähelepanelikum ja siis sul tulevad head tööd. Kirjuta need sõnad õieti ja pea meeles, kuidas nad kirjutatakse."

„Galja, sa ikka veel unustad, kuidas teha õieti ühendusi O—L ja O—M tähtede vahel. Ma kirjutasin äärele, harjuta praegu nende kirjutamises."

„Sina aga, Vova, oled unustanud enne tööd pesta käsi. Ja sulle alandasin ma nende plekkide eest hinnet. Ma näen, et sa oled püüdnud ja tähed ning täheühendused oled kirjutanud õieti, mustus on aga kõik ära rikkunud!"

Kätte andnud vihikud hindega „3", lähen ma üle töödele, mille hindeks on „4". Juhin samuti tähelepanu iga töö puudustele: mõnd kiidan edasiliikumise eest, mõnedele avaldan lootust, et täna tulevad neil nähtavasti eeskujulikud tööd.

Siis lähen üle töödele, mis saanud kõrgeima hinde „5". Andes vihikut, räägin ma igaühele midagi kiitvat, mõnedele ma lihtsalt naeratan, mõnd võtan vastu rõõmsa lausega. Eriti tõstan esile neid, kes on hinde „5" saanud esmakordselt, nende töödele pööran ma kõigi tähelepanu.

„Vaadake, kuidas Toma hakkas kirjutama! Kui hästi ta

teeb paisutusi. Kui korralikult ta kriipsutab punase pliiatsiga alla täishäälikud! Tubli!"

Kordamööda tulevad lapsed minu juurde, ja võtnud minu käest oma vihiku, lähevad oma kohale. Paljud on uhked ja õnnelikud oma edu üle. Nad ei saa varjata meeldimuse ja rõõmu naeratust, mõned neist on hämmeldunud ja kohmetud oma eksituse tõttu. Esineb muidugi ka kurvastust.

Tolja on täitnud oma töö lohakalt — ma ei võta seda vastu. Avaldan rahulolematust: „Kas võib siis niisugust tööd anda õpetaja kätte?" Tolja on nukker. Ta punastas, ta nutab. Pole viga, las ta saab tunda oma lohakuse ja kiirustamise tagajärgi. Andes natuke aega nukrutseda, tulen ma Toljale appi, avades talle tee paranemiseks: „Hea küll, jää pärast tunde, ma luban sul selle töö ümber teha; kuid pea meeles, et tehes tööd, tuleb alati väga püüda. Sa ju võid töötada väga hästi, ma tean seda!"

Lapse nägu selgineb. Ta hakkab kindlasti püüdma.

Vihikud on kätte antud. Igaühe töö ja pingutused on vastavalt hinnatud.

Igaühele on antud edasise töö ja kasvu perspektiivid. Lapsed on valmis minema edasi, ületades teel tänase päeva raskused, ebaõnnestumised ja eksitused.

## IX PEATÜKK.

## INDIVIDUAALNE SUHTUMINE LAPSE KASVATAMISSE

Laste kasvatamisel ja õpetamisel on vajalik individuaalne suhtumine lapsesse — see on üks pedagoogilisi nõudeid, mida peab täitma iga pedagoog eduka töö eesmärgil lastega.

„tunda kaadreid, hoolega tundma õppida iga kaadritöölise voorusi ja puudusi, ... kaadreid hoolikalt kasvatada, aidata igal areneval töötajal kõrgemale tõusta, mitte säästa aega selleks, et kannatlikult „vaeva näha" niisuguste töömeestega ja nende arenemist kiirendada," räägib seltsimees Stalin.[1]

Need täiskasvanud inimeste kasvatuse kohta öeldud sõnad omavad suurt pedagoogilist tähtsust ja võivad olla juhiseks individuaalse suhtumise rakendamisel laste kasvatamisel ja õpetamisel.

Tulles uue koosseisuga klassi, püüan ma näha kõiki lapsi, — mitte ainult kohe silmapaistvaid, teistest erinevaid oma annete ja võimetega või tooruse ja kasvatamatusega, vaid ka esimesel silmapilgul „tähelepandamatuid" lapsi.

---

[1] J. V. Stalin, Leninismi küsimusi, Tln. 1945, lk. 523.

Juba esimene tund annab mulle võimaluse tähele panna ühtede laste initsiatiivi, iseseisvuse ning kindluse avaldumist, ja teiste laste argust kõigis tema vormides ning arenematust. Tähelepanekud laste kohta vahetunnis, eine ajal, riietehoius, lahkumise ajal annavad mulle võimaluse avastada seltsivaid ja kinniseid, osavaid ja saamatuid, lahkeid ja tooreid, korralikke ja lohakaid lapsi.

Esimestel päevadel saan ma küllalt muljeid oma klassi lastest, et üles märkida rida kasvatuslikke üritusi kogu klassi ja iga lapse kohta.

Ma tean, et „lootusetuid" lapsi pole, kuigi mõned neist nõuavad ainult aega, kannatlikkust ja nõudlikkust, mõnedega nendest tuleb kannatlikult „jannata" kuid seda rõõmsam on märkida nende edusamme ja kasvu.

Oma suhtumises lapsesse, inimese isiksuse parimate omaduste kasvatamisel, õppides last tundma, püüan ma leida igaühes midagi positiivset, veenda selles last ennast ja kogu laste kollektiivi, anda perspektiivi lapsele ja tema vanematele.

Pole midagi halvemat, kui klassis kujuneb mõnest õpilasest arvamine, et ta on „parandamatu", „tige", „laisk". Laps tema nõrga jõu ja tahte juures hakkab ennast niisugusena kujutamagi ja tekitab ebameeldivusi õpetajale ning kollektiivile.

Minu juurde paigutati Fedja E. — väike, sümpaatne, kuid harukordselt organiseerimatu poiss. Enne kooli oli teda kasvatatud lasteaias, ta oli olnud mõned korrad sanatooriumides ja puhkekodudes. Kaks korda oli ta laste puhkekodudest välja heidetud, Fedja enda sõnade järgi, „mürtsu pärast". Ühel esimestest päevadest, vahetunnis, Fedja vandus, millest mulle jooksid teatama lapsed. Kutsun Fedja. Ta läheneb mulle rahulikult, tuikuval kõnnakul.

„Kas sina vandusid?" küsin ma.

„Jah, mina," ütleb Fedja rahulikult, mulle silma vaadates. „Vanduda ei tohi," jätkas ta samuti rahulikult, „kuid ükskõik, teie, A. J., ei suuda minuga midagi teha. Ma hakkan jälle vanduma. Ma olen juba kord parandamatu, minuga ei saa enam midagi teha."

Fedja isa kinnitas vestluses minuga seda arvamist.

„Teate, mida ma küll temaga pole teinud! Asi on läinud peksmiseni. Midagi ei aita. Ootame nüüd, kuni ta saab 10—12 aastaseks, siis võib mõjuda tema teadvusele."

Juba esimese aasta lõpul Fedja isa ja Fedja ise tuletasid naeratades meelde seda aega, kui Fedja oli „parandamatu". Muidugi, lohakuse, tahtenõrkuse, vastutustundetuse ja eneseusalduse puudumise joonte kaotamine ei toimunud järsku ja nõudsid kauaaegset püsivat tööd mitmete aastate jooksul.

Positiivseid omadusi tuleb kasvatada suuremalt jaolt positiivse stimuleerimise kaudu. Kui minu juurde satub laps halbade harjumuste ja iseloomujoontega, püüan ma enne kõike mitte lubada selle negatiivse avaldamist, mis temas on olemas. Ma püüan võita lapse usaldust, luua temaga kontakti, seejuures ei meelita ma ega „häälesta" ennast tema järgi. Ma olen nõudlik, range, eriti esimesel ajal (hiljem võib ka natuke „järele anda"), ja oma välimuse, tooni ning suhtumisega ei lase ma tekkida mõtet õpilasel endal ega kollektiivil, et mind võiks mitte kuulata, sihilikult rikkuda distsipliini, mitte täita minu korraldust.

Kui õpilane on rikkunud distsipliini, leian ma ise, kui see on vajalik, „pehmendava asjaolu".

„Voitov vilistas!" ütleb keegi lastest tunnis.

„Klassis vilistada ei tohi," räägin ma valjult Voitovile, lastele aga: „Ta ei tunne veel meie korda."

Ma ei lase seda õpilast minutikski oma tähelepanu piirkonnast ega jäta midagi vahele („Oh, küll on aga range!"). Siiski, ma ei tee alati märkusi, pöördudes vahetult selle õpi-

lase poole. Mõnikord pöördun ma märkusega kogu klassi poole: „Keegi segab mind praegu!"

Ma tean, et puuduste kõrvaldamist ja positiivsete joonte kasvatamist ei saavutata lapses kohe, vaid et see nõuab minult kestvat süstemaatilist tööd. Ma tean samuti, et tihti ei riku laps kooli distsipliini oma „kurja tahte" tõttu, vaid temale omaste individuaalsete omaduste mõjul, et selle põhjuseks võib olla — tema füüsiline seisukord, eelkooliealine kasvatus, perekonnaelu tingimused ja muud.

Erilist tähelepanu ja ettevaatlikku suhtumist nõuavad lapsed, kes torkavad silma oma halva käitumisega, oma negatiivsete omadustega.

Mõnikord praktiseeritakse koolis distsiplineerimatu õpilase paigutamist eraldi lauda, mis on asetatud teistest eemale, kogu klassi ja õpetaja „silma alla".

Kas võib niisuguse, inimväärsust alandava „mõjutamisega" kasvatada julgeid, mehiseid, tugeva tahtega inimesi?

„Kui muusikul lüüra, tsitri ja harfi keeled on omavahel ebakõlas, siis ei tao ta neid rusikaga või kepiga, ei tao instrumenti vastu seina, vaid niikaua rakendab oma kunsti, kuni saavutab kooskõla.

Niisamuti peame me kohtlema ka mõistuse omadusi, kus me peame kasvatama harmooniat ja armastust õppetöö vastu, kui me ei taha teha ükskõiksetest jonnijaid, loidudest — otse nüripäid," räägib Komensky[1].

Individuaalne suhtumine kasvatuses ei lepi šablooniga. Igale lapsele on vajalik erinev kasvatusvõtete süsteem. Toon mõningaid näiteid oma praktikast.

Minu juurde tuli poiss Ljonja Š.

Lasteaia kasvataja, iseloomustades Ljonjat, ütles, et ta

---

[1] Ян Амос Коменский, Великая дидактика, гл. XXVI, изд. Тихомирова, М., 1906.

valmistab mulle palju muret: „desorganisaator, lohakas, tige ja tundetu poiss".

