

Noukoguide **KOOL**

JUULI 1979





22 aastat tagasi võttis meie vabariigi valitsus vastu otsuse Eesti Riikliku Vabaõhumuuseumi loomisest. Muuseumi asutamise põhjustas eelkõige see, et alates 19. sajandi lõpust hakkas traditsioonilise feodalismi ja varase kapitalismi perioodi talurahvaarhitektuur kiiresti kaduma.

1957. aastal eraldati Vabaõhumuuseumi jaoks maa-ala 7 kilomeetri kaugusel Tallinna kesklinnast — Kopli lahe kaunil rannal Rocca al Mares. Praegu on muuseumi umbes 70 ha suurusel territooriumil ühtsesse ansamblist koondatud eesti taluarhitektuuri kõige tüüpilisemad ehitised koos vastava sisustuse, tarbevara, tööriistade ning rikkalike rahvakunstiesemetega.

Eesti ajaloolis-etnograafiliste valdkondade materiaalse kultuuri erijoonest lähtuvalt on muuseumi maa-ala jaotatud neljaks tsooniks: Põhja-Eesti, Lõuna-Eesti, Lääne-Eesti ja saared.

Ekspositsioonis on keskne koht elamust, kõrvalhoonetest ja aedadest koosnevatel taluüvedel koos kõige sinna juurde kuuluvaga.

Praeguseks on lõpule jõutud esimese ehitusjärguga. Vabaõhumuuseum saab edaspidi administratiivhoone, rajatakse uusi etnograafilisi komplekse, hoidlaid. Muuseumi külastajate hulgas on palju kooliõpilasi. Möödunud õppeaastal käis Rocca al Mares 459 õpilasekskursiooni [13 000 õpilast].

Teame, et suvekuudel esineb puhkepäevadel Vabaõhumuuseumis rahvakunstiansambel «Leigarid». Vaadatud ja kuulatud on ka õpilaste esinemisi. 1977. aastal esinesid seal laste rahvapilliorkestrid, möödunud aastal Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee rahvakunstiansambel. Villu Maaski fotoreportažil ongi jäädvustatud noored fantsijad ja pillimehed endisest Kullamaa kihelkonnast pärit Sassi-Jaani talu avaral õuel ja rehielamu ees.

MLKP Keskkomitee seab NSV Liidu Haridusministeeriumi, NSV Liidu Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi, NSV Liidu Riikliku Kutsehariduskomitee ja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia ette ülesande saavutada õppe- ja kasvatusprotsesside orgaaniline ühtsus, teadusliku maailmavaate, kõrgete moraalsete ja poliitiliste omaduste ning tööarmastuse kujundamine õpilastes ja üliõpilastes. Sisendada õppivatesse noortesse huvi poliitiliste teadmiste vastu, igakülgset arendada nende ühiskondlikku aktiivsust. Rakendada abinõusid koolivälise töö, tehnilise ja kunstilise loomingu ning kehakultuuri ja spordi edasiarendamiseks.

Otsus juhib tähelepanu vajadusele igati tugevdada perekonna, kooli ja üldsuse sidet, ilmutada igapäevast hoolitsust pedagoogilise kaadri eest, tõsta õpetaja, õppejõu, meistri ja juhendaja autoriteeti, arendada töökollektiivide šefflust koolide ja kutsekoolide üle.

MLKP Keskkomitee otsusest ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatusöö edasisest parendamisest.

Nõukogude Kool

JUULI 1979

- 4 **B. LJUBIMOV** Õpetajate poliitharidus-süsteemi komplekssus
- 7 **E. KIVI** Põlva metoodikakabinetis
- 10 **K. ALEKSIUS** Teemaatilise planeerimise kompleksne arendus
- 14 Õpetaja emotsionaalne tasakaal
- 25 **A. TÜMANOK** Teadmiste tase ja ainetevahelised seosed
- 28 **A. NEMVALTS** Tehnilise kirjaoskuse õpetus tööõpetuse tundides
- 34 **V. RELVIK** Noodistlaulmine ja muusikalises arengus mahajäänud õpilased
- 38 **V. NEARE** Arengupeetusega laste matemaatikateadmiste iseärasusi
- 41 **H. KAROLIN** Teemaatiline plaan kirjanduskabinetis
- 45 **И. БАТАРИНА** О структуре и содержании учебного комплекса V кл.
- 48 **T. TULVA** Uusi mänguasju imikutele ja maimikutele



IJA BATARINA, Eesti NSV PTUI koolijõudluse sektori vanemteadur, pedagoogikakandidaat, 4., 5. ja varasema 7. klassi õpiku, samuti rahvuskoolide 3. klassi üleliidulise õpiku autoreid, vabariikliku õppekirjanduse komisjoni liige. 1953. aastal lõpetanud A. I. Herzeni nimelise Leningradi Riikliku Pedagoogilise Instituudi, töötanud vene keele õpetajana Kehra keskkoolis ja E. Vilde nimelises Tallinna Pedagoogilises Instituudis õppejõuna ning vene keele kateedri juhatajana.



TAIMI TULVA.
E. Vilde nimelise Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
koolieelse kasvatuse
kateedri dotsendi kt.,
pedagoogikakandidaat.
Lõpetanud sama
instituudi algõpetuse
pedagoogika ja
psühholoogia erialal
1967. aastal. Töötanud
õpetajana mitmes
Tallinna koolis. 1976.
aastal kaitses A. I.
Herzeni nimelise
Leningradi Riikiiku
Pedagoogilise Instituudi
Pedagoogika- ja
Psühholoogiateaduste
Teadusliku Nõukogu ees
edukalt väitekirja
«Kainiku töövõime
edendamise
pedagoogilisi tingimusi».

VOLDEMAR MAASKI
värvilised kaanefotod.
Fotod tekstis
MARGUS VIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

52 H. LUPP *Lapsekeele uurimisest Eestis*

55 Kroonika

55 Bibliograafia

Б. ЛЮБИМОВ. Комплексность системы политоб- разования учителей.	4
Э. КИВИ. В Пылваском методическом кабинете.	7
К. АЛЕКСИУС. Комплексное развитие тематиче- ского планирования.	10
Эмоциональное равновесие учителя.	14
А. ТЮМАНОК. Уровень знаний и межпредметные связи.	25
А. НЕМВАЛЬЦ. Обучение технической грамоте на уроках труда.	28
В. РЕЛЬВИК. Пение по нотам и отстающие в му- зыкальном развитии учащиеся.	34
В. НЕАРЕ. Особенности знаний по математике у детей с отсталостью в развитии.	38
Х. КАРОЛИН. Тематический план в кабинете ли- тературы.	41
И. БАТАРИНА. О структуре и содержании учеб- ного комплекса V класса.	45
Т. ТУЛЬВА. Новые игрушки для младенцев и ма- лышей.	48
Х. ЛУПП. Исследование детской речи в Эстонии. Хроника.	52 55
Библиография.	55

ÕPETAJATE POLIITHARIDUS- SÜSTEEMI KOMPLEKSSUS

BORISS LJUBIMOV

«...me ütleme avalikult, et kool väljaspool elu, väljaspool poliitikat — see on vale ja silmakirjalikkus.»

(V. I. Lenin. Teosed. 28. kd., lk. 69.)

See Lenini nõuanne on aktuaalne tänapäevalgi. Kooli järjest kasvav osatähtsus meie ühiskonnas esitab kõrgendatud nõudmised ka tema kaadrile. Tuntud parteilised juhtnöörid meenutavad meile, et õpetaja kasvatab õpilasi nii isikliku eeskuju kui ka käitumisega, oma kõrge kõlblusastmega. Õpetajalt nõutakse loomingu- lise potentsiaali järjekindlat ja maksimaalset arendamist. Kasvab pedagoogide niisuguste sotsiaalsete ja poliitiliste omanduste osatähtsus nagu poliitiline teadlikkus, ideeline veendumus, aktiivne eluhoiak, sotsialistlik kollektivism, internatsionalism, kõrge poliitiline kultuur, ühiskondlik-poliitiline aktiivsus, oma tegevuse kõlbelis-poliitilise sisu sügav mõistmine, propagandistimeisterlikkus.

Nende iseloomuomaduste väljaarendamine ühiskonnateaduste positsioonilt nõuab meie õpetajatelt marksistlik-leninliku teooria põhjalikku tundmist ja omandatu praktikasse rakendamist, sotsiaalset aktiivsust.

Õpetaja omandab praegusajal marksistlik-leninlike teadmiste aluseid järgmiste õppevormide kaudu:

- parteiharidussüsteem;
- marksistlik-leninliku teooria ja NLKP poliitika aktuaalsete probleemide tundmaõppimine õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise süsteemis (VOT-i kursuste kaudu);
- poliitiliste teadmiste omandamine massiliste propagandavormide abil (rahvaülikoolid, lektoriumid jm.).

Õpetajate ideelis-teoreetiliste teadmiste taseme tõstmise põhituumiku moodustab siiski parteiharidussüsteem, mille kaudu pidevalt täiendab oma teadmisi valdav osa haridustöötajast. Levinumaks eel-nimetatud õppuste vormiks meie vabariigi koolides on kujunenud teoreetilised seminarid. Nende temaatika haarab põhiliselt kommunistliku kasvatuse ja rahvahariduse küsimusi, lähtudes NLKP XXV kongressi otsustest, ideelis-poliitilise kasvatustöö kompleksusest, isiksuse igakülgsest arendamisest, sotsialistliku elulaadi arengust. 1978/79. õppeaasta teoreetiliste seminaride õppustel tutvusid pedagoogid põhjalikult L. I. Brežnevi teostega «NLKP ideoloogia-töö aktuaalseid probleeme», «Väike maa», «Taassünd» ja «Uudismaa». Suur osa meie vabariigi õpetajaskonnast täiendas ja täiendab ka edasi oma poliitilisi teadmisi marksismi-leninismi ülikoolides. See on tõend pedagoogilise kaadri ideelis-teoreetilise küpsuse kasvust, annab tunnistust õpetajate suurenevast huvist poliitiliste teadmiste vastu.

Ülaltoodud poliitharidustöö kollektiivsed vormid aitavad õpetajat tema poliitilisel eneseharimisel. Nad annavad õpetaja individuaalsele enesetäiendamisele kindla suuna, seavad tema ette uued ülesanded marksistlik-leninliku teooria omandamisel, määravad kindlaks nende ülesannete elluviimise teed ja vahendid, mis leiavad fikseerimist enesetäiendamisplaanides.

Kuid poliitharidustöö võib olla efektiivne vaid siis, kui omandatavad teadmised pole formaalsed, vaid seesugused, mis saavad olla praktilise töö orientiiriks, muudavad selle veel enam läbimõeldumaks ja efektiivsemaks.

EKP Keskkomitee Poliitharidusmaja ja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Täiskasvanute Üldhariduse TUI korraldatud küsitlus Tallinna, Tartu ja Kohtla-Järve linna, Viljandi ja Tartu rajooni haridustöötajate hulgas näitas, et õpetajad hindavad kõrgelt poliitiliste teadmiste osa nende ideelis-teoreetilise taseme tõstmisel. Algallikate hulgas, mida küsitletavad töid esile aktuaalse teabe saamisel marksistlik-leninliku teooria valdkonnas, nimetati kõige enam kõrvuti parteiajakirjadega just parteiharidussüsteemis õpitut.

Õpetajate vastused tervikuna peegeldasid ideelis-teoreetiliste teadmiste kõrget taset. Ligi 80% pedagoogidest nentis, et poliitõppusteks valmistudes kasutavad nad parteidokumente ja marksismi-leninismi klassikute teoseid. Küsitletute enamik (72,7%) märkis, et poliitharidusvõrgus omandatu aitab neid õppetunni ideelis-poliitilises kasvatustöös, kaks kolmandikku ent teatas, et nad kasutavad poliitharidussüsteemis õpitut õpilastega tehtavas internatsionalistlikus ja sõjalis-patriootilises

kasvatustöös, sisendades õpilastele poliitilist teadlikkust ja aktiivsust, ideelisi veendumusi.

Neid õpetajate arvamusi jagavad ka koolijuhid. Peaaegu kõik nad märgivad, et enamik õpetajaid saab süsteemikindlad poliitilised teadmised teoreetiliste seminaride õppustel ja et just see parteiharidustöö vorm vastab pedagoogide nõudmistele, huvidele ja nende ettevalmistuse tasemele.

Koolijuhid rõhutavad, et osalemine poliitseminaride töös avardab pedagoogide ideelis-teoreetilist silmaringi, mõjustab õppetundide ideelise taseme tõusu. Nad seostavad õpetajatepoolset marksistlik-leninlike teadmiste aktiivset omandamist kasvatustöö paranemisega koolis, haridustöötajate jõupingutustega mitmekesistada ja intensivistada ühiskondlikku tegevust, õpetajate sügava teadlikkusega oma töö sotsiaal-poliitilisest tähtsusest.

Koos sellega ütlesid haridustöötajad välja oma nõudmised poliitõppuste edendamiseks. Osa küsitletud õpetajaid märkis, et mitmetes õppe- ja kasvatustöö lõikudes tunnetavad nad veel teadmiste ja oskuste nappust, millele saaks vastuse just poliitõppuste kaudu. Õpetajad ootavad propagandistidelt süvendatud teoreetilist ja meetodilist abi ateistlikus kasvatustöös, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide töö suunamisel ning töös lastevanematega. Vajadus on välja töötada koolis korraldatavate poliitinformatsioonide sisu ja meetoodika, diskussioonide korraldamise süsteem ühiskondlik-poliitilistel ja kõlbelis-moraalsetel teemadel.

Peab tõdema, et just need suunad õpetajate tegevuses ei ole saanud teaduslikku mõtestatust ega küllaldaselt edasi arenenud. Näiteks kinnitab koolitöö praktika, et siiani ei rahulda õpilaste poliitinformatsioonide korraldus, täielikult ei ole välja töötatud õpilasdispuutide meetoodika ja loominguliste klubide töö. Tuleb välja, et just neis tööloikudes, kus pedagoogid puutuvad kokku oluliste raskustega, tunnetavad nad ühtlasi puudujääke metodoloogilistes teadmistes, millega neid täielikult ei varusta ka propagandistid.

Sel moel tekivad käärid poliitõppuste kõrge ideelis-teoreetilise taseme ja kuulajate mitteküllaldaste oskuste vahel õppustel saadud teadmisi pedagoogilise tegevuse eri valdkondades ellu rakendada.

Kuidas seda lõhet vältida?

Võtme selle ülesande lahendamiseks annab parteiline nõudmine komplekssest lähenemisest ideoloogiatööl. Komplekssus eeldab poliitharidustöö seostamist laia sotsiaalse aktiivsusega, osavõtuga tööst ühiskonna hüvanguks, ühiskondliku tegevuse juhtimisega. Komplekssus eeldab samuti propagandatöö võtete, vormide ja

meetodite mitmekesisust, samal ajal nende omavahelist seost ja järjepidevust, arvestades regioonide, gruppide, eri kihtide ja kollektiivide ning üksikisikute omapära.

Kompleksse nõudmise valguses muutub aktuaalseks pedagoogide marksistlik-leninliku teooria õppimine, mis toimub erinevates organisatsioonilistes vormides: parteiharidussüsteemis, kvalifikatsiooni tõstmisel, massilise propaganda süsteemis (lektooriumid, rahvaulikoolid) ja nende vormide omavaheliste seoste süvendamisel.

Haridustöötajate poliithariduse kompleksse lahendamise teede otsingule on pühendatud EKP Keskkomitee Poliitharidusmaja ja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Täiskasvanute Üldhariduse TUI ühine uurimistöö. Haridustöötajate poliitilise enesetäiendamise parimate töökogemuste levitamiseks ja üldistamiseks korraldati paralleelselt ankeetküsitlustega parteiharidusvõrgu teoreetiliste seminaride propagandistidele omalaadne eneseanalüüs. Selleks märkisid õppuste juhid spetsiaalsetesse päevikutesse oma tegevuse põhilised elemendid ja tähelepanekud ning samuti kuulajate tehtud tööd ja ettepanekud.

Küsitleti umbes tuhat haridustöötajat. Läbitöötamiseks saadi päevikud 80 teoreetilise seminari kohta, kus ühtekokku osales 2000 pedagoogi.

Õpetajate poliithariduse praktika analüüs näitas, et propagandistid seavad ülesandeks orgaaniliselt ühtselt tundma õppida partei poliitikat ja teooriat tihedas seoses kommunistliku ülesehituse praktikaga.

Teoreetiliste ja praktiliste probleemide ühisarutelu seminaridel aitab õpetajail sügavamalt mõista NLKP teoreetilist panust marksismi-leninismi edasiarendamiseks. Propagandistide päevikud annavad tunnistust kuulajate aktiivsusest. Üle 60% seminarõppustest on sellised, kus kuulatakse ettekandeid ning toimub ka nende elav arutelu, ent Viljandi ja Tallinna linna Lenini rajoonis ületas niisuguste arutelu-seminaride osa isegi 80%. Umbes pooled seminarides osalejaist esinesid õppeaasta jooksul ettekannetega, üle poolte aga osalesid aruteludes, mõned isegi 2—3 korda ja rohkemgi.

Päevikutes on fikseeritud õppustel kuulajate poolt esitatud sadu küsimusi. Nende küsimuste iseloom näitab kuulajate mitmekülgset huvi käsitletud probleemide vastu, nende püüdu sügavalt juurelda sotsiaalsete ja maailmavaatelistele probleemide üle. Kõige enam kohtab küsimusi kommunistliku kasvatustöö ja hariduselu valdkonnast, mitmest aspektist puudutatakse NLKP sise- ja välispoliitikat, paljusid huvitab oma kodurajooni ja -linna ning -vabariigi sotsiaal-majanduslik areng.

Meie töökollektiivide aktiivsus kõigis elusfäärides aitab kuulajail veenduda poliitiliste teadmiste omandamise vajaduses, sügavalt ja teadlikult tungida sotsiaalsete suhete sisusse, ilmutada ja arendada kõrvuti erialaste teadmistega teadmisi poliitikat, kõlblusest, kultuurist. Suur osa selles on praktilistel ülesannetel.

Propagandistide päevikute põhjal koostas ettekandeid ja referaate umbes 70% kuulajaist, ent praktilisi ülesandeid täitis vaid vähem kui veerand seminaridest osavõtjaid. Muu hulgas ei haara needki ülesanded veel küllalt olulisi pedagoogilise töö suundi. Osa propagandiste ja koolijuhte ei tunnusta ega kasuta veel täiel määral võimalusi, mida pakuvad sidemed teooria ja praktika koostöökseks sellelaolise õppevormi kaudu. Küsimusele «Millistele kutsealase ja ühiskondliku tegevuse aspektidele panna rõhuasetus õpetajate praktilistes ülesannetes?» vastas enamik koolijuhte õigesti: kasvatus-tööle. Samal ajal niisuguseid pedagoogitöö lõike nagu ühiskondlik töö, ettevalmistus propagandisti- ja lektoritööks, töö poliitinformaatorina, metodoloogilise ettevalmistuse täiustamine, nimetasid vaid vähesed koolijuhid.

Õpetajad ise märgivad, et propagandistid annavad veel vähe üldistavaid, loominguilisi ülesandeid, mis suunaksid analüüsima kollektiivi ühiskondlik-poliitilist elu, õppe- ja kasvatustöö eesrindlikke kogemusi.

Õpetajate küsitlus näitas, et nende poliitiliste teadmiste ja praktilise tegevuse tase on üldjuhul kõrgem seal, kus kuulajail on rohkem ühiskondlik-poliitilise töö kogemusi. Õpetajad, kes täidavad propagandisti või poliitinformaatori kohustusi, märgivad teistest märksa sagedamini, et oma põhitöös kasutavad nad rohkesti poliitõppustel saadud kogemusi ja teadmisi. Palju räägib enda eest ka seos: mida kõrgem on poliitõppuste efektiivsus ning tugevam nende mõju õppe- ja kasvatustöö eri lõikudele ja õpetaja ühiskondlikule tegevusele, seda suurem on poliitõppustes osalejate aktiivsus, keerulisem selle korraldus ja antud ülesannete iseloom.

Mingil määral iseloomustab poliitiliste teadmiste kasutamist ka eriala omapära, õpetatava aine spetsiifika. Nende hulgas, kes aktiivselt kasutavad oma teadmisi õpilastes ühiskondlik-poliitiliste huvide äratamiseks, on palju ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajaid ning koolidirektoreid. Poliitõppust kui metodoloogiliste teadmiste allikat ja selle osa ühiskonnateaduste ning täppisteaduste õpetamisel kriipsutavad alla ka geograafia-, ajaloo- ja bioloogiaõpetajad.

6 Need andmed kinnitavad veel kord õppematerjali diferentseeritud valiku

vajadust, pedagoogiliste vormide ja meetodite arvestamist erineva kategooriaga kuulajate jaoks. Väga tähtis on poliitõppustel diferentseeritult arvestada mitmesuguseid propaganda ja informatsiooni massitiraazis algallikaid. Paljud küsitletud õpetajatest saavad marksistlik-leninliku teooria küsimuste käsitlemisel abi (lisaks poliitõppustele) poliitilistest ajakirjadest, keskajalehtedest ja loengutelt. Näiteks rahvusvahelise elu küsimusi käsitlevast informatsioonist eelistatakse vastavaid loenguid, millele järgnevad informatsiooniallikatena televisioon, kesk- ja vabariiklikud ajalehed ning raadio.

Teadlaste ja propagandistide aktiivse koostööna on välja töötatud teoreetiliste ja praktiliste ülesannete näidiskomplekt õpetajatele, kes osalevad parteiharidussüsteemi õppustes. Nende ülesannete koostamisel lähtuti NLKP poliitika aktuaalsetest probleemidest, mis tulenevad NLKP XXV kongressi otsustest ja NSV Liidu konstitutsioonist, kuhu on lülitatud küsimusi, mida käsitletakse nii ühiskonnateaduste kursuse kui ka marksistlik-leninliku teooria eri aspekte sisaldavate probleemtsükli teooria õppustel.

Nende ülesannete peaesmärkide hulgast rõhutame järgmist:

- süvendada marksistlik-leninlikku maailmavaadet;
- tugevdada pedagoogilise kaadri ideoloogilist ettevalmistust ja kujundada teaduslikku lähenemist ühiskondlik-poliitilisele ning erialasele tegevusele;
- arendada propaganda- ning massilisi poliitilise töö oskusi ja vilumusi;
- valmistada lektoritööks;
- omandada teadusliku üldistamise meetodika eesrindlikke kogemusi, praktilise tegevuse analüüsi ja konkreetsete sotsioloogiliste uuringute meetodikat.

Neist ülesannetest koostatud eksperimentaalmaterjale kasutasid 1977/78. ja 1978/79. õppeaastal edukalt pedagoogidest propagandistid M. Pihla Abja keskkoolist, V. Reitsnik Valga 2. 8-klassilisest koolist, Kohila keskkooli direktor O. Terno, Palamuse keskkooli direktor E. Kägo, Tartu 3. keskkooli õpetaja V. Aasma ja teised. Mainitu ellurakendamine teoreetiliste seminaride õppustel aitas tihedalt seostada õpetajate poliitõppusi praktikaga noore põlvkonna õpetamisel ja kasvatamisel Harju, Võru, Kingissepa, Paide, Pärnu ja Haapsalu rajooni ning Narva, Tartu, Sililamäe ja Kohtla-Järve linna koolides.

Propagandistide ja kuulajate arvamus mõõda aitab praktiliste ülesannete täitmine paremini kasutada seminaridel saadud teoreetilisi teadmisi ja oskusi igapäevases töös ning sel teel veenduda, et need teadmised ja oskused relvastavad praktiliseks tööks igauht. Teisest küljest,

kasutades ülesannete täitmisel seminaridel saadud teadmisi, stimuleerib see neid teadmisi veelgi süvenenumalt omandama.

Eksperimentaalselt kasutusel olevate materjalide analüüs lubab öelda, et pedagoogilise kaadri poliitharidustöö on teinud mõningaid edusamme täiustumise teel selleks kompleksse lahenduse leidmisel.

Eelkõige on see teoreetiliste teadmiste edasine kasv, poliitõppuse sisu pidev aktuaalsus, aga samuti püüd seostada ning täiustada õppeplaan ja -programme, tõsta õpetajate ideelis-poliitilist taset õppuste meetodite ja võtete mitmekesistamisega.

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegium arutas Lipetski oblasti haridusosakonna tööd instruktiiv-metoodiliste dokumentide tutvustamisel.

Tõdeti, et oblastis selles suunas teatavat tööd tehakse. Õpetajate täiendusinstituut ja rajoonide metoodikakabinetid aitavad õpetajaid kurssi viia tänapäevaste metoodikauudistega. Ainealaseid tähtsamaid uusi õppevahendeid ja publikatsioone tundis küsitletule enamik. Lipetski Pedagoogilises Instituudis tegutseb eriseminar pedagoogikateaduse saavutuste praktikasse evitamiseks.

Hoopis halvemini tuntakse aga instruktiivdokumente ja metoodilist kirjandust kooli tegevuse ja kasvatustöö kohta. 424 küsitletud õpetajast ainult neljandik teab NSV Liidu Haridusministeeriumi instruktiivkirja «Kooli tegevuse hindamise kriteeriumid» sisu. Koolide direktoritest ja nende asetäitjatest tunnevad vähem kui pooled NSV Liidu haridusministri käskkirja «Abinõudest õpilaste tervise kaitse edasise parandamisel» sisu, õpetajad aga üldjuhul ei tunne seda normatiivdokumenti. Neljandik direktoritest vastas kirjalikul küsitlusel, et nad ei ole kursis dokumentide kogumikuga «Kasvatustöö koolis». Ainult kolmandik õpetajatest pidas oma teadmisi kasvatustöö näidisprogrammi kohta ammendavateks.

Nimetatud puudused said võimalikuks seetõttu, et oblastis puudub selles töös hästi läbimõeldud süsteem. Nõrgalt kontrollitakse koolijuhtide tööd õpetajatele informatsiooni edastamisel saabuvate dokumentide sisu ja teaduslik-metoodilise kirjanduse kohta.

Lipetski oblasti haridusosakonnal soovitati välja töötada konkreetseid meetmeid esinevate puuduste kõrvaldamiseks, pedagoogikaosakonnal aga jätkata haridusorganite tegevuse tundmaõppimist normatiivdokumentide sisu, teaduslik-metoodilise kirjanduse viimisel praktikasse.

Otsustati 1980. aastal korraldada konverents pedagoogikasaavutuste praktikasse evitamise kohta.

PÕLVA METOODIKA- KABINETIS

EHA KIVI

Töö planeerimine

Pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine meie vabariigis on planeeritud viisaastakute kaupa, seega on ka kogu metoodiline töö perspektiivselt planeeritav. Eesti NSV Haridusministeerium ja Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut on andnud kõige tähtsamad õppe- ja kasvatustöö sõlmküsimused, millele juhtimistegevuse kõigis lüli- lides peatähelepanu osutada.

NLKP XXV kongress andis käesolevale viisaastakule suunitluse kvaliteedile ning efektiivsusele. See nõudis metoodilise töö mõningaid ümberkorraldusi, mis meie rajoonis said põhimõtte: lähemale õpetajale ja tema töö probleemidele.

Tööd planeerides pidasime vajalikuks jaotada põhiküsimused õppeaastate kaupa järgmiselt:

1975/76 — kuidas õppida, kuidas õpetada; õpilaste iseseisev töö, individualiseeritud ja diferentseeritud õpetamine;

1976/77 — efektiivsed õpetamismeetodid (probleemõpe, rühmatöö, kino- ja referaattunnid, dispuudid jm.);

1977/78 — õpilaste ideelis-kõlbleline kasvatamine, nende positiivse õppimis- ja eluhoiaku kujundamine; õppeaja ratsionaalne kasutamine;

1978/79 — jätkub positiivse eluhoiaku kujundamine ja maailmavaate kasvatamine; tunniväliliste ürituste metoodika omandamine; hinne ja hinnangud;

1979/80 — kvaliteet õppe- ja kasvatustöös, õpilasmavalitsuse pedagoogilise juhendamise metoodika; jätkuvalt töökasvatuse probleemid.

Järgmise õppeaasta põhiprobleemid teatame maikuuks nii rajooni ainesektsioonidele, koolidevahelistele metoodikaringidele, keskkoolide ainekomisjonidele, eesrindlike kogemuste koolidele kui ka kõikide koolide juhtkondadele. Nimetatud plaan pannakse välja koolide teatetahvlele teadmiseks kõigile õpetajaile.

Plaanide realiseerimiseks on tööle rakendatud ülerajoonilised sektsioonid, koolidevahelised piirkondlikud metoodilised ringid, keskkoolide metoodikakomisjonid, rajooni eesrindlike kogemuste koolid ja rajoonisisese kursused.

Rajooni sektsioonidena töötavad kunstilise kasvatus, muusikalise ja kehalise kasvatus, võorkeele, sõjalise algõpetuse, tütar- ja poeglaste tööõpetuse õpetajad, vanempioneerijuhid, kasvatajad, klassijuhatajad, kooli raamatukogu ja koolieelsete lasteasutuste töötajad jt. Koos käiakse 4—6 korda õppeaastas.

Koolidevahelistes piirkondlikes metoodikaringides täiendavad teadmisi algõpetuse, eesti keele ja kirjanduse, vene keele ja kirjanduse, geograafia-, bioloogia-, keemia-, ajaloo ja ühiskonnaõpetuse, matemaatika- ja füüsikaõpetajad. Ringide keskusteks on piirkonna keskkoolid. Koosolekud toimuvad kord õppeveerandis. Ühiseid probleeme lahendatakse veel augusti- ja jaanuarikuu nõupidamistel. Rajoonis on kujunenud piirkondlike metoodikaringide töökoosolekute korraldamise kindel süsteem, mis on õpetajate poolt heaks kiidetud. Kõik koolid saavad õppeaasta alguseks kindla töögraafiku, milles on koosolekute täpsed ajad ja kohad, ära näidatud põhisuunad, kus ning millal mingid probleemid arutlusele tulevad. Sellega on tagatud töö rütmilisus ja antud võimalus teiste piirkondade asjasthuvitatud õpetajatele osaleda koosolekul vastavalt soovile. Samuti annab see võimaluse metoodikutel kõigist neist koosolekutest osa võtta.

Sektsioonides kuulatakse põhiliselt teoreetilisi ettekandeid pedagoogika saavutustest, teaduse ja tehnika valdkonnast, aineõpetuse olukorrast ning probleemidest, eesrindlikest töökogemustest. Koolidevahelistes metoodikaringides on põhitähelepanu suunatud teoreetilise-teaduslike seisukohtadega seostatud praktilistele õppustele. Antavate näidistundide eesmärgid on seotud sektsioonides või ainekomisjonides päevakorras oleva probleemi või teemaga.

Vaatleme näitena, kuidas käsitlesime küsimust õppima õpetamisest. Rajooni sektsioonis mõtestati teoreetiliste ettekanetega lahti marksismi-leninismi õpetust, pedagoogikateaduse psühholoogia ja aine-metoodika saavutusi, asetati rõhk sellele, et edu õpilaste õpetamisel, kasvatamisel ja arendamisel saavutatakse rohkem kui üksiku hea tunniga nende läbimõeldud süsteemiga. Koolidevahelistes piirkondlikes metoodikaringides tutvuti näidistundides, kuidas õpilasi õppima õpetatakse, kuulati töökogemuslikke ettekandeid sellel teemal ning iga õpetaja töötas individuaalse enesetäiendamise läbi dotsent E. Koemetsa raamatu «Kuidas õppida?».

Nimetatud teemat käsitleti ka järgmisel õppeaastal, siis aga juba positiivse õppimishoiaku kujundamisel ja klassi- ning kooliväliste ürituste baasil, samuti õpilaseorganisatsioonides. Selletaoliselt toimime kõigi põhiprobleemide lahendamisel.

On loomulik, et juht (juhid) peab eelkõige olema kursis kõige uuema, olema võimelised organiseerima koolides õppe- ja kasvatustööd parimate pedagoogiliste teadmiste, saavutuste ja kogemuste najal. Seda arvestades oleme organiseerinud juhtkonna õpetamise kohapeal. Et sellest ettevõtmisest Põlva rajoonis on valminud Eesti NSV teenelisel õpetajal Kanepi keskkooli direktoril N. Paisnikul koolijuh-tide täiendusteaduskonnas kursusetöö (1977. a.), peatume direktorite asetäitjate kohalikul kursusel.

Vaadeldava kursuse põhiprobleemid metoodilise töö valdkonnas on enam-vähem samad mis aineõpetajatelgi. Direktorite asetäitjate väljaõpe toimub aasta varem ja seda sellepärast, et nad oleksid võimalised õpetajate metoodilist tööd suunama ja juhendama, näitama loovat suhtumist probleemi lahendamisel. Õppused toimuvad üle kuu neljapäeviti (enese-täiendamise päeval) kuu teisel nädalal baaskoolides. Igal õppusel on kindel teema. 1976/77. õ.-a. tutvusime efektiivsete õpetamismeetoditega ning aja ratsionaalse kasutamise võimalustega. Vaatluse all olid nii õppetund kui ka igasugused koosolekud; nõupidamised ja seminarid. Püüdisime anda hinnangu koosolekute ja nõupidamiste kasule. Selleks et koosolek või nõupidamine oleks lühike, peab see olema põhjalikult ette valmistatud. Vaagisime õppenõukogu, parteialgorganisatsiooni, klassijuhatajate koondise jt. koosolekuid. Seadsime eesmärgiks, et ükski koosolek (sealhulgas ka õppenõukogu) ei kestaks üle tunni. Et Kanepi keskkool on juhtkonna väljaõppe baaskool ning selles juba mõndagi saavutanud, toimuski näitlik õppenõukogu seal.

Ühtaegu oli koosolek üks väljaõppe päevakorrapunkte. Koosoleku päevakorras oli Kanepi keskkooli 1976/77. õ.-a. III veerandi õppe- ja kasvatustöö analüüs. Analüüsimisel esitas direktori asetäitja V. Tohver võrdlevad andmed pooleni oleva ja eelmise õppeaasta õppeedukuse kohta tabelina; tõstis esile paremad klassid, õppeained, avaldas kiitust parematele õpetajatele. Veel toodi välja kooli sisekontrolli, õppetunni kvaliteedi ja õpilaste teadmiste kontrolli tiheduse, hindamissageduse ja hinnete suhe. Kooli direktor N. Paisnik analüüsis õpilaste koolist puudumist klassi, puudumiste põhjusi seostatuna klassijuhatajate, internaadi kasvatajate, pikapäevärühma kasvatajate tööga. Avaldati tunnustust neile klassidele ja klassijuhatajatele, kus puudumisi oli vähe või polnud üldse. Analüüsi ka käitumishinnete

alandamise põhjusi. Sõnavõttud olid asjalikud, lühikesed. Nii tabelid kui ka õppenõukogu otsuse projekt olid nädal varem valmis tehtud, paljundatud ja jaotatud tutvumiseks kõikidele õpetajatele. Koosolekust osavõtjale sai selgeks, et igapäevase koolikohustuse täitmise ning õppeedukuse vahel on tihe seos. Seos on olemas ka koosoleku põhjaliku ettevalmistamise ja õpetaja aja ratsionaalse kasutamise vahel. Sisutu koosolek tekitab asjatut närvikulu ja pinget õpetajatevahelistes suhetes.

Samal väljaõppel jälgiti kogu kooli 4. tundi, mille eesmärk oli näidata, kuidas ratsionaalselt kasutada 45 minutit. Esines Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektor K. Koger teemal «Tänapäeva kõrgema pedagoogilise hariduse koht, osa ja ülesanded arenenud sotsialistlikus ühiskonnas». Kõik õppusest osavõtjad said kaasa näitliku õppenõukogu materjalid, näidistundide konspektid ning individuaalse koduse ülesande teha 2 nädala jooksul oma tööanalüüs, lähtudes aja ratsionaalsest kasutamisest.

