

ISSN 0134-5656

Noukogueude **KOOL**

II • 1981





See sügisene spordiväljak, mille pilti esikaanel näete, oli 1961. aastal alles Saaremaa lodumets, koolimaja aga kasarmuna lage. Direktor Ants Teder, Eesti NSV teeneline õpetaja, hakkas siia Aste 8-kl. kooli rajama. Ühispere tööjõul sirgus park, tasandus murupind, valmisid katse- ja viljaaed, kasvuhooned, geograafiaväljak, iluaeda ilmusid purskkaev, rosaarium, puhkenurk. Kammiti läbi ümbruskonna kiviraunad ja põlluveered ning dolomiidist looduslikud skulptuurid rändasid kooliõuele. Täna on looduslike kujunduselementide kõrval sobiva paiga leidnud ERKI üliõpilaste kingitud skulptuurid «Hirv», «Torupillipuhuja», «Hobune» jm., mis suvisel praktikal Kaarma dolomiidikarjääris valminud (vt. esikaane sisekülj). Ekskursioonidelt toovad õpilased kaasa nähtud paikade kive. Üks selliseid pärineb Razlivist V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva puhul tehtud ekskursioonilt. F. Oki nimelise kooli pioneerimalev kannab kodusearlase V. Kingissepa nime ja teda kujutav dolomiitbüst (autor E. Taniloo) ilmestab majaesist väljakut.

Möödunud õppeaastal kaevas koolipere endale järve (Saaremaal öeldi, et kadedusest Kaali kooli vastu, kel järv õues), tegelikult on see rajatava väliujula veehoidla. Praegu kaunistab tiik veetaimede ja pöösastega pargi üht serva.

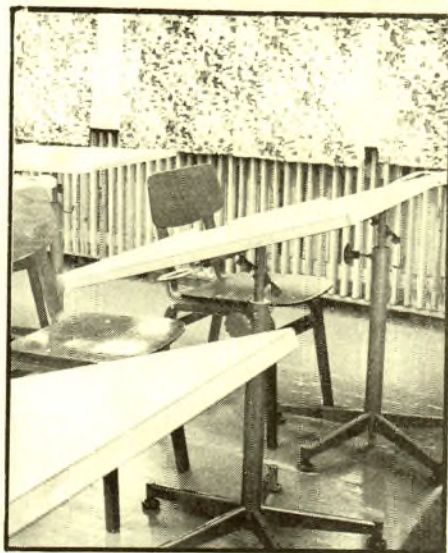
Väliujula ja spordikompleksi juures töötas kogu suve noor kehalise kasvatuse õpetaja Vello Liiv, V. I. Lenini nim. kolhoosi, kooli šefi stipendiaadina TPedl lõpetanu (vt. esilehel vasakul all). Tema õpilased toovad koolile spordiau.

Kooliaed köidab pilku isegi veel sügisel. Kooliaiaga näeb kõige rohkem vaeva keemia-, loodus- ja tütarlaste tööõpetuse õpetaja Valve Teder (vt. esiküljel üleval). Tema hoiab halja ka kooli rahvatantsutaime.

(Järg lk. 43.)



Novkoguinde
KOOL
reportaaž



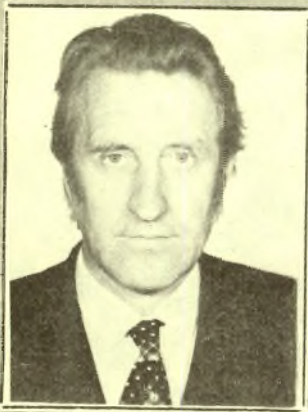
Nõukogude Kool

11 . 1981

- 5 **O. NILSON** Pedagoogikauuringud kümnendal viisaastakul Eesti NSV-s ●
- 9 **I. KRAANER** Ideelis-poliitilise kasvatustöö süsteemist Jõgeva keskkoolis ●
- 12 **O. TOOM** Kuidas kasutame kabinet-süsteemi eeliseid? ●
- 16 **A. ORGMETS** Ainekuu ja õpilaskonverents ainealase klassivälise töö vormina ●
- 20 **H. SIILBEK** Loodushoid ja kasvatustöö algklassides ●
- 22 **V. RAUDIK** Kooli psühholoogilisest teenindusest USA-s ●
- 24 **H. PALLI** Venemaa rahvastik XVII sajandist Oktoobrirevolutsioonini ●
- 28 **J. MIKK** Õppematerjali optimaalse raskuse näitajad ●
- 31 **A. REIGO** Nürmikute kirjaliku väljendusoskuse dünaamikast ●
- 35 **M. PEET** Õpilaste iseseisvast tööst kirjanduse õpetamisel kaugõppekeskkoolis ●
- 38 **A. RUUBEL** Ühe kutsekeskkooli ainekabinetid ●
- 40 **S. ASTOK** Keskkonnakaitse küsimused 7. ja 8. klassi keemiakursuses ●



IMBI MUHEL, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektori nooremteadur. 1964. aastast alates töötas Tallinna Pedagoogilises Koolis õpetaja ja metoodikuna. Töö kõrvalt lõpetas 1967. aastal A. I. Herzeni nim. Leningradi Riikliku Pedagoogilise Instituudi koolieelse kasvatus psühholoogia ja metoodika erialal. 1968. aastast PTUI-s. Koostanud ettevalmistusrühmade programmid ja metoodilised juhendid, «Meie lapse kirjavihiku» I, II, III, venekeelse «Meie laps õpib kirjutama» I, II (III osa koostöös V. Mineralovaga). Kaasautoriks 1. klassi kirjatehnika vihikule. Lastevanematele kirjutanud brošüüri «Meie last ootab kool».



EDUARD VÄÄRI, Tartu Riikliku Ülikooli soome-ugri keelte kateedri professor. Lõpetanud 1950. aastal TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna eesti keele ja kirjanduse osakonna soome-ugri keelte erihar. 1953. aastal kaitses kandidaadiväitekirja teemal «Sugulusalane sõnavara läänemere-soome keelis», 1975 doktoriväitekirja teemal «Algupäraseid liited liivi keeles», professori kutse sai 1980. Aastail 1976—1978 oli Helsingi Ülikooli eesti keele ja kirjanduse lektor. 25 aastat Eesti NSV Haridusministeeriumi eesti keele ja kirjanduse ainekomisjoni liige, tegelnud keele ortograafia ja metoodika küsimustega. Avaldanud «Eesti keele õpiku keskkoolile», töövihikuid ja mitmesuguseid metoodilisi materjale.

Värvifotod ja fotoreportaaž
MARGUS VIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXIX AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

44 I. MUHEL *Koolieelikute kirjutama*

õpetamisest ●

47 E. VÄÄRI *Keeleteaduslikke ja keele-*

andmeid «Perno Postimehes» ja selle

lisalehes ●

50 U. UIGA *Poistekooride laulupeost*

Tartus ja muust ●

54 *Soovitame* ●

O. НИЛЬСОН. Педагогические исследования в Эстонской ССР и X пятилетке.	5
И. КРААНЕР. О системе идейно-политического воспитания в Йыгеваской средней школе.	9
О. ТООМ. Как мы используем преимущества кабинетной системы!	12
А. ОРГМЕТС. Месячник, посвященный учебному предмету и ученическая конференция как формы внеклассной работы.	16
Х. СИЙЛЬБЕК. Охрана природы и воспитательная работа в начальных классах.	20
В. РАУДИК. Психологическая служба в школах США.	22
Х. ПАЛЛИ. Народонаселение России с XVII века до Октябрьской революции.	24
Я. МИКК. Показатели оптимальной степени трудности учебного материала.	28
А. РЕЙГО. О динамике умений письменного высказывания у глухих.	31
М. ПЕЭТ. О самостоятельной работе по литературе учащихся заочной средней школы.	35
А. РУУБЕЛЬ. Учебные кабинеты одного среднего профтехучилища.	38
С. АСТОК. Вопросы охраны среды в курсе химии 7-ого и 8-ого классов.	40
И. МУХЕЛЬ. Об обучении письму в дошкольном возрасте.	44
Э. ВЯЭРИ. Данные по лингвистике и по языку в газете «Пэрно Постимезс» и в приложении к ней.	47
У. УЙГА. О певческом празднике хоров мальчиков в Тарту и о другом.	50
Рекомендуем.	54



Koolinoored, õpilased ja üliõpilased!
Omandage visalt teadmisi,
kultuuri ja tööoskusi!

Armastage palavalt
Nõukogude kodumaad!
Olge aktiivsed võitlejad
Lenini ürituse eest,
kommunismi eest!

NLKP Keskkomitee hüüdlausest
Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 64. aastapäevaks)



Pedagoogika- uuringud kümnnendal viisaastakul Eesti NSV-s

OSVALD NILSON

Kümnnendal viisaastakul astuti suur samm edasi rahvamajanduse arendamisel ja oluliste sotsiaalsete ülesannete lahendamisel. Kümnes viisaastak tähistas elavnemist ka meie maa hariduskorralduses ja pedagoogilise mõtte arengus, mida suunasid NLKP XXV kongressi otsused ning NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu ühine määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvata- mise ning nende tööks ettevalmistamise eda- sisest täiustamisest».

Oma panuse nendes partei ja valitsuse di- rektiivdokumentides fikseeritud ülesannete täitmisel on andnud ka meie vabariigi peda- googikateadlased.

Möödunud viisaastaku uurimistöö tulemu- sena avaldatud materjalid on võrreldes eel- mise viisaastakuga arvukamad, nende ana- lüüs näitab küllalt olulist nihet teadurite endi kvalifikatsioonis: märgatavalt on tõusnud uurimistegevuse kvaliteeditunnetus ning, mis eriti rõõmustav, vastutus pedagoogikauuri- muste tulemuste rakendamise eest kooliprak- tikas.

Möödunud viisaastakul sai meie vabariigi pedagoogikateadurite pere täiendust. TRÜ, TPedI, PTUI pedagoogikateadurite kollektiivide kõrval moodustati VÕT-i juurde psüh- holoogia- ja pedagoogikateadurid, kelle üles- anne on loengulise töö kõrval õpetajate kvali- fikatsiooni tõstmise efektiivsuse uurimine. Oluliselt on laienuvad ÜPUI liikmete read. Mitmed teadlased ja õppejõud kaitsesid edu- kalt pedagoogikakandidaadi dissertatsiooni. Kõik see on võimaldanud oluliselt laiendada pedagoogikaalast uurimistööd.

Positiivseid nihkeid konstateerides ei taha me sellega väljendada rahulolu saavutatuga. Uurimistöö tulemuste koolipraktikasse raken- damise tee on veel liiga pikk ja kääruline; selle lühendamine ja õgvendamine nõuab or- ganisatsioonilist laadi küsimuste lahendamise kõrval uurimistöö intensiivistamist, efektiiv- semat koostööd pedagoogikateaduse ja kooli vahel, uurimistöö selgemat eesmärgistamist ning kompleksprogrammide kavandamist ja realiseerimist.

Möödunud viisaastaku pedagoogikaalase uurimistöö vabariiklikus koondplaanis oli fik- seeritud 27 teemat. Analüüsidest tehtud tööd selle plaani alusel, jaotan uurimused tingli- kult nelja ossa: kommunistliku kasvatus- e, didaktika ja ainetoodika, psühholoogia ning kooliajaloo probleemid.

Suur osa meie vabariigi pedagoogikatead- lastest on pühendunud kommunistliku kasva- tusega seondunud küsimuste uurimisele. Olu- line koht kuulus siin kasvatustöö näidisprog- rammi rakendamisele Eesti NSV koolides ning selle töö tulemuste üldistamisele. Vajadus nii- suguseks uurimistööks tulenes NLKP XXV kongressi otsustest, kus nähti ette tõhustada õpilaste kommunistlikku kasvatustööd selle kompleksse korraldamise abil. Kasvatustöö näidisprogramm suunab ning juhendab kor- raldama kasvatust komplekselt. Asja uud- suse tõttu oli vaja näidisprogrammi kooli- töösse juurutamisele kaasa aidata.

Avaldati ka metoodiline abimaterjal õpeta- jaile «Teoreetilis-psühholoogilisi vaatekohti seoses kasvatustöö näidisprogrammiga», mil- les konkretiseeritakse põhilisi kasvatusprint- siipe, nagu kasvatus komplekssus, õppe- ja kasvatustöö ühtsus, individuaalne lähenemine kasvatustöös ja kasvatus kollektiivi kaudu. Kasvatustöö näidisprogrammi juurde koostati nimestik, kust õpetaja leiab viimase 15 aasta jooksul kasvatus üldülesannete kohta ilmu- nud kirjanduse loetelu, kuid ka lektüüri kas- vatustöö kohta klassijuhatajatunnis, komso- moli- ja pioneeritöös ning perekonnas. Nimes- tiku teises osas loetletakse kirjandust õppe- aine kaudu korraldatavast kasvatustööst. Koostati lastevanemaile ja õpetajaile mõeldud kogumik «Kõlbelisest kasvatuses kodus ja koolis».

NLKP XXV kongressil omistati suurt täht- sust õpilaste ideelis-poliitilise kasvatus- e mitmesugustele aspektidele. Arvestades asjaolu, et õpilased veedavad suurema osa kooliajast tunnis, on loomulik otsida kasvatustöö efek- tiivsuse tõstmise reserve nimelt sellest kooli- töö lõigust, alahindamata klassi- ja kooliväli- ses töös peituvaid võimalusi. PTUI teadurite tähelepanu koonduski õpilaste ideelise kasva-

tuse tõhustamise võimalustele õppeaine kau-
du. Uurimused ei piirunud üksnes ühes või
teises aines kätkevad võimaluste määratlemi-
sega, vaid võtsid algusest peale rakendus-
liku suuna: töötada välja spetsiaalsed, tea-
duslikult põhjendatud meetodilised soovitused
õpetajatele ja vastavad abimaterjalid õpilaste-
le. Probleemi esialgseks kokkuvõtteks võib
pidada PTUI väljaandena ilmunud kolmeköi-
telist artiklite kogumikku «Ideeline kasvatus-
töö tunnis». Esimeses köites käsitletakse kas-
vatava õpetamise teoreetilisi lähtekehti, kahes
viimases aga esitatakse konkreetseid meetodi-
lisi näpunäiteid reaal- ja humanitaarainete
õpetamise ideelise suunitluse tõhustamiseks.

Mitmed uurimissuunad meie vabariigi kõrg-
koolides ja teadusasutustes seostuvad nii või
teisiti kõlbelise kasvatusprobleemiga. TRÜ
kommunistliku kasvatuslaboratooriumis,
Eesti NSV Teaduste Akadeemia insti-
tuutides ja TPI-s on uuritud noorsoo sotsiaalse
küpseuse ning kutsevaliku küsimusi, TPedI-s
kollektiivi kasvatamise ja sotsiaalse pertsept-
siooni probleemiatikat. Kõlbelisi küsimusi on
puudutatud ka massikommunikatsiooni-alas-
tes uurimustes. PTUI-s on kõlbelist kasva-
tust analüüsitud peamiselt üksiku aine õpe-
tamise raames, harvemini perekonna, töö,
mängu ja pioneiritöö kaudu. Siiani pole aga
tehtud ühtki katset kõiki neid meie vabariigis
tehtud uurimuste tulemusi lahti mõtestada
ja üldistada spetsiaalselt kõlbelise kasvatus-
aspektist.

Õpilaste ideelis-esteetilise kasvatus-
valdkonnas jätkas K. Lehe juhitud uurijate rühm
eri kunstiliikide seostatud käsitlemise võima-
luste otsimist. Uurimistöö arvestatavad tule-
mused on leidnud rakendamist õppeprogram-
mides ja -kirjanduses ning meetodilistes ju-
hendmaterjalides. Koostamisel on mahukas
monograafia «Eetiline ja esteetiline kasva-
tuses» (K. Leht, V. Pinn). Töö taotleb integ-
reerida eetilise ja esteetilise koosmõju kasva-
tusprotsessis ning annab kahtlemata uue imp-
puli sellealasele tööhustamiseks. Pedagoogi-
lise praktika seisukohast peetakse silmas üld-
kasvatustlikke eesmärgi ning aineõpetuslikku
suunitlust.

Vähem on meil tegeldud töökasvatuse proble-
emidega. Sellealane temaatika on olnud üsna
killustatud, mistõttu ka töö resultaatid hajuta-
tud pisiartiklitesse või üksnes selle tööloigu
tähtsust rõhutavatesse ülevaadetesse. Sama
võib öelda õpilaste klassi- ja koolivälise tege-
vusega seotud probleemistiku kohta. Oma
uute tööplaanide koostamisel peame nende
probleemidele vajalikku tähelepanu osutama.

Probleemi «Kollektiivi ja isiksuse interakt-
sioon kommunistliku kasvatusprotsessis»
uurijad TPedI-st ja ÜPUI-st akadeemik H. Li-
metsa juhendamisel selgitasid eelmisel viis-
aastakul isiksuse arengu väliste tingimuste
ja n.-õ. seismiste ressursside vastastikuse mõ-
ju seaduspärasusi. Nad tegid kindlaks, et
paljud koolis fikseeritavad arengunäitajad,

sealhulgas õpiedukus, hoiakud õppimise ja
muude tegevuste suhtes ja osavõtt ühiskond-
likust tööst sõltuvad suurel määral isiksuse
integraalsetest omadustest, nagu suundus ja
eneseteadvuse arengutase ning õpilaste elu-
tegevuse tüübid, mis kujutavad aga oma tea-
tud osas tõsist probleemi kasvatussüsteemile.
Uurimisgrupp leiab, et empiirilise materjali
teoreetilise analüüsi alusel on võimalik luua
selline didaktilise protsessi mudel, mis kind-
lustab õpilase arengu suurema vastavuse
nõukogude ühiskonna kaasaegsetele elutingi-
mustele. Selle süsteemi kandev idee on õpilase
poolt vastuvõetava info (elukogemus, ajale-
hed, raadio, TV) ühendamine õppeprotsessis.
On töötatud välja teatud süsteem raadioinfo
ja tunni õpimaterjali seostamiseks. Selle kat-
setamine jätkub ka käesoleval viisaastakul.

Märgitud grupis on selgitatud mitmeid õpi-
laste suhtlemise seaduspärasusi (J. Orn, H.
Mikkin, U. Kala), mille teadmise alusel on või-
malik otstarbekamalt organiseerida nii õppe-
kasvatusprotsessi kui ka õpilaste ettevalmis-
tust suhtlemiseks. Viimastest sõltub aga olu-
liselt iga tegevuse edukus.

Käesoleval viisaastakul jätkatakse kasva-
tusteooriasse kuuluvate probleemide uurimist.
Tervitatavad on selle valdkonna uurimuste
integreerimistendentsid. Siinkohal tahan eriti
märkida TPedI teadusprorektori M. Arvisto
sellesuunalist tegevust ning avaldada lootust,
et viisaastaku lõpul võime pedagoogidele anda
teaduslikult põhjendatud soovitusi õpilaste
igakülgseks kasvatamiseks.

Didaktikauurimistes kuulus keskne koht
õppeprotsessi aktiveerimise taotlustele õpi-
laste iseseisva töö tõhustamise abil. Proble-
emi lahendamisse hõlmati rohkesti uurijaid
TRÜ-st, ÜPUI-st (teaduslik juhendaja prof.
I. Unt), PTUI-st ja TPedI-st. Suur huvi proble-
emi vastu polnud juhuslik, sest see peegeldab
uusi nõudeid, mida meie ühiskond esitab hari-
duse eesmärkidele teadus- ja tehnikarevolu-
tsiooni ajastul. Nüüdistingimuses nõutakse
tõhustatud professionaalset mobiilsust, s. t. os-
kust kiiresti uuendada ja muuta oma kvali-
fikatsiooni. Perioodilise ümberkvalifitseeru-
mise võime sõltub aga suurel määral ette-
valmistusest, mille tööline, insener, teadur
on saanud üldhariduskoolis, tehnikakoolis või
kõrgemas õppeasutuses. Teiste sõnadega, õp-
petöö suunitlus määrab suure osas töötajate
massilise ümberõppimise edukuse. «On täht-
tis,» kõneles L. I. Brežnev II üleliidulisel õpe-
tajate kongressil, «et kool ei annaks üksnes
teadmisi, vaid õpetaks tegema nende tead-
miste alusel iseseisvaid järeldusi, kujundaks
noortel loovmõtlemise vilumusi.» Iseseisva töö
tähtsust õppeprotsessis rõhutati ka NLKP
XXV kongressil. Kõneldes keskkooli edasise
tõsise täiustamise vajadusest, märkis L. I.
Brežnev: «Tähtis on õpetada oma teadmiste
iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliit-
tilise informatsiooni tulvas orienteerumise
oskust.»

Iseseisva töö kinnistumine õppeprotsessis, mitmete teiste õppetöö aktiveerimise meetodite (õppeprotsessi individualiseerimine, rühmatöö) kasutuselevõtt on rikastanud meie vabariigi õpetajate metoodilist arsenalit. See on kahtlemata meie didaktikute ja metoodikute suurimaid ühissaavutusi ning ei vaja pikemat kommenteerimist. Siinkohal väärib erilist märkimist prof. I. Undi ja tema juhendatava ÜPUI rühma tegevus õpilaste iseseisva töö individualiseerimise valdkonnas ning PTUI paljude töötajate panus töövihikute koostamisel. Viimaste aastate otsingud olid suunatud töövihiku ja kogu õppe-metoodilise komplekti struktuuri täiustamisele, enesekontrolli elementide kasutamisele iseseisva töö resultatiivsuse fikseerimiseks ning mitmete teiste õppeprotsessi täiustavate küsimuste lahendamisele.

Koolieelse kasvate ja algõpetuse alase uurimistöö kõige olulisemateks tulemusteks möödunud viisaastakul tuleb lugeda 6—7-aastaste laste vaimse ja kehalise arengu uurimist ja sellega seonduvate metoodiliste materjalide väljatöötamist TPedI-s, 6-aastaste laste koolis õpetamise sisu ja metoodiliste lähtealuste väljatöötamist ning nende kontrolli laiendatud eksperimendi tingimustes PTUI teadurite poolt L. Kivi juhtimisel ja sellega kaasnenud süvendatud meditsiinilist kontrolli Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituudi töötajate poolt meditsiinidoktor R. Silla juhtimisel. Uurimistöö tulemused võimaldasid laiendada eksperimentaalsete programmide järgi õppivate laste hulka. Teatavasti alustasid sel õppeaastal õpinguid kõik Saaremaa ja Hiiumaa kuueaastased lapsed, viisaastaku lõpuks peavad aga kõik kuueaastased lapsed meie vabariigis õppima hakkama. Praeguseks on kuueaastaste laste klassile välja töötatud organisatsioonilised alused ja õppe-kasvatustöö korraldamise põhimõtted, selgitatud programmilise õppematerjali optimaalne maht ning välja töötatud õppeplaani ja -programmide. Kuueaastaste laste ealisi iseärasusi ja eriti nende suurt mängutarvet arvestades on koostatud didaktilised materjalid lugema ja kirjutama õpetamiseks, ümbritseva elu ja loodusega tutvustamiseks ning matemaatikatundides kasutamiseks.

PTUI algõpetuse sektor koostab praegu intensiivselt õppekomplekte. Valminud on enamik õppekomplekte 1. õppeaastale ning alustatud on 2. õppeaasta komplektide koostamist. Õppekomplektidega paralleelselt valmivad metoodilised juhendid laste mängu ja töökasvatuse pedagoogiliseks juhtimiseks ning töös 6-aastaste lastega kasutatavate mängude kogumik.

Ulatuslikku rakendamist koostatud ja koostatavates õppemetoodilistes komplektides on leidnud TPedI õppejõudude grupi (dotsent E. Hiie juhendamisel) poolt uuritud teema «Tunnetusliku aktiivsuse virgutamine noore-

mas koolieas» tulemused; neid kasutati algklasside õpikutes, töövihikutes, didaktilistes vahendites, metoodilistes juhendites.

Väga mahukas ja vastutusrikas töö langes möödunud viisaastakul meie metoodikute õlgadele. Uue õppeplaani kehtestamisega tuli koostada uusi ja täiustada meie vabariigis väljatöötatud originaalprogramme ning kohendada üleliidulisi programme, pidades silmas uut kvaliteeti: seoste tugevdamist kasvatusesmärkidega, eri ainet integreerimisvõimalusi ja praktiliste oskuste kujundamist, tihedamat sidet antud õppeainest lähtuvate praktiliste oskuste ja teaduslike lähtekohtade vahel, loovsidemete arendamist, tihedamaid seoseid töökasvatuse ja kutsesuunitlusega. Paralleelselt sellega olid meie metoodikateadlaste jõupingutused suunatud moderniseeritud programme realiseeriva õppekirjanduse ja õppevahendite väljatöötamisele. Aasta-aastalt on õpetaja käsutuses olev õppevahendite arsenal rikkamaks ja mitmekesisemaks muutunud. Aja jooksul on õpikule lisandunud töövihikud ja kontrollitööde kogumikud, diafilmid ja helilindid ning muud õppevahendid. Seoses sellega tekkis vajadus ühe või teise õppekursuse juurde kuuluvate õppevahendite nomenklatuuri ja funktsioonide täpsustamise ning korrastamise järele. Kujunes välja uus mõiste — õppemetoodiline kompleks, mille all mõeldakse õpilasele ja õpetajale määratud õppevahendite ja metoodiliste materjalide kogu mingi õppekursuse õpetamiseks (näiteks 5. klassi füüsilise geograafia õppemetoodiline kompleks). Seega koosneb iga õppemetoodiline kompleks kahest osast: õppevahendist, mida kasutab õpilane, ja metoodilised materjalid, millest juhendub õpetaja.

Uute õppemetoodiliste komplektide oskuslik rakendamine võimaldab õpilasel õppematerjali omandada kindlamini, õpetajal aga seda huvitavamalt ja mõjusamalt esitada. Siit koorub probleem, mis nõuab meie metoodikateadlaste tähelepanu. Nimelt on seoses klassisüsteemilt kabinetsüsteemile üleminekuga meie koolides toimunud suur nihe ka õppeprotsessi organisatsioonilis-didaktilise külje arengus. Õpetamine kabinettides tõi kaasa mitmeid uusi probleeme, näiteks õppeaja ja õppemetoodiliste komplektide otstarbekas kasutamine. Senise metoodika mehaanilise ülekandmise teel uutesse tingimustesse neid loomulikult ei lahenda.

Eesti NSV metoodikute jõupingutused olid möödunud viisaastakul suunatud eeskätt uutele programmidele vastavate õpikute, töövihikute, metoodiliste juhendite ja muu õppemetoodilise kirjanduse loomisele. Uurimisteedad õpetamise metoodika valdkonnas pidid vastama hetkevajadustele, mistõttu üldistavat laadi laiaulatuslikumad uurimused jäid tagaplaanile.

Nagu eelnenust selgub, ei jäänud meie vabariigi didaktikud ja metoodikud kooli ees seisvate aktuaalsete ülesannete lahendamisest

kõrvale, kuid paljuski jäid nad võlglasteks õpetajate ees. Peamiseks puuduseks tuleb lugeda uurimistemaatika heterogeensust. Vähe on laiahaardelisi üldistusi nii didaktikas kui ka (ja seda eriti) metoodikas. Õpetajad tunnevad suurt puudust süstematiseeritud metoodiliste käsiraamatute järele, kus oleks üldistatud kõik tänapäeva metoodilised saavutused ühe või teise aine õpetamisel. Käesolev viisaastak peab tooma ülevaatlike metoodikakäsiraamatute koostamise otsustava murrangu.

Võib arvata, et metoodikute tähtsaimaks ülesandeks jääb ka lähemas tulevikus õppekomplektide koostamine. Selle väga tähtsa hetkeprobleemi kõrval peab arvestama ka perspektiivi: ühelt poolt muutub teaduse aluste sisu, teiselt poolt aga ei seisa paigal pedagoogiline mõte; pedagoogikateooria ja koolipraktika toovad järjest uut nii õpetamise metoodikasse kui ka aine ühe või teise lõigu avamise võtetesse. Seepärast tuleks käibivate õpikute kõrval välja töötada eksperimentaalseid õppekomplekte, neid katsetada ja täiustada, kuni on võimalik soovitada nende kasutamist üldhariduskoolis. Juba nüüd tuleb mõelda õppekirjandusele, mida hakkavad kasutama 90. aastate õpilased. Eksperimentaalsed ja katseõpikud ei tohi meie metoodikute tööplaanidest kaduda hoolimata ükskõik kui pingsast tänasest tööst. Ainult niiviisi saame edukalt täita NLKP XXVI kongressi otsuseid.

Koolieluga seostuv psühholoogiaprobleemistik polnud meil eriti lai, kuid hõlmas mitmeid olulisi küsimusi, mille lahendamise teed ja tulemused pakkusid huvi ka väljaspool koduvabariigi piire.

Psühodiagnostika valdkonnas on olemas teatud saavutusi. Sellel alal on tegeldud mitmete teooriaküsimustega ning välja töötatud psühodiagnostilisi vahendeid, nagu õpilaste vaimsete üldvõimete test (J. Sõerd), õpilaste tehniliste võimete test (J. Sõerd ja A. Kivistik), testid õpilaste ruumimõtlemise mõõtmiseks (H.-M. Kadajas) ja mitmed teised. Kõiki neid on juba kutsenõuandlate kaudu ka praktikasse juurutatud. Mitmendat aastat töötab VÕT-i juures psühodiagnostika seminar kutsenõuandlate töötajatele, mille raamides psühholoogid tutvustavad testipsühholoogia põhimõtteid. Meie psühholoogide initsiatiivil toimus Tallinnas 1980. aastal üleliiduline psühodiagnostika sümposium.

1980/81. õppeaastal seati mõnes meie vabariigi koolis sisse koolipsühholoogi ametikoht. Seda eksperimenti tuleks laiendada, et parandada koolide psühholoogilist teenindamist.

TRÜ pedagoogikakateedris on uuritud seoseid õppeedukuse, iseseisva töö oskuste ja vaimsete võimete vahel, välja selgitatud õpilastüübid õppimishoiakute alusel. Samuti on selgitatud õpilaste vaimse töö oskusi algklassides ning uuritud õpetaja isiksust.

Eelseisval viisaastakul on kavas konsolideerida jõude koolide psühholoogiateenistuse väljatöötamiseks.

Pedagoogikaajaloo uurijad keskendusid Eesti kooli ajaloo mitmesuguste probleemide uurimisele. Kooliajaloo probleemgrupp prof. L. Andreseni juhtimisel uuris õppetöö sisu ja tingimusi ning pedagoogiliste ideede arengut eesti rahvakooli vanemal perioodil. Uurimisgrupi initsiatiivil korraldati vastavasisuline konverents. Prof. L. Andresenilt ilmus PTUI väljaandel eesti kooliajalugu käsitlev monograafia, mis on hea abimaterjal kirjan-duse ja ajalooõpetajale.

TRÜ dotsent A. Elango oma grupiga jätkas nõukogude pedagoogilise mõtte kajastuse uurimist Eesti pedagoogikateoorias ja praktikas. Uuriti mitmeid teisigi küsimusi, mis on seotud üksikute ainete (emakeel, matemaatika) õpetamise metoodika arenguga Eestis.

Kokkuvõtteks võib öelda, et tehtud on palju, kuid õpetajaskond nõuab meie teadlastelt rohkemat. Nagu juba öeldud, puuduvad enamikus õppeainetes süstemaatilised metoodikakäsiraamatud. Nende koostamisele tuleb asuda käesoleval viisaastakul. Puudub ka ülddidaktika käsiraamat, kus käsitletak nüüdisaja tunni teooriat ja praktikat, lähtudes aine õpetamise uutest nõudmistest. Suurt vajadust tunnevad õpetajad metoodiliste juhendite järele, mis aitaksid oluliselt tõhustada tunni kasvatuslikku külge.

Suur töö seisab ees nüüdisaegsete õppe-metoodiliste komplekside loomisel. Rohkem tähelepanu tuleb pöörata metoodiliste soovitude rakendatavusele. Seda rõhutas eriti haridusminister M. Prokofjev oma hiljutises kõnes PA üldkoguga koosolekul, märkides: «Kui uurijad ei orienteeru oma metoodiliste soovitude kasutamise optimaalsele määrale, ei näita nende eduka kasutamise piire ja tingimusi, mille juures on nende kasutamine kõige ratsionaalsem ja kus need võivad põhjustada hoopiski negatiivseid nähtusi, siis võivad nad praktikasse teha palju kahju.»

Meie ees seisvate ülesannete paremale ja kiiremale lahendamisele aitaks kindlasti kaasa eri asutuste teadlaste koostöö. Praeguse hetkel on asutustevahelised loomingulised sidemed veel ebakindlad ega taga alati teaduslike ja praktiliste ülesannete kiiret lahendamist. Niisuguste sidemete tugevdamine on hädavajalik, seda enam, et meil on niisuguse koostöö viljakuse kohta suurepäraseid näiteid: füüsika metoodika alal tegutsesid viimastel aastatel ühiselt ja tulemusrikkalt TRÜ, TPedI ja PTUI uurijad, samasuguseid kiidusõnu võib öelda keemia ja emakeele metoodikute ning mitmete teiste pedagoogikaharude uurijate kohta.

Teadlased peaksid teaduse saavutusi laiema elanikkonna hulgas aktiivsemalt propageerima. See on vajalik nii uurimistulemuste tähtsuse lahtimõtestamiseks kui ka meie rahva vaimse kultuuri rikastamiseks, tema intellektuaalse potentsiaali tõstmiseks, mark-sistliku maailmavaate kindlustamiseks.

Ideelis-poliitilise kasvatustöö süsteemist Jõgeva keskkoolis*

ILME KRAANER

Õpilasoavalitsuse töö juhendamisel oleme silmas pidanud X viisaastaku saavutuste ja NLKP XXVI kongressi materjalide tundmaõppimist kõigi õppekasvatustöö vormide kaudu. Eeltoodust lähtudes töötavad käsikäes kooli pioneerimalev ja komsomoliorganisatsioon.

Kuna algatusvõimeline ja loov osavõtt tööst ning ühiskondlikust elust on inimese ideelise ja kodanikuküpsuse näitaja, siis seadsid nii pioneerimaleva nõukogu kui ka komsomolikomitee endale ülesandeks kaasata kõik õpilased aktiivsesse tegevusse, anda igale õpilasele kindel ülesanne.

Võistlus õpilaste kommunistliku maailmavaate aluste kujundamise tegurina

Malevanõukogu ja komsomolikomitee töötasid juba eelnevalt välja võistlusjuhendid (eraldi rühmadevahelise võistluse juhendi 4.—7. klassi õpilastele ja komsomoliorganisatsioonide vahelise võistluse juhendi 8.—11. klassi õpilastele). Juhendite alusel korraldatakse võistluse aasta ringi.

Jõgeva keskkooli Oleg Koševoi nimelise pioneerimaleva rühmadevahelises võistluses järgitakse üleliidulise pioneerirühmade marsi «Oleme ustavad Lenini üritusele» soovitusi ja pioneerimaleva kohustusi kõikidel marsruutidel. Komsomoliklasside vaheline võistlus toimus deviisi all «Kümnendale viisaastakule lõõkfiniš!», seejuures peeti silmas komsomolikomitee sektorites väljatõetatud kohustusi. Võistluse eesmärgiks pidasime:

- pioneeri- ja komsomolielu rikastamist,
- õpilaste vaimse iseseisvuse ja initsiatiivi arendamist,
- visaduse kasvatamist õppimises, töös ja spordis,
- võitlusvaimu ja kollektiivsustunde kasvatamist.

Et konkureerida saaksid ühealised, korraldatakse võistlus eraldi 4., 5. jne., kuni 11. klassideni välja. Võistlusalad on konkreetset hinnatavad ja neid on üle 30. Seega saab iga klass end ühel või teisel alal kindlamalt tunda ning kaotusekibedustki tuleb ette suhteliselt vähem.

* 1981. a. ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

Etlejate konkursid, lauluvõistlused, agitbrigadide ülevaatused, jalgratta vigur ning aeglussõit, teatevõistlused, liiklusviktoriinid, «Sädeme»-viktoriin, sõjandusviktoriin, raadioviktoriinid ajakirjanduses ilmunud materjalide, NLKP Keskkomitee, ÜLKNÜ Keskkomitee otuste ja kongressimaterjalide tundmiseks, välk-lehtede ja plakatite konkursid, klassidevahelised isetegevusõhtud, omaloominguõhtu, spordi- ja kõnevõistlused, näitvahendite valmistamine jpm. — kõik need on meie koolis tavaks saanud. Rühmade- ja komsomoli klassiorganisatsioonide vahelise võistluse positiivseks küljeks pean seda, et need aitavad tõhusalt kaasa pioneerimalevas ja komsomoliorganisatsioonis kavandatu elluviimisele.

Pioneer- ja komsomolitöö täpne planeerimine kui ideoloogilise kasvatustegevuse oluline aspekt

Meie koolis on 2. oktoober tavakohaselt igale pioneerile kõige töötihedam ja samal ajal kõige pidulikum päev: eetrisse antakse raadiosaade, toimub raadiorivistus, viiakse läbi rühmakoondused kohustuste vastuvõtmiseks ja kinnitamiseks. Tähendab ju see päev kokkuvõtete tegemist möödunud pioneeriaastast ja samas uue pioneeriaasta algust.

1980/81. õ.-a. 2. oktoobril kõlas kooli raadiosõlme kaudu igas pioneer- ja komsomoliklassis pioneerimaleva nõukogu esimehe Ester Lindpere tervituskõne, milles ta kutsus malevakaaslast aktiivselt osalema kõigis selle õppeaasta üritustes.

Järgnes pidulik malevakoondus, kus «Elav malevaraamat» tõi iga pioneerini sel õppeaastal tulipunktis oleva. Parteilise suuna kogu tööaastaks andis parteialgorganisatsiooni sekretär direktori asetäitja Ilme Kroodo.

Iga pioneer sai sel päeval teada oma pioneeriulesanded, oma koha rühmas ja malevas.

Komsomoliaasta algas 26. septembril, mil toimus komsomoli üldkoosolek «Lenini teed mööda tulevikku!». Ettevalmistamise ja läbiviimise eest kandis hoolt 10-b klassi algorganisatsioon. Lähtuti V. I. Lenini kõnest «Noorsooühingute ülesanded» VKNÜ III kongressil, vaeti suvist tööd ja võeti vastu otsus, milles olid antud põhiülesanded õppeaastaks. Probleeme tõstatasid kommunistlike noorte sõnavõttud.

Komsomoli üldkoosolek arutas läbi ka tööplaani ja kinnitas selle. Kooli komsomoliorganisatsiooni sekretär Terje Saar kutsus kõiki noori aktiivselt osalema üldrahvalikus liikumises «X viisaastakule lõõkfiniš! Mingem vääriliselt vastu NLKP XXVI kongressile!».

Kooli pioneerimalev ja komsomoliorganisatsioon võtsid XXVI kongressi auks vastu ühised kohustused, millest tsiteerin järgmisel:

- Hea õppimine ja eeskujulik käitumine ning aktiivne osavõtt klassivälisest tööst on meie parim kingitus NLKP XXVI kongressile.

□ 23. veebruaril läbi viia partei-, komsomoliorganisatsiooni ning pioneerimaleva ühine pidulik koosolek «Joondume kommunistide järgil!»

