

Novikogude **KOOL**





Muusika ja Kujutava Kunsti Internaatkool

Mis kool see on ja kus ta asub? Minski-komandeeringus olles tundsi me huvi millegi sellise vastu, mida koduvabariigis ei ole. Haridusministri esimene asetäitja M. Kruglei soovitas muusika ja kujutava kunsti internaatkooli. Avatud 1962. aastal, tähistas kool käesoleval õppeaastal veerandsajandi juubelit. Omaõuline on kool selle poolest, et see on andekatele ma alastele, kellel kodukohas puuduvad võimalused oma eelduste väljaarendamiseks (kuigi direktor Anatoli Filippovitš tunnistas ausalt, et tung on suur ja päriselt minsklaste eest uksti sulgeda pole suudetud). Vastuvõtuks reklaami tehakse TV, raadio ja ajalehtede kaudu, kooli õpetajad käivad kohtadel ja selgitavad välja võimekaid lapsi, kes vajavad eriõpetust. Muusikaõpetus algab 1. klassist (praegu on kool 11klassiline, edaspidi muutub 12klassiliseks), kunstiklassidesse võetakse alates 5. klassist, muusikaklassidesse kuni 3. klassini, hiljem astunud ei suuda kaaslastele järele jõuda ega nendega sammu pidada, 9. klassi saavad juurde lülituda ka laste muusikakoolide lõpetanud. Käesoleval õppeaastal oli koolis üle 430 õpilase ja see olevatki optimaalne suurus, mille puhul igaüks suudetakse hoida õpetajate ja kaaslaste vaateväljas, igapäevale jätkub tähelepanu ja tunnustust. Õpetajaid-kasvatajaid on 130 ringis. Esmapiilgul tundub see arv üllatavalt suur, kui aga individuaalõpetusele mõelda, siis hoopiski mitte.

Muusikaosakonnas õppimise juurde kuulub automaatselt osavõtt mitmesugustest kontsertbrigaadidest, ülevaastustest. Suurima tunnustuse on saavutanud kooli kaks näidiskollektiivi — kammerorkester ja lastekoor. Kes esinduskoori ei pääse, laulavad nooremate ja vanemate klasside koorides, oma koor on õpetajatelgi. Kunstiosakond võtab jõudumööda osa kõigist näitustest.

Kooli lõpetanud konkureerivad väga edukalt sisseastumiseksamitel kõigisse kaunite kunstide kõrgkoolidesse ja edasi õppima lähevad sellest koolist tavaliselt kõik. Viilistlasi kohtab konservatooriumi õppejõududena, solistidena, sellistes tunnustuse leidnud ansamblites nagu «Pesnarõ», «Horoški». Internaatkoolis said oma andele aluse Valgevene Kunstnike Liidu I sekretär, Lenini preemia laureaat skulptor Svetlana Gorbunova, VLKNÜ Minski oblastikomitee preemia laureaat skulptor Mihhail Dvinski ja paljud teised, kelle nimi Valgevene kunstimaailmas tuntud.

Tänu haridusministeeriumi toetusele on koolis suudetud luua head töötingimused ja odavalt seejuures toime ei tule. Üksnes värvidele, pintselitele ja muule kunstõpetuseks vajalikule kulutatakse aastas paarikümne tuhande rubla ringis. Perestroika ettevõtmisena nimetas direktor seda, et käesoleval õppeaastal alustati üleminekut õpetamisele valgevene keeles.

Kõrvalolevatel fotodel:

- 7. klassi õpilane Ruslan Andreitšikov valmistub saama skulptoriks (ülemine foto).
- Kooli 25. aastapäeva puhul seatakse üles juubelinäitust.
- Kammerorkester Valgevene NSV teenelise kunstniku Valeri Soroko juhtimisel on pälvunud näidiskollektiivi nimetuse.

VLADIMIR VITŠENKO fotod

Esikaanel: lasteraudtee Minskis leiab kevadel ja suvekuudel rohket kasutamist.

ARKADI NIKOLAJEVI foto

Soovitame lugeda

E. RIHVK «Täiuseaotlus ja reaalsusetaju». Lõpetab sõnadega: «Inimühiskonna senine praktika kinnitab, et ikka on mõnevõrra rohkem neid indiviide, kel käeline andekus ületab vaimse. Seda proportsiooni ei ole mõistlik üritada kunstlikult muuta. Kool peab võimaldama igapäev oma eeldusi tunnetada ja võimaluste piires areneda.»

E. SIIMASTE «Haridusökonoomika uuenevas hetkeseisus» käsitleb nii pikaajaliste hariduse arengu kontseptsioonide väljatöötamist kui ka haridusasutuste majandamise päevaprobleeme. Autor selgitab kitsendusi, mis kohustavad asutusi senisest hoolikamale majandamisele, säästusummade kasutamise võimalusi, haridusasutuste täiendavaid õigusi töötajate tööle vormistamisel ja töö eest tasustamisel.

Nõukogude Kool

5 · 1988

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **E. RIHYK** Täiuseaotlus ja reaalsusetaju ●
6 **M. RUTE, A. VALGMA** Mõõda keskkonnateadlikkuse koolitreppe ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 10 **E. SIIMASTE** Haridusökonoomika uuenevas hetkeseisus ●

KASVATUSTEEMADEL

- 15 **V. RAAGMETS** Lasteorganisatsioon lastepäraseks ●
18 Kasvatusemosaiik ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 21 **V. KOLGA** Raamatuid laste käitumishäiretest ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 25 **H. HANSEN** Kirjandusprogramm ja lugemine: seosed ja vastuolud ●
28 **H. KUKEMELK** Koolitüki õppimise aeg ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 30 **L. LEPPIK** Töö teemade kumuleerimisega ●
33 **S. SATBALDINA** Mõjutamise objektist tegevuse subjektiks ●
37 **E. TOMSON** Küsitlusvõtteid algklasside emakeeletundides ●
41 **A. REINMAA** Õppeülesande lahendamise algoritm ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 44 **A. ELANGO** Juhan Kunder pedagoogina ●

KOOLIMUUSIKA

- 47 **M. KLAAS** Laulu õpetamine algklassides ●

MEIE TERVIS

- 50 **A. NEEME** Kui silmad on väsinud ●

PUHKEVEERUD

- 54 **M. TIKS, T. TIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... ●

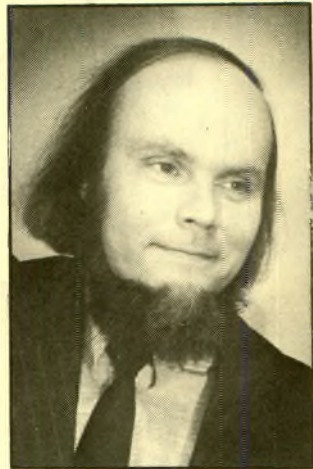
SOOVITAME

- 57 Metoodikakirjandust kunsti- ja tööõpetajale (1. ja 2. kl) ●

60 KROONIKA

KOGEMUSNÕU

- 61 **V. EESMAA.** Mänge loodusõpetuse tundideks ●



VOLDEMAR KOLGA,
E. Vilde nim
Tallinna Pedagoogilise
Instituudi
pedagoogika ja
psühholoogia kateedri
dotsent. Lõpetas
1966. a Tallinna 20.
keskkooli, 1971. a
Leningradi Riikliku
Ülikooli
psühholoogina.
Aastatel 1971—1973
ja 1976—1979 töötas
PTUis teaduri ja
sektori juhatajana.
1973.—1976. a
aspirantuuris, 1976. a
kaitses
psühholoogia-
kandidaadi kraadi,
1979. aastast
töötab TPedIs.
Avaldanud kirjutisi
individuaalsuse ja
isiksuse kognitiivse
stiili kohta
vabariiklikes ja
üleliidulistes
kogumikes ning
perioodikas, ka SDVs,
Tšehhoslovakkia SVs
ja Šotimaal. Osalenud
ettekanetega
Leipzigis ja Gdanski
rahvusvahelistel
kongressidel.



HANS HANSEN, E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi teadusliku uurimise sektori vanemteadur, pedagoogikakandidaat. Lõpetanud aastal 1952 Tallinna 1. keskkooli eksternina ja 1966 TRÜ raamatukogunduse ning bibliograafia erialal kaugõppijana. Töötanud VÕTi raamatukogu juhatajana, TA Ajaloo Instituudi sotsioloogia sektori nooremteadurina, alates 1984. aastast TPedIs. 1972. a kaitses ta N. Krupskaja nim Leningradi Kultuuri-instituudis väitekirja Eesti NSV elanikkonna lugemishuvi teemal ning sai pedagoogika-kandidaadi kraadi. Olnud teaduslik juhendaja Laste- ja Noorteraamatukogu ülevabariigilistes uurimustes. Avaldanud kirjutisi lugemishuvi, kultuuri ja sotsioloogia teemadel ning paar monograafiat.

Fotod
T. KALLE
V. VITŠENKO
A. NIKOLAJEV

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

XLVI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja L. JAGGO

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 Э. РИХВК Стремление к совершенству и чувство реальности ●
6 М. РУТЕ, А. ВАЛГМА По школьной лестнице экологической
сознательности ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 10 Э. СИЙМАСТЕ Экономика просвещения и обновления школы ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 15 В. РААГМЕТС Детская организация должна быть детской ●
18 Мозаика воспитания ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 21 В. КОЛГА Литература о расстройствах детского поведения ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 25 Х. ХАНСЕН Программа по литературе и чтение: связи и противоре-
чия ●
28 Х. КУКЕМЕЛЬК Время выполнения домашнего задания ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 30 Л. ЛЕППИК Кумуляция тем как один из приемов ●
33 С. САТБАЛДИНА Превратить ученика из объекта воздействия
в субъект собственной деятельности ●
37 Э. ТОМСОН Приемы опроса на уроках родного языка в началь-
ных классах ●
41 А. РЕЙНМАА Моделирование алгоритма учебных заданий ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 44 А. ЭЛАНГО Юхан Кундер как педагог ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 47 М. КЛААС Обучение песне по слуху ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 50 А. НЕЭМЕ Когда устают глаза ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 54 М. ТИКС, Т. ТИКС И если вам здесь не нравится... (Продол-
жение) ●

РЕКОМЕНДУЕМ

- 57 Методическая литература для учителя ●

- 60 ХРОНИКА

- 61 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Täiusetaotlus ja reaalsusetaju

ENDEL RIHVK,
VÖTi kateederijuhataja

Üldhariduslik, tööalane, üldkultuuriline ja kõlbeline ettevalmistus koolis peab aitama noortel inimestel teadlikult, ühiskonna vajadusi arvestades valida kutseala, töövaldkonda ja hariduse jätkamise teid ning tegusalt osaleda ühiskondlik-poliitilises elus.

(NLKP Keskkomitee pleenumi otsusest «Kesk- ja kõrgkooli uutmisest ning partei ülesannetest selle elluviimisel».)

Nõukogude üldhariduskooli strateegiliseks orientiiriks on kuulutatud: kujundada igast õpilasest igakülgelt ja harmooniliselt arenenud isiksus. Isegi siis, kui isiksuse all ei mõeldaks selles kontekstis mitte niivõrd silmapaistvate võimete ja tugeva karakteriga inimest, kuivõrd laialdaste teadmiste ja huvidega kõlbeliselt täisväärtuslikku ühiskonnaliiget, võib seda eesmärki teatud mõttes käsitleda kui ideaali, mida lähitulevikus täiel määral realiseerida ei õnnestu. Ilmselt seetõttu, et tegu on ideaaliga, polegi üritatud täpsustada, missuguseid omadusi ja millisel määral peaks evima igakülgelt ja harmooniliselt arenenud koolilõpetaja ja kas need omadused peavad ilmingimata olema unifitseeritud? See omakorda annab võimaluse lihtsustatud mõtteviisi tekkeks, et kõik ühiskonna jaoks väärtuslikud teadmised, oskused ja isiksuseomadused peaksid inimeses saama üldhariduskoolis välja kujundatud maksimaalsel määral. Tõsi, niiviisi seda ei deklareerita. Kui aga vaadelda neid nõudmisi, mida esitavad üldhariduskoolile erinevate eluvaldkondade esindajad (kõrgkool, sõjakomissariaat, rahvamajandus, looduskaitse, meditsiin jpt), saab ainult sellisele järeldusele tulla. Selline «mida rohkem, seda uhkem» mentaliteet ongi üks koolielus tänaseks välja kujunenud kriisisituatsiooni põhjusi. Õpilase kui kasvatuse subjekti elustrateegia ei pruugi ühtida (ja enamikul juhtudel ei ühtigi) sellise absoluutse täiusepüüdega ning ta hakkab avaldama vastupanu.

Isiksuse arendamise maksimumitaotlusel on olemas ka kindlad looduslikud piirid. Üks neist on indiviidi sünnipärased eeldused (mis jaotuvad küllaltki ebahühtlaselt) ja teine aeg (mida on kõigil kasutada ühepalju, kuid

limiteeritult). Kui tahame ka õpilaste suhtes rakendada sotsiaalse õigluse põhimõtet, millest me täiskasvanuina pole nõus loobuma, siis peame nende piirangutega koolitööd korraldades tahes-tahtmata arvestama. Teisisõnu tähendab see väga põhjalikku kaalumist, mida ja millisel kujul õpilastele pakkuda, et pakutu oleks tööpoolest hädavajalik ja antud «limiitide» juures üleloomulike pingutusteta omandatav.

Inimene (ja inimteadvus eriti) on teatavasti kõige keerulisem loodusnähtus, mille analüüs täppisteaduslike meetoditega pole meile täna ega lähitulevikus veel jõukohane. Seetõttu ei saagi me kahjuks üldhariduse sisu ja selle üksikosade optimaalsete proportsioonide kindlaksmääramisel toetuda vastavatele valemitele, mis asjad üheselt ja vääramatult paika paneksid. Nn tüvihariduse sisu ja mahu tuletamine empiiriliste arutluste seniste kogemuste ja tulevikuprognoside najal toob paratamatult kaasa subjektiivseid erimeelsusi, eriti nende poolt, kes seni on olnud vääramatult kindlad oma ainevalla erilises tähtsuses ja seega ka hariduse absoluuditaotluse õigsuses.

Kõike eelöeldut tuleb silmas pidada ka siis, kui püüda objektiivselt lahata küsimust kutseõpetuse kohast üldhariduskooli vanemas astmes. Kõigile on teada, et sellele küsimusele on nõukogude pedagoogilises teoorias aegade jooksul osutatud erilist tähelepanu. Teatud tõusude ja mõonadega on selline õppeaine olnud üldhariduskooli õppeplaanis eri nimetuste all (tootmisõpetus, polütehniline tööõpetus jne) järjepanu 1955. aastast alates. Praeguse sisu ja mahu sai kutseõpetus alates 1977. a koolimääruse jõustumisest.

Kutseõpetuse nüüdisseis meie vabariigi koolides on saanud eriti ägeda kriitika ja poleemika objektiks praegu, kui kõne all on hariduse sisu muutmise, uuendamine. Kritiseerijad on valdavalt õpilased, osa haridustöötajaid, lapsevanemad, tootmissfääri esindajad; kaitsjad aga need, kelle tööpost seda eeldab ja mõned eriti entusiastlikud kutseõpetajad, kes kutseõpetuse edendamisele on ohverdanud oma hingejõu, energia ja paremad aastad. Millised on ühe või teise grupi põhiargumentid? Õpilased väidavad, et kutseõpetus on halvasti korraldatud, ebahuvitav, puudub eriala tööline valikuvõimalus. Haridustöötajate põhiargument on enamiku erialade õpetamiseks (eriti praktikumide ja tootmistöö korraldamiseks) vajaminevate heade tingimuste puudumine ja sellest tulenev anti-(töö)kasvatus. Lapsevanemad pahandavad õpilaste niigi napi aja asjatu raiskamise üle halvasti korraldatud kutseõpetuse tundides ja erialasel tööpraktikal. Tootmisettevõtete esindajate sõnutsi on tegelemine üldhariduskooli õpilastega neile kasutu lisakoorem, sest lõpetajad neile tööle ei tule. Viidatakse ka vastuoludele baasettevõtte põhimääruse ja ametkondlike eeskirjade vahel õpilaste juhendajate

töö tasustamisel, materjalide eraldamisel jne.

Vastaspoolse argumendid on mõnevõrra ühe- külgsemad. Väidetakse, et kutseõpetuse ots- tarbekust polütehnilise hariduse põhikompo- nendina on ammendavalt tõestanud filo- soofiaklassikud ja pedagoogikateadlased. Tei- ne standardväide on see, et teaduslik-tehniline progress ja rahvamajanduse areng pidurdu- vad, kui kõik inimesed koos keskharidusega ei omanda ka mingit kutseala. Rõhutatakse teatud kutsealade (autoasjandus, masinakiri, õmblemine) tundides omandatud teadmiste ja oskuste suurt tähtsust igapäevases elus. Kut- seõpetuse entusiastid on ärevil suure vaevaga loodud baaside ja tubli kaadri saatuse pärast, kui kutseõpetus kõigile õpilastele kohustusliku tüvihariduse hulgast välja jääb.

Igal väitlejal on kahtlemata silme ees mingi konkreetse näite najal kujunenud pilt kutseõpetuse hetkeseisust. Sellele lisanduvad ametkondlikud ja isiklikud huvid, mida ena- masti serveeritakse küll ühiskondlike pähe. Tegelikuses on kutseõpetus tervikuna praegu tunduvalt mitmetahulisem, kui seda ühe eri- ala või ühe kooli näite põhjal väita saab, see- tõttu on üldistust teha riskantne. Kahtlemata on olemas nn prestiižikad kutsealad, mille õppimise vastu asjaosalistel midagi pole. Isegi vastupidi. Õpilased ja lapsevanemad peavad nende õppimist majanduslikult kasulikuks, sest autojuhiloa, masinakirjutaja- või õm- blejavilumused on igas olukorras hõlpsasti rubladeks ümber arvatavad. Koolid ja ÕTKd näevad neis erialades magneteid, mis aitavad hoida ja valida õpilaskontingenti. Paljudel juhtudel õnnestub haridussüsteemil selliste kutsealade materiaalbaas luua täie- likult omal jõul või baasettevõtte ühekordse abiga. Seegi rahuldab mõlemaid pooli, sest pidevad töösuhted eri süsteemide vahel on üld- juhul kurnavad ja pingetekiitavad.

Risti vastupidine on asjade seis nende kutse- aladega, mille sotsiaalne prestiiž on madal (ehitus, põllumajanduse mehhaniseerimine, loomakasvatus jt) ja kus rahvamajanduses seetõttu valitseb töökäte nappus. Just selliste kutsealade õpetamist on juhtorganid üld- hariduskoolis seni pidanud eriti vajalikuks, sest üldharidus- ja kutsekooli reformi põhi- suundade sõnusti nähakse kutseõpetuses õpilasisiksuse igakülgse arendamise kõrval ka «rahvamajanduse tööjõuvajaduse rahulda- mise vahendit». Töö neil kutsealadel on ena- masti seotud selliste objektidega, mille juures õpilaste rakendamine on väga komplitseeri- tud, väljaspool tootmissfääri pole aga tegelik töö üldse mõeldav. Et tegelikuses ei realiseeru ega saagi realiseeruda ülimalt naiivne idee — anname kõigile lõpetajale ettevalmistuse ühel väheprestiižikal kutsealal, küll siis üks osa neist ka sellele tööle asub —, pole selle ettevõtmise kvaliteetsest korraldamisest keegi eluliselt huvitatud, mistõttu just neil eri- aladel tulevad kõige markantsemalt esile kõik kutseõpetuse ebakohad.

Nende kahe pooluse vahele jääb veel hulk kutsealadid, millel hea õppe- ja tootmistöö korralduse juures on mitmeid õpetuslikke, kasvatuslikke ja arendavaid plüsse, halva korraldamise puhul aga kindlasti samavõrra miinuseid. Enamik neist tingimustest, mis määravad selle mõttelise nivoo, on sõltuvad baasettevõtte juhtkonna teadlikkusest ja heast tahtest, sest baasettevõtte põhimääruses on kõik formuleeringud sõnastatud mitte ko- hustustena, vaid lubamistena («tohib», «võib», «suunab» jne). Kohalike nõukogude täitev- komiteedel (kes peavad lahendama haridus- küsimusi), puudub aga ettevõtete üle reaalne võim. Praeguseks on meie ühiskonnas jõutud järeldusele, et käsumajandus tuleb asendada kasumajandusega. Et kutseõpetuse korralda- misest ettevõttele otsest ega ka kaudset tulu loota pole, siis võib olla kindel, et need ette- võtted; kes siiani pole tahtnud ega suutnud õpilaste kutseõppe tarvis välja ehitada ruume ega töökohti, eraldada piisavalt töövahendeid ja õppepersonalit, juurutada sobivat toodangut jne, ei hakka seda tegema ka tulevikus.

Missugusele seisukohale kutseõpetuses kuju- nenud olukorrast lähtudes peaksid asuma need, kellest sõltub meie vabariigi uuenevas koolis õppetöö sisu ja vormide paikapanek? On päevaselge, et jäik püsimine kutseõpetuse tähtsust fetišeerival positsioonil realsust eir- rates ei ole mõistlik. Ettevalmistus ühel (või ka mitmel) kutsealal on kahtlemata üks igakülgsest arenenud isiksuse vältimatuid tingimusi. Pole aga sugugi üheselt tõestatud, et seda ettevalmistust on hädavajalik ühitada üldhariduskoolis õppimisega, liiati enne seda, kui inimesel on välja kujunenud kutse- eelistused ja edasine eluplaan. Pealegi on kõigi õpilaste täismahulise ning kvaliteetse kutse- õpetuse korraldamine üldjuhul väga kulukas ettevõtmine, mis lisaks rahale nõuab ka muu- de defitsiitsete fondide (materjalid, kaader) kulutamist. Ei praegu ega lähitulevikus ole põhjust arvata, et ühiskond võib selliseid kulutusi teha ebamäärasel lootuses posi- tiivsetele nihetele õpilaste isiksuse struktuu- ris.

Samal ajal oleks XX sajandi lõpukümnendil ülimalt lühinägelik koolis ainult humanitaar- kultuuri edendada ja polütehnilise hariduse põhimõtetest loobuda. Tüviharidusse peab tin- gimata jääma nii üldarendav ja elutarbelise kallakuga tööõpetus (peamiselt keskastmes) kui ka tehnilise kultuuri aluseid edastav kursus (keskkoolis). Kutseõpetus paeguses (või mõnevõrra muudetud) mõistes peab aga para- tamatult jääma haruhariduse kompleks. See oleks süvaõppe sisuks neile õpilastele, kelle huvid ja võimed kalduvad majanduse ning tehnika valdkonda. On üpris tõenäoline, et sellele osale keskkooliõpilastest suudetakse meil tänaseks olemasolevate ressursidega tagada kvaliteetne väljaõpe, mis tööpoolset nende isiksust igakülgsest ja harmooniliselt arendab ning soovitud suunas mõjutab.

Missugune on tulevikus selliste klasside osakaal, kus süvaõppe aineteks on valitud majandus- ja tehnikaõpe, on praegu raske öelda. Arvan, et seda pole eriti täpselt võimalik prognoosida ka küsitluste või testidega kogutud andmetele toetudes. Tänaõpilased lähtuvad ju praeguseks väljakujunenud situatsioonist. Pole kahtlust, et muudatused majanduses ja ühiskonnas tervikuna muudavad põhjalikult ka keskkooliõpilaste hoiakuid ning eelistusi. Mõistetavalt kujuneb määravaks õppetöö kvaliteet kutseõpetuse baasides. Seal, kus suudetakse õpilastele anda tööpoolest väärtuslikke teadmisi ja oskusi, tagatakse neile kindlaksmääratud osavõtt sobivalt valitud kutsetööst, pole põhjust õpilaste puudust karta. ÕTKd on oma tähtsust koolide ja tootmisettevõtete vahendajaina igati tõestanud. Nende funktsioon ei kao, vaid areneb edasi.

Alusetud on ka nende oponentide kartused, kelle sõnusti vaimsele tööle orienteeritud kooliharudes kaob õpilastel side materiaalse tootmisega ja võimalus omandada kas või eelnimetatud prestiižikaid kutsealaseid. Tulevastes õppeplaanides on ju nn valik- ja fakultatiivained, mille üle iga kool saab ise otsustada. Mis on veel loomulikum kui see, et vastukaaluks teoreetilistele süvaõppeainetele on need just nimelt praktilise kallakuga.

Tulevikukool peab olema tunduvalt demokraatlikum kui tänane. Majandusmehi parafraasides võib isegi väita, et käsuharidust peab asendama kasuharidus. Suuremad õigused tähendavad loomulikult kõigi jaoks ka suuremat vastutust. Kui õppetöö ei ole nõutaval tasemel, siis võib õpilasteta jääda nii vaimsele tööle orienteeritud süvaõppeklass kui ka kutseõpetuse baas. Kvaliteedi tagamiseks viimastes on aga hädavajalik sisse viia üks seadusandlik uuendus — riiklik tellimus ettevõtetele ja majanditele kutseõpetuse korraldamiseks. Sel juhul kompenseeritakse tehtavad kulutused riigieelarvest ja need summad arvestatakse ettevõtte kasumisse. Ainult nii saab kujuneda olukord, kus iga kingsepp jääb oma liistude juurde ja oma tehtud saabaste eest ka ise vastutab.

Õpilasisiksuse igakülgne harmooniline areng on üllas põhimõte. Seda tuleb käsitleda kui iga indiviidi arenguvõimaluste järjest täpsemat prognoosimist ja sellele kaasaaitamist. Inimühiskonna senine praktika kinnitab, et ikka on mõnevõrra rohkem neid indiviide, kel käeline andekus ületab vaimse. Seda proportsiooni ei ole mõistlik üritada kunstlikult muuta. Kool peab võimaldama igaühel oma eeldusi tunnetada ja võimaluste piirides arendada.

Mööda keskkonna- teadlikkuse koolitreppe*

MALLE RUTE,
NSVL PA Kutsepedagoogika TUI
vanemteadur
AINO VALGMA,
ENSV Noorte Turistide Maja metoodik

Ajas ja ettevõtmistes osutub elutähtsaimaks ümbritseva keskkonna kvaliteet. Missugused märgid jätab enesest praegune põlvkond konkreetse paikkonna, oma kodukoha, maa ja kogu maailma kultuurilukku, sõltub selle põlvkonna iga üksikliikme haritusest, tema keskkonnateadlikkusest, oma osa tunnetamisest mitmeplaanilistes suhetes inimene — loodus — ühiskond.

Rõhutatakse noorsoo harituse ning noorte ettevalmistuse täiustamise vajalikkust keskkonnaga suhtlemise kultuuri edasiarendamisel, märgiti UNESCO looduskaitsehariduse konverentsil Tbilisis (1977. a), et ümbritseva keskkonna küsimused muutuvad üheks tähtsamaks lähenemiseks koolihariduse sisule ning saavad stiimuliks kogu haridussüsteemi uuendamisele.

Lootes parandada noorsoo üldist haritust, tuleb eeskätt näha ette noorte keskkonnateadlikkuse tõusu. Sisuliselt eeldab viimane noortele mitmekülgsemalt ja arusaadavamalt mõistetavaks teha keskkonna tõeline seisund ja väärtus, lahti mõtestada selle hind elu kestmise ja arengu nimel. «Ökoloogilisel kirjaoskamatusel on sotsiaalne, kõlbeline ja demograafiline hind,» märgib kirjanik L. Meri.

Meie ökoloogilise kirjaoskuse(-oskamatuse) hetkeseisust mitmetel eri tasanditel on Kirde-Eesti looduskasutuse probleemide taustal kujunemas järk-järgult objektiivsemaks muutuv üldpilt. Taolisest kriisilukorrast on koorunud kõige ehedamalt elutõde; ökoloogia, puudutades pea kõiki eluvaldkondi, ametkondi, organisatsioone, kollektiive ja üksikisikuid, sõltumata nende funktsioonidest ja kohast elus, on meie elu lahutamatu koostisosa. Selle arvestamata jätmise tekitab korvamatu majandusliku ja kõlbelise kahju, kusjuures «kõlbeline kahju on majandus-

* Käesolev kirjutis on kahe autori pakutatav süsteemne lähenemiseviis noorte keskkonnateadlikkuse kasvatamiseks.

likust ohtlikum, sest ta varastab töölt mõtte ja ülendab abinõu eesmärgiks» (L. Meri).

Keskkonnahariduse tulevikusihtide seadmisel käesoleval ajajärgul on päevakorda tõusnud mõödapääsmatu vajadus välja töötada iga regiooni ökoloogilisele situatsioonile vastav looduskasutuse kontseptsioon. Koolis antav õpetus on reaalseks pinnaseks, millest peab võrsuma tänapäevaste põhisuundumuste väljaarendamine, seniste suhtumiste korrigeerimine, konkreetsest olukorrast lähtuvalt uute lähenemisviiside leidmine ja praktiliste tegevusjuhiste väljatöötamine.

Keskkonnateadlikkus eeldab austavat suhtumist väärtustesse. Pidades silmas tulevikku, on püsiväärtustest tähenduslikumal kohal loodus, kodu, kodumaa. Nii eraldi kui koos moodustavad nad inimestega, kes seal elavad, kordumatu terviku, millest lahtirebituna ei saa enam tõelist ühtsust saavutada ja mille tulemuseks on vähemal või suuremal määral võõrandumine ja enesekaotus.

Stockholmis 1972. a peetud ÜRO keskkonnakonverents kuulutas oma deklaratsioonis keskkonna kaitse ja optimeerimise praeguste ning tulevaste põlvete huvides kogu inimkonna esmajärguliseks ülesandeks. Otsingud selles suunas on alanud juba varem. Pedagoogilises kirjanduses hakkasid levima terminid «looduskaitseharidus», «haridus ümbritsevast keskkonnast», «ökoloogiline haridus ja kasvatus». Tunnetati vajadust töötada välja looduskaitse(ökoloogia-) hariduse metodoloogilised alused, määratledes selle objektid, aine sisu, kohta teaduse süsteemis, samuti vajadust luua sellealase hariduse ja kasvatus teooria. Vaatamata terminile peeti nii looduskaitse-, keskkonna- kui ökoloogiahariduse puhul oluliseks sihipärasest pedagoogiliste mõjutuste ainetevahelist süsteemi, mis kindlustaks inimesel ümbritsevasse keskkonda vastutustundliku suhtumise, säästva suhtumise loodusesse ja selle varudesse.

Tänapäevase looduskaitsehariduse aluseks on **ökoloogia** — teadus organismide ja keskkonna suhetest. Ökoloogiat nimetatakse tihti keskkonnateaduseks kõige laiemas mõttes; see on ratsionaalse looduskasutuse ja keskkonnakaitse alus. Meie päevil on ökoloogia kujunemas teaduseks looduse ja ühiskonna suhetest, mis mõjutab mitte ainult loodust, vaid ühiskonna liikmeid endid, nende eetilisi hoiakuid ja väärtusorientatsiooni. Väärtusmotiivid, eriti kõlbelised, tungivad sel viisil loodusteadustesse, rajades endale juba uuel tasemel teed inimese suhetesse keskkonnaga.

Laiemas tähenduses sisaldab ökoloogiategaduste kompleks elussüsteemide seoseid ümbritseva keskkonna mitmekesiste faktoritega (biootilised, abiootilised, tehnilised, sotsiaalsed). Sel-

les valdkonnas tuleb arvesse ökoloogia tugine mine V. Vernadski integraalsele õpetusele bio- ja noosfäärist.

Meie ja välismaa pedagoogikateadlased, kes on osalenud keskkonnahariduse sisu ja meetodite väljatöötamise sihtprogrammi lahendamisel, rõhutavad, et kõlbeline aspekt inimese suhtumisel loodusesse ei tähenda erilise «ökoloogilise eetika», «bioeetika» sissetoomist, mis oleks ühiskonna moraalist kõrgemal. Nad kinnitavad, et tuleb lähtuda mõistest «**ökoloogiline kultuur**», mis iseloomustab inimese loodusesse suhtumise taset. Ökoloogilise kultuuri valdamise all mõistavad teadlased arusaama looduse ja ühiskonna üldistest arengu seaduspärasustest ning inimese ja looduse seostest, kujutlust loodusest kui inimeseks saamise ja inimeseks olemise esmaalust, veendumust inimese loodusega täieliku harmoonia vajadusest.

Ökoloogilise kultuuri iseloomulikuks tunnusejooneks on võime prognoosida lähemaid ja kaugemaid tagajärgi, mida toob kaasa inimese mõju looduslikele seostele. Tähtsaimaks ökoloogilise kultuuri näitajaks jääb sealjuures looduslikule keskkonnale kui tervikule ning selle kõikidele aspektidele mõistev tulevikupilguline lähenemine. Veenvaks näitajaks ökoloogilisest kultuurist jääb iga inimese reaalne panus elukeskkonna elamisväärsena hoidmisel.

Ökoloogiahariduse parandamisel on meie arvates oluline:

1. Objektivne ja mitmekülgne informatsioon ümbritsevast keskkonnast. Sisuliselt integreeritud teadmistega varustamine — looduse, majanduse, kultuuri ja sotsiaalseid probleeme ühendavate teadmiste edastamine loodusteaduslike ökoloogiliste teadmiste alusel. Sellelt aluselt õppeainesisene, ainetevaheline, ainetüklitevaheline probleemide ühitamine; infoallikate kasutamine ja infotöötlamise oskuse arendamine.

2. Eetilis-esteetilise loodustunnetusliku kasvatus ja õpetuse sisuline ühtsus. Ökoloogilisest aspektist õppe- ja kasvatus töö emotsionaalsemaks muutmine esteetiliste vahendite ulatuslikuma kasutamise teel. Loodussoodumuse arendamine emotsionaalse loodusnägemise ja erinevate kunstide kaudu.

3. Teoreetilise ökoloogiategaduse ja praktiliste kogemuste ühitamine noorte ea-, jõu- ja võimete kohases loovas tegevuses.

4. Maastikulis-ökoloogilise, koduloolise ja kodu-uurimusliku käsitusviisi sisuline seostamine elukeskkonnaga ühtekuuluvustunde süvendamise eesmärgil.

Siinkohal rõhutame, et esitatud suunad on omavahel põimuvad, koostoimivad. Sõltuvalt konkreetsest olukorrast võivad need täita kord eesmärgi, kord vahendi funktsiooni.

Eestikeelses pedagoogikakirjanduses on öko-

SKEMAATILINE LÄHENEMISVIIS KESKKONNAOPETUSELE

Lähenevise tasandid		Õppeainete tsükliid					
Lähenevise tasandid		Loodusteaduslik	Ohiskonnateaduslik	Loodusteaduslik	Ohiskonnateaduslik	Humanitaarteaduslik	
		1	2	3	4	5	6
I	Seosed INIMENE → LOODUS (objektide ja nähtuste kirjeldamise tasand)	Elukeskkonnad on erinevad, neist igaüks on oma iseloomuliku tunnusega. Erinevate elukeskkondade elusolendi vajadused on sarnased.	Inimesed elavad erinevates elukeskkondades. Nad kohandavad neis oma elu erineval viisil (ajaloolise ja loogilise seose esmane eksplitsiivimine).	Inimesed reageerivad oma elukeskkonna objektidele ja sündmustele vaimeselt ja emotsionaalselt, nad otsivad neis otstarvet ja ilu, kordumatut ja järjekestvat.	Suhtumine loodusobjektidesse ja -nähtustesse; huvi arendamine nende tundmaõppimise vastu; hoidva käitumise kujundamine	Suhtumine loodusobjektidesse ja -nähtustesse seoses inimese eluviisiga; loodus säästiva hoiaku ja käitumise kujundamine	Suhtumine loodusesse inimese loova tegevuse ja inimkultuuri rikastamise seisukohalt; vastavate sotsiaalsete hoiakute ja käitumise kujundamine
II	Seosed OHISKOND → LOODUS (nähtuste olemuse selatamise tasand)	Elu ja keskkond on vastastikku seotud aine- ja energia vahetusega. Elukeskkond on arenev tasakaalustuv tervik. Looduse ja ühiskonna kui terviku eksistsiivimine nõuab poolte võrdsust.	Eluks vajalike loodusvarade kasutamise mõjuvad inimesed vastastikku üksteist ja oma elukeskkonda, mis läbi aegade peegeldub ühiskondlikus elus.	Inimlikule elukeskkonnale vastavalt püstitavad inimesed eesmärged loovaks tegevuseks. Kultuuri iseloomustab elukeskkonna säilitamine ja taasloomise viis ning selle edastamine põlvest põlve.	Hinnanguiline suhtumine inimese ühiskondlikku tegevusse teema suhetes looduskeskkonnaga; looduskaitsva hoiaku ja käitumise kujundamine	Hinnanguiline suhtumine elukeskkonna muutustesse seoses ühiskonna arenguga; looduskaitseliste sotsiaalsete põhihoiakute kujundamine	Suhtumine looduse ja kultuuri suhetesse püsiväärtuste loomise ja kaitsmise seisukohalt; loodusega seonduvate väärtussuundumuste kujundamine
III	Seosed INIMENE → OHISKOND → LOODUS (looduskasutuse tasand)	Elukeskkond on pidevas muutumises. Teaduslik-tehnoloogiline progressi tingimustes on inimene elukeskkonna muutumise primaarne tegur.	Ühiskonnas määravad loodusvarade kasutamise ulatuse ja viisi sotsiaalsed eesmärgid ning inimloovude arenevad eluvajadused.	Inimene loob ja taastab oma elukeskkonda; ta loob teadmisi ja väärtusi, kujundab käitumist ja sündmusi, võtab omaks ja vahendab kujutlusi maailma terviklikkusest, seadustest ja harmooniast, inimese elukeskkonnast tulevikuks.	Suhtumine loodusobjektidesse, -nähtustesse ja inimese looduskasutusliku tegevusse; loodust säästvat ja rikastavat sotsiaalset põhihoiakute kujundamine	Suhtumine ühiskonna ja looduse suhetesse ajalooliselt muutuva looduskeskkonnaga; väärtustehoiakute kujunemine loodusega seotud ühiskondlikes väärtustesse	Suhtumine elukeskkonna säilitamise ja paremuse, inimkonna looduse kui väärtuste eksistentsi tagamise tingimustes; suhtumise kujunemine inimkonda ja loodusesse kui korgeimate väärtustesse

Hoiakute, suhtumise kujundamine

loogiharidusteadmiste aspektist kõige põhjalikumalt käsitlenud T. Tenno ja A. Tõdsepp raamatus «Keskonnakaitse küsimused õppeainetevaheliste seosten» (12). Kui selles on asetatud põhiorhk vastavalt olemasolevale koolisituatsioonile keskkonnakaitseteadmiste ainetevahelisele käsitlemisele, siis käesolevas töös püüame esitada ühe lähenemisviisidest keskkonnaõpetuse nende lähtekohtade üksikasjalikumale väljatöötamisele, millele oleks võimalik tugineda teaduslike teadmiste erinevatasandilisel integreerimisel loodusest, inimesest ja ühiskonnast ning keskkonnaõpetuse ja -kasvatuse süsteemi loomisel vastavuses vanuseastmetega, eri õppeainete, ainetüklite, kooli kõigi tööloikude (õppe-, klassi- ja kooliväline, ühiskasulik töö) konkreetsete taotluste ja võimalustega.

Keskkonnaõpetusega peame silmas kooliuuenduses rõhutavat tänapäevasuundumust sisulisele integratsioonile ümbritseva keskkonna probleemide käsitlemisel kõikide õppeainete ja nende tsüklite vahel. Sel juhul ei jää keskkonnaküsimused üksnes loodusteaduslike õppeainete, eeskätt bioloogia ja geograafia lahendamiseks, mis ahendaks noorsoo keskkonnateadlikkuse kujundamise sisulist haaret ja võimalusi.

Keskkonnahariduse elluviimisel võime orientiiriks pidada järgmisi didaktilisi põhimõtteid.

- Vastutava suhtumise kujundamine elukeskkonda. Pideva protsessina peab see haarama kõiki vanuseastmeid, õppeaineid ning õppe-, klassi- ja koolivälise töö valdkondi.
- Tadmiste, emotsioonide ja käitumise ühtsuse tagamine oma elukeskkonna kaitsmisel ja loomisel.
- Koduloolisuse, eluläheduse, järjepidevuse ning ainetevaheliste seoste põhimõtte järjekindel ja süsteemne rakendamine.
- Keskkonnaküsimustes lähemalt kaugemale, üksiku ja üldise, paikkondliku ja globaalse seostamisel õppe- ja kasvatustöö seisukohalt optimaalseima käsitlusviisi rakendamine.
- Sisulise ühtsuse kindlustamine õppetöö teoreetilise ja praktilise osa vahel.

Alljärgnevalt kavandame skemaatilise lähenemisviisi keskkonnaõpetuse ja -kasvatuse küsimuste kompleksile, selle sisulisele küljele ainevaldkondade ja üldistatuse eri tasemetega (tabel 1):

Eeltoodud tabelis on esitatud keskkonnahariduse olulisemad probleemid ja nende alusel kujundatavad suhtumised õppeainete tsüklite (loodusteaduslik, ühiskonna- ja humanitaarteaduslik) kaupa. Siinjuures tuleb märkida, et inimese keskkonnahariduslik ettevalmistus eeldab vastavasisulist õppe- ja kasvatustööd ka niisugustes õppeainetes, mis otseselt eelnimetatud tsüklitesse ei kuulu (näit kehakultuur, tööõpetus jt).

Inimese, looduse ja ühiskonna vaheliste suhete taustal võetakse tabelis esimesel tasandil vaatluse alla elukeskkonna probleemid «inimese — looduse», teisel tasandil «ühiskonna — loo-

duse» ning kolmandal «inimese — looduse — ühiskonna» vahekorrad aspektist. Esimesel ja teisel tasandil nähakse ette peamiselt objektide ja nähtuste kirjeldamist, eluprotsesside seletamist, kolmandal tasandil aga looduskasutuse olukorra ning tulevikuperspektiivide selgitamist.

Iga ainevalla, õppeaine, kursuse ning koolitöö eri loikude (õppetöö, klassi- ja kooliväline ning ühiskondlik töö) jaoks on tabelis esitatud probleemidest lähtuvalt võimalik välja tuua vastavalt õpilaste eale ja eelteadmistele mõisted, mis on tarvilikud omandada elukeskkonna mitmekülgseks tundmaõppimiseks ning sellesse õige suhtumise ja käitumisviisi kujunemiseks. Lähtuvalt tervikliku maailmapildi kujundamise taotlustest tuleb silmas pidada, et keskkonnamõistete diferentseeritud väljatöötamine ainetüklite kaupa ei välista võimalust neid omavahel kombineeritult siduda, eriti ainetüklitega kontaktsete või tsüklite piiridel olevate ainetega, kursuste jne õpetamisel.

Erinevaid vanuseastmeid arvestades on otsustavaks silmas pidada järgmisi orientiire.

Algklassides keskendada tähelepanu

- õpilaste emotsionaalsele rikastamisele;
- huvi äratamisele looduse vastu;
- praktiliste loodusvaatluste sooritamisele;
- tutvumisele looduskasutuse ja inimese tegevusega;
- tutvumisele keskkonnateguritega;
- looduse suhtes hoidva ja kaitsva suhtumise ning vastava käitumise kujunemisele;
- looduskeskkonnaga seonduvate eale- ja jõukohaste kohustuste täitmisele.

Keskastmes

- õppida tundma inimese, ühiskonna ja keskkonna seoseid kodukoha ja maailma ulatuses;
- tutvuda kohaliku ja maailma kultuuriga;
- tutvuda lähemalt eluga looduslikes ja kultuurkooslustes;
- kujundada looduskaitse sotsiaalseid põhihoiakuid;
- kujundada väärtussuhtumisi loodusega seotud ühiskondlikesse väärtustesse;
- keskkonnakaitse teadmiste ja oskuste praktiline rakendamine;
- keskkonnaalane kodu-uurimine.

Vanemas astmes (kui juba õpilaste mitmekülgsem ettevalmistus võimaldab paremini mõista protsesside olemust ja probleemide põhjus-tagajärg-seoseid)

- pöörata põhitähelepanu inimese rollile keskkonna kasutajana, loojana ja tuleviku prognoosijana;
- kujundada suhtumist loodusesse kultuuriväärtuste loomise ja säilitamise seisukohalt;
- kujundada suhtumist inimkonda ja loodusesse kui kõrgeimastesse väärtustesse;
- keskkonnakaitse teadmiste ja oskuste praktiline rakendamine;
- keskkonnakaitse kodu-uurimine.

Inimese suhete kujunemine teda ümbritseva keskkonnaga algab kodust, mistõttu kodul on erakordselt tähtis roll hilisemas suhtumiste kujunemise protsessis. Viimast peab eriti sihikindlalt ja järjepidevalt suunama astmelt astmele kool. Suhtumiste kujundamist looduskeskkonda noorem vanuseastmes on meie poolt käsitletud raamatus «Loodusesse suhtumiste kasvatamine I—IV klassis». (M. Rute, A. Valgma, Tallinn, ENSV HM, 1985. a) /11/.



