

ISSN 0134-5656

Notikogude **KOOL**

NOVEMBER 1980





See on Rapla rajooni Valtu 8-klassiline kool. Näha on vana, 1910. aastal ehitatud koolimaja ja kolm aastat tagasi valminud juurdeehitis. Lähemalt loeme Valtu koolist tagakaanelt.



Direktori
asetäitja Helle
Piirtoja vana
koolimaja
sügisese värvi-
rõõmus
peasissekäigu
ees.

KOOLI JA ÜLDSUSE ÜHTSUSE NIMEL

JEVGENI DORONIN

Koos kogu üldsusega valmistuvad edukalt lõpetama X viisaastakut ja vääriliselt vastu võtma meie maa kommunistide suurfoorumit — NLKP XXVI kongressi — ka hari-dustöötajad.

Ka Lenini rajooni koolikollektiivid lähtu-vad kongressiaastal oma töös NLKP XXV kongressi suunistest rahvahariduse vallas, partei ja valitsuse koolimäärusest ja tööta-vad selle nimel, et kindlustada üldine keskharidus, täiustada õppe- ja kasvatusprot-sessi, valmistada aktiivse eluhoiakuga noori veelgi paremini ette tööks ja eluks.

Ja meie pedagoogide jõupingutused on vilja kandnud. Võib täie veendumusega tõe-deda, et 1980. aasta sügisel asusid keskharidust omandama praktiliselt kõik 8. klasside lõpetanud. Heameelt valmistab asjaolu, et aasta-aastalt paranevad õpilaste teadmised ja tänavu ületas rajooni õppeedukus 99% piiri. Järjekordselt tegi rõõmu Tal-linna 23. keskkooli kollektiiv: kõik kooli 900 õpilast jõudsid ilma mahajääjateta järg-misse klassi. See on õpetajate ja kooli ühis-kondlike organisatsioonide järjekindla ning visa töö tunnus. Häid tulemusi õppetöös on saavutanud ka 26., 2. ja 7. keskkooli kollektiivid. Tunduvaid nihkeid paremuse poole võib täheldada 10. ja 20. keskkooli õpilaste teadmiste kvaliteedis.

Ja nagu elus ikka, peab tublide kõrvale seadma neidki, kes teistega sammu pidada ei suuda. Ikka veel jääb lubamatult palju õpilasi klassikursust kordama 39. ja 47. keskkoolis.

Eks peegeldu ju õpilaste suhtumises õp-petöösse kogu kooli õppe- ja kasvatusöö. Seepärast peab positiivse suhtumise kujun-damine muutuma iga koolikollektiivi, iga komsomoligrupi ja pioneerirühma südame-asjaks.

Õpilastes aktiivse eluhoiaku kujundami-sel, kohuse- ja vastutustunde kasvatamisel on esmajärguline tähtsus ideelisel ja kõl-belisel kasvatusel õppeainete kaudu. Kõike seda saame edukalt teha, kui avame õpi-laspäraselt Kommunistliku Partei juhtiva rolli, tutvustame õpilastele V. I. Lenini teoreetilist pärandit, tutvustame partei-dokumentide sisu ja meie riigi põhi-seadust. Ammendamatut materjali paku-vad L. I. Brežnevi mälestusteraamatud «Väike maa», «Taassünd» ja «Uudismaa». Eelnimetatu pakub rikkalikku abimaterjali ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse ning kirjan-dustundide elavdamiseks.

Just taoliselt töötavad meie tublimad ühiskonnaõpetuse õpetajad 2., 20., 23. ja 30. keskkoolis ning Tallinna Spordiinternaat-koolis. Nende tööd iseloomustavad kõrge meisterlikkus, sügav ideelisus, veenmisjõud ning tundide emotsionaalsus. Ja tulemu-seks on õpetamine ilma mahajääjateta, õpi-laste kindlad ja sügavad teadmised.

Põhjalikult valmistub oma tundideks Tallinna 20. keskkooli vene keele ja kir-janduse õpetaja Ljubov Breganova. Meis-terlikult seostab ta kirjandusklassikute õpetamisel kodumaa-armastust parteilisuse tänapäevaprintsiipidega, kodanikukohusega, nõukogude humanismiga. Tundides arutle-takse koos õpilastega südametunnistuse, eluideaalide ja elu mõtte üle.

Patriotismi kasvatamisel on eriline täht-sus selle kangelase elu ja tegevuse tundma-õppimisel, kelle nime kannab kool, pionee-rimalev või pioneerirühm.

Tallinna 20. keskkooli õpilastel on ees-kujuks tulihingeline revolutsionäär ja võit-leja — Viktor Kingissepp.

Töö nimikangelasega on koolis kavanda-tud komplekselt, vanuselisi iseärasusi ar-vesse võttes. Alustatakse kangelase kooli-põlvest, sellele järgneb tema revolutsioo-nilise tegevuse algus, siit juba ekskursioo-nid Uku tallu ja «Töölise Keldrisse». Va-nemad õpilased tutvuvad V. Kingissepa võitluskaaslaste elu ja tegevusega, millele järgneb kirjandite kirjutamine ajaloolis-revolutsioonilistel ja patriotismiteemadel.

Koolikollektiivid ja ühiskondlikud orga-nisatsioonid võtsid käesoleval õppeaastal endale ülesande tutvustada õpilasi meie koduvabariigi ajalooliste saavutustega nõu-kogude võimu nelja aastakümne jooksul. Meie kohus on viia iga õpilaseni NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaadi, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esi-mehe esimese asetäitja Vladimir Kuznet-sovi kõne ja EKP Keskkomitee esimese

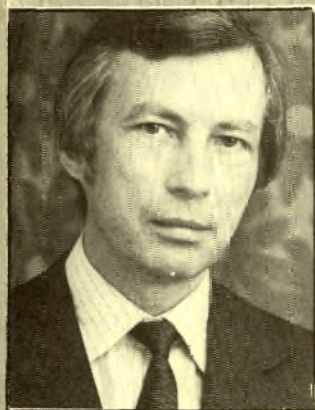
Nõukogude Kool

11 · 1980

1. **J. DORONIN** Kooli ja üldsuse ühtsuse nimel ●
- 5 **U. ORAV** Metoodiline töö keskkoolis ●
- 9 **J. ENNULO** Klassikollektiivi tajumise täpsus õppe-kasvatustöö eeldusena ●
- 12 **H. ROOTS** Meie meetodid loovad meie suhted ●
- 15 **M. TUULIK** Hindamine kasvatusvahendina ●
- 17 **R. URING** Suhtlemine, informeeritus ja subjektiivne informatiivsus ●
- 21 **A. NAHKUR** Teatri- ja filmiõpetus keskastme kirjandusõpetajate pilgu läbi ●
- 23 **I. UNT** Veel kord probleemõppest ●
- 27 **T. ÕUNAPUU** Õpilaspäremiku süntaktilised teadmised ja sõnastusoskus ●
- 34 **H. TIITS** Õpiedukuse arvestamine ja hindamine geograafias ●
- 38 **E. HIIE** Kainiku õpiaktiivsuse virgutamine lugemistunnis ●



INGE UNT, TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedri juhataja, pedagoogikadoktor, professor. Lõpetanud 1952. aastal TRÜ ajaloo- ja keeleteaduskonna loogika ning psühholoogia erialal. 1955. aastast pedagoogikakandidaat, 1977. aastast pedagoogikadoktor. Töötanud mitmes keskkoolis õpetajana. Aastail 1955—1961 E. Viide nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi, 1961. aastast Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud, 1975. aastast TRÜ-s kateedrijuhataja. Mitme õpetajale vajaliku raamatu autor, milles käsitletakse õppetöö individualiseerimist, õpilaste aktiveerimist ja klassijuhatajatööd. Alates õpetajate uurimistö kursuste loomisest on ta õpetajaid-uurijaid juhendanud didaktika küsimustes.



JAAN ENNULO,
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi
psühholoogiakateedri
juhataja.
Lõpetanud 1961. a.
TPI automaatika ja
telemehaanika erialal,
1970. a. TRÜ
psühholoogia erialal.
Töötanud NSV Liidu
PA Tööõpetuse ja
Kutseorientatsiooni
TUI Tallinnas asunud
laboratooriumis vanem-
teadurina, TPedi-s
vanemõpetajana.
1973. a. kaitses
kutsesobivuse küsimusi
käsitleva väitekirja ning
kinnitati
psühholoogia-
kandidaadiks.
Praegusel ajal ühingu
«Teadus»
psühholoogiateadmiste
levitamise teaduslik-
metoodilise nõukogu
esimehe asendaja.

Kaane-fotod
ANNE-MALLE HALLIK

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XXXVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

- 43 **R. RUGA** *Koolimatemaatika reformi
mõningatest tulemustest algklassides* ●
- 46 **M. VITISMAN** *Kirjutamispuuetega õpilaste
tüüpilisemaid vigu sõnade tähenduse
mõistmisel* ●
- 50 **A. ROHTLA** *Kuidas korraldada teadmiste
täiendamist* ●
- 52 *Mõningaid muusikaõpetuse päevaprobleeme* ●
- Е. ДОРНИН.** Во имя единства школы и обще-
ственности. 1
У. ОРАВ. Методическая работа в средней школе. 5
Я. ЭННУЛО. Точность восприятия классного кол-
лектива как предпосылка учебно-воспитательной
работы. 9
Х. РООТС. Наши отношения создаются на основе
наших методов. 12
М. ТУУЛИК. Оценка как средство воспитания. 15
Р. УРИНГ. Общение, информированность и субъ-
ективная информативность. 17
А. НАХКУР. Взгляды учителей литературы сред-
ней ступени на обучение основам кино- и теат-
рального искусства. 21
И. УНТ. Еще раз о проблемном обучении. 23
Т. ЫУНАПУУ. Знания по синтаксису и умения
фразировки сильных учащихся. 27
Х. ТИЙТС. Учет и оценка успеваемости по гео-
графии. 34
Э. ХИЙЕ. Активизация учебной деятельности
младших школьников на уроках чтения. 38
Р. РУГА. О некоторых результатах реформы
школьной математики в начальных классах. 43
М. ВИТИСМАН. Типичные ошибки учащихся с не-
достатками письма при понимании значения слов. 46
А. РОХТЛА. Как организовать пополнение знаний.
Некоторые актуальные проблемы обучения
музыке. 52

sekretäri Karl Vaino ettekande sisu, millega nad esinesid Eesti NSV 40. aastapäeva pidulikul koosolekul. Vajaneb ilmekate näidete varal õpilastele selgitada, milliste saavutuste eest ehivad meie vabariigi lippu Lenini ja Rahvaste Sõpruse orden, milliste saavutuste eest lisandus neile nüüd Oktoobri-revolutsiooni orden. Juba uue õppeaasta esimestest päevadest kavandati meie rajooni koolides ürituste tsükkel, millega tähistatakse EKP ja ELKNÜ 60. aastapäeva ja valmistatakse vääriliselt tähistama NLKP XXVI kongressi.

Partei ja valitsuse koolimääruses rõhutatatakse, et õpetajad, õpilased ja nende vanemad peavad kujundama õpilaste teadlikkust vajadusest töötada materiaalse tootmise sfääris. Hooldatus töölisklassi noore vahetuse eest, ideelis-kõlbelise ja töökasvatuse parendamine — on ju see NLKP XXV kongressi seatud tähtsamaid sotsiaalseid ülesandeid.

Kuigi Lenini rajoonis töötab kutseuunitluse kabinet teist aastat ja annab koolidele igakülgset abi, on selle töö efektiivsus siiski veel madal. Tänavu jätkab kutsekeskkoolides õpinguid vaid 24% 8. klasside lõpetanud. Käesolevast õppeaastast jõustus uus instruksioon süvendatud tööõpetuse kohta. Mullu saavutati tööõpetuse korraldamisel paremaid tulemusi 2., 19., 20. ja 39. keskkoolis. Paljud nende koolide lõpetanud, kes õppisid elektrotehnika, masinakirja või autoõpetuse erialal, töötavad nüüd rahvamajanduses.

Kõikidele rajooni koolidele on kinnistatud šeff- ja baasettevõtted, kes on kooli põhilised ja esmaabilised polütehnilise tööõpetuse korraldamisel ning materiaal-tehnilise baasi kindlustamisel. Nii näiteks sisustas õmblustootmiskondis «Baltika» Tallinna 47. keskkoolis igati ajakohase õppeklassi. Tihedad ja asjalikud kahepoolsed sidemed on 23. keskkoolil ja tootmiskoondisel «Kommunaar», 2. keskkoolil ja H. Pöögelmanni nimelisel Elektrotehnika-tehasel, 10. keskkoolil tootmiskoondisega «Vasar». Käesoleval õppeaastal moodustasime partei rajoonikomitee juurde spetsiaalse komisjoni, kes jälgib kooli ja šeff-ettevõtte koostöölepingute täitmist ning abistab koole.

Augustinõupidamisel leppisime õpetajatega kokku, et tööteema läbiks kõiki ainetunde, et austust töö ja tööinimese vastu hakkame kasvatama juba esimesest klassist. Ka teised koolid võiksid järgida 30. keskkooli eeskujut, kus stendidel kogu kooliperele tutvustatakse tuntud ja tunnusta-

tud töölisi, nii kooli vilistlasi kui ka lastevanemaid.

Kahjuks ei ole Lenini rajooni koolid juba teist viisaastakut järjest saanud juurde lisapinda. Seepärast ei näe me lähematel aastatel ette võimalust rajooni õppetootmiskombinaadi asutamiseks mõne kooli sulgemise kaudu. Ainsaks teeks on hoolikalt läbi vaadata tehaste ja ettevõtete võimalused õppetehhite ja -klasside organiseerimiseks kohapeal.

Mitme ettevõtte komsomoli- ja noortebrigaadid peavad šefflust ja juhendavad terveid klasse ja õppegruppe. Seda tänuväärset praktikat tuleb veelgi süvendada, et õpilased juba esimestest tööpäevadest peale tunneksid end ettevõttes omainimesetena, peremeestena.

Alanud õppeaastal on rajooni koolides erilise tähelepanu all noorsoo kõlbeline kasvatamine. Asetame rõhu nn. raskete probleemide ja päevakorrale jääb pedagoogiline propaganda. Vaatamata sellele, et lastevanemate pedagoogilises rahvaülikoolis õpib meil üle kuue tuhande lastevanema (kolm aastat tagasi oli see arv ainult kaks tuhat), on kuulajate hulgas vähene just keskastme õpilaste vanemate osakaal.

Uuel õppeaastal kasutame enam koostööd lastevanemate ja nende töökohtadega, mõjusamaks peab muutuma elukohajärgne töö ja majavalitsuste pedagoogide abi.

Hea õpetaja ei ole mitte ainult oma ala meister õpetatavas aines, kes tunneb hästi metoodikat ja valdab hästi oma ainekabineti tehnikat. Heal õpetajal peavad olema avar silmaring ja sügavad poliitilised veendumused, ta on organisaator, propagandist ja agitaator. Viie aasta jooksul on Marksismi-Leninismi Ülikooli lõpetanud 43 rajooni pedagoogi. Tänavu jätkab õpinguid 52 õpetajat. See on suur jõud. Enamik õpetajaid täiendab oma poliitilisi teadmisi poliitringides ja teoreetiliste seminaride kaudu. Eluõiguse on võitnud ühtsed ülevabariigilised poliitpäevad.

Praegu on rajooni õpetajate tähelepanu keskmes ja leiab elavat toetust Moskva koolide õpetajate üleskutse «Igale õpetajale kõrgem poliitiline haridus». On ju õpetaja ideoloogiarinde aktiivne võitleja, partei poliitika selgitaja ja elluviija.

Partei rajoonikomitee on veendunud, et Lenini rajooni õpetajad, šefid, kõik kooli sõbrad annavad käesoleval õppeaastal, NLKP XVI kongressi õppeaastal, kogu oma jõu, et täita meie rahvaharidusele antud ülesanded noorte tööks ja eluks ettevalmistamisel.



KOOLIJUHI VEERUD

METOODILINE TÖÖ KESKKOOLIS*

URVE ORAV

Tänapäeva koolis toimub pidev loominguiline otsing õppe- ja kasvatustöö parendamiseks. Õpetamise ja kasvatamise protsessi koolis pole võimalik tõsta nüüdisnõudmiste tasemele, kui ei pöörata vajaliku tähelepanu õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisele ja metoodilise töö õigele organiseerimisele koolis. Kõik õpetaja tööks vajalikud omadused on otseses seoses tema metoodilisest tööst osavõtuga, pideva enesetäiendamisega.

Seega vajab koolisene metoodiline töö läbimõeldud planeerimist, operatiivset juhtimist. Selleks aga on vaja hästi teada koolisese metoodilise töö struktuuri, sisu ja töövorme. Seda enam, et kooli metoodilist tööd on vaja koordineerida süsteemis õpetajate enesetäiendamise ja kvalifikatsiooni tõstmisega.

Et kooli metoodilisele tööle antud ülesandeid edukalt lahendada, tuleb see planeerida perspektiivselt viie aasta peale, näha ära töö realiseerimise teed ja lõppeesmärgid.

C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkoolis olid metoodilise töö põhisuunad viisaastakul kavandatud järgmiselt: 1976/77. õ.-a. Õpilaste kohuse- ja vastutustunde kasvatamine eeskujude kaudu. 1977/78. õ.-a. Poliitilise teadlikkuse kasvatamine, lähtudes NLKP XXV kongressi materjalidest.

* Lühendatud kokkuvõte E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi Koolijuhtide Täiendusteaduskonna lõputööst.

1978/79. õ.-a. Õpinguisse teadliku suhtumise ja vaimse töökultuuri kasvatamine. 1979/80. õ.-a. Õppetund ja selle efektiivsus.

1980/81. õ.-a. Õpilase isiksuse kõlbeline kujundamine õppe- ja kasvatustöö protsessis.

Probleem on antud õppeaastal põhisuunaks kogu koolisese metoodilise töö korraldamisel: individuaalsel enesetäiendamisel, metoodiliste komisjonide töös, sisekontrollis, klassijuhatajate koondise töös, õppenõukogus.

Seatud probleem moodustab ühtse teraviku kogu kooli õppe- ja kasvatustöö probleemide lahendamisel.

Seatud eesmärkide saavutamiseks tuleb perspektiivselt planeerida ka metoodilise töö põhiülesanded ning need kooli metoodilise töö põhiprobleemist lähtudes konkretiseerida:

võtta aluseks raamatus «Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele» esitatud juhtmõtted ja soovitusel ning Eesti NSV Haridusministeeriumi ning VÕT-i väljaantud metoodilised juhend- ja direktiivmaterjalid;

süvendada ideoloogilist kasvatustööd, ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse ühtsust;

pöörata pidevat tähelepanu õppeprotsessi edasisele täiustamisele, nüüdisajastamisele, kõigi kabinetides peituvate võimaluste ärakasutamisele;

süvendatud vaatluse alla võtta kasvatustöö aineõpetuse kaudu, seega õppetund selle eri aspektidega;

kooli metoodikakonverentsi ettevalmistamine antud õppeaasta põhiprobleemi teemal;

eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine ja üldistamine;

kabinetisüsteemi edasiarendamisel lähtuda ülevaatuse tulemustest, positiivsetest eeskujudest, eriti pöörata tähelepanu keskastme kabinetidele;

töö tõhustamiseks organiseerida nende vahel sotsialistlik võistlus koos ülevaatusga kaks korda õppeaasta jooksul.

Koolisiseses metoodilises töös on tähtis koht **õppenõukogul** — ainsal metoodilisel organil, mis võtab vastu kohustuslikke otsuseid. Vastavalt õppenõukogu põhimäärusele on selle peaulesandeks kooli pedagoogilise kollektiivi jõupingutuste ühendamine õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmiseks ning pedagoogika saavutuste ja eesrindliku pedagoogilise kogemuse juurutamine praktikasse. Väga oluline on seostada õppenõukogu töö koolikollektiivile antud metoodilise töö põhiprobleemiga. Ühelt poolt on need probleemid õpetajate huvi- ja töökeskmes, teiselt poolt on neil tõsine tähtsus kooli õppe- ja kasvatustöö edasiarendamisel.

Lähtudes õppe- ja kasvatustöö analüüsist ja koolile antud põhiülesannete täitmisest, annab õppenõukogu koolisesele metoodilisele tööle hinnangu ja töö suuna järgmiseks aastaks.

Nii piirkondliku kui ka koolisese metoodilise töö organiseerimisest võtavad koolis peale juhtkonna osa metoodikanõukogu, ametiühingu õppe- ja kasvatustöö komisjon, metoodikakomisjonid. Töö edukus sõltub sellest, kui täpselt on koordineeritud nende tegevus ja tööülesanded.

Metoodikanõukogu on kooli juhtkonnale metoodilise töö korraldamisel suureks abiks, tema ülesandeks peab olema koolis kogu selle tööloigu koordineerimine. Metoodikanõukogusse peaksid kuuluma direktori asetäitjad õppealal, metoodikakomisjonide esimehed, ametiühingu õppe- ja kasvatustöö komisjoni esimees, baaskooli juurde kuuluvate väiksemate koolide direktorite asetäitjad õppealal. Metoodikanõukogu on kollektiivne organ, eesrindlike pedagoogiliste mõtete kandja ja levitaja koolis.

Metoodikanõukogul on koolis järgmised ülesanded:

kooli metoodilise tööplaani koostamine;
 metoodikakomisjonide tööplaanide läbiarutamine (enne kinnitamist) ja töö suunamine;

eesrindlike kogemuste avastamine, analüüsimine, üldistamine;

enesetäiendamisplaanide läbiarutamine, soovitude andmine õpetajatele sobiva teema valikuks, kursusetööde läbivaatamine;

kooli metoodikakonverentsi ettevalmistamine;

soovitatava kirjanduse nimestiku koostamine õpetajate enesetäiendamiseks, lähtudes aasta metoodilise töö põhiprobleemist;

kooli metoodilise töö analüüs, selle esitamine õppenõukogule;

metoodiliste materjalide koondamise organiseerimine kabinettide juurde.

Ametiühingu õppe-kasvatustöö komisjon koolis on 5-liikmeline, komisjoni esimees kuulub ametiühingukomitee ja kooli metoodikanõukogu koosseisu. Komisjoni ülesanne koolis on

õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmisele kaasaaitamine ning sisemiste reservide otsimine selle töö parandamiseks;

õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine, noorte õpetajate õppima suunamine (kui puudub vastab haridus), nende edasijõudmise jälgimine;

soodsate töötingimuste loomine õpetajatele, eriti edasiõppijaile;

ekskursioonide, kohtumiste jt. ürituste organiseerimine, mis on mõeldud õpetajatele erialaseks ja metoodiliseks ene-

setäiendamiseks ning kogemuste vahetamiseks;

korraldada šeflust noorte õpetajate üle;

teha kokkuvõtteid üksikutest tööloikudest ja kabinettidevahelisest sotsialistlikust võistlusest;

organiseerida ja jälgida õpetajate korrapidamist.

Kollektiivse metoodilise töö üks põhivorme koolis on **metoodikakomisjonide** töö, kuhu kuuluvad ühe aine või sugulasainete õpetajad. Metoodikakomisjoni töö põhineb vastaval põhimäärusel ja kooli juhtkonna soovitel. Töö eesmärgiks peab olema vastava ala õpetajate erialase töö juhendamine. Küsimusi, millega metoodikakomisjonid võiksid tegelda, on väga palju. Neist olulisemad probleemid:

õppeprogrammides ja nende seletuskirjades olevate muudatuste läbiarutamine;

Eesti NSV Haridusministeeriumi normatiivdokumentide ja metoodiliste kirjadega tutvumine;

aine või kasvatustöö probleemide kohta Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekul vastuvõetud otsuste läbiarutamine;

metoodiliselt käsituselt raskete ainetöökude ja teemade ennetav läbiarutamine;

õpetajate tööplaanide (temaatiliste plaanide) ühtlustamine;

õpetajate enesetäiendamise plaanide läbiarutamine, koostatud referaatide ja ettekannete kuulamine;

kontrollitööde korraldamine ja analüüs;

eksamitektide läbiarutamine;

klassivälise ürituste (ainepäevad, -nädalad, -olümpiaadid jm.) ettevalmistamine, läbiviimine;

pedagoogiliste ja metoodiliste probleemidega tutvumine uudiskirjanduse ja eesrindliku pedagoogilise kogemuse baasil;

abi osutamine kooli juhtkonnale aine õpetamise olukorra kontrollimisel ja õppenõukogusse ettevalmistamisel;

aine õpetamise taseme analüüsimine koolis ja juhtkonnale ettepanekute tegemine töö parandamiseks;

noorte õpetajate igakülgne abistamine. Metoodikakomisjonides tuleb küsimusi arutada eesrindlike kogemuste üldistamise alusel.

Näidistundide planeerimisel peaks silmas pidama, kas õpetaja töös on teistele eeskuju andvat ja kas teema võimaldab eesrindliku kogemuse tutvustamist.

Metoodikakomisjoni töö hindamise näitajad on

õppeaine õpetamise või kasvatustöö taseme tõus;

konkreetne abi õpetajaile ja juhtkon-

nale õppe- ja kasvatustöö vastava lõigu planeerimisel, läbiviimisel ja analüüsimisel;

õppevahendite ja didaktiliste jaotusmaterjalide valmistamine;

ainealane klassiväline töö.

Klassijuhatajate koondis on ka üks meetodilise töö vorme koolis, sest klassijuhatajate töö õigest suunamisest sõltub paljuski kooli õppe- ja kasvatustöö pale. Hea klassijuhatajatöö on oluline tegur õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, eduka õppetöö tagamisel, õpilaste ühiskondliku aktiivsuse kasvatamisel ja silmaringi laiendamisel.

Klassijuhatajate koondise töö põhieesmärgid koolis:

anda suunad ja õiged alused klassijuhatajatöö planeerimiseks, lähtudes koolile seatud ülesannetest;

tutvustada «Kasvatustöö näidisprogrammi üldhariduskoolile» rakendamise põhimõtteid;

anda meetodilised soovitusel planeeritu realiseerimiseks;

parimate klassijuhatajate töökogemuste tutvustamine;

anda soovitatav nädistemaatika klassijuhatajatundideks õppeaasta jooksul;

analüüsida kasvatustööd näidisprogrammi rakendatuse seisukohalt.

Meil koolis töötab klassijuhatajate koondis kahes grupis:

I grupp — 4.—8. kl. klassijuhatajad, kes enamasti töötavad alles 1.—3. aastat;

II grupp — 9.—11. kl. klassijuhatajad.

Noorte klassijuhatajate koondise töö toimub kord kuus, töö eesmärgiks on noorte juhendamine, neile teoreetiliste teadmiste andmine, vastava kirjanduse soovimine ja vanemate kolleegide töökogemuste tutvustamine. Klassijuhatajate koondise töö planeerimisel on aluseks võetud «Nädistemaatika klassijuhatajate koondise tööks» (3).

Kasvatustöö planeerimisel on aluseks «Koolitöö planeerimise juhend» (2).

Aastaid käibel oleva kasvatustöö plaani vorm ei ava siiski kasvatustöö üksikloikude sisu, ei too välja seda peamist, mida õpetaja rõhutada tahab. Kasvatustöö sisu paremaks avamiseks on meil koolis klassijuhataja tööplaanile lisa, kus paralleelselt klassijuhatajatunni teemaga tuleb planeerimisel näidata, milliseid kasvatustöökäsi eesmärke teema käsitlemisel taotletakse. Lisas on toodud järgmised alalõigud, millega klassijuhataja tegeleb, realiseerides tunni teemat:

klassijuhataja tunni teema või õpilaste organisatsiooni koosolek;

poliitinformatsioon (mille teema võib lisada töö ajal);

NLKP XXV kongressi ja X viisaastaku materjalide käsitlemine;

kommunistliku maailmavaate aluste kujundamine;

poliitilise teadlikkuse kasvatamine ja ühiskondliku aktiivsuse arendamine;

kommunistliku kõlbluse, teadliku distsipliini ja käitumiskultuuri kasvatamine;

kommunistliku töösse suhtumise kasvatamine;

õppimisesse teadliku suhtumise kasvatamine, tunnetusaktiivsuse arendamine;

õigusteadvuse kujundamine ja kodanikutunde kasvatamine;

esteetiline kasvatus, kunstiloominguvõime arendamine;

kehaline arendamine, sanitaar- ja hügieenikultuuri kasvatamine;

kutsevalikualane töö;

õppekäigud, matkad, ekskursioonid.

Õpetajate enesetäiendamine on üks meetodilise töö vorme koolis. Selle edukuse eelduseks on kooli juhtkonna ja ühiskondlike organisatsioonide huvitatus õpetaja tööst, pedagoogiliste ülesannete õigeaegne esitamine. Õpetaja enesetäiendamise sisu ja meetodid sõltuvad tema ettevalmistatusest ning eesmärkidest kutsemeisterlikkuse täiendamise vastaval etapil. Iga õpetaja planeerib mingi teema süvendatud läbitöötamiseks või eesrindliku pedagoogilise probleemi, mida õpib tundma ja katsetab oma töös. Valiku tegemisel tuleb lähtuda koolile seatud meetodilise töö põhiprobleemist ja ettevalmistusest järgneva täienduskursuseks.

Õpetaja enesetäiendamine koolis toimub järgmise skeemi järgi:

1. aasta — ettevalmistus kursuseks, kursus;

2. aasta — kursuse materjalide läbitöötamine, nende lülitamine oma põhitöösse, eneseanalüüs;

3.—5. aasta — õpetaja süvendatud meetodiline töö, kus kesksel kohal on töö kirjandusega, eesrindlike pedagoogiliste kogemuste tundmaõppimine ja ettevalmistus järgmiseks kursuseks.

Õpetajate enesetäiendamise juhtimise vormid koolis:

arutamine metoodikakomisjonis, kooli metoodikanõukogus, ametiühingu koosolekul või juhtkonna nõupidamisel;

enesetäiendamise kogemuste tutvustamine üksikõpetajate poolt;

individuaalsed vestlused õpetajatega töö põhisuundade ja sisu üle;

abistamine enesetäiendamise planeerimisel, temaatika valimisel, töötulemuste vormistamisel;

edukaks tööks soovituste väljatöötamine;

õpetaja tegevuse tugevate ja nõrkade külgede analüüs, kirjanduse soovimine,

teiste õpetajate kogemustega tutvustamine;

□ kogenud õpetajate stimuleerimine uurimistööle;

□ kokkuvõtted õpetajate enesetäiendamise õppeaasta lõpul.

Tänapäeva õppe- ja kasvatustöö protsessis ja selle edasiarendamisel on olulise tähtsusega eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine, üldistamine, levitamine ja evitamine koolis.

N. Talantsük (1) tutvustab eesrindliku pedagoogilise kogemuse hindamise kriteeriume ja nimetab neist järgmisi: pedagoogilise kogemuse uudsus, suur resultatiivsus, representatiivsus, stabiilsus, aktuaalsus, järjekestvus, perspektiivsus.

Eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine tuleb koolis planeerida. See ei teki mingis isoleeritud suunas, kui koolis õppe- ja kasvatustöö korraldamisele lähenetakse loominguiliselt, siis osaleb selles töös suur osa pedagooge. Seega võib koolis tegelda ka kollektiivse kogemuse tundmaõppimisega, lähtudes koolisisesest meetodilise töö põhiprobleemist. Nüüdisaegsete õpetamise meetodide kasutamine õppetöös on ühtlasi iga meetodilise võtte kohandamine seatud ülesandele, katsetamine, tulemuste hindamine, parimate lahenduste väljavahimine, meetodi pidev täiustamine. Õpetaja peab oskama oma pedagoogilist kogemust analüüsida, anda teoreetilise põhjendus, kus oleks näidatud ka võimalikud raskused ja lahendused raskuste ületamiseks — seega eesmärgi realiseerimise teed. Eesmärk ei ole ainult teadmiste pakkumine, vaid peab näitama ka nihkeid õpilaste mõttelaadis, käitumises.

Kooli juhtkonna tegevus eesrindlike pedagoogiliste kogemuste planeerimisel ja tundmaõppimisel võiks olla järgmine: — plaani koostamine; — õpetajates huvi äratamine probleemi vastu; — õpetajate juhtimine oma kogemuse analüüsimisel teoreetilistel alustel; — kogemuste tundmaõppimine; — tulemuste teaduslik analüüs; — kollektiivse kogemuse teadlik rakendamine koolitöös; — kontroll, kuidas õpetaja töö selles täiustus.

Traditsiooniks on kujunenud iga-aastane kooli **metoodikapäev**, kus tehakse kokkuvõtteid aasta meetodilisest tööst. Keskseks ürituseks sel päeval on metoodikakonverents, mis toimub igal aastal meetodilise töö põhiprobleemi teemal. Käesoleval aastal oli selleks «Õppetund ja selle efektiivsus». Kooli metoodikakonverents koosneb kolmest osast: — plenaaristung, — töö sektsioonides (meetodilistes komisjonides); — temaatiline näitus.

Kirjandus

I. H. Roots. Eesrindliku pedagoogilise kogemuse hindamise kriteeriumid. «Nõu-

kogude Õpetaja» 1979, 20. okt.

2. Koolitöö planeerimise juhend. Tln., 1974.

3. K. Metsma. Näidistemaatika klassijuhatajate koondise tööks. Tln. 1979.

4. Горская Г. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. М., 1977.

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumi ning Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Töötajate Ametiühingu Keskkomitee presiidiumi otsuses õpetajate ja koolijuhtide aja ratsionaalse kasutamise kohta märgitakse, et õppe-kasvatustöö protsessi täiustamine sõltub tunduvalt töö ratsionaalsest organiseerimisest, oskusest keskendada tähelepanu põhiülesannete täitmisele.

Pedagoogilises perioodikas publitseeritud materjalidest, inspekteerimisaktidest ja kohtadelt saabunud kirjadest selgub, et palju aega kulub aruannete ja plaanide koostamiseks, mitmesuguste andmete kogumiseks ja esitamiseks jne.

Arvestades kujunenud olukorda, kohustatakse haridusorganeid ja koolijuhte rangelt juhinduma üldhariduskoolide põhimäärusest, töö sisekorra eeskirjadest, kooli lauajuhendist, NSV Liidu Haridusministeeriumi käskkirjast 7. aprillist 1978. a. Haridusministeeriumi alluvuses olevate asutuste statistilise aruandluse kohta, mis reglementeerivad õpetajate ja koolijuhtide kohustused, dokumentatsiooni, aruandluse ning koolitöö planeerimise. Keelatud on koolidelt nõuda täiendavat dokumentatsiooni, mis pole normatiivsete aktidega ette nähtud.

Kooli üldtööplaani põhilõigud on järgmised: üldise kohustusliku keskhariduse elluviimine; töö pedagoogilise kaadriga ja kvalifikatsiooni tõstmine, õppe-kasvatustöö juhtimine; sisekontrolli süsteem; kooli koostöö kodu, üldsuse ja töökollektiividega õpilaste kommunikaalset kasvatamisel; pedagoogiline propaganda lastevanemate ja elanikkonna hulgas; materiaalse õppebaasi kindlustamine; finantsmajanduslik tegevus; põhilised organisatsioonilised-pedagoogilised üritused.

Haridusorganitele ja ametiühingukomiteedele on tehtud ülesandeks viia nõupidamiste, koosolekute ja seminaride arv ning korraldamise aeg miinimumini. Tuleb rangelt jälgida, et õpetajate tööaega kasutatakse otstarbekalt, luua õpetajatele tingimused laste õpetamise ja kasvatamise vastutusrikka ülesande täitmiseks. Koolide inspektorid peavad süstemaatiliselt kontrollima selle ülesande täitmist.

