

Nõukogude Kool

DETSEMBER 1979



Taevla keskkooli 6-aastaste klassis
on 32 õpilast, kelle koolipäev
veel üsna mängu ja töö piirimaile kulgeb.

Muusikaklassis õpetab
akordioni- ja klaverimängu saladusi
õpetaja EDA LÄÄS.

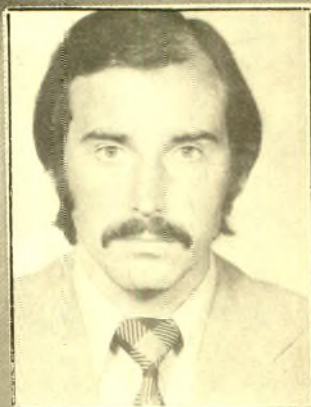


Head
VANA
AASTA
loppu ja
head
UUT
AASTAT!

Nõukogude Kool

DETSEMBER 1979

- 4 PTUI teadurid järgmisel viisaastakul. ●
- 6 V. RAAGMETS Omavalitsus kõikide koolide jaoks ●
- 10 E. TUISK Klassivälisest tööst maa kaheksaklassilises koolis ●
- 14 H. REINSALU Kutseteave ja -propaganda noorsoo kutseuunitluse teoorias ja praktikas ●
- 19 A. KIDRON Suhtlemisoskuse treening «kohtumisrühmas» ●
- 24 L. TALTS Teadliku distsipliini kujundamine algklassides ●
- 27 J. MIKK Õppeteksti optimaalse keerukuse ja raskuse kriteeriumid ●
- 29 E. LUKAS Kuidas õpilased valdavad tunnetustegevuse viise ●
- 35 V. MAANSO Õpetaja keelest ja kõnest (Mitte ainult emakeeleõpetajaile) ●
- 38 E. REBANE Sõnastusõpetuse võimalustest keskastmes (uue programmi põhjal) ●
- 41 E. SEPP Omadussõnatarvitus keskastme õpilaskirjandis ●
- 43 M. HINT Koolimorfoloogia sõlmprobleemid ●
- 46 J. NURMIK Õpetaja arvamusi tööst ainekabinettides ●



VEIKKO RAAGMETS, ELKNO Keskkomitee koolinoorsoo ja pioneeride osakonna juhataja. Lõpetanud 1972. aastal E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi kehalise kasvatuse erialal. Aastail 1971—1973 Eesti Õpilasmaleva komissar, õpetanud kehalist kasvatust Tallinna 7. keskkoolis. ELKNO Keskkomitee kooliosakonnas töötab 1974. aastast. Meie vabariigi õpetajate hulgas tuntud lektorina.



JAAN MIKK, TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedri vanemteadur, dotsent. Lõpetanud 1954. aastal TRÜ füüsika-matemaatikateaduskonna füüsika erialal. Töötanud õpetajana Tartu kaugõppekeskkoolis. 1967. aastal astus aspirantuuri. 1970. aastal kaitsnud väitekirja õppeteksti mõistetavuse teguritest andis pedagoogika-kandidaadi kraadi. Praegu on käsil doktoritöö õppematerjali keerukuse optimeerimise kohta.

VOLDEMAR MAASKI
värvilised kaanefotod
Fotod tekstis
MARGUS VIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÕNU SOO

48 **Ю. ЛИЙВОРГ** *О русско-эстонских литературных связях на уроках русской литературы в эстонской школе* ●

52 **И. МУХЕЛ** *Некоторые вопросы связанные с обучением письму* ●

57 **О. PRINITS** *Juhan Kurrik ja tema matemaatikaõpikud (esimese eestikeelse algebraõpiku 100. aastapäevaks)* ●

Планы научных сотрудников НИИ педагогики на следующую пятилетку	4
В. РААГМЕТС. Самоуправление — для всех школ.	6
Э. ТУЙСК. О внеклассной работе в сельской восьмилетней школе.	10
Х. РЕЙНСАЛУ. Информация и пропаганда в теории и практике профориентации молодежи.	14
А. КИДРОН. Тренировка умений общаться в форме групповых встреч.	19
Л. ТАЛЬТС. Формирование сознательной дисциплины у учащихся начальных классов.	24
Я. МИКК. Критерии оптимальной сложности и трудности учебного текста.	27
Э. ЛУКАС. Владение учащимися способами познавательной деятельности.	29
В. МААНСО. О языке и речи учителя (не только для учителей родного языка).	35
Э. РЕБАНЕ. О возможностях обучения фразировке на средней ступени (по новой программе)	38
Э. СЕПП. Использование прилагательных в сочинениях учащихся на средней ступени обучения.	41
М. ХИНТ. Узловые проблемы школьной морфологии.	43
Ю. НУРМИК. Мнение учителей о работе в условиях учебного кабинета.	46
Ю. ЛИЙВОРГ. О русско-эстонских литературных связях на уроках русской литературы в эстонской школе.	48
И. МУХЕЛЬ. Некоторые вопросы обучения письму.	52
О. ПРИНИТС. Юхан Куррик и его учебники по математике (к 100-летию первого учебника Загелбры на эстонском языке).	57



PARTEI OTSUSED ELLU

PTUI teadurid järgmisel viisaastakul

Hiljuti toimus Moskvas üleliidulise pedagoogikaalase uurimistöo koordineerimisnõukogu koosolek, kus arutati järgmise viisaastaku (1981—1985) teematikat. Seoses sellega palusime vastata Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise instituudi direktoril OSVALD NILSONIL küsimusele, missuguseid uurimisprobleeme hakkavad edaspidi lahendama meie vabariigi instituudi teadurid.

Partei ja valitsuse direktiivdokumendid (NLKP XXV kongressi otsused, NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus 22. detsembrist 1977 «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest», NLKP Keskkomitee otsus «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest» seavad üldharidussüsteemi ette ülesandeid, mille lahendamiseks peavad oma osa andma ka meie vabariigi pedagoogika-teadlased.

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teadurid jätkavad järgmisel viisaastakul õppetöös peituvate kasvatuslike võimaluste uurimist, uute õppemetoodiliste komplektide väljatöötamist, algõpetuse täiustamist, vene keele algõpetuse sisu ja meetodite uurimist, õpilaste kutsesuunitluse süsteemi loomist.

Võib-olla mõnedest probleemidest lähemalt.

Keskkel kohal on instituudi teematikas õpilaste ideelise kasvatuse võimaluste selgitamine. Tänapäeval on teadus muutunud progressi aluseks igal elualal ja seetõttu omandab erilise aktuaalsuse V. I. Lenini idee lähtuda kommunistliku maailmavaate kujundamisel teaduse tasemele vastavate teadmiste õpetamisest. Seega on õpilaste maailmavaate kujundamisel määrav õppeainete läbimõeldud valik ja ulatus, õpetamise metodoloogilismetoodilised lähtealused ning ideeline suunitlus. Uute programmide kehtestamine tõstis ainete ideelis-teoreetilist taset, süvendas maailmavaatelist ja polütehnilist suunitlust. Kuid üheaegu suurenes vajadus õpilaste mõtlemist aktiveerida, iseseisvalt ja põhjalikult järeldusi teha. Teadmistel on tendents muutuda veendumusteks, kui neid õpitakse iseseisvalt argumenteerima, kaitsma, praktikas rakendada. Seepärast eeldab noorsoo kommunistlik kasvatus **iseseisvus** ja **aktiivsuse arendamist**, mida eriti tõsteti esile NLKP XXV kongressil. Oskust õppematerjali mõtestada ja teadmisi iseseisvalt rakendada tuleb pidada õpetamisprotsessi kõige olulisemateks resultaatideks. Kuidas sellekohaseid oskusi õpilastes kõige otsarbekamalt kujundada ja sellega ühen-

duses kommunistlikke veendumusi kasvatada — neis küsimustes tahavad instituudi teadurid õpetajatele mõneti abiks olla.

Loomulikult jätkub ka programmide, õpikute ja muude õppematerjalide täiustamine. Partei ja valitsuse koolimääruses konstateeritakse, et paljudel juhtudel on kooliprogrammid ja õpikud üle koormatud liigse informatsiooni ja teisejärguliste materjalidega, mis segab õpilastel iseseisva töö oskuste ja vilumuste kujundamist. Ei tohi unustada, et kõik aktiivsed õpetamismeetodid on seotud märksa suurema ajakuluga kui passiivsed (loeng, jutustus). Suurt tähtsust omistatakse määru- ses õpetamis- ja kasvatusemeetoditele, nende vastavusele õpetamise sisu ja elu nõuetega.

Ülesanded, millele äsja osutasime, määravad kindlaks probleemide ringi, mida peavad lahendama didaktikud ja metoodikud. Nimetagem tähtsamad:

■ Programmide täiustamine ja õppe- metoodiliste komplekside loomine.

■ Kabinetsüsteemile iseloomuliku tunni- struktuuri uurimine ning õppemetoodiliste komplekside kasutamise metoodika täiustamine.

■ Õpetajate metoodiline ümberorientee- rimine, mis on tõsine probleem ja nõuab nii teadlaste (metoodikute) kui ka rahva- hariduse organisaatorite täit tähelepanu.

Milles on asi? Nimelt on meie koolis toimunud suur nihe õppeprotsessi organi- satsioonilis-didaktilise külje arengus, klassitunnisüsteemilt üleminekul kabinetitunnisüsteemile. Ent õpetajate metoodiline «relvastus» on jäänud suures osas endi- seks ning neil pole igakord vajalikke töö- oskusi ja -vilumusi uute tingimuste jaoks. Õpetamine kabinettides tõi kaasa mitmeid uusi probleeme, nagu õppeaja, õppevarustuse ning õppemetoodiliste komplekside otstarbekas kasutamine. Se- nise metoodika mehaanilise ülekandmise teel uutesse tingimustesse neid probleeme ei lahenda. On selge, et õppekirjanduse (õppemetoodiliste komplekside) ja muu abivarustuse osa ümbermõtestamiseta ning nende uutes tingimustes kasutamise didaktilis-metoodiliste aluste väljatöötamiseta on raske saavutada seda paremust, mida oodatakse kooliprogrammide mo- derniseerimiselt.

Siit meie instituudi ülesanne: võtta ak- tiivselt osa uute õppemetoodiliste komp- lektide koostamisest ning töötada ühtlasi välja nende efektiivse kasutamise metoo- dika.

Suur osa teadureid pühendubki nende probleemide lahendamisele, mille tõestu- sena võime viisaastaku perspektiivplaa- nist leida teemasid, nagu «Õppe-kasvatus- töö sisu ja meetodid nooremas koolieas (6—9-aastased)» (algõpetuse sektor), «Õp- pemetoodilised komplektid loodusõpetuse käsitlemiseks» (bioloogia ja geograafia sektor), «Õppemetoodiline kompleks ja selle osa matemaatika, füüsika ja keemia õpetamise täiustamisel» (matemaatika, füüsika ja keemia sektor), «Eesti keele õppemetoodiline kompleks IV—VIII klas- sile ning õpilaste verbaal-kommunikatiiv- ne arendamine» (eesti keele sektor), «Aja- loo ja kirjanduse õppemetoodiliste komp- lektide täiustamine» (ajaloo ja esteetilise kasvatuse sektor), «Õppe-kasvatustöö ning õpilaste õpikoormuse optimeerimine» (di- daktika sektor) ja mitmeid teisi.

Kuidas instituut aitab kaasa kooli õpi- laste kutsesuunitluse paremale korral- damisele?

Reorganiseerimise tulemusena hakkab 1980. a. jaanuarist tööle uus sektor — psühholoogia ja kutsesuunitluse sektor. Selle sektori uurimistemaatika keskendub 8-klassilise kooli lõpetaja kutsevaliku probleemide ümber. Kujutab ju 8. klassi lõpetamine elukutsevaliku suhtes olulise- mat murdepunkti, kus nooruki ees seis- vate eluküsimuste ring õige lai.

Uurimisteema püütakse lahendada või- malikult komplekselt, nii et üldteema erinevad aspektid oleksid omavahel or- gaaniliselt seotud, moodustades ühtse terviku. Uurimisprogramm on kavanda- tud sellisel, et see käsitleb nii kutsevali- ku psühholoogilisi kui ka sotsiaalpsühho- loogilisi probleeme. Teemaatika hõlmab kutsesuunitluse kasvatuslikku efektiivsust, õpilase väärtushinnanguid erinevatele elu- kutsetele, kodu funktsiooni kutsesuunitlu- se süsteemis, võimete ja huvide rolli elu- kutse valikul. Töö tulemuseks on soovitu- sed klassijuhatajale, aga ka psühho-diag- nostilised vahendid kutsenõuandlatele.

ÕPILASOMAVALITSUS

OMA- VALITSUS KÕIKIDE KOOLIDE JAKS

VEIKKO RAAGMETS

Õpilasomavalitsus — see väljend on viimastel aastatel pedagoogilises kõnepruugis üsna sageli esinema hakanud. Kui varem räägiti õpilaste omavalitsusest koolis kui eesrindlikust kogemusest, kui soovitusel, siis nüüd on küsimus asetatud hoopis teisi.

Tuletame meelde, et NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» nõuab meilt, see on inimestelt, kes tegelevad noore põlvkonna kommunistliku kasvatamisega, õpilasomavalitsuse järjekindlalt sisulist edasiarendamist, ja seda mitte üksnes kooliseinte vahel, vaid eranditult kõigis õpilaskollektiivides. Nõuab meilt õpilasomavalitsuse organite töösfääri laiendamist, iga õpilase kaasahaaramist koolielu

korraldamisele, igas õpilases omaalgatuse ning loova mõtlemislaadi arendamist.

Mis põhjusel siis on õpilasomavalitsus sellise au sisse tõstetud? See mõiste pole ometi ju uus, õpilasomavalitsuse ajalugu üksikutes koolides võib mõõta kümnete aastatega. Nende aastate jooksul on väga palju koole töötanud ilma omavalitsuseta (siinkohal selgituseks, et mõeldud on omavalitsust tema sisulises tähenduses, omavalitsusorganid komsomolikomitee, pionierimaleva nõukogu ja teistegi õpilasorganite näol on eksisteerinud kindlasti kõikides koolides) ning midagi hullu pole ju juhtunud. Õpilased on käinud koolis, saanud oma hindeid, lõpetanud kooli ning kõik paistab olevat parimas korras. Miks siis äkki on õpilasomavalitsus nii vajalik kõikide koolide jaoks? Nähtavasti on aeg ning parimate koolide kogemused veenvalt tõestanud, et kasvatus saab olla edukas ainult juhul, kui mõlemad pooled, nii kasvataja kui ka kasvatatav, sellest aktiivselt osa võtavad, ning seda mitte kui vastaspoolte esindajad, vaid kui võrdsed partnerid, kes teineteist austavad ning teineteise arvamusi, hinnanguid ja seisukohti alati arvestavad.

Sellise olukorra saavutamine õpilasomavalitsuse printsiipe arvestamata on nähtavasti võimatu.

Seda esiteks. Teiseks on ilmselt hakatud järjest rohkem mõistma, et teadmiste, oskuste ja vilumuste hulka, mille puhul võime rääkida noore inimese ettevalmistatusest eluks ja tööks, peaksid ilmingimata kuuluma oskused suhelda, oma ja teiste tegevust organiseerida, kollektiivi juhtida.

Kuivõrd oskused saavad tekkida ainult tegevuse käigus, on äärmiselt vajalik, et õpilasomavalitsusorganid töötaksid heal sisulisel tasemel, et võimalikult suurem hulk õpilasi tõmmataks kaasa koolielu korraldamisele.

Tundub, et nimetatud kaks põhjust on peamised, miks õpilasomavalitsuse arendamisele nii suurt rõhku pannakse.

Õpilasomavalitsusega seotud küsimused on praegu päevakorral nii praktikute kui ka teadlaste seas. Käesoleva aasta oktoobri keskel toimus Taganrogis liiduvabariikidevaheline seminarnõupidamine õpilasomavalitsuse probleemidest.

Järgmiseks tuleb põgusalt juttu sellest, mis seminarnõupidamisel kõne all oli, et lugejal tekiks võimalus üleliidulisel areenil väljaöeldud seisukohti võrrelda olukorraga oma koolis.

Et möödunud õppeaasta oli uue õpilasomavalitsusorgani töölerakendamise aasta või õigemini kunagi kõrvalejäetud organi taas kasutuselevõtu aasta, keerles ka seminarnõupidamisel põhiline jutt õpilaskomiteede ümber. Asjaga hästi kursisolev

lugeja teab, kui palju probleeme ja küsimusi on tekitanud õpilaskomiteede loomine ning seminarnõupidamise põhieesmärk oligi kõigile neile üheskoos rahuldav vastus leida.

ÜLKNÜ Keskkomitee jõudis läinud õppeaastal õpilaskomiteede ning komsomolikomiteede koostööga tutvuda enam kui sajas koolis.

Millised on kogutud materjali põhjal tehtud järeldused?

Toimunud on teatavad muudatused koolide komsomolitöös: komsomolikomiteed on saanud juurde tähtsa vahendi, mida oskuslikult kasutades on võimalik veelgi laiendada oma ideoloogilist mõju õpilaskonna üle, on laienenud koolide komsomoliorganisatsioonide kasvatusliku tegevuse sfäär, kommunistlike noorte asjalik koostöö organisatsiooni mittekuuluvate õpilastega.

Saavutatud on mõningaid positiivseid tulemusi õpilaskomiteede loomisel, sealhulgas ka õpilaskomitee tegevuse korraldamisel, nende tegevusvälja laiendamisel lähtutakse eelkõige vajadustest tugevdada demokraatiaprintsiipi koolijuhtimises.

Õpilaskomiteede loomine on andnud täiendava tõuke õpilaste omavalitsusliku tegevuse hoogustumisele, mõningal määral on paranenud distsipliin koolides, korrapidamise ja iseteenindamise organiseerimine, kooli inventari korrashoid.

Kõrvuti saavutatuga on ilmnunud ka hulk negatiivseid momente.

Peamine neist — väga paljudes koolides pole õpilaskomitee saanud õpilaste ühiskondliku aktiivsuse arendamise, nende suhtlemisfääri laiendamise, kollektiiviseste suhete kujundamise vahendiks, seega pole õpilaskomitee kujunenud tõeliseks omavalitsusorganiks.

Paljudes koolides hakati mõistete «õpilaskomitee» ja «õpilaskomitee» vahele asetama võrdusmärki ning kogu omavalitsuslik tegevus samastati õpilaskomiteega, õpilaskomitee tegevusvõimalusi hakati absolutiseerima, õpilaskomitee vastandati komsomolikomiteele.

Nähtavasti pole vaja hakata tõestama selliste seisukohtade ekslikkust nii teoreetilisest kui ka praktilisest aspektist vaadatuna.

Paljudes koolides on jõutud olukorrani, kus õpilaskomitee liikmed on asetatud kaasõpilaste suhtes niiõelda «ülevaataja» rolli, nende põhiülesandeks on saanud kaaslaste distsipliinirikumiste ettekandmine õpetajatele, hinnete ning puudumiste üle arvepidamine. Seega pole õpilaskomitee liikmed mitte õpilaskonna esindajad, nende juhid, vaid juhtkonna «saadikud» õpilaste hulgas.

Täheldada võib kahte äärmust õpilaskomitee tegevuse organiseerimisel: esiteks

õpilaskomitee tegevusvälja ülemäärane piiramine, teiseks selle mitteotstarbekas laiendamine. Mõnedes koolides näiteks on õpilaskomitee juurde loodud ideelis-poliitilise töö, kultuuritöö, sporditöö ning isegi pioneeritöö komisjon.

Seminarnõupidamisel huvitava sõnavõttega esinenud pedagoogikakandidaat S. Hozze arvamust mööda on mõttetu forsseerimine omavalitsusorganite loomisel toonud kaasa teadmatusest põhjustatud segaduse koolides, ilmneb üleliigne tegelemine õpilaskomitee vormilise küljega, pedagoogilise juhendamise nõrgenemine, õpilaskomitee arvele kantakse ettevõtmisi, mida lapsed tegelikult ei tee, eelistatakse raskustest ning probleemidest vaukides mööda minna, on tekkinud tohutu vahe «tippude» ja «massi» taseme vahel.

Vahemärkusena olgu öeldud, et paljud loetletud puudused ilmesid ka Tallinna Lenini rajooni koolides, kus ELKNÜ Keskkomitee kooliosakond tutvus käesoleva aasta kevadel komsomolikomitee ja õpilaskomitee vahelise koostööga. Õigem oleks öelda, et enamikus Lenini rajooni koolides polnud õpilaskomiteed eelmise õppeaasta lõpuks õieti veel tööle hakanudki, sest õpilaste endi arvates ei olnud õpilaskomitee tegevust koolielus praktiliselt tunda.

Milliste järeldusteni jõuti seminarnõupidamisel mõttevahetuse tulemusena?

Alustan teemast, mille ümber seminarnõupidamisel kõige enam arvamusi vahetati, seega siis komsomolikomitee ning õpilaskomitee koostööst.

Vastata küsimusele, milline peaks olema komsomolikomitee sektorite ning õpilaskomitee komisjonide vahel täpne tööjaotus kategooriliselt ning lõplikult, pole praegusel momendil nähtavasti otstarbekas.

Tuleks arvestada kahte momenti.

Esiteks tuleks õpilaskomitee koha ning funktsioonide määramisel õpilaskomitee üldises struktuuris kindlasti arvestada seniseid kogemusi, väljakujunenud traditsioone ning kooli võimalusi.

Teiseks on vajalik, et tööjaotuse kindlakstegemisel arvestataks komsomoli- ja pioneerorganisatsiooni spetsiifilisi iseärasusi, mis tulenevad ÜLKNÜ põhikirjast ning V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni põhimäärusest, aga samuti ka seisukohti, mis sisalduvad nii õpilaskomitee kui ka üldhariduskooli põhimääruses.

Õpilaskomitee on õpilaskollektiivi üks täidesaatvatest organitest, millele spetsiaalse põhimäärusega on antud teatud funktsioonid, õigused ning kohustused.

Kooli komsomolikomitee on komsomoliorganisatsiooni organ koolis, mis vastavalt ÜLKNÜ põhikirjale tegeleb õpilase juhtimisega nii organisatsiooni piires kui ka koolis tervikuna.

Avades kooli komsomolikomitee osa õpilasmavalitsusorganite tegevuse sisulisel määratlemisel, tuleks lähtuda, esiteks, kompleksuse printsiibist.

On ju tööalane, esteetiline ja igasugune muu kasvatustöö, millega tegeldakse koolis, lõppkokkuvõttes suunatud ideeliste tõekspidamiste, kõlbeliste arusaamade ning aktiivse eluhoiaku kujundamisele.

Teiseks ei välista laste ja noorte kommunistlike organisatsioonide poliitiline iseloom sugugi seda, et nad võiksid kaasa lüüa kõigis neis valdkondades, millega tegeleb tänane õpilaskollektiiv. Me ei saa ju nimetada ühtegi tegevussfääri koolis, kus ei oleks tuntav pioneerimaleva ning komsomoliorganisatsiooni osa.

Ning **kolmandaks** on otstarbekas, kui komsomolikomitee ja malevanõukogu teatud osa küsimusi lahendavad läbi õpilaskomitee ning tema komisjonide. Sellised küsimused on näiteks abi õpetajatele õppetöö organiseerimisel, ainealase tegevuse korraldamisel väljaspool õppetunde, iseteenindamise arendamisel, kooli varasse ning õpikutesse heaperemeheliku suhtumise kujundamisel, korrapidamisel koolis, distsipliinitunde ning kultuurse käitumise harjumuste kasvatamisel igas õpilases.

Komsomolikomitee suunab sel juhul oma peamised jõupingutused ideelis-poliitilise, tööalase, kõlbelise, esteetilise ning kehalise kasvatus korraldamisele koolis. Lähimõeldud tööjaotus on hädavajalik ka kõigi õpilasürituste organiseerimisel.

Nii näiteks võiksid ülekoollise hoogtööpäeva ettevalmistamise ja läbiviimise juures komsomolikomitee ja õpilaskomitee omavahelised tegemised jaotuda selliselt: komsomolikomitee töökasvatuse sektor võtab enda peale hoogtööpäevaku poliitilise ning majandusliku tähtsuse selgitamise õpilaste hulgas, sidemete loomise šeffettevõtte komsomoliorganisatsiooniga, klassiorganisatsioonidevahelise võistluse süsteemi väljatöötamise, parimate töötajate autastumise võimaluste kindlaksmääramise jne.

Õpilaskomitee töökomisjoni ülesandeks aga jääks vajaliku inventari hankimine, tööjõu paigutamise kindlaksmääramine, tehtust kokkuvõtete tegemine, töötulemuste näitlik vormistamine jne.

Või näiteks ringi «Õpi õppima», mille programmi töötas välja ÜLKNÜ Keskkomitee koos NSV Liidu Pedagoogika Akadeemiaga, töö korraldamine on tegelikult komsomolikomitee ülesanne, aga kontroll ringitundide külastamise ning koduste ülesannete täitmise üle kuuluks õpilaskomitee kompetentsi.

Tööjaotus võib olla ka teistsugune, see pole lõpuks peamine, tähtis on, et saaks tagatud ürituse läbiviimine heal tasemel ning täidetud tema kasvatuslikud

eesmärgid, et iga õpilane oleks kaasa haaratud aktiivsesse ühiskondlikku tegevusse.

Mis puutub õpilasmavalitsuse juhtimisse klassi tasandil, siis siin klassi komsomolibüroo arutab läbi ning soovitab õpilasi klassivanema ametipostile ja õpilaskomiteesse, osaleb aktiivselt klassikoosolekute ettevalmistamisel ning läbiviimisel, juhendab klassivanema tegevust, kuulab ära tema informatsioone tehtust, aitab tal oma ülesannetega toime tulla, on kaastegav õpilaste käitumishinnete määratlemisel ning iseloomustuste koostamisel.

Vastavalt õpilaskomitee põhimäärusele on klassis õpilaskomitee esindajaks klassivanem, omavalitsuse kollektiivseks organiks üldkoosolek. Seepärast pole otstarbekas klassis luua veel mingeid lisaorganeid, nagu näiteks klassi õpilaskomiteesid, klassinõukogusid, klassikomiteesid.

Küsimus õpilaskomiteest, tema komisjonidest ning nende ülesannetest on tegelikult küsimus vormist, struktuurist.

Koolis võib luua kümme komiteed, ega seepärast ei pruugi eksisteerida veel omavalitsust tema sisulises tähenduses.

Samas ei ole välistatud, et õpilasgrupis, kus pole paika pandud ühtegi ametlikku juhtorganit, toimub kõik sisuliselt omavalitsuse juhtimisel.

Seega otsustada õpilasmavalitsuse olemasolu üle vaid omavalitsusorganite olemasolu põhjal (kui ametlik juhtorgan valitud, järelikult ka omavalitsus olemas) on täiesti väär.

Tegelikult võib õpilasmavalitsust koolis iseloomustada kui olukorda, kus õpilastele on tõeliselt antud võimalus iseseisvalt mõelda ja otsustada, iseseisvalt oma mõtteid realiseerida ning ise oma tegemiste eest täit vastutust kanda, kus õpilastele on antud võimalus oma arvamust avaldada koolielu korraldamise kõige erinevates valdkondades ning kus nende arvamust loomulikult ka arvestatakse.

Kahjuks puudutati üleliidulisel seminar-nõupidamisel õpilasmavalitsuse sisulise küljega seotud küsimusi suhteliselt tagasihoidlikult.

Rõhutamist leidis siiski pedagoogi osa õpilasmavalitsuse süsteemis. Märgiti, et õpilasmavalitsuse heatasemeliseks eksisteerimiseks koolis on hädavajalik kogu pedagoogilise kollektiivi mõistev ning asjatundlik suhtumine.

Tuletame meelde N. Krupskaja mõtet selle kohta, et pedagoog peab õpilasmavalitsust juhendades ennast ülal pidama võimalikult passiivselt, mitte suruma peale oma autoriteeti, mitte võtma enda teha seda tööd, mille peaksid ilmtingimata ära tegema lapsed, et sisuliselt peab õpetaja mõjutama õigete omavalitsusvormide leidmist, kuid peab seda tegema mitte otsest, vaid kaudselt, ta peab aitama lastel

põhjalikult läbi tunnetada need organisatsioonilised probleemid, millega nad nii mängus kui elus pidevalt kokku puutuvad.

ÜLKNÜ IV pleenumi materjalides on rõhutatud, et pedagoog ei tohi ära segada klassikollektiivi, kellega ta suhtleb kui juht, komsomolikollektiiviga klassis, kellega ta suhtleb kui vanem seltsimees.

Tegelikult on nii, et õpilasomavalitsuse pedagoogilise juhendamise põhiprintsiipi — õpilaste võimete usaldamine, uskumine, õpilaste ettepanekute arvestamine — väga paljudes koolides ainult deklareeritakse, kuid ei viida ellu.

Paistab, et pedagoogide suhtumise kujundamisel seisab ees veel suur töö. Nähtavasti veelgi suurem tööpõld on aga õpetada õpetajaid õpilasomavalitsust juhendama.

Et õpilasomavalitsus koolis asjalikult tegutseks, selleks on vaja põhiliselt kahte komponenti: esiteks õpetajaskonna vastavat suhtumist ning toetust ja teiseks õigesti valitud ning hästi väljaõpetatud õpilasaktiivi.

Põhiliselt saab aktiiv oma teadmised ja oskused tegevuses ning selles, et need õiged ja kvaliteetsed oleksid, seisnebki õpetajapoolse pedagoogilise juhendamise põhiülesanne. Selleks et juhendada, tuleb aga ise teada ja osata.

Sellest, milliseid teadmisi õpilasaktiivil omavalitsuse juhtimiseks vaja läheb, ei hakka siinkohal pikemalt rääkima, sest sellest oli põhjalikult juttu «Nõukogude Kooli» eelmise aasta aprillinumbris.

Tahan ainult lisada, et ilmselt on vaja õpilasomavalitsuse juhendamisega seotud küsimused senisest hoopis ulatuslikumalt planeerida õpetajate täienduskursuste, seminaride ning nõupidamiste programmis. Vastasel korral on edu õpilasomavalitsuse laiendamisel ja süvendamisel visa tulema.

Õpilasomavalitsuse laiendamiseks aga võimalusi jätkub. Meil on seni õpilasomavalitsust põhiliselt mõistetud kui õpilaste kaasalöömist ürituste korraldamisel, nende abi õppe edukuse ning distsipliini tagamisel, koolis ettetulevate tööde tegemisel. Aga miks ei võiks õpilasliidrid täie hääleõigusega kaasa rääkida näiteks sellistes küsimustes nagu fakultatiivtundide komplekteerimine ning nende töögraafiku väljatöötamine, tunniplaani koostamine, klasside komplekteerimine ning klassijuhatajate määramine, kooli vahendite jagamine, lepingute sõlmimine šeffasutustega jne.

Selliseid ettepanekuid tehti üleliidulisel seminarnõupidamisel ning miks mitte proovida, usun, et asjaliku rakendamise korral kujuneb kasvatus efekt niieldi käegakatsutavaks.

Rakveres toimunud matemaatikaõpetajate päeval istutati Väike-Maarja keskkooli parki tamm tähistamaks A. Vihmani 80. sünniaastapäeva.

TIIT LÕUGASE foto





KOOLIJUHI VEERUD

KLASSI- VÄLISEST TÖÖST MAA KAHEKSA- KLASSILISES KOOLIS

ELNA TUISK

20. sajand on tehnikasajand. Tehnika on tunginud kõikidele meie elualadele ja on loomulik, et ka kooliõpilased hakkavad varakult tehnika vastu huvi tundma. Sagedi juba 4. klassi õpilasel on olemas isiklik käekell ja jalgratas, millele vanemates klassides lisanduvad fotoaparaat, magnetofon, taskuraadio ja abimootoriga jalgratas. Paljudes perekondades on olemas autod. Seetõttu noored puutuvad tehnikaga kokku varakult ning soovivad saada sellealaseid teadmisi vahendite hooldamiseks ja kasutamiseks.

Kooli ülesanne on toetada ja ergutada seda huvi, luua tehnilise kallakuga ringe, mis rahuldaksid õpilaste tehnikahuvi selle tekkimise algetapil. Hiljem tuleks põhjalikumate huvidega õpilasi suunata pioneeride majja või vastavate klubide juurde.

Koolis peaks tehnikaringidest olema 1.—3. klassi õpilastele «Osavad käed», 4. ja 5. klassist alates aga toimuma jaotumine huviala järgi (foto-, auto-traktori-, auto-, laevaringid, lennukimudelid), maa-koolides on vajalik traktori tundmaõppimine. Seoses 1980. a. olümpia lähenemisega on mereäärsetes rajoonides populaarne «Meretarkuste omandamise ring».

Kool ja looduskaitse on meie päevil teineteisest lahutamatud. Nõue hoida kodumaa loodust kui üldrahvalikku vara, kasutada tema rikkusi ratsionaalselt on muutunud riiklikuks ürituseks. Looduseõprade ja põllumajandusringide töö eesmärgiks koolis on armastuse ja huvi kasvatamine looduse vastu. Nende ringide liikmete põhitöödeks on tööd kooliaias, elavnurgas, kasvuhuones, kooliümbruse kujundamisel, metsaistutamisel, ravimtaimede korjamisel. Oma töö tulemusi nähakse sügisel saaki koristades, kuid istutatud puude suurust alles aastate pärast. Ka ringi kasvatuslik mõju õpilastele selgub aastate möödumisel, kui nad põllumehe elukutse valivad ja kodumajandisse tagasi pöörduvad. Seega on põllumajandusringid väga soovitatavad kutsesuunitluse seisukohalt.

8-klassilises maakoolis on kõik võimalused selliste ringide tööerakendamiseks. Täiesti loomulik on nõue: igasse kooli loodusesõprade ja põllumajandusringi.

Meie maakoolidel on seljataga pikk töötamisaeg. Kuigi koolivõrku maal kogu aeg koondatakse, ei rajata uusi koole tühjale kohale, vaid laiendatakse olemasolevaid. Meie külas on toimunud viimase 30 aasta jooksul palju muudatusi. Pole ka veel kaugel rasked sõja-aastad. Kõigi nende probleemidega, mis on tekitanud muutusi ümbruskonna elus, peaks tegelema kooli kodu-uurimise ring. Õpilaste kogutud materjale saab kasutada kroonikate koostamiseks ja koduloonurkade sisustamiseks. Mõndagi sobib üle anda ka muuseumidele. Kogu sellel tööel on suur väärtus patriotismi kasvatamisel.

Klassivälise esteetilise kasvatusesüsteemis on meie koolides kesksel kohal muusikaringid kooride ja orkestrite näol. Neile ringidele on teistega võrreldes suuremat tähelepanu pööratud, näidatud, mitu orkestri- või koorilaulutundi kool võib kasutada. On lubatud isegi lisatasa kategooria saavutanud koori või orkestri juhile.

Laulmine kooris arendab õpilase muusikalist kuulmist, häält, laiendab muusikalist silmaringi ning õpetab vastutus- ja kollektiivsustunnet. Vastavate eeldustega õpilaste laulmine kooris võiks olla kohustuslik.

8-klassilises koolis peaksid olema järgmised koorid: 1.—3. klassi mudilaskoorid,

2.—4. klassi poistekoorid, 4.—8. klassi lastekoorid. Koore tuleks koolis tööle rakendada nii palju, kui on võimalik.

Laulmise kõrval on musitseerimisel oluline osa ea- ja jõukohaste pillide mängimisel. Instrumentaalne koosmäng on võimalik lapseast alates. Osavõtt orkestri tööst aitab väärtuslikke iseloomuomadusi kujundada, kasvatab kollektiivsus-tunnet, korraarmastust ja püsivust. Kooriorkestrisse kuulumiseks on vaja elementaarset nooditundmist ja mõningat pillimänguoskust. Lihtsamate pillide (löökpillid, plokkflööt, kannel, akordion, mandoliin) mänguoskus omandatakse ühe talvega. Nende pillide õppimist võib alustada 8—9-aastaselt.

Kooli noorematesse klassidesse sobivad ansamblid lihtsaist rütmi- ja viisipillidest. Soovitav on klaveri kaasmäng.

8-klassilise kooli vanemas astmes sobivad plokkflöödi-, akordioni, mandoliini-, rahvamuusikaorkestrid ja jõukohastest pillidest segaorkestrid.

Koolide orkestrites tuleks kindlasti rakendada kooli muusikaklassides instrumente õppivaid õpilasi.

Klassivälises töös koolis on vajalikud ka taidlusringid, mis arendavad õpilaste kehahoiakut, rühti ja liikumise ilu. Eriti on selliseid ringe vaja spordi kõrvale meie õpilastel esineva liikumisvaeguse vähendamiseks. Sellesse alaliiki kuuluvad rahvatantsu-, peotantsu- ja ilu-võimlemisringid. Paljudes koolides on traditsioonilised rahvatantsurühmad. On tore, et ei unustata meie rahvakunsti ja õpetatakse noortele selle parema osa kasutamist, kuid seal kõrval tuleks rõhku panna ka tänapäeva peotantsule. Kurv on viibida noorte pidudel, kus tantsu asemel lihtsalt tammutakse ja vääneldakse ühesuguselt erineva rütmiga muusika saatel. Kuigi koolidelt nõutakse tantsukursuste korraldamist, on sellest ilmselt vähe. Palju aitaksid kaasa pidude tantsukultuuri tõstmiseks regulaarselt töötavad peotantsuringid. Nendes ringides soovijaid jätkuks ka juhul, kui töö toimuks lastevanemate kulul.