Ema avaldas umbes sedasama arvamust: „Ei tea, kellesse küll niisugune on sündinud. Teised lapsed on nagu lapsed, kuid see ei anna rahu kunagi. Ta on niisugune jõmmar, kohtleb mind ja vanaema jõhkralt, ainult isa ta kardab."

Vaatan Ljonjat. Poiss on oma aastate kohta liiga pikk. Hoiab end „parandamatu" olemisega.

„Mis te räägite," ütlesin ma emale, „teie poeg meeldib mulle väga, näen kohe, et ta hakkab hästi õppima."

Ema lõi käega. Ljonja vaatas minule ja sirgenes veidi.

Juba esimestel päevadel avastasin ma, et Ljonja arvutab hästi. Ma märkisin seda hea meelega ja juhtisin sellele kõigi laste tähelepanu.

„Mul on hea meel, et Ljonja hakkab meil õppima. Ta arvutab väga hästi ja aitab neid, kellel on veel raske," ütlesin mina.

Ljonja pühkis nina ja püüdis teha ükskõikset nägu, kuid siiski minu esitlus nähtavasti viis ta segadusse ja sundis teda ennast kokku võtma.

Päevast päeva püüdsin ma luua Ljonjale hea matemaatiku reputatsiooni: ma andsin talle võimaluse abistada raskusi tundvaid õpilasi, aitasin tal hoida vihikut niisuguses seisukorras, et see oleks eeskujuks teistele. Ma tuletasin talle märkamatult meelde, et tuleb korrastada nina, nagu kogemata saatsin ta käsi pesema: „Vaata, kas su käed ei ole määrdunud, sest praegu me hakkame kirjutama," rääkisin ma talle enne tundi,

Liikudes pinkide vahel ja vaadates õpilaste töid, peatusin ma Ljonja pingi juures, ennetades sellega kiirustamist ja lohakust töö täitmisel. Mõnikord aitasin ma Ljonjat geomeetrilise kujundi või ornamendi joonestamisel, lehekülje ilusal kujundamisel, luues niiviisi edukust tema töös.

Iseseisva töö ajal tõin ma Ljonjale mõne uue didaktilise materjali liigi, huvitades teda tööga.

„Täna ma tõin uue töö," rääkisin ma Ljonjale. „Töö on keerukas, seda on vaja väga korralikult täita, ma ei tea, kas sa saad sellest jagu?"

Meelitatud tähelepanust ja tema „matemaatilise anni" tunnustamisest, Ljonja punastas, vaatas mulle otsa ja andis lubaduse täita töö korralikult ning vältida vigu.

Jaotades vihikud, teatasin ma Ljonjale tema töö kõrge hinnangu, kuid eriliselt ei vaimustunud sellest, sellega tema edu seadusepärasust alla kriipsutades.

Suure rahuldustundega jälgisin ma, kuidas Ljonja muutub iga päevaga püüdlikumaks, järeleandlikumaks, kuidas ta muutub enam „lihvituks". Igasugusel viisil aitan ma tal aru saada ta enda täisväärtuslikkusest.

Mõnikord saatsin ma sihilikult Ljonja teise klassi mõne ülesandega, et harjutada temas viisakat käitumist.

„Ljonja, ole hea, mine, palun, Maria Konstantinovna juurde ja palu teda väga viisakalt, et ta astuks meie poole sisse pärast tunde," rääkisin ma temale, saates teda vahetunni ajal teise õpetajanna juurde.

„Kuidas sa ütlesid?" küsin ma temalt tagasitulekul.

„Maria Konstantinovna, Anastassia Jefimovna palub teid väga tulla meie juurde pärast tunde."

„Tubli! Tänan."

Algul, nähes Ljonja käitumise puudusi, — toores karje klassist väljumisel, lohisev kõnnak tahvli juurde väljakutsumisel, ülestõstetud käsi minu seletuse ajal, öeldud sõna vaikuse ajal — ma nagu ei märganudki neid. Kui ma aga mõnikord tegingi märkuse, siis tegin seda tooniga, mis väljendas minu heatahtlikku suhtumist temasse. Mul oli tähtis mitte anda Ljonjale põhjust vastata mulle toorelt, milleks ta algul oli võimeline ja mis juhtus temaga lasteaias ja kodus.

„Tead, Ljonja, pea meeles, et karjuda, siis kui sulle meeldib, ei tohi. Sa oled koolis. Said aru?"

Edaspidi, kui Ljonja kaotas „parandamatu" kuulsuse, tegin ma oma märkused kategoorilisemas toonis.

Kord vahetunni ajal Ljonja lõi üht tütarlast selle eest, et see ei andnud talle mingit mängu. Ma vihastasin ja saatsin Ljonja järele.

„Kas sina lõid Tonjat?"

„Mina. Ta ei andnud mulle mängu."

„Mine, ma ei taha näha niisugust toorest poissi," ütlesin ma vihase tooniga ja pöördusin temast, rahustades tütarlast.

Niisugust tooni kuulis Ljonja minult esmakordselt. Ta punastas, tegi korra liigutuse klassist lahkumiseks, kuid siis peatus ja . . . hakkas nutma.

Ma õpetasin ja kasvatasin Ljonjat kuni IV klassini. Selle aja jooksul olid muidugi distsipliini rikkumise juhtumid, kuid kordagi ei näinud ma Ljonjalt ühtegi kuritahtlikku vallatust, toorest käitumist, ei kuulnud ühtki jämedat sõna. Mina, Ljonja ja kogu klass uskus, et Ljonja on väga hea poiss, meie parim matemaatik ja hea seltsimees.

Lastevanemate koosolekuil märkisin ma alati Ljonja positiivseid omadusi, tema oskust töötada, oskust teisi aidata.

Individuaalseis vestlusis Ljonja vanematega andsin ma neile nõu, kuidas on vaja teda kodus kasvatada. Ema, olles rahul minu suhtumisega Ljonjasse ja minu arvamistega temast, rääkis, et „ta tunnustab ainult A. J.: ja kui A. J. on midagi ütelnud, siis võta kust tahad, kuid olgu tehtud!"

Aasta lõpul tulid lastevanemate lõppkokkuvõtte koosolekule Ljonja ema, isa ja vanaema. Kes siis ei taha kuulda head oma lapse kohta!

Valja O.-d panin ma tähele juba siis, kui ta tuli esma-

kordselt kooli arstlikule ülevaatusele ja siis kontrollimisele.

Umariku näoga, liikuv, väikeste kiirete silmakestega, tuli ta kooli „tugevasti ehitult": peas kaks juuksenõela, roosa lehviga rinnal, kaelas määrdunud siidsallike. Teda tõi isa — militsionäär. Ema Valjal ei olnud — ta suri mõni kuu enne Valja kooliastumist.

Enne kooli oli Valja jäetud täielikult enda ja tänava hoolde.

Teisel või kolmandal päeval pärast kooliastumist varastas Valja teise klassi tüdrukult seebialuse. Selle seebialuse Valja viis koju ja lapsed nägid, kui ta sellega mängis. Sellest nad mulle jutustasidki, kui vargus avastati. Kuid Valja kinnitas kõigile, et alustass on tema oma „nukuserviisist". Ma ei nõudnud Valja ülestunnistamist, kuigi ma teadsin, et Valja ei räägi tõtt.

„Ma tean, kes võttis seebialuse," ütlesin ma lastele, „kuid ei taha nimetada selle õpilase nime. Ma tean, et teie kõik olete väga head lapsed, ja kui teist keegi tegigi vea, võttes võõra seebialuse, tunnistab ta ise üles. Kui tal on ebamugav seda öelda praegu, siis tulgu minu juurde pärast tunde või vahetunni ajal ja avaldagu ausalt mulle oma eksimus."

Järgmisel päeval, hommikul, oli Valja koolis üks esimesi, tõi ära seebialuse ja rääkis tõtt: „Seebialus meeldis mulle ja ma võtsin ta." Nii see ka oli. Külastades Valjat kodus, leidsin ma tema ja ta kaks õekest täiesti järelevalveta. Neil puudusid täielikult mänguasjad ja nad omasid puuduliku materiaalse kindlustuse. Järeldus on selge: on vaja abistada Valjat materiaalselt ja organiseerida tema koolivälist aega. Mõni päev hiljem anti Valjale tasuta einet ja lõunat, võeti ta rütmikaringi ja tema juurde kinnitati šefluse korras üks lastevanematest.

Klassis oli vaja purustada seal kujunenud halb mulje Valjast, tõsta Valjat ta enda silmis. „See, mida tegi Valja, on väga halb ja ei ole kohane nõukogude kooliõpilasele," ütlesin ma lastele, „kuid ausalt jutustanud tõe, näitas ta ennast heast küljest."

Valja äraolekul palusin ma lapsi olla tema vastu delikaatsed ja talle mitte sõna ega teoga meelde tuletada seda temale ebameeldivat juhtumit.

„Mina aga vaatan, kes lastest on enim delikaatne ja taktiline," ütlesin mina.

Nüüd oli vaja luua Valja alatine autoriteet klassis.

Oma ettevalmistuse, üldise arenemise, võimete ja oskuste poolest jäi Valja maha klassi keskmisest tasemest, kuid ma märkasin mõningaid organisaatorlikke võimeid, oskust ära panna ja kontrollida asju.

Märkinud seda kui positiivset omadust kogu klassi ees, määrasin ma Valja korrapidajaks, aitasin teda korrapidamise ajal ja toonitasin tema head tööd. Hiljem andsin ma Valjale süstemaatiliselt ülesandeid: kas olla vastutavaks didaktilise materjali, vihikute või pliiatsite eest, teraselt jälgides ja kontrollides enda antud ülesannete edukat täitmist. Märkamatu abiga püüdsin ma tagada oma korralduste edukat täitmist. See suurendas Valja autoriteeti.

Kord, pärast tunde, kui lapsed olid juba koju läinud ja klassi olid jäänud ainult korrapidajad, võtsin ma nõupidamisele minnes kogemata kaasa kapivõtmed. Valja O. jäi ka mingisugusel põhjusel klassi, kuigi ta ei olnud korrapidaja. Järsku avastas Valja, et ma pole lukustanud kappi. Otsinud ja mitte leidnud võtit, istus ta kaks tundi minu tagasitulekut oodates.

„Kapis on puhtad vihikud ja einetalongid. Kappi ei või jätta lukustamata," selgitas ta mulle oma käitumist.

Ma olin imestanud, liigutatud ja rõõmus.

Ma kiitsin Valjat ja teisel päeval rääkisin tema teost kogu klassile.

Valja õppis minu juures ja ma kasvatasin teda 7 aastat. Ta muutus väga heaks tüdrukuks, kes paistis silma oma printsipiaalsuse ja kindlameelsuse poolest. Selle aja kestel Valja ei võtnud midagi võõrast.

