

0857

TOOM ÕUNAPUU

**EESTI KEELE
ÕPETAMISE
METOODIKA**

Käsiraamat emakeeleõpetajatele
ja eesti filoloogia üliõpilastele

TALLINN «KOOLIBRI» 1992

O. Luik nim.
Tartu linna
Keskmakulinnu
(Rändlõu)
Inv. nr. 589626

Oma rahvale

Tooni Luik

Kinnitanud Eesti Vabariigi Haridusministeerium

Kaane kujundanud ja illustreerinud Bella Grodinski

Helle Lasna fotod

Revisseerinud TPedI eesti keele ja kirjanduse kateeder,
K. Karlep, E. Laanvee, L. Telgmaa

Sisukord

Eessõna — 9

1. Sissejuhatavaid märkusi — 13

- 1.1. Didaktika ja metoodika vahekord — 13
- 1.2. Emakeeleõpetuse eesmärgid ja sisu — 14
- 1.3. Metoodika põhimõisteid — 15
- 1.4. Emakeeleõpetuse kõige üldisemad nõuded — 16
- 1.5. Emakeeleõpetajale vajalikud omadused — 16
- 1.6. Miks valmistab emakeel raskusi — 17

2. Emakeeleõpetuses rakendatavad meetodid — 18

- 2.1. Ajaloolis-dogmaatiline meetod — 18
- 2.2. Heuristiline ehk leiutlev meetod — 19

3. Emakeeleõpetuses rakendatavad didaktika printsiibid — 20

4. Emakeeletunnis rakendatavad õppevormid — 23

5. Emakeeletunnis rakendatavad menetlused — 25

6. Emakeeletunnis rakendatavad mõtlemisoperatsioonid — 27

7. Õppeplaani, -programmi ja -komplekti vahekorrad — 29

8. Õppeprotsessi kui tunnetusprotsessi struktuur — 32

9. Õppetunni tüüp — 33

10. Tunni eesmärk — 34

- 10.1. Õpetuslik eesmärk — 35
- 10.2. Kasvatuslik eesmärk — 36
- 10.3. Arenduslik eesmärk — 38

11. Õppetund — 39

- 11.1. Tunniastmed ja nende proportsioonid — 39
- 11.2. Häälstimine (õpilaste rakendamine tööle) — 40
- 11.3. Kontroll — 42

- 11.3.1. Suuline frontaalne kontroll — 43
- 11.3.2. Suuline individuaalne kontroll — 47

- 11.3.3. Kirjalik frontaalne kontroll — 50
 - 11.3.3.1. Etteütlused — 51
 - 11.3.3.2. Ümberjutustused — 60
 - 11.3.3.3. Grammatilised kontrollitööd — 63
 - 11.3.3.4. Grammatilised kirjandid — 65
 - 11.3.3.5. Testid — 67
 - 11.3.3.6. Lühitööd ja tunnikontrollid — 69
 - 11.3.3.7. Kirjalike kodutööde kontroll — 72
 - 11.3.3.8. Kirjatööde parandamine — 73
 - 11.3.4. Kirjalik individuaalne kontroll — 81
 - 11.3.5. Tihendatud kontroll — 82
 - 11.4. Üleminekuküsimused — 85
 - 11.5. Uue materjali käsitlemine — 88
 - 11.5.1. Motivatsioon — 88
 - 11.5.2. Struktureering — 91
 - 11.5.3. Fikseering — 95
 - 11.5.4. Nüansseering — 97
 - 11.6. Harjutamine — 100
 - 11.6.1. Harjutuste liigid — 101
 - 11.6.2. Oskuste kujundamine — 102
 - 11.6.3. Oskuste muutmine vilumusteks — 106
 - 11.7. Kinnistamine — 108
 - 11.7.1. Reprodutseeriv kinnistamine — 108
 - 11.7.2. Treeniv kinnistamine — 110
 - 11.7.3. Loov kinnistamine — 111
 - 11.7.4. Mnemotehniline kinnistamine — 114
 - 11.8. Koduülesannete juhendamine — 116
 - 11.9. Teisi tunniskeeme — 120
 - 11.10. Algaja õpetaja meespea — 122
- 12. Näitlikustamine — 123**
- 12.1. Klassitahvli kasutamine tunni eri osades — 124
 - 12.2. Staatilised näitvahendid — 131
 - 12.2.1. Seinatabelid — 132
 - 12.2.2. Naturaalsed esemed — 135
 - 12.2.3. Kujutatavad vahendid — 137
 - 12.2.3.1. Süžeelised pildid — 137
 - 12.2.3.2. Fotod — 139
 - 12.2.3.3. Diafilmid — 140
 - 12.2.3.4. Diapositiivid — 142
 - 12.2.3.5. Dianegatiivid — 143
 - 12.2.3.6. Sümbolised vahendid — 146
 - 12.3. Dünaamilised näitvahendid — 150
 - 12.3.1. Magnet- ja flanelltahvel — 150
 - 12.3.2. Grafoprojektori lüümikud — 157
 - 12.3.3. Teisi võimalusi — 172
 - 12.4. Skematiseerimine kui näitlikustamise põhialus — 174
 - 12.5. Auditivne näitlikkus — 185

- 13. Algoritmimine — 190**
- 13.1. Operatsioonilise struktuuriga algoritm — 190
 - 13.2. Klassifitseeriva struktuuriga algoritm — 193
 - 13.3. Implikatiivse struktuuriga algoritm — 194
 - 13.4. Algoritmi kasutamise meetodikast — 194
- 14. Õpilaste aktiveerimine — 195**
- 15. Õpilaste iseseisev töö — 205**
- 15.1. Iseseisva töö liigid — 205
 - 15.2. Iseseisva töö juhendamine — 208
 - 15.3. Iseseisev töö uute teadmiste omandamiseks — 210
 - 15.4. Iseseisev töö oskuste ja vilumuste kujundamiseks — 212
 - 15.5. Iseseisva töö kontrollimine — 214
- 16. Kordamine — 215**
- 17. Programmõppe elementide kasutamine emakeeleõpetuses — 220**
- 17.1. Õppediafilm — 220
 - 17.2. Perfokassett e. perfoplaat — 226
 - 17.3. Tabelkontroll — 231
 - 17.4. Sähvikud — 234
 - 17.5. Arvvastusega ülesanded — 239
 - 17.6. Lihtsad arvulised orientiirid — 241
 - 17.7. Klassi- või kantav tahvel — 242
 - 17.8. Lauamänge enesekontrolli võimalusega — 246
 - 17.8.1. Pildiloto — 246
 - 17.8.2. Doomino — 247
 - 17.8.3. Keeleülesanded ratsukäiguga — 248
 - 17.9. Muid võtteid — 249
- 18. Probleemõppe ja avatud emakeeleõpetus — 254**
- 19. Õpetuse individualiseerimine ja diferentseerimine — 259**
- 19.1. Meetodiliste võtete valik vastavalt õpilaste eale — 260
 - 19.2. Õpilaste huvid ja kalduvuste arvestamine — 265
 - 19.3. Õpilaste vaimsete võimete arvestamine — 268
- 20. Esmase lugemisoskuse edasiarendamine — 273**
- 21. Vihikud ja käekiri — 282**
- 21.1. Vihikute vormistamine — 282
 - 21.2. Nõuded käekirjale — 284
 - 21.3. Käekirja arendamine — 286
- 22. Ortograafia käsitlemisest — 288**
- 22.1. Häälikuortograafia õpetamine — 288

- 22.1.1. Häälispärased ortogrammid — 289
 - 22.1.2. Reeglikohased ortogrammid — 293
 - 22.1.3. Individuaalsed ortogrammid — 297
 - 22.2. Suure ja väikese algustähe õpetamine — 299
 - 22.3. Kokku- ja lahkukirjutamise õpetamine — 302
 - 23. Mõnda grammatikateemade käsitlemisest — 304
 - 24. Sõnavara- ja tuletusõpetuse käsitlemise erijooni — 317
 - 24.1. Aktiivne ja passiivne sõnavara — 318
 - 24.2. Leksika ühekülgisusest johtuvad sõnavead — 319
 - 24.3. Uute sõnade seletamise võtted — 320
 - 24.4. Õpitud sõnade rakendamine ja kinnistamine — 322
 - 24.5. Liidete õpetamise eripära — 327
 - 24.6. Õpitud sõnade kontrollimine ja arvestamine hindamisel — 330
 - 25. Sõnastusõpetus — 331
 - 25.1. Sagedasemaid sõnastusvigu õpilaste loovtöodes — 332
 - 25.2. Sõnastusvigade ennetamine ja ravi — 336
 - 26. Emakeeleõpetuse eripärast keskkooliklassides — 343
 - 27. Emakeeleõpetuse seosed teiste õppeainetega — 346
 - 28. Emakeeleõpetaja töö planeerimine — 350
 - 28.1. Ajajaotusplaani koostamine — 350
 - 28.2. Tunnikonspekti koostamise põhimõtted — 351
 - 28.3. Näidistunnikonspekt — 352
 - 29. Eesti keele kabinet koolis — 356
 - 30. Emakeelealane klassiväline töö — 358
 - 30.1. Massiüritused — 359
 - 30.2. Grupitöö — 361
 - 30.3. Individuaalne töö — 369
- Kasutatud kirjandus — 370

Eessõna*

Meie uuenev ühiskond seab kõrgendatud nõudmised kõigile sotsiaalse elu sfääridele, sealhulgas ka haridusele ja kultuurile. «Paljuski realiseerub kultuur läbi keele. Tagasimineku emakeele õpin-guis näib olevat üks kultuuri degenerereerumise kindlaimaid tunnuseid. Muidugi pole keele säilimine kultuuri arenguks küllaldane tingimus, aga teiselt poolt on kultuuri olemasolu ilma teda väljenda-va keeleta üldse võimatu. **Kultuur algab emakeelest ning selle väljendusvahenditest**, igapäevase elu ja ümbritseva maailma probleemide nägemisest lapsesilmade läbi» (95, lk. 33).

Haridussüsteemi uutmisel etendab otsustavat osa õpetaja. Tema teadmistest, pedagoogimeisterlikkusest, aktiivsest, veendunud ja kirglikust hoiakust sõltub otsustaval määral kavandatud ümberkujunduste edu. Seepärast tuleb muuta suhtumist õpetajasse, säästa teda hooldamisest piasjades ja õpetajatööle võorastest kohustustest, toetada loovaid, novaatorlikke otsinguid ning vabastada maksimaalselt aega peamiseks — õpilaste õpetamiseks ja kasvatamiseks. Õpetajate abistamiseks on vaja põhjalikult parandada õpikute, õppevahendite ja pedagoogilise kirjanduse ettevalmistamist ning kirjutamist (72, lk. 1 ja 3).

Pedagoogilise kirjanduse alla kuuluvad ka meetodikakäsiraamatud eri distsipliinide õpetamiseks. Terve inim põlv on möödunud sellest, kui nägi trükivalgust esimene ja seni ainus eesti keele kui emakeele õpetamise meetodika käsiraamat — M. Kampmanni «Eesti keele õpeviis» (Tallinn, 1918, 240 lk.). Selle omaaegse suurteose paljud seisukohad on tänapäevalgi arvestatavad, mis ei tähenda aga seda, et meetodika on vahepeal paigal püsinud. Emakeeleõpetuse areng kajastub arvukates programmides ja nende seletuskirjades, õppekirjanduses, meetodilistes juhendites, artiklite kogumikes, brošüürides ja loendamatutes üksikkirjutistes pedagoogilises perioodikas. Selline laialipaisatus on muutnud äärmiselt keerukaks emakeeleõpetajate ja alles sellesse seisusesse pürgivate üliõpilaste töö. Pakiline vajadus kompaktse käsiraamatu järele on olnud juba aastakümneid, kuid teoks on see saanud alles nüüd, mil meie riigi uued arengusuunad on vallandanud loovad jõud

* Raamat on avaldatud autori teksti parandamata. Toim.

ning tõine suhtumine on saanud võidu bürokraatliku kitsarinnalises üles.

Käsiraamat on sündinud väga vastuolulisel ajal. Ühest küljest oli see väga hea aeg: meie riigis toimuv uuenemisprotsess tõi endaga kaasa kõigi arvamuste, järelikult ka meetodiliste seisukohtade pluralismi. Enam pole kombeks tunnistada üht, ainuõiget ja kõigile obligatoorset meetodikat, vaid iga autor võib ainet interpreteerida vastavalt omaenda tõekspidamistele, töökogemustele ja maailmanägemusele. Pole enam üldtunnustatud autoriteete ega allikaid, kelle (mille) tsiteerimine või refereerimine on ilmtingimata kohustuslik. On vaid õpilane ja õpetaja, keda käesolev teos siiralt abistada püüab.

Teisest küljest oli see raske aeg: senine meetodika polnud andnud soovitud tulemusi, uut aga ei olnud veel välja töötatud. Ja kui see uus olukski käigupealt kuskilt võtta, ei võinuks seda ometi usaldada enne, kui ulatuslikud katsused oleksid tõestanud selle töökindlust ja efektiivsust. Järelikult tuleb veel mõnda aega leppida vana, järeleproovitud meetodikaga ja loota, et uus uurijate põlvkond suudab ületada praeguste meetodikute piiratuse ning kogu emakeeleõpetusele põhimõtteliselt teisiti läheneda. Kummagi ei saa lahti mõttest, et tagasimineku emakeele õpinguis pole vahet üldsegi tingitud meetodika nõrkusest, vaid hoopis selle tugevusest!? Didaktilised taotlused, milles on sageli nähtud kõigi hädade põhjust, on võib-olla tagant piitsutatuna liiga tormakalt oma ajast ette rutanud ja valitsev koolisituatsioon pole neile järele jõudnud. Nii õpetaja kui õpilane peavad õppeprotsessis olema aktiivsed. Kui juba üks pool seda ei taha või ei suuda, ei paranda olukorda mistahes programmid, õpikud ega meetodika.

Käsiraamatu autor on paarikümne aasta jooksul õpetanud pea-aegu kõigil kooliastmetel, alates üldhariduskooli neljandast klassist ja lõpetades kõrgkooli diplomandidega, ning seepärast on nende kaante vahele valitud see, milles koostaja ise sügavalt veendunud on. Nagu juba öeldud, ei sündinud teos tühjale kohale: pärast M. Kampmanni käsiraamatut ilmunud tuhandeis artiklites on igaühes oma mõttetera. Tõsi, erinevad keeleõpetustahud on läbi töötatud erineva põhjalikkusega. Loomulikult on kõige sügavamalt käsitletud neid küsimusi, mis on vormunud kandidaadiväitekirjadeks (lugemis- ja ortograafiaoskus, algoritmimine, tagasivõtteprobleemid, sõnastusõpetus). Väga palju on kirjutatud ka sõnavaraõpetusest, õpilaste teadmiste kontrollimisest ja mitmesugustest keelevigadest, ohtralt on pakutud välja erinevaid keeleharjutusi ja -mänge; seisakuajale iseloomulikkude vohavat paljusõnalisust võib täheldada emakeeletunni eesmärkide, mõnikord lausa vägivaldsete taotluste formuleerimisel. Suhteliselt vähem ja eba-konkreetselt on kirjanduses käsitletud aga seda, mis ja kuidas peaks toimuma emakeeletunni 40...45 minuti vältel. Aga just sellele peaks kuuluma emakeeleõpetuse peatähelepanu ning seda on käesoleva raamatu kirjutamisel ka silmas peetud (õppetund

kui niisugune hõlmab teosest tubli veerandi). Käsiraamatusse on esmakordselt meie didaktika ajaloos üritatud koondada ka kõik nn. elementaartõed, mida õpetajad küll väga hästi teavad, kuid mille järjekindel elluviimine ei olegi nii hõlbus. Raamatus on taotletud lihtsust ja selgust, välditud ekskursse keerulistesse psühho-füsioloogilistesse nähtustesse ning püütud arvestada eelkõige **praktikute** vajadusi.

Et käsiraamat ei jääks päris «ühapäevaliblikaks», on selles teadlikult välditud tihedat seost mingi konkreetse õppeprogrammi-ga. Programmid ja tendentsid on muutunud alatasa ja küllap muutuvad ka edaspidi. Meetodikakäsiraamat peaks aga olema nii-palju üldisem, sedavõrd ülddidaktilisem, et see ei aeguks oma põhiosades ka radikaalsemate programmimuutuste korral. Selline taotlus põhjustas paratamatult erinevate keeleõpetusosade käsitlemisel üsna erineva sügavuse. Osi, mis oma põhiolemuselt jäävad ikka selleks, mis nad seni olnud (lugemis- ja ortograafiaoskus, sõnavaraõpetus), oli võimalik põhjalikumalt käsitleda. Põgusamaks pidi aga jääma grammatika käsitlemine, mis ilmselt seisab suurte muutuste lävel. Grammatikast on omakorda kõige üldsõnalisemaks jäänud süntaks, kus analüütiline lähenemine (lause hakkimine lauseliikmeteks või fraasideks) on tekitanud õpetajate seas suurimat nurinat. Kas jõuame kunagi niisuguste süntaksiõpikuteni, mis oleksid tõeliselt funktsionaalsed, polnud käesoleva raamatu kirjutamise ajaks teada.

Kui aga käsiraamat väldib konkreetset õppeprogrammi, tähendab see automaatselt, et valdavalt jääb puudutamata ka emakeeleõpetuse **strateegia**, mis kuulub fikseerimisele iga õppeprogrammi seletuskirjas.

Ometi pole õige käsiraamatu kirjutamist lõpmatuseni edasi lükata. Nagu mistahes teine teadusharu, ei saa ka emakeeleõpetus kunagi lõplikult valmis. Mingil ajamomendil on aga vaja hetke-seis fikseerida, teadmaks, kust ja mis suunas edasi minna.

Küllap oleks ühe mehe raamatust liig oodata kõike seda, millega terved instituudid või uurimisgrupid pole aastakümnete jooksul toime tulnud. Seepärast on see eelkõige emakeeleõpetaja **taktika** raamat, mille juurde peaks kuuluma parajasti käibiv programm emakeeleõpetuse strateegiat avava seletuskirjaga.

Autor on tänuvõlglane kõigile neile (vt. kasutatud kirjanduse nimestikust), kelle töid ta **teadlikult** kasutanud on, aga ka neile tundmata autoritele, kelle mõtteid ja ideid on ta kasutanud **eba-teadlikult** (meetodikaringkondades levinud käibetõdede ja aksioomidena, mille algallikale polnud võimalik osutada).

Autori soojad tänusõnad kuuluvad endise Eesti NSV Haridus-ministeeriumi koolivalitsuse juhtkonnale ning ENSV Õppe- ja Meetodikakabineti juhatajale Juta Nurmikule, kes nii suure ja vastutusriikka töö ainuisikule usaldasid, samuti TPedI eesti keele ja kirjanduse kateedrile eesotsas selle juhataja Jaan Õispuuga, TÜ dotsendile Karl Karlepile, Tallinna 20., Keila 1. ja Tartu 7.

Keskkooli emakeeleõpetajatele, aga ka Ervin Laanveele, Heino Laagusele, Milvi Hermlinile, Tiiu Ojanurmele, Ago Pabutile, Aare Ristmäele, Kristjan Saarsoole, Anne Taelale jt. eesti keele õpetajatele, kes nõu ja jõuga autorile toeks olid. Autor tänab südamest ka oma metoodikaõpetajaid Gerda Laugastet ja Kalju Toimi.

Meie ajale on iseloomulik tolerantus. Käesolev raamat ei ole tulevikuraamat, pigem registreerib ta selle, kuhu meie emakeeleõpetus on jõudnud kolmveerand sajandi jooksul. Seepärast tahab see teos olla salliv kõigi järgnevate metoodikakäsiraamatute suhtes, mille ilmumist tuleb ainult tervitada. Vaid vaadete mitmekülgsus, rikkalik valikuvõimalus ja lähtumine koolisituatsioonist loovad eeldused selleks, et metoodika täidaks oma funktsioonid eesti keele kui emakeele õpetamisel.

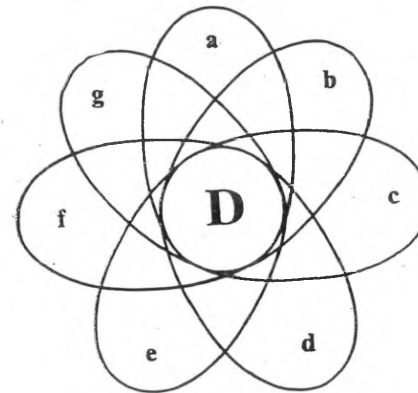
September 1988

1. SISSEJUHATAVAID MÄRKUSI

1.1. Didaktika ja metoodika vahekord

Didaktika on hariduse ja õpetamise teooria, s.t. pedagoogika haru, mis käsitleb üldisi õpetamise seaduspärasusi. Didaktika põhiobjekt on õpetamise ja õppimise (õpetaja ja õpilase tegevuse) ühtsena käsitatav protsess. Didaktika toetub kõigi ainete õpetamise metoodikaile ja üldistab neid.

Metoodika on õpetus meetoditest ehk meetodite kogum. Pedagoogika ühe haruna uurib metoodika mingi õppeaine õpetamise seaduspärasusi. Metoodika teoreetiline alus on didaktika, teda võib nimetada ka erididaktikaks. Metoodika põhiülesanne on õppeaine sisu kujundamine, ainele eriomaste õppemeetodite ja õpetuse organiseerimise vormide uurimine.



Didaktika ja metoodika vahekord on üldise ja üksiku vahekord, mida kujutab piltlikult siinne joonis, kus ringjas südamik D tähistab didaktikat (kõikide ainete metoodikate ühisosa), väike-tähtedega märgitud ellipsid aga üksikainete metoodikaid. Nagu näha, võib ka viimaste seas olla kokkulangevaid osi (näiteks eri

võrkeelte õpetamise metoodikas) ning seda, mis on antud aine õpetamisele ainuomane, polegi eriti palju. Aga ta on siiski olemas ja selle valdamine kuulub iga aineõpetaja professionaalsusse.

Seega peaksid eri õppeainete ülddidaktilised seisukohad olema ühtsed. Samal ajal on tarvis arvestada eri õppeainete spetsiifikast tingitud metoodilisi rikkusi.

Metoodika uurimismeetodid on vaatlus, pedagoogiline eksperiment ja töökogemuste analüüs. Metoodikas on igihaljad kolm küsimust:

1) milleks õpetada (selle määravad vastava aine õpetamise üldised ja erilised eesmärgid);

2) mida õpetada (selle määravad kehtiv programm ja õppekirjandus);

3) kuidas õpetada (selle määravad õpetamismeetodid ja -võtted).

Järelikult peaks eesti keele õpetamise metoodika andma ülevaate eesti keele õpetamise eesmärkidest, sisust ja metoodilistest võtetest.

1.2. Emakeeleõpetuse eesmärgid ja sisu

Emakeelel on tähtsaim koht üldhariduskooli õppeainete seas. Ilma põhiteadmisteta emakeelest ja keele korrektse valdamiseta pole keskkoolilõpetaja eluks ette valmistatud.

Emakeelel õppeainena on kaks didaktilist põhifunktsiooni:

1) annab üldise keelehariduse, mis on vajalik igale keskkoolilõpetajale, olenemata tema tulevasest elukutsest;

2) on kõigi teiste õppeainete omandamise eeltingimus.

Emakeeleõpetuse peaeesmärk on saavutada **emakeele korrektne valdamine erisugustes suhtlussituatsioonides nii kõnes kui ka kirjas**. Emakeel kui maailma tunnetamise, teabe saamise ja suhtlemise vahend on isiksuse kujunemise ja vaimse arenemise seisukohalt esmatähtis. Sellest tuleneb emakeele kui õppeaine eriline osa kooliõpetuses: emakeeleõpetuse peaeesmärki — head keelevaldamist — ei saa käsitada üksnes õppeaine hariduseesmärgina, vaid seda tuleb pidada ühtlasi oluliseks kasvatus- ja arendusülesandeks. Põhieesmärgist tulenevad teised emakeele õppe-eesmärgid:

1) kujundada teadmisi keelest kui ühiskondlikust nähtusest (tema funktsioonidest, olemusest, arengust jne.);

2) anda õpilastele vajalikud teadmised keelest kui terviklikult funktsioneerivast süsteemist (keeleüksustest, nende tähendusest ja struktuurist; keeleüksuste omavahelistest seostest; keelesüsteemist; kirjakeele funktsionaalsetest teisenditest);

3) õpetada kasutama normatiivset kirjakeelt ja normatiivseid allikaid (õigekeelsussõnaraamatut jt. käsiraamatuid);

- 4) arendada emakeeleoskust tema põhilistes kasutusfäärides;
- 5) kasvatada keelekultuuri ja austavat suhtumist emakeelesse;
- 6) arendada loogilist mõtlemist (142, lk. 3).

Eesti keele kui emakeeleõpetuse sisu moodustavad järgmised põhielemendid:

- a) eesti keele mõisted;
- b) keelemõistetel baseeruvad reeglid ja seaduspärasused;
- c) reeglitest ja seaduspärasustest moodustuv keele terviksüsteem;
- d) eesti keele sõnavara;
- e) väljendusoskus ja stiil;
- f) eesti keele seosed üldkeeleteadusega;
- g) tähtsamate eesti keele uurijate tegevus.

Emakeeleõpetuse eesmärgid ja sisu konkretiseeritakse eesti keele õppeprogrammides.

1.3. Metoodika põhimõisteid

Metoodikas segatakse sageli ära mõningad mõisted: näit. meetod ja metoodiline võte; definitsioon ja reegel.

Meetod on otstarbekohane ning kavakindel toimimisviis mingi eesmärgi, tunnetuse saavutamiseks (näit. ajaloolis-dogmaatiline meetod sõnaalgulise *h* käsitlemisel).

Metoodiline võte tähistab tavaliselt meetodi üksikosi, selle elemente, koostisosi või üksikuid samme selles tunnetustöös, mis toimub antud meetodi rakendamisel (näit. ortogrammide kõrvutamine sõnaalgulise *h* käsitlemisel: *haare* — *aare*).

Definitsioon ehk määratlus tähendab keeleõpetuses mingi keelemõiste avamist (mis on mis?). Defineerida võib näiteks sõnaliike, lauseliikmeid, lauseliike jpm.

Reegel on tegevusjuhised, mis õpetab, kuidas teatud olukorras toimida (näit. nimisõnade kokku- ja lahkukirjutamise, omadussõnade ülivõrde moodustamise, koondlause kirjavahemärgistamise jm. reeglid).

Definitsioonide ja reeglite tõeline omandamine (aga ka suhtlusoskuse arendamine) peab alati olema **aktiivne tunnetusprotsess**, mille võib psühholoogilises plaanis jagada nelja faasi:

1) õpilaste positiivne suhtumine õppimisse (selleks on sageli vaja õpilasi spetsiaalselt häälendada);

2) meeleline kaemus (õppematerjaliga vahetu tutvumine);

3) abstraktne mõtlemine (saadud materjali aktiivne ümber-töötamine);

4) omandatud teadmiste ja oskuste kasutamine praktikas (k.a. ümber-töötatud informatsiooni säilitamine).

Kui ka ainult üks neist faasidest jääb puudu, ei anna õppeprotsess soovitud tulemusi (31, lk. 131—132).

1.4. Emakeeleõpetuse kõige üldisemad nõuded

Emakeeleõpetuses tuleks kõige üldisemalt kinni pidada järgmistest nõuetest:

- arvestada keele olemust (keel kui märgisüsteem ja tähtsaim suhtlemisvahend, keele ja mõtlemise seos);
 - vältida mehaanilist ja tuima õpetust, teha keeleõpetusest võimalust mööda õpetamiskunst;
 - järgida loogikanõudeid ja üldisi mõtlemisseadusi;
 - kasutada ära kõik võimalused kasvatustöös;
 - rajada õpetamismeetodid ja -võtted psühholoogiale, pidades silmas inimpsüühika ja eriti lapsepsüühika kõiki omadusi;
 - arvestada didaktika põhinõudeid;
 - rakendada metoodilisi võtteid mitte dogmaatiliselt, vaid paindlikult, varieeruvalt, arvestades õpilaste vanust, huvialasid, aineosa iseärasusi, isegi aastaaega, nädalapäeva ning kellaega.
- Ükski metoodiline võte ei tohi valitseda õpetajat, vaid õpetaja peab valitsema metoodikat.

1.5. Emakeeleõpetajale vajalikud omadused

- Õpetajad peavad olema ühiskondlikult aktiivsed.
- Õpetajad peavad põhjalikult tundma oma ainet. Kui aga mõned ainetes saab õpetada järgukaupa (näit. füüsik tegeleb ühes klassis pikema aja vältel ainult optikaküsimustega), siis emakeeleõpetaja on alati seotud kogu ainega. Toob ju kirjand emakeeleõpetaja töölauale terve keelekursuse ja õpetaja peab suutma korraga parandada õpilase keele- ja stiilivigu, hinnata kirjandi sisu, kompositsiooni ning välimust.
- Õpetajad peavad valdama oma aine õpetamise metoodikat, hoidma end kursis uute metoodiliste seisukohtadega, arendama ja täiendama end pidevalt.
- Emakeeleõpetaja peab valvama kogu kooli keelelise režiimi järele, korrigeerima kirjasõna (kõikvõimalikud sildid ja kuulutused, näitagitatsioon, seinalehed jms.) ning õpilaste suulist väljendust.
- Emakeeleõpetaja peab mingil määral olema kursis kõigi aladega, millega õpilane kokku puutub (poppmuusika, sport, tegevus mitteformaalsetes rühmitustes jne.), et hinnata kirjandite sisu.
- Emakeeleõpetajal peab olema avar sõnavara, ta peab kasutama huvitavaid sõnu ja oskama seletada paljusid sõnu, et rikastada õpilaste leksikat.
- Emakeeleõpetaja peab tundma Eesti ajalugu, et sellega seostada kirjandusõpetust.
- Emakeeleõpetaja peab ise olema laitmatu väljendusega, oska-

ma ilmekalt lugeda ja tundma huvi kunsti vastu (teatri- ja filmikunst, kujutav kunst).

— Õpetaja peab arvestama kooli profiili (näit. humanitaarkallakuga koolis tuleks emakeeleõpetajal olla oma aines maksimaalselt nõudlik, reaalkoolis aga mitte seada oma ainet esikohale).

— Kõigil õpetajatel peaks olema korralik käekiri, mis ei sisaldaks vääri tähekujusid ega muud liialdatud individuaalsust.

Enamik õppeaineid nõuab rohkem reproduitseerimist kui isikupärast mõtlemist. Keel ja eriti kirjandus on emotsionaalsed ained ja seepärast on emakeeleõpetaja ülesandeks välja arendada ka õpilaste isikupära ning loominguline potentsiaal. Tuleb osata õigesti tunnetada, mis eas õpilastelt nõuda täielikku arusaamist astmevaheldusest, millal õpetada neid oma mõtteid ja tundeid kirjalikult või suuliselt väljendama jne.

Tänapäevakool pöeb inimlikkuse, emotsionaalsuse defitsiiti. Puudu jääb mõistmisest, käitumis- ja hinge kultuurist. Emakeeleõpetaja, kes tavaliselt õpetab üldhariduskoolis ka kirjandust, on üks väheseid, kes suudab täita seda tühja kohta. Inimlikkust ei saa kellelegi õpetada, seda saab vaid üle võtta eeskuju kaudu. Seepärast peaks emakeeleõpetaja individuaalsus avalduma humaansuses ja empaatiavõimes.

1.6. Miks valmistab emakeel raskusi

Puudulike hinnete arvukuse järgi on emakeel olnud pikka aega matemaatika järel teisel kohal. Emakeel valmistab õpilastele raskusi järgmistel põhjustel.

— Õpilased alahindavad emakeelt kui õppeainet, sest nad ju räägivad kogu aeg eesti keeles, järelikult oskavad seda.

— Tihti jäetakse õppimata vajalikud reeglid või kui õpitaksegi, siis unustatakse kiiresti.

— Sageli omandatakse reeglid vaid verbaalselt (mõnikord on selle põhjuseks asjaolu, et reeglis sisalduvad baasmõisted on tuhmunud) või ebakindlalt, mis viib segiajamisele uute, õpitavate reeglitega. Reeglite segiajamist ja väranalooget tingib puuduliku analüüsimisoskuse kõrval ka reeglis sisalduva (te) tunnus (t)e arvestamata jätmine. Täheledata võib ka reeglite kontamineerimist: ühest reeglist võetakse konstateeriv, teisest järeldav osa.

— Puudujääke tingib ka eesti keele grammatilis-ortograafiline süsteem ise ja selle lingvistiline läbitöötamatus.

— Metoodilisest aspektist võetuna kipub grammatikakäsitluses kaotama minema süsteem, mõnikord on õpikuis ülearu palju definitsioone ja reegleid (vahel ka selliseid, mille vastu õpilane peaaegu kunagi ei eksi), praktilistes harjutustes tikub teooria ja praktika seos jääma kaudseks või ei stimuleeri ülesanded õpilast piisavalt mõtlema jne. (51, lk. 671—673).

— Õppekirjandus pakub klassiti ebaühtlast pilti, mistõttu õpi-

lased peavad uue kooliaasta sügisel liiga palju ümber orienteeruma.

— Kasuks ei tule mõningad metoodilised vastuolud: jooksva töö käigus keskendutakse grammatika õpetamisele (osaoskuste kujundamisele), kuna lõpueksameil tuleb kirjutada kirjand (seega luua tõsine keeletehnik); loovtööde hindamisel kiputakse lugema vaid keelevigu, kuna leksikaalne piiratus või krobeline sõnastus jäävad tagaplaanile jne.

— Õpilaste endi arvamuse järgi ei paku eesti keel neile õppeainena huvi, tunnid on ühetaolised ja hallid, väga harva tuleb ette ergast töömeeleolu (77, lk. 12).

Koolide ja õpetajate lõikes on pilt siiski äärmiselt erinev. On koole, mille emakeeleõpetajad on tõelised oma ala meistrid ja annavad aastast aastasse õpilastele süstemaatilisi teadmisi. Samal ajal esineb teistes koolides või teiste õpetajate juures muretut pealiskaudsust, oma aine ning selle õpetamise metoodika mittevaldamist ja vastutustunde puudumist. Kõik see ei jäta mõju avaldamata õpilaste emakeelelastele teadmistele.

2. EMAKEELEÕPETUSES RAKENDATAVAD MEETODID

Õppemeetodeid on eri didaktikud liigitanud mitmel alusel. Arvestades emakeeleõpetuse spetsiifikat ja lähtudes sellest, millisel kujul omandab õpilane järeldused (resp. mil viisil juhitakse õpilasi uute tõdede juurde), võib meetodid kõige üldisemas plaanis jagada ajaloolis-dogmaatiliseks ja heuristiliseks ehk leiutlevaks meetodiks.

2.1. Ajaloolis-dogmaatiline meetod

Ajaloolis-dogmaatiline meetod on õppeviis, kus järeldused antakse õpilastele kätte valmiskujul, nii et õpilasele jääb üle ainult nende äraõppimine. Üldjuhul tuleks seda meetodit emakeeletunnis vältida. Kui järeldused tehakse nii kättesaadavaks (piltlikult öeldes pannakse need lausa suhu ja õpilasel pruugib vaid neelata), jääb kängu õpilase mõtlemisvõime arendamine, mis on aga hoopis olulisem üksikreeglite tundmisest. Ajaloolis-dogmaatilist meetodit rakendatakse seal, kus õpilane pole ise võimeline järeldusi tegema või reegleid tuletama. Kõne alla tuleb see õppeviis veel siis, kui napib aega.

Ajaloolis-dogmaatilist meetodit on sobiv rakendada mitmete ortograafiaküsimuste õpetamisel, eriti individuaalsete ortogramide käsitlemisel (vt. 22.1.3.): näit. õige on *anekdoot* ja selle sõna õigekiri tuleb õpilastel pimesi, ilma tõestuseta omaks võtta.

Õpilastele pole ka jõukohane piiri tõmbamine oma sõnade ja kodunenud võõrsõnade vahele (siingi on vaja õpilasi dogmaatiliselt aidata ja rohkesti näiteid pakkuda) või sõnaliikide süsteemi tuletamine (otstarbekas oleks kohe alustada sõnaliikide skeemi andmisest, seejärel avada mõisted ja konkretiseerida iga sõnaliiki arvukate näidetega) jne.

Kuigi ajaloolis-dogmaatiline meetod teenib kasinalt õpilaste üldarendamise eesmärke, on selle õppeviisi kasutamine teatud olukordades paratamatu.

2.2. Heuristiline ehk leiutlev meetod

Heuristiline e. leiutlev meetod on niisugune õppeviis, mis küsimuste ja juhendamise varal suunab õpilased võimalikult iseseisvale teadmiste hankimisele.

Kui vähegi võimalik, tuleks kasutada heuristilist meetodit, mis püüab maksimaalselt stimuleerida õpilaste vaimset tööd mõistete avamisel, reeglite tuletamisel ja näidete otsimisel. Heuristilise meetodi rakendamiseks antakse õpilasele täpsed juhised, kuidas ta mingitele järeldustele jõuab, või esitatakse loogiliselt reastatud küsimuste ahel (need küsimused fikseeritakse tunnikonspetsis). Küsimuste abil peavad õpilased ise kas õpikust või õpetaja antud vaatlusmaterjali põhjal uusi andmeid leidma. Vaatlusmaterjali kavakindla analüüsi tulemusena jõuavad õpilased näit. järelduseni, et kui sõna algvormis on *b, d, g*, siis sõna muutmisel jäävad need püsima: *umbne — umbsed, jõudma — jõudsid, jalg — jalgsi*. Heuristilist meetodit järgitakse ka siis, kui õpilased asetatakse probleemsesse situatsiooni (vt. 18. ptk.) ja suunatakse nad iseseisvalt lahendama mõnd küsimust, näit. millal on õige kasutada muutmata sõna *järel* ja millal *järgi*. Kui aga tekib kahtlus, kas õpilased suudavad iseseisvalt õige järelduseni jõuda, tuleks neile ette anda detailne juhend.

1. Otsusta antud lausete põhjal, millise sõna (sõnaliigi) juurde kuulub *järel* ja millise juurde *järgi*.

2. Mis sõnaga võiks asendada *järel* ja mis sõnaga *järgi*? (resp. Missugune tähenduslik erinevus on sõnadel *järel* ja *järgi*?)

3. Moodusta lauseid, kus esineks sõnaühend a) *sõbra järel*; b) *sõbra järgi*.

Heuristilist meetodit on arendatud isegi nii kaugele, et õpetaja osa on viidud miinimumini: õpilane püstitab ise eesmärgi, avastab töö sisu ja lahendab probleemi. Emakeeletunni praktikas see vaevalt kõne alla tuleb. Küll aga tuleks selliselt läheneda klassivälisele tööle (vt. 30. ptk.).

Heuristilise meetodi rakendamisel ühineb emakeele spetsiifiliste eesmärkide saavutamine õpilase üldarendava eesmärgiga ja seepärast tuleb seda õppeviisi lugeda progressiivsemaks kui ajaloolis-dogmaatilist meetodit.

3. EMAKEELEÕPETUSES RAKENDATAVAD DIDAKTIKA PRINTSIIBID

Didaktika printsiibid tulenevad õpetamise eesmärkidest ja õppeprotsessi seaduspärasustest ning määravad õppetöö korralduse ja sisu kujundamise. Need printsiibid kehtivad kõigis õppeaineis ja kõigil õpetamisastmel. Eri didaktikud on formuleerinud erineval arvul printsiipe. Emakeeleõpetuse seisukohalt on olulisemad järgmised didaktika printsiibid.

1. **Teadlikkusprintsiiip** nõuab õpilaselt arusaamist õpitavast ja omandatava vajalikkusest. Teadlikkusprintsiiip ei tähenda õpetajapoolset moraalijutlust, kui tähtis on käsitlemisele tulev aineosa või kui hästi peavad õpilased nüüd õppima. Õpetaja teeb õpilastele eesseisvad ülesanded asjalikult teatavaks ning selgitab, miks neil seda või teist on vaja osata. Oluline on seejuures motivatsiooni-probleem (vt. 11.5.1.). Näidata võib ka grammatilise süsteemi ahetlat (kuidas lülid on omavahel seotud): silbitamine on vajalik sõnarõhu fikseerimiseks, pearõhulisest silbist määratakse sisehäälikud, millest on abi sõnavälte ja astmevahelduse määramisel, astmevaheldusest sõltuvad muutkonnad ja neist omakorda sõnade õige käänamine ning pööramine. Seega tähendab teadlikkusprintsiiip teadlikku suhtumist oma töösse, mis algab eelseisvate ülesannete mõistmisest ja nende vastu huvi ning õige lahendamise vajaduse tekkimisest. Teisest küljest tähendab aga teadlikkus ka seda, et õpilane saaks aru kõigest, mida ta õpib. Definiitsioone ega reegleid, mida õpilane ei mõista, pole mõtet lasta pähe õppida, sest verbaalsetel teadmistel pole ilma praktilise rakendamise oskusega mingit väärtust.

2. **Aktiivsusprintsiiip** toetub aksiomile, et lapse areng on lahutamatus seoses tema aktiivsusega, ja eeldab õpilaste pidevat tegutsemist õppeprotsessis. Õpilased ei tohiks jääda passiivseteks kuulajateks üheski tunnisosas, vaid nad tuleks rakendada aktiivsele mõttetööle ka siis, kui nad parajasti midagi ei räägi ega kirjuta. Kogu didaktika üheks peamiseks «naelaks» ongi probleem, kuidas õppetööd nii korraldada, et õpilastes aktiivsuseisundit esile kutsuda. Õpilaste aktiveerimisest emakeeletundides on käsiraamatus juttu mitmetes peatükkides (11.—15., 17.—18.).

3. **Näitlikkusprintsiiip** nõuab, et õppematerjal tuleks vajaduse ja võimaluse korral esitada meelelise kaemuse kaudu. Probleemiks on olnud see, millest üldse algab näitlikkus. Filosoofilisest aspektist on juba iga sõna näitlik, kuna pedagoogilises plaanis sisaldab sõna *lõplik* näitlikkuse aga alles siis, kui *p*-le joon alla tõmmatakse. Peale visuaalse näitlikkuse esineb emakeeleõpetuses ka auditiivne näitlikkus. Näitlikkusprintsiiipi teenivad kõik keelenäi-

ted, mida tuuakse definiitsioonide ja reeglite konkretiseerimiseks. Keelenähtustest mõeldaksegi näidetes ja seepärast pole ühtki keeletundi ilma näitlikkusprintsiiibi rakendamiseta. Näitlikustamisest on käsiraamatu üks pikemaid peatükke (12. ptk.).

4. **Teadmiste, oskuste ja vilumuste kindluse printsiiip** nõuab õpitava püsivat omandamist, milleks on tarvis planeerida mitu kordamist erinevatele aegadele. Tavaliselt arvatakse, et kordamisel toimub õppematerjali tajumine (lugemine, kuulamine) niimitu korda, kuni materjal on kindlalt omandatud. Niisugune kordamine ei ole siiski ratsionaalne. Kaasaegne psühholoogia soovitab kasutada kordamist, kus iga uus materjali tajumine midagi uut juurde toob ja eelmisest parem, täpsem, täielikum, sügavam ning kiirem on. Samal tasandil kordamine ilma täiustamispuudeta pole kuigi efektiivne ja võib põhjustada aine alahindamist. Kuigi üldiselt tuleb eelistada mõtte äraõppimist, mitte aga sõnasõnalist tuupimist, ei saa ka päheõppimisse halvustavalt suhtuda. Mõnede asjade mäletamine sõna-sõnal, isegi täht-tähelt on aga kasulik, isegi paratamatu. On ju mõeldamatu, et õpilane võiks näit. täis- või sulghäälikute või laadivaheldusele alluvate häälikute loetlemisel ühegi hääliku puudu jätta. Loetelu peab alati olema absoluutselt täielik, kuna definiitsioonid ja keelereeglid tuleb pähe õppida enam-vähem sõna-sõnal, eiramata teadlikkusprintsiiipi (24, lk. 51—52). Kordamist on lähemalt vaadeldud 16. ptk-s.

5. **Süsteematailisuusprintsiiip** rõhutab kõiges süsteemi: nii õppeplaanide ja -programmide ülesehituses kui õpetaja ja õpilaste töös. Süsteem peab valitsema ka emakeeles ja selle õpetamises. Mõningaid näiteid selle kohta: a) uue mõiste selgitamisel tuleks enne kontrollida, kas baasiks olev mõiste on selge; b) uue materjali käsitlemisele ei tohiks asuda enne, kui enamik klassist on eelmine materjal piisava kindlusega omandatud, sest muidu poleks millelegi toetuda; c) tunni planeerimisel tuleb käsitletavad reeglid reastada süsteemi, erandid allutada üldreeglile; d) primaarne on vaja eristada sekundaarsest; e) eri aineosad vajavad omavahelist seostamist jne.

6. **Jõukohasusprintsiiip** (mõnikord nimetatud ka eakohasusprintsiiibiks) nõuab, et õpetus vastaks nii sisult, mahult kui ka kasutatavalt meetodikalt õpilaste võimetele. Kui õpetuse sisu fikseerivad programm ja õppekirjandus, siis mahu ja meetodika üle peab otsuse langetama õpetaja ise. Kui palju üheski tunnis edasi võtta, selles aitavad õpetajat varasemad kogemused vastavas klassis, aga ka üksikasjalikult läbimõeldud ajajaotusplaan (vt. 28.1.). Emakeeleõpetaja töös võib ette tulla ka selliseid õppeas- taid, mil ta peab õpetama nii V kui XII klassis. Kui tunde nime- tatud äärmuslikes klassides lahutab ainult vahetund, tuleb õpetaja- jal ilmutada lausa karakternäitleja võimeid, et kasinate minutite jooksul ümber kehastuda teistsuguseks õpetajaks. Muutuma peaks kõik: rääkimise tempo, lauseehitus, kasutatav sõnavara, hääle- toon, isegi näoilme ja muidugi ka meetodiliste võtete arsenal.

Arvestada tuleb, et ühel juhul on tegemist lastega, teisel juhul aga noorte täiskasvanud inimestega, kelles mõneski on olemas juba isiksuse alged. Ja kui mõne looma pilt V klassile demonstreeritava keeletabelil võib olla igati asjakohane, siis keskkooliklassides oleks see ilmne liialdus. Erinevat metoodilist lähenemist vajavad ka keeleõpetusteemad: näit. nooremates klassides õpetatakse kirjavahemärke lähtuvalt sidesõnadest, hiljem aga lähtuvalt lausestruktuurist, mis nõuab õpilastelt märksa kõrgemat abstraksioonitaset. Kummatigi ei tohiks metoodilistel kaalutlustel nooremates klassides midagi valesti õpetada. See, mis on lingvistiliselt väär, ei saa metoodiliselt õige olla. Jõukohasusprintsipi ettekäändel ei tuleks nooremates klassides luua mingit sellist barjääri, mida vanemates klassides on vaja lõhkuma hakata. Lihtsam on luua kohe õiged seosed tühjale kohale, kui hakata enne väärseoseid purustama, et uutele ruumi teha. Peaaegu kõiki teemasid saab vastavalt õpilaste eale ja suutlikkusele käsitleda kas suurema või väiksema põhjalikkusega, ilma et rikutaks õppeaine teaduslikkuse printsiipi.

7. **Individualiseerimise printsiip** seondub mõneti jõukohasusprintsibiiga ja nõuab õpilaste arengutaseme, annete ning huvide arvestamist. Kollektiivse töö juhtimise protsessis läheneb õpetaja üksikutele õpilastele individuaalselt. Näiteks omadussõnaliidete käsitlemisel peab ta eriti silmas neid õpilasi, kel tuleb veel ikka ette eksimusi kaashäälikuühendi põhireegli vastu, ja jälgib, kuidas kirjutavad nad sõnu, nagu *piklik, kotjas* jts., mis tervele klassile enam pinget ei paku. Aga individualiseerimine tähendab ka seda, et kui kiiremad ja tugevamad õpilased on lõpetanud iseseisva töö, saavad nad seniks, kui teised veel töötavad, mõne huvitava nuputamisülesande, mis on omamoodi preemiaks hea töö eest.

8. **Teooria ja praktika seose printsiip** ütleb ise ära, millega on tegemist. Õpilased peavad tunnetama, et reeglitest on praktilist tulu ja need pole välja mõeldud mitte õpilaste kiusamiseks ega nende koolirõõmu vähendamiseks. Seepärast on vaja alatasa, eriti aga omandamisprotsessi algetapil keelendeid reeglina põhjendada. Kontrollida ei tule mitte ainult praktilisi lahendeid, vaid ka teooria tundmist, ilma milleta ei saa teadmised olla süsteemsed ega kindlad. Nimetatud printsiibi valguses tuleks näha ka õpitu kasutamist elulistes suhtlussituatsioonides ja selle läbi õpilaste väljendusoskuse arendamist (5, lk. 198—210).

Didaktika printsiipe on formuleeritud teisigi, aga mida rohkem neid sõnastada, seda enam nad üksteisega kattuvad ja põimuvad, nii et lõpuks pole printsiibid rangelt eristatavadki. Didaktika printsiibid on inimpõlved sajandite jooksul läbi proovinud ja arvestada tuleb neid ka emakeeletundide kavandamisel ning läbi viimisel.

4. EMAKEELETUNNIS RAKENDATAVAD ÕPPEVORMID

Õppevormil on kaks tähendust. Laiemas mõttes tähendab see õppetöö organiseerimise üldist vormi, õppetöö korraldamise viisi. Tavaliselt rakendatakse õppevormina 40...45-minutilist õppetundi, mis sisaldab tunni didaktilist eesmärki realiseerivaid tegevusi. Õppevorm kitsamas mõttes tähendab õpetuse korraldamise viisi ühe õppetunni raames. Tunnis võivad esineda järgmised õppevormid.

1. **Õppemonoloog ehk kooliloeng** — uus õppematerjal esitatakse õpetaja jutustusena. Et õpilased on kooliloengu ajal suhteliselt passiivsed, rakendatakse seda emakeeletunnis harva. Kõne alla tuleb õppemonoloog vanemates klassides ja nn. jutustavat laadi teemade käsitlemisel, nagu keel kui suhtlemist võimaldav märgisüsteem, maailma keeleline mitmekesisus, ekskursid eesti keele ajalukku, eesti keele uurijate tegevus jmt. Kuid nendegi teemade läbivõtmisel pole õige piirduda ainult jutustamisega, vaid kasutada ka illustreerivaid saatematerjale ning võimaluse korral sisuda õpetus mõned praktiliste ülesannetega. Veel sobib kooliloeng pikema aineosa sissejuhatamiseks (näit. eesti keele õigekirja põhimõtted ortograafiaosa alustamiseks) või kokkuvõtteks (näit. vältle varieerumisvõimalused prosoodiaküsimuste lõpetamiseks), aga ka ülevaateemade käsitlemisel (näit. murdeuurimine Eestis).

Loenguvormi rakendamiseks tuleb teha mõningast eeltööd. Õpilased peaksid olema psüühiliselt valmis lektori kuulamiseks pikema aja vältel ja temaga aktiivseks kaasamõtlemiseks. Esmakordsel kasutamisel, kui kooliloeng on õpilastele veel võõras, tuleb õpetajal suunata nende tegevust kuuldu kirjapanemisel.

Õppemonoloogil on spetsiifilised väljendused, nagu loengvestlus, loeng-instruktaaz, loeng-diktaat, loeng-jutustus, probleemloeng jne. Loeng-vestluse käigus tuleks aeg-ajalt pöörduda küsimustega õpilaste poole, et saada operatiivset tagasisidet ja aktiveerida õpilaste mõtletegevust. Üldiselt on õpilaste mõttelaiskus vilunud õpetajale kohe tajutav ning arvestatav. Loeng-instruktaaz valmistab õpilasi ette iseseisvaks tööks. Loeng-diktaadi käigus on oluline tunnetada õiget tempot, mis arvestaks konkreetset klassi ja õpilaste võimeid. Soovitav oleks aeg-ajalt pause teha ja olulisi kohti rõhutada, et kujundada konspekterimisoskust. Paarikümne-minutilise loenguosa järel on otstarbekas teha ka puhkepaus, mis sisustatakse mõne vahepala jutustamise või muu lõdvestava tegevusega. Pausi järel jätkub loeng tavalises tempos. Loeng-jutustus peaks olema populaarteaduslikus vormis, ilmetatud huvitavate näidetega, nii et oluline jääks meelde ka ilma konspekterimata. Probleemloeng seondub probleemõppega (vt. 18. ptk.). Loengu

käigus tõstatab lektor probleeme ja annab näpunäiteid nende lahendamiseks, viidates ka vastavatele õppematerjalidele.

Loengu pidamine eeldab arvestatavaid oraatorivõimeid (kriitikat väärub monotoonse häälega teksti mahalugemine kuulajate ees). Oraatorivõimed võivad äsja kõrgkoolist tulnud noorel emakeeleõpetajal tõesti olemas olla, kuid loenguvormiga ei tohiks siiski üle pakkuda. Arvestada tuleb ikkagi õpilaste ealisi iseärasusi ja emakeele kui õppeaine spetsiifikat. Teatud ülevaateteema käsitlemiseks võib mõnikord paluda keeletundi loenguga esinema spetsialisti — kas kõrgkooli õppejõu või muu keeleteadlase. Loengu lõppemisel on otstarbekas esitada klassile mõned kontrollküsimused, mis aitavad kuuldot sügavamalt mõista ja olulist esile tuua. Loenguvormiga sobib kokku järgnev seminar, kus õpilased saavad nii loengumaterjali kui ka iseseisva töö alusel esineda ja oma kõneoskust arendada.

Kommunikatiivsus on loengu puhul valdavalt ühesuunaline — õpetajalt-lektorilt õpilasele-kuulajale. Seda asjaolu tuleb võtta paratamatusena ja tasakaalustada teiste õppevormidega. Loenguvormi eeliseks jääb võimalus suhteliselt väikese ajakuluga viia õpilasteni mitte ainult üldistatud õppematerjali, vaid ka aktuaalset teavet, mis pole veel programmidesse ega õpikutesse jõudnud. Loenguvorm teenib ka õpilaste üldarendamise eesmärke ja valmistab neid ette tööks kõrgkoolis ning iseseisvaks eluks. Ometi jääb kooliloeng õppeprotsessis vaid üheks võimaluseks, mis ei preteendeeri juhtpositsioonile (91, lk. 31—32).

2. **Õppedialoog** ehk **küsitlus** rajaneb tihedal kontaktil õpetaja ja õpilaste vahel. Õpetaja esitab klassile loogilisse ritta seatud küsimusi, et jõuda eesmärgile. Õppedialoog on emakeeletunnis domineeriv õppevorm: seda kasutatakse nii kontrollimisel, uue aine käsitlemisel kui ka kinnistamisel. Probleemiks on saanud küsimus, kelle järgi kohandada õpetuse tempot. Pikka aega domineeris seisukoht, et järgida tuleb klassi keskmiste või pisut nõrgemate õpilaste jõudlust. Seoses meie kooli uuendamisega on aga avaldatud ka mõtet, et õpetaja peaks toetuma klassi tuumikule — aktiivsetele ja mõtteerksatele õpilastele, kes veavad tunniatmosfääri välja vaimsurele ja tänu kellele omandavad midagi ka keskpäraseid õpilased. Saamaks täisväertuslikke inimesi, nõuab loodus suurema tähelepanu pööramist just tugevamatele.

Õppedialoogile esitatavatest nõuetest vt. 11.3.1.

3. **Õpilaste iseseisev töö** õppematerjaliga — õpetaja annab õpilastele uue aine omandamiseks detailse juhendi, mille järgi õpilased töötavad omaette (kas individuaalselt, paaris- või rühmatöö korras), ilma et õpetaja sellesse vahetult sekkuks. Iseseisev töö nõuab õpilaselt vaimset pingutust ja peaks alati lõppema kontrolliga. Iseseisvat tööd võib kasutada ka varemõpitu kordamiseks. Täpsemalt vt. iseseisva töö kohta 15. peatükist.

Kui kooliloengul «soleerib» õpetaja, iseseisva töö korral aga õpilane, siis küsitluse käigus on mõlemad pooled enam-vähem

võrdselt aktiveeritud. Õpetaja—õpilase rakendatuse vahetõrge õppeprotsessis ongi käesoleval juhul võetud aluseks õppevormide liigitamisel (pedagoogilises kirjanduses esineb teisi liigitusaluseid). Õppemonoloog eeldab ajaloolis-dogmaatilise meetodi, õppedialoogi aga heuristilise meetodi rakendamist. Umbkaudu võiks emakeeletundides kuuluda õppedialoogile 60%, iseseisvale tööle 30% ja kooliloengule 10% kogu ajast.

5. EMAKEELETUNNIS RAKENDATAVAD MENETLUSED

Vastavalt sellele, millises vormis kulgeb uue aine käsitlemine, eristatakse kolme menetlust.

1. **Induktiivne menetlus** — õppematerjali esitamise vorm, kus alustatakse konkreetsetest näidetest, mille põhjal tehakse üldistus või tuletatakse reegel. Seega tähendab induktsioon liikumist konkreetsest abstraktsele, praktikast teooriasse või üksikult üldisele. Induktiivset menetlust iseloomustab õppedialoog ja seda kasutatakse nii uue aine esitamisel, kinnistamisel kui ka hilisemal kordamisel. Induktiivse menetluse eelis seisneb selles, et ta arendab õpilaste abstraktse ja loogilise mõtlemise oskust, kuid puuduseks on suurem ajakulu. Induktsiooni tuleks kasutada siis, kui materjal nõuab uue põhjalikku tundmaõppimist üksikute elementide kaupa.

Näide induktiivse menetluse rakendamisel. Tahvlile on kirjutatud järgmised sõnad: *laudlina, raudpolt, südrätik, signaallamp, kuld kell, paberkott, lintraktor, aedvil, kevadkülv, nahkkindad* jt. Õppedialoogis pöörduv õpetaja klassi poole järgmiste küsimustega:

- a) mis sõnaliiki kuulub antud liitsõnade põhisõna (nimisõna);
 - b) mis sõnaliiki kuulub antud liitsõnade täiendsõna (samuti nimisõna);
 - c) järelikult on meil tegemist nimisõna pluss nimisõnaga, aga missuguses käändes on täiendsõna (ainsuse nimetavas);
 - d) kuidas kirjutatakse nimisõna ainsuse nimetavas pluss nimisõna (kokku);
 - e) leidke veel selliseid sõnu (õpilased toovad näiteid).
- Järgneb õpitud reegli rakendamine harjutustes.

2. **Deduktiivne menetlus** — õppematerjali esitamise vorm, kus üldistelt seadustelt ja reeglitelt minnakse konkreetsetele juhtudele ja näidetele. Seega tähendab deduktsioon liikumist abstraktselt konkreetsele, reeglilt näidetele, teooriast praktikasse või üldiselt üksikule. Deduktiivset menetlust iseloomustab rohkem loenguline esitusviis ja seda kasutatakse põhiliselt siis, kui aega uue materjali käsitlemiseks on napivõitu või pole õpilased suutelised induktiivsel teel üldistuste ja järeldusteni jõudma. Siis on lihtsam anda reegel dogmaatilisel kätte ja asuda selle rakendamisele praktikas.

Näide deduktiivse menetluse kohta.

Õpetaja: Loe õpikust lk. 62 reegel nr. 3.

Õpilane loeb: Nimisõna ainsuse nimetavas käändes kirjutatakse järgneva nimisõnaga kokku. Näiteks *kuldmedal, põhimõte, mesi-puu, raudrohi* jne.

Seega on deduktsioon kiirem tee eesmärgile, ent õpilase üldarendavaid eesmäärke teenib see mõneti vähem.

Deduktiivse järeldamise oskuse arengus võib täheldada kolme etappi. Juba loogilise mõtlemise algastmel kujuneb praktiliste kogemuste mõjul mingi reegliäärane tegevus. Õpilane pole veel suuteline formuleerima reegleid, mille kohaselt ta tegutseb. Tema mõtlemise aluseks on teatud üldistatud assotsiatsioonid. Kui need on kujunenud ebaõigete üldistuste alusel, põhjustavad nad järel-damisvigu (*Soomes elavad Soomlased.*). Edaspidi tutvuvad õpilased reeglite formulatsioonidega ja vastavalt õpetamise teadlikkus-printsiibile (vt. 3. pkt.) nõutakse õpilastelt järeldamist täieliku süllogismi vormis (Reegel «Kõik rahvused kirjutatakse väikese tähega» on ju lühivariant süllogismist «Kõik rahvused kirjutatakse väikese tähega, *soomlased* tähistab rahvust, järelikult kirjutatakse see väikese algustähega»). Sel etapil avastatakse väärsesed, kujundatakse need ümber ja luuakse õiged seosed (*Soomes elavad soomlased.*). Samal ajal kujundatakse ka täiesti uusi üldistatud assotsiatioone, mis õpilastel varem puudusid (*Sõitsin soome kel-guga.*). Kolmandal etapil kujunevad välja intellektuaalsed vilumused. Üldisi reegleid enam ei teadvustata, kuigi nende sõnalisi formuleeringuid mõnikord isegi mäletatakse. Järelikult tuleks deduktiivse järeldamise teisel etapil (s.o. reeglite rakendamise **esialgsel** harjutamisel) omandada reeglid täieliku süllogismi vormis ja sellise kindlusega, et need kolmandal etapil (näit. keskkooliklassides) päriselt ei kustuks. Õpilasele peab jääma võimalus **vajaduse korral** reegel uuesti teadvustada, et selle abil oma järel-duse õigsust kontrollida ja loogikavead avastada (100, lk. 662).