Koolide juhtkondadele on tehtud ettepanek rakendada meetmeid õpetaja töökoha paremaks korraldamiseks, luua koolides metoodikakabinete, aidata õpetajaid meetodilise kirjanduse muretsemisel. Soovitav on anda õpetajatele võimaluse korral üks vaba päev nädalas meetodiliseks tööks ja oma kvalifikatsiooni tõstmiseks. Õpetajatele võib puhkepäevadel ja riiklikel pühadel valvekordi määra ainult erandjuhtudel kooskõlas seadusandlusega ja kohaliku ametiühingukomitee nõusolekul. Valvekord peab olema vormistatud juhtkonna käskkirjaga, seda tuleb vorenähtud korras kompenseerida.

Liiduvabariikide, autonoomsete vabariikide haridusministeeriumidele, oblastite ja kraide haridusosakondadele on tehtud ülesandeks kontrollida efektiivsete täitmist õpetajate ja koolijuhtide tööaja korraldamisel.

KASVATUSTEEMADEL

KLASSIKOLLEKTIIVI TAJUMISE TÄPSUS ÕPPE- KASVATUSTÖÖ EELDUSENA

JAAN ENNULO

Kasvatuse kõige üldisemaks eesmärgiks on indiviidis sotsiaalselt soovitatavate muutuste esilekutsumine, indiviidi kui isiksuse arendamine. Oma kasvatuslike taotluste realiseerimiseks peab õpetaja võimalikult adekvaatselt tajuma nii üksikõpilast kui ka klassikollektiivi tervikuna. See on uus suund nõukogude sotsiaalpsühholoogias — sotsiaalse pertseptsiooni objektiks pole mitte üksikisik, vaid terve grupp (kollektiiv). Grupi parameetreid on küllalt põhjalikult uuritud. Nüüd on küsimus selles, kuidas inimene on võimeline tajuma neid parameetreid ja kuidas see protsess toimub. Probleem pakub praktilist huvi esmajoonel kollektiivjuhtidele, sealhulgas õpetajatele.

Õpetajal on edukaks tööks vaja hinnata nii üksikõpilaste kui ka klassi kui terviku seisundit. Hindamine toimub tajutava võrdlemisel sisemiste pidepunktidega, sisemise suhtesüsteemiga. A. Bodaljov (6) kasutab selle kohta terminit «etalon» ja kirjeldab isikutaju järgmise skeemi järgi. Indiviid võrdleb tajutavat sotsiaalse pertseptsiooni käigus kujunenud etalonidega ja annab teda ümbritsevatele inimestele sellest lähtuvalt hinnangu. Etalon sisaldab nõudeid inimestele sõltuvalt nende asendist ühiskonnas. Etalonid formeeruvad suhtlemise ajal ja muutuvad pidevalt. Näiteks on üks õpetaja ideaale kasvatusideaal — kasvatusprotsessi soovitatav resultaat. Kollektiivi puhul on selleks ideaalne kollektiiv. Kui õpetaja näeb, et tegelikkus ei vasta ideaalile, tekib tal sisemine konflikt, mida ta püüab ületada tegelikkuse, s. o. õpilase isiksuse mõjutamise teel. Seega võib konf-

likti kui üldiselt soovimatut nähtust vaadelda ka kui tingimust, mis ergutab tegutsema, ja kuna areng realiseerub tegutsemise kaudu, on konflikt üks arengutegureid. Kellel soovitava ja tegeliku vahel sisemist konflikti ei teki, see pole ka arenguvõimeline.

Õpetaja üks ülesandeid on klassi arenemise suunamine nii, et sellest kujuneks kollektiiv koos kõigi kollektiivile iseloomulike tunnustega. Paljud uurijad alates juba A. Makarenkost kinnitavad, et grupp oma arengus kollektiivini läbib rida etappe.

A. Petrovski (8) toob välja järgmised grupi arengu astmed: difuusne grupp, assotsiatsioon, kooperatsioon ja kollektiiv. Eriliiik on korporatsioon — kõigi kollektiivi tunnustega, kuid teistest liialt eraldunud grupp, kus suhted on vahendatud küll grupi liikmete jaoks olulise tegevusega, kuid tegevus ise on asotsiaalne või isegi antisotsiaalne. Assotsiatsiooni ja kooperatsiooni (autorid ise leiavad, et raske on vahet teha) iseloomustab grupi liikmete vaheliste suhete sõltuvus ühise tegevuse tulemustest, kuigi ülekaalus on veel emotsionaalsed suhted. Siiä liiki kuulub enamasti kooliklass. (Probleemi, kas kooliklass on kollektiiv, on «Nõukogude Kooli» k. a. veebruarinumbris käsitlenud J. Orn.)

L. Umanski käsitus on suures osas eelnevaga ühtelangev (9). Kollektiivi areng algab nn. nullpunktist e. grupp-konglomeeraadist (näit. ühe kupee reisijad). Järgmine etapp on grupp-kooperatsioon, kus grupi liikmetel on juba ühine tegevus. Edasi areneb grupp autonoomsuse e. iseseisvuse tasemeni, kus oluliseks tunnuseks on meeltunde tekkimine, ja edasi kas kollektiivi või korporatsiooni suunas. Õpetajal on klassi arengutaseme kindlaksmääramine vajalik selleks, et hinnata klassi mõju üksikõpilasele, kuna grupi mõju oma liikmetele on võrdeline grupi arengutasemega.

L. Novikoval on välja toodud kolm lastekollektiivi arengustaadiumi. Esimeses vaadeldakse kollektiivi vaid kui õpetajate kasvatusgevuse eesmärgi ja objekti, teises juba kui teatud isiksuseomaduste sihipärase kujundamise vahendit, kus grupi informaalne struktuur on stabiliseerunud. Kolmandas arengustaadiumis korrigeeritakse sotsiaalset kogemust ja arendatakse loovisiksust.

Need grupi arengu käsitlused täiendavad üksteist hästi. Tundub, et pedagoogilise tegevuse planeerimisel peaks õpetaja lähtuma algal klassi sotsiaal-psühholoogilise arengu astmest, seejärel aga klassikollektiivi ja pedagoogilise protsessi vahekorra.

Klassi arengutaseme hindamiseks ei ole õpetajal piisavalt andmeid ega vahendeid. Enamasti lähtub ta vaid oma vaatlustulemustest. Kuna aga mitmesuguseid klassi

elu avaldusi on raske seostada grupi sise-
mise seisundiga, on eksimise võimalused
suured. Klassikollektiivi seisundi määra-
miseks pole veel ka sobivat meetodikat.
Klassi kui terviku hindamisega seoses on
lahendamata probleeme palju ja tundub,
et alustada tuleks järgmistele küsimustele
vastuse leidmisest:

- 1) mida nõuavad mitmesugused eeskirjad
ja tegevusjuhendid õpetajalt klassi kui
kollektiivi uurimisel;
- 2) milliste indikaatorite abil on võimalik
vaatluse teel kollektiivi tunnuseid hinnata;
- 3) millised kollektiivi struktuuri elemen-
did on stabiilsed, millised situatiivsed;
- 4) millised faktorid võivad pilti klassis
moonutada;
- 5) milline on õpetaja teadmiste tase oma
klassist;
- 6) millised meetodilised võtted soodustavad
kollektiivi parameetrite tajumist;
- 7) millised õpetaja isiksuse omadused on
seotud tajumise täpsusega.

Mõnele küsimusele oleme püüdnud esialgse
vastuse leida. Eesti NSV-s on klassijuhtaja
tegevus reglementeeritud «Koolitöö pla-
neerimise juhendiga» (3), kus esitatakse
järgmised nõuded klassi tajumiseks: klassi
kui kollektiivi iseloomustus, klassikollek-
tiivi arengutaseme kindlaksmääramine,
ühiskondliku arvamuse kujundamine klas-
sis, suhted klassis, tõrjutud ja isoleeritud
õpilased klassis, stiihiliselt tekkinud grupid,
klassi aktiivi osa ja selle autoriteedi välja-
selgitamine, klassi- ja koolivälised suhted.
Nende nõuete täitmine pole sugugi lihtne
ja nõuab klassi head tundmist.

Kollektiivi arengutaseme üle võib otsus-
tada mitmete parameetrite järgi: klassi
sotsiomeetiline struktuur, osavõtt ühistest
üritustest, stiihiliste gruppide olemasolu,
nende sotsiaalne iseloom ja side kollektiiv-
viga, meie-tunde olemasolu ja intensiivsus,
väärtusorientatsioonide ühtsus jt. Et edu-
kalt täita oma rolli, peab õpetaja kõiki neid
(ja veel paljusid teisi) parameetreid hästi
tunnetama. Loomulikult pole see piisav,
küll aga vajalik tingimus.

Tunnused, mille abil klassi arengutaset
hinnatakse, peavad olema küllaldaselt
stabiilsed, s. t. nad ei tohi muutuda sõltu-
valt situatsioonist. Nii näiteks võivad
klassisisesed suhted oluliselt sõltuda tege-
vusest antud aine tunnis, seega olla erine-
vad eri aine tundides. Sellele on juhtinud
tähelepanu J. Kolominski (7), nimetades
nähtust «grupiseste suhete dünaamiliseks
variostruktuuriks». Selle järgi on aineõpe-
taja raskustes stabiilse struktuuri tajumi-
sel, kuna ta näeb ainult seda situatiivset
struktuuri, mis toimub tema tunnis, kus
võib juhtuda, et isegi muidu tõrjutud õpila-
ne satub tähelepanu keskpunkti tänu heale
ainetundmisele. Seetõttu võivad erine-
vad õpetajad liigitada samu õpilasi erine-

vatesse, mõnikord isegi diameetraalselt
vastupidistes staatuskategoriatesses.

Klassijuhtajad on selles suhtes palju
paremas olukorras, sest nad näevad oma
klassi mitmekesisemates olukordades ja
erinevate tegevuste juures. Et klassijuha-
taja on suuteline täpsemalt määratlema
klassi sotsiomeetrilist struktuuri, on leid-
nud A. Pajo oma publitseerimata uurimu-
ses (5). Selgus statistiliselt usaldatav seos
sotsiaalse pertseptiooni täpsuse ja klassiga
koos töötamise aja vahel. Täpsuse maksi-
mum saavutatakse 3—4-aastase koostöö
järel, seejärel hakkab see langema. Täpsus
sõltub ka pedagoogilisest staažist.

Need tulemused erinevad mõnevõrra
J. Kolominski tulemustest (7), kes leidis, et
klassi õpilaste omavaheliste suhete taju-
mise täpsusele ei mõju ei pedagoogiline
staaž ega klassiga koos töötamise aeg. Siin
võib erinev tulemus olla tingitud katseisi-
kute valikust — nimelt ei uurinud ta eraldi
klassijuhtajaid.

Samast A. Pajo tööst selgub, et õpetajad
tajuvad paremini negatiivseid suhteid õpi-
laste vahel, eriti täpselt määratakse poiste
madal staatus. Teatud sarnasuse võib siin
leida P. Jacksoni (1) tulemustega, kes uuris
11. klassi õpilaste rahulolu mitmesuguste
koolielu ilmingutega. Selgitati õpilaste
suhtumine õppeainetesse, kaasõpilastesse
ja õpetajatesse ning võrreldi tulemust õpe-
tajate vastavate hinnangutega. Selgus, et
õpetajad tajuvad täpsemalt poiste rahul-
olematust ja tütarlaste rahulolu. Ta seletab
seda poiste kalduvusega vähem varjata
oma rahulolematust, kritiseerida seda, mis
neile ei meeldi, rohkem, kui seda teevad
rahulolematud tütarlapsed. Viimased väl-
jendavad selgemalt just rahulolu. Muuhül-
gas on ta leidnud huvipakkuva seose õpi-
laste intelligentsuse ja õpetajapoolsete
rahuloluhinnangute täpsuse vahel, s. t.
õpetaja hindab täpsemalt nende õpilaste
suhtumisi, kelle intelligentsus on kõrgem.

Omaette probleemiks on õpetaja psüü-
hika iseärasuste seos sotsiaalse pertsepti-
iooni täpsusega. Muude võrdsete tingi-
muste juures tajub üks õpetaja oma klassi
täpsemalt kui teine. Seega pakub erilist
huvi küsimus, millised psüühika omadused
soodustavad isiku ja kollektiivi täpsemat
tajumist ja kuivõrd need omadused on
arendatavad. Nende omaduste tundmine ja
õigeaegne arendamine õpetajal (eriti tule-
vasel õpetajal) peaks kiirendama klassikollek-
tiivi arengut ja soodustama kasvatus-
eesmärkide saavutamist. Et saada etteku-
jutust õpetaja grupitaju täpsusest, korral-
dasime ankeedi, kus õpetajad (klassijuha-
tajad) pidid vastama oma klassi kohta käi-
vatele küsimustele. Küsiti, kui palju kulub
õpetaja arvates õpilastel aega kodustele
ülesannetele ja ühiskondlikule tööle, kas
õpilastele meeldib täita ühiskondlikke üles-

andeid, kas õpilased on suured ilukirjanduse lugejad või mitte jm. Küsimused olid valikvastuselised. Objektiivandmetena kasutasime ühe teise ankeetküsitluse — «Pinguist pinki» — tulemusi, kus analoogilistele (ja paljudele teistele) küsimustele vastasid õpilased ise (2). Vaatluse all olid 9. kuni 11. klassi õpilased. Kuna valim selle ankeedi puhul oli kõigiti representatiivne, oli õigus-tatud üldistuste tegemine kõigi Eesti NSV eesti õppekeelega 9.—11. klassi õpilaste kohta. Kahe ankeedi tulemuste võrdlus võimaldas hinnata õpetaja sotsiaalse pertseptsiooni täpsust.

Lisaks ankeedile lasksime samadel õpetajatel täita R. Cattelli temperamendi-karakteriomadusi mõõtvat 16 PF testi. Mõlema tulemuste korreleerimine andis võimaluse välja selgitada, kas keerulise sotsiaalse objekti tajumise täpsuse ja temperamendikarakteriomaduste vahel on seos olemas, ja kui suur see on. Ankeeditulemuste võrdlus näitas, et õpetajate arvates kuulub õpilastel ühiskondlike ülesannete täitmisele palju rohkem aega kui õpilaste endi arvates. Küsimusele, kui palju on õpilasi, kellele meeldib tegeleda ühiskondlike ülesannetega, vastati kõige sagedamini «ei oska öelda». Ka see näitab klassi tundmist. Vastused lugemust käsitlevale küsimusele näitasid, et õpetajate arvates loevad õpilased vähem, kui nad tegelikult loevad.

Mis puutub kodustesse ülesannetesse, siis U. Kala (2) andmetel väidab 68,9% õpilastest, et need «mõnes aines jäävad teinekord tegemata» ja 9,7%, et «mitmes aines jäävad sageli tegemata». Õpetajate arvates aga kuulub esimesse gruppi 38%, teise 33% õpilastest. Seega on õpetajate arvamus oma õpilaste suhtumisest kodustesse ülesannetesse mõnevõrra halvem tegelikust olukorrast. Huvitaval kombel ei leidunud vastajate hulgas õpetajat, kes oleks arvanud, et mõni õpilane alati kõikides ainetes koduülesanded ära teeb. Õpilaste endi arvates on neid 5,3%.

Korrelatsioonianalüüs tunnetusliku ebatäpsuse ja temperamendi-karakteriomaduste vahel andis järgmisi arvestatavaid seoseid. Eksivad rohkem need, kellel faktor Q_2 on madalam, s. t. kellel on

vähem iseseisvust, kes ei usalda oma arvamust, kellel otsustuste tegemisel puudub initsiatiiv ja kellel on suhteliselt kõrge F faktor, s. t. kes on tähelepanematumad, juhusele lootjad, ekspressiivsed. Kõrge F faktoriga inimesed on üldiselt küll head kõnemehed ja nad võtavad koosolekutel sagedamini sõna, kuid ilmselt sellised madala F faktoriga seotud omadused nagu rahulikkus, tõsidus, kaalutlevus ja introspektiivsus soodustavad sotsiaalset pertseptsiooni. Veidi nõrgem seos ilmnes L faktoriga: rohkem eksivad need, kellel on kõrge L, kes on sisemiselt pingul, täis kahtlusi, oma käitumises äärmiselt korrektsed ja ettevaatlikud. Vastupidiste omadustega õpetajad (heasüdamlikud, lõbusad, sõbralikud, hoolitsevad, usaldavad, leplikud) tunnevad oma klassi paremini.

Isiku- ja grupitaju soodustavate omaduste arendamine on vajalik mitte ainult õpetajatel, vaid ka õpilastel kas või seepärast, et see soodustab teineteisemõistmist ja adekvaatset suhtlemist.

Kirjandus

1. Jackson, P. W. Teachers Perception of Pupils Attitudes Toward School. — In: The Social Psychology of Teaching. Penguin Books, 1972.
2. Kala, U. Mõned kooli iseärasused ja õpilastel eluviisid. — «Nõukogude Kool» nr. 3, 1977.
3. Koolitöö planeerimise juhend. Tln., 1974.
4. Orn, J. Kooliklassi sotsiaalpsühholoogia — mis? ja milleks? — «Nõukogude Kool» nr. 2 1980.
5. Pajo, A. Sotsiomeetrilise testi ja õpetaja tähelepanekute kooskõlast. Diplomitöö. Tartu. 1968.
6. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л., Изд-во ЛГУ, 1970.
7. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
8. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. М., 1978.
9. Уманский Л. И. Критерии и характеристики общественной активности личности в контрактной группе как коллективе — В сб.: Социально-психологические аспекты общественной активности личности и коллектива школьников и студентов. Ярославль. 1975.

Hirm ei õpeta lapsi head kurjast eristama; kes kardab valu, see allub alati kurjale.

F. DZERŽINSKI

Laps oskab armastada seda, kes teda armastab... Ja teda saab kasvatada ainult armastusega. Nähes ja tundes enda vastu vanemate armastust, püüab laps olla kuulekas, et neid mitte kurvastada...

F. DZERŽINSKI

MEIE MEETODID LOOVAD MEIE SUHTED

HELGI ROOTS

Sirguva põlvkonna märgatava aktseleratsiooni ja kohustusliku keskhariduse tingimustes on kooli kasvatusülesanded muutunud märksa keerulisemaks. See nõuab, et kõik õpetajad rajaksid oma tegevuse psühholoogia- ja pedagoogikateaduse saavutuste kasutamisele, sest õpetaja pedagoogimeisterlikkuse tagatiseks on teooria ja eesrindliku kogemuse sulam.

Pedagoogilise mõjutamise meetodite kui laste käitumise juhtimise ja nende õiglase kasvatamise vahendite tänapäeva sotsialistlik teooria kinnitab, et nende meetodite iseloom ise ja nende rakendamise vorm sõltuvad paljuski kasvatus üldesmärgidest, laste ealistest iseärasustest ja nende arengutasemest, aga samuti suhetest nii laste endi hulgas kui ka — ja eelkõige — pedagoogide ning laste vahel.

Last kasvatades ja temaga pidevalt suheldes ei ole pedagoogil tegemist tema üksiku omaduse või iseloomujoonega, vaid isiksusega tervikuna. See on seisukoht, mis leiab praegu taas ja taas rõhutamist. Ilmekalt on sellest oma mälestustes kirjutanud kirjanik M. Šaginjan: «Ja siin on pedagoogiline mõte kui valgusekiir: on vaja alati, igal hetkel (inimene on aga mitte üksnes oma elu kestel, vaid isegi üheainsa päeva jooksul — kogum kõige erinevamaid, kõige vastukäivamaid meeleolusid ja tundeid, mis ilmutavad temas looduse poolt kätketud omadusi ja kalduvusi), — alati igal hetkel meeles pidada temas kogu inimest, kogu tervikulist isiksust, näha temas kogu selle inimese tervikkuju ja suhtuda temasse oma vastustes, repliikides ja õpetustes nimelt kui kogu sellesse isiksusse, mitte aga kui üksnes ühe antud omaduse või meeleolu, hea või halva, evijasse.» Ja edasi: «Pedagoog või lähedane armastav hing, kes alati peab sind meeles tervikuna, sinu vastandlike omaduste summas, võib sind juhtida niisamuti kui kogemustega tüürimees purjedega laeva: millal tõsta südwest, millal lasta alla marsipurjed... Peamine aga — alati võtta kurss Heale sinus, ehkki sa oled sel hetkel kurjast moonutatud...» Seega on igas halvimas ja huligaansemaski õpilases vaja näha tervikinimest, teda kõigis avaldustes tundma-

ta tema üle mitte rutakalt otsustada ja halvasti mõelda. Meenuagem siinkohal ka N. Krupskaja vastust Zaporozje kooli õpetaja N. Baletskaja kirjale: «Mul on väga raske vastata Teie küsimusele, mida teha distsiplineerimata lastega. Kõigepealt on vaja igal üksikjuhul välja selgitada distsiplineerimatuse juured, need on väga erinevad... Kui armastate lapsi, suudate nendeni arvatavasti jõuda.»

Kasvatusmeetodite õigel valikul on ülimalt tähtis teada õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete kujunemise tasandeid. B. Lihhatšovi järgi on põhjust kõneida kolmest tasandist.

Esimest suhete tasandit võib nimetada lähtetasandiks, sest see tekib loomulikult ning seda tingib laste ja õpetajate astumine mitmesugusesse ametlikusse ühistevusse koolis. Algselt on see tingitud riiklike seaduste ja reeglite süsteemist, mille hulka kuuluvad ka NSV Liidu konstitutsiooni sellekohased paragrahvid, põhiline seadusandlus hariduse valdkonnas, kooli põhimäärus jmt. Pedagoog, kes on oma tegevuseks spetsiaalselt ette valmistatud, on juba enne igasugust suhtlemiskogemust lastega varustatud nende jaoks ühiskonna ja riigi poolse autoriteediga. On tähtis, et ta kohe algusest peale ei libiseks puht elukondlike suhete tasandile, vaid annaks kasvandikele mõista oma missiooni kogu keerulisust ja vastutusrikkust. Ka lapsed peavad tunnetama oma vastutust riigi ja ühiskonna ees ning rangelt täitma pedagoogilisi nõudeid. Üksnes sellel ofitsiaalsel pinnal saab ja tuleb nendega sõbralikke suhteid arendada.

Rõhutamist leiab, et suhtlemise algperiood, mis on oluline mõlema poole kohustuste ja vastutuse väljaselgitamiseks ja äraseletamiseks, ei tohi venida.

Teist suhetetasandit võib nimetada pedagoogiliselt optimaalseks. See saabub siis, kui lastekollektiiv on kujunenud, pedagoogi ametlik autoriteet aga rikastunud laste jaoks tema kui isiksuse köitvusega. See soodustab usalduslikkuse, vastastikuse sümpaatia ja austuse tekkimist, mis toob kaasa vajaduse kasvatusmeetodite kui suhete viiside uue värvingu järele. Pedagoogilise mõjutuse tugipunktiks pole enam üksnes välised normid ja seadused, vaid seesmiste hingerikkuste ühtsus, täielik vastastikune mõistmine. See suhetetasand on optimaalne efektiivseteks kasvatusmõjutusteks.

Seejuures ei tohi kõrvale jätta ka võimalust ebapedagoogilise situatsiooni tekkimiseks, mis provotseerib lastes kasvatuselise vastupanemist. See leiab aset pedagoogi autoriteedi langemise korral. Näiteks kui ta püüab suhete ametlikku iseloomu põlistada. Lapsed ei talu kroonulikkust ja formalismi. Peetus suhete arengus, nende

formaalsus, mõjutusvahendite libisemine administreerimise või isegi ebapedagoogilise tasandile, tõelise kollektiivsuse ja avaliku arvamuse puudumine — kõik see tekitab kasvatusel vastupanu ja muudab selle väheefektiivseks.

Õpetajate töö jälgimine ja nende tegevuse analüüs veenavad selles, et paljud õpilaste käitumisnormidest kõrvalekaldumised on — õpetajate kõrvalekaldumised.

Sageli on nii, et õpetaja jälgib küll väliselt pedagoogilisi norme. N. Kuhharev ent märgib, et lähema analüüsi korral nähtusid kurvastavad asjaolud: hoolimatult viidati niigi segadusse sattunud õpilase vigadele, teiste poole aga pöörduti liigse leebusega. Siia võib tema järgi lisada veel mitmete tundide hilinenud lõpetamise, oskamatusel õigeaegselt õpilaste väsimust märgata (neid õpetati kontrollijate puhul nii püüdlikult!); heatahtlikkuse kõrvale ka väljajaermise esinemist; pidevat soovi vastajat «abistada», sellega teda segades ja talle mõtlemisaega andmata; õpetaja suvalisust («mulle su vastus ei meeldi») — ja saabki selgeks, kust saavad alguse raskused suhetes.

Veel vähe analüüsime tunde kommunikatiivsest aspektist, sellest lähtuvalt, mis-sugused on õpetaja suhted ja suhtlemine õpilastega. Kas need kõidavad õpilasi suhtlemissoojusega, loovad klassis mikrokliima, mis juba ise mõjub isiksusele positiivselt, olles õpetamise efektiivseks stiimuliks.

Toonitamist leiab, et õpilase negatiivne suhtumine õppimisesse võib tekkida isegi kohusetruu õpetaja puhul, kui ta ei ole suuteline märkama oma eksimusi tegudes ja suhetes. «Kool peab andma õpetajale võimaluse laste jaoks inimeseks saada,» rõhutas P. Blonski artiklis «Õpetaja, saa inimeseks!» — «ja elada klassis intensiivset inimlikku elu.»

Õpetaja peab oma pedagoogiliste mõjutuste iga sammu kaaluma ka suhete seisukohalt. Mõnikord haavab õpilast tema ettevaatamatult heidetud sõna, pannes isegi oskuslikku pedagoogi vihkama. Kord ühele õpilasele ärritushoos heidetud «tümapea» avaldas mõju kogu nende hilisematele suhetele. L. Tolstoi on öelnud: «Me teame, et laetud püssiga tuleb ümber käia ettevaatlikult. Aga ei taha teada seda, et niisamuti on vaja ümber käia sõnaga.»

Möödunud õppeaastal kutsus ühe kooli õpetajate koosolekul elava arutelu esile see, et mitmetel õpetajatel oli kombeks saanud õpilasi tunnist välja saata, nii et iga tunni ajal oli neid koridorides omajagu. Asi pole muidugi selles, et see täiesti keelatud oleks või et huligaani ei tule vastutusele võtta. Kuid igasugune nõue ja korraldus on efektiivne ainult siis, kui see on seaduspärane järg austusele: nõuan

sellepärast, et austan. Kummatigi aga juhtub nii, et õpilane seisab koridoris ja muretseb üksnes selle pärast, et teda direktori juurde ei saadetak.

N. Kuhharev märgib, et oma 29 kooliaasta jooksul eemaldas ta tunnist kolm õpilast ja kõigil kolmel korral peab ta end ebaõigelt talitanuks. Väljasaadetud kümnenda klassi õpilane (esimestel tööaastatel) püüdis oma süüd täpsustada, palus end mitte välja saata. Õpetaja aga ei tahtnud teiste õpilaste silmis oma «autoriteeti» kaotada ja jäi oma nõude juurde. Õpetajal tuli omaenda pedagoogilist harimatust selgitada alles juhukohtumisel, kui pedagoogilise jonnakuse ohver valmistus ise õpetajaks saama. Ka kaks teist eemaldamist oleksid võinud olemata olla. Järeldusena ütleb N. Kuhharev: «Alati on tegu kergem vältida, kui hiljem seda selgitada. Suuda kõik õpilased tööle kaasa haarata — ja keegi ei hakka tühjalt ringi vaatama, lobisema, distsipliini rikkuma. Õpetaja isiklikul eeskujul ja organiseeritusele on sellega seoses erakordne tähtsus.»

Pedagoogilises kirjanduses on toodud järgmine näide. Tunni analüüsi ajal märgiti, et kasuliku tegevuse koefitsient oli seal oodatust madalam. Õpetaja kinnitas arusaamatusega: «Kuid ma tegin ju kõik nii, nagu näevad ette nüüdisnõuded õpetunnile.» Seejärel loendas ta oma «tarku» pedagoogilisi võtteid, väljendades seega oma nõusolematust antud hinnanguga. Ent kui palju oli selles tunnis ükskõikseid õpilasi, kes ei töötanud vajaliku püüdlikkusega või lihtsalt olesklesid klassis niisama, midagi tähele panemata! Õpetaja ei suutnud neid endaga kaasa haarata. Ta andis tunni varem väljatöötatud skeemi järgi ja arvas, et sellest piisab, et õpilasi edukalt õpetada.

Ühel teoreetilisel seminaril, kus oli kõne all tänapäeva pedagoogikateaduse saavutuste evitamine õpetamise praktikasse, rõhutas esineja mõtet sellest, kuidas tuleb toimida, kui õpilane toob oma vastuses esile vaid teisejärgulise. «See pole peamine põhjus, nimeta peamine,» soovitas ta õpilasele. Esinejale vaidles vastu teine õpetaja: «Te toimisite ebaõigesti. Siin tulnuks õpilase vastusesse sekkuda teisiti: «See on üks põhjus, kuid võid sa nimetada ka peamise?»» Taolist märgata — see on juba pedagoogiline meisterlikkus!

Seega oleneb suhete valdkonnas väga palju sellestki, kuidas õpetaja oskab oma tööd ja selle tulemusi analüüsida, kas ta hindab kriitiliselt oma tegevust. Reaalne enesehinnang aitab leida võtme isiklikule edule. Ega asjata leia erilist rõhutamist õpetaja enesekasvatus. K. Ušinski, kes hoolega mõtles läbi iga oma ettevõtmise õpilastega suheldes, täheldas iseendas

«väiklust» ja «auahnust», «argust» ja «ot-sustusvõimetust», «kergemeelsust» ja «lais-kust», «iriseemist» ja «tigidust». Oma põhi-patuks pidas Ušinski egoismi. Nendest puudustest lahtisaamiseks töötas ta välja reeglid, mille mittejärgimise eest ta end halastamatult hukka mõistis.

Õpilase enesehinnangu kujunemist soo-dustab õpetaja tema teadmisi ja käitumist hinnates. Kuid ka õpilased hindavad oma õpetajate tegusid ja nende hinnangud ena-masti huvitavad õpetajaid. Ent on õpeta-jaid, kes otseki häbenevad sellekohast huvi ilmutada, tehes näo, et õpilaste hin-nang neid ei huvita. Selline hoiak on väär. Seda mõistnud pedagoogilist meis-terlikkust saavutada püüdlevad õpetajad küsivad õpilastelt ise, mis nende tegevuses on head ja mis ei meeldi.

Kui me räägime õppe- ja kasvatustöös õpilastele isikulisest lähenemisest, peame mees pidama, et see toimub kaht kana-lit pidi: esimene — õpetaja kui mõjutav subjekt ja õpilane kui kasvatusobjekt; teine — õpetajaskollektiiv kui mõjutav subjekt ja õpilane kui kasvatusobjekt. Üks pedagoog leidis tee lapse hinge, teine aga tormas sellest mööda ja rikkus kõik. Ta-gajärjeks on kõikide töö keerulisemaks muutumine. Ühe oskamatus takistab kõiki. Sellepärast on kollektiivis vaja teada iga õpetajat. On neidki, kes üle klassiläve astudes torisevad: «Ah, küll te olete mu ära tüüdanud...» Sellesamaga vastavad ka õpilased. Sellisest õpetajast ei saa nõu-andjat, abilist ega vanemat sõpra, pigem on ta laste vaenlane, kes temaga käituvad nii, nagu ta on ära teeninud. Piltlikult öeldes meenutavad pedagoogid, tegutsedes igaüks küll eraldi, orkestrit, kelle potent-siaalseid võimalusi tunduvalt summutavad muusikutest hädavaredest. Järelikult sõl-tub ka suhete valdkonnas paljugi sellest, kuidas kogu pedagoogiline kollektiiv os-kab õpilast õigesti mõjutada.

Pedagoogilises kirjanduses käsitatakse kasvatusmeetodite üldkehtiva funktsiooni-na tavaliselt laste teadvuse ja käitumise mõjutamist. See on kahtlemata õige, kui pidada silmas mitte ainult otsest, verbaal-set mõju, vaid ka kaudset — organiseeri-tud tegevuse kaudu. Asi on selles, et nen-de või teiste faktide, tõdede ja nähtuste tunnetamine laste poolt ei ole alati käitu-mise vahetuks stiimuliks, algpõhjuseks. Ühes keskkoolis näiteks korraldati abitu-rientidele vestlusi tootva töö tähtsusest, aineliste väärtuste tootmises osalemise va-jalikkusest. Vestlesid mitte ainult õpeta-jad, vaid ka töölised-juhendajad ja välja-õppemeistrid. Õpilased käisid korralikult vestlustel ja olid oraatoritega otsekui vai-kivalt nõus. Kuid kui tuli lõputunnistuse saamise aeg, otsustasid peaaegu kõik kõrg-kooli astuda. Seda võib seletada üksnes

sellega, et tööiselukutse valiku tegelikud motiivid kujunevad mitte niivõrd sõna abil kui õpilaste vahetu lülitamisega toot-mistööle, eesrindlike tööliskollektiivide su-hete süsteemi.

Järelikult seisneb kasvatuskultuur sel-les, et kohe õpilastega suhtlemise algusest peale rajada see mõjutusmeetodite mitme-kesisusele. Tähtis ei ole niivõrd käsutada, osutada ja parandada, kui võrd laste elu ja normaalseid inimlikke suhteid õigesti korraldada. Mida rohkem on kasvatustöö metoodika suuteline laste elu selgitama ja organiseerima, nende tegevust ja käitumist korrigeerima ühiskonna arengu perspektii-vis, seda efektiivsem see on.

B. Lihhatšovi järgi kuuluvad vahetult teadvust mõjutava isikulis-kollektiivse kogemuse ja praktilise tegevuse pedagoogilise organiseerimise meetodite hulka järgmised: ühtsed nõuded, omavalitsus, võistlus, ise-teenindamine, mäng, perspektiiv. Seejuures on nooremale eale domineerivaks meeto-diiks mäng, keskmisele — iseteenindamine ja võistlus, vanemale — omavalitsus ja perspektiiv.

Vahetult teadvust mõjutava ühiskondi-ku kogemuse edasiandmise meetoditeks on 1) veenmine ja selle vormid (poliitinfo-rmatsioon, eetilised ja muud vestlused, kon-verentsid, seminarid, dispuudid, manitse-mine, sisendus) ning 2) käitumise stimu-leerimise ja korrigeerimise meetodid (selgi-tus, eeskuju, nõue, karistus, kiitus). Esi-mesed meetodid on siin mõeldud keskmisele ja vanemale koolieale, teiste puhul — eeskuju nooremale eale; selgitus ja nõue keskmisele; vanemale — kiitus ja karistus.

Kui me räägime, et meie meetodid loo-vad meie suhted, siis peame teadma ja arvestama, et kasvatusmeetodid ise sünni-vad elus, inimeste reaalses suhetes, need liigitatakse ja reformitakse pedagoogi-ka poolt. Võib öelda, et kasvatusmeetodid on kasvatajate ja laste igapäevaste suhete organiseerimise pedagoogiliselt mõtestatud ja reformeeritud vahendid. Kasutagem siis neid vahendeid arukalt, teadlikult ja teadmiseaega, et need määravad ühtaegu ka meie suhted õpilastega.