Mitmepäevase hilinemisega tuli minu klassi poiss, väike, ilmetu, igati korratu, loidude ja lohakate kommetega, alati norgus peaga. Tema kahvatu ja kõhn nägu, etteulatuva alumise huulega, näis väljendavat äärmist rahulolematust kõigega. Lastega oli ta sõnakehv ja jäme. Ta hakkas õppima vastutahtmist ja lohakalt. Pärast kella jooksis ta kohe koolist, kunagi sinna mitte jäädes, ei olnud millestki huvitatud. Väljaspool kooli käitus ta halvasti: vandus, peksis lapsi, kes olid temast korralikumad, paremini riides ja näisid enam arenenud, nimetades neid „mammapojukesteks". Tal oli tänava-nimeks „Härg-Jermak", mis oli antud talle ta jonnaka iseloomu tõttu ja harjumuse pärast käia alati allalastud peaga ja vaadata teisi altkulmu. Lapsed suhtusid temasse ettevaatlikult ja natuke põlglikult. Mingisugusest austusest ja autoriteedist ei võinud olla juttugi, sest Motja E. jäi ettevalmistuse ja arenemise poolest klassis palju maha.

Minu pedagoogiline vaist ütles mulle, et seda poissi võib „harutada", et on vaja teda ainult õigeaegselt allutada oma mõjule, suunata ta minu poolt määratud teele, teda mitte „ära lasta".

Oli vaja luua kõige enne Motjas midagi positiivset ja siis seda näidata nii Motjale enesele kui ka laste kollektiivile. Ma otsustasin teha teda didaktilise materjali „Töö arvudega" ühe liigi spetsialistiks.

Kord laste iseseisva töö ajal aritmeetika tunnis, kui klassis käis pingutav töö, Motja aga lahendas nagu tavaliselt ülesande lohakalt ja aeglaselt, lähenesin ma talle karbike-

sega, milles olid värvilised sõõrid ja kaardikesed numbritega.

„Ma tõin sulle töö, ja ma tahaksin, et sa omandaksid selle. Ma pole seda veel kellelegi näidanud," rääkisin ma talle vaikselt, istudes tema kõrvale.

Motja vaatas mind altkulmu.

„Seda tööd tuleb teha aeglaselt ja korralikult, siis ainult tuleb hästi välja," rääkisin ma, asetades sõõrikesed ja kaardikesed Motja ette lauale ja seletades, kuidas tuleb töötada selle materjaliga.

Esimene kord tegime selle töö Motjaga koos, siis segasin ma kõik kaardikesed ja käskisin Motjat teha sedasama iseseisvalt. Kui ta oli selle töö teinud, ma keerustasin töö „imestades", et ta on nii kiiresti taibanud. Seejuures aitasin ma teda uue variandiga töötamisel, kuid juba neljandal kaardil Motja peatas mind, öeldes, et ta on aru saanud ja teeb edasi ise. Kui ma lähenesin talle mõne aja pärast, olid sõõrikesed õieti ja korralikult asetatud lauale. Ma kiitsin Motjat ja näitasin talle, kuidas see tuleb üles kirjutada. Seejuures lubasin ma teha üleskirjutusi tahvlil, mis andis Motjale võimaluse teha töös väikesi vaheaegu ja liikuda laua juurest, kus olid kaardid, tahvlini.

Kui ta oli tahvlile kirjutanud, aitasin ma teda teha sedasama korralikult vihikusse.

Järgmisel päeval, jaotades vihikuid ja teatades hindeid, märkisin ma oma rahuldust Motja E. töö suhtes ja avaldasin lootust, et edaspidi hakkab ta veel paremini töötama. Motja punastas, häbenes.

Teistes tundides, kui lapsed töötasid iseseisvalt, muutsin ma jälle Motja jaoks „Tööd arvudega". Töö haaras Motjat.

Iga kord, kui ma organiseerisin iseseisvat tööd didaktilise materjaliga, tuli Motja minu juurde ja palus luba võtta „Tööd arvudega". Ma lubasin, ja Motja võttis rahuldunult

selle karbikese ning suuremalt jaolt alustas kogu tööd algusest peale. Ma ei takistanud seda, sest harjutades selle materjaliga ja tehes ühtesid ning samu harjutusi, parandas Motja kord-korralt nende täitmist: tema üleskirjutused muutusid iga päevaga korralikumaks, teadmised — täiuslikumaks ja täpsemaks.

Esialgu, kui Motja polnud veel lõplikult seda materjali omandanud, ei andnud ma seda teistele lastele, vaatamata palvetele „anda samasugust tööd, nagu teeb Motja". Siis aga, kui Motja oli täielikult omandanud kõik variandid „Töös arvudega", andsin ma selle töö tema pinginaabrile. Muuseas palusin ma Motjat, et „niikaua kui ma tegelen Valjaga", katsuks ta seletada seda tööd Majale.

Aidates Valjat, kuulsin ma Motja katkendilist juttu (sõnatagavara oli tal väike). Kui ma lähenesin neile mõni minut hiljem, tegi Maja seda tööd juba iseseisvalt, vahel küsides Motjalt, kas ta teeb õieti.

Selles tunnis oli Motja erutatud, ta tundis vastutust Maja töö eest ja ise peaaegu ei töötanudki.

Järgmises tunnis lubasin ma võtta seda tööd väga heal õpilasel — Ninel T.-l.

Motja, punane ärevusest ja uhkusest, mis täitis kogu tema väikest olevust, hakkas seda tööd seletama Ninelile, kes kuulas teda tähelepanelikult ja teatud austusega. Tõsi, ta tegi seda vahel kohmakalt, toorelt, üleliiga ärritatud ja valju häälega, kuid mina, pannes tähele ja kuulates tema jämedavõitu seletusi: „Nelka, mitte nii! — Noh, vasta nüüd, mitu kahte on 4-s, aga 6-s, aga 5-s? Mitu kolme on 9-s, 6-s, 8-s?" — rõõmustasin, et Motja juures hakkas ilmnema midagi „positiivset". Nüüd ma teadsin, et kinnistades seda „positiivset" ja toetudes temale oma edaspidises töös, võin ma avastada ja kasvatada Motjas mitu hinnalist omadust. Kuu lõpul ilutses Motja iseseisvate tööde vihik juba näi-

tusel koos teiste „stabiilsete" väga heade õpilaste töödega. Lapsed imestasid ja rõõmustasid koos minuga Motja edu üle.

„Meil Motja kirjutas „viiele"!"

„Meie Motja hakkas eeskujulikult õppima!" teatasid nad teiste klasside õpilastele ja õpetajatele, pioneerijuhile, lastevanemaile.

Heakskiitmine ja austus kollektiivi poolt, tema saavutuste tunnustamine ergutasid Motjat. Ta hakkas korralikumalt töötama ka teistes tundides. Ta muutus seltsivamaks, hakkas laskma oma saavutusist osa saada ka teistel, avaldama arvamist teiste laste tööde kohta, osutama abi neile, kes võtsid tööd, milles ta oli tugev. Muutus ka Motja välimus — ta hoidis nüüd pead kõrgemal ja naeratas sagedamini.

Nüüd võis asuda võitlusele tema väliste ja sisemiste puuduste kõrvaldamiseks.

On väga tähtis „haarata" last õigel ajal.

Oli mul poiss Jura I. Enne kooliastumist elas ta maal. Tasane, tähelepandamatu, istus ta vaikselt tundide kaupa, avaldamata absoluutselt mingisugust huvi töö vastu või seltsimiseks teiste lastega. Ta töötas aeglaselt, vastu tahtmist, lohakalt. Hinnates Jura tööd, avaldasin ma oma rahuldamatust, soovitasin talle enam püüda.

Algul Jura punastas, kuulnud minu rahulolematust, kuid hiljem reageeris ta minu sõnadele ükskõikselt.

Samasugust ükskõiksust avaldas ta ka meie vestluste vastu.

Vestluste ajal, kui igaüks tahtis öelda oma sõna, jagada oma tähelepanekuid, mõtteid, kogemusi, kui kellegi poolt tabavalt öeldud sõna tekitas naeru, teistes imetluse- või kiitusehüüdeid, istus ta osavõtmatult, vahel meid mitte kuulates, mõeldes millelegi muule.

Uurides Jurat, nägin, et ta pole rumal poiss, kuid jääb maha suuremast osast lastest oma ettevalmistuse, teadmiste ja vilumuste poolest ning isegi oskuses käituda kollektiivis.

Niisugused lapsed, kui neid mitte õigeaegselt „haarata", muutuvad tavaliselt „ballastiks" klassile ja teiseks aastaks jääjate kandidaatideks.

Oli vaja huvitada Jurat tööga, sundida teda töötama intensiivsemalt.

Eelkoolieased aastad oli Jura veetnud maal, ja mulle näis, et tal peaks olema suur tagavara tähelepanekuid, teadmisi looduse ja külaelu valdkonnast. Üheks jutustuse tunniks tõin ma maalaste elu kujutava pildi.

Pilt kujutas mitut metsast saagiga tulevat last, koera, kes tõttab vastu ühele tütarlapsele sellest grupist, jões suplevat lastegruppi.

Tund algas pildi vaatlemisega, koha, aastaaja, päeva määramisega, kus ja millal sünnib tegevus. Siis ma tahan teada, kes on olnud maal.

„Aga Jura! Sa elasid ju kogu aeg seal? See on hea. Me palume sind aidata meid jutustuse koostamisel."

„Kes see siin on?" küsin ma lastelt, soovides neid kaasa kiskuda jutustuse loomisesse. „Sonja Tisnjak? Hästi! Aga see on Nora? Aga see Elviira? See aga, minu arvates, on Jura, näe, ta tuleb seal pikkade keppidega. Milleks on nad sulle, Jura?" pöördun ma naljatades Jura poole.

Jura naeratab, punastab ja vaatab mulle otsa.

„Milleks siis?" kordan ma.

„Nendest hakkan ma õngeritva tegema."

„Oo, see on huvitav! Aga alustame jutustust algusest peale. Sina vist, Sonja, kavatsesid minna esimesena metsa?"

Sonja tõuseb, läheb pildi juurde ja alustab jutustamist. Temal on, millest jutustada: ta oli mitu korda olnud suvitamas, oli metsas, korjas marju, nägi siili.

„Ma tõusin hommikul üles ja kutsusin Ljova G.," jutustab ta. „Me läksime metsa. Ei, enne me käisime kõiki neid lapsi kutsumas ja läksime metsa. Metsas . . ."

„Oota, Sonja, aga mida võib öelda veel hommiku kohta?" katkestan ma.

Jutustada soovijaid on palju.

„Oli jahe, see oli ju hommik," räägib üks.

„Oli pime," lisab teine.

„Kuidas sina arvad, Jura? Mida sina võid öelda selle hommiku kohta?"

