

# *Noukogue* **KOOL**

8 · 1986



## TPedI täiendusteaduskonna kümmeaastak

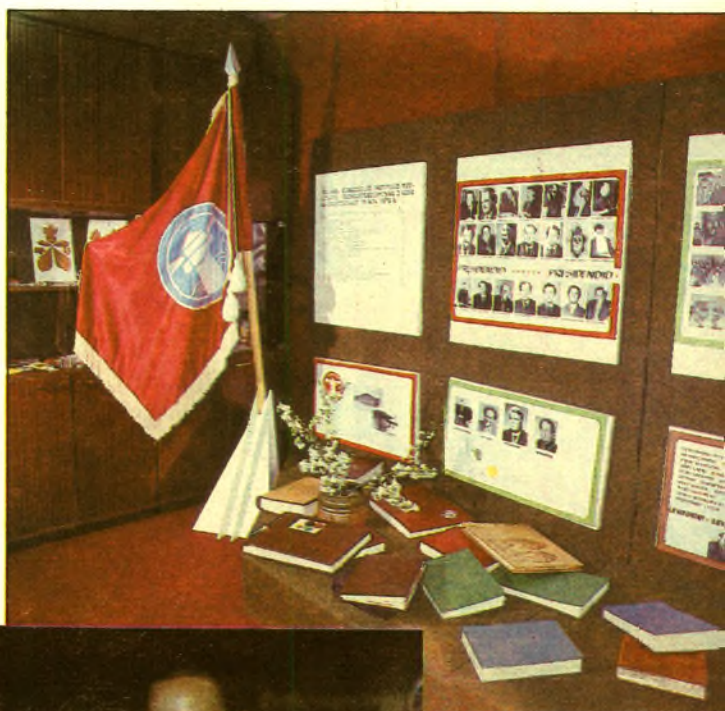
Tänavu septembrikuus täitub 10 aastat sellest, kui linnapildis harjumatu madal koolimaja Lasnamäel Mäekalda tänavas võttis vastu esimesed poolsada kuulajat, TPedI vastloodud teaduskonna, mille ametlik nimetus kõlas: koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskond. Ühtlasi sai hüppelise kõrgenduse hoone (foto tagakaanel) — algkoolist kõrgkooliks.

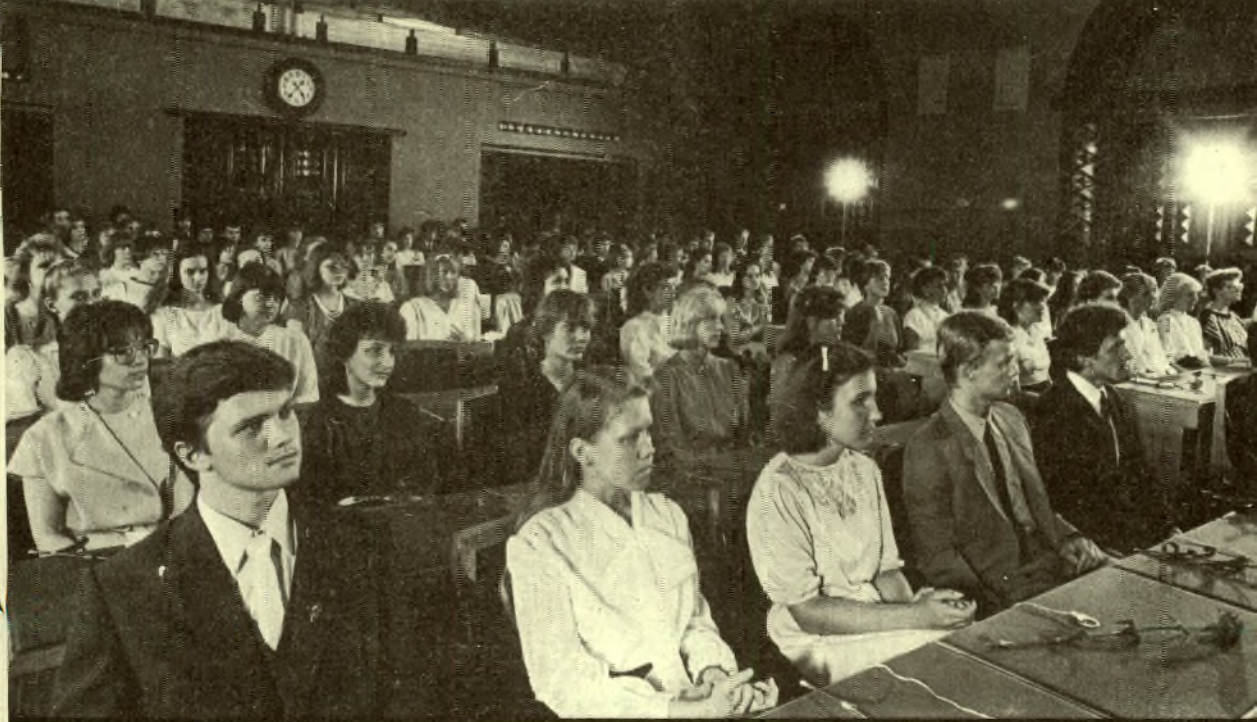
Täiendav koolitus hõlmab kooli- ja haridusjuhte juba mitmendat ringi, nii kannabki viimane järjekorranumbrit 2190. Ohes voores üle 200 loengu, seminarid, arvestused, külaskäigud koolidesse ja naabrite juurde Leningradi, Valgevenesse, Läti- ja Leedumaale, kursusetööd,

lühidalt — õppimine kõrgesti kvalifitseeritud õppejõudude käe all paneb mõtted liikuma. Täiendama tulles arvatakse: midagi ma tean, lõpetades: nüüd tean, et ma veel mitte midagi ei teadnud. Iga voor seab õppejõududele vajaduse ümberorienteerumiseks seoses kuulajate ametierinevustega, sest Lasnamäelt on läbi käinud keskkoolide, 8kl koolide, erikoolide, spordikoolide, tehnikumide, kooliväliste lasteasutuste juhid ja nende asetäitjad, koolide inspektorid. Kui lisada kuulajate erudeeritus, pädevus, aktiivsus, siis on päris selge, et lektorite põli pole kerge, rutiinile ja mõttelaiskusele ei anta asu. Koolijuhtide õpetajate

täielik nimekiri tuleks üpris pikk, aga lausa omainimesteks on Lasnamäel saanud R. Virkus, L. Tüرنpuu, F. Eisen, K. Luts, A. Eglon, T. Alatalu, T. Ots, T. Märja, P. Lehestik jt. Teaduskonda on juhtinud L. Tüرنpuu, L. Villand, B. Nedzvedski, praegu hoiab ohje oma kätes M.-I. Fedajas (foto esikaanel). Õppejõud ja tudengid on siiski läbikäijad, maja headeks haldjateks on kabinettide juhataja Evi Rosin ja ühiskondlikel alustel prodekani kohuseid täitev Ene Käpp (tagakaane sisekülje ülemisel fotol). Mõlemad endised koolijuhid jäid teaduskonnale truuks pärast Lasnamäe studiumi läbitegemist. (Järg tagakaane siseküljel.)

Noukoppide  
**KOOL**  
reportaaž





27. juunil kogunesid tänavused paremad keskkoolilõpetanad Eesti NSV Ülemnõukogu istungisaali Toompeal, kus toimus nende auks EKP Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu korraldatud vastuvõtt. Sündmuse avas Eesti NSV haridusminister E. GRETSKINA. 185 vastuvõtule kutsutut tervitas ja pidas kõne EKP Keskkomitee esimene sekretär K. VAINO. Ta pani südamele noortele, kes lõpetasid keskkooli NLKP XXVII kongressi aastal, et neist saaksid ajalooliste otsuste elluvijad: «Uutmine, kiirendus, intensiivistamine — teie peate ellu viima need, nõukogude ühiskonna ellu nii kindlalt juurdunud mõisted.» Ta soovis noortes näha «... loovat, poliitiliselt aktiivset isiksust, kes on võimeline osa võtma riigi juhtimisest ja lahendama uusi vastutusrikkaid ülesandeid».

Õnnitlus- ja tervitussõnadega pöördusid noorte poole EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaat, ELKNÜ Keskkomitee esimene sekretär A. ALMANN. NSV Liidu Ülemnõukogu saadik, tootmiskoondise «M. I. Kalinini nim Tallinna Elektrotehnikatehas» brigadir T. KOPANITSKAJA ja Eesti NSV Teaduste Akadeemia asepresident A. KÕÖRNA.

Parematele lõpetanutele andis kuldmedalid kätte sm K. VAINO ja Eesti NSV Haridusministeeriumi tunnustusmedalid haridusminister E. GRETSKINA. Lõpetanute nimel tänasid M. RAIDAL ja V. JURJEVA.

Kutsekoolide ja keskeriõppeasutuste parimate lõpetanute vastuvõtu 1. juulil avas ENSY Riikliku Kutsehariduskomitee esimees E. TŠEREVAŠKO. Kohalolijate poole pöördus EKP Keskkomitee büroo liige, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimees B. SAUL. Uuele töövahetusele lausisid edusoove vabriku «Kalev» tööline, NLKP XXVII kongressi delegaat M.-M. SILLAT, ELKNÜ Keskkomitee sekretär T. SIKK, Tallinna Ehitustrusti brigadir, NSV Liidu Ülemnõukogu saadik V. MÕNZU ja E. Yilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektor R. VIRKUS. ENSY Kõrg- ja Keskeriõppeministeeriumi ning ENSY Riikliku Kutsehariduskomitee tunnustusmedalid andsid lõpetanutele kätte Eesti NSV kõrg- ja keskeriõppeminister V. RAJANGU ning Kutsehariduskomitee esimees E. TŠEREVAŠKO. Lõpetanute nimel töötasid A. RAUKAS ja D. PETROYSKI jätkata vääriiselt meie rahva kuulsusrikkaid traditsioone.

▲ Paremad keskkoolilõpetanud vastuvõtul.

▼ 1. juulil jäid pildile ANNELI HENDRIKSON Tallinna Kaubandustehnikumist, JELENA BUROVA kutsekeskkoolist nr 24 ning JAAN SULLATKO Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumist.



# Nõukogude Kool

8 · 1986

## PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **E. GRETSKINA** Kool ja õpetaja XII viisaastakul ●  
8 **R. VIRKUS** Kõrghariduse uutest arengusuundadest ●

## MEIE INTERVJUU

- 11 Ametiühingutöö NLKP XXVII kongressi nõuetest lähtuvalt ●  
13 **M. DUDKIN** VÕTi kursuste süsteem XII viisaastakul ●

## KOOLIJUHI VEERUD

- 16 **N. TŠURILIN** Ainetevahelised seosed tegelikus koolipraktikas ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 19 **I. KRAAV** Tänapäevakodu kasvatusvõtetest II ●  
22 Kasvatusmosaiiki ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 26 **H. SIKKA** Individualiseeritud õpetamise mõju 3. klassi õpilaste vaimsele arengule ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 30 **E. REBANE** Emakeeleõpetuse tunnieesmärgid õpetajate määratlustes ●  
34 **K. LEHT** Kirjandusprogramm — taas mõne uuendusega ●  
37 **R. SELG** Keeledidaktika probleeme ja perspektiive ●  
41 **I. SOTTER, U. LÄÄNEMETS** Ainetevahelised seosed ●  
43 **S. ÕISPUU** Kuidas töötada täiustatud ajalooprogrammidega ●  
45 **A. VESKIVÄLI** Uut ühiskonnaõpetuses ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 47 **R. RUUS** Koolieeliku kõne uurimise probleeme ●

## KOOLIMUUSIKA

- 51 **H. NEUMANN** Ainetevahelisi seoseid muusikatundides ●

- 54 KROONIKA



**MARIKA DUDKIN,**  
Vabariikliku  
Õpetajate  
Täiendusinstituudi  
direktori asetäitja  
õppealal.  
Lõpetanud E. Vilde  
nim Tallinna  
Pedagoogilise  
Instituudi keskkooli  
inglise keele õpetaja  
kutsega 1971. aastal.  
Esimeseks töökohaks  
sai N. Gogoli nim  
Tallinna 21. keskkool.  
Sealt viidi 1979. a  
detsembris üle  
Kalinini rajooni  
haridusosakonna  
metoodikakabineti  
juhataja ametisse.  
1984. aasta 1. maist  
praegusel töökohal.



**NIKOLAI TŠURILIN**,  
Tallinna 26. keskkooli  
direktor.

Lõpetanud 1966.  
aastal Lenini ordeniga  
autasustatud

**A. Ždanovi** nim  
Leningradi Riikliku  
Ülikooli vene keele ja  
kirjanduse erialal.  
Töötanud Tallinna  
14. keskkoolis  
õpetajana.

1. septembrist 1972  
viidi üle praegusele  
töökohale.

1985. aastal kaitses  
**A. Herzeni** nim.  
Leningradi Riiklikus  
Pedagoogilises  
Instituudis väitekirja  
teemal «Ainete-  
vahelised seosed kui  
vanemate klasside  
õpilaste  
tunnetushuvide  
kujundamise tegur  
õppeprotsessis»,  
mille eest instituudi  
erialanõukogu omistas  
talle pedagoogika-  
kandidaadi kraadi.  
Autasustatud rinna-  
märgiga «Haridustöö  
eesrindlane».

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

**XLIV AASTAKÄIK**

**TOIMETUSE KOLLEGIUM:**

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

**Keeletoimetaja M. RANDE**

**Kunstiline toimetaja M. OLEP**

**Tehniline toimetaja O. LEIDMAA**

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ.

- 4 **Э. ГРЕЧКИНА** Дела школьные, заботы учительские в новом  
пятилетии ●
- 8 **Р. ВИРКУС** О новых направлениях высшего образования ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 11 Профсоюзная работа исходя из требований XXVII съезда  
КПСС ●
- 13 **М. ДУДКИН** Система курсов РИУУ в XII пятилетке ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 16 **Н. ЧУРИЛИН** Организация работы педагогического коллектива  
школы по реализации межпредметных связей в учебной  
деятельности ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 19 **И. КРААВ** Приемы воспитания в современной семье. II ●
- 22 В мозаику воспитания ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 26 **Х. СИККА** Влияние индивидуализированного обучения на  
умственное развитие учащихся III класса ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 30 **Э. РЕБАНЕ** Цели урока родного (эстонского) языка в опреде-  
лении учителей ●
- 34 **К. ЛЕХТ** Программа по литературе — снова с некоторыми  
новшествами ●
- 37 **Р. СЕЛЬГ** Проблемы и перспективы языковой дидактики ●
- 41 **И. СОТТЕР, У. ЛЯЭНЕМЕТС** Межпредметные связи ●
- 43 **С. ЫЙСПУУ** Как работать с усовершенствованными програм-  
мами по истории ●
- 45 **А. ВЕСКИВЯЛИ** Новое в обществоведении ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 47 **Р. РУУС** Проблемы изучения речи дошкольника ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 51 **Х. НЕУМАНН** Межпредметные связи на уроках музыки ●

- 54 ХРОНИКА

## Kool ja õpetaja XII viisaastakul

ELSA GRETSKINA,  
Eesti NSV haridusminister

Sõna «kiirendus» toimib praegu aktiivselt ka üldhariduskooli valdkonnas. Nõuded veelgi aktiivsemalt mõelda ja analüüsida võtsid meie vabariigi haridustöötajad vastu kui juhtivad tegevussuunad nii meie vabariigis kui ka kogu riigis viimasajal tugevalt muutunud koolisituatsioonis. Hetke eripära seisneb selles, et kõigi tootmisharude tehnoloogia pideva täiustamise vajadus avaldab objektiivselt survet ka haridussüsteemi uutmise ja kaadri ettevalmistamise perioodi lühendamisele, sest nende mittevastavus ühiskonna vajadustele tekib varem kui enne. Koolihariduse sisu uutmise realiseerimine käesoleval etapil (vt näiteks: Ф. Паначин. О новом содержании общего среднего образования — акад. «Narodnoje Obrazovanije», 1986, nr 3, lk 98—103; М. Кондаков. Новое содержание общественно-гуманитарного образования как средство идейно-политического воспитания учащихся. — Sealsamas, lk 104—107; В. Разумовский. Ускорение научно-технического прогресса и совершенствование среднего образования. — Sealsamas, lk 107—111) nõuab pedagoogidelt tunduvalt psüühilist ümberhäälestumist, õpilaste õpetamise ja kasvatamise uuendatud sisu kohaste võtete ja meetodite otsinguid ning rakendamist. Liialdamata seisab meie ees nii haridusjuhtide, pedagoogikateadlaste kui ka praktikute ümberõpetamise (mitte üksnes enesetäiendamise) ülesanne. Seda püsivamalt ja järjekindlamalt peavad Eesti NSV Haridusministeerium, Pedagoogika TUI ja VÕT tegema tööd selles suunas, mis abistab õpetajal omandada õpetuse uue sisu juhtidee süsteemi, tõusta pedagoogilise töökultuuri sellisele tasandile, mida nõuab uute kooliprogrammide ja õpikute kasutuselevõtt.

Sel eesmärgil seisab Pedagoogika TUI ees ülesanne XII viisaastakul lõpule viia oma programmiosa sihtprogrammist «Kool kui ideoloogiaasutus» andmaks õpetaja ja õpilase

tööle ideeline ja metoodiline lähtealus. Juba praegu tehakse tööd humanitaarainete pedagoogiliste eesmärkide konkretiseerimiseks õpekursuse, teema ja õppetunni tasandil õpilaste ideelis-kõlbelise kasvatuses ülesannetest tulenevalt; õpitakse tundma õpetekstide ideelise ja kõlbelise täiustamise võimalusi; analoogiliselt sellega konkretiseeritakse loodusteaduslik-matemaatiliste õppeainete pedagoogilisi eesmärgid õpilaste ökoloogiakasvatuse, aga ka majandushariduse seisukohalt. Seoses põhiseisukohtade, juhtidee, teadmiste, oskuste ja vilumuste mahu täpsustamisega vajaneb välja töötada optimaalsed metoodilised lahendused seatud eesmärkide saavutamiseks; samuti soovitusel õpilaste teadmiste, oskuste ja harjumuste kontrollimiseks ning hindamiseks.

Niiviisi on kogu meie tähelepanu keskendatud koostatavate uute õppeprogrammide (need rakendatakse 1986/87. õppeaastast) võimalikult täielikule kasutamisele täitmaks koolile esitatud ülesannet: et hariduse uue sisu õpetuslikud, kasvatuslikud ja sotsialiseerivad ideed oleksid nii pedagoogilise töö sisu tegeliku uutmise kui ka õpilaste õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi tõstmise, nende eluks ja tööks ettevalmistamise teenistuses. Sellest lähtuvalt panimegi plaani eesrindliku teadus- ja praktikakogemuse tundmaõppimise ning juurutamise. Näiteks Voroneži Pedagoogilise Instituudi kogemuse teemal «Pedagoogikauuringute ja eesrindliku pedagoogikakogemuse juurutamise süsteem üldhariduskooli tegevusse (täiustatud õppeprogrammide ja õpikute näitel)». (Vt «Narodnoje Obrazovanije», 1986, nr 2, lk 77—79.) Uute õpikute konkurssist, mille kuulutas välja NSV Liidu Haridusministeerium, kavatsevad osa võtta ka meie vabariigi autorid. Selleks oleme teinud eeltööd: Eesti NSV Haridusministeeriumi moodustatud ekspertgrupid on põhjalikult hinnanud iga koolis õpetatava aine õppekomplekte. Neid materjale on arutatud Eesti NSV Haridusministeeriumis ja järeldus on: mitmetes õppeainetes (näiteks matemaatikas ja keemias) suudavad meie autorid öelda oma kaaluks sõna. Ees seisab suur töö õppeplaanide ja programmide täiustamisel, mis seni ei ole ikka veel lahendanud mitmeid olulisi küsimusi: õpilaste mitmesuguste tegevusliikide (vaimne, kehaline) optimaalne suhe, õpikoormus (või täpselt ülekooormatus) ja mõndagi muud.

Et luua õpilastele tingimused teadmiste, oskuste ja vilumuste õigeaegseks ning kindlaks omandamiseks, tuleb koolijuhtidel ja õpetajatel ilmutada suurt kunsti kooli tööplaanide koostamisel, mis tagaksid iga tunni efektiivsuse, selle puutumatus, säästliku suhtumise õppe- ja õppevälisesse ajasse. Taolisi raskusi üksjagu arvestades andis Eesti NSV Haridusministeerium kooskõlastatult kohalike täitevkomiteedega kahele Tallinna koolile — 20. ja 30. keskkoolile, samuti Jõgeva rajooni neljale koolile — Jõgeva 1. ja Põltsamaa

keskkoolile ning Sadala ja Saduküla 8klassilisele koolile õiguse XII viisaastakul töötada enesekontrolli põhimõttel. See tähendab, et mitte mingisugused kontrollkomisjonid ei tohi sekkuda nende koolide pedagoogilisse protsessi kogu viisaastaku jooksul. See tähendab ühtlasi seda, et suur usaldus koolide suhtes ja nende vastutus õpilaste ning ühise ürituse eest peab ellu kutsuma (lihtsalt ei saa mitte esile kutsuda!) õppe-kasvatustöö korralduse uued, paindlikumad ja demokraatlikumad vormid, mis on täielikus vastavuses igakülgsest arenenud isiksuse kasvatamise eesmärkidega. Selle eksperimendi juhtimine on tehtud ülesandeks Haridusministeeriumi koolivalitsusele.

Lisaks sellele võetakse koolireformi käigus meetmeid õppe-kasvatustöö protsessi selliseks uutmiseks, selle niisuguseks korraldamiseks, mis tagab edaspidise ülemineku üldisele kutseharidusele ning lülitab üldhariduse sisusse ka fundamentaalselt uued õppeained, mis on välja kasvanud teaduslik-tehnilisest progressist. Nende hulka kuulub eelkõige informaatika ja arvutitehnika õppimine. Juba esimese, käesoleva õppeaasta kogemus veenab meid selles, et arvutite kui teaduse aluste tunnetusvahendi lülitamine meie traditsioonilisse pedagoogilisse protsessi, s. o arvutite kui tehnoloogia rakendamine võimaldab meil minna teaduse kujundamise uute vormide ja viiside suunas. See kõik toob endaga kaasa sügavad muudatused kogu didaktikas, õpilaste kasvatustöö viisides. Nimetatu tingis vajaduse lahendada käesoleval viisaastakul üks koolireformi põhiülesandeid: viia õppeplaan ja -programmid, õpikud ja õppevahendid vastavusse meie ühiskonna sotsiaalsete, majanduslike ja teaduslik-tehnilise progressi nõuetega, aga samuti õpilaste ealiste iseärasustega; viia ellu õpetuse jõukohasuse põhimõtte. Õppeainete sisus panna põhirõhk isiksuse integreeritud omaduste kujundamisele. Põhjalikult analüüsida nende õppeainete sisu, milles on õpilaste ideelis-poliitiline, kõlbeline, esteetiline ja töökasvatuse nõrga suunitlusega.

Õpetamine ja kasvatamine nende ühtsuses on mitmetahuline ja keeruline protsess. Isiksuse on aga ühene. Temas ei ole eraldi eksisteerivat kehalist, kõlbelist või esteetilist kultuuri. Kuidas õpetajal seda keerulisust arvestada, et kasvatada mitte väliselt (väliselt vastuvõetav käitumine), vaid seesmiselt (ideaalid, veendumused, kalduvused, tahteomadused, enesereguleerimisvõime, püsivad positiivsed emotsionaalsed suhted inimestega, tööga) piiritletud isiksust (1, lk 6)?

Inimest kasvatama hakates saame tema üle eelkõige mitte õigused, vaid vastutuse. Võimas on lapsele kaasaantud hingepotentsiaal, elutahe. Kasvatamine ei ole täiskasvanu võit nende hingetõusmete üle, vaid oskus noorte energiale õige suund anda.

Seega nõuab koolireform pidevat üleminekut sellele, et juba algkoolis (1.—4. klassini)

õpetaksid kõrgharidusega ja võib-olla ka töökas lastega vajalike meditsiiniteadmistega õpetajad. Millest peaks siis alustama ideaalne 1. klassi õpetaja? Oma kasvandiku isiksuse tundmaõppimisest, tema õpivalmiduse väljaselgitamisest. On tähtis, et õpetaja valdaks mitte ainult õpilase õpivalmiduse määramise ja teda koolikollektiivi lülitamise oskust, vaid et ta oskaks tähele panna ka mitmeid meditsiinilisi «terviseindikaatoreid». 6aastaste koolitulekuga on see probleem veelgi päevakajaliseks muutunud: nüüd on juba vaja kindlaks määrata 5aastaste koolieelikute koolivalmiduse aste. Tänuväärt on Haridusministeeriumi palvel sellekohase metoodika väljatöötamine E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolieelse kasvatuse kateedri juhataja Taimi Tulva poolt. Nüüd seisab asi selles, et lapse koolivalmiduse määramine leiaks tema suhtes kõige objektiivsemate ja humansemate viiside rakendamist ning oleks lihtne ja mugav koolieelsete lasteasutuste kasvatajate ja algklassiõpetajate tarvis. Siht on selge — lapse koolivalmidust kindlaks määra-tes tahame välja selgitada tema üldarengu taseme ja vajaduse korral juba koolieelses eas (või äärmisel juhul esialgsel kooliajal) aidata tal jagu saada märgatavatest raskustest ning eakaaslastele järele jõuda. See erakordselt tähtis ettevõtmine nõuab Haridusministeeriumi, Tervishoiu- ja sotsiaalministeeriumi ja pedagoogikateadlaste viljakat ühistööd.

Vajaneb lisada, et koolireformist tulenevalt on tunduvalt kasvanud koolieelse kasvatuse (nüüd võib juba öelda — ka koolieelse õpetuse) roll ja tähendus ning koolieelse ja kooli töö järjepidevus, et algaste täidaks oma ülesande — kujundada noorema kooliea lastel, s. o 4. klassiks kui mitte arenenud õpioskused, siis olulised eeldused (6, lk 11). Teadlased on seisukohal, et meie vabariigi kogemused kinnitavad selle võimalikkust täiesti veenvalt. Ent vajaduse juba algkooli lõpuks noorematel õpilastel tulevase õpiiseseisvuse olulised eeldused kujundada on vaidluse alla seadnud paljud psühholoogid ja pedagoogid. Last on väga tähtis õppima õpetada 10. eluaastaks. «Siis on talle õpiiseseisvuse koormus jõukohane, ja murdeea kriis ei pruugi õpilastele ja õpetajatele nii valulik olla» (6, lk 11).

Õpetajal kui lastekollektiivi kasvatajal seisab ees eakaaslaste kõlbelise suhtlemise korraldamine, arvestades, et lapsed on tulnud kooli lasteadeadest, koolide ettevalmistusrühmadest ja perekondadest väga erineva koolivalmiduse ning kõlbelise kogemusega. Noorel õpetajal tuleb jagu saada algkoolis veel valitsevast anakronismist, mis seisneb selles, et «lapseelu ainuke valdkond, milles pole sallitud eakaaslaste suhtlemist ega koostööd, on praegu nooremate õpilaste õppetegevus» (6, lk 33). Ärgem unustagem seejuures, et niisuguses eas on see juhtiv tegevusliik. Järelikult vajab algastme õpetaja head igakülgset kutseettevalmistust, esialgselt kõige heatahtlikumat

toetust oma õpetaja-kasvataja tegevusele. Ja mitte üksnes algastme õpetaja. Praegu, koolielu ümberkorraldamise ajal on samamoodi vaja abistada iga õpetajat-kasvatajat. Seepärast seabki Haridusministeeriumi põhiürituste plaan XII viisaastakuks küsimuse **kogu õppekasvatustsükli otsustavast pööramisest õpilase isiksuse poole, koolireformi psühholoogilisest tagamisest, õpetaja igakülgsest abistamisest tema kutse- ja poliitilise kultuuri kujundamisel.** Nimetatud ülesande täitmiseks on võetud konkreetsed meetmed:

□ koolireformi seisukohtadest tulenevalt välja töötada õpilaste õpetamisele ja kasvatamisele isiksusliku lähenemise teoreetilised alused;

□ välja töötada organisatsiooniliste ja meetodiliste materjalide nende konkreetse täitjani jõudmise optimaalsed viisid ning täiustada kontrolli meetodikat nende täitmise üle;

□ välja töötada õpilase isiksuse tundmaõppimise meetodika klassijuhataja jaoks;

□ tutvustada kõigile õpetajatele ning kasvatajatele täiendus- ja kvalifikatsioonikursustel õpilaste õpetamisele ja kasvatamisele isiksusliku lähenemise ideid, nende põhilisi meetodilisi lahendusi;

□ koos Tartu Riikliku Ülikooli ja E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudiga analüüsida pedagoogikaerialade lõpetanute kutseettevalmistuse ja poliitilise kultuuri taset. Välja töötada ning ellu rakendada ühised abinõud selle töö ideelise ja kutseuunduse tugevdamiseks kõrg- ja üldhariduskoolides.

See töö on erakordselt tähtis keskastme õpetaja-kasvataja jaoks.

Keskmine kooliiga — ees on veel mitu kooliaastat — on ühtlasi omapärane iga, mis avaldub selles, et keskne ei ole mitte õpitegevus, vaid intiimne isiksuslik suhtlemine, enesetunnetamine (7). Murdeea üks paljudest paradoksidest on see, et kooliõpingud võtavad murdeaaliste õpilaste elus ajaliselts üha suurema koha, etendavad selles aga üha vähemalt arendavat osa. Õpetuse objektiivne mõju murdeaaliste psüühilisele arenemisele, aga samuti kooli subjektiivne tähendus nende endi silmis on nooremate õpilastega võrreldes põhimõtteliselt teistsugune. Keeruline on järjepidev liikumine algkoolist keskastmesse lahendamaks õppima õpetamise ja sellest veelgi vastutusrikkamat ülesannet — õppida kommunismi. Keskaste ei ole kerge ei õpetajale ega koolile. Maksab vaid püüda kokku sobitada õpetaja nõuete tohutu hulk õpilaste oskamatus ja pidurdamatusega — ja võib ette kujutada, mis iga tund leiab aset iga klassis. Väär oleks küsida, kas see on hea või halb. Teisiti pole lihtsalt võimalik. Õpetaja, olles klassis ühiskonna ning normi esindaja, peab nõudma käitumis-, mõtlemis- ja tunnetenormide kõrvalkaldumatut täitmist. Mis siis saab? Ummik? Hoopiski mitte. Parimate, vilunud õpetajate kogemus kinnitab: pedagoogikas toimivad tõrkumatult tõesed, mis ei kuulu läbivaatami-

sele, on probleemid, mis on ammu ja üheselt lahendatud. Peatume neist kahel.

**Esimene tõde: koos või kõrval?** Probleem, mille omal ajal on seadnud N. Krupskaja, ei ole kõlajõudu kaotanud ka meie päevil. «Kollektivismi põhimõte, mis otseku haarakas koolielu kõiki külgi, seisub tegelikult kõige peamise — õppeprotsessi ees» (2, lk 183). See on kirjutatud üle 20 aasta tagasi. Sellest peale on koolis palju muutunud. Oluliselt on muutunud hariduse sisu, muudetud on õppeprogramme, on toimunud õpetamise tehnovahendite revolutsioon jpm.

Mõningaid positiivseid nihkeid on toimunud ka meid huvitavas koolielu valdkonnas — õpetaja ja klassi, samuti õpilaste omavahelise õppekoostöö iseloomus. Meie vabariigis on neid nähtusi tundma õpitud Pärnu linna koolide kogemuste põhjal ja neid on hästi kirjeldanud akadeemik H. Liimets (3). Kuid õlgem avameelselt, et selle eksperimendi kogemus ei ole paraku kuigi ulatuslikult massikooli jõudnud. Selles, et tihtipeale ei kätke õpingud endas õpilaste omavahelist asjalikku suhtlemist ja et õpilane jääb tunnis enamasti üksildaseks, on süüdi ka Haridusministeerium, Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ja haridusosakonnad. Ilmselt avaldas mõju sissejuurdunud inertsus — saame hakkama liigsete sekeldusteta. Täna on selge, et selle probleemi juurde vajaneb uuesti tagasi tulla, aades selle tähtsust integraalses pedagoogilises lähenemises õpetamise ja kasvatamise ühtsuse kindlustamisele, probleemi «koos» lahendamisele.

**Ja teine tõde: kes õpetab, see õpib.** See on nii laste õppekoostöö loomise, erialaste vastastikuse õpetamise süsteemi kui õpetamise ja kasvatamise tähtsa arendava põhimõtte omandamine; see on õpilase kasvatusesmärgidele vastava hingeseisundi loomise, tema suhtlemiseks avamise kunst; see on ka jagusaamine meie piiratud kujutlustest lapsest, õpilasest, nende sotsiaalse suhtlemise organiseerimisest. Tänapäeva pedagoogika nõuab, et õpetaja ja kasvataja looksid koostöö mitte iga õpilasega eraldi, vaid koostöötavate laste rühmaga. Ka kodaniku-, esteetilist, töö-, vaimset ja kehalist kasvatust on otstarbekam teostada lasterühmituses. See võimaldab ühtlasi tugineda pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonile. Seejuures tõusetub uut moodi küsimus individuaalsest lähenemisest, mis ei nivelleeru, vaid pigem tugevneb selle põhimõtte rakendamisel. Vahendeid, abilisi ja tarku raamatuid puudu ei tule. Tööta, õpetaja, südametunnistuse järgi, andes oma südame lastele. Tegelikult saavad kõlbelised ja poliitilised tõesed, ideed, ideoloogiapõhimõtted ja veendumused isiksuse hinges alguse inimsuhetest (V. Suhhomlinski). Niisugusena tahaks näha iga pedagoogi. Keskaste peab põhiliselt lahendama õppima õpetamise ja kasvandikel juhtivate ideelis-poliitiliste veendumuste ja



kõlbluspõhimõtete ning tööskuse kujundamise ülesande.

Üeldule lisaks peab keskaste saama ka kutsettevalmistuse baasiks üldharidussüsteemis, kus üldine keskharidus (vanemas astmes) leiab täiendamist kutseõppega. Liiatigi peab 9klassiline põhikool andma suure panuse ulatuslikku kutseuunitlustöösse ning senisest efektiivsemaks koostöökaks kutsekeskkoolide ja keskeriõppeasutustega (vt 5).

Kõneldes üldhariduskeskkooli üha kasvavat osatähtsusest haridussüsteemis ja sotsiaal-majanduslikes suhetes, peame otstarbekaks välja kujundada polütehnilise profiiliga koolid (mitte aga üksikud klassid koolides): näiteks ulatusliku humanitaarainete süvaõppega koolid (alates 1. klassist), loodusteaduslike õppeainete, füüsika-matemaatika huvitava «nomenklatuuriga» koolid, mis vastavad humanitaarvaldkonna ja teaduslik-tehnilise progressi nõuetele. Oleme veendunud, et selline lähenemine vastab täielikult inimõiguste esiletoomisele koolielus, aidates noortel nende võimete kohaselt juba üldhariduskoolis valmistuda iseseisvaks loominguks tööks tänapäeva erakordselt paindlikus tootmises või õpingute jätkamiseks. Sellisele lähenemisele leidsime toetust EKP Keskkomiteelt, Tallinna ja Tartu linna parteikomiteedelt, meie vabariigi kõrgkoolidelt. Asi seisab konkreetsete abinõude rakendamises. Ühtlasi anname endale selgelt aru, et üldhariduskooli vanem aste vajab mitte üksnes tulevase valiku võimaluste ulatuslikku polütehniliseerimist, vaid ka kasvatusel põhinevate tugikonstruktsioonide — ideelis-poliitilise ja töökasvatuse — tugevdamist. «Vajaneb meeles pidada, et elu nõuab igalt noorelt inimeselt valmisolekut kodanikukohuste täisväärtuslikuks täitmiseks mitte ei tea millal, vaid keskhariduse kättesaamise ajaks. See nõuab, et õpetajad rakendaksid kogu oma jõu õpilase isiksuse õigeaegselt kujundamiseks» (4, lk 16). Vaadeldava probleemi puhul tuleb viidata sellele, et meie arvates on kommunistliku kasvatusel üldises struktuuris õpilase isiksus, tema eneseharimise ja kasvatusel probleemid esitatud teistest tunduvalt nõrgemini. Tõtt-õelda iseloomustab niisugune olukord ka peamist tegevusliiki — õpilase õppimist. Peale tavakohase õpiku, töövihiku ja mõnede teadmiste suudame tema õpi- ja tunnetustegevuse varustamiseks vaevalt veel midagi olulist nimetada. Õpilane on selles suhtes õpetajaga võrreldes veelgi halvemates tingimustes. Eriti kujukalt ilmneb see uute õppeainete — perekonnaõpetuse, arvutitehnika aluste, tänapäeva tootmise aluste jt õpetamisega alustamise puhul.

Enesekasvatuse pedagoogilise juhendamise probleemide lahendamine, koostöö nendel eesmärkidel koolikomsomoli, õpilasmavalitsusorganitega eeldab otsustavat lahtiühtle-

mist selles veel esinevast formalismist, koostöö niisuguste vormide kindlustamist, mis täielikult väldivad õpilaste isetegemise asendamist õpetajatepoolse administreerimise ja piasiasjades hooldamisega. Selle tarvis on Eesti NSV Haridusministeerium ja ELKNÜ Keskkomitee välja töötanud meetodilised soovitused tagamaks haridusosakondade ja komsomoli linna(rajooni)komiteede, aga samuti õpetajaskollektiivide ja koolide komsomoliorganisatsioonide kasvatuskoostöö. Praegu, võideldes inertsuse ja formalismi mõningate jääknähtudega, püüame aktiivsemalt praktika poole pöörduda. Meie tänane koolikomsomol, õpilased tõendavad tegudega, et neile on täiesti jõukohane täita Lenini õpetust: kõik õppimisega seotu korraldada nii, et iga päev igas külas ja linnas lahendaks noorsugu praktiliselt ühise töö ühe või teise ülesande, olgugi kõige väiksema, olgugi kõige lihtsama. Selle kohta mõned tõid. 1985. aastal moodustas praktilises töös mitmesugustes rahvamajandusharudes osalenud õpilaste arv ligemalt 111 000. Ligemalt 60% keskkoolilõpetanute omandas õpitud erialal kvalifikatsiooni, suur osa neist töötab praegu rahvamajanduses. Sellel on otseseos sotsiaalsele tasandile jõudmisega, sotsialiseerumise ajapiiriga.

Ebaõige oleks sirguva põlvkonna eluks ettevalmistamisel edu loota üksnes kutseharidust andvate õppeasutuste kaudu. Noort inimest kujundavad ka kogu ühiskonna sotsiaalmajanduslik olukord, tema vaimne elu, ühiskondlike suhete mitmetahulisus. Olme ei kasvata mitte isenesest, kasvatab selle ümberkujundamine, õpilaste osavõtt tõelisest tööst. **Just sellepärast kavatseme igakülgset analüüsida klassi- ja koolivälise töö kõiki komponente: välja selgitada tegurid, mis kujundavad nende komponentide seoseid ja koostööd isiksuse kasvatamisel, tema eluks ja tööks ettevalmistamisel.**

Meile on täiesti selge, et kavandatud perspektiivid pole saavutatavad täispuhutud kõnede, paljulubavate deklaratsioonide, artiklite ja rutakate raportitega, vaid igapäevaste praktiliste ettevõtmistega, igapäevase loova tööga.

Oma ettekandes NLKP Keskkomitee 1985. a aprillipileenumil toonitas NLKP Keskkomitee peasekretär M. Gorbatšov: «Praegu juba ei piisa lihtsast kohusetruudusest, kuigi ka seda vahel ei jätku. Üha rohkem kasvab niisuguste tööalaste omaduste tähtsus nagu kompetentsus, uuetunnetus, algatusvõime, julgus ja valmisolek võtta vastutus enda peale; oskus püstitada ülesanne ja viia selle lahendamise lõpule; võime mitte lasta silmist majandamise poliitilist sisu. Ja ma ütleksin veel: soov õppida töötama.»

Eesti NSV Haridusministeeriumi ja haridusorganite ülesanne on täielikult vallata kogu pedagoogilist situatsiooni, oskuslikult ja visalt lahendada partei ülesanded hariduse valdkonnas valmistamiseks meie kasvandikke ette eluks, tööks ja aktiivseks ühiskondlik-poliitiliseks tegevuseks.

#### Kirjandus

1. Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986, № 3.
2. Левшин Л. А. Педагогика и современность. М., 1964.
3. Лийметс Х. Ю. Групповая работа на уроке. М., 1975.
4. Паташник М. М. Как оптимизировать процесс воспитания. М., Знание, 1984, № 2.
5. Сборник: Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. М., 1977.
6. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? М., Знание, 1985.
7. Эльконин Д. В. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1971, № 4.