Tõhusat abi annavad praktilised õppused. Näitena kirjeldame direktorite asetäitjate väljaõpet Rāpina keskkoolis. Aluseks võtsime Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt 17. augustil 1976. aastal väljaantud ringkirja (kooli tegevuse hindamise kriteeriumide kohta). Paljundasime selle põhjal koostatud küsimustiku. Et neile küsimustele vastata, sai iga osavõtja ühe Rāpina keskkooli klassipäeviku ning üldhariduskooli õppeplaani. Iga väljaõppest osavõtja pidi suvaliselt valitud ainesanalüüsima õpetaja (õpetajate) tööd. Jaotatud materjal kohustas silmas pidama järgmisi küsimusi:

1. Õppeprogrammi ja õppeplaani täitmise olukord 17. veebruari seisuga.
2. Õppeprogrammi ja õppeplaani praktilise osa täitmine (laboratoorsed tööd, praktilised ülesanded, töövihikud jne.).
3. Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste tase, õpilaste ja hinnete arv vastavas aines vastaval õpetajal; keskmine hinne; hindete «4» ja «5» õppivate õpilaste arv. Kvaliteedi protsent; mitterahuldavale õppivate õpilaste arv; õpetaja töö edukuse näitaja protsent.
4. Koolikohustuse täitmine (puudunud päevad, tunnid vastavas aines ja vastaval õpetajal, samuti puudunud päevad, tunnid ühe õpilase kohta; kõige rohkem puudunud tunde (õpilaste arv, nimed); kõige vähem või üldse mitte puudunud tunde, päevi, õpilaste arv, nimed ja õpetajate nimed).
5. Haaratus ainealastesse ringidesse (õpilaste arv, kes võtavad osa vastava aine vastava õpetaja poolt juhitud huvialaringi tööst, ainealase huviringi nimetus; nen-

dest nn. raskeõ õpilased, nende arv).

6. Õpilastorganisatsioonide osa (pioneeride õppeedukus vastaval õpetajal vastavas aines; kommunistlike noorte õppeedukus vastaval õpetajal vastavas aines; pika-päevarühma õpilaste õppeedukus vastaval õpetajal vastavas aines; internaadiõpilaste õppeedukus vastaval õpetajal vastavas aines).

7. Ainekabinettide sisustamise plaani realiseerimise olukord.

Järeldused tuli esitada kirjalikult ja anda analüüsimiseks metoodikakabinetile. Järgmisel koosolekul esitasime kokkuvõtet, kuidas Rāpina keskkoolis oli nimetatud ringkirja ellu viidud. Ka said direktori asetäitjad praktilisi oskusi sellise analüüsi tegemiseks oma koolis. Samal õppusel kuulati veel Rāpina keskkooli õpetajate töökogemusi teemal «Kooli partei- ja ametiühinguorganisatsiooni osast õppe- ja kasvatustöö suunamisel, juhendamisel ning kooli ettevalmistustest seoses ÜLKNÜ 60. aastapäevaga». Direktorite asetäitjate väljaõppel ongi alati üks päevakorrapunktidest nn. eesrindlikkuse tribüün.

Käesoleval õppeaastal peatume põhjalikult õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi ja kvantiteedi probleemidel: kuidas mõõta kasvatatust. Sellega tegeles Saverna 8-kl. kooli direktor (praegune Puhja keskkooli direktor) V. Kallam. Viimasel õppealajuhatajate õppusel analüüsis ta õppe- ja kasvatustöö kvaliteeti ja kvantiteeti. Kasvatustöö kvaliteeti on plaanis käsitleda käesoleva õppeaasta klassijuhatajate piirkondlikel konverentsidel, mille üldteema on «Humaanse inimese igakülgne kasvatamine ja kujundamine».

Kokkuvõtted metoodilisest tööst teeme õppeaasta lõpul kas koolisisest või metoodikapäeval. Et metoodiline töö oleks sisukas, kompleksne, on vajalik sektsioonijuhatajate, metoodikaringide juhatajate, kooli direktorite asetäitjate, rajooni metoodikakabineti ning koolide ja inspektorite koostöö. Nii kuulubki meil igasse sektsiooni juhatusse üks metoodik või inspektor. Metoodikaringide juhatajad on vastava piirkonna keskkooli ainekomisjoni esimehed. See on tööle kasuks. Kogu tööd suunab ja juhib rajooni metoodikakabinet oma nõukogu kaudu.

Eesrindlikud töökogemused

Kogemuste levitamiseks töötavad rajoonis eesrindlike kogemuste koolid tütarlaste tööõpetuse õpetajatele Põlva keskkooli baasil (õpetajaks Eesti NSV teeneline õpetaja, rajooni tütarlaste tööõpetuse sektsiooni juhataja H. Raidla), saksa keele õpetajatele Rāpina keskkooli baasil (õpetajaks Eesti NSV teeneline õpetaja, saksa

keele õpetaja M. Kristel), 4.—8. klassi vene keele õpetajatele Kanepi keskkooli baasil (õpetajaks vene keele õpetaja A. Sevjolchina) ja algklasside vene keele õpetajatele Vastse-Kuuste 8-kl. kooli baasil (õpetajaks vene keele õpetaja N. Kolina). Eesrindlike kogemuste koolid on mõeldud eelkõige õpetajatele, kelle töös esineb puudusi, kel ei ole veel nõutud kvalifikatsiooni või on väike tööstaaž. Seal saavad rajooni paremad õpetajad edasi anda oma teadmisi ja kogemusi.

Traditsiooniks on saanud rajooni vene keele festivalid. Eesrindlike kogemuste levitamise tribüüniks on kujunenud veel rajooni pedagoogilised loengud ja metoodikakonverentsid (päevad). Viimastel rajooni pedagoogilistel loengutel osales 63 rajooni õpetajat. Vabariiklikel pedagoogilistel loengutel esineti 23 tööga. Ülevabariigilise tunnustuse pälvisid 18 rajooni esinejat, üleliiduliste V pedagoogiliste loengute kandidaatideks arvati 5 meie rajooni õpetajat.

Eesrindlike kogemuste materjalid rajooni ulatuses on koondatud metoodikakabinetti, kus on vastavad kaustad ja kartoteegid, mis süstematiseerituna annavad asjasthuvitatule soovitud vastuse. Nii on näiteks kaust rajooni iga teenelise õpetaja kohta (sisaldab tunnikonspekte, kirjutisi temast ja temalt); iga õpetaja-metoodiku või vanemõpetaja kohta; rajooni eesrindlikest õpetajatest (eesrindliku kogemuse kirjeldus) ja kaust «Meie rajooni õpetaja töö» (väljalõiked ajakirjandusest rajooni õpetajate tööde ja tegemiste kohta).

Eesrindliku kogemuse levitamiseks on iga aine jaoks baaskool, kus on suhteliselt parem varustatus ning õpetajad oma ala meistrid. Näiteks algklasside baas on Põlva keskkool, sest seal on algklasside kabinetid nõuetekohaselt välja ehitatud ja sisustatud ning õppetunnidki heal tasemel. Samal põhimõttel on valitud ka teised baaskoolid.

Igal aastal tuleb rajooni noori spetsialiste, kelle abistamine, juhtimine ja suunamine on üks metoodikakabineti ülesandeid.

Rajooni pedagoogide peres on populaarseks saanud õpiekursioonid. Neid on korraldatud juhtkonna liikmetele, metoodikakabineti aktiivile, vanempioneerijuhitidele, aineõpetajatele. Käidud on koduvabariigi parimates koolides, samuti Läti, Leedu, Valgevene, Ukraina, Moldaavia, Armeenia, Gruusia NSV, Leningradi, Moskva, Novosibirski, Sverdlovski ja Kesk-Aasia vabariikide koolides.

NLKP XXV kongressil rõhutati, et kompleksne kasvatustöö nõuab kindlat süsteemi, mitte siia-sinna rabelemist. Sellest põhimõttest oleme püüdnud lähtuda oma tööski.



KOOLIJUHI VEERUD

TEMAATILISE PLANEERIMISE KOMPLEKSNE ARENDAUS

KALJU ALEKSIUS

Nüüdisaegset õppe- ja kasvatustööd iseloomustab vajadus tulla toime üha kasvava teadmistehulga läbitöötamisega. Seetõttu muutuvad nii õppeainete sisu kui ka õpetamise eesmärgid ja meetodid, mis omakorda eeldavad senisest operatiivsemat juhtimist ja planeerimist. Eriti komplitseeritud on olukord eriainetes õpetamisel tehnikumides, kus kogu metoodilise tööga peavad toime tulema kitsaste erialade spetsialistid. Käesoleva artikli materjal põhineb Tallinna Ehitus- ja Mehaanika tehnikumis tehtud vaatlustel ja katsetustel, mille tulemusena on jõutud kompleksplaani evitamiseni mitmes keskeriõppeasutuses.

Lähtekohad

Igasugune tegevus algab planeerimisest ehk ettevalmistusest. Traditsiooniliselt koostatakse enamikus õppeasutustes kalenderplaane ja tundide tööplaane. Kalenderplaanis esitatakse teemade nimetused, tundide arvud, nende sisu ja kuupäevad, mõrfeel juhul ka näitvahendid, kodused ülesanded ja lühimärkused. Seega on kalenderplaani põhiosa tegelikult programmi väljavõte, sest kuupäevaline jaotus kujuneks tunniplaani kinnipidamisel

niigi õigeks. Tunni liik, näitvahendid ja õpetamise sisulist külge puudutavad märkused osutuvad kalenderplaanis üldsõnalisuse tõttu tarbetuiks. Nii on kalenderplaani jäänud formaalseks dokumendiks, mis asub juhtkonnale kättesaadavas kohas, et hõlbustada tundide külastamist ja päevikute kontrollimist. Sellest plaanist ei selgu otseselt isegi tundide jaotamisel tehtud muudatuste suurus ja põhjused, mida tuleb otsida ainekomisjoni mitme aasta protokollidest. Ka ei näita kalenderplaani aine kasvatuslikku osa.

Loetletud puudusi peaks kõrvaldama temaatiline perspektiivplaani. Sellega püütakse luua süsteem, mis seob õpetamise, arendamise ja kasvatamise ühtseks eesmärgistatud tervikuks. Teemaatilises plaanis peavad ilmema ainetevaheline seos, õpetamise ja kasvatamise ühtsus, teoreetilise õppetöö seos praktilise väljaõppe ning ainealase klassivälise tööga.

Kõike loetletud arvestav plaani aitaks kahtlematult valida sobiva meetodika, kuid küsitavaks jääb, kas temaatilise plaani koostamine on õpetajatele jõukohane. Kirjanduses esitatud plaanide näidised on nii keerukad ja mahukad, et nende koostamisele ei julgeta asuda. Ka teadlased on avaldanud arvamust, et täisväärtusliku plaani võivad välja töötada üksnes meetoodilised keskkused ja õpetaja peaks saama selle valmis kujul.

Temaatilise plaani eeldab stabiilset programmi. Tegelikult muutuvad nii programmi sisu kui ka ainelõikude käsitlemise sügavus ja võtted. Järelikult on seegi plaan vaid abimaterjal, mis ei seostu tunni andmisega.

Sarnaselt kalenderplaaniga koostatakse temaatiline plaan tunnilise jaotusega, millest ei saa kinni pidada, sest mitmesugustel põhjustel (riiklikud pühad, spordija muud päevad) jääb osa tunde tegelikult andmata. Tehnikumides on probleemiks veel asjaolu, et kaheksaklassilise kooli ja keskkooli baasil moodustatud õpperühmades ei ole tunde võrdselt ja õpilaste tase on erinev. Peale selle ei saa päevase osakonna plaani kasutada õhtuse ja kaugõppeosakonnas.

Senise planeerimisega ei ole lahti saadud õppeplaani ja programmi puudustest. Mõlemad on vähemalt eriainetes osas koostatud ekspertmeetodil. Seetõttu esineb neis õppeobjektide puudumist või liigsust, ebaratsionaalset kalendaarset järjekorda ja õpilaste koormuse kõikumust. Programmis häirib, et täpsustamata on ainelõikude omandamise nõutav tase, ei ole näidatud õppematerjali esitamise sügavust ning teemade ja alateemade piiritus pole meetoodiliselt alati õige.

Mõned õpetajad on koostanud põhjalikult läbimõeldud tunni tööplaanid ja nime-

tanud neid tehnoloogilisteks kaartideks. Endastmõistetavalt muudab selline plaan õpetamise šabloonseks või jääb seisma kontrollijatele näitamiseks. Formaalsele tundide planeerimisele on kaasa aidanud kahtlase väärtusega sisekontrollisüsteemid. Nii keskeriõppeasutustes kui ka kutsekeskkoolides kasutatakse mitmesuguselt vormistatud tunnikülastuslehti, millega hinnatakse tunni elemente ja nende alusel tundi tervikuna. Seetõttu arvestab väheste kogemustega õpetaja tunni ülesehitusel rohkem külastuslehe koostaja seisukohti kui aine sisust tulenevaid vajadusi.

Kompleksplaani põhimõtted

Kompleksplaani väljatöötamisel samastati plaani mõiste õpetamiseks paratamatult vajaliku ettevalmistustööga. Tundideks valmistumisel on kaks teineteisega seostuvat külge: õppematerjali ettevalmistamine, s. t. mida ja milleks õpetada, ja selle omandamise ettevalmistamine, s. t. kuidas õpetada ja arendada oskust õppida. Kuivõrd süsteemis sisu — meetodid on juhtiv esimene element, peab teaduslikult põhjendatud ettevalmistus algama õppematerjali sisust. Planeerimise esialgne ülesanne on seega süstematiseerida ja täpsustada õppematerjali, et selle alusel tundi operatiivselt kavandada. Nii jääb tund pedagoogika töökspidamistele vastavaks loominguks ja antakse olenevalt ajaliimidist, õpilaste tasemest, kirjanduse olemasolust ja kabineti varustusest.

Planeerimisele tuleb läheneda süsteemselt ja komplekselt. Õppematerjali ettevalmistamine taandub süsteemi õppeplaani — programm — kalenderplaani — õppeinformatsioon korrastamisele ja täpsustamisele. Kuid tunni otstarve ei ole üksnes informatsiooni edastamine ja sellega opereerimine. Õpilaste kasvatamiseks ja arendamiseks on vaja informatsiooni ettevalmistamise kõrval planeerida teadmiste ja oskuste kontrollimise süsteem, selgitada välja aine kasvatuslikud võimalused, luua seosed teiste õppeainetega, töötada välja otstarbekas näitlikustamise süsteem jne. Kui materjali koguneb õppetöö mitme külge kohta, kujuneb sellest kompleks. Eriala ulatuses on kompleksplaaniks aineplaanide kogum, mis annab muu hulgas ülevaate õpilaste koormuse kalendaarset jaotumisest.

Et kõiki alajaotusi ei suudeta korraga täita, peab plaan olema täiendatav ja parandatav. Õppetöö operatiivseks juhtimiseks on vaja saada plaani üksikutest osadest kiiret ülevaadet ja neid muuta ilma ülejäänud kohti ümber kirjutamata.

Evitatud kompleksplaan kujutab endast õpetaja isiklikku kartoteeki, mis asub kas ainekabinetis või ruumis, kus saab tunniks valmistuda. Et eesmärgiks on töö mõistlik korraldamine, kantakse kaartidele vaid seda informatsiooni ja sel määral, kui võrd õpetamiseks tingimata vaja läheb. Teisest küljest ei jäeta midagi, aine konspekt kaasa arvatud, kartoteegist välja.

Kartoteegi koostamisel on vaja kinni pidada ühtsetest vormistamisnõuetest. Ainult sellisel juhul saab ainekartoteeke seostada ja kontrollida. Kogemuste põhjal on kartoteegi vormistamiseks välja kujunenud järgmised seisukohad:

1. Iga informatsiooni liik kantakse eraldi kaardile. Sellega välditakse hilisemaid suuri ümberkirjutusi ja luuakse võimalus üksikküsimuste (põhivara, kasvatuslike nõuete arvestamine) analüüsiks.
2. Kaardi pinda ei pea täielikult ära kasutama. Rohkem kui paberit on vaja säästa õpetaja aega ja energiat.
3. Kõik kaardid valitagu ühesuguse suurusega ja nende lõigatud nurk jäetagu traditsiooniliselt ülles paremale.
4. Võimaluse korral eelistada käsitsi kirjutamisele kleebiseid ja masinakirja. Kleebised kinnitatakse kummiliimiga, mis võimaldab neid vahetada ega jätta plekke.
5. Ratsurite värvuste ja paigutuse tähendus peab olema õppeasutuse ulatuses ühesugune.
6. Tuleb vältida ratsurite süsteemi keerukust. Liigsed ratsurid suurendavad töömahtu niivõrd, et neid ei viitsita järjekindlalt ümber tõsta. Tagajärg on huvi kadumine plaani täiendamise vastu.
7. Kaartide täitmisel on otstarbekas lähtuda põhimõttest: enne üldküsimused, siis alajaotused. Üht laadi sisuga kaardid täidetakse vähemalt ühe õppeaasta jooksul.

Kaartide liigid

Kompleksplaan algab tiitelkaardiga. Tiitelkaart vaadatakse iga õppeaasta alguses uuesti läbi — see on vajalik plaani kinnitamiseks. Tiitelkaardi esiküljele kirjutatakse samad andmed, mis varem olid kalenderplaani esilehel. Tagakülg annab ülevaate kasutatavast programmist ja õppekirjandusest. Kõige olulisemaks osaks on aga programmi täpsustuste loetelu, mis peab olema kooskõlas ainekomisjoni protokollidega.

Tiitelkaardile järgneb programmkaart. Sellel esitatakse programmi tundide jaotuse väljavõtte teemade lõikes ja tegelikult plaanitud tunnid. Muudatused peavad olema tiitelkaardiga kooskõlas. Plaanitud jao-

tuse võib kanda ka lisakaardile. On vaja, et ametliku programmi väljavõtte kindlasti säiliks.

Programmkaardi teemad nummerdatakse kümnendsüsteemis ja sõnastatakse lühidalt. Mõnes programmis ei ole selgust teema ja alateema vahel. Sellisel juhul tuleb programm vormiliselt ümber töötada, et saaks mõistliku arvu sisuliselt erinevaid teemasid. Teemaks jäetakse selline aineosa, mis vajab õpetamiseks ühtset metoodilist ettevalmistust ja teraviklikku omandamist.

Teemakaart täidetakse nii, et see kajastab täielikult programmis teema kohta kirjutatud lõiku. Teema number ja nimetus on samad, mis olid programmkaardil. Selle kaardi põhiosaks on alateemad (õppeelemendid). Nendeks valitakse ainelõigud, mida ei saa või ei ole mõistlik mitmes osas õpetada. Ühtlasi on kasulik, et alateema informatsioon (õpetaja ainekonspekt) mahuks kaardi ühele küljele. Teema jaotus alateemadeks võimaldab tingitähisega juurde märkida õpetamise sügavuse (abstraktsiooniastme) ja õpilastelt oodatava teadmiste taseme.

Kasvatuskaart kuulub teemakaardi kõrvale ja on vajalik nende kasvatuslike võimaluste esiletoomiseks, mida pakub üksnes antud aine. Näiteks tehnikumi eriaine seostatakse kutsekasvatusega. Kasvatuskaardile kirjutatakse ka need võimalused, mida saab kasutada ilmunud määruste ja õppenõukogu otsuste täitmiseks. Üldtuntud kasvatuslikke eesmäärke kaartidele ei märgita.

Ülejäänud kaartidele võib kanda järkjärgult õppeaine sisu, ülesannete, tunnikontrollide ja kontrolltööde variandid, põhivara küsimused, olemasolevad ja vajalikud näitvahendid, praktilised tööd ja nende seadmed, terminoloogia ja tähised või muu õpetamiseks vajaliku informatsiooni.

Aine sisu kirjutatakse kaardile konpektiivselt. Seda on sobiv teha siis, kui seni kasutatud konpekt vajab uuendamist. Harilikult piirdub ainekaart tahvlijooniste, valemite ja põhivaraga. Kui õpetamiseks on olemas trükitud konpekt või raamat, kleebitakse suuremad joonised eraldi kaartidele. Nii saab neid hõlpsamini demonstreerida.

Teema lõpeb küsimuskaardiga, millel peaksid olema vaid põhivara küsimused. Tegelikult on põhivara piiritlemisega raskusi ja olulisi küsimusi leitakse rohkem, kui õpilased suudavad omandada. Olukorras võimaldab lahendada küsimuste hilisem süstematiseerimine. Teema põhiküsimuste hulgast joonitakse eraldi alla need, mis on põhiküsimusteks ka õppeaine ulatuses. Küsimuste ring jääb veel väiksemaks, kui ära märkida need, millele vas-

tamise oskust oodatakse kooli lõpetamisel (diplomitöö kaitsmisel).

Tunnikontrollid, kontrolltööd ja eksami-küsimused moodustavad kandva osa teadmiste kontrolli süsteemist. Nendest küsit-luskaartidest ja testidest, mida on jao-tusmaterjalina palju eksemplare, jäetakse põhikartoteeki vaid üks.

Kontrolltöökaardid võib jätta esialgu tühjaks, kuid nad paigutatakse siiski mär-gistatult ettenähtud kohta, et seda teiste ainetega kooskõlastada.

Näitkaardil võib olla kas teema käsitle-miseks vajalike esemete loetelu koos asu-kohta äranäitamise või diapositiivi alg-materjal. Viimane aitab meeles pidada projektori laadimise järjekorda.

Ratsurite otstarve on märkida teemasid, kaartide sisu ja õppenädalaid. Mitme-suguste variantide katsetamise põhjal osutus ratsionaalseks lahendus, mille puhul ratsuri värvus märgib kaardi sisu ja asukoht teema numbrit. Ratsur määrab ühtlasi kindlaks kaardi indeksi, mille alu-sel saab teda hõlpsasti endisesse kohta paigutada. Näiteks viiendasse auku kinni-tatud sinine ratsur tähendab kaarti 5 s. Kui sama teema ulatuses on mitu üht värvi ratsuriga kaarti, kirjutatakse neile asukohta märkimiseks eraldi järjekorra-numbrid.

Õppenädala piiri ratsur kinnitatakse vaid sellele kaardile, milleni nädala lõpuks kavatsetakse jõuda. Kalenderplaanide kasutamise kogemused näitavad, et täpse-malt ei tasu aega planeerida. Kui selgub, et ajaline jaotus ei ole reaalne, võib näda-laratsurid töö käigus järgmiseks õppe-aastaks ringi tõsta.

Tegelikult läbivõetud materjal piiritle-takse õpperühmade vahekaartidega, mis tõstetakse viimases tunnis käsitletud aine-kaardi taha. Nii on plaanist mahajäämus või ettejäudmine alati näha.

Evitamine

Igasuguse plaani koostamine toimub põhi-mõttel: enne üldküsimumused, siis detailid. Seepärast on mõistlik alustada program-mist, millele järgneb teemade ja alatee-made töötlus, et jõuda tunni struktuurini. Kompleksplaani evitamiseks on välja töö-tatud põhikaartide ühtsed vormid. Õppe-aasta alguses täidetakse ja esitatakse kinnitamiseks tiitel-, programm-, teema-ja kasvatuskaardid. Need on plaani üle-jäänud osadele püsivateks raamideks ja võib vormistada kõigis ainetes ühtviisi.

Vormivabade kaartide hulgas on esma-vajalikud need, millele märgitakse põhi-vara küsimused, sest õppematerjali sisu valik ja teadmiste kontrolli süsteem pea-

vad tagama põhivara omandamise esime-ses järjekorras. On reaalne, et ühe õppe-aasta jooksul jõutakse välja märkida põhi-vara ning teine aasta kulub aine- ja kontrollkaartidele. See aga ei tähenda, et töö on lõpetatud. Kompleksplaani iga-suguste osade täiendamine ja väljavaheta-mine kestavad nii kaua, kui ainet õpeta-takse.

Plaanil evitamisel ilmnes eelarvamusi, väärsti mõistmist ja omapead ekslemist. Loengud ja lühiselgitustega näidiskaartide väljapanek jäid selgitustööna väheseks. Vaja läks üksikasjalikku juhendit ja entu-siaste, kes oma tööga teistest vähemalt poole aasta võrra pidid ette jõudma.

Kompleksplaaniga ei tohiks esitada nõudeid, mille otstarbekus on kontrolli-mata. Muidu võib juhtuda, et planeeri-mine osutub üle jõu käivaks lisatööks, mida ei suudeta korralikult teha.

Ükski meetod ei saa olla puudusteta. Kompleksplaane on tülikas kontrollijate jaoks tervikuna kaasa võtta ja kokku koguda. Ka ei usaldata neid jätta kõigile kättesaadavasse kohta. Arvestades siiski, et plaan on eelkõige vajalik töö tegemi-seks, peaksid ülekaalu jääma järgmised kaalutlused.

■ On võimalik jälgida ja muuta õpilaste koormust ja iseseisva töö osatähtsust.

■ Saab nõuda ja kontrollida põhivara olemasolu kõigis ainetes.

■ Õpetajatel on hõlpsam tutvuda üks-teise tööga ja kasutada ainetevahelisi seoseid.

■ Võib analüüsida õppe- ja kasvatustöö üksikuid külgi.

■ Plaani osasid on hõlbus uuendada ja ümber tõsta.

■ Plaanist on näha, mida tehakse aine paremaks õpetamiseks.

■ Hõlbus on koostada paljundatavat konspekti ja tööjuhendit.

■ Tundide ärajäämine ei muuda plaani mõtetuks.

■ Selgub kabineti varustatus näitvahen-ditega.

■ Õpetaja metoodiline töö kajastub kompleksplaanis ja jääb selle osana kasu-tusele.

■ Senised kartoteegid ei ole enam üksnes informatsiooni kogumise ja sorteerimise vahendiks, vaid muutuvad kompleks-plaanis osaks.

Kirjandus:

1. Ерецкий М. М. Элементы современной дидактики. Методическое пособие для преподавателей техникумов. Ротапринт МОИП, М., 1972.
2. Махмутов М. И. Вопросы НОТ при планировании урока. Методические рекомендации. Казань, 1974.
3. Махмутов М. И. Современный урок и пути его организации. М., 1975.

VESTLUSRING



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

ÕPETAJA EMOTSIONAALNE TASAKAAL

Ajakirja «Nõukogude Kool» vestlusringid on kõik olnud psühholoogia-alased. Ilmselt ei ole see juhus, vaid aja nõue. Käesolevas vestlusringis tulevad arutlusele probleemid, mis on õpetajaskonnale väga lähedased, kuid mille üle igapäevastes askeldustes ei mõelda või isegi ei osata mõelda. Meie eesmärk on teritada lugeja pilku nende nägemiseks ja mõistmiseks.

Oma mõtteid ja teadmisi jagavad lugejaga TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsendi kt. MILLI-IRENE PEDAJASE dirigeerimisel Eesti NSV Haridusministeeriumi koolide inspektor MÄRT MÖTUSTE, TPedI meditsiinikateedri juhataja dotsent SAIMA TAMM, TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri vanemõpetaja HELGI LAHT, Paide rajooni Laupa 8-klassilise kooli direktor PIRET RAMMO, Pärnu 8-klassilise abikooli direktor KARIN PALO, Haapsalu Sanatoorse Internaatkooli direktor VOLDEMAR PINN ja Jaan Anveldi nim. Tartu Pedagoogilise Kooli harjutuskooli direktor UDO-VELLO LAMP. Vestlusringi tähendasid üles VIIVI EKSTA ja AIME RUUBEL.



MÄRT
MÖTUSTE



KARIN
PALO



HELGI
LAHT

VESTLUSRING

M.-I. Pedajas. Möödunudkevadisel Eesti NSV õpetajate suurfoorumil rõhutas EKP Keskkomitee sekretär Vaino Väljas, et õpetajatel läheb kasvatustöös pidevalt vaja eneseületamist ja kustumatut optimismi. Need on väga olulised kvaliteedid, millest oleneb mitte ainult kasvatustöö mõjus, vaid ka õpetaja professionaalne enesetunne. Seda professionaalset enesetunnet tahan eriti rõhutada. Ei ole ükskõik, kuidas õpetaja oma tööd teeb, kas kire ja kutsumusega või ükskõikselt ja minnalaskmise meeleolus. Õpetaja professionaalne enesetunne on suuresti sotsiaalse arengu baromeeter. Kaotab õpetaja näiteks usu kasvatustöö tulemuslikkusesse, lakkab ta harimast ja kasvatamast ning lakkama hakkab harimatus ja kasvatamatus. Selle kohta on tabav meenutada Anton Pavloviš Tšehhovi sõnu: «Hariduse kasulikkus on veel kahtluse all, tema puudumisest juhtuv kahju aga silmanähtav.» Aeg on edasi läinud, kuid need sõnad kõlavad tänapäevalgi jõuliselt.

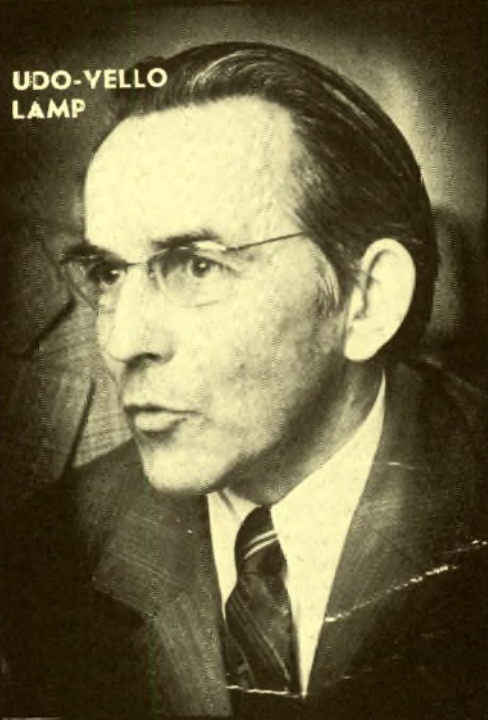
Õpetaja professionaalse enesetunde üks avaldusi on tema emotsionaalne tasakaal. Sellest, kuivõrd emotsioonid (nii negatiivsed kui ka positiivsed) on tasakaalustatud, oleneb õpetaja enesetunne, see, kas ta tunneb end kutses hästi või kavatseb lahkuda. Mõistagi saab tasakaalust rääkida ainult kui suhtelisest tasakaalust. Nagu pole mõeldav töö ja elu üksnes negatiivsete emotsioonidega, pole mõeldav ka õpetajatöö üksnes positiivsete emotsioonidega. Võib-olla on isegi kasulik jagada teinekord rohkem välja kui vastu saame — nii ei teki isiksuse arengus seisumist, alati on midagi puudu või jääb üle. Emotsionaalne elu on väga mitmekesine ja õpetajakutse iseärasused eeldavad nii positiivsete kui ka negatiivsete emotsioonide üleelamist. Võib-olla peaksime täna arutlema, mil määral peab õpetaja kogema erimärgilisi emotsioone ja mida selle kohta öelda vaimse tervise seisukohalt.

Õpetaja läheb pidevalt kaasa arenguga ja teeb (peaks tegema) kaasa kõik muutused koolielus ja areneva inimese elus. Mõelgem ka sellele, kuivõrd pidevale muutumisele on vaja mingit vastukaalu.

Emotsionaalsele tasakaalule võiks läheneda veel minaühtsuse ja minapinge suhte seisukohalt. TPedI teadurid T. Lister, M. Nuia ja M. Loit uurisid tööstusjuhtide minaühtsust ja selgitasid destruktiivse,



MILLI-IRENE
PEDAJAS



UDO-YELLO
LAMP



SAIMA
TAMM

VESTLUSRING

s. o. lõhkuva minapinge mõju rollilisele kohanemisele. Uurimuses esitati 4 rollikäitumisest tulenevat tüüpi, mis kahtlemata esinevad ka õpetajate hulgas. Jälgiti motivatsiooni tugevust ja minaühtsuse ning minapinge olemasolu või selle puudumist.

Näiteks kui väga tugeva motivatsiooniga inimesel puudub minaühtsus (ta ei ole sageli enesega nõus, vajadused ei ole sageli kooskõlas võimalustega, ei ole integreeritud) ja sellest tingitult esineb minapinge, mis võib olla isegi destrukttiivne, lõhkuv, on tegemist tüübiga, keda nimetatakse «lõhkujaks». Ta püüab kõikjale sekku, kritiseerida, lammutada. Neid inimesi oleme endi keskel kohanud küll ja tegemist on tõesti häiriva teguriga ka terve seisukohalt. Pealegi ega alaline kritiseerimine ja tugevatest emtsioonidest kantud virisemine, kui midagi konstruktiivset välja pakkuda pole, meid edasi ei vii.

Nõrga motivatsiooniga inimesel puudub eriline tahtmine sekkuda. Kui tal on tugev minapinge, kuid puudub minaühtsus, on tegemist nn. kannatajaga. Kannatajaid tundub koolielus olevat rohkesti, nende puhul on tegemist lohutamatu virisemisega: ei ole seda ega teist võimalik teha. Inimene ei mõtle, et sellega ta rikub nii oma kui ka kolleegide tervist.

Tugeva motivatsiooni ja minaühtsuse olemasolul ning minapinge puudumise korral on tegemist «loojaga». Inimene, kellel on tugevad tegutsemismotiivid ja kõrge eneseaustus, võib ühiskonnale väga palju anda. Teda ei häiri lõhkuv minapinge, ta püüab igal juhul teha midagi paremini, vähemalt teisiti. Me peaksime olema orienteeritud sellele tüübile, sest õpetajatöös on loojaid vaja.

Neljas tüüp. Tegemist on küll integreeritud minaga ja lõhkuvad pinged puuduvad, kuid nõrga motivatsiooni tõttu ei astu inimene samme, et teha midagi teisiti, teha paremini, vaid on nõus olemasolevaga. Neid nimetataksegi «säilitajateks».

Võib-olla arutaksimegi täna, missugused minapinge ilmingud õpetajate hulgas esinevad, mis on meie koolisüsteemile kõige iseloomulik. Minapinget iseloomustab püsiv ja väga vähe põhjendatud rahulolematust nii enese kui ka teistega. Vahetevahel oleme me kõik rahulolematud, aga minapinge puhul kestab rahulolematust päevast päeva. Päris kindlasti on üks



VOLDEMAR PINN

minapinge ilming alatine hädaldamine ja virisemine oma tervise üle, samuti vähene kriitikataluvus ja ärritatavus. Mõni inimene ei talu peaaegu üldse kriitikat. Ta ei kuula seda äragi, vaid reageerib juba esimestele sõnadele kui halvasti öeldutele. Seepärast on tarvis jälgida kuldset reeglit alustada kriitikat positiivse esiletoomisest ja konstruktiivsetest ettepanekutest. Suur rahulolematust enesega viib rahulolematusele ka teistega ja sellest tekivad konfliktid nii kolleegide, õpilaste kui ka ülemustega. Pidev eneseõigustamine, asjatu teiste süüdistamine tuleb sellest, et me ei näe viga endas. Oleme soovitanud koolijuhtide täiendusteaduskonnas alustada tegevuse resultaate analüüsi eneseanalüüsist ning alles seejärel hakata loetlema nn. objektiveid põhjusi. Teine äärmus süüdlaste otsimise kõrval on puuduste varjamine, nende mahavaikimine, kanname isendas kõik raskused ning pinged suureneb. Minapinge väljenduseks on ka avalik provotseeritud või negativistlik käitumine. Ka õpetajaskonnas on neid minapingest laetud kolleegid, kes leiavad teises inimeses alati midagi taunitavat.

