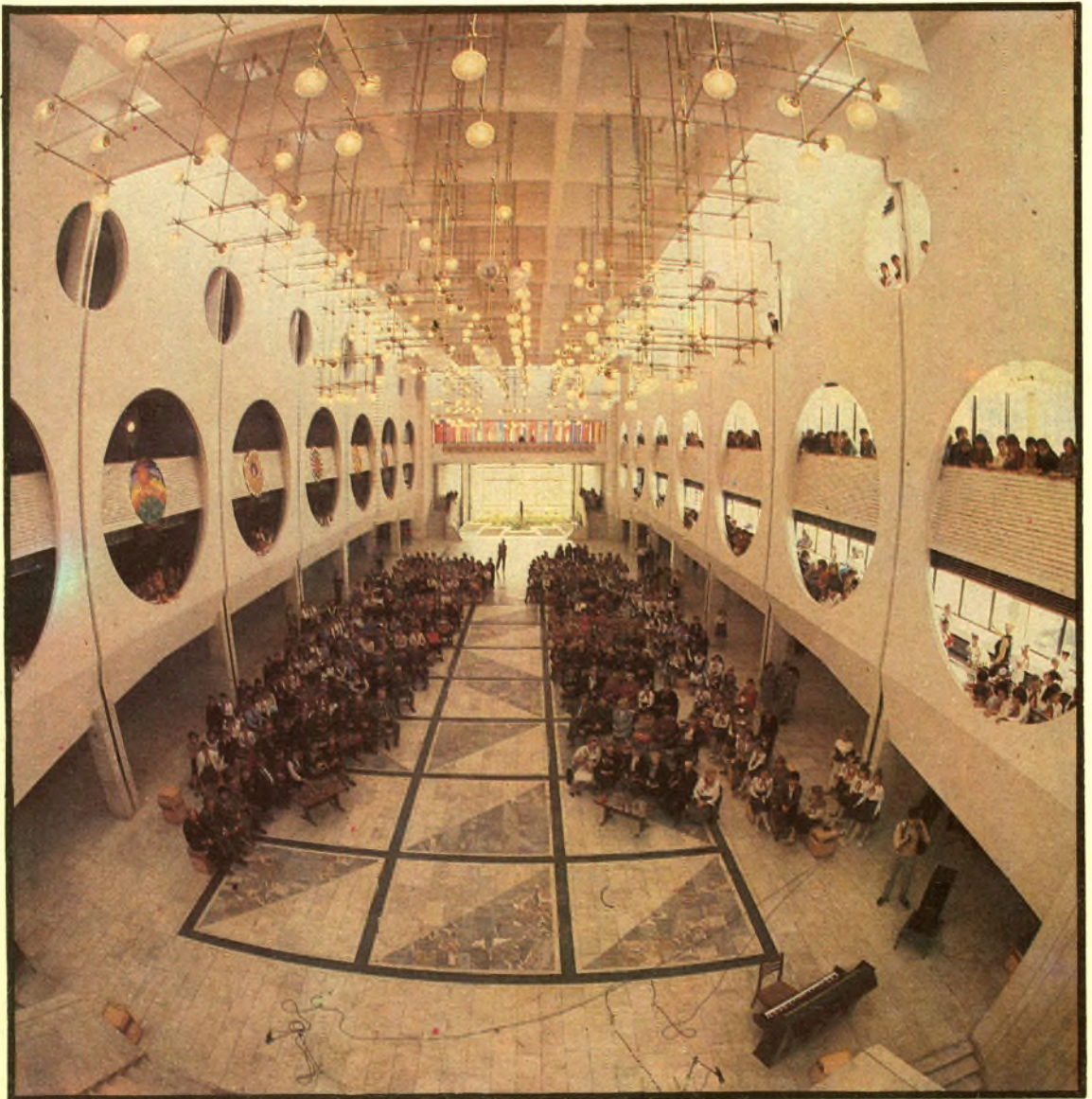


# *Nouwkogude* **KOOL**





■ Minski õpilased said endale hiljaaegu uue suurepärase pioneeride ja koolinoorte palee. Esikaanel on fotoobjektiiv suunatud vestibüüli, sinse lehekülje foto on tehtud massiürituste saalist.

■ Pildid Minski 7. keskkooli õpetajast-metoodikust Marina Gurevitšist ja tema 6aastastest 1. klassi õpilastest pidanuksid õigupoolest ilmet andma NK eelmise numbril kirjutisele «Tutvus Valgevene kooliga», kuid tigupost Minski ja Tallinna vahel ei pidanud meie trükitähtaegu millekski. Aga pole ju nüüdki hilja näha Marina Gurevitšit lastele ette lugemas ja võimlemistundi andmas. lapsi klassi mängunurgas mängimas.

# Sõna soovitus

Käesolevas NK numbris on palju ruumi antud kirjutistele, mis toime-tuse arvates peaksid suunama kooliuuendajate mõtteid.

■ Numbri avaartiklis «Hariduse sisu diferentseerimisest ja indi-vidualiseerimisest» hoiatab professor I. Unt liialduste eest. «Liialdamine või koguni piirdumine ühese haridusega toob regiooni tasandil kaasa ignorantsuse oma regiooni majanduse ja muude kohalike olude, samuti rahvuskultuuri suhtes... isiksuse tasan-dil aga õpilase individuaalsete vajaduste ignoreerimise, mis oma-korda avaldab negatiivset tagasimõju majanduse ja kultuuri arengule. Liialdamine diferentseerimisega võib regionaalsel tasandil tuua kaasa provintslikkuse, isoleerituse ja sellest tule-neva õpilaste silmaringi piiratuse... Isiksuse tasandil... isik-suse ühekülgse arengu... tema suunamise kitsale arenguteele, mis sageli osutub umbteeks.»

■ Kirjutises «Miks ja kuidas integreerida!» vaatleb H. Sikk, kuidas vastab integratsiooninõuetele praegune emakeele ja kirjandusõpe-tus ning tõmbab paralleele Soome kooliga. Soomes mindi gümnaa-siumis üle uuele õppeplaani 1982. aastal, kui põhikooli reform oli jõustunud. Gümnaasiumi uue õppeplaani struktuuri suurim erinevus eelmisega (ja meie omaga) võrreldes seisneb üksikainete arendami-ses sisemiselt integreeritud ainerühmadega ja kursusesüsteemil rajaneva õppetöö rakendamises. Lähemalt võib selle kohta lugeda nimetatud artiklist.

■ E.-M. Verniku ja U. Läänemetsa kirjutised peaksid andma suundi uute programmide ja õpikute koostajaile. U. Läänemets annab soovitusi üldhariduskooli keeleõpetuse parendamiseks, arvestades tegelikku keelenõudlust. Soovija leiab tabelleist ette-panekuid toetavad andmed, mis võimaldavad aineprogrammide koostajatel ja õpikute autoritel teha vastavaid korrektiivse uute materjalide koostamisel. E.-M. Vernik esitab aineõpetuse ole-muse nelja mõiste abil moodustatava kaherealise ja -veerulise maatriksina.

■ «Rumalad inimesed riiki juhtida ei suuda, sotsialistliku demokra-tiseerumise alus ongi isiksuse arendamine,» on öeldud õpetajate-novaatorite teise kokkutuleku ülevaates «Isiksuse demokratiseeri-mine».

■ ...Oma vigade tunnistamist, omavahelist leppimist, üks-teisele andestamist me aga ei õpeta... meil on aastakümneid seostatud mõisteid armastus ja vihkamine. ... Paari viimase aasta jooksul on meie ühiskonnas hakatud rehabiliteer-ima selliseid mõisteid nagu kaastunne, halastus ja h ä r d u s. Kahjuks ei ole see kasvatustöö praktikasse veel kau-geltki juurdunud...» (V. Lulla «Maailmaküsimus»).

■ ...Tänavu toimub talispordinädal üldreeglina veebruarikuu vii-masel nädalal. Seekord loobume nädala liigest reglementeerimi-sest ning lubame koolidel, kui peetakse vajalikuks (linnaväliste baa-side parem kasutamine, transpordi tagamine), kooskõlastatult hari-dusosakonnaga nädal korraldada teisel ajal (A. Toots «Talispordi-nädal võidab eluõigust»).

■ Pool aastakümnet terminoloogiakomisjoni... Põhimõttelist terminikorrastuses... (vt V. Maanso «Pedagoogikaterminite korrasta(ma)tusest»).

**NB!** Alates veebruarinumbrist hakkab ilmuma Mihkel Tiksi ja tema 7. klassis õppiva poja Tanel Tiksi kooliromaan «Ja kui teile siin ei meeldi...». Autorid vaatavad praeguskooli, tema probleeme oma silmade läbi. Lugejal avaneb võimalus näha õpetajaid, kooli ja koolielu õpilase vaatenurgast ning veel kord võib veenduda, et õpetajate ja õpilaste arusaam samadest asjadest ei pruugi hoopiski kokku langeda.

# Nõukogude Kool

1 · 1988

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **I. UNT** Kuidas diferentseerida ja individualiseerida hariduse sisu ●  
 7 **E.-M. VERNIK** Programmi ja metoodika seostest aineõpetuse kontseptsioonis ●  
 10 **H. SIKK** Miks ja kuidas integreerida ●  
 14 **U. LÄÄNEMETS** Keelte funktsionaalne koormus Eesti NSVs ●

## KOOLIJUHI VEERUD

- 17 **A. TOOTS** Talispordinädal võidab eluõigust ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 20 **V. LULLA** Maailmaküsimus ●  
 24 *Isiksuse demokratiseerimine (H. Roots)* ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 28 **R. LEPIK, A. SUKAMÄGI, R. URING** Mõningate isiksuse karakteristikute seos isiksusetüüpide ja õpiedukusega ●

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 32 **M. KALMET** Tööle oma treipingiga ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 36 **V. MAANSO** Pedagoogikaterminite korrastamisest ja korrasta(ma)-tusest ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 39 **R. PRUUL** Õpilaste aktiveerimine füüsikatunnis I ●  
 41 **L. KIVI, M. ROOSLEHT** Emakeeleõpetus II<sub>6</sub> klassis ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 43 **E. JÄE** Lasteasutus koos perekonna, kooli ja kodumajandiga ●

## AJALOO LEHEKÜLGEDEL

- 46 **L. ANDRESEN** Eesti talurahvakool 300 ●

## KOOLIMUUSIKA

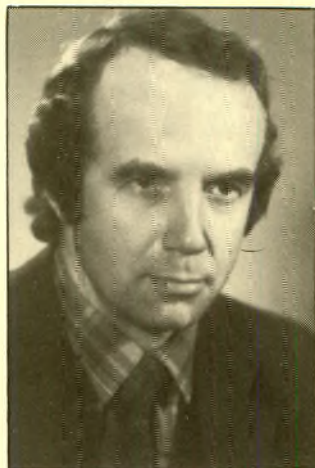
- 51 **H. VÕSAMÄE** Pudemeid «Tähemängu» matkaradadelt ●

## LUGEJAVEERUD

- 52 Quo vadis, NK? ●

54 KROONIKA

55 KOGEMUSNÕU



**RAIMU PRUUL**,  
 Häädemeeste  
 keskkooli  
 füüsikaõpetaja.  
 Lõpetanud aastal 1963  
 Kärkla keskkooli ja  
 1968 TPedI  
 matemaatika-füüsika-  
 teaduskonna füüsika  
 ja üldtehniliste  
 distsipliinide erialal.  
 Pärast lõpetamist  
 suunati Võnnu  
 keskkooli õpetajaks.  
 1970. aastast töötab  
 praegusel ametikohal.  
 Kuulub meie vabariigi  
 füüsikaõpetajate  
 aktiivi, osaleb uue  
 füüsikaprogrammi ja  
 8. klassi füüsikaõpiku  
 koostamisel. 1972.  
 aastast Pärnu rajooni  
 õpetajate füüsika-  
 sektsiooni esimees.

# AUTOREID



**ARVO TOOTS,**  
Eesti NSV  
Haridusministeeriumi  
kehalise kasvatuse  
osakonna juhataja.  
Lõpetanud aastal 1957  
Mustla keskkooli ja  
1962 TPedi  
kehakultuuri ja  
muusika erialal.  
Töötanud aastatel  
1962—1971 õpetajana  
Viljandi 3. 8. kl koolis,  
direktorina Harju ja  
Viljandi laste ja noorte  
spordikoolis. Aastast  
1972 praegusel  
ametikohal.  
Vabariikliku  
Rahvaspordinõukogu,  
Spordikomitee  
tippspordi komisjoni,  
TPedi kehakultuuri-  
teaduskonna  
nõukogu, ajakirja  
«Fizitšeskaja Kultura  
v Škole» toimetuse  
kolleegiumi liige.  
Autasustatud  
rinnamärgiga «NSV  
Liidu haridustöö  
eesrindlane».

Värvifotod  
VLADIMIR VITŠENKO  
ja  
TÕNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕR-  
JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV  
RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

**XLVI AASTAKÄIK**

**TOIMETUSE KOLLEGIUM:**

**A. EGLON, V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **R. KOOV,**  
**F. KUPP** (vastutav sekretär), **E. LAANVEE, L. LIIVA,**  
**O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS** (toi-  
metaja asetäitja), **I. RUTE, J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT,**  
**S. VALDMAA.**

**Keeletoimetaja M. RANDE**

**Kunstiline toimetaja M. OLEP**

**Tehniline toimetaja O. LEIDMAA**

## ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **И. УНТ** Как дифференцировать и индивидуализировать содержание образования ●  
7 **Э.-М. ВЕРНИК** О связи программы и методики в концепции обучения предмету ●  
10 **Х. СИКК** Зачем и как интегрировать ●  
14 **У. ЛЯЭНЕМЕТС** О функциональной нагрузке языков в Эстонской ССР ●

## КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 17 **А. ТООТС** Неделя зимнего спорта завоевывает право на жизнь ●

## НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 20 **В. ЛУЛЛА** О развитии личности ребенка ●  
24 О демократизации личности (перевод) ●

## КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 28 **Р. ЛЕПИК, А. СУКАМЯГИ, Р. УРИНГ** Связь некоторых характеристик личности с типами личности и успеваемостью ●

## УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 32 **М. КАЛЬМЕТ** На работу со своими пособиями ●

## ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 36 **В. МААНСО** Об упорядочении педагогической терминологии ●

## УРОК, КАБИНЕТ

- 39 **Р. ПРУУЛЬ** Активизация учащихся на уроках физики ●  
41 **Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ** Обучение родному языку по II<sub>6</sub> классу ●

## ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 43 **Э. ЯЭ.** Детское учреждение в сотрудничестве с семьей, школой и хозяйством родного края ●

## СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 46 **Л. АНДРЕЗЕН** Эстонской крестьянской школе 300 лет ●

## ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 51 **Х. ВЫЗАМЯЭ** Заметки о музыкальной игре ●

## КОЛОНКА ЧИТАТЕЛЯ

- 52 Quo vadis «Ньюкоуде кооль»? ●

- 54 ХРОНИКА

- 55 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

# Kuidas diferentseerida ja individualiseerida hariduse sisu

INGE UNT,  
TRÜ pedagoogikakateedri professor

«Nõukogude Kooli» 1987. a septembrinumbris (2) käsitlesin meie koolikatse valgusel üldhariduse diferentseerimise organisatoorseid variante. Käesolev kirjutis kujutab endast eelmise jätku. Siin keskendume hariduse sisu diferentseerimisele ja individualiseerimisele. Püüame järgnevas tõstatada probleeme, mis meie arvates kooliuuenduse praeguses faasis vajaksid esimeses järjekorras läbiarutamist ja otsustamist.

Organisatoorsete vormide loomine harude, valik- ja fakultatiivainete näol on vaid võimaluse andmine diferentseerimiseks. Selle tege-lik elluviimine eeldab hariduse sisu diferentseerimist, mis realiseerub õppekursuste fikseerimises, nende kursuste programmides ja õppekirjanduses.

Eelmises artiklis käsitlesime diferentseerimist selle mõiste enamlevinud tähenduses, s. o kui õpilaste rühmitamist eraldi õpetamiseks nende mingite tunnuste alusel. Lähtekohaks on siin seega indiviidi iseärasused, tema isiksuseomadused (peamiselt huvid, võimed). Hariduse sisu puhul peame käsitama diferentseerimise mõistet laiemalt, sest siin ei saa lähtuda üksnes indiviidist. Paralleelselt viimasega eeldab meie koolikatse alternatiivse õppeplaani regionaalset diferentseerimist. Selle aluseks võib üleliidulises ulatuses olla vabariik, autonoomne vabariik ja muu territoriaalküsus, sealhulgas ka väiksemad üksused (nt rajoon), aga samuti ajalooliselt väljakujunenud kultuuri- või majandusregioon. Vastava regiooni iseärasustest tuleneb hariduse sisu selline diferentseerimine, mis on seotud eeskätt majanduse, kultuuri ja ajalooga. Eesti oludes on regiooniks põhiliselt vabariik, mõnel puhul on aga vajalik ka detailsem diferentseerimine rajooni tasandil (eeskätt majanduse, kultuuriloo ja murrete pinnal).

Seega peab hariduse diferentseerimisel üheaegselt silmas pidama regionaalseid ja individuaalseid vajadusi. Viimase puhul lisanduvad diferentseerimisele individualiseerimise muud vormid, nagu allpool näitame.

Mis tahes diferentseerimise puhul on traditsiooniliselt olnud meie pedagoogikas põhi-probleemiks hariduse sisu ühtsuse ja diferentseerituse vahekord, nende omavahelised dialektilised seosed ning mõlema optimaalne ulatus. Senine hariduse ajalugu veenab meid kümnete hoiatavate näidetega, et liialdused ühes või teises suunas on kahjulikud. Liialdamine või koguni piirdumine ühtse haridusega toob regiooni tasandil kaasa ignorantsuse oma regiooni majanduse ja muude kohalike olude, samuti rahvuskultuuri suhtes koos kõigi sellest tulenevate pahedega; isiksuse tasandil aga õpilase individuaalsete vajaduste ignoreerimise, mis omakorda avaldab negatiivset tagasimõju majanduse ja kultuuri arengule. Liialdamine diferentseerimisega võib regionaalsel tasandil tuua kaasa provintslikkuse, isoleerituse ja sellest tuleneva piiratuse õpilaste silmaringis. Muide laiemas kultuurikon-tekstis võib provintslikkus hõlmata võimaliku isoleerituse kogu inimkonna kultuurist; ka seda ohtu peame hariduse kõikide valdkon- dade juures silmas pidama.

Isiksuse tasandil toob maksimalistlik dife- rentseerimine tüüpiliselt kaasa tervikliku maailmapildi puudumise või vaesuse, isiksuse ühekülgse arengu, samuti tema suunamise kitsale arenguteele, mis sageli osutub umb- teeks. See aga tähendab ühtlasi, et kitsenevad hariduse saamise perspektiivid. Lõpptulemu- sena tähendab see ebademokraatlikkust hari- duse saamisel.

Seega siis olgu meie printsipiiks hariduse sisu kujundamisel ühtsuse ja diferentseeri- tuse optimaalsus. Meie koolikatse ongi kul- genud vastavate otsingute suunas. Haridus- ministri eriumi väljaantud «Eesti NSV üldha- riduskooli eksperimentaalse õppeplani pro- jektis» on ära toodud eri komisjonides välja- töötatud hariduse sisu diferentseerimise esi- algne projekt. Selles on esitatud hariduse sisu kolm põhikomponenti (tuum-, tüvi- ja haruharidus) ja kaks täiendavat komponenti (valik- ja fakultatiivained).

Refereerime lühidalt nende sisu.

**Tuumharidus** on NSV Liidus üldkohustus- lik haridusmiinimum kogu keskkooli ulatu- ses; sisaldab ka emakeelt, vastava regiooni (rahvuse) ajalugu, kirjandust ja geograafiat. **Tüviharidus** on vabariigi üldkohustuslik hari- dusmiinimum, mis sisaldab tuumhariduse ja lisaks sellele mitmesuguseid integratiiv- ja muid kursusi, vastavalt vabariigi haridus- traditsioonile, tööjõu vajadustele jm. **Harud** on õpingusuunad, mis lähtuvad õppija võime- test, huvidest, kalduvustest. Haru moodustub vabariigi haridusministeeriumi määratavast obligatoorsest osast ja kooli tasandil määratavast haruprofiilist. **Valikained** on valikuko-

hustusega ained, milleks soovitatakse ka mitteprofileerivaid aineid. Fakultatiivained on õpilastele vabatahtlikult valitavad.

Kõige eelneva valgusel on meil tekkinud mitmeid probleeme ja täpsustavaid ettepanekuid.

Vaatleme kõigepealt tuum- ja tüvihariduse vahetõrka. Eelnevast tuleneb, et: 1) tüviharidus hõlmab endasse ka tuumhariduse, 2) et tuumharidus sisaldab diferentseerimise elemendi, sest ta hõlmab ka rahvusvabariigi iseärasustega seotud hariduse sisu. Teen ettepaneku tuum- ja tüviharidus mahuliselt lahutada, s. t vaadelda mõlema komponendi mahutu eraldi. Sel viisil oleks selge, milline osa hariduse mahust on üleliiduliselt ühine, mis regionaalselt erinev. Selleks on aga vaja tuumharidust ennast jagada kahte ossa: 1) haridus, mis on üleliiduliselt täiesti ühtne, 2) haridus, mis on ühtne selles mõttes, et ta esineb kõikides vabariikides, kuigi erineva sisuga (emakeel, vastava rahva ajalugu, kirjandus, geograafia), ja võimalik, et ka erineva mahuga. Seega esineb ka tuumhariduses diferentseerimise element.

Tuumharidusel on aga ilmselt teinegi diferentseerimise element, ja nimelt programmi või ka ainult konkreetse õppematerjali käsitlemise tasandil. Teatavasti peetakse didaktikas aine sisu kujundamisel oluliseks eksemplaarsuse printsiibi silmaspidamist, s. t mingi nähtuste-klassi kirjeldamiseks eraldatakse selle nähtuse eriti tüüpiline ja ilmekas esindaja, viimase iseloomulike joonte õpetamise abil antakse sel viisil edasi ka see, mis on tüüpiline kogu nähtuste klassile. Eksemplaarsuse printsiibile on vaja liita teine igivana didaktika printsiip — koduloolisuse printsiip, mille kohaselt tuleb nähtuste käsitlemisel aluseks võtta lastele lähedased ja tuttavad objektid (taimed, loomad, loodusnähtused jne). Viimases aga sisaldubki juba diferentseerimise element regionaalsel alusel.

Hariduse sisu diferentseerimist peame vaatlema veel teisest aspektist — selleks on kohustuslikkuse ja vabatahtlikkuse määr —, seega siis õpetuse avatuse aspektist (1). Vastav analüüs on vajalik ühelt poolt kooli ja õpetaja, teiselt poolt õpilase seisukohalt. Kõigi nende seisukohalt on olukord hariduse eri komponentides erinev. Nagu kohe näeme ja nagu ka eelnevatest hariduse komponentide määratlustest ilmnes, esineb siin põhimõtteliselt kolm gradatsiooniatset: kohustuslik, valikukohustus, vabatahtlik. Praeguste plaanide kohaselt lahendatakse need probleemid järgmiselt.

Koolile on kohustuslik tuum- ja tüviharidus, samuti osa haruharidusest. Valik- ja fakultatiivained on valikukohustusega. Praegu on lahtine, kuid võrd on kooli (või ka linna ja rajooni) otsustada, millised harud antud koolis üldse luuakse. Probleemi ongi raske lahendada: kui asi antakse kooli otsustada, siis ei saa asja stiihilisuse tõttu ilmselt kujuneda mõistlikku, rahvamajandust ja kõrgharidust

rahuldavat pronortsiooni eri harude vahel. Oletame näiteks, et luuakse suurel hulgal humanitaar- või bioloogiaklasse. Kuidas seda seostada hilisemate kutsevaliku võimalusega? Teiselt poolt aga ei saa koolile määrata haru, mis on vastuolus tema kaadri ja tehniliste võimalustega. Ilmselt peab lahendus kujunema juhtivate haridusorganite ja koolide (rajoonide) omavahelises kokkuleppes. Fakultatiivainete õpetamine on kooli seisukohalt valikukohustusega, süvaklasside loomine aga vabatahtlik.

Mis on õpetaja seisukohalt vabatahtlik või valikukohustusega? Valik- ja fakultatiivainete puhul sõltuvad vastavad võimalused ilmselt kooli siseoludest. Võib oletada, et demokraatlikuma juhtimisstiili korral luuakse õpetajale teadlikult suuremaid valikuvõimalusi, näiteks esitatakse talle fakultatiivainete õpetamine valikukohustusega või vabatahtlikkuse alusel. Põhilised võimalused peituvad siin aga aine sisus. Kui programme otsustavalt vähendatakse, siis tähendab see ühtlasi seda, et õpetaja valikuvõimalused aine sisu kujundamiseks ühtlasi suurenevad. Mulle teadaolevalt on üldist tunnustust leidnud nõue, et programmides oleks aine sisu 10—15% ulatuses tema ajalisest mahust õpetaja enese määrata. Seda põhimõtet on seni praktiseeritud põhiliselt kirjanduse õpetamisel.

Eriti oluline on vabatahtlikkuse ja valitavuse määra suurendamine hariduse sisus õpilasele, see laiendab võimalusi tema individuaalsuse kujundamiseks ning tema valikuvõimaluste kui isiksuseomaduse kujundamiseks. Õpilasele on valikukohustuseks haru valik (sealhulgas võimalus valida süvaklassi) ning valikained, vabatahtlikud aga fakultatiivained. Neile lisanduvad mitmesugused valikuvõimalused individualiseerimise muudes vormides, millel peatume allpool. Valikuvõimalusi laiendab asjaolu, et nii valik- kui ka fakultatiivainetena on ette nähtud mitteprofileerivad ained. See leevendab haru võimalikkust jäikust.

Viimasel ajal on eriti aktuaalseks osutunud probleem, millises klassis peaks hargnemine algama. Seni on enam-vähem kindel seisukoht valitsenud keskkooli vanema astme suhtes: siin toimugu valikukohustusega hargnemine kõigile. Kooli struktuuri ümber toimuva diskussiooniga on aga vaidlusi tekitanud küsimus, kas hargneva haridusega keskkooli vanema astme jaoks on vaja kolme aastat või võib piirduda kahega. Vajadus pikaajalise ja süvenenema hargnemise järele on olnud 3klassilise vanema astme pooldajate üks põhjargumente. Küsimus on praegu, mil ma seda kirjutan, seadusandlikult otsustamata. Õppeplani projekt on koostatud struktuurivariandile 5+5+2. Põhikoolis on selles projektis ette nähtud diferentseerimiseks fakultatiivained 7. klassist alates ning 10. klassis kaks tundi valikaineteks.

Nüüd on aga kerkinud üles huvitav ja minu

arvates eriti perspektiivikas idee: diferentseerida kool valikukohustusega harudesse juba 8. ja 9. klassist alates. Hargnemine võiks siin toimuda tagasihoidlikus ulatuses, vaid mõne tunni raames. Samuti vaid mõneks põhiharuks, näiteks reaalteaduslik-tehniliseks, humanitaar-bioloogiliseks ja praktilis-tehniliseks. Sel juhul kujuneksid need klassid orientatsioonistmeks: õpilane oleks varakult seatud valikusituatsiooni ette. See stimuleeriks teda oma huvides ja võimetes selgusele jõudma ning arendaks sel viisil sihikindlalt ta eneseteadvust, valmistaks teda ette haridustee valikuks, mille ta peab tegema pärast põhikooli lõpetamist. Samuti saaks ta pisut lähemalt tutvuda valitud aladega. Siiski ei tohiks see esialgne valik kohustada õpilast edaspidiseks; haridustee jätkamise viisi otsustaks ta lõplikult pärast põhikooli lõpetamist.

Selline diferentseerimine põhikoolis eeldab muudatuste sissetoomist praegusesse õppeplaani projekti, nimelt tuleks vastavalt suurendada valikainete tunde. Kui jäädakse 10klassilise põhikooli juurde, siis leevendaks diferentseerimine juba põhikoolis 2aastase harghariduse lühidust. 9klassilise põhikooli korral aga, mil valik toimub aasta varasemas eas, valmistaks ta seda paremini ette.

Mõlemal juhul parandaks selline eeldiferentseerimine ka kutsekooli astujate valiku läbimõeldust. Kutsekeskkoolid aga peaksid töötama sellise vanema astme haru tuum- ja tüvihariduse alusel, mis nende profiiliga kõige enam sobib. Ka kutsekeskkoolide õppeplaanid peaksid ette nägema mõningaid fakultatiivaineid.

Harude loomisega kerkib veel üks probleem. Haru olemus seisneb ju selles, et ta suunab õpilase spetsialiseerumise teele, valmistab teda ette kõrgkooli teatud teaduskondade jaoks. On aga olemas õpilasi, sageli on nad eriti tugevad ja mitmekülgsete annetega, keda valitud eriala mingil põhjusel ei rahulda ja kes õpingute ajal orienteeruvad ümber. Sellistele õpilastele peaks jääma võimalus õppida iseseisvalt ka teist haru ning sooritada vastavaid eksameid ja arvestusi.

Lisaks diferentseerimisele on hariduse sisus vajalikud muud individualiseerimisvõtted. Diferentseerimist peamegi vaatlema nendega komplekselt, selleks et selgitada eri vormide optimaalseid seoseid. Kõige olulisemaks võimaluseks on siin **hariduse sisu ainesine individualiseerimine**, mis leiab realiseerimist aineprogrammides ja õppekirjanduses. Rakendamist leiab see individualiseeritud ülesannete näol tunnis, koduses töös ja teistes õppetöö vormides.

Selliseks individualiseerimiseks on vaja

eristada: 1) **põhimaterjal**, s. t kõige olulisem ja põhilisem vastavas kursuses, mille omandamine on jõukohane igale vaimselt normaalsele õpilasele, see on programmi üldkohustuslik osa; 2) **rikastav materjal**, s. t programmi sisu süvendav ja laiendav materjal, mis on mõeldud ainult enam huvitatutele ja võimekamatele õpilastele; see materjal on põhiliselt vabatahtlik. Seniste mammutprogrammide üks puudusi selles seisnebki, et programmides polnud põhimaterjali sisu selgesti eristatud ning nii mahult kui ka sisult kõigile jõukohane. Mida suurem on kohustusliku materjali hulk, seda vähem jääb ka tugeval õpilasel üle energiat ning aega valik- ja vabatahtlike ülesannete sooritamiseks, ning ilmselt ka entusiasmi ise endale ülesannete leidmiseks. Seega loob programmide vähendamine ühtlasi ärksamatele õpilastele tõelise eelduse võimete- ja isikupäraseks tööks.

Programmi diferentseerimine ja individualiseerimine ei saa piirduda õppematerjali sisuga, vaid peaks tingimata hõlmama ka muid arendava õpetuse valdkondi, eeskätt õpioskusi. Teatavasti fikseeritakse programmides praegu õpioskusi, mida aineti ühes või teises klassis peab kujundama. Mõned õpilased võivad aga vastavat õpioskust piisavalt vallata juba enne, kui koolis selle kujundamisele asutakse, näiteks oskavad lugeda kaarti, kasutada teatmeteoseid. Sellepärast peaksid programmid ette nägema rikastamise korras ülesandeid ka kõrgematasemeliste õpioskuste kujundamiseks.

Vajadus anda rikastavat materjali kehtib õppekursuste kõikide liikide kohta, olgu nad siis kohustuslikud, valikulised või fakultatiivsed.

Kõige eelneva põhjal võime teha kokkuvõtte neist küsimustest, mida peaksime asuma lahendama või mille lahendamist jätkama.

1. Tuleks jätkata tuumhariduse selle osa täpset fikseerimist, mille sisu on vabariiklikult määratav (nn rahvuslikud ained või aineosad). Mulje põhjal võib öelda, et siin oleme nähtavasti jõudnud juba üsna kaugele.
2. Tuumhariduse sisu fikseerimisel püüda eri teemade puhul võimalikult rohkem arvestada koduloo printsiipi. Sel viisil saame iga aine sisu regionaalselt diferentseerida.
3. Fikseerida keskkooli vanema astme harud ning programmide kujul neile vastav tuum- ja tüviharidus, samuti haruhariduse obligatoorne osa.
4. Fikseerida valik- ja fakultatiivainete nomenklatuur ning koostada nende ainete programmid.
5. Määratleda valik- ja fakultatiivained põhikooli vanemate klasside jaoks nn eeldiferent-



seerimiseks koos vastavate programmidega. 6. Esitada programmides valikuks nii õpetajale kui ka õpilastele rikastavat õppematerjali nii ainekohase õppematerjali kui ka õpiskuste valdkonnast.

7. Esitada eeskujusid ja näidiseid selle kohta, kuidas võiks programmides õpetajatele vabaks jäetud aega kasutada. Neil näidistel ei tohiks olla pealetükkivat iseloomu, muidu hävitame avatud õpetuse alged juba eos. Küll aga on teatud ideede esitamine vajalik ehk sellepärast, et meie õpetajatel on vähe vastavaid kogemusi.

Nende ülesannete täitmise reaalsed ja kompetentsed organid on muidugi programmide koostamiseks loodud rühmad. Õnneks ei tule neil töötada tühja koha peal. Paljudes neis valdkondades, millest oli eespool juttu, on meil olemas mitmeid, kohati rohkeidki kogemusi. Pean silmas arvukaid programme, mida on koostatud süvaklassidele, fakultatiivainete programme, materjale õpetuse individualiseerimiseks, programmi klassiväliseks tööks ja mitmesuguseid kogemusi erinevatest koolidest, eriti neist, kel on «oma nägu» jmt. See kõik tuleks arvele võtta ja ära kasutada.

Kui me selle kõiega sihipäraselt ja energiliselt tegutseme, siis avaneb meil võimalus alustada keskkooli vanema astme (ja ehk ka põhikooli?) diferentseerimisega juba mõne aasta pärast ning meil ei tarvitse aastaid oodata. kuni lapsed, kes koolikatset 1988. aastal alustavad, ükskord vanemasse astmesse jõuavad.

Õpetuse sisu diferentseerimine leiab kehas- tuse ja edasise konkretiseerimise õppekirjan- duses ja muudes õppevahendites. Nende ma- terjalide koostamise põhimõtted on aga oma- ette teema.

#### Kirjandus

1. Unt I. Avatud õpetuse probleeme — Nõukogude Kool, 1986, nr 6.
2. Unt I. Üldhariduse diferentseerimise or- ganisatoorsed variandid. — Nõukogude Kool, 1987, nr 9.

## Programmi ja metoodika seostest aineõpetuse kontseptsioonis

ENE-MALL VERNIK,  
TPedI pedagoogika ja psühholoogia  
kateedri dotsent,  
psühholoogiakandidaat

Käesolevas artiklis esitatu on füüsikute ainegrupi üks õnnestunud leide. Uus kooli- füüsika programm visandati oma põhijoon- tes Tartu ja Helme mõttetalgute tulemusena (2). Kolmandal ekspertnõupidamisel Ahjal (1987. a oktoobris) jätkus töö programmiga, lisaks aga tõusis teravalt päevakorra- le sellele programmile niisuguse seletuskirja koos- tamine, mis kajastaks uue füüsikaõpetuse kontseptsiooni eripära, tema erinevust vara- sematest programmidest. Jõuti arusaamisele, et ainult programmi kirjega piirdudes seda eripära võimalik esitada ei ole. Tunduvalt rikkamalt on füüsikaõpetajate tehtud tööd füüsikaõpetuse kontseptsiooni visandamisel võimalik edasi anda siis, kui toome sisse ka metoodika iseloomustuse. Tulemuse, milleni füüsikute grupp Ahjal jõudis, kandis siinse kirjutise autor ette 9.—11. nov 1987 hariduse sisu küsimusi käsitleval üleliidulisel otsingu- mängul Harkovis, kus nii õpetajad kui ka teadlased selle hästi vastu võtsid. Kontsept- sioon võiks huvi pakkuda ka teistele aine- gruppidele. Näidetega jääme füüsika raa- messe, jättes eri õppeainete esindajatele või- maluse kaalutleda, kuivõrd füüsikutele sobiv loogika on üle kantav teistele ainetele.

Uue koolifüüsika kursuse visandamisel läh- tuti vajadusest realiseerida selles nii aine- kui isiksusekeskne lähenemine. Mõlemad esitavad kursusele oma nõudmised ja need peavad olema tasakaalus.

Ainekesksus seostub vajadusega õpetada õpi- lastele ainet, anda neile maailmapildiks vaja- likud ainealased ja üldkultuurilised teadmised, kujundada mõtlemist, antud ainevallale omast tunnetusviisi ja õpetada õpitut raken- dama. Nii näiteks peaks üldhariduskooli füüsikaõpetus andma ettekujutuse nüüdis- aegsest füüsikast vastavate teadmiste oman- damise ja nende rakendusoskuste loomise

kaudu. Jälgida tuleb, et kursus ei muutuks pelgalt kirjeldavaks looduslooks, vaid et selle põhiprobleemides säiliks loodus- ja täppis-teaduslik lähenemisviis.

**Isiksusekeskus** seostub ühelt poolt vajadusega arvestada aine õpetamisel õpilaste eripäraga (tema varasemate teadmistega, vaimsete võimete tasemega, huvidega, ealiste iseärasustega jmt), teiselt poolt aga vajadusega õpilast arendada, õpetada teda töötama, kujundada tema vaimse töö individuaalset stiili, suunata tema loovuse arengut jne). Isiksusekeskse lähenemise realiseerimine aineõpetuses tähendab eelkõige tingimuste loomist aine diferentseeritud õpetamiseks. Õpetamine tuleb diferentseerida nii õpilaste võimete taseme kui ka nende huvide ja kalduvuste järgi.

Diferentseerimine huvide ja kalduvuste järgi toimub eelkõige harudesse jaotumise, aga ka valik- ja fakultatiivainete ning klassivälise (nt ringide) tegevuse kaudu. Et kirjutises peetakse silmas eelkõige aineõpetuse nullvarianti, s. o igas harus läbitavat kõigile kohustuslikku, siis ei peatuta siin süva- ja fakultatiivõppele esitatavatel nõuetel. Rääki-

des diferentseeritud õpetamisest, peetakse silmas eelkõige diferentseerimist võimete taseme järgi. Sellest aspektist lähtudes on diferentseerimise eesmärk eelkõige muuta õppimine jõukohaseks kõigile lastele, anda neile võimalus kogeda õpiedu. Võimete taseme järgi diferentseerimisel toetutakse õpilaste eeldustele ja senistele õppetöö tulemustele ning õpetatakse neid 1–3 eri grupis, vähemvõimekad piirduvad põhivaraga, mis määratakse kindlaks aine miinimumprogrammidega, võimekamatele aga antakse lisateavet ja mõtlemisvõimalusi vastavalt laiemahuga programmidele. Õpetamine vähemalt kahel eri tasemel — kergemal ja raskemal — peaks olema võimalik ja realiseeruma põhikooli koides klassides.

Selliste nõudmiste esitamine aineõpetusele eeldab lisaks programmi temaatilise osa kujundamisele ka õppe-metoodiliste printsiipide läbimõtlemit ja nende vastavusse viimist nii aine õpetamise kui õpilase arendamise vajadustega. Niisiis on meie arvates aineõpetuse olemus esitatav nelja mõiste abil moodustuva kaherealise ja -veerulise maatriksina.

	Ainekeskus	Isiksusekeskus
Programm	1.1 maailmapildi füüsikalised ja üldkultuurilised aspektid*	1.2 programmi avatus
Metoodika	2.1 füüsika meetod	2.2 metoodika variatiivsus

\* Maatriksi ruutudesse kirjutatud märksõnade sisu on püütud avada allpool.

Toodud maatriks näitlikustab seostevõrgu, millega meil tegemist on, kui soovime aineõpetuses realiseerida nii aine- kui isiksusekeskse tasakaalustatud lähenemise.

Aineõpetuse läbimõeldud esitus tähendab nüüd:

1) programmi esitamist nii, et see rahuldaks aines esitatavaid nõudmisi ja looks samal ajal võimalused programmi isiksusekeskseks rakendamiseks;

2) õppe-metoodiliste printsiipide mõtestamist nii, et nende rakendamine kindlustaks nii aineõpetuse eesmärkide kui ka diferentseerimisnõuete realiseerimise;

3) aines esitatavate nõudmiste kajastamist nii programmis kui metoodikas;

4) isiksuse arvestamise ja arendamise vajaduste mõtestamist nii programmi kui metoodika tasandil.