□ Jätkata koostööd Vene NFSV, Läti, Leedu ja Ukraina NSV sõpruskoolidega. Jne.

Komsomoli- ja pioneeriaktiiv on kindlad, et igati läbimõeldud tööplaan ja vastuvõetud kohustused lubavad pioneeri- ning komsomoliaasta lõpul loota tulemusrikkaid kokkuvõtteid.

Kõrge ideelisus on iga inimese poliitilise käitumise näitaja

Toon mõningaid näiteid õpilaste organiseeritud suurüritustest.

5. detsember 1980. Aulasse kogunes 260-liikmeline komsomolipere, et osaleda ELKNÜ 60. aastapäevale ja Tööpunalipu ordeniga autasustamisele pühendatud koosolekul. Tööpresidiumi valiti kooli direktor U. Erdmann, endine ELKNÜ Jõgeva Rajoonikomitee esimene sekretär, praegune EPA õppejõud A. Metsa, Jõgeva rajooni komsomolialajaloo uurimise komisjoni esimees, Kuremaa sovhoostehnikumi ametiühingukomitee esimees T. Aavasalu, endine komsomolisekretär ajalooõpetaja E. Veskis, endine komsomolisekretär autoinstruktor-õpetaja M. Vapper. Saalitäis poissetüdrukuid kuulas huviga kommunistlike noorte ettevõtmistest nõukogude võimu esimestel ja sõjajärgsete taastamistööde aastatel.

Komsomolikoosolekul vastuvõetud otsus nägi ette kooli komsomolialajaloo uurimist. Koosoleku valmistas ette ja korraldas igati tasemel 9-b klassi komsomoliorganisatsioon. Omailmeliseks ja pidulikuks tegid selle 9-b klassi montaaži, pioneeritervitus, agitbrigadi esinemine kavaga «Ei ole vaikivat põlvkonda».

Hästi läbimõeldult laabus ka järgmisel päeval, 6. detsembril korraldatud noorte poliitiliste laulude festival, millest võtsid osa Põltsamaa ja Puurmanni keskkooli poliitiliste laulude ansamblid. Meeldejääv oli südamlik kohtumine Eesti populaarseima poliitiliste laulude ansambli «Aprilliklubi» liikmetega.

Sõprusfestival kui nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi kasvatamise üks vahendeid

Aastaid oleme koos sõpruskoolidega sõprusfestivalide korraldanud. Eelmisel õppeaastal oli 21.—23. märtsini võõrustaja osas meie kool. Külalised olid Leedu NSV-st Kudirkos-Naumiestise, Läti NSV-st Riia 28., Ukraina NSV-st Kiievi 130. ja Vene NFSV-st Leningradi 397. keskkooli õppurid.

Festivaliks valmistub alati kogu koolipere. Moodustatakse komisjonid, mille koosseisus on 40 õpilast ja niisama palju õpetajaid. Festivaliettevalmistusi juhivad kooli komsomolikomitee. Agaralt tegutsevad ka malevanõukogu ja õpilaskomitee.

Eelmisel festivalil anti 4-c klassile — parimale pioneeriklassile — auülesanne: pioneeritervituse koostamine ja efekandmine avaktusel. Eriülesanne oli 5-b klassi poistel-trummaritel ja fanfaristidel.

Sõpruspidu, aktused, tutvumine Jõgeva linna ja selle ümbrusega, Baltimaade vanima linna Tartu tutvustamine, «Vanemuise» teatri külastamine, kontserdid, spordivõistlused jm. jäid festivalikülalistele elavalt meelde.

Kui esimesel festivalil kinkisime oma kooli nimel sõpradele vormimütsi ja teisel kindapaari, siis kolmandal sõprusfestivalil kinnitati igale külalisele rinda festivalimärk, kaela aga pandi omavalmistatud nahkripatsiga medal. «Kes kindlat sõprust kalliks peab ja õiget sõbra hinda teab...» — nii lauldi korraga neljas keeles.

Möödunud õppeaastal hindas Jõgeva rajooni haridusosakond meie kooli osa sõprusfestivalide korraldamisel ning võimaldas 31-liikmelisel pioneeri- ja komsomoliesindusel osa võtta rahvaste sõpruse festivalist Leningradi 397. keskkoolis. Kolme päeva sisse mahtus uskumatult palju — südamlik vastuvõtt, aktused, autobussiekskursioon kangelaslinnaga tutvumiseks, muuseumides käimine, sõprusõhtu, disko, õhtu «Vene samovar» jne.

Festivalidel sõlmitud sõprussidemed ühendavad õpilased kollektiiviks. Festivalipäevade tegemistes-toimetamistes omandatakse ühistegevuse kogemusi.

Ideelis-poliitilise kasvatustöö teisi vorme Jõgeva keskkoolis

«Poliitilise kasvatustöö aktuaalne ülesanne on tagada propaganda ja agitatsiooni kõrge teadlik tase,» loeme NLKP Keskkomitee otsusest «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest».

Kooli näitagitatsioon. 1979/80. õ.-a. võttis kooli parteialgorganisatsioon vastu otsuse kooli näitagitatsiooni poliitilise taseme tõstmise kohta. Kõikidele vastutavatele õpetajatele tehti ülesandeks tagada materjalide õigeaegne vahetamine, näitagitatsiooni päevakohastamine, lähtudes seejuures koolile antud ülesannetest.

Kooli näitagitatsioonis on rõhuasetus meie kooli igapäevaelu sotsiaal-kultuurilise arengu kajastamisel, X viisaastaku saavutuste tutvustamisel, NLKP XXVI kongressi materjalidel, internatsionalistlikul kasvatustööl.

Nii on ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse sektorisse üles pandud stendid «Aja kaja», «Meie kool», «Meie šefid», fuajeesse ühiskondlik-poliitilised stendid aasta põhisuundadega, vene keele sektoris stend, mis tutvustab sõprussidemeid. Teise korruse ühes sektoris on pioneeridele kuuluval stendil «Patrioot» V. I. Lenini elu ja tegevust tutvustavad materjalid jne.

Kooli raadiosõlm. Kooli raadiosõlme tööd juhivad komsomolikomitee juurde kuuluv toimetaja. Igal kolmapäeval tulevad õpilased kooli 10 minutit varem, siis antakse eet-

risse nn. põhisaade. Nimetatud toimuvad vastavalt tööplaanile. Mõned näited tööplaanist: «Tööst fondeeritud õpikutega», «Õpilaskomitee süsteemist koolis», «Sõna on...» (komsomolikomitee, õpilaskomitee, pioneeri-maleva nõukogul, kehakultuurikollektiivi nõukogul jne.), saadete seeria NLKP XXVI kongressi materjalidest, tähtpäevasaated jms.

Kooli raadiosõlme kaudu antakse jooksvat infot iga päev järgmiselt: vanematele õpilastele teise tunni, noorematele aga neljanda tunni järel. Selline kindel süsteem on end meie suurkoolis (üle 1400 õpilase) igati õigustanud ning muutunud ideelis-poliitilise kasvatus hädavajalikuks vahendiks.

Kooli raamatukogu. Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatus-töö tühustamiseks saab maksimaalse kasuteguriga rakendada raamatukogu.

Jõgeva keskkooli raamatukogus on eraldi kataloogid, soovitusnimestikud kirjanduse kohta, mida peab lugema iga õpilane, temaatilised soovitusnimestikud vanemate klasside õpilaste jaoks, ajakirjanduse ja metoodikaalase kirjanduse kartoteegid, kirjanduse nimistud poliitringide liikmetele. Kõik on nii õpilastele kui ka õpetajatele käepäraseks tehtud. Küllastajaid käib raamatukogus päevas üle 100, üldse on arvel 1230 lugejat.

Raamatukogus tegutses «Noorte Raamatusõprade Klubi», kus on arvel 120 3.—10. klassi õpilast. Klubi korraldab süstemaatiliselt üritusi.

Poliitringid. NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsuses rõhutati poliitinformaatorite osatähtsuse tugevdamist. Nende tähelepanu keskmes peavad olema sise- ja rahvusvahelise elu kõige aktuaalsemad küsimused. Äratada õppivates noortes huvi poliitiliste teadmiste vastu — just see ongi poliitringide töö eesmärk.

Seda arvestades oleme koolis sisse seadnud kindla süsteemi poliitringide ja lektorite grupi töö korraldamisel. Õpetajate poliitringi juhendavad kooli direktor U. Erdmann ja tema asetäitja S. Veskis. Mõlemas ringis käsitletakse arenenud sotsialismi teooria ja praktika probleeme, osavõtjad teevad referaate ja ettekandeid. Ühe õppuse jooksul esineb 7—8 inimest. Kokku tullakse kord kuus.

Iga kuu esimene kolmapäev on koolis õpilaste ja õpetajate ühine poliitpäev. On korraldatud huvitavaid kohtumisi EKP Jõgeva Rajoonikomitee esimese sekretäri A. Kütiga, kes tutvustas X viisaastaku tulemusi rajoonis, EPA õppejõu A. Metsaga, kes rääkis teaduse ning tehnika arengust. Ajalehe «Punalipp» toimetaja H. Alter selgitas rahvusvahelist olukorda, Jõgeva Perekonnaseisukate Büroo juhataja V. Vaigla perekonnaprobleeme. Õpetajatele on esinenud EKP Keskkomitee propaganda ja agitatsiooniosakonna juhataja asetäitja S.-A. Villo. Õpetajatest on sisukamate ettekannetega esinenud L. Ivask, L. Lõhmus, H. Kaeval, H. Mällo jt.

Meie kooli 7. klasside õpilased osalevad poliitringis «Komsomoli elu seadus». Ringi juhendab ajalooõpetaja Aino Ois.

Kommunistlike noorte poliitringi «Meie Leninlik Komsomol» juhendavad komsomolikomitee poliitilise kasvatus-töö sektori juhendaja ajalooõpetaja Eino Veskis ja poliitilise kasvatus-töö eest vastutav 11-b klassi õpilane Ants Veskiõja. Tema koostas ka tööplaan poliitringile.

Koolis töötab 46 noorest koosnev lektoritegrupp. Loenguteemad on kõikidele õpetajatele teatavaks tehtud. Nii on õpetajal võimalik tööd ette planeerida.

Õpilaste ettekanded on põhjalikud ning aktuaalsetel teemadel. Nõutavamad loengud on «ENSV majandusliku arengu põhitulemused X viisaastakul ja ülesanded XI viisaastakuks», «Rahva heaolu järjekindel kasv» jt. Noored lektorid suhtuvad oma kohustustesse tõsiselt ja tihti võib neid, kaasas pildimaterjal, tabelid, skeemid ning filmilindid, näha klassijuhataja- ja ainetundides esinemas.

Klassijuhataja üldise ideoloogilise kasvatus-töö suunajana

Nii pioneeri- kui ka komsomoliklassi juhataja peab ette nägema, kuidas kommunistliku kasvatus-põhiülesandeid realiseerida. Jõgeva keskkooli klassijuhatajad on leidnud igaks õppeaastaks sõlmküsimused, mille lahendamisele keskendavad kogu töö.

Aluseks võttes klassijuhatajate põhiülesandeid 1980/81. õ.-a. on 4. klasside juhatajad pannud peaarhu pioneeriseaduste selgitamisele, nende täitmise kontrollile, pioneeriseltsimehelikkuse õigele mõistmisele. 5. klasside juhatajad äratavad huvi meie maa töötajate saavutuste vastu, kasvatavad iseisvust ja püsivust õpitöös. 9. klasside juhatajate põhiprobleemiks on kommunistliku kõlbluse, sotsialistliku ühiselu reeglite süvendamine, õiguskasvatuse laiendamine. Kõikide klasside juhatajatel on tähelepanu keskmes õpilaste omavalitsustegevuse arendamine klassis. Klassijuhatajad on palju kaasa aidanud pioneeri- ja komsomolitöö parendamisele, selle sisukaks muutmisele, on palju teinud õpilaste — tulevaste kodanike — mõjutamiseks. Oma sellealases töös on nad lähtunud «Kasvatustöö näidisprogrammist üldhariduskoolidele», eriti rõhku pannes vestluste temaatikale kasvatus-töös.

Eeltoodud näited on ainult osa ideoloogilisest tegevusest ja poliitilisest kasvatus-tööst meie koolis. Edaspidi pööravad kooli komsomolikomitee, pioneeri-maleva nõukogu, õpilaskomitee ja pedagoogiline kollektiiv erilist tähelepanu õpilaskomitee arendamisele, kasvatus-töö kvaliteedi ja efektiivsuse edasisele tõstmisele.

Samas jätkame ideoloogilise kasvatus-töö süsteemis uute vormide otsimist, pöörates tähelepanu kasvatus-töö sisule ja selle teostamisele kultuurile.



KOOLIJUHI VEERUD

Kuidas kasutame kabinet-süsteemi eeliseid?*

OLGA TOOM

X viisaastak tõi õppetundidesse uue kvaliteedi: mindi üle õpetamisele kabinet-süsteemis.

Põlva keskkooli algklassid töötavad kabinet-süsteemis viiendat aastat. Selle aja jooksul on pidevalt täiustunud kabinetide varustus tehniliste, samuti õpetajate valmistatud õppevahenditega. Põlva keskkooli 16 algklassiõpetajal on kasutada 10 filmskoopi, 7 diaprotektorit, 7 grammofoni, 2 epidiaskoopi, 1 grafoprotektor, 1 kinoaparaat. Kõik kabinetid on pimendatavad, ekraaniga varustatud.

Üha sagedamini kostab häält, ning tundide külastajatel on olnud võimalus veenduda, et kabinetides asuvaid materjale, tehnilisi vahendeid ei kasutata küllaldase koormusega.

Olukorrast ülevaate saamiseks tegime algklassiõpetajate hulgas küsitluse ja tundide vaatluse õpetamismeetodite ning õppevahendite kasutamise sageduse kohta.

* 1981. a. ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

Õppevahendite kasutamine

Õppevahendite kasutamine on liigiti erinev. Küsitluse ja vaatluse teel selgitasime (tabel 1), missugused õppevahendid on õpetajate hulgas kõige populaarsemad. Vaatluse all oli 16 õppevahendit. Vastuseid andsid 10 õpetajat 8 töölõigus. Võimalus oli saada 80 valikut.

Tehnilistest vahenditest kasutatakse kõige enam magnetofoni, valikuid võimalustest 24%. Järgnevad epidiaskoop 23, diaprotektorid 21, filmskoop 18, grammofon 15 ja grafoprotektor (mis on meie majas õige lühikest aega) 3 protsendiga.

Audiovisuaalsete õppevahendite kasutamisesagedus oleneb sellest, palju on söotematerjale.

Magnetofoni eelistamine tunnistab, et viimastel aastatel on õpetajaid tsentraliseeritud korras varustatud vajalike venekeelsete magnetofonilintidega, on lindistatud saatemuusikat kehalise kasvatus tundideks. Edukalt kasutatakse magnetofoni kirjandiõpetuses suuliste kirjandite salvestamiseks, emakeele lugemise oskuse ja vene keele õige hääldamise korrigeerimiseks.

Pildimaterjali vahendamisel on asendamatu epidiaskoop, kasutussageduse pingereas järgnevad talle diaprotektorid, mille efektiivsemat rakendamist piirab söotematerjali nappus. Diapositiivide pappraamid lagunevad kiiresti, plastraame aga ei piisa. Alklassiõpetaja (naisterahvas) pole alati suutelinegi slide ise valmistama.

Kõnearenduseks ja kirjandiõpetuseks sobivad hästi filmskoop ja grammofon, kuid huvitavate diafilmide ning heliplaatide valik on väike.

Kuigi grafoprotektori populaarsus on suurenenud, pidurdavad meie koolis selle rakendamist õpetajate vähesed kogemused, samuti see, et meil on seda vaid üks eksemplar.

Kõige levinum on pildimaterjal, eriti kasutavad õpetajad seinapilt — valikuid võimalustest 38%, järgnesid üksikpildid (35%), temaatilised pildimapid (8%), pildiseeriad (3%).

Kuigi õpetajad kõige enam kasutavad mitmesuguseid süžepilti, pole asi sellega kaugeltki korras. Seinapilt kui üks lihtsamaid ja algklassiõpilasele emotsionaalsemaid näitvahendeid jääb üha tagaplaanile, sest teema- ja programmikohaseid seinapilti on vähe. Väga meeldivad on algklasside loodusõpetuse pildid loomadest. Oleks neid vaid rohkem! Alklasside emakeeleõpikuis on kauneid illustreeratsioone, millest mõned võiksid olla antud ka seinapiltidena.

Rohkesti kasutatakse vene ja emakeele tundides üksikpilti. Oleks meeldiv, kui edaspidi saaksime pildikomplektid sõnavara õpetamiseks, eriti 1. klassi tarvis.

Tabelite kasutamise valikute protsent oli 25. Eriti populaarsed on tabelid matemaatikas arvutamisoskuse omandamiseks, keeleõpetuses ja loodusõpetuses.

Liikuvate tähtede ja numbrite arv ning huvikujundite kasutamise valikuid oli 19% võimalustest. Liikuvad tähed ja numbrid leiavad kasutamist 1. kl. emakeeletundides, matemaatikas, kõige enam süvendamiseks ja kordamiseks.

Kiire tagasiside saamiseks kasutatakse küllalt sageli näidikuid. Valikuid oli 24%. Kõige enam kasutatakse näidikuid harjutamise, kinnistamise ja kordamise ajal.

Kollektsioonide kasutamise valikuid oli 15% võimalustest. Kasutamine on tagasihoidlik, sest põhiliselt on see võimalik vaid loodusõpetuses.

Lisamaterjali kasutamisel oli valikuid 33%. Lisamaterjal (katkendid ilukirjandusest, perioodikast) laiendab õpilaste silmaringi, süvendab õpitut ning leiabki kõige enam kasutamist tunni sissejuhatavas osas, uue materjali käsitlemisel. Lisamaterjali käsitlemine annab ülevaate ka õpetaja enda eruditsioonist, näitab kasvatustöö suunilust klassis.

Omavalmistatud didaktiliste materjalide — valikute protsent 27 — kasutussagedus on küllaltki suur. Kahjuks peab õpetaja loova töö asemel tegema veel küllalt palju mehaanilist. Et iga klass on omailmeline, oma puuduste ja tugevate külgedega, pole õpetajate omavalmistatud didaktilistest materjalidest võimalik täielikult loobuda.

Lisaks mainitud õppevahenditele aitavad õppetundi ratsionaalsemaks muuta mitmesugused tahvlid. Meie koolis kasutatakse edukalt klapp-, magnet- ja individuaalseid tahvleid, kõige enam õppetöö individualiseerimiseks, kontrolli tihendamiseks ja kiire tagasiside saamiseks.

Õpetajate arvamus õppevahendite kasutamise tiheduse ja otstarbekuse kohta võrdlesin tundides nähtuga. Selgus, et õpetajate arvates on õppevahendite kasutamise sagedus suurem. Muidugi satub kontrolli alla vähene osa õpetajate antud tundidest (ühe õppepäeva jooksul antakse 16 algklassis keskmiselt 72 tundi).

Vaadeldud tundides kasutati tööpoolest kõige sagedamini magnetofoni, epidiaskoopi, filmskoopi, grammofoni, üksikpilte, näidikuid, lisa- ning didaktilist materjali.

Õppevahendite kasutamine tunni eri osades

Vaatluse alla võtsime 8 kõige sagedamini tunnis esinevat osa (vt. tabel 1 lk. 14). Valikute protsent võimalustest oli järgmine: kinnistamisel 61, uue materjali käsitlemisel 52, harjutamisel 42, kordamisel 41, sissejuhatuseks, meeoleolu loomiseks tunni algul 31, sõnavara laiendamisel 30, kontrollimisel, hindamisel 26, mõistetê selgitamisel 20.

Õppevahendeid kasutatakse kõige enam teadmiste kinnistamisel, tehnilistest vahenditest kõige rohkem epidiaskoopi, diaprosjektoreid, piltidest üksik- ja seinapilte, sageli ka tabelleid, näidikuid ning omavalmistatud didaktilist materjali.

Vähe kasutatakse kinnistamisel veel grafoprojektorit, pildiseeriaid, temaatilisi mape, lisamaterjale perioodikast.

Uue materjali käsitlemisel on populaarseimad tehnilised vahendid diaprosjektor ja grammofon. Asendamatud selles tunnis osas on sein- ja üksikpildid. Sageli kasutatakse lisamaterjale, skeeme, jooniseid, kollektsioone.

Harjutamisel rakendatakse sageli magnetofoni, tabelleid, omavalmistatud didaktilist materjali, rohkem võiksid abistada grafo- ja diaprosjektor.

Materjali korratatakse kõige enam piltide, tabelite, näidikute ja liikuvate tähtede ning numbrite abil, vähe võetakse appi tehnilisi vahendeid. Häid võimalusi kordamise mitmekesistamiseks annavad nii epidiaskoop kui ka diaprosjektor, samuti magnetofon. Kordamisel vajaneb lisamaterjali tugevamatele õpilastele, tagamaks igale õpilasele võimetekohase töö.

Tunni sissejuhatuseks, õpilaste häälestamiseks materjali vastu võtma kasutatakse lugemistundides grammofoni, magnetofoni, pilte, pildiseeriaid, tekstikatkendeid raamatutest ja perioodikast.

Matemaatikatundide samas tunnis osas võiks rohkem olla tabelleid, arvkujundeid, liikuvaid numbreid, tähelepanumänge jms.

Sõnavara laiendamiseks ja mõistete selgitamiseks kasutatakse kõige enam pilte, kollektsioone, magnetofoni, epidiaskoopi, vähe aga skeeme, jooniseid ja tabelleid.

Kontrollimisel ja hindamisel on levinumad näidikud, tabelid, huvikujundid, õpetaja omavalmistatud didaktiline materjal. Kontrolli- ja hindamisvõimalusi pakuksid ka omavalmistatud ülesanded grafoprojektorile, magnetofonile.

Õppevahendite osa tunni eri etappidel vajab põhjalikumat läbitöötamist. Tunni näitlikustamiseks on veel küllalt võimalusi, kuid takistuseks on ka materjali nappus.

Õpetamismetoodika kasutamine

Õpetajatele anti hindamiseks 18 kõige sagedasemat õpetamisviisi (tabel 2), et välja selgitada, missugused õppeviisid on enamrakendatavad. Kriteeriume oli 4: väga sageli, sageli, harva, üldse mitte. Õpetamisviisidest olid vaatluse all õpetaja jutustus, vestlus, selgitav

ÕPPEVAHENDITE KASUTAMINE

Tabel 1

Õppevahendid	Tunniosad							mõis- tete selgi- ta- mine	sõna- vara laien- da- mine	kok- ku vali- kuid	%
	sisse- juha- tus	ue- ma- ter- jali selgi- tus	kin- nis- ta- mine	har- juta- mine	kor- da- mine	kont- roll, hin- da- mine	kont- roll, hin- da- mine				
1. Tehnilised vahendid:											
filmoskoop	1	3	2	—	2	—	3	3	14	17,5	
epidiaskoop	3	1	4	1	2	1	3	3	18	22,5	
grafoprojektor	—	—	3	—	—	—	—	—	3	3,7	
diaprojektor	3	4	4	—	2	—	2	2	17	15	
grammofon	6	2	3	—	—	—	—	4	15	19	
magnetofon	3	4	1	5	2	1	—	3	19	30	
2. Pildid:											
seinapildid	5	6	6	3	4	3	3	3	33	41	
üksikpildid	2	5	5	4	3	2	3	4	28	35	
pildiseeriad	—	—	—	1	1	—	—	—	2	2,5	
temaatilised mapid	2	1	—	1	1	1	1	1	8	10	
3. Näidikud	1	2	5	4	4	3	—	—	19	24	
4. Tabelid, huvikujundid	—	3	6	5	6	3	1	—	24	30	
5. Liikuvad tähed, numbrid	—	4	4	3	4	2	1	1	19	24	
6. Kollektsoonid	—	3	3	1	1	—	3	1	12	15	
7. Lisamaterjal (katkendid kirjandusest, perioodikast)	6	5	4	2	2	1	1	2	23	29	
8. Omavalmistatud didaktiline materjal	1	2	6	6	3	6	1	—	25	27	
9. Skeemid, joonised	—	2	3	2	3	2	1	—	15	16	
Kokku valikuid	33	47	59	38	50	25	23	27			

ÕPPEMEETODITE KASUTAMINE

Tabel 2

Jrk. nr.	Õppemeetod	Väga sageli	Sageli	Harva	Üldse mitte
1.	Jutustus	2	4	4	—
2.	Vestlus	4	6	—	—
3.	Selgitav lugemine	—	5	5	—
4.	Õppekäik	—	—	10	—
5.	Demonstratsioon	2	4	2	2
6.	Vaatlus	—	9	1	—
7.	Probleemülesannete andmine	2	7	1	—
8.	Loovülesannete andmine	1	8	1	—
9.	Individaalsete ülesannete andmine	4	5	1	—
10.	Iseseisev töö raamatuga,	4	6	—	—
11.	vihikuga,	4	6	—	—
12.	töövihikuga,	5	5	—	—
13.	teatmeteostega	—	—	3	7
14.	Kollektiivne harjutamine	5	4	1	—
15.	Enesekontrolli ülesannete andmine	1	5	3	1
16.	Jooniste ja skeemide järgi töötamine	—	3	5	2
17.	Vastastikune kontroll	—	5	5	—
18.	Grupitöö	—	3	6	—
19.	Ülesannete andmine tehniliste vahendite abil	—	1	5	4

lugemine, õppekäik (ekskursioon), demonstratsioon, vaatlus, probleemiseadmine, loovülesannete andmine, iseseisev töö raamatu, vihiku, töövihiku, teatmeteosega, enesekontrolli ülesannete andmine, töö jooniste, skeemide järgi, vastastikune kontroll, grupitöö, ülesannete andmine tehnilistel vahenditel, individuaalne ja kollektiivne harjutamine.

Andmeid andsid 10 õpetajat. Väga sageli harjutatakse kollektiivselt, tehakse iseseisvat tööd töövihiku, raamatu ja vihikuga, vesteldakse.

Kollektiivne harjutamine ei tohiks varju jätta individuaalset harjutamist, vestlus muudatada maast-ilmast lobisemiseks.

Sageli tehakse vaatlusi, kasutatakse probleemõppe elemente, antakse loov- ja individuaalseid ülesandeid ning enesekontrolli ülesandeid, kontrollitakse teineteist.

Harva käiakse õppekäikudel, ekskursioonidel. Tihemini võiks käia ettevõtetes, tutvuda vanemate töökohtadega. Suure õpilasarühmaga (35—40 õpilast) on raske vaadelda tööd väikestes tööruumides. Enam tuleks seda töövormi kasutada tähekeste koondustel, kus klass jaotub rühmadeks.

Vähe töötatakse skeemide ja jooniste järgi. Õpilaste kujutlusvõime arendamine eeldaks selle töövormi sagedasemat kasutamist.

Vähene on ka grupitöö, vastastikune töö algklassides. Põhjuseks kindlasti õpilaste ealised iseärasused, aga ka koolipingi kasutamine põhilise algklassi õppelauana.

Harva antakse ülesandeid tehniliste vahendite abil. Edukalt saaks kasutada magnetofoni ning grammofoni emakeele ja muudes kunstitsükli tundides. Võimalusi ülesannete andmiseks pakub diaprojektor, kui on vastavaid oma valmistatud slaide (näiteks matemaatika, keeleõpetuses). Grafoprojektori üha intensiivsem kasutamine on ses mõttes hea näide.

Kahju, et on veel õpetajaid, kes üldse ei demonstreeri materjale, ei tööta skeemide või joonistega ega kasuta ülesannete edastamiseks ka tehnilisi vahendeid. Kõige nõrgem on töö teatmeteostega, seda algklassiõpilasele sobivate trükiste puudumise tõttu.

Vaadeldud tundides selgus, et iseseisva töö võtteid kasutavad õpetajad sageli, õpilastel on kujunenud vastavad harjumused. Rahule võib jääda probleemide ja loovülesannete andmise ja lahendamise. Vähe suunatakse õpilasi enese- ja vastastikusele kontrollile. Esineb ka individuaalsete ülesannete formaalset andmist, kiiremaile lihtsalt leitakse ajatäidet. Oluline on silmas pidada, et individuaalse töö kaudu kasvatame töökust, arendame tunnetuslikke võimeid, kujundame isiksust.

Järeldused ja ettepanekud

Tehniliste vahendite kasutamissagedus oleneb a) sööteterjalite hulgast ja kvaliteedist; b) vahendi asukohast — statsionaarsel või kindlal alusel asuvat vahendit kasutatakse sagedamini. Seepärast — tehnilised vahendid kappidest välja! Paigaldagem need statsionaarsetele alustele või varustagem lihtsate tõstemehhanismidega.

□ Rohkem tuleks tsentraliseeritult valmistada programmikohaseid sööteterjalite tehniliste vahendite tarbeks või varustada koole efektiivsemalt materjalidega, millest neid valmistada (positiivfilme, slaidiraame, magnetofonilinte).

□ Õpilaste väljendusoskuste arendamiseks vajaneb rohkem programmikohaseid süžee- ja üksikpilte, pildiseeriaid kirjandiõpetuseks, eriti vene keele õpetamiseks.

□ Põhilise tagasiside annavad õpetajale vihik ja töövihik, mille kontrollimine võtab õpetajalt tohutult aega. On vaja kiiret tagasisidet andvaid töövahendeid: näidikuid (töösuslikult toodetud), sobivast materjalist individuaalvahendeid, mida oleks lihtne puhastada ja millele oleks lihtne kirjutada.

□ Alklassiõpilases iseseisvuse, probleem-situatsioonide lahendamisoskuse arendamiseks vajame kiiresti teatmeteost (ENEKE).

□ Ainult individualiseeritud õpetuse kaudu kasvatame võimetekohaselt töötavat inimest.

Kokkuvõte

Kabinetsüsteemis töötamine on suurelt osalt õppetöö sisuline ümberkorraldamine. Üha enam asendub suuline esituslaad audiovisuaalsete õppemeetoditega, on aktiveerunud õpetajate loominguline suhtumine traditsioonilistesse õppemeetoditesse. Ootame abi pedagoogikateadlastelt, metodikutelt ja majandustöötajalt, et lahendada uute perspektiivsete töömeetodite praktikasse rakendamise probleeme.

Kirjandus

1. Kogumik «Algõpetuse aktuaalseid probleeme». Tln., 1973.
2. Hiie, E. Õpilaste iseseisev töö tunnis. Tln., «Valgus», 1966.
3. Kogumik «TTO küsimused koolis». Tln., 1975.
4. Skatkin, M. Õppeprotsessi täiustamine. Tln., «Valgus», 1975.

Ainekuu ja õpilas- konverents ainealase klassivälise töö vormina*

AINO ORGMETS

Arendada noortes oskust iseseisvalt oma teadmisi täiendada, õppida, tegelda eneseharimisega, viia õpetamismetoodika kooskõlla elu nõuetega — need on arenenud sotsialistliku ühiskonna kooli kesksed ülesanded. See ülesanne nõuab koolilt aktiivse eluhoiaku kujundamist, mis omakorda on kõlbelise kasvatuse probleem.

Kasvatamine on õpetamise põhiolemus ja sellest põhitõest lähtub iga õpetaja. NLKP XXV kongressil rahvaharidusele seatud ülesannetes on esmatähtsaks saanud kasvatamine õpetamise kaudu, kasvatustöö kompleksus. Peale sügavate ja püsivate teadmiste andmise peab õpetaja vormima ka õpilase isiksust, tema kõlbelisi ja ideoloogilisi vaateid, kujundama nooruki suhtumiste süsteemi ümbritsevasse maailma, töösse, kaasinimestesse ja iseendasse, juhtima tema võimete, huvide, harjumuste jm. arengut.

Neid kasvatusülesandeid lahendatakse põhiliselt ainetundides. Kuid nendele lisanduvad ääretult suured võimalused hästi korraldatud, täiskasvanute juhitas klassivälises tegevuses, mis toetab õppetöö taotlusi, on emotsioone ergastav ja noorukite tarbeid rahuldav, sest klassivälise tegevuse sisaldab mitte niivõrd inimtegevuse tunnetuselemente (infor-

matsioon, teadmiste saamine), kuivõrd hinnangulisi (väärtustamine), ümberkujundavaid (loov tegevus, praktiline töö) ja suhtlemiselemente.

Klassivälises tegevuses realiseeruvad väga paljud kompleksse kasvatuse eesmärgid: kinnistuvad ja leiavad praktilise kasutuse ainetundides omandatud teadmised, avardub silmaring, arenevad eetilised ja esteetilised arusaamad, kollektiivsustunne, tahtemadused, rahulduvad suhtlemisvajadused ning selles maandatakse õppimispinge.

Neid noorte põlvkondade kasvatamise põhiprobleeme ei ole võimalik tänapäeva koolis edukalt lahendada ilma õpilasomavalitsuseta. Töö korraldust tuleb alustada selliselt, et igaüks kõigepealt organiseeriks ja juhiks iseennast. Kui õpilane saab hakkama iseennese organiseerimisega, tuleb ta sellega toime ka teiste juures.

Õpilasomavalitsus jõustub põhiliselt tunni- ja koolivälises töös. Sellepärast peab nendes koolielu lõikudes valitsema tendents õpilaste eneseväljendusele, vastutusele ja organiseerimisele.

Muidugi vajab õpilasomavalitsus õiget pedagoogilistel alustel olevat teadlikku suunamist.

Kui õpilastele pakkuda võimalikult palju huvitavat ja jõukohast tegevust, kujunevad nad aktiivseteks. Meie, õpetajate ülesanne on kasvatada uut inimest, kes elab arenenud sotsialistlikus ühiskonnas, kes ehitab kommunismi. See inimene peab olema avara silmaringiga, aktiivse eluhoiakuga, ideeliselt karastatud. Maailmavaadet ei saa õpetada, seda tuleb kujundada, arendada iga õppetunni, kuid eriti klassivälise ürituste kaudu intellektuaalselt, emotsionaalselt ja praktiliselt. Aktiivsuse ja ideelise küpsuse saavutab nooruk mitte vastuvõtja, vaid tegutseja, edasiandja, organiseerija osas. Pole ükskõik, kas õpilane kuulab ettekannet või valmistub ise esinemiseks. Aktiivne osavõtt tähendab ise teha. Mida nooremas eas me õpetame lapsi ise tegema ja organiseerima, seda kergem on neil leida oma kohta kollektiivis.

Igas koolis on välja kujunenud oma kasvatustöö süsteem. Palju on selles ühist, kuid ka erinevat, mis annab koolile oma ilme. Vastuvaidlematult on kõige tähtsam kasvatustulüli õppetund, kuid selle põhilise kõrval peab olema mitmeid võimalusi klassi- ja kooliväliseks tegevuseks. Käesoleva töö koostaja peab üheks selliseks oluliseks kõrvallüliks ainekuud ja õpilaskonverentsi kui tõhusat vormi õpilaste omavalitsuse ja eneseväljendamise võimalusena.

* 1981. a. ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

Ainekuu

üldistava kokkuvõttena toimub iga õppeaasta aprillikuu keskel ülekoolline õpilaskonverents.

Bioloogia ainekuuks on september, selle kuu kogu klassiväline töö klassikollektiivides ja ülekoollised üritused on seotud bioloogiaga. Eristendil on välja pandud kooli komso-molikomitee poolt läbi arutatud ja kinnitatud ainekuu plaan.

Ainekuu tegevus toimub eriplaani alusel, milles kajastuvad järgmised lõigud:

Üldüritused: ravimtaimede kogumise hoogtööküü ja kokkuvõtete tegemine; ÜKT hooldusobjektidel; materjalide kogumine ja süstematiseerimine bioloogiakabineti jaoks; sүgisesed metsapäevad.

Näitlik agitatsioon ja näitused: kirjanduse väljapanek raamatukogus; seinalehe erinumbri-d; stendid, mis kajastavad bioloogiakuu probleeme; näitused; matkamaterjalide väljapanekud.

Ülekoollised üritused: 1.—3., 4.—7., 8.—9. klasside üldkogunemised; bioloogiaõhtud samade astmete järgi.

Kohtumised

Matkad, õppekäigud, ekskursioonid

Toon mõned näited bioloogia ainekuu plaanide kohta.

Bioloogia ainekuu tööplaan 1979/80. õ.a.

Teema: «Mets»

Üritused klassikollektiivides: iga klassikollektiiv valmistab 1—2 metsateemalist plakati ja esitab ühe metsateemalise kirjutise (luuletus, proosa jne.);

4.—7. klassid valmistavad ette 5-liikmelised võistkonnad bioloogiaõhtu viktoriinis võistlemiseks (embleem, kompositsioon); 8.—9. klassid esitavad ainekuu stendil välja pandud viktoriini küsimuste vastused.

Näitused: sügismeeleolu (2.—3. kl.); sүgisesed metsavärvid (5. kl.); sүgiskompositsioonid — ainest huvitatud õpilased; rajooni näitus Piiral.

Matkad ja ekskursioonid: kõigil klassikollektiividel külastada Rakvere Koduloomuuseumi loodusloolist osakonda; korraldada üks üritus metsas (koondus, klassikoosolek);

1.—4. klassidele matk «Tere, sügis!».

Kohtumised: mets, inimese töö ja rõõmu allikas (1.—4. kl., sm. Helm, muuseumi teadustöötaja); seadused ulukite kaitseks (5.—7. kl., sm. Tuul, pioneerimaja metoodik); metsade kaitse Rakvere rajoonis (8.—9. kl., sm. Lõugas, metsamajandi looduskaitseinspektor).

Näitlik agitatsioon: «Mets» — bioloogiaklassi stendid; september — bioloogiakuu (stend I korrusel); sүgise algus (stend I korrusel), ainekuu stend (plaan, 8.—9. kl. viktoriini küsimused), kirjandusnäitus (raamatukogus). **Bioloogiaõhtud ja viktoriinid:** 1.—3. klasside bioloogiaõhtu.

1.—3. klasside bioloogiaõhtu toimub pärast matka «Tere, sügis!» Öhtu esimeses osas antakse klasside kaupa lühike suuline aruanne matka kohta, esitatakse loodusluuletusi, laule

ja isegi tantse. Teine osa on meelelahutuslik — mängud, tants.