Koolid vajavad rohkem iluvõimlemisringe, kus muusika saatel liikumine on ühendatud vahendite kasutamisega.

Nii tantsu- kui ka võimlemisringe peaks koolis olema igas vanuseastmes nii palju, kui on võimalik tööle rakendada. Tegelikult tuleks selle tööga alustada juba lasteaiast, sest tantsu kohta ütleb rahvatarkuski, et ega vana karu enam tant-sima pane.

Näitemäng ja sõnakunstharrastus on aastakümneid olnud meie koolielust lahutamatud, mõjudes emotsionaalselt nii tegelastele kui pealtvaatajatele.

Parim näitekunstialase tegevuse vorm koolis on näitering. Oma töö pooldest on see huvitavamaid, kuid ka raskemaid taidlusvorme, sest peale näitekunsti tuleb ringis lavastuste juures tegelda ka kujunduse, kostüümide ja valgustuse probleemidega. Vaatamata raskustele on koolis näiteringe vaja, sest see töö annab häid võimalusi noorte kommunistlikuks kasvatuseks. Näitering taotleb oma töös nii ringi liikmete kui ka vaatajate kasvatamist. See on terviklik protsess, mille üksikud lõigud on omavahel seotud. Lavastuse õnnestumiseks peavad kõik kollektiivi liikmed võrdset pingutama. Seega näiteringi kogu töö on kollektivismi kasvatamine.

8-klassilises koolis peaksid tegelema jõukohase näitekunstiga nii nooremad kui vanemad õpilased. 1.—3. klassis on tööd parem organiseerida ainult ühe klassi õpilastest koosneva rühmaga. Kooli näiteringi võib haarata igas vanuseastmes õpilasi, et osi paremini jaotada.

Suurtes koolides on võimalik tööle rakendada palju mitmekesiseid õpilasringe. Sellised koolid on hästi komplekteeritud spetsialistide kaadriga, neil on eriettevalmistusega muusika-, kunsti- ja tööõpetuse õpetajaid. Nende hulgas leidub alati võimekaid ringijuhte. Koolil on ka palju lapsevanemaid, kelle seast on võimalik leida mitme ala entusiastide ringijuhtideks. Ringijuhtidele võib töötasu maksta peale palgafondis ettenähtu ka lastevanemate kulul. Suurtes koolides on võimalik ringidesse suunata vastavate eeldustega õpilasi.

Suuremad raskused ringide töölerakendamisel esinevad väikestes maakoolides. Esiteks — kust leida ringijuhte?

Võimalik on luua ainult selliseid ringe, millele on olemas juhendaja. Väikeses 8-komplektlises koolis sageli puudub spetsiaalne muusika-, kunsti- ja tööõpetuse õpetaja, sest ta ei saa oma erialal tundide normi täis. Selle töö teevad tavaliselt ära algklassiõpetajad — pedagoogiliste koolide lõpetanud oma põhitöö kõrval. Seda heal juhul. Halvem on olukord, kui vastava aine tunnid õpetaja puudumise tõttu ära jäävad. R. Virkuse andmeil on praegu muusikaõpetajate defitsiit Eesti NSV-s 56%, poiste tööõpetuses 77,5%. Koolides töötavad pedagoogilise instituudi või ülikooliharidusega noored spetsialistid on väga ühekülgselt ettevalmistusega oma ainealal ega taha peale põhiala muuga tegelda. Kuid peale vanemate õpetajate juhendatud traditsioonilise koorilaulu ja rahvatantsu peaksid koolis olema tänapäevasemad ringid — peotants, kerge muusika, fotoring. Need on noorte inimeste tööalad.

Teiseks — ringijuhi madal töötasu, järelikult ka õpetajate vähenemine huvitatus.

Ringijuhtide tasustamine toimub õpetajaist erineval alusel. Ringijuhatajate töötasufond on koolile määratud limiteeritud. Näiteks kuni 8-komplektilises koolis saab tasustada 3 koorilaulu-, 4 orkestritundi ja kokku 4,5 muude ringide tundi nädalas.

Normaalses 8-klassilises koolis peaks töötama 3 koori: mudilas-, laste- ja poistekoor. Seega igale kooriliigile tuleb üks tasuline tund nädalas. Tegelikult sellise tundide arvuga koori esinemisvõimeliseks ei tee. Uue määrusega on võimalik maksimaalne kategooria saanud koori juhile lisatasu, kuid selleks, et üldse kategooriat saada, on ju vaja kooriga töötada palju rohkem. Lisatasu kõrge tasemega koori juhile ei maksta mitte haridusosakonna palgafondist, vaid kool peab ise leidma erivahendesse vastava summa, s. o. peab küsima šeffide käest. Kui raha ei leita, võib ka võimeka koori juht tasust ilma jääda.

«Muudele ringidele kokku 4,5 tundi» — selle alla peavad mahtuma kooli ülejäänud taidlus-, tehnika- ja ainealased ringid. Iga pidevalt töötav taidlusring (rahvatants, näitering) vajab harjutamiseks nädalas vähemalt kaks tundi, teised ringid ühe tunni. Aga kokku on ju ainult 4,5 tunni töötasu. Mitu ringi saab üldse selle tasuga tööle rakendada?

Sealjuures on ringijuhi tunnitasu õpetaja omast madalam.

Ringijuht ei saa õppetöö vaheaegadel palka, õpetaja saab. Ringitunniks valmistamine on sageli raskem kui õppetunniks. Õpetajal on tunniks valmistamisel eesriiklik programm, õpik ja töövihik. Ringijuhtidel sageli programmi pole, repertuaari tuleb ise leida, kohandada ja paljundada, tööks vajalikke materjale muretseda. Seetõttu on ringitöö tunni ettevalmistamine palju aega nõudev.

Puudulikult on lahendatud ringijuhtide koolitamine. Eesti NSV kuues kõrgkoolis õpetatakse praegu 45 ühiskondlikku eriala. Neist kultuurhariduslike ringide juhte järgmistel aladel: rahvatants, peotants, koorilaul ja fotokunst. Spetsiaalselt koolidele ei valmistata ringijuhte etteuskil. Koolides töötavaid isehakanuid enamasti ei juhendata. Seminare ja kursusi korraldatakse ringijuhtidele ainult laulu- ja tantsupeo eel vastava repertuaari korrektseks omandamiseks. Mõningaid teadmisi ja oskusi omandatakse ka rajooni töö- ja kunstiõpetuse sektiioonides. Ainekursustel ja -sektiioonides antakse juhendeid tööks tippudega ning klassiväliseks tööks ainealal.

12 Aga kust saab õpetaja-ringijuht ettevalmistuse tehnikaalaste, näite-, peo-

tantsu- ja põllumajandusringide juhendamiseks?

Seminare mõnel alal korraldatakse, kuid mitte haridus-, vaid kultuuritöö süsteemis. Nendele õpetajatavaliselt ei kutsuta, sest haridusosakonna metoodikakabinet pole seminarist teadlik. Suvel toimub mitmeid kursusi Eesti NSV A/Ü Nõukogu Taidlejate Maja juures ringijuhtidele (peo- ja rahvatants, näitejuhid, orkestrijuhid, akrobaatika, foto, kujutav kunst jm.). Õpetaja pääseb neile kursustele omal algatusel puhkuse ajast, sest sellisest kursusest osavõttu ei loeta õpetaja enesetäiendamiseks. Kursustele suunatakse kuulajaid rajooni kultuuriosakonna kaudu, selle asutusega kooli ringijuhtidel kontakti pole.

Suuri raskusi on repertuaari hankimisega. Et taidlusringi töö oleks õpilastele huvitav, peab juhil olema küllalägaselt jõukohast repertuaari. Kui kollektiiv püüab jõuda laulu- ja tantsupeole, on tema tegevus aastaks-kaheks määratud. Väiksemas koolis nõuab peorepertuaari selgeksõppimine palju aja- ja jõukulu ning lõpuks kollektiiv võib-olla ei pääsegi peole. Selle asemel oleksid lapsed võinud õppida esinemisteks midagi jõukohasemat.

Tavaliselt peab õpetaja taidlusringi repertuaari ise muretsema. Sellealast kirjandust ilmub trükist vähe ja see vähenegi ei jõua alati ringijuhini. Normaalselt on repertuaariga varustatud koolikoorid. Kunagi ammu ilmus kogumik «Pioneer mängib, laulab, tantsib», kust võis lastele sobivaid esinemispalu leida. Kord aastas ilmub õpilastele määratud «Meie repertuaar» nr. 8. Sealt saab põhiliselt uusi laule. Tantsu- ja näiteringidele on vähe materjali, orkestritele pole midagi võtta. Praktiliselt peab õpetaja ise dramatiseerima, tantse seadma, orkestreerima. Igal ringijuhil pole selleks vastavaid oskusi olemas. Kuid igaüks oskaks teha valikut, mis tema ringile sobiks, kui repertuaari ilmuks trükist rohkem.

Sageli takerdub ringi loomine materiaalsel põhjustel. Kui taidlusring saab oma tööd teha ka harilikus klassiruumis, siis tehnikaringi jaoks on vaja vastavalt sisustatud töökoda ja sobivaid materjale. Seetõttu keerukamaid vahendeid nõudvad tehnikaringid peaksid jääma kooliväliste lasteasutuste juurde. Maakoolis võiksid olla auto-traktori-, kinotehnika-, foting, mille vahendid ja materjalid on kättesaadavamad.

Omaette probleem on õpilaste liigne haaratus klassivälise tööga. Väiksemas maakoolis on õpilastel väga palju klassiväliseid kohustuslikke ülesandeid. Samad õpilased peavad osalema sanitaarsalga

töös ja noortuletõrjujate rühmas. Kõik vähegi viisipidavad õpilased peavad osa võtma laulukoori tööst. Rahvatantsurühm pääseb esinema siis, kui rühmas on 8 paari. Peaks õpitav näidend nõuab hulga tegelasi. Praktiliselt peab iga aktiivsem ja talendikam õpilane osa võtma rohkem kui kahe ringi tööst ja sageli kooli huvides tegema seda, mis talle ei meeldi.

Maakoolis määrab õpilase osavõtu klassivälisest tööst sageli õpilase kodu kaugus koolist. Vanemates klassides on palju tunde päevas, lisaks veel pioneerikoon-dused ja komsomolikoosolekud. Bussiga kooli sõitvad õpilased ei saa jääda ringide tööle pärast tunde, sest buss väljub kohe tundide järel ja kodu on kaugel. Ringi-desse saab haarata sel juhul ainult noo-remaid õpilasi, kes on pikapäevärühmas 2—3 tundi pärast koolitööd. Kuid õppimi-sest vaba aja veetmise probleemid nõua-vad ikkagi lahendamist. Seni on elukoha-järgsest klassivälisest kasvatustööst rää-gitud põhiliselt suuremates linnades, kus see töö jääb majavalitsuste pedagoogide organiseerida. Tänapäeval maal seoses koolivõrgu korrastamisega on endiste ühe küla koolide asemel tervet majandit hõl-mavad piirkonnakoolid raadiusega 15—20 km. Elu nõuab koolilt ja majandilt koos sisuka elukohajärgse vaba aja veetmise korraldamist. Kooli ülesandeks jääks hu-vialaringide planeerimine ja õpilaste suu-namine neisse, majandile ruumide muret-semine ja korrastamine, sisustamine va-jaliku mööbliga, summade andmine spor-diinventari ja materjalide muretsemiseks. Ringide juhendajatele töö eest tasumine peaks ka jääma majandi mureks, kuigi juhendajad sageli on entusiastid ja töö-tavad ühiskondlikel alustel. Ringidele tuleks juhendajaid leida majandi tööta-jate, kultuuritöötajate ja ka õpetajate hulgast.

Õpilaste elukohajärgsest vaba aja si-sustamisest peaksid kindlasti osa võtma kohaliku majandi klubi või kultuurimaja töötajad. Väga tore oleks, kui laps saaks ringide tööst osa võtta koos vanematega. Näiteks isa koos pojaga foto- või tehni-karingis, ema tütreaga käsitöö- või kodun-dusingis või hoopis kogu perekond koos orkestris mängimas.

Mõnest kitsaskohast peaks siiski ka ole-masolevate võimaluste juures üle saama. Näiteks sobivate ringijuhtide leidmiseks on mitu võimalust. Selleks võiks koope-reerida väiksemate koolide vahel muusi-ka-, kunsti- ja tööõpetuse õpetajad. Üks spetsialist võib töötada mitmes naaber-koolis oma erialal. Tänapäeva hea liiklu-se juures on see täiesti võimalik. Teine

võimalus on leida ringijuhid kultuurima-jast või majandist.

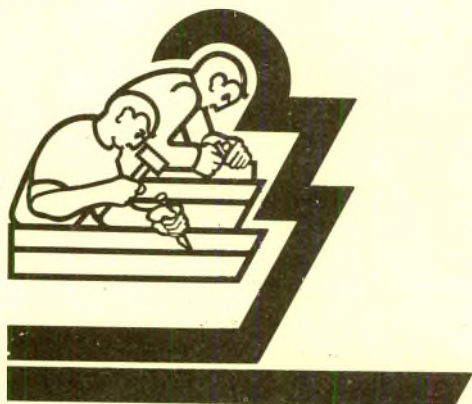
Ringijuhtide väljaõpetamiseks saab korraldada ülevabariigilisi seminare ja kasutada ära õpetajate suvekursusi. Kõrgkoolides tuleks tulevastele õpetaja-tele anda teadmisi, oskusi ja tahet õpi-lasringide juhendamiseks.

Töö vääriliseks tasustamiseks võib pöörduda abipalvega majandite poole. Senini on vähe kasutatud võimalust rak-endada ringid tööle lastevanemate ku-lul ja rajooni pioneeride maja vahendite arvel.

Õpilaste liigse koormamise vältimiseks peaks koolil olema võimalus ise määrata, millisel alal on klassiväline töö kõige tu-lusam, sest väiksemad koolid ei suuda kõike nõutavat teha.

Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed, 31. kd. Tallinn, 1955.
2. NLKP Keskkomitees ja NSV Liidu Mi-nistrite Nõukogus. «Noorte Hää!», 29. det-sembel 1977.
3. Nõukogude Sotsialistlike Vabariiki ja Liidu Konstitutsioon. Tallinn, 1977. lk. 11.
4. Eesti NSV Haridusministeerium. Käsk-kirjad ja Juhendid nr. 9(54), Tallinn, 1977, lk. 18.
5. Eesti NSV Haridusministeerium. Tal-linna Pioneeride Palee. Näidisprogram-mid koolide tehnilistele ringidele. Tallinn, 1967, lk. 5—28.
6. Kahk, A. Laste näitekunstialane te-gevus kõlbeliste ja esteetiliste veendu-muste kujundamisel. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 10, lk. 840—845.
7. Loit, E. Muusikainstrumendid ja or-kestrid. Tallinn, 1976, lk. 181—194.
8. Pirn, E. Üldhariduslike koolide töö organiseerimise õiguslikud alused. Tal-linn, 1973, lk. 214.
9. Raagmets, V. Elukohajärgne kas-vatus. «Noorte Hää!», 9. veebruar 1978.
10. Roosvee, H. Uus õppeaasta — NLKP XXV kongressi otsuste elluviimise aasta. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 3, lk. 621—622.



TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

KUTSETEAVE JA -PROPAGANDA NOORSOO KUTSE- SUUNITLUSE TEOORIAS JA PRAKTIKAS

HELGI REINSALU

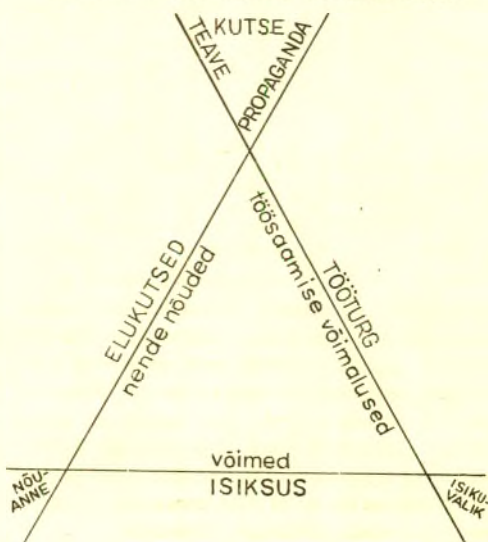
Nõukogude Liidu rahvamajanduses loendatakse tänapäeval üle 400 tööstusharu, umbes 50 000 ettevõtet, üle 200 000 ehituse, umbes 15 000 sovhoosi ja 36 000 kolhoosi (1). Kui sellele lisada veel teised tööstärid — transport, kaubandus, kommunaalne, meditsiiniline, kultuuriline ja muu teenindamine, teadus, kunst, haridus —, saame sellise tänapäeva tööliikide konglomeraadi, mis pakub noorsoole avaraid võimalusi oma jõudude rakendamiseks. Elukutsete ja erialade mitmekesisus ühelt poolt ning inimeste omaduste ja võimete äripära teiselt poolt ongi kutse-suunitluse objektiivsed põhjused. Reaalseks orienteerumiseks nüüdisaegse tootmise keerukas tööjaotuse süsteemis on vaja pidevalt tegutsevat kutseteabe ja propagandasüsteemi. Suur osa sellest tööst tuleb teha üldhariduskoolil. Mõistmaks paremini kutseteabe osa kutse-suunitluses, tutvume jooniste 1, 2 ja 3 vahendusel K. Platonovi

kutse-suunitluse süsteemiga (3). Joonisel 1 on kujutatud «kutse-suunitluse kolmnurk». Kolmnurga üheks küljeks on nende nõuete tundmaõppimine ja tutvustamine, mida elukutsed esitavad inimese organismile ja isiksusele. Seda külge uurib psühholoogia ja meditsiini piirimaal asuv profессиograafia.

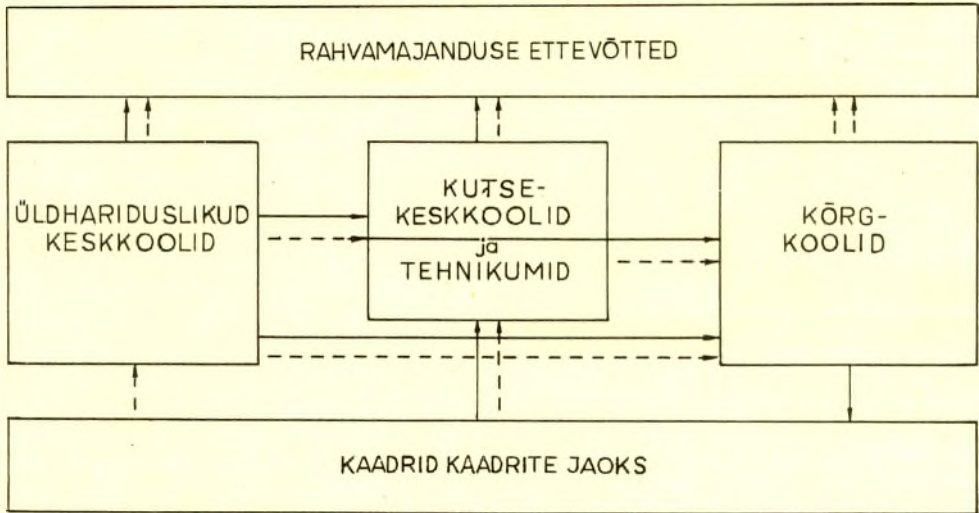
Kolmnurga teiseks küljeks on tööturu nõuded ajal, mil praegune põlvkond lõpetab kutseõpingud ja asub praktilisele tööle. Erilist tähelepanu tuleb siin pöörata rajooni või linna, kooli lähima ümbruskonna kaadrivajadusele. Kolmnurga seda külge iseloomustab kutse-suunitlus «enda poolt» ja «enda jaoks» (joonis 2). Üldise kohustusliku keskhariduse nõue välistab vajaduse teha keskkoolil kutse-suunitlust «enda jaoks». Kutse-suunitlusega «enda poolt» valmistab üldhariduskool ette täiendust tööturule nii vahetult kui ka kutsekeskkoolide, tehnikumide ja kõrgkoolide kaudu. Erinevalt keskkoolist teevad viimased kutse-suunitlust «enda jaoks», aga ka «enda poolt». Mõnevõrra halvemini on korraldatud rahvamajanduse ettevõtete kutse-suunitlus «enda jaoks», millega nad peaksid täiendama ja kinnistama oma kaadrit.

Kolmnurga alus tähistab isiksuse tervilike ja füsioloogiliste (nn. somaatiliste) ning psüühiliste võimete tundmaõppimist. Keskkoolis lahendab sel alal esimese ülesande kooliarst (kes küll eriti aktiivselt ei taha kutse-suunitluse lülituda). Teise ülesande lahendab pedagoogiline kollektiiv eesotsas juhtkonnaga. See nõuab isiksuse igakülgset tundmaõppimist, iga õpilase võimete, huvide ja kutsumuse uurimist, valitud elukutse jaoks vajalike omaduste kujundamist ja isiksuse igakülgset arendamist.

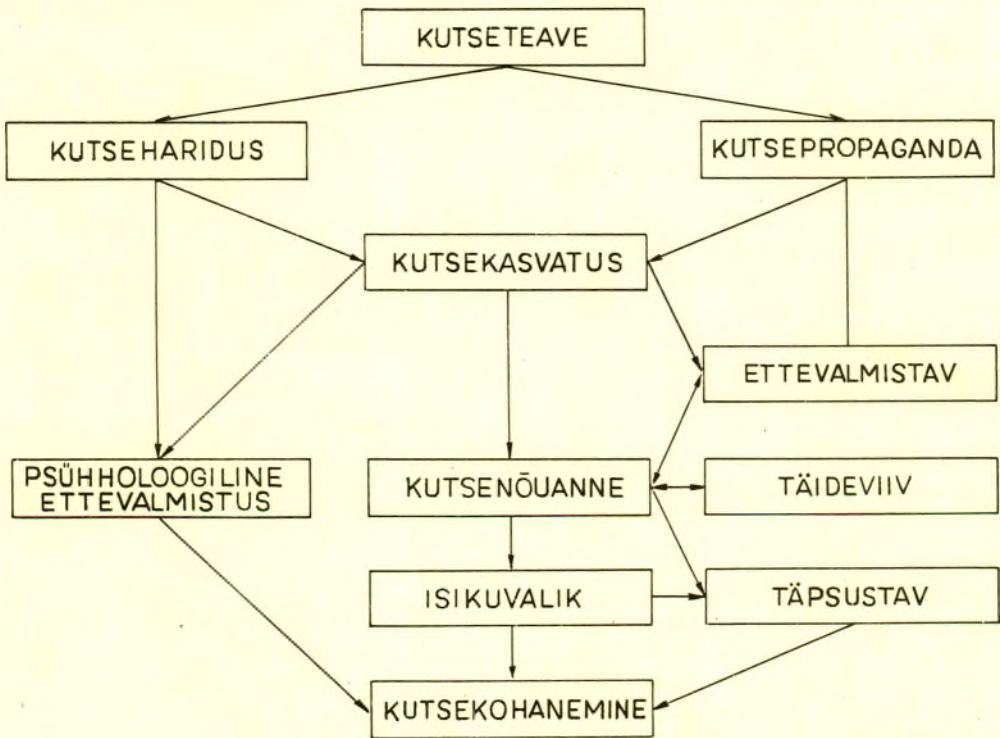
Joonis 1
KUTSESUUNITLUSE KOLMNURK



KUTSESUUNITLUSE SKHEEM



KUTSESUUNITLUSE ETAPID



K. Platonov eristab kutseasuunitluses järgmisi etappe (vt. ka joonis 3):

KUTSETEAVE (-INFORMATSIOON) on elukutsete olemuse, nende ühiskondliku ja rahvamajandusliku osatähtsuse, sotsiaalse prestiiži, tehnilise varustatuse, nende poolt inimesele esitatavate nõuete ja nende omandamise (õppimise) võimaluste tutvustamine õpilastele. Ikka veel esinevad vastuolud õpilaste kutseplaanide ja ühiskonna nõudmiste vahel. Korrigeerida ühiskonna nõuetega vastuolus olevaid kutse-soove ja kujundada õiget suhtumist — see on kutseteabe, eriti aga tema osa — kutsepropaganda tähtsaim ülesanne.

KUTSEKASVATUS on töökasvatuse osa, õpilastes kommunistliku töössuhtumise kasvatamine samaaegselt kindla kutsealase suunduse kujundamisega. Kutsekasvatuse algab kutsehuvide uurimisega ning viiakse ellu psühholoogilise ettevalmistusega tööks üldse ja teatud tööks eriti. Kutseteave ja kutsekasvatuse peavad olema omavahel tihedalt seotud ja algama võimalikult nooremates klassides.

KUTSENÕUANNE (-KONSULTATSIOON) on otsene abi õpilasele tulevase elutee valikul. Kutsenõuanne jaguneb ettevalmistavaks, täideviivaks ja täpsustavaks.

Ettevalmistav kutsenõuanne kestab pere-

konnas ja koolis kogu õppeaja vältel. Selle ülesanne on tundma õppida õpilase isiksuse dünaamilis-funktsionaalset süsteemi ja võimeid ning kujundada isiksuse vähemarenenud omadusi, huvisid, võimeid ja kutsumust.

Täideviiv kutsenõuanne toimub 8. ja 11. klassi lõpetamisel ja selle eesmärk on aidata valida elutee vastavalt võimetele.

Täpsustav kutsenõuanne väljub üldhariduskooli raamest. Seda teostavad kutsekeskkoolid, tehnikumid, kõrgkoolid ja vahetult ettevõtted. Eesmärk — parandada tehtud vigu ja võimalikult ratsionaalselt täpsustada ning muuta valitud eriala.

Kui kutsenõuanne ülesanne on aidata inimesel leida tema jaoks võimalikult sobiv eluktuse, siis isikuvaliku eesmärk on mitte lasta teatud erialadele õppima ja tööle inimesi, kellel on nendeks vastunäidustusi. Vastunäidustused teatud elukutse õppimiseks või tööks on haigestumised ja organismi või isiksuse iseärasused, mis vähendavad sel erialal töötamise kvaliteeti lubatud normist allapoole või põhjustavad töötaja tervise halvenemise.

ISIKUVALIK on elukutse nõuetele vastavate inimeste valik. Eristatakse meditsiinilist valikut — tervisliku seisundi ja teatud kehaliste puuete puudumise järgi — ja psühholoogilist valikut — võimete järgi. Üldhariduskool isikuvalikuga ei tegele. Isikuvaliku ja kutsenõuanne põhimõtteline erinevus seisneb selles, et isikuvalik läheb elukutse nõuetelt inimese võimalusteni, heites kõrvale sobimatud — kutsenõuanne suundub inimese võimetelt erinevate elukutsete nõueteni, valides välja sobivamaid.

KUTSEKOHANEMINE (ADAPTSIOON) on kutse-suunitluse viimane etapp, mille eesmärk on aidata noortöölistel ja -spetsialistidel kohaneda nende jaoks uute tööttingimustega.

Näeme, et üldhariduskoolil tuleb kutse-suunitluse valdkonnas tegelda peamiselt kutseteabe, kutsekasvatuse ja kutsenõuanne probleemidega. Meie vabariigi üldhariduskoolides ja kutsenõuanndlates on seni paremini suudetud lahendada kutseteabe küsimused.

Järgmiseks toome näiteid kutseteabe korraldamisest ja selle tulemustest Kohtla-Järve linnas. Kohtla-Järve on Eesti tähtsamaid tööstuslinnu, kus põhilised tööstusharud on mäe-, keemia- ja ehitusmaterjalide tööstus ning elektrienergeetika. Et tegemist on noore areneva linnaga, siis käib siin vilgas ehitustegevus, laieneb kaubandus, paraneb meditsiiniline ja kultuuriline teenindamine, täiustuvad teadus, kunst, teenindus. See hoiab kaadriprobleemi pidevalt päevakorral. Siin ollakse seisukohal, et töötajate täiendus tuleb kasvatada oma linna noortest.

Teades, et Nõukogude Liidu elanikkonnast moodustavad tööliselised 61,8% (4), et Eesti NSV-s töötab materiaalse tootmise sfääris 74% töötajaskonnast (5), et tööstuslinn Kohtla-Järve tunneb teravat puudust paljude erialade töölistest, oleme kutseteabe korraldamisel peaeesmärgiks seadnud töölis-kutsealade tutvustamise ja propaganda.

Pole põhjust vältida mõistet «propaganda», on see ju sihikindel selgitustöö mingi veendumuse, maailmavaate, harrastuse... ja ka elukutse jaoks suurema poolehoidjate hulga võitmiseks.

Kutseteabe eesmärgid on lühidalt järgmised:

□ arvestades rahvamajandusharude arengut ja suunda linnas, propageerida eelkõige massilisi, nõutavamaid elukutseid;

□ põhjalikult tutvustada linna eriõppeasutustes ja õppe-tootmiskombinaadis õpetatavaid erialasid;

□ seostada kutseteabe edastamine õpilaste kutsehuvide ja -püüdluste tundmaõppimisega;

□ erinevate töövormide kasutamisel arvestada noorte vanuselisi ja soolisi iseärasusi;

□ tutvustada elukutseid elulähedaselt, seostades seda võimaluse korral kutsekasvatusega praktilises töös;

□ anda õpilastele üldine ettekujutus rahvamajandusest üldse, lähemalt tutvustada linna ettevõtteid ja nende toodangut.

Kõige suurema töö õpilaste kutseteabe ja -propaganda alal teevad ära üldhariduskoolid. Kuid nad pole üksi! Kooliõpilaste kutse-suunitlustööd korraldab, koordineerib ja juhendab kutsenõuannda. Töös osalevad õppe-tootmiskombinaat, eriõppeasutused, ettevõtted, organisatsioonid, koolivälised lasteasutused, kultuurimajad, klubid, tööbüroo. Mitu aastat on linna kutse-suunitluse süsteemi väljaarendamisele kaasa aidanud täitevkomitee ühiskondlik kutse-suunitluse nõukogu, mis tänavu reorganiseeriti kutse-suunitluse ja üldhariduskoolide lõpetajate tööle rakendamisele kaasaaitamise komisjoniks.

Kuidas eesmärke ellu viiakse? Kutsenõuannda eestvedamisel ja ettevõtete ning eriõppeasutuste aktiivsel osavõtul on aastaid korraldatud ülelinnalisi kutseteabe üritusi (õhtuid). Igal sellisel üritusel tutvustatakse üht olulist rahvamajandusharu või tegevusvaldkonda (ehitusmaterjalide tööstus ja ehitus; põlevkivi tootmine; põlevkivi töötlemine; autotransport ja auto-teenindus; kaubandus ja ühiskondlik toitlustamine; elukondlik teenindus jm.). Õhtutest kutsutakse osa võtma 7.—11. klasside õpilasi, nende vanemaid ja õpetajaid. Õpilasi aitab aktiveerida teemakohane viktoriin «Tunne oma kodulinna ettevõt-

teid ja elukutseid», eelvust loovad näitused ja demonstratsioonid.

Huvipakkuvad on pioneeride maja ja klubide korraldatud piirkondlikud kohtumised tublide töönimistega, tööteemalised konkursid ja viktoriinid, tutvumine elukutsetega ringi töö raames jm. Alati on eelvust tekitanud «kohus elukutsete üle», mis seisneb järgmises: piirkonna iga kooli õpilaste grupile antakse ülesanne põhjalikult tunda õppida ühte elukutset ja seda «kohtus» kaitsta, kusjuures teiste elukutsete «esindajad» püüavad esile tuua selle töö negatiivseid momente. Toimub elukutsete aktiivne arutelu. Kohtunike osa esinevad vastavate elukutsete tõelised esindajad.

Lõpuklasside õpilaste kutsehuvide ja -kavatsuste uurimise ülesandeks pole mitte ainult kutseteabe paindlikum korraldamine, vaid ka 8. klassi ja keskkoolilõpetanute edasi õppima ja tööle suunamise kontrollarvude realistlikum jaotamine kooliti.

Üldhariduskoolis kasutatakse palju huvitavaid töövorme kutseteabe edastamiseks õpilastele (vestlused, kohtumised, konkursid, näitagitatsioon, kooliraadio-saated, ekskursioonid, tutvumine vastava kirjandusega, referaatide koostamine jm.).

Uudsemaks on kutseuunitlus ainetundides ja aine kaudu. Õpetajad koguvad materjale oma õppeainega seotud elukutsete tutvustamiseks, koostavad õpilaste abigastende, mappe jm., korraldavad kompleks-ekskursioone.

Nooremate klasside õpilastele mõeldakse välja eapärasemaid töövorme. Nii on rahvusvahelise naistepäeva puhul mõnes koolis korraldatud näitus «Meie emade töö», kus on välja pandud emade koostatud töö lühikirjeldused koos illustatsioonide ja emade fotodega.

Õpilased koguvad meelsasti pildimaterjali elukutsete kohta ja koos õpetaja või pioneerijuhiga koostavad temaatilisi albumeid ja kaustu, mis kenasti täiendavad kooli kutseuunitlustöö alaseid materjale.

Palju võimalusi kutseteabeks ja kutsekasvatuseks pakub ühiskondlikult kasulik töö, õpilaste tootmistöö töökodades, brigaadides, TPL-is, EÕM- ja õppe-tootmiskombinaadis, mis aitab õpilastel sügavamini mõista tööliselukutse olemust, neid psühholoogiliselt ette valmistada tootmistööks ja teadlikuks elukutsevalikuks.

Millised on tulemused? Tabelilt 1 näeme linna 8. klassi lõpetanute tööliselkutealade valikut (protsentides lõpetanute üldarvust) viimastel aastatel.

Tabel 1

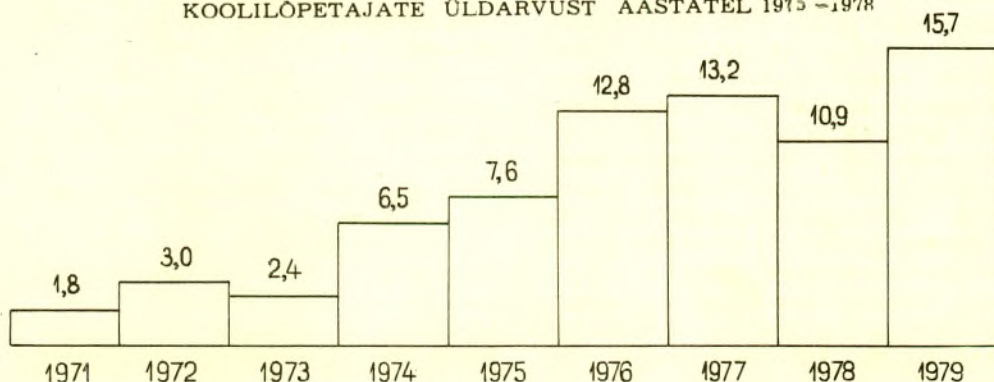
Aasta	Kutse-keskkool	Kutsekool + õhtukool	Töö + õhtukool	Üldse omandavad tööliselkute
1975	26,2	2,4	2,1	30,7
1976	29,8	0,9	2,6	33,3
1977	29,0	0,4	1,6	31,0
1978	29,0	0,4	2,4	31,8

Näeme, et erinevaid kanaleid kasutades jõuab tööliselkuteala lävele umbes kolmandik 8. klassi lõpetanutest. Kui Kohtla-Järve linna kutseõuandla esimesel aruandeaastal (1971) astus kutseharidussüsteemi 21,6%, siis paaril viimasel aastal on ainuüksi kutsekeskkooli astujate arv sta-

biliseerunud 29,0%-le. See on tublisti kõrgem vastavast ülevabariigilisest näitajast: 1977. a. — 17,0%; 1978. a. — 18,4%.

Joonis 4 näitab linna keskkoolilõpetanute tehnikakooli astumist aastatel 1971--1979.

Joonis 4
TEHNIKAKOOLI ASTUNUTE % KOHTLA-JÄRVE LINNA KESKKOOLILÕPETAJATE ÜLDARVUST AASTATEL 1971-1978



	Kõrgkooli	Tehnikumi	Tehnika-kooli	Üldse õppima	Tööle
K-Järve linn	23,0	21,2	10,9	55,1	43,1
Vabariikliku alluvusega linnad kokku	27,5	14,0	8,7	50,5	48,1
Vabariik tervikuna	25,7	15,6	10,2	52,8	45,9

Tabelil 2 näeme võrdlusandmeid keskkoolilõpetanute kutsevaliku kohta 1978. aastal.