#### MEILT JA MUJALT

■ Küsimusele lähemate aastate plaanide kohta vastas tehase «Reserv» direktor üllatavalt: «Kõigepealt on vaja lõpetada kool, seejärel astuda instituuti.» Asi on selles, et direktor Lena Semik on 9. kl õpilane ja tema juhtida olev ettevõtte on kooli oma. Selles on viis tsehi: töötavad treialid, lukksepad, raadiomonteerijad, rätsepad, kingsepad. Kõik, mida lapsed valmistavad, läheb seffettevõtete plaani. Veel sellel aastal luuakse Stavropoli krai kolme koolidevahelise õppe-tootmiskombinaadi juurde kaks «Reservi»-taolist tehast.

Ajalehest «Ušitel'skaja Gazeta»

■ Ülesanne on lihtne: tuleb leida, mitu kilomeetrit on vaja jalgrattaga läbi sõita, et saada siidniiti pikkusega peaaegu poolteist miljonit kilomeetrit. Tõepoolest, niisugust ülesannet pole mitte üheski matemaatikaõpikus. Kuid see on tegelikkuses olemas, seda lahendavad suvel Moldaavia Grōtopi küla kooliõpilased.

Kokku 240 grammi mooruspuu siidiliblika mune andis kohalik kolhoos koolibrigaadi lastele. Ja kohustas: kasvatada pool tonni kookoneid. See aga pole sugugi lihtne töö. Tuleb toita ja tähelepanelikult jälgida kapriisseid tõuke, kes kardavad tõmbetuult ja temperatuuri kõikumist. Peamine aga — neid ei saa minutiksi jätta mooruspuu lehtedeta. Niisugust toitu hangivad neile kolhoosi aedadest õpilased. Iga päev sooritavad nad selleks jalgrattaretke. Kuu aja möödudes saadetakse kookonid siidikombinaati.

Ajalehest «Ušitel'skaja Gazeta»

## Kõrghariduse uutest arengusuundadest

**REIN VIRKUS,**  
TPeDI rektor, Eesti NSV teeneline õpetaja

Tänast kõrgkoolielu iseloomustab suur huvi hiljuti avaldatud NLKP Keskkomitee projekti vastu. Selles avalduvad NLKP XXVII kongressi suunistest lähtuvalt meie kõrg- ja keskeriõppeasutuste arengusuunad pikemaks ajavahemikuks. Ka Tallinna Pedagoogilise Instituudi kollektiiv lülitus aktiivselt projekti arutellu. Sellest tehti kokkuvõtte instituudi kommunistide üldkoosolekul.

Arvesse võttes kõrgkoolide tegevuse keerukust, oleks mõeldamatu ühes artiklis kõike aruteldavat kommenteerida, seepärast peatun mõnel probleemil, mis käsitlevad pedagoogilise kõrghariduse arengut lähitulevikus.

Projektis tuuakse esile kõrg- ja keskerihariduse uutmise tähtsaima suunana tema kõige tihedam integreerimine tootmise ja teadusega (pedagoogilise kõrghariduse puhul võib vist sõna «tootmine» asendada sõnaga «koolipraktika»). Edasi aga tsiteerin projekti: «On tarvis välja töötada ja ellu viia abinõude süsteem, mis tagab kõrgkoolide, ettevõtete, organisatsioonide, teadus- ja kultuuriasutuste, kolhooside ja sovhooside märksa suurema vastastikuse huvitatuse ja vastutuse kaadri õpetamise ja kasvatamise taseme olulise tõstmise ning parema kasutamise eest. Nende suhete uus tüüp peab rajama lepingulistel kohustustel.»

On ütlematagi selge, et eeltoodu käsitleb eelkõige ülikoolide ja tehnika- ning põllumajanduslike kõrgkoolide edasist tegevust. Eraldi vajaks koostöö põhimõttest lähtuvalt käsitlemist ka pedagoogiline haridus.

Pikemat aega on TPeDI tunnetanud vajadust oma keerulisi ülesandeid lahendada tihedas koostöös mitmete ametkondade, organisatsioonide ning ettevõtetelega. Seitsmendat aastat ühendavad meid koostöösuhted Rakvere rajooniga. Ühelt poolt on kõrgkoolide õppejõud ja teadurid aidanud jõudumööda kaasa Rakvere rajooni koolides ja koolieelsetes laste-

asutustes pedagoogilise mõtte arendamiseks. Analoogilist tööd tehakse rajooni kultuuritöötajatega. Samal ajal on rajooni mitmed koolid muutunud nn eksperimendipolügooniks, kus teadurid saavad korraldada koolieksperimente ning üliõpilased edukamalt valmistuda oma tulevaseks tööks. Ulatuslik on TPEDI poolt tehtav massiline poliitöö elanikkonna hulgas: peetakse loenguid, korraldatakse seminare, diskussiooniõhtuid, aidatakse kaasa spordivõistluste ning komsomoliitrite korraldamisele. Teiselt poolt aitavad Rakvere rajooni majandid instituudil lahendada mitmeid majandusülesandeid ning on esinenud konkreetse tellijana teaduslikus uurimistöös neile vajalikel teemadel, nagu Eestimaa Kommunistliku Partei Virumaa organisatsiooni ajalo uurimine, rajooni tööjõu taastootmise konkreetse programmi võimaluste selgitamine jne.

Veidi lühemaajalisem leping seob instituuti ja ENSV Riiklikku Kutsehariduse Komiteed. Ka selles valdkonnas kulgeb koostöö edukalt: üks osa kutsekoolide parematest lõpetanutest õpib kutsehariduse süsteemi stipendiaatidena meie instituudis, saades selleks eelnevalt täiendava ettevalmistuse kursustel. Instituudi õppejõud on aktiivselt kaasa löönud kutsekoolide õpetajate ja meistrite kvalifikatsiooni tõstmisel: eraldi avati kutsekoolide meistritele kõrghariduse taotlemiseks üldtehniliste distsipliinide erialal kaugõppe õpperühm, traditsiooniks on saanud meetodikapäevade korraldamine kutsekoolide õpetajatele, koostatakse õpikuid. Mitmed uurimistööd käsitlevad kutsekoolide temaatikat.

Lepinguvahekord on sõlmitud üldtehniliste distsipliinide erialal autoõpetuse paremaks korraldamiseks ETKVL Koondisega «Auto» ja joonistamise, joonestamise ning tööõpetuse erialal koondisega «Uku».

Õpetajate ja koolieelsete lasteasutuste pedagoogide ettevalmistus nõuab tihedat koostööd oma sõsarasutustega. Vastastikuse abistamise korras on võimalik efektiivsemalt korraldada õppejõudude kvalifikatsiooni tõstmist, arendada meetoodilist tööd ning rikastada töökogemusi. Sel eesmärgil arendatakse pikemat aega koostööd Leedu NSV Siauliai Pedagoogilise Instituudiga ning uuendamisjärgus on koostöölepingud Tallinna, Tartu ja Rakvere pedagoogiliste koolidega.

Hea koostöö iseloomustab instituuti ka oma põhilise kaadritarbija, Eesti NSV Haridusministeeriumiga. Hiljuti toimunud Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi ühiskolleegiumil arutati õpetajate kaadri ettevalmistuse tulevikuplaane. Ühiselt tuldi nendele järeldustele, millele viitab praegushetkel NLKP Keskkomitee projekt: põhjalikumalt on vaja tegelda õpetajaskaadri ettevalmistuse planeerimisega, operatiivsemalt viia plaanidesse sisse vajalikud parandused, tõhustada kohalike haridusorganite (koolide) tööd õpetajakutse pro-

pageerimisel ning koostööd pedagoogiliste kõrgkoolidega õpetajate taastootmise efektiivsuse tõstmiseks.

Konkreetsemalt avaldub soovitud koostöö sõlmitud lepingutes Tallinna ja Hiiumaa haridusosakondadega. Selle põhjal on nõutavas vahekorda viidud erialati TPEDI suunatavate keskkoolilõpetajate ning soovitud lõpetajate arv. Kogu õppeperioodi jooksul on nendest keskustest pärinevad üliõpilased oma haridusjuhtide erilise tähelepanu all.

Mitmetahuline koostöö eri ametkondade ja asutustega on võimaldanud suhteliselt otsustavalt rakendada instituudi õppejõududest teadureid lepinguliste teadustööde täitmisele. Alanud XII viisaastakul täidetakse lepingulisi töid ca 0,5 miljoni rubla eest aastas, peamine uurimisvaldkond on pedagoogika ja psühholoogia (õpetajaskaadri vajadus, nn koolieksperiment, mitmed meetodika põhiprobleemid jne). Jõudumööda abistatakse uurimustega ka rahvamajandust. Intensiivselt kasutavad meie teadustöö resultate ja kaadrit spordiorganisatsioonid nii vabariigi kui ka üleliidulises ulatuses. Kuid hariduse, tootmise (koolipraktika) ja teaduse integratsiooni süvaarengus on veel rohkesti reserve, mille rakendamine võimaldaks saavutada uut kvaliteeti õpetajate ettevalmistamisel. Nimetan neist mõned olulisemad.

Koostöös Eesti NSV Haridusministeeriumi ning Eesti NSV Riikliku Kutsehariduse Komiteega oleks vaja luua instituudile mõlemas süsteemis vähemalt üks harjutuskool. Need peaksid töötama ideaalsetes tingimustes: moodne ehitus ja täiuslik sisseseade, normaalne klassitäituvus, õpetajatel kõrgendatud palk. Ühtlasi tuleks anda instituudi meetodikutele õigus anda tunde keskkoolis (kutsekeskoolis) ning vastupidi — heade kogemustega keskkooliõpetajal lubada ametlikku kohakaaslust pedagoogilises kõrgkoolis.

Järjekindel koostöö haridusorganitega (koolidega) võimaldaks sisuliselt parendada üliõpilaskontingendi komplekteerimist. Vastastikune huvi asja vastu on viimastel aastatel toonud sellest valdkonnast palju meeldivat ning võime öelda, et suur osa üliõpilaskandidaatidest tahab saada õpetajaks ning neil on selleks ka vastavaid eeldusi.

Kahjuks ilmneb vastavate soovitude andmisel ka formalismi, vähest vastutustunnet. Ei anta endale veel aru, et sellise suhtumisega võidakse saada 4—5 aasta pärast tööle tagasihoidlike võimeteiga õpetaja.

Läbimõeldum koostöö haridusalaste ametkondade ja pedagoogiliste kõrgkoolide vahel (TRÜ, TPEDI) ning harukondlike teadusasutuste vahel (PTUI, osalt ka VÕT) võimaldaks efektiivsemalt koordineerida pedagoogikala teaduslikku uurimistööd. Praegu täidab neid ülesandeid Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut (tema koordineerimise sektor). Ta teeb seda formaalselt hästi: viisaastaku plaanid on igal teadusastusel

koostatud ning teemade kokkulangevus välditud, informatsioon üleliidulisele koordineerimiskeskusele õigeaegselt edastatud. Kuid kas kõik asjaosalised töötavad optimaalselt, kas kogu tegevust on sisuliselt koordineeritud? Tundub, et selles valdkonnas saaks midagi paremini teha, teha nii, et see enam vastaks meie vabariigi koolide huvidele ning peaks rohkem silmas meie hariduselu tulevikuvajadusi.

Seoses Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis loodud kateedritega on viimastel aastatel vähenenud kõrgkoolide õppejõudude kasutamine õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel (kursustel, seminaridel). Ma ei taha väita, et VÕTi kvalifitseeritud õppejõud teeksid seda halvemini kui kõrgkoolide õppejõud, kuid meie tagasihoidlikes oludes tuleks teadmiste rikastamise huvides kasutada optimaalset varianti: õpetajaid peaksid harima kõik need, kellel on õpetajaile midagi uut ja huvitavat öelda.

Instituudi õppejõudude teaduslikku potentsiaali ning lektorikogemusi oleks võimalik tulemuslikumalt kasutada ka kutsekoolide õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel. Kui ühiste vahenditega parendada üldtehniliste distsipliinide eriala ainelist olukorda, siis oleks mõne aja pärast võimalik selle eriala baasil avada kutsekoolide õpetajate täiendusteaduskond ning selle koosseisus ka vastava teadusliku ülesandega teadussektor või -labor.

Teiseks kõnelen veidi pikemalt, toetudes projektis avaldatud mõtetele, kõrgkoolist kui õppe- ja kasvatusasutusest. Selles suunas on arenguruum üsna avar. Me ei tohi hetkekski unustada, et kõrgkoolis kujuneb isiksus, pelgalt antava teadmiste summaga meile vajaliku spetsialisti ette ei valmista.

Noore inimese puhul tuleb arendada neid isiksuse omadusi, mis soodustavad tema suhtlemisoskust, loovat suhtumist töösse, vastustunnet.

Meeldiv on märkida, et kõrgkooli arengusuundades on rõhutatud vajadust muuta kõrgkooli õppetöö enam üliõpilaskeskseks. See eeldab õppejõudude avarduvaid võimalusi töötada üliõpilasega enam individuaalselt, lülitada iga üliõpilane kohustuslikus korras teadusuuringutesse, kasutada õppetöös enam aktiivseid meetodeid, mis sunnivad noori modelleerima oma tulevases töös esinevaid praktilisi situatsioone. Suuremat rõhku tuleb panna üliõpilaste iseseisvale tööle ning rööbiti sellega mõelda ka kohustusliku loengukooruse vähendamisele. Lai tööpõld seisab ees õppeprotsessi kompuuteriseerimisel.

Käsil on uut moodi tootmispraktika korraldamine (meil koolipraktika korraldamine). Lisaks kahele traditsioonilisele pikemaajalisele koolipraktikale ja pioneeri-laagripraktikale suunatakse nüüd pedagoogikaüliõpilased alates II kursusest igal nädalal üheks päevaks koolipraktikale (vaatlema, analüüsima, täitma kergemaid kasvatusülesandeid). Selline

töövorm võimaldab tõenäoliselt vältida senist pahet — kaugenemist oma tulevases tööst.

NLKP Keskkomitee projektis on minu arvates õigesti rõhutatud nõuet kõrgkoolist kui kultuuriasutusest. Kõrgkooli ülesanne on oma üliõpilase ettevalmistamine suhteliselt kiireks lülitumiseks kultuurile, et noor spetsialist hakkaks tunnetama oma missiooni rahva ees. Selleks tuleb leida võimalusi üliõpilaste tulemusrikkamaks rakendamiseks lektoritena, anda neile enam võimalusi oma esialgsete teadusuuringute publitseerimiseks js interpreteerimiseks, rakendada neid julgemini juhtimisülesannete täitmisel EÜEs ja EÖMis komandöridena ning ka mujal.

NLKP Keskkomitee projekt «Meie maa kõrg- ja keskerihariduse uutmise põhisuunad» annab konkreetse tegevusprogrammi, selleks et meie kõrgkoolid võiksid edaspidi vastavalt aja nõudmistele valmistada ette sellist kaadrit, kelles on ühendatud põhjalik kutsealane ettevalmistus ja ideelis-poliitiline küpsus, juhtimis- ja organiseerimistöö vilumused ning kõrge kultuuritase.

---

## MEILT JA MUJALT

---

■ Permi 25. keskkoolis tegutseb sõjalis-sportlik noorte tuletõrjujate klubi «Brand». Klubi eesotsas on füüsikaõpetaja A. Orlov. Tegutsetud on üle 6 aasta ning tehtud palju, kuid peaaegu — rasketikasvatatavad leidsid enda jaoks tegevuse.

Suvel sooritavad klubilased jalgrattaretki töö- ja puhkelaagritesse, kus teevad tuletõrjealast selgitustööd, ja teevad seda targalt ning kõitvalt: näitavad omatehtud slaide, tutvustavad huvitavaid fakte jm, aga kõige tähtsam — nad äratavad teiste huvi asja vastu, veenavad selle tähtsuses.

Klubis «Brand» osalejate arvu pole kerge määrata. Põhiosa, 30—40 inimest, on 25. kooli õpilased. Kuid kaasa löövad ka teiste koolide lapsed, klubi vilistlased, sektiioonide juhid, ühiskondlik aktiiv, samuti klubi reserv — viiendikud, kes loevad päevi, mil võivad olla täieõiguslikud klubilised. Valmisolek, täpsus, distsiplineeritus — sellised klubi kasvandike omadused on neile vajalikud nii treeningutel kui ka elus. Mitte ükski koolilõpetanu pole armeeteenistuseks nii hästi ette valmistatud kui nemad.

Klubi võimaldab mitmekülgset tegevust nii tehnika- kui ka kirjandushuvilistele, sest kollektiivi agitprogrammid on enda koostatud. Seal on oma foto- ja kinomehi, autojuhid, kunstnikud, on ka oma «teadlaste» rühm. Teaduslik-praktilisel konverentsil sai I järgu diplomi nende töö «Fotoelement ja tuletõrje signalisatsioon». Paljude tunnustuste seas on ka 1. koht Vene NFSV noortuletõrjujate hulgas.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

---

## MEIE INTERVJUU

### Ametiühingutöö NLKP XXVII kongressi nõuetest lähtuvalt

Vastab Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee esimees KALLE YANA.

**Milline on ametiühinguorganisatsioonide osa NLKP XXVII kongressil kavandatu elluviimises ning millist organisatsioonilist tööd see nõuab!**

Et meie harukondlik ametiühing haarab nii akadeemilise kui ka kõrgkooliteaduse kogu potentsiaali, meie õppeasutustes saavad ettevalmistuse ja täienduskoolituse tulevased ning tänased rahvamajanduse spetsialistid, oskustöölised, on meil täita äärmiselt kaalukas, isegi otsustav osa partei suurfoorumil kavandatu ellurakendamisel. Läbib ju kongressi dokumente ja materjale NLKP Keskkomitee 1985. a aprillipleenumil alguse saanud sotsiaal-majandusliku arengu kiirendamise kontseptsioon.

Juunikuu alguspäevade keskajakirjanduses üldrahvalikuks aruteluks avaldatud NLKP Keskkomitee projekt meie maa kõrg- ja keskerihariduse uutmise põhisuundade kohta on veel üks tunnus sellest, kuidas on asutud ellu rakendama kongressi suuniseid. On ju meie kõrg- ja keskeriharidussüsteemi uutmise praegushetkel üks kõige edasilükkamatuid, tähtsamaid ülesandeid. Projekti arutus osalesid aktiivselt ka ametiühinguorganisatsioonid ning tegid hulga omapoolseid ettepanekuid ja täiendusi.

Kongressile järgnenud kuudel oli meie ametiühingukaadri ja aktiivi esmaülesanne sügavuti lahti mõtestada NLKP XXVII kongressi suuniste uudsust, revolutsioonilisust ja laiahaardelisust; korraldada kõigis ametiühinguorganisatsioonides parteifoorumi dokumentide ja materjalide põhjalik tundmaõppimine, et kindlaks määrata iga ametiühinguorganisatsiooni ja -rühma, iga ametiühinguliikme koht ning konkreetset ülesand vastuvõetud otsuste elluviimisel.

Ametiühingute ülesanded NLKP XXVII kongressi otsuste täitmisel ja nende ellurakendamise teed näitas kätte k. a 5. aprillil peetud ÜAÜKni pleenum. Pleenumi põhiettekandes



märkis S. Šalajev, et ametiühingute ülesanded ei ole sageli küllaldase tulemuslikkuse ja resultatiivsusega. Ei jätku võitluslikku sihikindlust ja püsivust päevaprobleemide lahendamisel. Eriti ilmnesid need puudused nüüd, mil partei on algatanud juhtimis- ja tööstiili ning -meetodite, kogu töö tõsise ümberseadmise.

Aprillikuu lõpul korraldas meie harukondlik AÜVK laiale aktiivile seminarnõupidamise ametiühinguorganisatsioonide ülesannetest tööstiili täiustamisel, lähtudes NLKP XXVII kongressi nõuetest.

6. mail peetud AÜVK XIV pleenumil, milles osales ka meie harukondliku Ametiühingu Keskkomitee esimees Rimm Papilov, võtsime vastu üksikasjaliku põhiürituste plaani NLKP XXVII kongressi otsuste ellurakendamiseks. Selle plaani järgi ametiühingutöö seadmine, lähtudes oma regiooni, haridus- või teadusasutuse konkreetsetest tingimustest ja võimalustest, on iga kohaliku ametiühingukomitee ülesanne.

Tervikliku ja efektiivse töösüsteemi loomine peab lähtuma senise tööstiili, selle vormide ja meetodite tulemuslikkuse kriitilisest analüüsist, juhindudes seejuures leninliku tööstiili põhimõtetest. Kasutusel olnust tuleb selekteerida see, mis end õigustas, ja seda edasi arendada, loobuda oma aja äraelanust, otsida uusi, efektiiv-

## MEIE INTERVJUU

seid vorme. Seejuures tuleb meil kõigil orienteeruda konkreetsele ja asjalikkusele, järjekindlusele ja pingutuste koordineerimisele, toetumisele laiale aktiivile. Valdavaks peab saama tihe koostöö teiste harukondlike ametiühingutega, partei-, nõukogude, komsomoli- ja rahvakontrolliorganite ning tervishoiuasutustega. Seda nõuab üldharidus- ja kutsekooli reformi elluviimine, sellest oleneb kõrg- ja keskerihariduse uutmise põhisuundade tulemuslik rakendus.

Täielikult on tarvis ellu rakendada NLKP Keskkomitee poolt raskemasinaehitustöölise ametiühingutöö kohta vastu võetud otsuses antud suunised.

Peatähelepanu tuleb suunata otsuste täitmise organiseerimisele ja kontrollile, abi osutamisele kohtadel, ametiühingurühmade ja väikesearvuliste ametiühingorganisatsioonide töö paremale korraldamisele.

Tegusaid meetmeid on vaja rakendada ametiühingu ühiskondliku kontrolli tõhustamiseks. Ei tohi leppida olukorraga, et üle poole käikuvatest koolieelsetest lasteasutustest antakse eksploatatsiooni viimasel hetkel ja paljude tõsiste tegematajätmistega. Seepärast on eriti vaja tihendada sidemeid ehitava organisatsiooni ametiühingukomitee ja rahvakontrolliorganitega.

Otsustavat parandamist vajab meie õppeasutuste, eriti üldhariduskoolide sööklate töö.

Senisest enam peame tegelema kriitika ja enesekriitikaga.

### **Enam kui kaks aastat on möödunud ajast, mil alustasime üldharidus- ja kutsekooli reformi ellurakendamise. Milline peaks siin olema ametiühingute osal**

Peab kohe ütlema, et tõhusat abi osutab Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures tegutsev ametkondadevaheline haridusprobleemide koordineerimiskomisjon eesotsas Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe esimese asetäitja Indrek Toomega, ent samuti linnade ja rajoonide RSN TKde juures tegutsevad koordineerimiskomisjonid.

XI viisaastakul sai meie vabariik juurde uusi koolihooneid rohkem kui 25 000 õpilaskohaga, koolieelseid lasteasutusi üle 16 000 kohaga, valmis 6 lasteaeda-alkukooli, täiustus õppekabinettide sisustus ning tööõpetuse materiaalbaas, loodud on vajalikud tingimused 65 % 6aastaste koolitamiseks eelolevast õppeaastast, suurenes enam kui 10 000 haridustöötaja töötasu.

NLKP XXVII kongressil ja NLKP Keskkomitee otsuses Gorki oblasti kohta äratoodud puudused koolireformi ellurakendamisel kehtivad täiel määral ka meie vabariigi kohta.

Tahtmata pisendada tehtut, peame tõdema, et reformi ellurakendamiseks kavandatud abinõude

realiseerimise tempo ja põhjalikkus ei taga veel kooli viimist kvalitatiivselt uuele tasandile. Lahendamist vajab õpilaste aastaringse tootva töö korraldus, ehkki süvendatud tööõpetusega on haaratud enamik 9.—11. kl õpilastest ja lõpule on jõudmas koolidevaheliste ÕTKde võrgu väljarendamine. Sellele vaatamata on õpilaste kutsealase ettevalmistamise kasutegur üldiselt madal.

Eesti NSVs asus koolis omandatud eriala mullu tööle 26 % keskkoolilõpetanuist. Kui lisada veel valitud erialal edasiõppijad, siis moodustaks see lõpetanute arvust kolmandiku.

Edukamad on Rakvere, Viljandi ja Tartu rajoon, kus 1985. a lõpetanuist asus koolis omandatud erialal tööle vastavalt 68,1 %, 48,7 % ja 40,9 %. Ent samas on need näitajad Tallinna Lenini rajoonis vaid 3,8 %, Oktoobri rajoonis 4,5 % ja Hiiumaal 7 %.

Kõik see kohustab tihendama harukondlike ametiühingukomiteede koostöösidemeid kohtadel, et kindlustada oma piirkonna tööliskaadri sotsiaalse tellimuse täitmine õpetatavate erialade kaudu.

Nagu praktika on näidanud, lahenevad need küsimused paremini seal, kus valitseb tihe ja viljakas koostöö haridus- ning majandite ja ettevõtete töötajate vahel, kus sõlmitakse konkreetseid, kõiki tegevusvaldkondi hõlmavaid selsuslepinguid, võetakse vastu ühiseid ja vastastikuseid sotsialistlikke kohustusi jne. Julgemalt on vaja korraldada baasettevõtete ja majandite juhtide aruandeid reformi ellurakendamisest kooli ja baasettevõtte ametiühingukomiteede ühis koosolekutel.

Koolireformi ellurakendamise üheks oluliseks takistuseks on kujunenud tõsiasi, et paljud õpetajad ei ole ikka veel suutnud tunnetada koolisituatsioonis ja õpilaskonnas toimunud sügavaid muutusi ning püüavad vanaviisi edasi töötada. Tundub, et koolide ametiühingukomiteed ei ole veel suutnud viia reformi nõudeid iga õpetajani, kindlustada iga pedagoogi aktiivne osalemine selle ellurakendamisel.

Vaja on ametiühingukoosolekutel ja töönõupidamistel põhjalikult ning laia aktiivi osavõtul hästi läbimõeldult arutada ja selgusele jõuda, mis siis ikkagi on pedagoogilise kollektiivi töös koolireformi ellurakendamise muuten (või vaja muuta). Ametiühingukomiteede koosolekutel on otstarbekas kuulata pedagoogidest ametiühinguliikmete aruandeid nende otsesest tööst reformi ellurakendamisel.

Ilmselt tuleb meil täiustada ka senist eesrindliku kogemuse levitamise praktikat. Tavaliselt on selle põhipuuduseks umbisikuline vorm, n-ö üleskutse üldine laad ja rakendusliku tagatise puudumine.

Samuti vajab põhjalikku läbimõtet haridustöötajate väärilise järelkasvu kindlustamine, mis eeldab pedagoogitööks sobivate noorte tähelepanelikku valikut.

## **MEIE INTERVJU**

**Siiani on ametiühingute üheks peaülesandeks loetud hoolitsust tööolude parendamise ja töö-**

**ohutuse tagamise eest. On selleski edasiminekut märgata!**

Kahtlemata, sest NLKP Keskkomitee poliitilises ettekandes NLKP XXVII kongressile rõhutati, et sotsiaalsfäär, hoolitsus inimese eest peab ametiühingutöös alati esiplaanil olema.

Möödunud viisaastakul õnnestus meil nendes küsimustes teatud edu saavutada. Kõik haridussüsteemid täitsid XI viisaastakuks väljatöötatud töötingimuste ja töökaitse parandamise ning sanitaartervistavate ürituste kompleksplaanid, mille tulemusena vähenes ka õnnetusjuhtumite arv. Tootmistraumatism vähenes näiteks Haridusministeeriumi süsteemis 36,2 %, kõrg- ja keskeriharidussüsteemis 35,6 %.

Ometi pole rahulolu veel põhjust. Töötraumade arv püsib kõrge Jõgeva rajoonis, Tartu linnas ja Hiiumaal. Et vähendada tööaja kadusid haigestumise tõttu, on tarvis läbimõeldult täita kogu XII viisaastakuks koostatud komplekses sihtprogrammis «Tervis» kavandatu.

Ametiühingute kontrolli alla tuleb võtta laste- ja perekondadele kehtestatud täiendavate soodustuste kasutamine.

Koolireformi ellurakendamisega on paranenud haridustöötajate elamistingimused, eriti maal. Mullu paranesid need 614 töötajal (1984. a 506). Hetkel vajab elamistingimuste parandamist 968 haridustöötajat, kellest 291 elavad ühiselamutes ja 205 kooliinternaatides.

Teravam on see probleem noorte spetsialistide puhul Võru, Põlva, Viljandi ja Rakvere rajoonis.

Ametiühingukomiteede vaatevälja ja pideva kontrolli alla peab jääma olukord meie kõrgkoolide ja tehnikumide ühiselamutes. Meie nõrk töö seal sai terava kriitika osaliseks ÜAOKNi sekretariaadil ja ENSV Ametiühingute Nõukogu spetsiaalsel pleenumil. Praeguseks on asjaomased ametkonnad kasutusele võtnud vajalikud meetmed, ent kasvatus töö korraldus meie ühiselamutes peab jääma ametiühingukomiteede järjepideva kontrolli alla.

Hoolitsus inimese eest peab väljenduma ametiühingute igapäevatöös töötajate seaduslike huvide kaitse ja tööseadusandlusest kinnipidamisel. Täielikumalt on tarvis ellu rakendada töökollektiivide seaduse sätteid täiustamiseks kogu kollektiivi osa haridus- ja teadusastute juhtimisel.

Meie harukonna ametiühingukomiteed pole seni vajaliku aktiivsusega lülitunud alkoholismivastasesse võitlusesse. Ebapiisavalt on kogemusi karskusühingute tegevuse korraldamisel. Sisukaks peab muutuma töötajate ja õppiva noorsoo vaba aja veetmine, täiustuma kultuuri- ja sporditöö. Häid võimalusi selleks pakub osalemine Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 70. aastapäevale pühendatud üleliidulises taidlus-ülevaatuses.

Küsis ÜLO TIKK

## VÕTi kursuste süsteem XII viisaastakul

**MARIKA DUDKIN,  
VÕTi direktori asetäitja  
õppe-kasvatustöö alal**

Teaduse ja tehnika kiire arengu tõttu tekib ka pedagoogidel vajadus sagedamini oma teadmisi täiendada. Enesetäiendamise vajadust, püüdlust oma silmaringi pidevalt laiendada peetakse õpetaja vaimse kultuuri üheks näitajaks. Enesetäiendamine võtab üha suurema osa õpetaja ajast.

Eesti NSVs on kvalifikatsiooni tõstmise aluseks kursustesüsteem koos individuaalse ja kollektiivse enesetäiendamisega kursustevahelisel ajal. Üldharidussüsteemi pedagoogilised töötajad on kohustatud kord 5 aasta jooksul osa võtma täiendus(põhi)kursustest. Eesti õppekeele koolide 5.—12. kl vene keele ja algklasside õpetajad, kes õpetavad ka vene keelt, osalevad põhikursustel kord 3 aasta järel. Haridusjuhtidele korraldab täienduskursusi E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi haridusjuhtide täiendusteaduskond ning eesti õppekeele koolide 5.—12. kl vene keele õpetajatele E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi vene keele õpetajate täiendusteaduskond. Kõigile ülejäänud pedagoogilisel alal töötajatele, nende hulgas ka poole kohaga töötavatele direktori asetäitjatele, korraldab kursusi Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.

Kvalifikatsiooni tõstmine VÕTis koosneb ühiskondlik-poliitilisest, üldpedagoogilisest, psühholoogia-, ainealasest ning metoodilisest enesetäiendamisest. Täienduskursuste sisu ja metoodika töötatakse välja õpetamise, kasvatamise ja arendamise ühtsuse printsiibil, mis on aluseks õpetaja igapäevasele praktilisele tegevusele. Kursuse nimetuse määrab kontsentreeritus teatud problemaatikale. Kursused komplekteeritakse arvestades haridust, õppeasutuse lõpetamisest möödunud aega ja õpetatavat ainet. Selline diferentseerimine võimaldab täienduskursuste sisu, töövorme ja meetodeid viia vastavusse õpetajate vajaduste ning huvidega. Opperühmade homogeensem koosseis loob võimalusi kogemuste vahetamiseks, mis on küllalt oluline täienduskoolituse süsteemis ja tõhus tegur õpetajate pedagoogimeisterlikkuse tõstmisel.

Meie väikese vabariigi oludes ei ole võimalik igal aastal kõiki õpperühmi komplekteerida. Võib juhtuda, et kahe kursuse vahe on väiksem kui 4—5 aastat. Järelikult peab iga õpetaja teadma, millal on temale vastava etapi kursused ja seda ka arvestama. Kooli juhtkond aga organiseerigu töö selliselt, et õpetaja saab kursusest osa võtta. Põhjendamatult kursustest osavõtmise edasilükkamine on lubamatu. Seega on perspektiivsel planeerimisel erakordne tähtsus.

Õpetajatel, kellel on nõutav haridus ja aastail 1986—1990 möödub õppeasutuse lõpetamisest 3—5 aastat, tuleb osa võtta kasvatus-töö kursusest (I etapp), 8—10 aastat — psühholoogia kursusest (II etapp), 13—15 aastat — ainekursusest (III etapp), 18—20 aastat — õppe- ja kasvatustöö teooria ja metoodika kursusest (IV etapp), 23 ja enam aastat — pedagoogilise kogemuse ja eetika kursusest (V etapp). Õpetajatel, kellel on läbitud kõik 5 etappi, pensionäridel, kes töötavad koolis edasi, samuti aastail 1986—1990 pensionile minevatel õpetajatel on võimalus osa võtta VI etapi kursusest — pedagoogikateooria ja koolielu praktika ühtsus. Nulletapp on sisse viidud neile, kes 1. septembril alustavad õpetajatööd meie vabariigi üldhariduskoolides.

Vene keelt õpetavad algklassiõpetajad lähevad kursustele järgmiselt: I 0—3 a staaži, II 4—6 a, III 7—9 a, IV 10—12 a, V 13—15 a, VI 16 ja enam aastat.

Pikapäevariühmade, internaatkoolide, internaatide ja kooliealiste lastekodude kasvatajad võtavad kursustest osa esimesel või teisel tööaastal, teist korda pärast 5aastast töötamist kasvatajana, edaspidi viimasest kursusest 4—5 aasta möödudes.

Raamatukoguhoidjad osalevad kursustes esimest korda 5 aasta jooksul pärast ametisse määramist, teist korda pärast 5aastast töötamist, kolmandat korda pärast 10aastast töötamist.

Vanempioneerijuhid võtavad esimest korda kursustest osa esimesel ja teisel tööaastal (jätkuv kursus), teist korda pärast 3aastast ja kolmandat korda pärast 8aastast töötamist.

Kui abikoolide ja eriinternaatkoolide õpetajatele ei ole planeeritud eraldi kursusi, käivad nad üldkoolide õpetajate kursustel. Spetsiifilisi probleeme käsitletakse neile korraldataval lühi- ja sihtkursustel ning seminaridel.

Kunstiõpetuse ja tütarlaste tööõpetuse õpetajatele on ette nähtud 3 etappi. Poeglaste tööõpetuse, süvendatud tööõpetuse õpetajad, õppemeistrid ja põllumajandusringide õpetajad võtavad kursustest osa rajooni, olenevata staažist ja haridusest. Eraldi rühmad aineti on ette nähtud nendele, kellel puudub eriharidus.

Kõik koolieelsete lasteasutuste juhatajad ja vanemkasvatajad osalevad I etapi kursustes esimesel tööaastal või enne ametikohale asumist. Koolieelsete lasteasutuste muusika-

ja juhatajad, söimerühmade ja aiarühmade kasvatajad, kellel on nõutav haridus ja aastatel 1986—1990 möödub õppeasutuse lõpetamisest 5 aastat, võtavad osa I etapi kursusest. II etapi kursuses osalevad kõik koolieelsete lasteasutuste pedagoogid, kellel I etapi kursusest on möödunud 5 aastat ja III etapi kursuses need, kellel II etapi kursusest on möödunud 5 aastat.

Lisaks oma põhikursustele võtavad koolijuhid ja õpetajad, kes peale oma eriala annavad koolis ka teisi õppeaineid, osa vastava aine ja selle õpetamise metoodika 2nädalastest kursusest, mis organiseeritakse rühmade komplekteerimisel ühel ajal III etapi kursustega.

Programmikursustest (uus programm, õpik jne) osavõtt on kohustuslik kõigile õpetajatele, juhul kui ei ole ette nähtud kursust lektoritele, kes kuulnud oma rajoonis hiljem tutvustavad.

Õpetaja on kohustatud osalema ka tehniliste õppevahendite kursustes kord 10 aasta jooksul (esimest korda teisel tööaastal).

Atesteerimiskomisjoni või kooli juhtkonna ettepanekul on õigus saata õpetajat tema teadmistes esinevate lünkade likvideerimiseks kursustele ka väljaspool süsteemi.

Õpetajatel, kellele aineprintsibiit lähtuvalt I ja II etapi kursusi ei ole võimalik korraldada (kontingendi vähesuse tõttu) või kes mõjuvatel põhjustel ei saanud neist osa võtta, on viisaastaku viimastel aastatel võimalik ülituda erialadeks liigitamata rühmadesse. Erandkorras võivad õpetajad ja teised haridustöötajad, kes mõjuvatel põhjustel ei saa kursustes osaleda, sooritada need eksternina vastavalt «Täienduskursuste sooritamise kohta eksternina» juhendile.

Etapistest põhikursustest ei ole kohustatud osa võtma ÜPUI probleemgruppides osalejad ja pedagoogilise uurimistöo kursused, samuti need õpetajad-metoodikud ja vanemõpetajad, kellest on moodustatud eraldi rühm, mis töötab eriprogrammi alusel.

Rajoonide/linnade metoodiliste ainekomisjonide esimeeste (vastava komisjoni puudumise korral aineaktiivistile ja haridusosakonna metoodikule, inspektorile, kes vastava ainekomisjoni tööd suunab, korraldab VÕT sihtkursusi üldteemal «Õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmise võimalusi õppetunni ja klassivälise töö ühtse süsteemi kaudu» (2 korda õppeaastas). Eriti suurt tähelepanu tuleks kohtadel pöörata just sellele kontingendile, sest nende kaudu peab iga õpetajani jõudma kõige aktuaalsem informatsioon vastava aine õpetamisest ja VÕTi ainetöödotele tagasiside õppe-kasvatustöö taseme kohta rajoonis või linnas. Sellel kursusel ei tohiks olla juhuslikke osavõtjaid. Ainekomisjoni esimees määratakse perspektiiviga vähemalt 3 aastaks (veel parem terveks viisaastakuks) kõrge kutsemeisterlikkuse ja organisatorsete võimetega pedagoogide hulgast.



Lisaks ülalnimetatud kursustele korraldatakse õpetajate-metoodikute ja vanemõpetajate rühmale sihtkursust «Didaktika, metoodika ja töökogemuste levitamine», tehakse lühikursusi ja seminare fakultatiivkursuste õpetajatele, aineriingide juhendajatele, eksperimentaalklasside õpetajatele, süvaõppega klasside õpetajatele jne.

Selline on süsteem, mis hästi funktsioneerima hakkab alles siis, kui igaüks seda tunneb ja teab, mida ta peab tegema. Kui kursuslane täidab kursusest osavõtja kaardi ebatäpselt (jätab märkimata rajooni, kooli, kus ta töötab, kursuse nimetuse või numbri, eelmisest põhikursusest osavõtu aasta, öömaja vajaduse jne), võib ta sattuda valele kursusele ja kursusejuhataja, kes peab andmeid täpsustama, saab juurde lisatööd. Hullem on siis, kui kursuslane teadlikult suunatakse talle mittevajalikule kursusele või seminarile. Õpetaja on siis õigustatult pahane.

Tihti ei edasta haridusosakond koolidele teavet ürituse aja või koha muudatustest, mida pikaajaliselt ette planeerides paratamatult esineb. Hoopis ebamugavasse olukorda satub kursuslane, kes ei tea midagi nõuetest, mida ta kursustele tulles täitma peab. Ikka veel esineb juhtumeid, kus kursuslane nädal või paar enne kursuse algust huvitub sellest, mida kujutab endast kursusetöö.

Meeldetuletuseks kooli juhtkonnale:

□ Arvestades täiendusõppe süsteemi aluseid, koostab kooli juhtkond kursuslastele suunamise perspektiivplaani VÕTi perspektiivplaani alusel (nii et ka õpetaja teab, millal tal seisab ees täienduskursus); kooskõlastab selle haridusosakonnaga ja korrigeerib tähtsajal; peab personaalset arvestust kvalifikatsiooni tõstmise üle.