4.—7. klasside bioloogiaõhtu. 4.—7. klasside õhtu algab tavaliselt teemakohase luulepõimiku või instseneeringu esitamisega selle klassikollektiivi poolt, kes on õhtu üldvastutaja. Seejärel paiknevad võistkonnad laudade taha, panevad üles oma embleemi ja esitavad sүgiskompositsiooni. (Mõlemad kodused ülesanded annavad võistluspunkte.) Seejärel algab viktoriin, mis toimub kahel viisil. 1. Suure ja väikese ringi võistkonnad. Sel juhul esitatakse küsimused 5-liikmelisele võistkonnale ja teine variant küsimusi iga klassi ülejäänud õpilastele, kokkuvõtte tehakse klassi kohta suure ja väikese ringi kogusumma alusel. Arvesse läheb ka klassi osavõtu aktiivsus (kas oli suure ringis vähe või enamik klassikollektiivist). 2. Võistlevad ainult võistkonnad. Žüriis on 4.—7. kl. õppe- ja kultuuritöö sektorite juhatajad, vanempioneerijuht, bioloogiaõpetaja, 2 õpilast sekretäridena. Küsimused koostab bioloogiaõpetaja, kes ei ole seni olnud selles vanuseastmes klassijuhataja (seega erapooletu isik). Viktoriini lõpptulemused tehakse kohe teatavaks, kui viktoriin on lõppenud, ja kolm paremat võistkonda saavad preemiaks loodusande (puuvilju, lilli). **8.—9. klasside bioloogiaõhtu.** 8.—9. klasside bioloogiaõhtul on toimunud eespool kirjeldatud põhimõttel viktoriinid, kuid viimastel õppeaastatel on praktiseeritud kodust viktoriini. Bioloogiaõhtu algab tavaliselt külalis-esinejaga. (1979/80. õ.a. oli külaliseks Rakvere Metsamajandi looduskaitseinspektor, kes rääkis teemal «Metsamehe elukutse».) Seejärel on kokkuvõtte viktoriini ja teiste ülesannete täitmise kohta ning tehakse teatavaks parimad klassikollektiivid ja individuaalvõistlejad. Premeeritakse ikka jälle sүgisandidega. Samal õhtul tehakse kokkuvõtte suvisetest malevatöödest ja tööperioodist majandites. (Tuleb ju septembrikuus vanematel õpilastel abistada majandeid sүgistöödel.) Tavaliselt on kohale tulnud ka majandite esindajad ja ELKNU rajoonikomitee esindajad. See õhtu on ühtlasi lõikuspäev. Öhtu teine pool on meelelahutuslik.

Ainekuu kokkuvõtete tegemisel koolikomitees antakse hinnang ja kavandatakse õpilaskollektiividega konverentsi üldteema, et siit jätkata bioloogiaalast klassivälist tööd kogu õppeaasta vältel.

Õpilaskonverents

Õpilaskonverents Rakvere 1. keskkoolis koosneb kahest orgaanilisest teineteisega seotud

osast: töö sektsioonides ja pidulik plenaaristung. Tavakohaselt on välja kujunenud üks õppenädal, mille vältel töötavad sektsioonid pärast õppetunde ning nädala ühel tööpäeval, s. o. reedel tehakse kokkuvõtteid plenaaristungil.

Plenaaristung algab pidulikult kooli lipu sissetoomisega. Esineb kooli direktor, kes annab üle õppetöös parimatele kooli õppetöö eesrindlase märgi ning teeb teatavaks klassikollektiivi, kes on õppe-kasvatustöös saavutanud kõige paremaid tulemusi ning saanud seega õiguse hoida kooli rändauhinda ja olla kogu klassikollektiiviga pildistatud kooli lipu all (pilt asetatakse õppetöö eesrindlaste autahvlile).

Kokkuvõtte aastasest ainealasest klassivälisest tööst teeb komsomolikomitee õppetöösektori juhataja. Autasustatakse parimaid esinejaid ja tänatakse juhendajaid õpetajaid.

Plenaaristungile on kutsutud alati ka kaks-kolm teadlast kooli vilistlaste hulgast, kes esinevad lühikeste sõnavõttudega. Põhiliselt on plenaaristungil kaks pikemat ettekannet õpilastelt.

Õpilaskonverentsi ettevalmistavas töös on esimene etapp organisatsiooniline külg, kus selgitatakse välja terviklik süsteem ja kes konverentsi läbi viib. Töö algab kooli komsomolikomitee septembrikuu teisel koosolekul, kus tehakse kokkuvõtte ainekuust ja arutatakse läbi kõik ettepanekud, mis on klassikollektiividelt teema kohta laekunud. Valitakse välja kõige meelepärasem, aga kindlasti ka aktuaalsem ja käesoleva aasta üldiste sündmustega sobiv teema.

Toon näiteid teemade ja ettekannete kohta. **1976/77. õ.-a. konverentsi teemal «Inimene ja loodus»**

Plenaaristungil (9.—11. kl.) kuulati ära järgmised ettekanded:

1. Loodus õpilase mõttes ja meeles (Elle Paap 10-b kl.).
2. Loodusest kirjanduse lehekülgedelt (Küllil Muna 11. kl.).
3. Geoloog loodusest (külalisesineja K. Suuroja ENSV geoloogiavalitsusest).

Bioloogiasektsioon:

1. Lahemaa rahvusparki teke (Merike Annus 10-c kl.).
 2. Lahemaa vaatamisväärsusi (Merike Rannik).
 3. Diapositiivid Lahemaast (Arne Kaasik, Lahemaa rahvusparki vanemmetsaülem).
- 1977/78. õ.-a. õpilaskonverentsi teema oli «Inimene ja inimene».**

Plenaaristungil ettekanded:

1. Naljakas ja huvitav inimene (Vello Kekki 10-a kl.).
2. Inimese kontseptsioon kaasaegses luules (Tiina Kuslap 11-a kl.).
3. Suhetest meie koolis (Karin Piirima 10-c kl.).

Külalisenä esines sm. A. Lunge TRÜ-st teemal «Inimene ja inimene».

Bioloogiasektsioonis samal õppeaastal räägiti Kõrvemaast. (Selle õppeaasta bioloogiasektsiooni tööd analüüsin edaspidi täpsemalt.) **1978/79 oli teema «Elada ja töötada ajastu vääriiselt».**

Plenaaristungil käsitleti järgmisi teemasid:

1. Tööst ja töökusest (Ülle Mülla 11-c kl.).
2. Linnastatuse probleem tänapäeval (ajaloodoktor R. Pullat).
3. Moraalsus — kohustus või vajadus (M. Soosalu 11-a kl.).

Sektsioonis:

1. Keskkonnakaitse olemus, teke ja ülesanded (Riina Susi 11-a kl.).
 2. Rabade ja kuivendustööde probleem (Merike Miller 10-c kl.).
 3. Järved meie elukeskkonnas (Mari-Anne Rakse 10-c kl.).
 4. Keskkonnakaitse Rakvere rajoonis (Looduskaitsealsetel Rakvere osak. esimees).
- 1979/80 oli teema «Töö ja õnn».**

Plenaaristung:

1. Töö ja õnn (Anu Takjas 10-a kl.).
2. Mis on tarvis õnneks (F. Tomps restaureerimisvalitsusest).
3. Lenin tänapäeval (Üllar Püvi 10-a kl.).

Sektsioonis:

1. Lenin ja looduskaitse (Maire Tonka 11-c kl.).
 2. Metsa-, maa-, maavarade ja veekoodeksid (Ave Sooneste, Ülle Kask, Ele Lõhmus, Katrin Proosa 10-b kl.).
 3. Eesti NSV loomastiku kujunemine jääajast kaasajani, loomastiku kaitsest (E. Helm, Rakvere raj. Koduloomuuseumi teadustöötaja).
- 1980/81. õ.-a. konverentsi teemaks valisime «Mina ja meie».**

Pärast teema kinnitamist otsustatakse samal koosolekul, millised sektsioonid asuvad konverentsi ette valmistama. Koolikomitee liikmed jaotavad omavahel ülesanded selliselt, et iga sektsiooni eest vastutab üks õpilane, plenaaristungil eest kaks õpilast ja üldise organiseerimise eest (kutsed külalistele, lilled, preemiad) kaks õpilast. Kui komsomolikomitee on organisatsioonilise külje lahendanud, algab otsene ettevalmistus.

Sektsioonide töö eest vastutavad õpilased asuvad juhendajate leidmise küsimust lahendamata, paluvad juhendajaks vastava aine õpetajat või õpetajaid (koolis on ka mitu sama aine õpetajat).

Et kõikidel konverentsidel on töötanud bioloogiasektsioon, siis edaspidi kirjeldan ainult selle sektsiooni tööd.

Olles andnud nõusoleku juhendada bioloogiasektsiooni, on ettevalmistustöö esimene lüli õpilaste leidmine, kes hakkavad ettekandeid koostama, ja ettekannete teemade otsustamine. Olen selleks alati kasutanud ainest huvitatud 10. ja 11. kl. õpilasi.

1977/78. õ.-a. bioloogiasektsioonis oli teema «Kõrvemaa riiklik maastikukaitseala». Selle teema valisid õpilased põhjendusega, et eelmisel, **1976/77. õ.-a.** oli teema Lahemaa

rahvuspark ning nüüd pidasid nad Kõrve-
maa käsitlemist loogiliseks jätkuks.

Sektsiooni tööks valiti 6 teemat: 1. Kõrve-
maa riiklik maastikukaitseala; 2. Kõrve-
maa — metsade ja soode maa; 3. Kõrvemaa —
vete kuningriik; 4. Inimene «Tõe ja õiguse
maal»; 5. Kui vana on Tammsaare tamm?;
6. Loodus Tammsaare loomingus.

Õpilased ise jaotasid teemad endi vahel
ära ja algas individuaalne ettevalmistustöö.
Esimeseks tegevuseks oli igal ettekande koos-
tajal kirjanduse ja materjali muretsemine.
Selleks oli antud teatud aeg (tavaliselt kolm
nädalat). Vastava aja möödudes ilmus iga
ettekande koostaja õpetaja juurde ja esitas
kava, mille alusel töö kirjutatakse. Õpetajaga
kava läbi arutanud, korrigeerinud, järgneb
töö kirjutamise periood.

Organisatsiooniliselt on kindlaks määratud,
millal on ettekande ärakuulamine grupi ainest
huvitatud õpilastega. Sellel nn. ärakuulamise
koosolekul korrigeeritakse ettekanded lõpli-
kult ja peab ütlema, et õpilased on väga
asjalikud, kriitilised ja nõudlikud. On ette
tulnud, et mõnel ettekande koostajal on roh-
kem kui kord tulnud esineda enne, kui töö
tunnistatakse konverentsil esinemisküpseks.
Ettevalmistustöö viimaseks etapiks on töö
vormistamine, kujundamine.

Omaette osa ettevalmistustöodes on illust-
reerimine ja näitlikustamine. Eneste seast on
leitud 2—3 õpilast, kes valmistavad skeeme,
teemakohaseid illustratsioone ja vastutavad
ruumi kujundamise eest. Töö toimub astme-
tega: õpilaste leidmine, aeg kavandamiseks,
kavandite läbivaatamine ja kinnitamine.

1977/78. õ.-a. Kõrvemaa-teemalisel konve-
rentsil tehti ettepanek valmistada suur Kõr-
vemaa skeem ja illustreeritud tekst — plaka-
tid «Tõe ja õiguse» materjalidest. Skeem val-
mistati «Eesti Looduses» ilmunud skeemi jär-
gi, projitseeriti epidiaskoobiga paberile skit-
seeritult ja pärast töödeldi nõuetekohaseks.

Sektsioon paneb 2—3 nädalat varem vasta-
val stendil välja teate sektsiooni töö kohta,
kus on ära märgitud aeg ja teema. Seejärel
toimub klassides õpilaste eelnev registreeri-
mine. See on vajalik õige suurusega auditoo-
riumi leidmiseks.

Kui need etapid on kõik läbitud, ongi ette-
valmistustööd lõppenud ja toimub konverents.

Konverentsi tööd juhatab vastav komsomo-
likomitee liige, kes oli sektsiooni töö eest
vastutaja. Tema avab koosoleku, teatab ette-
kanded ja annab esinejatele sõna. On välja
kujunenud, et esimeses järjekorras kuulatakse
ära ettekanded, siis järgnevad küsimused ja
sõnavõttud. Ka antakse tööle hinnang, mõnel
juhul on esile toodud kõige meeldivam ette-
kanne. Sektsiooni töö lõpeb juhataja tänu-
sõnadega juhendajale ja esinejatele.

1977/78. õ.-a. sektsiooni töö korraldajad
said preemiaks tasuta ekskursiooni Kõrve-
maale, mis oli omakorda nagu kogu eelnevalt
tehtud teoreetilise töö praktiline kinnistamine.

Konverentsile antakse hinnang koolikomi-
tee koosolekul, kus tuuakse välja õnnestu-
mised ega varjata ka ebaõnnestumisi, sest
järgmisel aastal on võimalus vigu parandada.

Eespool käsitlesin õpilaskonverentsi 9.—11.
klassides. Siinjuures lisan, et õpilaskonve-
rents haarab kogu koolipere. Plenaaristungid
toimuvad 1.—4. ning 5.—8. klassides ja vas-
tavalt astmetele töötavad ka sektsioonid. Or-
ganisatoorselt erinevusi pole, sest konverents
valmistatakse ette malevanõukogu ja õpilas-
komitee juhtimisel. Konverentsi teema on
kogu kooliperele ühine, ainult sisu erineb nii-
võrd, kuivõrd on tegemist ealist erinevus-
tega. Selge on see, et kõige nooremate juu-
res on õpetajatel rohkem tööd, kuid siin
rakendatakse suures ulatuses vanemate õpi-
laste abi.

Õpilaskonverentside ja ainekuude korralda-
mine Rakvere 1, keskkoolis on juba juurdu-
nud traditsioon. See on kujunenud õpilaste
poolt oodatavaks suursündmuseks oma sisu-
tiheda tööga sektsioonides.

Õpilaskonverents ja ainekuu võimaldavad
pakkuda õpilastele mitmekesist, neid kütke-
tavat vaheldusrikast arendavat ja harivat
tegevust, innustavad neid ise tegema, ise proo-
vima, ise riskima ja vastutama, ise oma asju
korraldama ja juhtima. Konverents ja aine-
kuu aitavad tõsta kasvatustöö efektiivsust,
sest kasutatakse ära kollektiivi ja õpilasliid-
rite mõju isiksuse kujundamisele, samal ajal
luuakse situatsioon, kus õpilased saavad eluks
nii vajalikke oskusi ja kogemusi suhtlemiseks,
organiseerimiseks ja juhtimiseks. Ka on õpi-
laskonverents ja ainekuu vorm, mis täiendab
õpilaste teadmiste pagasit, avardab silma-
ringi ja loob ideaalse võimaluse tulevase ühis-
konnaehitaja oskuste, kogemuste ja vilumuste
kujundamiseks, aitab kaasa noortele nii täht-
sa küsimuse — elukutsevaliku — lahenda-
misele. Valmistudes esinema ettekandega, tu-
leb ainega tutvuda sügavamalt ja laiemalt,
tutvuda ka elu praktilise küljega.

Vähem tähtis ei ole konverentsi ja ainekuu
emotsionaalne külg, mis puudutab noore ini-
mese hingesusõngavust ja aitab kaasa tunnete
kujunemisele.

Kokku võttes tahaksin öelda: ükski üritus
ei ole mitte eesmärk omaette, vaid vahend
kasvatusliku eesmärgi saavutamiseks.

Loodushoid ja kasvatustöö algklassides*

HELGI SIILBEK

Elukeskkonna kaitse on muutunud ülemaailmeks probleemiks, looduskaitse esmajoones elukaitseks. Inimese ja looduse suhted on praegusaja aktuaalsemaid probleeme.

Küllap on paljud käesoleva artikli lugejad tutvunud vajadust ja võimalust mõõda 26. ja 27. dets. 1979. a. Tallinnas toimunud ülevabariigilise teadusliku konverentsi «Ratsionaalse looduskasvatuse stiimulid arenenud sotsialismi tingimustes» materjalidega. Ühe küsimusena oli seal arutelul õpetaja ökoloogiaalaste teadmiste tase (8). Ka 1.—3. oktoobril 1980. a. Tallinnas toimunud üleliidulisel ökoloogilise haridus- ja kasvatustöö alasel teaduslik-praktilisel konverentsil rõhutati, et haridusprotsessis on vaja süvendada õpilastes vastutustunde kasvatamist ümbritsevasse maailma suhtumisel (7).

Meie koolides toimub kasvatamine õpetamise kaudu, seega õppeainete kaudu.

Algklassides peab õpilastele andma elementaarset looduskaitsealase hariduse. Lapsed peavad tunnetustegevuses jõudma niikaugemale, et nad mõistaksid loodust selle ühtsuses (dialektilise materialismi põhitees maailmast kui seostatud, ühtsest tervikust). Lapsed peaksid aru saama, et looduses on kõik omavahel seotud ning et hõlpsam on loodust rikkuda kui tehtud vigu parandada, neis peavad süvenema õiged arusaamad looduse ja inimese vahekorra.

Algklasside programmis on öeldud, et emakeeleõpetus algklassides on üldhariduse aluseks ja teenib kommunistliku kasvatuse ülesandeid. Emakeelettunde, sealhulgas ka lugemistunde, on algklassides kõige rohkem. Kuna kirjanduspalad mõjutavad lapse tundmusi, peaks kõlbeline kasvatamine selle õppeaine kaudu olema järelikult kõige tõhusam (1).

Õpetamist ja kasvatamist saab vaadelda mitmest aspektist. Ühelt poolt võimalused. Käesoleval juhul algklasside emakeeleõpikutes olevad lugemispalad, kohustuslik ja lisalugemisvara, aga ka «Täheke». Kõigi nende kaudu saab anda teadmisi loodusest ning kasvatada säästvat suhtumist sellesse.

Pikaajalised tähelepanekud praktilises koolitöös aga tõestavad, et mitte kõigil õpilastel ei ole kujunenud niisugust hoiakut, mis on

omane loodust armastavale ning hoidvale lapsele. Pigem tahetakse looduselt ainult saada.

Käesolevas artiklis tahaksingi analüüsida õpetamise ning kasvatamise tulemusi, s. t. seda, missugused on laste teadmised loodusest ning kuidas nad suhtuvad loodushoiu küsimustesse.

Emakeele lugemikes olevatest paladest on mitmed niisugused, mille kaudu lapsed saavad teadmisi loodusest ning nende paladega saab kasvatada ka säästvat suhtumist loodusesse.

Et teada saada mõnede palade kasvatamõju, oli vaja õpilaste endi arvamust (ka arusaamist) nende kohta. Küsitlesin mai lõpus 76 3. klassi õpilast. Et küsimusi oli ka 1. ja 2. klassis õpitud palade kohta, siis lugesin enne küsimuse esitamist pala ette. Lapsed vastasid kirjalikult, kuid anonüümselt.

Vastused hindasin positiivseteks ja negatiivseteks. Positiivseks pidasin vastust siis, kui õpilane oli looduskaitse seisukohalt vastanud õigesti, negatiivseks juhul, kui lapse soov käituda palas esinevas situatsioonis ei olnud kohane loodust armastavale ja hoidvale lapsele.

1. klassi lugemikust valisin 5 pala: «Kuidas leiti rääripuu?», «Mispärast?», «Äpardunud koerasõit», «Jänes», «Kuldnook» (2).

Pala «Kuidas leiti rääripuu?» kohta küsisin: «Missuguse nääripuu sina oleksid valinud?» Ükski vastajatest ei arvanud teisiti, kui luuletuses oli öeldud: kõik soovisid tuua nääripuuks kõige ilusama, kõige sirgema puu, nii suure, et ulatuks toas laeni.

Pala «Mispärast?» kohta esitasin küsimused: «Kas sina oled niisugust laulu kuulnud? Kuidas sa sellele vastaksid?» Positiivseid vastuseid oli siin palju — 70. Lapsed on aru saanud linnukese kurtmisest ning vastused on väga ilusad. Näiteks: «Ära muretse, linnuke, meie aitame sind» või «Meie kohus on sind aidata».

Kahe järgmise loo kohta saadud vastused lausa üllatasid.

Pala «Äpardunud koerasõit» kohta oli küsimus: «Kui sina oleksid olnud üks poistest, mida sa siis Paukaga peale äpardust oleksid teinud?» Ainult 2 (!) last arvasid, et koera ei ole vaja karistada ega peksta. Enamik arvas, et koera on vaja karistada, peksta, ta ketti panna, temaga riielda jne.

Pala «Jänes» puhul andsid lapsed küsimusele «Miks ei saa kõik jänesepojad suureks kasvada?» palju negatiivseid vastuseid. Ainult üks pidas jänkude hukkumise põhjuseks kättimist. Mitte ükski (!) vastaja ei nimetanud hulkuvaid koeri, ka mitte rebaseid. Hukkumise põhjuseks peetakse hoopis seda, et jänesepojad saavad piima võõrastelt emadelt. Järelikult ei ole õpilased looduses esinevast olulusvõitlusest aru saanud. Väga paljud jätsid vastuse võlgu.

Pala «Kuldnook» põhjal esitatud küsimusele «Miks pannakse kuldnookkadele pesa-

kaste?» vastates oskasid lapsed välja tuua kuldnookkade kasulikkuse aia sanitaridena, samuti neist saadava esteetilise elamuse. Nime-tatakse ka inimese abi vajalikkust lindudele.

2. klassi lugemiku I ja II osast on valitud kolm pala: «Valgel hommikul», «Ülasekimp», «Triin ja päike» (3,4).

Pala «Valgel hommikul» kohta oli küsimus: «Mida Mäidu ei osanud looduses näha?» Negatiivseid vastuseid oli 51. Lapsed ei ole aru saanud, et pala tegelane (Mäidu) ei näinud looduse ilu. Mitmed lapsed on jätnud vastamata.

«Ülasekimp». Küsimus: «Miks õpetaja lilledele üle ei rõõmustanud?» Enamik lapsi vastas positiivselt. Ilmselt on lapsed praktilises koolielus taolises situatsioonis olnud. Kuid ikkagi leidis 5 last, kes vastata ei osanud.

«Triin ja päike» kohta oli küsimus: «Miks Triin ja päike kõike koos tegid?» Vastused näitavad väga selgesti, et õpilased ei saa aru looduses valitsevatest seostest. Palju kordi oli märgitud, et Triin ja päike olid lihtsalt head sõbrad.

3. klassi lugemikust valisin 7 pala: «Maasikamaias muustrastas», «Kurb kuuseke», «Metsloomadele süüa viimas», «Lillepidu», «Pisike piilpart», «Õlikatk», «Aga hea jääb!» (5).

Lugude «Lillepidu» ja «Pisike piilpart» kohta saadud vastused näitavad, et lapsed ei ole sisust aru saanud. Esimese kohta arvatakse, et oli lihtsalt (kevad)pidu, kus lapsed saavad ise lilledena esineda. Teise kohta on 26 korda vastamata jäetud, teised arvavad, et kirjanik rõõmustab selle üle, et sai hea teema kirjutamiseks.

Pala «Maasikamaias muustrastas» põhjal arvatakse, et Kersti ja vanaema on head inimesed, nad ei tee linnule haiget. Umbes sama arvatakse ka pala «Metsloomadele süüa viimas» kohta. Siin peetakse poiste koduseid headeks inimesteks sellepärast, et nad aitasid lastel suuski ja seljakotte seada. Viimati nimetatud pala puhul aga oleksid lapsed võinud paremini vastata. Laste vanemad ja vana-vanemad ei aidanud ainuüksi lapsi, nad hoolitsesid ka metsloomade eest.

«Kurb kuuseke» kohta oli küsitud: «Miks ei raiutud kuusekest näärripuuks?» Paistab, et negatiivselt vastanud lapsed ei saanud palast õigesti aru. Arvati, et kuuseke oli liiga väike, oli liiga suur jne. Enamik lapsi on siiski vastanud positiivselt. Huvitav on võrrelda neid vastuseid 1. klassi pala «Kuidas leiti näärripuu?» kohta saadud vastustega. 3. klassi pala puhul on osatud paremini vastata, kuigi probleem on ühesugune (näärripuu toomine). Pala «Õlikatk» on üks paremaid tsüklis «Tunne ja hoiu loodust». On meeldiv, et enamik lapsi oskab linnu hukkamise põhjuse õigesti välja tuua. Kahjuks oli ka 24 negatiivset vastust. Need lapsed süüdistavad lindu ennast ega näe vee saastamise ohtlikkust. 13 korral on vastamata jäetud.

Eelkirjeldatud vastused peaksid mõningal määral aitama õpetajal vestlust pala kohta üles ehitada nii, et lastele kasvatuslikult õiget mõju avaldataks.

Programmis antud klassivälise kirjanduse hulgas on vähe raamatuid, mille kaudu saame anda teadmisi loodusest või kasvatada armastust looduse vastu. Õpetaja võib aga nimestikku täiendada. Täiendada tuleks lektüüri just looduskaitsealase kasvatustöö huvides. Lapsed peaksid oskama kõrvutada õpiku palade sündmusi ja sarnaseid seiku klassivälisest kirjandusest. (Näiteks pala «Õlikatk» ning A. Perviku Kunksmoori-lood. Ka viimases päästab nõid linnukesi.)

Vanasõna ütleb: «Millest süda tulvil, sellest suu räägib». Selle mõtte võtsin aluseks ka «Tähekeste» analüüsimisel (6). Viies aastakäigus (1974—1978) on laste omaloomingut avaldatud üldse 241 korral. Tõid on kirjutatud väga mitmesugustel teemadel. Mõnikord on silmas peetud peamiselt riimi, töö sisu jääb tühisemaks. Sageli on juttu küll loodusest üldse (lilledest, lindudest jne.), ei saa aga öieti aru, miks laps just sellel teemal kirjutab. Ühtegi juttu ega luuletust ei ole vanadest parkidest ega puudest, haruldastest taimedest. Ka mitte sellest, kui hea on olla (pioneer-) laagris, kus on ilus loodus, puhas õhk jne. Soovi loodust kaitsta on tunda 8 töös, esteetilisest elamustest räägitakse 14 korral, loodusest saamisest (hea marja-, seene- või kalasaak) aga 13 korral.

Veel kord küsitluse põhjal saadud vastustest. Üks osa pidi selgitama laste tähelepanekuid looduse hoidmise või rüüstamise kohta. Konkreetseid näiteid tuua ei osatud. Samas oli antud ka neli kirjanditeemat. Neist tuli valida soovikohane. Valitud kordade arvu järgi saab vastuseid järjestada nii: «Hea kalasaak» — 27 korda, «Hea marjasaak» — 29 korda, «Metsloomadele süüa viimas» — 19 korda, «Tore lindude päev» — 1 kord.

Kõike eelöeldut arvestades võib öelda, et looduskaitsealane kasvatustöö vajab tõhustamist. Algklassilapses peab kujunema seemine vajadus suhtuda humaanselt kõigesse elavasse.

Kirjandus

1. Algklasside programmid. ENSV Haridusministeerium. Tln., «Valgus», 1980.
2. Eisen, L., Hiie, E. Lugemik-õpik I klassile. Tln., 1977.
3. Hiie, E., Moks, L. Lugemik-õpik II klassile I osa. Tln., 1977.
4. Hiie, E., Moks, L. Lugemik-õpik II klassile II osa. Tln., 1977.
5. Hiie, E., Jõgisalu, H. Emakeele lugemik III klassile. Tln., 1977.
6. «Täheke» (1974—1978).
7. Iital, A. Ökoloogiline haridus tõhusamaks! — «Nõukogude Õpetaja», 1980, 18. oktoober.
8. Kährik, L. Ökoloogiline kasvatus ajastu nõuete tasemele. — «Nõukogude Õpetaja», 1980, 12. jaanuar.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kooli psühholoogilisest teenindusest USA-s

VILVE RAUDIK

Paljudes maades on täie eluõiguse võitnud kooli psühholoogiline teenindus, otsingud on suunatud tema funktsioonide ja töonormide täpsustamisele ning edasiarendamisele.

Nagu teada, on ka meie vabariigi mitmes koolis sisse seatud psühholoogi ametikoht, kuid laiemas ulatuses ootab kooli psühholoogilise teeninduse probleem meil veel lahendamist. Seepärast võib huvi pakkuda teiste maade sellealaste töökogemustega tutvumine.

Allpool anname lühikese ülevaate USA üldhariduskooli psühholoogilise teeninduse funktsioonidest ja töövormidest.

Peale traditsioonilise koolipersonali (õpetajad, kooli juhtkond) võtavad USA-s õpilastega tehtavast tööst osa ka psühholoogid, psühhiaatrid, nõuandjad (*counselor*), sotsiaaltöötajad (*social worker*), meditsiinitöötajad. On loodud mitme eriala spetsialistidest koosnevad tööbrigadid (*Pupil Personnel Services Teams*), kelle töö põhieesmärk on hoolitseda õpilaste potentsiaalsete võimaluste väljarendamise eest. Igapäevases koolielus esineb tihti olukordi, mil oleks vaja spetsialistide abi: koolist puuduv laps jääb teistest maha, rahutu laps ei suuda suunata oma tähelepanu õppimisele jne., jne. Õpilastega tegelevate

spetsialistide töös on peamine vältida probleeme, mis võivad viia kohanematusetele, leevendada olemasolevaid kohanemiskursusi ning kiirendada õpilaste arengut.

Vaatleme lähemalt, millised ülesanded ja nõudmised seatakse psühholoogile USA koolis.

Ajalooliselt on koolipsühholoog olnud tihedalt seotud eripedagoogikaga — koolipsühholoogi on nähtud põhiliselt eriklasside kontingendi testijana. Praegusajal vaadeldakse psühholoogi ülesandeid laiemalt. Psühholoog peab aitama õpetajaid ja vanemaid last mõista ning abistada teda intellektuaalsete ja sotsiaalsete potentsiaalide avamisel.

Koolipsühholoogi töö kulgeb järgmise üldise plaani alusel (2, lk. 5): õpetajate (ka ülejäänud koolikoosseisu) väljaõpetamine; laste vaatlemine; konsulteerimine õpetajatega; töö lastevanematega; püsiv õpilaste jälgimine, hindamine, spetsiaalse abi andmine atüüpilise käitumise ja arenguga lastele.

Vaatleme lähemalt iga plaani osa eraldi.

■ Psühholoog saab suhtlemisel õpetajatega viimaseid paljuski aidata. Kõigepealt varustab ta neid informatsiooniga lapse normaalse arengu probleemidest, normaalsest käitumisest; seda teades on võimalik kergemini kindlaks teha õpilase käitumishälbeid. Psühholoog on võimeline kirjeldama näiteks kõrgeenenud agressiooni, mitteverbaalsuse, mittekommunikatiivsuse, endassesulgumise jne. fenomene, andma juhtnööre, kuidas selliseid lapsi jälgida, et saada informatsiooni nendega edasitöötamiseks. Koos õpetajatega arutab psühholoog läbi tegevused, mida võiks teatud lapsega ette võtta. Parimaks viisiks sellise mõttevahetuse korraldamisel loetakse informaaalseid diskussioone väikeses grupis. Selline suhtlemine toetab õpetajaid, kes võivad olla frustreeritud ebaedust mõnede lastega töötamisel.

■ Psühholoog toob silmanähtavat kasu õpetajaskonnale klassis vaatlusi tehes. Vaatluse teel õpib psühholoog tundma õpilasi ja õpetajaid, saab esmase mulje lapsi mõjutavast ümb-rusest ja sotsiaal-emotsionaalsest kliimast, õpilaste-õpetajate interaktsioonist, muutustest õpilaste käitumises. Õpetaja näitab psühholoogile kätte lapsed, kellega võib tekkida probleeme. Ühelt poolt ei tea psühholoog lapsest nii palju kui õpetaja, teiselt poolt aga saab õpetaja temalt lapse kohta uut informatsiooni, õpib temale uut meelelähemana. Loomulikult on selline konsultatsiooniprotsess efektiivsem, kui see toimub pikema aja jooksul.

■ Väga väärtuslikku informatsiooni saadakse laste vanematelt. Vanematega peab psühholoog sisse seadma sõbralikud suhted, selgitama neile oma töö eesmärgid, tegema nad osavõtjaks kooli psühholoogilise teeninduse eesmärkide saavutamisel.

Koostöö vanematega võib toimuda eri vormides. Levinud on näiteks grupitöö, kus psühholoogi ülesanne on arutelude ja diskussioo-

nide korraldamine mitmesugustes laste arendamisega seotud üldküsimumustes, nagu distsipliini kasvatamine, lapsepõlvehirmudest vabanemine jne. Grupitööd tehakse ka spetsiaalsete kasvatusprobleemidega lastevanemate gruppides. Mõnel juhul võib psühholoog korraldada teraapiaõppusi käitumisprobleemidega laste vanematele. Teine vanemate ja psühholoogi koostöö vorm on individuaalsed kontaktid, mille puhul psühholoog esineb samuti nii informatsiooni andjana — ta peab olema võimeline diskuteerima vanematega mitmesugustes valdkondades — kui ka vastuvõtjana. Vanema võib kutsuda vestluseks välja või teha koduvisiiti. Psühholoog peab säilitama vaatlajahoiaku kõikides kontaktides vanematega, näitama neile uusi lastega suhtlemise viise konfliktidest ülesaamiseks. Arvatakse, et sellega paraneb ka vanemate enesehinnang, mis omakorda on nagu katalüsaator nende edasisel osalemisel koostöös psühholoogiga.

■ Üks psühholoogilise teeninduse eesmärke on aidata hälbinud lapsi saavutada arengutase, mis on vajalik edasijõudmiseks koolis ja elus. Klassi vaatluse ja edasi konkreetse lapse jälgimise kaudu, kui see osutub vajalikuks, aitab psühholoog avastada ning vastavas suunas arendada neid omadusi, mis lapsele kasuks tulevad. Uurimise alla võivad kuuluda kehaline areng ja koordineatsioon, intellektuaalne, emotsionaalne ning sotsiaalne areng. Millistele omadustele tähelepanu pöörata, sõltub konkreetsest õpilasest.

Psühholoogil on kaalukas sõna kaasa öelda ka siis, kui tekib vajadus suunata õpilane eriõppeasutusse. Informatsioon sellise lapse kohta kogutakse võimalikult paljudest allikatest: aineõpetajatelt lapse osavõtu ja tulemuste kohta erinevate õppeainete õppimisel, meditsiinitöötajalt lapse kehalise arengu, psühholoogilt testimise ja vaatlustulemuste kohta. Kogu see informatsioon on aluseks otsuse langetamisel lapse eriõppeasutusse suunamise põhjendamisel, aga samuti oluline lähtepunkt lapsega tööle hakkavatele spetsialistidele uues õppeasutuses. Lisaks sellele on õpilast ümbersuunav kool kohustatud läbi mõtlema, millist abi õpilane vajab, kas planeeritav aitab kaasa õpilase arengule, kas enne õpilase ümbersuunamist on vaja veel täita tema mingisuguseid vajadusi, milliseid vahendeid on uues keskkonnas võimalik kasutada õpilase abistamiseks.

Psühholoogi tööerakendamisel koolis esitatakse mõned nõuded ka tema ettevalmistusele. Ta peab tundma selliseid distsipliine nagu lapse meditsiiniline psühholoogia, pedagoogiline psühholoogia, arengupsühholoogia, olema tuttav õppimisteooriate, isiksuse teooriate, testimise, psühholoogilise nõuandluse, teraapiaküsimumustega, olema läbi teinud vastavaid praktilisi õppusi lastega. Tema huviobjekt peaks olema laste areng ja käitumine, laste psühhopatoloogia, õpetaja—õpilase suhted

jne. Ühelt poolt peab psühholoogil olema kogemusi tööks lastega, ta peab mõistma hästi nende käitumist ja psühholoogiat, teiselt poolt peab ta suutma töötada efektiivselt koos õpetajatega, vanematega. Psühholoog peab olema õpetajate poolt aktsepteeritud ja samas ka võimeline seadma küsimärgi alla nende kompetentsuse ja hoiakud. Psühholoogile võib mõnikord olla üsna raske asuda seisukohale, et lapse raskused ja probleemid on tingitud sellest, et õpetaja ei oska teda õigesti õpetada. Siin on pinnas konfliktideks õpetaja ja psühholoogi vahel.

Selge on, et psühholoogi tegevusele koolis avaldavad teatud mõju ka õpetajate ning kooli administratsiooni ootused, ettekujutused ja suhtumised. Uurimustest on ilmnunud huvitav tõsiasi, et kooli direktori ja psühholoogi arvamused psühholoogilise teeninduse kohta on lähedasemad kui õpetajate ja psühholoogi omad. Direktorid ja psühholoogid ise näevad koolipsühholoogi tööd kasulikumana ja vajalikumana kui õpetajad. Kõik on aga nõus sellega, et põhiliselt vajab koolipsühholoogi käitumisprobleemidega õpilane.

Psühholoogi kasutuses on tohtul hulgal mitmesuguseid diagnoosivahendeid, sest ainult üldlevinud standardiseeritud testide kasutamine ei anna igal konkreetsel juhul soovitud tulemusi.

Mis tahes pedagoogilise situatsiooni ülesandeks peetakse USA-s õpilase varustamist nn. dünaamilise programliga, mis on kooskõlas tema individuaalsete vajadustega. Lõppeesmärk on valmistada üksikisikuid ette hõivama oma koht muutuva ühiskonna vastutusvõimelise liikmena. Koolipsühholoogil kui «kaasloojal» on oluline osa aidata täita koolil oma funktsioone (1).

Kirjandus

1. Davis, M., Mann, P. H. Psychologist as a Consult-trainer. — «Psychology in the Schools», 1973, Vol. X, No. 4, 407—410.
2. Project Head Start. Psychologist for a Child Development Center. Office of Economic Opportunity. Washington D. C., 1971.
3. Pupil Personnel Services. Nashville, 1980.

Venemaa rahvastik XVII sajandist Oktoobri- revolutsioonini

HELDUR PALLI

Viimase paarikümne aasta jooksul on huvi Venemaa rahvastiku arvulise suuruse, selle klassistruktuuri ja viimastel aastatel ka pere ajaloo vastu ajaloolaste seas tunduvalt tõusnud. See väljendub kas või mitme monograafia ja suure hulga artiklite (paljud neist artiklikogumikes) ilmumises.¹ Huvi rahvastikuloo vastu on ka täiesti arusaadav: selle probleemidega tegeldi kaua vaid pealiskaudselt ja seetõttu oli niisugune oluline tegur ajaloos kui rahvastik halvasti tuntud.

Ometi ei saa rahvastikulugu tundmata teha tänapäeval enam pädevaid järeldusi majandus- ja sotsiaaalajaloo alal, seda on vaja tunda ka poliitilise ja sõjaajaloo seikade mõistmiseks.

Rahvastiku uurimist Venemaal enne XVII sajandi teist poolt segab allikate puudumine. Alles XVII sajandil ilmuvad esimesed allikad — loendusraamatud (pistšovje knigi), mis lubavad teha rahvaarvu kohta kalkulasioone. Ainult kohati, peamiselt Loode-Venemaal (endisel Novgorodimaal) esineb loendusraamatuid varasemast ajast, juba XV sajandi lõpust peale.

Nii on arvestused, mis on tehtud Venemaa rahvaarvu kohta varematal aegadel (näiteks Venemaa rahvaarv aastal 1000 3,5² või 5,36³ miljonit inimest) saadud oletamisi. Kindlamad on oletused rahvaarvu kohta XVI sajandil, eriti XVI sajandi keskpaigast peale: siis saab toetuda hilisematele (XVII sajandi teise poole) andmetele ja üldistele arengutendent-sidele XVI—XVII sajandil.

Venemaa rahvastiku muutumist jälgides tuleb muidugi kogu aeg meeles pidada, et Vene riigi territoorium XVI sajandist Esimese maailmasõjani välja pidevalt muutus, peamiselt kasvas. Selle aja jooksul paisus Vene riik tagasihoidlikust vürstiriigist Ida-Euroopa tasandikul tohtu suureks impeeriumiks, mis haaras Ida-Euroopa ja Põhja-Aasia.

Venemaa rahvaarvu muutumise uurimisega on tegelnud peamiselt kaks ajaloolast — J. Vodarski ja V. Kabuzan. Esimene neist on toetunud peamiselt loendusraamatute andmetele, teine aga hingerevisjonidele (1719—1858). Esimene rahvaloendus Venemaal, nagu teada, tehti alles aastal 1897.