Allpool kirjeldamegi nimetatud nõudeid arvestades nii programmi koostamise lähtekohti kui ka õpetamise metoodikale esitatavaid nõudeid.

**Programmi iseloomustus:** aine- ja isiksusekeskse lähenemise nõuete kajastamine programmis.

Programm on dokument, milles on määratud omandamisele kuuluv sisu ning teadmiste, oskuste ja vilumuste maht. Aine programmis peavad kajastuma maailmapildi ainealased ja üldkultuurilised aspektid (ruut 1.1). Ühegi aine programm ei saa aga täielikult sisaldada kõiki antud valdkonna teadmisi. Alati tuleb teha valik — ja siin pörkamegi kokku küsimusega: mida programmi lülitada, mis sealt välja jätta. Valik peab vastama üldisele kriteeriumile: programm kajastagu vastavat teadmiste valdkonda lihtsustatult, kuid terviklikult ja loogiliselt õigesti.

Uue füüsikaprogrammi ainelooendi koostamisel lähtuti eelkõige sõlmpunktidest, universaalsest ideedest ja printsiipidest, mis ajast aega on läbinud füüsikakursusi (aeg, ruum ja liikumine, jäävusseadused, aine, välja ja vastastikkumõju kontseptsioonid jne). Senisest selgemini üritati rõhutada ka mõningaid teisi tänapäeva füüsikale olulisi ideede ahelaid (näiteks nähtuse pööratavus ja mitte-pööratavus ning evolutsioon, mõõtmine, katseviis ja määratus statistilises kollektiivis ja mikromaailmas). Sisse on viidud füüsikaseaduste rakenduspiirid ja tehnilised rakendused. Programmis leiab kajastamist

ka füüsika ajalugu ning füüsika seos üld- ja rahvuskultuuriga, nõutav on füüsika aktuaalsete probleemide käsitlemine. Programmi konkretiseerimisel võeti kasutusele eesmärki-de taksonoomia idee (1), mis võimaldas esitada omandamisele tulevate mõistete süsteemi nende omavahelisi seoseid arvestavalt. Niisuguse lähenemise otstarbekus on eelkõige selles, et see võimaldab selgelt ja üheselt mõistetavalt avada õpetatava materjali loogilise struktuuri, toob esile aine õpetamise sõlmpunktid ning võimaldab loogiliselt põhjendatult eraldada miinimumnõuded programmi avatud osast, viimane on aluseks diferentseeritud õpetamisele.

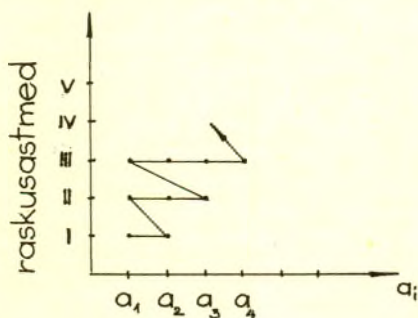
Et programmiga on vaja ette näha ka diferentseeritud õpetamise võimalused, siis tuleb programm esitada mitte lõpetatud, vaid avatud kujul (ruut 1.2). Programmis peab olema fikseeritud miinimumnõudmistest tase ja näidatud võimalused nii materjali sügavamaks omandamiseks kui ka hargnemiseks eri suundades. Õpetajale jätab programmi avatus, lahtiste otste olemasolu aega ja võimalusi kas täiendavaks kordamiseks või talle (ja miks ka mitte õpilastele) südamelähedaste teemade põhjalikumaks käsitlemiseks. Õpilastele tagab avatud programm huvidele, võimetele, võimalustele vastava süvenemise omandatavasse materjalisse.

Aine õpetamise **metoodika** peab kindlustama antud ainevallale omase tunnetusviisi

omandamise õpilaste poolt (ruut 2.1). Füüsika õpetamisel tähendab see eelkõige füüsika kui teaduse meetodi viimist õpilasteni. See meetod seisneb selles, et nähtuse tunnetamine saab alguse loodusevaatlusest, siis luuakse füüsikaline mudel, selle alusel korraldatakse katse. Katse tulemuste alusel formuleeritakse seadus. Rangelt selle skeemi järgi pole ei ajalisel ega teostuslikult võimalik kõigi teemade käsitlemine. Tema rakendamine valikuliselt konkreetsetele teemadele loob aga aluse selle füüsikaseadusele nii omase tunnetus-skeemi omandamiseks. Toodud skeemi omandamine on väga tihedalt seotud ka füüsikalise mõtlemise kujundamisega. Ka peab füüsika õpetamise metoodika andma oskuse töötada tööjuhenditega, instruksioonidega, kujundama lihtsamate skeemide lugemise oskuse, õpetama töötama aparatuuriga jne.

Õpilaskeskse arvestamine aine õpetamisel (ruut 2.2) tähendab eelkõige õpilaste kindlustamist jõu- ja võimetekohase tegevusega. Lähtutakse programmist (tema miinimum- ja laiendatud nõudmistest). Igaühel tuleb otsustada, kui palju lisaks miinimumnõudmistele ära õppida. Programm annab selleks vaid raamid, ja metoodika variatiivsus peab kindlustama võimaluse minna kergemate ülesannete täitmiselt üle raskematele. Metoodiline skeem, millele toetudes materjal omandada tuleks, et nimetatud nõue täidetud oleks, on toodud joonisel.

#### METOODILINE SKEEM HARJUTUSÜLESANNETE ESITAMISEKS



#### harjutusülesanded

Selle skeemi aluseks on pedagoogilispühholoogiline arusaam, et (tüüp) ülesande lahendusoskuse omandamine sõltub mitte niivõrd lahendatud ülesannete arvust, kui-võrd nende iseloomust. Lahendatavad ülesanded tuleb õpilastele esitada mitte üksik-ülesannetena, vaid ülesannete «kobaratena». «Kobarate» komplekteerimisel on võimalik arvestada nii nõuetega, mida esitab ülesannete aine meetod ja vajadus kujundada mõtlemist (ruut 2.1), kui ka nõudega kindlustada iga õpilane jõu- ja võimetekohase tegevusega.

Õpilastel on võimalik valida tase, millelt tööd alustada. Igal madalamal tasemel tuleb aga kindlustada lisaharjutamise võimalus seni, kuni järgmine tase jõukohaseks saab.

Eriliseks probleemiks muutub nüüd motivatsioon: kuidas kindlustada õpilasel soov vältuda programmi miinimumnõudmistest raamidest, soov lahendada raskema astme ülesandeid.

Siinkohal ongi sobiv koht juhtida lugeja tähelepanu asjaoludele, et kaugelki mitte kõik aine õpetamisega ja isiksuse arendamisega seotud probleemid pole lahendatavad analüüsitava maatriksiga esitatud seoste tasandil.

Oleme juba kuulnud ja kuuleme veelgi kriitilisi märkusi: kas isiksusekeskne õpetamine samastub diferentseeritud õpetamisega? Kas õpilastele jõu- ja võimetekohase tegevuse tagamise nõue on rakendatav ainult ülesannetele? Kas metoodika variatiivsus seisneb

vaid ülesannete raskusastmete varieerimises? Muidugi on siin veel palju lahtisi otsi. Maatriksi dikteeritava seostevõrgu ammendam avamine seisab veel ees. Ja ometi oleme seisukohal, et maatriks aitab korrastada aineõpetuse kontseptsiooniga seotud probleeme. Sellest tulenevad tellimused nii aineõpetuse ühelt osalt teisele kui ka aineõpetusega näiliselt kaudselt seotud valdkondadele (nt ringide tegevusele). Ka aitab see täpsustada nõudeid õpikutele, meetodilistele materjalidele, lisakirjandusele. Maatriksiga esitatud seostevõrgu arvestamine peaks osaliseltki vältima kalduvust äärmustesse (näiteks isiksusekesksuse liigsesse rõhutamisega ainekesksuse ignoreerimise arvel). Selleks tuleb leida võimalus hinnata korrektselt maatriksi erinevate ruutude sisu tasakaalustatust, ainult eksperthinnangust jääb allakirjutanu arvates väheseks. Siin peitaks võti aineõpetuse kontseptsiooni objektiivsuse analüüsiks ja väärtustamiseks. Kui meil on olemas võti konkreetse aine kontseptsiooni analüüsiks, saame hakata otsima reaalseid teid õppeplaani kui terviku (hariduse sisu) analüüsimiseks ja väärtustamiseks. Maatriksi võiks erinevate ainete õpetajatele anda ühise keele, mis teeks võimalikuks nende omavahelise diskussiooni aineõpetuse kontseptsiooni koostamise küsimustes. Ühistel koosolekutel saaksime siis passiivse kuulaja rollist üle minna aktiivse osaleja rolli.

#### Kirjandus

1. Kreitzberg P. Õppekasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilis-metoodilised lähtekohad. Metoodiline materjal õpetajatele. Tln, 1987. 223 lk.
2. Piir I. Uuest füüsikaprogrammi kontseptsioonist. — Nõukogude Õpetaja, 17 okt 1987.

## Miks ja kuidas integreerida

HOIDE SIKK  
TPeDI dotsent, filoloogiakandidaat

Alanud kooliuuenduses on tõusnud üheks sõlmküsimuseks õpilaste tervikliku maailmapildi kujundamine eri distsipliinide tiheda seostamise kaasabil. Ehkki õppeainete integreerimisvajadusest oleme varemgi rääkinud ja ainetevaheliste seoste peegeldamist näiteks õppeprogrammides lausa nõudnudki, peame siiski mõnna, et asi on jäänud rohkem abstraktsete soovitude tasemele. Senine jäigalt ainekeskne õppeplaan ja ülerikastatud programmid pole jätnud kuigivõrd võimalusi ühe õppeaine piiridest väljumiseks, mistõttu seosed teiste distsipliinidega, sealhulgas isegi lähedaste õppeainetega on jäänud nõrgaks. Tulemuseks, mida nüüd teravalt arvustame ning kooli õppe- ja kasvatustöö puuduseks arvame, ongi olnud noorsoo mosaiikne maailmataju, võimetus luua üksik-elementide (ositi vastukäivategi) baasil tervikpilti loodusest, ühiskonnast ja inimesest.

Kuidas vastab integratsiooninõuetele praegune emakeele- ja kirjandusõpetus? Esmal pilgul ehk tundub see küsimus imelikuna: on ju need ained lahutamatus seoses (keel kui kirjanduse alusmaterjal, kirjandus kui sõnakunst), mõlemat ainet ühendab stiili- ja kirjandiõpetus, neid mõlemaid õpetab üks ja sama isik, kelle ametlikus kvalifikatsiooninimetuseski on kaks ainet ühendatud eesti keele ja kirjanduse õpetajaks.

Kuid igapäevases koolipraktikas ei ole emakeel ja kirjandus kui eri õppeained ometi ootuspäraselt tihedasti läbi põimunud. Harvmini on nendevahelised seosed orgaanilised, sagedamini mehaanilised, pahatihti peaaegu puuduvad. Alates juba 4. klassist hoitakse keeleõpetus ja kirjandusõpetus teineteisest rangelt lahus, õppeplaan, programmid, õppekirjandus, tunniplaan ja muidugi ka klassitunnistus fikseerivad täpselt kummagi õppeaine mahu, sisu, õpetamise metoodika ja lõpptulemusena eraldi hinde. Kirjandiõpetus, millele on eraldatud 25–40 tundi aastas (keskkoolis 15–20 t), kuulub programmiliselt eesti keele kursusesse. Ainete maht suhestub 1,5:1 põhikoolis emakeele ja keskkoolis kirjanduse kasuks.

Põhilised integratsioonitaotlused on mõle-

ma aine programmis sõnastatud järgmisel kujul:

«Kõige lähedasem on emakeeleõpetuse seos kirjandusõpetusega: ka kirjandusõpetuse üks eesmärgi on korrektsed ja isikupärase väljendusoskuse arendamine. Mõlemat õppeainet seob ühisosana kirjandiõpetus. Keeleõpetuse ja sõnastusõpetuse terminid on osalt kattuvad kirjandusõpetuse põhitähtsustega ning keele nagu ka kirjandusõpetus tegeleb eri stiilide praktilise eristamisega. Tähtis keele- ja kirjandusteooriat ühendav mõiste on märgiõpetus.» (Väljavõte eesti keele programmist.) «Keeleõpetus ja kirjandusõpetus vahendavad õpilastele filoloogiat — üks lingvistilisest, teine esteetilis-tundeelamuslikust küljest. Käsitlusemärgidelt on nad teineteisest lahutamatud, moodustades lõpptulemusena õpilase teadvuse tervikkujutuse emakeelest, selle olemusest, kasutamisest ja arendamisest ning keelest kui sõnakunsti alusmaterjalist.» (Väljavõte kirjanduse programmist.)

Kahe programmi peale kokku oleks siin nagu kõik tähtsam ära öeldud, ainult et liiga üldsõnaliselt ja ilmselt ka koostajatepoolse ühtlustamiseta. Nii näiteks «korrektsed ja isikupärase väljendusoskuse arendamine», mis emakeeleprogrammi tegijate meelest on ka kirjandusõpetuse üks eesmärgi, ei ole kirjandusprogrammis paljude seal nimetatud eesmärkide hulgas otseselt esitatud. Ka hakkab eeltoodud lõikudes süvenemisel kummitama mõte, et integratsiooniküsimused on neis rohkem seletava kui suunava sisuga ja adresseeritud seega mitte niivõrd õpetajatele tegevusjuhiseks kui võetud sisse obligatoorse osisena.

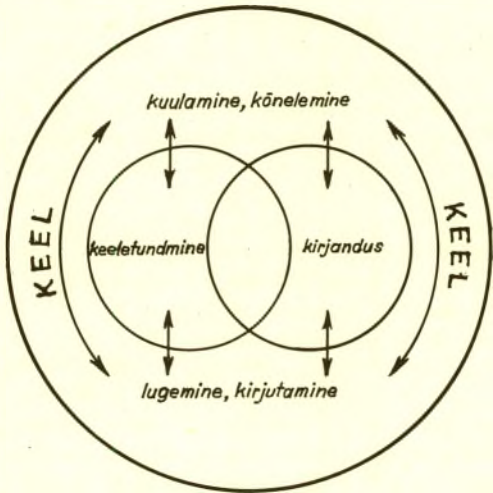
\* \* \*

Uued koostatavad aineprogrammid peaksid vabanema juhuslikkusest emakeele- ja kirjandusõpetuse integreerimisel ning fikseerima sihteadlikult sellekohased ülesanded ja põhisuunad. Nende väljatöötamisel lähtume ennekõike oma rahvuskooli traditsioonidest ja meie ühiskonna sotsiaal-majandusliku arengu nõuetest, kuid huvipakkuv ja vahest tulutoovgi võiks olla tutvumine ka teiste riikide vastavate kogemustega. Neli aastat lektoritööd Soomes ning selle maa pedagoogilise kirjanduse süstemaatiline jälgimine on võimaldanud siinkirjutajal lähemalt tunda õpida sealse kooli emakeele- ja kirjandusõpetuse situatsiooni ja arengusuundi, sealhulgas ainetevaheliste seoste problemaatikat.

Soome koolid töötavad õppeplaanil alusel, milles õppeaine «emakeel» sisaldab kõikides kooliastmetes nii soome keelt kui ka kirjandust. Mõistagi on mõlemad ained ühendatud ka ühises programmis ja tunniplaanis, ehkki praktilises koolitöös eristatakse keele- ja kir-

jandustunde (või õigemini keele- ja kirjanduskeskseid tunde) vastavalt vajadusele, õpetaja äranägemise järgi. Klassitunnistusele saab õpilane ka seal kaks hinnet, kuid need ei eralda keelt kirjandusest: üks hinne pannakse keele ja kirjanduse tundmise (teadmiste) eest, teine keelekasutuse (suulise ja kirjaliku väljendusoskuse) eest.

Emakeeleõpetuse aluseks ja eri osade ühendajaks on Soome koolis keel. Õppeainesest integratsioonist nii aineosade (keel, kirjandus) kui ka õpioskuste (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine) tasandilt saame hea ülevaate järgmise graafilise kujutise abil:



Niisiis on emakeele kui ühtse õppeaine põhiosad omavahel tihedasti seotud. Samuti liituvad keeletundmise ja kirjandusõpetusega kuulamis-, lugemis-, kõne- ja kirjutamisharjutused. Kuulamine ja kõnelemine loovad omakorda põhja lugemisele ja kirjutamisele, suulise väljendusoskuse arendamine on aluseks kirjalikule eneseväljendusele, pidevas vaheldusseoses on lugemine ja kirjutamine, nagu ka kuulamine ja kõnelemine.

Keel ja kirjandus on kõikides alalõikudes sidestatud ja tervikuks liidetud ka Soome üldhariduskooli kõrgemas astmes — kesk-koolis e gümnaasiumis. Juhtpositsioonile tõuseb siingi emakeel, kirjandust käsitletakse kui keele kunstilist väljendusviisi ning põhimise kirjandusliku õppematerjali valikul arvestatakse ka keelekursuse vajadusi. Emakeele- ja kirjandusõpetuse peamist eesmärki nähakse keeleoskuse arendamises (nn kommunikatiivses kompetentsuses) ja keelevilumuste kujundamises, selleks et suuta eri situatsioonides keelt mõista ja toota.

Keeleõpetuse ülesanded liigitatakse funktsionaalseteks (informatiivne,

küsiiv, mõjutav, sotsiaalne, ekspressiivne ja kunstiline funktsioon) ja pragmatilisteks (keele vastuvõtmine — lugemine ja kuulamine ning keele tootmine — kõnelemine ja kirjutamine). Võrreldes meie emakeeleõpetusega, mille ülesanded on programmis sõnastatud peamiselt teadmiskeskselt ja iga klassi kohta loetletud mitukümmend normatiivset õpioskust (nt 4. klassis on neid 54, 9. kl — 42 jne), on Soomes emakeele- ja kirjandusõpetus eesmärgistatud võrdlemisi (ehk liigagi) avaralt, lähtudes õpilase kui isiksuse mitmekülgse arendamise vajadusest ning ühiskonna nõudmistest oma tulevastele liikmetele.

\* \* \*

1982. aastal, kui põhikooli reform oli Soomes jõustunud, mindi ka gümnaasiumis üle uuele õppeplaanile. Selle struktuuri suurim erinevus eelmisega (ja meie omaga) võrreldes seisneb üksikainete asendamises sisemiselt integreeritud ainerühmadega ja kursuste süsteemile rajaneva õppetöö rakendamine. Uues õppeplaanis on 8 ainerühma — emakeel, võõrkeeled, matemaatika, loodusteadused (bioloogia, füüsika, keemia, geograafia, psühholoogia), humanitaar- ja ühiskonnateadused (filosoofia, ajalugu ja ühiskonnaõpetus, usuõpetus), kunstikasvatuse (kõnekunst, joonistamine, muusikaõpetus), võimlemine ja tervisekasvatuse, töökasvatuse ja tehnoloogia.

Kursuste põhimõte õppetöös tähendab seda, et õppeained pole hajutatud mõne nädalatuunniga kogu õppeaastale, vaid koondatakse tsükliteks ja neid õpitakse lühema ajavahe miku vältel intensiivselt. Iga kursuse kestus on üks õppenädal e 38 tundi, kursused lõpevad arvestuse või eksamiga. Õppeaasta jaguneb 5 perioodiks, millest igaüks sisaldab 5—6 kursust eri õppeainetes. Sealjuures mõningaid aineid, nagu võimlemine, joonistamine, laulmine ja tööõpetus, antakse endiselt kogu õppeaasta vältel. Keskkooli õppeplaani sisaldab 86 võimalikku kursust, millest iga õpilane peab kohustuslikult omandama 67,5 ja valikuliselt vähemalt 4.

Kursusesüsteemi väärtusteks peavad Soome pedagoogikateadlased ja haridusjuhid õppeainete terviklikkuse saavutamist, õpimotivatsiooni paranemist, õpilaste iseseisva töö suurenemist, mahajäämuse vähenemist, võimekamate õpetajate otstarbekamat kasutamist jm. Esimesed kogemused on aga näidanud ka, et nõrgematele ja viletsama lähtebaasiga õpilastele on see süsteem liiga raske. Samuti kurdab osa õpetajaid, et nende töökoormus ja -pinge on järsult kasvanud.

Emakeelele on õppeplaanis eraldatud 8 kohustuslikku kursust, millele võivad lisanduda valik- ja harjutuskursused. Emakeelekursuste süsteemiloovaks aluseks on õpilase isiksuse areng, ta vajadus kasutada emakeelt eri suhtlussituatsioonides ja funktsioonides. Iga keskkooliklassi emakeeleõpetust iseloomustabki

erinev teoreetiline ja keelekasutuslik lähte koht, millega on suhestatud kursuste kesksed probleemid. Ehkki emakeeleõpetus on keelekeskne, ei tähenda see, et kirjandus kui õppeaine oleks keeleõpetusse lahustatud. Iga kursus sisaldab teemasid ja ülesandeid nii keele kui ka kirjanduse alalt, nagu nähtub kursuste nimetustestki: 1. Keele ja kirjanduse funktsioonid. 2. Tekstistruktuurid. 3. Keele variatiivsus; ilukirjanduse ainepiirid ja liigid. 4. Keel ja kirjandus mõjutajatena. 5. Maailmakirjanduse stiilisüüvad. 6. Keel ja kirjandus uurimisobjektina. 7. Soome keele ja kirjanduse arengulugu. 8. Keele ja kirjanduse tähtsus.

Gümnaasiumi I klassis (vastab meie 10. kl) õpitakse keelt ja kirjandust tundma ühiskondlikust funktsioonist lähtudes, peaarõhk on asetatud sotsiolingvistikale. Luuakse kujutus keele ja kirjanduse ülesannetest mikrokollektiivis ja ühiskonnas, võrreldakse emakeelt teiste keeltega, käsitletakse keele variatiivsuse põhjusi ja olemust. II klassis tõuseb keskseks psühholingvistiline aspekt: eritletakse keele ja kirjanduse mõjutamisviise ning -võimalusi, tutvutakse semantikaga ja isiksuse maailmavaadet mõjustavate kirjandusteostega, süvenetakse maailmakirjanduse arenguprobleemidesse. III klassis juhitakse õpilasi teaduslikumõtle misetele ning tutvustatakse neile kõrgkooli töömeetodeid. Mitmest aspektist käsitletakse soome keele ja kirjanduse ajaloolist arengut ning tehakse kokkuvõtteid läbitud emakeelekursustest. Lõppklassis pühendatakse palju tähelepanu ka küpsuskirjandiks ettevalmistumisele.

\* \* \*

Integratsioon ei ole pelk moesõna ega mingi omaette eesmärk, vaid vahend õppetöö intensiivistamiseks ja õpilase maailmapildi avardamiseks. Selle efektiivsust ja konkreetsid tulemusi mõõta on muidugi raske, kuid teatud määral peegeldavad seda vastavad suunised õppeprogrammides ja mingis aines või ainerühmas omandatud oskused.

Missuguseid küsimusi võiks meil aidata lahendada keele- ja kirjandusõpetuse sihteadlikum ühendamine? Integreeritud ja integreerimata emakeele- ja kirjandusõpetuse võrdlemisel nähtub, et nende ainete eraldatuse korral asetub rõhk õppetöös paratamatult kas lingvistiliste või kirjanduslooliste (-teoreetiliste jne) teadmiste andmisele, samal ajal kui mitmete elus ja igasugustes õpingutes vajalike oskuste arendamine jääb nõikellegimaale, mõlema aine äärealale.

Nii on juhtunud meie praeguses eesti keele ja kirjanduse kursuses lugemis- ja kuulamisõpetusega. Sorava lugemise oskuse peavad meie õpilased kätte saama algklassides. 4. klassis on lugemis- ja kuulamisõkuse arendamiseks eraldatud vaid 9 tundi (eesti keele tunde kokku 175). Programmist aga selgub,

et 4. klassi lõpetajale esitatakse üsna kõrgeid nõudeid; ta peab suutma lugeda «*eakohast õppimata proosa- või populaarteaduslikku teksti häälega ladusalt (veerimiseta, lauselõpupausidega), vigadeta (mitte üle ühe komistuse 20 sõna kohta), normaalse tugevusega, kiirus 450 tähemärki minutis; vaikselt (kaasasosistamiseta), kiirus 550 tähemärki minutis*».

Järgmiste klasside emakeelekursuses enam lugemisõpetusele aega ei eraldata ja programmis vastavaid nõudeid ei kajastata (5. klassi kirjandusprogrammis on küll omamoodi juhu nähtusena märgitud, et õpilased peavad oskama «lugeda käsitletavaid tekste ladusalt», teistes klassides ei ole lugemisoskust mainitud). Ometi teame, et põhikoolis (ja kas mitte isegi keskkoolis?) leidub kahetsusväärset palju õpilasi, kelle lugemisoskus pole laitmatu. Mida nendega peale hakata? Ja siinkohal peame silmas ju ainult kõige elementaarsemat lugemisoskust. Millal ja kuidas jõuda aga kõrgemale tasemele? Kes ja missuguse õppeaine arvelt peaks aitama õpilasel saavutada kõrgust, mida märgib mõiste «lugemiskultuur»?

Nende probleemidega on pikema aja vältel tegelnud meie Soome kolleegid. Nad on tulnud järeldusele, et **lugemisoskuse arendamine on põhikooli emakeelekursuse keskseid ülesandeid**, millest sõltub õpilase edukus/edutus nii emakeeles ja kirjanduses kui ka laiemalt paljudes teistes ainetes. Seepärast on 1.—9. kl programmis antud iga klassi kohta üksikasjalikud juhised lugemisõpetuse alalt ja võetud lugemisoskuse tase ka teadmiste hindamisel juhtkriteeriumiks. Rohkemgi veel — lugemisoskuse arendamine on pideva hoole all isegi gümnaasiumis (meie 10.—12. kl). Arusaadavalt keskendutakse siin kõrgema astme ülesannetele: senisele sõnatäpsele ja teksti mõistmist taotlevale lugemisele järgneb järeldav (teksti järkjärguliselt ja eri aspektidest lahtimõtestav), hindav (eri tüüpi tekstide võrdlusel ja analüüsil põhinev) ja loov (loetud mõtete ja kujutluspiltide baasilt uusi mõtteid ja kujutlusi ärgitav) lugemine.

Tagaalale on jäänud meie emakeele- ja kirjandusõpetuses nagu ka kooli õppekavas tervikuna kuulamisõpetus. Kuulamise kui tähtsa õpioskuse teaduslikult põhjendatud ja metoodiliselt juhendatud arendamine on tavaliselt asendunud õpetaja üleskutsega klassile: «Olge tasa ja kuulake!», millel on esijoones distsiplinaarne tähendus. Kas mitte siin ei peitu üks põhjusi, miks praegusaegsed inimesed ei oska kaaslasid kuulata, miks kõik kipuvad korruga ja mõnikord eri teemalgi rääkima? Madala kuulamiskultuuriga puutume kokku iga päev küll koolis, perekonnas, tööl, olmesfääris, isegi raadio- ja teleaadetes, mis ometi eelnevalt lindistatud.

Selleski küsimuses oleks meil midagi kasulikku õppida oma põhjanaabritelt, kes on kuulamisõpetuse kindlalt liitnud emakeeleõpetusega (ärgem

unustagem, et sellesse kuulub ka kirjandusõpetus) ning töötanud taas klasside kaupa välja selle eesmärgid ja taotlused. Nende kohaselt omandatakse algkooli 1. ja 2. klassis oskus kuulamiseks keskenduda ja kuuldusse sisse elada, millele 3. kl lisandub täpse kuulamise ja 4. kl klassikaaslaste esinemise tähelepaneliku kuulamise nõue. Järgnevalt omandatakse võime kuulatud sõnumit mõista ning otsustavalt ja hindavalt kuulata (5. ja 6. kl). 7. klassis on kuulamisõpetuse sisuks täpse ja aktiivse kuulamise harjutamine ning kuulamise kui õpioskuse arendamine. Põhikooli viimastes klassides tõuseb tähtsaks kuuldust olulise eristamine, kuulatava valik ja hindamine, sihivõtte kuulamine ja kuulatud tervikteksti vastuvõtt. Nagu lugemis-, nii ka kuulamisõpetuse käsitlustes rõhutatakse kõigi, eriti nn jutustavate ainetes õpetajate koostööd ja vastutust nende oskuste arendamise eest.

Huvitavaid kogemusi on Soome pedagoogidel ka õpilaste suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamise valdkonnas. Tõsi, meie koolides on kirjutamis- e kirjandiõpetus suhteliselt paremal järjel, vähemasti on sellealased ülesanded võrdlemisi detailselt fikseeritud eesti keele programmis ning on ilmunud vastavaid uurimusi ja soovitusi. Muidugi on meie paremad emakeeleõpetajad teinud kõigil siinkäsitletud aladel pidevat tänuväärset tööd, arendamaks oma õpilaste lugemis-, kuulamis-, kõne- ja kirjutamisoskust ka siis, kui programm seda ette ei kirjuta, kuid kahjuks on pedagoogiline üldsus sellest tööst halvasti informeeritud. Käesolevas kirjutises pole tahtud nende õpetajate positiivset kogemust eitada ega eri maade õppetulemusi vastandada. Eesmärgiks on juhtida tähelepanu neile seikadele, mis praeguses emakeele- ja kirjandusõpetuses on kas tendentsina või programm-dokumentides nõrgalt kajastatud, selleks et uutes koostatavates aineprogrammides ja praktilises koolitöös olukorda parandada. Osutamine naabrite emakeeleõpetuse väärtustele teenib sama eesmärki.

## Kirjandus

1. Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Äidinkieli. — Helsinki, 1981.
2. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. — Helsinki, 1985.
3. Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. — Helsinki, 1986.
4. Rikama J. Lukion kirjallisuudenoetus. — Helsinki, 1984.
5. Sikk H. Tähelepanekuid emakeele- ja kirjandusõpetusest Soome koolides. — Tallinn, 1981.
6. Virke nr 1—6 1985, 1986; nr 1—3 1987.

# Keelte funktsionaalne koormus Eesti NSVs

URVE LÄÄNEMETS,  
PTUI vanemteadur

**K**eel inimühiskonnas esineb oma põhifunktsioonides suhtlus- ja tunnetusvahendina ning inimkonna ühiskondlik-ajaloolise arengu kogemuse edasikandjana (3, lk 29—37). Keel ja keelekasutus on muutuv ja arenev nähtus nagu ühiskond isegi. NSV Liidus esineb arvukalt mitmesuguseid keelekollektiive, mis tavaliselt moodustuvad etnilisel alusel ja erinevad üksteisest neis kasutatavate keelte poolest. Keelte tavakasutuses esinevad vastavad keeled nn allkeeltena e funktsionaalsete stiilidena. Traditsiooniliste stiilidena eristatakse argistiili e kõnekeelt; ametlikku stiili e asjaajamiskeelt; teaduslikku stiili e teaduskeelt; publitsistlikku stiili e ajakirjanduskeelt ja ilukirjanduslikku stiili e ilukirjanduskeelt. (Mäger, Villand jpt 4, 5.) Nõukogude teadlane N. Kondrašov lisab eelloetletud viiele veel ühe, nimelt tootmis- ja tehnikaalase stiili e tehnikakeele. TTRi ja meie kaasaegset keelekasutust arvestades tuleb selline täpsustus lugeda õigustatuks. (7, lk 13—14). Ükski funktsionaalstiil ei moodusta suletud süsteemi. Eelloetletud stiilide täpsema määratlusega on võimalik tutvuda M. Mägeri, L. Villandi, N. Kondrašovi jt töodes, mida käesoleva artikli maht ei võimalda vahendada.

Seame oma ülesandeks tutvustada eri keelte praktilise rakenduse tegelikku olukorda Eesti NSV eesti rahvusest elanikkonnas. Vastavalt iga indiviidi keelevaldamise astmele e keelelisele kompetentsusele ning praktilisele vajadusele kasutada eri keeli ja nende allkeeli oma elutegevussüsteemis toimub nii juba omandatud keelevahendite kasutamine kui ka uute juurdeõppimine. Keelevahendite rakendusliku valdamise vajadust tähistame terminiga *keelenõudlus*. Antud keelekollektiivi keelenõudluse moodustavad eri keelte ja nende allkeelte tundmise praktiline vajadus eri kompetentsustasanditel.

Põhivahendid praktiliseks keelekasutuseks peaks andma üldhariduskool. Vastav keelesisu edastatakse koolis kasutatavates keele-

õpikutes. Üldhariduskoolis omandatud keeleoskuse moodustab eelloetletud funktsionaalsete stiilide tundmine ja valdamine keeltes ja mida T. Hennoste tähistab terminiga «kirjaoskus», s. o oskus mõista ja luua neid suulisi ja kirjalikke tekste, milleks inimene oma sotsiaalsetes rollides kohustatud on (2, lk 80).

Esimesed uuringud keelevahendite praktilise kasutamise selgitamiseks Eesti NSVs on seotud rahvaloendustega. 1980. a kogumikus «Русский язык в национальных республиках Советского Союза» on esitatud andmed protsentides, kui palju loetakse Eestis mitmesugust venekeelset kirjandust ning kuidas jälgitakse tele- ja raadiosaateid (6).

Keelte funktsionaalse koormuse nüüdisseisu uurimiseks koostati ENSV PTUI keeledidaktika sektoris küsimustik, mis sisaldas pöördumise vastaja poole, küsimustiku täitmise juhendid ja küsimused kolme keele, eesti, vene ja võõrkeele praktilise kasutuse osas allkeeltena. Hinnata palusime 4 palli süsteemis: väga vajalik; vajalik; neutraalne, võib vajalikuks osutada; mittevajalik. Esialgse tööhüpoteesina esitasime väite: Eesti NSV eesti rahvusest elanikkonnal on kõrgeim keele funktsionaalne koormus emakeeles, järgnevad vene keel ja võõrkeeled (inglise, saksa jt).

Uurimus tehti kolmes järgus. Esialgne küsitlus oli ajalehe «Noorte Hääl» vahendusel, järgnev küsitlus toimus meie vabariigi õppeasutustes ja viimane, kõige täpsemale ülevaatele pretendeeriv uurimus meie vabariigi oludes korraldati HM tellimisel ENSV Raadio- ja Televisiooni sotsioloogiasektori kaasabil vabariigi demograafilise mudeli alusel.

Andmete töötlemisel arvestasime, et subjektiivne hinnanguline moment on väga suur, mistõttu osutub võimalikuks määratleda vaid tendentse tegelikus keelenõudluses. Andmete töötlemisel arvestasime vastanute hulka, positiivsete vastuste protsenti vastuste üldarvus, protsentarvude keskmist viga ja kokkuvõtvalt saime fikseerida vahemikud, mis iseloomustavad eri keelte ja nende allkeelte praktilise kasutamise vajalikkust protsentides.

On tehtud ka uuringuid järgmiste keelekategoriate kaupa: emakeel, vene keel, võõrkeeled. Küsitluses osales 233 õpetajat, 239 üliõpilast, 229 üldhariduskooli, 204 kutsekeskkooli ja tehnikumi õpilast. «Noorte Hääle» küsitlusele vastanuid oli 306. Kahe uurimisetapi kokkuvõtteks võib öelda, et Eesti NSVs on eesti rahvusest elanikkonna hulgas kõrgeima funktsionaalse koormusega emakeel, s. o eesti keel. Rakenduslikult teisel kohal on vene keel ja kolmandal võõrkeeled.

Uurimistöö viimases järgus püüdsime selgitada keelenõudlust eri võõrkeelte osas. Võõrkeeltena diferentseerisime vene, inglise ja saksa keele. Hinnata palusime seekord 5 palli süsteemis: väga vajalik, vajalik, võib vajalikuks osutada, ei oska öelda, mittevajalik. Andmete töötlemisel kasutasime sama meetodit mis uurimistöö eelnenud etappidel.



Mais 1987 saadeti välja 450 küsimustikku inimestele vanuses 10—70 aastat vastavalt ENSV demograafilisele mudelile, mida kasutab ER ja ETV sotsioloogiakeskus. Laekus 396 vastust. Keelte ja allkeelte osas oli vastajate arv erinev, mis nähtub ka tabelist 1. Ilmselt pole väga noored vastajad võimelised otsustama selliste allkeelte kohta, mida nad veel ei tunne.

Uurimuste tulemused näitavad vene keele kõrgemat funktsionaalset koormust inglise ja saksa keelega võrreldes. Vene keele puhul väärtustatakse kõrgeimalt kõnekeelt ja asjaajamiskeelt. Madalaima hinnangu said teadus- ja ilukirjanduskeel.

Inglise ja saksa keele funktsionaalne koormus on ligilähedane, ka allkeelte osas on eri-

nevused suhteliselt väikesed. Arvamust inglise keele oletatavast eelistamisest meie vabariigi keelenõudluses praegused uuringud ei kinnita. Ilmselt võib selline tendents ilmuda noorema elanikkonna hulgas, mille täpsemaks määratluseks oleks vaja eriuuringuid eri vanuserühmiti. Väär oleks eeldada ka saksa keele stabiilset taandarengut keelenõudluses, sest mitmesugused sidemed nii eraisikute kui organisatsioonide ja ettevõtete tasandil laienevad. Taolised uurimused vajavad kordamist 5—10 aasta möödudes, et jälgida ja fikseerida võimalikke nihkeid keelenõudluses. Täpsema andmete interpreteerimise võimaluse jätmise asjast huvitatud lugejale.

Võrdluseks tendentsidele keelenõudluses meie vabariigi eesti rahvusest elanikkonna

Tabel 1

Keele allkeeled	Vene keel		Inglise keel		Saksa keel	
	Vastanuid	Nõudlus %	Vastanuid	Nõudlus %	Vastanuid	Nõudlus %
kõnekeel	347	79—83	342	49—54	361	42—48
asjaajamiskeel	333	76—81	312	41—47	304	47—53
ajakirjanduskeel	324	63—68	308	41—47	306	50—55
ilukirjanduskeel	316	60—65	311	48—53	307	46—51
tehnikakeel	314	61—66	313	41—47	305	42—48
teaduskeel	313	54—60	308	36—41	299	37—43

Tabel 2

Klass	Õpik	Kõnekeel	Asjaajamiskeel	Ajakirjanduskeel	Ilukirjanduskeel	Tehnikakeel	Teaduskeel
II	vene	96,9	—	—	3,1	—	—
III	vene	73,1	—	—	26,9	—	—
IV	vene	47,9	—	2,5	49,6	—	—
	saksa	92,3	—	—	7,7	—	—
	inglise	93,5	—	—	6,5	—	—
V	vene	50,4	—	5,5	42,2	—	1,9
	saksa	87,8	—	—	5,4	—	6,8
	inglise	78,4	—	2,9	17,1	—	1,6
VI	vene	53,6	—	9,1	34,5	—	2,8
	saksa	75,7	—	—	22,1	—	2,2
	inglise	41,6	—	4,7	51,0	—	2,7
VII	vene	10,3	—	18,3	59,7	—	11,7
	saksa	54,9	—	2,8	31,7	—	10,6
	inglise	21,4	—	8,9	30,4	—	39,3
VIII	vene	25,5	0,3	23,0	39,5	—	11,7
	saksa	62,7	—	5,4	1,6	—	30,3
	inglise	17,7	1,3	7,9	39,8	—	33,3
IX	vene	18,1	—	38,9	35,1	—	7,9
	saksa	17,4	—	24,8	25,1	—	32,7
	inglise	11,7	—	10,9	43,3	—	34,1
X	vene	3,0	—	29,1	61,8	—	6,1
	saksa	14,3	—	9,3	31,8	—	44,6
	inglise	8,6	—	7,9	56,7	—	26,8
XI	vene	7,6	0,7	20,4	60,5	—	10,8
	saksa	3,0	—	28,8	42,9	—	25,3
	inglise	5,7	0,3	8,0	61,5	—	24,5

hulgas esitame analoogilisel alusel koostatud õppekirjanduse analüüsi üldhariduskooli keeltetsükli ainetes.

Funktsionaalse keelematerjali määratluse aluseks oli statistiline analüüs. Kõikides vene, inglise ja saksa keele õpikutes (1) esitatud keelematerjal loetleti tähemärkides. Määratluse objektiks olid õpikute põhitekstid (nn õppepalad) ja eel- või järelharjutustes esitatud teksti näited, mis moodustavad õppeühikute põhimaterjali. Grammatikamaterjali selgitav või kommenteeriv tekst, grammatilised muuteharjutused jt harjutused, sõnavara, foneetilised ja leksikaalsed harjutused analüüsitava teksti hulka ei kuulunud, kuna autoriti on vastavad käsitlused väga erinevad. Teaduskeele näideteks üldhariduskooli õpikutes on populaarteaduslikud tekstid.