Jura tõuseb, naeratab häbelikult.

„Suvel hommikul pimedust ei ole. Talvel ja sügisel on hommikuti pime," räägib ta vaikselt.

„Hästi oled tähele pannud, nii!" räägin valjusti ja rõõmsalt. „Aga mida sa veel võid lisada selle hommiku kohta, kui te kõik, lapsed, läksite metsa?"

„Kui hommikul lähed välja, siis on kõik rohi niisugune hall. See on kaste. Lähed mööda rohtu, ta on külm. Jalad lähevad puhtaks. Ja jäljed jäävad järele, niisugused rohelised."

Suurepärane! Ma ei eksinud. Jura näitas nii palju teadmisi, nii palju peeni tähelepanekuid, oskas nii hästi edasi anda, täiendada ja värvistada meie kollektiivset jutustust, et sai laste ja minu poolt täieliku kiituse osaliseks. Ta elavnes, läks näost roosamaks, hakkas valjemini rääkima. Tunni lõpul, ootamata minu pöördumist tema poole, tõstis ta ise käe, tegi parandusi ja täpsustusi.

Meie ees ei olnud enam endine apaatne ja passiivne õpilane, vaid tähelepanelik ja mõtisklev poiss, nii hea ja armas.

Neid Jura omadusi püüdsin ma oma edaspidises töös kinnistada ja arendada.

Täiesti ootamatult kollektiivile ja Jurale endale, avas-

tus temas suur and ja taibukus matemaatiliste ülesannete lahendamisel.

Kasvatades ja õpetades lapsi, püüan ma näidata lastele ja nende vanematele oma heatahtlikku huvitumist ja suhtumist mitte ainult koolisse kui tervikusse ja oma klassisse, vaid, et mind huvitab iga laps üksikult, tema kasv ja edasiliikumine. Seepärast püüan ma läheneda igale lapsele tähelepanelikult ja delikaatselt, avaldades austust tema isiksuse vastu.

Olgu ta veel väike, nähtamatu, vallatu, jõhker, mitte-arusaaja, mõnikord tüütav oma negatiivsete omaduste poolest, laps, kuid ma tean, et õpetaja kõrge kutse ei tohi mul lubada haavata lapsi oma tooniga, ütlusega, nende töö ja käitumise kohta põlgliku arvamuse või arvustuse avaldamisega.

Jäme ja haavav toon vihastab last, kutsub esile tema poolt samasuguse jämeda vastuse ja jultunud käitumise, sooviga kätte maksta ja teha kõike „kiuste".

„Käitu õpilaste ees kui haritud inimene, ära luba endale nende suhtes vulgaarseid väljendusi, säilita tagasihoidlikkust ja enesevalitsemist," kõlab üks pedagoogika reeglitest[1].

N. A. Korff annab nõu oma käsiraamatus õpetajaile: „. . . kui teid vihastas õpilane oma vallatusega, oma tähelepanematusega, oma nürimeelsusega, siis minge tema juurest niisuguse õpilase juurde, kes avaldab teile oma omadustega head mõju, pöörduge tagasi esimese juurde alles pärast seda, kui te hinges juba naerate selle üle, et täiskasvanud inimene, liiatigi veel kasvataja, võis vihastada lapse üle. Siis te suhtute hellituse ja armastusega teid vihastanud lapsesse, teil ei tule mõttesse teda karistada ja teie piirdute manitse-

[1] А. Анастасьев, Народная школа, Қазань, 1907, стр. 97.

misega, — kui kõne all on lapse käitumine, või kahekordistate püüdlikkust, — kui jutt on sellest, et laps ei kuulanud teid, või ei saanud teist aru [1]."

See, muidugi ei tähenda, et iga käitumist, iga kollektiivis käitumise normi peame vastu võtma olümpilise rahuga. Ei, vahel on vajalik järsult keelata üht või teist üleastumist, mingisugust pöörast käitumist, vahel on vaja näidata oma erutust ja meelepaha ühel või teisel põhjusel, kuid samal ajal on vaja alal hoida sisemist rahu, olla teatud kõrgusel, mitte laskudes halvasti käitunud õpilase tasemeni, mitte astudes temaga kahevõitlusse.

Halvasti toimib see õpetaja, kes näitab, et üks või teine õpilase tegu „puudutab" teda isiklikult, vihastab teda. Vihastades kaotab ta enesevalitsemise, ja tähendab, ka väärsuse.

„Ärge riielge lapsega, kui tema või teie ise olete ärritatud," räägib keegi tuntud pedagoog. „Kui teie ise ägestute, siis laps näeb, et te tegutsete ärrituse ja äkilisuse mõju all, mitte aga kaine mõistusega ja tundes tema vastu poolehoidu. Kui te aga pidurdate last, kui tema on ärritatud, siis ei ole ta suuteline oma viga üles tunnistama, aru saama teie märkuste tähtsusest, ja see võib kaasa tuua teie vastu vajaliku austuse kaotamise. Näidake, et te oskate enda üle valitseda, seda aga tõestate te kõige paremini oma kannatlikkusega."

Õpetaja põhiline jõud laste kasvatamisel on tema sisemine jõud.

Tundku seda lapsed meie toonis, žestis, kõnes — kõik peab väljendama kindlat veendumist ja mõtte õiglust, tugevat tahet ja veendumust selles, et laps käitub nimelt nii, nagu seda tahab õpetaja. Oma juhised, käsud ja nõudmised

---

[1] Н. А. Корф, Русская начальная школа, изд. 1870.

püüan ma anda selges ja kategoorilises vormis, vältides nende kordamist:

„Sa ei täitnud kodust ülesannet, jääd pärast tunde ja teed selle ära."

Õpetaja sõna peab olema seaduseks õpilasele. Ma kontrollin tingimata oma korralduse täitmist ja üldse viin kõik oma korraldused lõpuni.

Nõudes oma korralduste täitmist, ei luba ma vasturääkimise või sõnakuulmatuse võimalust. Kuid enne kui anda käske, peame me arvestama antud lapse individuaalseid iseärasusi ja olenevalt sellest esitama oma nõudmised ühes või teises vormis, teha seda ühe või teise tooniga. Hellitatud ja kapriissete laste ees ma esitan oma nõudmised enam kategoorilises vormis, oodates nende täitmist. Ma asetan oma nõudmised otse jonnakate ja äkiliste laste ette, kes ei oska end pidurdada, kuid ma ei nõua neilt nende viivitamatut täitmist. Vahel osutub ratsionaalsemaks jätta nad rahule, anda neile võimalust „jahtumiseks".

Vale oleks sundida jonnakat last täitma üht või teist nõuet momendil, kui ta on ärritatud ja jonnib. Ta võib antud nõuet mitte täita ja asetada õpetaja ebamugavasse seisukorda laste kollektiivi ees.

On halb, kui niisugustel juhtudel õpetaja kasutab jõudu, — võtab koti, vihiku, „ragulka": ta võib lapse viia vastutamatu seisukorrani, esile kutsuda temas ekstsessi, mis mõjub negatiivselt õpetaja autoriteedi loomisele.

Lapsed ei unusta õpetaja nõrkuse avaldust õpilaste ees.

Mul oli kord niisugune juhtum.

Üks poiss tegi lohakalt temale antud töö. Korjates vihikuid, märkasin ma seda ja tagastasin vihiku, öeldes, et niisugust tööd ma vastu ei võta, kirjutagu ta see ümber.

Kolja pöördus ringi ja ei võtnud vihikut.

„Sa puhka praegu veidi," ütlesin ma rahulikult, pannes

vihiku Kolja ette lauale (ma pidin viima lapsed riietehoiuruumi). Kolja viskus lauale ja hakkas midagi torisema.

„A. J., ta ütles, et ta jookseb niikuinii ära, aga kirjutama ei hakka," teatas mitu häält teenistusvalmilt.

„Ma ei armasta, kui mulle antakse edasi teiste sõnu," ütlesin ma, pöördudes laste poole.

„Kolja, sa tahad mulle midagi öelda?" küsisin ma temale lähenedes.

Kolja hakkas valjusti nutma, ja kui ma lähenesin tema lauale, kukkus ta toolilt põrandale, ja puudutanud tindipotti, kallas selle ümber.

Lapsed tardusid, oodates lahendust.

„Noh, niisuguseid asju ma ei armasta," ütlesin ma aeglaselt, pahameelt avaldava tooniga.

„Et minu tagasitulekuks oleks töö korralikult tehtud ja põrand puhastatud. Põrandalapi võtad koristajalt."

Kolja oli pikali põrandal, näoga allapoole. Ma rivistasin lapsed ja viisin nad riietehoiuruumi. Jätsin Kolja üksi klassi. Tagasi tulnud riietehoiuruumist, hoiatasin ma koristajat juhtunust ja palusin teda aidata Koljat põranda puhastamisel, siis kui ta „tuleb endasse", ise aga läksin metoodilisse kabinetti.

Tulnud klassi neljakümne minuti pärast, nägin ma Koljat hoolega noaga küürimas põrandat, hävitades tindiplekke; minu laual oli vihik, milles oli korralikult täidetud töö.

Ma olin veidi imestanud niisuguse kiire metamorfoosi üle, kuid ei teinud sellest väljagi.

„Kas kirjutasid?" ütlesin ma tavalise tooniga, nagu polekski midagi juhtunud, ja hakkasin tähelepanelikult kontrollima Kolja vihikut.

„Näe, kui korralikult sa kirjutada võid, kui sa tahad," ütlesin lahkema tooniga. „Nüüd, Kolja, on vaid üks asi. On vaja alati tahta töötada. Kas said aru?"

Kolja punastas ja pööras ära.

„Noh, jookse nüüd koju. Teinekord aga ära tee niisuguseid ebameeldivaid tükke."

„Nägemiseni!" ütles Kolja kergendatult ja jooksis koju.

Järgmisel päeval hoiatasin ma lapsi, et nad ei tuletaks Koljale seda juhtumit meelde.

Kolja oli minu juures viis aastat ja kunagi pärast seda „ei langenud ta minestusse".

Taotelles nõutava täitmist või tõkestades mõne koolireegli rikkumist, „hoian ma kokku" minu käsutuses olevaid mõjutamise abinõusid, jättes alati reserviks tugevama abinõu tõsisemateks juhtumiteks. Oma märkusi ei tee ma käigu peal, vaid hääldan neid mõjukalt, peamiselt aeglase, vaikse häälega.

„Tõuse püsti! (Paus.) Et enam seda ei oleks. (Paus.) Istu!"

Või:

„Tule minu juurde! (Paus.) Kas sa said aru, miks ma sind kutsusin? Nüüd aga istu kohale!"

„Tõuse püsti, Vitja! (Paus.) See, mida sa tegid, ei ole sugugi ilus. Istu!"