JUHT. STIIL. MEETODID

Haridusökonoomika uuevas hetkeseisus

ELLEN SIIMASTE,
Eesti NSV Haridusministeeriumi plaani-
ja finantsvalitsuse juhataja

Elluviidavate ümberkujunduste eesmärk on tagada noorte õpetamise ja kasvatamise, kaadri ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise uus kvaliteet ning luua sellega vajalikud tingimused nõukogude ühiskonna sotsiaal-majandusliku ja vaimse progressi kiirendamiseks.

(NLKP Keskkomitee pleenumi otsusest «Kesk- ja kõrgkooli uutmiseist ning partei ülesannetest selle elluviimiseks».)

Haridusökonoomika kätkeb endas nii pikaajaliste hariduse arengu kontseptsioonide väljatöötamist kui ka haridusametuste majandamise päevaprobleeme. Hariduse arengu suunad ja tegelik majanduslik seisund igas riigis on alati vahetus sõltuvuses tema majanduslikust ja sotsiaalsest arengust, olemasolevatest võimalustest. Nendest tulenevad väljundid hariduse strateegiale ja taktikale. Et haridustsükkel on piisavalt pikk, vähemalt kolm viisaastakut, siis eeldaks see majanduse ja sotsiaalse arengu üldtendentide kavandamist veelgi pikemale ajavahemikule. Tavakohaselt langevad need meil kokku haridustsükliga, mistõttu hariduse valdkonnas esineb tihti muudatusi tulenevalt majandustegureist, ootamata eelmiste lõplikku käivitumist. Liigsagedased, vahel ka äärmuslikud muutused ei ole kasuks tulnud hariduse tervikarengule, kutsuvad esile pessimismi iga uue suhtes. Selliseid nähtusi on võimendanud ülemäärane tsentralism ressursside jaotamisel, hariduse juhtimise killustatus, haridusökonoomika kui üldökonoomika iseseisva koostisosana puudumine, majanduslike tegurite eiramine.

OLDHARIDUS PERSPEKTIIVIS

Eesti NSV õpetajate kongressil möödunud aasta märtsis analüüsi põhjalikult meie vabariigi üldhariduse seisundit ja tõdeti vajadust selle sisu muutmiseks hoopiski suuremal määral ja teiseval kujul, kui oli välja kuulutatud NLKP Keskkomitee 1984. a aprillipleenumil. Kongressijärgsed mõttetalgud õpetajaskonna, teadurite,

meie vabariigi üldsuse esindajate osavõtul pakkusid palju huvitavaid ideid hariduse sisu teisendamiseks, koorus ettepanek üldharidusliku kooli struktuuri muutmiseks, õppeplaani esialgne variant. Nende põhjal hakati tegema ökonoomilisi arvestusi, paika panema hariduse uutmise võimalusi, selle etapilisust. Võib öelda, et tänaseks on see tõttu palju selgem, kui suure ulatuses on eeldusi uuenduste alustamiseks.

Hariduse sisu muutmine on pikaajaline protsess ja kiiret resultaati ei saa näha. Üleliigse kiirustamisega kaasneksid jällegi vead, parem talitada eesti vanasõna järgi — enne mõtle, siis ütle. Ökonoomilistest kaalutlustest lähtuvalt osutus igati ennatlikuks palju ja ägedaid vaidlusi tekitanud üldkooli struktuuri variant $5+5+2$, kuigi see veidi muudetud variandis $4+(1)+(3+2)+2$, s.o viienda õppeaasta jätmisega üleminekuks põhiõpetajaga õpetamiselt ainete viisi õpetamisele, varasema diferentseerimisega ja väljunditega kutses andvatesse õppevormidesse oleks ennast täiesti õigustanud.

Koolistruktuuri muutmiseks oleksid kaasnenud täiendavad vajadused õpperuumide, õpetajate ja raha järele. Materiaalbaasi ja kaadri ettevalmistamine nõuab pikka aega ning teistegi vajaduste (õppekirjandus ja selle juurde kuuluvad muud vahendid, raha) puhul tuleb arvestada, kas ja millal meil selleks võimalusi leidub.

Vastalustatud õppeaja pikendamine 6aastaste laste õpetamisega, järkjärguline ja kuni sajandi lõpuni kestev üleminek klassi täituvusnormi vähendamisele, aga samuti muutused demograafilises situatsioonis eeldavad esmalt nendega kaasnevate vajaduste rahuldumist. Märgitud põhjustel tuleb näiteks mitmekordistada koolihoonete ehitusmahtusid XIII ja XIV viisaastakul. Senise 25 000—27 000 õpilaskoha asemel viisaastaku jooksul tuleks ehitada 55 000—70 000 õpilaskohta, kusjuures on silmas peetud, et linnakoolide algklassides ei tule üle minna ühevahetuselisele õppetööle. Muutuma peab koolihoone oma ruumide otstarbe ja paigutusega, mis suurendab tunduvalt ühe õpilaskoha maksumust ja nõuab veelgi rohkem raha. Täiendavaid summasid on vaja disproportsioonide kõrvaldamiseks hariduse finantseerimisel. Praegu veel riik ei suuda seda tagada.

Haridusele eraldatavate assigneeringute üldmaht (koos kulutustega kapitalmahutusteks, inventari soetamiseks ja hoonete kapitaalremondiks) võrreldes 1975. aastaga suurenes 1985. aastal 1,5kordseks, meie vabariigi eelarve üldmaht samal ajavahemikul kasvas 1,8 korda. Seega kahanes hariduskulude osakaal eelarve üldkuludest 15,4%lt 12,6%ni (1950. a oli see näiteks 23%). Hariduskulude struktuurilised muutused tulid sel ajavahemikul eriti kutsehariduse kasuks, tulenevalt süsteemi õpilaste arvu järsust kasvust. Kui vaadelda eraldi alg-, 8kl ja keskkoolile eraldatavaid vahendeid igapäevasteks ülalpidamiskuludeks, siis on need 1980. aastaga võrreldes kasvanud ligi 1,8 korda ning palgafondi suurenemine ennetab üldkulude kasvu.

Õpetajate palkade reguleerimine, kütuse ja muude materjalide kallinemine tõstis kulude mahtu, mis suurendas veelgi majandamiskulude mahajäämust. Ülalpidamiskuludest 83% kulub palgale ja selle lisandile (viimase arvel maksatakse haigustoetusi, pensione töötavatele pensionäridele), õppe-, majandus-, lähetus- ja muudeks kuludeks kokku jääb vaid 17%. Kõrghariduses on palga ja lisandi osakaal 3/5, kutset andvates õppeasutustes veelgi madalam. Palkadeks eraldatavate assigneeringute suur osakaal ja ennakaskv ei tähenda aga sugugi seda, et õpetajate palgad oleksid jõudnud järele teiste alade spetsialistide palkadele. 1987. a oli algklassiõpetaja keskmine palk 221 rubla ja vanema astme õpetaja 246 rubla kuus, 1985. a andmeil (1987. a kohta veel puuduvad, kuid siingi tuleb arvestada kasvutendentsiga) oli aga sovhoosi agronoomi ja zootehniku keskmine palk 320,5 rubla, ehitusinseneril 273,8 rubla ja tööstusinseneril 257,6 rubla. 1985. a kulutas riik alg-, 8kl ja keskkooli õpilase õpetamiseks (arvestamata kulutusi ehitusteks, hoonete remondiks ja sisustamiseks) 252 rubla (linnas 220 ja maal 367 rubla), kutsekeskkoolis 925 rubla ja tehnikumis 737 rubla, kõrgkoolis 1699 rubla aasta arvestuses. Seega suhe üliõpilase ülalpidamiskuludest on 6,7:1 üldhariduskooli õpilase kahjuks (koos kutset andva keskharidusega 4,1:1). UNESCO andmeil on see suhe samal ajal arenenud riikides 2,3:1 ja arengumaades 4,9:1.

1988. aastaks tõsteti kulunorme alg-, 8kl ja keskkoolide inventari soetamiseks 2,2 korda, mis absoluutsummas vastab nüüd iga-aastastele kuludele, sest siiani suutsid meie vabariigi valitsus ja kohalikud täitevkomiteed eraldada nendeks eesmärkideks täiendavalt raha juurde samapalju, kui oli normatiivne maht. Lisaks sellele saadi veel inventari soetamiseks aastas kuni 2,5 miljonit rubla šeffidelt. Arvestades inventari amortisatsiooni normijärgset väljavahetamise vajadust, katab uue normkulu maht vaid viiendiku. Siit järeldus, kui võrd ökonoomselt on tulnud alg-, 8kl ja keskkoolidel elada senini, mil tuleb arvestada ka materiaalbaasi eriti intensiivset kasutamistegurit. Ettevõtete üleviimisega enesefinantseerimisele pole neilt enam olulist abi loota.

Kõige sellega tuli arvestada ka hariduse sisu ümberkorraldamise juures. Õpilaste nädalakoormuse vähendamine, loomaks tingimusi Späevasele tööpäevale üleminekuks koos õppeaasta pikendamisega, annab teatavatel aastatel rahalistes ressurssides ökonoomiat. Johtuvalt ökonoomia tekkest tuleb hariduse sisu uuendamine viia etappidesse.

Algaastail, mil säästu ei teki, tuleb võimalikult vähe rakendada ümberkorraldusi, millega kaasneksid erilised kulutused. Niisiis jääb muutmata koolistruktuur, st 4+5+3, küll aga muudetakse 1988/89. õa klasside numeratsiooni. 4. klassis hakkavad õppima ainult need õpilased, kes alustasid 6aastaselt, 3aastase algtsükli järgi õppijad üleminekuperioodil näidatakse

1., 2. ja 3. klassis eraldi 4aastase tsükli järgi õppijatest murrujoonega ja 3. klassi lõpetamisel viiakse nad üle 5. klassi, teiste klasside õpilased tõstetakse eelseisval õppeaastal ühe numbriga võrra kõrgemasse ning algtsüklis kehtestatakse 1.—4. klass, keskastmeks 5.—9. klass ja keskkooliosaks 10.—12. klass.

1988/89. õppeaastast algab üleminek 1. klassis uuele (õigemini üsnagi vanale) õpetamismeetodile — üldõpetusele, ja sedagi osaliselt, kui võrd suudetakse selleks ette valmistada õpetajaid ja operatiivselt välja anda lisamaterjale — uusi programme, meetodilisi juhendeid jms. Loodame seda üleminekuks ja sellele järgnevat õpetamise sisu ümberkorraldust kiirendada sõltuvalt uue õppekirjanduse valmimisest ja selle kirjastamise viimist fondivahetuse tsükliksse.

Silmas pidades raha vähesust, **alustatakse osaliselt ka 1988/89. õa keskhariduse diferentseerimisega, s.o 1/3 piires keskkoolide 10. klasside üldarvust ning vastavate keskkoolide ja baaspõhikoolide 8. klasside koguarvust suunilusega humanitaar-, reaal-, ökoloogilisele ja rakenduslik-tehnilisele harule.** Ülejäänud keskkoolide 10. klassid ning kõikide keskkoolide 11. ja 12. klassid jätkavad töötamist senise õppetöö korralduse järgi.

Haruharidust ei tule vaadata kui süvaõppe laiendamist. Haruhariduse õppeplaanid määravad kindlaks ühtede ainete suurendatud osakaalu teiste ainete arvel, sellele lisandub õpilaste soovikohane õppeplaaniväliste ainete või olemasolevate ainete suurema tundide arvuga õppimine. Esialgu on seda kavandatud 3 tunni ulatuses nädalas neis 10. klassides, kus hakatakse rakendama haruhariduse õppeplani. Et õppeplani iga tunni taga on kindel summa raha, siis koolid lausa oma äranägemist mõõda talitada ei saa, juhinduda tuleb õppeplani märkustega lubatust.

Tuginedes spetsialistide osakaalule rahvamajanduses, peaksid harude vahekorrad meie vabariigis välja kujunema järgmiselt: humanitaar- ja reaalaru — 30%, rakenduslik-tehniline ja ökoloogiline haru — 20% vastuvõtust 10. klassi. Regiooniti need suhted võivad ja teatavates kohtades peavadki olema sellest erinevad. Mis puudutab kolmandikku 8. klassidest, siis neis võimaldatakse valikõppe lähtuvalt piirkonna keskkooli harust, kus fakultatiivtundide asemel 2 tunni ulatuses, 25 ja enama õpilasega klassides aga 4 tunni ulatuses avardatakse valikut suurendamata õpilase nädalakoormust. Keskkoolis, kus on mitu paralleelklassi, võivad need vajadusel jaguneda eriharudeks, suuremates linnades on soovitatav keskkoolide jagunemine harude viisi.

Haruhariduse täiustamist ja Eesti NSV ühtluskooli lõplikku kujundamist tuleb jätkata teisel etapil, pärast 1992. aastat, kuid see ei tähenda, et ühtluskooli moodustamise elementidega ei võiks alustada kohe. Kirjeldatud uuendused hõlmavad ka meie vabariigi vene õppekeelega kooli. Tulevane 5. klass ei kasva välja puhtalt algklassiks, vaid jääb puhvri rolli alg- ja keskastme vahele, kus võidakse vastavalt tegelikele

vajadustele ja tingimustele rakendada üht õpetajat või aineti õpetamist. Selleks ei hakata algklasside õpetajaid eraldi ette valmistama ega suurendata ka nende ettevalmistust, mida nõuaks 5. klass puhta algklassina.

Meie vabariigi majanduse ja sotsiaalse arengu vajadustest lähtuvalt jääb tasakaalustatud hariduse arengu suunamine tulevase **ühtse juhtimisorgani — hariduskomitee** — kompetentsi, hariduse sisu uutmiseks ja organisatsioonilise tegevuse korraldamiseks on loodud ajutine teaduslik-metoodiline keskus, algselt Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kateedrina, kuid vahetu allumisega hariduskomiteele.

Hariduskomitee funktsioonidesse jäävad peale iga liiki hariduse üldjuhtimise haridusökonoomika sõlmprobleemid: riiklike tellimuste vormistamine haridusasutuste materiaalbaasi tugevdamiseks, raha jaotuse kohta ettepanekute tegemine, vahakordade määramine õppeasutuste tüüpide, õpetatavate erialade ja õppevormide vahel, majandustegevuse üldjuhtimine.

MAJANDAMISE UUTMISE PÄEVAPROBLEEMID

NLKP Keskkomitee 1987. a juunipleenumil märgiti ära vajadus täiustada eelarvelist planeerimist. Meie vabariigis kavandati kohe üldharidusasutuste tagasiviimine iseseisvatele alaeelarvetele, lihtsustati nende koostamise korda. Koondalaeelarvete tingimustes ja kulutuste tegemisel tsentraliseeritult haridusosakonna poolt vabanesisid haridusasutuste juhid kohustusest otstarbekalt majandada. Vastutus kulutuste õigsuse eest läks kahasse haridusosakonnaga, peasüüdlaseks ka asutuste «pattude» eest loeti osakonda.

Eespool toodust nähtus, et kui raha pidevalt nappis, siis selle vähesust kompenseeriti lubadustega, et kulutuste tegemisel ei ole see takistuseks: hankige, tehke kulutusi, rahas pole probleem. Nii viisi kuhjusid aasta lõppu suured ülekulud, mille põhjendamiseks, katmiseks ja vormistamiseks kulutati tohutult aega ning paberit. Iga eelarveaasta tegelikud kulud ületasid tunduvalt kinnitatud eelarve. See oli ka aeg, mil täitevkomiteedel jätkus vabu vahendeid, mida enam ei saa lugeda iseloomulikuks praegu. Selline raha kasutamise poliitika ja aasta lõpus kasutamata raha jääkide sulgemine viis tihti ebamajanduslikkusele, osteti asju lihtsalt raha ärakulutamiseks, tõestati lahkesti tehtud töid, mille mahtudes oli palju «õhku» juurdekirjutuste näol, soetati materjalide varusid n-ö igaks juhuks jne. Küllap oleksid kulutused olnud veelgi suuremad lisaassigneeringute näol, kui oleks olnud võimalusi materiaalsete väärtuste saamiseks limiidivabalt.

Haridusosakonna ökonoomikalüli nõrkus võimaldas ühtedel saada eeliseid teiste mahajäämuse süvendamise arvel. Kannatas majandusarhitus, aga samuti töö- ja õpilaskollektiivide kasvatamine ökonoomsuse vaimus. Sellisele ebamajanduslikkusele tegi lõpu NSV Liidu Rahandusministeeriumi poolt 7. 12. 87 kehtestatud kord.

Uue korra kohaselt jäetakse jooksval aastal kasutamata vahendid asutuse kasutusse antud tegevusnäitajate täitmise korral, välja arvatud kokkuvõtte tootlustamiskuludes. Millised on tegevusnäitajad, mis on aluseks säästetud vahendite ulatuse kindlaksmääramisele? Üldhariduskoolide jaoks on see klassikomplektide arv, õpilaste arv pikapäevarühmades, kooli-internaadis, õhtukoolides õpilaste arv, koolieelsetes lasteasutustes laste arv, koolivälistes asutustes ringide ja treeningurühmade arv. Asutuse kätte ei jäeta säästu, mis on saavutatud: 1) asutuse avamise tähtaegadest mittekinnipidamise või laiendamise ja võrgunäitajate mittetäitmise tõttu; 2) asutuse profiili või töökorralduse muutmise; 3) eelarvest aasta jooksul lisasummade eraldamise tõttu, kui need ei ole seotud asutuse tegevusnäitajate suurendamisega ega tulene valitsuse eriotstustest; 4) koosseisudistsipliini rikkumise või alaeelarves valede normide ja normatiivide kasutamise teel.

Säästusummasid vähendab ka asutuses aastavahetusteks jäänud ülenormatiivsete varude väärtus. Normatiivid on kehtestanud vabariigi valitsus materjalide liikide viisi kuudes: kütusele 6 kuud, remondimaterjalidele 3 kuud, majandusmaterjalidele 3 kuud, õmblusmaterjalidele 1 kuu, toiduainetele 21 päeva. Varu normatiiv rahalises väärtuses saadakse aastakulu jagamise teel 12ga ja saadud tulemust korrutades kuude arvuga normatiivi järgi.

Ülaltoodud kitsendused kohustavad asutusi senisest hoolikamale majandamisele, milles osaleks kogu töökollektiiv. Säästetud vahendite kasutamise sihti ei määra administratsioon, vaid töökollektiiv oma otsusega. Säästetud raha kasutamiseks on asutuse töökollektiivil laialdased õigused. Kindlat vahet tuleb teha palgafondi ja teiste kuluartiklite säästu vahel. Palgafondi säästu kasutatakse ainult premeerimiseks, materiaalseks abiks ja seadusega lubatud palgalisanditeks. Premeerimisel tuleb juhendada haridustöötajate premeerimismäärustikust, mis on avaldatud palgajuhendis. Asutuste juhtide premeerimise sama säästu arvel otsustab kõrgemalseisev organ. Materiaalset abi antakse tasuliste tuusikute osaliseks hüvitamiseks (sõltuvalt maksumusest ka täielikuks hüvitamiseks). Asutuse palgafondi säästus ei kuulu arvamisele kõrgemalseisvate organite preemiafondi.

Tegevusnäitajate täitmata jätmisest tulenevat palgafondi säästu on haridusosakonnal õigus ümber jaotada asutuste vahel ülekulude katteks seal, kus objektiivsetest põhjustest lähtuvalt tegevusnäitajad kujunesid plaanitust suuremaks, palgafondi täpsustamiseks seoses keskmise palgamäära suurenemisega, sõltuvalt tööstaaži kasvust võrreldes eelarves planeerituga, õpetajate vabastamisega põhitööst keskmise palga säilitamisega seaduses ettenähtud juhtudel ja teistel analoogsetel juhtudel. Haridusosakondadel tuleb lõpuks hakata eraldi planeerima palgafondi

õpetajatele ja teistele pedagoogidele lisatasude maksimiseks sõltuvalt atesteerimise tulemustest, nagu see nähti ette NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ministrite Nõukogu ja ÜAÜKni 12. 04. 84 määrusega nr 318, reserveerides juba makstava summa ja lubatud 3% vahe enda juures § 3 all.

Teiste kuluartiklite säästusummade kasutamiseks praktiliselt piiranguid ei ole. Neid võib suunata asutustes töö- ja olmetingimuste parandamiseks, sööklatoidu odavamiseks (mõeldud töötajatele), töötajate ja nende perekonnaliikmete puhkuse korraldamiseks, elamuehituse osamaksude tasumiseks ja muudeks sotsiaalseteks vajadusteks, kõigiks asutuse põhi-tegevusega seotud kuludeks: hoonete ja ehitiste ülalpidamiskuludeks, kapitaalremondiks, maa-ala heakorramiseks, suvel lastele tervistavate ürituste korraldamiseks ja teisteks vajadusteks. Eraldi tuleb käsitleda koolikohustuse fondi vahendite kasutamist. Seda pole lubatud kulutada kooli huvides, sest selle arvel tuleb anda ainelist või rahalist abi õpilastele, kes on pärit lasterikastest ja materiaalselt vähemkindlustatud perekondadest, kus kuni 16 a vanust kolme last kasvatab üks vanematest või laps on eestkostel. Koolikohustuse fondi arvel jätkatakse toitja-kaotaja pensioni maksmist keskkooliõpilastele, kes on saanud 18aastaseks. Koolikohustuse fondi komisjon võib otsustada abistamise sularahas, kui on veendunud lapsevanemate ausas suhtumises oma laste kasvatamisel. Piima normaliseerimise tuludest eraldatud vahendite kasutamise kord on endine.

Uus majandamissituatsioon esitab **kõrgendatud nõuded eelarvelisele planeerimisele**, selle täpsusele, kulude õigele jaotamisele asutuste tüüpide ja konkreetsete asutuste vahel, palju asjalikumaks peab muutuma analüüsiv tegevus, tihenema koostöö haridusosakonna ökonomistide ja asutuste juhtide vahel. Asutuste juhatajatel tuleb säilitada mõistev suhtumine riiklikesse võimalustesse, haridusosakonnal aga selgitada summade eraldamise tehnoloogiat vältimaks asjatuid arusaamatusi. Summade kasutamise analüüsimisel on vaja eristada kulutused, mis ei sõltu otseselt asutuse tegevuse(tu)sest. Haridusosakondadel on õigus reserveerida osa inventari soetamise summasid, peamiselt üle kehtivate normide või täitevkomiteedelt saadud vahendid, uute õppe-, spordi- ja mänguvahendite väljastamiseks, mida toodetakse vabariigis ühekordsete partiidena vastavuses programmi-nõuetega. Soovitav on reserveerimist rakendada ka kapitaalremondi vahendite suhtes, kui eelarve kinnitamise hetkeks ei ole selge ehitusorganisatsiooniga kindlustatus. Reserveeritud vahenditest kulutuste katmist ei võrdsustata eelarvest aasta jooksul lisasummade eraldamisega.

Eelarvest aasta jooksul täiendavalt eraldatud vahendeid võib lugeda üksikjuhtudel ka sellisteks, mis ei mõjusta asutuse säästusummat. See on eesmärkideks, kus vajadus ei ole tulenenud ei haridusasutuse enese ega tema juhtorgani tegevusest, näiteks osavõtuks üleliidulistest üri-

tustest, kus selle ürituse korraldamise juhendi kohaselt teatavaid kulusid peab kandma osaleja ise (üldjuhul on sinna lähetajad vabariiklikud organid, kes hüvitavad kulutused), või osavõtuks üld- ja koolinoorte laulupidudest jt. Haridus-asutuste juhtorganitel ei ole õigust aasta jooksul vähendada eelarvemahte ilma asutuse juhiga kooskõlastamata, kui vähendused ei ole seotud põhjustega, mis piiravad ka säästusummat, kuigi neile on antud õigus teha muudatusi hariduskuludeks kinnitatud eelarveliste assigneeringute piires, arvestamata eelarve klassifikatsiooni jaotust paragrahvide ja artiklite viisi (varem rahandusorganite pädevus).

Õldhariduse finantsmajanduslik seisund ei loo eeldusi suurtele säästusummadele, kuid nende olemasolul ei kuulu asutuse järgmise aasta summa selle võrra vähendamisele. Et säästetud vahendid ei läheks segi jooksva aasta summadega, kantakse need panga teisele jooksvale kontole ja raamatupidamises peetakse nende kohta eraldi arvestust.

Lisaks eelarvesummade säästu kasutamise-õigsusele on NSV Liidu Haridusministeerium andnud haridusasutustele **täiendavaid õigusi töötajate tööle vormistamisel ja töö eest tasustamisel**. Pedagoogide tööle võtmine ja töölt vabastamine on alates 1988. aastast üle antud haridusosakondadel asutustele. Erandiks on asutuse juht, tema asetäitjad, klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaatorid ja vanempioneerijuhid, keda kinnitab ametisse juhtorgan. Asutusele on antud õigus välja valida nende kandidaadid. Haridusasutustel on lubatud teha konkreetsetest oludest lähtuvalt muudatusi tööliste, teenistujate ja abiteeninduspersonalikoosseisukoostuste arvus asutusele tüüpkoosseisudega kindlaksmääratud sama kategooria töötajate üldarvu ja nende palgafondi piires. Kõrgemapalgaliste koosseisukoostuste arvu suuren-damisel tuleb silmas pidada selle katteks väiksemapalgaliste koosseisukoostuste vähendamist suuremal arvul, säilitades tasakaalu palgafondis. See ei laiene juhtivatele töötajatele, kelle arv ja ülalpidamiskulud on limiteeritud.

Tööliste ja abiteeninduspersonalikoosseisukoostuste arvul, komplekteerimata ametikohti ettenähtud ulatuses, võib ajutiselt tööle võtta uue õppeaasta ettevalmistamise ajaks kvalifitseeritud töötajaid, keda koosseisunimestik ette ei näe (näiteks kunstnik, insener), tasustades nende töö haridustöötajate palga arutamise juhendis toodud ametipalkade järgi. Peale selle saab sõlmida lepinguid üksikute, väikesemahuliste ja lühiajaliste tööde täitmiseks isikutega väljastpoolt asutust, kui asutuse koosseisus olevate ametikohtade tööfunktsioonidesse sellised tööd ei kuulu. Lepinguid võib sõlmida üldpalgafondi säästu arvel, st säästu selleks otstarbeks tuleb kavandada. Lepingute sõlmimisel näidatakse töö nimetus, selle maht ja tasustamise alus ning kõik vajalikud isikuandmed töö täitja kohta. Töö tasustamisel võidakse rakendada töö iseloomule vastavaid mis tahes majandusharu töönorme, -hindeid või ameti-

palkadest tuletatud (haridussüsteemis selliste puudumisel) tunnitasmäärasid. Kõiki eespool toodud õigusi kasutades tuleb rangelt järgida kinnitatud palgafondi.

Peale eelmainitud õiguste lubas Eesti NSV Ministrite Nõukogu oma 22. 09. 87 korraldusega nr 384k haridusametustel koondada koosseisunimestikus ettenähtud ametikohti ja sellest saadud palgafondi säästu arvel kehtestada töolistele ja abiteeninduspersonalile, ka asutuse majandusjuhtidele, palgalisand 50% ulatuses põhiametipalgast tööülesannete eeskujuliku täitmise eest. Rakendades seadusega lubatud kohakaaslust, lisatasu ametikaasluse või töömahu suurendamise eest ja palgalisandit on võimalik hea töötaja töötasu tõsta kuni 2,3kordseks (koristajal näiteks 70 rubla asemel 161 rubla kuus), sest need vormid eksisteerivad kõik iseseisvalt ega sõltu üksteisest. Unustada ei või ainult seda, et kohakaaslusega normaaltööaeg pikeneb, teistel juhtudel mitte. Palgalisand ja lisatasu ametikaasluse (töömahu suurendamise) eest võetakse arvesse puhkusetasude ja haigusloetuse arvutamisel. Palgalisandil ja lisatasul ametikaasluse eest ei pea olema alatine iseloom, töö kvaliteedi halvenemisel võidakse seda vähendada või hoopiski tühistada ja koondatud ametikohti taastada. Ametikohtade koondamine asutusesiseselt ei anna õigust kõrgemalseisvale organile koosseisunimestiku vähendamiseks, eelarve täitmise aruannetes palgalisandiks ja lisatasudeks makstav töötasu arvatakse koosseisuüksuste täitmiseks.

Täiskasvanud töäjõu puudumisel on lubatud haridusametustes palgata tööle kooliõpilasi alates 15. eluaastast individuaalse töölepingu alusel 0,5 koormusega abiteeninduspersonaliga ja õppe-abipersonali ametikohtadele, ühitades õpitöö palgalise tööga. Ühiskonnakasuliku tootva töö raames võib kaasata õpilasi tööle kooli heaks õpilasbrigaadidena, kuhu võivad kuuluda ka nooremad õpilased, kui täidetav töö on neile jõukohane. Õpilasbrigaade vormistatakse ametikohtadele üldkehtiva korra kohaselt (vormistades käskkirjaga, kandes tööaja arvestustabelisse, palgalehele), kuid töötasu kantakse üle kollektiivseks kasutamiseks erivahendite arvele. Väljateenitud töötasu, õpilaste korraldatud peoõhtute sissetuleku, vanapaberi realiseerimisest saadud tulu edasise kasutamise sihi otsustavad õpilasorganisatsioonid. Neid vahendeid võivad õpilased kulutada ekskursioonide, matkade, lõpuõhtute, suvapäevade organiseerimiseks ja teisteks üritusteks vastavuses erivahendite kasutamise korraga.

Kuidas säästa palgafondi, on iga asutuse sisetöö korralduse tulemus väljaspool õppe- ja kasvatustööd. Sel eesmärgil pole lubatud jätta ära õppetunde või lapsi järelevalveta. Säästa on küll võimalik, kui ühiskonnakasuliku tootva töö juhendajaid tasustada vastavalt tehtud tööle. Eelarveliste vahendite säästu muude kulude osas aitavad kasvatada erivahendid, mis saadakse ruumide ja rajatiste üürist. Erivahendite kasutamise korda ei ole muudetud,

üürilude jääke aastavahetusel üldjuhul ei säilitata. Välistatud ei ole abi saamine isemajandavatel ettevõtetelt. Kehtima hakanud riikliku ettevõtte seaduse § 13 punkt 7 järgi aitavad nad aktiivselt kaasa koolide ja õppeasutuste töö efektiivsusele ning võivad neid üritusi finantseerida omavahendite arvelt. Lisaks sellele võivad nad tasuta üle anda inventari ja teisi materiaalseid väärtusi, pole välistatud ka raha ülekandmine koolide materiaalbaasi tugevdamiseks, kui seda peab vajalikuks ettevõtte töökollektiiv.

Šeflusabi efektiivsus sõltub nüüd suuresti kahe töökollektiivi omavahelistest suhetest, kooli vajaduste oskuslikust põhjendamisest ja planeerimisest. Kui sõlmitakse kahepoolseid lepinguid, siis edaspidi peaksid need olema koostatud 5 aastaks, nii nagu toimub ettevõtete töö ja vahendite planeerimine. Šeflusabi võib olla lülitatud kollektiivlepingutesse, mis sõlmitakse ettevõtte administratsiooni ja töökollektiivi vahel. Riikliku ettevõtte seadus ei luba sekkumist ülaltpoolt.

Haridusametuste juhtide õiguste laiendamine ei too endaga kaasa majandustegevuse lihtsustamist, vaid avardab tegevusvälja. Muutused majandamises mainitud kujul on üleminekuetapiks radikaalsematele. Mõningane iseseisvus võimaldab meil saada oskusi ja kogemusi, et olla valmis veelgi suuremateks, psühholoogilist laadi ümberkorraldusteks, kas või näiteks pedagoogide palga suuruse määramiseks sõltuvalt tema tööpanusest, haritusest. Reglementeeritused jäävad kehtima seni, kuni riigi majanduslik seisund ei võimalda tunduvalt suurendada hariduse finantseerimist, kui ei piisa esmatarbekaupu. Sellises situatsioonis teatava nomenklatuuri ulatuses ettevõtete ja asutuste üleviimine hulgikaubandusele ilma fondieraldusteta on veelgi rängemini halvanud väikeste asutuste majandustegevust, suurendanud aja- ja närvikulu. Johtuvalt sellest **ei saa likvideerida haridusosakonna kui vahendaja rolli**, pealegi, kui meile ainuomaste hangetega (õppevahendid, õpikud, erimööbel) ei hakka praegustes majandustingimustes tegelema ükski teine organ. Raamatupidamise spetsialistide puudumise tõttu ei saa otstarbekaks lugeda tsentraliseeritud arvestuse lõpetamist. Küll aga kontekstis kogu hariduse juhtimise skeemi ümberkorraldamisega vajab muutmist majandusosakondade ja keskraamatupidamiste töökorraldus nende funktsioonide ühitamise teel tõhustamaks abistavat rolli.

Laste-organisatsioon lastepäraseks

VEIKKO RAAGMETS,
Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte
Palee direktor

On vaja uuendada pioneeritöö sisu, muuta see lapsi köitvaks ja nende arengule kasutoovaks.

(NLKP Keskkomitee pleenumi otsusest «Kesk- ja kõrgkooli uutmisest ning partei ülesannetest selle elluviimisel».)

Juba mõni aeg tagasi võis tähele panna, et meie lasteorganisatsioonis — pioneerorganisatsioonis — on midagi liimist lahti (nii nagu kogu riigiski). Ometi püüti teha nagu, et midagi hullu pole (nii nagu kogu riigiski). Rakendati uusi töövorme, hüüti uusi loosungeid, alustati uusi aktsioone (nii nagu kogu riigiski) ja loodeti, et kõik läheb järjest paremaks.

Üleliidulises pioneerorganisatsioonis tekkis tõrge Artekis IX üleliidulisel kokkutulekul (septembris 1987). Artekki kogunenud lapsed ütlesid vastu kõiki ootusi, väljaspool kokkulepitud stsenaariumi välja, et asjad pioneerorganisatsioonis on väga halvad. Vastuseis oli nii ootamatu, et organisatsiooni täiskasvanutest juhid eslotsa lausa tummaks jäid. Kui esimene ehmatus üle, võeti vastu otsus, et kui asjad halvad, tuleb hakata vigu parandama. Väga õige otsus, ainult et siin on üks suur küsimärk — kuidas seda teha?

Allakirjutanu arvates ei ole paanikaks põhjust, sest kõik on kulgenud loodusseadustele vastavalt. Kehtib ju universaalne reegel: selleks et asi hakkaks nihkuma paremuse poole, peame kõigepealt olulisi vigu taipama. Praegu tuleb lihtsalt väga rahulikult, ilma paanikata leida vastus küsimusele «kuidas teha?». Et tegemist on juhtimisprotsessiga (lasteorganisatsiooni juhtimine), tuleb kinni pidada vastavatest mängureeglitest. Juhtimisprotsessi esimene etapp on alati **informatsiooni kogumine**. Pole midagi rumalamat, kui rakendada juhttoimeid, olukorda põhjalikult tundmata.

Seega oli 25. veebruaril TPKPs toimunud mõttetalgute peamine eesmärk koguda täiendavat informatsiooni.

Talgutel osalesid õpilaste, pioneerijuhtide (nii algajate kui staažikate), pioneeritöö meetodikute ja ajakirjanike («Säde», «Pio-

neer», «Nõukogude Õpetaja») esindajad, kokku ligemale poolsada inimest. Mõttevahetust aitasid läbi viia TPKP meetodikaosakonna töötajad. Terve päeva mõtlesid kaasa meie vabariigi pioneerorganisatsiooni juhid Urmas Laanem, Tiina Tšatšua, Milvi Israel. Töövormidena kasutasime põhiliselt rühma- (probleemide ning seisukohtade formuleerimine, hinnangud vastandite skaalal), aga ka individuaalset tööd (probleemide teravuse hindamine).

KRIISI TUNNUSED

Kõigepealt pidid eksperdid (kollektiivne mõistus) vastama küsimusele, kas ka Eestis võib täheldada seisakut pioneerorganisatsiooni tegemistes (IX kokkutulek juhtis ju tähelepanu kriisilukorrale üleliidulises organisatsioonis), kui jaa, siis mille põhjal võib sellise järelduse teha.

Eksperdid sõnastasid järgmised kriisi tunnused (suvalises järjekorras):

- pioneerorganisatsioon on kaotanud laste hulgas populaarsuse;
- 6. ja 7. kl õpilased lausa häbenevad olla pioneer;
- lapsed ei taha koondustest osa võtta, eriti poisid;
- lapsed ei taha kanda kaelarätti ja muud sümboolikat;
- vähenenud on vanemate sõprade (komso-moli-, partei-, nõukogude organid jt) huvi lasteorganisatsiooni vastu.

Seejärel hindasid eksperdid kriisi sügavust järgmise skaala abil:

Kõik on korras	5	4	3	2	1	Kriis on sügav
----------------	---	---	---	---	---	----------------

Andsime endale täielikult aru, et selline hindamine on väga üldistav, kooliti kujuneks pilt ju äärmiselt erinev: mõnedes on asjad korras, teistes aga pioneeritöö täiesti soikunud. Ülesandeks jäi hinnata, kas olukord meie vabariigi pioneerorganisatsioonis tervikuna on all- või ülalpool keskmist.

Arvamuste keskmiseks kujunes 2,1 palli, kusjuures meetodikud ja ajakirjanikud andsid kõige kõrgema hinde (2,5 ja 2,4), õpilased seevastu kõige madalama (1,5).

KRIISI PÕHJUSED

Nüüd asusime väga tähtsa ülesande juurde — tuli sõnastada kriisi põhjused. Tähtsa seetõttu, et pole võimalik võidelda tagajärgedega, tundmata põhjusi.

Eksperdid sõnastasid ligi 30 põhjust, miks meie lasteorganisatsiooni käsi nii halvasti on käinud. Seejärel kujundati individuaalsel hindamisel pingerida:

1. Kriis üleliidulises pioneerorganisatsioonis.
2. Keskuse senine range hoiak, et kõik NSV Liidu 20 miljonit pioneeri pidid tegema alati kõiki asju ühtemoodi, ühel ajal ja ühesuguse röömuga.
3. Organisatsiooni töövormid (samuti sümbolika ja rituaalid) on aegunud.
4. Puudub kontseptsioon (üldine ettekujutus, milline peaks olema ja miks just selline) ja

strateegia (millises suunas tuleks liikuda ning millise seisundini jõuda).

5. Materiaalbaas väga nõrk.

6. Vanempioneerijuhite stimuleerimine (nii materiaalne kui moraalne) on nõrk, mistõttu on langenud kõige tähtsama lüli tegutsemis-motivatsioon.

7. Ühiskond ei ole väärtustanud lasteorganisaatsiooni, ei oska hinnata selle suurt tähtsust tulevase kodaniku kasvatamisel.

8. Organisaatsioon ei ole lastepärane, ei arvesta vanust, sugu, isiksust, kopeerib täiskasvanute organisaatsiooni.

9. Demokraatia organisaatsioonis on olnud näiline, võimalus omaalgatuseks ja isemõtle-miseks on tegelikult puudunud.

Loetletud põhjused on peamised, mis ekspertide arvates viisid kriisi tulemusel tagajärgedeni, millest eespool juttu oli. Nagu lihtne taibata, on nimetatud põhjustel veel omad sügavamad põhjused, nii nagu iga tagajärg võib olla põhjuseks palju suurematele tagajärgedele.

Kõiki põhjuseid kõrvaldada pole meie võimuses, seega siis püüdkem mõelda, mida saab teha praegu siin Eestimaal, meie lasteorganisaatsiooni elujõu taastamiseks. Ilmselt tuleks alustada sellest, et püüda kirjeldada, millisena me oma lasteorganisaatsiooni sooviksime näha. See oligi ekspertide järgmine ülesanne.

KONTSEPTSIOON

Kõigepealt rääkisime selgeks küsimuse, kas meie lasteorganisaatsioon peaks olema vahend või eesmärk.

Organisaatsioon on eesmärk omaette siis, kui ta luuakse vaid selleks, et ta lihtsalt peab olema (teistel ju on, ega meie viletsamad ole) ning kogu tegutsemisind läheb organisaatsiooni hingesse hoidmisele. Kui organisaatsiooni kaasabil tahetakse jõuda mingite kõrgete eesmärkideni (näiteks harmooniliselt arenenud isiksus), siis on ta vahend.

Ekspertide üksmeelne arvamus oli, et meie lasteorganisaatsioon peab olema vahend (teiste hulgas) isiksuse arenguprotsessi (kui ise-reguleeruva protsessi) mõjutamiseks ühiskonnale vajalikus suunas (lähtudes organisaatsioonile omastest võimalustest).

Kui kirjeldada isiksuse arenguprotsessi väljundit (produkti) mingil ajahetkel (näiteks kooli lõpetamise hetkel), võiks nimetada isiksuse järgmisi karakteristikuid: teadmised, oskused (sealhulgas ka organiseerimisest ja juhtimisest); loovus; väärtushinnangud; isiksuseomadused; kehaline areng; väljaarendatud erivõimed; tolerantsus jne, jne.

Ekspertide arvates on lasteorganisaatsioonil (kui vahendil) paremad võimalused võrreldes teistega (kodu, pedagoogid, sõbrad, kooliväliline asutus jne) kaasa rääkida eelkõige väärtushinnangute ning organiseerimis- ja juhtimisalaste teadmiste, oskuste ja vilumuste arendamisel.

TRÜ ajakirjanduse kateedri dotsent Peeter Vihalemm ütleb selle aasta «Vikerkaare»

esimeses numbris: «Komsomoli poliitiline tähendus seisneb selles, et ta annab ellu-astuvale põlvkonnale ühiskondlikust elust osavõtu kogemuse. See kogemus paikneb minu meelest kahe pooluse vahel — komsomol on kas demokraatia või bürokraatia kool.» Omalt poolt lisan, et minu arvates kehtib see täiel määral ka pioneeriorganisaatsiooni kohta.

Meie lasteorganisaatsiooni portreed edasi joonistades kasutasime järgmist metoodikat: sõnastasime 12 mõistete paari, mis võiksid ühte organisaatsiooni ieloomustada (neid on kindlasti palju enam, seekord me ei suutnud litsat rohkem välja mõelda) ning siis määratlesid eksperdid punkti kahe vastandliku seisundi vahel skaalal.

	enam-	enam-			
	vähem	vähem			
täielikult	2	1	0	1	2
			nii		täielikult
			ja		
			naa		

Niisiis Eesti lasteorganisaatsioon peaks olema:

1. Vabatahtlik — kohustuslik.

Siin olid kõik eksperdid täiesti ühisel arvamusel — täielikult vabatahtlik.

2. Massiline — eliitseltskonnale.

Arvamus kaldus 0,6 palli massilisuse poole, ajakirjanikud pakkusid määratluse: «Kõik võivad kuuluda, kõik ei pea kuuluma.» Õpilased arvasid, et lapsed peaksid ise valima, keda võtta, keda mitte.

3. Tsentrumile alluv — isetegutsev.

Arvamus kaldus 0,4 palli isetegemise poole.

4. Üldist nägu — oma nägu.

See oli teine kord, kus kõigi arvamusel täpselt ühte langesid, nimelt 2 palli oma näo kasuks.

Seega ollakse arvamusel, et meie vabariigi lasteorganisaatsioon peaks olema täielikult oma nägu, võrreldes üleliidulisega. Ent kas see Moskva pioneeriülemustele meeldib? Mõelgem selle peale, mis põhjusel peaks Eestimaa lasteorganisaatsioon meeldima veel kellelegi peale meie oma laste.

Alles siis saab organisaatsioon hakata funktsioneerima vahendina, kui ta on lastele vastuvõetav. Laste mõttelaad on aga suure riigi eri piirkondades väga erinev. Peale selle on teada, et iga süsteemi alasüsteemide eripära ainult tõstab süsteemi elujõulisust, mitte ei kahanda seda.

5. Jäiga struktuuriga — paindliku struktuuriga.

Paindlik struktuur arvati etem olevat (1,2 palli paindliku kasuks) ja kindlasti ka on.

6. Täiskasvanute juhitud — laste juhitud. Üldine arvamus kaldus veidike laste poole (0,5 palli), õpilaste arvamus oli 1,0 palli laste omavalitsuse kasuks.

7. Tsentrumi ideid võimendav — omi ideid pakkuv.

Siin läks 1,4 palli «omaenese tarkusele».

Kommentaariks nii palju, et seni oli üleliidulise pioneeriorganisaatsiooni tegevus rajatud täielikult käsutäitmisele, mida Moskvas välja mõeldi, seda tuli hakata allpool kohe

hoogsasti propageerima ja kasutama, iga-sugune isemõtlemine püüti kindlates raamides hoida.

Siinkohal üks näide. Kui 5 aastat tagasi nn marsi uus programm alla tuli (IX kokkutulekul tunnistati see kõlbmatuks), arvati meie PONi büroos, et asjal on bürokraatia maik juures ning püüti seda kohandada oma-moodi nii palju kui sai. Läks mõni aeg mööda ning saabus «kõrge ülemus» olukorraga tutvuma. Kui ta avastas meie põikpäise kombe iselaadi mõelda, sai ta väga pahaseks ja käskis asjad korda teha. Et aga tollaegsed pioneeri-organisatsiooni juhid ei tahtnud ülemustega pahuksisse minna, anti kohe uued päevakäsud ning varsti võis raporteerida, et puudused on kõrvaldatud.