Tabelis 2 esitame funktsionaalse keelematerjali õpikutes (%).

Loodame, et esitatud andmed võimaldavad aineprogrammide koostajatel ja õpikute autoritel teha vastavaid korrektiivse uute materjalide koostamisel üldhariduskoolide tarbeks.

Käesolev uurimus ei pretendeeri õpikutes edastatava keelematerjali täpsele mahulisele määratlusele. Küsimus on õppematerjali suhtelistes proportsioonides vastavate keelte ja nende allkeelte osas.

**Üldhariduskooli keeleõpetuse parendamiseks soovitam:**

1. Täpsustada keeleainete õpetuslikke eesmärke tegelikust keelenõudlusest lähtuvalt. Vene keele vaba valdamine pole reaalselt saavutatav. Otstarbekas oleks seada eesmärgiks teatud keelilise kompetentsuse tasand keelilt ja allkeelilt.

2. Arvestada tegelikku keelenõudlust õppeaine sisu fikseerimisel vastavates aineprogrammides ja õppekirjanduse koostamisel.

3. Esitada nii vene, inglise kui ka saksa keele õppekirjanduses mõningal määral tootmis- ja tehnikaalase keelekasutuse näiteid.

4. Kaaluda funktsionaalse keelematerjali proportsioone inglise ja saksa keele keskkooliastme õpikutes.

5. Vene keele õppekirjanduses suurendada argistiili e kõnekeelt ja ametlikku stiili e asjaajamiskeelt vahendavate tekstide osakaalu.

6. Luua süsteem ja saavutada järjepidevus õppematerjali esituses.

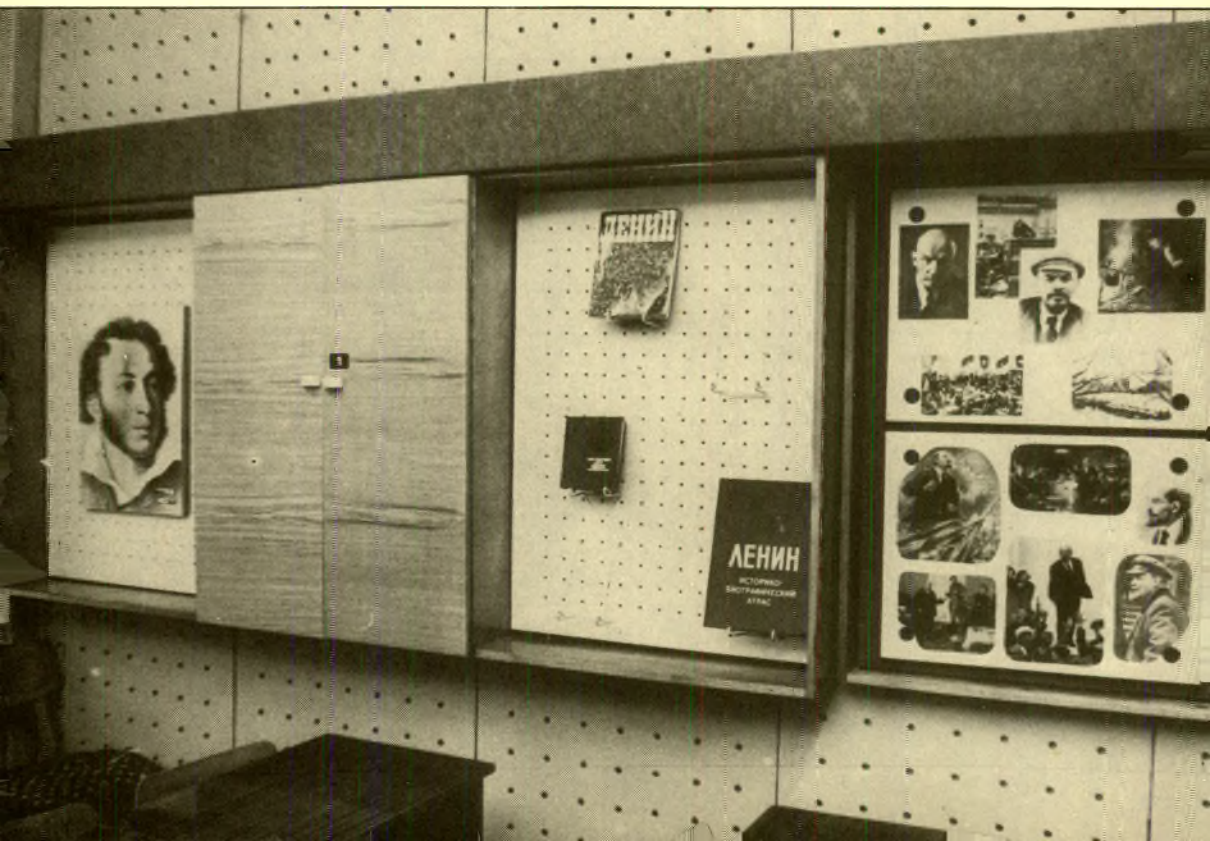
Eelloetletud ettepanekute ja soovitude arvestamine võimaldaks tösta keeleainete õpimotivatsiooni ja õpetuslikku resultatiivsust. Keelteoskus peab kuuluma rahva põhiharidusse, mis võimaldaks taastoota rahvuskultuuri.

## Kirjandus

1. ENSV üldhariduskooli vene, inglise ja saksa keele õpikud ilmunisajaga kuni 1. sept. 1987.
2. Hennoste T. Dixi. — Vikerkaar, 1987, nr 10, lk 79—80.
3. Leontjev A. Mis on keel. Tln, Valgus, 1980. 136 lk.
4. Mäger M. Stilistika. Tln, TPedI, 1986. 94 lk.
5. Villand L. Stiilivaatlusi kirjandustunnis. Tln, Valgus, 1978. 171 lk.
6. Байкова Л. С., Златопольский Е. Н., Пяль Э. Н. Роль русского языка как средства межнационального общения. — В кн.: Русский язык в национальных республиках Советского Союза/Отв. ред. В. В. Иванов. М., Наука, 1980, с. 101—112.
7. Кондрашов Н. А. Основные вопросы русского языка. — М., Просвещение, 1985. 128 с.

Tihemetsa sovhoostehnikumi vene keele kabineti stende.

TÖNU KALLE foto





## KOOLIJUHI VEERUD

# Talispordinädal võidab eluõigust

**ARVO TOOTS,**  
Eesti NSV Haridusministeeriumi  
kehalise kasvatuse osakonna  
juhataja

**T**ervis, töövõime ja kehakultuur on omavalhel tihedalt seotud. Spordiarmastust ja loomulikku sportimisvajadust saab ja tuleb lastele sisendada juba varajases nooruses. Seda ka paljude riikide koolide õppeplaani ette näevad.

Ungari koolides pööratakse suurt tähelepanu matkamisele: igas koolis peab töötama turismisektsioon. Jugoslaavia õpilastele on 4 spordipäeva, iga kuu aga meelelahutuse ja aktiivse puhkuse tunnid ekskursioonide ning liikumismängude korraldamiseks. Rootsi koolides on ette nähtud 8 spordipäeva looduses. Paljudel Inglismaa õppeasutustel on linnavälised baasid, kuhu matkatakse jalgsi ja jalgratastel. Bulgaaria õppeplaanis on 3 spordipäeva ning 12 ekskursiooni- ja matkapäeva. Austria lastele on ohtralt õppeaheaegu: kahekuune suve-, 14päevane jõulu-, nädalane talve- ja 10päevane kevadvaheaeg. Tšehhoslovakkia koolide 5. ja 8. klasside õpilastele korraldatakse 2nädalane suusalaager, 4. ja 7. klasside õpilastele aga 1—2nädalane ujumislager. Matkaalase tegevusega alustatakse 1. klassis ning korraldatakse regulaarselt 2—3 km rännakuid. Alates 8. klassist tehakse paaripäevaseid väliõõbimisega matku, õpitakse orienteeruma kaardi järgi, toitu valmistama jms. (Andmed ajakirjast «Fizitšeskaja Kultura v Skole».)

NSV Liidu konstitutsioonis on seatud masilise kehakultuuri ja spordi edendamise, kasvava põlvkonna kehalise arendamise, töötajate töövõime taastamise, puhkuse ja vaba aja sisuka kasutamise ning selleks vajalike tingimuste loomise programmiesanded. Pal-

judele neist anti lahendus NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu 1981. a määruses «Kehakultuuri ja spordi massilisuse edasise suurendamisest». See määrus tõi palju uuendusi kooli kehalisse kasvatusse. Kohustuslikuks said tervistavad üritused: õppetööeelse võimlemine, tervisevahetund, pikapäevavaru ja igapäevased kehakultuuritunnid, igakuised tervise- ja puhkepäevad. Kooli kehalise kasvatuse programmi sai uue sisu. Kui varasemates programmides nähti ette üksnes kahe nädalatunni sisu ja kontrollnormid, siis uus, kompleksprogramm sisaldab kõik kehalise kasvatuse üritused: nädala tunnid, klassi- ja kooliväline sporditöö, spordipäevad, koduülesanded, tervistavad üritused kooli päevarežiimis ning õpilase nädalase liikumisaktiivsuse maht.

Arvestades õpilaste kehalise aktiivsuse langetamist õppeaasta pikimal, III õppeveerandil, sellega kaasneva väsimuse suurenemist, laste tervise tugevdamise ja karastamise, sportimisharjumuste süvendamise, suusatamis- ja uisutamisoskuse täiustamise ning sporditegevuse elavdamise vajadust, otsustas ENSV Haridusministeerium korraldada 1985. a ülevabariigilise üldhariduskoolide õpilaste talispordinädala.

Nüüd, millal võime kolme talispordinädala kogemusi üldistada, on neljanda korraldamine hoopis lihtsam. Kuigi pole vist õige ühtegi õpilaste massiürituse organiseerimist nimetada lihtsaks.

Et õpetajate hulgas on tekkinud kahtlusi oma ülesannete kohta talispordinädala (ka tervise- ja spordipäevade) läbiviimisel, on otsustanud teha väljavõtteid NSVL Haridusministeeriumi poolt kinnitatud «Üldhariduskooli õpilaste kehalise kasvatuse määrustikust» («KJ» koolidele 7 (19) 1983). «Õpilaste kehalisest kasvatusest võtab osa kogu kooli pedagoogiline kollektiiv, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon. Direktorile pannakse vastutus vajalike tingimuste tagamisel. Klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator vastutab klassivälise kehakultuuri- ja tervistustöö korralduse ning läbiviimise eest. Kehalise kasvatuse õpetaja korraldab koolis klassivälise kehakultuuri- ja tervistuse ning massilist sporditööd. Klassijuhatajad ja õpetajad võtavad osa kehakultuuri- ja tervistustöö ürituste läbiviimisest, spordipäevade ning massiliste koolisest spordivõistluste korraldamisest. Vanempioneerijuht võtab osa spordipäevade korraldamisest».

*Tänavu toimub talispordinädal üldreeglina veebruarikuu viimasel nädalal. Seekord loobume nädala liigest reglementeerimisest ning lubame koolidel, kui peetakse vajalikuks (linnavälise baaside parem kasutamine, transpordi tagamine), kooskõlastatult haridusosakonnaga nädal korraldada teisel ajal.*

Miks ei anta koolidele talispordinädala läbi viimiseks täiesti vabu käsi? Võib-olla tulevikus saabki see nii olema. Kõigepealt peab muutuma kõigi osavõtjate ja korraldajate mõttelaad. Rõõmu tunnevad ettevõtmisest praegu enamasti vaid lapsed, paljud õpetajad ja teised haridustöötajad võtavad talispordinädalat tülika lisakohustusena. Konkreetseid näiteid on meil olemas. Omal ajal võisid koolid ka igakuiseid spordipäevi korraldada siis, kui neile sobis. Mis välja tuli? Tervisepäeva lükati aina edasi, ikka oli midagi tähtsat ees. Pahatihti jäigi see lõpuks ära. Ka talispordinädalal kohtame õpilasi, kellele koolist «vabad päevad» antud või üksnes pooltunnine suusavõistlus korraldatud.

Nagu varemgi, tuleks kolmel õppepäeval spordi- ja spordipropagandaüritusi läbi viia pärast õppetunde (tundide pikkus 30 min, aine võimalikult omandada tundides, kontrolltööd mitte teha), kolmel õppepäeval korraldada tundide asemel spordiüritusi kestusega 1.—3. kl õpilastele vähemalt 4, 4.—8. lk õpilastele vähemalt 5 ja 9.—11. kl õpilastele vähemalt 6 tundi.

Selline nõue kehalise koormuse ja sportliku tegevuse kohta peaks hiljem korvama õppetundide ja koduülesannete ärajätmisest tekkiva lünga. Ajutine lõogastus vaimsest pingest lubab hiljem töötada kontsentreeritumalt, suurema efektiivusega — nii väidavad teadlased.

Nädala edukaks korraldamiseks on otstarbekas moodustada kooli orgkomitee, kuhu kuuluvad juhtkonna, komsomolikomitee, pioneerimaleva nõukogu, kehakultuurikollektiivi nõukogu, lastevanemate komitee, šeffettevõtte esindajad, meditsiinitöötaja, kehalise kasvatusõpetajad ja haridusosakonna määratud spordikooli treener (sellel ajavahemikul spordikoolides õppetreeningtööd ei toimu).

Orgkomitee koostab nädala kava klasside kaupa, tehes selle varakult õpilastele teatavaks, näeb ette ülekoollised üritused, osavõtu teiste asutuste (spordikool, pioneeride maja, matkaklubi) korraldatud üritustest ja määrab vastutajad. Erilist tähelepanu on tarvis pöörata nädala propagandale, ohutuse tagamisele, õpilaste autasustamisele, lastevanemate kaasamisele, ava- ja lõputseremooniale, uisuväljade rajamisele ning laste viimisele šeff-asutuste looduskaunitesse puhkebaasidesse.

*Eelnevalt tuleb õpetajatele korraldada ohutustehnika instruktaaz («KJ» nr 11 (109) 1982. a) ja sanitaarsalkadele õppus, õpilastele aga selgitada talispordivarustuse hooldamise ja kasutamise seotud küsimusi. Läbivaatamist ja kinnitamist vajavad matkamarsruudid ja ühisürituste sisu.*

ja uisutama ei tohi 1.—4. kl õpilasi viia, kui külma on enam kui 15°, 5.—11. kl õpilaste ürituste puhul aga 18°. Nädala planeerimisel tuleb ette näha ka tegevus sisetingimustes, seda eriti noorema ja keskmise kooliea õpilastele. Talispordiüritustega tuleks alustada kell 11—12, kui hommikune käre külm (nagu mullu) on juba järele andnud.

Talispordinädal võiks sisaldada järgmisi ettevõtmisi:

### 1. Propaganda

Kohtumised sporditöötajate, -veteranide ja -aktivistidega; spordifilmide demonstreerimine, spordinäituste külastamine, arsti vestlused karastamisest, talispordi hügieenist, vestlused OVTK ja VTK teoreetilise osa teemadel.

### 2. Suusaspord

Suusatamisviiside, laskumiste ja suusahüpete demonstratsioon paremate suusatajate, slalomistide ja hüppajate osavõtul; «Viimase mehe sõit» — võitja klassi selgitamine parima ja halvima tulemuse liitmisel või parima keskmise põhjal, «Laskesuusatamine» (märkiviskamisega), mängud ja teatevõistlused suuskadel, matkad.

### 3. Uisuspord

Uisutamiskursus, mängud ja teatevõistlused uiskudel, jäähoki lihtsustatud reeglitega.

### 4. Sportlikud meelelahutused

«Lõbusad stardid», jääkarneval, lumelinna ehitamine, võistlused («Isad ja pojad», «Emad ja tütre», «Õpilased ja vilistlased», «Kool ja šefid», «Õpetajad ja õpilased») erinevatel spordialadel.

### 5. Muud üritused

Õpilaste valmistatud ja võidetud spordiautastude näitus, talisporditeemaliste fotode, joonistuste ja embleemide, plakatite ning diplomite kavandite konkurs, välkturniirid pallimängudes, ujumiskursused, laskevõistlused.

### 6. Spordipeod

Rahvuslikud ja osavusmängud, sporditeemalised viktoriinid, koolisportlaste esinemised ja nende autasustamised, disko. Huvitavalt saab üritusi korraldada koos naaberkoolidega, kui klass võistleb klassiga.

Talispordinädala sisseseadmiseega lootsime elavdada sporditegevust ka õpetajate hulgas. Lisaks organisaaatori rollile tuleb aktiivselt lastega kaasa lüüa, vormis olla. Puudujäägid kehalistes võimetes saab tasa teha entusiasmi ja huumoriga, kaasa mängida noorematega ning olla sõbraks ja vanemaks seltsimeheks keskkoolilastele. Pikemal matkal on kõik rühma liikmed võrdses seisus. Pagunid kaotavad eelise. Koos trotsitakse raskusi ja süüakse ühisest katlast. Tore oleks, kui sellel nädalal kaoks terav vahe — mina olen õpetaja, sina õpilane ja teed, mida mina käsin. Käibel võiks olla fraas «Teeme koos!».

Julgemini võiks kasutada õpilasinstruktooreid. Kas on kasulikum lasta lõppklassi õpilastel tegutseda klassikollektiivina või kinnistada nad hoopiski nooremate klasside juurde — klassijuhataja abimeheks? Paari kuu pärast lõpetatakse kool ja tuleb olla organi-

saatori rollis kõrgkooli õpperühmas, töökollektiivis, rühmakomandöriks sõjaväes või, mine tea, vastloodud perekonnaski.

Tore ja igati vajalik on see, et talispordinädal ei ole kujunenud ainult haridusorganite monopoliks. Agaralt löid nulli kaasa spordikomiteed (Kalinini raj, Tartu ja Kohtla-Järve linn), komsomolikomiteed (Võru raj). Valga lumelinna ehitusel olid kohal «kaupmehed» saia ja teega, tuletõrjujad «pritsiautodega», maamehed hobustega ja komsomolikomitee peaaühinna — tuusikutega Simferopolisse.

Tartu maratonide orgkomitee algatusel on sündinud kolm toredat lasteüritust: midi- ja minimaraton ning tilluvõistlused. Eks eeskujulik teenindamine ja Tartu maratoni maine ole lastevõistlustele meelitanud õpilasi teistestki rajoonidest-linnadest. Miks ei võiks igal rajoonil olla oma tillu-mini-midivõistlused? Ühendada on tarvis oma rajooni eri organisatsioonide jõud, evida tahtmist ja kui vaja, kasutada Tartu rahva kogemusi.

Talispordinädala õnnestumisel saab määravaks see, kuidas kooli direktor on suutnud häälestada oma õpetajaspere ja õpilasaktiivi. Nädala «ajuna» näen ma siiski kehalise kasvatusõpetajaid. Talispordinädala tegevuse aluseks peab olema konkreetne plaan klasside ja tegevuste kaupa, kuhu on liidetud osavõtt ülelinnalistest üritustest. Et saada ülevaadet nädala kulgemisest, nõudis osa Tallinna koolide direktoreid klassijuhatajatelt iga päev infot õpilaste osavõtu kohta.

Tegevusrohke sportlik nädal on suur õppetund õpilasaktiivile, kes on võimekam, kui õpetajad arvavad. Antsla keskkooli komsomolikomitee korraldas kolm spordiõhtut, organiseeris jääkarnevali, pioneerimaleva nõukogu tagas keskastme õpilaste suusavõistluste kohtunikutöö, auhindadeks endatehtud suveniirid.

Omanäolise autasustamisatribuutika olid valmistanud paljud rajoonid ja isegi koolid. Nii oli kõigil Paide rajooni kolmest suusaüritusest osavõtjal õigus saada kolm erinevas värvitoonis mälestusdiplomit. Tartu linna ja Rakvere ning Võru rajooni üritustes osalejatel oli võimalus lisaks ülevabariigilistele kleebistele omandada ka kohalikku meeleolu kajastav kleebis. Kohtla-Järve kõikidele õpilastele trükiti osavõtjakaardid. Otepää ja Tallinna 55. kk kunstiringi õpilased valmistasid diplomeid, Haapsalu 1. kk tellis kleebise.

Lisaks traditsioonilistele üritustele vajavad populariseerimist uued ettevõtmised. Rapla rajoonis toimus suusaturiaad marsruudil Rapla—Hainre—Kodila—Kohila. Kullamaa keskkool korraldas suusamatka väliõõbimisega. Parksepa 8kl koolis oli sporditeemaline näitus, eksponaatideks laste, vanemate, õpetajate sporditõrfeed ja temaatilised kogud. Hargla 8kl koolis leidis aset poistepäev, kus tugevama poole nooremad esindajad võistlesid täpsusviskes, polkatantsus, viktoriinis ja kõneosavuses — nii selgusid kooli ja klasside

popimad poisid. Kohtunikeks muidugi õrnama soo esindus. Nüüd said ka need poisid, kes tavaliselt spordivõistlustel keharammuga silma ei paista, tütarlaste aplausi osaliseks.

Kas talispordinädalal korraldada spordivõistlusi või mitte? Selle kohta on erinevaid arvamusi. Võimekamatel pole võistlemise vastu midagi — saab näidata oma üleolekut teistest. Kehaliselt nõrgematele pole aga meelne mõõda individuaalvõistlused, kuid meeleldi lüüakse kaasa kollektiivsetel võistlustel. Maksimaalse pingutusega — seda aga suusavõistlustel tahamegi — kaasneb higistamine ja tekib vajadus võistlusriietuse vahetamiseks. Seda on tülikas tagada. Lubada õpilane koju ja lugeda selle päeva üritust temale lõppevaks? Natuke vähevoitu sportlikku tegevust, et ohvriks tuua teiste ainetundide ärajätmine.

Mullu toimus talispordinädalal õppiva noorsoo talispartakiaadi finaalvõistlus Otepääl. Sinna saabunud klassikollektiivid said vahetult kaasa elada oma parimate esinemisele. Eriti haaravad olid teatevõistlused ja suusahüpped. Otepää oli sel ajal ülerahvastatud, nii et isegi võistlejatele majutuskohtade leidmine kodusse oli raske. Nii aktiivselt olid tegutsenud Otepää elanike tuttavad — linnakoolide lapsevanemad.

Tänu talispordinädala lülitamisele õpilasürituste loetellu on see varakult koolidele teada. Kes on harjunud oma tööd hästi planeerima, jõudis ka tänava broneerida õõbimiskohad asutuste puhkebaasides, maakoolides, tuttavate või sugulaste talumajades ja eramutes. Tänu lastevanemate ja šeffide aktiivsele kaasabile ja koolijuhtide toetusele sõitsid paljud Tallinna koolide klassikollektiivid maale. Hästi oli väljasõit organiseeritud Tallinna 4. keskkoolis, kust loodusesse sõitis 16 klassi, 9., 10., 21., 19., 55. keskkooli 15 klassi nautis kollektiivselt talverõõme maal. Ainult üks Tallinna 2. keskkooli klass (v. a algklassid) suusatas Tallinna parkmetsades, ülejäänud aga kauni loodusega kohtades. Kolm vaba päeva on liialt lühike aeg, et ette võtta pikk sõit Lõuna-Eestisse. Minu arvates talitas õigesti Tallinna 2. keskkooli direktor H. Hiieaas, kes lubas väljasõidu kestust pikendada tingimusel, et aineõpetajatega kooskõlastatult tehti õppetunnid ette.

Talispordinädala raames korraldatakse ka sporditeemaliste plakatite, kleebiste ja diplomikavandite ning fotode ja joonistuste konkurs. Mõne spordibürokraadi arvates ei sobi selline konkurs kokku spordiga. Üritusel on aga mitmeid eesmärgi ja kõik õpilased ei jõua ega tahagi kogu aeg sportida, seda eriti siis, kui ilmataat lastega sinasõber ei juhtu olema. Konkursi sisu aga propageerib sportimist ja tervete eluviiside kujunemist. Saame ju nii uusi ideid plakatite, kleebiste ja diplomite kujundamiseks. Konkursis koolis annab tegevust eriti ettevalmistus- ja erigrupi õpilastele, kellele kehaline koormus on ajutiselt vastunäidustatud. Väljapanek parimatest

võistlustöödest loob aga koolis toreda talvise ja sportliku miljöõ.

Parimatest töödest on igal aastal korraldatud Laste Loomingu Majas näitus. Tubli-maid autoreid on autasustatud spordiinventariga. Hästi on esinenud Tallinna 46., Nõo, Räpina ja Tartu 2. keskkooli noored kunstnikud. Nagu mullugi, valmistati tänava talispordinädala kolme vanuseastme kleebised õpilaste kavandite järgi.

Inventar? Kaupmehed korraldavad traditsiooniliselt enne talispordinädalat sporditarvete suur müügi ning organiseerivad ka komisjonimüüki. Korralikul koolipoisil peab aga suusavarustus tipp-topp korras olema talve hakuks — III õppeveerandiks. Alati ei ole müügil just vajaminevas suuruses saapaid või nõutavas pikkuses suuski. Tartu linna ja mõnede koolide kogemus näitab, et tulus on korraldada komisjonimüük koolis endas. Väikeseks jäänud varustust leidub igal õppuril. Alati aga ei viitsita ühe uisu- või suusasaapa paari pärast komisjonikaupluse minna. Poolpiduseid suuski ja keppe pood vastu ei võtagi. Koolis saaks seisajäänud kraamist lahti, ostjalegi tuleb kaup odavamalt kätte.

Talispordinädala korraldamisel on haridusrahval palju häid partnereid. ETKVLi Juhatuse ja ENSV Kaubandusministeerium on teinud kõik neist oleneva, et spordivarustust maksimaalselt müügil oleks. Eesti Televisioon ja Eesti Raadio andsid eetrisse sarisaateid propageerimaks ja õpetamaks sportimist ning valgustamaks huvitavat. ENSV Auto-transporti ja Maanteede Ministeerium andis automajadele korralduse teenindada eeskätt koole. ENSV Kinokomitee hoolitses spordifilmide demonstreerimise eest. ENSV Turisminõukogu organiseeris suusarongi Aegviidu-Nelijärvele. TPedI ja TRÜ saatsid kehakultuuritundengeid appi nende kodu- ja praktikakoolidesse. Vana-Otepääl suusalaagris viibinud tudengid olid koos dekaan K. Zilmeriga abiks Lõuna-Eesti koolides. K. Zilmeri kehalise kasvatusõpetajate komisjoni esimehena ja suusaaktivistina (õppejõuna) oli ka üks talispordinädala mõtte algatajaid.

Paide rajooni haridusosakonna inspektor D. Pärt ütles välja tõe: «Kui võistlus on spordi vorm, meisterlikkus selle sisu, siis põnevused ja üllatused on võrtsid, mis spordi nautimisele õige maitse annavad.» Ja võrts Paide-mail on. Kas või matkaturiaad «Kõrvemaa», suusamatkad Paide—Kirna—Paide ja Türi—Kirna—Türi, rikkalik autasustamisatribuutika, kust jagub igale osalejale, ühine ülerrajooniline talispordinädala lõpetamine.

Lõpetan kogenud pedagoogi E. Mandeli sõnadega: «Kui lasete talispordinädala välja surra, võite ameti maha panna.»

Lisame siis igaüks omalt poolt talispordinädalale pisut võrtsi, et üritused osalejatele suupärasemad ja maitsemad oleksid ning talvise koolinoorte massiürituse traditsioonid ei puruneks. See sõltub aga kõigist meist.

## KASVATUSTEEMADEL

# Maailmaküsimus

## VALDUR LULLA, psühholoog

Järjest sagedamini esinevad meie kõnepruugis mõisted **inimtegur**, **inimfaktor**, **isiksus**. Teadus- ja tehnikarevolutsiooni tulemuste rakendamine, keeruliste sotsiaal-majanduslike ümberkorraldustega toimetulek, uutmine ja kiirenduskursi edukus sõltuvad esmajoonest inimestest, nende võimekusest ja tunnete küpsusest, teadmiste sügavusest ja loominguhoost.

### Tulevase aastatuhande töömees

sirgub praegu meie keskel, meie perekonnas ja asub nüüd 6aastasena omandama esimesi teadmisi inimkultuuri tohutust varasalvest. Kuidas kujuneb tulevase ühiskonna liige ja kuidas vormub tema isiksus? See probleem huvitab meid kõiki, eriti aga kasvatajaid. Silmapaistev suhtlemisspetsialist psühhoterapeut A. Dobrovitš märgib, et isiksuse kujunemisel võib eristada 3 tasandit. Esimesel, **sünkreetilisel tasandil** (0—3 a) toimub sõna ja kujundi ühendamine ning nende seostamine tunnetega. Isiksuse teine tasand tekib lapse ja teda armastavate täiskasvanute (vanemad, pedagoogid) süveneva kiindumuse alusel. Vanematesse kiindumuse kogemuse alusel lähendab maimik neid endale niivõrd, et kaob erinevus vanema, kasvataja ja lapse vahel. Kasvatajate nõudmised ja soovid hakkaksid nagu temast, s. o. lapsest endast tulema. Sellel nn **konventsionaalsel (kokkuleppe) perioodil** kinnistuvad lapse alateadvuses sotsiaalsete hoiakutena põhilised kõlbelised normid. Need alateadvuses kinnistunud hoiakud määratlevad aga hiljem suuresti inimeste suhtumisi tohtusse hulgasse tegelikkuse nähtustesse.

Nende kahe, suhteliselt varakult tekkiva tasandi alusel hakkabki kujunema **lapse teadvus**. Väikelapse teadvuse esmased näitajad on sisekõne teke, selged tahteilmingud ja nii tuntud «sada tuhat MIKSI». Enamasti algab see kõik 5. eluaastal. Teadvuse täielikuks arenguks läheb aga vaja veel kümnekond aastat ja see jätkub kogemustega rikastamise kaudu kogu elu vältel. Isiksuse harmoonilisus, mida peetakse kasvatusgevuses nii oluliseks, sõltub suuresti sellest, kui palju lapse teadlikud püüdlused leiavad toetust neilt isiksuse alateadvuslikelt kihtidelt. Seega kujunevad tulevase isiksuse kõlbelise käitumise ja esmase südametunnistuse tekkimise lähtealused juba õige varakult.

## **Areneb tunnetushuvi, mõtlemine ja tundemaailm**

5aastase lapse kiiresti kasvav küsimustehulk kõneleb tunnetushuvi ja mõtlemistegevuse tormilisest arengust. Teadlaste uurimused on näidanud, et juba 5,5aastaselt hakkavad lapsed tundma suurt huvi intellektuaalsete ülesannete lahendamise vastu (9, lk 227). Koos tahelise tähelepanuga areneb ka laste vaatlusoskus ja sõnalise väljenduse loogilisus. Vaadeldud esemeid osatakse kirjeldada nende ruumilises järjestuses (vasakult paremale, alt ülles jne), sündmusi jutustatakse aga ajalises järjestuses (varem—hiljem, enne — nüüd — pärast). Koos vaatlusoskuse arenemisega algab ka lihtsam võrdlemine. Lapsed arutlevad, mis on lühem või pikem, jämedam või peenem, väiksem või suurem. Esmalt leiavad lapsed erinevusi, hiljem ka sarnasusi. Erinevuste ja sarnasuste leidmisel on määrav oluliste tunnuste eristamise oskus. Siin on kõigil kasvatajatel tänuväärne tööpõld lapse tunnetustegevuse arenguks nii vajalike vaimsete võtete nagu vaatlus- ja võrdlemisoskuse arendamiseks. On ju need kõik lihtsama liigitamise, hiljem aga klassifitseerimise olulised võtted. Kui aga kodud ei pööra tähelepanu lapse vaimse tegevuse arendamisele, metsistub laste mõtlemine. 1. klassis on pedagoogil siis tück tegemist, et jagu saada lünkadest lapse tunnetustegevuses.

Lapse isiksuse areng ei piirdu üksnes tunnetustegevuse arenguga. Samaväärne, koolieeliku eas isegi olulisem, on laste tundemaailma areng. Kooliastumiseks peab ju laps saavutama sellise sotsiaalse küpsuse, mis võimaldab tal raskusteta lülituda lastekollektiivi. Koolieelikueas läbivad lapsed omavaheliste suhetes neli arengufaasi: 1—2aastaselt üksteise vastu; 2—3aastaselt üksteise kõrval, 3—4aastaselt üksteisega koos ja 4—6aastaselt üksteise jaoks olemise faas. Viimati nimetatut omandatakse rollimängudes. Mängu õnnestumiseks tuleb lastel üksteist arvestada. Mängus elatakse kaasa ja mõistetakse paremini kaasmängijate elamusi. Leedu teadlane B. Bitinas (8, lk 108) peabki noorema kooliea kasvatajate põhinäitajaks emotsionaalse kaasaelamise ja kaasatundmise võime arengutaset. Tõsi on see, et laps, kes on suuteline ennast asetama teise lapse positsioonile, s. t on suuteline teist last mõistma ja talle kaasa tundma, et lähe teda solvama ega talle haiget tegema.

Kahjuks oleme nendele küsimustele kasvatastööks seni vähe tähelepanu pööranud. Kas me õpetame lapsi ise enda puuduste üle jarele mõtlema, mõtlematuid tegusid andeks palu-

ma? Praegu puudub algklasside õpilasreeglites isegi nõue, et lapsel tuleks oma eksimust teiselt lapselt andeks paluda. Laste omavahelised tülid on tihti mõlemapoolsete eksituste tagajärg. Oma vigade tunnistamist, omavahest leppimist, üksteisele andestamist me aga ei õpeta. Nagu märgib filosoof V. Malahhov, on meil aastakümneid seostatud mõisteid armastus ja vihkamine (12, lk 47). Luuletajadki on kirjutanud, et «Ei armastama õpi süda, kes väsinud on vihkamast». Kõlbelises tegelikkuses on aga armastuse paariliseks kaastunne, kaaskannatus.

Paari viimase aasta jooksul on meie ühiskonnas hakatud rehabiliteerima selliseid mõisteid nagu kaastunne, halastus ja hõrdus. Kahjuks ei ole see kasvatustöö praktikasse veel kaugeltki juurdunud, nagu seda võis hiljuti lugeda «Ogonjoki» kirjutises lastekodude jooksikutest. Humanismi ja tolerantsi kasvatamine, see on nüüdsejaga ühiskonnaliikme kasvatamisel üks keerukamaid, aga ka tänuväärsemaid ülesandeid.

Esimesed kooliaastad on lapse isiksuse kujunemisel olulisel kohal. Algõpetuse üks põhi-eesmärke on õpilaste tunnetustegevuse ja tunnetushuvide arendamine. 6—8aastastele lastele on omane püüdlus intellektuaalsetele saavutustele. Tunnetusvajadus on kainikueas lapse isiksuse kõige võimsamaid arengutegureid. Algõpetuses ei leia aga see vajadus tihti küllaldast rahuldamist. Opetuses piirduktakse pahatihti näitlikkuse välise, nähtumusliku küljega, selle tõttu jääb nähtuste olemuslik sisu avamata (4, lk 255).

### **Mitte ainult meelepidamine**

Lapsed saavad teada üksikfakte, mis jäävad neile mehaaniliselt meelde. Meeldejäanud üksikfaktid pole aga kaugeltki veel teadmised. Teadmisteks muutuvad need siis, kui seostuvad teiste faktidega süsteemi, mille abil on võimalik jälle midagi uut teada saada või midagi uut moodi teha, midagi muuta. Kui kainik ei saa aga oma tunnetushuvisid kooliteadmiste abil rahuldada, langeb huvi kooliõpingute vastu. Liverpooli ülikooli pedagoogikaprofessor E. Stones märgib: «Ma toetan seda seisukohta, et me tahame esmajoones, et lapsed midagi selgeks õpiksid, õpetamise ülesandeks on neid selles aidata. «Midagi selgeks õpiks» all mõistan ma mitte üksnes faktide teadmist, vaid ka oskust mõelda, püüda maailma tunnetada, soovi midagi temas teha, lugu pidada teiste inimeste vaadetest ja osata samal ajal ka enda seisukohti kaitsta. Teiste sõnadega afektiivne selgeksõppimine huvitab meid samavõrd kui kognitiivnegi» (13, lk 158).

Kahjuks rahuldavad mõnedki algklassiõpetajad vaid meeldejätmisega. Kõrgelt hindavad nad mehaanilisele mälule toetuvat üksikfaktide taasesitamist. Üsnagi sagedasti ei osata ka kodus väärtustada kooliteadmisi ega teadmistarvet üldse. 1. klassi õpilastelt enamasti kodus ei küsita, mida ta koolis täna uut teada sai, mida ta selle teadmiseiga oskab

teha, või tahab veel midagi täiendavat selle küsimuse kohta teada saada. Kõigepealt vaadatakse ikkagi õpilaspäevikut ja kiidetakse 5 ja 4 eest. Kainikud oma konkreetse mõtlemisega teevad siit lihtsa järelduse: «Hinne ongi teadmine!» Sellise õpetamise-kasvatamise korral ei realiseerita isegi kõige esmasemaid kognitiivseid eesmärgi, nimelt laste vaimsete võimete arendamist teadmiste ja intellektuaalsete oskuste alusel.

USA pedagoogikaprofessor M. Schwebel märgib, et teadlaste uuritud 114 koolitunnis olid õpetajad küll seadnud eesmärgi arendada laste kognitiivseid võimeid ja intellektuaalseid vilumusi, tegelikult kogu tunni vältel arendati vaid meelespidamist (14, lk 8). M. Schwebel seab pedagoogide ette ülesande anda lastele teadmisi enda tunnetustegevuse mehhanismidest, nende täiustamise võimalustest. Lapsi on võimalik õpetada oma tegevuse tulemusi ette nägema, vastavalt sellele ka ennast ise kontrollima. Alati on võimalik hinnata, kas sooritatav tegevus on mõttekas ja arukas, kas järgitakse õiges järjekorras tegevusjuhiseid, ja lõpuks, kas saadud tulemus vastab seatud eesmärgile.

Tegevuse ettenägemise ja õigsuse kontrolli oskused on ülekantavad kõigile õpitegevustele, olgu see siis matemaatika või tööõpetus. Oskus iseennast kontrollida, oma tegevust ise hinnata kujundab lapses väga vajalikku sotsiaalset aktiivsust (1, lk 149). Teisalt aitab enesekontrollivõtete omandamine kaasa lapse adekvaatse enesehinnangu kujunemisele. Adekvaatne enesehinnang on aga alus, millele toetub kollektivisti kasvatamine. Kasvatame isiksuse, kes on suuteline ühise kordamineku nimel millestki loobuma ja endale täiendavaid ülesandeid võtma (3, lk 65—87)!

### Sotsialiseerumisprogramm

Lülitunud kooliellu, alustab kainik faktiliselt kahe paralleelse tegevuskava omandamist. Esimene neist on ametlik õppeprogramm, teine aga varjatud sotsialiseerumisprogramm. Selle teise õppekava realiseerimise edukus sõltub suuresti koolis kujunevatest vastastikustest suhetest. Peamine tähelepanu on koolis pööratud esimese programmi täitmisele. See on ka selge, sest siin on palju kõrgem institutsionaliseerituse aste. Teise programmi kohta puudub ju täpsem sisuline kui ka organisatsiooniline ettekirjutus. Inglise psühholoog R. Burns märgib, et just tänu teisele programmile kujunevad lapse sotsiaalsed ja emotsionaalsed suhted, lapse kujutus iseendast ning sellest, mida mõtlevad temast teised (2).

Algklassiõpilase sotsialiseerumisprotsessi käivitajaks on klassijuhataja, lapsele suurim autoriteet. Tema hinnangud, tema suhtumised mõjutavad oluliselt laste tunnetushuvid arengut ja adekvaatse enesehinnangu kujunemist. Juba 1976. aastal juhtis A. Lipkina tähele-

panu olulistele puudustele algklasside kasvatustöös. Nimelt kasutasid õpetajad kõige parematel kasvatuslikel kaalutlustel õppetöös kasvandike omavahelist võrdlemist. Võrrelda on aga võimalik sarnaseid suurusi. Koleerikust püsimatut poisisadet ei saa võrrelda nurgas nuiana tukkuva flegmaatikuga. Ei ole õiglane võrrelda ka erinevates sotsiaalses oludes kasvanud lapsi. Selliste võrreldamatute suuruste pideva võrdlemise tulemusena kujunesid õpilastel tegelikkusele mittevastavad enesehinnangud. Klassidest ei kujunenud tõeliselt sõbralikke kollektiive, vaid tekkisid hoopiski vaenutsevad lastegrupid, hulgaliselt esines tõrjutuid ja isoleeritud õpilasi. Laste tunnetustegevuse aktiivsus langes, suurenesid pinged ning kasvas kooliängistus (11, lk 51—54). Ka R. B. Burns märgib, et koolielu algus kutsus enamikus lastes esile enesehinnangu languse. Selle põhjuseks peab ta pedagoogide püüdlust suunata laste kõik jõud tunnetusvõimete arendamisele, jättes arvestamata emotsionaalsete võimete arendamise vajaduse (7, lk 252).

