

Käes on koolireformi teinud aasta, see tähendab aga kavandatud tööd teemist raskuspunkti kandumist kohtadele.

Tänavusel augustinõupidamistel rõhutati, et võtmeküsimuseks peab saama õpetunni prestiiži ja efektiivsuse tõstmine. Hetkekski ei tohi unustada, et laste põhitöö on õppimine. Õpetaja peab kindlustama aine õppimise kõrge taseme, kõrvaldama õpilaste ülekoormamise, vähendama kodus õpikoormust. Õpetaja töö hindamiseks aluseks jääb õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste tase.

Matemaatikaõpetajatele toovad eelolevad aastad palju uut: eelkõige tuleb sinasõbraks saada arvutiga ning mitmelgi neist hakata õpetama uut õppeainet — informaatika ja arvutitõpetuse aluseid, mis algas 1986/87. aa on kohustuslik kõikides keskkaridust andvates õppeasutustes.

Viimaste aastate kontrollimised näitavad, et matemaatikaõpetaja tööd analüüsitakse sisekontrollis pealiskaudselt ja vähe. Kui õpetaja ka ise ei väeenda endaga aru pidama, siis lähebki kõik hästi. Elu on märksa lihtsam, kui õpetaja ei pea mõtlema, kuidas õpilastele teha mõtet, mis annavad (ei anna) soovitud positiivse lõpptulene. Eelkõige peab õpetajal tunni puudusi ja ebakõlasid ise tunnetama.

Õpetajate oskuste ja teadmiste arendamine on valitud teemaks, kasutatavate meetodite ja õppimiskeskuste arendamine. Tunni struktuuri eri variantidest varem peasegu ei räägitud, sest üldlevinud traditsioonilise struktuuri ei olnud eri variante. Praegu arvame, et mida mitmekülgsem on tunni ülesehitus, seda arendavam see on.

Õpetajate oskuste ja teadmiste arendamine on valitud teemaks, kasutatavate meetodite ja õppimiskeskuste arendamine. Tunni struktuuri eri variantidest varem peasegu ei räägitud, sest üldlevinud traditsioonilise struktuuri ei olnud eri variante. Praegu arvame, et mida mitmekülgsem on tunni ülesehitus, seda arendavam see on.

Õpetajate oskuste ja teadmiste arendamine on valitud teemaks, kasutatavate meetodite ja õppimiskeskuste arendamine. Tunni struktuuri eri variantidest varem peasegu ei räägitud, sest üldlevinud traditsioonilise struktuuri ei olnud eri variante. Praegu arvame, et mida mitmekülgsem on tunni ülesehitus, seda arendavam see on.

Septembris pidas akavakooli õhtukoolide komisjon. Komisjoni esimees L. Liiv tegi kokkuvõtte 1984/85. a teadust. Arutuseel oli koolireformi sellega seonduvat õhtukoolide enesetunde, Eesti NSV haridusseaduse tähtsuse tõttava neid teoreetilise arendamise, õhtukooli töö direktiivdokumentidega, põhikirja-

5. oktoobril pühitses Pärnu kutsekeskkool nr 13 30. aastapäeva. 30 aastaga on seal koolitatud 725 ehitajat linna ja rajooni tarvis.

Pisut kroonikaraamatust. 1955. a septembrikuus alustas Pärni tänava majas nr 1 tööd vabrikutehasekool nr 20. Seal õpetati müür- ja puuseppi. Järgmiseks sügiseks valmis õppetöökoode hooned, samas hakati ehit valmista krahvija. 1956. a nimetat kool ehituskooliks nr 20.

Ajavehikul 1962–1973 valmisid akorrukseline ühiselamu, ajakohane söökla, normaalmõõtmega võimla. Siis ehitati spordihooned II korrus (puhke- ja riietusruumid, jalgratta- ja võimlemisruumid). Ühiselamu sai 5. ja 6. korruse. Vana ja uus koolihoone ühendati juurdeehitistega.

Iga aastaga tuli juurde õpetajaid: betoneerijad, toidukaupade müüjad, autoremontiluksepad, mööblitöölised.

1976. a. 1. septembrist kannab kool kutsekeskkooli nr 13 nimetust. Sellest ajast võivad sinna astuda vaid 8. kl lõpetanud, kes saavad ka keskkooli. Nii on see autoremontiluksepad, maalrite, ehitus- ja mööblitöölised ning müürseppade meeskonnad. Koolis on veel aastase õppeajaga müürseppade õpperühm. Hetkel õpib koolis 474 õpilast, põhikohaga õpetajaid on 14, koolitõpetuse meistrid 18. Koolis õpetavad Eesti NSV teenelised õpetajad Maimo Isand ja Elie Muru.

1983. a juhil kooli Heino Ahven, kes varem oli meister ja õpetaja.

Kuidas kulgeb tänase õpilase päev? Ligi 100 ühiselamupoisist alustab seda hommiku-võimlemise ja söögiga. Kell 8.25 rivistub kogu kooli koridori andmaks märku kohalolekust, vormiriietuse ja vahetusjalatsite kandmisest. 8.30 heliseb kell koolitundi. Edasi 7 või 8 tundi õppimist, mille vahele mahub tasuta lõunasoök kõikidele õpilastele. Tunniplaanist lugemine üsna harilik kooliaine: nimesid: füüsika, keemia, eesti keel... aga ka tehniline joonestamine, puidutöötlise tehnoloogia, materjalitõpetus. Et õppenda-lad vahelduvad praktika omadega, peab õppeajajuhataja V. Sulg tunniplaanis sagedasti seadma. Samas õppeajajuhataja teab toas leidmis ka klassivälise töö organisatori Tiit Orgvee nn II tunniplaan. Tööpööl, see kajastab poiste (koolis õpib praegu vaid 9 tüdrukut) õhtupoolseid tegemisi: ringide koostööd, järeleaita-

klasse, klassi ja kooli koostööd, aktiivõppust, sporti ning taidlust. Sellist teadmist jät-kub igal päeval kella 20ni, ühiselamu rahval koguni 22ni.