Kirjandus

1. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе. М., «Просвещение», 1974.
2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
3. Кухарев Н. В. Эффективность обучения и воспитания. Минск, Изд. БГУ им. В. И. Ленина, 1978.
4. Кухарев Н. В. Педагогическая теория и школьная практика. Минск, Изд. БГУ им. В. И. Ленина, 1978.
5. Лихачев Б. Т. Общие проблемы воспитания школьников. М., «Просвещение», 1979.

HINDAMINE KASVATUS- VAHENDINA

MAIE TUULIK

Traditsiooniliselt mõistetakse hindamise kui kasvatusvahendi all konkreetsete koolihinnete kasvatuslikku mõju, seda, et hinne võib stimuleerida õpilase huvi ja tahtet õppida ning vastupidi, võib ära võtta õppimissoovi. Igapäevases koolielus ergutatakse põhiliselt skeemi järgi: hinne «5» on kõrgeim tunnustus ja ergutab õpilast ka edaspidi niisama tegutsema, kui aga õpilase tegevus ei vasta kõigile nõuetele, siis alandatakse hinnet ja see mõjub ergutavalt (2, lk. 127). Tõepoolest, on rohkesti andmeid heade hinnete kui kiituse ja halbade hinnete kui laimuse mõjust õpilase jõudlusele. Uurimistulemused on peaaegu üksmeelsed selles, et kiitus parandab ja laimus kahjustab jõudlust.

Et aga hindamine ei tähenda ainult numbriliste hindepallide panekut, on vaja käsitleda seda teemat ka veidi teistsugusest aspektist.

Tehkem kõigepealt vahet hindamise kui numbriliste hindepallide paneku ja hindamise kui hinnangu andmise vahel. Numbriliste hindepallidega hinnatakse konkreetse õpitöö resultaate, tulemusi, mistõttu hindepallid kui mõõtühikud peavad olema võimalikult objektiivsed, neid ei tohi klassisiseselt diferentseerida. Hinne on oma-

moodi mõõt, mis näitab õpilase teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme vastavust õppeprogrammis nõutule. Ja kuigi hinne mõõtühikuna on alati suhteline, ebatäpne, on ta arvestusühikuna praktilises õppetöös siiski vajalik ja senini asendamatu. Seda isegi vaatamata sellele, et hinne teadmiste mõõdupuuna pole ja nähtavasti ei saagi olla sajaprotsendiliselt adekvaatne õpilase ettevalmistuse tasemega. Eri õpetajatel on erisugune ettekujutus sellest, mis on hea ja mis on halb — ühe «4» on palju kaalukam kui teise «5» jne. On täiesti selge, et lahkuminekul õpetajate suhtumises õpilaste hindamisse mõjutavad oluliselt hinde objektiivsust. Hinde objektiivsust segavatele teguritele vaatamata (või just sellepärast) tuleks aga igati püüda selle poole, et hinne **arvestusühikuna** võimalikult objektiivne oleks, et hinne sõltuks **ainult** õpilaste teadmistest, oskustest ja vilumustest, s. t. et hinne väljendaks **saavutatud tulemusi** (omandatud teadmisi, oskusi, vilumusi).

Üldtuntud on, et töö resultaatide, tulemuste järgi saadud hinded ei kajasta nii mõnigi kord **töö protsessi** — pingutusi, nähtud vaeva jms. Koolitöös on üsnagi tavaline, et ühesuguse hinde võivad saada nii see õpilane, kes tõsiselt pingutas ja vaeva nägi, kui ka see, kes üldse ei vaevunud õppima. Oma osa on siinjuures küll ka mitmesugustel juhuslikel asjaoludel (spikerdamine, etteütlemine jms.), ent määravaim on siiski õpilaste erinev võimekus, loomulik andekus. Just sellepärast puhkevadki ikka ja jälle diskussioonid hindamise küsimuses, kusjuures üsnagi tihti väidetakse — hinne peaks olema kas kiitus või laimus **töö eest** (mitte pelgalt resultaatide eest) ning et just sellepärast peab hindenormatiivide rakendamine olema individualiseeritud (5). Peetakse õigeks, et ühel õpilasel võib isegi väikene edu olla hinnatud kõrgemalt, et esile kutsuda soovi, edasi aga oskust paremini õppida. Teisel, rohkem arenenul, kuid ninakusele, enesekindlusele kalduval tuleb teinekord hinnet alandada, sest ta on suuteline teadma ja oskama paremini, rohkem (5). Nõustagem K. Saksa monograafias avaldatud seisukohaga, et kõik see, mis on õige õpetamise individualiseerimise suhtes, ei pea paika hindamises. Isegi siis, kui me hindeid õpilaste jõudluskrriteeriumidena oluliseks ei pea, kui me hinnete tähtsust arvestusühikutena täiesti eitame ja hindeid esmajoones stimuleerimisvahendeiks peame, isegi siis ei saa klassisisesest diferentseeritud hindamist millegagi õigustada. Õpilased ise on need, kes protestima hakkavad (... **mina** sain nii- ja nii palju vigade eest sellise hinde, aga **tema** sai samasuguse töö eest...). Ei maksa kartagi, et õpilased vahetegemist tööde ja vastuste hindamises

ei märka. Koolihinne mõjub stimuleerivalt ainult siis, kui nii õpilane ise kui ka lastekollektiiv on veendunud pedagoogi õigluses; tasub vaid selles kahelda ja hinde, sageli aga ühtaegu ka õpetaja prestiiž variseb kokku. Ei maksa unustada, et õpilased näevad ja mõistavad esmajoones ikkagi tulemusi ning neile vastavat hinnet, missuguste üllate motiivide tõttu aga hindamises eri norme kasutatakse — vaevalt, et seda õiglaseks tunnistatakse.

Eespool toodut ei tule mõista kui üleskutset hindamise jäikusele. Hindamisel tuleb alati silmas pidada klassi üldist taset, õppeprotsessi dünaamikat jms. Teatavad ajutised kõrvalekaldumised rangetest hindamisnormidest on mõnikord isegi vajalikud, kuid see ei ole sama mis **klassi sisene diferentseerimine hindamisel**. K. Saksa väide — ainehindel saab olla vaid üks kasvatuslik funktsioon — ergutada õpilasi omandama rohkem ning kvaliteetsemaid oskusi ja teadmisi ning seda õpilaste teadmiste ja oskuste **objektiivse** hindamise kaudu (2, lk. 29) — peaks hindamisel omamoodi juhtlauseks jääma (või saama).

See, et saavutatud tulemustes (teadmiste, oskuste, vilumuste taseme hinded) ei kajastu tihtipeale tehtud töö, nähtud vaev, suhteline edasiliikumine, on vaieldamatu. Ilmselt on sellisel juhul **hädavajalikud õpetajapoolsed hinnangud**, s. t. madalale või keskpärasele objektiivsele hindele peaks lisanduma õpetaja tunnustav, kiitev hinnang. Õpetajapoolset ergutavat hinnangut vajavad eelkõige need, kes saavad keskpäraseid või madalaid hindeid, mis ei peegelda nende suhtelist edasiliikumist või nähtud pingutusi ja vaeva. On selge, et objektiivne (keskpärane või madal) hinne, mis õpilase jõupingutusi ja püüdlusi ei peegelda, ei saa mingil moel ka stimuleerida. Pigem vastupidi — **korduvalt ootustele mittevastav halb hinne, mis saadakse pingutustele ja teatud edusamudele vaatamata, mõjub masendavalt** (2, lk. 121). Pidev ebaedu ja hirm selle ees tingib eneseusalduse kadumise, enesehinnangu madaldumise, mis põhjustab passiivsetel lastel jõudluse veelgi suurema languse ja aktiivsetel lisaks veel käitumishäireid. A. Leontjevi, A. Luria, L. Božovitši, M. Neimargi (3) jt. uurimused afektiivse käitumisega laste kohta kinnitavad, et afektiivsed seisundid tekivad ebaedu olukordades, kus õpilane põrkab kokku talle üle jõu käiva ülesandega. Afektiivse käitumise tõukejõuks on tugev ebaeduelamus ning võimaluste puudumine või mittenägemine sellele vabanemiseks. Eriti teravaid reaktsioone tekitab ebaedu kõrgendatud enesehinnangu puhul (3).

On üldtuntud tõsiasi, et enesehinnanguid, eriti just alles kujunemisjärgus isiksuste

puhul, saab suhteliselt kergesti mõjutada edu- ja ebaeduelamustega. Reeglina eduelamus tõstab enesehinnangut, ebaedu aga alandab. Pidevast ebaedust tingitud madaldunud enesehinnangu ja eneseusaldamatuse mõju õppimistegevusele on käsitlemist leidnud mitmete uurijate töödes (4). Madala jõudlusega, enesesse usu kaotanud õpilased asuvad passiivse kaitsereaktsiooni seisundis. Õpilased on pidurdatud ja madala töövõimega. Pärast mõningat ebaedu ühes ja samas tegevuses loobuvad nad vähimastki katsest ilmnenu raskusi ületada. Kui nad aga siiski tegevust jätkavad, siis juba tunduvalt madalamal tasemel: «tähelepanematuselt» tekkinud vigade arv suureneb, reprodutseerimine on takistatud. Suulised vastused on primitiivsed ja väga üldised.

Kui kauaaegne jõupingutus jääb tulemusteta, algab kogu õppimise passiivne katkestamine, samal ajal kui tugeva eneseusaldusega õpilased püüavad raskuste korral tegevuse üksikuid operatsioone või osi asendada ja jätkavad tegevust.

Klassis on enesesse usu kaotanud õpilased tavaliselt passiivsed, püüavad vältida vastamist.

Et ebaedu õpilase negatiivsete elamuste ja enesetunde languse tõttu ei süveneks, on **õpetajal vaja luua raskustes oleva õpilase jaoks teadlikult eduelamusi, esile tõsta tema vähimatki edu positiivsete, julgustavate hinnangutena**. Kokkuvõtvalt võime tõdeda, et hindamine kasvatusvahendina, stimuleerimisvahendina on märksa laiemal kandepinnal, kui me traditsioonilisel koolihindamisel seda oleme harjunud mõistma. Silmas pidades hinnete ja hinnangute suurt osatähtsust isiksuse ühe keskse karakteristiku — enesehinnangu — kujunemisel, pole üleliigne veel kord rõhutada: õpilase ergutamiseks, stimuleerimiseks ei piisa sageli pelgalt hinnetest, tööresultaatide hindamisest, vaid kindlasti on tarvis hinnang anda ka töö tegemisele, tööprotsessile.

Kirjandus

1. Pinn, V. Õpilase nõudlusest enda ja teiste suhtes. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 6.
2. Saks, K. Õpilaste õppeedukuse arvestuse ja hindamise probleemid. Tallinn, 1974.
3. Неймарк М. З. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе. Автореферат дисс. канд. пед. наук (по психол.), М., 1962.
4. Иващенко Ф. И. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников. Автореферат дисс. канд. пед. наук (по психол.), М., 1952.
5. Челпанова О. Престиж отметки. — «Учительская газета», 14. сентября, 1978 г.

SUHTLEMINE, INFORMEERITUS JA SUBJEKTIIVNE INFORMATIIVSUS

REET URING

«Informatsioon on selle sisu nimetus, mida me vahetame välismaailmaga, kui me kohaneme temaga ja anname talle oma kohanemist tunda. Informatsiooni saamise ja kasutamise protsess on meie kohanemise protsess selles keskkonnas. Tänapäeva elu vajadused ja keerukus esitavad sellele informatsiooniprotsessile suuremaid nõudeid kui kunagi varem, ja meie ajakirjandus, muuseumid, laboratooriumid, ülikoolid, raamatukogud ja õpikud peavad rahuldama selle protsessi vajadusi, või nad ei täida oma ülesannet. Tõhusalt elada tähendab õige informatsiooniga elada.»
Need on Norbert Wieneri mõtted (1, lk. 22).

Nii nagu üksikisiku tõhusa elu tagatiseks tänapäeva keerukas maailmas on õige ja piisav informeeritus, on ühiskonna jaoks järeltulijate varustamine informatsiooniga mitte ainult progressi eeldusi, vaid ka ühiskonna eksistentsi küsimus. Aegade jooksul on ühiskonnas välja kujunenud terve rida institutsioone (näit. üldhariduskool), mille esmane ülesanne ongi noorele põlvkonnale edastada eluks ja ühiskonna eksistentsi tagamiseks kõige hädavajalikum informatsioon. Ja kui need institutsioonid «ei täida oma ülesannet» (kas või näiteks seepärast, et tänapäeva komplitseeritud ühiskond ei suuda välja selekteerida seda kõige hädapärasemat informatsiooni, mille üldhariduskool peaks noortele andma), ei pruugi see veel sugugi katastroofi kaasa tuua. Eluks vajalikud teadmised hangib noor suhtlemises mitte ainult eelnimetatud institutsioonidega, vaid ka suhtlemises kõikvõimalike gruppide ja üksikindiviididega. Suhtlemine ja info edastamine on teineteisega niivõrd tihedalt seotud, et ühest ei saa rääkida teist arvestamata.

Käesoleva kirjutise seisukohalt pakuvadki paljude uurijate hulgast huvi need autorid, kes käsitlevad suhtlemise informatiivset külge — informatsiooni vahetamist suhtlemisel. Sotsiaalpsühholoogidest on suhtlemise seda aspekti suhtlemisprotsessi teiste külgede kõrval käsitlenud B. Parögin (8, lk. 178, 212—213, 226—247), pidades suhtlemist muu hulgas ka inimese jaoks üheks informatsiooni allikaks. Seejuures juhib ta tähelepanu sellele, et vajadus uue informatsiooni järele inimese igapäevaelus on väga tähtis, sest informatsioon on talle aluseks oma käitumise korrigeerimisel sotsiaalses keskkonnas.

Pedagoogidest on suhtlemisele kui informatsioonilisele protsessile tähelepanu juhtinud A. Mudrik (10, lk. 42—44). Temagi peab suhtlemist üheks informatsiooni allikaks. Kooli seisukohalt eristab ta kaheksa iseloomuga informatsiooni, mida suhtlemisest võib saada:

- 1) suhtlemises ringlev teistest allikatest (õppeprotsessist, massiteabevahendeist) pärinev informatsioon, mis suhtlemise käigus jõuab õpilaseni;
- 2) suhtlemisest endast saadav informatsioon — laps saab selle inimkoosluste mõjutusi igapäevateadvuse tasemel tunnetades ja interpreteerides.

Peale infoallikaks olemise avaldab suhtlemine suurt mõju informatsiooni valiku-

lisele vastuvõtule. Info valikulist vastuvõttu üldse ja ka seoses suhtlemisega on agaralt uurinud ning uurivad massiteabeleviga tegelevad teadlased (vt. näiteks Wiio, O. Kas sinust saadakse aru. Tln., 1972, või Lauristin, M., Vihalemm, P. Massikommunikatsiooni teooria. Tartu, 1977 jne.).

A. Mudrik juhib tähelepanu sellele, et meie praegune pedagoogika ei arvesta õpilaste omavahelist suhtlemist, nende suhtlemist mitmete gruppide ja institutsioonidega kui infoallikat ja kui protsessi, mis mõjustab suhtumist koolis antavasse informatsioonis (10). Informatsiooni ja eriti väärtuste vahetamist suhtlemises rõhutab suhtlemise olemusliku küljena ka H. Liimets (10, lk. 62). Ta oletab, et partnereid rahuldab suhtlemine siis, kui neil on ühelt poolt teatud ühiseid väärtusi, millele toetuda, ja teiselt poolt peaks olema suhtlejate isiksuses ning arengus midagi erinevat. Näiteks ei anna täiesti ühesugune informeeritus mingil alal alust antud isiku suhtlemisele (10, lk. 66).

Samuti võib oletada, et ka täiesti erinev informeeritus mingil alal ei anna tõuget rahuldust pakkuvaks ja edukaks suhtlemiseks, sest siis suhtlemispartnerid lihtsalt ei mõista teineteist, räägivad teineteisest mööda. Järelikult peaks eduka suhtlemise tagama suhtlejate teatud optimaalne informeerituse määr (ei liiga sarnane ega ka liiga erinev) nendel aladel, mis on neile mõlemale väärtuseks. Siis annab see aluse suhtlejaid rahuldavaks informatsiooni vahetamiseks, ja seega ka vastastikuseks rikkastamiseks.

Millelegi taolisele (kuigi hoopis teises situatsioonis) on vihjanud B. Parõgin, kui ta selgitab B. Lomovi katsetulemusi operaatori töö efektiivsuse kohta. Nimelt selgus, et tegevuse efektiivsus langes nii suure hulga informatsiooni kuhjumise kui ka selle vaeguse korral. Parõgin põhjendab seda sellega, et inimesele on omane teatud **optimaalne informatsioonilise aktiivsuse tase** (уровень информационной активности), mis toniseerib tema tegevust. Informatsioonilise aktiivsuse tase on aluseks vajadusele saada teatud koguses uut informatsiooni ja ka vajadusele anda osa omatavast informatsioonist edasi teistele inimestele (8, lk. 213).

Hulk autoreid pöörab tähelepanu informatsiooni vahetamise vajadusele (vajadus saada uut infot ja vajadus omatavat eda-

si anda) kui tähtsale elu jooksul kujunevale (sotsiogeensele) vajadusele vaimsete vajaduste hulgas (11; 7). See vajadus kujuneb välja kaasasündinud orienteerumisrefleksi pinnalt ja saab üheks keskseks vajaduseks inimvajaduste struktuuris. Raske on üle hinnata tema osatähtsust nii fülogeneesi kui ka ontogeneesi seisukohalt (9; 11; 3).

Kooli ja kõigi teiste kasvatusinstitutsioonide üks ülesandeid peaks olema indiviidi vaimsete vajaduste hulgas ka informatsiooni vahetamise vajaduse sihipärane **kujundamine**. Ühelt poolt räägib selle vajaduse väljakujunemine juba küllalt kõrge indiviidi vaimsete vajaduste arengutasemest (tunnetusvajadused, tunnetushuvi ja aktiivsus ümbritseva keskkonna suhtes). Teisalt annab aga infovahetamise vajadus — vajadus intellektuaalselt küllastatud suhtlemise järele (11, lk. 80) — individile aluse elumõtte selgimiseks, teadusliku maailmapildi ja -vaate kujunemiseks-kujundamiseks. Infovahetamise vajadus seondub kahtlemata isiku informeeritusega: kõigi nende teadmistega, mis ta on antud momendiks omandanud (12; 13). Siin näib kujunevat omamoodi «nöiaring»: infovahetamise vajaduse tagajärjel suureneb indiviidi informeeritus, informeeritus aga omakorda stimuleerib infovahetamise vajadust.

Suhtlemise seisukohalt ei ole arvestatav aga mitte isiku kogu informeeritus — vt. joonis 1 «I» —, vaid ainult see osa informeeritusest, mida ta oskab ja mida tal on võimalik suhtlemispartneritele avada, neile tunnetatavaks teha (joonis 1 «I₁»). Seega suhtlemise seisukohalt on õpilase (isiku) *informeeritus teadmiste kogusumma, mis tal antud momendil olemas on, ja samuti ka oskus oma teadmisi suhtlemises kasutada* (12; 13).

Teiste sõnadega: suhtlemisel kätkeb informeeritus endas isiku tegelikku informeeritust — joonis 1 «I» — ja tema informeerituse tajumist, tunnetamist suhtlemispartnerite poolt — joonis 1 «I₃». Tajutud informeeritus ei sõltu mitte ainult isiku omadustest (ladus, vaimukas, kujundlik eneseväljendus, suhtlemisjulgus, humoorikus, oskus teise vajadusi tunnetada jpm.) ja võimalustest (vrld.: õpilase võimalused frontaalse töö ja rühmatöö puhul; vabas suhtlemises tõrjutu ja klassi lemmiku — soosiku — võimalused; jne.) oma informeeritust eksponeerida, teistele ilmutada (joonis 1 «I₁»), vaid ka neist väärtustest, mida suhtlejad hindavad. Mida rikkalikumat

informeeritust ilmutatakse kaaslaste poolt hinnataval, väärustataval alal (joonis 1 «I₂»), seda informeeritumana antud isikut tajutakse (12; 13; 14). Loomulikult oleneb I₃ ka tajujatest: nende huvidest, hindamisest, suhtumisest tajutavasse, «keeleoskusest» (kas nad kasutavad tajutava-ga sama märksüsteemi) ja muust.

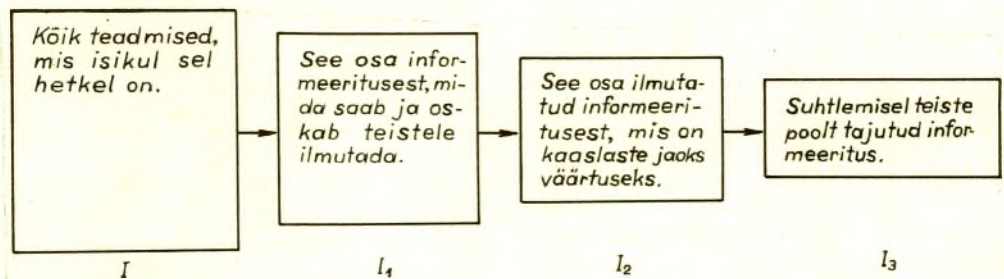
Joonisel 1 on kujutatud juhtu, kus õpilase (isiku) informeeritust tajutakse väiksemana, kui ta tegelikult on. Täiesti võimalik on ka lausa vastupidine olukord: õpilast (isikut) tajutakse väga informee-

rituna (I₃), sest ta piskust infotagavarast (I) lõviosa on alalt, mis on kaaslastele väärtuseks (I₂), ja serveerida oskab ja saab ta seda vaimukalt, humoorikalt, õigel ajal ja õiges kohas (I₁).

Põhimõtteliselt samuti käsitleb suhtlemisega seostuvat informeeritust ka J. Kolominski (3; 11), valgustades eriti põhjalikult tajutud informeerituse osatähtsust suhtlemisel. Viimasega seoses võtab ta kasutusele mõiste «subjektiivne informatiivsus» (субъективная информативность), mis on ühelt poolt isiku oskus

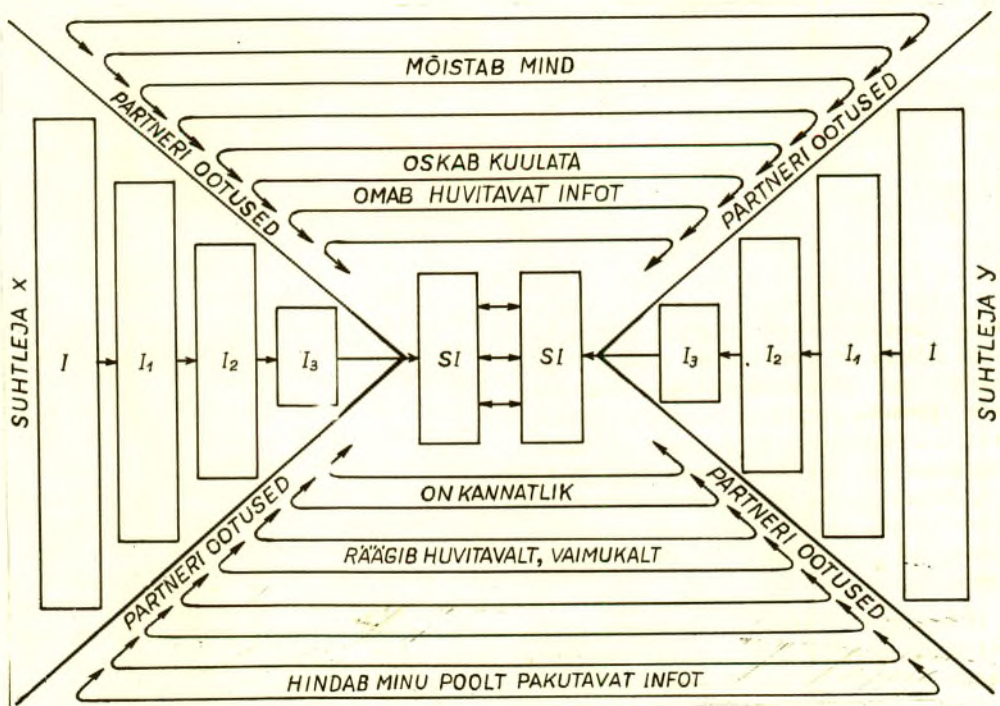
Joonis 1

ÕPILASE (ISIKU) INFORMEERITUS (I)
SUHTLEMISEL (KLASSI)KAASLASTEGA



Joonis 2

SUBJEKTIIVSE INFORMATIIVSUSE (SI)
FENOMENI TEKKIMINE SUHTLEMISEL



prognoosida teises infoallikat endale tähtsal alal ja teiselt poolt oskus prognoosida teises retsipienti omatavale infole. J. Kolominski tõstab siin kõigele eelnevale lisaks esile suhtlemise seisukohalt veel ühe tähtsa seiga: isiku kui informatsiooni vastuvõtja omadused (oskus teist kuulata, olla mõistev ja kannatlik retsipient jne.) (3, lk. 266—276). Subjektiivne informatiivsus on ilmselt eriti tähtis just murdeaaliste ja noorte (sealhulgas ka vanema kooliea õpilased) omavahelises suhtlemises. Ealise iseärasusena ilmestab kogu nende tegevust äärmiselt suur vajadus suhelda eakaaslastega (sealjuures just «hingesugulastega»: mõistvate ja endaga sarnaselt mõtlevate ning tundvate eakaaslastega), millega liitub teadlik püüd hankida teadmisi maailmast ja sellest, «mis seal sees leida on». See on aeg, mil iga inimene püüab enda jaoks kokku seada pilti maailmast ja enda kohast selles (4; 5; 15; 2; 6 jpt.).

Subjektiivne informatiivsus näib olevat fenomen, mis tekib ainult suhtlemisprotsessis (vt. joonis 2). Joonis 2 räägib sellest, et isiku subjektiivne informatiivsus ei pruugi sealjuures kuigi täpselt peegeldada isiku tegelikku informeeritust, ta võib kergesti põhjustada isegi vigu kaaslaste (ka õpetajal õpilase ja õpilasel õpetaja) informeerituse tajumisel. Need tajumisvead ongi üks põhjus, miks vanemate klasside õpilase asend klassigrupis ja tema informeeritus on küllaltki nõrgalt seotud, kuigi kooli üks põhitegevusi (informeerituse tõstmine) ja ealised iseärasused (suur suhtlemisvajadus, infonälg) lubavad eeldada tugevamat seost. Subjektiivse informatiivsuse fenomeni teke suhtlemisel aitab osaliselt mõista sedagi, miks korrelatsioonid õppeedukuse ja informeerituse vahel pole kuigi kõrged (13) ning miks poisid on statistiliselt oluliselt informeeritumad tüdrukutest (13), kuigi õppeedukusega kipuvad lood olema lausa vastupidised.

Kirjandus

1. Wiener, N. Inimolendite inimlik kasutamine. Küberneetika ja ühiskond. — «Loomingu» Raamatukogu», 1969, nr. 45—47.
2. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. проф. А. В. Петровского. М., «Просвещение», 1973. 285 с.
3. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. (Общие и возрастные особенности). Изда-

тельство БГУ им. В. И. Ленина. Минск, 1976. 350 с.

4. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Москва, «Просвещение», 1979. 174 с.
5. Кон И. С. Социология личности. М., Изд-во политической литературы, 1967. 383 с.
6. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников. Москва, «Просвещение», 1976. 175 с.
7. Муканов М. М. Интеллектуальный обмен как разновидность социогенно-функциональной потребности. — В сб.: Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974, с. 92—95.
8. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., «Мысль», 1971, 348 с.
9. Платонов К. К. О динамической структуре словесного общения. — Материалы Всесоюзного симпозиума по проблеме «Мышление и общение». Алмата, 1973, с. 148—149.
10. Проблемы общения и воспитание. I. Тарту, 1974.
11. Проблемы формирования социогенных потребностей. Материалы I Всесоюзной конференции (4—6 ноября 1974, Тбилиси). Тбилиси, 1974.
12. Уринг Р. Связь между информированностью учащегося и его социометрическим положением в классном коллективе. (Проект исследования). — В сб.: Советская педагогика и школа. V, Тарту, 1971, с. 210—237.
13. Уринг Р. Факторы различной информированности учащихся средней школы. — В сб.: Советская педагогика и школа. VIII, Тарту, 1973, с. 5—28.
14. Уринг Р. Ф. О возможности использования теста информированности при изучении ученического коллектива. — В сб.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника (Проблемы диагностики и прогнозирования). Материалы симпозиума, Киев, «Радянська школа», 1975, с. 177—183.
15. Эльконин Б. Д. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте. — «Вопросы психологии», 1971, № 4, с. 6—20.

TEATRI- JA FILMIÕPETUS KESKASTME KIRJANDUS- ÕPETAJATE PILGU LÄBI

ANNE NAHKUR

1975/76. õppeaastast kehtiva kirjandusprogrammi järgi viidi meie vabariigi koolidesse obligatoorne teatri- ja filmiõpetus. Seejuures võidi arvesse võtta ainult üksikute õpetajate tööpraktikat, enam tugineti teiste haridussüsteemide teatri- ja filmiõpetusele lähenemise andmeile. Kummatigi oli tarvis üldistavat pilti teatri- ja filmiõpetuse situatsioonist ajavahemikul 1975—1979.

Meie eesmärk oli teatri- ja filmiõpetuse praktilise rakendamise tulemuste väljaselgitamine. Meid huvitas, kuidas õpetajad suhtuvad teatri- ja filmiõpetusse ning vastavatesse õpikmaterjalidesse; missugused on teatri- ja filmiõpetuse optimaalsed seosed kirjanduskursusega; missugused töövõtted leiavad kasutamist ja millise intensiivsusega; milline on õpetajate metoodiline orientatsioon ja vajadus lisamaterjalide järele; kuidas õpetajad hindavad oma õpilaste kultuurikontakte jne.

Uuritava küsimuse võimalikku lahendust nägime ankeetmeetodi kasutamises. 1979. aasta sügisel ankeeteritigi 150 keskastme kirjandusõpetajat, kelle hulgas olid tähelepanndava ülekaaluga 15-aastase ja suurema staažiga õpetajad (81,20%).

Vaatleme mõningaid faktoreid, mis mõjutavad kirjandusõpetajate suhtumist teatri- ja filmiõpetusse. Valdavalt olid esindatud õpetajad, kes pidasid oma kordaminekuid teatri- ja filmikunsti käsitlemisel rahuldavaks (62,80%), nad on täheleandnud ka sellealase õpetuse positiivset mõju õpilaste väljendusoskusele, eriti staažikamad õpetajad. Teatri- ja filmiõpetusele planeeritud tunde pidas piisavaks suurem osa vastajaid (64,60%), ülejäänute arvates jääb vastav tundide arv väheseks. Viimased kasutavad tundide mittepiisavuse kompenseerimiseks rohkem rühmatööd, mis võimaldab õpetajal otstarbekamalt aega kasutada. Meile pakkus huvi teada saada, mida küsitletud (juhul, kui neil oleks võimalik valida) eelistavad — kas teatri- või filmiõpetust. Valiku tegemisel eelistati ankeediandmeil kindlalt teatriõpetust (65,50%, filmiõpetust 34,50%). Põhjendamisel oli argumendiks asjaolu, et teatrit tuntakse paremini, õpetajate eelteadmised teatrikunstist on suuremad kui filmikunstist. Suhteliselt vähem oli neid, kes tegid valiku filmiõpetuse kasuks (meil kirjandiõpetuses puudub filmikunsti käsitlemise traditsioon ja vastav metoodika), kusjuures valiku kõige tüüpilisem põhjendus — film on kergesti kättesaadav ja filmiõpetus meeldib õpilastele rohkem. Uurijate arvates tuleneb filmikunsti eriline külgetõmbejõud filmist endast, tema verbaalse ja visuaalse keele sünteesist; lisanduvad veel arengupsühholoogilised asjaolud.

Teatri- ja filmikunsti alastele õpikmaterjalidele hinnangu andmisel ollakse rohkem rahul filmiõpetuse materjali esitamise (71,80%). Enam asjalikke märkusi ja ettepanekuid teevad väiksema staažiga õpetajad, kes on kriitilisemad ka õpikute suhtes. Valdavalt soovitakse suurendada teatri- ja filmialaste pildimaterjalide ja illustratsioonide osa kirjandusõpikus.

Kirjandusõpikud arvestavad enam-vähem teatri- ja filmiõpetuse programmi nõudeid, neis leidub nii teatri- kui ka filmiõpetuslikku lähtematerjali ja vastavaid tööülesandeid. Kõige optimaalsemad seosed kirjanduskursuse ja teatri- ning filmiõpetuse vahel tekivad küsitlusandmeil O. Lutsu «Kapsapea» (7. kl.), «Kevade» filmistsenaariumi (6. kl.), A. Pristavkini «Fotode» ja A. Kitzbergi loominguga (8. kl.) käsitlemisel. Peale draamateoste on teatri- ja filmikunsti elementide rakendamisel produktiivseid seoseid saadud veel tööst muinasjuttudega, muistenditega ja teostega, mille aineil on loodud filme.

Vaatlesime, milliseid töövõtteid kasutavad õpetajad teatri- ja filmiõpetuse käsitlemisel ja milliste metoodiliste raskustega nad sealjuures kokku puutuvad. Aastatepikkune praktika on kujundanud teatriõpetuse põhitöövõteteks dramatiseeringu, lavateose arutelu ja teatrikirjandi. Teatriõpetuse töövõtetest on küsitlusandmeil kõige populaarsem dramatiseering (jaatavaid valikuid 95,30%). Nimetatud töövõtte on väga loomupärane, nõuab õpilaspoolset aktiivsust, samuti tagasisidestab see õppeprotsessi. Dramatiseeringule järgneb lavastuse arutelu (82,70%) ja teatrikirjand (70,0%). Filmioõpetuse traditsioonilised töövõtted on vähem populaarsed, vastavalt režiistsenaarium (jaatavaid valikuid 67,30%), filmikirjand (57,30%) ning kirjanduslik stsenaarium (52,70%). Suhteliselt sagedasti rakendatakse veel mitmesuguseid teatri- ja filmioõpetuslikke kujutavaid töid (lavakujundus ja kostüümikavandid, joonisfilmi tegemine teksti alusel jne.). Filmioõpetuses on kõige rohkem metoodilisi raskusi tekkinud stsenaariumi koostamise põhimõtete praktilise kasutamise ja filmi arutelu korraldamise puhul. Teatriõpetus on traditsioonilisem, seetõttu on ebaõnnestumisi selles ka vähem täheldatud. Lavastuse arutelu ja teatrikirjandi ebaõnnestumise põhjustena märgitakse keskastme õpilaste vähest analüüsivõimet ja oskamatust oma seisukohti põhjendada. Paljud vastajad leiavad, et töövõtted, mis nõuavad näitlikustamist, ei taha õnnestuda (vähesed teadmised ja lisamaterjali puudumine).

Vajatavast lisamaterjalist esikohastuvad mitmesugused näitvahendid (98,04%), nõutakse õppefilme, teoreetilist ja metoodilist materjali teatri- ja filmioõpetuse tarvis jms. (vajalikke lisamaterjale on ankeetides loetletud 86,0%). Vastajate endi valmistatud ja kogutud lisamaterjalidest on arusaadavatel põhjustel suurema kaaluga näitvahendid, ennekõike mapid ning albumid teatri- ja filmikunstist (88,0%). Tagasihoidlik on õpetajapoolse metoodilise materjali esindatus.