Ma ei ähvarda, ei jaga lubadusi, ei apelleeri kellegi autoriteedil. Ma ei räägi:

„Kui sa ei vaiki, ajan ma su klassist välja, ja kui see ei aita, siis saadan direktori juurde või kutsun vanemad välja."

See oleks väär.

Niisugune õpilaste „tutvustamine" kogu „pedagoogiliste mõjutuste järjekorraga" nõrgendab märgatavalt mõjutuse tarvitamise jõudu ja efektiivsust. Pöördumine kooli administratsiooni või vanemate autoriteedi poole võib alandada õpetaja autoriteeti laste silmis ja sisendada mõtet tema nõrkusest ja kõigi tema poolt esitatud nõudmiste täitmise mittekohustuslikkusest.

Otsest karistust kasutan ma väga harva, erandjuhtudel.

Kui aga süüdiolev õpilane on karistatud, siis see tavaliselt on sündmuseks mitte ainult karistatule, vaid ka kogu klassi kollektiivile. Ma sunnin karistuse ärateeninud õpilast häbi tundma ja tajuma tema üleastumise ebaõigsust ja selle tagajärgi, püüan välja kutsuda püüet parandada tehtut, ma tahan, et ebameeldivate elamuste tagajärjel, süüdioleva isikliku kogemuse tagajärjel kujuneks temal endal ja kogu laste kollektiivil iseloomu tagasihoidlikkus, vastupidavus, oskus end valitseda ja pidurdada oma puhanguid ning soove.

Kuid ma väldin lapse kauaks karistatu seisukorda jätmist. Väikesed lapsed ei ole suutelised kestvateks elamusteks, eriti ebameeldivusteks. Jäetud omaette, rahuneb karistatud laps tavaliselt kiiresti, leiab ümbritsevas endale mingisuguse ajaviite ja unustab oma äsjased mured ning pisarad.

Seepärast, karistades ja taotelles kindlat moraalset mõju, püüan olla taktiline ja õigeaegselt andestada karistatule, püüan aidata leida väljapääsu kujunenud olukorrast või leian selle väljapääsu ise. Ma ei lase kunagi last koju rõhutud seisukorras, karistatud ja andestamata seisukorras. Laps võib harjuda karistustega, kuid see on väga kahjulik. „Püüa, et sinu alluvad ei harjuks karistustega. Inimene, kes on harjunud karistustega, on kadunud inimene," öeldakse raamatus „Ülem ja alluv" [1]. Need sõnad omavad veel suuremat tähtsust väikeste laste kasvatamisel, kes veel kasvavad ja kujunevad, kui väljakujunenud iseloomuga täiskasvanud inimeste juures. Ühel või teisel viisil sunnin ma eksinut kahetsema, tulema minu juurde, tundma seda pahandust, mille ta on oma käitumisega tekitanud kogu kollektiivile ja minule.

---

[1] «Начальник и подчинённый», Воениз НКО, 1943.

Kui laps ei suuda kuidagi tunnetada oma süüd, kas jonni või valehäbi tunde pärast, pöördun ma abisaamiseks mõne oma töökaaslase poole, ja tema minu poolt „saadetuna", rahustab jonnijat, selgitab tema teo ebaõigsust või inetust, saadab teda minu juurde, aitab tal üle saada oma valehäbist ja jonnist. Ma ei tuleta kunagi meelde ega mõnita last tema poolt teostatud üleastumisega. „Minevik mehele pole etteheide", kui mees on end parandanud. Peaasi, et ta oleks õiglane, tunnistaks end süüdi ja ei valetaks.

Me ei nõua, ega võta lastelt lubadusi: „olla alati sõnakuulelik", „kunagi mitte vallatella", „õppida kogu aeg viie peale".

„Väikestelt lastelt ei saa nõuda, et nad teeksid head ja väldiksid kurja üksnes enda sügava teadvuse ja arutluse põhjal," räägib suur vene arvustaja, publitsist ning pedagoog N. A. Dobroljubov. „ . . . lapsed, isegi olles võimelised aru saama ja arutama, tihti siiski kergemeelsuse ja püsimatuse tõttu ei tee seda, mida vaja, kuni neid sunnitakse välisel mõjul, parem abinõu selleks ongi järk-järguline harjutamine [1]."

„Ma olen nüüd alati, alati tähelepanelik. Ma ei hakka kunagi vallatlema," lubab mulle Filja L., üks minu tuntud riiukukk.

„Sa ära luba, kuid tee," räägin ma.

„Küll te nüüd näete, A. J., kuidas ma hakkan nüüd käituma," räägib ta, olles veendunud, et nii ka on.

Kuid lubadust pole täidetud. Filja kakles naaberklassi poisiga. Filja on masendatud. Ta „ise ei tea, kuidas see juhtus".

„Esimesena tõukas mind Vitja. Ei, siiski vist mina puu-

---

[1] Н. А. Добролюбов, ст. «О приучении детей», Избранные педагогические высказывания, Учпедгиз, 1939.

dutasin teda esimesena," püüab Filja ausalt analüüsida oma tegu.

Lubaduste mittetäitmine harjutab kergesti loopima sõnu ja lubadusi ja niisama kergesti ning vastutustundetult suhtuma antud sõnasse ja lubadusse.

Organiseerides õppetööd lastega, arvestan ma samuti lapse individuaalseid iseärasusi, sest töökogemused lastega näitavad, et mitte kõik esimesse klassi tulnud lapsed ei oma ühesugust ettevalmistust, võimeid, tähelepanu ja töö tempot.

Teostades individuaalse suhtumise põhimõtet õpetamisel, püüan ma anda igale õpilasele jõukohast tööd, õigel ajal abistada mahajääjat, julgustada teda, sisendada veendumust, et ta saab hakkama antud tööga. Ükskõikselt häälestatud, passiivses õpilases püüan ma äratada huvi ja temas välja kutsuda aktiivsust.

Üksikule lapsele lähenemise ja tema töö organiseerimise viisid, võtted ning meetodid on mitmekesised, kuid nad on kõik suunatud edu kindlustamisele töös või veendumuse loomiseks, et ta saavutab edu lähemal ajal.

Erilist tähelepanu ja takti püüan ma avaldada nende laste suhtes, kes jõuavad halvasti edasi ning jäävad maha töö üldtempost ja klassi kui terviku arenemisest.

Laste pingutusi mitte üleliiga forsseerides, mitte kaotades lootust üksiku õpilase ebaõnnestumistel, viin ma ta rahulikult eesmärgini, vajalikkude teadmiste ja vilumuste omandamisele.

Mõnikord nõrga õpilase vanemad kaebavad oma lapse andetuse ja nürimeelsuse üle, avaldavad kartust tema mahajäämise pärast, soovides teda igasugusel viisil „kiirustada". Ma tuletan niisugustele vanematele meelde seda fakti, et isegi rääkima ei hakka lapsed ühel ajal ega ühesuguse kergusega ja et aeglastest ning esimesel pilgul ande-

tuist õpilastest kasvavad oskusliku kasvatuse ja õpetamise juures ausad, kohusetruud ja korralikud töötajad.

„. . . puuvilja-aedades armastame omada mitte ainult niisuguseid puid, mis kannavad varast vilja, vaid ka niisuguseid, mille vili valmib keskmisel ja hilisel ajal, sest iga asi omal ajal pälvib kiitust ja ükskord, kuigi isegi hilja, näitab, et ta pole asjatult olelnud."

„Miks siis pärast seda teaduse aias sooviksime ainult üht liiki andekust, kiiresti valmivaid ja liikuvaid?" räägib Jan Amos Komensky [1].

Pole midagi halvemat, kui klassis hakatakse jagama lapsi nende edasijõudmise alusel astmetesse, märkides neid stampidega: „mahajääja", „keskmine", „eeskujulik õppetöös" jne. Kas võib õpilasel, kes omab halva õpilase stampi, areneda tahe, oskus ületada raskusi, kui õpetaja ise kannab ta „teiseks aastaks jääjate kandidaatide nimekirja". Laps hakkab uskuma, et ta on nürimeelne ja rumal ning andetu, et ta pole võimeline hästi õppima, — ja kuidas siis mitte uskuda täiskasvanut, pealegi õpetajat?

Kirjutises „Aeglase arusaamisega õpilased" räägib N. A. Dobroljubov: „Siin pole liigne märkida ka veel seda, et väga paljud kuulsad inimesed, hiljem silma paistnud teadustes, etendasid koolis just niisuguste arusaamatute peade osi ja mitte harva sundisid oma endisi õpetajaid hüüdma: „Kes võis neis seda ette näha [2]!"

Kogemused näitavad, et kui õpilaste õpetamine on organiseeritud õieti, siis mitte kõigil lastel, kuigi nad on täiesti normaalsed, siiralt soovivad ja püüavad õppida hästi ning eeskujulikult, ei tule see ühteviisi välja.

---

[1] Ян Амос Коменский, Великая дидактика, гл. X, изд. Тихомирова, 1906.

[2] Н. А. Добролюбов, ст. «Ученики с медленным пониманием». Избранные педагогические высказывания.

Mõnikord laps (kui meil töö on õieti organiseeritud) ei täida või ei täida küllalt hästi meie nõudeid mitte oma tuju või soovi pärast: tal on selleks omad põhjused, mida me oleme kohustatud avastama.

Valja D. hakkas korraga halvemini kirjutama, arvutama, lohakalt täitma koduseid ülesandeid, hakkas laisklema. Kord vaadates klassitöid ja lähenedes Valja D. lauale, nägin ma lohakalt täidetud harjutust: sõnad olid kritseldatud viltu ja kõveralt, tähed ulatusid üle piirjoonte jms. Valja vaatas mulle otsa, püüdes aimata, millist mõju avaldab mulle tema töö.

„Ma pole sinu tööga rahul," ütlesin ma Valjale kuivalt.

Valja punastas, pilgutas silmi, ärritus ja hakkas nutma.

Avastasin endale ootamatult Valja suure närvilisuse, mida ma seni polnud märganud ja sain aru oma hindamise ebataktilisusest. Ma püüdsin kiiremini tasandada oma halva teo mõju. Istusin tema juurde, leidsin „ootamatult" tema töö plusse, ja üheskoos me lõpetasime edukalt harjutuse.

Hiljem ilmnes, et Valja väga püüdis selle harjutuse täitmisel, kuid ta põdes juba siis tõsist närvihaigust, mis viis ta hiljem mitmeks kuuks voodisse.

Mul on praegugi häbi, kuidas mina, omades suuri kogemusi töös lastega, unustasin kõige tähtsama — valvsa ja tähelepaneliku suhtumise lapsesse, tema tervisesse, enesetundesse.