Mida siis teha, et vältida viltulööke? Tähtsaim on lapse mõistmine, armastus lapse vastu. Lapsest tuleb teha keerukas õppe- ja kasvatustöös pedagoogi liitlane. Algklassiõpetaja süveneb kannatlikult, õiglaselt ja oma kasvatusjõusse uskuvalt iga lapse individuaalsusse, et pidada lapsest lugu ja toetada tema väarikust. Ainult nii on võimalik tagada õige suhtlemislaad. Nii välditakse juhuslikke ja ebapedagoogilisi võrdlemisi, nii arvestatakse laste individuaalseid iseärasusi ja tagatakse laste vaimse kui ka emotsionaalse sfääri optimaalne areng (6, lk 175—185). Kui aga on vaja võrrelda, siis selleks on alati võimalus — võrrelda last tema endaga: täna läks sul paremini kui eile! Siin on oluline õpetaja usk lapse tulevasse edusse. Läks lapsel midagi viltu, ei tulnud välja nii nagu vaja, ega siis maksa pahandada. «Ära kurvasta, tegijal juhtub mõndagi!» lohutab õpetaja ja lausub: «Proovime veel kord üheskoos!» Lapsi tuleb stimuleerida mitte ühtede esiletõstmise ja teiste alandamise teel, vaid nende ergutamisega uute, paremate tulemuste saavutamisele, oma isiksuse täiustamisele.

Laste tunnetushuvide arendamisel kui ka emotsionaalselt rikka sisemaailma kujundamisel on oluline koht klassikollektiivil, eriti aga seal kujuneval ühiskondlikul arvamusel. 1. klassi lapsed ei kujuta ju endast veel organiseeritud kollektiivi. Klass ei etenda veel iga üksiku lapse elus erilist rolli. Laste omavahelised suhted kulgevad enamasti läbi õpetaja. Õpetaja on see oluline täiskasvanu, kes korraldab ühist tegevust, organiseerib suhtlemist ja annab kõigile hinnanguid. Seega on algklassiõpetaja peamine ühiskondliku arvamuse kujundaja. Laste usalduslike pilkude paistel on õpetajal muidugi mõnus olla, kuid selline sotsiaalsühholoogiline seisund ei kesta kaua. Lapsed arenevad ja muutuvad, nad



iseseisvuvad. 3. klassis ei sõltu õpilase emotsionaalne heaolu enam niipalju õpetaja arvamusel kui võrd klassikaaslaste hinnanguist. Lastekollektiiv on kujunemas ja tema arvamus on nüüd õpilase käitumise põhiline motiivatsioon (9, lk 258).

Kui õpetaja ei ole esimestest klassidest alates püüdnud laste tunnetushuve stimuleerida, kui ta ei ole tunnetushuve osanud seostada tundesfääri arenguga, võib sagedasti 3. ja 4. klassides täheldada järsku õpihuvi langust. Kujunevas klassikollektiivis ei sõltu ju õpilase jaoks soodsa sotsiaalse asendi saavutamine enam teadmishimust või tunnetushuvide arengutasemest, see on seostatud vaid pedagoogile kuuletumise ning õpitu mehaanilise reprodutseerimisega. Sellises olukorras kujunevad oivikud pilkeobjektideks, korrarikkujatesse ja vembumeestesse suhtutakse aga hindavalt.

Kui õpetaja oskab esimestest klassidest peale seostada lapse sotsiaalse asendi klassikollektiivis tema tunnetushuvide arengutase-mega, kui klassis on popp püüda võimalikult palju teada saada, täiendavaid teadmisi hankida ja neid teistega jagada, kui õpetaja hindab kõrgelt laste loovust, mitte aga mehaanilist ülesütlemist, ja kui ka kodus on teadmised hinnatud kui väärtused, mis pakuvad vanematele rõõmu, siis kujuneb õpilaskollektiivi avaliku arvamuse mõjul huvi teadmiste vastu selles klassis püsivaks.

Sellised teadmishimulised ja kõike küsivad ning uurivad lapsed on laisale õpetajale muidugi tülikad. Tubli pedagoogi juhtimisel kujuneb aga sellisest klassist tõeliselt üksmeelne teadmiste vallutajate pere, kelle vaimsete huvide tarve püsib kogu koolielu vältel ja seda jätkub ka kogu eluks (2, lk 269—272).

Ja lõpuks tulevad meie kooli ikkagi poisid ja tüdrukud. Ei saa vajalikku empaatiavõimet kasvatada õpilaste sugu arvestamata. Tuleb ju meil, kasvatajatel, neid poisse-tüdrukuid ette valmistada keeruka mürsikuea edukaks läbimiseks. Enda soolise rolli tunnetamisega kujunevad ka esmased enesekasvatuse püüdlused, käitumise iseregulatsiooni võime. Enamik pisikesi poisse tahab alateaduslikult olla kaval. Andkem siis neile võimalusi olla rüütel, kaitsta ja abistada nõrgemaid ja tütarlapsi. Hiljemalt 1. klassis tuleb selgeks saada lihtne tõsiasi, et aus ja mehelik on jõukatsumine vaid võrdsete vahel, mees mehe vastu. 1. klassis algab ka tahte kasvatamine endale ise valitud ülesande või kohustuse täitmisel. Just niisuguse ülesande täitmisel on lapsed suutelised märgatavalt ulatuslikumateks tahtepingutusteks, kui meie, täiskasvanud, seda arvame. Kujundada poistes rüütellikust, mehelikku väärikust, valmisolekut osutada abi nõrgemale, suutlikkust suuremeelseks andestamiseks — selle nimel tasub vaeva näha. Niisama oluline on tütarlastes õrnuse, helluse ja sisemise väärikuse, ettenägelikkuse, tagasihoidlikkuse ja halastuse kasvatamine.

Nooremale koolieale on omane püüdlus teistele rõõmu ja meeldivaid üllatusi valmistada. Tulevase tõelise kollektivisti kasvatamisel on teistele headtegemise püüdluse arendamine äärmiselt oluline. Siiras sisemine kõlbeline rahuldus tehtud heateost on määratu kasvatusväärtusega. Õige pedagoogi juhtimisel kujunevad need esmased kõlbelised elamused püsivateks kõlbelisteks tundmusteks, mis on motiivatsiooniliseks aluseks sisemisele iseregulatsioonile, südametunnistusele.

Alklassides, eriti 1. ja 2. klassis, oleneb palju kooli ja kodu omavahelise koostöö edukusest. Asjatult ei kirjutanud Lev Tolstoi: «Ainult armastus laste vastu ja tõeline suhtlemine lapse hingega annab võimaluse õnneliku inimkonna loomiseks. Sellepärast on kõigist eluküsimustest, mis erutavad inimesi, kõige tähtsam maailmaküsimus — laste kasvatamine».

## Kirjandus

1. Kossakowski A. Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. — Beiträge zur Psychologie. Band 5, Berlin, 1980.
2. Lukš I. Zu aktuellen Aspekten der pädagogischen Forschung. — Beiträge zur Pädagogik, Band 13, Berlin, 1978.
3. Rejkowski J. Persönlichkeitspsychologische Mechanismen prosozialen Handelns. — Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 1978, Nr 67.
4. Unser Kinder. Leipzig, 1973.
5. Õppe-kasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilise-metoodilised lähtekohad. Metoodiline materjal õpetajale. Autor-koostaja P. Kreitzberg. Tln, 1987.
6. Амонашвили Ш. А. Воспитательная образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
8. Битинас В. Структура процесса воспитания. (Методический аспект.) Каунас, 1984.
9. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
10. Добрович А. Б. Воспитателью о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
11. Липкина А. И. Самооценка школьника. — Серия «Педагогика и психология», 1976, № 12.
12. Малахов В. А. Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру. — Серия «Этика», 1986, № 7.
13. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984.
14. Швеебел М. Развитие познавательных способностей — Перспективы развития образования, 1986, № 1.

# Isiksuse demokratiseerimine

1986. a septembris kogunesid Moskva-lähedasse Peredelkino külla õpetajad-novaatorid S. LÖSSENKOVA, V. SATALOV, I. VOLKOV, M. STSETININ, J. ILJIN ja S. AMONASVILI. 18. novembril avaldas «Utšitel'skaja Gazeta» nende kohtumise aruande pealkirja all «Koostööpedagoogika» (vt NK nr 12, 1986). Juba tookord lepiti kokku ka aasta pärast samas koosseisus kohtuda. See õnnestuski: tänavu kohtuti Tbilisi lähedal Tsinandali külas, kusjuures kohtumisest sai osa ka hulk mitme rajooni ja Tbilisi õpetajaid.

Koostööpedagoogika on avalik programm, tema mõte on kõigi õpetajate loomingus, ta elab, areneb, täiustub, täpsustub, rikastub. Mis suunas edasi minna? Kuidas peab koostööpedagoogika end sobitama nendesse keerulistesse ühiskondlikesse protsessidesse, mis meie maal aset leiavad? Kuidas teha nii, et kool ei jääks maha ühiskonna arengust, vaid edestaks seda?

Need on küsimused, mille esitasid endale õpetajad-novaatorid oma teistkordsel kohtumisel. Oma kohtumise aruandes ei käsitlen nad kooliprobleeme tervikuna, vaid püüavad õpetajat abistada tunnis ja klassivälises kasvatuses.

Edasi kokkuvõtte õpetajate-novaatorite aruandest.

**1. DEMOKRATISEERIMISPROTSESS.** Kui perestroika olemust püüda kokku võtta ühe sõnaga, siis on selleks — demokratiseerimine.

Me peame kasvatama inimest, kes suudab isiklikult vastutada oma maa saatuse eest, isiklikult vastutada oma isiksuse arengu eest. Viimasaja ärevad sündmused, Tšernobõli katastroof, negatiivsete ilmingute kasv õpilaste hulgas veenavad selles, et igaühe isikliku vastutuse tunne iseenda ja kõigi eest peab koostööpedagoogika tähtsaima eesmärgina asetuma esiplaanile. Demokratiseerimine ja koostöö on oma olemuselt üks ja sama. Üksnes koostöös lastega saab kasvatada inimesi, kes suudavad teistega võimu jagada, arvestada üldist tahet, kes on suutelised elama ja töötama tõeliselt demokraatlikus ühiskonnas. Vaid kooli, tema õhustiku ja iga isiksuse demokratiseerimine võib saavutada vanemate ja nooremate kollektiivse koostöö.

Astumata vaidlusse isiksuse määratluse üle, ütleme vaid, et isiksuse poole pöördudes pöördume sellega iga lapse sisemaailma poole. Seal, kõigi eest varjatud, kuid tähelepaneli-

kule pedagoogile avatud sisemaailmas peituvad need inimressursid, mida meie maa nii väga vajab, peituvad veel arenemata võimed, nii kõigi teiste kui ka enda tarvis headusele ja õnnele pürgimine. Just õpilase selle sisemaailma, s. o tema isiksuse peabki kool demokratiseerima. See tähendab, et lapsed peavad kasvama arengupüües, saama paremaks ja targemaks, tahtma hakata abistama ja austama inimesi, nii endast nooremaid kui ka vanemaid, samuti iseennast.

Kollektiivse kommunistliku kasvatuses eesmärk on ere, tugev, loominguline, üllaste ideaalide poole pürgiv isiksus, kes on suuteline osalema demokraatliku nõukogude riigi juhtimises asjaliku, kasuliku, endast suurt väärtust kujutava inimesena. Meenutagem A. Makarenko «Pedagoogilist poemi» — suure nõukogude pedagoogi jaoks ei olnud kollektiiv mingi laste mass, arvutu hulk, vaid isiksuste ühendus. Teose peaaegu iga peatükk on pühendatud eraldi ühele lapsele, tema iseloomule, kalduvustele, tema inimlikele omadustele. Kui igas lapses mitte näha arenevat isiksust, siis kollektiivsest kasvatuses ei tule midagi välja. Seetõttu peamegi iga isiksuse demokratiseerimist, lapse sisemaailma, tema inimestesse ja iseendasse suhtumise demokratiseerimist kommunistliku kasvatuses tähtsaks eesmärgiks, milleni on võimatu jõuda seni ajani, kuni koolis ja klassis ei ole tugevat ja soojussõbralikku kollektiivi.

Meie põhilised metoodilised ideed on kirjas aruandes koostööpedagoogika kohta. Me vaid tahame neid hinnata uuest lähtekohast.

**2. ISIKSUSE ARENDAMINE.** Rumalad inimesed riiki juhtida ei suuda, sotsialistliku demokratiseerimise alus ongi isiksuse arendamine. Kool on kohustatud seda inimese konsultatsioonilist õigust kindlustama.

Praegu teeb kool põhipanuse teadmiste, vähem oskustele, kusjuures laseb tihti peale hoopis silmist õpetamise ja kasvatamise põhi-eesmärgi — õpilase arendamise. Õpilast nähakse kui valmilt etteantut, mitte aga tema arenguperspektiivis. Iseenesest on arenguprotsesse vähe tundma õpitud, nende olemust õpetajad ei tunne. Osaliselt on põhjus selles, et kui teadmised annavad end vähegi, ehkki vaevaliselt, mõõta ja võrrelda, siis lapse arengu mõõtmise usaldusväärseid viise pole olemas. Õpilase kõige tähtsam karakteristik libiseb õpetaja tähelepanu alt välja. 1920. aastate pedagoogid püüdsid seda lünka täita, kuid nende otsingud, võimalik, et esialgu ka ebaõnnestunud, peatati, ja arendav õpetus langes kauaks kooli vaateväljast kõrvale. 1960.—1970. aastatel töötasid nõukogude teadlased L. Zankov, D. Elkonin ja V. Davõdov välja mit-

meid arendava õpetuse süsteeme. Koostati uued eksperimentaalprogrammid ja -õpikud. Kuid seegi töö lõpetati administratiivsel teel.

Koostööpedagoogikast peab saama isiksuse arendamise, sealjuures mitte üksnes vaimse arendamise pedagoogika.

**3. ISIKSUSE SISU.** Et lapse areng pole mõõdetav, et areng ise — üleminek ühest seisundist teise — on raskesti tabatav, kasutame mõistet «isiksuse sisu», mis osaliselt võimaldab näha muudatuste dünaamikat. Me muretseme õpetaja isiksuse ja iga õpilase isiksuse kõlbeline, kultuurilise, kutsealase ja poliitilise, maailmavaatelse sisu pärast.

Paljude inimeste kõlbeline sisu ja silmaring on äärmiselt ahas. Meie õpilaste silmaringi peavad hakkama kuuluma isiksust loovad mõisted «südametunnistus», «au», «väärrikus», «häbi». Häbi on mitte üksnes varastada ja valetada, vaid ka kaaslast reeta, solvatu eest mitte seista, korda saata autuid, inimest häbistavaid tegusid.

Paljude meie koolilõpetanute kultuuriline sisu ja silmaring ei rahulda. Kultuurielement erineb õpilastele edastatavast faktist selle poolest, et ta rikastab mitte üksnes mõistust, vaid ka lapse isiksust. Kultuurilise silmaringi arendamine on võimatu ilma tõsise esteetilise, humanitaar- ja eetilise kasvatuseta, mida ei tohi mõista kui millegi õpetamist, vaid kui isiksuse rikastamist.

Inimese kutsealane silmaring on seda avaram, mida rohkem ta püüab töötada südame-tunnistuse järgi. Praegu toimub kõigil kutsealadel tormiline areng ja me peame lapsepõlvest peale äratama püüdu saavutada oma kutsealal maailmatasand. Inimese esimene elukutse on õpilase oma, kusjuures on see elukutse kogu eluks. Kelleks meie koolilõpetanu ka saaks, peab ta kogu eluks õpilaseks jääma. Kes pole enam õpilane, kes on lakanud õppimast, pole omaks võtnud lakkamatu, läbi kogu elu kestva hariduse ideed, see muutub tahtmatult takistuseks meie maa arengus. Seni ei oska veel kool iga õpilast kutsevalikuni viia ja võimalik, et saajaprotsendilisel ei õnnestu see kunagi. Kuid töösse suhtumist, austust eluaegse õppimise, kutsemeisterlikkuse ja töö teadusliku organiseerimise vastu saab ta ometi sisendada. Eriti tasuks rakedada I. Volkovi väljatöötatud meetodikaid.

Poliitiline silmaring avardub vaid kõlbeline, kultuurilise ja kutsealase silmaringi baasil, muidu muutub poliitiline kasvatus kahjulikuks, eemaletõukavaks lobisemiseks. Paraku unustatakse koolides ülihti see mõte, mille V. I. Lenin ütles välja komsomoli III kongressil.

Isiksuse maailmavaade on kasvava inimese kogu ühiskondliku elutegevuse produkt ja

tulemus, mis kujuneb välja teadmiste omandamisel, ühiskondlikus tegevuses, kindlas sotsiaalses keskkonnas, ühiskasulikus tootlikus töös, seega — sotsiaalsete suhete ulatuslikus süsteemis.

**4. LOOV- JA SOORITUSVÕIMED.** Õppides tundma laste vaimsete võimete arengut, jao tab B. Nikitin need loov- ja sooritusvõimeteks. Kui ta koostas nende kaht liiki võimete arengukõverat, selgus, et sooritusvõimete kõver tõuseb aeglaselt ja saavutab kiiresti oma lae, loovvõimete kõver aga tõuseb äkitselt ja on praktiliselt lõputu.

Üksnes sooritusvõimetele toetudes lämmatame inimeses peamise — tema loominguvõime, mõtteiseseisvuse, tundmuste elavuse. Me saame vääristunud pildi kooliklassist ja üksikõpilastest: loomingulises suhtes kõige võimekamad (kuid kellel sooritusvõimed arenevad aeglasemalt) satuvad sageli halvamate kilda, surve ja repressioonide alla. Algkoolis peame õpetama ilukirja, kuid õpetades lapsi ülalt või alt ümaraid kriipse maalima, ei tohi seejuures lämmatada lapse loominguvõimalusi ja kuulutada parimaks selle, kes neid kriipse korralikumalt maalib. Me peame täpselt eristama sooritus- ja loovvõimeid ning hoolitsema teiste eest mitte vähem kui esimeste eest.

Autojuhtimiskursustel õpetatakse autot juhtima. Instruktorit ei huvita tema kursantide areng, ta annab konkreetseid oskusi, teadmisi, harjumusi. Kool on põhimõtteliselt midagi muud, õpetaja ei ole instruktor. Instruktor ei kasuta kursandi arengut harjumuste õpetamiseks, õpetaja kasutab teadmisi ja harjumusi õpilase isiksuse arendamiseks. Tähtis on mitte kaotada silmist lõppeesmärki:

**5. LÄHIMA ARENGU TSOON.** Väljapaiste v nõukogude psühholoog L. Vögotski, uurinud õpetamise ja arendamise seost, näitas, et õpetamine iseendast ei vii arengule, kuni me asume lapsele aktuaalses tsoonis — tema poolt juba saavutatud võimaluste tsoonis. Edasiliikumine algab siis, kui õpetaja töötab tema lähima arengu tsoonis või lihtsamalt öeldes annab talle ennetavaid ülesandeid, millega õpilane ilma täiskasvanu abita toime ei tule.

Mispärast tulevad mudilased kooli elavate ja teadmishimulistena, kuid peagi kaotavad õpihuvi, lakkavad küsimusi esitamast ja sära nende silmis kustub? Selle üldtuntud nähtuse ühe peapõhjuse avas S. Amonašvili. Ta näitas, et kool tegeleb esialgu suulise kõne arendamisega, sest laps kirjutada veel ei oska. Suuline kõne on aga lapse aktuaalse arengu tsoon, ta valdab seda nendes piirides, mida ta vajab suhtlemiseks, ja arengut ei toimu. Osu-

tub, et õpetamise esimestest päevadest peale on võimalik tegutseda lähima arengu tsoonis, s. o kohe valmistada lapsi ette kirjalikuks kõneks. S. Amonašvili ja tema kaastöötajad-õpetajad kasutavad tähtede ja sõnade kujutamiseks D. Elkonini poolt väljatöötatud tingimärke, arendades laste võimeid tulevaseks kirjalikuks kõneks. Niisugusel viisil areneb ka suuline kõne hämmastavalt kiiresti.

Nii talitab ka V. Satalov, kui annab ülesandeid veel läbivõtmata reeglite kohta, S. Lössenkova, kui rakendab ennetamist, J. Iljin, kui esitab õpilastele küsimusi, millele ei suuda lõplikku vastust anda õpetajagi.

Õpetaja ja õpilase ühisel tööol on mõte vaid siis, kui õpetaja on lapsele vajalik, kui ilma õpetajata ei tule ta toime, kui õppimine kujutab talle kõitvat katsetamist.

**6. LAPSE PÄEVAPOOL.** Arendamine on võimatu õpilase huvisid ja kalduvusi arvestamata. I. Volkov ütleb, et kalduvusi arvestamata kasvatada on seesama mis arvutiga naelu seinaga taguda. Kuid just huvide ja kalduvuste kohaseks tegevuseks ei jää lastel aega, selle neelavad koduülesanded.

Me püüame õpetada nii, et mitte sõltuda õpilase koduõpingutest. Õpetaja koduülesannetest sõltumatuses on programmide läbivõtmise edukuse säladus. Me peame jõudma selleni, et õpetada põhiliselt tunnis.

Teine päevapool peab kuuluma lastele, nende huvitegevusele ja tootlikule tööle. Vaba, demokraatlik isiksus saab kasvada vaid vabalt valitud tegevustes.

Veel kord: teine päevapool peab olema laste päralt.

**7. VASTUTUSE IDEE.** Demokraatliku isiksuse aluseks on vabadus ja vastutus. Vastutustunne kujuneb mitte siis, kui õpilane vastutab ainult enda eest, vaid kui ta vastutab teiste eest, ühise ettevõtmise eest. Vastutus algab õppetunnist. Õpilane vastutab mitte üksnes oma pingipoole ega pingi, vaid kogu klassi ja tunni eest. Klassis sünnib ja kinnistub võrdõiguslikkuse demokraatlik tunne. Õpetaja ütleb endale, et see ei ole tema tund, kuigi ta selle planeerib, vaid meie tund, mis luuakse üheskoos. Võib rakendada «tühja tahvli reeglit» (J. Iljin): tahvil ei ole tunni teemat, seda ei teata ka õpetaja, see kujuneb ja kirjutatakse üles tunni kestel kui klassi ühise töö tulemus. Mitmesuguste abinõudega püüame anda õpilastele tunda, et tunni peremees ei ole ainumalt õpetaja, vaid kogu klass ja iga õpilane eraldi. Tund kui mikromaailm õpetab õpilasi olema oma töö peremehed tunnis, nii õpivad nad olema oma töö peremehed ka elus.

**8. ENESEAUUSTUSE IDEE.** Senini pöörasime rohkem tähelepanu õpilase suhtumisele tundidesse, distsipliinisse, kaaslastesse, täiskasvanutesse, s. o kõigile neile suhetele, millest sõltub koolile ja õpetajale vajalik kord.

Nüüd peab meie pedagoogilise tähelepanu niisama tähtsaks objektiks saama lapse, eriti nooruki suhtumine iseendasse. Just enese mitte-austamises, omaenda isiksuse vääritustamises on üks alkoholismi, narkomaania ja kuritegevuse põhjusi. Noor inimene otseki maksaks ühiskonnale ja iseendale kätte oma ebaõnnestunud saatuse eest. Teda ei hirmuta mitte mingid karistused ega ähvardused, teda ei liiguta mitte mingid järeldused, sest ta vaatab endale kui kadunud inimesele, ta ei austa ennast.

Ja niisamuti ei austa ennast ka õpetaja, kui ta ignoreerib oma isiksuse loomepotentsiaali, rahuldub pisi- ja umbkaudse eduga, lubab enda peale karjuda õppenõukogus, ei seisa oma õiguste eest... Lapse ja õpetaja vääriskus on isiksuse demokratiseerimise kindel koostisosa. Last austades õpetame teda iseennast austama, siis hakkab ta ka teisi austama. Inimeste austamise ideed ei sisenda ei sõnade ega loosungitega, vaid üksnes lapse vääriskuse tegeliku austamisega. Täiskasvanul ja lapsel on erinevad teadvustasandid, teadmised, oskused ja elukogemused, kuid vääriskus on neil ühes hinnas.

**9. ENESEREGULEERIMISE IDEE.** Väarikuse ja vastutuse aluseks on isiksuse enesereguleerimine. Sundõpetamine ja üksnes kuulekuse kasvatamine on ohtlikud selle poolest, et võõrutavad lapse ära eneseregulatsioonist. Kõik uued meetodid on eeskätt suunatud just enesereguleerimisele töös. Jättes ära kohustuslikud, tänaseks ülesantud koduülesanded, võimaldab V. Satalov õpilasel endal oma päeva ja tööd reglementeerida sõltuvalt hoiatusest, väsimusest ja päeva juhusündmustest. Ise valivad töö I. Volkovi õpilased, ise mõtlevad välja matemaatika ja teiste ainete «raamatukesi» S. Amonašvili õpilased, ise planeerivad tööd V. Karakovski kooli õpilased. See on initsiatiivi vallandamine. Laps ei ole potentsiaalne korrarikkuja, nagu meile vahel näib, vaid kokkusurutud initsiatiivikamp, mis vajaneb vallandada.

**10. UNIKAALSUSE IDEE.** Hoolimata ühtsetest programmidest ja käitumisreeglitest ei tohi koolis kõik ühte jalga käia. Kool annab teaduste aluseid, teaduses aga rivis ei kõnnita. Kollektiivse kasvatuses idee ei ole põrmugi vastuolus iga isiksuse unikaalsuse ideega, ja me peame püüdma, et õpilane ei sulaks ära õpilashulgas. Isiksus on kordumatu, unikaalne nähtus maailmas, mistõttu ta väärib austust, isegi mitte musternäidisena. Ainult unikaalse kaudu kujuneb isiksus. Ainult unikaalne, teistega mittesarnane kool tõmbab ligi lapsi ja nende vanemaid.

Õpilaste unikaalsete võimaluste arendamisel ei tohi unustada ka õppetundi. Tunnis teetame unikaalset lapses sellega, et anname talle võimaluse klassi juhtida, nagu seda teeb S. Lössenkova. Meil on alati võimalus igaüht eraldi kiita, igaühes ebatavalist võimet näha.

Õpilase pisiedu, ootamatu vastus, üksainus lause kirjandis on loominguilise unikaalsuse säde. Kui õpetaja seda märkab, võib see lapse kogu elu muuta. Oskus iga lapse unikaalset omadust imetleda kuulub õpetaja kohustuslike kutseoskuste hulka.

**11. VASTULÖÖK VÕI DIALOOG.** Õpetajal tuleb koolis kokku puutuda sellega, et õpilased toovad kooli kõik, mis nad on tänaval või kodus kuulnud: kuulujutte, anekdoote, väärraid ja isegi provokatsioonilisi väiteid. Õlemasoleva tava kohaselt arvatakse, et õpetaja peab andma meile võrastele vaadetele «vastulöögi». Tihtilugu võib koolis kuulda: «Kes sulle seda rääkis? Mõttele, mida sa räägid! Tead, mis niisuguse jutu eest juhtub?» Õpetaja kardab, et teda süüdistatakse selles, et ei andnud vastulööki. Kuid seda laadi vastulööki tähendab dialoogi lõppu. «Vastulöögi saanud» õpilane lahkuib koolist oma väärarusaamadega. Teda ei veenda ümber, vaid sunnitakse vaikima. Ta eemaldub meie mõju alt ja võib-olla satub lõplikult meile võõra mõju alla. Koolis, kus neid «vastulööke» pidevalt antakse, elavad õpilased mõnikord kaksikelu — õpetajate silmis on nad aktivistid ja oivikud, pärast tunde harrastavad lovevat eluviisi.

Meile võib noortes paljugi mitte meeldida: nende muusikakired, nende riietus ja kosmeetika, kõnepruuk, mis mõnikord on tõepoolest talumatud. Kuid me oleme kohustatud jääma professionaalideks ja võitlema iga noore inimese eest. Vastulööki vältab ühe minuti, dialoog aga mõnikord aastaid, selles on võimalik ka ajutised kaotused, see nõuab õpetajalt suurt meisterlikkust, teadmisi, kõlblist, kultuurilist ja poliitilist silmaringi.

Praegu me peame õppima demokraatlikku dialoogi, pikaajalise veenmise kunsti, et õpilasi sotsiaalse ja poliitilise küpsuseni viia.

**12. NOORSOOFILOSOOFIA.** Pidevad kontaktid, vaidlused ja dialoogid noortega on viinud mõttele, et on vaja välja töötada noorsoofilosoofia, mis aitaks noortel inimestel tänapäeva keerulises maailmas usaldusväärselt orienteeruda. Mitte niivõrd perekonnaõpetus ja laialipillatud andmed, kuivõrd tervikfilosoofia, mis oleks lähedane noorte praegusmuudele ja -raskustele.

Õpetaja ei piirdu siis juhuanitsustega, ei korda kunud tõesid, ei jutlusta käibemoaraali, vaid dialoogides ja vaidlustes õpilastega edastab dialektilis-materialistlikku filosoofiat noortepärasel, romantilisel vormis, pidades lakkamatult meeles, kui tundlikud on noored tõe suhtes. Rohkem sotsialismi kooli! See tähendab, et me peame kujundama nii sotsialistlikku maailmavaadet kui ka sotsialismimaale omaseid käitumisharjumusi ja elupõhimõtteid.

**10. MÄNG KUI ISIKSUSE DEMOKRATISEERIMISE VAHEND.** Mänguks võib nime-

tada igasugust tegevust, mis pakub rahuldust, räägitakse ju: töötab mängides. Mäng on vaba, last mängima sundida ei saa. Hoolimata kindlatest reeglitest, võimaldab mäng vaba valiku, annab võrdsustunde. Mängus vabanevad lapsed administratiivsetest surve- test ja tekib enesearengu loomulik protsess. Seetõttu peame avama tee kõigile mänguvormidele, mis praegu sünnivad tuhandete õpetajate töös. Koostööpedagoogika tähtis ülesanne on need kokku koguda ja uue kooli kontseptsiooni lülitada.

**14. KOOL JA ÜHISKONDLIKUD SUHTED.** Kool ja koolikollektiiv ei saa demokraatiseeruda, kui tal pole paika pandud püsisidemed ja suhted ühiskonnaga, ühiskondlike organisatsioonide, ettevõtete, kolhooside ja sovhoosidega. Nagu kahekümendatel aastatel peame nüüdki tegema ulatuslikud projektid õpilaste osalemiseks oma rajooni ülesannete lahendamises. See töö alles algab, ent juba on loodud esimesed koolikooperatiivid, kus õpilased mitte üksnes ei tööta, vaid esinevad ka administraatorite, inseneride, disainerite ja ökonomistide rollis. Õpilaste majandussilmaring avardub mitte ainult vestluste ja loengutega, vaid ka oma töö planeerimise ja arvestamisega. Tootlik töö koolis saab niiviisi uue impulsi.

**15. ILMA KOMPROMISSIDETA.** Laste kasvatamisel läheme sageli välja kompromissidele, ja paljugi tundub meile võimatu — kuidas ikka lapsi tunnis õpetada, nende kodutööd kergendada? Kuidas ikkagi luua ringe laste unikaalsete omaduste arendamiseks? Kust võtta vahendeid, juhendajaid, ruume, materjale? Kes abistab, kes lubab? Nii lepitakse sellega, et meie lapsi kasvatatakse kuidas juhtub, rahuldume piskuga.

Isikliku kogemuse kaudu veendusime, et kasvatases ei tohi minna mingitele kompromissidele. Meie kompromissid olukordade, ülemuste ja oma aja äraelanud eeskirjadega viivad kompromissile õpetaja südametunnistusega. Lapsed advud seda, ja kasvatus, millel puudub seesmine tõde, muutub formaalseks. Kui me ei lähe laste arvelt mingitele kompromissidele, nakatame ka lapsi töepüüuga. See ongi isiksuse demokraatiseerimine — kasvab inimene, kes seisab sotsiaalse õigluse eest kõiges ja kõigi jaoks.

**16. VALIKU IDEE.** Sõna «valik» kõlab üha sagedamini õpetajate kokkutulekul. Nüüd tuleb igal õpetajal teha isiklik valik — kellega ta on? Kelle poolt ta on? Millises koolis tahaks töötada, missugusest koolist unistab, missuguse kooli eest on valmis võitlema? Me loodame, et isiksuse demokraatiseerimise idee ise, olgugi mitte kõige täpsemalt ümber jutustatud, aitab teil end määratleda. Rohkem demokraatiat koolis, rohkem sotsialismi!

# Mõningate isiksuse karakteristikute seos isiksusetüüpide ja õpiedukusega

**RIINA LEPIK,**  
TRÜ kutse-suunitluskabineti  
psühholoog,  
**AIMI SUKAMÄGI,**  
TRÜ kutse-suunitluskabineti  
juhataja, pedagoogikakandidaat,  
**REET URING,**  
TRÜ pedagoogikakateedri  
vanemõpetaja

**K**utse-suunitlustöös kasutatakse meie vaba-riigis ameerika psühholoogi J. Hollandi kutse-valiku teoorias toodud isiksuse tüpoloogiat. J. Holland on püüdnud mitmesuguseid sotsioloogilisi ja psühholoogilisi teadmisi isiksusest korrastada teatud kindla plaani järgi. Isiksuse karakteristikute kimp loob tagapõhja teatud kutsete eelistamiseks, potentsiaalid teatud taotlusteks, saavutusteks. J. Holland leiab, et inimesi võib jaotada kuude tüüpi: praktiline, intellektuaalne, sotsiaalne, konventsionaalne, ettevõtlik ja artistlik. Tekib küsimus, kas isiksusetüüpide kirjeldustes toodud põhiseisukohad on meie oludes kehtivad ja kuivõrd teatud isiksuse karakteristikud on omavahel seotud. 1981. a tekkis TRÜ kutse-suunitluskabinetil ja kõrgkoolipedagoogika laboril koostöövõimalus: võidi suhestada Hollandi kutse-eelistusküsimustikuga saadud andmed isiksuseküsimustikuga 16 PF saadud andmetega ja samade üliõpilaste õpiedukuse ning üldvõimete-ga.

Töö eesmärgiks seati selgitada:

- 1) R. B. Cattelli isiksuse faktorite seost J. Hollandi isiksuse tüüpidega;
- 2) õpiedukuse sõltuvust üldvõimetest, isiksuse faktoritest ja tüüpidest;
- 3) isiksuse faktorite ja tüüpide seost üldvõimete-ga.

Uurimiskontingendi moodustasid 205 esma-kursuslast TRÜ bioloogia, keemia, füüsika, matemaatika ja filoloogia erialalt. Viidi läbi R. B. Cattelli isiksuseküsimustik 16 PF ja J. Hollandi teooria järgi koostatud kutse-eelistuste küsimustik. Võimeid mõõdeti üld-võimete testi (*General Aptitude Test Battery*)

8 pliiatsi-paberi alltestiga. Õpiedukuse näita-jana kesköppeasutuses on võetud lõputunnis-tuse keskmine hinne. Et antud kontingent on küllaltki väikesearvuline, on võrdlevalt kasu-tatud 1983. a üldhariduskeskkooli lõpetajate representatiivse valimi uurimuse andmeid.

Järgmiseks on toodud J. Hollandi isiksuse-tüüpide lühiiseloostus (2).

**Praktiline** tüüp valib keskkonda, eesmäärke ja ülesandeid, mis on objektiivsed. Tegeleb konkreetsete asjade, seadmete, materjalide, tehni-liste süsteemidega, samuti elusorganismide, taimede, loomadega. Ta on mehelik, emotsio-naalselt stabiilne, konkreetne ning väldib tegevusi, mis nõuavad vaba eneseväljendust, abstraktset mõtlemist, lävimist kaasinimes-tega. Eelistab osavõtja rolli liidri omale. Eelista-b tegevusi, mis nõuavad motoorseid vilumu-si, kehalist osavust ja vastupidavust; soovib, et töö tulemused oleksid silmaga nähtavad. Töötab järgmistel kutsealadel: kokk, õmbleja, autojuht, aednik, kalur, metsavaht, lüpsiope-raator, treial, insener, agronoom jne.

«Praktiku» matemaatilised võimed on kõr-gemad verbaalsetest võimetest, aga kõige pa-remini on välja arenenud motoorsed võimed. Saavutab edu tehnika ja spordi aladel.

Praktilise tüübi vaated elule, inimestele ja maailma sündmustele on lihtsad.

**Intellektuaal** eelistab abstraktset mõtlemist nõudvaid tegevusi. Intellektuaal on analüü-tiline, teadmishimuline, tunnetus- ja kujut-lusvõimeline. Intellektuaal on huvitatud teo-reetilistest, mõningal määral ka esteetilistest probleemidest. Eelistab tegelda teadustööga botaanika, astronoomia, füüsika, matemaatika jms alal. Ta on originaalne. Paneb end maksma teadmiste ja vaimsete võimete kaudu.

Intellektuaal on introverteeritud, kinnine, väheseltsiv. Raamatud on talle eelistatava-mad seltsilised kui teised inimesed. Talle so-bib korrapärane eluviis. Enda ees seisvad ülesanded mõtleb ta korralikult läbi ja pla-neerib ette. Intellektuaal on komplitseeritud maailmapildiga.

**Sotsiaalse** tüübi esindaja eelistab tegevusi, mis on seotud inimsuhetega. Ta oskab ja ta-hab suhelda, peab lugu teiste inimeste selts-konnast, ei armasta üksigi tegutseda. Tema ise-loomulikud jooned on kasvatajalikkus, humaansus, naiselikkus, domineerivus. Problee-me lahendades toetub emotsioonidele.

Eneseteostuse leiab kaasinimeste õpetami-ses, kasvatamises, ravimises, abistamises; sellega saavutab positsiooni ja tunnustuse nii kutsealal kui ka ühiskonnas. Eelistab töötada õpetajana, kasvatajana, arstina, psühholoogi-na jne. Ta väldib mehelikke rolle, kus on vaja tegelda masinatega. Sotsiaali verbaalsed võimed on paremad matemaatilistest; on hea kohanemisvõimega.

**Konventsionaali** tegevuse eesmärgid ja taot-lused on seotud ühiskonna tavadega. Vasta-valt sellele on tema lähenemine probleemidele stereotüüpne, praktiline ja korrektne. Ta

on konservatiivne, pole loominguline; on korrektne, täpne, jätab hea mulje.

Eelistatud tegevused on passiivset laadi, kus on selge, mida teha ja kuidas teha: masinakiri, raamatupidamine, ökonomika jm.

Nimetatud tüübi esindajal on matemaatilised võimed paremad verbaalsetest. Ta on kehv sõnamees ja juht, esineb kohanemisraskusi. Ta on teistest sõltuv, lihtsa maailmapildiga (vaatega elule).

**Ettevõtlik** tüüp valib tegevusi ja ülesandeid, mille täitmine nõuab entusiasmi ja energiat. Talle on iseloomulik domineerimispüüd, vajadus tunnustuse järele, ekstraverteeritus, end sõnaga maksuma panemine. Eelistab mehelikke, jõulisi, juhtivaid rolle: direktor, TV reporter, kaubatundja jt. Ettevõtlikule tüübile on iseloomulik väga lai tegevusvaldkond. Talle ei meeldi püsivust ja suurt kontsentratsiooni nõudvad tegevused. On hea sõnaga, teistest sõltuv. Kindlustab end, võideldes võimudest, arendades kehalisi võimeid. Peamised saavutused on juhtimistegevuses ja spordis. **Artist** kasutab suhetes keskkonnaga tundmusi, intuitsiooni ja kujutlusvõimet. Probleemide lahendamine toimub ka oma kujutlusvõimest ja maitsest lähtuvalt. Usub oma subjektiivseid muljeid ja fantaasiat. Maailmapilt on keerukas, paindlik, sõltumatu ja normivaba. Iseloomulikeks joonteks on introverteeritus ja originaalsus. Ta on kõige origi-

naalsem teiste tüüpidega võrreldes. Hindab kõrgelt esteetilisi väärtusi.