Kuidas poisid õpivad? «Pole viga», ütles V. Sulg. «Aga kindlasti läheb neil vanemate kursustel paremini kui esimesel. Meie õpilaskontingent ei ole kerge — ei olid harjunud õppima. Eelmises koolis ei saavutatud laiskuse või vähesete võimete tõttu õpiet. Kaaslaste ja õpetajate tähelepanu

Kooli-reform ei lu

KAS KODUTOO ON AINULT ÕPILASE TÖÖ?

Õpetab raskustest jagu saama, kinnitab usku oma võimetesse või — õpetab petma (mahakirjutamine), kasvatab laiskust (kodutöö juhuseid kontrolli või selle puudumise).

Olemegi jõudnud lõeni — kodutööleandideid ei tohi anda juhuseid. Tunni planeerimisel tuleb üksikajal-kult läbi mõelda:

□ missuguse eesmärgiga anna nimele sellele ülesande, kuidas kontrollin tähtsust;

□ millele on vaja eelnevalt tähelepanu juhtida, mida kor-rata;

□ missuguseid teatmetoodeid (käsiraamat, valemitokogu, tabelid jne) võib õpilane kasutada;

□ kodutööleandide diferentseerimise võimalused;

□ kodutööleandide maht, eri õpilastel selle tähtsuse kuluv aeg.

Kodutööleandide anda siis, kui õpilased on pakutava vastuvõtmiseks kõige paremini häälestatud. Sellest olenen ülesande tähtsuse, lahendamise õigsus ja huvi lahenduse vastu. Iga õpetaja mõistab, et reaalselt jäätavad lahendamata kodutööleandid teadmiste

tesse suure lünga. See tuleb ka õpilastele selgeks teha. Et aga tööd ei jäetaks tegemata oskamatusel, tuleb õpetajal oma tunde analüüsida, leida vajakajäämise põhjused. Selle kohta ütles väärt mõtte Jüri Nuut: «Kui klassi edasijõudmine jätab soovida, siis peab eelkõige õpetaja ise põhjalikult reviderima oma tööd».

Kodutööleandid ei tohiks lab-loosneda. Tõeline õpetaja on see, kes aitab õpilasel isendaks saada, seega — annab võimalikuks mitmesuguseid loovtööleandideid, ei nõua ainult reproduktseerimist, vaid õpetab analüüsima.

Ülalöeldud mõtteid edasi vaadates jõuab õpetaja arusaamisele kodutöö tähtsusest tunni struktuuris.

Tulgem korra tagasi ees-pool väljendatud arvamusel juurde kodutöö õppimisest.

Mullu kevadel Haridus-ministeeriumi kontrollitööd ei osanud väga mitmete koolide 7. klasside õpilased kahtla-sel viisil saadud vastused põhjendada äraõpitut tõe-dega. Tõepoolest, programmi on nende teemad juures nimetatud II tase, aga see kontrollitöö küsimuste olemus-st arusaamist. Või ei ole pööratud tähelepanu program-mi seletuskirjale kirjutule: õpetada neid (õpilasi) täpselt, lühidalt ja argumenteeritult end väljendama nii sõnas kui kirjas.

Peastarvutamise vajalikkus, selle kohast iga õppe-tunni on pidevalt räägitud. Jah, räägitud küll, aga ilmselt pole kõik õpetajad seda veel omaks võtnud, sest millega se-letada üksikute õpetajate ar-vamusid töö kohta:

□ arvutusteks oleks vaja lisa-paberit;

□ aegajõudvad arvutused tegi-d töö liiga mahukaks;

□ ülesande juures ei olnud jäetud ruumi arvutustele.

Need «rasad ja segavad» arvutused olid aga sellised, kus tuli otsustada täisarvu-dest koosneva arvupaari sobi-vust kahe tundmatuga võrran-

di lahendiks; arvutada lineaar-se kaksilõikmises esitatud vek-tori koordinaate antud kahe vektori täisarvuliste koordi-naatide kaudu.

Peastarvutamise unarusse jätmiseks kõneleb seegi, kui õpilased pole harjunud liht-said taandatud ruutvõrrandeid Viète'i pöördteoreemi abil la-hendada. Sisuline mõistmine pole aga vajalikul tasemel, kui ei osata Viète'i teoreemi rak-endada taandamata võrrandi puhul.

Miks aga just siin on kont-rollitöö suuri vajakajäämis-i? Ja mida arvata õpetajast, kes andis maksimaalse arvu punk-te võrrandi lahendamisele täieliku taandamata ruutvõrrandi lahendamise abil, kui-gi tekst ütles: «Lahenda järg-mised võrrandid kõige ratsio-naalsemalt!»

Isendade tuleb täpselt sel-geks teha, mis mõte on käibel-olevas 7. klassi matemaatika-õpikus toodud enesekontrolli küsimustel-ülesannetel, harju-tumaterjalil liigendusel A ja B ossa.