Vova F., vaatamata minu meeldetuletustele, küürutab tugevasti laua kohal. Eriarsti ülevaatuse tagajärjel, kelle juurde ma Vova saatsin, ilmnes tal keerukas silmahaigus, millest ta vanematel polnud aimugi.

Tolja A. täidab koduseid ülesandeid lohakalt. Selgus, et ta teeb kodused tööd kitsal aknalaual laste kõneluste, kära ja kisa ajal. Suunanud ta „koduste ülesannete ettevalmistamise ruumi", saavutasin ma varsti hea ja korraliku koduste tööde täitmise.

Ženja T. hakkas õppetöös maha jääma juba esimestel päevadel: ta on tähelepanematu, püsimatu, rahutu. Õppides tundma Ženja kodust elu, saan ma teada, et ta on — noorte ja vähekultuursete vanemate ainus poeg. Kodus hellitatakse teda üleliiga: talle osteti päris jalgratas, kallis ülikond, talle antakse palju raha kinoskäimiseks ja jäätise ostmiseks ja samal ajal tal pole eraldi käterätti, hambaharja, magab emaga ühes voodis jne.

Järeldus — Ženja parandamist tuleb alustada perekonnast.

Lida P. hilineb tihti kooli, põhjus — tema suur aeglus, oskamatus oma aega jaotada.

Alja B. on tundides tähelepanematu, loid ja ärrituv, põhjus — organiseerimatu koduse päevakorraga seotud vähene magamine jne. jne.

Püüdes õpilast mitte hämmastada, eriti tema õpetamise algpäevil, hoidun ma mõnikord teatud aja jooksul hindamast halba edukust ühes või teises aines või programmi osas. Parandades puudusi töös ja lapse kasvatuses, kohandudes mitmesugustele individuaalsetele iseärasustele ja arvestades neid, püüan ma luua edu lapse töös, julgustades ja toetades tema tahtepingutusi, veendes õpilast, et veel ja veel natuke pingutust ja ta omandab vajalikud oskused ning teadmised.

Ja lapsed püüavad. Nad usuvad, et iga õpilane võib teha tööd „viie peale", et iga inimene võib saavutada soovitud eesmärgi, kui ta hakkab püüdma, kui ta hakkab tegema pingutusi. Ja kui tihti see laps, kes pika aja jooksul ei jõudnud edasi, laps, kes mitte ainult ei omandanud „sidumise kunsti", vaid isegi segas tähtede nimetusi, korraga täiesti ootamatult hakkab kirjutama või lugema; et aeglane ja, esimesel pilgul, nõrgavõimeline õpilane korraga avaneb ja muutub mõtlikuks, usinaks ning püüdlikuks õpilaseks.

Tavaliselt minu praktikas kõige mahajäänumad õpilased hakkavad visa, päevast päeva tehtava töö tagajärjel edukuses ja oskuses töötada ületama paralleelklassi keskmisi õpilasi.

Kuid kiitustes tuleb samuti silmas pidada taktitunnet, sest muidu võivad nad kaotada oma pedagoogilise väärtuse ja oma stimuleeriva jõu.

„Õpetamine ja kasvatus on liikumine, ja neis pole niisugust momenti, millal oleks võimalik teha neist lõplik, kindel kokkuvõte," räägib N. Ostrogorski. Seepärast on võimelisemate õpilaste ülekiitmine niisama kahjulik kui vähemvõimeliste araks tegemine. Valesti talitavad need õpetajad ja koolid, kes kannavad lastele üle täiskasvanute kiitusemeetodid: eraldavad õppetöö eesrindlasi, panevad välja nende portreesid, kirjutavad neist ajalehes või annavad neile võimaluse kirjutada endast ja rääkida oma saavutustest: „Kuidas ma õpin", „Miks ma muutusin eeskujulikuks" jms.

Ülekiitmine kasvatab negatiivseid iseloomuomadusi: auahnust, upsakust, iseteadlikkust, egoismi, kiitlemist. Üksikute õpilaste ülekiitmine tunnistab ühtse pedagoogilise protsessi lõhestamisest, õpetamise ja kasvatamise lahutamisest: õpetaja, püüdes paremini õpetada, unustab väga tähtsa asjaolu, et õpetades peame kujundama inimese moraalset ilmet, kasvatama temas tagasihoidlikkust, tööarmastust, seltsimehelikkuse tunnet ja teisi uuele inimesele vajalikke positiivseid omadusi.

## X PEATUKK.

## TÖÖ LASTEVANEMATEGA.

Laste kasvatamisel ja õpetamisel nende indiviĭduaalse kohtlemise eesmärgil on vajalik kõige tihedama sideme loomine õpetaja ja lastevanemate vahel. Esimestest päevadest alates püüan ma luua kontakti lastevanematega individuaalsete vestluste ja üldkoosolekute abil, püüan võita nende usaldust enda vastu, selgitada neile, et minu nõudlikkus lähtub heatahtlikust suhtumisest mulle usaldatud lastesse.

Juba esimesel koosolekul, 7—8 päeva pärast õppetöö algust, annan ma kogu klassi iseloomustuse ja peatun lühidalt igal lapsel. Märgin tema positiivsed omadused ja näitan teid ning meetodeid tema mõningate iseloomupuuduste, töösse suhtumise ja käitumise parandamiseks. Seejuures püüan ma olla taktiline nende lastevanemate vastu, kelle lapsed omavad negatiivseid iseloomujooni. Ma tean kogemustest, et suurem osa niisuguste laste vanematest, kes nõuavad erilist tähelepanu, vajavad ka ise erilist tähelepanu ja idividuaalset kohtlemist nagu nende lapsedki. Seepärast teostan ma peale üldiste koosolekute klasside kaupa ka individuaalset tööd üksikute lastevanematega.

Püüan viia iga lapsevanema teadvuseni, kui tähtsad on lapse isiksuse kujundamisel temale esitatud ühtsed nõuded kasvataja ja lapsevanema poolt, kui tähtis on omada meil

täielikku kokkulepet ja veendunud olekut püüdmises kasvatada täisväärtuslikku inimest, kui vajalik on koolile ja mulle, nende laste kasvatajale ja õpetajale, lastevanemate abi.

Kui laps tuleb kooli määrdunult, mõjub see kahjulikult tema moraalsele enesetundele, võib osutuda kahjulikuks tema tervisele, tema suhetele kollektiiviga ja minuga, kasvatajaga. Kes aitab mind kasvatada lapses puhtuse ja korralikkuse vajadust? — Lapse vanemad.

Laps väsib kiiresti, haigutab ja on hajameelne, kui ta hilineb, või vastupidi, kui ta liiga vara tuleb kooli. Kes annab mulle seletust? Kes suudab korraldada lapse õiget päevarežiimi? — Lapse vanemad.

Õpilane täidab lohakalt koduseid ülesandeid. Kes aitab organiseerida õpilase iseseisvat tööd kodus, mis on nii vajalik tema edasises koolielus? — Lapse vanemad.

Seejuures jätan ma enda kui spetsialisti õiguseks selgitused ja juhtimise ühede või teiste puuduste kõrvaldamisel, mis segavad lapse ja lastekollektiivi õige ning viljarikka töö korraldamist. Annan nõu, juhtnööre, näiteid, esitan kindlaid nõudmisi, kohustan neid täitma, mitte kartes konflikte ja lastevanemate rahulolematust.

Mõnikord pole mõned vanemad rahul nende nõuetega. „Küll on kool!..." torisevad niisugused lastevanemad. „Käterätt, sulepuhastaja, kott kalosside jaoks ja kaaned. Niipalju sekeldusi ühe lapse pärast!"

Kuid see juhtub tavaliselt ainult esialgu.

Nõudmiste rangus ja järjekindlus, distsipliin ja organiseeritus annavad varsti positiivseid tulemusi ja hakkavad meeldima nii vanematele kui ka lastele.

Ja kui vanematega saavutatakse täielik kokkulepe ja arusaamine ühistest eesmärkidest ning ülesannetest, — siis saab võimalikuks iga lapse, tema kasvu sügavam tundmaõppimine ja tema moraalse ilme õige kujundamine.

Tundes, et õpetaja on huvitatud igast lapsest, muutuvad lastevanemad aktiivseiks osavõtjaiks laste kasvatamisest mitte ainult kodus, vaid ka aktiivseiks abilisteks laste kasvatamisel koolis. Siis on kergem läbi viia lapse elukorra tervendamise üritusi, lapse hajameelsuse, edasijõudmatuse, kiire väsimuse põhjuste kõrvaldamist; on kergem kokku leppida ühistes moraalinõuetes. Siis iga lapsevanem, ükskõik kui palju ta olekski tööga seotud, astub vahete-vahel ikka kooli, et teada, kuidas edeneb meie koolitöö, või jagada oma vaatlusi oma lapse töö, edukuse ja koduse käitumise kohta, et pakkuda oma abi ühede või teiste ürituste läbiviimisel. Vahel mõni ema astub kooli lihtsalt selleks, et küsida nõu, missugust ülikonda on parem lapsele õmmelda: kas osta pluus või kootud sviiter, kuidas paremini piirata lapse juukseid jne.

Kuid õpetaja oma suhetes lastevanematega, niisama nagu lastega, peab teatud piirist kinni hoidma; õpetaja peab alati asuma teatud kõrgusel; peab olema õpetajaks selle sõna täies ja õilsas mõttes. Erilist taktitunnet tuleb avaldada õpilaste külastamisel nende kodus. Oma praktikas ei pea ma kohustuslikuks läbi käia kõigi õpilaste kodusid. Tavaliselt külastan ma ainult nende õpilaste kortereid, kelle kodune olukord mõjub eitavalt käitumisele ja edukusele ja kus on vajalik õpetaja ning kooli abi lapse koduse elukorra õigel korraldamisel.

Õpetaja käimine kõigi õpilaste kortereid ja majasid mööda võib omandada formaalse ning kroonuliku iseloomu ja mitte anda vajalikku kasvatuslikku efekti, ja vastupidi — perekondlikus miljöös, õpilase kodus, esineb oht selle vajaliku piiri tasandamiseks õpetaja ja õpilaste ning vanemate vahel, mis on vajalik õpetaja täieliku autoriteedi alalhoidmiseks.

Ma ei kutsu kunagi välja lapsevanemat kooli distsiplii-nile mitte alluva õpilase „taltsutamiseks" — see oleks suur

viga, mis õõnestaks minu kui õpetaja autoriteeti nii laste kui ka nende vanemate silmis.

Mida võib teha sel juhul lapsevanem, tihtipeale inimene, kes ei oma erialast ettevalmistust, omades ühe või kahe-kolme lapse kasvatamise kogemusi, kui mina, kasvataja, omades kogemusi ja haridust, ei saa lapsest jagu?

Õpetaja kaebustest ärritatud lapsevanem võib lubada ärrituse tuhinas ebapedagoogilisi mõjutamise abinõusid lapse suhtes.