Jällegi üldtuntud tõde, et eriarvamuste rohkus tuleb alati asjale kasuks — on, mille hulgast parim välja otsida. Seetõttu peame suutma jääda oma arvamuse juurde, loomulikult siis, kui tunneme ennast kompetentsena midagi arvama (liigne põikpäisus võib ainult endale häda kaela tuua).

8. Enda jaoks tegutsev — ühiskonna jaoks tegutsev.

Siin jäi seis kõige enam «fifti-fifti», seega peaks lasteorganisatsioon oma tegevust nii sättima, et oleks kasulik ühiskonnale, aga ka arendav ja õpetlik oma liikmetele.

9. Ideeliselt karastav — üldiselt arendav. Üldiselt on väga levinud arvamus, et pioneeri-organisatsioon kui poliitiline organisatsioon peab kujundama eelkõige ürituse eest ustavaid võitlejaid. See, kelle vastu, kuidas ja milliste vahenditega võidelda, ei oma sageli tähtsust — peasi, et võitlevad. Selline asjale lähene-mine võib hakata produtseerima poliitilisi bürokraate (nagu ajalugu näitab). Meie ekspertide arvamus kaldus 1,6 palli üldiselt arendava organisatsiooni kasuks.

10. Käsitäitmisele rajatud — laste loovale aktiivsusele rajatud.

Siin anti keskmiselt 1,8 palli laste aktiivsuse kasuks, õpilased tahtsid anda 3 palli, ajakirjanikud andsid 2, lisades — «kena juhendamise kõrval».

11. Isemajandav — riigi poolt finantseeritav. Jäi 0,8 finantseerimise kasuks, õpilased pakusid ainsana isemajandamise poole (1,0).

12. Eritegevust arendav — kooli üldisesse tegevusse sulav.

Siin on probleem selles, et paljudes koolides on pioneeritöö koolielust võõrandunud. Põhjus on lihtne, seni nõuti pioneeriorgani-satsioonilt palju sellist, millega ühes normaalses koolis, kus on arukalt mõtleval juhtkond, lihtsalt tegelda ei tahetud.

Ekspertide arvamus jäi siin keskpaika (0,2 palli kooli tegevuse kasuks ja üks ta ole tõesti nii — lasteorganisatsiooni ei tohi koolis muuta «riigiks riigis», samal ajal peab tal jääma võimalus midagi sellist välja mõelda ja teha, mille peale pedagoogid võib-olla ei tulekski.

MIDA TEEKSIN, KUI OLEKSIN...?

Viimase ülesandena paluti «talgulistel» kujutada ennast ette meie vabariigi PONi esimehena ning pakkuda välja tegemiste loetelu, mis kõige tähtsamad ja pakilisemad tunduvad.

Ettepanekuid tuli palju, et aga neid ühiselt hinnata enam ei jõutud (kojusõidu aeg kippus kätte), lubatagu autoril neid suvalises järjekorras välja pakkuda.

Kui oleksin, siis...:

muudaksin kõik lastele korraldatavad üritused rangelt vabatahtlikuks, sealhulgas kõik ülevabariigilised üritused, pioneeride paraadid, pioneeride auvalve igavese tule juures jne;

hakkaksin Eesti pioneeriorganisatsioonile oma sümboolikat ja atribuutikat välja töötama, kaelaräti kandmise muudaksin vabatahtlikuks;

põhikirja, töötuse, seadused jne muudaksin lastepäraseks;

püüaksin muuta kõik organisatsiooni ettevõtmised sooliseks;

üritaksin muuta koolide juhtkonna suhtumist lasteorganisatsioonisse paremuse suunas; hakkaksin korraldama vanempioneerijuh-tide kokkutulekuid;

töötaksin välja pioneeriaktiivi ja pioneeri-töötajate stimuleerimise aruka süsteemi;

püüaksin teha nii, et ükski omanäoline malev ei jääks tunnustamata;

hakkaksin astuma samme, et Eestis oleks oma «Artek»;

hakkaksin arendama isemajandamist pio-neeriorganisatsioonis.

Jne. Jne.

Nagu öeldud, oli ettepanekuid palju. Kokku võttes võib öelda, et talgud oma ülesande täitsid. Saime täiendavat informatsiooni ning mis kõige tähtsam, kontrollisime, kuidas võetakse vastu mitmed ideed, mis juba varem välja pakutud ning mille realiseerimiseks on mõningaid samme astutud.

Kõne all olevad mõttetalgud oli üks mitmest ettevõtmisest, mille abil püüame jõuda lõpp-resultaadini, milleks peaks olema meie vabariigi lasteorganisatsiooni arukas ning igati läbimõeldud tegevusprogramm. Teha on veel palju, praegu korraldab TPKP metoodika-osakond ulatuslikku küsitlust õpilaste hulgas, ilmselt tuleks mõttetalguteks veel vähemalt korra kokku saada.

Tegevusprogrammi peaks välja pakkuma ülevabariigiline pioneeride XVI kokkutulek selle aasta juunis Hiiumaal. SENI AGA OOTAME HÄID MÖTTEID JA ETTEPANEKUID.

Kasvatamosaiik

Sedakorda sirvisin läbi hea hulga materjali, et kasvatusteemadel midagi asist pakkuda nii õpetajale, kasvatajale kui ka lapsevanemale. Liicati veel taotlusega, et selles kajastuksid uudisuuringud nii meilt kui välismaalt. Seda soovi on meie ajakirja lugejad korduvalt avaldanud. Avameelselt öeldes oli saak nigelavõitu — praegu tegeldakse meil kasvatusprobleemidega üleilmdse ja teadustasandilgi ju vist kesiselt. Päris selge on aga üks — selles suhtes on jäme ots pedagoogikateadlastelt üle läinud psühholoogidele.

Nii tutvustangi psühholoogiakandidaat V. RAHMATŠAJEVA käsitlust distsipliini kujundamisest lapsel tema esimestest eluaastatest peale ja koolieas, samuti ameerika psühholoogide ja meedikute uuringuid lapse arengu seose kohta tema emotsioonide ja tervise, ka haigusega. Viimast teen psühholoogiakandidaat B. KOTSUBEI vahendusel (vt «Semja i Skola» nr 3, 1988).

MIDA DISTIPLIINIGA PEALE HAKATA?

Psühholoogiakandidaat V. Rahmatšajeva ütleb oma niisugust pealkirja kandvas artiklis, et see küsimus seostub tavaliselt ebameeldivustega koolis. Sellega, kui õpetaja ei saa klassi vaikima, korjab kokku hulgaliselt päevikuid märkuste kirjutamiseks, kamandab kooli lastevanemaid, kes aga kardavad sinna tulla. Kardavad sellepärast, et sealt saadavad uudised nõuavad mingeid meetmeid. Vanemad püüavad konfliktide põhjustes selgusele jõuda: ühed süüdistavad õpetajaid, et nad oma tööd halvasti tunnevad; teised arvavad, et «hukas» on lapsed; kolmandad süüdistavad iseennast, et nad on halvad vanemad. Kus on siis tõde?

Õpetaja kaitseks kostab artikli autor järgmist. Mõistagi unistab iga lapsevanem, et ta laps satuks hea õpetaja kätte. Head õpetajad on rahulikud, vaoshoitud ja targad. Sellele ideaalile oleks rõõmuga nõus vastama enamik õpetajaid. Ent kas meil on õigus ainuüksi neid süüdistada selles, et mitte kõigil see ei õnnestu? Distsipliin on tõsine ja keeruline probleem, õpetajale valmistab see rohkem raskusi kui kellelegi teisele. On õpetajaid, kes loobuvad oma ametist üksnes sellepärast, et ei suuda klassis distsipliini saavutada.

Mida siis distsipliin endast kujutab?

Väike laps ei tunne mingeid piiranguid. Kust ta peakski neid tundma? Ta tahab kõike, mida näeb, järele vaadata, puudutada, selle maitset ja vastupidavust proovida. Vanematel läheb vaja kannatlikku meelt, et kõige

järele valvata. Umbes aasta-poolteiseselt ta teab, et ei tohi telerit puudutada. Aga kui väga tahaks! Kui ema on toas, vaatab mudilane telerit, naeratab ja lööb ühe käega vastu teist — just nii karistab ema, kui ta on keeldu rikkunud. Kui aga toas pole kedagi, on ta otsemaid teleri juures, patsutab peoga ekraani, tirib juheta.

Omaenda kogemustest teame, et laps hakkab varakult eristama, mida tohib ja mida mitte. Kuid, toonitab autor, me ruttame üleliia, kui hakkame nõudma, et ta toimiks selle teadmise kohaselt. Tema enesejuhtimise võimalused on veel vähesed ja esialgu on nõutav täiskasvanu juuresolek, et laps käituks esitatud nõuete kohaselt. Liicati peavad need reeglid olema maksimaalselt lihtsad, täpsed ja arusaadavad, täiskasvanute reageering nende rikkumisele viivitamatu ja emotsionaalne: mudilasele on vaja otsemaid teada anda, et te olete tema teost kurvastatud.

Ja nüüd pangem tähele psühholoogi tarka nõuannet. Paljud meist on veendunud, et lapsele tuleb ilmingimata lasku anda, kui ta on keelust üle astunud. Kuid solvang, mida laps tundis (selle kordumisel ka hirm), kas see on tulemus, mille poole pürime? Kas see ei ole liiga kallis hind korra eest kodus?

Vihaseid täiskasvanuid peab V. Rahmatšajeva lapse jaoks otsekui kohutavateks hiiglasteks. Mudilane ei suuda mõista, miks nad on ärritatud, ja on sellest heidutatud. Et taolisi kollisioone vähem tekiks, soovitavadi psühholoogid vajalike keeldude ja reeglite arv miinimumini viia, rääkida neist rahulikult, kuid kindlal toonil. Laps, kellele on varases eas «ei» öeldud rahulikult ja kindlalt, kuulab ka edaspidi meelsasti täiskasvanu sõna. Ta osutub suuteliseks mõistma käitumisreeglite loogikat ja vajalikkust, mitte aga täiskasvanu toonis üksnes rahuolematust ja raevu kuulma.

Kolmeaastane laps omandab reegleid juba aktiivselt, kuid tal on raske neid endale kohandada. Mudilane istub näiteks lastepoliklinikus pingil. Ta kuuleb, kuidas vanaisa keelab oma mööda koridori jooksvat lapselast ja nendib endaeette: «Aga mina ei jookse ega karju.» Pole tähtis, et mõni minut tagasi jooksid nad mööda koridori üheskoos.

Autor toonitab: võime oma käitumist teise omaga võrrelda on ülimalt tähtis. Laps õpib esialgu hindama ja kontrollima teise inimese käitumist, alles seejärel enda oma. See on tee enesereguleerimisele, sisemise distsipliini alus.

Nelja-viieaastaselt allub laps reeglitele veel ebateadlikult — sest et seda nõuavad täiskasvanud. Distsipliin jääb välispidiseks. Kuid sellealine mudilane evib juba enesereguleerimise võimeid. Ta võib end (vanemate kaasabil) sundida talitama nii, nagu vaja. Selleks on enamasti vaja kõrbelist eeskuju ja välist märki, mis aitavad tal tahet mobiliseerida ja endaga toime tulla.

Kuue- kuni kümneaastasena adub laps keelde ja reegleid kui pühasid ja puutumatu.

Ta võib neid küll rikkuda, kuid seejuures ei kahtle ta nende õigsuses. See on enesedistsipliini kujunemise tähtsaim periood. Just sel perioodil puutub laps esmakordselt kokku ka koolis käitumise reeglitega. Sellest, mis sugune suhtumine tal neisse kujuneb, sõltub väga palju. Distsipliin on koolielu seadus ja vanemad peavad last selle mõistmiseks aegsasti ette valmistama.

Psühholoogiauringud näitavad, et vanemad võivad erinevalt mõjutada oma lapse käitumist koolis. Ühed lapsed käituvad hästi sellepärast, et nad ei taha oma vanemaid kurvastada, teised seetõttu, et kardavad karistusi.

Ka pärast 10. eluaastat, nagu märgib autor, suhtuvad lapsed käitumisreeglitesse nagu seadusesse. Ent seda järgitakse vaid ühel tingimusel: laste ja täiskasvanute suhted peavad olema demokraatlikud ja õiglased. Neid reegleid ei tunnistata, kui neid dikteeritakse jõupositsioonilt.

Meie rutakas elutempos on paraku kõige levinum reageering lapse ebaõigele käitumisele pealekarjumine ja karistus. See reageering on enamasti ekstsentriline ja eba-järjekindel, paljuski sõltuv meie meeleolust. Toriseme, süüdistame, ähvardame ega märkagi, et laps meid ei kuula. Ainus, mida ta kuuleb, on meie tundepehangud, karjumine. Seejärel aga jätkub kõik vanas vaimus.

Kannatuse kaotanult pöördume karistuse poole. Nüüd küsib psühholoog: kuid miks ka karistust kannnud lapsed käituvad edasi halvasti?

Karistus sunnib last tegema seda, mida ta ei taha, talitama nii, nagu ta ei soovi. Karistus ei loo ega kujunda hea käitumise motiive. Laps hakkab püüdma karistust vältida, täiskasvanut petma. Kui teda sageli karistatakse, omandab ta kogemuse ja lakkab karistust ning ähvardusi kartmast ega pea häbiväärseks olla karistatud. Karistuse moraalne mõte muutub väärtusetuks.

Mõne aja pärast on laps vanemate suhtes juba sisemiselt vaenulik. Ta võib endasse sulguda ja täiskasvanu repliikidele mitte reageerida. Ta võib avaldada täielikku hoolimatust mis tahes nõuete suhtes või ka avalikku protesti. Ta võib unistada sellest, kuidas kunagi oma «solvajatele» kätte maksta. Vanemad, kes lapsi mõõduundetult karistavad, saavad vastutasuks vaenulikkuse, agressivsuse, närvilisusehoo.

Aga kes neist halba soovib? Häda on muus. Psühholoog selgitab — me ei tea, ei püüa mõista, millest laste distsiplineerimatu käitumine tuleneb, missugused on selle sisemised vedrud. Distsipliini rikkudes püüdleb ju laps millegi poole, tema käitumise aluseks on mingid eesmärgid. Distsiplineerimatu käitumise eesmärkide kogu mitmekesisuses eristavad ameerika psühholoogid nelja kõige tüüpilisemat ja tähtsat: laps tahab endale tähelepanu juhtida; laps ei taha täiskasvanuile

alluda, tahab neist üle olla; laps maksab täiskasvanuile kätte selle eest, et ta pole armastatud; laps näitab demonstratiivselt, et ta pole millekski võimeline, ja jäetagu ta rahule.

Selgitagem seda autori näite varal.

Ema peab saatma lapse kooli. Ta kiirustab, kuid ootab, kuni laps end riidesse paneb. Laps aga vaevalt liigutab end. Mis juhtub, kui ema last kiirustab või püüab teda aidata? See sõltub sellest, mis eesmärki laps taotleb. Kui ta januneb ema tähelepanu järele, võtab ta abi tänuga vastu. Kui ta ei soovi emale alluda, vaid tema üle võimust võtta, «ei kuule» ta ema kiirustamispalvet ja keeldub abist. Kui ta tahab emale solvangu eest kätte maksta, tõukab ta ema endast eemale. Kui ta aga tahab demonstreerida oma abitust, ootab ta ära, kuni ema ta ise riidesse paneb.

Psühholoogi nõuanded kõlavad järgmiselt. Kui te olete oma lapse käitumisest ärritatud, ärge hakake karjuma. Selle asemel et häält tõsta, paitage last: mis ka ei oleks juhtunud, ta tahab ja ootab teie tähelepanu. Laps ei allu teile, taotleb, et te järele annaksite, et oleks nii, nagu tema tahab? Ärge hakake vaidlema, öelge rahustavalt: «Sellest räägime teine kord.» Laps käitub teiega halvasti? Ärge solvuge! Üelge talle mõni hea sõna, väljendage oma armastust ja hellust — seda vajab laps alati.

Pidagem meeles: kõik lapsed vajavad täiskasvanute kaitset ja austust. Kõrvuti sellega võitlevad nad oma vabaduse ja iseseisvuse eest. Kui täiskasvanu kasutab oma jõudu ja võimu, käivitub vältimatult enesekaitsemehhanism — siit ka lapse ärrituvus, vanemate süüdistamine. Ja veel vajaneb meeles pidada, et enamasti ei adu lapsed oma käitumise motiive. Seetõttu, kui öelda lapsele, et tal tuleb paremini käituda, vaevalt midagi muutub. Seda teab ta niigi. Aga kui täiskasvanud seletavad talle või selgitavad koos temaga, miks ja milleks ta nende arvates nii käitus, aitab see tal end parandada. Ent jutuajamist selle üle ei maksa alustada otsekohe pärast pahategu. Nii laps kui ka täiskasvanu on siis erutatud, vestlus nõuab aga keskendumist ja eelnevat ettevalmistust.

Kui lapselt küsida, miks ta halvasti käitub, ei saavuta keegi tulemust. Tuleb püüda teada saada, mida ta tahtis. Kui laps vaikib, vajaneb küsimus esitada konkreetsemalt. Kuid mitte lausa öelda: «Kas sa tahad mulle kätte maksta?» Ka kõige teravamale küsimusele tuleb leida ettepaneku vorm — toonilt pehme ja last mitte solvav.

Kui olete ära arvanud, hakkab toimima «tunnustusreaktsioon» — laps naeratab, kohmetub, pilgutab silmi. Võimalik, et ta ei lausu sõnagi või vastab eitavalt, kuid näoilme annab ta välja. Kui oletus on väär, ei järgne mingit reageeringut.

Välja selgitades, mis last on niisugusele käitumisele tõuganud, tuleb ta alati tähele-

panelikult ära kuulata, veenda teda selles, et suhtute temasse austuse ja armastusega.

Heitnud põgusa pilgu tolele «neetud distsipliiniprobleemile», teeb autor järgmise kokkuvõtte. Esialgu on lapse distsipliin vältimatult välispidine — reeglite järgimine täiskasvanu juhtimisel ja järelevalvel. Edasi hakkab järk-järgult kujunema sisemine enesereguleerimine, hakkavad kujunema ühiskondlikult olulised käitumismotiivid. Kui laps tunneb, et just tema valmisolek loobuda mingite oma vajaduste rahuldamisest teiste inimeste heaks aitab tal olla armastatud ja austatud, muutub distsipliin ta sisemiseks vajaduseks.

HAIGUS KUI ARENGU ALLIKAS

Isegi kõige arenenumates maades põevad lapsed veel väga sageli nn pisihaigusi, mille hulka kuuluvad ägedad respiratoorsed haigestumised, viirusnakkused, kerged seedehäired jne. Nii teeb Ameerikas laps kuni 3. eluaastani niisuguse haigestumise läbi keskmiselt 8—9 korda, 4.—10. eluaastani — 4—6 korda aastas. Ehkki need haigestumised elu vahetult ei ohusta ega välti enamasti kaua, avaldavad need ometi negatiivset mõju lapse üldseisundile, tema edasijõudmisele, kohati aga ähvardavad tüsistustega. Pole siis imestada, et neid käsitatakse kui tervikuna negatiivset arengutegurit. Ent California ülikooli psühholoogid arvavad, et lapse haigusele õige lähenemise korral võib sellest saada tema arengu lisaallikas.

Niisuguste haiguste suur sagedus kõneleb juba ise sellest, et nn pisihaigestumised on lapse elus teatav rütmiliselt toimiv moment. Nagu iga ebameeldivus, tuleb haiguski «üle elada», pingutada oma jõudu võitluses sellega (hästi on teada, et aktiivne tervenemissoov on tervenemise oluline tegur). Ja see perioodiliselt tekkiv pingutus soodustab lapsel harjumuse tekkimist raskustega võidelda ja neist jagu saada.

Ka haiguse mõiste pole iseenesest nii lihtne, kui esmapilgul näib. Näiteks on teada, et paljutki sellest, mida me praegu peame haiguseks, käsitati aastat 200 tagasi lihtsalt halva tujuna, halva iseloomu ilminguna või normi variandina. Koolieelikud, aga kohati ka kooliealised ei suuda sageli tõmmata selget piirjoont hea enesetunde ja hea käitumise, halva enesetunde ja halva käitumise vahele; füüsilise valu ja nukra tuju mõisted sulavad neil aga lihtsalt ühte. Meie, täiskasvanud, adume selgelt, et üks asi on organismi haigestumine (mida saadavad subjektiivsed valutunded jne), teine aga halb käitumine või ebameeldiv sündmus. Just seetõttu vajanebki meil teada, et selle erinevuse mõistmine ei tule ühekorraga, vaid et eelduse selleks loob haigus. Haigestunult pöördub laps enese poole ja selle tulemusena hakkab eristama välist seemisest, üleelamust ennast selle väljendusest, füüsilist

aistingut (nt valu) puhtemotsionaalsest. Nii aitab haigus lapsel iseennast tunnetada. Ja mitte ainult iseennast.

Psühholoogid on sedastanud, et lapse väikehaiglane olek annab sageli tõuke, et tal areneks kaastunne ka teiste inimeste suhtes. Eriti tihti täheldatakse seda griepideemia ajal, kui kohe pärast last haigestub perekonnast veel keegi. Laps näeb, kuidas põeb teine talle lähedane inimene, võib vahetult võrrelda tema enesetunnet enda alles äsjaste haigusemuljetega ja sellega võib-olla esimest korda elus mõista, kui sarnane on teise (sealhulgas täiskasvanu) emotsionaalne maailm tema enda omaga.

Muidugi ei tähenda see, et me ei peaks tegelema haiguste profülaktikaga, vaid rõõmustama, kui laps end haiglasena tunneb. Samuti ei tähenda see, nagu ei saaks eneseanalüüsimisvõime ja kaastunne arenda täiesti edukalt ka tervel. Ent tähtis on mõista, et isegi haigust ei saa käsitada lihtsalt kui lapse arengu «defekti» — see on eelkõige sündmus tema elus. Seetõttu ei tule meil ahhetada «oh, kuidas ma ometi teda hoidsin!», vaid püüelda sinnapoole, et ka see väherõõmustav sündmus aitaks lapsel tõusta isiksusliku arengu uuele astmele.

ÕPETAGE LAPSI EMOTSIOONIDEST RÄÄKIMA

Viimasaastatel on soliidsetes meditsiiniajakirjades ja -raamatutes vilksatanud üha sagedamini kaalukas sõna. See on mitte tavakohaselt mõistetav termin — aleksitüümia. Ehkki see on kreeka keelne sõna, oli see muinaskreeklastele tundmatu. Veel 10 aastat tagasi oleksid selle keele tundjad võtnud seda kummalise neologismina. «A» väljendab eitust või mingi omaduse puudumist, kr *lexis* tähendab kõne, sõna ja on sama tüvega kui sõna «leksikon» (mis ühtlasi tähendab ka sõnavara), «tüümia» (kr *thūmos*) — vaim, hing, meeleolu, emotsioon. Seega on aleksitüümia oskamatus oma tundmustest rääkida.

See, et eri inimestel on emotsionaalne sõnavara erineva mahuga, on arusaadav. Üks oskab ainult «kaifida», teine teab peale rõõmu ka veel rahulolu, vaimustust, naudingut, lihtsat reipustunnet ja veel rohkesti teisi positiivsete emotsioonide varjundeid. Ühel märgib kõiki negatiivseid elamusi sõna «igav», teine eristab tuska ja kurbust, masendust ja melanhooliat. Viimasajani ei peetud seda kuigi tähtsaks, mõnikord koguni lihtsalt ülearuseks.

Uuringud näitavad vastupidist. Grupp ameerika arste ja psühholooge arvutas välja, kui sageli kohtab aleksitüümiat tervete ja mitmesuguste levinud haigusi põdejate hulgas. Selgus, et inimesed, kelle emotsionaalne sõnavara on eriti vaene, põevad teistest sagedamini hüpertooniat, stenokardiat, eriti tihti esineb neil mao- ja seedetrakti haigusi — peamiselt kroonilisi gastriite, mao ja kaks-

teistsõrmiksoole haavandtõbe. Eriti vajaneb rõhutada, et pole põhjust arvata, nagu oleksid neil emotsioonid ebapiisavalt arenenud; nad suudavad tunda ja läbi elada niisama sügavalt kui teisedki inimesed, kuid nendest tundmustest rääkida ei oska.

Selle nähtuse mehhanism oma kõigis detailides pole seni veel selge. Selge on vaid see, et meie aju sügavustes kujunev emotsionaalne laeng nõuab väljapääsu, ja otsene väljapääs emotsiooni vahetu ilminguna on võimatu: kui meie iga emotsioon langeks lähikondsetele vahetult, oleks võimatu nii perekonnakuu ka igasugune ühiskondlik elu. Seetõttu nõuab emotsioon «ümbertöötlust», aga üks sellise «ümbertöötuse» mehhanisme (arvata-vasti mitte ainuke) on võimalus loogiliselt, kõneaparaadi abil elamusi analüüsida.

Emotsionaalse sõnavara valdamise alused kujunevad varases lapseas, eriti tähtsad on eluaastad kahest neljani. Esimesed sõnalised emotsiooniväljendid saadakse kätte ligilähedaselt poolteiseaastaselt, ligemale kaheaastaselt võib laps juba rääkida oma elamuste põhjustest: «Mul on kurb meel, sest et...» Huvipakkuv on märkida, et laps, kellega vanemad kas või natukegi räägivad tema sise-maailmast, oskab oma emotsioonide põhjusi seletada varem kui neutraalsete «nägema» ja «teadma» tüüpi adumiste põhjusi.

Vanemad (ka kasvatajad) ei pööra tihti-peale tähelepanu, et arendada lastes võimet suusõnal oma tundmisi väljendada. Eksperimendid näitavad: mida rohkem arendavad täiskasvanud lapse emotsionaalset kõnet esimesel neljal-viiel eluaastal, seda rohkem rikastub tema emotsionaalne maailm, seda suuremate peensustega õpib ta mõistma teiste inimeste tundmisi.

Nii et me mitte üksnes ei rikasta lapse hinge-maailma, vaid ka tugevdame tema tervist, kui õpetame teda oma elamusi analüüsima selle võimsa vahendi abil, mis eristab inimest kõigist teistest elusolenditest — sõna abil.

Tutvustanud HELGI ROOTS



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Raamatuid laste käitumishäiretest

VOLDEMAR KOLGA,
TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent

Perekonnanõuandla statistika näitab, et kasvab lastevanemate arv, kes on mures oma laste pärast. Näib, nagu oleksid isad-emad loobunud oma suhete klaarimisest ja teeksid nüüd täispanuse laste päästmisele. Natuke hiljem selgub, et selline hoiak ei ole päris õige, sest laste päästmine on sageli sõltuv vanemate endi päästmisest.

Refereeritavad raamatud* on kirja pandud lihtsas keeles (neid võib lugeda isegi nigela vene keele oskusega õpetaja) ning orienteeritud neile, kel probleeme lastega (ehk meile kõigile). Selle poolt erinevad need ühelt poolt J. Saarma raamatust «Närvid, närvid...», mis kipub jääma elukaugeks, teisalt aga ei ole ka üles ehitatud konkreetsetele juhtumitele, nagu hiljuti ilmunud G. Eberleini «Tervete laste hirmud». Viimase lugemisel võib lugejal tekkida raskusi üleminekul raamatus kirjeldatult isikliku probleemi juurde, sest teoses puudub teoreetiline taust. A. Zahharovil, kes ise on Leningradi lastepeapsühhiaater, ja M. Bujanovil on õnnestunud vältida ohte mõlemalt poolt, s.o teoretiseerimist ja igapäevasust (empiirilist).

M. Bujanovi raamat on kirjutatud õpetajale, seetõttu on ta eriti hinnaline, sest TPedI lõpetanud õpetajad ei ole üldjuhul saanud mingit ettekujutust lastepsühhiaatriast. (Ainult vahest siis, kui õppejõud on julgenud hälbida riiklikust õppeprogrammist.) On aga päevselge, et meie tavalistes koolides liigub neurootikuid, psühhopaate, epileptikuid, klep-

* А. И. Захаров. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986; А. И. Захаров. Как преодолеть страхи у детей. М., 1986; М. И. Буянов. Беседы о детской психиатрии. М., 1986.

tomaane, püromaane ja teisi, kel mõni häda küljes. Lõppude lõpuks võib mõni kolleegki selline olla, sest õpilaste arvates on igas koolis vähemalt üks hull õpetaja. Mida teha, kui ei ole õrna aimugi psühhiaatriast ja laste hälbivast käitumisest? Ei ole ju võimalik ja vajalikki eraldada neid koolist. Muidugi lugeda! Ja sel eesmärgil püüangi võita õpetaja tähelepanu järgnevate raamatutega.

MASSIHÜSTEERIA. M. Bujanov kirjeldab äärmiselt huvitavat lugu, mis juhtus 2. juulil 1980. aastal Hongkongis. Äkki tundsid end haigena kolme lähestikku asuva kooli umbes 400 õpilast. Pedagoogide silme all arenes kohutav haigus. Õpilased hakkasid oksendama, muutusid lubivalgeks, visklesid hirmsate kõhuvalude käes, lämbusid, sest kõrri oleks nagu mingi kont sattunud.

Näis, et oli tegemist toidu- või tundmatu gaasi mürgitusega. Kogu linnast söitsid kohale kiirabiautod, lapsed hospitaliseeriti. Vanemad nõudsid süüdlaste karistamist. Aga juhtus ime: järgmisel päeval oli suurem jagu lastest terve ning paari päeva pärast said kõik koju.

Ime oli selles, et lapsi ei ravitud üldse, sest arstid mõistsid, et tegemist oli harvaesineva massihüsteeriaga. Massiline hüsteeriline psühhos oli iseloomulik keskajale, kuid võib aset leida ka tänapäeval. See tekib «initsiatiivgrupi» olemasolu korral ning levib enesesisendamise ja välise sisendamise toimel nagu epideemia. Paraku ei juhtu seda ainult «mahajäänud» Hongkongis, vaid midagi sellelaadist on leidnud aset praegu ka Tallinnas. Ma pean silmas usulise massihüsteeria hooge kooliõpilaste seas. Pangem tähele, et inimesed, kel kaldumus hüsteerilisteks häireteks, on tavaliselt infantiilsed, kergesti sisendatavad, emotsionaalsed, nende seas on nii kõrge kui madala intellektiga indiviide. Ja veel, hüsteeria ilmneb ainult siis, kui on olemas pealtvaatajad ja kiibitsejad. Kui neid ei ole, siis kaob ka hüsteeria. Mitte pöörata tähelepanu hüsteerikule on esimene tingimus massihüsteeria epideemiast vabanemiseks. Kui see ei aita, tuleb muidugi pöörduda psühhiaatri poole.

M. Bujanovi raamatust saame teada huvitavat psühhiaatria ajaloo, Dostojevski «pühast haigusest», koolineuroosist, kogelemisest, masturbatsioonist, aga ka sellistest harvadest haigustest nagu tahtmatu vandumine või karvade väljakitumine.

INFANTIILSUS. Põnevalt kirjutab autor «igavesest noorusest» — infantiilsusest. Teame, et iga viies alaealine korrarikkuja (arvel miilitsas) on infantiilne, seda on ka ligi 50% kurjategijatest ning umbes 75% alkohoolikutest ja narkomaanidest. Nende ravimine on väga raske, sest pärast ravi satuvad nad kergesti taas ümbruskonna (sõprade) mõju alla. Infantiile on hulkurite seas. Vaatamata erinevustele käitumises on kõikidel infantiil-

lidel üks ühine omadus — sensoorne nälg. Nad tahavad rohkem teada, näha, maitsta, proovida. Selles ei ole ju midagi halba! Paraku proovitakse proovimise, maitstakse maitsemise pärast. Infantiilid on nagu liblikad, kes lendavad õielt õiele ega peatu kusagil. Siit tuleb, et neid iseloomustab romantiline seiklushimu (sõita näiteks Aafrikasse) ning kirk matkida kedagi või midagi. Infantiilsus on suurel määral seletatav kasvatusvigadega, ainult mõnikord ilmneb geneetiline taust.

RELAKSIOON. M. Bujanov pakub mitmeid relaksioonivõtteid. Et lugejate seas on vahest selliseid, kes ei jookse raamatukokku seda raamatut lugema, aga tahavad stressist vabaneda, siis kirjeldan üht võtet.

Eksisteerib otsene side lihaste pingeloleku ja psüühilise väsimuse vahel: mida enam oleme vaimset väsinud, seda suurema pingega all on lihased. Et vabaneda vaimsest pingest, tuleb lõdvestada oma lihaseid. Parim vahend on soome saun. Paraku ei ole igas koolis sauna, siis võib kasutada «näolõdvestust» M. Bujanovi moodi.

«Võtke mugav asend, võib lamada või istuda. Sulgege silmad, laske allapoole alumine lõualuu, tahaksite nagu öelda öö, suruge keel õrnalt vastu hambaid (olla natuke debiiliku moodi, nad on ju vabad vaimsest pingest). Laske õlad alla, kõik näolihased lõtvuvad, muutute uniseks, ükskõikseks. Olge sellises asendis 4—5 minutit (kauem ei ole vaja, sest võite uinuda). Päeva jooksul võib nägu lõdvestada 6 kuni 7 korda, isegi õpetajate toas. Igal meetodil on omad piirangud — ei soovitata teha, kui vererõhk on madal või esinevad peapööritused. Lõtvunud näo saavutamist kergendab näolihasete õrn massaaž enne või pärast protseduuri. Võib kasutada ka kõha-hoogude puhul, eriti astmaatilise komponendi korral.»

KOOLILAPSE HIRMUDEST. A. Zahharovi raamat hirmudest algab juba lapse sünnieelse perioodi kirjeldamisest. Koolieelses eas domineerivad hirmud on tingitud enesesäilitamise instinktist, mürsikutel on ülekaalus sotsiaalse päritoluga hirmud. Nooremas koolieas, jäädes kahe perioodi vahele, põimuvad instinktiivsed ja sotsiaalsed hirmud. Algklassiõpilastel on juhthirmuks «olla mitte see», s.o mitte olla vastavuses ümbruskonna (kool, kaaslased, perekond) sotsiaalsete nõudmistega. Kes vanematest ei ole kuulnud: «Ei taha kooli minna!» See hirm tuleb kartusest teha viga, mõni rumalus, olla välja naerdud. Õpetaja peab teadma, et õpilased kardavad kõige rohkem tahvli ees vastata. Tahvl on nagu häbipost. Siin ilmneb kõige selgemalt õpilaste kaitsetus: küsimuse peale võivad võpatuda, näole ilmub ehmatatus, kaob võime rääkida, aru saada. Õpetaja ei tohi seda sündida lasta. Las vastavad sellised lapsed oma pingi juures.

Koolihirmude kõrval võivad kainikul olla

maagilised hirmud, mis pärit koolieelsest east. Mängu tulevad mustad jõud, vampiirid, Ritari Ässä, Dracula, robotid, must käsi jm. Kõrge sisendatavus on üldse väga iseloomulik nooremale koolieale (kulminatsioon on 10. eluaasta). Tänu sellele on nad eriti tundlikud fantastika suhtes, mille tulemusena võivad tekkida ravi nõudvad foobiad! Selge, et lapsed ei tohi vaadata õudus- ja sõjafilme.

Mürsikuea hirmud on hoopis varjatamad, võrreldes algklasside õpilaste omadega. Hirmude omapära on määratletud enesehinnangu tekkega ning sooviga säilitada oma individuaalsus, ühelt poolt, aga teisalt, sarnaneda teistega, olla vastavuses grupi väärtustega. Hirm olla mitte ise tähendab sageli kartust muutuda. Mürsikud ei karda mitte ainult psüühilist, vaid ka füüsilist väärastumist. Siit ka eitav suhtumine inetusse (köhnadesse, paksudesse, lühikestesse). Kui mürsik suudab lahendada probleemi «olla ise teiste seas», siis laabub tal kõik hästi. «Teiste hulka» kuuluvad õpetajad, lapsevanemad, eakaaslased, kes kõik võivad olla hirmu produtsendid.

Tuleb mõista, kirjutab A. Zahharov, et hirm ei ole hellitatud lapse kapriis, mitte tema nõrkus, vaid tõsine probleem. Hirmu vastandiks on võime tegutseda vabalt, sundimatult ja kindlalt.

Autor kirjeldab veel põhjalikult hirmude joonistamist ning mängu kui hirmudest vabanemise vahendeid. Iga lapsevanem ja miks ka mitte õpetaja võib sel moel olla psühhoterapeudi rollis, et ravida oma lapsi hirmudest.

NEUROOSIDEST. Teises vaatluse all olevas raamatus «Kuidas ennetada lapse käitumishälbeid» on A. Zahharov seadnud järgmise eesmärgi: aidata lasteaiakasvataval paremini orienteeruda laste närvisuses ja jagada nõuandeid selle ennetamiseks. Neuroos on areneva isiksuse psüühilise päritoluga haigus, s.o meie endi poolt tekitatud hälve, mis haarab inimese elutegevuse kõiki sfääre, eelkõige suhteid perekonnas ja eakaaslastega. Autor jaotab neuroosid järgmiselt: neurasteenia, hirmuneroos, sundseisundite neuroos ja hüsteeriline neuroos.

Neurasteeniale on iseloomulik kõrgenenud

psüühiline väsimus (asteenia), tähelepanuvõime nõrkus, emotsionaalsed pursked, üldine nõrkus.

Hirmuneroose iseloomustab hirmude olemasolu, mis viitab urelusele ja ebakindlusele. **Sundseisundite** neuroose (obsessiivsed, pealesunnitud) iseloomustab tahtmatute hirmude, mõtete ja toimingute ilmumine (ise nende vastu ei saa), millega kaasnevad pidevad kahtlused.

Hüsteerilise neuroosi korral on esiplaanil meeoleu äkilised muutused, kapriisid, egoism, soov olla tähelepanu keskpunktis, meeldib haige olla.

Õpetaja peab teadma, et nimetatud neuroosid tekivad erineval viisil, neid põhjustavad erinevad konfliktid. **Neurasteenia** korral on konflikt lapse võimaluste ja vajaduste vahel, sest lapse võimalused ei vasta vanemate (õpetajate) kõrgendatud nõudmistele. Laps ei suuda end maksma panna, jääb alati kaotajaks. **Hirmuneroosi** puhul ei suuda laps kaitsta oma mina. Selle taga peitub enesemääratlemise konflikt.

Sundseisundite konflikt leiab aset lapse emotsionaalsuse ja ratsionaalsuse vahel. **Hüsteeriline** neuroos eeldab konflikti subjektiivselt kõrgete soovide ja nende reaalse rahuldamise võimaluste vahel.

Eeltoodu on väga konspektiivselt neurooside olemusest A. Zahharovi järgi. Teades konflikti olemust on võimalik seda ka lahendada. Õpetaja-kasvataja aga peab seda tegema.

PSÜHHOPAATIA JA NEUROOSID. Õpetajal on ilmselt kasulik teada erinevusi kahe hälbe vahel. Psühhopaatiline iseloom erinevalt neuroosidest on suures osas geneetilise päritoluga. Psühhopaatiline isiksus küpseb lõplikult mürsikueas.

Psühhopaatilised isikud halvendavad suhteid klassis (töökollektiivis), nad on mornid, agressiivsed, üleskõetud, negatiivsete hoiakutega. Õnneks on selliseid vähe. Nendega tuleb eraldi tegelda, kutsuda appi psühhiaatreid või kaasata õigusorganeid, kui lapsevanemad jooavad või on amoraalse käitumisega.

A. Zahharov kirjeldab veel mitmeid teisi hälbeid: kogelemine, nutmine jms. Autori seisukoht on järgmine: kõik selletaolised häi-

Neurooside ja psühhopaatia peamised erinevused

Tabel 1

Eristussfäär	Neuroos	Psühhopaatia
1. Pärilikkus	ebaoluline	määrav
2. Iseloomu patoloogia	üksikud omadused või puudub	iseloom tervenisti patoloogiline
3. Pidurdamatus	puudub	selgelt olemas
4. Konfliktisusega kaasnev agressiivsus ja julmus	puudub	selgelt olemas
5. Süütunne, häbi, juhtunu läbielamine	selgelt olemas	puudub
6. Avaldumise püsivus	soodsate tingimuste või ravi korral pööratavus	suhteline püsivus, pööramatus
7. Suhtumine abise, raviprotseduuridesse	positiivne, abi otsimine	negatiivne, keeldumine

red on psüühilise päritoluga. Kirjeldan üht tõsilugu. Üks mu saksa sõber rääkis, et sel ajal, kui ta oli meil stažeerimas, hakkas tema poeg voodisse pissima (enurees). Poiss oli 6aastane. Pärast isa tagasitulekut kogu lugu lõppes. Sõbra naine oli mehe äraolekul raskesse olukorda sattunud ning tema närvisus kandus üle poisile, mis avaldus pingetest vabanemises öösel. Mitte poiss ei olnud süüdi voodi märgamises, vaid meie endi elukorraldus.

Sama lugu on ka laste kangekaelsusega. Kangekaelsust võib produtseerida lapse autonoomia elementaarne eiramine. Eriti vastikuks muutuvad emadele pojad, kelles leitakse sarnasust isadega, kellega ollakse halbades suhetes. Ema kannab oma rahulolematuse üle poisile ja ongi käes kangekaelsus või jonnakus.

KASVATUSVEAD JA HALVAD PEREKONNASISESED SUHTED KUI NEUROOSI TEKKEPÕHJUS. A. Zahharov kirjutab, et laste neurooside põhjusi tuleb otsida vanemate isiksusest ja nende omavahelistest suhetest. Või veelgi täpsemalt, lapsevanemad ületavad oma raskusi ja psüühilisi kriise lapsel neuroosi tekitamise hinnaga. Näiteid ei ole vaja kaugelt otsida: vihapursked, laste kehaline karistamine, pisivigade märkamine lapse juures — kõik see aitab meil pingetest vabaneda.

Loendame mõned kasvatusvead A. Zahharovi järgi, mis võivad muuta lapse neurootikuks:

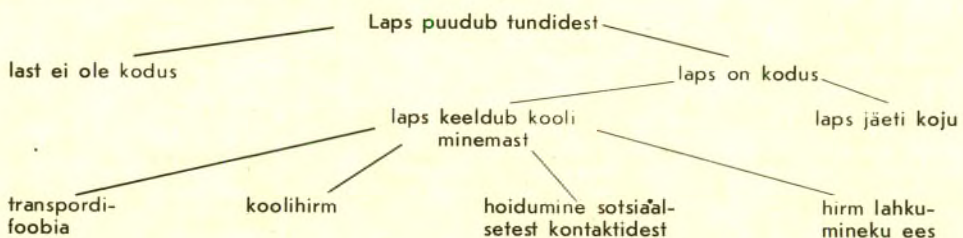
- oma pingete tahtmatu väljavalamine laste peale;
- oma isiksuslike probleemide projekteerimine laste peale;
- vastuolu sõna ja teo vahel;
- muretseme rohkem kui laps ise, hooldame üle;
- ei oodatud last, lapse sugu ei vasta ootustele, lapse loomus (individuaalsus) ei vasta ootustele;
- lapse varajane saatmine lastesõime;
- vanemate nõudmised ei vasta laste võimalustele ja vajadustele;
- vanemate jäikus, olukordade mitteamvestamine, nõudmiste programmeeritus, trafaretus, alternatiivide eitamine, arvamuste pealesundimine, probleemide korrumamine;
- ebastabiilsed suhted (ükskord kilode viisi komme, teinekord vitsa);
- erinevused isade-emade-vanaemade-vana-isade suhtumistes ja nõudmistes;
- afekteerimine (väike hullumaja kodus);
- ärevus suhetes lastega (ärevus iga pisiasja pärast, lapse ülehooldamine, enda pilgu all

hoidmine, tehakse lapse eest kõik ära, kahtlused oma tegevuse õiguses, millega kaasnevad pidevad soovituselapsele);

- dominantsus suhetes lastega (vastuvaidlematud, kategoorilised nõudmised, lapse allutamine endale, valmisotsuste pealesundimine, lapse pidev kontroll);
- hüpersotsiaalsus (liiga printsiipaalne, normatiivne kasvatamine, arvestamata laste iseloomu);
- usu puudumine laste võimetesse;
- laste arvamuste vähene kuulamine;

Tuleb tunnistada, et laste käitumishälvetes oleme meie kõik suured osanikud. Seepärast arvan, et A. Zahharovi ja M. Bujanovi raamatud kuuluvad marjaks laste kasvatamisel nii kodus kui koolis.