Kohtla-Järvel on vähem kõrgkooli astujaid ja koolipingist otse tööle minejaid, seevastu on tehnikumi, tehnikakooli ja üldse õppima asujate arv suurem vabariikliku alluvusega linnade ja vabariigi keskmisest. Tööleasujate üldarvust läks Kohtla-Järvel töölisteks 76,1%, vabariigis 73,5%. Massilisemalt rakendati noori õpilastena järgmistel kutsealadel: lukksepp, õmbleja-motorist, kontrolör-kassapidaja, kokk, elektrik.

Tulevikuplaanidest. Tehtu ei anna põhjust rahuloluks. Täiustub tootmine, laieneb kutseharidust andvate õppeasutuste võrk, avardub tööpõld kutseunitsuse valdkonnas.

Vähe on sellest, et noor asub elukutset õppima, vaja on, et ta omandaks eriala, mis talle sobib, on võimetekohane ja lubab viljakalt töötada.

Nõukogude ja välismaiste uurimuste andmetel sõltub tööviljakus õigest kutsevalikust järgmiselt:

	töö- viljakus
<input type="checkbox"/> tööline on oma elukutse õigesti valinud ja tahab oma tööd teha	100%
<input type="checkbox"/> õige valik, kuid ei taha töötada	65%
<input type="checkbox"/> valik vale, kuid tahab töötada	50%
<input type="checkbox"/> valik vale ja töötada ei taha	30%

See viitab vajadusele rajada kutseunitsus kindlale teaduslikule alusele, sealhulgas ka psühholoogiale, sest õigesti valitud töö väldiks nii inimese kui ka ühiskonna moraalseid ja materiaalseid kaotusi (2).

Taotleme seda,

et ettevõtted agaramalt valmistaksid kutseteabe vahendeid (kutsekirjeldused, fotod, diapositiivid, filmid jm.) ja need lahkesti kutsenõuandla ja koolide kasutada annaksid;

et õppe-tootmiskombinaat kujuneks moodsa sisseseade ja tublide õppemeistritega tõeliseks töö kooliks;

et Kohtla-Järve lasteraudtee kiiremini jõuaks noorte peremeeste käsutusse;

et äsja avatud noorte tehnikute maja hakkaks hoogsalt tööle;

et keskkoolilõpetanud senisest enam orienteeruksid töölistekutsealadele;

et kutsenõuandla saaks lõpuks ruumid, mis võimaldaksid korraldada noorte psühholoogilis-meditsiinilist teenindamist ja arutada noore tulevikuplaane nelja silma all.

Kirjandus

1. Болотников И. М. Научно-техническая революция и проблемы управления социалистическим обществом. Ленинград, 1974.

2. Васильев Ю. К. О профессиональной ориентации школьников. Москва, 1972.

3. Платонов К. К. Цели и задачи профессиональной ориентации. — В сб.: Профессиональная ориентация молодежи. Москва, 1978, с. 61—82.

4. СССР в цифрах в 1978 году. Краткий статистический сборник. Москва, 1979.

5. Эстонская ССР в цифрах 1977. Таллин, 1978.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

SUHTLEMIS- OSKUSE TREENING «KOHTUMIS- RÜHMAS»*

ANTI KIDRON

Järgmiseks on tutvustatud suhtlemis-
oskuse arendamise mõningaid kontsep-
tuaalseid lähtekohti.

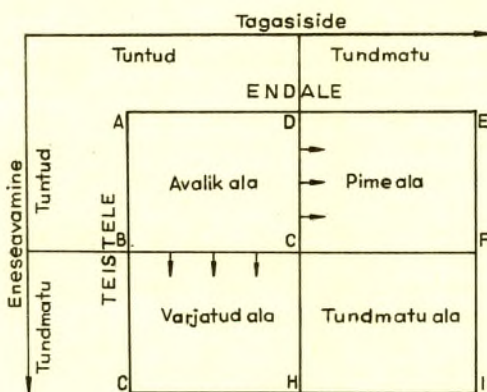
Kognitiivne kaart. Indiviidi maailmapilt on organiseeritud teatud mõistete, kate-
goriate, stereotüüpide kooslusel. Inter-
personaalsel pertseptsioonil toimub teatud
nomenklatuuri mõistete tarvituselevõtt
spetsiifiliste motivatsioonide alusel, rööp-
selt vastavate ootusmehhanismide sisse-
lülitamisega. Ülalkirjeldatud isikule
omaste mõistete süsteemi nimetatakse
kognitiivseks kaardiks. Kognitiivne kaart
korrastab argipäevaseid kogemusi. Argi-
päevane suhtlemispraktika pakub aga na-
pilt võimalusi kognitiivse kaardi kriitili-
seks analüüsiks. Veel enam — arvatakse,
et inimesel on kognitiivse kaardi olemas-
olu isegi niisama raske taibata kui kalal
aru saada veest. Kontseptuaalset süsteemi

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 11.

ei teadvustata. Rühmaohtumisel on või-
malik eksperimenteerida, õppida tundma
oma hinnanguetalone ja muuta otsustus-
alused realistlikemaks, objektiivsemaiks.

Eneseavamine ja tagasiside. Rühmaohtu-
miste usaldusväärne ning eksperimen-
taalne õhkkond lubab osalejail «vabaneda
maskist» ja jõuda argipäevasel suhtlemisel
saavutamatu avatuse ja siiruseväljendu-
seni. Eneseavamist võiks ka **panustami-
seks** v. investeerimiseks nimetada — pei-
tub ju selles lootus saada tasuks partneri
siirus, kuid ühtlasi läbikukkumise risk —
võimalus, et ollakse vastuvõetamatu või
mõistetamatu. Juhul kui panustamine
läks korda, muututakse vahenditumaks,
julgemaks, ebaõnnestumise korral tõmbu-
takse endasse või rakendatakse psühho-
loogilisi kaitsemehhanisme.

Joonis 1



«Johari aken» (joonis 1) selgitab, kui-
das rühmaohtumistel õpitakse olema
avameisem ning kuidas rühm võimaldab
siirduda realistlikumale enesehinnangule.
«Avalikus alas» on see osa isiksusest ja
käitumisest, mis mõistetav endale ja aru-
saadav teistele. «Tundmatu alas» on nii
endale kui teistele ligipääsematu, dešif-
reerimatud käitumisjooned ja karakteri
osad, mida lihtsalt ei märgata. (Need või-
vad muidugi täiesti loetavaks muutuda
ekspordile, näiteks psühhiaatrile.) «Var-
jatud alale» jääb kogu see osa loomusest,
mis endale on küll teada, kuid mida teiste
eest nimme varjatakse — paljud tunde-
ded, suhtumised, hoiakud, toimimismotii-
vid. «Pimedala» suhtes on subjekt ise
tõepoolest «pimedusega löödud», seevas-
tu ümberolijad vahel liigagi teadlikud.
Siia kuuluvad näiteks «veidrad» käitu-
misjooned, parasiitsõnad, halvasti varja-
tud solvumine, demaskeeritud teesklus
jne. Rühmaohtumiste meetodid võimal-
davad osalejail sammhaaval liikuda ene-
seavamise ja enesetundmise suunas, va-
baneda autistist, muutuda kommuni-
kaablimaks.

Eksperimentaalse õhkkonna kujundamine

Rühma koostumisel aktualiseeritakse suurel hulgal mitmesuguseid tundeid, hoiakuid, suhtumisi, eelarvamusi, kaitsevõtteid. Need kõik on *in statu nascendi* hinnaliseks analüütiliseks materjaliks. Treeneri ülesandeks on «toota» ja diagnoosida just nii palju analüütilist materjali kui asjaomaste isikute arenguks tarvis. Analüüsiga liialdamisel tekib tühimusi või umbusaldust, analüüsist loobumine taandab suhtlemisõppuse paremal juhul psühhotreeninguks, halvemal tavaliseks seltskondlikuks koosolemiseks või «jututoaks».

Rühmajuhil tuleb tagada suhtlemise õige «režiim», vaheldada vaba suhtlemist harjutustega, asuda ise mängujuhist analüütikuks või terapeutiks, provotseerida osalejaid otsekohele, teravdada või leevendada konflikti. Selleks tuleb tal ise aeg-ajalt sattuda «analüüsitava» ossa, taluda stressi ja läbikukkumist ning mis kõige tähtsam — säilitada sealjuures orienteerumisoskus, vahenditus ja spontaansus. Treener peab suutma probleeme eristada palju laiemas diapsoonis, kui neid avalikuks teeb, orienteeruma isiku juurdepääsetavuses. Mis tahes «sekkumine» — analüüs, harjutus, ettepanek — peab tulenema **situatsiooni vajadusist**, vähemalt olema nendega kooskõlas.

Rühmaatmosfääri ei saa «reglementeerida», see on liiaks aldis osalejate hetkemeeloludele, eraelu seikade tagasipeegeldumisele, ameti- ja südameasjadele, sõltub lõpuks isegi ilmast. «Situatiivsuse» nõue välistab täpse treeningukava, kus minutipealt oleks fikseeritud harjutuste järgnevus jmt. Fikseeritud kava oleks vaevalt nii võimalik üles ehitada, et suudetaks tagada osalejate **inspireeritust eksperimendiks**. Ometi peab mängujuht ju millelegi toetuma. Tundub, et nii koostumiserühma juht kui mõnel puhul ka suhtleva rühma juht mingis teises sotsiaalses kontekstis võiks **suhtlemisprotsessi üsna** edukalt juhtida siis, kui ta arvestab suhtlemise situatiivsete parameetrite olemasolu. Järgneval skeemil toodavad parameetrid vastanduvad paaris. Mingit situatsiooni võib lahti mõtestada selle alusel, missugused toodud vastandustasandid on kui suurel määral ülekaalus. Vastavalt sellele võib ka situatsiooni soovipäraselt suunas, vajaliku kiiruse ja intensiivsustmega püüda ümber kujundada.

etteantud teema
või suhtlemisülesanne
vahetud (intiimsed)
kontaktid

— vaba suhtlemine

— distantseeritud
suhtlemine

sümpaatia avaldumine, vastastikune
foetus

— konfliktid, kriitika,
vaenuavaldused

pidurdatud suhtlemine

— teeseldud, pealispidine suhtlemine

Suhtlemistreeningu meetodid

Isikutaju harjutused. Argipäevasel suhtlemisel leiame harva mahti kordumatu-isikupärase hindamiseks kaasinimestes. «Vahe-
tu mulje» harjutused aitavad teritada pilku inimesetundmiseks ja edendavad enesetundmist. Vaatleme mõningaid. Keegi rühmaliikmeist astub ringi keskele, ülejäänud ümbritsevad teda sõõris. Teatud aja tajutakse kaaslast vaikides, siis võidakse talle läheneda, kaaslaste silmade värvi vaadata, talle küsimusi esitada, kas või seisangu kindlust või musklate rammu proovida. Pertseptsiooniharjutusi võib teha diaadides vahetatavate partneritega, ühendada need etteantud vestlusteemaga, sõnatu rituaaliga vmt. Avastame, mil määral on tehnikaajastu röövinud meil sensuaalse eristuse võime või harjumuse. Välimuse, liigutuste, seisangu põhjal õpitakse koostumiserühma-
des tajuma partneri meeolu, suhtlemisvalmidust, sisemaailma.

«Abistav tagarääkimine» seisneb selles, et katsealune lahkub ruumist, teised samal ajal arutlevad 5–10 minutit teemal: N-i suhtlemisstiili tugevad ja nõrgad küljed. Arutluse tulemused võidakse katseisikule tagasisidestada. See loob arengu kasvuks. Martin oli hämmastunud, et naised loevad ta käitumisest igal sammul ebakindlust. 40 aasta jooksul polnud talle keegi seda küllalt ühemõtteliselt öelnud. Ta ise arvas, et jätab sõbraliku, joviaalse isiku mulje. Ebakindluse tõttu oli tal aga olnud probleeme nii töökohal kui isiklikus elus.

Ökonomist P. käitumises häiris kõiki agressiivsus, vali hääl, mingi rõhutatud robustsus. Arvati, et tegemist on ehk üleskutsega mingile omamehelikkusele, ja et võib-olla puudub P-l õrnamate subtiilsete suhete jaoks kas julgus või etikett. Esialgu P. eitas ägedalt niisuguse mulje võimalikkust. Siis ütles üks neiu: «Jälle sa kõneled nii kõvasti.» Märkus jõudis täpselt päralt. P. muutis edaspidi silmanähtavalt oma esinemismaneeri.

Pertseptsiooniharjutustel oleme üha rõhutanud, et täpsem isikutaju võimaldab toimuvat **mõista**, käitumist **prognoosida** ning saavutada arenguks vajalik realistlik enesetunnetus. Isikutaju harjutuste vahele sobib juttu teha Bodaljovi, Orni jt. poolt põhjalikult kirjeldatud interpersonaalse pertseptsiooni seaduspärasustest, isikutaju vigadest ning muidugi püüda end ja teisi naljaga pooleks lahterdada Kretschmeri, Sheldoni jt. isiksuse tüpoloogiate alusel.

Ülitundlikkuse teraapia. Suhtlemisel mängib oluliselt kaasa **sensibiliseerituse** määr

— tundlikkus või ärrituslävi teatud välisstiimulite suhtes. Organismi sensibiliseeritusega tõuseb tema reaktiivsus (17). Teisiti — mida madalam ärrituslävi, seda enam ollakse avatud välismõjudele ning seda raskem on hoiduda näiteks emotsionaalsest kaasareageerimisest. Vastandmõisteks on desensibiliseeritus.

Vaatleme järgmist juhtumit. M. andis U-le mõista, et talle meeldiks viimasega suhelda palju usalduslikumas, mitteametlikus vahekorras. Järgmisel kokkusaamisel hoidis U. aga veel jäigemalt distantsi. Tundliku M-i enesehukks oleks haavatud. Ta võib mõttes U-d süüdistada kalkuses või iseennast armastusväärse puudumises. «Desensibiliseeritud» M. aga kehitaks õlgu — igapähele on õigus käituda, nagu soovib, pole vajagi kõigiga ilmingimata südamlilikus teineteisemõistmises olla — ega ruttaks järeldustega. Ta pole «haavatud», ei samastu oma ettepanekutega. Ülitundlik isik valvab neurootilise järjepidevusega, et käitutaks teatud nõuete, ootuste, valikute, vastuste raames.

Kõigile teada olmekonfliktis on tavaliselt tegemist vastuolusid teravdava stressifaktoriga, kusjuures üks pool või mõlemad on selle juhtumi suhtes «haavatavad». Konflikti sattunud rakendatakse sageli nn. psühholoogilisi kaitsemehhanisme — ägedat rünnet, olukorra ratsionaliseerimist, solvangu allaneelamist, märtri mängimist jne. Kaitsevõtteist palju radikaalsem on oma «haavatavuse» probleemi läbitöötamine tõusva meelekindluse suunas. Rühma kohtumistel saab paljude võtetega avastada oma ülitundlikkuse, nõrkuse ning asuda seejärel ebakindluse, ärritavuse või «asendkäitumise» redutseerimisele.

Suhtlemise korduvas tüüpolekordades avalduvad inimestel teatud fikseeritud, stereotüüpised käitumisjooned. Käitumiskeemis korduv piiratud valik positsioone, «käike», strateegiaid, kalkulatsioone moodustab **suhtlemismalli**. Desensibiliseerivail harjutusel püütakse ära tunda ja realistlikult hinnata nii iseenda kui rühmakaaslaste suhtlemismalli ning suundutakse selle modifitseerimisele või väljavahetamisele.

W. Schutz toob esile kolm suhtlemisvajaduste põhirühma ning vastavalt sellele siis ka sama arvu tugeva sensibiliseeritusega suhtlemisprobleemide sektorit ja treeninguvõtete rühma suhtlemisotskuse arendamiseks. Vaatleme neid järgemööda. **Inklusiooniharjutused.** Inklusioon avaldub ühelt poolt püüdes seoste, **seltsi** järele. See tähendab soovi vältida üksildustunnet ja luua selleks piisav hulk sotsiaalseid sidemeid, kontakte, saavutada teatav koosluse, ühendatuse määr. Samuti tähendab see ka kindla eraldatuse määra ja üksioleku aja vajamist. Inklusiooni mõõdab tähelepanu, kaasahaaramine, huvi ilmu-

tamine, osavõtt. Probleem on akuutne siis, kui tutvus on lühike või kui suhted pole veel välja kujunenud. Kui lõbusas seltskonnas keegi aiva vaikib, on ta tõenäoliselt mures oma inklusiooni pärast — kahtleb, kas teised on temast huvitatud. Klasi tembumees jätab oma koerustükid, kui keegi talle tähelepanu ei pööra. Isegi riidlemine rahuldaks teda enam — suutis tähelepanu võita.

Inklusiooniprobleem avaldub isiksuse tasandil kaheti. «Tagasitõmbunu» arutleb umbes nii: «Muidugi, nad pole minust huvitatud, — kuid ma näitan, et suudan suurepäraselt ka mendeta toime tulla.» Sisimas aga närib teda pidev mure oma «väärtuse» pärast. Inklusioonile orienteeruv tüüp seevastu otsib lakkamatult uusi kontakte, vajab seltskonda, püüab seal silma paista. Tema argumentatsioon võiks kõlada nõnda: «Kuigi nad pole minust suuremalt huvitatud, ma siiski sunnin nad maksu mis maksab endale tähelepanu pöörama.» Sisimas tajub ta aga eneseaustuse haprust.

Igäüks meist kuulub ühtaegu mitmesse sotsiaalsesse rühma, kollektiivi, tutvusringi. Mõnigi kord pole teatud rühma vastuvõetavuse määr kaugeltki meile meelepärasel tasemel. «Sissetungimise» harjutus aitab inklusiooniprobleemi teadvustada. Osavõtjad seisavad keset ruumi ja moodustavad omavahel käte ühendamise teel ringi, kujutades «väljatõugatud» rühma liikmele sümboolselt suletud sotsiaalset rühmitust. Eraldatul palutakse püüda ringi tungida. Ringisolijad on aga instrueeritud kõvasti vastupanu avaldama. Sissetungimise stiilis ning ürituse edukuses võib avalduda «väljatõugatule» tüüpiline inklusiooniprobleem. «Haavatav» isik võib kergesti loobuda, öelda, et see mäng ei huvita teda. Agressiivne või kavaldaja võivad esile tuua oma sotsiaalse kohanemise põhistrateegia. Harjutust võidakse korraldada mitme isikuga. Järgneb diskussioon.

Kontrolliharjutused. «Kontrolli» mõõdab avaldatava **mõju** määr. Kontroll on suunatud tulevikku — toimuvat soovitakse hoida teatud parameetris. Kontrollisfääri kuuluvad käsundamine, juhendamine, otsustamine. Ühelt poolt tähendab see küllaldase mõjujõu, autoriteedi, otsustamisvõime valdamise taotlust, teiselt poolt valmidust olla teiste poolt juhitud, õpetatud ja soovi anda otsustamisõigus üle teistele. Isik, kelle suhtlemisstiili ei mõjusta «kontrolli kompleks», suudab olla enesekindel juht, kuid tunneb end täiesti mugavalt ka alluva ja suunatava positsioonil. Kontrolli küsimus kerkib rühmas või diaadis päevakorra jaoks inklusioonist hiljem, juba diferentseerivate suhete pinnal. Kontrolliga liialdaja (autokraat) pürib võimuhierarhia

tippu, seesmise ebakompetentsuse tunde hajutamiseks on ta võtnud nõuks demonstreerida alati ja kõikjal oma haljast otsusekindlust, eruditsiooni, üleolekut. Kontrollist loobuv tüüp (abdiikraat) pageb vastutusest kus iganes annab, jätab otsustamise teiste hooleks, eelistab juhi osale alluja oma. Seesmise ebakompetentsusega samaaegu tajub ta teatud usaldamatust või vaenu kontrollijate suhtes.

«Teise üleoleku talumise» harjutusel võib diaadiliste vaidluste puhul üks partner toolile püsti tõusta. «Allasurumisel» surutakse üks partnereist teise poolt põrandale ja aidatakse ta seejärel üles. Kuna see pole ihurammu proov, vaid psühholoogiline eksperiment, palutakse teisel aegamööda järele anda. Katse võimaldab kogeda oma kontrolliprobleemi neljas seisundis — alistaja, alistatava, abistaja, abistatavana. «Tõuklemisel» võetakse positsioonid keset ruumi ja ühendades käed, püütakse partner vastu seinale suruda. «Näpuvedamine», «käesurumine» jt. tuntud võtted tulevad samuti kontrolliharjutustena arvesse ning aitavad ühtlasi ületada letargia, taastada huumoritaju ja mängurõõm. «Ängistamisel» hoiab üks rühmaliige teist seljatagant kinni. Lahtirabeleja tajub kontrolli alt vabanemise rõõmu.

Kiindumusharjutused. Kiindumuse vajadus mõõdab soovitava **intiimsuse** määra. Kiindumustunnet tasakaalustatus tähendab seda, et välditakse tundeliialdusse uppumist, olles samal ajal võimeline vabalt vahetama inimlikku soojust, õrnust, lembust mitte üksnes intiimseis, vaid ka väiksema tundepeingega olukordades.

Osa suhtlejaid kardab intiimsust, hoiab distantsi, teised jälle kipuvad intiimsusega liialdama, ei taju, kui võrd see pole alati kaugeltki õige lähenemisviis. «Tundmuste väljendamisel» võidakse sõna, žesti, puudutuse või mõne sümboolse toiminguga väljendada väga mitmesuguseid tundeid rühmakaaslaste suhtes, suunduda siirusele, adekvaatsemale väljendustasemele, analüüsida oma nõrkusi, «haavatavust». Mängureegleid annab seada nii, et positiivsed tunded oleksid suure ülekaalus.

Bioenergeetiline meetod seisneb selles, et õpitakse tundma «keha keelt», harjutuste süsteem on selleks, et kõrvaldada lihaspinged ja somaatilised sundseisundid. Loomulikkust, vabanevust püütakse saavutada seisangus, miimikas, poosis. Rõhutatakse somaatiliste seikade tähtsust isikutajul ja enesetunnetusel. A. Lowen kirjutab: «Kui keha on elav ja väljendusriikas, mõjub inimene meile meeldivalt... Me reageerime intuiitiivselt inimese suhtes, olenevalt sellest, millistena tajume tema kehalisi omadusi, — pilk, hääletoon, suujoon, käepigistuste soojus, rüht, liikumisviis, rea-

geerimiskiirus ning siirusemäär on tegurid, mis kujundavad meie alateadliku ja teadliku käitumise kaasinimese suhtes.» (4.)

Rühmatreeninguil soodustatakse mitut laadi harjutuste ja mängudega liikmetevahelist füüsilist lähedust või kontakti. Arvatakse, et sel moel võib kõige kindlalt vabaneda alateadlikust pärsitusest, edendada empaatiavõimet.

«Viha väljavalamisel» seevastu lastakse kõigil rühmaliikmeil oma emotsionaalseid pingeid maandada — tennisereketiga kummimadratsit klohmides. Pingul või nõrk hääle kahjustab eneseväljendust. Aitab «karjumisharjutus», mida tuleb teha muidugi sobivas kohas — autoroolis, duši all või metsas.

Psühhodraama tehnikad võimaldavad distantseerumist oma emotsionaalsest reaktioonidest, rigiidseist hoiakuist, õpitakse nägema oma käitumist otsekui teiste silmade läbi, situatsioone lahti mõtestama. «Rollimäng» võimaldab avastada mingis sotsiaalses rollis peituvat ekspressiivsust või loominguilist mänguruumi. «Juhtumilavastusel» mängitakse etteantud punktiirise dialoogi ning nappide rollikirjelduste alusel läbi mingi tüüpiline konflikt. «Terapeutilisel monoloogil» võidakse kujutada oma arusaamu ideaalsest suhtlemisest või ideaalsest suhtlemispartnerist. Hindajad eksperdid ning publik toovad aga esile ideaalide lapsikuse, eelarvamuste olemasolu jne.

Vaba assotsiatsioon ja kujutlusmäng on heaks lõbustusvahendiks, kuid toovad samal ajal esile ka teiste meetoditega saavutamatu analüütilist materjali.

Kord palusin rühma liikmeil keskenduda mingile muusikapalale ning pärast vaikushetke ütelda, mis viis või millised laulusõnad kellelegi meenusid. Seejärel püüdis igaüks esitada ka isikliku tõlgenduse või põhjenduse — miks just see pala. Mõnel puhul kajastas muusikamotiiv alateadlikku surveseisundit, ebakindlust juuresolevate suhtes, allasurutud vajadust. Harjutus aitas avardada enesetunnetust. On ju igaüks kogenud olukordi, kus oma viletsale enesetundele näiteks ei osata seletust leida. Assotsiatsioonimeetod aitab mõnikord pingeseisundit mitte üksnes avastada, vaid osutab ka käepäraseimale võimalusele, kuidas neid kõrvaldada.

Ühise laua taga või «kolmikuis» võib assotsieerida teemal «Mis värv (puu, metall, masin, aasta-aeg, laul, lill) sulle meenub ühenduses... (siinviibivate isikutega)?». Sisetensor ei luba meil sageli mõningaile isikuomadustele anda otsest iseloomustust. Metafoorne väljendus tohib olla palju vabam.

Ühel kohtumisel palusime osalejail meenutada oma esimese armastuse läbielamusi. Võlus pihituste siirus. 25-aas-

tane Aime ütles, et ta pole kunagi kedagi armastanud, ei tea, mis see tunne tähendab. 36-aastane Hugo tunnistab, et armus 8. klassis ühte tüdrukusse, kes talle kibeda peetumuse valmistas. Arm pole tänini kinni kasvanud. Edasi meenutasime J. Rjurikovi kirjutisi «Noorusest», seda, et esimesel armastusel on kaugeleulatuv tähendus, pakkusime lahendusi lembesfääris saadud traumade raviks.

Kujutlusmängus võib siirduda möödani-ku kõrval ka tulevikku või fantastikasse. Näiteks diaadiharjutuses «Nähtamatuks tegev kübar». (Mängida tuleb siiralt, sisseelamisega.) Üks partnereist annab ette lähteolukorra: «Oled kooli tantsuõhtul. Sul on peas nähtamatuks tegev kübar. Mis sa nüüd teed?» Sedamööda, kuidas teine kirjeldab oma ettevõtmisi, toob partner mängu uusi tegelasi, ehitab üles situatsioone, pärib kujutluspiltide, meeoleu, kavatsuste kohta jne. Nii võidakse avastada oma suhtlemisprobleeme, romantilisi illusioone ja tungida vahel üsna kaugele «Johari akna» tundmatusse alasse».

Suhtlemistreening koolipraktikas

Noorte suhtlemisvilumuse koolitamise tähtsus on viimasel ajal rõhutanud suhtlemispsühholoogide kõrval juba ka paljud pedagoogid; täpsustatakse treeninguülesandeid (12), lihvitakse meetodikat (13). Ent noorte enda hoiak? 1978. a. suvel kontrollisime rööpselt EÕM-is ja EÜE-s korraldatud sotsioloogilisel uuringul malevlaste suhtumist suhtlemistreeningusse. Ankeetküsimus kõlas nõnda: «Oletame, et Sinu koolis või malevas korraldataks õppus suhtlemis- oskuse treenimiseks. Kas võtaksid sellest osa?»

Vastused (%):	EÕM (470 vas- tanut)	EÜE (280 vas- tanut)
kindlasti võtaksin	46,8	26,5
arvatavasti võtaksin	29,2	32,9
raske ütelda	19,7	22,9
arvatavasti ei võtaks	3,2	8,2
kindlasti ei võtaks	1,1	8,5

Hoiak on ehk üle ootustegi soodne, eriti koolinoorte hulgas. EÜE tagasihoidlikum huvi seletub osaliselt ka nende enesehin- nanguga: vaid neljandik peab oma suhtle- misoskuse taset «pigem madalaks kui kõr- geks» või «madalaks» (EÕM-i kolmandiku vastu).

Suhtlemistreeningu viljelemiseks ei puu- du niisiis ei toetus «ülalt» (teadus) ega ootus «alt» (õpilased). Oleks tänuväär, kui koolides mõne aja jooksul kutsutaks ellu õpilaste suhtlemisalase ettevalmistuse või

suhtlemisvalmiduse kujundamise prog- ramm või süsteem järgmiste eesmärkide- ga: (1) soovitatavate «suhtlemisomaduste» (spontaansus, sensitiivsus, empaatiavõime) kujundamine, (2) «sotsiaalse soojuse» ja kollektivismi kasvatamine, (3) praktilise suhtlemisvilumuse või suhtlemistehnika õpetamine.

Kohtumisrühmade moodustamine soovi- jaile (näit. suhtlemisvaegusega või suhtle- misarad koolinoored) ning rühmakohtu- miste korraldamine psühholoogi käe all on vaid üks võimalusi suhtlemis- oskuse arendamise süsteemis. Ülalkirjeldatud rühmasuhtlemise juhtimise põhimõtteist, harjutustest ja mängudest peaks aga mõndagi andma kasutada nii õpilaste suht- lemisvilumuse edendamiseks kui ka tree- ningumeetodite eneste edasiarendamiseks veel järgmistel puhkudel:

Klassijuhatajatund. Võimalusi: (1) kuulu- tada avalikult välja suhtlemistehnika tut- vustamise sariõppus, mille raames võib muide varjatult edastada kombeõpetuse ning suhtlemiskultuuri põhinormid, mida muidu võidakse võtta pelga moraalluge- misena; (2) analüüsida taktitudelisel klassikollektiivis arenevaid suhteid, kus võimalik, seal «siin ja praegu» esiletule- vate emotsionaalsete hoiakute taustal; (3) korra- ja käitumisprobleemide arutamisel tuua esile ka suhtlemispsühholoogiline aspekt.

Klassikollektiivi formeerimine (näit. 9. klassis õppeaasta algul). Võib korraldada tutvumismänge, «isikutaju» harjutusi, asu- da vestlusringi üksteise laialdaste huvi- alade, samuti isikuomaduste tundmaõppi- miseks. Tuleb osutada, et head suhted võivad hingesuguluse ja spontaanse süm- paatiatundmise kõrval ka üksteisetäienda- mise teadlikul ärakasutamisel (nn. komp- lementaarsuse printsiibil) rajaneda.

(Humanitaarse kallakuga) erialaringides võidakse inklusiooniharjutuste, psühhodraama tehnikate või vaba assotsieerimi- sega arendada niihästi suhtlemisvilumust kui ka inspireeritust loovtegevuseks.

Õpilastevahelise konfliktolukorra enne- tamiseks või reguleerimiseks sobib reaals- ete omavaheliste suhete ja vastastikuste hoiakute analüüs, emotsionaalse kultuuri kasvatamine ning laste ümberorientee- rimine suurema vastastikuse sallivuse suu- nas.

«Tõrjutud», eemalõtõmbunud ja passiivsed võivad sageli kollektiivi tegevusest olla välja lülitatud oma puuduliku suhtlemis- oskuse tõttu. Seltsivuse kasvule tulevad soodsas emotsionaalse atmosfääriga kollektiivi ühisüritustesse kaasamise kõrval eri tehnikatena arvesse inklusiooni- ja kiin- dumusharjutused.

Pedagoogilise meisterlikkuse arendamisel on kesksel kohal **õpetaja suhtlemisalase**

kompetentsuse tõstmine. Perspektiivsed on psühhodraama tehnikad: a) mitmesuguste õpetajatöös akuutsete rollipositsioonide läbimängimine laboratoorses stressimiljöös, b) isiklike neurootilisusprobleemide lahendamine. «Abistav tagarääkimine» võimaldab valutu kõrvaldada oma koomilised või häirivad käitumisharjumused. Lõpuks peaks iga õpetaja omandama tehnika suhtlemisel tekkiva psüühilise pingestuse, lihaspingete ja somaatiliste sundseisundite kõrvaldamiseks (bioenergeetiline meetod).

Käesolev rühmakohtumiste rakendusvõimaluste tutvustus ei asenda vastavat ulatuslikku metoodikat või õppevahendit. Kuivõrd säärase ilmumine vaevalt saab teoks lähitulevikus, on toodud kirjanduse loendis need allikad, kust asjatu vilised võivad hankida lisateavet paljudes suhtlemistreeningu korraldamisega seotud küsimustes.

Kirjandus

1. Allport, G. W. Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim am Glan, 1970.
2. Czapor, G. i. Czapor, Cz. Psychodrama. Warszawa, 1969.
3. Orn, J. Inimesetundmine ja seda mõjutavad tegurid. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 11.
4. Ruitenbeek, H. M. Parantavat rühmät. Helsinki, 1975.
5. Schutz, W. C. Yoy. Expanding Human Awareness. N. Y., 1969.
6. Schwarz, H. Soziale Rückinformation und individuelle Reaktionen. Beiträge im Sozialpsychologischen Untersuchungs-methoden. Jena, 1975.
7. Sensitivity Training the Laboratory Approach. Illinois, 1973.
8. Shostrom, E. L. Man the Manipulator: the Inner Journey from Manipulation to Actualisation. N. Y., 1967.
9. Sozialpsychologisches Training. Jena, 1971.
10. Либих С. С. Коллективная и групповая психотерапия. — В кн.: Руководство по психотерапии. М., 1974.
11. Парыгин Б. Д. Научно-техническая революция и личность. М., 1978.
12. Мудрик А. В. О подготовке школьников к общению. — В кн.: Проблемы подготовки к общению. Таллин, 1979.
13. Петровская Л. А. Обучение общению как форма социально-психологического воздействия на межличностное воспитание. — В кн.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Книга 2. Краснодар, 1978.
14. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
15. Райли Н. Образцы методов самопознания. — «Америка», 1977. XI.
16. Соколов В. Культура и личность. Л., 1972.
17. Форверг М. Социально-психологические условия формирования потребностей. — В кн.: Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

TEADLIKU DISTSIPLIINI KUJUNDAMINE ALG- KLASSIDES

LEIDA TALTS

Küsimus teadlikust distsipliinist on kõige vahetumalt seotud kõlbelse kasvatusega. Aususe, kohuse- ning vastutustunde, tööarmastuse ja kollektiivsustunde kujundamine õpilases on mõeldamatu vajaliku distsipliinitunde arendamiseta.

Ühiskonna arengu varasematel etappidel kasutati distsipliini peamiselt kasvatusevahendina, mis pidi lihtrahva lapsi sunni ja vägivalda abil painutama kuulekaiks. Nii on feodaalühiskonnast tuntuks saanud range kepidistsipliin, mille abil püüti saavutada vajalikke kasvatuseesmärke. Kodanlikus ühiskonnas on distsipliiniküsimusele lähenedud peamiselt kahel viisil. Autoritaarse kasvatuse pooldajad lähtuvad välise distsipliini ja allumisuskuse vajadusest, vabakasvatuse esindajad eitavad järjekindla distsipliini nõuet, vastandades sellele lapse vaba tahte ja initsiatiivi.

Nõukogude pedagoogikas seondub küsimus distsipliinist ühelt poolt **austusega** kaasnimise vastu, teiselt poolt **nõudlikkusega** tema suhtes.

Algklassilapsele on õpetaja autoriteet, tema eeskuju peamiseks käitumisjuhiseks ning hinnangute kujundajaks. Ent juba 2.—3. klassi õpilane tajub, missugused on õpetajapoolsed vahendid distsipliini kindlustamisel õppetunnis ja mujal. Kui õpetaja rõhutab liiga sageli sõnades oma üleolekut lastest (mina olen **õpetaja**, kuidas sa **julged** minu korraldust täitmata jätta!), siis võib see õpetaja saavutada üksnes näilise distsipliini. Lapsed tunnetavad, et õpe-

taja ei hooli tegelikult nende isiklikust arvamusest, ei arvesta omavahelisi sõprus-suhteid, vaid püüab kõike taandada «raudsele» korrale tunnis ja väljaspool seda. Vabanedes taolise õpetaja mõjupiirkonnast, võivad lastel tekkida tõsised käitumisraskused ning omavahelised konfliktidki. Põhjus on selles, et õpilastele ei ole mõistetavalt selgitatud distsipliini vajalikkust kogu kollektiivi ja selle iga üksiku liikme jaoks. Liiga sageli mõistetakse distsipliini üksnes kui välist korda.

Õpetajal, kes teadliku distsipliini loomis-
sel lähtub **austusest lapse isiksuse** vastu, on märksa kergem esitada õpilaskollektiivile ka õigustatud pedagoogilisi nõudmisi. A. Makarenko on toonud esile mitmeid distsipliini aksioome ja teoreeme, milledest eriti vajaksid rõhutamist järgmised:

■ distsipliin on vajalik kollektiivile selleks, et ta paremini ja kiiremini saavutaks oma eesmärgid;

■ distsipliin on tarvilik selleks, et iga üksik inimene areneks, et ta kasvataks endas oskust ületada takistusi;

■ distsipliin kaunistab kollektiivi ja iga kollektiivi liiget;

■ distsipliin on vabadus, ta asetab isiku rohkem kaitsitud ja vabamasse olukorda ning loob just igale üksikule isikule täieliku kindlustunde oma õiguste, radade ja võimaluste suhtes;

■ distsipliin ei ilmne siis, kui inimene teeb midagi endale meelepärast, vaid siis, kui inimene teeb midagi rasket, ootamatut, tunduvalt pingutusi nõudvat. (1)

Seega vaatleb Makarenko distsipliiniküsimusi mitte omaette seisvatena, vaid kui **kasvatustulemust**. Kuidas aga jõuda soovitud tulemuseni? Siingi on A. Makarenko poolt välja töötatud režiimi kui käitumise välise raami peamised tunnused:

otstarbekohasus; täpsus; kindlapiirilisuus (1).