Eeldades, et suhtumine teatri- ja filmikunsti saab alguse kokkupuutest teatri

ja kinoga, tahtsime teada, kuidas kirjandusõpetajad hindavad õpilaste sellelaadseid kontakte. Õpilaste kinokülastust peeti valdavalt piisavaks, teatrikülastust väheseks. Siit tuleneb ka vajadus kasvatada õpilaste teatriharjumust. Teatrikülastuses kui teatriõpetuse tähtsamis töövormis väärtustatakse eelkõige vahetut kontakti (45,76%). Teatrikülastuse tähtsust nähakse veel silmaringi laiendamises ja õpilaste teatrialases arengus. Leitakse, et teatrikülastus on teatrikunsti õpetamise lähtealus, võimaldades muuta teatritundi konkreetseks ning mitmekesistada teatriõpetuse töövorme.

Ankeediandmetest järeldame, et teatri- ja filmioõpetus on praktikas kinnistunud. Seda tõestab uurimuslikult 1) programmi järgsete põhitöövõtete kasutamine, 2) programmi üldise orientatsiooni omaksvõtt õpetajate valdava osa poolt. Küsitlusandmed näitavad, et teatri- ja filmioõpetus nõuab kirjandusõpetuse koguulatuses kõige paindlikumat lähenemist ja kirjandusõpetajate sellesisulist ettevalmistust. Seejuures on noorem õpetajaskond rohkem ette valmistatud rühmatööd kasutama, kuid neil on vähem kogutud omapoolset lisamaterjali. Metoodiliste võtete rikkus eeldab täiendava materjali hankimist, see kõik nõuab aega ja süsteemina hakkab tööle võib-olla aastaid hiljem.

Teatri- ja filmioõpetuse parema korralduse huvides tuleb:

- 1) täiendada õpetajate teatri- ja filmioõpetuse alaseid teadmisi (kursused, artiklid pedagoogilises perioodikas jne.);
- 2) välja anda: a) mitmekesist lisamaterjali (näitlikku, teoreetilist, metoodilist; õppefilme teatri- ja filmioõpetusest); b) teatri- ja filmikunsti alane käsiraamat õpetajatele; c) teatri- ja filmikunsti õpetamise metoodiline juhend;
- 3) arvestada õpikute teatri- ja filmiosa koostamisel õpetajate ettepanekuid (tööülesannete mitmekesisus, üksikute töövormide detailsem selgitus, konkreetseid tööülesannete ettepanekud);
- 4) täiustada kooli ainekabinetide varustust.

Kohus isamaa ees on inimese pühadus.

V. SUHOMLINSKI

Üksnes tühised inimesed ei koge suurepäraselt ja ülendavat isamaatunnet.

I. PAVLOV

VEEL KORD PROBLEEM- ÕPPEST

INGE UNT

Kui süveneda meie ja teiste maade viimaste aastakümnete didaktika ja pedagoogilise psühholoogia kirjanduskataloogidesse, siis ilmneb, et silmapaistvalt palju teoseid on pühendatud valdkonnale, mis nii või teisiti on seotud probleemõppega. See on ka mõistetav, sest järjest tähtsamale kohale on nihkunud õpetamise arendavad eesmärgid, eeskätt loovate võimete kujundamine.

Eestikeelses kirjanduses on probleemõppe käsitlemine olnud seni tagasihoidlik. Paljude ainete õpetamise seisukohalt pole sellelt alalt üldse midagi ilmunud. Käesolevas artiklis käsitleme mõningaid probleemõppe ja selle alustega seotud küsimusi, kasutades andmeid nõukogude ja välismaa kirjandusest.

Probleemõppe mõistest

Probleemõppe näol on tegemist võrdlemisi uudse alaga pedagoogikas, mis kajastub selleski, et ENE-s puudub vastav artikkel ka lisakõites. Suhteline uudsus on ilmselt ka põhjuseks, miks probleemõppe mõiste on küllalt ebaselge ja laialivalgub. Mõiste määratlemine oleneb suurel määral sellest, millistest teoreetilistest lähtekohtadest see välja kasvab.

Tinglikult võimegi eristada probleemõpet kitsamas ja laiemas tähenduses. Kitsamas tähenduses hõlmab see mõiste selliseid olukordi õpetamisel, kus tekitatakse probleemsituatsioon, mille alusel formuleeritakse **probleem**. Siia kuulub meie poolt varem esitatud W. Okõni käsitlusel baseeruv definitsioon: probleemõpe on õpetamine probleemide leidmise ja lahendamise kaudu (5). Sellele on lähedane Z. Kalmõkova definitsioon: «Probleemseks nimetatakse õpetamist, kus teadmiste omandamine ja intellektuaalsete vilumuste

kujundamise algetapp toimub probleemülesannete süsteemi suhteliselt iseseisva lahendamise protsessis, mis kulgeb õpetaja üldisel juhtimisel» (6). Probleemõppe olemus seisneb selles, et õpetaja (või ka õpilane) tõstatab küsimuse, millele pole võimalik vastata olemasolevate teadmiste põhjal ja standardisel viisil; vastus leitakse vastavate mõtlemisoperatsioonidega ning tavaliselt ka täiendava materjali baasil kas kollektiivselt või individuaalselt. Sageli on siin võimalik vaid üks lahendus: matemaatikaülesannete lahendamiseks on vaja rakendada mingit senitundmatut või teise valdkonda kuuluvat valemit; sõna ebatavaline ortograafiline vorm on seletatav sellega, et tuleb silmas pidada mingit grammatilist tunnust; tuleb leida vastus küsimusele, miks on antud maakohas just niisugune kliima jne.

Kui aga analüüsime probleemõppe meetodikat käsitlevat kirjandust, siis näeme, et ei piirdu eelnimetatud õppesituatsioonidega. Probleemõppe alla hõlmatakse ka sellised olukorrad, kus õpilane koostab referaadi, kogub õpitava nähtuse kohta materjali, teeb vaatlusi ja nende põhjal üldistusi, sooritab katseid. Siin pole tegemist mitte konkreetse probleemi lahendamisega (kuigi ülesanne võib ka probleemide lahendamist eeldada), vaid eeskätt iseseisva uute teadmiste hankimise ja läbitöötamisega. Antud juhul kerkib esiplaanile õpilase **õpitegevuse iseseisvus**, mille määr sõltub mõistagi sellest, kui võrd õpilast instrueeritakse: kas antakse talle vajalik kirjandus kätte või lastakse seda ise otsida; kas katse ja vaatluse tingimused, vahendid ja hüpoteesid tehakse üksikasjalikult teatavaks või on õpilasel vaja neid endal leida.

Ent probleemõppe alla kuuluvaks peetakse üldiselt veel kolmandatki laia valdkonda, mis on iseloomustatav mõistega **loovtöö**. Siia kuuluvad kirjandid, iseseisvalt koostatud ülesanded, retsensioonid, joonised, luuletused, pildid jne. Väga mitmekesine on selliste tööde ring mõistagi esteetilise kasvatuse tsükli ainetes, tegelikult kuuluvad siia näiteks ka näitekunstilised ja tantsulis-pantomiiimilised eneseväljendused. Sõna otseses mõttes probleemi lahendamisega siin ju tegemist pole: kui õpilane valmistab graafilist lehte või kirjeldab oma muljeid näitusest või leiab oma kogemuste põhjal õpitava kohta näiteid, siis ei lahenda ta probleemi, vaid **loob midagi uut**.

Kõigil neil kolmel valdkonnal on palju ühist, probleemi elemente sisaldavad nad kõik, seetõttu on õigustatud nende kõigi viimine probleemõppe alla.

Kuna probleemõppe olemus on nii paljutahuline, siis on seda mõistagi ka tema

psühholoogilised alused ja meetodilised rakendused.

Probleemõppe psühholoogiline taust

Lähem minevik näitab, et psühholoogia ja didaktika on teineteist kõnesolevas küsimuses tublisti rikastanud: ühelt poolt on asja aktuaalsus stimuleerinud vastavaid psühholoogiauuringuid, teiselt poolt on psühholoogia aidanud avada probleemõppe perspektiive ja osutanud tema realiseerimise võimalustele.

Tähtsamad probleemõppega seotud psühholoogilised küsimused koonduvad järgmistesse valdkondadesse: loovus kui intellekti ja laiemalt ka kui isiksuse omadus, selle olemus ja arengutingimused; produktiivse mõtlemise iseärasused, sealhulgas probleemi lahendamise mehhanism; probleemne õppimine õppimisteooriate valgusel. Nimetatud küsimused on omavahel tihedasti seotud, sest kõik nad kujutavad endast loova tegevuse eri aspekte — selle eeldusi ja protsessi.

Loovuse (loovusest kirjutasime üksikajalikumalt «Horisondis» 1971, nr. 7 ja 8) all mõistetakse sellist intellekti omaduste kogumit, mis ilmnevad produktiivses tegevuses, s. t. probleemide lahendamisel ja uute ideede loomisel. Loovuse näol on tegemist erakordselt komplitseeritud nähtusega, mille parameetreid psühholoogid püüavad kindlaks määrata ja diagnoosida. Suhteliselt kõige tunnustatumad on siin J. P. Guilfordi seisukohad. Guilford lõi faktoranalüüsi abil intellekti struktuuri mudeli (3), milles ta eristas viit liiki mõtlemisoperatsiooni, nende seas kaks meid antud juhul huvitavat liiki — divergentne ja konvergentne produktiivne mõtlemine. Konvergentse (koonduva) mõtlemise puhul on tegemist loogiliste mõtlemisoperatsioonidega, mis annavad tulemusena ühe õige vastuse. Divergentse (lahkneva) mõtlemise puhul aga toimuvad sellised mõtlemisoperatsioonid, mille abil luuakse uusi ideid, mistõttu lahendusi võib olla palju ja isesuguseid. Arvatakse, et loovus on enam seotud divergentse mõtlemisega, kusjuures tema arengutase sõltub ka teiste mõtlemisoperatsioonide tasemest.

Divergentne mõtlemine on seotud järgmistele võimetele: nn. probleemitundlikkus, s. t. võime probleeme näha, uudishimu nende suhtes; mõtete ja kujutluste voolavus; ideede originaalsus; mõtlemise paindlikkus (vastand rigiidsus) (2). Oletatakse veel, et loovuse komponendiks on võime hoida korraga palju ideid vaateväljal, mille seast siis vajaduse korral saab sobivat valida, samuti ka võime ideid ja fakte hinnata sellelt seisukohalt, kas nad on antud juhul kasutamiskõlblikud või mitte.

Loovusega sageli kaasnevaks omaduseks peetakse huumorimeelt.

Tähtpäeval nähakse palju vaeva nende võimete diagnoosimisega ja selleks vajalike testide väljatöötamisega. Probleemitundlikkuse tundmaõppimiseks lastakse näiteks küsimusi esitada, mingil tarbeasjal (näiteks röstimisaparaadil) vigu leida, eristada sarnaseid, kuid väikeste erinevustega esemeid. Mõtete ja kujutluste voolavuse diagnoosimiseks rakendatakse teste, kus tuleb kindla aja jooksul öelda võimalikult palju sõnu, mis algavad teatud tähega, või leida mingile sõnale sünonüüme; mõtlemise originaalsuse kindlaksmääramiseks kasutatakse lühijutule pealkirjade leidmist; paindlikkuse hindamiseks aga selliseid ülesandeid, mis eeldavad mittetraditsioonilist lahendust (näiteks nn. tikuülesanded, paberi uut moodi voltimine, leida, milleks saab kasutada telliskivi). Nagu näeme, on paljud sellised ülesanded ammu kasutamist leidnud laste nuputamisesannetena. Üldiselt valitseb arvamus, et taoliste testide väljatöötamine on alles lapsekingades; leitakse, et nende nõuetekohane koostamine on tunduvalt raskem kui nn. traditsiooniliste vaimsete võimete ja teadmiste mõõtmise testide loomine. Põhiraskusteks peetakse testitulemuste interpreteerimist (näiteks kuidas hinnata jutustuse pealkirja juures tema originaalsuse määra ja leitud pealkirjade hulka, s. t. mis on tähtsam, kas kvaliteet või kvantiteet ja kuidas kummagi osatähtsust hinnata); samuti testi valiidsuse tagamist (kas test mõõdab seda, mida loodetakse, ja kas tegelikus loovas tegevuses on just seda võimet vaja). Neist raskustest hoolimata on loovustestid andnud seni küllalt häid tulemusi, see ilmneb nende resultaate kõrgetest seostest muude inimese loovuse näitajatega (1).

Loovust on püütud interpreteerida ka tuntud õppimisteooriate valgusel. Nii peetakse loovuse eelduseks ülekandevõimet, mida mitmetes õppimisteooriates õppimise oluliseks tingimuseks peetakse. Loovusega kõige lähemalt seotud õppimisteooriana esitatakse gestaltpsühholoogilist teooriat, mille kohaselt õppimisel on kõige olulisem õpitava kui terviku haaramine, selle uut moodi nägemine ja spontaanne mõistmine, eriti taipamine (*insight*, *Einsicht*), nn. ahaa-elamus, s. o. kõige senikogetu ja -tajutu põhjal kiire, plahvatuslik lahenduse leidmine. Vastavalt sellele peetakse loovuse näitajateks võimet materjali ümber struktureerida, näha tuntud objekti uues valguses, samuti kiiret taipu probleemide lahendamisel.

Uurimused on näidanud, et loovus on tihedates seostes isiksuse kui tervikuga, isiksuse üldised arengutingimused mõjutavad ka loovuse arengut. Loovust vaa-

deldakse ka kui isiksuse hoiakut, suhtumist ellu ja ümbritsevasse. Oluliseks peetakse lapse üldist vaimset tervist, stressivaba seisundit, eriti ängistuse- ja hirmuvaba olekut. Väidetakse, et hirm ja rõhutus häirivad probleemide nägemist ja lahendamist rohkem kui rutiinset õppetööd. Soodsalt mõjub loovusele positiivne õppimismotivatsioon. Välisteguritest peetakse kõige tähtsamateks antiautoritaarsed kasvatus, lapse isiksust ja ideid hindavat suhtumist koolis ja kodus. Ja mis pedagoogikas kõige olulisem — üldtunnustatud on seisukoht, et loovus on intellekti omadus, mis suhteliselt hästi allub sihipärasele kujundamisele. Järelikult on potentsiaalsed võimalused loovuse arendamiseks vägagi soodsad. Küsimus on nende ärakasutamises (1).

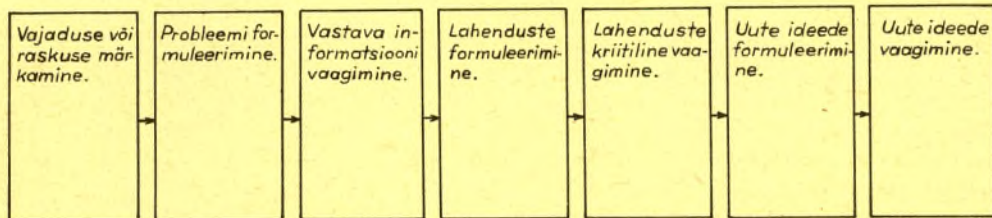
Probleemõppele on lähedased ka kõik need suunad, mis tegelevad produktiivse mõtlemise ja probleemi lahendamise kui protsessi uurimisega. Nii vastandatakse algoritmilist ja heuristilist mõtlemist. Z. Kalmõkova järgi võib õppimine toimuda kas algoritmülesande või probleemülesande abil. Esimene neist on lahendatav täpselt kindlaksmääratud eeskirja alusel, teine vajab lahendamiseks uusi võtteid (6). Sellele analoogiline on retseptiivse ja

avastava õppimise vastandamine, esimese puhul antakse õppematerjal valmis kujul, teise puhul tuleb see ise leida, üldistada, tuletada. On muide tehtud väga huvitavaid ja praktilise õppetöö seisukohalt vajalikke katseid selle kohta, kas need teadmised, mis on saadud avastava õppimise teel, on loovamalt rakendatavad kui need, mis on saadud valmis kujul. Kindlat vastust sellele küsimusele paraku esialgu ei ole (4).

Ühtlasi peame oluliseks rõhutada, et psühholoogide üksmeelse veendumuse kohaselt on igasuguse produktiivse mõtlemise eelduseks kindlad teadmised (Kalmõkova termini kohaselt «aktiivsed», s. t. rakendusvalmid teadmised). Loovate ülesannete lahendamiseks on sellised teadmised ilmselt veelgi vajalikumad kui reproduktsiooniks õppimiseks (viimane on kuidagi võimalik, kuigi ebaökoonomne, ka mehaanilise mälu baasil ja nõrkade seoste puhul eelnevaga). Seetõttu on mis tahes katsed asendada nn. traditsioonilist õppimist loova tegevusega juba ette läbikukkumisele määratud.

Psühholoogia valdkonnast pakuvad meie teema puhul huvi ka katsed luua loova tegevuse mudeleid. Toome näitena Rossmani idee avastamise astmete mudeli (3).

Joonis 1



Probleemõppe metoodikast ja organiseerimisest

Nõuded probleemõppe metoodikale tulenevad loogiliselt tema psühholoogilistest alustest: õpetamine tuleb nii korraldada, et see eeldaks õpilaste produktiivset tegevust — probleemide lahendamist, loomingu, looks soodsa pinnase loovuse kujunemiseks. Pööret sellise olukorra loomiseks õpetuses pole mõistagi kerge saavutada — ühelt poolt takistavad ülekuhjatud programmid, probleemõppe vajadusi üldreeglinas mittearvestav õppekirjandus, teiselt poolt rutiin väljakujunenud õppemeetodeid ja õpetaja tegevuses.

I. Lerner näitab, et hariduse neli komponenti (milleks ta peab teadmisi, ainealaseid ning üldintellektuaalseid oskusi ja vilumusi, loovat tegevust ja emotsionaalse suhtumise kujundamist tegelikkusse, s. t. hariduse kasvatuslikke eesmärgi) eeldavad ka vastavate õppemeetodite kasutamist. Ta

eristab järgmisi õppemeetodeid: 1) informatiiv-retseptiivne, mis on määratud teadmiste andmiseks; 2) reproduktsiooniline, mis on mõeldud oskuste ja vilumuste kujundamiseks, 3) uurimismeetod, millega suunatakse õpilased probleeme lahendama, samuti nende loovat tegevust, 4) heuristiline, see on õppematerjali probleemse esituse meetod õpetaja poolt. Ülesandeid uurimismeetodi raames liigitab ta vormi poolest: ülesanded teksti alusel, lühiajaline uurimus (näiteks laboratoorne eksperiment), pikaajalised uurimused (näiteks taimekasvatuse alal), ülesannete või küsimuste koostamine õpilaste poolt, õpetaja suulise esituse või õppeteksti põhjal. Lerner leiab, et praegu valitseb meetodite kasutamises kahjulik disproportsioon: uurimis- ja heuristilist meetodit kasutatakse harva, seega ei saavutata ka nende meetoditega taotletavaid hariduse eesmärgi (7).

Soovitavad ülesandeliigid probleemõppes ilmnesid üldiselt juba eelnevast. On

tõestatud, et probleemidega ja nende lahendamiselega kokkupuutumine mis tahes vormis arendab õpilase loovaid omadusi. Probleemne esitus õpetaja poolt või õpikus annab eeskujusid ja sunnib õpilast probleemi lahendamisele kaasa elama, hüpoteese püstitama ja lahendusi otsima. Lisaks muule parandab selline seisund õppimise motivatsiooni. Väga soodsaks peetakse arutelu, diskussiooni, võistlusi, rollimänge, eriti kui need toimuvad sundimatus arvamuste vahetamise õhkkonnas. Ja vastupidi, halvasti mõjub õpilaste küsimuste ja ideede naeruvääristamine ning mahasurumine, liigse tähelepanu pööramine üksnes õppimise tulemustele ja mitte õppimisprotsessi väärtustele enestele. Näiteks kirjanduse õpetamisel pole ehk suurimaks väärtuseks mitte see, mida õpilased teavad ühe või teise kangelase iseloomuomadustest, vaid mõttekäikude läbimine, mille abil nad teadmiseni jõudsid. Kirjanduse puhul ei tekita selline väide erilisi vastuväiteid, ent täppis- ja loodusteaduslike ainete õpetamisel on taoline mõtteviis vähem levinud. Seega oluline pole mitte ainult see, et õpilased teaksid hästi mingi looma anatoomilisi iseärasusi, vaid tähtis on ka, et nad oleksid ise selle üle juurelnud, mille poolt need iseärasused loomale vajalikud on.

Tavalisest avaramaid võimalusi probleemõppeks pakuvad fakultatiivained. Seda soodustavad nende õpetamise alused — vabatahtlik valik, paindlikud programmid, suhteliselt mitmekesisemad õppevahendid. Rääkimata muidugi piiramatutest võimalustest probleemõppe rakendamiseks, mida pakub klassiväline töö (ringid, olümpiaadideks ja konkurssideks ettevalmistamine, kunstiline looming jne.).

Probleemõpet soovitatakse teatavasti nagu muudki õppetööd rakendada nii frontaalses, rühma- kui ka individuaalses töös. Neist igaljuhul on oma vored ja puudused, kuid kõik nad on vajalikud. Kuna individuaalse töö eeliste esiletõmmist esineb meie probleemõppealases kirjanduses harva, siis tahaks rõhutada, et selle eriliseks väärtuseks on asjaolu, et mõtlemisprotsessid toimuvad siin iseseisvalt. Loomingulise mõtlemise võimeid pole siiski võimalik vaid eeskujuga ja teiste jälgimise najal kujundada, vaid need protsessid tuleb ka igaljuhul endal läbi teha.

Ühtlasi tuleb silmas pidada psühholoogilises kirjanduses sageli esinevat väidet, et loovus on arendatav kõigil õpilastel, järelikult loovülesandeid tuleb anda kõigile, need ei tohi olla tugevate õpilaste eesõiguseks. Vajab ju nõrgem õpilane õppimismotiivide parandamist, huvitavat tegevust ja stressivabamat seisundit märksa rohkem kui tugev. Seda enam, et õpetajat võivad

siin oodata meeldivad üllatused. Sageli ollakse harjunud õpilasi hindama eeskätt reprodutseerimisvõime ja loogilise mõtlemise alusel. Keskpärase õppimisvõimega õpilaste seas võib olla aga neid, kelle loovus on tavalisest kõrgem; ka nõrgal õpilasel võib loovus ja eriti selle mõni komponent suuresti ületada tema omandamisvõime.

Probleemõppe rakendamine pole mõistagi kerge. Ent mida me saaksime teha kohe praegu ja esimeses järjekorras probleemõppe soodustamiseks? Probleemõppe pole süsteem, mis eeldaks revolutsioonilisi ümberkorraldusi õppetöö sisus ja vormides. Ka tema kõige tulisemad pooldajad leiavad, et seda tuleb kasutada õppetöö ühe komponendina. Kõikide teemade juures pole selle rakendamine võimalik ja vajalik, rääkimata sellest, et reproduktiivne õppimine on ikkagi igasuguse probleemi lahendamise eeldus ja baas.

Esiteks, oleks kasulik, kui asuksime laias ulatuses ja kõigis aineis teemade heuristilisi käsitlusi looma ja probleemseid ülesandeid koostama (nagu paljud õpetajad seda juba varem on teinud ja teevad). Selline tegevus võiks eriti viljakalt toimuda koollide metoodilistes koondistes.

Teiseks, õppekirjanduse loomisel oleks vaja seada üheks nõudeks probleemõppe elementide olemasolu, mis sel viisil kindlustaks selle laialdase viimise praktikasse ja oleks õpetajatele eeskujuks.

Kolmandaks, oleks vaja vastavat ettevalmistust õpetajate pedagoogilises koolituses nii kõrgkoolis kui ka täienduskursuste süsteemis; ilma õpetaja vastava hoiaku, teadmiste ja oskusteta pole võimalik minigeid uuendusi realiseerida.

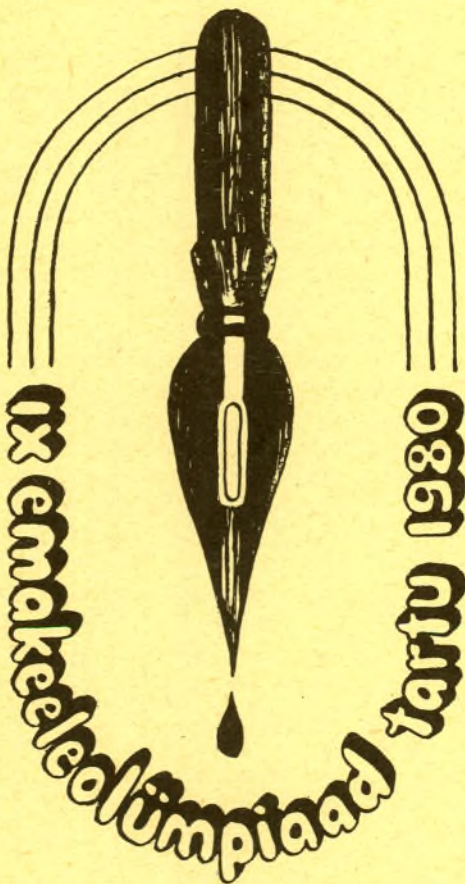
Nimetatud meetmed ise on elluviidavad üksnes nende rakendajate loovuse alusel.

Kirjandus

1. Gowan, J. C., Demos, G., D., Torrance, E. P. Creativity. Its Educational Implications. N. Y. London. Sydney, 1967.
2. Guilford, J. P. Creativity. — «American Psychologist», 1950, № 5.
3. Guilford, J. P. Grundlegende Fragen bei Kreativitäts-orientierten Lehren. In: «Kreativität und Schule». München, 1970.
4. Seisenberger, G. Problemlösen als Problem des Unterrichts. München, 1974.
5. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tln., 1974, lk. 36.
6. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения. М., 1979.
7. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976.

ÕPILAS- PAREMIKU SÜNTAKTILISED TEADMISED JA SÕNASTUSOSKUS

TOOM ÕUNAPUU



Eesti NSV keskkooliõpilaste IX emakeeleolümpiaadi finaali kutsuti eelvoorude põhjal 62 teadjamat, kes kõik ka laureaadinimetustele võistlema ilmsid.

Konkurslastel tuli viie tunni jooksul lahendada A. H. Tammsaare nim. Tartu I keskkooli auals 12 võistlusülesannet, mis olid jagatud kahte ossa, kummaski 6 ülesannet. Esimene osa hõlmas süntaksi-, teine sõnastusülesandeid.

Õppimispsühholoogiast teame, et esimesed edusammud julgustavad õpilasi ning tõstavad nende huvi ja püsivust. Seepärast oli ka olümpiaadi **avaülesanne** lihtsamate killast, nõudes kümne üsnagi tavapärase operatsiooni sooritamist. Kõigepealt tuli koostada üks laiendamata lihtlause, edasi aga sedasama lauset laiendada määrusega, sihitise, täiendiga, põhisoona järel seisva lisandirühmaga; saadud lihtlause oli vaja arendada koondlauseks, koondlause omakorda rindlauseks, millesse tuli lisada kõrvallause, nii et kujuneks segaliitlause. Ülesande viimased operatsioonid nõudsid segaliitlausest lauselühendi põimimist ja lõpplause skeemi joonistamist.

Süntaktiliste põhimõistete tundmist eeldava ülesandega tuldis edukalt toime: üle poole konkurslasti teenis siin 19–20 punkti 20-st võimalikust. Mõni õpilane eksis siiski aga juba laiendamata lihtlause koostamisega. Õeldisverbi valiti niisugune transitiivne verb, mis ilma objektita ei oma mõtet (*Kass jälgib... Männiste õpetab... Janno tutvustab... Ma nägin...*). Sellised aluse ja öeldise ühendid ei täida lause lõpetatuse nõuet.

Ootuspäraselt tõi kõige rohkem vigu korduvate öeldistega koondlause väljapakumise rindlausena: *Anne joonistab päikest ning mõtleb ise seejuures pingsalt.*

Rindlause koostamises ollakse üldiselt abitumad kui põimlause konstrueerimises: sageli on rindlause sõnastus kohmakas, osalused mõtteliselt väga nõrgalt seotud ja nende eraldamiseks kasutatud semikooloni või kooloni asemel koma: *Männiste õpetab meie koolis keemiat, ta võtab aktiivselt osa ühiskondlikust tööst.* Ilmselt ei eristata rinnastavaid ja alistavaid sidesõnu ning kartuses, et nõutud rindlausest võib saada hoopis põimlause, ei julgeta rindlause osaluste vahel sidesõnu tarvitada.

Mitmeid vigu tuli ette ka skeemidel. Kõige tüüpilisema eksimusena paigutati lisand ja lauselühend madalamale astmele kui see lauseosa, milles asub lisandi või lauselühendi põhisoona. Sel kombel võrdustati lisand ja lauselühend kõrvallausega. **2. ülesanne** oli tõsipikk interpunktsiooni-harjutus, mis hõlmas peaaegu kõiki keskkoolis käsitletavaid kirjavahemärkide juhte. Selle ülesande parimad lahendajad tegid kaks, nõrgim aga tervelt 13 viga. Lahenduste sisuline analüüs tõi ilmsiks rea ootamatusi, kohati lausa uskumatut. Üllatas eelkõige see, et ainult üks (!) konkurslane 62-st oli kasutanud jutumärke Milano laulukooli nime «La Scala» ja küm-

mekond õpilast RAT «Estonia» eraldamiseks.

Pole mõeldav, et korrektor jätaiks redigeeritavas käsikirjas vajalikud punktid panemata. Seepärast prooviti olümpiaadil ka õpilaste tähelepanu ning täpsust. Paraku jätsid konkursslased lausa massiliselt puudu punktid eesnime esitäre järelt. Mõnevõrra vähem vajakajäämisi esines muude lühendite (veebr., sünd.) ja araabia numbrites järgarvu punkteerimisel.

Ligemale pooled olümpiaadi finalistidest ei tunnistanud sidekriipsu hiitsõna korduva osa märkimiseks (hääle- ja hingejõudu), kuna üle kolmandiku konkursslastest kasutas isikunime järel seisva sünniaja ja -koha eraldamiseks muust lausest sulgude asemel komasid.

Ootamatult palju ja mitmesuguseid vigu esines järgmises lauses: «Loodame, et saab teoks meie ooperitrupi külalisreis Helsingisse,» sõnab laulja, «ja siis, pärast väikest hingetõmbeaega, teeme algust olümpia-programmiga.» Vigaselt lahendati just lause teine pool: oldi raskustes saatelause ja otsese kõne piiri määramisega, jäeti eraldamata pärast väikest hingetõmbeaega, unustati jutumärgid lause lõpust jms.

Üle 10 korra eraldati põhisõna järel seisv omastavaline lisand, mille põhisõna on lauses täiendiks, ka tagantpoolt komaga.

Rõõmustas, et muudes küsimustes oli vaid üksikuid eksimusi: suhteliselt kindlalt kasutati koondlauses mõttekriipsu, rindlauses koolonit, põimlauses koma ja ning nagu ees jne.

3. ülesandega kontrolliti, kuivõrd oskab konkursslane lingvistiliselt mõelda. Selleks esitati kolm tadžiki keele sõnaühendit koos tõlkega eesti keelde:

хамсоия дўсти хуби шумо
дўсти хуби хамсоия шумо
хамсоия хуби дўсти шумо
— teie hea sõbra naaber
— teie naabri hea sõber
— teie sõbra hea naaber

Õpilastel tuli määrata iga tadžiki sõna eesti vaste. Ülesande tähelepanelikul jälgimisel pidanuks õpilane taipama, et sõnajärg tadžiki ja eesti keeles lange kokku. Tadžiki keeles on jäänud oma kohale vaid sõna шумо, eesti keeles sõna teie. Järelikult шумо = teie, s. t. tadžiki viimasele sõnale vastab eesti esimene sõna. Siit järeldunuks, et tadžiki keeles nagu vene keeleski asuvad täiendid oma põhisõna järel, mis ongi ülesande lahendamise võtmeks. Seega vastab tadžiki esimesele sõnale eesti viimane sõna: хамсоия = naaber, дўсту = sõber. Lõpuks jääb paika panna vaid хуби = hea.

Konkursikomisjon lootis, et ülesanne ei valmista kellelegi raskusi, kuid eksis. Õige lahenduse leidis vaid 29 finalistit (seega alla 50%!), kuna tervelt veerandsajale kon-

kursslasele ei saadud siit üldse punkte anda. Ja üks ülejäänud 8 võistlejatki tabasid 1—2 sõna õige vaste rohkem juhuslikult, s. t. ära arvates, mitte aga loogiliselt tuletades. Mõnigi favoriid kaotas selle küllaltki elementaarse ülesandega koha Eesti NSV esikümnes ja laureaadi tiitli.

4. ülesanne oli üsna traditsiooniline: konstrueerida viiele antud skeemile laused ja panna vajalikud kirjavahe märgid. Ülesanne oli igati jõukohane: 36 osavõtjat said siit 9—10 punkti 10-st ja ainult üks õpilane oli jätnud ülesande tegemata. Kõige tüüpilisemaks puuduseks oli kõrvallause tunnuste mitteamestamine, mistõttu kõrvallausena pakuti sageli välja lauselühendeid või iseseisvaid osalauseid, mida alustavad rinnastavad sidesõnad kuid, aga jt. Mõningast segadust tekitas õpilastes viimane skeem. Joonisel olid kohamäärused selgelt paigutatud üksteise sisse, sümboliseerimaks hõlmatust, ent hõlmatud kohamääruste asemel (Tartumaal Alatskivi valläs Rupsi külas) pakuti ühe kohamääruse ees välja korduvaid täiendeid (Eestimaa kubermangu Harju valla Kigeriku külas).

Olümpiaad oli keskendatud ka sõnastusosavusele. Seda enam tulnuks meie õpilasparemikul pöörata tähelepanu koostatavate lausete mõttelisele selgusele ja sõnastuslikule ladususele. Paraku olid mitmed õpilaste laused, eriti aga need, kus oli tegemist katkestatud osalausestega, mõttelt ähmased ning stiililt üpriski kohmakad. Olgu siinkohal toodud vaid kaks sellist näidet: Kuid teha seda, mida vihkad, see ongi kõige raskem ja pingutust nõudvam, kuna pole harjutud unistades säilitama reaalsust. Aga milleks on vaja, et me õpiksime, me oleme niigi targad, kohustusi kaela sundida kärkides?

5. ülesanne oli tavaline lauseanalüüs, 96 lauseliikmest koosnevas üsna nõudlikus tekstis tegid parimad 3 viga, nõrgim aga 21 viga.

Ootuspäraselt osutus kõige keerulisemaks probleemiks põhisõna järel asuva täiendi määramine. Seejuures olid suured erinevused johtuvalt täiendi vormist. Kui nn. määruse käändes olevad täiendid (retked

t.
sügisesse loodusesse, matkad lumistele

t.
väljadele) määrati määruseks tervelt 48 korral, siis da-infinitiivilised täiendid (soov

t.
tervist hoida ja tugevaks saada) jäid õigesti analüüsimatuna vaid 10 töös.

Suuri raskusi valmistas ka lauselaiendi eristamine sidenditest. Nii oli lause alguses Kas aga kasutatakse kõiki võimalusi... sõna kas määratud sidendiks 45 juhul ja aga 37 korral. Iga neljas konkursslane pi-

das rõhulaiendit lihtsalt määruseks (...lihtsalt mugavusest loobutakse pingu-tustest). Üle 10 eksimuse põhjustasid ka sõnad küll ja ka.

39 finalisti ei tundnud ära võrdlusmäärust (...talutavam kui ühekülgne nõrk m. hädine viriseja). Valdavalt määrati viriseja aluseks.

Iseseisvaid lauseliikmeid kiputi tihti kokku võtma üheks lauseliikmeks. Nii ühendati jäävad tegemata öeldiseks, selle asemel et tegemata määruseks fikseerida. Teisel taheti jälle kõige-ülivõrret lahutada kaheks lauseliikmeks (...ennast võita on kõige raskem) või ei peetud seda antud ühendis öeldistäiteks.