Tabel 1
RAHVAARV VENEMAAL 1550—1914
(miljonites)⁴

XVI sajandi keskel	6,5
XVI sajandi lõpul	7,0
1646	7,0
1678	10,5
1719	15,5
1795	37,2
1858	74
1897	128
1914	178

Nagu toodud arvudest võib näha, kasvas Vene rahvaarv kiiresti. Erandiks on ajavahemik XVI sajandi keskpaigast kuni aastani 1646. See on ka täiesti arusaadav: sel ajal toimus Liivi sõda, siseheitlused (Vale-Dmitri) ja Poola-Rootsi interventsioon. Hõredalt asustatud Siberi liitmine ei suutnud kaotusi mujal kaugeltki kompenseerida ja nii rahvaarv tegelikult peaaegu ei kasvanudki.

Palju tähelepanu on uurijad Nõukogudemaal pööranud sotsiaalse struktuuri kindlakstegemisele. Eelkõige on püütud välja selgitada rahvastiku klassistruktuuri. See on küllaltki raske ülesanne, sest Vene allikates kipus klassistruktuuri varjutama seisuslik jaotus, mis esimesega vaid osaliselt kattub: kõik omaaegsed statistilised arvutused on tehtud just seisuste kaupa. Ja seisuste andmeid klassistruktuuriks ümber arvutada pole kerge. Eri uurijad võivad materjali omamoodi tõlgendada ja nii võivad saadud tulemusedki omavahel erineda.

Tänapäeval on J. Vodarski ja V. Kabuzan seisuslikku struktuuri määratlenud järgmiselt: 1678 kuulus talupoegade hulka 9,6 miljonit inimest (10,5 miljonist Venemaa elanikust), seega 91,4%, linlasi oli pool miljonit (4,8%), feodaale, vaimulikke, ametnikke ja sõjaväelasi 0,4 miljonit (3,8%).⁵ 1719. aastal oli jaotus järgmine: talupoegi 13 miljonit (87,3%), linlasi 0,6 miljonit (4%), feodaale, vaimulikke, ametnikke ja sõjaväelasi 1,3 miljonit (8,7%). See struktuur püsis Venemaal suhteliselt stabiilsena ka edaspidi: nii oli talupoegi 1857 84%, linlasi 6%, feodaale, vaimulikke, ametnikke ja sõjaväelasi 10%.⁶ Kuid see on seisuslik jaotus. Tegelikult oli olukord

palju keerulisem, sest seisused ei vastanud kaugeltki klassidele. Nii kuulus talupoegade hulka vabatalupoegi (riiigitalupoegi) ja pärisoriseid talupoegi (viimaseid oli 1719 74% ja 1857 51% talupoegade üldarvust).⁷ Talupoegadestki kuulus (eriti 1857) küllaltki suur osa tegelikult proletariaadi (pärisorised töölised Uuralites, talupojad-töölised linnades) või siis kulakute või koguni ettevõtjate-kapitalistide hulka. Sama ebaühtlane oli linlaste koostis: kaupmehed, ettevõtjad, käsitöölised, töömehed ja osalt intelligents (näiteks ametnikud jms., kes polnud riigiteenistuses). Suur vahe oli samuti lihtsõdurite, ohvitseride ja kindralite vahel.

1897 oli seisuslik jaotus järgmine: talupoegi 80%, linlasi 10%, muid 10%.⁸ Kuid meil on säilinud ka Lenini jaotus klasside kaupa sama aja kohta: suurkodanlus ja mõisnikud 2,4%, jõukad väikeomanikud 18,4%, kehvad väikeomanikud 28,5%, proletaarlased ja poolproletaarlased 50,7% (neist proletaarlased 17,5%).⁹ Suurkodanluse hulka luges V. I. Lenin ka kõrgemaid ametnikke ja kodanliku intelligentsi ladvikuid. Jõukate väikeomanike hulka on loetud põlgatööd kasutavad talupojad, käsitöökodade omanikud ja suurem osa kodanlikust intelligentsist. Kehvad väikeomanikud olid talupojad-keskmikud ja omaette töötavad käsitöölised. Poolproletaarlaste hulka arvas V. I. Lenin ka talupojad-kehvikud, kes olid osaliselt sunnitud müüma oma tööjõudu.

Käsitöölise Venemaa laienemisega käis suurte territooriumide asustamine. Kaua aega — XIII sajandist peale — olid Lõuna-Venemaa ja Ukraina stepid peaaegu inimtühjad, seal rändlesid vaid tatarlased oma loomakarjades. Hõredasti olid asustatud Volga alamjooksu alad, Põhja-Kaukaasia ja Põhja-Venemaa metsa-alad. Siberi põlisrahvad tegelesid kalapüügi, küttimise ja lõuna pool ka karjakasvatamisega. Ka siin oli asustus äärmiselt hõre. XVI sajandist peale, kui Vene riik hakkas kiiresti kasvama ja laienema, tekkis Venemaal suur vabade, asustamata või hõredalt asustatud maade fond. Nendele maadele asusid küll põgenenud talupojad, küll kroonu poolt suunatud asunikud, küll asustasid ka mõisnikud sinna oma pärisoriseid talupoegi. Uutele aladele asusid peamiselt venelased ja ukrainlased (viimased eriti tänapäeva Ida- ja Lõuna-Ukrainasse).

Uute maade koloniseerimine algas tegelikult juba tunduvalt varem: alates VI sajandist hakkavad idaslaavlased järk-järgult tungima Volga ülemjooksu aladele ja Laadoga järve poole, kus elas hõre soomesugu rahvastik. Hiljem laiendasid koloniseeritavat ala novgorodlased põhja ja kirde suunas, Moskva vürstiriigi rahvas ida suunas. Pärast Kaasani ja Astrahani khaaniriigi vallutamist suundus Vene kolonisatsioon juba Kesk- ja Alam-Volga aladele ning Uuralitesse. Siberi khaaniriigi purustamise järel algas XVII sajandil

venelaste vool Siberisse (Siber liideti Venemaaga põhiliselt XVII sajandi jooksul). XVIII sajandi teisel poolel liidendati Venemaaga nn. Uus-Venemaa (Novorossija) — s. t. tänapäeva Lõuna-Ukraina, mis oli samuti hõredalt asustatud.

Vanematel aegadel, enne XVIII sajandit on kolonisatsiooni arvukselt raske jälgida allikate lünklikkuse ja ebatäielikkuse tõttu. Seevastu XVIII sajandi hingeloenditest peale avaneb juba parem võimalus jälgida rahvastiku kasvu ja ümberasumist. Muidugi, et ümberasujate seas oli küllaltki palju jooksikuid, kes püüdsid ametivõimudest kaugemale hoiduda, pole kolonisatsiooni ka XVIII ja XIX sajandil võimalik täpselt kindlaks teha. Kuid võib oletada, et juba XVII sajandi lõpul olid Siberi rahvastikus ülekaalus venelased, seega võis sajandi jooksul täheldada suhteliselt suurt ümberasumist Siberisse.

1719—1857 oli Venemaal rahvaarvu keskmise iive 0,81% aastas. Samal ajal kasvas Uus-Venemaa (Lõuna- ja Ida-Ukraina) rahvastik keskmiselt 2,67% aastas, Alam-Volgamail 2,43, Lõuna-Uuralites 1,87%, Siberis 1,25 ja Põhja-Uuralites 1,15% aastas. Ilmselt etendas nendel aladel rahvastiku kasvus suurt osa sisseränd. Samal ajal kasvas rahvaarv Kesk-Venemaal vaid 0,38, Põhja-Venemaal 0,50, Smolenski kubermangus ja Valgevenemaal 0,61 ning Lääne-Ukrainas (Vene keisririigi piires) 0,67%.¹⁰ Ilmselt andsid need alad ära osa oma rahvastikust kiiresti kasvavate alade koloniseerimiseks. Muidugi, osa koloniste tuli ka teistelt maadelt — sakslased, bulgaarlased, serblased, kreeklased jne., kuid need mängisid uute maade hõlvamises siiski vaid teisejärgulist osa.

XIX sajandi teisel poolel säilis migratsiooniliikumise sama tendents. Sisserännupiirkondadena lisandusid veel Moskva, Peterburg ja Põhja-Kaukaasia. Väljarännualana hakkasid suuremat osa mängima ka Baltimaad.¹¹

Tunduvalt puudulikult on seni uuritud Vene rahvastiku loomuliku liikumist. Juba XVIII sajandi algul anti korraldusi meetrikaraamatute pidamise kohta ja nõuti, et kohalikud preestrid saadaksid igal aastal kokkuvõtteid rahvastiku loomuliku liikumise kohta kõrgemale poole. Kuid tegelikult peeti meetrikaraamatuid vaid osas kihelkondadest ja aruandeid saadeti edasi tihtipeale korralt. Seepärast tuleks andmete saamiseks hoolikalt läbi töötada olemasolevad meetrikad. Kuid seda pole senini tehtud. Koondandmeid on täielikumalt olemas alles XIX sajandi teisest poolest alates. Neid on kasutanud A. G. Rašin oma monograafias.

50 Euroopa-Venemaa kubermangu kohta olevad andmed (nende kubermangude hulgas on Baltimaad, kuid mitte Soome ja Poola alad) lubavad saada hea ülevaate rahvastiku loomulikust liikumisest.

Tabel 2

EUROOPA-VENEMAA 50 KUBERMANGU RAHVASTIKU LOOMULIK LIIKUMINE 1861—1913 (%)¹²

Aastad	Sündimus	Suremus	Loomulik iive
1861—1865	50,7	36,5	14,2
1866—1870	49,7	37,4	12,3
1871—1875	51,2	37,1	14,1
1876—1880	49,5	35,7	13,8
1881—1885	50,5	36,4	14,1
1886—1890	50,2	34,5	15,7
1891—1895	48,9	36,2	12,7
1896—1900	49,5	32,1	17,4
1901—1905	47,7	31,0	16,7
1906—1910	45,8	29,5	16,3
1911—1913	43,9	27,1	16,8
1861—1913 (keskmine)	48,9	34,0	14,9

Nagu tabelist võib näha, oli Venemaal kõrge sündimus, mis oli XIX sajandi teisel poolel ligikaudu 50%₀ aastas, kõrge suremus (umbes 35%₀ aastas) ja kõrge iive (15%₀ aastas). Alles XX sajandi algul hakkab olukord muutuma: nii sündimus kui ka suremus langesid aegapidi, kusjuures iive jäi endiselt kõrgeks.

Abiellumus oli samades Euroopa-Venemaa kubermangudes järgmine (%-des): 1861—1865 — 10,6; 1866—1870 — 10,1; 1871—1875 — 10,0; 1876—1880 — 9,0; 1881—1885 — 9,2; 1886—1890 — 8,9; 1891—1895 — 9,0; 1896—1900 — 9,0; 1901—1905 — 8,3; 1906—1910 — 8,6; 1911—1913 — 8,0.¹³ Abiellumus polnud eriti kõrge ja alanes suhteliselt ühtlaselt.

Abiellumisega, eriti esimesel abiellumisel, oli madal. Nii astus veel 1910 naistest enne 21. eluaastat abiellu 54,5% abiellunuist ja meestest 30,8%.¹⁴ Muidugi, kubermangude lõikes oli kõikumine nii rahvastiku loomulikus liikumises kui ka abiellumise keskmises vanuses küllaltki suur. Eriti madalad olid need näitajad kolmes Balti kubermangus (Eestimaa, Liivimaa ja Kuramaa).

Lühike oli Venemaal inimeste keskmine oodatav eluiga. Kuigi selle kohta on tehtud arvestusi juba XVIII sajandil, on möödunud sajandi keskpaigani tehtud arvestused ebatäpsed ja ebaisaldatavad. Alles XIX sajandi teisest poolest pärinevad esimesed täpsemad ja paremad suremustabelid. Nende järgi otustades oli inimeste keskmine oodatav eluiga sünnimomendil Venemaal järgmine: 1874

naistel 29,1 ja meestel 26,3, 1896—1897 naistel 31,9, meestel 30,1 ja 1907—1910 naistel 34 ja meestel 31,9 aastat.¹⁵ Nii kasvas inimeste keskmine eluiga Venemaal pidevalt, kuid jäi ikkagi enne Oktoobrirevolutsiooni võrdlemisi madalaks (meenutagem, et NSV Liidus on tänapäeval keskmiseks oodatavaks elueaks sündimisel 70 aastat).

Kõrge sündimus oli paljude uurijate arvates Venemaal seotud külakogukonnaga ja maa perioodilise ümberjaotamisega perede vahel vastavalt meeshingede arvule. See oli stiimuliks abielude sõlmimisele nooremas eas ja soodustas ka kõrget sündimust.

Samal ajal madal elatustase, kirjaoskuse vähene levik ja halvad sanitaarolud soodustasid suremuse kõrget taset.

Pere struktuuri ja perede majanduslikke ja ühiskondlikke funktsioone on viimastel aastatel hakatud üsna usinasti uurima. Sellel teemal on ilmunud hulk artikleid ja mõned raamatud.¹⁶ Üks huvitavamaid ja ulatuslikumaid neist on N. Minenko oma, mis on pühendatud Lääne-Siberi perele XVIII sajandil ja XIX sajandi esimesel poolel. Muidugi, Lääne-Siberi taluperedel olid omad iseärasused. Nii ei tuntud Siberis peaaegu üldse mõisnike maa- ja pärisorjust. Ka polnud seal talupoegadel niisugust maapuudust nagu paljudes Sise-Venemaa kubermangudes. Kuid sellele vaatamata oli Siberi venelaste pere seotud nii traditsioonide kui ka paljude majanduslike tingimuste poolest Vene perega. Euroopa osa pere keskmiseks suuruseks Novgorodimaal oli XV—XVI sajandil 5—6,3 inimest, XVII sajandil 5—6,4 inimest, Vologda-Arhangelski alal 5—6,8 inimest,¹⁷ 1678 Lääne-Venemaal 6,8—7,6, Põhja-Venemaal 5,2—7,4, Ida-Venemaal 5,6—6,8 ja Mustmullaaladel 8,8—9,4.¹⁸ 1783. aastal elas A. Perkovski andmeil Venemaal õigeusulistide peredes keskmiselt 8 inimest pere peale.¹⁹ 1858 Venemaa eri piirkondades oli pere keskmine suurus 6,8—10,2 inimest.²⁰ XVIII sajandil oli Lääne-Siberis domineeriv pere, kus oli 6—7 inimest.²¹ Enamikul juhtudel oli tegemist väikese, ühest perekonnast koosneva perega. Kuid XVIII sajandi esimesel poolel toimus selles suhtes suuri muutusi: perede suurus hakkas aegapidi kasvama. 1850. aastal oli Lääne-Siberi pere keskmiseks suuruseks 6,8—9,3 inimest.²²

Vene seadusandlus asetas naise sõltuvusse mehest ja lapsed sõltuvusse vanemaist. Naine pidi mehe sõna kuulama ja mehel oli õigus teda karistada. Kui karistamisel (peksmisel) naine suri, loeti seda kergemaks kuriteoks kui naise tapmist. Naiste karistamiseks kasutasid mehed harilikult piitsa või kantsikut.²³ Kuid N. A. Minenko näitab, et üksikute kohtu-

otsuste põhjal ei saa teha siiski kaugemale ulatuvaid vägivald valitsenud kõikides peredes. Ilmselt elasid mees ja naine enamikus taludes heas kooskõlas. Ka laste suhtes oli vanematel karistamisõigus, kuigi siingi oli soovitatud piirduda mõõdukusega.

Tihti võis Siberi talupoegadel täheldada talu jagamist vendade või siis poegade või isa ja poja vahel. Niisugustel jagamistel sai igaüks teatava osa talu varandusest.²⁴ Kohalikud võimud püüdsid tihtipeale, kartes, et väiksemad majapidamised pole võimelised oma maksukohustusi õiendama, jagamist takistada.

Suur mõju talupoegade igapäevasele elule, sealhulgas ka perekonna- ja peresisestele suhetele oli külakogukonnal. Kogukonna poole pöörduti, kui ei suudetud peresiseseid konflikte omavahel lahendada. Külakogukond pani oma sõna maksma ka majapidamiste jaotamise puhul.

Nagu võis näha, on nõukogude uurijad viimastel aastakümnetel saavutanud küllaltki huvitavaid tulemusi Vene rahvastikuloo uurimisel.

¹ Кабузан, В. М. Народонаселение России в XVIII — первой половине XIX в. (по материалам ревизий). М., 1963; Кабузан, В. М. Изменения в размещении населения России в XVIII — первой половине XIX в. (По материалам ревизий), М., 1971; Водарский, Я. Е. Население России в конце XVII — начале XVIII века. (Численность, сословно-классовый состав, размещение), М., 1977; Водарский, Я. Е. Население России за 400 лет (XVI — начало XX вв.), М., 1973; Рашин, А. Г. Население России за 100 лет (1811—1913 гг.). Статистические очерки. М., 1956; Шунков, В. И. Очерки по истории колонизации Сибири в XVI—XVII вв. М.-Л., 1946; Преображенский, А. О. Очерки колонизации Западного Урала в XVII — начале XVIII в., М., 1956; Кабузан, В. М. Как заселялся Дальний Восток. (Вторая половина XVII — начало XX в.), Хабаровск, 1973; Кабузан, В. М. Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губерний) в XVIII — первой половине XIX века. 1719—1858 гг. М., 1976; Тихонов, Б. В. Переселения в России во второй половине XIX в., М., 1978; Бакланова, Е. М. Крестьянский двор и община на русском Севере. Конец XVII — начало XVIII в. М., 1976; Миненко, Н. А. Русская крестьянская семья в Западной Сибири (XVIII — первой половины XIX в.). Новосибирск, 1979; Проблемы исторической демографии СССР. Сборник статей. Таллин, 1977; Брачность, рождаемость, смертность в России и в СССР. Сборник статей. М., 1977; Численность и классовый состав населения России и СССР (XVI—XX вв.). Сборник статей. Таллин, 1979.

² МсЕvedу, С., Jones, R. Atlas of world population history. Harmondsworth, 1978, p. 81.

³ Урланис Б. Ц. Рост населения в Европе. М., 1941, с. 86.

⁴ Водарский Я. Е. Население России за 400 лет (XVI — начало XX вв.), с. 151.

⁵ Samas, lk. 29.

⁶ Samas, lk. 56.

⁷ Samas, lk. 57.

⁸ Samas, lk. 113.

⁹ Lenin, V. I. Teosed, 3. kd. Tallinn, 1950, lk. 422.

¹⁰ Кабузан В. М. Изменения в размещении населения России в XVIII — первой половине XIX в., с. 58.

¹¹ Тихонов Б. В. Переселения в России во второй половине XIX в., с. 180.

¹² Рашин А. Г. Население России за 100 лет, с. 154.

¹³ Samas, lk. 172.

¹⁴ Samas, lk. 175.

¹⁵ Чертова Г. И. Смертность населения России в XIX в. по исследованиям современников. — Брачность, рождаемость, смертность в России и в СССР, с. 166.

¹⁶ Peale viites 1 nimetatute on eriti oluline V. Aleksandrovi artikkel: Александров, В. А. Типология русской крестьянской семьи в эпоху феодализма. «История СССР», 1981, № 3, с. 78—96.

¹⁷ Samas, lk. 83.

¹⁸ Samas, lk. 85; Водарский, Я. Э. Население России в конце XVII — начале XVIII века, с. 221—231.

¹⁹ Перковский А. Л. О людности украинского двора и величине семьи во второй половине XVIII века. — Проблемы исторической демографии СССР, с. 108.

²⁰ Александров, В. А. Типология русской крестьянской семьи в эпоху феодализма, с. 87.

²¹ Миненко Н. А. Русская крестьянская семья в Западной Сибири, с. 43—47.

²² Samas, lk. 69—73.

²³ Samas, lk. 124.

²⁴ Samas, lk. 156—165.

Õppematerjali optimaalse raskuse näitajad

JAAN MIKK

«Ka kooliprogrammide ja õpikute kvaliteet vajab parandamist. Õigesti märgitakse, et need on liiga keerulised. See raskendab õpetamist ning toob kaasa laste õigustamatu ülekoormamise. Haridusministeerium ja Pedagoogika Akadeemia peavad sellist olukorda viivitamatult parandama,» ütles L. I. Brežnev NLKP XXVI kongressil (1, lk. 72). Õppematerjali jõukohasuse nõue oli juba 1977. aastal selgesõnaliselt esitatud (2, lk. 92). Miks võtab jõukohasuse saavutamine nii palju aega?

Me püüame saavutada jõukohasust, aga me ei tea kuigi täpselt, milline õppematerjal jõukohane on. Loomulikult pole siis ka võimalik kindlalt öelda, milliseid muudatusi tuleks õppematerjalis teha. Jõukohasuse võime saavutada, kui meil on arvuliselt teada, milliste keerukusnäitajate puhul on õppematerjal õpilastele sobiva raskusega.

Käesoleva artikli eesmärgiks on tutvustada eksperimenti, milles püüti määrata õppematerjali optimaalse raskuse näitajaid. Optimaalselt raske on õppematerjal, mis pole õpilastele liiga raske ega liiga kerge. Seega on õppematerjali optimaalse raskuse näitajad sisuliselt samad mis jõukohasuse kriteeriumid.

Ekspirimendi metoodika toetub õppeprotsessi optimeerimise üldteooriale (8). Selle kohaselt on jõukohane niisugune õppematerjal, mis võimaldab saavutada parimaid õppetulemusi antud ajaga. Liiga kerge või liiga raske õppematerjali puhul jäävad õppetöö tulemused napimaks.

Õppetöö eesmärkideks on teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamine ning õpilaste kasvatamine. Need eesmärgid on omavahel üsna tihedalt seotud: näiteks, teadmised on oskuste aluseks ja teadmistega kaasnevad hinnangud kasvatavad õpilasi. Seetõttu võime järgnevas lihtsuse huvides vaadelda vaid ühte nendest eesmärkidest — teadmiste omandamist.

Koolipraktikas otsustatakse teadmiste omandamise üle lõppkontrolltööde järgi. Teaduslikes uurimistöödes tuleks aga leida, kuidas kõige kiiremini kõige kõrgemate lõpp-teadmisteni jõuda; seega tuleks lähtuda teadmiste juurdekasvust. Kuidas oleks aga kõige otstarbekam teadmiste juurdekasvu kindlaks teha?

Pedagoogilistes eksperimentides mõõdetakse õpilaste teadmisi tavaliselt kahel korral:

enne ja pärast antud teema õppimist. Seejuures mõõdetakse eksperimendi algul õpilaste teadmisi eelneva teema kohta ega tunta huvi, kui palju õpilased õppimisele tulevast teemast juba teavad. Arvutustes lahutatakse teise mõõtmise tulemustest esimese omad. Niisugune õpetuse efektiivsuse näitaja võib negatiivseks osutuda, kuid sobib siiski õppemeetodite, õpetajate ja muude tegurite võrdlemiseks. Nii ei saa aga hinnata, kui palju teadmisi õpilased õppematerjalist omandasid. See suurus on aga õppeprotsessi optimeerimise sisuliseks aluseks. Selleks et leida, kui palju uusi teadmisi õpilased vastavast õppematerjalist omandasid, tuleb eksperimendi algul ära mõõta nende teadmised antud teema puhul. Omandatud teadmiste hulka saab objektiivselt mõõta üksnes programmitestiga, s. o. testi või kontrolltööga, mis täielikult vastab antud teemale (6). Loomulikult peab ka lõpptest teemale täielikult vastama. Seega siis tuleb õpilaste eel- ja lõppteadmisi mõõta ühe ja sama testiga või vähemalt samaväärsete testidega (9). Ainult nii saab antud õppematerjalist mõõta omandatud uute teadmiste hulka.

Edasistes arutlustes lähtume teadmiste juurdekasvu kiirusest, mida arvutame järgmise valemiga

$$TJK = \frac{L - E}{M \cdot t} \cdot 100\%$$

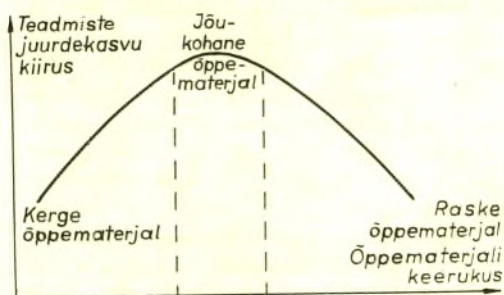
Selles valemis tähistab TJK teadmiste juurdekasvu kiirust, L — lõppteadmiste taset, E — eelteadmiste taset, M — maksimaalselt võimalikku teadmiste taset antud teema kohta, t — teema õppimise aega. Toodud valemis mõõdetakse teadmiste juurdekasvu protsentides õppematerjalis sisalduvast teadmiste hulgast. Seetõttu on selle valemiga võimalik võrrelda ka erineva sisu, kuid võrdse informatsioonisisaldusega õppematerjale.

Optimaalse raskusega on selline õppematerjal, mille puhul õpilased saavutavad teadmiste juurdekasvu suurima kiiruse. Seega siis tuleb jõukohasuse näitajate leidmiseks muuta õppematerjali raskust ja kindlaks teha, millise raskuse puhul õpilased kõige kiiremini uusi teadmisi omandavad.

Õppematerjali raskus sõltub õppematerjali keerukusest ja õpilaste õpitööoskusest. Vastavalt sellele võime õppematerjali raskust muuta kahel viisil ja rääkida optimaalse raskuse määramise kahest meetodist.

Esimese meetodi puhul antakse ühtede le ja samadele õpilastele erineva keerukusega õppematerjale. Optimaalselt raske on õpilastele õppematerjal, mille puhul õpilaste teadmiste juurdekasv on kõige kiirem. Keerulisem õppematerjal on õpilastele liiga raske ja seetõttu jääb nende teadmiste juurdekasv aeglaseks. Lihtsam õppematerjal sisaldab aga suhteliselt vähe õpilastele uusi teadmisi, mistõttu õpilased sellelgi juhul ei saavuta maksimaalset teadmiste juurdekasvu kiirust (joon. 1).

Joonis 1
**ÕPPEMATERJALI OPTIMAALSE
 RASKUSE MÄÄRAMINE ERINEVA
 KEERUKUSEGA MATERJALIDE ABIL**

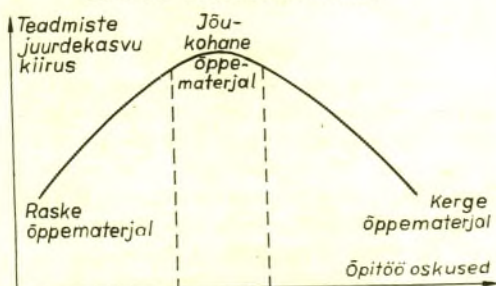


Kui eksperimentaalselt on leitud kumer kõver, siis on õppematerjali jõukohasuse näitajate määramine lihtne: õppematerjali optimaalse raskuse arvulisteks näitajateks on optimaalselt raske õppematerjali mõistmise, omandamise jne. tase.

Kirjeldatud meetodi rakendamisel on kaks takistust. Esiteks tuleb iga võrreldava õppematerjali kohta koostada programmeeritud. Kuna programmeeritud peab olema 300–400 ülesannet, siis on paljude programmeeritud koostamine väga töömahukas. Teiseks, on tarvis, et erinevad õppematerjalid oleksid võrdse informatsioonisisaldusega. Kui õppematerjalid on erineva informatsioonisisaldusega, siis on erinevad ka ülaltoodud valemis kasutatavad protsendid ja õppematerjale pole võimalik võrrelda. Õppematerjali informatiivsuse ehk temas sisalduva teadmiste hulga mõõtmiseks pole aga rahuldavaid meetodeid.

Viimatimainitud takistust ei teki, kui õppematerjali optimaalset raskust määrata teise meetodiga. Selle meetodi puhul võrreldakse erineva õpioskusega õpilaste tulemusi ühe ja sama õppematerjali omandamisel. Ilmselt omandavad väheste õpioskustega õpilased uusi teadmisi aeglaselt. Mida paremad on õpioskused, seda kiiremini omandatakse uusi teadmisi. Kuid teatud kõrgete õpioskuste puhul muutub materjal õpilastele liiga lihtsaks: nende õpilaste teadmiste juurdekasvu kiirus on väiksem kui nõrgematel õpilastel, sest ainet selgitatakse nende jaoks liiga detailiselt. Seega peaksime katsetel jällegi saama TJK kumera kõvera (joon. 2) ja õppematerjali optimaalset raskust näitavad nende õpilaste tulemused, kelle teadmiste juurdekasvu kiirus on kõige suurem.

Joonis 2
**ÕPPEMATERJALI OPTIMAALSE
 RASKUSE MÄÄRAMINE ERINEVATE
 ÕPITÖÖ OSKUSTE PUHUL**



Kuna teise meetodi puhul pole vaja võrrelda erinevates õppematerjalides sisalduvat teadmiste hulka, siis tegime katsed selle meetodi kohaselt. Kirjeldame eksperimenti ajal teostatud mõõtmisi. Eksperiment toimus seitsmendates klassides 1978/79. õ.a. esimesel poolel matemaatikas, geograafias ja ajaloo. Eksperimenti tegid 55 õpetajat, kelle juhtimisel töötas 852 õpilast. Kuigi 1978. a. sügisel andsid koolid olulist abi majanditele sügistöödel, õnnestus õpetajatel siiski teostada 70% planeeritud töödest. Kuna kõik mõõtmised olid kavandatud teha kahel korral, siis oli võimalik kogutud andmeid kasutada.

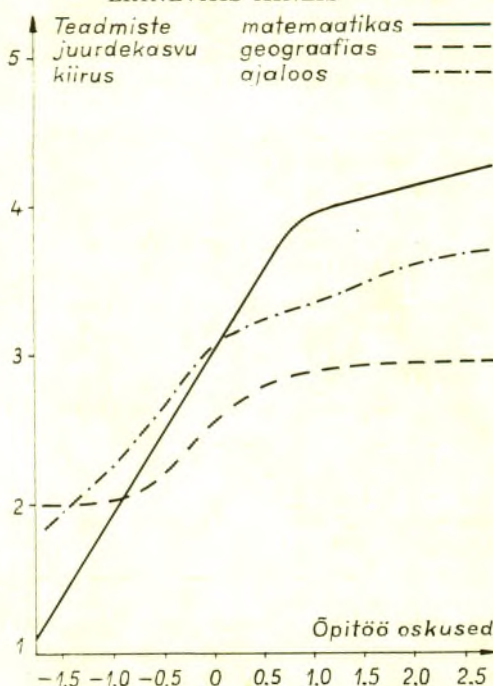
Õpilaste teadmiste juurdekasvu leidmiseks mõõdeti nende teadmised vaadeldavates teemades enne ja pärast nende õppimist.

Enne õppimist vastasid õpilased uue teema kohta käivatele küsimustele nagu ankeedile, pärast õppimist toimusid tavalised kontrolltööd. Vastavad programmeeritud koostasid geograafias A. Benno ja K. Haljasmets, ajaloo H. Palamets ja R. Aidma (3), matemaatikas O. Kärner (5). Enamik teste oli neljas variandis. Kokku oli matemaatikatestides 256, geograafiatestides 240 ja ajalootestides 118 eraldi hinnatavat ülesannet. Koostatud testid paljundati nii, et neid oli võimalik anda igale õpilasele.

Õppetöökuluva aja märkisid õpilased kahe nädala jooksul vastavasse tabelisse. Nad märkisid üles, mitu minutit neil järgmise päeva iga tunni ettevalmistamiseks kulus. Koduse iseseisva töö aeg liideti õppeajale, mis oli koolis tunniplaaniga ette nähtud.

Õpitöö oskuste taseme üle otsustasime kolmel viisil. Esiteks, õpilased tegid iseseisvat

Joonis 3
**TEADMISTE JUURDEKASVU
 KIIRUSE SÕLTUVUS ÕPIOSKUSTEST
 ERINEVAIS AINEIS**



tööd igas aines. Õpilased said küsimustikud uue materjali kohta ja pidid õpikut kasutades neile küsimustele vastama. Iseseisva töö aeg oli kõikides klassides ühesugune, et õpilasi paremini eristada. Teiseks mõõdeti õpilaste võimeid AS testi (4) kolmanda, neljanda ja viienda alltestiga. Nimetatud alltestid valiti, kuna need kõige tihedamini seostuvad õppeedukusega (10). Kolmanda õpioskuse näitajana kasutati klassitunnistuse keskmist hinnet. Kõikide nende õpioskuste näitajate põhjal teostati faktoranalüüs, mille tulemusel arvutati iga õpilase summaarne õpioskus standardühikuis.

Kirjeldatud katsete tulemusena on leitud kõik suurused, mis on vajalikud selleks, et uurida teadmiste juurdekasvu kiiruse sõltuvust õpitöö oskustest. Teadmiste juurdekasvu kiirus arvutati eeltoodud valemiga. Selle kiiruse sõltuvus õpioskustest kõigis kolmes aines on kujutatud joonisel 3. Jooniselt näeme, et graafikud ei lange nende paremas osas nii, nagu ennustasime teooria põhjal. Järelikult polnud vaadeldud õppematerjal liiga kerge kellelegi õpilastest. Ka tugevamate õpilaste jaoks on õppematerjal küllaltki keeruline ja sisaldab suhteliselt vähe tuntud ainetikku. Seetõttu ei tasu praegu karta õppematerjali liigset lihtsustamist.

Kuigi õppematerjal polnud kellelegi õpilastest liiga kerge, võib graafikuist siiski välja lugeda, kellele õppematerjal oli liiga raske. Graafikud nimelt tõusevad vasakul pool üldiselt üsna järsult, paremal aga aeglaselt. Graafikul on teatud käänupunkt, millest edasi teadmiste juurdekasvu kiirus peaaegu ei suurene. Ilmselt on õppematerjal liiga raske neile õpilastele, kes seda kõrget käänupunktile vastavat teadmiste juurdekasvu kiirust ei saavuta. Seega võime õppematerjali optimaalselt raskeks lugeda juba neile õpilastele, kelle õpioskused vastavad graafiku käänupunktile. Nende õpilaste mõistmistase, omandamistase jne. näitavad õppematerjali optimaalset raskust.

Ekspereimendis leitud optimaalse raskuse näitajad on toodud tabelis. Analüüsime saadud tulemusi.

Tabel 1
ÕPPEMATERJALI OPTIMAALSE
RASKUSE NÄITAJAD

	Õpioskused standard- ühikuis	Eeltead- mised prot- sentides	Lõpptead- mised prot- sentides
Matemaa- tika	0,9—1,1	18	72
Geograafia	0,7—0,8	16	60
Ajalugu	0,2—0,4	24	70

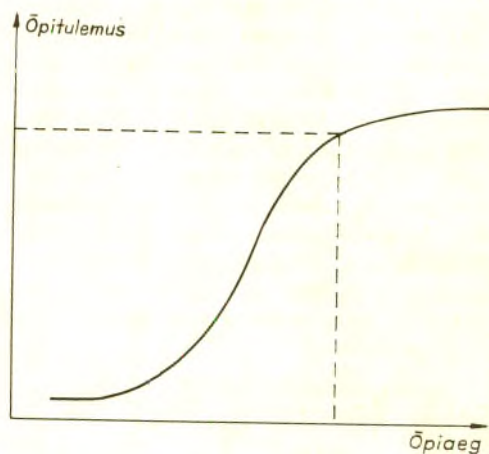
Kõikides ainetes on optimaalsete tulemuste saavutamiseks vajalikud keskmisest kõrgemad õpioskused (standardühikuis iseloomus-

tatakse keskmisi õpioskusi arvuga «0», tabelis on sellest suuremad arvud). Järelikult on kõik õppeained osutunud õpilastele liiga raskeks. Seejuures vastab õppeainete reastus raskuse järgi üldisele ettekujutusele: matemaatika on raske aine ja selles on tõepoolest tarvis optimaalsete tulemuste saavutamiseks hästi arenenud õpioskusi, ajalugu peetakse neist kolmest kõige kergemaks aineks ja tõepoolest piisab siin veidi üle keskmise arenenud õpioskustest.

Kõige olulisemaks jõukohasuse näitajaks on õpilaste lõppteadmised. Tabelist näeme, et optimaalne on omandada õppematerjalist 65—70%. Vastava kirjanduse analüüs näitas, et omandamise optimaalne tase on 70—80% (7). Seega oleme katsetes leidnud jõukohasuse alumise piiri. Seda järeldust toetab ka meie arvutusviis: lähtusime ju jõukohase ja raske õppematerjali piirist (vt. joon. 2 ja 3), jõukohase ja kerge õppematerjali piir jäi leidmata.

Kuidas selgitada seda, et õppematerjali on kõige otstarbekam omandada 70% ulatuses? Võimalik, et selgitus peitub õppimise iseloomus. Ilmselt omandab õpilane teadmisi uudest raskest õppematerjalist algul aeglaselt. Kui ta on aga materjaliga tutvunud, siis loob ta kiiresti uusi seoseid ja omandab teadmisi. Viimaste seoste loomine ja faktide meeldejäätmine on aga jällegi töömahukas (joon. 4, vt. ka 11). Sel juhtumil on otstarbekas õppimine lõpetada enne, kui kogu materjal meelde jääb. Seetõttu võibki omandamise optimaalne tase olla umbes 70—80%.

Joonis 4
ÕPPIMISE KÕVER



Kui omandamise optimaalne tase on 70%, kas ei talita me siis väärtalt, kirjutades rahuldava hinde õpilasele, kes teab 50% õppematerjalist? See õpilane võiks ju suhteliselt kerge vaevaga veel 20% õppematerjalist omandada. Tõepoolest, individualiseeritud õppetöö puhul ei tohiks õppimist lõpetada enne, kui materjalist on omandatud 70%. Tavalises koolis toimub aga frontaalne töö heterogeenses klas-

sis. Kui me soovime, et klass keskmiselt omandab õppematerjali 70% ulatuses, siis peame rahulduma osa õpilaste teadmistega alla 70%, kuna teine osa õpilasi omandab teadmisi suuremas ulatuses. Seega võib õpilasele 50% teadmiste eest rahuldava hinde panna, kui klassis keskmiselt omandatakse 70% õppematerjalist.

Kui õpilased omandavad õppematerjali ainult osaliselt, kas ei jää siis nende teadmistesse lüngad, mis kuhjades teevad edasise õppimise üldse võimatuks? Et seda ei juhtuks, peab õppematerjal sisaldama peale põhivara veel ka lisamaterjali, mille võib hiljem unustada. Põhivara tuleb loomulikult täielikult omandada ja see peab mahtuma ülaltoodud 70, õigemini 50% sisse. Järelikult peab õppematerjal sisaldama vähemalt 50% illustratiivset materjali, mille õpilased võivad unustada, ilma et see edasist õppetööd takistaks.

*

Lõpetuseks tahaksin rõhutada, et üsna mitmed seisukohad eeltoodud arutlustes vajavad hoopis paremat põhjendamist, kui neile seni on õnnestunud anda. Seetõttu ei saa leitud kriteeriume lõplikeks pidada. Kuna need aga on rahuldavalt kooskõlas kirjanduses toodud andmetega, siis võib neid optimaalse raskuse näitajaid õppematerjali jõukohasuse üle otustamiseks esialgu kasutada.