Stressist ja rahutusest pääsemiseks väldib arvukaid suhteid teiste inimestega. Selline eemaldumine, enesest lähtumine on vajalik tavadevabaks loominguliseks mõtlemiseks. Suuremad saavutused ongi loomingulistel aladel, kunstis: muusika, kirjanduslik looming, fotograafia jne.

Artistliku tüübi verbaalsed võimed ületavad matemaatilisi; kõrged tajuvõimed ja motoorsed võimed koos vastava ala erivõimetegega aitavad kaasa edu saavutamisele kunstis.

«Puhtaid» isiksusetüüpe esineb harva. Nende tüüpide alusel moodustuvad isiksuse mudelid, millede kombinatsioone on palju.

## UURIMUSE TULEMUSED

### R. B. Cattelli isiksuse faktorite seosest J. Hollandi isiksuse tüüpidega

Saadud korrelatsioonikordajad isiksuseküsimustiku 16 PF faktorite näitude ja J. Hollandi isiksusetüüpide vahel pole küll suured (nad kõiguvad vahemikus 0,15 kuni 0,47), kuid kõik selgunud tendentsid on loogilised ja hästi interpreteeritavad Järgnevalt püüame tabelis 1 toodud seosed lahti mõtestada.

Tabel 1

CATTELLI ISIKSUSE FAKTORITE SEOS HOLLANDI TÜÜPIDE JA ÕPIEDUKUSEGA

16 PF faktorid	Hollandi isiksusetüübid						Kesk-kooli keskm hinne	Kõrg-kooli keskm hinne
	Praktiline	Intellektuaalne	Sotsiaalne	Konventsionaalne	Ettevõtlik	Artistlik		
A		-.26	.20		.16		-.15	
B							.17	
C		.24						
E	-.21			-.24	.27			
F			.20					
G						-.17	.15	
H	-.20				.16		-.16	
I	-.21				-.23	.47		
L				-.26		.20		
M		.18		-.24		.31		
N								
O	-.19							
Q <sub>1</sub>		.19		-.27				
Q <sub>2</sub>		.27	-.24					
Q <sub>3</sub>				.20		-.21	.16	
Q <sub>4</sub>	-.20	-.21	.18					

Statistiliselt olulised korrelatsioonikoefitsiendid nivool  $p \leq 0,05$

**Praktiline** tüüp annab isiksusekümistiku 16 PF näitajatest seoseid faktoritega E, I, H, Q<sub>4</sub>, O. Seoste suund viitab sellele, et praktilise tüübi esindajad kalduvad olema alistuvad, järeleandlikud, teistest sõltuvad, sentimentaalsusetud, asjalikud, loogilised; hoolimata mõningatest kalduvustest kartlikkusele ja tagasihoidlikkusele suhtlemises on nad pingevabad, seemiselt rahulikud, häirimatud ja reipad.

**Intellektuaalne** isiksusetüüp seostub faktoritega Q<sub>2</sub>, A, C, Q<sub>4</sub>, M. Sellesse tüüpi kuulujad kalduvad olema sõltumatud, iseseisvad, enast usaldavad. Nad eelistavad töötada üksinda ning on usaldusväärsed täpsust nõudvates töödes. Nende huvid kalduvad olema püsivad, nad valitsevad oma tundeid ja taluvad küllaltki hästi emotsionaalset pinget; siit seesmine rahu ja pingevabadus. Neil on kalduvus lennukale fantaasiale ja intensiivsele seemisele vaimuelule.

**Sotsiaalse** isiksusetüübi seosed faktoritega Q<sub>2</sub>, A ja Q<sub>3</sub> annavad lahtimõtestatuna järgmise pildi: nad kalduvad olema grupiga kaasaimejad, teistega nõustuvad, kontaktivalmid, inimestest huvitatud, paindlikud ja kompromissivalmid, ilmekalt (isegi «ülevoolavalt») emotsioone väljendavad, aga ka pealiskaudsed, ebatäpsed, rahutud, kõrge sisepingega.

**J. Hollandi konventsionaalne** tüüp seostub faktoritega Q<sub>1</sub>, L, E, M, Q<sub>3</sub>. Võib öelda, et selle tüübi esindajad kalduvad olema alalhoidlikud, eelistavad tugineda äraproovituule ja on ettevaatlikud uuenduste suhtes; nad kalduvad

olukorraga leppima ning andestavad kergesti solvangud ja eksimused. Nad kalduvad alistuvusele, järeleandlikkusele, kuulekusele, samas aga iseloomustab neid praktilisus, asisus, tugev enesekontroll, visadus, tahtejõulisus, korrektsus.

**Ettevõtlik** isiksusetüüp annab seoseid faktoritega E, I, A ja H. Nad kalduvad end maksima panema, võivad olla üsna enesekindlad, sentimentaalsusetud, asjalikud, loogilised. See võib põimuda kontaktivalmidusega, inimestest huvitatusega, aga ka pealiskaudsusega, ebatäpsusega. Tegutsemisel võivad nad olla ettevõtlikud, riskivalmid, suhtlemisjulged.

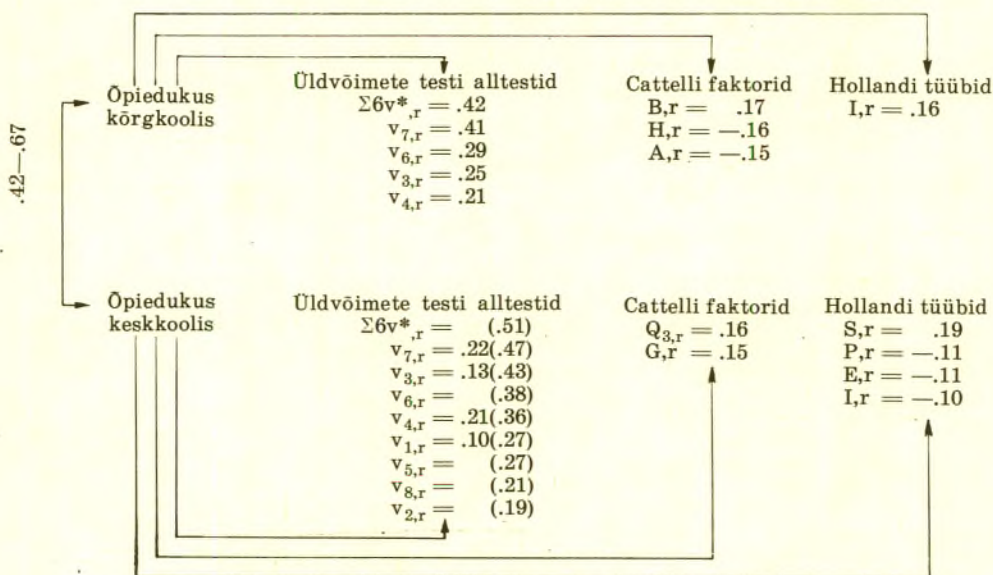
**Artistlik** tüüp annab seoseid faktoritega I, M, Q<sub>3</sub>, L, G. Need seosed viitavad tundeõrnusele, intuiitivsusele, lennukale fantaasiale, ekspressiivsusele. Selle tüübi esindajail on kalduvus lojule enesekontrollile, nad võivad olla raskustes plaanipärase tegutsemisega, kahtlustavad, kergesti solvuvad, auahned, tegutsemisel ainult endast lähtuvad ja moraalnormidest vähesõltuvad.

### Õpiedukuse sõltuvus üldvõimetest, isiksuse faktoritest ja tüüpidest

Analüüsidis õpiedukuse seoseid võimete testi tulemuste, isiksuse faktorite ja tüüpidega, näeme siingi olulisi seoseid. Kõige arvukamalt annab õpiedukus seoseid võimete testi tulemustega (tabel 2). Antud uurimuse andmed kinnitavad teiste analoogiliste uurimuste

Tabel 2

### ÕPIEDUKUSE SÕLTUVUS ÜLDVÕIMETEST JA ISIKSUSEOMADUSTEST



\* v<sub>1</sub> — taju eristamisvõime, v<sub>2</sub> — ruumiline kujutusvõime, v<sub>3</sub> — taju eristamisvõime (verbaalne materjal), v<sub>4</sub> — numeraalne võime, v<sub>5</sub> — taju eristamisvõime (kujundiline materjal), v<sub>6</sub> — matemaatiline mõtlemine, v<sub>7</sub> — sõnaline arusaamine, Σ6v = (v<sub>1</sub> + v<sub>2</sub> + v<sub>3</sub> + v<sub>4</sub> + v<sub>6</sub> + v<sub>7</sub>).

Sulgudes on toodud üldhariduskeskkooli lõpetajate uurimuse andmed, N = 1024.



tulemusi Lisaks avaldatud andmetele (3) toome 1983. aasta üldhariduskeskkooli, keskeriõppeasufuste ja kutsekeskkooli lõpetanute (representatiivne valim) uurimuse regressioonanalüüsi tulemused. Funktsioonitunnuseks oli keskõppeasutuse lõputunnistuse keskmine hinne, argumentitunnuseks üldvõimete testi alltestide näitajad. Kõikide alltestide näitajad mõjustavad õpiedukust oluliselt, kõige suurema mõjuga on numeraalne võime (arvutamiskeskus), järgnevad sõnaline arusaamine, matemaatiline mõtlemine, motoorne koordineatsioon ja tajuvõimed. Kuid mitte ühegi alltesti tulemus ei mõjusta nii oluliselt õpiedukust kui võimete koondnäitaja, kuue alltesti summa ( $v_1 + v_2 + v_3 + v_4 + v_6 + v_7$ ). Sama seaduspärasus on kehtiv ka kõrgkoolis, kuigi korrelatsioonikoefitsiendid on siin mõnevõrra madalamad kontingendi homogeensusest ja väikesearvulisusest tingituna. Selgus, et keskõppeasutuse lõputunnistuse keskmine hinne on 25% ulatuses tingitud antud testiga mõõdetud võimetest.

R. B. Cattelli, A. P. Sealy ja A. B. Sweeny andmetel on erinevused õpiedukuses 21—25% ulatuses seletatavad intelligentsuse testi andmetega, 27—36% ulatuses isiksuseomadustega ja 23—27% ulatuses motivatsiooniga (1).

Võimete testi tulemustest mõnevõrra nõrgemini seostuvad õpiedukusega isiksuseküsimumstiku 16 PF faktorid. Kõrgemat keskmist hinnet keskkoolis soodustab õpilase kalduvus tugevamale enesekontrollile, tahtejõulisusele ( $Q_3$ ), korralikkusele, kohusetundlikkusele ja distsiplineeritusele (G). Kõrgkoolis soodustab kõrgema keskmise hinde saamist kalduvus intellektuaalsusele (B), põhjalikkusele, püsivusele (A), aga ka ohutundlikkusele suhtlemises, reaktiivsusele (H).

Hollandi isiksusetüüpidest on keskkoolis õpetöös oluliselt paremad tulemused sotsiaalsel ja intellektuaalsel tüübil, halvemad aga praktilisel ja ettevõtlikul tüübil. Kõrgkoolis õpib oluliselt paremini intellektuaalne tüüp. Praktilise ja ettevõtliku tüübi esindajatest astuvad kõrgkooli teadmistelt tugevamad.

#### Isiksuse faktorite ja tüüpide seosest üldvõimete

Isiksuseküsimumstiku 16 PF faktorid seostuvad ka võimete testi alltestidega (tabel 3). Taju eristusvõime ( $v_1$ ) kõrgemate näitajatega kaasneb isiksuseomadustes tendents enesekindlusele, enda maksmapanekule ( $E^+$ ). Hea ruumi-

Tabel 3

16 PF KÜSIMUSTIKU JA BETI TESTI TULEMUSTE VAHELISED STATISTILISELT OLULISED KORRELATSIOONIKORDAJAD (kõrgkooli kontingent)

16 PF faktorid	Alltesti nr					
	$v_1$	$v_2$	$v_3$	$v_4$	$v_6$	$v_7$
A		-.17			-.19	-.31
B				.22	.18	.17
E	.15					
G			-.20			-.33
H						-.17
I		-.27			-.18	
L		-.15				
$Q_2$						.17
$Q_3$				.21		

line kujutlusvõime ( $v_2$ ) seostub kalduvusega sentimentaalsusetusele, asjalikkusele, ( $A^-$ ,  $I^-$ ), leplikkusele eksimumste suhtes ( $L^-$ ). Arvutamiskeskuse ( $v_4$ ) ja matemaatilise mõtlemise ( $v_6$ ) alltestide kõrgemad näidud seonduvad inimese kiire abstraherimisvõime ja intellektuaalsusega ( $B^+$ ), tugeva enesekontrolli, visaduse, tahtejõulisuse, korrektsusega ( $Q_3^+$ ), põhjalikkuse ja püsivusega, millele lisandub tendents tegelda inimestega suhtlemise asemel asjade, numbrite, sõnadega ( $A^-$ ); loogili-

selt liitub kõige eelnevaga kalduvus olla sentimentaalsusetu, asjalik ja illusioonideta ( $I^-$ ). Kõige arvukamalt (ja samas ka kõige tugevamaid) seoseid isiksusefaktoritega annavad uuritute verbaalseid võimeid iseloomustavad alltestid  $v_3$  ja  $v_7$ . Eelkõige kaasneb heade verbaalsete võimete uuritute kalduvus vabameelsusele moraalinormide suhtes ja endastlähendumisele ( $G^-$ ), kompromissitusele, põhjalikkusele, tagasihoidlikkusele suhtlemises ( $A^-$ ). Lisanduvad tendentsid sõltumatussele,

iseseisvusele, oma arvamuse usaldamisele ( $Q_2^+$ ), reaktiivsusele, tundlikkusele ( $H^-$ ) ja intellektuaalsusele ( $B^+$ ).

Ka Hollandi isiksusetüüpidel on olulised seosed võimekuse testi tulemustega. Oluliselt paremad näitajad on peamiselt intellektuaalsel, sotsiaalsel ja artistlikul tüübil. Võimete struktuur on aga erinev kõikidel isiksusetüüpidel. Intellektuaalset tüüpi iseloomustab hea sõnaline arusaamine, matemaatiline mõtlemine ja ruumiline kujutlusvõime. Sotsiaalsel tüübil on keelelised võimed kõrgemad matemaatilistest, on ka head tajuvõimed, kuid madal ruumiline kujutlusvõime. Artistlikul tüübil on head motoorne koordineerimine ja tajuvõimed, keelelised võimed on kõrgemad matemaatilistest. Konventsionaalset tüüpi iseloomustab hea arvutamisoskus. Praktilisel ja ettevõtlikul tüübil on oluliselt madalam vaimse võimekuse koondnäitaja. Praktilisel tüübil on hea ruumiline kujutlusvõime. Isiksusetüüpide ja faktorite seosed üldvõimetega on loogilised ning kinnitavad teoreetilisi seisukohti.

#### Järeldused

Uurimuse tulemused näitavad J. Hollandi isiksusetüüpide kirjeldustes toodud teoreetiliste seisukohtade kehtivust meie oludes. Antud küsimustiku kasutamine kutsesuunitluse töös on põhjendatud.

Uurimus toob samuti välja õpiedukuse olulise sõltuvuse üldvõimetest, isiksuse faktoritest ja -tüüpidest, kusjuures viimaste seosed on mõnevõrra nõrgemad, kuid loogilised. Teatud isiksuseomadused soodustavad võimete väljakujunemist ning on eelduseks tulemuslikumale õppetööle.

#### Kirjandus

1. Cattell R. B., Sealy A. B., Sweeney A. B. What can personality and motivation Source trait measurement add to the prediction of School achievement? *British Journal of Educational Psychology* 1966, 36, pp. 280—295.
2. Holland J. L. *The Psychology of Vocational Choice*. Waltham, Mass: Blaisdell, 1966, 131 pp.
3. Сукамяги А. А. Связь успеваемости и общих способностей. — В кн.: Среднее образование — начало пути. Таллин, 1985, с. 96—106.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

# Tööle oma treipingiga

MAIMO KALMET

Ekki viimasel ajal räägime kabinetsüsteemist vähem (see on vahest taandunud tähtsamate kooliprobleemide ees), ei saa uutmise tuhinas kõrvale jätta tänapäevase õppekabineti tähendust ja kasu teiseavas koolisüsteemis. Olgugi kõlanud kabinetsüsteemile vastuhääli, kuuluvad need arvamused siiski rohkem õpetamisest eemalseisajale kui tegijale enestele, neis mõtteavaldustes leidub rohkem emotsioone kui reaalsuse tundmist.

«Ega ometi taheta, et treial võtaks tööle kaasa oma treipingi? Õpetamine on niisama spetsiifiline ja kvalifitseeritud tegevus kui treiali oma. Seepärast peavad õpetamisvahendid ja töökorras tehnika klassis õpetajat ees ootama,» ütles Tihemetsa sovhoostehnikumi vene keele õpetaja Enno Langeproon. «See on päris asjatundmatus, kui arvatakse, et tänapäevanõuetele vastavat tundi saaks anda kaasaskantavate õppevahenditega või neid klassi transportida mingi kärukese, nagu mõned soovivad. Ma arvan, et uueneva õpetaja spetsialiteet juba nõuab tehniliselt seadmetatud kabinetti ning tema sellise töötandri peavad kindlustama haridusorganid, kooli juhtkond, kogu süsteem. Oma tööriistadega kaugele enam ei jõua. Tunnis peab kõik olema käepärast, kohe töövalmis, sest siin on iga minut ja sekund arvel.»

Selliseid mõtteid väljendas Enno Langeproon. Tegelikult aga tema enese juhtum kõneles teist keelt — tööle läheb ta just omatehtud treipingiga. Ei tohiks ehk omavahel võrrelda treipinki ja Tihemetsa tehnikumi vene keele kabineti täiuslikulähedast tehnikaparki ning õpetamiseks vajanevat tarkvara, aga ega treipinki lihtlabane riistapuu ole. Erinevus tehase treipingist seisneb veel selleski, et kabinet on õpetaja enese organiseerimisel tulnud sisse seada, ehitada ja metoodikapagas luua. Selle töö kaalukusest kõneleb põllutehnikumide kabinetide ülevaatusel saadud I koht ja vene keele õpiku juurde E. Langeprooni koostatud audio-visuaalne kompleks koos metoodilise juhendiga, mis koos programmi ja õpikuga on soovitatud üleliidulisele aluseks võtta.

«Ma olen näinud Ukrainas, Lätis ja Leedus väga ilusaid kabinette. Näiteks Leedu NSV TA ja raadiotehnikatehase «Elfa» ühistoodetud lingvafoniseade, mille komplekti kuuluvad õpetaja laud juhtpuldiga, 2 magnetofoni ja 16 õpilase töökohad. Klassis on kõik projektisooniseadmed jm. Meie tehnikumis nagu paljudes teisteski on Eesti NSV Agrotööstuskoondise Öppe-Metoodikakabineti väljatöötatud ja Lauristini-nim kolhoosi tehtud õpetajalaud, mis aga meid ei rahuldanud ning mille ümber ehitasime, täiustasime lingvafonisead-mestikku. Paraku ei küsitud enne õpetajalt nõu. Lõpuks läks kõik kallimaks, aga kolhoos lõikas halva tehnilise teostuse eest prisket raha.

Olen arvamusel, et keeleõppimisel peab olema abiks nüüdisaegne õppetehnika, kuhu kuuluvad vaate- ja kuuldevahendid, vajalik ainebaas, mitmesugused rekvisiidid, jaotvara jm. Need on niisama tähtsad kui õppeprogrammid, õpikud, töövihikud, metoodilised juhendid, tunnikonspektid jm õppemetoodiline pagas. Aga tehnilist külge ei tohi ka ületähtsustada. Mis kasu oleks ilusast kabinetist ja kallist tehnikast, kui ei leiduks sellesse sisestatavat õppematerjali, tarkvara, ega ole ka kajunenud kindlat õpetamissüsteemi, millest sisu õieti tulenebki. Meie vabariigis pole vähe lingvafonikabinette, kuid julgen öelda, et nende kasutegur on nullilähedane, sest pole õppematerjali ega lõpuni valmis õppekomplekte. Sellest õieti meie töö algaski.»

Siinkohal loobun ruumihoiidlikkuse mõttes E. Langeprooni vene keele kabineti tehnika- ja kujunduspoole kirjeldamisest. Ilusat kabinetti võite ise ette kujutada, kui selle peremees valdab tehnikapeensusi, kui kõik on läbimõeldult paigas ja peremehetundega hooldatud, kui uuendusteks-ümberehitusteks saab õpilastele (ka kaugõppijatele) anda diplomitöödeks projektülesandeid või nende teostamist. Peale vene keele õpetab E. Langeproon tüdrukutele ka organiseerimistehnikat, kus fotograafia, infokandjate vormistamine, materjalide süstematiseerimine, ilukiri, arvjoonise oskus aines sees. Mõnedel erialadel on ka venekeelne standardkiri. Tulevaste asjaajajate ja kantseleijuhatajate õppepraktika puhul saab paljugi kabineti tarvis ära teha: plakateid, näitvahendeid, stende, slaidide makette, lüümikuid, koguda pilte, kaarte jm teemati. Kaugõppijad näiteks kujundasid stendid planšetisüsteemis. Kahe orgaanilise klaasi vahele saab paigutada teemakohase pildi, mis aine käsitlemise puhuks välja pannakse. Selliseid õppepilte on iga teema tarvis. Ühtselt kujundatuna ei riiva need silma ja klaasi vahel seisavad kauem eluterved.



Kui jutt juba kabineti tegemise köögipoolele kaldus, siis tasub avalikustada teistegi vaatevahendite saamist. Kooli slaidid valmivad oma fotolaboris, kus töötab palgaline fotograaf. Kuid vene keele kabineti slaidivajadusteks piisab E. Langeprooni juhendatava õppepraktika ajal tehtust. Ka kuuldevahendite alglinnid on koostatud ja helisalvestatud oma tehnikumi studios, mille järgi on Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi Teaduslik-Metoodikakabinet teiste koolide tarvis lasknud neid paljundada.

Nii on oma «treipingi» tegemisele kulunud juba aastaid. Ent see pole kõik. Puudusid ka ainealased materjalid. Keskkoolide vene keele õpikud tundusid kõrgteaduslikud ja elukauged (ühel leheküljel leiti kuni 20 arhaismi), nendega oli tehnikumides vähe peale hakata. Välismaalastele mõeldud õpikud näisid elulähedasemad (näiteks Volodina õpik Afganistani õpilastele, J. Stepanova ja P. Tšebatõrjova koostatud vene keele intensiivkursus, N. Venediktova ja G. Gorodilova õpik välismaalastest üliõpilastele, A. Akišina kõneõpik, A. Bauderi ja L. Laidla «Vene keel» ametikoolidele jm).

Esimene oma koolisüsteemile mõeldud õpikuvariant valmis tehnikumiõpetajate kursusetööna, kus igaüks koostas ühe teema. Nende mõtete alusel valmis 1985. a A. Davidjantsi, J. Zlatopolski ja I. Silvestrova vene keele õpik keskeriõppeasutustele («Русская речь»). E. Langeproon tegi õpiku juurde kuuluva vaate- ja kuuldevahendite komplekti koos metoodilise juhendiga, milles ta esitab ajakohase vene keele kabineti sisustusnõuded, õppevahendite süsteemi ja õpiku kõigi 23 teema käsitlemiseks vajaneva õppevara nimistu. Oma töös tugineb ta pikaaegsetele

vene keele õpetaja kogemustele ning laialdase sellealase kirjanduse üldistusele. Ta tutvus paljude maade ja välisriikides õpetavate meie vene filoloogide tööga. Huvi metoodikaprobleemide vastu aitasid temas äratada õpingute ajal TRÜ õppejõud A. Metsa ja T. Kasesalu, kes oli ka tema samateemalise diplomitöö juhendaja.

Mida siis endast kujutab Enno Langeprooni koostatud **audio-visuaalne komplekt**?

Kõigepealt annab metoodiline juhend õppekabineti kirjelduse, kus on esitatud kõik võimalused heaks keeletunniks, klassiväliseks ja ringitööks. Ta soovib sobivat mööblit, annab nõu tehnikavahendite, nende töökindluse ja kasutamise võimaluste kohta, piiritleb helisalvestusstudiodo kui keelekabineti tarviliku abilise tegevust, sest stuudio saab valmistada kuuldelinte lingvafoniseadmestiku tarvis. Töös uue õpiku järgi kuulub harjutustlintidele oluline koht. Studio salvestab raadio- ja telesaateid ning diktoritekste, helilintide koopiasid, ümberlindistab plaate, võimaldab keeleharjutuste montaaži, filmile luua helitausta jm. Tihemetsa tehnikumis täidab helistuudio ka kooliraadio ülesandeid. Juba aastaid juhib E. Langeproon kooliraadio tehnilist tööd (v. a möödunud aastal, mil aparaatur polnud korras). Seepärast peab stuudio olema algmaterjalide fond. Tihemetsa ST fonoteegis säilitatakse kõik kabineti helilintide etalonid, millest õppetunni tarvis tehakse koopiad. Etalonide karpidel on näidatud lindi kiirus, kestus, koostaja, lindi sisu, esitajad jm andmed. Koopia karpile lisatakse veel harjutuse tüüp ja selle koht õpetamissüsteemis. Kõik lindi on varustatud eri värvi alguse ja lõpu rakordlindiga. Kui lindi on harjutus vm salvestatud mitu korda või koosneb eri osadest, siis vajaliku ülesleidmist hõlbustab ka vahele pandud rakordlint. Tunnis on aeg kallis ja õppevahendi ainult kõige ratsionaalsem paigutus ning kättesaadavus võimaldavad kasu.

Tihemetsa vene keele kabinetis kasutatakse **õppevahendite süsteem jaotub allsadeks**: kogu õppekursuse (I–IV) materjalid; I ja II kursuse õpiku temaatilised tsükklid; informatiivsed õppevahendid, kuhu kuuluvad diafilmid, slaidid, lüümikud, plaketid, kaardid, skeemid, portreed, reprod, rekvisiidid; helisalvestised; trükimaterjalid (õpikud, sõnastikud, käsiraamatud, teatmikud, tekstikogud, väljalõiked ajalehtedest-ajakirjadest); ja konkreetse metoodikavõtte õppevahendid — grammatika ja sõnavara õpetamiseks, kõneharjutusteks, kontrolliks, iseseisvaks tööks, audeerimiseks, referaadiks, situatsiooni loomiseks, foneetikaharjutusteks jm. Kataloogi perfokaardilt leiab õppevahendi asukoha, teema ja sisu värvilise ratsuri järgi.

Vene keele õpiku juurde kuuluvad **vaatevahendid** on E. Langeproon koostanud teemati, need peavad täitma konkreetset õppe-

ülesannet, looma mingi teema õppesituatsiooni. Traditsiooniliste stendide, tabelite, kaartide, plakatite kõrval nõuab nüüdisõpetus kiiremat ja käepärasemat infovõimalust — slaide, lüümikuid jm — nii otseselt keelealaseid kui ka tekste illustreerivaid. Liitigi võimaldavad mitmekordsed (üksteise peale asetatavad) eri värvidega lüümikud edasi anda tegevuse arengut, dünaamikat (näidata sõnaühendite teket, laseehitust, vastata küsimustele jm). Vähem võimalusi pakuvad diafilmid, sest spetsiaalselt neid koostatud ei ole. Kasu saab ka plannettidest, mitmesugustest dekoratiivsetest esemetest, aplikatsioonidest.

Vene keele **kuuldeharjutused** taotlevad kommunikatiivsust ning lähtuvad õpetamise eesmärkidest. Peale selle on arvesse võetud lingvafoniõppe eripära ning koostatud harjutusi mitmel tasemel õpilastele üksitööks. Helilindiharjutused treenivad sõnavara ja grammatikatundmist ning annavad ka keelepraktikat. Nii esitatakse harjutuse eel selle täitmisjuhisi, näidisi ja alles siis ülesanne. Ülesandeid on 2-, 3- ja 4taktilisi. 2taktilises antakse pärast instruksiooni ja näidist ülesanne, mis on salvestatud magnetofonilindi I reale, siis järgneb paus ja õpilase vastus, mida saab valikuliselt salvestada II reale. 3taktilises lisandub veel lahenduse võti — õige vastus või selle variant. 4taktiline nõuab lisaks õige vastuse kordamist.

Peale selle on retseptiivsed harjutused (foneetika-, kõnemeloodiat imiteerivad, tekstist kuuldel arusaamist arendavad, kontekstis tundmata sõnu ja väljendeid andvad). Reprodutseerivates harjutustes korraldatakse diktori kõnet, peetakse diktori ja õpilase dialooge, loetakse lindi tekstile sünkroonselt kaasa, õpitakse laule ja tekste pähe. Õppekompleksi kuulub rohkesti laule. Sõnade päheõppimist soodustab tekst slaididel.

Jõudlusharjutused nõuavad slaidide ja piltide kirjeldamist kas lindi olevate küsimuste järgi, jutustatakse tekste ümber, harjutatakse tõlget, mitmeid grammatikaküsimusi koos slaidide, skeemide, fotode, piltidega jm.

Kõnesoleva vene keele õpiku kõigi 23 teema puhul on täpselt määratletud, milliseid keelealaseid ning -väliseid vaate- ja kuuldevahendeid õpetaja kasutada saab. Metoodilises juhendis ei esita E. Langeproon puht kujutluspilti, vaid need vahendid on tööpoolest olemas ning kõigi tehnikumide tarvis paljundatud. Jääb veel ainult kasutamisvaev. Mõistagi ei välista autorite soovitusel õpetaja isemõtlemist ja oma lahenduse leidmist, kui ta on tehnikaaldis ning idee teostamiseks võimalused olemas.

Nimetatud õpik on mõeldud ametikoolide I ja II kursusele, sisaldades tööpoolest teemasid, mis sobivad igale erialale (Inimene ja tema aeg. Kutsumus, minu tehnikum, minu eriala. Aeg, kalender, päevarežiim. Sinu töö. Kodaniku- ja kutsevastutus. Olen Nõukogude Liidu kodanik. Eesti — minu kodupaik. Tallinn. Looduskaitse. Tervis. Kohvik, restoran, söökla. Teenindus, kauplus. Rong, lennuk, laev. Post, telegraaf, telefon. Sport. Harrastused. TV, raadio, trükisõna. Kirjandus. Teater, kino. Muusika. Vene keel nüüdismaalimas.)

Kuid III ja IV kursusel tuleb igas tehnikumis tegelda oma eriala keelega. Üldteemad, mis sobivad sovhoostehnikumidele, koostavad samad autorid. Aga puht erialaseid asju pole nad tundma pädevad. 1983. a koostas E. Langeproon lugemistekstid autoasjanduse, traktori ja kombaini kohta. Sellele on valmis ka näit- ja kuuldevahendid. Tegemisel on tal mehhaniseerimise-elektrifitseerimise eriala osa. Praegu puudub veel agronomide ja raamatupidajate oma. Niiviisi valmib keeleteadlastel koostöös tegevõpetajatega õppekomplekt, mida põhjalikult retsenseeritakse, katsetatakse ja täiustatakse. Nii andis A. Davidjants oma õpiku järgi tunde Polütehnikumis, aineõpetajana on töötanud ministeeriumi inspektor L. Repetskaja jt.

Enno Langeproon toonitas oma õpetamismetoodikast rääkides kõigepealt **eesmärgi** tähtsust. Iga teema puhul teeb ta õpilastele selgeks, mida nad ära peavad õppima, kui palju ja mille eest hindeid saavad, et tekiks stiimul. Õpilased saavad teada sõnavara tundmise, lugemiskiiruse, vestluse, pala jutustamise, grammatikaküsimuste, kirjalike ülesannete nõuded ning hindamiskriteeriumid. Teadmiste kontrolliks kasutab ta sageli kaardisüsteemi. Sõnavara kontrolli puhul ei piirduta ainult üksiksõna tundmisega. Sõna peab oskama kasutada sõnaühendis ja lauses. Enamasti seostub keeleõppimisega mingi eluline ülesanne. Näiteks postiteenistuse teema puhul tuleb koostada ja saata kiri, telegramm, täita rahakaart. Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni 70. aastapäeva puhuks koostasid õpilased reisikirjelduse liiduvabariikidesse, nad andsid ülevaate selle ajaloost, kultuurist, majandusest, olmest.

**Referaati** on aasta lõpul hindekaaluline töö, mida koguni kaitstakse. Tähtis on selle kujundus, vormistamine, kirjakunst, illustratsioonid. III ja IV kursusel tehakse referaate tehnilisel alal praegu tootmises olevate masinamarkide kohta. Et referaadid kuuluvad juba aastaid E. Langeprooni õpetamismetoodikasse, tuleb teemasid igal aastal muuta, muidu saaks referaadist äritsemisobjekt.

Tööd raamatuga kasutab E. Langeproon palju, sest tehnikaalast vene keelt läheb vaja. Kõik masinate instruksioonid on ju vene keeles ning oskussõnadeta ei tuldaks kuidagi toime. Sellest tuleneb ka õpilaste eneste huvi asja vastu.

Vene keele õpingud tehnikumis erinevad kahtlemata üldhariduskooli omast enama elulisuse, praktilise suunitluse poolest. Eelkõige peavad õpilased kätte saama suhtlemis- ja tulevaseks kutsetöök vajaneva tehnikakeele. Keelesuhtlusega käib kaasas ka etiketi õpetamine, teiste rahvaste elu, nende kommete ja tavade tutvustus — seega teistesse rahvustesse lugupidava suhtumise kasvatuse. Teisisõnu — internatsionalistlik kasvatuse, mida õpetaja teeb edukalt siis, kui ta piiri tunnetab, kust algab vene keele õpetuse ülefors-

seerius ja emakeele alahindamine. Kui õpetaja seab kaalukausid mõistlikku seisule, ei teki natsionalistlikke ilminguid ega tõrget vene keele õppimise vastu. Kakskeelne õpetaja ise on parim eeskuju, kes mõnegi hella probleemi ära lahendab.

Kommunist Enno Langeprooni pedagoogistaaž hakkas pihta 1950. aastal tööle asumisel Rakvere pioneerimajja. Järgnesid sõjakool ja tegevteenistus. Ülikooli lõpetas ta kaugõppes juba tehnikumitöö kõrvalt.

«*Kunagi tahtsin õppida ehitust, aga elu seadis nii, et sain õpetajaks.*» ütles Enno Langeproon. Ometi pole ta ehitusestki kaugel seisnud. Olgu selle kinnituseks 10 kuuga valminud kodumaja sisetööd või oma kabineti leidlik seadmine. Täpsus pisiasjades ja laitmatu kord kõiges, nõudlikkus näivad olevat tema põhimõtete kolmainus.

«*Süsteem olgu selline, mis ise töötab. Õpilane peab õppima ja teadma, miks ta õpib. Meie, õpetajad, peame suutma õppeprotsessi juhtida meile soovitud suunas. Õpetame kas või vähem, aga paremini, olulist ja põhialuseid kätteandvalt. Et me seda alati ei tee, siis on õpilaste baasteadmised nõrgad igas aines, mitte ainult vene keeles. See paistab kätte eriti 8. klassi lõpetanute puhul.*»

Enno Langeprooni «treipink» ei ole valmis ega saa vist päriselt kunagi. Ehkki üks õppekomplekt kaante vahel, karpides-kastides-kataloogides-fonoteekides, ootab järge uus. Siis tuleb ehk taas uusi suundi, mis sünnitavad värskeid mõtteid ja ideid. Nii jätkub õpetaja loomissund.

Unustasin ehk Enno Langeprooni tiitlid? Sest sellise metoodilise ja kabinetitöö puhul peaks tema nime ees käima vähemasti õpetaja-metoodiku või vanemõpetaja tiitel. Paraku ei seda ega teist! Miks? Kas taevas on liiga kõrge või maa madal, et töö eest teenitud tunnustus päralt ei jõua?

## MEILT JA MUJALT

■ Moskva lähedal Zahharovis, suure poeedi vanaema M. A. Hannibali mõisas tegutseb 4.—9. klassi õpilaste Puškini suvekool. Kahe nädalastel kursustel, õppides tundma A. Puškini loomingut, teevad lapsed instseneeringuid, tungivad luulekunsti saladustesse, tutvuvad Puškini-aegsete lauludega. Kool töötab omavalitsuse põhimõttel. Lapsed valivad enese hulgast direktori, määravad ise õppetöö vormi.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

## Pedagoogika-terminite korrastamisest ja korrasta(ma)tusest I

VIIVI MAANSO,  
PTUI sektorijuhataja, pedagoogika-  
kandidaat

Tänapäeval pole vaja kellelegi tõestada, et mis tahes erialal *resp* teaduses läheb tarvis korrastatud mõiste- ja terminisüsteemi. Kuidas siis muidu lülitada objekte uuringuisse, püstitada ja sõnastada probleeme, konstrueerida seletusi, põhjendada tulemusi. Korrektselt määratletud mõistestik ja ühtlustatud terminivara soodustab õpetlaste mõttevahetust ning vastastikust mõistmist, aitab koguda ja säilitada uurimustest saadavat infot ning edastada seda nii õppijaile kui ka tarbijaile (tootjaile).

Eesti oskussõnakorrastusel on auväärne ajalugu. Praegu võime uhkusega rääkida arenenud oskuskeeleõpetusest iseseisva ning huvitava terminikujundusteooriaga (2). Pedagoogika on paraku olnud oskuskeelekorralduses pikka aega üksnes pealtvaataja.

### Pool aastakümnet terminoloogiakomisjoni

Ei saa öelda, et pedagoogikamõistete ja -terminite korrastamise vajalikkust poleks tunnetatud. Iga vähegi põhjalikum käsitlus on eeldanud seni kasutatud mõistestiku analüüsimist ja täpsustusi põhimõistete määratlustes ning terminikasutuses. Sellest hoolimata jäid ühtlustamisaotlused enamasti väga kitsa mõisterühma või ühe teadlaskollektiivi piiresse. Meeldiva erandi moodustab ses suhtes 1960. aastail tulemuslikult tegutsenud vabariikliku programmõppekomisjoni terminoloogigrupp — Ustus Agur, Gerda Laugaste ja Johannes Valgma (3, lk 54—63; 4, lk 68—75) —, kelle töö resümeerus raamatu «Programmõpe ja õpimasinad» lõpus esitatud mõisteregistris (1, lk 315—318). Siit on pärit paljud otstarbekad, meie pedagoogikakeelt rikastanud ja nüüdki edukalt käibivad terminid, nt *enese kontroll, jadaprogramm, programmõpe, tabelkontroll, valikvastus, õpi algoritm*.

Pedagoogikaoskussõnade üldisem ning järjepidevam korrastamine algas tunduvalt hiljem. Hulk aega ettepanekutena ringi liikunud mõte sai ametliku kinnituse alles viis ja

pool aastat tagasi: 1. aprillist 1982 loodi Eesti NSV haridusministri käskkirjaga Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi juurde vabariiklik pedagoogika terminoloogia komisjon. Komisjoni esimene töökoosolek toimus 31. mail 1982.

Komisjoni isikkoosseisu valikul on arvestatud, et esindatud oleks niihästi eri asutused kui ka pedagoogika eri valdkonnad. Komisjoni esimees on selle alguspäevist peale PTUI direktor Osvald Nilson, aseesimehe kohustused on praegu Haridusministeeriumi esindava vabariikliku õppe-metoodika kabineti juhataja Juta Nurmiku õul. Terminikorrastust sisuliselt juhendab ja asendamatu keelenõu jagab teistele eesti tuntumaid terminoloogide, Keele ja Kirjanduse Instituudi vanemteadur Tiit Erelt. Komisjoni praegusesse koosseisu kuuluvad eesti nimekamad pedagoogikateadlased professor Inge Unt (TRÜ) ja akadeemik Heino Liimets (TPedI). Aktiivselt osalevad töös pedagoogika ajalugu ja tänapäeva ühtviisi hästi tundev Ferdinand Eisen (TPedI) ning psühholoog Juhan Sõerd (PTUI). Kõrg- ja keskeriharidusega seostuvaid küsimusi on aidanud lahendada Silvi Näks, kutsehariduse vajaduste silmaspidamise eest kandnud kaua aega hoolt Saima Soosaar. Toimetamisel üles kerkinud oskuskeeleküsimusi ja nende lahendamisel sünenud kogemusi tutvustavad koosolekuil «Valguse» vanemtoimetaja, väljenduse suhtes ülinõudlik Martin Ollisaar ja «Nõukogude Kooli» asetoimetaja Viivi Eksta, tänu kellele leiavad mõnedki soovitud kiired rakendust pedagoogilises kirjavaras.