Kas võivad siis olla autoriteetsed niisuguse pedagoogi nõuanded ja juhtnöörid lapse kasvatamises, tema pedagoogiline propaganda?

Neil juhtudel hoiduvad lastevanemad koolist eemale ja peaaegu alati puuduvad üldistelt ja klassi-lastevanemate koosolekutelt. On ju igale lapsevanemale kallis tema laps, temasse paigutab ta osa endast, oma lootused tulevikule. Võib-olla ei osanud ta teda õieti kasvatada, hästi ette valmistada tööks koolis, eluks kollektiivis — teda tuleb selles abistada, mitte aga laita, ja veel avalikult.

See muidugi ei tähenda, et me niiviisi võtame vanematelt igasuguse vastutuse nende lapse kasvatamiseks. Tõsi küll, lastevanemate hulgas leidub alati niisuguseid, kes, andnud oma lapse kooli, arvavad olevat endid vabad vastutusest tema käitumise ja edukuse eest. „Milles on asi? Ma andsin oma poja teile. Ma usaldasin tema kasvatuse teile. Teie vastutate tema eest, teie — spetsialistid," vastas telefoni teel üks niisugustest lastevanematest, keda me pika aja jooksul asjatult „püüdsime", selleks et rääkida temaga ta pojast, hellitatud ja ulakast poisist, kes rikkus korda mitte ainult klassis, vaid terves koolis.

Kuid vastupidi, on ka niisuguseid vanemaid, kes segavad endid kõigisse koolitöö peensustesse, alatiselt kritiseerides kõiki meie näpunäiteid ja korraldusi, andes oma korrektiive

ja nõuandeid nende lapse kasvatamisel: „Laps on närviline, temasse on vaja suhtuda individuaalselt, temale tuleb korraldada järeleaitamist."

Niisugustele vanematele tuletame meelde, et kui nad on andnud oma lapse kooli, siis peavad nad usaldama õpetajale ja koolile tema kasvatamise ja õpetamise ja vastuvaidlematult täitma meie juhised ning korraldused; et meie töö alatine kritiseerimine võib alandada õpilase silmis kooli ja õpetaja autoriteeti ja et seda autoriteeti peavad lastevanemad toetama, esimeses järjekorras nende enda lapse õige kasvatamise huvides. Kui kool ja õpetaja räägivad üht, lapsevanemad aga — muud, siis võib see tekitada lapse hinges murdumist (keda uskuda?) ja võib kahjulikult mõjutada iseloomu ja kogu tema isiksuse kujunemist.

Vesteldes lastevanematega, andes neile juhiseid ja nõu, märgin ma alati ka lapse positiivseid omadusi. See omab suurt tähtsust.

Minu klassis oli poiss Valja G. Ta erines teistest lastest oma lohaka välimusega, suure erutuvusega ja jõhkrusega. Ei isa ega ema ilmunud kooli vaatamata minu kutseile.

Siis läksin ma ise nende juurde.

Tulen õhtul. Mind võtab vastu Valja ema, isa ei olnud kodus. Tutvustasin ennast emale, öeldes kes ma olen. „Ah, teie olete selle Valja asjus," ütles ta mulle ärritatult. „Kasvab samasugune huligaan, nagu tema vanem vendki." (Vanem vend oli SM-i paranduslaagris; nagu ma hiljem teada sain, sattus ta sinna huligaansuse ja varguse pärast.)

„Ei, teil pole õigus," ütlesin mina ja hakkasin rahulikult jutustama Valjast, tema taibukusest, võimetest, tema sobivatest vastustest minu küsimustele jne.

Valja ema hakkas vähehaaval „sulama".

„See on õigus, kui ta väike oli, küll oli ta elav!" ütles ta juba sõbralikuma tooniga.

„Kas te teate," ütlesin ma, „kui teie Valjale pühendate enam tähelepanu, saab temast silmapaistev inimene, kes toob meie riigile kasu. Aga seda tähelepanu teie poolt polegi."

Ma hakkasin selgitama emale kogu seda kahjulikkust, mida ta toob pojale, lastes teda kooli mustana, mitte kindlustades tema edukat tööd koolis, tekitades temas oma käitumisega moraalseid traumasid jne.

Valja ema hakkas nutma, kaevates oma vanema poja ja mehe üle, oma nurjunud elu üle, selle üle, et ta on „laskunud". Minuga jättis ta jumalaga sõbralikult ja lubas tihedamini käia minu juures koolis.

Valjale avaldas minu visiit väga head mõju. Õhtul pärast minu äraminekut äratas ema Valja, pesi teda, nõelus ja pressis Valja ülikonna, asetas raamatukotti käteräti. Muidugi, ema poolt avaldatud tähelepanu mõjus Valja enesetundele ja käitumisele klassis. Minu edasiseks tööks oli toetada seda hoolt, mitte lubada jahtuda Valja emas tekkinud tundel.

---

Oma pedagoogilises propagandas kasutan ma lapse kasvatamisel positiivseid näiteid, korraldades üksikute vanemate jutustusi teemal: „Kuidas ma kasvatan oma last" või „Kuidas ma aitan oma poega muutuda distsiplineeritud ja organiseeritud õpilaseks" jms.

Niisugused näited mõjuvad hooletuile vanemaile tihti paremini kui pikad noomitused.

Tavaliselt arutavad vanemad elavalt neid väljaastumisi, imestades soovitavate kasvatusvõtete lihtsuse üle, andes endale ja minule lubaduse „end kokku võtta".

Nii kujuneb vähehaaval minu ümber tihe lastevanemate kollektiiv, kes on ühendatud sügava sisemise püüdega kasvatada täisväärtuslikku inimest. See lastevanemate kollektiiv on toeks selle vastutava ülesande lahendamisel, mis on antud koolile partei ja valitsuse poolt.

## XI PEATÜKK.

## ESIMESE ÕPPEAASTA LÕPETAMINE.

Lõppes õppeaasta — esimene õppeaasta minu klassi õpilastele. Eile lõppesid viimased tunnid ja lapsed on lastud koju kuni tänase õhtuni.

Õhtul tulevad nad koos oma vanematega meie pidulikule koosolekule, mis on pühendatud õppeaasta lõpetamisele algkooli I, II ja III klassis.

Õppeaasta on suur etapp lapse elus. See on tähtis tähis tema eluteel. Esimese klassi õpilasele on õppeaasta lõpetamine eriti märkimisväärne, sest see on tema esimene õppeaasta. Seepärast on meie koolis kujunenud traditsiooniks: märkida õppeaasta lõppu pidulikult ja rõõmsalt.

Ettevalmistus õppeaasta lõpetamiseks on kogu pedagoogilise kollektiivi ja õpilaskonna tähelepanu keskuseks.

Praegu on koolis pühade-eelne ärevus. Koridorides, klassides, koolisööklas võib kohata hoolitsevaid lastevanemaid ja vanaemasid, — need on meie lastevanemate aktiivi liikmed, klassiteeõhtute organiseerijad.

Treppidel, õpetajate toas ja saalis liiguvad laste grupid, juba pühade riietuses, rõõmsate, ärevate nägudega, need on ettekannetest osavõtjad, valitud esindajad pidustuse organiseerimiseks. Siin lähevad kaks tüdrukut ja poiss. Käes on

neil kutsekaardid, mis nad annavad neile, keda nad tahavad näha oma klassis külalistena. Suurem osa kutseid on juba eelmisel päeval kätte antud, täna saavad neid ainult need, kellele mingisugustel põhjustel ei saanud neid eile kätte anda.

Igal esimese klassi lapse vanemal on ka kutse, tema lapse poolt kirjutatud ilusasti kujundatud lehel.

Meie metoodiline kabinet näib ebatavalisena. Selle sügavuses, laua taga, millele on kuhjatud eredad, kirjud kostüümid ja mitmesugused lavastuse esemed, lõpetab lastevanemate ja vanemate õpilaste aktiiv, lauluõpetajaga eesotsas, ettevalmistuse meie etenduseks: kinnitatakse tiivakesed rohutirtsude kostüümidele, liimitakse lehekesi kaskede kleidikestele, punutakse paelu — põrnikate ja liblikate tundlate jaoks.

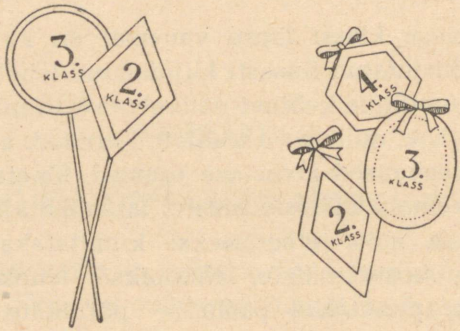
Kabineti keskel lõpetab rühm õpetajaid märkide valmistamist. Märk — see on õpilase järgmisesse klassi ülemineku embleemiks, tema saavutuste embleemiks, tema aasta kestel tehtud pingutuste tagajärg; iga järgmisesse klassi üleläinud õpilane saab täna kanda oma rinnal märki, mille keskel on joonestatud number, mis näitab klassi numbrit, kuhu ta on üle läinud.

Märgid teeme kartongist, erineva kuju ja värvusega igale klassile: ümmargused, täisnurksed, rombikujulised, kollased, punased, rohelised.

Samasugune märk, ainult suurendatud kujul, kinnitatakse varre külge ja antakse meie peol üle klassi organisaatorile vanemate klasside esindajate poolt. IV klassi esindajad annavad märgi numbriga „neli" üle neljandasse klassi üleläinud III klassile, kolmanda klassi esindajad — II, II klassi õpilased — I klassile.

Meie klass näib ka ebatavalisena. Kokkulükatud, lumivalgete linadega kaetud laudadel seisavad vaasikesed ja

potikesed lillede ja rohelisega. Rohelist on üldse väga palju, seepärast on klass nii värske ja pidulik. Erilist pidulikkust ja ebatavalisust annab klassile meie aastasaavutuste väike




*Märgid.*

näitus, organiseeritud meie poolt lastevanematele ja lastele.

Seina ääres seisvatel kokkulükatud laudadel asetsevad korralikult vene keele ja aritmeetika klassitööde vihikud. Siinsamas on ka „kogumikud" — meie klassi õpilaste kollektiivse loomingu tagajärjed. Neis on luuletused, jutustused, kirjutised ja joonised.

Tahvlile on kinnitatud õpilaste parimad joonised.

Teadete kilbil on lugemiskontrolli tagajärgi näitav tabel. Individuaalse lugemise kontrolli teostasime õppeala juhataja ja II klassi õpetaja juuresolekul.

Selleks, et näidata üksiku õpilase edasiliikumist, seadsin ma aasta algusest sisse albumid, lõõtspilli sarnaselt kokkupandavad, mille avamisel võis näha õpilase kirjatöö näiteid, alates esimesest päevast ja lõpetades viimasega.