Arvan, et loetlud vajaka-jäämisel on osaliselt põhjus-tanud sedagi, et kuldmedali-kandisatide tööd ülevaata-misel, ikka ja jälle tuleb teha kokkuvõtte:

□ eesti õppekeele koolide õpilased ei oska ülesannete la-henduskäiku loogiliselt selgi-tada ja põhjendada, nad ju-tustavad püüdkult ümber matemaatika sümbolikas kir-japandut;

□ teavad kirjalikult kõige elementaarsemaid arvutused ja võrrandite lahendused;

Kui kõike eespool nimetatut arvestada igapäevases õppe-töös, eriti aga kodutööleandide andmisel ja kontrollimisel, siis loodame, et ka matemaatika õpetamine muutub tõhusamaks ja tulemuslikumaks.

Et XII viisastaku esimese kevade tulemused paremad saaksid, on just nüüd aeg atra-seks.

MALL PALTSEER, Haridusministeeriumi koolinspektor

Tutvustati uusi üldharidus-koolide tööd normeervaid do-kumente ja nende rakendamist õhtukoolides.

Kuulati infot õhtukoolide komplekteerimisest, tutvuti 1984/85. aa esialgsete tulemus-tega täiskasvanute õpetamisel ja muudatustega nende koolide võrgus.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Käesolevaks õppeaastaks. Ka-vandatud kohaselt on komisjoni üks vastutusrikkaid ülesandeid eesti õppekeelele õhtu- ja kaugõppekeskkooli uute õppe-plaanide koostamine; nende koolide töö analüüs; jälgitakse reformi nõuete ellurakenda-mist. Kavas on välja anda me-toodilisi soovitusi jn.

Juba pikki aastaid kuulub suvekursuste juurde kursuste eelkoostatud kursustöö. Kui õpetajate käsitluse järgi on ülevabariigilised täienduskur-sused eelistatult teadmiste täiendamise vorm (teisel ko-hal on iseseisev töö), siis hin-nang kursustööle ei ole tea-da. Kursustööde retsenseerimise ja kaitsmisega seoses on tekkinud mõningaid mõtteid, mida siinkohal tahaksime jaga-da.

Kõigepealt kursustöö ees-märgist ja teema valikust. Ees-märgi probleem ei ole kauge-lki selge. L. Tamme koostatud «Kursustöö koostamise juh-end» (Tallinn, 1981) tõstab kursustööde eeslõpuks loo-mingut. Iga kursustöö on ka loo-jemata loometegevuse tulemus, kuid mitte ainult. Ei ole juhus, et kursustöö on täienduskooli-tuse element. Järelikult tuleb selle eesmärgi analüüsida täienduskoolituse vajadustest lähtudes.

Juba kasvatustöö kursuseks valmistumisel peab õpetaja koostama kursustöö. Selle kir-jutamisel on lähtekohaks kõrg-koolist saadud teoreetiline pa-gas. Pole kahtlust, et kõrgkoo-lis läbietehtud praktika ei pak-kunud piisavalt võimalusi kõi-ke koolitöö vajanavate isee-proovida ja harjutada. Kahjuks on ka kõrgkooli praktikakorral-dus mõnikord selline, et üliõpi-lane ei pea oma tegevuse pla-neerimisel kasutama kogu õpi-tud teooria rikust. Teooria on ju õpitud ainet ja selle prob-leemne ühendamine ei ole ala-ti noorele jõukohane. Taha-me eelöelduga rõhutada, et õppimine jätkub paratamatult kursustöös. Seega peaks kasva-tustöö kursustele tulija oma kursustööde andma aru sellest, kuidas kõrgkoolis õpitut teo-ria tegelikkuses toimib. On loomulik, et niisugune ana-lüüs viib mõnede teoreetiliste nõuete täpsustamisele raken-dustingimustes. Täpsustades kas võib pisutki teooriat, täp-sustab õpetaja ka oma töö läh-tekohti. Järelikult, kõnealuse etapi kursustööde põhiees-märgi on mõtestada kõrgkoolis õpitut rakendamist, süvendada õpetaja võimet märgata ja tol-me tulla erinevates pedagoogi-listes situatsioonides ja suuna-ta õpetaja eneseanalüüsile.

Sellisel moel muutub kurs-ustöö siduvaks lühiks varasema ettevalmistuse ja täienduskur-suse vahel. Täienduskoolituse õppejõududele annavad kur-sustööd vajaliku lähtefinot-anistamiseks õpetaja, raskesti ja probleemne. Just kursustööde alusel võivad nad täpsustada teadmiste valdkonda, mida on vaja pakkuda.

Vaatleme nüüd järgmist etappi täienduskursustel — pühholoogiakursustel. Lähtudes kursustöö eri teadmisi sidu-vast funktsioonist, peaks püh-holoogiakursustel toimuv ole-ma kaevakutöö kursustel õpi-tu analüüs ja kasvatustööde tek-ti-nud situatsioonide kasutatud töövorme ja meetodeid hin-nang. Selle etapi suunitlus on kitsas, esiplaanil on vaid vii-peamised pühholoogiakur-sustööde. Kerkib küsimus, kas pühholoogiakursustööd saa-vad olla kasvatustöö kursustel õpi-tu, ka kõrgkoolist saadud teadmiste rakenduskogemuste analüüs aluseks? Jaa, saavad, sest kasvatuse põhiprobleem on see, kuidas saavutada ühis-kondlikult soovitud muutusi klassikollektiivis ja iga õpilase arengus. Nende muutuste ka-rakteristid on oma olemu-selt sotsiaal- arengu- ja diferentsiaalpsühholoogilised, mille mõistmiseks on kõrgkoo-lis pakutud pühholoogiakur-sustööde ebaipisavad. Siinkohal küll mõneme, et pühholoo-giateadmiste vastuvõtmine vae-livalt saab viljakas olla, kui isik-likke praktilisi probleeme po-le olnud. Täienduskoolituse pühholoogiakursustele tulijal on selliseid probleeme olemas. Ilmselt suutsime lugejat veen-da, et kursustöö eesmärgisaa-de kaht kursust siduva elemen-dina on küllalt põhjendatud.