Vigu lauseanalüüsis oli teisigi, mõned neist üsnagi markantsed. Et aga suhteliselt väikese sageduse juures (kuni 15 eksimust ühe lauseliikme kohta) olid väärad vastused veel üsna eripalgelised, siis on need juhuslikku laadi ega vääri siinkohal tähelepanu.

6. ülesandes (varia) küsiti kõigepealt 10 süntaktilise mõiste rahvusvahelist, vastet. Kuigi võõrterminitega puututakse kokku teiste keelte tundideski, teatakse neid siiski väga halvasti. Seda tõestab ka järgmine pingerida:

1. lausestik — periood (59,7% vigu).
2. ühildumine — kongruents (48,4% vigu, vastati kongruents, konkurentis ja isegi interpunktsioon).
3. määrus — adverbiaal (46,8% vigu).
- 4.—5. täiend — atribuut ja lisand — apositsioon (38,7% vigu).
6. sõltumine — reksioon (27,4% vigu, pakuti ka reaktsioon).
- 7.—9. öeldistäide — predikatiiv, alus — subjekt ja sihitis — objekt (19,4% vigu).
10. öeldis — predikaat (17,7% vigu).

Varia II osas tuli määrata kõrvallause liik. Siin kujunesid tulemused järgmiseks.

1. Klassis, kus kirjutatakse kontrolltööd, valitseb vaikus (täiendlauset ei tundnud siin tervelt 64,5% konkurslasi, ootuspäraselt pakuti kohamääruslauset).
2. Need, kes töö lõpetavad, võivad klassist lahkuda (aluslauset ei määranud õigesti 29,0% õpilasi).
- 3.—4. Aivar oli esimene, kes töö lõpetas ja Kes püüab kõigest väest, saab üle igast mäest (öeldistäite- ning aluslause jäi fikseerimata 22,6%-l võistlejaist).
5. Õpetaja teatas, et homme tagastab ta tööd (sihitislauset ei eristanud ainult 11,3% õpilasi).

Ülesande III osas nõuti lausest Täitus minu soov osaleda olümpiaadi lõppvoorus välja kirjutada sõnaühendid, millega õpilased tulid eeskujulikult toime. Vaid üks finalist polnud ülesannet mõistnud.

7. ülesandes tuli koostada 10 lauset, kus sõna käib omaks erinevaid tähendusi. Ette olid antud laused: Tema 10-kuune poeg käib juba (kõnnib). Maret käib tehnikumis (õpib).

Sobisid näiteks järgmised laused: Kell käib hästi (töötab). Karpov käib lipuga (teeb malekäigu). Meil käib ka «Spordileht» (on tellitud). Isa käib sageli komanderingus (viibib). See müts käib küll (sobib). Päike käib kõrgemalt (liigub). Eesti keele tund käib juba (kestab). Mandri ja Hiiumaa vahel käib praam (kurseerib). See nõue käib kõigi kohta (kehtib). Olu käib ankrus (käärib). Ants käib Tiinaga (kura-meerib) jpt.

Tosin konkurslast teenis siit maksimum-punktid, kuna üks osavõtja rahuldus vaid nelja tähendusega. Nn. puhtaid lahendusi, kus üksik käib on asendatav teise, erinevaid tähendusi omava sõnaga, nagu on võimalik teha eespool toodud näidetes, oli siiski vähevõitu. Hoopis sagedamini saadi uus tähenduslik aspekt sel teel, et sõnale käib lisati veel mõni teine sõna (või sõnad). Tihti esines käib fraseoloogilistes ühendites. Nii pakuti lahendusteks käib üle mõistuse (on arusaamatu), käib alla või põhja (läheb hukka), käib maha (seiskub), käib asja ette (on vajalik), käib ümber oma telje (pöörleb), pea käib ringi (on uimane), käib üle jõu (on raske), kuidas käsi käib? (kuidas elad?), käib närvidele (segab, häirib) jpt. Spekulēeriti ka selliste ühenditega, nagu käib töö (töötab), käib saunas (peseb), käib treeningutel (treenib), käib tehnikaringis (osaleb) jt. Samuti pakuti uute tähendustena välja omal jõul liikumist tähistavaid sünonüüme astub, sammub, ruttab jts., kuigi näites oli tähendus kõnnib juba olemas. Seega segati polüsemia ära sünonüümiaga.

Küll aga põhines sünonüümiaga 8. võistlusülesanne, kus antud 10 lauset tuli sõnastada ümber nii, et mõte jääks absoluutselt samaks, kuid ükski sõna ei korduks. Laused olid järgmised.

1. Öhtupoolikul toimus kõigepealt 100 meetri finaaljooks (võimalik lahendus: Pärast lõunat leidis esmalt aset lühikese sprindi lõppvõistlus).
2. Sellest õnnetusest tuleks rääkida ka emale ja isale (Tollest äpardusest oleks vaja teatada vanematele).
3. Kiirustasime jaama, kuid nägime vaid ekspressi saba (Ruttasime vaksalisse, ent jõudsim silmata üksnes lahkuva kiirrongi viimast vagunit).
4. Pliine džemmiga armastas öde üle kõige (Pannkoogid moosiga maitsestasid sõsarale rohkem kui miski muu).

5. Keegi kõnelejatest ei ole niisugusest aspektist probleemi vaadelnud (Ükski sõnavõtja pole sellisest vaatekohast küsimust lahanud).

6. Käimasoleval olümpiaadil keskendati peatähelepanu süntaksile (Seekordsel konkursil seati fookusesse lauseõpetus).

7. Rongkäigu lõpetasid värvimütsides TRÜ ja EPA üliõpilased (Demonstratsiooni lõpus sammusid kirevates teklites Tartu kõrgkoolide tudengid).

8. Direktsioon pidas sõna ja korraldas 9. mail ekskursion Leningradi (Juhtkond täitis oma lubaduse ning organiseeris viidupäeval huvireisi Neevalinna).

9. Mereröövliite appikutsesignaal hoidis ära hävitava õnnetuse (Piraatide SOS vältis katastroofi).

10. Geniaalne poeet hukkus salasepitsuste tulemusena duellil (Erakordselt andekas luuletaja langes intriigide ohvrina kahevõitluses).

Maksimumile jõudsid siin vaid kaks finalist, väikeste iluvigadega töid oli mitmeid, nõrgima lahenduse eest anti 9 punkti 20-st. Tõsistes raskustes oldi sõnade 100 meetri finaaljooks, hukkus, TRÜ ja EPA jt. asendamise. Lisaks vääradele sünonüümidele esines ka ilmseid maitsevääratusi ja lausa pentsikuid lahendusi, mis žürii töösse lübusat elevust töid. Näiteid mõningatest asendustest:

õde = *sõtse* (s. t. isa õde), *minu ema teine tütar*; 100 meetri finaaljooks = *kümnendiku kilomeetri lõpulidumine*, 0,1 km jooks, $\frac{1}{100}$ km lõppvõidujooks; *keskendati peatähelepanu* = *pöörati tähtsust, pöörati rõhku, tähtsus langes*; *õnnetus* = *juhtum, avarii*; *emale ja isale* = *mammale ning papale*; *ekskursion Leningradi* = *tutvuskülastus* (küllaminek) *Laadoga järve äärsesse soo peale ehitatud linna*; *värvimütsides* = *talaarides, soklites*; *geniaalne poeet hukkus salasepitsuste tulemusena* = *mõttetark luuletaja langes laimu tagajärjel*; *olümpiaad* = *emakeelehviliste võistlus*. Tuli ette sedagi, et *geniaalne poeet* või *õde* olid asendatud nimedega *Puškin* või *Lemme*.

9. *ülesanne* pani õpilasparemiku korrektoritööle: leheküljepikkune üsna krobeline artikkel oli vaja seada avaldamiskõlblikuks. Maksimaalsele 25 punktile ei tulnud oma tööga keegi toime. Üks õpilane oli artiklis teinud vaid ühe paranduse ja teenis selle eest 1 punkti, ülejäänud finalistid jaotusid 11–24 punkti piiridesse. Huvitav oli asjaolu, et selle ülesande kolm paremat osutusid ka üldkokkuvõttes kolmeks edukamaks, mõneti küll teistsuguses järjestuses.

Üldise vajakajäämisena ei suudetud luua sidusat, loogiliselt arenevat tervikut. Oige

mitmed konkursslased jätsid teksti liigendamata (algtekst anti taandridadeta), kuigi ka see töö kuulub korrektuuri juurde.

Konkreetsetest ebakohtadest hakkas silma, et jäeti redigeerimata või toodi koguni enda poolt artiklisse fragmendid, nagu *vastavad soovitus* (artikli esimesed sõnad!); *valitsev olukord*; *antud juhul*; *nõuannete andmine*; *ja ei* (p. o. ega); *väga heal tasemel koolipeod*; *vahvad peod*; *algusest lõpuni läbi-lõhki pidulik päev*; *vahest* (p. o. vahel); *õppejõudluse nimel teha*; *läbiviidud üritusi*; *graafik, kus vahetuvad korda pidavad kunderlased*; *patrullimine toimub graafiku alusel*; *esmane ülesanne on õppimine*; *suuga õpilaste omavalitsust koolis ei loo*; *koolis käimine ja õppimine on loomulik jts.*, mis ei kuulu hea stiili juurde.

Mitugi korda esines lauses liigne rõhumäärsõna ka: *Tuleb mõni õpilane ka peolt ära saata...* (kust siis veel?); *Tõsta ka kooli õppeedukust* (mida veel?) jne. Üks võistleja kirjutas loole omaette sissejuhatuse ja kokkuvõtte. Täheledata võis veel kahte äärmust: paljusõnalisuse kõrval esines omavolilist teksti lühendamist, mistõttu artikli mõtted polnud enam adekvaatsed. 10. *ülesandes* tuli täita lüngad konteksti sobivate sõnadega. Hästi läks neil konkursslastel, keda õpetajad olid suunanud läbi töötama G. Laugaste artiklit «Sõnavaraõpetusest emakeele tunnis» kogumikust «Eesti keele õpetamise meetodika küsimusi» III (Tallinn 1962, lk. 3–24). Ülesande neli võitjat tegid 30 lauses vaid ühe vea, kuna viimaseks jäanu eksis 9 korral. Ootuspäraselt palju (45 korral) paigutati kuna põhjulause algusesse. 37 finalistit ei teadnud, missugune on sobivaim verb seosesse sõjahaavadega. Traditsioonilist viga sõjahaavad on taastatud tehti küll harva, kuid selle asemel pakuti sageli, et *sõjahaavad on likvideeritud* või *paranenud* (vaevalt nad ise paranesid, pigem nad ikka *parandati* või *raviti*). Pooled finalistid ei teadnud, et *eesmärki saavutatakse*, mitte aga ei *täideta* (küll aga *täidetakse* lünki või *tööülesandeid*).

17 õpilast arvasid, et *proletariaadi võitlust* saab romaanis kirjeldada (p. o. *kujutada*, sest kirjeldatakse ikka vaid konkreetseid olendeid ja esemeid). 16 finalistit ei taibanud, et *küsimust* kas *käsitatakse* või *lahendatakse*.

Teisi vigu oli vähem (kuni 10 eksimust), kuid päris kindlalt siiski ei eristatud, et *vastutust kantakse* ja *vastust antakse*; et *teemat käsitletakse* ja *tööriista käsitletakse*; et *tõkkeid ületatakse*, mitte aga ei *võideta*; et *taset* saab *tõsta*, mitte aga *parandada* ja seepärast saab *tase* ise olla *kõrge* või *madal*, kuid mitte *hea* või *halb*.

Küllap tasub koolitunnis rõhutada seda, et *vajadused* tuleb *rahuldada*, *konflikt*

võib laheneda; et osa saab etendada või mängida, tähelepanu aga pöörata, osutada, juhtida; et paljastada saab pahesid, väärnähtusi, mitte aga ühiskonda või isikuid; et tulekahju võib olla hooletuse tagajärjeks, mitte aga tulemuseks jne.

11. ülesanne nõudis lauselühendite asendamist kõrvallausetega või vastupidi ning õigete kirjavahemärkide kasutamist. Ülesanne oli õpilastele jõukohane, sest 11 finalistit lahendas ülesande veatult, nõrgim tulemus oli aga 12 punkti 20-st. Ilmnes tendents, et lauselühendi asendamine kõrvallausega oli õpilastele komplitseeritum kui vastupidine protsess. Eriti oldi raskustes iseseisva nimetava (verbita lauselühendi) väljavahetamisega. Mitmel korral ei eristatud pea- ja kõrvallauset ning püüti pealausete asendada lauselühendiga. Paljud jätsid tähele panemata, et kahes lauses olid korraga nii lauselühend kui ka kõrvallause. Ülesande tingimuste järgi tulnuks mõlemad konstruktsioonid välja vahetada, kuid sageli tehti vaid üks asendamine. Tavaliselt ei peetud lauselühendiks *v*-lauselühendit (*Kooli ja Aia tänava nurgal asuv maja...*). Suhteliselt vähe esines vigu konstruktsioonide aegades. Ka interpunktsioonivigu polnud palju, kusjuures sagedamini eksiti oma lausete kirjavahemärgistamisel, vähem ülesandes antud lausetes. Ka stiililt võinuksid õpilaste laused ladusamad olla.

12. ülesanne polnud mõeldud niivõrd võistlejate diferentseerimiseks, kuivõrd lõbusaks lõpulõdvestuseks.

Karikaturist Priit Pärn kirjutas õpilaskirjandeist välja mõned vildakad laused ja joonistas nende kohta pildid. Õpilased, kellele anti 10 niisugust karikatuuri, pidid kirjutama iga pildi alla vigase lause, mille järgi kunstnik võis sellise karikatuuri joonistada. Vigaste lausete konstrueerimise hõlbustamiseks anti õpilastele ette ka korrektsed laused.

Ja ometi diferentseeris seegi ülesanne võistlejaid: karikaturistile ideed andnud lausete koostamisega tulid enam-vähem täielikult toime ainult neli konkursslast, kuna üks õpilane tabas ära vaid 3 lauset 10-st, teine aga jättis ülesande hoopis lahendamata, seda kas ajapuudusest või töö-käsu mittemõistmisest. Ülesande sisuline analüüs peab siinkohal ära jääma, sest ilma piltideta poleks see käsitatav.

Kuigi konkurss seadis fookusesse süntaksi ja sõnastusoskuse, olid mitmed ortograafia- ja morfoloogiavead õpilaste koostatud lausetes ometi kurjast. Loetlegem siinkohal neist mõned: *olümpiaadi töö, zürri, aastaeg, lemmik õppeained, kostus, Tallinas, ei tohi alla käija, Võidupüha jt.*

Süntaktiliste teadmiste vahekord sõnastusoskusega

Kokkuvõttes lahendas meie õpilasparemik võistlusülesanded järgmise edukusega: 1) süntaktiliste mõistete järgi pika lause konstrueerimine — 89,5% õigeid lahendeid; 2) lauselühendi asendamine kõrvallausega ja vastupidi — 89%; 3) sõnade sobivus konteksti — 87%; 4) skeemide järgi lausete koostamine — 84%; 5) sõna käib erinevad tähendused — 83%; 6) lausete sünonüümne ümbersõnastamine — 78%; 7) lauseanalüüs — 78%; 8) varia — 75%; 9) P. Pärna piltide allkirjad — 69%; 10) kirjavahemärgid — 69%; 11) artikli redigeerimine — 66,4%; 12) tadžiki keele ülesanne — 53%.

Et olümpiaadi absoluutne võitja näitas 91%-list edukust, viimaseks jäänu aga liigemalt 40% võrra nõrgemat tulemust, siis on parematest parimani veel suur tee.

Süntaktiliste ja sõnastusülesannete lahendused olid üllatavalt ühtlasel tasemel (edukus vastavalt 76,1% ja 78,4%; kõikide ülesannete keskmine 77,2%). Süntaksiülesandeid lahendasid märksa edukamalt 23 õpilast, sõnastusülesandeid 39 õpilast, kuid paljude õpilaste paremus sõnastusülesannetes oli kõige minimaalsem (0,5—1 punkti), mis sisuliselt tähendas süntaksiga võrdväärselt esinemist. Sõnastusülesannete edukam lahendamine on aga siiski mõneti ootamatu, sest olid ju süntaksiküsimused konkursieelse ajaga rohkem õpitavaid kui sõnastuse lihvimine. Seega ei kinnita käesolev lühiuurimus senist käibetõde, et õpilaste sõnastusoskus jätab rohkem soovida kui grammatika tundmine. Vähemalt ei saa seda väita meie õpilasparemiku kohta.

Süntaktiliste ja sõnastusülesannete korrelatsiooni kordaja 0,53 on 62 katseisiku juures statistiliselt oluline, näidates, et õpilased, kes lahendasid edukamalt süntaksiülesanded, olid tugevamad ka sõnastusoskuses. Mõistagi ei viita see veel kausaalsele seosele, sest nähtused pedagoogika valdkonnast on tavaliselt kompleksnähtused, kus kahe muutuja (antud juhul paremate õpilaste süntaktiliste teadmiste ja sõnastusoskuse) vahelise suhte määrajaks võivad olla ka teised muutujad peale vaadeldava kahe. Kumatigi ei tohiks nüüd ega edaspidi alahinnata lausestruktuuride õpetamist õpilaste sõnastusvilumuse kujundamise nimel. Seepärast jäägu teooria ja praktika tihe seos emakeeletundide metoodiliseks keskkeljeks ka uue eesti keele programmi realiseerimisel.

Järjekordne olümpiaad, mis oli korraldajaile senistest raskem, kuid ka haaravam, on seljataga, uued konkursid on tulemas. Õppides tänastest vigadest, eksime homme vähem.



Noorkogude Kool

reportaaž

Tänavune sügis on meie noorsoo-organisatsioonidele juubelihõnguline.

Eesti komsomol tähistab oma 60. aastapäeva 5. detsembril ja septembrikuus möödus 40 aastat esimeste pioneerirühmade moodustamisest Eestis.

See oli 1922. a. septembrikuu hakul, kui pimeduse varjus saabusid Peningi valla Võisilma talu EKNÜ I kongressi delegaadid. 3. septembril kogunesid eilsed ja tänased kommunistlikud noored taas Võisilma talu, teiste hulgas ka toonased kongressil osalejad Alma Vaarman ja Vladimir Kangur. Talu õuel punavate pihlakate ja tammede all avati I kongressi auks mälestusmärk. Sellega algasid Eesti komsomoli 60. aastapäeva tähistamise üritused.

7. septembril kogunesid mitme põlvkonna pioneeritöötajad ja pioneerid Tabasalu pioneerilaagrisse. Just nimelt selles paigas korraldati 40 aastat tagasi seminarlaager meie vabariigi esimestele pioneerijuhtidele. Pioneerilaagri klubi seinale jääb seminarlaagri päevi tulevastele põlvedele meenutama mälestustahvel. Mälestusmiitingul osalesid Eesti NSV pioneerorganisatsiooni organiseerimisbüroo liige Konstantin Mihhailov ja esimestest pioneerijuhtidest Marta Kangro, Lilli Promet, Elja Priimägi, Mare Heinsco ja Kaljola Kirt. Nii nad kõik koos fotograaf Faivi Kljutiški pildile jäidki.

Kindlasti jääb see tore septembripäev kauaks meelde Tallinna 43. keskkooli 4. klasside õpilastele, kellele meie esimesed pioneerijuhid ja teised aukülalised pioneerirätte kaela sidusid.

Nii nagu nelja aastakümne eest, lauldi ja tantsiti ümber pioneerilõkke ka seekord. Sekka kuulati mälestusi esimestest pioneriaastatest, laagrilugusid ja pioneeritöö muljeid. Pioneeride ja pioneerijuhtide taju hoidis ülal ning pakkus meeleolukat külakosti Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee etnograafiaansambel. Tore, et pioneeride ja komsomolitöö veteranidel on tegutsemislusti ja teotahet jagunud tänaseni. Pangem siis tallele nende kogemused, natkatagu tänaseidki noori nende reibas meel.

VERNER PUHMI ja FAIVI KLJUTIŠIKU fotod



ÕPI- EDUKUSE ARVESTAMINE JA HINDAMINE GEOGRAAFIAS

HELI TIITS

Õppeprotsessi lahutamatu osa on õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimine ning õpiedukuse hindamine. Geograafia õpetamisel, analoogiliselt muude õppeainetega, tehakse seda jooksvalt kõigis õppetöö vormides ning kokkuvõtlikult õppeveerandi ja -aasta lõpul. Teatavasti orienteeruvad õpilased oma õpitegevuses õpetaja esitatud nähtmistele. Mille teadmist või oskamist õpetaja kontrollib ja hindab, seda ka õpitakse. Seetõttu avaldab teadmiste kontrollimine suurt mõju õpilase töö intensiivsusele ja tulemusrikkusele. Järelikult ei või õpiedukuse arvestamine ja hindamine olla juhuslik ega pealiskaudne. Ometi osutavad tähelepanekud tegelikust koolitööst praegu mõnedele asjaoludele, mis edaspidi peaksid leidma senisest soodsama lahenduse.

Teatud ülevaate olukorrast õpilaste õpiedukuse arvestamise ja hindamise kohta annab klassipäevik. Pilguheit geograafia leheküljele veenab sageli tõsiasjas, et hinnete võrk on hõre. Veerandi jooksul on tavaliselt tehtud üks-kaks kontrolltööd, igatunnise küsitluse teel on enamik õpilasi saanud üks-kaks hinnet. Leidub tunde, kus õpetaja on küsinud 4–5 õpilast, kuid esineb ka lahtreid, kus on vaid paar hinnet või mis on päris tühjad. Veerandi algupoolel on enamasti hindeid vähe, lõpul aga tõuseb nende arv järsult. Siit koorub välja eksimus õpilaste õpiedukuse hindamise juhendi (1979. a.) vastu, mis esitab nõude: *hindamine peab olema süstemaatiline ja igakülgne*. Geograafias, kus õpilased ormandavad väga mitmekülgseid teadmisi ja praktilise töö oskusi, ei ole mõeldav, et mõni üksik hinne annab ammen-dava ülevaate nende sisust ja mahust. Paratamatult osutub siis kokkuvõtte veerandi(aasta)hinde näol juhuslikuks. Kuid just *hindamise objektiivsust*, seda, et hinne peegeldaks õigesti õpilaste teadmiste, oskuste, vilumuste ja arengu taset, õpetajalt nõutakse. Seega on ilmne, et **geograafia õpetamisel tuleb otsustavalt tõsta õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise tihedust**, taotledes tõeliselt õige pildi saamist õpilase õpiedukuse tasemest.

Subjektiivsust hindamisel kinnitavad muu hulgas ka andmed, mida on saadud Eesti NSV Haridusministeeriumi korraldatud kontrolltööde tulemuste ja koolis olemasolevate andmete võrdlemisega. Ikka on juhte, kus õpetaja arvates teab õpilane geograafiat hästi, keskpäraselt või halvasti, kontrolltöö aga näitab muud. Kül-lap esineb niisugusel juhul olukord, kus mõni üpris kõrvalise tähtsusega tegur (või isiklik sümpaatia-antipaatia) etendab lubamatut osa õpilase hindamisel. Meenutagem taas «Juhendit», mille järgi *õpetaja peab suhtuma õpilastesse õiglaselt ja heatahtlikult*.

Hindeid saadakse peamiselt **õppetunnis**. Tundide vaatlused aitasid mõneti mõista, miks mõnedes koolides on geograafias hindeid vähe, miks osal õpetajatel on raskusi õpiedukuse objektiivse hindamisega.

Kokkuvõtlikult võib märkida, et põhiline komistuskivi on küsitlemise metoodika. Kui uue õppematerjali õpetamisel on järk-järgult juurdunud uued, moodsamad ja tõhusamad metoodilised lähenemised ning võtted, siis õpilaste teadmiste kontrollimine toimub sageli ikka vanaviisi: paar-kolm õpilast jutustavad ümber õpiku teksti, näitavad kaardil mõningaid objekte, kusjuures enamik õpilasi küsitlemise kestel igavleb (resp. rikub korda, õpib muud õppeainet jne.). Muidugi toimitakse ajuti teisiti. Näiteks õpilaste välise aktiivsuse

ergutamise eesmärgil toimub frontaalne küsitlus, mis kahjuks osutub sageli pinna-pealseks ja annab seetõttu hindeid juhuslikult. Vahel korraldatakse tunnikontroll, et korrapealt rohkem hindeid saada. Võib arvata, et üks või teine õpetaja tunnetab seesuguselt kasutatava meetodika küündimatust efektiivselt õpilasi küsitlenda ja hinnata, kuid sobivamat ei leia või ei leia mahti otsidagi. Kõnesolev kitsaskoht on mõistagi õige lihtne — küsitlemise meetodika ei ole kooskõlas klassikoplektide suure täituvusega (õpilasi on palju, küsida jõuab suhteliselt vähe). Ent see on vaid üks muredest. Võib ju küsitlenda rohkem õpilasi, kuid siis jääb veelgi vähem aega uue õppematerjali edastamise, kodutööde andmise, praktiliste tööde sooritamise jmt. jaoks. Kuidas ühendada vajadust — küsida võimalikult paljusid õpilasi võimalikult lühikese aja vältel?

Õpetajate kogemused kõnelevad üsna selget keelt — **kõigepealt on vaja õpilastele õppematerjali põhjalikult ja mitmekülgsest õpetada, õpilaste endi tööd otsustavalt korraldada**, alles siis on võimalik taotleda teadmiste ja oskuste kontrollimise efektiivsust. Paraku esineb praktikas selle kogemuse minetamist — õpetamine-õppimine on nagu teisejärguline, kontrollimine aga — põhiline ja põhjalik (!). Taolise tööstiili juures ollakse enamasti hämmeldunud, et õpilasi õpetaja «nõudlikkus» ei innusta, et nad hindesse suhtuvad järjest ükskõiksemalt ja löövad geograafia õppimisele käega. Tuletagem meelde, et hindamisjuhendi järgi tuleb *hinnata ainult neid teadmisi, oskusi ja vilumusi, mis on õppetöös läbi töötatud, arendatud ja kinnistatud*. Seega tuleb õpilaste küsitlemist käsitada tihedas seoses õpetamise-õppimisega ja selgelt aru saada, et enne on vaja õpetada ning suunata õpilased vastavat materjali õppima tunnis ja kinnistama kodus ning alles seejärel on õpetajal üldse õigus tehtud töö tulemusi kontrollida. Mõistagi ei sobi eelnevaga kokku tund, mille lõpul õpetaja teatab, et see, mida koolis teha ei jõutud, tuleb kodus ise (iseseisvalt!) selgeks õppida, et kuigi tunnis ei jäänud aega ülesannete tegemiseks ega nende läbiarutamiseks, on kodusse tööks töövihiku vastava osa täitmine, et kodus tuleb üles otsida teatud kontuurkaart, millel tähistada õpiku tekstis nimetatud objektid jne. Siit tulenev õpilaste suur õpikoormus kodus on otsene järg ebaõigele õppeprotsessi organiseerimisele tunnis. Pealegi on niisugune «töökorraldus» vastuolus kodutööde eesmärgiga — kinnistada ja süvendada neid teadmisi, oskusi ja vilumusi, mis on saadud tunnis (vt. täpsemalt J. Sepp, «Nõukogude Kool», 1980, nr. 4). Ei tarvitse imestada, kui järgmises tunnis tekitab küsitlus negatiivseid

emotsioone nii õpilastele kui ka õpetajale, sest vastajad ei suuda olulist ebaolulist eraldada, põhivara teavad kesiselt, praktilisi töid ei oska sooritada, osa koduseid ülesandeid on lihtsalt tegemata. Niisuguse töö juures kaob õpilase huvi geograafia vastu, geograafiatund muutub talle vastikuks, aine sisu ei kõida teda. Hinded püsivad siis valdavalt «rahuldava» ääremail. Rõõmu geograafiliste teadmiste ja oskuste omandamise üle varjutab tusa-meelsus.

Alustagem seega tunni õige struktuuri kujundamisest, s. o. niisuguse tunni organiseerimisest, kus põhiosa on tööl — õpetamisel ja õppimisel, kus tunni lõpul on nii õpetajal kui ka õpilastel selge pilt tehtust ja sellest, mida on kodus vaja süvendada, mida edaspidi on tarvis tingimata teada ja osata. Õpiedukuse arvestamine ja hindamine leiavad sel juhul nagu isendast oma õige koha. Arusaadavalt kontrollitakse siis õppematerjali põhivara (mitte õpikumaterejali!) omandatust, praktiliste oskuste valdamist (mitte töövihiku või kontuurkaardi täitmist!) jmt.

Nagu juhendis märgitakse, on *hindamise põhifunktsioonid koolis arvestus, kasvamine ja arendamine*. Arvestusfunktsioonist tulenevalt on vaja küsitlemisega välja selgitada teadmiste, oskuste ja vilumuste sisu ning maht vastavuses õppeprogrammiga. Sellele nõudele vastab õpiedukuse hindamine enamasti siis, kui korraldatakse kontrolltöö. Õpilaste vastuste põhjal õpetaja otsustab, kas vastus on õige, täielik, loogiline jne., ning paneb vastava hinde. Suulise vastamise ajal kipub arvestusfunktsiooni hajutama õpetamise taotlus. Paljud õpetajad ei märkagi, kuidas nad õpilase vastamist segavad. Küll katkestatakse teda vaheküsimustega, täiendustega jm. moel, kusjuures eesmärk on vastavat õpilast mitte niivõrd kontrollida, kui võrd selgeks õpetada see, mis veel selge pole. Veelgi enam: kogu klassigi harjutatakse vastajat segama — siin-seal tõuseb käsi vahemärkuse ütlemise sooviga enne, kui vastaja on lõpetanud. Juba 5. klassis, alles geograafia õppimise hakul, kogeab õpilane, et tal enesel ei ole vajagi vastata plaanipäraselt, kava järgi, või muret tunda vastuse täielikkuse pärast — õpetaja ja kaasõpilased aitavad niikuinii. Siit kujuneb pisitasa välja õpilaste kidakeelsus, nende väljendusoskus muutub üha mannetumaks. Õpetajale meeolehärmi tekitavalt avaldub suulise kõne madal tase eriti eksamil, sest siis peab õpilane algusest lõpuni iseseisvalt vastama ja keegi teda tavapäraselt ei aita. Niisuguse raskuse ületamiseks on tarvis esimestest geograafiatundidest peale õpilastele teatavaks teha nõuded vastuse suhtes. Need on juhendis fikseeritud järgmiselt: 1) õigsus, 2) täielik-

kus, 3) täpsus, 4) kindlus, 5) mõtestatus, 6) esitamise iseseisvus, 7) loogilisus, 8) esinenud vigade ning eksimuste arv ja iseloom. Õpetaja võib vastuse hindamise kriteeriumid geograafiakabinetti välja panna kirjalikus vormis.

Eri geograafiakursustes õpitakse eri sisu ja struktuuriga õppematerjali. Loomulikult on vastuse kava näiteks 5. klassis teema «Hüdroosfäär» õppimisel hoopis teistsugune kui 6. klassis teema «Aafrika kliima» või 8. klassis teema «NSV Liidu keemiatööstus» korral. Uut kursust õppima asudes õpilased veel vastava õppematerjali loogilist struktuuri ei tunne ja seetõttu on ka vastamisel kimbatuses. Kogemustega õpetajad on välja töötanud vastavad kavad, tutvustades õpilastele ühtlasi nende punktide järgnevuse põhimõtteid ja loogikat (näiteks, miks õpitakse reljeefi tundma enne kui kliimat, kliimat enne kui vetevõrku, taimkatet enne kui loomastikku jne.) ning on asetanud need samuti kabinetis õpilastele hästi nähtavalt. See aitab neil õppida vastama süsteemipäraselt, loogiliselt. Samuti tuleb õpilastele eelnevalt esitada kindlad nõuded kõne kohta, eriti rõhutades oskuskeelendite ja nimede omandamise täpsuse vajalikkust nii suulises kui ka kirjalikus kõnes.

Jooksev küsitlus peaks haarama igas tunnis 7—8 õpilast, olema operatiivne ja kompaktne. Suulise vastuse nõrk külg on suhteliselt suur ajakulu. Seetõttu ei ole otstarbekohane kõike õpitust sel viisil kontrollida. Metoodilises kirjanduses soovitatakse suulist vastust nõuda peamiselt probleemülesannete lahendamisel. Need aktiveerivad eeskätt mõtlemist (näit. miks? mis põhjusel? millega seoses? jne.) ja vastuseid on seetõttu kasulik kuulata kogu klassil. Osa õpetajaid ergutab klassi tähelepanu suulise vastuse kuulamise ajal sellega, et nõuab vastuse retsenseerimist. Vastuse kuulamise järel ütleb teatud õpilane, mida vastati valesti, mis vastuses jäi puudu, millised ebatäpsused esinesid jne. Retsensendil peab jätkuma ka enesekindlust mainida, millised vastuse küljed olid eeskujulikud. Retsensentki saab tunnis hinde. Osa õppematerjalist on tarvis õpilastel n.-ö. lihtsalt ära õppida. Nende osade kohta esitatakse mälu aktiveerivaid küsimusi (näit. loetle, määra, nimeta jne.). Seesugustele küsimustele ei ole õpetajal vaja taotleda suulist vastust. Õpilane võib vastata kontuurkaardil (vt. täpsemalt A. Benno, VI klassi geograafia kontrolltööde kasutamise juhend, Tln., 1978, lk. 5—6), paberilehel, perfokaardil jne. Ka sel juhul on võimalik kasutada retsense. Unustusse ei tohiks küsitluse käigus jääda ülesanded, mis nõuavad teadmiste rakendamist praktikas. Et õpilane peab siis enamasti analüüsima või graafiliselt kuju-

tama arvulisi andmeid, lugema kaarti jne., on soovitatav lasta tal teha vastav töö vaikselt pingis istudes. Klassides, kus on kasutusel töövihikud, leiab õpetaja sealt sobivaid probleem-, mälu- jt. ülesandeid. Väga huvitavaid näiteid õpilaste jooksva küsitlemise metoodiliste võtete kohta saab lugeja õpetaja A. Aosaare artiklist «Õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimise võtteid» (kogumik «Õppe- ja kasvatustöö küsimusi kooligeograafias», Tln., 1976, lk. 89—95). Mõneti aitavad õpetajaid kontrollivõtete täiustamisel Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaantud näidiskontrolltööde kogumikud (V, VI ja VIII klassile), kust on võimalik saada ülesandeid ka õpilaste teadmiste ja oskuste jooksvaks kontrollimiseks. Mida rohkem õpilasi ja mida kiiremini tunnis kontrollida jõutakse, seda rohkem saadakse hindeid, seda mitmekesisemat ülevaadet nad annavad õpetajale, seda pingelisem on tunni teadmisi ja oskusi kontrolliv osa ja seda rohkem on välistatud eduka õppimise vaenlase — igavuse tekkimine.