Kirjandus

1. Brežnev, L. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Tln.: Eesti Raamat, 1981.
2. NLKP Keskkomitees ja NSV Liidu Ministrite Nõukogus. — Nõukogude Kool, 1978, nr. 2, lk. 89—95.
3. Ajaloostid. Tln.: ENSV HM, 1978. 148 lk.
4. AS test. Eesti NSV oludele kohandanud E. Koemets ja H. Liimets. TRÜ rotaprint, 1971.
5. Kärner, O. Standardiseeritud kontrolltöid matemaatikast. Tln.: ENSV HM, 1976.
6. Mik k, J. Programmitest. — Nõukogude Kool, 1978, nr. 12, lk. 973—978.
7. Mik k, J. Õppeteksti optimaalse keerukuse ja raskuse kriteeriumid. — Nõukogude Kool, 1979, nr. 12, lk. 27—29.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., «Педагогика», 1977.
9. Микк Я. А. Критерий оптимальной трудности учебного текста. — Советская педагогика и школа. Тарту, 1976, вып. 10, с. 116—128.
10. Унт И. О некоторых связях между успеваемости учащихся IX класса и их умственными способностями. — В кн.: Актуальные проблемы формирования и воспитания активности. Тезисы докладов конференции. Рига, 1979, с. 79—82.
11. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека. В кн.: Экспериментальная психология. М., 1963, том II, с. 124—223.

Nürmikute kirjaliku väljenduse oskuse dünaamikast

ARKADI REIGO

1.1. Käesoleva uurimuse eesmärk on vaadelda nürmikute kooli 3.—12. klassi õpilaste kirjaliku väljenduse oskust ja selle muutumist eriõpetuse tingimustes, emakeelse kõne omandamise mõningaid iseärasusi ja võimalikke aspekte emakeelse õpetamise meetodika ja õppematerjali koostamise seisukohalt.

Kirjalikud tööd oma mitmekesisuses vormides võivad olla nii nürmikute kui ka üldkooli õpilaste kõne uurimise vahendiks. Kirjalik kõne on keele fonemaatilise ja süntaktilise struktuuri korrektsiooni, samuti väljenduse oskuse ja -laduse, sõnavara omandamise õigsuse ja hulga kontrollimise vahendiks (5, lk. 17, 18).

Uurimus tugineb Tartu 1. eriinternaatkooli nürmikute osakonna 13 klassis poole tunni jooksul kirjutatud jutustusele «Minu kodu». Analüüsitud on 113 õpilase tööd, milles kokku esines 17 721 sõnet.

Lähtudes seatud eesmärgist, on võimalik teha mõningaid tagasihoidlikke järeldusi eelnimetatud tööde alusel.

2. Tartu 1. eriinternaatkooli nürmikute osakond komplekteeritakse õpilastest üle kogu vabariigi, emakeelse õpetuse tagamiseks. Tingituna väikese liiduvabariigi elanike arvust suunab vabariiklik meditsiinilis-pedagoogiline komisjon eriõpetuse tingimustesse kooli esimesse klassi aastas keskmiselt 10—14 vaegkuuljat (2, lk. 21). On ilmselt selge, et samas klassikomplektis õpetatakse nii I kui ka II osakonna nürmikuid, kellega liituvad ka üksikud vaimse arengu mahajäämuse ja kuulmislangusega lapsed. Märgitud asjaolu nõuab pedagoogidel diferentseeritud tööd, individualiseeritud õppemeetodite tundmist ja kasutamist, millega tagatakse võimekamate õpilaste varasem kooli lõpetamine.

2.1. Uurimuse aluseks olnud tööde analüüsimisel selgub, et piiratud sõnavaraga õpilaste sõnede arv kasvab konkreetsest situatsioonist jutustades klassiti kaudselt 18—130 sõneni, seega üheksa õppeaasta jooksul umbes 7 korda, sõnade üldarv 10—80 sõnani, niisiis umbes 8 korda. Rikkalikuma sõnavaraga õpilaste sõnede arv samaaegselt kasvab 50—300-ni, rikastudes ligikaudu 6 korda ja sõnade üldarv 25—150 sõnani, seega samuti 6 korda. Jälgides keskmisi näitajaid, kasvab 3.—12. klassini õpilaste sõnede üldarv 30—190-ni

ehk 6,5 korda ja sõnade üldarv 18—110-ni ehk 6 korda.

Kuigi kasutatud sõnade keskmise arvu muutumine ei kujuta ühtlaselt tõusvat joont, näitab see üldiselt õpilaste väljendusoskuse suurenemist. Erinevate sõnade keskmise kasvu kõver on sõnade üldarvu kõveraga korrelatsioon. Samas tabelis toodud sõnade üldarvu maksimum- ja miinimumväärtused ühe klassi piires on küllalt suurte kõikumistega. Valdav keskmine kõikumise koefitsient (max:min) on 2—2,5, suurim ühes keskmises klassis (7^a), ulatudes siin 7-ni. Paratamatult peitub siin vihje väga erinevate võimetega õpilaste koosseisule klassis koos sellest tulenevate raskustega emakeele õpetamisel. Kõrvutades aga erinevate sõnade maksimaalset ja minimaalset arvu klasside lõikes, kõigub erinevuskoeffitsient 1,2—4 vahel. Viimane näitaja vihjab sõnavara konkreetsele vahele õpilaste kirjalikus väljendusvõimes, mis suure tõenäosusega avaldub ka kõnelisel suhtlemisel.

Võrreldes nürmikute kooli 3. ja 4. klassi õpilaste aktiivse sõnavara keskmisi näitajaid (vastavalt 18 ja 55) üldkooli õpilaste samade näitajatega (üldkooli 2. ja 3. klass), on nürmikute sõnavara kuni kolm korda napim, vahe väheneb õppeaastate kestel umbes 1,5-le (3, lk. 100—103).

2.2. Õpilaste kirjaliku väljendusoskuse leksi-kaalne rikkus muutub enam mõistetavaks üks kord esinevate ja korduvate sõnade vahekorra vaatlemisel.

Mida rikkalikum on õpilase sõnavara põhisõnade ja sünonüümide poolest, seda väiksem on korduvate sõnade arv. Taolises vastavuses on vaatlusmaterjali põhjal nihhasti vähese kui ka parima sõnavaraga õpilaste tööd. Ootuspärane on ka see, et õppeaastate jooksul väheneb korduvate sõnade arvukus. Erinevused konkreetsete klasside lõikes kõnelevad nii vastava klassikollektiivi heterogeensusest kui ka faktilise väljendusoskuse seisundist.

Protsentuaalselt esineb suurima sõnade arvu puhul üks kord esinevaid sõnu 55—75%, vähima sõnade arvuga töödes 65—85%. On üsna loogiline, et lühikeses tekstis on rohkem ainult kord kasutatud sõnu. Korduvalt esinevate sõnade protsentuaalne näitaja on siin pöördvõrdeline: suurima sõnade arvu puhul kõigub korduvate sõnade arv 25—45%, vähima sõnade arvu korral 15—35% vahel. Üldisest pildist kaldub kõrvale noorim klass, kus vähima sõnade arvuga õpilasel oli üks kord esinevaid sõnu 45%, korduvaid aga 55%, mis vihjab nürmiku aktiivse väljendusvõime piiratusele.

2.3. Üldkujutus õpilaste leksikast muutub veelgi selgemaks, kui vaadelda klassi maksimaalse ja minimaalse sõnade arvuga tekstides sõnade keskmist kordumist (iteratsiooni indeks) ja korduvate sõnade keskmist sagedust (stereotüüpsuse indeks).

Õpikute tekstide positiivseks omaduseks loetakse kõrget stereotüüpsuse indeksit, mis

võimaldab õpilasel paremini omandada uusi sõnu ja mõisteid. Õpilase väljendusoskuse seisukohalt näitab madalam stereotüüpsuse indeks aga rikkalikumat sõnavara. Peame arvestama, et stereotüüpsuse indeks ei näita üksikleksseemide esinemissagedust ega distribueeritust, mille analüüsi võimaldavad kõigi vaadeldud tööde sõnade sagedusloendid (1, lk. 51). Madalam iteratsiooni indeks vihjab rikkalikumale sõnavarale.

Analüüsitud tööde põhjal võib väita, et sõnade keskmine kordumine tekstis piirväärtustes 1,9—2,6 on lähedane üldkoolide esimese klassi lugemik-õpiku (4, lk. 30) ja väiksem vanemate klasside lugemike ja õpikute iteratsiooni indeksist (6, lk. 46).

Kuigi stereotüüpsuse indeks on samuti lähedane kasutatavate õpikute vastavatele näitajatele, siis vaatluse all olnud üksiktööde suhteliselt väikese sõnade arvuga tekstide põhjal võib kõnelda siiski nürmikute sõnavara tagasihoidlikkusest. Teiselt poolt tuleb märkida, et korduvate sõnade kasutamine väheneb õppeaja jooksul ja esinevad kõikumised iseloomustavad klassi suhtelist koosseisu väljendusoskuse seisukohalt.

2.4. Analüüsitud töödes ei ole õpilaste sõnavara tervikuna vaadeldud distribueeritult. Konkreetsetes tekstides on osutatud tähelepanu suurima sagedusega sõnadele, mis esinesid kõigis töödes. Neiks osutusid personaalpronoomen *m i n a*, verb *o l e m a* ja substantiiv *k o d u*.

Personaalpronoomen *m i n a* katab 3. ja 4. nürmikute klassis suurima sõnade arvuga tekstist 10—20%, jäädes vanemates klassides kõikumata 2—8% vahele, vähima sõnade arvuga tekstides küünib samades algklassides *m i n a* osatähtsus 15—25%-ni, kõikudes järgmistes klassides 2—15% vahemaal. Märgitu vihjab nürmikute kõnes *mina-lause* kui elementaarsema konstruktsiooniga väljendusvõimaluse rohkusele.

Ka verbi *o l e m a* kasutamine nürmikute lauses kõigub 5—15%-ni nii suurima kui ka vähima sõnade arvuga tekstides. Vanemates klassides mitmekesisub nii personaalpronoomeni *m i n a* ja verbi *o l e m a* vormistik (käänded ja pöörded, ajad, kõneviisid).

2.5. Kuivõrd suure osatähtsusega on korduvad lekseemid nürmikute kirjalikus kõnes konkreetsest situatsioonist jutustades, sellest saame ülevaate substantiivi *k o d u*, pronoomeni *m i n a* ja verbi *o l e m a* summaarsel vaatlemisel. Nimetatud kolm lekseemi olid ühised kõigis 113 töös ja katavad vähima sõnade arvu puhul 3. ja 4. klassis 42—58% kogu tekstist, alates 5. klassist kuni 12. klassini 16—35% tekstist, kusjuures vanemais klassides kõigub see 18—30% vahel. Suurima sõnade arvuga õpilaste töödes korduvad nimetatud lekseemid vähem, kattes 3. ja 4. klassis 25—45% ja alates 5. klassist 8—28%.

Personaalpronoomen *m i n a* ja verb *o l e m a* on esinemissageduselt nürmikute kirja-

likes teis esikohtadel, neile järgneb substantiiv k o d u, siis võrreldes üldkooli õpikutega 1. klassi lugemikus (11, lk. 33) on

1. kohal o l e m a,	kattes teksti	4,42%
4. " m i n a,	" "	2,22%
69. " k o d u,	" "	0,23%

kokku teksti kate	6,87%
-------------------	-------

ja 4. klassi õpikutes (6, lk. 65)

1. kohal o l e m a,	kattes teksti	3,63%
7. " m i n a,	" "	0,92%
kaugemal kui 147. kohal k o d u,	" "	vähem kui 0,1%

kokku teksti kate	4,65%
-------------------	-------

Seega esinemissageduse kohad sõnastikes on lähedased, kuid teksti kate nürmikute kirjalikes töödes on tunduvalt suurem — napi sõnavaraga õpilastel isegi kuni 10 korda. Muidugi ei luba eelesitatu midagi öelda üldkooli õpilaste eneste kirjalikes töödes samade sõnade kasutamise kohta, kuid tõenäoliselt kõiguvad vastavad arvud esitatud piirväärtuste vahemaal.

3. Vaadeldud kirjalike tööde alusel kasvab nürmikute aktiivne sõnavara umbes kuus korda, mis kajastub ka lausetepikkuses. Üldiselt kasutavad napi sõnavaraga õpilased lühikesi lauseid, milles keskmine sõnade arv on 3,8—6, tõustes viimases klassis 7—9 sõnani. Piiratud sõnavaraga algklasside õpilaste lühikeste jutustuste pikemais lauseis esines 5—8 sõna, keskastmes 8—10 ja vanemas astmes 8—19 sõna. Rikkalikuma sõnavaraga õpilaste laused on aga pikemad. Neis on keskmine sõnade arv lauses 4,45—11,64, seejuures algklasside õpilaste pikemad laused koosnesid 9—15, keskastmes 16—17 ja vanemas astmes 15—23 sõnast.

Keskmine sõnade arv lauses peegeldab kahtlemata õpilase aktiivsete sõnade varu. Mida suurem vahe on antud klassi nürmikute lausetes sõnade maksimum- ja miinimumväärtuste vahel, seda selgemini ilmneb vastava kontingendi heterogeensus, samas on talletatud ka rida probleeme nürmikute kõneõpetuse organiseerimiseks.

3.1. Püüdes analüüsida nürmikute kirjalike väljendite — lausete — struktuuri, on vajalik määratleda analüüsi alus. Materjal vihjab sellele, et valdav osa õpilasi kasutab lihtlauset, lihtlauset esinemus kasvab vanemates klassides. Teiselt poolt võib täheldada, et sõnade grammatiline sidumine on vigasem pikades lihtlausetes.

Sõnadevaheliste sõltumuste probleemid on kõitnud keeleuurijate tähelepanu. Eesti kooligrammatikates on praegu üldine seisukoht, et laiendamata lihtlause koosneb alusest ja öeldisest. Aluse-öeldise vahekorda on käsit-

lenud mitmed süntaksiuurijad (3, lk. 9 jj.). Lähenedes lihtlausele grammatilise struktuuri seisukohalt, on lause ehituse selgitamisel lähtutud verbi finiitvormist.

Vaatlusalustes õpilaste kirjalikes töödes on peamine tähelepanu pööratud verbikesksete lihtlausetes esinemusele. Verbikeskse lihtlause on prof. H. Rätsepa käsitelu kohaselt vaadeldud «niisugust lihtlauset, kus on olemas ainult need elemendid (sõnad, sõnade rühmad), mille olemasolu või vorm on verbist tingitud», ja laiendatud verbikesksete lihtlausestena «neid lihtlauseid, kus peale verbist tingitud elementide kohtame ka muid, kogu lausest, lause sisust või mõnest verbist tingitud elemendist omakorda tingitud elemente» (3, lk. 13). Eelöeldust lähtudes on vaadeldud peamiselt verbiga seotud sõnaühendeid.

3.2. Kui ühelt poolt nürmikute lauseis on sagedane verb o l e m a, siis teiselt poolt noorema astme kesise sõnavaruga lastel esineb verbita lauseid:

Minu kodus koer Tipa. (3. kl.)

Minu kodus neli lapsed. Isa metsas tööle. (4. kl.)

Ilmselt tõhusa kõneõpetuse tulemusena on verbita lausete hulk üldiselt vähene ja kooli vanemas astmes keskse verbi puudumist ei esinenud. Üsna harva esineb verbi finiitvormi kahekordistamist:

Paul on parandab maja kõrgel tööle. (4. kl.)

3.3. Nürmikute lauseis on väga sagedane sõnade ebagrammatiline seostamine. Vaadeldes seda liiki hälbeid kui reksioonilisi eksimusi, kusjuures «on reksioon selline alistav süntaktiline vahekord põhisõna ja laiendi vahel, kus põhisõna kui reageeriva sõna semantilised omadused või tähendus tervikuna tingivad laiendi grammatilise vormi või selle laiendi kuulumise teatud kindla tunnusega klassi (substitutsiooniklassi)». (3, lk. 64.)

Tihti eksivad nürmikud elementaarlauseis, mille all on mõeldud niisuguseid verbikeskseid lausemalle, kus keskne finiitne verbivorm on lauses ainus ja elementideks pole kõrvallauseid.

Ühekohalistes elementaarlausetes on eksimusi nii fakultatiivse objektiga kui ka ainult fakultatiivsete laienditega lausetes.

Objekti käändes on eksimusi nii alg- kui ka vanema astme õpilasil:

Mina vaatasin televiisori *pro* televiisorit. (5. kl.)

Mina mängisin kabe *pro* kabet.

Muude fakultatiivsete laienditega lauseis kohtame ebaõigedid muutevorme tunduvalt sagedamini:

Minu ema töötab lüpsja *pro* lüpsjana. (8. kl.)

Mina kandsin lauda süüa *pro* lauale.

Õhtupoolikus vaatasime filmi *pro* õhtupoolikul.

Mina läksin õue Atsiga mängimas *pro* mängima. (6. kl.)

Ka reksiooniliste vigade arv väheneb üldiselt kooliaastate kestel, püüdes visalt suu

rema kuulmislanguusega õpilastel. Samuti on märgata, et rektsoonilisi eksimusi on rohkem pikkades liht- ja liitlausetes:

Minu ema ja õde tuli igal laupäeval meid vaatamas, sest meil ei ole igav *pro* tulid... vaatama, et ei oleks. (12. kl.)

Praegu ma mõtlen, et me sõidame kõiki Eestimaale vaadata *pro* kogu Eestimaad vaatama. (8. kl.)

3.4. Ebaõigete lausete teise olulise rühma moodustavad niisugused laused, kus on reastatud noomenite nominatiivsed vormid:

Minu on sõber maja uus ilus *pro* minu sõbral on uus ilus maja. (4. kl.)

Samuti reastatakse mõttelt või grammatiliselt sobimatuid sõnu ja lauseosi:

Ma elan praegu siin kaheksateist aastat vana *pro* ma elan kaheksateistkümne aastasena. (11. kl.)

Minu isa istus suure puhkeruumis ja tugitool istub loeb ajaleht *pro* Minu isa istus suures puhkeruumis tugitoolis ja luges ajalehte. (8. kl.)

Ebaõigete sõnaühendite kõrval on eksimusi sõnade muutevormides:

lammase *pro* lammaste; nõged *pro* nõgesed

Taolistele vigaste lausete esinemus on sagedasem siiski tugevama kuulmislanguusega õpilastel. Samal ajal on märgatav, et õpilased, kelle kirjalikus kõnes on rohkesti lauseehituslikke vigu, kalduvad omavahelises suhtlemises kasutama rohkem ka viipekeelt.

3.5. Eelesitatud mõningad kõrvalekalded nõrmitud kirjalikes töödes ei ole ammendavalt loetletud, kuid märgitud rühmad iseloomustavad valdavalt osa lause struktuuri vigadest.

Kui algklassides on omandatud lausemallid noomeni nominatiiv + finiitne verb ja laiendatud verbi järk-järgult fakultatiivse objekti kui ka muude fakultatiivsete laienditega, siis võib märgata vanemates klassides verbikesksetes lihtlausetes sõnade arvu suurenemist ja grammatiliselt õigete vormide kasutamist. Ulatusliku töö tulemusel nõrmitud sõnavara rikastamiseks ja kõne arendamiseks väheneb õppeaastate kaupa ka sõnade moonutamine nii nende ebapiisava muutmise kui ka semantilise tausta poolest.

4. Nõrgenenud kuulmisega õpilaste kirjalike tööde võrdlemine näitas, et

sõnavaraliselt muutuvad kirjalikud tööd järjest pikemaks ja sisutihedamaks, mida enam õpilane on viibinud eriopetuse tingimustes;

laused muutuvad pikemaks vastavalt õpilase kooliastmele;

sagedamini esinevad sõnad moodustavad kahtlemata õpilaste põhisõnavara, olles sõltuvuses konkreetsest keskkonnast;

mõningad liiga tihti korduvad sõnad viitavad sõnanappusele, samatahenduslike või lähedaste sõnade puudumisele õpilaste põhisõnavaras, nende olemasolu muudaks väljendusoskuse vaheldusrikkamaks ja ilmekamaks;

nooremast kooliastmest on nõrmitud sõna-

vara üldiselt kesine, see täieneb õppeaastate kestel, kuid jääb tagasihoidlikuks peamiselt neil nõrmitud, kellel kuulmislanguusega on seotud ka intellektuaalse arengu hälbed.

4.1. Uurimuse tulemusist on võimalik teha mõningaid järeldusi ja tõusetub rida küsimusi, mille lahendamine emakeele õpetamise seisukohalt on autori arvates vajalik:

kuna konkreetsetes tingimustes ei ole võimalik moodustada eraldi I ja II astme nõrmitud klasse nõutava klassikomplekti õpilaste piirarvu (12 õpilast) tagamiseks, säilib emakeele õpetamise seisukohalt sõnavaralt heterogeenne kontingent;

eesti keele kui emakeele õpetamise metoodika seisukohalt juhib nõrmitud kirjaliku väljendusoskuse sõnavara analüüs tähelepanu sellele, et kasutatavates õpikutes esineb suhteliselt sageli sõnu, mis on nõrmitud keerukad ja puuduvad vastava keeleõpiku harjutusvaras;

emakeele õpetamise metoodika huvides on vajalik leida keelestatistiliste meetodite rakendusvõimalusi nõrmitud väljendusoskuse uurimiseks;

uurida võõrkeele ja emakeele õpetamise metoodika seostamise võimalusi nõrmitud õpetamiseks;

välja töötada metoodika nõrmitud aktiivse sõnavara diagnoosimiseks ning vastavast tasemest objektiivse üldpildi saamiseks, mis üldkooli õpilastele kohase sagedussõnastikuga võrdlemisel looks aluse nõrmitud kõnearenduse süsteemsemale korraldamisele ja erikooli õpikutekstide leksikaalsele valikule;

on vajalik laiendada erikoolide õpilaste ja neis koolides kasutatavate õpikute ja õpetekstide sõnavara uurimist, selgitada sõnavara täienemise dünaamika ja saadud materjalide kõrvutamisel üldkoolide uurimistulemustega koostada erikooli õpilastele vajalik sõnavaramiinum, mida saaks arvestada õpikute ja vajalike teatmaterjalide koostamisel;

kuna mistahes õpetamine on sõnavara õpetamine, on vajalik kõigi õppeainete tihes seos emakeele õpetamisega, mis peab kajastuma vastavate õpetekstide leksikas.

Kirjandus

1. Maanso, V. IV klassi õpikute sõnavarast. «Sõnavaraõpetuse probleeme». Tallinn, 1975.

2. Reigo, A. Vaegkuuljate diferentseerimisest Eesti NSV-s aastail 1970—1980. «Vaegkuuljad nõukogude ühiskonnas». Tallinn, 1980. Teesid.

3. Rätsep, H. Eesti keele lihtlausete tüübid. Tallinn, 1978.

4. Sepp, E. I klassi lugemik-õpiku sõnavarast. «Sõnavaraõpetuse probleeme». Tallinn, 1975.

5. Зикеев, А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. Москва, 1976.

6. Илахунов, К. Т. Слов слабослышащими учащимися начальных классов. «Словарная работа в школе слабослышащих». Сборник научных трудов. Москва, 1979.

Õpilaste iseseisvast tööst kirjanduse õpetamisel kaugõppe- keskkoolis

MARI PEET

Kuigi käesolev töö põhineb Tallinna Kaugõppekeskkoolis 28 aasta jooksul kogunenud tähelepanekutel, ei pääse esitsa mõnda mõnest kirjandusõpetuse pingeprobleemidest, motiveerimaks oma tööviisi otstarbekust.

Õpetuslike eesmärkide domineerimine on seniajani tagaplaanile tõrjunud kirjandusteoste endi vahetu mõju õpilaslugejatele. Teadmiste ületähtsustamise tõttu on õpilased hakanud arvama: kui nad teavad seda, mis kirjas õpikus ja konspektis, siis pole tarviski vastavat teost lugeda. Nad ei looda sellest enam midagi uut teada saada. Liiatigi on nii märksa hõlpsam teoste kohta teadmisi omandada kui neidsamu raamatuid läbi lugedes.

Meieaegsed noored on enamasti teleri ees üles kasvanud, igapäevase filmivaatamisega harjunud ja lugemisest võõrdunud, sest nende tunnetuslikud ja esteetilised tarbed saavad kodukinos niigi rahuldatud. Järelikult peaks teoste lugemise kodust kooli tooma. Nii vähendaksime õpilaste kodust koormust ja lähendaksime neid kirjandusele. Lugeda, just vaikselt, tuleks tunnis, muljeid kirja panna võib,

* 1981. a. ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

kui seda klassis teha ei jõua, ka kodus. Arutelu kulgeks taas koolis. Eeltoodud mõtet aitaksid ellu viia programmitegijad, kui lühivormis teoste kohustusliku kirjanduse hulgas romaanide arvelt rohkem ruumi antaks. Sel viisil rikastuksid õpilaste kunstikogemused ja süveneksid lugemisharjumused. Loetu põhjal ehk tekib õppijail kirjandusprotsessistki konkreetsem kujutus kui senise käsitlusviisi puhul võimalik. Ainult siis, kui õpilased harjuvad ilukirjandust lugema, jõuab tänapäeva kool vähegi lähemale meie aja põhiülesande täitmisele, s. t. mitmekülgset arenenud, seega ka vaimseid huve eviva inimese kujundamisele.

Nüüdisajal, kui keskhariduse peavad saama kõik noored, tuleks üld- ja eriharidust julgelt diferentseerida. Kirjandusõpetuses tähendab üldhariduse põhimõtete rakendamine seda, et teoste teaduslik analüüsimine asendub keskkoolis lugemismuljetele toetuva ja seega õpilastele märksa jõukohasema eritlemisega. Kirjandustaju psühholoogia annab niisuguse tööviisi lähtealused, olulisemaid tunnusoone on aga õpilaslugejate isikupära respektseerimine. Sel puhul ei saa kõigilt nõuda ühesugustele järeldustele jõudmist. Muidugi pole ka võimalik kõiki võrdsel määral kõigest huvituma panna. Tähtis on positiivse häälestuse kujundamine ilukirjanduse lugemise suhtes üldse ja ka nende kirjandusnähtuste suhtes, mis võivad vastavale inimtüübile loomupäraselt vastuvõetamatud olla. Vahest polegi nii oluline, kas ollakse suuteline usaldusväärset lugema autori mõtete kulgu, nagu on vahel nõutud, vaid seik, kas teos õpilasele üldse midagi ütleb, mingeid tunde- ja mõttevirkendusi tekitab. Seesugune kirjandusõpetuse humaniseerimine on eriti oluline luulepelguse kõigutamiseks. Laialt levinud hirm luule ees võib vahest tuleneda ühekülgsest päheõppimisele rajatud käsitlusviisist nooremates klassides ja kõnekujundite jahtimisest just luuletusipidi keskastmes. Nii üks kui teine tegevus tunduvad paljudele õpilastele vaearikkad ning otstarbetud, ja kuivõrd nad välistavad luulehuvi tekkimise, mis teistsuguste tööviiside puhul ehk aset leiakski, siis peaks neid võtteid ilmselt märksa mõõdukalt kasutama kui seni. Kuigi luuletuste peast teadmist peetakse vahel luulearmastuse ilminguks, võib see asjaolu ka pelgalt heast mehaanilisest mälust tunnistust anda.

Kui õpetajal on ükskord õigus valida, kas käsitleda mõne programmikirjaniku üht romaani või mitut novelli, kui on luule-, lühiproosa- ja draamavalimikud iga õpilase tarvis ning üldharidusliku orientatsiooniga koostatud õpikud, siis vahest saab ka kirjandus-

tundides lasta vähemalt 70% õppeajast iseseisvat tööd teha, nagu vanemates klassides teadupärast soovitavaks peetakse.

Õpilaste iseseisva töö osakaalu tõusu õppeprotsessis motiveeritakse enamasti kohanemisvajadusega muutavas maailmas ja orienteerumistarbega suurenevas informatsioonitulus. Eelöeldule tuleks lisada vahest kõige olulisem seik meie koolitüübis: õpilaste vaimse aktiivsuse stimuleerimise kaudu suunata neid vaimsete harrastuste juurde, sisendada eneseharimise tahet ja oskust, õpetada ka mittefüüsilist tegevust hindama.

Kaugõppekool on alati tuginenud õpilaste iseseisvale kodusele tööle. Praegused õpilased aga, kes on enamikus üpris kasina õpivõimekusega inimesed, ei suuda iseseisvalt ära õppida arvestust, mis paljudes ainetes kujutab endast kolmandikku või neljandikku aastakursusest. Neile ei saa ka regulaarselt koduülesandeid anda. Selle asemel tuleb püüda võimalikult rohkem tööd ära teha grupikonsultatsioonides.

Õpilaste iseseisvat tööd saab grupikonsultatsioonides korraldada üsna mitmel puhul. 1. Uue materjali läbivõtmisel, kui klass on sellise tööviisiga harjunud ja õpilastel on hädapärased töövahendid. Kõige hõlpsam on iseseisvat tööd lasta teha ülevaateteemade ja lüürika käsitlemisel. Proosat ja näidendeid ei jõuta õigeks ajaks läbi lugeda. 2. Kinnistamisel, kui materjali on eelnevalt tutvustatud ja aega juhtub üle jääma. Seda saab teha ka juhul, kui õpilased pole veel iseseisva tööga harjunud või klass on õpetajale võõras. Sel puhul võiks rühmatöödki teha. Nii esimese kui teisena mainitud juhul peab meie koolisüsteemis meele pidama, et õpilane sellise töö eest ka midagi saada tahab. Nimelt õigust seda lõiku mitte enam üle õppida ega arvestusel vastata. Individuaalkonsultatsioonis on iseseisev töö samuti võimalik, sinna tulevad peamiselt grupitundidest puudunud.

Iseseisva töö esimene aste 9. klassis on õpikut käsitsema õppida. On ju õpik meie koolis aseaine näiteks teatmeteoste, mida on koolil liiga vähe. Alustame küsimustele vastamisega õpiku ülevaateteemade materjali põhjal. Hiljem lisanduvad reprodutseerimist nõudvatele küsimustele analüüsi eeldavad, kõigepealt alapealkirjade ja definitsioonide lahtimõtestamine. Kokkuvõtete ja järelduste tegemine tuleb käsile edaspidi, et saamatu-maid mitte kohe ära ehmata.

Tööd õpikuga pidurdab mõneti seik, mis esialgu ootamatu tundus: seesugune tööviis on õpilastele ennenägemata ja seepärast ei pea nad seda kooliväliseks tegevuseks. Nende arvates peaks õpetaja koolis üha materjali

ette jutustama ja õpilastelt selle päheõppimist nõudma. Nüüd aga satuvad nad endi jaoks täiesti võõrasse situatsiooni ja see tekitab nendes protesti. Et nad raamatuga ümber käia ei oska, see selgub neile alles töö käigus.

Luuletuste analüüsimist küsimuste varal on seni mitmeti hinnatud. Tundub süski, et teisiti ei saa õpilasi neisse süvenema panna. Praegusjuhul, kuigi on tegu sundimisega, võib siiski mõnel õpilasel tekkida luuleelamus ja sellest tulenevalt ehk -huvigi.

Õpilaste iseseisva töö korraldamisel on õpetaja jaoks kõige raskem küsimuste ja ülesannete koostamine. Arvatavasti peaks iga teema kohta esitama õpilastele mitmelaadseid ja eri raskusastmega ülesandeid. Küsimuste ja ülesannete hulk võiks, kui võimalik, pisut üle keskmise taseme ulatuda, et tugevamat õpilastel poleks liiga kerge ja nõrgemad võiksid oma äranägemise järgi valida, missuguseid ülesandeid nad sooritavad. Lisaülesanded kärmemate tarvis on varuks juhuks, kui nad neid täita soovivad. Vahel eelistatakse teist ainet õppida või tahetakse pikemalt puhata.

Erinevalt õpikutes leiduvatest küsimustest peavad meie koolitüübis kasutatavad olema väga konkreetseid ja õpilaste mõttekäiku suunavad, sest päris paljudel pole harjumust iseseisvalt mõelda. Küsimuste abil peaks õpetama üksikus üldist nägema: teoses autorile iseloomulikke jooni, kirjaniku loomelaadis vastava ajajärgu või loomingumetodi esindajale karakterset. Kasulik on lasta võrdlemist harjutada. Üldistused ulatusliku lisa-kirjanduse põhjal, mida õpikute küsimustikud välja pakuvad, ei ole meie tingimustes kasutatavad. Küsimuste koostamisel väärib tähelepanu seegi, et kooli kirjandusõpetus peab harjutama õpilasi loetavast väärtteosest, nimelt mitteseiklusliku süžeege eepilisest või draamateosest, samuti lüürikast, emotsionaalset laengut saama. Tegema peab seda tööd seepärast, et võimet kirjandust ja kunsti tajuda ja sellest tundeäratust saada pole iga-ühele antud.

Kirjandusteoste kohta käivad iseseisva töö ülesanded peaksid sundima inimesi, kes seni on lugenud vähe ja pealiskaudselt, loetavasse süvenema. Juhul kui luuletused paiknevad õpikus (9. ja 11. klassi tarvis on meil luuletused paljundatud), peab küsimuste koostamisel sedagi arvestama, et õpilased ei saaks vastamisel piirduda õpiku seisukohtadega.

Et teadmised ei avaldu üksnes oskuses definitsioone üles ütelda, vaid ka nähtuste äratundmises, siis saab lasta eristada romantilisi ja realistlikke luuletusi, tunde- ja mõttelüürika, samuti eepilise ja lüürilise luule eheda-maid näiteid.

Küsimused peaksid arendama kujunditaju, mis on eriti oluline lüürika vastuvõtmisel, aga ka žanritunnetust. Näiteks juhtub, et lugedes ei näe õpilane «Pisuhännas» komöödiat, ei mõista, mis on selles koomilist. Nähtavasti pole igaühel ka «ruumilist kujutlusvõimet» näidendi vastuvõtmiseks, nimelt situatsioonide kujutlemiseks, et mõista nende koomilisust. Tavakohastest õpiküküsimustest sellisel juhul ei piisa.

Muljeküsimusigi saab mitmeti sõnastada. Näiteks nii: kas mõni romantiline luuletus on lugeja meelest ilus või ülearu ilutsev. Vajadus põhjendada sunnib vastajat süvenema. Küsimusi on püütud sõnastada selliselt, et need vastaja suhtumist teosesse kuidagi ei mõjutaks. Kui küsitakse, milles seisneb mingi teose võlu, mida peaks siis vastama õpilane, keda see teos ei võlunud?

Lugejaanalüüs võiks piirduda vormikirjeldustega, mis ei tohiks varem tekkinud elamus hävitada. Vormiküsimuste puhul antud valikvastused või vastuse plaan peaksid ergutama vastama ka neid, kes ei taha või ei suuda mõtteid koondada, tegelemaks millegi keeruka või harjumatu. Soneti puhul näiteks võiks lasta kirjeldada värsiridade jaotust stroofide viisi ja riimide paigutust ning meenutada vormi nimetust. Valikvastustena mõne autori luulelaadi kohta saab esitada järgmisi adjektiive: tundeline või mõistus-pärane, kuiv või elav, voolav või puine. Seesugused ülesanded peaksid suunama õpilasi vormile tähelepanu pöörama, tõdemaks lüürika kvaliteete.

Kõige raskemaks ülesandeks on seni osutunud etteantud pikkusega (näiteks mitte üle viie lause) kokkuvõtte mingist lõigust. Ka tabelite koostamine tahab harjutamist, kuigi see tegevus pole omaette eesmärk. Raskusi valmistavad mitmest osast koosnevad ülesanded, näiteks nõue põhjendada esitatud seisukohta või valikvastustega teoriaküsimus, sest õpilase tähelepanu kinnitub ülesande ühele detailile. Selle täitnud, ei märkagi ta ülejäänut ning läheb edasi. Ei armastata võrrelda erisuguseid nähtusi, näiteks sama pealkirjaga luuletusi, eriti kui need paiknevad eri lehekülgedel, seda veel 10. klassiski. Paljud pelgavad muljeküsimusi, sest need nõuavad süvenemist, vaimset pingutust.

Kui õpilane on täitnud iseseisva töö ülesande, siis on õpetajal vahel võimalik hinnata just tema tööd, suulisel vastamisel (kirjanduse puhul eriti) ja kirjandites hindame ju enamasti võimeid. Vähevõimekad töötavad küll aeglasemalt ja vajavad teistest rohkem õpetaja abi, kuid võivad mõne lihtsama ülesandega päris hästi hakkama saada.

Tolerantne suhtumine lugejamuljetesse, kirjandusõpetaja kutse-eesitaja põhinõudeid, ei tohi õpilasi arendava iseseisva töö puhul küll meelest minna. Ei saa ju iga teos igale inimesele hingelähedane olla, liiatigi veel, kui iseseisvalt loetakse võõraid, «lääbivõtmata» luuletusi vahest esimest korda elus, kui lugemiskogemused on üldse pisikesed. Neis olusuhetes pole imeks pandav, et nii mõnedki peavad Juhan Liivi luuletusi keerulisteks ja raskesti arusaadavateks. Õpilase enda tehtud järeldus peaks olema märksa kaalukam mis tahes veatust õpiku- või konspektireprodutseeringust.

Praktika kinnitab, et kõnearendus kirjalike tööde domineerides ei kannata. Kirjaliku väljendusoskuse harimine avaldab ka kõnevõimele head mõju. Pealegi saavad meie õpilased igal pool rääkida, kirjutavad väga paljud aga ainult koolis. Arvestama peab ka kirjalikku lõpueksamit ja kohustuslike kirjan-dite vähesust. Töö kirjandusõpiku ning luuletustega parandab õpilaste lauseehitust ja täiesti ootamatult õigekirjagi. See asjaolu tõestab veel kord, et varem pole nad trüki-sõnasse just eriti süvenenud.

Ilmneb luulevõõristuse mõningat vähene-mist ja oma arvamuste söakamat väljenda-mist. Ei püüelda enam lõplike tõdede, «õigete» seisukohtade esitamise poole, vaid juletakse ka elamusel põhinevate ja seepärast parata-matult ebamääraseks jäävate tõdemustega välja tulla.

Kirjeldatud tööviisi paistab perspektiivikas eelkõige arendavast ja kasvatuslikust aspek-tist, mis ongi üldhariduskoolis esmatähtis.

MEILT JA MUJALT

□ Karjala ANSV Riikliku Televisiooni- ja Raadiokomitee telekeskus on Petrozavodski Pioneeride Palee šeff. Oodatud külalistena korraldavad šefid lastega vestlusi ning ekskursioone, annavad materjale, samuti ringijuh-te tehnikaringidele. Uues teaduse ja tehnika hoo-nes on rajamisel pioneeride telekeskus. Petrozavodski koolilapsed võivad seal tutvuda tele-operaatori, diktori ja režissööri elukutsega, teleseadmetega ning osaleda saadete ettevalmis-tamises.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Ühe kutsekeskkooli ainekabinetid

AIME RUUBEL

Kutsekeskkoolide rajamisel pööras Eesti NSV MN Riiklik Kutsehariduse Komitee juba algusest saadik peatähelepanu üldainete kabinetide väljaehitamisele. See oli ka loomulik, sest kutsekoolides, mis keskkooliks muudeti, olid erialakabinetid olemas. Kuigi ka kutseharidussüsteemis oli nappus vastavast kirjanudusest, osati ära kasutada üldhariduskooli õpetajate kogemused. Majanduslikult ei sõltunud nii suurel määral kooli šeffidest, tsentraalne varustamine oli operatiivsem ning mis kõige olulisem — tehnilisi lahendusi ja mees-
tööjõudu kabinetide väljaehitamisel pakkusid kooli töökodade meistrid. Tehnilise kallakuga koolides oli suur abi õpilastest, kes erialameistrite juhendamisel tegid ära töö, mis enamikul juhtudel võrdne kvalifitseeritud tööliste omaga. Küllap need on ka põhjused, miks kutsekeskkooli ainekabinetid kipuvad saama asisemateks üldhariduskooli omadest.