Huvitavaid ettepanekuid õpetajapoolsete nõudmiste esitamisel on teinud V. Korotov, kes jaotab pedagoogi nõuded kõigepealt

■ otsesteks, vahetuteks nõudmisteks ja
■ kaudseteks, mittevahetuteks nõudmisteks.

Seejuures kaudseid nõudmisi soovitab V. Korotov liigitada paljudeks alaliikideks. Toome siinkohal mõned neist: — nõudmine mängulises vormis; — nõudmine koos usalduse väljendamisega; — nõudminepalve (2).

Igakord ei sõltu õpetaja töö edu või ebaedu üksnes sellest, milline on tema õpilastega suhtlemise põhistiil (autokraatlik või demokraatlik). Mõnikord võib laste suhtes tähelepanelikul, neid igati arvestada püüval õpetajal tunnidistsipliin käest kaduda. Seda on sagedamini võimalik täheldada

mõnede üliõpilaste juures pedagoogilisel praktikal, samuti mõningate noorte, alles lühikest aega töötanud pedagoogide juures. Tavaliselt peitub viga **väheses järjekindluses** nõudmiste esitamisel. Õpilastel lubatakse kord üht-, kord teistviisi suhtuda ühiselt vastuvõetud käitumisnormide täitmisel.

Algklassides algab nõuete ühtlustamine, nende kindla täitmise tagamine kõige elementaarsemast. 1. klassis omandatakse peamised **distsipliini- ja korraharjumused** õppetunnis ja vahetunnis. Siin on omal kohal ka praktiline harjutamine, treening vajalikeks toiminguteks (vastamise kord, oskus kuulata õpetajat ja kaaslast, õppevahendite asetamine lauale, nende paigutamine ranitsasse jne.). Algusest peale tuleks õpetajal toetuda laste püüdele täpselt täita esitatud nõudeid. Seejuures on oluline, et õpilased tunnetaksid kõikide toimingute tähtsust mitte üksnes õpetaja seisukohalt, vaid samuti kogu klassi sõbraliku koostöö seisukohalt.

Teadliku distsipliini kasvatamisel algklassides on kindel koht õpilaste **eneseteenindusharjumuste** kujundamisel. Siia kuulub teadmiste ja oskuste andmine enese välimuse eest hoolitsemisel (käte- ja kehapuhtus, riietuse korrektsus, õppevahendite puhtus jne.). Omal kohal on aeg-ajalt korraldatavad võistlused oktoobrilaste tähekestes, kus hinnatakse iga üksiku lapse ja ka kogu tähekeste õppevahendite puhtust ja korda. Tunnustuse osaliseks saagu eelkõige võitjaks tulnud täheke tervikuna. Selliselt tunnetab iga tähekeste liige isiklikku panust saavutatud edus, ühtlasi soodustab kollektiivne tunnustus sõbraliku koostöö õhkkonda kogu klassis.

Suurtes koolides kurdavad õpetajad mõnikord, et probleemiks ei ole distsipliini tagamine mitte niivõrd õppetunnis kui vahetunnis. Tunnis sõltub see ju peamiselt õpetaja enese töökorraldusest, nõudmiste järjekindlusest jne. Vahetundi kuulutava kellahelina järel paiskub paljudest klassiustest korraga koridori suur hulk käratsevad õpilasi. Sageli tõugeldakse, rüseldatakse, joostakse vastamisi kokku. Milline on väljapääs? Tõenäoliselt on mõttekas algklasside õpetajate kollektiivil ühiselt välja töötada võimalikult otstarbekad käitumisnormid vahetunniks. Paljudes koolides on seda küllalt heade tulemustega tehtudki. Rüsemisele ja tõuklemisele ei tahaks kuidagi eeskujuna vastandada vaikset, paarikaupa ringiratast liikumist kooli koridorides. Niisugused vahetunnid tooksid liiga vähe vaheldust ja lõdvestust pingsale õppetunnile. Igati tuleks toetada võimalust mõnelgi vahetunnil viibida õues. Hea on, kui aeg-ajalt vaheaegadel korraldatakse mängu, eriti laumänge, millest algklassilapsed meelsasti osa võtavad. Va-

hetund peab eelkõige lapsele pakkuma puhkust ja vaheldust. Samas on võimalik vahetunnis kinnistada kultuurse käitumise harjumusi, vastastikust suhtlemis- oskust ning süvendada õpilastes kollek- tiivsustunnet.

Oma kohustuste ja õiguste mõistmiseni jõuavad õpilased kõige kiiremini **konk- reetse tegevuse ja suhtlemise kaudu**. Tead-liku distsipliini kujunemisel on vajalik, et lapsed saaksid tunnis omandatud kõlbeli- si tõekspidamisi tegelikkuses kasutada, neid isiklikult läbi elada. Igas koolis ra- kendatakse õpilaste abi klassiruumi kor- rastamisel, sööklas, garderoobis jne. See- juures puutuvad nad kokku kooli teenin- dava personaliga. Need kokkupuuted an- navad õppetunniga võrreldes teiselaadilisi suhtlemis- ja töökogemusi, tõstavad vas- tutustunnet klassi ja kooli ees. Vajalik on, et õpetaja omalt poolt igati toetaks kooli teenindava personali autoriteeti. Õpi- lane, kes püüdlukult on täitnud korrapida- jakohustusi klassis või sööklas, oskab hil- jem teistegi poolt tehtut hinnata õiglase- malt ja mõistvamalt.

Iga **õppeaine** iseenesest pakub algklassi- des hulgaliselt võimalusi teadliku distsi- pliinitunde kujundamiseks. Tavaliselt ei sea me seda tunni omaette eesmärgiks. Ent kui teadlikku distsipliini mõista kui kasvatusprotsessi tulemust, siis on õpeta- jal võimalus iga aine eripära kaudu, tema spetsiifiliste meetodite ja võtete abil näi- data konkreetses õppeaines peituvaid kindlaid nõudeid, mis on omased just sel- lele õppeainele. Näiteks korrektsuse ja täpsuse nõue matemaatikas, vaatlusoskuse ja analüüsi vajalikkus loodusõpetuses jne.

Teadliku distsipliini kujundamisele aitab kaasa õpetajapoolne tegevus õigete oma- vaheliste suhete ja klassikollektiivi loo- misel. Küsimuste ühine arutamine, oma käitumise motiveerimine ja sellele hin- nangu andmine aitab õpilasel õigemini ku- jundada enesehinnangut. Õpetaja jaoks aga avanevad märksa soodsamad võima- lused iga üksiku õpilase tundmaõppimi- seks. Distsipliin nõuete järgimine osutub lastele sageli uskumatult raskeks. Ena- masti lapsed küll püüdvad selle poole, kuid tegelikkuses tuleb tihtipeale välja vastupidi. Põhjusi on siin mitmeid. Mõis- tuse poolt omaksvõetud arusaamad ei rea- liseeru mõnikord nõrga tahte, tähelepanu ja keskendumisvõime tõttu. Olulist osa etendab ka kaasasündinud närvisüsteemi tüüp. On selge, et flegmaatik rikub nii õppetunnis kui ka vahetunnis kehtestatud nõudeid märksa harvemini kui näiteks sangviinik. Samas orienteerub flegmaatik sangviinikuga võrreldes aeglasemalt pi- sutki uudsemates situatsioonides. Mingil juhul ei tohiks õpetaja distsipliin nõuete esitamisel ja nende järjekindlat täitmist

kontrollides jätta arvestamata õpilaste üs- nagi suuri individuaalseid erinevusi.

Mõnikord esineb õpilase käitumises kummaline vastuolu. On lapsi, kes kodus ja koolis ühtede ning samade nähtuste suhtes käituvad erinevalt. See asjaolu kutsub sageli esile arusaamatusi õpetaja ja lapsevanema vahel. Peamiselt tekivad arusaamatused nendel juhtudel, kui laps on koolis järjekindlalt rikkunud distsi- pliin nõudeid, vanemad omalt poolt aga tõendavad, et kodus ei esine neil peaaegu kunagi üleastumisi kehtestatud korrast. Kõige sagedamini on sel juhul tegemist nõuete esitamise erineva laadiga. Kui näi- teks kodus ollakse lapse suhtes karm, ka- ristatakse iga eksimuse ja üleastumise eest, tunneb poiss (tüdruk) koolis end tunduvalt vabamana ning elab välja te- masse kogunenud pinge.

On lapsi, kes koolis käituvad laitmatult, õpivad eeskujulikult ning keda sageli tuuakse eeskujuks teistele õpilastele. Nen- de hulgas leidub alati neid, kes kodus käituvad lausa vastupidiselt: kasutavad vanematega rääkides ebaviisakat tooni, hoiduvad korrastamast oma õppenurka, keelduvad abist kodustes toimingutes jne. Selle kontingendi avastamine on õpetaja jaoks märksa keerukam, sest lapse tegelik olemus on nendel juhtudel üsnagi varja- tud. Laste tundmaõppimisel on igal juhul vajalik jälgida nende suhtlemist mitte ainult õpetajaga, vaid ka teiste õpilastega.

Tõelisest teadlikust distsipliinist saame kõnelda üksnes seal, kus käitatakse ja toimitakse õigesti ka siis, kui keegi sellest teada ei saa, seda ei jälgi ega kontrolli.

Kirjandus

1. Макаренко, А. С. Коммунистли- kust kasvatusest. Tallinn, ERK, 1954.
2. Коротков В. М. Педагогическое тре- бование. М., 1966.
3. Педагогическая энциклопедия. М., 1964.

ÕPPETEKSTI OPTIMAALSE KEERUKUSE JA RASKUSE KRITEERIUMID

JAAN MIKK

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu viimases määruses üldhariduskooli kohta tehakse haridus- ja teadusametustele ülesandeks tagada õppeainete üldomandatus (1). Õppekirjanduse jõukohasus on probleemiks olnud sajandeid, kuid lahendada pole seda seni suudetud. Jõukohasuse probleemi lahendamist takistab oluliselt õppeteksti optimaalse keerukuse ja raskuse kriteeriumide puudumine. Õppeteksti jõukohasusest või mittejõukohasusest saab rääkida alles siis, kui on olemas objektiivsed näitajad, mille põhjal võib öelda, kas õppetekst on õpilastele kerge, raske või jõukohane.

Käesolev artikkel annab lühiülevaate olemasolevatest õppeteksti optimaalse keerukuse ja raskuse kriteeriumidest. Need kriteeriumid võivad olla õpikute, töövihikute, õppeprogrammide hindamise esialgseks aluseks.

Teksti keerukus ja raskus on omavahel tihedalt seotud — mida keerukam on tekst, seda raskem ta ka on. Ometi tehakse neil termineil teaduslikus kirjanduses vahet: teksti keerukus on selle objektiivsete omaduste kompleks, mis teksti vastuvõtmist mõjutab; teksti raskus ilmneb siis, kui seda keegi loeb. Antud tekst võib ühe lugeja jaoks kerge ja teise jaoks raske olla, aga selle keerukus on muutumatu.

Alustame teksti optimaalse keerukuse kriteeriumide vaatlust selles esinevate **tundmatute sõnade protsendist**. V. Kondratjeva (18, lk. 26—31) näitas, et lugeja omandab võõrkeelsest tekstist uusi sõnu kõige paremini siis, kui neid on seal 3,6—4%. Ilmselt peaks emakeelsetes õppetekstides õpilastele tundmatuid sõnu vähem olema, kuna õppetekstidel on teisisi ülesandeid peale õpilaste sõnavara arendamise. Z. Klõtšnikova (17, lk. 141—143) lubab võõrkeelsetes tekstides küll rohkem tundmatuid sõnu, aga ta peab silmas osaliselt tundmatuid sõnu. Kui tema andmete põhjal arvutada, palju võiks tekstis olla

täiesti tundmatuid sõnu, siis jõuame V. Kondratjeva näidatud piirini. V. Razumovski kirjutab, et õppematerjali heaks omandamiseks peaks iga põhimõiste kohta tulema füüsikaõpikus 2 lehekülge teksti ja aastas võib õpilastele anda umbes 100 põhimõistet (20, lk. 178—179). J. Chall peab tekstides lubatavaks 5—10% tundmatuid sõnu juhul, kui seda teksti õpetaja õpilasele selgitab. Iseseisvaks tööks mõeldud tekstides ei tohiks tundmatuid sõnu rohkem olla, kui üks iga 100—200 tuntud sõna kohta (4, lk. 63).

Lausete optimaalset pikkust on püüdnud määrata paljud teadlased. K. Weltner (16) ja K. Solomi (24) lähtusid inimese lühiajalise mälu mahust, mis on 160 bitti. Hästi mõistetavad laused peavad täielikult mahtuma lühiajalisse mällu, järelikult ei tohi nende informatiivsus ületada 160 bitti. Kui eeldada, et üks trükimärk sisaldab keskmiselt ühe biti uutset informatsiooni, siis on lausete lubatav maksimaalne pikkus 160 trükimärki. Teised teadlased peavad optimaalseks veidi lühemaid lauseid. K. Platzack (10) ja F. Smith (11, lk. 64) arutlevad järgmiselt: informatsioon läheb lühiajalisest mälust pikaajalisse iga 3—5 sekundi järel; kui inimene loeb 200 sõna minutis, siis jõuab ta selle ajaga lugeda 10—17 sõna, mis ongi suurim lubatav lausepikkus. K. Nestler määras katsete põhjal, et seitsmenda klassi õpilastele on sobivaimad 10—15-sõnalised laused (9, lk. 37). Sellisel juhtumil mõistab õpilaste tugevam neljandik 65% teksti olulistest mõtetest, mis aga vaevalt meid rahuldab. Eesti õpilaste mälu uurimine näitas, et kümnenda klassi õpilastele jäävad ühekordsel ettelugemisel sõna-sõnalt meelde laused, milles on maksimaalselt 11—12 sõna (7). Et teksti mõistmiseks tuleb ka lausetevahelisi seoseid mõista, võivad needki arvud üsna hästi näidata lausete optimaalset pikkust.

K. Nestler mõõtis lausete keerukust ka mõistete arvu järgi nendes. Ta tuli järeldusele, et seitsmenda klassi õpilastele on optimaalsed laused, milles on 5—10 mõistet (9, lk. 37—44). L. Taranov toob andmed otsustuste meeldejäämise kohta sõltuvalt mõistete arvust neis. Tema andmetel ei tohiks otsustuses olla üle 5—6 mõiste, kusjuures mõisteteks loeb ta sõnu ja sõnaühendeid, millel on sisuline tähendus (22, lk. 13).

E. Coleman väidab, et lausete pikkuse piiramisest olulisem on piirata sõnaühendite pikkust lauses (5). Eesti keele baasil teostatud uurimise põhjal võib arvata, et sõnaühendi pikkust oleks sobiv piirata 3—4 sõnaga. Sõnaühendiks on siinjuures peetud seotud sõnade gruppi, millest ainult ühel on otsene seos öeldisega. Bul-

gaaria teadlased on arvamisel, et tegusõnu pöördelistes vormides ei tohiks tekstis olla alla 15% selle sõnade arvust (21, lk. 159). Seega ei tohiks osalused olla pikemad kui 6—7 sõna.

Nimetatud kriteeriumid puudutasid teksti keerukuse üksikuid komponente, aga õpilased tajuvad teksti tervikuna. Seetõttu sõltub keerukuse iga üksikkomponendi väärtus teistest komponentidest. Näiteks lausete optimaalne pikkus sõltub teksti abstraktsusest ja sisu tuntuusest: tuntud sisuga lauseid võib mõista neid sisuliselt analüüsivast, tundmatu sisu puhul on aga analüüs hädavajalik (19, lk. 173). Järelikult tuleks teksti keerukuse üle otsustada mitte niivõrd selle üksikkomponentide põhjal, kuivõrd teksti keerukuse üldnäitaja järgi.

Teksti keerukuse üldnäitajaid arvutatakse vastavate valemite põhjal. Valemite autorid on tihti lisanud, milliste keerukusnäitajate väärtuste puhul on tekst lugejale sobiv. Nii näiteks kirjutab J. Tuldava, et saksakeelne tekst on saksa filoloogidele liiga keeruline, kui selle teksti keerukusindeks tema valemi järgi ületab kolme ja tekst on kerge, kui indeks on alla kahe (23, lk. 114). Paljude ingliskeelsetele tekstidele tuletatud valemite põhjal arvutatakse klassi number, mis näitab, millise klassi tasemel peaks lugemisoskus arenenud olema, et tekst oleks mõistetav (4).

Eestikeelsetele tekstidele on tuletatud keerukuse valem. Sellele võib sobiva keerukuse näitajad arvutada lähtudes õpeteksti keerukuse ja õppeedukuse vahelisest seosest (8). Kui eeldada, et edasijõudmatuid õpilasi ei tohiks olla üle ühe protsendi, siis saame järgmised õpikute optimaalse keerukuse kriteeriumid: 5. klass — 15 ühikut, 6. — 16, 7. — 14, 8. — 17, 9. — 20 ja 10. klass 24 ühikut. See, et seitsmendas klassis on lubatud keerukusindeks väiksem kui eelnevates klassides, peegeldab ilmselt vastava ea psühho-füsioloogilisi iseärasusi. Suurema keerukusnäitajaga õpikud põhjustaksid liiga paljudel õpilastel tõsiseid õppimisraskusi, õpikute väiksema keerukuse puhul alahindaksime õpilaste võimeid.

Teksti optimaalse raskuse kriteeriume väljendatakse nende tulemuste kaudu, mis õpilastel peaksid olema töös tekstiga. Teksti **mõistmise** vajalike tasemete kohta toob üsna laialt levinud kriteeriumid J. Bormuth. Tekst sobib õppevahendiks pärast õpetaja selgitusi, kui õpilane iseseisvalt suudab selle põhjal õigesti vastata 75% küsimustest ja tekst on sobiv iseseisva töö materjalina, kui õpilane suudab õigesti vastata 90% küsimustest (3). H. Smith ja E. Dechant peavad teksti lii-

ga raskeks, kui mõistmine on alla 85% (12, lk. 243—248). Täiendtestis vajalike tulemuste kohta annab J. Bormuth järgmised piirid: tekst sobib õppematerjaliks pärast õpetaja selgitusi, kui õpilane täidab täiendtestis õigesti vähemalt 44% lünkadest ja tekst sobib iseseisvaks tööks, kui õpilane täidab õigesti 57% lünkadest (3). Märgime siinjuures, et need tulemused on saadud täiendtestis, milles kustutatakse iga viies sõna; kui sõnu kustutatakse harvemini, siis peaksid nõutavad tulemused ilmselt kõrgemad olema. Sellest, et õpetekste peaksid õpilased iseseisvalt küllaltki täielikult mõistma, räägib ka jadaprogrammide puhul kasutatud kriteerium: sobivad on need kaadrid, mille 90—95% õpilastest omandab ühekordse läbitöötamisega (2, lk. 95).

Õpeteksti **omandamise** vajaliku tase suhtes on paljud autorid üsna üksmeelsel arvamisel. J. Babanski kirjutab, et töö on rahuldavalt täidetud, kui õpilane lahendas õigesti 70% ülesannetest (15, lk. 59). V. Maanso kasutab lugemisoskuse mõõtmisel sama kriteeriumi (6). Jaapani teadlased väitvat, et kui tahad õpilasele kõik selgeks teha, tee seda 80% ulatuses (13, lk. 27). Programmõppes ja mujal peetakse otstarbekaks anda õpilasele uus keerulisem materjal, kui ta eelnenu omandab 70—80% ulatuses. Omandamine alla 70% näitab, et õpilasele tuleb esitada lihtsam materjal (13; 22, lk. 17). Kui need kriteeriumid aluseks võtta, siis on meie õppekirjandus suurele osale õpilastest liiga raske ja rahuldava hinde ametlik kriteerium (50%) (14) madal, mistõttu õpiaega ja tööd kulutatakse ebaratsionaalselt.

Käesolev ülevaade teksti optimaalse keerukuse ja raskuse kriteeriumidest näitab, et neid kriteeriume on püstitatud üpris mitmete näitajate suhtes. Sageli langevad erinevate autorite kriteeriumid hästi kokku, aga küllaltki paljudel juhtumitel erinevad need siiski üksteisest. Tihti pole autorid näidanud, kuidas nad toodud kriteeriumideni on jõudnud. Seetõttu tuleb jätkata uurimistöid, et täpsustada õpeteksti optimaalse keerukuse ja raskuse kriteeriume. Toodud kriteeriumid on aga siiski heaks aluseks olemasoleva ja ettevalmistatava õppekirjanduse jõukohasuse esialgsel hindamisel.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitees ja NSV Liidu Ministrite Nõukogus. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 2, lk. 89—95.
2. Agur, U., Toim, K., Unt, I. Programmõpe ja õpimasinad. Tln., «Valgus», 1967. 320 lk.

3. Bormuth, J. R. Täiendtest. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 1, lk. 26—32.
4. Chall, J. S. Readability. An Appraisal of Research and Application. — Columbus: Ohio State University Press, 1958. 202 p.
5. Coleman, E. B. Learning of prose written in four grammatical transformations — «Journal of Applied Psychology». 1965, vol. 49, No. 5, pp. 332—341.
6. Maansp, V. Vaagimist vajavad nõuded lugemiskusele keskastmes. — «Nõukogude Kool», 1969, nr. 5, lk. 337—344.
7. Mikk, J. Õpilaste mälu ja õppeteksti mõistmine. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 12, lk. 902—905.
8. Mikk, J. Õpiku raskuse seos õppe-
edukusega. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 5, lk. 380—384.
9. Nestler, K. Untersuchungen zur Gestaltung und Wirkung von Lehrtexten unter lexikalisch-syntaktischen Aspekt. Langreferat zur Dissertation A. — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1976, Heft 24, S. 9—52.
10. Platzack, C. Språket och läsbarheten. En studie i samspelet mellan lässare och text. — Lund: Gleerup, 1974. 211 p.
11. Smith, Fr. Psycholinguistics and reading. New York a. o.: Rinehart and Winston, 1973. 211 p.
12. Smith, H. P., Dechant, E. V. Psychology in teaching reading. New York, 1961, 470 p.
13. Tümanok, A. Teadmiste tase ja ainetevahelised seosed. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 7, lk. 25—28.
14. Õpilaste õppe-
edukuse hindamise ja arvestamise juhend. Tallinn, ENSV Haridusministeerium, 1974. 11 lk.
15. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., «Педагогика», 1977. 254 с.
16. Вельтнер К. Информационно-психологический подход в педагогике. — «Зарубежная радиоэлектроника», 1968, № 12, с. 58—74.
17. Клычкова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., «Просвещение», 1973. 224 с.
18. Кондратьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., «Высшая школа», 1974. 120 с.
19. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., Изд-во Московского университета, 1975. 253 с.
20. Разумовский В. Г. Переход на новое содержание образования и проблемы совершенствования учебников по физике. — В кн.: Вопросы совершенствования школьного учебника. М., 1975, с. 164—180.
21. Съвременни изисквания към учебника. София: Народна Просвета, 1977. 303 с.
22. Таранов Л. Н. Оптимизация понимания учебного материала в условиях программированного обучения. Автореф. канд. дисс. Киев, 1976. 22 с.
23. Тулдава Ю. А. Об измерении трудности текста. — Ученые записки Тартуского государственного университета, вып. 345. Тарту, 1975, с. 102—119.
24. Шоломий К. М. Информационно-психологический подход к оценке эффективности обучающих программ. — «Вопросы психологии», 1972, № 4, с. 142—151.

KUIDAS ÕPILASED VALDAVAD TUNNETUS- TEGEVUSE VIISE

ELLA LUKAS

Probleemi aetus

Õppimise ajal ei omanda õpilane üksnes konkreetseid teaduslikke fakte ja mõisteid, vaid ka otsustuste, järelduste ja seaduste vahelisi seoseid. Kahjuks näitab koolipraktika, et õpilased on raskustes kirjeldamise, seletamise ja tõestamisega. Eriti suured raskused tekivad siis, kui nad peavad lahendama keerukaid tunnetusülesandeid, mis nõuavad mitmete toimingu täitmist. Seda sellepärast, et tegevusviiside tundmaõppimine toimub koolis igapäevase õppetöö käigus ja õpetajad ei pea seda üheks õpetamise eesmärgiks. Tunnetustoimingu koosseisu kuuluvaid operatsioone omandavad õpilased sageli mehaaniliselt ühtede ja samade standardsete toimingu paljukordse kordamise tulemusel. Sageli küsitlevad õpetajad õpilast alles pärast uue toimingu seletamist ja ainult harva kontrollivad toimingu üksikute etappide teadlikku omandamist. Alles siis, kui õpilased ei saa oodatud tulemust, küsib õpetaja, kuidas õpilane täitis antud tunnetusülesande, laseb kontrollida toiminguid. Seejuures eeldab õpetaja, et õige vastuse saanud õpilased on toimimisviisi hästi omandanud.

Tunnetustegevuse viiside kujundamise meetodika täpsustamiseks seadsime eesmärgi välja selgitada, millal ja missugused konkreetset raskused tekivad õpilastel. Seejuures lähtusime järgmisest:

1. Toimimisviisil on kindel struktuur, mis kindlustab antud ülesande kõige edukama lahendamise.
2. Toimingu struktuuri määravad komponendid: a) faktid — teadmised, b) õppimisvõtted, c) vaimsete toimingu võtted, d) vilumused.

3. Erinevad õppeülesanded nõuavad tunnetustegevuse eri viiside kasutamist. Kõige levinumad on kirjeldamine, seletamine tõestamine. Igaühel neist on oma struktuur, mille määrab lahendatavate ülesannete spetsiifika.

4. Õppeülesande lahendamine kujutab endast keerulist protsessi, milles kasutatakse sageli mitte üht, vaid mitut tunnetustoimingut.

Meie lähtusime oma uurimuses makro- ja mikrolähenemisest. Makrolähenemine lubas eraldada tunnetusülesande lahendamise koostisosad. Mikrolähenemine juhtis meid tegevuse komponentide struktuuri, tema elementide tundmaõppimise valdkonda.

Metoodika

Probleemi uurisime ajaloo, kirjanduse, füüsika, keemia ja geograafia programmi materjali alusel. Uurimisega oli haaratud 572 9.—10. klasside õpilast eri koolidest.

Põhitähelepanu pöörasime õpilaste otsustuste analüüsimisele. Otsustusteks olid seletamist, kirjeldamist, tõestamist nõudvate ülesannete suulised ja kirjalikud vastused. Näiteks ülesanded «avada kapitalismi üldkriisi süvenemise põhjused», «kirjeldada Nõukogude riigi majanduspoliitika iseloomu Kodusõja aastail», tõestada, et Tšehhovi «Kirsiaed» on lüüriline komöödia jne.

Igal õppeainel on oma spetsiifilised iseärasused, mis määravad nõuded tegevuse üksikutele komponentidele. Siiski huvitas meid seejuures õpilaste arutelude üldine käik.

Õpilased on väga sageli kinni õpetaja või õpiku tekstis. Nad püüavad meenutada kõike, mis oli öeldud ja kirjutatud. Seetõttu kasutasime ülesandeid, mis ei nõudnud õpiku ega õpetaja teksti meenutamist. Õpilased pidid oma otsustused konstrueerima iseseisvalt. Meid huvitas otsustuste käik.

Kõige mitmekesisem on seletus. Seetõttu pöörasime sellele toimingute grupile rohkem tähelepanu. Meie ülesanded jagunevad järgmiselt: kirjeldavad — 4, seletavad — 8, tõestavad — 6.

Õpilasoatsustusi võrdlesime mudeliga, mille võtsime etaloniks. Iga ülesanne nõudis oma eeskujuga. Selle väljatöötamisel lähtusime teadmiste ringist, mille konkreetset teemat õppivad õpilased peaksid omandama, ja mõnedest parematest vastustest.

Tunnetustegevuse viiside omandamise tunnusteks lugesime järgmist:

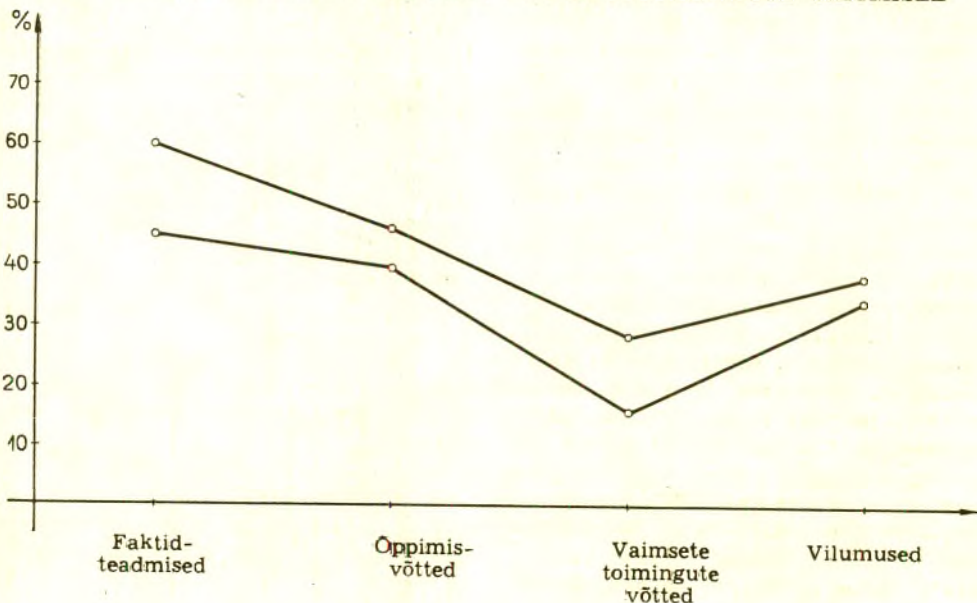
- 1) oskus kasutada vajalikku faktilist materjali;
- 2) vigadeta täita kõik vaimsete toimingute võtted, mis on ülesande lahendamisel ette nähtud;
- 3) mitte teha vigu õppimisvõtetes;
- 4) üksikute võtete kasutamisel pidada silmas loogilist järjepidevust.

Hinnang kasutatud faktilise materjali kohta on antud järgmiste kriteeriumide alusel:

- a) objekti, sündmust, nähtust, protsessi teatud positsioonilt iseloomustavate teadmiste elementide aktualiseerimine;
- b) peamistesse seostesse ja suhetesse kuuluvate põhielementide eraldamine;
- c) täiendavate faktide — faktide kohta esitatud elementide täielikku karakteristikat võimaldavate teadmiste eraldamine.

Joonis 1

9.—10. KLASSIDE ÕPILASTE EDUKUS TUNNETUSTOIMINGUTE TÄITMISEL



Meie kogutud materjal võimaldab täiesti täpselt jälgida tunnetustegevuse viiside täitmise iseärasust. See tõendab, et õpilased täidavad toimingute üksikuid komponente erinevalt. Joonisel 1 on antud toimingu koostisosade omandamise koondkarakteristika erinevate tunnetusülesannete lahendamisel.

Uurimused näitavad, et tunnetustegevuse viiside omandamise erinevused ei ole 9.—10. klasside õpilastel olulised. Olulisemad on erinevused toimingu koostisosade täitmisel. Seejuures kutsuvad eri tüüpi toimingud esile erinevaid raskusi. Kirjel-

damine on õpilaste jaoks kõige kergem, kuigi ei saa öelda, et nad teeksid seda laitmatult. Vaatleme üksikuid toiminguid.

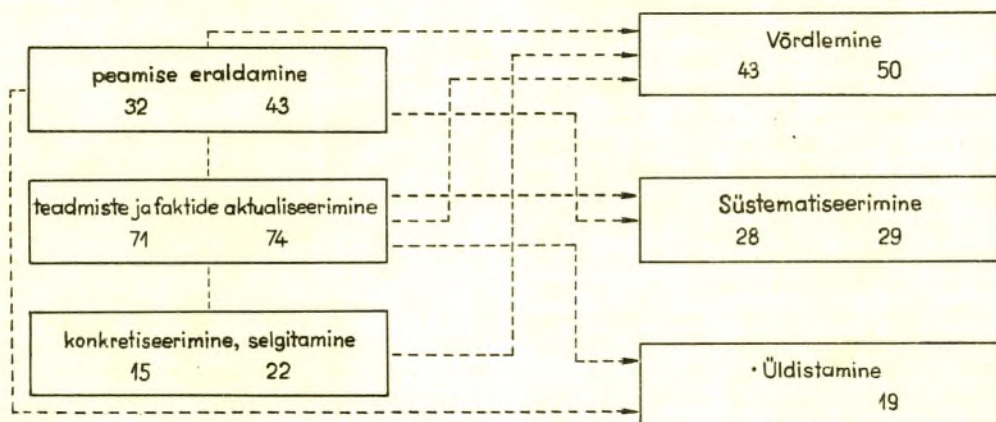
Kirjeldamine

Igal teadusel on oma uurimisvaldkond ja ta kasutab sellele omaseid kirjeldamise iseärasusi. Järgnevalt räägime ainult neist, mis esinevad kirjeldamisel sagedamini: peamise ja üldspetsiifilise eraldamine; konkretiseerimine, elementide seletamine; kasutatavate elementide süstematiseerimine, korrastamine, võrdlemine, üldistamine.

Nende täitmine eksperimentaalülesannete lahendamisel on näidatud joonisel 2.

Joonis 2

KIRJELDAMISEL KASUTATAVAD VAIMSETE TOIMINGUTE VÕTTED



Joonisel 2 on vaimsete toimingute võtete all märgitud kaks arvu, esimene neist iseloomustab 9., teine 10. klassi õpilasi. Nagu jooniselt nähtub, aktuaalseerivad kõige paremini teadmiste elemendid. Õpilastele ei tekita raskusi tunnetusülesande lahendamiseks vajalike faktide meenutamise. Ometi erineb oskus nendega opereerida mõnevõrra nende meenutamise kergusest. Kõige paremini osatakse võrrelda, kõige halvemini konkretiseerida ja seletada. Viimane seletub tõenäoliselt sellega, et õpilased esitavad neid fakte ja teadmisi, mis nende arvates annavad küllalt täielikku informatsiooni. Meie järelduse illustreerimiseks analüüsime ülesande «Misingused omadused on revolutsionääridel?» täitmist. Ülesanne nõudis isiksuse joonte loetlemist. Seejuures kontrolliti oskust eraldada peamine ja oskust õigesti süstematiseerida. Kasutada on 125 õpilase kirjalikud vastused. Näiteks toodi 62 omadust. Neist sagedasemad: kodumaa-armastus — 46%, mehisus — 41,6%, veendumused — 32,8%, julgus — 32%, tahe — 25,6%, õiglus — 20%, tugev hingejõud —

17,6%, ausus — 16,8%, «olla tõeline inimene» — 12% jne.

Ainult 32,8% nimetas veendumusi esmajärjekorras. Miks mitte kõik? Võib ja peab nõustuma õpilastega, kes nimetasid revolutsionääre «lihtsalt headeks inimesteks». Selline vastus pole ent küllaldane. Isiksusjooni süstematiseeris vastuvõetavalt ainult 28,8% õpilastest. Vastused nimetatud küsimusele näitavad, kuidas õpilased oskavad leida omaduste loetlust peamist ja seda õigesti järjestada.

Seletus

Seletuse puhul on väga tähtis kindlaks määrata eksplanandum (see, mida on vaja seletada) ja eksplanans (see, mille abil seletada).

Nagu nähtub tabelist 1, valdavad õpilased kõigist seletuste liikidest kõige paremini geneetilisi ja atribuutiivseid. Suuremaid raskusi valmistab substantsionaalne seletus.