3. **Analoogiamenetlus** — õppematerjali esitamise viis, mis rajaneb kõige lihtsamal otsustuse vormil ja tähendab liikumist konkreetset konkreetsele, näitelt näitele, praktikast praktikasse või üksikult üksikule. Analoogiamenetlust järgib õpetamine tüüp-sõnade (tugisõnade, orientiirsõnade) abil: *kuldmedal, linttraktor, põhimõte, mesipuu, nahkkindad* kirjutatakse kokku, sest nende tugisõna *laudlina* kirjutatakse kokku. Oma kiiruse ja lihtsusega on analoogiamenetlus kõige jõukohasem nõrkadele õpilastele, võimaldades suhteliselt hõlpsamini jõuda soovitud tulemusteni. Katseliselt on analoogiamenetlust rakendatud isegi häälikuortograafia õpetamisel ja üsna heade tulemustega (täpsemalt vt. 78, lk. 53—75). Analoogiajärel-duses ja sellel baseerivas sarjatundes ei ole muidugi midagi kunstlikku, sest igapäevaelus otsustab täiskasvanud keeletarvitaja põhiliselt just analoogialet toetudes. See-pärast vajaks analoogiamenetlus emakeeleõpetuses tõsisemat tähe-lepanu. Analoogiamenetlust on kritiseeritud peamiselt kahest

aspektist: a) ta teenib suhteliselt vähe õpilaste üldarendavaid ees-märke (emakeeleõpetus peaks ulatuma ainepiiridest väljapoolegi ning arendama ka õpilaste abstraherimisoskust); b) ta põhjustab sageli vääranalooegiat (näit. *mees- ja naisõistitlejad* analoogial tarvitatakse ekslikult ka *mees- ja naiskonnad*).

Eelnevast võib jääda mulje, nagu oleks induktiivne menetlus see kõige õigem ja progressiivsem. Kui aga induktiivne menetlus hakkab ülearu domineerima, muutub tund üheplaaniliseks, kutsub õpilastes esile mõttelaiskuse, sest «järel-dus» on neil juba enne teada, kui nad lähevad üle induktiivse analüüsi vajalikule etapile. Nii hakkaks induktiivne menetlus, mille ülesandeks oli õpilaste aktiveerimine, andma negatiivseid resultate. Mõttetu oleks keskkooliklassides tuletada induktiivselt keelemõisteid ja -reegleid, mida õpilased on juba varem praktiliselt palju kasutanud, kuigi nad pole omandanud nende sõnalist formuleeringut. Deduktsiooni on võimalik kasutada eelkõige seal, kus on tegemist mõistetega, mille soomõistet õpilased juba tunnevad ja mida nad on prakti-liselt rakendanud (144, lk. 286).

Õpetamisel tuleb alati lähtuda olemasolevatest teadmistest. Õppetöö on kõige otstarbekam siis, kui ei liialdata ühegi menetlu-sega, vaid rakendatakse õigel kohal nii induktsiooni kui dedukti-siooni. Kui aga kumbki menetlus tulemusi ei anna, oleks vaja appi võtta analoogiamenetlus.

6. EMAKEELETUNNIS RAKENDATAVAD MÕTLEMISOPERATSIOONID

Kõige tavalisemad mõtlemisoperatsioonid on emakeeleõpetuses analüüs ja süntees.

Analüüs tähendab tervikliku keelenähtuse jagamist koostisosa-deks, üksikkomponentideks või tunnusteks. Keeleõpetuses võib esineda kahesugune analüüs.

Õppeanalüüs on keelenähtuse olemuse selgitamine, selle iga-külgne piiritlemine ja tunnuste eristamine (näit. selgitatakse laa-divahelduse olemust ja näidatakse, millistele tunnustele vastavad laadivahelduslikud sõnad).

Harjutusanalüüs tähendab kättenäidatud elementide alusel teksti, lause või üksiksõna analüüsimist, näit. teksti sõnaliigiline analüüs, lauseanalüüs (lauseliikmete määramine) või sõnade mor-foloogiline analüüs (sõnaosade määramine).

Õppeanalüüs toimub harilikult klassis, kuna harjutusanalüüs võib aset leida nii klassis kui kodus. Harjutusanalüüsil võib olla omakorda kahesugune kuju.

Lõplik harjutusanalüüs tähendab kõigi vastavat liiki elemen-tide leidmist (määratakse kõigi sõnade liik, kõik lauseliikmed, kõik sõnaosad).

Temaatiline ehk piiratud harjutusanalüüs seisneb vaid osalises analüüsis (näit. määratakse ainult käändsõnade liigid, lause pealiikmed või sõna morfoloogilised tunnused).

Vastava aineosa käsitlemise algetapil piiratakse temaatilise harjutusanalüüsiga, ülesanded keerustuvad järk-järgult, kuni jõutakse lõpliku harjutusanalüüsini. Analüüsi tulemused on alati tarvis fikseerida. Selleks võib kasutada mitmesuguseid mooduseid, millest levinumad on järgmised:

a) osaline väljamärgimine (näit. kirjutada tekstist välja kõik nõrgaastmelised vormid);

b) rühmiti väljakirjutamine koos täiendava ülesandega (näit. kirjutada I tulpa *muutama*-tüüpi, II tulpa *õppima*-tüüpi verbid ja moodustada neist kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3. pööre);

c) hõlpsasti dešifreeritava lühendi märkimine sõna kohale (näit. I, II või III värde; l.t., l.n., v.t., v.n. või \bar{av} .);

d) allakriipsutamine (alusele tõmmata alla üks, öeldisele kaks joont, täiendile laineline joon, sihitisele kriipsjoon, määrusele punktjoon jne.);

e) skemaatiline kujutamine. Näit. hõlmatud asetusega põimlause struktuuri võib fikseerida üsna lihtsa skeemiga:



Analüüsi tulemuste fikseerimisel võib kasutada ka värve, leppides eelnevalt kokku, mis värvi märk midagi tähendab. Võimalust mööda tuleks ühes analüüsis kasutatud tähistust teises analüüsis vältida: näit. kui pidevalt on ühe joonega märgitud alust ja kahe joonega öeldist, ei ole eriti soovitatav (ometi ka mitte keelatud) kasutada üht joont nõrgaastmeliste ja kaht joont tugevaastmeliste vormide allajoonimiseks. Paremini oleks kasutada siis juba pealemärgimist: N (nõrk aste) ja T (tugev aste).

Süntees tähendab üksikute keeleelementide ühendamist tervikuks. Kuigi süntees on analüüsile vastandlik mõtlemisoperatsioon, on ta temaga lahutamatu seotud. Õppetunnis esinevad analüüs ja süntees käsikäes. Sageli domineerib uue aine käsitlemisel analüüs (vt. 11.5.), kinnistamise ajal aga süntees (vt. 11.7.). Sünteesiks tuleb pidada ka igasuguse keeleterviku koostamist: etteantud sõnadest lausete moodustamine, teatud liiki lausetest seotud teksti konstrueerimine jne. Emakeeleõpetuses ei tohiks küll kunagi jääda analüüsi tasemele. Lõppeesmärgiks peaks olema alati mingi süntees — teatud kindla suhtluseesmärgiga keeletervik.

7. ÕPPEPLAANI, -PROGRAMMI JA -KOMPLEKTI VAHEKORRAD

Õppeplaan on riiklik dokument, mis määrab mingi koolitüübi õppeained, nende paigutuse õppeaastate (klasside) järgi, nende õpetamiseks ettenähtud nädala- ja aastatundide arvu ning ühtlasi õppeaasta struktuuri (koolitöö algus ja lõpp, koolivaheajad jms.). Esimesena on õppeplaanis ikka märgitud emakeele nädalatundide arv klasside lõikes. Vastavalt tundide jagunemisele koostatakse iga aine tarvis õppeprogramm.

Õppeprogramm ehk õppekava on samuti riiklik dokument, mis määrab teatud koolitüübis mingi õpetatava aine sisu ja omandatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste mahu. Õppeprogrammile lisatakse enamasti seletuskiri, milles määratletakse õppeaine õpetamise ülesanded, määratakse teemade käsitlemise järjekord, ainevahelised seosed, õppetöö vormid ja soovitatavad õppemeetodid. Vastavalt õppeprogrammidele koostatakse iga klassi tarvis õppekomplektid.

Eesti keele õppekomplekti on kuulunud järgmised üksused.

1. **Eesti keele õpik** on tähtsaim õppevahend, kus loogilises järjekorras leiavad käsitlemist kõik programmiteemad. Käsitlus ise on kas induktiivne (alustatakse vaatlusmaterjalist ja õpilast suunavatest õppeküsimustest) või deduktiivne (antakse kohe definitsioonid ja reeglid koos näidetega). Õpikuharjutusi võib sooritada vastavalt nende iseloomule kas suuliselt või kirjalikult. Spetsiaalsed harjutused on õpikutes ka sõnavara arendamiseks ja sõnastuse lihvimiseks, mida tehakse sellesama grammatilise materjali baasil ja samaaegselt keeleõpetusteemade käsitlemisega. 70/80. aastatel on põhikooli emakeeleõpikute lõpposas antud eraldi kirjandiõpetus, milleks on ette nähtud ka eritunnid. Põhikooli õpikud on lõppenud vähem tuntud sõnade registriga, kus on antud nende tähendused. Õpikud on olnud fondeeritud, s.t. õpilased saanud kooli raamatukogust tasuta õpiku, et kasutada seda ühe õppeaasta jooksul.

2. **Töövihikud** on emakeeleõpetuses mõeldud peamiselt harjutamiseks ja omandatud teadmiste kinnistamiseks. Töövihikute kasutamisel emakeeleõpetuses on järgmised eelised: a) rikkaliku harjutusvara pakkumine töövihikus võimaldab säilitada õpikus õiged proportsioonid ning tuua paremini esile seoseid erinevate teemade ning ainelõikude vahel, soodustades nõnda süsteemitunnetuse kujunemist; b) osa harjutuste ja ülesannete koondamine töövihikusse aitab suuresti vähendada keeleõpikute mahtu; c) et töövihikud on sissekirjutamisvõimalusega, lubab harjutustekstide esitamine töövihikus kasutada õppeaega säästlikumalt ja efektiivsemalt; d) töövihikuharjutused võimaldavad mitmeladilist tööd (mitte ainult üksiktähtede, -sõnade või -lausete kirjutamist, vaid

ka graafilist kujutamist, värvimist, viirutamist jne.); e) töövihikutes saab pakkuda nii loogilist mõtlemist kui ka loovat lähene-mist nõudvaid ülesandeid, sealhulgas ka noorematele õpilastele määratud salakirju, piltmõistatusi jms.; f) iseseisev töö töövihiku põhjal aitab vältida reeglite puhtverbaalset omandamist, nõuab tungimist keelereeglite sisusse ja õpetab nägema juhiste kehtivus-piirkonda, mis on oluliseks eelduseks nende rakendamise oskuse kujunemisele; g) et harjutusi töövihikus on liiaga, võimaldab see mõnikord lasta õpilastel endal valida, millist ülesannet lahendada, suurendades sellega õpilastes huvi tehtava vastu; h) töövihik suu-dab pakkuda märksa rohkem ja mitmekesisemaid enesekontrolli võtteid kui õpik; i) töövihik võimaldab samade reeglite kordamist õpikus vältida, sest eelmistes klassides õpitud tuletatakse meelde harjutuste põhjal, millele vahetult järgneb meenutatud järelduse kokkuvõtlik fikseerimine lünkdefiniitsioonis või -reeglis; j) töövihik võimaldab paigutada kordamisülesanded otse programmiteemade vahele, ilma et see rikuks õpiku ülevaatlikku süsteemi; k) töö-vihikud loovad mõningaid võimalusi korraharjumuste kasvatami-seks (61, lk. 96—104). Kui õpikus domineerivad suulised harjutu-sed, on töövihikus ülekaalus kirjalikud ülesanded. Töövihikutele on ette heidetud, et pidev üksiktähtede või -sõnade kirjutamine mõjub halvasti õpilaste lausestamisoskusele. Liialdada ei tohiks muidugi ühegi töövõttega. Ka töövihikuharjutused peaksid vahel-duma teiste ülesannetega, mis arendavad sõnastamisoskust ja õpetavad keeleterviku koostamist. Töövihiku eest maksab õpilane ise ja see jääb järelikult temale.

3. **Kontrolltöökogud** on samuti sissekirjutamisvõimalusega, kuid neid hoitakse õpetaja käes (eesti keele kabinetis). Kontroll-töökogud sisaldavad temaatilisi kontrolltöid kõigi olulisemate programmiteemade kohta. Tavaliselt on iga kontrolltöö mitmes variandis: üheaegselt pinginaabritele antavateks paralleelvariantideks on A ja B või siis C ja D variant. Sageli on A ja B varianti kasutatud põhitööna, C ja D varianti järeltööna puudunutele ja põhitöö puudulikult sooritanutele. Kontrolltööülesanded sarnane-vad tavaliste (töövihiku)-harjutustega, kuid nende lahendamise edukus on punktidega täpselt mõõdetav, mis hõlbustab hindamist. Hindenorme ei tohiks iga kord pidada kaanoniks, millest kõrvale-kaldumine on rangelt keelatud. Õpetajale peab jääma alati võima-lus hinnata ka suhteliselt, s. t. oma äranägemise järgi, et ergutada nõrgemaid, kuid püüdlikke õpilasi.

4. **Jaotusmaterjal** (ka jaotusvara või didaktilise materjali nime all) on ilmunud kabinetitiraazis, seega tuleks seda hoida ruumis, kus toimuvad vastava klassi emakeeletunnid. Seal saab seda kiiresti õpilastele jaotada. Jaotusmaterjali eesmärgiks on mitmekesistada emakeeletundide metoodikat, võimaldada väikese vaevaga korraldada diferentseeritud harjutamist ja saada õppe-töö kohta kiiresti tagasisidet, tõsta õpilaste huvi aine vastu män-guliste harjutuste ja nuputamisülesannetega, pakkuda programmi-

teemade käsitlemiseks eripalgelist lisamaterjali, et kergendada sõnavaraõpetust, arendada õpilaste mõtlemisvõimet ja avardada nende silmaringi. Jaotusmaterjali olemasolul pole õpetajal pal-jundusmuresid, et korraldada õpetust nüüdisnõuete järgi (127, lk. 3).

5. **Diamaterjalide komplektid** (siia võivad kuuluda keelealased diapositiivid, dianegatiivid, diafilmid ja grafoprojektori lüümikud) peaksid olema täpses vastavuses õppekirjandusega ja neid säili-tatakse kindlas süsteemis ruumis, kus toimuvad vastava klassi emakeeletunnid. Diamaterjale saab õpetaja kasutada uue aine käsitlemisel, kinnistamisel, kordamisel ja kontrollimisel (lähemalt vt. 12.2.3. ja 12.3.2.).

Veel on õpetajale ja õpilastele toeks «Huvitav emakeel», sõna-raamatud ja mitmesugune erialane lektüür.

6. **Metoodiline juhend** eesti keele õpetamiseks vastavas klassis on mõeldud kasutamiseks õpetajatele ja see peaks sisaldama õppe-komplekti autorite taotlused, üldsätted programminõuete täitmi-seks, metoodilised soovitusel üksiktundide läbiviimiseks, ajajao-tusplaani näidise jms. Enamikku metoodilistest soovitustest tuleks



80. aastatel käibinud emakeele õppekomplekt VI klassile

käsitada kui üht võimalikku lahendusviisi, mis ei välista õpetaja loovat suhtumist tundide ettevalmistamisse ning läbiviimisse.

Sellest, kuivõrd täielik on eesti keele õppekomplekt, sõltub olulisel määral emakeeleõpetuse edu vastavas klassis. Õppekomplekt peab looma eeldused õppeprogrammi täitmiseks nende tundide vältel, mida näeb ette õppeplan.

8. ÕPPEPROTSESSI KUI TUNNETUSPROTSESSI STRUKTUUR

Õppeprotsess peaks oma järjepidevuses sisaldama kindlaid struktuurielemente. Terviklik õppeprotsess koosneb järgmistest lülidest.

1. Õpilaste aktiveerimine tunnetusprotsessi algul.

Siin pole vaja rõhutada teadmiste põhjaliku omandamise tähtsust, vaid tehakse asjalikult teatavaks eesesisvad ülesanded. Väga kasulik oleks leida käsitlemisele tulevate aineosade mingi eluline motivatsioon (vt. 11.5.1.), mis mobiliseeriks õpilaste tunnetuslikud jõud.

2. Tutvumine konkreetse keelematerjaliga.

Vaatlusmaterjali võib eksponeerida nii auditiivselt kui visuaalselt. Keelelise vaatluse käigus uuritakse nähtusi, eristatakse tunnuseid jne. (vt. 11.5.2.).

3. Uute teadmiste omandamine.

See lüli eeldab üldistuste ja järelduste tegemist, uute mõistete täpsustamist, reeglite fikseerimist ja omandamist, mis kõik kokku on tihedas seoses eelmise lüliga, sest üldistused tehakse meelelise kaemuse põhjal (vt. 11.5.3. ja 11.5.4.).

4. Omandatud teadmiste rakendamine praktikas.

Toetudes eelmises lülis omandatud mõistetele ja reeglitele, tehakse nüüd mitmelaadilisi keeleharjutusi, et kujundada vastavad oskused (vt. 11.6.2.).

5. Vilumuste kujundamine.

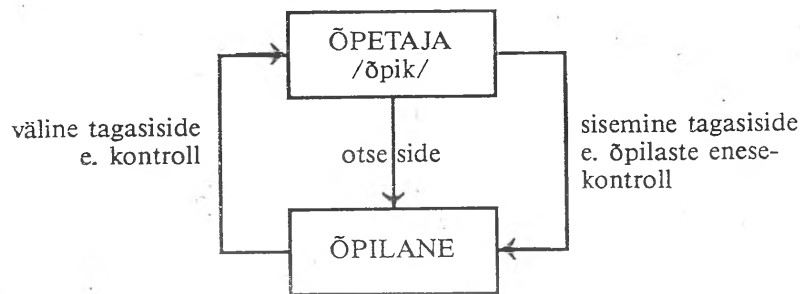
Kujundatud oskusi aredatakse edasi, kuni keelereegleid enam ei meenutata, vaid rakendatakse automaatselt (vt. 11.6.3.).

6. Omandatud teadmiste kinnistamine ja süstematiseerimine.

Uued teadmised «kaitstakse» unustamise eest ning lülitatakse vanade teadmistega ühtsesse süsteemi (vt. 11.7.). Teadmiste kinnistamiseks ja süstematiseerimiseks on äärmiselt oluline mitmejärguline kordamine (vt. 16. ptk.).

7. Tagasiside saamine.

Nii õpetaja kui õpilased vajavad pidevat informatsiooni õppeprotsessi kulgemisest. Tagasiside seisukohalt iseloomustab õppeprotsessi järgmine skeem.



Otsesideks on informatsioon, mis liigub vahetult õpetajalt (resp. õpikust) õpilasele. Otseside alla kuulub ka õpetaja hääletoon, näoilme, miimika ja üldse kõik, mida õpilane oma õpetaja poolt tajub.

Väline tagasiside kujutab endast kontrolli, mille käigus õpetaja saab pildi klassi teadmiste tasemest: kes kui palju oskab, keda on vaja järele aidata, millest on valesti aru saadud, kus on tekkinud väärsesed jne. Kontroll on ühtlasi õpetajale enesekontrolliks. Kontroll jaguneb omakorda kaheks: a) prognoosiv kontroll teeb kindlaks, kuivõrd suutis õpilane vastu võtta uusi teadmisi, ja on tavaliselt hindeline; b) diagnoosiv kontroll näitab, kas õpilasel on vanad teadmised baasiks sel määral, et võib uut materjali pakkuda, ja selle käigus harilikult hindede ei panda.

Sisemine tagasiside ehk õpilaste enesekontroll annab õpilasele teada, kui palju ta oskab, milles on vajakajäämised jne. Sisemist tagasisidet tähendab ka vigade analüüs. Metoodilisi võtteid tagasiside saamiseks tutvustab 17. ptk.

Praktikas õppeprotsessi nii teravalt liigendada ei saa: üleminek ühelt õppeprotsessi lülilt teisele on sujuv, mõnikord on lülid omavahel põimunud.

9. ÕPPETUNNI TÜÜP

Õppetunni tüüp tähendab tunni iseloomu, mis sõltub tunni eesmärgist ja sisust. Tavaliselt domineerib tunnis üks õppeprotsessi lülidest, mis määrab õppetunni tüübi, millest omakorda sõltub tunni struktuur. Puhtatüübilisi tunde tuleb praktikas ette harva. Võib eristada järgmisi tunnitüüpe.

1. Sissejuhatav tund (uue aineotsükli struktureerimine ja esialgne tutvumine sellega).

2. Uue aine käsitlemise tund (umbes 3/4 kõigist tundidest).

3. Harjutustund (harjutused õpitud reeglite alusel).

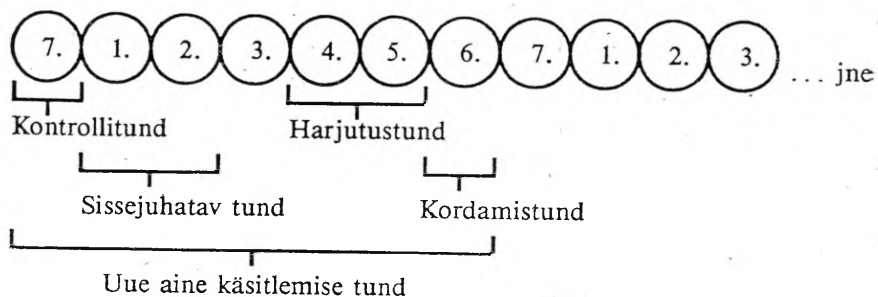
4. Kordamistund (harilikult aineotsükli lõpus enne kontrolltööd).

5. Kontrollitund (kontrolltöö, etteütlus vms.).

6. Vigade analüüsi tund (pärast kontrolltööd, etteütlust).

Ideaaljuhul mahub terviklik õppeprotsess oma 7 lüluga täpselt ühte õppetundi ja kulgeb tavaliselt järgmises ahelas (vt. eelmisest peatükist lülide järjenumbreid): 7.—1.—2.—3.—4.—5.—6. Seitsmes lüli, s.o. tagasiside saamine tähendab küll ühe õppeprotsessi lõppu, ent kui kontrolli eesmärgiks on õpilaste hindamine, siis harilikult ka õppetunni algust. Oigupoolest tuleks tagasisidet hankida kogu õppeprotsessi vältel, mitte ainult hindamise ajal.

Terviklik õppeprotsess võib haarata ka mitut õppetundi (pikema teema käsitlemisel) või ainult osa tunnist (lihtsa või kaduvväikese teema korral jõutakse kõik 7 lüli läbida vähem kui ühe õppetunniga). Õppeprotsessi lülide ja õppetunni tüübi vahetõrka peegeldab järgmine skeem.



Õppetunni tüüp võidakas määrata ka tunnikonspektis (vt. 28.3.).

10. TUNNI EESMÄRK

Õppetunni eesmärgistamisest on kirjutatud arvukalt artikleid ja tehtud tõsiteaduslikke töid. Kohati tundub, et väga vajalik uurimisobjekt on praktikute jaoks muudetud ülearu keeruliseks. Mõned eeskirjad on nõudnud, et tunnikonspektis oleks kirjas kolm eesmärki: hariduslik ehk õpetuslik, arenduslik ja kasvatuslik (vt. 28.3.). Nende formuleerimisega satuvad õpetajad sageli raskustesse ja hakkavad sõnadega lihtsalt mängima: kirja pannakse mingi eesmärk, kusjuures lõpptulemust, milleni tuleb välja jõuda, ei kujutleta kuigi selgelt. Põhimõtteliselt ei saa kolme eesmärgi vastu midagi olla, kui neisse ei suhtuta formaalselt. Sealjuures tuleb tõdeda, et praktikas on kolm eesmärki üksteisega tihedalt seotud ja läbi põimunud.

10.1. Õpetuslik eesmärk

Kasvatuse eesmärgid eksisteerivad erinevatel institutsionaalsetel tasanditel. Eesmärkide hierarhias võib eristada viit tasandit, mille eesmärgid liiguvad abstraktsematelt konkreetsemate suunas.

Tasand	Põhieesmärk
1. Ühiskonna kasvatus-eesmärk	Igakülgsest arenenud isiksuse kujundamine.
2. Kooli kasvatus-eesmärk	Noore inimese ettevalmistamine iseseisvaks eluks.
3. Emakeele õpetamise eesmärk	Emakeele korrektne valdamine kõnes ja kirjas.
4. Teema eesmärk	Verbi nõrgeneva ja tugevneva tüve mõiste kujundamine.
5. Tunni eesmärk	Nõrgeneva ja tugevneva tüve eristamisel tähelepanu pööramine verbi- dele, mille olevik on murdeliselt tugevaastmeline kirjakeelse nõrga asime asemel.

Tunni õpetuslik eesmärk (või eesmärgid) ei tohiks endast kujutada enam teatud üldistust nii nagu eelmistel tasanditel, vaid peaks ära näitama konkreetse aine- ja konkreetse tegevuse, mida õpilastelt oodatakse.

Kahtlemata ei suuda ükski õpetaja formuleerida kõiki tunni eesmarke. Osa eesmarke püstitatakse alles tunni käigus, kui tekib selleks soodne võimalus. Näiteks ilmneb verbide nõrgeneva ja tugevneva tüve mõiste kujundamisel, et õpilastel on ununenud noomenite nõrgeneva ja tugevneva tüve mõiste, mida käsitleti eelmises klassis. Järelikult seab õpetaja tunni käigus eesmärgiks korrata seda. Osa eesmarke saavutatakse n.-õ. möödaminnes. Näiteks selgub töö käigus, et eesti keeles on hulk verbe, millest oleks (antud juhul astmevahelduse määramisel) pentsik moodustada 1. pööret (*vulisen, aurun, koidan, kipitan* jt.), sest neist kasutatakse ainult 3. pööret (*vuliseb, aurub, koidab, kipitab*).

Tunni õpetuslik eesmärk peab olema niivõrd konkreetne, et selle saavutatus oleks vahetult ja otseselt kontrollitav. Teisiti öeldes peab eesmärk oma mahult vastama saavutatavale tulemusele, muidu oleks raske vähegi mõistlikult tundi planeerida.

Tunni õpetuslik eesmärk on otsesõltuvuses programmist ja suures tuletatav käsitletava teema eesmärgist, kuid ei kattu viimasega alati täies ulatuses. Väga täpselt tuleks arvestada õpilaste eelteadmiste ja oskuste taset, konkreetse õpilaskontingendi üldist

võimekust (124, lk. 29), murdetausta jm. kohalikku eripära. Kui emakeeleõpetuse üldeesmärk ja ka suuremate aineosade eesmärgid on fikseeritud õppeprogrammis, siis konkreetse tunni eesmärkide seadmisel jääb põhiraskus õpetaja kanda: on ju õpetajal kõige parem ülevaade konkreetsete eesmärkide saavutamise võimalikkusest antud konkreetsetes tingimustes.

Mida laiemad on eesmärgid, seda avaramad on võimalused nende erinevaks interpreteerimiseks. Seepärast peaks tunni õpetuslik eesmärk määratlema üheselt õpilastelt oodatavad tegevusoperatsioonid, nii et oleks välistatud eesmärgi erineva tõlgendamise võimalused.

Eesmärgid peaksid olema selged ka õpilastele, sest need on oluliselt seotud õpilaste õpimotivatsiooniga (vt. 11.5.1.). Kui motivatsioon annab vastuse küsimusele, miks on vaja seda ainelõiku õppida (milline on selle rakenduslik sfäär), siis eesmärk näitab kätte need (keele)vahendid, mille valdamine loob eeldused teatud suhtlusülesande täitmiseks praktilises keelesituatsioonis. Õpilaste poolt teadvustatud täpsed eesmärgid aitavad neil oma tööd paremini organiseerida. Töö muutub produktiivsemaks ja ratsionaalsemaks. Sealjuures võib täpne eesmärk ise osutada parimaks õppimotiviiviks (aitab käivitada saavutusmotiivi), eriti siis, kui on näidatud ära õpitava praktilise rakendamise võimalused. Eesmärgi ähmasust võivad parimad õpilased läbi elada kui isiklikku süüd, seostades seda oma ebapiisava tähelepanelikkuse või vähese arusaamisega. Kui õpetaja on enda jaoks selgeks teinud, mida peaksid õpilased omandama teadmise, mida oskuse, mida vilumuse tasemel, ja vastavalt sellele õpetuse läbi viinud, tuleb õpilasi ka kontrollida selles, mida on eesmärgiga silmas peetud. Vastasel juhul ei täida kontroll oma funktsiooni ja kujutab pigem juhuslikku elementi õppe-kasvatustöö tervikus (124, lk. 48—51).

Tunni õpetusliku üldeesmärgini jõutakse läbi paljude osaeesmärkide. Oma eesmärk on ju igal tunniosal, harjutusel ja üksikprobleemilgi. Mõistagi ei pea osaeesmärke tunnikonspektis fikseerima: kui tunni struktuur on läbi mõeldud, tähendab see ühtlasi seda, et ka osaeesmärgid on püstitatud. Õppetunnis tulebki keskenduda osaeesmärkide saavutamisele, mis kokkuvõttes tagab üldeesmärgi täitmise.

10.2. Kasvatuslik eesmärk

Emakeeletunni kasvatusliku eesmärgi küsimus on aegade jooksul olnud üsnagi poleemiline. Kuigi korrektse keeletarvituse ja hea väljendusoskuse kujundamine on samuti suure tähtsusega kasvatuslik ülesanne (progressiivsed ideed võetakse ju omaks ikkagi emakeele vahendusel), ei saa ilmselt sellega piirduda.

Ka kasvatuslik eesmärk ei tohi olla ülearu lai. Näiteks ees-

märk kujundada armastust oma emakeele vastu on realiseeritav mitte ühe õppetunniga, isegi mitte ühe aastaga, vaid ideaaljuhul kogu kooliajaga. Sellepärast ei sobi see õppetunni kasvatuslikuks eesmärgiks. Samal ajal tuleb tõdeda, et leida igaks keeletunniks eri kasvatuslik eesmärk oleks ilmne formalistlik liialdus. Tunni kasvatuslikul eesmärgistamisel oleks kasulik arvestada järgmisi põhimõtteid.

— Keeletunnis tuleb õpilasi kasvatada eelkõige aine kaudu. Kunstlikud, vaid näiliselt kasvatuslikel eesmärkidel organiseeritud temaatilised vestlused, mis viivad õpilasi kaugemale õpitavatest keelenähtustest, on juba mõnda aega leidnud õigustatud taunimist. Kasvatuslikult eesmärgistatud arutlused ja õpilaste suulised ettekanded õigustavad end väljendusoskuse arendamise ja kirjandiõpetuse tundides.

— Näite- ja harjutuslaused täidavad oma ülesande kasvatusvahendina ainult siis, kui uudne ja väljendusrikas tekst jääb klassis kõlama (näitelauset sisu õpilasi iseenesest veel ei kasvata). Et aga mitmete keelenähtuste käsitlemisel määrab keelendite valiku õpitav reeglistik, võib tervikteksti taotlus viia kunstliku kombineerimise ja ebaloomuliku väljenduseni, mis ei saa täita tunni kasvatuslikku eesmärki.

— Keeleõpetuse kasvatuslikke eesmarke teenib pidev sõnavaraline töö, mille käigus seletatakse ja täpsustatakse ka ühiskondlik-poliitilistes tekstides esinevate sõnade tähendust, et puudulik sõnatähenduse tundmine ei raskendaks laste- ja noorsooajakirjanduse ning eakohaste kirjandusteoste sisu mõistmist ning seal sisalduvate ideede omaksvõtmist.

— Õpilaste maailmavaate kujundamise huvides peaksid keeletunnid tekitama arusaama keele kui ühiskondliku terviknähtuse olemusest, kui inimese tähtsaimast suhtlemisvahendist, näitama selle pidevat arenemist; andma ülevaate emakeele struktuurist ja selle kohast maailma keelte seas; kasvatama õpilastes lugupidavat suhtumist emakeelsesse ning tõstma huvi keelekõnemustega vastu.

— Õpilaste ideelise kasvatamise vahendiks on ka põiked keelekõnemustega seostuvasse kultuuriloo peatükkidesse, näitamaks, kuidas harimata maarahva keelest kujunes sajandite vältel sõnavararikas kultuurkeel.

— Keeletunni kasvatusliku eesmärgi saavutamiseks tuleb kasutada mitmekesiseid vahendeid, unustamata seejuures, et edu kasvatusloos ei taga üksnes kohaste vahendite valik, vaid ikkagi tund ise oma distsipliini, huvi, aktiivse mõttepinge ning õpetaja isikliku eeskuju ja veendumustega, mida sisendatakse ka kasvandikesse.

— Kui iga keeletunni tarvis pole võimalik leida omaette, eelmisest erinevat kasvatuslikku eesmärki, oleks otstarbekam kasvatuslikult eesmärgistada terviklik tunnitsükkel.

Hoiakute, väärtuste, veendumuste jm. isiksuse omaduste kujundamine on äärmiselt keerukas ja vastutusrikas protsess. Jõume-

todeid siin kasutada ei saa. Oppetunni kasvatuslikkus peaks orgaaniliselt (iseeneslikult) välja kasvama kõigest sellest, mida keeletunnis tehakse. Kasvatuslik aspekt ei tohiks olla õpetaja poolt avalikult peale surutud, nn. läbipaistev, vaid peab jääma märkamatuks, meeltega tajumatuks. Täpseid juhtnööre selleks pole võimalik anda. Iga õpetaja peab ise tunnetama, kuidas suudab ta õpilasi mõjutada, nii et kasvatatav ei saa arugi, et teda teadlikult suunatakse. See on suur kunst, mida ei valda kaugeltki kõik pedagoogid.

10.3. Arenduslik eesmärk

Arenduslikke eesmärke on üsna raske eristada õpetuslikest ja kasvatuslikest. Koolipraktikas võib arenduslike eesmärkidena käsitada aineväliseid taotlusi — kõike seda, mis seisab õpilase üldarendamise teenistuses (abstraktne ja loogiline mõtlemine, süsteemikindlus, analüüsi- ja sünteesivõime, sarjatunne jms.). Seega oleks arenduslike eesmärkide kõige olulisemaks tunnuseks taotletava tegevuse suur ülekandevõime paljudesse konkreetsetesse tegevus-situatsioonidesse. Näiteks iseseisva töö oskused ei ole aine- ega materjalispetsiifilised, vaid omavad üldist iseloomu (124, lk. 30).

Õpilaste arendamise eesmärki teenib kindlasti ka mitmesuguste õpioskuste kujundamine: õppeteabe vastuvõtmine (tajumine) ja mõistmine; materjali iseseisev leidmine või hankimine käsiraamatutest; õppematerjali sisuline omandamine; olulise õppeteabe kirjalik talletamine; põhivara meeldejätmise; omandatu rakendamine jne. Et õppimise õpikut ega õppimise tundigi omaette pole, tuleb õppimist õpetada igas tunnis (55, lk. 20—21).

Eeltoodust järeldub, et vaevalt saab olla niisugust emakeeletundi, kus õpilase arendamisega üldse ei tegelda. Domineeriv arenduslik aspekt tuleks aga teadvustada, tunnikonspektis fikseerida ja tunnis vajalikul määral aktsentueerida. Teed tunni arendava eesmärgini jõudmiseks on avalikud ja otsesed, s.t. õpetaja ei pea varjama oma didaktilisi taotlusi.

* * *

Suurem osa kooli õppe-kasvatusprotsessist leiab aset üksikainete õpetamise protsessis, mille aluseks on vastavad õppeprogrammid. Seega on suur osa kooli kui institutsiooni kasvatusesmärkidest ära jagatud õppeainete eesmärkideks. See pole ainuüksi mehaaniline osadeks jaotamine. Rida eesmärke realiseeritakse praktiliselt korraga kõikide õppeainete õpetamise käigus (näit. iseseisva töö oskuste kujundamine). Üldeesmärgid ongi vaid sel teel saavutatavad. Iga õppeaine annab konkreetsete teadmiste näol oma panuse noore inimese maailmavaate kujundamisse. Selline koht peab teiste ainete seas olema ka emakeeleõpetusel.

11. ÕPPETUND

11.1. Tunniastmed ja nende proportsioonid

Tunniastmete kohta on soovitatud mitmeid proportsioone, kuid ühtki neist ei pea dogmaatiliselt järgima. Kõik sõltub tunni didaktilistest taotlustest (eelkõige õppetunni tüübist), käsitletavast teemast ja konkreetsetest tingimustest, nagu klassi eripärast, õpetaja naturist, kohalikust murdetaustast ja isegi nädalapäevast ning kellaajast, millal tund toimub. Et tervelt kolm neljandikku kõigist tundidest on uue aine käsitlemise tunnid, on peatähelepanu vaja pöörata selle tunnitüübi struktuurile. Üks võimalikke tunniskeeme oleks järgmine.

1. Õpilaste häälestamine — 1... 2 min.
2. Koduülesannete kontrollimine — 13... 14 min.
3. Üleminekuküsimused seostamaks vana ja uut materjali — 2 min.
4. Uue aine käsitlemine — 13... 14 min.
5. Harjutamine (iseseisev töö õpitud reeglite alusel) — 9... 10 min.
6. Koduülesannete juhendamine — 3 min.
7. Tunni kinnistamine — 2 min.

Läbi aegade on olnud põhitingimuseks, et kontrollile ei tohiks kulutada rohkem kui kolmandiku õppetunnist. Mõnikord võib aga kontroll ja uue aine käsitlemine toimuda üheaegselt (uue materjali läbivõtmise käigus ilmnevad ühtlasi õpilaste senised teadmised) ja siis võib selleks kasutada ka üle poole õppetunnist.

Vaieldav on koduülesannete juhendamise ja tunni kinnistamise omavaheline järjestus. Didaktiliselt oleks õigem kinnistada materjal kohe pärast harjutamist. Koolipraktikas võib aga juhtuda, et koduülesannete juhendamiseks ei jää sel juhul piisavalt aega, sest kinnistamine hakkab sageli venima ja pahatihti kipuvad õpilastest korrapidajad ka tundi varem välja helistama. Sel juhul katkestab koduülesannete juhendamise kell. Närvilises miljöös ei kuulata õpetajat nagu vaja ja nii ei teatagi kodus, mida täpselt õppida või kuidas midagi teha. Selle vältimiseks on mõttekam tõsta koduülesannete juhendamise ja ülesmärkimise, mis mingil juhul ei tohi poolikuks jääda, kinnistamise ette. Küll võib ajapuuduses vähendada kinnistamiseks mõeldud küsimusi või asendada need õpetajapoolse lühikokkuvõttega käsitletud teemast, nii et tund igal juhul terviku moodustaks.

Teiste tunnitüüpide puhul võib enamiku ajast hõlmata üks tunniosa. Sissejuhatavas tunnis domineerib tavaliselt kooliloeng.

Harjutustundi varieeritakse ainult suuliste, kirjalike või mänguliste harjutustega. Kordamistunnis vaheldub teoreetilise materjali meenutamine praktiliste ülesannetega. Kontrollitunnis hõlmab põhiosa kirjandi, ümberjutustuse, etteütluse või kontrolltöö kirjutamine, millele peaks eelnema põgus juhendamine ning järgnema vastamine õpilaste küsimustele, mis seonduvad lõppenud tööga. Vigade analüüsi tunnis selgitatakse tahvil kirjalikus töös esinenud tüüpvigu, meenutatakse vastavaid reegleid, tuuakse lisanäiteid ja tehakse vigade parandust.

Sellest nähtub, et rangelt klassikalist tunniskeemi tuleks järgida ainult uue aine käsitlemise tundides, kuna muud tunnid on oma ülesehituselt märgatavalt üheplaanelisemad, tunniastmete proportsioonid aga sedavõrd vabamad.

11.2. Häälestamine

(õpilaste rakendamine tööle)

Aegade jooksul on haridusjuhid ja kõiksugu kontrollijad nõudnud, et õpetaja alustaks tunni sisulist läbiviimist koos tunni algust kuulutava kellaga või vahetult selle järel. Seepärast on mõnes koolis praktiseeritud kaht kellahelinat: esimene on õpilaste jaoks, kes hakkavad sel märguandel klassiruumi liikuma; teine, kahe minuti pärast kõlav kell on mõeldud õpetajatele, tähistamaks õpetöö tegelikku algust. Ometi ei tähenda õpetaja sisenemine klassiruumi, et õpetamine võiks kohe lahti minna. Ükskõik kui palju ka on kritiseeritud rakendamist kui eraldi tunniastet, kulub praktikas ikka minut või kaks, et õpilased oleksid tööks valmis. Vajavad ju mürsikud mitukümmend sekundit ainult selleks, et õpetaja tulekul püsti tõusta, rahuneda ja vaikselt seisma jääda. Küll tuleks aga taunida «leinaseisakut», mida praktiseerivad vahel ühiringed õpetajad, lastes püstitõusnud õpilastel mõnikümmend sekundit hauda-vaikselt seista. Õpetaja peab tunnetama sekundipealt, millal on õige lubada õpilastel istuda: seda tuleks teha kohe, kui klass on enamvähem rahunenud; mitte aga raisata aega noolsirgete ridade nõudmisele või üksiku õpilase korralekutsumisele. Juba siis, kui õpilased tõusevad tervituseks püsti, peaks õpetaja pilk klassiruumist üle libisema kontrollimaks, kas kõik on tunni alguseks korras: tahvel puhastatud, kriidid omal kohal, silmatorkav rämps (paberitükid) põrandalt koristatud, aken vastavalt vajadusele kas suletud või avatud jne. Ja kui õpetaja mõne ebakoha avastab, peaks selle kõrvaldamiseks piisama märguandest korrapidajale. Sealjuures ei jääda mitte klassiga ootama, millal ruum lõplikult korda saab, vaid alustatakse tundi, olgugi et korrapidaja veel ringi sebib.

Kui klass on istunud, ei tuleks emakeeletunnis küll aega raisata dialoogile, nagu *Mis kuupäev on täna? ... Kes täna puuduvad? ... Mis tänaseks õppida anti? ...* vms. (Niisugused küsimused on oma kohal võorkeeletunnis kõneoskuse arendamiseks.)

Eesti keele tunnis on selline vestlus mõeldav siis, kui õpilaste vastuseid küsimustele saab otseselt siduda käsitletava aineosaga, s.t. õppematerjaliga, mis oli selleks korraks üles antud. Tunni rakendamiselt saaks siis sujuvalt üle minna suulisele frontaalsele kontrollile: *Mis kuupäev on täna? — Täna on kaheteistkümnes aprill. — Mis küsimusele vastab sõna kaheteistkümnes? — Vastab küsimusele mitmes. — Mis sõnaliigi küsimus on mitmes? — Järgarvõna küsimus. — Mida väljendavad järgarvõnad?* jne.

Või teine näide. *Kes täna puuduvad? — Täna puuduvad Indrek, Katrin ja Elmo. — Mis lauseliikmeks on sõna puuduvad?* jne. Selline üleminek aine käsitlemisele oleks ühtlasi õpilaste häälestamiseks.

Klassipäeviku täitmiseks õpetajal tunni algul aega ei ole, sest just siis vajab klass eriti pingsat tähelepanu ja tööle mobiliseerimist. Kui õpilased jäetakse tunni algul hetkekski omapead, s.t. tegevuseta, sest õpetaja täidab päevikut või noomib hilinejaid, on klassi tööle häälestada juba märksa raskem.

Hilinejad on muidugi omaette probleemiks, eriti kui õpetaja ise on täpne ja alustab tundi õigeaegselt. Tuleb siiski märkida, et hilinetakse põhiliselt ühtede ja samade õpetajate tundidesse, kuna järjekindlalt nõudlike õpetajate juures juhtub seda harva. Üksik juhulik hilinemine või põhjusega hilinemine jäetakse karistamata, süstemaatiliste hilinemiste vastu peab õpetaja muidugi võitlema. Aga selleks ei tohi võtta aega õpetamise arvelt. Seepärast pole soovitatav hilinejaid ukse juurde seisma jätta ja neid seal noomida, vaid pigem kiiresti kohale saata ja tööle rakendada. Vahest veel mõjusam oleks hilineja saatmine tahvi juurde, kus tal tuleb kohe mingi ülesanne täita. Karistamine hilinemiste ja muude korrarikumuste eest peab toimuma pärast tundi (vestlus õpilasega, märkuse kirjutamine vm.).

Tunni algusega seotud askelduste ajal peab õpetaja kogu aeg jälgima klassi, sest ainuüksi õpetaja pilk võib olla tööle mobiliseerija. Aeglasemate ja hajameelsete õpilaste töösse lülitamisel tuleb olla võimalikult konkreetne (nimetada õpilase nimi ja anda täpne korraldus, mida peab ta nüüd tegema), sest kõigile adresseeritud korraldused ei jõua alati igaheni.

Raskeks kujuneb õpilaste häälestamine siis, kui emakeeletunnile eelnes kehaline kasvatus või juhtus vahetunnis midagi emotsioonide vallandavat. Sel juhul ei tohiks õpetaja autoritaarselt peale tungida, vaid andma klassile aega pinget maandada. Tõise miljöö saavutamiseks peab õpetaja ise säilitama rahu ja mingi väike, ent huvitav mõtlemisülesanne tagab peagi klassis asjaliku vaikuse. Häälestamiseks antav miniülesanne peab olema mingis mõttes lõvv, äratama kõigi õpilaste tähelepanu teatava vormilise või sisulise eripäraga ja tooma sel viisil kõik õpilased mõtetega aine juurde. Suur abi oleks õpetajale aastate jooksul koostatud häälestamisülesannete kogust. Ideid ja mõtteid selleks annab ka «Huvitav emakeel».

Käsitlev teema	Küsimus või ülesanne
1. Kaashäälikuühendi õigekirjutus.	Mida ühist ja erinevat on rätsepas ja lukksepas? /Mõlemas on sõna keskel kaashäälikuühend, kuid <i>rätsep</i> pole enam liitsõna ja kehtib kaashäälikuühendi õigekirjutuse põhireegel, <i>lukksepp</i> on aga liitsõna ja sõnade liitumiskohal midagi ei kao./
2. Liitnimisõnad.	Moodusta sõnadest <i>beton, gaas, kivi, paneel, põlev, tuhk</i> üksainus sõna. /põlevkivituhkgaasbetoonpaneel/
3. Isikunimetusi tulevad sufiks.	Moodusta sõnast <i>öösorr lane</i> -tuletis. /öösorlased/
4. Teoste pealkirjade ortograafia.	Kuidas kirjutad H. Puki jutuvalimiku pealkirja: It, 555a? /«Üks tee, kolm viita»/
5. Lause lõpumärk.	Kirjuta lausena: Saa 1 × 5a2 /Saa ükskord viisakaks!/ (128, lk. 3)

Et tund kulgeks häireteta, peaksid koolilaudadel valmis olema kõik vajalikud õppevahendid. Selles osas on õpetajal juba õppeaasta algul vaja kindel kord sisse seada: õpilane teadku, mis peab tal igas emakeeletunnis käepärast olema.

Tunni häälestamisel ja õpilaste rakendamisel tööle on suur, vahel isegi otsustav tähtsus tunni õnnestumises. Kui õpetaja alustab tundi täpselt ja suudab seda kohe kindlakäeliselt juhtida — jälgida üheaegselt korda klassiruumis ning õpilaste valmisolekut tunniks ja lülitada kogu klassi (k.a. hilinejad) mingi kavala ülesandega töösse —, on loodud kõik eeldused õppetunni kordamiseks.

11.3. Kontroll

Kontrollil on 5 liiki:

- suuline frontaalne kontroll;
- kirjalik frontaalne kontroll;
- suuline individuaalne kontroll;
- kirjalik individuaalne kontroll;
- tihendatud kontroll.

11.3.1. Suuline frontaalne kontroll

Õpilaste toomiseks aine juurde ei pea kaugeltki iga kord mingit erilist häälestamisülesannet kasutama. Kui klass on kergesti juhitav, võivad õpilaste aktiveerimise eesmärgi tunni algul teenida ka suulise frontaalse kontrolli avaküsimused, eriti kui need on oskuslikult formuleeritud.

Sisuliselt algabki enamik keeletunde suulise frontaalse kontrolliga, mis ei kujuta endast midagi muud kui õppedialoogi, kus orienteerutakse õpilaste varasematele teadmistele, põhiliselt eelmise tunni materjalile.

Õppedialoogi käigus kontrollitakse nii teooriat (mõistete ja reeglite tundmist ning nende juurde oma näidete leidmist) kui ka selle rakendamisoskust praktikas; samuti koduharjutuste õigsust. Niiviisi saadakse õpilaste teadmistest mingi üldpilt, mis võimaldab hiljem, kui õpetaja soovib kedagi veel ka individuaalselt küsida, kontrollitavat objektiivsemalt hinnata. Kui frontaalse küsitluse käigus saab õpetaja mulje, et klass on eelmise materjali üldjoontes omandanud, võib ta tundi julgesti jätkata individuaalse kontrolliga; kui aga frontaalne kontroll toob esile suured lüngad klassi teadmistes, oleks õigem individuaalsest kontrollist loobuda. Pole ju mõtet karistada üksikuid õpilasi halva hindega, kui keegi klassist õieti ei oska.

Õppedialoog toob esile klassi nõrgad kohad: kes on jätnud teoreetilise osa õppimata või koduülesande tegemata; kes opereerib õpikust võetud näidetega või kellel on kujunenud sootuks väärad seosed ja arusaamad. Uhtlasi saab õpetaja küsitluse käigus ka üksikutest õpilastest esialgse mulje, mida võib arvestada hiljem hinde väljapanemisel, olgu see siis individuaalse kontrolli järel või päris tunni lõpus.

Kui individuaalsed vastused on nõrgavõitu, tuleks tunni kontrolliva osa lõpetuseks uuesti kasutada frontaalset küsitlust, et õpetaja saaks klassist lõpliku tagasiside, kas võib ikka asuda uue aine käsitlemisele või peab kõigiga veel eelmist osa kordama.

Suulise frontaalse kontrolli käigus ei tohi õpetaja toetuda nn. solistidele, kes kiiremini reageerivad, kergemini taipavad ja pidevat aktiivsust näitavad. Orienteeruda tuleks klassi keskmistele või pisut aeglasematele õpilastele.

Mõnikord võib keskpärase õpilase ootamatu aktiivsus olla tingitud sellest, et klassi küsitlemise ajal, kui kõigil peavad õpikud kinni olema, hoiab ta sõrme raamatu vahel, ja vaadanud sealt vilksti vastuse, tõstab kiiresti käe, et sedaviisi plusspunkte teenida. Niisugust «aktiivsust» peab õpetaja märkama ega tohi seda lubada.

Suuline frontaalne kontroll toetub küsimuste ahelale. Küsimuste formuleerimisel tuleb kinni pidada mitmetest meetodilistest nõuetest.

Küsimused reastatakse aine sisemist loogikat järgides, kus-

juures teoreetiliste küsimuste puhul liigutakse laiematelt kitsamatele, praktiliste ülesannete korral kergematelt raskematele.

Liialdada ei tohiks *kas*-küsimustega, sest vastusega «ei» või «jaa» võib õpilane 50%-lise tõenäosusega ka siis märki tabada, kui ta asja üldse ei tunne. Küll võib *kas*-küsimust kasutada siis, kui see a) on alternatiivne; b) sobib väitluse alustamiseks; c) on nn. ülesraputamiseks. Viimase võimaluse kohta on järgmine näide. Õpetaja märkab, et Mart on tagapingis peaaegu tukkuma jäänud: *Mart, kas see vorm saab olla lauses aluseks? — Jah... — Aga miks? Nii et kui kas-küsimus esitatakse, peaks sellele järgnema põhjendus või väitlus.*

Küsimus peab olema formuleeritud ühemõtteliselt, nii et sellele saab olla ainult üks õige vastus. Seepärast oleks küsimus *Kuidas jagunevad laused?* metoodiliselt vildakas, sest pole võimalik aru saada, kas soovitakse lause liike funktsiooni, struktuuri või öeldise tähenduse aluselt. Korrektna küsimus oleks: *Kuidas jagunevad laused struktuuri järgi?* Vastus: *Struktuuri järgi jagunevad laused liht- ja liitlauseteks.*

Kõigepealt formuleeritakse küsimus, et kogu klass asuks mõttes vastust otsima, ja alles pärast väikest mõtlemisaega nimetatakse õpilane, kes peab esitatud küsimusele vastama. Vastasel korral mõtleb ainult see, keda küsitakse, klass aga jääb passiivseks.

Muutunud on suhtumine täisvastuste nõudmisse. Üldjuhul ja eriti nooremates klassides võiks täisvastust lausestusoskuse arendamise nimel nõuda, kuid loomulikku kõnesituatsiooni arvestades mõjub see sageli pentsikuna. Seepärast tuleks mõnigi kord (eriti aga õpilaste omavahelises kiirküsitluses) lubada ka lühivastuseid:

- Mitmendas vältes on sõna *korstnad*?
- Kolmandas.

Kui õpilane ei anna oodatud vastust, tuleb ta täiendavate, nn. konspektiivliste küsimustega õigele teele juhtida.

Õpetaja: Kuidas oleks *i*-ülivõrre sõnast *vapper*?

Õpilane (vaikib).

Õpetaja: Mis kääne on aluseks *i*-ülivõrde moodustamisele?

Õpilane: Mitmuse osastav.

Õpetaja: Kuidas oleks *vapper* mitmuse osastavas?

Õpilane: Vapraid.

Õpetaja: Näed, et mitmuse osastavas on diftong *ai*. Mida pead nüüd tegema, et saada *i*-ülivõrret?

Õpilane: Lisama *-m*.

Õpetaja: Kuidas oleks siis *i*-ülivõrre?

Õpilane: Vaprain.

Sageli tuleb mõte anda õpilasele otsapidi kätte, kuid mitte suhu panna.

Õpetaja: Kuidas nimetame sõnu, mis esinevad koos käändsõnadega ja väljendavad mitmesuguseid suhteid?

Õpilane (vaikib).

/Suhupanek — väär moodus/

Õpetaja: Noh... need on ju kaas...

Õpilane (võidukalt): ... sõnad!

/Mõtte kätteandmine — lubatud võte/

Õpetaja: Mõttele, nad käivad alati käändsõnadega k a a s s.

Õpilane: Neid sõnu nimetame kaassõnadeks.

Üldiselt positiivset vastust, mis on mõneti teistsuguse sõnatusega, kui õpetaja ootas, pole õige kategooriliselt tagasi lükata, sest see teeb klassi passiivseks.

Õpetaja: Mis sõnad on kaassõnad?

Õpilane: Kaassõnad on need, mis asuvad käändsõna ees või taga.

Õpetaja: Peaaegu õige. Kaassõnad kuuluvad käändsõna juurde, võivad tõesti esineda käändsõna ees või taga ja näitavad mitmesuguseid suhteid.

Kui õpilase vastus on osaliselt õige, tuleks teda abistada suunavate küsimustega ja lasta kõigepealt tal endal oma vastust korrigeerida.

Õpilane: Kaassõnad on need, mis kuuluvad nimisõnade juurde.

Õpetaja: Aga kuula lauset: *Meid oli kohal üle kümne*. Mis sõnaliiki kuulub siin sõna *üle*?

Õpilane: Kaassõna.

Õpetaja: Aga mis sõna juurde ta kuulub?

Õpilane: Sõna *kümne* juurde. See on arvsõna.

Õpetaja: Kas saame siis öelda, et kaassõna kuulub ainult nimisõna juurde? Paranda ennast ise.

Õpilane: Kaassõnad on need, mis kuuluvad käändsõnade juurde.

Kui aga õpilane ei suuda iseennast korrigeerida, küsitakse kaasõpilast. Kui juba 2...3 õpilast ei tea, tuleks küsida mõnd klassi tugevamat õpilast ning kui ka too ei oska vastata, alles siis annab õpetaja ise vastuse, selgitades probleemi ka lähemalt.

Mõnikord püüavad õpilased omapoolsete küsimustega õpetajat teemast kõrvale juhtida, et venitada frontaalset vestlust, raisata aega ja vältida hindelist kontrolli. Seesuguse taktika peab õpetaja läbi nägema ning ikkagi eesmärgi suunas liikuma.

Frontaalsete küsimustega peab õpetaja õpetama lapsi tungima keelenähtuste valdkonda. Selleks tuleb küsimused sõnastada nii, et nad stimuleeriksid õpilaste iseseisvat mõtlemist.

Näide frontaalsete küsimuste ahelast (liikumine laiematelt teoreetilistelt küsimustelt kitsamatele, s. t. üldistelt põhimõtelt üksikutele sõnarühmadele ja sõnadele).

1. Kuidas saame muuta omadussõnu?
2. Mitu võrdlusastet on omadussõnadel?
3. Nimetage need.
4. Kuidas moodustatakse keskvõrre?

5. Kõigi omadussõnade keskvõrret ei saa moodustada ainsuse omastavast. Tooge selle kohta näiteid ja seletage, milline on erinevus.

6. Kuidas moodustatakse *kõige*-ülivõrre?

7. Millest lähtub *i*-ülivõrde moodustamine?

8. Missugustest sõnadest ei saa moodustada *i*-ülivõrret?

9. Kuidas moodustub *i*-ülivõrre, kui mitmuse osastava lõpus on diftong +*d*?

10. Kuidas moodustub *i*-ülivõrre *lik*-lõpulistel astmevahelduslikel sõnadel?

11. Kuidas moodustub *i*-ülivõrre ülejäänud sõnadel?

12. Kuidas on *i*-ülivõrre sõnadest, mille keskvõrre on erandlik (*hea* — *parem* — ...; *lühike* — *lühem* — ...)?

Näide suulise frontaalse kontrolli käigus esitatavatest **praktilistest ülesannetest** (liikumine kergematelt juhtudelt raskematele).

1. Ütelge keskvõrre järgmistest omadussõnadest:

- a) vaba, virge, truu (lihtsalt liitub *-m*);
- b) punane, täbar, tihe (omastavas väike muutus);
- c) künklik, hall, vilgas (muutub juba aste);
- d) pikk, tark, soe (keskvõrre \neq omastav + *m*);
- e) lühike, õhuke, pisike (erandlik keskvõrre);
- f) hea (keskvõrdes hoopis teine sõna);
- g) tragi, mõru, nüri (omastava seisukohalt kriitilised sõnad).

2. Ütelge *i*-ülivõrre järgmistest omadussõnadest (kui *i*-ülivõrret ei saa moodustada, siis *kõige*-ülivõrre):

- a) osav, valge, hooletu (diftong + *m*);
- b) pikk, vana, uus (*-im*);
- c) trotslik, okslik, õnnelik (*-em*);
- d) tubli, nüri, lilla (ainult *kõige*-ülivõrre);
- e) lühike, õhuke, pisike, hea (erandliku keskvõrdega sõnad).

3. Ütelge keskvõrre ja võimaluse korral *i*-ülivõrre järgmistest sõnadest:

virk, ähmane, rikkalik, õhuke, ilus, südi, lame, vali, lõbus, hull, kuulus, lahja, salalik, tõmmu, hea (kõik juhud läbisegi).

Suulise frontaalse kontrolli käigus võib õpetaja võtta fookusesse teatud kindlad õpilased, keda küsitakse rohkem ja kelle vastuste kvaliteet märgitakse taskuraamatusse (plussmärk tähendaks õiget vastust, miinus vastuse võlgujäämist, linnuke osaliselt õiget vastust). Kui kontrolli lõpuks koguneb õpilasele vähemalt 5 märki, võib tema teadmisi hinnata: 3 plussi 5 võimalikust annaks «kolme», 4 plussi «nelja» jne. Hindamise võib jätta ka tunni lõppu (siis jälgitakse õpilase tööd kogu tunni vältel) või isegi järgmisse tundi (sel juhul arvestatakse kahe tunni jooksul antud vastused kokku, sest võib-olla ühe tunniga ei kogunenud neid vajalikul hulgal).

Hindamisel võib tekkida küll mõningaid raskusi, sest kohalt vastajale kiputakse siit-sealt ette sosistama, nii et kannatada võib

hinde objektiivsus. See ongi suulise frontaalse kontrolli üks vähe-seid puudusi. Teiseks negatiivseks jooneks võib lugeda seda, et frontaalküsitlus ei arenda küllaldaselt seotud jutustamisoskust. Eeliseid, võrreldes individuaalse kontrolliga, on frontaalsel kontrollil aga märgatavalt rohkem.

1. Lühikesed ja kokkusurutud vastused võimaldavad samas ajavahemikus kontrollida rohkem õpilasi.

2. Kogu klass hoitakse pideva pinge all, sest igaüks peab olema igal momendil valmis vastamiseks.

3. Õpilased on suhteliselt rahulikumas hingeseisundis, kuna klassi ette tulek erutaks neid märksa rohkem.