Pärnus asuv kutsekeskkool nr. 13 muudeti keskkooliks alles 1976. aastal ja tänaseks on seal mitu ainekabinetti, mida meie vabariigi parematega julgesti mõõta saab. Kapitälremondi ajal (algas 1974. aastal) arvestati juba keskkooli vajadusi, seda eriti üldainete kabinetide puhul. 1975. aastal anti õppevahendite ja mööbli tellimused. Suur osa õpetajate (ka õpilaste) töökohtadest valmisitati kooli töökodades. Et koolis ei olnud esialgu kõiki vajalikke tehnilisi ja õppevahendeid, tehti kõik plaanid seda asjaolu arvestades. Seega oli esitsa igas õpetaja töölauas tühe sektiioone.

Nii saadi alustada 1. septembril 1976 tööd kabinetisüsteemis ja vastavalt sellele, kuidas

kool sai põhikohaga üldainete õpetajaid, võttis iga kabinet oma ilme. Kooli juhtkonna initsiatiivil tehti ära palju (kapid, õpetaja töölaud, kõikides kabinetides sarnane tehniliste vahendite paigutus, väliskujundus). Uutel õpetajatel ei tulnud alustada tühjust kohast. Nende ülesandeks sai olemasoleva materjali käepärane paigutamine, didaktiliste materjalide ja tehniliste vahendite tarkvara valmistamine.

Kooli direktori asetäitja M. Siigur väitis, et aineliste murede taha ei jää ühegi seadme või aparaadi hankimine. Õppeaasta lõpul esitab iga õpetaja oma töö aruande, kuhu ta paljude muude küsimuste kõrval märgib ka selle, mida kabinetti vaja muretseda, mis korraldust ära või remonti vajab. See võimaldab kooskõlastatult vajalikke vahendeid tellida ja saadut õigetesse ruumidesse jaotada. Õppeaasta jooksul lahendatakse varustamise ja remondiprobleemid töö korras.

Kõik tehnilised vahendid püütakse koolis paigutada statsionaarselt, et lihtsustada ja kiirendada aparaadi tööks ettevalmistamist. Koolis on kolm lingvafonikabinetti, ühes vene keele kabinetis on seade paigaldamisel. Grafoprojektoreid ei ole veel koolis vajalikul arvul, teisi tehnilisi vahendeid on piisavalt. Õpetajad käsitsevad olemasolevat aparatuuri oskuslikult, kuid vähevõitu on sobivat tsentraliseeritud saadud tarkvara. Järgmise õppeaasta põhiülesanne on tehniliste vahendite tarkvara valmistamine ja olemasoleva süstematiseerimine. Kutseharidussüsteemis on välja kujunenud hea traditsioon: ühes koolis väljatöötatud õnnestunud slide paljundada ka teiste koolide tarvis.

M. Siiguri arvamust mööda on näitlikustamine kutsekeskkoolis erilise tähtsusega, sest enamik üldaineid võetakse seal läbi kiirendatud korras. Normaalse teadmiste saavutamiseks on õpilaste aktiveerimine, mitmete erinevate meelte kasutamine aine vastuvõtmisel lausa hädatarvilik. Nii on näitlikustamine ja tehniliste vahendite kasutamine kooli sisekontrollis alati üks olulisemaid punkte.

13. kutsekeskkooli füüsikakabinet (juhataja K. Pöldsepp) tunnistati mullusel ainekabinetide ülevaatusel kutseharidussüsteemis parimaks. Meie vabariigi üldhariduskoolide reaalainete õpetajad on seda korduvalt uudistamas käinud. Kapitälremondi ajal eraldati klassist 1,5 m laiune laboratooriumiruum, kuhu on paigutatud näitlikud ja laboratoorse tööde vahendid, samuti tööpink, mida õpetaja ja õpilased on kabineti väljaehitamisel aktiivselt kasutanud.

Kabineti esiseinas (foto 1) paikneb raamatukujuline tahvelkapp. Sellesse on paigutatud kõige sagedamini vajaminevad näitvahendid. Tahvli üks osadest on valge magnetahvel, mida võib ka grafoprojektoriga ekraaniks tarvitada. Sellel kasutab õpetaja uudse konstruktsiooniga sümboleid, mis on kinnitatud tinu-

tatud plekist alusele. Õpetaja loeb selle õige käepäraseks. Teine tahvli osadest on valmistatud ruudustikuga varustatud orgaanilisest klaasist. Ülejäänud osad on tavalised lino-leumtahvlid. Tahvli kõrval asuvates kappides asuvad ostsillograaf ja didaktilised jaotusmaterjalid. Tahvli all asuvatesse kappidesse on paigutatud tabelid.

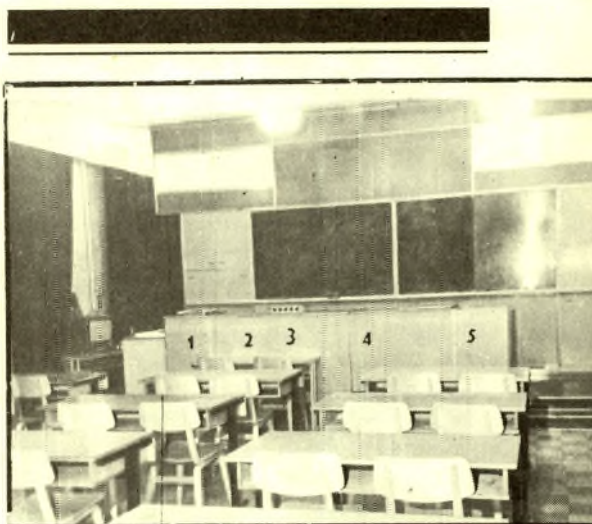
Õpetaja tökohaks on viiest sektiioonist koosnev kapplaud, millest esimeses (1) asub juhtimispuul (kardinad, ekraan, kinoaparaat, diaprojektorid, tahvli ja õpilaskohtade valgustus, vool õpilaste töökohta jne.). 2. sektiioonis asuvad diaprojektorid «Alfa» ja «Svitjaz», kust projitseeritav peegli abil ekraanile juhitakse. Keskel asub õpetaja kirjutuslaud (3). 4. kappi on paigutatud grafoprojektor, 5-ndas asub stereomagnetofon «Tembr 2». Viimane on kabinetis vajalik seetõttu, et seal on praegu asukoha leidnud kooli raadiosõlm.

Õpilaslauad (foto 2) valmistati kooli töökojas, need on asetatud metalljalgadele, lauplaat on kaetud plastikuga. Laua õpilasepoolne osa on sahtel, teises pooles asuvad ampermeeter, voltmeeter, statiivid, mitmed joonestusvahendid jms. Klassi tagaseinas (foto 3) on raamaturiiul, kus on olemas õpikud, ülesannete kogud, õpilastele soovitatav lisakirjandus ja õpetaja käsiraamatud. Kapi keskel asuvatesse kappidesse on peidetud kaks kinoaparaati — «Školnik» ja «KPN-16». Mõlemad on õpetajalauast juhitavad. Filmi jälgimine on sujuv ka siis, kui ühe aparaadi kettal olev film lõpeb ja toimub ümberlülitamine teisele. Kabinetis asub ka kooli filmoteek.

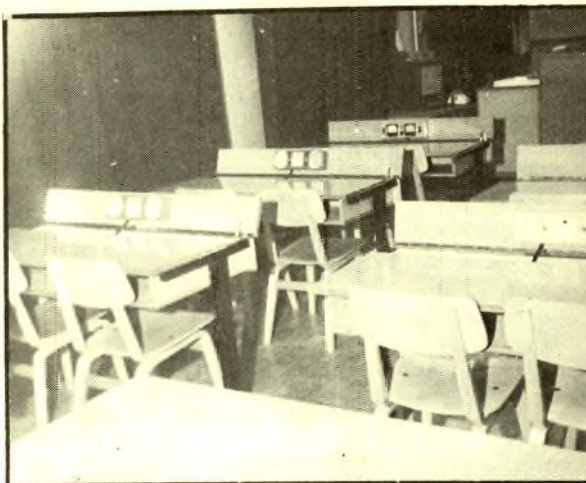
Füüsikakabineti külgselinal paiknevad õppeaine probleeme ja aktuaalset materjali kajastavad stendid. Need on kaunitult kujundatud (koolis töötab kunstnik) ja sageli vahetatavate materjalidega.

Ka ajalookabinetis (juhataja M. Isand) on kappidega esisein, millele ekraan, tahvel, riiulitel teler ja raadio, kappides jaotusmaterjalid. Õpetaja töölaua sektiioonidesse on paigutatud diaprojektor, grafoprojektor ja gramfon. Ka sealsete stendide kujundus on esteetiline. Kabineti planeerimisel oli abiks K. Põldsepp, kes aitas tehniliste lahenduste leidmisel, tolleaegne meister H. Ahven oli koos poistega tööde praktiline läbiviija. M. Isand arvas optimistlikult, et kui kutseharidussüsteemis töötaval kabinetijuhatajal midagi puudu on, siis on see lausa tema enda hoolimatus või lohakus.

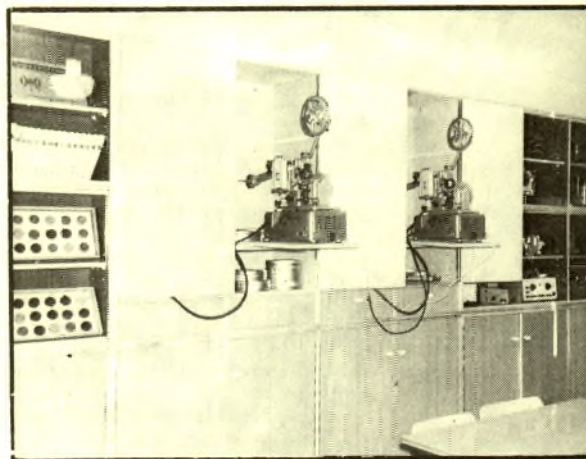
13. kutsekeskkooli vene keele kabinetid on väikesed, neis on 15 ühekohalist lauda. Õpetaja A. Veberi juhataatava kabineti õpetajalauas on kolm magnetofoni, diaprojektorid. Klassi tagaseinas asuvate raamaturiiulite kõrval on kapp kinoaparaadile «Raduga». Esiseinale on kinnitatud teler alusel, tahvel ja ekraan. Kabinetis asub ka kooli V. I. Leninile pühendatud materjal.



Füüsikakabineti esisein



Õpilaste töökohad.



Füüsikakabineti tagasein.
KALEV PÖLDSEPA fotod

Väga meeldiva mulje jättis mööblitiserite erialakabinet, kus töötab õppejõud H. Ahven. Tema on mees, kellele kõikide nähtud kabinetide juhatajad on tänu võlgu. Sealse kabineti tahvelkapp on omaette meistriteos, eriti aga kooli näitusel eksponeeritu, mis on eelnimetatute täiendatud väljaanne. Õppevahendite paigutus, stendide (silinderstend) ja tahvliite paigutus ning ruumijaotus iga eriala tarvis on väga otstarbekohane. Imetlema panitiseritöö kvaliteet. Õpetaja töölaud on sarnane eelkirjeldatutega. Seintele on kinnitatud vitriinid materjali ja töönäidistega. Õpetajal on näidata ka hästi kujundatud lüümiku komplektid peaaegu kogu kursuse kohta.

Kutsekeskkoolis nr. 13 on veel küllalt teha, et kõik kabinetid laitmatud oleksid. Aga teatud on palju. Esitatud kirjeldusi aitavad lahti mõtestada lisatud fotod. Kõige kindlam ülevaate saamiseks on aga tunnistada: «Oma silm on kuningas.»

MEILT JA MUJALT

□ Jaroslavl'i hariduselus on palju eredat ning mälestusväärset. Seda on asunud terahaaval koguma paljudes linna koolides moodustatud otsingugrupid. Linna haridusosakond otsustas rajada Jaroslavl'i haridusmuuseumi, mis tutvustaks ajaloolisi materjale Jaroslavl'i õpetajate kuulsusrikkast tegevusest minevikus ning ühtaegu aitaks tõhustada kasvatusööd koolides.

Muuseumitöös osalevad agaralt Jaroslavl'i õpetajad ja kunstnikud. Kogutud on juba kümneid väärtuslikke dokumente, ülesvõtteid, kirju ning haridustöötajast veteranide ja sõjast osavõtnute mälestusi. Kogumistöö jätkub.

□ Permi linna N. K. Krupskaja nim. Pioneeride Palees töötavad noorte loodusesõprade ringid ja «roheline» patrullid. Ligi sada 1.—8. kl. õpilast Sverdlovski ja Lenini rajoonist õpivad ringides tundma mitmesuguseid kalu, linde, loomi, nende pidamist elavnurkades ning kaitset looduses. Lapsed on tundma õppinud korduvalt dekoratiiv- ja metsikult kasvavaid taimi, oskavad eraldada ravimtaimi umbroost. «Roheline» patrull aitab kaitsta loomi ja haljastust linna maa-alal. Ringiliikmed tunnevad puuliike, oskavad koostada puisteede skeemide puude ja põõsaste paigutusega. Seda tööd teevad lapsed NSV Liidu Teaduste Akadeemia Uurali teaduskeskuse majandusinstituudi Permi laboratooriumi ülesandel. Edaspidi on kavas tundma õppida linna kõiki parke ja puisteid, kirjutada üles nende ajalugu ning teha oma-poolseid ettepanekuid Permi haljasvööndi kaitseks ja laiendamiseks.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Keskkonna- kaitse küsimused 7. ja 8. klassi keemia- kursuses*

SIRJE ASTOK

Teaduse ja tehnika kiire areng on kaasa aidanud inimkonna üldisele progressile, kuid samal ajal põhjustanud ka elukeskkonna ohustamist.

L. I. Brežnev rõhutas NLKP XXV kongressil, et on võimalik «...õilistada loodust, aidata loodusel täielikumalt näidata oma elustavat jõudu. On seesugune lihtne ja kõigile tuntud väljend, nagu «õitsev maa». Nii nimetatakse alasid, kus inimeste teadmised ja kogemused, nende kiindumus loodusesse, nende loodusearmastus panevad toime tõelisi imesid. See on meie, sotsialistlik tee». (3)

Seda teed peavad minema ka koolinoored.

Tänapäeval mõistame loodust seostatuna tervikuks, näeme inimest selle osana. Ainuüksi loodust tundev ja mõistev inimene hakkab seda armastama ja teadlikult kaitsma.

Oma ettekandes konverentsil «Kool ja looduskaitse» ütles F. Eisen: «Loodusearmastuse kasvatamine on kommunistliku kasvatusel lahutamatu osa, see on ideelise ja töökasvatuse, eetilise ja esteetilise kasvatusel ühtsuse, kasvatusööle kompleksse lähenemise näide. Ja selles töös peavad osalema kõik.» (2)

Nõukogude võimu esimestest aastatest alates on NSV Liidu järjekindlalt tegeldud looduskaitsega. V. I. Lenini algatusel anti mitmed seadused, näiteks maa-, jahi-, veekogude

* 1981. a. ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

kaitse ja esimeste looduskaitsealade loomise dekreet. Tänapäevaks on looduskaitsealadele allutatud kõikide riiklike ning ühiskondlike organisatsioonide tegevus. Looduskaitse on võetud uude NSV Liidu konstitutsiooni (§18,67) ja Eesti NSV konstitutsiooni (§18,65).

Rahvamajanduse arendamise põhisuundades XI viisaastakuks ei puudu looduskaitse ülesanded, loodusvarade kasutamine, keskkonnakaitse majanduslik ja sotsiaalne aspekt. NLKP Keskkomitee aruandes XXVI kongressile toodi 1980. aastate ühe isearasusena välja keskkonnakaitseks tehtavate kulutuste vältimatu kasv.

Looduskaitsealase hariduse andmisel täidavad vastutusrikkaid ülesandeid loodusteaduslikud õppeained: bioloogia, füüsika, keemia, füüsiline ja majandusgeograafia (3).

Eriti keemiatunnid pakuvad keskkonnakaitsetõõs väga avaraid võimalusi. Järgnevalt vaadeldaksegi eelnimetatud küsimuste käsitlemist 7. klassi keemiakursuses.

Keemia aine

Esimene, sissejuhatav tund aineses peaks ilmtingimata sisaldama ka killukese keskkonnakaitsest. Nimelt ei ole keemia ega keemiatehased ainult looduse reostajad (tihti on televisioonis sellesisulisi filme), vaid keemikud ka võitlevad saastatusega (ained, mis muudavad kahjutuks vette sattunud nafta, muldade regenererimineioonvahetajatega jne.) (17; 20).

Puhtad ained ja segud

Õpikus on toodud katkend ja viide lisamaterjalile selle teema kohta.

Õpetaja võiks siin veidi laiendada lisandite mõju, rääkida, kuidas üks või teine lisand inimest ja loodust mõjutab. Võiks peatuda näiteks mõnede konkreetsete lisandite mõjul inimorganismile. Vana-Rooma elanikud kannatasid kroonilise plüümürgituse all, kuna veevärgitorud olid plüüst. Fluoriühendite vähesusest tekib hambahaigus — kaaries, nende rohkusest aga teine hambahaigus — fluoroos. Joodiühendite puudus tekitab kilpnäärmehaigusi. Õhulisanditest tuleks mainida vingugaasi, lämmastikoksiidide ja vääveldioksiidi mõju elusorganismidele. Nende mõjust taimedele räägivad juhtumid Maardu keemiatehase ümbruses: noorte mändide kasvud ja ploompude lehed on pruunistunud, lilled närbutud, vaarikate ja maasikate lehed krussi tõm-

bunud. Ja seda kõik rikete tõttu puhastusseadmetes. Samuti võib rääkida mõningate keemiliste lumetõrjevahendite hukutavast mõjust puudele ja põõsastele, satuvad ju nad lisanditena meie põhjavettesse.

Eraldi tuleks nii selles kui ka järgmistes tundides peatuda vee, õhu ja pinnase reostamise eest ettenähtud karistustel. Selgitada tuleks ainete (vee, õhu, pinnase jm.) puhastamise tähtsust looduskaitse seisukohalt (5; 10; 11; 13; 18; 19; 20).

Näiteid oksiidide kohta

Jällegi on olemas viide vastavale tunnivälisele kirjandusele. Selle peaks ära kasutama. Väga head lisamaterjali annab H. Kariku ja A. Tõldsepa raamat «Kallimad kui kuld». Selleks tunniks oleks otstarbekas lasta paaril õpilasel ette valmistada lühiettekanded teemadel: 1. Süsinikdioksiidi osast Maa soojusbilansis (9). 2. Uusi ilmastikunähtusi seoses õhu saastumisega (9). 3. Oksiidid, mis tekivad kütuse põlemisel. Jne.

Teemade valik ja ettekannete arv sõltub klassi konkreetsest koosseisust. Praktika näitab, et sellise lühiettekande koostamisega kirjanduse põhjal saavad 7. klassi õpilased edukalt hakkama ja neid kuulatakse suure huviga (9; 18).

Õhk

See on otseselt keskkonnakaitsega seotud tund, kus sellest küsimusest ka parima tahtmise juures mööda minna ei saa. Üks selle tunni läbiviimise võimalikke viise oleks õpilaskonverents.

Küsitluse võiks ära jätta, hinnata ettekandjaid. Et rõhutada konverentsi erinevust tavalisest tunnist, võiks alustada osavõtjate registreerimisega eri lehel. Samuti võiksid õpilased teha konverentsi kavu, need kleebiksid nad hiljem oma vihikutesse tunnis tehtud märkmete juurde.

Et konverents kulgeks sujuvalt, peaks selle ettevalmistamiseks olema küllaldaselt aega (2—3 nädalast piisab).

Nõrgematele õpilastele võiks anda teemad, mis nad ette valmistavad õpiku abil. Tugevamatele lisakirjandust. Soovitavad teemad õpikus (või ka lisakirjandusest): 1. Õhu koostis, püsivad ja muutuvad koostisosad (8). 2. Millest sõltub süsinikdioksiidi ja veeauru sisaldus õhus (21). 3. Trihapnik e. osoon.

Lisamaterjali alusel: 1. Auto heitgaaside koostis (6; 9). 2. Süsinikdioksiidi osast looduses (9). 3. Vingugaas e. süsinikoksiid (10). 4. Õhulisandite mõjust elusloodusele (19). 5. Suitsetamine õhu saastajana (10; 16). Jne.

Iga õpilasega tuleb tema ettekanne eelnevalt läbi arutada, võimalikult illustreerida skeemide, tabelite, katsetega (neid teevad õpilased ise). Näiteks võiks õpilasel, kes teeb ettekande õhu koostisest, lasta teha grafoprojektorile vastav diagramm (või joonistada seinatabel).

Tööd on sellise tunniga palju, kuid tund ise on õpilastele meeldivaks vahelduseks ja tõstab märgatavalt nende aktiivsust.

Hapniku kasutamine

Kõigi muude kasutusalaude hulgas on hapnikul väga tähtis osa ka inimese tervise kaitseks. Tänapäeva arstid ei piirdu üksnes hapnikupadjaga, vaid nende kasutuses on ka barokambrid, aeroioonid ja muu teaduse viimane sõna (8).

Põlemine

On välja töötatud tingimused kütuse otstarbekaks põlemiseks. Et neid aga mitte alati ei looda, ongi tulemuseks kütuse raiskamine ja õhu saastamine.

Õhu saastajaina on suuruse järjekorras reastatavad 1) autotransport, 2) tööstus, 3) elektrijaamad, 4) küttekolded.

Kõikide nende saastusallikate juures on tegemist põlemisprotsessidega.

Autotranspordi saastava mõju selgitamisel tuleks peatuda viimasel ajal eriti aktuaalsetel probleemidel — autokütuse otstarbekal põletamisel (süsinikoksiidi tekke kontroll) ja automootori vastaval reguleerimisel teenindusjaamades. Elektrijaamades kasutatakse kütuseks kivisütt. See sisaldab lisandina väävli, millest tekib põlemisel mürgine vääveldioksiid. Õhku saastavad (põhiliselt vingugaasiga) ka väikesed, kohaliku tähtsusega katlamajad. Sageli on need konstruktsioonilt vananenud ega võimaldagi kütterežiimi vajalikult reguleerida. Väljapääsuks on keskkütte koondamine suurtesse ajakohastesse katlamajadesse.

On selge, et siin on meil veel palju ära teha. Sellepärast tulebki äratada õpilaste huvi nende küsimuste vastu, võib-olla on neist abi tulevikus. Lisamaterjali selleks tunniks

leiab paljudest allikatest (4; 5; 10; 15; 18; 19; 21).

Väävelhape

Selle ainega töötamisel ja omadustega tutvumisel tuleks õpilastele südamele panna, et nad õpitut ei unustaks ja edaspidises elus kasutaksid. Näitena võiks tuua fakti mehest, kes valas tsisternitäie väävelhapet jõkke, põhjendades oma tegu väitega, et see olevat hapuks läinud. Selle teo tagajärgi pole vist raske ette kujutada. Võimatu on välja arvutada, kui palju tööstusele nii vajalikku väävelhapet jääb saamata õhku saastavate väävliühendite tõttu. Ainuüksi ühe päevaga paiskub elektrijaama korstnast õhku niisugune kogus väävliühendeid, millest võiks soodsatel tingimustel tekkida 50 tonni väävelhapet (9; 12).

Loodusliku vee puhastamine

Ka selle tunni võib korraldada konverentsi vormis. Nimetame võimalikud ettekannete teemad.

Õpikust: 1. Vesi — keemiline ühend. 2. Vees sisalduvad lisandid. 3. Vee puhastamine destillatsioonil teel.

Kirjandusest: 1. Milleks ja kui palju kasutatakse vett (10). 2. Vete saastumise allikad (1; 6). 3. Õiguslik vastutus vete reostamise eest (11). Jne.

Tuleks tingimata kasutada kas grafoprojektorit või seinatabelit, näiteks veekulu näitamiseks mitmesuguste toodete valmistamisel. (Ette lugedes ei avalda kulutatavad veekogused sugugi sellist mõju kui asjakohaste joonistuste ja graafikutena.)

Erilist huvi on õpilastele pakkunud ettekanne just viimasel teemal. Paljudele on üllatuseks, et isikuid, kes on süüdi NSV Liidu sisemere ja territoriaalvete saastamises (näiteks kahjulikud ained laevadelt, vastuabimõude eiramine), karistatakse kuni 10 000 rublase rahatrahviga või vabadusekaotusega kuni kahe aastani. Kui selle tegevusega tekitati oluline kahju inimeste tervisele ja mere eluressurssidele, siis on karistuseks vabadusekaotus kuni viie aastani või rahatrahv 20 000 rublani.

Võiks veel peatuda vete kaitseks äratehtud töö Jõgeva rajoonis. Nimelt võeti seal arvele kõik põllumajanduslikud reostusallikad. Need jagunevad kahte gruppi: 1. Punktallikad —

farmid, asulad, laod, tööstused jt. 2. Pindalaline reostus, mis on seotud põhiliselt taimekasvatusega.

Selline reostusallikate inventuur andis abinõude plaani reostuse vähendamiseks või likvideerimiseks. Tunnis võiks veel näidata diafilmi «Vesi» või üksikuid valitud kaadreid sellest.

Vete puhastamise ja puhta vee hoidmise kohta on lisamaterjali väga palju. Seda ühe tunniga ammendada ei suuda, teema vääriks laialdasemat käsitlemist kas fakultatiivkursuses või klassivälises töös (1; 4; 5; 6; 10; 14).

Lahused

See teema võimaldab käsitleda ka keskkonnavahetusega seotud probleeme. Konkreetset: mitmesuguste taimekaitsevahendite lahuste tekimine looduses ja nende üldine mõju. Meie looduslik vesi — ka see on ju lahus. Eriti tähtis oleks rõhutada looduslike ja tehislahuste osa inimese organismi taastamisel (1; 5; 7; 13; 17).

Lisamaterjali nappuse üle küll keegi kurta ei tohiks. Pigem vastupidi: raske on suure hulga kirjanduse seast leida kõige sobivamat kirjutist. Kirjanduse loetelu artikli lõpus on ainult väike osa kõigest ilmunust. Eriti soovitatav aga oleks informatsiooniseeria XIV «Keskkonnakaitse». Iga selle number esitab lihtsas ja arusaadavas keeles hulgaliselt kõige uuemat informatsiooni. Lühikesed ja selgepiirilised artiklid on ka 7. klassi õpilastele arusaadavad, väga huvitavad.

Kirjandus

1. Carson, R. Hääletu kevad. Tallinn, 1968.
2. Eisen, F. Looduskaitsehariduse ning kasvatuse ülesanded. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 5.
3. ENSV Kultuuriministeerium, ENSV Riiklik Laste- ja Noorteraamatukogu. Loodus ja lapsed. Metoodiline kiri. Tallinn, 1980.
4. Et õhk, vesi ja pinnas oleksid puhtad. — «Horisont», 1980, nr. 12.
5. Finkelstein, D. Aine puhtus. Tallinn, 1977.
6. Informatsiooniseeria XIV. — «Keskkonnakaitse», 1978—1980.
7. Jänes, H. Ravimlahused. — «Horisont», 1977, nr. 5.
8. Jänes, H. Õhk ja inimorganism. — «Horisont», 1979, nr. 9.
9. Karik, H., Tõldsepp, A. Kallimad kui kuld. Tallinn, 1974.
10. Karik, H. Keskkonnakaitse 7. ja 8. klassi keemiakursuses. — «Nõukogude Õpetaja», 1978, 8. aprill.
11. Keskkonnakaitse ja õigus. Tallinn, 1978.

12. Kompleksset kasvatustööst keemia õpetamisel kabinetsüsteemi tingimustes. Konverentsi teesid. Tallinn, 1979.

13. Kruus, A. Keemikult põldurile. — «Horisont», 1980, nr. 2.

14. Maastik, A., Toom, J. Veekogude kaitsest ja puhtast veest. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 10.

15. Pikkov, L. Operatsioonid kahe valuutaga. — «Horisont», 1979, nr. 12.

16. Raudsepp, J. Mõtlemapanev mõttevus. — «Horisont», 1980, nr. 4.

17. Reintam, L. Elukeskkond — muld. — «Horisont», 1977, nr. 1.

18. Rudenko, J., Taube, P. Vesinikust kuni... Tallinn, 1966.

19. Saar, J. Ons ikkagi kõik korras? — «Horisont», 1979, nr. 11 ja 1980, nr. 6.

20. Spauszus, S. Retk anorgaanilise keemia maailma. Tallinn, 1971.

21. Tooming, H. Õhk, mida me hingame, läbis juba vanade egiptlaste kopse. — «Horisont», 1980, nr. 6.

Nõukogude Kool reportaaž

(Algus esikaane siseküljel.)

Aste kooli ümbrus haljendab koguni hilisügisel, tänu hästi hooldatud murule. Koolil on aiatöödeks traktor MF-70 (esikaane siseküljel näete direktor A. Tederit poistele traktori juhtimist õpetamas), raskema töö jaoks on veel teine traktor ja veomasin. Kui töökoda valmis saab, tahab kool traktoriõpetust alustada.

Suvel teevad ühiskondlikult kasulikke tööd kooliaias ja ümbruses kõik klassid. Kool suunitleb tööinimeste kasvatamisele, seepärast on rohkesti edasiõppijaid ka põllumajanduslikes ja keskeriõppeasutustes. Tehnikaringi juhendab kooli šefi, Tallinna Juveelitehase Aste tsehhi tehnoloogibüroo juhataja Peeter Ramst, kes koos poistega sisustas kooli lingvafonikabineti, liikluringi Helve Haab ja Arvo Leppik kodukolhoosist. Plaanis on kartautoring.

Aste 8-kl. koolis on hästisisustatud ainekabinetid. Esilehel näete pilti ühest neist, kunstõpetuse kabinetti reguleeritavate laudadega. Õpetaja Juta Nurmetalu juhendab siin ka kunstiringi.

Aste 8-kl. koolis näeb, mida töökas ja ilumeelne koolipere suudab korda saata.

MARGUS VIIKMAA fotod



KOOLIEELNE KASVATUS

Koolieelikute kirjutama õpetamisest

IMBI MUHEL

Edu kirjutamisoskuse omandamisel koolis sõltub väga suurel määral laste graafilistest (kirjutamise tehnilistest) kogemustest enne kooli. Koolieelses eas kujunevad esimesed teadmised ja oskused, mis on seotud kirjutamisega. Lapse poolt sel perioodil omandatu jääb talle küllalt püsivalt meelde. Kui me oleme suutnud hästi ja õigesti õpetada, on hea, kui aga on kujunenud väärad oskused, vilumused, on neid hiljem raske muuta. Sellest kujundamisprotsessist võtavad osa nii perekond, lasteaed, kool kui ka last ümbritsev keskkond.

Hästi ja õigesti korraldatud kirjatehnika õpetamine aitab kaasa ka selliste oluliste kasvatustöö ülesannete lahendamisele nagu puhuse ja korratunde ning teistesse inimestesse austava suhtumise kasvatamine. Kirjutama õppimise kaudu arendatakse laste ilumeelt, täpsust, silmamõõtu, mälu. Süvenevad enesekontrollioskus, tähelepanuvõime ja palju muud.

Kirjutama õpetamine on ulatuslik pedagoogilis-psühholoogiline protsess, mis koosneb mitmest etapist. Lapse esimese seitsme eluaasta jooksul rajatakse kirjutamisoskuse

omandamiseks alused. J. Gurjanov (4, lk. 33) jagab kirjutama õpetamise nelja ulatuslikumasse ossa. Esimest, mis haarab kogu koolieelse ea, on ta tinglikult nimetanud orienteerumisstaadiumiks. Sellesse langeb väike-lapse kõige intensiivsema arengu aeg, mil pannakse alus, liigutuste koordineerimisele, õpetatakse vastavalt vajadusele õigel ajal peatama pliiatsit, kriiti või muud kirjutus- (joonistus-) vahendit. Laps õpib liigutust suunama vastavalt ülesandele.

Lähtudes kirjutamiseks ettevalmistamise seisukohalt, nagu näitab M. Dmochowska (1, lk. 7), tuleb lapse kõige varasemas eas, esimesel neljal eluaastal, pöörata palju tähelepanu ruumis ja lähemas ümbruses orienteerumise oskuse ning lapse liigutuste arendamisele. Lapsega tegelemisel tuleb seejuures püüda kasutada kõige erinevamaid vahendeid ja meetodeid. Nendeks võivad olla mängud ja harjutused käe- ja sõrmelihaste arendamiseks, mida võivad saata mitmesugused lauad, luuletused, liisusalmid (vt. Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaannet «Õppeplaan ja programmid 6-aastaste laste õpetamiseks Kingissepa ja Hiiumaa rajooni koolides ja koolieelsetes lasteasutustes 1981/82. õppeaastal». Tallinn, 1981, lk. 54–66). Heaks vahendiks on ka töövihikud eelharjutuste ja piltidega, piltülesanded, konstruktorid, ehitusmaterjalid jne. Oluliselt aitavad lapse kätt arendada kujutavad tegevused, võimlemine, muusika.

Esimestel eluaastatel on lapse liigutused ebatäpsed, kohmakad, konarlikud, puudub silmade kontrolli käe liikumise üle või on see veel õige nõrk. I. Setšenov väidab, et lapsele on iseloomulik peegeldunud liigutuste erakordne ulatus väliste meeleliste erutuste suhtelise nõrkuse juures. Refleksid silmast ja kõrvast levivad ühtviisi kõigile lihastele — toimub difuusne erutus. Hiljem tuleb aeg, mil liigutused n.-õ. grupeeruvad ja liigutus muutub piiritletumaks.

Võib öelda, et kogu koolieelse ea on laste tegutsemisel erutusprotsessid ülekaalus. Iga uus mulje kutsub lapses esile orienteerumisreaktsiooni. Sellepärast on sel perioodil vaja palju liikumist — liikumismänge, harjutusi, mis vabastaksid lapse liigutused krambist, arendaksid vaba tegevust ja tugevdaksid nõrku lihaseid. Ühtlasi mõjuvad liikumine ja sellega seotud organiseeritud tegevus arendavalt lapse erutus- ja pidurdusprotsessidele, nende rütmile ja harmooniale. Vaba ja kindel liigutuste süsteem on oluliseks toeks kirjutamisoskuse omandamisele kõigis staadiumides. Kõige varasemale lapse arenguperioodile viitab ka M. Koltsova (5, lk. 134), rõhutades laste aktiivse kõne ja käeliigutuste arengu tihedat seost ning harjutuste ja mängude tähtsat osa lapse käe ettevalmistamisel kirjutamiseks — treeningu ja harjutamise vajadust käe peenlihaste arendamiseks (M. Koltsova esimene katseseeria on korraldatud kõi-

gest 5—6 kuu vanuste lastega). Katse haarab harjutusi vahenditega, mis võimaldavad sõrmede aktiivset tegutsemist (vahenditeks rõngad, tornid, nupud jms., millega seostub käte massaaž).

Käte massaaži harjutustest, mida on soovitatav teha ka vanemas eas lastega, võiks tuua näiteks paar harjutust: 1) käe silumine sõrmeotste poolt randme suunas. Seda harjutust sooritatakse nii käeselja kui ka peopesa poolt 5—6 korda. Harjutust võib saata salmike, näiteks «patsu, patsu kooki» jne.; 2) sõrmevõimendused. Võtta lapse käsi oma kätte ja painutada iga sõrme eraldi peopesa ja tagasi sirgu. Nii teha mõlema käe kõigi sõrmedega. Suuremad lapsed võivad seejuures ka ise painutada ja näpumängu kaasa teha. Toome siinjuures ühe mängudest-harjutustest.

Kus on, kus on meie käed?

Meie käed on siin.

::: Ole valmis, Pöialpoiss,

tip-tap, tip-tap, ole valmis, Pöialpoiss :::

::: Ole valmis, Kotinõel,

tip-tap, tip-tap, ole valmis, Kotinõel :::

::: Ole valmis, Pikk-Peeter,

tip-tap, tip-tap, ole valmis, Pikk-Peeter :::

::: Ole valmis, Nimeta-Mats,

tip-tap, tip-tap, ole valmis, Nimeta-Mats :::

::: Ole valmis, Väike-Ats,

tip-tap, tip-tap, ole valmis, Väike-Ats :::

Valmis kirjutama ongi meie käed!

Vastavalt tekstile liigutavad lapsed sõrmi, neid peopesa sruures ja välja sirutades. Lõpuks plaksutatakse käsi vastamisi, pöörates vaheldumisi peale paremat ja vasakut kätt. Näpumängu võib saata ka muusika.

Lapse tegutsemine pliiatsiga on mitmesugune. 1—2-aastase lapse liigutused on juhuslikku laadi. Laps ei sea endale mingit kindlat ülesannet, puudub koordineeritud tegevus nägemis- ja liigutusärritaja funktsioneerimisel. Seepärast võime väikelaste pliiatsijoonistuste puhul märgata kahte oluliselt erinevat etappi.

1. Algul joonistab laps eseme, inimese (mis tal pliiatsiga mööda paberit vedades juhuslikult välja tuleb) ja siis annab sellele nime — nimetab, mida ta joonistas.

2. Laps nimetab eseme või olendi, mida ta tahab joonistada ja püüab seejärel seda ülesannet täita.

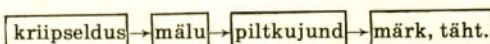
Laps hakkab sel perioodil ka märkama, kuidas kirjutab täiskasvanu, teeb katset matkida seda tegevust (umbes 2—3 aasta vanuselt). Sageli laps märkab, et täiskasvanu kirjutusvahend liigub piki rida ja samal ajal ka üles ja alla. Mõnikord oskab laps näha, et pliiats või muu kirjutusvahend ei lähe üle paberi ääre. Samuti seda, et kirjutatakse vasakult paremale. Seepärast võime näha, et kui lapsel on käes pliiats ning ta räägib «mina kirjutatan», teeb ta sageli siksakke, mis sarnanevad rohu, suitsu või vihmaga. Esimeste pliiatsiharjutuste puhul ei huvita lapsi veel resultaat, vaid tegevus ise.

I. Pavlov (6, lk. 139) viitab sellele, et lapse närviotsuste iseärasustest — erutus- ja

pidurdusprotsesside vahekorral ebavõrdsusest — on tingitud ka laste väga erineva kvaliteediga liigutused paberil ning nn. kirjutamine. Lapsel seisab ees küllaltki raske ülesanne — õppida koordineerima oma liigutusi, suunama liigutust vastavalt etteantud ülesandele.

L. Vögotski (3, lk. 74) näitab, et 3—4-aastased lapsed kasutavad oma «kirja», s. t. kriipseldusi paberile kui omamoodi tuge mälu. Kriipseldused, nagu märgib L. Vögotski, saavad primitiivseks kirja näitajaks mälu. Sellepärast peab ta seda perioodi esimeseks aluseks tulevasele kirjale (piltkiri).