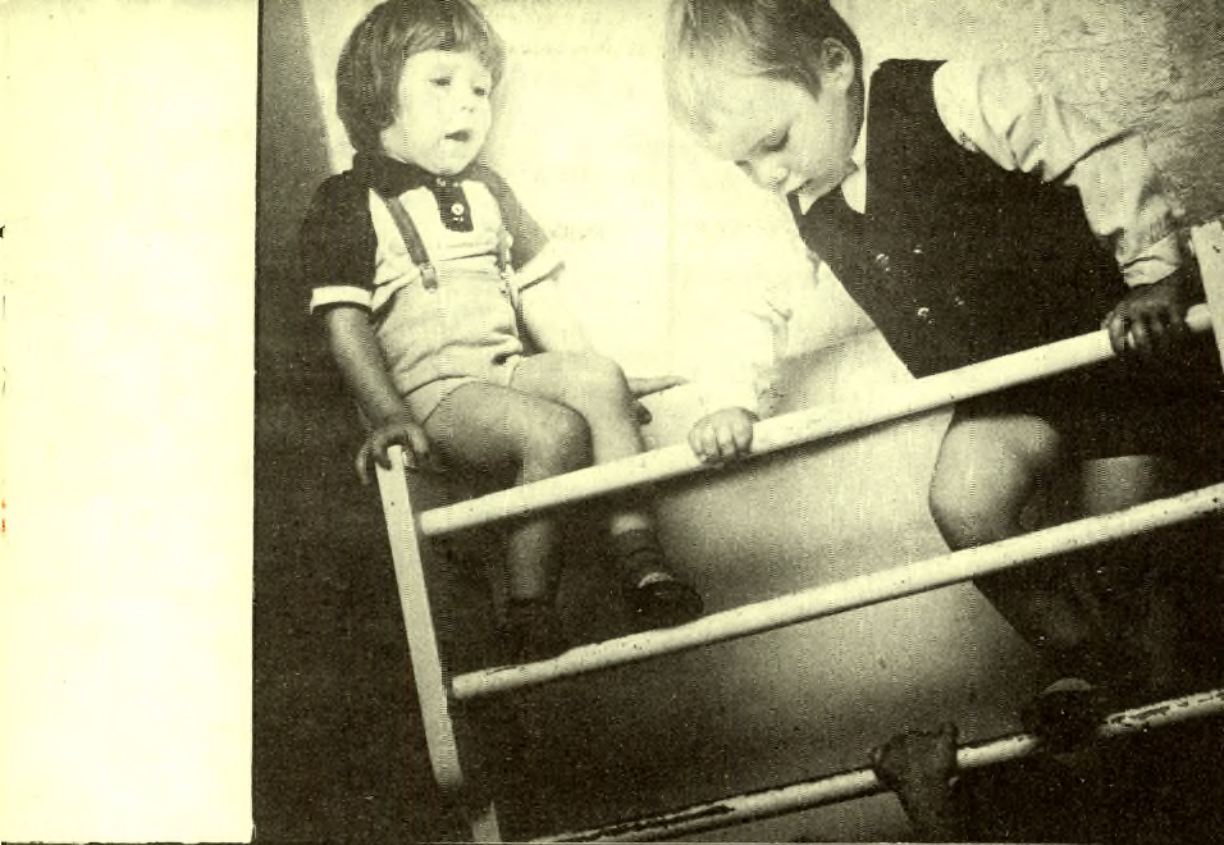


Naistekogude **KOOL** reportaaž

Lapsepõlv on inimelu tähtsaim periood. See pole mitte ettevalmistus tulevaseks eluks, vaid tõeline, kirgas, omapärane ja kordumatu elu. Ning sellest, kuidas möödus lapsepõlv, kes last mänguaastail käekõrvalt juhtis ja mis talle maailmast pähe ning südamesse jäi, sõltub otsustaval määral, milliseks inimeseks saab too tänane mudilane.

Mäng on tohutu hele aken, millest voolab lapse hinge kujutluste ja ümbritseva maailma mõistete elustav tuld. Mäng on säde, mis süütab teadmishimu lõkke.





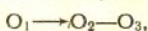
ÜKSIKUTE KOMPONENTIDE TÄITMISE EDUKUS SELETUSE ERINEVATE LIHKIDE KORRAL (andmed antud protsentarvudena)

Seletuse liik	Teadmiste-faktide aktua-liseerimine		Vahepealsete seoste kind-lakstegemine		Mõtteliste osade omavaheline ühendamine	
	9. kl.	10. kl.	9. kl.	10. kl.	9. kl.	10. kl.
1. Substantsionaalne	52	58	28	33	12	15
2. Atributiivne	56	61	33	41	13	18
3. Geneetiline						
a) lihtne	74	62	29	40	15	15
b) põhjuslik	78	81	31	38	15	13
4. Kontrageneetiline						
a) lihtne	58	71	22	35	10	19
b) järelduslik	—	—	—	—	—	—
5. Struktuurne	—	—	—	—	—	—

Substantsionaalne seletus tundus õpilastele lihtsamana, kui seletatav objekt oli homogeenne, ja raskemana, kui see oli heterogeenne. Paljudel juhtudel taastasid õpilased seletuseks vajalikku faktilist materjali hästi. Kuid iga elemendi mõte ja tähendus määratakse nende suhete ja seoste kaudu teiste elementidega. Sellepärast pidasime väga tähtsaks jälgida teiste komponentide täitmist ja seoste loomist elementide vahel. Uurimuse tulemused näitavad, et faktilise materjali omandamisprotsess edestab tunduvalt vajalike seoste omandamisprotsessi. Õpilased kasutavad oma arutlustes fakte neid vajalikult seostamata.

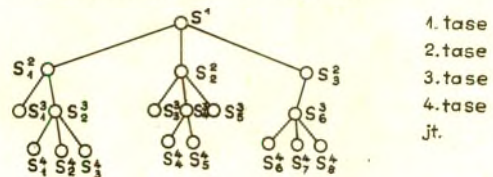
Peale selle näitas uurimus, et veelgi vähem peetakse silmas loogilist esitust kindlustavat mõtteliste osade liitmist. Õpilaste vastused tõendavad, et neile valmistab suuremaid raskusi luua seoseid eri arvamuste gruppide vahel kui leida seoseid üksiteisega sarnanevate arvamuste vahel. Seegi asjaolu räägib selle poolt, et õpilased tunnevad halvasti seletuse üldist struktuuri.

Seletuse ühe- ja mitmetasemeliste süsteemide võrdlus lubab kinnitada nende vahelist erinevust. Ühetasemelised süsteemid ei valmista õpilastele erilisi raskusi. Tavaliselt toimuvad need samal gnoseoloogilisel ja loogilisel tasandil. Skemaatiliselt võib öeldud kujutada järgmiselt:



kus O on seletav väide, mille kohta tehtud järeldus saab järgmise seletuse lähtepunktiks jne.

Mitmetasemelise süsteemi puhul peab seletus sügavamalt avama objekti olemuse. Üldiselt näeks see välja nii:



Sageli katkestavad õpilased materjali esitamise ühel neist tasemetest või viivad jutustuse eri harud erinevate tasemeteni. Õpilaste vastuste analüüs lubab välja tuua järgmised grupid, mis nõuavad õpetamisel diferentseeritud lähenemist:

- 1) õpilased tunnevad halvasti konkreetset faktilist materjali;
- 2) õpilased oskavad luua seoseid, kuid ei tunne konkreetseid fakte;
- 3) õpilased teavad konkreetseid fakte, kuid ei oska luua seoseid;
- 4) õpilased teavad fakte, kuid ei oska luua seoseid.

Tõestus

Õpilastele anti ülesanded põhiliselt väidetena, mis sisuliselt olid järeldused. Õpilasi paluti leida tõendavatele argumentidele loogilised põhjendused. Argumentideks olid faktid. Nende valikuks on palju kriteeriume. Igas õppeaines määrab faktide väärtuse tõestatava väite üldise loom. Lihtsas arutluses on niisuguseks

aluseks järeldusega otseses seoses olev väide.

Näiteks: Miks ei saa tulevik kuuluda niisugustele inimestele, nagu on Lopahhin? (A. Tšehhovi «Kirsiaia» õppimisel). Paljude õpilaste vastused näitasid, et nad ei oska siduda ühiskonna arengu seadusi nende kasutuses oleva konkreetse faktilise materjaliga. Oma arutluses nad ei toetunud põhiväidetele, nad valisid teisejärgulisi fakte, aga mõned lähtusid isiklikest omadustest, mida üldistades tegid järelduse. Esitame mõned näited selle kohta: «Tulevik ei saa kuuluda Lopahhinile, sest ta on ahne inimene, teda piitsutab kogumiskirg. Tal ei ole teisi sihte elus, ei ole ideaale, ta ei tea, mille jaoks elab»; «Tšehhov uskus helgesse tulevikku, mil kogu Venemaa saab kirsiaiaiks, aga Lopahhin tahab seda aeda maha raiuda ja anda kasusaamise eesmärgil suvilate alla, järelikult tulevik ei saa kuuluda talle». Küsimusele vastanud 73 õpilasest suutsid ainult 12 näidata nende nähtuste sotsiaalset tingitust.

Meie uurimus ei pretendeeri õpilaste raskuste täielikule avamisele oma otsustuste argumenteerimisel. Meie käsitleme ainult sõlmküsimusi, mis lubavad avada tegevuse struktuuri. Arutluste struktuuri tundmaõppimine võimaldab järeldada, et raskuste põhjused on järgmised: 1) faktilist materjali tuntakse ebapiisavalt, 2) põhjendamisel vajalikud vaimse tegevuse võtted on omandatud halvasti, 3) ei tunta õige argumenteerimise ja arutluse loogilisi nõudeid.

Kokkuvõte

Õpilaste vastuste analüüs näitab, et tunnetustegevuse viise peab spetsiaalselt õpetama. Me ei saa välja töötada algoritme kõigi tunnetusülesannete lahendamiseks, kuid teatud tüüpi üldistatud algoritmi peavad õpilased teadma. Õpetades tegevusviisi, me 1) teeme tegevusviisi teadlikumaks, sihipärasemaks, 2) teeme tegevuse paindlikumaks, õpilane on võimeline omandatud operatsioone üle kandma uutesse tingimustesse, 3) laiendame õpilaste tunnetuslikke võimalusi.

ÕPETAJA KEELEST JA KÕNEST (mitte ainult emakeele- õpetajaile)

VIIVI MAANSO

«Sõna on ... koolmeistri peatööriist, sellepärast peab tema sõna selge ja mõnus olema»

(J. KURRIK, 1884)

Õpetaja-kasvataja suhtlusoskusest tehakse järjest sagedamini juttu. Suur osa selles on õpetaja sõnal — õpetaval ja selgitaval, veenval, sütitaval ja manitseval, ennekõike aga kontakte looval. Seepärast on mõisteta, et keelekõnenumised, mis tollesama suhtlusvajaduse tunnetamise pärast viimasel ajal väga populaarseks on muutunud, ka õpetajaskonna seas ikka tihedamini üles kerkivad.

Õpetajalt ja tema kõnelt oodatakse palju. Õpetaja peab appi tulema, kui võõrsõnarahke või rasketest lausekonstruktsioonidest küllastatud õpikuteksti mõistmine keskpärasele õpilasele üle jõu käib: siin on ta teaduskeele vahendaja, selle lihtsa(ma)ks ja arusaadava(ma)ks muutja. Samal ajal mõjutab õpetaja oma kõnega õpilaste keelekasutust, niihästi oskuskeelendite omandamist kui ka üldist sõnastuskultuuri — õpetaja keel on õpilastele eeskujuks. Seletuste ja kasvatuslike mõjutuste soovitud määral päralejõudmine eeldab aga, et õpetajat jälgitaks, kuulataks. Kuulatavuski seostub koolis tihedamalt kui mujal edasiantava esituslaadiga. Huvialases loengus paelub sisu, kõnekomistusi ja -vääratusi ei panda siin suurt tähelegi; võõrast ettekandjat hakatakse kuulama kas või pelgast uudishimust. Koolis aga räägivad tunnist tundi ühed ja samad õpetajad ning õpilane, kelle tähelepanu juba eamasalet vähem püsiv kui täiskasvanul, peab kuulama ühtviisi kõike, ka seda, mis teda üldse ei huvita.

Eri liiki tekstid esitavad keelekasutusele erinevaid nõudmisi: teadustekstis on peamine täpsus, ilukirjanduslikes teostes väljendusrikkus ja kujundilisus, lastele määratud kirjutistes lihtsus jne. Õpetaja keeletarvitus peab ühendama kõik nimetatud — nii täpsuse ja loogilisuse, lihtsuse ja selguse kui ka mitmekülguse ja väljendusilmerkuse.

Väljenduse täpsus eeldab **keelevahendite õiget kasutamist**. On tore, et õpetajate enamik keeleküsimustele tähelepanu pöörab ja aasta-aastalt jäävad õpetajate toa teadete tahvil ja mujal harvemaks vead nagu *konsuldatsioon* (pro *konsultatsioon*) ja *konstanteerima* (pro *konstateerima*), et tänu pedagoogilisele perioodikale ja täienduskursustele võtavad õpetajad kiiresti omaks terminitäpsustused, nagu *oksiid* (mitte *oksüüd*), *amiinoühend* (mitte *amiinoühend*) ja *etalon* (mitte *etaloon*), et järjest kahaneb nende pedagoogide arv, kes häälduses ei tee vahet *š* ja *s*-i vahel või ütlevad *vestifal* või *festifal* (pro *festival*). Kahjuks võib vahel kohata ka teistlaadset hoiakut. Arutlused 1976. a. ilmunud õigekeelsussõnaraamatu ümber, mõnigi kord üsna kriitilised, samuti kuulused ettepanekuist reviderida liiga jätku norminguid, on taoti sünnitanud arvamuse, et kirjutada-kõnelda võib kuidas tahes. Nii see muidugi ei ole ega saagi olla. Ehkki verbaalses tekstis pole näiteks komal nii suur tähtsus kui matemaatikas, kus selle nihutamine ühe koha võrra muudab arvu väärtust kümme korda, pole ometi raske leida juhtumeid, kus tollesama koma asetus võib muuta lause mõtte soovitu vastupidiseks. Meenutagem illustratsiooniks vana lugu, kuidas tsaarikulleri teates teise paika tõstetud koma päästnud revolutsionääri elu («Üles puua(,) ei tohi, armu anda!»). Matemaatikas võib reastikku pakutud arve liita ükskõik missuguses järjekorras, ilma et summa seeläbi muutuks; teistsuguste tehete puhul annab aga järjekorra omatahtsi muutmise väär resultati. Analoogilised seadused, kuigi mitte alati nii silmatorkavad ja kindlapiirilised, valitsevad ka keeles, mistõttu mittespetsialistil on igal üksikjuhtumil raske otsustada, kas käibivate õigekeelsusreeglite ignoreerimise läbi kannatab mõte või ei. Seepärast peab usaldama keelemehi, kui nad juhatavad keelekasutajale kätte, mida võib öelda nii ja teisiti ning mida ainult nii. Ning mõistagi pole küsimus ainult selles, kas just tollel ühel, konkreetset korral jõuab meie mõte moonutatamatult adressaadini, vaid — ja ehk enamgi — ka selles, et väär keelekasutus võib halvata kirjakeele talitlust üldse ja mõjuda tema arenemisele ebasoodsalt. Eriti õpetaja väär keelekasutus.

Õeldule võidakse vastu väelda väitega, et suuline väljendus on hälbimuste suhtes normitust sallivam kui kirja pandav, õpetaja verbaalne suhtlemine toimub aga peamiselt kõneldes. Vastuväide peab paika, kuid ainult teatavate korrektiividega. Nimelt on õpetaja tunnis, lastevanemate koosolekul, õppenõukogus ja klassivälisestki töödes-tegemistes õpilastega suheldes ikkagi ametlik esineja, kelt nõutakse kirjakeelset kõnet. Tõsi küll, seda iseloomustab mõneti teistsuguste keelendite tarvitus kui kirjutatavat teksti, kuid keeleõigsuse nõue jääb püsima.

Põhjuste seas, mis takistavad lugejal-kuulajal edastatava teate vastuvõttu ja adekvaatset mõistmist, pole mõtet rohkem või vähem (või üldse mitte) moonutavad õigekeelsusvead siiski esikohal. Võib kirjutada ja kõnelda otseste õigekirja- ja grammatikavigadeta, kuid ometi halvasti. Tähtis on kasutada sobivat keelendit parajas paigas. Tarbetuid keerukusi, kordusi ja lihtsalt ülearseid sõnu väljenduskultuur ei salli.

Sagedasemaiks ja tülikamaiks puudusiks peetakse keeles **stampe**, s. o. kivilinenud ja liigest käibest kulunud tähendusvaeseid väljendeid lauses (1). Pedagoogidegi ettekandeis ja kirjutistes kohtab neid harutihti. Ikka vähem kõneldakse õppimisest ja õpetamisest ja rohkem *õppeprotsessist*, koosolekuil ei räägita rajooni hariduselust, vaid rajooni hariduselu ja selle arengut *puudutavatest probleemidest*, mitte kasvatuses, vaid *kasvatusteemadel*. Koole pole vaja paremini varustada ega õpilasi paremini õpetada, vaid *varustamine nõuab paremat korraldamist* või *tuleb rohkem hoolt kanda materiaalse baasi täiustamise*, samuti *õppe- ja kasvatustöö parema läbiviimise eest. Profülaktiliste läbivaatuste teostamisel on märkimisväärne tähtsus*, kuid ikka jääb *õpilaste läbivaatustega hõlmatus madalaks*. Töökasvatusealasel nõupidamisel puudutatakse majandi ja kooli vahelise koostöö küsimusi. Jne. jne.

Eespool halbade näidetena esitatud ja mitmed teised samalaadsed väljendid muudavad lause pikaks, teksti keerukaks, selle sisu jälgimise raskemaks. Peale selle väsitavad ja uinutavad stambid lugejat-kuulajat, kes mõttes suudab lause just samuti ja veel varem lõpetada kui teksti esitaja. Nii võib kaotsi minna mõnigi väärtuslik ja uudne mõte. Seevastu üldtuntud, kuid tähtsa mõtte kordamine väljendusvärskes sõnastuses äratav tähelepanu ning rõhutab käsitletava olulisust.

On muidugi juhtumeid, kus kontekst nõuab täpemat ja seetõttu igapäevakeelest keerukamat sõnastust. Näiteks kasuta-

vad meedikud väljendit *profülaktiline läbivaatus* erialatekstis termini tähenduses; teaduslikus artiklis on tarvis rõhutada õpetamist nimelt kui protsessi jms. Stambiks muudab need keelendid liiga *sage* ja vajaduseta kasutamine. Samasugune on lugu üleekspluateerimise tõttu stambilähedaseks muutuva deminutiivliitiga, mille liigtarvitus omane eriti algklasside õpetajate (ja õppekirjandusegi) keelepruugile: õpilane peab koostama *jutukese*, märkima *kaarekesega teatavad tähed*, leidma *palakese* peamõtte, kandma tundmata sõnad *kaardikestele* jne.

Harjumuspäraseks keelepaheks on ka **parasiitkeelendite**, s. o. mittevajalike, kontekstist täiesti eraldi seisvate sõnade kõneste lükkimine, mis on iseloomulik esijoones suulisele väljendusele. Tihti on seesugused sõnad üldlevinud, näiteks rahvakeeles *tead* ja praegu äärmiselt elujõuline *nagu* (viimaseta ei saa «nagu» hakkama enam ükski lektor ega teleesineja). Pedagoogide kõnes on *nagu* kõrval väga sagedane õpilaste vastust aktsepteeriv *nii*, viimasel ajal ka *võib-olla*. Kindlasti on igaühel lisaks oma lemmikväljendid ja nugisõnad. Mõõdukalt kasutatuna võivad need väljendust isegi isikupärastada, nendega liialdamine aga häirib kuulajaid, kisub tähelepanu endale, võib panna kõneleja üle muigama või saada koguni hüüdnime põhjustajaks. Koolipäevil tõmbasime matemaatikatunnis suure naudinguga kriipse paberilehele, et tunni lõpus kokku lugeda, mitu korda õpetaja *tähendab* ütles; siia maani on mees, et rekordaruks saime 56. Kui meiegi sõandame näiteks kümnenda klassi õpilastel lasta mõnikord oma tunni jooksul kasutatavad parasiitväljendeid üles lugeda, ilma et tulemus meid kohutaks, pole asi veel hull. Kuid iga töbi süveneb, ja mida hiljem, seda raskem on pahele piiri panna: kui mõne aja pärast püüame oma kõnetarvitust hoolikalt jälgides parasiitkeelendist vabaneda, hakkab see tõsiselt pidurdama kõnevoolavust. Kergem pole lahti saada stampidest.

Isiku sõnastuslaad öeldakse olevat otseoseis tema mõtlemiskultuuriga. Kui kirjutaja-kõneleja tunneb end käsitletavas aines ebakindlana, laenab ta kusagil kuulnud või loetud mõtted, tungimata igakord lähemalt nende sisusse. Teinekord ei usaldata oma sõnakasutusoskust ning korratakse seepärast võõras tekstis sisalduvaid, tarkadena või ilusatena tunduvaid väljendeid. Kuuldu või loetud korrata tundub olevat hõlpsam kui endal mõtteid vormida, eriti siis, kui suhtlusesituatsioon erineb igapäevasest (näit. sõnavõtt rajooni augustinõupidamistel). Ajapikku muutub selline «laenamine» harjumuseks ja väljenduse isikupära

kaob; liiatigi sobitub võõras sõnastus harva käesoleva momendi kõnesituatsiooni: arvestamata võib jääda igakordne eneseväljenduse eesmärk, adressaat, suulise ja kirjalliku väljenduse eripära. Tagajärjeks on ilmetu ja konarlik ütlemissaad, mis kedagi ei köida.

Tihtiilugu on jälgendamine ebateadlik, keeletarvitajast keeletarvitajasse nakkav. Negatiivseks näiteks, mis puudutab küll väga väikest kõnekasutuspiirkonda, kuid on see-eest väga tüüpiline, on ametlike dokumentide eeskujul perekonnanime ebaeestipärane tarvitus eesnime ees (*Pihlakas, Ülle ja Randver, Ain pro Ülle Pihlakas ja Ain Randver*). Nii on levima hakanud ka stambi ja keelevea piirimail olev *ära likvideerima pro likvideerima* (= *kõrvaldama, millelegi lõppu tegema*), mis tunginud koguni eesti keele õpetajate kõneste, ning mitmed parasiitsõnad, samuti õpilaszargoon treenerite keelekasutuses ja muukeelsete sõnade pruukimine läbisegi eestikeelsetega miskipärast just telefonikõnelustes (näit. *näkemiin, laadna, pakaa* jms.). Enda ja oma kaastõelaste kõne tähelepanelik jälgimine ning hoolikas suhtumine keelesse aitavad hoiduda neistki keelepahedest.

Märksa harvemaks keelekultuurile vaeulikuks tendentsiks on eneseväljenduse sihilikult taotletud keerukus, sealhulgas rohke võõrsõnatarvitus. Ehkki see ei iseloomusta õnneks õpetaja keelekasutust õpilastega suhtlemisel, tasub ometi meenutada, et tõeliselt targad on need, kes suudavad ka kõige keerukamaid teooriaid ning avastusi populariseerida heas, lihtsas keeles. Nii, nagu väljendusilmekus ja täpsus ei tähenda kõne keerukust, ei tähenda lihtsus muidugi mitte sõnavaravaesust ega asjalikkus kuivust ja ühekülgsust. Arusaadav, mõnus, väljendusrikas ja nauditav ütlemissaad eeldab keelevahendite head tundmist ning läbimõeldud valikut.

Keelevahendite otstarbeka valiku vajadust kinnitavad meie pedagoogikateadlaste töötulemused. J. Mikk on koos oma kaastöötajatega tõestanud, et õpilased mõistavad ja omandavad õpikuteksti paremini, kui selle raskusaste on optimaalne (2, lk. 7—15; 3, lk. 16—36). V. Ruusi ulatuslikust uurimusest järeldub, et kirjalliku õppeteksti kasvatuslikku efektiivsust tingivaiks tegureiks on muu kõrval keelenormide järgmine, väljendusilmekate, mittestereotüüpsete kunstiliste kujundite kasutamine ning autoripoolsed otsesed kontaktitaotlused õpilasega (4, lk. 18—47). Suuliselt edastatava teksti puhul peaks kommentaatori — antud juhul õpetaja — sõnatarvitusel olema veelgi suurem kaal (sellega ei taheta eitada mitmete kõne mõjukust tingivate keeleväliste tegurite,

nagu hääle tugevuse, miimika jms. osa). Nii tuleks keelekultuuri pidada mis tahes aine õpetamisel niisama tähtsaks kui didaktika või kasvatusteooria põhitõdesid ja keeletarvituse uuendamist võrdväärselt vajalikuks ükskõik millise täienduskursuste loengutsükli kaudu saadavate teadmistega.

On's seda palju soovitud? Kingsepale paneb igaüks pahaks, kui ta saapale katkise koha kattedeks ükskõik missuguse paiga või ükskõik kuidas peale paneb. Õpetajalt, kes kujundab tänaste õpilaste põlvkonda ja oma eeskujuga ka selle keelepruuki, peaks olema õigus rohkemat nõuda kui kingsepalt.

Kirjandus

1. Maantee, P. Stamp stiilis. — «Nõukogude Õpetaja», 1974, nr. 25, 22. juuni.
2. Mikk, J. Õppeteksti keerukus ja õpilaste väljendusoskus. — Rmt.: Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme. Toim. V. Maanso ja J. Mikk. Tallinn, 1979.
3. Piirimägi, A. jt. Teksti mõistatavuse reeglite rakendamise efektiivsusest. Samas.
4. Ruus, V. Teksti kasvatustlike eesmärkide saavutamise õppetunnis. — Rmt.: Õpilaste ideeline kasvatamine koolis. Toim. O. Nilson ja L. Villand. Tallinn, 1979.

MEILT JA MUJALT

■ «Tere, noor vahetus!» — niisugune oli Viinises raadioosade tehases toimunud abiturientide päeva deviis.

Seal hakkas tegutsema vabariigi esimene tehase kutsenõustamisbüroo, mis edaspidi koordineerib ettevõtte ühiskondlike organisatsioonide tööd, ühtaegu suunab ka nelja želfusalse kooli vanemate klasside tööõpetust, osutades abi tööliserialade valikul.

Tehase töökuulsuse muuseumis kohtusid noored külalised kooli hiljuti lõpetanutega, praegu lugupeetud tootmistöölisega. Õpilased said teada, et töölistel on kõik võimalused haridustee jätkamiseks: paljud õpivad elektrotehnika tehnikumi õhtuses osakonnas, osa töölisi on astunud kõrgkooli, saavad tehase stipendiumi.

Külalised käisid tsehhides, ühiselamutes, vaatasisid kultuuri- ja spordikompleksi.

Tehase kutsenõustamisteenisuse organiseerimine on kvalitatiivselt uus aste kooli ja ettevõtte kauases koostöös. Büroo tööplaanis on rajada õppetsehh, kus vanemate klasside õpilased saaksid läbi teha erialase ettevalmistuse.

Ajalehest «Utšitelskaja Gazeta»

SÕNASTUS- ÕPETUSE VÕIMALUSTEST KESK- ASTMES (uue programmi põhjal*)

EPP REBANE

Sõnastusõpetus on meie emakeeleõpetuses siiani tahtmatult vaeslapse ossa jäänud — mille muuga seletada õpilaste suhtelist sõnavaesust ning väljendusoskuse kasinust. Kuigi keskkoolilõpetajad omandavad pärast 11-aastast (!) emakeele õppimist oskuse enam-vähem korrektselt ja suuremate ortograafiavigadeta kirjutada, peame kahjuks tõdemata, et erinevaise suhtlussituatsioonidesse sattudes on nad pahatihti kurvastamapanevalt kidakeelsed ja saamatud. Paljude põhjuste hulgas on kõige suuremateks takistusteks olnud programmide ja õpikute ülekoomatus ning sellest otseselt tulenev emakeeleõpetuse rõhuasetus: reeglite ja normingute õppimine on keele enda ja väljendusoskuse arendamise üles kaalunud. Siinkohal ei taheta reegleid sugugi alahinnata, kuid me ei tohiks unustada, et õpilastest kasvatatakse eelkõige ühiskonna liikmeid, kes igapäevaelus pidevalt suhtlevad väga erinevais olukordades.

Ka praegu käibivas emakeele programmis on olemas sõnastusliku töö lahter, kuid praktika on näidanud, kui vähe on seda tegelikult võimalik kasutada. Õppekirjandus suunab sõnastusõpetlikku tööd suhteliselt tagasihoidlikult. Uus tundide jaotus ning keeleõpetuse raskuspunkti kandumine vanematesse klassidesse (keskkooli) võimaldab keskastmes avaramat sõnastusõpetuslikku tegevust. Ka programmi koostajad on püüdnud pakkuda selleks praegu-

* Eesti keele programm üldhariduskooli IV—XI klassile. Projekt. /Eesti NSV Haridusministeerium./ Tln., 1979.

sest rohkem võimalusi. Süstemaatiline stiiliõpetus on plaanis 11. klassis, mida juba keskastmes valmistavad ette niihästi sõnastus- kui ka kirjandiõpetus. Keskastmes on eeldiselt ette nähtud sõnastusõpetusliku töö orgaaniline ühendamine keeleteemadega, ka vanemas astmes käsitletakse sõnastusküsimusi pidevalt seoses morfoloogia- ja süntaksikursusega. Eesmärk on ühine — õpilaste kommunikatsioonivõime resp. väljendusoskuse arendamine. Mitmed kasutatud mõisteist on lähedased ja osaliselt kattuvad. Sõnastusõpetus lähtub üksikkeelendest, õpetab keeleliste väljendusvahendite teadliku valimise ja kasutamise oskust lähtuvalt kõnelemis- ja kirjutamissituatsioonist (suhtlussituatsioonist). Siia kuulub sõnavara rikastamine, sõnakasutuse aktiveerimine, erinevate sõnavormide ja (lause)konstruktsioonide tarvitamisomaseks muutmine jne. keeletehnikute ehitamise ja loovharjutuste kaudu. Kui traditsioonilise keeleõpetuse valdkond õpetab keelendeid t u n d m a, siis sõnastusõpetus, ühendatud keeleteemadega, õpetab neid k a s u t a m a.

Kirjandiõpetus kui laiem mõiste toetub sõnastusõpetusele, kuid erinevalt sõnastusõpetusest lähtub teemast, žanrist, situatsioonist jms. ning tegeleb mõttetervikliku teksti loomise õpetamisega. Lisaks väljenduse eesmärgist, žanrist sõltuvate sõna- ja lausekonstruktsioonide valikule vaatleb kirjandiõpetus ka materjali kogumist, süstematiseerimist, kirjandi (sõnumi, kirja, arutluse jm.) kompositsiooni, teemale vastavust, loogilisust, teksti terviklikkust jms. Kirjandiõpetuse programm ning tundide arv selle realiseerimiseks (25 tundi igas keskastme klassis) jääb endise programmiga võrreldes põhiliselt samaks.

Järgnevalt vaadeldakse, missuguseid sõnastusõpetusliku töö võimalusi pakub uus programm.

Senisest suuremat tööd tuleks teha sõnavaraga. Siin ei saa aidata ainult programm, kõige suurema töö peaksid tegema õpikute (mitte ainult emakeeleõpikute) autorid. Uurimused on näidanud meie õppetekstide raskust — ülekoormatust võõrsõnadega, liigset abstraktsust. On kindlaks tehtud, et õpilase väljendusoskust arendab kõige edukamalt optimaalse keerukusega tekst, kus uusi sõnu, keelendeid ja fakte on sel määral, mil õpilased neid mõista suudavad.*

*Selle kohta vt. J. Mikk, Õppeteksti keerukus ja õpilaste väljendusoskus. — Kog.: Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme. ENSV Haridusministeerium, ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut, Tallinn, 1979, lk. 7—12.

Emakeeleprogramm pakub sõnavaralist tööd suhteliselt palju. Juba 4. klassi algusesse on lülitatud teema sõnast, keele sõnavarast ja selle muutumisest. Siinjuures tuleks teha sõnatähenduse leidmise ja sünonüümikaharjutusi, anda ettekujutus laen- ja võõrsõnadest ning võõrsõnade täpse tundmise ja mõelduka kasutamise vajalikkusest. Keelekasutuse seisukohast pole tähtis pähe õppida võõrsõnade tunnuseid, hoopis olulisem on selgeks teha kasutatavamate (4. klassis ka lihtsamate, kooliga seotud) võõrsõnade tähendus ning kasutada neid kontekstis. Võõrsõnade kontekstivälise õppimise kasutegur on äärmiselt väike.

Juba 4. klassis eeldatakse sõnatähenduse leidmiseks ja õige kirja kontrollimiseks õigekeelsussõnaraamatu (perspektiivis õpilassõnastiku) kasutamist. Võõrsõnadega tutvumine ning sõnaraamatuga töötamine peaksid kaasnema ka 5. klassis käänd- ja 6. klassis pöörsõna käsitlemisega, samuti häälikuõpetuse ja ortograafia põhimõtete õppimisel. Sõnastikega tutvumise vajadus muutub nüüdisaja infotulvas üha suuremaks; mida varem sellega alustada, seda efektiivsemad on tulemused. 5. klassis võetakse nimisõnade teema juures laen- ja võõrsõnad põhjalikumalt kõne alla. Sõnaraamatuga töötamisel peaks siin rääkima ka terminitest ja murdesõnadest, tegema harjutusi võõrsõnade asendamise oma sõnadega ja vastupidi.

Läbi programmi erinevate teemade on plaanis näidata ka sõnavara rikastamise võimalusi sünonüümide abil. 5. klassis, kui õpitakse nimisõnu, peaks süvenema sõnade tähenduse kõrval ka nende mitmetähenduslikkuse, proovima järele lähedase ja vastandliku tähendusega sõnade kasutamise võimalusi. Sünonüümika ja mitmetähenduslikkus kaasneb ka omadus-, määrsõnade ja verbide käsitleusega.

Kompaktne sõnavaraõpetuse teema (7 õppetunni ulatuses) on ette nähtud 8. klassi kursuses, kus võetakse kokku kõik eelnenud: käsitletakse süvendatumalt sõnatähenduse küsimusi; antonüümide ja sünonüümide kõrval tutvutakse ka homonüümide ja paronüümidega; analüüsitakse sõnavara koostist ja muutumist ning kirjakeele arenemise ja arendamise teid.

Õpitud sõnavara aktiveerimise ja selle tarvitamisomaseks muutmise juures on tähtis praktiline sõnamoodustusoskus. Sõnamoodustuse süsteemne käsitlus on plaanis 10. klassis, keskastmes tehakse selleks sissejuhatus üksikute sõnaliikide õppimise juures. Kuigi igale keelevaldajale on automaatne sõnamoodustusoskus «sisse programmeeritud», jääb keskastme emakeeleõpetuse ülesandeks teadvustada õpilastele neid võimalusi, mi-

da sõnamoodustus keele rikastamiseks pakub. Pole tähtis, et õpilane teaks näiteks nimetust *kausatiiviliide*, oluline on, et ta mõistaks, kuidas tuletusmehhanism töötab. 4. klassis sõnavaraga tutvumise teema juures tuleks katsuda tüvede liitmise ja tuletamise teel uusi sõnu luua, kokku- ja lahkukirjutamise juures teha harjutusi mitmesõnaliste väljendite asendamisest tuletistega. Ka kaashäälikühendi ja liidete õigekirjutuse õppimisel peaks rõhku panema moodustatud sõnade uutele tähendustele (täendusvarjunditele) ning tingimata kasutama neid lauses (tekstis). Sõnavara rikastamise võimalusi liidete abil ning liitsõnade kasutamise otstarbekust saab edukalt vaadelda ka käänd- ja pöördõnade käsitluse juures (vastavalt 5. ja 6. klassis).

Sõnastusõpetusliku töö oluline osa on sõnade stiiliväärtuste näitamine ja sellest johtuvalt sõnade valiku harjutamine lähtuvalt konkreetsest kõnesituatsioonist. Stiiliõpetus süsteemina hõlmab 11. klassi emakeeleõpetuse kursuse, keskastme programmis pakutav peaks võimaldama selleks vajalikku eeltööd: õpetama nii kirjalikku kui ka suulist korrektset eneseväljendust igas olukorras. 4. klassi kursus algab teemaga «Keel suhtlusvahendina», kus õpilasi tutvustatakse keele funktsioonidega, analüüsitakse, millest kõne koosneb. Noorematel õpilastel on kindlasti huvitav teada saada, et nii tähed, numbrid kui ka sõnavahed aitavad kaasa mõtete kirjapanemisel. Sama teema juures on soovitatav moodustada erineva väljendusliku eesmärgiga lauseid sõltuvalt väljendusvajadustest. Tutvumisel lauseõpetusega (4. klass) peaks kohe alguses juhtima tähelepänu sisuliselt olulise leidmisele lauses, mida 7. klassis süvendatakse lauses põhilist informatsiooni kandvate sõnade eristamisega. 5. ja 6. klassis sõnavormide teema juures tuleks näidata lause mõtte otsesest sõltuvust kasutatavast sõnavormist. Ütet, hüüundit ja lauselühendit 7. klassis käsitletakse senisest erineva rõhuasetusega, vaadeldes neid kui lause ilmestajaid ning jättes tagaplaanile keerulised lauselühendi kirjavahemärgid — kasutavad ju õpilased lauselühendit argikeeles vähe.