4. Õpetaja saab klassi kui terviku suutmistest täpsema ülevaate.

5. Suuline frontaalne kontroll arendab õpilastes kiiret reageerimist ja oma mõtete lakoonilist väljendamist.

6. Frontaalküsitlus võimaldab jooksva kontrollimise ühendada suurepäraselt kordamisega (23, lk. 102—103).

Kui suuline frontaalne kontroll vältab kolmandiku õppetunnist, siis loomulikult tunni kontrolliv osa sellega ka piirdub.

11.3.2. Suuline individuaalne kontroll

Kui suuline frontaalne kontroll hõlmab tunni algusest ainult mõne minuti ja on mõeldud mitte niivõrd õpilaste hindamiseks, kui võrd klassi aktiveerimiseks, peaks sellele järgnema veel suuline individuaalne kontroll. Võrreldes frontaalküsitlusega loob klassi ees vastamine suurema vastutustunde, vähendab naabruse mõjusid, annab süstemaatilisemaid vastuseid ja arendab rohkem õpilaste esinemisoskust.

Individuaalselt tuleks küsitleda 3...5 õpilast üle ühe tunni. Kui õppediaaloo puhul tuleb enne formuleerida küsimus ja seejärel nimetada õpilane, kes sellele vastab, siis individuaalse kontrolli puhul pole see nõue nii range. Õpetaja võib kõigepealt nimetada õpilase ja öelda talle, mida peab ta vastama tulles kaasa võtma: võib-olla läheb vastamisel tarvis õpikut, kust loetakse mõnd harjutust; kindlasti tuleb aga õpetajale ulatada töövihik või harjutuste vihik, kus on sees kodune ülesanne. Seda, et vastama minnes tuleb alati kaasa võtta ka õpilaspäevik, peab õpilane juba ise teadma.

Kui kontrollitav on klassi ette jõudnud, teatab õpetaja, mida vastaja peab tegema (näiteks rääkima rindlause kirjavademärgistamisest ja tooma oma näiteid) ning mis ülesanded on samal ajal klassil. On äärmiselt oluline, et õpetaja ei laskuks vastajaga dialoogi, mille käigus kaob tal kontakt klassiga. Kontrollitava hääl peaks jõudma õpetajani küljelt, õpetaja ise jääma kogu aeg näoga klassi poole. Suulise individuaalse kontrolli ajaks tuleb leida teid,

mis sunniksid klassi jälgima ja kaasa mõtlema. Klassi aktiveerimiseks on järgmised võimalused.

1. **Vastuse täiendamine ja korrigeerimine.** Et tagada kontrollitavale rahulikum psüühiline seisund, oleks soovitatav teha seda pärast vastamist. Eriti kehtib see teoreetilise materjali esitamise korral. Vältimaks vigade ja ebatäpsuste vahelejätmise võimalusi, võib õpetaja need vastuse ajal endale märksõnadega üles kirjutada. Veel suurem vigade unustamise oht ähvardab klassi, enamasti mittekuulaldase tähelepanu tõttu. Klassi maksimaalseks aktiveerimiseks vastuse kuulamisel on soovitatav lasta klassilgi teha paberilehekesele märkusi kuuldu vastuse kohta. Täiesti omal kohal on see võte keskkooliklassides. Sealjuures ei tule parandusi ning täiendusi lasta teha mitte ainult nendel, kes kätt tõstavad ja selleks soovi avaldavad — nagu praktikas tihti juhtub —, vaid ka neil, kes rahulikult ilma kätt tõstmata istuvad. Kui aga vastaja eksib praktilistes lahendites, tuleb vea kõrvaldada, et võimalikult kiiresti lõhkuda väärsused. Vea puhul annavad õpilased sellest käega märku ja õpetaja nimetab, kes korrigeerib tehtud vea.

2. **Vastuse retsenseerimine.** Klass avaldab omapoolseid arvamusi teoreetilise materjali esitamise täpsuse ja õigsuse kohta.

3. **Vastuse kirjalik kavastamine.** Põhiliselt on antud võte kasutatav üldkeeleteadusliku suunitlusega teemade kontrollimisel, näiteks jutustamisel keelemärgi omadustest.

4. **Keelendite põhjendamine.** Harjutuste lugemise ajal põhjendab keegi klassist ortogrammi või muu keelenähtuse õigsust.

5. **Näidete toomine.** Vastaja ütleb definitsiooni või reegli ja klass leiab selle illustreerimiseks näiteid.

6. **Küsimuste esitamine vastajale.** Pärast vastaja jutu ärakuulamist esitab klass talle küsimusi kas vastatud ainelõigu ulatuses (kui midagi jäi vastuses puudu), sellega orgaaniliselt seotud teemast (viimaste tundide materjalist) või kogu kursuse piires (põhivarasse kuuluvad küsimused). Õpetaja määrata jääb see, mis ulatuses võidakse vastajale küsimusi esitada. Kui kontrollitav ei oska kaasõpilase küsimusele vastata, teeb seda küsija ise.

7. **Pidev valmisolek vastamiseks.** Klass peab olema samavõrd tules kui vastaja. Selle tagamiseks kasutatakse järgmisi võtteid: a) keegi klassist peab kordama vastaja poolt öeldut; b) mõnele küsimusele lastakse vastata hoopis kellelgi klassist (see tähendab hetkeks individuaalse kontrolli katkestamist ja frontaalse kontrolli sugemete sissetoomist); c) sama küsimus, mis esitati vastajale, esitatakse veel mitmele õpilasele klassist (näit. näidete toomine); d) vastamist jätkatakse sealt, kus eelmine katkestas (peab pingsalt jälgima, et järke teada); e) kui vastaja ei tea, abistab klass.

Küllap on võimalusi klassi aktiveerimiseks suulise individuaalse kontrolli ajal teisigi. Ometi võib juhtuda, et rahutut klassi ei hoia ükski neist võtetest aine juures ja kui kaaslane vastab,

hakatakse korda rikkuma. Sel juhul oleks targem lülitada klass sootuks välja vastuse kuulamisest ja anda talle mõni kirjalik ise-seisev töö (23, lk. 92—100). Üldiselt tuleb seda pidada aga hädaabinõuks, sest vastajate kuulamine on teistele vajalik kordamise eesmärgil.

Töö varieerimiseks võib mõnikord organiseerida suulist individuaalset kontrolli pileтите moodusel, s.t. vastajaile antakse ettevalmistusaeg nagu eksamil ning klassi ette tulevad nad sellises järjekorras, et nende poolt esitatav materjal moodustaks loogilise terviku. Näiteks teema juures «Kõneviisid» räägib esimene vastaja kindlast, teine tingivast, kolmas käskivast ja neljas kaudsest kõneviisist.

Vahel on praktiseeritud klassi rakendamist hindajana. Asjalik klass teeks seda enamasti arukalt, kuid suurt mõtet sel pole, sest see võib kujuneda tarbetuks ajaraiskamiseks ja eriarvamuste puhul (neid on aga peaaegu alati!) otsustab hinde ikkagi õpetaja.

Hinde väljapanemisel tuleb summeerida järgmised vastuse komponendid:

— teoreetilise materjali esitamise õigsus ja sõnastuse täpsus;

— kas õpilane tõi reeglite juurde oma näiteid või opereeris õpiku näidetega;

— kuidas on õpilane teinud koduse kirjaliku harjutuse (NB! Koduharjutuse kontrollimise ajal reprodutseerib vastaja lahendid kas õpiku või õpetaja antud täitmata töövihiku järgi, kuna tehtud harjutust kontrollib õpetaja vastaja vihikust; ainult loovharjutusi võidakse hindelise vastamise ajal lugeda oma vihikust.);

— kuidas tuleb õpilane toime koduseks antud suulise harjutusega (suuline harjutus, mida tavaliselt õigeaks kodutööks ei peetagi, annab õpilasest objektiivsema pildi kui kirjalik, mis võib olla ka ühistööna valminud);

— vastused kordamisküsimustele, mis on aga vähemkaalukas komponent kui värske materjali tundmine ja võivad muuta hinnet ainult ühe palli võrra, tehes vaid erandjuhtudel muidu rahuldava vastuse puudulikuks (kui lisaks kesisele vastusele ilmnes veel mõne põhiküsimuse mittetundmine);

— kontrollitava poolt kohalt antud vastused tunni algul (frontaalküsitluse käigus);

— lühikeste ekspromptülesannete sooritamise õigsus. Selliseid ülesandeid kursuse põhiküsimuste kohta võidakse teha nii tahvlile kui ka sedelitele ja nii, et maksimaalse mõttetöö juures tuleks õpilasel minimaalselt kirjutada, samal ajal hakkab järgmine õpilane vastama. Mõttekas on ekspromptülesandeid anda eriti siis, kui vastus on muidu kahe hinde vahel, näit. õpetaja ei tea, kas hinnata seda «hea» või «rahuldavaga». Asja otsustab ekspromptülesanne, sest lisaküsimused tähendaksid ajakadu. Näide niisugusest ülesandest.

Kas d, t või Ø?

lei_sime lahen_use
pea_selt jōu_sid
kul_sed lit_rid
õmmel_i vat_püksid
violet_ne kot_ki

Kontrollitud õpilase distsiplineerimiseks ei pea alati hinnet välja panema kohe pärast vastamist. Mõnikord võib küsitud õpilast jälgida veel tunni edasises käigus ja hinnata alles tunni lõpus. Igal juhul pannakse talle hinne õpitud materjali eest. Siis on tege- mist **kontrollihindeg**a.

Vahel on kasutatud ka **tunnihinnet**, millega premeeritakse uue aine käsitlemisest aktiivselt osavõtnud õpilasi. Erilist mõtet sel siiski pole, sest üksikud õpilased võivad aiahnuse rahuldamiseks hakata ette õppima. Mingit tulu see ei too, sest ega materjaliga seepärast veel kiiremini läbi saada. Iseseisvalt õppides võidakse mõnestki asjast valesti aru saada ja hiljem on väärseoseid lõhkuda raskem kui kohe õiged seosed luua. Pealegi pole õpetajal vaja assistente, kes kiiremini taipavad ja igal sammul välja paista püüavad (sageli on kiired omandajad ka kiired unustajad). Tun- nis tuleb joonduda ikka keskmise õpilase järgi ning tunnihindel on mõtet ainult siis, kui uue aine käsitlemise käigus ilmnevad pide- valt ka õpilaste varasemad teadmised. Aasta jooksul võib välja panna vaid 3...4 tunnihinnet.

Palju on vaieldud suuliste ja kirjalike vastuste eest väljapan- dud hinnete vahekorra üle. Ajal, kui meie hariduselus võideldi vahendeid valimata 100%-lise õppeedukuse eest, soovisid inspek- torid ja koolijuhid, et emakeeles nõrku lapsi küsitaks rohkem suu- liselt. Niisuguse formalistliku lähenemisega võib küll varjata must valgelt esiletulevaid keelevigu, aga õpilaste teadmisi oma ema- keelest see karvavõrdki ei tõsta. Emakeeles peavad alati dominee- rima kirjatööd ja nende eest saadud hinded. Suulistes vastustes tuleks aga senisest rohkem hinnata õpilaste suhtlusoskust, s.t. nende kommunikatsioonivõimet, mitte aga definitsioonide ja reeg- lite mehaanilist ülesütlemist. Üldiselt võib soovitada kirjalike ja suuliste vastuste vahekorraks 4 : 1.

11.3.3. Kirjalik frontaalne kontroll

Kirjalikuks frontaalseks kontrolliks kasutatakse emakeeletunnis etteütusi, ümberjutustusi, kirjandeid, grammatilisi kontrolltöid, teste ja mitmesuguseid lühitöid — kontrollharjutusi, tunnikont- rolle jm.

11.3.3.1. Etteütused

Seoses etteütlustega kerkivad üles mõned terminid.

Ortogramm on õigekirjutuse üksikjuhtum, s.o. ortograafilistele normidele (kindlale ortograafiareeglile või -juhisele) vastava üksiku keelenähtuse (hääliku, häälikuühendi, morfeemi või sufiksi) kirjutusviis, mis ei sõltu konkreetsest sõnast.

Kriitilise ortogrammi all mõistetakse ortogrammi, milles sageli eksitakse või mille omandatust kontrollitakse. Ortogrammid jagu- nevad kolmeks:

- a) **häälduspärased ortogrammid** (portfell, šokolaad, žilett);
- b) **reeglkohased ortogrammid** (kärbised, parandama);
- c) **individuaalsed ortogrammid** (sõnaalguline *h*, anekdoot) (53, lk. 57—64)

Etteütuse küllastatus tähendab kriitiliste ortogrammide protsenti teksti sõnade üldarvust. Küllastatust arvestatakse järgmiselt.

$$\text{küllastatus} = \frac{36 \text{ kriitilist ortogrammi} \times 100}{150 \text{ sõna (teksti pikkus)}} = 24\%$$

Etteütusi võib liigitada mitmel alusel.

E e s m ä r g i poolest jagunevad etteütused kolmeks.

Diagnoosetteütusi kasutatakse ainetsükli algul õpilaste teema- kohaste eelteadmiste väljaselgitamiseks. Tsükli lõpus läbiviidavate kordavate etteütlustega võrreldes sisaldavad diagnoostööd harili- kult lihtsamaid ortogramme.

Harjutavad e. õppeetteütused on mõeldud igapäevaseks tööks vilumuste kujundamisel, nende funktsioon on sama keeleliste har- jutustega. Õppeetteütuse puhul võib iga ortogrammi juures pea- tuda, seda kollektiivselt või individuaalselt arutada, teksti pikkus- ega küllastatus pole täpselt normeeritud, tööde läbivaatamine võib olla nii kollektiivne kui ka individuaalne, seda võib teha kaasõpi- lane või õpetaja, tööd võib hinnata või hindamata jätta. Kui hinne pannaksegi, ei arvestata seda koondhindesse, vaid see on ainult orienteerumiseks õpilasele ja õpetajale.

Kontrolletteütused peavad selgitama vastava ainelõigu oman- datuse ja näitama ära kõik puudujäägid ning vajakajäämised. Õppeetteütlustega võrreldes on nad rangema vormistusega, soovi- tatavalt terviktekstid, mis püüavad hõlmata võimalikult kogu käsit- letud ainetikku (86, lk. 3). Kontrolletteütuse puhul töötab iga õpilane täiesti iseseisvalt, teksti pikkus ja küllastatus on normee- ritud, tööde läbivaatajaks on õpetaja, kes alati ka tööd hindab ja arvestab neid hindeid koondhinde väljapanemisel.

T e o s t u s v i i s i järgi on etteütusel palju liike.

1. **Selgitavas etteütuses** toimub paralleelselt kirjutamisega või vahetult selle järel kirjutatu analüüs. Tavaliselt kirjutab üks õpilane tahvlile, teised vihikusse.

2. **Hoiatavas etteütuses** analüüsitakse tekstis esinevaid orto-

gramme enne nende kirjutamist. Hoiatavad etteütlused jagunevad omakorda kolmeks:

a) vaatlus- ja kuulmisetteütlused (esimesel juhul tutvuvad õpilased enne etteütluse kirjutamist vastava tekstiga kas raamatust või kantavalt tahvilt; teisel juhul analüüsitakse suuliselt õpetaja poolt nimetatud ortogramme, mis esinevad dikteerimiseks määratud tekstis, ilma et õpilased teksti näeksid);

b) õpitud etteütlus e. autodiktaat (õpilased töötavad kodus läbi õpetaja poolt määratud tekstis leiduvad ortogrammid või õpivad teksti pähe, esimesel juhul toimub kirjutamine klassis dikteerimise järgi, teisel juhul peast);

c) etteütlus abiraamatu kasutamise (etteütluse ajal lubatakse kasutada teatmeteoseid).

3. **Kommenteeritavas etteütluses** dikteerib õpetaja lause ja selleks määratud õpilane hääldab sõnu silpide või häälikute kaupa ning põhjendab kriitilisi keelendeid. Kirjutamine ja kommenteerimine toimub muidugi istudes ning üheaegselt. Reegleid ei pea esitama täielikult, piisab vaid selgitusest või kontrollsõnale viitamisest. Näit.: õpilane hääldab ja kirjutab *sõud-sid* ning ütleb algvormi *sõud-ma*.

4. **Valiketteütluse** puhul kirjutavad õpilased dikteeritavast tekstist vihikuisse ainult teatud ortogrammid (näiteks *b, d, g*-ga algavad sõnad; *lik*-liitelised omadussõnad ja *likkus*-lõpulised nimisõnad vms.). Valiketteütluseks tuleb pidada sedagi, kui ära kirjutatakse kogu tekst, milles joonitakse alla teatud keelendid (näiteks III-värtelised sõnad) või kuhu kirjutamisel valitakse üks mitmest antud võimalusest (*järgi — järel; etendama — edendama; käsitama — käsitlema — käsitsema* vms.).

5. **Loovetteütlustes** lisab õpilane dikteeritavale tekstile midagi juurde, jätab ära, muudab sõnavorme vms. Siin võib eristada veel järgmisi alaliike:

a) vabaetteütlus — õpetaja loeb teksti õpilastele ette, õpilased jutustavad selle sisu, seejärel analüüsitakse tekstis esinevaid ortogramme, õpetaja dikteerib teksti lõikude kaupa (iga lõiku loetakse ainult üks kord) ja õpilased kirjutavad mälu järgi;

b) etteütlus vormi muutmiseks — õpilased muudavad dikteeritud teksti kirjutamisel (näiteks esimese pöörde kolmandaks, *i*-mitmuse *de*-mitmuseks, ainsuse mitmuseks jne.);

c) korrigeeritav etteütlus — dikteeritavas tekstis on sõnad või osalused väärast järjekorras, mis tuleb õpilastel parandada;

d) lünketteütlus — õpilased lisavad igasse dikteeritavasse lausesse ühe (või mitu) puuduva sõna või vormi, näiteks nimisõna ainsuse osastavas või mitmuse nimetavas. Lünketteütlus võimaldab üheaegselt kontrollida nii keele- kui ka kirjanudusala teadmisi. Näit. dikteerib õpetaja: «Eduard Vilde on kirjutanud kolm näidendit: ...» (õpilased lisavad näidendite pealkirjad). (10, lk. 5—8).

Kuigi õpilaste teadmiste kontrollimise seisukohalt on kõige olu-

lisem **kontrolletteütlus**, ei saa unustada, et selle eesmärgiks pole ainult teadmiste kontrollimine, vaid eelkõige kirjutamisoskuse arendamine. Kontrolletteütluse puhul tuleb kinni pidada järgmistest meetodilistest nõuetest.

1. Kontrolletteütlus korraldatakse tavaliselt pikema aineosa (teatud temaatilise tsükli) peale.

2. Kontrolletteütluse võib teha ainult siis, kui õpilastel on vastaval teemal küllaldaselt kirjutamisvõimusi.

3. Kontrolletteütlus nagu iga teinegi kontrollitöö planeeritakse vastava klassi kontrollitööde graafikusse, et vältida mitme kontrollitöö langemist ühele päevale.

4. Kontrolletteütluse toimumisest tuleb õpilasi informeerida paar eesti keele tundi varem, et õpilased oleksid õigeaegselt häälestatud tõsiseks teadmiste kontrolliks.

5. Kontrolletteütluseks valitud tekst olgu jõukohane, st veidi kergem kui viimane õppeetteütlus.

6. Teksti pikkus ja kriitiliste ortogrammide arv peab enam-vähem vastama järgmistele normidele.

Klass	Maksimaalne sõnade arv tekstis	Kriitiliste ortogrammide ligikaudne arv tekstis
V	80	20
VI	110	25
VII	130	30
VIII	150	35
IX	160	40
X	190	50
XI	230	60
XII	250	70

Ettenähtud pikkusele üleminek toimugu sujuvalt: õppeaasta esimene kontrolletteütlus vastaku eelmise kevade normidele, järgmistes töodes suurendatakse järk-järgult sõnade arvu, nii et II poolaasta alguseks saavutatakse ettenähtud norm. Küllastatum tekst võib olla ka lühem. Kriitilised ortogrammid peaksid tekstis paiknema läbisegi, mitte mingil juhul reeglite kaupa. Etteütluse avalause peaks olema suhteliselt lihtne, et julgustada õpilasi. Ka viimane veerand peaks järk-järgult kergenema, sest väsimus põhjustab rohkem vigu.

7. Kontrolletteütlusi korraldatakse V—IX klassis 1...2 õppeveerandis, vanemais klassides vajaduse järgi.

8. Kontrolletteütluse ajaline kestus on 25...35 minutit, ülejäänud aeg kulutatakse juhendite andmiseks enne etteütlust ja õpilaste küsimustele vastamiseks pärast etteütlust.

9. Kui tekstis esineb ortogramme, mis kirjutamise ajaks pole veel õpitud, tuleb need sõnad enne etteütlust tahvile kirjutada. Parem muidugi, kui niisugust vajadust poleks.

10. Dikteerimistehnikast on vaja arvestada järgmist:

— dikteerimise ajal peaks õpetaja seisma ühel kindlal kohal klassi ees, nii et kõik õpilased oleksid hästi nähtaval;

— neid, kes töö ajal naabri vihikusse piiluvad või muul viisil korda rikuvad, tuleb keelata, rangemalt hinnata (alandada hinnat ühe palli võrra) või koguni vihiku äravõtmisega karistada (töö tuleb muidugi hiljem individuaalselt järele teha);

— õpetaja hääl peaks dikteerimise ajal jõudma õpilasteni ühest kindlast suunast, seepärast pole soovitatav, et õpetaja dikteerides mööda klassi liigub;

— algusest lõpuni seotud tekst loetakse kõigepealt tervikuna ette (sidumata teksti puhul seda ei tehta), mida õpilased kuulavad vaikselt, sullepead laual;

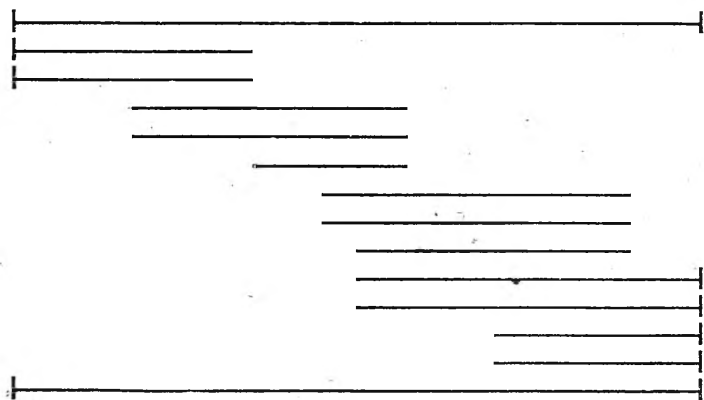
— seejärel asutakse lausete kaupa dikteerimisele, kusjuures alguses loetakse lause tervikuna ette, kirjutada õpilased sel ajal veel ei tohi, muidu võidakse vahel saada lausest väär pilt;

— dikteerima tuleb asuda vahetult pärast lause ettelugemist, kusjuures järkude pikkus sõltub klassi tasemest ja lausest, koosnedes tavaliselt 3...4 sõnast;

— soovitatav on dikteerida lause rütmiliste ühikute kaupa, katkestades aga erinevatest kohtadest, nii et lühem tekstijärk hõlmatakse pikemasse, et mitte ette ütelda kirjavahemärke ega sugeerida ka valesid märke;

— järgulise dikteerimise järel tuleb terve lause veel kord ette lugeda ja anda pisut aega süvenemiseks;

/Lause dikteerimise skeem/



— dikteerimise tempo tuleb valida klassi keskmiste õpilaste või pisut aeglasemate järgi (kui kolm neljandikku õpilastest on tõstnud pea, võib jätkata, sest muidu jääb osale õpilastest palju aega);

— õpilased, kes tikuvad tavaliselt maha jääma, pannakse juba tunni algul esimesse pinki istuma, et õpetaja saaks etteütluse käi-

gus mahajääjaile üksikuid vahelejäänud sõnu ette öelda (erandjuhtudel võib õpetaja aidata neid õpilasi ka pärast eraldi lõpetada);

— õpetaja häälus peab olema normaalne, see ei tohi olla etteütlev ega desorienteeriv, erand tehakse vaid sõnaalgulise *h* suhtes, mille puhul õpetaja hoiatab ette, et dikteerimisel *h*-d ei hääldata;

— kui tekst on lõpule jõudnud, loetakse see veel kord tervikuna ette, kohe seejärel suletakse vihikud ja pingiridade viimased korjavad need kokku.

11. Kontrollletteütlused parandab õpetaja ise võimalikult kiiresti. Etteütluste parandamisel

... loetakse veaks kõik eksimused õigekirja- ja interpunktsiooni-reeglite vastu, mis etteütluse kirjutamise ajaks on õpitud (loomulik oleks, et etteütluses ei esinekski neid juhtumeid, mida pole õpitud);

... arvestatakse mitme reegli vastu eksimist ühes sõnas üheks veaks;

... ei loeta veaks ilmseid hooletusvigu, kui neid esineb töös üksainus (kahe või enama hooletusvea korral kuulub hinne alandamisele õpetaja äranägemisel);

... ei arvestata veaks ka juhtumeid, kus on võimalik keelendi kahe-sugune tarvitusviis (*põrsad = pörssad*);

... kasutatakse kindlaid korrektuurimärke, mis peavad õpetajal olema peas (vt. 11.3.3.8.);

... arvestatakse ka töö välimust: rohkete parandustega tekst, milles lõpuks küll vigu ei esine, näitab kirjutaja ebakindlust ega väär maksimaalset hinnet (ka lohakas käekiri võib alandada hinnet ühe palli võrra);

... tuleks range olla nn. diplomaatiliste ortogrammidega: kui õpetaja arvestab järjekindlalt veaks kõik need juhtumid, mil õpilane on kahtlusaluse ortogrammi sihilikult kirjutanud mitteloetavalt, loobutakse peagi sellisest kavaldamisest.

12. Kontrollletteütluste hindamisel juhindutakse põhimõttest, et vigu tuleb ka kaaluda, mitte ainult lugeda. Üldiseks orienteerumiseks võib juhinduda järgmistest põhimõtetest.

V—VI klass:

hinne «5» — 2 kergemat viga;

hinne «4» — kuni 4 viga;

hinne «3» — kuni 6 viga;

hinne «2» või «1» — vigu rohkem, nende hulgas ränki ortograafivigu.

VII—IX klass:

hinne «5» — 1 kergem viga;

hinne «4» — kuni 3 viga;

hinne «3» — kuni 5 viga;

hinne «2» või «1» — vigu rohkem.

X—XII klass:

hinne «5» — 1 kergem viga;

hinne «4» — kuni 4 viga;

hinne «3» — kuni 7 viga;

hinne «2» või «1» — vigu rohkem.

Ulatuslikuma ja keerukama töö puhul võib vigu olla rohkem (142, lk. 73—74).

13. Kontrollteetlused tuleb tagastada juba järgmisel tunnil, et õpilaste muljed oleksid värsked ja huvi elav. Enne vihikute väljajagamist selgitatakse tahvil etteütleses esinenud tüüp vigu (kui vihikud antakse kätte enne vigade analüüsi, saavad õpilased hinded teada ja kaotavad huvi analüüsi vastu). Tüüp vigade läbiarutamine eeldab vigade liigitamist õpetaja poolt. Vigade klassifitseerimisel võiks juhinduda järgmisest skeemist.

A. Ortograafiavead.

I. Vead häälikuortograafias.

1. Vead häälduspäraselt märgitavais ortogrammides:

- a) vead häälikute kvantiteedi märkimisel
 - klusiilid (lukkud),
 - vokaalid (žaanr),
 - helilised konsonandid (varukas),
 - *s, h, f, š* (ananasid, tsehis, šeffiga, tuššist);
- b) vead häälikute kvaliteedi märkimisel
 - võõrhäälikud (dzemm, sokolaad, telehvon),
 - vokaalid (paenutama),
 - klusiilid (sistern, jõmsikad, taandlane),
 - teised konsonandid (festifal, šprotid).

2. Vead reeglikohastes ortogrammides:

- a) eksimused konsonantühendi õigekirjutuse põhireegli vastu (mässlema, rippneb, kukklid);
- b) eksimused ortograafia põhireegli vastu (helitu hääliku kõrvale tuleb *k, p, t*) — peadselt;
- c) *i* ja *j*-i ortograafia (tantsia, süia, maija);
- d) muud reeglikohased juhtumid (klaptool, keskont, marsima, kanarpik, seatsid, kohvki, lilgi).

3. Vead individuaalsetes ortogrammides:

- a) sõnaalguline *h* (ajameelne, tuulehiilid);
- b) sõnaalguline klusiil (potikud);
- c) *b, d, g* helitu hääliku kõrval võõrsõnades (anektoot);
- d) konsonandi kvantiteet võõrsõnades rõhulise järgsilbi alguses (orgester, professor, pedakoogiline);
- e) vokaali kvantiteet nimede rõhulises silbis (Piirita);
- f) *i* ja *j*-i ortograafia võõrsõnades (seerija, oksion, materjaalne);
- g) lühemate asesõnavormide alalütleva lõpp (sull);
- h) muud (aitähh, juu jt.). (53, lk. 68)

II. Vead kokku- ja lahkukirjutamises.

1. Põhisõna on nimisõna:

- a) lühenenud sõna + nimisõna (tüüp *võõrkeel*);
- b) nimisõna ainsuse nimetavas + nimisõna (*laudlina*);

- c) nimisõna ainsuse omastavas + nimisõna, kui täiend märgib liiki (*pildiraamat*), on umbmäärane (*kassipoeg*) või mitmusliku sisuga (*kureparv*);
- d) mõned 2-silbilise mitmuse omastavaga nimisõnad + nimisõna (*lasteaed*);
- e) omadus-, arv- või asesõna + nimisõna, kui moodustub vastavast sõnaühendist erinev tähendus (*vana-isa*);
- f) ühendverbidest moodustatud nimisõnad (*läbilugemine, möödakõndija*).

2. Põhisõna on omadussõna:

- a) käändsõna + omadussõna (*õpilastevaheline*);
 - b) nimi, number, märk vms. + omadussõna (*X-kujuline, Vilde-nimeline*).
- #### 3. Arvsõna + -kümmed, -teist(kümmed), -sada (kolmsada, parkümmed).
- #### 4. Mis tahes sõnaliiki kuuluvad sõnad, mis moodustavad määrsõnalise mõiste (*uisapäisa*).
- #### 5. Kohanimed:
- a) kohanimi + -maa (*Eestimaa*);
 - b) kohanime esiosa ei esine omaette nimena (*Vahe-meri*);
 - c) omadussõna kohanime esiosana ei käändu (*Väike-saar*);
 - d) ilmakaar, omadussõna või asukohta täpsustav kohanimi + kohanimi (*Lõuna-Eesti, Suure-Jaani, Pirita-Kose*).
- #### 6. Põhisõna on nimisõna:
- a) täiend ainsuse omastavas märgib kuuluvust (*venna raamat*), on määrav (*selle kassi poeg*) või kuulub nn. kolmliikme vormi (*suure puu leht*);
 - b) täiend mitmuse omastavas (*mägede tipud*);
 - c) omadus-, arv- või asesõna + nimisõna (*ilus ilm*).
- #### 7. Kolmliikme vormis on põhisõnaks omadussõna (*E. Vilde nimeline*).
- #### 8. Ühelised, tuhanded, miljonid jne. arvsõnad (*kaks tuhat üks, veerand miljonit*).
- #### 9. Muutumatud sõnad:
- a) käändsõna + kaassõna (*laua all*);
 - b) määrsõna + muu sõna (*üsna rahulik*).
- #### 10. Pöördsõnade käändelised ja pöördelised vormid + muud sõnad (*oli läbi lugenud, edasi astudes*).
- #### 11. Kohanimed:
- a) tänavate, väljakute jms. nimed (*Akadeemia tee*);
 - b) kohanime esiosa saab kasutada omaette nimena (*Rapla alev*);
 - c) omadussõna kohanime esiosana käändub (*Väike väin*). (97, lk. 54—56).

III. Vead suure ja väikese algustähe ning jutumärkide kasutamises.

1. Nimetused:

- a) kuud, nädala- ja tähtpäevad ning pühad (*mihklikuu, laupäev, emadepäev, võidupüha*);
- b) kongressid, kokkutulekud, võistlused jt. üritused (*kirjanike kongress, loodusuurijate kokkutulek, põllumajandusnäitus, olümpiamängud*);
- c) rahvad ja elanikud (*lätlane, tallinlane*);
- d) ameti-, au- ja kutsenimetused (*direktor, meistersportlane, professor*);
- e) peotantsud (*foks*).

2. Nimed:

- a) erinimed (kauplus «*Mäng ja Kool*»);
- b) isikunimed (*Juhan Liiv*);
- c) kohanimed (*Novaja Zemlja*);
- d) perioodilised väljaanded (ajaleht «*Meie Meel*»);
- e) asutuste, organisatsioonide ja ettevõtete ametlikud nimed (*Tartu Õpetajate Seminar, Eesti Sotsiaaldemokraatlik Partei*);
- f) teoste pealkirjad (romaan «*Tõde ja õigus*»);
- g) ajaloosündmuste nimed ja erandid (*Teine maailmasõda, Suur Isamaasõda* jt.).

B. Interpunktsoonivead.

I. Mitte liitlause struktuurist sõltuvad kirjavahemärgid.

1. Lisandi 5 juhtu.
2. Üte lause algul, keskel või lõpus.
3. Koondlause kirjavahemärgid.
4. Lauselühendi kirjavahemärgid.
5. Kiillause kirjavahemärgid.
6. Lause lõpumärk.
7. Punkt järgarvu tähistava araabia numbri järel.
8. Muud.

II. Liitlause struktuurist sõltuvad kirjavahemärgid.

1. Rindlause kirjavahemärgid.
2. Otsekõnega lause kirjavahemärgid.
3. Põimlause kirjavahemärgid.

Toodud vigade klassifikatsiooni alusel võib õpetaja koostada temaatilise sedelsüsteemi. See kujutab endast kartoteeki, kuhu on süsteemselt paigutatud vahekaardid õigekeelsuslike üksikküsimuste nimetustega. Iga sellise kaardi järele pannakse õpilase nime ja klassiga varustatult umbes veerandleheküljelised sedelid vigadega, mis on leitud õpilaste etteütlustest või teistest kirjatöödest. Nii saaks õpetaja endale hindamatu abivahendi suunamaks õpilaste õigekeelsuslikku ravi täpse «diagnoosi» järgi.

Sedeleid kartoteegi jaoks võivad teha ka õpilased ise. Õpetaja märgib laused või sõnad välja vigasel kujul, õpilased kirjutavad need sedelile, ühtlasi parandades väära vormi ja joonides alla kriitilise kõha.

Kui need klassid, kelle vigadest koosneb kartoteek, lõpetavad kooli, tuleks nende veasedelid välja võtta või vähemalt eraldada vahekaartidega uute klasside omadest. Tähelepanekud on näidanud, et põhiliselt jäävad vigade kolded ka uutel õpilastel samadeks, mistõttu varasem veamaterjal ei kaota oma aktuaalsust. Vigade kartoteegi sedeli näidis.

L. Mägi

5b

Keegi ei andnud
mulle salakirja
šifrit.

Kui õpetaja peab temaatilise kartoteegi koostamist ülearu aeganõudvaks, võib ta teha vigade sedelsüsteemi ainult nõrgemate õpilaste kohta. Sel juhul on vastamise ajal võimalik esitada õpilasele küsimusi tema enda nõrkadest kohtadest. Ses mõttes on individuaalne sedelsüsteem paremgi, sest temaatiline kartoteek ei anna pilti üksikute õpilaste keelelisest tasemest (68, lk. 74—79). Tüüpvigade sedelsüsteem, olgu see temaatiline või individuaalne, pakub õpetajale materjali ka uute etteütluste koostamiseks ja muudab õppetöö paremini juhitavaks.

Kui õpetaja kasutab niisugust kartoteeki etteütluse vigade analüüsi käigus, ei vabasta see ometi õpilasi vigade parandusest, mis tuleb teha kohe etteütluse järele kas tunnis või kodus. Vigade paranduse tegemisel on vaja arvestada järgmisi momente:

— nooremates klassides kirjutatakse ümber terve lause, veale aga tõmmatakse joon alla;

— kui õpetaja nõuab seda, tuleb lisada ka reegel ja isegi täiendav näide (või ainult üks neist);

— kui etteütlus oli vigaderohke, on soovitatav ka vigade parandust hinnata;

— vigade analüüsimisel võib hinnata neid õpilasi, kes oskavad vigu õigesti seletada ja lisanäiteid tuua;

— vanemais klassides, kus etteütlus koosneb pikkadest lausetest, on lubatud vigade paranduses ka lauseid lühendada.

Etteütlustel on suur õpetav ja kasvatav väärtus. See avaldub reeglite kordamises etteütluseks valmistumisel, kordavate harjutuste tegemises, etteloeitava teksti jälgimise ja küllaldase kirjutamistempo arendamises, õpilaste keele- ja stiilitunde lihvimises,

vilumuses puhtalt ja korralikult kirjutada, kogu klassi tüüpvigade kollektiivses analüüsimises ning individuaalsete vigade parandamises (10, lk. 3).

11.3.3.2. Ümberjutustused

Ümberjutustused on üheks kirjalikku väljendusoskust arendavaks kontrolliliigiks keskastme klassides. Ümberjutustused võib jagada 8 alaliiki.

1. **Tekstilähedases ümberjutustuses** antakse tekst edasi võimalikult täpselt, st ülesandes pole harilikult rohkemat ette nähtud. Tekstid peaksid olema keskmisest lühemad ja särava sõnastusega, et õpilasel oleks, mida eeskujuks võtta.

2. **Ümberjutustuses vormi muutmisega** lahendab õpilane sisu edastamise juures veel mõningaid keeleõpetuslikke ülesandeid: näiteks muudab pööret, tegevuse aega, asendab otsekõne kaudsega või kindla kõneviisi tingivaga. Seda liiki ümberjutustust võib kasutada vastava grammatikaosa käsitlemise lõpetuseks, kus omandatud vormikategooria lülitatakse praktilisse keekekasutusse.

3. **Valikümberjutustuses** ei anta edasi kogu teksti, vaid osa sellest, näit. kõik see, mis puudutab vaid üht teatavat tegelast või mõnd kindlat juhtumit. Kui ümberjutustuseks valitakse näiteks O. Lutsu «Kevadest» katkend, kus Teele kukub jääauku, võib valikümberjutustuses edasi anda ainult Arno mõtteid ja tundeid seoses nimetatud õnnetusega või iseloomustada juhtunu alusel Tootsi.

4. **Laiendatud ehk loovümberjutustuses** saavad õpilased ülesandeks midagi enda poolt lisada: laiendada nimisõnu sobivate omadussõnadega (eriti kirjeldustes), mõelda juurde jutu algus või lõpp (kui kirjandiõpetuses oli käsitletud jutustuse ülesehitust), täiendada teksti oma tähelepanekutega (näit. kuidas oleksid selles olukorras ise käitunud) jne.

5. **Lühendatud ehk kokkuvõtlikus ümberjutustuses** antakse edasi vaid kõige olulisem — nn. paljas süžee. Edukalt võib seda kasutada lugemiskontrollide puhul, näiteks jutustada «Tasuja» sisu ümber kahel leheküljel. Sel puhul saavutab õpetaja kaks eesmärki: kontrollib, kas kõigil on kohustuslik kirjandusteos läbi loetud, ja saab keeleõpetusse hinde, mis näitab õpilase eneseväljenduse ning õigekeelsuse taset.

6. **Kombineeritud ümberjutustuses** kasutatakse elemente mitmest ümberjutustuse liigist, näit. jutustatakse sündmusest minavormis ja täiendatakse teksti oma seisukohtadega. Ümberjutustuseks «Kui olnuksin Nemecek» võidakse F. Molnári «Pál-tänava poistest» valida katkend, kus Nemecek kuulab puu otsast pealt «vaenlase» sõjaplaane ja õpilane kirjutab minavormis oma üleelamistest ning suhtumisest.

7. **Konspektümberjutustuses** ei kirjuta õpilased mitte etteloetud teksti (s.t. mälu järgi), vaid tekst on neil kogu aeg silme ees.

Selle võib valida kirjanduse lugemikust, mõnest lasteraamatust või lasteajakirjandusest. Õpilastele antakse järgmised ülesanded: a) kirjutada antud tekst lühemalt (näit. ühel leheküljel), nii et kõik oluline oleks öeldud; b) liigendada tekst alapealkirjadega (nn. kavapunktidega); c) kasutada võib nii autori kui oma sõnastust. Kui erinevatele õpilastele antakse erinevad ülesanded, võimaldab konspektümberjutustust õppetööd individualiseerida.

8. **Õpitud ümberjutustuses** annab õpetaja õpilastele koduseks ülesandeks läbi töötada 2...3 kirjanduspala lugemikust või «Jutupaunikust» ja teatab, et ühest neist kirjutatakse järgmisel tunnil ümberjutustust. Enne kirjutama asumist teksti enam läbi või ette ei loeta. Õpetaja teatab ainult pealkirja ja õpilased kirjutavad selle järgi, kui palju nad jõudsid kodus valmistuda. Siingi võib anda veel lisaülesandeid ja sel moel tööd individualiseerida. Õpitud ümberjutustuseks on seegi, kui õpetaja kontrollib jutustamiseks antud pala kirjalikult (11, lk. 161—162).

Ümberjutustust viljeldakse põhiliselt V—VI klassis, mõnevõrra vähem VII—VIII klassis, kus ümberjutustusega taotletakse pala sisuliste raskuspunktide ja stiiliväärtuste väljatoomist. Teksti ligikaudne pikkus on klassiti järgmine:

- V kl. — kuni 300 sõna,
- VI kl. — kuni 400 sõna,
- VII kl. — kuni 500 sõna,
- VIII kl. — kuni 600 sõna.

Õpilaste vanuse kasvades areneb nende elunägemisoskus, lisandub hinnanguline suhtumine, süveneb probleemide ja ideestiku mõistmine. Seepärast ei saa ümberjutustuse tekstide valikul lähtuda ainult teksti pikkusest. Vanemates klassides peaksid tekstid ka mõttelt tuumakamateks muutuma. Kui algklassides domineerib tekstilähedane ümberjutustust õige lihtsa jutustava palakese alusel, siis edaspidi esitatakse lisaks jutustusele ka lihtsamaid kirjeldusi, tegelaste mõtteid ja elamusi sisaldavaid tekste, VII klassis lisandub karakteristika elemente, VIII klassis arutlused ja dialoog; mõeldavad on ka antud tekstile tuginevad esseelaadsed tööd. Tekstide valikul ei saa jätta arvestamata ka ideelise, eetilise ja esteetilise kasvatus nõudeid. Kujutatud nähtus peab jätma tervikliku mulje ja äratama õpilastes huvi.

Samal ajal peavad tekstid mitmekesistuma funktsionaalstiilide osas: ilukirjanduslikule stiilile lisanduvad publitsistlik, populaarteaduslik ja kõnestiil (86, lk. 5—6). Ka ümberjutustuse liikide valikul tuleb arvestada didaktika põhimõtet kergemalt raskemale. Hea, kui ümberjutustuse tekst haakub sisult kirjandusliku lugemise tunnis käsitletud temaatikaga.

Ümberjutustused nagu teisedki kirjaliku frontaalkontrolli liigid, mis hõlmavad terve õppetunni, tuleb aegsasti registreerida klassi kontrollitööde graafikus. Nooremates klassides tuleks igas õppeveerandis läbi viia üks ümberjutustust, vanemates teha seda-

sama kord poolaastas. Ümberjutustus kirjutatakse loovtööde vihkusse.

Teksti ettelugemise kohta kehtivad enam-vähem needsamad nõuded, mis etteütluse dikteerimisele (vt. 11.3.3.1.). Teksti esimese esitamise järel kirjutab õpetaja tahvlile õpilastele tõenäoliselt tundmatud nimed, sümbolid jms., samuti arvud, kui neid esineb mitu. Kindla süžeeaga ilukirjandusteksti puhul piisab mõnikord ka ühekordsest lugemisest, publitsistlikud ja populaarteaduslikud palad vajavad kindlasti kaks korda esitamist. Tarviduse korral võib esimese lugemise järel pala suuliselt arutada, st õppediaalooi käigus meenutatakse sisulisi sõlmpunkte, tuuakse esile põhi-probleem ja selle lahendus. Eelkõige tuleb seda teha laiendatud ümberjutustuse korral.

Lühemate ümberjutustuste puhul tuleks õpilastel enne teha ka mustand, pikemate korral pole see aga ühe tunni raames võimalik. Kui tunni lõpuni on jäänud 10 ja 5 minutit, oleks õpetajal soovitatav seda klassile teatada, et kõik oskaksid aega arvestada. Ümberjutustused kogutakse korruga kõigilt. Kui siis jääb veel tunni lõpuni aega, võib õpetaja kas vastata õpilaste küsimustele, lugeda ette ühe oletatavasti parema töö või anda mõne huvitava kodu-ülesande, mis seondub lõppenud ümberjutustusega (näit. «Kes soovib teada, mis sai meie loo peategelasest edasi, võib lugeda raamatut...» ja õpetaja ütleb lasteraamatu pealkirja, kust on ümberjutustuse tekst võetud.).

Ümberjutustused tuleb operatiivselt läbi vaadata. Hindamisel võetagu arvesse teksti ideestiku mõistmist, sisu edasiandmise õigsust ja loogilisust, väljenduslikku külge (sõnavara rikkus, kõne värvikus ja piltlikkus, lauseehituse korralikkus, otse- ja kaudkõne tarvitamise õigsus), grammatika-, õigekirja- ja interpunktsioonivigade arvu. Neist alustest lähtudes võiks ümberjutustust hinnata järgmiselt:

hinne «5», kui sisu vastab püstitatud nõuetele (tekstilähedases ümberjutustuses küllalt detailne, valikümberjutustuses asjakohaste kärbetega, loovümberjutustuses fantaasiarikas ja loogiline jne.), sõnavara on rikkalik, lauseehitus laitmatu, ei esine grammatikaga ortograafiavigu ega üle paari eksimuse stiili- ja interpunktsioonireeglite vastu;

hinne «4», kui sisu on hästi edasi antud, kuid väljendus on vähem ilmekas, on mõned sõnastus-, grammatika-, ortograafia- ja interpunktsioonivead;

hinne «3», kui sisu on põhiliselt edasi antud, kuid esineb ebatäpsusi faktilises küljes ja mõningaid eksimusi jutustuse loogilises käigus, vigu sõnavalikus ja lauseehituses, ortograafia- ja interpunktsioonivigu;

hinne «2» või «1», kui sisu on jäänud olulises edasi andmata ja esinevad faktilised ebatäpsused ning loogilised eksimused, rohkesti sõnastus-, ortograafia-, grammatika- ja interpunktsioonivigu (18, lk. 9).

Ortograafia- ja interpunktsioonivigade arvestamine toimub etteütluse hindamisnormide alusel, kui ümberjutustuse pikkus on ligilähedane etteütluse pikkusega; kui aga ümberjutustus on pikem, tuleb sedavõrd liberaalsem olla ka keelevigade arvestamises.

Mingil määral peaks ümberjutustuse hindamisel arvestama ka töö välimust. Kui mustandit ei tehtud, võivad töös olla parandused, kuid need peavad olema tehtud korrektselt: mahatõmbamine ühe joonega, õige variant loetavalt mahatõmmatu kohal; taunida tuleb mahakriiteldamist, tähtede ja sõnaosade ülekirjutamist ja muud lohakust.

Et ümberjutustuste hindamisel tuleb arvestada mitmeid komponente (sisu, ülesehitus, stiil, keelevead, välimus), pole iga ümberjutustuse tagastamisel aega kõigi komponentide analüüsiks. Seepärast võetagu ühe ümberjutustuse analüüsimisel lähema vaatluse alla sisu ja ülesehitus, teisel korral stiil ja keelevead, kolmandal tööde välimus. Vigade paranduses peavad õpilased aga alati parandama kõik keele- ja stiilivead.

Ümberjutustused on juba mõnda aega andnud keskastme klassides ruumi kirjanditele, kuid päris ära unustada neid siiski ei tohiks, sest nad mitmekesistavad õpilase väljendusoskuse arendamise meetodikat.

11.3.3.3. Grammatilised kontrolltööd

Viimasel ajal on õpetajate töövaev grammatiliste kontrolltööde koostamisel kahanenud minimaalseks, sest õppekirjanduse komplektidesse on lülitatud ka kontrolltöökogud, mis sisaldavad üsna süstemaatilisel kujul kontrolltöid kõigi olulisemate ainelõikude kohta. Kui kool saab igal aastal kontrolltöökogusid vastavalt õpilaste arvule, nagu see mõeldud on, pole õpetajal ka muret kontrolltööde paljundamisega, sest õpilane lahendab kontrolltööülesanded otse brošüüri. Kontrolltööde läbiviimisel tuleb arvestada järgmisi meetodilisi nõudeid.

1. Kontrolltöö korraldatakse mingi suurema ainelõigu (näit. sõnavälte ja astmevahelduse) lõpetamisel pärast vastavate keeleküsimuste piisavat harjutamist, kui õpetaja on veendunud, et klassi tase vastab nõuetele. Ennatlikult tehtud kontrolltöö võib näidata, et kõike tuleb otsast alata, sest klass pole veel ainet vajaliku kindlusega omandanud.

2. Kontrolltöö toimumisest teatatakse õpilastele aegsasti ette ja kontrolltöö päev fikseeritakse vastava klassi kontrolltööde graafikus.

3. Kontrolltöö kestab peaaegu kogu tunni (ca 35 minutit). Nooremates klassides (V–VI) kulub kontrolltöökogude kasutamisel aega vähem. Ülejäänud aeg kulutatakse töö organiseerimiseks (tunni algul võib läbi viia ka kiirkordamise, mille käigus esitatakse klassile suuliselt töösse puutuvaid küsimusi, et tule-

tada meelde kõige olulisem) ja pärast tööde loovutamist õpilaste küsimustele vastamiseks, sest oma probleemide kohene mõistmine ei lase vigadel kinnistuda.

4. Ühele pikemale ülesandele tuleks eelistada mitut lühemat, sest nii saab kontrolltöö mitmekesisem ja ühtlustub ka erinevate õpilaste töötempo.

5. Kontrolltöö koosneb tavalistest harjutusülesannetest, mille sekka tuleks lisada ka mõni teoreetiline küsimus. Näiteks 6 ülesandega grammatilises kontrolltöös võiksid teoreetilisele ülesandele järgneda 3 praktilist ülesannet samast valdkonnast, üks ortograafiaülesanne, millel on kokkupuutepunkte vastava grammatikaosaga, ja üks sõnavara- või sõnastusülesanne.

6. Jälgida tuleks, et kontrolltöö sisaldaks nii sõna- kui lause- tasandil ülesandeid, veel parem, kui mõni ülesanne annaks ka väikese keeleterviku, s. t. seotud teksti.

7. Kui õpetaja käsutuses pole kontrolltöökogusid, tuleb aja- võidu huvides anda ülesanded õpilastele erilehtedel. Kui ka paljundusvõimalust pole, võidakse ülesanded dikteerida (see on küll üsna tülikas, sest pinginaabrid peaksid saama ülesannetest erinevad variandid) või kirjutada vahetunnis klassitahvlile (tiibtahvli korral saab ülesandeid tunni rakendamise ajaks varjata) või kantavale tahvlile. Lisaks võib anda veel harjutusi õpikust või töövihikust.

8. Rohkem oleks vaja praktiseerida kontrolltöid, mille kirjutamisel lubatakse õpilastel kasutada õpikuid või sõnaraamatuid, et õpetada lapsi orienteeruma teatmeteostes. Kui töö on koostatud nii, et otsene mahakirjutamine pole võimalik, ei vähenda see sugugi õpilaste mõttetööd ega hinnete objektiivsust (44, lk. 27).

9. Kontrolltööd kogutakse kõigilt korraga (kui kiirematel õpilastel lubatakse tööd varem ära tuua, segab see teisi ja paneb nad närveerima) ning parandatakse esimesel võimalusel. Hindamise üldiseks põhimõtteks on, et hinde «3» saamiseks peab olema vähemalt 75% õigeid lahendeid, 85% annaks hinde «4» ja 95% võimalikust punktide arvust hinde «5». Ometi peab rõhutama, et kriitilistest juhtumitest küllastatuma töö puhul võib vigade protsent olla mõnikord ka suurem. Arvestada tuleks vigade iseloomu ja õpilaste individuaalsust (142, lk. 74). Teisalt tuleb tõdeda, et puht-ortograafiaalase kontrolltöö puhul tikub 5 õigekirjaviga 100 võimalikust olema paljuvõitu saamaks kõrgeimat hinnet. Küllap tuleb siin õpetajal lähtuda oma sisetundest.

10. Kontrolltöö vigade täpset analüüsi on õpetajal kõige hõlpsam teha standardiseeritud kontrolltööde puhul. Selleks pruugib ette võtta üks puhas kontrolltöökogu ja iga õpilastöödest leitud vea puhul tõmmata kriipsuke vastava üksikprobleemi juurde. Kui kõik tööd on parandatud, on õpetajal olemas ka üksikasjalik pilt vigade kumulatsioonist. Vastavalt sellele saab õpetaja üles ehitada vigade analüüsi tunni.

11. Vigade parandus tuleb teha kontrolltööde vihikusse vas-

tava töö järele või kontrolltöökogu puhul harjutuste vihikusse. Tööd vigadega ei tohi mingil juhul alahinnata, sest see on õpi- edukuse olulisi aluseid.

12. Kontrolltöökogudes on igast kontrolltööst tavaliselt mitu varianti. Teisi variante võib kasutada järeltööna neile, kes kontrolltöö ajal puudusid või põhivariandi eest halva hinde said.

Grammatika kontrolltööd on kirjandite kõrval teine tähtis frontaalkontrolli liik, millest peaks otseselt sõltuma õpilaste eesti keele koondhinne.

11.3.3.4. Grammatilised kirjandid

Kirjandiõpetus on käesolevast raamatust välja jäetud, sest selle kohta on õpetajate kasutuses Leo Villandi monograafia «Kirjandiõpetuse teooria ja praktika» («Valgus», Tallinn 1975). Siinkohal vaadeldakse põgusalt vaid grammatilisi kirjandeid.

Termin ise on mõneti tinglik, sest kirjand peaks tähendama avatud loovust, mida ei kitsenda mingid piirangud ega tingimused peale etteantud teema. Vahest on grammatilisi kirjandeid õigem nimetada lihtsalt loovharjutusteks, millega peaks lõppema teatud teema käsitlemine, et lülitada äsja õpitud grammatikakategooria väikesesse keeletervikusse. Teisest küljest peaks igasugune loov töö (olgu loov alge selles kui pisku tahes) lõppema õpetajapoolse ülevaatamisega, mis tähendab aga seda, et grammatilised kirjandid moodustavad frontaalkontrolli ühe liigi. Nii või teisiti, grammatilistel kirjanditel/loovharjutustel peab olema kindel koht emakeeleõpetuses.

Grammatilist kirjandit ei tohi mingil juhul anda enne, kui õpilastel on vastavast keelenähtusest olemas täielik ettekujutus. Mõnedes õpikutes on autorid hoolitsenud selle eest, et teema käsitlemine lõpeks kindlasti mingi loovharjutusega. Õpetaja võib seda aktsepteerida või leida oma meetodilise lahenduse lülitamiseks õpitu praktilisse keeletarvitusse. Eriti tuleks toetada õpetajate püüdu leida teemad grammatilisteks kirjanditeks õpilaste igapäevases elust, nende kodupaigast ja huvide maailmast. Mida hinge- lähedasem on teema, seda enam kutsub ta kirjutama, olgugi vahel tegemist loomevabadust ahendavate ettekirjutustega. Loovharjutusi, mille üheks eesmärgiks on hankida teavet, mil määral on õpitu päralt jõudnud ja kuidas juurdub see õpilaste kirjalikus eneseväljenduses, saab kasutada peaaegu kõikide keeleõpetuste- made kontrollimisel.

Näiteks võib suure ja väikese algustähe käsitlemise lõpul anda loovharjutusteks üldpealkirja «Tutvustan külalistele kodulinna» ja selle all rida erinevaid marsruute Tallinnas, et ärgitada õpilasi kirjutama teemadel, nagu «Tutvustan Tallinna teatreid», «See on Viru tänav», «Läksime Balti jaamast «Olümpia» hotelli», «Rännak Kadriorust Piritalle» jne. Ainsaks tingimuseks on see, et töös peab olema kasutatud 10... 15 koha-, asutuse või muud nime.

Loovharjutusi võib teha ka etteantud sõnadega, mis kirjutamisel valmistavad mõningaid raskusi. Nii saaks grammatilisse kirjandisse «Elan kivilinnas» põimida noomeneid *asfalt, ateljee, fassaad, interjäär, kommunaal- ja kooperatiivkorter, kompleksed, linnane, magistraal, memoriaalansambel, modernne, monotoonne, paneelmaja, paviljon, portaal, selvekauplus, telegraaf, urbanisatsioon, valgusfoor, viadukt* jt. (30, lk. 35).

Põlata ei maksa ka mõõdukat huumorit. Verbikategooriate rakendusoskuse kontrollimiseks võib anda teemasid, nagu «Kui oleksin UFO komandör» (tingivale kõneviisile), «Minu lemmikroa valmistamisviis» (käskivale kõneviisile), «Kuulujuttude seadus» (kaudsele kõneviisile), «Kui heeringas elas kuival maal» (enneminevikule), «Luu kasutamishand» (umbisikulisele tegumoele), «Hiir säärsaapas» (eitavale kõnele) jne.

Lauseõpetuses võib grammatilises kirjandis tingimuseks seada, kui mitu teatavat lisandit, ütet, lauselühendit, koonddauset, otsekõnet, hõlmatud asetusega põimlauset, kooloniga rindlauset jms. peab tekstis esinema. Teemasid selleks: «Rebasest sai jänes» (esimese kursuse üliõpilane sõidab bussis piletit), «Alasti jääaugus» (talisulplusest), «Mädunud tõmbekapis» (lugu sellest, kuidas keemiatunnis väävelvesinikku saadi), «Tants supikatla ümber» (näit. mõnest juhtumist telklaagri väliköögis), «Saime hoopis vett ja vilet» (... kuigi võtsime omateada kartuleid), «Kas abielluda skorpioniga?» (horoskoobi uskujatele), «Hookuspookus kassinäitusel», «Ilmaratta kapriisid» jne.

Kui päris kirjandid on enamasti rangelt tõsimeelsed, siis grammatilistes kirjandites on just õige koht vallatusteks. Lisaks keelelisele kombineerimisele arendavad seda sorti teemad ka õpilaste fantaasiat ja pakuvad piisakese koolirõõmu.

Tunnis on vaja palju muudki teha ja seepärast tuleks grammatiline kirjand jätta kodutööks. Kuid selliste kirjatükkide juures, mis pealegi tehakse harjutuste vihikusse, ei tohiks õpilasel olla sundust kirjutada tingimata õpetaja antud teemal. Oma fantaasialennule võib ta panna mis tahes pealkirja; esmatähtis on see, kas ta järgib seatud keelelisi tingimusi oma tekstis. Nooremates klassides võidaks korraldada väike võistluski, kes koostab huvitava kirjandi. Igal võistlusel tuleb aga teatavasti täita võistlusmäärusi, milleks on keelelised ettekirjutused.

Grammatilisi kirjandeid ei saa kontrollida suulise frontaalse töö käigus, nagu koolipraktikas pahatihti juhtub. Iga õpilane vajab tagasisidet oma töö kohta ja seepärast ei piisa, kui klassis loetakse ette mõne leidlikuma õpilase töö. Kõik kirjandid peab õpetaja siiski läbi vaatama ja et nähtud vaev asja eest läheks, siis ka hindama. Hindamiseks ei saa anda nii täpseid juhtnõure, nagu on seda üritatud teha päris kirjandite puhul. Põhitähelepanu tuleks pöörata sellele, kas õpilane on seatud tingimused täitnud ja kui vabalt valdab ta vastavate keelenähtuste kasutamist. Hinnata võib õpilasi suhteliselt, s. t. ühe klassi kirjandid jagatakse taseme

järgi 3...4 rühma, nii et iga kord pälviksid kõige kopsakamad tööd kõrgeima hinde. Kui õpilased näevad, et niisuguste kirjandite puhul saab teatud hulk õpilasi alati «viie», kuna päris kirjandite korral on asi märksa tõsisem, mõjub see stiimulina ja järgmise samalaadse töö puhul püütakse juba rohkem, et ka ise «viiemeeste» hulka jõuda.

Grammatiliste kirjandite analüüsiks ei saa palju aega kulu- tuda. Põgusalt tuleb muidugi töödel peatuda, mingis mõttes õpetlik töö ette lugeda (see ei pea hoopiski olema parim töö) ja seda kõigi osavõtul arutada. Vigade parandust nõuab aga seegi kir- jatükk.

Ühe hinde kuus võiks iga õpilane saada grammatilise kirjandi eest, ent see hinne on vähem kaalukas kui täispika ja keeleliste «kohustusteta» kirjandi eest saadu.