Kui eespool kirjutatu oli juba valmis, ilmus minu lauale Michael Rutter'i «Abi rasketele lastele» (M. Р а т т е р. Помощь трудным детям. М., 1987.), mis ilmunud Londonis 1984. a. Inglise lastepsühhiaatri raamat on määratud õpetajatele ja praktiseerivatele psühholoogidele. Rasketeks nimetab autor neid lapsi, kes on rasked täiskasvanutele emotsionaalselte ja käitumishälvete tõttu. Paks raamat (422 lk) valgustab peaaegu kõiki probleeme, mis seotud rasketega (arengu looduslikud alused, individuaalsed erinevused, perekonna osa lapse arengus, sotsiaalse keskkonna mõju lapsele, emotsionaalsed häired — agressiivsus, üliaktiivsus (pidurdamatus), alaealiste kuritegevus, õppimisraskused, psühhoteraapia jne). Raamat on kõikehõlmav (ka üksikjuhte kirjeldav nagu ikka psühhiaatri poolt kirjutatud), seetõttu kipub jääma pealiskaudseks. Huvi pakub käitumishälvete klassifitseerimine. M. Rutter kirjutab, et 5—15% lastest kannatab psüühiliste häirete tõttu, mis raskendavad igapäevast elu. Seega, protsent on suur, kui arvestada see ümber laste peale. Aga ka Inglismaal satub psühhiaatri juurde väike osa nendest lastest. Ei ole põhjust arvata, et meil oleks teisiti, pigem vastupidi, sest meie psühhiaatriline teenistus on vähem arenenud. Siit teeb autor tähtsa järelduse ka meie jaoks: mõningate psüühiliste häirete korrigeerimisest peavad osa võtma pediaatrid ja isikud, kel ei ole meditsiinilist haridust, s.o meie kõik. Kas oleme aga selleks valmis? Kas ei jää haridusest puudu? Siiski võib ka õpetaja osaleda sündroomi diagnostikas. Võtame näiteks koolist puudumise, mille taga võivad olla väga erinevad põhjused. M. Rutter joonistas järgmise puu:



See on kindlasti esmane klassifikatsioon puudumise põhjustest, kuid kas meie õpetaja teab puuduvate õpilaste kohta sedagi. Õpetaja peaks aga minema kindlasti edasi, täpsustama näiteks koolihirmu konkreetse sisu. Me räägime palju koolist puudumisest. Kas aga teame, miks ikkagi üks või teine laps keeldub kooli minemast või miks ta koju jäeti? Pedagoogid-uurijad võiksid ju selle käsile võtta ühe teemana ning välja selgitada erinevused klasside, koolide ja regioonide vahel.

Lõpetuseks. Ma loodan, et õpetajad hakkavad enam nägema oma töös õpilase individuaalsust. Vahest hakkame mõtlema, kas ei ole me ise osalised mingi käitumishäire tekitamises. Kõiki käitumishälbeid ei ole võimalik seletada õpilase geneetika või perekonnaga. Ja veelgi enam, A. Zahharovi, M. Bujanovi, M. Rutteri raamatud räägivad ühte keelt: õpetaja peab olema ka psühhoterapeudi rollis, osalema õpilase käitumise korrigeerimises. Teisisõnu, õpetaja ongi inimene, kes alati on sellega tegelnud. Muidu ei olekski ta ju pedagoog, inimese kasvataja.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Kirjandusprogramm ja lugemine: seosed ja vastuolud

HANS HANSEN,
TPeDI teadusliku uurimistöö sektori vanemteadur

Missugune on homne täiskasvanu lugejana, aga mitte ainult lugejana, oleneb suuresti sellest, millised on ta sidemed kirjasõnaga lapsepõlve- ja noorukiaastatel, kuivõrd on püütud ja suudetud hoolitseda tema kirjandushuvide ja maitse arengu eest. Seega, kui tahetakse muuta täiskasvanute lugemisharjumusi, peaks alustama noortest, selgitama, millised on nad lugejatena, vaatlema, mis mõjutab nende kirjandushuvide kujunemist.

Mõistagi pole võimalik korraga haarata kogu küsimustekompleksi, püüda analüüsida kõiki õpilase kui lugeja käitumist reguleerivaid tegureid; keskendugem neist vaid ühe lähemale vaatlemisele, katsugem selgitada kirjandusõpetuse ja lugemise seoseid.

Millele saame toetuda? Peale üldhariduskooli kirjandusprogrammide on meie kasutuses üsna rikkalik andmestik õpilaste lugemuse kohta. Eesti NSV Laste- ja Noorteraamatukogu uuringu «Lasteraamatukogude fondid ja nende kasutamine» raames registreeriti 1985. a aprillis peaaegu kõigis meie vabariigi lastekogudes ligi 1800 1.—8. klassi õpilase tagastatud ja võetud umbes 9000 teost. Ühtlasi esitati lastele mõned küsimused lugemisvara valiku kohta. Arvele võeti kõik lugemissoovid, mida ühel või teisel põhjusel ei saadud rahuldada. Peale selle esitasid enamasti kõik lasteraamatukogud (24) andmed aastail 1944—1984 ilmunud eestikeelse nii otsest lastele mõeldud kui ka neile sobiva täiskasvanute kirjanduse (kokku 2680 nime-tust) olemasolu ja kasutamise kohta 1984. aastal. Siit laekus teave üle 200 000 teose 250 000 laenutuse kohta. Lisaks eelmainitule pöörduiti 1987. a algul ajalehe «Säde» vahendusel õpilaste poole palvega nimetada oma meelisraamatuid. Igaüks 856 vastajast tõstis esile keskmiselt 2 teost.

Mõningate paralleelide tõmbamiseks lähiminevikuga saame kasutada 1977. a korral-

datud 5.—8. klassi õpilaste (ligi 1500) küsitluse tulemusi. (Kogumikud: Õpilane ja lugemine: (5.—8. kl). Tln, 1978. 108 lk; Õpilane ja raamatukogu: (5.—8. kl). Tln, 1970. 100 lk.)

LUGEMINE

Kas koolinoorte lugemisinnukus on viimasel aastakümnel muutunud, sellele küsimusele vastuse leidmiseks pöördume esmalt lastekogude aruannete poole.

1976. a oli meie vabariigi lasteraamatukogudes 43 577 lugejat, kes laenasid keskmiselt 25,4 teost aastas. 1985. a oli lugejaid 17% võrra enam (50 891), kuid keskmine laenamisagedus langenud tunduvalt ja moodustas nüüd 22,6. Kui võtame arvesse, et võrreldaval ajavahemikul kasvas üldhariduskooli õpilaste arv 8% võrra, siis võime tõdeda, et õpilaste toomisel raamatukogu mõjusfääri on olnud märksa edukamad kui nendes kõrge ja püsiva lugemisintensiivsuse kujundamisel. Arvata, et lastele kirjavara pakkujana on esiplaanile tõusnud erakogud, pole millegagi põhjendatud. Nagu on näidanud uuringud, raamatukogude roll kirjanduse hankimise allikana on võrdlemisi stabiilne (annab raamatukogu kasutajaile umbes 40% lugemisvarast) ja raamatukogu laenutusandmestikus peegelduvad hästi tõusud-möönad õpilaste, niihästi raamatukogu kasutajate kui mitte-kasutajate lugemise innukuses.

Seega võime järeldada, et õpilaste lugemise intensiivsus on viimasel aastakümnel märgatavalt vähenenud. (Nähtuse põhjuste üksikasjaline analüüs ei kuulu selle artikli ülesannetesse ning nõuab omaette vaatlust.)

Aruannetest ei nähtu, millistes lugejakingentides on huvi taandunud, seepärast võrreldgem 1977. ja 1985. a küsitluste ja laenutuste registreerimise tulemusi.

Ilmnes selge tendents: lugemisharrastuse vähenemine tervikuna tulenes keskmiselt innukate lugejate rühma vähenemisest ja raamatuga suhteliselt lödvalt seotud koolinoorte osakaalu suurenemisest. Väga innukate lugejate osatähtsus on püsitud stabiilsena, nad moodustavad umbes veerandi nii poistest kui tütarlastest.

Vaadeldes õpilaste siirdumisi keskmisest

innukusrühmast vähese lugemishuviga rühma üksikutes vanuse- ja sookategooriates, märkame, et üldiselt on tütarlaste lugemisinnukus vähenenud veidi rohkem kui poistel (kuigi praegu on esimesed veel pisut suuremad raamatusõbrad). Lugemise intensiivsus 5. ja 6. klassi õpilastel pisut vähenes, 7. ja 8. klassis näitab väikest tõusutendentsi, ometi on keskastme noored praegu veel veidi enam kirjasonasse kiindunud.

Mõnesuguseid nihkeid ilmneb ka lugemishuvide struktuuris. Tütarlaste lugemislauale on hakanud rohkem sattuma populaarteaduslikku kirjavara: 1977. a oli suhe poiste kasuks 1,6, nüüd 1,35. Sama on juhtunud seikluskirjandusega: 1977. a ületas poiste huvi tütarlaste oma 1,2 korda, nüüd on need praktiliselt võrdsed.

Võrreldes 1977. a loetavamaid ja enam meeldinud teoseid 1985. ja 1987. a vastavate andmetega (tabel 1), selgub eesti ja vene kirjanduse osakaalu suurenemine ja vastavalt väliskirjanduse vähenemine 5.—8. kl õpilaste lugemiseelistustes.

Vähenenud on nn loomajuttude (nt «Valgekihv», «Neli tankisti ja koer», «Lassie tuleb ikka koju»), samuti indiaanlasejuttude või üldse seikluskirjanduse osatähtsus. Viimast liiki kirjavara taandumist tingivad suuresti raskused nende kättesaamisel. Nii on nüüd poistega konkureerimas tüdrukudki. Võrreldes näiteks rahuldamata nõudeid «poiste» ja «tütarlaste» raamatutele, selgub, et kõigist raamatute puudumisest tingitud äratülemistest langes seikluskirjandusele (M. Reid, R. Stevenson, W. Collins jt) kolmandik (32%), rohkem tütarlaste seas hindamist leidnud autorite (M. Lobe, A. Lindgren, A. Pervik jt) loomingule jäi kõigist rahuldamata soovidest vaid veerand (23%).

Tuleb märkida, et lugemisrepertuaar vaheldub kiiremini kui kirjandussümpaatiad — võrreldavatel ajavahemikel jäi püsima loetavamate autoritest veerand (25%), eelistatumaist tunduvalt enam (42%).

Loetavamate autorite nimistusse tuli 1985. a ka üks autor aimateosega — G. Niese «100 Kolumbuse muna». Selles faktis peegeldub lugejate huvi kasv aimeramatu vastu. Nii oli 1977. a populaarteadusliku kirjavara enam või vähem innukaid lugejaid 30%, 1985. a 39%; kasv tuleneb peaaegu täielikult tütarlaste huvi tõusust.

Tabel 1

MUUTUSI 5.—8. KL ÕPILASTE KIRJANDUSEELISTUSTES*

Loetavamad autorid		Lemmikkirjanikud	
1977	1985	1977	1987
1. J. F. Cooper	1. A. Lindgren	1. J. Verne	1. A. Lindgren
2. J. Verne*	2. S. Truu	2. A. Lindgren	2. S. Rannamaa
3. A. Dumas	3. E. Bornhöhe	3. L. Welskopf-Henrich	3. O. Luts
4. E. Knight	4.—6. J. Rannap	4.—6. J. London	4. J. Verne
5. A. H. Tammsaare	E. Raud	O. Luts	5. M. M. Dodge
6. L. Welskopf-Henrich	J. Verne	E. Seton-Thompson	6. H. Loffing
7. H. Pukk	7. V. Hugo	7.—8. A. Dumas	7.—9. Ch. Brontë
8. J. London	8.—9. H. Beecher-Stowe	S. Rannamaa	E. Kästner
			E. Raud
9.—12. E. Kippel	A. Dumas	9. J. Przymanowski	
A. Lindgren	10. G. Niese	10. J. F. Cooper	10. S. Truu
J. Przymanowski	11. E. Kippel	11.—12. E. Kippel	11.—12. E. Seton-Thompson
E. Seton-Thompson	12.—13. O. Luts	H. Malot	L. Voronkova
	L. Voronkova		

* Poolpaksuga on nimed, mis esinevad mõlemas loetavamate või hinnatavamate autorite nimistus.

Püüdes lühidalt iseloomustada lugejate huvide arengut aimeramatute vastu, tuleb öelda, et kui 1977. a õpilaste huvid olid koondunud loodusele (seda iseloomustas kõrgendatud nõue B. Rjabini raamatu «Sa kasvatasid sõbra» järele; sama tendentsi väljendas ka mitmete ilukirjanduslike loomajuttude populaarsus), siis 1985. aastaks huvid keskendusid eluslooduselt intellektuaalsetele harrastustele. Nimetatud suunda peegeldab ilmekalt G. Niese «100 Kolumbuse muna» erakordne menu.

Võimalik, et huvis G. Niese teose vastu annab end tunda üldiselt nii levinud (ja levitatud) viktoriinide harrastus, kuid eitada ei saa õpilaste huvi tõusu tehniliste teadmiste vastu. Võimalik, et kõnealune teos lihtsalt täidab tühikut, mis valitses noortele mõeldud sellalase kirjasõna vallas. Viimase oletuse kasuks räägiks nagu seegi, et menukamate raamatute hulgast pole kadunud mitmed 1977. a aimeramatud, ka koerteteema on veel küllaltki hinnatud.

Kasutatud materjalid ei paku küllaldast tuge usaldusväärsete üldiste tendentside formuleerimiseks; annab tunda niihästi meie vabariigis kui mujalgi tehtud uuringute vähesus ja lõpuks — kuigi mitte tähtsuse mõttes — vastavate teoreetiliste tööde puudumine.

Pretendeerimata lõplikele, kõigutamatuks järeldustele, tahaks siiski veidi käsitleda kooli ja lugemise mõningaid seoseid.

Lugemishuvid ei väljenda üksnes õpilase kirjanduskiindumusi, vaid nendes peegelduvad küllaltki tema üldisemad huvid, hoiakud ja hinnangud. Siingi võime tõdeda elu ja kirjanduse vastastikuse põimumise keerukat toimet — igapäevane elu nii koolis kui väljaspool seda mõjutab lapse huvideringi, sealhulgas lugemishuve, ja kirjasõnalgi on oma roll noore lugeja arendamisel-kujundamisel.

Viimasel ajal on kooli kritiseeritud selle pärast, et seal ei arvestata küllaldaselt õpilase soost tulenevat eripära. Tagasilööke võime täheldada ka lugemissfääris. Õpilastes on soovitud näha tulevasti mehi-naisi. Kogu süsteem töötab tugevasti ühes suunas — poiste naiselikumaks muutmise poole. Selle nähtuse juured on kooli üldises femineerumises.

Kuid androgüünide kasvatamise praktika pole jättnud mõju avaldamata tütarlastele. Kui poisid siiski on jäänud poisteks — see olgu öeldud nende kiituseks —, siis tüdrukud pole omaks võtnud poisilikke toredaid iseloomujooni, vaid nende halvemaid omadusi — kalkust, julmust, toorust.

Nii mõnigi kord on süüdistatud selles kooli. See on probleemi lihtsustamine: mainitud fenomeni põhjused asuvad märksa sügavamal. Ometi ei saa jätta möönmata, et kool pole küllaldaselt suutnud vastu töötada tütarlaste kaestumisele, pole piisa-

valt suutnud tegelda õpilaste emotsionaalse kasvatamisega.

Niisiis, resümeerigem. Poiste lugemishuvide struktuur jäi aastatel 1977—1985 peaaegu muutumatuks, kuigi nende üldine lugemishinnukus vähenes. Tütarlaste kui lugejate käitumises on toimunud olulisi nihkeid, nad nagu «liikusid» poiste suunas, hakkasid rohkem huvituma aime- ja seiklusraamatust. Nende meeli kunagi nii valdavalt hõivanud loomalood, mis suures osas rahuldavad lapse emotsionaalseid tarbeid, on märgatavalt taandunud. Väärrib rõhutamist seegi, et tüdrukud on hakanud vähem lugema.

Lisame vaadeldavate lugejakontingentide iseloomustamiseks veel mõningaid selle artikli ainestikuga liituvaid aspekte.

□ Tütarlaste huvid ilukirjanduse eri žanride vastu on poistega võrreldes märksa mitmekesisemad, avaramad, sagedamini jõuab nende lugemislauale luulet ja dramaturgiat. Ei saa jätta lisamata, et siiski on tütarlastegi kiindumus nimetatud žanridesse veel küllaltki tagasihoidlik.

□ Uudiskirjanduse (samal või eelmisel aastal ilmunud raamatute) osakaal lugemisvaras hakkab omandama märkimisväärsemat kaalu 7. klassist ja küünib nii poistel kui tüdrukutelgi kolmandikuni. Võrreldes 1977. aastaga on äsja ilmunute roll suurenenud. 23-lt 30%le.

□ Teatava üllatuse valmistas tõsiasi, et poiste arvamused loetud teose meeldivuse kohta langetasid ekspertide poolt teosele antud väärtushindega märksa enam kokku kui tütarlaste otsustused.

□ Ei saa mööda minna sellestki tõigast, et tütarlaste kirjavaras on poistega võrreldes oluliselt enam alla eakohase lugejamaaranguga teoseid. Siin võiks näiteks tuua A. Lindgreni noorematele klassidele igati sobiva lektüüri («Pipi Pikksukk») lugemist ja hindamist veel 5. ja 6. kl tütarlaste hulgas.

Poistel on väga sageli käsil üle eakohase määranguga raamat — eriti võib seda täheldada, vaadeldes 3. ja 4. kl poiste kirjavara. Ei saa eitada poiste otsivamat vaimu, kuid määravaks asjaoluks on eale vastava poisse köitva kirjasõna (populaarteaduslikud käsitlused, seiklusraamatud) vähesus, mis tingibki nende pöördumise vanemate klasside õpilastele või koguni täiskasvanuile määratud trükiste poole.

Kui vaadelda erisuguse kirjanduse esinemist õpilaste lugemisvaras, siis näeme, et vene kirjandust eelistavad ühtviisi nii poisid kui tütarlapsed (mis muidugi ei tähenda ühtede ja samade teoste lugemist). Tütarlapsed on aga tunduvalt tugevamini häälestatud eesti kirjandusele ja alates 4. klassist ka teiste venenahvaste loomingule. 7. klassist peale on märgata ka nende suuremat huvi väliskirjanduse vastu.

Koolitüki õppimise aeg

HASSO KUKEMELK,
Miina Härma nim Tartu 2. keskkooli
direktori asetäitja õppe- ja kasvatus-
töö alal

Tänapäeva kiire elutempo esitab inimesele üha kõrgemaid nõudmisi. Nende rahuldamiseks peab iga kodanik vähemalt 11 aastat koolis käima. Kuid kahjuks oleme sunnitud tõdema, et aina sagedamini väljub keskkoolist igati haritud ning hästi kasvatatud noore inimese asemel defektidega nooruk. Puudujäägid on nii kasvatuses kui ka teadmistes, kuid need on omavahel seotud. Tihti pole õpilastel aega ega võimeid programmimaterjali omandada ja õpetaja kergitab hindeid (puudulike protsent ei tohi liiga suureks minna). Juurdekirjutuste kahjulikkus õpilaste kasvatusel ja ellusuhtumisele ei vaja kommentaare.

Pole harvad juhud, kui programmides ja õpikutes nõutu ei ole enämikule õpilastest jõukohane. Täiskasvanute tööpäeval on 42 tundi, vanemate klasside ametlikult lubatud nädalakoormus 55 tundi. Tegelikult kuluks neil kõikide ainete täielikuks äraõppimiseks A. Ussova (2) andmeil umbes 70 tundi nädalas.

Seetõttu on tähtis kindlaks teha, millistest asjaoludest sõltub õppematerjali omandamise aeg. Pole ju saladus, et kahe erineva ühepikkuse teksti õppimiseks ei kulu aega ühepalju, sealjuures võivad erinevused väga suured olla. Õppimisaeg sõltub oluliselt õpitava keerukusest ja töömahukusest. Siia lisanduvad veel õpilase individuaalsed omadused ning suhtumine õppeainesse. Õppetüki keerukuse määravad tunnused:

□ Sõnade esinemissagedus õppetekstis. Mida vähem sõnad korduvad, seda keerukam on tavaliselt tekst.

□ Eri sõnaliikide osakaal õppematerjalis. Nimisõnade rohkus harilikult raskendab arusaamist, tegusõnade suur protsent näitab aga teksti lihtsust.

□ Pikkade sõnade hulk tekstis. Mida rohkem on pikki sõnu, seda raskem on tekst (7).

Muidugi suurendab keerukust ka erialaterminite rohke kasutamine, keeles harva esinevate sõnade pruukimine, uute sõnade kuhjamine väikestesse lõikudesse jne.

Mida keerukamate ja pikemate lausekonstruktsioonide abil informatsioon edastatakse, seda raskem on loetavat mõista ning selgeksaamiseks kulub õpilasel palju aega. Õppematerjali keerukus sõltub paljudest faktoritest ning selle määramine on küllaltki aeganõudev (vt lähemalt 3 ja 7).

*

Teine tegur, mis määrab õppematerjali omandamise aja, on **töömahukus**. Mida rohkem elementaaroperatsioone peab inimese aju sooritama, et teksti omandada, seda rohkem aega selleks kulub.

Elementaaroperatsioonideks võib nimetada kõige väiksemaid inimese ajus toimuvaid mõtlemisprotsesse (toiminguid). Näiteks on elementaaroperatsioon $2+3=5$ (s.o tehe ühejärguliste arvudega. Kuid $12+11$ pole enam elementaaroperatsioon, sest need arvud on kahejärgulised). M. Kandaratskova ja G. Suhhodolski (5) leidsid oma uurimustes, et ühe elementaartehte sooritamisele kulub 0,8 sek. Kui sinna lisada keskmine numbri kirjutamise aeg 0,3 sek, siis saame 1,1 sek.

Kui ülaltoodud elementaaroperatsiooni $2+3=5$ saame sooritada 1,1 sek jooksul (koos vastuse kirjutamisega), siis tehte 3×2 sooritamiseks kulub märgatavalt rohkem aega, sest selle sooritamine koosneb juba kahest (kolmest) elementaartehtest $3+3$ (või $2+2+2$). Veelgi töömahukam on jagamine. Kui korrutustabel kümne piires on hästi peas, siis muidugi muutub ka 3×2 elementaaroperatsiooniks ning võtab samuti 1,1 sekundit aega. Kuid 4–5kohaliste arvude liitmis-lahutamist ning korrutamist (jagamist) omavahel võrreldes näeme, et viimases on tunduvalt rohkem elementaaroperatsioone.

Analoogiliselt saab igasuguse teksti omandamise-mõistmise jagada elementaaroperatsioonideks. Mida rohkem elementaaroperatsioone peab aju tegema ühe lause omandamisel, seda rohkem tuleb seda lauset ka korrata, et mõttest aru saada. Ühtlasi kujuneb välja kokkupuutepunkt keerukuse ning töömahukuse vahel. Kui on vaja sooritada nii palju elementaaroperatsioone, et aju antud arengutasemel ei suuda seda vajalikus järjekorras teha, muutub see materjal õpilasele arusaamatuks (liiga keerukaks).

*

Teksti õppimise efektiivsus ning aeg sõltuvad suurel määral ka teksti **liigendatusest**. Mida enam on esile toodud olulised mõisted, põhilised katsed ja seadused jne, seda kergem on õpilasel õppida. Jääb ära olulise eraldamine vähemolulisest, uute mõistete väljatoomine ning selgitamine (väheneb elementaaroperatsioonide arv).

Nii on I. Nurminski ja N. Gladõševa (8) välja töötanud valemi, mille järgi saab 6. kl füüsikaõpetaja määrata, kui suur hulk õpilastest omandas mingi õppematerjali elemendi, kui seda käsitleti õppeprotsessi eri

osades kindel arv kordi. Kindlaks on tehtud omandamisgraafikud 150 elemendi kohta (vt lähemalt 8).

Lähtudes M. Kandaratskova ja G. Suhhodolski elementaaroperatsioonide uurimisest, on selge, et mida rohkem elementaaroperatsioon peab õpilane tekstilõigu omandamisel sooritama, seda rohkem aega tal selleks kulub. Elementaaroperatsioonidele kuluvat aega ei suurenda ainult töömahukus, vaid ka keerukus. Kui tekstis on palju võõraid sõnu, siis kõigepealt on vaja neid «tõlkida». See töö koosneb paljudest elementaaroperatsioonidest ning õppimiseks kulub aeg suureneb.

Analoogilise tulemuse annavad TRÜ pedagoogikakateedri sooritatud eksperimendi esialgsed tulemused. Ka siin selgus, et mida keerukam ja töömahukam on õppeteks, seda rohkem aega on õpilasel vaja selle omandamiseks (kui ta selleks üldse suuteline on). Nimelt kasvab teksti keerukuse suurenedes nende õpilaste hulk, kes loobuvad õppimisest. Sellist olukorda iseloomustab hästi L. Kontseva (6) uurimus, milles autor väidab, et õpilased suudavad töötada vaid selle tekstiga, mille sisu soodustab iseseisvat teadmiste omandamist.

*

NLKP Keskkomitee põhisuundades üldharidus- ja kutsekooli reformi kohta on öeldud: «... Nõukogude kooli tähtsaim, aegumatu ülesanne on anda sirguvale põlvkonnale põhjalikke ja kindlaid teadmisi teaduste alustes, kujundada vilumusi ja nende praktilise rakendamise oskusi, kujundada materialistlikku maailmavaadet» (1).

Sellise ülesande täitmiseks vajavad koolid oluliselt paremat õppekirjandust ning abivahendeid. Praegused õpikud on kirjutanud teadlased õpetajale. Keskmisele koolipoisile need ei kõlba. Selleks, et Juku kodus tüki ära õpiks, peab ta sellest ka aru saama. Samuti ei hakka õppur tervet õhtut raamatute taga istuma, sest tal on pärast tunde omad tegemised. Järelikult on vaja hinnata koolipoisi aega ning muuta õpikut. S. Sapovalenko (9) sõnade järgi on õpik programmimaterjali marksistlik-leninlik tõlgendus, mille peavad omandama õpilased.

Kuid selleks, et õpilased oleksid võimelised täitma korraldust «peavad omandama», on vaja muuta praeguste õpikute sisu ja materjali esitamise laadi. Seni on neist võimelised õppima ainult olümpiaadidel osalevad õpilased (eriti reaalinetes).

Õpikute lihtsustamiseks soovitab professor J. Mikk (4) kolme teed:

- 1) välja jätta teisejärgulised tundmatud elemendid ja detailsemalt selgitada uusi põhi-elemente;
- 2) loobuda osast abstraktsest materjalist ja teaduse põhitõdesid illustreerida konkreetsete näidetega;
- 3) keerukad lausekonstruktsioonid asendada lihtsamatega.

Nende nõuete rahuldamine eeldab kõigepealt põhimõtteliselt uue programmi väljatöötamist ning selle alusel uute õpikute kirjutamist. Alles seejärel saavad õpetajad muuta märgatavalt kergemaks ka koolipoisi-tüdruku elu ning ajaliselt väheneb nende koduse õppetöö koormus.

Muidugi võib direktiividega nõuda, et õpilasele antud kodutöödele ei tohi kuluda näiteks üle 1,5 tunni, kui aga õpilane soovib koolis saada häid hindeid, tuleb tal õppida kodus rohkem. Tulemuseks on tänu väga töömahukale ja teaduslikule programmile (ja selle alusel ka õpikutele) ikkagi aeganõudvad kodused tööd.

Kooliõpetuse sisu ei saa muuta ainult iluraviga. Selleks on vaja alustada juurtest, st programmist ja õpikust ning seejärel jõuda välja tunni ja kodutöödeni, et ka õpilase tööndal mahuks 42 tunni sisse.

Kirjandus

1. Eglon A. Oppeprotsessi organiseerimise ja juhtimise täiustamine. — Nõukogude Kool, 1985, nr 12, lk 4—7.
2. Mikk J. Vaimustavate eesmärkide suunas. — Nõukogude Kool, 1987, nr 6, lk 13—14.
3. Mikk J. Õpikute keerukuse hindamine elektronarvuti abil. — Nõukogude Kool, 1987, nr 3, lk 32—35.
4. Mikk J. Õppetöö motiveerimine õppekirjanduse abil. — Nõukogude Kool, 1986, nr 7, lk 27—29.
5. Кандарацкова М. Н., Суходольски Г. В. Об эффективности элементарных вычислительных операций. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. I. Л., 1968.
6. Концева Я. А. Психологический анализ самостоятельной работы школьников с учебником. — Советская педагогика, 1978, № 5, с. 73—78.
7. Микк Я. Оптимизация сложности учебного текста. М., 1981. 118 с.
8. Нурминский И. И., Гладышева Н. К. К оценке эффективности учебников и методических рекомендаций. — Советская педагогика, 1983, № 3.
9. Шаповаленко С. Г. Учебник в системе средств обучения. — В кн.: Вопросы совершенствования школьного учебника. М., Просвещение, 1975.

Töö teemade kumuleerimisega*

LUULE LEPPIK,
Riidaja 8kl kooli eesti keele õpetaja

Kirjandi kirjutamise esimene ja raskeim etapp on loomingulise mõtte äratamine ning arendamine. Kui õpilane suudetakse viia seisundisse, kus ta tahab kirjutama asuda, kus tal on usku oma võimetesse, kus ta loodab saavutada arvestatavat resultaati ja kus ta pisutki armastab seda rasket, suurt pingutust nõudvat tööd — siis on ületatud barjäär, mille tagant algab motiveeritud kirjutamis-situatsioon, orienteeritus loovusele, isiku-pärase töö valmimise eeldused.

See on kirjandi kirjutamise raskeim etapp. Kui õpetaja ei suuda lapsi sellest üle aidata, kui klassi jääb kas või üksainus õpilane, kes pärast teemade kätteandmist istub igavleva, ükskõikse või trotsliku olemisega, on vähemalt see töö ette määratud ebaõnnestumisele. Seda tööd lihtsalt ei sünni, kuigi paberile võib ridu ilmuda.

Loovuse äratamine ja tema tekkimiseks vajalike tingimuste loomine on kahepoolne loometöö. Väga haprad kuni üpris tugevad võivad siinjuures olla sidemed, mis ühendavad kahte pürgijat — õpetajat-sisendajat ja õpetatavat-vastuvõtjat. Igähte eraldi ja samal ajal koos ühes ja samas klassiruumis. Palju on asjaolusid, mis sealjuures võivad osutada (ühe klassi puhul) pluss- ja (teise klassi puhul) miinusteguriks. Õpetaja, kes on suutnud klassi mõtlema-kirjutama panna, nii et tema ees on mõttepingsate ja seesmist erutust peegeldavate silmapaaridega klassitais noori autoreid, võib koos kirjutavate lastega loota, et midagi arvestatavat on paberile jõudmas.

Ühe võttena nimetatud barjääri ületamiseks olen kasutanud (väga) paljude teemade pakkumist. Käesolevaga esitan teemad (motod), mida kasutasin 8. klassi õpilaste «loominguliseks äratamiseks» 1986/87. õppeaastal eksamikirjandiks valmistumisel. Teemad esitasin sama süsteemilt, nagu nad käesolevas lisas on toodud. Õpilased täitsid seejuures järgmisi tööülesandeid:

1. Vali välja enam meeldinud teemad, püüa oma valikut põhendada.

2. Nimeta teemasid, millest mingil juhul ei tahaks kirjutada. Miks?

3. Nimeta teemasid, mille mõtet ei taipa.

4. Laienda teema(d) kavaks.

5. Sõnasta teema (moto) peamõte.

6. Milles näed erinevust samateemaliste, kuid erinevas sõnastuses antud teemade (motode) järgi valminud töödes? Koosta temaatilised sarjad.

7. Leia teemasid, mis võimaldavad nii otsetähenduslikku kui ka alltekstilist lahtikirjutamist.

Mõningaid tähelepanekuid töös teemade kumuleerimisega.

1. Suhteliselt ükskõikseks jäävad õpilased trafaretsete, peamõtet välja ütlevate teemade puhul.

2. Üllatavaid tulemusi ja erinevaid isikupäraseid lahendusi annavad teemad, mille puhul esialgu ollakse nõutud, kuid mis hiljem osutuvad mõtlemist ergutavateks, mitmeplaanilist avamist võimaldavateks.

3. Luuletustest võetud mõtetihedad värsid on äratanud huvi luule vastu mõnes mitte-luulelembeses õpilaseski.

4. Õpilase teemaarenduse võrdlemine luuletusega (näit teema «Mida teha õunasüdamega?» järgi kirjutatud kirjandi võrdlemine A. Sanga luuletusega «Õunapuu») kutsub esile tavaliselt meeldiva eelvuse, tekitab ilmse luulesõbralikkuse.

Kirjanditeemadega «liialdamisel» on õpilasi loominguliselt mõtlema ärgitav toime.

Valimik kirjanditeemasid (motosid)

1. Minu maa, minu rahva õnn, minu maa, minu rahva mured suuremad on minu enese elamisrõõmust või -tusast. (M. Raud)
2. Paljajalu kodumurul.
3. Suurim käskija — AEG.
4. Tööinimene. Inimese töö.
5. Milles näen oma elu eesmärki.
6. Mida hindan inimeses.
7. Minu tänased mured ja rõõmud.
8. Ütle mulle, kes on sinu sõber...
9. Miks mulle meeldib (ei meeldi) film (raamat, muusikapala, etendus...).
10. Kõik ei ole kuld, mis hiilgab.
11. Elan tundes, et vastutan kõikide ees...
12. Missugune peaks olema noorsoo-organisatsioon?
13. Mida on mulle andnud kirjandus (muusika, kunst...)?
14. Millisena kujutan ette elu aastal...
15. Niisugune on tänapäeva noor. Kas on kerge olla noor?
16. Mida soovin oma parimale sõbrale?
17. Kui täituks minu kolm soovi...
18. Kellele kingiksin kolm lille?
19. Võileib pauna, suudlus palgele — nendest inimlaps saab jõudu jalgele. (A. Sang)
20. Mida on inimesele õnneks vaja.
21. Ei siia lihtsalt astuta ja tulda, vaid hardumuses kõnnitakse vaikselt, kui puudutab jalg püha Eesti mulda... (J. Barbarus)
22. Lihtsad asjad on elus kõige tähtsamad asjad.
23. Kas tarkus või headus?
24. Mida on andnud teadused inimkonnale?
25. Mida on andnud kaunid kunstid inimkonnale?

26. Rõõm ja mure — kaksikvennad. (*Kaļevi-poeg*)
27. Igas asjas peitub head ja halba.
28. Kui silmad poleks südamete peeglid... (M. Raud)
29. Oh oleks, et keegi tuleks ja sedasi teeks... (M. Raud)
30. Kevad. Suvi. Sügis. Talv.
31. Taim vajab mulda, päikest, vihma. Inimesetaim?
32. Aeg virguda!
33. Rahu inimestele ja inimestes.
34. Saar, kuskil on merede süles ja minu juured on seal. (D. Vaarandi)
35. Õpetaja.
36. Missugusena tahaksin näha kooli?
37. Meie igapäevane leib.
38. Uksed.
39. Ennem rott võib võib kassi murda, kui su jätan rahule. (J. Smuul)
40. Kõike on meil elus vaja — armastust ja merd ja tööd. (J. Smuul)
41. Ees on veel palju suuri lahinguid.
42. Mu hing on tulvil imesid.
43. Küll oleks hea, kui natuke jagaks pea sellest, mis maailmas tehakse. (A. Kaal)
44. Pean lõpuks mõistma, et ma olen KEEGI. (A. Kaal)
45. Hing on valus.
46. Suur pesupäev.
47. Millele elan, millest mõtlen, mida hingana?
48. Sina, mu Hellamaa, Kullamaa! (R. Parve)
49. Nii käib sügisel karjase käsi. (Rahvaluule)
50. Kellele kisamaa, kellele isamaa, kellele emamaa, kellele tema maa. (R. Parve)
51. Mis see minusse puutub!
52. Hommik. Kevad. Elurõõm.
53. Sõnad ei toida kedagi. Ja ometi süüakse sõnu. (R. Parve)
54. Sõnust saab kokku kas naer või nutt, tark tõde, narr vale või muinasjutt. (R. Parve)
55. Ainult armsate jaoks tahan elada.
56. Meie pere on tore.
57. Päev hele, aga minu nägu pilves... (P. Rummo)
58. Põhjamine südasuvi lahesopis tuuletus — see on sõnuseadimatult kaunis luuletus. (P. Rummo)
59. Vaikus.
60. Igatsus.
61. Päev pilvedesse tihti läks me majas, sa olid tuul, kes laiaili need ajas. (M. Kesamaa)
62. Aga siis on juba hilja.
63. Heidke koolipidude tüdrukuid, nad on elus üksainus kord. (V. Beekman)
64. Väga pikk tee.
65. Armastada maad. See on su ainuke võimalus.
66. Minu klass.
67. Väikesed lapsed, suured lapsed.
68. Üelda tött on ränk.
69. Hüljatud talud — varjatud valud.
70. Memmele jäid tühjad nurgad.
71. Miks, algav päev, on argipäev su nimeks? (B. Alver)
72. Kui näen ja kuulen sind, siis usun salamahti, et noa ja kahvliga end võtad riidest lahti. (B. Alver)
73. Kui inimene oleks masin... Hiiglaste hulgas on ka üks peatükk ESTONIA.
75. Ma tahtsin ju ainult head!
76. Uksed käivad kõik lahti ainult hingede poolt.
77. Üle sõnade serva, üle raamatu randi me südant on puutund loojate käed. (B. Alver)
78. Mu ellu-elu sisse astus ja käskis mind: nüüd valik tee! (A. Sang)
79. Kui tibuparv, kes murdnud koored... (A. Sang)
80. Huikan metsa, metsast vastu kostab kolmekordne kaja. (A. Sang)
81. Uus ilmub kobades ja argsi ja tõstab vaidlust alati. (A. Sang)
82. Kade olen, surnud laulik, kade sinu vaprusel. (A. Sang)
83. Heldelt olgu kõikidega töö ja rõõmu sõber uni. (A. Sang)
84. Önn, tõde, õigus, õhk... (A. Sang)
85. Mida teha õunasüdamega?
86. Kõikidest värvidest mulle on ikkagi armsaim tule, vere ja mässu värv. (A. Sang)
87. Ei saa valega tõde kaitsta ega roimaga võidelda õiguse eest.
88. Pääsuke ja rukkilill.
89. Linnupesa.
90. Kaitsekõne ühele õnnetule taimele (tubakale?).
91. Aeg leiba saada mureta ja muretseda tähtede pärast.
92. Kui teised on saanud hakkama, saame ka meie. (K. Merilaas)
93. Anna andeks!
94. Kas ja, ning, ega, ehk või või?
95. Maa lapsed: murdjad ja roomajad, magusad ja mürgised, vägised ja väikesed... (L. Hainsalu)
96. Küll on ses rõõmu ja vaeva — luua endale pead! (L. Hainsalu)
97. Naeratus.
98. Maa, vesi, õhk.
99. Kui minus ei oleks kunstnikku...
100. Olen laev.
101. On — ei ole.
102. Kuidas kirjutada elulugu.
103. Önn.
104. Tuleb!
105. Ma arvasin nõnda, et meri on alati sinine... (E. Niit)
106. Siiski tasub armastada ja vihata!
107. Kullateraga inimene.
108. Ja endal ka sul tiibades on lend, sest valmis oled voolinud ka end. (E. Niit)
109. See porine maa võtmata kartulitega on minu. (E. Niit)
110. Mina vastutan oma maa ja minu maa minu eest.
111. Kes näeb kõige paremini?
112. Kas ma oskan lugeda?
113. (Ema) hääl (käed, silmad, sõnad...)
114. Kodud kasvavad kodudeks aegamööda. (E. Niit)
115. Maja ei ole midagi. Tuba ei ole tühjagi. Kodu on muus. (E. Niit)
116. Varesse ja Mardu lugu.
117. Nüüd ma nülginis su naha, aga, sõbrake, saa aru: tõesti ma ei tahtnud paha. (A. Kaalep)
118. Verd verre neile, kel on verev veri! (A. Kaalep)
119. Madalrõhkkond.
120. Lootused lukku?
121. Miks su pilk on nagu keelumärk?
122. Kord on kord.
123. Oiglustunne või korrameel?

124. Maailm on tugev tõbine, kes õnne eest on valmis maksuma masenduse hinda. (A. Alliksaar)
125. Ääretult usun äärmustesse. Nendes on koos piinad ja pääsemine. (A. Alliksaar)
126. Elu on midagi muud kui ettevaatus.
127. Iga tardumine on mandumine.
128. Olen määratu suur mets. Kas sa leiad mus mõne raja? (A. Alliksaar)
129. Kolm kaunist sõna.
130. Kas sümmeetria või ebasümmeetria?
131. Kõikide kirikute kellad kumisesid. (P.-E. Rummo)
132. Olen tulevane ema (isa).
133. Päike, pilved, tuul, vihm ja rahe.
134. Puudel öitsesid leevikesed.
135. Maailm imbus hinge, sööbis südamesse.
136. Me sugupõlv lennutab laastu vaigusel saatusehoonel ja mina tahun mulle määratud palki. (M. Traat)
137. Otsin grimassidest varjatud siirust. (M. Traat)
138. Kiiresti!
139. Tagantjärele tark.
140. Ja maailma igal Vargamäel noort peremeest majja on tarvis. (A. Siig)
141. Maanteel hirv suri.
142. On inimesi, kes tulevad ja kunagi ei lähe. (A. Suuman)
143. Lähen panen mere põlema!
144. Üle mu õue sammuvad päevad pikas reas. (A. Suuman)
145. Ettevaatamatus? Jõhkruus? Julmus?
146. Me astume eilsest homsesse nagu tunnelist valguse kätte. (R. Rimmel)
147. Ja kõikidest teedest raskeim on tee läbi iseenda. (R. Rimmel)
148. Küdevasse ahju vaadates.
149. Pildi (raamatu, filmi) sisse minek.
150. Kuni oled lapsemeelne, kuni midagi sus püsib lapsekeelset... (H. Runnel)
151. Kui kõndima õpid parkettide pääl ja kõrvadest kustub sul põldude hää... (H. Runnel)
152. Ära.
153. Suur tolmune maantee on pärani...
154. Ainult hea toidab head, ainult kuri kasvatab kurja. (H. Runnel)
155. Kõikide õnne pärast mu süda valutab.
156. Muuda ennast, muutub maailm.
157. Jää iseendaks — muutuv maailm jääb paigale sinu jagu. (H. Runnel) Mu hinge täidab uudis.
158. Naer ja näod nagu rublased rahad.
159. Kasvas laps ja mülkasse vaju.
160. Hing lendas ära.
161. Kase all seisab kaks tüdrukulaipa, ajavad juttu ja miskit ei taipa.
162. Igaühel oma tiivad.
163. Üksindus on arusaamine armastusest.
164. Mõtted, mida äratas muusikapala (...).
165. Oma nägu.
166. Mis on see inimese osa siin laias ilmas? End mitte ära magada. Pea seda silmas. (J. Viiding)
167. Ei jaa'le!
168. Jaa ei'le!
169. Käib käsi hästi, süda magab — see ongi minu eesti jonn. (J. Viiding)
170. Käib oma aia muldamine ja naabri aeda lendab solk. (J. Viiding)
171. Suudab siis ahelate ilu kunagi asendada elu ilma ahelateta? (T. Liiv)

172. Kas tagasi puude otsa?
173. A ja O.
174. Tekst ja alltekst.
175. Tean ju konna ja rästiku seadust — pole siin kurjust, pole siin headust. (A. Pervik)
176. On kevad ja laiali otsas on pea. (K. Ligi)
177. Varesele valu, harakale haigus.
178. Önn on helk, mis kumab läbi igapäevapettumuste. (K. Ligi)
179. Lõke algab sädemest, sügis lehest kollasest. (E. Mihkelson)
180. Nõrkade tugevus, tugevate nõrkus.
181. Elu on vaja tunda enne, kui võpatab süda.
182. Ma leian raamatu, kus vahel on lihtne kuivand põllulill. Ja juba hargneb mõtteahel ja juba hing on elevel. (A. Puškin)
183. Hüvasti! Ei. Nägemiseni!
184. Kui sa ei mõista teise õnne, ei mõista sa ka enda oma; kui sa ei mõista teise õnnetust, oled ise kõik liiga kergelt kätte võitnud. (J. Kruusvall)

Kirjandus

1. Eesti luulet III. Valimik XI klassile. Koostanud R. Jõesaar ja K. Muru. Tln, 1982.
2. Rukki V., Kuuseoks V. Abiks täienduskursuslasele. Eesti keel ja kirjandus. Tln, 1977.
3. Õpetajalt õpetajale. Mõtteid eneseväljenduse õpetamisest. Koostajad K. Völili, V. Rukki. Tln, 1984.

Mõjutamise objektist tegevuse subjektiks*

SANIDA SATBALDINA,
Baškiiri Riikliku Pedagoogilise
Instituudi dotsent

Haridussüsteem täidab meie ühiskonna sotsiaalset tellimust kujundada loovaid, suure töövõimega isiksusi. Massikooli praktika paraku näitab, et traditsiooniline õppeviis (õppetöö sisu, vormid ja meetodid) ei luba täiel määral lahendada esitatud ülesandeid. NLKP Keskkomitee käesoleva aasta veebruaripleenumil kavandati kesk- ja kõrgkooli utmise edasised suunad, märkides, et «koolireformiga ettenähtud abinõude realiseerimise tempo ja põhjalikkus ei saa meid veel rahuldada». See puudutab peamist — hariduse sisu, õpetamis- ja kasvatusmeetodeid.