Vaieldamatult nõuab nn. tihendatud küsitluse korraldamine õpetajalt head ettevalmistavat tööd. Küsitlemise mitmekesisust eeldab rohkearvuliste ja mitmesuguste kontrollivahendite olemasolu. Neid tuleb esialgu veel ise valmistada, kuigi ettevalmistused geograafia didaktiliste materjalide koostamiseks ja väljaandmiseks toimuvad juba praegu. Põhjalikult on tarvis läbi mõelda ka küsitlemise süsteem — mida üldse küsitlusega haarata (õpikutes on rohkesti programmiväliselt ja teisejärgulise tähtsusega materjali), kuidas ja kellelel mida küsida. Nagu varem juba kirjutasime, on tähtis, et küsitluse orbiiti langeksid kõik need teadmised ja oskused, mida omandatakse põhivarast õppetunnis, kodus, vaatluste sooritamisel ja ekskursioonide käigus (vt. täpsemalt H. Tiits, «Nõukogude Õpetaja» 11. märts 1978). Uue õppematerjali käsitlemiseks kasutatakse laialdaselt ning edukalt temaatilisi plaane. Ka õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimisel aitaks praegusest paremini ning õigemini saada õpiedukusest ülevaadet see, kui iga teema piires toimuks küsitlus kindla süsteemi järgi. Sel juhul peaks õpetaja küsitluse sisu ja kontrolliks kasutatavad metoodilised võtted planeerima mitte ühe tunni kaupa, vaid terve teema ulatuses. Nii on võimalik sihipäraselt ette näha, milliste vahendite abil, mida ja millal kontrollida. Teatud eeskujul võivad jällegi pakkuda trükitud näidiskontrolltööd, mis haaravad õppematerjali iga teema kohta nii sügavuti kui ka laiuti. Temaatilise planeerimise korral leitakse otstarbekohane koht ka tunnikontrollile ja frontaalsele küsitlusele. Loomulikult ei jää niisuguse töökorralduse puhul tagaplaanile ükski põhivara

osa, sealhulgas ka oskuste kontrollimine.

Tundide külastamisel on olnud märgata, et hinnete vähesust tingib sageli õpetaja tähelepanu hajuvus õpilaste tegevuse suhtes. Õigesti korraldatud tunnis teevad õpilased tihti iseseisvat tööd. Enamik pälviks neist hinnet otse sooritamise järel. See aga nagu unustatakse ära. Õpiedukuse arvestamise ja hindamise juhend märgib, et *praktiliste ülesannete sooritamist hinnatakse kas kohe pärast nende lõpetamist või nendega seotud töötulemuste analüüsimisel*. Osa ülesandeid geograafias on harjutavat laadi (näiteks mõõtkava, kaardivõrgu kasutamine, looduse või majanduse kirjeldamine kaardi põhjal). Siis saab õpilane vastavate tööde eest koondhinde. Ka kodus sooritatud ülesannete kontrollimine ja hindamine jääb unarusse. Ometi peaks see eriti hindamise kasvatusfunktsiooni silmas pidades toimuma regulaarselt. Veelgi harvem on märgata õpilase töö kontrollimist ja hindamist vaatluste ning välitööde eest, mistõttu peatume nendel eraldi. **Vaatluste** korraldamist näeb ette geograafiaprogramm põhiliselt 5. klassis. Vaatlustega koguvad õpilased andmeid looduse muutumise kohta (ilma- ja fenoloogilised vaatlused). Sellega seoses omandatakse teadmisi mõõteriistade ning vaatlusvahendite (sademetemõõtja, tuulelipu, baromeetri jne.) käsitsemise, andmete hankimise ning ülesmärkimise jmt. kohta, saadakse vastavaid praktilisi oskusi. Kindlasti tuleks kontrollida ja hinnata õpilaste teoreetilisi teadmisi mõõteriistade ning vaatlusvahendite ehituse ning kasutamise reeglite kohta, seejärel aga andmete hankimise praktilisi oskusi (vaatlusvahendite ja mõõteriistade kasutamist, andmete leidmist ning fikseerimise täpsust, vaatluste-mõõtmiste sooritamise järjekindlust jne.). Ka saadud andmete läbitöötamise ja kokkuvõtete tegemise oskus peaks hinde pälvima. Oluline on saada informatsiooni sellestki, kuidas õpilased oskavad vaatlus(mõõtmis) andmete põhjal leida uusi arvulisi näitajaid (näiteks arvutada ööpäeva dekaadi või kuu keskmist temperatuuri), kujutada andmeid graafiliselt (näiteks koostada tuuleroosi), iseloomustada andmete põhjal teatud nähtust (näiteks temperatuuri või õhurõhu käiku, leida ekstreemseid näitajaid jne.). Kogemused kinnitavad, et kui õpetaja vaatlusperioodi ajal ja selle järel kontrollib ainuüksi seda, et õpilased vastava graafiku alusel vaatluspunktis käivad, töö sisulisele küljele aga piisavalt tähelepanu ei pööra, õpilase vastavat tegevust ei kontrolli ega hinda, siis muutuvad õpilased vaatluste suhtes ükskõikseks, jäätavad need unarusse ja kaotavad nende vastu huvi.

Geograafia õppimisel peavad õpilased

kogema, et **ekskursioon** on tunniga võrdväärne õppetöö vorm. Paljude teadmiste omandamine toimub edukalt kodukoha looduse ja majanduse vahetu tundmaõppimise teel. Nimelt seetõttu on otstarbekohane kontrollida ja hinnata õpilase tegevust nii ekskursiooni käigus kui ka pärast ekskursiooni (saadud materjalide vormistamise eest peaksid õpilased saama hinde). Hindamise orbiiti tuleks haarata ka teadmised, mida ekskursiooni käigus omandati. Kontrollimist ja hindamist väärivad teadmised kodukoha veekogudest, pinnamoest, muldadest, taimkattest, looduslikest kompleksidest, loodusvaradest, looduse kaitsmise abinõudest, tootmise spetsiifikast jne. Neid võib kontrollida jooksvalt ja ka kontrollitööde abil.

Ülatuslikumat õppematerjali kontrollitakse geograafias tavapäraselt **kontrollitööde** abil. Nende tulemuste edukus oleneb suuresti eelnenud üldistavast kordamisest. Kontrollitööd ei tohi suurendada õpilase koduse õpitöö koormust. Seetõttu peavad nad olema süsteemipäraseid ja orgaaniliselt seostuma teiste õpiedukuse arvestamise ja hindamise võtetega. Küsimus pole selles, kas teha õppeveerandis üks või kaks tööd, näha ette need veerandi algul, keskel või lõpul, vaid kontrollitööde temaatilises planeerimises. Juba õppepoolaasta algul tuleb ette näha kordamine ja kontrollitöö vastavuses õppematerjali struktuuri ning sisuga. Näidiskontrollitööde kasutamise juhendites on antud üksikasjalik ülevaade vastavate kontrollivahendite süsteemist antud kursuses. Tööde hindamisel tuleb arvesse võtta, et hindamise juhend lubab *arvestada vastuste eri komponente eraldi*, hinnata üht kontrollitööd mitme hindega (näiteks üks hinne pannakse mõistete, teine faktide, kolmas praktiliste oskuste valdamise eest).

Mida teha siis, kui juhtub, et klassi enamik ei ole kontrollitavat õppematerjali omandanud? Pöördume taas juhendi poole. Selles on kirjutatud, et *vastav õppematerjal ei kuulu hindamisele, vaid täiendavale õpetamisele*.

Kokkuvõtlikult mainigem, et geograafia on üks rikkamate kontrollivõimalustega õppeaineid. Neid võimalusi tuleks kasutada sihipäraselt, teadlikult ja järjekindlalt. Õpetades õpilasi õppima, peame õpetama neid ka oma teadmistest ja oskustest aru andma. Siis vastab õpiedukuse arvestamine ja hindamine kasvatus- ning arendustaotlustele, kujundades õpilastes õiget töösuhtumist, oskust hinnata enese ning teiste töö tulemusi.

KAINIKU ÕPI- AKTIIVSUSE VIRGUTAMINE LUGEMIS- TUNNIS

EHA HIIE

Ühiskonna ja lapse areng on lahutamatud ilust, ilutajust, elamustest. Ent ilutunne ja esteetilised elamused, maitse, ideaal ja väärtused ei kujune iseenesest, vaid vajavad lapses kujundamist, kasvatamist. Nüüd, kui eriti aktuaalseks on saanud kindla silla loomine **teadmiste** — isiksuse **intellektuaalse potentsiaali** — ja tema **tegude** vahele **veendumuste** kaudu, on fookusesse tõusnud senisest enam ka isiksuse **emotsionaalse potentsiaali** kui selle silla ühe kandetala formeerimine. Filosoofia-doktor prof. A. Hartšev rõhutab: emotsionaalse resultatiivsuse saavutamise kasvatustöös on möödapääsmatuks tõusnud veel sellegi tõttu, et inimese esteetilise kultuuririkkuse astmest sõltub otseselt tema või-

me tajuda **vaimsete väärtuste** kunstilist, kõlbelist, ideelis-poliitilist sisu. Veelgi enam. Kõrge esteetilise kultuuriga inimene mitte ainult oskab tajuda ilu, vaid ta loob ise aktiivselt ilu ja võitleb inetuse vastu endas ja enda ümber (8, lk. 66).

Hindamatud võimalused esteetiliseks tunde-
kasvatuseks peituvad kunstis, sealhulgas kirjanduses. Võluvõtmeks, mis ukse avab ja lapse üle lävepaku kirjanduse kui kunsti rikkuste juurde laseb, on **lugemishuvi**.

Huvid on inimese tunnetusvajaduste emotsionaalsed avaldused. Huvid esinevad tunnetust püsivalt äratava või ergutava mehhanismina, mistõttu huvide sihipäraselt kujundamist tuleb isiksuse arenemise kaugemaid perspektiive silmas pidades kooli üheks põhiülesandeks lugeda.

Missugune on õpilaste lugemishuvi?

Kasutades õpilaste vaba aja harrastuste uurimise andmeid ja praktikutest õpetajate tähelepanekuid, arvame, et olukord pole eriti kiita. Õpilaste vaba aja harrastuste uurijad kinnitavad, et kirjanduse lugemine on õpilaste harrastustes aina enam tagaplaanile jäänud. Praktikutest õpetajate andmeil on mitte üksnes igas klassis mõningaid õpilasi, keda kirjandustunnis käsitletav kuidagi ei riiva, vaid on terveid klasse, kes kirjandustunnis tegeleksid meelsamini kõige muuga kui kirjandusega.

H. Hanseni ja **S. Sauli** uurimuste andmeil (vt. 1, lk. 10 ja 7) on lugemishuvid võrdlemisi kindlalt välja kujunenud juba 11—12-aastaselt ega erine oma põhistruktuurilt oluliselt täiskasvanu omast. Nende andmeil ei toimunud jälgitud 5. klassist kuni 8. klassini lugemishuvide struktuuris erilisi muutusi. Järelikult, lugemishuvide mõjutamine murdeas on juba hiljaks jäänud. Põhialuse lugemishuvile või huvi puudumisele panevad usutavasti hoopis varasemad eluaastad.

S. Saul nendib murelikult, et 15% uuritud 5.—8. kl. õpilastest, s. o. iga kuues-seitsmes, ei loe peaaegu üldse ilukirjandust ja 36% ehk iga kolmas — populaarteaduslikku kirjandust (7, lk. 35). Sama uurimuse andmeil on populaarteadusliku kirjanduse lugemine võrdelises sõltuvuses ilukirjanduse lugemisega. Mida siiramat huvi ilukirjanduse vastu tuntakse, seda enam ka populaarteaduslikku kirjandust teadmiste allikana kasutatakse.

L. Rass, uurinud õpilaste huvi mitmesuguste teemade vastu, kinnitab samuti, et lugemishuvide puhul maksab täiel määral **kumulatsiooniseadus** — mida rohkem ja mitmekesisemalt loetakse, seda suuremaks osutub vajadus selle järele, ja vastupidi (6).

V. Kochi andmete kohaselt on täheldatav kindel positiivne seos lugemissageduse ja õpiedukuse vahel. Lugemise ja õpiorien-

tatsiooni positiivset seost kinnitab viimase võrdlemine lugejaaktiivsusega: väheaktiivsete lugejate seas ei leidunud üldse positiivse õpiorientatsiooniga lapsi; keskmise lugejaaktiivsuse korral olid 40% õpilastest negatiivse, 58% keskmise ja 2% positiivse orientatsiooniga. 91% positiivse orientatsiooniga õpilastest on ka innukad lugejad (4, lk. 20).

Ainuüksi lugemise **ergutav mõju õpiorientatsioonile** peaks olema küllalt kaalukas põhjus lugemishuvi virgutamiseks nii koolis, kodus kui ka kooli- ja klassivälises töös. Veel enam võimendub see vajadus kirjanduse kui kunsti **kasvatuslikku** mõju silmas pidades. Ja viimane aeg sellesuunalise sihipärase töö alustamiseks on üldharidusliku kooli kõige noorem aste — algklassid.

Kuidas on lood tegelikult?

Vaevalt on keegi meist kohanud normaalset koolieelses eas last, keda ei huvitaks jutte ja lugemist kuulata, pildiraamatut vaadata. Seega eos on huvi lugemise vastu igal lapsel olemas. **Lugemisoskuse** omandanud lapse ees avaneb ääretult rikas ning ahvatlev raamatumaailm. Võiks loota, et siitpeale hakkab ta meelsasti **iseseisvalt** seda maailma avastama, lugema, jutustama, ise pisilookesi sepitsema. Paraku see nii aga ei ole. Nii mõnigi kord ei puhke koolieelses eas süttinud huvisädemest mitte soe ja hele leek, vaid sädemekene kustub hilisematel kooliaastatel hoopiski.

TPedi üliõpilasuuringute andmeil taandub emakeele lugemistund meeldivuselt esimeste ainete hulgast 1. klassi alguses õige pea pingerea keskele või lõppu. Lastest vastustest küsimusele, miks see nii on, selguvad järgmised hinnangud: emakeele tund on igav; töö on liiga üksluine; teised õpilased loevad väga aeglaselt (s. t. tunni tempo on madal); liiga palju kordi loetakse tultavat pala; selles tunnis pole midagi huvitavat ja uut jne. Seejuures on olulised erinevused laste suhtumistes kooliti ja klassiti. On terveid klasse, kus kõik lapsed on lugemistunni asetanud meeldivuselt 1.—2. kohale, on aga klasse, kus ükski õpilane pole lugemistundi oma meelstunniks pidanud. Just viimane asjaolu sunnibki meid pöörama pilgud küsivalt õpetaja poole. Ilmselt on lapse **esimene õpetaja** nimelt see isik, kes suudab koolieelsest eest pärinevat lugemishuvi õhutada, sügavamaks ja mõtestatumaks muuta, või siis vastupidi — tuima ja igava tööga, ainuüksi lugemistehnika drillimisega, jäiga sunni ja survega tagapaanile suruda, surmata.

Kooliuisik armastab oma kooli ja õpetajat ning allub kergesti kooli kasvatuslikule mõjule. See loob soodsad eeldused tema mõttemaailma ja arusaamade kujundamiseks juba esimestest koolipäevadest

peale. Sestpeale alaku ka **sihipärane** lugupidamise kasvatamine raamatu vastu, lugemishuvi järjekindel virgutamine ja avardamine.

Milline peaks olema eesmärgiseade?

Isiksuse arengus on üldharidus vaid **algus**, sihipärastatud äratõuge **eneseharimise järjekestvuseks**. Seepärast ei osutugi määravaks teadmiste kokkuleppeline kogusumma, vaid õige **suundus** ja väärtushinnangud. See tõde puudutab kõikide õppeainete, sealhulgas ka lugemisõpetuse eesmärgiseadet.

Lugemisõpetuse eesmärgina nimetatakse tavaliselt eelkõige lugemisoskuse ja lugemisvilumuse kujundamist. Tõepoolest, ilma selleta pole mõeldav kirjanduse varasalvide kasutamine. Seepärast on algklasside lugema- ja lugemisõpetuse metoodikas kindel koht lugemistehnilistel harjutustel, lugemise treenimisel. Sellesuunalist, **mahult** ja ajaliselt küllalt ulatuslikku tööd ei saa aga vahendist eesmärgiks, ainult tähtsaks muuta. Küsigem endalt: mis kasu on lugemisoskusest, kui laps lugeda **ei taha**, kui ta tulevikus ühtki raamatut kätte võtta **ei soovi**!?

Koolijärgseil aastail jõuab inimene lugeda (ja peaks lugema!) kaugelt üle õpingu-aastail loetud mahust. Järelikult seisneb põhiküsimus selles, kas lugemine on saanud tema **sisevajaduseks**.

Lugemishuvi on tunnetustarbe üks väljendusi. Lugemisõpetuse liigest asjalikkusest johtuv emotsionaalse külje ahendamise, selle meeoleoluline tuimus ja huvi närbumine lugemise vastu vähendab mitte ainult lugemisõpetuse kasvatuslikku kasutegurit, vaid avaldab bumerangina tagasimõju ka lugemisoskuse kujundamisele.

Keda lugemine ei huvita, see ka vähem loeb; kes vähem loeb, selle lugemisoskus loomulikult ka aeglasemalt areneb.

Veel enam! Kui lapseas kirjasõna ja kirjanduse kui kunsti köitvust, mõjujõudu ja rikkust ei tunnetata, kui siin lugemishuvi tuima õpitöö ja igavate ülesannetega surmataks, siis muutub üliküsitavaks selle huvi taaslustamine kesk- või vanemas astmes.

Seepärast on vaja lugemisõpetuses näha mitte ainult lugemisoskuse ja lugemisvilumuse kujundamise ülesannet, vaid **püsiva lugemishuvi** kujundamise vajadust, et tekiks **eelsoodumus kirjanduse kui ülitähtsa kasvatusvahendi mõjulepääsemiseks mitte ainult koolis, vaid hilisemaski isiksuse kujunemise protsessis**.

See nõue on lugemisõpetuse **põhifunktsioonina** fikseeritud ka algklasside emakeele programmis.

Miks aga tegelikkuses siis ikka visalt eksisteerib hall ja igav lugemistund, aru-
tä-otsata tehnika treening, milles luge-

mishuvi virgutamise eesmärki vähimalgi määral ei arvestata?

Ilmselt sellepärast, et **lugemistehnilised nõuded** (õigsus, ladusus) on kergemini silmatorkavad (nii endale kui kontrollijaile), lugemishuvi, lugemise kasvatuslik mõju aga märksa raskemini fikseeritavad. Analooilise näitena võib tuua mõnede koolide kehalise kasvatus, kus ainuueesmärgiks on nn. normide täitmine, resultaadiks aga ühekülgsuse, igavuse ja negatiivsete emotsioonide tõttu kehalise kasvatus vastu huvi kadumine.

Tegevuse edukus sõltub huvist selle tegevuse vastu. Ei kujune harmooniliselt arenenud isiksust sellest, kellel kurjaga küll VTK normid täidetud, kuid südames vastumeelsus ja põlgus kehalise tegevuse vastu. Ei virgu tõelist tunnetustarvet õpilasel, kes suure vaevaga küll lugemistehnika omandanud, kuid puudub huvi iseiseva lugemise vastu.

Kuidas seda huvi virgutada?

Alljärgnevalt osutame mõningaile sellekohastele, algklasside lugemikes peituvale võimalustele.

On hästi teada, et igasugune ärritaja, mis kutsub esile mingi elamuse, äratav tähelepanu. Sellesse kategooriasse kuulub esimene ja lihtsaim huvi tunnus — **paelus, meeldivus**. Seda arvestades on lugemike koostamisel autorite üheks taotluseks olnud **lugemisrõõmu** säilitamine. Lugemike on püütud muuta **kõitvaks, põnevaks, lapselähedaseks**.

■ Suurendatud on **muinasjuttude** osa, mille imepärasele võlule, nagu ütleb Kornei Tšukovski, võidakse jäägitult ja sundimatu alluda vaid ühelainsal eluperioodil. Lugemishuvi arendamise dünaamikat arvestavalt domineerivad 1. kl. lugemikus looma muinasjutud. 2. klassis astuvad nende kõrvale mitmesugused **ime muinasjutud**, mida esineb veel 3. kl. lugemikuski. Lastele on püütud n.-õ. tagasi anda armsakssaanud muinasjututegelased (Lumivalgeke ja 7 põialpoissi, majahaldjad-käabused, lillehaldjad jt.). Nendele lisanduvad nüüdisaegsetena karupoeg Puhh, Viplala, Karlsson, Pipi, Kunksmoor, Naksitrallid jpt. Kõik nad kokku moodustavad toreid ja mitmekesise seltskonna ning võimaldavad nende käsitlemisega ühenduses lugemistundi rikastada laulu ja muusikaga, filmide vaatamisega, mängude dramatiseeringutega, rütmilise liikumisega, muinasjuttude teemal joonistamisega jne. (vt. lähemalt 2;3).

■ Uusi lugemikke on püütud muuta **pinge- ja puändirikkamaks**, on tõstetud elurõõmsate ja **humoristlike** palade osatähtsust. Mõned palad, eelkõige rõõmu ja naeru sisaldavad, ongi ainuüksi meeleolu loomiseks lugemikku võetud. Didaktiline

lähenedamine neile oleks tulutu ja kohatu. Huumori ja rõõmsa hetke toime on mõjusam moraalilugemisest. Korvamatu on aga tema väärtus lugemishuvi virgutamisel. Osa palu («Väike vigurijutt», Lug. II, «Tagurpidi vihm», Lug. III jt.) suunab õpilasi endidki humoristlikke palu looma. Ärgem sellekohaseid ülesandeid lugemikes kahe silma vahele jätkem!

■ Lugemike n.-õ. juturaamatulikumaks muutmiseks on toodud sisse lugemikke **läbivad tegelased**.

1. klassis on neiks maapoiss Mart ja linnalaps Malle oma väiksema õe Triinu ja venna Tiiduga. 1. klassi lugemik algab lugudega kodust ja Malle perekonnast. («Tahaksin koju», «Kes läheb?», «Niidirull», «Lugusid Tiidust», «Ettenägelik unenägi-ja», «Tiit ja vanaema», «Sünnipäevalaul».)

Et peategelased 1. klassi lugemikus on kunstnikul (V. Hurt) kahjuks kaunikesti ebaõnnestunud ja isikupäratud, siis soovitate õpetajal nende teemade käsitlemisel kasutada **aplikatsioone**. Neist peaks saama terve perekonna (Malle, Triin, Tiit, ema, isa, vanaema) — kõik kenasti äratuntavad. Lugemispalade eel- ja järeltöös saaks aplikatsioonidega ning **tahvlijoonise abil** mõelda lugemikupalade juurde järge või eellugu; mõistatada, millest tuleb palas juttu; mõelda välja terveid uusi lugusid olemasolevate peategelastega.

Näiteks «Sünnipäevalaulu» puhul (Lug. I) võib õpetaja visandada paari lihtsa joonega toa kontuurid, tuppa aga laua, sellele tordi. Õpilastele antakse mõistatada, millest võiks täna juttu tulla. Tort viitab sellele, et tegemist on pidupäevaga. Tahvlile kinnitatav Malle aplikatsioon viitab sellele, et pidupäev on Mallel. Edasi on juba õpetaja fantaasiast, kes ja millises järjekorras Mallele õnne soovima tulevad (lisanduvad vastavad aplikatsioonid). Õpilastel endil lastakse mõelda, millega Mallet üllatati, kuidas sünnipäevapidu peeti jne. Niimoodi meeleoluliselt luuletuse sisse juhatanud, asutakse lugemispala-luuletuse juurde. Lõpetuseks võib aga tahvlijoonist ja aplikatsiooni uuesti ära kasutades korraldada lõbusa mängu-dramatiseeringu luuletuste, laulu, rütmikaga — nüüd juba tegelike õpilastega.

Analoogiliselt võib läbivate tegelaste aplikatsioon koos tahvlijoonisega kasutada lugemike kõikide teemade juures, muutes lugemispalad seeläbi põnevamaks, oodatavamaks, lapselähedaseks.

1. kl. lugemiku 2. tsükli «Kool» figureerib samuti Malle — seega on hea võimalus rääkida linnast ja linnakoolist, tuua aplikatsioonidega juurde Malle sõpru — uusi tegelasi. Talve tulekuga (3., 4., 5. tsükkel) kandub sündmustik aegapidi maale ja pea kohtuvad lapsed uue tegelasega. Selleks on Malle onupoeg Mart, kellele

Malle talvevaheajaks külla sõidab ja kes õpib samuti 1. klassis. Mardi isa on metsavaht. See annab võimaluse tutvustada sügavuti loodust, maaelu, vestelda koduloomadest jne. Nüüd on õige aeg võtta kasutusele Mardi aplikatsioon, samuti **foone** — **aplikatsioone** Mardi kodumaastikust (vt. Lug. I, lk. 52) jne. 6. ja 7. tsükli toimubki tegevus peajasjalikult maal. Tegelasena võib lisanduda Mardi vanaema, kes pikkaelastele talveõhtutel lastele huvitavaid lugusid jutustab (8. tsükkel). Kevadisel koolivaheajal tuleb Mart linna Mallele külla. Mida ta siin näeb, sellest 14. tsükkel «Linna» jne.

Oskuslikult Mallet ja Marti kui tegelasi ära kasutades muutub 1. klassi lugemik huvitavaks isegi neile lastele, kes lugeda juba oskavad ja pea kõiki lugusid teavad. Saavad nad ju lõputult juurde mõelda, mida Malle või Mart ühes või teises situatsioonis veel teha võiksid, saavad iseseisvalt konstrueerida tahvlijoonise aplikatsioonidega teiste mõistatamiseks, pala avardamiseks jne.

2. klassi lugemikus lisanduvad uute tegelastena Mardi noorem õde Anu, oktoobri-aste ettevõtlik tähejuht pioneer Rein ja kaks lustakat koolipoissi Sass ja Jass, kelle toimingutest ning vempudest-viperustest nii mõnigi õpetlik järeldus ilma õpetussõnadeta välja koorub.

2. klassi lugemiku illustatsioonidel on tegelased tänu kunstnik S. Väljalile ilmekalt karakteriseeritud. Seepärast peaksid juba lugemikupildid ise fantaasiat virgutama, tegelastest eredamat kujutluspilti luua aitama ning kirjanikuga kaasa looma panema. Lisaks lugemikuillustatsioonidele tuleks aga 2. klassiski peategelaste aplikatsioonid, samuti tahvlijoonist kasutada. Nii on võimalik lugemiku kõik palad ühtseks juturaamatulikumaks tervikuks liita, süželiseks — järelikult last enam huvitavaks, kaasakiskuvamaks muuta isegi sel juhul, kui jutus tegelasi otseselt nimetatud pole.

3. klassi lugemikes läbitavate tegelaste osakaal lugemispalades väheneb (kirjanike-klassikute, samuti praegusaja lastekirjanike teostest võetud katkendis pole kuidagi sobiv tegelaste nimesid muuta). See aga ei tähenda, et läbivad tegelased peaksid lõplikult kõrvale jääma. Neid saab hästi kasutada sõnastusõpetuslikus töös, tunni või teema sissejuhatareks jne.

■ Lugemisrõõmu säilitamist on silmas peetud ka **lugemispalade mahu** määramisel. Varasemates lugemikes leidus rohkem pikki, 3—4 lugemistundi läbivaid palasid, millede käsitlemisel kippus kannatama mulje tervikkikkus ja hajuma emotsionaalsus. Vähese lugemisoskusega õpilasele muutub liiga mahukas tekst tüütavaks

ning ebahuvitavaks, kuna loo lahendus lastele end kausi oodata ja on üleliia vaevaline kätte tulema. Võimekaile, kes terve pala tavaliselt juba esimeses tunnis läbi loevad, muutuvad järgmised tunnid otstarbetuks ja igavaks. Seepärast on praegustes lugemikes — õpilaste keskmist nõutavat lugemisoskust arvestades — palade pikkus valitud selline, et ühe lugemikupala käsitlemiseks kulub üldjuhul üks lugemistund. Sellest tulenevalt on lugemike alguses lühemad, lõpu poole mahukamad palad. Viimased omakorda on lugemise (ja ühtaegu ka käsitlemise) hõlbustamiseks osadeks liigendatud. Lihtsama sisuga ja kõitvamad lood, näiteks muinasjutud, on mahult ulatuslikumad, keerukama sisuga, nõudlikuma tekstiga palad, valmid jms. — tavaliselt lühemad.

■ Kehtivad lugemikud pakuvad **vaheldusrikkamat** valikut **žanri, stiili ja meeleolu** seisukohalt. See omakorda on eelduseks lugemispalade meetoodilise **töötuse** ja lugemistundide meetoodilise **teostuse** mitmekesisusele. Paljude erinevate võimaluste hulgas väärib senisest enamat tähelepanu lugemispalade käsitlemise seostamise muusikaga, kujutava kunstiga, mängude-dramatiseeringute ja filmikunsti elementidega. **Eri kunstiliikide koondmõju**, kunstielamuse süvendamine mitme kunstiliigi kaudu on esteetilise kasvatuse viimaste aastate üks juhtmõtteid, mida on silmas peetud kehtivate lugemikegi koostamisel. Terve rida ülesandeid lugemispalade meetoodilises töötuses suunab õpilasi sellelaadsele tegevusele. Lugemisõpetuse seostamisel **kujutava kunstiga** soovitame ühelt poolt lugemikuillustatsioonide, mitmesuguse pildimaterjali (ka slaidide) kasutamist, teisalt aga iseseisvat piltide joonistamist, kusjuures tunnis tuleb kõne alla eelkõige nn. **mõtteline** illustreerimine. Näiteks:

illustreerimine seoses mõne tegelase iseloomustamisega (kuidas sina kujutaksid...);

illustreerimine seoses kava koostamisega (milliseid pilte sa pala kohta saad joonistada? jaota pala neile vastavalt osadeks ja mõtle pealkirjad...);

raamatuillustatsiooni täiendamine (mida sina pildile veel lisaksid? mida sa teisiti teeksid?) jne.

Tegelik joonistamine, mis rohkem aega võtab (näit. joonista pilt sulle kõige enam meeldinud osa kohta; joonista, millised kostüümid sa teeksid näidenditegelastele vms.), peaks valdavalt **koduse** iseseisva töö ülesandeks jääma.

Taotledes luuletuse või lugemispala emotsionaalset mõjuvust, on parim abivahend paljudel juhtudel **laul** ja **muusika**. Muusikat kasutatakse kõige sagedamini lugemisele **eelneva**ks emotsionaalseks hää-

lestamiseks (vt. lähemalt 3). Järeltöös on muusikal elamust kinnistav, süvendav osa. (Näiteks: tuletada meelde antud teemal mõni laul või muusikapala; leida luuletuse või proosapala meeleolust lähtuvalt selle juurde sobiv muusika jne.)

Põnevust tekitavad ja lugemispala sügavalt sisuliselt toetavad on mitmesugused ülesanded seoses mängude-dramatiseeringutega ja ülesanded filmikujutluslike elementidega. Näiteks:

■ leida tegelane, keda õpilane ise sooviks mängida; mõelda, milline peaks olema tema toon, miimika, liikumisviis;

■ valida dramatiseeringu juurde muusika ja valgustus lähtuvalt välistest tingimustest (vaikne öö, ilus kevadine ilm, tuisune talveõhtu jms.);

■ valida filmimuusika ja värvid sündmustiku sisust lähtuvalt (näit. Piibelehe-neitsi kurvastamas külma märja kivi peal; Piibelehe-neitsi rõõmus pulm);

■ leida erinevate tegelaste karakteristikast lähtuvalt neile ka sobiv lavaline liikumine (näit. kerge, hõljuv liblikate tants; kohmakas naljakas põrnikate tammumine);

■ mõelda, kuidas teha antud jutust joonisfilm; (millised pildid järgnevad üks-teisele; millised on saatehelid, värvid jne.);

■ kujutada ette, millised võiksid teatris olla antud näidendi dekoratsioonid jne. jne.

Siin esitatud ülesanded on suhteliselt raskemad ning analüütilis-sünteesilist mõtetööd eeldavad. Seepärast on nad sobivad lugemisele järgnevaks järeltööks eelkõige 3. klassi õpilastele. Samalaadseid lihtsamaid ülesandeid hakkame aga loetu sisu mõtestamiseks ühenduses instseneeringute ja mängude-dramatiseeringutega andma juba aabitsaperioodist alates (vt. lähemalt 2, lk. 26—32).

Lugemistunnis ei tohiks kunagi igavust olla!

Väikeste, lihtsate, kuid eredate ja fantaasiarikaste lugemispalade käsitlemine tunnis peaks igale õpilasele kujunema kõitvaks ja vaheldusrikkaks tegevuseks, mis ergastab tundeid ja virgutab mõtet. Ainult nii säilib ja tärkab lugemisrõõm, mille pinnalt ajapikku võrsub tõeline püsiv lugemishuvi.

Otsides ja leides ilusat inimeste elus ja looduses, lugedes sellest samast emakeele-tunnis, kuuldes sama teemat muusikas, kasutades seda kujutavas tegevuses ning elades aktiivselt läbi mängus-dramatiseeringus, hakkab õpilane tunnetama ja mõistma, et kunstnik, kirjanik, helilooja jutustavad elust, kaunist ja kõitvast meie ümber, igaüks omamoodi, oma vaherdite-

ga. Nii kujuneb aegapidi arusaamine kunstispetsiifikast. Nii on võimalik töösse rõõmu ja vaheldust tuua, laste esteetilis-emotsionaalset erksust säilitada, kirjandusteose kui kunstinähtuse järjest süvenevat mõju lapse isiksusele kindlustada.

Kirjandus

1. Hansen, H. Uurimusest «5.—8. kl. õpilane lugejana ja raamatu kasutajana». Rmt. «Õpilane ja lugemine», Tln., 1978, lk. 4—11.
2. Hiie, E. Esteetilise kasvatuse võimalusi emakeele lugemisõpetuses. Tln., 1978. 42 lk.
3. Hiiesalu, E. Muusika seostamisest teiste õppeainetega. Abiks algklasside õpetajale. Tln., 1962. 66 lk., noot.
4. Koch, V. Õpiedukus ja lugemine. Rmt. «Õpilane ja lugemine», Tln., 1978, lk. 18—21.
5. Leht, K. Kirjandusprogrammi rakendamise suundadest. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 1, lk. 25—33.
6. Rass, L. Õpilaste huvi mitmesuguste teemade vastu. Rmt.: «Õpilane ja lugemine». Tln., 1978, lk. 90—106.
7. Saul, S. Lugemise struktuur. Rmt. «Õpilane ja lugemine», Tln., 1978, lk. 34—41.
8. Книга и чтение в жизни небольших городов. М., 1973. 328 стр.
9. Харчев А. Некоторые проблемы коммунистического воспитания трудящихся. «Коммунист», 1980, № 12, стр. 61—70.

KOOLI- MATEMAATIKA REFORMI MÕNINGATEST TULEMUSTEST ALG- KLASSIDES

REET RUGA

Reformieelsele matemaatika õpetamisele algklassides heideti ette liiga suurt rõhuasetust mehaanilise arvutusvilumuse kujundamisele. Tõepoolest, nii õppekirjanduses esitatud materjal kui ka praktikute kasutatud meetodilised võtted viisid paha tihti osava manipuleerimiseni arvudevaheliste formaalsete seostega, ilma et nende seoste sisu oleks mõistetud. Nii näiteks õpilased, kes suurepäraselt oskasid peast korrutada ja jagada korrutamistabeli piires, võisid mitte ära tunda nimetatud tehetele vastavaid seoseid ümbritsevast elumiljööst. Selliselt õpitud matemaatika oli vähese rakendusliku väärtusega, ka ei arendanud ta vajalikul määral laste mõtlemisuskust. On loomulik, et nii kujunenud oskused ei sobinud hästi baasiks edaspidi õpitavale matemaatikale.

Kahjuks võib praktikute töömail veel

praegugi vahel kohata arvutamise õpetamise eesmärkide niisugust tõlgendamist, mis peab ebaoluliseks aritmeetiliste seoste kõrvutamise elumiljööös esinevate analoogiliste seostega.