11.3.3.5. Testid

Ainetest on lihtsate küsimuste või ülesannete seeria õpilaste tead- miste kontrollimiseks, kusjuures küsimusele saab vastata või üles- annet lahendada mõne tähe, sõna, arvu või valemi lisamise või allakriipsutamisega.

Testil on järgmised väärtused.

1. Test annab objektiivseid, usaldusväärseid ja täpselt mõõ- detavaid (seega ka omavahel võrreldavaid) tulemusi, kajastades õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi.

2. Hea test on alati diagnostilise väärtusega, peegeldades mitte ainult teadmiste taset, vaid näidates ka vigade laadi. Testi tulemuste põhjal saab õpetaja oma tööd täpsemalt korraldada.

3. Võrreldes mõne muu kirjaliku frontaalkontrolli liigiga, või- maldab test tunduvalt lühema ajaga kontrollida kogu klassi tead- misi suurema ainelõigu ulatuses.

4. Test vabastab õpilased liigsest kirjutamisest ja nõuab õpi- laselt ainult seda, mis on oluline.

5. Testi lakooniline vorm ei lase õpilasel oma teadmiste või oskuste puudumist varjata paljusõnalisuse taha — nn. keeruta- misega.

6. Testi täitmine arendab õpilaste tähelepanu, kasvatab ise- seisvust ja täpsust.

7. Õpetajalt nõuab testi parandamine ja hindamine märksa vähem aega kui mis tahes muu kirjatöö kontrollimine.

Testil on ka mõningaid puudusi: ebaõige vastus testis võib olla tingitud mitte ainult kasinatest teadmistest, vaid ülesande mitte- taipamisest, valesti lugemisest, väsimusest või erutusest tehtud juhuslikust eksitusest; testid näitavad ainult probleemi lõplahen- dust, mitte aga õpilase mõttekäiku selleni jõudmisel; testi abil ei saada selgusele õpilaste veendumustes, maitsetes, hinnangutes, huvis töö vastu jne.; testide massiline rakendamine võib soodus-

tada õppematerjali mehaanilist omandamist ning takistada õpilase suulise ja kirjaliku eneseväljenduse arengut. Seetõttu tuleb teste kasutada vaheldumisi teiste kontrolliliikidega.

Testi koostamisel peab õpetaja jälgima, et test saaks **efektiivne** (kontrolliks just seda, mida kontrollida tahetakse); **usaldatav** (mõõdaks õpilaste teadmisi täpselt); **objektiivne** (tulemused ei tohi sõltuda testi täitja isikust) ja **ökoonomne** (testi on võimalik kiiresti täita ja parandada).

Koolipraktikas on levinud järgmised testiliigid.

Meenutamistestis kontrollitakse eelkõige teoreetilisi teadmisi. Selleks esitatakse küsimusi, millele saab lühidalt vastata.

— Mitmekordselt kirjutatakse ülipikk *s* heliliste konsonantide järel? (2)

— Mis tüüpi kuuluvad sõnad, mille *-ma* ees on *-ele-* ja 3 silpi? (*kõnelema*)

— Mis on eesti keeles poolvokaaliks? (*j*)

Lünktest nõuab samuti faktiliste teadmiste, aga ka sõnade ortograafia, muutmise jms. tundmist, mida saab kontrollida lausesse või sõnasse jäetud vaba koha (punktiiri) täitmisega.

— Häälikuid, mille puhul väljub õhuvool nina kaudu, nimetatakse

(Õpilane peab lünkadesse kirjutama *nina-* ja *nasaalideks*.)

— Reis...ad läksid ka...utitesse la...ali.

(Õpilane peaks lünkadesse kirjutama vastavalt *ij*, *j* ja *i*.)

— Eestimaal on palju suur... mets..., tihe... laas..., kohav... hiis..., ilus... saar..., piklik... laid... ja lage... nõmm...

(Õpilane peab tundma mitmuse osastava moodustamist.)

Õige-väär-testi ehk **alternatiivtesti** puhul peab õpilane valima ühe kahest vastusest, kriipsutades maha väära variandi.

— Väikevend jooksis Karlssonile järgi/järele.

(Õpilane peaks maha kriipsutama sõna *järgi*.)

Valiktesti puhul peab õpilane mitmest (vähemalt neljast) esitatud variandist valima ainsa õige ja selle alla kriipsutama. Valiktest on aluseks perfokassetiga (vt. 17.2.) ja tabelkontrolliga (17.3.) töötamisel.

— Rahva võitlust oma vabaduse eest (kajastab, kirjeldab, kujutab, käsitseb) kirjanik usutavalt.

(Õpilane peab alla joonima sõna *kujutab*.)

Kõrvutamis- ehk **tulp-testis** on kahes kõrvuti tulbas toodud 5...15 üksteisega seotud sõna või sõnaühendit ja õpilane peab need sisult «kokku viima». Selleks märgib ta numbritega esimeses tulbas toodud sõnad, nii et need sobiksid teise tulba andmetega (6, lk. 90—95).

esimene	.....	1. nimisõna
ennäe.	.....	2. omadussõna
enne (tibus)	.....	3. arvsõna

ent	.....	4. asesõna
ettenägelik	.....	5. tegusõna
end	.....	6. määrsõna
enne (lõunat)	.....	7. kaassõna
nägija	.....	8. sidesõna
nagemata	.....	9. hüüdsõna

Õigeks lahenduseks peab õpilane kirjutama punktidele ülalt alla järgmised numbrid: 3, 9, 6, 8, 2, 4, 7, 1, 5.

Tegelikult lähenevad õppekomplekti kuuluvad kontrolltöökogud suuresti testikogudele. Põhiline erinevus seisneb selles, et ükski kontrolltöö ei vasta puhtalt ühelegi toodud testiliigile. Kontrolltöös võib ühteaegu olla nii meenutamis-, lünk-, alternatiiv-, valik- kui ka kõrvutamistestile iseloomulikke ülesandeid ja lisaks veel mõni mittetestilik ülesanne, nagu lausete koostamine, sõnastuse parandamine vms. Seega võib standardiseeritud kontrolltöid nimetada tinglikult ka kombineeritud testideks.

Puhtad testid antakse õpilastele erilehtedel ja nii, et pinginaabrid täidaksid võrdse raskusega, kuid verbaalselt erinevaid variante. Testid täidetud, võetakse need kõigilt korruga kokku. Et õpilased saaksid teada, milliseid vigu nad testis tegid, oleks soovitatav «võti» otsekohe pärast tööde kogumist klassile teatavaks teha.

Testide parandamine, hindamine ja analüüs toimub analoogiliselt kontrolltöödega (vt. 11.3.3.3.). Puhtortograafiaalaste testide hindamisel võidaks olla natuke rangem, kui hindamisnormid ette näevad. Tundub, et 25 õigekirjaviga 100 probleemi juures on paljuvõitu hinde «3» saamiseks. Testi vigade parandus tuleks teha lehe teisele poolele või harjutuste vihikusse.

Testidega ei tohi küll liialdada, kuid oma operatiivsuse ja täpsuse tõttu on testimine ka emakeeleõpetuses arvestatav kirjaliku frontaalkontrolli liik.

11.3.3.6. Lühitööd ja tunnikontrollid

Lühitöö ja tunnikontrolli ajaline kestus on mõlemal 5...15 minutit, kuid erinevus seisneb selles, et kui tunnikontroll hõlmab ainult viimase tunni materjali, siis lühitööga kontrollitakse märksa suuremat aineosa.

Lühitöö on üsna paindlik kirjaliku frontaalkontrolli liik. Et tööde läbivaatamine võtaks vähem aega, sõnastatakse küsimused nii, et õpilane saaks vastata lühidalt. Mida lühemad on vastused, seda täpsemalt saab neid hinnata. Õpilaste hindamine lühitööde alusel on märksa objektiivsem kui suulise küsitlemise korral. Nagu kontrolltöid ja teste võib ka lühitöid hinnata punktidega ning nende järgi õpilased paremusjärjestusse seada.

Emakeelealases lühitöös võib avaküsimus olla teoreetilist laadi ja nõuda veidi pikemat vastust; edasi tuleb aga lahendada mõned

praktilised probleemid. Vahel võib anda ainult üheainsa küsimuse, ent numbritega märkida, mitu komponenti peab õpilane kirja panema.

Näiteks olgu toodud kaks lühitööd.

I. 1. Seleta määr- ja kaassõnade erinevust ning too vastavad näited (6 punkti).

2. Määra sõnaliik (14 p.): a) niisugune punane,
b) süüdati lõke,
c) üle kümne,
d) eriti ilus,
e) jooksis alla,
f) pingi alla,
g) mõni tuhat.

Kokku 20 punkti:

«5» — 19...20 p.

«4» — 17...18 p.

«3» — 15...16 p.

II. Missugused liitumismallid on liitnimisõnadel? Tooge iga liigi kohta 4 näidet (kokku 20 p. — õigete mallide eest 4 ja näidete eest 16 p.).

- 1)
2)
3)
4)

Et lühitöö ei vaja erilist ettevalmistust, pole iga kord tarvis sellest õpilastele ette teatada (keelatud see muidugi pole). Kui lühitöid rakendatakse süstemaatiliselt, ei tekita see õpilaste hulgas mingit ärevust.

Ka lühitööde ülesanded tuleb anda kahes võrdses variandis. Et ülesandeid on vähe ja needki lühikesed, saab neid hõlpsasti dikteerida või tahvlile kirjutada. Lühitööd on paslik teha poole vihikulehe suurustele paberitele või kasutada tunnikontrollide ja lühitööde jaoks ühist erivihikut, mis on saadud sel teel, et tavaline koolivihik on rõhtsalt pooleks lõigatud. Need vihikud seisavad alati õpetaja käes, kes nad vajaduse korral klassi viib.

Lühitöö kestus tuleb õpilastele kohe algul teatada, arvestades, et ka aeglasem õpilane jõuaks töö normaalajaga lõpetada. Kiiremate õpilaste jaoks võib varuda mõned lisaküsimused, mille õige vastamine annaks hindamisel lisapunkte (6, lk. 82—84).

Selliste tööde parandamine on hõlbus ja «võtme» kasutamise korral suures osas mehaaniline. Seepärast ei tohi ka viivitada lühitööde tagastamise ja vigade kiire analüüsiga.

Tunnikontrollide läbiviimisel tuleks arvestada järgmisi metoodilisi nõudeid.

— Tunnikontroll on tavaliselt ootamatu, s. t. selle toimumisest ei teatata õpilastele ette.

— Tunnikontrollis tuleb õpilastel näidata põhiliselt ühe tunni teadmisi, kordavad elemendid puuduvad kas täielikult või on neid minimaalselt ja seotud otseselt kontrollitava teemaga.

— Tunnikontroll ei tohiks kesta üle 15 minuti.

— Tavaliselt toimub tunnikontroll tunni algul. Kui aga töö

hõlmab rohkem praktilisi ülesandeid, mida tunnis veel harjutatakse, on kirjalik välgukontroll õigem teostada tunni lõpus.

— Peale praktiliste ülesannete võib tunnikontrollis nõuda õpilastelt ka üksiku reegli ja vastavate näidete toomist, teatud keelenähtuste loetlemist vms.

— Kui tunnikontrolle ei tehta nn. poolvihikutesse, peavad õpetaja poolt antud paberid olema esteetilised (ühesuurused lehed ja mitte karvaste servadega).

— Töö tuleb kiiresti kätte anda (ülesanded dikteerida, kanda tahvlile või erilehtedele) ja üheaegselt lõpetada.

— Tunnikontrollide hindamine toimub kontrolltööde hindamisnormide järgi. Sageli korraldavad praktikud 5-minutilisi «välke», mille jaoks õpilane peab tegema 10 sõnaga mingi keelilise operatsiooni (määrama värte, moodustama nõutud vormi, eraldama mingi sõnaosa vms.). 10 probleemiga tunnikontrollide puhul on levinud järgmine hindamine: «5» — veatu töö; «4» — 1...2 viga; «3» — 3...4 viga.

— Tunnikontrollid tagastatakse kas samal päeval (kui õpetajal on enne, kui õpilased koju lähevad, vaba tund tööde parandamiseks) või hiljemalt järgmises eesti keele tunnis, mil tuleks lühidalt seletada ka tüüp vigu.

— Tunnikontrolle võib õpetaja teha nii sageli, kui soovib, ja need peavad andma talle tagasiside, kas endine materjal on omandatud nii, et võib minna uue aine juurde.

Tunnikontrolliks võib kasutada ka harjutusi õpikust või töövihikust. Siis nimetatakse neid **kontrollharjutusteks**. Pikema harjutuse võib rühmade vahel pooleks teha, lähemate puhul tuleks leida kaks võrdväärset harjutust, et pinginaabritel ei tekiks halva hinde saamise kartuses kiusatust koostööks. Sellest, et harjutust kirjutatakse hinde peale, võib klassi enne informeerida, kuid tingimata vajalik see pole. On loomulik, et iga harjutust tuleb teha püüdlikult, järgneb siis sellele õpetajapoolne hindamine või kontrollitakse iseseisvat tööd suulise kommenteerimisena. Kontrollharjutust võib hinnata koos viimase koduharjutusega. See suurendab õpilaste vastutustunnet nii kodus kui klassis tehtavate harjutuste suhtes.

Koolipraktikas eelistatakse kontrollharjutusteks ortograafiaharjutusi, sest neid on hõlpsam kontrollida, kuna kõigil peavad olema ühesugused lahendused. Aga ortograafiaharjutusi on lihtsam kontrollida ka ühise frontaalse töö käigus. Küll ei saa seda teha loovharjutustega (igas vihikus on erisugune lahendus), mis tuleb ikkagi õpetajal läbi vaadata. Seepärast on mõttekam valida kontrollharjutusteks just loovülesanded, mitte aga ühe malli järgi parandatavad harjutused.

Sagedased lühitööd ja tunnikontrollid (sealhulgas kontrollharjutused) hoiavad õpilasi töise pinge all ja kiirendavad informatsiooni liikumist õpilastelt õpetajale. See on aga hädavajalik õppeprotsessi juhtimiseks.

11.3.3.7. Kirjalike kodutööde kontroll

Kirjalike kodutööde kontrolliks on mitu moodust.

— «Haarang» — mõnedes koolides praktiseeritav kõigi ainete kirjalike kodutööde tehniline kontrollimine koolipäeva algul. Kord või kaks õppeveerandis registreerivad esimese tunni õpetajad kooli juhtkonna korraldusel kõigis klassides need õpilased, kellel on ühes või mitmes aines kodutöö tegemata. Kui mõnes klassis koguneb niisuguseid õpilasi, kel eesti keele harjutus(ed) sooritamata, arvukalt, viitab see sellele, et emakeeleõpetaja pole küllalt nõudlik ega kontrolli kodutöid järjekindlalt.

— **Tehniline kontroll** — emakeeleõpetaja jalutab tunni algusosas (näit. frontaalküsitluse ajal) pingiridade vahel ja vaatab, kas kõigil on ikka vastavad harjutused tehtud.

— **Sisuline kontroll** peaks järgnema tehnilisele kontrollile. See võib toimuda suulise frontaalse tööna: õpilased loevad vaheldumisi koduharjutust, kommenteerides lahendeid, teised jälgivad ja parandavad vead oma vihikus. Sedasama on võimalik teha ka suulise individuaalse kontrolli käigus. Sel juhul tuleb vastaja klassi ette, annab oma kodutöö, kui selleks ei ole loovülesanne, õpetajale ja reprodutseerib koduse harjutuse lahendused täitmata harjutuse järgi. Vahelduse mõttes võidakse mõnikord kontrollida kodutöid ka kantavale tahvlile kirjutatud õigete lahenduste järgi, kusjuures pinginaabrid vahetavad vihikud ja parandavad kaaslase töö hariliku pliiatsiga, nii et vea tegija saab parandused pärast tindi või pastaga üle kirjutada.

Kirjalikke kodutöid peab kontrollima ka õpetaja. Selleks on mitmeid võimalusi.

— **Süsteemaatiline kontroll** — õpetaja vaatab läbi iga kirjatüki enam-vähem kohe selle valmimise järel (väikestes maaklassides on see täiesti võimalik), tingimata aga kõik loovtööd, mida õpilased ise kontrollida ei saa.

— **Perioodiline kontroll** — V...VI klassis kord nädalas, VII...IX klassis paar korda kuus, keskkooliklassides kord kuus, kusjuures töökultuuri kasvatamise seisukohalt oleks hindaminegi soovitatav, eriti nooremais klassides. Mitme kontrolli koondhinne kantakse 1...2 korda õppeveerandis klassipäevikusse ja arvestatakse veerandihinde väljapanemisel.

— **Valikuline kontroll** — suurte klasside puhul kontrollib õpetaja rohkem nende õpilaste töid, kes on aines nõrgemad või teevad kodutöid lohakalt ja ebajärjekindlalt. Valikulist kontrolli suudab vilunud õpetaja teostada juba õppetunni käigus.

— **Kompleksne kontroll** — vanemad õpilased kipuvad kodutöid üksteise pealt maha kirjutama ja seepärast saab neist objektiivsena pildi, kui parandatakse ja hinnatakse komplekselt koduharjutusi ning klassis tehtud kontrollharjutusi.

— **Pisteline kontroll** — 2...3 tundi enne oma aine tundi võtab emakeeleõpetaja mitmelt õpilaselt nende kodutööd, vaatab vihikud

vahetundides läbi ja saab niiviisi tunni alguseks teada, millised raskused esinesid õpilastel koduülesannete tegemisel. See võimaldab tunnis aega kokku hoida, sest õpilaste tähelepanu saab kohe juhtida sõlmprobleemidele ning korrata halvemini omandatud materjali.

Kirjalikud kodutööd jaotuvad kahe vihiku — töövihiku ning harjutuste vihiku vahel, aga just neid vihikuid kipuvad õpetajad kontrollima juhuslikult ja hajameelselt. Ometi on need 70/80. aastail olnud meie emakeeleõpetuses ainsad materjalid, mis õpilastel aastakursusest säilivad ja järgmistes klassides toeks võivad olla (fondeeritud õpikud on kevaditi tulnud tagastada kooli raamatukokku). Et edaspidi saaksid õpilased tarvilikku meenutada, peavad harjutuste ja töövihikud olema eriti korralikult täidetud ning kontrollitud. Ainult siis on nad õppurile abiks eksamieelsel korramisel ja elluastumisel.

Iga õpetaja peaks leidma enda jaoks kirjalike kodutööde kontrollimise optimaalse süsteemi. Koduülesannete kontroll ei tohi olla tunni «augutäide» ega karistusvahend, vaid õppeprotsessi oluline lüli. Õpetaja enese suhtumine kodutööde tegemisse ja kontrollimisse määrab ka õpilase suhtumise (9, lk. 30).

11.3.3.8. Kirjatööde parandamine

Kirjatööde parandamist võib vaadelda probleemide kaupa.

Mida parandada ja mida mitte?

Üldiselt kehtib põhimõte — mida rohkem jõuab õpetaja laste kirjatöid parandada (alati ei pea see lõppema hindamisega) ja analüüsida, seda parem. Kui aga suurtes linnaklassides kõiki töid parandada ei jõuta, tuleb muidugi teha valik tähtsa ja vähem tähtsa vahel. Selge, et kontrollimata ei saa jääda tööd, mille üheks eesmärgiks on õpilaste teadmiste hindamine (kontrolletteütused, ümberjutustused, grammatika kontrolltööd, testid, lühitööd, tunnikontrollid, kontrollharjutused). Kodutöödest vajavad süsteemaatiliselt kontrolli eelkõige loovülesanded, muude harjutuste juures aga kasutada feisi kontrolliliike. Parandamata võivad õpetaja poolt jääda õppeetteütused. Neid kontrollitakse frontaalküsitluse käigus, mil kriitilised ortogrammide kirjutatakse tahvlile (kasutada võib ka kommenteerimisvõtet). Kui kirjatööde parandamine ikka veel liiga palju aega nõuab, tuleks kirjaliku frontaalkontrollina korraldada rohkem niisuguseid töid, mille parandamine on operatiivsem: testid, lühitööd tabelkontrolli vormis (vt. 17.3.) ja tunnikontrollid.

Kaasõpilaste (pinginaabrite) rakendamisel klassi- või kodutööde parandajatena ja vahel isegi hindajatena on mõtet ainult kainikueas, kuna puberteedieas tekkiv semutsemine muudab suh-

tumise erapoolikuks ega anna õpilastest objektiivset pilti. Õpetaja peaks teadma, et ka nendes harjutustes, mis on klassis ühiselt tehtud või kontrollitud, leidub pahatihti ikka veel hulganisti vigu. Siin on õpetajal mõtlemisainet, kuidas tõsta õpilaste vastutustunnet omaenese või kaasõpilase töö parandamisel, nii et vigu minimaalselt vahele jääks.

Kuidas parandada?

Igal õpetajal võib teatud mõttes olla oma isikupärane tööstiil, ent kirjatööde parandamisel ei tohiks küll erilist meelevaldsust esineda. Seda peaksid ikka kõik emakeeleõpetajad enam-vähem ühtemoodi tegema kas või ainult selle nimel, et ei tekiks «kääre», kui õpilane ühe õpetaja käe alt teise alla satub. Paraku näitab elu sageli midagi muud: kirjatöid parandatakse väga erineval viisil ja tasemel.

Kõigepealt tuleks taunida põhimõtet «mida vähem punast, seda parem, sest seda paremini on lapsi õpetatud». Õpetaja ei tohi teha parandusi muuseas, piirduda vaid üksikute punaste märkidega, mis mõnikord on tehtud veel hästi õrnalt, et need võimalikult vähem silma hakkaksid. Ja õpetaja värviks jäägu ikka punane (pole oluline, kas tint või pasta), mida ei tohi aga kunagi kasutada õpilasest parandaja.

Tööde parandamisel tuleb kinni pidada ühtedest ja samadest korrektuurimärkidest, mille tähendus on õpilastele selgeks tehtud. Oma märgisüsteem, mille rakendamisel esineb veel ka ebajärjekindlust, pole lubatud.

Korrektuurimärgid.

Jrk. nr.	Tingmärgi tähendus	Tingmärk tekstis	Tingmärk serval
1.	Ortograafia- või morfoloogiaviga	pikklik, korstende (üks kriips vea all)	|
2.	Kirjutada kokku	klassijuhataja tund (kaareke sõnavahe all)	∩
3.	Kirjutada lahku	lõunapool (püstkriips sõnavahe kohal)	∪
4.	Interpunktsooniviga	arvasyet («linnuke» märgi all või kohal, kus peaks märk olema)	✓

5.	Stiililt konarlik	(laineline joon üksikute konkreetsete halbade sõnade all)	või st
6.	Sõnad vahetada	Õhtul (lapsed mängisid) aias.	∩
7.	Väär sõnajärg	2. 1. 4. 3. (järjenumbrid sõnade kohal)	∩
8.	Ühe sõna viimine teisele reale	sõna → sõna	∩
9.	Tarbetu sõnakordus	sõna × sõna × sõna (riistikesed korduvate sõnade all)	×
10.	Sõna või fraas vahele jäetud	√ (juuremärk)	√
11.	Ülearune sõna või fraas	— (mahatõmbamine)	—
12.	Segane, arusaamatu; küsitav põhjendus	? (küsimärk)	?
13.	Alata taandreaga	∩	∩
14.	Mittevajalik taandrida	→	—
15.	Vigade paranduses tuleb tuua reegel ja lisanäide		R, N
16.	Lause lõpetamata või muidu ebakorrektn		|
17.	Ebaõige fakt		f
18.	Primitiivne mõttekäik või väheütlev sisu		sisu
19.	Väga kahtlane väide		!
20.	Mõtte kordamine või vasturääkivus		vt. eespool vt. hiljem
21.	Sobimatu sõna		ei sobi
22.	Liiga palju sõnu, mõtet vähe, nn keerutamine		Lühemalt!

Probleemiks on aegade jooksul olnud see, kas vigane koht tuleb ainult tähistada või peab õpetaja vea ka ära parandama. Praktikum eelistavad valdavalt esimest kui lihtsamat ja kiiremat moodust. Ortograafia- ja morfoloogiavigade juures näib see igati õigustavat: on ju õpilase käsutuses piisavalt teatnematerjali, kust hankida teavet vigase sõna õigekeelsuse kohta. Samal ajal peab aga maksma jääma kuldne seadus, et õpetaja parandustest peab õpilane õppima. Seepärast pole päris õige stiilivigu ainuüksi registreerida, kasutades selleks ebamäärast lainelist joont vihikulehe serval. Need lainelised jooned võivad küll motiveerida väljapandud hinnet, ei abista aga õpilast põrmugi. Ja kui õpetaja nõuab nüüd vigade paranduses vildakate lausete ümbersõnastamist, on õpilane tõsistes raskustes: ta ei tea, kuidas midagi parandada, ja võib seetõttu asendada ühe ebari teise samasugusega. Paremini on, kui õpetaja tõmbab lainelise joone konkreetsete ebaõnnestunud sõnade või lauseosade alla. Veel paremini, kui õpetaja teeb (vähemalt nooremate õpilaste) sõnastuse parandamisel ära sellesama töö, mis kuulub keeleteoimetaja ülesannete hulka, näitamaks õpilastele täpselt kätte, kuidas näeks välja korrektne lause. See kõik võtab küll palju aega, kuid arvestatavaid töötulemusi saavutatakse ikkagi vaid läbi järjekindla vaeva.

Oma emotsioone peaks õpetaja vigade parandamisel varjama, seepärast tuleks hoiduda vigade allakriipsutamisest mitme joonega, raskete vigade tähistamisest hääumärgi või NB-ga, märkustest töö serval, nagu «Millal sa selle asja kord meelde jääd?» jne. Hindamisel saab ju õpetaja arvestada, kas tegemist on raskemate või kergemate eksimustega, ja nõuda õpilaselt, et ta vigade paranduses pööraks erilist tähelepanu teatud juhtudele: paneb kirja ka reegli ning toob lisanäiteid. Raskemad on need vead, kui reegel on õpitud, üldtuntud ja tihti kasutatav, nagu õppib pro õpib, seina kell pro seinakell, Tallinnlased pro tallinnlased, kartsin et ta sureb pro kartsin, et ta sureb jts. Kui aga reegel on vähe tuntud või harva esinev, võib eksimusi hinnata kergemateks või esmakordsel esinemisel üldse mitte veaks arvata.

Väiksemateks vigadeks loetakse need, kui rikutakse keelenorme, mis varem on olnud teisiti fikseeritud (mõisade pro mõisate), või kui selgete ja kindlate juhtumite kõrval esineb ka kõikumusi: kas Eesti teadlane või eesti teadlane, Tartu Ülikool või Tartu ülikool, kooli direktor või koolidirektor, magus toit või magustoit jts. Kui sõna (ühendi) täpne tähendus kontekstist ei selgu, pole õige kumbagi varianti veaks lugeda. Mõnede interpunktsioonijuhtude juures oleneb kirjavahemärgi tarvitamine kirjutaja suvast: hääumärk või punkt käsklause lõpus; koma, mõttekriipsud või sulud kiillause eraldamiseks; koma või semikoolon rindlause; koma esinemine või puudumine korduvate täiendavate lauseliikmete puhul (siin, metsas, oli hea... või siin metsas oli hea), epiteediliste täiendite vahel (raske, aeglase sammuga või raske aeglase sammuga), mõnede kõrvallauseste alguse tähistami-

11. 09. 90

Etteütellus.

Ekskursioon Lõuna-Eestisse.

See oli juuni algul, kui sõitsime
ekskursioonile Lõuna-Eestisse. Kaa-
sa tulid klassijuhataja ja õpetaja
Kuusk. Hommikul ootas meid Tar-
tu 5. Keskkooli ees meigari autobuss
"Ikarus", ning sõit läks Pangodi
järve suunas. Esimene pikem peu-
tus oli Otepää linnamäel, kus fo-
tograafid tegid palju pilte. Koha-
likus sööklas sõime riisvorste ja
mulgi kapsaid ning jäime mörssi.
Arvo, kes on suure tehnikahuvili-
ne ostis kioski ajakirja "Tehnika
ja tootmine" ning brošüüri "Meis-
terdame ise". Kui olime umbes pool-
tel teel Väikse Munamäe tippi, nä-
gime Imajõe läätet. "Rahva võidu" kol-
hoosi territooriumil vaatasime mäli-
kussammast Suures Isamaasõjas lan-
genute, kellele pärast surma omis-
tati Nõukogude Liidest kangelase au-
nimetus. Et oli teipäev, siis olid
müüriemid sulatud. Lõpuks
käisime veel Nõukogude Eesti pealin-
nas Tallinnas juubeli laulupidul.

3

✓
✓
✓
A.
✓
R. I.
P

Ämberjutustus.

Inelik ratsasõit.

Ühel mehel oli hobune, kes oli teda
koogu elu ainsalt teeninud.)

Niud oli hobune vanaks jäänud ~~ja~~
^{ega} jõudnud tööd teha. Mehel oli kah-
ju kuuld looma ära tappa, aga mi-
du ta hobust sööta ta ei jõudnud.

Ühel päeval ajas ta oma vana ho-
buse väravast välja, et hobune katnits
kuidas ise läbi saada. Hobune läks
küki maad edasi, kuni jõudis postiku

heinakuhja juurde ja hakkas sööma.
Hodunt tuli hobust saatma rikk, kes
ronis kuhja otsa. See oli vana kuttar

koht rikul, kus ta ennegi oli einet
võtnud. Võsas kuvas võsavillemi. Tä
arvas, et niud on õige aeg rikk ma-
ha murda. Hunt jookis kuhja otsa,
aga rikk hakkas taguma oma sarve-

dega. Mõlemad olid kanged. Üks tah-
tis hambaid teise kõri külge ajada,

teine jagas hoopse sarvedega. Akki jäi
hunt peatpidi riku sarvede nagu tan-
gide vahele kinni. Mõlemad veeresid
kuhja otsast maha. Nad sadanud läp-

11. XII 90

ja+ei=ega

✓

✓

✓

✓

✓

✓

sett hobusele selga. Hobune tundis,
kuidas et koorem on selgas, ja hakkas ko-
du poole astuma. Peremees oli imestunud
väga, et hobune toob kalle kogu hundi.
Sest hunt oli ta kahtunud ammu kätte
saada.

Niud ei ajanud mees hobust enam
ära ja andis kalle leiba elu lõpuni.

3

Vigade parandus.

Niud oli hobune vanaks jäänud ega
jõudnud tööd teha. Ühel päeval ajas ta
oma vana abilise väravast välja, et loom
katnits, kuidas ise läbi saada. Hunt läks
küki maad edasi, kuni jõudis postiku heina-
kuhja juurde. See oli rikul vana kuttar
koht, kus ta ennegi oli einet võtnud. Võsas
kuvas kümnilm. Hunt jookis kuhja otsa,
aga rikk hakkas teida taguma oma sarve-
ga. Üks tahtis hambaid teise kõri külge
ajada. Akki jäi hunt peatpidi riku sarve-
de nagu tangide vahele kinni. Nad kukku-
rid täpselt hobusele selga. Hobune tundis,
et koorem on selgas, ja hakkas kodu poole
astuma. Peremees oli väga imestunud, et hobune
toob kalle kogu hundi, sest võsavillemit oli ta
kahtunud ammu kätte saada.

H ✓

S

L ✓

18. XII 90

sel (*Sel ajal, kui... või Sel ajal kui...*), kui paus ja koma olenevad rõhutamisest, jne.

Üldse tasub iga ebaluse korral kannatlikult kaaluda, kas õpilase pakutud kirjutusviisi, mis tavalisest mõneti erineb, pole võimalik õigeaks lugeda (18, lk. 16–18).

Kirjatöid tuleb parandada kindla käega ja mitte karta töö punaseks tegemist, kui see vajalikuks osutub.

Kui kvaliteetselt parandada?

See vahest on kirjatööde parandamise raskeim ja delikaatseim probleem. Kui keeleteoimetaja jätab ühel leheküljel sisse kolm keeleviga, on seda kahtlemata väga palju. Isegi siis, kui ta peaks kolme lehekülje kohta läbi laskma üheainsa vea, tikub seda professionaalsuse mõõdupuu järgi paljuvõitu olema. Aga kui emakeeleõpetaja jätab iga vihikulehekülje kohta registreerimata kolm õigekeelsuslikku viga ja lisaks veel mõne sõnastusliku ebakoha, on seda parasjagu või mitte? Küllap tuleks taotlema märksa kvaliteetsemat tööd.

Empiirilisel võib väita, et üldjuhul on kõige tähelepanelikumad 30...50-aastased õpetajad, kel oskused kutsetöökäsitamiseks on valdavalt omandatud ja pidurdav rutiin mitte veel väga juurdunud. Sellesse vanusegruppi kuuluvad võivad vastutusrikaste kirjatööde parandamisel (eksami- ja kontrolltööd, loovtööd, etteütlused) piirduda kahekordse, teiste tööde juures (ülevalvitud testid, tunnikontrollid, kodutööd) ühekordse lugemisega. Noorematel pedagoogidel ja pensionieale lähenevatel peaksid need arvud olema aga vastavalt 3 ja 2 korda. Paraku jätkub emakeeleõpetajatel harva mahti ja püsivust õpilastöö mitmekordseks lugemiseks. Eriti halb on, kui kirjandi juures pannakse kõik (sisu, keelevead, stiil, kompositsioon, välimus) paika ainsa lugemisega. Sel juhul on vist töö alla kirjutatud hinne rohkem selline, nagu too õpilane loovtööde eest tavaliselt saanud, mitte aga niisugune, nagu see konkreetne töö väärt oleks.

Üldiselt on õpetajad kõige kvaliteetsemalt parandanud neid töid, mis võimaldavad mehaanilist kontrolli (testid, testilaadsed kontrolltööd, tabelkontrolliga ülesanded, mõnda liiki lühitööd). Suhteliselt hästi on parandatud ka kontrolltöid ja etteütlusi, kuigi õpetajati võib pilt olla üsnagi kirju.

Isegi vabariiklikes kontrolltöödes, kui parandajad on olnud teadlikud, et nende töö kvaliteeti võidakse üle kontrollida, on mõne kooli töödes palju vigu kahe silma vahele jäänud. Kõige halvem olukord on olnud siiski loovtöödega, mille redigeerimise käigus peaks emakeeleõpetaja juhtima õpilaste tähelepanu absoluutselt kõigile ebakohtadele. Muidugi neid küsimusi, mis toleks momentideks on keeletundides veel käsitlemata, vigadeks ei arvestata ja nii võib ka punasekirju töö eest saada hea hinde. Tähtis on õpilasi nagu hingest aidata.

Vahelejäetud vigade analüüsimisel pole igal üksikjuhul arusaadav, kas tegemist on lihtsalt näpuvea või õpetaja teadmatusega.

Sagedamini vahelejäetud vigu õpilaste kirjatöödes

Peab olema

1) ja (= jah)	jaa
2) ja ei	ega
3) Sanderi jt. number-tüüpi nimed	Sandri
4) Shakespeare'le, Pierre'l	Shakespeare'ile, Pierre'il
5) kümnekonna	kümnekonna
6) seitsmeteistkümne aastane jt. pikemad ne- ja line-liitelised omadussõnad	seitsmeteistkümneaastane
7) tahaplaanile	tagaplaanile
8) kevadeti	kevaditi
9) mõtetu	mõttetu
10) ülesse	üles
11) kostus, punastus, pörkus (millegi vastu), seisatus, säilus, ühtus	kostis, punastas, pörkas, seisatas, säälis, ühtis
12) koma puudumine kui ja nagu eest võrdluskõrvallause algul	..., kui (nagu) /õeldis/
13) järk-järguline jts. liitomadussõnad	järkjärguline

Kirjatöid ei tule kontrollida mitte ainult hinnete saamiseks, vaid ka õpilaste abistamiseks ja suunamiseks (132, lk. 3–4).

11.3.4. Kirjalik individuaalne kontroll

Kirjalikku individuaalkontrolli kohaldatakse mõningate iseärasustega õpilastele (kogeledajad, kergesti ärrituvad) ja kontrolltöö puudulikult sooritanutele või kontrolltöö ajal puudunutele nn. järeletööna. Selleks kutsutakse üks või mitu õpilast tahvli juurde (kui antavad ülesanded peaksid huvi pakkuma veel kogu klassile) või esimestesse pinkidesse ja antakse neile lehekestel ülesanded sõltuvalt kontrolli eesmärgist. Viimast kontrolltööd saab dubleerida samaliigiliste, kuid lühemate ülesannetega (nagu lühitööd); viimase tunni materjali kontrollimiseks antakse üksikvastajale ülesanded samas mahus kui frontaalse tunnikontrolli puhul.

Kirjaliku individuaalkontrolli ajal ei tohiks klassis olla niisugust kordavat tegevust (vastamist klassi ees või frontaalküsitlust), mis ütleks kontrollitavatele ette. Klass võib samal ajal kirjutada mõnda harjutust või õppeetteütlust. Kodutööde suuline frontaalne

kontroll on mõeldav sel juhul, kui hinde peale kirjutajad ei saaks sealt abi oma keeleprobleemide lahendamisel. Töö klassi põhiosaga ja kirjalik individuaalkontroll lõpetatakse võimalikult üheaegselt, et kõik õpilased saaksid ühtmoodi lülitada uue aine käsitlemisse. Praktikas polegi väga harv juhul, kui õpetaja, unustanud kontrollitavad oma kirjatöö juurde, alustab järgmise materjali edasivõtmist. Seda tuleb lugeda metoodiliseks eksimuseks.

Kui õpilasi kontrolliti tahvli juures, võib siis, kui kõik on oma töö tahvlil lõpetanud, kutsuda klassi ette uue õpilase, kelle ülesandeks on kontrollida kaasõpilaste tööd: kommenteerida lahendeid (kas probleemid on lahendatud õigesti või vääralt) ja põhjendada neid reeglitega. Nii saab panna hinde veel ühele õpilasele.

Kavalalt toimib see õpetaja, kes laseb vastajatel kirjutada tahvlile niisuguse teksti, mida saab kasutada viimase tunni materjali kontrollimiseks ja ühtlasi vaatlusmaterjalina uue aine käsitlemisel. Sel juhul peab õpetaja olema aga valvas, et usin vastaja või korrapidaja ei kiirustaks teksti kohe maha kustutama, niipea kui see kontrollitud saab.

Näiteid kahe otstarbe ühendamiseks.

1. Käänete tutvustava käsitlemise lõpetuseks lastakse vastaja(te)l käänata tahvlil üht astmevahelduslikku sõna kõigis ainsuse ja mitmuse käänetes. Saadud kaks tulpa käändevorme laseb uue aine käsitlemisel kujundada ülevaatliku skeemi käänetevahelistest seostest (mis käänded millestki tulenevad).

2. Vastaja peab tahvlile kirjutatavas tekstis eristama kõik liitverbid (tõmbama alla ühe joone) ja ühendverbid (kaks joont). Uue osa struktureerimisel vaadeldakse, kuidas kirjutatakse kumbki verbiliik — kas kokku või lahku.

3. Põimlause interpunktsiooni kontrollimiseks kantakse tahvlile tekst, milles esinevad kõik olulised lauselühendid. Uue aine käsitlemisel toimub sama teksti analüüs, kujundamaks lauselühendi mõistet.

Selline moodus tagab nii ajalise ökonoomsuse kui ka väiksema jõukulu. Pealegi kasvab uue materjali käsitlemine orgaaniliselt välja vanast, seosed on ilmsed, üleminek ühelt tunniastmelt teisele aga sujuv.

11.3.5. Tihendatud kontroll

Tihendatud kontroll tähendab õpilaste teadmiste kontrollimist üheaegselt kolmel viisil:

a) osa õpilasi kutsutakse tahvli juurde individuaalset kirjalikku tööd tegema;

b) teine osa õpilasi rakendatakse samalaadsele tööle esimestes pinkides;

c) kolmas osa vastab suuliselt klassi ees.

Sel viisil võidakse ühes tunnis hinnata isegi 10...12 õpilast.

Oli aeg, mil tihendatud kontrolli propageeriti agaralt. Ometi on sel kontrolliliigil omad negatiivsed ilmingud: hajub nii õpilaste kui õpetaja tähelepanu, õpetajal kaob ülevaade kontrollitavate tegevusest (vohama võib hakata vastastikune koostöö), ülejäänud osa klassist ei jälgi vajalikul määral suuliselt vastajaid, vaid püüab ette öelda kirjutajatele jne.

Mõnikord on tihendatud kontrollist saanud hädavahend mugavatele õpetajatele, kes õppeveerandi jooksul pole vaevunud õpilasi süstemaatiliselt kontrollima ja hindama ning kes veerandi lõpul hinnete «tormijooksu» korraldavad.

* * *

Õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel tuleb vältida igasugust formalismi. Kontroll peab esile tõstma olulise materjali ja kinnistama kursuse põhivara.

On äärmiselt oluline, et õpetaja ei lepiks puhtverbaalsete teadmistega. Õpilane, kes reprodutseerib sõna-sõnalt õpikus öeldu, opereerides sealjuures ka õpiku näidetega, ei suuda tavaliselt praktilisi keeleprobleeme lahendada ja sellise olukorraga leppimine oleks puhtakujuline formalismi ilming. Õppimise eesmärgiks ei tohi olla pähetuupimine, vaid emakeele seaduspärasuste mõistmine ja omandatud teadmiste rakendamise oskus. Kahjuks võib praktikas küllalt sageli kohata õppereid, kes püüavad kramplikult üht või teist fakti meelde jätta, selle asemel et süüvida põhimõttesse. Niisugune õpilane raiub endale pähe, et sõna *mitu* ei ole mitte määr-, vaid asesõna. Keeles on tohtu hulk probleemseid sõnu ja kõiki neid ükshaaval mingist aspektist meelde jätta pole võimalik ega olulinegi. Tähtis on teada printsiipi: *mitu* käändub (*mitu, mitme, mitut...*) ja järelikult tuleb tema liiki otsida käändsõnade hulgast. Et *mitu* nimi-, omadus- ega arvsõna tunnustele ei vasta, jääb üle klassifitseerida ta asesõnaks. Siis tavaliselt avastatakse, et *mitu* võib tõepoolest asendada arvsõnu.

Teadmiste kontrollimise käigus peabki õpetaja pöörama mitte niivõrd tähelepanu lõpptulemusele, kuivõrd õpilase arutlusele. Muidugi ei saa praktikas igal üksikjuhul arutluskäiku kontrollida, ent võimaluse avanemisel tuleb seda kindlasti teha, eriti kui õpilane on jõudnud väärale resultaatile. Kui kontrollimise ajal jääbki domineerima küsimus *kuidas* (on õige), siis vigade analüüsis tõusku esikohale küsimus *miks* (nii on õige).

Palju on räägitud olulise materjali (põhivara) eristamisest vähem olulisest. Probleem pole ainult selles, et üks osa materjalist (teatud reeglistik) on tähtsam kui teine osa. Olulisem kui mingi ainelõigu peast ettevuristamine on hoopis mõistmine, mis tähendab teadmiste omandamise kõrgemat taset. Teadmised, mis on vajalikud mõistmiseks, peaksidki moodustama põhivara, millele tuleks kontrolli käigus keskenduda. Seega taandub teadmiste kontrollimine (aga üldse kogu metoodika!) suuresti õigetele rõhuasetustele — aine mõistmiseks vajalike teadmiste reljeefsele eris-

tamisele muust materjalist. Mitte mälu maht pole tähtis, vaid teadmiste seostamise oskus ja loogiline analüüs.

Teadmiste teadlik vastuvõtmine ja mällu fikseerimine on teadmiste omandamise esimene tasand, millelt tuleb jõuda teadmiste rakendamisele sarnastes tingimustes (samaliigilistes keeleharjutustes). Aga täisväärtuslikeks saavad teadmised alles siis, kui neid osatakse kasutada ka uutes, ootamatutes situatsioonides. Näiteks omandas õpilane teadmise, millal on õige kasutada täiendsõna *Soomes (linn)* ja millal *soomes (kelk)*. Täiuslikuks muutub see teadmine sel juhul, kui ta sedasama printsiipi oskab rakendada ka täiendsõnade *Eesti — eesti, Läti — läti* jts. juures. (*Mis toimus Eesti külas 19. saj. lõpul? Kas olete käinud Musta mere äärses eesti külas?*) Tunnetada üksikreeglite virvarris üldist tähendaks liikumist konkreetset tasandilt abstraktselt ja sellega uut kvaliteeti õpilaste teadmistes. Selle poole tuleks püüelda ka õpilaste teadmiste kontrollimisel.

Teine tähtis aspekt, mida kontrolli käigus peab arvestama, on see, et õpilane tunnetaks pidevat edasiliikumist (kehtib pedagoogilise psühholoogia kuldreegel: miski ei tiivusta rohkem kui edu ise). Iga tegevus saab olla edukas vaid siis, kui eesmärgid on määratletud täpselt ja konkreetset ning tegija saab seda enam rahuldust, mida enam tema tegevuse tulemused vastavad seatud eesmärkidele.

Eesmärkide seadmise täpsusega on aga teravas vastuolus mõnikord praktikas esinev kontrollitööde ettevalmistamine, mil piiratakse ainult kordamiseks antavate lehekülgede nimetamisega. Kontrollitöö ei tohi olla õnnemäng, intelligentsuse ega mälu proov ja seepärast tuleks üksikasjalikult fikseerida, mida ja kui palju on vaja teada. Ei maksa karta konkreetsete kordamisküsimuste või isegi ülesandeliikide kättevõtmist (kontrollitöös võib samaliigilistes ülesannetes kasutada teistsugust verbaalset materjali). Mida täpsemalt saab õpilane kontrolliks valmistada, seda rohkem on tal võimalik oma edu tunnetada, eriti kui ka õpilane on viidud kursi õppimise eesmärkide ja hindamisnormidega. See välistab formalismi nii õpilastele esitatud nõudmistes kui ka nende teadmiste kontrollimisel, tagades täieliku vastastikuse selguse õpetaja ja õpilase vahel (123, lk. 32—34).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpilaste teadmiste kontrollimisel tuleks arvestada järgmisi momente:

— otsustada, millist kontrolliliiki on teatud teema käsitlemise antud etapil kõige ratsionaalsem kasutada (individuaalne või frontaalne, suuline või kirjalik);

— informeerida õpilasi võimalikult täpselt iga üksikteema õppimise eesmärkidest ja nõudmistest (sealhulgas hindamisnormidest), nii et õpilane teaks alati, mida temalt järgmises tunnis oodatakse;

— määratleda kontrolli koht ja eesmärk teiste tunniastmete

seas (kas teadmiste kontroll, oskuste kontroll või baasmõistete kontroll enne uue aine käsitlemist);

— kulutada kontrolliks vastavalt selle liigile optimaalne aeg;

— tagada kontrolli käigus ka selle õpetav iseloom;

— kindlustada kõigi õpilaste aktiivne osavõtt kontrollist;

— hinnata õpilaste teadmisi objektiivselt ja argumenteerida hindeid veenvalt;

— asetada rõhk põhivaralisele materjalile, vastuse loogikale, teadmiste kindlusele ja oskusele neid praktikas kasutada (143, lk. 170);

— tagada õpilastele operatiivne tagasiside ja arvestada kontrolli tulemusi töö edasisel kavandamisel.

Õpilaste teadmiste kontrollimist ja hindamist ei saa lahti kiskuda õppe-kasvatustsüklist kui tervikust, vaid see peab orgaaniliselt sulama õppeprotsessi, haakuma selle teiste lülidega ja teenima ühtlasi õppematerjali kinnistamise ning kordamise ülesannet. Õigesti läbiviidud kontroll täidab korruga õpetuslikku, kasvatuslikku ja arenduslikku funktsiooni.

11.4. Üleminekuküsimused

Üleminekuküsimustel on kaks esimesel pilgul teineteist välistavat eesmärki:

a) seostada vana ja uut materjali, et üleminek kontrollilt uue aine käsitlemisele oleks sujuv;

b) tõmmata selge piir vana ja uue osa vahele.

Vastuolu tegelikult siiski pole: õpilane peab üheaegselt mõistma, kus lõpeb vana ja kust algab uus materjal (ehk mis on see uus «iva», mis lisandub seni õpitule) ning millised on vana ja uue materjali kokkupuutepunktid.

Neid eesmarke teenivadki üleminekuküsimused, mis kujutavad endast maksimaalselt 2-minutilist frontaalküsitlust. Mõnikord saab õpetaja «kinni haarata» viimase kontrollitava viimastest sõnadest, et alustada üleminekuküsimusi.

Emakeeletunnis võib eristada põhiliselt 3 liiki üleminekut uue aine käsitlemisele.

1. **Sidusust taotlevad küsimused.** Neid kasutatakse sel juhul, kui uus aineosa kasvab otseselt eelnevast välja või on lihtsalt eelmise loogiliseks jätkuks. Näiteks järgneb sisekohakäänetele väliskohakäänete käsitlemine.

Õpetaja (tagasihaarava küsimusega): Kordame veel, mis käändeid me õppisime tänaseks.

Õpilane: Tänaseks õppisime sisseütlevat, seesütlevat ja seestütlevat käänat.

Õpetaja: Kuidas nimetame sisse-, sees- ja seestütlevat käänat ühe nimetusega?

Õpilane: Neid nimetame sisekohakääneteks.

Õpetaja: Mis käänded on kolm järgmist?

Õpilane: Kolm järgmist on alaleütlev, alalütlev ja alaltütlev.

Õpetaja: Kui sisse-, sees- ja seestütlev on sisekohakäänded, kuidas nimetada siis üheskoos alale-, alal- ja alaltütlevat?

Õpilane: Neid nimetame siis väliskohakääneteks.

Õpetaja: Täiesti õige. Ja tänase tunni teemaks ongi meil väliskohakäänded (õpetaja kirjutab teema tahvlile).

Teine näide (üleminek määr sõnadelt kaassõnadele).

Õpetaja: Kuulake lauset: *Müüja läks hetkeks taha*. Mis sõna juurde kuulub *taha*?

Õpilane: *Läks taha ... taha* kuulub tegusõna juurde.

Õpetaja: Ja mis sõnaliiki siis *taha* kuulub?

Õpilane: *Taha* on määr sõna.

Õpetaja: Aga kuulake teist lauset: *Müüja läks leti taha*. Mille juurde kuulub see *taha*?

Õpilane: *Leti taha ... Lett* on nimisõna.

Õpetaja: Kas *taha* on ka siin määr sõna?

Õpilane: Ei ole.

Õpetaja: Ja täna vaatamegi sõnu, mis kuuluvad nimisõnade ning teiste käändsõnade juurde. Avage palun harjutuste vihikud ja kirjutage pealkirjaks «Kaassõnad» (teema kirjutatakse ka tahvlile).

Kolmas näide (üleminek põimlauselt lauselühendi käsitlemisele).

Õpetaja: Loeme veel kord ette selle põimlause, mida Tõnu viimati analüüsis.

Õpilane: *Kui Piret tупpa astus, märkas ta külalist, kes istus diivanil*.

Õpetaja: Nimetage kõik öeldised.

Õpilane: Öeldised on *astus, märkas, istus*.

Õpetaja: Mille järgi te teate, et need on öeldised?

Õpilane: Öeldiseks on alati verbi pöördeline vorm.

Õpetaja: Mõelge nüüd hästi järele ja tõstke käsi, kui oskate kogu selle lause sisu edasi anda nii, et lauses oleks ainult üks verbi pöördeline vorm, seega ka üks öeldis.

Õpilane: *Tупpa astudes märkas Piret diivanil istuvat külalist*.

Õpetaja: Kirjutame selle lause tahvlile ja joonime alla *tупpa astudes* ning *diivanil istuvat*. Täna tutvumeги niisuguste lausekonstruktsioonidega, mis sisaldavad mitte verbi pöördelist, vaid hoopis käändelist vormi.

2. **Sissejuhatavad küsimused.** Need tulevad kõne alla õppeaasta algul ja ka siis, kui üks suurem aineosa või temaatiline tsükkel on lõppenud (võib-olla on selle peale kontrolltöögi tehtud ja uue aine käsitlemisele eelnes selle vigade analüüs). Otsida eelmise osaga kunstlikke või vägivaldseid seoseid pole vaja. Üleminekuks uue aine käsitlemisele sobivad sissejuhatavad küsimused. Selleks haaratakse harilikult tagasi, võib-olla koguni eelmiste

klasside materjali, et näidata õpilastele kätte uue aineosa koht keelesüsteemis.

Näiteks üleminek pöörd sõnadelt muutumatute sõnade käsitlemisele.

— Kuidas jagunevad sõnad muutmisviisi järgi? /Käändsõnad, pöörd sõnad ja muutumatud sõnad/

— Kuidas jagunevad omakorda käändsõnad? /Nimi-, omadus-, arv- ja asesõnad/

— Mis sõnad kuuluvad pöörd sõnade alla? /Tegusõnad/

— Ja need sõnad, mida ei saa käänta ega pöörata, on siis muutumatud sõnad, mille õppimist me täna alustame.

Teine näide. Foneetikakursuse üks võimalikke sissejuhatusi keskkoolis.

Õpetaja: Moodustage häälikutest *a, k, s, t, u* (kirjutab tähed tahvlile) võimalikult palju sõnu mis tahes muutevormis, nii et alati oleks kasutatud kõiki antud häälikuid.

Õpilased: *tasku, takus, tukas, tuska, aktus, akust, skaut, kaust, katsu, kutsa, kusta, katus ...*

Õpetaja: Miks te ei moodustanud sõnu *uastk* või *ktsua* (kirjutab need tahvlile).

Õpilane: Niisuguseid sõnu meie keeles pole.

Õpetaja: Aga miks selliseid sõnu meie keeles pole?

Õpilane: Neid sõnu oleks väga raske hääldada.

Õpetaja: Õige. Sõna puhul on väga tähtis, et teda oleks küllalt hõlbus hääldada ja kuulda. Mitte igasugune häälikute järjestus ei ole keeles sobiv, sobivatel häälikujärjenditel on aga oma kindel ehitus. Seda ehitust ja palju muudki küsimusi, mis on seotud häälikutega, uurib häälikuõpetus ehk foneetika (kirjutab mõisted tahvlile), mille käsitlust me täna alustame.

Kolmas näide. Leksikoloogia sissejuhatuseks.

Õpetaja avab tiibtahtlil järgmise teksti.

Isa hillitses end ega eiranud ema eedet vahetada magalas maimiku püksikud ja paid ning talle ummissärk selga ja reiud jalga tõmmata. Siis pidid nad minema lähimasse ärila müüklasse müüvikuid jahtima. Küllaminekuks kästi tuua marmlikarp ja mingi meenis, kaksikutest kainikutele rõngikuid ja nakraid või kama-pikleid.

Õpetaja: Mis keeles see tekst on?

Õpilane: Eesti keeles.

Õpetaja: Kas kõik on teile arusaadav?

Õpilane: Ei ole.

Õpetaja: Miks ei ole?

Õpilane: Selles tekstis on mitmeid tundmatuid sõnu.

Õpetaja: Tõsi, siin on nii uudis- kui ka unarsõnu, millest kõiki te ei tunnegi. Keele sõnavara muutub pidevalt, milleks on mitmeid põhjusi. Uusi sõnu, mis meie keelde tulevad, saadakse mitmel viisil. Eesti keele sõnavara rikastamise põhiliseks viisiks on sõnamoodustus, mille käsitlemist me täna alustame.

3. **Baasmõisteid kontrollivad küsimused.** Keelereegleid saab edukalt käsitleda ainult siis, kui õpilased orienteeruvad laitmatult reeglite aluseks olevates mõistetes. Nii näiteks pole konsonantühendi õigekirjutuse põhireegli teadmistest mingit tulu, kui õpilane ei tunne konsonante. Seepärast peab õpetaja alati, kui ta alustab reegli(te) tutvustamist, kontrollima enne, kas baasmõisted on sedavõrd omandatud (varasemast ajast veel meeles), et neile võib reeglite õpetamisel julgesti toetuda.

Nii näiteks eeldavad sõnade kokku- ja lahkukirjutamise reeglid ning lauseanalüüs sõnaliikide tundmist, mitmed ortograafia-reeglid toetuvad häälikuliikide eristamisele, muutkonnad ja tüüp-konnad on otseses sõltuvuses sõnavältest ja astmevaheldusest, i-ülivõrde moodustamisel läheb tarvis mitmuse osastava käände abi jne. Päril omaette üksusena seisvat keeleõpetusteemat vahest polegi, ikka on olemas mingid seosed ja kokkupuutepunktid teiste teemadega.

Üleminekuküsimustega lastakse õpilastel avada baasmõistete sisu kas definitsioonide või omasõnaliste seletuste kaudu ja tuua ka vastavaid näiteid. Selle tegevuse juures ei tohiks õpetaja end petta lasta üksikutest käetõstjatest, vaid tuleb kindlaks teha, kuidas klass tervikuna baasmõisteid valdab. Kui frontaalküsitluse käigus peaks selguma, et hädavajalikud mõisted on tuhmunud ning nendele ei saa rajada uue aine käsitlemist, tuleb materjali edasivõtmisest selles tunnis loobuda ja asuda baasmõistete süsteemipärasele kordamisele ning süvendamisele. Järgmise teema juurde võib minna siis, kui õpetaja on klassist saanud tagasiside, et nüüd on vundament valmis, millele maja ehitama hakata.

Ükskõik, millist üleminekut vanalt osalt uuele õpetaja tunnis ka kasutab, alati on ta eesmärgiks jõuda välja tunni teemani. Üldjuhul on soovitatav see kohe klassitahvli keskele üles kirjutada ja sinna tunni lõpuni jätta. Kui aga uue mõisteni, mis on ühtlasi tunni teemaks, jõutakse alles käsitluse lõpposas, on kavalam seda mitte kohe tahvlile kirjutada, vaid alles siis, kui see mõiste (st tunni teema) esimest korda klassis kõlas.

Oskuslik üleminek õpilaste teadmiste kontrollilt uue osa käsitlemisele soodustab keele kui süsteemi tunnetamist õppurite poolt.

11.5. Uue materjali käsitlemine

11.5.1. Motivatsioon

Lingvistikas on pikka aega eksisteerinud liikumine struktuuride kirjeldamiselt nende funktsioonide kirjeldamisele keeles kui suhtlemisvahendis. Seepärast on ka grammatiliste mõistete õpetamisel seni valdavalt lähtutud keelevormist ja seejärel vaadeldud selle erinevaid tähendusvarjundeid ning rakendatavust (suhe «vorm —

tähendus»). Kui õpilased on põhiliselt formaalsete tunnuste alusel identifitseerinud tekstis teatud grammatilise kategooria, antakse talle teada juhtumid, millal või millistel tingimustel saab/tuleb käsitletud keelevormi kasutada, ja püütakse vastav kategooria lülitada loovharjutuse abil mingisse keeletervikusse. See on siiski ainult üks võimalikke käsitlusviise, mis erilist edu pole toonud. Senisest enam tähelepanu väärib suhe «funktsioon — vorm», kus funktsiooni aspekti esikohale seadmine tagab õpilastele ka motiivatsiooni, mille tähtsust õppetöös on raske ülehinnata.

Õpilased peaksid teadma emakeele kui õppeaine omandamise kaugemaid ja lähemaid eesmärke: milleks on hädavajalik omandada keel tervikuna ning mistarvis on tähtsad üksikud konkreet- sed teemad. Sel juhul kujuneks välja motiivatsiooni järjepidevus: kursuse üldtaotluste mõistmiselt jõutakse üksikülesannete eesmär- kideni. Samas toimiks ka vastassuunaline protsess: üksikute keele- nähtuste tagant nähakse kursuse lõppeesmärki — keele kui suht- lemisvahendi laitmatut omandamist.

Praktika on aga näidanud, et emakeele õppimise üldeesmärk — keele korrektne valdamine kõnes ja kirjas — on motiivatsioonina liiga kaugel ja küllap paljudele õpilastele ka kättesaamatuna näiv eesmärk, et selle nimel tõsiselt vaeva näha. Mõistagi võib üldees- märgi ka sõnaohtramalt avada: emakeelt on vaja õppida selleks, et täpselt ja selgelt väljendada oma mõtteid või suhtumist milles- segi, osata koostada mis tahes isiklikku arvamust (avaldust), arvestada suhtlemisel adressaati (vestluspartnerit), osata valida sobivaimaid keelelisi väljendusvahendeid suhtlemisprotsessi eri- nevates tingimustes jne. Aga seegi jääb õpilastele suuresti abst- raktseks ega osutu piisavaks motiivatsiooniks üksikteemade käsit- lemisel.

Keele struktuuri tundmine ei lahenda iseenesest motiivatsiooni probleeme. Liikuda funktsioonilt vormile tähendaks seda, et kõige- pealt tehakse kindlaks, milleks, kellele ja mis tingimustel on tar- vis midagi ütelda või kirjutada, ning seejärel leitakse/omanda- takse keelelised vahendid, mis kindlustavad nende ülesannete täitmise.

Uut ainet saab edukalt käsitleda ainult siis, kui õpilased on psüühiliselt valmis teadmiste omandamiseks. Valmisolek aga eel- dab täpselt põhjendamist, miks käsitlemisele tulev aineosa on elu- liselt vajalik.