Õige mitme keeleteema juures on võimalik tutvustada erinevaid stiile. 4. klassis võiks alustada lihtsamast: otsese ja kaudse kõne juures proovida tegelasi kõne järgi ära tunda, näidata teatud elukutseid iseloomustava kõne erijooni (sõnavara, žargooni), püüda ise lühipalasad dramatiseerida, määratleda lähemalt õpilaszargooni. 8. klassis on teemale «Keel ja emakeel» ette nähtud 4 tundi. Keele süsteemiga tutvumi-

se kõrval peaks õpilasteni viidama mõte, et suhtlemise alus on mõttele adekvaatse väljenduse andmine. Põhjalikumalt vaadeldakse teate edastamise viise, võrreldakse kunsti- ja tarbekeelt, analüüsitakse sõnastuslaadi erinevust kirjakeeles, murdekeeles ja argoos. Sõnaliikide ja lauseliikmete õppimisega peaks kaasnema nende kasutusoskuse kujundamine lähtuvalt stilistilistest kaalutlustest. Näiteks 5. klassis paralleelselt omadussõna ja selle võrdlustemete käsitlemisega juhitakse tähelepänu teksti ilmekuse sõltuvusele omadussõnade kasutamisest ja omadussõnade kasutamise vajalikkusele teate edastamisel selle täpsuse seisukohast; arvsõnade õppimisel lisandub arvsõnade märkimise stiilierinevuste vaatlus. 6. klassis pöördõna teema juures näidatakse eksimisevõimalusi jutustuse ajavormis; määrõna puhul kaasnevad ülesanded kõne ja kirja ilmestamisest ja täpsustamisest määrõna abil; samuti tuleb kõne alla hüüdsõna kasutamine stilistilistel kaalutlustel. 7. klassis tuleks lauseõpetuse juures analüüsida fraseoloogilist väljendit öeldisena ning juurdemõeldavat alust ja aluseta lauset kui stiilivõtteid, peatuda lihtlauset ja mittetäielike lauset kasutussfääril (pealkirjad, telegramm, vanasõnad jms.); tutvuda sõnade järjekorra, otsese ja kaudse kõne ning kirjavahemärkide stilistilise funktsiooniga.

Võimalusi on veel palju. Ülaltoodud näited ei suuda kaugeltki hõlmata tervet keskastme emakeeleprogrammi sõnastusõpetuslikku tööd, peaks aga aitama õpetajat orienteeruda tulevase programmi selles osas, mis on oluline õpilaste väljendusoskuse arendamise seisukohast.

OMADUSSÕNA- TARVITUS KESKASTME ÕPILASKIRJANDEIS

ENE SEPP

Keele tähtsust õpilase igapäevases elus on raske üle hinnata, kuivõrd nii koolis kui koolivälises situatsioonis suheldakse peamiselt keele abil. Õpilase eeldused mõista ja omandada talle vajalikku on tihedas seoses tema hetkesõnavaraga. Siit tuleneb vajadus uurida õpilaseleksikat, et välja selgitada, kui hästi oskavad õpilased kasutada eesti keele leksikaalseid rikkusi, missugused on tüüpilisemad kitsaskohad, kuidas neist üle saada, et paraneks õpilaste väljendusoskus.

Adjektiivid on teiste sõnaliikidega võrreldes veidi erinevas asendis: nende kasutamise sõltub suurel määral õpilase maitsest, püüdest kirjutada ilmekamalt ning isikupärasemalt. Et adjektiivid on ühtlasi sünonüümiderikkamaid sõnaliike, siis võtamegi vaatluse alla 4., 6. ning 8. kl. õpilaste koduteemalistes kirjandites leiduvad omadussõnad. Analüüs toetub 6 sagedusloendile, mis on koostatud nimetatud klasside õpilaskirjandite leksika põhjal. Iga klassi esindab võrdne arv kirjutajaid: 50 tüdrukut ning niisama palju poisse. Igast kirjandist eraldati 100-sõneline tekstilõik, millest kirjutati välja kõik selles esinevad sõnad (lekseemid). Sagedusloendite maht on seega à 5000 sõnet.

Võrreldes erinevate klasside poiste ning tüdrukute omadussõnavarvitust, täheldame viimaste kirjandis rohkem adjektiive (tabel 1). Tähelepanev on omadussõnade

hulk 6. kl. tüdrukute sõnastikus: 11,33% sõnastiku mahust, mis tekstist moodustab 5,56%. Suurim klassisisene erinevus adjektiivide esinemuses ongi 6. kl., kus poistel on omadussõnade protsent sõnastikus madalaim — 8,16%, mis võib olla tingitud murdealiste psüühilistest iseärasustest.

Suur osa adjektiividest on harukordsed (üks kord esinevad), moodustades omadussõnade arvust sõnastikus 60,2—71,7%. Neist harvemini kohatavad ja ilmekamad on

4. kl. — *lopsakas, lohvakas, pesuehtne, sihvakas, värvikirev* (Seal olid suured ja lohvakad männid. Ja kui luidete tagant püsti tõusime, olime pesuehtsad liivakäkid. Need olid sihvakad kuused.);

6. kl. — *hõrk, jändrik, karge, käbe, lämbe, maaliline, oivaline, priske, reibas, salapärane, sünge* (Päev, mille me välja valisime, oli lämbe. Öhtul võis oodata äikest, kuid see ei võinud rikkuda meie oivalist meeoleu. Maa poolt puhus priske tuul, puri aina paisus ja meie sõiduk lausa lendas. Algul oli igav lonkida mööda tühja lagendikku, kuid äkki algas salapärane metsamüür.);

8. kl. — *graatsiline, iidne, imeline, jäsakas, kare, muhklik, nõõpnõelapeasuurune, pakiline, pöörane, sörmeküünesuurune, vanaisadeaegne, üllatuslik* (Kits kadus oma graatsiliste hüpetega võsasse. Loodus selle imelise veekogu ümber on väga ilus. Mu pilk langeb isa kätele, mis on suurest tööst karedad ja muhklikud. Rong sõitis pöörase kiirusega. Ma ei olnud kunagi näinud neid vanaisadeaegseid muusikariistu oma silmaga.).

Sagedamad adjektiivid, mis esinevad igas rühmas ja rohkem kui üks kord, on üsna traditsioonilised (tabel 2).

Adjektiivi täis (sealjuures väljendverbi komponendina 15 korral) suur sagedus seletub sellega, et puhkepäevadel käivad perekonnad tihti seenel, marjul, lilli korjamas, metsas jalutamas, kus kõik on täis linnulaulu ja värskust ning kust naastakse koju täis seene- ja marjakorvidega, peod täis lilli.

Tabel 1

ADJEKTIIVIDE OSA ÕPILASKIRJANDEIS (TEKSTIS) JA SAGEDUSLOENDEIS

Rühm	Tekst			Sõnastik					
	N	A	A(%)	L	A	A(%)	A ₁	A ₁ (%)	A-st
IV T	5000	222	4,44	1004	87	8,67	61	70,11	
IV P	5000	208	4,16	1041	86	8,26	54	62,79	
VI T	5000	278	5,56	1218	138	11,33	99	71,74	
VI P	5000	242	4,84	1140	93	8,16	56	60,22	
VIII T	5000	296	5,92	1253	125	9,98	84	67,20	
VIII P	5000	257	5,14	1299	114	8,76	78	68,42	

N — teksti maht (sõnade arv)

L — sõnastiku maht (lekseemide arv)

A — adjektiivid

A₁ — harukordsed adjektiivid

SAGEDAMAD ADJEKTIIVID ÕPILASTE KIRJANDISÕNAVARA
SAGEDUSLOENDEIS

Adjektiiv	Rühm	4. T	4. P	6.T	6. P	8. T	8. P	Kokku
suur		25	18	21	23	25	25	137
ilus		14	14	10	20	22	16	96
väike		12	11	16	10	9	16	74
hea		12	6	11	10	16	18	73
täis		15	11	7	13	13	7	66
tore		16	3	16	3	19	7	64
soe		10	6	6	6	9	12	49
pikk		7	8	4	6	3	7	35
puhas		6	2	2	4	6	2	22

Sõna *tore* kasutavad tüdrukud oma kirjandise märksa rohkem kui poisid. Peamiselt esineb *tore* lauseis nagu *Oli tore kõneda...*, *Küll oli tore supelda...*, *Tore oli sõita laevaga...*, *Metsas oli väga tore...* jne. Mitmeil juhtudel iseloomustab adjektiiv *tore* põhisõna pealiskaudselt, vahel sobimatultki: *Kui tore ilm on täna!*, *Teel nägime suuri autosid ja toredaid jõgesid.*, *Ja loomulikult oli ka meie perel tore meeleolu.*, *Otsisime toreda vaikse koha.* Ühel 6. kl. tüdrukul esineb *tore* 100-sõnelises tekstilõigis isegi 5 korral: *Maal on alati tore olla. Mõnikord istume õega lihtsalt õues ja kuulame lindude laulu ning katsume ära mõistatada neid toredaid lauljaid. Küll suplemine on tore! Tibude söötmine on tore töö. Küll on need päevad toredad!*

Mõnede adjektiivide suurest esinemisagedusest tulenes küsimus, kuivõrd on nende asemel kasutatud sama või lähedase tähendusega sõnu. Õpilaskirjandis leidis sõnadele *suur*, *ilus*, *väike*, *hea*, *tore*, *soe* järgmisi sünonüüme (arvud sulgudes näitavad, mitu korda antud sõna esines):

suur (137) — *paks* (5), *avar* (2), *tohtu* (2), *võimas* (2), *lai* (1), *lohvakas* (1), *lopsakas* (1), *priske* (1), *pöörane* (1);

ilus (96), *hea* (73), *tore* (64) — *rõõmus* (15), *lõbus* (11), *mõnus* (8), *kaunis* (6), *vahva* (6), *armas* (5), *kena* (5), *põnev* (3), *eriline* (2), *imeilus* (2), *suurepärase* (2), *graatsiline* (1), *hell* (1), *imehea* (1), *imeline* (1), *kihvt* (1), *maaliline* (1), *oiviline* (1), *romantiline* (1), *üllatuslik* (1);

väike (74) — *pisike* (11), *imetilluke* (1), *kitsas* (1), *kitsuke* (1), *nööpnõelapeasuurune* (1), *peenike* (1), *sõrmeküünesuurune* (1), *tibatilluke* (1);

soe (49) — *palav* (5), *kuum* (3), *lämbe* (1).

Tõdeme, et esitatud sõnade osas on sünonüümide kasutamisel tüdrukud poistest osavamad, kusjuures vanemate klasside õpilased varieerivad sõnu avaramalt kui nooremad. On üsna omapäraseid ja säravaid leide, mis toovad õpilase poolt kergetu meieni värskest, erksalt ning isiku-

päraselt. Paraku korduvad aga paljudes töödes ikka ühed ja samad adjektiivid, muutes kirjandid ilmetuiks ning ühenäolisteks.

Olukorda saab parandada tõsise tööga.

Sõnavaratöö eesmärk on õpetada lapsi edastama oma mõtteid täpselt, arusaadavalt, loogiliselt, ilmekalt ning isikupäraselt. Oluline pole mitte see, et õpilased oma kõnes ja kirjas rohkesti adjektiive kasutaksid, vaid et nad õpiksid tundma erinevate sõnade tähendusi ning tähendusvarjundeid, oskaksid neid õigesti teksti sobitada, hoiduksid ühtede ja samade sõnade kordamisest. Siinjuures oleneb suurel määral kirjandi teemast, millised sõnad on sobivad ja kohased väljendama õpilase meeleolu ning suhtumist.

Adjektiivide kasutamisel kaasub oht langeda tarbetusse ilutsemisse, omadussõnade kuhjamine. Seepärast võiksid õpilased kirjeldada esialgu mõnd konkreetset objekti, mis on neil silmade ees (näit. sügisene puuleht, lilleõis, õun vm.). Pakutud adjektiivide hulgast tuleks ühiselt leida need, mis iseloomustavad kirjeldatavat kõige täpsemalt ning ilmekamalt, nii et õpilastel, kes parajasti antud eset ei näe, tekiks adekvaatne kujutus. Hiljem võib asuda abstraktsema kirjeldamisele.

Õpilastel võib lasta koostada ka sünonüümide kimpe, need klassis läbi arutada, et leida neist looduse, meeleolu, välimuse vms. kirjeldamiseks kõige tabavaid, uudsemaid, täpsema tähendussisuga, mitte aga trafaretseid väljendeid (vt. ka 1). Huvitav ning õpetlik on paralleelselt analüüsida tuntud sõnameistrite sõnavalikut samateemalistes kirjeldustes.

Õpilaste tähelepanu peab juhtima ka sellele, et mitte ainult adjektiivid ei ilmes ta teksti, vaid kõik sõnaliigid koosmõjus loovad kujundirikka ning nauditava kirjutise.

Kirjandus

1. Maanso, V. Õpilaste stiili arendamisest. — Kog.: Eesti keele õpetamise meetoodika küsimusi II. ERK, 1960, lk. 86—96.

KOOLI- MORFOLOOGIA SÕLM- PROBLEEMID*

MATI HINT

Siin esitatud materjal võib normimuu- tuse kaalumisel ärgitada mõningaid oht- likke lahendusettepanekuid. Kõige lab- sem neist oleks üksiksõnade normide muutmine või paralleelvormide lubamine üksiksõnuti (kujuteldavaks argumendiks mõne üksiksõna puhul madal *seid*-skoor erinevates materjalides). Sellise käsituse lühinägelikkust ei pea ehk enam pikalt tõestama. Juhitagu vaid tähelepanu mõ- nele keeleliselt analüüsitava põhjusele, mis võib *seid*- või *si*-vormi valikut mõjus- tada. Üks nendest põhjustest on konteksti mõju: äkilisi haigus... andis 8. klassis vaid 14% *haiguseid* (alltüübi keskmise 41% taustal), julgeid partisaaniüksus... aga samas vanuseastmes 68% *üksuseid*. Kontekstiga seostuvad vormivaliku erine- vused paistavad rohkem silma 8. klassis, aga seda üksnes ähmase üldtendentsina, mitte range seaduspärana. (Konteksti mõju selgitamiseks asetati mitme alltüübi testsõnu võrdselt *seid*- ja *si*-osastavalise täiendi järele ning neutraalsesse konteksti, aga üheselt määratud tulemusi pole.) Mõistlik oleks kontekstist tulenevaid *seid*- ja *si*-vormide kõikumusi vaadata rahuli- kult selle pilguga, et see pole üldse mingi pahe, mille vastu tuleb sõdida, vaid hoopis voores — kontekstiga rütmiliselt so- biva variandi valiku võimalus kuulub keelekasutaja õiguste hulka.

Teine võimalus on see, mida viimase paariteistkümne aasta kestel on õigekeel- suskomisjonides juba mitu korda aruta- tud: reformida üksnes *ne-purumite* ja (võib-olla) *us*-sõnade morfoloogiat, jättes *kene*-, *lane*-, *mine*-, *line*-liidetega sõnade normid endiseks. Veel 1961. a. kirjutas R. Kull, et nende liidetega sõnade kääna- mises nagunii keegi ei eksi, reformiküps

paistis ainult *ne-purumite* rühm (ja tu- levikus võis kaaluda *us*- ja *is*-liidetega sõnade morfoloogia reformimist).⁸ Täna- päevane materjal ei võimalda kuidagi nende liidetega sõnu välistada kahtlusalu- sest piirkonnast. Normide liberaliseerimi- ne ühe sammu, ühe alltüübi kaupa jätab mulje, et õigekeelsus justkui peab kogu aeg olema meeleheitlikus kaitseseisundis, viimase veretilgani kaitstes iga tüüpi, mitte järele andes ka tegeliku keelekasu- tuse määratule ülevõimule. Sellel kange- laslikkusel ei ole vähemalt praeguse teema puhul mingit selget teoreetilist tuge, normide liberaliseerimist võib aga ka teo- reetiliselt põhjendada (vt. viide 9). Peale selle kannatab selle kangekaelse kangelas- likkuse all keeletarvitajaskond, eelkõige emakeeleõpetajad ja õpilased. Kui nüüd ei võeta kõne alla probleemi lahendamist tervikuna ja perspektiivitundega, siis va- rustatakse keelekomisjonid ka järgmisteks aastakümneteks ikka sama *ne*- ja *s*-sõna- de probleemiga.

Materjal annaks võimaluse diferentsee- ritud suhtumiseks diftongilistesse mitmu- se osastavatesse ka sõnaliigist lähtudes. Näiteks *lane-mine-line*-liitelised omadus- sõnad (kahtlane) on palju kõrgema dif- tongilise osastava protsendiga kui samade liidetega nimisõnad (süüdlane), kusjuures seda erinevust ei saa seletada konteksti mõjuga. Nii on *kahtlaseid süüdlasi* palju tõenäosem kui *kahtlasi süüdlaseid*. Sõna *alaealine* oli ühes testilauses omadussõna ja teises nimisõna — mõlemas vanuse- astmes võtab omadussõna *seid*-vormi um- bes 2 korda sagedamini kui nimisõna. Võimalike normimuutuste puhul oleks sõ- naliigilisuse arvestamine siiski ohtlik. Esiteks on lähtesituatsioonis (5. klass) omadus- ja nimisõnade *seid*-vormid palju rohkem tasakaalus kui õppinumatel õpi- lastel; selle tasakaalu kadumisega kaas- neb suurem hajuvus alltüübi sees (suure- mad erinevused üksiksõnade «näitajate» vahel). Teiseks pole eesti keele omadus- ja nimisõnade käänamise erinevus tüüpi- line, selle äraõpetamine (mis on vaevalt reaalne) viiks jälle üksiksõnade õpetamise juurde. Kolmandaks on diftongilise mit- muse osastava suurem sagedus omadus- sõnades nähtavasti ühenduses tegelikult kasutatavate diftongiliste ülivõrdevormi- dega, mida nendes tüüpides tagasi suruda on võimatu. Kuna kõigi grammatikate järgi valitseb mitmuse osastava vormi ja ülivõrde vormi vahel moodustamisseos,

⁸ B. Kull, Keelenorm ja teadlik kee- letarvitus, lk. 22.

⁹ K. Võlli, Emakeele harjutusvara VIII klassile. 1. osa. Tallinn, 1976, lk. 15 ja 26.

* Algas «Nõukogude Koolis» nr. 11.

siis esitame siin provisoorsed andmed *ne-*omadussõnade rühmade ülivõrde kohta (võrdlusastmete probleemidele on lähitulevikus reserveeritud iseseisev käsitlus).

Eespool kõneks olnud kontrolltööd Tallinna keskkoolides hõlmasid ka võrdlusastmete moodustamist: kümnendate klasside õpilased (kokku 197) moodustasid muu hulgas ligi 1000 ülivõrdevormi kolmandavälistest kolmesilbilistest *ne-* ja *lane-*omadussõnadest. Tulemused on väga ühtsed: *ne-*omadussõnade rühmas 97% diftongilist ja 5% normikohast ülivõrret ning *lane-*rühmas 96% diftongilist ja 5% normikohast ülivõrret (100% piir ületatakse seetõttu, et ümberparandatud vormid loeti mõlemasse varianti). Seega prevaleerivad absoluutselt sellised ülivõrdevormid nagu katkiseim, üldiseim, lõhkiseim, ülekohtuseim ning aeglaseim, kahtlaseim, ühtlaseim, õiglaseim, väiklaseim, samblaseim. Diftongiliste ja normikohaste vormide suhe on nendes kahes tüübis vastavalt 19,1:1 ja 18:1! Sellise skoori vastu sõdimine on mõttetu. Nendes tüüpides seostatakse ülivõrret diftongi + *m*-ga. Kui grammatikas jääda ülivõrde ja mitmuse osastava vormiseose väite juurde, siis tuleb normaalseks pidada ka osastava vorme aeglaseid, kahtlaseid, ühtlaseid, õiglaseid, väiklaseid, samblaseid, kuigi nad kasutuses ei ole siivormidega võrreldes ülekaalus. Ning kui me ei taha kooliõpetusse viia lootusetut nimisõnade ja omadussõnade käänamise erinevust, tuleb diftongilisi nimisõnavorme varblaseid, sportlaseid, mustlaseid jne. pidada sama võimalikuks kui diftongilisi omadussõnavorme. Ainult nii jõuame grammatikas ühtsemate tüüpideni, kus tüübistamisaluseks on selge silpide arvu kriteerium. Ei ole karta, et praegu veel mõnes seoses vähestiilsena tunduvad vormid, nagu näiteks *tööliseid* või *lõõmiseid* hakkavad lausa vohama, kui nad mittevigadeks tunnistada. Neile võib külge jätta madalama stiiliväärtuse hinnangu.

Arengu suund on selgelt kõigi kolmesilbiliste *ne-* ja *s-*sõnade morfoloogia ühtlustumise poole, nende vältest ja tuletusstruktuurist olenemata. Kui õigekeelsus enam ei peaks oma kohuseks vastustada tüüpe ühtlustavat arengut, siis saaks leida enamust rahuldava ja perspektiivse reegli kõigi kolmesilbiliste *ne-* ja *s-*sõnade jaoks, ilma et oleks vaja hakata õpetama morfoloogiat üksikliidete kaupa (kui needki alati on kooli tasandil selged: *kahtlane* — kas *-ne* või *-lane?*). Diferentseerimise ettekäändeid leiab alati, aga lõpmatuseni ei saa diferentseerida, vahepeal hakkab keel ise oma tüüpe kokku tõmbama ja siis on keelekorralduse kohus need nihked legaliseerida.

ne- ja *s-*sõnade morfoloogia muutumine on tüüpiline keelemuutus. Tänapäevaste seisukohtade järgi algab nii keeleajalooline kui ka sotsiolingvistiline keelemuutus ühes alltüübis vaba variatiivsuse vahetult, levib siis vaba variatiivsuse teise alltüüpi, kusjuures samal ajal esimeses alltüübis uuenduslik vorm muutub sagedasemaks, levib siis kolmandasse alltüüpi, kusjuures esimeses ja teises alltüübis uuenduslik vorm sageneb, jne., kuni on hõlmatud kogu ümberhinnatava tunnusega ala (milleks *ne-* ja *s-*sõnade puhul on kolmesilbiliste sõnade kolmas väide). Ka on kindel, et häälikuline ja morfoloogiline muutus levib üksiksõnuti ning terve tüübi ühtlustumine on pikaajaline protsess. *ne-* ja *s-*sõnade mitmuse osastava vormide tegelik kasutamine (vt. tabelit ja näitesõnade loendit) vastab täielikult teoreetiliselt ootuspärastele vahetult.

Morfoloogilistele tunnustele ülesehitatud *ne-* ja *s-*sõnade reegli õigustuseks võib esile tuua õpetamiseefekti: *lane-mine-line*-liitega sõnade seid-osastavate protsent langeb juba 8. klassis tunduvalt (5. klassiga võrreldes). Aga jääb ikkagi küllalt kõrgeks. Peale selle on natuke ülekohtune arutleda nii, et iga teine või kolmas eesti laps tuleb *ne-* ja *s-*sõnade käänamisel ümber õpetada (s. t. juhul, kui *lane-mine-line-kene*-liidete osas jäädaks praeguse staatuse juurde ja reformitaks ülejäänud kolmesilbilisi kolmandavälistisi *ne-* ja *s-*sõnu; praegu tuleb iga eesti laps ümber õpetada — tulemusetult). On see laps oma keele ju omandanud ümbertõlkest, ta kas matkib ümbruse keeletarvitust või on selle põhjal kujundanud üldreegli, mida kasutab konkreetsete sõnade puhul. Alles vanemas koolieas kujunevad ta keelelised harjumused ümber (vist rohkem trükitud tekstidega kokkupuutumise kui õpetamise mõjul).

Grammatikareegli täielik ja kõikehõlmav ümberõpetamine on lootusetu selle arengupsühholoogilise tõsiasja tõttu, et keele grammatika põhistruktuuride omandamine on 12-ndaks eluaastaks lõppenud (s. o. meie kooli 5. klass). Edasi järgneb vaid keerukamate konstruktsioonide lihvimine, haruldasemate vormidega harjumine ja pidev sõnavara täiustamine. Kooli morfoloogiaõpetus hakkab õpilast mõjustama siis, kui on juba hilja. Ent see hiljaksjäämise kartus tuleb ka meie suhtumisest ja veendumusest, et õpilase emakeelereegli ümberõpetamine on ikka hädavajalik. Asja võib siiski vaadata ka teisiti. See, et keelelise (ka trükisõnalise) suhtlemise mõjul edasistel õpi- ja eluaastatel grammatilist stiili korrigeeritakse (näiteks nihutades *us-*substantiivides või

line-lane-mine-kene-sõnades esikohale si-osastava ja jättes *seid*-osastava tavalisemasse või lohakamasse stiili), kuulub normaalse arengu juurde. Selline arenmiskäik ei anna veel alust ütelda, et varasem *seid*-vormide ülekaal oli keeleliselt «vigane». Lapse keeleline areng ise paneb vajalikud stiilivahed paika, drilli osa selles ei ole ehk nii suur, kui me kujutleme.

Jääb üle teha lõppjärelused. On ilmne, et *ne*- ja *s*-sõnade probleemi lahendamata jätmisega on paljudele õpetajatele-õpilastele tehtud asjatut meeolehämi ning kahtluse alla seatud grammatika omandamise võimalikkus. Vastutuse edasilükkamisel on siiski see hea külg, et praegu on rohkem alust ette võtta radikaalsem reeglimuutus kui varem. Muutuse suund on selgem.

Uue reegli sõnastus võiks seetõttu olla näiteks järgmine: kolmesilbiliste *ne*- ja *s*-sõnade mitmuse osastavas, *i*-mitmuses ja ülivõrdes on alati õige *seid-seim*-vorm sõnavältest olenemata (vesiseid, mürgiseid, lõhkiseid — vesiseim, mürgiseim, lõhkiseim jne.); kolmandavältestest kolmesilbilistest *ne* ja *s*-sõnadest on õige ka *si*-vorm, kusjuures *line-*, *lane-*, *kene-*, *mine-* ja *ldane*-liitelistest sõnadest on *si*-line vorm stiililiselt eelistatavam (õiglasi ja õiglaseid, õiglasim ja õiglaseim, kõrgeaulisi ja kõrgeauliseid, kõrgeaulisim ja kõrgeauliseim jne.).

Neljasilbiliste *ne*- ja *s*-sõnade mitmuse osastava ja *i*-mitmuse reegli muutmiseks puudub praegu alus (probleemne on vaid ülivõrre).

Reeglimuutus peaks iseenesestmõistevalt tegema lõpu *ne*- ja *s*-sõnade kuri-kuulsale kriitilise välte probleemile. On ju välteprobleemi põhjenduseks selles piirkonnas olnud morfoloogiline tüüp (mis vältest sõltuvuses). Kui on teada, et kolmesilbilistest *ne*- ja *s*-sõnadest on diftongiline vorm igal juhul õige, siis ei ole ju enam küsimuseks, kas ühekaugune, -suurune, -scojune, -laiune, -paksune, -kärmine, -kõrgune, kinnine on kolmandas (nagu on vorm) või teises vältes. Ja kui keegi kasutab *si*-vormi ka normikohasest teisevältestisest, kuid selle inimese suus kolmandavältestisest *ne*- või *s*-sõnast (näiteks sellistest nagu ammune, toonane, mullune, äsjane, kõigusoojane, õevane, pealis, ollus, käabus, lurjus, uudis, tuhnus, mardus jmt.), võiks sedagi käsitada reegli piiridesse jääva isikliku ja kohaliku keelilise koloriidi nähtusena.

Sellega ei taheta kuidagi küsitavaks teha teise ja kolmanda välte vastandamist leksikaalsel tasandil, aga veidi enam vabadust võiks siin olla küll. On ju näiteks *tervis* lubatud nii teises kui ka kolmandas vältes ja mingit segadust sellest ei sünni.

Ei sünniks ka siis, kui *tervisele* lisada veel tosinkond või paarkümmend sõna, mis esinevad mõlemas vältes. Ambivalentsus ise tõestab, et vältekriitiliste sõnade kaheksugune välde keele funktsioneerimist ei häiri. (Ja isegi ÕS pole selles asjas eksimatu, näiteks *ümbris* on ÕS-i eri lehekülgedel kord teises, kord kolmandas vältes, vrd. lk. 327, 484, 827). Lahedama suhtumisega *ne*- ja *s*-sõnade kriitilisse vältesse kaoks viimane vastuväide ka muutumatu (määrsõnade) teise või kolmanda välte vabaksandmisele: kui sõnade nagu ammu, kaua, mullu, toona, äsja (kõik II vältes normi järgi) *ne*-tuletiste välde pole enam probleem, siis võiksid nad koos teiste määrsõnadega nagu eile, homme, hilja jne. olla lubatud mõlemas vältes.

MEILT JA MUJALT

■ 35 aastat tagasi, I. J. Repini 100. sünniaastapäevaks avati Harkovis suure kunstniku nimega laste kunstikool. Sellest ajast on nimetatud kooli lõpetanud ligi 2000 noort maalikunstnikku. Enamik neist töötab joonistusõpetajate, arhitektide, disainerite ja modelleerijate. Rahvusvahelisel lasteaastal on koolis välja pandud pidevalt uuendatav ekspositsioon «Meie kodumaa suure tee etapid noorte repinlaste loomingus». Samaaegselt on vaadata traditsiooniline kooli lõpetajate aruandenäitus.

40 õpilaste tööd on saadetud rahvusvahelisele lasteaastale pühendatud vabariiklikule näitusele. Mõned pildid on välja pandud Pooles, Itaalias, Prantsusmaal.

■ Bakuu Oktoobri Rahvakohtu juures töötab noore juristi kool. 300 koolilast õpivad seal tundma Nõukogude seadusandluse aluseid. Programmis on 28 õigusteaduse teemat. Oppusi korraldab rahvakohtunik S. Aliejeva. Loengutega esinevad ka õigusteadlastest õpetlased, administratiivorganite juhtivad töötajad.

■ Siberi karmi kliimat on arvestanud Nedõmis, Tjumeni gaasitootjate polaarala lähedases pealinnas avatud lasteaia ehitajad. Nende tööna on valminud erilised rõdud aiaga talvisteks jalutuskäikudeks.

Ilusas kolmekorruselises hoones on loodud kõik tingimused puhkuseks ja õppimiseks 280 mudilasele. See on arvult seitsmes lasteasutus linnas.

Peagi ilmuvad uued lasteaiaid ka teistesse autonoomse ringkonna küladesse ja linnadesse. Rahvusvahelisel lasteaastal ehitatakse tundresse samuti kuus uut koolikompleksi spordisaalide ja sööklatega, lastepolikliniikuid, pioneerimaju.

Ajalehest «Utšitel'skaja Gazeta»

ÕPETAJA ARVAMUSI TÖÖST AINEKABINETTIDES

JUTA NURMIK

Üleminek kabinetüsteemile on suur samm edasi uute õpetamismeetodite kasutamisel ja õpetamisvõimaluste mitmekesistamisel, aga ka õpetajate töötingimuste parandamisel. Et välja selgitada praktiliste koolitöötajate sellekohaseid arvamusi, korraldas Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi koolijõudluse sektor 1978/79. õppeaastal meie vabariigi õpetajate hulgas küsitluse. See toimus valikuliselt vabariigi kesk- ja 8-klassilistes koolides, vastas üle neljasaja õpetaja.

Kui kabinetide loomise algaastail tuli ületada õpetajate inertsust, ükskõiksust ja skeptilist suhtumist nimetatud probleemide, siis tänaseks on see juba läbikäidud etapp. Enamik vastajaist kinnitab, et ainekabinetid õigustavad end ja et kabinetita on raske, isegi mõeldamatu täita ülesandeid, mida ühiskond seab tänapäeval kooli ette. Ometi on praktilises koolitöös veel küllaltki raskusi, mitmetimõistmisi ja isegi oskamatust kasutada võimalusi, mida pakub ainekabinet. Ainult 16% vastajatest leiab, et nad saavad kasutada oma töös kõiki ainekabeti võimalusi, ülejäänud aga seda ei saa, sest puudub nüüdisaegne kabinet või tuleb kabinetit jagada mitme õpetajaga, mistõttu pole võimalik kõiki tunde kabinetis anda, rääkimata klassivälisest tööst.

Õpetajad on ühelt poolt veendunud, et ainekabinet kergendab õpetaja tööd, sest kõik õppevahendid on ühes kohas, didaktilised ja näitvahendid süstematiseeritud ning käepäraselt paigutatud, tundi on kergem ette valmistada, sest vajalikud vahendid saab eelnevalt valmis seada, ka säästab ühes ja samas ruumis töötamine õpetaja energiat ning päev pole nii väsitav kui klassisüsteemis. Teiselt poolt aga toob

praegusel kujul korraldatud kabinetüsteem õpetajale kaasa peaaegu teise koormuse, sest liiga palju on seal pedagoogi käsitsitööd, kabinetit jagamine aga segab tööd. Seega on mõistetav õpetajate üksmeelne soov, et kabinet kuulugu ainult ühele õpetajale.

On päris selge, et tänapäeva arusaamade kohaselt ei saa nimetada ainekabinetiks ruumi, kuhu on koondatud näit- ja tehnilisi vahendeid, didaktilisi materjale, vastavat kirjandust jne., kui kogu see sisustus ei moodusta kvalitatiivselt uut tervikut, tagamaks õppeprotsessi efektiivsust ja õpetaja tööviljakuse suurenemist, mis ongi ju kabinetüsteemi üks põhieesmärke.

Õpetajate vastuste läbitöötamisel selgub, et kabinetüsteemi kasutamise põhiprobleemiks praegusetapil on õpetaja oskamatuse kasutada kõiki neid mitmekesiseid võimalusi, mida pakub ainekabinet. On tore tõdeda, et 92% vastanuist peab tundi ainekabinetis erinevaks tunnist klassisüsteemis (8% vastanuist ei leia siin mingeid erinevusi) ja et klassisüsteemile tagasisoovijaid praktiliselt ei esine. Rõõmustab, et õpetajad tunnetavad eeliseid, mida kabinet annab õppetunni läbiviimiseks. Nad leiavad, et kabinet

■ pakub tunnitööks kõige mitmekesiseid võimalusi, sest siin saab hõlpsamini kasutada erinevaid meetoodilisi võtteid, mistõttu tund on tihedam, sisukam, rikkam;

■ võimaldab õpilased kiiresti tööle rakendada ja hoida kokku aega, mistõttu tund on produktiivsem, efektiivsem, operatiivsem;

■ lubab vajaduse korral tunnitüüpi kiiresti muuta ja kasutada näitvahendeid ootamatus olukorras;

■ tagab tehniliste ja teiste õppevahendite ulatuslikuma kasutamise, kindlustades seega maksimaalse näitlikustamise;

■ häälestab õpilasi aine vastuvõtuks, loob meeleolu ja tunniks vajaliku miljöö;

■ soodustab õpilastes iseseisva töö harjumuste kujundamist, diferentseeritud õpetamist;

■ annab suurepäraseid võimalusi laboratoorse ja praktilise tööde tegemiseks, ainestendide ja näituste väljapanekuks.

Kõiki nimetatud võimalusi õppetunni tõhustamiseks näeb vaid tühine osa vastanuist. Suurem osa näeb kabinetis kui niisuguses vaid ruumi, kus on koos ja käepärast kõik õppevahendid, mis tõestab, et on veel õpetajaid, kes töötavad ka kabinetitõhustamises vana meetoodika ja vanade töövõtetelega. Seda kinnitavad ka mõningad järgmised üksikarvamused tunni kohta ainekabinetis: õppeprogrammid on nii tihedad, et ei jätku aegagi kasutada kõiki kabinetis olevaid näitvahendeid; sageli on

klassis palju nõrku õpilasi, siis ei saa nagooni kõiki õppevahendeid kasutada; ühes tunnis ei jõua kõike seda kasutada, mida ainekabinet võimaldaks rakendada.

Kuigi need arvamused kuuluvad väike- sele osale vastuast, viitavad nad siiski vildakate arusaamade tendentsile teatava osa õpetajate hulgas: kabinetüsteemi ole- must ja eesmärke ei mõisteta üldse. See on küllaltki mõtlemapanev ja tekib probleem, kuidas aidata neid pedagooge lahti saada vananenud ja tagurlikest seisukoh- tatest. Niisama tõsine on ka fakt, et 9% -l vastuastu puuduvad kogemused tööks kabinetides, mistõttu ei osata küsimuse kohta arvamust avaldada.

Rohkesti esines õpetajate arvamusi ja ettepanekuid töö kohta ainekabinetides. Väga paljud neist olid puht majanduslikku laadi, mida lahata pole käesoleva kirjutise eesmärk. Loodame, et vastavad instantsid need probleemid peagi lahendavad. Kuid paljugi oli öeldud ka kabinetide sisulise töö tõhustamiseks. Õpetajad soovivad:

■ pedagoogikateadlaste, metoodikute ja õpetajate ühistõona võiksid valmida mit- mesugused didaktilised, abi- ja jaotusma- terjalid (individualiseeritud ja rühmatöö korraldamiseks, õpilaste teadmiste taseme diagnoosimiseks, õppematerjali kinnista- miseks ja kordamiseks jms.), millega tuleks tsentraliseeritult varustada kõiki aineka- binette;

■ igas ainekabinetis peaksid olema prog- rammikohased õppevahendid ja õppekomp- lektid, et õpilased ei peaks oma õppetarbeid ühest ruumist teise tassima ja säästaksid sellega oma puhkeaega vahetunnis;

■ kabinetid õigustavad end ja mõjuvad soodsalt õpilaste teadmiste, kuid hädasti oleks vaja kasvatusalaseid nõuandeid ja

näpunäiteid, kuidas kabinetüsteemi tin- gimustes kasvatada «oma klassi» tunnet ja hoidlikku suhtumist sotsialistlikku omandisse;

■ pedagoogiline kirjandus ja ajakirjandus peaks senisest rohkem tutvustama pare- maid ainekabinette ja õpetajate kogemusi ainekabinetis õpetamisel (töö planeeri- mine, tundide ettevalmistamine, tundides kasutatav metoodika ja metoodilised võt- ted; anda paremate tundide kirjeldusi, paremate tundide tunnikonspekte; tutvus- tada omavalmistatud abi- ja jaotusmater- jale jms.);

■ igapäevases töös tehakse sageli tõsiseid metoodilisi vigu ka kõige lihtsamate tehni- liste vahendite kasutamisel ja oodatava efekti asemel tekib kas naeruväärne situat- sioon või raisatakse lihtsalt aega, mistõttu peaks õpetajaid pidevalt õpetama tehni- lisi vahendeid kasutama ja hooldama, aga ka rohkem populariseerima paremate õpe- tajate töökogemusi tehniliste vahendite kasutamisel üldse ja konkreetses aine- tundides.