Kriipseldus asendub mälu figuride ja piltidega, need omakorda viitavad märkidele (tähtedele).



Seega on lapse joonistus sisuliselt omamoodi kiri, lapse graafiline kõne. Kuid ka siin tekib konflikt: pilti kui vahendit segatakse sageli pildiga kui eneseväljendus-(rahuldus-)vahendi vahetu protsessiga. Laps hakkab üleskirjutamise asemel joonistama pilti. On vaja eristada piktograafiat (piltkiri, vanim kirjavorm joonistustena-piltidena) ja ideogrammi (üleskirjutus, kirjalik märk, mis (vastandina kirja-tähele) tähistab mitte mõne keelu häälikut, vaid tervet mõistet).

Sellelt piktograafiliselt kirjalt läheb laps pikkamööda üle ideogrammile, seda juhul, kui pilt ei anna vahetult edasi fraasi sisu.

L. Vögotski näitab (3, lk. 75), et jälgides last, kes ei oska kirjutada, kuid juba tähti tunneb, näeme tema hüppelist arengut ühelt võttelt teisele. Tähti tundev laps, kes eristab häälikuid ja sõnu, ei omanda kaugeltki korraga kirjutamise mehhanismi. Puudub veel kõige tähtsam moment, mis iseloomustab üleminekut kirjalikule kõnele. Lapsel on vaja jõuda avastuseni, et joonistada võib mitte ainult asju, vaid ka kõnet (see geniaalne avastus viis inimkonna kirja meetodile, tähtede ja sõnadega kirjutamisele). Praktiliselt on lapse kirjutamisõppimise omandamine üles ehitatud kui üleminek joonistamiselt kõnejoonistamisele.

Kuna kirjutama õppimine valmistab lastele väga suuri raskusi, on tähelepanu pööratud eale vastavate sobivate meetodite otsimisele. Koolieelses eas esineb palju mängulisi õpetamise võtteid. A. Ussova rõhutab (8, lk. 68) harjutusi ja mängu, mis nõuavad oskust vaadata ja näha, kuulata ja kuulda, võtta vastu antud korraldus ja seda täpselt täita. K. Ušinski juhtis kasvatajate ja õpetajate tähelepanu teadlikule harjutuste sooritamisele. Kirjuta-

mise eelharjutused ja kirjaharjutused ei tohi olla kuiv mehaaniline tööprotsess, vaid sellega peab kaasnema laste mõte, nende emotsioonid. Eriti oluliseks pidas K. Ušinski kirjutama õpetamisel eelharjutuste perioodi. Ta väitis, et mida õigemini, kiiremini ja paremini tehakse eelharjutusi, seda kergem on hilisem kirjutamine (selle õppimine), ta töötas välja terve eelharjutuste süsteemi. Eelharjutuste all mõistis ta punktide ja joonte kogumit, mitmesuguse suuruse ja kujuga figuure, nende harjutamist valgele, joonelinele ja ruudulisele paberile enne joonistähtede kirjutama õppimist.

Eelharjutuste etapil esitatakse mitmed nõuded, mida on vaja täpselt täita — õige istumisasend, õige vihiku ja paberi asend laual, pliiatsihoid ja sellele vajutamise tugevus. Laps peab teadma, kuidas peavad kirjutamise ajal olema keha, pea, käed, jalad, vihik, et ennast vajaduse korral teadlikult parandada.

Juba meie vanemapõlve pedagoog M. Kampmann (2, lk. 193) pidas tähtsaks kriidiga kirjutamist tahvlile kui üht eelharjutuse olulist liiki. Kriidiharjutused tugevdavad käelihaseid, ei lase kirjutada ja joonistada liialt väikeselt. Suure seinatahvlil vajadust ja tähtsust kirjutama õpetamisel ja eelharjutuste sooritamisel on rõhutanud enamik kirjutama õpetamisega tegelevaid isikuid. Eelharjutuste hulka kuuluvad lisaks otsesele kasvakiidid, pliiatsi, pulga või kriidiga kirjutamisele veel konstrueerimine, mosaiigi ladumine erineva kuju ja suurusega geomeetristest kujunditest, mitmetest materjalidest mänguasjade valmistamine (nõör, traat, paber, riie jne.), mängud ja ehitused klotsidega, orienteerumismängud paberipinnal, tikkimine, kudumine, heegeldamine ja mitmed muud arendavat laadi tegevused. Kõik loetletud tegevused on seotud ühtlasi laste tähelepanu, mõtlemis- ja vaatlusoskuse arendamisega, s. o. väimse tegevusega, mis on üks osa kirjutama õpetamise alustest. Samuti on loetletud tegevused otseselt seotud lapse käe ja silmamõõdu arendamisega. Iga uue tegevuse esmakordsel sooritamisel võime märgata lapse käitumises pinguloleku tekimist. J. Gurjanov (4, lk. 27) näitab selle pinguloleku sagedamini esinevat põhjust — nimelt tunneb laps, et ta võib eksida. See muudab liigutused kohmakaks, aeglaseks, ebakindlaks. Võime märgata sageli, et laps, kes pildi joonistamisel on küllalt osav, kiire ja liigutustes enesekindel, muutub eelharjutuse või joonistähe kirjutamisel kohmakaks, saamatuks.

Kirjutama õpetamise eelharjutuste perioodil, aga ka joonistähtede kirjutamisel on üks põhiülesandeid teha lapse käsi vabaks, loomulikuks (nii nagu joonistamisel). Selle saavutamiseks on vaja sobivaid võtteid ja raskusastme järkjärgulist kasvu. Iga harjutust on vaja võimalikult siduda ümbritseva elu

nähtustega, mis on lapsele lähedased, tuttavad. Oluline on saavutada laste aktiivne suhtumine töösse (harjutuste sooritamisesse). Näiteks joonistähe A kirjutama õpetamisel võrrelda seda tähte majakatuse või kolmnurkse pabermütsi pildiga, leida nende sarnasus, joonistada õhus majakatust ja alles seejärel proovida joonistada seda vihikusse. Kaarte joonistamisel tuleb meelde mõne lapsele tuttava looma liikumist jne.

Esimesed harjutused, mis lastele antakse, peavad olema küllalt lihtsad, et süvendada lapse enesekindlust harjutuste täitmisel. Raskusaste kasvab oskuste omandamisega. Kuna harjutuste täitmine, joonistamine on sihikindel ja teadlik tegevus, mida täidetakse vastava näidise järgi, siis tunneb laps selle õige täitmise eest ka vastutust. Iga eelharjutuse kirjutamisega on seotud mitu etappi. Esiteks, täiskasvanu tutvustab last graafilise harjutuse täitmisega. Teiseks, tulemuse analüüs täiskasvanu ja lapse enda poolt. Näidise ja täidetud ülesande võrdlemine ja halvasti, ebaõnnestunud täidetud ülesande korral põhjuste selgitamine. Miks läks halvasti? Kolmandaks, õige, eduka liigutuse, harjutuse kordamine, et kujundada püsivat oskust, vilumust, mis kindlustaks edaspidi sama liigutuse õigsuse erinevates tingimustes.

Et lapse käelihased ei ole veel lõplikult välja arenenud ja kätega sooritatud tegevus pingutab ja väsitab kätt, tuleb sageli teha puhkepause ja sooritada harjutusi, mis aitaksid kiiremini väsimusest üle saada. Käeharjutused jagunevad üldisteks (kogu keha virgutavateks) ja spetsiaalseteks (otseselt käe väsimuse ennetamise ja ületamisega seotud harjutused). Viimased on kirjutamisega seoses tähtsamad. Ka on niisugused harjutused ja näpumängud lastele huvitavamad. Koolieelse ea lõpuks suudab laps harjutamis tulemusena tegelda kirjutamisega 8—10 minutit järjest, ühtlasi kujuneb tõsine huvi kirjutamise vastu.

Kirjandus

1. Д м о с ч о в с к а, М. Zanim dziecko zacznie pisać. Warszawa, 1973.
2. К а м п м а н н, М. Eesti keele õpewiis. — Tallinn: G. Pihlaka kirjastus, 1918.
3. В ы г о д с к и й Л. С. Предыстория письменной речи. — В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М.: Изд-во Московского университета, 1980, с. 72—81.
4. Г у р я н о в Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма. — М., изд. АПН РСФСР, 1959.
5. К о л ь ц о в а М. М. Ребёнок учится говорить. — М., «Советская Россия», 1973.
6. П а в л о в И. П. Полное собрание трудов — М.-Л., изд. АН СССР, 1949, т. III.
7. С е ч е н о в И. М. Избранные философские и психологические произведения. Госполитиздат, 1947.
8. У с о в а А. П. Обучение в детском саду. — М., «Просвещение», 1970.
9. У ш и н с к и й К. Д. Избранные педагогические сочинения. — Учпедгиз, 1939, т. III.

Keele- teaduslikke ja keeleandmeid «Perno Postimehes» ja selle lisalehes

EDUARD VÄÄRI

Kuigi lingvistika on maailma ulatuses viimastel aastakümnetel eriti kiiresti arenenud ning võimaldanud üksikkeeltest saada põhjalikku informatsiooni, pole kasutu tutvuda sellega, kuidas keeleteadust, maailma keeli ja eesti keelt tutvustati lugejaile varasemas eesti ajakirjanduses.

Meie ajakirjanduse alguseks peetakse Pöltsamaa arsti Peter Ernst **Wilde** (1732—1785) ja tuntud kirjamehe August Wilhelm **Hupeli** (1737—1819) 41 numbrist koosnevat Pöltsamaal ilmunud väljaannet «Lühike õppetud, mis sees monned head rohud täeda antakse» (1766—1767). Et väljaanne oli tervishoiuteemaline, ei sisalda see ainekogu humanitaaraladelt.

1806. a. 1. märtsist kuni sama aasta detsembrini ilmus 41-numbrilise lõunaestikeelne «Tarto maa rahva Näddali-Leht», mida toimetasid Johann Philipp von **Roth** Kanepist ja Gustav Adolf **Oldekop** Pölvast. Väljaanne on sisaldanud mitmesuguseid lookesi nii kodu- kui välismaalt, samuti luuletusi. Et väljaanne pole säilinud, ei saa otsustada, kas selles oli ka humanitaar-teaduslikke andmeid.

Täpsemaid teateid on nädalalehe «poliitiliste artiklite» kohta (vt. L. Anvelt, Tartukeelse nädalalehe «poliitilised artiklid». — Keel ja Kirjandus, 1980, nr. 11, lk. 667-672).

Keeleteaduslikke ja keeleandmeid sisaldab suuremal hulgal Johann Heinrich **Rosenplänteri** (1782—1846) eestiaineline väljaanne «Beiträge zur genauern Kenntniß der ehstnischen Sprache» (1813—1832). See oli aga saksakeelne ning seega eesti lugejaile kättesaamatu.

Tähtsateks eestikeelseteks allikateks on Otto Wilhelm **Masingu** (1763—1832) «Pühapäeva Wahhe-luggemised» (1818) ja «Marahwa Näddala-Leht» (1821—1823, 1825), mis ei kujunenud aga perioodilisteks väljaanneteks.

Püsiva ajakirjanduse loojaks sai alles Johann Voldemar **Jannsen** (1819—1890) oma ajalehega «Perno Postimees ehk Näddali-leht» (alustas ilmumist 1857) ja selle lisalehega «Pagganate ö ja koit, ehk Missioni-leht» (alustas ilmumist 1861). «Eesti kirjanduse ajaloo» teises köites kirjutatakse, et «suhteliselt tagasihoidlikud on «Perno Postimehe» teened rahvusliku kultuurielu edasiviimisel» (lk. 135). Üksikasjaline süvenemine ajalehe sisusse kinnitab suurt poolehoidu haridusele ja teadusele. Järgnevas võtkem vaatluse alla suhteliselt kitsas ala: keeleteaduslike ja keeleandmete esitamine ajalehes.

Rahvastest ja keeltest

Ühenduses misjonitööga on teateid ja fakte rahvastest ja keeltest, mis kuuluvad eri maailmajagudesse. **Aafrika** kohta märgitakse, et neegritel on 159 keelemurret, kuid pole trükitud ega kirjutatud sõna (PP, 1857, 1, lk. 8).^{*} Korduvalt nimetatakse Lõuna-Aafrikas elavaid hotentotte, kellel olevat 17 suguharu (PP, 1858, 51, lk. 239). Andmeid esitatakse veel suulu, kahvri, vellata ja galla keele ning rahva kohta. Nimetatakse ka kopti keelt ja kirja, mida mõistavad vaid preestrid (PP, 1857, 1, lk. 8). Nimetatakse ka Jorubamaad ja selle rahvast (PL, 1862, 5, lk. 18).

Eriti palju andmeid on **Aasia** rahvastest ja keeltest. Nii nimetatakse türklasi, kes kuuluvad tafari rühma ning kelle keel on tatari keelega sugulane. Lisatakse, et türgi keeles on palju araabia ja pärsia sõnu. Iseloomustatakse ka türklaste vana kirja. Üsna aktuaalselt kõlavad teated kurdi mägirahvast, kes 120 aastat tagasi võitles oma sõltumatuse eest nagu tänapäevalgi. Kaukaasia rahvastest nimetatakse mitmel korral tšerkesse, nende vabadusiha ja metsikust (PP, 1868, 57, lk. 258). Huvitav on Jeruusalemma peremeeste loetelu: «**Jebusitid, Israelitid, Egiptid, Assirid, Persid, Makedonid, Parti rahwas, Roma rahwas, Kreka rahwas, Arabia rahwas, Risti rahwas ja Türklased**, kes temma issandad veel praego on» (PP, 1857, 26, lk. 209). Ka India on ajalehe veergudel sagedane aine, mistõttu on kirjeldusi draviidi rühma kuuluvaist tamuleist ja nende keelest (PL, 1861, 48, lk. 9; PP, 1857, 17, lk. 153). Nimetatakse peaaegu tundmatuid **Kareni, Kuulsi, Santali, Kundi, Tooda, Badaga, Kota** ja **Kurumbia** rahvaid (PL, 1862, 23, lk. 90; PL, 1862, 27, lk. 105). Mõjuv on Kalkutta linna ja selle elanike mitmekesisuse järgmine kirjeldus: «Wägga palju ja wägga sured ja illusad maiad on siin linnas. Keik sugu rahvast, nenda kui Türgid, Mongolid, Hindud, Hinamehhed, Japanid, Siamid, Birmanid, Persid, Arabid, Judid ja palju muid on siin kous. — Euroopa rahvast, isseärranis Inglismehhi, veel nimmettamatta — ja neid arwatakse liggi

* PP — «Perno Postimees», PL — «Postimehes lissa-kirri «Pagganate ö ja koit». Näidete puhul asendatakse gooti s tavalisega ja ö tavalise ö-ga.

800 000 pead ülleültse ühhes unnikus ellawad» (PP, 1857, 24, lk. 189-190). India rahvastest nimetatakse veel mustlasi sõnumis Ungarist: «M u s t l a s i on siin, naggo purro, kes wannast Indiamaal tulnud ja nüüd kui nõiad, seppad, mängomehhed ja wahel sekka ka kui näppomehhed, möda mailma hulkuwad» (PP, 1858, 48, lk. 367). Borneo saarelt nimetatakse dajakke (PP, 1859, 12, lk. 13). Palju kirjeldusi on hiinlaste elulaadi, usundi, kommete ja keele kohta. Arvuks märgitakse 400 miljonit, Hiina rahvastena nimetatakse mandžuurilasi ja mongoleid. Hiina keelt iseloomustatakse ühe keelemurdena (PL, 1861, 36, lk. 3).

Austraaliast nimetatakse paari tuhandet Austraalia neegrit e. paapuat (PP, 1857, 11, lk. 90) ja Uus-Meremaal maoore, keda olewat 110 000 inimest (PL, 1859, 6, lk. 44).

Ootamatult vähe on andmeid **Ameerika** põliselanikest, kuigi indiaanlasi nimetatakse (PP, 1859, 6, lk. 44). Pidevalt leidub informatsiooni **Euroopa** poliitika, kultuuri, ajaloo, rahvaste ja keelte kohta.

Omaette väärtuseks on Riia ajalehest võetud andmed Venemaa rahvaste kohta. Need on järgmised (trükitehniliste muudatustega):

Wennelasi	44,500,000	hinge
Polakaid	6,000,000	"
Judalesi	2,500,000	"
Tsudi rahw.	2,500,000	"
Tartari rahw.	2,000,000	"
Litawi rahw.	1,300,000	"
Grusia rahw.	1,000,000	"
Tserkessi ja Abkasi rahw.	1,000,000	"
Lätlasi	870,000	"
Sakslasi	750,000	"
Soomlasi*	640,000	"
Armenia rahw.	600,600	"
Permi rahw.	550,000	"
Walahhia rahw.	500,000	"
Kirgisi rahw.	450,000	"
Mongoli rahw.	300,000	"
Siberia ja Amerika rahw.	200,000	"
Bulgaria ja Serbia rahw.	70,000	"
Kreka rahw.	50,000	"
Ossentini rahw.	50,000	"
Mustlasi	49,000	"
Tungusi rahw.	40,000	"
Persia rahw.	10,000	"

Ajalehest saavad lugejad teada eestlaste ligikaudse arvu ja võivad seda võrrelda Venemaa teiste rahvastega. Esitatud arve on huvitav kõrvutada ka viimase rahvaloenduse andmetega.

Üldse aga võib öelda, et «Perno Postimees» koos oma lisalehega avardas eestlaste kasinaid teadmisi maailma rahvastest ja keeltest. Pidevalt soovitatatakse kasutada maakaarti, et leida ajalehes nimetatud rahvaste asukohti. Teadmiste esitamise laad on lihtne ja asjalik ega seostu harilikult misjonitekstiga kuigi suurel määral.

* Minna ei mõista, miks Eestlaste hulk on nimetamatta jäetud? Neid on minno teada ka Saremaga kokko peale 500,000 hinge (PP, 1859, 24, lk. 187).

Kirjadest ja kirjaviisist

Kirjade ajalugu sisaldab huvitavaid andmeid sellest, kuidas koopajoonistest, joonistamisest ja kõikvõimalikest vahenditest midagi endast eemal olevatele inimestele teada anda kasvasid paljude vaheastmete kaudu välja meie tänapäeva kirjasüsteemid. «Perno Postimehes» on üllatavalt palju andmeid eri kirjadest. Türgi vana kirja kohta öeldakse, et seda kirjutatakse paremalt vasakule (PP, 1858, 47, lk. 359). Tamuli keele märkimiseks öeldakse olevat 247 kirjatähte, tamuli keele sõnaraamatus aga 58 500 sõna. Tamuli keelest esitatakse ladina kirjas koguni lause «Panneimurattin melirukkirc jenkel Batsije», mis tõlkes kõlvalat «meie lind, kes sa olled palmipu otsas» (PL, 1861, 48, lk. 12). Tänapäeva tamuli keel kuulub draaviidi keelkonda. Mitmel korral nimetatakse ka hiina kirja ja hiina keele õppimist. Nii kirjutatakse, et «Nende keel ja kirri on ni pärdik, et wägga wähe Eiropa mehhi sedda täiesti tundma sawad. Nende kirja read käiwad üllewalt alla pole ja nemmad ei kirjuta sullega, waid pintsliga» (PP, 1858, 58, lk. 296). Huvitavalt kirjeldatakse ka neegrilaste õpetamise raskusi: «Kui palju tööd ja kannatust on enne tarwis, kui üks paggana laps arro saab, mis k, m, o ehk s tähhendawad ehk mis nendega tehakse. Wannadega, kes lastega ühhes istuwad ja õppiwad, on sesamma lugu» (PL, 1862, 11, lk. 43). Teisal lisatakse, et «Põhja ja hommiko pool külges prugitakse kül Arabia kirjatähta, agga üksi nõidusse ja Wetisse tenistusseks. Oh, Ahwrikamaal ellawad mustad innimesed (arwatakse 110 miljoni ollewad) ja must, wägga must on nende waimo ello!» (PP, 1860, 14, lk. 108). Nimetatakse ka kopti keelt ja kirja, mida ainult preestrid mõistavad (PP, 1860, 24, lk. 191).

Eesti kirjakeele ajaloost on teada, et «Perno Postimehe» ilmumise ajal oli aktuaalne eesti kirjaviisi küsimus. Kui Fr. R. Kreutzwald oli kirjaviisi muutmise poolt, siis J. V. Jannsen kaitses senist vana kirjaviisi, millega lugejad olid harjunud. Ajalehe esimeses aastakäigus tutvustatakse väga positiivselt 1857. a. ilmunud Fr. R. Kreutzwaldi «Ma ja merre piltide» teist jagu, üksnes kirjaviisi kohta lisatakse sõbralikult: «Agga ühte asja ei woi ma ka mitte salgada: kelemurre on meile nattu keharjoma tta. Ommeti tark luggeja katsugo sest lombist ülle hüppata, siis leiab ta isse, et ramatul muud laitust ei olle» (PP, 1857, 24, lk. 194). Kirjaviisiga on seotud ka raamatumüüja ja külaema vestlus, millest selgub, et lugeja tahab harjunud kirjaviisis raamatut. Külaema ütleb: «Minge metsa! Mo wannemate wannemad on ikka Jummal üttelnud ja mind ka nenda õppetanud, ja nüüd peaksin minna sedda kallist nimmi ümbermutma ja wennitades Jumal ütlemä? Ootke senni! Luggege isse omma ramatut» (PP, 1860, 50, lk. 240). Peab nentima, et ajalehe märkused uue kirjaviisi

kohta on heatahtlikud ega püüa kedagi solvata. Jannseni seisukoht avaldub kõige paremini selles, et «Perno Postimees» ilmub vanas kirja-

VIIISIS

Eesti keele küsimused

On üldiselt teada, et Jannsen võttis maarahva ja maakeele asemel oma ajalehes tarvitusele eesti rahva ja eesti keele, mis oli paljudele loojatele siiski harjumatu. Mitmel korral peab toimetaja selgitama, et eesti rahvas ja eesti keel pole halvemad teistest. Nii kirjutab ta: «Just nago rummal Sakslane ennem wäärt olleks, kui tark Eestlane. On kegi lamma, siis on saksa lamma nisamma lamma, nago eesti lamma; keel egga kuub, olgo ta eest ehk takka lõhki ei aita isseennesest, eddasi egga taggasi» (PP, 1860, 55, lk. 261). Rubriigis «Sannumed ommalt maalt» selgitatakse keelte ja rahvaste võrdsust ning hariduse tähtsust inimeste hindamisel. Kirjutatakse: «Saksakeel ei te meid saksaks egga wennekeel wennelasseks, ehk kül hea on, kui mõllemaid mõistame ja weel paljo muid. Lasigem egga sedda rummalust ennest ja omma laste küljest mahha, et meie ennast o m m a k e e l e j a s u g g u p ä r r a s t m i t t e e i h ä b b e n e, n a g o s e m i t m e l w e e l i k k a l a i d o w ä ä r t w e a k s o n » (PP, 1859, 15, lk. 98).

Igati tasemel ning programmiline on kirjutus «Eesti kelest». Selles öeldakse, et «keele sillitaja» peab tundma ning uurinud olema murdeid, sest ka kõige väiksem murre võib keelele tuge anda. Murretest korjatud sõna on ikka parem kui võõrsilt laenatu. Ainult siis, kui oma vara hulgast otsitavat pole leida, võib toetuda võõrale keelele ja laenates võlgu teha (PP, 1862, 30 lk. 234).

Praktilise väärtusega on kirjavahemärkide tarvitamise juhendid, mis kannavad pealkirja «Kirja wahhetähhed ehk tippud ja kriipsud». Huvitav on tolelaegne terminoloogia: k o m m a ehk t a l b, s e m i k o l o n ehk t i p p o t a l b, k o l o n ehk k a k s t i p, p u n k t ehk t i p, k ü s s i m i s s e m ä r k, h ü i o m ä r k, l o g a d ja pikkad kriipsud, kordamisse märgid, mõtte kriips. Iga terminiga ühenduses esitatakse märgi kuju ja selgitatakse tarvitamist, näit. kordamismärgi („ „) puhul öeldakse: «Kui ühhe teise jutto ueste sõnna sõnnalt ette panname ehk kordadakse» (PP, 1862, 8, lk. 59). Samas artiklis selgitatakse ka lühendeid, millest *jne.*, *s.a.*, *m.a.* on tänapäevalgi tarvitusel.

Pikemat aega vältab ajalehes mõttevahetus na-liite ümber. Märgitakse, et «Sõnna rikkuse polest on doktor Kreutzwald siamale meie keikide koolmeister ja temmast tulleswad ka need sinnatsed ued ja tõeste parremad sõnad» (PP, 1862, 25, lk. 196). Selliste sõnadena esitatakse keiserina, kuningana, würstina ja krahwina, mida seletatakse kui keisri, kuninga, würsti ja krahvi prouat. Nime-märgi «O. J.» all kaheldakse liite otstarbekuses, sest rõhk kandub sõna lõppu ning tekib «kuningaana». Edasi aga satub wäitleja eksitusse,

ühendades na-liite Põhja-Eestis levinud oleva käände lõpuga -na (lapsena, tüdrukuna jt.). Liite -na asemel pakub O. J. naissoost isiku märkimiseks ik-liidet (kunnik, koerik, hundik, karrik; Prantsik, Inglise, Eestik, Lätkik), sattudes nii eksiteele (PP, 1862, 30, lk. 234—235). Eelnevale vastab Kreutzwald, et k u n i n g a n a polnud mõeldud vahetegemiseks kahe soo vahel, vaid oli loodud lühendamise pärast. Täiesti ekslikuks peab ta aga liite -ik sidumist naissooga. Selle kinnitamiseks esitab ta näited rätkik, jättik, urtsik, joodik, äbarik, konarik, kuusik, männik, tammik, lappik, kaarik, kesik, lihunik, kodanik, hädalik, haganik, milletaolisi olevat veel mitu tosinat. Fr. R. Kreutzwald küsib teravas toonis: «Kus seisab nüüd teie kindel kalju, kuhu peale uhke «-ik» sabaga naiste linna raeasite» (PP, 1862, 35, lk. 273). Eelnevale tuleb Järva-maalt leebe vastus, milles ollakse nõus sellega, et -ik ka meessoost isikut märgib, kuid peetakse liidet -na ikkagi «mitte kohhaliseks». Ka teistes keeltes ei olewat piirid sugude vahel alati selged. Vaidlus lõpeb märkusega: «Et meie Eestikeel sel k o m b e l mingisuggust kasso ei tulle, siis pallume selle kirjaga iggawat asja lõppetada» (PP, 1862, 40, lk. 317).

Eelnev mõttevahetus kinnitab, et eesti keele probleemide üle ei suudetud juba rahvusliku kirjakeele kujunemise ajal rahulikult ja asjalikult diskuteerida, mistõttu arutus jooksis ummikusse. Iroonilised ja pamfletid stiilis väljaastumised on pärit nondest ajast, kui ilmus «Perno Postimees» ning on saanud eesti õigekeelsusvaidluste pärisosaks. Võib veel lisada, et Kreutzwaldi soovitatud -na asemele tuli -nna, mis on meie tuletussõnna süsteemis koha leidnud.

Kokkuvõtteks võib öelda, et «Perno Postimees» ja selle lisaleht «Pagganate õ ja koit» andsid oma erinevates rubriikides mitmekesiseid teateid maailma rahvastest, keeltest, kirjasüsteemidest, kirjaoskuse levitamisest jms., milie oli suur hariv väärtus eestlaste silmaringi laiendamisel ja oma koha mõistmisel. Võrdlused eestlaste ja eesti keelega olid tihti hariõus-propaganda teenistuses. Hinnatavad on ka õigekeelsusalased juhised ja eesti keele rikastamist ning arendamist selgitavad kirjutised.

Eesti keeleteaduse ajaloo seisukohalt on oluline jälgida, kuidas ja missuguseid materjale ja andmeid esitati «Perno Postimehele» järgnenud perioodilistes väljaannetes. Nende läbitöötamine keeleteaduse seisukohalt ootab uurijaid.

Kirjandus

1. Eesti kirjanduse ajalugu. II, Tallinn, 1966.
2. Hermann, K. A. Eesti kirjanduse ajalugu esimesest algusest meie ajani, Jurjev-Tartu, 1898.
3. K a m p m a n n, M. Eesti kirjanduseloo peajooned. I, Tallinn, 1912.
4. Kask, A. Võitlus vana ja uue kirjaviisi vahel, Tartu, 1946. (Eesti NSV Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised. Filoloogiateadused. 2.)
5. K a s k, A. Võitlus vana ja uue kirjaviisi vahel XIX sajandi eesti kirjakeeles. Tallinn, 1958. (ENSV Teaduste Akadeemia Emakeele Seltsi Toimetised nr. 2.)



KOOLIMUUSIKA NR. II

Poistekooride laulupeost Tartus ja muust

UNO UIGA

Laulupidudel on eestlaste kultuuriloos sõnulseletamatu tähtsus. Ole sajandivanune traditsioon üha täieneb, laieneb, ammendab endasse uusi vorme. Üks viimaseid väljendusi oli Tartu poistekooride laulupidu, millest on kujunemas linna ulatuslikem muusikapidustus viieaastase intervalliga. Käesoleva aasta juunipäevadel leidis Tartus aset teine poistekooride laulupidu (esimene oli 1976. a.).

Selle laulupeo eesmärk oli koolinoorte internatsionalistliku ja esteetilise kasvatuse intensiivistamine, koorimuusika propageerimine ja poistekooride tegevuse stimuleerimine. Laulupeo omapära seisnes selles, et ühendkoor oli internatsionaalne. Külj külje kõrval laulsid eesti ja vene, leedu ja ukraina, läti ja valgevene poisid. Laulupeost osavõtu õiguse sai kolm poistekoori igast vennasvabariigist. Kooride valiku tegi kohalik kooriühing, haridus- või kultuuriministeerium.

Nii saabusid Tartusse vennasvabariikidest Moskva ja Gorki koorikapellid ja Kirovi poiste koor «Solovuška» Vene NFSV-st, Kiievi «Krõlja», Lvovi «Dudarik» ja Simferopoli «Krõmskije Maltšiški» Ukraina NSV-st, Bresti «Peuniki» ja Vitebski «Vitobitšši» Valgevene NSV-st, Kaunase «Varpjalis» ja Klaipeda «Cintarelis» Leedu NSV-st, Riia E. Darzini nim. Erimuusikakeskkooli ja Sigulda 1. keskkooli poistekoor Läti NSV-st. Kokku 12 täismõdulist kontsertkoori 800 lauljaga.

Eesti NSV-d esindasid meie kolm kontsertkoori: RAM-i, J. Tombi nim. Kultuuripalee ja

Tartu poistekoor ning kaksteist paremat koolikoori Tallinnast (21., 32., 37., 44., 54., kk.), Viljandist (5. kk.), Kohtla-Järvelt (A. Kesleri nim. kk.), Kanepist, Võrust, Rõugest, Tartust — kokku 950 laulupoisiga.

Et poistekooride laulupidu täismehemõõdu välja annaks, et poistel kellegi järgi sammu seada oleks ja repertuaar värvikam saaks, kutsuti laulupeole valikuliselt ka meeskõore. Lisaks Tartu meeskõoredele andsid nõusoleku RAM, Eesti NSV Teaduste Akadeemia meeskoor, Eesti Õpetajate Meeskoor, «Forestalia», «Eesti Energia» ja Võru meeskoor.

Traditsioonilist puhkpillimuusikat kandsid seekord Tartu Kulturihoone, Katseremonditehase, Tallinna J. Tombi nim. Kultuuripalee ja Sigulda 1. keskkooli puhkpilliorkestrid. Nii sai tegelasi kokku 2500.

Selle laulupeol ei seatud eesmärgiks niivõrd massilisust, kuivõrd kõlalist kvaliteeti ja huvitavat, kaalukat, internatsionaalset repertuaari. Repertuaar valiti ühendkoori jaoks printsibiil — igalt vennasrahvalt üks laul algkeeles, kolm eesti laulu. Lisaks saadud kaheksale ühendkoori laulule valis iga vennasvabariik oma koondkoorile esitamiseks 3—4 laulu oma rahvuslikust kooriloomingust. Nii kujunes huvitav, palju rahvuseline, eri aegadest, paikadest pärinev kava. Kõlasid Bortnjanski, Glinka, Kalninski, Naujalise, Kaminskise, Läte, Lüdigi, Ernesaksa, Simmi, Ratassepa, Paulsi, Naissoo jt. helitööd. Juba selline autorite loetelu räägib ise enda eest. Vääriline koht oli kavas ka rahvalaulude varasematel ja nüüdisaegsetel seadetal. Erilise säraga kõlasid R. Paulsi läti rahvalaulude nüüdisseaded. Kava muusikahelikeel oli lai. See ulatus Bortnjanskist Paulsini, Glinkast Ernesaksani, Hermannist Naissooni.

Kava vorm oli kolmeosaline. Ühendkoor, vennasrahvaste koondkooride esinemised ja ühendkoor. Ava- ja lõpulauluks meie traditsioonilised M. Lüdigi «Koit» ja G. Ernesaksa «Mu isamaa on minu arm». Ühendkoor paigutati kooride kaupa, 1. osas nende kontsertasetuses ja 3. osas viirgu. Nii saavutati stereofooniline kõlaefekt ja huvitavad värvirikad mustrid.

Kahe ja poole tuhandeline ühendkoor kõlas säravalt, emotsionaalselt, intonatsioonikindlalt. Nii see pidigi olema, sest tegu oli ikkagi heade kogemustega kontsertkoorigega. Väärrib kiitust, et koorid olid võetud ülesanne täitnud laitmatult. Laulud olid kodus nii selgeks õpitud, et juba esimesel ühendproovil ei tulnud ette ühtegi intonatsioonivea häälepartii segadust. Ka vennasrahvaste keeled laulus ei tekitanud kellelegi ületamatuid raskusi. Selline algkeeles laulude õppimine ja esitamine lähendas rahvaid omavahel, süvendas austust rahvuskultuuride vastu ja rõõmustas neid, kelle keeles laul parajasti kõlas. Eks iga laul kõla algkeeles kõige siiramalt. Nii sai laulupidu tõeliselt sundimatu internatsionaalse värvingu.

Huvipakkuvad olid ka vennasrahvaste koondkooride esinemised. Saime küllalt objektiivse pildi nende tippkooride tasemest. Neis vennas-

vabariikides on poistekoorilaul heal järjel. Repertuaar huvitav, vokaalkultuur rahvuspära arvestav, töövormid leidlikud ja otstarbekad. Eelkõige tulekski mainida kooride head vokaalkultuuri, kuigi see igal vennasvabariigil on lahendatud erinevalt. Hääleseade üle koorides murtakse neilgi piike. Vähe on koorispetsiifikat tundvat vokaalpedagoogilist kaadrit. Riia poistekooris on individuaalhääleseade omal kohal, seda tehakse 1. klassi õpilastest alates. Kui Riia poistekoori juht Janis Erenštreits on oma hääleseade korralduse ja kvaliteediga rahul, siis Gorki koorikapelli juhti, Vene NFSV teenelist kunstitegelast Lev Sivuhhinit ei rahulda vokalistide abi koorihääleseade õpetajate ja tema teeb seda ise rühmiti.

Tundub, et reeglit selles asjas ei ole. Isegi kolm vene koori suhtuvad poiste vokaalkoolisse erinevalt. Metalse peakõlaga opereerivad Gorki ja Moskva poistekoorid, kuid siiski erinevalt. Gorki rohkem lüüriliselt, Moskva seevastu jõulisemalt, slaavilikumalt. Kirov jälle jääb sinna vahepeale. Riia poistekoori hääleseade ei ole paika pannud mitte ainult vokaalpositsiooni, vaid on lauljaile andnud ka lavalise ilmekuse, välise emotsionaalsuse. Valgevene koorid taotlevad õrnemat lüürilist tooniandmist, falsetikõla seejuures väldivad. Ukraina koorid laulsid vabamalt, voolavamalt, pidurdamata, kuid seejuures tämbrikalt, emotsionaalselt. Leedu kooride toon oli mõõdukam, rohkem pidurdatud. Selles oli enam pianot ja mezzofortet, vähem fortet, sära.

Poiste ja ka tütarlaste hääleseade peaks meil lähemas tulevikus koorilaulu arengu peateemaks saama. Praegu on see üks meie koorilaulu arengut pidurdav asjaolu.

Pidupäevade erutavateks sündmusteks kujunesid külaliskooride sooloesinemised TRÜ aulas. Need olid tõelised kunstielamused. On ju iga koori esinemine alati tema kõige tõepärasem esteetiliste taotluste näitaja. Seetõttu valitses nende vastu ka eriline huvi, TRÜ aula oli publikust tulvil.

Kõikide kooride esinemisi käesolev kirjatükk vaagida ei võimalda, kuid olulisema püüan siiski avaldada.

Esinemised sõpruskontsertidel ei toimunud žürii ees. Nii oli see ka meie esimesel poistekooride laulupeol ja nii ongi selles traditsioonis õigem. Vastasel korral peaks olema eraldi võistulaulmise statuut, ühtseks mõõdupuuks mõni kohustuslik laul, kindel arvuline lauljate koosseis jne. Praegune esinemisvorm võimaldas igal kooril vabalt oma koosseisu komplekteerida, esinemise kestel seda isegi korrigeerida, kava vabalt koostada, ja närvipinge oli ka väiksem. Nii saime kuulda igalt koorilt omakandi parimat.

Iga koor sai esinemisaega 25—30 minutit. Sellest piisas, et koori kunstitõekspidamiste ja tulemustega tuttavaks saada. Kõige eredama mulje jättis Riia E. Darzini nim. Erimuusika-keskkooli poistekoori esinemine Janis Erenštreitsi juhatusel. Seda soodustas ka ühe populaarsema

nüüdishelilooja Raimonds Paulsi looming ja autori kaasesinemine. Sellel kooril on toredaks tavaks saanud heliloojatega hooajalisi loomingukontakte pidada. See oli R. Paulsi aasta. Ette kanti nii autori originaalloomingut kui ka läti rahvalaulude seadeid. Eriti meeldisid nüüdisaegselt harmoneeritud rütmierksad rahvalaulude seaded «Kuu väikest trummilööjat», «Aeglaselt loojuv päike», «Laula, sõber» jt. Toekas oli autori improvisatsiooniline klaverisaade. Ei saa märkimata jätta ka Riia poistekoori head vokaalkultuuri, emotsionaalset väljenduslikkust, laitmatut intonatsioonikindlust, mis sulas Raimonds Paulsi heliloomingus ühtseks meeldivaks kunstielamuseks.

Kõrgetasemeline poistekoor on Gorki koorikapell Vene NFSV teenelise kunstitegelase Lev Sivuhhini juhatusel. Selles riiklikus koorikoolis tehakse väga tänuväärset tööd poiste vokaalsel ja teoreetilisel ettevalmistamisel. Gorki koorikapell oma arvukate kaalukate kontsertidega on andnud märkimisväärse panuse Kesk-Venemaa koorikultuuri arengusse. Koor on komsomolipreemia laureaat. Ka sellel kooril on maailma-klassikute ja suurvormide kõrval kujunenud oma lemmikheliloojad, kelle laule rohkem lauldakse. TRÜ aulas kõlasid Rebikovi, Kompakovi, Kasjanovi, Getselovi jt. rahvusheliloojate laulud. Koorikõla oli sundimatult ere, tihe, intonatsioonilt eksimatu. Interpretatsiooni alatoon oli meeldivalt lüüriline.