Lähtudes teesist, et kursuse-töö on õpetaja loometegevuse tulemus, võib pühholoogiakur-sustest esitatavalt töödeld oodata veelgi suuremat loovust. Seda eriti siis, kui kasvatustöö kursust pidas silmas seda, et edul võib kasvatuse valdkonnas saavutada vaid juhul, kui jär-järgult lähtutakse individua-alselt ja kollektiivse arengu ühtsusest (vt H. Liimets, Noo-rele õpetajale, 1985).

Pühholoogiakursustel etapi on kursustööde teematikas ja

metoodikas õpetajaid suunatud probleemidele uurimisele statistilisi meetodeid kasutades. See kursus peaks andma palju õpetaja teoreetilise mõtlemise süvendamiseks. Seepärast on pühholoogiakursustööd eriti tähtis ja sellele tuleb esitada suuremaid nõudeid, sest kirjutaja pole mõni aasta töötanud algaja, vaid küps meister (vähemalt peaks seda olema).

Metoodikakursuse põhipro-bleem peaks seisnema, arvesta-des eelnenud pühholoogiakur-sust, keskendumises õpetami-se kasvatustööle. Nii nagu M.-I. Pedajas on kindlaks tei-nud, iseloomustab 90% meie õpetajaid ainekeskne suunitlus, mis madalad kooli kasvatust-mõju üsnagi oluliselt. Aine-keskne suunitlus teke ja ole-masolu on mõneti paratamatult sellise iseloomuga on etteval-mistus kõrgkoolis, aga seegi, et aine õpetamine on selgemini reglementeeritud, läbi töötatud. Kuidas mõjub aine õppimine õpilase kogu arengule, seda on noorel õpetajal küllalt raske haarata, sest ta ei ole kooli tegevusse sisse elanud, pole näinud oma õpilaste väga eri-nevaid arenguteid. Arengule orienteeritud õpetus aga eel-tähtsustab pühholoogiakur-sust. Need eelused on pä-rast kasvatustööd ja pühholoo-gia täienduskursuse läbiete-mist suurenenud. Järelikult ai-nemetoodika kursusele tulija on suuteline kirjutama kursuse-tööd teemadel, mis vaetavad aine õpetamist seoses õpilase psüühilise arenguga. Kitsalt õpetamise tehnoloogiat puu-tavad kursustööde pole üldse asjakohased ega toeta õpilase arengut.

Eeltoodud käsitluse alusel võime välja tuua kursustööde teise funktsiooni — see peab peegeldama õpetaja arengut, seda, mida kirjutaja on õppi-nud, kuidas õpitut on rakenda-tud, peab näitama ka õpetaja valmisolekut kriitiliseks enese-analüüsiks ning teaduslike meetodite valdamist oma töö analüüsimisel.

Ükski õpetaja ei tegutses ük-si, teistest lahutatult. Tema täienduspõlvad kuuluvad koo-li individuaalse ja kollektiivse meetodilise töö plaani. Järeli-kult on meil õigus vaadelda kursustööd puhul ka selle kol-mandatud funktsiooni — kursuse-töö kui kokkuvõtte koolisestest meetodilistest tööst. Olgu aga öeldud, et ka kooli kollektiivne meetodiline töö ei tohiks olla tuueliip, vaid kindlasti seotud õpetajate kõrgkoolist saadud teadmiste ja kursustel õpi-tu rakendamisega.

Käesoleval suvel Värska toimu-nud pühholoogiakursustele tulid eespool nimetatud suuni-tusega töötada V. H. H. keskkooli õpetaja S. Hussar. «Õpi-laste matemaatikavajaduste psüh-holoogiline analüüs». Kose kutsekeskkooli nr 40 õpetaja E. Vakk («Mida arvavad õpi-lased sõnast «õppus»») ja paljud teised.

Kahjuks leidus kursustööid, mis olid koostatud vaid ühel eesmärgil: oleks vaid midagi esitada. Teema valik oli juhus-lik, materjal õpetajale võõras ja kauge, kogu töö tegemise mõttekus küsitav.

Nüüd mõni sõna tööst. Töö sisu korrektne edasiandmine ei ole võimalik vorminõuete ki-nni pidamata. Paraku esines igati korrektselt vormistatud tööd kõrval neid, mis elemen-taarse struktuuri puudumise tõttu olid raskesti loetavad, puudus loogiline ülesehitus. Sa-gedamini esinevatest vigadest tuleks nimetada äärmiselt eba-korrektset kasutatud kirjan-dusele viitamist, mistõttu autori enda mõtted ja seisu-kohad polnud refereeringust

eraldatavad (nt mainitakse ühe kooli pikapeale ühe kooli kultuurirühmaga igakuist osalemist Lenkontserdi kontserdil. Kas on see võimalik Eesti NSV?). Tõkogeomuslike tööd puhul esines tegevuskirjeldusi ilma lähtekohtade ja analüüsita, referativate tööd puhul aga sõna-sõnaliselt tõlkeid või ümberjutustusi ilma vähimagi vii-teta autorile, kasutatud teose-le või autoripoolse mõtte- ja suhtumise avaldusest. Nii võis kursustööde retsenseent mõneste töös leida viidet näiteks lk 188 toodule, ja kursustöö ise oli 22 lk pikk! Viimane peaks olema selgeks saanud juba kõrgkoolis. Seal ju kirjutatakse kursuse- ja diplomitööd. Või on õpitu jõudnud kiiresti hain-tuda?