Soodsad tingimused konkreetsete õppeülesannete mõistmiseks luuakse siis, kui õpilased seatakse niisugusesse keelesituatsiooni, mida nad ei suuda lahendada vajalike keelevahendite nõrga tund- mise tõttu. Seepärast peaks õpetaja uue aine käsitlemise algul looma võimaluse korral mõne elulise situatsiooni, mis oleks lähe- dane suhtlemisprotsessi reaalsele tingimustele (149, lk. 79—82).

Näiteks võib õpetaja enne sõnalühendite käsitlemist rääkida klassile: «Kujutage ette, et teil on vaja kirjutada üles kõik olu- line kellegi esinemisest — s.t. teha konspekt, mille järgi oleks

hiljem võimalik kogu loeng taastada. Kõike üles märkida ei jõua, tuleb kasutada mitmesuguseid tingmärke ja ka sõnade lühendamist, mida hakkamegi täna õppima.»

Sissejuhatusena liitsõnade käsitlemisse võib kasutada järgmist motivatsiooni: «Raha on igaühele tähtis. Teatavasti maksab üks sõna telegrammis 5 senti. Et anda telegrammiga edasi kogu vajalik teave ja hoida seejuures raha kokku, oleks kaval kasutada telegrammis rohkem sisutihedaid liitsõnu. Selleks peab aga tundma liitsõnade moodustamise reegleid, mille käsitlemist täna alustame.»

Enne tingiva kõneviisi vaatlemist tuleb kõne alla järgmise situatsiooni loomine: «Oletame, et teatud ametikohale on välja kuulutatud konkurss ja te otsustate sellele kohale kandideerida. Konkursi üheks tingimuseks on seatud, et iga kohataotleja peab esinema kollektiivi ees programmikõnega, kus tutvustab seda, mida ta kõike teeks, kui teda sellele kohale valitaks. Mis kõneviisi peaksite oma programmikõnes kasutama, seda õpimegi täna.»

Suure ja väikese algustähe reeglite vajalikkust saab motiveerida mitmeti. Üks võimalusi: «Elus on vaja täita igasuguseid ankeete, kus peale nime tuleb näidata oma sünniaeg ja -koht, sugu, rahvus, sotsiaalne päritolu, parteilisus, haridustase, õppeasutused, mis olete lõpetanud, keeled, mida valdate, aunimetused, senine teenistuskäik jm. Kõige selle korrektseks kirjapanekuks peab laitmatult oskama kasutada suurt ja väikest algustähte. Vastasel juhul võite ankeediga reeta oma vähese emakeeleoskuse ja see, mida taotlete (näiteks sõit välismaale), võib jääda saavutamata.»

Interpunktiooni õpetamise eesmärgistamisel on sobiv konkreetsete lausete varal näidata, kuidas üksiku kirjavahemärgi asukohast võib sõltuda lause mõte. Selleks sobivad järgmised laused:

Armud anda (,) mitte (,) surma mõista.

Aparatuur kohale jõudnud (,) ei ole (,) tarvis sõita.

Kutsusin Mardi (,) oma venna (,) sünnipäevale.

Isa ostis uue (,) sinise palitu. (131, lk. 38)

Peaaegu iga keeleõpetusteemat saab elulisest aspektist motiveerida. Täpsustatud motivatsioon aktualiseerib õpilaste senise keelekogemuse ja sunnib seda kriitiliselt analüüsima. Harilikult kipuvad õpilased oma emakeeleoskust, eriti aga kommunikatiivseid võimeid ülehindama: mitmed suhtlemisülesanded paistavad neile esmapilgul lausa lapsemärguna. Õpilasi petab teadmine, et nad räägivad emakeeles kogu aeg, järelikult oskavad seda. Kui aga õpilane viiakse praktilisse kõnesituatsiooni, selgub äkki, et antud ülesande lahendamiseks napib keelevahendeid. Peale tuntud vahendite oleks hädatarvilik omandada veel uusi. Sel juhul osutub motivatsioon liikumapanevaks jõuks ja täidab oma eesmärgi.

Elulisest motivatsioonist johtuv eesti keele õpetamise metoodika on suuresti veel läbi uurimata, seda nii empiirilises kui teoreetilises plaanis. See aga ei tähenda, et uue materjali läbivõtmisel tuleks silmas pidada ainuüksi õigeid sõnavorme, ortograafiat

ja interpunktiooni (vastavad vead on kirjas otseselt registreeritavad ja tunduvad seetõttu emakeeleõpetuses airtumääravatena). Kindlasti saab ja tulebki uue aine käsitlemisel (mõne teema juures vähem, teise juures rohkem) arvestada ka emakeele kommunikatiivset funktsiooni, s. t. arendada õpilaste verbaalse suhtlemise oskust kõnelemise, kirjutamise, lugemise ja kuulamise näol. Iga käsitletavat ainelõiku tuleks vaadelda ka praktilise kõnekogemuse organiseerimise seisukohalt, arendamaks emakeeleoskust tema põhilistes kasutusfäärides (keeles- ja stiilivahendite valik vastavalt kõne- ja kirjutamissituatsioonile).

Motivatsioon peaks juhtima ka õpetajat uue aine käsitlemisel, mille võib tinglikult jagada kolmeks etapiks:

a) struktureering;

b) fikseering;

c) nüansseering.

Praktikas uue teema käsitlemist nii teravalt liigendada ei saa: kõik etapid põimuvad üksteisesse või läheb üks etapp märkamatuks üle teiseks. Kuid kõrvale jätta ühtki neist etappidest ei saa, sest igaühel on oma eesmärk ja sisu.

11.5.2. Struktureering

Kõige üldisemalt tähendab struktureering keelelist vaatlust, mis tavaliselt toimub frontaalküsitluse korras. Opetaja juhib vaatlusmaterjali analüüsi, kuni õpilastel kujuneb esialgne arusaamine teatud keelemõistetest või -reeglitest. Uue aine struktureerimist võib pidada õppetunni kõige tähtsamaks etapiks, sest sellest sõltub suuresti, kuidas hakkavad õpilased käsitletavat aineosa mõistma.

Kui aega uue aine käsitlemiseks on napivõitu, kasutatakse deduktiivset, muidu aga induktiivset struktureeringut.

Deduktiivseks struktureerimiseks piisab, kui õpilastele tehakse teatavaks (kirjutatakse tahvlile või loetakse õpikust) mingi definitsioon või reegel ja kohe seejärel hakatakse vaatlusmaterjalist otsima vastavaid lingvistilisi mõisteid või keeleendeid, mis alluvad nimetatud reeglile. Näiteks kaassõna definitsioon (baasmõiste avamiseks): *Sõnad, mis alati esinevad koos käändsõnadega (koos käändsõnaga, naabrite pool, kuue paiku, selle tõttu, tolle pärast jpt.), väljendades mitmesuguseid suhteid, on kaassõnad.*

Ja reegel: *Kaassõnad kirjutatakse käändsõnadest alati lahku.*

Käsitletav definitsioon ja/või reegel peaks õpilastel struktureerimise ajal kogu aeg silme ees seisma, et otsikeelendite (antud juhul kaassõnade) leidmisel oleks võimalik toetuda teooriale, kuni see niivõrd kinnistub, et meelelist tuge enam vaja ei lähe.

Vaatlusmaterjaliks sobib näiteks järgmine tekst:

Ena on poja peale pahane: «Sa jäid jälle hiljaks. Ma ju ütlesin, et pead enne kuut koju tulema.»

«See on puha roheliste pärast. Mängisin väljakul koos teistega rongi. Siis aga panid rohelised oma miitinguga meie raudtee kinni ja rong jäi poolteist tundi hiljaks.»

Deduktiivse struktureerimise tarvis vaatlusmaterjalis mingeid esiletõstmisi algselt ei tehta. Õpetaja ainus töökäsk õpilastele on: «Leidke (võimalust mööda järjekorras) antud tekstis kõik kaassõnad koos käändsõnadega, mille juurde nad kuuluvad.» Õpilased nimetavad *poja peale, enne kuut, roheliste pärast, koos teistega* ning õpetaja või keegi õpilastest joonib õiged sõnaühendid alla. Otsikeelendite allajoonimine tähendaks juba vaatlustulemuste fikseerimist.

Sama aineosa induktiivset struktureerimist alustatakse kohe vaatlusmaterjaliga tutvumisest (mingeid definitsioone ega reegleid ei anta, sest nendeni tuleb õpilastel endal jõuda). Induktiivseks struktureeringuks on sageli tarvis teha vaatlusmaterjalis mõned esiletõstmised, näiteks toodud tekstis võiksid kõik kaassõnad olla alla joonitud. Tunnis leiaks aset järgmine õppedialog.

Õpetaja: Vaatleme, mis sõna juurde kuulub iga allatõmmatud sõna. Alustame esimesest sõnast.

Õpilane: Poja peale...

Õpetaja: Õige! (Näitab noolega, et *peale* kuulub sõna *poja* juurde) Enne?

Õpilane: Enne kuut...

Õpetaja: Jälle õige! (Joonistab noole) Pärast?

Õpilane: Roheliste pärast...

Õpetaja (joonistab noole): Koos?

Õpilane: Koos teistega...

Õpetaja (joonistab noole): Seega leidsite neli sõnapaari: *poja peale, enne kuut, roheliste pärast ja koos teistega*. Mis sõnaliiki kuuluvad *poja, kuut, roheliste ja teistega*?

Õpilane: *Poja* on nimisõna, *kuut* on arvsõna, *roheliste* on omadussõna, *teistega* on asesõna.

Õpetaja: Meid huvitavad sõnad kuuluvad järelikult nimi-, omadus-, arv- ja asesõna juurde. Kuidas saaksime neid sõnaliike muutmiseviisi seisukohalt kokku võtta?

Õpilane: Nimi-, omadus-, arv- ja asesõnad on kõik käändsõnad.

Õpetaja: Täiesti õige! Ja sõnu, mis kuuluvad käändsõnade juurde... (jõutakse kaassõna definitsioonini) Leidke ka ise kaassõnu ja nimetage neid koos käändsõnadega.

Õpilased: Laua all, sein ääres, üle kolme, linna kohal....

Õpetaja: Aga mis sõna juurde kuulub antud tekstis *kinni*?

Õpilane: Raudtee kinni...

Õpetaja: Mõelge hästi järele, kas on ikka õige ühendamine — *raudtee kinni*? Võib-olla leiate loogilisema ühenduse?

Õpilane: Panid kinni...

Õpetaja: Õige. Mis sõnaliiki kuulub *panid*?

Õpilane: *Panid* on tegusõna.

Õpetaja: Kas *kinni* saab siis olla kaassõna?

Õpilane: Ei saa.

Õigupoolest kuulub see viimane sõnapaar (*panid kinni*) juba uue materjali nüansseerimise alla. Vaatlusmaterjali analüüs peaks jätkuma baasmõistele toetuva reegli fikseerimisega.

Õpetaja: Kuidas kirjutatakse kaassõna + käändsõna või käändsõna + kaassõna?

Õpilane: Kaassõna kirjutatakse käändsõnast alati lahku.

Õpetaja: Selle peamegi tänasest tunnist meelde jätma. Võtke vihikud ja kirjutame üles, mida me täna õppisime, ning leiame enda poolt veel 10 näidet käändsõna ja tema juurde kuuluva kaassõna kohta, mis kirjutatakse... Kuidas? Kordame veel.

Õpilane: Kirjutatakse teineteisest lahku.

Sageli antakse vaatlusmaterjal koos õppeküsimumustega juba keeleõpikuis, nii et õpetajal on võimalik valida, kas toetuda uue aine käsitlemisel õpikule või luua oma meetodiline lähenemisviis. Õpiku kasutamise miinuseks on asjaolu, et sealsamas (vaatlusmaterjalist natuke kaugemal) tuuakse ära ka lõpptulemus, mileni õpilased peaksid induktiivse käsitlemise käigus sammhaaval jõudma. Kärtsitu õpilane ei pruugi õppeküsimumustele vastuste otsimise ega vaatlusmaterjali analüüsimisega oma pead vaevatagi, vaid võib lõpptulemuse ette ära lugeda. See aga ei arendaks õpilase mõtlemisoskust. Pingsamale mõttetööle sunniks õpilase klassi- või kantaval tahvlil, jaotusmaterjali, tabeli või diamaterjaliga eksponeeritav tekst. Ükskõik, mil viisil visuaalne vaatlusmaterjal ka serveeritakse (eelistada tuleks siiski tahvlit, kus analüüsi käigus on kõige hõlpsam teha vajalikke täiendusi), peaks vaatlusmaterjal vastama järgmistele nõuetele.

— Võimaluse korral kasutada seotud teksti (2...5 ühtse temaatikaga lauset).

— Tekst olgu maksimaalselt küllastatud, s.t. sõnade minimaalse üldarvu juures esinegu rohkesti teemakohaseid keelendeid, sest abstraktsioon ei saa kunagi toimuda üksikute, vaid ikka paljude nähtuste põhjal. Vaatlusmaterjal peab õpilast õpitavas veenma.

— Kõik teemakohased keelendid olgu võimalikult struktuuri- puhtad, kõik segav tekstist kõrvaldatud, vaatlusmaterjal alaku kõige selgepiirilistega juhtumitega, kusjuures liikuda tuleks küll kergematelt raskematele, kuid mitte desorienteerivatele keelenditele.

— Alles vaatlusmaterjali lõpus võib nüansseerimise tarvis sisse tuua ka mõne üksiku piirjuhtumi, mille ülesandeks on täpsustada käsitletavat keelenähtust või luua reljeefne opositsioon varem õpitud alternatiivse keelendiga.

— Et vaatlusmaterjal oleks hõlpsasti loetav, peab käekiri olema selge. Tekst ei tohi olla kokkusurutud, vaid sellesse peab jääma piisavalt ruumi võimalike täienduste (allakriipsutused, pealemärkimised, noolekesed jms.) tegemiseks.

— Kui vaatlusmaterjal esitatakse klassitahvlil, tuleks hoolit-

seada selle eest, et tekst oleks õpilaste eest varjatud seni, kuni tunni käigus jõutakse struktureeringuni. Paremini sobivad selleks tiib- ja lükanthahvlid, mis võimaldavad teksti avada ja sulgeda vastavalt vajadusele.

— Kui tekst õpilastele avatakse, ei alustata otsekohe õppeküsimustega, vaid lastakse enne klassil tekstiga vaikselt tutvuda või kellelgi tekst valju häälega teistele ette lugeda.

Mõnikord tekib emakeeletunnis vajadus ka **auditiivse** vaatlusmaterjali järele, mis esitatakse magnetofoni (grammofoni) abil või õpetaja enda poolt. Nii näiteks läheb kuuldelist esitust tarvis murdevigade (kõnekeele) raviks või II- ja III-välteliste sõnade eristamisel. Kohaliku murraku mõjul kipuvad kujunema nn. eelgrammatilised seosed, mis on üldiselt palju kindlamad ja püsivamad, aktualiseeruvad kiiremini kui keelereeglitega kujundatavad oskused ja pidurdavad uusi, emakeeletunnis õpitavaid seoseid. Seepärast tuleb õpilasi teadlikustada murdelisest kõnepruugist ja juhtida nende tähelepanu konkreetsetele kõrvalekaldumistele kirjakeelsetest sõnavormidest. Vastasel korral kinnistuvad murdevormid ka õpilaste kirjas.

Näiteks VI käändkonna käsitlemisel võib Lääne-Eesti õpilastele esitada auditiivse vaatlusmaterjalina järgmise teksti.

Leidke kõik viad.

Suvel ei saand ma käsa rüppes hoida. Päeval karjatasin koeradega lehmasi ja kitsisi. Öhtul, kui loomad olid lautas, aitasin vanaema köökis ja pesin tassisi ning kaussisi. Öösel käisin mõnikord poissidega vähka püüdmas. Teenisin palju raha ja ostsin öedele uued kengad.

Auditiivne vaatlusmaterjal tuleb esitada selge diktsiooniga, kusjuures lugemistempo olgu keskmisest märksa aeglasem. Materjali pikkuseks piisab 20...40 sekundist ja seda tuleb lasta õpilastel kuulata mitu korda. Esimene kuulamine on üldiseks tutvumiseks ja seetõttu konkreetse ülesandeta. Teiseks kuulamiseks antakse juba täpne juhised, mida tuleks jälgida. Vajaduse korral kuulatakse teksti veel kolmandat ja neljandatki korda. Toodud teksti puhul tuleksid arvesse järgmised ülesanded.

1. Kirjutage välja kõik VI käändkonna sõnad, nagu te neid kuulete.
2. Liigitage saadud sõnad käänete järgi.
3. Leidke igale sõnale sobiv tüüpsõna.
4. Moodustage leitud tüüpsõnast sama kääne, milles on saadud sõna.
5. Võrrelge tüüpsõna ja saadud sõna käändevorme. Kui näete erinevust, parandage saadud sõna vorm.
6. Millest olid tingitud kõik need vead, mis te ära parandasite?
7. Analüüsige käänete kaupa, milliseid erinevusi näete koha-

liku kõnekeele (murraku) ja kirjakeele vormide vahel VI käändkonna sõnade juures.

8. Kuulake seda murdevigadega teksti veel kord ja jälgige, kas selles on peale VI käändkonna sõnade ka muid eksimusi.

Lõpuks võidakse kogu tekst kirjakeelselt ette lugeda.

Kuigi struktureering on õppetunni otsustav lüli, ei saa selleks väga täpseid juhtnööre anda, kuna just selles tunniosas peaks kõige selgemini avalduma õpetaja loovus, käsitletava teema metoodiline interpreteering ja paindlikkus. Mõistagi tuleb uue materjali struktureerimisel arvestada õpilaste iga, vaimseid võimeid, klassi töössesuhtumist jt. lokaalseid iseärasusi. Appi tuleb võtta näitlikustamine ja muud õpilasi aktiveerivad võtted. Üldjuhul ei tohiks struktureering kujuneda kooliloenguks, mis jätkaks õpilased passiivsesse kuulajarolli.

Kindlasti tuleks struktureerimise käigus näidata vana ja uue materjali vahet: ühest küljest rõhutada seniõpitu seost käsitletava aineosaga (näit. sõnavälde õppisime selleks, et võiksime praegu eksimatult ära tunda vältevahelduse kui astmevahelduse ühe liigi), teisest küljest aga eristada vana teema (sõnavälde) selgepiirilisel uuest (astmevaheldus): sõnavälde on olemas igal sõnal; astmevaheldus aga tähendab mõnede sõnade tüvevaheldust.

Paljud hädad praktilises õppetöös saavadki alguse sellest, et õpetaja pole suutnud erinevaid keelemõisteid vajaliku reljeefisega üksteisest lahus hoida ja samal ajal ka üksteisega seostada. Tulemuseks on õpilaste seas sageli esinev keelenähtuste kontaminatsioon: «Aga välde ja astmevaheldus — see on ju üks ja seesama!» Selliste arusaamade juured saavad peituda ainult struktureeringu kui tunni raskuskeskme metoodilises nõrkuses, vajalike rõhuasetuste puudumises.

Vahel võib struktureerimise käigus ilmned, et õpilased pole võimelised uut materjali omandama, sest baasmõisted on selleks liiga ähmased. Sel juhul tuleb kavandatust käigupealt loobuda ja asuda ekspromptkorras baasmõistete kordamisele. Koostatud tunnikonspekti saab kasutada aga alles järgmises tunnis, kui vajalikud eeldused uue aine käsitlemiseks on olemas.

11.5.3. Fikseering

Juba struktureeringu käigus hakatakse vaatlustulemusi ka fikseerima: liigendatakse uus materjal alaosadeks, esitatakse see loeteluna või sõnastatakse õpitavad definitsioonid ja reeglid. Kogu protsess toimub sageli lülihaaval, sealjuures on struktureering fikseeringuga niivõrd põimunud, et vahel on raske neid uue aine käsitlemise etappe teineteisest eraldada. Tavaliselt fikseeritakse analüüsi tulemused suuliselt (eriti kui õpikukäsitlus õpetajat rahuldab), harvem kirjalikult.

Suulise fikseerimise puhul võiks siiski heita pilgu ka õpikusse. Õpetaja juhhib klassi tähelepanu vastavale paragrahvile, vaadeldakse, kuidas on äsja fikseeritud materjal õpikus sõnastatud (võibolla on tarvis seal midagi kommenteerida ja täpsustada, eraldada oluline osa vähem olulisest vms.). Igal juhul peavad õpilased veenduma, et äsja käsitletud aineosa on ka õpikus olemas ja õpik pole mitte ainult ülesannete ega harjutuste kogu, vaid ka see, kust on võimalik teadmisi hankida.

Kirjalik fikseering toimub kõige sagedamini tahvlil otse vaatlusmaterjali järel või kõrval. Viimasel juhul on vaatlustekst kantud kahe lahtriga tabeli vasakule poole, kuna paremale on jätetud ruum analüüsi tulemuste fikseerimiseks, mis toimub paralleelselt struktureerimisega õpilaste silma ees. Sealjuures võib vaatlustulemused fikseerida mitmel viisil: sõnaliselt, skeemide või sümbolite abil, aga ka loogika valemi kujul (implikatiivse struktuuriga algoritmi kasutamisel). Sõnaline fikseering võtab sageli palju aega ja kui see õpikus on korrektselt olemas, pole tahvlil ega vihikuis vaja seda korrata. Arvestatavamad on teised kirjaliku fikseerimise viisid. Järgnevas näites on lisandi positsioonid ja kirjavahemärgistamise reeglid fikseeritud sümbolite abil (L — lisand, P — põhisõna).

Lisandi 5 juhtu	Reeglid
1. Meie suurima kirjandusklassiku A. H. Tammsaare loomingut õpitakse ka koolis.	L P
2. A. H. Tammsaare kui meie suurima kirjandusklassiku loomingut õpitakse ka koolis.	P kui L
3. A. H. Tammsaare meie suurima kirjandusklassiku on tuntud kogu maailmas.	P L-na
4. A. H. Tammsaare, meie suurima kirjandusklassiku loomingut õpitakse ka koolis.	P, L (om)
5. A. H. Tammsaare, meie suurim kirjandusklassik, on tuntud kogu maailmas.	P, L,

Selliseid sümbolitega väljendatud reegleid on õpilastel hõlbus dešifreerida. Küllap tuleks juba tunnis, kui vaatlustulemused on fikseeritud, reeglid suuliselt sõnalisse kesta valada ja nende juurde omapoolseid näiteid tuua. Kui aega jääb ja õpetaja seda vajalikuks peab, võidaks tabel ka vihikusse kanda.

Peale selle leidub töövihikutes üksikuid ülesandeid, mis kujutavad endast lünkadega definitsioone ja reegleid, kus lüngad tuleb täita nn. tuumsõnadega. Seesuguste teoreetilist materjali kokkuvõtivate harjutuste täitmine sobib niihästi uue aine fikseeringu lõpetamiseks kui ka materjali kinnistamiseks tunni lõppfaasis.

Fikseering eeldab kõige olulisema materjali võimalikult lakoo-

nilist sõnastust. Vältimaks puhtverbaalseid teadmisi, tuleb teoreetilist materjali illustreerida arvukate näidetega, mis õpilased ise on leidnud. Õpikus toodud näidete kopeerimisel pole erilist mõtet. Mõnikord kujunevad õpilaste näited aga liiga üheplaaniisteks ja selleks puhuks peab õpetajal olema tunnikonspektis varuks kõige mitmekesisemaid näiteid, mis avardaksid õpilase arusaama käsitletavast keelenähtusest.

11.5.4. Nüansseering

Emakeele kui õppeaine omandamine kujutab endast vastavate mõistete ja reeglite kujundamise protsessi. Kuid tihti kulgeb see protsess mitte tõeliste üldistuste alusel, vaid generaliseerimisena, s. t. ebaõigete üldistuste järgi. Generaliseerimisel on kaks peamist põhjust.

1. Avalduda võivad õpilase argielukogemused, igapäevases elus kujunenud mõisted, esialgsed elulised üldistused. Näiteks «kaassõna» on õpilaste määratluses lihtsalt lühike sõna, sest just sellistega on õpilane kokku puutunud, ja nii aetakse kaassõnu segi määr-, ase- või sidesõnadega. Sel viisil omandavad juhuslikud tunnused üldistava tähenduse.

2. Mõju võib avaldada ka õpilase meelelise tajumise omapära. Oluliste tunnuste kategooriasse kantakse silmatorkavad tunnused, mida laps vahetult tajub või kujutleb joonise või skeemi mõjul. Ühtki mõistet pole võimalik kujutada «steriilselt puhtana», ikka lisandub sellele ka juhuslikke, ebaolulisi tunnuseid. Vahe-tute meeleliste muljete mõju on mõistete kujunemisel niivõrd suur, et see osutub tavaliselt tugevamaks sõnalisest mõjust — õpiku tekstist või õpetaja seletusest. Kui õpilase piltlikud kogemused on ühetaolised või piiratud, takistab see eseme või nähtuse oluliste tunnuste liigendamist ja üldistamist, sest õpilase tähelepanu fikseerub hoopis ilmekatele, kuid juhuslikele, ebaolulistele tunnustele. Näiteks traditsiooniline ütte koma(de)ga eraldamise ü.

skeem (—, ~, —) viib väiksema üldistusvõimega õpilased järeldusele, et ütte on alati ühesõnaline (skeemil tähistab seda ju üksainus element), ja seetõttu eksitakse ka kirjavahe-märgistamises: ... *su rüppe heidan unele mu püha, Eestimaa!*

Järelikult peab õpetaja rakendama erilisi abinõusid analüüsi ja üldistuse vigade vältimiseks. Nendel abinõudel on kahesugune iseloom.

Esiteks on vaja varieerida ebaolulisi tunnuseid, milleks tuleb maksimaalselt mitmekesistada näitmaterjali, kus oluliste tunnuste püsivuse juures varieeruksid ebaolulised tunnused (näit. ütte asend lauses ja ütterühma sõnade arv). Õpilased võrdlevad esitatud näiteid ja toovad välja niihästi üldise kui ka selle, mis võib muu-tuda.

Teiseks võib õpetaja oma seletustes rõhutada ebaoluliste tunnuste varieerumise võimalikkust, nende varieerumiste põhimõtet ja suunda (üte võib asetseda lause algul, keskel või lõpus ja ütte juurde võib kuuluda kas üks või mitu täiendit, mis koos üttega eraldatakse muust lausest koma või komadega). Mõiste selgitamisel tuleb õpilastelt nõuda mitte ainult oluliste tunnuste esiletoomist, vaid ka ebaoluliste tunnuste ja nende võimaliku varieerimise eraldi näitamist.

Parimaid tulemusi annab kombineeritud võtte (selgitamisega samaaegselt keelenähtuse demonstreerimine). Näiteks nimisõna mõiste viimistlemisel selgitab õpetaja, et kahtluse korral on esmatähtis vaadata, kas sõna saab käänata (samal ajal kirjutab õpetaja tahvlile esimesed käänded mõnest teonimisõnast: *õppimine, õppimise, õppimist*...), ja kui saab, pole enam oluline, et selle sõna tähendus seondub tegevusega; *õppimine* ei ole mitte tegusõna, vaid teo nimetus ja järelikult nimisõna (31, lk. 136–137).

Võimalike analüüsi ja üldistuse vigade vältimist võib praktilises koolitöös nimetada uue materjali nüansseerimiseks. Õpilaste mõtlemine on enamasti äärmiselt konkreetne ja kui nüüd õpetaja «unustab» uue aine käsitlemisel nüansseerimise, võivad õpilastel tekkida vääraseosed ja kinnisideed, mille lõhkumine on hiljem väga tülikas ja aeganõudev. Seepärast on oluline juba tunni ettevalmistamise käigus ette näha kõiki neid ohte ja karisid, mis õpilasi vastava osa juures oodata võivad. Kogemustega õpetaja suudab ette näha rohkem, algaja vähem. Seevastu kummitab vilunud õpetajaid teine häda: kontrollilise ja muule kulub tunnist mõnikord nii palju aega, et nüansseerida enam ei jõuta. Tundides valitsev krooniline ajapuudus, mida kipuvad põdema just ülearu põhjalikud õpetajad, võib samuti nagu pealiskaudnegi ainekäsitus viia suuremate vajakajäämisteni õpilaste teadmistes.

Probleem ei seisne fikseeritud definitsioonide ja reeglite rakendamises. Seda ei jäeta kunagi tegemata: kui samas tunnis piisavalt harjutada ja kinnistada ei jõutagi, antakse vastavad ülesanded kodutööks või tehakse järgmine kord spetsiaalne harjutustund. Viga on hoopis selles, et harjutamisele asutakse siis, kui õpilasel pole vastavast keelenähtusest veel täit selgust. Harjutamisel jõutakse ka üht-teist korrigeerida, täpsustada, kuid praktikas kujuneb tihti olukord, et enne kui õpetaja jaole saab, on õpilased juba hulganisti teinud vigu, mis mõnikord on jõudnud kinnistudagi. Siis ei jää õpetajal muud üle, kui asuda vääraseoste vaevarikkale lõhkumisele ning uute, õigete seoste loomisele. Tunduvalt valutum oleks aga vigade ennetamine läbimõeldud nüansseerimise abil.

Nüansseerimine tähendab omandatud teadmiste avardamist ja süvendamist, täiendavate näidete toomist, reeglite kehtivuspiiride määramist, uute kombinatsioonide esitamist. Kui struktureerimise ja fikseerimise käigus otsisid õpilased vastust küsimusele *kuidas?*, siis nüansseerimise ajal domineerib küsimus *miks?* Nüansseerimiseks tuleb õpitavat keelenähtust igakülgelt piiritleda, detailisee-

rida, et oleksid välistatud võimalused õpimaterjali kaksipidi tõlgendamiseks.

Näiteid nüansseerimise kohta eesti keele tundides.

1. Laadivahelduse käsitlemisel jõuavad õpilased struktureerimise ja fikseerimisega teadmisele, et kui *b, d, g, k, t, s* on sisehäälikutes olemas, on tegemist tugeva astme vormiga. Kui nüüd sellega piirduda, hakkavad õpilased oma konkreetse mõtlemise tulemusena ka vorme, nagu *laotud, seatud* jts. pidama *t* tõttu tugeva astme vormideks. Seepärast oleks nüansseerimise käigus tarvis meenutada, et tunnused ega lõpud ei kuulu sisehäälikute koosseisu.

2. Kui käsitletakse sidekriipsu liitmäärsõnades, nagu *sõnasõnalt, järk-järgult* jts., on seda mõistagi otstarbekas teha kõrvutamisena teiste samalaadsete, kuid lahkukirjutatavate sõnadega, nagu *päevast päeva, aastast aastasse, õlg öla kõrval* jne. Nüansseerimisena aga tuuakse sisse ka liitomadussõnad *sõnasõnaline, järkjärguline* jts., mis kirjutatakse kokku ilma sidekriipsuta, kuid mis visuaalse assotsiatsiooni tõttu liitmäärsõnadega õpilastöodes palju vigu põhjustavad.

3. Kui täiendi käsitlemisel opereeritakse kogu aeg eestäiendiga, võib õpilastel kujunedagi arusaamine, nagu asetseks täiend alati oma põhisõna ees. Asja ei paranda oluliselt ka see, kui vaatlusmaterjali lülitatakse mõni niisugune lause, nagu *Soov astuda ülikooli ei täitunud* või *Sõitu Krimmi ootasime pikisilmi*. Täiendi asetsemine oma põhisõna järel on niivõrd oluline küsimus, et seda ei saa selgitada möödaminnes, materjaliga esialgsel tutvumisel (s.t. struktureerimisel), vaid see nõuab spetsiaalset tähelepanu nüansseerimise ajal, mil tuuakse sisse uued kombinatsioonid (137, lk. 3).

4. Vältimaks arusaamist, et lihtlause on lühike, liitlause aga pikk, tuleks nüansseerimise käigus tuua näiteks mõni pikk lihtlause (*Ammune soov asuda esimesel soodsal võimalusel ülikooli arstiteaduskonna ravisakonnas kirurgiks õppima ei täitunud isa ootamatust surmast tingitud koduse majandusliku olukorra järsu halvenemise tõttu*.) ning kõrvutada seda lühikeses liitlausega (*Kuulsin, kuidas müristas*.). Õpilased leiavad mõlemas lauses öeldise(d) ja teevad selle põhjal üldistuse. Toodud lühikeses liitlausega võiks omakorda kõrvutada Ü. Tuuliku romaani «Sõja jalus» (Tallinn, 1974) 13. lk-l toodud liitlause, mis võtab enda alla pea-aegu terve lehekülje, koosnedes 294 sõnast, mille seas on 32 öeldist (131, lk. 59).

5. Üldse eeldab nüansseerimine keelenähtuste opositsiooni esiletoomist ja selle kaudu õpitava lõplikku määratlemist (näit. *pesa-tüüpi kriitiliste sõnade mõru, nüri, südi, tragi, vilu* kõrvutamine *eda*-adjektiividega; jutumärgid teoste pealkirjade eraldamiseks tekstis ja jutumärkide puudumine teose tiitlis; ülipika *s*-i esinemine helilise konsonandi ees ja järel: *mäslema — valss; ik-lõpu-*

liste omadussõnade *i*-ülivõrde kahesugune kuju: *vastikuim* — *okslikem* jpm.).

Sobiva võtte nüansseerimiseks leiab õpetaja tunni ettevalmistamise ajal. Mõnikord lahendab asja tahvlile visandatav skeem, teinekord piisab vaid hoiatava tabeli demonstreerimisest või ainuüksi selle teatud osale tähelepanu juhtimisest. Kui fookusesse seatakse üksik detail, tuleks kõik liigne tabelil kinni katta, vältimaks õpilaste tähelepanu hajumist. Edukalt saaks uue aine käsitlemist nüansseerida ka mitmesuguste diamaterjalide vahendusel.

Peaaegu igas väiksemaski ainelõigus leidub mõndagi, mis lausa nõuab õpetajapoolset ettenägelikkust, korduvat näitamist, hoiatamist, et vajutada oluline alaliseks õpilaste mällu. Õiged metoodilised rõhuasetused väldivad vääraseoste kujunemise ning garanteerivad õpilaste lineaarse edasiliikumise õppeprotsessis.

Uue aine käsitlemine peaks lõppema hiljemalt 10 minutit enne tunni lõppu, et jõuaks veel natuke harjutada ja kinnistada ning koduülesannet juhendada.

11.6. Harjutamine

Teadmiste omandamise käigus võib eristada kolme tasandit:

1) teadmiste teadlikult vastuvõetud ja mällu fikseeritud tasand (peaks olema saavutatav juba enam-vähem uue aine käsitlemise lõpuks);

2) oskus kasutada teadmisi sarnastes tingimustes, näidete abil (saavutatav esmase harjutamisega);

3) oskus kasutada teadmisi uutes, ootamatutes situatsioonides, mis tähendaks teadmiste loovat rakendamist (saavutatav korduva ja järjest süveneva harjutamisega) (147, lk. 17).

Harjutamine tähendab õppetunnis organiseeritud sihikindlat ja vastava metoodikaga läbiviidavat kordamist, kusjuures iga järgnev toiming harjutamises pole eelneva täpseks koopiaks. Harjutamise eesmärgiks on omandatud teadmiste rakendamine praktikas ning oskuste ja vilumuste kujundamine. Seepärast ei tohiks harjutamine puududa ühestki uue aine käsitlemise tunnist. Harjutamise lõpptulemusena peaks õpilane jõudma teadmiste omandamise kolmandale tasandile. Et ühe õppetunniga tavaliselt nii kaugele ei jõuta, tuleb harjutamist jätkata kodus ja episoodiliselt ka järgnevates tundides kordamise näol. Raskemad ning vastutusrikkamad teemad nõuavad spetsiaalseid harjutustunde. Harjutamiseks on vajalikud mitmesugused keeleülesanded ja -harjutused, mis on oskuste ja vilumuste kujundamise peamiseks vahendiks.

11.6.1. Harjutuste liigid

Harjutuste mitmekesisust on alati peetud metoodilise osavuse näitajaks ja seepärast on õppekirjanduse autorid loonud väga eripalgelisi harjutusi. Äärmiselt kirev harjutusvara on muutunud harjutuste liigitamise ühisel alusel üsnagi keerukaks ülesandeks. Seepärast ei pretendeeri järgnev klassifikatsioon täiuslikkusele ega absoluutsele lõpetatusele. Tinglikult võib emakeeleõpetuses eristada järgmisi harjutuste liike.

I. Ühe tööverbiga (töökäsuga) harjutused.

1. Analüüsiharjutused:

a) vaatlusharjutused (näit. võrdle järgnevaid sõnavorme; jälgi, kuidas väljendatakse omaduse määra; otsusta, kumb sõnatuus meeldib sulle rohkem, jms.);

b) määramisharjutused (leia kõik VI käändkonna sõnad; fikseeri sisehäälikud; määra astmevahelduse liik ja aste);

c) grupeerimisharjutused (rühmita antud sõnad nõrgeneva või tugevneva tüve järgi; põhi- ja erandreeglite alusel, täiendsõna käände järgi);

d) põhjendusharjutused (põhjenda mitmuse osastava lõppu; konsonantühendi õigekirjutust; miks järgmistest omadussõnadest ei saa moodustada *i*-ülivõrret);

e) korrigeerimisharjutused (päranda vead klusiili märkimises; muuda 10 murdevormi kirjakeelseks; redigeeri järgnev tekst).

2. Sünteesiharjutused:

a) täiendusharjutused (lõpeta alustatud laused; täienda nimi-sõnu sobivate epiteetidega; lisa lausesse üte);

b) moodustamisharjutused (moodusta võrdlusastmed; *i*-mitmuse käänded; koondlauseid neljalemendilise loeteluga);

c) lünkharjutused (kirjuta lünka sobiv sulghäälik; sõna algusesse *h*, kus vaja; ühenda kaarekesega kokkukirjutatavad sõnad; pane puuduvad kirjavademärgid);

d) sobitusharjutused (leia vasakus tulbas antud sõnale paremast tulbast võõrsõnaline vaste; sobita antud pea- ja kõrvallaused sisuliselt terviklikeks põimlauseteks; ühenda antud reeglid ja näited);

e) grammatilised kirjandid (kasuta grammatilises kirjandis teemal «Kaubamajas» vähemalt 10 rindlauset; teemal «Kui oleksin tuuker» võimalikult rohkem tingiva kõneviisi vorme; teemal «Spordipäev» arvukalt põhi- ja järgarve).

3. Analüütilis-sünteesilised harjutused:

a) asendusharjutused kontekstiga (asenda olevikuvormid lihtminevikuvormidega; kasuta omadussõnade asemel sobivaid sünonüüme; asenda abimäärsõna + tegusõna ühesõnalise vastega);

b) muutmisharjutused (muuda lauset nii, et alusest saaks üte ja vastupidi; muuda otsekõne kaudseks; muuda jaatav kõne eitavaks).

II. Mitme tööverbiga harjutused.

1. Analüüsiharjutused (määra lauseliik ja joonista iga lause kohta skeem; leia sõna, mis ei sobi toodud nelikusse, ja põhjenda oma otsust; kriipsuta alla kõik konsonantühendid ja paranda vigased ortogrammide).

2. Sünteesiharjutused (moodusta antud omadussõnadest *i*-üli-võrre ja kasuta saadud vorme lausetes; täienda antud lauseid puuduva sõnaga ja pane laused õigesse järjekorda, nii et saaksid väikese jutu; ühenda kokkukirjutatavad väljendverbid kaarekesega ja kasuta neid grammatilises kirjandis).

3. Analüütilis-sünteetilised harjutused (leia tekstist kõik nõrgeneva tüvega noomenid ja moodusta neist üks vorm vastupidises astmes; rühmita antud verbid *muutama-* ja *õppima-*tüübi järgi ning moodusta neist kindla kõneviisi oleviku ainsuse 1. pöörde; leia antud sõnade tüüpsõnad ja moodusta mitmuse osastav kääne).

Tuleb nentida, et piirid toodud harjutuseliikide vahel on mõnikord üsnagi tinglikud. Nii näiteks pole sageli sisulist erinevust määramis- ja grupeerimisharjutuste vahel: on ju üsna ükskõik, kas määratakse sõnavälde või grupeeritakse sõnad I, II ja III välte järgi. Erinevus seisneb vaid vormilises küljes: esimesel juhul kirjutatakse analüüsi tulemus vastava sõna kohale, teisel juhul grupeeritakse sõnad kolme tulpa.

11.6.2. Oskuste kujundamine

Oskuse all tuleb mõista mingi toiminguga või keerukama tegevuse edukat sooritamist koos õigete võtete rakendamise, sageli aga ka valikuga, teatud tingimuste arvestamisega. On võimalik, et teadmised esinevad ilma vastavate oskusteta: õpilane võib küll teada ortograafiareegleid, kuid ometi kirjutada vigadega (sel juhul on tegemist puhtverbaalsete teadmistega). Seega kuuluvad oskused praktilise tegevuse, teadmiste rakendamise valdkonda. Õpilasel, kes ortograafiareeglite meenutamisel kirjutab vastavad ortogrammid õigesti, on kujunenud küll oskused, ent mitte veel vilumused. Sedasama võib väita ka õpilase kohta, kes esimese hooga kirjutab kaashäälikuühendis ühe tähe kahekordselt, kuid tõmbab siis liigse tähe maha. Praktikast on juhtunud sedagi, et veel kontrolliteütuses on õpilane kõik konsonantühendid algselt valesti kirjutanud, siis on aga talle meenunud vastav reegel ja õpilane on teinud parandused, nii et lõpuks on tema etteütetus koguni veatu. Selline töö, mis peegeldab kirjutaja ilmset vilumatust, ei vääriks kõrgeimat hinnet.

Oskuste kujundamine peab algama kohe uue aine käsitlemise järel. Harjutamise käigus tuleks õppetunnis läbida järgmised etapid.

1. Et tavaliselt kulgeb uue aine käsitlemine suulise tegevuse

seni, peaks harjutamise käigus domineerima kirjalik töö, kui aineosa spetsiifika ei eelda suulist tegevust nagu II- ja III-väteliste sõnade eristamisel. Esimesed keeleprobleemid lahendatakse paralleelselt klassitahvlil ja harjutuste vihikus (või ka töövihikus), kusjuures tahvli juures olev õpilane põhjendab, miks ta just nii toimib, s. t. annab reeglise põhjenduse. Harjutamise algul on teooria ja praktika seostamine ääretult oluline. Kui harjutamine toetub ulatuslikumale teoreetilisele materjalile, võib vastav reeglistik õpilaste silme ees seista.

2. Harjutuste kirjutamine tahvlile jäetakse ära, õpilased töötavad vaikselt, kuid iga üksikprobleemi lahendamise järel kommenteerib keegi oma arutluskäiku, mis õpetaja poolt kas õigeks tunnistatakse või tagasi lükatakse. Väärade lahenduse korral küsitakse mõnda teist õpilast, kuni selgub tõde. Nii saavad kõik vahetu tagasiside. Kui tegemist on ainult mõne üksiku reegli rakendamise oskuse kujundamisega, ei pruugi reeglit täies sõnastuses kogu aeg korrata, sest see muudab tunni monotoonseks ja võib mõjuda koomilisena. Piisab ka reegli lühendatud sõnastusest (*r* + nõrk klusiil 3. silbi algul), vastavale reeglile viitamisest (3. silbi reegel) või ka reegli järjenumbriga nimetamisest, kui reeglid on nummerdatult õpilaste silme ees tahvlil või õpikus.

3. Õpilased harjutavad mõnda aega täiesti iseseisvalt, nii et tehtut ei kontrollita iga üksikammu sooritamise järel, vaid alles teatud probleemide rühma lõpetamisel. Harjutamise sellel etapil on eriti oluline, et õpetaja ei jääks oma kohale klassi ees, vaid liiguks pingiridade vahel ning abistaks nõrgemaid õpilasi. Iseseisev töö peaks kindlasti lõppema kontrolliga, milleks õpetajal tuleb leida niisugune moodus, mis annaks talle võimalikult täpsema pildi kogu klassi oskustest (vt. 17. ptk.). Ainult üksikasjalik informatsioon annab õpetajale võimaluse õpilasi juhtida ja edasist tööd kavandada.

Esialgused oskused peaksid olema kujundatud juba õppetunnis harjutamise lõpuks. Nimetatud tunniosa üks suuremaid ohte peitub selles, et kasutatavad harjutused võimaldavad sageli puhtmehaanilist täitmist (eriti siis, kui tegemist on ainult ühe reegli rakendamisega). Seepärast peab õpetaja taotlema, et ka kõige ühehäälisema teema harjutamine pakuks õpilastele mõttepinget. See saavutatakse, kui iga üksikprobleemi lahendamisel oleks õpilasel valida vähemalt kahe reaalse alternatiivi vahel. Näiteks kui kujundatakse oskust kirjutada teatud situatsioonis helitu hääliku kõrvale erandlik *g*, *b*, *d* (*jalg*si, *kärbs*ed, *jõud*sid), olgu harjutuses piisavalt ka juhtumeid, kus helitu hääliku kõrval kirjutatakse põhireegli järgi *k*, *p*, *t* (*ärks*ad, *kaps*as, *peats*elt). Põhireegel on käsitletud ja kinnistatud varem; kui see erandreegli(te) õppimise ajal aga unustatakse, võib toimuda reeglite nivelleerumine: erandreegel tõuseb põhireeglile samale tasandile või muutub koguni primaarseks, nii et *kärbs*ed eeskujul hakatakse kirjutama ka *kaps*as. Selle vältimiseks peaks põhireegel punase niidina läbima kõiki

erandreeglite käsitlemise tunde ja harjutusvaraski olema opositsioonilisi keelendeid, sundimaks õpilasi teooria aktualiseerimisele.

Reegli rakendamise oskus sõltub sellest, kuidas on reegel omandatud. Reegli sõnalise formuleeringu päheõppimine ei näita veel reegli teadliku omandamise taset. Reegli omandamine eeldab üksiku ja üldise vahelise seose igakülgset mõistmist. See tähendab, et õpetaja ülesandeks on kujundada õpilastes välja kindel üldistatud assotsiatsioon reegli määrava osa (antud ülesande ja selle tingimuste teadliku tajumise) ning operatiivosa (ülesande lahendamise) vahel. Olgu näiteks rakendatavaks reegliks «*kui-lisandit komadega ei eraldata*». Määravaks reegliosaks on siin «*kui-lisand*» ja operatiivosaks «*komadega ei eraldata*». Assotsiatsiooni üldistatus on selles, et iga konkreetne *kui-lisand* peab olema seostatud reegli operatiivosaga. Reegli valdamise madalamal tasemel tekivad õpilastel vajalikud seosed ainult teatud piiratud arvu *kui-lisandite* ja reegli operatiivosa vahel (õpilane opereerib vaid õpikus esitatud või õpetaja toodud näidetega). Et assotsiatsioon muutuks üldistatuks, peab õpilane teadlikult tajuma igas konkreet-ses *kui-lisandis* reegli määravat osa (tundma ära baasmõiste), s. t. peab iga üksikjuhus nägema üldist. Seda on võimalik saavutada üksnes pideva ja teadliku harjutamisega.

Sageli raskendab reegli rakendamist asjaolu, et kujundatava assotsiatsiooni esimene liige on väga komplitseeritud. Mõni aeg tagasi, kui ühendverbid, mis vastasid küsimusele *missugune?*, tuli tingimata kokku kirjutada (*mahakukkunud õun*), pidi õpilane problemaatilise keelendi puhul analüüsima nii grammatilisi kui ka semantilisi tunnuseid. Lauses «Toast kostis (kõrvu lukustav) müra» tuli õpilasel ära tunda, et problemaatilises keelendis on põhisonaks *v*-partitsiip, et täiendsõnaks on käändsõna ja et sellepärast pole siin tegemist ühendverbiga; aga samal ajal on see sõnaühend mitte otseses, vaid ülekantud tähenduses. Seega eeldas assotsiatsiooni esimese liikme teadlik tajumine terve seoste süsteemi aktualiseerimist. Seda oli palju ja reegel muutus iseenda vaenlaseks: sõna *kõrvulukustav* kokkukirjutamist põhjendasid õpilased peaaegu eranditult küsimusega *missugune*. Niiviisi tegid õpilased õige ortograafilise operatsiooni väära seose aktualiseerimise kaudu. Selline vale seos muutus aga püsivaks ja põhjustas massiliselt keelevigu, nagu *kaldaletõmmatud paat*, *valgeksvärvitud sein* või *hästitehtud töö*. Järelikult tuleb keeruliste reeglitega (ka mitmesammuliste algoritmidega) olla äärmiselt ettevaatlik, sest kui ei jõuta õigeid assotsiatsioone välja kujundada, võib reegel soodustada vääreseoste teket ja neid on edaspidi väga tülikas lõhkuda. Näiteks algklassidest kaasavõetud teadmist, et *ja* jmt. sidesõnade ette koma ei panda, on hiljem üsna vaearikas muuta. Luua tühjale kohale kohe õiged seosed on võrratult lihtsam kui valesti omandatud ümber õpetada.

Kui uue aine käsitlemisel on kasutatud reegli induktiivset tuletamist, soodustab see vajalike assotsiatsioonide kujunemist ning

loob soodsad eeldused reegli deduktiivseks rakendamiseks harjutamise käigus. Siin tuleks maksimaalselt ära kasutada igapäevases kõnekeeles omandatud õiged seosed. Selleks et kujundada tüüpkonna mõiste (või lasta omandada vajalik käänamisreegel), peaks näitesõnadena, millest induktiivsel teel tuletatakse tüüpkonna mõiste, kasutatama ainult niisuguseid sõnu, mille käänamisel õpilane kunagi ei eksi. Esialgu rakendatakse seda tüüpkonda ainult tuttavate ja õigesti käänatavate sõnade piirkonnas. Nii ei teki vastuolu kujundatava ja juba olemasoleva seose vahel. Järgnevalt aga tuleks minna õpilastele täiesti tundmatute sõnade valdkonda. Esiteks tõestab see tüüpkonna mõiste praktilist väärtust ja teiseks tugevdab kujunemisel olevaid assotsiatsioone. Alles siis, kui tüüpkonna mõiste rakendamine (õige tüüpsõna leidmine ja selle järgi käänamine) ei valmista enam mingeid raskusi, oleks õige minna nende sõnade juurde, mille käänamisel eksitakse. Sel puhul oleks väära seose vastumõju suhteliselt nõrgem.

Aga ka siis, kui reegel ja selle rakendamise oskus on kindlalt omandatud, võidakse praktilises keelepruugis järjekindlalt eksida sõnadega, mis sellele reeglile alluvad. Sel juhul on tegemist vääreseose aktualiseerumise ja uue, reegluga kujundatud seose pidurdumisega. Niisuguste vääreseoste aktualiseerumist saaks takistada, kui õpilane oskaks tekstis ära tunda kriitilise keelendi ja tõstataks küsimuse selle õigekeelsusest. Siis aktualiseeruks reeglikohane seos ja pidurduks vääreseos. Seepärast tuleks harjutamise esimesel etapil kasutada niisuguseid harjutusi, kus probleem on õpilase jaoks esile tõstetud (näit. lünkharjutused või ülesanded, kus sulgudes antud sõna tuleb panna õigesse vormi). Harjutavad etteütlused aga jäägu vilumuste kujundamise kõrgemale astmele (99, lk. 5–6).

Erinevate võimete õpilastele on oskuste kujunemiseks vaja väga erineval hulgal harjutusi. Kui mõnele õpilasele võib kõik lõplikult selge olla juba esimese harjutuse järel, vajavad teised selleks mitukümmend korda rohkem harjutamist. See teeb õppetöö organiseerimise äärmiselt raskeks.

Oskused kujunevad küll harjutamise käigus, kuid mitte iga-sugune harjutamine kui ühesuguste toimingute kordamine ei taga oskuste kujunemist. Ühte ja sama toimingut võib tuhandeid kordi korrata, kuid edu mitte saavutada, kui ei teata täpselt, mida, kuidas ja miks teha ning milliseid tulemusi on vaja saavutada. Õpilane peab pidevalt saama teavet harjutamise kvaliteedist, leidma vigu ja püüdma neid parandada (31, lk. 138).

11.6.3. Oskuste muutmine vilumusteks

Vilumus on osaliselt automatiseerunud oskus, s. t. harjutamise teel kinnistatud oskus sooritada mingit tegevust täpselt ja kiiresti reeglitele mõtlemata. Oskuse muutumine vilumuseks ei ole lihtne ega sirgjooneline protsess. Järjekindla harjutamise ja praktikas täiustumise tõttu tõusevad oskused järjest kõrgemale astmele, kuni jõuavad vilumuste tasemeni, millele on küll iseloomulik tegevuse osaline automatiseerumine, ent vajalikul momendil sekkub sellesse siiski ka teadvus ja suunab tegevust.

Harjutused viivad kindla vilumuse kujunemisele üksnes siis, kui on täidetud järgnevad tingimused.

1. Harjutamisel peab olema kindel eesmärk, mis on õpilaselegi teada.

2. Harjutused peavad nõudma pidevat tähelepanu.

3. Harjutused tuleb sooritada täpselt, et mitte kinnistada vigu.

4. Harjutusi peab olema küllaldaselt, et vilumused jõuaksid kujuneda, kuid ka mitte liiga palju, sest see kutsuks õpilastes esile negatiivse suhtumise tehtavasse, tähelepanu languse ja töö kvaliteedi halvenemise.

5. Harjutused peavad olema süstemaatilised, s. t. neid on vaja juba eelnevalt planeerida, mitte aga juhuslikult valida. Harjutuste järjekorra fikseerimisel tuleb arvestada, et õpilased liiguksid kergematelt harjutustelt raskematele.

6. Harjutusi tuleb sooritada pidevalt, sest pikem vaheaeg võib viia omandatud oskuste ja vilumuste kadumisele.

7. Harjutuste tulemusi tuleb jälgida, tehtud tööd kontrollida, et õpilased saaksid teada oma edusammud. Miski ei tiivusta rohkem kui edu ise.

Üldjuhul ei jõua vilumused kujuneda ühe õppetunni jooksul, vaid selleks kulub pikem ajavahemik. Ja ikka leidub õpilasi, kel vilumused ei kujunegi välja, sest harjutamiseks ei jätku kunagi niipalju aega, kui vajaksid seda nõrgemad õppurid.

Vilumuste kujundamine eeldab sõlmküsimuste süstemaatilist kordamist (vt. 16. pkt.). Opetaja peab iga teema käsitlemisel ära kasutama kõikvõimalikud paralleelid varem käsitletud aineosadega, seostama pidevalt uut materjali vanaga, kontrollides seejuures, kas õpitu on ikka baasiks sedavõrd, et sellele saab toetuda uute oskuste ja vilumuste kujundamisel. Samal ajal ei tohiks ka ühessegi teemasse nn. takerduda ega selle juures ülearu aega kulutada. Tuleks eeldada, et järgnev aineosa, mis baseerub käsitletaval teemal, kinnistab ka eelmist materjali, jätkates niiviisi pooleli jäänud vilumuste kujundamist. Selline tagasimõju on näiteks astmevahelduse käsitlemisel sõnavälte määramisele, tütar-tüübil number-tüübile, i-ülivõrdel mitmuse osastavale, kokku- ja lahkukirjutamisel sõnaliikidele, öeldisel verbi vormistikule jne.

Õigekeelsuslike oskuste muutumisel vilumusteks on oluline osa ka õpilaste visuaalsel, auditiivsel ja motoorsel mälul. Vigaste keelendite sagedane nägemine, kuulmine või kirjutamine õpilaste poolt võib pidurdada õigete seoste väljakujunemist, eriti aga siis, kui vead jäävad parandamata. Ühtelede võib mällu sööbida väärkirjapilt (*atendaat, hospital*), teistele vääralt kõlanud sõnavorm (*alganud, ülesse*), kolmandatel on sõna sagedasest valesti kirjutamisest kujunenud isegi motoorne vilumus, s. t. käelihastesse on liigutuslikult kodeeritud ortograafiliselt vigane sõna. Kui aga õpilast ümbritsev keelekeskkond on igati kultuurne, võib ta julgelt apelleerida meelelisel tunnetusel baseeruvale mälule ja keelealaste vilumuste kujunemine kulgeb valutumalt. Seega on emakeeleõpetajate ülesandeks tagada õpilastele vähemalt koolis keeleliselt puhas ümbrus: näitlik agitatsioon, sildid ruumide ustel, loosungid jms. olgu keeleliselt korrektsed, esinemised koolipere ees kõlaga laitmatus emakeeles jne. Ega olegi väga harv juhus, kui 1. sept. seisab kooli sissekäigu kohal loosung «Tere kool!» või uksele silt «Arsti kabinet».

Alahinnata ei saa emakeelealaste vilumuste kujundamisel ka ainetevahelisi seoseid. Eriti tulemuslikuks osutub töö siis, kui ka teiste ainetes õpetajad nõuavad järjekindlalt korrektselt väljendust kõnes ja kirjas ning parandavad õpilaste keelevigu. Näiteks vilumusi suure ja väikese algustähe kasutamises saab suurepäraselt kujundada ka kirjanduse, ajaloo või geograafia tunnis, ladusast eneseväljendust arendada kõigis jutustavates ainetes, rääkimata ortograafiast või interpunktsioonist, millega õpilased puutuvad kokku lausa igal sammul. Kui korrektselt keelt nõuab ainult emakeeleõpetaja, võib õpilastes kujuneda arusaamine, et keel on tähtis ainult eesti keele õpetaja jaoks, kuna mujal pole see oluline. Siis ei ole imestada, et emakeeletunnis vaevarikalt kujundatud oskused ei jõua kunagi vilumuste tasemele, tuhmudes selles minnalaskmises, mida soodustavad teised õppeained.

Kuivõrd õpitu on jõudnud vilumuste tasemele, näitavad ennekõike etteütled, loovtööd ja eriti teistes ainetes kirjapandu, mille vigade analüüs annab õpetajale väärtuslikku materjali õpetuse kohandamiseks vastavalt vajakajäämistele klassis.

Vilumused võib lugeda kujunenuks, kui õpilased oskavad teadmisi kasutada ka uutes, nn. mittestandardsetes olukordades. See tähendaks teadmiste loova rakendamise oskust, mis on saavutatav ainult sihipärase harjutamise korral, kusjuures õpilastel peab jätkuma nii annet kui töökust. Kui ka üks neist tingimustest pole täidetud, jäävad teadmised rohkem või vähem poolikuiks.

11.7. Kinnistamine

Kinnistamine tähendab õpitavate faktide ja mõistete teistkordset fikseerimist õpilaste teadvuses ja mälus, et anda sellega õppe-materjalile suurem püsivus ja mõtestatus: selgitada õpitavate nähtuste neid küsimusi ja külgi, mis nende tundmaõppimise esimesel etapil varju jäid, ja täiustada oskusi ning vilumusi, mis kujunevad korduvate harjutuste tulemusena.

Kinnistamisel tuleks silmas pidada järgmisi metoodilisi nõuandeid.

— Et unustamine on kõige kiirem vahetult pärast uue õppe-materjali omandamist, peaks kinnistamine üldjuhul aset leidma igas uue aine käsitlemise tunnis.

— Kinnistamine on õpetajale tagasisideks, sest õpilaste aktiivsuse järgi saab näha, kuidas keegi on uuest materjalist jagu saanud.

— Kinnistamine võib olla teoreetilist laadi (korratakse omandatud definitsioone ja reegleid ning tuuakse nende juurde vastavaid näiteid) või praktilist laadi (tehakse lühiharjutusi käsitletud teemal).

— Kui aega kinnistamiseks jääb kasinalt, võib õpetaja selle asendada omapoolse kokkuvõttega tunnist.

— Kui uut osa ei käsitletud õpiku järgi, tuleks kinnistamise käigus suunata õpilased ka õpiku vastava peatüki juurde. Õpilasi tuleb veenda, et õpik on õppimiseks, mitte ainult harjutuste kogu.

— Mõnikord tuleks kinnistamise käigus haarata tagasi (meenutada varem õpitut), et asetada äsja omandatud teadmised seniste teadmistega ühtsesse süsteemi.

— Kuigi kinnistamine on omandatud materjali esmaseks kordamiseks, ei tähenda see materjali teistkordset läbivõtmist samade metoodiliste võtetega; kinnistamise käigus tuleb ainele läheneda kindlasti mingist teisest aspektist ja teistsuguste võtetega (sobib näiteks keelealane mäng).

— Kinnistamisele ei kuulu üksikküsimused, detailid ega nüansid, vaid kõige põhilisem materjal, mis tuleks reljeefselt esile tõsta, nii et see õpilastele kauaks meelde jääb.

Eristatakse järgmisi kinnistamise põhiliike: reprodutseeriv, treeniv, loov ja mnemotehniline kinnistamine.

11.7.1. Reprodutseeriv kinnistamine

Reprodutseeriv kinnistamine on praktikas kõige levinum kinnistamise liik, sest see ei näi õpetajalt nõudvat erilist ettevalmistamist. Reprodutseeriva kinnistamise käigus meenutatakse veel kord tunnis läbivõetud materjali: jutustatakse see ümber, vormistatakse kirjalikult või tehakse mõningad üldistused.