Mitmekesise kavaga ja stabiilselt esines ka Kaunase AON Kultuuripalee poistekoor Alfonsas Kazlauskase juhatusel. Rahvuslike heliloojate J. Gruodise, G. Gudaviziuse jt. kõrval esitati ka lääne klassikat. Koori selle aasta repertuaaris on ka A. Skarlatti ulatuslik «Stabat Mater».

Üldse esines sõpruskontsertidel kümme poistekoori. Igal neist oma repertuaar, erinev rahvuskoloriidile tuginev vokaalne väljenduslaad, interpretatsioon. Kõik nad on laia kontsertprofiiliga tunnustatud koorid. Kirovi poistekoor «Solovuška» ja Vitebski «Vitobitši» on taidluskunsti näidiskollektiivid, Bresti «Peuniki» on näidiskollektiiv ja vabariikliku konkursi laureaat. Rahvakollektiivi nimetust kannab Lvovi poistekoor «Dudarik», vabariigi teeneline kollektiiv on Tallinna J. Tombi nim. Kultuuripalee poistekoor.

Mitme iseseisva kontserdiga esines ka meie RAM koos oma noorte- ja poistekooriga. Need olid toredad kunstielamused kõigile laulupidulistele ja teistele, kes TRÜ aulasse mahtusid.

Nagu ülaltoodust nähtub, tehakse mujal ja meilgi toredat tänuväärset tööd poistelaulu edendamisel. Ka meie kolme poistekoori (RAM-i, J. Tombi nim. Kultuuripalee ja Tartu poistekoori) senine kontserttegevus on rahvuslikus koorikultuuris väärilise koha leidnud. Eks sellegi poistekooride laulupeo korraldamine Tartus ole üks meiepoolseid suurpanuseid poistelaulu arengusse. Kuid ikkagi ei või me oma tegudega kauaks rahule jääda, peame ka teistelt mõõtu võtma.

Mitmes vennasvabariigis on ammu arusaamisel jõutud, et üldhariduskool oma võrdsete nõudmistega kõigi õppeainete vastu ei suuda enam koorilaulule üha tõusvate ajanõuete kohast kvaliteeti kindlustada. Et koorilaulu arendamine kunstikollektiivide tasemeni on võimalik ainult eriõppesüsteemide ja kooliväliste õppevormide rakendamise kaudu. Lisaks senistele riiklikele koorikoolidele on NSV Liidus praeguseks asutatud juba üle 500 kooristuudio. Need on lastemuusikakooli tüüpi õpimaksuga koorilaulukoolid. See on suur jõud laste muusikalisel harimisel ja koorilaulu tuleviku kindlustamisel. Kooristuudiod on nii iseseisvad õppeasutused kui ka loodud mitmete kooliväliste paleede juurde. Nii töötavad Kaunase, Kiievi, Simferopoli poistekoor ametiühingute kultuuripalee või pioneeride palee juures, Vilniuse, Lvovi poistekoor aga õpetajate majas, Moskva kooriühingus, Bresti oma hoopis linna kultuuri-osakonna juures.

Erilist organisatoriosa etendavad selles kooriühingud, kes lahendavad koorilaulu arenguprobleeme komplekselt, perspektiivitundega. Ega muidu pandaks nii suurt rõhku tööle lastega. Just selles nähakse kogu koorilaulu tulevikku. Mida haritum on tänapäeva poistevõi lastekoor, seda kvaliteetsem on tuleviku taidlus- ja kutseline koorilaul.

Nii on laste taidluskoorilaul mitmes vennasvabariigis muudetud poolprofessionaalseks õppeprogrammidega piiritletud õpitööks. Kui tõmmata paralleele meie vabariigi koorilaulukorraldusega, siis — ka meil on laste- ja noortekooride töös mõndagi head, isegi maailmaklassi kuuluvat. Pean silmas eelkõige segakoori «Noorus» viimast võitu rahvusvahelisel konkursil Ene Üleoja juhatusel ja «Ellerheina» kammerkoori juba aastaid kestnud tõusuteed Tõnu Kaljuste juhatusel. Neist kahest näitest piisab, et anda väärikas hinnang meie rahvusliku koorikultuuri arenguvõimalustele. Need näited räägivad aga ka pikaajalise süstemaatilise töö ja rahutute otsingute tulemustest näitamaks, et selleks on siiski võimalused olemas.

Segakoor «Noorus» on välja kasvanud üldhariduskooli süvendatud muusikaõpetusega klassidest järjekindla ja teotahtelise Ene Üleoja initsiatiivil. Kahjuks ainuke näide meie vabariigi üldhariduskoolide muusikaeriklasside seas. Näide aga sellest, et ka üldhariduskooli süvendatud muusikaõpetusega klassides võib palju teha koorilaulu ajanõuete vääriliseks kujundamisel. Kõik oleneb kaadrist, selle fanatismist, teadlikkusest ja sügavast muusikaeruditsioonist.

Meie süvendatud muusikaõpetusega klassid vajavad senisest enamat tähelepanu, teadlikumat juhtimist, parema kaadriga komplekteerimist. Nõudlikkust nende töötulemuste vastu tuleks järsult tõsta. Ei ole õige nende klassidega dubleerida lastemuusikakoolide klaveri- või akordioniõpetust. See pole üldhariduskooli eesmärk ja selleks puudub ju üldhariduskoolil ka kvalifitseeritud kaader. Individuaaltunnid tõstavad õpimaksugi liialt kalliks. Üldharidus-

kool jäägu ikka kollektiivse musitseerimise paigaks. Muusikaklassid orienteerugu koorilaulule või orkestrimängule. Ainult nii on võimalik õpilasi juba kõige nooremas eas viia kokkupuutesse suure kunsti ja kontsertmuusika traditsioonidega.

Teise näite veenvaks põhjenduseks on Heino Kaljuste väsimatu ja järjekindel töö lastekooris «Ellerhein». Selle kooristuudio tüüpi ettevalmistuskoorist algav ja järk-järgult kasvav kvaliteet kuni väga hea lastekoorini ongi aluseks professionaalse noorte- või kutselise koori tekkele. See on üks koolivälise koorilaulu dialektilise arengu tähelepanuvääriv näide. Kahju ainult, et meie vabariigis ainuke.

Juba aastasadu omavad maailma muusikakultuuris tähtsat kohta riiklikud koorikoolid. Oma kõrge professionaalsuse ja tiheda kontserttegevusega on nad asendamatud poistelaulu arendajad ka nüüdisajal. Nende koolide eeliseks on otstarbekohane õppeplaan, tihe õppeainetevaheline seos, tugev kaader ja sügav muusikaline õhkkond, mis kõik realiseerub aktiivses kõrgetasemelises kontserttegevuses. Nii on maailma muusikakultuuris endale väärilise koha võitnud Dresdeni, Leipzigi, Moskva, Leningradi, Gorki jt. nimekad koorikoolid. Niisugune riiklik koorikool võiks ju ka meil Tallinnas olla.

Seniste süvendatud muusikaklasside reorganiseerimisega kooriklassideks Tartu 7. keskkoolis on midagi sellelähedast ka meil olemas. Tartu oludes oli see ainuõige võimalus. Eraldi koorikooli kui õppeasutuse asutamine ei oleks Tartus tulnud kõne alla eelkõige juba koolihoone tõttu, muust materiaalsest baasist rääkimata. Kooriklasside liitmine aga 7. keskkooli juurde, kus kompleksseks õppetööks kõik võimalused olemas, oli kõige perspektiivikam variant. Uus kooriklasside õppeplaan keskkoolis loob üldainete tsükli kahjustamata head võimalused õpilaste muusikaliste võimete arendamiseks, koorilaulu ja orkestrimängu kvaliteedi parendamiseks. Esimese seljataha jäänud tööaasta järgi on veel raske tulemist üldistada, kuid sellise õppevormi perspektiiv on avar. Tartu poistekoor saab tulevikus kvalifitseerimat täiendust, linn endale uue lastekoori ja ajapikku täieneb ka koorilaulutaidlus eriharidust saanud inimestega.

Taoliste erikoolide loomise vajadus ja koolivälistes asutustes koorilaulu elavnemine ei tohiks meil veel senist üldhariduskooli koorilaulusüsteemi halvata. Just vastupidi, tuleks senisest enam virgutada kooli muusikaõpetajate kaadrit hoolsamale kooritööle. Lauupeod vajavad ikkagi massi ja seda saab peaaesjalikult tagada ikka ainult üldhariduskool. Kutseharidussüsteemi osakaal koorilaulus on viimasel ajal järjepidevalt vähenenud. Probleemiks on kehvadest töötingimustest sõltuv kaadripuudus.

Kaader otsustab kõik ja on olulisem tegur, kui me ehk vahel seda tunnetadagi oskame. Kui alustada külaliskooridest, siis nende kunstilised juhid ja peadirigendid, kes nüüdsest ka meie laulupeo puldist suurkoori dirigeerinud,

olid eranditult nimekad, staažikad oma ala spetsialistid. Vene NFSV teeneline kunstitegelane Lev Sivuhhin (Gorki), Valgevene NSV teeneline kultuuritegelane Juri Graznov (Vi-tebsk), Nikolai Katsal (Lvov), Alfonsas Kazlauskas (Kaunas), Janis Erenštreits (Riia), viimased neli olid oma kooriga ka meie esimesel poistekooride laulupeol, Ninel Kamburg (Moskva), Jossif Pavlovski (Kiiev), Ljudmila Korobeinikova (Brest) jt. on oma kooridele märkimisväärse kunstitaseme andnud ning palju teinud koorielu mitmekesistamiseks.

Ka meil on hulk väsimatuid poistekoorilaulu entusiaste. Üldjuhi puldis käisid seekord Eesti NSV teeneline kunstitegelane Venno Laul, Peeter Perens, Undel Kokk. Kõrgeimat hinnet väärib ka nende koolikoorijuhide töö, kes juba aastaid on väsimatult poistekoori laulule hoogu andnud. Need on Elvi Lind, Lydia Rahula, Maie Taimla, Anne Ojalo, Eva Neiland, Pärja Pilv, Ene Ahven, Heli-Tiiu Tamm, Heli Teppo, Endla Jaanus, Silvia Aruste jt., kellele võlgname tänu ja kellele ta me ühendatud poistekoor koos ei püsiks. Kuid ikkagi on kvalifitseeritud, südamega töötavat kaadrit vähe. Hea koorijuhi ümber tekib alati koor ja see on hea koor. Ega ükski kui tahes hea õppevorm realiseeru, kui tööd ei tehta teadliku järjekindluse ja südamega. Eriti puudus on meil meestest poistekooride juhtidena, mis poistele aga väga vajalik on. Vennasrahvaste kaheteistkümnest koorist olid koorijuhid üheksal mehed, meil aga otse vastupidi.

Kooriühingud teevad mitmes vennasvabariigis suurt tööd koorijuhide akumuleerimiseks. Huvitavad on nende seminarnõupidamised, mida nad kammertoonideks nimetavad. Neid korraldatakse kord kvartalis paikkonniti. Neis probleemitsetakse kõige aktuaalsema ja vajalikuma ümber.

Põgusalt kahest viimasest Ülevenemaalise Kooriühingu kammertoonist, milles mul võimalus osaleda oli. Moskvas demonstreeris Dubna kooristuudio solfedžo näidistundidega oma töömeetodeid nelja-aastastega. Lähteaineiks oli ühel rühmal muusika ja inglise keel, teisel muusika ja võimlemine. Esimeses rühmas toimus kogu tegevus inglise keeles. Õpetaja, muusikaharidusega inglise filoloog, sooritas lastega huvitavaid meloodilis-rütmilisi kahekõnesid, kajamänge, suulisi diktaate, muinasjutuainelisi retsitatiive jm. intonatsioonitaju ning võörkeeleoskust arendavat. Emakeelt kasutati ainult niipalju, kui seda vajas esmase võõrsõna selgitamine. Laitmatu oli laste muusika ja inglise keele intonatsiooni puhtus. 30-minutilise tund kulges elavalt, nii lapsi kui ka saalitäit kuulajaid inspireerivalt.

Teises solfedžo näidisrühmas seostati muusikamotiivid teadliku teemalähedase liikumisega. Rakendati eri kehahoidu, tantsusammude elemente, paigalsamme, hüppeid, kükke jt. asendeid. Peamiseks jäi alati ilus puhas lauluhäääl, täpne kõrguse- ja rütmitaju. Seekordne kammertoon oli üles ehitatud tööle koolieelikutega ja

tõestas, et mida nooremalt alustame, seda parem.

Kammertoon Gorkis oli seotud sealse poistekooride festivaliga, milles osales ka Tartu poistekoor. Oblasti ja kohalesõitnud külalis-koorijuhid kuulasid kontserte, võtsid osa diskussioonidest ja plenaaristungist. Arutusel olid kooritööd soodustavad ja stimuleerivad vahendid. Esinesin teemal «Laulupidude stimuleeriv osa kooride tegevuses». Sõnavõtte oli veel Novosibirskist, Moskvast, Simferopolist, Gorkist jm. Leidis aset elav keskustelu.

Sealsete kooriühingute mõju ulatub ka üldharidussüsteemi ja mujale. Kõikjale, kus mõni koor töötab või kuhu seda on võimalik luua. Tundub, et meie just koolikooride juhte hoiame vähe kontaktis uudse ja huvitavaga. Ainult mõnest laulupeoelsest instruktiivkokkutulekust on vähe, et koolikooride juhte uute, realiseerimist ootavate ideedega laadida. Kas ka meie ei vajaks niisugust vabariiklikku organisatsiooni, kes kooride arenguprobleemidega tegeleks komplekselt? Nimetaksime seda kas ühinguks, osakonnaks, aktiiviks, aga laulupidudevaheline vaikus vajaks küll vahetevahel ergutamist. Vähenen on side vennasvabariikidega. Praegused meie üksikute koorijuhide kontaktid vennasrahvaste kolleegidega on rohkem isiklikku laadi ja jäävad enamikus individuaalsetesse piiridesse. Palju huvipakkuvat jääb seetõttu laiemale avalikkusele teadmata.

Elav ja tänuväärne on vennasrahvaste poistekooride kontserttegevus. Nii ei saanud kutsututest Tartu laulupeole sõita Kiievi poistekoor «Svonotšek» ja Vilniuse «Ažuoliukas». Esimene laulis samal ajal sisse oma suurt heliplaati, teine valmistus kontsertmatkaks Hispaaniasse. Gorki koorikapell sõitis Tartust otse Jakuudi ANSV-sse kuuajalisele kontsertturneele kolme eri programmiga: suurvorm sümfooniaorkestriga, vanamuusika oreliga ja nõukogude koorilooming. Kirovi poistekoor tuli meile otse Leningradi-esinemistelt...

Suurlinnade kõrval väärib märkimist väike Sigulda Läti NSV-s, kust sealne 1. keskkool saatis poistekooride laulupeole oma poistekoori, kes on ülevabariigilise koolikooride võistluse laureaat, ja toreda puhkpilliorkestri. Selle kooli muusikategevusega tasuks tutvust teha, sealt on mõõtu võtta. Sigulda 1. keskkooli puhkpilliorkester Andris Muižnieksi juhatusel ja J. Tombi nim. Kultuuripalee noorte puhkpilliorkester Eesti NSV teenelise kunstitegelase Vello Loogna juhatusel olid ka ainukesed poistekooridega üheaalsed. Midagi on liimist lahti meie koolide puhkpilliorkestritega. Neid on vähe, ja mis peamine, neist küünib kontsertmuusikani mõni üksik.

Need neli poistekooride laulupeopäeva Tartus olid laulu täis, tõelised sõbruspäevad. Leidsid aset kasulikud kohtumised, arutelud, kogemuste vahetus, peeti ka tulevikuplaane. Laiali sõideti heade sõpradena. Tartus kohtutakse taas viie aasta pärast, siis juba kolmandal poistekooride laulupeol.



SOOVITAME

□ Hiljuti jõudis lugejani V. Suhhomlini järjekordne raamat «Metodika vospitanija kollektiva» (M., «Prosvetšeniye», 1981. 192 lk.). Seda, nagu kõiki teisi V. Suhhomlini teoseid, peaks iga kooli inimene lugema.

Raamatu esimeses osas räägib autor koolikollektiivist ja tema kasvatamise printsiipidest. Palju aastase praktika põhjal tõstab V. Suhhomlini esile järgmised koolikollektiivi kasvatamise printsiibid:

- kommunistlik ideelisus;
- koolikollektiivi ideeliste ja organisatsiooniliste aluste ühtsus;
- pedagoogi-kommunisti juhtiv osa;
- õpetajate ja õpilaste, õpilaste - õpilaste ja õpetajate - õpetajate vaheliste suhete rikkus;
- kasvandike ja kasvatajate vaimse elu sfääri eredalt väljenduv kodanikutunne;
- isetegevus, loomingulisus ja initsiatiiv kollektiivi liikmete vahelistes suhetes;
- vaimsete, eriti ideeliste ja intellektuaalsete rikkuste pidev suurendamine;
- kõrgete, õilsate huvide, vajaduste ja soovide harmoonia;
- traditsioonide loomine ja hoolikas säilitamine, nende kui vaimsete väärtuste edasiandmine põlvkonnalt põlvkonnale;
- koolikollektiivi ja meie ühiskonna teiste kollektiivide vaheliste suhete ideeline, intellektuaalne ja esteetiline rikkus;
- kollektiivse elu emotsionaalne rikkus;
- range distsipliin ja igaühe vastutus oma töö ning käitumise eest.

Koolikollektiivi organisatsioonilise ja moraalise ühtsuse alusena tõstab V. Suhhomlini esile inimese hoolitsust inimese eest ja inimese vastutust inimese eest. Juba lapsi tuleb õpetada tunnetama inimest mitte üksnes mõistusega, vaid ka südamega.

Rääkides eri vanuses õpilaste suhete mitmekesisusest koolikollektiivis, toob autor välja intellektuaalsed, ideelis-kasvatustlikud, õppimise ja tööalased suhted ning isetegevuslikud loovad ja mängulised suhted.

Eraldi peatükk on pühendatud kollektiivi ideelis-kodanikutundelisele alusele. Selleks aluseks on ühelt poolt isikliku au ja väärikuse, teiselt poolt kohuse- ja vastutustunde tunnetamine oma töö ja käitumise eest. Õpilasele ei tule koolis anda üksnes teadmisi, eelkõige on teda vaja õpetada elama, õpetada suurimat elutarkust — kodanikutunnet.

Kollektiivi ja iga tema liikme ideelisest kodanikutundest kantud veendumuste kujunemise aluseks on isiksuse suhtlemine ühis-

konnaga. Mis tahes tingimustes ja kohas leidub võimalus niisuguseks kollektiivseks tegevuseks, kus inimene ja ühiskond seisavad kõrvuti. Mitte episoodilised tööülesannete täitmised, vaid aastatepikkune eredast ühiskondlikust sihist kantud töö — selline peab olema kollektiivi suhtlemine ühiskonnaga.

Pikem löik raamatust on pühendatud vestlusele kodanikutundest.

Pealkirja alla «Kollektiivi kasvatamõju kujundamisest isiksusele» on koondatud järgmised alateemad: sotsialiseerumisprotsess, suhtlemine kollektiivis; kollektiivi elu emotsionaalne rikkus; kollektiivi ja isiksuse vaimne elu mõtete maailmas; kollektiivi tööelu kui tähtsaid eeldusi kollektiivi kasvatamõju kujundamisel isiksusele; looming kollektiivis. Muinasjutu osa laste kollektiivses elus; rõõm ja hea-dus, lastekollektiivi jõud ja südametunnistus; ideaalide kujundamine käitumise ilu kohta; enesehinnangu ja nõudlusnivoo kujundamine, mehed ja naised kollektiivis; huumor kollektiivis.

V. Suhhomlini raamatu väärtus seisneb selles, et esitatavaid mõtteid illustreerib ta kooli elust võetud näidetega, mis on väga kirjanduslikult lugejani toodud.

Raamatu viimane osa «Õpetaja isiksus, pedagoogiline kollektiiv ja kasvandike kollektiiv» koosneb kolmest alateemast. Esimene on pühendatud õpetaja osale kollektiivi ja isiksuse elus. Kollektiiv suudab kasvandikke õiges suunas mõjutada ainult siis, kui ta on selleks häälestatud. Aga häälestab kollektiivi pedagoogi isiksus, õieti häälestab see, kuidas kasvandikud pedagoogile kui inimesele vaatavad, mida nad temas näevad ja leiavad. Kui me räägime, et kollektiiv on suur kasvatusjõud, siis piltlikult öeldes võime seda võrrelda õitsva ja haljendava puukrooniga, mida toidavad sügaval asuvad nähtamatud juured, nendeks juurteks on kasvataja inimlik rikkus.

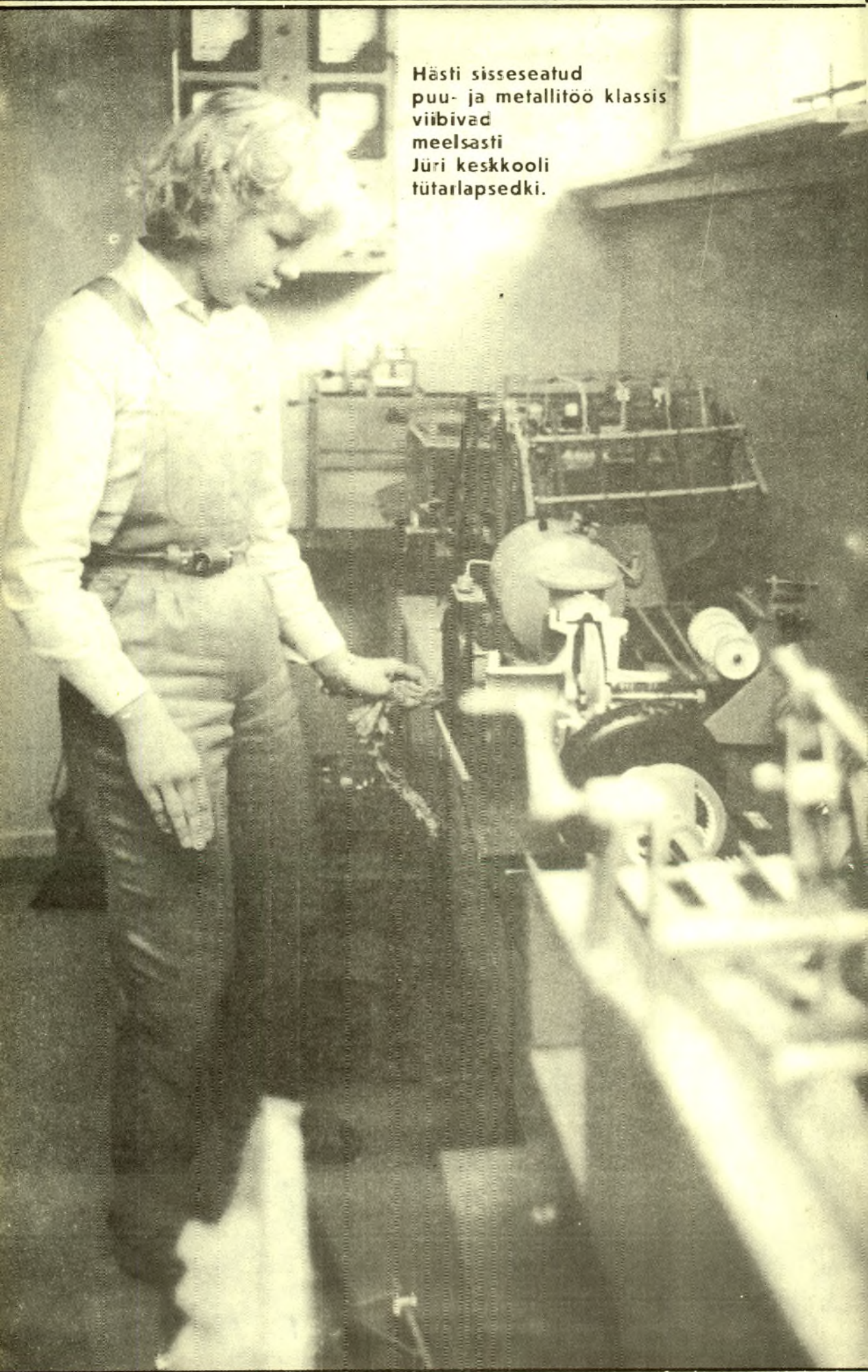
Mis on selleks vaja, et kollektiivi hingestaks õpetaja ideaalide, veendumuste, kalduvuste, maitsete, sümpaatiate ja antipaatiate harmoonia? Eelkõige määrab selle tema haritus. Pedagoog peab erilise ranguse ja nõudlikkusega tödema, et ta kasvatab mõtete ja teadmistega. Teadmised, mida ta kujundab ja kinnistab kasvandike teadmistes, peavad saama nende südame-tunnistuseks. Kasvataja missiooni on võimatu ette kujutada lahus raamatute maailmast.

V. Suhhomlini on veendunud, et kasvataja tõeline armastus kasvandike vastu on suur ületamatu soov anda kasvandikele see, mis on enesele kallis, anda mitte ühele, vaid kogu kollektiivile. Kasvataja armastus kasvandike vastu ei ole valmistunne, millega ta tuli pedagoogilisele tööpõllule. See on väsimatu, raske ja haarav loominguline töö, milles kinnistub kollektiivi kui terviku ideeline ja moraalne ühtsus.

Kõige tähtsamaks, aga ühtlasi ka kõige raskemaks töös kollektiiviga loeb V. Suhhomlini kasvandike varustamist elule positiivsete vaadete süsteemiga. Seda on võimatu teha kiretult, printsiibitult.

Positiivsete vaadete kinnistumine on võimatu kasvandike enesekasvatusest. Õpetada enesekasvatust — seegi on üks kasvataja raskemaid ülesandeid. Ainult töö, vaimsete ja füüsiliste jõudude pingutus, raskuste ületamine, eesmärgi saavutamise rõõm avavad inimese silmad enese jaoks. Vestlused enesekasvatusest on eelkõige vestlused töörõõmusest. Iseseisev töö raamatuga on üks enesekasvatuse tähtsaid sfääre. Aastatepikkune kogemus veenab autorit ka selles, et kollektiivi kasvatamõju sõltub sellest, kui võrd on temas arenenud soovide kultuur. Oma olemuselt tähendab kollektiivi võim isiksuse üle võimu tema soovide üle.

Hästi sisseseatud
puu- ja metallitöö klassis
viibivad
meelsasti
Jüri keskkooli
tütarlapsedki.



Alateemas «Pedagoogiline kollektiiv ja kasvandike kollektiiv» annab autor pedagoogilisele kollektiivile koolis väga tähtsa koha. See annab koolile näo. Et õpetaja isiksuse mõju saaks reaalseks jõuks, on vähe tema enese talendist, energiast, loomingulisest tööst. Seda peavad toetama kollektiivi vaated, veendumused, traditsioonid ja ideed. Et pedagoogiline kollektiiv saaks iga õpetaja loominguliste otsingute aluseks, peavad õpetajaid ühendama ühised veendumused ja vaated, eelkõige sügav usk kasvatusse jõusse. See teeb pedagoogi tundlikuks iga kasvandiku edu ja ebaedu suhtes, loob nõudlikkuse, töödistsipliini õhkkonna. Teiseks veendumus selles, et kollektiiv tekib vaid siis, kui kasvandikke ühendab vastutus- ja kohusetunne oma kodumaa ja rahva, tema mineviku, oleviku ja tuleviku eest. Kolmandaks usk inimõistuse hiiglasuurtesse võimalustesse. Autor on veendunud, et koolitöö täiusliku organiseerimise puhul, õpetamise ja kasvatamise harmoonilisel ühendamisel võib inimene omandada tunduvalt rohkem teadmisi, kui ta seda teeb praegu.

Et kasvatada õpilaste kollektiivi, peab eelkõige kasvatama õpetajate kollektiivi. Koolijuhil ülesanne on suunata õpetajaid õpilasi mõistma, suunata neid kirjandust lugema ja loetut lahti mõtestama, huvituma psühholoogiast. Kõigele lisaks peab õpetaja olema oma eriala hea spetsialist.

Oma raamatu lõpus räägib V. Suhhomlinski pedagoogi targast võimust isiksuse ja kollektiivi üle. Eelkõige on see võime kõike mõista. Jälle toob autor näiteid. Ta lõpetab mõttega: pedagoogi tark võim seisneb selles, et tema tahe saaks lapse sooviks. Kasvataja tahte ja kasvandike soovide harmoonia on kollektiivi elu vältimata ja keerukas harmoonia. Selles ilmnevad vastastikune usaldus ja püüdlused moraalse täiustumise, vaimse rikkuse ja rahva hüvanguks elatud elu poole.

■ 1980. a. ilmus kirjastuse «Znanije» seeria väljaande «Pedagogika i Psihologija» 10. numbrina brošüür «Õpetamine. Hindamine. Hinne», milles psühholoogiadoktor Š. A. Amonašvili esitab Gruusia NSV koolide algklassides 15 aastat kestnud hinneta õpetamise eksperimendi tulemused.

Eksperiment sai laialdaselt tuntuks kui «hinneta õpetamine», kuid gruusia pedagoogikateadlased ise peavad õigemaks nimetada seda «sisulis-hinnangulisel alusel õpetamiseks».

Brošüüris põhjendab autor niisugusele õpetamisviisile ülemineku vajalikkust, avab sisulis-hinnangulise õpetamise sisu, nii õpetajate kui ka õpilaste hinnangulise tegevuse kujundamise meetodid, motiivid ja lõppkokkuvõttes positiivsed tulemused, mida niisugune õpetamine avaldab õppimisesse positiivse suhtumise kujundamisel, aga samuti lapsele kui isiksusele tervikuna.

Üleminek sisulis-hinnangulisele tegevusele on raske ja keerukas, massikoolis pole veel selleks küpseid tingimusi. Õpetamine ja selle sisu reorganiseerimine nõuab õpetajate, lastevanemate ja õpilaste endi psühholoogilist ja praktilist ettevalmistamist, propagandatööd. Sel-

les asjas ongi brošüür tänuväärne abimaterjal.

Huvitavad on praktilises koolitöös kasutatud uurimisvõtted, millega tehti võrdlevalt kindlaks õpilaste erutatus ja õpiaktiivsuse tase, iseseisva õpiaktiivsuse motiivid, numbrite motivatsiooniline tähendus traditsioonilise, imperatiivse õpetamise ja eksperimentaalse, sisulis-hinnangulise õpetamise korral.

Tähelepanu pälviv peatükk «Ebajumal otsevaates ja profiilis», milles selgub hinnete biograafia, nende kui iidolite pärssiv mõju laste kõlbelistele omadustele, nende isiksuse kujunemisele tervikuna.

Edasi jätkab autor peatükis «Õpetamise imperatiivsus» arutlust selle üle, kui suurt kahju tekitab õpetamine, mis kulgeb käskivas toonis «Kuulal!», «Pea meeles!», «Vastal!». Õpilased, jäädes passiivseteks käsutäitjateks, unustavad mõtlemise, minetavad iseseisva mõtlemise harjumused.

Hinded pole sedavõrd kasvatuslikud, kui võrd sotsiaalsed instrumendid, ütleb autor peatükis «Hinnete sotsiaalsed portreed». Juhtub sageli, et «pühitsetud viis» asetab õpilase klassikollektiivist kõrgemale, võõrutab teda kaaslastest, kasvatab temas egoistlikke tundeid, teeb suureliseks. Aga «masendav kaks» sisendab usaldamatut lapse jõusse, asetab teda alaväärtusliku ja solvatu seisundisse, ahendab suhtlemist teistega.

Kõige mahukamas peatükis «Stimuleerivalt ja sisuliselt» ja selle alajaotustes räägib autor, missugune õppeprotsess stimuleerib õppima, et positiivne motiiv pole üksnes tegevusele õhutaja, vaid ka selle intensiivsuse regulaator.

Üksikasjaliselt selgitatakse hinnangulise arvamuse andmist paljude näidete varal: kirjandite analüüsimisel, matemaatika ülesannete lahendamisel jne. Antakse nõu, kuidas õpetada koolilast hindama oma ja kaaslaste õpingute kulgu, kuidas peaks kõlama õpetajapoolne sisuline hinnang. S. Amonašvili eristab kollektiivsetes hinnangutes neli gruppi: 1) etaloni kollektiivne valik; 2) etaloni kollektiivne kujundamine; 3) klassi ühiskondliku arvamuse loomine; 4) õpilaste kollektiivse hinnangulise tegevuse aktiivsuse soodustamine. Eraldi käsitleb autor õpilase iseseisva hinnangulise tegevuse aktiivsust.

S. Amonašvili ja tema kaastöötajate teadusliku uurimise ja praktilise koolitöö kogemused põhinevad usaldusel laste vastu, usul nende jõusse ja võimetesse. Esiplaanile tõusevad soovitusel mitte dramatiseerida lapse ebaedu, mitte häbistada teda klassikollektiivi ees, mitte kaevata vanematele, sest see võõrandab last täiskasvanutest ja eakaaslastest. Vastupidi, laps peab kogema rõõmu ja rahuldustunnet igas koolitunnis.

Õpetaja loeb veel brošüürist, kuidas vahendada lapse õpiedu vanematele, kuidas pidada arvestust lapse õpingute hinnangute üle.

Brošüüri «Õpetamine. Hindamine. Hinne» soovitamet tutvuda kõigil meie vabariigi 6-aastaste laste eksperimetaalklasside õpetajail, aga ka kõigil teistel, kes tunnevad huvi õppeprotsessi nüüdisajastamise vastu.

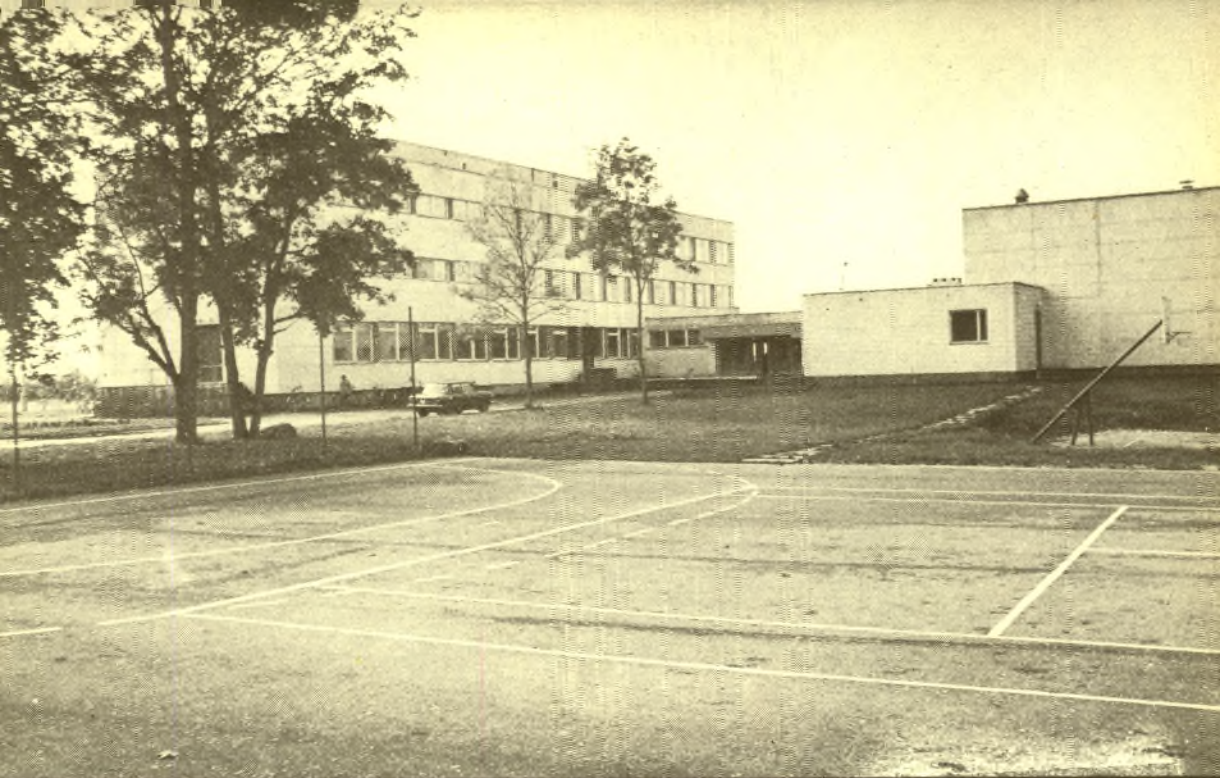
Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 440-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarained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

Väljaandja: Kirjastus «Periiodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 05. 10. 1981. Trükkimisele antud 12. 11. 1981. Trükiarv 4590. Ofsetpaber nr. 1, 60x70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,4. MB-09955. Tellimise nr. 3335.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

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



Saaremaa koolimajadest esinduslikem on Kihelkonna 8-kl. kooli uus hoone. Avarad, valgusküllased klassiruumid, koridorid, rohked panipaigad, võimla — kõik nagu uues moodsas majas ikka. Ometi pole see peamine, mis tole kooli eriliselt meeldejäävaks ja imeteldavaks teeb. Veel rohkem kui ehitaja, Saare KEK-i meisterlik töö, väärib seal eeskujuks võtmist oskus kasvatada kõigis õpilasis peremehetunnet, soovi hoida oma kooli kui silmaäera.

Kogemata juhtunud äparduse kõrvaldavad õpilased ise, vabatahtlikult ja üheskoos; meelega rikkumine ei tule mõttessegi.

Koikjal valitseb kord ja puhtus, ei ühtki rikutud lauda ega seinu, põrandad kiiskavad peegelläikeliselt, maitsekas parajuses toalilli, kunstiteoseid.

Kihelkonna kooli kauaaegne direktor August Tõkman ütleb: «Tund tunni, päev päeva kõrval oleme püüdnud lastele sisendada: läbi õnnetuse ja suurte raskuste saadut peab ju hoidma. Sellest võrsub austus töö ja töönimeste vastu. Meie õpilased pole ka ise tööst eemalehoidjad. Kooliümbruse ja spordiväljakute korrashoid on õpilaste endi käes. Heameelega teevad.»

Ja tööpoolert, ka väljaspool kooli seinu ei näe silm midagi laita: niidetud muruväljakud sulavad ühte kadakaste karjumaade ja taamal sinetava laheveega. Kaunis on see Lääne-Saaremaa nurgake ja tookad tema inimesed. A Tõkman oelnud varakult enne praeguse õppeaasta algust: «Uus koolihoone oli mu unistus. See soov on täide läinud. Nüüd tahaksin veel 6-aastaste laste õpetamise koolis käima panna, vaadata, kuidas asi edenema hakkab. Siis vahest võiks oma tood ja tegemised noorema mehe kätte anda.»





Pole kahtlust, et 6-aastased tüdrukud ja poisid tunnevad endid Kihelkonna koolis hästi. Hakati ju nende hea käekäigu eest varakult muretsema, koos kodumajandiga neile võimalikult paremaid tingimusi looma. Juuresolevatelt piltidelt võite näha, kuidas 6-aastased õpilased vaba aega veedavad, koolitundide väsimusele õues kosutust leiavad.