Mitte ainult uurimiskul, vaid ka töökogemuskul töö on omal kohal, kui teema võimaldab kursustele vastavalt (käsaoaleval juhul pühholoogilist) lähe-mist. Siinkohal on igati sobiv nimetada Krabi 8kl kooli õpe-taja S. Uibo kursustööd teemal «Roosa metsakonna abi töö-kasvatuse korraldamisel Krabi koolis», mis kujutas endast töö-kasvatuse meetodite rakenda-mise ja saavutatud tulemuste pühholoogilist analüüsi ja hin-nangut.

Referatiivse tööd kirjutaja peaks meelde pidama, et «ka referatiivne töö nõuab proble-mi asetamist ja sellele vast-tamiseks tarvilikku analüüsi võrdlust, kursustöö autori omapooliselt seiskohavõtte» (vt L. Tamm, Kursustöö koosta-mise juhend, 1981, lk 6).

Üldiselt on kursustööde ta-se olnud äärmiselt ebaühtlane: üksikute väga heade tööd kõr-val on suur hulk keskparaseid (oluliste puudustega) töid ja mõned nõrgad, mis on arvesta-tud vaid halastust.

Millegi tuleb, et paljud õpetajad tundvad tööst rõõmu tundmise asemel häbi peavad tundma? Kurdateks, et ei olnud eelnevalt teada kursuse-töödele esitatavad nõuded. Ometi on Vabariiklik Õpetaja-te Töidandusinstituut välja and-nud Loo Tamm koostatud juhendi, milles on kirjas mitte ainult kursustööde nõuded, vaid ka nõuanded autorile.

Kahju, et paljude kursustööde koostajateni see juhend ei ole jõudnud. Süüdistada tuleb selles ennekõike rajoonide/linna-de metoodikakabinete, kes kursustööde autoreid ebaipi-savalt juhendavad.

Ja nüüd kõige tähtsam küsi-mus: kas tasub kursustööde koostamisel suurt vaeva näha, kui seni ühe õhtu «looming» on asja ära ajanud? Et praegu nõuab partei meilt kõigil elu-aladel efektiivsuse tõstmist, siis tuleb sellisele vastutustun-tuse avaldusele teha järsk lõpp. Vist on ostarbekas sea-da sisse ka kursuse kordamine, mittearvestamine. Formaalne «arastamine» ja «arastamine» ei saa meid rahuldada.

«Kuidas sa kujutad oma tuleviku? Professorina?»

Tema jaoks on see naljakas. «Arvan, et see poleks paha, kuigi minu meelest pole see peamine.»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

«Miks alati meelitsid seda?»

Ma ka kooliprogrammi teisi õppeaineid.

«Ma ei näe selles midagi imeksandavat,» arvab Slava ema Inga Igojevna. «Oletan, et palju teisi lapsi oleks suutnud õppida samamoodi. Täiskasvanud lihtsalt ei teostanud õiget ajal nende teadmishimu. Slaval aga vedas õpetajatega.»

Vajaneb lisada — ka vanematega. Mitte igal emal ei jätku tähelepanu, mida Inga Igojevna pööras oma laste — poja ja vanema tütre Liza õpingutele.

«Kui Liza sai viieaastaseks, hakkasime talle lugemist ja kirjutamist õpetama. Slavale me loomulikult tookord tähelepanu ei pööranud. See-eest oli ta ise lausa keskendunud tähelepanu. Üsna peagi märkasime, et kirjaoskuses ei jää ta õest maha. Tütre panime kooli kaheksaastaseks. Praegu on see kuu-nemas normiks, tookord õnnestus meil aga rajooni haridusosakonna juhataja suuri vaeu võenna. Ainult seetõttu, et Liza lõpetas 1. klassi üksnes viieteistkümnega, võeti aasta varem kooli ka Slava.»

Siis tuli emal kaheks kuus sõtta kvalifikatsioonitõstmise kursustele. Ei olnud kedagi, kes oleks laste järele vaadanud (mees töötas õhtupoolikult), ja ta palus Liza klassijuhatajat võtta mõlemad lapsed pikapeavärtsu. Kui ta oli tagasi jõudnud, sai ta teada, et 2. klassi õpilastega koos istudes oli Slava nädala-paari pärast

õppinud lahendamata talle võõra programmi ülesandeid. Õpetaja mõistev ja delikaatne inimene, teigi ettepanekul ta oma klassi võtta. Nii jõudis Slava õele järele — 2. ja 3. klassi lõpetasid nad koos ümmarguste viiemeestena.

4. klassis aga tekkisid ootamatult raskused. Õpetama hakkasid eri aineõpetajad ja poja päevikusse ilmusid ärevust tekitavad märkused: «Nihelebed tundides, on tähelepanematu», «Emal kohe kooli tulla».