Nüüdisühiskond nõuab õpetamise teooriate intensiivset arendamist. Läheneemisviiside ja lahendusvariantide paljusele vaatamata on eri koolkondade esindajad üksmeelsed selles, et õpilase arengu aluseks on tema isiklik aktiivsus, tema enese tegevus (nn tegevuslik lähenemine).

Meie lähenemisviisi lahtimõtestamiseks võrdleme traditsioonilist ja eksperimentaalset õpetamist. Tundes nüüdiskooli praktikast õpilaste tegevuse organiseerimisel, võib väita, et õpetajad ja metoodikud kujutavad õpetegevust ette abstraktselt, ei teadlikusta enese jaoks selle tervikstruktuuri, ei erista komponente ega kujunda niisugust tervikpilti ka õpilastel.

Miks suur osa õpilastest kaotab huvi õppimise vastu? Miks nad on initsiatiivitud, aktiivse eluhoiakuta? Niisugused lõpetanud ujutavad üle kõrgkoolid ja tootmisettevõtted. Uutmise kursile üle minnes sellise olukorraga enam leppida ei või. Lühidalt

* Toimetuse avaldab mitmeti probleemse kirjutise, mille autor on kirjutamisel arvesse võtnud, et NK on üldpedagoogiline ajakiri ning kirjutanud artikli mitte ainult keemia-õpetajatele, vaid kõigile, keda huvitab rühmatöö kasutamise konkreetne kogemus traditsioonilise õpetamisviisi rangetest raamidest läbimurdumisel.

öeldes on üks peapõhjusi selles, et õpetegevus nii koolis kui ka kõrgkoolis muudab õppijad (vastu meie tahtmist) passiivseteks vaatlejateks. Väljapääs olukorrast on õppeprotsessi reorganiseerimises, õppetöö sisu ja meetodite muutmises.

Õppeprotsessi iseloomustab sisuline ja protsessuaalne külg, mis on omavahel seotud ja tingivad üksteist.

Alustame käsitlust protsessuaalsest küljest.

TEGEVUSLIK LÄHENEMINE ÕPETAMISELE

Iga indiviid areneb tegevuses. Seejuures ta, 1) lähtudes oma vajadustest teadlikult või alateadlikult, seab enesele eesmärgid ja planeerib oma käitumise nende saavutamiseks; 2) vastavalt oma plaanile lahendab mõttes ülesandeid ja sooritab praktilisi tegevusi eesmärgi saavutamiseks; 3) ise kontrollib ennast ja annab hinnangu oma tegevusele. Sellega lõpeb üks tegevusliin, mille tulemuste alusel indiviid seab uue eesmärgi jne.

Indiviidi areng katkeb, kui katkeb tegevusahel: eesmärgi seadmine ja planeerimine (1) — tegevus eesmärgi saavutamiseks (2) — kontrollimine (3) — hinnangu andmine (4).

Piisab, kui me esitatud mudelist mis tahes komponendi välja jätame ja indiviidi mõtestatud tegevuse asemel võime registreerida süsteemitu aktiivsust, sekeldamist. Indiviid täidab talle usaldatud funktsioone bioroboti tasemel.

ÕPETEGEVUS TRADITSIOONILISE ÕPETAMISE PUHUL

Analüüsime, kuid võrd terviklik on õpilase õpetegevus õpetamise klassitunni süsteemis. Selleks vastame järgmistele küsimustele: 1. Kes seab tunni eesmärgi? (Õpetaja.) 2. Kes realiseerib õpetaja seatud eesmärgi? (Osaliselt õpilased, kuid koos õpetajaga.) 3. Kes kontrollib õpilaste tegevust? (Õpetaja.) 4. Kes hindab õpilaste tegevust? (Õpetaja.) Seega õpilane täidab vaid üht tegevuse komponenti (realiseerib õpetaja seatud eesmäärke) ja sedagi osaliselt.

Nagu nähtub, on õpetatava tegevuse ja järelikult ka tema arengu terviklikkus katkestatud. Õpetatav täidab üldhariduskoolis 11(10) aasta jooksul vaid bioroboti osa. Kas tasub seejärel imeks panna lõpetanute initsiatiivtust, infantiilsust, aktiivse eluhoiaku puudumist? Nad on harjunud täitma ainult osaliselt midagi sellest, mis on vajalik, et muuta indiviid aktiivseks subjektiks. Kogu õppeaja jooksul on nad olnud pedagoogilise mõjutamise objektideks. Koolireform õpetatavate suhtes tähendab nende muutmist pedagoogilise mõjutamise objektidest isikliku tegevuse subjektideks. Selleks vajaneb põhjalikult ümber vaadata kogu õpetamise tehnoloogia.

ÕPPETEGEVUS EKSPERIMENTAALSE ÕPETAMISE PUHUL

Meie ülesanne on õpetada lapsi õppima uut meeleolu, õpetada neile õppetegevust. Vastavalt psühholoogide (D. Elkonin, V. Davõdov) käsitlusele peavad õpilased selle oskuse selgeks saama juba algklassides. Ideaalne oleks selliste õpilastega katsetada õpetamist eksperimentaalprogrammide järgi. Meie oma katset alustame 7. klassis, mil algab keemia kursus. Kuni selle ajani on õpilased 6 aastat õppinud traditsioonilise õppeviisi järgi ja harjunud bioroboti rolliga. Seetõttu on meie esmaülesanne kujundada õpilasest subjekt — niisugune õppur, kes tunneks ennast tunnis aktiivse osalejana, mitte õpetaja soovide täitjana.

Seda eesmärki võib saavutada laste töö organiseerimise mitmesuguste vormide läbi. Lähtudes meie kogemusest, soovime kolme omavahel seotud ja üksteist täiendavat õppetöö vormi.

Esimene, teistele aluseks olev — luua klassis kollektiivse tegevuse situatsioon, milles iga õpilane tunneks ennast võrdväärse õpetajaga ja osaleks kõikide klassi töö organiseerimist puudutavate küsimuste lahendamises. Lõppeesmärk on teadvustada iga õpilase jaoks fakt, et tema arenguks on vaja õppida eesmärgi saavutamiseks kas või orienteeruvalt planeerima selleks vajalikku tööd, seejärel plaani ellu viima, iseennast kontrollima, oma tegevust hindama ja hinnangu alusel uusi eesmärgi seadma.

Teine vorm — kollektiivne töö paaride või neljaliiikmeliste rühmadena. Seejuures iga õpilane lahendab individuaalselt mingi ülesande, individuaalse töö tulemuste alusel täidetakse ühine ülesanne paaris, selle alusel nelikus. Töö igal etapil toimub nii enese- kui ka vastastikune kontroll ja antakse hinnang. Niisugust töövormi saab kasutada üksikülesannete lahendamisel.

Kolmas vorm — suurema õpilasarühma kollektiivne töö, kusjuures tööjaotus toimub nii, et igal õpilasel ei tule täita kõiki õppetevuse komponente. Üks rühmast seab eesmärgi, teda abistavad rühma teised liikmed. Teine õpilane planeerib (jällegi teiste abiga) kogu rühma liikmete tegevuse. Eesmärgi seadja jälgib, et planeerimine võimaldaks eesmärgi saavutamist. Osa õpilasi täidab eelnimetatutega koostöös tegevusi eesmärgi saavutamiseks. Eesmärgi seadja ülesanne on seista hea, et eesmärk töö käigus ei muutuks, planeerija teeb plaanis vajalikke korrektsioone. Rühma liikmete hulgast valitakse ka kontrollija ja hindaja, kes vastavalt oma ülesannetele jälgivad teiste rühmaliiikmete tööd.

Niisugust töövormi võib kasutada näiteks pärast teema läbiõppimist üldistava kordamise puhul.

Vaatleme lähemalt klassi kollektiivse tegevuse organiseerimist 7. kl keemiatundide põhjal.

KLASSI KOLLEKTIIVSE TEGEVUSE ORGANISEERIMINE

Laste õppetegevuse organiseerimise ettevalmistavas staadiumis tuleks moodustada 4liikmelised rühmad. Algust võiks teha kahe naaberpingi õpilastega, nt 1. ja 2., 3. ja 4. jne pingi õpilased. Rühmade moodustamine on põhjendatav sellega, et iga tegevus (sealhulgas ka õppetegevus) on ühiskondliku iseloomuga. Hiljem võib rühmad ümber komplekteerida, et neisse kuuluks nii tugevaid, keskmisi kui ka nõrku õpilasi.

Meie eksperiment andis tulemuse, et õppetevuse organiseerimise algetapil tuleb luua tingimused kujundamiseks õpilaste jaoks psühholoogilisi uusmoodustisi — *adekvaatse enesekontrolli ja enesehinnangu võimet*. Meie soovime alustada nendest komponentidest. Õpetajad mõistavad iseseisva tunnetuse vajalikkust õppetöös, kuid hoiavad sellest lahus enesekontrolli ja enesehinnangu. Tegelikult on need nähtused ühe medali kaks külge. Kui me tõesti tahame saavutada kasvatavat õpetamist, peame tunnetustegevuse ühendama enesekontrolli ja -hinnanguga.

Mõtestame lahti enesekontrolli ja enesehinnangu võimalused tunni kõigil etappidel. Igas tunnis tuleb õpetajal realiseerida kõik õppetevuse komponendid, iga õpetaja teeb seda erinevalt. See on võimalik, kui õpetaja peab silmas õpilaste tegevust tunni eri etappidel: organisatsioonilis-motivatsioonilisel, operatsioonalsel-täidesaatval ja refleksiivsel-hinnangulisel.

Iseloomustame lühidalt iga etappi. **Orientatsioonilis-motivatsioonilisel** etapil selgitab õpetaja, kasutades õpilaste eelnevaid teadmisi, probleemid ja vastuolud, sõnastab tunni eesmärgi ning planeerib tegevuse selle saavutamiseks. Seda kõike teeb ta õpilaste aktiivsel osavõtul. **Operatsioonalsel-täidesaatval** etapil toimub plaanitud tegevus. Selle etapi lõpetab tegevuse sisu ja viiside modelleerimine. **Refleksiivsel-hinnangulisel** etapil õpilased kontrollivad ja hindavad nii tegevusviisi kui lahenduse mittestandardisust. Sellel etapil antakse õpilastele ülesanded, mis kasvavad antud tunni raamest välja, ja sõnastatakse järgmise tunni eesmärk (see on loominguilise õppetevuse programmeerimise üks element).

Kontrollimine ja hinnangu andmine peab toimuma tunni kõigil etappidel. Orientatsioonilis-motivatsioonilisel etapil laseb õpetaja õpilastel hinnata koduülesannete täitmist. Eelnevalt peab õpilastel selge olema, miks on igaühele vajalik enesehindamise oskus, et hinnang peab olema adekvaatne tehtud töö kvaliteedi, kvantiteedi ning tulemustega. Kui inimene kõrgendab hinnangut, tekib oht, et ta alati hakkab üle hindama oma võimalusi ja võimeid, pretendeerima tööle, milleks ta pole suuteline. Kui ta omandabki ameti, mis ei vasta tema võimetele, kannatavad selle all nii tehtud töö kui ümbritsevad inimesed ja lõpuks ka ta ise.

Enesehinnangut ei tohi alandada. Sel juhul kasvab arg ja ebakindel inimene, kellel on alati tunne, et tal on võimeid rohkemaks. Et ta ise ei võta endale suuremaid ülesandeid, neid talle ka ei anta. Need inimesed hakkavad elus kannatama, märkama teiste tehtud vigu, tegematajätmisi ja oskamatumust.

Õpilastele peab selgeks saama: juba koolis tuleb õppida ennast ja oma tööd õigesti hindama. Pärast niisugust vestlust võib õpetaja näiteks lasta õpilastel hinnata oma koduülesannete täitmist. Seejärel lasta tõsta käed neil, kes panid enesele hindeks 5 (4, 3, 2). Alguses on klassis palju (8—10) kahtesid. Hiljem, kui muutub õpilaste suhtumine õppimisse, kahtede arv väheneb.

Pärast seda, kui õpilased on individuaalse enesehinnanguga harjunud, tuleb neile õpetada kollektiivset enesehinnangut. Tunni alguses laseb õpetaja õpilastel anda oma kodutööde täitmisele hinnangu. Seejärel 4liikmelistes rühmades hinnatakse üksteise tööd. Rühmavanem teatab rühma hinde, selleks on kõige madalam. Näiteks kui 3 õpilast rühmas tegid kodutöö hindele 5 ja ainult 1 hindele 3, on rühma hinne 3. Seda selleks, et saavutada nõrgemate õpilaste suuremat nõudlikkust enese suhtes ja suunata tugevamaid õpilasi nõrgemaid abistama. Rühmade hinded märgitakse tabeli I veergu, mille õpetaja on juba varem tahvlile või muule alusele joonistanud (vt tabel 1).

Esiialgu tuleb õpetajal õpilaste antud hinnanguid rangelt kontrollida ja märkida õpilase hinde kõrvale punase värviga oma. Hiljem võib õpetaja kontrollida valikuliselt neid, kes enda hindamisel kõige rohkem eksivad.

Traditsioonilises koolipraktikas jäävad õpilaste kirjalikud kodutööd kontrollimata ja hindamata, keemiaõpetajale annaks see suure lisakoormuse. Aga kontrollida ja ka hinnata on vaja. Väljapääs on õpilaste enesekontrollis

ja enesehinnangu andmises, mille juurde lülitatakse vastastikune kontroll rühmades.

Pärast kodutööde hindamist rühmades antakse hinnang kogu klassile. See saab etaloniks, mille alusel õpilasi orienteeritakse tunni eesmärgile. Tehakse seda nii: tahvli juurde tuleb vastama 3—4 õpilast eri rühmadest, ülejäänud vastavad kohalt. Rühm saab oma hinnet tõsta, kui vastajat täiendab üks rühma nõrgimatest (õpetaja arvates). Kui ta ei tule sellega toime, parandus või täiendus tuleb mõnest teisest rühmast, märgitakse viimasele tabelisse (+), vastanud rühmale (—). Plussid ja miinused võetakse tunni koondhinde panemisel arvesse. Esiialgu võtab selline tunni alustamine palju aega, hiljem aga mitte.

Kodutööde hindamisel võib tekkida ettenägematuid situatsioone. Õpetaja peab klassi hästi tundma. Tervikuna aga töötavad kõik kaasa, tugevatel on lubatud nõrgemaid abistada. Klassis võib olla ka õpilasi, keda ei saa aidata: nad ei tunne vaimse töö võtteid, on suured lüngad teadmistes (ka teistes ainetes). Osa selliseid õpilasi lülitatakse siiski rühmadesse. Kui seda vabatahtlikult ei taheta, tuleb neist teha omaette rühm. Meie tähelepanekutel suur osa halvasti edasijõudvatest õpilastest muutub kodutööde tegemisel märksa püüdlikumaks. Kaasõpilaste nõudlikkus on palju tõhusam stiimul õpetaja omast.

Tunni esimesel etapil täidetakse 1. tabeli 1. veerg, seejärel tunni eesmärgistamisel ja sellele vastava tegevuse planeerimisel ka 2. ja 3. veerg. Õpetaja märgib nii heas kui halvas mõttes rohkem silma paistnud rühmadele (+) või (—), hinnang kooskõlastatakse klassiga.

Tunni teisel, operatsioonalsel-täidesaatval etapil täidavad lapsed mitmesuguseid ülesandeid, saavad enese tegevuse läbi uusi teadmisi. Tunnetusprotsessile tuleb anda hinnang. Õpetaja orienteerib õpilasi oma

Tabel 1

ENESEHINNANGU TULEMUSED

Orientatsioonilis-motivatsiooniline etapp			Operats.-täidesaatve etapp	Refleksiivne-hinnanguline etapp
orienteerimine tunni eesmärgile (koduülesannete kontroll)	tunni (õppeülesande) eesmärgi seadmine	eesmärgi (õppeülesande) täitmise planeerimine	tegevus eesmärgi saavutamiseks	teadmiste rakendamine mittestandardsetes tingimustes
1	2	3	4	5
1				
2				
3				
4				
jne				

tegevust hindama ja paralleelselt sellega annab hinnangu ka ise. Õpilaste aktiivsuse näitaja on käetõstmine ja käe tõstab see, kes enda arvates oskab anda õige vastuse õpetaja küsimusele, on lahendanud õigesti praktilise töö jne. Õpetaja selgitab, et õpilane paneb oma õigete ja ebaõigete mõtteliste vastuste põhjal endale tunni lõpus adekvaatse koondhinde.

Tunni ajal valitseb klassis sumin, sest rühmades toimub arutelu, kuid tervikuna kulgevad sellised tunnid elavalt, kõik õpilased on tavaliselt huviga asja juures. Õpetaja saavutab hea tagasiside. Eksperimendi alguses kärsitumad õpilased avaldavad rahutust, kui neid ei küsita. Õpetajal tuleb selgitada: valjusti vastab keegi õpilastest ainult selleks, et kogu klassil oleks selge õige vastus, mille järgi iga õpilane oskab enesele ise hinde panna.

Kõige tõsisemaks katsekiviks on tunni viimane, refleksiivne-hinnanguline etapp. Õpilastel tuleb operatsionaalses-täidesaatvas etapis väljatöötatud tegevusviisi rakendada mittestandardsetes tingimustes (nt uue ülesande lahendamisel). Õpetaja palub kõiki õpilasi töötada iseseisvalt, kes aga ise toime ei tule, seda abistavad teised rühma liikmed. Käe tõstab rühm siis, kui kõigil on ülesanne valmis. Õpetaja märgib neile 1. tabeli 5. veergu

(+). Neil juhtudel, kui tuleb märkida (—), antakse rühmale appi klassi tugevamaid õpilasi. Teistest kiiremini toime tulnud rühmad saavad aga uue, keerukama ülesande.

Järgnevalt toob õpetaja koos kogu klassi abiga välja rühmade koondhinded tunni eest, sealjuures arvestatakse koduülesannete hindedeid. Hinde peab saama ka iga õpilane. Õpetaja orienteerib õpilasi sõnadega: «Igaüks teist ise teab, kuidas ta kaasa töötas, teisi abistas, aine selgeks sai. Arutage oma hinded rühmas läbi.» Seejärel palub tõusta neil, kes panid enesele hindeks 5, siis kolmemehi. Ülejäänud on neljalised. Õpilased ise kirjutavad oma hinded õpilaspäevikusse. Õpetaja teeb märkusi, kui tema arvates mõned õpilased kõrgendavad või alandavad oma hinnet. Initsiaalide märkimiseks hinnete juurde jääb tal tavaliselt aega küll alles pärast tunde.

Eelkirjeldatud viisil toimub õpilastele enesehinnangu õpetamine, mis aja jooksul kasvab üle enesekontrolliks.

Pärast teema läbivõtmist tehakse kokkuvõtte 10 küsimusest koosneva kontrolltööna. Iga küsimuse vastamise järel märgib õpilane selleks kulutatud aja (kell on demonstratsioonilaul, õpilane märgib ainult minutiosuti seisu) ja paneb endale kontrolltöö eest hinde.

Kontrolltööde parandamisel täidab õpetaja tabeli 2.

Tabel 2

VASTAMISEKS KULUNUD AEG ÕPILASTEL

Jrk nr	Nimi	Küsimused									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Kui näiteks selgub, et kõigil või enamikul õpilastest kulub mingi küsimuse vastamiseks palju aega, tuleb edaspidi seda probleemi veel käsitleda.

Tabelisse 3 märgib õpetaja õpilaste eneste hinded ning nende kõrvale punase värviga omad, teeb kokkuvõtte kõrgendatud, madaldatud ja adekvaatsetest enesehinnangutest.

Tabel 3

Jrk nr	Nimi	Enesehinnang	Õpetaja hinne	Kõrgendatud EH	Madaldatud EH	Adekvaatne EH
1						
2						
jne						
				Kokku: %	Kokku: %	Kokku: %

Kontrolltöid analüüsides orienteerib õpetaja õpilasi adekvaatse enesehinnangu kujundamisele. Seega pole õpetaja tähelepanu väljas üksnes õpilaste teadmised ja oskused, vaid ka nende isiksuslikud omadused.

PAARISTÖÖ

Paaristööd võib algetapil rakendada pärast teema või ülesandetuubi käsitlemist.

Refleksiivsel-hinnangulisel etapil saab iga paar õpetajalt ülesande planeerida mõlemale ühine eesmärk ja konkretiseerida tegevus.

Seejärel töötab kumbki õpilane iseseisvalt, hiljem kontrollib teise tööd ja paneb hinde. Paari tööd kontrollib ning hindab veel teinegi õpilaste paar, ka siin on kontrollimine ja hindamine vastastikune.

Näide. Klassis on õpitud kovalentset polaarset seost. Rühmatöö sissejuhatuseks ütleb õpetaja, et järgneb rollimäng. Üks paar kujutab endast elementi väiksema, teine suurema elektronegatiivsusega.

Õpilased planeerivad paarides oma töö ise. Nad lepivad kokku, missugused elemendid

valida, jaotavad elemendid omavahel ja iga õpilane kirjutab välja oma elemendi elektron-skeemi. Seejärel vahetavad õpilased oma tööd, kontrollivad neid vastastikku ja panevad hindede. Järgneb ühistöö ühendi konstrueerimisel.

Paar vahetab oma töölehe naaberpaariga. Etaloni alusel toimub vastastikune kontroll ja hindamine. Parandused ja hinded tuleb teha teist värvi pastapliiatsiga. Seejärel antakse parandatud tööd õpetajale. Ta kontrollib vastuste õigsust, täielikkust, aga ka õpilaste suutlikkust organiseerida oma tööd, enese-kontrolli ja enesehinnangu oskust. Viimane selgub pärast õpetaja hindede panemist.

RÜHMATÖÖ SUURTES RÜHMADES

võib toimuda üldistamisel ja teadmiste rakedamisel praktilist väärtust omavate õppe-ülesannete täitmisel. Niisuguseks ülesandeks võiks olla küsimus mingi rahvamajandusele tähtsa aine sünteesist. Rühmatöös tuleb lahendada tooraine saamise protsessi tehnoloogia ja tootmise küsimused kuni toodangu saamiseni välja. Siingi ei saa unustada enesekontrolli ja enesehinnangut.

Seega peavad kõik tegevusvormid kaasa aitama õpilase isiksuse kujunemisele, isiksuse kujundamise vahendiks on õpetamise sisu.

ÕPETAMISE SISU

Õpetaja-eksperimentaator teab, et iga materjal ei võimalda täisväärtuslikku õppetegevust. Miks? Õpilaste tegevus peab olema katkematu, pärast esimest spiraalikeerdu peab järgnema teine, õpilane ise peab olema võimeline seadma uut eesmärki. Sellega tuleb õpilane toime ainult juhul, kui tema teadmised ja tunnetusviis võimaldavad tal avastada uut, senitundmatut. See omakorda osutub võimalikuks, kui tund põhineb varemõpitud ja on aluseks tulevastele, s.t õpilane peab tunnetama õpitava aine arengu seaduspärasusi ja põhimõis-teid.

Küsitlusvõtteid algklasside emakeeletundides

**ELMA TOMSON,
Viljandi Rajooni RSN TK Haridus-
osakonna metoodik**

ALGKLASSIÕPILASTE KÖNE- JA KIRJA- VILUMUSTE KONTROLLIMISE VOIMA- LUSI KEELEÕPETUSE TUNDIDES

1. Keeleharjutused

1.1 Vastaja loeb kodus suuliselt õppida olnud harjutuse ja vastab õpetaja esitatud 2—3 lisaküsimusele.

1.2 Õpilane vastab kodus õpitud harjutusest poole ja põhjendab iga keelendit reeglina. Teise poole harjutusest loeb järgmine vastaja. Niimoodi 2—3 kaupa võib kontrollida pikemaid harjutusi.

1.3 Kaetavale kande- või klassitahvlile on kirjutatud harjutus. Õpilase ülesanne on lõpetada laused ja öelda, kuhu ta asetaks kirjutamisel koma ja miks ta seda teeb. Kirjaliku osa teeb õpilane eelnevalt iseseisvalt, suuliselt lisab põhjendused.

1.4 Tahvlil on kirjutatud harjutuse tekst. Vastama tulnud õpilase ülesanne on öelda, kas värvilise kriidiga kirjutatud sõnad tuleb kirjutada ühe või kahe tähega (kap(p)i, lin(n)a). Selgituseks peaks laps lisama, kas ta kuuleb sulgudes olevat häälikut lühidalt, pikalt või ülipikalt.

1.5 Karbikeses on hulk ühetüübilisi lünkharjutusi. Õpilane võtab ühe neist, loeb harjutuse ja selgitab, kas ta kirjutaks lünka lühikese või pika täishääliku. Õpetajal peaks olema küllaltki rikkalik süstematiseeritud lünkharjutuste kogu.

1.6 Koduülesanne oli kirjutada vihikusse harjutuse A-osa, suuliselt õppida B-osa. Vastama tulnud õpilane peab iga keelendit põhjendama õpikus ettenähtud juhendi järgi. Õpetaja võib omapoolset juurde nõuda muu lisaülesande täitmist, õpilasi tundes ka õpiku juhendi täitmist nõudmata. Lisaülesanne võiks olla kordav.

1.7 Lehele on kirjutatud lauseid. Igas lauses on 1 või rohkem sulgudes sõna. Ülesanne on järgmine: «Pane sulgudes olevad sõnad sobivasse käändesse. Loe laused.» Ülesande võib täita ka kirjalikult.

1.8 Õpetaja kutsub klassi ette korruga 4—5

ta kirjutab just nii. Seejärel koostab iga vastaja veel 1—2 omapoolset näidet kinnitamaks, et reegel on tal selge.

1.9. Vastaja saab lehe, millele on kirjutatud mitmesuguseid lühendeid (lühendid ümbrikul, pikkusmöödud, raskusmöödud jm). Õpilane kirjutab sõnalised vasted. Ülesanne võib olla antud ka vastupidi.

1.10. Kodus õppimisel ja harjutustes antud ülesande täitmisel võib (ja peabki) õpilane kasutama õpikut. Tunnis annab õpetaja sama harjutuse samasuguse ülesandega täita ilma õpiku abita. Ülesanne on trükitud niisugusel juhul eraldi lehele. Õpilase tööd hinnatakse.

1.11. Õpilane kirjutab kodus suuliselt õppida olnud harjutuse vihikusse, lehele või tahvlile. Vastajat hinnatakse.

1.12. Kodus oli suuliselt õppida 3—4 lühemat harjutust. Järgmises tunnis vastavad õpilased neid harjutusi lausete kaupa. Kogu klass peab hoolega jälgima, sest keegi ei tea, kes peab järgmisena lugema.

1.13. Lehele on kleebitud jutuke. Õpilane peab lugema pala kas minevikus või olevikus (vastavalt on pala antud olevikus või minevikus).

2. Töö jaotusmaterjaliga.

2.1. Õpilane, kes tuleb vastama, võtab õpetaja laualt sedeli, millel on ülesanne. Vastaja täidab ülesande, mille eest teda hinnatakse. Õpetaja asemel võib ülesande täitmise õigsust kontrollida ka teine õpilane.

2.2. Vastama kutsutakse 2 õpilast. Õpetaja annab kummalegi lehekese, millel on küsimused keeleõpetuse kohta. Ühel on paarisnumbrid, teisel paaritud numbrid. Küsimustele vastatakse vaheldumisi.

2.3. Pärast teemat «Koma lauses» võib õpetaja koostatud kaardil olla niisugune ülesanne: «Ütle, kus peab olema koma ja miks?» Lisaks võib õpetaja esitada mõned lisaküsimused. Õpetaja antud tekstis komad puuduvad.

2.4. Ühele osale lipikutest on kirjutatud liitlause esimene pool, teisele osale liitlause teine pool. Vastaja kasutada on ka värviline koma. Õpilane peab koostama õiged laused ja asetama need liitlausele (võib kasutada sõnavara mappi või alust). Vajaduse korral tuleb lisada ka koma, kuhu vaja. Tegevust võib saata suuline põhjendus.

2.5. Lehele on kleebitud pildid. Alla on kirjutatud ülesanded:

1) Nimeta, mida näed pildidel ja esita sõnale küsimus.

2) Kas sõnas on lühike, pikk või ülipikk häälik?

Vastaja täidab ülesanded. Kui õpetajal on mahukas pildikogu, ei ole oluline, et need peaksid olema paberile kleebitud. Õpetaja lihtsalt annab lapsele 10—12 pilti. Täidetakse sama ülesanne kas suuliselt või kirjalikult tahvlile.

2.6. Lehele on kleebitud (või kirjutatud) jutuke, kus osa nimisõnu on alla kriipsutatud

(või värviliselt kirjutatud). Märgitud sõnade kohta peab vastaja esitama õige küsimuse.

2.7. Tabelis on toodud liitsõnade osad segi-paisutatult. Vastaja peab leidma sobivad sõnad. Mõne sõna kohta koostatakse lause. Sobib teema «Liitsõna» puhul.

2.8. Lehele on kleebitud 4 pilti. Vastaja peab iga pildi kohta koostama 1 jutustava lause, 1 hüüdlause ja 1 küsilause. Piltide arvu võib õpetaja muuta.

2.9. Lünkharjutuse põhimõttel võib valmistada ka didaktilist materjali, kus lünkade asemel on lõigatud avad, alla on aga asetatud paber, mida saab vahetada. Niisugust materjali saab kasutada mitme õpilase kodutöö kontrollimiseks.

2.10. Lehel on hulk sõnu ja tabel. Õpilane peab sõnad rühmitama ja kirjutama sõnad tabelisse õige pealkirja alla. Tabel on mõeldud pidevaks kasutamiseks, kuid alused sõnade jaoks on vahetatavad (tabelisse on tehtud vastavad sisselõiked). Rühmitada võib nimisõnu, omadussõnu, linnade, laste, koerte nimesid, ainsust, mitmust jm.

2.11. Lehele on kirjutatud sõnad ainsuses või mitmuses. Vastaja peab lahtisele «keelekesele» kirjutama sõnad vastavalt mitmuses või ainsuses.

2.12. «Postiljon» viib 2—3 õpilasele ülesande. Lehel on lünkharjutus piltidega (piltideks niisugused sõnad, mille kirjutamisel tavaliselt esineb vigu). Õpilane kirjutab harjutuse vihikusse. Tööd hinnatakse.

2.13. Vastaja ülesanne on pildi järgi antud lausete täiendamine. Pilt võib olla kleebitud paksemale paberile, millele on kirjutatud ka poolikud laused. Õpilane kirjutab lõpetatud laused selleks ettenähtud lehekesele või vihikusse.

2.14. Didaktilise materjalina saavad õpilased harjutuse järgmise juhendiga: «Asenda rõngastatud sõnad sobivatega.» Tekst on antud eraldi lehekesele, õpilased kirjutavad harjutuse vihikusse. Nn rõngastatud sõnad on need, mida lapsed tavaliselt eriti varieerida ei armasta: jooksma, sööma, käima jne.

2.15. Lehele on kleebitud 2—3 pilti kas mõnest ruumist, loodusest, lastest vm. Vastaja ülesanne on võrrelda kirjalikult neid pilte (kasutades mõisteid «pikem», «lühem», «mustem», «valgem», «noorem», «vanem» jne). Võib kirjutada ka oma arvamuse, kes või mis meeldib rohkem ja miks.

2.16. Õpitut on võimalik kontrollida ka nii, et antakse õpilasele materjal vigadega, vales järjekorras (tähestiku puhul), valede sõnadega jne. Vastaja ülesanne on vead parandada. Ta teeb seda kirjalikult selleks ettenähtud «keelekesel» (didaktilise materjalina). Ülesande võib täita ka vihikusse või eraldi lehekesele.

3. Töö õpikuga.

3.1. Vastama tulnud õpilane saab ülesande lugeda kodus mitte õppida olnud palast (kuid

siiski lugemikust) ainult küsilauseid (või hüüdlauseid). Lisaülesandeks võib olla 2 hüüdlause (või küsilause) koostamine. See võte sobib vastavate teemade käsitlemisel, kinnistamisel või hilisemal korjamisel.

3.2. Vastaja seab ülesande leida kodus õpitud lugemispalast sõnu, milles on kaashäälikuühend. Lisaks esitab klass 3—4 lisaküsimust. Seejärel võib leitud sõna ka poolitada, sest kaashäälikuühendi puhul valmistab poolitamine sageli raskusi. Ka võib see olla üks diferentseerimisvõimalusi.

3.3. Pärast teema «Nimisõna» käsitlemist on soovitatav lasta õpilastel leida nimisõnu õpitud lugemispaladest. Võib korraldada võistluse, missugune rida leiab enam sõnu jne.

3.4. Ka mõistatuste lahendamist võib hinnata, kui eelnevalt anti koduülesandeks nuputada pala lõpus olevad mõistatused. Et välja selgitada lapse arusaamist mõistatusest, võib lasta vastajal jutustada, miks mõistatuses on kasutatud just niisuguseid väljendeid või võrdlusi jne.

4. Jutukeste koostamine.

4.1. On antud 2 pilti: ühel korrastatud tuba, teisel tütarlaps pliidi juures, aknal või mõnes muus tegevuses. Õpilased peavad koostama jutukese, mille kohta on antud osa kavapunkte. Juhend nõuab veel, et lapsed lisaksid puuduvad kavapunktid ja pealkirjastaksid oma jutukese.

4.2. Õpilasele antakse teemapilt. Ta peab kirjalikult koostama selle pildi järgi jutukese kava. Jutukese koostab ta suuliselt.

4.3. Õpetaja annab õpilastele teemapildi. Lapsed peavad kirjutama jutukese, kus on kasutatud nii jutustavaid kui ka küsi- ja hüüdlauseid. Pealkiri tuleb neil enestel mõelda.

4.4. Lehele on kirjutatud jutuke segipaisatud lausetega, mis kõik on minevikus. Õpilane peab laused läbi lugema, need mõttes järjestama ja jutukese õigesti ning olevikuliselt vihikusse ümber kirjutama.

4.5. Joonistusploki lehele on kleebitud mõned pildid, millest on võimalik koostada jutuke. Samas on ka juhend: «Koosta jutuke, nii et kasutad ainult laiendatud lihtlauseid.» Ka jutukese pealkiri on antud. Õpilased koostavad jutukese oma vihikusse, esitades selle õpetajale hindamiseks.

4.6. Kogu klass (või ainult A-rida) saab ülesandeks mõelda lauseid, kus kõik sõnad algaksid j tähega (B-rida mõtleb lause, kus kõik sõnad algaksid i tähega). Võib mõelda ka 3—4 lausest koosneva lühijutu.

4.7. Lehele on kirjutatud jutuke segipaisatud lausetega. Õpilane peab kõik laused läbi lugema, need mõttes järjestama ja õiges järjekorras vihikusse ümber kirjutama. Töö hinnatakse.

4.8. Lehel on antud pealkiri ja kavapunktid (3—4). Õpilane peab koostama väikese jutukese. Ta teeb selle kirjalikult ja esitab õpetajale hindamiseks. Mõtteid ja inspiratsiooni

jutukese koostamiseks annab kodus õpitud lugemispala (või luuletus).

4.9. Heaks vahelduseks on järgmine ülesanne: «Kirjutada jutuke, mille juurde sobiksid need kolm pilti.» Antud on paar algus- ja 2—3 lõpulauset. Ülejäänud tuleb õpilastel enestel mõelda.

4.10. Lehel on antud lauseid, kus sõnad on vales järjekorras ja ka laused ise on segi paisatud. Õpilane peab sõnad ja laused seadma järjekorda, nii et saaks jutukese.

4.11. Õpilane on kodus õppinud lugemispala jutustama. Järgmisel päeval annab õpetaja vastama tulnud õpilasele näiteks niisuguse ülesande: «Vaata pilti, mis ma sulle andsin, tuleta meelde kodus õpitud lugemispala ja kirjuta nendest kahest kokku uus jutuke!»

4.12. Õpetaja riputab klassi ette pildi. Iga õpilane mõtleb lauseid kodus õppida olnud teema kohta («Liitlause», «Lihtlause laiendamine», «Alus ja öeldis» jne), kuid lausetele peab andma sisu klassi ees olev pilt.

4.13. Lehel on sõnad (töö sõnavaraga) ja jutukese pealkiri. Vastaja peab koostama jutukese, nii et kõik sõnad oleksid kasutatud.

Näiteks: VANAISA JUTUSTUS.

KOPP KUBJAS TEISTRE

LEIVALÕIME SAUNIK AVITAMA

OPMAN KÜLIMIT PEERULÖMM

AUN REHI HELPIMA

PARMAS KOOT

PARREPALK MÄRSS LEEM

PENN VIDUSETUND

4.14. Koosta pildi järgi jutuke «Tujuküllane nääripidu». Kõik laused peavad olema olevikus (minevikus, ainsuses, mitmuses jne).

4.15. Kande- või klassitahvlil on lünktekst. Õpilastele antakse ülesanne: «Kirjuta see ära, täiendades omapoolsete sõnadega». Tulemuseks on üsna eriomelised tööd.

4.16. Õpilaste kasutuses on 2 pilti (kas klassi ees või õpilaste laual). Ülesande saanud õpilased peavad sünteesima jutukese, kasutades võimalikult palju omadussõnu (kui käsil on parajasti teema «Omadussõnad»). Sobivas kohas võib kasutada ka mitut omadussõna, kui koma kasutamine on juba õpitud.

4.17. Kodus oli õppida lugemispala, mis on iseloomulik kindlale aastaajale. Ka harjutused on tavaliselt seotud selle palaga. Tunnis esitab õpetaja kogu klassile 4 pilti (4 aastaaja kohta). Pildid tuleb järjestada, asetades esimeseks kodus õppida olnu. Kirjalik ülesanne: «Vaata pilti ja tuleta meelde kodus õpitud pala ning harjutusi, koosta lehele (vihikusse, tahvlile) jutuke.» Hindamisel arvestab õpetaja eriti seda, missugune keeleõpetuse ülesanne oli kodus õpitud harjutustel.

4.18. Õpetaja annab osale õpilastest pildid. Suuremat pildiseeriat on võimalik kasutada kogu klassi töölerakendamiseks. 3—4 pildi puhul saavad õpilased töötada grupis. Jutuke kirjutatakse lehele ja ainult selle kohta, millest jutustavad pildid.

4.19. Õpilane saab ülesande varieeritult. Ta saab pildi ja laused, mis on osaliselt väärad.

Neis on nii ortograafiavigu kui ka sisulisi vääratusi. Pildi abil seab laps jutu korda ja kirjutab selle vihikuisse vigadeta.

4.20. Iga õpilane saab paberilehe ja sellele klambriga lisatud pildi. Seinal ripub alus sõnadega (A-reale ja B-reale). Ülesanne on kirjutada pildi kohta 1 lause, milles tuleb kasutada mingit sõna mapist, ja anda paberileht pildiga edasi. Nii näiteks on 18 õpilasega klassis ülesande lõpuks 18 lauset. Paremad laused võib ette lugeda, kuid õpilastele meelepärasem on töö jätkamine teises tunnis kas samal päeval või hiljem. Sel juhul saab igaüks jälle ühe neist lehtedest koos pildiga. Ülesandeks jääb lausetes vigade parandamine, nendest lausetest (neid ise õigesti järjestades ja lauseid lisades) jutu koostamine. Et aga esimesed lausete kirjutajad ilma tööta ei istuks, peab õpetajal olema varutud didaktilist jaotusmaterjali nendele, kes on ülesandega juba toime tulnud.

5. Luuletuste koostamine

Sellest, kuidas tunnis käsitleda õpikus olevaid luuletusi, on kirjutanud E. Hiie artikli «Luuletund algklassis» («Nõukogude Kool», 1985, nr 7, lk 44). Küll aga tuleks õpilased ise panna salmikesi koostama.

5.1. Tunnis käsitletakse lugemispala, temaatilist harjutust vmt. Õpetaja annab ülesande koostada loetu kohta 4realine salmike. Eelnevalt on luuletuste analüüsimisel õpitud luule vormieleme (rütm, riim jne).

5.2. Õpetaja riputab klassi ette teemapildi laste tegevusest. Oma luuletuse pealkirja mõtleb igaüks ise. Tahvlil on luuletuse üks riimuvatest sõnadest (paarisriimi on lastel kergem leida).

Näiteks lumesõja pildi puhul:

..... lumesadu
.....
..... lumepall
..... jne.

5.3. Et iga laps tunneks rõõmu luuletamisest, tuleks nõrgematele jätta täitmiseks võimalikult väikesed lüngad.

5.4. Õpilane kirjutab peast etteütluste vihikuisse kogu kodus õpitud luuletuse. Analoogilist tööd võib teha kogu klass või valikuliselt 4–5 õpilast. Õpetaja kogub vihikud ja hindab. Hinnata võivad ka õpilased.

5.5. Õpetaja annab õpilasele lehe, millele on kirjutatud kodus õpitud luuletus väga suurte lünkadega. On antud salmide algused, mõningate ridade lõpud või uue mõtte algus. Õpilane peab lüngad täitma. Sobivad eriti nõrgematele õpilastele.

5.6. Õpetaja annab õpilasele lehe, millele on kirjutatud kodus õppida olnud luuletusest 3–4 salmi esimene sõna. Õpilane peab salmi lõpetama. Ülesanne sobib pikemate luuletuste puhul.

5.7. Õpetaja annab õpilasele joonistuslehe, millele on kirjutatud ka ülesanne. Ülesanne võib olla leida igale salmile pealkiri ja kui jääb aega üle, siis joonistada pilt samast luuletusest mõne väiksema sündmuse kohta.

5.8. Riimi leidmiseks võib kasutada järgmist harjutust: tahvlil on 4 sõna (sõnade arvu määrab ridade arv klassis). Nendest tuleb koostada 4 erinevat tulpa riimuvaid sõnu.

5.9. Õpetaja diapositiivide kogus võib olla väga meeleolukaid pilte sügisest, talvest, suvest, hommikust, ööst, õhtust, sajast, merest, heinamaast, metsast jne. Vahel võiks tunnis ühte niisugust seeriat slaide vaadata üsna vaikides, ilma kommentaarideta. Seejärel anda lastele ülesanne kirjutada nähtu põhjal väike luuletus. Võtet võib kasutada ka enne kirjandi kirjutamist.

5.10. Eelmisel päeval oli koolis algklassi õpilaste kadrikarneval. Järgmisel päeval emakeeletunnis meenutatakse karnevali toredamaid tegelasi. Mälu värskendamiseks on klassis mitmesuguseid maske. Vestluses tüüritakse sinnapoole, et lastel tekiks lausa tahtmine haarata sulg ja kirjutada möödunud karnevalist luuletus. Samamoodi võib toimida teiste väga eredate ja õpilaste jaoks emotsionaalsete sündmuste puhul.

5.11. Nädalavahetusel külastati koos klassiga teatrietendust. Eesti keele tunnis meenutatakse nähtut. Õpilastele antakse ülesanne püüda sellest luuletus kirjutada. Tahvlile võiksid olla kirjutatud abistavad sõnad.

(Järgneb.)

Õppeülesande lahendamise algoritm

ANTS REINMAA,
TRÜ eripedagoogika kateedri
juhataja, dotsent

Üks arendava õpetuse põhitõingimusi on õpetöö jõukohastamine, mis paljuski sõltub kasutatavatest õppeülesannetest. Diferentseeritus hälvikute õpetamisel eeldab teaduslikult põhjendatud õppeülesannete süsteemide loomist. Seejuures peab lähtealuseks olema püüe koostada erineva raskusega õppeülesandeid ühe ja sama õppeinfo läbitöötamiseks.

TRÜ eripedagoogika kateedri üks uurimisuundi on olnud hälvikute iseseisva töö aktiveerimisvõimaluste väljaselgitamine. Keskendutud on eritüübiliste õppeülesannete koostamise teoreetiliste aluste väljatöötamisele ning erimetoodikate täiustamisele uute õppeülesannete süsteemidega. Uuritavate probleemide aktuaalsust kinnitavad mitmed samasuunalised otsingud eri teaduskeskustes. Nii näiteks tutvustavad I. Kabelko (10) ja T. Lifanova (11) oma uurimistulemusi nn programmeeritud õppeülesannete kasutamise kohta abikoolis. I. Arhipi artikkel (7) veenab probleemide sarnasuses abikooli õpilaste iseseisva töö korraldamisel. Eriti tuleb toetada tema väidet, et klassist klassi peab muutuma õpilaste iseseisv töö keerulisemaks (7, lk 35 ja 36). Selge on, et õpetajad ilma õppevara piisava toetuseta seda ideed rakendada ei suuda.