Albumis on kokku kuus lehekülge.

Esimesele leheküljele kinnitasime esimese töö; teisele —

esimese veerandi viimase töö, kolmandale — teise veerandi töö jne.

Need albumid näitavad piltlikult lapse kasvu aasta jooksul. Tavaliselt pühendavad lastevanemad ja lapsed nende vaatlemisele ja arutamisele palju tähelepanu.

Eraldi laual ilutsevad õpilaste üksikud tööd ja esemed, valmistatud kooliväliselt.

Kell seitse algab meie pidu.

Marsihelide saatel sammuvad lapsed sirgetes kolonnides saali. Iga kolonni ees astuv õpilane kannab suurt märki, mis näitab selle kolonni kuuluvust ühte või teise klassi.

Möödusid esimesed, teised ja kolmandad klassid.

Iga klass istub temale määratud kohtadele. Orkester vaikib. Tekib pidulik vaikus.

Saali keskele tuleb kooli direktor.

„Nii siis, lapsed," räägib direktor, „õppeaasta on lõppenud. Kuidas me siis töötasime sel aastal?..."

Lühidalt, lastele arusaadavas vormis, jutustab direktor meie aastase töö tulemustest. Siis läheb ta üksikute klasside juurde, võtab kätte kiitusekirjad ja märgid.

„Kolmas „A" klass!"

Kolmanda „A" klassi esindajad tõusevad püsti.

„See klass töötas hästi. Kõik selle klassi õpilased läksid üle neljandasse klassi. Soovin õnne teie ülemineku puhul neljandasse klassi!"

„Täname!" vastavad kooris äsja vastuvõetud neljanda klassi õpilased. Orkester mängib tušši. Lastevanemad, õpetajad ja lapsed aplodeerivad.

Soovides õnne klassijuhatajale, annab direktor talle üle klassi märgid. Kui vaikib muusika, tulevad neljanda klassi esindajad lillede ja märgikestega „IV klass" ja annavad need üle kolmanda klassi esindajatele.

Orkester mängib tušši, kostab aplaus.

Siis teatab direktor õpilaste arvu, kes on lõpetanud õppeaasta eeskujuliku edukusega ja on pälvinud kiitusekirja saamist. Ta kutsub iga eeskujuliku õpilase ja annab talle kätte kiitusekirja. Iga õpilane, saanud direktori käest kiitusekirja, tänab ja asub tuššihelide saatel oma kohale.

Nii möödub klass klassi järel.

„Esimene „A" klass!" hüüab direktor meie klassi. Tõusevad klassi esindajad, meie parimad õpilased. Lapsed kuulavad tähelepanelikult direktori sõnu. Nad püüavad iga tema öeldud sõna.

Nad lähevad kõik üle teise klassi! Suurem osa neist õppis hästi. Nende näod säravad naeratusest. Nad otsivad mind oma silmadega. „Me pole asjata töötanud" — räägivad nende naeratused ja minu poole pööratud silmad. Nad on uhked.

Teise klassi esindajad toovad märgi „II klass". Ettevaatlikult võtab selle meie klassi parim õpilane Borja N. Lapsed ja mina jälgime ärevusega seda protseduuri.

„Teine klass!"

„Nüüd tahaksin teada," räägib kokkuvõtteks direktor, „millised klassid on siis kogunenud siia saali? Ma hakkan kordamööda nimetama klasse. Selle klassi õpilased, millist ma nimetan, tõstku käed!"

„Esimene klass!" räägib valjusti direktor. Mõned käed tõusid ja momentselt kadusid.

„Esimene klass!" kordab direktor juba nõudlikumalt.

Nüüd juba keegi ei tõsta kätt.

Lapsed vaatavad ringi. Vaatavad meie, oma õpetajate poole.

„Vassili Dmitrijevitš (direktori nimi)," räägib üks meist, „siin ju praegu esimesi klasse pole. Siin on teised."

„Ah, jaa, õigus!" räägib rõõmsalt direktor. „Teine klass!" nimetab ta.

Kõik lapsed tõstavad käed. Kuuldub lastevanemate naer, aplaus.

Pärast pidulikku osa algab meie peo kunstiline osa.

---

Pärast seda lähevad lapsed ja lastevanemad klassi. Meie klassi uksel märkavad lapsed mitte ilma rõõmuta klaasi all uut silti „II klass".

Kõik istuvad kohtadele. Oma lühikeses sõnavõtus räägin ma meie klassi töö saavutusist ja siis asun tunnistuste kätteandmisele.

Ma nimetan tähestikulises järjekorras iga õpilase perekonna- ja eesnime. Väljakutsutu tõuseb ja läheneb minu lauale. Ma loetlen tema töö hinnangut igas üksikus aines ja kätumise hinnet ning lõpetan sõnadega: „Viiakse üle II klassi." Seejuures annan ma talle kätte tunnistuse, lastevanemate aktiivi esindaja aga kinnitab ta rinnale märgi „II klass".

Lapsed tulevad kordamööda laua juurde, kuulavad tõsiselt ja tähelepanelikult minu sõnu. Nende näod ei suuda varjata naeratust.

Lapsed lähevad tagasi oma vanemate juurde, hoides uhkelt rinda ees, millel ilutseb märk.

Paljud minu õpilastest, praegu juba seitsmendas klassis, säilitavad neid mälestuste poolest kalleid märke!

Nii lapsed kui ka vanemad kuulavad tähelepanelikult iga õpilase atestatsiooni.

On antud viimane tunnistus. Ma õnnitlen kõiki õpilasi teise klassi ülemineku puhul. Lastevanemad ja lapsed aplodeerivad püsti seistes, õnnitlevad ja tänavad mind. Me oleme kõik erutatud. Kõik toimub soojalt ja hästi.

Ülejäänud õhtu osa veedame sundimatult. Juteldes lastevanematega, kuulen ma oma näituse juhtide üksikuid lauseid ja sõnu meie näituse väljapanekute demonstreerimisel.

„See on Nora Roždestvenskaja töö. Ta kirjutab meil alati ilusti."

„See on Ljova Gauhmani oma. Ta lahendab kõigist paremini ülesandeid."

„See on Toma vihik. Näete, kui halvasti ta kirjutas aasta algul. Ja nii kirjutab ta praegu."

Meie pidu lõpeb kõnekooriga.

Lapsed kogunevad klassi keskele, igaüks oma, minu poolt määratud kohale.

„Siin on — see minu esimene klass, uhkelt nimetades end „teiseks"! Kiire, harjunud pilguga vaatan ma lapsed üle. Nende silmad on suunatud minule. Nüüd näevad nad ainult mind, oma õpetajannat, märgates iga väiksemat liigutust minu näol. Seal ei seisa keegi nii nagu peab seisma, keegi pööras pead. Minu pilk, kõrvalistele isikutele mitte tähelepandav, sunnib neid end parandama.

Nad pole enam üksikud, esmakordselt kooli tulnud õpilased. Minu ees on ühtne tervik. Kui kalliks ja armsaks on nad kõik mulle saanud! Kui hästi tean ma ja kui kauaks jäävad meelde nende head omadused ja kõik nende puudused. Mäletan seda kõike kaua viimse peensuseni.

Mul on hästi meeles, et Alja B. vajab ranget kontrolli, et Fima L-i peab hoidma alati oma tähelepanu piirkonnas, et Valja E. vajab minu hoolt ja armastust, sest ta omab seda ainult koolis. Ma tean, et Nova A. nõuab minult veel palju jõudu, kuni ta muutub täiesti distsiplineeritud lapseks, et Sonja Š-il on veel vaja väga ja väga palju selleks, et saada püsivaks tüdrukuks, et Serjoža vajab kiitust, mis sisendab temas usku endasse.

Lapsed deklameerivad minu juhtimisel õpitud luulet ja proosat.

Nemad, lastevanemad ja mina tunneme head meelt.

Lapsed jätavad minuga jumalaga. „Kuni uue õppeaastani! Koguge rohkem jõudu, armsad lapsed!"

Lastevanemad tänavad mind veel kord ja lahkuvad, võttes kaasa oma kõige kallima, oma lootuse, oma tuleviku.

On juba hilja.

Klassis on harjumatu vaikus. Ma tahaksin natuke olla üksi siin omas klassis. Ma olen veidi kurb. Lapsed lahkusid, ja igaüks neist viis osakese minust. Minu eest mööduvad nende rahuldunud näod. Kõrvus helisevad nende hääled.

Mõttes teen ma selle aasta töö ülevaate. Ei, ma ei teinud veel kõike, mis ma oleksin võinud teha.

Peas sünnivad järgneva õppeaasta tööd puudutavad mõtted. Tahaks veel nii palju teha!

Ma maalin endale plaane veel enam süvendatud tööst. Üksikuis osis, millega ma pole veel rahul, plaane üksikute puuduste kõrvaldamiseks, sean ette uusi üritusi, mis aitavad mind suuremal, veel suuremal määral teostada seltsimees Stalini sõnu: „ . . . kasvatada uus põlvkond töölisi, terveid ning elurõõmsaid, kes on võimelised tõstma Nõukogude maa võimsust vajalisele kõrgusele ja kaitsma teda rinnaga vaenlaste kallaletungi eest[1]."

[1] J. V. Stalin, Leninismi küsimusi, 10. trükk, lk. 383 (vene k.).

SISUKORD.


| | Lk. |
|---|---|
| Eessõna | 3 |
| 1. Kasvatustöö klassis | 5 |
| 2. Õpetaja ettevalmistusi laste vastuvõtmiseks | 24 |
| 3. Esimene päev | 38 |
| 4. Esimene nädal | 57 |
| 5. Distsipliini ja tähelepanu kasvatamine | 73 |
| 6. Kehaline kasvatus | 119 |
| 7. Iseseisva töö vilumuste kasvatamine | 150 |
| 8. Kodused ülesanded | 173 |
| 9. Individuaalne suhtumine lapse kasvatamisse | 183 |
| 10. Töö lastevanematega | 210 |
| 11. Esimese õppeaasta lõpetamine | 216 |



Tõlkinud V. Kirillov.

Vastutav toimetaja A. Aret.

Keeleline toimetaja A. Vanasööt.

Ladumisele antud 22. XI 1948. Trükkimisele antud 8. II 1949. Trükiarv 2200. Paber 56×79, 1/16. Trükipoognaid 14. Arvutuspoognaid 12,2. Trükitähti trükipoognas 34 840. MB-01087. Trükikoda „Punane Täht", Tallinn, Pikk t. 54/58. Tellimise nr. 18.

На эстонском языке.

А. Е. Адрианова. Воспитательная работа в первом классе.

A-17519

RBL. 3.10

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00495927 8