Õpetajate arvamuste analüüs töö kohta kabinetüsteemi tingimustes näitab, et kõige peamiseks ja tähtsam küsimus praegusetapil on pedagoogide suunamine ja juhendamine ainekabineti maksimaalsete võimaluste oskuslikuks kasutamiseks õppe- kasvatusprotsessi organiseerimisel ja juh- timisel, tagamaks igakülgset arenenud Nõukogude kodaniku eluks ja tööks ette- valmistamist. Selle ülesande lahendamine nõuab nii pedagoogikateadlaste, metoodi- kute kui ka õpetajate tihedat koostööd ja pingutusi, et kabinetüsteemi olemuse tun- netamine ning selle eeliste kasutamisos- kus oleks kõikide pedagoogide igapäevases kutsetöös endastmõistetav.

Häid füüsikuid on piisavalt, võimekaid õpetajaid aga ikka veel väga vähe.

Õpetajategevus pakub mulle suurt rahuldust eelkõige sellepärast, et mu õpilased õpivad heameelega.

Kõige halvem, kui kool rajab oma töö hirmutamisele ja kunstlikult loodud autoriteetidele. Selline kasvatusüsteem hukutab õpilaste terved tunded ja vahendituse, tapab nende usu oma jõusse. Nii kujundatakse allaheitlikku truualamikkust.

Hea iseloom ja terasene tahe on tähtsamad kui mõistus ja erudit- sioon.

ALBERT EINSTEIN

О РУССКО- ЭСТОНСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЯХ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

ЮЛЛЕ ЛИЙВОРГ

В советской педагогической мысли 60—70-х гг. намечается рост интереса к вопросам преподавания русской литературы в национальных школах в ее взаимосвязях с родной литературой учащихся.

Вышеуказанной проблеме посвящены многочисленные теоретические работы методистов разных республик, как, например, исследования и статьи А. И. Гусева, А. Г. Лосева, Б. Ф. Инфантьева в Латвии, М. Г. Ахметзянова в Татарии, Т. М. Яковлевой-Лордкипанидзе и А. В. Рыжеволовой в Грузии, Н. К. Кунгурова и Щ. М. Сыздыковой в Казахстане и многих других (11; 16; 17; 18; 20; 21; 22; 24; 25).

Актуальность настоящей проблемы, особенно для преподавания русской советской литературы обусловлена уже самим развитием нашего общества, его

культуры. Все укрепляющиеся связи и контакты между народами нашей страны не могут не отражаться на процессе развития их культур, в том числе и литературы.

В нашей республике еще очень мало занимаются данными вопросами. Мы можем даже с известной уверенностью сказать, что если в других республиках выработана некая теоретическая основа, на которую можно опираться при решении вопросов более практического характера, то у нас нет и таких теоретических исследований.

А между тем, основываясь на опыте других республик, мы можем сказать, что использование на уроках русской литературы материала по русско-эстонским литературным связям помогает ученикам глубже проникнуть в суть русского литературного текста, приблизить произведения русской литературы к миру чувств и переживания эстонских школьников, перебросить мостик от эстонской литературы к русской, показать, что литературы разных народов тесно связаны друг с другом, что ценности одной имеют большое значение для другой. Ученики, изучая русскую литературу, могут опираться на знания, полученные на уроках родной литературы.

Конкретные пути введения материала по литературным связям в курс русской литературы можно свести к следующим: использование материала о биографических и творческих связях русских писателей с родным краем учащихся; о восприятии творчества русских авторов в Эстонии, об истории перевода их произведений на эстонский язык, анализ самих переводов; обращение при изучении русской литературы к историко-типологическим сходным явлениям в эстонской литературе.

Наши рекомендации и предложения, иллюстрирующие основные пути подачи материала по русско-эстонским литературным отношениям, относятся к хрестоматии по литературному чтению на русском языке в X классе эстонских школ и к проводимым на ее основе урокам.

Разные возможности использования на уроках русской литературы занимательного фактического материала по русско-эстонским литературным связям предлагает тема «А. С. Пушкин». Если же к этой теме присоединить еще и изучение декабристской литературы (из декабристов, биографически связанных с Эстонией, можно было бы поговорить в первую очередь о А. А. Бестужева-Марлинском и В. К. Кюхельбекере (1; 2; 3), то учителя могут получить в свое

распоряжение богатый дополнительный материал.

Известно, что А. С. Пушкин, хотя и намеревался посетить своих друзей в Тарту, в наших краях никогда не бывал. Но, по крайней мере, пярнуским и таллинским школьникам было бы интересно узнать о службе прадеда Пушкина Ганнибала в их родном городе (14; 19).

Сам А. С. Пушкин был связан, в первую очередь с городом Тарту через своих друзей, студентов Тартуского университета А. Н. Вульфа и Н. М. Языкова, с которыми он познакомился в Тригорском во время михайловской ссылки (5; 12).

На уроках по лирике А. С. Пушкина можно поподробнее поговорить о стихотворных посланиях друзей друг другу. Послание А. С. Пушкина «К Языкову» (1824), содержащее размышления автора о своей судьбе, тоску по друзьям, ярко выражает настроение находящегося в изгнании поэта. Чтение его на уроках русской литературы дает широкую возможность использовать материал о А. Н. Вульфе и Н. М. Языкове и их связях с А. С. Пушкиным.

Интересно использовать и фрагменты из ответных посланий Н. М. Языкова из Тарту. Знакомство с А. Н. Вульфом и Н. М. Языковым подводит нас к возможности ознакомления учеников с интереснейшим явлением в культурной истории города Тарту — с русским культурным центром здесь в 1810—1830-ые гг. Этот очаг русской культуры сыграл немаловажную роль в распространении в Эстонии произведений А. С. Пушкина и с ним были тесно связаны русские поэты Н. М. Языков и В. А. Жуковский (4).

Для сообщений и ученических докладов можно использовать и материал о восприятии пушкинского творчества в Эстонии: о первых переводах произведений А. С. Пушкина на эстонский язык, об истории перевода крупнейших его произведений, о самых известных переводчиках творчества Пушкина на эстонский язык, о постановках пушкинских произведений на эстонской сцене и т. д.

Говоря о значении А. С. Пушкина в мировой и русской литературе, учитель может привести и высказывания Ф. Тугласа (9; 10), И. Семпера (8), Д. Вааранди (13) и др., говорящие о внимании к его творчеству эстонских писателей.

При изучении творчества М. Ю. Лермонтова можно с этой же целью обратиться к отрывкам из статьи В. Адамса «Meie aja kangelane» в сборнике «Vene kirjandus, mu arm», к воспоми-

ниям Ф. Тугласа (10, с. 82), к статье А. Санга «Он и сегодня с нами» (22) и т. д.

Говоря о том общечеловеческом, что содержится в произведениях Н. А. Некрасова и заставляет обращаться к ним читателей разных народов и разных поколений, хорошо привести фрагменты и «Вечера с Некрасовым» в книге Ю. Смуула «Kirjad Sõgedate külast».

Как мы уже отметили, один из приемов активизации учащихся, обогащения уроков русской литературы может быть сопоставление русского литературного текста с переводом.

Формы работы с художественным переводом разные:

а) обращение к художественному переводу для дополнительного разъяснения художественного текста на русском языке;

б) сопоставление оригинала с переводом с целью показа богатства языка русских писателей, раскрытия структуры художественного произведения, выявления смысловых и структурных доминантов в стихотворении, более подробного наблюдения над характерными для поэтических произведений мелодикой, ритмом и т. д., для показа возможностей творческого перевода и т. д.

Такое сопоставление текста оригинала с переводом, сравнение разных переводов между собой должно служить всегда конкретной цели. Поскольку художественный текст структурно очень насыщен, то успех такой работы во многом зависит от точности целей, от четкости и продуманности организации занятия.

Эстонский перевод уместно использовать, например, для того, чтобы показать богатство синонимических рядов в стихотворении Н. А. Некрасова «Размышления у парадного подъезда».

Если ученики иногда могут считать анализ языка, выразительных средств художественных произведений на уроках русской литературы ненужным, то здесь такой разбор необходим для сравнения русского и эстонского текстов. Наличие конкретной цели способствует активному участию учеников в более тщательной работе над текстом оригинала.

Разбор стихотворения «Размышления у парадного подъезда» можно начать с зад. 11, помещенного в хрестоматии после некрасовского стихотворения. Затем мы предложили бы следующее задание: выписать из текста все слова, которыми автор обозначает крестьян.

Ученики получают следующий ряд синонимов: «деревенские русские люди», «гости», «чернь», «пилегрины», «сея-

тель», «мужик», «хранитель», «сердечный», «народ».

Задания к этим словам могут быть такие:

1) Какое из этих слов является прямым синонимом слову «крестьянин»? (Нужно объяснить, что слово «мужик» не имело в то время такого дополнительного оттенка, какой ему присущ теперь).

2) Какие слова не являются синонимами в прямом смысле этого слова, но и не выражают субъективного отношения? («деревенские русские люди», «гости»).

3) Какие слова выражают авторское отношение к крестьянам («хранитель», «сеятель», «сердечный»).

4) «Крестьяне» — «народ» — случайно ли для Некрасова отождествление этих понятий?

5) Что говорит слово «чернь» о человеке, который его произносит в адрес крестьян?

После такого разбора ученики увидят, какую огромную роль выполняют синонимы в стихотворении Н. А. Некрасова.

Как они сохранены в переводе?

Если теперь прочитать перевод А. Санга (один из учеников может на доске написать синонимы к слову «крестьяне» в эстонском переводе — «salk maamehi», «mehed», «matsid», «rojad») то ученики легко убедятся, что в переводе синонимы более нейтральные, менее выразительные и не передают тех оттенков значения, которые присущи оригиналу. Оценочный характер носят лишь слова «rojad» и «matsid».

Оказывается, что по языку перевод намного беднее оригинала. Но дает ли эстонский язык возможности для более тонкого перевода некрасовских синонимов? Такой вопрос можно задать ученикам для размышления и самостоятельных поисков.

Нужно отметить, что произведения Н. А. Некрасова вообще не пользуются популярностью среди эстонских школьников. Кроме сопоставления произведений Некрасова с их эстонскими переводами, учитель может использовать для пробуждения интереса к творчеству этого русского писателя у эстонских школьников, для приближения некрасовского творчества к уровню и характеру эстетического восприятия учащихся наших национальных школ следующую форму работы: обращение в ходе изучения образцов русской литературы к типологически сходным явлениям из истории эстонской литературы.

При выявлении характера творчест-

ва Н. А. Некрасова, основного пафоса его произведений целесообразно обратиться к эстонской литературе, поискать там параллелей. Правда, история эстонской литературы не предлагает нам совершенно аналогичных явлений, но мы можем все же найти некоторые сходные черты, присущие творчеству Н. А. Некрасову и отдельных эстонских писателей.

Именно с такой точки зрения мы посоветовали бы учителям, когда они будут говорить о любви Н. А. Некрасова к родной России, ее природе и народу, обратиться к творчеству эстонской поэтессы Л. Койдулы. При многих значительных расхождениях этих двух поэтов объединяет боль за судьбы своего народа. Особенно характерны в этом плане стихотворения Л. Койдулы «Isamaa, usk, rahvas», «Ei jäänud», «Ma sinu laps».

Произведения нашей замечательной поэтессы можно привести и там, где речь идет о стихотворениях Н. А. Некрасова «Элегия» и «Поэт и гражданин», в которых автор излагает свои взгляды на долю поэта.

Кажется, что одной из самых удачных рекомендаций авторов хрестоматии по русской литературе для X класса эстонской школы можно считать задание, приложенное к стихотворению Н. А. Некрасова «Размышления у парадного подъезда», советуя ученикам обратиться к роману Э. Вильде «Ходаки из Ания» с целью привести из него параллели к некрасовскому стихотворению. Что касается тех событий, которые легли в основу романа Э. Вильде, то учитель может показать ученикам, что эти события не оставили равнодушными и русских революционных демократов. Известно, что в «Кслоколе» 1 декабря 1858 г. была опубликована статья «Германские рыцари XIX столетия в Эстонии», где рассказывалось о зверском избиении в Таллине крестьян из Ания, о жестокости помещиков и бесправии здешнего крестьянства (15).

К образцам эстонской литературы можно обратиться и при изучении творчества И. С. Тургенева.

Нам кажется целесообразным на уроках, посвященных тургеневским стихотворениям в прозе, привести параллели с миниатюрами Ю. Лийва (7). Правда, вопрос о том, послужили ли эстонские переводы стихотворений в прозе И. С. Тургенева образцом для Ю. Лийва, дали ли они ему толчок к обращению к жанру миниатюры, очень близкому к стихотворению в прозе, до сих пор остается нерешенным.

Но стихотворения в прозе И. С. Тургенева и миниатюры Ю. Лийва, безусловно, структурно близки друг к другу и произведения эстонского классика могут оказать нам существенную помощь при раскрытии структуры, внутренней организации стихотворений в прозе И. С. Тургенева.

Наиболее эффективной может быть подобная работа тогда, когда учителя-словесники, ведущие курс литературы на эстонском и русском языках, работали бы согласованно. Тогда те знания, которые учащиеся получили на уроке эстонской литературы при изучении творчества Ю. Лийва, могли бы лечь в основу разбора тургеневских стихотворений в прозе.

Если учитель хочет показать учащимся произведения И. С. Тургенева и Ю. Лийва, близкие не только по форме, но и по содержанию, он может остановиться на стихотворении в прозе И. С. Тургенева «Истина и правда» и миниатюре Ю. Лийва «Võimatu».

Сравнение этих двух произведений дает учителю возможность лучше объяснить ученикам значение и употребление в русском языке слов «истина» и «правда» и их эстонскоязычных соответствий «tõde» и «tõsi».

Эти два философских размышления И. С. Тургенева и Ю. Лийва могут вызвать у учеников потребность в беседе об истине, человеческой правде — общей для всех и разной для каждого из нас. Старшеклассники, как показывает опыт, охотно обсуждают такие вопросы. В ходе обсуждения они переходят к спонтанной речи, что очень ценно.

В нашей статье мы указали лишь на некоторые моменты, которые можно было бы использовать при изучении русской литературы на русском языке в эстонской школе. Нашей целью было лишь обратить внимание на перспективность ввода материала по русско-эстонским литературным связям в курс литературного чтения эстонских школьников. Создание целостной системы использования сведений по русско-эстонским литературным связям на уроках русской литературы является делом будущего.

Для этого нужно обогатить методику преподавания русской литературы в эстонских школах новыми положениями, выработать основываясь на опыт братских республик, свою методику преподавания литературных связей в процессе обучения эстонских учащихся русской литературе и проверить ее на школьной практике.

Литература

1. Adams, V. Dekabrist W. K. Küchelbeckeri eestiline jutustus. — «Looming», 1956, nr. 4, lk. 515—571.
2. Issakov, S. A. A. Bestužev-Marlinski ja Eesti, «Edasi», 20. III 1955, nr. 56.
3. Issakov, S. W. K. Küchelbecker ja Eesti — «Edasi», 7. III 1955, nr. 34.
4. Issakov, S. Vene kultuuri kolle Tartus 150 aastat tagasi. — «Edasi», 19. VI 1966, nr. 143.
5. Jegorov, B. Tartu Ülikooli kasvandik. N. M. Jazdkov. — «Edasi», 19. VI 1955, nr. 77.
6. Koidula, L. Luuletused. Tln., 1957, lk. 92, lk. 141, lk. 232.
7. Liiv, J. Teosed. Proosa. Luule. Tln., 1956.
8. Sempër, J. Matk Minevikku. Tln., 1969, lk. 91.
9. Tuglas, Fr. Igavesti elav. — «Rahva Hääl», 5. VI 1949, nr. 131.
10. Tuglas, Fr. Mälestused. Tln., 1960.
11. Ахметзянов М. Г. Изучение русской литературы во взаимосвязи ее с родной в X кл. татарской школы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1975.
12. Бухмейер К., Языков Н. М. Полное собрание стихотворений. М.-Л., 1964, с. 5—51.
13. Вааранди Д. Мой учитель. — «Советская Эстония», 5. 11. 1949, № 31.
14. Вересаев В. Пушкин в жизни. М., 1936, с. 28—30.
15. Германские рыцари XIX столетия в Эстонии. — «Колокол». Газета А. И. Герцена и Н. П. Огарева. Изд. АН СССР 1960—1962, с. 187.
16. Гусев А. И. Методика изучения русской литературы во взаимосвязи с родной в старших классах латвийской школы (на творчестве М. Горького и В. В. Маяковского). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1974.
17. Инфантьев Б. Ф., Лосев А. Г. Литературное краеведение. — Сб.: Вопросы преподавания русской литературы в национальной школе. М., 1972, с. 134—143.
18. Кунгуров Н. К. Изучение русской литературы во взаимосвязи с родной литературой. Алма-Ата, 1973.
19. Кяян Х. Прадед Пушкина в Эстонии. — «Советская Эстония», 29. I. 1960, № 24.
20. Лосев А. Г. Изучение русско-латвийских литературных связей в школах Латвии. — РЯНШ, 1973, № 2, с. 58—62.
21. Рыжеволова А. В. Изучение русской литературы в ее взаимосвязях с родной литературой учащихся. Пособие для учителей. М., 1963.
22. Санг А. Он и сегодня с нами (К 150-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова). — «Советская Эстония», 15 октября 1964, nr. 243.
23. Сыздыкова Ш. М. Изучение произведений русской литературы в старших классах казахской школы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1966 и др.
24. Яковлева - Лордкипанидзе Т. М. Внеклассная работа по русской литературе в старших классах грузинской школы. Тбилиси, 1969.



KOOLIEELNE KASVATUS

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ, СВЯЗАННЫЕ С ОБУЧЕНИЕМ ПИСЬМУ

ИМБИ МУХЕЛ

Märkus: Artikkel on mõeldud abimaterjalina vene õppekeelega lasteasutuste kasvatajaile ja vene õppekeelega koolide 6-aastaste laste ettevalmistusklasside õpetajaile seoses kirjavihikute «Наш ребенок учится писать» (1. ja 2.) ilmumisega.

В школе, особенно в начальных классах, в качестве одной из основных проблем выступает обучение учеников письму. Оно является причиной тревоги не только учителей, но и родителей. Что же можно было бы считать причиной плохого письма?

В качестве основной необходимо упомянуть недостаточную подготовку в дошкольном возрасте. Мышцы рук и пальцев у дошкольника еще слабо развиты. Окостенение связок пальцев и пястья еще не закончилось, а окостенение запястий закончится лишь после 12 года жизни. Поэтому в деятельности детей 5—8-летнего возраста основное место и отводится всему тому, что развивает руку — лепке, рисованию, конструированию, ручному труду. Все названные виды деятельности находят широкое применение в работе детского сада. Их объем точно определяется программой детского сада. Дети, которые не посещают детский сад, в меньшей степени имеют возможность заниматься вышеприведенными деятельностями. Занимаются же они под руководством учителей подготовительных групп и родителей. Но этого все же недостаточно. Часто утверждают, что ребенок, умелый в рисовании, лепке, справляющийся с различными работами с бумагой, все же сталкивается с трудностями, когда имеет дело с написанием букв.

Рисование, лепка и другие виды изобразительной деятельности всячески развивают детей и очень необходимы, но кроме них для усвоения умения писать все же необходима специальная подготовка. Овладение умением писать требует специальной тренировки, подчиняющейся своим определенным правилам и особенностям. М. М. Безруких (2) утверждает, что о формировании навыка письма можно говорить только как о результате систематического обучения и тренировки; тем самым можно сказать, что процесс формирования навыка письма начинается только с систематического обучения.

В изобразительной деятельности имеются две основные стороны, на которые необходимо обращать особое внимание, это художественно-образная и графическая. Именно последняя направляет основное внимание на умение работать карандашом, кисточкой и другими соответствующими орудиями.

Графическая сторона охватывает целый ряд специальных двигательных умений и навыков. Попытка разобраться в них привела нас к анализу различающихся в психологии наиболее общих свойств движений. С. Л. Рубинштейн (4) отмечает, что основными свойствами дви-

жения являются: 1) скорость (быстрота прохождения траекторий); 2) сила; 3) темп (количество движений за определенный промежуток времени, зависящий не только от скорости, но и от интервалов между движениями); 4) ритм (временной, пространственный, силовой); 5) координированность; 6) точность и меткость; 7) пластичность и ловкость. Тем самым обучение письму предполагает наличие и внедрение в жизнь системы движений вместе с вытекающими из них требованиями (скорость движения, сила, темп, ритм, координация, точность, ловкость и пластичность).

С точки зрения обучения письму важно, чтобы ребенок научился владеть мышцами своей руки и пальцев, координировать совместную работу глаза и руки. Детям необходимо давать большое количество различных заданий, упражнений, которые позволили бы регулировать плавность движений, их ритмичность, объем и т. п. Развитию руки способствуют различные упражнения для плечевого пояса, пястей, локтей. Чтобы руки сделались подвижными, рекомендуется выполнять такие упражнения, как сгибание и разгибание пальцев, потряхивание и помахивание руками, кругообразные движения пальцами рук. Чтобы такая деятельность была ребенку интересной, эти упражнения нужно связать с простыми песенками и играми. В результате систематического выполнения упражнений шестилетний ребенок оказывается способным сосредотачиваться на выполнении задания, в конце же года сосредотачиваться уже на довольно длительное время, а позже также и контролировать результат своей работы.

Исходя из вышеприведенных принципов, в нашей республике выработаны предназначенные дошкольникам тетради для письма «Наш ребенок учится писать» № 1 и № 2, целью которых и является развитие руки, ее подготовка к письму.

Упражнения по письму начинаются как на белом листе, так и в строке, с простых дуг, из рисовании и штриховки, из прямых и овальных линий, зиг-загов, спиральных линий, кругов, комбинаций ломаных линий, которые различны по своей величине и форме и степень трудности которых постепенно повышается, впоследствии объединяя комбинации различных, ранее усвоенных элементов. Объединяя таким образом разные элементы упражнений по письму, мы получим фигуры, которые близки к буквам, или же узоры, из которых они состоят. Многократное повторение подобных упражнений дает определенный двигательный навык уже для дальнейшего письма.

На первом этапе выполнения упражнений по письму, в качестве дополнения к имеющимся упражнениям в тетради для письма, есть задания выполнить их также и на белом листе бумаги. Особенно полезным упражнением с точки зрения развития рук нужно считать «упражнение клубка ниток». Ребенок начинает со сделанной в центре листа одной точки мягким цветным карандашом рисовать круги одной линией, которые постепенно увеличиваются в направлении края листа — «клубок» растет. Такое упражнение может сопровождать песенка: «Мотаем, мотаем клубочек для себя». Когда клубок на бумаге «намотан», можно его размотать, подражая руками кругообразным, минующим одно другое движениям разматывания, сопровождая их песенкой: «Разматывай, разматывай, разматывай клубочек». При «разматывании» клубка рекомендуется стоять у стола для того, чтобы хватало достаточно места для больших движений.

Когда мы посмотрим тетрадь «Наш ребенок учится писать» № 1, то увидим, что она начинается с выполнения очень простых упражнений. Один ряд образует целое. Ребенку при выполнении задания вначале дана возможность отдохнуть после выполнения каждого задания. К концу ряда он может делать паузу подлиннее, давая отдых руке и глазам. До начала выполнения нового ряда ребенок может проконтролировать уже сделанный ряд, точность и правильность выполненного. Благодаря маленьким паузам, рука и глаза ребенка не будут так быстро уставать, это же способствует постоянному самоконтролю.

Воспитатель, учитель и родители должны помнить, что ребенку нужно каждое задание хорошо объяснять. Если ребенок не может себе ясно представить, что от него требуется, его мысль может двигаться в совершенно ином направлении, чем это требуется при выполнении данного задания. Тем самым является важным ясное представление о конечном результате, ребенок должен понимать, какого результата он должен достигнуть в процессе выполнения задания.

Четкое представление о результате работы позволяет ребенку лучше анализировать также и свою работу, особенно выполнение упражнений по письму.

Результат выполнения каждого задания оценивает как сам ребенок, так и взрослый. Оценивание требует от последнего большого такта. Излишняя строгость может отнять у ребенка уверенность в себе и радость работы. Замечания же, сделанные в приятном тоне, по делу и спокойно, направляют ребенка на лучшее выполнение работы, дальнейшую

старательность. Чрезмерная похвала вредна. Двусторонняя, как ребенка, так и взрослого, и в то же время единая со стороны содержания оценка, воспитывает в ребенке стремление критически смотреть на свою работу, умение думать о том, что можно сделать лучше, что исправить. Это очень важное не только в школьной работе качество.

Опираясь на данные экспериментальных классов и групп шестилетних детей нашей республики, а также на данные экспериментов, проведенных в экспериментальных классах шестилетних детей в Тбилиси под руководством Ш. А. Амонашвили (1), можно сказать, что активность выполнения письменных упражнений, в том числе и упражнений, предваряющих письмо, удерживается в пределах 95—100 % именно в течение первых 8—15 минут. Но и в течение этого короткого времени все же необходимо делать паузу для отдыха, во время которой выполняются различные двигательные упражнения или возле своего рабочего места или свободно двигаясь по комнате. Упражнения могут состоять в подражании различным видам деятельности, движениям животных. Это делает паузу отдыха эмоциональнее, содержательнее.

Выполнение упражнений по письму одновременно развивает и нужные в школе качества — внимание, память, умение слушать и слышать взрослого, смотреть и видеть заданное задание, точно выполнять задания, действовать в соответствии с полученным распоряжением. Следует повторить мысль Е. В. Гурьянова (3), что орудие письма в руках ребенка должно являться и средством мышления, любая деятельность не должна превращаться в сухую тренировку, а должна возбуждать душевные качества ребенка. При разработке тетрадей для письма этот принцип учтен. Используются загадки, поговорки, пословицы, потешки, скороговорки (см. «Наш ребенок учится писать I», Таллин, «Валгус», 1979, стр. 5, 9, 15, 21, 27). Особенно оживляют детей стишки, подобные тем, которые приведены в тетради на стр. 17:

Как на Танино рожденье
испекли мы каравай,
вот такой вышины,
вот такой ширины.
Каравай, каравай!
Кого любишь? Выбирай!

Эффективности работы с тетрадями для письма определенным образом также способствует эмоциональный заряд, который вносят соответствующие тексты и картинки. Они как бы поддерживают упражнение и делают его образным, превращая его из сухой тренировки в инте-

ресную и содержательную для ребенка деятельность. Тем самым упражнения в тетради для письма дают кроме деятельности рукой также новые знания о живой и неживой природе, закрепляют уже имеющиеся знания, заставляют задумываться о различных явлениях окружающей жизни и требуют ответов на различные вопросы поведения.

Тетради для письма № 1 используются в детском саду в группе 5—6-летних детей, в школе — в подготовительной группе или подготовительном классе 6-летних детей. Работа с этой тетрадью для письма очень разнообразна — проводится наблюдение, беседа, движение, выполнение упражнений по письму, чтение. Начиная с первых страниц тетради, ее можно использовать также и для развития письменной речи, параллельно с выполнением упражнений по письму. Картинки из тетради мы можем использовать для закрепления понятия слова, для знакомства со звуковой структурой слова, различения звуков, определения очередности звуков в слове и т. п. Картинки также позволяют составлять предложения и рассказывать. Задания, данные на страницах тетради, необходимо давать детям так, как они даны в методическом письме. Это важно особенно с точки зрения развития умения учиться. Каждую страницу упражнений по письму сопровождают дополнительные упражнения, большую часть которых необходимо выполнять в отдельной, предназначенной для этого тетради для рисования. Но имеются также и задания, в которых нужно лепить, рассказывать, выполнять ручные работы.

Задания в тетради для письма дети выполняют на уроках по родному языку и знакомству с окружающей природой. Тетрадь можно использовать на уроках рисования и иногда, при наличии подходящей темы, на уроках арифметики. В детском саду воспитателю необходимо заранее планировать, на каком занятии и при прохождении какой темы нужно использовать тетрадь.

Дополнительные задания, предусмотренные в тетради, не выполняются на том же занятии, но их можно выполнять в тот же день, во время свободной деятельности или дома. В подготовительном классе дополнительные задания можно выполнять во время пребывания в группе продленного дня.

Тетрадь для письма можно давать для заполнения домой на субботу-воскресенье. В начале же новой недели выполненные домашние задания вместе просматриваются.

Делом воспитателя, учителя или родителей должно быть также руководство

ребенком при подготовке его рабочего места и орудий для работы. Прежде, чем ребенку начать выполнять задание, необходимо проверить, чтобы на его столе находились только те предметы, которые необходимы ему для работы — тетрадь по письму, коробка цветных карандашей и простой карандаш (2М, 3М). Иногда эти требования не выполняются. Было замечено (особенно в школе), что часто дети оставляют на столе вещи, бывшие им нужными на предыдущем уроке, но которые мешают его нормальной работе на следующем.

У каждого ребенка обязательно должны быть свои личные пособия для работы, которые он сам должен содержать в порядке. Ребенка надо учить готовиться к уроку. Каждый ребенок должен иметь возможность проконтролировать перед уроком все ли его карандаши заточены, в случае же надобности дать ему времени для их заточки. Хорошо, если у каждого ребенка есть своя точилка, пользованию которой надо его обучить. В таком случае ребенок может, если у него сломался карандаш, и во время урока без того, чтобы мешать учителю, воспитателю или товарищу, сам заточить его.

Карандаш, которым пользуется ребенок, должен быть с мягким грифелем и довольно длинным, таким, чтобы конец карандаша опирался бы и на руку. Ни в коем случае нельзя пользоваться маленькими, незаточенными карандашами, как и шариковыми ручками. Это непозволительно уже потому, что вредит умению правильно держать карандаш и способствует уставанию руки, не говоря уже о других причинах. В процессе работы необходимо неоднократно контролировать, чтобы ребенок правильно держал карандаш. Карандаш нужно с помощью большого пальца прижать к краю ногтя немного согнутого второго пальца. Первый палец опускается на карандаш свободно сверху, не очень выпрямленный, но и не слишком согнутый, примерно на 2 см от заточенного конца карандаша.

Если ребенок держит карандаш неправильно или слишком судорожно, то часто начинает вертеть бумагу на столе. Это является сигналом, что необходимо проконтролировать, в чем причина. Если ребенок уже до школы усвоил привычку неправильно держать карандаш, его очень трудно переучить.

Постоянно необходимо следить также и за положением тела ребенка. Детей нужно учить правильно сидеть. Правильное положение тела при письме должно быть таким, чтобы оно не вредило зрению, не препятствовало бы деятельности органов дыхания и кровообращения.

Сидеть нужно так, чтобы оба локтя находились на одинаковом расстоянии от края стола. Нельзя опираться грудью на него, нужно сидеть на расстоянии примерно 5 см от края стола, локти должны находиться на расстоянии не более 10 см от тела. Расстояние от глаз до бумаги должно равняться не менее 30 см, ноги должны опираться всей ступней на пол. Нужно помнить также и то, что при письме печатных букв без наклона, тетрадь по письму расположена параллельно столу. Чем больше наклон букв, тем более наклонно держать тетрадь. Учителю и воспитателю необходимо также беседовать с родителями о подходящем рабочем месте. В семьях, где отсутствуют для ребенка стол и стул подходящей высоты, необходимо приспособить имеющиеся. На сиденье стула нужно класть что-нибудь, что регулировало бы высоту сидения; под ноги в таких случаях нужно ставить скамеечку.

В детском саду и школе количество света и правильный угол его падения учитывается уже при размещении парт в классе, но в семьях это не всегда учитывается. Именно поэтому воспитатель или учитель должен объяснить родителям, что уже у 5—6-летнего ребенка должно быть свое определенное рабочее место, чтобы там хватало света. Лучше всего было бы, если оно было расположено под окном, так, чтобы свет падал на стол слева или прямо спереди, так как падающий справа свет отбрасывает на бумагу тень от руки. Особенно вреден свет, падающий из-за спины. На рабочем столе ребенка должна быть также и лампа, которая покрыта абажуром. Он направляет свет вниз. Чтобы на бумаге не возникало мешающих теней, нужно лампу поместить на левую половину стола. Все это важно для зрения ребенка.

В детском саду в группе шестилетних детей на занятиях родного языка целесообразно использовать тетрадь для письма № 2. Тетрадь для письма можно использовать еще в индивидуальной работе с детьми, проводимой утром или вечером, а также давать задания на дом. Для того, чтобы печатные буквы лучше отмечались на бумаге, да и тетрадь выглядела «веселее», можно для написания печатных букв использовать цветные карандаши. На основе картинки, имеющейся на каждом листе, дети могут составлять предложения.

У букв имеется своя определенная форма и величина, для усвоения написания которых ребенок должен учиться регулировать движения руки, силу движений, их плавность, объем, умение менять направление и т. п. Движения руки ребенка постоянно меняются, эта измен-

чивость зависит от формы и длины заданной линии. При письме, рисовании мышцы пальцев и руки детей быстро устают, особенно в начальный период занятий упражнениями по письму, так как именно тогда у детей появляется большая нагрузка, часто наблюдается судорожное держание карандаша, более сильный нажим руки на него и т. п. На все это необходимо постоянно обращать внимание. Необходимость в координации совместной работы руки и глаз требует от ребенка также большого напряжения и больше энергии, чем у имеющего соответствующий навык взрослого или ученика старшего класса.

В тетради для письма № 2 предоставлена возможность и для проведения занятий по чтению, но в основном она рассчитана для обучения письму. Желательно, чтобы поначалу она использовалась для выполнения заданий, связанных с письмом, а также для составления предложений по картинке и только когда ребенок начинает читать, нужно вернуться к первым страницам и начать складывать и читать слова. Во многих подготовительных группах при школе, а также в группах детского сада в качестве дополнения к тетради по письму исполь-

зуются еще обычные школьные тетради (как в линейку, так и в клетку). Последние рекомендуются использовать только тогда, когда ребенок начинает учиться в школе.

В детском саду и в подготовительной группе при школе, а также в подготовительном классе в течение первого периода ограничиваются теми тетрадями, которые выработаны для соответствующего возраста и тем самым являющиеся подходящими для ребенка.

Л и т е р а т у р а

1. Амонашвили Ш. А. Проблема выработки навыков письма и развития письменной речи в начальных классах. Материалы I межреспубликанского симпозиума. Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. Тбилиси, 1969, стр. 22.
2. Безруких М. М. Динамика биэлектрической активности мышц при формировании двигательного навыка письма у детей, начавших обучение с 6 лет. «Новые исследования по возрастной физиологии» № 1, 1976, стр. 39—40.
3. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма. Изд. АПН РСФСР. М. 1959, стр. 8.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. «Учпедгиз», 1956, стр. 54.

Esmalt peab kool kujundama mitte tulevase ametnikke, teadlasi, dotsente, advokaate ja raamatuloojaid, vaid tõelisi elavaid inimesi.

Mida peab tegema iga inimene — see on andma eeskuju hinge- puhtuses ja vima mehisust säilitada eetilised tõekspidamised küünikute ühiskonnas.

Väljapaistva isiksuse moraaliomadustel on noorele põlvkonnale ja kogu ajalookäigule võib-olla suurem tähtsus kui puhtintellektuaalsetel saavutustel. Viimased sõltuvad iseloomu ülevusest tunduvalt rohkem, kui seda tavaliselt arvatakse.

Häbi peaks olema sellel, kes kasutab tavalisse raadiovastuvõtjasse kätketud teaduseimesid ja hindab neid seejuures niisama vähe kui lehm botaanikaimesid, mida ta mälub.

Reeglikult võib pidada, et õpetaja tunneb oma ainet ja valdab vastavat materjali, kuid mitte alati ei oska ta seda huvitavaks teha. Vaat kus on kurja juur. Kui õpetaja levitab enda ümber igavusehingust, siis sellises õhkkonnas kidub kõik. Õpetada oskab see, kes õpetab huvitavalt.