Suuline kinnistamine võib toimuda individuaalselt või frontaalselt. Et aktiviseerida kõiki õpilasi ja saada kogu klassist üldpilt, tuleks eelistada frontaalküsitlust, mis oskuslikult läbiviiduna võtab ka vähe aega. Paraku on kinnistav õppediaaloo kujunenud praktikas sageli materjali trafaretseks kordamiseks, ilma et üritataks läheneda ainele teistsuguse nurga alt. Näiteks selle asemel, et veel kord jutustada ümber *pesa*-tüüpkonna tunnused ja moodustada tüüpsõnast peakäanded, võiks õpetaja klassi veidi üllatada ja kirjutada tahvlile laused, nagu *Emal kutsus isa* ja *Tädi ootas onu*. Nüüd pöörduvad õpetaja klassi poole järgmiste küsimustega: Kes on kutsuja, kes kutsutav? Kes on ootaja, kes oodatav? Kuidas me sellest aru saame? Kas on mõeldav ka vastupidine tõlgendus (*Poissi kutsus isa*)? Mis tüüpi kuuluvad sõnad *ema, isa, tädi, onu*? Mida võite öelda selle tüüpkonna sõnade ainsuse kolme esimese käände kohta?

Toodud näites jääd truuks tunnis käsitletud teemale, ent traditsioonilise küsimustiku asemel läheneti materjalile teisiti ning tõsteti esile *pesa*-tüübi vahest kõige kriitilisem kään — ainsuse osastav, milles massiliselt eksitakse (*tädit, mõrudat* jts.). Ei puudunud ka huvitavuse moment.

i-ülivõrde käsitlemist võiks kinnistada väikese ekskursiga homonüümia valdkonda, et säiliks õpilaste huvi aine vastu. Õpetaja kirjutab tahvlile sõna *nimekaim* ja palub klassil mõelda selle tähenduse üle. Siis pöörduvad ta õpilaste poole järgmise küsimustikuga: Eraldage püstkriipsu(de)ga sõnaosad! (*nime/kaime*) Mida see sõna tähendab? (*samanimeline isik*) Kas see on liht- või liitsõna? (*liitsõna*) Kas oleks ka teisi võimalusi sõnaosade eristamiseks? (*nimeka/im*) Mida tähendaks sõna sel juhul? (*kõige tuntum, kõige kuulsam*) Kumb variant seondub meie tänase tunni teemaga? (*teine, sest see on i-ülivõrre omadussõnast nimekas*) Mis kään on aluseks *i*-ülivõrde moodustamisele? (*mitmuse osastav*) jne.

Mitmete keelenähtuste kinnistamisel tuleks frontaalküsimustega haarata tagasi, et paigutada äsja õpitud mõiste või reegel üldisesse süsteemi. Näiteks vältevahelduse kinnistamiseks sobivad järgmised õppeküsimused: Kuidas jagunevad sõnad sisehäälikute muutumise seisukohalt? (*astmevaheldusetud ja astmevahelduslikud sõnad*) Missugused sõnad on astmevaheldusetud? (*kui sisehäälikud käänamisel või pööramisel ei muutu*) Missugused sõnad on astmevahelduslikud? (*kui sisehäälikud käänamisel või pööramisel muutuvad*) Kuidas jagunevad astmevahelduslikud sõnad? (*laadi- ja vältevahelduslikud*) Kumba tuleks esmajoones jälgida? (*laadivaheldust*) Mis toimub sisehäälikutega laadivahelduse korral? (*kaovad või muutuvad sulghäälikud või s*) Mis toimub sisehäälikutega vältevahelduse korral? (*vaheldub II ja III välde*) Kuidas nimetatakse vältevahelduslike sõnade II-vältelisi vorme? (*nõrgaastmelisteks*) Kuidas nimetatakse vältevahelduslike sõnade III-vältelisi vorme? (*tugevaastmelisteks*) Mõistagi kuuluvad vastuste juurde ka vastavad näited.

Kirjalikuks kinnistamiseks kantakse olulisim materjal harjutuste vihikusse. Hästi sobivad selleks ka töövihikuis leiduvad teoreetilise materjali kokkuvõtvad lünkülesanded, kus lüngad täidetakse nn. tuumsõnadega. Selline kinnistamismoodus on eriti kiire, sest lünkade täitmiseks kulub vähe aega.

Senisest enam tähelepanu väärib üldistav kinnistamine. Mõningaid näiteid selle kohta.

1. *f*-i ja *š* ortograafia kinnistamisel kõrvutatakse vastavaid näiteid klusiilide õigekirjutusega ja tehakse üldistus, et need alluvad samadele reeglitele (selle luku, šefi, tuši; seda lukku, šeffi, tušši; seda kurki, harfi, borši).

2. *lugemik*-tüüpi sõnade käänamise kinnistamisel leitakse, et peale ainsuse nimetava sarnanevad kõik teised käändevormid sõnaga *tikk*.

3. *i*-ülivõrde moodustamise reeglite kinnistamisel tehakse üldistus, et diftong on õige ja ilmikas ülivõrde näitaja III-vältelistes sõnades (*ausaim*) ning I- ja II-välteliste sõnade kolmandas silbis (*väledaim*, *piloiseim*), aga mitte II-välteliste sõnavormide teises silbis (mitte *pakseim*, vaid *paksim*).

4. Omastavalise liitumismalli kinnistamisel tuleb õpilased juhtida arusaamale, et kokku- ja lahkukirjutamisel ei saa juhinduda ülearu jäikadest reeglitest, küll tuleb igal üksikjuhul täpselt teada, mida tahetakse öelda, sest sellest sõltub, kas sõnad kirjutatakse kokku (*loomaliha*) või lahku (*looma liha*).

5. Pärast lauselühendite kirjavahemärgistamise reeglite üksikasjalikku käsitlemist jõutakse kinnistamisega järeldusele, et koma(sid) kasutatakse lauselühendi eraldamiseks seal, kus tekib paus.

Reprodutseeriv kinnistamine mõjub õpilastele seda vähem tüütava ülerääkimisena, mida vähem dubleerib õpetaja uue aine käsitlemist. Mõnikord on kaval koguni varjata, et tegelikult käib jutt ikka veel sellesama aineosa ümber. Ootamatute seoste avamine vajutab õpilaste teadvusse sageli sügavamad jäljed kui õppeküsimuste ja vastuste loogiline jada.

11.7.2. Treeniv kinnistamine

Treeniva kinnistamise käigus tuleks esialgselt kujunenud oskused viia vajaliku täiuslikkuse ja kindluseni. Treeniv kinnistamine sarnaneb suures osas harjutamisega, kuid peab olema reljeefsem, nn. kinninaelutav. Kui harjutamine kulges kirjalikult, sobiks nüüd suuline kinnistamine. Elevust ja uut mõttepinget tekitaks mõni keelealane mäng või ridadevaheline võistlus (vt. 14. ptk.), kinnistamiseks analoogilisi keelendeid, mida äsja vihikuis harjutati. Vajaliku reljeefsuse saavutamiseks on mitmeid võimalusi.

— Iga sõna, milles eksitakse, kirjutatakse tahvlile selle pingirea «passivasse», kus istub vea teinud õpilane.

— Mõned õpilased on suulise kinnistamise ajal tahvli juures ja rühmitavad keelendeid teatud tunnuste põhjal:

T	Ö	R	K	S	A	L	T	(tõrges)	H	O	O	G	S	A	L	T	(hoog)
A	R	K	S	A	L	T	(ärgas)	J	Ö	U	D	S	A	L	T	(jõud)	
E	R	K	S	A	L	T	(ergas)	S	Ü	N	D	S	A	L	T	(sünnis)	
H	Ö	L	P	S	A	L	T	(hõlbus)	Ö	N	D	S	A	L	T	(õnnis)	

— Tahvlile võidakse kirjutada ka mingist aspektist vastandlikke keelendeid, nagu *harutama* — *arutama*, *mäslema* — *valssima*, *lipkond* — *lippki*, *asbest* — *aspekt*, *materjal* — *materiaalne*, *oksjon* — *pension*, *viija* (kes?) — *viia* (mida teha?), *kõtjas* — *kottpüksid*, *apelsin* — *mandariin*, *boheemlane* — *stahhaanovlane*, *psühholoogia* — *psüühiline*, *kotlet* — *sandalett*, *võitsid* (mängu) — *võidsid* (selgä), *geiser* — *keiser*, *vundament* — *fundamentaalne*, *türgi oad* — *Türgi linnad*, *sügiseti* — *kevaditi*, *varieerib* (II v.) — *varieerub* (III v.), *musttuhat* — *must kast*, *tegelikus* (missuguses?) — *tegelikkus* (mis?), *huuata* — *voogata* jt.

— Joonistatakse õpetaja öeldud lausete kohta skeeme, et kinnistada lausestruktuuri tajumist.

— Hääldatakse üksikult ja kooris mõnd sõna või sõnaühendit kord teises, kord kolmandas vältes: *järve kallas* (mis?) ja *järve* (kuhu?) *kallas* (mida tegi?); *roogi lauda kandis* (*lund*) ja (*keiner*) *roogi lauda kandis*.

Treeniv kinnistamine võib olla ka otseseks ettevalmistuseks koduülesannete lahendamisele. Sel juhul peaks kinnistav harjutus mitte ainult sisuliselt, vaid ka vormiliselt sarnanema kodutööks antavaga. Kui koduse harjutuse esimesed probleemid on käsitletud ainelõigu tüüpilised näited, avades ilmekalt aine olemuse, võib neid lahendada juba treeniva kinnistamise ajal. Nii kujuneks kodutööst tunnis tehtu orgaaniline jätk.

11.7.3. Loov kinnistamine

Loovat kinnistamist, mis on kinnistamise kõrgeimaks tasandiks, võib emakeeleõpetuse seisukohalt vaadelda kolmes plaanis:

- avatakse käsitletud keelenähtuste uusi külgi;
- loovharjutuse sooritamisega lülitatakse õpitu mingisse keeletervikusse;
- kasutatakse õpitud mõnes elulises keelesituatsioonis.

Keelenähtuste uute külgede avamine kannab uurimuslikku iseloomu. Õpilased võiksid loova kinnistamisena jõuda näiteks selgusele, kas äsja õpitud õigekirjareegel kehtib ka hüüdsõnade juures (*kirdes* — *klirdi*, aga *krahh* — *säh*); kunas kasutatakse isikliste asesõnade pikemat (*mina*, *sina*... jne.) ja kunas lühemat

(*ma, sa...* jne.) varianti («uurimuse» hõlbustamiseks võib õpetaja anda juhise jälgida nende sõnade iseseisvust ja rõhulisust lauses); mis põhjustab *k* kadu vormidest *joostud* (vrd. *jooksnud*), *juustes* (aga *juuksed*), *vennastele*, *õestelt*, *omastega*; mis tingib selle, et sõnadest *tühi, kuri, vali* pole võimalik moodustada lühikest ülivõrret; kuidas mõjutab määruse asukoht lauses aluse ja öeldise asendit teineteise suhtes; millistes seostes omandavad mõned sihitud verbid (*jooksma, käima, elama*) sihilisuse; missugused määrsõnaülesanded ja -täendus võivad olla *ma*-tegevusnimedel *minema* ning *tulema*; milline semantiline erinevus on vormidel *laadib — laeb, haudub — haub*; millal nõuavad küsisõnaga algavad laused lõppu hüüumärki; mida ühist ning erinevat on *number-* ja *tütar-tüübil* jne.

Õpitu lülitamine loovharjutuse näol mingisse keeleteervikusse on loova kinnistamise kõige kasutatavamaks viisiks. Sageli on vastava võimaluse välja pakkunud juba õppekirjanduse autorid. Nii võidakse käskiva kõneviisi (aga ka *da*-infinitiivi) vormide kinnistamiseks lasta õpilastel kirja panna neile tuttavaid toiduretsepte; koostada *kse*-olevikule kodusõnainete kasutamise õpetusi; arvsõnadele spordireportaaze; hüüdsõnadele emotsionaalseid jutukesi; täiendite looduskirjeldusi jms. Grammatiliste kirjandite puhul antakse ette ka teemad, õpilastele aga seatakse tingimuseks kasutada kirjandis võimalikult rohkem teatud keelendeid või lauseliike, näit. «Teenindusmajas» (koondlausetele), «Laadal» (mitmuse osastavale), «Töö- ja puhkelaagris» (võrdlusastmetele), «Ekskursioonil» (suurele ja väikesele algustähele) jne. Et tervikliku jutukese kirjutamiseks ei piisa kinnistamise nappidest minutitest, võidakse moodustada ka ainult üksikuid lauseid õpetaja seatud tingimustel. Mõeldav on loovharjutust kinnistamise ajal alustada (või ülesanne üksnes ettevalmistavalt läbi arutada), et see kodus lõpule viia. Loov kinnistamine täidab oma eesmärgi vaid siis, kui õpilasi on üksikasjalikult juhendatud, kuidas nad loovharjutust sooritama peavad, ja teadlikustatud sellest, mida neilt täpselt saada tahtakse. Mõistagi nõuab iga loov töö õpetajapoolset kontrolli.

Õpitu rakendamine mõnes elulises keelesituatsioonis on rohkem meetodika viimase aja nõue ja seondub kõige otsesemalt õpimotivatsiooniga (milleks midagi õpitakse) ning emakeele kui suhtlusvahendi omandamisega. Õpimotivatsiooni fikseerimine tingib vastava meetodilise lähenemise uuele aineosale ja peaks seepärast vajutama oma pitseri ka kinnistamisele. Kui uue materjali juurde asumisel on kord juba õpimotivatsioonist lähtunud, ei saa seda hetkekski unustada: vastav suunitus peab läbima nii antud teema käsitlemist, kinnistamist kui ka kontrolli; muidu jääks õpimotivatsioon pelgalt sõnamänguks. Rohkem on seda seni arvestatud kirjandiõpetuses, kus paljude teemade käsitus lõpeb mingi eluliselt vajaliku kirjatüki koostamisega. Aga sedasama saaks arvestada ka paljude keeleõpetusteemade kinnistamisel. Järgnevalt tosin näidet selle kohta.

Keeleõpetusteema	Võimalikke kinnistavaid harjutusi õpitu rakendamiseks elulises keelesituatsioonis
1. Sõnade lühendamine.	Korterivahetuse vm. kuulutuse koostamine ajalehes avaldamiseks.
2. Perioodiliste väljaannete nimede õigekiri.	Ajakirjanduse tellimiskviitungite täitmine.
3. Arvsõnade õigekiri.	Rahakaardi või hoiupanga orderi täitmine.
4. III—IV käändkond.	Mingi nimekirja koostamine <i>tubli-tüüpi</i> eesnimedest ja <i>aasta-</i> või <i>õpik-tüüpi</i> perekonnanimedest, nagu <i>Marju Länik</i> või <i>Anne Veski</i> .
5. Käskiv kõneviis.	Tee juhatamine sissesõitnule.
6. Mineviku kolm vormi.	Seletuskirja koostamine liikluspolitseile: <i>Olin just jõudnud ülekäigurajani, kui süttis roheline märgutuli. Alati olen igaks juhuks ka vasakule vaadanud, aga seekord tormasin ühehooga edasi...</i>
7. Lausete liigid funktsiooni järgi ja lõpumärgid.	Loosungite koostamine roheliste demonstratsiooniks või miitinguks: — <i>Loodus on meie liitlane ja liitlast ei reedeta.</i> — <i>Kas oleme tõesti vaid ühepäevaliblikad?</i> — <i>Viru rand ja Virumaa, teid meie jätta ei saa!</i>
8. Elliptilised laused.	Kiirabi (tuletõrje, gaasiavariiteenituse) väljakutsumine; vanalinna päevade vm. ürituse müürilehele teksti koostamine jne.
9. Lisand.	Konverentsi ettekande teadustamine (<i>Ettekandega «Meie kooli poolsajand» esineb kooli direktor Eesti teeneline õpetaja N. N.</i>) või taidlusnumbri konfereerimine (<i>Esineb meie kooli puhkpilliorkester «Pasunapojad», vabariikliku koolinoorte taidlusfestivali tänavune laureaat. Orkestrit juhatab Eesti teeneline kultuuritegelane N. N. Villem Kapi «Pidulik proloog».</i>).

10. Põimlause.

Diplomi või aukirja teksti koostamine: (*Diplom antud*) *Jüri Tammele, kes saavutas Pärnu lahtistel kergejõustikumeistrivõistlustel vasaraheitest tulemusega 81.48 I koha.*

11. Kaudne kõne.

Tunnistaja kõne kohtus mingi dialoogi edastamiseks: *Kuulsin, kuidas pikem lühemalt küsis, kas teisel on šiffer ikka kaasas. Lühem aga vastas, et see šiffer on tal ammu pealuu sees, sest mingeid kirjalikke märke tõeline proff endaga ühes ei kannu. Siis palus pikem, et teine vaiksemalt räägiks, aga lühike ütles, et nii vedela mehega pole ta varem koos töötanud.*

12. Tsitaadid.

Tsitaadi kasutamine õnnitluskaardil või kingitavasse raamatusse pühenduse kirjutamisel: *Lauri! «Tugev mees ja kosk rajavad ise endale tee» (Araabia vanasõna.). Ole Sinagi tugev oma tee rajamisel! Mati.*

Mõistagi pole kõigile keeleõpetusteamadele ühtmoodi lihtne leida elulist rakendussfääri. Sel juhul tuleks kasutada muid võimalusi õppematerjali kinnistamiseks. Kinnistavate harjutuste üldnõudeks on see, et nad peaksid olema lühikesed, nn. käigupealt sooritavad ja üldjuhul veel samas õppetunnis analüüsitavad.

11.7.4. Mnemotehniline kinnistamine

On üldiselt teada, et lihtsam on õppematerjali selgeks teha, hoopis tülikam seda pikemaks ajaks meelde jätta. Eriti halvasti peavad õpilased meeles igasuguseid loetelusid. Metoodika on püüdnud õppureid selles osas abistada mitmesuguste «kirvereeglite» ja mälutehniliste võtetega. Selleks koostatakse sõnadest või tähtedest, mida on tarvis meeles pidada, mingi sõna, lause või rütmiline salmik; joonistatakse mälu abistav skeem või luuakse mõni muu assotsiatsioon, mis hõlbustab materjali meelepidamist ning hilisemat aktualiseerimist. Eriti sobiv on rakendada mnemotehnikat tunni kinnistavas osas. Mõningaid sellekohaseid näiteid.

1. Meeles pidamiseks helilisi konsonante *l, m, n, r, v*, mida on vaja teada mõnede õigekirjareeglite rakendamisel, moodustatakse neist nimi **ELLE MENERVEE**.

2. Nelja viimase käände järjekorda ja lõppe aitaks meeles

pidada «ni-na ta-ga» (kui omadussõna käänatakse koos nimisõnaga, jääb ta «nina taga»-käänetes lõputa).

3. Kui *a*-tüveliste sõnade esisilbis on vokaalid *õ, i, a* (mnemotehniline sõna «nõia») või diftongid *ei* ja *äi*, siis on mitmuse osastava tüvevokaal *-u* (esisilbivokaalide meeldejätmiseks on kasutatud naljalauseid «Kass kõrtsis ei käi»); kui aga esisilbis on vokaalid *e, ä, o, u, õ, ü*, siis on mitmuse osastava tüvevokaal *-i* (Eks ämm kodus söö sütt»).

4. Muutumatu sõnade liigid on võetud kokku sõnaühendisse «Määrkasside hüüd» (määr-, kaas-, side- ja hüüdsõnad).

5. Helitud häälikud on *g, b, d, k, p, t, s* ja *h, f* ja *š* (rütmiline salmik aitab loetelu paremini meeles pidada kui häälikute täheskiluline järjestus: *b, d, f, g, h, k, p, s, š, t*).

6. Hõlmatud kohamäärusi (*Sündisin Eesti NSV-s Jõgeva rajoonis Põltsamaa linnas Nurme tänavas*) konnaga teatavasti ei eraldata. Seda reeglit on nimetatud ka Matrjoška-reegliks: nii nagu puunukud Matrjoškad mahuvad üksteise sisse, nii mahuvad üksteisesse ka kohamäärused. Matrjoška-reegel aga koma ei salli.

7. Lähimenevikus kasutati nn. tubaka-reeglit: Tubakas *kasvab, õitseb, küpseb, kuivab, suitseb, haiseb* ja *maitseb* (kõik II vältes nagu nende tüüpsõna *õpib*). Praegu ei peeta enam eriliseks veaks, kui neid ja mõningaid teisi sõnu, mis on õigekeelsussõnaraamatus normeeritud küll astmevahelduslikena, kuid mille vältest ei sõltu sõna kirja pilt, kasutatakse astmevaheldusetutena ja seepärast on tubaka-reegel minetanud oma mnemotehnilise tähtsuse.

8. Sihitise käändeid on mällu «vajutatud» kujutisega katkise ruuduga aknast:

A	M
Nim.	Nim.
Om.	
Os.	Os.

Toodud mnemotehniline skeem näitab, et sihitis esineb kolmes esimeses käändes, välja arvatud mitmuse omastav («parempoolne keskmine ruut on sisse löödud»).

Mnemotehniliseks kinnistamiseks võib õpetaja visandada skeeme tahvlile, aga veel püsivamaid pidepunkte õpilase mälus loodsid värvilised diapositiivid mnemooniliste lause ja joonistustega. Ka üksik slaid, olgu selle sisu koomiline või tõsimeelne, võib oma erakordsusega osutada tunni «naelaks», mis juhib õpilaste tähelepanu kõige olulisemale ja kinnistab selle nende teadvuses. Sealjuures ei tasuks peljata seda positiivset emotsionaalsust, mida mõned mnemotehnilised võtted õpilastes esile kutsuvad.

Küll peab õpetaja arvestama, et esmapilgul võivad mnemoonilised laused ja skeemid tunduda klassile täiesti arusaamatutena. Seejärest läheb vaja tõhusat õpetajapoolset selgitust, enne kui metoodiline võte õpilasi abistama hakkab.

Keskajal, mil peamise õppeviisina kasutati mehaanilist kordamist, s. t. pähetuupimist, töötati välja hulganisti mitmesuguseid kunstlikke mälutugesid, mis ise suuresti koormasid mälu tarbetu ballastiga. Sellest lähtudes on mõned õppimispsühholoogid täielikult igasuguse mnemotehnika vastu. See on ilmne liialdus: mõõdukalt rakendatuna on mnemotehnikast kahtlemata praktilist tulu (24, lk. 94).

Kokkuvõttes võib öelda, et kinnistamine on iga uue aine tunni obligatoorne osa. Reprodutseerivat kinnistamist kasutatakse teoreetilise, treenivat kinnistamist praktilisema kallakuga aine-õigu käsitluse lõpetamiseks. Võimekate õpilaste juures tuleb rohkem arvesse loov kinnistamine, mis ei tähenda aga sugugi seda, et keskpärase õpilaste loovust ei peagi arendama. Vähem võimekad vajavad pikemaajalist harjutamist, enne kui nad loovateks ülesanneteks valmis on (ühe õppetunni jooksul nad üldjuhul aga nii kaugemale veel ei jõua). Mnemotehniline kinnistamine on hädavajalik loetelude ja muu raskesti omandatava materjali meeldejätmiseks. Kuigi ajalisel hõlmab kinnistamine õppetunnist üsna tühise osa, ei tohi teda seepärast alahinnata.

11.8. Koduülesannete juhendamine

Koduülesannete juhendamine ei tohiks kunagi toimuda ülepeakaela, tunni lõpukella närvilises ootuses või koguni pärast kella. Tagamaks rahulikku miljööd, oleks mõttekas tõsta koduülesannete juhendamine kinnistamise ette. Seda eriti siis, kui tegemist on treeniva või loova kinnistamisega, sest tunnikonspektis fikseeritud treenivate harjutuste hulk ei pea alati olema täies ulatuses realiseeritav ja loovat ülesannet võivad õpilased jätkata ka kodus. Küll aga ei saa kunagi pooleli jätta koduülesannete juhendamist.

Üldhariduskoolis ei tohiks koduülesannete eesmärgiks olla uute teadmiste omandamine, vaid harjutamise läbi oskuste ja vilumuste kujundamine, läbivõetud materjali kordamine ja teadmiste kinnistamine. Vanemates klassides võib erandjuhtudel taotleda koduülesannetega mingi aineosa süstematiseerimist, järelduste ja üldistuste tegemist, kui see õpilastele iseseisva tööna jõukohane on.

Üldjuhul ei tohiks emakeeleõpetuslik koduülesanne piirduda klassis läbivõetud teoreetilise materjali sellise kordamisega, et õpilane võiks ainet järgmises tunnis reprodutseerida. Emakeeleõpetuses on selline moodus mõeldav vaid üldkeeleteaduslike teemade omandamisel («Keel kui suhtlemist võimaldav märgisüsteem», «Maaailma keeleline mitmekesisus» jts.). Aga ka nende tee-

made käsitlemisel oleks kasulik leida mõningaid praktilise suunitlusega ülesandeid, et aine omandamine ei kujuneks pelgalt keelest jutustamiseks. Tavaliselt pole emakeeletunnis käsitletud teoreetilist materjali raske praktikasse viia. Selleks pakub õppekirjandus mitmekesisest harjutusvara. Koduülesanne peakski hõlmama nii vastava õpikuparagrahvi omandamise kui ka selle kohta käiva(te) harjutus(te) sooritamise. Vahel võib tavapärase keeleharjutuste asemel joonistada ka skeeme (näiteks põimlausetestruktuuri näitamiseks) või täita mõnd tabelit (teatud näited lahterdatakse põhi- ja erandreeglite järgi).

Koduülesanded olgu põhjalikult läbi kaalutud juba tunni ettevalmistamise käigus. Kogu uue aine käsitlus, selle ülesehitus ja tunni suunitlus peab tervikuna teenima eelseisvaid koduülesandeid. Kindel siht tuleb seada kõige olulisemale ja sellise arvestusega, et õpilased suudaksid koduse ülekordamise ja harjutamise tulemusena jõuda nõutavale tasemele.

Mõistagi peab õpetaja üle vaatama õpikus antud teoreetilise materjali, et vajaduse korral seda tunnis täpsustada, eraldada olulisem osa vähem olulisest, kusjuures kõike (eriti aga kasutatavat terminoloogiat) tuleks näha klassi keskmise õpilase silmadega. Vahel on vaja muuta mõneti harjutuste tööks või anda koguni uusi korraldusi teatud harjutuste juurde. Sealjuures võib harjutusteksti kasutada ka teiseks otstarbeks, kui õppekirjanduses ette nähakse: näiteks sisehäälikuid, sõnaväldet, astmevaheldust, sõnaliike jms. on võimalik määrata mis tahes verbaalses harjutuses, vaatamata sealsele tööksule. Sobivaid harjutustekste saab ka teiste distsipliinide õpikutest. Tuleb vaid leida tekstilõik, mis pakuks midagi grammatiliselt. Peale didaktilise taotluse on sellisel moodusel ka kasvatuslik tähtsus: õpilane veendub, et emakeel ei eksisteeri mitte ainult emakeeleõpetaja jaoks ega eesti keele tunnis või õpikus, vaid keel oma seaduspärasustega elab kõigis õppeainetes. Aeg-ajalt tuleks anda ka selliseid koduülesandeid, mis nõuavad sõnaraamatute kasutamist, et õpetada õpilasi käsitsema teatmeteoseid.

Koduülesanded peavad olema optimaalse ulatusega. Tunnis esinenud puudujääke uue aine käsitlemisel ei tohi kunagi kompenseerida õpilaste suurema kodutööga. Aga ka liiga väike koormus ei stimuleeri kedagi õppima, vaid põhjustab alahindava suhtumise ainesse («Selle pisikese harjutuse jõuan kooliski valmis visata!»). Koduülesannete mahu peaks määrama õpilaste vanus ja kirjutamiskiirus. Lisaks teoreetilisele materjalile võib anda üks-kaks kirjalikku ja ühe suulise harjutuse, arvestades muidugi aega, mida õpilane võiks nende peale kodus kulutada. Kirjalike ja suuliste harjutuste vahekorra määramisel tuleb lähtuda aineosa spetsiifilisusest (näit. ortograafiateemade puhul õigustavad end kirjalikud, murdevigade ravimise korral aga suulised harjutused). Paljud õpilased ei pea suulisi harjutusi üldsegi arvestamisväärseks kodutööks. Nende puhul on aga iseseisvus märksa suurem, sest kirja-

likud kodutööd võidaks kaasõpilase pealt maha kirjutada. See pärast tuleks kontrollimisel võtta suulisi harjutusi rangemaltki kui kirjalikke.

Koduülesanded peavad olema paraja raskusastmega. Kui tege- mist pole just eriklasside või -koolidega, tuleb valdavalt õpetada heterogeenseid klasse, kus õpilased on üsna erinevate vaimuannete ja suhtumistega õppeülesannetesse. Niisugustes klassides oleks hädatarvilik koduülesandeid diferentseerida, mis on küll tülikas õpetajale, ent oluline õpilastele. Mis tahes uue teema nn. prope- deutilise lõigu peab läbima siiski iga õpilane, kuid andekamad teevad seda kiiremini ning võivad asuda materjali süvendatult ja laiendatult omandama ning keerukamaid harjutusi sooritama. Kui õpetaja suudaks koduülesandeid diferentseeritult anda, vähe- neks ka mahakirjutamise võimalus, sest klassi paremik sooritab keeleharjutusi kõrgemal tasandil. Ebaühtlase koosseisuga klassi saaks jagada võimekuse järgi kolmeks: nõrgemad õpilased kuu- luvad esimesse, keskmised teise, tugevamad kolmandasse rühma. Sel juhul võib koduülesanneteks anda esimesele rühmale rohkem õigekeelsuslikke harjutusi, kolmandale enam loovülesandeid, tei- sele valikuliselt nii seda kui teist. Kui kirjalik koduülesanne on komplitseeritud, on soovitatav alustada harjutust kinnistamise ajal, et õpilastel oleks võimalik kodus toetuda klassis tehtud näidistele.

Koduülesannete diferentseerimine ei peaks johtuma ainult õpilaste võimetest. Mitmekesistamise eesmärgil võib neid anda ka ridade kaupa, näit. esimene pingirida kirjutab harjutustekstist välja I-vältelisi, teine II-vältelisi, kolmas III-vältelisi sõnu; akna- poolsed pinginaabrid leiavad tekstist *muutama*-tüüpi, parempool- sed aga *õppima*-tüüpi verbe jms. Teinekord võib ülesandeid eris- tada ka soo järgi: tütarlapsed kui nõrgema soo esindajad moodustavad antud astmevahelduslikest sõnadest nõrgaastmelisi vorme, poisid aga tugevama soo liikmetena tugevaastmelisi vorme.

Koduülesanded peavad äratama õpilastes huvi. Mida noorema klassiga on tegemist, seda haaravam peaks olema kodune töö. Ka õpiku- või töövihikuharjutuse saab muuta huvitavaks, kui ta seda juba ei ole. Oluline on just ülesande esitamise viis. Kui kodu- ülesanne on õpilastele meeldivalt formuleeritud, tekitab see posi- tiivse suhtumise õppeülesandesse, kujundades juba tunnis soodsa hoiaku selle lahendamiseks. Huvitatus sõltub ka arukast indivi- dualiseerimisest ja võib olla sisuka klassivälise tegevuse ajendiks.

Mõningaid võimalusi koduülesannete huvitavuse tõstmiseks.

— Arvustuse etteandmine: *Kaarekest sõnade kokkukirjutamise märgiks tuleb koduharjutuses kasutada 18 korda* (õpilases tekib pinge, kas ta leiab ikka nii palju otsisõnu, nagu õpetaja nimetas).

— Võistlusmomendi sissetoomine: *Kes leiab kodus kõige roh- kem sõnu, kus tegijanimed tuleb kirjutada ij, nagu tegija, õppija, uurija.*

— Viide mingile faktile igapäevaelust: *«Meie Meele» viimase*

numbri 3. lk-l on eksitud täna õpitud keelereegli vastu. Kes avas- tab lehetegijate vea?

— Ülesande seostamine õpilaste eluga: *Harjutuse sooritamisel asendage kõik nimed tekstis oma klassi õpilaste nimedega.*

— Teatud valikuvõimaluse või vabaduse jätmine: *Igäüks teeb sellelt leheküljelt harjutuse, mis temale kõige enam meeldib. Iga- üks valib koduharjutusest endale 8 jõukohast lauset.*

— Kodutöö piiramine ajaliselt: *Igäüks lahendab koduülesan- dest nii palju keeleprobleeme, kui jõuab 15 minuti jooksul.*

— Nuputamiselementide lisamine: *Näited või lünkadesse sobi- vad sõnad katsuge leida nii, et nende esitähed annaksid mõne linna nime; järgmisel tunnil vaatame, missuguseid linnu te ehitasite.*

— Ennustamine: *Kui olete harjutuse sooritanud, lisage lõppu, mitu viga te arvate oma töös olevat. Kelle ennustus läheb täppi, oskab end õigesti hinnata.*

Huvitavusele aitab kaasa ka koduülesannete eripalgelisus. See- pärast olgu harjutused nii oma vormilt kui ka laadilt mitmekesi- sed. Õpetaja ülesandeks on abistada õpilasi ratsionaalsete õppi- mismetodite leidmisel ja anda võimalikult täpseid näpunäiteid, kuidas ühel või teisel konkreetset juhul toimida. Nii näiteks tuleb muutkonna määramisel korduvalt rõhutada, et tähtsad pole mitte üksnes õiged käigud, vaid ka nende käikude järjekord ja kõige- pealt on vaja vaadata sõna astmevahelduslikkust. Või teine näide. Õpilased on sageli raskustes, kui peavad mingi verbi liitaja isiku- lise tegumoe vormi muutma umbisikuliseks või vastupidi. Siin aitaks õpetaja pisimärkus, et muutmiseks piisab, kui *nud*-kesk- sõna asendatakse *tud*-kesksõnaga ja vastupidi. Õpilastel jääb ainult imestada, kui lihtsalt probleem lahendub. Sellised täpsed juhtnöörid eeldavad teatud kogemuste olemasolu õpetajal.

Koduülesanded peavad harjutama õpilasi ka iseseisvalt õppi- ma. Õpikut tuleb osata kasutada kui teadmiste allikat ja selleski liinis vajavad õpilased juhendamist. Koduülesannete andmisel pole aga õige nimetada ainult õpiku lehekülgi või harjutuste numb- reid. Asjakohasem on vastavate teemade ja alateemade või isegi üksiku probleemi rõhutamine.

Koduülesanded tuleb kindlasti kirjutada klassitahvlile (hea, kui selleks kasutatakse tunnistundi üht ja sedasama tahvliosa), kust õpilased need oma päevikutesse kannavad. Et ruum päevikus on piiratud, tuleb ülesannete märkimisel kasutada kogu aeg samu ja ühemõtteliselt dešifreeritavaid lühendeid. Näiteks sissekandest **Lk. 62. H. 170 õ (s), 81—82 tv (k)** tuleb aru saada, et teoreetiline osa on õppida leheküljelt 62, õpikuharjutus 170 kuulub suulisele, töövihikuharjutused 81—82 kirjalikule täitmisele. Õpilaspäeviku- sissekanne «Kontrolltöö» oleks liiga üldsõnaline, mis ei konkreti- seeri kordamisele kuuluvat materjali ega stimuleeri õppima. Päe- vikusse tuleks kanda vähemalt leheküljenumbri, mis näitavad kontrolltööst hõlmatavat materjali. Täpsem juhised, kuidas kontroll- tööks valmistuda, jäägu harjutuste vihikusse.

Nooremates klassides pole sugugi liigne, kui õpetaja jalutab pingivahed läbi, et kontrollida, kas kõik lapsed on ikka koduülesanded päevikusse märkinud. Vanemates klassides võib päevikute üheskoos täitmise ka ära jätta.

Tunnis tehtavat tööd ja koduülesannete mahtu ning kvaliteeti tuleb käsitada komplekselt. Õpetaja peaks tajuma optimaalset suhet tunnis omandatava ning koduste tööde vahel. Lüngad koduülesannete juhendamise meetodikas avaldavad negatiivset mõju õpilaste teadmiste tasemele (93, lk. 21—25).

* * *

Õppetund tuleb lõpetada võimalikult täpselt koos kellaga. Mingil juhul ei tohi õpilasi enne kella vabaks lasta, sest enneaegse väljumisega koridori segaksid nad teiste klasside tööd. Aga kurjast oleks ka õpilaste kinnihoidmine vahetunni ajast, sest see on ju ette nähtud puhkamiseks ning jõu kogumiseks uueks õppetunniks.

11.9. Teisi tunniskeeme

Toodud tunniskeemi ei tohi käsitada ainuvõimaliku või universaalse tunni struktuurina, mida saab kasutada igas olukorras kui efektiivseimat tunni mudelit. Standardne tunni ülesehitus (kontroll, uue aine käsitlemine, harjutamine, kinnistamine, koduülesannete juhendamine) vähendab õpilaste huvi õppetöö vastu ja nende aktiivsust teadmiste omandamisel. Koolitundide üheplaanilisus võib muuta õpilased ükskõikseks ja tekitada kooliväsimuse. Et seda kõike vältida, tuleks tundide ülesehitust mitmekesistada.

Kui traditsioonilise ülesehitusega tund osutub otstarbekaks üksikute, ühe tunniga piirduvate lühemate teemade käsitlemisel (näit. kiillause ja selle kirjavahemärgid), siis ulatuslikuma teema puhul (näit. häälikuõpetuse põhimõisted) on selle sisulise terviklikkuse säilitamise huvides mõnikord sobivam tund üles ehitada ainult uue materjali esitamisele. Eriti tuleb selline moodus kõne alla sissejuhatava tunnina ja vanemaiss klassides, kus õpilased suudavad oma tähelepanu pikemalt ühesisulisele tegevusele koondata.

Eluõigus peab jääma õppetunni struktuurielementide igasugustele kombinatsioonidele, kui nad realiseerivad õppetunni ette seatud eesmärgid. Et õpetust mitmekesistada ja vanemaid õpilasi kõrgkoolis õppimiseks paremini ette valmistada, tulevad kesk-kooliklassides arvesse ka kooliloeng (näit. üldkeeleteaduslike teemade käsitlemisel), seminar (näit. teemal «Eesti keele ortograafia põhimõtted ja nende rakendussfäär»), konverents (näit. kohaliku murdekeele iseärasustest; ettekannetes analüüsitakse eraldi vastava murraku vokalismi, konsonantismi, morfoloogilist ja leksikaalset eripära), mõne ulatuslikuma ainelõigu iseseisev omanda-

mine, mis lõpeks arvestuse või eksamiga (näit. lauselühendite liigid ja õigekeelsus) jms. Peamiseks jäägu ikkagi see, et iga tund, aga ka iga organiseeritav tegevus või meetoodiline võte üksiku struktuurielemendi (tunniosa) raames tagaks kõigi õpilaste aktiivsuse ja töövoime püsimise.

Uue aine käsitlemise tunni kavandamisel peaks õpetaja arvestama, et tunni algupoolel on õpilased üldiselt vastuvõtlikumad uuele kui lõpus ja seepärast võivad mõnigi kord kontroll ning uue aine käsitlemine oma kohad vahetada, eriti aga sel juhul, kui uus materjal ei kasva orgaaniliselt välja eelmisest aineosast (näit. IV ja V käändkond). Teinekord on mõttekas tõsta uue aine käsitlemine küsitluse ette taotlusega, et uue materjali läbivõtmise käigus veel korrataks ja kinnistataks viimast teemat, mille käsitus eelmises tunnis jäi mingil põhjusel pealiskaudseks. Nii näiteks ei saa IV pöördkonda kuidagi käsitleda ilma pideva kõrvutamiseteta III pöördkonnaga, sest vastavad mõisted kujunevad üksnes nõrgeneva ja tugevneva tüvega verbide opositsioonis: *lappida — lapin, lapata — lappan*.

Ettekirjutust, et tund alaku tingimata küsitlusega või olgu kindlasti 5-osaline, ei saa teha. Mida mitmekesisem on tunni ülesehitus, seda arendavam see on (71, lk. 9; 109, lk. 25—27).

Harjutustund võib olla ka ainult 2-osaline; algul korratakse suulise frontaalse töö korras vajalikke mõisteid ja reegleid ning seejärel tehakse harjutusi, kusjuures üksluisust välditakse mitmekesise harjutusvaraga ning suulise ja kirjaliku tegevuse vaheldumisega. Harjutustund muutub 3-osaliseks, kui tunni lõpus toimub harjutatud materjalil põhinev kirjalik kontroll (lühitöö või tunni-kontrolli vormis).

Kordamistunni struktuur sarnaneb mõneti harjutustunniga, erinevus seisneb põhiliselt selles, et ainetsükli lõpus ja enne kontrollitööd toimuv kordamine hõlmab mitmeid keeleküsimusi, mistõttu tunni jooksul meenutatakse mitu korda erinevaid definitsioone ja reegleid ning lahendatakse iga teema kohta mõned näidisülesanded, mis sarnanevad kontrollitöös tulevate ülesannetega. Seega oleks kordamistunni struktuur järgmine: 1. teema teoreetiline kordamine (suuliselt) + vastavad kirjalikud ülesanded, 2. teema teoreetiline kordamine + praktilised ülesanded... jne.

Kontrollitund võib alata kontrollitöös esinevate probleemide kordamisega (aga kui õpetaja leiab, et selleks puudub aeg või vajadus, võib frontaalne meenutamine ka ära jääda), järgneb kontrollitöö või etteütetus ning tunni lõpus vastab õpetaja õpilaste küsimustele, mis kerkisid neil töö käigus.

Vigade analüüsi tund peaks algama õpetajapoolse lühikese statistilise ülevaatega (kui palju õpilasi kirjutas tööd, milliste normide järgi töid hinnati, kuidas jagunesid hinded; mõnikord võib õpetaja teatada ka klassi keskmise hinde või kontrollitöös saavutatud punktide arvu). Edasi tuleb vigade sisuline analüüs, mille käigus selgitatakse tüüpilisi vigu (alustatakse kõige rohkem

eksimusi põhjustanud juhtumitest). Töö toimub paralleelselt klassi-tahvilil ja harjutuste vihikus. Kontrolltööde vihikud on sel ajal veel välja jagamata, et hoida õpilaste huvi kontrolltöö sisuliste küsi-muste vastu. Kui aga hinded on teada, langeb pinge ja õpilased ei jälgiks enam vigade analüüsi. Alles siis, kui analüüs on lõpe-tatud, jagatakse vihikud ning igaüks teeb nüüd juba oma isiklike vigade paranduse kontrolltööde vihikusse. Kes sellega tunni lõpuks valmis saavad, tagastavad vihiku õpetajale. Teised lõpetavad vigade paranduse kodus ja toovad vihiku ära järgmiseks tunniks.

Mil määral tunni ülesehitus tagab nõutavate teadmiste tead-liku, aktiivse ja püsiva omandamise, eelkõige aga õpimotivatsiooni loomise, mis stimuleeriks õpilastes õppimis- ja tunnetushuvi, soovi täiendada seniseid ja omandada uusi teadmisi, sõltub suuresti õpetaja kutsemeisterlikkusest.

11.10. Algaja õpetaja meelespea

Arvukatest nõuetest, mis esitatakse õppetunni läbiviimiseks, võiks olulisemana kilbile tõsta järgmised.

1. Ära raiska aega tunni rakendamisel ja ära kuluta kontrol-lile üle 15 minuti!
2. Ära tee õpilaste eest midagi ära, mida võivad teha nemad ise!
3. Ära keskendu üksikutele õpilastele, vaid hoolitse selle eest, et kogu klass oleks pidevalt rakendatud mõttetööle!
4. Hea, kui igas tunnis on oma «nael» — näitvahend, mis juhib tähelepanu kõige olulisemale, keelealane mäng või muu õpilasi aktiveeriv võte.
5. Varieeri julgesti töövõtetega, sest mitmekesisus aitab uut materjali paremini omandada! Pidevalt vaheldugu suuline ja kir-jalik tegevus. Kui distsipliin kipub käest minema, rakenda klass kirjalikule tööle!
6. Keeletunnis peab pidevalt kasutama tahvlit ja olema varuks ohtrasti näiteid.
7. Ühest seletamisest või näitamisest ei piisa kunagi, kõiki asju on vaja korduvalt seletada, mitmeid kordi näidata, et raiuda jäljed õpilaste teadvusse.
8. Igal tunnil ja tunniosal olgu oma kindel eesmärk, mille suunas tuleb vääramatult liikuda.
9. Ära jää ootama kontrolli tulemusi, vaid hangi juba õpeta-mise käigus mitmete töövõtetega jooksvat teavet kogu klassi aru-saamadest, teadmistest ja oskustest ning kohanda õpetust klassis valitsevale olukorrale!
10. Ära unusta üheski uue aine tunnis kinnistamist!
11. Õpilaste teadmiste süstemaatilisel kontrollimisel ja hinda-

misel ole mõõdukalt range, kuid jälgi, et sinu pandud hinded ei erineks liiga järsult eelkäija omadest!

12. Ole ise eeskujuks kõiges: kõnes, käitumises, riietuses, käe-kirjas ja muus!

Toodud tosin «käsku» kuuluvad õpetajatöö ABC-sse, on üli-hästi teada igal praktikul, aga algtõdede järgimine päevast päeva, tunnistundi on osutunud üsnagi raskeks. Tundub, et kui õpetaja suudaks need vähesedki põhimõtted järjekindlalt ellu viia, muu-tuks kogu ülejäänud metoodika teisejärguliseks. Igatahes peaks iga õpetaja end kõrvalt jälgima, erapooletult seisukohalt analüü-sima ja hindama: kuivõrd suudab ta oma tundides kinni pidada põhinõuetest ja hoida nn. klassikalist joont. Eriti ohtlikuks ten-dentsiks tuleb pidada mõnede õpetajate püüdu odavale populaar-susele, kus väline sära varjutab tõsimeelse sisulise töö. Sel juhul tõdevad õpilased varem või hiljem, et kõik selle õpetaja juures oli küll tore ja meeldiv, aga mida ei saadud — need on teadmised.

Tänased kooliruumid on väikesed, õpilasi neis aga palju. Ohk-kond on tihti närviline, pingestatud. Seetõttu on sageli suurimaks probleemiks distsipliini saavutamine ja säilitamine. Koolipäev on õpilasele raske ja ta otsib väiksematki võimalust, et lõõgastuda, ja teeb seda õpetaja pingutustest hoolimata. Samas ei tohiks emakeeletund olla vaid kuulamise-kirjutamise tund, vaid seal peab toimuma ka arutelu, mis eeldab aktiivset mõttetööd. Isegi koge-mustega õpetajalt nõuab suurt energiat, et valitseda klassi. Klass on nagu võimendi: õpetaja rahulikkus võimendub üldiseks rahuks, tühiseimgi närvilisus suureks, ebakindlus lõtvuseks, konkreetsus mõistmiseks, väikseimgi pahasoovalikkus vimmaks ja trotslikkuseks ja mis kõige tähtsam — õpetaja ükskõiksus muutub üleüldiseks ükskõiksuseks ning minnalaskmiseks. Tõeliselt õpetada ja kasva-tada suudab ainult missioonitundega õpetaja. Sealjuures ei saa-vuta edu ei klassi ees lövi ega jänesena käituv õpetaja, pigem juba rebane, kes oma kavaluse juures oskab jääda siiraks ja ausaks. Loodus on jäänud lapse elutarkuseta, see-eest tabab ta õhust rohkem informatsiooni kui ükski täiskasvanu.

Nõukogude didaktika üks silmapaistvamaid esindajaid M. Skat-kin on väitnud: õppetund on «...pedagoogikateos ja seepärast peab seda iseloomustama terviklikkus, tema lõikude sisemine vast-tastikune seostatus, õpetaja ja õpilase tegevuse ühtne loogika».

12. NÄITLIKUSTAMINE

Näitlikustamine aitab omandada uut ainet, kinnistada ja korrata, olles eriti oluline nooremal kooliastmel, kus õpilaste abstraktne mõtlemine on veel madalal tasemel. Oppeprotsessis tuleb õpilas-tele anda pidevalt ärritusi, et panna nad kaasa mõtlema. Kodus peaks selleks ärritajaks olema õpik, tunnis seevastu põhiliselt

õpetaja. Võib aga juhtuda, et need osutuvad liiga nõrkadeks ärritajateks, mistõttu õpilased ei suuda oma indiferentsust ületada. Õpik oma kohatise üksluisuse ja paljusõnalisusega ei kutsu iga kord õpilasi lugema, ka õpetaja elav kõne (seda on käsitatud ka sõnalise näitlikkusena) pole alati võimeline õpilasi aine juures hoidma, sest kõik õpetajad pole artistid. Nüüd ongi tarvis intensiivseid lisaärritajaid, mis lõhuksid selle kesta, kuhu õpilased on sulgunud, ja tooksid nad töö juurde. Need lisaärritajad peaksid olema õppejutust vahetumad, ilmekamad, et lausa «naelutada» õpilaste tähelepanu soovitule. Lisaärritajate ülesannet teenivad näitvahendid.

12.1. Klassitahvli kasutamine tunni eri osades

Ükskõik kui palju ka mingit näitvahendit propageeritaks või seda absolutiseerida üritatakse, jäävad emakeeleõpetaja tähtsaimateks töövahenditeks siiski tahvel ning kriit. Võib muidugi vaielda, kas kõik, mis tunni käigus tahvlile kantakse, teenib ikka näitlikustamise eesmärki. Aga küllap polegi nii oluline, kust algab ja kus lõpeb näitlikkus. Tähtsam on see, et klassitahvliit saab ja tulebki kasutada peaaegu igas tunniosas ning võimalikult läbimõeldult ja ostarbekalt.

Klassitahvli kasutamise üldised põhimõtted on järgmised.

— Tahvel olgu alati korralikult puhastatud, enne kui sinna midagi kirjutatakse või joonistatakse.

— Kui tahvel on täidetud ja tekib vajadus sinna veel midagi kanda, on täiesti lubamatu kustutada mingisse tahvliossa ainult paraja suurusega «auk», kuhu kiilutakse vajalik materjal. Tahvel tuleks enne kas täielikult puhastada või sealt vähemalt mingi terviklik üksus kustutada, kusjuures viimasel juhul tuleb hoolikalt jälgida, et kõrvuti ei satuks sellised materjalid, mis annavad ebaloogilisi seoseid ja võivad õpilasi niiviisi desorienteerida.

— Kõiges, mis tahvlile kantakse, peab valitsema mingi süsteem: põhireegel jäägu alati esimesele kohale (tahvlil kõrgemale), erandid olgu sellele allutatud (põhireeglist allpool); näited seisku täpselt vastavate reeglite juures; kui mingeid keelenähtusi kõrvutatakse, siis väljendugu see kõrvutamine ka ruumiliselt (vastavad sõnapaarid asetsegu ühes horisontaalreas: *Portugal — portugallane*) jne.

— Tahvlikiri peaks olema korralik, käega tõmmatud jooned võimalikult sirged (kui sirgjoonte tõmbamisel ollakse ebakindel, võidakse kasutada lainelisi jooni). Õpetaja peaks jälgima sedagi, et tahvlil ei serveeritaks vääri tähekujusid, mis oleksid õpilastele halvaks eeskujuks. Ülekirjutused on tahvlilgi lubamatud. Vigade parandamiseks on kaks moodust: vigane element maha tõmmata

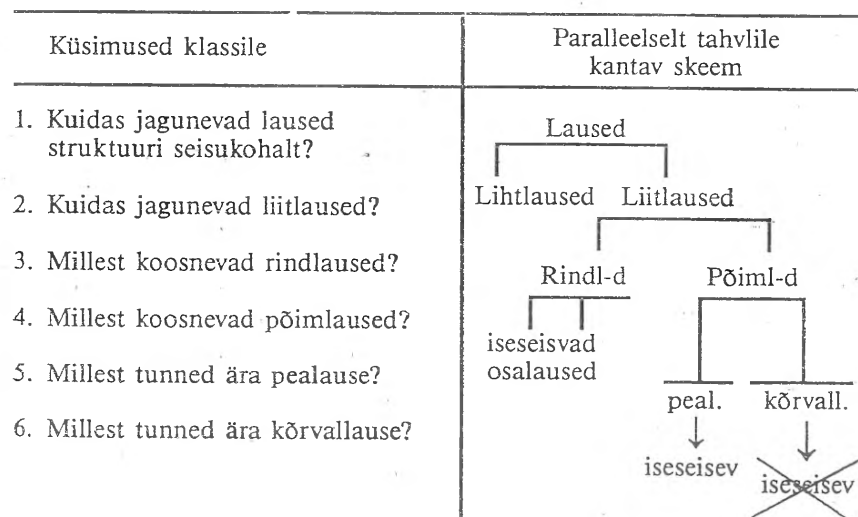
ja selle kohale õige kirjutada või vigane koht kustutada ja õigega asendada. Esimene moodus on kiirem ja seda kasutatakse ka siis, kui on tarvis vigu lugeda; teine variant annaks aga esteetilisema tahvlipildi.

— Teatud keeleelementide esiletõstmiseks on tahvlil järgmised võimalused: a) värviliste kriitide kasutamine (kui värvikriitide kvaliteet jätab soovida, oleks mõttekam neist loobuda); b) alla-kriipsutused; c) sõõrid või kastikesed elementide ümber; d) muust tekstist suuremalt kirjutatud üksiktähed või täheühendid; e) nooled, kaarekesed, NB-d, hüüumärgid jms. atribuutika olulise rõhutamiseks; f) muu graafiline manipulatsioon (sõnaloendid tulpades, treppidena, ringides; varieerimine kirja- ja trükitähtedega; kergesti desifreeritavate tähistuste kasutamine).

— Üldjuhul kantakse tahvlile ainult niisuguseid materjale, mida sellisel kujul õpilaste kasutuses (õppekirjanduses) ei ole.

Tunni algul on puhtal tahvlil ühes kindlas osas (näiteks paremas ülanurgas) ainult korrapidaja poolt kirjutatud kuupäev. Õpilaste häälestamiseks võib õpetaja kohe kirjutada tahvlile käsitleva teemaga seonduva nuputamisesande, mis oma vormilise eripäraga tõmbab klassi töö juurde. Ülesanne lahendatud, pole mõtet seda kauemaks tahvlile jätta.

Kui õpetaja rakendab suulist frontaalset kontrolli, võib ta õpilaste antud õiged vastused lühidalt või ka skemaatiliselt tahvlile märkida. Sel kombel moodustuks väike teoreetiline süsteem, mis klassi silme ees järk-järgult valminuna kujuneb õpitu visuaalseks kinnistamiseks. Näiteks põimlause frontaalsel kontrollimisel võidakse klassile esitada järgmine küsimustik ja sünkroonselt õpilaste vastustega joonistub tahvlile ka vastav skeem.



Pärast seda võib keegi veel kohalt skeemi ümber jutustada, siis skeem kustutatakse ja järgneva individuaalse kontrolli käigus reprodutseerib vastaja skeemi ilma visuaalse toeta, lisades oma-poolsed näited.

Kui kirjalikuks frontaalkontrolliks ei kasutata kontrolltöökogusid, vaid kontrolltööde või tunnikontrollide vihikuid, kirjutatakse tahvlile töö pealkiri ja selgitatakse sealsamas töö vormistamist. Mõnikord on vaja anda tahvil ka ülesanded kirjalikuks tööks. Kui asi piirdub vaid ülesannete numbritega õpikust ja töövihikust, jõuab õpetaja seda teha tunni algul. Kui aga ülesanded ise on vaja tahvlile kanda, tuleb selleks vahetundi kasutada ja ülesanded õpilaste eest kuni töö tegeliku alguseni varjata (tiib- või lükand-tahvli olemasolul on seda kerge teha).

Individuaalse kirjaliku kontrolli ajal võivad üksikud õpilased lahendada klassitahvil praktilisi keeleülesandeid; mõne eksprompt-ülesande lahendamiseks nn. lisaküsimuse korras võib tahvli juurde saata ka suuliselt vastanu. Igal juhul peaks tahvlile kantav materjal olema mingil määral näitlik ja pakkuma huvi või pinget kogu klassile. Vastasel korral poleks tahvli kasutamine õigustatud, individuaalset kirjalikku tööd võidaks sel juhul teha esimes-tes pinkides paberitele.

Häid võimalusi pakub klassitahvel vana ja uue materjali seotamiseks ülemineküküsimuste najal. Põhimõtteliselt saaks selleski tunniosas kasutada sama meetodilist võtet, mida suulise frontaalkontrolli ajal: õpetaja küsib, õpilased vastavad ja õpetaja ehitab tahvil süsteemi, mille loomine jätkub uue aine käsitlemise käigus. Järgnev näide on ühend- ja väljendverbi mõistete kujundamise ettevalmistusest.

Õpetaja: Kordame veel, milliseid määrsõnade liike õppisime tänaseks.

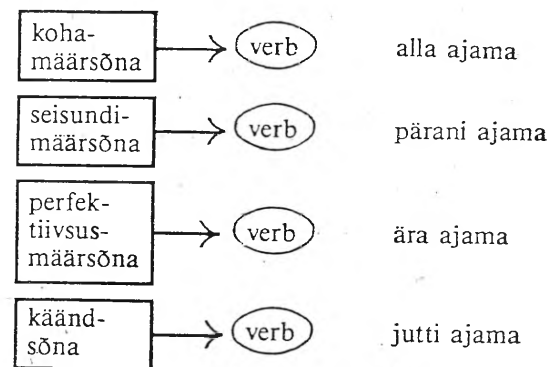
Õpilane: Koha-, aja-, viisi-, seisundi-, hulga-määra- ja perfektiivsusmäärsõnu. /Sel ajal joonistab õpetaja tahvlile 3 ristikülikut üksteise alla, tähistamaks koha-, seisundi- ja perfektiivsusadverbe./

Õpetaja: Aga mis sõnad on käändsõnad?

Õpilane: Käändsõnad on need, mis käänduvad: nimi-, omadus-, arv- ja asesõnad. /Õpetaja lisab neljanda ristiküliku käändsõnade tähistamiseks./

Õpetaja: Kõiki neid sõnaliike peame hästi ära tundma, sest nad võivad kuuluda teatud verbide juurde ja moodustada üheskoos erilisi verbiliike. /Joonistab neli ovaali verbide tähistamiseks ja kirjutab juurde näited./

Õpetaja: Ja täna vaatlemegi, mis verbidega on meil sel juhul tegemist.



Toodud näites demonstreeriti tahvil vana ja uue materjali kokkupuutepunkte. Suurimat tähtsust omab klassitahvel aga uue aine käsitlemisel. Kui õpikus on antud deduktiivne käsitus, õpetaja aga soovib teemale läheneda induktiivselt, tuleb tal vaatlusmaterjal juba vahetunnis tahvlile kanda. Sealjuures on vaja ette näha, kuidas vaatlustulemusi fikseerida: kas joonitakse teatud elemendid alla, tähistatakse otsisõnad mingite sümbolitega, täidetakse lüngad, tehakse väljakirjutused või sõnastatakse kohe teooria. Avara klassitahvli võib uue aine käsitlemiseks pooleks jagada: vasakule jääb vaatlusmaterjal, paremale kirjutatakse järeldused (sõnastatakse definitsioonid või reeglid). Lükandtahvli olemasolul sobib siis, kui vaatlusmaterjali enam mingeid täiendusi ei tehta, selle tahvliosa üles lükata ja sinna tunni lõpuni jätta. Alumisel tahvil aga jätkub töö uue aine fikseerimise ja harjutamise näol.

Vahel võib vaatlusmaterjal valmida alles töö käigus. Näiteks lühikese mitmuse osastava käsitlemiseks joonistatakse tahvlile 5 lahtriga tabel, mille esimesse lahtrisse kirjutatakse õpetaja dikteerimisel rida sõnu ainsuse nimetavas käändes (vt. järgmist tabelit). Edasi täidavad õpilased iseseisvalt 2. ja 4. lahtri, s.t. moodustavad antud sõnadest ainsuse omastava ja mitmuse osastava. Sellega on vaatlusmaterjal olemas ja asutakse seda uurima, et jõuda järeldusteni. Õpetaja tuletab klassile meelde, et ainsuse omastavast saadakse tüvevokaal, ja küsib, mis tuleb mitmuse osastava lõppu, kui tüvevokaaliks on *-u* (*põllu*). Kui õpilane vastab, et lõppu tuleb *-e* (*põlde*), kirjutatakse viimasesse lahtrisse

↓
↓

esialgu ainult U E. Nii analüüsitakse läbi kõik sõnad ja jõutakse järeldusele, et *a*-tüvelistel sõnadel võib mitmuse osastav olla *u*-, *i*- ja *e*-lõpuline. Nüüd jälgitakse 1. silbi vokaali ja kirjutatakse need tabeli 3. lahtrisse, kusjuures õpetaja võib juhtida tähelepanu ka erandvormidele *pikki*, *silmi*, *kingi* («Ootan pikisilmi uusi kingi»). Mälu abistavad naljalauseid («Tuleb tige peni ja uriseb»;

«Kass kõrtsis ei käi»; «Eks ämm kodus söö sütt») kujundatakse tahvlil välja alles mnemotehnilise kinnistamise käigus. Lõpuks on tahvlil järgmine tabel.