Minapingele on iseloomulik enesele orienteeritus, minakeskne lähenemine kõigile probleemidele. Sellest tuleneb ülepaitsutatud või liigne enesekindlus. Et õpetajaroll on formaalse juhi roll, on meil tohutul võimalused muutuda liigselt enesekindlateks. Laps ei hakka ju vastu, vähemalt alguses mitte ja nooremas eas üldse mitte ning võib jääda mulje, nagu oleks meil tõesti alati õigus.

Võib esineda ka niisugune ilming: inimesel on teatav kompleks ennast halvustada, pisendada oma tegusid või alati nuri seda ja viriseda enda kallal. See annab tunnistust eneseaustuse puudumisest, ülemäärasest orienteerumisest teistele, üle-



PIRET RÄMMO

määrasest kaitstuse vajadusest. On õpetajaid, kellel puudub iseseisvus ise midagi otsustada, igal võimalikul juhul orienteeruvad nad ülalttulevatele käskudele ja korraldustele. Neil inimestel on pidevad valiku- ja otsustamise raskused ning tegelekult on nad pingel all, nad ei julge vastutust jaotada, kellegi subjektiivseid arvamusi võetakse faktidena jne.

Ilming, mis vajab rõhutamist, on harjumuslik, traditsiooniline käitumine. Õpetaja tegelikku käitumist hakkab pahatühtselt piirama harjumusliku käitumise repertuaar: oleme ühtmoodi harjunud ega näegi enam teisi võimalusi. See tekitab aga pinget, sest päris kindlasti ei ole ühe ja sama käitumismalliga võimalik kõigis olukordades toime tulla. Täna vestlusringis peaksime võtma vaatluse alla jäikuse küsimuse. Kui meil on jäik kujutelm kõigest asjadest, ettevõtmistest ja ülesannetest, harjumuslik käitumine surub peale, on ka minapige kahtlemata suurem.

Inimesel, kellel on väga suured minapinged, minaühtsus aga puudub, ei teki kontakte teiste inimestega, suhted jäävad ametlikeks. Inimene ei ole tervik, eraldub teistest, ta ei sõanda ennast avada, puudub julgus oma arvamusi esitada, veel vähem neid kaitsta.

Minapinge põhjustena tuleb kõigepealt rõhutada närvisüsteemi omadusi ja kohanemisvõimet. Väljastpoolt võib minapingeid tekitada puudulik või vastuoluline informatsioon nii iseenda kui ka sotsiaalse keskkonna kohta. Puudulik informatsioon iseenda kohta häirib õpetaja emotsionaalset tasakaalu eriti siis, kui ta ei saa adekvaatseid hinnanguid. Koolijuht hindab õpetajat, teda ennast hinnatakse ka, kuid kahjuks me ei saa alati neid hinnanguid, mida ootame. Järelikult kogume rahulolematust iseendaga, meil puudub rahulolu-

VESTLUSRING

potentsiaal. Teinekord näib, et meile tehakse liiga, seda esineb õpetajatel väga tihti. Sellepärast peaks hinnangute väljütlemine olema äärmiselt taktiline ja põhjendatud. Peaksime vältima mitmeti tõlgendatavaid hinnanguid ja teadma seda, et vastuvõtmise adekvaatsus (selle puudumine) võib viia tasakaalust välja, nii nagu igasugune olukordade ebamäärasus ja ebakindlus tekitab minapingeid.

Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolijuhtide täiendusteaduskonnas on emotsionaalset tasakaalu uuritud mitmel tasandil, kaasa arvatud õpetaja kasvatushoiakud. Selgus, et negatiivsed kasvatushoiakud (inimene suhtub oma tegelikkusse negatiivselt, vähesel lootusega ja optimismita) on seotud negatiivsete tundmustega, mis ongi ootuspärane. Inimene ei saa oma tööst rahuldust ja see seostub märgatava püsiängistusega. Meie oleme uurinud püsiängistust, kuna lühiängistus on seotud konkreetse olukordadega. Uurijaid võib nimetada juba arvukalt: K. Palo ja H. Pallik Pärnust, P. Rämmo Paide rajoonist, L.-M. Moks Viljandist, L. Raudsepp Tartust, E. Lepiksoo Jõgeva rajoonist, A. Kirsipuu Tartu rajoonist, U.-V. Lamp Tartust, L. Tiigi ja E. Jõgi Tallinnast. Psühhohügieeni valdkonnast võiks veel nimetada P. Lehestikku Põlvast, M. Mehkut Tallinna Meditsiinikoolist jne. Valdkond on huvipakkuv ja ÜPUI raames on perspektiivis tööd jätkata. Tähelepanekuid uurimustest esitavad tänases vestlusringis osalejad.

Mõttevahetuse sissejuhatuseks pakun välja küsimused. Kuivõrd on emotsionaalne tasakaalu säilitamiseks vajalik paindlikkus, hea kohanemisvõime (võime muuta ümbrust ja muutuda ka ise)? Kuidas on lood õpetaja jäikusega, tema harjumusliku käitumisega? Kuivõrd sõltub õpetaja emotsionaalne tasakaal vaimse tervise printsiipide jälgimisest? Kas me üldse mõtleme oma vaimse tervise säilitamisele? Tuletame siinkohal meelde mõningaid vaimse tervise printsiipe: füüsiline tervis, oskus puhata, jõukohased eesmärgid, suhtlemiskunst, hoidumine stampidest, eneseteostamine väga mitmel rindel ja arukas optimism. Arutleme, mida saaksime neis valdkondades teha paremini, et õpetaja võiks minna värskena õpilaste ja kolleegide hulka, olla rahuldust pakkuv isiksus, keda meelsasti oodatakse, keda meelsasti igale poole kutsutakse.

VESTLUSRING

Püsiängistus — maaõpetaja probleem?

P. Rammo. Jätkan püsiängistusest. Vaatlen püsiängistust maaõpetaja ja linnaõpetaja seisukohalt, kasutada on uurimisandmed 52 maa- ja 52 linnaõpetaja kohta, nende püsiängistust on võrreldud inspektorite, metoodikute ja direktorite omaga. Selgus kummaline vastuolu: tundub, et maaõpetaja töötingimused on kõige soodsamad, järelikult võib temal oodata kõige madalamat ängistust. Tegelikult on pilt vastupidine. Kõigist uuritud gruppidest on maaõpetaja ängistus kõige suurem: neuropsüühiline 45,2%, sotsiaalpsüühiline 55,4% ja somaatiline 35,2%. Maaõpetaja minapinge on kõrge, ta kardab ebameeldivusi, on tihti unetu ja pisiäsjad viivad teda tujust ära. Õpetaja on enesehinnangus arg, puudub enesekindlus, ta ei ole õnnelik, on väsinud. Maaõpetaja võtab kõike liiga tõsiselt, peab enda ees seisvaid ülesandeid tohututeks ega suuda neid täita. Isiklike tundmuste skaala (ITS-test) näitab Taylori testiga samasugust tendentsi.

Me ei seadnud oma eesmärgiks päris täpselt välja selgitada põhjusi, mõningaid järeldusi siiski pakun. Kõigepealt häirivad õpetaja emotsionaalset tasakaalu isikliku elu puudujäägid, ebaharmoniline abielu, halvad suhted pedagoogilises kollektiivis. Mõnel pole kutsumust töötada õpetajana või ei soovi ta töötada antud koolis. Meie koolis oli selle kohta näide. Linnast pärit noor naisõpetaja ei kohanenud maaeluga, linnakoolis tunneb ta end hästi. Häirivad ka nurjunud üritused või nurjunud tund, tööks vajaliku informatsiooni vaegus või uputus. Mõlemat nähtust esineb väga palju. Direktori osa õpetaja säästmisel informatsiooniuputuse eest on üsna suur. Kui kogu kooli tulev informatsioon õpetajani jõuaks, ei oskaks ta küll kuskilt otsast peale hakata. Osa õpetajate töökoormus on väga suur. Nimetada tuleks veel õpilaste vähest töömeeleolu ja kasinat õppeedukust, lahendamata konflikte õpilastega, mõnedel õpetajatel halba tervist ja viimasel ajal ilmenud nähtust — avalikkuse negatiivset suhtumist õpetajasse.

Meie arvates on maaõpetaja suurema ängistuse põhjused selles, et ta tunneb end õpetajarollis ka väljaspool kooli, teda tun-

takse, tema peale vaadatakse kui õpetaja peale. Suure linnakooli õpetaja paneb enda järel kooliukse kinni ja temast saab eelkõige linna elanik, vähemalt väliselt yabaneb ta oma rollist. Maaõpetajaid ilmselt häirib suhtlemisvaegus. Üksikõpilasega tegeleb ta sagedamini ja põhjalikumalt kui linnaõpetaja, sel teel võib saada negatiivset informatsiooni kiiremini kui positiivset tagasisidet.

Ja veel, väikesel maakoolil vähese õpilaste ja õpetajate arvuga tuleb tegelda täpselt samade probleemidega kui suurel linnakoolil (tuletõrje, tsiviilkaitse, vetelpääste jne.). Õpetaja ei ole nende ülesannete täitmiseks ette valmistatud, halb või tegemata jäetud töö aga vaevab. Terve hulk mitmesuguseid organisatsioone leiab, et nemad on kutsutud ja seatud kooli kontrollima ning temalt nõudma. Tegelikult on neil kõigil palgalised töötajad ja ühiskondlik aktiiv, kes võiksid kooli aidata, õpilastele oleks see palju huvitavam ja tulusam.

Veel üks asjaolu. Maaõpetajal tuleb vahet vahel reguleerida ka täiskasvanute suhteid, mille tõttu ta puutub kokku üsna ebameeldivate lugudega. Ma ei tea, kui palju linnaõpetajal seda teha tuleb.

Niisugused on meie arvates probleemid, mis maaõpetaja ängistuse kõrgemale tõstavad.

H. Laht. Üliõpilastega ainetunde kuulates ja protokollides ilmnes, et kui Tallinna koolides riidles õpetaja tunnis keskmiselt peaaegu 5 minutit, siis rajoonikoolides olid need ainult sekundilised pöördumised. Meil jäi mulje, et maakoolides on suhtlemine palju meeldivam, koostöö õpilaste ning õpetajate vahel ja õpilaste suhtumine õpetajatesse parem, järelikult keskkond õpetajatööd soodustavam kui linnatingimustes. See on mõtlemapanev ja huvipakkuv eriti eelkõnelejat kuulates.

V. Eksta. Mul on tähelepanekuid ja sarnade testidega saadud uurimisandmeid mitmest suurest linnakoolist. Keskmised on maaõpetajate omadest tõesti madalamad, kuid individuaalsed hälbed keskmistest väga suured. Vastused isiklike tundmuste skaala 8. faktorile (Mil määral Te tunnete armastust ja õrnust või olete seksuaalselt frustreritud ja armastuseta?) lubavad kõrge minapinge probleemi suuresti taandada vallalise või ebaharmonilises abielus elava õpetaja probleemiks. Nende pingefaktorid on märksa kõrgemad. Kompenseerimata armastustunne halvab väga paljus õpetaja enesetunnet ja töövõimet, ilmselt rohkem, kui seda arvestada oleks osanud.

Feminiseerunud õpetajaskollektiiv suudab väga vähe kompensatsiooni pakkuda. Õpetaja suhtlemiskeskond on üheplaaniline, ümberringi naised enam-vähem sarnade probleemidega. Õpetajate peolgi on naised omavahel, olgugi pidulikus miljöös.

Ühes koolis õeldi kevadpeo korraldamise eel otse: «Tuleme kokku, samad näod, samad probleemid, tantsidagi pole kellegagi.»

Probleem võib esialgu tunduda pseudo-probleemina. Kas see aga on nii, vähemalt osa koolide jaoks?

M. Mõtuste. Räägin isiklikest kogemustest, sest olen nii maal kui ka linnas töötanud. Kas me ei peaks probleemi vaatlema ajaloolise arengu seisukohalt? Taust ju kogu aeg muutub. Kui varem oli õpetaja arsti, apteekri ja kirikuõpetaja kõrval üks väheseid intelligentsi esindajaid külas, siis tänapäeval on põllumajandusspetsialistide juurdetulekuga pilt hoopiski muutunud. Varem oli maal kindel paikne elanikkond, nüüd on liikuvus hoopiski suurem. Siiski tahan maaõpilaste kohta öelda, et nad on töökamad. Olen eelkõnelejaga nõus, kooli feminiseerumine ei ole väike probleem.

U.-V. Lamp. Usun, et töötingimuste poolest on maaõpetaja eelisolukorras. Olen ka maal töötanud ja tean maaõpilaste töösse-suhtumist. Töötada lastega, kes austavad tööd, tunnetavad selle väärtust, on siiski lihtsam ja konflikte tekib vähem. Tunnetan ka vahet suures ja väikeses koolis töötamise vahel: suures koolis peab õpetaja olema hea meister, et suuta lahendada kõiki esilekerkivaid probleeme. Seepärast paneb imestama, miks maaõpetaja ängistuse näitajad kõrgemad on.

M.-I. Pedajas. Linnaõpetaja enesehinnang on kõrgem. Temal näiteks pole distsipliin probleemiks, maaõpetajal aga on. Maaõpetajate hulgas on ilmselt rohkem kannatajaid ja säilitajaid.

V. Eksta. Põhjus võib olla ka selles, et linnaõpetaja valikuvabadus on näiliselt suurem. Tal on potentsiaalselt rohkem võimalusi suhelda, valida, mida teha, kuhu minna, kas kinno, teatrisse või kontserdile. Tal on suuremad võimalused vahetada töökohta, isegi minna õpetajatöölt ära. Maaõpetaja valikuring on palju väiksem, eriti talvel, ta tunneb aheldatust olemasoleva külge ja väljapääsu ei ole. Tegelikult maaõpetaja käib teatris ja kontsertidel isegi rohkem ning isiksusena on linnaõpetajast väljapaistvam. Ometigi linnaõpetaja maandab pinget, maaõpetaja mitte.

H. Laht. Tema maandab pinget kas või sellega, et lastega riidleb. Maaõpetaja nii palju ei riidle.

U.-V. Lamp. Kas te tahate väita, et linnaõpetajal on vähem pingefaktoreid? Ta ei saa rahulikult kojugi minna, peab jälgima liiklust, bussis või trammis trügitaakse, peab seisma pikkades järjekordades jne.

M.-I. Pedajas. Need on lühiängistused, aga püsiängistuse põhjusi on maal rohkem. Kui hakkame uurima lühiängistusi, võib-olla selgub, et neid on linnaõpetajal rohkem.

V. Pinn. Ilmselt ei olegi veel selged fakto-

rid, mis panevad ühe nägema asju üht-, teise teistmoodi. Olen nõus, linnas on valikuvabadused ja pinget maandamise võimalused mõnel määral suuremad. Maal on süsteem, mida sa teha võid, täiesti kindlalt determineeritud. Pingete probleem pakub huvi kogu maailmas, seda näitab ka terminite rohkus, mis neile nähtustele on antud. Olgu näiteks frustratsioon, stress, häiritus, negatiivne emotsioon, ängistus jne.

Küsimus on selles, kuid võrd konkreetne keskkond suudab võidelda häiriva, negatiivse pinget vastu. Meie probleemist lähtuvalt on selleks keskkonnaks kool. Seega huvitab meid, kuidas kool saaks kaasa aidata, et õpetaja läheb rahuliku meelega tundi ja rõõmsat tuju jätkuks kojugi. Oluliselt loetakse juhtija ja juhitava suhteid. Me võime vaadelda õpilast ja õpetajat, õpetajat ja direktiooni jne. kui juhitava ja juhtijat. Olen kuulnud räägitava neljast juhtimistasandist. Esimene — juhitava ja juht on niisugustes suhetes, kus kõik lubatud. Teine — lubatud on kõik, mis ei ole keelatud. Kolmas — keelatud on kõik, mis ei ole spetsiaalselt lubatud ja neljas — keelatud on ka see, mis on lubatud. Julgen päris avameelselt väita, et koolis püüame süsteemi reguleerida kahel viimasel tasandil ja tihtipeale keelame ära ka selle, mida lubanud oleme. Nii tekib tagasipõrge süsteemi esimesele tasandile: kõik tunnevad ennast niivõrd pingutatult, et annavad endale voli käituda printsibi järgi «lubatud on kõik». Me püüame tihti süsteemi üle juhtida ja kõik ära määrata. Vahel kasutame ka teaduses väljastatud printsipi. Mulle kirjeldati üht kooli, kus on sisse viidud sotsialistlik võistlus õpetajate vahel. Kaks korda õppeaasta jooksul järjestatakse kõik õpetajad, võttes aluseks kabinettide sisustamise, loengute pidamise väljaspool kooli ja muud ülesanded. Niimoodi järjestada ei saa ühegi teadusliku meetodiga, tagajärg — kollektiivis tekivad kambad ja konfliktid. Taolisi näiteid võib tuua veelgi, õpetajatel tekitavad niisugused meetodid aga pingeid.

M.-I. Pedajas. P. Rammo ja H. Laht esitasid näiliselt vastupidised seisukohad. Tegelikult nad seda ei ole. H. Laht räägib tööst, tööohkkonnast. P. Rammo tõi esile hoopis teised põhjused, mis maaõpetajal ängistust esile kutsuvad. Tööl rahulik olemine ei tähenda veel ängistuse puudumist. Võimalik, et maaõpetaja elab sissepoole ja pinget on sedavõrd suurem. V. Eksta tõi esile

VESTLUSRING

sama: rahuldatus pole tingitud tööst, vaid jääb hoopis teisele pinnale, ometi pole see sugugi teise ega kolmanda järgu probleem.

Positiivsete ja negatiivsete emotsioonide vahekorid kooli poolt vaadatuna

Koolijuhi seisukohalt esitas argumente K. PALO. Ta leidis, et ega kõiki õpetaja vaimse tervise küsimusi juhi ja juhitava suhetega paigale ei pane. On tohutult palju pisiprobleeme, mis päevast päeva negatiivseid emotsioone tekitavad. Linnakoolid on pahatihti õpilastega üle koormatud, ringide ja õpilasorganisatsioonide tööks ruume lihtsalt ei leia. Kool töötab kahes vahetuses, järeleaitamistundegi pole kuskil teha. Koolijuht on hädas majandusmuudedega, aga ega õpetajagi neist vaba ole, kui ta pärast pikka tööpäeva koduste toimetustega hakkama peab saama. Tähelepanu õpetaja suhtes peaks tähendama rohkem praktilist abi õpetajale.

Õpetajatega vestlustest saadud tähelepanekuid edastasid V. EKSTA ja A. RUUBEL. Kui üllatav see ka pole, kuid kõige rohkem näib kooliõpetaja kannatavat tunnustamisvaeguse all. See näitab veel korraldada, et tugevamalt tunnustatud õpetaja on alim õpilasi tunnustama.

Nähtavasti jääb juba kooli tasandil igapäevases töös mõnigi võimalus kasutamata. Küsimus ongi vist selles, et teiste kutsealadeni on jõudnud materiaalne stimuleerimine, mis üldise tunnustuse vajakajäämisi tasandab. Kui lisada siia mõnede teiste kutsealade (näiteks maaõpetajale võrdluseks põllumajandusspetsialistid) paremad võimalused korterite ja tuusikute saamiseks, saab selgeks, miks õpetaja ja eriti maaõpetaja tunneb end häirituna.

On veel mitmeid asjaolusid, mis takistavad õpetajat end oma kutsest hästi tundmast. Üks neist on hindamispoliitika. Igas suures klassis on õpilasi, kes teavad, et ka eriliselt pingutamata saavad nad oma rahuldavad hinded kätte. Õpetaja kui kutse esindaja enesetundele mõjuks kahtlemata paremini, kui õpilasi võiks järgmisse klassi üle viia ühe või kahe mitterahuldava hindega. Negatiivseid emotsioone annab ka liiga pingeliste programmide ja õpikute

järgi õpetamine. Nendest raskustest ülesaamisel peaks õpetaja töö minema kergemaks.

Kõike seda, mida õpetaja koolipäeva jooksul tegema peab, pole üldsegi vähe. Lisame asjaolu, et kabinetsüsteemile üleminekuga on õpetajatevahelise suhtlemise pind õpetajate toa näol praktiliselt lakanud olemast. Nii juhtubki, et õpetaja läheb koolist ära närtsinuna ja väsinuna. Küsimus pole selles, et õpetaja ei tahaks särada, ta lihtsalt pole võimeline, ei suuda rohkem.

M.-I. Pedajas. Koolijuhtide täiendusteaduskonnas tehti lõputöö õpetaja tegevustest, kusjuures õpetaja tegevust jälgiti 10 päeva jooksul. Selgub, et olukord ei ole nii kohutav, kui seda sageli kujutatakse. Mõni õpetaja ei tee 10 päeva jooksul midagi peale tundideks valmistumise. Tundideks valmistumiseks ei kuluta paljud kuigivõrd aega, neid on olemas nii rutiinselt kui ka loovalt töötavate õpetajate hulgas.

Võib-olla jäävad kergemini silma alla oma tööst vaevatud õpetajad, kellel on väga pikad tööpäevad. Aga on ka teistsuguseid, ja mitte vähem. Muide, efektiivsuse küsimus taandubki sellele, kuivõrd me oleme kinni piasjades või kuivõrd paindlikult me suudame ühe või teise asja ära lahendada.

H. Laht. Tähendab jõuame rollini, kuivõrd aineõpetaja mõistab ja täidab oma rolli. Õpetajal on palju kohustusi, aga praktiliselt (eriti linnakoolides) kõike ei tehta. See, kuidas üks või teine õpetaja oma rolli täidab, on vägagi individuaalne, sõltub tema kohuse- ja vastutustundest, on ta rutiinne töötaja või tahab töötada loominguliselt. Kui ta tahab töötada loominguliselt ja täita seejuures kõik ülesanded, mida roll nõuab, peab ta end pidevalt laadima.

Sama probleem on klassijuhatamisega. Klassijuhatajad peavad väga sageli täitma aineõpetaja kohuseid. Mida kitsamalt näeb oma ülesandeid aineõpetaja, seda rohkem tuleb end väsitada klassijuhatajal. Tegelikult on koolis alati osa õpetajaid üle koormatud, selle võrra võib mõni kolleeg (kes väga palju kõneleb oma töödest ja kohustustest) praktiliselt palju vähem tööd teha.

M.-I. Pedajas. Ma ei leia, et õpetaja väga närtsinud ja tülinud on, kui ta kõik oma kohustused täidab. Tingimus on aga, et talle ta töö meeldib. Toetuksin P. Lehesniku seisukohale, kes väitis, et õpetaja saab oma sära koolist, lastelt, kolleegidelt. Õpetajatöö kõige suurem võlu on anda endast ka siis, kui sul on väga rasked päevad, ja ei maksa karta, et tal särast puudu jääb. Kes väga ära «närtsib», sellel on küsimus tervises või tahtmises.

Me ei saa täna õpetaja kogu tööd arutada, arutame, kuivõrd positiivsed ja negatiivsed emotsioonid balansseeruvad, et peale ei jääks ainult negatiivne, vaid oleks liikumine positiivse poole. Emotsionaalse bilansi puhul aga on just nii, et õpetaja töötab negatiivse bilansiga. Igal juhul produktiivne isiksus annab rohkem, kui tagasi saab. Seda peab ette teadma, sest meie partner on ju arengutasemelt hoopis madalamal.

Opetajatööst vaimse tervise printsiipide seisukohalt

S. Tamm. Tahan rõhutada, et tänapäeva õpilane ja õpetaja ei ole need, kes nad olid kümmekond aastat tagasi. Tänu kiirele teadus- ja tehnikarevolutsioonile oleme väga palju muutunud. Meie taluvuslävi on langenud. Emotsionaalsed haigused on esikohal nii õpetajate kui ka muu elanikkonna hulgas. Need saavad alguse väga varakult. Näitena võib tuua tulevaste pedagoogide püsiängistuse, sest pedagoogilisele tööle minnakse juba instituudist küllalt kõrge püsiängistusega. See on küll mõnevõrra madalam maakoolide õpetajate omast, kuid siiski kõrge: sotsiaalpsüühiline ängistus 47%, neuropsüühiline 38% piirides, somaatiline muidugi on madal — 21%. Instituudi lõpetab väljakujunenud hüpertooniatõvega kuni 8%, seedekulglai haigus, näiteks haavandtõbe põeb kuni 10% — emotsioogeenne haigus, mis kulgeb väga suurte vaevustega.

Üleliidulised andmed näitavad, et somaatiline tervis kujuneb välja vaimse tervise häirete tagajärjel, somaatilised häired ja vaimse tervise häired võivad vastastikkult mõjutada. Seetõttu pakub tänase vestlusringi teema erilist huvi.

Praegustel andmetel on üliõpilaskonnast viiendik psüühilise düskomfordi seisundis. See on I etapp haiguste alguseks. Rõhutan veel kord, et tänapäeval kooli tuleb noor õpetaja on küllaltki ängistatud. Neid põhjusi me uurime, M.-I. Pedajase juhtimisel vaadeldakse psühholoogilist tausta, meie kateedri uurimissuund on füsioloogiline taust. Teiseks väsis tänapäeva inimene kiiremini. Õpetajate, aga ka üliõpilaste puhkuse ja pingemaandamise küsimus on väga suure tähtsusega. Pingega me kõik peamegi tööd tegema ja pinge peab olema, aga me peaksime tundma ennast rohkem ja leidma kõik võimalused liigse pinge maandamiseks. Koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise kursustel on M.-I. Pedajas rääkinud meloteraapiast, biblioteraapiast jm. On vaja neid laiemalt propageerida.

Õpetajate haigestumine on väga suur. Haridus- ja Teadusala Töötajate Ameti-

VESTLUSRING

ühingu Vabariiklikus Komitees võrreldi keskkooliõpilaste, üliõpilaste ja õpetajate haigestumist. See on järjest suurenev, palju tunde jääb ära õpetajate haigestumise tõttu. Tuleks midagi tõsiselt ette võtta kooliõpilasest alates õpetaja tervise säätmise ja puhkuse korraldamiseni välja. Et me tänapäeval oleme teistsugused, peaksime oskama ka teistmoodi puhata ja õppetööd organiseerida.

H. Laht. On meil andmeid selle kohta, kui palju tuleb juba kõrgkooli ängistatult ja milline on kõrgkooli osa ängistuse suurendamisel?

S. Tamm. Esimesel kursusel on ängistatus suurem, teisel see mõnevõrra langeb ja viimasel tavaliselt tõuseb. Tunduvalt madalam on kehakultuuri eriala üliõpilaste ängistus, füüsiline koormus langetab seda. See näitab ühtlasi, et teistel erialadel jääb füüsilisest koormusest vajaka.

Meil on andmeid ka selle kohta, kuivõrd õpetaja võib õpilasele olla stressogeenseks faktoriks. Jälgides õppeedukust ja kooli-stressi ilminguid 1.—3. klassini, tuli kooliti ja õppeaineti välja väga suuri erinevusi. Õpetaja võib-olla asetab nõudmiste lati nii kõrgele, et see antud õpilasele üle jõu käib. Ka õpetaja ei saa rahuldust ja rahulduse mittesaamine mõjutab füsioloogiliselt tervet protsesside ahelat. Oluline on juba see, kuidas õpetaja suudab anda lastele informatsiooni. Ühes koolis anti enne 1. septembrist kogu informatsioon esimesteks koolinädalateks kooliuisikute vanematele. Teises koolis anti kogu informatsioon lastele. Esimese näite puhul oli hoopis vähem stressiilminguid ja seos õppeedukusega märgatav.

M.-I. Pedajas. Õpetaja ettevalmistusest rääkides võiks juurde lisada, et ega kõrgkooli õppekorraldus võimaldagi tervise säilitamist. Loenguid on palju, iga õppejõud oma aine patrioot. Kuidas see aga mõjub meie partnerile, sellest me ei räägi. Õpilastest räägime veel, üliõpilasest üldse mitte.

Kiiluksin vestlusringi vahele P. Lehestiku mõtted ja täiendan neid omalt poolt. Tema on seisukohal, et õpetaja saab positiivsed emotsioonid peamiselt suhtlemises lastega. Ei suhted kolleegide ega juhtkonnaga ole tema jaoks nii olulised kui suhted lastega, sest need tahes-tahtmata määravad ka suhted juhtkonnaga. Kui õpetajal on lastega pidevalt konfliktid, määrab see paratamatult ka tema maine ja temasse suhtumise.

VESTLUSRING

Tänapäeval ei löö läbi ükski õpetaja ega suuda psühholoogi seiskohalt tervislikult elada ja tööd teha, kui ta on mineviku mallis kinni. Küsimus on väga tõsine. Noored ei nimeta neid asjatult «lubjakateks». Kui jääda mineviku malli juurde (missugune kord oli minu ajal koolis jne.) ja nõuda seda tänapäeva noorelt, siis päris kindlasti me kaugele ei jõua, sest õpilane on ju muutunud. Mulle väga meeldis A. Kuldsepa kirjutis ajakirjas «Noorus», kus ta ütles, et ei saa üldse küsida, kas noored on tänapäeval halvemad või paremad. Küsimus on ju selles, et kõik on muutunud, ka see suhe, millega me võrdleme.

Võimalik, et meie õpetajaskond tihti peale ei mõista kooli demokraatiseerimise astet. Räägime kõlavate sõnadega õpilaste omavalitsusest, aga niipea, kui asi läheb tegudeni, võtame neilt ära õiguse tegutseda.

H. Laht. Meie ei õpeta neid oma õigusi kasutama, ei õpeta neid juhtima.

M.-I. Pedajas. Nõukogude kool on alati demokraatlik olnud, nüüd on demokraatiseerimine sügavam. Peaksime harjutama seda nägema. Lapsed taotleavad iseseisvust, anname siis neile seda, muidugi mõistlikkuse piirides.

Jutt kaldub autoritaarsele ja demokraatlikule juhtimisstiilile. P. RAMMO esitab andmeid õpetajate kasvatushoiakute uurimise kohta. Kooliti on pilt väga erinev, mõnes koolis on autokraate kuni 90% õpetajatest. Nii linna- kui ka maaõpetajad olid väga üksmeelselt selle vastu, et anda õpilastele suuremaid vabadusi (see aga on vastuolus õpilaste taotlustega). Autoritaarsed on õpetaja seisukohad ka järgmistele väidetele vastamisel: «Õpetajale peab alati jääma õigus. Laps peab selgeks saama, et õpetaja on kõige targem ja teab kõige paremini (82,2% ja 73,3% erinevatest uuritute kontingentidest oli selle poolt). Enne kõike peab laps selgeks saama, et õpetaja korraldustele tuleb kõhklemata alluda» (84,4% ja 83,3% poolt). Maaõpetajad olid vastamisel mõnevõrra paindlikumad. H. LAHT täiendas Saksa FV uurijate abielupaar Tauschide andmetega, kes väidavad, et 22% on väga autoritaarseid õpetajaid ja 43% autoritaarseid. Tuleb välja, et meie vabariigi õpetajad suudavad sakslasi autoritaarsuses isegi ületada. Ilmselt on autoritaarseid eeskujusid nii õpilasel kui ka

õpetajal rohkem. Pealegi on autoritaarne tee lühem, käskida ja keelata on palju lihtsam kui veenda, seletada ja usaldada. Kui aga tulla tagasi vestluringi alguses mainitud jäikuse probleemi juurde ning vaadelda, missugune juhtimisstiilidest on jäigem, missugune paindlikum, missugusel juhul on suurem oht sattuda stampidesse, selle asemel et töötada loovalt, ei jää kahtlust, millist õpetajat kool ja õpilane vajab.

H. Laht. Peame tähelepanu pöörama õpilase ja õpetaja suhetele. Räägime autoritaarsusest, mis vohab. On küsitav, kuivõrd autoritaarne õpetaja kujundab loomingulist isiksust, kuivõrd tema enda tegevus on loominguline. Vähemalt seda ta kogeb, et õpilased ei vasta temale alati kõige soojema südamega. See on üks põhjus, mis tekitab temas pingeseisundi. Üliõpilaskontingendi vaatlus aga näitab, et juba koolis on eeltöö tehtud autoritaarsete ilmingute kujundamiseks.

V. Pinn. Üks põhjus, mis ajab õpetaja ja õpilase suhted segi, on kabinetsüsteem. Õpetajad ei suhtle ju enam. Õpetajate toad on praktiliselt kadunud. Õpetajad saavad kokku veel ainult ametlikel koosolekutel ja seal nad räägivad ametlikke asju, aga informatsiooni ühe või teise õpilase kohta ei saada enam, seda saadakse ainult oma aine seisukohalt, õpilane ei lange õpetaja vaatevälja mitte kui isiksus, vaid näiteks kui saksa keele õppiija. Selle tulemuseks on, et kooskõlastamist enam ei toimu.

U.-V. Lamp. Me oleme tõepoolest ajast maha jäänud ega tunneta tänapäeva vajadust — oskust suhelda õpilastega, oskust neid mõista. See on minu arvates õpetajate töös kõige tähtsam. Linnaõpilane omandab palju oma mõttemaailmast ja harjumustest eakaaslastega suheldes, sageli tänaval kam-pades ja klassijuhatajal tuleb lahendada väga keerukaid probleeme. Selleks me aga noort õpetajat ette ei valmista.

Mis tehtud ja teha annab?

M.-I. Pedajas. Peame täna vaatama, mida õpetaja pingest maandumiseks teha annab. Ilming iseenesest on inimlik. Arusaadav on ka, et õpetaja vajab pingest maandumist rohkem kui mõne teise tööala esindaja, sest inimeste arvel ta ennast maandada ei või. Selles mõttes peaks puhkuseõpetus ja õpetajakaitse minema tõusvas suunas. Ma ei leia, et meil Eestis läheksid asjad tagurpidi. Õpetaja kaitseks on sõna võetud, palju sõnu tegudeks saanud. Tunnustamise alal on ka asi paranenud, haridusorganid on hakanud teisiti suhtuma. Minu arvates on optimismiks põhjust.

M. Mõtuste. Hindamise küsimus, mille üle

VESTLUSRING

nii palju piike murtud, on lahenemas, hindamisjuhend uuesti läbivaatamisel, kui aga oskame asju kasutada otstarbekalt, sisuliselt lähenedes, siis väline vorm ei olegi probleem. Näiteks kasvatustöö. Räägime kasvatustöö kompleksisusest ja oleme tööplaanid nii üle paisutanud, et nad ei anna seda, mis praktilises töös vaja oleks. Põhiline on ikkagi, et me igale küsimusele püüaksime leida õige sisulise lahenduse.

M.-I. Pedajas. Täiesti õige. Olgu näiteks tänapäeval nii palju probleeme tekitanud 2/3. Juba seminariõpetajatel oli niisugune hindamissüsteem olemas ja mõistlikult kasutatav.

Tšehhov on öelnud: «See kõik, mida vanad ei suuda, on keelatud või peetakse sündsusetuks.» Õeldu on jätkuks V. Pinni räägitud neljatasemelisele juhtimisele. Väga sageli on nii: ise ei oska, ei suuda ja siis ütleme, et on keelatud. Niisuguseid asju peab õpetaja õppima nägema ja arvestama. Olen põhiliselt õpetaja sõber, sõber aga on see, kes ei andesta sõbrale vigu. Kui me koolitööd teeme rutiinselt, korraldame üritusi «linnukeste» pärast, oleme näiliselt küll edukalt töötanud, kuid seejuures nii väsinud, et homme oleme rivist väljas. Ennast säilitada tuleb eelkõige omaenese töökorraldusega, ühiskond peab seda toetama.

V. Pinn. Õpetaja töö motivatsioon peaks olema selline, et kui ta paremini ja edukamalt töötab, siis hakkab ta end paremini tundma. Mujal kasutatakse ka õpetaja töö stimuleerimiseks materiaalseid stiimuleid. Juba kõrgkoolist saadud diplom diferentseerib töötasu. Palgatõusu ei määra mitte tööstaaž, vaid autoriteetne komisjon, kes atesteerib õpetaja tööd. Kui meil atesteerimise ja inspekteerimise käigus vaadataks ja hinnataks õpetaja tööd sellisel tasemel, et selle tulemuseks on kas või väga väike materiaalse hüvitatuse tõus, muudaks see ilmselt õpetaja suhtumist töösse.