Moderniseeritud matemaatikakursus on algklassides säilitanud keskse teemana naturaalarvude aritmeetika. Kuid nii aine esitus õpikutes ja töövihikutes kui ka tunnis kasutatavad meetodilised võtted on seadnud eesmärgiks senistest kvalitatiivselt erinevate oskuste kujundamise. On vaja, et lapsed õpiksid ka nüüd hästi arvutama, kuid omandatavad arvudevahelised seosed peavad olema ülekantavad nii uut sisaldava struktuuriga aritmeetikaülesannetele kui ka igapäevasesse ellu.

Selle eesmärgi saavutamise seisukohalt tuleb lugeda olulisemaks uuenduseks algklasside matemaatikas materjali esituse suurt mitmekesisust, võrreldes reformieelsega. Kui vanades õpikutes domineerisid standardsete ülesannete ülipikad seeriad, siis uues õppekirjanduses vahelduvad erineva struktuuriga ülesanded küllalt kiiresti. Õpilane on seatud olukorda, kus ta, õppides arvutama, on sunnitud arvudevahelisi seoseid rakendama rohkearvulistes erinevates situatsioonides. See kõik loob omakorda head eeldused mõtlemise arendamiseks. Väärtuslikud on ka õpetaja niisugused töövõtted, mis panevad lapsi juurdlema mingi probleemi kallal või lisavad vaheldust ja elevust töösse esituse mängulisusega. Arendamise seisukohalt on olulised ka uuendused teemade valdkonnas: hulga toomine tundi, algebraelementide kasutamine.

Arendava õpetuse eesmärgi tegelikku realiseerimist meie algkooli tööpraktikas kinnitab aastatel 1970—1973 ligi 650 algklassiõpilasega läbiviidud uuring. Sellest selgus, et uue matemaatika programmi järgi töötanud õpilased enamasti orienteeruvad uut sisaldavates ülesannetes paremini kui nende eakaaslased reformieelsest koolist (2).

Käesolevas artiklis peatume veel reformi liikumise ühe teise sõlmpunkti juures — see on algklasside õpilaste huvi matemaatika õppimise vastu.

Nüüdisajal räägitakse järjest rohkem suurenenud närvingest tehnikasajandi kaasnähtusena, mille tekkimine suuremal või vähemal määral on võimalik peaaegu kõigil elualadel. Erandiks pole ka kool. Analüüsitakse negatiivsete emotsioonide tekitatud pinget võimalikku kahjulikkust ja otsitakse kompenseerivat tegevust seda pinget tekitavatele tegevustele.

Teatavasti vallandub inimese emotsionaalsus tema suhtumises kõigesse sellesse, millega ta päeva jooksul kokku puutub või tegeleb. On loomulik: selleks et uurida negatiivse pinget tekkimise põhjusi ja pinget

maandamise võimalusi, tuleb huvi tunda selle vastu, kuidas inimene suhtub oma päevasesse tegevusse, missugused emotsioonid teda selle juures saadavad. Nimetatu kehtib ka õpilase töö — õppimise kohta (1; 3; 4).

Üheks rohkesti seesuguseid probleeme tekitavaks aineks on aegade jooksul olnud matemaatika. Reformieelsetes arutlustes märgiti, et matemaatika on koolimiljööks mõnevõrra ebapopulaarne. Liiga palju on neid õpilasi, kes peavad matemaatikat igavaks või raskeks ning õpivad seda vaid selleks, et klassist läbi saada.

Selle nähtuse analüüs viis pedagoogikateadlased arvamusele, et nii õpilaste ebaedukuse kui ka aine ebapopulaarsuse üks olulisi põhjusi peitus aine õpetamise varasemas astmes. Tavakohasel aritmeetika õpetamisel pandi lapsi tegelema puhta sümbolismiga enne seda, kui nad olid omandanud selleks vajaliku tasemega abstraktse mõtlemise oskuse. Algklassides kujunev tõrjuv hoiak aine vastu võis aga pahatihti kujundada eitava suhtumise ainesse kogu kooliajaks. Sobiva lähtekoha valik matemaatika õpetamiseks kooli esimesel astmel on seega olnud reformiliikumise üks olulisi probleeme. Uute, laste ealisi iseärasusi enam arvestavate õpetamismetoodikate väljatöötamine ja sellega seoses aine populaarsuse suurendamine õpilaste silmis oli matemaatika algõpetuse reformi üks loodetavaid tulemusi.

Nõukogude Liidus on üldhariduskooli algklassides rakendatavad reformiideed kõikjal üldjoontes ühesugused. Programm ja meetodika üldsuunad on samad, mõningad erinevused aine käsitluses on tingitud erinevast tundide arvust eri liiduvabariikide õppeplaanides.

Missugused nihked on uuendusliikumise tulemusena toimunud algklasside õpilaste hoiakus matemaatika õppimisse, seda tutvustab Ukraina NSV-s tehtud uurimus (5). 1976. aastal tehti sellest kokkuvõtteid. Ukraina kooli algklassides korraldati eksperiment, mis hõlmas 300 algklassiõpilast reformieelsest ja -järgsest koolist. Mõlemale õpilaskontingendile esitati küsimusi suhtumise kohta matemaatika õppimisse. Uurimusest selgus reformijärgse kooli õpilaste soodsam hoiak aine suhtes: suurenenud oli niisuguste õpilaste osatähtsus, kes tegelesid matemaatikaga meeleldi või eelistasid seda koguni teistele ainetele. Suurenenud oli ka õpilaste eneseteadlikkus ning rohkem oli selliseid õpilasi, kes arvasid suutvat matemaatikat paremini õppida, kui nad vaid seda püüaksid.

Meie vabariigis uuriti algklassiõpilaste suhtumist matemaatikatundi aastatel 1976—1979, s. o. perioodil, mil moderniseeritud matemaatikaõpetus oli jõudnud koo-

lipraktikas juba kinnistuda. Katses osales 1800 õpilast 1., 2. ja 3. klassist.

Kuue algklassides õpetatava aine seast paluti neil välja valida kolm kõige meeldivamat, n.-õ. lemmikainet ja järjestada need meeldivuse järgi. Lemmikained hinnati punktidega vastavalt 3, 2 ja 1 punkti (nimetame põhikateks). Samade õpilastega korraldi katset kaks nädalat hiljem, et olla veendunud laste hinnangu püsivuses (nimetame kontrollkatteks).

Põhikate ja kontrollkatse andmete vahelist korrelatsiooni iseloomustab tabel 1.

Tabel 1
PÕHIKATSE JA KONTROLLKATSE
ANDMETE KORRELEERUVUS
MATEMAATIKATUNNILE ANTUD
HINNANGUTES

Klass	N	Korrelatsiooni- kordaja
I	657	0,56
II	597	0,59
III	555	0,68

Tabel 2
MATEMAATIKATUNNILE ANTUD
HINNANGUD PÕHI- JA KONTROLL-
KATSEL

Klass	Põhikate			Kontrollkatse		
	Kesk- mine	Stan- dard- hälve	Kesk- mine	Stan- dard- hälve	Erinevuse usaldata- vus %	
I	1,19	1,19	1,23	1,18	45,92	
II	1,09	1,17	1,16	1,17	69,85	
III	1,08	1,12	1,15	1,19	68,89	

Tabelist 1 selgub, et õpilaste hoiakut aine suhtes võime lugeda küllaltki stabiilseks. Sama selgub ka tabelist 2, milles on esitatud põhikate ja kontrollkatse tulemuste võrdlus.

Ainetundide populaarsuse omavahelisest võrdlemisest järeldub matemaatika jaoks mõndagi rõõmustavat. 1. klassis jagab matemaatika teiste õppeainetega esimest, teist ja kolmandat kohta. (Erinevused keskmiste 1,19; 1,41 ja 1,11 vahel osutusid statistiliselt mitteoluliseks.) 2. ja 3. klassis jäi matemaatika kolmandale kohale. Siit võime teha järelduse: algklassides õpetatavat matemaatikat ei või me praegu lugeda ebapopulaarseks aineks.

Kuid nagu näitab katseandmete varieeruvus ja kinnitab elupraktika, ei ole see kehtiv kahjuks kaugeltki mitte iga üksikõpilase ainesse suhtumise kohta. On neid, kes matemaatikaga toime ei tule ja igati püüavad vältida selle õppimist, kuid ka andekaid, kes õpivad ainet vaid niipalju, kui hädapärast vajalik. Kuidas muuta matemaatikatundi köitvaks rohkemate õpilaste jaoks, sellesuunalised otsingud on ka

programmis eraldi osana esiletoodud sõnastusõpetuse eesmärk on, et õpilane tunneks kõiki tekstis esinevaid sõnu, harjuks õpiku teksti lugemisel leidma ja püüdma välja selgitada iga tundmata sõna tähenduse (1, lk. 8). Logopeedilistes klassides võimaldab õpilaste kõne korrektsiooni ülesannet täita kõneravitundide, individuaalse töö ja erimetoodikate otstarbekas kasutamine. Põhjalikumaid uurimusi õpilaste passiivse sõnavara kohta paraku veel pole ning õpikute sõnavara on valitud empiirilisel alusel (2, lk. 132), siiski ilmneb mitmest uurimusest ja koolipraktikast, et logopeediliste klasside õpilastel on raskusi nõutava sõnavara omandamisel. Sellest lähtudes otsustasime välja selgitada, missuguste raskustega on tegemist lugemikusõnavara omandamisel.

Sõnavara uurimisel on oluline sobiva metoodika valik. Kui on tegemist kirjutamispuuetega õpilastega, ei saa kasutada kirjalikke meetodeid. Kõige objektiivsemaks peetakse valikvastustesti (9), kuid selle kasutamisel ei selgu, kas sõna mõistetakse valesti lugemisvea tõttu või seetõttu, et ei teata sõna tähendust. Suulisist meetodeist on tuntuim piltide nimetamine, kuid see võimaldab uurida ainult niisuguste sõnade tähenduse tundmist, millel on tajuline vaste.

Et õpetajad kasutavad tundmata sõnade tutvustamisel kõige sagedamini verbaalset selgitust ning sõnatähenduse tundmist kontrollivad samal viisil, otsustasime definitsioonimeetodi kasuks. Võtsime võimalust mööda arvesse selle meetodi puudused: 1) tegemist oli kirjutamispuuetega õpilastega, seetõttu otsustasime katsematerjali esitada suuliselt; 2) et sõnatähenduse väär avamine ei saaks tuleneda oskamatuses defineerida, otsustasime õpilaste individuaalsel küsitlemisel esitada puuduliku seletuse korral nii palju täiendavaid küsimusi, kui osutub tarvilikuks. Seejuures otsustasime õigeks lugeda ühiskeele seisukohalt võimalikult täpsed vastused, piirdumata lugemiku sõnastikus antuga.

Vaatluse alla võtsime täistähenduslikud sõnad (7, lk. 12) ning lähtudes «sõnumi tihedusest» (6, lk. 60), jätsime välja arvoja asesõnad. Ülejäänud sõnaliikide arvulise suhte määrasime ilukirjandusproosa autorikõne sagedussõnastiku alusel (10, lk. 69). Otsustasime esitada igale lapsele 70 sõna, neist 30 nimisõna, 20 tegusõna ning omadus- ja määrsõna kumbagi 10. Iga klassi õpilastele esitati ainult samal õppeaastal ettetulnud sõnu, neist pool lugemiku sõnastiku sõnad.

Teise võttena valisime igale klassile ühe läbivõetud lugemispala, et jälgida, kuidas õpilased oskavad kasutada konteksti sõnade mõistmisel. Õpilased pidid pärast pa-

la läbilugemist seletama esitatud sõnu ja piltlikke väljendeid, seejärel moodustama neist kümne etteantud sõnaga laused ja lõpuks valima viiest alternatiivsete sõnaühendite paarist õiget.

Kolmandaks koostasime igale klassile sõnastusõpetuse programmi kohase kirjaliku töö, mis hõlmas 1. klassis vastandtähendusega sõnade leidmise, 2. klassis vastand- ja samatähenduslike sõnade leidmise, 3. klassis nii vastand- ja samatähenduslike sõnade leidmise kui ka samatähenduslike sõnade moodustamise. Igas ülesandes oli 10 sõna, neist pool oli valitud vastava klassi lugemik-õpiku harjutustest, ülejäänud sama klassi lugemikupaladest.

Katsed korraldati kahes koolis 1978. a. märtsis. Tallinna 3. logopeedilises koolis sooritasid katsed 20 1. klassi, 20 2. klassi ja 20 3. klassi õpilast, Tallinna 22. keskkoolist 3. klassi 20-õpilaseline kontrollrühm, kokku oli katseisikuid 80. Kui õpilane ei andnud mõnele sõnale seleust või seletus osutus puudulikuks, abistati teda küsimustega, kuni vastus (isegi vale vastus) näitas, et tema teadmised selle sõna kohta on ammendatud.

Vastuste liigitamisel lähtusime L. Tamme pakutud hindamiskriteeriumidest: täiskindlalt õige ja täiskindlalt väär (8, lk. 643). Kolmas vastuste liik, mida L. Tamm kirjaliku defineerimise puhul on nimetanud ebaselgeiks — raske otsustada, kas õiged või väärad, on meil nimetatud puudulikeks (tänu täiendavatele küsimustele meie katses ebaselgeid vastuseid ei olnud), s. t. laps teab sõna tähendust ainult umbkaudu, ebatäpselt, näiteks: põrsas — roosa loom, must koduloom.

Ilmnes, et esitatud sõnade tähendusest teati täpselt alla poole, keskmiselt 43,9%, üldse ei teatud aga 41,1% sõnade tähendusi. Kõigile klassidele oli ühine, et kõige paremini tunti tegusõnu, keskmiselt 49,7%, ja kõige halvemini omadussõnu, keskmiselt 38%. Määrsõnad on teisel (teati keskmiselt 45,8%) ja nimisõnad kolmandal kohal (keskmiselt tunti 42,2%). Lugemispalade sõnu tunti keskmiselt 73,8%, õpilasi abistas tunduval määral see, et nad lugesid lugemispala läbi vahetult enne küsitlemist.

Puudulikke vastuseid tuli kogu uuritud kontingendi kohta keskmiselt 14,9% ehk 9,9 sõna ühe lapse kohta. See-eest võimaldab just nimetatud liik vastuseid välja selgitada, miks teatakse mõnede sõnade tähendust ebatäpselt, milliseid esemete ja mõistete olulisi tunnuseid ei teata. Järgnevalt vaatleme tüüpilisemaid vigu sõnade seletamisel.

Logopeediliste klasside õpilased ajavad segi sõnu nende sarnase kõla alusel. Niisuguseid juhtumeid oli kõigi klasside õpilaste

vastustes üsna sageli. Näiteid 1. klassi õpilaste vastustest: *tare* — tore mees; *sepa-paja* — üks väike tünn; puder; suur pada; pott; *ait* — aed; *roigas* — mädaroigas, mis pannakse leibade peale; *sepis* — seep; *sörkis* — sörmega tainast võtma.

Et vähendada kõla tõttu segiajamist, tuleks sõnu nende tutvustamisel sarnaselt kõlavaist sõnadest eristada, teha selleks sobivaid harjutusi.

Sageli seletati sõna tähendust ühest sõnaosast lähtudes või osade kaupa, eeskätt liitsõnade puhul. Näiteid 2. klassi õpilaste vastustest: *kahjurõõm* — enne rõõmustad, siis nutad; kui on kahju ja pärast jälle rõõm; natuke kahju, natuke rõõm; *tasahilju* — hästi tasa ja hilja; kui oli juba hilja; tasakesi õhtul; *ühtelugu* — loeb üht ja sama lugu; *alatas* — tasa.

Nähtus viitab vajadusele selgitada kõigi vähemtuntud sõnade tähendust, mitte aga loota konteksti abil mõistmisele.

Kirjutamispuuetega õpilased ei oska mõista tuletusliidete tähendust, see ilmnes kõige sagedamini tegusõnade seletamisel: *laenutas* (1. kl.) — laenas; *kiidelda* (1. kl.) — kiita kedagi; *lehitses* (2. kl.) — läks lehte; *loetleda* (3. kl.) — lugeda raamatut; *usutlema* (3. kl.) — uskuma.

Liitega sõnu oleks nende tutvustamisel vaja diferentseerida selliste sõnapaaride vastandamisega, sest ka teiste sõnaliikide puhul esines liite tähenduse mitterõõmist: *rahutu* (1. kl.) — kes teeb rahu; kes rahulik on; mitte midagi ei julge teha.

Sõna *sajand* (3. kl.) seletamisel andis ainult üks õpilane õige vastuse. Mõned vastused viitasid küll ajavahemikule, kuid õpilastele polnud meeles, kui pikk see on; juba ammu tagasi; 12 kuud; 1000 aastat. Kõige lihtsam oluks seda sõna õpilastele selgitada liite eraldamisega tüvest.

Sageli ei rakenda õpilased vastuses õiget sõnaliiki. 1. klassi lugemispaljas ja lausemoodustamisülesandes olid sõnad *hirm* ja *hirmus*, ainult 5 õpilast suutsid mõlema sõnaga korrektsed laused moodustada. Kirjalikes töödes oli vale sõnaliiki vastustes nii palju, et lugesime vastused tinglikult õigeks, kui vastussõna leksikaalne tähendus oli õige. Näiteid 3. klassi antonüümiülesandest: *tühjendas* — täis; *lõpp* — hakkab; algab; *süngelt* — naljatades; naerata-des; *pärani* — suletud.

Seda laadi vead võivad edaspidi põhjustada raskusi süntaksi õppimisel.

Mitmel korral puutusime kokku nähtusega, et õpilased on omandanud sõna liiga kitsas tähenduses, enamasti seoses konkreetse kontekstiga. Sõna *harjutas* (2. kl.) seletamisel ilmnes, et õpilased teavad vähe tegevusi, mida võib harjutada: kirjutab, kuni saab ilusa kirja; võimleb; õpib.

1. klassi õpilased andsid sõna *kaunitar* pu-

hul 9 vastust «lind» ja 4 vastust «tihane»; sõna on enamikul õpilastest seostunud ainult J. Piigi lugemispalaga «Kaunitar» (3. lk. 64), milles *kaunitar* on tõepoolest tihane.

Mitmel juhtumil seletati sõna liiga laias tähenduses: *põrsas* (1. kl.) tähistas põrsa kõrval ka siga ning *värvuke* (1. kl.) varblase kõrval teisiigi linde. *Tuulik* (3. kl.) tähistas tuuleveski kõrval ka tuulelippu ja ventilaatorit, mõnel juhtumil peeti *laternaks* (2. kl.) igasuguseid lampe.

Kirjutamispuuetega õpilased ajavad sõnu segi ka mõttelise sarnasuse alusel. 1. klassi õpilased seletasid sõnade *paraad* ja *armee* tähendust niiviisi: *paraad* — kus marsivad kõik inimesed; kus lehvivad lipud ja õhupallid; *armee* — sõjaväed marsivad; kui ka marsitakse; sõjaväeparaad.

Nähtavasti on neid sõnu koos tutvustatud, kuid pole omavahel piisavalt diferentseeritud, samuti pole diferentseeritud *paraad* ja «rongkäik». (Vastuses «sõjaväeparaad» sisalduv tautoloogia on kahjuks omane paljudele täiskasvanutele ja ajalehekeelele, see võib olla üks põhjusi *paraadi* mõistmiseks liiga laias tähenduses.) 1. klassi õpilaste vastused sõna *ait* seletamisel: kus loomad sees on; heinad on seal; laut; näitavad, et õpilased ei erista majapidamishoonete nimetusi. 2. klassi õpilased on nähtavasti segi ajanud *külakosti* «kostitamise» ja *sest 9 õpilast* vastas: kui külas antakse süüa ja juua. 3. klassi õpilased andsid sõna *virgusid* sünonüümiks «tõusid» ja *uinub* antonüümiks samuti «tõuseb» — arvatavasti seetõttu, et õpilased ei eristanud *uinub* — «heidab magama» ja *virgub* — «tõuseb üles» tähendusi.

Kirjutamispuuetega lastele omane *ruumikujutluste puudulikkus* ilmnes eredalt vastandite leidmisel: *kõrge* (1. kl.) — lühike (4 vastust); *lühike* (1. kl.) — kõrge (5 vastust); madal; *peenike*; *lai* (2. kl.) — pikk (3 vastust); *peenike* (3 vastust); väike (2 vastust); jäme.

Vahel ajavad õpilased sarnase tähendusega sõnu segi seetõttu, et ei tea mõiste olulist tunnust. See ilmnes eriti 3. klassi õpilaste vastustes, näiteks *luule* võis tähendada ühtainust luuletust, *poet* nii luuletajat kui ka heliloojat, *professor* võis olla ka direktor, arst, kirjanik või muidu «tähtis mees», tiiki samastati jõe ja allikaga, *aiandit* aga lilleaia. Sõna *tiik* oluks vaja diferentseerida teistest õpilastele tuttavaist veekogude nimetustest, meie katses teadis ainult üks õpilane, et see on kunstlik või muu seisva veega veekogu; sõnad *professor* ja *poet* aga eeldavad vaimse töö elukutsete diferentseerimist.

Suhteliselt palju oli piltlike väljendite sõnasõnalist mõistmist. Nähtavasti on neid vaja õpilastele eriti hoolikalt ja mitmesuguste näitelauseste abil selgitada, sest otse-

sõnu mõisteti sagedamini neid väljendeid, mida vähem tunti. Et aga õpilased seletasid piltlikke väljendeid halvasti ka siis, kui oli esitatud näitelause, on põhjust oletada, et vaegkõnega lastele valmistab raskusi ülekantud tähenduse mõistmine. Tundmata väljendeid mõistetakse sageli sõna-sõnalt isegi siis, kui selline situatsioon on objektiivselt võimatu (2. kl. lugemispalas: «külmapoisil on hing niidiga kaelas» — seletati «ripub kaelas»).

Õpilased ajavad segi ka **tähenduslikult erinevaid sõnu**, andes mõnele sõnale isegi vastupidise tähenduse; eriti ilmnes see omadussõnade puhul. Selgus, et õpilastel on mingi konkreetse sõnaga tähistatavast omadusest väga ebamäärased kujutlused: *sale* (1. kl.) — korralik; armas; tubli; julge; kurb; (Õige vastuse andsid ainult 4 õpilast, kelle kehakaal oli tublisti üle keskmise. Ilmselt on selle sõna tähendus osutunud nende laste jaoks oluliseks.); *virik* (1. kl.) — paha laps; kellel on palju asju; *kangekaelne* (2. kl.) — tige; kakleb; paha südamega; *kentsakas* (3. kl.) — uhke; paks; pahatahtlik; paha.

Nagu märgitakse teisteski uurimustes, tarvitavad kirjutamispuuetega õpilased omadussõnu vähe, nähtavasti tuleb õpilaste kujutlusi mitmesugustest omadustest ning omadussõnade tähendusi rohkem täpsustada ja kinnistada.

Mitme sõna puhul ilmnes **õpilasargoo** segav mõju. Argoolisest tähendusest lähtudes seletati sõnu *tirel* (2. kl.) — kes on direktor; ja *hale* (2. kl.) — ei anna midagi; pole sõpru; paha.

Mõnedes väärvastustes võis kohata ka õpilaste **sõnaloomingut**: *maius* (1. kl.) — kes kõik «ahnib»; *taltsas* (2. kl.) — inime ne «taltsas» hobust (verb, III v.); *igav* (3. kl.) — põnevatu (pro põnevusetu). Nagu näha esitatud näidetest, on tegu ikkagi juhtumitega, kui õpilased õiget sõna ei tea, nii et loominguks võib seda nimetada tinglikult.

Puudulike ja väärvastuste analüüs näitas siiski, et mitte kõik vead pole tingitud kirjutamispuuetega õpilaste erisustest, sest 3. kontrollklassi õpilaste vead olid osalt sarnased 3. logopeedilise klassi õpilaste vigadega. See tähelepanek suunas põgusalt analüüsima lugemike sõnavara kasutatud sõnavalimi piires. Ilmnes, et lugemikes on suhteliselt palju harukordseid sõnu, tundmata sõna pole sõnastikus seletatud või seletatakse järgmise klassi lugemiku sõnastikus, osa sõnu on sõnastikus puudulikult seletatud.

Sõnastusõpetuse programm näeb ette, et lugemiku sõnastiku sõna tähendus omandatakse kindlalt. Lugemispala sõnade seletamisel ilmnes aga, et õpilased ei kasuta iseisvalt lugemisel lugemiku sõnastikku.

Reastasime kõigi klasside sõnavalimid (ka lugemispala sõnad) õigete vastuste arvu järgi. Saadud sõnajärjestused näitasid, et sõnastiku sõnade enamik on järjestuse lõpuosas. Näitena toome sõnastiku sõnad 3. klassi sõnajärjestusest (sulgudes on õigete vastuste arv): 7. *ei luiska* (19); 8. *start* (19); 14. *häire* (17); 20. *pakend* (15); 27. *kobestasin* (13); 28. *põõnad* (13); 29. *lohvakil* (12); 32. *tuulik* (11); 34. *tusane* (11); 35. *vägilane* (11); 39. *susi* (9); 45. *vagur* (8); 52. *kärvas* (6); 53. *heldinult* (6); 55. *jahmatas* (6); 56. *parinal* (6); 58. *napsanud* (5); 62. *ärev* (5); 63. *poikvel* (5); 67. *malts* (4); 70. *koib* (3); 76. *professor* (2); 77. *poet* (2); 78. *kasarm* (2); 79. *võõrustamine* (2); 80. *hõng* (2); 84. *protesteerisid* (1); 86. *nauding* (1); 87. *põline* (1); 88. *ainiti* (1); 89. *naasis* (1); 90. *kentsakas* (1); 91. *perra* (1); 92. *tahutud* (0); 93. *usutlema* (0); 94. (on) *asumisel* (0).

Osa siintoodud sõnu valmistas raskusi ka kontrollklassi õpilastele, seega tuleb arvata, et sõnaseletused sõnastikus peaksid olema ammendavamad ja vajaduse korral illustreeritud piltide või näitelausetega. Liiga lakooniline sõnaseletus võib kergesti eksiteele viia. Näiteks 3. klassi lugemiku sõnastikus on *põline* — väga vana, iidne (4. lk. 212). Sõna *põline* sünonüüm «iidne» polnud arvatavasti õpilastele tuttav, nad lähtusid ainult seletuse «vana» ja vastasid täiendavale küsimusele «Kas vanaema võib põline olla?» jaatavalt, mistõttu ei saanud neid vastuseid õigeks lugeda.

Vahel on hoopis otstarbekam sõnu piltide abil selgitada. 2. klassi lugemispalas «Kaks külma» tuli ette rühm sõnu, mille kohta õpilastel nähtavasti mingeid kindlaid kujutlusi polnud ja ka õpetaja selgitused olid ununenud. Need sõnad olid *kutsar* (5 õiget vastust), *saan* (8), *isand* (8), *talumees* (11) ja *regi* (8). 12 õpilast ei teinud vahet *saani* ja *ree* vahel, nad ilmselt ei teadnud sõnade *kutsar*, *isand* ja *talumees* tähendust, või ei mäletanud pärast pala läbilugemist, kes millega sõitis. Nende sõnade tähenduse seletamisel anti vastuseid: *kutsar* — kuningas; kes riiki juhib; töömees; kes puid lõhub; *isand* — kes juhib hobuseid; vanake; külmataat; *talumees* — rikas; kes talitab loomi.

Lugemispala juures on kaks illustratsiooni: esimesel on kujutatud kaht külma ning taamal hobust, rege (mis näeb välja nagu kelk) ja talumeest, teisel on talumees oma kasukast külma välja kolkimas. Ilmnes, et sõna *kolkima* tähendust teadsid kõik õpilased, nähtavasti aitas lugemiku pilt situatsiooni mõista. Võib arvata, et kõnesolevate sõnade mõistmisel oleks õpilasi aidanud pilt, millel võiks korraga näha nii saani isanda ja kutsariga kui ka rege talumehega. Õpetajail oluks kergem

viit tundmatut sõna selgitada, seda enam, et nimetatud sõnad on koos lühikeses lõigus, millele õpilased ei osanud küllalt tähelepanu pöörata: «Selja taga oli kutsariga saan. Saanis istus isand suures kasukas — vaevalt ninaots paistis välja. Saani järel sõitis talumees reega.» (5, lk. 24). Kolm tundmatut sõna on edaspidigi ühes lauses: «Kutsar aitas isanda saanist üles ja talutas tuppä.», sõna talumees aga palas enam ei kordu. Nii on võimatu ka sõnade mõistmine konteksti abil.

Meie katses ei tundnud logopeedilise kooli 60 ja kontrollklassi 20 õpilasest ükski kõiki esitatud sõnu, on näha, et sõnastusõpetuse programmi täitmine valmistab logopeediliste klasside õpilastele tõsiseid raskusi. Lugemikud on üle kuhjatud õpilastele tundmata ja kohati ka mittevajalike sõnadega. Puudulike ja väärvastuste analüüsil ilmnunud tüüpilised vead on osalt tingitud kirjutamispuuetega õpilaste erisustest, osalt aga puudujääkidest õppekirjanduses ja õpetamise metoodikas. Nähtavasti tuleb nii vaegkõnega kui ka arengupeetusega õpilastele lugemike ja õpikute koostamisel arvestada nende õpilaste kõne erisusi, ka sõnavara mahtu ja uute sõnade omandamise seaduspärasusi. Seni aga tuleks õpetajail enne iga lugemispala käsitlemist välja selgitada, missuguseid sõnu õpilased ei tunne, seejärel otsustada, mis oluline ja mis vähem tähtis, ning leida ka vajalik lisamaterjal tööks õpilaste sõnavaraga.

Kirjandus

1. Algklasside programmid 1977/78. õppeaastaks. Tallinn, 1977.
2. Eisen, L. Emakeele õpetamisest I klassis. Tallinn, 1978.
3. Eisen, L., Hiie, E. Lugemik-õpik I klassile. Tallinn, 1975.
4. Hiie, E., Jõgisalu, H. Emakeele lugemik III klassile. Tallinn, 1977.
5. Hiie, E., Moks, L. Lugemik-õpik II klassile. II osa. Tallinn, 1977.
6. Leskinen, Savijärvi, Särkkä. Koulu-laisen kirjallisen ilmaisu-taidon kehityksestä. Jyväskylän Yliopiston Suomen Kielen Laitos, Jyväskylä, 1974.
7. Mihkla, K., Rannut, L., Riik-oja, E., Admann, A. Eesti keele lauseõpetuse põhijooned I. Lihtlause. Tallinn, 1974.
8. Tamm, L. Võimalusi kainikute sõna-täiendamise tundmise mõõtmiseks. — «Nõu-kogude Kool» 1972, nr. 8.
9. Tamm, L. Õpilaste sõnavara uurimine — miks ja kuidas? — «Sõnavaraõpetuse probleeme». Tallinn, 1975.
10. Tuldava, J., Villup, A. Sõnaliikide sagedusest ilukirjandusproosa autori-kõnes. — «Tõid keelestatistika alalt I». TRÜ Toimetised. Vihik 377. Tartu, 1976.
11. М а с т ю к о в а Е. М. Особенности школьной неуспеваемости детей с патологией речи. — Дети с временным задержанием развития. Под ред. Т. А. Вла-совой, М. С. Певзнер. М., 1971.
12. Основы теории и практики логопе-дии. Под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968.



KOOLIEELNE KASVATUS

KUIDAS KORRALDADA TEADMISTE TÄIENDAMIST

ASTA ROHTLA

Lasteasutuste praktikas on välja kujune-nud kindlad metoodilise töö vormid. Kõi-gepealt toimub metoodiline töö lasteasu-tuse-siseselt. Lasteasutuse üldtööplaanis määratakse kindlaks kõikide töötajate enesetäiendamise vorm ja maht. Põhili-seks enesetäiendamise vormiks on isesei-sev õppimine, sest töötajate teadmiste ta-se ja huvide ring erinevad.

Temaatika, mille kallal kasvataja, me-toodik või juhataja hakkab süvendatult tööle, sõltub esiteks lünkadest teadmistes ja oskustes, teiseks lasteasutuse põhi-ülesannetest, sest selles valdkonnas tuleb töö taset tunduvalt tõsta, kolmandaks, hu-vist mõne kasvatusküsimumuse vastu, milles tahetakse saavutada või on saavutatud häid tulemusi. Kui lasteasutus on mingis ainevaldkonnas õppebaasiks, on loomulik, et ka kasvatajate enesetäiendamine on nende probleemidega seotud.

Enne üldtööplaanide koostamist vestlevad juhataja ja metoodik iga kasvatajaga õp-peaasta põhiülesannetest ning paluvad neid oma rühmas selles valdkonnas ka-vandada konkreetseid ülesanded. Rühma-

kasvatajad koos (või igaüks eraldi) valivad ühe kitsama tööloigu, mis tuleneb põhiülesannetest, ja koostavad aastaks sellekohase perspektiivplaani.

Esimesel pedagoogikanõukogu koosolekul esitavad kõik kasvatajad oma perspektiivplaani, need arutatakse läbi ja võetakse vastu otsus nende ellurakendamiseks, ühtlasi määratakse kindlaks, millise ajavahemiku järel ja millises vormis igaüks teisi oma töö tulemustest informeerima hakkab. Sellest lähtudes planeeritakse lahtised tunnid, tegelused, laste tööde või õppevahendite näitused jms. Ülelasteaialised lahtised tunnid planeeritakse ainult nendele kasvatajatele, kelle tööst teistel midagi õppida on. Vastasel juhul kontrollivad ja analüüsivad üritusi sisekontrolli korras juhataja ja meetodik.

Lasteasutuse-sisest meetodilist tööd koordineerib pedagoogikanõukogu. Selle ülesanneteks on õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmine, pedagoogikateaduse saavutuste ja eesrindlike kogemuste praktikas juurutamine, kasvatajate meetodilise meisterlikkuse tõstmine ja loomingulise aktiivsuse arendamine.

Teoreetilistest ettekannetest sobivad pedagoogikanõukogu koosolekul esitamiseks ainult need, mis tutvustavad uut pedagoogikateaduses või eesrindlikku kogemust. Meetodilised artiklid ja ettekanDED on otstarbekohane eelnevalt iseseisvalt läbi töötada. Pedagoogikanõukogu koosolekul analüüsitakse neid varem antud küsimustiku abil sellest seisukohast, mida saadud teadmistest rakendada praktilises töös. On vaja igati soodustada kasvatajate loomingulist aktiivsust, jätta neile endile leidmise ja avastamise rõõm. Seda eriti kogunud kasvatajate puhul. Algajad kasvatajad vajavad suuremat juhendamist, kuid ka neile on vaja jätta võimalus endil otsida, katsetada, leida just neile sobivamad võtted ja meetodid. Igati tuleb evitada ja üldistada eesrindlikku töökogemust, nõuda (soovitada) kõigilt oma asutuse kasvatajailt selle rakendamist. Eesrindlikuks töökogemuseks loetakse praktilist tööd, mis annab hea tulemuse vähe- ma jõu- ja ajakuluga, tuginedes kas üldtuntud või uutele kasvatamise, resp. õpetamise võtetele. Kui kõikide või paljude kasvatajate teadmisi ja oskusi on vaja ühesuunaliselt täiendada, võib korraldada kas lühi- või pikaajalisi seminare. Need õppused võivad olla nii teoreetilised kui ka praktilised.