Meie uurimisandmed abikooli õpilaste ja nõrmikute tööoskustest õppeülesannetega on näidanud, et paljud raskused, mis õpilastel ülesande lahendamisel esinevad, on alguse saanud tööjuhendi mittemõistmisest. Eelkõige ollakse raskustes kirjalike tööjuhenditega. Katsetes 5.—8. klassi õpilastega selgus, et nii alamõistustlikud õpilased kui ka nõrmikud vajavad üsna ulatuslikku spetsiaalset õpetamist tööjuhendi kasutamisoskuse saavutamiseks. Paraku tavametoodikais sellega kuigi võrd ei tegelda. Uuritud 156 abikooli õpilase ja 97 nõrmiku oskust kasutada õppeülesande tööjuhendit, eristasime 5 erinevat õpilasgruppi. Õpilaste eristamise aluseks neis katsetes oli tööjuhendi mõistmine, tegutsemine vastavalt juhendile ning õpetajalt saadava abi kasutamise oskus.

Et tööjuhendi mõistmine ja õppeülesande lahendamise edukus on omavahel seoses, näitab ilmekalt tabelis 1 esitatud.

Õpilasi, keda nimetasime «iseseisvalt tegutsajaks», iseloomustas õppeülesande tööjuhendi kiire mõistmine ja sellele vastav töö. Kui näiteks tööjuhend oli «Leia atlasel jõed Amazonas ja Mississipi. Kirjuta nende jõgede nimed kontuurkaardile», siis asusid õpilased ilma täiendava suunamiseta tööle ja viisid alustatu lõpule. Näeme, et abikoolis on selliseid õpilasi olnud 8,3%, nõrmikute seas 6,2%. Võttes aluseks sisuliste vigade hulga (selle grupi õpilastel on neid olnud teistest vähem), võib öelda, et õppeülesandeid on lahendatud ka suhteliselt kõige tulemuslikumalt.

«Oskajateks» nimetasime õpilasgruppi, kes töö alustamiseks peale tööjuhendiga tutvustamist vajas vähest kinnitust õpetajalt. Seda otsiti eelkõige omapoolsete küsimustega. Nii täpsustasid õpilased neil tekkinud mõttelist plaani eesiseisvast tööst. Metoodiliselt oluline on asjaolu, et teise grupi õpilaste edasine tegevus muutus ebakindlaks ja viis eksimustele, kui puudus esmane vähene täiendav suunamine õpetajalt. Näeme, et ka vigu ülesande sisulisel lahendamisel on selle grupi õpilased eelmistest rohkem teinud (keskmiselt 6,3 viga abikooli õpilastel ja 5,2 viga nõrmikutel).

«Enesekindlateks eksijateks» määratlesime need õpilased, kes iseseisval lugemisel üldse vältisid tööjuhendit või siis mõistsid seda ebaõigesti. Iseloomulik oli, et sageli alustasid õpilased tööd täielikus vastuolus tööjuhendiga. Näiteks püüdsid õpilased lahendada valikülesannet omapoolsete vastuste kirjutamise, kuigi tööjuhend nõudis õige valikvariandi tähistamist. Töös tekstiga, eriti kui tööjuhend nõudis õppeteksti osalist lugemist, oldi raskustes. Alustati lugemist teksti algusest ka siis, kui tööjuhend suunas lugema lõiku teksti sees. Samuti jäi märkamata, kus tuli lugemine lõpetada. Positiivselt iseloomustab selle grupi õpilasi oskus kasutada pedagoogi abi. Eksperimentaalne õpetamine näitas (vt tabel 2), et just tegevuskavade kasutamise ja võimalik oluliselt tõsta nende õpilaste iseseisva töö kvaliteeti õppeülesandega.

Õpilasgrupp, kes sai meilt nimetuse «raskesti orienteeritavad», mõistis tööjuhendit ebatäpselt ka pärast õpetajapoolset abi ega suutnud iseseisvas töös selle nõudeid järgida õpetaja täiendava abita. Enamus sellesse gruppi arvatud nõrmikuid (30,9%) ja abikooli õpilasi (23,7%) kaldus ülesannet lahendades kasutama mingit varem omandatud lahendamise stereotüüpi. Näiteks lahendati lünkadega sobitusülesannet, kasutades ülesandes esitatud täitesõnu; valikülesandes, kus tööjuhendiga oli määratud õigete valikute (sõnade) allakriipsutamine, püüti teha läbikriipsutusi, nagu oli nõudnud eelmine ülesanne jne.

Positiivselt erinesid need õpilased aga järgmisest grupist edu alusel, mis oli saavutatav koostöös õpetajaga. Selline koostöö pidi haarama: a) tööjuhendi süvendatud semantiseerimist; b) näidise kooslahendamist; c) õpilase töö stimuleerimist ülesanne-ülesandelt (Nt «Loe järgmine lause. Kirjuta lünka puuduv sõna. Tubli! Nüüd loe järgmine lause!»). Sellises koostöös suudeti ülesanne lõpuni lahendada.

Viies grupp õpilasi, keda tähistasime märksõnaga «orienteerimatud», moodustus vaimses arengus kõige piiratumatest. Eelmisest grupist eristusid nad töös õppeülesandega eelkõige sellega, et ka koostegevus õpetajaga ei aidanud neil aru saada tööjuhendist. Siinkohal täpsustagem, mille alusel otsustada tööjuhendist arusaamise üle. Kirjeldatud katsetes tegime seda õpilastel tekkinud mõttelise plaani põhjal. Õpilane on mõistnud tööjuhendit, kui tema mõtteline plaan eelseisvast tööst on vastavuses tööjuhendiga. V. Turski (12) andmeil mõjutab alamõistuslikel õpilastel tööjuhendist arusaamist suuresti selle liigendatus. Meie katsetes tuli nimetatud asjaolu ilmsiks nii abikooli õpilaste kui nürmikute töös. Mitmeetapilist tegevust nõudev iseseisev töö täideti palju edukamalt organisatoorses kui ka sisulises mõttes, kui tööjuhend oli liigendatum. Kaheetapilise tegevusega iseseisva töö ülesannete lahendamisel, kui kasutati liigendamata tööjuhendit, moodustasid õiged lahendid abikooli 5. klassi õpilastel 22,4% ja 8. klassi õpilastel 34,8%. Nürmikutel olid analoogsed tulemused vastavalt 26% (5. klass) ja 32,2% (8. klass). Kui aga samad õpilased töötasid liigendatud tööjuhenditega, oli 5. klassis õigeid vastuseid 48% (nürmikud) ja 42,6% (alamõistuslikud). 8. klassi töödes oli nürmikuil õigeid lahendeid 74,3%, abikooli õpilastel 63,7%.

Ekspérimentaalne õpetamine näitas, et hälvikuid on võimalik järk-järgult õpetada lahendamata iseseisvalt küllaltki keerulisi õppeülesandeid. Meie arvates on selleks vaja täita järgmised tingimused:

1. Kõikide klasside õppevaras (töövihikuis) peab sisalduma erineva raskusastmega ülesandeid. Ülesannete raskusastet saab kujundada puht sisuliste tunnustega (õppeinfo iseloom), õppeülesande vormiga (tüübiga) ning ülesande juurde kuuluvate tööjuhenditega. Neid võimalusi kajastavad paljude üliõpilaste diplomitööd (vt 2, 3, 4 jt), samuti meie mitmed teadusartiklid (vt 5, 6 jt).

2. Klassist klassi peab õppeülesannete lahendamisel suurenema õpilaste iseseisva töö osakaal. Seejuures on vaja teada, et kõikides klassides on õpilasi, kelle iseseisva töö oskused küllaltki oluliselt erinevad. Nagu näitavad V. Turski (12) ja Z. Šifi (13) uurimused, vajavad need õpilased töö jõukohastamiseks erinevat abi. Z. Šifi andmeil võimaldas diferentseeritud abi õppeülesannete lahendamisel tõsta lahendamistulemuste õigsust abikooli 5. klassi õpilastel 33% kuni 70,5%, ühes 8. klassidest 37%lt 85%le (13, lk 43).

3. Hälvikuid on vaja spetsiaalselt õpetada õppeülesandeid lahendamata. Õpetus peaks lähtuma ülesande lahendamise algoritmi avamisest. Õpetuse teoreetilisi lähtekohti ja võimalikke praktilisi väljundit on tutvustatud mitmetes teadustöödes. Nii on vägagi põhjalikku käsitlemist leidnud võrdlemise algoritmi õpetamine vaimselt alaarenenud lastele (8). Algoritmide kasutamismooduseid keeleõpetuses avavad K. Karlepi (1) ja V. Gulaki (9) tööd.

Vaadeldava uurimuse eksperimentaalse õpetamise etapil püüdsime selgitada võtteid, mis aitavad abikooli õpilasi ja nürmikuid tööjuhendi mõistmisel ja rakendamisel, seega õppeülesande lahendamisel. Katsematerjalina kasutasime loodusõpetuse ja geograafia ülesandeid. Analüüsinud teaduskirjandusest teadaolevat, samuti meie konstateeriva eksperimenti tulemusi (vt tabel 1), lähtusime tööhüpoteesist, mille kohaselt ülesande iseseisvaks lahendamiseks vajavad hälvikud abi eelkõige töö mõttelise plaani koostamiseks. Sellist abi pakuvaiks pidasime tegevuskavu. Viimased kujutasid meie katsetes täiendust

Tabel 1
HÄLVIKUTE EDUKUSGRUPID ÕPPEÜLESANDE TÖÖJUHENDE MÕISTMISEL

Edukusgrupp	Abikool (n=156)		Nürmikud (n=97)	
	%	Keskmiselt vigu õpilase kohta	%	Keskmiselt vigu õpilase kohta
I Iseseisvalt tegutsejad	8,3	4,8	6,2	3,7
II Oskajad	15,4	6,3	17,5	5,2
III Enesekindlad eksijad	46,2	12,5	39,2	10,4
IV Raskesti orienteeritavad	23,7	18,5	30,9	16,2
V Orienteerimatud	6,4	—	6,2	—
Kokku	100	—	100	—

ülesande tööjuhendile — see konkretiseeriti alltegevuste kaupa. Püüe oli esitada tegevuskava lakoonilises sõnastuses. Olgu näiteks kolm tegevuskava.

1. TULETAN MEELDE EESTI 3 SUUREMA JÕE NIMED.

2. LEIAN JA PARANDAN ÜLESANDES 2 VIGA.

3. KONTROLLIN EESTI NSV KAARDI ABIL.

1. LOEN ÕPIKUST LK 42 KOLM ESIMEST LÕIKU.

2. TAIDAN LÜNGAD ÜLESANDES.

3. JOONISTAN VIHIKUSSE ÕPIKU LK 43 EESKÜJUL.

4. VALMISTUN JUTUSTAMA LOODUS-
TINGIMUSTEST.

1. TÕUTAN LAUAATLASEGA.

2. TAIDAN ATLASE ABIL KONTOUR-
KAARDI.

3. LAHENDAN ÜLESANDE TÕUVIHKUS.

Katsed näitasid, et teatud aega on osale hälvikutest selliste tegevuskavade koostamine ja kasutamine suure õpetava väärtusega. Kuidas mõjutas tegevuskavade kasutamisevõimalus nn enesekindlate eksijate grupi tulemust, näitab tabel 2.

Õpilasi, keda tegevuskavad ülesande lahendamisel abistanud poleks, selles grupis ei olnud. Märgatavalt, võrreldes konstateeriva eksperimendiga (vt tabel 1), paranesid ka õppeülesande sisulise lahendamise tulemused. Kui tegevuskavata ülesandeid lahendanutel esines keskmiselt 12,5 viga 20st võimalikust (abikooli grupp) või 10,4 viga (nürmikud), siis tegevuskavade kasutamisel pärast eksperimentaalset õpetamist kasvas oluliselt õigete lahendite hulk. Ainult abikooli õpilastest 6 jäid ülesande lahendamise kvaliteedilt algtasemele keskmise vigade arvuga 12,0. Õpilased, kes lahendasid kontrollülesanded iseseisvalt tegevuskavaga, samuti grupi enamus (63,9%), kes vajasisid vähest suunamist õpetajalt, lahendasid ülesandeid varasemaga võr-

reldes märgatavalt tulemuslikumalt. Tähelepanu väärib veel erinevus abikooli õpilaste ja nürmikute tulemustes. Nürmikute suurem edukus töös tegevuskavadega on eelkõige tunnistuseks nende suuremast vaimsest võimekusest võrreldes abikooli õpilastega.

Võtetest, mis abistasid meie katsetes õpilastel mõista ülesande ja selle juurde kuuluva tööjuhendi seotust, oli üheks huvitavamaks juhendi valimine probleemituatsioonis. Üleklassitöös esitati õpilastele 1 ülesanne ja harilikult 3 või 4 tööjuhendit, millest 1 oli ülesandele sobiv. Õpilased said õpetajalt mõtlemisülesande suuliselt. «Vaata ülesannet. Loe tähelepanelikult läbi tööjuhendid. Vali juhend, mis aitab lahendada seda ülesannet.» Pärast probleemi esmast iseseisvat läbitöötamist leiti lahendus üleklassitöös. Liigsed tööjuhendid kõrvaldati õpilaste vaateväljast. Vahel analüüsiti ka mitesobivaid. Järgnes sobiva tööjuhendi ja ülesande ruumiline ühendamine tahvlil. Õpilased lugesid veel kord tööjuhendit. Alustati tegevusplaani läbiarutamist. Metoodilist vaheldust pakkus ka probleemiasetuse muutmine. Sellisel juhul esitasime õpilastele ühe tööjuhendi ja mitu ülesannet. Õpilastel tuli otsustada, millist ülesannet suunab lahendama loetav tööjuhend. Kirjeldatud tööd pidasime üheks võimaluseks tööjuhendi tähtsuse teadvustamisel. Konstateeriva eksperimendi käik näitas, et enamik 5.—8. klassi hälvikuist ei pea ülesande tööjuhendit mitte lugemisväärilisekski, rääkimata selle kasutamisest eesiseisva tegevuse mõttelise plaani koostamisel.

Kokkuvõtteks võib öelda, et tegevuskavade kasutamisevõimalused kui üks moodustest modelleerida ülesande lahendamise algoritmi vääriivad senisest palju põhjalikumalt uurimist. Tegevuskavade koostamise ja kasutamise oskus on üks etappe õpilase oskuste arengus, mis viib õppeülesande iseseisva lahendamise oskuseni. On alust arvata, et seni, kuni hälvik ei suuda tööjuhendi alusel ise luua tegevuse mõttelist plaani, saab teda abistada tegevuskavaga. Analüüsitava uuri-

Tabel 2

TEGEVUSKAVADE MÕJU ÕPPEÜLESANDE LAHENDAMISE TULEMUSTELE

	ABIKOOL (n=72)		NÜRMIKUD (n=38)	
	%	keskmiselt vigu õpilase kohta	%	keskmiselt vigu õpilase kohta
1. Õpilased, kes suutsid ülesande lahendada iseseisvalt tegevuskavaga	27,8	5,6	71,1	3,9
2. Õpilased, kes vajasisid vähest suunamist pedagoogilt	63,9	6,3	28,9	5,3
3. Õpilased, kelle töö tegevuskava abil täiustus vähesel määral	8,3	12,0	—	—
KOKKU	100	X	100	X

muse katsetes eristusid eritasemelise tööna:

- 1) valmis tegevuskavade kollektiivne analüüs ja kasutamine;
- 2) tegevuskavade kollektiivne koostamine ja kasutamine;
- 3) valmis tegevuskavade kasutamine iseseisvas töös koos pedagoogilt saadava abiga;
- 4) tegevuskavade iseseisev koostamine analoogiaprintsiibil ja nende kasutamine.

Tervikuna näitas uurimus kätte mitmed võimalused hälvikõpilaste iseseisva töö aktiveerimiseks.

Kirjandus

1. Karlep K. Õigekirjavilumuse kujundamise probleeme abikoolis. — Nõukogude Kool, 1987, nr 2, lk 37—39.
2. Kuusik K. Abikooli V—VI klassi õpilaste edukus õppeülesannete lahendamisel geograafias. Tartu, 1987. Diplomitöö (käskiri TRÜ eripedagoogika kateedris).
3. Leeduks T. Õppeülesannete lahendamise edukuse sõltuvus ülesandetüübist abikooli õpilastel loodusõpetuses ja geograafias. Tartu, 1982. Diplomitöö (käskiri TRÜ eripedagoogika kateedris).
4. Priedenthal M. Õppeülesannete iseseisva lahendamise oskused abikooli V klassi õpilastel. Tartu, 1986. Diplomitöö (käskiri TRÜ eripedagoogika kateedris).
5. Reinmaa A. Enesekontrollivõimalusega õppeülesannete lahendamise abikooli õpilastel ja närimikatel loodusõpetuses. — Rmt: Nõukogude pedagoogika ja kool XXXIV: Uurimusi eripedagoogikast ja psühholoogiast. Tln, 1985, lk 19—38.
6. Reinmaa A. Mõnede õppeülesandetüüpide kasutamise efektiivsus õpilaste iseseisvas töös loodusõpetuses. — TRÜ Toimetised, vihik nr 636. Tartu, 1983, lk 123—137.
7. Архип И. А. К использованию самостоятельных работ на уроках русского языка во вспомогательной школе. — Дефектология, 1987, № 2, с. 33—36.
8. Брэзе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах. Перевод с немецкого А. Н. Зуева. М., Медицина, 1981. 240 с.
9. Гулак В. А. Формирование умственных действий у учащихся вспомогательной школы с применением алгоритмов. — В кн.: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. Сб. науч. тр. — М., АПН СССР, 1976, с 95—102.
10. Кабелько И. В. Программированные задания на уроках географии во вспомогательной школе. — В кн.: Пути активизации познавательной деятельности аномальных детей. Сб. науч. тр. Минск, 1981, с. 89—99.
11. Лифанова Т. М. Использование элементов программированного обучения и контроля на уроках географии во вспомогательной школе. — В кн.: Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей. Межвуз. сб. науч. тр. М., 1984. с. 73—77.
12. Турский В. А. Особенности усвоения и выполнения письменных инструкций учащимися старших классов вспомогательной школе. Автореф. канд. дис. М., 1982.
13. Шиф Ж. И. Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы. — В кн.: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. Сб. науч. тр. Вып. II. М., АПН СССР, 1977, с 36—48.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

Juhan Kunder pedagoogina

ALEKSANDER ELANGO,
pedagoogikakandidaat, Eesti NSV
teeneline õpetaja

J. KUNDER JA EESTI RAHVUSLIK LIIKUMINE

Holstrega on seotud paljude rahvusliku liikumise tegelaste (A. ja P. Peterson, M. Veske, J. Adamson jt) ja ideede kujunemine. Siin sai oma õpetajalt Jaan Adamsonilt esimese äratuse ka Juhan (Johann) Kunder (20. XII 1852 — 24. IV 1888). Viljandi kreiskoolis jätkus tema vaimne kujunemine F. Kuhlbari käe all. Tartu Elementaarkooliõpetajate Seminaris, kus J. Kunder õppis 1872—1875, äratas looduslooõpetaja ja juhataja kauaaegne abi F. A. H. Lange noorukis tugeva huvi loodusteaduste vastu. Juba siin küpses tal kavatsus kirjutada sellelt alalt õpik. Teisel seminariaastal (1873) astus 21 aastane nooruk esimese luuletuskoguga avalikkuse ette, millele järgneb hulk näidendeid. Järgmisel aastal (1874) esines noor seminarist kõnega «Mõtteid ihukasvatamise üle» Eesti Kirjameeste Seltsi (EKMS) koosolekul. Nii algas J. Kunderi ühiskondlik-pedagoogiline tähelend, mis viis ta varsti Eesti Aleksandrikooli peakomitee liikme ja EKMS asepresidendi kohale. 1886. aastal pakuti talle isegi EKMS presidendi kohta (10). Rakveres õpetajana töötades sooritas ta kreiskooliõpetaja kutseeksami ning hakkas valmistuma küpsus-eksamiks ja gümnaasiumi võõrkeelõpetaja kutseeksamiks. Tal oli väljavaateid saada tööd Eesti Aleksandrikoolis, sellepärast suunas peakomitee ta Kaasani ülikooli juurde edasi õppima (1886). Kaasani ülikoolis oli õppejõu koha saanud M. Veske, kellelt pärineski J. Kunderi sinna suunamise idee.

Kaasani ülikooli juures täiendas J. Kunder end loodusteaduste alal; küpsus- ja kutseeksam jäid tal sooritamata, sest majandusmured rõõvisid aja. Et kiiremini vähemalt linnakooliõpetaja kutset saada, siirdus ta Tartu õppe-ringkonna kuraatori ja J. Köleri soovitusel Peterburi õpetajate instituuti. Kevadel 1888 valitigi J. Kunder Aleksandrikooli inspektoriks (juhatajaks), kuid juba paar nädalat pärast seda, 24. apr lõpetas tüüfus instituudi lõpueksamite eel oleva 36aastase mehe elu.

Nii tuli Aleksandrikoolil sama aasta sügisel tööd alustada ilma J. Kunderita, kes küll oli koostanud juba õppeplaani, programmid jms. Aleksandrikooli struktuuri ümber käisid kuni selle avamiseni vaidlused. Ühed pooldasid teda reaali-

koolina, teised kreiskoolina (või linnakoolina 1872. aasta statuudi alusel). J. Kunder pooldas põhimõtteliselt reaalkooli varianti, kuid et asutus kiiremini tööd alustaks, oli ta esialgselt nõus ka 3klassilise linnakooli variandiga, sealjuures nõudis, et põllumajanduslike õppeainete täiendavaks õpetamiseks avataks 4. lisaklass.

Kunder pooldas kooli eestikeelsena. «Saagu mis saab, aga Eesti keel piab igatahes jääma,» kirjutas ta 19. märtsil 1885 J. Kölerile. Hiljem, pärast seda, kui Rahvahariduse Ministeerium Tartu õpperingkonna kuraatori, tuntud venestaja M. Kapustini ettepanekul oli kinnitanud 3klassilise venekeelse Aleksandrikooli asutamise, nõustus J. Kunder ka vene õppekeelega, peasi, et kool tööd alustaks. Eestikeelse kooli nõue olevat oma aktuaalsuse kaotanud, sest sellega olla tahetud võidelda saksastamise vastu saksa-keelsetes koolides. Nüüd seda ohtu enam ei olevat ja iga Vene riigi kodaniku kohus olevat riigikeel ära õppida, mis edukamalt toimuvat siis, kui kõiki õppeaineid selles keeles õpetatakse (9).

Pedagoogika seisukohalt on huvitav märkida fakti, et Rakveres õpetajana töötades oli J. Kunderil 1880. aastal kavatsus hakata välja andma «lastekasvatuse ja kooli ajalehte nimetusega «Koolitaja»». 30. dets 1880 kirjutas ta J. Hurdale: «Minu nõuu on siis nii, et ma ühe ajalehe välja annan, kellel poliitikaga midagi tegemist ei ole, vaid üksi kooli ja kirjanduse asjadega.» (13, leht 10.) Samas palus ta, et J. Hurt õpperingkonna kuraatori juures pinda sondeeriks, kuidas oleks lugu loa saamisega, kas tegevõpetaja võib olla ajalehe väljaandjaks. Samast ajast on pärit selle väljaande venekeelne prospekt, mille kohaselt ajalehes olid ette nähtud järgmised rubriigid: formaal- ja reaalaridus; tehniline haridus; õpikud; lastekirjandus; elukombeid käsitlevad artiklid; teated Venemaa koolidest; kuulutused (12). Leht pidi ilmuma 2 korda kuus à 1 trükipoogen. See oluks esimene eestikeelne pedagoogikaajakiri; küsimus muutus aktuaalseks EKMSis valitseva pedagoogilise elevusega. Kahjuks loobus J. Kunder peagi sellest kavatsusest. 1887. aastal kirjutas ta vennale, et «kord oli mul nõu ühte ajalehte asutada ja oleks ehk ka luba saanud, aga neid on nüüd nii palju, et ei julge peale hakata» (10).

1885—1886 toimetas J. Kunder perekonnalehte «Meelejahutaja», kus ta lubas rohkesti ruumi anda kasvatusküsimusi käsitlevatele kirjutistele, kuna «meil seiamaani veel mitte üht ise äralist kooli ajakirja ei ole». Avatakse rubriik «Kool ja lastekasvatamine». Seal ilmus tõenäoliselt J. Kunderi enda sulest (ilma allkirjata) artikleid, kus on rõhutatud emakeele tähtsust laste koolitamisel, soovitatud lapsi umbes 7aastaselt vallakooli ja sealt kihelkonnakooli

saata. Liiga noorelt ei soovitata last kodunt eemale linna kooli saata. Artiklis «Kuidas piab lapsi karistama» on hoiatatud lapsevanemaid järelemõtlemata ja liiga sagedaste karistuste kasutamise eest. Järgmises artiklis on antud nõu lapse psüühika tundmaõppimiseks, ilmneb autori suhteliselt hea psühholoogia tundmine.

LOODUSLOO ÕPETAMISE PROPAGEERIMINE JA ÕPIKUTE KOOSTAMINE

J. Kunderi peamine panus meie hariduslukkude oli loodusõpetuse edendamine rahvakoolides.

Äsja seminaril lõpetanuna esines ta EKMSis kõnega «Kuidas loodus ja inimeste vastaslik elu inimest harib» (1875). Teksti pole publitseeritud ega säilinud. Protokollis kohaselt olevat kõneleja kirjeldanud, kuidas maapind, õhk, vesi, taimed ja loomad inimese kehalist ja vaimset arengut mõjustavad (7, 1906, lk 242). Poolteist aastat hiljem (1877) pidas J. Kunder sealsamas kõne «Looduse õpetuse üle», mille teksti ta kasutas oma looduslooõpiku I osa sissejuhatusena (7, 1906, lk 242). 1879. aastal avaldas J. Kunder EKMSi aastaraamatus artikli «Mõtted ihukasvatamise (ravitsemise) üle», milles õpilaseas noorukitele antakse nõu, kuidas kehaliste harjutuste, vabas õhus liikumise, töö- ja puhkeaja õige jaotamise jms teel oma tervist hoida ning tugevdada. 1879. aastal kõneles ta EKMSi koosolekul taimedest, järgmisel aastal lindudest, tuginedes peamiselt oma õpiku materjalidele.

1881. aastal Eesti Kirjameeste Seltsis peetud kõnes «Inimene ja loodus» käsitles J. Kunder loodusteaduse õpetamise tähtsust, põhjendades seda peamiselt põllumehe kutsetöös esinevate vajadustega. Artiklis «Looduse rööm laste röömuallikas» («Sakala», 1883, 4. mai, lk 17) on autor põhjendanud loodusõpetuse tähtsust sellega, et looduses õpib laps õigesti elu ja ilma üle mõtlema; loodus õpetavat vabadusearmastust, sõprust, ahvatlevat tööle. Kuidas loodust lastele tutvustada, selle kohta on ta kirjutanud: «Kui meie lastega ühe ainsa taime tema kasvu paigas täieste läbi vaatleme ja ära seletame, siis saab laps sellest enam kasu kui sest, et ta piibli paksuse taimede teaduse raamatu kodus pähe õppis» (7, 1906, lk 264 j). Looduses õpib laps «õigeste ja loomulikult elu ja ilma üle mõtlema». Kui laps oma asendit looduses õigesti tundma ja loodust säästvalt kohtlema õpib, siis oskab ta ka oma vendade ja õdedega, inimestega üldse inimlikult suhelda. Suhtlemine loodusega kasvatab usinust ja töökust. Kõrgelt on autor hinnanud looduse osa lapse ilumeele harimisel.

Loodusõpetuse meetodika küsimusi kooli seisukohalt käsitles J. Kunder eessõnas õpikule «Looduse õpetus» I. Et loodust tundma õppida, tuleb kõik viis meelt tegevusse rakendada. Korra J. A. Komenský tuntud mõtet, on J. Kunder rõhutanud, et kõik, mis meie teadvuses on, peab meelte läbi sinna saanud olema. Sellepärast olevat meelte harimine loodusõpetuse aluseks. Loodusõpetus paneb meid mõtlema, harib meie südant ja õpetab elu tundma.

Loodusõpetust alustatagu mitte teaduse süsteemi kohaselt algloomadega, vaid lapsele iga-

päevasest elust tuttavate loomadega, nagu kass, koer jne. Laps õppigu vähete asjade üle palju tundma, aga mitte **paljude** asjade üle **vähe** tundma. Loodusõpetus laseb meid mõista, «et terves looduses, nii mitmet moodi kui ta ka on, ometi üks ühesus ehk ühtlik mõte on, et kõik asjad ometi ühe sääduse ja mõtte järele loodud on». Õpime meie oma kodumaa loodust tundma, «siis läheb maa meile mitu korda armsamaks kui ta enne oli, siis ei murra ega kisu meie millalgi puu ja lille oksasi katki, ei häävita millalgi linnupesi ja tapa süüta loomi ära» (lk 3).

Et lapsi suunata looduse objekte iseseisvalt tundma õppima, selleks on J. Kunder koostanud tööjuhise. Loomade puhul pangu laps tähele, missugune on looma kehamood, suurus, karv, toit ja eluviis, mis kasu või kahju temast on, kus on tema kodumaa ja kes on tema sugulased (lk 4).

Taimede tundmaõppimisel soovitas ta kasutada järgmist juhendit: õitsemise aeg, suurus, tüvi, lehed, õied, vili; mis kasu või kahju nendest on ja millised on nende sugulased. Laps otsigu ise välja, missuguseid õppevahendeid tal tööks vaja on, koostagu ise plaan, kirjutagu tähelepanekud üles ja proovigu nende alusel jutustada. Õpetamine olgu näitlik, kui ei saa demonstreerida objekti ennast, siis näidatagu selle pilti. Mida laps ise tähele ei pane või üles ei leia, seda näidaku õpetaja. Iga looma käsitletu lõpeb küsimustega järelemõtlemiseks. Näiteks pala «Kass» lõpeb järgmiste ülesannete-küsimustega: 1. Räägi midagi kassi loomusest. 2. Mis vahe on kassi ja koera vahel? 3. Mispärast elajaid nimetatakse kiskjateks?

Nagu näeme, on tegemist suhteliselt igapäevaste põhimõtetega. Autor ütleb, et ta on allikana kasutanud saksa pedagoogi dr Schuberti teost «Naturgeschichte des Tier-, Pflanzen- und Mineralreichs in colorirten Bildern».

Õpik ise koosneb 3 osast, iga osa eri raamatuna. Esimene osa: Looduse õpetus. Koolmeistritele ja koolidele. I. Elajate riik. Tartu, 1877, 117 lk. See on kõige mahukam ja rikkalikumalt illustreeritud köide. Eri pilditahvlitel on toodud palju loomade, lindude, liblikate jm pilte, mis illustreerivad teksti. Tekst on teaduslik, kahjuks liiga konspektiivne, varustatud ladinakeelsete liiginimetustega. Teine köide (Taimede riik. Tartu, 1881) on õhem, 88 lk, ka pilte on funduvalt vähem. Kolmas köide (Kivide (mineraalide) riik. Tartu, 1885) on veelgi õhem, 60 lk, pilte vähe.

Tekib küsimus, kes selle aja eesti rahvakoolis võis tunda huvi nii kokkusurutud teadusliku esituse ja ladinakeelsete liiginimede vastu. Sellepärast pole imestada, et raamatu levik oli väike, kuigi eestikeelsed koolid eksisteerisid veel kümmeaastat. Alles 1910. aastal andis J. V. Veski välja uue trüki, teksti mõnevõrra parandades ja lihtsustades.

1874. aasta õppeplaanidega Liivimaal ja 1878. aastal Eestimaal oli loodusõpetust kihelkonnakoolide 2. klassis ette nähtud nädalas 3 tundi. J. Kunder andis juba alguses välja lihtsustatud

õpiku «Veikene looduse õpetus», Tartu 1879, 104 lehekülge, kus käsitlemist leiavad niihästi loomad, taimed kui ka mineraalid. Peatähelepanu on pööratud loomadele, sest autor peab neid lastele kõige huvitavamateks. Mineraalide käsitlemist peab ta raskeks ja vähem huvitavaks. Ka siin lõpeb iga looma kirjeldus küsimustega järelemõtlemiseks.

Ajakirjas «Meelejahutaja» 14. sept 1885 nr 38 ilmus teade, et J. Kunderil on «Looduse õpetuse» IV osana ilmumas «Veikene keemia õpetus». Miskipärast pole sellist raamatut ilmunud ega ka käsikirja säilinud. Küll aga ilmus autoril «Valguse» lisalehes nr 2, 1882 artikkel «Tükikene keemia õpetusest», mis tõenäoliselt oli mõeldud kavatsetava õpiku osana.

Oldiselt vastavad J. Kunderi õpikud selle aja teaduse tasemele. Küll on toodud mõningaid tsitaate piiblist ja seletatud mõningaid fakte jumala tahtega, kuid võrreldes enne neid ilmunud õppekirjandusega, näiteks E. Lossius «Koli-ramat. Kolmas jaggo. Õppetuse Jumala lomadest, mis ma peäl on», Tartu, 1853, on edasimineku ilmne. Võib julgesti öelda, et kui C. R. Jakobsoni lugemikud tasandasid tee ajakohasele emakeeleõpetusele, siis sedasama tegid J. Kunderi õpikud loodusõpetuses.

J. KUNDERI TÖÖ MUUDE ÕPPEAINETE ALAL

J. Kunderi imetlusväärset usinust jagus muudeleigi õppeainetele. Kirjastus tegi talle ülesandeks läbi vaadata, täiendada ja ajakohastatult uustrükis välja anda C. R. Jakobsoni «Kooli Lugemise raamat». J. Kunder jõudis seda teha esimese köitega, mis ilmus Tartus 1888. Lugemispalade arv on 35 võrra suurenenud; juurde on võetud rahvaluulet, J. Kunderi enda jt töid. Mõningates endistes lugemispalades on tehtud väiksemaid muudatusi, et kergendada õpperingkonna kuraatorilt kasutamislõua saamist. Lugemikule on lisatud eessõna, milles J. Kunder käsitleb mõningaid emakeele õpetamise meetodika küsimusi, näiteks teadlikku, arusaamisega lugema õpetamist (lk 3), kirjandite kirjutamist jne.

Hinnatava töö tegi J. Kunder eesti kirjanduse ajaloo koostamisel. 1882. aastal asus ta sel ajal veel elavatelt kirjanikelt eluloolisi andmeid koguma. Sel teel saadud ja mujalt võetud andmetel valmis 1886. aastal «Eesti kirjandus koolile ja kodule. Esimene raamat: Eesti vanemad laulikud». Raamatus on käsitletud rahvaluulet, Kreutzwaldi, Jannseni, Koidula, Veske, Jakobsoni, Kuhlbari, Reinvaldi ja Malmi loomingut, millele antakse kriitiline hinnang, tuues esile iga autori tugevaid ja nõrku külgi. On toodud näiteid ka teostest, mis J. Kunderi arvates vajaduse korral lugemikku asendada võiksid. Kirjanduse ajaloo tundmist peab ta tähtsaks selle poolest, et muidu kirjandus nagu korraldamata aed on. Miskipärast ilmus teos alles 1890. aastal, seega 2 aastat pärast autori surma. Kas algava koolide venestamise tõttu kirjastaja teost tarbetuks, äriliselt mittetasuvaks pidas, või

oli müid põhjusi, pole teada. Ohes kirjas J. Kunderile teatas J. Kurrik juba 1887. aastal teose peatsest ilmumisest. Igatahes on see teos üks J. Kunderi väärtuslikumaid panuseid eesti kultuurilukku.

1883. aastal andis J. Kunder välja vene keele õpiku vallakoolidele: «Esimene õpetus Veneekeeles». Et J. Kunder ise vene keelt puudulikult tundis (selle üle kurdab ta Kaasanist tuttavatele saadetud kirjades), siis kannatab ka õpik oluliste sisuliste ja metoodiliste puuduste all. Raamatukene sisaldab peale aabitsa venekeelsete sõnade hääldamise ja lugemise harjutusi ning grammatika algeid. Õpik on oma 38 lehekülje juures materjaliga üle koormatud (7, 1906, lk 289).

Matemaatika õpetamise kohta on J. Kunder oma vaated kokku võtnud ja avaldanud seoses J. Kurriku õpiku «Arvuvald» retsensiooniga «Sakala» lisas nr 20 19. mail 1884. Ta väitis, et just matemaatika õpetamisel on vaja olla nõudlik ja järjekindel, hoolikalt korrata iga läbivõetud osa, et vältida teadmistes lünkade tekkimist, mis võiksid hiljem teiste osade omandamist takistada.

4. okt 1883 kirjutas J. Kunder oma heale sõbrale J. Hurdale, et ta koostab psühholoogia ja loogika õpikut, mis 1884. aasta jaanuariks valmis peaks saama. Mis sellest tööst sai, pole teada; trükkis seda ilmunud ega käsikirjana säilinud pole.

Nagu näeme, oli J. Kunderi haare laialdane, isegi liiga laialdane, mille tagajärjel kohati jäi vajaka sügavusest. Ent eks olnud see tolle ajastu haridustegelaste üldine häda, et neil tuli osaleda paljudes, sageli üksteisest suuresti erinevates tegevustes. J. Kunderi panus rahvahariduse valdkonda on tema 36 eluaasta kohta piisavalt kaalukas, et teda arvata meie rahvusliku ärkamisaja kõige silmapaistvamate pedagoogide hulka.

Kirjandus

1. Kunder J. Looduse õpetus I. Tartu, 1877.
2. Kunder J. Looduse õpetus II. Tartu, 1881.
3. Kunder J. Looduse õpetus III. Tartu, 1885.
4. Kunder J. Veikene looduse õpetus. Tartu, 1879.
5. Kunder J. Esimene õpetus vene keeles. Tartu, 1883.
6. Kunder J. Eesti vanemad laulikud. Viljandi, 1890.
7. Jõgever J. Johann Kunder. — Eesti Kirjandus 1906, nr 8—10; 1907, nr 1—8.
8. P ä ä r s o o (Pill) E. Juhan Kunder pedagoogina. Diplomitöö (juhend A. Elango). Tartu, 1955. Käsikiri TRÜ pedagoogikakateedris.
9. TA Kirjandusmuuseum. KO, F. 11 M 33:5.
10. TA Kirjandusmuuseum. KO, F. 39 M 1:1.
11. TA Kirjandusmuuseum. KO, F. 66 M 4:30.
12. TA Kirjandusmuuseum. KO, F. 66 M 7:2.
13. TA Kirjandusmuuseum. KO, Koopiad M 26:1.



KOOLIMUUSIKA NR. 5

Laulu õpetamine algklassides

MALL KLAAS,
Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja-
metoodik, Eesti NSV teeneline
õpetaja

Hoolitsegem, et lastel säiliks laulurõõm!
Algklassides on muusikaõpetuse tunnis kesksel kohal laulmine, mis pakub võimalust eneseväljenduseks, loob rõõmu- ja rahulolutunde, tekitab huvi ja armastust muusika vastu. Lapsele on laulust saadav elamus esmatähtis. Ta innustub köitvast meloodiast, huvitavast sisust, eri meeleoludest, kaasategutsemisest laulude esitamisel (matkivad liigutused, rütmiline liikumine, kaasmängud, laste omaloomingu rakendamine jne).

Millises meeleolus hakkab laps laulu õppima, sõltub eelkõige õpetaja oskusest äratada huvi õppimisele tuleva laulu vastu. Sisukohase pildimaterjali või muusikapala esitamine, helilooja tutvustamine, vestlus laulu loonud rahvast ja tema kodumaast, aastaajast, ajastust, mil laul loodud, laulu enda kohast ja levikust viib laste mõtted vajalikule «lainele». Iga laulu puhul peaks õpetaja leidma just selle, mis klassi võiks kõige enam köita, uudne olla.

Kui nn häälestus on eesmärgi täitnud, oodatakse huviga, kuidas kõlab õppimisele tulev laul. Traditsiooniliselt esitab laulu õpetaja ise (kuid alati ei pruugi nii olla), tehes seda kõigiti eeskujul andvalt, kaasaelamisega. Siit tabab laps õpetaja suhtumise laulusse. On väga oluline, et õpilased näeksid esineja silmi,

tema nägu. Küljega laste poole istuv ja nooti jälgiv esitaja kaotab kontakti klassiga ning huvi tema vastu langeb. Laulu esitades peab õpetaja reguleerima oma laululist hingamist, nii et see oleks aluseks laulu edaspidisel õppimisel.

6—7aastaseid lapsi köidab salmide sisu väljendav pildimaterjal või esemed, mida õpetaja laulurütmis kaasa liigutab või neile viitab, näiteks: õunapuu õis õõtsuvas tuules (V. Tormis «Õunapuu õieke»); tähekaartide eksponeerimine (L. Verlin «Küll on tähed»); lumehelbekese lendlemine (J. Tilitšjeva «lumehelbekeste laul»); tilisev kelluke — inglise lastelaul «Näarikellad helisevad».

Laulu esitusele järgnevas vestluses toetatakse laste tähelepanekutele. Õpetaja suunavate küsimuste abil tuuakse välja oluline laulu tekstis, muusika karakteris ning väljendusvahendites. Tähtis on, et laps saaks aru igast mõttest, vastasel korral asendab ta laulimisel tundmatuid sõnu ja mõisteid kõlaltselt lähedaste, mõttelt aga täiesti sobimatutega, nagu «Vennad, õed, välja *vaimudele*. . . («Kevadpidu»), «*Oru soojakene* voolab vulinal. . . («Kevadel»), «*Kadakpõõsa juure all elurõõm* tal sügaval. . . («Mutionu pidu»).

Ettevalmistaval etapil on lähtuvalt laulust võimalik realiseerida mitmesuguseid kasvatuseesandeid, anda laiemat teavet lisa- ja näitmaterjali pakudes, mõjustada sügavalt laste tundeid. Siin avalduvad ka õpetaja teadmised eri ainevaldkondades: koduloos, ajaloos, kirjanduses, rahvaloomingus, looduse tundmises, kunstis, geograafias, muusikas jne. Aga ka seoste loomise oskus teiste õppeainetega, millele seni vähe tähelepanu osutatud, kuid mis seoses kooliuuendusega nõutavaks saab.

Õpetaja emotsionaalsus, sugestiivsus, sõnaosavus, elav fantaasia, ka huumorimeel ja laialdased teadmised teevad pakutava lastele huvitavaks ning äratavad laulu õppimise soovi.

Taiplikud ja terasemad lapsed esitavad sageli õpetajale ootamatuid küsimusi, mida ei tohi tõrjuda, vaid püüda anda igal juhul vastus. Last ei või jätta vastuseta, küll aga rahuldab uudishimulikku vastus «Ma uurin järele ja ütlen sulle järgmisel tunnil» (mida tuleb ka teha).

1. klassi lauliku järgi õppijad küsivad, kes on laulu loojad, sest autorite nimesid laulutekstide juurest ei leita. Programmis nõutakse just selles klassis mõistete «heli-looja» ja «luuletaja» selgitamist. Jääb üle õpetada lapsi sisukorrast vajalikku teavet leidma.

Et 1. ja 2. kl laulikutes puuduvad laulude noodid, esineb olukordi, kus kodus on õpetatud laul selgeks varem tuntud viisil («Aasal õitseb mahlakann», «Vastlad», «Kolhoosilaste suvi»). Sellisel juhul tuleks lasta hiljem ka see laul ette kanda, selgitada võimalus luua samadele sõnadele mitmeid viise ning neid võrrelda. Oma arvamuse avaldamine ning

selle põhjendamine on vajalikud muusika hindamise oskuse arendamiseks ja muusikalise maitse kujundamiseks.

Küsimusele, miks on laul «Hanepojad» laulikus teistsuguste sõnadega kui heliplaadil, tuleb anda vastus, et laul on loodud Saksamaal ja tõlgitud meie keelde erinevalt. Kasulik on eri tõlkeid võrrelda.

Lahendanud kõik vestluses üleskerkinud probleemid, järgneb **veel kord laulu ettekanne** kuuldekujutluste kindlustamiseks. Soovitav on esitada laul eelnevast erinevalt: rakendada laulule lisaks klaveri- vm pillisaadet, kuulata laulu heliplaadilt, lubada lastel lihtsamates või korduvates laululõikudes kaasa laulda jne.

Nüüd algab **laulu õpetamine**, mil järgitakse pidevalt ilusa laulu eelduseks olevaid põhimõtteid: õige kehahoid, küllaldaselt avatud suu, selge hääldus, õige hingamine. Tähtis on õpetada last meloodiat kuulama ja iseloomustama, võrdlema sarnaseid ja erinevaid viisilõike. Abiks on õpetaja käega õhus kujutatav viisiliikumine, ketasnootidega mõne raskema viisikäigu iseloomustamine või laulule karakterse kujundi kasutamine mõnede iseloomulike käikude näitamiseks (helbeke, tihane, kureke, päike, lilleõis, päkapikk jt).

Tõusev või laskuv meloodia, viisihüpped üles või alla, astmeline või hüppeline liikumine peaks teadvustuma pideva töö tulemusena, enne kui asutakse kindlate astmesuhete õppimisele.

Laulu õpetatakse terviklike lõikude kaupa, lõhkumata muusikalist mõtet. Laste tähelepanu peab korduvalt suunama laulu alustamisele ühelt kõrguselt ja korraga. Nõudlik tuleb olla ka rütmi suhtes, kohaldades vastavalt vajadusele mõningaid rütme eri salמידes.