«Küsin Slaval,» meenutab ema, «milles asi?» Tema aga tunnustab ootamatult: «Saad sa aru, et nendes tundides ma hakkasin igavusest histigama.» Ja seda seejuures, kui ta esimese veerandi tunnistust ei hiljalt viite poolest, seal on isegi kaks kolme! Mida teha? Laksin 9. kooli (lapsed õppisid tookord Donetski, kus elas meie perekond) direktori Valentini Zikalkina juurde ja palusin poeg üle viia 5. klassi. Muidugi oleks minu palve taolises olukorras tundunud ükskõik kellele kummalsena. Kui direktor arutles targalt, kui Slava ei tule programmi tolmaga, võib ta iga hetk tagasi tulla, kui aga lasta õpiviitu kustuda, ei taasta seda mingi käsuga. Õpetajate kaebused lakkasid juba teisel veerandil.

7. klassi läksid lapsed juba Simferopolis. Kuidagi eriti hoolitsevalt ja soojalt võeti Slava vastu 35. koolis. Mõistes, et saavutatud kiirendus ei võis

simusele uuesti. 2. ja 3. klassis võib häälikurühmade määramisel kasutada lapse abistajaks kirjutatud sõnu.

□ Mõni häälikurühma esendamine sõnas ja saadud sõna nimetamine. Näiteks: asenda tähtseda hääliku sõnas teise, nimeta: asenda sõnas «kool» häälik o häälikuga u, nimeta sõna.

□ Sõnade võrdlemine. Näiteks: mille poolest erinevad sõnad «kool» ja «kuul»; «ladid» ja «lakid»; «kapsas» ja «krapsas».

□ Sõnade leidmine õpetaja nimetatud häälikuga. Abistamiseks võib õpetaja esitada valiku pilte. Ülesandeks võib olla ka piltide rühmitamine.

Ka ülesannet 2–4. puhul jälgitakse ülesande täitmisel kõne (peast, häälduse, pausidega) ning vajadusel korral abistajateks laste noorpeid ja skeemidega või loetakse sõnad tähtedest. Kõik kirjeldatud võtteid eeldavad häälmis- oskust, mida nüüd kasutatakse operatsioonina rakendamiseks ülesandele. Võtete valdamine näitab, kas laps on kirjutamise ja lugemise ajal võimeline sooritama enesekontrolli, kuidas tunnetab seoseid naaberhäälikute vahel, kui teadlik on häälikute analüüsi toimingu (häälmise) võime olemasolul.

Väga oluline on nimetatud võtete valdamine ka lugemisel hüpoteesi loomiseks sõnade kõlast. Oskuse tasemel on ülesandel jõukohaselt abistatav lõput, raskusteta peaks õpilane neid sooritama 1. klassi lõpuks.

Häälikuanalüüsi tahtlikult ning selle toetumist mälule ning tähelepanu joatuvust kontrollitakse võtete, milles lapsel tuleb üheaegselt arvestada kaht või enamast tingimust.

□ Sõnade mõtlemine mingi eelnevas sõnasse kuuluva häälikuga. Näiteks: mõtle sõnad, mis algavad eelneva sõna viimase häälikuga (vihik, katust, saal, lepp jne); mõtle sõna, mis algavad eelneva sõna kolmanda häälikuga (vihik, hakk, kala jne).

□ Sõnade leidmine mingi kindla häälikute arvuga. 2–3 nimetatud häälikuga, täishäälikute (sõnata kaashäälikute) kindlaksmääratud hulga. Näiteks: mõtle sõnu, kus esinevad a ja t häälikud (katus, sõstrad); mõtle sõnu, kus esineb 3 suluta kaashäälikut (silm, sõrmel).

Nimetatud ülesannete õige ja kiire täitmine kaistab häälikuanalüüsi eriti kõrget automatiseeritust. Viimane on loomuliku ülesannete täitmisel eelneva ja valjalt harjutustest, milles nõutakse mitme korraldusega täitmisel.

□ Näiteks harjutused grammatika ülesandega. Ootlase normaalse arengu puhul on nimetatud ülesannete täitmine oskuse tasemel jõukohaselt 1. klassi lõpu, vilumusega age 2. lõpuks.

(Järgneb.)

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

Ma ka kooliprogrammi teisi õppeaineid.

«Ma ei näe selles midagi imeksandavat,» arvab Slava ema Inga Igojevna. «Oletan, et palju teisi lapsi oleks suutnud õppida samamoodi. Täiskasvanud lihtsalt ei teostanud õiget ajal nende teadmishimu. Slaval aga vedas õpetajatega.»

Vajaneb lisada — ka vanematega. Mitte igal emal ei jätku tähelepanu, mida Inga Igojevna pööras oma laste — poja ja vanema tütre Liza õpingutele.

«Kui Liza sai viieaastaseks, hakkasime talle lugemist ja kirjutamist õpetama. Slavale me loomulikult tookord tähelepanu ei pööranud. See-eest oli ta ise lausa keskendunud tähelepanu. Üsna peagi märkasime, et kirjaoskuses ei jää ta õest maha. Tütre panime kooli kaheksaastaseks. Praegu on see kuu-nemas normiks, tookord õnnestus meil aga rajooni haridusosakonna juhataja suuri vaeu võenna. Ainult seetõttu, et Liza lõpetas 1. klassi üksnes viieteistkümnega, võeti aasta varem kooli ka Slava.»

Siis tuli emal kaheks kuus sõtta kvalifikatsioonitõstmise kursustele. Ei olnud kedagi, kes oleks laste järele vaadanud (mees töötas õhtupoolikult), ja ta palus Liza klassijuhatajat võtta mõlemad lapsed pikapeavärtsu. Kui ta oli tagasi jõudnud, sai ta teada, et 2. klassi õpilastega koos istudes oli Slava nädala-paari pärast

õppinud lahendamata talle võõra programmi ülesandeid. Õpetaja mõistev ja delikaatne inimene, teigi ettepanekul ta oma klassi võtta. Nii jõudis Slava õele järele — 2. ja 3. klassi lõpetasid nad koos ümmarguste viiemeestena.