□ Tunneb sügavamat huvi nende vastu, keda ta kursustele suunab nii enne kui ka pärast kursusi; jälgib, et kursuslane täidab talle esitatud nõudmised, annab hinnangu õpetaja enesetäiendamisele kursustevahelisel perioodil (kursusetöö retsensioon, mille võib kirjutada ka kooli metoodikanõukogu või metoodiline ainekomisjon); kontrollib kursuslaste osavõtjakaartide täitmist, esitab need tähtsajal koos nõutavate nimekirjadega metoodikakabinetile; teeb metoodikakabinetile taotluse kursuste sooritamiseks eksternina või väljaspool süsteemi järjepidevust (põhjendusega); uurib kursuste resultatiivsust õpetajate töö põhjaliku ja sihipärase tundmaõppimise teel ning informeerib sellest ka metoodikakabinetti.

□ VÕTi ürituste aastaplaani ilmutisel teeb endale selgeks, millised üritused on ette nähtud nende kooli (koolieelse lasteasutuse) töötajatele, märgib plaani osavõtjate nimed ja eelnevalt informeerib osavõtjaid. Vajaduse korral küsib informatsiooni oma haridusosakonna metoodikakabinetist.

□ Kõikidel kursuslastel peab olema haridusosakonna poolt väljakirjutatud komandeerimistunnistus ning tõend kuupalga ja hariduse kohta, nendel, kes on majutatud profülaktoriumisse (vastava info annab metoodikakabinet), peab olema kaasas sanatooriumi-kuurordikaart rajooniarstilt (vaatamata sellele, kas soovib ravi saada või mitte).

Meeldetuletuseks haridusosakonnale ja metoodikakabinetile. Nende ülesanded on:

1) organiseerida pedagoogilise kaadri osavõttu kvalifikatsiooni tõstmise kursustest, seminaridest (vastava plaani alusel), pidada personaalset arvestust; informeerida kooli kursuslastele esitatavatest nõudmistest ja jälgida nende täitmist; kinnitada õpetaja enesetäiendamise kursustevahelisel ajal (kursusetöö viiserimine); esitada VÕTile õigel ajal kursuslaste nimekirjad, osavõtjakaardid, teha taotlus koondina kursuste sooritamiseks eksternina; anda kursuslastele välja komandeerinud ja palgatõendid;

2) analüüsida pedagoogide osavõttu kvalifikatsiooni tõstmise kursustest, täienduskursustel omandatu rakendamist õppe-kasvatustöös; 3) 15. oktoobriks esitada VÕTi juhtkonnale soovid metoodilise abi saamiseks (VÕTi metoodikute komandeeritud kohalikele seminaridele, ettepanekud metoodiliste ainekomisjonide esimeeste sihtkursuste temaatika kohta, lektorite vajadus kohalikel kursustel jms).

## MEILT JA MUJALT

■ Klubi «Otsija» ja lahingukuulsuse muuseum on Jaroslavl 15. keskkooli kasvatustöö keskm. Nende tegevuses osaleb üle 300 õpilase, alates 5. klassist. Klubis on 4 sektiooni, kes tegelevad otsingutööga mitmes suunas: Jaroslavl oblastist alguse saanud 288. Dno laskurdiviisi sõjatee, diviisi nimi on kooli pioneerimaleval; A. Makarenko, kelle nime kannab kool, kasvandikud; komsomoliorganisatsiooni nimikangelase N. Ostrovski kaasvõitlejad; kooli mikrorajoonis elavad veteranid.

Õpilaste retked kuulsa diviisi lahingupaikadesse on saanud juba tavaks. Viimastel aastatel on käidud Novgorodis, Novgorodi oblastis, Dnos Pihkva oblastis jm. Organiseeritud on väljasõite paikadesse, mis on seotud A. Makarenko ja N. Ostrovski elu ning tegevusega. Selle tulemusena on õpilastel kogunenud rikkalikult leide, mis koolis korrastatuna teenivad suurepäraselt kõlblus- ja patriootilise kasvatuse eesmärke.

Kooli muuseumis on üle 300 eksponaadi, sealjuures 130 neist originaalid. Üles on kirjutatud rohkem kui 200 endise rindemehe meenutus, peetakse kirjavahetust sõjaveteranidega, N. Ostrovski võitluskaaslastega, A. Makarenko kasvandikega. Kogutud on materjali 75 Nõukogude Liidu kangelase ja kõigi Kuulsuse ordeni kavaleride kohta, koostatud on kartoteek kooli mikrorajoonis elava 117 Suurest Isamaasõjast osavõtnu andmetega.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



## KOOLIJUHI VEERUD

# Ainetevahelised seosed tegelikus koolipraktikas

**NIKOLAI TSURILIN,**  
Tallinna 26. keskkooli direktor, pedagoogikakandidaat

NLKP XXVII kongressil leidis rõhutamist, et on tarvis resolootsemalt taotleda õpetamise efektiivsuse tõstmist, noorte iseseisvaks eluks ja tööks ettevalmistamise põhjalikku parandamist ning uue ühiskonna teadlike ehitajate kasvatamist (2, lk 61). Tähendab, kool peab veelgi rohkem orienteeruma praktilisest vajadusest dikteeritud tegevusvormidele. Tänapäeval arenevad teadus ja tootmine üheaegselt nii spetsialiseerumise kui ka integreerumise suunas. Teaduslik-tehniline progress toimub edukamalt seal, kus kasutatakse eri teaduste saavutusi ja sõltub inimestest, kes seda teevad, sealhulgas ka neist, kes täna istuvad koolipingis. Integratsiooniprotsessid on tunginud ka kooliharidusse. Kui kindlad ka poleks ühes aines saadud teadmised, ei ole neil suurt praktilist väärtust, kui neid ei osata seostada teiste ainetega. V. I. Lenin on märkinud, et aine õppimiseks on vaja tundma õppida kõiki tema külgi vastastikustes seostes (1, lk 290). Ainetevaheliste seoste arvestamine võimaldab kujundada maailmavaadet kui vaadete, veendumuste ja ideaalide süsteemi, milles inimene väljendab oma suhtumist ümbritsevasse loodusesse ja sotsiaalsesse keskkonda (3, lk 7).

Tallinna 26. keskkooli eksperiment (5, III ptk) näitas, et ainetevahelised seosed aitavad edukalt kaasa õpilaste maailmavaatelise suunduse kujundamisel. Käesolevas kirjutises on-

gi Tallinna 26. keskkooli kogemuse põhjal näidatud, kuidas praktikas eri õppeainete materjali omavahel seostada. Selleks organiseerisime humanitaarainete õpetajate rühmatöö, mille eesmärk oli õpilastes internatsionalistliku suunduse kujundamine.

Internatsionalismi kui kommunistliku kasvatusse koostisosana kasvatamine on eriti aktuaalne eri rahvustest laste suhtlemisel. Üks tee, ja nagu meile tundub — kõige efektiivsem, on ühendada eri õppeainete võimalused.

Vene keele ja kirjanduse, eesti keele, inglise keele, ajaloo ja geograafia õpetajatele andsime 8. klassis ülesande viia programmimaterjali õpetamisel ellu leninliku rahvuspoliitika ideed ja üldistada internatsionalismi mõistet. Praktiline ülesanne oli valmistada õpilased ette kirjutama kirjandit «Eesti NSV kui Nõukogude Liidu vabariik».

Ainetevahelistele seostele seadsime eesmärgiks:

- süstematiseerida ning laiendada õpilaste programmikohaseid teadmisi Eestist ja internatsionalismist;
- omandada oskus kasutada ühes aines saadud teadmisi teises aines;
- äratada huvi humanitaarainete tundide vastu;
- lahendada õpilaste internatsionalistliku kasvatamise ülesanne õppeainete kaudu.

Eeldasime, et õpetajate kooskõlastatud tegevus on edukam, kui nad alguses saavad ülesanded rühmatööks, seejärel aga individuaalse kogemuse kaudu interioriseerivad need õppekasvatustöö ülesannete lahendamisel (4, lk 16). Kõik eksperimendis osalevad õpetajad said ülesandeks tähelepanelikult tundma õppida oma aineprogrammi teiste ainetega seostamise võimalusi (katse aeg veebruar-märts). Töö koordineerimiseks korraldasime humanitaarainete õpetajate metoodikanõupidamise.

Selgitasime välja internatsionalistliku kasvatusse valdkonnad eri ainetes spetsiifikat arvestades: poliitika, geograafia, ajalugu, majandus, kaubandus, kultuur, teadus, keel, sport.

Iga valdkonda võib käsitleda rahvusvahelisel (R) või ühe riigi (Ü) tasandil.

Leppisime kokku, et internatsionalistliku kasvatusse sisu avavad ideed on järgmised:

- 1) meie maa ja kogu maailma rahvaste vennalik koostöö võitluses sotsiaalse progressi eest;
- 2) rahvaste poliitiline solidaarsus võitluses rahu eest reaktioonijõudude vastu;
- 3) majandusliku, kultuurilase jm koostöö vajadus;
- 4) väikerahvaste suveräänsus;
- 5) rahvuskultuur kui maailmakultuuri osa;
- 6) vene, eesti ja inglise keel kui rahvastevahelise suhtlemise ja maailmakultuuri tunnetamise vahend;
- 7) leninliku rahvuspoliitika printsiipide juriidiline kindlustatus.

Planeerisime ainetevahelisi seoseid arvesta-

des probleemsest-kompleksselt tundide süsteemi teemal «Eesti NSV kui Nõukogude Liidu vabariik» kõigi humanitaarainete jaoks. Olgu näiteks fragment ajalootundide plaanist.

Vene keele tunnis «Tööstuslinn Tallinn — vabariigi majandusliku keskus» töötati kaardidel oleva tekstiga, mis oli varem ette valmistatud geograafiaõpiku andmetel. Õpilastel ku-

1. tund. Teema: Dekabristide ülestõus

1. Ü Dekabristide ideede mõju revolutsioonilise liikumise kasvule Eestis  
3. Ü Dekabristid Eestis (õpilaste ettekanded)  
6. Ü Vene kirjanikud Tallinnas. Eestis elas ja kirjutas Küchelbecker. Tallinna külastas A. Bestužev – Marlinski, kes kirjutas raamatu «Reis Revelisse». Nende loominguga ja eesti kirjanduse arengu vahelised seosed. V. Zukovski traktaat «Revelist»

Eri ainete tundides soovitati ühesuguseid õpetamismeetodeid: 1) töö teise õppeaine õpikuga (nii tunnis kui ka koduülesandena); 2) spetsiaalselt koostatud temaatilised tekstid vene, eesti ja inglise keele tundides; 3) probleemse olukorra loomine maailmavaatelistel ideedel süvendamiseks; 4) teiste õppeainete näitvahendite kasutamine; 5) õpilasettekanded lisakirjanduse alusel; 6) aktuaalse ajalehematerjali kasutamine (ühine probleem kõigi ainete tundides); 7) õpilased kirjutasid märkmed kõigi õppeainete kohta ühte vihikusse, et koguda ja süstematiseerida materjali kirjanikeks.

Suurem osa kirjandiks valmistumisel langes vene keele tundidele, neisse tundidesse koondusid õpilaste internatsionalistliku kasvatuse juhtniidid.

Mõned näited tundide kohta. Vene keele tunni eel, mille teema oli «Linn-muuseum Tallinn», korraldasid klassijuhatajad ekskursiooni. Saadud materjali, aga ka 7. kl NSV Liidu ajaloo ja 8. kl Eesti NSV ajaloo õpiku alusel koostasid õpilased ettekanded. Niiviisi kogunes faktimaterjal ja õpilased avastasid enese jaoks Eestimaa ajaloolised sidemed Venemaaga. Õpetaja alustas tundi küsimusega: «Mida te võite jutustada meie linnast inimesele, kes on äsja saabunud Tallinna, et ta teda imetleks ja tunnetaks temas ühtaegu vennasvabariigi pealinna?» Küsimusele vastates kasutasid õpilased ka eesti ja inglise keele tundides saadud teadmisi.

Tunnis «Olümpiaregatiin Tallinn» toimus sõnavaratöö, moodustati liitlauseid, täiustati stiili. Seda tehti inglise keele tunnis saadud teadmiste alusel. Õpilaste ettekanded sõpruslinnadest Schwerinist ja Kalininist lisasid teadmisi internatsionalistlike sidemete kohta Saksa DV ja Vene NFSVga. Selles tunnis meenutati Eesti NSV ajaloo õpikust andmeid Vene kirjanike kohta Tallinnas. Tunni lõpus aitas õpetaja õpilastel jõuda järeldusele vene ja eesti keelest kui rahvastevahelise suhtlemise ja kultuuri tunnetamise vahendeist. Koduülesandeks said õpilased teha ettekande Peeter I osast Eestimaa majanduse ja kultuuri arengus.

2. tund. Teema: Venemaa rahvaste majandusliku arengu iseärasused. Klassivõitluse kasv

1. Ü Ühine võitlus pärisorjuse ja isevalitsuse vastu (Pühajärve sõda)  
3. Ü Seos Eesti toormerajoonide ja turu vahel Venemaal  
1, 3, 4 Ü Eesti majanduse arenemise võimalused: pärisorjuse varasem kaotamine; talumajapidamise mõju kapitalismi arengule  
3 Ü Eesti osa ülevenemaalise turu kujunemisel  
6 Ü, R Eesti kirjanduse tekkimine

junes arusaam Tallinna ja Eesti NSV majandussidemete teiste liiduvabariikidega, sellest, kuidas tihedalt põimub meie majandus teiste riikide omaga (Tallinna ettevõtete toodangut eksporditakse 85 riiki).

«Tallinn kui Eesti NSV teaduse ja kultuuri keskus. Eesti rahva kultuur on maailmakultuuri osa» — see mõte läbis eesti keele tunde, kus anti teadmisi sellistest eesti kultuuri väljapaistvatest esindajatest nagu L. Koidula ja Fr. R. Kreutzwald. Õpetaja seadis eesmärgiks kasvatada rahvuskultuuri andmetele tuginedes internatsionalismitunnet. L. Koidula pärandit on hästi hoitud, tõlgitud vene ja saksa keelde. Tunnis kasutati Eesti NSV ajaloo õpiku andmeid (teema «Eesti kirjanduse arengumine»).

Ajalootundides on võimalik näidata eesti ja vene rahva ajaloolisi sidemeid. Tunnis, kus käsitleti dekabristide ülestõusu, kuulati õpilasettekannet «Dekabristid Eestis». Eesmärk oli näidata dekabristide ideede mõju revolutsiooniliikumise arengule Eestis ja eesti kirjanike vaadete kujunemisele. Tunnis «Venemaa rahvaste sotsiaal-majandusliku arengu iseärasused» said õpilased teada vene rahva võitluse eeskujust eesti talupoegade väljaastumisele (Pühajärve sõda), eestikeelse kirjanduse algusloost. Tunnist «Haridus ja teadus 19. sajandi I poolel» jäi meelde, et Tartu Ülikoolis õppisid tuntud kirurg Pirogov, astronoom Struve, armeenia kirjakeele rajaja Abovjan, et Krusenstern on Eestimaalt pärit. Avanesid ja süstematiseerusid tabelisse poliitilised, geograafilised, ajaloolised, majanduslikud, kultuuri-, teaduse ja keelesidemed. Seejuures läks tarvis 6. ja 7. kl geograafia ning kirjanduse (katkend «Kalevipojast») õpikuid. Tekkis seos 9. kl füüsikaga (Jacobi Tartus).

Rühmatöö käigus käisid õpetajad üksteise tundides, suhtlesid pidevalt, et saada paremat ülevaadet teiste ainete programmidest ja ülesannetest, valmistudes nii lahtisteks tundideks.

Et saada selgemat pilti ühistöö võimalikest tulemustest, toimus nn integreeritud päev, kus anti lahtised tunnid eesti, vene, inglise keeles ja ajaloo. Eesti keele ja ajaloo tunnid olid üldistavad. Selline õppevorm lubas jälgida

õpilaste teadmiste ja oskuste ülekandumist ühest ainet teise. Lahendamaks üheaegselt õppe- ja kasvatustaotlusi loodi olukord, milles õpilastel tuli esineda giididena. Nad pidid andma hinnangu näiteks nõukogude sõduri J. Nikonovi surematule kangelasteole, rahvaste vastastikusele abile võitluses fašismiga, aga samuti tänapäeva sündmustele. Niisugused võimalused õpetasid õpilasi kujundama oma hinnanguid internatsionalismi positsioonilt.

Vahetult kirjandi eel toimus ajalootund, milles üldistati ja kinnistati internatsionalismi ideesid ja leninliku rahvuspoliitika printsiipe. Kirjandites «Eesti NSV kui Nõukogude Liidu vabariik» peegeldus õpilaste omandatud faktimaterjal, mida läbis internatsionalistliku kasvatuse idee. Eri ainetest saadud teadmisi oli kasutatud palju rohkem kui kontrollklassides, kus eespool kirjeldatud sшипärast tööd ei toimunud.

Kirjandiks valmistumisel oli õpilastel võimalus saada konsultatsiooni eri ainete õpetajatelt, nad kaasati kollektiivsesse otsingusse, õpetajad ja õpilased abistasid üksteist vastastikku.

Katseklasside õpilaste kirjandid erinesid oluliselt kontrollklasside õpilaste omadest. Elukõige väljendus see rikkalikumates ja mitmekülgsemates faktiteadmistes, mida analüüsi internatsionalismi põhimõtetest lähtudes. Internatsionalismi ideedele oli antud konkreetne sisu ning need olid omandatud küllalt põhjalikult.

Kirjandid näitasid, kuivõrd soodsalt mõjub õpetajate koostöö teadmiste süsteemi kujundamisele, õpilaste õpihuvi ja ainehuvi arengule. Lõppkokkuvõttes nõudis see töö neilt loo-

mingulist üldistamist. Katseklassides võisime täheldada ka õpitu otsemõju maailmavaate kujunemisele. Näiteks: «Eesti NSVs on kõrgelt arenenud tööstus, selle eest võlgneb ta tãnu ka vennasvabariikidele. Nende abi ja toetus on edu üks tingimus, mis võimaldab tal astuda ühtses ravis kõigi Nõukogudemaa liiduvabariikidega.»

Lisaks öeldule oskasid õpilased kõrgemal tasemel üle kanda, sünteesida ja üldistada eri ainetest saadud teadmisi. See iseloomustab ainetevaheliste seoste arendavat funktsiooni.

Katse näitas, kuivõrd vajalik on kooli juhtkonnal koordineerida eri õpetajate tööd ainetevaheliste seoste avamiseks. Seda võib teha nii direktor kui ka tema asetäitja õppekasvatustöö alal ja nimetatud funktsioon laieneb sel määral, mil määral töösse lülitub kogu pedagoogiline kollektiiv, mis moodustab järgmise etapi ainetevaheliste seoste avamisel.

Järgmisel etapil oli vaja valida meetodiline probleem, mis oleks ühine nii humanitaarkui ka reaalainete õpetajatele. Teema «Ainetevahelised seosed ja õpilaste tunnetushuvi» võimaldas organiseerida kõigi õpetajate kollektiivset tööd üheaegselt individuaalsega.

Eespool kirjeldatud kogemuse tundmaõppimiseks ja edasiste ülesannete selgitamiseks toimus õppenõukogu teemal «Ainetevaheliste seoste osa õpilaste tunnetushuvi arendamisel». Õpetavat funktsiooni (tasandil «pedagoogiline kollektiiv — õpetaja») täitsid direktor ja tema asetäitja õppekasvatustöö alal. Iga õpetaja täpsustas oma meetodilise teema üldisest probleemist lähtudes.

Esitame näite koolis valitud meetodiliste teemade loetelust:

Jrk nr	T e e m a	Vastutab
1.	Ainetevaheliste seoste mõju õpilaste tunnetushuville (pedagoogilise kollektiivi töö planeerimine ja organiseerimine)	Direktor
2.	Ainetevaheliste seoste õppeprotsessi lülitamise võtted humanitaarainetes	Direktori asetäitja õppekasvatustöö alal
3.	Ainetevaheliste seoste õppeprotsessi lülitamise võtted reaalainetes	Direktori asetäitja õppekasvatustöö alal
4.	Ainetevaheliste seoste osa õpilaste tunnetushuvid ja iseseisvuse arendamisel ajalootundides	Ajalooõpetaja
5.	Üldistava tunni meetodika ja organiseerimine ainetevaheliste seoste kohta 10. klassis	Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja
6.	Ateistlik kasvatus õppetunnis ainetevaheliste seoste alusel	Keemiaõpetaja
7.	Ainetevahelised seosed kui nüüdisõpilase teadusliku maailmavaate kujunemise alus	Füüsikaõpetaja
8.	Mõtlemisülesannete esitamise meetodika matemaatikas ja füüsika demonstratsioonkatsete abil	Matemaatikaõpetaja

Kooli tegevuse organiseerimine ja töökogemuse tundmaõppimine näitasid kätte järgmised etapid:

□ teoreetiliste küsimuste ja teadaoleva praktilise kogemuse tundmaõppimine õpetajate poolt, kogu pedagoogilise kollektiivi tegevuse organiseerimine;

□ õpetajad omandavad metoodilisi võtteid ainetvaheliste seoste realiseerimiseks õpetunnis ja klassivälises töös, nii individuaal-, rühma- kui ka kollektiivõppe tingimustes;

□ pedagoogilise kollektiivi tegevuse koordineerimine tervikuna ja ainetsüklite kaupa, arvestades maailmavaate kujundamise spetsiifikat.

Nende tingimuste arvestamine võimaldab kasutada ainetvahelisi seoseid teadmiste kujundamisel veendumusteks ja loob avarad võimalused kommunistlikuks kasvatuseks.

#### Kirjandus

1. Ленин В. И. Ещё раз о профсоюзах. Полн. собр. соч. Т. 42, с. 264—304.
2. Горбачёв М. С. Политический доклад ЦК КПСС XXVII съезду КПСС. 28 февраля 1986 г. М., Политиздат, 1986. 127 с.
3. Методологические и теоретические проблемы формирования коммунистического мировоззрения школьников. (Под ред. Э. И. Моносона, Р. М. Роговой. М., Педагогика, 1984. 240 с.
4. Формирование учебной деятельности школьников. Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшере, А. К. Марковой. М., Педагогика, 1982. 216 с.
5. Чурлин Н. А. Междисциплинарные связи как фактор формирования познавательных интересов старшеклассников в учебной деятельности (на материале гуманитарных предметов). — Дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1984. 177 л.

#### MEILT JA MUJALT

■ Võib liialdamata öelda, et viimasaastail, eriti pärast koolireformi määrase vastuvõtmist, on Tbilisi koolide vanemate klasside õpilaste seas suurenenud huvi informaatika ja arvutitehnika vastu. Selleks on siin fantastilised võimalused ja noored on uue õppeainega sina peal nagu hea tuttavaga.

Häid praktikabaase on Tbilisis rohkesti. Tänavusest saavad informaatika ja arvutitehnika eksami hästi ning väga hästi sooritanud programmist-laborandi kutsetunnistuse. Huvi selles suunas kasvab aastast aastasse. Tänavu teenis kutsetunnistuse ligi 300 noort.

Ajalehest «Ütšitelškaja Gazeta»

#### KASVATUSTEEMADEL

## Tänapäevakodu kasvatuse võtetest II\*

INGER KRAAV,  
TRÜ pedagoogika ja psühholoogia kateedri vanemõpetaja

Milline on siis tegelik olukord?

Eitavalt suhtub kehalisse karistusse 51,6 % noortest, neist 4,7 % märgib, et kehalist karistust vältida saab vaid siis, kui seda on algusest peale tehtud. 24,7 % annab negatiivse hinnangu eriliste kommentaarideta, 22,1 % väga emotsionaalselt, veenvate põhjendustega, ilmselt on küsimus neile oluline, nad on selle üle mõelnud.

□ (Kehaline) karistus on tavaliselt vajalik vaid lapsevanema enda südamerahustuseks, lapses tekitab see vaid trotsi ja kangekaelsust.

□ Kehalist karistust eitan kategooriliselt, seda haava on võimatu ravida.

□ Jälestan kehalist karistust. Kõige alandavam, mis üldse olla saab. Tekitab ainult viha ja ükskord see ju enam ei mõju. Väljendab hirmu autoriteedi pärast ja peksmisega hoitud «autoriteet» kaob varem või hiljem niikui nii.

□ Kehaline karistamine on alatu ja madal ega kuulu endast lugupidava ema või isa kasvatuse võtete hulka.

□ See on barbaarsus. Olen alati nõrдинud, nähes, kuidas väikesi lapsi tänaval või bussis klobitakse.

□ Vihkan inimesi, kes löövad last.

Põhjenduste hulgast võib eristada kolme rühma. Nii on katseisikute selle rühma arvates kehalise karistuse momendimõjud trots (21,4 %); alandus (19,0 %), traumeerimine (11,9 %), suhete rikkumine lapse ja vanemate vahel (11,9 %), hirm (7,1 %), viha (4,8 %), alaväärsustunne (2,4 %), ängistus (2,4 %); mõjuks tulevikus, lapse isiksuse kujundamisel: närvilisus, egoism, vaenulikkus, kangekaelsus, loovuse kadumine. Kehalise karistuse kasutamine näitavat vanemate saamatust, jõuetust ja võimetust (31,0 %), tahtenõrkust ja barbaarsust ning naeruvääristavat neid endid.

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr 7.

Kehalisse karistusse täiesti negatiivselt suhtuv rühm moodustab veidi üle poole küsitletuist. Lisaks väidab end üldiselt negatiivselt suhtuvat veel 32,6% üliõpilastest, kuid nad arvavad seejuures siiski, et vahel, äärmisel juhul, võib lapse kallal natuke jõudu kasutada.

□ See on hädaabi vanemaile, kes muidu ei oska end aidata, sest lapsed võivad end vahel erakordselt vastikult ülal pidada.

On küllalt huvitav jälgida, milliseid mõõndusi see rühm kehalise karistuse suhtes teeb. Kõige sagedasem arvamus (27,4%) on siin see, et halvasti mõjub raske karistus, peksmine («ei või lapsele kogu toore jõuga kallale minna»), aga tutistamine või väike laks on lubatud ja soovitatav võtted. Seega taandatakse siin kogu probleem valu kasutamisele kasvatustvõttena (kui suur valu on kasvatustlik?), jättes arvestamata alanduse, mida teisalt üsna oluliseks on peetud — on neidki vastajaid, kes just tutistamist eriti alandavaks ja seega lubamatuks peavad.

Mitmed selle rühma vastajad püüavad leida kehalise karistuse tarvis vanusepiire. 4,8% arvab, et väikelapsi päris ilma laksu andmata või tutistamata kasvatada ei saa, täpselt niisama palju (4,8%) on aga ka neid, kelle arvates just väikelapsi mingil tingimusel lüüa ei tohi (küllap need on «Noornest» V. Levi artikleid lugenud), aga koolieelikuid võib küll 3,2% vastajaist usub selle karistuse kõne alla tulevat vaid nooremas koolieas. Üsna levinud (9,7%) on ka seisukoht, et kehalist mõjutamist vajavad poisslapsed, tüdrukutega tuleb ilma hakkama saada. Põhjustest, mis õigustavad lapse peksmist, nimetatakse sadismi, eriti suurt agressiivsust ja väikelapse jonnit (mis näitab vastajate pedagoogilist ignorantsust).

Seega noorte poolt planeeritavad põhjused erinevad tegelikult kasutatavast. Vastajate lapsepõlvemälestuste alusel on kehalist karistust kasutatud kõige rohkem siis, kui laps on jäänud kauemaks kodunt ära, unustanud end teistega mängima; teiseks — väikelapse jonnit mahasurumiseks; kolmandaks — ebaaustuse eest (valetamise või mõne võõra asja enda kätte võtmise-jätmise eest).

Kui see rühm vastanuist on siiski üldiselt kehalise karistuse vastu, siis järgmine 15,8% peab seda «täiesti vajalikuks ja loomulikuks». Tõsi küll, neistki arvab 76,7%, et karistustega liialdamine oleks kurjust ja et parem oleks ilma läbi saada, kuid usub, et ilma ikka ei saa.

□ Sõnadega ei veena. Kui laps tunneb vanemate füüsilist üleolekut, hakkab ta oma tegude üle järele mõtlema.

□ Kehalist karistust on vahel ikka vaja, eriti terase loomuga elava lapse puhul.

Ülejäänud 23,3% sellest rühmast ehk 3,7% vastanute üldkogumist ei näe kehalises karistuses üldse midagi taunitavat ega sea selle kasutamisele mingeid piire.

□ Kehaline karistus on kasvatuse lahutamatu osa. Usun, et ilma selleta poleks nii mõnest-

ki «raskest» lapsest inimest kasvanud. Seda tuleb mõõdukas koguses igati toetada ja rakendada. Mina ise olen lapsepõlves piisavalt viitsa saanud ja ka minu lapseid peavad tulevikus seda vajaduse korral tunda saama.

Viimane rühm ei ole küll suur, aga muret teeb siiski, seda enam, et tegemist on pedagoogiliste osakondade üliõpilastega, tulevaste pedagoogidega. Kuidas kajastuvad koduse kasvatuse kohta käivad tõekspidamised pedagoogitöös?

Üliõpilaste endi koolimälestusist (mis ei puuduta väga ammust aega) võib lugeda:

□ Õpetaja, kes oli meil äärmiselt range, tiris mind kõrvapidi nurka, kus ma seisin terve tunni.

□ 5. kl matemaatikaõpetaja sakutas minu pinginaabrit tunnis, kuna see oli midagi korda saatnud. Samas võttis ta ka minul turjast kinni ja tagus paar korda kõvasti peaga vastu lauaplaati, öeldes, et küllap kulub ka mulle ära. See oli väga ebaõiglane.

Lisanduvad mälestused lasteaiast, kus 5aastased mittemagamise eest pandi kogu uneajaks seisma, tekk üle pea (?), pioneerilaagrist, kus sama asja eest karistatud küll 100—150 kükiga, küll pikaajalise seismisega, padi väljasirutatud kätel pea kohal, küll...

Tulevased õpetajad aga kirjutavad:

□ Kehaline karistus on vajalik element kasvatases. Kahju, et koolis ei saa rakendada!

□ Vahel väga vajalik, aga kahjuks saavad rakendada vaid meesõpetajad.

□ Koolis võiks lubada õpilasi tutistada.

□ Kehaline karistus on teatud olukordades hädavajalik, isegi ainuvõimalik. Olen ka ise rakendanud (pioneerilaagris) — tulemusrikkalt.

Loodetavasti küll enamik neist noortest tulevikus ise kehalist karistust mingis variandis ei kasuta, on see ju koolis siiski väga haruldane. Küll võib aga karta, et püütakse karistada lapsevanema käe läbi, soovitates või lausa käskides karmimalt karistada, või — otseõnu — naha peale anda. Ja mis teeb siis pedagoogilise hariduseta lapsevanem?

Huvitav on kehalisse karistusse suhtumise seos vastaja enda karistusega. Selgub, et kõik need, kes karistamist loomulikuks ja vajalikuks peavad, on pärit kodudest, kus selline karistamine kombeks. Kehalise karistuse vastaste hulgas on aga nii neid, keda kunagi löödud ei ole ja kes seda seetõttu mõeldamatuks peavad, kui ka neid, kes just ise pektuna on veendunud peksmise kahjulikkuses.

□ Mitte mingisugust kehalist karistust! Ma ei kujuta ette, kui mind oleks nii karistatud... Igatahes oleks arvamus kodust ja vanematest langenud. Sõnade ja pilkudega on võimalik palju suuremat mõju saavutada.

□ Mind ennast pole kordagi löödud, seetõttu arvan, et on täiesti võimalik laps üles kasvatada peksuta, kavatsen seda ka ise teha.

□ Eitan kehalist karistust, kuna olen seda omal nahal tunda saanud ja arvan, et see tekitab lapses veel suuremat jonnit.

Siintoodud andmed iseloomustavad siiski eelkõige TRÜ üliõpilasi. Väikese kontingendi EPA üliõpilastega tehtud analoogne küsitlus andis mõningal määral erinevaid tulemusi: kehalise karistuse arvab vaid äärmisel juhul

õigustatud olevat 38,4 % (umbes sama tendents mis TRÜs), aga selle vajalikuks pida- jaid on niisama palju kui eitajaidki (30,7 %), seega rohkem kui TRÜ üliõpilaste hulgas.

Küllap erinevused vanemate kasvatushoia- kutes ongi suured, olenedes muu hulgas ka nii regioonist kui vanemate haridusest. Nii kasutatakse VNFSVs tehtud B. Pavlovi uuri- muse põhjal kasvatuseks põhiliselt tõsist kõ- nelust (84,9 %), meeldivast ilmajätmist (31,3 %) ja kehalisi mõjutusvahendeid (15,1 %). Madalama haridustasemega (5.— 8. kl) vanemad lähtuvad sagedamini põhimõt- test «peksad, saab parem», nad kasutavad ka juuste sundpügamist, soola või nisu peale pa- nemist, vanades riietes koolisaatmist.

Meil puuduvad ulatuslikumad võrdlusand- med kasvatusmeetodite kasutamise kohta eri maades. On aga selge, et erinevad võt- ted kutsuvad esile erinevaid reaktsioone. Karmi- de karistuste mõte on tekitada hirmu, mis sunniks lapse edaspidi normikohaselt käitu- ma. Ja ilmnebki huvitav asjaolu: kui küsitle- sime üliõpilasi, millised olid nende lapsepõlve suurimad hirmud, siis ilmnis, et esimestel kohtadel on pimeduse- ja üksindushirmu kõr- val (mida uurimused laste tavalisimateks hir- mudeks peavad) hirm kasvatajate ja kasvatus- vahendite ees: hirm karistuse, vitsa ja rihma, riidlemise ees; isa, ema ja õpetaja ees; hirm määrdunud riiete või halva hindega koju tulla . . . Alles selle järel tulevad muud, mis uurimuses tavalisteks peetavad hirmud fauna mitmesuguste esindajate ees (hiired, ämbli- kud, koerad, ussid, hundid jms), äikese, tule ja vee ees (1; 4). Kas võib pidada õigeks, et va- nemad, kes peaksid lapsele kehatama julge- olekutunnet, turvalisust, kutsuvad tegelikult esile hirmu ja ebakindlust? Kuidas mõjub õpilasele õpetaja, kelle suhtes eelkõige hirmu tuntakse?

Üliõpilane arutleb: «Arvan, et meie kodu- des kasutatakse karistust liiga palju, võrreldes kiituste ja ergutustega. Peamine suund laste kasvatamisel on vanemate hoiak — et laps pahandust ei teeks, mitte — et laps teeks midagi ise ja väga hästi.»

Ongi õige näha lapse põhilise mõjutajana mitte otseseid kasvatusvõtteid, vaid perekon- nas valitsevat kasvatusatmosfääri, hoiakuid, millest olenevad kõik need sõnalised, aga veel enam eel- ja mittesõnalised sisendused, mida laps oma vanematelt saab ja mille alusel ta kujundab oma elustenaariumi. Kasutatavate kasvatusvõtete analüüsimise põhitähtsus ongi selles, et need väljendavad küllalt selgesti perekonnas valitsevaid kasvatuslikke põhi- hoiakuid, perekonna lastelembust ja demo- kraatlikkust või alistavat ja autoritaarset laadi. Kodu kasvatusmiljööst sõltub lapse so- bivus või sobimatus esialgu mängu-, siis koo- li-, hiljem aga juba tööühiskonda (2; 3).

Põhilaadilt demokraatlikule kodule on ise- loomulikud rohked laste- ja vanematevaheli- sed keskustelud, arupidamine, emotsionaalne

soojus ja turvalisus. Puudub vajadus kasutada erilisi ergutusi ja karistusi, sest vanemate kaa- saelamine lapse röömudele-muredele, edule ja ebaedule on piisavalt mõjus kasvatusstiimul. Niisugustest kodudest pärinevatele lastele on iseloomulik aktiivsus, mänguvalmidus; nad on omanäolised, loovamad, konstruktiivsemad ja teadmishimulisemad, kalduvad vähem konformismile. Nad on toimekad, sotsiaalselt aktiiv- sed lapsed, kes ilmutavad suhteliselt vabalt oma tundeid ja emotsioone (isegi siis, kui need kasvatajate omadega kokku ei lange).

Seevastu autoritaarseist kodudest, kus va- litsevad ranged seadused, keelud ja piiran- gud, pärinevad keskmisest vaikesemad, sot- siaalselt ebakindlamad, üldiste nõuetega ker- gemini muganduvad lapsed, kes ilmutavad vä- hem uudishimu ja on vähem võimelised loo- vaiks tegevusiks. Pidev laitus ja kriitika, rän- gad karistused ja häbistamine sunnivad last end kaitsma, ta muutub agressiivseks ja destruktiivseks. Nende lastekollektiivi lülitu- mine on seotud tõsiste raskustega.

Tegemist on sotsiaalse õppimise tulemuste- ga. Demokraatlikud kodud julgustavad ja soo- dustavad teadmishimu, uurimistahet, koge- muste rohkust, iseseisvat probleemilahendust, mõtete ja tunnete vaba ilmutamist. Uurimused on näidanud, et kodune õhustik on seotud ka lapse üldise emotsionaalse sobivusega. Juba 4—6aastaselt on demokraatlike kodude lapsed tõsisemad ja asjalikumad, iseloomulikul kom- bel reageerivad nad erksamalt kiitusile ja lai- tusile (karmide võtetega harjunuile jääb pil- gust või hääletoonist väheks).

Sageli peab argimõistus ülirange kasvatus- vastandiks liigset hoidmist-hellitamist, üle- hooldamist. Jutule autoritaarsuse ja kehalise karistuse kahjulikkusest vastatakse sageli üld- tuntud tõdedega hellitamise kahjulikkusest, kehaliste karistuste taunimises nähakse ka- ristamatuse propageerimist. Tegelikult võib hellitamist enamini autoritaarsuse mingiks eri variandiks pidada, sest siingi piiratakse lapse iseseisvust maksimaalselt. Ülearu hoi- dev, muretsev ja piirav kodu takistab ning pidurdab lapse arengut, muudab lapse eba- kindlaks, araks, kohmetuks. Pikemalt võivad käitumisse pidama jääda väikelapsele omased käitumisviisid, nagu nutuvalmidus, saamatus, püsivuse puudumine ja liigsõltuvus.

Väär on vastandada liigkarmusega ka lapse täielikku hooletusse jätmist — koduse turvali- suse vajakajäämine kasvatab lapsest emotsio- naalselt ebakindla inimese, kes harjub vane- mate tähelepanu äratamiseks kasutama eba- adekvaatseid võtteid, s. o raevupurskeid, ag- ressiivsust, suurt abitust, ja rakendab neid võtteid edaspidi ka väljaspool kodu.

## Kasvatus- mosaiiki

### OMAVALITSUS ON KOLLEKTIIVI ENESE- TEADVUS

«Toimetusse helistas tutvav psühholoog: seda, mille üle ajalehe autorid diskuteerivad üksnes teoreetiliselt, nägin tegelikkuses ühes koolis Dnepropetrovski lähedal. Oma silmaga nägin meie ühist unistust laste omavalitsusest.» Nii algab 5. aprilli «Utšitel'skaja Gazetas» väga ulatuslik kirjeldus selle kooli kogemusest. Olgu kohe öeldud, et see on ühtlasi kogemus kiirendusest pedagoogikas — kiirendusest lastekollektiivi kasvus ja kujunemises. Kõik see on saavutatud kolm aastat tagasi ehitatud ja avatud koolis. Kooli direktorina asus tööle partei rajoonikomitee instruktoriga ametipostil olnud Raissa Podbologova, kes 1960. aastatel töötas pioneerijuhina «Orljonokis», kus oli põhjalikult tundma õppinud professor I. Ivanovi kollektiivse loominguilise kasvatusüsteemi, mida ta hiljem rakendas ka Berezniki linna koolides (olles seal pioneeride palee direktor).

Artikkel «Kõigest kolm aastat» väärib, et sellega tutvaks põhjalikult iga koolijuht ja õpetaja.

See Dnepropetrovski eeslinna Podgorodnõi 5. kool sai õpilasi paljudest ümberkaudsetest koolidest (ja nagu ikka — mitte parimaid), ka sadakond õpetajat oli tulnud eri paikadest, palju oli noori.

Eialgu oli suuri raskusi distsipliiniga, esines rohkeid kõrvkõrvalikke korrarikumisi, julmi kaklusi «linna» ja «maa» laste vahel.

Esimene suurim saavutus oli, et kooli ümbritsevat traataeda enam ei lõhutud. Hiljem sai kogu kool lastele omaks. . .

Alljärgnevalt mõned kirjutisest väljanõpitud mõtted.