V. Eksta. Mul on ainult üks küsimus. Kas see pinget suurendab või vähendab?

V. Pinn. Küsimus selles ongi, et teatud pinge peab meil olema, kuid see on progressiivne pingeline.

M.-I. Pedajas. Me taunime destruktiiivset, lõhkuvat minapinget, mis meid hävitab. Pinget ja stress iseenesest ei ole kahjulikud nähtused. Õpetaja tegevuses on normaalselt pingestatud situatsioonid tingimata vajalikud.

V. Pinn. Pinget, mis tekib kohusetundest või soovist paremini teha, on edasiviiv. Hoopis teine asi on tajuda pinget destruktiiivse surve, ebasoodsa suhtumise või mingi muu põhjuse tõttu.

U.-V. Lamp. Täna oli juttu õpetaja tunnustamisest. Räägin oma kollektiivis proovitud kogemusest. Kollektiiv on meil väike (20 õpetajat), aga tubli ja töökas. Esimesel

aastal tõstsin mõningaid esile, kuid nägin, et see positiivselt ei mõjunud. Järgmistel aastatel olen kõiki tänanud ja kiitnud kellelegi erandeid tegemata (välja arvatud juubelisünnipäevad). Leian, et erandite tegemine tublis kollektiivis oleks väärt.

H. Laht. Kas siin pole nivelleerimise ohtu? Usun, et igas kollektiivis sama meetodit kasutada ei või. Kui kiita kõiki, siis see kiitus pole midagi väärt. Kiita võib kõiki küll, kuid igaüht ise asja eest. Iga kiitus peab olema motiveeritud.

M.-I. Pedajas. Kiita tuleb tööpoolest isikupäraselt, sest õpetaja on isiksus. Ta tahab näha oma palet, oma eripära, hirmsasti tahab, nii et tuleb seda ainult otsida.

M. Mõtuste. Head, töökat mikrokliimat loen kõige olulisemaks teguriks. On koolis hea mikrokliima, võib paljugi ära teha. Pedagoogiline töö on kollektiivne töö. Nii õpetajad kui ka koolijuhid peavad arvestama, et hea töö aluseks on kollektiiv. On koolil saavutusi, on sellele kaasa aidanud ka vähem silmapaistnud õpetajad. Mis puutub kollektiivi lõhkujatesse, siis on parem, kui nad ära läheksid ja otsiksid endale sobivama töökoha.

Puudused koolikollektiivides saavad alguse juba õpetajate ettevalmistusest. Ette valmistatakse aineõpetajaid. Iga aineõpetaja peab aga olema eelkõige pedagoog, kasvataja, peab olema õppinud suhtlema igas olukorras ja iga kollektiiviga. Kõrgkoolis ei pöörata sellele veel vajalikku tähelepanu.

U.-V. Lamp. Kui inimene tuleb pedagoogilisele tööle kutsumusega, saab temast kunagi kindlasti hea spetsialist. Praegu aga paljud kõrgkooli lõpetanud tulevad kooli määramise korras, nende võimed ei küüni pedagoogiametiks, kutsumus puudub. Sealt algavadki raskused.

Aita või ära aita, aga õpilane tunnetab kohe, kes on pedagoog, kes mitte. Kaadri valiku probleem on väga tõsine. Kolmelised õpilased satuvad sageli pedagoogilisele erialale.

M.-I. Pedajas. Kas õppeedukus on nii määrav? Teinekord on kesismate teadmistega üliõpilase kutsumus pedagoogiks saada suurem.

H. Laht. Küsimus on ka töösse suhtumises. Kolmeline on sageli seepärast kolmeline, et tal pole piisavalt kohuse- ja vastutustunnet. Vaimse töö oskus keskkoolis kujundatud ei ole ja kõrgkoolis oleme suuresti võlg-lased. Esmakursuslastest on ainult üksikud kuulnud E. Koemetsa raamatust «Kuidas

õppida». Kui hakkame rääkima, kuidas õigesti õppida, võetakse pakutavat väga jäigalt vastu — raske on oma harjumusi muuta.

Millega õpetaja ettevalmistust parandada saame? Ühelt poolt suhtlemisoskuse kujundamine ja vastava teoreetilise kursuse lugemine. Teine võimalus üliõpilasi nende probleemide üle laiemalt mõtlema panna on kursusetööd. Meie instituudis tehakse palju psühholoogia ja sotsiaalpsühholoogia alaseid kursusetöid. Üliõpilased tunnistavad, et need annavad neile palju.

K. Palo. Õpetaja ei oska ennast säilitada. Kui ta on oma kutsest sisse võetud, töötab ta hommikust õhtuni ja õhtust hommikuni. Teen ettepaneku õpetada õpetajale isiklikku hügieeni, oma tervise säilitamist, vaimse tervise eest hoolitsemist. Sellest on küll viimasel ajal kirjutatud, kuid siiski vähe. Juba üliõpilastele peaks õpetama, kuidas end õpetajana ülal pidada, et kümnekonna aastaga ära ei kuluks.

V. Pinn. Palju aitaks kaasa see, kui õpetaja võtaks rohkem tagasisidelisi andmeid õpilaselt. Me ei tunne oma õpilast ja läheneme talle paljudel juhtudel mingite standarditega, kui aga õpilane neile normidele ei vasta, püüame teda jõuga muuta, korrigeerimata enese seisukohti. Ma ei ütle, et me peaksime õpilasele lausa järele andma, aga me ei tohi talle ka sihilikult vastu tegutseda. Kui me õpilasele sihilikult vastutegutsemise ära jätame ja oma tegevust korrigeerime tagasisideliste andmetega, on see *summarum* õpetajale heaks vahendiks tema töös.

M.-I. Pedajas. Oleme rääkinud füüsilisest tervisest ja tõstatanud probleemi puhkamisest. Kuigi täna juba öeldi, et sõnadega midagi ära ei tee, usun siiski, et kustumatut optimismi on vaja. Ilmselt on ka puhkuse korraldamisel võimalik midagi ära teha.

Vestlusringist osavõtjad avaldasid arvamust, et suuremates keskustes peaks õpetajatele regulaarselt organiseerima klubiõhtuid ja üritusi, kus õpetajad võiksid suhelda mitte ainult omavahel, vaid kohutada teiste kutsealade esindajatega. Tallinas on küll Haridus- ja Teadusala Töötajate Maja, kuid õpetajad käivad seal harva, nad ei looda sealt midagi ja sobivaid üritusi on ka vähe. Peab kaua ja läbimõeldult töötama selles suunas, et õpetajate hulgas saaks Õpetajate Maja niisama populaarseks kui on näiteks Inseneride Maja oma ringkonnas.

M.-I. Pedajas. Puhkamise ja rollist väljelaamise valdkond peaks igapäevale selgemaks saama. Koolijuhtide täiendusteaduskonna viimase lennuga toimus väga tihe vaimse tervise seminar, kus üks probleemide ring oli lõõgastumisest. Kasutasime ära vähegi kättesaadava kirjanduse ja selgus, et ABC

VESTLUSRING

tööd on meile lihtsalt teadmata. Seda probleemi peab kirjanduses rohkem valgustama, enesetaastamist on väga vaja. Mõningad mõtted ja võtted on kursuste kaudu juba koolidesse liikunud, ma mõtlen biblio- ja meloteraapia probleeme. Naisõpetajate kollektiivides leitakse, et luule ja muusika seansid on asendamatud. Inimene on iseenda ja oma mõtetega ning näeb elu teisest vaatevinklist.

Kui te lubate, siis ma ka lõpetan EKP Keskkomitee sekretäri V. Väljase sõnadega, et kasvatustöös on vaja kirge ja kutsumust, pidevat eneseületamist ja kustumatut optimismi. Selleta ei saa me täita ei praegusi ega tulevase programme, päris kindlasti ei tule nad täiuslikud ja nuriseda saab ka siis. Meie kutse iseärasus on, et me ei saa oma tööd teha külma südamega. Kui meil aga rutiini tõttu süda külmaks jääb, ei näe me iseennast ega oma partnerit hoopiski mitte.

Hando Runnel kirjutab:

Muuda ennast, muutub maailm, mitte palju küll, kuid siiski sinu enda jagu. Kui on miljon suutjat, muutjat, lahkulööjat, näiteks nähtavaks saab kohe üpris võimas vagu.

Jää iseendaks, jälle muutub miski.

Muutub maailm, paigale jääb sinu jagu, — tekib hõrenus, käib pauk, ja jälle miski kuskil mõranes ja kuskil tekib pragu.

Emotsionaalne tasakaal on vajalik kõigile, kes suhtlevad ja õpetajategevuses peamine on suhtlemistgevus, peame tõepoolest vahetevahel vaatama, kas meil osuti kaldub positiivse või negatiivse poole, kas oleme kannatajad, säilitajad, lõhkujad või loojad. Me ei või endale lubada solvata oma partnereid, olgu nad siis õpetajad või õpilased. Kindlasti on aga tarvis õpetajakaitset. Probleemid, millest täna rääkisime, moodustavad paljuski õpetajakaitse.

Räägime, et lapsi tuleb paremini mõista, aga ka õpetajat peab teistmoodi mõistma. Tema partner on teistsugune ja ka ta ise kannab endas mingeid muutusi. Tänapäeva õpetaja pole see, kes ta oli kümnekond aastat tagasi. Sellepärast kui tahame, et ühiskond tõusujoones areneks, on tarvis säilitada õpetaja hea professionaalne enesetunne, mis kindlustab tema usu tulevikku ja hoiab korras tema õnnetektori, võime vastu võtta õnne. Siis tekib virisemist vähem ja näeme positiivset rohkem, aga see on suur jõud. Ühiskond omalt poolt ei tohi õpetaja suhtes võlgu jääda, sest õpetaja on ühiskonna kallisvara.

TEADMISTE TASE JA AINETE- VAHELISED SEOSSED

ALEKSEI TÜMANOK

Pedagoogitöös tuleb sageli kogeda, et õpilane ei oska antud aines rakendada neid teadmisi naaberainest, mida ta kindlalt teab või peaks teadma. Nii on füüsikatunnis raskusi matemaatika põhiliste valemite ja graafikutega, keemiatunnis protsentülesannete ja võrretega, matemaatika- ja füüsikatunnis eesti keele õigekirjareeglite rakendamisega. Samuti kogeme, et mõned lihtsad (tekst)ülesanded osutuvad õpilastele üllatavalt raskeks.

1. V. Bepalko väljatöötatud teadmiste tasemete süsteemi põhjal on toodud nähtusi võimalik seletada. Joonisel 1 on graafiliselt kujutatud teadmiste tasemed ja nende omandamine ajas (vt. lk. 26).

Teadmiste omandamise esimeseks astmeks on äratundmise tase (on tuttav, tunneb ära). Kui näiteks inimene teab ainult, et «diferentsiaal» kuulub matemaatika või masinaehituse valdkonda, tundmata selle mõiste tähendust, on tal juba mõnesugused teadmised, kuigi kõige madalamal, s. o. tundmise tasemel. Sellel tasemel algab ka väikelapse õpetamine: see on mõmm, koer..., näita pildil, kus on karu-mõmm, kus kutsu, kiisu jne. Tundmise tasemel antakse nii uue aine kui ka uue teema põhimõisted.

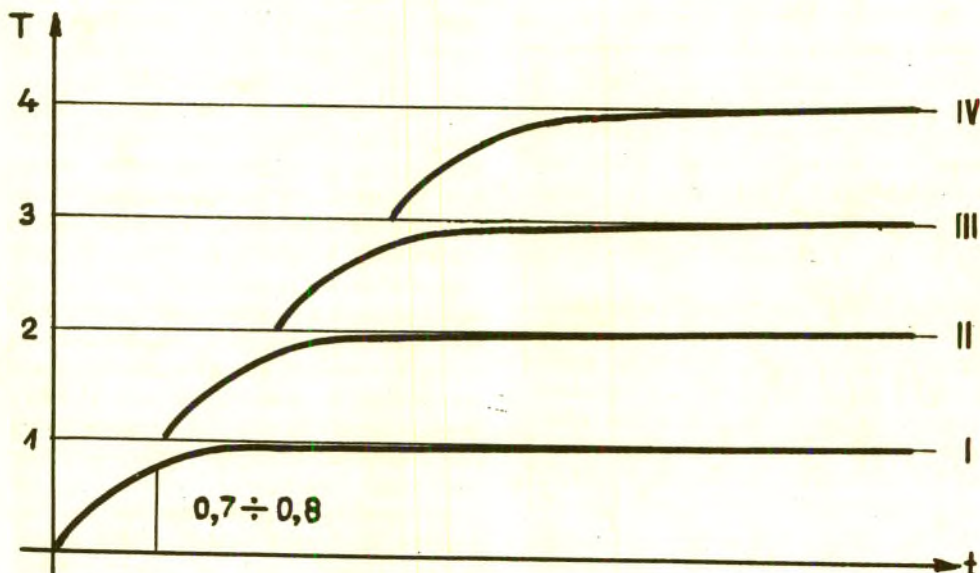
Teisele — jäljendamise tasemele — jõuab õppija teadmiste kasvamisega: ta oskab jäljendada näite või eeskuju järgi. Väikelapsed joonistavad pildi järgi, mat-

kivad vanemate käitumist ning tegevust. Õpilane teeb koduülesannet, mis on väga sarnane klassis lahendatuga, koostab lau-seid analoogiliselt klassis moodustatutele, värvib kontuurkaarte atlase järgi. Kontroll- või kodutöö mahakirjutamine võib toimuda esimesel või teisel tasemel. Originaalil on alati oma kirjutise paigutus, isegi ebatäpsused mõnede tähiste või indekse kirjutamisel. Esimesel tasemel «kopeerija» kirjutab maha «kuivalt»: kordab «originaali» kirjutiste paigutusi, tähiseid, isegi ebatäpsusi ja mõned segaselt kirjutatud originaali sümbolid võivad saada mõtetetu sisu ja vormi. Kui aga kirjutatakse maha mõtestatult, saadakse aru originaali sümbolitest ja tehetest, kohati isegi originaali täpsustades või koguni parandades, siis kopeerija teadmised küünivad vähemalt teisele tasemele.

Kolmandal — oskuste tasemel lahendatakse kõiki teatud viisil piiritletud ülesandeid. Ülesannete hulga võivad määrata nende tüüp, numbrid, peatükid või leheküljed. Sellele tasemele on orienteeritud õpetamine üldhariduskoolis. Nõutakse ju teatud ülesandetüüpide lahendamisoskust, kokku- ja lahkukirjutamise oskust, võõrkeele tundmist mõne tuhande sõna piires, ajaloo teadmist kindla programmi ulatuses jne.

Neljas — teadmiste ja oskuste kõrgeim aste on transformatsiooni tase. Sellel tasemel inimene valdab ainet sedavõrd, et on võimeline teadmisi transformeerima, s. t. rakendama neid ka teises valdkonnas. Sellel tasemel toimub igasugune teaduslik uurimistöö: olemasolevate teadmiste rakendamine seni teadmata või tundmata nähtuse uurimisel ja seletamisel. Sellel tasemel toimub näiteks vilunud autojuhil siduri, piduri, rooli eksimatu kasutamine ootamatus liiklussituatsioonis, õpilasel ühes aines omandatud teadmiste rakendamine naaberaines, temale võõras situatsioonis või vahel ka samas aines, aga harjumatus sõnastuses.

2. Näiteks murdude teema käsitlemisel anname murru mõiste (I tase), jagame terve pooleks, neljaks jne. Laseme kodus eraldada $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{8}$, $\frac{2}{5}$ tervest jne. (II tase). Anname murdude liitmise, lahutamise mõiste (I tase), arvutame $\frac{2}{5} + \frac{3}{5}$ jne. Kodus õpilased lahendavad analoogilisi ülesandeid (II tase). Siis läheme üle ülesannete kõikidele tehetele (III tase). Seejärel anname tekstülesande, näiteks: «Onu kinkis Jaanile, Mardile ja Jürile kokku 270 marki. Neist $\frac{1}{3}$ Jaanile, Mart pidi saama $\frac{5}{6}$ Jaani markide arvust ja Jüri kõik ülejäänud. Mitu marki sai igaüks?» See on juba ülesanne transformatsiooni tasemel. Siin on uus valdkond, antud on mitte ülesanne murdudele, vaid eluline situatsioon. Õpilane peab läbi te-



gema keerulise mõtteprotsessi, enne kui ta tajub ülesande loogilist struktuuri, seost teemaga «tehted murdudega».

Protsentide teema käsitlemisel suuname järgmiselt: I tasemel protsendi mõiste ja tehete reeglid; II tasemel laseme teha sarnaseid ülesandeid; III tasemel nõuame igasuguste protsentülesannete lahendamist osa ja terviku leidmisel; IV tasemel anname tekstülesandeid ja rakendusi füüsikas (kasutegur) ja keemias (lahuse kontsentratsioon).

Graafikute teema käsitlemine:

I tasemel joonistame $y=x$, $y=x+1$ jne. graafikud.

II tasemel laseme õpilastel teha $y=0,2x$, $y=0,6x$, $y=0,2x+1$ jne.

III tasemel nõuame igasuguste lineaargraafikute konstrueerimisoskust ($ax+by+c=0$). Aga sõltuvuste

$$120\ 082x + 284\ 348y = 105\ 231 \text{ või}$$

$$0,0012x - 0,0004y = 0,0024$$

graafikute joonistamine asub III ja IV taseme piirimal, sest õpilasele pole kordajate suurusjärk harjumuspärane. Neljandale tasemele vastaks järgmine ülesanne: «Veepott asetati tulele. Vee algtemperatuur oli 12°C . Ajavahemikus äga $\Delta\tau=1$ min. järele tõuseb vee temperatuur $\Delta t=6^{\circ}\text{C}$ võrra. Koostada vee temperatuuri sõltuvuse võrrand ja esitada graafikuna.»

Õpilasele on uudne ülesande sisu, harjumatu rakendusala ja võõrad tähised $t^{\circ}=6\tau+12^{\circ}$.

Ruutfunktsiooni käsitus võiks toimuda järgmistes etappides:

I tasemel joonistame $y=x^2$, $y=x^2+1$, $y=x^2+x$ jne. graafikud.

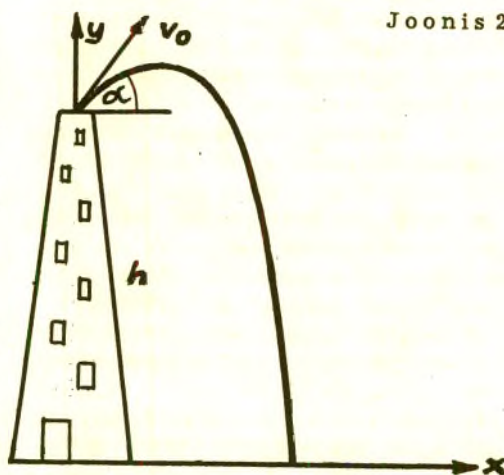
II tasemel kodus laseme teha $y=0,2x^2$, $y=0,4x^2$, $y=1,5x^2$, $y=0,5x^2+0,2$, $y=1,5x^2+0,5$ jne.

III tasemel peavad õpilased oskama joonistada $y=ax^2+bx+c$ graafikut kõikvõimalikel juhtudel.

III ja IV taseme piirimal võiks olla graafikute $y=ax$, $x=ay$ joonistamine.

IV taseme ülesanne võiks olla (füüsikast). Tornist (joonis 2), mille kõrgus on h_1 , visatakse algkiirusega v_0 ja kaldenurga α all kivi massiga m . Leida kivi liikumise seadus, liikumise trajektoor ja langemiskoht.

Joonis 2



Õpilastele on raske näha liikumisseaduses

$$x = v_0 \cos \alpha t$$

$$y = v_0 \sin \alpha t - \frac{gt^2}{2} \quad (1)$$

parabooli võrrandit, samuti trajektoori võrrandit

$$y = xtg - \frac{gx^2}{2v_0 \cos^2 \alpha} \quad (2)$$

ühete viia võrrandiga $y=ax^2+bx+c$. Uudne ja harjumatu on kordajate komplitseeritus ja vorm.

3. Aine õpetamine võib toimuda eri tase-
metel. Iga aine ja teema õpetamine algab
mõistete I tasemega. Õppi- ja teadmised T
kasvavad ajas (joon. 1). Teoreetiliselt võt-
tes võib ühele tasemele jääda kui tahes
kauaks. Kui õpilane on ära õppinud 70—
80% antud tasemest, on otstarbekohane üle
minna uuele tasemele. Uuel tasemel toi-
mub teadmiste omandamine samuti ajas
seaduse kohaselt, mida võiks väljendada
seosena

$$T = 1 - e^{-at}, \quad (3)$$

kus t on õppimisaeg, alates antud tasemele
üleminekuhetkest, koefitsient a väljendab
õpilase individuaalseid võimeid ja õpetaja
metoodika efektiivsust. Ka siin on otstar-
bekohane astmel 0,7—0,8 üle minna kõrge-
male tasemele. Sama kriteeriumi kasuta-
vad ka jaapanlased, öeldes: kui tahad õpi-
lasele kõik selgeks teha, tee seda 80% ula-
tuses.

Tuleb märkida, et õpetaja osa õpetami-
sel piirdub ainult esimese ja teise
tasemega. Kolmanda ja neljanda taseme
saavutamine toimub ainuüksi õpilase ise-
seisva tööga ja see ei ole millegagi asen-
datav. Õpetaja osa muutub ja ta on ainult
juhendaja, suunaja ning kontrollija.

4. Teadmiste kontroll (küsitlus, kontroll-
töö, eksam) võib toimuda samuti eri tase-
metel. Tunni kinnistamine toimub tavalis-
elt I, II, s.o. mõistete ja jälgendamise
tasemel. Kodused ülesanded antakse laias
diapasoonis II—IV tasemeni. Kui õpilasel
on kodused ülesanded tegemata, öeldakse
vabanduseks: «Ei osanud!» Õpetajal on
raske vahet teha, kas tegemist on oskama-
tuse või laiskusega. Seetõttu on alati ots-
tarbekohane anda mõni ülesanne II ast-
mega — taipamist see ei nõua, järeltege-
mist aga küll ja on hea mõõdupuu hoolsu-
sele.

Kontrolltöökaks valitakse tavaliselt teise
ja kolmanda taseme ülesanded. Õpilasel
on teada, et ülesanded valitakse teatud
tüübi ulatuses (III tase) või on olemas mõ-
ned näitülesanded ja töös tulevad väga
sarnased või koguni samad ülesanded (II
tase).

Esimese taseme ülesandeid on paljudes
testides ja programmõppe ülesannete hul-
gas.

Eksam toimub teoreetilistes küsimustes
II tasemel: eksamiküsimused on ette tea-
da, läbi töötatud ja eksamil reprodutseerib
õpilane nõutava materjali. Eksamiülesan-
netest võivad olla teada ainult ülesannete
tüübid (III tase) või näitülesanded, millest
eksamiülesanded vähe erinevad (II tase).

5. Aine ülesehitus peaks olema selline, et
juba programmi või õpikuga oleks fiksee-
ritud tase, millega üksikud aineosad tuleks
omandada. Kui seda ei ole tehtud, tuleks
see teha õpetajal endal.

Transformatsiooni tasemel tuleks õpeta-
da aineosi, mis peavad õpilase mälus säi-
lima pikema aja jooksul, olema rakenda-
tavad teistes ainetes ja kasutatavad iga-
sugustes tingimustes («une pealt»). Seda
materjali nimetatakse põhivaraks.

Oskuste tasemel tuleks õpetada mater-
jali, mis on oluline antud aine käsitlemi-
sel, kuid piirdub peamiselt sama ainega.
Siia kuulub materjal, mis arendab õpilas-
te loogilist mõtlemist, kujutlusvõimet,
süsteemikindlat tööd jms.

Jälgendamise tasemel võib õpetada õppe-
aineid, mis on vähemolulised või liiga ras-
ked keskmisele õpilasele. Siia kuulub ka
materjal, mille põhjal toimub õpilaste
teadmiste diferentseerimine, sest põhivara
peaksid kõik õpilased omandama kind-
lalt — teadma seda osa «väga hea peale,
selleks et rahuldavat saada», samuti
oskuste tasemel nõutavat materjali. Jäl-
jendamise tasemel omandamisele kuulu-
vat materjali aga võib nõrgemalt õpilaselt
nõuda I ja II tasemel, tugevamalt õpilaselt
võib oodata ja nõuda selle materjali tund-
mist oskuste või koguni transformatsiooni
tasemel.

Mõistete (I) tasemel võiks anda huvipak-
kuvaid seiku teadlaste elust, ühe või teise
valemi, aine, ühendi, katse saamisloost jne.

6. Oppeaine side naaberainetega toimub,
nagu selgub eeltoodust, õpilasele alati
transformatsiooni tasemel. Seda tuleb õpe-
tamisel arvestada ja õpilast ette valmista-
da. Matemaatikas tuleks anda kindel koht
rakenduslikku laadi tekstülesannetele ja
ülesannetele, millel on füüsikaline või
keemiline «hõng» juures. Samal ajal teiste
õppeainete tulemuste kasutamisel tuleb
õpilase tähelepanu juhtida asjaolule, et
naaberaines tähistatakse samu suurusi
teiste tähistega. Matemaatika side teiste
ainetega on raskendatud, sest matemaati-
ka programm on üles ehitatud hulgateo-
reetilisel alusel, aga füüsika, keemia jt.
ainete ülesehituse matemaatiline külg tu-
gineb funktsiooni (sõltuvuse) mõistele.
Seetõttu tuleks matemaatikas funktsioonid
viia põhivara hulka, mida peaks ära õppi-
ma transformatsiooni tasemel.

7. Esitame mõningad ülesanded, mis võik-
sid olla sillaks matemaatika ja naaber-
ainete vahel ning inspireerida õpetajat
looma teisigi.

Ülesanne 1. Antud on 100 g 100% (4%) ha-
pet, millele lisatakse 20 g (x g) vett. Leida
segu kontsentratsioon. Leida segu kont-
sentratsiooni sõltuvus lisatud vee hul-
gast x . Kujutada joonisel kontsentratsioo-
ni muutumise graafik.

Ülesanne 2. Füüsikas väljendub seos pin-
ge U , voolutugevuse I ja riista takistuse R
vahel Ohmi seadusega $U = IR$. Kujutada
joonisel pinget ja voolutugevuse vaheline

seos, kui $R=0,5$ (1; 5; 20) takistusühikut (oomi) ja pinge muutub vahemikus 0-st kuni 220 pingeühikuni (volti). Määrata sõltuvuse liik ja kujutada graafikul.

Ülesanne 2a. Kujutada graafikul voolutugevuse ja takistuse vaheline seos, kui pinge on 10 (110, 220 või 380) pingeühikut (volti) ja takistus muutub 0,5-st kuni 100 takistusühikuni (oomi). Määrata sõltuvuse liik.

Ülesanne 3. Antud on 0° juures 1 liiter õhku, mida hakatakse soojendama. Kujutada joonisel selle õhu ruumala sõltuvalt temperatuurist, kui ruumalade vaheline seos avaldub valemiga $V=V_0(1+\frac{t}{273})$.

Ülesanne 3a. Kujutada joonisel ruumala sõltuvus temperatuurist vahemikus kuni -273° , õhu esialgne t on 20° (50° , 100° , 300°) C.

Ülesanne 4. Valige eesti keele õpikust umbes 10-realine lõik. Tehke kindlaks selles esinevate tähtede arv. Milline on üksikute tähtede esinemissagedus? Milline on täishäälikute esinemissagedus? Milline on tähe a (e, i, u) esinemissagedus üldse ja täishäälikute esinemissagedus?

Ülesanne 4a. Tehke analoogiline esinemissageduse analüüs mõne vene keele teksti ja inglise (saksa) keele teksti põhjal.

Kirjandus

1. Беспалько В. П. Программированное обучение. М., Высшая школа, 1970.

Õpetajate kõnelustest: «Meeldib on armastada kuulekat, distsiplineeritud, võimekat last. Kuid sealjuures on meie töö eripära, et vaja on armastada kõiki — jõhkraid, sõnakuulmatuid, lohakaid, halva koduse kasvatuses üldi rikutuid. Neid aga on võimalik armastada, püüdes mõista, miks nad sellised on, süüvides lapsehinge ja otsides seal tugipunkti hea ning ilusa vastuvõtuks. Selleks on vaja vaid aega — palju aega ja hingejõudu. Tahan öelda noortele õpetajatele: ärge olge kannatamatud. Lapse, alaealisega sidet leida on ajuti väga raske, kuid usalduse peene niidikese võib purustada ühe hetkega.»

(Vene NFSV teeneline õpetaja
O. LEVŠENKO)
«Narodnoje Obrazovanije»

TEHNILISE KIRJA- OSKUSE ÕPETUS TÖÖ- ÕPETUSE TUNDIDES

AUGUST NEMVALTS

Tänapäeval kasutatakse jooniseid igal elualal. Joonis on tehnika keel, joonestamine ja joonise lugemine — tehniline kirjaoskus. Üldhariduskoolis õpetatakse joonestamist 8. ja 9. klassis. Paraku peavad tööõpetuse õpetajad tehnilise joonestamise aluste õpetamisega tegelema juba alates 4. klassist, sest teisiti pole mõeldav anda tööõpetuse tunde.

Tartu 5. keskkoolis on paljude aastate vältel välja kujunenud süsteem joonestusalaste teadmiste ja oskuste kujundamiseks.

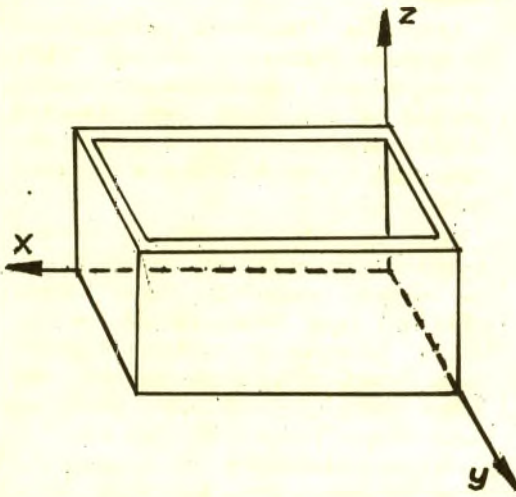
Põhitähelepanu tuleb pöörata jooniste lugemisele, s.t. joonisest arusaamisele. Jooniste valmistamine pole tööõpetuses eesmärk omaette. Küll aga areneb praktilise jooniste valmistamise käigus hästi õpilaste ruumikujutus- ja tehnilise mõtlemissuhte võime, täpsus ja silmamõõt.

Olenevalt tunni teemast ja ülesandest on otstarbekas pühendada tehnilisele joonestamisele 5—15 min. Nendel nn. joonestamise minutitel toimub kas vestlus joonestamise põhitõdedest või siis lihtsalt tehnilise joonise lahtimõtestamine ja valmistamine.

10—11-aastased 4. klassi poisid on juba võimelised lugema (mõistma) lihtsamaid jooniseid. Selleaalistele õpilastele on kõige arusaadavam kabinetprojektsioon, sest nn. piltkujutise järgi on eseme kuju kõige paremini äratuntav. Piltkujutise tuletami-

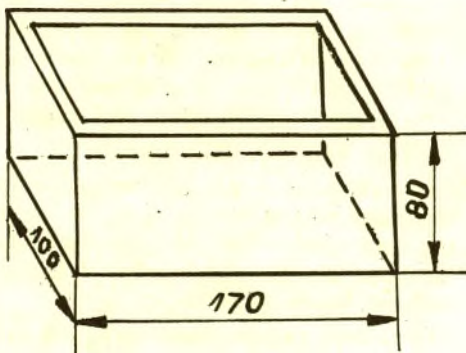
sel võetakse abiks ruumiline ristteljestik OXYZ.

Joonis 1



Kandes joonisele mõõdud (pikkus, laius, kõrgus), ongi valmis 4. klassis kasutatav tööjoonis.

Joonis 2



Oleme kasutanud põhiliselt tahvlijoonist. Näidistöö vahendusel on tahvilil oleva tööjoonise olemust kõige hõlpsam arusaadavaks teha.

5. klassis süvendatakse tahvlijoonise lugemist ja selle kasutamise oskusi praktilises töös.

Õpilastele tuleb selgitada, et keerukamate esemete graafiliseks kujutamiseks ei piisa üksnes piltkujutisest, vaid selgema ülevaate saame esemest ristprojektsioonis tööjoonise abil.

Selle illustreerimiseks võib kasutada näiteks vasaravarre tööjoonist.

5. klassi õpilastel laseme teha töövihikusse eskiisi (vabakäejoonise) või eseme pinnalaotuse (näit. plekist karbi valmistamisel). Eskiis kui tööjoonise eeltöö sisaldab kõiki vajalikke andmeid kujutatud esemete valmistamiseks.

Eskiisid ja tööjoonised tööõpetuses tehakse pliatsiga ruudulisel tööõpetuse

vihikusse. Joonestusvahendeist vajatakse veel mõõtjoonlauda, võrdhaarset kolmnurka ja korralikku sirklit. Kõikide joonestusalaste küsimuste käsitlemisel tuleks võtta aluseks üldhariduskoolide joonestamisõpik.

Praktilise joonestamisoskuse aluste õppimisel teeb õpilastele kõige rohkem raskusi mõõtmete juurde kuuluvate abijoonete märkimine.

Tuleb püüda ennetada tüüpilisi vigu ja anda nende vältimiseks järgmised konkreetsed juhendid:

1. Mõõtjooned on paigutatud liiga lähedale kontuurjoonetele, nii et mõõtjarve ei saa kanda mõõtjoone peale (või ollakse sunnitud kirjutama neid kontuurjoonetele); a) kandke mõõtjooned kahe ruudu kaugusele kontuurjoonest, b) distantsooned olgu 2,5 ruudu pikkused, s.t. 2 mm üle mõõtjoone.

2. Mõõtjarvud on kirjutatud liiga suurelt ja risti mõõtjoonetele. Mõõtjarvud kirjutatakse mõõtjoone keskele kõrgusega üks ruut. Mõõtjarvud olgu märgitud piki mõõtjoonetele kirjutatakse mõõtjarvud üldjuhul alt üles.

3. Paljud õpilased kannavad mõõtmed joonisele sentimeetrites. Mõõtmed antakse tehnilisel joonisel millimeetrites.

Õpilastele selgitame, et joonestusalaste nõuete mittetäitmise korral halveneb joonise loetavus. Nii näiteks liiga jämedate mõõtjoonete ja mõõtnooltega joonisel jäävad silma ainult need, jättes eseme või detaili kontuurid tagaplaanile.

Õpilased kipuvad eksima ka joonise ruumilise jaotuse ja proportsioonidega. Selle vältimiseks olen kasutanud järgmisi juhendeid:

■ vihiku äärejoonete ja servadeni peab jääma vähemalt 3–4 ruutu vabaks mõõtjoonete ja mõõtjarvude paigutamiseks;

■ märkida eseme gabariidid punktikesega ja esitada õpetajale kontrollimiseks;

■ kõik eeljooned tõmmata hästi õrnalt, et vigade puhul oleks neid kerge kustutada.