Laulu kujundamisel tuleb lastega koos arutleda tempo üle, leides erinevaist variantidest õigema, dünaamika seostada laulu meeoleu ja selle muutustega. Arutlusaineks peaks olema, kuidas laulu vokaalselt kõige õigemini esitada (siduvalt, rõhkudega, kergelt. . .), et saavutada laulule vajalik iseloom (laulev, marsiline, tantsuline jne).

Laulu on soovitatav õpetada häälega või toetada meloodiat klaveril. Saate kiire rakendamine viib tähelepanu meloodiaalt harmooniale, tekivad ebatäpsused viisis. Kui laul on kindlalt omandatud, lisatakse saade, milles peaks esialgu selgelt välja kostma meloodia. Edaspidi võime rakendada ka huvitavamalt harmooniat, karakterseid ja koguni viisist lahus saateid eeldusel, et lapsed saavad hakka. Igal juhul peab domineerima laulja hää, loomulik ja lapsepärase.

Laulu valides peab õpetaja tähelepanelik olema selle ulatuse ja kõrguse suhtes, sõltuvalt klassist. Lastele liiga ulatusliku diapasoniga ja kõrged laulud väsitavad ning viivad meeoleu alla. Mitmeid laule, tingimata aga 2häälseid, tuleb 1häälse õpetamise kor-

ral transponeerida sobivasse helistikku (3. kl).

Ohtlikuks tendentsiks on senini olnud liigne kiirustamine laulurepertuaari läbitöötamisel. Sellest ka vähene tähelepanu lauluoskuse kujundamisele, laulude piisavale kordamisele, lõplikule viimistlemisele ja esitamisoskuste väljakujundamisele.

Laulude õpetamine mis tahes meetodit kasutades jaotub põhiliselt kolme ossa: tehniline, kunstiline ja ettekandeline töö (vt R. Päts «Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis», lk 58). Kiirustava õpetamise puhul ei jõutagi esimesest etapist kaugemale või puututakse teisege kokku põgusalt. Kõige sagedamini kannatab kolmas — ettekandeline osa. Leidub õpetajaid, kes tähtsustavad üle teoreetilise käsitluse, tegeldes tunnis harjutusliku iseloomuga nn mudellauludega. Astmeõpetuslikust seisukohast täidavad nad küll oma eesmärgi, ei paku aga piisavalt laulurõõmu. Tunnis peab siiski domineerima ilus, kunstiliselt väärtuslik laulurepertuaar, mida tragi õpetaja täiendab lisaks laulikule uudemate lauludega.

Laulude kordamine ei tohi kunagi kujuneda formaalseks läbilaulmiseks ilma konkreetse ülesandeta. Arendades edasi laste vokaalseid võimeid, lisades saatemängud, matkivad liigutused, lavastuslikud elemendid, laulumängude puhul täpsustades liikumist, säilitame lastes huvi laulu vastu. Just elamusi andev laul ja muusika tähelepanelik kuulamine on lätteks, millest tekib huvi tungida sügavamalt helide maailma, omandada ka noodiõpetuse saladused. Seetõttu vajab muusikaõpetus oma algetapis rahulikku, süvenemist võimaldavat tööd ja on hea, et uues õppeplaanis on lubatud selleks 2 tundi nädalas.

Laulude õpetamisel tuleb igati kasuks diferentseeritud käsitlus (vt R. Päts, H. Kaljuste «Käsiraamat» I ja II klassi muusikaõpetajale»), millist võimalust kahjuks paljud õpetajad ei kasuta. Tundes hästi laste lauluvõimeid, asetatakse nad istuma rühmiti. Vastavalt õpetaja antud juhenditele laulavad viisipidajad raskemaid laululõike, toellauljad korratavaid ja kergemaid või koos viisipidajatega, viisipidamatud on aga kaasalauljad madalamates viisiosades, kaasmängudes jne. Sellist jaotust kasutada vahelduvalt ühise laulmisega ja ka esinemistel, kus seeläbi on võimalik kõigi laste osavõtt ja saavutatakse puhas ettekanne. Lapse muusikaliste võimete arenedes paigutatakse ta kohe järgmisse rühma, kus talle esitatakse ka suuremaid nõudeid. On ju ka viisipidajatel lohutu kuulda tunnistundi enda kõrval, ees ja taga tüütut jorinat, mis kisub lauluviisi viltu. Targa ja delikaatse õpetaja puhul ei tunne end keegi puudutatuna, võimetekohasest osavõtust tuntake vaid rõõmu.

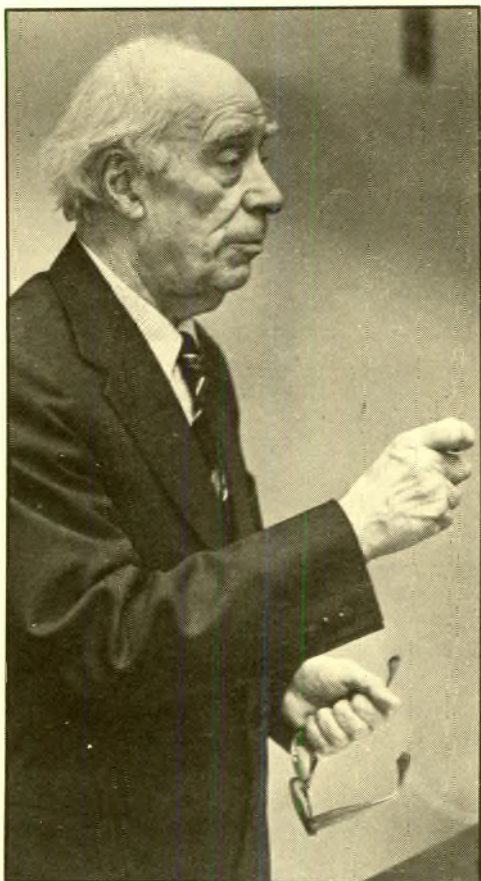
On tähtis, et õpilane teaks esimesest tunnist alates, mis on õige laulmise juures oluline, mille järgi antakse hinnang või pannakse hinne. Selgitustele lisaks tuleb lasta kuulata

eeskuju andvaid lapsehäälil heliplaatidelt ja kaaslaste ettekandeid jälgida, juhtides tähelepanu hääle ilule ja kõlavusele, selgele diktsioonile, ilmekusele jm.

Laul, mida laps hindele esitama hakkab, olgu aga tundides hästi selgeks õpitud. Eelmisel tunnil õpetatud laulu ei ole laps võimeline juba järgmises tunnis hindele vastama. Nädalaga on kuulmise järgi õpitud laul ununenud. Laste muusikavõimed on väga erinevad, kuuldekujutlused, muusikamälu ja laaditaju alles arenemas. Seetõttu ei tule kiirustada küsimisega enne, kui laul on enamikul selge. Vastasel korral tekib trots, hirm ja ka nõutus. Mõni laps ei suudagi end kokku võtta klassi ees. Neile jätkugu õpetaja heatahtlikku toetust, klassikaaslaste abi, koguni individuaalset tööd. Sundus, kurjustamine ja halvustav suhtumine viivad kindlalt negatiivsete tulemusteni, seevastu iga edusammu märkamine, tunnustus ja tähelepanu tõstavad töötahet ning innustavad paremate tulemuste saavutamisele.

Klassitunnis hästi omandatud repertuaari ettekandmiseks tuleb muusikaõpetajal leida lastele võimalusi (koolipeod, lastevanemate koosolekud, oktoobrilaste ja pioneeriüritused, lasteaiapeod, konkursid jm). Seeläbi tõuseb nende huvi laulude omandamise vastu klassitunnis veelgi. Kujunevad ka esinemis- oskused ja julgus, süveneb rõõm laulust endast.

Üldjuhul õpetatakse 6aastaste 1. klassis kõik laulud kuulmise, 7aastaste 2. klassis põhiline osa kuulmise järgi. Valmistades lapsi järk-järgult nooditarkuste omandamisega 3. ja 4. klassis ette lihtsamate laulude laulmiseks noodist, rikastame endiselt lauluvara huvitavate ja innustavate lauludega, mida õpetame kuulmise järgi. Laulude õpetamine noodi abil on aga omaette teema. Tahaksin vaid toonitada, et ka selle meetodi puhul on noodid (astmed) eelkõige vahend laulu ja tema kunstiliste väärtuste juurde jõudmiseks, mitte eesmärk omaette.



EUGEN KAPP 80

NSV Liidu rahvakunstnik, sotsialistliku töö kangeline, NSV Liidu riiklike ja Eesti NSV preemia- te laureaata, Lenini ja Tööpunalipu ordenite kavaler, viljakas eesti hellilooja, Tallinna Riikliku Konservatooriumi professor **EUGEN KAPP** tähistab 26. mail oma 80. sünnipäeva. Tema rikkasse ellu kuuluvad tööaastad Eesti NSV Heli- loojate Liidu juhatuse esimehena (1944—1966), TRK rektorina (1952—1964), Eesti NSV ja NSV Liidu Ülemnõukogu saadikuna, paljude žüriide, organiseerimiskomisjonide liikmena (aastaid oli ta laste ja noorsoo muusikanädalate orgkomitee esimees) jm.

Eugen Kapi paljužanrilisse loomingusse jääd- vustuvad ooperid «Tasuleegid», «Vabaduse lau- lik», «Tabamatu», «Rembrandt», lasteooperid «Talvemuinasjutt» ja «Enneolematu ime», balle- tid «Kalevipoeg» [selle hilisem töötlus «Kale- vite kange poega»), «Kullaketrajad», samuti Haapsalu 1. keskkooli õpilasteatril «Pöialpoiss» loodud muusikaline muinasjutt «Kristallkingake» ja muusikal «Rukkilillesuvi».

E. Kapp on loonud rohkesti sümfooniaid, koori- ja kammermuusikat, soololaule, mis jää- vad eesti muusika varamusse. Tema loomingu- line tööpäev kestab edasi ja võime edaspidigi rõõmustuda tema uutest heliteostest. Võluva ja faktifundelise inimesena pakub ta igäühele koh- tumisrõõmu.

Soovime juubilarile kestvate loomisjõudu ja õnnelikke eluhetki!

MEIE TERVIS

Kui silmad on väsinud

ASTRID NEEME,
VÕTi psühholoogiakateedri dotsent

Silmades väljendub kogu meie organismi tervis- lik seisund. On rõõmsaid, elavaid, säravaid silmi. On nukraid, elutuid, tuhmeid, milles kajastub ebaõige dieet, mitteküllaldane uni, rahul- olematus, depressioon.

Suurem osa meist kuritarvitab silmade töö- aega, unustades, et silmad töötavad kogu meie ärkveloleku aja, ka siis, kui mugavas tugi- toolis istudes vestleme või televiisorit vaatame. Väsinud jalgadele oskame nii või teisiti puhkust anda, väsinud silmadele aga mitte.

Üldise väsimuse tekke ja nägemisteravuse halvenemise põhjused üha suurenevad — eba- ühtlane neonvalgustus, eredad, vilkuvad rek- laam- ja autolaternate tuled on tugevad ärritajad silma õrnale võrkkestale. Kino, televiisor, halva kvaliteediga trükised, tähelepanelikku läbivaatamist vajavad erinevate, tihti raskesti- loetavate käekirjadega õpilaste kirjalikud tööd jne valmistavad silmadele märgatavat pinget. Kuid rohkem kui füüsiline, häirib nägemist emotsionaalne-psüühiline düs- komfort.

Rahva seas on juba ammustest aegadest tähel- datud, et kõlbeline trauma kutsub sageli esile nägemishäireid, et viha puhul tundub kõik punastes värvides, et väsimuse eel hakkavad tähed silmade ees tantsima, et meie ees seisva



ja meid ähvardava inimese näojooned hakkavad laiali valguma... Ärritunud või enesevalitsuse kaotanud inimene võib ajutiselt kaotada võime oma ümbrust näha — n-ö läks silmade ees mustaks. Tasub ainult inimesel rahuneda, kui juba mõne sekundiga taastub normaalne nägemine.

Aastate pikku on juurdunud arvamus peadest ja halbade silmadest, koos sellega käib arusaamine, et vananemine tingib paratamatult suure nägemisteravuse languse. Peetakse pea-aegu loomulikuks, et peale 40. eluaastat tuleb lugemisel kasutada prille... Seejuures aga unustame ära rohked näited eakatest inimestest, kellel on suurepärase nägemine kuni surmani, või inimesed, kellel täielikult on taastunud normaalne nägemine pensionieas, kui vabaneti ülemäärast närvipingest ja askeldustest. Oma silmade eest hoolitsemise kultuur peaks algama juba koolipingist, kuid ega nüüdki veel pole kasutu teada mõningaid lihtsaid tõdesid.

Lugeda kaua ilma väsimuseta võib ainult siis, kui pea on kergelt ette kallutatud ja tekst asub vahetult nägemistele loomulikul liinil. Lugemisel on soovitatav istuda laua taga, toetades raamatu mingile madalale alusele ja hoida seda nii, et talle langeks küllaldaselt valgust. Hästi mõjub raamatu ja silmadevahelise kauguse varieerimine. Seejuures pole sugugi vaja kramplikult säilitada liikumatut kehaasendit. Vastupidi, nihutades tooli kord lauale lähemale, kord kaugemale, instinktiivselt painutades ülakeha taha — vastu tooli seljatuge või sirutades sirgeks jalad —, varieerime ka silmade koormatust.

Kui me hoiame lugedes raamatut rinnal või põlvedel, on kaelalülid ülemäära painutatud ette, unearterid mõnevõrra kokku surutud, mis raskendab vereringlust, aju verevarustust, hingekõri on kokku surutud, mis omakorda takistab normaalset hingamist.

Et hingamisel on esmajärguline tähtsus kogu meie organismi elutegevusele, siis erandiks ei ole ka nägemine. Hingamispeetuse puhul rikastub veri süsihappegaasiga ja vaesub hapniku poolest, silma võrkkest lakkab reageerimast valgusimpulssidele ja meil tekib põhjatu pimeduse tunne. Tihti võib märgata, kuidas suure tööse keskendumise tõttu hoiame vahel hinge kinni. Kuid silmadele on vaja just hapnikuga rikastatud vere intensiivset tsirkulatsiooni, mida võib tagada ainult õige hingamine. Seepärast on vaja alati, tundes silmade väsimust, sirutada, hingata sügavalt sisse, nii et avarduks rinnakorv ja võlvuks natuke ette kõht, pikal väljahingamisel surume kokku rindkere ja tõmbame sisse kõhulihased.

Silma tundlikkuse lävi muutub (alaneb või suureneb) paljudel põhjustel. On kindlaks tehtud, et meid ümbritsevad lähedalasuvad esemed

nõrgestavad silmavaate tugevust, seepärast looduses peaksime vaatama kaugedid esemeid, objekte. Igalt loetavalt leheküljelt tuleks viia pilk 20 sekundiks kas aknast avanevale panoraaamile või toa kaugemasse nurka, seejärel, vahetult enne lugema asumist keskenduda viieks sekundiks oma sõrmeküüntele.

M. Korbet (1) soovib lugemisel vaadata mitte ainult teksti, vaid tingimata ka valgeid intervalle sõnade ja ridade vahel, sest ühesuguse intervalliga hajutatud teksti lugemine ei valmista silmadele mingit raskust.

Eriti järske nihkeid silma valgustundlikkuses täheldatakse lühema või pikema aja kestel helendava eseme ja pimeduse ettekujutamise harjutustes. M. Korbet soovib selleks sulgeda silmad ja keskenduda millelegi väga valgele, valgemale, kui hetkel loetava teksti paberi toon. Näiteks äsja sadanud lumi, valge jahu päikese käes või rohule laialilaotatud valge lina jms.



Avanud silmad, tundub mõne sekundi vältel ridadevaheline intervall heledamana kui tegelikult. Korrates seda võtet, muutub intervall näiliselt täiesti valgeks, kogu šrift tumedamaks ja selgemaks ning seda on võimalik momentaanselt interpreteerida.

Glaukoomi puhul tuleks vältida valguse ja pimedusega vahelduvaid harjutusi.

Silmalihaste arendamiseks soovitatakse (3) «joonistada» vaatega erinevaid figuure seinale, taevaalaotusele.

Kasulik on arendada nägemist, vaadates värvilise paberi ribasid, seejärel meenutada neid suletud silmadega, taastada mõtted, nende kujutis. Võib ka pärast värviribade vaatamist fikseerida vaate valgele seinale, seejärel uuesti värviribale — ja nii näeme selle täiendvärvi.

Pupilli laienemine toimub suure objekti ettekujutamisel, ahenemine aga väikeste esemete ettekujutamisel. Need harjutused treenivad silmalihaste toonust. Hea nägemise säilitamise seisukohalt on suur tähtsus oskusel fikseerida

vaadet, maneeril vaadata piki nägemistelge, nagu teevad instinktiivselt nomaadid, mägilased, meremehed ja psüühiliselt hästitreenitud inimesed ning mida peaaegu üldse ei valda ülejäänud inimesed, kellele on omane ekslev vaade, mis haarab lisaks ühele põhilisele kaasa veel vähemalt kolm ülearust, ja pingestatud silmad.

Küllalt sageli kogu päeva vältel jälitavad meid mitmesugused pisiasjadega seotud mured — on vaja uusi nõõpe, tapeeti, käekotti jne, jne — sada pisikest ebameeldivust ja rikkis asja, mis ärritavad meid ja võtavad aega. Kui me pole küllalt tasakaalustatud närvisüsteemiga, siis käime ringi rahutu vaatega, mis otsib pidepunkti asjadest, mis meile hetkel muret valmistavad. Ja nii kujunevadki nn luku, veekraani, tapeedi, nõõpide päevad, murelik ilme näol, haarab pilk iga vastutulija nõõpiderea mõneks sekundiks, kui meil on «nõõbipäev» jne, teadvustamata, et sellega lisame oma silmadele ülearuse koorma.



Kui aga seda teame, siis oskame ennast ka aidata.

Esimene etapp on näolihaste lõdvestamine, ehkki sellest ei muutu terveks jooksev kraan või kaotatud nõõp, kuid lõdvestades nägu aeglustavad silmad oma rahutut otsingut ja võivad sagedamini puhata. Teadvus saab jälle võimaluse ümber töötada uusi muljeid ilma neisse klammerdumata.

Oskus näolihaseid lõõgastada ja valitseda ei tule iseenesest, seda aitavad omandada allpool toodud harjutused, mida võib kasutada alati, kui tunnete väsimust silmades või raskustunnet silmalaugudes ja otsmiku piirkonnas:

- vaadates peeglist hakake aeglaselt tõstma üheaegselt mõlema silma ülemisi lauge, siis üksahaaval. Jätkates harjutust lülitage tegevusse ka kulmu;

- koondage tähelepanu ühele silmale ja tõstke ning langetage aeglaselt laugu, sundides samaaegselt teist silma passiivseks pealtvaatajaks, siis korrake sama teise silmaga;

- tõstke üht kulmu ja langetage, siis teist;
- nüüd proovige üht kulmu tõsta ja teist langetada.

Need harjutused pole mitte ainult peegli ees grimassitamine, vaid parandavad vere ringvoolu, masseerivad pisarnäärmeid ja kanaleid, mistõttu on nad eriti kasulikud hommikul ning kui esineb silmadest eritisi, kleepuvaid lauge, valge eritise kogunemist silmanurkadesse;

- pilgutage kiiresti silmalaugusid, võimalikult kiiresti 10 korda kõrgele tõstetud kulmudega. Seejärel, langetades kulmu, sulgege silmad ja puhake, pöörates sujuvalt pead ühele ja teisele poole 5—6 korda. Esimesel päeval piisab ühest pilgutamise seeriast, järgmistel päevadel suurendage ühe võrra seeriade arvu, alati iga uue seeria ees puhates. Kui järjest kümne seeria kordamine ei kutsu esile pinget silmades, tähendab see, et ülejäänud kogu päeva vältel silmama niiskumise kiirus on täiesti normaalne;

- sulgege silmad ja kujutage ette, et teie nina on veel pikem kui Buratinol ja te peate selle



ninaotsaga joonistama erinevaid esemeid, iga päev kujult üpris erinevaid esemeid, nagu kohvikann, paadisild, meekärg, suured numbrid, oma nimi jne. Harjutuse efekt on mitmetahuline: kui teadvus püüab endale ette kujutada mingit figuuri, mida tuleb hakata joonistama, liiguvad koos vastavate lihastega mõõda antud trajektoori ka silmad, ehkki nad on suletud. Nende ebatavaliste figuuride joonistamisel rakendame tööle silma need lihased, mis tavalisel tööpäeval ja lugemisel on vähekoormatud. Teisest küljest on see suurepärane võimalus muuta liikuvaks ja graatsiliseks pea asend, mille suhtes naised pole sugugi ükskõiksed. Selle aga saavutame alles siis, kui oleme nende harjutustega muutnud liikuvaks ja painduvamaks kaelalülide liitekohad, eriti esimese ja teise kaelalüli.

Enne uinumist, kui pea veel alles mõtteid täis ja silmade eest mõõduvad nagu kaleidoskoobis inimeste näod ning muud segavad seigad, on

parim moodus lõogastumiseks, kui sulete silmad ja üritate unustada silmade olemasolu, viies tähelepanu aistingutele, mis tulevad teistelt meeleorganitelt: kuulmine, kompimine, maitsmine, haistmine. Püüdke keskendunult mõelda meeldivale meloodiale, sellele, kui külm on talvel või kui kuum on saunalaval; hapust sidrunist, mahlasest arbuusist; mädamunast ja lillelõhnast.



Oige varsti hakkavad laud lõtvuma, pinge alaneb ja märkamatuks tuleb uni.

Mitte alati pole väsimuse korral võimalik teelda harjutustega. Lühikeseks lõogastuseks tuleb siis kasutada moodust, mis ei häiri teiste tähelepanu:

- sulgege silmad ja kujutage endale ette, et kummardute peegelsileda loigu, tiigi või suure anuma kohale. Käes hoiate erineva suurusega kivikesi, mis te järjekorras — alates kõige suuremast — viskate vette, ootate seni, kuni kaob pinnavirvendus ning jälle ilmub vee-pinnale teie ja ümbritseva looduse peegeldus. Kivide väiksemaks muutumisega muutuvad väiksemaks ka nende tekitatud lainetused;



- suletud silmadega meenutage, milline on kaldaäärne merepõhi, kui laine laine järel kaldale jookseb, kuidas valgus erinevalt peegeldub põhjas olevatel kivikestelt.

Professor E. Avetissov (2) on välja töötanud kompleksi silmadele, mida soovib kasutada tööpäeva jooksul. Tuginedes V. Bates'i, M. Korbeti ja R. Longa paljude aastate kogemustele, soovib prof Avetissov järgmisi harjutusi:

- istudes toolil, pigistada tugevasti silmad kinni 3—5 sekundiks, avada silmad ja hoida vabalt 3—5 sekundit. Korrata 6—8 korda. Harjutus tugevdab silmalaugude lihaseid, parandab verevarustust ja lõogastab silmalihaseid;

- istudes pilgutada kiiresti palju kordi järjest silmi. Harjutus soodustab vereringvoolu silmalihastes;

- seistes sirutada parem käsi silmadest 25—30 sentimeetri kaugusele — täpselt nägemisteljele, vaadata sõrmeotsale 3—5 sekundit, siis langetada käsi. Harjutust korrata 10—12 korda, vahelduvalt mõlema käega. See harjutus vähendab väsimust, soodustades järgnevat tööd, kus on vaja silmitseda lähedalasuvaid esemeid;

- seistes sirutada ette parem käsi — jällegi silmade keskjoonele, pingsalt jälgides sõrmeotsa, lähendada käsi silmadele, kuni sõrm muutub «kahekordseks». Siis eemaldada käsi uuesti silmadest esialgse kauguseni, langetada ja korrata harjutust teise käega. Nii 6 kuni 8 korda. Harjutus soodustab, nagu eelminegi, tööd silmade lähedal asuvate esemetega, detailidega;

- seistes jälgida 25—30 sentimeetri kaugusele silmade keskjoonele asetatud parema käe sõrme, liigutades kätt aeglaselt paremale, kuni suudate jälgida pead pöörmata silmadega parema käe liikumist. Siis tuua käsi aeglaselt tagasi. Sama vasaku käega vasakule liikudes. Korrata 10—12 korda. Harjutus tugevdab lihaseid, mis juhivad silma liigutamist horisontaaltasapinnas, ja parandab nende koordineerimist;

- istudes vajutada kergelt sõrmedega läbi suletud laugude silmamunadele 1—2 sekundit. Korrata 3—4 korda. See harjutus soodustab silmasisese vedeliku tsirkulatsiooni.

Kirjandus

1. Bauman Ed., Brint A. The Holistic Health. Berkely Holistic Health Center. Press California, pp. 149.
2. Аветисов Э. С. Гимнастика для глаз. — Здоровье, 1984, № 12, с. 14.
3. Динейка Н. Движение, дыхание, психофизическая тренировка. М., Ф и С, 1986, 64 с.

Ja kui teile siin ei meeldi. . . (kooliromaan)*

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

KOLMAS PEATÜKK

STARAJA TŠEREPAPHA

Hommikune koolimineki oli küllalt vastik. Kui sind üles aeti, tahtsid kõigepealt kohe edasi magada. Aga enamasti jõudis siiski kohale, et pead üles tõusma. Need kaks tunnet hakkasid omavahel võitlema. Magaks edasi? Ei, peab ikka üles tõusma. Mis kell võiks olla? Kui kaua veel voodis võib olla? Vahepeal jääd uuesti magama, siis aetakse sind jälle üles. Tundub, et teki alt väljas on jõe külm. Ei tea, mis siis saab, kui täna ei tõuseksi üles? Aga peab vist ikka tõusma. Mis tähtsat täna koolis on? Ei ole vist midagi eriti tähtsat. Aga peaks ikka minema. Huvitav, mis kell nüüd võiks olla? Järsku polegi enam mõtet üles tõusta? Ah, küllap ta mingi 35 on. Natuke võib nagunii veel puhata. Siis tullakse sind uuesti vaatama. Ütleks neile, et ei lähegi täna kooli? Aga vist ikka peab mine-ma. Võib-olla hakatakse koolis väga lärmama, kui ei lähe. Ja mis siis vabanduseks öelda on? Ei tea mis kell võiks olla? Viie minuti pärast tõusen üles. Või puhkaks välja ja läheks homme? Tõesti ei tea, mis teha. Peab ikka tõusma. Nüüd on vist kell 45 ka. Siis ohkad, mõtled veel viimast korda, et ikka tõusen. Ja siis tõused, lähed kööki, näed, et kell on 50 ja kukud rabelema.

Kristjan läks mõnikord küll kell 10 voodisse, aga und ei tulnud ikka enne kui pool 12 ja hommikul kordus sama lugu. Kell 8 oli loomulikult kooliminekuks liiga vara. Kristjan oli seda ka ükskord direle öelnud, kui see Metssaare tunnis üldise korra pärast loengut pidas. Kas kool ei võiks näiteks kell 9 alata, oli ta Murumuna käest küsinud ning arvanud, et küllap tõuseks siis isegi õppeedukus. Esimese tunni ajal olid ju kõik alles unised. Kuid dire ei jõudnud veel midagi öelda, kui Metssaar hakkas tarka juttu rääkima. See olevat juba ammu psühholoogide poolt kindlaks tehtud, et kõige viljakamad tunnid on hommikul kaheksast alates. Kristjan ei öelnud selle kohta enam midagi, aga Meeksa imestas süütult: «Huvitav, et kõik teavad meie asju paremini kui meie ise.» Iga-tahes ei saanudki niimoodi midagi muuta.

Üldiselt oli see varane koolimineki küll vilets, aga selle võis siiski ära kannatada, sest peaaegu terve päev jäi vabaks. Hoopis hullem oli üks teine asi. Vaevalt sai sügisel paar kuud koolis käia, kui reied ja põlveõndlad hakkasid iseenesest sügelema. Kõige hullemini sügeles õhtuks, nii et ei saanud magama jääda. Kui kratsima hakkasid, tekkis kohe mingi imelik punetus, nahk kuivas ära ja muutus jube õrnaks. Terve kooliaasta läbi kuni suve alguseni olid jalad karedad ja krobelised, niisuguse nahaga nagu roomajatel. Kristjan püüdis küll mitte kratsida. Aga öösiti ärkas ta selle peale üles, et hirmsasti sügeles, ja sai aru, et on unes jalad katki kraapinud. Selline häda oli alanud juba 2. klassis. Neljandas, kui märkusi ja kahtesid vaheldumisi sadas, sügelesid kõht, käed ja selg ning siis ei saanud enam üldse olla. Arstid ei osanud aidata, kirjutasid ainult igasuguseid salve, mis sügelemist natuke vähendasid. Keelati ära magusa söömine, ei tohtinud kanda sünteetilisi riideid ja soovitati mitte närveerida. See viimane oli koolis täiesti võimatu, selleks oleks pidanud olema neljakordse elevandinahaga. Magusaga oli ka raske. Ainuke, millest sai kerge südamega loobuda, oli koolivorm. See pidi küll mingist hirmsast materjalist olema, pintsak pani isegi läbi pluusi selja sügelema. Püksid olid veel hullemad, sest neil polnud midagi all. Nüüd käis Kristjan juba mitmendat aastat koolis teksadega. See aitas niipalju, et vähemalt sügelemise poolest sai elada.

Alles suvel kadus sügelemine ära ja sügiseks oli roomaja nahk asendunud jälle inimese nahaga. Kristjan lootis iga kord, et ehk enam sügelemist ei tulegi. Kuid tänavu oli see veel õige varakult pihta hakanud. Ja nüüd oli tal juba jälle üsna ussinahk.

Täna tõusis Kristjan varakult üles, et ometi ükskord see hilinemise jama lõpeks. Kindluse mõttes oli ta Järviste enda juurest läbi tellinud, sest selle saatis vanaema alati varakult teele. Järviste tuligi ja Kristjan oli ka juba valmis. Kuid aias nägid nad siili ja jäid seda vahtima. Siil seisis ühe koha peal ja nuhkis ägedalt ninaga. Lõpuks läks ta ära ning ka nemad asutasid minnekule.

Koolimaja oli täiesti vaikne, ainult valve-laudnik kõlistas võtmetega, pannes garderoobi ukse lukku. Peetmann, kes oli juba tükk aega tagasi viimased hilinejad lõksu püüdnud, ei osanud enam kedagi oodata. Välisukse kolksatuse peale kihutas ta kohale ja konfiskeeris päevikud.

«Oleks siil natuke kauem olnud,» kahetses Järviste, «siis me oleksime ära pääsenud.»

Esimene oli vene keel. Popka pildus välke ja nõudis omakorda päevikuid.

«Peetmann vτζjal,» teatas Järviste puhtas vene keeles.

Selle peale Bobik rahunes ja andis klassile iseseisva töö. Ta käskis läbi lugeda Juri Nagibini jutustuse «Staraja tšerepahha». Siis näitas ta kätte ühe lõigu ja laskis sellele raamatusse jooned alla vedada.

«Siin on väga tähtsad põhjused sees,» kin-

nitas Bobik ja käskis: «Nüüd teete omale vihikusse niisuguse kasti. Ja kirjutate selle lõigu sinna ära. Ja panete omale koju seina peale voodi ette.»

Kristjan ei taibanud, kuidas võib vene keele vihikut koju seina peale panna, kuid Popka sai vist ise ka aru, et ega keegi seda tegema ei hakka.

«Ja ütlete oma vanematele,» õpetas ta, «et siin on minu elu kõik mõtted. Ja kuulge, mis ma teile ütlen: homme te hakkate seda jutustama mulle. Ja ega te ei pea sõnasõnalt jutustama, te õppige need põhjused ära.»

Kõik hakkasid oma elu mõtteid ära kirjutama. Kristjan tegi vihikusse rängad kastid ja maalits suurte fahhtedega:

«Это чувство было таким большим и незнакомым, что ему нужно было дать выход. Всяся пытался заплакать, но слез не было. . .»

Kui lõpuks kõik põhimõtted olid kirja pandud ja tund edasi läks, tonskas Luik Kristjanile joonlauaga selga ja küsis:

«Kas sul on ka põhjused?»

«Nagu ikka on,» arvas Kristjan.

«Mul on ka,» teatas Luik.

«Mis su põhjused on siis?» päris Kristjan.

«Ma ekskursioonil võib-olla räägin, aga praegu ma ei räägi.»

«Miks sa praegu ei räägi?»

«Aga mis ma siis ekskursioonil räägin?»

Luik tuli alatasa mingi tobeda teravmeelsusega lagedale, mida ta ise surmtõsiselt võttis. Hiljuti oli ta matatunnis sügavale mõttesse vajunud, kui kõik teised töövihikust ülesandeid tegid. Siis ärkas ta korraka üles ja ohkas: «Mina olen ainuke õige inimene siin klassis.»

Polnud mõtet pärida, miks siis tema see ainuke õige inimene on, sest Luige pinnimine ei andnud mingeid tulemusi. Üldse ei teadnud kunagi arvata, mis mõtted Luige peas liiguvad. Alles eile oli ta saelehega igas tunnis parmupilli mänginud. Õpsid läksid kahtlase pinina peale ilgelt närv, sest nad ei saanud aru, kust see tuleb. Nad sõimasid vaheldumisi kõiki, ainult mitte Luike. See oli alati nii.

«Kuule,» küsis Kristjan Luigelt, «kust sa eile selle saelehe said?»

«Me Võrendiga töpa tunnis pinksireketi vastu vahetasime,» teatas Luik.

Füsaõps Võrendi, kes meile ka töpat andis, oli eile tööpeolest Luige pinksireketi ära võtnud ja pannud ta rauasaaga mingit metallitükki väiksemaks saagima. Luik oli geniaalselt musikaalne ja nägi saelehes ilmselt huvitavat instrumenti. Peale parmupilli mängis ta veel kolme pilli, kannelt, flööti ja plokkflööti ning pidi varsti Raekotta esinema minema. Kristjan mangus alatasa, et Luik talle mängiks. Kuid see kõigutas ainult oma suurt pead ja muheles.

Luik oli üldse mõnus mees ja kõik olid sellega harjunud. Enamasti hoidis ta omaette, uitas, pea viltu, mööda koridore või õuepidi, tegi jalgujäävate pägalike ümber suuri ringe ja ümises tasakesi. Luigega olid Kristjanil seotud viie aasta pikkused ühised mälestused. Iseenesest rändasid mõtted «Staraja tšerepahha» juurest

ammumöödunud aegadesse.

1. klassis oli Luik poole aasta pealt Kristjani pinginaabriks pandud. Luige eelmine pinginaaber Tursa oli tal raamatust lehe välja tõmmanud, puht kurjusest, nagu Luik Kristjani pinki üle kolides kinnitas. Peale selle oli Tursa rahumeelset Luike alailma toginud.

«See Tursa, see taob neerud haigeks,» kurtis Luik.

Sellest päevast peale sai Luigest Kristjani parim sõber, nii et ta kuni kevadeni iga päev Luige juures külas käis. Nende sõprus kestis 3. klassini, kui Luik järsku Kristjani põhivaenlaseks muutus.

Algklassides ei saanud üldse kellegi peale kindel olla, sest iga päev võis sinu parim sõber sulle kallale tulla. Kõik olid jube kaklejad mehed ja igasuguseid kampasid oli jalaga segada. Vaevalt oli kaks nädalat koolis käidud, kui juba tekkisid esimesed algelised kambad. Ohes oli tavaliselt paar-kolm poissi ja teises kõik ülejäänud. Suurem kamp ajas alati teist taga ja kui kätte sai, siis olid kõik kohad kisa täis, aga suuremat midagi ei juhtunud. Peamiselt aeti taga väikse kamba pealikut Tursat, keda aga peaaegu kunagi kätte ei saadud. Tursa oli teistest suurem ja tugevam ning murdis üksikutest valvepostidest läbi. Ükskord saadi ta siiski söökla kätepesukraanide juures kätte. Kristjani kamp hoidis Tursat kinni ja abiks oli seejuures ka Anneli, kes vett pritsis. Aga edaspidi hakkas Tursa vahetundide ajal kahtlaselt ära kaduma ning liikusid jutud, et ta on oma suure venna klassis peidus. Paari nädala pärast kuivas Tursa kamp nii kokku, et sinna jäi ainult pealik üksi, kuni lõpuks temaga ühinesid Kristjan ja Luik, kellel ei olnud oma suures kambas õiget asu. Vahel ühinesid mõlemad kambad B-klassi vastu või koguni mõlemad klassid teise klassi vastu. Kõik vahetunnid käis koridorides öudne tapmine ja tagaajamine.

Aga 1. klassi talvel löid Kristjan ja Luik otustavalt kõigist lahku ning moodustasid oma salakamba. Nad ajasid oma kambaasju nii salajas, et hulk aega ei saanud keegi salakamba olemasolust teadagi. Tundide ajal vahetasid nad omavahel pidevalt salakirju, mis olid vahel nii salajas, et nad ise ka neist aru ei saanud. Luik tavatses oma kirjades hirmsate võõrtähtede ja numbritega mõttetuid sõnu kirjutada, nagu «moodus 1 ZN» või «moodus 2 1000+800». Oluline oli, et numbrid oleksid paaris ja ümargused. Nad harjutasid tunni ajal ka vaikselt kaklemist, mida Luik nimetas pingikätsiks. Kogu aeg tuli valvel olla.

Luige juures kodus käis Kristjan põhiliselt selleks, et aidata tal oma aeda kindlustada naabrusel elava põhivaenlase Pauli vastu, kes seda ükskord ründama tuleb. Kui kooli kevadel läbi sai, asus salakamp putkat ehitama. Asi läks järjest ohtlikumaks, sest ühel päeval teatas Luik suure saladuskatte all: «Teised on vist aru saanud, et me siin kahekesi kõigi vastu tegutseme.» Suve läbi ehtasid nad putkat, mille alt pidi algama kilomeetrine salakäik Kristjani majani. Kaevamist alustasid nad kumbki eri kohtades, et käigu

sissepääs saaks suurem. Luige mehhaaniku-kalduvustega isal vedeles kuuris igasugust raua-kolu, mida Kristjan pidas mootoriteks. Luik, kes mootorites sobrada armastas, leidis sealt ühe raudtoru, mille ta tahtis kruvidega salakäigu kõrvale kinnitada. Nad arvasid, et oleks väga efektne, kui torust Pauli rünnaku ajal auru välja tuleks. Auru tegemisest teadis Luik rääkida, et auru saab siis, kui soe ja külm omavahel kokku puutuvad. Otsustati maa alla paigutada soojasti ja külmasti, millest üks sooja ja teine külma õhku välja ajab. Projekti järgi pidi külmasti sees olema lumi ja jää, soojasti sees otse ahjust võetud ja põlevad puud. Soe ja külm õhk pidid kokku saama ja tekkinud aur Luige leitud toru mööda üles maa peale minema. Nii sai Luige kavala plaani kohaselt aeda ründavale vaenlasele suitsu-katet ja aurupetet teha.

Peale putka ja tulevase salakäigu koos soojasti ja külmastiga kuulus salakambale ka mänd Luige õues, mida vaatluspostina kasutati. Kuid ootamatult osutus vaenlasele teine Luige vanaisa, kes maasikapeenarde pärast alumised männioksad maha saagis, nii et salakamba vaatlejad enam puu otsa ei saanud. Nõrdimus läks üle alles siis, kui Luik ja Kristjan endale mootoritest lennukit ehitama hakkasid. Lennukit läks tarvis Hiinasse sõiduks, kust tuli salakambale hädavajalik riigipitsat ära tuua. Pitsatit oli Hiinas kasutatud 2. ja 3. sajandil. Kõik tahtsid seda oma kätte haarata, sest imepitsat oli kõik omanikud keisriks teinud või lasknud neil hukka saada. Kristjan sai sellest teada raamatust «Kolmevalitsus», kus oli 1632 lehekülge ja millest onu Hermann oli talle poole ette lugenud. Teise poole luges ta hiljem ise, kui lugema õppis, aga asi oli ka seda väärt.

Pikapeale tüdinesid nii Kristjan kui Luik suurest ehitustegevusest, kuid salakamp eksisteeris veel kuni järgmise talveni.

Teises klassis ajaloolise tähtsusega kampsid ei tekkinud. Sel perioodil möllasid põhiliselt ülekoollised lumesõjad, millest võtsid osa kõik, 1. kuni 8. klassini.

Kõige hirmsam sõda algas sel päeval, kui mõlemal teisel klassil oli ainult kolm tundi. Oli õudselt hea sula ilm ja paksud hanged maas. B-klassi omasid oli rohkem ning nad surusid Kristjani armee vastu koolimaja seina. Tuli põgeneda, kusjuures Kristjan sai ühe käest üsna kõvasti vastu pead.

Sellel talvel oli erakordne juhus: kuuriseina ääres seisis lauavirn, mille otsast sai kuuri katusele. Beekate eest põgenedes ronisid Kristjani vägede riismed, Tursa, Paul ja Järviste kuuri katusele, mis osutus suurepäraseks kindluseks. Võidukad beekonid, kes lahkudes ükshaaval kuurist möödusid, sattusid hirmsa kuulirahe alla ning sõda algas uuesti. Katus oli lund täis, Kristjani armee veeretis ilged suured pallid, mida oli hea tormijooksvatele vaenlastele kaela lasta.

Lumesõda kestis nii kaua, et selle aja peale said ka suurtel tunnid läbi ja sõdijate arv aina kasvas. Suured ajasid Kristjani väe lihtsalt katusele alla, nii et nad kiiruga omaenda relvalao

pidid õhkima, et laskemoon vaenlase kätte ei satuks. Kõik all olevad väikesed ühinesid silmapilkselt võitluseks suurte vastu ja asusid kuurikatust ründama.

Ründajaid oli tohutu mass, kõik algklassid ja lisaks veel suuremaidki. Kaitsjaid ei saanud katusel palju üle kahekümne olla ning neil tehti peagi elu kibedaks. Õhk oli paksult palle täis. Mingi klassi väeosa lõi kiiruga omale kindluse püsti ja pommitas seal tagant. Teine tähtis kindlustus oli lumevall, mis oli tekkinud pärast seda, kui kooli juurde liuväli tehti. Luuresalgad käisid kooli kõrval asuva eramaja aias luurel, lootes suurtele selja taha pääseda. Maja seina äärest aeti ära redel, kuid see tõugati kohe ümber. Sõjaga kaasnes kohutav lärm. Õpsidele lumesõjad millegipärast ei meeldinud ja neil oli kombeks alati vahele segada. Kuid seekord ei pandud nende tänitamist tähelegi, madin käis edasi ja kõbid läksid sama targalt minema.

Oli juba üsna pime, aga sõda jätkus tänavalaternate valgel. Kristjan oli sisse võtnud positsiooni eesliinil puuriida peal ja tulistas sealt. Korraga märkas ta, et riida taga teeb üks pisike 1. klassi pätakas hoolega palle. Kristjan kasutas pisikese teened kohe ära, see hakkas rõõmsalt veel usinamalt tööle. Puuriida otsa ronis ka Paul, kes oli kusagilt luua kätte saanud. Seda kasutas ta nüüd osavalt kilbina.

Lõpuks läks nii hilja peale, et üksikud hakkasid juba koju minema. Alati võitis see pool, kes kauemaks jäi. Suured lihtsalt hüppasid ükshaaval katusele alla ja lasksid jalga. Kristjan ei mäletanud enam, kas katusele jäi veel kedagi, kui tema koju läks, või mitte. Nii ei olnudki teada, kes suure sõja võitis.

Teisel õppeaastal tuli nende klassi Meeksa, kelle vanemad asusid Nõmmele elama. Sel ajal oli Kristjani ja Luige salakamp alles täies jõus, kuigi muidu valitsesid teises klassis juhuslikud kambad, mis tekkisid ja lagunesid vastavalt vajadusele. Meeksa tulek sünnitas kohe ühe sellise kamba, mille liikmeid ühendas see, et nad kõik tahtsid uuele peksta teha.

Meeksa oli saanud vaevalt paar päeva koolis käia, kui juba ootasid teda pärast tunde koolimaja värava juures Paul, Järviste, Tursa, Anton-Ulvar ja Andrus. Kristjan asutas end parajasti koju minema, kui kamp ta väravas kinni pidas ja Paul küsis:

«Kas sa oled Meeksa poolt?»

«Olen küll,» ütles Kristjan, kellele Meeksa algusest peale päris meeldis.

«Kambast välja,» teatas Paul tasakesi Järvistele.

Asi läks huvitavaks. Selgus, et uue jõugu ninamees on salakamba vana vaenlane Paul. Teistel polnud Meeksa vastu midagi, kuid Paul oli lubanud kõigile peksaandjatele jäätise välja teha ning sellest ei öelnud keegi ära. Et vaenlasele käksi keerata, andis Kristjan Meeksale temavastased plaanid välja, päästes ta niimoodi keretäiest. Paul pidi kambaliikmetele jätskid tühjalt välja tegema ning juba järgmisel päeval polnud sellest kambast enam midagi kuulda. Järviste tuli koguni Luige ja Kristjani salakampa

üle. Ta oli seda oma jutu järgi juba ammu tahtnud teha ning olude sunnil nõustus Luik teda lõpuks võtma. Nimelt oli salakambal vahetunni ajal tekkinud Pauliga koridoris pinev olukord ja Järviste kulus marjaks ära. Tunni algul ütles Luik Järvistele: «Tule meie kampa.»