Pedagoogikanõukogu tuleb kokku kord kahe kuu jooksul, s. t. aastas 6—8 korda. On loomulik, kui vähemalt neljal kokkulekul püütakse lahendada põhiprobleemi. 2—3 koosolekul arutatakse ka sõimea õpetamise ja kasvatamise küsimusi

järjepidevuse ning programmi täitmise seisukohalt. Peale pedagoogikanõukogu ühiste koosolekute toimuvad sõimerühmade juhataja ning meetodiku juhtimisel arsti, meditsiiniõe ja kasvatajate osavõtul kord kuus (3-aastaste rühmas kord kvartalis) nõupidamised, kus analüüsitakse laste arengutaset.

Järgmiseks teadmiste täiendamise astmeks on töö meetodikaringis või -seksioonis. Meetodikaringi ja -seksiooni tööülesanded on analoogilised pedagoogikanõukogu omadega — õpetada pedagoogilist kaadrit näitama tehtut, seda analüüsima ja hindama, ergutada loomingulisele aktiivsusele. Töö toimub aga hoopis laiemalt — lasteasutuste vaheliselt.

Meetodikaringid ja -seksioonid ühendavad ühe ala inimesed. Oma mahult on teistest tunduvalt suuremad kasvatajate seksioonid, seepärast tuleb neid veel alaliikideks jaotada. See liigitus võib toimuda kasvatajate hariduse ja tööstaži, laste vanuserühmade, lasteasutuste tüübi või territoriaalse paiknevuse põhimõttel.

Töötulemused on paremad, kui osavõtjate arv ei ületa 25 inimest. Seepärast võib kasvatajate seksiooni jaotada meetodikaringideks, igas 10—12 inimest. Ringid komplekteeritakse kas territoriaalse paiknevuse, lasteasutuse tüübi või tegevusliigi (mäng, emakeel, keheline kasvatus) järgi.

Meetodikaringi ja -seksiooni kokkulekuid peetakse üks kord kvartalis. On soovitatav dubleerida iga üritust esimese ja teise vahetuse kasvatajatele.

Ringi ja seksiooni tööplaan koostatakse õppeaastaks. Kui teema kallal hakatakse töötama 2—3 aastat, koostatakse perspektiivplaan töö lõpuni ja märgitakse lõpptulemus — konverents, pedagoogilised loengud.

Töö planeerimise aluseks on lasteasutuse programm, õppeaasta põhiprobleemid ja muud ringi, resp. seksiooni kuuluvate kasvatajate jaoks aktuaalsed küsimused.

Tööplaani koostab ringi või seksiooni juhataja koostöös aktiiviga. Töö kvaliteedi määrab ülesannete lahendamise mitmekesisus (üritused, filmide vaatamine, arutelud, konverentsid) ja korraldajate oskuslik valik.

Ringi- ja seksioonitöö jaguneb kolme etappi:

a) teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskuste täiendamine; b) saadud teadmiste ja oskuste praktikasse juurutamine iga kasvataja poolt; c) kokkuvõtte tegemine, tulemuste analüüs või eesrindlike töökogemuste üldistamine.

Töö algab teoreetiliste teadmiste omandamisest, mis vastava kirjanduse olemasolu korral toimub iseseisvalt. Näiteks, kõik töötavad läbi E. Lootsari, L. Luhaoru «Tehniliste vahendite kasutamine laste-

aias» ja koostavad kaks tunnikonspekti tehniliste vahendite kasutamiseks. Teooria kinnistamiseks sobib üldiselt vaadata paari näidistundi, kus toimub lastele uue õpetamine, analüüsida õpetamise võtete mitmekesisust, efektiivsust. Sellele järgneks aga lahtisi tunde, mis tutvustaksid eri kasvatajate tööstiile. See oleks töö teine etapp — otsene töö lastega. On soovitatav, et see tööloik oleks seotud lasteasutuse sisesse metoodilise tööga, et lasteasutuse juhtkond vaataks ja analüüsiks neid üritusi. Neid võiks ka lasteaias planeerida lahtistena. See säästaks kasvataja tööaeva, võimaldaks tal hoolikamalt selleks valmistuda.

Kolmandaks etapiks on töötulemuste analüüsimine, hindamine, kokkuvõtte tegemine tehtud tööst. Vastavalt teemale, mille kallal töötati, esitatakse ringi, resp. sektsiooni juhatajale lühike kokkuvõtte tehtud tööst ja tulemustest, millele lisatakse temaatiline perspektiivplaan, seeria tunnikonspekte vastava programmiõigu lahendamiseks või eesrindlikke töökogemusi puudutav ettekanne. Töö võib lõppeda laste tööde või näitvahendite näitusega, laste teadmiste ja oskuste taseme demonstreerimisega. Niisugusel juhul ei oleks õige lihtsalt näidata laste teadmiste taset, vaid ka omandatu iseseisva rakendamise oskust. Seega sobiksid temaatilised tunnid, kus erinevaid tegevusi — emakeel, joonistamine, muusika jne., tunnideviktoriinid, probleemülesannete lahendamine, süžeeilis-didaktilised mängud jms. — võib ühendada.

Ringi, resp. sektsiooni juhataja teeb tehtud tööst üldkokkuvõtte ja esitab selle haridusosakonna metoodikakabineti koolieelsete lasteasutuste metoodikule. Lisanud oma hinnangu, põimib metoodik selle augustikuu nõupidamise ettekandesse.

Parimad konspektid, tööplaanid ja töökogemuslikud ettekanded antakse üle metoodikakabinetile. Nii koguneb hea materjal, mida saavad kasutada ka teised kasvatajad. Samuti oleks materjal aluseks kursusetööle täienduskursustel.

Kord viie aasta jooksul peab iga pedagoog läbi tegema kuuajalise Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi korraldatavad täienduskursused. Lasteasutustes tuleb koostada kursustele suunamise graafik, mis aitaks kasvatajal nendeks õigeaegselt valmistuda.

Kirjandus

1. О методической работе. «Дошкольное воспитание», 1980, № 2.
2. Об улучшении работы методических объединений педагогических работников дошкольных учреждений. (Инструктивно-методическое письмо). Сборник приказов и инструкции Министерства просвещения РСФСР, № 3, январь, 1980.



KOOLIMUUSIKA NR. 11

MÕNINGAID MUUSIKA- ÕPETUSE PÄEVA- PROBLEEME

Uue õppeaasta hakul tuli kokku ajakirja rubriigi «Koolimuusika» aktiiv arutama muusikaõpetuse pakilisi probleeme. Käsitelusse mahtusid õpetajate enesetäiendamise, silmaringi avardamise ja orkestri-muusika probleemid.

Vestlusringis osalesid «Koolimuusika» ühiskondlik toimetaja, Tallinna Riikliku Konservatooriumi koolimuusika metoodika ja pedagoogika kateedri juhataja HEINO KALJUSTE, TRK koolikoori kateedri juhataja ARTUR VAHTER, TRK kooliorkestri kateedri juhataja, muusikapedagoogika teaduskonna dekaan HEINO RAN-NAP, TRK koorijuhtimise kateedri vanemõpetaja ENE ÜLEOJA, TPedI koolieelse kasvatus kateedri vanemõpetaja MAIE VIKAT, VÕT-i kunstilise kasvatus kabineti juhataja ARVO SAAR, J. Nikonovi nim. Tallinna 17. keskkooli muusikaõpetaja EPP LIIKSAAR. Oma arvamuse lisas kirjalikult Tallinna Pedagoogilise Kooli õpetaja MALL KLAAS. Vestluse pani kirja MAIMO KALMET.

Arutluse algul sedastati olukorda, ei üldhariduskoolis pole veel küllaldaselt nõutava hariduse ja kvalifikatsiooniga muusikaõpetajaid. Helno Rannap uuris 1976/77. õppeaastal töötavate õpetajate haridustaset: 862 muusikaõpetajast oli keskharidus 51,4 protsendil, muusikaharidus puudus 13 protsendil õpetajatest (vt. NK nr. 6, 1977). Täna pole optimismiks põhjust, sest muusikaõpetajate kaadripilt näib enam-vähem samasugune. Kaadri volavus on väga suur, eriti Tallinnas. Ka maale ei taha kõrgharidusega muusikaõpetaja paigale püsima jääda.

A. Vahter. Miks muusikaõpetajad lahkuvad, millised on nende hädad ja mured, seda peaks lähemalt uurima. Üldse oleks vaja teha jõudude ülevaatust, jälgida muusikaõpetajate liikumist ühelt kohalt teisele ja seda, kuhu kaovad kõrgharidusega muusikaõpetajad, keda me Konservatooriumis kooli jaoks ette valmistame, mis neist mõne aasta pärast on saanud. Ainult et kes sellist arvestust pidama peaks?

H. Kaljuste. Konservatoorium vajab andmeid ka muusikaõpetajate vastuvõtu planeerimiseks, vajame Haridusministeeriumilt täpseid arve, kui palju koole (ja koore) on kvalifitseeritud muusikaõpetajata. Aga praegu töötavate muusikaõpetajate kohta tuleks VÕT-il koostada kartoteek, mille andmeid järjepidevalt rajoonides ja koolides korrigeeritakse. Siis on kerge ka kooride arvestust pidada, näha, kus uued koorid sündinud või vanad hingusele läinud, samuti on õpetajate lahkumisest ülevaade olemas. Miks me peame iga laulupeo eel Rahvaloomingu Majast uurima koolikooride arvu (nende andmed pole sugugi täpsed), kui võiksime ise enesele meid huvitava küsimustiku alusel kartoteegi koostada. Ehk saame siis jälile ka kaadri volavuse põhjustele.

Esialgul on kartoteegiga suur töö, aga ehk leidub entusiaste. Konservatooriumi lõpetanuil saame stažeerimise kaudu andmeid kergesti tagasi. Omi lõpetanuid me teame, aga sellest on vähe.

A. Saar. VÕT-i praegune kartoteek on puudulik: pole andmeid kogu vabariigi muusikaõpetajate kohta, samuti ei saa olemasolevast vajalikke andmeid kätte. Kuid uuele küsimustikule kartoteegi jaoks on juba mõeldud.

Kuidas muusikaõpetaja end täiendab?
VÕT-i täienduskursuste plaani järgi saavad koolieelikud ja algõpetajad täiendusharidust Värskas, muusikaõpetajad Pärnus. Enesetäiendamist pakub ka Vabariiklik Koorijuhtide Segakoor. Kuid õpetajailt kuuldu arvamus, et praegune kursuste süsteem pakub vähe, on ebahuvitav, kitsalt metoodiline (laulikuid läbilehitse), uute ideede ja mõtete vaegne.

Millist täienduskursust vajab tänapäeva muusikaõpetaja?

E. Üleoja. Arvan, et muusikaõpetaja vajab midagi ÜPUI koolimuusika uurimiskursuse taolist, kuhu dots. Jüri Plink on kohale kutsunud huvitavatel teemadel esinevad lektorid. Teemaatika võikski tuleneda uurimiskursuse omast, välja ehk jääda statistika, mis on vajalik teadusuuringute tegijaile. Igal juhul ei tohi kursus olla kitsalt muusikaerialane või aabitsatõdesid korrutav. Vajame kunstiajalugu ja esteetikat.

M. Vikat. Toetan mõtet, et kursus oleks üldhariv ja arendav ning et õpetataks ka psühholoogiat ja pedagoogikat.

E. Üleoja. Tihtipeale kuuleme arvamust: olen hea muusik, milleks mulle veel pedagoogika.

A. Saar. Mõeldakse ja öeldakse seepärast nii, et ei tunnetata vajadust pedagoogika ja psühholoogia järele.

E. Üleoja. Järelikult peame muusikute kasvatamisel hakkama kujundama hoiakuid. Koolis tuleb neil ka klassijuhatamiseks valmis olla. Kuidas ilma pedagoogika ja psühholoogiata siis toime tulla?

H. Kaljuste. J. Plink väljendas mõtet, et muusikaõpetajate täienduskursused viia VÕT-i alluvusest iseseisvaks institutsiooniks Konservatooriumi juures. Midagi niisugust nagu koolijuhtide ja vene keele õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise teaduskond TPedI-s. Seal saaksid stažeerida ka kõrgkoolide õppejõud, interpreetid, lastemuusikakoolide õpetajad — kõik ühe pilgu ja juhtimise all ühtses süsteemis. Sellega oleks tagatud täiendamise kvaliteet. Omal ajal toodi muusikapedagoogika osakond TPedI-st üle Konservatooriumi ju seepärast, et väikeses vabariigis pole otsustavalt jõude killustada. Täiendusinstituudi süsteem võiks olla hoopis muu üksus.

Pärnus olid kuulsad koorijuhtide seminarid. See vorm tuleks taastada: näiteks vajame 1981. aastal uue koolinoorte laulupeo eel koolikooride juhtide tarvis seminari ja täiskasvanute kooride juhtide seminarit 1983. aastal.

H. Rannap. Tänapäevaõpetaja enesetäiendamine vajab kindlat vormi. Aineõpetajad käivadki iga 5 aasta järel end erialas täiendamas. Ainult muusikaõpetajatelt seda pole nõutud, aga vajadus oleks. Arvan, et J. Plingi juhatavat täienduskoolitus on tulevikuvorm. Seniks aga peaks VÕT korraldama asjalikke kursusi, täis õpinget, valima lektoreid ja teemasid.

Kooliorkestrite olevik ja tulevik

H. Rannap. Nii täienduskursustel kui ka muusikaõpetuses üldse asetame peatähelepanu ikka kooridele, unustame aga koo-

liorkestrid. Orkestrimuusika on ometi tuleviku-muusika, milleni peame jõudma. Kultuuri areng kulgeb koorimuusikast orkestrimuusikani.

Täienduskursused ei tohiks unustada orkestrijuhte.

E. Üleoja. Nähtavasti on aeg teha koolimuusikas korrektiive. Kitsas spetsialiseerumine viibki selleni, et ollakse ainult koorimuusika viljelejad. On möödas aeg, mil ideaaliks oli kõike oskav muusikaõpetaja. Nüüd tuleks instrumendiõpingud jätta lastemuusikakoolidele, erialaõpetajate kätte, kes orkestritele pillioskajaid annavad.

Üldhariduskool ei suuda oma tunnivälises töös enam pilliõpingutele kohta leida. Tallinna kahe vahetusega koolides pole isegi kooridele alati paika ja tunniplaanis aega võtta. Et pillitunni tasu on väike, tööd aga rohkem kui ringitundi mahub, siis seda lihtsalt ei tehta. Lastemuusikakoolis individuaaltunnid tasustatakse.

M. Klaas. Arvan, et koolidele peaks orkestri loomise tegema kohustuslikuks ja needki tunnid paigutama tunniplaanis. Orkestrijuhtide tasustamiseks tuleb võimalusi leida. Võiks propageerida veel isade-poegade ühiseid orkestreid, eriti kui on tegemist kaua aega töötanud orkestrijuhiga.

A. Vahter. Koolides ei peaks kohe taotlema sümfooniaorkestrit, sest selle pille tuleb kaua ja vaevaga õppida. Koolis peaks olema mõni lihtsamini õpetatav orkester.

H. Kaljuste. Tapa 1. ja Haapsalu 1. keskkoolis, kus sümfooniatorkestrid aastaid tegutsevad, ongi need moodustatud kohaliku lastemuusikakooli baasil. Saab küll, kui ollakse ühe mütsi all. Ent kuhu kaob koolides muusikaklasside tegevus?

E. Üleoja. Tallinna koolide muusikaklassides veel leidub eri instrumentide õpetajaid. Aga rajoonide lastemuusikakoolideski õpitakse harva peale klaveri ja akordioni teisi pille, muusikaklassidest rääkimata. Ene-sekriitika ei luba õpetajal pooliku instrumentalistiharidusega minna pille õpetama.

M. Vikat. Järelikult annab Konservatoorium küll paljudes pillides, kuid pealiskaudse ettevalmistuse, nii et millekski tõhusaks sellest ei jätku.

E. Liiksaar. Kes ka oskab, ei tarvitse alati teha. Kuuel päeval nädalas tunnid ja koorid ei jäta orkestri tarvis enam aega.

H. Rannap. Seepärast oleks otstarbekas suures koolis kahe õpetaja tööjaotus: ühele koorid, teisele orkestrid.

H. Kaljuste. Orkestrimuusika viljelemises on ilmselt veel üks vajakajäämine: oleme unustanud vaheastme. Tahame kohe koolis kõrgeimat astet — puhkpilliorkestrit käima saada, aga ometi peaks algosas viljeldavat rütmipilli- ja hilisemat puhkpilliorkestrit ühendama üleminekuorkester, milleks

suurepäraselt sobib plokkflöödiorkester. Plokkflööte õpitakse praegu Konservatooriumi viimasel kursusel, aga õppida võiks mitu aastat, siis ehk saadakse selle pilli võimalusi koolitöös paremini rakendada. Toredat plokkflöödimuusikat teevad Tartu 2. keskkooli õpilased õpetajate Kadri ja Riho Leppoja juhtimisel. Teisteski koolides tehakse, kuid vähem kui koolidele muretsetud instrumentarium seda võimaldaks. 80 protsenti pille seisab. VÕT peaks ka oma kursustel plokkflööti õpetama. Täiesti kasutamata on mandoliinide, kannelde ja ksülofonide pakutavad võimalused orkestrimuusikas.

E. Üleoja. Pole õige arvata, et mandoliini-aeg on möödas. Alklassiõpilased mängivad seda pilli meeeldi. Meil on suurepärase õpetaja Heldur Vaabel, kelle õpilased nauditavalt mängivad mandoliini. 10 aastat õpetas Heldur Vaabel mandoliini TPedI-s, tema metoodika ja saavutused, enese muusitseerimine vääriskid uurimist ja esiletõstmist. Paraku on häid mandoliiniõpetajaid vähe.

A. Saar. Mandoliin on praegu popp pill. Seda kasutatakse malevaansamblikes ja kantrilaulude esitamisel. Popid on elektrimandoliinid. Peaks kasutama kõiki võimalusi, et muusikahuvi juba algastmes ei raueks.

H. Kaljuste. Alklasside instrumentarium vajab suuremat tähelepanu. Riho Pätsi metoodikas oli sellel tähtis koht. Meie algõpetus on üsna sööti jäänud. Nägin Soomes ühes keskpärase muusikatasemega koolis head rütmioõpetust. Kool oli igasuguseid rütmipille täis ja lapsed oskasid nendega huvitavalt ja leidlikult muusitseerida, mis mõneti korvas nende kesise lauluoskuse. Mis meie siis oma taseme juures saavutaksime?

M. Vikat. Meie koolides on rütmipille vähe. Kust saada kõlapulki, puutrumme jm.? Ometi võiks Klaverivabrik oma väga kvaliteetsetest puujäätmetest valmistada plokkflööte, ksülofone jm. Mõni aeg tagasi käisin isegi Klaverivabriku direktori jutul ksülofonide ja kellamängude tootmise asjus, kuid nad ütlevad, et jäätmetest toota on väherentaabel. Võib-olla väga suurearvulise tellimuse puhul ehk siiski? Iga kool vajaks 20—50 pilli, lastevanemad ostaksid ka, nii et nõudmist peaks jätkuma.

H. Kaljuste. Hea tahtmise korral saab ka ise ksülofoni teha. Otsin maapoest kaks diatoonilist lasteksülofoni. Võtsin need lahti ja häälestasin ümber kromaatiliseks ksülofoniks. Sellele kulus 2 tundi tööd. Niisamuti on kohaldatavad lastele mõeldud valgevene kanded.

E. Liiksaar. Naisõpetajad saagimise ja puurimisega toime ei tule. See pole lahendus. Iseasi, kui tööõpetuse õpetaja pille teha oskaks või talle nende kohandamist

õpetatakse. Kuid eks tööõpetusel ole omad ülesanded.

H. Kaljuste. Plokkflöötide tootmine oma vabariigis pole ülesaatatu asi. On olemas tööjoonised ja tööpink, kuid pärast pillimeister Harald Kristali surma pole enam tegijaid ega entusiaste.

H. Rannap. Muidugi võime mõningaid pille ise teha, kas või tööõpetuse õpetajaga koostöös, aga kuni meil on ebakvaliteetsed pillid, ei saa korralikku orkestrit.

H. Kaljuste. Mõnikord laseme aga hea pilli rikneda, ei õlita, laseme liiga ära kuivada. Pillide eest hoolitsemine pole justkui kellegi asi.

H. Rannap. Tunneme puudust orkestrite repertuaarist. Kunagisi Rahvaloomingu Ma ja väljaandeid pole enam kätte saada. Repertuaarikogud, ka meetoodiline kirjandus peaksid ilmuma süstemaatilisel ja küllaldaselt tiraažis.

A. Saar. Varsti peaks ilmuma H. Vaabeli «Repertuaari plokkflöödi õppimiseks».

H. Kaljuste. Ilmus neli numbrit meetoodilist materjali «Abiks muusikaõpetajaile». Kus ülejäänud on? Õpetajad ent ootavad. Kas VÕT ei saaks koolide tarbeks välja anda täiendavat repertuaarikogu operatiivsemalt. Rotaprintrühk võtab liiga palju aega. Kas täiendusinstituut ei saaks väiksemate tiraažide tarbeks soetada rotaprintist operatiivsemat paljundusaparaati, nagu neid on Tallinna väga paljudel asutustel?

E. Üleoja. Tulen tagasi veel ühe probleemi juurde. Kõnelesime Heldur Vaabelist, kelle musitseerimine väärilis laiemat tutvustust. Aga kuidas üldse praegu töötavaid õpetajaid tunnustada, nende edu üldsusele teatavaks teha? Näiteks Merike Toro lastekoor on üldhariduskoolide seas vabariigi parim. Aga kes seda teab? Kes peaks propageerima muusikaõpetajate saavutusi?

E. Liiksaar. Muusikaõpetaja silmaringi avardamiseks, ka stimuleerimiseks sobivad ekskursioonid muusikasündmuslikeesse paikadesse meil ja teistes liiduvabariikides. Millal me viimati koduseinte vahelt välja pääsesime? Aga teisi näha ja õppida on tarvis. See on kasu, mis kuhugi ei kao.

Muusikaõpetajal probleeme jätkub, mille lahendamiseks ta üksi toime ei tule. Abi ootab ta Eesti NSV Haridusministeeriumilt, VÕT-ilt, Tallinna Riiklikult Konservatooriumilt jt. asjaomastelt asutustelt.

Muusikaõpetajast enesest aga on olemas muusikaõpetuse edu kõige rohkem. Ootame, muusikaõpetajad, teiepoolseid arvamus-, ettepanekuid, soove, hüva kogemusnõu muusikapõllu sügavkännil.

SOOVITAME

1979. aastal ilmunud psühholoogiakirjandust

PSÜHHOLOOGIA ÜLDKUSUMUSED

Järve, Priit. Inimene ja looming: [Loomingupsühholoogiast]. — Kog.: Teadus ja tänapäev. Tln., 1979, lk. 272—281.

Luk, Aleksandr Naumovitš. Mõtlemine ja looming / A. Luk. — Tln.: Eesti Raamat, 1979. — 110 lk., i. (Filosoofiasari noortele).

Ramul, Konstantin. Milliseid võimeid teadlane vajab? [Teadlase psühholoogiast]. — Kog.: Teadus ja tänapäev. Tln., 1979, lk. 306—309.

Zintšenko, V. Nägemistaju ja looming. — Kog.: Kunst ja ühiskond: Artikleid. 2. Tln., 1979, lk. 135—158. Bibl. 14. nim.

Tuulik, Viiv. Emotsioonid ja töövõime / V. Tuulik. — Tln.: Valgus, 1979. — 31 lk., joon. (Teadus ja tervis).

Миккин Х. Х. К. Рамуль как историк психологии. — Вопросы психологии, 1979, № 2, с. 141—143. «Список работ К. Рамуля по истории психологии (кроме работ на эстонском языке)», с. 143

Паперно И. А. Структура устной речи и проблема моделирования поведения. — В сб.: Лингвистическая семантика и семиотика. 2. Семиотика устной речи. Тарту, 1979, с. 143—163. (Учен. записки ТГУ; Вып. 481). Библиогр. ссылки в подстроч. примеч.

Психологическая служба в СССР: Ее задачи, содержание и организация. Круглый стол: [Выступления участников «круглого стола» редколлегии «Вопросы психологии»]. — Вопросы психологии, 1979, № 2, с. 3—26.

В содерж. выступление Т. И. Саксакулма (Таллин) о сети республиканских систем подготовки и использования психологов (СПИП), с. 25—26.

SOTSIAALPSÜHHOLOOGIA

Tavit, Aita. Perekondlike suhete osa laste kõlbelisel kasvatamisel ja sotsiaalse hoiakute kujundamisel / A. Tavit. — Kog.: Kõlbeline ja õiguskasvatus: Kogemusi ja probleeme. Tln., 1979, lk. 36—42.

Горячева А. И. Социально-психологические явления групп непосредственно взаимодействующих людей. — В сб.: Социальные процессы развитого социалистического общества и идеологическая борьба. Под ред. А. И. Горячевой. Таллин, 1979, с. 119—136.

Кирх А. О. О проблеме влияния факторов социальной среды на учащуюся молодежь в Эстонской ССР. — Известия АН ЭССР. Общественные науки, 1979, т. 28, № 1, с. 27—35. Рез. на эст., англ. яз. Библиогр. ссылки в подстроч. примеч.

Тийт Э. А. Проблемы семьи и семейной консультации в условиях Эстонской ССР. — В сб.: Труды по медицине. 43. Актуальные вопросы акушерства и гинекологии. Тарту, 1979, с. 126—130. (Учен. записки ТГУ; Вып. 508).

Хейдметс М. Э. Городское и сельское жилище: [Проблема жилища с психологической стороны]. — В сб.: Проблемы деревни и города: (Материалы к Всесоюз. науч. семинару «Проблемы преодоления существенных различий между городом и деревней» с 10 до 13 окт. 1979 г.). Т. 1. Методологические и методические аспекты исследования. Таллин; Тарту, 1979, с. 138—142.

Человек. Среда. Пространство: Исследования по психологическим проблемам пространств. — предметной среды /ТГУ. Каф. философии; [Редкол.: ... П. Кенкманн и др.]. — Тарту: ТГУ, 1979. — 162 с., ил.

Содерж.: М. Хейдметс. Пространственный фактор в межличностных отношениях: попытка построения концепции. — М. Хейдметс, Я. Вальсинер. Контроль над средой: некоторые психологические проблемы. — Ю. Круусвалл, М. Хейдметс. Семья и квартира в новом микрорайоне. — М. Хейдметс, Ю. Круусвалл, Р. Кильгас. Общение в общественном центре города. — Ю. Круусвалл, М. Хейдметс, Р. Кильгас. Психологические проблемы пространственной организации клубных помещений. — Ю. Круусвалл. О надежности методики семантического дифференциала. — М. Хейдметс. Обзор исследования о пространственном факторе в межличностных отношениях. Библиогр. в конце статей.

RAKENDUSPSÜHHOLOOGIA

Tööpsühholoogia. Tööstuspsühholoogia

Auväärт, Lembit. Kaadri püsivuse individuaalne prognoos. — Kog.: Teaduslik-praktilise seminari «TRÜ teadlastelt Tartu tööstusele (Juhtimise ja töökorralduse täiustamise aspektid)» teesid. Trt., 1979, lk. 23—24.

Peets, Endel. Isiksuse tööalasest kujunemisest kollektiivis (töökasvatusest kollektiivis). — Kog.: Teaduslik-praktilise seminari «TRÜ teadlastelt Tartu tööstusele (Juhtimise ja töökorralduse täiustamise aspektid)» teesid. Trt., 1979, lk. 40—43.

Saksakulm, Tiit. Tööstuspsühholoogide ettevalmistamise ja kasutamise süsteemset organisatsioonist /T. Saksakulm. — [Tln.]: ENSV Inform. Inst., 1979, — 7 lk. — (Inform. 1./Eesti Teadus- ja Tehnikainform. ning Majandusuuringute Inst., Nr. 5. Sotsiaalse arengu planeerimine).

Siimann, Uno. Tootmisorganisatsiooni juhtimise täiustamise psühholoogiline kontseptsioon: Erikursus psühholoogia eriala üliõpilastele /Uno Siimann. — Trt.: TRÜ, 1979, — 56 lk. Ülapealk.: TRÜ. Loogika ja psühholoogia kat. Bibl. lk. 52—54 (38 nim.).

Siimann, Uno, Vään, Erich. Tootmisorganisatsiooni juhtimise täiustamine psühholoogiliste vahenditega. — Kog.: Teaduslik-praktilise seminari «TRÜ teadlastelt Tartu tööstusele (Juhtimise ja töökorralduse täiustamise aspektid)» teesid. Trt., 1979, lk. 49—50.

Saksakulm T. Преобразование содержания труда как проблема социального развития. — В сб.: Проблемы управления кадрами и социальным развитием в производственном объединении, на предприятии: II респ. науч.-практ. семинар. Таллин, 24—25 мая 1979 г. Таллин, 1979, с. 112—114. Библиогр. 3 назв.

Saksakulm T. Проблема подготовки промышленных психологов. — В сб.: Проблемы управления кадрами и социальным развитием в производственном объединении, на предприятии: II респ. науч.-практ. семинар. Таллин, 24—25 мая 1979 г. Таллин, 1979, с. 46—48. Библиогр. 4 назв.

Сукамяги А. А. О влиянии общих способностей и успеваемости в среднем учебном заведении на выбор профессии. — В сб.: Проблемы высшей школы. 3. Улучшение подбора контингента студентов и повышение эффективности учебного процесса. Тарту, 1979, с. 125—141. Библиогр. 22 назв. Рез. на англ. яз.

Хаав К. Методы изучения удовлетворенности трудом работников. — В сб.: Проблемы управления кадрами и социальным развитием в производственном объединении, на предприятии: II респ. науч.-практ. семинар. Таллин, 24—25 мая 1979 г. Таллин, 1979, с. 117—119.

(Järgneb.)

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 30. 09. 1980. Trükkimisele antud 2. 12. 1980. Trükkarvestus 4680. Ofset-paber nr. 1 60x70/8. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,2. MB-10472. Tellimise nr. 3421. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkkoda. Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,30, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкуде кооль» («Советская школа»).

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

Ujula pöördseinad olid selleks ajaks, kui Valtus käisime, juba ära võetud, sest ujumiseks olid ilmad külmad, kuid üldpilt on siiski näha.



Staadioni ehitajad on mõelnud ka sellele, kus kätte anda võidetud diplomid ja autasud.

Kui esimene diplom saadakse kätte sellisel autasustamise pjedestaalil, nagu Valtus näha, jääb see meelde kogu eluks.



Ajalookabinet on üks paremini sisustatud. Hiljuti toodi ta uude asupaika.

Esiseinas magnetahvel ekraaniga, lihvitud kias-tahvel, õpetaja töölauda monteeritud magnetofon ja grammofon — need kõik muudavad õpetajal tunni näitlikustamise mugavaks.

Parempoolsesse seina paigutatud kodulooline väljapanek tarberiistadest, nõudest ja talus muust vajalikust meenutab esivanemate töid ja tegemisi.

Kabinetijuhataja õpetaja Taimi Rahu on õpetaja-ametit pidanud 16 aastat. Pildil näeme teda 6. klassi ajalootunnis. Ta on selle klassi juhataja.



Valtu 8-klassilises koolis omandavad kirjatarkust 145 õpilast. Vana koolimaja sai juurdeehitise kooli 110. aastapäevaks. Ehitati eriprojekti järgi, mille tellis kooli šeff Valtu kolhoos. Nagu pildilt näha, on uue ja vana sidumine ühtseks terviklikuks ansamblikuks hästi õnnestunud. Kiidusõnu väärrib ka koolimaja uue osa ehitanud Valtu kolhoosi ehitusmeeste töö kvaliteet.

Koolimaja uue osa keldrikorrusel on ehitamine pooleli. Sinna tulevad lasketiir, raskejõustiku- ja lauatenniseruum ja kaugushüppekastid.

Õppetöö Valtu koolis toimub kabinetsüsteemil. Selleks on sisustatud kaheksa kabinetti ja kolm algklasside klass-kabinetti. Kabinettide väljaehitamiseks andis kolhoos materjale. Märkimisväärne on majandi abi kooli töökodade rekonstrueerimisel. Sisustamisel on veel kunstiõpetuse kabinet. Kui praegu töötavad kolmandat aastat muusikaklassid, siis kunstikabineti valmimisel alustavad lisaks nendele tööd ka kunstikallakuga klassid lastevanemate kulul.

Kooli juures on korralik 330 m pikkuse ringrajaagä staadion. Jooksurada on esi-aigu asfaltkattega, kuid see kaetakse ka kummiastaldiga. Siis vastab rada täielikult nüüdisnõuetele. Mänguväljak on laudpõrandaga ja seal on võimalik anda kehalise kasvatuse tunde ka siis, kui staadionimuru on märg.

Spordikompleksi kuulub samuti eelsoojendusega väliujula. Seitse 50 m pikkust võistlusrada võimaldavad siin pidada isegi korralikke ujumisvõistlusi. Mõeldud on ka sellele, et ujumiskust saaks õppida juba 6—7-aastaselt — nooremate tarvis on ujula madalam osa.

Kõikide ehituste juures on jõudumööda kaasa aidanud õpilased, lastevanemad ja õpetajad. Direktor Kalju Rahu aga tunneb organiseerimiskunsti kõrval peaaegu kõiki ehitustöidki.

Staadioni ja ujula ehitas kolhoos majandi sporditegevuse arendamiseks ja selleks, et noortel oleks koht, kus sisukalt vaba aega veeta. Arvestati sedagi, et kui kord ehitada, siis juba nii, et oleks võimalik rajoonivõistlusigi pidada. Et kolhoosi sportlased ei kasuta staadioni kogu aeg, leidis juhatus, et see tuleb ehitada kooli juurde. Nii saavad kehalise kasvatuse tunnidki peetud samal staadionil ja klassiväiiseks kehakultuurialaseks tööks on tingimused väga head. Koolile oleks niisuguse staadioni ehitamine üle jõu käinud. Ja mitte ainult ehitamine, vaid ka hooldamine. Nüüd on hooldusmured majandi õlgadel, kellel selleks vajalik tehnika muruniidukite ja muu vajaliku näol olemas, samuti tööjõud. Õpilaste ülesandeks jäävad lihtsamad hooldustööd.

Valtu kolhoosi abistav käsi ulatub mujalegi. Nii on majandi ehisaianduse agronoom Arno Hannust oma hoole alla võtnud kooliümbruse kujundamise. On ju bioloogiaõpetajale siin asjatundlik nõuanne alati terefutnud. Kui aga heale nõule lisaks saadakse kooliümbruse meeldivaks muutmiseks ilupuude ning -põõsaste istikuid, lillefaimi ja muud vajalikku, on veelgi parem. Oma töötajate lastele annab kolhoos ka tasuta lõuna.

Kool omakorda abistab jõudumööda kodumajandit. Kiirete kevadtööde ja sügise koristustööde ajal, millal iga kätapaar terefutnud, minnakse ikka appi. Ka suvel töötavad paljud õpilased jõukohastel töödel. Kui läheb vaja kontserti või isetegevuseffekandeid tähtpäevadel ja aktustel, abistab jällegi kool.

Valtu 8-klassilise kooli ja Valtu kolhoosi koostöö on hea näide sellest, kuidas majand on võtnud oma hoole alla kooli ning teinud palju selleks, et luua normaalsed tingimused nii õppimiseks kui ka klassi- ja kooliväliseks tegevuseks. Kui laps juba esimesest koolipäevast märkab majandi hoolitsust ja kool seda nägema õpetab, ei lähe ta täiskasvanunagi mujalt õnne otsima, vaid leiab, et pärast elukutse omandamist on kõige parem töötada kodumajandis.