Oleme kogenud, et 5. ja 6. klassis ainuüksi tahvlijoonisest ei piisa, eriti keerukamate jooniste puhul, nagu plekist karbi pinnalaotus. Ilmselt on mõnedel õpilastel raskusi vertikaalasendis tahvlijoonise n.-õ. transponeerimisega vihikusse. Seepärast oleme mitme aasta jooksul kasutanud näidistööjooniseid jaotusmaterjalina. Need joonised on tehtud vastavalt kehtivale standardile. Õpilastele tuleb rõhutada, et tehniline joonestamine pole mingi suvaline joonete mahamärkimine, vaid kindlas süsteemis, GOST-i kohaselt joonise valmistamine. Riiklikud standardid on seadusena kohustuslikud kõigile. GOST-i

kohane näidisjoonis on eeskujuks ja võrdluseks õpilase vihikujoonisele.

6. ja 7. klassis lisandub eespool toodu süvendamisele kaks- ja kolmvaate tundmaõppimine.

Vaadete selgitamiseks oleme valmistanud õppevahendi, mis kujutab endast kolmest plaadist (suurusega 300×300 mm) nn. ruuminurka. Esi- ja külgekraan on ühendatud põhiekraaniga latthingede abil, omavahel saab neid ühendada tihvtiga. Nii on ruuminurgast lihtne teha pinnalaotust.

Ese, mille joonist tahetakse saada, seatakse ruuminurka nii, et tema ülemine ja alumine tahk on paralleelne põhiekraaniga. Sellisel pöörame eseme koos ruuminurgaga valgusalika (aken või elektrilamp) poole. Ekraanile tekib vari, mille kontuurid tõmbame kriidiga ekraanile. See ongi eseme eestvaate projektsioon. Elektripirni valgusel on vari (projektsioon) pisut moonutatud, kuid siiski piltlik. Analoomiliselt toimime ka pealtvaate (põhiekraanil) ja külgvaate (vasakultvaate) saamiseks. Nüüd pöörame ruuminurga mudeli tasapindseks ja demonstreerime tekkinud kujutisi, mida nendel erinevatel tasapindadel nimetataksegi eseme kaks- või kolmvaateks.

Sama ülesande mingi teise detaili või eseme projekteerimiseks ja demonstreerimiseks võib anda ka mõnele õpilasele.

Valmistatava eseme kaks- või kolmvaate joonestavad õpilased oma töövihikusse koos mõõtmetega.

Oleme andnud õpilastele ülesandeid esemete vaadete määramiseks. Jooniste lugemiskuse praktiseerimiseks ja tehnilise taibu arendamiseks anname neile mitmesuguste geomeetriliste kujundite jooniseid, mille järgi tuleb traadist painutada vastav figuur jmt.

4. 7. ja 8. klassis tuleb lisaks tööjoonistele tegelda ka keerukamate koostejoonistele lugemise ja valmistamisega.

Häid võimalusi koostejoonistele lugemiskuse arendamiseks pakub mitmesuguste tarbeesemete (seinariiu, aiameöbel, tööriistad ja rakised), makettide ja mudelite valmistamine.

7. ja 8. kl. õpilased võiksid oma praktilised tööd valmistada ainult joonise järgi. Näidistööd esitame neile alles tööde viimistluse eel, võrdluseks ja kontrolliks. Nii on nad rohkem sunnitud joonisest lugu pidama, seda paremini tundma õppima.

Seoses tööpinkide tööprintsibi ja elektrotehniliste tööde tundmaõppimisega tutvustame 7. ja 8. klassi õpilasi tingmärkide ja -tähiste abil kujundatud lihtsustatud erialajoonistega — skeemidega. Kinemaatilisi skeeme, samuti valgustusvõrgu, elektriliste masinate ja mudelite skeeme ning

tööprintsipe ei saa mõista ilma vastavaid tingimärke tundmata. Viimaste tundmaõppimisel on õpilastele kõige meelepärasmaks tööd elektrotehniliste konstruktoritega.

Arvestades tänapäeval polütehnilisele tööõpetusele esitatavaid nõudeid, tuleks mitmekesistada joonestusalaseid õppevahendeid ja -meetodeid, tsentraliseeritud korras varustada koole joonestusalaste ülesannete kogudega, plakatite ja näitvahenditega.

Mitmesuguseid tehnilist kirjaoskust arendavaid õppevahendeid on aga võimalik ka koolis valmistada. Uudse võttena võiks soovitada mängumeetodit (joonestusloto, joonestusdoomino jpm.). Praktika on näidanud, et õpilastele meeldib väga selline sportlik-emotsionaalne joonestusmäng ja kasuteguris ei tule kahelda.

Järgmiseks tutvustan meie koolis kasutatud joonestusdoomino kaarte ja nende kasutamise võimalusi.

Komplekt koosneb 30—40 90×50 mm suurusest kaardist. Igal kaardil on mingi eseme piltkujutis ja mingi teise eseme kaks- või kolmvaate. Mängust osavõtjate arv pole piiratud (2, 3, 4, 5, 6 jne.).

Esimese mänguvooruga avakäigu õigus loositakse, hiljem toimub see järjekorras. Mängupandud kaardile või kaartidele saab sobitada kaht teist kaarti, millel on sama eseme kujutis teises projektsioonis.

Mängu võib korraldada mitmeti.

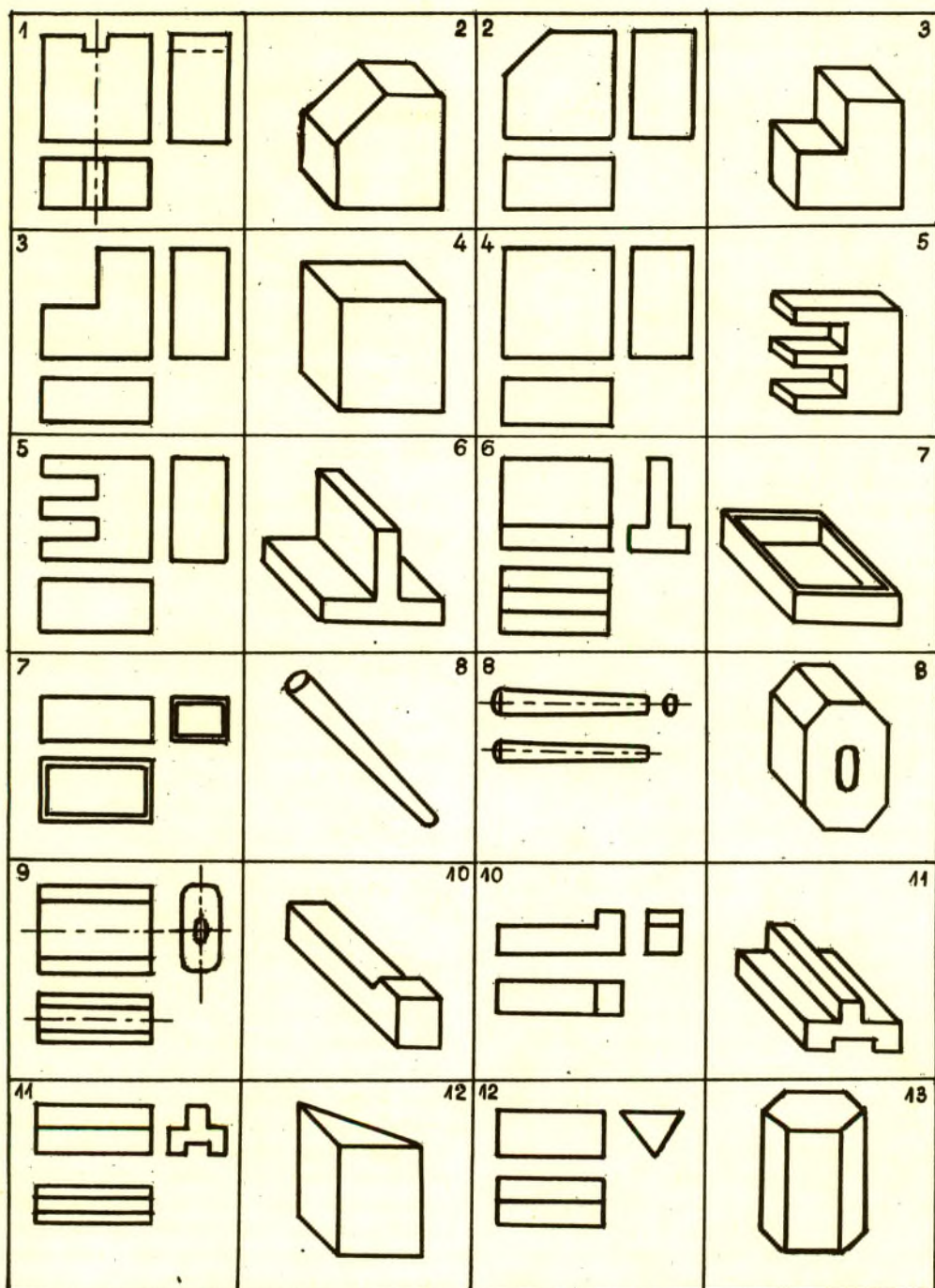
Üks võimalus — kes teeb rohkem käike. Mängijad saavad võrdse arvu kaarte ja asetavad need enda ette lauale pildipoolega üles. Kui kaardid võrdselt ei jagune, jääb osa kaarte «reservi».

Iga õigesti väljapandud kaardi eest saab võistleja ühe punkti, valesti tehtud «käigu» eest aga —1 punkti. Kui keegi ei leia vajalikku kaarti oma pakist, abistatakse teda kollektiivselt ja punkti saab see mängija, kes leidis õige kaardi. Samamoodi toimitakse ka reservis olevate kaartidega. Mängu võidab mängija, kes tegi rohkem käike, s. t. sai rohkem punkte.

Mängu tingimusi võib muuta, kattes väljapandud kaartidel paberiribaga kas ühe või teise poole. Kui õpilased on omandanud teatud vilumused, võib mängida aja peale, arvestades seda kas ühe käigu sooritamiseks või individuaalselt kogu komplekti reastamiseks.

Joonestusdoomino aitab õpilastel kergemini selgeks saada jooniste lugemiskust, arendab ruumilist ettekujutusvõimet, loob aluse tehnilistest joonistest arusaamiseks.

Mängu praktilisel kasutamisel tunnis oli üllatuseks õpilaste suur huvi ja hasartmuidu üsna vastumeelsete ja «kuivade» joonestusküsimuste käsitlemisel.



Järelemõtlemiseks annavad rohket ainet N. K. Krupskaja järgmised mõtted: «Pedagoogi-kasvatajat on koolile hirmsasti vaja. Muidugi, lapsed ei armasta pidevat moraallugemist, korralekutsumist, jutte vooruslikest pois-test ja tüdrukutest, «eeskujulikest» pioneeri-dest. See vaid häirib neid.

Tähtis on muu. Tähtis on oskus aidata lastel käima panna üksmeelset mängu ja tööd, suu-nata üksmeelset elu, tähtis on abi neile, kes on nõrgemad, tähtis on tähelepanu laste elamustele, tähtis on austada nende tööd, õpin-guid, veendumusi, tähtis on eeskujui.

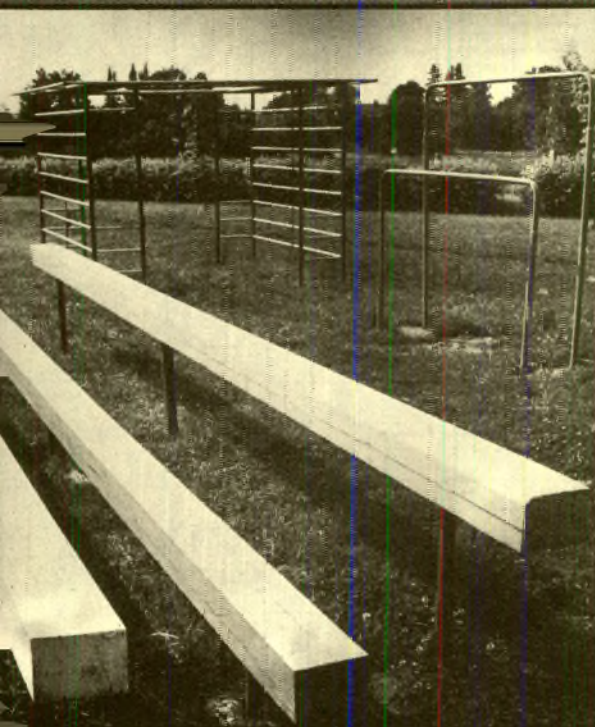
Õpetaja, kes lapsi keelab suitsetamast, aga ise suitsetab, on halb kasvataja. Halb kasva-taja on ka see, kes õpetab lapsi end valitse-

ma, ise aga seda ei suuda teha, õpetab lastele seltsimehelikkust, aga ise suhtleb nendega mitte kui seltsimees, vaid kui ülemus. Lapsed tajuvad erakordselt erksalt iga valet, silmakir-jalikkust. Nad on otsekohesed ega salli sõna-de ja tegude lahkuminekut. Meil nõutakse õpe-tajalt ettevalmistuse kõrget taset. See on õige. Kuid vaja pole üksnes seda. Tarvis on järele mõelda, kuidas kindlaks teha õpetaja oskust mõjuda lastele nii, et ära teenida nende aus-tust ja armastust.»

«Narodnoje Obrazovanije»



Abja keskkoolis on eskuslikult ära kasutatud pinnareijeefid. Endisesse krausakarjääri rajatud mänguue staadion lausa peibutab pallihuvilisi.



Kolmikpoom ja forudest monteeritud riistastik Suure-Jaani keskkoolis.

Staadioni teenindushoone Suure-Jaanis paistab silma otstarbekuse, meeldiva sise- ja välisviimistlusega.



Noorkogude Kool

reportaaž

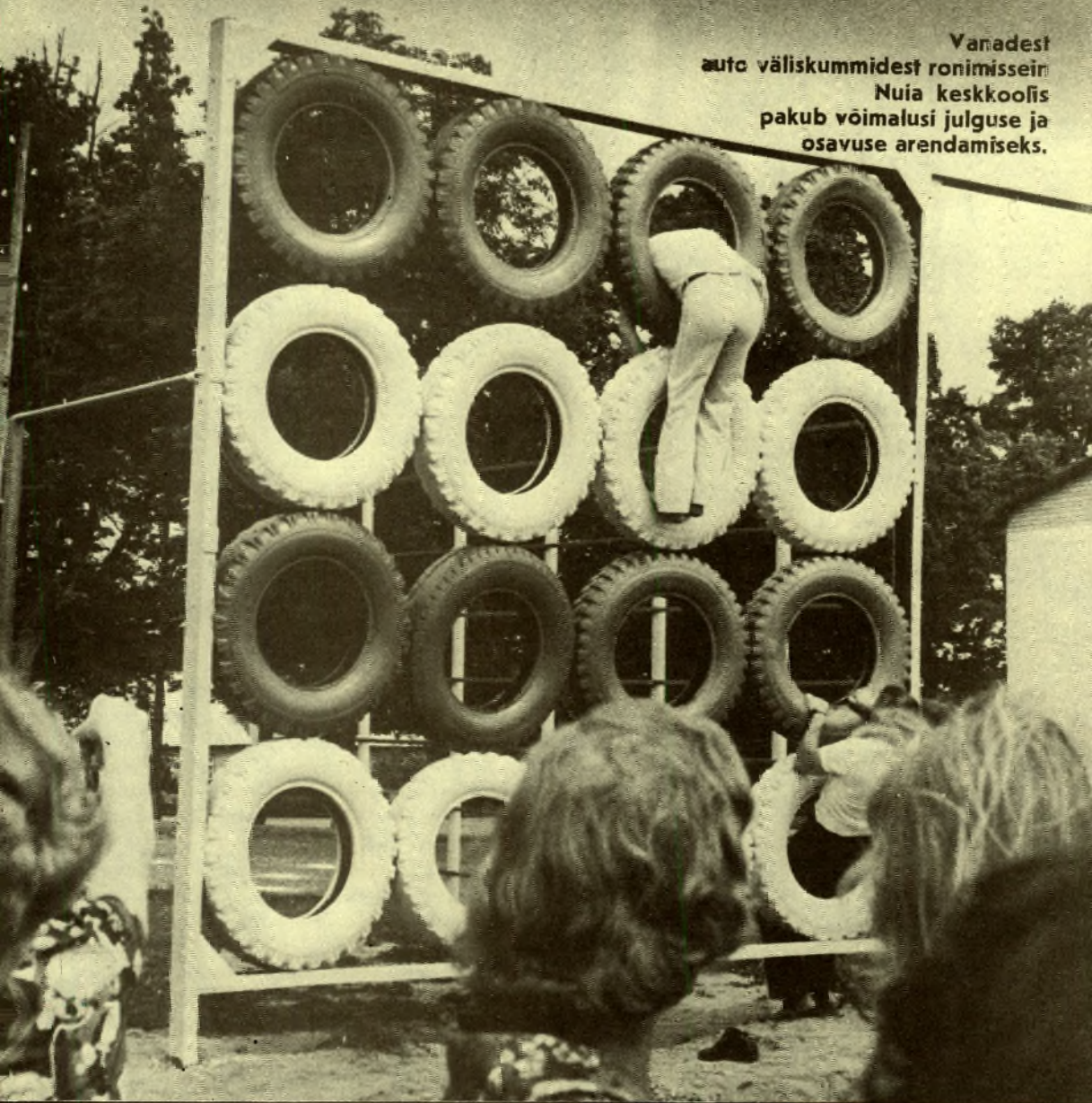
VILJANDI RAJOONI ÜLDHARIDUSKOOLIDE SPORTLIK VISIITKAART

Kooli kehalises kasvatuses omandavad üha suuremat tähendust uused vahendid, köitmaks spordi külge sellest eemalduma kippuvat noorsugu.

Meie kliimavööndi koolikuud sulevad lapsed valdavalt koolimaja seinte vahele. Seda intensiivsemalt peaks kasutama septembri, oktoobri ja maikuu soodsaid ilmu laste tervise tugevdamiseks sportliku tegevuse kaudu. Kus ja mida teha! Paarist palliplatsist ja võimlemisriistast jääb väheks.

Meie vabariigis ei ole neid koole palju, kus kogu õpilaspere vahetundidel ja vabal ajal sihipäraselt tegevust leiaks. Suhteliselt kõige rõõmsamat pilti pakub Viljandi rajoon. Küllap majanduselu uudne korraldus on suurendanud majandite ja ettevõtete huvi oma regiooni-keskuse koolide vastu, mis väljendub materiaalses abis, materjalide ja tööjõuga varustamises. Seffide ja koolide ühiseid pingutusi kroonivad staadioni teenindushooned, arvukas originaalne võimlemisriistastik, topeltarv mänguväljakuid. Kölbab kasutada endal, näidata külalistele, korraldada ulatuslikke võistlusi. Suure-Jaani keskkool ja Puia-tu 8-kl. kool osalevad edukalt spordi-baaside konkurssülevaatusel. Ka Nui-a, Abja, Viljandi 2., 5. ja C. R. Jakobsoni nim. keskkool ei pruugi silmi maha lüüa. Õeldut kinnitab valik juuresole-vaid fotosid.

Vanadest
auto väliskummidest ronimissein
Nuia keskkoolis
pakub võimalusi julguse ja
osavuse arendamiseks.



Nuia keskkooli staadionil pole ühtegi nurgakest,
mis fotoaparaadi objektiivi võiks hääbeneda.
Väljakute iluravi eest kannab hoolt väsimatu föömees,
spordiveteran Peeter Lapp.

NOODIST- LAULMINE JA MUUSIKALISES ARENGUS MAHAJÄÄNUD ÕPILASED

VIRVE RELVIK

Juba üle kümne aasta on möödunud sellest, kui üldhariduskoolis võeti kasutusele uued muusikaõpetusprogrammid, järgides seejuures eeskujuna ungari kogemusi koolimuusika noodiõpetuses. Samal ajal alustati meie koolides võrdlevat eksperimenti, selgitamaks süsteemi eeliseid võrreldes varemkehtinuga ja nimelt lähtudes muusikalises arengus mahaäänud õpilaste laulmisoskuse arengust.

Eksperiment algas 1967. ja lõppes 1970. aastal, haarates 1. ja 2. klassi õpilasi. Selles osales 9. kooli: Tallinna 1., 10., 24., 36., 42. ja Haapsalu 1 keskkool ning Tallinna 28., 29. ja Lelle 8-klassiline kool. Vaatlusaluseid klasse oli 14, eksperimenteerivad õpetajaid 12. Uuritavateks lasteks valiti igast klassist õpilasi, kes kaht esimest õpitud laulu (H. Kaljuste «Tere, kool!» ja lastelaul «Poisid, ritta!») ei suutnud iseseisvalt õigesti laulda. Õpilasi, kellele laulmine raskusi valmistas, oli nendes klassides 51—82%. Andmete töötlemisel arvestati ainult neid õpilasi, kes polnud puudunud ühestki katsest. Neid oli 205 — eksperimentaalklassides 122 (töötati uute

programmide järgi), kontrollklassides 83 (kasutati vanu programme).

Eksperimentaalklassides kulges töö kolmes variandis: 1. katserühm (E₁, 41 õpil.) töötas R. Pätsi ja H. Kaljuste 1. ja 2. klassi muusikaõpetajatele soovitatud meetodika järgi (5), 2. rühm (E₂, 44 õpil.) lisas kuulmise järgi õpitavatele lauludele nõudlikumate viisikäikude tingliku näitlikustamise õhus liikuva käega (6) ja 3. rühm (E₃, 37 õpil.) rakendas diferentseeritud lauluõpetust (1; 2). Kaks esimest rühma töötasid eksperimendi organiseerija pideval juhendamisel ja kontrollimisel, 3. rühmas oli õpetajaks muusika algõpetuse metoodik. Kontrollklassides töötati eksperimendi organiseerija üldisel juhendamisel vanade programmide ja laulikute järgi. Ühise repertuaari moodustasid helilindile laulmiseks mõeldud laulud. Esimeses klassis oli nädalas kaks laulutundi, teises üks. Koorilaulust katseõpilased osa ei võtnud.

Lauludes esinevate intervallide raskust hinnati punktides ja intervallide raskuste summa loeti laulu raskuseks. Tulemused on esitatud 100 punkti süsteemi ümberarvutatult. Arvutused on tehtud E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi arvutusgruppi elektronarvutil «Nairi 2», osalt ka käsitsi.

Laste laulmisoskuse arengu mõõtmisel on eraldi jälgitud ungari pedagoogilise repertuaari eeskujul loodud pentatoonilisi ja meie laulutavale omaseid diatoonilisi laule. Neist esimesi õpiti laulma eksperimentaalklassides noodi vahendusel (lindistused 1. ja 2. kl. kevadel). Lindistatud on H. Kaljuste «Tere, kool!» (1. kl. sügis ja kevad), mida 1. klassi kevadel õpiti osaliselt ka noodist laulma, H. Kaljuste «Tervituslaul» (Laulik I) ja jugoslaavia rahva viis «Ratsutus» (2. kl. kevad). Diatoonilistest lauludest lindistati lastelaul «Poisid, ritta!» (1. kl. sügis ja kevad), A. Filippenko «Lõbus pillimees» (1. kl. kevad), valgevene rahva viis «Pajupill» ja eesti rahva viis «Ketramas» (2. kl. kevad). Helilindile lauldi veel erineva ülesehitusega muusikalisi lühifraase, mille analüüs jääb käesolevas artiklis esitamata.

Eksperimentaal- ja kontrollklasside laulmisoskuse arengudünaamika võrdlusandmed on järgmised.

Tabel 1

ISESEISEV LAULMINE
(mõlemad laululiigid kokku arvestatud)

	E-klass			K-klass		
	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir
1. kl. sügis	28,40	25,78	31,02	32,70	29,09	36,31
1. kl. kevad	44,60	40,73	48,47	47,74	42,58	52,90
2. kl. kevad	56,51	52,20	60,82	59,91	54,75	65,07

TOELLAULMINE
(mõlemad laululiigid kokku arvestatud)

Tabel 2

	E-klass			K-klass		
	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir
1. kl. sügis	25,93	22,28	29,58	30,79	26,31	35,27
1. kl. kevad	52,71	48,40	57,02	51,08	45,10	57,06
2. kl. kevad	64,80	59,98	69,62	62,52	56,72	68,32

Mõlemal juhul statistiliselt olulist erinevust E- ja K-klasside vahel pole.

Nii iseseisvas kui ka toellaulmises on mõlema klassiderühma areng kulgenud

võrdväärselt. Statistiliselt olulist arengut 95%-lise usaldusnivoo juures esineb mõlemal rühmal nii 1. kui ka 2. õppeaastal.

PENTATOONILISTE LAULUDE ISESEISEV LAULMINE

Tabel 3

	E-klass			K-klass		
	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir
1. kl. sügis	28,40	25,73	31,07	32,70	29,09	36,31
1. kl. kevad	45,11	40,65	49,57	48,96	43,19	54,73
2. kl. kevad	48,77	43,82	53,72	50,42	44,56	56,28

Statistiliselt olulist erinevust E- ja K-klasside vahel pole.

Esitatud andmetest näeme, et areng on kulgenud tasavägiselt. Noodi abi pole viinud E-klasse paremate laul-

mistulemusteni. Statistiliselt olulist arengut näeme võrdselt mõlemal rühmal 1. õppeaasta jooksul (E-klassid: 31,07 < 40,65; K-klassid: 36,31 < 43,19). 2. klassi kevadel arvestatavat arengut ei ilmne.

DIATOONILISTE LAULUDE ISESEISEV LAULMINE

Tabel 4

	E-klass			K-klass		
	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir
1. kl. sügis	28,40	25,78	31,02	32,70	29,09	36,31
1. kl. kevad: «Poisid, ritta!»	46,87	42,35	51,39	54,73	47,80	61,66
«Lõbus pillimees»	41,69	36,86	46,52	51,31	44,98	57,64
2. kl. kevad	68,17	62,97	73,37	70,22	63,94	76,50

Statistiliselt olulist erinevust E- ja K-klasside vahel pole.

Mõlemad rühmad on edasi arenenud, kuid neid omavahel võrreldes märkame erinevusi tendentsi tasemel. 1. klassi kevadel on K-klassid saavutanud E-klassidest kõrgema aritmeetilise keskmise nii laulu «Poisid, ritta!» (diferents 7,86 punkti) kui ka «Lõbus pillimees» (diferents 9,62 punkti) laulmisel.

2. klassi kevadel lauldud jugoslaavia rahvaviis «Ratsutus» ja eesti rahvaviis «Ketramas» osutusid mõlemale rühmale liiga rasketeks.

Oluline erinevus 99%-lise usaldusnivoo juures on nii E- kui ka K-klassidel 2. klassi kevadel lauldud pentatoonilise «Tervituslaulu» ja diatoonilise «Pajupilli» vahel viimase kaasuks (E-kl.: 53,72 < 62,97 K-kl.: 56,28 < 63,94).

Pentatooniliste ja diatooniliste laulude toellaulmises statistiliselt olulist erinevust E- ja K-klasside vahel pole. Ilmnevad samad nähtused mis iseseisval laulmisel. Erinevuseks tendentsi tasemel E- ja K-klasside vahel võib lugeda veidi intensiivsemat arengudünaamikat E-klassides peamiselt pentatoonilise ehitusega laulude laulmisel.

Jälgides E-klasside arengut rühmiti, võib täheldada mõningaid erinevusi tendentsi tasemel. Pentatoonilise «Tervituslaulu» laulmisel 2. klassi kevadel nii iseseisvalt kui ka toel on parima aritmeetilise keskmise saavutanud 2. rühm: iseseisev laulmine — E₁ 45,79; E₂ 55,32; E₃ 43,58; toellaulmine — E₁ 55,24; E₂ 65,02; E₃ 49,99.

Väikesi erinevusi võib märgata ka diatooniliste laulude toellaulmisel. Esimese õppeaasta jooksul on teistest

nõrgemini arenenud 1. rühm: «Poisid, ritta!» — E₁ 55,39; E₂ 64,33; E₃ 62,52; «Lõbus pillimees» — E₁ 38,79; E₂ 55,96; E₃ 47,70.

Teisel õppeaastal on areng aeglasemaks muutunud 3. rühmal: «Pajupill» — E₁ 73,99; E₂ 77,42; E₃ 68,00.

Mõlema laululiigi laulmistulemused kokku arvestatud, võib märgata suhteliselt intensiivsemat arengut 2. rühmal, eriti toellaulmises. (1. klassi sügisel olid kõigi kolme rühma aritmeetilised keskmised, mõlemad laululiigid kokku arvestatud, ligilähedased.)

Teise õppeaasta 3. veerandil kontrolliti E-klassides lihtsate noodi järgi laulma õpitud laulude iseseisva laulmise oskust nii tekstiga kui ka astmenimedega lauldes. Viimati nimetatuga iseseisvalt hakkama ei saanud, laste laulmist tuli käemärkidega toetada. Et 2. klassis korraldi ka 1. klassi repertuaari, kasutati laule mõlema klassi laulikust. Need olid «Vana Toomas» (Laulik II), «Tihane» (Laulik I), «Jänku» (Laulik I), «Kes ei sammu korraga» (Laulik I), «Muti metroo» (Laulik II). Lauldi ainult laulu esimest poolt, välja arvatud «Muti metroo». Tekstiga laulmise koondtulemus ulatub 56-st 65 punktini (madalaim tulemus rühmal E₂), astmenimedega lauldes 65-st 71 punktini. Paremaid tulemusi saavutas 3. rühm. Selgemini avaldub see astmenimedega lauldes: E₁ 65; E₂ 65; E₃ 71.

Vaatlusaluste õpilaste soolime koosseis oli järgmine: 89 tütarlast (E-klassides 51, K-klassides 38) ja 116 poissi (E-klassides 71, K-klassides 45). Statistiliselt olulist soolist erinevust laulmisoskuse arengus ei esinenud. Erinevusi tendentsi tasemel võib täheldada. Nii on poisid toellauljatena tütarlastest abitumad.

See ilmneb 1. klassi sügisel ja 2. klassi kevadel. Mõlema laululiigi eest kokku saadud punktide aritmeetilised keskmised toellaulmises on järgmised:

Tabel 5

	E _t	E _p	K _t	K _p
1. kl. sügis	30,15	22,90	37,78	24,89
2. kl. kevad	69,62	61,49	67,73	58,12

Iseseisva laulmisoskuse parimate näitajatega (mõlemad laululiigid kokku arvestatud) üllatavad K-klasside tütarlapsed.

Tabel 6

	E _t	E _p	K _t	K _p
1. kl. sügis	28,27	28,50	35,92	29,97
1. kl. kevad	41,32	46,95	51,03	44,96
2. kl. kevad	57,45	55,87	67,49	53,50

E-klasside õpilasi omavahel võrreldes näeme, et 1. õppeaasta jooksul on poiste areng olnud intensiivsem kui tütarlastel (diferents 1. laululiigi puhul 6,81; 2. puhul 9,16). 2. klassi kevadeks on tase ühtlustunud.

K-klasside poisid on saavutanud E-klasside poistega 1. klassis sama taseme. 2. klassis ilmneb mahajäämus, peamiselt 1. laululiigi puhul (diferents 6,29 punkti).

Kõigil lindistusetappidel on edukaimad K-klasside tütarlapsed. Diatoonilise laulu «Poisid, ritta!» laulmises 1. klassi kevadel on nad 95%-lise usaldusnivoo juures statistiliselt oluliselt paremad E-klasside tütarlastest.

Tabel 7

	E _t			K _t		
	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir	\bar{x}	Alumine piir	Ülemine piir
1. kl. kevad «Poisid, ritta!»	41,54	34,92	48,16	58,67	49,09	68,25
				(48,16 < 49,09)		

Kuigi juba 1. klassi sügisel oli K-klasside tütarlaste laulmisoskus parem E-klasside tütarlaste omast (diferents 9,07 punkti), pole erinevus siin statistiliselt oluline.

Järeldused

1. Muusikalises arengus mahajäänud õpilaste laulmisoskus on arendatav ka klassitöös. Käesolevas uurimuses käsitletud lau-

lude põhjal võib väita, et E- ja K-klass on oluliselt edasi arenenud nii iseseisvas kui ka toellaulmises. Sellegipärast ei või kõnelda väljapaistvatest tulemustest, sest aritmeetilised keskmised on keskpärased. Erandi moodustavad vaid laulu «Pajupill» eest saadud punktid. Arvestatavast arengudünaamikast ühe nädalatunniga 2. klassis võib kõnelda ainult 1. klassis õpitud lauludele viisikäikudel sarnanevate lihtsate laulude lindistuse põhjal.

2. E- ja K-klasside laulmisoskuse arengudünaamika võrdlemisel ei ilmne noodi-

õpetuslike laulude puhul mingit vahet E-klasse kasuks. Küll aga võib neil täheldada 1. klassis kuulmise järgi õpitud laulude nõrgemat laulmisoskust («Poisid, ritta!», «Lõbus pillimees»), tütarlastel isegi statistiliselt olulisel tasemel.

3. Pentatooniliste ja diatooniliste laulude laulmisoskust võrreldes pole 1. õppeaasta lindistuste põhjal võimalik neist kumbagi eelistada. 2. klassi kevadel lindistatud diatooniline «Pajupill» on nii E- kui K-klässides lauldud statistiliselt olulisel tasemel paremini kui pentatooniline «Tervituslaul».

Esitatud faktidest lähtudes pole põhjust eelistada väliseeskujudel baseeruvaid pentatoonilise ehitusega laule. Saksa DV-s on uurimusliku materjali põhjal jõutud järeldusele, et juba koolieelse ea lõpuks on lastel välja kujunenud duur- ja mollhellaadi taj. Lapse muusikaline areng aga pole mõeldav väljaspool last ümbritseva keskkonna muusikamõjutusi (3).

4. Erinevate meetodite rakendamisel E-klässides võib täheldada erinemistendentsse. Teises rühmas kasutatud tinglik helikõrguse näitlikustamise meetod kuulmise järgi õpitavate laulude käsitlemisel on andnud parema taseme toellaulmise oskusele, eriti võrreldes esimese rühmaga 1. õppeaastal («Poisid, ritta!», «Lõbus pillimees») ja kolmanda rühmaga 2. õppeaastal («Pajupill»). Meetod on avaldanud kaudset mõju ka noodid järgi 2. klassis õpitud «Tervituslaulu» iseseisvale ja toellaulmisele, jättes seljataha esimese ja kolmanda rühma. Võib oletada, et meetod on oma lastepärasuse ja kergesti mõistetavusega arvestatav helikõrguse näitlikustamise viis, soodustades kaudselt ka astmesümboolika paremat mõistmist ja viisikäikude sügavamat tunnetamist. Selle väite kinnituseks võib lisada nõukogude pedagoogikateadlaste seisukoha: helide kõrgussuhted muutuvad õpilastele mõistetavaiks, kui neid õnnestunult modelleerida — anda neile näitlik kaju. Taju arendamiseks on vaja koordineeritud tegevust kuulmise ja hääleorgani vahel — nad aktiveerivad vastastikku teineteist, kuid selleni ei jõuta kohe. Sellepärast on alguses soovitatav kasutada kergemaid modelleerimisvorme — graafilisi kujutisi, käe liikumist ja isegi spetsiaalseid mänguasju (7). Kuid samas äratab tähelepanu, et teine rühm pole sugugi parim noodioõpetuslike etüüdlaulude iseseisval laulmisel.

Kolmanda rühma edukus ilmneb lihtsate noodioõpetuslike laulude laulmisel astmenimedega. Järelikult on lapsi noodist laulma õpetades kasulik arvestada nende individuaalseid erinevusi, s. t. õpetada selles ulatuses, milles laps suudab viisi pidada. Puuduseks on arengu aeglustumine 2. õppeaastal toellaulmises.

Üllatavalt mõjub selle rühma nende õpilaste suur protsent (43%), kes 1. klassi kevadel ei teadnud öelda, kas neile meeldib laulda või mitte, vaatamata sellele, et tunnid olid huvitavad ja meetoodiliselt kõrgetasemelised. Nähtavasti ei võimalda laulu õppimine jõukohasteks osadeks jaotatuna tunnetada laulu kui tervikut.