Järviste sai aru, et teda on tarvis, mõtles natuke ja ütles kavalalt:

«Anna see viieteistkoppikaline mulle, mis sul pinalis on, siis tulen.»

Luik andiski. Kuid järgmine vahetund oli tüli unustatud ning umbes nädala pärast viskasid nad Järviste uuesti kambast välja. Järviste nimelt tahtis salakampa võtta ka oma tuttava. Selleks osutus tema naabriaias elav 4. klassi plika. Aga selle plikaga kaasnesid veel kaks plikat, kes alalõpmata tema juures olid. Sellise olukorraga ei saanud kuidagi leppida ja Luik esitas nõudmise, et plikad ei tohi kaasa võtta.

«Ei no las see Külli tuleb,» vaidles Järviste vastu. «Teised pole üldse olulised.»

Ei jäänud muud üle, kui Järviste kõigega tükki kambast välja visata. Onneks ei olnud ta selle nädala ajaga palju saladusi teada saanud. Kuid ka ilma Järviste õonestava tegevuseta lagunes salakamp 2. klassi lõpuks.

Terve suve ei puutunud Kristjan ja Luik üldse kokku. Sügisel aga nägi Kristjan imestusega, kuidas kaks põhivaenlast, Luik ja Paul, ühte pinki istusid. Nagu peagi selgus, polnud see juhuslik. Kogu 3. klassi jooksul eksisteerisid kaks põhikampa, «Smurf» ja «KV», kusjuures viimase pealikuks sai Luik, tema abi aga oli Paul. «KV» kampa kuulusid peale pealiku ja abi veel mõned üksikud poisid, kõik vähemalt ohvitserid. Pea-aegu kõik ülejäänud poisid, nende hulgas Meeksa, Järviste, Tursa ja Anton-Ulvar, kuulusid «Smurfi» kampa, mille pealikuks oli Kristjan.

«Smurfi» kamba põhitegevuseks oli välja uurida, mida vastaste kamba nimi «KV» tähendab. Selleks mõtles Kristjan välja kavaluse. Ta läks kõigi silmade all Järvistega tülli, nii et too läks Luige kampa üle. Seal võeti ta kohe avasüli vastu, kuigi Paul selle eest hoiatas.

Järviste püüdis maksku mis maksab «KV» salajasi märkmikke kätte saada. Tükk aega oligi mõlema kamba peamiseks tegevuseks vaenlase märkmike otsimine ja omade varjamine. Märkmikke oli kaugelt rohkem kui kamba liikmeid. Koostati ka hirmus salajasi kirju, mida loobiti tunni ajal. Vastaskamp püüdis iga hinna eest neid enda kätte saada. Sellest tõusis suur madin ja rabelemine, märkuste arv kasvas järsult.

(Järgneb.)



SOOVITAME

Metoodikakirjandust kunsti- ja tööõpetajale (1. ja 2. kl)

Siinne kujutatavate tegevuste ning ühendatud kunsti- ja tööõpetuse metoodikat hõlmava kirjanduse soovitusnimekiri on adresseeritud laste-aedade vanemate (5- ja 6aastaste laste) rühmade kasvatajatele ja tavakooli 6aastaselt alustanud laste 1. ja 2. klassi ühendatud kunsti- ja tööõpetuse õpetajatele.

Loodetavasti leiavad alltoodud kirjanduse nimistust endale mõne huvi ja uusi ideid pakkuva metoodilise abiraamatu ka 3. ja 4. klassis seda ainet õpetavad õpetajad.

Kirjanduse nimekiri on koostatud rubriikidena. Esimeses loetletakse metoodikamaterjale, mis abistavad õpetajat tundides erinevateks tegevusliikideks vajalike töövahendite ja materjalide muretsemisel ning klassi (tööruumi) otstarbekal sisustamisel. Järgmises rubriigis on loetletud ühendatud kunsti- ja tööõpetuse metoodika teoreetilisi lähtekohti lahtimõtestavad artiklid, kolmandas rubriigis on ära toodud eri tegevusliike käsitlev metoodikakirjandus, mis on reastatud järgmiselt: voolimine; paberi- ja aplikatsiooni- tööd; joonistamine ja maalimine; tekstiilitööd; meisterdamine erinevatest (majapidamis-)materjalidest; meisterdamine looduslikust materjalist; puidu- ja vineeritööd; tehniline modelleerimine ning konstrueerimistegevus.

Metoodikakirjandus on igas rubriigis alfa-beetilises järjekorras. Raamatu (brošüüri) nime-tusele ja bibliograafilistele andmetele lisandub lühike sisuülevaade. Õpetajale vajaliku materjali hõlpsamaks leidmiseks on lisatud ka lehekülgede numbrid. Mahukate metoodikakäsiraamatute sisukordadest on välja toodud ja lehekülje-numbritega varustatud peamiselt 6- ja 7aastaste lastele jõukohased tööd ning vastavate tegevuste teoreetilised ja metoodilised lähtekohad.

Nimekirja on lülitatud ka mõned kirjastuse «Malõs» laste (värvimise ja meisterdamise) raamatud. Need raamatud on soovitatud õpetajatele täiendavate ideede saamiseks ja õpetavate töövõtete mitmekesistamiseks. Puidu- ja vineeritöö kohta käivat metoodikakirjandust vajavad eelkõige õpetajad ja lasteaednikud, kellel on sobivate tööruumide olemasolu korral

võimalik nimetatud tööd oma kasvandikega viljelda.

Mõni metoodikäsiraamat hõlmab mitmeid eri tööliike. Raamat on paigutatud rubriiki, mille kohta leidub teoses kõige rohkem metoodikamaterjale. Nt on raamat *Лиштваан З. В. «Конструирование»* asetatud põhirõhk laste konstrueerimistegevuse tutvustamisele tege- lustes suure puitehitusmaterjaliga. Lisaks sellele käsitletakse ka paberitöid ja tööd loodusliku materjaliga. See raamat on nimekirjas paiguta- tud laste konstrueerimistegevust käsitleva kirjan- duse rubriiki. Õpetajal on kirjanduse nime- kirjaga esmatutvumisel soovitatav see algusest lõpuni läbi töötada.

I. MATERIAALBAAS (KLASSIRUUMI SISUSTA- MINE, TÕÕVAHENDID JA MATERJALID)

1. Keskküla, A. Soovitused esteetilise kas- vatusbaaslasteasutuste ainekabinettide sisusta- miseks vahendite ja materjalidega kujutatavate tegevuste tundideks. /ENSV Haridusministeerium. — Tln, 1984. — 28 lk, ill.

(Laste poolt kasutatavate vahendite loetelu: joonistamis- ja maalimistundideks, aplikatsioonitöödeks — lk 7; voolimiseks, meisterdamiseks ja käsitööks — lk 8; konstrueerimiseks — lk 9; lauapealse ja püstiseisva molberti mõõtudega varustatud tööjoonised — lk 14—16; voolimis- pukide mõõtudega varustatud joonised — lk 18 ja 19.)

2. *Игрушки и пособия для детского сада.* — Просвещение. — М.: 1982. — 176 с.

(Klassiruumi sisustamine kujutatavate tegevuste tundideks: tahvli paigutus, erineva kujuga molbertid, stendid — lk 69—75; joonistustundides kasutatavad materjalid ja töövahendid — lk 76—81; voolimistundides kasutatavad materjalid ja töövahendid — lk 81—87; aplikatsioonitööde vahendid lk 88—89.)

II. METOODIKA TEOREETILISI LÄHTEKOHTI

3. Lepiksaar, T. Abiks ühendatud kunsti- ja tööõpetuse õpetajale algklassides. — Tln, VÕT, 1978.

(Seletuskiri — lk 4, enesetäiendamise pro- grammi teemad — lk 7, programmi metoodiline analüüs — lk 13, tööülesannete planeerimine lk 27, metoodilised järjestusapid õpilaste tööddest — lk 31, soovitatav kirjandus — lk 34.)

4. Lepiksaar, T. Alklasside õpilaste kunstilise loovuse mõju emotsionaalsele arengule. — Nõukogude Kool, 1974, nr 4, lk 317—323.

5. Lilleaas, L. Vaatlused koolieelikutega. — Nõukogude Kool, 1969, nr 2, lk 136—140.

6. Lootsar, E. Tehnilised vahendid laste esteetilises kasvatuses. — Nõukogude Õpetaja, 1979, 24. veebruar.

7. Piirsalu, L. Koolieelikute kunstilise kasva- tuse mõningaid psühholoogilisi aspekte. — Nõukogude Kool, 1970, nr 2, lk 145—149.

8. Piirsalu, L. Koolieelik joonistab inimest. — Nõukogude Kool, 1971, nr 6, lk 454—458.

9. Remmel, A. Kunstialased võimed. — Rmt: Kas teie laps on võimekas? Tln, Valgus, 1976. — 128 lk (lk 69—85).

(Esteetilise olemus — lk 70. Kunstialaste võimete karakterjooni — lk 74. Kunstialaste võimete arendamisest — lk 80. Soovitada artiklit lugeda ka lastevanematel.)

10. Ridal, A. Lapse kujutava tegevuse psüh- holoogilised alused. — Rmt: Koolieelse kasva- tuse küsimusi lasteaias ja kodus. Tln, TPedl, 1979. — 143 lk (lk 48—84).

11. Sensoorsest kasvatuselasteaias. Metoodi- lised juhendid. Tallinn. Eesti NSV Haridus- ministeerium, 1973. — 176 lk.

(Konstrueerimine — lk 20—42, kujutatav tegevus — lk 43.)

12. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. (Под ред. Т. С. Комаровой) — М., Просвещение, 1985. — 272 с.

(Kujutatavate tegevuste pedagoogilised alused ja soovitused töö organiseerimiseks — lk 25—90. Programm ja metoodilised soovitused laste eri vanusegruppide kaupa + joonistamine — lk 93, voolimine — lk 164, aplikatsioonitööd — lk 195, konstrueerimine — lk 227, tunni- väline kujutatav tegevus — lk 258.)

III. ERINEVAD TEGEVUSLIIGID

Voolimine

13. Hanson, S. Õpime voolima. — Tln, 1971. — 144 lk.

14. Hanson, S. Reljeefse ornamendi voolimine algklassides. — Nõukogude Kool, 1969, nr 11, lk 863—870.

15. Mölder, A. Noor skulptor (voolimisalbum lastele). Tln, 1961. 31 lk.

Paberi- ja aplikatsioonitööd

16. Andressoo, U. Ribamaa Ribala. — Tln: Valgus, 1978. — 23 lk.

(Õpetus sellest, kuidas teha pilte lapiti ja serviti asetatud paberiribadest.)

17. Heidok, R. Paberi- ja papitööd. — Tln: Valgus, 1986. — 64 lk.

(Paberi ajaloost, paberi valmistamine — lk 4, tööruum — lk 8, tööriistad — lk 10, töö- ja abimaterjalid: paber — lk 16, papp — lk 17, kliister ja liimid — lk 19; töövõtted — lk 23, karpide valmistamine — lk 42, värvustest — lk 56, ilupaberite valmistamine — lk 57.)

18. Indov, A. Teeme pabermosaiiki. Tln: Valgus, 1970.

19. Joseph, M. Meisterdame. Tln: Eesti Raa- mat, 1972. — 22 lk.

(Löiked pabermänguasjade valmistamiseks.)

20. Joseph, M. Ise tehtud — hästi tehtud. — Nõukogude Õpetaja, 1979, 24. november.

(Paberist näärripakendite valmistamine.)

21. Lootsar, E. Laste kleepetööd. — Tln: VÕT, 1968. — 28 lk + näidistöö lehed.

22. Lootsar, E. Voldime. — Tln: Kunst, 1966. — 32 lk.

(Tööjuhised looma valmistamiseks seisvas ja istu- vas asendis, nukkude valmistamine, töövõtteid tutvustavad joonised.)

23. Lootsar, E. Rebime ja lõikame. Tln: Kunst, 1964. — 30 lk.

24. Lootsar, E. Kirevad luled. — Tln: Kunst, 1969. — 16 lk.

(Tööjuhised serpentiinitööks.)

25. Lootsar, E. Meie teeme ise. Tln: Kunst, 1964. — 34 lk.

(Loomade ja laste figuure.)

26. Raidmaa, L. Lõika ja kleebi. — Tln: Valgus, 1974. — 45 lk.

27. Raidmaa, L. Lõika ja kleebi. — Tln: Valgus, 1983. — 49 lk.

(Aplikatsioonitehnikas loomad, aplikatsiooniteh- nikas temaatilised pildid, voltloigete näidised, reljeefaplikatsioon, karbiteater.)

28. Raidmaa, L. Näärimäng. — Tln: Valgus, 1977. — 33 lk.

(Voltimisnäidised pabermänguasjade valmistamiseks.)

29. Steinberg, M. Paberist voltimine. — Tln: Valgus, 1984. — 112 lk.

(Voltimisel kasutatavaid termineid selgitavad joonised — lk 5, voltimisvõtted — lk 6, paatide valmistamise näidised — lk 42—44, erinevad mütsid — lk 65, 69, lihtsamad salvräti voltimise võtted — lk 82, lihtsamad volditud korvid — lk 98—99.)

30. Гусакова М. А. Апликация. — М.: Просвещение, 1977. — 152 с.

(Töö organiseerimine — lk 15, tööriistad ja vahendid — lk 17, materjalide iseloomustamine /paber, liim/ — lk 18—23, dekoratiivsed aplikatsioonitööd — lk 48, süzeelised aplikat- sioonitööd — lk 66, aplikatsioonitööd kuivata- tud õlest — lk 100, aplikatsioonitööd kuivata- tud taimedest — lk 104, värvitahvliid näidis- töödest, tekstis kasutatavate terminite selgitus — lk 126.)

31. Майорова Л. Если только постараться. Изд. Малыш. — М., 1983. (Näidistööd, nende pinnalaotused ja lõiked paberist ja riidest esemete valmistamiseks. Paberist pisikeste kingituste pakkimiseks /eesel, lõbus poiss, auto/. Riidest — pajakinnas, põll /kass/, põelapadi /siil, kala/.)
32. Майорова Л. Куклы. (Альбом игрушек самоделок для детей младшего школьного возраста.) Изд. Малыш. — М., 1976. (8 erineva pabernuku valmistamise lõiked, rahvarõivaste näidised, koonusnuku valmistamise õpetus.)
33. Перевертень Г. И. Самоделки из бумаги. (Пособие для учителей начальных классов по внеклассной работе). М.: Просвещение, 1983. — 137 с. (Materjali iseloomustamine — lk 5; töövahendid, töökohta iseloomustamine — lk 7, erinevate mütside voltimine — lk 9; erinevad karbid, seemnekotike, veetops — lk 15. Lõikamistehnika sümmeetrilõiked — lk 24—25. Aplikatsioonid — lk 38, aplikatsioonid geomeetrilistest kujunditest — lk 41. Punumistööd — lk 45. Paberiribade punumine, mänguasju paberiribadest — lk 53, paberikoonest mänguasjade valmistamine — lk 57, erineva kujuga majade pinnalaotused — lk 63, nääriehted — lk 73.)
- Joonistamine, maalimine**
34. Kivistik, I. Kuidas kunstiteoseid vaatlama suunata. — Nõukogude Õpetaja, 1983, 15. oktoober.
35. Kivistik, S. Papitrükk. — Tln: Valgus, 1976. — 32 lk.
36. Kivistik, S. Pintsliütrükk. — Tln: Valgus, 1982. — 26 lk. (Pintsliütrüketechnika — lk 21, töövahendid ja materjalid — lk 22, erinevatele vanuseastmetele vastavaid dekoratiivkujunduslikke töid — lk 24.)
37. Kivistik, S. Tilgatrükk. Tln.: Valgus, 1981. — 33 lk. (Tilgatrüketechnika tutvustamine — lk 29—32.)
38. Kivistik, S. Akvatušš. — Täheke, 1972, nr 3.
39. Kivistik, S. Monotüüpia. — Täheke, 1974, nr 4.
40. Kivistik, S. Naturaalrükk. — Täheke, 1973, nr 10.
41. Kivistik, S. Paberbatik. — Täheke, 1975, nr 3.
42. Kivistik, S. Puhumistehnika. — Täheke, 1975, nr 3.
43. Kivistik, S. Piisktehnika. — Täheke, 1975, nr 1.
44. Kivistik, S. Pintsliimosaiik, Täheke, 1973, nr 5.
45. Põldoja, M. Joonistamine ja maalimine lasteaias. Tln, 1976. (Töövahendid ja materjalid. Vaatluste organiseerimine. Tutvustatakse joonistamistehnikaid. Värvusõpetus. Liikumise kujutamine. Laste tööde eksponeerimine.)
46. Сказка про краски (тёплые и холодные). (Альбом для раскрашивания детей 5—7 лет.) Изд. Малыш, М., 1979.
- Tekstiilitööd**
47. Aarne, L. Heegeltehnika õpetamisest. Tln: TPI, 1975. — 52 lk.
48. Aljasmets, E. Heegeldamine ja silmuskudumine. III—VI kl. Tln: Valgus, 1976. — 120 lk. (Töövahendid — lk 3, heegelnõela hoidmine — lk 4, põhisilmuste heegeldamine — lk 5, alg-silmus, ahelsilmus — lk 6.)
49. Aljasmets, E. Heegeldamine. Tln: Valgus, 1984. — 128 lk. (Töövahendid ja materjalid — lk 4, heegelnõela hoidmine — lk 5, põhisilmused /alg-silmus, ahelsilmus/ — lk 6.)
50. Põldoja, M. Nõuandeid algklasside õpilaste tekstiilitöödeks. — Nõukogude Õpetaja, 1983, 3. september.
- (Juhised sidumisbatika tehnikas liniku, kahest ruudukujulisest riidetükist nuku valmistamiseks, heegelketi heegeldamiseks ja kasutamiseks.)
51. Грей И. Мягкие игрушки, куклы и марионетки. (Перевод с английского.) М., 1979. — 64 с. (Lihtsamad riidest mänguasjad /hiir, siil/ — lk 15, sukast nukk — lk 33, näpunukud — lk 54. Valmistatavate mänguasjade lõiked /mõõtkavana ruudulisel paberil/ lk 56—63.)
52. Лебедева Л. И. Ерёмченко Т. И. Десять маленьких друзей. Изд. Малыш. М., 1979. (Töövahendid ja materjalid. Pistete õmblemise näidised /ristpiste, aaspiste, põõraugupiste — ääre palistamiseks/. Aplikatsioonide näidised. Ristpistes õmmeldud järjehoidjate ja linikute näidised.)
53. Ханашевич Д. Р. Волшебные квадратики. Изд. Малыш. М., 1983. (Heegeltehnika algvõtted, sammaste heegeldamine, motiivide heegeldamine.)
- Meisterdamine erinevatest materjalidest**
54. Gustavson, L. Valmistame ise lõik-käpik-nukke. — Nõukogude Õpetaja, 1974, 30. märts.
55. Kivistik, M. Abimaterjali kujutatavate tegevuste tundideks. (Meisterdamine). Tln: Eesti NSV Haridusministeerium, 1984. — 140 lk. (Meisterdamine paberist. Töövahendid ja materjalid — lk 5; värvilise paberi valmistamine — lk 11; rebimistehnika — lk 16, voltimistehnika — lk 17; paberi lõikamine — lk 35; serpentiitööd — lk 49. Meisterdamine looduslikust materjalist. Töövahendid ja materjalid — lk 63. Loodusliku materjali kogumine, töötlemine ja säilitamine — lk 67. Looduslikust materjalist valmistatud esemete kirjeldused — lk 72. Lumekujud — lk 91. Meisterdamine erinevatest materjalidest. Töövahendid ja materjalid — lk 94. Pappkarpidest mänguasju — lk 97. Tikutoosidest mänguasju — lk 111. Plastmasspudelidest mänguasju lk 121. Ehisplaadid — lk 133.)
56. Kivistik, M. Tööohutuseks meisterdamistunnis. — Nõukogude Õpetaja, 1983, 17. detsember. (Esmased, elemenaarsed ohutustehnika ja töövahendite õige käsitsemise nõuded /käärid, nuga, naaskel/.)
57. Lootsar, E. Loomi tikutoosidest. Tln: Kunst, 1969. — 16 lk. (Juhised tööks — lk 3. Kliistrivärvi valmistamine ja sellega paberi värvimine — lk 3.)
58. Raidma, L. Meisterdamine lasteaias eri vanuserühmades. Tln: TPI, 1973, 31 lk. (Meisterdamine pappkarpidest, korgist, looduslikust materjalist.)
59. Raidma, L. Osavatele kätele. Tln: Valgus, 1972. — 37 lk. (Meisterdamisraamat. Kasutatavad materjalid, töövahendid — lk 27. Paberiribadest mänguasjade valmistamise juhised — lk 29. Tuulemänguasjad — lk 30. Liikuvate jäsemetega nukud — lk 30. Korgist mänguasjad — lk 32. Plastmassist mänguasjad — lk 32. Piimapakendist mänguasjad — lk 33. Näpunukud — lk 33. Nääriehted — lk 34. Seemnetest ja traadist ehted — lk 35. Teokarpidest ehted — lk 35. Tohust ja kõrkjatest taluõu — lk 36. Torikseenest ja tohust mänguasjad — lk 36. Tohust seinailustised — lk 36.)
60. Перевертень Г. И. Самоделки из разных материалов. М., Просвещение, 1985. — 116 с. (Paela punumine — kolmeaharuline palmik, neljaharuline palmik — lk 17. Puidutöö — tööriistad, töönaidised — lk 35. Töö loodusliku materjaliga: materjali iseloomustus (oksad, juured vahtraninad, käbid, tõrud, kastanid) — lk 42. Voolimine: materjali iseloomustus (savi, plastiliin) — lk 57. Karpidest mänguasju — lk 70. Aplikatsioonid kuivatatud puulehtedest (värvitahvlitel.) (Järgneb.)



KROONIKA

ENSV keemiaõpetajate konverents

Vabariiklik keemiaõpetajate 6. teaduslik-praktiline konverents «Keemia õpetamise täiustamine koolireformi tingimustes» toimus Tartus 5.—7. jaanuarini. Konverentsi päevakorda lülitati ka õpetajate kogemusloengute ettekanded. TRÜ aulas toimunud avaistungil ja töökoosolekul TRÜ Teadusraamatukogu konverentsisaalis osales 243 kuulajat-esinejat. Vennasliiduvabariikidest, Moskvast ja Leningradist oli 13 külalist, nende hulgas A. I. Herzeni nim Leningradi Riiklikust Pedagoogilisest Instituudist professorid N. Kuznetsova ja A. Makarenja, meie keemiaõpetajate ammune tuttav Kalinini Õpetajate Täiendus-

instituudi kabinetjuhataja L. Lagunova. Kuulati 31 ettekannet ja 23 sõnavõttu. Käidi ekskursioonidel Tartu ettevõtetes, tutvuti Tartu 4., 7. ja 12. keskkooli ning Puhja keskkooli keemikabinettidega.

Konverentsi avas Eesti NSV haridusminister E. Gretškina, pikema sõnavõetuga esines TRÜ rektor A. Koop. Ülevaate keemia õpetamise olukorrast vabariigis andis Haridusministeeriumi kooliinspektor H. Mauer.

Ettekanded suunasid keemia õpetamise tänapäevastamisele. Aktuaalse teemavalikuga paistis silma paljud tööd, nende hulgas: ainetevahelised seosed keemias (M. Mölder, Tallinna 55. kk), aktiivse eluhoiaku kujundamine keemiaalase tegevuse kaudu (M. Solnson, Tallinna 44. kk); õpilaste õpihuvi ergutamise võimalused keemiatundides (J. Vene, Tartu 2. kk); vaimse töö oskuste ja harjumuste kujundamisest vanemates klassides (T. Idla, Suure-Jaani kk); sünteesülesannete kasutamine keemia õpetamisel (N. Katt, Jõgeva 2. kk); referaadid keemiatunnis (E. Paabo, Jõgeva 1. kk); dünaamilised lüümikud keemiatunnis (TRÜ üliõpilane M. Strandberg). Professor A. Töldsepp (TRÜ) käsitles õpilaste tunnetustegevuse juhtimise võimalusi keemia õpetamisel, V. Ratassepp (VÕT) üldistava keemia aluste kursuse väljatöötamist meie vabariigis, professor V. Past (TRÜ) keemiaõpetajate ettevalmistamist vabariigis.

Seekord kogemusloengute parimaid ettekandeid premeeriti. I preemia (100.— rbl) pälvis Tamsalu kk õpetaja L. Reinberg, kes oli vaatluse alla võtnud keemiaeksperimendi osa teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamisel 7. ja 8. klassis.

Võeti vastu otsus. Ettekannete teesid avaldati kogumikuna «Teooria ja praktika ühtsus kui keemia õpetamise fõhustamise printsiip koolireformi tingimustes» (Eesti NSV HM väljaanne, Tallinn, 1987).

12. veebruaril asutati V. I. Lenini nim Nõukogude Lastefondi osakonna Eesti Lastefond. Ligikaudu 500 delegaati esindas vabariigi kõiki linnu ja rajoone. Korralduskomitee esimehe asetäitja Rein Aguri põhiettekanne juhatas sisse mõttevahetuse LF vajadusest ja eesmärkidest. Valiti juhatus, selle esimeheks sai Rein Agur, tema asetäitjateks Tõnu Karu, Ellen Niit ja Tiina Tšatšua. Konverentsil kõnelesid EKP Keskkomitee sekretär Indrek Toome ja V. I. Lenini nim Nõukogude Lastefondi juhatuse esimees Albert Lihhanov. Konverentsi avas korralduskomitee esimees, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja M. Leosk. Asutamiskonverentsist võtsid osa seltsimehed A. Rüütel, A. Almann, A. Soidla jt.

TÕNU KALLE foto



KOGEMUSNÕU

Mänge loodusõpetuse tundideks II*

VILMA EESMAA,
TPedi dotsent

MÄNGE KORDAMISEKS

Meie metsad

Mängu käik: Õpetaja alustab õppejuttu: «Meie metsades kasvavad puudest kuused...» ja ütleb õpilase nime, kes jätkab, korrates varem öeldut ja lisades uue puu nimetuse. Teine õpilane peab taas kordama eespool öeldut ja lisama uue, kuid ei tohi korrata nimetatut. Järgnevalt alustatakse juttu rohttaimedest, siis loomadest, lindudest.

2. variant. **Aias kasvavad kõõgiviljadest...**

3. variant. **Sügise (talve, kevade) tunnused on...**

4. variant. **Aialilledest tunnen...**

Mida tarvitame toiduks!

Vahendid: korvike kõõgivilja piltidega.

Mängu käik: üks õpilastest liigub klassis ringi korviga, milles kõõgiviljade pildid. Palub võtta ühel õpilasel pildi, näidata seda klassile ja küsib: «Milline kõõgivilja? Mida sööd kõõgiviljast? Milliseid toite võid valmistada?» Õigesti vastanu jätkab mängu.

Vasta õigesti!

Vahendid: paberil küsimused vee-elustiku kohta, kirjutusvahend.

Mängu käik: pingirida on üks võistkond. Võistkonnad saavad ühesugused küsimused. Esmalt vastavad esimeses pingis istuvad õpilased, siis teises jne. Kui järgmised vastajad leiavad eelmistes vastustes vigu, võivad nad parandada. Lõpuks loeb viimane vastaja vastused. Õpetaja abiga otsustatakse, millise võistkonna vastused olid paremad.

MÄNGE PUHKEPAUSIKS

Mõtle ja kirjuta!

Mängu käik: pingirida moodustab ühe võistkonna. Õpetaja kirjutab tahvlile ühe tähe, näiteks H. Õpilased 1. võistkonnast kirjutavad tähe alla taime nimetuse, mis algab H tähega (nt hernes, hiirekõrv). Täiendavad 2. ja 3. võistkond. Järgnevalt kirjutab teine võistkond selle tähega algavaid loomanimesid (hunt, hobune), siis 3. võistkond linnunimesid (harakas, hani) ja teised võistkonnad täiendavad.

Pea meeles!

Vahendid: paber, kirjutusvahend.

Mängu käik: Õpetaja loeb 10 linnunime kolm korda. Siis annab paar minutit aega ja palub kirjutada kuulnud nimed paberile. Võitja on see, kellel kõik nimed meelde jäid.

2. variant. **10 taimenime.**

Viska või pörgata!

Vahend: pall.

Mängu käik: Õpetaja ütleb lause ja viskab õpilasele palli. Näiteks: kuusk on igihaljas okaspuu. Kui lause on tõene, püüab õpilane palli ja pörgatab 2 korda. Kui vale, näiteks kuusk on lehtpuu, viskab õpilane palli tagasi. Õigesti vastanu jätkab mängu.

Kes kuidas liigub!

Mängu käik: Õpilased seisavad suures ringis. Õpetaja on ringi keskel. Kui õpetaja nimetab linnunime, liiguvad õpilased lindu imiteerides päripäeva. Kui aga loomanime, siis vastupäeva looma liikumist jäljendades. Kes eksib, istub kohale.

Milline aastaaeg!

Vahendid: ilukirjanduslik pala või luuletus aastaajast.

Mängu käik: Õpetaja palub tähelepanelikult kuulata loetavat ja nimetada, millisest aastaajast juttu.

2. variant. **Kuulata muusikat ja arvata, mida helilooja selle muusikapalaga soovib öelda.**

3. variant. **Lugeda katkend või luuletus mõnest loomast või taimest ja mõistatada, kellest või millest juttu.**

Puhtad lapsed

Vahendid: hügieenitarbed (kamm, seep, hambahari, hambapasta, käterätt jne).

Mängu käik: lapsed seisavad ringis ümber laua, millel hügieenitarbed. Õpetaja küsib: «Mida on vaja selleks, et käed oleksid puhtad?» ja nimetab õpilase nime. Nimetatu tõstab laualt vajalikud vahendid. Teised täiendavad, õigesti vastanu jätkab mängu.

Hernekaunas liigub rõõvik.

Mängu käik: õpilased seisavad oma pingi kõrval. Nad on mängult hernerid kaunas. Iga pingirea viimane õpilane on herneuss, kes hakkab liikuma hernereste vahel. Keda ta «sööb» — ölast puudutab, see istub. Kui aga õpilane jõuab enne kükitada, ei saa rõõvik teda süüa. Mängitakse, kuni kõik hernerid söödud.

MÄNGE VÄLITUNNIKS

Käbid ja oravad

Vahendid: 3 paberist või riidest orava saba. Mängu käik: õpetaja määrab 3 õpilast oravateks, neile kinnitatakse sabad. Teised lapsed on käbid. Kui õpetaja ütleb «Öö» ja kõik magavad, kükitavad kõik lapsed, kui aga «Päev», siis otsivad oravad toitu — püüavad käbisid. Keda orav puudutab, see läheb orava koju kuuse alla. Oravateks jäävad need 3 õpilast, keda pole õnnestunud püüda.

Loomade hääled

Vahendid: 6—7 erinevat looma- ja linnupilti (nt 4 hundi pilti, 4 kuke pilti, 4 koera pilti, 4 metsvindi pilti jne).

Mängu käik: Lapsed seisavad suures ringis. Õpetaja annab igale õpilasele ühe pildi. Seda ei tohi teistele näidata. Märguandel «Loomad ja linnud, tehke häält!» imiteerivad lapsed oma looma või linnu häälitust. Kuulates teiste häälitusi, püüavad ühesugused loomad ja linnud kokku koguneda. Võidavad need lapsed, kes kõige kiiremini oma liigikaaslased leidsid.

Tunne umbrohtusid

Vahendid: Korv või pikeerimiskast umbrohtudega.

Mängu käik: kinnisilmi võtab õpilane umbrohu. Nimetab taime nime ja räägib, kuidas umbrohi levib. Teised seisavad ringis, kuulavad ja otsustavad vastuse õigsuse üle.

2. variant. **Korvis puu- ja pöösalehed või viljad ja lehed.**

Tunne taimi

Vahendid: papist lipikud numbritega, paber, kirjutusvahend.

Mängu käik: metsas või pargis pannakse taimede juurde numbrilipikud. Õpilastele antakse 10 minutit aega, et kirjutada paberile numbri juures oleva taime nimi. Võidab see, kellel on kõige rohkem õigeid vastuseid.

Tuul ja lehed

Vahendid: puude lehed.

Mängu käik: lapsed seisavad suures ringis. Igaüks tähistab oma koha kas käbi või murdunud oksakesega. Igal lapsel on käes puuleht. Keskel on üks laps — see on tuul, temal ei ole lehte. Üksik laps käib ringi keskel ja ütleb: «Tuul käib ringi meie õues, korjab kaselehti põue.» Nüüd peavad kõik kaselehed oma kohad vahetama. Üksik õpilane püüab kellegi kohale rutata. Kes ilma kohata, jääb tuuleks ja annab oma lehe ära.

Mis kasvab meie metsas!

Mängu käik: lapsed seisavad suures ringis. Opetaja küsib: «Mis kasvab meie metsas?» ja nimetab õpilase nime. Kui laps vastab puu nimega, jooksevad õpilased vastava puu juurde, kui põõsa nime, siis hüplevad kohal. Rohhtaime, sambliku, sambla või seene nimetamisel aga kükitatakse. Kes eksib, lahkub mängust.

Mängudeks vajalikke pilte võib saada vanadest töövihikutest, õppevahenditest «Meie aed» ja «Meie mets». Ka võib kasutada lotomängude pilte ja postkaarte. Palli võib soovi korral asendada mingi mänguasi. Auhindadeks võiksid lapsed ise meisterdada medaleid.

Nagu selgus üliõpilaste uurimusest, mõjutavad mängud õpilaste positiivset suhtumist loodusõpetusse ja loodusesse. Paranes õppeedukus ja suurenes huvi looduskaitse ning loodusteemaliste raamatute vastu. Mängude abil kinnistatud mõisted omandasid õpilased kindlalt. Nende mõistete reprodutseerimine mitme nädala pärast ei valmistanud õpilastele mingeid raskusi, mida aga ei saa öelda materjali kohta, mille käsitlemisel mängu ei kasutatud.

Tundides peab tingimata kasutama mitmesuguseid erinevaid mängu, sest mängu uudsus pakub elevust ja vaheldust ning võimaldab õpilastele puhkust.

Kirjandus

1. Galinskaja H., Kelder E. jt Õppe- ja mängud koolieelses eas. Tln, Valgus, 1972, 123 lk.
2. Kivi L. Lausemängud 6-aastastele. — Nõukogude Kool, 1976, nr 3, lk 251.
3. Leht V. Sõnavara harjutusi ja mängu. — Nõukogude Kool, 1978, nr 5, lk 424—427.
4. Lints A. Arvutusmängud algklassides. — Nõukogude Kool, 1965, nr 8, lk 621—628, nr 9, lk 691—697.
5. Raab H.-M. Mäng tõstab tunni efektiivsust. — Nõukogude Kool, 1983, nr 10, lk 74—76.
6. Sarapu H. Mäng nooremas koolieas. Tln, ENSV HM, 1973, 92 lk.
7. Sarapu H. Mäng ja vaimne kasvatus. — Nõukogude Kool, 1984, nr 12, lk 50—52.
8. Sarapu H. 6-aastaste laste tundides kasutatava meetodika iseärasusi. Mäng 6-aastase lapse õpetamisel. — Nõukogude Kool, 1982, nr 8, lk 45—46.
9. Tiits H. Ümbrisev elu ja loodus. Mängude komplekt kuueaastastele. Tln, ENSV HM, 1986, 28 lk.
10. Tulva T. Mängudest koolieelses eas. Loengud pedagoogikast. Tln, E. Vilde nim TPedI, 1983, 14 lk.
11. Vee E. Loovmängu iseärasusi. — Nõukogude Kool, 1982, nr 10, lk 44—47.
12. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! Посовие для учителя. М., Просвещение, 1981, 208 с.
13. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. М., Просвещение, 1982, 112 с.
14. Эльконин Д. Б. Психология игры старших дошкольников. М., Педагогика, 1978, 304 с.

Nõukogude Kool

Э. РИХВК. Стремление к совершенству и чувство реальности.

Автор объективно анализирует вопрос о месте профессионального обучения на старшей ступени общеобразовательной школы. Он рассматривает современное состояние профессионального обучения в школах нашей республики и высказывает свое мнение по поводу того, какую позицию должны занимать его руководители в обновляющейся школе.

М. РУТЕ, А. ВАЛГМА. По школьной лестнице экологической сознательности.

Авторы показывают пути и возможности улучшения экологического образования на разных возрастных ступенях.

Э. СИЙМАСТЕ. Экономика просвещения и обновления школы.

Автор статьи, заведующая планово-финансовым управлением Министерства просвещения Эстонской ССР, рассматривает современные проблемы перестройки экономики в перспективе общего образования. Поскольку изменение содержания образования — процесс длительный, нельзя ждать быстрых результатов. Автор предостерегает от излишней торопливости. Статья нужна прежде всего тем, кто занимается проблемами руководства образования и финансов.

В. РААГМЕТС. Детская организация должна быть детской.

25 февраля этого года в Таллинском Дворце пионеров и школьников проводилась мозговая атака, участники которой старались выявить причины критического положения пионерской организации Эстонии. Думали о том, что предстоит сделать, чтобы восстановить жизненность организации, старались найти соответствующую концепцию. Было сделано много предложений. Статья знакомит с некоторыми из них. Разработка программы деятельности детской организации продолжается.

Мозаика воспитания.

Хельги Роотс знакомит с двумя материалами из журнала «Семья и школа» № 3 за 1988 г.: 1) с работой В. Рахмачевой о формировании у ребенка дисциплины с первых годов жизни и в школьном возрасте и 2) с изложением кандидатом психологических наук Б. Кочубей исследования американских психологов и медиков о связи эмоций и здоровья ребенка с его развитием.

В. КОЛГА. Литература о расстройствах детского поведения.

Автор знакомит с трудами А. Захарова и М. Буянова, касающимися вопросов детской психологии, которые учитель (а также каждый родитель) должен хорошо знать. М. Буянов

описывает массовую истерию, инфантильность и пр. Описываются приемы, снимающие стресс. Книга А. Захарова рассказывает о чувстве страха и ошибках в воспитании школьника как причинах возникновения невроза. Коротко реферирована книга М. Раттера «Помощь трудным детям» (М., 1987), адресованная учителям и психологам-практикам.

Х. ХАНСЕН. Программа по литературе и чтение: связи и противоречия.

Привычка взрослых читать берет свое начало с детских и юношеских лет. Автор знакомит с исследованиями и отчетами детских библиотек, которые дают информацию об интересе к чтению школьной молодежи. Из них вытекает, что интенсивность чтения учащихся в последние годы значительно уменьшилась. Читательские интересы мальчиков и девочек различны. Автор рассматривает некоторые связи школы с чтением.

Х. КУКЕМЕЛЬК. Время выполнения домашнего задания.

Автор считает, что рабочая неделя ученика, включая домашнюю подготовку, слишком длинна. Он проанализировал причины этого положения. Выяснилось, что затраты времени зависят от сложности учебного текста. В связи с этим автор делает вывод, что следует изменить содержание существующих учебников, способ передачи материала, а также программу, чтобы рабочая неделя учащегося составляла не более 42 часов.

Л. ЛЕППИК. Кумуляция тем как один из приемов.

Работа написана на курсах при РИУУ в 1987 г. Автор считает самой важной предпосылкой написания хорошего сочинения побуждение креативности в каждом учащемся. Как один из приемов он использовал большой выбор тем и наличие при этом рабочих заданий.

С. САТБАЛДИНА. Превратить ученика из объекта воздействия в субъект собственной деятельности.

Это проблемная статья. Ее автор, доцент Башкирского государственного педагогического института, размышляет о реорганизации учебного процесса, изменении содержания и методов учебной работы. Рассматривается учебная деятельность при традиционном и экспериментальном обучении и организация коллективной деятельности класса (парная и групповая работа).

Э. ТОМСОН. Приемы опроса на уроках родного языка в начальных классах.

Статья методического содержания. Автор показывает возможности проверки навыков речи и письма у учащихся начальных классов на уроках родного языка. Она описывает языковые упражнения, работу с учебником и раздаточным материалом, сочинение небольших рассказов и стихов.

А. РЕЙНМАА. Моделирование алгоритма учебных заданий.

Статья написана на основе констатирующих и обучающих экспериментов, проведенных с умственно отсталыми и слабослышащими школьниками V—VIII классов. Анализируется возможность оказания разной степени помощи ученикам при самостоятельной работе над учебными заданиями. На основе различной самостоятельности, проявленной в работе с учебными заданиями, выделяется 5 групп. В статье даются также методические рекомендации для активизации самостоятельной работы учащихся.

А. ЭЛАНГО. Юхан Кундер как педагог.

Юхан Кундер был одним из наиболее выдающихся педагогов времени национально-го пробуждения самосознания в Эстонии. Статья знакомит с его работами в области образования, его методическими принципами. Основным вкладом Ю. Кундера в историю просвещения Эстонии было углубление преподавания природоведения в народных школах. Он является составителем нескольких учебников, его работы способствовали также преподаванию других предметов (родной язык, математика и др.).

М. КЛААС. Обучение песне по слуху.

Статья методического содержания. Автор подчеркивает необходимость заботиться о том, чтобы при обучении песне сохранилась радость от пения. Поэтому важно вызывать интерес к изучаемой песне, исполнять ее детям понятно и эмоционально. Эффективно дифференцированное обучение; следует находить возможности для выступления. Изучение песен готовит ребенка к усвоению нотной грамоты.

А. НЕЭМЕ. Когда устают глаза.

Во многих случаях причиной ухудшения остроты зрения является неумение правильно распределять время работы глаз. Автор статьи знакомит читателя с приемами соблюдения гигиены зрения, с упражнениями, которые помогают бороться с усталостью глаз.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 31. 03. 1988. Trükkimisele antud 26. 04. 1988. Trükiarv 4000.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. Tellimise nr. 1342.

Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Organ Ministerstva просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего

специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР

по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке.

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

Tagakaane värvifotod

pärinevad Põlva rajooni Peri koolist. See väike maakool 7 klassikomplekti, 75 õpilase ja 13 õpetajaga pälvib tähelepanu otsiva vaimu ja suure tehatahtmisega. Siin ei oodata, kuni «kusagil kõrgemal» asjad paika pannakse, vaid on ikka enese eest väljas oldud. Endisest magasiadast ehitati võimla, mitte küll täismöötmeline, aga võimlemistunnid ja koolipeod on ligemale kolm aastakümnet kõik siin ära peetud. Õpilaste abiga valmis ja hoitakse korras staadion. Kõõgiviljad koolisöökla jaoks kasvatatakse ise ja selle arvel sai võimalikuks alustada koolipäeva piimajoomisega, mis õpilaste jaoks ei maksa midagi. Sajandi alguses ehitatud koolihoonet on ümberehitamisega ajakohastatud, tehtud hubasemaks ja otstarbekamaks. Viimasel kahel aastal on ettevõtmiste hing energiline noor direktor Arvo Sarapuu.

■ Kõrvaloleval ülemisel fotol on näha kooli koridor. Suhteliselt lihtsa võttega võib ka vanas majas luua meeldiva ja omanäelise nurga.

■ Kõõgiblokis tehti möödunud suvel toidulaost alates põhjalik remont. Uue näo sai ka söökla, lastepäraste joonistega kujundas kõõgipoolse seina Riina Sarapuu. Söögivahtetund (neid on 2, noorematele ja vanematele õpilastele eraldi) kestab Peril 30 minutit — süüakse korralikult kaetud laua taga, nooremate õpilastega õpetajad koos — ikka selleks, et harjutada söömiskultuuri. Teisel vahetusel on samal ajal kehakultuuri vahetund. Kui ilm vähegi lubab, veedetakse see õues, kui mitte, siis liikumisrühma tüdrukute eestvõttel läheb lahti aeroobika kõigi jaoks. Peri õpilased ise on oma pikkade söõgi-vahetundidega väga rahul, samuti sellega, et need õppetundide lõpust 5 minutit maha näpistavad. Ei saavat arugi, et tunnid lühemad on.

■ Õpilasi ja õpetajaid liidavad kooli suurüritused — aineõhtud, kadrikarnevalid, nääriõhtud. Kõrvalolev fotojäädvustus fikseerib momendi täppisteaduste õhtu peaproovilt. Külla tulnud teaduse ajaloo suurvaimud elavad oma osadesse sisse.

■ Fotoreportaazi lülitasime veel võtte ääastaste klassi aknast. Väga lihtsate vahenditega on osatud klassituba muuta laste jaoks eakohaselt hubasemaks.

■ Täna Peri kooli juurde kuuluvad lahutamatu tehnikaring ja raadiosõõlm, millel on osale poistest lausa magneti mõju, tehnikapoisid Alar Oppar ja Jaanus Rattus nende hulgas.

VIIVI EKSTA tekst





Raamatupaalat
T88-786a
17.05.88.