4. klassis aga tekkisid ootamatult raskused. Õpetama hakkasid eri aineõpetajad ja poja päevikusse ilmusid ärevust tekitavad märkused: «Nihelebed tundides, on tähelepanematu», «Emal kohe kooli tulla».

«Küsin Slaval,» meenutab ema, «milles asi?» Tema aga tunnustab ootamatult: «Saad sa aru, et nendes tundides ma hakkasin igavusest histigama.» Ja seda seejuures, kui ta esimese veerandi tunnistust ei hiljalt viite poolest, seal on isegi kaks kolme! Mida teha? Laksin 9. kooli (lapsed õppisid tookord Donetski, kus elas meie perekond) direktori Valentini Zikalkina juurde ja palusin poeg üle viia 5. klassi. Muidugi oleks minu palve taolises olukorras tundunud ükskõik kellele kummalsena. Kui direktor arutles targalt, kui Slava ei tule programmi tolmaga, võib ta iga hetk tagasi tulla, kui aga lasta õpiviitu kustuda, ei taasta seda mingi käsuga. Õpetajate kaebused lakkasid juba teisel veerandil.

7. klassi läksid lapsed juba Simferopolis. Kuidagi eriti hoolitsevalt ja soojalt võeti Slava vastu 35. koolis. Mõistes, et saavutatud kiirendus ei võis

simusele uuesti. 2. ja 3. klassis võib häälikurühmade määramisel kasutada lapse abistajaks kirjutatud sõnu.

□ Mõni häälikurühma esendamine sõnas ja saadud sõna nimetamine. Näiteks: asenda tähtseda hääliku sõnas teise, nimeta: asenda sõnas «kool» häälik o häälikuga u, nimeta sõna.

□ Sõnade võrdlemine. Näiteks: mille poolest erinevad sõnad «kool» ja «kuul»; «ladid» ja «lakid»; «kapsas» ja «krapsas».

□ Sõnade leidmine õpetaja nimetatud häälikuga. Abistamiseks võib õpetaja esitada valiku pilte. Ülesandeks võib olla ka piltide rühmitamine.

Ka ülesannet 2–4. puhul jälgitakse ülesande täitmisel kõne (peast, häälduse, pausidega) ning vajadusel korral abistajateks laste noorpeid ja skeemidega või loetakse sõnad tähtedest. Kõik kirjeldatud võtteid eeldavad häälmis- oskust, mida nüüd kasutatakse operatsioonina rakendamiseks ülesandele. Võtete valdamine näitab, kas laps on kirjutamise ja lugemise ajal võimeline sooritama enesekontrolli, kuidas tunnetab seoseid naaberhäälikute vahel, kui teadlik on häälikute analüüsi toimingu (häälmise) võime olemasolul.

Väga oluline on nimetatud võtete valdamine ka lugemisel hüpoteesi loomiseks sõnade kõlast. Oskuse tasemel on ülesandel jõukohaselt abistatav lõput, raskusteta peaks õpilane neid sooritama 1. klassi lõpuks.

Häälikuanalüüsi tahtlikult ning selle toetumist mälule ning tähelepanu joatuvust kontrollitakse võtete, milles lapsel tuleb üheaegselt arvestada kaht või enamast tingimust.

□ Sõnade mõtlemine mingi eelnevas sõnasse kuuluva häälikuga. Näiteks: mõtle sõnad, mis algavad eelneva sõna viimase häälikuga (vihik, katust, saal, lepp jne); mõtle sõna, mis algavad eelneva sõna kolmanda häälikuga (vihik, hakk, kala jne).

□ Sõnade leidmine mingi kindla häälikute arvuga. 2–3 nimetatud häälikuga, täishäälikute (sõnata kaashäälikute) kindlaksmääratud hulga. Näiteks: mõtle sõnu, kus esinevad a ja t häälikud (katus, sõstrad); mõtle sõnu, kus esineb 3 suluta kaashäälikut (silm, sõrmel).

Nimetatud ülesannete õige ja kiire täitmine kaistab häälikuanalüüsi eriti kõrget automatiseeritust. Viimane on loomuliku ülesannete täitmisel eelneva ja valjalt harjutustest, milles nõutakse mitme korraldusega täitmisel.

□ Näiteks harjutused grammatika ülesandega. Ootlase normaalse arengu puhul on nimetatud ülesannete täitmine oskuse tasemel jõukohaselt 1. klassi lõpu, vilumusega age 2. lõpuks.

(Järgneb.)

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

Ma ka kooliprogrammi teisi õppeaineid.

«Ma ei näe selles midagi imeksandavat,» arvab Slava ema Inga Igojevna. «Oletan, et palju teisi lapsi oleks suutnud õppida samamoodi. Täiskasvanud lihtsalt ei teostanud õiget ajal nende teadmishimu. Slaval aga vedas õpetajatega.»

Vajaneb lisada — ka vanematega. Mitte igal emal ei jätku tähelepanu, mida Inga Igojevna pööras oma laste — poja ja vanema tütre Liza õpingutele.