Käesoleva uurimuse põhjal parimat meetodit soovitada pole võimalik. Küll aga võib ilmnenu tendentsidest järeldada ulatuslikumate võrdlevate eksperimentide vajalikkust sobiva meetodika väljatöötamiseks, kusjuures oletada võib programmide väiksema mahu soodsat mõju paremate laulmistulemuste saavutamisel.

5. Kooli tulnud õpilaste hulgas on muusikalises arengus mahajäänud poisse rohkem kui tütarlapsi. Et poiste valik oli suurem, tulenes sellest ka eksperimentis osalenud õpilaste sooline ebavõrdsus.

Tähelepanu äratab K-klasse tütarlaste parem laulmisoskus, võrreldes E-klasse tütarlastega. Kuigi tendents selleks ilmneb juba esimesel lindistusel, kasvab vahe 1. klassi kevadeks laulu «Poisid, ritta!» laulmisel statistiliselt oluliseks. Mõtlema paneb E-klasse tütarlaste mahajäämus 1. õppeaastal nii E- kui ka K-klässide poistest, kuigi eksperimenti algetapil olid rühmad võrdsed. Kas noodist laulma õppimine on väikestele tüdrukutele liiga intellektuaalne tegevus, mis neid emotsionaalselt ei rahulda? Emotsioonide osa õppetegevuses ei tohi aga alahinnata, vaid vastupidi, nende osatähtsust uute teadmiste ja oskuste kujundamisel on võrreldud isegi elektri osaga filmikaadrite projitseerimisel ekraanile (4). Kui puudub elekter, ei näe me ekraanil pilti, kui puudub emotsioon, tekivad ajukoos vaid ähmased kujutised.

Meetodi sobivusest E-klässide poistele oletusi tehes võib K-klässide poiste madalaimast seisust 2. klassi kevadel ja E-klässide tütarlaste madalaimast seisust 1. klassi kevadel järeldada intellektuaalsema meetodi vastuvõetavust 1. ja 2. klassi poistele.

Uuritud õpilaskontingendi põhjal võib järeldada, et algastme programmid ja meetodika on tugevasti mõjutatud muusikalise kallakuga koolide eeskujust ega arvesta äärmiselt piiratud võimalusi noodistlaulmisoskuse väljakujundamiseks. Muusikalises arengus mahajäänud õpilaste puhul on see taotlus peaaegu perspektiivitu, sest tõenäoliselt vaid vähesed neist kasvavad headeks koorilauljateks. Liialdatud nõudlikkus noodioõpetuses võib pidurdavalt mõjuda laste laulmisoskuse üldisele arengule.

Lõplike järelduste tegemiseks laulmise ja noodistlaulmise tasemest koolis olöks

vaja korraldada vastavaid uurimisi kõigis kooliastmeis.

Kirjandus

1. Ladvá, H. Muusikalisest kasvatusest I klassis. — «Abiks muusikaõpetajale V». Tln., 1970.
2. Ladvá, H. Muusikalisest kasvatusest II klassis. — «Abiks muusikaõpetajale VI». Tln., 1971.
3. Michel, P. Einige Ergebnisse der musikpsychologischen Forschung in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Musikerziehung. Ettekande teesid ISME konverentsil. Budapest, 1964.
4. Pinn, V. Emotsioonid ja õppimine. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 10.
5. Päts, R., Kaljuste, H. Käsiraamat I ja II klassi muusikaõpetajatele. Tln., 1967.
6. Relvik, V. Muusikalise kuulmise ja lauluvõime arendamine I ja II klassis. Tln., 1966.
7. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1967.

MEILT JA MUJALT

Väike 3 km pikkune Donetski raudtee, millel kurseerivad kaks mootorvedurit ja viis väikevagunit, on ühtaegu nii meelepärane vaba aja veetmise ja puhkekoht lastele kui ka töökasvatuse «kool». Iga päev sooritavad seal tootmispraktikat rohkem kui 2000 vanemate klasside õpilast.

Nimetatud lasteraudteed on suure edu eest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel autasustatud diplomiga.

«Narodnoje Obrazovanije»

Armeenia NSV Haridusministeerium ja ALKNÕ Keskkomitee organiseerisid õpilastele esimese ülevabariigilise vene keele olümpiaadi, mis oli pühendatud Armeenia Venemaaga ühendamise 150. aastapäevale. Olümpiaad toimus kolmes voorus. Osalesid kõik maa- ja linnakoolid. Esitati väga erinevaid küsimusi vene kirjanduse, kultuuri ja kunsti ajaloo, koduvabariigi ajaloo, ka majandus- ja kultuurisidemete kohta, mis poolteise sajandi vältel on ühendanud vene ja armeenia rahvaid. Õpilastel pidi kõigest sellest olema avar efekujutus.

Ülesanded muutusid keerukamaks kolmandas, lõppvoorus, mis toimus Jerévanis. Lapsed pidid kirjutama kirjandi, võistleva etlemises, näitama oma teadmisi muusika, kunsti ja ajaloo vallas.

Olümpiaad innustas vene keelt aktiivsemalt õppima iga maa- ja linnakooli õpilast. Õpetajad veendusid, kui tarvilik on vene keele tundides kasutada ainevahelisi seoseid. Seeläbi muutuvad õppetunnid sisukamaks ja huvitavamaks, õpilased häälestuvad keelematerjali suurema huviga vastu võtma.

«Narodnoje Obrazovanije»

ERIPEDAGOOGIKA

ARENГУPEETUSEGA LASTE MATEMAA- TIKATEADMISTE ISEÄRASUSI

VIIVI NEARE

On teada, et arengupeatusega lapsed ei ole kooliastumise ajaks saavutanud täielikku kooliküpsust nii õppetegevuseks vajalikes isiksuseomadustes kui ka algteadmistes. Niisugusest teadmisest on aga õige korrektsioonitöö organiseerimiseks õppeainete kaudu vähe. Õpetajatel on vaja põhjalikumalt tunda klassi tulevate laste ainealast ettevalmistatust ja ühe või teise aine omandamise iseärasusi.

Meie uurimistöö eesmärk oli tundma õppida 6—9-aastaste vaimselt alaarenenud ning arengupeatusega laste hulgakujutluste ja arvu mõiste iseärasusi. Uurimismeetodite kompleksi koostasime J. Piaget', A. Leušina ja M. Perova materjalidele toetudes. Käesolevas artiklis püüame üldistada allkirjutanu juhendamise all saadud T. Volikova, O. Luki, A. Kruusima ja A. Noorma uurimistulemusi hulkade tajumise, võrdlemise, samaväärsuse säilimise, arvude tundmise ja võrdlemise oskuste kujunemise kohta arengupeatusega 6- ja 7-aastastel lastel. Esitatav materjal peaks äratama huvi koolieelsete lasteasutuste kasvatajates, 6-aastaste laste ja 1. klasside õpetajates, sest ka nendel võib olla kokkupuuteid niisuguste lastega, kellele nimetatud ainelõigud raskusi valmistavad.

Hulkade tajumise iseärasuste selgitamiseks jälgisime standardsete hulkade tajumist, s. t. oma igapäevaste kogemuste kasutamise oskust sihipärasel tegevuses, hulgaelementidele ühise nimetuse andmise oskust väikeste ja suurte hulkade ning hulgaelementide jaotumise korral osahulkadeks. Nägime, et arengupeatusega 6- ja 7-aastased lapsed ei suuda kasutada oma teadmisi standardsetest hulkadest verbalselt ülesande lahendamise situatsioonis.

Kui nad küll teavad (ja selles isegi eksi- vad), et nendel endil on kaks kätt, üks nina, kaks jalga, kaks silma, siis ei suuda nad vastata õigesti küsimustele, mitu jalga on poisil, mitu jalga on kahel poisil, mitu jalga on kahel kukel jne. Siit tuleb teha järeldus, et need lapsed vajavad oma praktilistes tegevustes, töös didaktiliste vahenditega tingimata tuge sõnalise kommenteerimise näol, sest nad ei suuda oma kogemusi iseseisvalt teadlikult talletada (mõtestatud taju on madalamal tasemel kui eakaaslastel).

Hulgaelementidele suudetakse anda ühine nimetus siis, kui hulk koosneb ainult tuttavatest elementidest (mänguasjad, loomad, linnud jmt.). Kui aga hulk on suur ja elementide seas on antud kategooria alla mittekuuluvaid elemente või tundmata asju, ei märka 6- ja 7-aastased arengu- peetusega lapsed neid või siis fikseerivad oma tähelepanu just nendele ja lasevad seega oma vastustes läbi ebatäpsusi. Nad ei taju hulki täielikult, vaid pealiskaudselt. Nimetatud iseärasus andis ennast kohe tunda ka juhtudel, kui hulk koosnes osa- hulkadest. (Näiteks pallide hulk. Küsimus «Missuguseid palle siin on?») Lapsed ei pööra tähelepanu osahulkadele, vaid orienteeruvad ainult hulga peamistele ele- mentidele. Kui hulgas on enamik elemente lastele võõrad, ei suuda nad täpselt üld- nimetust anda. Ütlevad selle objekti nime- tuse, mis on neile tuttav. Seega segab hulkadele ühise nimetuse andmist peale taju pealiskaudsuse ja vähese mõtestatuse ka sõnavara vähesus, konkreetsus ja üldnimetuste puudumine niisuguste laste kõnes. Et meie poolt uuritud lapsed olid kõik lasteaia- või sealt tulnud lapsed, tuleb järeldada, et lasteasutustes on laste kõne arendamisele ilmselt vaja tõsisemat tähelepanu pöörata. Seda saab teha ka arutamistunnis, s. t. kui lapsed töötavad didaktilise materjaliga. Ärgu kasvataja leppigu laste kontrollimisel ainult sellega, et vaatab, kas on laotud õigesti, vaid lasku nõrgematel lastel jutustada, ütelda, mida nad tegid, miks nad nii tegid ja mis nad said. Nii peab laps oma tegevust kirjel- dama valikõne tasandil, ta on sunnitud vältima lihtsat kopeerimist, jäljendamist ja saab ka oma aktiivsesse sõnavarra sõnu juurde.

Nagu juba eespool öeldud, ei erista arengupeatusega lapsed koguhulgas osa- hulki ega suuda osahulki ühendada kogu- hulgaks. Nimetatud iseärasus ongi põhju- seks, miks nendel lastel on arvu koostise mõistmisel nii suured raskused ja miks nad selle lõpuks enamasti mehaaniliselt omandavad. Edaspidi ei jää lastel üle muud kui omandada ka liitmine ja lahu-

tamine 10 piires mehaaniliselt, sest arvust pole selget kujutlust.

Hulkade võrdlemise puhul nägime järg- misi iseärasusi:

■ Kui võrreldavate hulkade elementid olid seatud horisontaalviirgudesse täp- selt 1:1 vastavuses, suudeti määra- ta, kummas reas on objekte rohkem (vähem). Eksimusi oli rohkem, kui hulga- elementid olid seatud 1:1 vastavusse ver- tikaalriidades. Lastel oli kergem vastata ülesandele «Näita, kus on rohkem» kui ülesandele «Näita, kus on vähem». Võime järeldada, et lapsed toetuvad võrdlemisel harjunud tajukujutlusele, milleks on stan- dardne asetus ülemises ja alumises reas, täpne 1:1 vastavus ning enamkasutatav väljend ON ROHKEM.

■ Hajutatud kahe hulga elementide võrd- lemisel (hulgaelementid ei olnud täpselt 1:1 vastavuses) suudeti määrata, kus on rohkem või vähem vaid siis, kui hulgad olid suuruselt väga erinevad (3 kuusekest ja 10 seenekest). Kui soovitasime lastel tegutseda vahenditega nii, et neil oleks kergem võrrelda, siis nägime, et lapsed jäid alul abituks. Nad ei saanud aru, et nad ise võivad laduda hulki ülemisse ja alu- misse ritta. Ka seda oli vaja neile ette öelda. See tähendab, et arengupeatusega last küll aitab praktiline tegevus, kuid ta tuleb sellele suunata, n.-ö. ots kätte anda.

■ Mõisted *rohkem, vähem, samapalju* — *niisama palju* on nõrgalt kinnistunud ja lapsed ei oska neid alati õigesti kasutada. Lapsed olid abitud, kui neil tuli panna teise ritta vähem, rohkem või niisama palju (kui ette oli laotud, siis leidsid küll), kui neil tuli anda või võtta üks vähem, üks rohkem. Mõisteid *võrra rohkem, võrra vähem* ei saanud 6- ja 7-aastaste uurimisel üldse kasutada. Nende mõistete kasuta- misel eksisid veel arengupeatusega 8- ja 9-aastasedki, kellest küll praegusel juhul täpsemalt ei räägi.

■ Eriti abitud olid arengupeatusega 6- ja 7-aastased, kui neil tuli öelda, MITU on ühes hulgas vähem või rohkem kui teises hulgas. Ka siin suudeti anda positiivseid vastuseid vaid juhtudel, kui võrreldava kahe hulga elementid olid täpselt 1:1 vas- tavusse seatud ja kui elementide vahe ei olnud üle kahe.

■ Hulkade võrdlemisel ei oska arengu- peetusega lapsed kasutada ka oma loenda- misoskusi, mis tähendab, et seosed hulga- elementide ja arvu vahel pole veel küllalt kindlad.

Hulkade samaväärsuse säilimise osas, kus lapsel on vaja mõelda üheaegselt nii tervikule kui ka selle osadele, on arengu- peetusega laste mõtlemistase liigagi madal. Hulgaelementide ühine tunnus kaotab nende jaoks oma aktuaalsuse, kui muutub nende väline kuju. Põhjusi, miks laps eksib

ja leiab, et samu pärleid, mida ühelaiustes purkides oli niisama palju (võrdset), on äkki kitsama, kuid samuti pooleliitris, rohkem, võib siin olla muidugi mitmeid. Meie esimene arvamus oli, et hulkade võrdlemisel pole lastega 4- ja 5-aastaste rühmades, ka veel 6-aastaste rühmades küllaldase süsteemikindlusega tegeldud. Neid pole harjutatud õpitud teadmisi kasutama erinevate ülesannete lahendamisel. Seega me õpetasime uuritavaid lapsi ja nägime, et ühed omandasid asja tuuma kiiremini, teised aeglasemalt, kolmandad jäid uute vahenditega tegutsemisel jälle raskustesse, tegid ebatäpseid üldistusi (järelkontrollil psühhiaatri juures osutusid nad arengupeatusega lasteks), neljandad ei saanud üldse aru (osutusid vaimselt alaareneviks). Kui aga lastel on raskusi hulkade samaväärsuse säilimise tunnetamisega, tekib neil edaspidi raskusi arvu mõiste ja aritmeetiliste tehete sisulisel omandamisel.

Arvude tundmise ja nende võrdlemise juures nägime kõigepealt, et kõik arengupeatusega lapsed püüavad vastata nii küsimusele *kui palju?*, mis eeldab vastuseid *palju, vähe, mõned* jne., kui ka küsimusele *mitu?* loendamise. Niisugune tendents näitab ühest küljest, et senises õpetamises on põhisuund olnudki loendamisvilumuste treenimisele, mitte aga hulgaelementide tunnuste otsimisele ja määramisele, teisest küljest tunnistab aga ka arengupeatusega laste mõtlemise konkreetsust, sest nad loendasid vaid silmadega. Siinjuures tegid lapsed loendamisel vigu, eksisid hulgaelementide lõpliku hulga määramisel. Samuti märkasime teatud vahet arvu ja hulgaelementide ühise nimetuse vahel. Küsimusele «Mitu seent siin on?» vastas laps «Seitse». Küsisime: «Mida on seitse?», laps kordas arvsõna. Kui küsisime «Mis siin on?», vastas laps «Seened». Küsisime uuesti: «Mitu seent siin on?» Vastused olid enamasti: «Siin seent (paus) seitse.» Ilmselt ladestub arengupeatusega lastel aeglasemalt niisugune keeleline kogemus, kus koos nimisõnaga tuleb kasutada arvsõna mingis kindlas vormis.

Arvu mõiste oli omandatud tõepoolest loendamise abil, see tähendab kui lapsed loendasid, ütlesid nad õige arvu, kui aga palusime laduda, anda, leida, joonistada jne. mingile arvule vastava hulga, suudeti anda õigeid vastuseid ainult arvude üks, kaks, kolm, neli, viis korral. Viiest suuremate arvude vastandamine õige hulgaga valmistas arengupeatusega lastele raskusi. Nad küll tegutsesid vastavalt korraldusele, aga ei osanud tulemust lõplikult antud arvuga vastavusse viia. Tähendab mingid teadmised arvust on, kuid need vajavad kinnistamist ja süvendamist võimalikult mitmekesisemate ülesannete lahendamisega.

Eksimusi oli numbri kuju omandatuses. Märkasime ka mehaanilise omandamise nähte, sest kui esitati numbreid erinevalt naturaalarvude kindlasti järjekorras, eksiti tunduvalt rohkem kui siis, kui numbreid küsiti arvrea alusel. Raskusi esines ka numbrite reastamisel lapse enda tegevuses. Üsna abituuks osutusid 6- ja 7-aastased arengupeatusega lapsed siis, kui tuli moodustada numbrimärgile vastav hulk ja öelda, mitu neil on. Seega on nendel lastel raskusi arvu, hulga ja numbri vahelise seose kujunemisel. Siin tuleb korrektsioonis kindlasti arvestada, et töö suund peab olema objektilt mõistele ja mõistelt tagasiside objektile. Ennekõike määratakse, mis siin on (antakse hulgale nimetus), seejärel mitu on ja korratakse terve lausega (näiteks: Mul on kuus kolmnurka. Katil on viis nelinurka. Need on kujundid). Nüüd vastandatakse arv numbriga ja minnakse numbrilt tagasi, s. t. anna niisama palju, kui näitab number, ja laps peab selgitama, mitu ta andis ja mida ta andis. Vajalik on kinnistavate harjutuste varieeruvus.

Arvude rida suudavad arengupeatusega lapsed esitada vabalt 1-st 10-ni ja tagasi, kuid on raskustes, kui tuleb nimetada arve antud arvust antud arvuni (nii kasvavas kui ka kahanevas järjekorras). Öeldu tähendab, et arvude rida on omandatud mehaaniliselt ja lapsed ei oska olemasolevaid teadmisi kasutada. Nad vajavad siin abi, kordamist ja süvendamist ning stimuleerimist. Neid on vaja ergutada mõtlema.

Samuti nägime arvude võrdlemisel, et lapsed ei oska võrreldavate arvude taga näha tegelikku hulka, mistõttu annavad juhuslikke ja ebatäpseid vastuseid. Kui me lastele ütlesime, et võtku kuubikud ja vaadaku siis, kumb arv on väiksem, kumb suurem, ladusid lapsed õigesti esimesele arvule vastava hulga, siis aga justnagu lülitusid välja. Ühed keeldusid, öeldes, et ei oska edasi teha, teised näppisid saamatult ülejäänud kuubikuid, kolmandad ladusid teisele arvule vastava hulga eemale nii, et polnud täpset 1:1 vastavust ja see ladumine ei aidanud neid. Järelikult on vaja lastele õpetada enda kontrollimist praktilise tegevusega. Samuti on vaja tuletda neile meelde õige võtte, mis aitab tegutseda. Lapsi on vaja stimuleerida tegutsemise ajal rääkima ja kuulama või näidise järgi võrdlema, et sellega hoida neid tegevuse juures ja vältida huvi langemist, väljalülitumist.

Artiklis ei ole esitatud uurimistulemuste arve ega protsente. Nendega võib aga iga lugeja ise tutvuda TRÜ defektoloogia või TPedI koolieelse kasvatuse kateedri vahendusel ülalnimetatud kursuse- või diplomitöodes.

TEMAATILINE PLAAN KIRJANDUS- KABINETIS

HELGI KAROLIN

Kirjandusõpetaja tööd aitab kergendada hästi sisustatud, metoodilise ja didaktilise materjaliga varustatud kabinet. Õpetaja töös on suureks abiks temaatilised plaanid. Programmis on märgitud tundide arv iga ainelõigu kohta. Kuidas jaotada aega, millised teemad käsitleda klassis, mida anda õpilastele iseseisvaks tööks jne. — need küsimused on leidnud lahenduse temaatilises plaanis. Temaatilistes plaanides on ära märgitud ka tunni jaoks kabinetis olev materjal: tööjuhendid, diafilmid ja -positiivid, helilindid ja -plaadid. Niisuguste plaanide olemasolu aitab õpetajal kabinetis olevates saatematerjalides hästi orienteeruda ja kindlustab ühtlasi kõige olemasoleva kasutamise. Samaaegselt juhib plaan tähelepanu saatematerjalide vajakajäämistele ja suunab puuduva täiendamisele kabinetis.

Lisaks kõigele muule vabastab temaatiline plaan õpetaja igaks tunniks konspekti kirjutamisest ja nende säilitamisest aastateks.

Oleme oma koolis püüdnud koostada temaatilisi plaane ulatuslikumate teoste ja ülevaateperioodide kohta. Selles töös on meie emakeeleõpetajad lähtunud nii oma kui ka kolleegide kogemustest, mis erialase kirjanduse kaudu on kättesaadavaks osutunud.

Plaanide vormiline külg on järgmine. Iga tunni temaatiline plaan on kindla skeemi alusel eraldi lehel. Lehele on kirjutatud pealkiri, mis märgib programmi teemat ja käsitletava tunni arvu.

Näiteks: Romaan «Sõda ja rahu», 5. tund.

Toon näiteks Lev Tolstoi elu ja loomingu kohta koostatud temaatilised plaanid. (Trükitehnilistel põhjustel esitame plaani osad mitte lahterdatult, vaid järjest.)

1. TUND.

Teema. Lev Tolstoi lapsepõlv, haridustee ja maailmatunnetus (1828—1861).

Eesmärgid. 1. Anda teadmisi L. Tolstoi elust ja tegevusest aastail 1829—1861. 2. Kasvatada tööarmastust, visadust, eneseületamist. 3. Arendada ilumeelt ja kujutlusvõimet.

Alateemad ja probleemid. 1. Lapsepõlveaastad Jasnaja Poljanas. 2. L. Tolstoi huvid ja kalduvused õpinguaastail. 3. Tolstoi iseseisvad õpingud, enesetäiendamise ulatuslik plaan. 4. Lev Nikolajevitš sõjaväeteenistuses Kaukaasias ja Sevastopolis. 5. Tolstoi kõlbelised tõekspidamised ja suhtumine Lääne tsivilisatsioonisse. 6. L. Tolstoi pedagoogina.

Meetodid ja võtted. Õpetaja jutustus. Õpilaste ettekanded. Diapositiivide demonstreerimine. Helilindi kuulamine. Piltide vaatamine.

Saatematerjal. Diapositiivid. Pildimapp. Kirjutisi «Edasis», «Sirbis ja Vasaras» jm. väljaannetes.

Mõisted ja tundmatud sõnad: *comme il faut* seletamine.

Kodune ülesanne. Jutustada ja kavastada teema «L. Tolstoi kirjanikuks kujunemist soodustavaid tegureid».

2. TUND.

Teema. L. N. Tolstoi varasema loomingu iseloomustus.

Eesmärgid. 1. Õpetada mõistma Tolstoi varasema loomingu tähtsust kirjaniku suurteoste loomisel. 2. Kasvatada õpilasi elus austama ja hindama tõe. 3. Arendada mõtlemis- ja üldistamisoskust.

Alateemad ja probleemid. 1. «Lapsepõlv», «Poisi-iga» ja «Noorus» kui hinnatavad teosed autobiograafilise materjali ja tegelaste siseelu meisterliku kujutamise poolest. 2. Elutõe taotlemine «Sevastopoli jutustustes». 3. Tolstoi sõjavastane hoiak «Sevastopoli jutustustes». 4. Dmitri Olenini elumõtte otsingud jutustuses «Kasakad». 5. «Sevastopoli jutustuste» sõjamaalid, autobiograafilise triloogia psühholoogiline analüüs, «Kasakate» tegelase otsingutee — need valmistavad ette suurromaani sündi.

Meetodid ja võtted. Õpetaja jutustus. Õpilaste ettekanded. Katkendite lugemine teostest. Konspekterimine. Piltide vaatamine. Diapositiivide demonstreerimine.

Saatematerjal. Pildimapp, diapositiivid.

Mõisted ja tundmatud sõnad: *inimhinge dialektika, nüanss, filantroopia.*

Tunni teema	Eesmärgid	Alateemad	Meetodid ja võtted	Saate- materjal	Tundmatud sõnad ja mõisted	Kodused ülesanded
		probleemid				

Kodune ülesanne. 1. Valmistuda «Sõja ja rahu» lugemiskontrolliks. 2. Jutustada teemal «L. Tolstoi varasema loomingu teosed kui ettevalmistus suurromaanis «Sõda ja rahu» loomiseks».

3. TUND.

Teema. Romaan-epopöa «Sõda ja rahu».

Eesmärgid. 1. Anda teadmisi autori hiiglaslikust tööst romaani kirjutamisel ning õpetada mõistma epopöa žanrilisi iseärasusi ja kompositsiooni. 2. Kasvatada tööarmastust ja tahtevisadust. 3. Arendada konspekterimisoskusi.

Alateemad ja probleemid. 1. L. Tolstoi hiiglaslik töö romaani kirjutamisel: a) ajajärgu põhjalik tundmaõppimine, b) romaani ideekavandi mitmekordne muutmine, c) «... ei tohi tüdineda parandamistest» (L. N. Tolstoi). 2. Epopöa kui paljude tasan-ditega suurromaan: a) ajalooline romaan, b) perekonnaromaan, c) psühholoogiline romaan, d) filosoofiline romaan, e) publitsistlik romaan. 3. Romaani ülesehituse omapära võrdlus koonuse eri lõikepinda-dega. 4. Romaani erakordselt suur haardeulatus. 5. 20-minutiline lugemistest.

Meetodid ja võtted. Õpetaja jutustus. Vestlus. Töö õpikuga. Konspekterimine. Luge-mistesti täitmine.

Saatematerjalid. «Sõja ja rahu» sisu kont-rollivad küsimused.

Mõisted: epopöa, fatalism, epiloog.

Kodune ülesanne. Leida tekstist materjali aadliühiskonna eri lõikepindade iseloo-mustamiseks. (Kodune ülesanne anda ette valmistada eri rühmadele.)

4. TUND.

Teema. Aadliühiskond romaanis «Sõda ja rahu».

Eesmärgid. 1. Panna õpilasi mõistma ja hindama aadliühiskonna eri kihistusi, toe-tudes elu põhiväärtustele. 2. Kasvatada südamlikkust, tundesiirust, töö hindamist ja austamist. 3. Arendada iseseisva töö oskusi.

Alateemad ja probleemid. 1. Missugune on Venemaa aadliühiskonna koht ja tema saatus? 2. Õukonna- ja pealinna-aadel, Schereri salong ja Kuraginite perekond. 3. Provintsi-aadel, keda esindab Rostovide perekond. 4. Maa-aadel, keda kujutatakse Bolkonskite perekonna kaudu. 5. Tolstoi usub Rostovide- ja Bolkonskite-taoliste inimeste tulevikku, pealinna-aadel ei ole suuteline Venemaad juhtima.

Meetodid ja võtted. Iseseisev töö rühmade viisi. Õpilaste ettekanded. Piltide vaata-mine. Tabeli täitmine.

Pealinna-aadel Provintsi-aadel Maa-aadel

Suhtumine maasse ja rahvasse
Perekondlike suhete sfäär
Vaimsed huvid
Moraalsed tõekspidamised
Tolstoi hinnang

Saatematerjalid. Rühmatöö juhendid. Pil-dimapp.

Mõisted ja tundmatud sõnad: sfäär, bürok-raatlik, kosmopoliitiline, intriigid, karje-rism.

Kodune ülesanne. Valmistuda Andrei Bol-konski iseloomustuseks:

1. Kodu Andrei kujundajana. 2. Andrei elumõtte otsingute etapid: a) soov leida elule mõtet kangelasteo sooritamises, b) maal oma mõisas tegevust otsimas, c) sea-dusandlikust tegevusest osa võtmas, d) armastusest elumõtte leidmine ja selle taas kaotamine, e) Borodino lahing kui lahen-duse tooja, f) Andrei surm.

5. ja 6. TUND (planeerida paaristund).

Teema. Andrei Bolkonski kõlbeliste otsin-gute tee.

Eesmärgid. 1. Õpetada õpilasi arutlema, kaitsma ja põhjendama oma seisukohti. Anda teadmisi Andrei keeruka karakteri kohta. 2. Kasvatada noori mõistma eesmär-gistatud elu vajadust. 3. Arendada esine-mis- ja väljendusoskust.

Alateemad ja probleemid. 1. Milliste loo-muomaduste poolt on Andrei Bolkonski meelde jäänud? 2. Millest on tingitud targa ja arenenud inimese elu ummikusse jooks-

mine? 3. Kuidas püüab Andrei leida välja-pääsu tekkinud olukorrast? 4. Missugune on Andrei sõjamehena a) kangelasteo soo-ritamise ootuses, b) haavatuna Austerlitz lahinguväljal? 5. Kuidas mõista Andrei eluteooriat: «Elada endale, hoiduda neist kahest pahest (südametunnistuse piinadest ja haigusest) — see on nüüd mu kogu tar-kus»? 6. Missugune mõju Andreile on koh-tumisel Pierre'iga, Otradnoje ööl? 7. Miks ei too rahuldust riiklik tegevus sõjaväe-määrustiku koostamise alal? 8. Kuidas mõista ja aru saada Andreis tekkinud kauni tunde purunemisest? 9. Millisena me leiame Andrei Bolkonski Borodino lahingu-väljalt? 10. Andrei sureb mõttega, et surm on vabanemine. Kuidas avaldub selles Tols-toi elufilosoofia?

Meetodid ja võtted. Vestlus. Teose tsiteeri-mine. Diapositiivide demonstreerimine. Pil-tide vaatamine.

Saatematerjalid. Diapositiivid. Teos «Sõda ja rahu». Pildimapp.

Kodune ülesanne. 1. Kavastada järgmised teemad: «Miks hukub Andrei Bolkonski?» (tugevamatele), «Meeldivat Andrei Bol-konskis» (nõrgematele). 2. Juhendid Pierre Bezuhhovi analüüsimiseks 4 rühmale.

I rühm. Põhjused, mis viisid Pierre'i elu ummikusse. Pierre'i otsingute eesmärk ja perspektiiv.

II rühm. Mida otsib ja mida leiab Pierre vabamüürlusest?

III rühm. Pierre Borodino lahinguväljal, elu ummikust väljapääsu leidmise lävel.

IV rühm. Pierre vangibarakis, tema töö leidmine.

7. TUND.

Teema. Pierre Bezuhhovi kõlbeliste otsingute tee.

Eesmärgid. 1. Anda teadmisi Pierre Bezuhhovi keeruka karakteri kohta ja õpetada töötama tekstiga. 2. Rakendada oma mõtteid ellu selleks, et kõigil oleks neist kasu. 3. Arendada kirjandusteose iseseisva analüüsi oskusi.

Alateemad ja probleemid. 1. Pierre'i pettumine kõiges, elumõtte täielik kaotamine. 2. Pierre ja vabamüürlus. 3. Pierre Borodino lahinguväljal. 4. Pierre vangibarakis. 5. Pierre epiloogis.

Meetodid ja võtted. Rühmatöö. Õpilaste ettekanded. Piltide vaatamine. Diapositiivide demonstreerimine.

Saatematerjalid. Rühmatöö juhendid. Diapositiivid. Pildimapp.

Mõisted ja tundmatud sõnad: *skepsis, ratsionaalne, karatajevlik.*

Kodune ülesanne. Kavastada teemad, esitada teeskava. 1. Erinevat ja ühist Andreis ja Pierre'is (tugevamatele). 2. Pierre'i tööotsingute tee (nõrgematele).

8. TUND.

Teema. Nataša Rostova karakteristika.

Eesmärgid. 1. Õpetada nägema Nataša veetluse põhjusi ja mõistma tema kohta teoses. 2. Kasvatada loomulikkust käitumises, südamlikkust, rahvalähedust ning arusaamist naise ja ema osast perekonnas. 3. Arendada iseseisvat mõtlemist, üldistus- ja järeldusoskusi.

Alateemad ja probleemid. 1. «Ta (Nataša) on hurmav,» ütles Pierre. Milles seisneb Nataša võlu? 2. Miks purunes Nataša ja Andrei armastus? 3. Kas võib õigeks pidada Nataša nii kiiret kiindumist Pierre'isse? 4. Kuidas rahuldab lugejat Nataša perekonnas? 5. Nataša koht tegelaste süsteemis. **Meetodid ja võtted.** Rühmatöö. Õpilaste ettekanded. Vaidlus. Diapositiivide demonstreerimine. Piltide vaatamine.

Saatematerjalid. Diapositiivid. Rühmatöö ülesanded. Pildimapp.

Mõisted ja tundmatud sõnad: *intuiitivne.*

Kodune ülesanne. Kirjutada teemal «Mis on meeldivat Marja Bolkonskajas?». Märkida teema kohta iseloomulikke tsitaate. Individuaalsed ülesanded: 1. Jutustada Timohhini kangelasteost Schöngrabeni lahingus. 2. Jutustada kapten Tušini kangelaslikkusest Schöngrabeni lahingus. 3. Jutustada sõjameeste meeolust Schön-

grabeni lahingu järel ja lugeda teosest ilmekaid kohti, mis kinnitavad pessimistlikke meeolusid. 4. Teha Austerlitz lahingu skeem ja anda ülevaade lahingust. 5. Lugeda ilmekalt vürst Andrei kangelaste sooritamisest ja tema mõtetest Austria helesinise taeva all. 6. Iseloomustada Nikolai Rostovi mõtteid Austerlitz lahinguväljal.

9. TUND.

Teema. Sõja kujutamine suurromaanis, lahingud väljaspool Venemaa piire.

Eesmärgid. 1. Õpetada mõistma Tolstoi ajaloo filosoofilisi seisukohti, aru saama väljaspool Venemaad toimunud lahingute tähtsusest vene rahvale. 2. Kasvatada hukkamõistvat suhtumist vallutussõdadesse. 3. Arendada esinemisoskust.

Alateemad ja probleemid. 1. Tolstoi vaated ajaloole: ajalookäigu allutamine fatalismile, rahvamasside tähtsus ajalooprotsessis. 2. Lahingute kujutamise kompositsioonist. 3. Lahingud Austria pinnal ja vene rahva elulised huvid. 4. Schöngrabeni lahingu tõelised kangelased. 5. Pessimism Schöngrabeni võiduka lahingu kirjeldustes. 6. Austerlitz lahingu ettevalmistamisest. 7. Vürst Andrei kangelastegu. 8. Austerlitz lahinguväli Nikolai Rostovi pilgu läbi.

Meetodid ja võtted. Õpetaja jutustus. Õpilaste ettekanded. Katkendite lugemine teosest. Diapositiivide demonstreerimine. Konspekterimine. Piltide vaatamine.

Saatematerjalid. Pildimapp. Diapositiivid. **Mõisted ja tundmatud sõnad:** *degradeerima.*

Kodune ülesanne. 1. Kirjeldada vene rahva ja iga sõjuri suhtumist sõjasse alates Smolenski lahingutest. Leida teosest iseloomulikke tsitaate. 2. Mida näeb Pierre Borodino lahingu eelõhtul lahinguks valmistuvate sõdurite juures, mida näeb ta tapluse päeval? Valmistuda iseloomulike katkendite lugemiseks teosest.

Individuaalsed ülesanded. 1. Kutuzov väejuhina (2 õpilast). 2. Mõtteid Napoleonist (2 õpilast).

10. TUND.

Teema. 1812. a. isamaasõda. Borodino lahing.