«Tavaliselt, järgides klassikalist pedagoogilist skeemi — lastehulgast kollektiiviks, alustavad pedagoogid aktiivist, ülalt. Kes poleks kuulnud: kasvatage aktiivi, töötage aktiiviga ja las aktiiv töötab lastega. . . See ei õnnestu mitte kunagi mitte kellelgi (aga kui õnnestubki, siis mingitel muudel asjaoludel). Podbologova meetodi kohaselt tuleb alustada **alt**. Kõigiga korraga. **Kõiki** kaasates. Ükskõik kuidas, aga **kõiki!**

«Televisioonist näeme: «Tõtt ja üksnes tõtt!» Ajalehtedest loeme: on vaja avalikustamist, on vaja tõe. Me lugesime ja kuulasime parteikongressi sõnavõtte, mis hämmastasid oma julguse ja avameelsusega.

Ent kas koolile ei ole tõe vaja? Kas lastele ja eriti noorukitele ei ole seda vaja? Seejuures niisugust tõe, mis läbib kogu kooli elu, selle iga tahku.

Kui lastega rääkida — siis ausalt.

Kui neid mõtlema innustada — siis ka mõtlemissvõimalus anda.

Kui öelda «olge peremehed» — siis anda neile kõik peremeheõigused ja panna neile kogu vastutus.

Kui rääkida, et õpetaja on teie vanem seltsimees — siis ta ka olgu seda.

Kui räägime, et on vaja iseseisvust — siis tuleb leida mehismust neile see iseseisvus anda.

Üksnes siis tekivadki laste vahel tõe, õigluse ja headuse suhted, alles siis lakkavad nad «aedu lõhkumast».

Selles koolis loobuti klassivanematest ja seati sisse vahetuse korrapidajakomandöri amet. Viiest õpilasest koosnevale korrapidajate meeskonnale anti õigus mitte ainult klassi koristada, vaid ka kogu vastutus klassi tunniks valmisoleku eest. Seejuures vahetuvad meeskonnaliikmed iga nädal, nii et kaasatud on igaüks.

Vähe on sellest, kui lapsi üles kutsuda mitte valetama, neile tuleb ka võimalus anda mitte valetada. Kahtesid tegemata ülesannete eest ei panda. Piisab, kui korrapidajakomandör sellest õpetajale teatab. Korrapidajate meeskond esineb laste suhtes kaitsja rollis, kuid seejuures võtab endale ka täie vastutuse nende õppimise eest. Kui õpilane tunneb, et tema eest on seistud, peab ta kui aus inimene, kes on võõrdunud valetamisest ja keerutamisest, seda usaldust õigustama. Kui ta ei saa ise hakkama, siis teda abistatakse. Õppimata teema kohta tuleb arvestus anda. Seda võib teha kolm korda.

Selles koolis ei kutsuta lapsi üles aktiivsusele, vaid pannakse nad olukordadesse, milles nad ei saa passiivsed olla.

Ma ei hakka siin rääkima sellest, et igas klassis lõpeb päev lühikese üldkoosolekuga ja mida seal arutatakse, samuti paljust muust.

Küll aga tahaksin toonitada Raissa Podbologova seisukohta: «Omavalitsus ei ole mitte organid ega funktsioonid, see ei ole laupäevakute, pidustuste ja kohtumiste korraldamine. Omavalitsus on kollektiivi eneseteadvus.»

Võib-olla just nende sõnade kaudu jõuab meieni uus arusaam omavalitsuse ideedest mitte üksnes kui tegevuse tehnoloogiast, vaid kui **kollektiivsest enesekasvatusest**. Kooli **tervikelu**, pedagoogide ja laste **koos-** ja **ühistöö** ideed.

Kirjutises nenditakse, et viimasajal ei kohta me neid mõtteid ei õhukestes brošüürides ega ka paksudes pedagoogikateostes. Funktsioonidest ja organitest aga niipalju kui kulub. Laste omavalitsuse vaimsest, kõlbelisest olemusest paraku peaaegu eimidagi. Ent see on peamine.

Mitte päris tavaline ei ole, et ajaleheartikkel kutsus asja edasi arutama vestlusringis. Nõnda juhtus just eelnimetatud artikliga. Lugejaid huvitas Podgorodnõi 5. kooli omapärane omavalitsussüsteem, mis rajaneb laste vabatahtlikul vastutusel kõige ja kõigi eest, kollektiivsel organisatoritegevusel, kriitilise hinnangu andmisel tegudele, suhetele, hoiakutele.

Olles toimetuse külaline, vastas Raissa Podbologova õpetajate, direktorite ja ajakirjanike



rohkearvulistele küsimustele. Kohtumine leidis aset Moskva 825. koolis, mida juhib V. Karakovski.

Allpool ainult mõned eriti huvipakkuvad küsimused-vastused.

Moskva 618. kooli direktor **N. Mirošnikova** tundis huvi, kust võetakse kõige kirjeldatu tarvis aega? «Meilt nõutakse omavalitsust vaid formaalselt, tegelikult nõutakse tööd «kuude kaupa»: teatrikuu, alkoholivastase propaganda kuu, sõjalis-patriootilise kasvatuse kuu... Mis aga toimub sel ajal lastega, kollektiiviga, see ei huvita kedagi.»

Vastus kõlas: «See on tõsi, et seal, kus on lapsed, on alati palju tööd. Seda aga, missugune töö on koolis ajahetkel peamine, ei tea meist, õpetajatest ja direktoritest, mitte keegi paremini. Me tunneme oma lapsi ja nende kasvatamise ülesandeid paremini nendest, kes koostavad instruksioone. Mis puutub meie koolisse, siis tema suhetest teiste organisatsioonidega võib teha järelduse: kui oskad selgitada, tõestada, endale kindlaks jääda, siis sind mõistetakse. Tuleb mõista.»

**V. Karakovskile** tundus, et kui on olemas korrapidajakomandörid ja operatiivne kollektiivne töö, siis mitmesuguste organite rohkus ainult segab tööd. R. Podbolotova jagas tema arvamust.

**N. Mirošnikova** avaldas kartust, et kui kokkuvõtete tegemisel toimub jutuajamine klassis avameelselt, otsesõnu, nagu seda nõuab metoodika, kas ei hakka õpilased siis oma pattudes süüdistama õpetajaid, nagu nad seda sageli teevad oma vanematega juteldes. See mõtteavaldus kutsus esile koosolnute elava reageeringu, sest õpilaste kriitika õpetajate kohta on ülikeerukas küsimus. Seda lahendatakse iga päev igas paigas, kus on olemas kool ja õpilased. Nood näevad, mõtleavad, järelikult annavad ka hinnangu. Missugune see hinnang on, sõltub õpetajast. Selle igavese küsimuse lahendus saab olla vaid üks — lapsed austavad ja armastavad õpetajat, õpetaja aga on õiglane ja armastab lapsi. R. Podbolotova lisas omalpoolt: «Ühest vastust mul pole. Üks asi on 2. klassi, hoopis teine — 10. klassi õpilased. Üks asi on kriitika, et süüd enda kaelast ära veeretada, teine kriitikasoov, üks asi on Galina Nikolajevna, teine — Klavdia Petrovna. Kuid ühelgi juhul ei saa tõeta läbi ei 1. ega 10. klassis, sest muidu me kasvatame silmakirjateenreid.»

Kokkutulnutel oli lõputu hulk küsimusi küll omavalitsuse kohta kogu kooli ulatuses, küll õpilaskomitee, komsomolkomitee ja malevanõukogu koostöö kohta, küll õpilasomavalitsuse kohta algklassides. . . Vastustest võib uue õppeaasta tarvis lugeda 29. mai «Utšitelskaja Gazetast».

Õpetlikult kõlab vestlusringi kokkuvõte: «Mõned mõtleavad, et omavalitsuse deviis on — **ise organiseerime!** Aga tegelikult, nagu näitas nüüd 5. kooli kogemus, vajaneb kasvatuse õnnestumiseks. . . lisada veel kaks reeglit, mis on oma elulisust suurepäraselt tõendanud. **Me kõik**

**planeerime kõik ise! Me kõik analüüsime kõike ise, me kõik anname kõigele hinnangu ise!** Mõtete ja tundmuste iseseisvusega, ilma vaimse tegevusalusega ei ole ka omavalitsust.»

## KAS IGAST LAPSEST ON VAJA KASVATADA INTELLIGENTI!

### KAS SEE ON VÕIMALIK!

Niisuguste küsimustega alustas «Utšitelskaja Gazeta» oma 6. mai numbris pikalauavahtlust, milles ümarlaua omast erinevalt ei otsita üksmeelt, vaid jäetakse küsimus lahtiseks.

Nimetatud küsimused olid esitatud nõuandjate nõukogule, kuhu kuuluvad NSV Liidu PA korrespondentliige S. Amonašvili, kirjanik V. Rasputin, tuntud psühholoog ja sotsioloog I. Kon, tööline, sotsialistliku töö kangelane J. Morjakov, Moskva 825. kooli direktor V. Karakovski, Voroneži 78. kooli õpetaja M. Kartavtseva ja näitleja J. Sanajeva. Komandeeringu tõttu ei osalenud V. Rasputin.

\* \* \*

Väitlust alustas **Šalva Amonašvili**, kes märkis, et tänapäeval kätkeb arusaam intelligentsusest endas intellekti kõrget arengutaset, haritust, kõrget käitumiskultuuri. Kui nendest kriteeriumidest lähtuda, siis on selge, et oleme igas lapses kohustatud intelligentsust kasvatama. See on see isiksusejoon, mis peab olema omane nii töölisele, põllumehel kui ka vaimse töö tegijale. Eeldused, võimed, kalduvused, huvid ja kasvatus aitavad inimesel kindlaks määrata oma töötegevuse valdkonda ja harvad pole juhud, kui näiteks töölisest saab teadlane. . . Nii viisi muutub intelligentsuse kasvatamine nii isiksuslikuks kui ka sotsiaalseks nõudeks. «Kas saame väita, et kõrget käitumiskultuuri peame ootama üksnes ühelt, seejuures väikesearvuliselt elanikkonnakihi, mitte aga meie ühiskonna igalt liikmelt?» küsis S. Amonašvili. Ta asus seisukohale, et oskus dialektiliselt mõelda, vajadus pideva eneseharimise ja -täiendamise järele, kõrge kõlblus ja käitumiskultuur — see, mis moodustab intelligentsuse tuumiku — peavad kaunistama iga meie tööinimest. Lühidalt öeldes: kool peab kasvatama oma kasvandikes intelligentsust kui isiksusejoont, mitte aga intelligenti kui teatava ühiskonnakihi liiget.

Aja nõuetest lähtuvalt realiseeribki meie kool seda suunda, et kõrge käitumiskultuur ühendada põhjaliku hariduse ja teoreetilise mõtlemisega. S. Amonašvili suur soov oli, et meie lapse õpiksid maast-madalast selgeks intelligentsuse suhtlemise kultuuri. Ta pidas kõnekultuuri arendamist sotsialistliku ühiskonna inimese kujunemise üheks oluliseks teguriks. Millest kõneldakse, kuidas kõneldakse, kuidas käituvad lapsevanemad, õpetajad. See otsustab lapse saatuse — kas ta saab intelligenti joonte kandja või mitte. Samuti soovis ta, et kõik õpetajad omandaksid kiiremini õpilase mõtlemise kujundamise praegusteooriad, näiteks sisuka suhtlemise teooria.

Keskustelu jätkates nentis **Jevgeni Morjakov**,

et viimasaastatel on sõna «intelligentsus» muutunud otseku arhailiseks, seda on üpris harva kuulda. Jutuajamistes ja vaidlustes viidatakse sellele, et teaduslik-tehnilise info sajandil pole aeg intelligentsusest kõnelda. Olud on teised. Taoline süüdistus on ebaveenev. J. Morjakov mõistis intelligentsuse all inimese hingeseisundit, tema kindlat ja püsivat hoiakut. Ta arvas, et need omadused ei allu aja mõjule, teadusliku progressi toimele. Ta oli päri akadeemik D. Lihhatšoviga: kuri võib teeselda head, kaval — lihtsamelset, kuid intelligenti teeselda ei saa. See teesklus ilmneb otsemaid. Tõeliselt intelligentsele inimesele, olgu ta teadlane või tööline, on teesklus üldse loomuvastane.

Kooli võimalusi vajalike püüdluste kasvata-misel, äratamisel, toetamisel ja suunamisel, sir-guva põlvkonna iseloomu parimate külgede avastamisel, kommunistliku moraali ja kõlbluse kujundamisel pidas ta suureks. Ta oli seisukohal, et individuaalse lähenemise ja huvitatuse kor-ral on intelligentset inimest võimalik kasvatada enamikust lastest. Küll aga seadis kahtluse alla — kas kõigist?

**Vladimir Karakovski** tõi kõigepealt ära Ušinski toimetamisel ilmunud seletava sõnaraamatu de-finiitsiooni: «Intelligents on vaimse töö tegijate, haritud inimeste ühiskonnakiht.» Kuid praegu kohtame intelligenti töölise või põllumajanduse mehhanisaatori türbis, meditsiiniõe kitlis või sõjaväelase vormis. Intelligentist rääkides, mai-nis ta, ei pea me silmas seda, kes kuulub erilisse sotsiaalsesse rühmitusse, vaid inimest, kes evib isiksuse erilisi omadusi, mida nimetatakse intel-ligentsuseks.

Intelligentsuse mõiste avamiseks kasutas V. Karakovski vastandamismeetodit. Tema jaoks on intelligentsuse antipoodiks häbematus, sünd-susetu ühiskondlik nähtus, mis kõige enam meie elu väärastab. Küsides, miks seda nähtust võib pidada ühiskondlikuks, ta ka vastas: sest et see ilmneb kõige sagedamini ühiskondlike suhete valdkonnas. Häbematu inimese käitumist põhjustab enesekindlus alandada lähikondlaste inimväarikust. Häbematus on erakordselt mitme-kesine: tänavahuligaanist raevuka ametnikuhin-geni. See on ülimalt agressiivne ja seetõttu väga silmatorkav.

Intelligentsus aga, toonitas V. Karakovski, on tagasihoidlik ja silmapaistmatu. See avaldub sellesamas suhete valdkonnas, kuid otse vastu-pidisel kujul. Intelligentne inimene kontrollib pidevalt oma sõnu, tegusid ja käitumist. Sellega hoiab ta meie kõigi ja kogu ühiskonna kõlblust tervist.

Intelligentsust on parimad inimesed alati kõr-gelt hinnanud. Sellest jääb meil praegu palju vajaka. V. Karakovski jaoks ei eksisteeri küsi-must, kas igast lapsest on vaja intelligenti kas-vatada ja kas see on võimalik. Peab ja on või-malik. Probleemi näeb ta muus — kuidas seda teha?

Kirjandusõpetaja **Marina Kartavtseva** pidas samuti intelligentsuse mõistet elulaadi sünonüü-

miks, sest see on nii mahukas. Seepärast saab vastus esimesele küsimusele «Kas igast lapsest on vaja kasvatada intelligenti?» kõlada vaid ühe-selt — muidugi on vaja. Eriti praegu, kui meie maa ees seisavad sellised suurejoonelised üles-anded, mille lahendamine sõltub sellest, kui püsivaks osutuvad ühiskonnale intellektuaalset laengut andvad akumulaatorid, kui suur on nende kogutud teadmiste maht. Need näitajad määra-vad meie maa majandusliku ja sotsiaalse arengu homse päeva. Seetõttu, rõhutas M. Kartavtseva, on hool intelligenti kasvatamise eest selle sõna ulatuslikus tähenduses mitte lihtsalt kiiduväärt soov, vaid riiklik ülesanne.

Küsimuse teine pool oli tema meelet keeru-lisem ja muret tekitavam. Põhimõtteliselt pidas ta intelligentsuse kasvatamist võimalikuks. Kooli praeguspäevadele aga ei anna põhjust niisuguseks optimistlikuks kinnituseks.

«Üldteada ja -tunnustatud on, et intelligente kujundavad intelligentid. Sellepärast tõusetub kogu suuruses kooliõpetaja hariduse ja kasva-tuse (kasvatust tahaks alla kriipsutada!) probleem. Praegune kõrgkool annab hariduse, kuid see ei ole harituse, veelgi vähem intelligent-suse sünonüüm. Eetilise kultuuri, silmaringi ava-ruse, kõlbluskasvatuse seisukohalt ei pea kau-geltki kõik noored õpetajad end koolitööks ettevalmistatuks. Ja see on tõepoolest nii. Suur ja tõsine mõtlemisaine!» tsiteerin sõnavõtnut.

Edasi viitab ta sellele, et intelligenti kasvata-misel kuulub lõviosa eneseharimisele. Tõele silma vaadates ei ole iga meie õpilane selleks suuteline. Põhjusi on rohkesti. Eriliselt tõi M. Kartavtseva välja koduse kasvatuse, milles ilmneb tõsine vajakajäämine — madalad kõlblus-nõuded laste suhtes kõige varasemast east peale.

Sõnavõtnut tunneme palju aastaid üleliidulise raadio saatesarja «Täiskasvanuile lastest» kaudu. Laiaulatuslik suhtlemine lastevanematega ja õpe-tajakogemused võimaldasid tal väita, et suur vehe on kõlblusnõuete vahel, mida õpilasele esitavad kool ja kodu vanemad. Kaugeltki mitte iga perekond ei orienteeru lapsi muutumatutele kõlblusväärtustele. Meie vaidlused asjadekul-tuse, tarbijalikkuse kui eluhoiaku, estraadilava-sid täitva mõttefu muusika, teadmiste prestiiži languse jmt üle ei ole väljamõeldised. See on vanema põlvkonna valu ja mure.

Samuti jagas M. Kartavtseva oma kolleegide rahulolematust selle üle, et paljud nüüdisteo-sed ja -filmid ei ole vajalikul tasemel ega kasvata tõsist ellusuhtumist, töövastutust. Järelikult on vaja kooli, perekonna ja ühiskonna ühispingu-tusi, et varustada noor põlvkond õigete arusa-a-madega kõlblustest, poliitilistest ja sotsiaalse-dest väärtustest. Sellest kujuneb maailmavaate alus, millela jutt intelligentsusest ei saa olla asjalik.

**Jelena Sanajeva** rääkis sellest, et partei XXVII kongressil kavandatud põhjalikud ümberkorral-dused meie elus näevad ette nõukogude rahva-intelligentsi erilise rolli. Esikoht kuulub siin õpe-

tajatele, kes seisavad isiksuse kujundamise lä- tete juures. Ta meenutas, kuidas tal S. Amona- viili raamatut «Tere, lapsed!» lugedes tõusis korduvalt klomp kurku austusest ja tunnustusest selle õpetaja vastu. Ta ütles: «Tean, et selle «aedniku» armastavate käte vahelt läbikäinud pagarid ja õmblejad, insenerid ja kirjanikud muudavad meie elu kauniks oma tarkade ja heade tegudega. Kuidas on tema õpilastel ja nende vanematel vedanud! Ja kui kibe oli tele- saates näha hallipäiseks muutunud Mihhail Štše- fininil paluvalt rinnale surutud kätega. Ta töötab eksperimendi «2000. aasta kool» kallal. Eksperi- ment ei leidnud kõigilt mõõnmist ja mõistmist. Ometi on Štšefinin ju aednik ja tal on paremini näha, kuidas võrseid edasi arendada. Nägin tema lapsi tollest kaugest külast ja usun, tean, et nendest saavad intelligentset inimesed, sest nad aduvad — mõtlemis- ja loomisvõime on lahutamatu inimese võimest kõlbeline olla.»

J. Sanajeva oli arvamusel, et iga laps on vaja kasvatada intelligentseks ja kuigi see on raske, siis ikkagi võimalik ja kohustuslik. Raske see- tõttu, et kõigele, mis kuulub intelligentsuse mõis- tesse, seisab tänapäeval vastu väikekoodanliku psühholoogia stiihia. Raske ka seetõttu, märkis J. Sanajeva, et ukسلävedel seisavad, nagu see oli filmis «Hernehirmutis», direktorid, kes küll noogutavad nõusoleku märgiks pead: nad on tõe, kooli- ja muudatuste, uue mõtlemise «poolt», peasi et kõik jääks vanaviisi, nii et katust vahetades jääks nende pedagoogilise heaolu rajatis kõikumatuks.

Ta viitas «Komsomolskaja Pravda» hiljutisele väitlusele teemal «Kas kõik peavad püüdma Raffaelideks saada», milles ta ei näinud õiget vaidlusainet, sest küsimus ei seisne mitte selles, et Raffaele või intelligentseid inimesi saaks liiga palju, vaid paraku selles, et seda ei pruugi me karta.

Igor Kon alustas sellest, kuidas mõista sõna «intelligent». Nagu sedastati, evib see kaht põhitähendust: 1) kutse- ja haridusalast — vaim- se töö tegija, kes evib kindlat haridustaset, ning 2) kõlbelist ja psühholoogilist, mis märgib teatavat elustiili ja isiksusetüüpi. Esimesest tä- hendusest lähtuv on vastus esitatud küsimusele eitav, teise puhul — jaatav.

Tänapäeval domineerib intelligentsuse mõiste kõlbeline ja psühholoogiline mõte täiesti ilmselt formaalselt haridusliku üle. Intelligentset aval- dub eelkõige elustiilis ja inimestesse suhtu- mises. Ta nimetas intelligentse inimese kolm põhiomadust. Esiteks on see väärtusorientatsioo- ni selline tüüp, mille puhul vaimsed huvid valit- sevad aineliste üle. Teiseks, heatahtlikkus ja kannatlikkus teiste inimeste arvamuste suhtes. Kolmandaks, suurendatud nõudlikkus iseenda vastu. Intelligentset tähendab mitte niivõrd pal- juteadmist, kuivõrd silmaringi avarust. Intelli- gentsel inimesel, märkis I. Kon, võivad olla kindlad veendumused, kuid mitte kunagi ei pea ta ennast eksimatuks ega pretendeeri kogu inimkonna nimel rääkimisele, ta on alati valmis teist ära kuulama ja vajaduse korral oma viga

tunnistama. Ta toetas akadeemik D. Lihhatšovi seisukohta — intelligentsust ei saa teeselda, intelligent saab kas olla või mitte olla. Intelli- gentsuse vastandmõiste ei ole mitte harimatus, vaid häbematus. Mõne aja võib seestmist häbe- matust varjata, maskeerida heade maneeride, harituse ja teadmistega. Kuid ikkagi ajutiselt. Tõelise intelligentsuse puudumine lööb alati välja asjadekultuses, kannatamatuses, üleole- kus... Seetõttu vajaneb intelligentsust igaühel kasvatada.

Teisele küsimusele, kas igast lapsest saab intelligenti teha, vastas I. Kon ettevaatliku- malt — mitte alati. Ta seletas seda järgmiselt: «On olemas kaasasündinud eeldused ja kesk- konna mõjutused, millest me tihtipeale ei suuda jagu saada. Need ebasoodsad eeldused ja tingi- mused on mitmekesised. Ühest küljest on see egoism, väikekoodanikkus, kaldumus kõike endale kahmata. Teisalt — intellekti spetsiifilised omadused: dogmatism, toorus, rigiidsus, paindlik- kuse puudumine, autoritaarsus. Selliste joon- tega inimene võib olla kristalselt aus, kuid ta tajub maailma musta-valgena, kus kord ja igave- seks on kõik asetatud kindlatesse lahtritesse. Seda aga, mis antud raamidesse ei mahu, võtab ta kui korralagedust, mis tuleb kõrvaldada ja kui vaja, siis ka — vägivallega. Sellisel inimesel on raske, kohati võimatu aduda midagi uut, har- jumatu, mis seisab tema arusaamisest kõrgemal. See muudab ta leppimatuks ja agressiivseks, nagu sellegi noore õpetaja, kes oma kätega, kelleltki küsimata, maalib koolis üle andeka kunsti- niku tehtud fresko (sellest juhtumist räägiti hilja- aegu «Izvestijas».)»

Seejuures rõhutas ta erilisel: õpetaja, nagu iga võimu eviv inimene (õpetaja võim on aga kohati kontrollimatu), peab selles suhtes olema erakordselt enesekriitiline, sest sinna on kätke- tud õpetajakutse üks peamisi ohtusid.

Vahest saab kool sotsiaalse keskkonna ja eelnenud kasvatuse defekte kuidagi parandada? I. Kon oli seisukohal, et saab küll, aga mitte alati. Intelligentsuse mõiste seondub haritusega mitte juhuslikult. Avardades inimese silmaringi, sunnib haridus teda, veelgi enam aga last teisiti mõtlema, varem tajumata pooltoone eristama, mõtlema. Eriti tähtsaks pidas ta kunsti- ja huma- nitaaraineid, mis lisaks elutegevuse vahenditele aitavad lahti mõtestada ka selle lõppeesmärke.

Edasi juba sõnavõtu tsitaadiga, mis tuleks igal õpetajal-kasvatajal lipukirjaks võtta. «Isiksu- se stiili (ent just selles on intelligentsuse ole- mus) kujundab mitte niivõrd õpetuse sisu, see, mida õpetatakse, kuivõrd selle üldine stiil — kuidas õpetatakse ja kasvatatakse. Siin toimib homöopaatia aluseks olevale ligilähedane põhi- mõte: sarnane kasvatab sarnast. Vastutustun- net — nõudlikkus, kannatlikkust — kannatlikkus, headust — headus. Teisisõnu, intelligentsuse kasvatamine eeldab kasvatuse intelligentset stiili, mida on samuti võimatu simuleerida, vaid kas siis püsiva eluväärtusena siiralt omaks võtta või hüljata.»

## Individuali- seeritud õpetamise mõju 3. klassi õpilaste vaimsele arengule

HELLE SIKKA,  
TPedi algõpetuse kateedri vanem-  
õpetaja

Didaktikauurimustes tekib sageli küsimus eksperimenteeritava vahendi, meetodi tõhususest. Õpetamise efektiivsust hinnatakse enamasti nii nõukogude kui välismaistes uurimustes teadmiste, oskuste, vilumuste hulga ning püsivuse järgi. See on seletatav eelkõige nende mõõtmise lihtsusega. Õppetöös peame aga silmas veel õpilaste vaimsete võimete, loeva mõtlemise oskuse, iseseisvate vaimse töö oskuste kujundamist. Seepärast on vaja arvestada kriteeriume, mis iseloomustavad õpilaste vaimse arengu taset. Paljud psühholoogid peavad vaimse arengu näitajateks õpilaste võimelisust iseseisvalt teadmisi omandada ja oskust neid rakendada. I. Unt (2) eristab oma katsetes õpilaste vaimse arengu tasemes 3 komponenti: 1) teadmiste, oskuste, vilumuste tase, 2) üldised vaimsed võimed ja 3) iseseisva vaimse töö oskused.

Meie seadsime eesmärgiks uurida matemaatika õpetamise individualiseerimise võimalusi ja efektiivsust 3. klassis. Hindasime katseõpetamise mõju õpilaste vaimsele arengule, võttes samuti aluseks eelnimetatud 3 komponenti. Veel hindasime õpilaste suhtumist eri õppeainetesse. Käesolevas artiklis anname ülevaate katse materjalist — individualiseeritud lisaülesannete komplektist 3. klassile, katse organiseerimisest ning katseõpetamise mõjust õpilaste teadmiste, oskuste, vilumuste, nende õpioskuste ning vaimsete võimete tasemele.

### Eksperimenti metoodika

Psühholoogid on katsetega tõestanud, et muutused vaimses arengus toimuvad aeglaselt. Et õpilaste vaimset arengut mõjutada, toimus õpetav eksperiment pikema aja, kogu õppeaasta vältel. Katseõpetamine seisnes selles, et katseklasside õpetajad kasutasid süstemaatiliselt kogu õppeaasta vältel 3. kl matemaatikatundides individualiseeritud lisaülesanneteid. Õpetajate kasutada olid trükitud didaktilised vahendid, mille koostamisel pidasime silmas järgmisi eesmärgi:

- lülitada tunnis kõik õpilased jõukohaselt ja aktiivselt tööle;
- soodustada õpilaste mõtlemisaktiivsust;
- süvendada teadmisi, oskusi, vilumusi;
- kujundada õpioskusi;
- tõsta huvi aine vastu.

Eksperimenteeritav jaotusmaterjal oli koostatud olemasoleva õppekirjanduse järgi. Lisaülesanded koostati 3. kl matemaatika programmi kõigi teemade juurde ning seejuures arvestasime:

- ülesannete raskusastet (kolm raskusastet, tärniga ülesanded olid tugevamatele õpilastele);
- ülesannete mitmekesisust, huvitavust (ülesandeid loto, doomino, sobitusülesande kujul, ahelülesanded jm. Vt näited «Nõukogude Kool», 1982, nr 5);
- loovülesannete osakaalu suurendamist.

Lisaülesanded esitasime seeriatena.

#### Seeria A. Kordamine

- A—1 Liitmine ja lahutamine
- A—2 Korrutamine ja jagamine
- A—3 Üöpäev, tund, minut

#### Seeria B. Arvud 10 000-ni

- B—1 Saja kordsed, tuhande kordsed
- B—2 Arvud sajast tuhandeni
- B—3 Arvud tuhandest kümne tuhandeni, kg, g, t

#### Seeria C. Liitmine ja lahutamine 10 000 piires

- C—1 Peastarvutamine
- C—2 Kirjalik liitmine
- C—3 Kirjalik lahutamine

#### Seeria D. Korrutamine ja jagamine 10 000 piires

- D—1 Peastarvutamine
- D—2 Kirjalik korrutamine
- D—3 Kirjalik jagamine
- D—4 Kirjalik korrutamine kahekohalise arvuga

#### D—5 Kirjalik jagamine kahekohalise arvuga

#### Seeria E. Tehted miljoni piires

- E—1 Liitmine ja lahutamine
- E—2 Korrutamine ja jagamine

Igas seerias oli ülesannete arv erinev, kusjuures rohkem oli ülesandeid enamat harjutamist nõudvate teemade kohta. Igal lisaülesandekaardil oli omakorda 2—3 ülesannet. Osa lisaülesandeid esitati õpilastele ümbrikus loto,

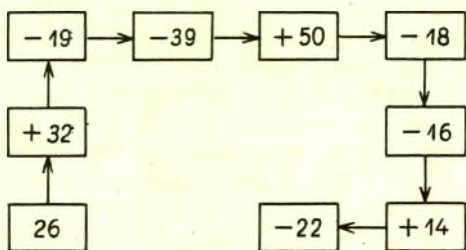
doomino, sobitusülesande vms kujul. Need ülesanded ei nõudnud kirjutamist, vaid ainult arvutamist ning võimaldasid ka enesekontrolli.

Mõningaid näiteid lisaülesandekaartidest. A—1 (7)\* (ülesanded on seeriast A teemal «Liitmise ja lahutamise kordamine»)

1. Liida või lahuta nii palju, et saad vastuseks tulba peal oleva arvu.

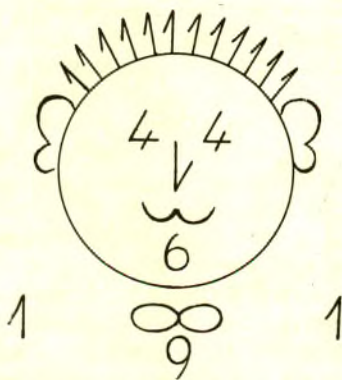
83	69
... + 56	88—...
48+...	92—...
100—...	... + 45
97—...	38+...

2. Kui arvutad, saad teada, kui kaugele hüppab kanguru.



A—2 (6) (Ülesanded seeriast A teemal «Korrutamise ja jagamise kordamine».)

1. Kui vana on onu Karl? Arvuta nii, nagu on otstarbekam.



2. Mõned linnud elavad väga kaua. Hallhani võib elada 64aastaseks, hõbekajakas 18 a võrra vähem, öökull aga 2 korda vähem kui hallhani. Mida saab arvutada? Arvuta!

C—3 (11)\* (Ülesanded seeriast C teemal «Kirjalik lahutamine».)

1. Leia puuduvad arvud a, b ja c. Millisest võrdusest alustad?

a—b=5000	a=
b+2366=6200	b=
c+b=10 000	c=

Kontroll: a+166=b+c

2. Antud on summa 9006 ja vahe 3580. Üks liidetavatest on 2756. Vähendatav on võrdne teise liidetavaga. Leia vähendaja.

D—5 (5) (Ülesanded seeriast D teemal «Kirjalik jagamine kahekojalise arvuga».)

1. Arvuta kirjalikult.

D) 598:23	U) 2544:48
T) 684:12	A) 7840:70
V) 7812:31	N) 1221:37
E) 6808:92	H) 3948:42

Järjesta vastused alates suurimast arvust. Kirjuta ritta arvude ees olevad tähed. Loe sõna.

2. Koosta ise tekstülesanne järgmise võrduse järgi ja lahenda see.

$$48:24+36=a$$

Lisaülesandeid anti teadmiste kinnistamiseks ja kordamisel õpilastele, kes olid õpetaja antud iseseisva töö ülesande täitnud. Iseseisva töö aeg tunnis planeeriti nõrgemate õpilaste järgi, et ka nemad jõuaksid oma töö lõpetada. Ka sai õpetaja vajaduse korral anda nõrgematele õpilastele lisaülesandeid. Lisaülesandeid said õpilased vastavalt sellele, kuidas nad olid materjali omandanud, s. t kas nad vajasisid harjutamiseks veel samalaadseid ülesandeid või ülesandeid varemõpitu kinnistamiseks. Lisaülesandeid anti ka nõrgematele õpilastele töstmaks nende huvi aine vastu. Nii lahendasid aeglasemad arvutajad vahel töövihikest ülesandeid vähem ja said samalaadse lisaülesande. Neile anti lisaülesandeid ka tekkinud lünkade kõrvaldamiseks, kusjuures ülesanded nõrgematele nõudsid enamasti küll arvutamist, kuid mitte kirjutamist. Lisaülesande andis üldjuhul õpetaja ise, aga ka õpilased said aeg-ajalt ülesannet valida. Rohkem meeldisid õpilastele ülesanded, milles polnud vaja kirjutada ning mis sisaldasid enesekontrollielemente.

Lisaks didaktiliste vahendite komplektile koostasime ainetestid õpilaste teadmiste, oskuste, vilumuste alg- ning lõpptaseme mõõtmiseks, kirjalikud iseseisvad tööd õpioskuste taseme diagnoosimiseks. Üldiste vaimsete võimete taseme diagnoosimiseks kasutasime J. Sõerdi ja L. Tamme poolt kohandatud Tassola testi. Ülevaade nimetatud diagnoosimisvahenditest on antud kogumiku artiklis (4).

Individualiseeritud õpetamise mõju õpilaste vaimsele arengule hindasime:

eksperimentaal- (E) ja kontrollkontingendi (K) keskmiste tulemuste võrdlemise teel 3. kl kevadel (algtaaseme mõõtsime 2. kl kevadel);

keskmiste juurdekasvude (D) näol, mis kajastavad muudatusi õppeaasta jooksul.

Et eksperimentis osalesid nii linna- kui maaklassid, siis kõrvutasime eraldi ka linna- ja maakontingendi tulemusi.

#### Eksperimenti tulemused

Analüüsime esmalt individualiseeritud õpetamise efektiivsust, võttes aluseks õpilaste teadmised, oskused ja vilumused. Toome ära matemaatika ainetesti keskmised tulemused

2. kl lõpul ( $x_1$ ) ja 3. kl lõpul ( $x_2$ ). Kõrvutame keskmisi tulemusi 3. kl kevadel ning esitame ka keskmised juurdekasvud (d) õppeaasta vältel (vt tabel 1).

Oma matemaatikaalaste teadmiste ja oskuste algtasemelt olid E ja K lähedased, nende teadmistes ei olnud statistiliselt olulist erinevust. Lõpptulemuste võrdlus näitab, et erinevus keskmistes tulemustes on 2,2 punkti E kasuks. Erinevus on statistiliselt oluline 99% usaldusväärsuse juures. Keskmised juurdekasvud teadmistes E 8,6 punkti ja K 7,1 punkti erinevad samuti oluliselt E kasuks (usaldusväärsus 99%). Seega andis katseõpetamine suurema efektiivsuse kui traditsiooniline, E teadmiste, oskuste tase oli kõrgem. E linna- ja maaõpilaste aineteadmiste, oskuste tase 2. kl lõpul oli oluliselt erinev linna kasuks. Keskmiste tulemuste võrdlemine 3. kl kevadel näitab, et erinevus teadmistes on jäänud linna kasuks (99% usaldusväärsus). Keskmise juurdekasv teadmistes õppeaasta vältel on E linnaõpilastel 9,2 ja maaõpilastel 7,8 punkti. Seega on erinevus samuti linna kasuks. K linna- ja maakontingent ei erinenud statistiliselt oluliselt ei oma teadmiste-oskuste algtasemelt.

Kõrvuti matemaatika testiga kontrollisime ka peastarvutamise oskust. Nii 2. kui 3. kl lõpul mõõtsime sama vahendiga õpilaste peastarvutamise kiirust (üldse lahendusi), õigete vastuste arvu ja peastarvutamise täpsust (õigete vastuste protsent). Tulemused näitasid, et E kontingent saavutas õppeaasta vältel peastarvutamise kiiruses enam edu kui K. Keskmised juurdekasvud erinesid E 16,4 punkti ja K 12,3 punkti esimese kasuks. Keskmise juurdekasv õigete vastuste arvus oli samuti oluliselt suurem E kontingendil. Vastavad näitajad olid E kontingendil 18,0 ja K 13,5 punkti. Õppeaasta vältel suurenes peastarvutamise täpsus E 17,2 ja K 16,2 punkti võrra. Statistiliselt olulist erinevust siin ei ole. Järelikult avaldas katseõpetamine enam mõju õpilaste peastarvutamise kiirusele, ka õigete lahenduste arv suurenes. Peastarvutamise täpsust suudeti mõjutada vähemal määral.

E linna- ja maaõpilaste peastarvutamise oskuse võrdlemine näitab, et nii peastarvutamise kiirus kui ka õigete vastuste arv on 3. õppeaasta vältel enam suurenenud linnaõpilastel. Täpsuses on tulemused lähedased. Sarnane olukord on ka K linna- ja maaõpilaste võrdlemisel.

Järgmiseks analüüsime individualiseeritud õpetamise efektiivsust, võttes aluseks õpioskuste taseme. Õpioskuste taseme kindlaksmääramiseks tegime kirjaliku iseseisva töö, mille ülesannete kaudu saime ülevaate,

kuidas õpilased mõistavad tööjuhendi teksti ja suudavad täita selles antud korraldusi;  
 kas nad oskavad kasutada õpikut puuduvate andmete leidmiseks;

kuidas nad oskavad koostada iseseisvalt tekstülesannet;

kas nad oskavad kasutada ülesande lahendamisel enesekontrollivõtteid.

Esmalt ülevaade arvulistest näitajatest. Tabelist 2 näeme, et E ja K olid oma õpioskuste algtasemelt lähedased. Keskmised tulemused 3. kl kevadel erinevad aga oluliselt (usaldusväärsus 99%) E kasuks. Ka keskmised juurdekasvud õpioskustes E (2,4 p) ja K (0,2 p) kinnitavad, et individualiseeritud õpetamine õpioskuste kujundamisel oli traditsioonilisest efektiivsem. E linna- ja maaõpilaste õpioskuste tase oli erinev juba 2. kl kevadel linna kasuks. Erinevus säilis ka 3. kl kevadeks. Keskmised juurdekasvud õpioskustes on aga E linna- ja maaõpilastel samad (2,1 p.). K maaõpilaste õpioskused on 3. õppeaasta vältel oluliselt enam suurenenud kui linnaõpilastel.

Iseseisvate tööde sisuline analüüs näitas, et iseseisv töö tööjuhendi järgi ei ole veel paljudele õpilastele jõukohane. Ka E kontingendi hulgas oli õpilasi, kes ei suutnud mitmeid ülesandeid lahendada. Ülesanded, mis mõõtsid tööjuhendi teksti mõistmist ja selle järgi töötamise oskust, lahendas 360 õpilasest osaliselt õigesti 46,6% (E 35,4%, K 59,4%). Maksimaalse arvu punkte sai 53,6% õpilastest (E 64,6% ja K 40,6%). 2. kl tulemustega võrreldes oli enam õpilasi, kes said maksimaalse arvu punkte. Ülesanded, milles tuli täita tööjuhendis antud korraldused ning leida õpikust puuduvad andmed, lahendas osaliselt õigesti 87,5% õpilastest (E 85,6%; K 89,7%) ning maksimaalse arvu punkte sai 11,7% (E 14,4%, K 8,5%). Lahendamata jäid ülesanded 0,8% õpilastest E 0%; K 1,8%). Enesekontrollivõtetega ülesande lahendamiseiga tulid osaliselt toime 26,7% õpilastest (E 18,5%; K 36,4%) ning maksimaalse arvu punkte said 49,2% (E 59,5%; K 37,0%). 24,1% õpilastest (E 22,0%, K 26,6%) ei tulnud ülesande lahendamiseiga toime.