Ainsuse nimetav	Ainsuse omastav (tüvevokaal)	1. silbi vokaal	Mitmuse osastav	Põhireegel
põld	põllu		põlde	t U l E b t I g E p E n I j A U r I s E b
sall	salli		salle	
lill	lille		lilli	
palk	palga	k A ss	palku	U r I s E b
nõrk	nõrga	k Ö rt-	nõrku	
sild	silla	s I s	sildu	
sein	seina	E I	seinu	
väin	väina	k Ä I	väinu	
kell	kella	E ks	kelli	r I s E b
ränk	ränga	Ä mm	ränki	
kord	korra	k O -	kordi	
nurk	nurga	d U s	nurki	
sööt	sööda	s Ö Ö	sööti	
külm	külma	s Ü tt	külmi	
muna	muna		mune	s E b
luba	loa		lube	
nuga	noa		nuge	
tuba	toa		tube	
tühi	tühja		tühje	
kuhi	kuhja		kuhje	
jmt.				

Tabelina või muul kujul võib kanda uue materjali tahvlile ka deduktiivse käsitluse korral. Õpilaste ülesandeks jääb see materjal läbi tunnetada ja omapoolseid keelenäiteid leida.

Tahvlit on uue aine käsitlemisel kasutatud tavaliselt terviku loomiseks (mingi minisüsteemi kujundamiseks), ent arvesse tuleb ka nn. visuaalse toe järkjärguline vähendamine kuni täieliku kaotamiseni. Võtte olemus seisneb selles, et teatud terviklik materjal antakse õpilastele kiiresti tahvlil kätte, palutakse sellesse süveneda, oluline meelde jätta ning siis hakatakse vähehaaval õppeinformatsiooni nn. tuumsõnu tahvlilt kustutama, kusjuures õpilased püüavad mitte unustada õpitava sisu. Näiteks võib tahvlil olla järgmine õppejutt, millest järk-järgult kustutatakse poolpaksult trükitud sõnad.

Korduvate fraasidega lihtlause.

Mitmesugustes jutustustes ja kirjeldustes esineb sageli loetelusid, mille märkimiseks kasutame reastikku mitut samas funktsioonis fraasi: **alust, sihitist, määrust**. Korduvad fraasid eraldatakse tavaliselt **komadega** (sisuliselt asendab koma sidesõna ja). Korduvate fraaside vahel võib esineda teisigi sidesõnu: **ning, ega, või, nii... kui ka** (need ei nõua koma); **aga, kuid, vaid** (need nõuavad koma). Kui korduvatele fraasidele eelneb neid sisuliselt hõlmav samas funktsioonis fraas, siis kasutame **koolonit**. Kui korduvatele fraasidele järgneb neid sisuliselt hõlmav fraas, kasutame selle ees **mõttekriipsu**.

Pärast viimase tuumsõna kustutamist jääb järele tavaline lünktekst. Kinnistamise käigus oleks nüüd igati sobiv taastada terviktekst. Siis saaks õpetaja ka tagasiside, kuidas on oluline materjal õpilastele meelde jäänud.

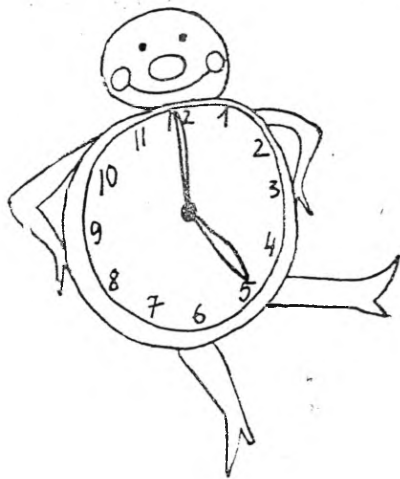
Joonistusandega emakeeleõpetaja võib uue aine käsitlemisel skitseerida tahvlile ka mõne lihtsa pildi, mis aitab tutvustatava keelenähtuse olemust paremini avada või mõnd reeglit meelde jätta. Eriti lõbusat elevust tekitavad humoorikad skitsid, mis illustreerivad õpilaste keelevigu.



Emal on mul poes müüa.



Basseinis võib käia ainult ujumismütsi ja arstitõendiga.



Tuppa astudes sai kell viis.



Saime ka karuselliga sõita.

Agas kui joonistamisest polegi, täidavad oma eesmärgi ka primitiivsed kriipspoisid, millega tuleb toime iga õpetaja.



Väiksem jooksis suurema (le) järel(e).



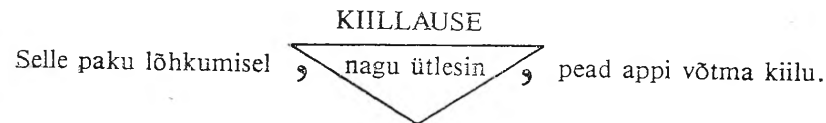
Kell 7 on mul päevaplaani järgi hommikvõimlemine.

Kuigi õpetajatöö on suures osas loov, avaldub loovus (ja ühtlasi õpetaja talent) kõige ehedamal kujul siiski uue aine käsitlemisel, sealjuures ka selles, kui meisterlikult kasutab õpetaja tahvlit. Küllap peitub teatud tõetera ütluses, et kriidiline õpetaja on tugev õpetaja. Pedagoogis, kes kasutab tunnis palju tahvlit ja teeb seda niivõrd ennastunustavalt, et pole mahti oma välimuselegi tähelepanu pöörata, võib tõesti eeldada tugevat professionaali.

Harjutamise käigus omab klassitahvel tähtsust vaid esimeste keeleprobleemide lahendamisel, sest edasi töötavad õpilased juba iseseisvalt. Mida nõrgem on õpilane, seda olulisem osa on tema

jaoks tahvilpildil: kirja suurusel ja selgusel, probleemsete keelenähtuste reljeefsel esiletõstmisel ning «õhu» olemasolul (tihedalt äärest ääreni täidetud tahvilil ei orienteeruta nii hästi kui hõredas tekstis). Seepärast on ka harjutuste tegemisel tahvlile vaja mõelda, kuidas oleksid lahendid esitatud kõige ülevaatlikumalt. Kui tegemist pole süntaksiga, võib sageli loobuda terviklausete kirjutamisest ja kanda tahvlile ainult üksikuid probleemseid sõnu või sõnaühendeid. Sel juhul tuleb horisontaalridadele eelistada tulpi. Pealegi saavad tulpadesse kirjutamisel olla tahvi juures korraka mitu õpilast: esimene kirjutab tekstist välja I-vältelisi (astmevaheldussetuid, käänduvaid vm.) sõnu, teine II-vältelisi (laadivahelduslikke, pöörduvaid vm.) sõnu, kolmas III-vältelisi (vältevahelduslikke, muutumatuid vm.) sõnu. Tahvilil harjutamisel kehtib põhimõte «Pigem vähem, aga paremini!», s.t. kõik olgu tahvililt kiiresti pilguga haaratav, et õpilastel oleks hõlbus kontrollida oma tööd tahvli lahendite järgi. Kui tahvilil on aga kribu-krabu, ei vaevu õpilased seda uurima ja vead vihikuis võivad jääda parandamata.

Kinnistamisel saab õpetaja näidata jälle oma leidlikkust tahvli kasutamises. Selles tunniosas on paljusõnalisus vastunäidustatud ja tahvlilegi märgitagu ainult kõige põhilisem — see, mille õpilane lausa peab lõppevast tunnist oma teadvusse jätma. Eriti oluline on, millises vormis seda tehakse. Verbaalne esitus pole ükski niivõrd mõjuv, memoreerimist soodustab mingi lihtne graafiline lahendus. Näiteks kiillause kinnistamiseks piisab täiesti, kui tahvlile kirjutatakse üksik lause, milles kiillause ümbritsetakse kolmnurgaga («kiiluga»).



Koduülesandedki tuleb märkida tahvlile, aga seda tehakse range asjalikkusega ja ilma metoodiliste «viguriteta».

Emakeeleõpetaja, kes kasutab osavalt tahvlit, võib edukalt toime tulla ka ilma muu näitliku materjalita.

12.2. Staatilised näitvahendid

Staatilised ehk liikumatud näitvahendid annavad korraka ülevaate ühest või mitmest keelenähtusest. Neid vahendeid eksponeeritakse valmiskujul, s.t. õppematerjali ei serveerita sammhaaval, nagu eeldab uue aine käsitlemine, vaid tervikpildina. Üldjuhul ei saa

staatilisi õppevahendeid muuta: sealt pole võimalik midagi ära võtta ega sinna juurde panna. Seepärast tuleks staatilisi näitvahendeid rohkem kasutada sünteesi eeldavates tunniosades, nagu kinnistamisel ja kordamisel, mille käigus pole enam tarvidust keelenähtuste olemusse tungida üksiklülide kaupa.

12.2.1. Seinatabelid

Seinatabelid (mitte küll niivõrd seinale kui tahvile riputatavad) on koolides kõige traditsioonilisemad staatilised näitvahendid. Kasutatakse nii tööstuslikult toodetud kui ka omavalmistatud tabelleid.

Seinatabelite valmistamisel tuleks arvestada hügieeninõudeid, et õpilaste silmad ei väsiks. Tähtede, numbrite, märkide, sümbolite jms. mõõtmed ja paigutus tabelil peavad soodustama esitava õppeinformatsiooni omandamist. Sobivaim tähe kõrguse suhelaiusesse on 3:2. Joone paksus peaks moodustama vähemalt ühekuuendiku tähe kõrgusest. Mõistagi võib ja tuleb tabelil kasutada ka jämedamaid jooni, et tõsta esile teatud elemendid ning rõhutada olulist. Tähtede, numbrite jne. vaheline kaugus olgu võrdne joone paksusega, sõnadevaheline kaugus aga 6-kordse joone paksusega. Seega peaks kahe sõna vaheline kaugus võrduma tähe kõrgusega. Ideaaljuhul tuleks kogu klassile demonstratsiooniks määratud tabelid valmistada komplektis vastavate jaotusmaterjalidega. Demonstratsiooniks kasutatav rohke tekstiga tabel peaks katma pinda mõõtmetega 108×72 cm, vähema tekstiga tabel 86×62 cm. Vastavad jaotusmaterjalid tuleks valmistada mõõtmetega 10×15 cm, 8×12 cm, 6×9 cm või 3×6 cm. Klassile eksponeeritava tabelil peavad kõik elemendid olema hästi nähtavad ka 6...8 m kauguselt. Tähe minimaalsed mõõtmed võivad tabelil olla järgmised: kõrgus — 25 mm, laius — 17 mm, joone paksus — 4 mm, kahe tähe vaheline kaugus — 4 mm, sõnade vahe — 24 mm. Tabelite loetavus sõltub ka fooni ja teksti (kujutise) värvist. Tavaliselt on tabelitel kasutatud valgel taustal musta kirja, kuid parimateks fooni ja kujutise kombinatsioonideks peetakse valge — sinine, must — kollane, roheline — valge ja must — valge. Lisaks põhivärvile (must kiri) võib tabelil kasutada veel 1...2 lisavärvi (näiteks punast ja sinist teatud elementide reljeefsemaks eristamiseks). Et pilt ei muutuks liiga kirjuks, tuleks lisavärvi(de) kasutamisel olla mõõdukas. Seega võib tabel olla maksimaalselt 3-värviline.

Nagu klassitahvli, ei tohi ka tabelit tekstiga üle koormata, sest «õhugaugud» soodustavad materjali omandamist. Muidugi peavad tabelid olema esteetiliselt vormistatud, paksemale papile kleebitud ja ülesriputamise jaoks paelaga varustatud. Tabelid tuleks ka nummerdada või šifreerida vastava kartoteegi tarvis, mis peaks sisaldama kõigi olemasolevate emakeeleõpetuslike tabelite peal-

kirju (teemasid) ja klasse, kuhu antud tabel sobib. Numbri või šifri järgi peaks iga tabel olema teiste seast hõlpsasti leitav.

Sisuliselt võivad seinatabelid olla väga erinevad: seal võib tuua definitsioone ja reegleid koos näidetega, kõrvutada opositsioonilisi keelendeid, näidata seoseid ja paralleele (kust midagi tuleneb), kujutada keelenähtusi graafiliselt, anda ülevaateid mitmetest allsüsteemidest (näiteks eesti keele käänetest või verbi vormistikust) jne. Tabelite täpsel klassifikatsioonil pole erilist tähtsust, hoopis olulisem oleks vaadelda, kuidas tabelleid õppetunnis kasutada.

Keeletabelit tuleb demonstreerida täpselt nii kaua, kui õpetaja seda antud olukorras õigeks peab. Kui tabeliga veel ei tegelda, peab see olema õpilaste eest varjatud. Kui tabeliga enam ei tegelda, on võimalik kahesugune tegutsemine: mõnikord on kasulik tabel õpilaste silme eest kõrvaldada, teinekord aga tunni lõpuni nähtavale jätta. Esimest moodust kasutatakse siis, kui õpetaja leiab, et oluline peaks olema juba omandatud (s. t. asja tuumast on aru saadud ning vajalik meelde jäetud) ja edasi tuleb õpilasel intensiivselt mõelda või oma mälu pingutada, mitte aga tabelilt maha vaadata. Teise võimalusega tuleb arvestada siis, kui läbivõetud teoreetiline materjal on komplitseeritud ja harjutamise käigus vajaksid õpilased silme ees mingeid tugipunkte, et tugevdada teooria ja praktika seost. Vahel võib õpetaja seada nõude, et õpilased lisaks iga lahendatud keeleprobleemi juurde järjenumbri, mitmendale tabelil antud juhtumile (reeglile, mõistele) see vastab. Niisugune võte välistaks instinktiivse kobamise ja sunnib õpilast teooriat aktualiseerima. Mõne tabeli nagu algoritmi või hoiatava tabeli võib pikemaks ajaks (2...3 nädalaks, kuni kestab vastava ainetsükli käsitlemine) klassi või ainekabineti seinale jätta. Selleks et algoritm lõplikult kinnistuks ja õpilane keelilisi operatsioone automaatselt sooritama hakkaks, kulub sageli nädalaid. Pidevalt õpilaste silme ees seisev algoritm aga aitaks seda aega lühendada. Ka hoiatavad tabelid, millega taotletakse õpilaste tähelepanu keskendumist eriti kriitilistele individuaalsetele ortogrammidele või murdelistele muutevormidele, nõuavad pikemaegset igapäevast eksponeerimist, enne kui nad suudavad õpilaste senised väärseosed lõhkuda ja õigetega asendada.

Keeletabelit tuleb kasutada vastavalt sellele, mida õpetaja taotleb. Kui üles oli antud raske aineosa ja õpetaja kardab, et kontroll ei anna soovitud tulemusi, võib tundi alustada eelmisest korrast tuttava tabeli demonstreerimisega. Sama materjali taastajumine võib mõnikord imet teha: see, mis eelmises tunnis näis jõu käivana, osutub korruga ootamatult lihtsaks. Sellise kordamise ajal ei tohiks õpetaja aga nn. üle seletada (oht paljusõnalisusele varitseb mõningaid õpetajaid ka uue aine käsitlemisel). On vaja leida optimaalne suhe visuaalse näitmaterjali ja õpetaja elava sõna vahel. Ajuti tuleks vaikuselgi, kui seda täidab pingeline mõttetöö, mõjuda lasta. Tabeli lakoonilise kommenteerimise ning

olulist allakriipsutavate õppeküsimustega korratakse aine üle ja luuakse klassis kindlustunne, et võib asuda teadmiste kontrollimisele ning hindamisele.

Igati omal kohal oleksid tabelid, mis näitavad vana ja uue materjali vahekorda. Näiteks üleminekul rindlause käsitlemisel põimlausele tuleks kõne alla järgmine tabel.

Võrdle!

Sellesse lausesse tuleb panna koolon:
teine osalause seletab eelmist.

/KAKS ISESEISVAT osalause/

Kui teine osalause seletab eelmist,
tuleb osalause te vahele panna koolon.

/Kaks osalause, kuid ainult ÜKS ISESEISEV/

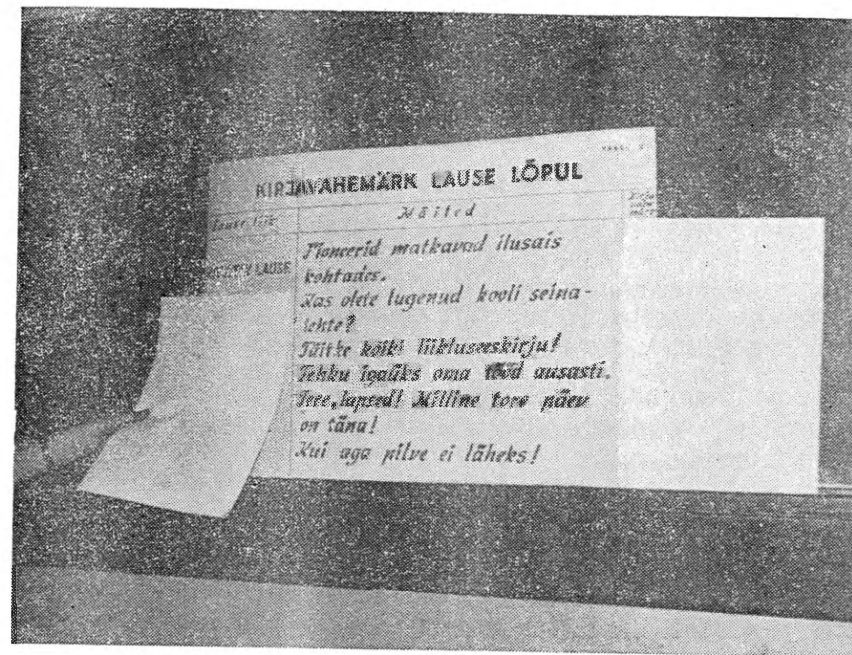
Toodud tabelil apelleeritakse mõistele «iseseisev», millest saab nn. võtmesõna uue aine käsitlemisel — põimlause mõiste kujundamisel kõrvutamise teel rindlausega. Osalause iseseisvus on see, mis ühtaegu ühendab ja samas ka eraldab vana ja uut materjali.

Kui tabelit kasutatakse uue aine deduktiivsel käsitlemisel, on tarvis läbi mõelda õpilaste aktiveerimine, sest pelgalt tabeli vaatlemine ja selle mahalugemine ei taga veel käsitletava materjali mõtestamist. Õpilaste aktiveerimiseks töös seinatabeliga on järgmised võimalused:

- omapoolsete näidete leidmine;
- õpetaja esitatud *miks*-küsimustele vastamine;
- tabeli sisu ümberjutustamine oma sõnadega;
- tabelis antud materjali (näit. sealsete lausenäidete) skematiseerimine harjutuste vihikutes ja klassitahvlil;
- sama õppeinformatsiooni leidmine õpikust ja vastavate materjalide kõrvutav analüüs;
- praktilise ülesande koostamine tabelil antud teoreetilise materjali kohta.

Kui aega uue aine käsitlemiseks on piisavalt, tuleks siiski minna induktiivset teed ja hoida sünteesiv tabel (olgu see metoodiliselt kui õnnestunud tahes) kinnistamise jaoks. Siis on õpilastel üksikasjalikum ettekujutus uuest materjalist olemas, muljed väga värsked ja ülevaatlik tabel, mis keskendab klassi tähelepanu olulisimale, kinnistab õpitut selle sõna otseses mõttes. Kinnistava tabeli kommenteerimine võib olla pealiskaudsem ja mõnikord ka hoopis ära jääda, sest tabel oma kujukuse ja iluga räägib ise enda eest.

Seinatabelid on küll staatilised näitvahendid, aga kui õnnestub mõned osad tabelist kinni katta, et neid õpetamise käigus vas-



Staatilisest tabelist on saanud dünaamiline näitvahend

tavalt vajadusele järk-järgult avada, tekib ka tabeli juures teatav dünaamilisuse moment.

Seinatabelid on vajalikud näitvahendid eriti nendele õpetajatele, kes ei valitse meisterlikult kriiti (soovida jätab tahvlikiri). Et tabelite demonstreerimisega ei kaasne tehnilisi probleeme, jäävad nad ilmselt veel kauaks arvestatavateks näitvahenditeks emakeeleõpetuses.

12.2.2. Naturaalsed esemed

Naturaalsete esemete vaatlemisel nende loomulikes tingimustes on õppetöös suur tähtsus ning see on õpilastel objektiivselt maailmast saadavate teadmiste lähtepunktiks. Emakeeleõpetuses ei oma naturaalses esemete demonstreerimine aga erilist tähtsust. Vähesel määral tuleb see võtte kõne alla leksikaalses töös, avamaks õpilastele mõnede vähemtuntud sõnade tähendust. Sealjuures pole mõeldav, et emakeeleõpetaja tassiks üksikute sõnade tutvustamiseks vastavad esemed klassi, hoopis lihtsam oleks näidata neid asju piltidel. Küll aga tuleks nn. naturaalse näitlikustamise eesmärgil ära kasutada need kasinad võimalused, mida pakub

klassiruum ise oma elutu ja elusa koosseisuga. Järgnevalt selle kohta mõningaid näiteid.

š hääliku ortograafia käsitlemisel esineb õppekirjanduses sageli sõna *nišš*. Aga enne selle sõna õigekirjutuse ja käändevormide vaatlemist oleks vaja avada semantiline külg, milleks õpetaja saab osutada vastavas klassiruumis akna- või uksele (orvale) või mõnele muule seinatühemele (mõeldud näiteks seinakapi paigutamiseks). Sel viisil avatud tähendus on kahtlemata ilmekam ja õpilaste mällu sööbivam kui mis tahes verbaalne seletus. Sama võtet saab klassis kasutada ka sõnade *leen* (õpetaja tooli seljatugi), *simss* või *karniis* (uksel, aknal, ahjul, sambal), *statiiv* (projektsiooniaparaadil), *postament* (kujude või vaaside asetamiseks), *paneel*, *poort* jmt. tähenduse selgitamisel. *Sõnaraamatu* ja *sõnastiku* erisust on samuti võimalik näidata vahetute esemetega (näiteks «Õigekeelsussõnaraamatu» ja emakeeleõpiku lõpus oleva sõnastiku demonstreerimisega). Naturaalsel kujul saab tutvustada ka mõnede adverbide sünonüümikat, jättes klassiruumi akna või kapi ukse *paokile* (*praokile*, *poikvele*). Isegi palatalisatsiooni kui sõnatähenduse eristajat saab näitlikustada esemeliselt: õpetaja osutab kellegi kooli- või kilekotile (*kot't* — *kot'i*, kus *t* on palataliseeritud) ja oma jalatsile (*kott* — *kota*, kus *t* on palataliseerimata). Või ka sõnapaar *jut't* — *jut'i* kriidiga tahvlile tõmmatuna ning *jutt* — *jutu* emakeele lugemikus.

Morfoloogia käsitlemisel võiksid õpilased uurida omaenda keha, mõelda kehaosade ja siseorganite nimetustele ning leida nende seast *jalg*-tüüpi substantiivid (*aort*, *kael*, *kaenlaauk*, *kand*, *kont*, *kops*, *kulm*, *kurk*, *kõht*, *kõrv*, *külg*, *küünarnukk*, *laup*, *lõug*, *maks*, *nahk*, *neer*, *näpp*, *pihk*, *piht*, *puus*, *põlv*, *põsk*, *päkk*, *põid*, *rind*, *selg*, *silm*, *sõrm*, *veen*, *õlg* jt.) või tugevneva tüvega nimisõnad (*hammas*, *kukal*, *kämmal*, *pöial*, *ranne*, *varvas* jt.).

Omadussõnade võrdlusastmete esmasel tutvustamisel võib klassi ette paluda kolm erineva pikkusega õpilast, saateks õpetaja kommentaarid: «Toomas on pikk, Rein on pikem, aga Udo on kõige pikem ehk pikim poiss.» Ka kokku- ja lahkukirjutamise põhimõtete selgitamisel saab rakendada klassi ette kutsutud õpilasi: *Selle poisipea lõikas Marele ta oma ema* (täiend *selle* kuulub *pea* juurde ja seepärast kirjutatakse *poisipea* kokku) ning *Selle poisi peas on alati huvitavad mõtted* (täiend *selle* kuulub *poisi* juurde ja seepärast kirjutatakse *poisi pea* lahku). Kaassõna *järel* kasutusfääri saab samuti seletada vastava situatsiooni loomisega: *Kristi seisab Lea järel* (ehk *taga*), aga *Õppetöö koolis toimub tunniplaani järgi* (õpetaja osutab tunniplaanile mõnes õpilaspäevikus).

Naturaalsed objektid kui näitvahendid õigustavad end emakeeletunnis ainult siis, kui nende kasutamine ei tee õpetajale erilist tüli, sest muidu ei vasta tulemus nähtud vaevale (palju jõukulu, aga vähe tulu).

12.2.3. Kujutavad vahendid

12.2.3.1. Süžeelised pildid

Mitmesuguseid papile kleebitud süžeelisi pilte leidub iga kooli õppevahendite hulgas ja neid kasutavad mitte ainult emakeele-, vaid ka võõrkeelte õpetajad. Põhiliselt on pildid leidnud rakendamist **kõnearenduslikel** eesmärkidel. Sellesuunalises töös oleks soovitatav õppetunnis läbi teha järgmised etapid.

1. Õpilastel lastakse vabalt jutustada, mida nad pildil näevad.
2. Õpetaja toob esile jutustuse positiivsed küljed, tõstmaks õpilaste enesetunnet. Siis aga lisab õpetaja, et iga asja saab teha veel paremini, ja juhhib õpilaste tähelepanu teatud ühekülgsusele jutustuses.

3. Üheskoos arutatakse läbi, mida tuleks teha, et jutustus muutuks ilmekamaks, emotsionaalsemaks, terviklikumaks (s. t. kavakindlamaks) jne. Vastavalt kõnearenduse didaktilistele eesmärkidele kirjutatakse tahvlile vajalikke sõnu ja väljendeid, mida tuleks jutustuses kasutada, ja koostatakse kava.

4. Teistkordsel jutustamisel püütakse kinni pidada kavast ja lülitada jutustusse tahvlile kirjutatud leksikaalseid ühikuid. Seejärel palub õpetaja seda kõike meeles pidada ja võimekas klassis kustutatakse abistav materjal tahvlilt (nõrgemas klassis võib see ka tahvlile jääda).

5. Lõpuks koostatakse pildi järgi kirjalik jutustus, mille hindamisel arvestatakse eriti seda, kui võrd pidas õpilane oma töös kinni kavast ja mil määral kasutas ta vajalikku leksikat.

Pilt võib olla baasiks ka iselaadsemate ülesannete täitmisel, näit. jutustatakse must-valge pilt ümber värviliseks; fantaseeritakse, mis eelnes või mis järgneb pildil kujutatud situatsioonile; muudetakse realistlik süžee unenäoliseks; dramatiseeritakse pildil kujutatut, s. t. tegelased pannakse omavahel rääkima (sobib otsese kõne õppimisel); korraldatakse dialoog kahe õpilase vahel: üks õpilane esitab pildi kohta küsimusi, teine vastab neile, kusjuures mõlemad peavad oma repliigis kasutama õpitavat grammatilist kategooriat, jne.

Alati ei pea süžeelised pildid olema aluseks terviklikele jutustustele. Mõnikord piisab ka üksiklausete moodustamisest etteantud grammatilisel teemal või teatud tunnusega sõnade leidmisest. Näiteks koostatakse pildi alusel rindlauseid või leitakse *h*-ga algavaid sõnu.

Pildist võib lähtuda ka **uue aine läbivõtmisel**: tahvlile kirjutatakse sõnu või lauseid, mis vastavad õpitavale teemale. Näiteks lause pealiikmete käsitlemisel mõnes nooremas klassis leiab aset järgmine õppedialoog.

Õpetaja: Vaadake pilti. Mis linnu tunnete seal ära?
Õpilane: Pildil on harakas.



Pildi kasutamine lause pealiikmele käsitlemisel

Õpetaja: Mida harakas teeb?

Õpilane: Harakas kädistab. /Lause kirjutatakse tahvlile väikesesse tabelisse./

Õpetaja: Mida näete taevas?

Õpilane: Taevas on pilved.

Õpetaja: Mida pilved teevad?

Õpilane: Pilved sõuavad. /Kirjutatakse tahvlile./

Õpetaja: Mis küsimusele vastab *harakas*?

Õpilane: Küsimusele *kes*? /Küsimus kirjutatakse tabelipeasse./

Õpetaja: Mis küsimusele vastab *kädistab*?

Õpilane: Küsimusele *mida teeb*? /Kirjutatakse tabelipeasse./

Nii täidetakse ära tabelipea ja jõutakse lõpuks tunni teemani «Alus ja öeldis», mis kirjutatakse tabeli pealkirjaks.

Pildid või pildielemendid sobivad grammatika saatematerjalina ka teistesse tunniosadesse. Näiteks nelja viimase käände kinnistamisel moodustatakse pildi järgi lauseid, milles oleks kasutatud «nina taga»-käandeid: *Ohtuni askeldas siilionu köögis. Seal toimetas ta usina peremehena. Ilma suurema vaevata pesi ta nõud ja kuivatas need rätikuga.*

Lausete koostamise teiseks ringiks eemaldatakse magnettahv-



Nelja viimase käände kinnistamine magnettahvliil

lilt käändelõpud ja õpetaja osutab käändele, mille kohta ta klassilt lauset ootab. Kolmandaks ringiks jääb üles ainult pilt, õpilased ütlevad lauseid ja nimetavad, mis kääned nad kasutasid.

Pilt peab jääma ainult abivahendiks teatud keeleõpetustemade käsitlemisel, mitte aga muutuma eesmärgiks omaette.

12.2.3.2. Fotod

Fotode rakendussfäär pole emakeeleõpetuses eriti lai, aga väike kollektsoon võiks õpetajal neist siiski olla. Fotosid võib kasutada niihästi õpetatava illustreerimiseks kui ka ülesannete andmiseks. Ennekõike tulevad fotod kõne alla suure ja väikese algustähe õpetamisel ning harjutamisel. Selleks sobivad hästi fotod asutuste ja ettevõtete nimetahvlitest: kui nimetahvlil on algustähe kasutamine näha, passib see foto reegli illustreerimiseks; kui aga nimetahvlil on kasutatud ainult suurtähist kirja, saaks niisuguse foto abil ülesande anda: lülita toodud asutuse täielik nimi lausesse ja kirjuta see vihikusse. Samaks eesmärgiks sobivad fotod tänavate või väljakute nimetahvlitest, teeviitadest (eriti liitkohanimede puhul), ordenitest ja medalitest, perioodiliste väljaannete päistiitlitest, mit-

mesuguste teoste kaanepiltidest või pealkirjadest, erinevat tüüpi sõidukitest jne.

Fotosid saab kasutada ka jaotusmaterjalide ilmestamisel. Selle kohta üks näide.



Kirjuta laused vihkusse.

... asub ärnu aanteel.
Sealsamas lähedal on ka ino «osmos», allinna olütehnikum ja jakirjandusmaja.

12.2.3.3. Diafilmid

Juba 1940. aastal oldi emakeeleõpetuses seisukohal, et suulise selgitamise kõrval peaks õpetaja rohkem pakkuma ka õpilaste nägemismeelele, et võimaldada õpetatava aine kiiremat omandamist. Üks pilt olevat enam väärt kui 1000 sõna. Eriti käib see valguspildi kohta, mis pimendatud ruumis näitamisel kõrvaldab võimaluse õpilaste tähelepanu mujale kaldumiseks (89, lk. 272).

Toonaste tagasihoidlike valguspiltide asemel on tänapäeva koolis kasutusel mitut funktsiooni täitvad diafilmid ja värvislaidid. Diafilmide õpetuslikku funktsiooni on üksikasjalikult käsitletud peatükis 17.1. Järgnevalt vaadeldakse, kuidas täidavad diafilmid emakeeleõpetuses näitlikustamise ülesannet.

Sisuliselt võib diafilmi iga üksikut kaadrit käsitada ka kui seinatabelit (12.2.1.) või süželist pilti (12.2.3.1.), sest kõik, mida saab demonstreerida tabeli või pildiga, on näidatav ka diafilmiga. Diafilmidel on aga tabelite ja piltidega võrreldes järgmised eelised.

— Diafilmide kaadrid (nagu ka diapositiivid) tagavad suurema, selgema, värvierksama kujutise, mis kergendab õpilaste tajuprotsessi, annavad esemetest, nähtustest, olukordadest eredama ja ruumikama kujutluse ning aitavad sellega kaasa frontaalse töö korraldamisele.

— Valgustatud ekraan keskendab klassi tähelepanu ainult kujutisele, sest õpilaste vaateväli on sel ajal piiratud. See aga

hõlbustab kogu vaatluse juhtimist ja õpilaste mõtete suunamist ning stimuleerib nende tunnetustegevust.

— Diafilmide kaadrid on üksteisega seotud, paigutatud rannesse järjekorda vastavalt didaktilistele taotlustele. Kaadrite montaaž eeldab õppematerjali süželist korrastamist, muutes diafilmi iselaadseks ekraanijutustuseks teatud aineosast (146, lk. 73). Seega on diafilmid vaid tinglikult antud staatiliste näitvahendite all: iga üksikkaader on kahtlemata staatiline ja valminud diafilmis ei saa midagi sisuliselt muuta (ümber tõsta, asendada jne.), kuid kaadrid oma loogilises järjepidevuses toovad õpetusse siiski ka dünaamilisuse momenti. Samuti on võimalik mõningaid kaadreid diafilmi demonstreerimisel vahele jätta, nii et järgalt staatiline diafilm siiski ei ole.

— Diafilmi kaadrid võimaldavad ka nn. kollaaži — piltide, fotode, jooniste ja teksti põimingut, kuna tabelid või pildid jäävad alati mingil määral üheplaaniliseks.

Diafilmid pakuvad võimalusi kõigi keeleõpetuste näitlikustamiseks. Seda eesmärki teenivad kaadrites järgmised väljendusvahendid:

- a) süželistel pildidel loovharjutusteks ja kõnearenduseks;
- b) skeemid keelenähtuste olemuse avamiseks, põhjuslike seoste näitamiseks, reeglite ja näidete seostamiseks jne.;
- c) fotod tuntud isikutest (näit. Juhan Liivist), kohtadest (Punane väljak), loodusvormidest (Suur Munamägi), hoonetest (Ametiühingute Maja), ruumidest (Merevaigutuba), riike iseloomustavatest objektidest (Egiptus — püramiidide maa), etnograafilistest esemetest (Pühalepa tanu), toodetest ja kaupadest (hollandi juust, soome kelk), loomadest (tori hobune), asutustest (RAT «Estonia») või ainult nende nimetahvlitest (Välismaaga Sõpruse ja Kultuurisidemete Arendamise Eesti Ühing) jne. — kõik suure ja väikese algustähe ning jutumärkide kasutamise illustreerimiseks;

d) joonistused üksikesemetest või olenditest leksikaalse töö tarvis (sõnade, nagu *afišš*, *ampel*, *barakk*, *bumerang*, *kirka*, *känguru*, *narta*, *natt*, *oboe*, *pardel*, *peitel*, *poonel*, *projektor*, *türp*, *vimpel* jpt. seletamiseks, aga ka *kapp* — *kapi* ning *kapp* — *kapa* jts. homonüümide eristamiseks;

e) sümbolised kujutised, nagu kontuurkaart erilaadsete kohanimedega suure algustähe näitlikustamiseks, noodid või ka kaal erineva pikkusega («raskusega») silpide illustreerimiseks sõnavälte käsitlemisel, läbilõikeline joonistus puunukust Matrjoškast hõlmatud kohamääruste mõiste avamiseks, valgusfoori roheline tuli jaatava ja punane tuli eitava kõne ilmestamiseks, autasustamispidestaal oma kolme astmega omadussõnade võrdlusastmete sümboliseerimiseks jne.

Entusiastlik emakeeleõpetaja, kes ei pea paljaks vaeva, mida nõuab keelelaste diafilmide koostamine, peaks näitlike elemen-

tide sissetoomisel arvestama, et seda ei tehtaks mitte ainult ilu ega kõitvuse pärast. Kui algklasside õpilastele mõeldud diafilmis on veel kuidagi mõistetav, et kaadri nurgas on mõne laste kirjan- dusliku lemmiktegelase või looma pilt (kõidab laste tähelepanu, mille tulemusena hakatakse ka teksti lugema), siis vanemates klas- sides peaks iga pildielement ikka mingi õpetusliku eesmärgi tee- nistuses olema — seletama või vähemalt illustreerima mõnda kee- lenähtust. Sealjuures ei tohi ühelgi vanuseastmel piltidega liiale minna: ekstrapagantsed või ülekarikeeritud pildid võivad küll klassi elama panna, aga ühtlasi kisuvad õpilasi eemale tõsisest tööst.

Emakeeleõpetuses on kasutatavad ka mitmed teiste ainete dia- filmid: geograafia-alasest filmist võidaks leida omadus- ja nimi- sõnast koosnevaid sõnaühendeid (*sügavsinine meri*) ja kasutada neid lausetes; kirjandusliku diafilmi järgi jutustada sündmustikust minevikus, kolmanda isiku poolt, mõne tegelase seisukohalt vms. (117, lk. 4); ajaloo-alasest diafilmist kirjutada välja võõrsõnad, seletada nende tähendust ja muutmist; reaalinete filmidest mär- kida välja oskussõnu lühendite kujul jne.

Õppetunnis ei tuleks diafilmi kasutada mitte niivõrd üksik- kaadrite kaupa, kuivõrd mitme järjestikuse kaadriga taotleda sammhaaval mingi probleemi terviklikku esitamist. Sealjuures peaks näitlikkus toetama selle terviku moodustamist. Näiteks omadussõnade võrdlusastmete käsitlemisel tegeldakse algul ainult algvõrdega (näitlikustamine seisneb selles, et autasustamispje- destaali madalaimal astmel seisab Jaan, kes on kiire jooksja, kuna teised astmed on veel tühjad), järgmised kaadrid õpetavad kesk- võrret (Jüri, kes on kiirem jooksja, ilmub pjeestaali teisele ast- mele) ja lõpuks võetakse vaatluse alla ülivõrre (pjeestaali kõr- geimale astmele ilmub Tõnu, kes on kõige kiirem ehk kiireim jook- sja). Toodud näidet võib näitlikustamise seisukohalt lugeda õnnes- tunuks seepärast, et vorm (austamispjeestaal oma **astmetega**) toetab sisu (võrdlusastmeid). Kui aga sisu ja vormi pole võimalik ühitada, oleks mõttekam pildilisest näitlikkusest loobuda ja kasu- tada verbaalset seletamist koos skematiseerimisega.

Illustratiivsus pole õppediafilmide põhifunktsiooniks, vaid ainult üks tunnusjooni. Seepärast on näitlikkust silmas pidades sageli otstarbekam kasutada teisi võimalusi, mille rakendamine on operatiivsem ja tehniliselt lihtsam.

12.2.3.4. Diapositiivid

Diapositiiv on diafilmi üksikkaader ja omab sellega põhiliselt sama karakteristikat. Erinevused seisnevad järgmises:

1) diafilmil on õpetuslik eesmärk, mis saavutatakse **rea** kaad- rite järjestikuse demonstreerimisega ja seepärast tuleb diafilmi kasutada põhiliselt uue osa esitamisel või ka süstemaatilisel kor-

damisel, samal ajal kui diapositiiv moodustab terviku **üksinda** ja on seetõttu rakendatav eelkõige käsitletud aineosa kiirel kinnista- misel või kui diapositiiv juhib tähelepanu mingile üksikdetailile, siis ka uue materjali nüansseerimisel;

2) diafilmist peavad õpilased vahel mõndagi ka vihikusse kir- jutama ning seepärast tuleb diafilmi demonstreerida valgus või poolpimedas klassiruumis (kasutada suurema valgusjõuga dia- projektoreid), kuna diapositiivi võib näidata ka kottpimedas.

Diapositiivil peaks domineerima graafiline lahendus (vt. ske- matiseerimist kui näitlikustamise eriliiki peatükist 12.4.), teksti aga olema minimaalselt. Slaidid peaksid koondama õpilaste tähe- lepanu mingi ainelõigu tuumale, aga ka üksikule olulisele detai- lile, mis on teema mõistmisel määrava tähtsusega. Vormiliselt peaksid diapositiivid olema mingis mõttes lõõvad, tähelepanu naelutatavad, nii et põlata ei maksaks ka väikest huumorit.

Kui diafilmiga serveeriti näiteks võrdlusastmeid mitmes (vähe- malt kolmes) kaadris, siis diapositiiv annab kohe tervikpildi: kõik austamispjeestaali astmed on täidetud ja iga astme alla on kirjutatud vastav keeletermin ning näited.

Õppetunnis tuleks diapositiivi demonstreerimisel lasta kõige- pealt õpilastel vaikselt selle sisusse süveneda, et teha kindlaks, kas nad mõistavad ilma õpetaja kommentaarideta, mida slaidiga tõelda tahetakse, mida see rõhutab või mällu vajutada püüab. See- järel laseb õpetaja mõnel õpilasel jutustada slaidi eesmärgist. Kui õpilased sellega toime ei tule, abistab õpetaja neid küsimustega, kuni laste vastustest koorub tõde.

Koolides olemasolevad diapositiivid tuleks süstematiseerida keeleõpetusosade järgi (1. Foneetika. 2. Morfoloogia. 3. Süntaks. Jne.). Süstematiseerimine klasside kaupa pole eriti otstarbekas, sest enamik kaadreid on kasutatavad mitmes klassis (vanemates klassides kordamise eesmärgil). Pealegi võivad programmid muu- tuda ja süstematiseerimine klassiti ei vastaks siis enam tegelikule olukorrale.

Diapositiivid ainult **täiendavad** ettekujutust keelenähtusest, mida on õpetatud mingite teiste meetodite ja võtetega (näiteks tahvlile kantud vaatlusmaterjali frontaalse analüüsi käigus). See- pärast jäävad diapositiivid ikkagi ainult **abimaterjaliks**, mitte aga õpetamise põhiraskuse kandjaks.

12.2.3.5. Dianegatiivid

Peamiseks oskuste ja vilumuste kujundamise teeks grammatika- tunnis jääb harjutamine, peamisteks näitvahenditeks lihtsad, näht- tustevahelisi seoseid reljeefselt, ilma erilise lisamaterjalita esile- toovad skeemid ja üldistusteks ning järeldusteks vajalikud keelen- deid rühmitavad ja süstematiseerivad tabelid. Neid võimalusi on seni pakkunud kas tsentraalselt toodetud või õpetaja ja õpilaste

ühistööna valminud suured seinatabelid. Viimaste populaarsus on aga aastatega üha enam vähenenud, sest tabelite korrektne säilitamine on ruuminõudev, papp-paber kulub ning tabel muutub näotuks. Tabelite ülesandeid täidavad ja isegi ületavad aga dianegatiivid.

Dianegatiivide valmistamise käik on järgmine: tekst kirjutatakse musta tušiga valgele paberile (paberi suurus 1/2 DIN-formaadist), pildistatakse kirjutatu (vajalikud on peegelkaameraga fotoaparaat ja vaherõngad), ilmutatakse film, lõigatakse kaadrid lahti ja asetatakse need diapositiividele määratud raamidesse. Klassis võib dianegatiivide demonstreerimiseks kasutada diaprojektorit «Svitjaz».

Dianegatiividel on järgmised eelised.

— Neid saab kasutada pimendamata klassis, ainult ereda päikesevalgusega on tarvis tahvlipoolsetele akendele ette tõmmata tavalised kardinad. Elektrivalgus ei sega. Seega säilib nii vihkusse kui ka tahvlile kirjutamise võimalus.

— Ekraani pole vaja, sest valge kiri või joonis projitseeritakse tumedale tahvlipinnale. Kujutis ei koorma silmi, nagu teeb seda tugevasti helendav ekraan.

— Dianegatiivid on suhteliselt kulumiskindlad ja neid on lihtne säilitada: nad vajavad vaid nappi hoiukohta, mis lubab neid tabelleist tunduvalt suuremal hulgal klassi või ainekabinetti koondata.

— Kõige tähtsam on aga aja suur kokkuhoid, sest momentaanselt on võimalik tahvlile kujundada üsna tavaline, kuid ometi korralikult ja nägusalt vormistatud joonis, mida on võimalik täiendada, olgu selleks siis jätkamist nõudev skeem või keeruka tabeli raamistik. Eksponeerida on võimalik ka analüüsimisele tulevaid lauseid (vaatlusmaterjaliks uue aine käsitlemisel), näiteid, lünk-tekste harjutusteks jms. Niiviisi on dianegatiivid kasutatavad kõikides tunniosades ja kõikides klassides.

Tahvlile projitseeritud materjal loob ka teatava dünaamilise momendi: skeemi on võimalik lõpetada, tabelit või lünki täita õpilaste silme ees, vajaduse korral võib tahvli puhastada ja kogu protsessi korrata. Teinekord on otstarbekas aparaat välja lülitada ja nii jäävad tahvlile ainult «tuumsõnad», mis tuleks meelde jätta, või ka vastused, mille järgi saab kontrollida vihikutes tehtud tööd. Peab aga märkima, et pahatahtlikus või lihtsalt distsiplineerimatus klassis võib see sissekirjutamisvõimalus põhjustada ka korra-rikkumist (ironiline naer, kui kujutis projitseerub tahvli juurde läinud kaasõpilase seljale).

Tahvlile projitseeritud teksti võib kasutada nii suulises kui ka kirjalikus töös. Viimasel puhul võidakse töötada tahvlil ja vihikuis paralleelselt. Järgnevalt näiteid dianegatiivide kasutamisest emakeeletunnis.

1. Tahvlile projitseeritakse sõnad, millele õpilane kirjutab võõrsõnalised vasted:

riigi põhiseadus	—	konstitutsioon
teksti selgitav või kaunistav joonis	—	illustatsioon
laevasõit, laevandus, meresõit	—	navigatsioon
võõra maa-ala enese alla haaramine	—	okupatsioon

Nüüd võib õpetaja teha vihje: «Vaadake, mis saadud võõrsõnade esitähed ülalt alla lugedes välja annavad. Meilgi on ju praegu nagu väike kino.» Kui seejärel diaprojektor välja lülitada, jäävad tahvlile ainult võõrsõnad ja edasi võib kontrollida mõnda nõrgemat õpilast, lastes tal seletada tahvlil olevate sõnade tähendust.

2. Tahvlile projitseerub järgmine skeem.

	Missugune?	Millal?
A. Mälgu romaan «.....	ne	maa» ti
M. Metsanurga romaan «.....	ne	pööripäev» ti
J. Liivi luuletus «.....	ne	kodu» ti
J. Liivi luuletus «.....	ne	tihane» ti

Õpetaja seletab, et omadussõnaliite *-ne* ja määrsõnaliite *-ti* ette jäävad ühesugused sõnaosad, ja õpilane lisab tahvlile puuduvad osad, saades sel moel sõnapaarid *Kevadine — kevaditi, Suvine — suviti, Sügisene — sügiseti, Talvine — talviti*.

3. Dianegatiiv võib abistada ka mõistete kujundamisel. Näiteks. aluse kui lause pealiikme õppimisel näidatakse tahvlil järgmisi lauseid.

- | | | |
|-------|---|-------|
| ..... | 1. Õpilased sumisevad koridoris. | ..... |
| ..... | 2. Kohe peaks helisema kell. | ..... |
| ..... | 3. Äkki hakkab sisenema külalisi. | ..... |
| ..... | 4. Kahjuks pole fuajees piisavalt valgust. | ..... |
| ..... | 5. Kaks õpetajat ruttavad tulijatele vastu. | ..... |
| ..... | 6. Külalislahkus on väärt omadus. | ..... |
| ..... | 7. See kohtumine jääb kauaks meelde. | ..... |

Tahvlil sooritatakse järgmised operatsioonid: a) joonitakse alla sõnad, mis tähistavad lauses tegijat või olijat (*õpilased, kell, külalisi, valgust, kaks õpetajat, külalislahkus, kohtumine*); b) iga lause ette kirjutatakse, mida märgib allajoonitud sõna (olend, ese, nähtus, arv või hulk, omadus, tegevus); c) iga lause järele kirjutatakse allajoonitud sõna küsimus (*kes?, mis?, keda?, mida?*). Lõpuks tuletatakse aluse definitsioon.

4. Dianegatiivilt projekteeritakse tahvlile kaks rühma lühilauseid, ühtedes üldiselt kindlas, teises kaudses kõneviisis. Frontaalse võrdlustöö tulemusena leitakse ka sõna sisuline ja vormiline erinevus, värvilise kriidiga aga märgitakse sõnaosa, mis kindlas kõneviisis puudub, s. o. kaudse kõneviisi tunnus *-vat*.

5. Eesti keele käänete süsteemi on vaja pidevalt korrata. Igati sobilikeks abimaterjalideks on siin dianegatiivid poolikute loeteludega, mida tahvil eksponeerituna tuleb õpilastel täiendada: kord lisatakse käände nimetus, teinekord küsimus, kord käänatakse mõnd nimisõna üksinda, teinekord koos omadussõnaga jne.

6. Käändkondade käsitlemisel ilmub dianegatiivi vahendusel tahvlile käändkondade skeem-algoritm ja tahvli juures olev õpilane tähistab värvilise kriidiga oma «teekonna» antud sõna käändkonna määramisel. Viga õpilase mõttekäigus ilmneb otsekohe ja õpetaja saab teada, mida täiendavalt seletada. Uue sõna või ka eksimuse korral tahvel lihtsalt puhastatakse.

7. Dianegatiividega võib tahvil demonstreerida ka skeeme (näit. liitlause struktuuri kohta), kuid ilma tähistuseta. Õpilased peavad skeemi täiendama sobivate lühenditega (eristama näiteks pea- ja kõrvallaused). Lausa asendamatuks osutub dianegatiiv aga siis, kui koduülesandeks on lauseskeemide koostamine. Niisugust kodutööd on ilma tahvlijoonise abita õpilastel endal üsna raske kontrollida, sest skeemide uuesti koostamine tunnis või seletav kirjeldamine on aeganõudev. Abistab aga dianegatiiv õigete lahenditega.

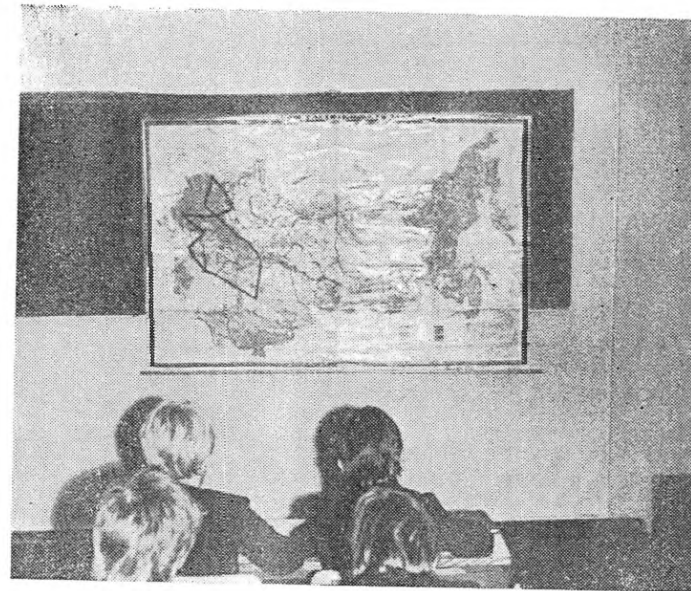
8. Dianegatiiviga saab klassile serveerida ka lühiülesandeid tunnikontrolliks, anda näiteks kaks tulpa sõnu, kummaski tulbas kümme adjektiivi lühikese superlatiivi moodustamiseks; kaks tulpa aga seepärast, et pinginaabrid kirjutaksid erinevaid variante.

Suur dianegatiivide kogu erinevate keeleõpetusteemade kohta oleks igale emakeeleõpetajale hindamatuks abiliseks, mis aitab kokku hoida nii õpetaja kui ka õpilaste väärtuslikku aega (56, lk. 3; 65, lk. 3).

12.2.3.6. Sümbolised vahendid

Sümbolsete vahendite hulka tuleb arvata niisugused õppevahendid ja esemed, millel ei näi midagi ühist olevat emakeeleõpetusega, kuid mis ometi abistavad emakeeleõpetajat keelenähtuste seletamisel või mõnede iselaadsete ülesannete andmisel.

Geograafia- või ajaloolased maakaardid on kasutatavad näiteks kohamääruse, suure ja väikese algustähe ning kokku- ja lahkukirjutamise käsitlemisel. Nii võiks õpetaja tähistada erksavärvilise paela või paberiribaga Eesti kaardil mingi marsruudi, mille järgi õpilased kirjutavad «reisikirjelduse» teemal «Eesti — minu kodumaa». Samuti sobib emakeeletundi töövõtte, kus õpetaja osutab kaardikepiga mingile kohale (näit. Mustale merele, Lääne-



Õpilased panevad kirja turismireisi «Kas tunned maad?» marsruudi

Siberi madalikule, Altai mäestikule, Kamtšatka poolsaarele, Novaja Zemlja saartele, Obi jõe, Baikali järvele, Moskva linnale, Pihkva oblastile vms.) ning õpilased peavad vastava nime ja nimetuse kas harjutamise või kontrollimise eesmärgil oma vihikusse kirjutama.

Või panevad õpilased õpetaja osutamise järgi kirja hõlmatud kohamäärustega lause (koma ei tule!): *Baikonuri kosmodroom asub endises NSV Liidus Kasahhi NSV-s Džezkazgani oblastis.*

Ajaloo sündmuste ja ka kohanime kirjutamist saab harjutada ajaloolaste kaartide järgi: *1812. a. Isamaasõja tähtsamad lahingud toimusid Smolenski, Borodino, Tarutino, Malojaroslavetsi, Vjazma ja Krasnõi all.*

Maakaartide kasutamine eesti keele tunnis seostab emakeeleõpetust teiste õppeainetega.

Maketid või mulaažid emakeeleõpetuses eriti arvesse ei tule. Mõeldav oleks kasutada mulaaži (vahast, kipsist vm. materjalist valmistatud ja loomutruudes värvides täpne jäljend mingist esemest), mis tutvustaks keskkooliõpilastele kõneorganeid ning häälikute moodustumist.

Mõningaid eripäraseid võimalusi sümbolseks näitlikustamiseks pakub klassiruum ise. Näiteks on enamikus tänapäevastes klassiruumides kasutusel **tiibtahvlid** (liigenditega kolmeosalised tahvlid), mille äärmiste osadega saab (osaliselt) kinni katta keskmisele osale kirjutatu. See aga, mis jääb liikumatule keskosale

(ehk tahvli sisse), võib kenasti sümboliseerida sõna sisehäälikuid: *kl/iistr/is*. Analoogilisel põhimõttel võib tahvlile kirjutada terve rea sõnu, õpilased peavad aga induktiivsel teel tuletama, mis on sõna sisehäälikud, s. t. kuidas neid määratakse. Oluline on siin külgosade liigutamine, tähistamiseks häälikuid (*kl* ja *is*), mis ei kuulu sisehäälikute hulka.

Nelja pöördkonda (või mis tahes nelja elementi) võib sümboliseerida õpetajalauale ümberpööratud tooli nelja jalaga, kusjuures igale jalale kinnitatakse rõhknaelaga aplikatsioon vastava pöördkonna tunnustega.

Väga efektiivseks on koolipraktikas osutunud astmevahelduse näitlikustamine laevalgustite rütmilise sisse- ja väljalülitamisega. Sisselülitatud tuled annavad klassiruumis tugevama valguse ja sümboliseerivad astmevahelduslike sõnade tugeva astme vorme (*süütama, läitma lampe* jts.), väljalülitatud tuled puhul on klassi valgustus nõrk ja see märgib järelikult nõrga astme vorme (*ei süüdanud, ei läida, lambid kustuvad* jne.). Kui õpetaja lülitab elektrivalgust sisse ja välja ning hääldab selle tegevusega sünkroonselt astmevaheldusliku sõna eri vorme, nagu *sepp* (valgus), *sepa* (pimedus), *seppa* (valgus), *sepasse* (pimedus) ehk *seppa* (valgus) jne., annab see valguse ja pimeduse vaheldumine õpilastele esmase ettekujutuse sõnade astmevaheldusest.

Muidugi võib vaielda, kas statsionaarne tahvel oma liigutatavate tiibadega ning laelambid valguse süttimise ja kustumisega kuuluvad staatiliste või dünaamiliste vahendite hulka, aga küllap tuleb liigi fikseerimisest olulisemaks pidada neid võimalusi, mida nad keelenähtuste näitlikustamisel pakuvad.

Ka inimesed ise (õpetaja või õpilased) saaksid oma kehaga mõndagi keelenähtust sümboliseerida. Näiteks II ja III välte sõnade opositsiooni väljatoomisel on mõttekas lasta klassi ette tulla kõigepealt kahel ühepikkusel õpilasel, kelle eesnimed on II vältes, illustreerimaks, et II välte korral on 1. ja 2. silp võrdse pikkusega, nagu MA-TI või LAU-RI. Seejärel aga tulevad klassi ette kõige pikem ja kõige lühem õpilane, tähistamaks, et III välte puhul hääldub 1. silp pikalt ja 2. silp lühikeselt: ÜL-LAR või MIH-KEL.

Sõnaosade käsitlemisel ei pääse mööda mõnede sõnade mitmetüvelisusest. 5-tüvelisi sõnu võib sümboliseerida õpetaja käelaba, kus igale sõrmele vastab üks tüvi, nagu verbi *nägema* puhul (*näge-, näe-, näg-, näh-, näi-*).

Väga tülikaks on koolipraktikas osutunud mõtte- ja sidekriipsu eristamine. Klassis võib aga õpetaja ise (või paneb ta sellesse rolli mõne õpilase) sümboliseerida seda poleemilist kriipsukest. Õpetaja asetub kahe pingirea esimeste pinkide vahele nii, et mõlemale poole jääb vaba ruumi (käed liiguvad kumbagi pinki puutumata). Nüüd on õpetaja mõttekriipsuks (kirjavahemärgiks), mis nõuab endast kummalegi poole sõnavahet (*Raamat — minu parim sõber*). Järgnevalt aga muudab õpetaja oma asendit, seistes kül-

jega tihkelt vastu üht koolipinki. Seekord on õpetaja sidekriipsuks, mis tähistab kokkukirjutamist, sõnavahet jääb ainult ühele poole (*mõtte- ja sidekriips*) või ei jää kummalegi poole (*plekk-karp*).

Vahel võib appi võtta ka teatraalsed võtted. Nii näiteks saab foneetikast näitlikustada kinnisi ja lahtisi silpe vastavalt kinniste või lahtiste pintsaku- või kampsunihõlmadega. Esimest juhtumit toetagu lause UR-MAS SUL-GES HÖL-MAD (kõik kinnised silbid ja õpetajalgi hõlmad kinni), teist juhtumit MA-RE LÖI MO-LE-MA SII-LU A-VA-LI (kõik lahtised silbid ja õpetajalgi hõlmad lahti).

Verbita lauselühendit võib õpetaja näitlikustada pantomiimilise tegevusega, illustreerimaks lauseid, nagu *Õpetaja seirab klassi, päevik kaenla all* või *Rainer tammub taholi juures, kriit näppude vahel*. Teatraalsete võtete alla kuulub ka igasuguste tegevuste imiteerimine (*luupama, kompama, koogitsema, naalduma* jt.), et avada vähemkasutatavate verbide semantikat.

Seitse nädalapäeva saaksid sümboliseerida seitset käändkonda, mille käsitlemisel võiks areneda järgmine õppedialog.

Õpetaja: Mitu päeva on nädalas?

Õpilane: Seitse.

Õpetaja: Täpselt samuti on meie õpiku järgi noomenitel seitse käändkonda. Aga mitu päeva nädalas on tööpäevad?

Õpilane: Viis päeva.

Õpetaja: Ja need viis on üsna üksluised tööpäevad. Mingit erilist vaheldusrikkust neis päevis pole. Nagu on viis esimest nädalapäeva ilma vahelduseta, nii on ka viis esimest käändkonda astmevahelduseta. Aga mis on kaks viimast nädalapäeva?

Õpilane: Need on puhkepäevad.

Õpetaja: Ja küllap olete oma perega kogenud, et puhkepäevad on hoopis vaheldusrikkamad, viibite looduses, lähete külla või tul-lakse teile külla, käite kinos, teatris või spordivõistlustel, jälgite rohkem tele- ja raadiosaateid, loete ilukirjandust jne. Ka kaks viimast käändkonda on vaheldusrikkamad, keeles nimetatakse neid astmevahelduslikeks käändkondadeks.

Viimased näited peaksid venema, et näitlikustamine emakeele-tunnis ei nõua alati sugugi mingi atribuutika kasutamist. Mõni-kord tarvitseb vaid veidi oma klassiruumis ringi vaadata, ilmutada terake leidlikkust ja pisike ime võib sündida lausa mitte millestki. Mis puutub sellesse, et mõned tutvustatud võtetest on üsnagi pent-sikud, siis kohustuslikud need kellelegi pole. Teatraalsed võtted ei ava ega selgita keelelisest aspektist tavaliselt midagi, küll aitavad nad mõnda asja hiljem meenutada: seoses lavastusliku elemendiga tuleb õpilasele kergemini meelde ka see, mida õpetaja sellal teatud keelenähtusest rääkis. Muidugi peab õpetaja tundma iseennast ja klassi: mis sobib temale endale ja kuidas klass midagi vastu võtab. Üldiselt passivad teatraalsed võtted rohkem keskastmes kasutamiseks ning kunstnikutüüpi õpetajatele, aga on ju metoodikas ikka olnud teatud osa ka kunsti kanda.