Eesmärgid. 1. Õpetada nägema vene rahva kangelaslikkust, rahva ülevust oma kodumaa kaitsmisel. 2. Kasvatada patriotismi. 3. Arendada vestlusoskust, ilmekat lugemist. **Alateemad ja probleemid.** 1. Sõda Venemaa pinnal toob pöörde rahva suhtumises sõjasse (lahing Smolenski all). 2. Borodino lahingu eelõhtu (Pierre ja Andrei, lihtsad sõdurid Pierre'i pilgu läbi). 3. Pierre Borodino lahingus. Vene armee võitlusmeeleolu nägemine ja selle mõistmine. 4. Kutuzov väejuhina ja tema osa Borodino lahingus. 5. Napoleon Borodino lahingus.

6. Tõeline ja võltspatriotism Moskva mahajätmisel.

Meetodid ja võtted. Vestlus. Õpilaste ettekanded. Ilmekas lugemine. Diapositiivide demonstreerimine.

Saatematerjalid. Diapositiivid. Pildimapp.

Kodune ülesanne. 1. Ilmestada näidetega järgmist tsitaati: «Rahvasõja malakas tõusis kogu oma ähvardava ja üleva jõuga.»

2. Jutustada Denissovi ja Dolohhovi partisanisalkadest. 3. Jutustada Tihhon Štšerbatiist.

11. TUND.

Teema. Kirjandi kava koostamine.

Eesmärgid. 1. Õpetada õpilasi lahti mõtestama kirjandi teemat ja nägema olulist materjali, mis võimaldab kirjutada nõutud teemale. 2. Arendada loogilist mõtlemist.

Alateemad ja probleemid. Kavastada üks järgmistest teemadest, koostada laiendatud teeskava koos tsitaatide väljamärgimisega. (Kiiremini töötavad õpilased arendavad ühe allteei kirjandi osaks.)

1. Vene rahva kangelasmeel L. Tolstoi romaanis «Sõda ja rahu». 2. Kaks väejuhti L. Tolstoi kujutuses ja ajalookäsitluses. 3. Kangelased ja kangelaslikkus L. Tolstoi romaanis «Sõda ja rahu».

Kodused ülesanded. Õpikust töötada läbi peatükk «L. Tolstoi 70. aastail».

12. TUND.

Teema. Tolstoi 70. aastail. Romaan «Anna Karenina».

Eesmärgid. 1. Anda teadmisi Tolstoi loomingu ja maailmavaate kohta 70. aastail. 2. Kasvatada tööarmastust. 3. Arendada konspekterimis- ja väljendusoskust.

Alateemad ja probleemid. 1. Tolstoi pedagoogiline tegevus, tema seisukohad rahvale hariduse andmise kohta. 2. Tolstoi võitluses näljahädaga. 3. Tolstoi loomingulised otsingud ja enesetäiendamise. 4. Ülevaade romaanist «Anna Karenina».

Meetodid ja võtted. Õpetaja jutustus. Katkendite lugemine. Õpilaste jutustused. Diapositiivide demonstreerimine. Piltide vaatamine.

Saatematerjalid. Diapositiivid. Romaan «Anna Karenina». Sofia Tolstaja «Minu elu». Pildimapp.

Mõisted ja tundmatud sõnad: radikaalne, illusoorne, balansseerima, originaalitsema.

Kodune ülesanne. Jutustada Tolstoi elust ja tegevusest 70. aastail.

13. TUND.

Teema. L. N. Tolstoi elu ja tegevus viimastel aastakümnetel.

Romaan «Ülestõusmine».

Eesmärgid. 1. Anda teadmisi L. N. Tolstoi elust ja loomingust 80. aastaist alates kuni kirjaniku surmani. 2. Kasvatada lugupidamist ja austust Tolstoi kui tugeva isiksuse vastu. 3. Arendada kuulamisoskust, tähelepanelikkust.

Alateemad ja probleemid. 1. Tolstoi maail-

mavaatelised seisukohad tema elu viimastel aastakümnetel. 2. Tolstoi tähtsamad teosed 80.—90. aastail. 3. Ülevaade romaanist «Ülestõusmine». 4. Lev Nikolajevitš Tolstoi haigus ja surm.

Meetodid ja võtted. Õpetaja jutustus. Töö õpikuga. Katkendite lugemine. Diapositiivide demonstreerimine. Piltide vaatamine. Konspekterimine.

Saatematerjalid. Diapositiivid. Romaan «Ülestõusmine». Pildimapp.

Mõisted ja tundmatud sõnad: repressioon, karkass, sotsiaalpsühholoogiline romaan, intellektuaalne, «tolstoius».

Kodune ülesanne. Lugea läbi Lenini artikkel «Lev Tolstoi kui Vene revolutsiooni peegel» ja koostada selle kohta teesid.

14. TUND.

Teema. Lenin Tolstoist. Tolstoi tähtsus vene ja maailmakirjanduses.

Eesmärgid. 1. Tutvustada õpilastele Tolstoi kohta antud hinnanguid, mõtestada lahti Lenini hinnanguid Tolstoi kohta. 2. Kasvatada väärtusliku kirjanduse mõistmist. 3. Arendada iseseisva töö oskusi.

Alateemad ja probleemid. 1. Tolstoi loominguline tegevus kestis 60 aastat. 2. Tõeliselt suur kunstnik ei saa jätta kajastamata oma ajastu keerukaid vastuolusid. 3. Aastail 1908—1911 pühendas Lenin Tolstoile 7 artiklit. 4. Tolstoi loomingu sügavam analüüs on antud 1908. a. kirjutatud artiklis «Lev Tolstoi kui Vene revolutsiooni peegel». 5. Vastuolud Tolstoi vaadetes nimetatud artikli põhjal. 6. Tolstoi vastuolud on patriiarhaalse talurahva meeolude kajastus. 7. Lenin hindab Tolstoid kui kunstnikku, kui suurepäraselt realisti, kelle looming on «samm edasi kogu inimkonna kunstilises arengus». 8. Maailmakirjanduse klassikute hinnanguid Tolstoi kohta.

Meetodid ja võtted. Õpetaja jutustus. Töö tekstiga. Ilmekas lugemine. Diapositiivide demonstreerimine. Vestlus. Piltide vaatamine.

Saatematerjalid. Diapositiivid. Lenini artikkel. Pildimapp. «Edasi» — «Tolstoi on terve maailm». «L. Tolstoi ja Tartu».

Mõisted ja tundmatud sõnad: fiskus.

Kodune ülesanne. Valmistuda 2-tunniliseks klassikirjandiks.

Temaatilises plaanis on märgitud enam-vähem kõik, millest õpetaja tunnis juhindub.

8. tund, kus vaatluse alla tuleb Nataša karakter, võiks toimuda järgmiselt:

1. Õpetaja annab õpilastele kätte rühmatöö ülesanded. Sobivad on 4—5 õpilasest koosnevad rühmad. Selles tunnis võiks esimest probleemi arutleda üks rühm. Rühma esindaja esitab põhjendatud vastuse kogu klassile. 2., 3. ja 4. puhul peaks iga probleemi lahendama kaks rühma, et kutsuda esile mõttevahetust.

Rühmatöö ülesanded on kabineti olemas. Esitan näitena tööjuhendid kahe esimese probleemi lahendamiseks.

I rühm. Millest on tingitud Nataša veetus?

1. Jälgige Nataša välimust.
2. Iseloomustage Nataša suhteid emaga, teiste perekonnaliikmetega.
3. Mida ütleb teile Nataša laul, tants, rahvamuusika mõistmine.
4. Meenutage Nataša käitumist Moskvat maha jättes, tema lõputut headust.
5. Esitage 3—5 min. ettekanne.

II rühm. Miks purunes Nataša ja Andrei armastus?

1. Püüdke näidata seda rõõmu, mida tundis Nataša Andreiga kohtumisel (ballil, Bergide juures, Rostovide kodus).
2. Iseloomustage Nataša tundeid ja meeleolu Andrei lahkumisel välismaale.
3. Kuidas suhtusid Bolkonkskid — isa ja tütar — Nataša visiidisse?
4. Milline oli teie arvates Andrei osa Nataša trüüdusemurdmises?
5. Järeldage, kas Nataša kihlusi tühistav kiri oligi vale samm.

III rühm. Miks purunes Nataša ja Andrei armastus?

1. Püüdke näidata seda rõõmu, mida tundis Nataša Andreiga kohtumisel (ballil, Bergide juures, Rostovide kodus).
2. Iseloomustage Nataša tundeid ja meeleolu, kui Andrei teeb talle abieluettepaneku. Kuidas sellesse ettepanekusse suhtub kogu Rostovide perekond?
3. Milline on Nataša süü suhete purunemises Andreiga?
4. Milliseid Nataša samme mõistate hukka?
5. Jõudke järeldusele ja esitage oma seisukoht põhjendatult.
2. Esimese rühma vastust täiendada diaposiitividega, mis kinnitavad Nataša veetlust (Nataša esimene ball, Nataša Otradnoje ööl).

Nataša perekonnas. Siin on alati olnud vastakaid mõtteid: on neid, kes Tolstoi suhtumisega naisesse ei nõustu, kuid ka neid, kes peavad Natašat emana just kauniks ja ise sooviksid nii elada perekonnas. Diaposiitiv koju tulnud Pierre'ist ja Natašast lastega paneb üsna põhjalikult mõtlema naise ikkagi kõige tähtsamale osale elus.

3. Temaatilises plaanis on kirja pandud sõnad ja mõisted, mis on õpilastele tundmatud, kuid esinevad õpikus.

Temaatilist plaani on mugav kasutada õpetajal endal, kes ta on koostanud. Võib-olla toetab niisugune plaan ka noort õpetajat. 10. klassi õpik oma materjalirohkusega võib hirmutada nii noort pedagoogi kui ka õpilasi, kui puuduvad konkreetset eesmärgid, mida taotleda. Temaatiline plaan, kui see juba kord on koostatud, peaks küll kergendama igapäevast tundideks ettevalmistamist.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

О СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА V КЛ.

ИЯ БАТАРИНА

С 1979/80 учебного года обучение русскому языку в V классе будет проходить по новому учебному комплексу, на рассмотрении компонентов которого мы и остановимся в данной статье.

Учебник, основной и организующий компонент комплекса, составлен по тематическому принципу и разработан по урокам.

Урок учебника, который может быть спланирован учителем на несколько школьных занятий, начинается обычно с лексико-грамматических упражнений, выполнение которых должно подготовить учащихся к работе с итоговым упражнением, с текстом или с завершающими работу над текстом упражнениями. Так, например, упр. 13—18 готовят учащихся к составлению рассказа о своем летнем отдыхе (урок 2, упр. 20). Задачи предваряющих текст упражнений, например, на 22-ом уроке состоят в следующем: активизировать новую лексику (упр. 185—189) и подготовить учащихся к чтению текста (упр. 186, 188 — интонация, упр. 189 — микро-текст). Попутно отметим, что при введении новой лексики следует исходить из принципа устного опережения (слушание, понимание, проговаривание, закрепление, чтение), и поэтому выполнение предшествующих тексту лексических упражнений учебника следует рассматривать как второй этап работы над словом. И в то же время необходимо прививать у учащихся навыки чтения со словарем и навыки догадки о значении слова по контексту. Отметим кстати, что в учебнике и рабочей тетради есть и специально для этой работы составленные упражнения (см. например, урок 7, упр. 57, озвученные упражнения к 3, 4, 9 урокам, упр. 80 и РТ — рабочая тетрадь с печатной основой).

В большинстве случаев непосредственное чтение текста предваряется заданиями. Например: Прочитай и оза-

глав рассказ. Скажи, почему Кинг видел голубые сны (упр. 375). Прочитай рассказ «Две подруги» и ответь на вопросы... (упр. 463). С одной стороны, эти задания нацеливают учеников на сознательное первичное чтение текста про себя и с другой — они дают учителю возможность проверить, как учащиеся поняли общее содержание рассказа. Поскольку путем выполнения предшествующих упражнений снимаются основные трудности, после чтения вопросов к рассказу ученики могут прочитать текст про себя (см. требования программы к скорости чтения), а затем ответить на вопросы. При этом в целом ряде случаев еще до чтения текста с учениками может быть проведена беседа на прогнозирование (предвосхищение) содержания рассказа. Так, например, после чтения вопросов упр. 190 (урок 22) учитель может спросить у учеников: — Как фамилия мальчика, о котором вы будете читать? Что мы еще узнали о мальчике? (Он не любит уроки рисования; у него была желтая сумка; ему не нравилось носить альбом и краски в руке.) — Как вы думаете, мы будем читать о Рыжикове, когда он был дома или в школе? (В школе, сегодня на уроке рисования Рыжиков хотел рисовать.) Или, например, на основании вопросов упр. 463 (урок 51) ученики смогут ответить на такие вопросы: — Как называется рассказ? Мы будем читать о мальчиках или о девочках? Кого мы еще встретим в этом рассказе? Что искал старый мужчина? Как вы думаете, кто помог мужчине? Прочитайте еще раз внимательно четвертый вопрос. Как вы думаете, что могло произойти (перевод слова) дальше? Подобная работа может проводиться и в тех случаях, когда к тексту поставлен только один вопрос. Так, после чтения задания к упр. 498 (урок 54) учитель может спросить: — Что делали ребята? Как вы думаете, где ребята могли сажать дуб? Все ребята хотели сажать дуб? Как вы думаете, почему Федя не хотел работать вместе с ребятами. (Ему не нравились ребята; он не любил (не хотел) работать; ему было некогда и т. д.).

Послетекстовые упражнения могут быть условно распределены на две группы: задания, которые 1) направлены на продолжение работы с текстом и на подготовку учащихся к выполнению заключающих урок творческих упражнений. В основном это такие упражнения как ответы на вопросы (см., например, упр. 201, 281, 286 и другие), составление вопросов к тексту самими учащимися (см., например, упр. 135, 155, 260

и другие) и выборочное чтение (см. например, упр. 191, 200, 335, 336 и другие), 2) базируются на ранее проведенной работе (на подготовительных и выше рассмотренных послетекстовых упражнениях) и носят более творческий характер. При этом одни упражнения непосредственно связаны с текстом, другие — опираются на опыт учащихся или суммируют ранее проработанный материал и предполагают более самостоятельные высказывания. Так, например, по заданию к упр. 59 ученики должны суметь выборочно пересказать содержание проработанного текста, а по заданию к упр. 60 им необходимо обобщить все то, что они узнали об Артеке и на предыдущих уроках (см. упр. 51, 52 и 54). Или, например, задание к упр. 192 предполагает выборочный пересказ, а при выполнении упр. 193 ученики должны суметь рассказать и о себе.

Иногда на завершающем этапе работы с текстом дается несколько более или менее однотипных по содержанию упражнений, но с разной формулировкой заданий. Это делается для того, чтобы учитель мог индивидуализировать домашние задания и давать в некоторых случаях возможность самим учащимся из нескольких предложенных упражнений выбрать для выполнения одно по своему усмотрению.

Было бы неправильно полагать, что предтекстовые и послетекстовые упражнения (в том числе и озвученные) и чтение учащимися текста про себя могут полностью решить проблемы, связанные с развитием техники чтения. Ученики должны систематически тренироваться и в громком чтении. Однако не следует для этой цели задавать домой большие по объему тексты, в них целесообразнее выделить какой-либо объединенный одной мыслью отрывок или абзац.

В некоторых текстах абзацы обозначены порядковыми номерами. Это сделано в тех случаях, когда предполагается составление плана, характеристики или пересказывание содержания по абзацам (см., например, упр. 79, 280).

Кроме основных текстов, в учебнике имеются стишки, смешинки, загадки и дополнительные тексты, непосредственно связанные по содержанию с темой. Стишки все озвучены, незнакомые слова учитель должен объяснить по ходу работы: слушание, чтение учителем с попутным объяснением слов, чтение учениками и разучивание. Дополнительные тексты предусмотрены для поискового чтения (извлечение информации в соответствии с заданием, см., например,

упр. 50, 54, 55, 146, 182, и другие) и им не предшествуют предтекстовые упражнения.

Работа по каждой теме завершается заключительным уроком, большинство упражнений которого носит творческий характер, их выполнение подготовлено предшествующей работой, и поэтому на этих уроках учащиеся должны справляться с заданиями самостоятельно.

Работа с грамматическим материалом в большинстве случаев подчинена тематике учебника, но тем не менее презентация дательного и винительного падежей (соответственно уроки 25—27 и 35—37) дается в самостоятельных уроках, а углубление и расширение материала происходит уже в соответствии с темой. При введении грамматического материала мы стремились активизировать мыслительную деятельность учащихся; учить наблюдать, анализировать, сравнивать и делать посильные выводы и обобщения. Именно поэтому задания к упражнениям с символикой обычно формулируются так: Прочитай и скажи...; прочитай, сравни и скажи... и т. д. **Поурочный и русско-эстонский алфавитный словарь.** В поурочный словарь, который помещен в конце каждого урока, вошли только те слова, которые предусмотрены для активного усвоения, они же выделены в текстах и упражнениях шрифтом. Каждое новое слово фиксируется в начальной форме, словоформы и у глаголов формы прошедшего времени приводятся только в том случае, если их образование не типично и если они усваиваются как отдельные лексические единицы. Например, подойти (он подошел, она подошла, они подошли); экскурсия (на экскурсию, на экскурсии).

Если в предыдущих классах учащиеся усвоили формы прошедшего времени от глаголов на -ти без соответствующей формы инфинитива или усвоили только один глагол видовой пары, то в словаре приводятся инфинитив вместе с уже известными учащимся формами прошедшего времени и оба вида глагола. Например: принести — он принес, она принесла, они принесли; думать — подумать.

Не вошли в поурочный словарь порядковые числительные (урок 13), обозначающие названия дней недели, существительные в форме винительного падежа с предлогом (в урок 14 -в понедельник и т. д.), существительные на -ие, -ия в форме родительного падежа (урок 15 — кабинет пения, урок географии), существительные и словосочетания в форме дательного падежа с предлогом по (урок 16 — тетрадь по русскому языку, по литературе), так как они сосре-

доточены соответственно в одном упражнении урока.

Оформление алфавитного словаря традиционно, активная лексика выделена шрифтом. Из пассивной лексики не включены те слова, которые встречаются в стихах (их учитель объясняет по ходу работы) и те, о значении которых учащиеся легко догадаются по контексту (в основном интернациональная лексика) или незнание которых не помешает понять общее содержание читаемого.

Рабочая тетрадь с печатной основой. Упражнения этого пособия носят в основном тренировочный характер, при определении последовательности их выполнения учителю следует исходить из того, что большинство из них должно выполняться учащимися с максимальной самостоятельностью, поэтому к работе с этими упражнениями целесообразно переходить после выполнения подобных тренировочных упражнений в учебнике.

Фонозаписи. В условиях школьного урока работа по привитию навыков аудирования может осуществляться в основном следующими путями: 1) привитие навыков слушания и понимания речи учителя и одноклассников и 2) привитие навыков слушания и понимания речи других лиц, озвученной на магнитной ленте.

Не останавливаясь подробно на приемах работы по привитию навыков, упомянутых в первом пункте, отметим, что сами по себе эти навыки не вырабатываются и что положительные результаты могут быть достигнуты только в том случае, если учитель ведет урок на русском языке (это положение не отрицает разумного использования и родного языка) и если для осуществления этой цели он прибегает и к другим приемам (рассказ учителя о каком-либо событии, дня или каком-либо случае, передача содержания какого-либо рассказа, сообщения хорошо владеющих русским языком учащихся на какую-либо тему и т. д.).

Для реализации требований программы по привитию навыков слушания и понимания речи других лиц в учебный комплекс входят и фонозаписи. Однако отметим, что ряд озвученных упражнений призван решить и другие задачи. Например, подготовить учащихся к чтению текста или к выполнению упражнения, помочь разучить мотив песни и т. д.

Начитанные упражнения поддаются определенной группировке.

(Продолжение следует.)



KOOLIEELNE KASVATUS

UUSI MÄNGUASJU IMIKUTELE JA MAIMIKUTELE

TAIMI TULVA

Zagorsk, endise nimega Sergijev, on linn Moskva lähistel. Ta on ammu ajast olnud kuulus kuldsete kätega käsitöömeistrite poolest. Niisama tuntud on siitkandi mänguasjad: puust nikerdatud inimesed, loomad, tared, sageli vooliti välja terved muinasjutude süžeed. Zagorskis asub Üleliiduline Mänguasjade Teadusliku Uurimise Instituut, ainus omataoline kogu maailmas. Selle teadusasutuse teenistuses on paljud pedagoogika- ja psühholoogiateadlased, keemikud, konstruktorid, kunstnikud. Tihedas kontaktis töötatakse NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Koolieelse Kasvatuse Teadusliku Uurimise Instituudi teaduritega ning viimastel aastatel on uurijate ja mänguasjade loojate tähelepanu keskmes lelude kõige pisematele (sünnist kuni kolme aastani). Sidemed pedagoogiliste uurimisasutustega võimaldavad sügavuti ning teaduslikult põhjendatult mänguasju toota, seejärel neid eksperimenteerida.

Mänguasjade väärtuse hindamisel lähtutakse nende ealisest suunitlusest, kunstilisest täiuslikkusest, funktsionaalsusest, hügieenilisusest, ohutusest ja vastupidavusest. Mõistagi peavad lelude vastama kasvatus ülesannetele, soodustades selliselt lapse kõigekülget arengut.

Meie maal valmistatakse mänguasju enam kui 900 ettevõttes, nende tootmine kasvab pidevalt. Iga lapse kohta osteti 1971. a. mänguasju 7. rbl. ja 95 kop. eest, 1975. a. juba 11. rbl. eest. Tunduvalt laieneb mänguasjade sortiment, praegu on 13 000 eri nimetust. Igal aastal täieneb nomenklatuur veel 1200—1500 uue mänguasjaga. 80% valmistatakse plastmassist, ülejäänud kas pehmet materjalist, savist, puust või metallist. Proportsionaalselt võetuna ei vasta mänguasjade tootmine kaugeltki eri vanuses laste vajadustele, kahjuks ka mitte kõigile pedagoogilistele nõuetele. Otsingud selles suunas jätkuvad.

Järgmiseks arutleme imikute ja maimikute mänguasjade loomise ning tootmise uute suundade üle.

Uute mänguasjade loomisel on tuginedud S. Novosjolova hüpoteesile mängu etappidest imiku-maimikueas. Sellega on vastavusse viidud uus mänguasjade etalonsüsteem, mis arvestab üldisi psühholoogilis-pedagoogilisi nõudeid mänguasjadele.

Milles seisneb mängu etapiteooria?

Eristatakse kolme etappi:

- tutvustav esemelis-mänguline tegevus;
- süzeelis-kujutav tegevus;
- süzeeline rollimäng.

Tutvustav mäng on manipuleeriv, seotud lelude jälgimise ja vaatlemisega. Nii-suguse tingliku mängu rüpes kujuneb välja keerukam tegevus, mille aluseks on lapse orienteerumisaktiivsus. Laps õpib tundma mitte ainult esemete üksikuid omadusi, vaid hakkab taipama ka nende tähendust.

Süzeelis-kujutava mängu etapis maimik (1,5—2-aastane) ei mängi enam mänguasjadega isoleeritult, vaid oskab näha nendevahelisi seoseid. Hakkab tekkima eesmärgipärane esemete-lelude kasutamine eri situatsioonides (tass on laual selleks, et sealt juua); maimik püüab ise luua olukordi, kus saab kasutada varasemaid kogemusi. Mäng on vaid siis sisukas, kui täiskasvanud on seda rikastanud teadmistega ümbritsevast, pakkunud talle mitmekesiseid muljeid. Nõnda aitab nimelt see periood tohutult kaasa kõne edendamisele.

Süzeeliste rollimängude juures on laste (2—3-aastased) tähelepanu suunatud inimestevaheliste suhete kujutamisele, seda muidugi üsna elementaarselt. Laps teeb seda ja käitub selliselt, nagu tema ettekujutuse kohaselt näeb ette teatud roll (ema, kasvataja, arst, juuksur, kokk jne.). Rolli saab täita suhtluses teiste lastega või täiskasvanuga ning kogu mäng on nüüd situatiivse loomuga. Tegutsemisviise hakatakse üldistama ning need muutuvad aina konkreetsemateks.

Mängu arenguetapid kattuvad lapse psüühilise arenguga ning ühtaegu aitavad

täpsustada ealisi nõudeid mänguasjadele, rikastades selliselt isegi lapse tegevuse emotsionaalset sfääri.

Diferentseerides mänguasju teatud perioodide kaupa, on võimalik lapse arengutaset optimeerida ning tema potentsiaalseid võimalusi kannide abil avardada. Arengu igas mikrintervallis saab mänguasjadesse programmeerida nimelt neid omadusi, mis toetavad lapse arengut.

Ülevaade mänguasjade komplektidest

Teadlaste (S. Novosjolova, G. Lokutsijevskaja, N. Kožuhhova, J. Zvorõgina jpt.) koostöö tulemusena loodi mänguasjade etalonsüsteem vastavalt mängu etapiteooriale. Süsteemi kuulub viis komplekti mänguasju. Lelusid hakatakse tutvustama (0—3-kuistele) ja nendega tegelemist õpetatakse esimese ning teise komplekti (3—8-kuistele) vahendite kaudu. Kolmanda komplekti (8-kuistele — 1,5-aastasele) mängukannid on mõeldud kujutavaks mänguks. Neljandasse (1,5—2-aastastele) koondatud mänguasjad toetavad maimiku süzeelis-kujutatavat tegevust ning viimase komplekti esemed on mõeldud süzeelise rollimängu arendamiseks (2—3-aastastele).

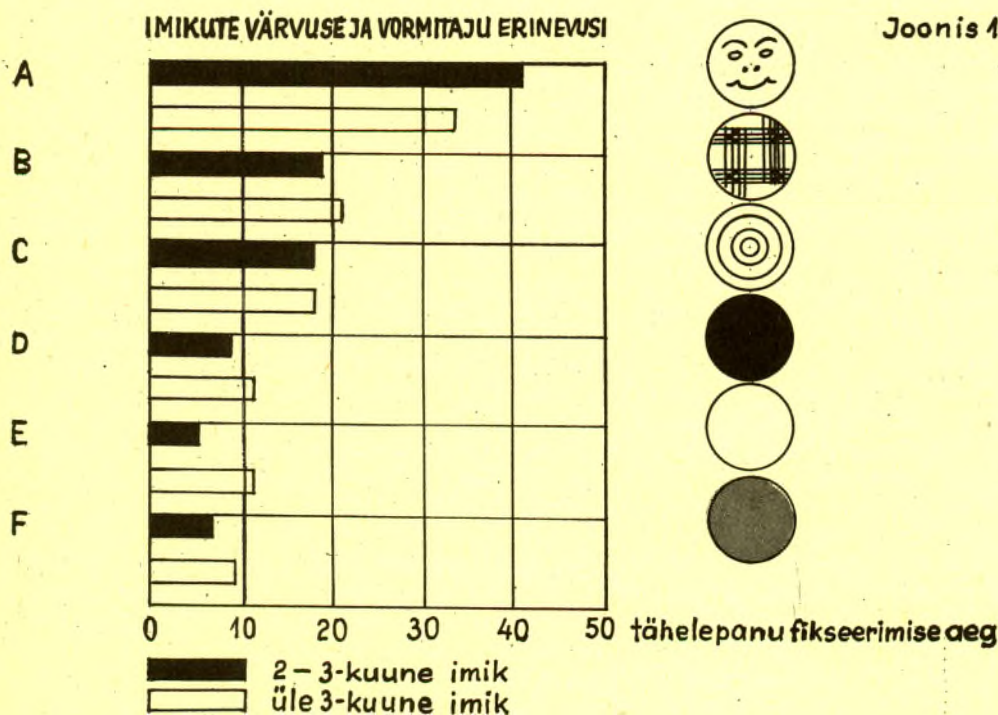
Analüüsimise üldjoontes komplekte, mille olemasolu korral on lapsevanemal, samuti söimekasvataval alati võimalik arvestada lapse individuaalsust. Komplektidesse kuuluvad vastavalt vanusele didaktilised ja lõbustavad ning mootorikat, muusikalist ja käelist tegevust arendavad vahendid. Mõned neist on eksperimentaalstaadiumis,

enamik rakendatud tootmisse. Uudsenägemuse mõjub nüüdisaegse disainipõhimõtete arvestamine uute lelude loomisel. Lähitulevikus kavatakse komplekte tootma hakata, mõistagi täiendades neid pidevalt uute mudelitega, kusjuures kasutatakse ära kõikide liiduvabariikide eesrindlike kogemusi. Sellisel juhul on vanema või kasvataja osa suhteliselt lihtne, kuid võrd mänguasjadesse on juba sisse viidud nendega tegetsemise programm.

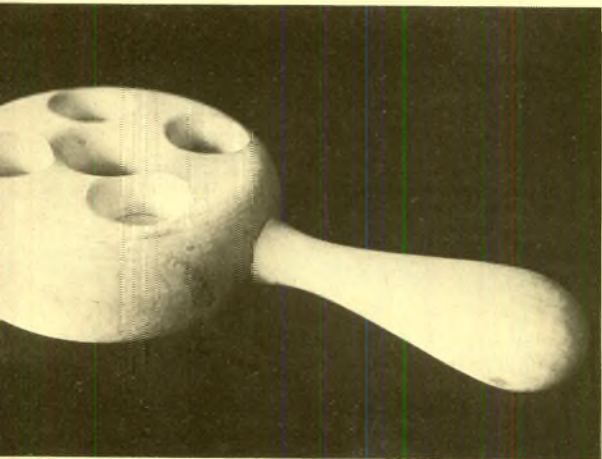
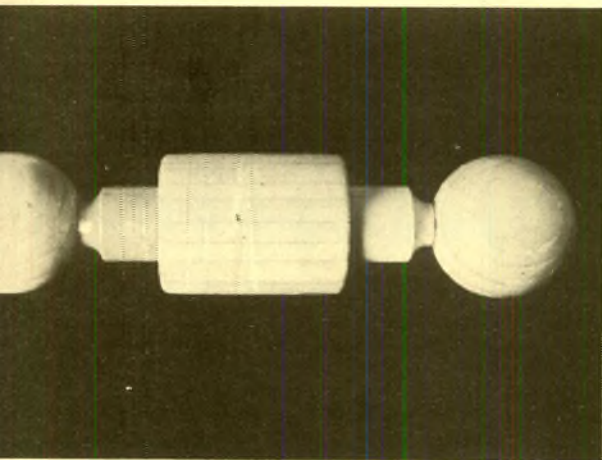
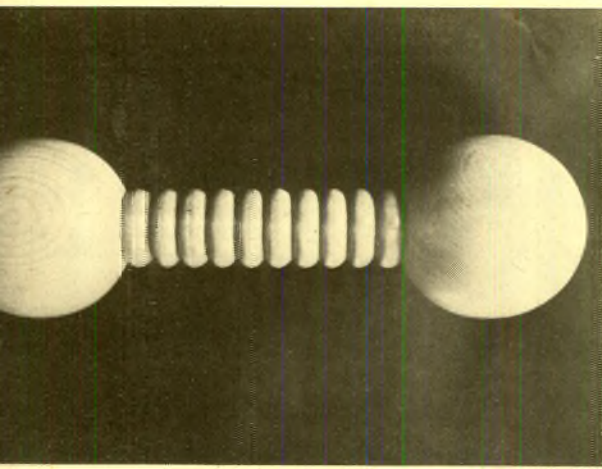
Esimese komplekti põhiülesanne on virgutada imiku sensoorikat ja mootorikat, kujundada orienteerumisaktiivsust kuulmis-, nägemis- ning taktiilsetele mõjutustele, ergutada võimet uute muljete otsimiseks ümbritsevast.

Siinkohal on otstarbekas osutada bioloogide tähelepanekutele. V. Demidovi andmetest selgus, et 3—4-nädalased vastündinud eraldavad 25 cm kauguselt 3 mm paksusega jooni, pooleaastaselt 0,4 millimeetri. See on küll veel viis korda halvem täiskasvanu nägemisteravusest, ent kahtlemata parem, kui seni arvasid arstid ja psühholoogid.

Veelgi sensatsioonilisemad on nende katsete tulemused, mille käigus näidati imikutele ovaale, nendest ühel oli lõbus inimese nägu, teisel sama ebamääraselt kujutatuna, kolmandal vaid eredalt värvitud tasapind. Imikud kuni kuue kuuni eelistasid esimest ovaali, demonstreerides veenvalt juba sünnipärast võimet tajuda inimese nägu kui organiseeritud struktuuri (vt. joonis 1).



A — inimese naeratav nägu; B — abstraktne joonis; C — kontsentrised ringid; D — punane; E — valge; F — sinine.



Esimese kolme kuu jooksul näitab imikule lelusid täiskasvanu. Selleks võib olla näiteks puust kõristi inimnäo kujutisega (joonised 2—3) või kelluke, mille käepide on disainitud vanema käe järgi. Need lelude tekitavad pehmet heli, ei hirmuta last. Kõige enam soovitatakse inimese nägu matkivaid lelusid, esialgu piisab ilmekatest silmadest. Veel kasutatakse puust kõristit (joonised 2—4), mille küljes ripuvad nõõridele kinnitatud värvilised munakesed, mis liigutades tekitavad mahekõlalist heli. 6—7-kuine mängib sellega päris iseseisvalt, haarates esmalt ühe, seejärel teise käega.

Toredad on väikesed rõngakujulised lelude kompimiseks. Tavaliselt valmistatakse need vanemate poolt pehmest hõlpsasti puhastatavast materjalist. Kaua teati, et imik pole suuteline eraldama värvuste üleminekutoone. On tõestatud, et lapsed suudavad varakult tajuda kõiki spektrivärve. Seda arvestavalt on lapse kohal kõristatavad munakesed reastatud üleminekutoonides heledast tumedani.

Päev-päevalt virgeaeg pikeneb. Nüüd soovitatakse riputada esemeid lapse silmadest 70—80 cm kõrgusele. Imikute voodistate külge kinnitatakse spetsiaalsed toed lelude riputamiseks. Olgu nendeks siis erdavärvilised läbipaistvad pallikesed, mille sees liblikas, lill või midagi muud. Palli liigutades äratav see tähelepanu ja silmad suunduvad liikuvale kujundile.

Asendamatuks vahendiks on kolmandal elukuul peegel, mis on lisamuljete saamiseks äärmiselt vajalik. Laps näeb ennast, suhtleb iseendaga, taipamata veel, et see on tema ise. Peegli vahendusel märkab imik liikumist ning muid detaile ruumis, peegel muutub talle omamoodi «aknaks» maailma. Hiljem, 6—7-kuuselt hakkab ta peeglist ennast ära tundma, muljeterohkus ümbrusest kasvab. Peegel on asetatud plastmassist lillekujunditega raami (nii on mugav kinnitada peeglit voodi kohal asetsevatele toele). 2-aastastele paigutatakse peegel lapse nukunurka.

Teise komplekti kuuluvad «riputised» ja kõristid. Rööbiti lapse ja täiskasvanu emotsionaalse suhtlemisega soovitatakse lelusid ka iseseisvaks tegelemiseks. Selleks vajatakse helisevaid pallikesi, ka liikuvaid, veerevaid mänguasju, mis innustavad imikut roomama. Istumisel avardub lapse tegevusväli veelgi, ta saab vabaks käed ja hakkab vilkalt mängima mõlema käega. Aegamööda hakkab imik kooskõlastama käe ja silma tööd. On taas hulgaliselt variante. Kasulikud on nõõri külge riputatud pulgakased (joonis 2—2). Libistades kätega üle pulkade, tunnetab imik materjali, saab pulki nõõrist üles ja alla tõmmata jne. Lisame veelgi erinevamaid kujundeid (silindrid, koonused, kerad), joonis 2—1). Sobivad on erineva faktuuri, konaruste ning vöötidega lelude (fotod 1—2). Niisuguseid kanne saab laps silmitseda, kõristada, raputada, veeretada, asetada ühest käest teise. Huvipakkuvad on samuti süvendite ning aukudega lelude (foto 3) arendamiseks sõrmede peenmotoorikat. Lapsel on võimalus esineda «avastajana»: läbi augu saab vaadata sõrme auku ja sealt läbi pista, koputada vastu põrandat jne. Käepidemed on disainitud juba lapse käe järgi. Niisuguseid kannid soodustavad lapse üldkehalist arengut, tugevdavad õlavöö lihaseid.