Võrreldes 2. kl tulemustega on kasvanud õpilaste arv, kes said maksimaalse arvu punkte, s. t suutsid ülesande ka ise kontrollida. Ka 3. kl lõpul osutus õpilastele kõige raskemaks tekstülesande koostamine. Vaid 22,2% õpilastest (E 27,2%, K 16,4%) suutsid tekstülesande koostada. Osaliselt õigesti koostas ülesande 6,4% (E 6,7%, K 6,1%). Seega 71,4% õpilastest ei osanud tekstülesannet koostada. Saadud tulemuste ja tundide vaatluse põhjal järeldame, et algklassides lastakse õpilastel endil koostada tekstülesandeid harva. Ka käibelolevas õppekirjanduses on taolisi ülesandeid vähe.

Lõpuks analüüsime lühidalt individualiseeritud õpetamise mõju 3. kl õpilaste üldiste vaimsete võimete arengule.

Keskmised juurdekasvud testides nr 1, 2, 3, 4 ja 6 on statistiliselt oluliselt kõrgemad E kontingendil (kõik 99% usaldusväärsed). Seega oluline erinevus E kasuks on õppetöö seisu-

Tabel 1

KATSEÕPETAMISE TULEMUSED MATEMAATIKAS TEADMISTE, OSKUSTE, VILUMUSTE ALUSEL

	n	$\bar{x}_1$	$\sigma$	v	n	$\bar{x}_2$	$\sigma$	v	d
E linnaklassid	129	18,1	4,7	26,0	124	27,3	7,1	26,0	9,2
maaklassid	69	14,5	5,6	38,6	70	22,3	8,1	36,1	7,8
üldse	198	16,9	5,3	31,3	194	25,5	7,8	30,6	8,6
K linnaklassid	113	16,5	5,3	32,1	116	23,8	7,7	32,2	7,3
maaklassid	50	15,6	6,9	44,2	47	22,2	8,7	39,0	6,6
üldse	163	16,2	5,8	35,9	163	23,8	8,0	34,2	7,1

Tabel 2

KATSEÕPETAMISE TULEMUSED ÕPIOSKUSTE ALUSEL

	n	$\bar{x}_1$	$\sigma$	v	n	$\bar{x}_2$	$\sigma$	v	d
E linnaklassid	129	12,4	3,6	29,0	126	14,5	2,8	19,3	2,1
maaklassid	69	10,1	4,1	40,6	69	12,2	3,6	29,7	2,1
üldse	198	11,6	3,9	33,6	195	14,0	3,3	13,6	2,4
K linnaklassid	112	11,6	4,7	40,5	118	11,4	3,9	34,2	0,2
maaklassid	50	10,0	5,2	52,0	47	11,2	3,8	34,3	1,2
üldse	162	11,1	4,9	44,3	165	11,3	3,9	34,1	0,2

$x_{1\max}$  19 punkti  
 $x_{2\max}$  19 punkti

kohalt väga olulistes näitajates — verbaalses võimes (test nr 1), loogilises mõtlemis- ja järeldamisoskuses (nr 2 ja 6), taju kiiruses (nr 4) ja arvutusoskuses (nr 3). Järelikult avaldas katseõpetamine olulist mõju õpilaste vaimsete võimete arengule. Hüpotees, et individualiseeritud õppeülesannete sihikindel kasutamine avaldab mõju õpilaste üldiste vaimsete võimete arengule, on kinnitust leidnud I. Undi doktoritöös (3). Tulemused olid E kasuks verbaalses võimes ja loogilise arutluse võimes.

E linna- ja maakontingendi vaimsete võimete algtase oli erinev statistiliselt olulisel määral testides nr 1 kuni nr 6 linna kasuks. Huvitav on märkida, et 3 kl kevadeks vaimsete võimete tasemes enam olulisi erinevusi ei täheldatud. Statistiliselt oluline erinevus jääb vaid arvutamisoskuses linna kasuks. Keskmised juurdekasvud kõigis testides, v. a testis nr 3 (arvutusoskus) on maaõpilaste kasuks. Järelikult avaldas individualiseeritud lisaülesannete kasutamine enam mõju maaõpilaste vaimsete võimete arengule. K linna- ja maakontingent olid lähedased oma vaimsete võimete algtasemelt (oluline erinevus vaid testis nr 4 linna kasuks). Lõpptulemused on paremad testides nr 1 kuni 6 linnaõpilastel, kuid mitte statistiliselt oluliselt. Keskmised juurde-

kasvud on testides nr 2, 3, 6 oluliselt kõrgemad linnaõpilastel, testides nr 4 ja 7 aga maaõpilastel.

#### Järeldused

Eelnevat kokku võttes järeldame, et individualiseeritud lisaülesannete sihikindel kasutamine matemaatikatundides mõjutab suuresti õpilaste vaimset arengut. Didaktilised vahendid on kasuks nii teadmiste, oskuste, vilumuste omandamisel, õpioskuste kujundamisel kui ka vaimsete võimete arendamisel.

#### Kirjandus

1. S i k k a H. Kainiku tunnetushuvi võimalusi matemaatikatunnis. — Nõukogude Kool, 1982, nr 5, lk 53—55.
2. U n t I. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tln, Valgus, 1974. 268 lk.
3. U n t I. Õppeülesannete individualiseerimise mõju õpilaste iseseisva töö oskustele ja vaimsetele võimetele. — Nõukogude Kool, 1973, nr 11, lk 920—927.
4. С и к к а Х. Изучение некоторых особенностей умственного развития младших школьников, как предпосылка индивидуализации обучения математике в начальных классах. Советская педагогика и школа. XVI, Тарту, 1983, с. 792—86.

## Emakeeleõpetuse tunnieesmärgid õpetajate määratlustes

EPP REBANE,  
PTUI nooremteadur

Pedagoogilised eesmärgid ja nende formuleerimine on viimasel ajal pälvinud järjest enam tähelepanu. Ehkki aine-eesmärkide suhtes on avaldatud suuresti erinevaid seisukohti, on koolipraktikas juurdunud nõue sõnastada igaks tunniks õpetus-, kasvatus- ja arenduseesmärk.

Eesti keele kui õppeaine eesmärkidest ja nende saavutamist tagavast meetodikast puuduvad põhjalikumad uurimused ja metoodilised käsitlused. See ei tarvitse tähendada ebakohti tegelikus töös: õpetaja võib intuiivselt tunnetada õppetöös olulist, valida otstarbeka tunnimetoodika ning saavutada häid tulemusi nii õpetamisel kui ka kasvatamisel. Õpetajate kogemuste üldistamisest võivad kasvada välja tulusad soovitusel kolleegidele ja algajale.

Oeldu ajendas PTUI eesti keele metoodika sektorit tutvuma emakeeleõpetuse eesmärgiseadega tegelikus koolitöös. Selleks korraldasime 1985. a 4. klassi emakeeleõpetajaile ankeetküsitluse. Keelekursuse kohta ei laekunud vastuseid küll palju — vaid 76 —, ometi lubab nendegi analüüs esile tuua teatavaid tendentse 4. klassi eesti keele tundide eesmärgistamisel. Arvame, et tulenevate järelduste taust võib olla laiem kui ainult 4. klassi keeletunnid.

Järgnev kokkuvõte lähtub ankeediküsimusest, mis palus õpetajat valida 3—5tunnine teema, märkida selle piires iga tunni alateema ning formuleerida õpetuslikud, kasvatuslikud ja arendavad eesmärgid. Kõrvallahtrisse paluti märkida tundides kasutatavad meetodid, vormid, võtted ja vahendid. Ankeedis põlnud konkretiseeritud, kas eesmärgid tuleks märkida iga tunni või ainult teema kohta; vabad käed olid õpetajaile jätud ka meetodite, vormide ja võtete esituse suhtes.

Enamik ankeedile vastanud õpetajaist — 52 76st — on püüdnud kõik 3 eesmärki sõnastada igaks tunniks; õpetus-, kasvatus- ja arenduseesmärk teema kohta on märgitud 12 an-

keedis. Kasvatus- ja arenduseesmärgi teema ulatuses, õpetuseesmärgi igaks tunniks püstitab 4 õpetajat: Teisi variante esineb igauht vaid üks kord.

Ankeedivastuste eesmärgiseadeid on huvitav võrrelda meil kasutada olnud 109 keeletunni konseptiga. Kõik kolm eesmärki on konseptides sõnastatud tunduvalt harvemini, vaid 16,4 % juhtudest (ankeetides 64,8 %). Üksnes õpetuseesmärk on fikseeritud 36,7 % tunnikonseptides, ankeedivastustes aga ainult ühel korral (1,3 %). Mingil määral võib see näidata paberlikkuse ja tegelikkuse vahet.

### I. Õpetuseesmärgid

Tunni õpetuseesmarke oli ankeetides märgitud ühtekokku 246. Tavaliselt on õpetajad fikseerinud neid tunni kohta ühe, harvemini kaks-kolm.

Mõistetavalt tulenevad õpetuseesmärgid otseselt programmiteemast, mida nad peaksid täpsustama, määrates konkreetselt, mida ühes või teises tunnis tuleks saavutada. Seesugust vajalikku konkretiseerimist täheldasime 82 juhul. Eesmärgid on neil juhtudel reaalsed, nende saavutamist võimalik üldjoontes kontrollida. Näiteks on ühe otsekõnet käsitleva tunni eesmärk *õpetada skeemi järgi lauseid koostama ja õigeid kirjavahemärke kasutama*; teema «Tähtede appi numbrid» eesmärk *õpetada kuupäeva ja numbrite märkimist kirjas, mõistma nende märkimist ajakirjanduses* jne.

Õpetamisesmärgide läbimõtlematus võib tingida mitmeid ebakohti, mis tulid ilmsiks ka ankeedivastuseis.

#### 1. Eesmärk on liiga lai.

Ootamatult paljudel juhtudel (40) märgitakse tunni eesmärgina emakeeleõpetuse üldeesmärke. Vaieldamatult teenib iga keeletund lõppkokkuvõttes ka neid ülesandeid, kuid tunni eesmärgina ei täida niisugused formuleeringud oma rolli: nende saavutamise kontrollimiseks ühe tunni ulatuses on praktiliselt võimatu kriteeriume seada. Näiteks on tunni «Keel on inimeste suhtlusvahend» eesmärgiks seatud *emakeele kasutusoskus*; tunnis, kus teemaks «Kõne ja kiri» eesmärk *emakeele korrektne valdamine nii kõnes kui kirjas* jms. Proportsioonide ebakõla tekib ka siis, kui ühe tunni eesmärgiks püstitatakse mingi ulatuslikum, mitut tundi hõlmava teema lõppeesmärk. Nii näiteks on tunni «Kuidas kirjutada kohanimed» eesmärgina 8 korral antud *suur ja väike algustäht* jms.

#### 2. Eesmärk võrdub tunni teema.

Kõige sagedamini — 109 juhul — kujutavad ankeetides sõnastatud õpetuseesmärgid endast tunni teema kordamist. Seda tehakse sageli otsesõnu, näiteks on niihästi tunni teema kui



ka eesmärgina antud nimi ja nimetus, saate-  
lause otsekõne ees jne. Teisal sõnastatakse tee-  
ma samas mahus ümber või püütakse seda lah-  
ti mõtestada, näiteks teema «Sõna ja tähend-  
us» puhul on sõnastatud eesmärk *igal sõnal  
on oma tähendus*, teema «Konsonantühendi  
põhiregel» eesmärgiks *konsonantühendeis  
kirjutame kõik häälikud ühe tähega* jne. Vahel  
lisatakse teemale verb *õpetama*, *tutvustama*  
vms, nt teema «Lihtlause ja liitlause» ees-  
märgiks *õpetada mõisteid liitlause ja liht-  
lause*, teema «Lause tervikkus» eesmärk  
*anda teadmisi lausest kui tervikust* jne.

### 3. Eesmärk on liiga kitsas.

Suhteliselt vähem (15) on niisuguseid eesmär-  
ke, mis võiksid kõne alla tulla ühena tunni  
eesmärkidest, kuid tunni teemat ei ammenda,  
nt teema «Emakeel ja teised keeled» eesmärk  
*õpetada kirjutama sõnu eri keeltes*, teema  
«Kõne ja kiri» eesmärk *anda teadmisi ting-  
märkidega kirjast* jms.

### 4. Eesmärk ei vasta teemale.

Vaid üksikujuhtudel täheldasime, et tunni  
ainus õpetuseeesmärk on teemakohatu või tee-  
magi üksnes kaudseoseis, nt teema «Täht ei  
kao» (konsonantühendi ortograafia erandid)  
puhul eesmärk *õppida liidete ortograafiat*,  
teema «Kas kokku või lahku?» eesmärk *õpe-  
tada tundma liitsõna, selle koostist ja tähend-  
ust* jms.

Eesmärkide sisukülje kõrval pole sugugi tei-  
sejärguline (nagu ka eeltoodud näiteist võis järe-  
ldada) nende sõnastus. Lähtudes sellest, kui-  
võrd eesmärgisõnastuses peegeldub õpetaja/  
õpilase tegevus tunnis ja õpitava omandamise  
tase, võisime eristada järgmisi rühmi.

1. Suur osa õpetajaid on formuleerinud õpe-  
tuseeesmärgi õpetaja/õpilase põhitegevust sil-  
mas pidades: verb *õpetama* esineb 69, *õppima*  
6 korda. Et õpetamine on kõige üldisem didak-  
tiline eesmärk, järgneb enamasti selle konkre-  
tiseerimine — 13 juhul ainult õpetamise ob-  
jektiga, 72 juhul õpilase tegevuse + tegevus-  
objektiga.

Üksnes objektiga konkretiseeritud eesmär-  
giseade jääb ebamääraseks ja üldiseks, ka-  
jastades tegelikult vaid emakeeleõpetuse sisu:  
*õpetada sõnatähendust, liidete ortograafiat*  
jms. Seda täpsustab oluliselt omandamisaste,  
misläbi eesmärk muutub sisuliselt õpilase ees-  
märgiks: *õpetada selgeks (võõrtähtede nime-  
tused ja kirjakujud), õppida pähe (tähestik  
koos võõrtähtedega)* jms.

Eesmärgiseades õppimist täpsustavad verb-  
id peaksid peegeldama õpilaste tegevusi, mis  
viivad oskuste ja vilumuste kujunemisele.  
Siin aga esineb sagedamini üldsõnaline, mit-  
meti mõistetav ja eesmärgi lahtimõtestamise  
seisukohalt väheütlev verb *kasutama* (26 kor-  
da): *õpetada kasutama otsekõnet, õpetada tä-  
hestiku kasutamist* jne. Ka õpetamisele lii-  
sanduvad verbid *kirjutama* ja *märkima* on  
informatiivselt tühjad. Eesmärgile annab sisu  
objekt, mis valdavalt tuleneb tunni teemast,

seda vaid õige veidi täpsustades: *õpetada kir-  
jutama kohanimesisid, sulghäälikute märkimist  
kirjas* jms.

Märksa sisukamad on verbid *koostama/  
moodustama* (12) ja *leidma/eristama/eralda-  
ma* (11), mis näitavad õpilaste põhitegevusi  
keele õppimisel ning peegeldavad ilmselt üht-  
lasi sünteesi ja analüüsi suhtelist tasakaalu-  
taotlust õppe-eesmärkides: *õpetada eraldama  
otsekõnet ja saatelauset, moodustama lau-  
seid skeemi järgi, moodustama liitlauseid si-  
desõnata* jne.

2. Eelmise rühmaga seonduvad tihedasti need  
eesmärgid, mis on formuleeritud lihtsalt kui  
mingi tegevus, ilma verbita *õpetama*. 16 kor-  
ral on eesmärk sõnastatud kui millegi kasuta-  
mine, 3 korda koostamine ja 4 korda eristami-  
ne: *tähestiku kasutamine, lausete koostamine  
komata sidesõnaga, eristada häälikuid ja täh-  
ti* jmt. 7 korral formuleeritakse eesmärk mil-  
legi kirjutamise või märkimisena; siia tuleks  
lisada eesmärk *õpetada* või kriteerium *õige*,  
millela sõnastatu on nonsenss, nt *kohanimed  
või liite -gi, -ki kirjutamine*.

3. Järgmine eesmärgirühm läheneb sisult  
jaotuses õpetamine + objekt toodud näitele:  
siin ei eeldata õpilasel mingit tegevust peale  
info vastuvõtmise. Eesmärkide formuleerimi-  
seks on kasutatud verbe ja sõnaühendeid  
*selgitama/selgitama* (12), *andma teadmisi* (mille-  
gi kohta) (9) *tutvustama/tutvuma* (8), *andma  
mõisteid, näitama, tajuma, teada saama, esile  
tooma* (a 1 kord), nt *selgitada sidesõnade tä-  
hendust; tutvustada õpilastele meie märgi-  
süsteemi; saame teada, et ühel sõnal võib olla  
mitu tähendust* jms.

4. Omandamisetapist lähtuv eesmärgisõnastus  
seostub verbidega *korrata* (8), *süvendada*  
(9), *kinnistada* (2). Kordamise puhul on tege-  
mist tavaliselt ühega tunni eesmärkidest, sü-  
vendamine ja kinnistamine on omaette ees-  
märgid enamasti teema viimases tunnis.

5. Sisukaima rühma moodustavad eesmärgid,  
mis osutavad aine omandatuse teatavale aste-  
mele ning on seega õpilase eesmärgid. Neid  
kirjeldavad verbid *omandada* (7), *(ära) tunda*  
(7), *aru saada/kujundada arusaama* (4) või  
konstateeritakse õpetuseesmärgina mingisu-  
gust oskust: *omandada otsekõne interpunkt-  
sioon, oskus häälikuid liigitada* jts.

6. Üsna rohkesti on ankeedivastuses ka for-  
muleeringuid, mida õigupoolest eesmärgiks  
pidada ei saagi: 44 korral (s. o 1/5 kõigist  
õpetuseeesmärkidest) on tegu kas lihtsalt kon-  
stateeringu või reegluga või jääb sõnastus  
täiesti arusaamatuks: *konsonantühendi orto-  
graafiareeglist on erandeid; rõhuliite funk-  
tsioon lauses, konsonantühendis märgime kõik  
häälikud ühe tähega* jpm.

Eeltoodust nähtub, et tunni õpetuseesmär-  
gid on püstitatud enamasti õpetajapoolsetena;  
neis ei sisaldu õppimise seisukohalt oluline  
õpilase tegevus ega peegeldu kuigivõrd ooda-  
tavat resultaadiid.

## II. Kasvatuseesmärgid

Kasvatuseesmärgid seostuvad eelkõige väärtushinnangute kujundamisega. Nende sõnastuskülg on analoogiline õpetuseesmärkidega (sõna *õpetamine* on lihtsalt asendunud *kasvatamisega*).

Ankeetide kasvatuseesmärgiseid ilmneb üsna selgesti, mida õpetajad väärtustavad, mille suhtes nad õpilaste hinnanguid suunata ja kujundada soovivad.

Valdav osa kasvatuseesmärke (43) väärtustab mitmesuguseid kõlbelisi omadusi, mille hulgas domineerib viisakus. 13. korral tõestatakse esile korrektsust, korralikkust ja täpsust. Muudest omadustest rõhutatakse nõudlikkust, töökust, aktiivsust, vaprust, abivalmidust, tähelepanelikkust, esinemisjulgust ja huumorimeelt; taunitakse väiklust ja vähiklikkust.

Paljud õpetajad (34 mainingut) seavad eesmärgiks austuse, armastuse, lugupidamise kasvatamise millegi vastu. Objektide seas on esikohal emakeel, aga ka teised keeled, rahvad ja tavad. Sageli nimetatakse kodu- ja vanematearmastust, lugupidavat suhtumist kaasinimestesse. Loodusega seostub 7, sõpruse ja kollektiivsustundega 9 kasvatuseesmärki.

Omaette rühma moodustavatel väga üldised eesmärgid, mille sõnastamisel on ilmselt silmas peetud ideelis-poliitilist kasvatamist (13): *patriootiline kasvatus, ideelis-kõlbeliste veendumuste kujundamine, õpilaste kommunistlik kasvatamine* jms. Tinglikult võib siia arvata ka niisuguse eesmärgiseade, nagu *fäšistliku Saksamaa üle saavutatud võidu 40. aastapäeva eel*.

14 ankeedis püstitab õpetaja ülesande äratada huvi millegi vastu: *äratada lugemishuvi, huvi teatmeteoste, teiste rahvaste ja maade, keeleajaloo, matkamise jne vastu*. Töõharjumusi, töökasvatust ja kutse-suunitlust on peetud oluliseks 9 korral.

Et kasvatuseesmärkide püstitamist mõjutavad õpetuse sisu kõrval mitmed õppeainevälised tegurid, püüdsime jälgida ka üht või teist eesmärki tinginud faktoreid ja võimaluse piires eesmärkide saavutamise vahendeid.

1. Kasvatuseesmärgid sisalduvad õpitavas aines: programmiteema või õpikukäsitlus on suure kasvatuseesmärgiga ja võimaldab püstitada sellega orgaaniliselt seonduvat eesmärki. Näiteks tuleneb kolmest teemast — «Keel suhtlusvahendina», «Otsekõne, üte» ja «Telefon heliseb» — 20 viisakat suhtlemist väärtustavat eesmärki. Teema «Keel suhtlusvahendina» tingib ka suure osa eesmärke, mis on seotud armastuse ja austuse kasvatamisega emakeele/keelte vastu. Ilmekas näide kasvatuseesmärkide tingitusest käsitletavast keeleainest on alateema «Emakeel ja teised keeled» eesmärgiseaded: *kasvatada austust teiste rahvaste ja keelte vastu ning armastust oma emakeele vastu, äratada huvi teiste keelte vastu, õpetada mõistma keele osa inimese ja ühis-*

*konna elus, kasvatada sõprust eri rahvaste vahel jms.*

2. Kasvatuseesmärk pole keeleteemaga otsest seotud, kuid seda ajendab õpiku vaatlus- või harjutustekst, küsimused, illustratsioon vms. Näiteks teema «Liitlause» juures on õpikus mitu loodusteemalist teksti ning pildid kodustest töödest; teema kasvatuseesmärkideks on märgitud *suunata õpilasi nägema looduse ilu ja rikkusi, tööarmastuse kasvatamine, koduarmastus*. Õpikuvittest H. Relve raamatule «Vahtral on sünnipäev sügisel» tuleneb eesmärk *kasvatada armastust sügise vastu; õpikuküsimused raamatusarja «Seiklusjutte maalt ja merelt» kohta ajendavad kasvatuseesmärgideks selgitada seiklusjutte eesmärke (tegelaste võitlus õigluse ja headuse eest) jne*. Eesmärgi muudab usutavamaks ja selle saavutamise reaalsemaks osutus töövõtetele ja lisamaterjalile. Näiteks õpikuharjutus alpinismist on õpetajat suunanud kasvatuseesmärgiks seadma *äratada huvi matkamise vastu ja kasutama tunnis vestlust, mida ilmestavad pildid ja NSV Liidu kaart; tekstiga esivanemate elust seostub eesmärk äratada huvi ajaloo vastu, tutvustades esivanemate elu, mida taotletakse saavutada vestluse, piltide, 4. klassi ajalooõpiku abil*.

3. Kasvatuseesmärgi seadmisel lähtutakse lisamaterjalist, mis võib, aga ei pruugi õpikuga seotud olla. Nii on teema «Tähtedele appi numbrid» kasvatuseesmärgiks sõnastatud *mille poolest on tähtis kuupäev 22.04. 1870, selle saavutamiseks vesteldakse V. I. Lenini püsivusest ja järjekindlusest õppimisel; teema «s oma sugulastega» käsitlemisel taotletakse kasvatada lugupidamist teiste rahvaste vastu ja kasutatakse vahendina pilte kirgiisidest, tadžikkidest, usbekkidest ning raamatut «Mu kodu — NSV Liit».*

Ankeetides on aga ka selliseid näiteid, kus kasvatuseesmärk on küll formuleeritud ja ka vastav materjal valitud, kuid see jääb formalistlikuks või töötab koguni eesmärgile vastu: kasvatusteemalises tekstis, pildis vm najal lahendatakse ainult puhtgrammatilisi ülesandeid: eesmärgiks on *patriotismi kasvatamine*, kuid patriootilise sisuga tekstist leitakse ainult liitega sõnu; eesmärki *kasvatada loodusarmastust* loodetakse saavutada loodusteemalises tekstis helitute ja heliliste häälikute eristamisega jne.

Suhteliselt rohkesti on fikseeritud kasvatuseesmärke, mille valiku põhjus ega saavutamise teed ankeetidest ei selgu. Sõandame arvata, et niisugused eesmärgid nagu *kasvatada tööja korraharjumusi* tulenevad tavaliselt tunnis kasutatavaist tööviisidest ja -võtetest.

Olgu märgitud, et kasvatustootlustena on ankeetides esitatud üsna sageli — 33 korral — mitmeid eesmärke, mis sisul on pigem õpetuslikud ja arenduslikud, enamasti aga sisaldavad endas kõiki kolme aspekti. Niisugused on näiteks *õpetada mõistma keele osa inimese elus ja ühiskonnas, sõnavara rikkuse näitamine, milleks vajame kõiges süsteemi, kasvatada arusaamist, et teatmeteosed on õpilaste töös vajalikud* jms.

### III. Arenduseesmärgid

Valdavas osas ankeetidest on iga tunni kohta märgitud ka arenduseesmärk, kuid selle seosed keeleteemaga nagu ka taotletava eesmärgi saavutamiseks mõeldavad teed enamasti ei ilmne. Et arengu kriteeriumid on autoriti erinevad, on arusaamad arenduseesmärkidestki erisugused. Järgides arenduslike eesmärkide üht tõlgendusvõimalust — muutusi psüühika protsessuaalses plaanis —, võime tegelikest arenduseesmärkidest rääkida vaid 77 juhul, s. o 1/3 juhtumel esitatuid.

Mõtlemise arendamisega seostub 20 arenduseesmärki; mõtlemise kiirust rõhutatakse kahel korral, loovust, iseseisvust ja aktiivsust igauht kord. Mõtlemisoperatsioone peetakse oluliseks arendada 14 korral, sealhulgas nimetatakse analüüsi oskust 7, võrdlusoskust 6 ja üldistusvõimet 1 korral.

Suur hulk arenduseesmarke ei lähtu niivõrd isiksuse arendamisest kui võrd sõna *arendama* tavatähendusest. Eeldades, et teadmiste ja oskuste teatav tase on saavutatud, ei räägita enam õpetamisest, vaid arendamisest, kuigi eesmärkides domineerib või on ainus õpetuslik aspekt. Nii korratakse tihti emakeeleõpetuse üldeesmarke: *arendada väljendus- või suhtlemisoskust, sõnavara, keeleoskust* jms — kokku 64 juhtumit.

Kitsamat keeleõpetuse valdkonda või konkreetsemat oskust (lugemine ja kuulamine, õigehääldus, õigekiri) puudutavaid arenduseesmarke tulekski emakeele kui õppeaine seisukohalt käsitleda õpetuseesmärkidena. Mida konkreetsem on objekt, seda enam lähenevad seatud eesmärgid õpetuslikele, nt *arendada lausete koostamise oskust* jms.

Vaielda võib silmaringi avardada taotlevate eesmärkide klassifitseerimise üle, nagu *laiendada silmaringi, saada teada ümbritsevast maailmast, ajaloosündmuste meenutamise* jms. Teadmiste andmise seisukohalt on need kindlasti õpetuslikud, mitte aga emakeeletunni õpetuseesmärgid. Siia võib arvata ka mitmed konstateeringud ja retoorilised küsimused, nagu *kaardi kasutamine tunnis, numbrite mõtestamine, kuidas võõras kohas aru saada teadetest, tuntud nimesid — kes nad olid?* jms.

Paljudes arenduslikuks peetud eesmärkides domineerib või on ainus kasvatuslik aspekt, kõigepealt neis, mis on seotud huvide kujundamisega, nagu *arendada huvi raamatu, sporti, keelemängude* jms vastu. Sisult enam kasvatuslikud kui arenduslikud on ka rohked isiksuse positiivseid omadusi kujundada taotlevad eesmärgid.

Raskustest tundide kasvatus- ja arenduseesmärkide diferentseerimisel räägib ka see, et ühel ja samal õpetajal on need tihti samalaadsed ja võiksid oma kohad vahetada

#### Järeldavat

Tavakohaselt eristatakse õppetöös kolme as-

pekti — õpetuslikku, kasvatuslikku ja arenduslikku —, millele vastavalt kõneldakse õpetus-, kasvatus- ja arenduseesmärkidest. Emakeeleõpetuse põhieesmärgis — saavutada korrektne keelevaldamine kõnes ja kirjas — sisalduvad keele kui suhtlus- ja tunnetusvahendi olemusest tingituna kõik need aspektid. Iga tunni kohta on õpetajad oma ankeedivastustes püüdnud fikseerida kõik kolm eesmärki.

Õpetuseesmärkide formuleerimine iga teema ja tunni kohta on põhjendatud. Need tulenevad otseselt aineist ja programmist. Et tundide eesmärgistamisel pole õpetajaid seni kuivõrd juhendatud, võib siingi täheldada mitmeid ebakohti: püstitatud eesmärgid on liiga üldised, ebakonkreetsed või liiga kitsad, hõlmates teema seisukohalt üksnes osa, mõnikord teisejärgulistki; sageli lihtsalt korratakse teemat. Enamasti on eesmärgid püstitatud õpetaja seisukohalt, tasemetäpsustust koostame harva.

Õpetuse, kasvatus- ja arenduse kompleksuse põhimõte eeldab ka kasvatus- ja arenduseesmärgi vahetut tingitust käsitletavast aineist. Sellekohasest taotlusest tulenebki ehk eesmärkide sisuline diferentseerimatus: üht ja sama eesmärki peetakse kord õpetuslikuks, teisel kasvatuslikuks või hoopis arenduslikuks, näiteks *suhtlusoskuse arendamine* (sõnastatud õpetuslikuna 1, kasvatuslikuna 4, arenduslikuna 4 korral), *väljendusoskuse kujundamine* (1—3—26), *austuse või armastuse kasvatamine emakeele vastu* (1—11—2) jms. Nn puhtkasvatuslikud ja -arendavad eesmärgid tulenevad aga põhikooli programmiteemadest väga harva. Sekundaarsete, keeleprogrammivälise kasvatus- ja arenduseesmärkide sõnastamine viib tihti formalismi; seos keeleteemaga jääb kunstlikuks, otsituks. Näib, et igale keeletunnile/grammatilisele teemale pole võimalikki mõistuspärast ja konkreetset kasvatus- ja arenduseesmärki seada; veelgi raskem on ette näha vahendeid ja võtteid nende saavutamiseks, ilma et õpetuseesmärkide realiseerimine kannataks. Vastasel juhul võime saavutada bumerangefekti ning kohata niisuguseidki kasvatusesmarke nagu *kasvatada tekstide kaudu kodumaa-armastust ja hea õppimisega rahu kindlustamist*. Üeldu ei tähenda arendava ning kasvatava emakeeleõpetuse eitamist: õpilast arendatakse ja kasvatatakse pidevalt kogu emakeelekursuse käsitlemisel; sobivais seostes osutatakse vahel tavalisest enamat tähelepanu kasvatuslikule või arenduslikule aspektile, valides vastava käsitusmetoodika; sel juhtumil fikseeritakse vastavad alleesmärgid tunnikonspektiski.

Nõue õpetajaile sõnastada igaks tunniks õpetuslikud, kasvatuslikud ja arendavad eesmärgid eeldab eesmärgikategooria allmõistet korrektset määratlemist ning nende hierarhia väljatöötatust kõrgemal tasandil. Siiani pole pedagoogikateadus (didaktika) ja metoodika sellega toime tulnud.

# Kirjandus- programm — taas mõne uuendusega

KALJU LEHT,  
PTUI vanemteadur,  
filoloogiakandidaat

Kuidas «portreterida» kirjandusprogrammi viimast, 1986. a varianti? Küllap siis peamisi struktuurielemente järgides. Paraku osutub selgi puhul käsitlus hüplevaks, sest otseloe-tavuste kõrval jääb koostamistöös ikka midagi problemaatiliseks ja selgitust nõudvamaks.

Alustame kirjandusõpetuse (KÕ) eesmärgistusest, ehkki, jah, eesmärgi-kategooria on viimastel aegadel sedavõrd ületähtsustatud, et ei pääse muljest, nagu oleks tegemist meta-objektiga, millega kõik muu on raudselt ette-ja äramääratav. Otsigem analoogiaid teistest eluvaldkondadest, ja siis selgub, et ebapaind-likud, jäiküheselt kinnikülmutatud eesmärgis-tused on toonud (ja võivad veelgi tuua) suurt kahju. Näiteks meie põllumajandusele on sel-line praktika rängalt maksuma läinud. Siin aga rõhutan üht: kuitahes konkreetselt ja täpselt mingi aine eesmärgid ka poleks fikseeritud — tegelikus õppeaktis paneb kõik lõplikult paika ikkagi õpetaja. Ei, ärgem tehkem temast ainu-valitsejat, ent aine valitseja peaks ta olema küll, vähemalt kõige otsustavamas käsitlus-astmes. Programmi ülesandeks jäägu õpeta-ja töö põhimõtteline suunamine, ent mitte tund-tunnilt reavedamine. Ja üleüldse: õpeta-ja vabadusastme kõrgenemises näen haridus-reformi üht kõige määravamast sisukvaliteeti.

Kummatigi on KÕ eesmärgistust programmi uusvariantis avardatum ja konkreetssem ning sellega ühenduses olgugi alljärgnevad kom-mentaarid.

Tinglikult võime eristada kolme eesmärgi-tasandit: a) isikuslikku arengut ajendavad õpetustootlused (aktiivse eluhoiaku kujunda-mine, esteetilis-kunstilise väärtustamise suu-namine jm); b) kirjanduslike võimete arenda-mine (lugemise kvalitatiivsed aspektid, indivi-duaalise stiili kujundamine jm); kirjandushari-duslikud taotlused (lugemus, kirjandustead-mus).

Üht KÕ hõlmavat taotlust, mis program-mis on tarviliku tähelepanuta jäänud, tooni-tame eraldi. Nimetaksin seda üldisemaks orienteerimisvajaduseks kunstikultuuris. Asi on nimelt selles, et haridus tervenisti on vaa-deldav kultuuri ühe kõige olulisema (insti-tutsioneerituma) alasüsteemina, ja mõista-gi — humanitaarainetega esirinnas, olgugi et nende osakaal meie õppekorralduses on miini-

mumist allapoole viidud. Selle kohaselt peaks KÕ võimaluste piires oma vaateväljas hoidma mitte ainult programmi obligatoorsätteid, vaid ka kirjandusprotsessi, kirjandust kui ela-vat ja arenevat organismi kultuurikontekstis. Kirjanduse koolikäsituslik seos kultuuriga toimub (peaks toimuma) õieti kolmel põhita-sandil.

I. Kõigepealt programmikirjanike loominguli-se arengu ja üksikteoste lähivaatluses selle sotsiaal-kultuurilisel foonil, mis raamistas nende elu ja loometööd. Metodoloogiliselt vi-gaseks tuleb lugeda lähtumine meieaegseist arusaamadest ja väärtushinnanguist (hooli-mata sellest, et mõnelgi kirjanikul on jätku-nud hämmastavat läbinägevust tulevikku); halvim on kelle tahes loomingu kriitiline taga-sitõrje üksnes sel alusel, et kirjanik ei osanud/suutnud seda või teist elunähtust seada meie-aegsete ideede valgusse või ka tänapäevast kunstivõttestikku rakendada. Kui J. Lotman väidab, et kunstitecs ei ammenu tekstilise reaalsusega, et tema vastuvõtmises mängib kaasa ka tekstiväline struktuur, siis tähendab see ka KÕ jaoks nende ajastutunnuste kaasa-põimimist, mis soodustavad ideede ja kunsti-toime süvendatud «pärale jõudmist». Igatahes võib kinnitada, et 9. kl vene kirjanduse õpi-kus on J. Lotman osanud tekstivälist fooni väga hästi ilmestada. Üelgem näiteks nii, et kui «Jevgeni Onegini» tekst on olnud lähiluge-mise objektiks ning kui õpiku vastavast teks-tist on süvendavat toetust nõutatud, — siis peaks kunstiline mõju tugevasti «pärale jõud-ma». Vastasel korral otsigu õpetaja olulist puudujäämist oma käsitlusviisist.

2. Teine tasand johtub asjaolust, et KÕ on meil liitkunstiaine, seotud teatri- ja filmikunsti ning uemal ajal ka MTVde alusmõistetega. Muidugi tähendab see KÕ avatust kunstikul-tuuri suhtes, ent annab sellele õppeainele ka suure koormuse. Seda enam, et otse haridus-reformi eel kahandati KÕ mahtu veel ühe nä-dalatunni võrra (11. kl nüüd 3 pro 4 tundi). Seega siis oodatud võidu asemel tubli punkti-kaotus.

Vaadeldavas programmivariantis on teatri-ja filmiõpetuse mahtu oluliselt kärbitud. Kuid sellest hoolimata tuleb teha käsitluskorrek-tiive.

Nüüd on veel ilmsem, et niihästi teatri- kui ka filmiõpetuse programmi täisväärtuslik täitmine tuleb kõnesse eriti tahtliku ja võime-ka õpetaja töös. Valdavaks jääb valikuvõi-maluse kasutamine. Eriti teatriõpetuses ei ta-ha õigustada ka tsükliline suletus. Õigem on aine jaotamine võimalikult õppeaasta ulatuses ja sobivaid seoseid otsides. Kõigepealt kirjan-dusliku ainega (näit üht A. Tšehhovi näiden-deist võib käsitleda kas kirjaniku loomingu-loolises kontekstis või siis erilise teatriõpe-tusliku rõhuga, sama L. Koidula «Säärase mulgi» puhul) või muudes seostes (teatrire-pertuaar, teatripäevad jm). Loobuda tuleb ka

teatriajaloolise ülevaatlükustamise püüdest.

Filmiõpetusega ühenduses jääb kahetseda, et ajakasinuse tõttu ei osutu võimalikuks MTVde süvendustsükli sisseviimine kas 10. või 11. kursusse. See oluiks filmiõpetuse loodusrikas avardusvõimalus ning kogu KÕ «kultuurimärgistamise» moodus.

Võrdlusandmed KÕ korraldusega teistes haridussüsteemides (sedavõrd, kuivõrd andmeid on õnnestunud hankida) kinnitavad, et põhirõhud langevad meie programmilise kavandusega kokku. Osutub siiski, et näiteks Soome ja Saksa DV koolides antakse eriline tähtsus kunstielamuslikele kontaktidele ja sellega seonduvale mängufenomenile, näiteks: teatris või kinos või TVs nähtud situatsioonide järelmängimisele, rollimänguliste situatsioonide loomisele (mina — lavastajana, tegelase kehastajana, dekoraatorina, kostümeerijana, lavastuse või filmi kriitikuna), mis muide on kangesti rühmatöö-hõngulised töövormid. (Vt selle kohta 2.) Meie teatri- ja filmiõpetus kipub olema literatuursema ja verbaalsema, eriti vanemas astmes.

Mulle tundub veel, et kipume oma teatri- ja filmiõpetusega ka pisut epateerima. Sest kõik, mis meil on olemas, on valdavalt laenuine ja ammu-ammu tuntud. Otse kiusatus on tsiteerida näiteks järgmist: «Draama dünaamiline ainestik, motoorsed motiivid, pinev probleemi-asetus, keskendatud ning tihendatud tegevus, esteetiliselt huvitavad kujud jne on kunstilispsühholoogilises mõttes hääks ning mõjusaks käsitlusainestikuks igal üldharidusliku kooli astmel. Näidend võimaldab mitmesuguseid väljendusarjutusi noortele, sest ta pole mitte ainult sõnakunstiline teos (nii must-valgelkunstiteos), vaid avalikkusele esitatava lavateose n a pakub ta sünkronistlikult palju kunstilisi ning kasvatuslikke lisaväärtusi õppijaile.» Nii kirjutab A. Annist (1, lk 92) pool sajandit tagasi, tabades meie nüüdse teatriõpetuse tuumpunkti päris täpselt. Kui vähe on siiski uut siin päikese all! Veelgi rabavamaks fakti leiame värske J. Käisi-kogumikus. Nimelt korraldas J. Käis Riia Aleksandri Gümnaasiumi noore õpetajana juba 1912/13. õa õpilastele populaarteaduslikke kinoetendusi — asjaolu, mis märgiti ära Pariisi ajalehes «Le Siècle» (4, lk 122—123).