Pedagoogika terminoloogia komisjon peab oma ülesandeks läbi vaadata kasutatavad eestikeelsed oskussõnad, viia need senisest paremasse vastavusse mõistetega ja vajaduse korral neid keelepärastada või koguni uusi luua, samuti mingis mõttes sobimatuid termineid kui ka tarbetuid rööpkeelendeid käibelt kõrvaldada. Põhilisi töövorme on arutluskoosolekud, mis toimuvad harilikult kord kuus. Kummatigi ei sünniks koosolekuil ettepanekuid ega soovitusi, kui neile ei eelneks rohkelt ettevalmistust.

Komisjon vaatab oskussõnu läbi mõistepiirkondade kaupa. Arutluse aluseks on põhiliselt eestikeelse pedagoogikakirjanduse põhjal koostatud terminiloetelud, kuhu on lisatud ka oskussõnade teadaolevad vene-, inglise- ja saksa keelsed vasted (selle materjali valmistab ette koos kitsama ala eriteadlastega tavaliselt PTUI infosektori töötaja Helle Rikberg); teemakohane loend saadetakse enne järjekordset koosolekut tutvumiseks ja läbimõtleamiseks kõigile komisjoniliikmele. Kodutöö korras valikloendis süvenenud, teevad koosolekust osavõtjad vajalikke täiendusi, parandavad oskussõnade keelepoolt, juhivad tähelepanu küsitavustele muukeelsetes vastustes, lisavad vähem tuntud või mitmeti mõistetavaile termineile lühiseletusi jms. Enamasti on arutlusis osalejate arvamus olnud üks-

meelsed. Et aga üks või teine tehtud ettepanek nõuab edasimõtlemist ja arutletav sageli täpsustusi, ei võta komisjon otsuseid vastu esimesel korral, vaid vaatab parandatud variandi järgmisel koosolekul uuesti läbi.

Mõisterühmade valiku on ühelt poolt tinginud pakilised vajadused: õppetundi käsitleva vabariikliku konverentsi eel kaaluti õppevorme ning nendega seostuvaid mõisteid tähistavaid oskuskeelendeid; koolireformi põhisuundade projekti ilmutisel täpsustati operatiivselt eestikeelsed vasted venekeelses tekstis kasutatud termineile jms. Teisalt on võetud mõistepiirkondi arutlusele sedamööda, kuidas on suudetud materjale ette valmistada. Defektoloogia oskussõnavara korrastamiseks tuli algatus defektoloogidelt endast; nii märksõnaloendi ja terminiseletuste koostamisel kui ka arutlemisel poleks terminoloogiakomisjon kuidagi toime tulnud ilma TRÜ dotsentide Karl Karlepi ja Jaan Kõrgessaareta ning Haridusministeeriumi inspektori Madli Vitismanita. Praegu käimas oleva psühholoogia-terminoloogia läbivaatamisel on peale komisjoni liikme Juhan Sõerdi väga toimekad TRÜ õppejõud Kalju Toim ja hiljuti psühholoogiadoktoriks väidelnud Peeter Tulviste ning PTUI vanemteadur Arved Leinbock.

Pedagoogika terminoloogia komisjon on siiani läbi arutanud ligi 2000 oskussõna. Läbi kaalutud terminiloendid vormistatakse ja paljundatakse teatelehtedena, mis kujutavad endast üht mõisterühma esitavaid pisisõnastikke. Eestikeelsed märksõnad on neis rühmitatud sisuliselt ning neile lisatud vene-, inglise- ja saksa keelsed vasted, haruldasmatele terminitele ka mõistesisu avav lühiseletus. Seesuguseid teatelehti on tänaseks ilmunud kümme, teemadeks õppevahendid (1983), koolieelne kasvatus (1983), õppevormid (1984), kooli-, klassi- ja kabinetinimetused (1984), koolireform (1984), koolijuhtimine (1985), kõrgkool (1985), defektoloogia (1986), õppeainete nimetused (1986) ja õppe- ja kasvatus töö eesmärgistus (1986). Trükitud teatelehed saadetakse koolidesse jt haridusasutustesse ning ajalehtede ja ajakirjade toimetustesse, aga ka asjast huvitatud üksikisikuile. Veelgi laiemale pedagoogilisele üldsusele tutvustab komisjoni soovitustest ja ettepanekutest põhilisimat «Nõukogude Õpetaja» keelekool. Seeläbi loodetakse kiirendada tarvitajaskonnale vastuvõetavate pedagoogika usterminite levikut ja oskuskeele ravi laiemaltki. Kuid komisjon ootab teatelehtedes avaldatu kohta ka kriitilisi märkusi, samuti ettepanekuid nende mõistete tähistamiseks, millele sobiv oskussõna seni leidmata.

---

#### Põhimõttelist terminikorrastuses

---

Oskussõnad on osa, väga suur osa meie rahvuskeelest. Et aga teadlased huvituvad mõiste-

tavalt sellest, mida teevad kolleegid mujal, ning kasutavad oma töös muukeelseid materjale, kandub oskuskeeldeggi võraid sõnu. Võõrallikaist uute mõistete tähistamiseks tulnud oskussõnad võivad omatüved hõlpsasti tagaplaanile jätta; tihtilugu kandub koos võõrtüvega keelde laenatud termini struktuurigi. Ajapikku võivad võõrapärased väljendid hakata negatiivselt mõjutama meie emakeelevaistu. Pedagoogikasõnavara kasutab arvukas õpetajaskond ja kooli vahendusel suuremal või vähemal määral teiseidki inimesed, seepärast on korrektne ja eestipärane sõnatarvitus ses valdkonnas eriti oluline.

Eeltoodut arvestades on pedagoogika terminoloogia komisjon taotlenud oskussõnadeks korrastada võimalikult eesti omatüvesid. See ei tähenda kaugeltki kitsarinnalist purismi ja loobumist aastakümneid kasutusel olnud otstarbekasist ja lühikestest sõnadest, mis paljudes teisteski keeltes käibivad, nagu *astronoomia*, *dekaan*, *gloobus*, *füüsika*, *konsultatsioon*, *olümpiaad* jpm. Kus aga hea omasõna olemas, tuleks seda vähemalt rööbiti võõrterminiga tarvitada: taaselistada *geograafia* kõrvale *maateadus*, asendada ajutigi *dissertatsioon* väitekirjaga, *sesoonõpe* hooajaõppega jms. Kui eesti omasõna võõrterminist sisuselgem ja ilmekam, peaks seda muidugi eelistama. Nii soovitab komisjon kasutada *katseklass* pro *eksperimentaalklass*, *püsiõpik* pro *stabiilne õpik*, *ühisõpe* pro *kollektiivne õpetamine*, *üldkontrol* pro *frontaalne kontrol* jne. Enamasti leiab tüvi õppe-eelistust *didaktilise ees*, nt *õppelelu* või *-mänguasi* pro *didaktiline mänguasi*, *õppevahend* pro *didaktiline vahend*. Tingimata peaksid aga nii pedagoogikateadlaste ja metoodikute kirjutistest kui ka õpetajate kõnepruugist kaduma hilised toorlaenud — mõnd neist ei leia ÕSist ega VListki! —, millest paljudele vastav omatüvi keeles ometi olemas: (*kooli*) *administratsioon* → *juhtkond*, *koori arranžeerimine* → *kooriseade*, *diktaat* → *etteütlus*, *flanellograaf* → *flanelltahvel*, *krestomaatia* → *lugemik*, *mängutsoon* 'ajutine mängupaik' → *mängukoht*, *naturaalne objekt* → *loodusnäitvahend*, *loodusese*, *trenadžoor* → *valmendi*, (*õppe*)*inventar* → *varustus* jms.

Hulga ebakohti pedagoogika oskussõnade kasutuses on tinginud halb, teisekeelsete terminite sõnasõnaline tõlkimine. Seeläbi on meie oskuskeelde tulnud mitmesõnalisi kirjeldavaid väljendeid, mis on vastuolus terminikorrastuse aluseks olevate põhimõtetega — lihtsus-, lühemus- ja kompaktsuspõhimõttega, nt paljukasutatud *ühiskondlikult kasulik töö* → *ühiskasulik töö*, *teadmiste kontrolli tund* → *kontrolltund*, lausa kurioosne pedagoogikakooli ainenimetus *elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamise metoodika* → *lasteaiamatemaatika* jpt. Parandada on tulnud ja tuleb kindlasti seal, kus võõra malli järgimine kahjustab termini täpsust ja selgust, võimaldab

kahemõttelisust, väära sisutõlgendust, nt *kombineeritud tund* → *segatund*, *kommenteeriv meetod* → *kommentaariumeetod*, *päeva-režiimi momendid* (lasteaias) → *päevakava osad*, *tootmisnõupidamine* (koolis!) → *töönõupidamine*, *valmismäng* → *reeglimäng*, *pedagoogilised lugemised*, hiljem *pedagoogilised loengud* → (*õpetajate kogemusloengud*, *õppeprotsessi aktiveerimine* → *õpilaste aktiveerimine* (*õppetöös*) jms.

Ladusamat ning ökonoomsemat väljendust võimaldab paljudel juhtumitel lihtsalt mõistesisu (osaliselt) kordava komponendi ärajätmine (nt soovitab terminoloogiakomisjon *haridus* pro *rahvaharidus*, *esteetikaained* pro *esteetilise tsükli õppeained*, *juhendamine* pro *juhendamistegevus*, *kudumine* pro *silmuskudumine*, *metoodikanõukogu* pro *õppemetoodikanõukogu*, *pedagoogid* pro *pedagoogilised töötajad*, *seminar* pro *seminariõppus* jms) või pahatihti kasutatavaist sisutühjadest osistest, eriti sõnadest *-ala*, *-alane*, *-materjal*, *-sisene*, *-töö* loobumine (nt *huviaring* pro *huviaring*, *töökasvatus* pro *töölane kasvatus*, *pildid* pro *pildimaterjal*, *laboritund* pro *laboratoorse töö tund*, *kooli metoodiline töö* pro *koolisene metoodiline töö* jne).

Kõige rohkem terminitäpsustustettepanekuid on komisjoni koosolekuil ilmselt tinginud meie pedagoogikakirjanduse tava kasutada omadussõnast või tegusõna käändelisest vormist ja nimisõnast koosnevaid ühendeid seal, kus eesti keeles on sobivam liitsõna, nt *pedagoogilised võimed* → *pedagoogivõimed*, *näitlik tund* → *näidistund*, *eelnev kontroll* → *eelkontroll*, *programmeeritud harjutustik* → *programmharjutustik*. Liitumiks parandada on komisjon soovitanud ka keeleliselt veelgi halvemad, nimelt järeletäiendiga sõnaühendid, nagu *harjutus perfoplaadile* → *perfoplaadiharjutus*, *töö sõnavaraga* → *sõnavaratöö*, *praktika õppetöökodades* → *töökojapraktika*, *praktiline töö kooriga* → *kooripraktika* jms. Ka keelevõõraste paarissõnade asemel sobituvad eesti keelde märksa paremini liitsõnad, nt *kaart-skeem* → *skeemkaart*, *professor-konsultant* → *konsultantprofessor*, *tund-vestlus* → *vestlustund*.

Paljudel juhtumitel osutub otstarbekaks seni kasutatu siiski sootuks kõrvale jätta ning luua keele struktuuri arvestav uustermin, olgu siis liitsõna, tuletis, murde- või tehisõna. Pedagoogika on nõnda omaks võtnud üldkeele kohmakate väljendite asemele astunud neologismid: *ilmekast lugemisest* on tänaseks saanud *etlemine*, *kunstilise isetegevuse ringist taidlusring* ja *õpilaste enese- või iseteenindamisest õpilasselve*. Neile lisaks on komisjon aktsepteerinud ja soovitanud veel paljusid uudist termineid, nt *kasvatuse nõustamine* pro *pedagoogiliste teadmiste propaganda*, *põhikooliharidus* pro *mittetäielik keskharidus*, (*õppeaine*) *sekretäritöö* pro *masinakiri ja asjaajamise alused*, *tasanduskool* pro *vaimse arengu peetusega laste kool* jms. Soovitamisi on

ette pandud selliseidki tüvesid, mis ehk üldiselt vähem tuntud, nt (*vastastikune*) *tunniväis 'tundide* (*vastastikune*) *külastamine*' ning *ulusus* 'pedagoogiline hooletussejätetus, hooldamatus' ja vastavalt ka *ulalaps*. Leidlikumaid terminiloojaid on komisjonis olnud Tiiu Erelt ja Juhan Söerd.

Oskussõnavara korrastamisel on leidnud järgimist muudki meie üldkeele arengukorralduses ilmnevad tendentsid, nagu nulltuletiste eelistamine *eeri*-liitelistele verbidele, seega *planeerima*, *programmeerima* ja *konspekteerima* kõrval kindlasti ka *plaanima*, *programmima* ja *konspektima*, ning sõnade lühitüveline liitmine, nt *jaot(us)vara*, *kustu(tus)kumm*, *ladu(mis)aabits*. Needki aitavad kaasa terminite lühidusele, väljenduse ökonoomsusele.

Peale eelnimetatud põhimõtete on pedagoogikaterminoloogia komisjon püüdnud kõrvaldada tarbetut parallelismi, soovitades ühe ja sama mõiste tähistamiseks käibel olnud oskussõnade seast sobivaimat, nt eelistanud *perfoplaati* *perfokassetile* ja *pistikplaadile* ning *kantavat tahvlit* *liikuvale* ja *portatiivsele tahvlile*. Mõistetäpsustusi on nõudnud seni mitmetähenduslikena kasutatud oskussõnad. Näiteks on peetud otstarbekaks jätta termin *eriklass* tähistama üksnes mingisuguste hälbimustega õpilaste klassi ja nimetada süvendatud õppega klasse *süvaklassideks*; lasteaia *segarühma* kasutada eri rahvustest laste rühma märkimiseks, kuna erialiste laste rühma kohta võtta tarvitusele *liitühm* (*liitklassi* analoogial). On arvatud sobivaks diferentsida tähenduslikult oskussõnu *õppekäik* ja *õppereis*, *kutsesuunitlus* ja *kutsesuundus*, *lisküsimus* ja *täiendav küsimus*, eristada *juhtimist* ja *ohjamist* jms.

#### Kirjandus

1. Agur U., Toim K., Unt I. Programmõpe ja õpimasinad. Tln, Valgus, 1967. 320 lk.
2. Erelt T. Eesti oskuskeel. Tln, Valgus, 1982. 216 lk.
3. Programmõpe ja õpetamismasinade põhi-oskussõnad. Projekt. — Rmt: Programmõpe. Metoodiliste materjalide kogumik I. Tln, 1966, lk 54—63.
4. Täiendusi programmõpe terminoloogias. — Rmt: Programmõpe. Metoodiliste materjalide kogumik 3. Tln, 1967, lk 68—75.



# Õpilaste aktiviseerimine füüsikatunnis I

RAIMU PRUUL,  
Hädemeeste keskkooli õpetaja

Tänapäevakooli üks põhiülesanne on õpetada õpilast orienteeruma teda ümbritsevas maailmas, õigesti mõistma ja hindama muutusi looduses ja keskkonnas. Teaduslik-tehnilise progressi ajastul peab kool kasvatama inimest elama tehnoloogiamailmas, kujundama teraviliku loodusteadusliku maailmapildi.

Selles on tähtis koht füüsikakursusel, mille õpetamise ülesanded on välja öeldud tänavu rakendavas täiustatud programmis.

Toetudes üleliidulistele uuringutele, on füüsika õppimise motiivid:

- vanemate esitatud nõuete täitmine,
- püüd olla teistega võrdväärne,
- saada lõputunnistus,
- astuda kõrgkooli,
- saada rohkem teada,
- olla ühiskonnale kasulik.

Õpetaja ülesanne on õpilase peatähelepanu pööramine kahele viimasele. See õnnestub seda paremini, mida rohkem suudab õpetaja äratada huvi oma aine vastu.

Kuidas seda saavutada? Seda enam, et 6.—11. klasside õpilastele korraldatud ankeetid viitavad füüsikahuvi langusele. Eriti suur on see 8. klasside õpilastel.

Mis muudab füüsika õppimise õpilasele siiski huvitavaks? Toetun järelduste tegemisel üleliidulistele uuringutele ja Pärnu rajooni koolides tehtud samalaadsele küsimustikule 6.—8., 10. ja 11. klassides. 6. ja 7. klassi õpilased peavad väga tähtsaks, et tunnis tehtaks katseid, katsete ise tegemise võimalust, õpetaja rahulikkust materjali käsitlemisel, üldse õpetajat kui inimest.

Vanemates klassides peetakse tähtsaks aine käsitlemise teaduslikkust, seost igapäeva elu ja tehnikaga, tulevase elukutsega. Kui õpetaja sellest vaatevinklist õpilasi rahuldada suudab, võib nende arvates füüsikat õppida.

Paljud õpilased märgivad ebahuvitavat materjalikäsitlust 8. klassis. Süüdistada ainult õpetajat oleks vääri. 8. klassi füüsikakursus teeb võrreldes 7. klassi omaga järsu hüppe matematiseerimisele, ka demonstratsioonkatseted on ühekülgsed (kerakesed ja vankrikesed), soovida jätab materjali seos tegeliku eluga.

30% õpilastest (8.—10. kl) toob huvilanguse

peapõhjuseks oskamatusse iseseisvalt ülesandeid lahendada, 11. klassis ülesannete lahendamist peapõhjuseks enam ei tooda.

Teguriks, mis segab füüsika õppimist, loevad õpilased oma õpiku puudumist. Nad tahaksid raamatuga töötada, sinna märkmeid teha. Õpiku tagastamine raamatukokku segab süstemaatilist kordamist ja eksamiteks valmistumist. See teeb karuteene ka isiksuse kujunemisele, võttes ära peremehetunde kasvatamise ühe võimaluse. Füüsikaõpetajana leian, et õpikud peaksid taas muutuma õpilase omaks.

**Kuidas muuta füüsika õppimine huvitavaks?**

Pooled küsitletutest seadsid esikohale õpetaja huvitava ainekäsitluse ja teisele — õpetaja kui isiksuse.

Milline on huvitav ainekäsitlus õpilase vaatevinklist?

Kõigepealt kõrge teaduslikkus, siis loogiline materjalikäsitlus, probleemülesannete lahendamine, huvitavad demonstratsioonkatseted, õpilaste iseseisvale tööle rakendamine, võimalus tunnis midagi luua, koostada referaate populaarteaduslikest väljaannetest, mitmesuguste vestluste tegemine ja nende analüüsimine, õppefilmide kasutamine, televisiooni võimaluste rakendamine füüsikatunnis, tegeliku eluga seotud ülesannete lahendamine ja vaheldusrikkad tunnid.

1986. a jaanuarikuus toimunud füüsikaõpetajate päeval leidis aset mõttevahetus teemal: «Kuidas õpetada füüsikat nii, et ka endal oleks huvitav?»

Pakuti välja 42 ideed, millest siinkohal osa esitan: eesmärgistada tund õpilase jaoks; sooritada huvitavaid katseid; õpilane koostagu ise ülesanded; vanema klassi õpilane olgu šefiks nooremale; eelistada tuleks rühmatööd; anda kodukirjandeid füüsikas; vaja oleks füüsikaringe noorematele (3.—5. kl); moodustada humanitaar- ja reaalkallakuga klasse või rühmi, õpetaja suhtugu õpilasesse positiivselt; vaja on diferentseeritud ülesannete kogusid; lubada vastata siis, kui õpilane on selleks valmis; siduda arvuti füüsika õpetamisega; muuta õpilane eksperimenteerijaks või eksperimendi autoriks; õpetada füüsikat ajaloolises arengus; õpetaja peaks õpetama seda, mida hästi oskab.

Osa ideepangast langes kokku õpilaste soovidega, mis annab tunnistust sellest, et neil mõtetel tasub pikemalt peatuda kui füüsikahuvi äratamise võimalustel.

**Õpilaste iseseisev töö füüsikatunnis**

Iseseisva tööga omandavad õpilased teadmisi, oskusi ja harjumusi, mis kinnistuvad paremini, kui töö organiseerimisel lähtuda järgmistest nõuetest:

Iseseisev töö peab olema eesmärgistatud. Õpetaja ülesanne on leida ülesande esitus, mis ärataks õpilases huvi ja tahet teha töö võimalikult täpselt ja korralikult. Õpilastele peab olema selge, kuidas tehtut kontrollitakse.

Kui õpilane tegeleb iseseisva töö ajal millegi muuga või pöördub mitmel korral küsimustega õpetaja poole, tuleb analüüsida, mis on iseseisva töö juhendis puudu või valesti.

□ Iseseisev töö peab olema tõesti iseseisev ja panema õpilase tööle täie pingega. Ei tohi unustada lapsedõbralikkust tööjuhendit, samuti töömahu vastavust eale.

□ Algul on õpilastelt soovitatav omandada lihtsad iseseisva töö harjumused. Sobivad õpetaja ettenäidatud töövõtted koos täpse selgitusega. Seda võib nimetada ka matkimiseks (see polekski nagu iseseisev töö). Õpilase julgustamisel ja tööharjumuste kujundamisel on võttest palju kasu.

□ Õpilastele tuleb anda ülesanded, mida ei saa lahendada valmisretsepti või -valemiga, mis nõuavad olemasolevate teadmiste kasutamist uues situatsioonis. Oma koht on ka treeningülesannetel, kuid need ei arenda õpilase mõtlemisvõimet.

□ Iseseisvat tööd tuleb kindlasti diferentseerida. Õpilaste mõtlemis- ja omandamisvõime on erinev, seetõttu on soovitatav tööd võimalikult palju individualiseerida. Suuremates klassides sobib rühmatöö.

□ Iseseisva töö ülesanded peavad olema probleemsed. Selleks võiksid olla elulised, uutele faktidele tuginevad ülesanded. Õpilastele meeldib ise nähtusi uurida, vaatlusi teha või uusi füüsilise suuruse mõõtmisviise avastada. Näiteks 6. klassis sobivad järgmised ülesanded:

1) Kuidas määrata puitseme massi, kui on kasutada ainult mensuur veega?

2) Kuidas määrata naela ruumala, kui on kasutada ainult anum veega ja kaalud vihtidega?

Seni õpilased teadsid, et mensuuriga saab mõõta ruumala, kaaludega massi. Nii saab neid tutvustada uute mõõtmisviisidega.

□ Iseseisvat tööd tuleb kasutada pidevalt, ainult siis on see efektiivne.

□ Õpetaja määrab töö eesmärgi, sisu ja mahu, samuti koha tunnis. Võib kasutada õpilaste enesekontrolli, kuid lõpliku otsuse ja kokkuvõtte teeb siiski õpetaja.

Iseseisvat tööd juhendada on raske, kuid selle meetodi kallal tasub vaeva näha.

### **Kuidas äratada huvi füüsikaülesannete lahendamise vastu?**

Järgnevalt peatun õpilaste meelest ühel raskemal füüsikakursuse osal, s.o ülesannete lahendamisel.

**Alternatiiv- ehk valikülesanded.** Õpilastele esitatakse mitu ülesannet, mille hulgast nad teatud arvu peavad lahendama. Soovitatav on anda ka mõni probleemülesanne, mis provotseeriks õpilast oma võimeid proovima.

Hindamisel võib kasutada punktisüsteemi, raskemad ja huvitavamad ülesanded annavad rohkem punkte. Umbes 30% õpilastest ei lähe lihtsamat teed, vaid proovib lahendada

just raskemaid «pähkleid», et oma võimeid teada saada.

Asja õpitud materjali kohta (eriti nooremates klassides) on kasulik anda valikvastustega või lünktekstiga ülesandeid. Need arendavad õpilase mõtlemisvõimet ja sillutavad teed raskemate ülesannete juurde. Valikvastustega ülesannete kogusid ja jaotusmaterjali on piisavalt. Lünkteksti või lihtsamate ülesannete andmisel võib kasutada magnetofoni ja võimendussüsteemi, mida olen aastaid praktiseerinud.

Kasutan kaherealist varianti, mille aluseks on stereomagnetofon «Kometa-212-stereo» ja kaks YHЧ-3 tüüpi võimendit. Viimased kuuluvad tüüpõppevahendite hulka ja on tuntud oma töökindlusega. Võimendi väljundisse on lülitatud 18 kuularit ja ümberlülitit abiga ka 8 W võimsusega valjuhääldi. Seega on klassis 36 radiofitseeritud kohta ja 2 kõlarit.

Võib dikteerida rühmiti eri ülesanded, jättes aega mõtlemiseks ja kirjutamiseks, teha nii vaikseid kui ka üleklassi kuulatavaid etteütusi. See võimaldab tööd individualiseerida. Kaherealine variant omab eeliseid üherealisega võrreldes. Õpilastelt nõuab see harjumist, sest isegi naabri käest ei saa küsida, kuularid segavad, liiati on naabril endalgi küllalt tegemist. Kui ühed vastavad, saab õpetaja tegeleda teise rühma õpilastega diferentseeritult.

Olen kasutanud ka nn v a b a t a h t l i k k u ülesannet, mille esitan küll kogu klassile, kuid ei kohusta lahendama. Korraliku lahenduskäigu puhul saavad õpilased hinde. Rahuldava hinde panemine päevikusse ainult siis, kui õpilane seda soovib.

Lisaks arendavale iseloomule on sellel variandil suur kasvatusväärtsus: õpilane täidab kohustuslikku ülesannet omal vabal tahtel.

Keskkooliklassides võib kasutada p a a r i s t ö ö d, andes lahendada 1—2 ülesannet. Hinde saavad pinginaabrid võrdsetel alustel. Kontrollimist hõlbustab vastuste tabel. Korraga võib töötada 4—5 paari, siis ei ole kontrollimine üle jõu käiv.

Iseseisva töö üks võimalusi on s i t u a t s i o o n ü l e s a n n e. Nõo keskkoolis trükitakse neid arvuti abil. Iga õpilane saab omaette ülesande, millel teistega ühine vaid põhivalem. Õpilastele see meeldib, sest igaüks saab teha oma tööd (mida õpilane vahetevahel lihtsalt vajab).

Situatsioonülesannete puuduseks võib lugeda füüsikasuuruste tähistuste erinevust kooliõpikuga võrreldes. Õpilaste aktiivsuse ja iseseisva mõtlemise arendamiseks soovitatavad psühholoogid ülesande tingimusi korduvalt varieerida.

Jätuks formuleerimata küsimusega ülesanded. Lahendajad leiavad küsimuse ise. Ülesanded koostab õpetaja, valides sellised, kus on mitu otsitavat suurust. Igas vanuses õpilasi võib ergutada ise ülesandeid koostama. Kuigi kõi-

gil see ei õnnestu, las proovivad. Hea on, kui õpetaja «untsu läinud» ülesandele korrektoori teeb ja seegi ära lahendatakse. Õpilasel tekib asja vastu huvi ja ta julgeb teine kordki katsetada. Omakoostatud ülesanded olgu praktilise iseloomuga.

Omaval kohal füüsikaprogrammis on probleem ülesanded. Need on efektiivsed siis, kui õpilastel on kindlad teadmised ja tüüp-ülesannete lahendamise oskused. Siis on paras aeg teadmised aktiivseks muuta. Probleem-ülesandeid võib lahendada kodus või klassis. Klassis on eriti sobilikud eksperimentaalülesanded.

Näiteks probleemülesanne 11. klassis nr 63/4 on mõeldud tugevamatele õpilastele.

Õpetaja näitab õpilastele lampi, millele on kirjutatud  $U=6\text{ V}$ , ülejäänud numbrid on kustunud. Kuidas määrata lambi võimsust, kui meil on kasutada alaldi pingega  $12\text{ V}$  ja voolutugevusega  $7\text{ A}$ , demonstratsioonampermeeter šundiga  $1\text{ A}$ , demonstratsioonvoltageer ja kolm reostaati:  $R_1=200\Omega I_1=1\text{ A}$ ;  $R_2=28\Omega I_2=5\text{ A}$ ;  $R_3 \times 10\Omega I_3=2\text{ A}$ ?

Kõigepealt tuleb õpilastel leida põhimõteline lahendus. Reostaadi võib lülitada järjestikku lambiga või kui potentsiomeetri. Kerkib küsimus, millist reostaati või reostaatide kombinatsiooni kasutada või kuidas määrata voolutugevust, kui selgub, et lamp põleb normaalselt üle  $1\text{ A}$  tugevusel voolul (nii on soovitatav lamp valida). Lahenduskäik haarab mitmeid alalisvooluseadusi (jada- ja rööpühendus, Ohmi seadus vooluringi osa kohta, alalisvoolu võimsus). Mõnikord võib ülesande anda ka lihtsalt probleemina.

Näiteks olgu 9. kl tund 23/23 (vt programmis 1987), kus õpitakse märgamist ja kapillaarsust. Uue materjali esitamise eel tutvustame õpilasi järgmise katsega. Ühendatud anumates on värvitud vesi, sama vesi on ka kapillaartorudes. Õpilased on tuttavad ühendatud anumatega, pealtnäha on kapillaartorude komplekt ka ühendatud anum, kuid veetase on igas torus erinev.

Tekkinud probleemi võivad õpilased õpiku abil iseseisvalt lahendada, saanud küsimused § 28 kohta. Kontrollküsimused tõstavad õpilaste aktiivsust, orienteerivad neid olulist eraldama ja aitavad õpitut paremini omandada. Kontrollküsimused.

1. Milles seisneb märgamine?
2. Mis on äärenurk?
3. Millise äärenurga korral vedelik märgab, ei märga tahket keha?
4. Miks on kapillaartorudes vedelik erinevatel kõrgustel?
5. Millel põhineb kapillaartõusu valemi tuletuskäik?
6. Analüüsida kapillaartõusu valem.
7. Tuua 5 näidet kapillaarsuse rakenduste kohta.
8. Lahendada ülesanne: Kui kõrgele tõuseb vesi kapillaartorus, mille diameeter on  $2\text{ mm}$ ? Vee temperatuur on  $20^\circ\text{C}$

## Emakeeleõpetus II<sub>6</sub>\* klassis

LILIAN KIVI,  
PTUI koolieelse kasvatuse ja alg-  
õpetuse sektori juhataja  
MILVI ROOSLEHT,  
PTUI vanemteadur, pedagoogika-  
kandidaat

II klassi laps nõuab vähemalt I õppeveerandil 6aastase kooliüsituse võrdset tähelepanu, sest paljudel juhtudel jõuab ta alles nüüd lasteaiast kooli, vahetab õpetajat või teeb koguni mõlemat. See viimane on lapse jaoks raskeim variant. Ent isegi siis, kui lapsel vahetub vaid klassinumber, nagu kõikidel teistelgi koolilastel, muutub koolielu lapse jaoks põhjalikult: temast saab alles nüüd õpilane traditsioonilises mõttes, selleks ajaks on enamik lastest jõudnud oma psüühilises arengus mängu ja õppimise rajajoonetele, mõnedki on selle juba ületanud. Mis peaaegu, nad on võimelised seadma endale õppe-eesmärgi, koondama tahteliselt tähelepanu, süvenema õppeülesandesse, pidama silmas töö tulemust. Seda küll veel piiratud aja vältel ja jõukohase sisu puhul. Samuti on veel jõus senine põhitegevus — mäng kõigi oma funktsioonidega: äratav huvi ja hoiab seda ülal, soodustab ning kergendab omandamist ja selle kiirust, vabastab kõige loomulikult vaimsest ja püüasendi pingest, võimaldab tunnivalistes teemamängudes (loovmängudes) rakendada õppetunnis omandatud. II klassi õpilase roll toob lapsele kaasa palju uusi olukordi ja pingeidki. Tund saab pikkuses nimetamisväärselt lisa. Vahetundides ei saa alati enam valida meelepärast tegevust — suurtöödes kujuneb õue- mineku võimaluse puududes valdavaks vahetunnitegevuseks jalutamine. Järk-järgult tulevad kodused õpiülesanded ja töötulemusi hakatakse mõõtma koolihinnatega. Kahe viimase osas on I veerand küll veel õppimisajaks. Koduülesannete iseseisva täitmise ja hinnete saamise oskus on vaja omandada sammhaaval, kõike üheskoos läbi arutades ja ära proovides.

Lisaks kõigele uuele on II<sub>6</sub> klassi lapsel tegemist sellegagi, mis I klassis tegelikult juba omandatud peaks olema, sest paljudel lastel on suvel tekkinud nn tagasilööki. Lugemisoskuse on kadunud kevadine tase enamasti siis, kui see oli napilt nõuetekohane, st neil lastel, kes sõnahaaval lugema õppisid alles õppeaasta lõpuks. Muidugi leidub klassis neidki, kes suve

\* II<sub>6</sub> — s.t. 2. klassi lapsed, kes tulid kooli 6aastast.

jooksul on «lahti läinud» — hakanud peaaegu ladusalt lugema. See suurendab kontrasti veelgi. Seejuures ei ole õpetajast vähem hämmastunud ka lapsed ise. Kuigi kõik on loomulik ja ootuspärane ning peaks paari nädala jooksul korras-tuma kevadise taseme lähedaseks, on sel ajal oma positiivnegi pool. Õppeaasta algus on eesmärkide ja ülesannete seadmise aeg. Väike lapse jaoks on sõnaline eesmärgistus kauge ja ähmane. Talle on konkreetsed tegevusmudelid enam mõistetavad.

Kuigi kooliaasta on lapse jaoks väga pikk aeg, mõeldavad seda mitmed kalendri vahepunktid: oktoobripühad, uusaasta, kevade algus jt, lapse oma sünnipäev (mis langeb ka mingi üldise efekujutatava vahepunkti lähedusse). Luges- oskuses ette jõudnud (eriti suve jooksul luge- misega «lahti läinud») laste näitel on võimalik luua kujutlust oskuse juurdekasvust üheks või tei- seks tähtjaks. Esmasel tutvumisel lugemisoskuse hetkeseisuga tuleb õpetajal mõndki last lohuta- da, kui see avastab, et tal lugemine enam pooltki nii hästi välja ei tule kui kevadel. Pa- handamine ja sõitlemine ei ole siin kohased — lapse kooliaasta ei tohiks alata teenimatute ette- heidetega. Suvi on lapsele puhkuseks ja sügisene «taastumisperiood» on täiesti loomulik nähtus. Õpetaja, kes püüab lapsi optimismi ja uute eesmärkide seadmisega kaasa tõmmata, saavutab alati lastega parema kontakti ja oskuse kiirema taastumise. Vestlus nende lastega, kes suve jook- sul paremini lugema on hakanud, pakub eeskuju ja järgimismotiive. Lugesoskuse suurenemisele aitab palju kaasa just see lugemine, mis toimub väljaspool koolitundi ja koolilugemikku.

Nii on II klassis üks ülesandeid lugemisoskuse täiustamine. Õppeaasta lõpuks peaksid kõik lapsed jõudma ladusa lugemiseni, kuigi üksikuid lugemisvigu veel esineb. Teksti sisu mõistes suudetakse lauseid häälega lugemisel intonee- rida nii, et ilmneks tahe kuulajatele midagi teatada või jutustada, et väljenduks omapoolne hinnang (kiitmine, laimamine, noomimine, palu- mine). Jõukohasemad on dialoogid.

Tundides õpetatakse lapsi eristama ilukirjan- duslikku lugemispala teabelisest ning suunatakse lugemisel midagi teada saama. Kasulik on võr- relda lugemiku ilukirjanduslikku pala loodus- õpetuse tööraamatu analoogilise palaga. Võrd- lusainet pakuvad muinasjutud, rahvalaulud, vana- sõnad ja mõistatused.

Õppeaasta jooksul harjutatakse leidma loo tel- gelasi, määrama tegevusaega ja kohta, välja too- ma pala peamõtet. Seda kõike tehakse ühistöö- na õpetaja juhendamisel ja suunamisel. Ka pala liigendamise küsimuste abil ja iga tekstiosa peamise mõtte sõnastamine toimub veel kollek- tiivselt ja õpetaja abiga.

Juba eelmisel õppeaastal õpiti vastama küsi- mustele, esitama neid ise ja jutustama (pildist ning isiklikest kogemustest lähtudes). Kõik see jätkub teiselgi õppeaastal. Saavutatud ladusa lu- gemise oskus lisab nüüd võimaluse harjutada tekstilähedast ümberjutustamist. Ka siin vajatakse veel õpetaja pidevat abi.

Kui I klassis püüti laste lugemishuvi äratada ettelugemisega, siis nüüd lubab lugemisoskus lastel ise raamatuid lugeda. Selles peab õpetaja suunama ja juhendama iga last vastavalt tema lugemisoskusele.

Teisel õppeaastal omandatakse oskus orientee- ruda igapäevase elu lihtsamates nähtustes, õpetatakse käituma ja suhtlema eakaaslaste ning täiskasvanutega olustikulistes situatsioonides.

6aastaselt õppisid lapsed kirjutama suuri joo- nistähti. Nüüd kuulub õppeaasta I veerand esmas- te kirjutamistehniliste oskuste omandamisele, õpitakse kirjutama algul väikesi, seejärel ka suuri kirjatähti ning neid sõnadeks ühendama. Seda oskust süvendatakse ja kinnistatakse õppe- aasta lõpuni, pöörates tähelepanu õigetele tä- hekujudele, seostele, proportsioonidele.

Õigekirja õppimine algas häälikanalüüsi oskuse kujundamisega eelmisel õppeaastal. Siis omandati häälik — tähe vastavus. Teisel õppeaastal jätkatakse ja süvendatakse lihthääliku kolme pikkuse määramist ja märkimist ning har- jutatakse häälikuühendi õigekirja. Kui I klassis kirjutati valdavalt üksiksõnu, siis II klassis on harjutused ulatuslikumad, õpitakse kirjutama et- teütlemise järgi ja koostama üheskoos lühi- kesi ümberjutustusi. Teksti kirjutamisel õpitakse kasutama jutustava, küsi- ja hüüdlause lõpu- märki, suurt tähte lause alguses ning nimele kirjutamisel; õpitakse mõningate nimi- ja tegu- sõnavormide õigekirja.

Teise õppeaasta I veerandil pööratakse enam tähelepanu ülipika hääliku märkimisele nii ühe kui kahe tähega. Kui tekib vajadus, siis lao- takse analüüsivalt sõna noopidega. Paralleelselt noopskeemi koostamisega saab kasutada ladu- misaabitse tähekaarte. Kordamise eesmärk on kindlustada häälikanalüüsi oskus ja omandada häälik — tähe vastavus. Harjutusi selleks on ka lugemikupalade järel (tähistus on lastele tuttav — vares kirjutab nn varesejalgu).

Teatavasti leidub igas klassis alati lapsi, kellele pole erilist kordamist vaja, ka neid, kellele planeeritud kordamisest napib. Nii oskajatele kui ka lünklike teadmistega lastele peaks õpetaja leidma üksi- või rühmatööd. Kõige lihtsam on harjutusi esitada grafoprojektoriga, kuid ei mak- saks vältida ka eelmisel aastal kasutatud õppe- vahendeid.

Paljude aastate katseandmetest selgub, et õpetajad võiksid enam tähelepanu pöörata täishäälikute õigekirja õpetamisel pikale täis- häälikule, mida tahetakse ekslikult märkida ühe tähega (nt sõnades *koolis*, *raamatus* jt). Sulg- häälikute puhul märgitakse sagedasti ülipikka sulghäälikut ühe tähega (nt sõnades *ruttas*, *hüppab* jt); ka kiputakse pikka sulghäälikut kirjutama *g*, *b*, *d*. Häälikuühendi õigekirjas tehakse rohkem vigu kaashäälikuühendis.

Teise õppeaasta põhiprobleemiks jääb ikkagi õigekirja õppimine, st et õpilased oskaksid õigesti määrata häälikute kolme pikkust ja neid kirjas märkida. Suurt rõhku pannakse sulghää- likute õigekirja süvendamisele, eriti harjutatakse «eit aitab taati» tüüpi sõnade kirjutamist ning

ülipikka täis- ja suluta kaashäälilike märkimist ühe tähe abil. Häälikuühendi kirjutamise peaks laps omandama III klassi lõpuks.