ALBERT EINSTEIN

JUHAN KURRIK JA TEMA MATEMAATIKA- ÕPIKUD (esimese eestikeelse algebraõpiku 100. aastapäevaks)

OLAF PRINITS

Eesti rahvuslikul ärkamisajal avaldati Eesti Kirjameeste Seltsi initsiatiivil õige mitmeid kooliraamatuid, sealhulgas ka matemaatikaõpikuid.¹ Üksikasjalikumalt on analüüsitud esimesi geomeetria kooliraamatuid.² Käesoleva kirjutise eesmärk on analüüsida esimest eestikeelset algebra kooliraamatut ja tutvustada tema autori J. Kurriku pedagoogilisi vaateid.

Juhan Kurriku elust ja pedagoogilistest vaadetest

J. Kurrik on sündinud 1849. a. Viljandi vallas. Hariduse sai ta Viljandi linnakoolis ning hakkas seejärel tööle raamatuköitjana. Tarvastu kõster ja kihelkonnakooliõpetaja Hans Wühner kutsus aga peagi (1865. a.) J. Kurriku endale abiliseks. 1868. a. siirdus J. Kurrik Rõugesse, kihelkonnakooli teiseks õpetajaks. Tartu vallakooliõpetajate seminaris asutamise järel 1873. a. kutsuti J. Kurrik sinna tööle. Täiendanud ennast aasta Saksamaal, asuski ta Tartusse, olles vallakooliõpetajate seminaris kuni selle sulgemiseni 1887. a. peamiselt matemaatikaõpetajaks. Aastatel 1886—1887 toimetas J. Kurrik ka nädalalehte «Meelejahutaja». Edasi tegut-

ses ta köstrina — lühikest aega Rannus ja seejärel Tartus kuni oma surmani 1922. a.

Juhan Kurrik oli esimeste eestikeelsete võimlemise, stenograafia ja algebra raamatute autor, aga samuti aktiivne osaleja Eesti Kirjameeste Seltsis, Aleksandrikooli peakomitees ja «Vanemuise» seltsis.

J. Kurriku pedagoogilised vaated on seotud laste kasvatamise probleemidega. Ta jagas lapsea kolmeks viis-aastakuks. Esimese viie aasta põhiülesandeks luges ta sõnakuulelikkuse arendamist, kusjuures ta märkis, et «witsaga kasvatamine on aga tundemärgiks, et sinu osavus kasvatamisel pole kuigi suur».³ Teise viie aasta jooksul rõhutatakse ausust ja haritakse mõistust ning 10—15-aastastel lastel arendatakse töökust, puhtust ja korraarmastust, ustavust ja enesevalitsemist. Kogu lapsepõlve jooksul luges J. Kurrik aga eriti tähtsaks aususe kasvatamist. Seda nõuet rõhutas ta ka ühes koolmeistritele peetud ettekandes, märkides, et ka õpetamisel kasvatatakse ausust. «Õpetusplaanides» nõutakse «kõik õpetus olgu tõsi!»... Mõnigi tükk, mis iseenesest küll tõsi võib olla, ei ole lastele ometi mitte tõsi. Mitte mis koolmeister lastele pakub, vaid kuidas lapsed seda jaksavad vastu võtta, ära seedida, omastada, see ep on, mis õpetust õpetuseks teeb. Tõsi on õpetus üksnes nikaugele, kui tema õppijate teadust rohkendab, osavust edendab, mõistust valgustab ja meelt soojendab. Mida vähem õpetusel seda mõnu on, seda enam on ta masina värk ja silmakirja töö.»⁴

Nädalalehes «Meelejahutaja» avaldas J. Kurrik rea kirjutisi. Huvipakkuvam on artikkel «Koolitunnistused». Seal märkis ta, et koolitunnistus ei pea olema halastamatu kohtuotsus, vaid see peab olema «parandav ja juhatav». J. Kurrik jagas hinded kiitusteks ja laistusteks. Esimese ülesandeks oli kiitmine ja rahulolemine ning ergutamise ja sihilejuhatamine. Teise ülesandeks aga laitmise ja sõitlemine ning hoiatamine ja «vaenitsemine». Vastavalt sellele jaotusele soovitas ta õppimise hoolt fikseerida tunnistusel muu hulgas ka järgmiste hinnetega: hakkab heaks minema; hea, kuid tähelepanemine saagu kindlamaks; jaksagu rohkem; ei tohi nii nõrgaks jääda; elukombeid aga ka järgmiste hinnetega: paranemist on näha olnud, hakkab kõlbama; hoidku ennast sirgemalt; harimata, riikas; hoidku edevaks minemast; ei hooli puhtusest.

1. O. Prinitis. Esimestest eestikeelsetest matemaatikaõpikutest ja nende autoritest. «Nõukogude Kool», 1973, 12.

2. O. Prinitis. Esimestest eestikeelsetest geomeetria kooliraamatutest. «Nõukogude Kool», 1978, 10.

3. J. Kurrik. Laste kasvatamise põhjused. «Oma Maa», 1885, nr. 1.

4. J. Kurrik. Kooliõpetuse mõnust. Kõned laste kasvatamisest ja õpetamisest. Välja annud Fr. Hollmann. III and. Tartu, 1885.

Aruwald.

I.

Algebra — oma algusõpetustega.

Kirja pannab

J. Kurrik.

Tartus.

Shnefenburg'i trüff ja tulu.
1879.

Esimese eestikeelse algebraraamatu tiitelleht.

J. Kurriku rehkenduse raamatutest

Juhan Kurrik kirjutas matemaatikaraamatud tolleaegsele valla- ja kihelkonnakoolidele. Need raamatud olid: «Laste aruwald» I—III ja «Aruwald» I—II. Esimesed olid nn. rehkenduse, teised algebra raamatud. Rehkenduse raamatute esimene osa hõlmas arvutamist kuni sajani. Selle raamatu ülesehitus on nüüdisaegsete töekspidamiste järgi küllalt eesrindlik. Kohe raamatu algul võetakse esimese kümne piires kasutusele arv 0. Lk. 5 leiame juba tehted: $9 - 0 =$, $0 + 7 =$. Sisuliselt antakse selles raamatus lahendada ka võrrandeid:

$$(12 - 4 : ?) + 8 = 10$$

$$(3 \cdot ? : 5) + 8 = 11$$

$$? : (14 - 9 + 7) = 6$$

$$2 \cdot 4 + ? \cdot 3 = 20$$

Esiletõstmist väärivad veel raamatus pakutavad meetodilised võtted. Kahel ribal on antud arvud, näiteks

20	40	60	80	30	50	70	90	100
----	----	----	----	----	----	----	----	-----

1	4	7	2	5	8	3	6	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

ja nõutakse sooritada tehteid, nagu «lahutada esimese riba esimesest arvust alumise riba arvud» jne.

See raamat leidis tol ajal väga head vastuvõtmist. Ta ilmus neljas trügis (1879, 1889, 1890, 1906), kusjuures tiraaž kasvas 2000 eksemplarilt 5000-ni.

Samasuguse hea vastuvõtu osaliseks sai ka «Laste aruwald II». Siin jätkusid

tehted täisarvudega, tutvustati mõõtude arvamist, s.t. tehteid nimega arvudega tolleaegses keerukas mõõtude süsteemis ning arvutamist võrdeliste ja pöördvõrdeliste suurustega, mis kandis siis nimetust «arvamine ühe kaudu».

«Laste aruwald III» sisaldas jagavuse tunnused, tutvustati Eukleidese algoritmi suurima ühisteguri leidmiseks ning käsitleti tehteid murdudega. Küllalt tähtsal kohal olid selles raamatus ka kümnendmurrud ja meetermõõdud, kuigi viimaseid ju praktikas sel ajal (raamat ilmus 1884. a.) ei kasutatud. Sellest õpikust kordustrukke ei ilmunud.

Metoodilisi juhendeid soovitas J. Kurrik oma raamatute kasutajatel otsida R. G. Kallase õpikust «Mõistlik rehkendaja».⁵

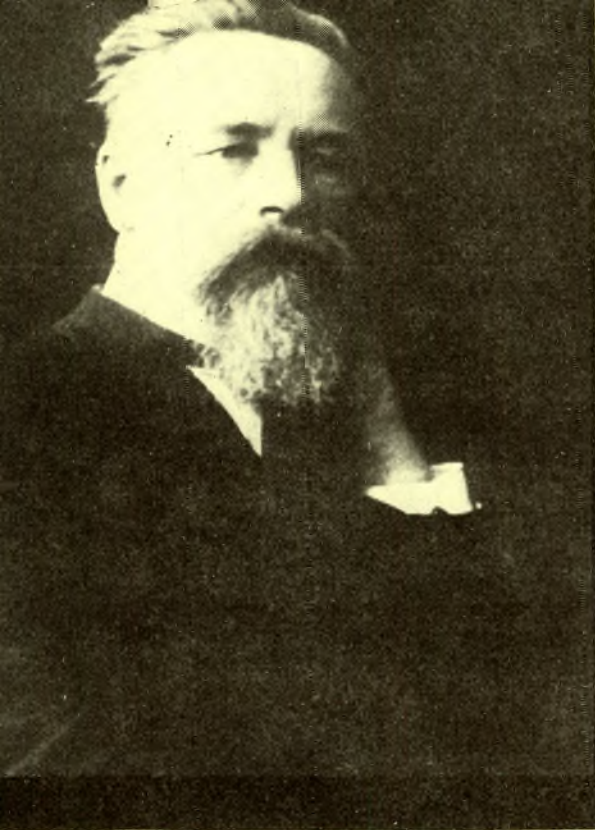
Esimesed eestikeelsed algebraõpikud

Juhan Kurriku kirjutatud populaarsete aritmeetikaraamatute kõrval pakuvad erilist tähelepanu tema algebraraamatud «Aruwald» I ja II, mis ilmusid vastavalt 1879. ja 1880. aastal.

I osa maht oli 86 ja II osa maht 106 lehekülge. Mõlemal raamatul on sissejuhatus pealkirjaga «Sinule!». I osa sissejuhatuses selgitatakse algebrakursuse eesmärki järgmiselt: «*Raskeid, s. o. keerulisi ehk keerdülesandeid paljaste arvu- dega ja arvude eesmärkidega kirja panna, s. o. igapäevasest keelest rehkenduse keelde ümber tõlkima, ja kirjalikult välja rehkendama tahab see raamat sind õpetada. Et sa rehkenduse kirjaga, s. o., arvu- dega ja nende eesmärkidega käänd- lema õpiksid ja harjuksid...*» Algebra- kursuses näeb J. Kurrik ka mõtlemise arendajat. Seda rõhutab ta mõlema raamatu sissejuhatuses. «*Kui sa «aruwal- la» õpetuste ja arvamistega toime saad; kui sa siis neid arvamisi tarvitatud üles- andeid rehkendades õigel ajal ja parajas paigas tarvitama õpid; kui sa arvude ja arvamiste ühist põhjusemõtet ja nende kindlaid säädusi ikka enam ja enam mär- kama ja ära tundma hakkad; siis saab aruwallas rändamine sulle ametiks, siis so silm selgub ja so mõtlemine harjub selget, kindlat ja õiget rada käima nii- hästi aruwallas, kui ka mõtteriigis üle- üldse.*» (II osa).

Juhan Kurriku algebrakursus sisaldab järgmisi teemasid: I osas — neli aritmeetilist tehet nimeta ja nimega täisarvudega, tehted positiivsete ja negatiivsete arvudega, tehted tähtede abil kirjutatud arvudega, murrud, lineaarvõrrandisüs-

5. O. Prints. Mõistlik rehkendaja. «Nõukogude Kool», 1974, 11.



Juhan Kurrik käesoleva sajandi algusaastail.

teemid; II osas — algarvud, kordarvude ja nende teguriteks lahutamine, jaguvuse tunnused, astmed ja juured, võrded, ruutvõrrandid, aritmeetiline ja geomeetiline jada.

Ainekäsitlust raamatus iseloomustab algebraliste operatsioonide tutvustamine vastavate aritmeetiliste tehete abil. Näiteks hulkliikmete korrutamise puhul:

$$\frac{(3+4)(5+6)}{3 \cdot 5 + 4 \cdot 5} = \frac{(a+b)(d+e)}{ad+bd}$$

$$\frac{3 \cdot 6 + 4 \cdot 6}{15 + 20 + 18 + 24} = 77 \quad \frac{ae+be}{ad+bd+ae+be}$$

Niisugune võrdlus taandas ka hulkliikme jagamise üksliikmega arvude kirjajliku jagamise skeemile.

Küllalt palju ruumi (19 lehekülge) andis J. Kurrik võrretele ja ahelvõrretele, mida ta nimetas vastavalt «neljaliikme võrdlus» ja «ahelwõrdlused». Viimase mõiste definitsioon oli küllalt keeruline: «Kui hulga antud neljaliikme võrdluse juures lugu nii on, et ühe külje pääl iga järgmise jagamuse eesliige oma eelmise jagamuse tagaliikmega ühesugune (ühemimeline) on, siis kutsutakse niisuguseid neljaliikme võrdlusi ahelwõrdlusteks ja on kõige esimese jagamuse eesliige kõige viimase jagamuse tagaliikme vastu, nagu võrdluse teise külje pääl kõikide eesliigete kasvatus kõikide tagaliigete kasvatus vastu.» (II, lk. 36.) Selle definitsiooni selgitamiseks on toodud järgmine näide:

Juhan Kurrik. Tartu vallakooliõpetajate seminari õpetaja.

$$1 \text{ mtr.} : 1 \text{ jlg.} = \frac{20 : 15}{7 : 6} \quad 1 \text{ mtr.} = \frac{20 \cdot 7 \cdot 2}{15 \cdot 6 \cdot 1} \text{ jlg.}$$

$$2 : 1$$

Dimensioonidega käis J. Kurrik ringi väga vabalt. «Ahelwõrdluste» kohta esitati järgmine näiteülesanne: «Kaupmees ostis kaupa: $2\frac{1}{2}$ naela eest maksis ta 45 kop., kui kallilt võis ta 12 puuda ära müüa, kui ta 20% kasu saada tahtis?»

x rbl. = 12 puuda	$x = 12 \cdot 3$
1 puud = 40 naela	$1 = 40$
$2\frac{1}{2}$ naela = 45 kop. (ostes)	$5 \cdot 2\frac{1}{2} = 45 \cdot 9$
100 kop. ostes = 120 kop. müües	$100 = 120$
100 kop. = 1 rbl.	$100 = 1$

$$x = \frac{3 \cdot 4 \cdot 9 \cdot 12 \cdot 2}{25} = 103\frac{17}{25} \text{ rbl.}$$

(II, lk. 37).

Lisaks esimese veeru erinevate dimensioonidega arvude võrdustele panevad lugejat imestama ka taandamised teise veeru võrdustes. Vaatamata taoliste kirjutiste matemaatilisele ebakorrektsusele on saadud tulemus siiski õige. Sellised kirjutised olid aga tol ajal kasutusel ka vene- ja saksakeelseis raamatuis, mida J. Kurrik eeskujudena kasutas.

Ruutvõrrandite lahendamist lahendi valemi järgi J. Kurrik oma raamatus ei propageerinud, vaid iga võrrand tuli n.ö. läbi lahendada. Näiteks:

$$x^2 - 4x = 60$$

$$x^2 - 4x + 4 = 60 + 4$$

$$(x - 2) = 64$$

$$x - 2 = \pm 8$$

$$x = +10 \text{ ehk } -6$$

Tõsi küll, ta andis sellele näitele ka teise lahenduse

$x = +2 \pm \sqrt{60 + 2^2} = +10$ ehk -6 ning isegi sõnastas lahendi valemi: «Otsitaw = x^1 kaswataja poole wastaline kokku arwatud tõise külje ruudi = põh-jaga». Lahendi valemit aga ei esitatud.

Ülesannete hulgas leidus ka täheliste kordajatega võrrandeid, nagu

$x^2 - 3ax = 10a^2$ ja $x^2 - (a+b)x + ab = 0$, kuid Vieta valemeid, millelele viib viimane ülesanne, ei tutvustatud.

J. Kurriku algebrakursus lõpeb aritmeetilise ja geomeetrilise jadaga, mida ta nimetab sammuvaks järjeks ja kordavaks järjeks. Siin leitakse nii üldliikme kui ka summa valemid. Esimesed analoogialega tuginedes ja teised kahe jada vastavate liikmete summeerimise teel, nii nagu seda enamikus käsitustes tänapäevalgi tehakse.

J. Kurriku ülesannete tekstid hõlmasid tolleaegseid päevakajalisi küsimusi. Toome mõne näite.

«Eesti Aleksandri-kooli pääle lubasiwad kolm wenda A, B ja D kokku 27 rbl. maksta ja nii, et nende maksud tõusewas sammuwaks järjes seiswad. Kuna D aga enne maksmist ära suri, wõtsiwad A ja B ka tema maksu oma pääle sel mõõdul nagu 3:2. Selle läbi oli terwe A maks terwe B maksu wastu nagu 4:5. Kui palju oli iga wend eestotsa lubanud?» (II, lk. 89).

«Kindrali käsu all oli kolmewõrs niipalju jalawäge kui hobusewäge. Nende hulgast oli enne lahingit ära karanud 120 meest vähem kui jalawäe $\frac{1}{12}$ ja 120 enam, kui hobusewäge $\frac{1}{12}$; terwe wäe $\frac{1}{4}$ jäi maha üht kantsi kaitsma ja $\frac{3}{8}$ jäi lahingist üle; kõik teised saiwad muist wangi, muist surma. Arwatakse neile, kes wangi ja surma saiwad, 300 meest juure, siis oleks nende hulk pool nii suur, kui etteotsa jala-meeste arw. Mitu meest oli selle kindrali käsu all?» (II, lk. 100).

«Seltskond mehi istus kõrtsis ja kastis keelt. Lõpeks oli kõrtsimehele $87\frac{1}{2}$ kop. hõb. maksta. Enne seda aga oliwad kaks meest oma teed läinud ja selle läbi tuli tõistel igal mehel 5 kop. enam maksta. Mitu meest neid esiteks oli?»

Lisaks neile ülesandeile, mis andsid parasjagu nuputamist tolleaegseile, aga kül-lap ka tänaseile õpilastele, lisame veel võrrandisüsteeme, mida meie tänapäeva õpikute jaoks juba liiga raskeks loetakse:

$$\begin{cases} 3x + 4y - 5z - 5w = 16 \\ 5x + 3y + 7z - 9w = 8 \\ 7x + 6y + 2z + 5w = 14 \\ 2x + 4y + 5z + w = -7 \end{cases} \quad (I, \text{lk. } 68).$$

60 $\begin{cases} x : y = y : z \\ x + y + z = 426 \\ xy z = 13824 \end{cases} \quad (II, \text{lk. } 400).$

Saja aasta jooksul on algebra terminoloogia läbi teinud oma arengu. Selle illustreerimiseks olgu lisatud mõned näited, kus J. Kurriku terminid on vastandatud praegu käibelolevatega:

wastalised arwud	relatiivsed arwud
ülenejad arwud	positiivsed arwud
alanejad arwud	negatiivsed arwud
wõõranimelised	isenimelised
murrud	murrud
päänimetaja	ühine nimetaja
wõrdlus	wõrrand
algusarwud	algarwud
kordlikud arwud	kordarwud
ruutarwu põhi	ruutjuur
kordaja	astendaja
tarwitatud	tekstülesanne
ülesanne	
tõusew	kaswaw
wajuw	kahanev
järg	jada

J. Kurriku algebraraamatutega koos ilmusid ka vastuste (osalt koos lahendustega) kogud «Arwuwalla wõti» I ja II. Seejuures II osa lahenduste kogu ilmus kaks korda suuremas tiraažis kui raamat ise (4000 ja 2000 eks.) ning 23 aastat hiljem anti sellest «wõtmest» veel teine trükk (500 eks.), kuigi õpikust kordustrükki ei ilmunud.

Mõned märkused algebrakursuse arengu kohta

J. Kurriku algebraraamatute maht kokku oli 145 lehekülge. Seal tutvustati 98 mõistet, esitati 12 teoreemi ja 28 valemit ning nõuti 1922 ülesande lahendamist. Nüüd, 100 aastat hiljem, on meie matemaatikaõpikuis algebralist teksti 798 lehekülge, tutvustatakse 415 mõistet, esitatakse 169 teoreemi ja 121 valemit ning pakutakse lahendamiseks 10898 ülesannet. Kvantitatiivsete näitajate suur tõus on seotud eelkõige programmi avarumisega, aga ka teemade üksikasjalikumaks käsitlemisega. Algebrakursuse maht on suurenenud eelkõige funktsionaalse sõltuvuse juurdumisega koolimatemaatika programmi. Mahtu suurendavateks teguriteks astmete ja juurtega, arvutamine logaritmidega, logaritmi- ja eksponentvõrrandid, juurvõrrandid, Newtoni bioom jt. Oluliselt on laienenud algebralise murru ja samasusteisenduste osa. Nüüd, kus on asutud ellu wiima NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrust «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest», osutub eriti vajalikuks jälgida õppeainete programmide ja nende vastavate õpikute arengut. Ka J. Kurriku õpikute-ga tutvumine osutub siinjuures kasulikuks.

NÕUKOGUDE KOOL 1979

SISUKORD

XXXVII AASTAKÄIK

PARTEI OTSUSED ELLU

M. OJASALU. Tänaastest õpilastest oleneb meie homne päev	(1)	5
V. BROVINA. Õpetaja osa kommunistliku maailmavaate kujundamisel	(2)	5
L. RÕIGAS. Koolimäärust täitmas	(3)	5
V. KÜLAOTS. Arenenud sotsialism — meie ühiskonna küpsustaadium	(4)	7
A. LAHT. Pioneeri- ja komsomolitöö kvaliteedireserve	(5)	7
M. LEOSK. Ühise eesmärgi nimel	(6)	5
B. LJUBIMOV. Õpetajate poliitiharidussüsteemi kompleksssus	(7)	4
E. KIVI. Põlva meetodikakabinetis	(7)	7
A. TÜKK. Uue õppeaasta lävel	(8)	4
H. MÄGI. Kooli parteiorganisatsiooni eestvedamisel	(8)	7
A. ABEN. Töökasvatus üldhariduskoolis	(9)	5
Majandijuhi mõtteid töömehest. Küsimustele vastab Harju rajooni Kehra sovhoosi direktor Leho Prolla	(9)	10
Et kool käiks ajaga sammu. NLKP Keskkomitee otsusest «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatus töö edasisest parendamisest» praktilisele koolitööle tulenevaid otsuseid kommenteerib Eesti NSV haridusministri esimene asetäitja F. Oper	(10)	4
L. REIMANN. Tulevase töömehe nimel	(11)	7
PTUI teadurid järgmisel viisaastakul. Sõna on PTUI direktoril Osvald Nilsonil	(12)	6
V. RAAGMETS. Omavalitsus kõikide koolide jaoks	(12)	6

MEIE INTERVJU

Küsimustele vastab pedagoogikadoktor Anatoli Põskalo	(3)	8
Mis on aktuaalne koolieelses kasvatuses ja noorema kooliea psühholoogias? Vastab Vene NFSV teeneline teadlane, psühholoogiadoktor professor Anna Ljublinskaja	(4)	11
Täna ja 35 aastat tagasi. Intervjuu Nõukogude Liidu kangelase, Välismaaga Sõpruse ja Kultuurisidemete Arendamise Eesti Ühingu esimehe Arnold Meriga	(9)	1
Kolm küsimust — vastavad ordenikandjad	(10)	7

KOOLIJUHI VEERUD

K. LUTS. Mida mõista hariduse ökonomika all?	(1)	9
T. LUIK. Piirkonnakooli plussid ja miinused	(2)	8
H. KELDER. Kabinetsüsteemi mõju koolielule	(3) 13, (4)	12
H. OKSA. Mõningatest didaktika arengusuundadest ja selle probleemide uurimisest	(5)	12
K. ALEKSIUS. Temeatilise planeerimise kompleksne arendus	(7)	10
L. VIIL. Haridusosakonna inspektori kompleksinfokartoteek	(8)	11
Koolijuhtimise aktuaalsed probleemid	(10)	11
E. TUIK. Klassivälisest tööst maa kaheksaklassilises koolis	(12)	10

TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

H. KURM. Töökasvatus Kuuba koolides	(1)	23
K. TARRO. Poiste ja tüdrukute erinevused J. Hollandi testi alusel	(1)	27
V. EKSTA. Töökasvatuse kogemusi Permist	(2)	12

E. ALAS. Kutsekeskkoolist ja tehnikakoolist tööle	(3)	17
E. RIHVK. Tööpetuse sisekontroll tõhusamaks	(4)	19
M. TUULIK. Ümberkorraldused töökasvatuses ja õpilase isiksus	(5)	17
H. ISOK. Teaduse ja tehnika progress ning tööõpetus üldhariduskoolis	(6)	7
S. KERA. Töökasvatuse komplekssus	(8)	15
E. HIIE. Kainiku töökasvatus õpitöö kaudu	(9)	15
H. REINSALU. Kutsefave ja -propaganda noorsoo kutseasuuniluse teoorias ja praktikas	(12)	14

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Milleks õpetajale psühholoogia?	(1)	14
N. STSURKOVA. Õpetaja — õpilase suhete eetika ja tehnika	(2)	17
A. LUNGE, O. UUEMAA, H. MIKKIN, K. KOTSAR. Professor Konstantin Ramul — 100	(5)	20
V. KOLGA. Individuaalne stiil õppeprotsessis	(6)	11
Õpetaja emotsionaalne tasakaal	(7)	14
V. PINN. Õpilase sisepinged ja prokseemika	(9)	20
J. SÖERD, A. KIVISTIK, H.-M. KADAJAS. Õpilaste vaimse töö oskuste ja vilumuste arendamine	(10)	15
A. KIDRON. Suhtlemisoskuse treening «kohtumisrühmas»	(11) 11, (12)	19

ÕPETAJA JA TA TÖÖ

M.-I. PEDAJAS. Õpetaja teaduslikust uurimisest Eesti NSV-s	(4)	25
I. UNT. Õpetajate ettevalmistamisest Tartu Riiklikus Ülikoolis	(4)	30
L. JAKOBSOO, M.-I. PEDAJAS, R. URING. Miks ja kuidas valitakse õpetajakutse	(6)	15

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

H. RIKBERG. Sõnaassotsiatsioon ja võõrkeele oskus	(1)	32
M. TUULIK. Hindamine ja hinded	(1)	35
M. JARINEN, V. RIISMANDEL, H. TAMMET. Kui palju kulub õpilasel aega arvutamiseks	(1)	37
J. AFANASJEV. Taskuarvutid koolimatemaatikasse	(1)	39
I. KÜLAOTS. Palk arenenud sotsialismis: sotsiaalne aspekt	(2)	21
H. TOMBU. Programmi rakendamine klassijuhatajatöös	(2)	25
Э. НАЙДЕЛЬ, Е. САМОЙЛОВ. Междисциплинарные связи на уроках начальной военной подготовки	(2)	30
L. TONISSON. Kunsti- ja töökasvatuse isiksust kujundav mõju	(2)	35
K. INDRE. Klassijuhatajatund kui kasvatustöö vorm	(3)	21
M. MÄGER. Jaan Krossi luulelooming	(3)	26
A. TOLDSEPP. Keemiahariduse täiustamine rahvusvaheliste uuringute valgusel	(3)	32
S. TAMM. Koolistressi ilmingud ja õpiedukus	(4)	36
A. VARES. Eksamiaegne stress ja üliõpilane	(4)	38
T. OUNAPUU. Õpilasparemiku leksikaalsed teadmised	(4)	41
Maksimaalse koormusega kehalise kasvatuse tund	(4)	45
H. KURM. Perekonnaõpetus üldhariduskoolis	(5)	33
H. PALLI. Pere meil ja mujal 17. ja 18. sajandil	(5)	36
R. PRUUL. Õpilaste tööväime arvestamine füüsika õpetamisel	(5)	41
M. VANA. Probleemülesanded iseseisvas töös 6. klassi geograafia õpetamisel	(5)	43
A. TOOTS. Kooli terviserada	(5)	48
R. VÕORMANN. Televisioon ja õpilased	(6)	28
M. RÕIGAS. Ümberjutustuse ülesanded keskastmes	(6)	30
L. VASSILTŠENKO. Diagnostilised kontrolltööd füüsikas	(6)	33
H. RANDARU. Matemaatika koduülesannete osakaal	(6)	38
P. PAJUS. 11. klassi matemaatikakursus õpetajate hinnangus	(6)	40
A. TÖMANOK. Teadmiste faze ja ainetevahelised seosed	(7)	25
A. NEMVALTS. Tehnilise kirjaoskuse õpetus tööõpetuse tundides	(7)	28
V. RELVIK. Noodist laulmine ja muusikalises arengus mahajäänud õpilased	(7)	34

A. SUKAMÄGI. Kas uurimistulemusi saab rakendada koolipraktikas?	(8)	19
K. MURU. Meie õpilaste analüüsivõimest (1979. aasta kirjandusolümpiaadi and- meil)	(8)	22
H. RIKBERG. Mõningaid võõrkeelsete sõnade meeldejätmise võimalusi	(8)	30
V. KORNEL. Füüsika ülesandesituatsioonid	(8)	31
H. KARIK. Orgaanilise keemia uute nomenklatuurijuhiste rakendamisest	(8)	34
V. EESMAA, I. EBBER. P. Galperini teooria kasutamisest loodusõpetuses	(8)	38
J. OTS. Iseseisva ja individualiseeritud õppeviisi kasvatuslikke väärtusi	(9)	24
H. RANNAP. TRK — interpretide ja muusikapedagoogide taimelava	(9)	29
L. KIVI. Eesmärk: isiksuse kujundamine — ka algklassides	(9)	31
O. KRÜUS. Zanri- ja kompositsiooniprobleemidest kirjandusteose analüüsimisel	(9)	36
S. OISPUU. Erinevate ajalookursuste vaheliste seoste arvestamisest	(9)	40
T. PEDASTSAAR. Kaardilugemisoskuse kujundamine 8. klassis	(9)	43
S. HERMAN. Oppeprotsessi efektiivsus kasvatuslik komplekses käsitluses	(10)	21
L. KIVI. Kasvatustöö eesmärgistamine ja algklassiõpetaja	(10)	28
A. VALMIS. Rinnastatud liikmetega lihtlause tänapäeva eesti keeles	(10)	30
J. HENDRE. Õppemeetodite ja tunnistruktuuri valikust	(10)	35
V. RELVIK. Probleeme muusikalises arengus mahajäänud õpilastega	(10)	39
S. KERA. Kasvatustöö eesmärgistamine klassijuhatajatöös	(11)	14
I. KAASIK. Kõrgkooliinformatsioon: korraldus ja allikad	(11)	18
M. KADAKAS. Keskkooliõpilaste teatrisuhete dünaamikast	(11)	22
M. HINT. Koolimorfoloogia sõlmprobleemid	(11) 26,	(12) 43
K. SAKS, I. SOTTER. Suuremat tähelepanu tuletusõpetusele võõrkeelte õpetamisel	(11)	31
E. NURK. Tööjuhendid matemaatikas	(11)	33
T. VIILEBERG. Ainetevahelised seosed koolifüüsikas	(11)	40
L. TÄLTS. Teadliku distsipliini kujundamine algklassides	(12)	24
J. MIKK. Õppeteksti optimaalse keerukuse ja raskuse kriteeriumid	(12)	27
E. LUKAS. Kuidas õpilased valdavad tunnetustegevuse viise	(12)	29
V. MAANSO. Õpetaja keelest ja kõnnest (mitte ainult emakeeleõpetajaile)	(12)	35
E. REBANE. Sõnastusõpetuse võimalustest keskastmes (uue programmi põhjal)	(12)	38
E. SEPP. Omadussõnatarvitus keskastme õpilaskirjandis	(12)	41

ÕPPEKABINET

M. KALMET, S. MÄE. Kabineti, kus harjutatakse töökätt	(2)	43
A. RUUBEL. Kabinetid Ukraina NSV-s	(4)	49
H. KAROLIN. Teemaatiline plaan kirjanduskabinetis	(7)	41
M. SISASK. Tööst tekstülesannetega 2. ja 3. klassis	(10)	42
A. RUUBEL. Füüsikakabinet Puhja keskkoolis	(11)	45
I. NURMIK. Õpetaja arvamusi tööst ainekabinettides	(12)	46

ERIPEDAGOOGIKA

A. RÄTSEP. Kõne alaarenguga lapse isiksuse kujundamine	(3)	36
V. NEARE. Arengupeetusega laste matemaatikateadmiste iseärasusi	(7)	38
K. KARLEP, A. KONTOR. Häälikuõpetus abikooli algklassides	8)	43

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л. БРЕГАНОВА. Использование телепрограмм «Время» и «Новости»	(1)	42
Т. ВАЛИУЛИНА. Речевая направленность на уроках литературного чтения	(2)	46,
Х. ХЭЙТЕР. Межвузовская научная конференция	(3)	42
П. ЭСЛЮН. Некоторые проблемы обучения диалогической речи	(4)	51,
И. БАТАРИНА. О структуре и содержании учебного комплекса V кл.	(5)	51,
И. БАТАРИНА. Развитие письменной речи учащихся V класса	(6)	42
М. МЕРЮЖА. Tulevaste vene keele õpetajate diplomitöid	(7)	45,
Э. ВАСИЛЬЧЕНКО, Т. КАЕСАЛУ. Специфические принципы методики обучения неродному языку	(8)	48,
Ю. ЛИИВОРГ. О русско-эстонских литературных связях на уроках русской литературы в эстонской школе	(9)	46,
	(10)	47
	(11)	48
	(12)	48

KOOLIEELNE KASVATUS

T. SIIGUR. Koolieelikud ja ujumine	(1)	45
A. ROHTLA. Õppe- ja kasvatustöö segarühmalises lasteaias	(2)	49
M. SALU. Loomisrõõm joonistamisel	(3)	44
L. ASMER. Mängivast lapsest töötavaks lapseks	(4)	54
E. LEPIK. Häälikuline analüüs ja lugema õpetamine	(5)	55
M. VIIRES. Ühiskondliku elu nähtuste kajastamine laste valiktegevuses	(6)	44
T. TULVA. Uusi mänguasju imikutele ja maimikutele	(7)	48
E. LOOTSAR. Tähelepanekuid internatsionalistlikust kasvatuses lasteasutuses	(8)	51
L. GUSTAVSON. Varjuteater	(9)	49
L. ASMER. Koolieelikute loovate võimete arendamine	(10)	48
H. LUHATS. Koolieelse defektoloogia tööprobleeme	(11)	51
I. МУХЕЛ. Некоторые вопросы, связанные с обучением письму	(12)	52

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

J. NABER. Koolid eesti linnades asehäalduskorra ja feodaalabsolutistliku reakt-siooni aastail (1783—1861)	(1)	50
R. GRIGORJAN. EKP tegevusest õpetajaskonna ettevalmistamisel aastatel 1945—1951	(3)	51
H. REBANE. Umbusi vallakoolist ja koolmeistrite ettevalmistamisest	(4)	57
E. ERNITS. Eesti õppekeelega elementaarkoolid 19. sajandi esimesel poolel	(6)	49
H. LUPP. Lapsekeele uurimisest Eestis	(7)	52
A. KENNIK. Õppe- ja kasvatustööst Eesti NSV Haridusministeeriumi tehniku-mides aastail 1944—1950	(10)	52
O. PRINITS. Juhan Kurrik ja tema matemaatikaõpikud (esimese eestikeelse algebra-õpiku 100. aastapäevaks)	(12)	57

MITMESUGUST

1979. aasta — rahvusvaheline lasteaasta	(5)	5
F. KUPP. Esirinnas	(5)	9
1979. aasta on rahvusvaheline lasteaasta	(6)	1
Ülemaailmne lasteprobleemide konverents	(11)	4
J. EILART. Värska looduse õpperada	(6)	20
Kroonika (2) 52, (4) 60, (5) 60, (7) 55		
Soovitame (2) 54, 3 (54), 4 (62), (5) 63, (6) 53, (7) 55, (8) 56		
Meilt ja mujalt (4) 61, (7) 38, (8) 21, 55, (9) 24, 43, 55, (10) 35, 42, 44, (12) 38, 45		
NSV Liidu Haridusministeeriumis (6) 7, (7) 7, (8) 27, 55, (9) 9		
Õppekabinettide pasporteerimine (8) 47		

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 30. 10. 1979. Trükkimisele antud 10. 12. 1979. Trükiarv 4550. Ofsetpaber nr. 1. 60X70/8. Trükipoognaid 8,5. Tingtrükipoognaid 6,63. Arvestuspoognaid 8,3. MB-10404. Tellimise nr. 3504.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

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

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»).

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



Taebli keskkool kannab keskkooli nime alles üsna lühikest aega: uus koolihoone valmis möödunud õppeaasta alguseks ja siis tuli esmakordselt klassiuksele panna silt «9. klass». Tuleval aastal lõpetab esimene lend.

Uus maja on avar ja valgusküllane, koridorides ja klassides valitseb värvirõõm.





**Ekspriimentaalprogrammi järgi
lõõõtava 1. klassi mängutoas
võib igal vabal hetkel
leida mänguhuvilisi.**