3. KÕ kunstikultuurile (siin täpsemalt — kirjandusprotsessile) kolmas lähendamistasand on põhiolult n-õ valgustuslik. Tuleks pidada normaalseks, et kirjanduslik üldharidus annab ka näiteks järgmist teavet: millega tegeleb meie vabariigi Kirjanike Liit? millised on meie vabariigi juhtivad kirjandusmuuseumid ja millist missiooni nad kannavad (loetelu programmis leidub)? tähtsamad raamatukogud ja perioodilised kirjandusväljaanded? kuidas valmib kirjandusteos (raamat), s. t teose käekäik kirjaniku tööalalt raamatukaupluse letile? Põhiosa sellest teabest mahub nn raamatukogutundidesse.

II. Programmi seletuskirjas leidub alapeatükk

hindamisepõhimõtete kohta KÕs. Hindamisest üldse on räägitud-kirjutatud nii tarbetult palju, et tekib tõrge sellega ühenduses liigne kord sulge pruukida. Üht märkust pean ometi tarvilikuks.

Hindamine on ilmtingimata tarvilik, sest inimest hinnatakse mitte üksnes koolis, vaid läbi elu — kohemaid kooli järel hakkab elu ise hindeid panema: mis ja kuidas tehtud? mis teoksil? Ei pruugi lõputult korrata, et hinne pole pruugitav karistamiseks; teisest küljest — protsendimaaniast tuleb lahti saada, seda enam, et ta on põhiolult haridusbürookraatia ja mitte eluterve pedagoogikateooria ilmnevus. KÕga ühenduses märgin vaid üht: nimelt kuulub häält, mõni neist trükkigi jõudnud, nagu ei tohiks KÕs hinnet «puudulik» sootumaks pruukida. Mis see siis on? Külalaps mingi kvaasihumanism. Toon üheainsa, enda arvates põhiolulise näite. Obligatoorse programmikirjanduse läbilugemine ei tohiks normipiirsel õpilasele üle jõu käia. Kui aga selgub, et see või teine õpilane pole läbi lugenud näiteks «Tõe ja õiguse» I osa või «Meie aja kangelas» (niisuguse fakti väljaselgitamise võtteid peab õpetaja valdama), tuleb «puudulik» ilma silma pilgutamata välja panna, sest: õpilane on jätnud tegemata töö (kui kirjandusteose läbilugemine üldse tööks arvata), ilma milleta ei saa KÕs ühtki tulemuslikku sammu edasi astuda. Mõistagi jääb nii teenitud «puudulik» väljalunastamiseks õpilasel üksainus võimalus. Mõõndlikum tuleks olla, kui tegemist vähemoluliste lünkadega faktoloogia omandamisega või siis mingil asjaolul kirjanduslikus arengus tahajäänud õpilaste puhul (neid leidub). Hea hindega ei tasuks kokku hoida siis, kui märgatakse loova vaimu ergastusi — omamoodi käsitusi teosest, tegelasest, lisalugemust ja avaramaid kunstikontakte, ootamatuid sõna- ja riimileide...

Kasutan võimalust arutleda hindamise ühe kaudsema mooduse üle, mida veel haruharva pruugitakse.

Põhimõtteliselt on ju nii, et kirjandusõpetaja tagasisidestab oma tööd õpilastelt laekuvate suuliste ja kirjalike tekstide alusel. Mõnes mõttes jääb sel viisil saadud teave lünklikuks, sageli ebaadekvaatseks (nt kirjatöödes ilmutab õpilane oma mina-pilti harva vahetult) ning üksikisikuliseks. Ent suurt huvi pakub ka selline teave, mis on mingites olulistes jontes tunnuslik tervele klassile. Nimelt selles sihituses äratas tähelepanu Vaike Kesküla (Pärnu 1. kk) artikkel «Õpilaste kirjandus-huvid» (3). Õpetaja võttis nõuks leida vastust küsimustele, nagu: õpilased ja programmikirjandus, õpilased ja uudiskirjandus, klassi- ja kooliväline kirjanduslik tegevus... Küsitlusmeetodi alusel laekusid huvitavad ja kogupildilised andmed, mis võimaldasid õpetajal edaspidises töös korrektiivse teha ja pakkusid usutavasti huvi ka kolleegidele. Seda enam, et lähtemõiste (tööhüpotees) — lugemishuvi — on KÕ eesmärgistuses öieti kõige peamiseks. Pea-

legi on sellisel tööil ka uurimuslik väärtus: pandagu kõrvale veel mõnikümmend samataolist tööd eri koolidest, ja meil oleks antud küsimuses usutavam kaardistus, kui võiks anda võimalik professionaalne uurimus. Sest usutagu: väljastpoolt-uurimus ei pruugi hoopiski tabada seda, mida õpetaja, oma õpilasi hästi tundes, tähtsaks peab. Muide, see näide on kinnituseks ka ÜPUI elujõule ja uurimisväärtusele.

III. Programm rõhutab nii eesmärke kui ka meetodilist suunitlust käsitlevais loikudes tungivamalt kui kunagi loovusliku aktiivsuse printsiipi. Põhjatult huvitav oleks teada, kui võrd (ja kui paljud) õpetajad selle põhimõtte järgi ka talitavad. Midagi me ju teame, kuid hõlmavam teave puudub ja seda pole niipea loota.

Eeldusel, et haridusreform taotleb puht administratiivsete sätestuste kõrval (*resp* asemel) ka uusi sisukvaliteete, peaks tulema käibele mõiste «intensiivpedagoogika». Ei, see pole lihtsalt mehaaniline ülekanne majandus- ja tootmissfäärist, vaid pedagoogika tulevase väärtusseade märgistamine. (Kuna praegune pedagoogika on selgelt ekstensiivne, läheb ka vastandmõistet tarvis.)

KÕ vaatekohast võiksime ju kujutlusmängunagi visandada sellise õpetuse mõne tunnusoone.

Esiplaani õpilaste võimete võimalikult individuaalne arendamine tema soodumusi ja kaldumusi arvestades; õpilased on loovuslikult rakendatud, enesealgatuslikud, oma võimeid eritlevad. Õpetaja aktiivsus väljendub otsinguaktiivsuses, avastuslikule suunamises, tema vabadusaste on suurem ja koormus väiksem, kusjuures palgalisalistel taotlustel pole põhimõttelist kaalu; kirjandusõpetaja on teadlik sellestki, et tema aine on mingil määral universaalpalsam: aitab tasakaalustada ratsionaalset ja kujundlik-intuiitiivset mõtlemist, mõjub teatud määralgi psühhoteeraapiliselt ja koolistressi tõrjuvalt, kujundab isikupärast mõtlemis- ja ütlemissviisi, avardab kunsti-kultuurilist suhtlemisvälja...

Muidugi eeldab selline tulevikupildistus mõndagi: neoherbartlikult struktureeritud tunnitüübi ja seni puutumatuks peetava teadmiste-oskuste-vilumuste-kolmnurga taandumist ja selle asendumist õppevormide pluraalsusega (rohke rühmatöö, mis vaheldub individuaalülesannete ja loengutundidega — isegi klasside liitudes sellisteks tundideks, õppeainete omaetteolu ületamine jm). Kui jõutakse sellise ideaalmaastiku mingisse ligidusastmesse, siis ehk kahaneksid ka tukastuspausidega dialoogid teleriga ja kahaneks lugemislaiskurite hulk...

IV. Programmi seletuskirjas käsitletakse eraldi veel ainetevahelisi seoseid, nn integratsiooniprintsiipi, kuid paraku üsna pindmisi, tõhusama juhendusväärtuseta. Programmi

koostajad on sellest teadlikud ja neil jääb üle tunnistada: tegemist on ühe hägusema peatükiga didaktikas. Uurimuslike eeltööde puudumise tõttu piirduaksegi programmides formaalloomuliste tuletistega (kursuste sünkronsus, kattuvad mõisted ja isikud jms). Esialgu ei suuda me isegi eristada integratsiooni määravaid ja produktiivseid faktoreid. Näiteks KÕ + ajalugu peaks siinkirjutaja arvates selleks olema kultuurikontekst, kuid arvestatavat seost sel alusel pole. Õppeainena elab ajalooõpetus oma aegruumilises üksinduses ja temaga on raske dialoogi alustada.

KÕ kooslus oma kõige loomulikuma kaaslasega — emakeeleõpetusega pakuks põnevat arutlust, kuid siin selleks ruumi ei jagu.

V. Seni pole olnud juttu positiivsetest uueningimistest programmis. Ses mõttes võiks siiski esile tõsta üht lootustandvat arengujoont, mis küll andis endast märku ka eelnevates variantides. Pean silmas valikuvõimaluste rohkenemist ainesätestustes, mille püstituseluseks on usalduse kasv õpetaja suhtes. Need on sellised valikud, nagu: A. Puškini ja M. Lermontovi luule põhimotiive (esindavad luuletused valib õpetaja), sama E. Enno, V. Ridala jmt puhul; Tuglase novellidest võib lähivaatluks võtta kas «Inimese vari» või «Popi ja Huhuu» jne. Selliseid näiteid leidub omajagu. Niisamuti on täpsem ajajaotus õpetaja voliks antud.

Aga mida teha sellise programmisätte puhul, nagu näiteks: «Ülevaade draama hilisemast arengust (Molière. Schiller, Ostrovski, Ibsen, Tšehhov, Shaw, Brecht)» 10. klassis? Üheselt võetavat soovitusi on raske anda. Küll võib öelda, et halvim oleks see loetelu pelga faktistikaga üle käia. Mulle tundub, et õpetaja teeb siingi mingi valiku, arvestades esiteks minalähedust autorite suhtes, mis osutab ka loomingu paremale tundmisele, ning käsitlemise seostamise võimalust kunstilise tekstiga. Nii võiks see olla teistegi reastuste puhul.

Sellesse loiku tuleb sobitada ka kommentaar kõige olulisema muutuse kohta ainestruktuuris: W. Shakespeare'i ja J. W. Goethe, kahe draamatsükli põhiautori üleviimise kohta 10. kl 11. klassi ning vene nõukogude kirjanduse esimese arenguetapi (Gorki, Majakovski, Jessenin) toomise kohta 10. kl kursuse lõppu. Selles küsimuses polnud programmi koostajail võimalik õpetajate hulgemaid arvamusi ära kuulata. Ja mis see aidanuksi — alternatiivi tegelikult polnud. Ühe nädalatu ni kärpimine 11. klassis tõi suure ülekoormuse, seda enam, et visalt (ja õigustatult) nõuti uute autorite juurdevõtmist kõigis alakursustes. Püüdke siis sellest kitsikusest väikesi voorusi välja pigistada.

Kirjandusliku arengu mõttes on Shakespeare'i ja Goethe käsitlemine 11. klassis (seal on nad muide varemgi esinenud) muidugi enamandvaim; teisest küljest on vene nõukogude kirjanduse esimene etapp 10. klassile igati

jõukohane ega too kaasa ka suurt lugemis-  
mahtu. Sellega ehk ongi peamine öeldud.

Jääb lisada, et 8. kl programmi tuli juurde E. Vilde «Mahtra sõda», seejuures ilma õpiku-  
poolse käsitluskavata. Õpiku autorina olen ko-  
hustatud perioodikas mingi juhenduse andma.  
Need üsna hajusad märkused kirjandusprog-  
rammi kohta ei võta kaugeltki kokku seda  
probleematikat, mis KÕ edasiarengu seis-  
kohast oleksid arutlusväärsed. Siin öeldu kok-  
kuvõte võiks olla niisugune: kõigiti rahulda-  
vat kirjandusprogrammi meil pole (ja kas seda  
üldse tuleb?), ent ka edukat töötamist või-  
maldav vahest küll.

#### Kirjandus

1. Annist A. — Kasvatus, 1937, nr 2.
2. Brauer W. Die Entwicklung einer aktiven  
Beziehung der Schüler zu Drama und Theater;  
Bodag J. Filmadaptionen literarischer  
Werke als kunstpädagogische Aufgabe. —  
Mõlemad: Weimarer Beiträge, 1978, nr 3,  
vastavalt lk-d 93—109 ja 110—132.
3. Kesküla V. Õpilaste kirjandushuvid. —  
Nõukogude Kool, 1984, nr 6.
4. Koolile pühendatud elu. Johannes Käis  
1885—1950. Tln, 1985.

21. lk

Rahulikust ja õnnelikust kodust pärinevad  
lapsed näivad olevat emotsionaalselt kindla-  
mad, vähem ärrituvad, hirmunud ja närvi-  
sed, vähem kadedad ja väiksemad negati-  
vistid.

Räägime praegu palju vajadusest kasvata-  
da tulevase perekonnainimesi. Üliõpilastel on  
perekonna loomine lähim tulevik või isegi ole-  
vik, mõne aasta pärast rakendavad nad oma  
praegusi kasvatushoiakuid oma lapsi kasva-  
tades — vaevalt, et nad neid enam muudavad.  
Nende ülesandeks saab ka aidata lapsevane-  
maid sobivamate kasvatusmeetodite valikul.  
Efektiivse kasvatusgevuseta pole aga või-  
malik tõsta tulevaste töötajate kohuse- ja  
vastutustunnet, pole võimalik täita NLKP  
XXVII kongressi otsuseid. Põhiosas on neil  
kujunenud mulje mentaalstruktuuridest kül-  
laltki positiivne, kuid samas ilmneb vajadus  
viia sügavamale uue, pealekasvava põlvkon-  
na teadvusse arusaamine erinevate kasvatus-  
võtete võimalikest mõjudest, arusaamine rah-  
uliku, heatahtliku ja lapselembese kodu eelis-  
test mõttetu karmuse kasutamise ees.

#### Kirjandus

1. Landis J. T., Landis M. G. Personal  
Adjustment, Marriage and Family Living.  
New Jersey, 1975.
2. Mussen P. H. Lapsen psykologinen ke-  
hitys. Jyväskylä, 1964.
3. Schmidt H. D., Schneeweiss B.  
Schritt um Schritt. Berlin, 1985.
4. Winsmann H., Falkenhagen H.,  
Hentschel G. Angst, Lüge, Trotz. Berlin,  
1969.
5. Павлов В. С. Матери, отцы, дети. Со-  
циологический очерк. М., 1984.

## Keeledidaktika probleeme ja perspektiive

REET SELG,  
PTUI sektorijuhataja, pedagoogika-  
kandidaat

Vaadelda keelte õppimist ja õpetamist ühelt  
kandvalt tasandilt — inimtegevuse laiemas  
kontekstis, see mõte on esile tulnud suhteli-  
selt hiljuti. Tunnuslik seejuures on fakt, et  
keeleainete koosvaatluse vajaduseni on jõu-  
tud peaaegu samaaegselt maailma paljudes  
paikades. Keeledidaktikaga tegeldakse inten-  
siivselt näiteks Poola RVs, Soomes, Saksa  
DVs, Kanadas, USA-s. NSV Liidus on kolm  
tähtsat keeledidaktilist uurimissuunda,  
millel kõigil on oma ilme: Moskva (N. Sans-  
ki), Leedu NSV (V. Šiarnas), Aserbaidžaa-  
ni NSV (R. Barsuk). Trilingvalseid uuringuid  
on viimasel ajal tulnud ka Gruusia NSVst  
(K. Dekanozšvili) ja Moldaavia NSVst (J. Kri-  
voturov). Eesti NSVs loodi keeledidaktika  
sektor Pedagoogika TUI juurde 1. jaanuaril  
1985. Järgnevalt püüame käsitleda keeledi-  
daktika olemust ja probleeme meie vabariigi  
näitel, põhjendada valitud suunda, valgustada  
töötulemusi, avada kavandatut.

Kõigepealt tuleks läbi arutada mõned liht-  
sad tõed. Esimene neist on emakeele omanda-  
mise olemuslik erinevus järgmiste keelte õppi-  
misest. See erinevus on funktsionaalne. Ema-  
keelt omandab laps tegelikkuse tunnetamise ja  
oma eluliste vajaduste rahuldamise sunnil.  
Keel on tema arengu tegur ja ühtlasi arengu  
näitaja. Emakeele omandamismehhanismide  
tundmine on aga keske tähtsusega järgne-  
vate keeleliste kontaktide, kakskeelsuse kujunemise ning kõigi teiste keele ja kõnega seon-  
duvale probleemide mõistmiseks. Ühtlasi on  
oluline, et emakeeleoskus oleks jõudnud opti-  
maalsuse teatud astmeni enne järgmiste  
keelte õpetamist. Emakeel on see kogemuslik  
alus, millest inimene ka teiste keeltega kokku  
puutudes lähtuma peab (8, lk 27).

Teiseks tuleks selgeks rääkida teise, s. o emakeelele järgneva keele, seega psühholoogilises  
mõttes esimese võorkeelega seotud küsimu-  
sed. Meie paljurahvuselises riigis on siin tege-  
mist täiesti erinevate olukordadega. Teata-  
vasti on V. I. Lenini järgi Nõukogude palju-  
rahvuselise riigi keelepoliitika põhiprintsiipi-

deks keelte võrdsed õigused, õppetöö emakeeles, emakeele vaba kasutamine kõigis valdkondades. Rahvastevaheline suhtluskeel, seega üldine vahendaja rahvaste vahel on aga vene keel. Kuid regioniti on vene keele funktsionaalne koormus suuresti erinev. Peamiselt tuleneb see kakskeelse määrast ja levikust: piirkondades, kus kakskeelsus on küllalt levinud ja lapsed suutelised juba algklassides õppima vene keeles, õpitakse emakeelt õppeainena. Liiduvabariikides, kus haridust võib saada rahvuskeelsetes kesk- ja kõrgkoolides, kus edenevad rahvuskeelne teadus, kirjandus, kunst, eksisteerivad rahvuskeelsed massitegevused, on vene keele funktsionaalne koormus loomu poolest väiksem. Seda kunstlikult tõsta tähendab kahjustada eelkõige vene keele prestiiži. Rahvuslike keeleprobleemide lahendamisel peab lähtuma eeskätt rahvuslik-ajaloolisest aspektist, sest keel on valdkond, kus ei saa kõike mõõta ühe mõõdupuuga. Mis tahes aspekti, rahvastevahelise või rahvusliku ülespuhumine võib põhjustada rahvuslikku eraldatust või keelešovinismi, kahjustab nii rahvastevahelise suhtluskeele prestiiži kui ka rahvuskeelte arenguvõimalusi (9, lk 1663). See kõik kehtib ka Eesti NSV olude kohta. Me ei saavuta oma keeleainete õppimisel/õpetamisel edu enne, kui me pole kõiki probleeme enese ja teiste jaoks ausalt ning tõsiselt läbi mõtelnud, välja ütelnud, loogilised väljapääsud olukorrast läbi proovinud.

Ühtlasi on meil palju kasutamata või siis ainult tagasihoidlikult kasutatud reserve, mida saaks nii teoreetilises kui ka praktilises plaanis kasutada. Mõtleme seda rikkalikku varamat, mis on kokku kantud ühelt poolt vene keele kui võõrkeele õpetamisega ühenduses, teiselt poolt aga ka seda kirjasõna, mis on olemas võõrkeelte õpetamise kohta venelastele. Mõlemal juhul on ju tegemist teise keele õpetamisega. See oleks kolmas lihtne tõde.

On neljaski, mis seondub eelmise kahega. Enamikus rahvusvabariikides nagu Eesti NSVski kuuluvad kommunikatiivsesse aine-tsükklisse kolm keelt — emakeel, vene keel ja nn võõrkeel. Tegemist on seega trilingvis-miga, mille all kõige üldisemalt mõistame kolme keele kontakteerumist õpilaste teadvuses. Vene keelt emakeelena kõnelevates NSV Liidu piirkondades on selles mõttes tegemist bilingvismiga, sest õpilaste teadvuses kontakteerub vene keele kui emakeelega ainult võõrkeel. Neid asjaolusid ei ole mitte alati eristatud. Metoodilises mõttes on misugune mittevahetegemine kaasa toonud lihtsustamise või mehaanilise ülekandmise, halvemal juhul ignoreerimise, nagu nägime eespool. Keelte kontakteerumisega seotud üldised seaduspärasused vajavad keelte iga konkreetse kombinatsiooni puhul täpsustamist, iseärasused arvelevõtmist. Eesti NSVs õpetatavad keeled kuuluvad teatavasti kõik eri keelerühmadesse. See eeldab psühholingvistiliste ja sotsioling-

vistiliste uuringute kõrval ka kõrvutavaid lingvistilisi uuringuid, rääkimata tööst nende viimisel metoodika tasandile.

Viies lihtne tõde seondub samuti õppijate psüühikaga. Nimelt väidetakse, et teise keele õppimine toob enesega kaasa teatud murrangu õppija teadvuses. Emakeele omandamisel ei lahuta laps keelt (sõna) tähistatavast objektist, tegevusest, omadusest, keel on tema jaoks tegevuse lahutamatu komponent, midagi ise-enesestmõistetavat ja kokkukuuluvat, kuigi laps seda ei teadvusta. Teise keela õppimisel avastab laps, et üht ja sama sisu (mõtet, mõistet) saab edasi anda erinevate keelevahenditega, et tema jaoks seni lahutamatu osutub lahutatavaks, kompaktnete komponentseks. Siin toimubki see, mida L. Štšerba nimetab emakeele mõju ületamiseks, vabanemiseks emakeele nõiaringist (12, lk 353). See kõik tõstab õpilase teadvuses koormust nii psühholingvistilises kui ka lingvistilises mõttes. Järgmiste keelte õppimisel niisugust murrangut enam ei toimu, sest nähtus ise ei ole lapsele enam uus ega ootamatu. Vahest avaldub siin teiste kõrval (puht-lingvistilised raskused jms) üks objektiivseid tegureid, miks eesti õpilastele tundub just vene keele õppimine raske.

Edasi vaatleme tegureid, mis mõjutavad keeledidaktilise uurimissuuna teket Eesti NSVs üldse ja nimelt niisugusena, nagu ta on. Tegureid on nii objektiivset kui ka subjektiivset laadi. Lühidalt võib öelda jällegi väga lihtsalt: meie vabariigis olid olemas vajalikud eeldused ja tingimused ning kujunenud vastav vajadus. Loetleme kõigepealt eeldusi: omanäoline ja psühholoogiaga tugevasti toetatud didaktika (4) rõhuasetusega isiksust arendaval küljel õppeprotsessis (11), õpilastele ulatuvad sotsiolingvistilised uuringud (1), keeledidaktika uurimiskursuse mõju ning vastav koostöö Leedu NSV ja Ukraina NSV kolleegidega. Vajadus tulenes rahulolematusest praktiliste tulemustega keeleainetes ja teatud otsingutest võõrkeelemetoodikas. See kõik osutas visalt ühele teele: edasi minna laiemalt alusel, vaadelda keelte õpetamise probleeme komplekselt tsükli ulatuses, asetada lihtsad töed jalgadele, olemasolev kriitiliselt läbi kaaluda, leida uurimisvaldkonnas valged laigud ja need uurin-gutega katta.

Peatume lühidalt loetletud eeldustel.

B. Ananjevi ja V. Merlini järgi mõistetakse isiksuse arengu all tema psüühilise terviku kvalitatiivse muutmise protsessi, funktsionaalse valmisoleku täiustamist, operatsioonalsete süsteemide ja niisuguste psüühiliste uutmoodustiste kujundamist, mis tagavad isiksusele võimaluse suhteliselt edukalt lahendada oma eluprobleeme. Areng on võimalik antud indiviidi sünnapärase eelduste, ümbritseva sotsiaalse ja ruumilis-esemelise keskkonna tingimuste ja tema enese teadliku aktiivsuse vastastikuse toime tulemusena. Areng toimub tegevuses ja suhtlemises, tal on süsteemne, terviklik iseloom. Vaatluse keskmises seisab järelikult isiksus, kes on õppeprotsessis nii subjekt kui ka objekt (11, lk 15—37).



Niisuguse psühholoogilis-sotsiaalse toetamisega on didaktika pidanud paratamatult oma piire avardama, talle on kitsaks jäänud traditsioonilised didaktikaprintsiibid, neid on tulnud täiendada olemuslikult didaktiliste printsiipidega (11, lk 75—86). Esitame neist tähtsamad.

— Õpetamine peab toimuma õpetaja juhtimise ja õpilaste isetegevuse ühtsuses. Õpetajal on seega täita ühiskondlikult vastutav roll: ta peab kindlustama õpilase arengu vastavalt ühiskonna poolt seatud eesmärkidele. Kuid õpetajal on juhtimistegevuseks ka vajalikud eeldused: ta tunneb ühiskonna esitatavaid nõudeid ning oskab neid konkretiseerida vastavalt situatsioonile, tunneb õpilaste õpi- ja arengusituatsiooni iseärasusi ning ühtlasi vahendeid, mille abil on võimalik kindlustada ühiskondlikult soovitatavat arengut. Õpilast arendab aga kõige paremini aktiivne ja võimalikult iseseisev tegevus, juba kujunenud jõudude rakendamine, mis viib edasisele arengule. Õpilase isetegevus on õpetaja aktiivse juhtimise dialektiline antipood (5, lk 6).

— Õpetamine peab toimuma õpilase individuaalse arengu ja kollektiivi arengu ühtsuses. Kollektiivse ilmega õpitegevus on dialektiline vastaspool, mis muudab individuaalse töö viljakamaks ning annab sellele tõelise sotsiaalse mõtte. Õpilase eneseteadvus ja enesejuhtimine saavad areneda ainult kooperatiivses tegevuses, kui on võimalik kõrvutada oma saavutusi eakaaslaste omadega. Õpitegevus omandab kollektivistlikud jooned vastastikuse kontrollimise, paaris- ja rühmatöö kasutamise ja nii tunnis kui ka väljaspool seda (11, lk 79—82; 5, lk 7—10).

— Õpetamine peab toimuma eduväljavaadete ja ebaeduohu ühtsuses. Edukust ei soodusta miski paremini kui edu ise. Kuid tõeliselt tunnetatakse edu sel juhul, kui oli reaalselt olemas ka ebaedu oht. Mida suuremana viimane tundus, seda suuremana tundub edu. Järelikult pole iseenesest oluline mitte niivõrd saavutus kui niisugune, vaid saavutus, milleni on jõutud pingutustega ja võimalikku ebaedu arvestades. Õpilasele ei paku rahuldust ei kergesti saavutatud tulemus ega ka liiga suurte pingutustega seotud saavutus. Antud printsiibi realiseerimisel on oluline määrata niihästi õppematerjali keerukus kui ka maht, et õpilane võiks edu saavutada ainult mõistlike jõupingutuste ja aktiivsete otsingute tulemusena. Sealjuures tuleb arvestada mitte ainult üksiku õpilase eeldusi, vaid ka kollektiivseid ressursse, mis võimaldavad osal õpilastest toime tulla kaaslaste ja õpetaja toel (11, lk 82—83).

— Õpetamine peab toimuma selliselt, et õpitegevus esineks ühtsuses kogu muu elutegevuse süsteemiga. Õpitegevus kui õpilase elutegevuse element mõjutab selle süsteemi kõiki elemente ja allub ka ise teiste tegevusliikide mõjule. Nii nagu kõik tegevusliigid, ei saa ka õpitegevus toimuda selles osalevate inimeste

suhtlemiseta.

Iga tegevusliiki võib vaadelda kahelt seisukohalt: a) milline on selle funktsioon ühiskonna elutegevuses ja b) milline on selle isiksuslik funktsioon. Kui õpitegevus on ühiskonna seisukohalt üks tunnetustegevuse modifikatsioon, siis isiksuslikus plaanis ei pruugi tal sellist ilmet üldse olla. Õpitegevuse isiksuslik olulisus sõltub eelkõige sellest, millisesse isiksuslikku elutegevuse süsteemi õppimine kuulub. Õppimise ühiskondlik ja isiksuslik funktsioon võivad kooskõlastuda järgmistel tingimustel: a) kui õpitegevus võimaldab rahuldada õpilasel juba olemasolevaid isiklikke ja grupilisi vajadusi; b) kui nõutava töö maht ja raskusaste on suhtelises vastavuses õpilase juba kujunenud isiksuslikele ja grupilistele ressursidele; c) kui teised tegevusliigid annavad võimaluse vabaneda nendest pingest ja ebaeduelamustest, mis tulid ette õpitegevuses; d) kui õpitegevuses integreeritakse kogemus ja teadmised, mis õpilasel on kogunenud teistes elusfäärides (5, lk 4—5).

Kuidas suhestada keeleainete õpetamist/õppimist esitatud printsiipidega? Seda enam, et keeleained oma spetsiifikaga ei ole senistes didaktikaprintsiipides erilist kajastust leidnud, veel enam — väidetakse koguni, et keeled kuuluvad selliste õppeainete hulka, millest suhteliselt suur osa jääb ülddidaktikast väljapoole (3, lk 17). Proovime neile paika leida siis dialektiliste didaktikaprintsiipide juures.

Õpetaja juhtimise ja õpilase isetegevuse ühtsuse printsiibi puhul näib suhe olevat selge: partnerlus, sest keel on suhtlusvahend ja suhtlemine eeldab partnerit. Kuid ka siin tekitavad erinevused keeltest sõltuvalt. Emakeele puhul pole õpetajal tarvis kõiki keeledeid serveerida, sest suulises vormis laps neid juba valdab, kuigi kõne areng/arendamine koolis jätkub. Olukord muutub kirjaliku kõne (keele) omandamisel, siis kui emakeel muutub lapsele õpiobjektiks. Alguse peab õpetaja/kasvataja lapsele kätte juhatama, kuid kohe peab laps ka ise aktiivsesse tegevusse asuma. Õpetaja juhendab ja kontrollib. Mida kindlamini laps aine omandab, seda väiksemaks jääb õpetaja kui juhi osa: lapsel kujuneb enesekorrektsioonivõime, mis tagab keelekasutuse kui protsessi kulgemise (10, lk 57). Eriti suur tähtsus on õpetajal kui juhil ja partneril järgmistele keelte õppimise algul, kuid jällegi peab juhtimine olema pöördvõrdelises sõltuvuses õpilase enese keeleoskuse täienemisega. Keelte õppimisel on õpilaste isetegevus ja aktiivsus eriti tähtsad, sest nendest sõltub iseäranis suulise kõne edukus.

Kuid individuaalse ja kollektiivse arengu ühtsuse printsiibil on seosed keeleainetega olemas. Seda kinnitab kogu inimkõne teke ja areng, kuigi seda otseselt ei tunnetata. Keeleainete õppimise kommunikatiivne suund vastab toodud printsiibile täiel määral.

Eduväljavaadete ja ebaeduohu ühtsuse printsiip on enese keeleainete suhtes samuti avanud. Võiks ka öelda — keeleainete näitel avaldub see printsiip eriti ilmekalt: teksti keerukuse ja mahu, oma keeleteadmiste rakendamise, huvi mobiliseerimise ja muu taolise protsessis elab õpilane läbi, kas siis teadvustatult või mitte, kõiki edu ja ebaedu tunnetamise varjundeid.

Õpitempove ühtsuses kogu muu elutegevuse süsteemiga kui printsiip on kinnitust leidnud sotsioloogilistes uuringutes õpilaste elulaadi kohta. Nimelt on selgunud, et õpilased kaugenevad koolist: koolis käib meelsasti ainult 1/3 õpilastest, 1/3-le on kool ebaameeldiv koht (ülejäanud 1/3 ei osanud otsustada). Enamikul õpilastest on raskusi õppimisega, nad ei leia oma huvidele koolis rakendust. Õppimise tegelik mõte on jäänud õpilastel seesmiselt omaks võtmata, koolis hoiab neid ainult väline surve (7, lk 118—124). 1982/83. õa küsitluse järgi sai õppimisest rahuldust ainult 18—26 % keskkoolilõpetajatest (6, lk 26). Üldiselt võttes ei ole õpitempove järelikult õpilaste elutegevuse lahutamatu osa. Ka keeleainetes on samasugused tendentsid. Eriti vanemas astmes kujunenud elutegevuse süsteemis ei ole võõrkeel leidnud oma kohta (2, lk 36). Erandiks on siin keeltekursuslased, kes pühendavad keeltega tegelemisele kogu oma vaba aja. Üldhariduskooli õpilastest tegeleb vabal ajal keeltega ainult 37,1 %. Vene keele kasutamise intensiivsus on meie vabariigi kooliõpilastel tugevasti seotud regiooni ja suhtlussfääriga.

Edasi vaatleme lühidalt keeledidaktika sektori tegevust. 1985. a kollektiivse teema «Kommunikatiivse ainetsükli seosed nende vastastikuse mõju tingimustes» lahendamisel püüti selgitada nimetatud ainetsükli iseärasusi ja omavahelisi seoseid. Viimaseid vaadeldi kahes plaanis: teoreetilises (psühholoogilises) ja praktilises (õppekirjanduses realiseeritud konkreetsete seoste järgi mõiste- ja faktitasandil). Probleemile läheneti seega kahest poolt:

□ alt üles uuringutega vastavalt lapse kõne arengu etappidele ja erinevate keelte kontakteerumisele tema teadvuses;

□ ülalt alla, s. o keelte õpetamise nüüdisseisu ning õppekirjanduse analüüsimisega keeledidaktika vaatenurgast.

Uurimusest toome välja mõned üldisemad järeldused, peatumata siinjuures lapse keelelise arengu küsimustel, mis vajavad eraldi artiklit.

Keeledidaktika (lingvodidaktika, glotodidaktika) on uus teadusharu, mis on oma olemuselt integratiivne ja toetub paljudele tugiteadustele.

Keeledidaktikat defineeritakse kõige üldisemalt kui keelte õpetamise teooriat, mille tekkeoldeid on eri maades. Sellest tulenevalt erinevad ka keeledidaktika konkreetset ilmingud (mõisted ja terminoloogia, harud jm).

Kommunikatiivse ainetsükli eripära pedagoogilises kirjanduses üldiselt tunnustatakse, kuigi lähtealused ainetsükli määramisel on erinevad. Keeleainete spetsiifika tuleneb nende suhtlusfunktsioonist, mis haarab kõnetgevuse kõiki liike. Nimetatud funktsioone täidavad keeleained erinevalt, sõltudes konkreetsest sotsiaalsest vajadusest, indiviidi huvist, motivatsioonist, õppeplaaniga määratud tingimustest, teoreetilis-metoodilisest õpi- ja õppekorraldusest ning muudest pedagoogilise tööga seotud teguritest.

XII viisaastaku teemana on sektoril kirjas «Keelise arengu teooria keelte koosmõju aspektist». Ees ootab järelikult mahukas töö nii teoreetilises kui ka praktilises (koolikatsetega seotud) plaanis. Liati nõuab uurimistöö korrektsus mitte ainult kõigi tegurite arvestamist, vaid ka nende mõju jälgimist arenevale isiksusele pikema aja vältel, eeldab uuringuid ja mõõtmisi ka meedikute osavõtul. Samuti vajavad uurimisteamana käsitlemist ainetevahelised seosed õpioskuste seisukohalt, mis kujundaks õpitempove optimaalse organiseerimise kõikides keeleainetes. Ühtlasi tuleks läbi vaadata õppematerjali valiku printsiibid, õppesisu ja selle proportsioonid ainevaldkonniti.

Nende paljude ülesannete lahendamiseks on lubanud sektorile appi tulla nii keeledidaktika uue uurimiskursuse kuulajad kui ka eelmise lõpetanud. Seepärast vaatame tulevikku optimistlikult ja tahame endast üheskoos edaspidigi märku anda, olgu kirjasõnas, olgu koolitöös.

#### Kirjandus

1. Elulaad ja elukeskkond. Koost. P. Viha-lemm. Tln, Eesti Raamat, 1981. 166 lk.
2. Kristjuhann M. Võõrkeele õppimise isiksuslikust funktsionaalsest mõttest. — Nõukogude Kool, 1982, nr 6, lk 36—37.
3. Leino A.-L. Kielididaktiikka. Helsinki, Otava, 1981. 174 s.
4. Liimets H., Naumann W. Didaktik. Berlin, Volk und Wissen, 1982. 366 S.
5. Liimets H. Didaktika printsiibid pedagoogika ja ainetoodika kursuses. — s. l., 1984 (käsikiri). 12 lk.
6. Mik L. Keskkoolilõpetaja enesemääratlus. — Nõukogude Kool, 1986, nr 2, lk 23—27.
7. Must A., Must O. Õpilaste elulaad. — Rmt.: Elulaad ja elukeskkond. Koost. P. Viha-lemm. Tln, Eesti Raamat, 1981, lk 114—147.
8. Selg R., Läänemets U., Sepp E., Sotter I., Varjun I. Kommunikatiivse ainetsükli seosed nende vastastikuse mõju tingimustes (Teaduslik aruanne; käsikiri). Tln, PTUI, 1985. 89 lk.
9. Smirnov S. Võrdsed võrdsete seas. — Looming, 1985, nr 12, lk 1657—1665.
10. Зинья И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровня его становления. — Иностранные языки в школе, 1970, № 4, с. 52—57.
11. Лийметс Х. Как воспитывает процесс обучения? М, Знание, 1982, 96 с.
12. Щерба Л. В. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов. — В кн.: Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., Наука, 1974, с. 344—366.

# Ainetevahelised seosed

**INGRID SOTTER,**  
**PTUI vanemteadur, pedagoogika-**  
**kandidaat**  
**URVE LÄÄNEMETS,**  
**PTUI nooremteadur**

KÕIKIDE ainete õpetajad võrkeelekoolides peaksid oma töös seda informatsiooni tõsiselt arvestama, mida õpilased saavad võrkeele kaudu. Üldteoreetilisest aspektist on keele-tsükli ainete, eriti võrkeelte seosed teiste ainetega mõiste- ja faktitasandil tavalises üldhariduskoolis käsitlemist leidnud U. Läänemetsa ja I. Sotteri artiklites, mis avaldatud ajakirjas «Nõukogude Kool» (nr 10, 1983) ning «Nõukogude Õpetajas» (2. nov 1985). Nimetatud artiklites on antud ülevaade võimalustest, mida pakuvad teised õppeained võrkeelte õpetajatele tunni sisuliseks täiustamiseks, mis omakorda aitaks tõsta õpilaste huvi ja soovi õppida keeli.

Kirjutis on mõeldud kõikidele õpetajatele, kes töötavad inglise keele süvaõppega klassides. Enamasti on igas aines tegemist vastastikuse rikastamisega, sest mis tahes ainetun- nis käsitletud materjal Inglismaa ja inglise keelt kõnelevate maade kohta moodustabki maiskonnaloolise tausta keeleõppimisele.

Et Eesti NSVs kasutatakse inglise keele koolides ühtesid õppekomplekte ainult 8. kl lõpuni (9.—11. kl õppekirjandus on kooliti erinev), siis piirduakse kirjutises ainult selle infoga, mis leidub vastavates õppekomplekti-des.

Kõige enam faktitasandil teavet nimetatud kooliastmes pakutakse GEOGRAAFIAS, sest see on aine, mida mõnes koolis osaliselt ka inglise keeles õpetatakse. 4. klassis õpitakse tundma Inglismaa kliima iseärasusi. 5. klassis käsitletakse üksikasjalikumalt Suurbritanniat: tutvustatakse Inglismaad, Sotimaad ja Wales'i ning Londonit kui kõige tähtsamat linna; üht-teist huvitavat on eskimote elust, kes asuvad inglise keelt kõnelevas Kanadas; infot on India kohta, kus senini püsib ühtse suhtluskeelena inglise keel. Sellised loodusnähtused nagu tõus ja mõõn leiavad käsitlemist nii 5. kl geograafia kui ka inglise keele õpikutes. 6. klassis selgitatakse inglise keeles geograafia kui õppeaine olemust. Samal ajal korratatakse inglise keeles palju sellest, mida õpiti 5. kl geograafiatundides. Tekstides koh-tame sõnu ja mõisteid, nagu vulkaanid, hoo-

vused, vikerkaar, lisapäev kalendris, rahvusvaheline kuupäeva joon jne. Juttu on jää-ajastust, Ameerika mandritest, Ameerika avastajast Kolumbusest, maadeuurijast Magalhãesist. Põhjalikumalt on käsitlemist leidnud Kanada ja Ameerika Ühendriigid. Tutvustatakse New Yorki ja Rio Grande ääres asuvat suurt rahvusparki Big Bendi.

Õpilaste arvates on põnev lugeda lektüüri- raamatust indiaaanlastest ja muistenditest, mis seotud nende salapärase ajalooaga. Inglismaale kuuluvad ilusad Scilly saared tavalises geograafiatunnis käsitlemisele ei tule, kuid aitavad täiendada ettekujutust Inglismaast, mis teatavasti on saareriik. Iirimaast ja Uus-Meremaast tuleb juttu alles 8. klassis. 7. klassis käsitletakse Austraalia geograafiat ja ajalugu. Loodetavasti on geograafia-õpetajal sellest abi, sest 9. klassi välisriikide geograafias (s. t majandusgeograafias) käsitletakse Austraaliat koos Kanadaga. Seesugune infoesitus annab tunnistust ebaloogilisest ainekäsitlemisest ja on õpilasi segadusse viiv. Pole ühiseid jooni ei nimetatud riikide looduslikes tingimustes ega ka majanduselus. Mõlemad riigid kuuluvad küll Briti Rahvaste Ühendusse, kuid see pole mõjuv põhjus nende maade ühendatud esitamiseks meie geograafiaõpikutes üldhariduskeskkoolidele.