Juba 7—8-kuusele soovitatakse valmistada pehmest materjalist mänguasi (koer, kass), millel midagi kõrisevat sees. Sellega saab laps iseseisvalt mängida, see ei tee lapsele haiget. Ka esimene nukukomplekt soovitatakse iseseisvaks mänguks; see võib olla natuke kohmakas, lõbusa näo ja suurte elavate ning ilmekate silmadega.

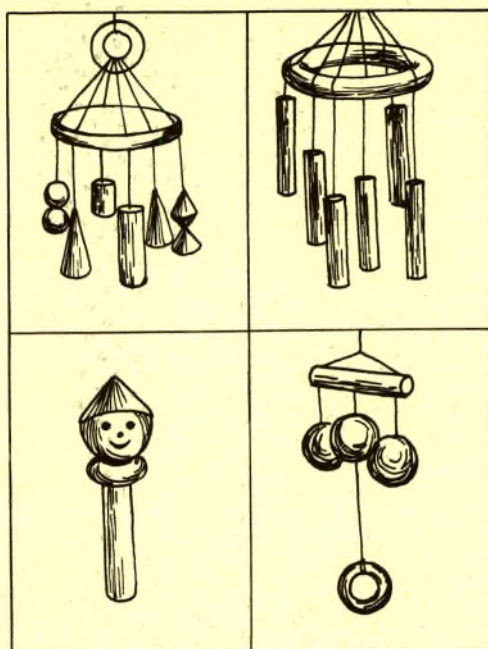
Kolmanda komplekti mänguasjade kaudu süvendatakse esemete erinevate omaduste tajumist, õpetatakse mängima (täiskasvanute ettenäitamise läbi õpib laps jäljendama nende tegevust). Mänguasjad muutuvad mingi kindla eesmärgi saavutamise vahendiks, laps jõuab siitkaudu kannide praktilise kasutamiseni, tehes nii suure sammu edasi oma vaimses arengus.

Täiesti seaduspärast nähtust täheldatakse 8.—9. elukuul. Laps märkab, et esemeid on võimalik visata, laiali loopida. Taas on «avastaja», muljete hankija: miks ese kukkus, kuhu veeres, millist häält tegi jne. Selleks antakse lastele kogum erinevast materjalist erineva raskusega esemeid laialiloopimiseks. Esialgu laps vaatleb neid, seejärel kombib, sageli paneb suhu ja alles siis viskab maha. Raskem ese kukub kiiremini ja lähemale, kergema heli kostab hiljem, ese ise aga veereb kaugemale.

Aastasele lapsele antakse kätte esimesed ehitusmaterjalide komplektid, üksikutega neist on ta juba tuttav. Kehalise arengu huvides vajatakse rohkesti eestlõkatavaid ja järelveetavaid mänguasju, mis kõndi toetavad. Vajalikud on tinglikud, sümbolised nukud ning loomade figuurid. Eriti rõõmustavad last just «näpunukud» (värvikalt esiletoodud nägu, suu, silmad), neid näitab täiskasvanu. Meeleolukad on üleskeeratavad mänguasjad, lõbustavad vahendid. Lastele meeldib asetada esemeid ühest kohast teise, seepärast soovitatakse neile kätte anda suuri karpe, kuhu nad saavad asetada väiksemaid mänguasju (kõristid, piiksuvad kummiloomakesed, pallid, erineva kuju ja vormiga esemed) ja neid sealt välja võtta. Lapsed mängivad palju põrandal.

Neljas komplekt on mõeldud 1,5—2-aastastele. Kui varem laps mängis rohkem üksikute mänguasjadega, siis nüüd suudab ta aimata juba esemetevahelisi seoseid. Mänguks ei piisa ainult nukust, lisanduvad nukuvanker, riided, voodi, tool, laud jne.

Populaarsed on matroškad. See mänguasi toodi meile enam kui 100 aastat tagasi hoopis Jaapanist. Moskva-lähedases mõisas elasid möödunud sajandi lõpul paljud suurepärased vene kunstnikud, nagu Serov, Repin, Vasnetsov jt. Nende kätte sattuski juhuslikult puust jaapanlane, mille sees oli kogu jaapanlase perekond: ikka iga järgnev eelmisest väiksem. Kunstnike palvel valmistas samasuguse mänguasi Zagorski mänguasjademeister



Vassili Zvjozdotškin. Nukud värvis kunstnik Sergei Maljutin. Nõnda sündis esimene vene matroška. Praegu ostavad seda nukku meilt enam kui 30 riiki; ta on laste üks meelisasjadest.

Nukunurkade jaoks vajatakse suurt nukumööblit. Ehitustegevuseks kasutatakse erineva vormiga materjale: kuubikuid, silindreid, risttahukaid, prismsid, kaari jne. Iga detail on esindatud kontrastses suuruses: suured ja väikesed. Hästi meeldivad lastele veel mosaiikkuubikud, mis pakitud kuubikukujulisse karpi ning värvitud eri toonides. See võimaldab luua erivärvilisi kombinatsioone. Sel perioodil tekib seos sõna ning eseme, sõna ja tegevuse vahel; seega aitavad mänguasjad kaasa lapse kõne arengule.

Viendasse komplekti kuuluvad mänguasjad toetavad matkimismängu ja algse rollimängu teket. Mänguasi võib mängus juba mingit osa täita, mängu sisus on esilekündiv koht suhtlemisel. Tähtis on kannide ja lapse poolt kasutatavate esemete välimus, esteetiline kujundus. Selle kaudu hangitakse informatsiooni esemete suuruse, konstruktsiooni, omaduste (kaal, lõhn, värvus, heli, elastsus jne.) kohta. See on vajalik nimelt laste sensoorse arengu jaoks. Peale spektrivärvide on kolmeaastane tuttav ka musta ja valge värvusega. Nukunurgad täienevad uute vahenditega. Sellesse komplekti kuuluvad kõik mänguasjade liigid. Laste keskendumisvõimet arendavad spetsiaalse konstruktsiooniga laud kaelihaste tööks, silmade ning käe koostööks, mõtlemise ning tähelepanu virgutamiseks. Lapse tegevusse tekib matkimismäng ja ta püüab kõike ümbrusest jäljendada.

Nukk on mänguasjade kuninganna ning vanemaid mänguasju üldse. Nukk peab olema lapsele eakohane. Väikesele lapsele põhjustab suur raske nukku vaid hirmu. Juba imik eelistab tnglikku nukku. 6—7-kuusele näitame ja anname kätte manipuleerimiseks 30 cm suuruse kummist nuku. 8-kuusele kuni 1,5-aastasele on nukku inimese tähendusega, nukud on valmistatud pehmest materjalist, kummist või plastmassist (40 cm). Teisel eluaastal vajab laps lihtsa, lakoonilise lahendusega nukku, millel ta suudaks üles leida suu, silmad, käed, jalad. Nukku peab olema mugav käes hoida (35—45 cm). Kolmeaastased vajavad detailirohkemat, keerulisemat nukku, mille käsi-jalgu saab liigutada, samuti peaks olema teda mugav riietada. Lapse mäng niisuguse nukuga kujuneb pikaajaliseks (10—15 min.) ning huvitavaks. Armsad on endiselt kaltsunukud, neid on mõnus kaissu võtta, vajadusel kappi paigutada jne. Igal lapsel peaks olema mitu eri suurusega nukku. Suuremad vajavad enam väiksemaid, et neid teki sisse mässida ja ühest kohast teise kanda. Maast-madalast tuleb õpetada hooldlikku suhtumist nukkudesse kui elavisse. Siit saab laps esimesid suhtlemiskogemusi. Nad käituvad nukkudega just nii, nagu nendega vanemad või kasvataja. Maimikute juures olulist soolist diferentseerumist mänguasjade valikus pole veel märgata, tüdrukud ja poisid mängivad meelsasti nii nukkude kui ka autodega.

Nukk kannab endas rahvuslikku, vahest ka muinasjutulist koloriiti. Igal rahvusel on laste poolt eelistatavamad nukud ning suhtumist nukusse vormitaksegi lastele tuttava rahvusliku algmaterjali põhjal.

Mänguasi ilma täiskasvanu abita ei arenda last. Tänu kasvatusel ning arendavale õpetamisele tekivad lapsel esimesed mänguasjadega tegelemise viisid. Toonitame, et mänguasjad ei pea olema ainult lihtsad, meeldivad, värviküllased ajaviitevahendid, vaid lapse arengule ning tema kasvavatele võimetele vastavad. On ju imiku-maimikuiga kiireim arengu- ning saavutusteiga. Eakohased lelude arendavad laste tunnetustegevust, pakuvad erinevaid suhtlemiskogemusi ning aktiveerivad kõnet.

Kirjandus

1. Демидов В. Новый ключ к старым тайнам. — «Наука и жизнь», 1978, № 8.
2. Новоселова С., Локуциевская Г., Кожухова Н. Для самых маленьких. — «Дошкольное воспитание», 1978, № 4, 5, 6.
3. Реферативный сборник «Производство игрушек», 1975, № 5, 1976, № 11.

LAPSEKEELE UURIMISEST EESTIS

HEINU LUPP

Esimesed uurimused lapsekeelest ilmusid Eestis sajandi esimestel aastakümnetel ajal, mil maailma paljudes maades kasvas huvi lapse vaimse arengu, sealhulgas keelevahendite omandamise probleemide vastu. Kõrvuti ülevaadetega mujal kogutud andmetest ning teiste uurijate seisukohtadest leidub nendes töödes tähelepanekuid ja järeldusi, mis on arvestatavad tänapäevalgi.

Üks esimesi niisuguseid töid on J. Mägiste «Paar sõna lastekeelest», mis nägi trükimusta Emakeele Seltsi ajakirja «Eesti Keel» 1924. a. esimeses numbris.¹ Põhjendades teema valikut vajadusega senisest rohkem uurida keelt eaklassi või elukutseklassi raamides, märgib autor, et «kõige iseseisvam eaklassi keeltest on lastekeel». (J. Mägiste sõrendus — H. L.)² Ja lisab samas: «Nagu lapsed oma kehaliste, kõigepealt aga vaimliste võimete poolest on muude igapäevadega võrreldes erilises seisukorras, nii ka nende vaimusisuse väljendaja — keel».³ Tsiteerides H. Otto ja M. Sterni andmeid, väljendab J. Mägiste arvamust, et «lapse mõttekäigu elementaarsuse juures jääb tema kõige varasemate ja abitumategi kõnelemiskatsete jälgimisel palju ruumi tähtsate keelepsüholoogiliste tähelepanekute tegemiseks».⁴

Oma arvamuse edasisel põhjendamisel toetub autor H. Ojansuule ja L. Kettunenile, kes ammutasid lastekeelest seletusvõimalusi mitmetele keele häälikulistele ootamatustele, leides ühtlasi vastavaid näiteid soome-ugri keeltest, sealhulgas isiklike vaatluste alusel eesti keelest. J. Mägiste selgitab neid tendentse ja viise,

¹ Mägiste, J. Paar sõna lastekeelest. — «Eesti Keel», 1924, nr. 1, lk. 1—9.

² Samas, lk. 2.

³ Samas, lk. 2—3.

⁴ Samas, lk. 3.

kuidas lastekeele sõnad võivad kanduda üldkõnekeele varasse.

Eesti lastekeele tähtsamaks ja üldkõnekeelest laiemalt tarvitataavaks foneetiliseks omaduseks peab autor palatalisatsiooni. (J. Mägiste sõrendus. — H. L.) Näidetena nimetab ta pu ñ ü 'punane härg'; ku l' ü 'pardipoe', kõ l' ü 'miski peen, õhuke asi' jt., mis paljudel juhtudel just niisuguse lihtsustatud vormi ja palatalisatsiooniga on läinud üldkõnekeelde. Huvitav on autori arvamus, et palatalisatsiooni kui lastekeele omapära püsivusele on oluliselt kaasa aidanud ammed-lapsehoidjad, kes kasutavad palatalisatsiooni hellituste ja helluse väljendamiseks. Paljudes hilisemates uurimustes on see seisukoht leidnud kinnituse: lapsehoidjad, ka emad, kohandavad sageli oma kõne lapse väljendustega (ka «pudikeelega»), lükates nii tahes-tahtmatult edasi normipäraste vormide kinnistumise.

Esitades veel mõned lastekeele kommenteerimise võimalused (spetsiaal-lastekeelised laensõnad; vananenud sõnad ehk arhaismid lastekeeles), nendib autor, et «mingisuguste veenvamate põhimõtete üleseadmiseks eesti keele piirides on materjali liiga vähe ja seegi juhuslik. Õieti teda polegi, sest tema kogumiseks meil pole midagi tehtud. Allakirjutanu võttiski nende küsimuste üle siin sõna just ainult selleks, et näidata katsuda, et tähtis on ka näiliselt nii tühisest laste ja lastehoidjate ühisest keelelisest loomingu ülevaade saada kogu eesti keelealalt selleks, et tema teaduslikul läbitöötamisel midagi lõplikult tühendavat teha».⁵ (J. Mägiste sõrendus. — H. L.)

J. Mägiste pöördub avalikkuse poole palvega teha vastavaid keelealaseid ülestähendus ja saata need Tartusse Emakeele Seltsi nimele. «See töö on loodetavasti asjast huvitatule palju vähem tüütav ja kuiv, kui miski tavaline keele registreerimine...»⁶ Õige on ka autori seisukoht, et «kõige kergem oleks see töö muidugi, kui oleks käepärast valmis kindlasti süstematiseeritud küsitlemisõnastik».⁷ Et aga selline küsimustik puudub, siis pakub J. Mägiste üldiselt tuttavama lastekeele sõnavara leidmiseks välja oma «lühikese, enam-vähem juhusliku jaotluse:

I. Laps ise ja inimene; tema omadused (kuri, hea jne.), teod ja toimingud ning olukorrad (söömine, magamine, hirm, häbenemine jne.).

II. Koduloomad (lehm, lammas, koer jne.) ja muu loomariik, kodu- ja metslinnud, putukad jm. elus ümbrus. Nende omadused, olukorrad ja tegevused.

III. Kodu ja hooned, mööbel, maja- ning tööriistad, puud, taimed ja muu eluta ümbrus. Nende omadused, olukorrad ja nendega ühendatud tegevused».⁸

Väärrib tähelepanu, et see nn. jaotlus on eeskujuandev ja kooskõlas nende nõuetega, mida esitatakse tänapäeva lastekeele uurijatele. Jaotluse silmaspidamine annab võimaluse jälgida lapse teadmisi niihästi nimi- kui ka tegu- ja omadussõnadest, samuti lapse oma keelelist loomingu teatud valdkondade tundmaõppimisel.

Ülevaate sõnavara omandamisest ja lapse kõne kujunemisest, domineerivalt teiste maade uurimuste alusel, leiab ajakirja «Kasvatus» 1924. a. numbritest.⁹

1935. a. avaldab A. Saareste ajakirjas «Eesti Keel» nr. 4—6¹⁰ ja järgmisel, 1936. a. ka eraldi raamatukesena kirjutise «Hilinenud lastekeelest Eestis».¹¹ Selles analüüsib autor Jäärja kandi puudulikes suhtlemisoludes kasvanud kahe lapse, 10-aastase Kaljo Karbuse ja 8-aastase Aino Karbuse omavahelise kõne ja sõnavara iseärasusi. Seejuures toetub A. Saareste küllalt suurele allikmaterjalile, mis on kirja pandud toleaege Alliku Algkooli õpetaja J. Kuninga, doktor A. Koordi ja autori enda poolt (osa materjali on fikseeritud koos P. Aristega).

Kirjutises leiavad käsitluse mõlema mainitud lapse keelele omased erijooned: palatalisatsioon (näiteks lest 'kleit'; niin 'nina'; suiist 'suits'; sull 'sulg'); konsonantide pikenemine (varr 'vares'; pöss 'peopesa'); häälikute asendamine (torv 'korp'; tiima 'keema'; nuta 'nuga'; keld 'selg'; rata 'raha'; lita 'liha'; pehkel 'pähkel'; keer 'käärid'; peber 'paber'; pudal 'pudel'); konsonantide ja vokaalide või tervete silpide ärajätmine (peel'g 'peegel'; küünok 'küünarnukk'; kornd 'korsten'; sinis 'sinine'; ete 'aitäh'; obin~oba 'hobune'; ratt 'jalgratas'; rebä 'rebane'; lusi 'lusikas'; lipa 'liblikas') jm. Kirjutises analüüsitakse veel muid sõnamoonutusi, samuti kõrvalekaldumisi morfoloogias ja süntaksis. Mitmed näited anna-

⁸ Samas, lk. 9.

⁹ Põld, P. Inimese arenemine ja emakeele mõju sellele. — «Kasvatus», 1924, nr. 11, lk. 321—325 ja nr. 12, lk. 360—364.

¹⁰ Saareste, A. Hilinenud lastekeelest Eestis. — «Eesti Keel», 1935, nr. 4—6, lk. 105—124.

¹¹ Saareste, A. Hilinenud lastekeelest Eestis. — Eesti Keele Arhiivi Toimetised 5 a, Tartu, 1936.

⁵ Mägiste, J. Paar sõna lastekeelest.

— «Eesti Keel», 1924, nr. 1, lk. 9.

⁶ Samas, lk. 9.

⁷ Samas, lk. 9.

vad tunnistust laste omapärasest sõnade tähenduse tundmisest. Nii mõistavad 10-aastane Kaljo ja 8-aastane Aino ring all 'sõrmust' ja 'tükk' all 'kirja'. Sõna piip tähendab 'piipu', aga ka 'paberossi'; šerv 'järve' ja 'oja'.

Analüüsid edasi küsimust, kuidas laps, nagu ka üldse inimene, on keeleliselt loomevõimeline, leiab autor, et tegelikkuses ei saa nn. uudissõna luua ei millestki. Tavaliselt toimitakse juba olemasolevat ainet edasi arendades ja uudissõna on ikkagi «mingi juba kuuldud sõna vahel vägagi kauge moonutis».¹² Samalaadsele seisukohale jääb autor ka Jäärja kandi laste hilinenud keele kokkuvõtval hindamisel. Seejuures juhib A. Saareste tähelepanu miljöõtegurite erilisele osale lapse sõnavara ja kõne kujunemisel. Ta kirjutab:

«Ülalesitatud keeleline eriilme, morfoloogiline, süntaktiline algelisus ja sõnavara kehvus kahel (koguni kolmel kuni neljal) kooliealisel lapsel Jäärjas on peajasjalikult muidugi tingitud sidemete vähesusest nende laste ja muu ühiskonna vahel, nende isoleerumist eriliselt soodustavast olukorrast. Lapsi ligemalt tähele pannes ja tundma õppides ei saaks üldse küsimussegi võtta nende loomupäraseid nõrgemaid orgaanilisi või vaimseid eeldusi. Võimalik oleks nende laste juures jälgida hoopis vastupidist, s. o. puudulikult õpitud keele takistavat mõju nende vaimuelu arenemisele.»¹³

Üksilduses kasvanud ja hilja rääkima hakanud laste keele üksikasjalisem käsitlemine laseb autoril lõpuks tõmmata paralleeljooni murrete tekkimislooga Eesti keelealadel. Ta ütleb:

«Kui nüüd puuduks kooli korrigeeriv mõju või see oleks lühiaegsem, nõrgem, ja kui ka selle kolga (s. o. Jäärja — H. L.) side oleks kaugemate ümbrustega veelgi lõdvem, ühe sõnaga, kui meie praegusaegse kultuuri reguleerimis- ja tasandamistegurid puuduksid, võiks nende laste erikeelest juba õige pea, ühe või paari sugupõlve jooksul, sugeneda häälikuliselt ja grammatiliselt struktuurilt ning muuski suhtes õige erinev murrak.»¹⁴

Niisiis toob hilinenud lastekeele uurimine A. Saareste (niisugust hilinenud lastekeelt leidis kolmekümnendatel aastatel kahtlemata veel mujalgi Eestis!) olulisele järeldusele, et murrete tekkimise peamisi põhjusi tuleb otsida ei kusagilt mujalt kui rahva sotsiaalsest olustikust. Seetõttu saab

A. Saareste tööd pidada üheks huvitavamaks ja ühtlasi ka tõsisemaks näiteks sellest, millised võimalused peituvad lapsekeele asjatundlikus ja täpses jälgimises.

1935. aastast pärineb ka V. Alttõa intrigeeriva pealkirjaga töö «Õpilaste sõnavara ravist»¹⁵, milles võetakse ette katse analüüsida adjektiivide tarvitamist Tallinna algkoolide lõpuklassides. Autor vaatleb adjektiivide esinemist seitsmekümnes kirjandis, mis pärinevad erinevate õpilaste, niihästi poiste kui ka tütarlaste sulest. Kokku on vaatluse all 61 erinevat adjektiivide üldarvu 524.

Pärast omadussõnade esinemissageduse protsentuaalset võrdlemist ja sõnade sisulist analüüsi teeb autor järelduse, et algkoolilaps tarvitab «äärmiselt neutraalseid, tundeahtraid omadussõnu ja neid pea ainult otseses tähenduses, mitte metafoorselt».¹⁶ Ja jätkab edasi samas: «Algkoolilaps on sõnavalikult (mis puutub vähemalt adjektiividesse) asjalik ja paindumatu».¹⁷ Oma järelduse kinnitamisel viitab V. Alttõa «keskkooli «noorkirjaniku» alliteeruvale epiteetide ja atribuutide uputusele»¹⁸ ning F. Tuglase kunstipärasele ja varjundirikkale omadussõnade valikule. (Siinkohal on jutt kirjaniku reisikirjeldustest. — H. L.)

V. Alttõa arvates peitub omadussõnade nigela kasutamise põhjus selles, et «töö sõnavara alal koolipraktikas (siin on peetud silmas algkooli) on jäänud kuidagi tagaplaanile. Pealegi pole kindlaks tehtud, mida sel alal õieti peab saavutama».¹⁹

Toetudes kirjandite analüüsile ja ilmselt ka isiklikele muudele tähelepanekutele, peab V. Alttõa sõnavaraalase töö huvides vajalikuks alustada vastavate eriharjutustega juba esimeses klassis. «Sõnade küllus tähendab ka mõistete rohkust, sest väljaõeldamatu mõiste on segane, piiritlematu».²⁰ Sõnavaraharjutustes soovib autor omalt poolt otsida esemete ja taimede osade ning omaduste nimetusi, vaadelda pilte, leida vastastähenduslikke sõnu ning metafoorseid väljendeid.

Et vaatlusi õpilaste keelest pole tehtud ja konkreetseid andmed laste keskmistest võimetest kõnesoleval alal puuduvad, kutsub autor üles käsitlema tööd sõnavara alal kui omaette ülesannet.

¹² Saareste, A. Hilinenud lastekeelest Eestis. — «Eesti Keel», 1935, nr. 4, lk. 122.

¹³ Samas, lk. 123.

¹⁴ Samas, lk. 123.

¹⁵ Alttõa, V. Õpilaste sõnavara ravist. — «Kasvatus», 1935, nr. 1, lk. 19—25.

¹⁶ Samas, lk. 22.

¹⁷ Samas, lk. 22.

¹⁸ Samas, lk. 22.

¹⁹ Samas, lk. 20.

²⁰ Samas, lk. 23.



KROONIKA

17. ja 18. mail toimus Tartus õppefilmide ja diamaterjalide esimene ülevabariigiline ülevaatus, mille korraldasid Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium ning Tartu Riiklik Ülikool. Ülevaatus eesmärk oli selgitada, missuguses ulatuses toimub kõrgkoolides ja keskeriõppeasutustes õppeprotsessi näitlikustamine tehniliste vahendite abil ning milline on valmistatud filmide ja diavahendite sisuline, meetoodiline ja esteetiline tase.

Ülevaatusel oli esitatud 21 filmi, nendest 9 demonstreeriti ka osavõtjatele. Esimese preemia pälvis mitmete TRÜ filmide autor **E. Sakk**. Diafilme esitati 19. Diapositiivide kogusid oli kõige rikkalikumalt — 105. Nendest paremateks tunnistati **T. Ounapuu**, **E. Tamme** ja **J. Marrani** valmistatud. Valgustahvli kilesid esitati 12, fonogramme 5.

Enamiku tehnilisi vahendeid esitas TRÜ, 29 keskeriõppeasutused. Täiesti kõrvale olid jäänud ERKI ja TRK. Ülevaatusel zürri esimees Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi Koolivalitsuse juhataja **R. Murel** nentis, et mõned kõrgkoolid ei ole ülevaatusesse suhtunud täie tõsidusega. Kui TRÜ oli valmistanud erialaste diavahendite kõrval ka meetoodika-alaseid filme ja diavahendeid, siis TPedi oli esindatud vaid ühe filmiga. Esitatud materjalid olid väga eritasemelised.

Zürri pidas vajalikuks samalaadseid üritusi korraldada edaspidi regulaarselt. Ülevabariigilisele ülevaatusel peaks eelnema õppeasutusesisene, kust vaid paremad pääseksid esindama oma kooli.

Õpetajatel oleks huvitav tutvuda ülevaatus kataloogiga, sest koolimeetoodika alaste tehniliste vahendite arv oli küllalt suur. TRÜ on valmis neid laenutama ja mitmete puhul võiks kõne alla tulla nende paljudamine üldhariduskooli tarvis.

Ülevaatusel esines efekandega loengute näitlikustamisest Eesti NSV teeneline õpetaja **H. Palamets**. Kuidas kasutada diapositiive ja kilekomplekte füüsika õpetamiseks, seda tutvustas Tartu kaugõppekeskkooli õpetaja **J. Marran**. Sisukas ning mõtterohke oli Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumi direktori asetäitja **A. Altmäe** efekanne auditooriumide ja õppekabinettide rajamisest.

BIBLIOGRAAFIA

1977. AASTAL
ILMUNUD
PSÜHHOLOOGIAKIRJANDUST

PSÜHHOLOOGIA ÜLDKÜSIMUSED

Afasižev, Marat. Psühhoanalüüs ja kodanlik kunst. [Vene kl. tlk. J. Olep ja P. Pärni. Toimet. P. Tulviste.] Tln., «Kunst», 1977. 84 lk. — Kirj. lk. 78—82.

Kurg, Ingmar. Ruffa aeglaselt. Kaas ja pildid Kaljo Itra. [Inimeste käitumisest tänavaliikluses. Psühholoogist autori liiklusteemalisi ringhäälinguesinemisi.] Tln., «Valgus», 1977. 52 lk., ill.

Saarma, Jüri. Psühhopatoloogia. [Käsiraamat.] Tln., «Valgus», 1977. 243 lk., portr. (Scripta medicorum). — Kirj. lk. 232—233. — Ainereg. lk. 239—241.

Saksakulm, T. Psühholoogide ja sotsioloogide kasutamise vajadusest Eesti NSV rahvamajanduses. [Tln., ENSV Inform. Inst., 1977.] 10 lk. (Eesti Teadus- ja Tehnikainform. ning Majandusuuringute Inf. Inform. 1. 3. Sotsiaalse arengu planeerimine.) — Kirj. 6 nim.

Titma, Mikk, Kenkmann, Paul. Noore põlvkonna probleemid. Tln., «Eesti Raamat», 1977. 143 lk., ill. — Kirj. lk. 139—141 (82 nim.).

Uusma, Olo. Tunne iseennast ja oma last. [Lapse vaimsest arengust.] Tln., «Valgus», 1977. 88 lk.

Vaimne tervis. [Kogumik.] Koost. J. Saarma. 2., täiend. ja parand. tr. Tln., «Valgus», 1977. 416 lk., ill.

Autorid: J. Saarma. — E. Vasar. — M. Kask. — M. Uibo. — S. Oja. — H. Kadastik. — A. Kadastik. — Ü. Uusma. — K. Aru.

Личность и деятельность. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. (27 июня — 2 июля 1977 г., г. Москва.) [Гл. ред. Леонтьев, А. Н.] М., Изд-во Моск. ун-та, 1977. 123 с. (Акад. пед. наук СССР, АН СССР. М-во высш. и сред. спец. образования СССР. О-во психологов СССР.)

Симпозиум III. Эмоции и личность Э. Ю. Пунг. О психофизиологических характеристиках психических состояний, с. 74.

Миккин, Хенн Хейнович. Роль коммуникативных движений в межличностном общении. [Автореф. дисс. на степень канд. наук. Психол. науки.] М., 1977. 18 с. (Московский гос. ун-т.) — Списки работ авт. с. 17 (7) назв.

Муруттар, Ассер Алексисович. Опыт комплексного исследования удовлетворенности деятельностью в трудовых коллективах. Автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. философ. наук. Л., 1977. 24 с. (Ленингр. гос. ун-т им Жданова. Философ. фак.) — Списки работ авт. с. 22—23 (9 назв.).

Проблемы психологической диагностики. Теория и практика. Сборник статей. Под ред. К. М. Гуревича и Ю. Л. Сызьда.

[Предисл.: К. Гуревич.] Таллин, [НИИ пед. ЭССР], 1977. 234 с. с илл. (М-во просвещения ЭССР. НИИ пед. ЭССР. НИИ общей и пед. психологии АПН СССР.) — Списки лит. в конце статей. — Резюме статей на англ. яз.

Авт.: К. Гуревич. — Ю. Сызрд. — К. Сакс. — И. А. Рапопорт, И. Соттер. — О. Кярнер. — Д. В. Богоявленская. — В. И. Лубовский, Л. В. Яссман. — П. Б. Шошин. — М. К. Акимова. — Ю. Н. Гантман. — В. С. Клягин, А. Н. Ковалев. — В. С. Клягин, А. К. Гордеева, В. К. Мульдаров. — В. Т. Козлова. — Э. П. Рябинкина.

Психологические концепции совершенствования управления производственной организацией. Материалы симпозиума. Тарту, [ТГУ], 1977. 136 с. с илл. (ТГУ. Комитет по управлению Совета научно-технических обществ ЭССР.) — Списки лит. с. 21, с. 50, с. 54—55.

Авт.: У. Сийманн. — В. А. Абрамкин. — Т. А. Алифанова. — Л. Аллика, М. Хенно. — Т. Анспери. — И. Асу. — Ф. Ф. Аунапу. — М. Вяля. — А. Л. Журавлев, В. Ф. Рубахин. — А. В. Казаков. — А. А. Кидрон. — А. А. Кидрон, М. А. Метса. — Л. Д. Кудряшова. — Ю. Кяосаар. — Г. Г. Левина, Ю. В. Левин. — Я. Лейманн. — В. Лившиц, А. Пуу. — Х. Миккин. — М. Э. Пакоста. — П. А. Пясс. — Э. П. Райхман. — Т. Руубел, У. Траат. — Л. В. Савельев. — Т. Саксакулм. — Е. Э. Смирнова. — У. Траат. — К. Р. Хаав. — А. Л. Журавлев, Г. И. Терехова. — Л. Ауварят. — И. Н. Волков. — Г. А. Вукс. — Э. Вяэн. — М. Кязэрт. — В. С. Плоом. — Э. Пээтс. — Я. К. Ребане. — М. Сийманн. — Ю. Хансон. **Саксакулм, Т.** О потребности использования психологов и социологов в народном хозяйстве Эстонской ССР. [Таллин, 1977.] 11 с. (Эст. НИИ науч.-техн. информации и техн.-экон. исследований. Информ. листок. 4. Планирование социального развития.) — Список лит. в конце текста.

Труды по психологии. Тарту, [ТГУ], 1977. (Учен. записки ТГУ ...) — Загл. также на эст. яз.: *Tõid psühholoogia alalt*; на англ. яз.: *Studies in psychology*.

5. Психология восприятия и познавательных процессов. [Отв. ред. П. Тульviste.] 127 с. с илл. (Учен. записки ТГУ. Вып. 424.) — Списки лит. в конце статей. — Часть текста на англ. яз. — Рез. статей на англ. или русс. яз.

Авт.: К. Тойм. — Л. Чхиквишвили, Я. Вальсинер, М. Ласн. — J. Valsiner,

H. Lestsepp. — Ю. Аллик, А. Луук, Я. Хуйк. — Х. Миккин. — Я. Хуйк. — Я. Хуйк, Ю. Аллик. — А. Луук, К. Луук, Я. Хуйк, Ю. Аллик.

6. Проблемы психической деятельности. [Отв. ред. Т. Лаак.] 170 с. с илл. (Учен. записки ТГУ. Вып. 429.) — Списки лит. в конце статей. — Часть текста на англ. яз. — Рез. статей на рус. или англ. яз.

Авт.: А. Луук, А. Лившиц. — Т. Бахман. — В. Лауртис, К. Крицонас, А. Луук, Я. Хуйк, Ю. Аллик. — К. Тойм. — М. Heidmets. — Т. Niit, J. Valsiner. — J. Allik, M. Tepp, A. Livshits. — А. Луук, В. Барабанчиков, В. Белопольский.

ÕPPEMETOODILINE KIRJANDUS. PROGRAMMID

Diferentsiaalpsühholoogia õppe-metoodiline juhend ajalooteaduskonna psühholoogiaosakonna IV kursuse kaugüliõpilastele. [Trt., 1977]. 11 lk. — Trükiandm. koost.: K. Toim. — Rotaprint.

Lauristin, Marju, Vihalemm, Peeter. Massikommunikatsiooni teooria. Õppevahend žurnalistika üliõpilastele. Trt., 1977. 94 lk., joon.; 1. fab. — Kirj. lk. 91. (TRÜ. Eesti keele kateeder). — Rotaprint.

Metoodiline juhend psühholoogia üldkursuse ja pedagoogilise psühholoogia omandamiseks ajaloo- ja filoloogiateaduskonna III kursuse mittesatsionaarsetele üliõpilastele. [Tln., 1977]. 15 lk. — Trükiandm. koost.: A. Lunge.

Metoodiline juhend tootmisorganisatsiooni juhtimise täiustamise psühholoogilise kontseptsiooni (PK) rakendamiseks. Trt., 1977. 35 lk. (TRÜ. Tööstuspsühholoogia Laboratoorium.) — Tl. pöördel koost.: U. Siimann. — Rotaprint.

Õpilaste tundmisest: Juhend tootmispedagoogidele. / ENSV Teenindusmin. Projekteerimis- ja Tehnoloogiabüroo. Vast. koost. L. Vare. — Tln., 1977. — 20 lk.

Üldpsühholoogia õppemetoodiline juhend ajalooteaduskonna psühholoogiaosakonna IV kursuse kaugõppeüliõpilastele VII ja VIII semestriks. / Koost. K. Toim. [Trt., 1977.] — 10 lk. — Rotaprint.

Программы факультативных курсов школ с русским языком обучения. 2. Математика, география, охрана природы, лесоводство, здравоохранение, педагогика, психология. Таллин, 1977. 79 с. (М-во просвещения ЭССР.)

Koostas AMANDA TONISSON

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 31. 05. 1979. Trükkimisele antud 11. 07. 1979. Trükiarv 4550. Ofsetpaber nr. 1. 60x70/8. Trükipoognaid 7,5. Tingtrükipoognaid 5,85. Arvestuspooignaid 7,2. MB-05497. Tellimise nr. 1828.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

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

Vabaõhmuuseumi
pehmed õuemurud
rahuldavad
laste
tantsulusti



Vabaõhumuuseumi
taluõuel on
helisema
pandud
kandlelood