Õpetaja võiks kasutada analüüsiks ja ära kirjaks lugemisvalu: keelelise ülesande täitmine ergutab ja suunab pala teatud löiku või lauset veel kord lugema.

Alates II õppeveerandist saab kasutada ka emakeele töövihikut, sest selleks ajaks on lastel kirjatähed selged ning nad oskavad nõutud sõnu ja lauseid kirjutada. Kui I klassis täideti töövihikute harjutusi ühistööna õpetaja otsesel juhendamisel, siis nüüd jõutakse tasapisi iseseisva üksitööni. Kevadeks peaksid õpilased orienteeruma tööülesannetes, tööksku iseseisvalt lugema, mõistma, täitma.

Kui esimesel õppeaastal koduseid ülesandeid ei antud, piirduti ainult klassis tehtavaga, siis nüüd jääb tööd ka kodus teha: lõpetatakse pooleli jäänud harjutusi, leitakse vastus lugemispala lõpus esitatud küsimusele vmt.

Õpetaja parandab kõik õpilaste tööd võimalikult k o h e, et laps näeks oma tulemusi, kui tehtu on veel meeles. Tavaliselt nõutakse ka vigade parandamist. Töövihikus puudub selleks koht ja traditsioonilises vigade paranduses kipub II klassi laps ühtesid vigu parandades eksima teiste reeglite vastu. Vigade iseloomu ja esinemissageduse järgi saab õpetaja teada, mida on vaja korrata või õppida. Eripealkirjaga «Panen tähele!», «Jätan meelde!» lisaharjutused 2—3 lausest 4—5 veakriitilise sõnaga on ehk vigade parandamise mõttes efektiivsemad. Neisse lülitab õpetaja eelmisele või eelmistele kirjalikele töödele iseloomulikud vead, kirjutamise eel veakriitilisemad sõnad analüüsitakse. Kirjutama on mõtet hakata siis, kui õpilased on mõistnud, miks just nii tuleb kirjutada. Ühe võttena võiks kasutada korrektuurharjutusi, mis on ka töövihikus. Õpilane saab mängida õpetajat, õpib ennast kontrollima.



## KOOLIEELNE KASVATUS

# Lasteasutus koos perekonna, kooli ja kodumajandiga

ELVE JÄE,  
Orissaare lastepäevakodu vanemkasvataja

**P**erekonnas ja perekonna kaudu kasvab laps sisse ühiskonda. See toimub tema esimestest eluaastast alates. Eriti olulised on esimesed 5 eluaastat, mil inimloomus on kõige hõlpsamini vormitav. Selles eas kujundatakse karakteri põhijooned.

Samas tuleb meil tõdeda, et mitte kõikidel lastel pole normaalset kodu. Perekond on muutunud ebapüsivaks, tema kasvatusmõju vähenenud. Juba koolieelses eas kannatab suur hulk lapsi neurooside all, mida põhjustavad halb kodune mikrokliima, väärad suhted ja konfliktid perekonnas.

Alus kodu ja lasteasutuse koostööl paneakse meie päevakodus juba enne lapse lasteasutusse tulekut. Mõni kuu enne uute laste vastuvõttu korraldame lastevanemate koosoleku, kus põhiteemaks on laste kohanemine lasteasutusega.

Lastevanematele antakse nõu ja soovitusi laste järkjärguliseks harjutamiseks söimerühmas, eneseteenindamiseks jmt. Vanemad saavad lapse oskuste ja harjumuste miinimumnõuded, milleni kodune ettevalmistus peab jõudma enne lapse lasteasutusse tulekut.

## NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

■ Uutmise, teaduse ja tehnika arengu ning meie riigi rahvusvaheliste sidemete laiendamise ajal suureneb võõrkeele süvaõppega koolide ja neis ettevalmistatavate spetsialistide osatähtsus. Tutvunud õppeasutuste tööga, kus mitmeid õppeaineid antakse võõrkeeles, pidas NSVL HM kolleegium otstarbekaks säilitada nende koolide senine staatus. Liiduvabariikide haridusministeeriumidel soovitati seda tüüpi õppeasutuste tegevust igati toetada, tugevdada nende üle kontrolli ning tõhustada materiaalbaasi.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Koostöös perekondadega on aasta-aastalt saavutatud paremaid tulemusi laste kohanemisel. Uued lapsed võetakse vastu suvekuudel, mis on ilmastiku poolest lastele soodsamad. Ka on suvel rühmades vähem lapsi, mistõttu kasvatajatel on kergem tegelda usikutega ning luua rühmas kohanemiseks soodne mikrokliima. Rühmapersonal teeb alati kõik selleks, et uusikud kiirelt kohaneksid, sõbruneksid mängukaaslastega, taluksid valutumatult lahusolekut kodust.

Vanemate paremaks tundmaõppimiseks ja edaspidise töö organiseerimiseks nendega oleme läbi viinud küsitluse. Vajalik on teada, kus vanemad töötavad, millised on nende eriharrastused ja kasvatuspõhimõtted. Saadud andmeid kasutavad kasvatajad vestlustes lastevanematega kodude külastamisel.

Kasvatajate taktitundeline käitumine on alati lähendanud neid perekonnale ning lapse kasvatamise muutnud ühiseks mureks. Lapse kodus nähtu ja kuuldu põhjal oskab kasvataja paremini suhelda rühma iga lapsega.

Sageli kurdetakse, et isade mõju perekondlikus kasvatuses on vähenenud või puudub hoopis. Töös perekondadega on oluline arvestada perekonna struktuuri, s. t kas laps kasvab tervik- või mittetäielikus perekonnas. Viimaste aastate andmetel on 8% lapsi meie lasteasutuse lastest pärit mittetäielikust perekonnast.

Milline on isa roll perekonnas? See selgus vestluses lastega.

*Mida oled koos isaga teinud? — Vibu. (Marek, 5 a.) — Merel paadiga sõitnud. (Raul, 5 a.) — Riidest nuku. (Viola, 5 a.)*

*Missuguseid koduseid töid teeb isa? — Kui ema töölt tuleb, teeb söögi valmis. (Ahto, 5 a.) — Koristab tube, peseb toidunõusid. (Viola, 5 a.) — Isaga kamandame väikest õde. (Marko, 5 a.)*

*Milline isa sina oleksid oma lastele? — Hea, viiks suure autoga sõitma. (Tarvo, 5 a.) — Ei taha olla samasugune kui purjus isa. (Kalvi, 5 a.)*

Vestlustest selgus, et lapsed sooviksid väga koos isadega tegutseda — meisterdada, sportida jmt. Leiti, et emadel on kodus rohkem tööd ja isad peaksid neid enam aitama. Lastevestlustest selgus ka kurb tõde, et mõned isad ei tegele lastega.

Lastevastused võeti magnetofonilindile ja spetsiaalselt isadele korraldatud koosolekul kuulati neid. See oli vanematele küllaltki huvipakkuv ja mõtlemapanev koosolek, mis sundis iga vanemat iseennast analüüsima, leidma vastuse, milline isa mina olen oma lapsele (lastele).

Edaspidises töös otsustati peatähelepanu pöörata isadele, suurendada ja tõsta nende osa perekondlikus kasvatuses. Selleks organiseerisime mitmeid üritusi ja ettevõtmisi, kuhu püüdsime kaasata isasid. Esialgu korraldasime töö niiviisi ühe rühma isadega.

Näiteks: Kaire isa, kolhoosi peaenergeetik, vestles lastega elektrist. See haaras lapsi ja rikastas nende teadmisi. Kuuldu lindistati ja nüüd on see hea materjal samateemaliseks vestluseks.

Mariti isa lavastas lastega näidendi.

Toivo isale ei osatud konkreetset ülesannet anda, sest ei teatud tema huvisid ja võimeid. Lahendus tuli aga hoopis temalt endalt. Ühel päeval ta teatas, et annab kogu rühmale kabesimultaani. See kujunes väga huvitavaks.

Eelnevast nähtub, et iga isani on jõudnud teadmine ja arusaamine tema vajalikkusest rühma ühistes ettevõtmistes. Suurenes laste ja vanemate vastastikune lähedustunne, vanemad hakkasid senisest rohkem tähelepanu pöörama oma lastele vabal ajal. Õppeaasta lõppes perekonnaõhtuga, kus näidati slide aasta jooksul toimunud. Vanemad leidsid, et seljataha jäänud õppeaasta oli lastele meeldivaim aeg lasteasutuses.

See andis julgust edaspidiseks tööks vanematega ning indu uute töövormide otsimisel ja rakendamisel.

Vanemaid on pidevalt kaasatud lasteasutuse õppe- ja kasvatustöö ülesannete lahendamisele. Juba mitu aastat on tegeldud laste kehalise kasvatuses ja tervistustöö süsteemi väljatöötamise ning täiustamisega. Selleks selgitati välja vanemate suhtumise üldse laste sportlikku tegevusse. Lähtudes vanemate hoiakutest ja suhtumistest, planeeriti õppeaasta jooksul tehtav töö lastevanematega.

Sügisel toimus mere ääres minijooksukross. Osavõtjaid oli suhteliselt palju. Mõnest perest olid peale ema-isa, õdede ja vendade kohal ka vanaema ja vanaisa. Osavõtt näitas, et vanemad ei ole sportliku tegevuse suhtes ükskõiksed, vaja on ainult kasvatajate initsiatiivi. Esimene spordipidu toimus lasteasutuse saalis. Võistlusmängudes võistlesid omavahel perekonnad, s. o ema, isa, laps (lapsed). Teine spordipidu peeti Orissaare keskkooli võimlas, kus olid soodsamad võimalused mängudeks ja võistlusteks.

Õppeaasta lõpul ilmnes, et vanemate huvi ja suhtumine laste sportlikku tegevusse oli tunduvalt paranenud. Avaldati isegi omapoolseid häid mõtteid selle edendamiseks. Tehtu näitas ka seda, et nii mõnigi lapsevanem võib tee spordi juurde leida just oma lapse kaudu.

Nüüdisperekond elab läbi suuri muutusi. Valdavaks on saanud mehest ja naisest ning lapsest (lastest) koosnev põhiperekond. Vanavanematega elatakse üha harvemini koos. Neil on aga väärtuslikke elukogemusi, kannatust ja aega last ära kuulata, oskusi, mida noortel vanematel kahjuks alati pole. Vanavanemad on lastelastele väga armsad ning igas perekonnas oleks vaja leida tasakaal vanemate ja vanavanemate kasvatusfunktsioonide vahel. Töös vanavanematega oleme seadnud eesmärgiks veelgi lähendada vanavanemaid ja lapselapsi.

Selleks korraldasime lasteasutuses õhtuid koos vanavanematega. Vanaemad tutvustasid lastele vokiga ketramist, villa kraasimist jt talutöid. Lastele jutustati muinasjutte, lauldi vanu rahvalaule ning lapsed esinesid omapoolsete laulude ja luuletustega. Huvitavaks kujunes laste kohtumine vanaemaga, kes sõja ajal oli Saaremaa hävituspataljoni sanitaariks. Sõjasündmustest oskas ta rääkida lastepäraselt ja veenvalt. Kohtumine tõestas lastele, kui kangelaslikud on olnud nende esivanemad ja kui tugevad on nad oma töökspidamistes.

Ühisüritused vanaisadega andsid lastele teadmisi vanadest rahvakommetest, rahvamängudest ning meespere endisaja tegemistest ja toimetamistest.

Vanem põlvkond võtab meelsasti osa lasteasutuse üritustest, on valmis lastega jagama oma kogemusi ja mälestusi.

Vanarahval on palju pärimusi, uskumusi kodust ja kodutundest. See kajastub kõige rikkalikumalt folklooris. Need töökspidamised on ajaproovile vastu pidanud ning nendel on suur kasvatusmõju. Austust vanavanemate vastu ja kodutunnet aitavad kasvata rahvakommete ja -traditsioonide tutvustamine ning neist kinnipidamine. Muusikajuhataja algatusel tutvustame nääripeol vanu näärikombeid, loome lastele koduse ja lõbusa näärimeeleolu. Peosaali kujundame omavalmistatud rahvuslike roohehetega. Kasvatajad ja lapsed kannavad rahvarõivaid, mis annab kogu peole erilise meeleolu. Peostsenaarium on koostatud rahvaluule ainetel.

Palju rõõmu on lastele valmistanud ka mitme muu rahvusliku tähtpäeva tähistamine. Mardi- ja kadripäevad jt aitavad lastel tundma õppida ning omaks võtta oma rahva eri põlvkondade kombeid, annavad vajalikke teadmisi. Selleks et luua uut, peab olema kindel toetuspind, sild olnuga, side vanade tavade-ga.

Saarlased on lauluarmastaja rahvas. Juba hällist peale harjuvad lapsed kuulama hällilaulu ja tihtipeale õpivad nad enne laulma kui rääkima. Muusikajuhataja on lapsevanemateni viinud teadmise, et muusika on parim vahend lapse tundeelu mõjutamiseks: kui laulavad emad, isad, laulavad ka lapsed, kui laps laulab emast ja isast, mõtleb ta kodule — tähendab ta armastab oma kodu. Oleme püüdnud lastele selgitada elunähtusi nii mõistatuste, vanasõnade, kõnekäändude kui ka laulusalmide kaudu. Lapsel tuleb tunda ja teada oma rahva kultuuripärandit, et see elaks ka tänapäeval meie saare kodudes. Sellist lähemisviisi saare kultuuripärandile on soovitatud nii vanemate kui vanavanematele. Suurendades eri põlvkondi siduvate tavade ja kultuuripärandi mõju järglastele, tagame järjepidevuse ning kasvatusfunktsioonide tasakaalu vanemate ja vanavanemate vahel.

Mõjus vahend üldsuse suhtumise kujundamiseks kasvatuskõikumustesse on igal aastal

korraldatud lastevanemate konverentsid. Need on toimunud aleviku kultuurimajas ja kolhoosi kontori saalis. Osavõtt lastevanemate konverentsidest on alati elav, neis osaleb enamik Orissaare aleviku inimesi.

Konverentsil esitatavate ettekannete teemad valikul on lähtunud õppeaasta põhiülesannetest, mida lasteasutus on endale seadnud. Kõrvuti pedagoogide ettekannetega on sõna saanud ka lapsevanemad. Järjepidevalt on konverentsidel tutvustatud perekondade kogemusi laste kasvatamisel. Need on tekitanud kuulajate hulgas eriti suurt elevust. Vajalikke teadmisi on vanematele jaganud ka raamatukogutöötajad, õpetajad, meie vabariigi tunnustatud ja tuntud pedagoogid, psühholoogid, arstid jt. Sellega on kaasnenud alati ka näitus, mille eksponaadid valmivad vanemate ja laste ühistööna. Konverentsid lõpevad kontserdiga, kus koos lastega esinevad nii kasvatajad kui ka lastevanematest solistid. Niisugused konverentsid on mõjukas vahend lasteasutuse ja vanemate vaheliste sidemete tugevdamiseks ning lasteasutuse autoriteedi tõstmiseks üldsuse silmis.

Lisaks lastevanemate konverentsidele on lasteasutuses veel teisigi traditsioone.

Igal sügisel on «Nunnu näitus». Sellele näitusele toovad vanemad ainult selliseid aed- ja köögivilju, mille kasvatamisest on laps ise osa võtnud. Nii võistlevad omavahel laste abiga kasvatatud mitmeharuline porgand, imelise kujuga kartul jt köögivilja- ja aiasaadused.

Traditsiooniliselt toimub igal aastal lastevanemate valmistatud mänguasjade näitus. Lapsed hindavad eriti isade meisterdatud huvitavaid lelusid — autosid, lennukeid, traktoreid jm.

Lastevanemate konverentsid ja teised traditsioonilised üritused on laiendanud vanemate kasvatusalaseid teadmisi, äratanud huvi ning suunanud vanemaid oma lapsega rohkem tegelema, ühendanud kodu, kodualevikku ja lasteasutust.

Pidevad kontaktid on lasteasutusel välja kujunenud Orissaare keskkooliga. Edu kasvatustöös on mõeldamatu, kui ei teata, mida teeb kool, mida ta lasteasutuselt ootab ning mida saab ühiselt teha kasvatustöö parendamiseks.

Esimene kokkupuude ja tutvumine õpetajatega on lastel lastekaitsepäeval. Sel päeval esinevad lastele ka nende tulevased koolikaaslased.

Õppeaasta jooksul on vanema rühma poisitel võimalus käia kooli töökojas, kus omandatakse puidutöö algteadmisi ja -oskusi õpetaja juhendamisel. Töö on alati poisse köitnud, eriti vaimustab neid tööruum oma paljude tööriistade ja elektrimasinatega. Seal omandatakse algseid tööoskusi, valmistatakse mänguasju, mida hiljem kasutatakse oma rühmas ja kingitakse ka noorematele rühmadele.

Tihedad on lasteasutuse kontaktid kooli pioneri- ja komsomoliorganisaatsiooniga. Nad

korraldavad lastele spordivõistlusi, meelelahutusõhtuid, parandavad mänguasju ja valmistavad koos lastega uusi. Kommunistlike noorte kaasabil valmib igal talvel lumelinnak, mis oma huvitavate lumekujudega pakub mudilastele talvekuudel mitmekesist tegevust.

Käesoleval aastal sündis lasteasutuse algatusel koos kooliga uus töövorm, mida tahame kujundada traditsiooniks — Orissaare laste laulu- ja tantsupidu. See sai teoks kasvatajate, õpetajate ja lastevanemate ühistööna. Kujunduslikult ja sisuliselt hästi läbimõelduna kasvatab see lapsi esteetiliselt ja kõlbeliselt.

Koostöö kooliga, kursisolek teineteise tegevusega, ühised üritused liidavad väikeses piirkonnas õpetajaid, lapsevanemaid ja lapsi ühte.

Aastad muudavad meie ümber palju — muutuvad külad, kolhoosid, inimesed. Iga päevaga vajab maa ikka enam ja enam tööjõudu. Selleks et noored inimesed tuleksid maale tööle, on juba lapseast peale vaja kasvatada nendes austust töö ja tööinimese vastu.

Kodumajandiga seovad meid kindlad traditsioonid. Igal aastal septembrikuus peetakse laste lõikuspidu, kuhu kutsutakse kolhoosi esindajad. Lapsed saavad tuttavaks kodumajandi esimehe, zootehniku, agronoomi ja teiste töötajatega. Kohtutakse nende inimestega, kes hoolitsevad meie igapäevase leiva eest. Lapsed esinevad luulepöömikuga ning kodumajandi esindajatele antakse üle omaküpsetatud soe leib. Sellisel kohtumisel on lastel alati võimalus esitada külalistele ka omapoolseid huvipakkuvaid küsimusi: Kui palju on kodumajandis kolhoosnikke? Mitu kombaini on kolhoosis? Kas kõik kartulid on juba võetud?

Küalistega koos mängitakse pärast ühismänge, lauldakse ja tantsitakse. Lapsed tunnevad sellistest kohtumistest rõõmu, kasvab huvi kodukolhoosi vastu.

Teine suursündmus on laste osavõtt kolhoosi karjalaskepäevast. Lapsed elavad loomade trallitamisele kaasa, saavad vanarahva pärimuste põhjal teada karjalaskepäeva tähtsusest ja vajalikkusest.

Kindel osa on lasteasutusel kolhoosi töövetranide austamisõhtu ettevalmistamisel ja läbiviimisel.

Põllumajandustöötajate päeva eel tutvustatakse lastele kolhoosi peaspetsialistide tööd. Esimees näitab lastele kolhoosi paljusid autasusid, kodumajandi autahvilt leitakse isegi oma isa või ema nimi. Kõik see aitab kasvatada lugupidamist ja uhkustunnet oma vanemate ja kodumajandi üle.

Iga vanuserühma programmi oleme lülitanud õppekäigud, kus lapsi tutvustatakse kolhoosi elukutsete ja ametitega. Nii on lapsed käinud kolhoosi puidu- ja remonditöökojas, suurfarmides.

Õppekäikudel kolhoosi kinnistuvad laste teadmised oma vanemate ja kodumajandi tödest ning nende vajalikkusest, samuti omadustest ja oskustest, mida iga amet nõuab selle tegijalt. Majand on mõistnud selliste õppekäikude ja traditsiooniliste ürituste vajalikkust tulevase kaadri kujunemise seisukohalt. See näitab kodumajandi tervet ja lugupidavat suhtumist lasteasutusse. Majand koostas lasteasutusele fotoalbumi «Minu kodumajand», meenutamaks tuttavaid kohti ja kohtumisi kodukolhoosi rahvaga.

Orissaare lastepäevakodu mitme aasta töökogemused näitavad, et noore põlvkonna kasvatamine ja igakülgne arendamine saab olla edukas üksnes lasteasutuse, perekonna, kooli ja kodumajandi koostöö tulemusena.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

# Eesti talurahvakool 300

**LEMBIT ANDRESEN,**  
**TPedi professor, pedagoogikadoktor**

**Möödunud aastal tähistati suurejooneliselt mitmes Eestimaa paigas oma kooli asutamise 300. aastapäeva.**

Esimesena korraldati juubelikonverents Paide koolis 1984. aastal. Pühitseti B. G. Forsseliuse rajatud uut tüüpi talurahvakooli algust Harju-Madisel. Seejärel märgiti suuri tähtpäevi Järva-Jaanis ja Haljalas. Järgnesid aastapäevapidustused «12 kooli klubi» peres ning Kilingi-Nõmmel.

Nendele koolidele kuulub au olla meie väikesee Eesti, aga ka kogu meie suure riigi vanimateks talurahvakoolideks.

Kirjasõna levik Eesti alal algas pärast kloostrija toomkoolide asutamist. Lääne-Euroopa eeskujul võeti kloostritesse andekamaid talupoisse, kellelt mungad õppisid eesti keelt ja kelle kaasabil algas vaimuliku kirjanduse tõlkimine ning mõnesuguste käsikirjaliste kirikuraamatute ümberkirjutamine maarahva keelde. Ladinakeelne koolitarkus jäi peamiselt kloostriseinte ja linnamüüride vahele. Võorkeelne haridus puudutas kohalikke põlisrahvast esialgu vähe. Linnadesse asutatud koolid olid siinsele talupoeglikule rahvale ainult kaudse tähtsusega.

Eesti rahvakooli areng on seotud feodalismi langusega. Vana hariduskorralduse asendas uuega alles luterlik reformatsioon. Kooliõpetuse eesmärgid ja sisu olid nendel aegadel võrvaltutajate määrata.

Pärast reformatsiooni võitu algas kirikliku kirjasõna levitamine maal linnade kaasabil. Teatavasti said Tallinna eestlased oma koguduse loomise õiguse 1525. aastal. Protestantismi kindlustamisega Eestis jõudsid siia ka Saksamaal eluõiguse omandanud M. Lutheri põhimõtted rahvaharidusest. Lutheri arvates pidi iga inimene oskama lugeda vaimulikke raamatuid, esmajoones piiblit, mille ta ise oli saksa keelde tõlkinud. Lugemist ja usuõpetust tuli õpetada emakeeles. Nõutavaks sai, et õpetamise eest peaksid hoolitsema pastorid ja vanemad. Keskaegast peale kuulusid kirikuteenrite hulka ka köstrid. Reformatsioonist alates hakkasid köstri ülesanded muutuma, koguduse laulu juhtimise kõrval tuli juurde laste õpetamine. Katekismuse



ja kirikulaul jäid avatavate kogudusekoolide põhisisuks. Andekamad võisid omandada ka kirjutamise ning arvutamise oskuse. Luther ise kirjutas katekismuse, nii väikese kui suure (1529 a.), mis oli usuõpetuse lühikene kokkuvõte.

Õppima pidid ka tütarlapsed, sest pühakirja lugemist oli vaja ühtviisi nii meestele kui naistele. Aabits ja katekismus said loodavate koolide esimesteks lugemisraamatuteks. Eestikeelsele kirikukirjanduse väljaandmist hakati organiseerima Põhja-Eestile Tallinna ja Lõuna-Eestile Tartu kirikuvõimude kaasabil.

Protestantliku kirikukorra järgi asutati koolid kirikute juurde. Esialgu valiti sinna ainult kooripoisteks sobivaid õpilasi ja säärane kord kehtis pärast reformatsiooni kõikides luterlikes maades. Nõutavaks sai, et koolipoisid laulaksid linnades iga pühapäeva pärastlõunal ja maakirikutes igal teisel pühapäeval.

Kõstrist kujunes sel ajal pastori abiline, kelle võimekusest ja teadmistest olenes koguduse liikmete laulmis- ja lugemisoskus.

Reformatsiooniideed said Põhja-Eesti maakihelkondades täieliku elujõu alles pärast Liivi sõda (1558—1583). Lõuna-Eesti sattus Poola-Leedu võimu alla, kus jesuiidid alustasid misjonitööd maarahva tagasipöördumiseks katoliku usku. Alles 1625. aastal, pärast kaua kestnud Poola-Rootsi sõda läks kogu Mandri-Eesti Rootsi võimu alla. Administratiivselt jagunes Eesti ala kaheks osaks. Põhja-Eesti moodustas Eestimaa kubermangu, Lõuna-Eesti, Põhja-Läti ja Saaremaa (1645. aastast) kuulusid Liivimaa kubermangu koosseisu. Kuninga kõrgemaks esindajaks siinses provintsis oli kindralkuberner. Temale allus sõjavägi, kohalik seadusandlus, kuid ka kiriku- ja koolielu. Kooli vajati kiriku abiks, kuid oli vaja ka kohaliku keelt oskavaid riigiametnikke.

Esmajoones huvitas Rootsi valitsust kirikuasjade parandamine. 1627. aasta suvel saadeti kiriku ja kooli olukorda kontrollima seitsmeliikmeline komisjon Wästeråsi piiskopi Johannes Rudbeckiuse juhtimisel. Rootsis algas sel ajal koolide rajamine talurahvale ja laialdane katekismuse õpetamine.

Tallinna kutsuti kokku kirikuõpetajate sinod. Igast kihelkonnast nõuti nelja talupoja kaasa võtmist. Kolm nädalat väldanud koosolekud selgitasid, et suurem osa kirikuõpetajaid ei osanud eesti keelt või tundsid seda puudulikult. Kõstri ametikohal olid suuremalt jaolt kirjaoskamatud talupojad, talurahva jaoks polnud veel ühtegi kooli.<sup>1</sup>

Sinodile järgnes rüütelkonna kokkukutsumine. Neilt nõuti kirikute ehitamist ja koolide avamist. Rõhutati, et talupoegadele ei tohi teha takistusi laste koolisaatmisel. Eestimaa aadel lükkas Rudbeckiuse esitatud nõudmised tagasi.

1629. aastal määrati Liivimaa, Ingerimaa ja Käkisalmi (Karjala) kindralkuberneriks Johan Skytte (1577—1645). Oma asukohaks valis ta Tartu. Tema esmaste ülesannete hulka kuulus kohaliku administratsiooni ja kohtu ümberkorraldamine, kuid selle kõrval ka rahva hulgas jesuiitide mõju likvideerimine ning noorsoo kasvatamine luteri usu õpetuse vaimus. Kindralkuberner sai aru, et katoliikliku kirjasõna välja tõrjumiseks maalt ja linnast ning riigiustavate talupoegade kasvatamiseks võib kõige edukamalt kasutada kohaliku keelt ja olusid tundvaid riigiametnikke ning pastoreid.

Pärast kindralkubeneri jõudmist Tartusse oli üks esimesi samme uut tüüpi kooli — gümnaasiumi rajamine. Augustis 1630 teatas kindralkubeneri plakat uue kooli avamisest, kuulutati, et gümnaasiumis võivad õppida aadlike, linnaelanike ja talupoegade lapsed.

Tallinnasse asutati gümnaasium 1631. aastal. Gümnaasiumide juurde rajati ka trükikojad. Tartu gümnaasium muudeti aasta pärast avamist ülikooliks.

Talurahva lugema õpetamisega hakkas riigikirik tegelema 17. sajandi teisel kolmandikul.

1634. a. asutati Tartusse kiriku- ja kooliasjade juhtimiseks Liivimaa Ülemkonsistorium, kelle koosseisu osalesid ka usuteaduskonna professorid. Samal aastal anti välja konsistoriaal- ja visitatsioonikord. Uue korralduse kohaselt kuulus konsistoriumi ülesannete hulka koolide juhtimine. Tuli selgitada, millisel tasemel varasematel aegadel kooliõpetust peetud ja kuidas koolide eest hoolitsetud. Visiteerimisel pidi kontrollitama, kuidas mõisnikud täidavad oma kohustusi kiriku ja kooli vastu. Uus kord tegi pastorile ülesandeks vanade ja noorte loetamise külades, katekismuse ja kirikulaulude õpetamise. Suuremate kirikute juurde soovitati ametisse palgata «saksa koolmeistrid või kõstrid», väiksemates kihelkondades tuli kõstriks seada talupoeg.

1636. ja 1638. aasta visitatsioonikorraldustega tugeldati kontrolli talurahva kristliku õpetuse üle. Pääheõppimisel põhinev katekismuse ja kirikulaulu tuupimine kedagi ei huvitanud ja seda peeti talupoegade poolt järjekordseks lisakohustuseks, millest mitmel viisil kõrvale hoiti. Suurimaks ähvarduseks, mida kirikukantslist kuulutati, oli pruutpaaride usuliste teadmiste kontrollimine enne abiellumist — seegi aitas üldise umbusu tõttu vähe.

Pärast visitatsioonikorralduse väljaandmist pandi mitmel pool kõstrid ametisse, aga esialgu oli see rohkem pastori sulane kui laste õpetaja. Laiusel märgiti kõstri olemasolu juba 1637. aastal, kuid tosin aastat hiljem teatati, et see ei osanud laulda ega paluda. Karksis oskas kõster lugeda ja 1642. aastal õpetati lastele juba katekismust.

17. sajandi keskel polnud talupoegade õpetajaid ametisse palgatud. Rüütelkond ei tundnud huvi maarahva koolitamise vastu. Kui maapäevale esitati arutamiseks kõstri ametisse panemise nõue ja sellega seoses kõstrimaa eralda-

mine, asus rüütelkond eitavale seisukohale ega soovinud mingeid kohustusi kanda.

Põhja-Eestis algas Rootsi riigikiriku otsustav mõjuvõimu laiendamine 1638. aastal. Stockholmist saadeti kohale haritud ja energiline piiskop Joachim Jhering. Sama aasta sügisel alustas piiskop olukorraga tutvumist ja maakihelkondade visiteerimist. Selgus, et paljud talupojad ei tundnud kristliku õpetuse viit peatükki ega käinud kirikus.

Kiriku mõju suurendamise eesmärgil hakati rahva seas levitama aabitsaid ja katekismusi. 1642. aasta oktoobris saadeti Harju- ja Virumaa kihelkondadesse Jheringi visiteerimisteade. Sellest nähtub, et aabitsaõpetus oli saanud üldnõutavaks — pastoraatides ja mõisates tuli ABC-raamatud kasutusele võtta ja nendest rahvast lugema õpetada.

Vene-Rootsi sõda (1656—1658) katkestas kavandatud plaanid. Vaatamata lühikesele tegevusajale, andis Tartu ülikool siiski niipalju haridussõbralikke mehi, et kirjasõna õpetamine talurahva seas ei raugenud, vaid hakkas isegi pikka-mööda tõusma. Rahva lugema õpetamine algas uue hooga 1660.—1670. aastail.

Mõisate reduktsiooni tõttu sattus Rootsi kuningavõim vastuollu Baltimaade saksa aadliga. Oma mõjuvõimu kindlustamiseks otsis kesk-võim veelgi rohkem tuge kirikult. Niikaua kui puudusid eriharidusega noored koolmeistrid, püüti laste õpetamist korraldada köstrite abiga. Lõuna-Eestile andsid selleks tööks ametimehi Tartu ja Pärnu, Põhja-Eestile Tallinna eestikeel- sed koolid.

1680. aastatest alates nõuti visitatsioonidel andmeid koolmeistri olemasolu, teadmiste ja palga kohta. Võimekaid köster-koolmeistreid oli alles vähe. Lugemise õpetamine võttis aega 2—3 talve.

Varakult hakati lugemisoskust õpetama Kose talunoortele. Kiriku juurde ehitati 1666. aastal pastori kooliikka jõudnud laste jaoks koolituba. Uut hoonet hakati õppetööst vabal ajal kasutama ka kihelkonnast kohale saadetud talupoiste koolitamiseks. Hiiumaal hakkas Käina pastor lapsi õpetama juba 17. sajandi keskel. 1670. a juunis kirjutas Martin Giläus piiskop G. J. Pfeiffiusele, et Käina kihelkonnas on 50 kirjaoskajat ja lugemisoskuse vastu tuntakse huvi veelgi. Ta palub juurde trükkida aabitsaid, millest oleks parem õppida kui seni kasutatud lauluraamatutest. 1674. aasta kevadel tahtis Kadrina pastor Tallinna trükkialilt koolilaste õpetamiseks lauluraamatuid, neid nõudsid ka mitmed tema ametivennad. Omapäraselt algas talulaste õpetamine Jõelähtme kihelkonnas. Keegi Prangli saare naine oli Tallinnas teenijaks olnud ja lugemise selgeks õppinud. Kui ta maale tagasi tuli, saatis pastor J. Wilcken kokkuleppel mõisnikuga tema juurde virgemaid lapsi kodukooli. Need õpetasid jällegi teisi ja ka oma vanemaid nii edukalt, et paljud isegi «käsiraamatust hea meeloodiaga» laulda oskasid.<sup>2</sup>

1675. aasta paiku avas praost R. Brockmann kooli Laiusele. Katse ebaõnnestus, vanast aabit-

sast lugema õppimine võttis liiga kaua aega ja talupojad polnud nõus 2—3 talve lapsi koolis pidama. R. Brockmann nägi peamist viga aabitsas, mitte vananenud õpetamismetoodikas.

**Uut tüüpi rahvakooli** rajajaks tuleb lugeda Bengt Gottfried Forseliust (u 1660—1688). Isamajast päritud huvi rahvaõpetuse vastu, õppe-reisidelt saadud teadmised ja eeskujud näitasid noorele Forseliusele rahvahariduse mahajäämust Baltimaadel. Oma kodukohas Ristil talu- lapsi õpetades ilmnis seniste õpperaamatute keeleline sobimatus õppetööks. Praktilisest õpetamistööst väljakasvanud tähelepanekud viisid Forseliuse vananenud kirjaviisi parandamisele ja uue aabitsa väljaandmisele. Tulevane koolimees sai aru, et parandatud kirjaviisis raamatutest oskavad õpetada ja uusi õpetamismeetodeid kasutada ainult selleks ettevalmistuse saanud koolmeistrid.

Noor Forselius, mõni aasta üle kahekümne, pühendas kogu oma jõu koolmeistrite ettevalmistamisele. Seega alustas ta teisiti kui mitme teise maa koolide asutajad, nimelt seminari avamisest. Uue kooli avamisega koos töötati välja ka kavandatud rahvakooli pedagoogiline sisu. Rajatava rahvakooli õppetöö maht oli tunduvalt suurem, kui kirik seda senini ette nägi. Kui pearõhk asetati usuõpetusele, siis seminari õppeprogrammis anti suund juba tõelisele rahvaharidusele.

Seminar avati 1684. aastal Tartu lähedal Piiskopimõisas. Asukoha valik polnud juhuslik. Kool asus kahe murdeala piirimail ning koolmeistrid võis ette valmistada mõlema põhimurde alale.

Kaheaastase tööga näitas Forselius uue õppeviisi ja ortograafia paremusi. 1686. aastal lõpetas kaheaastase kursuse esimene lend koolmeist-reid. 1686. aasta suvel sõitis seminari juhataja koos kahe kasvandiku Ignatsi Jaagu ja Pakri Hansu poja Jüriga Stockholmis. Reis võeti ette selleks, et hankida seadusandlik alus avatavatele rahvakoolidele, kummutada kuulujutud maarahva õppimisvõimetusel ja tõestada parandatud ortograafiaga õpperaamatute paremusi. Noormeeste oskused äratasid piiskop J. H. Gerthi imestust ja kuningakojas laialdast tähelepanu.

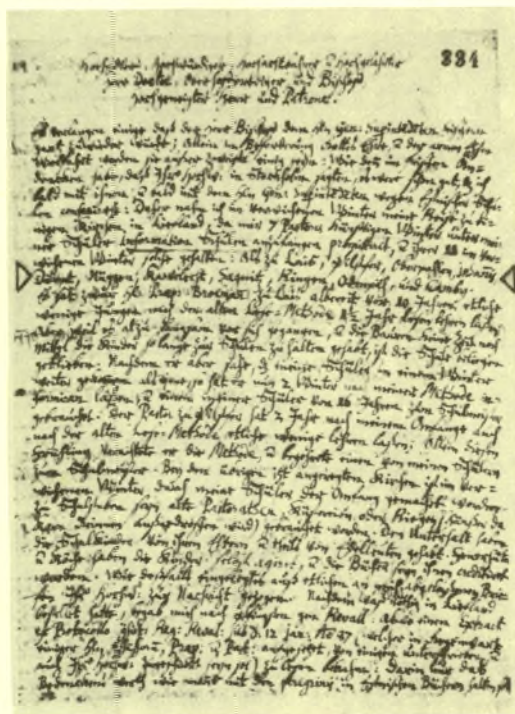
Forseliuse Stockholmi reisi tulemusena ilmus 31. detsembril 1686. aastal kuninga korraldus, kus nõuti koolimajade ehitamist igasse Eesti- ja Liivimaa kihelkonda.

Samal aastal kehtestati Baltimaades Rootsi uus kirikuseadus. Selles kirjutati: Pastoritel olgu nimekirjad kõigist koguduseliikmetest igast majast, ja nad peavad hästi teadma, kui kaugel keegi on ristiusuõpetuse tükkidega jõudnud; usinasti peavad nad selle poole püüdlema, et lapsed, sulased ja tüdrukud õpiksid raamatut lugema, et oma silmaga näha, «mida Jumal on püha sõnaga öelnud». Vanemast tuli manitseda, et nad laseksid oma lastel ristiusuõpetuse tükke hästi ja usinasti õppida.

Forselius jõudis ette Rootsi kirikuseadusest. Selles ei nõutud veel koolide asutamist, lugemisoskuse pidid lapsed omandama köstri abiga. Forselius kavatses algusest peale õpetuse üm-

berkorraldamist kutseliste koolmeistrite kaasabiga. Tema töö tulemusena loodi koole, mis ei olnud varasema kõstriõpetuse sarnased.

Kõige enam leitud Forseliuse mõttekaaslasti Lõuna-Eesti kihelkondades. Oma kirjas piiskop J. H. Gerthile teatas Forselius 28. juunil 1687: Ma võtsin «läinud talvel ette reisi mõnede kirkute juurde Liivimaal, sest et 7 pastorit olid lubanud mulle saabuval talvel minu õpilaste abiga kooliõpetust alustada, ning 11 pastorit olid läinud talvel kooli pidanud, nagu Laiusel, Pilistveres, Põltsamaal, Kolga-Jaanis, Tartus, Nõos, Puhjas, Sangastes, Rõngus, Otepääl ja Kambjas.»<sup>3</sup> (Vt fotol noolega tähistatud read.)