India eluolust on juttu 7. kl õpikus. 8. kl õpikus esitatud teave põhja- ja lõunapooluste ning merepõhja uurimise kohta laiendab õpilaste geograafiaalast silmaringi.

LOODUSLOO teemadel antakse mitmesugust infot juba 4. klassist alates. Üht-teist, mis tekstides leidub, saaks ära kasutada nii botaanika-, zooloogia- kui ka bioloogiaõpetaja. Palju on juttu aastaegadest ning eri maade kodu- ja metsloomadest. Erilist tähelepanu on osutatud koduloomade kui lemmikloomade hooldamisele. Tähtsal kohal on looduskaitse ja võitlus keskkonna saastamise vastu. 5. kl õpikus ja 6. kl lektüüri raamatus on pikemalt juttu Ch. Darwinist. Neid fakte saab bioloogiaõpetaja kasutada 10. klassis.

Inglise keele õpikutes leidub ka mitmesugust AJALOOTEEMALIST täiendavat infot. Ühe osa moodustavad jutustused antiikajast, mis on üsna mitmes kultuuriloolises aspektis inglise keelt õppijale vajalik taustmaterjal. Antiikaega käsitletakse ajalootundides ainult 5. klassis. Inglise keeles püütakse neid teadmisi 6. ja 7. klassis täiendada õppetekstidega Egiptuse püramiididest, vaaraodest ja Trooja sõjast, 6. kl lektüüri raamatus on tekste Babülooniast, kreeka ja rooma mütoloogiast. Inglise varasemast ajaloost on 7. kl lektüüri raamatus jutte kuningas Arthurist ja tema ümmarguse laua rüütlitest.

Teise olulise lõigu moodustab Inglismaa ja Ameerika Ühendriikide hilisem ajalugu. Luge- mispalades on sageli ilukirjanduslik vormis infot nii ajaloost kui ka geograafiast. 7. kl õpikus on lugu Robin Hoodi seiklustest kesk- aegsel Inglismaal ja kuningas Charles I va-

litsuse ajal toimunud Gay Fawkes'i protestist 17. saj. 8. kl õpikus on pikem kirjeldus hispaanlaste võitmatu armaada hävitamisest ja Frances Drake'i osast selles 1588. a toimunud lahingus. Inglismaa ajaloojutustavad ka palad, mis on seotud selliste tegelastega nagu kuningas Canute ja leiutaja J. Watt. Ameerika Ühendriikide ajaloo 7. kl õpikusse ja lektüüriraamatusse valitud episoode Ameerika avastamisest viikingite poolt, Kolumbuse reisidest, aga ka hilisema aja sündmusi: Buffalo Bill, president Abraham Lincoln ja tema osa neegrite orjuse kaotamisel, neegrite elust lähemalt, kullapalavik Kalifornias jne.

KIRJANDUSõpetajale võiks inglise keelest palju abi olla, kui väliskirjanduse klassikud kooliprogrammides rohkem esindatud oleksid. Enamik neist esineb täiendava lugemise soovitusnimekirjades, mida inglise keele kallakuga koolide õpilased suudavad originaalis lugeda. Kirjandusõpetajal on kasulik teada, et alates 4. klassist õpitakse arvukalt ingliskeelseid vanasõnu ja muid rahvalikke ütlusi, mis annab mitmesuguseid võimalusi kultuuriloolisteks võrdlusteks nagu rahvaste muinasjutudki. Õpikutes on kõrvuti kodumaiste ja inglise muinasjuttudega ka rahvusvaheliselt tuntud Ch. Anderseni muinasjutud ning austraalia müüdid ja indiaanlaste legendid.

Arvestades ea- ja jõukohasust on õpikutes esindatud järgmised kirjanikud: R. Kipling, D. Defoe, Ch. Dickens, R. L. Stevenson, J. K. Jerome, K. Graham, H. G. Wells, H. Dolsen, M. Twain, A. Marshall, O. Henry, E. Phillpotts, P. L. Travers, W. Saroyan, J. London, W. Scott, S. Leacock, L. Carroll, kelle Alice'i-lood on Inglismaal ülimalt populaarsed. Ei puudu ka lühiülevaated kirjanike elu- ja loometeest. Luuletusi on järgmistelt autoritelt: R. L. Stevenson, L. Carroll, R. Burns, R. Kipling, A. Milne, R. Frost, H. Longfellow, H. Belloc, R. Field, O. Nash, R. Bennett, P. B. Shelley, G. Byron jt, kuid enamasti on luule lisalektüüriks. Lisaks klassikale on hulgaliselt lastepäraseid salme ja inglase hulgas väga armastatud nonsensluuletusi, nn limrikke. Keskkooliklassides täiendavad õpilased oma kirjandusteadmisi peamiselt iseseisva lugemisega.

REAALAINETE õpetajad peaksid arvestama õpilaste suutlikkust lugeda võõrkeelset lisamaterjali, eriti arvutite ja muude tehniliste probleemide kohta. Õpikutes on juttu teadlastest ja leiutajatest, nagu G. Galilei, Th. A. Edison, G. Stephenson, J. Watt, I. Newton jt. Võõrkeeleõpikutes on palju kodumaad tutvustavat materjali, mida siin põle loetleda, kuid mida on võimalik kasvatustöö tõhustamisel mitmeti ära kasutada.

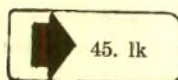
Õpilaste ESTEETILISEL kasvatamisel saab neile tutvustada inglise eri ajastutele omast arhitektuuri, aedade ja parkide kujundust, tuntud kunstnikke, näitlejaid jne. Palad, mis jutustavad Londoni pantomiimist ja teatri

ajaloost, toetavad samuti kunstõpetust nagu jutud kunstist ja Lascaux' koopa maalidest. Et inglase spordiharrastus on üldtuntud, siis on ka õpikutes sellest palju juttu. Õpilastele tutvustatakse meil vähetuntud spordialasid, nagu näiteks murutennis, kriket, ragbi. 6. kl õpikus on muu hulgas ka korvpalli kui sportliku mängu tekkimislugu.

FAKTITASANDIL on inglise keele seoseid peaaegu iga õppeainega. Kui inglise keele õpetaja arvestaks seda materjalihulka, mida pakuvad teised õppeained maiskonnaloolelise taustpildi loomiseks, ning teiste ainete õpetajad seda infot, mida õpilased inglise keele vahendusel saavad, siis peaks õpilaste üldkultuuriline silmaring küll tunduvalt laienema. Materjalide kõrvutamisel on näha, et tulevikus on aineteseoste tihendamiseks võimalik palju ära teha, kui kõikide ainete programmid ja õppekirjandus sellest küljest läbi vaadata.

## Kirjandus

1. ENSV inglise keele kallakuga koolide õppekomplektid 1.—8. klassidele.



nuse alusel jne), leia ühised ja erinevad jooned. 3. Sõnasta võrdlemise tulemusena järeldused ühistest ja erinevatest joontest. Hinda võrreldavaid sündmusi ja nähtusi ja ütle nende kohta oma isiklik arvamus.

Ajalooliste isikute võrdlemine

1. Meenuta: a) millal ja missuguses riigis nad elasid, b) missugusesse klassi kuulusid; c) millises ajaloolises olukorras tegutsesid. 2. Milliseid eesmärke nad taotlesid ja missuguseid vahendeid kasutasid eesmärkide saavutamiseks. 3. Kuidas nad suhtusid töötava rahva võitlusse rõhujate vastu? 4. Missugune oli ühe ja teise iseloom? Millised iseloomujooned sulle ühe või teise juures meeldivad, millised mitte? 5. Iseloomusta ja hinda nende tegevust. Missugune on sinu isiklik arvamus nende tegevuse kohta?

Kokku võttes võime konstateerida, et täiusstatud ajaloo programmid, vaatamata seal esinevatele puudustele (eelkõige materjaliga koormatus), on võrreldes endistega loogilisema ülesehitusega, paindlikumad ning võimaldavad senisest enam õpetaja loovtegevust.

# Kuidas töötada täiustatud ajaloo- programmidega

SILVIA ÕISPUU,  
PTUI sektori juhataja, pedagoogika-  
kandidaat

Taas täiustatud ajaloo programmid jõudsid uue õppeaasta künnisel koolidesse. Programmide sisu oleme seni tutvustanud juba kahes artiklis: «Nõukogude Õpetajas» 5. aprillil käsitleti programmidesse sisse viidud põhilisi muudatusi. Eesti NSV Haridusministeeriumi brošüüris, milles iseloomustatakse kõigi õppeainete programme, käsitletakse ühenduses ajaloo programmidega üksikasjalikumalt ajalooõpetuse eesmärgiseadet. Eeldame, et ajalooõpetaja on tutvunud ülalnimetatud kahe kirjutisega ning antud artikliga tutvumisel, mis kujutab järke eelmistele, on lugejal käes ka äsja trükist ilmunud õppeprogrammid.

Niisiis on praegu õige aeg mõtiskleda selle üle, kuidas töötada täiustatud programmidega. Kuigi programmid on kahjuks ikka veel ülemäära pingelised, leiame neisse süvenemisel siiski senisest paremaid võimalusi õppeprotsessi täiustamiseks. Seda juhul, kui läheme oma töös rangelt programmist kui dokumendist ega nõua õpikus kätkeva materjali pähetuupimist. Niisugune nõue eeldab uudset lähenemist õppetöö organiseerimisele. Ega asjatult alustatud ajakirja «Советская педагогика» veergudel taas (alates 1986. a nr 2) diskussiooni teemal: «Õppetund täna ja homme». Seni ilmunud artiklite põhjal võib öelda, et vaatamata meie juhtivate pedagoogikateadlaste teoreetiliste seisukohtade mõningatele erinevustele ning ligilähedaste seisukohtade erinevale esitusviisile, jäävad kõlama ühtsed põhitõed. Näiteks ei ole mõtet stimuleerida õpilasi vaid õppematerjali meeldejätmisele. Sama tähtis on nii ainespetsiifiliste kui üldiste õpioskuste kujundamine, õpilaste tunnetusaktiivsuse ja loovtegevuse võimete arendamine, emotsionaalse suhtumise kujundamine sotsialistliku ühiskonna väärtustesse, mis kätkevad antud õppematerjalis; huvi ära-

tamine õppematerjali vastu, valmisoleku kujundamine iseseisvalt täiendada oma teadmisi; ettevalmistus tulevaseks eneseharimistööks. Vaja on luua tugev seos teoreetiliste teadmiste ja praktilise tegevuse vahel, veenvamalt näidata õpitava materjali tähtsust praktika (ajalooõpetuses ühiskondlik-ajaloolise praktika) seisukohalt.

Tund ei saa olla üksnes õpetav niisuguses mõttes, et kindlustab vastavate teadmiste omandamise antud teema ulatuses. Tund peab koos paljude teiste tundidega, tihedas seoses paljude teiste teemadega kindlustama õpilaste arendamise, nende intellektuaalse ja emotsionaalse aktiivsuse, isiksuse kujundamise.

Iga tunni ettevalmistamine eeldab õpetajalt teatud süsteemset lähenemist, silmas pidades asjaolu, et antud tund on üksnes väike üksiklülil paljude tundide ahelas. Ühe tunni eesmärgiseade saab olla määrav moment tunni ettevalmistamisel üksnes siis, kui tunni eesmärgid on seotud kogu õppekasvatust protsessi eesmärkidega. Rõhutatakse vajadust igas tunnis aktualiseerida selle grupi varem omandatud teadmisi ja oskusi, mis on vahetult seotud uute teadmiste ja oskustega, tunni teemaga (mitte seostada üksnes eelmise tunni materjaliga). Seega on vaja, võrreldes seniste töekspidamistega, ümber mõtestada tunni esimene osa, mis ei ole üksnes «organisatsiooniliseks momendiks» või «koduse ülesande kontrolliks». Tugiteadmiste ja tunnetustegevuse viiside aktualiseerimine esineb kui järjepidevuse printsiibi realiseerimise vorm ja teadmiste mõtestatud omandamise objektiivne tingimus. Loomulikult ei välista mõiste «aktualiseerimine» küsitlust.

Uue materjali käsitlemisel jätkub varem omandatu aktualiseerimine ja mõtestamine, toimub ainesiseste seoste ja teadmiste süsteemi loomine. Kuna arenemine saab võimalikuks üksnes isikliku tunnetustegevuse tulemusena, siis niisuguste tegevusviiside õpetamine kuulubki tunni struktuuri tähtsaimate momentide hulka.

Uue mõiste ja tegevusviisi omandatuse sügavus ja kindlus sõltub oskusest kasutada seda mõistet praktikas. Seetõttu peab tunnis leidma aset ka õpitu kasutamine, erineva raskusega tunnetusülesannete lahendamine.

Uute mõistete ja oskuste omandatuse taast arvestades antakse ka kodune ülesanne. Parem on, kui uus teadmine kujuneb isikliku tunnetustegevuse tulemusena. Tund on seega õpetamise terviksüsteemi element.

Kõigi ülalnimetatud soovitude arvestamiseks pakuvad võimalusi ka täiustatud ajaloo programmid. Senisest suurem rõhuasetus süsteemsusele avaldub juba kõigepealt ajaloo õpetamise eesmärkide konkreetsemas esitamises programmi seletuskirjas ning iga erineva kursuse programmi eel esitatud juhtumõtetes antud kursuse õpetamiseks. Aastase töö planeerimisel, teemade ja tundide eesmärgista-

misel on niisugune esitusviis õpetajale suureks abiks. (Ajaloõpetuse põhifunktsioonist ja aine eesmärkidest vt täpsemalt Haridusministeeriumi brošüüris esitatud artiklist.)

Enamik meil varem ilmunud temaatilistest plaanidest on nüüdseks vananenud. Seepärast ei peaks õpetaja piirduma vastava konkreetse ajalookursuse kalenderplaani koostamisega, vaid proovima kas või lihtsustatud kujul **planeerida kursust ka temaatiliselt. Õpilaste teadmiste ja oskuste terviküsteemi taotlemise huvides** süveneme niisugust tööd alustades kõigepealt programmi seletuskirjas ja Haridusministeeriumi brošüüri vastavas artiklis esitatud ajalooõpetuse üldeesmärkide sisusse. Seejärel tutvume ühe või teise klassi programmi ja kõigepealt selle sissejuhatava osaga, milles on **avatud antud klassi õppematerjali põhisisu. Teemade ja tundide planeerimise ning ühenduses sellega eesmärgistamise huvides** on soovitatav kursuse programmi eel olev juhtosa veel konkreetsemalt lahti mõtestada, sõnastada eesmärkidena. Näiteks 7. klassi puhul tuleb kõne alla ühe variandina sõnastada **kursuse eesmärgid järgmiselt.**

□ Süstematiseerida ja ühendada vana- ja keskaja kursuste õppimisel kujunenud arusaamist ürgkogukondliku ja orjandusliku formatsiooni tekkimisest, arenemisest ja lagunemisest ning feodaalse formatsiooni tekkimisest, arenemisest ja lagunemise algusest, kapitalistlike suhete tekkimisest feodalismi rüpes.

□ Kujundada veendumust ühe ühiskondliku korra teisega vaheldumise ajaloolisest paratamatusest, ühiskonna progressiivsest arenemisest.

□ Talurahvasõdade ja -ülesteõusude näidete varal selgitada rõhutute klassivõitlust rõhuja vastu. Näidata klassivõitluse kui antagonistlike klassideks jaotatud ühiskonna progressiivse arenemise liikumapanevat jõudu. Sisendada arusaamist inimtegevuse aktiivsest osast ajaloo protsessis.

□ Meie maa rahvaste kangelasliku võitluse näidete varal võõramaiste vallutajate vastu XIII—XVIII saj kujundada õpilastes austust mineviku kangelaste vastu, kasvatada kodumaa-armastust.

□ Sisendada õpilastele arusaamist, et Nõukogude rahvaste sõpruse läte peitub nende ajaloolise saatuse ühtsuses võitluses ekspluaatorite ja ühiste välisvaenlaste vastu.

□ Lähtudes asjaolust, et kommunistlik moraal kätkeb põhilisi üldinimlikke moraalinorme, mis on vormunud tuhandete aastate vältel, kujundada õpilastes mineviku sündmuste najal kõrgeid kõlbelsi tõekspidamisi.

□ XIV—XVIII saj kujutava kunsti ja arhitektuuri käsitlemisel arendada õpilastes esteetilist maitset, isikupärast suhtumist kunstiteostesse, õpetada hindama ilu ja kasvatada austavat suhtumist mineviku kunstiväärtustesse.

Kui lisame siia programmis esitatud põhi-

mõisted ja juhtideed ning õpilaste põhioskused 7. klassile, siis ongi meil tervikpilt sellest, mida õpilane peab õppeaasta lõpuks, pärast NSV Liidu ja Eesti NSV ajaloo kursuse õppimist teadma, oskama ning missuguse suhtumised peaksid olema kujunenud.

**Teemade abil** realiseeritakse teatud osa kursuse eesmärgi, pidades ühtaegu silmas õppeaine kui terviku eesmärgi. Temaatilisel planeerimisel peame enesestmõistetavalt silmas, missuguseid kursuse põhimõisteid ja juhtideid ning õpilaste põhioskusi on antud teemaga ühenduses kõige sobivam kujundada. Ajaloo programmis (erinevalt ühiskonnaõpetuse programmist) ei loetleta tugimõisteid. Tegelikus töös õpetaja tavaliselt neist mööda minna ei saa. On ju niisuguste varem käsitletud mõistete aktualiseerimine, millele antud teema materjali käsitlemisel paratamatult tugine, vältimatu.

Teema jaguneb tavaliselt **alateemadeks**, mida käsitletakse igas üksiktunnis. Eesmärkide tegelik ja vahetu realiseerimine leiabki aset õppetunni käigus ja viib enamasti (tunnetuslike eesmärkide puhul) täiesti konkreetse tulemuseni (teatud faktide, seaduspärasuste, tegevusvõtete jm omandamiseni). Suhtumisi (kasvatustaotlusi) kuidugi ühe tunniga ei saa kujundada. Loomulikult peame ka tunni eesmärgistamisel silmas ajalooõpetuse põhifunktsiooni ja üldeesmärgi.

Konkreetsem eesmärgistamine aitab meil paremini realiseerida täiustatud ajaloo programmide metoodilise kindlustamise ühte põhinõuet — **olulise eraldamist vähem olulisest.** Nimetatud programmid on võrreldes eelmistega tunduvalt suurema üldistatuse astmega (vt seletuskirjas esitatud punkte programmi muudatuste kohta). Seega ei tule õpilastelt nõuda suure hulga faktide pähetuupimist, vaid **põhimõistete ja juhtideede, põhioskuste omandamist, ühiskonna arenemise objektiivsete seaduspärasuste mõistmist, aktsentueerides seejuures tõsiasja, et seaduspärasused realiseeruvad inimtegevuse tulemusena. Õpilane peab aru saama, et ka tema on aktiivne osaleja ajaloo protsessis, tuleviku ees vastutaja.** Niisugune lähenemine vastab NLKP programmi uues redaktsioonis osutatud vajadusele kujundada harmooniliselt arenenud ühiskondlikult aktiivset inimisiksust.

Ühes artiklis ei ole võimalik vaadelda täiustatud õppeprogrammidega töö kõiki külgi. Põhjalik tutvumine programmi seletuskirjaga (mis seekord on küll lehekülgede arvu poolest lühem, kuid eelmistest tunduvalt sisutihedam), samuti ülalmainitud artiklitega programmide kohta, võimaldab igal õpetajal mõista, kuidas tuleks täiustatud programmide alusel töötada. Siinkohal tahaks veel üksnes juhtida tähelepanu vajadusele **kujundada järjekindlalt õpilaste põhioskusi.** Põhioskuste loetelu moodustas teatavasti ka programmi eelmise variandi struktuuri ühe komponendi. Ent senine koolipraktika näitab, et oskuste

kujundamine ei ole veel piisavalt tähelepanu leidnud. Isegi eelmisel vabariiklikul ajaloolümpiaadil, kuhu õpilased tulid tõesti väga hästi ettevalmistunult, nad lausa üllatasid oma faktoloogiliste teadmistega, aga laiendatud kava vastava teema kohta koostada ei osanud.

Oskuste kujundamine on niisugune töövaldkond, kus võib kasutada ka algoritmilisi elemente. Üleliidulises kirjanduses nimetatakse neid loogilisteks skeemideks või meelespeadeks. Et ajalugu ei kujuneks seejuures liiga inimesekaugeks, tuleks ka neisse skeemidesse võimaluse piires lülitada ajaloomaterjalisse isiksusliku lähenemise elemente (näiteks ajaloolise isiku iseloomustamisel jms). Järgnevalt mõned näited 8klassilise kooli jaoks, mis on võetud või kohandatud N. Zaporozetsi kirjutistest.

Laiendatud kava koostamine

1. Loe läbi õpiku tekst. Süvene sellesse ja eralda tervikosad. 2. Pane igale osale pealkiri, vastavalt selle osa peamisele mõttele. Sõnasta kava põhipunktid. Tähistage need roma numbritega. 3. Märki iga põhipunkti juurde mõned alapunktid, s. t need andmed, mis avavad põhipunkti peamise mõtte. Tähistage need araabia numbritega. 4. Kontrolli oma töö õigsust (kas teksti kogu põhisisu on kavasse haaratud? kas ei ole kordamist?).

Ajaloolise isiku iseloomustus

1. Osuta: a) millal ja mis riigis elas; b) missugusesse klassi kuulus, missugustes tingimustes kasvas. 2. Kirjelda ajalootausta, milles isik tegutses. 3. Missuguse peaaülesande lahendamist taotles ja missugune ühiskonnaklass (ühiskonnaklassid) pidi (pidid) selle lahendada. 4. Kuidas hindad vahendeid, mida kasutas eesmärgi saavutamiseks? 5. Hinda tema tegevust tervikuna (progressiivne? reaktiivne?). 6. Missugune on sinu isiklik arvamus antud ajaloolise tegelase kui inimese ja tema tegevuse kohta? Millised iseloomujooned sulle meeldivad, millised mitte? Mispärast?

Ajaloosündmuse analüüs

1. Sündmuse põhjused. 2. Sündmuses osalenud erinevate ühiskonnaklasside esindajate vajadused, huvid. 3. Nende tegevuse klassisuunitlus. 4. Sündmuse põhifaktid, käik, tulemused. 5. Sündmuse ühe- või teistsuguse käigu, võidu või kaotuse põhjused. 6. Sündmuse ajalooline tähtsus. 7. Sinu isiklik arvamus sündmuse üksikute tahkude ja selle juhtide kohta.

Ajaloosündmuste ja -nähtuste võrdlemine

1. Koosta võrdluskava: a) leia võrreldavate ainete (sündmused, ühiskondlikud nähtused) kõrvutatavad tunnused; b) vali neist olulisemad; c) määratle võrdlemise järjekord. 2. Võrdle koostatud kava alusel mõlemat sündmust või nähtust (algul esimese, siis teise tun-

## Uut ühiskonna- õpetuses

AIN VESKIVÄLI,  
PTUI nooremteadur

NLKP XXVII kongress kinnitas meie maa sotsiaal-majandusliku arengu kiirendamise ja ühiskonna kõigi külgede ümberkorraldamise sihid. Partei Keskkomitee poliitilises ettekandes, NLKP programmis ja teistes kongressi dokumentides on sõnastatud tänase päeva ülesanded ideelise kasvatustöö tunduvaks parandamiseks. Need ülesanded kehtivad täiel määral ka noorsoo ideelis-poliitilise kasvatuse kohta, mille üks vahendeid on keskkooli ühiskonnaõpetuse kursus. Kerkinud on eluline vajadus ühiskonnaõpetuse osatähtsuse tõstmiseks kooli kasvatuse ülesannete realiseerimisel, seega ka aine sisu ja õppemeetodite täiustamiseks.

1. Valmimas on uus ühiskonnaõpetuse programm, mille kohaselt suureneb kursuse ajaline maht, muutub põhjalikult aine sisu ja struktuur.

Kuni uue õppeplani kehtima hakkamiseni 1989. aastal jääb ainele eraldatud tundide arv endiseks (68 t lõppklassis). Programmdokumendina jõustub 1986/87. õppeaastast (eesti õppekeele koolides 1987/88. õppeaastast) «Ühiskonnaõpetuse temaatiline plaan». See, nn üleminekuprogramm on mõeldud kursuse ideelis-poliitilise taseme tõstmiseks, õppekasvatustöö resultatiivsuse suurendamiseks ja praktilise suunitluse tugevdamiseks.

«Temaatiline plaan» viib kursuse sisu kooskõlla NLKP XXVII kongressil esitatud NLKP Keskkomitee poliitilise ettekande seisukohtadega, NLKP programmi ja teiste kongressi dokumentidega. Samuti on arvestatud ühiskonnateaduste uusimaid saavutusi. Kõik see lubab tõsta kursuse teaduslikku ja ideelis-teoreetilist taset ning maailmavaatelist potentsiaali.

Aine sisus on tehtud hulk muudatusi. Kursuse põhiosa «Sotsialism — kommunistliku formatsiooni esimene faas. Sotsialistliku ühiskonna täiustamise põhisuunad» aluseks on sotsiaal-majandusliku arengu kiirendamise kontseptsioon. Kursuse vastavas alajaotuses antakse kommunistliku formatsiooni, selle tekkimise ja arenemise üldiseloomustus; igakülgset käsitlemist leiavad sotsialismi printsiibid, ajaloolised eelised ja täiustamise teed. Alajaotuses «Kapitalism — viimane eksploataatorlik ühiskonnakord» on põhiorhk asetatud tänapäeva kapitalistliku ühiskonna iseloomustamisele, selle vastuolude teravne-

misele üldkriisi tingimustes. Rohkem tähelepanu on pööratud kodanliku ja oportunistliku ideoloogia paljastamisele.

Kursuse sisus on toimunud teatav pööre õpilase isiksuse poole. Mitmes teemas leiavad käsitluse üksikisiku ja ühiskonna vahelised suhted, nõuded, mida ühiskond esitab üksikisikule, aga samuti noori huvitavad nüüdisaja aktuaalsed probleemid. Vastavate teemade lahtimõtestamine peab aitama noortel leida oma kohta elus, seada isiklike eesmärgid kooskõlas ühiskonna ees seisvate ülesannetega.

Ühiskonnaõpetuse kursuse struktuuris on tehtud järgmised muudatused. Teises alajaotuses on eraldi teemana «Imperialism — monopolistlik kapitalism. Kapitalismi üldkriis». Kolmandas alajaotuses — «Sotsialism — kommunistliku formsiooni esimene faas. Sotsialistliku ühiskonna täiustamise põhisuunad» — on sisse viidud teemad «Kommunistliku formsiooni tekkimine ja arenemine», «Sotsiaalsed suhted sotsialismi ajal», «Sotsialistliku ühiskonna vaimne kultuur. Igakülgset arenenud isiksuse kujundamine». Kursus lõpeb teemaga «Progressiivsete ja reaktiooniliste jõudude võitlus tänapäeva maailmas», milles antakse kogu nüüdisepohhi iseloomustus, avatakse NLKP juhtiv osa võitluses rahu eest kogu maailmas.

Teiste õppeainete dubleerimise vältimiseks ning ülekoormuse vähendamiseks on kursusest välja jäetud järgmised küsimused: raha funktsioon kapitalistlikus ja sotsialistlikus ühiskonnas, sotsialistlik laiendatud taastootmine, nõukogude riigiorganite funktsioonid, sotsialistliku ühiskonna õigussuhted, nõukogude perekonna moraal- ja õiguslikud alused, perekonnasuhete kultuur.

Veel mõned aastad tuleb peamise õppevahendina kasutada praegu käibel olevat ühiskonnaõpetuse õpikut. Kuni uue õpiku ilmumiseni säilib teatud vastuolu «Temaatilise plaani» ja õpiku sisu vahel. Seepärast on «Temaatilises plaanis» antud iga õppetunni pealkirja järel viited NLKP XXVII kongressi vastavatele materjalidele ja õpiku lehekülgedele. Suureks abiks õpetajale on ajakirjas «Преподавание истории в школе» ilmuv artiklite seeria ühiskonnaõpetuse kursuse õpetamisest partei XXVII kongressi materjalide põhjal.

2. Ühiskonnaõpetuse osatähtsuse suurendamine ja kvaliteedi tõstmine on mõeldamatu ilma õppetöö vormide ja meetodite täiustamiseta. Eelkõige tähendab see seni levinud selgitav-illustratiivse iseloomuga meetodika asendamist õpilaste aktiivse iseseisva tööga. Teatavasti pole ühiskonnaõpetuse eesmärgiks teoreetiliste formuleeringute selgeksõppimine ja nende adekvaatse reprodutseerimise oskus, vaid õpilase maailmavaate kujundamine, isiksuse kujundamine. Kommunistlikud veendumused, suhtumised ja hoiakud, oma ideeliste positsioonide kaitsmise oskus, tänapäeva sündmuste analüüsimise ja hindamise oskus on eesmärgid, mida peab silmas pidama iga ühiskonnaõpetuse õpetaja. Antud eesmärkide realiseerimiseks peavad kogu

õppeprotsessi aluseks olema sellised õppevõr- mid, meetodid ja vahendid, mis võimaldavad õpilastel arendada tunnetusaktiivsust ning ise- seisvust. Jutt on eelkõige probleemõppe elemen- tide laialdasest kasutamisest. Tunnetuslikud ja praktilised ülesanded, heuristilised vestlused, probleemsituatsioonid arendavad õpilastel ise- seisvat mõtlemist ning teadmiste praktilise ka- sutamise oskust.

Tähtis iseseisva töö vorm on marksismi-leni- nismi klassikute teoste, NLKP ja Nõukogude riigi dokumentide tundmaõppimine. On oluline, et õpilased teaksid mitte ainult nende materjalide sisu, vaid ka ilmumise ajaloolisi olusid ja toodud ideede seost ühiskonna konkreetsete vajaduste- ga.

Õpetamise kvaliteedi tõstmise üks võimalusi on õpilaste isikliku kogemuse kasutamine. Isik- lik kogemus majandussuhetes, sotsiaal-poliitili- ses tegevuses ja olmesfääris võib olla heaks alu- seks keeruliste teoreetiliste küsimuste tundma- õppimisel. Õpetaja ülesanne on aidata õpilastel argiteadvuse tasandilt tõusta teaduslike üldistus- te tasandile. Seejuures on lubamatu meie ühis- konnas toimuvate reaalse protsesside, puu- duste ja mõõdalaskmiste, samuti noori huvita- vate probleemide ignoreerimine. Ühiskonnaõpe- tuse aine tihe seos eluga, noorte praktilise tege- vusega aitab õpilastel leida oma kohta elus, aru saada oma ühiskondlikust kohusest ning mää- rata kindlaks oma isiklikud ülesanded tulene- valt ühiskonna ees seisvatest eesmärkidest.

Ühiskonnaõpetuse aine iseloom nõuab õppe- töö eri vormide kombineeritud kasutamist. Li- saks loengutele tuleks laialdaselt praktiseerida selliseid töövorme nagu seminarid, vestlused, praktilised õppused, töö allikmaterjalidega. Ratsionaalseks tuleb pidada aine õppimist ter- vete teemade kaupa korraga. Üks selline õppe- plokk koosneb õpetaja sissejuhatavast loengust, iseseisvast tööst õpikuga ja allikmaterjalidega, praktiliste ülesannete lahendamise või semina- rist ja lõppvestlusest-arvestusest. Antud süsteemi puhul kujuneb õpilastel teemakohaste teadmiste süsteem ning nende teadmiste rakendamise os- kus.

Alahinnata ei tohiks ka ühiskonnaõpetuse- alast klassivälisist tööd: õpilaskonverentse, ekskur- sioone, temaatilisi õhtuid, kohtumisi tööeesrind- lastega.

Kasutamata reserve ühiskonnaõpetuse osa- tähtsuse tõstmisel noore inimese eluks etteval- mistamisel ja isiksuse kujundamisel on küllalda- selt. Kuidas neid reserve kasutada, sõltub aga õpetajast.





## KOOLIEELNE KASVATUS

# Koolieeliku kõne uurimise probleeme

**REET RUUS,**  
Kalinini rajooni haridusosakonna  
logopeed

### Kõne arengust ja patoloogiast

**Kõne** on suhtlemisvahend, tunnetustegevuse keeruline spetsiifiliselt organiseeritud vorm, milles osalevad väljendust formuleeriv (ekspressiivne kõne) ja tajuv (impressiivne) subjekt (8, lk 294). Suhtlemine on aga tegevus, milles täidetakse sotsiaalseid ülesandeid. Suhtlemise sisu kõne arengu igal etapil on määratletav juhtiva tegevuse tüübi järgi, suhtlemisvahendid aga keeleliste funktsioonidega. Uute nn keeleliste võimete ilmumine on seotud üleminekuga uut tüüpi juhtivale tegevusele. Igas vanuses lähtub keelevahendite valdamise süsteem neist funktsioonidest, mida nad teenindavad (10, lk 29).

Kõne arenguks vajalikud eeldused on järgmised: 1) vajalikul määral arenenud psüühika (tähelepanu, taju, mälu, mõtlemine); 2) kõneaparaadi perifeersete ja tsentraalsete mehhanismide küllalt kõrge tase; 3) peamiste informatsiooni vastuvõtivate mehhanismide ja teede terviklikkus (kuulmine, nägemine, kinesteetika). Kõne aluseks loetakse mitmesuguste tingreflekside süsteemi, mis kujuneb elu jooksul ja mida on nimetatud funktsionaalseks organiks (A. Leontjev) ning funktsionaalseks süsteemiks (P. Anohhin). See funktsioon võib kujuneda erinevalt ja haarata peaaegu eri osi, sõltuvalt kõne eeltingimuste

olemasolust. Funktsioon ja süsteem arenevad protsessis, mida see funktsioon ise teenindab, st ainult kõnetegevuse käigus.

Funktsionaalse süsteemi (seega ka kõne) areng toimub vastavalt psüühilise protsessi operatsioonide etapiviisilisele tekkele hierarhiliselt lokaliseeritud keskustes. Ohe funktsiooni kujunemisest ja tööst võtab osa palju keskusi, mille kahjustus kutsus esile funktsiooni defekti. Defekti variandid erinevad üksteisest sõltuvalt sellest, missugune lüli süsteemist välja langeb. Eristatakse primaarseid kahjustusi, mis kutsuvad omakorda esile terve rea sekundaarseid hälbeid. Kõrgema funktsionaalse süsteemi tasandid kujunevad madalamate baasil, muutudes arengu käigus kvalitatiivselt. Hiljem reguleerivad kõrgemad elementaarset tihedas vastastikusel seoses. N. Bernšteini järgi kujuneb liigutuste (ka kõne) funktsionaalne süsteem välja viie hierarhilise tasandi kaudu. A. Leontjev on seostanud keelelise arengu etapid neuroloogiliste tasemetega ja kõnetegevuse teadlikkuse astmetega (9, lk 123). A. Markova on lähtunud kõnelise arengu perioodiseerimisel vastava ea juhtivast tegevusest, sellest tulenevast suhtlemisviisist, mis määrab keelelise tegevuse viisid (funktsioonid) ja keelelised vahendid (vormid) (10, lk 30).

Ülalnimetatud autorite töid analüüsid on tehtud katse seostada juuresolevas tabelis kõnefunktsioonide kujunemist ja keeleliste vahendite omandamist neuroloogiliste tasandite kujunemise ning kõnetegevuse teadlikkuse astmetega (6, lk 7).

Kõne funktsionaalse süsteemi patoloogilise kujunemise puhul, mil madalamad funktsioonid ei arene normaalselt, ei saa ka kõrgemad funktsioonid täielikult areneda, sest puudub baas, ning tekib seisund, mida nimetatakse alakõneks. Juba kujunenud funktsionaalse süsteemi lagunemise korral, mil kahjustuvad süsteemi hierarhiliselt kõrgemad lülid, kutsutakse esile patoloogia ka madalamates osades, sest juhtija langeb ära. Nii tekib nn kõnekaotus (afasia).

**Kõnepatoloogiat** võib määratleda kui kõnetegevuse hälvet, mis on tingitud psühhofüsioloogiliste mehhanismide kujunematusel või ebakõlast (mehhanismid, mis tagavad keelemärkide omandamise, produktsiooni, reproduktsiooni ja adekvaatse tajumise keelekollektiivi liikme poolt) (7, lk 319).

Kõnepatoloogia avaldusvormide põhjal on võimalik puuet diagnoosida kõne uurimise järel.

### Kõne uurimisest

Logopaadi kõnet on vaja uurida, selleks et diagnoosida kõnepuuet ja kõne arengu taset, millele vastavalt organiseeritakse kõneteraapiat. Uurida tuleb kahes löikes: 1) horisontaalselt — kõnepuude diagnoosimiseks ja 2) vertikaalselt — puude raskuse (alakõne astme) kindlakstegemiseks, sest kõik kõnehälbed võivad esineda mitmesuguses raskusastmes sõltuvalt neid põhjustavate kahjustuste ulatusest ja iseloomust.

Igal diagnoosimisel vajaneb näha esmaseid ja

teiseid sümptome. Arvesse tuleb kogu psüühika terviklikkus, kõne arengu sõltuvus teistest elementaarsetest psüühilistest protsessidest. L. Vögotskilt ja tema õpilaselt R. Levinalt on pärit kõnepuute analüüsile süsteemse lähene-mise printsiip. Ka TRÜ dotsent K. Karlep tooni-tab vajadust silmas pidada defektidevahelisi põhjuslikke seoseid (1).

Uurimine peab olema **kompleksne** selles mõt-tes, et kõnehälviku kohta kogutakse nii logopeedilisi kui ka üldsomaatilisi, psühhiaatrilisi, neuroloogilisi, otorinolarüngoloogilisi andmeid. Neuroloogi andmed on alus kogeluse, alaalia, afaasia eri vormide määramisel, otoloogilised alaalia ja vaegkuulmisest tingitud kõnepuude diferentseerimisel, psühhiaatrilised alaalia ja ala-mõistuslikkuse alusel tekkinud kõnehälbe erista-misel, üldsomaatilised uuringud aitavad diag-noosida kõnehilistust jne. Ent kõne eri külgede vastastikune sõltuvus tingib ka kõneseisundi enda kompleksse uurimise. Iga primaarne puue võib kõne arengus esile kutsuda sekundaar-seid muutusi, paljud sümptoomid võivad esineda nii iseseisva kõnepuudena kui ka koos teistega, moodustades hoopis keerulisema hälbe. Näiteks häälduspuue ilmneb vahel sellise sündroomi koosseisus, mis haarab kõne foneemilise külje, mõnikord ka kõne üldise arengu (foneetilise-foneemilised ja leksikaalsed ja grammatilised küljed). Nende välisilmingute (nt häälikute häälduse puudulikkuse) kaudu avastatakse kõne kompleksel uurimisel kogu kõnepuude mit-mekesine olemus. Peale kõnekomponentide häl-

vete osalise varjatuse avaneb kõne süsteemsel uurimisel veel eri komponentide põhjuse-taga-järje probleem. Milline kõne külg on esmaselt kahjustatud, millest on tingitud teiste külgede patoloogia — sellest sõltub suurel määral kõ-neravi. Kõnet uurides tuleb arvestada, et kõne-hälbed võivad omavahel kombineeruda (nt kogelus+düslaalia, alakõne+kogelus jne) ja olla mee-le- (nt vaegkuulmise) ja vaimupuute (nt ala-mõistuslikkuse) väljenduseks. See muudab diag-nostika ja ravi komplitseeritumaks.

Igal konkreetsel juhul lähtub uurija lapse va-nusest ja hüpoteetilisest diagnoosist, arvestab lapse õpetatust, suhtlemiskogemusi (kodune laps, lasteaialaps), kohanemisvõimet, käitumise iseärasusi, võimalikku kõnehirmu, tegevuse vas-tavust tarvetele, psüühilise ja füüsilise aktivatsiooni tasakaalustatust. Uuritaval tuleb lasta tekkida eduelamus, et tõsta tema enesehinnangut turvalisus- ja tunnustusvajaduse rahuldamise kaudu.

Kontakti loomisest ja lapse positiivse pinge seisundis hoidmisest vt veel viidet 4 ja 5.