«Kui Liza sai viieaastaseks, hakkasime talle lugemist ja kirjutamist õpetama. Slavale me loomulikult tookord tähelepanu ei pööranud. See-eest oli ta ise lausa keskendunud tähelepanu. Üsna peagi märkasime, et kirjaoskuses ei jää ta õest maha. Tütre panime kooli kaheksaastaseks. Praegu on see kuu-nemas normiks, tookord õnnestus meil aga rajooni haridusosakonna juhataja suuri vaeu võenna. Ainult seetõttu, et Liza lõpetas 1. klassi üksnes viieteistkümnega, võeti aasta varem kooli ka Slava.»

Siis tuli emal kaheks kuus sõtta kvalifikatsioonitõstmise kursustele. Ei olnud kedagi, kes oleks laste järele vaadanud (mees töötas õhtupoolikult), ja ta palus Liza klassijuhatajat võtta mõlemad lapsed pikapeavärtsu. Kui ta oli tagasi jõudnud, sai ta teada, et 2. klassi õpilastega koos istudes oli Slava nädala-paari pärast

õppinud lahendamata talle võõra programmi ülesandeid. Õpetaja mõistev ja delikaatne inimene, teigi ettepanekul ta oma klassi võtta. Nii jõudis Slava õele järele — 2. ja 3. klassi lõpetasid nad koos ümmarguste viiemeestena.

4. klassis aga tekkisid ootamatult raskused. Õpetama hakkasid eri aineõpetajad ja poja päevikusse ilmusid ärevust tekitavad märkused: «Nihelebed tundides, on tähelepanematu», «Emal kohe kooli tulla».

«Küsin Slaval,» meenutab ema, «milles asi?» Tema aga tunnustab ootamatult: «Saad sa aru, et nendes tundides ma hakkasin igavusest histigama.» Ja seda seejuures, kui ta esimese veerandi tunnistust ei hiljalt viite poolest, seal on isegi kaks kolme! Mida teha? Laksin 9. kooli (lapsed õppisid tookord Donetski, kus elas meie perekond) direktori Valentini Zikalkina juurde ja palusin poeg üle viia 5. klassi. Muidugi oleks minu palve taolises olukorras tundunud ükskõik kellele kummalsena. Kui direktor arutles targalt, kui Slava ei tule programmi tolmaga, võib ta iga hetk tagasi tulla, kui aga lasta õpiviitu kustuda, ei taasta seda mingi käsuga. Õpetajate kaebused lakkasid juba teisel veerandil.

7. klassi läksid lapsed juba Simferopolis. Kuidagi eriti hoolitsevalt ja soojalt võeti Slava vastu 35. koolis. Mõistes, et saavutatud kiirendus ei võis

simusele uuesti. 2. ja 3. klassis võib häälikurühmade määramisel kasutada lapse abistajaks kirjutatud sõnu.

□ Mõni häälikurühma esendamine sõnas ja saadud sõna nimetamine. Näiteks: asenda tähtseda hääliku sõnas teise, nimeta: asenda sõnas «kool» häälik o häälikuga u, nimeta sõna.

□ Sõnade võrdlemine. Näiteks: mille poolest erinevad sõnad «kool» ja «kuul»; «ladid» ja «lakid»; «kapsas» ja «krapsas».

□ Sõnade leidmine õpetaja nimetatud häälikuga. Abistamiseks võib õpetaja esitada valiku pilte. Ülesandeks võib olla ka piltide rühmitamine.

Ka ülesannet 2–4. puhul jälgitakse ülesande täitmisel kõne (peast, häälduse, pausidega) ning vajadusel korral abistajateks laste noorpeid ja skeemidega või loetakse sõnad tähtedest. Kõik kirjeldatud võtteid eeldavad häälmis- oskust, mida nüüd kasutatakse operatsioonina rakendamiseks ülesandele. Võtete valdamine näitab, kas laps on kirjutamise ja lugemise ajal võimeline sooritama enesekontrolli, kuidas tunnetab seoseid naaberhäälikute vahel, kui teadlik on häälikute analüüsi toimingu (häälmise) võime olemasolul.

Väga oluline on nimetatud võtete valdamine ka lugemisel hüpoteesi loomiseks sõnade kõlast. Oskuse tasemel on ülesandel jõukohaselt abistatav lõput, raskusteta peaks õpilane neid sooritama 1. klassi lõpuks.

Häälikuanalüüsi tahtlikult ning selle toetumist mälule ning tähelepanu joatuvust kontrollitakse võtete, milles lapsel tuleb üheaegselt arvestada kaht või enamast tingimust.

□ Sõnade mõtlemine mingi eelnevas sõnasse kuuluva häälikuga. Näiteks: mõtle sõnad, mis algavad eelneva sõna viimase häälikuga (vihik, katust, saal, lepp jne); mõtle sõna, mis algavad eelneva sõna kolmanda häälikuga (vihik, hakk, kala jne).

□ Sõnade leidmine mingi kindla häälikute arvuga. 2–3 nimetatud häälikuga, täishäälikute (sõnata kaashäälikute) kindlaksmääratud hulga. Näiteks: mõtle sõnu, kus esinevad a ja t häälikud (katus, sõstrad); mõtle sõnu, kus esineb 3 suluta kaashäälikut (silm, sõrmel).

Nimetatud ülesannete õige ja kiire täitmine kaistab häälikuanalüüsi eriti kõrget automatiseeritust. Viimane on loomuliku ülesannete täitmisel eelneva ja valjalt harjutustest, milles nõutakse mitme korraldusega täitmisel.

□ Näiteks harjutused grammatika ülesandega. Ootlase normaalse arengu puhul on nimetatud ülesannete täitmine oskuse tasemel jõukohaselt 1. klassi lõpu, vilumusega age 2. lõpuks.

(Järgneb.)

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

KARL KARLEP, TRÜ eriped