1687/88. aasta talvel õpetasid Forseliuse teise lennu kasvandikud juba paljudes Mandri-Eesti kihelkondades. Koolid rajati kõigepealt kihelkonna keskustesse, mõnikord ka mõisatesse ja küladesse. Laiuse praost R. Brockmann kirjutas 11. märtsil 1688. a. Forseliusele: «Pea seepärast teada andma, et kooliasi minule usaldatud praostkonnas, Jumal tänatud! üsna hästi korda läheb. Oma visitatsioonireisidel leidsin, et Põltsamaa kandis Kolga-Jaanis oli 15 poissi, kes olid päris hästi lugemist harjutanud. Põltsamaa lossi juures oli üle 20 lapse, sealhulgas ka üks neikene, kes poistest peaaegu paremini luges. Pilistveres õpetatavat ka 20 talulast, kes olid üles kirjutatud juba läinud sügisel, kui ma seal olin. Äksis oli ainult 6 poissi. Maarja-Magdalenas oli hr. Gerstenkornil oma koolis 12 poissi, nende hulgas üks täiskasvanud noormees, kellel on eriline tahtmine lugeda. Palamusel on umbes 15 poissi, kes kõik koos näivad üsna tublid olevat. Kodaverre pole ma ise küll jõudnud, kuna ma läinud suvel olin seal, aga ma kuulsin siiski koolmeistrilt, kes hr. pastori kirjuga oli minu juurde saadetud, et tema koolis olevat 15 poissi; ta soovis ainult raamatuid, mida nad

vist Tartust on tuua lasknud. Tormas oli 25 koolilast, kes toredasti lugeda oskasid, nii et ma seeütle rõõmustasin. Minu enda koolis on mul sel talvel üle 30 poisi, kes peaaegu kõik kokku lugeda oskavad ja on oma katekismuse juba mitu korda läbi võtnud, välja arvatud viimased (koolitüljad — L. A.), kes juba hästi veerida oskavad. Seega on mul oma kihelkonnas, kaasa arvatud need, keda ma ise paljude aastate eest lasksin õpetada, üle 100 isiku, kes raamatuid lugeda oskavad.»<sup>4</sup>

Sangaste praost C. Rauschert selgitas Forseliusele 15. mail 1688. a. oma piirkonna kooliloolisid järgmiselt: «Pärast seda, kui põllutöö algas, on korrakohane koolitöö lõppenud. Saadan seepärast Minu Hännale sellest, nagu aasta eestki, lühikese aruande. Hr. maanõunik Zeimer ja hr. assessor Grafe on lasknud sinisest praostkonnast pärit poistel oma mõisates (Helme kihelkonnas) kooli pidada. Hr. pastor Põlvas on saanud siit oma koolile mõned raamatud, sest enne, kui Tartusse üks raamatukõitja tuli, peeti kohaseks, et raamatute tagavara peaks siin olema ning nõnda võiksid ümbruskonna kogudused neid palju hõlpsamalt saada. Hr. pastor Schützile (Tartus) olen ainuüksi ligi 100 aabitsaraamatut saatnud; tema suurest usinusest noortega ei taha ma praegu midagi teada anda. Ka hr. pastor Weidemanil on Hargla kiriku juures kool, kus õpilased pole laisad olnud, sest et nad juba jaanuaris katekismusi ja lauluraamatuid vajasisid ja neid said. Et hr. pastor Karulas tuli koguduse peale hiljaaegu, siis ei ole seal kooliasjas midagi iseäralist juhtunud; igatahes on leidunud 5 õpilast, kellest üks hakkas lihavõttest peale kirikus katekismust lugema. Urvastes on 25 õpilast, Otepääl 31 ja Rõngus 45; keda olen kuulnud. Siin on neid nüüd 60, kellel lugemine enamasti selge, nende hulgas aga ainult 2 noort tüdrukut; ometi andis üks neist juba veerand aasta eest avalikul kirikukogul toreda näite oma usinusest.»<sup>5</sup>

Forseliuse koolikava kaugemaks eesmärgiks oli raamatulugemine ja kirjutamine. Keskele kohale seati põhimõte, et koolis õpitaks sunduseta. Raske mõisatööga võrreldes kujunes kooliskäimine meelelahutuseks. Raamatusse suhtuti austusega, lugemisoskus tõstis talulaste iseteadvust, ergutas õppimisele, hiljem iseseisvale lugemisele. Koolitöö tulemusi demonstreeriti kogu kihelkonna rahva ees: edukamaid õpilasi pandi kirikus katekismust ette lugema. See ergutas vanemaid oma lapsi kooli panema ja oli tunnustuseks nendele, kes lugemisoskuse olid juba omandanud.

Uued koolid jäid õppimisvõimaluste poolset mitmele tasemele. Esialgul puudusid paljudes kohtades koolimajad ja õpetust tuli anda kirikumõisas, köstrimajas, mõnes mõisahoones või rehetoas.

Põhja-Eestisse asutati koole vähem. Tartusse noormehi õppima ei saadetud. Nagu Forselius ise märgib, õpetasid tema Lõuna-Eestist pärit kasvandikud ainult Jõelähemes, Viimsis, Haljalas, Türil, Järva-Jaanis, Järva-Madisel, Vigalas, Harju-

Madisel ja Ristil. Viimsi kool suleti mõisaomanike vahetumise tõttu 1688. aastal. Noarootsi koolis õpetas lapsi erihariduseeta kõster. Nissi kihelkonnas oli lugemisoskust proovinud edasi anda kõster, poisid lugemist selgeks ei saanud ja sinna saatis Forseliuse õemees G. Herlin õpetama ühe Risti kooli lõpetanud noormehe.

Kui reastada kõik Lõuna-Eesti koolid, kus töötasid Forseliuse kasvandikud, saaksime järgmise loetelu:

Kihelkond	Koole	Õpilasi	Kihelkond	Koole	Õpilasi
Palamuse	1	15	Pärnu	1	40
Tartu-Maarja	3	40	Tõstamaa	1	?
Äksi	1	6	Audru	1	17
Kodavere	1	15	Pärnu-Jaagupi	1	?
Laiuse	1	30	Saarde ja	1	33
Maarja-Magdaleena	1	12	Häädemeeste	1	15
Torma	1	25	Halliste	1	12
Kambja	1	76	Põltsamaa	1	20
Puhja	1	48	Kolga-Jaani	1	15
Nõo	3	53	Pilistvere	1	20
Otepää	1	31	Suure-Jaani	1	?
Rõngu	1	45	Viljandi	1	?
Sangaste	1	60	Paistu	1	?
Urvaste	1	25	Helme	2	?
Hargla	1	?			
Karula	1	5			
Põlva	1	?			

Esimeste kutseliste koolmeistrite elutööst on tänaseni vähe teateid järele jäänud. Pealiskaudseid andmeid leidub ainult 12 koolmeistri kohta. Jöelähtmes õpetas Martini-nimeline noormees, Pilistveres Heinrich Schilling, Sangastes Bengt Adamson, Suure-Jaanis koolmeister Jürgen, Tartu kihelkonnas Ignati Hinrich (Hindrik), Merriherja Hinrich (Merihärja Indrik), Harjo Bertel (Harjupärtel), Põltsamaal koolmeister Tõnu, Haljalas Jaak, Audrus Rein, Ristil Rassi Toomas.

Kõige täpsemad andmed on meil tänaseks Ignatsi Jaagu kohta. Ta lõpetas seminari 1686. a ja läks seejärel koolmeistriks Rõngusse. 1693. a oli ühe aasta Otepääl, jäi suvel raskesti haigeks ja alles 1695. a. jätkas laste õpetamist Palupera mõisa Kavandu koolis. Aastail 1696—1699 õpetas jälle Otepääl, Põhjasõja ajal Kambjas ja Unipihas. Katku tagajärjel surid abikaasa ja kõik lapsed. Teisest abielust kasvas Jaak üles seitse last, olles kõstriks ja koolmeistriks Kambjas. 1719. aastaks oli 500—600 last lugema õpetatud. Veel vana mehena nõuti teda (1734. a) tagasi Palupera mõisa pärisorjaks. Pärast aastaid kestnud protsessimist suri elatanud koolimees Kambjas 1741. aastal.

Esimese teadaoleva eestisoost talurahvakooli õpetaja Ignatsi Jaagu ja kogu meie õpetajaskonna aastatepikkune töö põlistati Kambjas möödunud suvel. Kambja kooli ja tema direktori Madis Linnamäe eestvõttel ning kohaliku majandi juhi Ivar Tedrema toetusel püstitati väärikas mälestusmärk, mille ühel küljel on aabitsakukk ja tekst «Eesti rahvakool 1686», teisel «Ignatsi Jaak 1670—1741».

See monument sümboliseerib meie õpetajate rasket, kuid tulemusrikast tööd oma rahva hari-duspöüll.

#### Kasutatud allikad

<sup>1</sup> Christiani T. Bischof Dr. Johannes Rudbeckius und die erste estländische Provinzial-synode. — Baltische Monatschrift XXXIV, lk 656.

<sup>2</sup> ENSV RAKA, f 1187, nim 2, s 372, l 332.

<sup>3</sup> Sealsamas, l 334

<sup>4</sup> Sealsamas, l 331, 332.

<sup>5</sup> Sealsamas, l 336.



## KOOLIMUUSIKA NR 1

# Pudemeid «Tähemängu» matkaradadelt II\*

HELVE VÖSAMÄE,  
ER muusikasaadete toimetaja

Peipsiga puutume otseselt kokku esmakordselt Ninal. Veljo Ranniku annab karmi korralduse kõigil ninad — just nimelt ninad — märjaks kasta. Niisugune pidi olema komme. Eks siis kastame!

Siin puutume taas kokku ka Kalevipoja tegude jälgedega: pikalt järve ulatuv kiviraun on üks mitmest katsest silda ehitada, et oleks kergem Peipsi tagant laudu tuua. Püsivust tööde lõpuleviimiseks oli meie vägilasel vähevõitu. Geoloogid ütlevad, et nende kiviridade näol on tegemist pärast-jääaegsete seljandikega. Kalamehed on igatahes tänulikud, ükskõik, kas Kalevipojale või jääajale, sest nende vee all pikalt jätkuvate kiviraunade pealt saab hästi ilusat ahvenat ja siiga.

Nina küla on puht vene küla, nagu teisedki Peipsi-äärsed kalurikülad. Eesti külad on seal, kus sai põldu harida. Põllumaad on siinsetel soistel aladel vähe. Nii olid Peipsi kaldad läbi aegade suhteliselt inimtühjad. 17. sajandi lõpul seoses õigeusu kiriku reformidega hakkas siia tulema ümberasuajaid Venemaalt, see

vool jätkus eriti järgmisel sajandil ja lõppes alles 19. sajandi alguses. Tuldi laineti, olenevalt sellest, milline oli kirikupoliitika. Siinsel luterlikul maal võisid ümberasujad säilitada oma usu. Eks seegi oli omalaaadne protest.

V.R.: «Nii tekkisidki siia ridamisi külad, kus ühes oli reformitud õigeusk, teises olid vanausulised — raskolnikud, siis veel ainuusklikud ja mitmed muud. Ühesõnaga — väga keeruline mosaiikne rahvas, eri kommetega, eri töekspidamistega, kes tasapisi hiljem ühtlustus ja kes moodustab siin väga huvitava kultuurikillu oma vanade traditsioonidega, oma keeles leiduvate arhaisemidega.»

Kolkja ja Varnja on tüüpilised Peipsi-äärsed vene külad. Kalurite ja sibulakasvatajate külad.

V.R.: «Maad on liigniisked, seetõttu kaevatakse sügavate vahedega kitsad peenrad. Peenar annab mitu saaki. Peenra ärtele panakse redised ja peet, keskele sibul ja sisse külvatakse porgand. Ja kõigepealt saab siis kevadel ärtest redise. Järgmine kultuur on sibulapealsed, kolmas on porgand, mille saad sibula vahelt välja kiskuda. Ja viimane on siis see suur kollane magus Kolkja sibul. Kõige ilusam aeg siia tulla on sügisel, kui sibulaid korjatakse ja seotakse kuivama suurtesse võrkudesse räästa alla, kuhu päike peale ei paista.

Ma juhiksin tähelepanu selle arhitektuuri eripärale: majad on otsaga vastu tänavat, kaks, kolm, neli akent — nii palju, kui rikas ehitaja parajasti oli: sellest sõltub maja laius. Korsten ilmus vene arhitektuuris palju varem kui eesti taluarhitektuuris, aknaklaas ka. Ja aknad on suuremad kui rehielamuis. Siin reht ei olnud. Külje pealt läheb sisse uks, ja seal on väga avar eeskoda, mis on üksiti ka pani-paik. See on maja poolitaja, sealt läheb edasi majanduspoole peale, kas siis lauta või praegu garaaži. Ja väga pisikene on kõigest neljast küljest suletud hoov, kust pääseb ka majja sisse. Niisugune on traditsiooniline Peipsi-äärne maja. Puuriidad on üle tänav viidud, sest maja juures nende jaoks ruumi ei ole. Vanad vihusaunad ja tindisuitsutamise ahjud — need on kõik vastu Peipsit, lausa jalga-dega vees. Ja oma vene on ka otse oma akende all. Lapsedki mängivad tänaval. Ja mis veel kuulub selle kandi rahva traditsioonidesse, on lilled aknal. Pitskardin, ja selle ees siis igat sorti öitsvaid lilli. Väga puhtad on nende tared. Põrandad tihti värvimata, sest värvitud põrandat peetakse laisa perenaise tunnuseks: käib korra lapiga üle, ja nagu oleks puhas.»

\*

Nüüd pöörame selja Peipsi poole, sest suur maantee edasi ei vii. Peipsi kallas läheb järjest soisemaks, ja üle Emajõe pääsemiseks teeme kaare läbi Tartu. Enne aga peatume veel ühes paigas, mille nimi on eesti kultuurilukku kuldse kirjaga sisse raiutud — Väägvere. Siin elas ja töötas eesti puhkpillimuusika isaks kutsutud Dawid Otto Wirkhaus, kelle sünnist 1. oktoobril 1987 täitus 150 aastat. Just rahvusvahelisel muusikapäeval! Temast kõneldi ja kirjutati sel puhul palju. Meie reisi ajal oli see suur tähtpäev alles tulevik. Endisel koolimajal, mis ehitatud sajandivahetusel (seega ikkagi D. O. Wirkhausi eluajal), on mälestustahvel. Kool siin kahjuks enam ei tööta ning ka kultuurielul pole endist hoogu.

\* Algus NK nr 12, 1987.

Meie vanim, Väägvere puhkpilliorkester elab küll edasi, kuid kohalikest enam täit koosseisu ei saa ja kollektiiv käib harjutamas Tartus.

Meie matkagrupis oli aga inimene, kes on siin veetnud oma lapsepõlve: Dawid Otto Wirkhausi pojatütretütär Ilme Reintam. Tol ajal kasvasid aias veel kuulsa vanavanaisa enda istutatud õunapuud. Praeguseks on järel vaid üks tema istutatud tamm.

Ilme Reintam meenutab: «Kolm akent trepist paremat kätt — nende taga oli suur klass. Aga see klass ei ulatunud mitte päris maha lõppu, vaid siin oli veel kaks väiksemat ruumi, n-ö internaaditoad. Ja teine pool oli kooliõpetaja korter, kus ma ka siis elasin. Põhiliselt klassis käisid siis selle kuulsa Väägvere puhkpilliorkestri harjutused. Ja kui ma võin öelda, et minu lapsepõlve muusikaelamused on tugevad, siis on nad sõna otseses mõttes tugevad, sest minu esimesed muusikaelamused olid selle orkestri harjutustelt. Nimelt oli siin niisugune suur kooliõpetaja kantseel või kõrgendiga laud, mis oli harjutuste ajaks lükatud vastu seinu ja kuhu taha mina parajasti mahtusin. Ma läksin juba varakult, kui mehed hakkasid kogunema, sinna taha, et kuulata puhkpillimängu. Ja see oli midagi sõnul kirjeldamatut, kui nad siis lahti löid oma harjutuse. Ma mäletan siamaani nende repertuaari. See ei olnud mitte niisugune... külamuusika tasemel. Seal olid Beethoven, Mozart, Bach jt kuulsad klassikud, ja need mängiti ära üsna korralikult. Väägvere küla ei olnud suur, ainult üheksa talu. Ja ma imestan siamaani, kuidas üheksa talu najal (muidugi naaberkülad aitasid ka) peeti üleval puhkpilliorkester, täiesti korralik segakoor, näitering, tantsuring. Igal aastal korraldati vähemalt paar täiesti korraliku tasemega pidu, kus mängiti maha suured operetid orkestrisaatena, kooriga, solistidega. Ja kõik need olid selle küla inimesed.»

Nii palju tegutsemisrõõmu, kunstist osa saamise rõõmu! Siit sai esimesed muusikarõõmud ka maailmakuulus kontrabassivirtuoos Ludwig Juht. Noore poisina alustas ta puhkpillimängu auväärse vana Väägvere Taaveti orkestris. Temalegi on vana koolimaja seinal mälestustahvel.

\*

Uus maantee viib Kõrvkülast eemalt mööda, kuid vana tee äärde jääv koolimaja, kus sündis Miina Härma, on hästi näha. Nüüd on see tehtud elukorteriteks, kuid matkajuhi sõnutsi olevat majaseinas üks suur sepanael, mille otsa tulevane helilooja riputanud oma koolikoti.

Tartust võtame suuna taas Peipsi poole. Kabina teeristis meenutab Veljo Ranniku, et selle lähedal Tuki veskitalus sündis Karl Eduard Sööt, kelle tekstidele on meie heliloojad kirjutanud palju kauneid laule. Taamal Kabina metsa servas oli kunagi mõis, kus 1870. aastal peeti Eesti I lastelaulupidu, mis väga toredasti korda läinud, nagu toorkordne «Postimees» pikas kirjelduses kinnitab. Üks selle laulupeo juhte oli ka Dawid Otto Wirkhaus.

\*

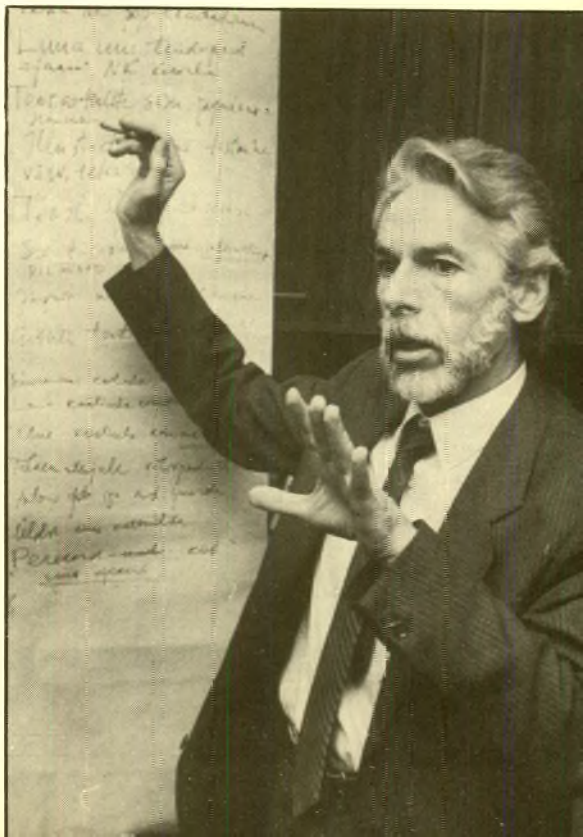
## LUGEJAVEERUD

### Quo vadis, NK?

Meie vabariigi ainsa pedagoogikaajakirja «Nõukogude Kool» (selle kõrval ilmub ka sariväljanne «Nõukogude pedagoogika ja kool» trükiarvuga 1000 eksemplari) tiraaž on viimastel aastatel stabiliseerunud 4100—4200 piiresse. Kas pidada seda paljuks või väheks? Tõmmaies võrdlusjooni eesti varasemate pedagoogikaajakirjadega, tuleb tõdeda, et need on kujunenud omamoodi elitaarseteks väljaanneteks, mille lugejaskond potentsiaalselt võimalikust vähemalt trükiarvu järgi otsustades märksa väiksem. Kas leppida selle kui ajaloolise paratamatusega?

Novembri keskel kutsus toimetis kokku kõigi lugejate- ja autoritegruppide esindajad, et luua pilti sellest, milline on NK praegusseis, kuidas teda hinnatakse lugejate eri kategooriate poolt, millega ollakse rahul, millega mitte. Arupidamist juhtis TRÜ kõrgkoolipedagoogika labori juhataja Valdo Ruttas. Moodustus kaks töögruppi. Üks neist TRK prorektori Jüri Plingi eestvedamisel arutas NK põhiprintsiipe praeguses sotsio-kultuurilises situatsioonis. Teine Valdo Ruttase juhitud võttis vaatluse alla NK põhiprobleemid ja puudused. Tinglikult võiks seda nimetada praktikute grupiks.

**Mõttesõela juhatas sisse ja järgnevat arupidamist juhtis TRÜ kõrgkoolipedagoogika labori juhataja dotsent VALDO RUTTAS.**



Mõttesõel kinnitas väljakujunenud arvamust: erinevad lugejasgrupid annavad ajakirjale väga erinevaid hinnanguid ja lugejate ootused on lausa diametraalselt erinevad.

Ajakirja tegevusprintsipi ja põhisuundi arutleva grupi seisukohad võttis kokku TPedl dotsent Jüri Orn, kes andis edasi ühise rühma-arvamuse. Esimene põhimõte, millest toimeetus edaspidi peaks lähtuma — ajakiri olgu selgelt ja kindlalt orienteeritud **üldpedagoogilisele**.

Millega sellist soovitusi põhjendati? Praegu on ajakiri killustatud eri rubriikide vahel, orienteeritud väga erinevale lugejale, näiteks antakse erinevate ainete metoodikat (ajakiri ongi oma suunalt teaduslik-metoodiline), mille tõttu paratamatult ükski lugejaskategooria pole rahul temale pakutava materjali hulgaga. Kui eesmärgiks võtta lugejaskonna laiendamine, peaks ajakirja temaatika võtma teise ilme. See peaks olema **üldpedagoogiline ajakiri, mille temaatika keskenduks kasvamise ja kasvatamise ümber**. Sellega ühenduses taastub eesti pedagoogilise ajakirjanduse kultuuri mõnigi osa ja ajakiri hakkab **paremini looma meie praegust pedagoogilist kultuuri**.

Suundumusega üldpedagoogilisele kerkib paratamatult esile teine põhimõte: üldpedagoogilist ei saa käsitleda ühiskonna isoleeritud valdkonnana, vaid peame selle asetama kindlasse **sotsiaalsesse ja kultuurilisse konteksti**, nähes seost kogu ühiskondliku praegussituatsiooniga. Kolmandaks eeldab orientatsioon üldpedagoogilisele **ajaloolis-kultuurilise järjepidevuse järgimist**, s. t et ka praegusi probleeme käsitledes me ei unustaks oma pedagoogilist mine-

vikku. Neljandaks. Kasvatamine on alati suunatud tulevikku, seega ka ajakiri peaks olema **suunatud tulevikku**. Kõigi nende põhimõtete realiseerimise tulemusel peaks ajakiri kaasa aitama eesti õpetajaskonna lugemiskultuuri tõstmisele.

Üldpedagoogiline ei pea olema mõistetav kui üldteoreetiline, vaid üldisi pedagoogilisi probleeme tuleb käsitada praktikast lähtuvalt.

Mis puutub teostuslikku külge, siis leiti, et ajakiri peaks žanriliselt mitmekesistuma, sisaldama publitsistikat, kriitikat, teaduslikku diskussiooni, memuaare jne. Peab muutuma ajakirja stiil ja toon, otsustavalt peaks loobuma dotseerivast toonist, selle asemele tulema kaasvestleja toon. See pole üksnes stiili, vaid ka sisu küsimus, kui autor lugejale valmismaterjali (nt mingi teema käsitluse) ette annab, muudab ta viimase objektiks. Uuenev kool aga nõuab iseisvalt mõtlevat inimest.

Seoses eelräägituga kerkis küsimus autoritest. **Autorkonna mitmekesistamine**, võimekate autorite otsimine ja kasvatamine peaks olema ajakirja tegevuse kindel põhimõte.

Praktikute poole arvamused edastas PTUI sektorijuhataja Viivi Maanso. Kõige jõulisemalt selles rühmas jäi kõlama **vajadus praktilisema suuna järele**. Nõuti metoodilist abi õpetajale, igapäevasesse koolitöösse otseselt ülekantavaid materjale, rohkem kirjutisi tegevõpetajatelt, teadlaste keele, stiili ja lausestuse lihtsamaks muutmist. Kui see võimalik ei ole, kerkis isegi küsimus teadusliku ja populaarteadusliku ajakirja lahutamisest. Eeldades, et jääb üks ajakiri, sooviti selles näha enam tänapäevaseid probleeme käsitlevaid kirjutisi, julgemalt tuua lugeja ette

**Kaasa ja edasi mõtlevad (vasakult) Nõo keskkooli direktor ENN LIBA, Tallinna 17. keskkooli direktor VALVE SPIRIDONOV, lasteaednik SILVI VILBA, Vabariikliku Koolieelse Metoodika Kabineti juhataja SIRJE ALMANN, Viljandi metoodikakabineti metoodik ELMA TOMSON ja ELKNÜ Keskkomitee instruktor MILVI ISRAEL.**

TÖNU KALLE fotod



vaieldavat, poleemilist, ülevaateid välisriikide pedagoogikast ja hariduselt. Lugeja peibutamiseks võib pakkuda välja järjejutu, lühiteadete asemel huumoritki. Autorite ringi soovitati laiendada mitte üksnes pedagoogide ja pedagoogikateadlaste hulgest. Sõna sekka võiksid öelda kõik, kes nii või teisiti kooliga seotud. Teravalt tõusis metoodiliste kirjutiste mahu suurendamise vajadus. Selle tarbeks pakuti välja ka «Nõukogude Õpetaja» vahelehe idee, nii nagu see kunagi oli.

Kõne all olid ka trükitehnika ja kujundus. Soovitati enam artikleid liigendust, rohkem eri šrifte, paremaid illustatsioone.

Üsna üksmeelselt jõudsid mõlemad grupid järeldusele, et **ajakiri vajaks uut nägu ja uut nimegi**, mille leidmiseks võiks välja kuulutada võistluse. Arvestades eesti pedagoogilise ajakirjanduse tavasid, pakuti selleks välja «Kasvatus». (Heaks eeskujuks võiks olla «Abiks Agitaatorile» muutumine «Küsimusteks ja Vastusteks» ning tänapäeval hästi loetavaks «Aja Pulsiks».)

Seega pörkasid kokku kaks eriliini, üks diferentseerimise, teine integreerimise poole püüdev. Diferentseerimise suuna esindajad soovisid endale oma erialast lähtudes materjali juurde, kuni jõuti uute ajakirjade väljaandmise ideeni. Integreeriv suund jäi küll õpetajakeskseks, kuid leiti, et ajakiri pole ainult õpetajale lugemiseks. Suunates temaatiliselt lähtepositsiooni näiliselt kitsamale valdkonnale (üldpedagoogiline, kasvatusedus, ajakiri pole koht, kus pakutakse aineõpetajale metoodikat), lugejaskond tegelikult laieneb. Vaidlus ajatemaatika ümber taandus tegelikult küsimusele — **kelle nime lugejat (valdavalt õpetajat) näha tahame, kes ta peab olema.** Uuenev kool nõuab iseseisvalt mõtlevat inimest. Maailma üldpedagoogiline situatsioon näitab, et õpetaja nuriseb ettekirjutuste üle (ja samal ajal nõuab retsepte). Kui talle aga anda vabad käed, selgub, et ei oskagi midagi peale hakata. Ajakirja ülesanne peaks olema õpetajat harida, suunata teda mõtlema, pakkudes selleks erinevaid kontseptsioone, õpetades nägema alternatiive, harjutades töötama erialakirjandusega.

Üksmeelselt olid mõlemad grupid arvamusel — ajalehe ja ajakirja ühistoimetust tuleb lahku lüüa. Kummalgi väljaandel on eri funktsioonid ja ajakiri peab leidma oma koha üldises kultuuris koolikultuuri kandjana. Selleks et nende ülesannetega toime tulla, vajab ta mahtu juurde.

Nn väike ring on oma ettepanekud teinud. Toimetust jääb ootama suure ringi omi. Niisiis, **millisena ja missuguse nime all Te tahaksite näha oma pedagoogikaajakirja. Ootame Teie arvamusi aadressil: Tallinn 200031 Gagarini 30.**



## KROONIKA



**HEINO LIIMETS,**  
TPedi pedagoogika ja psühholoogia  
kateedri juhataja, prof kt,  
NSVL Pedagoogika Akadeemia akadeemik

22. jaanuaril k.a tähistab oma 60. sünnipäeva üks veel väga noor mees, kes üle 35 aasta on andnud ideid ning ergutanud uurima mitmeid õpilase ja õpetaja isiksuse arenguga seonduvaid küsimusi: raskestikasvatatavus, õpilase asend klassis, kodu mõjud, interpersonaalsed suhted, isiksuse integraalsed karakteristikud, elutegevuse süsteem. Ta on tegelnud tasan- dus- ja süvklasseide rajamisega ENSVs, on üks kooli psühholoogiateenistuse rajamise algata- jaid kogu meie maal. Viimastel aastatel on Heino Liimetsa huvi keskendunud didaktika probleemidele.

Heino Liimetsa ideid on katsetanud, juuruta- nud ning edasi arendanud rohkem kui 20 aspiranti ja kümned ÕPUI liikmed.

Tihedad koostöösidemed oma õpilaste-aspiran- tidega, teadlastega meie maa eri paigust ning SDVst, Soomest ja Ungarist on viinud eesti pedagoogilise mõtte teistessegi kultuuridesse. NSVL Pedagoogika Akadeemia akadeemikuks sai Heino Liimets 1967. a, Helsingi (1982) ja Tampere (1985) ülikooli audoktor. 1985. aastast Eesti NSV teeneline teadlane.

Heino Liimets on üks õpetajate uurimistöo kur- suste rajamise algatajaid, aastast 1972 juhib Ühiskondlikku Pedagoogika Uurimise Instituuti. Ta on käesoleva eesti kooliuuendusliikumise vaimne isa.

Jätukvat ideede teket ja riskivalmidust!



### 16 mm filmiprojektoraparatuur «UKRAINA 7» II

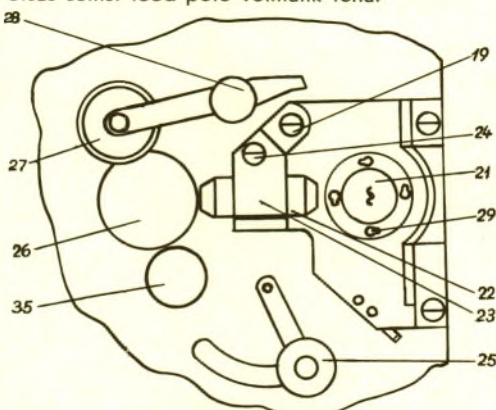
Helitaasestusploki konstruksioonis suuri muudatusi, võrreldes varasemate «UKRAINA» mudelitega, ei ole tehtud. Olulisemaks muudatuseks on uut tüüpi helilamp ja helilambi asend. Helilamp on asendatud suurema võimsusega, nn jämeda hõõgniidiga lambiga K6-30. Moderniseeritud on ka heliobjektiiv.

Seoses sellega, et filmikoopervabrikud valmistavad 16mm filme ainult fotograafilise (optilise) heliribaga, on filmiprojektoril «UKRAINA 7» ära jäetud magnetheli taasestushelipea. Teatud määral raskendab see ärajätmine amatöörfilmide ja ametkondlike filmide demonstreeerimist, sest need on üldjuhul varustatud vaid magnetilise heliribaga.

Vaatleme lähemalt muudatusi, mis on heliplokis tehtud.

Seoses uue helilambi kasutuselevõtuga on muudetud lugeva valguskiire moodustumist. Tuletame meelde, et varasematel «UKRAINA» mudelitel kasutati peenikese hõõgniidiga helilampe K4-3 ja heliobjektiiv C0200-1 projitseeris filmi heliribale helilambi hõõgniidi terava kujutise suurusega  $1,8 \times 0,18$  mm. Kahjuks ei saavutatud mitmesugustel tehnilistel põhjustel (lambi hõõgniidi ebaühtlus ja ebatäpne paigutus kolvis) ettenähtud kitsast lugevat valgusriba, mistõttu kannatas niigi väikese sagedusülekanega fotograafilise heliriba taasestamiskvaliteet. Uue heliploki variandi puhul kasutatakse jämeda hõõgniidiga alapingel (5,5 V) töötavat lampi (lambi nominaalpinge on 6 V). Lugev valgusriba moodustub objektiivi sisse paigutatud, valgust mitteläbilaskvast materjalist pilukatiku (pilu kõrgusega 0,06 mm) pilu kui helendava keha projektsioonist. Viimane ei sõltu helilambi kvaliteedist, vaid ainult heliobjektiivi ja filmi omavahelisest kaugusest. See kaugus on aga jääv ja tehase poolt välja reguleeritud. Tekkiv lugev valgusriba on mõõtmetega  $0,012 \pm 0,002 \times 0,18$  mm, s.o lugev pilu on uuel ploki kolmandiku võrra kitsam ja järelkult on parem ka helitaasestamise sagedusülekanne.

Heliobjektiivi reguleerimine on lubatud vaid spetsiaalses remonditehases, kuna n-ö põlve otsas sellist tööd pole võimalik teha.



Joonis 5. Optilise heli taasestusploki. 19. Reguleerimiskruvi. 21. Helilamp. 22. Heliobjektiiv. 23. Objektiivi kinnituskamber. 24. Kinnituskruvi. 25. Vetruv juhtrull. 26. Helitrummel. 27. Surverull. 28. Surverulli surve reguleerimisnupp. 29. Helilambi kinnitustapid. 35. Suunav rull.

Kui lugev valgusriba ei lange filmi heliriba keskele, vaid on külgsuunas nihkunud, kostab kõlarist kas koputav heli sagedusega 24 Hz või on heli nõrk ja ragisev. Viga saab parandada, kallutades lugevat valgusriba filmi liikumisega ristsuunas. Kallutamiseks keeratakse reguleerimiskruvi 19 (joonis 5) vastavalt vajadusele kas päri- või vastupäeva. Reguleeritakse kuulmise järgi filmi projitseerimise ajal.

Jälgi, et keerad reguleerimisel õiget kruvi 19, mitte pitsati all olevat objektiivi kinnituskruvi 24.

ALEKSANDER VINKEL,  
VÕTi tehnovahendite kabineti metoodik

## Noortekogude KÕOL

### И. УНТ. Как дифференцировать и индивидуализировать содержание образования.

Обновление нашей школы идет по пути оптимальности единства и дифференцированности. «Проект экспериментально учебного плана общеобразовательной школы Эстонской ССР» (см. «Н.к.», 1987, № 12) опубликован для ознакомления с ним общественности. Этот Проект содержит основные компоненты содержания образования будущего. Автор статьи коротко реферировывает их, а также перечисляет связанные с ними проблемы и предложения. В конце статьи приводится перечень вопросов, к решению которых следовало бы приступить в первую очередь. Подчеркивается необходимость использования имеющегося положительного опыта.

### Э.-М. ВЕРНИК. О связи программы и методики в концепции обучения предмету.

Автор излагает концепцию, высказанную на экспертном совещании предметной группы физиков в октябре 1987 г. в Ахья. Участники совещания предлагают представителям других предметов решить, насколько логику, подходящую для физиков, можно использовать в обучении другим предметам.

### Х. СИКК. Зачем и как интегрировать?

Одним из основных вопросов обновления школы является формирование у учащихся целостной картины мира при помощи установления тесных связей между дисциплинами. Статья рассматривает проблемы интеграции преподавания родного языка и литературы, потому что связь этих предметов еще недостаточна. Автор подробно рассматривает опыт школ Финляндии, знакомство с которым может оказаться полезным составителям наших новых программ.

### У. ЛЯЭНЕМЕТС. О функциональной нагрузке языков в Эстонской ССР.

Целью статьи является ознакомить читателей с действительным положением практического употребления разных языков среди населения эстонской национальности. Такие исследования проводились сектором языковой дидактики НИИП ЭССР. Результаты представлены в таблицах. Полученные данные

позволяют составителям новых программ и авторам учебников делать соответствующие коррективы. Приводятся также рекомендации по улучшению преподавания языков в общеобразовательной школе.

#### **А. ТООТС. Неделя зимнего спорта завоевывает право на жизнь.**

В учебных планах школ многих стран содержится большое количество спортивных мероприятий. В феврале 1988 г. в ЭССР предполагается четвертый раз организовать Неделю зимнего спорта. Автор считает, что эффект полезного действия этого мероприятия очень велик. Он обобщает уже имеющийся опыт и высказывает новые мысли об организации такой недели. Важно, чтобы мероприятия были для всех участников занимательными и интересными.

#### **В. ЛУЛЛА. О развитии личности ребенка.**

Автор рассматривает развитие личности ребенка в дошкольном возрасте и младшем школьном возрасте, одновременно указывая на ошибки, которые до настоящего времени допускались в развитии познавательной деятельности детей. Подчеркивается, что учитель должен уважать ребенка и направлять его на развитие своей личности с учетом половых особенностей. Хорошо, когда учитель при этом чувствует поддержку сильного классного коллектива и родителей.

#### **О демократизации личности.**

Статья представляет собой обзор встречи учителей-новаторов недалеко от Тбилиси, в селе Цинандали (первая такая встреча состоялась в сентябре 1986 г; см. «Н.к.» № 12, 1986), на которой шла речь о педагогике сотрудничества (процесс демократизации, развитие личности, творческие способности, зона ближайшего развития, путь саморегуляции, школа и социальные отношения и пр.).

#### **Р. ЛЕПИК, А. СУКАМЯГИ, Р. УРИНГ. Связь некоторых характеристик личности с типами личности и успеваемостью.**

Авторы знакомят с исследованием типов личности и профпредпочтениями 205 первокурсников ТГУ, которое проводили совместно кабинет профориентации и лаборатория педагогики высшей школы ТГУ в 1981 году. Исследование выявило существенную зависимость успеваемости от общих способностей, факторов и типов личности. Наличие определенных личностных качеств способствует формированию способностей и является предпосылкой результативного труда.

#### **М. КАЛЬМЕТ. На работу со своими пособиями.**

Автор знакомит с оборудованием рабочего кабинета и с методикой работы учителя русского языка Тихеметсаского совхоза-техникума Энно Лангеброона. Оборудование для кабинета изготовлено руками самого учителя и отвечает всем современным требованиям преподавания языка.

#### **В. МААНСО. Об упорядочении педагогической терминологии.**

Педагогическая терминология была длительное время неупорядочена. 1 апреля 1982 г. при НИИП ЭССР была создана республиканская комиссия педагогической терминологии, в состав которой входят представители различных учреждений и областей педагогики. Статья знакомит с деятельностью комиссии (к настоящему времени обсуждено приблизительно 2000 терминов) и приводит ряд педагогических терминов, которые должны войти в употребление. Рассмотренные в комиссии термины опубликованы в 10 брошюрах.

#### **Р. ПРУУЛЬ. Активизация учащихся на уроках физики.**

Автор показывает, как развивать интерес учащихся к физике. Речь идет также о самостоятельной работе как активизирующем методе. Опираясь на всесоюзные исследования и анкетный опрос, проведенный в школах Пярнуского района, автор показывает мотивы изучения физики, анализирует причины спада интереса учащихся к физике, знакомит с предложениями учителей и учащихся о том, как сделать уроки физики более интересным. Он дает инструкции по организации самостоятельной работы, различные типы задач рассматривает как возможность активизации учащихся.

#### **Л. КИВИ. М. РООСЛЕХТ. Обучение родному языку во II<sub>6</sub> классе.**

Авторы дают советы учителям, работающим с детьми, которые поступили в школу с шести лет. Более подробно рассматриваются приемы совершенствования умения читать и обучения правописанию.

#### **Э. ЯЭ. Детское учреждение в сотрудничестве с семьей, школой и хозяйством родного края.**

Автор — старший воспитатель Ориссаареского детсада-яслей, в котором работа ведется в сотрудничестве с родителями. Организируются мероприятия, которые интересуют как детей, так и их родителей. Это способствует повышению желания родителей участвовать в воспитательной работе. Важно также связать общими усилиями хозяйство, школу и детский сад. Все это служит одной цели: воспитывать в детях уважение к труду и трудовому человеку, желание жить и работать в своем родном крае.

#### **Л. АНДРЕЗЕН. Эстонской крестьянской школе 300 лет.**

В прошлом году в нескольких местах Эстонии отмечалось 300-летие местных школ. Это наши старейшие крестьянские школы. В статье идет речь о распространении книг в Эстонии и развитии крестьянских школ в XVII в. Более подробно рассказывается о деятельности Б. Г. Форселиуса, который открыл первое учебное заведение для подготовки учителей для крестьянских школ.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

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

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

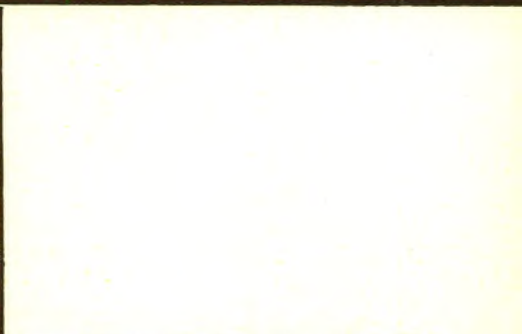
Ladumisele antud 27. 11. 1987. Trükkimisele antud 24. 12. 1987. Trükiarv 4000.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 4783.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Орган Министерства просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Ньюкууде кооль» («Советская школа»).





JÄNEDA ST

88-50a