Kõne uurimise algus peab olema paindlik. Lühike sissejuhatav vestlus on vajalik esialg-seks tutvumiseks ja vastastikuseks pinnasondee-rimiseks. Ara lapse kõne kontrollimist on otstar-bekas alustada kõnemõistmise uurimisega, mil laps täidab esialgu ainult sõnalisi korraldusi. Seejärel anda ülesandeid, mille täitmisel saab vastata noogutuse või pearaputusega, edasi võiks järgneda passiivse sõnavara uurimine. Nii lastake lapsel uue olukorra rahulikult kohane-

## KÕNE ARENGU

Vanus aastates	Suhtlemistegevuse liigid	Keelelise tegevuse viisid (funktsioonid)
0—1	Sotsiaal-emotsionaalne suhtlemine	Sotsiaal-emotsionaalne kontakt  Esemete nimetamine sõnaga
1—3	Esemelis-operatsiooniline tegevus	Üldistav (täheenduse omandamine; sõna on kujut-luse tähistamiseks)
3—4	Mäng	Sotsiaalne kontakt (väljastpoolt reguleeritav ja diferentseeritav tegevus
4—5		Hakkab ilmuma iseregulatsioon (eri tegevuste planeerimine)
5—7		
7—8	Õppimine	Üldistav (täheenduste omandamine ja ümbertöö-tamine, sõna on mõiste tähistajaks), väljastpoolt reguleeritav ja diferentseeritav tegevus, enese-väljendus
8—10		Üldistav
10—15	Omavaheline suhtlemine	Perspektiivne iseregulatsioon; reguleeritav ja diferentseeritav tegevus; üldistav
15—17	Kutseõpe	Perspektiivne iseregulatsioon; üldistav (uute tä-henduste väljatöötamine)
17...	Kutsetegevus	

da ja ta hakkab järk-järgult ise kõnelema.

Üldjuhul on kõige otstarbekam alustada sõnavara uurimisest. Suur sõnaline materjal annab informatsiooni foneetika, foneemikuulmise (sõnavälte vead), morfoloogia (nt pöördelõpud), kõnemõistmise jm kohta. Grammatiliste vormide iseärasuste kontrollimine lisab andmeid hääldamise ja foneemikuulmise kohta, täiendab ülevaadet sõnavarast. Kompleksel uurimisel selgub, millest agrammatism on tingitud ning saab diferentseerida valede moodustiste tekke põhjusi: kas teatud sõna on ebaõigesti omandatud (leksikaalne puue), on tegemist agrammatilise vormiga, foneemikuulmise või sõna silbistruktuuri hälbega. Süntaksi taseme kindlakstegemisel võib teha järeldusi jutustamisoskuse kohta ja täiendusi sõnavara kasutamise õigsuses. Jutustamise uurimisel täpsustub omakorda ülevaade lauseehitusest, aktiivsest sõnavarast, tajust, loogilisest mõtlemisest. Kõnemõistmise spetsiaalne kontroll lisab kõige enam andmeid passiivse morfoloogia, sõnavara ja süntaksi uuringutele. Foneetika taseme hinnang suunab logopeedi edasisel foneemikuulmise (sõnavälte vead, vigased häälikud) ja artikulatsiooniaparaadi uurimisel. Kõneorganite anatoomiliste ja füsioloogiliste iseärasuste kindlakstegemine võimaldab põhjendada häälduspuudeid ja ennustada häälikuseade tempot ning tulemuslikkust. Foneemikuulmise ja -taju uurimisel täpsustub efektiivne agrammatismi olemusest, sõna silbilise ehituse muutustest, tulevasest vaeglugemisest ja -kirjutamisest.

## Koolieelikute uurimisest

Koolieelikute kõnet vajaneb logopeedil uurida mitmel eesmärgil:

- 1) üldlasteaias kõnehälvikute väljaselgitamiseks ja vastavasse erirühma või ambulatoorselt polikliiniku logopeedi juurde logopeedilisele ravile suunamiseks;
- 2) erirühmas kõnediagnoosi täpsustamiseks ja ravi planeerimiseks.

Esimesel juhul täidavad rühmakasvatajad lapsi tegevustes jälgides ja täpsustaval uurimisel tabeli rühma laste kõne kohta, mille alusel laste teada teenindav logopeed valib välja täiendavat uurimist vajavad lapsed. Möödunud õppeaastast on kasutusel uus tabel lihtsustamaks kasvatajate osa ühises ürituses. Vastutuse suurendamiseks varustatakse need uurimise lõpetamise kuupäeva ja kasvatajate ning juhataja allkirjadega. Logopeed märgib iga uuritud lapse kõne seisundi ja abinõud selle parandamiseks. Kasvatajaid abistavad uurimisel viidetes 2 ja 3 märgitud materjalid.

## Erirühma lapse uurimisest

Ka erirühma lapse uurimise tulemuste märkimise hõlbustamisele on mõeldud. Endise kõnekaardi asemele on ilmunud «**Erirühma lapse individuaalkaart**», mis ühendab endas lapse kõnekaardi, individuaalse perspektiivplaani ja vaatluspäeviku. Individuaalkaardi funktsioonid peegelduvad te-

Tabel 1

### PERIOODID

Keelelised vahendid (vormid)	Teadlikkuse tasemed	Funktsionaalse süsteemi tasand
Koogamine	Ebateadlikkus	Ajutüve tasand Subkortikaalne tasand Ruumivälja tasand
Lalin		
Sõna silbiline kontuur	Teadlik kontroll	Kiiru premotoorne tasand
Sõnade silbiline ja häälikuline koostis, sõnade seosed, laused, dialoogiline (situatiivne) kõne		Kõrgemate sümbolsete koordineerimise tasand
Monoloogiline (kontekstiline) kõne		
Sisekõne		
Sõna häälikkoosseis saab tunnetuse objektiks (lugema ja kirjutama õppimisel)	Aktuaalne teadlikkus	
Vorm (häälikuline koostis, leksika, grammatiline ehitus) saab tunnetuse objektiks; kirjalik kõne		
Funktsionaalsete stiilide keelelised vahendid; kõne individuaalne stiil		
Sulise ja kirjaliku kõne kultuur		

ma põhiosades:

- anamnees,
- kõne uurimise tulemused ja arendamise perspektiivplaan,
- psüühiliste protsesside uurimise tulemused ja arendamise perspektiivplaan,
- vaatluspäevik,
- eriarstide otsused,
- täpsustatud logopeediline diagnoos,
- lapse väljasuunamine.

Individaalkaart on kasutamiseks igat tüüpi erirühmas kuni kolme õppeaasta vältel. See lubab võrrelda arengunäitajaid aastate lõikes.

Õppeaasta algul septembrikuu jooksul uurib logopeed/defektoloog lapse kõnet ja psüühilisi protsesse, täpsustamaks logopeedilist diagnoosi ja planeerimaks ravi-korreksioonilist tööd.

Anamneesi ossa kantakse lapse emalt võetud ankeet- ja anamneesi andmed. Kõne uurimise tulemused fikseeritakse kõnekomponentide kaupa. Psüühika uurimise tulemused märgitakse psüühiliste protsesside kaupa. Vaatluspäevik peegeldab lapse emotsiooni- ja tahtesfääri arengut ning käitumist, samuti seda takistavaid asjaolusid (sealhulgas pikaajalisi haigusi). Sissekanded tehakse vastavalt vajadusele vähemalt kord poolaastas. Eriarstide (psühhiaater, neuroloog jt) kontrollitulemused on näha individaalkaardi vastavas osas. Iga-aastase uurimise tulemusena täpsustatud logopeediline diagnoos märgitakse koos kuupäevaga. Väljasuunamise puhul märgitakse, millal ja kuhu on laps suunatud.

**Lapse uurimine** erirühmas teenib mitut eesmärki: lapse kõne ja vaimse arengu taseme määramine logopeedilise diagnoosi täpsustamisega, korrektsioonitöö perspektiivplani koostamine kõne ja psüühiliste protsesside kohta, individaalsete ravimeetodite ja selleks sobivate keelendite valik. Põhjalik uurimine võimaldab logopeedil/defektoloogil ja kasvatajal võtta kogu töö lähteks laste arengu *status quo*, et korrektsioonitöö oleks ikka tõepoolest individaalne ja jõukohane, seda enam, et erirühmad (v. a vaimset alaarenenud laste rühmad) peavad töötama üldlasteaja programmi alusel.

Lapse iga-aastase uurimise käigus märgitakse hinnangud koos iseloomulike näidetega individaalkaardi vastavate lõikude juurde. Kõne uurimise võtteid ja keelelist materjali on võimalik valida vastavast meetoodilisest juhendist (4). Kahjuks tuleb järjekordselt nentida, et defektoloogia ootab juba ammu üldpedagoogikalt ja -psühholoogialt lõivu — eesti keelt rääkivate laste kõne vanusenormid on ikka veel välja töötamata, teise keele baasil normeeritud piire üle võtta ei saa keele iseärasuste tõttu. Sel põhjusel ei saa ka kõne uurimise meetodikat puuete efektiivsemaks diferentseerimiseks täpsustada. Psüühiliste protsesside uurimise süsteemi on koostanud pedagoogikakandidaat V. Neare, meetoodilised juhtnöörid ilmuvad ajakirjas «Nõukogude Kool» edaspidi. Kõne või psüühika uurimise ulatus ja põhjalikkus sõltuvad erirühma tüübist, lapse põhipuudest, kaasnevatest puuetest, hälvete süga-

vusest, arengutasemest ja vanusest.

**Uurimistulemused** võetakse kokku neljapallisüsteemis. Kokkuleppelised tingmärgid (nt nelja värvi ringid) joonistatakse individaalkaardil iga uuritava lõigu nimetuse ette. See hinnanguline märk on ühtlasi ka kõne või psüühilise protsessi käesoleva osa arendamise suunis. Uurimistulemuste fikseerimisega on seega koostatud ka arendamise perspektiivplaan, mille järgi töötada. See tähendab, et neljapallilise skaala järgi toimub lapse kõne või psüühiliste protsesside arenguks vajaliku korrektsioonitöö planeerimine. Iga pall näitab kõneravi/psüühiliste protsesside korrektsiooni süvendatuse astet. Piisavalt põhjaliku uurimise puhul on tingmärkidega tähistatud perspektiivplaan informatiivsem ja ülevaatlikum traditsioonilisest.

Tingmärk	Kõne või psüühiliste protsesside arengutase	Perspektiivplaan
Punane	= raske aste	→ Vajab eriti süvendatud korrigeerimist
Sinine	= keskmine aste	→ Vajab korrigeerimist
Kollane	= kerge aste	→ Vajab kinnistavat korrigeerimist
Roheline	= korras	→ Ei vaja korrigeerimist

Rühma kõigi laste arengu tasemest ülevaate saamiseks uuritavate komponentide kaupa võib koostada tabelleid, mis abistavad kuutööplaanide ja tunnikonseptide koostamisel, kasvataja läbiviidava korrektsioonitöö planeerimisel, mingi teema käsitlemiseks laste alarühmadesse jaotamisel ning soodustavad logopeedi/defektoloogi ja kasvataja koostööd ning võimaldavad lastevanematele selgitada lapse taset rühmas.

Järgmise õppeaasta uurimistulemused (s. o hinnangumuutused ja vead) kantakse individaalkaardile soovitatavalt teist värvi tekstina ja teise hinnangumärgiga (nt ruut lisatakse eelmisel õppeaastal joonistatud ringi ette). Nii on lapse areng rühmas viibimise jooksul ülevaatlikult esile toodud.

Logopeed tutvustab kasvatajale psüühiliste protsesside uurimise tulemusi ja selgitab perspektiivplani, mille järgi kasvataja koostab kaks korda nädalas toimuvate korrektsioonitundide plaankonseptid. Logopeed planeerib korrektsioonitööd etappide kaupa oma kuuplaanis (kasvataja kuuplaanis see eraldi ei peegeldu), töötab vastavalt plaanile psüühiliste protsesside arendamisel. Kõneravi ülesandeid korrektsioonitööks annab logopeed kasvatajale vastava vihiku kaudu («Ülesanded kasvatajale») sõltuvalt vajadusest iga päev või nädala peale, näidates ära, kellega lastest tööd teha vajaneb.

Lõpuks lühidalt veel logopeedi mahuka kirjatöö vähendamisest. Hinnatav oli juba otstarbekus uurimistulemuste märkimisel (individaalkaardi liigendatud ja tabelikujuisus) ning perspektiivsel planeerimisel.

Kuutööplani osad on järgmised:

1. Foneetika (sh hingamis- ja hääleharjutused; hääldamis-, diktsiooni- ja intonatsiooniharjutused; kõnemotoorika ja kõnerütmika). 2. Kõnearendusteema (sõnavara teemad nädalate kaupa). 3. Morfoloogia + süntaks. 4. Sidus kõne. 5. Häälikuõpetus või algõpetus. 6. Psüühilised protsessid.

Logopeedilised mängud ja kõnemõistmise (passiivse kõne) arendamise teemad märgitakse siu järgi vastavatesse lahtritesse.

Nädalaplani koostamisel on abiks tunnikonsppektide kartoteek, mis on süstematiseeritud laste vanust ja puuete raskusastet arvestades. Päevikusse märgitakse vaid konsppekti kood, erinevused alarühmatundide raskusastmes ja arvestus. Viimast on võimalik teha ka tabelina, märkides iga lapse omandamisastmed tingmärkidega tunni eri osades. See on ökonoomsemaid viise info talletamisel ja edasisel kasutamisel.

#### Kirjandus

1. Karlep K. Mõnedest pedagoogilistest suundadest kõne patoloogias. — Nõukogude Õpetaja, 17. veebr 1968.
2. Kõne uurimise juhend. — Käskkirjad ja juhendid koolieelsetele lasteasutustele 1(6). Tln, 1979.
3. Luhats H., Ruus R. Kõne uurimise tabel ja juhend. — Nõukogude Õpetaja, 25. mai 1978.
4. Ruus R. Kõne uurimine. — Metoodiline juhend «Vaegkõnelejate rühma töökorraldus», koostanud H. Luhats, 1981.
5. Ruus R. Kõne uurimise materjalid. Tln, 1975.
6. Ruus R. Logopeedi kõne uurimise meetodid. Diplomitöö, TRÜ eripedagoogika kateeder, 1975.
7. Гриншпун Б. М. и др. Патология речи. — В сб.: Основы теории речевой деятельности. Под ред. А. А. Леонтьева. М., Наука, 1974.
8. Левина Р. А. Разграничение аномалии речевого развития у детей. — Дефектология, 1975, № 2.
9. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., Наука, 1965.
10. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средство общения. М., Педагогика, 1979.

#### MEILT JA MUJALT

■ «Taevas,» kirjutas V. Suhhomlinski «on elu kõige ülevam raamat, tihedalt täis külvatud tähti.» Seda võlvat raamatut õpivad tundma «Noorte astronoomiasõprade» klubi liikmed Donetsk oblasti pioneerilaagris «Kosmos». Klubi 28 aktivistil on kasutada head vaatlusvõimalused: teleskoobid, igaühe jaoks tähistaeva liikuv kaart, astronoomilised kalendrid jm. Lapsed on välja töötanud klubi põhiseaduse, mis kõlab: «Meie, noored täheteadlased, järgime selliseid leninlike omadusi nagu täpsus, tähelepanelikkus, teadmishimu ja kokkuhoidlikkus.»

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



## KOOLIMUUSIKA NR 8

### Ainetevahelisi seoseid muusikatundides

**HILJA NEUMANN,**  
Kammeri eriinternaatkooli direktori  
asetäitja õppe-kasvatustöö alal

Ainetevaheliste seoste vajalikkust on põhjendatud mitmeti. See on kompleksse kasvatustöö, õpilaste aktiviseerimise ja selle kaudu õppematerjali kergema omandamise, aja ratsionaalse kasutamise ja õpetamise eluläheduse põhimõtte rakendamise võimalusi.

Artiklis on puudutatud selle töö praktilist külge.

Kõige sagedamini tekib seoste loomise vajadus uue laulu käsitlemisele eelnevas sissejuhatavas vestluses, samuti teksti sisu avamisel. Vähemal määral tekib selleks võimalusi muusikateadmiste ja oskuste käsitlemisel. Osal viimati nimetatud lõigu teemadest on seoste loomise vajadus lausa hädavajalik. See teema vajaks omaette käsitlemist. Alljärgnev puudutab tööd lauluvaraga.

Teemat õppeaineti analüüsid selgub, et kõige sagedamini seostub aine **emakeelega**. Soovitatav on valida muusikaõpetuse kalendertööplaani peale programmi- ja ühislauluvara laulude esmajärjekorras need laulud, mis on vastava klassi kirjandusõpikus ning mis on käsitluseks planeerinud ka kirjandusõpetaja. Sellega võidame sissejuhatava vestluse ja käsitletava laulu sisu selgitamise aega. Nii saame õpilased rutem «lainele», millises suunas me tahame õpilasi emotsionaalselt mõjustada, neid tundekasvatada ja mis peamine — sisu oskusliku avamisega saavutame teksti ja meloodia kui kunstiteraviku tunnetamise.

Nii palju laulu **teksti analüüsis**.

Tundmatute sõnade selgitamisel oleks hea võimaluse korral kasutada näitlikkust (sellega saame arendada kujundlikku mõtlemist).

**Luulekeelsed väljendid** tuleb avada (mees peab tarkust taga nõudma; varmalt võitmatuks kindlustama ra'ad jt). Vahel muudab ka sõnade järjekord sisu raskesti arusaadavaks, mistõttu on selgitused vajalikud.

Rahvalaulude puhul tuleb vestluses selgitada eesti keele vanu vorme (vette veerevada, kiike katsumaie).

**Seosed loodusõpetusega.**

Aastaaegade- ja loodusesisuliste laulude õpetamisel tuleb näidata sisule vastavaid elamuslikke pilte (mitme kunstiliigi koosmõju on kõige sobivam vahend lapse tundemaailma rikastamiseks). Nt laulu «Sinilill» käsitlemisel näidata pilti valgest ja roosast sinilillest (vt ajakirja «Sotsialistlik Põllumajandus» iluaiaanduse rubriiki).

Bioloogia ja zooloogia sõnavara tuleb selgitada.

Põikeid ajalookursusesse teeme revolutsiooniliste laulude õpetamisel (Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist), tähtpäevalaulude puhul (Nõukogude armeest, sõjast). Selgi puhul tuleb avada ajaloomõisted (sajand) algklassiõpilastele.

Seostame geograafiaga laulude puhul, mis käsitlevad konkreetseid geograafiaobjekte («Sõsarsaared», «Meie kaunis maa, Ukraina»): Sisust olenevalt selgitame geograafia mõisteid (nt saarikud — «Sünnimaa laul»).

**Vene keelega** seostame tunnimaterjali venekeelse teksti puhul («Dunjake», «Olgu jääv meile päike» refrään, NSV Liidu hümn).

Tööõpetusega võime tunnimaterjali seostada algklassides (nt laul «Lumehelbeke» — kääridega paberist lumetähtede väljalõikamine, nende vaatlemine).

Seosed kunstõpetusega on vajalikud nii algkui ka keskastmes.

Reproduktsoone vaatleme teemaga seostuvalte laulude puhul (laul «Ketrmas» ja «Ketraja» repro).

Laulud jänesest, kiisust, kalast, kevadest vm võimaldavad emotsionaalsuse loomiseks neid joonistada. Kui õpetaja oskab looma mõne joonega visandada tahvlile, saab ta õpilastelt vaieldamatu tunnustuse. Õpilased aga saavad elamuse (vt Pää Korcsmäros «Der Bleistift erzählt»). Sel puhul sobib ka õpiku illustatsioonide vaatlus, nende analüüs.

**AINETEVAHELISTE SEOSTE NÄITEID 1.—8. kl**

**1.—3. kl ühislauluvara**

Lauluvara	Seostatav õppeaine	Seose sisu	Näitmaterjal
M. Rauhverger «Oktoobrilapsed»	ajalugu, kunstõpetus	Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon ja selle juht	reproduktsoon «Lenin oktoobrilastega»
eesti rahvalaul «Kevadel»	loodusõpetus	loodusnähtused kevadel	pilte rändlindudest
R. Päts «Lastemarss»	kehaline kasvatus	marssimine	pilte pioneeridest rivimarsil
eesti rahvalaul «Kevadpidu»	loodusõpetus	mõisted: vainu, aas, mängumehed	pildid vainust, aasast ja pillimängijatest

**1. kl põhilauluvara**

M. Rauhverger «Oktoobrilapsed»	(vt ühislauluvara 1.—3. nr 1)		
eesti rahvalaul «Lapsed, tuppal»	loodusõpetus, eesti keel	väljendid «lilledel on surmakuu», «mees peab tarkust taga nõudma»	pildid kevadisest ja sügisesest aasast
eesti rahvalaul «Mutationu pidu»	loodusõpetus, eesti keel	linnud: kull, kaaren mõisted: nupukas, sulleline, väle	pildid lindudest ja loomadest
eesti rahvalaul «Tiiu, talutütrekene»	eesti keel	väljendid: «leemekulbi liigutaja», «sukavarda veerefaja»	pilt talust, mõiste «talutütar»

**2. kl põhilauluvara**

eesti rahvalaul «Teele, teele, kurekesed»	geograafia, eesti keel	Egiptimaa, väljend «tooge meile lilleaed»	gloobus või kaart
eesti rahvalaul «Laulge, poisid»	eesti keel	mõisted: peiud, neiud	illustatsioon O. Lutsu «Kevadest»
M. Krassev «Laul Leninist»	ajalugu, eesti keel	Kes oli Lenin, mõisted: üllas, helge, palee, heaolu	pilte Leninist palee pilt
eesti rahvalaul «Kevadpidu»	(vt ühislauluvara 1.—3. nr 4)		
eesti rahvalaul «Ketramas»	kunstõpetus, eesti keel	kuidas kedrati, mõisted: värten, koonal	J. Köleri «Ketraja» repro, pilt värtnast, koonalauast

### 3. kl põhilauluvara

K. A. Hermann «Süda tuksub» sdn R. Päts «Laste marss» sdn R. Päts «Hiir hüppas»	eesti keel, geograafia (vt ühislauluvara 1.—3. nr 3)	püüdema, pärituul, vene, saare mõiste	pilt venest pilt saarest
	eesti keel	väljend: «pane pulmaljalg alla», «Kaera-Jaan», labajalavalsi samm (vajaliku rütmioskuse saavutamiseks)	rahvatantsupeo pilte
ukraina rahvalaul «Küll on kena kelguga» A. Ridali «Väike pioneer»	geograafia, eesti keel eesti keel, kunstiõpetus	Ukraina, mõiste «luht», väljend «seljas lumekuued» mõiste «reibas», A. Ridali kui helilooja, kirjanik, kunstnik	talvepilt A. Ridali maalide reprod

### 4.—6. kl ühislauluvara

G. Ernesaks «Eesti NSV hümn» NSV Liidu hümn	eesti keel, ajalugu vene keel	Kalevipojast, mõisted: kalju, alas, sajand (4. kl), sotsialismimaa 1. salmi sõnad, mõiste hõim jm	illustratsioone «Kalevipojast»
D. Kabalevski «Meie maa» A. Ostrovski «Olgu jääv meile päike»	eesti keel vene keel	väljend: «kodumaa puhkend õitsele kui aed» 1. sõnade järjekord vene keeles 2. refr vene keeles	D. Kabalevski pilt pilte Hatõnist, Klooga surmalaagrist
K. A. Hermann «Kungla rahvas»	eesti keel	muistend Vanemuisest, väljend «Vanemuise kandlehääli põksub minu põues»	pilt Vanemuine kandlega

### 4. kl põhilauluvara

saksa rahvalaul «Väike trummilõõja» soome rahvalaul «Karjapoiss» L. Wirkhaus «Tiliseb, tiliseb aisakell» V. Solovjov-Sedoi «Piirivalvurid» D. Kabalevski «Meie maa»	geograafia, ajalugu, eesti keel geograafia kustiõpetus kodulugu ajalugu vaata ühislauluvara 4.—6. nr 3	Saksa DV, Spartacus, mõisted: bolševik, ind, tapper meie naaberriik, mängimaie (vana keelevorm) talvemaastiku ilu kodurajooni muusikaajalugu piirivalvurite osa sõjas	lugu noorest saksa trummilõõjast talvepilte, pilte Väägvarest ja Wirkhausist pilt piirivalvurist
---	--	---	--

### 5. kl põhilauluvara

J. Zeiger «Sõsarsaared» eesti rahvalaul «Jaan läeb jaanitulele» itaalia revolutsiooniline laul «Punane lipp» A. Neggo «Helisev laul» E. Kapp «Pioneeride-mitšuurinlaste marss»	geograafia, loodusõpetus eesti keel geograafia eesti keel, kehal kasv loodusõpetus	Saaremaa, Muhumaa, liivaluited, kanarbik mõisteid terve rida: nügissilm jt eesti rahvakalendrist, jaanipäeva kommetest Itaalia patrioot jt sõnade seletusi, marssimine I. Mitšurinist, tema aretustööst	Eesti kaart, pildid luidefest, kanarbikust pilte Itaaliast pilte I. Mitšurinist, tema aretatud viljadest
--	--	---	--

### 6. kl põhilauluvara

K. A. Hermann «Kungla rahvas» M. Blanter «Röömus salk» eesti rahvalaul «Vändra polka» eesti rahvalaul «Tüt-re tänu» eesti rahvalaul «Kuku, sa kägu»	(vt ühislauluvara 4.—6. nr 5) eesti keel, kunstiõpetus geograafia, eesti keel eesti keel, kunstiõpetus eesti keel	mõiste «vääratama» Vändra, mõisted: piiga, karulaaned vanad keelevormid: süüessagi, rukki lõikesagi jt vanad keelevormid: pajatelen, häälitsele jt; eeposest «Kalevipoeg»	pilt pioneeridest ENSV kaart A. Laikmaa maali «Viljapõld» viie tuulikuga repro või «Rukkilõikus», «Kalevipoeg» illustatsioonidega
---	---	--	---

## 7. ja 8. kl ühislauluvara

G. Ernesaks «Eesti NSV hümn»	(vt ühislauluvara 4.—6. nr 1 ja 2)		
A. Aleksandrov «NSV Liidu hümn»	(vt ühislauluvara 4.—6. nr 1 ja 2)		
A. Novikov «Maailma Demokraatliku Noorsoo hümn»	ajalugu	rahuteema, Suure Isamaasõja langenutest	pilte Moskvast toimunud ülemaailmsest noorsoo- ja üliõpilasfestivalist; NBI (festivali kõikide ürituste alguslaul)
U. Naissoo «Koolikell»			
F. Beárt «Kas tunned maad»	geograafia	Prantsusmaa, Munamägi, Soome laht	pilte Põhja- ja Lõuna-Eestist

## 7. kl põhilauluvara

F. Beárt «Kas tunned maad»	(vt ühislauluvara 7. ja 8. nr 5)		
eesti rahvalaul «Meil aiaäärne tänavas»	eesti keel	sisu lahtimõtestav vestlus; kastehein	Pilte L. Koidulast, kasteheina kimp
A. Novikov «Maailma Demokraatliku Noorsoo hümn»	loodusõpetus (vt. ühislauluvara 7. ja 8. nr 3)		
M. Härma «Ei saa mitte vaiki olla»	kodulooline materjal	M. Härma	M. Härma sünnimaja pilt
vene revolutsiooniline laul «Noored sepad»	ajalugu, eesti keel	revolutsionääridest, mõisted: «võtmed õnne jaoks» jt	pilte eestlastest revolutsioonivõitlejast

## 8. kl põhilauluvara

G. Wulff «Örn ööbik»	eesti keel, ajalugu	lehekuu, eestlaste muistest vabadusvõitlusest, (sest vanemate verega on võietud see pind)	fotosid G. Wulffi kohta
V. Reimann «Nooruse laul»			diapositiive või pilte nüüdisnoorusest
D. Šostakovitš «Kodumaa igatsus»	geograafia	suure kodumaa loodusest	pilte NSVL eri paigust: Siber, tundra, Kaukaasa, Eesti jt
O. Itš «Ema sünnipäev»	kunstiõpetus, eesti keel	väljend «rõõmude lilled»	reproduktioon «Lilled emale» või temaatiline foto



## KROONIKA

29. maist 4. juunini toimusid Eesti NSVs Valgevene NSV kirjanduse ja kunsti päevad. Ametlikku delegatsiooni juhtisid Valgevene KP Keskkomitee sekretär A. Kuzmin, organiseerimiskomitee esimees, Valgevene NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja N. Mazai, osalesid kultuuriminister J. Mihnevitš, loominguliste liitude ju-

hid, Suure Isamaasõja veteranide Minski sektiooni vastutav sekretär, Nõukogude Liidu kangelane A. Bardanov, Suure Oktoobri 60. aastapäeva nim Svetlogorski tehiskiutehase kangur sotsialistliku töö kangelane Z. Kižnerova jt.

Valgevene kultuurielu esindasid meie vabariigis Valgevene NSV Riiklik Akadeemiline Rahvakoos, J. Zinovitši nim Valgevene NSV Rahvakoos, J. Zinovitši nim Valgevene NSV Rahvakoos, J. Zinovitši nim Valgevene NSV Raadiokomitee ning A. Lunatšarski nim Valgevene NSV Riikliku Konservatooriumi ühendkoos, Minski kammerorkester, koreograafiline folkansambel «Haroški», koreograafiline rahvaansambel «Tšarovnitšõ», rahvamuusikaansambel «Svjata», keelpillimuusikaansambel «Cantabile», vokaal-instrumentaalansambel «Verassõ» ja «Sjabrõ», üleliidulise konkursi laureaat koloratuursopran L. Kolos, NSV Liidu rahvakunstnik metso-sopran S. Daniljuk, rahvusvahelise ja üleliidulise konkursi laureaat G. Zabara (klarnet), Valgevene NSV teeneline kunstnik prof O. Parhomenko (viul), K. Šarov (orel), balletisolistid üleliidulise konkursi laureaat I. Duškevitš ja A. Kurkov jt.



Nädal varem esines meil J. Kupala nim Valgevene Riiklik Akadeemiline Teater, kes tõi kaasa A. Dudaravi «Reamehed, A. Dudaravi — A. Žuki «Viimane toonekurg», Daletskite ja M. Tšaroti «Naisevõtt pole naljaasi». Poliitharidusmajas avati Valgevene filmifestival B. Goroško teose «Juubeliga ootame veel» esilinastusega. Kaasas olid veel filmid J. Dobroljubovi «Koduküla Belõje Rossõ», E. Klimovi «Mine ja vaata», telefilm «Dokument «R»», lastefilmid «Lend koletiste maale» ja «Õpi tantsima!»

Poliitharidusmajas oli väljas Valgevene raamatunäitus 600 teosega: ühiskondlik-poliitiline kirjandus, marksismi-leninismi klassikud, albumid, valgevene kirjandusklassika ja nüüdislukurjandus. Näituse avamisel viibisid kirjanikud Janka Sipakav, Rõgor Baradulin, Viktor Kazko ning Valgevene NSV Kirjanike Liidu juhatuses esimene sekretär Nil Gilevitš. Kunstihoones jäi veel pärast kultuuripäevi avatuks valgevene maali ja skulptuuri väljapanek, Tarbekunstimuuseumis võis näha valgevene klaasi ja gobelääni näitust, Riiklikus Kunstimuuseumis maastikumaalija Vitold Bjälõnitski-Birulja loomingut, Kohtla-Järvel näidati valgevene rahvuslikku kangakudumist ja õlepunumist.

Valgevene kunstimeistrid ja delegatsioon viibisid vastuvõtul EKP Keskkomitees, asetasid lilled V. I. Lenini mälestussamba jalamise ja Vabastajate monumendi juurde Tõnismäel, käisid Maarjamäel nõukogude võimu eest võidelnute memoriaalkompleksis ning istutasid puid Sõpruse parki. Kõikides linnades ja rajoonides, kus Valgevene külalised viibisid, austasid nad nõukogude võimu eest võidelnute mälestust ning külastasid kohalikke kultuuripaiku. Üle 100 esinemise, kohtumise, kultuurisündmuse ja 60 kontserti andsid Eestimaa eri paigus Valgevene sõbrad. Osasaajad olid ka meie vabariigi õpilased ja õpetajad. Kultuuripäevad väljendasid rahvaste sõpruse rikastavat jõudu.

Valgevene ootab sügisel meie parimaid kunstikollektiive vastukülaskäigule.

## Nõukogude Kool

### Э. ГРЕЧКИНА. Дела школьные, заботы учительские в новом пятилетии.

Переход на новые школьные программы и учебники требует повышения культуры педагогической работы, что означает не только самоусовершенствование, но и переучивание. Эта задача нуждается в прочной идейной и методической основе. Министерство просвещения Эстонской ССР включило в план изучение и внедрение передового научно-практического опыта. Автор более подробно рассматривает основные мероприятия XII пятилетки Минпроса, которые должны коренным образом повернуть воспитательный процесс лицом к ученику, помочь учителю-воспитателю. Подчеркивается ведущая роль повседневных практических дел и творческой работы.

### Р. ВИРКУС. О новых направлениях высшего образования.

Автор останавливается на некоторых проблемах развития высшего педагогического образования в ближайшем будущем. Более подробно рассматривается подготовка педагогических кадров в ТПедИ. В последнее время педагогический институт решает сложные задачи повседневной работы в тесном сотрудничестве с многими ведомствами. Однако в развитии интеграции образования, школьной практики и науки имеется еще резервов. О них и идет речь в статье. По-новому следует организовать учебную работу в вузе и педагогическую практику; студентов необходимо включать в разные области культурной жизни.

### Профсоюзная работа исходя из требований XXVII съезда КПСС.

На вопросы работника редакции Юло Тикка отвечает председатель Эстонского республиканского комитета профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений Калле Вана. Речь идет о роли профсоюзных организаций в проведении в жизнь решений XXVII съезда КПСС, а также реформы общеобразовательной и профессиональной школы, об улучшении условий труда.

### М. ДУДКИН. Система курсов РИУУ в XII пятилетке.

Автор знакомит с возможностями повышения квалификации педагогов. В основном оно проходит через курсы РИУУ, которые состоят из пяти этапов, в зависимости от образования и стажа работы учителя. На курсах занимаются и педагоги дошкольных детских учреждений. Систему курсов должны знать руководители школ, учителя, а также отделы народного образования.

### Н. ЧУРИЛИН. Организация работы педагогического коллектива школы по реализации межпредметных связей в учебной деятельности.

Статья основывается на опыте работы. Дирек-

тор Таллинской 26-ой средней школы кандидат педагогических наук знакомит с экспериментом, который показывает, как на практике можно связывать материал различных предметов. Была организована групповая работа учителей гуманитарных предметов, целью которой было формирование интернациональной направленности. В статье рассматриваются некоторые темы урока, которые связаны, с одной стороны, с интернациональным воспитанием и, с другой стороны — с историей Эстонской ССР в значении Таллина как столицы республики в ее экономической и культурной жизни.

#### **И. КРААВ. Приемы воспитания в современной семье. II.**

Начало статьи в «Ньюкогуде кооль» № 7 за 1986 г. Дается критический обзор некоторых принципов воспитания в настоящее время. Данные получены при опросе 206 студентов ТГУ в 1984—1986 гг. Студенты описывали поощрения и наказания, которые применялись у них в семье, оценивали их действенность и справедливость.

#### **Х. СИККА. Влияние индивидуализированного обучения на умственное развитие учащихся III класса.**

Статья знакомит с влиянием экспериментального обучения на уровень знаний, умений и навыков учащихся. Более подробно рассказывается о методике эксперимента и его результатах по математике в III классе (приводятся сводные таблицы). Можно сделать вывод, что индивидуализированное обучение оказывает положительное воздействие на умственное развитие учащихся.

#### **Э. РЕБАНЕ. Цели урока родного (эстонского) языка в определении учителей.**

Статья знакомит с анкетным опросом учителей родного языка в IV классе, проведенным НИИ педагогики в 1985 году. Целью опроса было выявить, как учителя формулируют обучающие, воспитательные и развивающие цели урока. Статья содержит много конкретных примеров, отмечаются положительные и отрицательные стороны целеполагания.

#### **К. ЛЕХТ. Программа по литературе — снова с некоторыми новшествами.**

Автор рассматривает вариант программы по литературе 1986 г. Комментируется целеполагание программы, принципы оценивания, принцип творческой активности, межпредметные связи. Подчеркиваются положительные новшества программы, делаются замечания по поводу недостатков.

#### **Р. СЕЛЬГ. Проблемы и перспективы языковой дидактики.**

1 января 1985 г. при НИИ педагогики Эстонской ССР был создан сектор языковой дидактики. Статья коротко знакомит с деятельностью этого сектора, рассматривает сущность и проблемы языковой дидактики, совещает результаты работы и знакомит с планами на будущее.

#### **И. СОТТЕР, У. ЛЯЭНЕМЕТС. Межпредметные связи.**

Статья методического содержания, предназначена для всех учителей, которые работают в классах с углубленным изучением английского языка. Статья знакомит с возможностями установления связи различных предметов (география, естествознание, литература, реальные предметы) с английским языком, опираясь на имеющиеся учебные комплекты.

#### **С. ЫЙСПУУ. Как работать с усовершенствованными программами по истории.**

Ссылаясь на дискуссию в журнале «Советская педагогика», в статье рассматриваются общие требования, предъявляемые к уроку, и возможности разнообразить урок, которые дают усовершенствованные программы. Отдельно рассматриваются исходные положения тематического планирования, целеполагание и формирование основных умений учащихся. В логических схемах приведены примеры.

#### **А. ВЕСКИВЯЛИ. Новое в обществоведении.**

В статье рассматриваются основные направления усовершенствованных программ по обществоведению, изменения в содержании и структуре предмета, даются рекомендации учителю по усовершенствованию форм и методов учебной работы. Подчеркивается необходимость использовать личный опыт учащегося, говорится о внеклассной деятельности по обществоведению.

#### **Р. РУУС. Проблемы изучения речи дошкольника.**

Статья рассматривает развитие и патологию речи дошкольников. Более подробно автор останавливается на методике исследования и диагностики дошкольников и детей спецгруппы. Исследование должно быть комплексным, чтобы более точно поставить диагноз недостатка речи и назначить лечение. Статья содержит таблицу о периодах развития речи ребенка от 0 до 17 лет.

#### **Х. НЕУМАНН. Межпредметные связи на уроках музыки.**

Статья основывается на опыте работы. Она касается возможностей использования межпредметных связей в работе над песнями. Автор приводит примеры межпредметных связей на основе песенного репертуара I—VIII классов.

#### **VEAVABANDUS**

NK nr. 6 lk 19 on G. Marajevit ekslikult nimefatu Pärnu perekonnanõuandla konsultandiks. Vabandame eksifava vea pärast.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagariini 30.  
Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.  
Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.  
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkikoja. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.  
Ladumisele antud 27. 06. 1986. Trükkimisele antud 29. 07. 1986. Trükiarv 4150.  
Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,5. MB-07736. Tellimise nr. 2544.  
Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.  
Organ Ministerstva prosveteniia Estonskoi SSR, Ministerstva viishego i srednego spetsialnogo obrazovaniia Estonskoi SSR, Gosudarstvennogo komiteta Estonskoi SSR po professionalno-tekhniceskoiu obrazovaniiu, gorod Tallin. Na estonskom iazyke.  
Выходит один раз в месяц. «Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

(Algus esikaane siseküljel.)

Iga kuulajate rühm jätab endast maha tõhusaid märke. Hubases puhkeruumis (esikaane sisekülje ülemisel fotol) meenutavad läbikäidud teed 29 paksu kroonikaalbumit, voorude presidentide pildid, meened ja vimplid külaskäikudel ning õppereisidelt. Omaette väärtuse moodustab lõputööde mahukas kogu.

Aasta-aastalt rikastuvad ja mitmekesistuvad õppevormid. Tõnu Kalle kaamera ette jäi üks värskemaid — koostöötreening, mida juhatab T. Märja (tagakaane sisekülje alumisel fotol). Suurt kasu annavad õppekäigid koolidesse, konkreetse kooli juhtimistöo analüüs. Maikuu alguspäevil viibisid 29. vooru kuulajad Tartu linna ja Valga rajooni koolides. Tartus valiti üheks külustusobjektiks 7. keskkool, õieti kooli kooriklasside laialdast tunnustust võitnud tegevus. Kohvitassi taga küsimiste-kostimiste kaudu (esikaane sisekülje alumisel fotol) saadi ülevaade esteetilise ja internatsionalistliku kasvatusforedast sünteesist, mida kinnitas kuulnud kontsert.

Meie koolide elus on kindlalt juurdunud Lasnamäe vaim, mida iseloomustab intensiivne vastastikune rikastamine.





86-9842  
19.8.86