12.3. Dünaamilised näitvahendid

Dünaamiline näitlikustamine tähendab seda, et kõik sünnib vahetult õpilaste silme ees, s.t. alustatakse nullseisust ja kogu süsteem (ilmekas skeem, kokkuvõttev tabel vm.) valmib järk-järgult uue aine käsitlemise käigus õpetaja juhtimisel ja õpilaste aktiivsel kaasalöömisel. Parimaid võimalusi dünaamiliseks näitlikustamiseks pakuvad magnet- ja flanelltahvel ning grafoprojektor.

12.3.1. Magnet- ja flanelltahvel

Magnetahvel kujutab endast metalltahvlit, mis tõmbab külge magnetrauastükikestega varustatud aplikatsioone, väikesemõõtmelisi tabeleid, pilte ja fotosid, mis pole kleebitud papile või riidele. Sageli on tiibtahvli ühe «tiiva» tagumine pool kohandatud magnetahvliks. Oleks ideaalne, kui teise «tiiva» tagakülge kaetakse flanellriidega, et saada klassiruumi ka statsionaarne flanelltahvel.

Flanelltahvel ehk flanellograaf kujutab endast umbes ühe meetri pikkust flanellriidetükki, mille kummassegi otsa lüüakse liistud, nii et flanelli saab kokku rullida nagu maakaardi. Sellist flanellograafi saab õpetaja hõlpsasti mis tahes ruumi kaasa võtta, ka siis, kui ta lektoriameit peab. Kokkurullitav flanellograaf riputatakse mingile kõvale alusele, näit. seinale või klassitahvlile. Teine võimalus flanellograafi valmistamiseks on katta soovitava suurusega vineeritükk flanellriidega. Transportida sellist flanellograafi on küll ebamugavam, see-eest ilmutab ta kasutamisel mõneti suuremat töökindlust. Parim lahendus oleks muidugi see, kui igas klassiruumis oleks oma püsiv flanelltahvel.

Flanellograafidele saab ilma igasuguste kinnitusvahenditeta paigutada mis tahes aplikatsioone, mille tagakülge on vastavalt töödeldud. Magnetilise omaduse saavutamiseks tuleks aplikatsiooni tagumine pool katta kas flanellpaberiga (tuntakse ka sametpaberi nime all), liivapaberiga või samast flanellist lõigatud tükikestega.

Magnet- või flanelltahvli paindlikkus seisneb järgnevas.

— Kummalgi neist pole üheski suunas fikseeritud read, kuhu aplikatsioone saab asetada. Hoopis jäigem oleks näiteks taskutega tabel või tahvel, millega töötamisel saab aplikatsioone paigutada ainult selleks ettenähtud piludesse. Flanellograafil ja magnetahvliil saab aga arendada skeeme igas suunas ja moodustada mis tahes kujundeid.

— Flanellograaf ja magnetahvel võimaldavad kiiresti eksponeerida igasuguseid aplikatsioone, mida saab hõlpsasti ära võtta, juurde panna, ümber paigutada, asendada või osaliselt katta teise aplikatsiooniga.

— Kõik flanellograafil või magnetahvliil asetleivad operatsioonid toimuvad õpilaste silme all. Seepärast tuleks neil eks-

poneerida eelkõige dünaamilisi skeeme, mis on eriti vajalikud siis, kui uus aine nõuab mingite struktuurielementide põhjalikku tundmist. Kõiki kujutise komponente ei tooda õpilaste ette korraga, vaid ükshaaval, s.o. teatud kindlas järjekorras vastavalt sellele, kui kaugele on aine käsitlesega jõutud. Niiviisi moodustub läbi analüüsi süntees, mis saadakse käsitlese lõpuks. Valminud terviku (skeemi) võib uuesti jaotada osadeks. Selline vastassuunaline liikumine sobib ka tunni kinnistavasse ossa. Seega esinevad flanellograafi või magnetahvliga töötamisel õppeanalüüs ja -süntees dialektilises ühtsuses.

— Demonstreeritava skeemi väljajoonistamisele aega ei kulu, sest skeem moodustatakse valmisdetailidest. Detailid ise on universaalsed, s.t. kord rakendatud detailid on kasutatavad paljude teiste skeemide kujundamisel. Aega võtab vaid flanellograafide või magnetahvlile konstrueeritud skeemi joonistamine vihikusse, kui õpetaja seda vajalikuks peab. Aja raiskamiseks ärajoonistamist siiski pidada ei saa, sest pärast seda, kui õpilane on grammatilise nähtuse läbi tunnetanud (mõtlemisprotsess on läbi teinud nii analüüsi kui ka sünteesi), teenib skeemi fikseerimine oma vihikus ka materjali kinnistamise eesmärki.

Aplikatsioonideks skematiseerimise tarvis on eelkõige mitmesugused geomeetriselised kujundid (rist- ja rööpkülkud, ruudud, romb, kolmnurgad, ringid ja poolringid, mitmes suuruses sektorid ja segmendid vms.). Peale selle peaks õpetajal olema varuks igasuguseid noolekesi, numbrid 0—9 ning kõikvõimalikke märke ja tähti lühendite ja sümbolite jaoks. Märkidena tulevad kõigepealt kõne alla kirjavahemärgid ja matemaatilised tehtmärgid. Siin esineb ka mõningast kokkulangemist: koolon kattub jagamismärgiga, mõttekriips lahutamismärgiga. Tähtedest on võimalik kombineerida üldtuntud lühendeid ja sümboleid, nagu *NB!* (pane tähele!), *ÖT* (öeldistäide), *LN* (laadivaheldus, nõrk aste) jt. Üks ja sama täht võib erinevatel skeemidel märkida ka erinevaid mõisteid: *P* võib kord tähistada põhisõna, kord põimlauset vms.; *L* — laadivaheldust, lisandit või laiendit; *K* — keskvärret, kaasõna või koondlauset jne. Veel võib tarvis minna aplikatsioonide grammatikakategooria nimetuste või nende hõlpsasti dešifreeritavate lühenditega, nagu *jaatav kõne (+kõne)*, *eitav kõne (-kõne)*, *kindel kõneviis (kind. kv.)*, *olevik (ol.)*, *isikuline tegumood (is. tm.)*, *ainsuse 1. põlv (a. 1. p.)* jne. Ülearused ei ole ka aplikatsioonid lauseliikmete või sõnaliikide nimetustega, tüüpsõnadega, kriitiliste vormidega, tähtsamate liidetega vms.

Aplikatsioonide esikülge on kaetud mitmevärviliste ilupaberitega. Et aplikatsioon pääseks flanellograafil reljeefselt esile, ei tohiks ilupaber olla flanellriidega sama värvi ega ka lähedast tooni. Hea, kui fooni (flanellriide) ja kujutise (aplikatsioonide) värvid oleksid maitsekas kooskõlas. Üldiselt on seda aga raske silmas pidada, sest flanellograafi värv on stabiilne, ent erinevate keeleelementide näitamiseks läheb vaja väga erinevates värvitoo-

nides aplikatsioone. Seepärast tuleks primaarselt arvestada kujutise eristatavuse nõuet: tumedale flanellograafile aplitseeritakse hele, heledale flanelile tume kujutis (139, lk. 29–31).

Järgnev näide on põimlause võimalikust käsitlemisest magnet- või flanelitahvilil. Tahvlile asetatakse kahest ühesugusest poolringist valmistatud ketas ja öeldakse õpilastele, et see ratas tähistab

terviklikku lauset *Homme läheme ekskursioonile* (). Siis

asetatakse tahvlile mõnda teist värvi sektor, tähistamaks lauset

kui on ilus ilm (). Edasi lastakse õpilastel siduda need

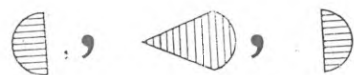
kaks lauset üheks. Tõenäoliselt pakuvad õpilased kõigepealt välja lause *Homme läheme ekskursioonile, kui on ilus ilm*. Samal ajal näidatakse tahvilil, kuidas laused asetuvad teineteise kõrvale, ja pannakse paika koma. Niiviisi saadakse tahvlile järgmine skeem:



Õpetaja küsib, kumb lause on ka üksinda tarvitav, ja ütleb, et iseseisvat lauset nimetatakse pealauseks, kuna see lause, mis jääb nagu poolikuks, on kõrvallause. Nüüd küsitakse, kas pea- ja kõrvallause võivad teineteise suhtes ka teisiti asetseda, ning jõutakse aplikatsioonide lihtsa ümberpaigutamisega tahvilil järgmise skeemi:



Õpetaja kommenteerib, et kui kõrvallause asub esimesele kohale, võib pealause sõnajärg muutuda (*Kui on ilus ilm, läheme homme ekskursioonile*), ent sisuliselt jääb kõik samaks. Lõpuks leitakse, et kõrvallause võib asetseda ka pealause keskel, ja samal ajal näidatakse magnet- või flanelitahvilil, kuidas esimene lause läheb pooleks ja teine lause asetub esimese vahele. Ühtlasi rõhutatakse, et niisugune vaheleminek nõuab kahe koma paigaldamist. Seega moodustub tahvilil järgmine skeem:



Homme, kui on ilus ilm, läheme ekskursioonile.

Iga skeemi valmimise järel koostavad õpilased ka ise lauseid, mis vastavad sellele skeemile.

Järgmine näide on nimetuse ja nime mõiste kujundamisest flanellograafi abil. Selleks võib õpetaja ja õpilaste ühistegevusest välja tuua järgmised momendid.

1. Klassi tähelepanu köitmiseks ja huvi äratamiseks asetab õpetaja flanellograafi keskele aplikatsiooni fanfaari puhuvast poisist ja palub klassil mõelda, kes ta võiks olla.

2. Õpilased nimetavad, et pildil kujutatud on *poiss, õpilane, skaut, fanfarist*, (kindlasti ka kellegi) *poeg* jne. Õpetajal olgu käepärast aplikatsioonid võimalike nimetustega, mis paigutatakse pildist allapoole vasakpoolsesse tulpa.

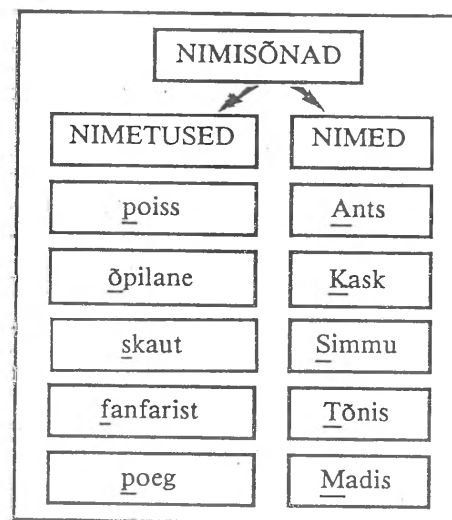
3. Nimetuste juurde hakatakse mõtlema nimesid. Muidugi on õpetajal raske aimata, milliseid nimesid õpilased välja pakuvad, ja seepärast jääb tal üle vaid õpilaste öeldu heaks kiita ning varem valmis aplikatsioonid nimedega parempoolsesse tulpa asetada.

4. Areneb järgmine õppedialoog.

Õpetaja: Mille poolest erinevad teineteisest vasak- ja parempoolne tulp?

Õpilase tõenäoline vastus: Vasakpoolsed sõnad on kirjutatud väikese, parempoolsed suure algustähega.

Õpetaja: Tõepoolest, vasakul on meil tegemist nimetustega (asetab tulpa pealkirjaks aplikatsiooni «Nimetused») ja need kirjutatakse väikese tähega, kuna paremal on meil nimed (asetab tulpa pealkirjaks aplikatsiooni «Nimed») ja need kirjutatakse suure algustähega. Nimetus on alati üldine: sõna *poiss* tähistab väga paljusid poisid maailmas; *Ants Kask* on aga ühe kindla poisi nimi. Kuid mis sõnaliiki kuuluvad nimetused ja nimed?



Õpilane: Need on nimisõnad.

Õpetaja: Täiesti õige. Nimisõnad jagunevadki nimetusteks ja nime-
deks (asetab flanelitahvlile üldpealkirja «Nimisõnad» ja näitab
nooltega, et need jagunevad nimetusteks ja nime-
deks). Selle pea-
meigi täna selgeks saama (eemaldab flanelilt pildi, mis on oma
töö teinud ega oma järgneva käsitluse juures enam tähtsust).

5. Õpilastel lastakse oma sõnadega selgitada nimetuste ja
nimede erinevust ning tuua lisanäiteid. Selle tegevuse juures peab
õpetaja neid ilmselt abistama. Definitsioonid ja vastavad näited
võidaks kirjutada ka vihikusse.

6. Uue aine nüansseerimisel rõhutab õpetaja, et nimetused ja
nimed ei seondu ainult isikute ega olenditega (eemaldab flanel-
tahvlilt kõik aplikatsioonid nimetuste ja nimedega, jättes alles
ainult mõisted), vaid ka kohti (laseb õpilastel tuua näiteid, nagu
sünnilinn Põltsamaa), teoseid (*romaan «Maatra sõda»*), autasusid
(*orden «Austuse märk»*), taimesorte (*kartul «Jõgeva piklik»*),
kaupu (*klaver «Estonia»*) jne.

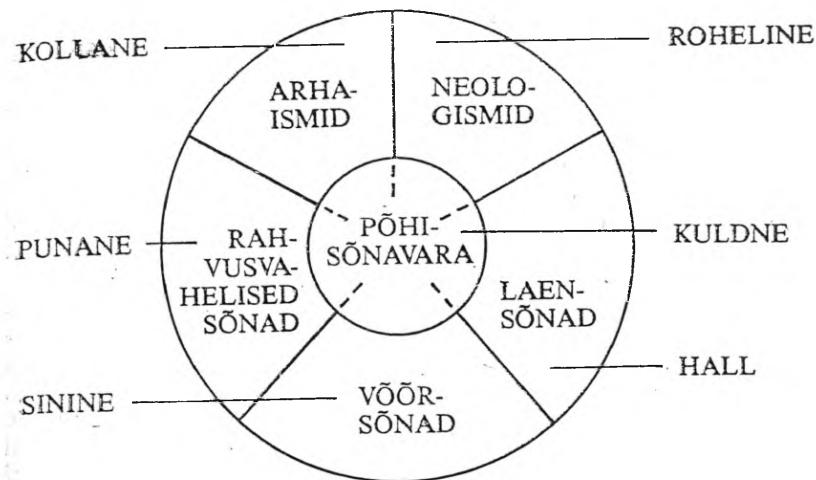
7. Käsitletud teema kinnistamiseks võib õpetaja anda ühele
õpilasele aplikatsioonid, nagu «TÄHEKE», «PÕHJANAEL», «NOO-
RUS», «VIKERKAAR», «LÕOMING», «KEHAKULTUUR», et õpi-
lane laoks need flanelitahvlile õigesse kohta. Kui aplikatsioonid
on asetatud «nimede» alla, küsib õpetaja klassilt, kuidas saaks
need nimed ühe sõnaga kokku võtta — s.t. üldist nimetust kasu-
tada. Keegi õpilastest leiab õpetajalaualt aplikatsiooni «ajakiri»
ja paigaldab selle flanelitahvlile mõiste «nimetused» alla. Kuni
kellani võidaks moodustada lauseid, milles esinevad kõrvuti nime-
tus ja nimi.

Teine võimalus antud teema kinnistamiseks oleks järgmine.
Õpetaja näitab klassile suurtähelist aplikatsiooni [KASS] ja
küsimine, kas paigutada see nimetuse või nime alla. Võib eeldada, et
klass peab seda esmalt nimetuseks. Õpetaja asetabki aplikatsiooni
«nimetuste» alla ja palub klassil moodustada lause (*Isegi kass
Müsu tuli mulle vastu*). Nüüd tõstab õpetaja sama aplikatsiooni
«nimede» alla ja küsib klassilt, kas ka selline võimalus on olemas,
ning leitakse, et on küll (*Meil oli külas humorist Kalju Kass*).

Vahel võib aplikatsioonide värvigi kaasa rääkida selles, mida
vastav aplikatsioon sümboliseerib. Näiteks järgnev üldsõnavara
kujutav skeem moodustatakse flanelitahvlil 6 aplikatsioonist. Kõi-
gepealt pannakse paika kuldne ketas põhisõnavara tähistamiseks,
seejärel teda ümbritsevad sektorid: neologismidele kui uutele
sõnadele sobiks erkroheline, laensõnadele (laenatud vanal hallil
ajal) hall värv jne.

Üldse võimaldavad magnet- ja flanelitahvel demonstreerida
igasugust osadest terviku ehitamist ning ka terviku osadeks jaga-
mist. Veel mõningaid näiteid selle kohta.

— Õpetaja palub kirjutada klassitahvlile sõnaühendid *коллек-*



тивное хозяйство ja *советское хозяйство* ning eraldada püst-
kriipsuga iga sõna kolm esimest tähte. Seejärel asetatakse flanel-
tahvlile allatõmmatud täheühendite ladinatähelised vasted

[KOL] ja [SOV] ning küsitakse klassilt, millele vastab eesti keeles
хоз ([HOOS]). Jäeb üle teostada flanelitahvlil lihtne liitmine:

[KOL|HOOS] ja [SOV|HOOS]. Õpilased on kujukalt näinud
sõna *sovhoos* sündi, mis peaks vähendama väärkuju *sohoos*
edaspidist kasutamist.

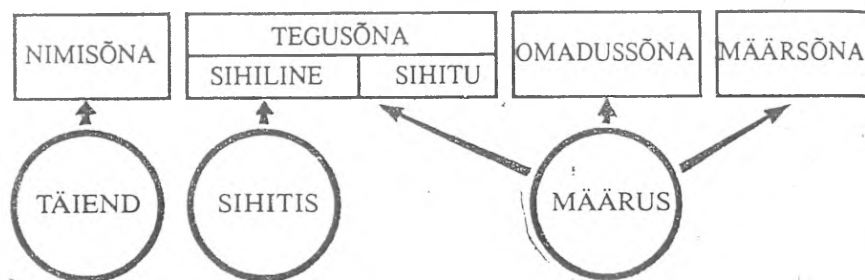
— Flanellograafile asetatakse sõnatüvi [suvi] ja hakatakse
sellest liidete abil uusi sõnu tuletama, kusjuures nimisõnu tuletava-
vad sõnaosad *-la*, *-line*, *-sted*, *-sus*, *-taja*, *-tamine*, *-tus* võiksid
olla üht värvi taustal (aplikatsioonil); omadussõnaliide *-ne* teisel
taustal, tegusõnaliide *-ta* kolmandat ja määrsõnaliide *-ti* neljandat
värvi taustal. Sõnatüvi jääb kogu ajaks paigale, flanellograafil
vahelduvad ainult liited. Õpilased kirjutavad tuletised vihikusse ja
kasutavad neid lausetes.

— Flanellograafil on mingi sisutihe lause (iga sõna eri apli-
katsioonil) mitmete omadus- ja määrsõnadega, mida hakatakse
ükshaaval ära võtma, jälgides seejuures, et põhiline saaks edasi
antud vähema arvu sõnadega. Lõpuks alles jäänud lause on oma
sisust säilitanud küll kõige olulisema, ent samal ajal on lause tun-
duvalt «vaesestunud». Siit tehakse järeldus, et omadus- ja mää-
rsõnad on vajalikud väljenduse täpsustamiseks ja ilmestamiseks.

— Flanellograafiga töötamisel ei pea alati aplikatsioone juurde
panema või ära võtma. Dünaamilisus saavutatakse ka ühtede ja

samade aplikatsioonide ümberpaigutamise, näitamaks keeleelementide omavahelisi asetusi või muid suhteid. Nii näiteks saab flanellograafil hõlpsasti demonstreerida saatelause ja otsekõne erinevaid asetusi teineteise suhtes, lauselühendite paiknemise võimalusi terviklauses ja lauselühendi peasõna asukohti lühendi sees, ütte või lisandi positsioone teiste lauseelementide seas, loetelu esinemist koondlause algul ja lõpus jms. Aplikatsioonide ümbertõstmise eesmärgiks on näidata neid muutusi, mis toimuvad lauses (näit. kirjavahemärgistamises), kui mingid keelelemendid teisiti paigutata.

Magnet- ja flanelltahvel õigustavad end kõige rohkem uue aine käsitlemisel ja kinnistamisel, kus on oluline see ajavõit, mis saavutatakse nauditavate aplikatsioonide kiire eksponeerimisega (sama materjali klassitahvlile kandmine võtaks aega ja kriidiga kirjutatu ning joonistatu pole kunagi nii mõjus kui värviline skeem flanellograafil). Veel oleks mõttekas kasutada magnet- või flanelltahvli vana ja uue materjali seostamisel, aga ka mingi aineosa ülevaatlikul kordamisel. Sel eesmärgil võib flanellograafide kujundada näiteks 7 aplikatsioonist ja 5 noolest koosneva skeemi, mis näitab sõnaliikide ja lause kõrvalliikmete vahelist seost.



Toodud skeemil tähistavad morfoloogilisi kategooriaid ristkülikud, süntaktilisi ringid. Vastavaid aplikatsioone võib eristada veel värviga.

Teistes tunniosades on magnet- või flanelltahvli kasutamine küll mõeldav, aga sageli ülearune luksus. Nii võidaks ju kontrolli või harjutamise käigus apliteerida sõnu, millega õpilased peavad sooritama mõningad keeleoperatsioonid (aga need vähesed sõnad jõutaks ka klassitahvlile kirjutada).

12.3.2. Grafoprojektori lüümikud

Diaprojektsiooni põhimõttel töötav grafoprojektor kuulub visuaalse õppetehnika hulka. Aparaaadi tööpinnal asuvale läbipaistvale materjalile (kile, klaas jne.) kantud kiri, joonised jms. projitseeritakse ekraanile. Sealjuures pole demonstreeritavaid projektsioonikilesid vaja asetada tööpinnale ümberpööratult nagu diapositiive diaprojektorisse. Põhiliselt on koolides kasutusel 250×250 mm²-se tööpinnaga grafoprojektorid.

Grafoprojektori kasutamise eelised võrreldes teiste diaprojektsiooni põhimõttel töötavate seadmetega tulenevad tema konstruktsiooni iseärasustest. Kõigi grafoprojektoritüüpide lambi valgusvoog on küllaldane kujutise nägemiseks normaalselt valgustatud klassiruumis. Seega on võimalik aktiivne õpetamine: diamaterjalide demonstreerimise ajal saavad õpilased ka kirjalikult töötada, kuna pimedas ruumis oleks õpetaja juhtiv osa ja tagasiside saamine mõneti puudulik, õpilased võivad olla passiivsed ning mõttelaisad. Grafoprojektor võimaldab õppematerjali järkjärgulist esitust, õppeteabe andmist jaokaua, põhiskeemi täiendamist vastavalt sellele, kui kaugele on aine käsitlemisel jõutud, ja üldse mitmeid varieerimisi, mis kõik on õpitegevuse aktiveerimise seisukohalt äärmiselt oluline. Läbimõeldult koostatud tarkvara saab väikeste muudatustega hõlpsasti kasutada õppeprotsessi eri lülides, näiteks uue aine esitamisel, kinnistamisel, kontrollimisel jne.

Võrreldes muu diamaterjaliga on grafoprojektori tarkvara (lüümikute) valmistamine vähem töömahukas: sobivate kirjutusvahendite ning kilematerjali olemasolul saab iga õpetaja teha seda üpris kiiresti. Ka kunstniku kujundatud ja tööstuslikult toodetud lüümikuid võib õpetaja lisakilede abil omal soovil modifitseerida. Seega saab õpetaja grafoprojektori tarvis ise luua või valida endale isikupärast ja antud aineosale sobivaimat tarkvara. Grafoprojektori kasutamisel jääb õpetaja loominguulisemaks ja juhtivamaks isiksuseks kui teiste õppetehniliste seadmete rakendamisel. Oma kõigile eelistele vaatamata ei asenda grafoprojektor õpetajat, küll aga täiendab tema tööd uute, spetsiifiliste võimalustega õppematerjali näitlikul esitamisel (8, lk. 5–8).

Grafoprojektori tarkvarast on otstarbekas põhjalikumalt peatuda projektsioonikiledel, sest muud võimalused, mida grafoprojektor pakub (mudelite ja eksperimendiseadmete demonstreerimine), ei tule emakeeleõpetuses arvesse.

Projektsioonikiled jagunevad töökiledeks ja valmiskiledeks (lüümikuteks). Töökiled, olgu need tarvitusel üksiklehtedena või rullis, ei vääri siinkohal tähelepanu, kuivõrd nende kasutamine sarnaneb suuresti klassitahvli kasutamisega. Grafoprojektori ja seega ka töökilede kasuks räägib vaid kõrgem töökultuur: suurem ja ilmekam (värviline!) kujutis ning kriiditolmu puudumine. Küll vajavad põhjalikumalt käsitlemist lüümikud, mis liigitatakse omakorda liht-, liit- ja erilüümikuteks.

Lihtlühümikuid (lehel või rullis) kasutatakse õppetunnis samuti nagu diapositiive. Erinevus seisneb vaid selles, et põhiliselt valmis lühümikule saab õpetaja töö käigus teha viilpliiatsiga veel vajalikke täiendusi. Näiteks kirjutatakse reeglite või skeemide juurde õpilaste leitud näiteid, kriipsutatakse alla eriti olulised momendid, raamistatakse nn. võtmesõnad, lõpetatakse mõni skeem või tabel jms. Lihtlühümikuid, eriti lehtedena, on edukalt kasutatud kontrolltööülesannete serveerimiseks, klassis või kodus tehtud iseseisva töö kontrollimiseks (õpilased saavad täpse tagasiside), aga ka tunni lõpul materjali kiireks kinnistamiseks (kompaktne ülevaade käsitletud aineosast) ja sama lühümikut järgmise tunni algul kontrollitava osa taastundmiseks. Ülevaatliku lühümiku eksponeerimise korral elavad õpilased tunni algul õppematerjali paremini sisse kui lihtsalt küsitlusteemade nimetamisega. Dünaamilise näitlikustamise funktsiooni lihtlühümikud aga ei täida.

Liitlühümik koosneb mitmest lehtlühümikust, kusjuures tervik moodustatakse kolmel erineval viisil:

a) eraldi seisvad lehtlühümikud asetatakse demonstreerimisel üksteise peale või jäetakse põhilühümik tööpinnale, täiendavad lühümikud aga vahetuvad vastavalt nende sisulisele järjekorrale (augurauaga perforeeritud lühümikud sobitatakse fikseerimistihvtide abil);

b) põhilühümiku iga serva külge on kinnitatud üks täiendav lühümik, demonstreerimisel kaetakse põhilühümik järk-järgult teiste lühümikutega nagu klappidega (siit ka termin «klapplühümik», mis koosneb seega maksimaalselt 5 kilest ja mille kasutamiseks pole fikseerimisavasid tarvis);

c) kõik lehtlühümikud on vasakust servast kinnitatud (nagu vihikuks ühendatud) ja demonstreerimisel pööratakse lehed üksteise peale (8, lk. 20—23).

Ükskõik mil viisil lehtlühümikud liitlühümikuks ka ühendatakse, jääb nende kasutamise meetodika ühesuguseks. Liitlühümikute põhi-funktsiooniks on õppematerjali dünaamiline (etapiviisiline) ja näitlik esitamine.

Liitlühümiku kasutamisel keelenähtus tekib, täieneb ja areneb õpilaste silme all. Muidugi saab õppematerjali esitada ka vastasuunalisena — üldiselt üksikule (täiendlühümikuid mitte ei lisata, vaid eemaldatakse vastavalt didaktilistele taotlustele). Lühümikutele ei pea tingimata kandma originaalmaterjali, ka keeruka õpiku-skeemi võib esitada lühümikutel osakaupa, abistamiseks õpilasi töös õpikuga. Liitlühümiku kasutamisel väheneb tunduvalt materjali kor-duv seletamine ja näitlikkus muudab ka raske aineosa õpilasesõbralikumaks, sest uus informatsioon annab lisatakse alles siis, kui eelmine on igati selge (75, lk. 3).

Järgnevalt tuuakse eripalgelisi näiteid võimalikest liitlühümikute emakeeleõpetuses.

1. Sulghäälikute ortograafia.

R	Ö	N	T	G	E	N							
A	N	E	K	D	O	O	T						
A	B	S	O	L	U	U	T	N	E				
O	B	S	E	R	V	A	T	O	O	R	I	U	M
A	S	B	E	S	T								

A S P E K T

I lühümik annab 5 esimest sõna, kus helitu hääliku kõrval kirjutatakse erandlikult *g, b, d*; II lühümik lisab reeglipärase sõna *aspekt* (vastandatakse sõnale *asbest*) ja tähistab ortogrammid jämedama piirjoonega, nii et moodustub hüüumärk.

2. Sõnavälde.

I välde: PU- RI

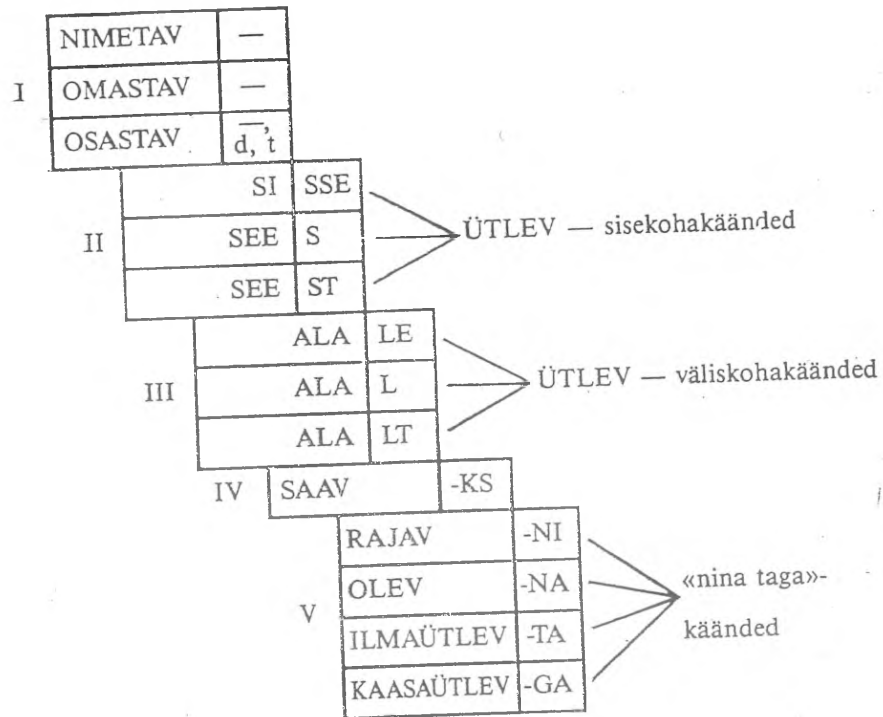
II välde: selle PUU- RI

III välde: seda PUU- RI

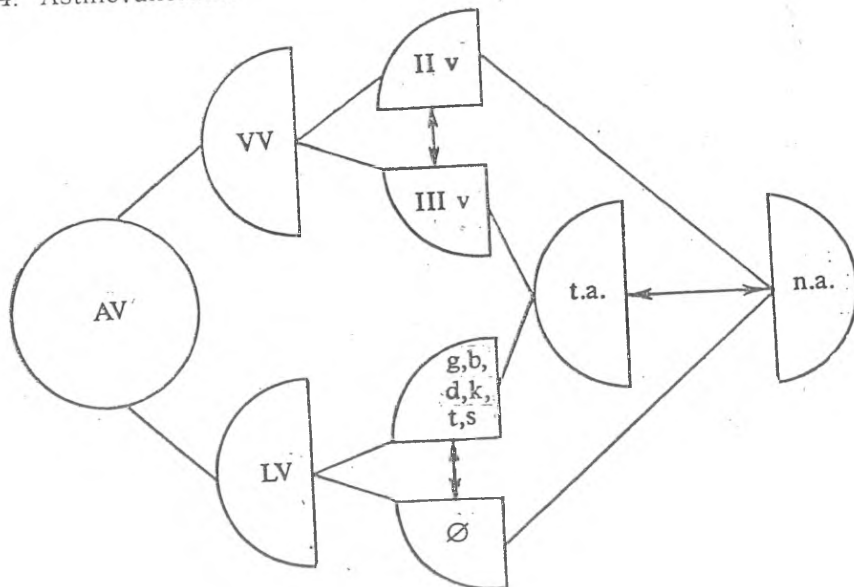
I lühümik näitab, et esmaväteliste sõnade 2. silp hääldub pikemalt kui 1. silp; II lühümik, et 2. välde korral on silbid ühepikkused; III lühümik illustreerib 3. välde, mil 1. silp on pikem kui 2. silp.

3. Käänete järjekord ja lõpud.

I lühümik annab nn. baaskäänded (rõhutatakse, et nimetaval ja omastaval lõppu ei ole); II ja III lühümik lisavad kohakäänded, kusjuures käändelõpp on välja toodud vastava käände nimetusest; IV lühümik annab eraldi saava käände, sest seda ei saa lülitada ei eelmise ega järgmise grupi juurde; ülevaate käänetest lõpetab V lühümik «nina taga»-käänetega.



4. Astmevaheldus.



I lüümik näitab, et astmevahelduslikud sõnad jagunevad välte- ja laadivahelduslikeks; II lüümik räägib sellest, et vältevahelduslikud sõnad võivad olla 2. või 3. vältes ning laadivahelduslikes sõnades võivad sisehäälikutes esineda klusiilid ja s või ka puududa; III lüümikul ühinevad saadud veerandid uuesti poolringiks, näitamaks, et kõik III-välteelised vormid ja vormid, kus sisehäälikutes on klusiilid või s säilinud, tähendavad tugevat astet, kuna II-välteelised vormid ja vormid, kus sisehäälikutest on klusiilid või s kadunud, on nõrgas astmes.

5. Astmevaheldus muutkondades.

Käändkonnad	Nimetav	Omastav	Pöördkonnad	da-tegevusnimi	Kindla kv. olev.a.i.p.
I—V	AV		I—II	AV	
VI	t.a.	n.a.	III	t.a.	n.a.
VII	n.a.	t.a.	IV	n.a.	t.a.

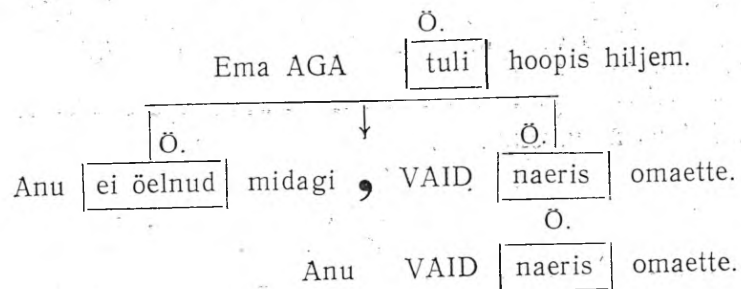
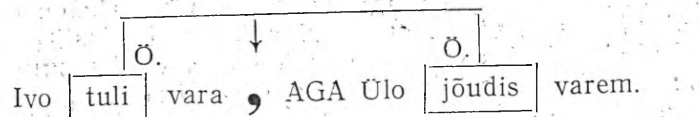
I lüümik võiks näidata astmevaheldusetuid, II lüümik nõrgeneva tüvega ja III lüümik tugevneva tüvega muutkondi. Kui käändkonnad on varem õpitud, võib nendele toetuda pöördkondade käsitlemisel. Sel juhul tuleks I lüümikul kõrvutada I—II pöördkonda I—V käändkonnaga, II lüümikul III pöördkonda VI käändkonnaga ja III lüümikul IV pöördkonda VII käändkonnaga.

6. Liitlause koostis.

LIITLAUSE		
(A) Ö	(A) Ö	(A) Ö
Lihtlause	Lihtlause	Lihtlause

I lüümikul antakse kolm riskülikut, mis tähistavad kolme lihtlause (igas lihtlauseis öeldis peab olema, aga alus võib olla), II lüümik aga hõlmab kõik lihtlauseid üheks liitlauseks.

7. aga ja vaid liit- ja lihtlauses.



Siingi on mitu võimalust: 1) I lüümik eksponeerib liitlaused (koma on vajalik) ja II lüümik nendega kõrvutatavad lihtlaused (koma ei tule); 2) I lüümikul antakse ainult laused, II lüümik tähistab kõik öeldised ja III lüümik teeb järelduse, s. t. paneb liitlausetesse suure värvilise koma.

8. Koma ja (ning, aga, ehk, või) ees.

Võta see kiri ^{üte} , JAAN , (ja) vii posti!

Nägin Jaani , ^{lisand} OMA PINGINAABRIT , (ja) hüüdsin teda.

Nägin Jaani , ^{kõrvallause} KES TULI KINOST , (ja) peatusin.

Saabus Jaan , ^{lauselühend} UISUD ÕLAL , (ja) naeratas.

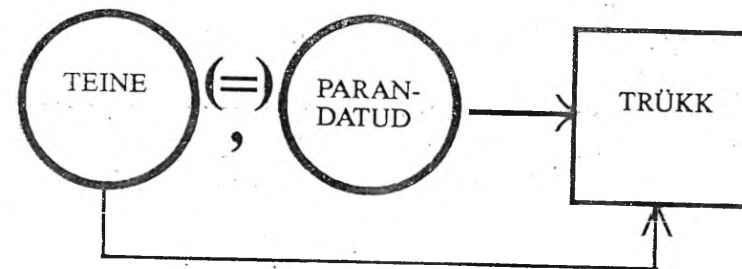
Jaani vise tabas , ^{kiillause} SEE OLI IME , (ja) tõi võidu.

^{mõttepööre}
Veel hetk , (ja) ta oleks uppunud.

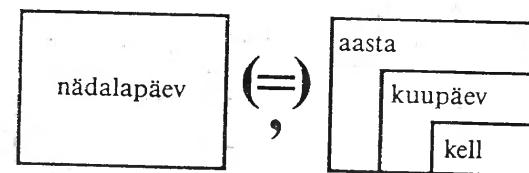
I lüümik võiks anda laused ilma kastiga piiritletud elementidega (s. t. koma põhjustajateta); II lüümik lisab lünkade kohale vastavad mõisted ja õpilased leiavad omapoolseid ütteid, lisandeid, kõrvallauseid jne.; III lüümik täidab lüngad ja paigaldab komad.

9. Korduvad täiendid.

I lüümik annab kolm kujundit sõnadega; II lüümik paneb paika ülejäänud elemendid, selgitamaks, et kui kahe täiendi vahele saab mõelda võrdusmärgi (teine täiend täpsustab esimest), eraldatakse täiendid teineteisest komaga.



10. Koma nädala- ja kuupäeva vahel.



Plahvatus toimus neljapäeval, 28. juulil 1988 kell 11. 07.

I lüümik annab hõlmatud ajamäärused (aasta hõlmab kuupäeva ja viimane omakorda kellaega), mida komaga ei eraldata; II lüümik aga lisab ette vastava nädalapäeva ja jälle saab mõelda kahe elemendi vahele võrdusmärgi, mis kirjas tähendab koma.

11. Sõnaosad.

Eesliide	Tüvi	Tuletusliide	Tunnus	Muutlõpp	Rõhu- liide
eba-	õnn				
	õnn				
	õnne-	lik			
	õnne-	likku-	de		
	õnne-	likku-	de-	le	
	õnne-	likku-	de-	le-	gi

Siin võiks iga lüümik lisada uue sõnaosa.

12. *likkus-* ja *lik-*liiteliste sõnade kõrvutamine.

Nimisõna!

Meid erutab (mis?)	kangelasli	kk	us	lahingus.
Kirjanikud ülistavad (mida?)	kangelasli	kk	ust	lahingus.
Meelis hukkus (missuguses?)	kangelasli	k	us	lahingus.
E. Kippel kirjutas (missugusest?)	kangelasli	k	ust	lahingust.

Omadussõna!

Avalüümik annab nn. puhtad laused. Opetaja küsib klassilt, mis küsimusele vastavad lausete eelviimased sõnad ja mis sõnaliiki need kuuluvad. II lüümik toob vastused (küsimused ja nendest johtuvalt sõnaliigilise kuuluvuse) ning III lüümik lisab värvilise raamistiku.

13. Liitsõnad ja nende sünonüümid.

LIITSONAD

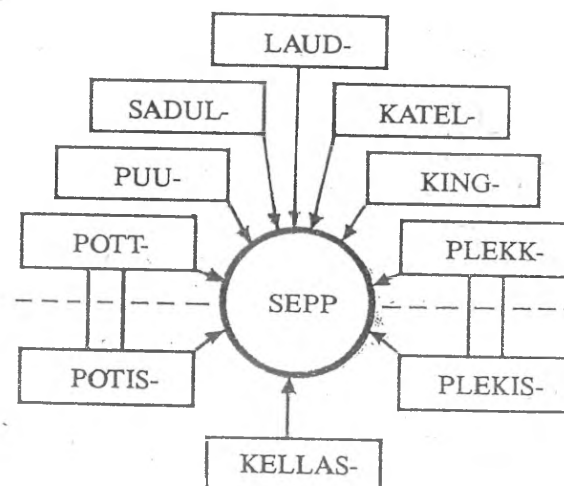
SAAB KA LÜHEMALT

ise-	kallutaja				
põranda-	poonimis-	masin			
habeme-	ajamis-	töö-	koda		
all-	maa-	raud-	tee-	jaam	

kallur
poonel
pardla
metroojaam

Ühel lüümikul antakse liitsõnad ja teisel nende lühemad vasted. Kui didaktiliseks taotluseks on liitsõna mõiste kinnistamine (liitsõna koostisosade näitamine), serveeritakse esimesena liitsõnadega lüümik. Sellega tutvutud (veendutud, et liitsõna võib koosneda isegi viiest ja küllap ka rohkemast liitsõnast), küsib õpetaja, kas nende pikkade sõnade asemel ei saaks kasutada lühemaid sõnu. Õpilased püüavad uuemaid vasteid leida, misjärel eksponeeritakse need ka II lüümikuga. Kui aga eesmärgiks on suhteliselt uute sõnade tähenduse kontrollimine, näidatakse lüümikuid vastupidises järjekorras. Selline suvalisus muudab grafoprojektori kasutamise veel paindlikumaks, kuid pole mõeldav igasuguse liitlüümiku juures.

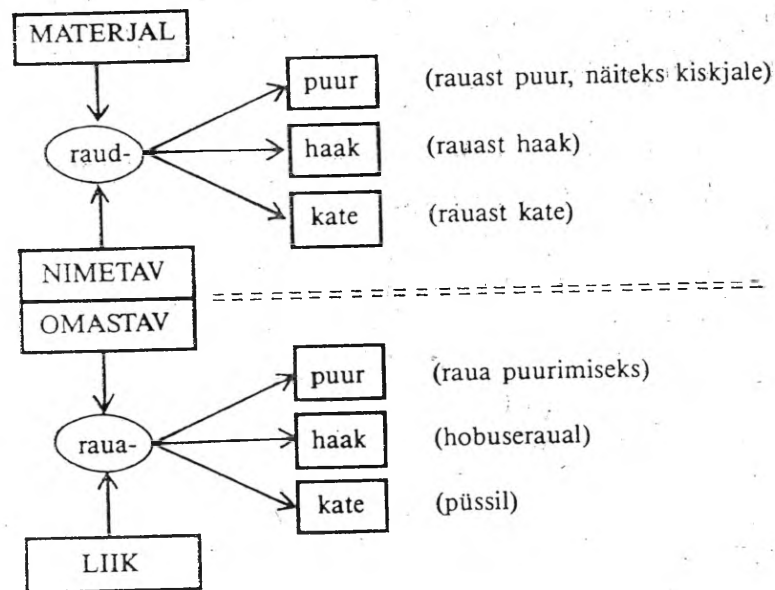
14. Liitsõnad põhisõnaga *sepp*.



I lüümik võiks anda ainult tuletuspesa *sepp* ja 10 tühja ristkülikut, kuhu õpilased hakkavad täiendsõnu mõtlema (tekib väike põnevusmoment, kas klassi peale saadakse ikka täis 10 erinevat liitsõna), seejärel antakse lahendus II lüümikul. Opetaja juhhib tähelepanu, et valdavalt toimib nimetavaline liitumine (punktiirjoonest kõrgemal), ainult mõnedel juhtudel võib täiendsõna olla ka seesütlevas, misjuures ei puudu rööpvormid (*pottsepp* = *potissepp*, *plekksepp* = *plekissepp*).

15. Nimetavaline ja omastavaline liitumine.

Avalüümik annab kujundid ja täiendsõna *raud-* ning *raua-*, millele klass hakkab juurde mõtlema sobivaid põhisõnu, kusjuures iga saadud sõna tähendust tuleks ka selgitada. II lüümik eksponeerib 2×3 võimalikku põhisõna ja vastavate liitsõnade tähendused, mille põhjal püütakse sõnastada põhimõte, millal kasutatakse nimetavalist ja millal omastavalist liitumist. III lüümikul fikseeritakse järeldus: nimetava käändega antakse edasi materjali, omastavaga liiki.



16. Sõna *pool* sõnaliigiline kuuluvus.

Arvs. Pool metsa hävis tules.
 Kaass. Määrs. Metsa pool on kuivem, siinpool aga niiskem.
 Nimis. Poolaeg lõppes viigiliselt. Liha on veel pooltoores.
 Tegus. Poolavatud uksest levis kõrbehaisu.

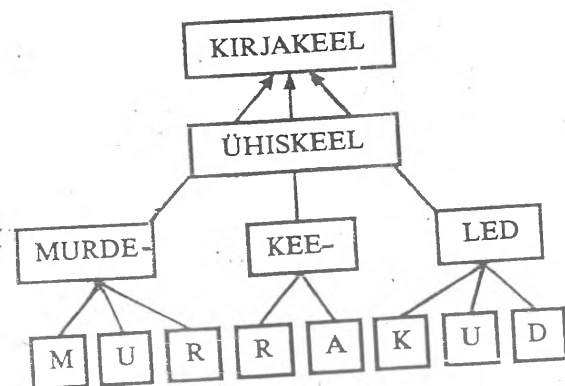
I lüümik annab laused. Õpilased määravad raamistatud sõnade liigi ja kontrollivad töö õigsust II lüümiku järgi.

17. Sidekriips paarissõnades.

I lüümik eksponeerib ainult paarissõnad (esialgu ilma sidekriipsudeta): *aeg ajalt ... «Ajast aega»*; II lüümik raamistab alaltütleva käände lõpud ja paigaldab sidekriipsud; III lüümik lisab ülejäänud osa.

SIDEKRIIPS		LAHKU	
(nimetav + ala	lt	ütlev)	(teised kombinatsioonid)
aeg-aja	lt		raamatusari «Ajast aega»
päev-päeva	lt		päev päeva kõrval
aasta-aasta	lt		aastast aastasse
järk-järgu	lt	, aga	järkjärguline ← KOKKU
aste-astme	lt		astmelt astmele
samm-sammu	lt		samm samm järel
kivi-kivi	lt		kivi kivi peale

18. Murrakute, murrete, ühiskeele ja kirjakeele vahetõrge.



Kujutis ekraanil ei pea kasvama mitte ainult ülalt alla või vasakult paremale. Vahel võib see kulgeda ka alt üles. Antud näites illustreeriks I lüümik, et kultuurkeelee kujunemise lähte on kohalikud murrakud, mille ühisjoonte järgi eristatakse teatud piirkonnades kasutatavaid murdekeeli (II lüümik), mis on aluseks kujuneb vastava rahvuse ühiskeel (III lüümik), mis on aluseks kirjakeele loomisele (IV lüümik). Kirjakeel kui kõrgeim keeleliik jääb ka ekraanil kõige kõrgemale.

Liitlüümikute kasutamisevõimalused emakeeleõpetuses on piiramatud. Lausa ideaalne oleks liitlüümikutega demonstreerida mitmesuguseid algoritme (vt. 13. ptk.), kusjuures iga algoritmi samm antakse eri lüümikul. Harjutamise käigus saaks ühe lehtlüümikuga anda mõne keeleülesande (näiteks lünkharjutuse või ka ristsõnamõistatuse), teise lüümikuga aga vastuse, nii et lünkadesse või ristsõnamõistatuse kasti «kukuvad» õiged tähed.

Mitme lehtlüümikust võib liitlüümik koosneda, sõltub suuresti vajadusest, s.t. õpetatavast aineosast. Optimaalne lehtlüümikute arv oleks 3...4, aga ka 7...8 üksteise peale asetatud lehtlüümikut annavad korraliku kilematerjali puhul ekraanil täiesti selge kujutise.

Huvitavaid võimalusi pakuvad ka erilüümikud, mis jagunevad nihk- või pöördlüümikuteks, masklüümikuteks ja polariseeritud lüümikuteks. Emakeeleõpetuses on neist arvestatavamad kaks esimest liiki.

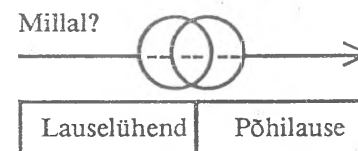
Nihk- või pöördlüümiku saamiseks kinnitatakse põhilüümiku külge mingi nihutatav või pööratav element, et muuta aine esita-

mine veel dünaamilisemaks. Nii võib selleks nihutatavaks elemendiks olla piksenoole kujutis, mis illustreerib kas sõna- või lauserõhku. Ekraanile projitseeritakse sõna *traktorist* ja õpetaja nihutab «piksenoole» kord *a*-le (õpilased peavad koostama lause, nagu *Sellest traktorist ei saa täna enam asja*), kord *i*-le (*Ta on majandi parim traktorist*). Seejärel võidakse näidata lauset *Traktorist rääkis oma traktorist* ja keegi õpilastest demonstreerib graafoprojektori tööpinnal nihutatava elemendiga, kuhu langeb sõnarõhk esimesel ja viimasel sõnal.

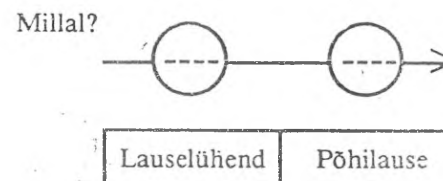
Mõnikord võib mängida kahe nihutatava elemendiga (näiteks rõhumärgi ja komaga): *Sain temast aru, nii et muretsemiseks pole põhjust* (lauserõhk langeb sõnale *aru* ja koma pannakse ühendsõna ette) ning *Sain temast aru nii, et muretsemiseks pole põhjust* (lauserõhk langeb sõnale *nii* ja koma tuleb panna sidesõna ette).

Nihklüümikuga saaks hästi näitlikustada ka lauselühendi tegevuse aega võrrelduna põhilause tegevuse ajaga:

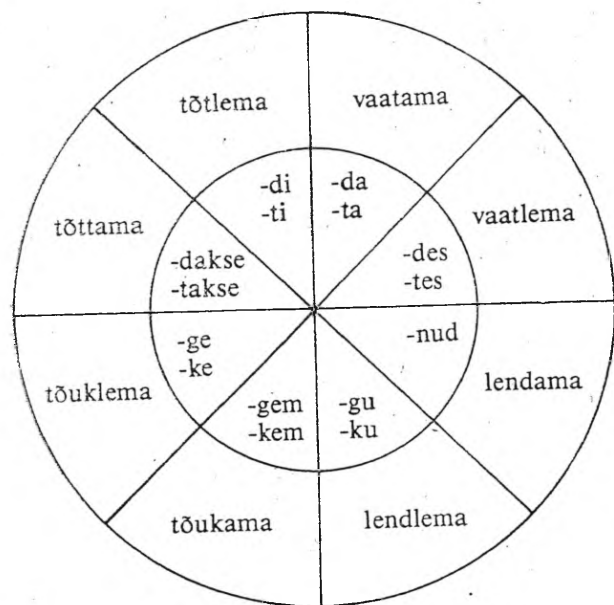
1) *des-* ja *mata-*lauselühendi tegevuse aeg langeb põhilause tegevusega enam-vähem kokku (nihutatavateks elementideks on kaks erivärvilist ratast, mis asetatakse põhilüümikule nii, et nad teineteist osaliselt katavad)



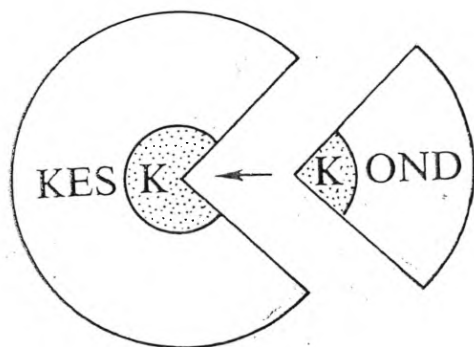
2) *nud-* ja *tud-*lauselühendi tegevus eelneb põhilause tegevusele (nihutatavad elemendid lahutatakse teineteisest)



Järgnevas näites kasutatakse pööratava elemendina väiksemat ketast 8 sektoriga, mis sobitatuna suurema (staatilise) ketta sektoritega nõuab õpilastelt antud tugevneva tüvega verbidest nõrgastmeliste vormide moodustamist (näidatud positsioonis *vaadata*, *vaadeldes*, *lennanud*, *lennelgu* jne. — kokku 8x8 vormi).



Üldiselt on nihk- või pöördlühimikud kõige otstarbekamad igasuguste osade ühendamiseks tervikuks või terviku lahutamisel koostisosadeks. Üht niisugust liitumist illustreerib ka allolev skeem, kus nihutatavaks elemendiks on sektor liitega *-kond*.



Masklühimikute puhul on põhilühimikul esitatava õppematerjali järkjärguliseks demonstreerimiseks läbipaistmatust või poolläbipaistvast materjalist maskid. Maskide võtet on soovitatav kasutada siis, kui põhilühimikul on niisugune informatsioon või harjutusmaterjal, mis on kasutatav erinevates kombinatsioonides (8, lk. 23, 29). Järgnevas näites on põhilühimikule kantud 24 noomenit, mis kõik lõpevad kas *l*-i või *r*-iga ja mille tüüpikonna määrata

Põhilühimik.

ettur	kiiker	katel	kubel
tatar	oder	binokkel	tabel
tuuker	rattur	pipar	seppel
ader	kupar	puder	stopper
kukal	vimpel	kallur	vagel
nigel	vigel	pannal	sahtel

Põhilühimik õpik-tüüpi maskiga.

ettur			
			tabel
	rattur		
			stopper
		kallur	
nigel			

misel seetõttu sageli eksitakse (loendis on 6 number-, õpik-, sõber- ja tütar-tüüpi sõna). Iga tüüpi jaoks on oma mask (kokku seega 4 maski), mis asetatakse kordamööda põhilühimikule, laskmaks õpilastel määrata aknakestest paistvate sõnade tüüpikond.

Analoogilised maskid peaksid olema ka number-, sõber- ja tütar-tüüpi tarvis. Muidugi ei tohiks õpilastele antav ülesanne piiruda tüüpikonna määramisega, aknakestest paistvaid sõnu võidakas kasutada kriitilisemates käändevormides vms.

Polariseeritud lühimikute kasutamiseks on vaja pöörlevat polaroidi, mis asetatakse projektsioonipea ette tööpinna kohale. Polariseeritud lühimikutega saab ekraanil demonstreerida liikumist, näiteks vereringe tööd, vulkaani purset (8, lk. 23); emakeeleõpetuses aga mõttekäigu liikumist mööda skeemalgoritmi. Sedasama liikumist on võimalik ka lihtsamalt näidata — pliiatsiga grafoprojektori tööpinna või kaardikepiga ekraanil. Liigseid meetodilisi keerukusi tuleb vältida, kui samasugune efekt on saavutatav hoopis lihtsamate vahenditega.

Parimad lühimikud on üldjuhul need, mis õpetaja ise valmistab, lähtudes senistest õpetamiskogemustest ja oma isikupärasest. Kui aga õpetaja koostab lühimikuid mitte ainult iseenda tarbeks, tuleks need varustada ka meetodilise juhendiga. Peale põhjaliku ainetundmise on lühimikute autoril vaja teada eespool tutvustatud lühimikuliike, et valida nende seast sobivaim teatud aineosa käsitlemiseks. Grafoprojektori jaoks ei õigusta end lühimikud, mida ei saa täiendada, s.t. kogu materjal esitatakse korruga (sel juhul võidakas kasutada slide). Lühimikud eeldavad kindlasti värvirikast pildilaadset kujundlikkust ning teksti fantaasiaküllast paigutust, milles ei puudu ka «õhuaugud». Üheleheline ühevärviline lühimik kergendaks küll õpetaja tööd, kuid koormaks üle õpilase nägemiskanali.

Lühimikud peavad oma sisult vastama programmile ja hoidma mingil määral õpiku meetodilist joont. Kui õpilane näeb ekraanil üht, õpikus on aga lähenemine teine, võib tulemustes kahelda.

Lüümik olgu teaduslikult täpne ja üheselt mõistetav, reaalsel tegelikkust näitlikustavad mudelid ja skeemid ei tohi õpilase mõttekäiku õppeainest kõrvale juhtida.

Mõned üldised reeglid lehtlüümiku kujundamiseks:

- 1) lüümikuleht ei tohiks olla kaetud üle $\frac{2}{3}$ tööpinnast;
- 2) väiketähtede kõrgus peaks olema 5 mm, suurtähtedel ja numbritel 7 mm;
- 3) minimaalsed joonisedetailid tuleb teha tähemärkide suurusjärgus joone minimaaljämედusega 0,3 mm;
- 4) ühevärviline lüümik on väheütlev, kuid üle 4 värvi võib lüümiku liiga kirjuks teha (eristamiseks saab kasutada ka ühe värvuse eri toone, viirutusi jm. esiletõstmisi);

5) rangelt tuleks jälgida joonestustehnilisi nõudeid, mille täitmise on õpilaste kasvatamise küsimus (75, lk. 3).

Kõik lüümikud tuleks šifreerida, et neid saaks kabinetis kindlas süsteemis hoida ja vajaduse korral kiiresti leida.

Kokkuvõtteks tuleb rõhutada, et grafoprojektor kasutamine tõstab tunni efektiivsust sedavõrd, kuivõrd hoitakse kokku väärtuslikku aega. Grafoprojektor võimaldab õppeinformatsiooni edastamist soodsates tingimustes, sest õpetajal jääb klassiga silmside püsima ega teki tarvidust õpetajalauast eemalduda. Grafoprojektor asendab pelga dikteerimise visuaalse sõnapildi, grammatilise konstruktsiooni või lausemudeliga, kahekordistades seega õpilaste meelte tegevust (visuaalne tuleb ekraanilt, auditiivne õpetaja sõna kaudu). Sünkroonselt grafoprojektoriga võib anda keelematerjali ka magnetofonilindilt või heliplaadilt (92, lk. 3). Aga kõige tähtsam on siiski see, et praegustest tehnilistest vahenditest võimaldab grafoprojektor esitada õppematerjali kõige dünaamilisemalt.

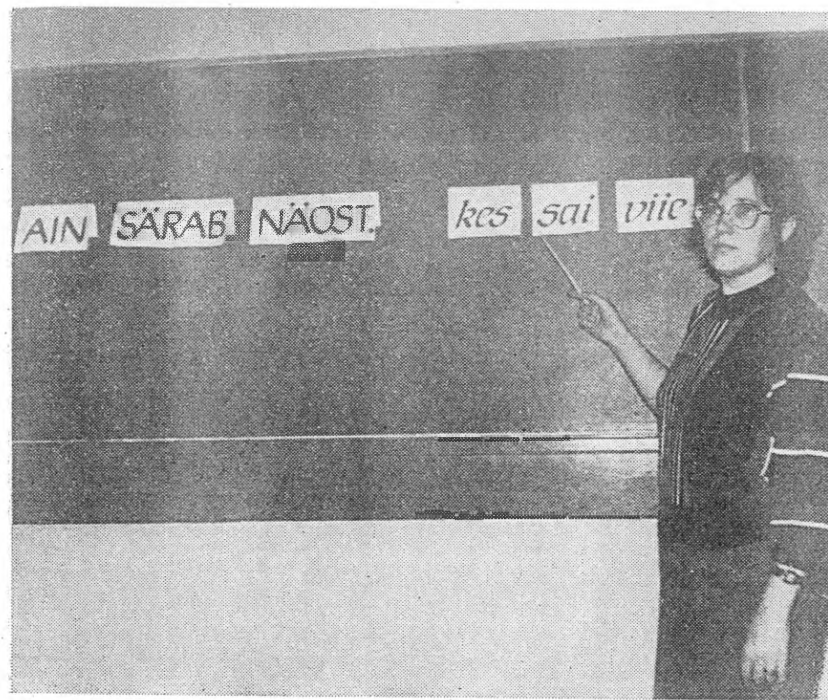
12.3.3. Teisi võimalusi

Õppematerjali dünaamiliseks esitamiseks (näitlikustamiseks) on veel üksikuid, vähem paindlikke võimalusi. Põhiliselt piirduvad need horisontaalridades fikseeritud materjalide aplitseerimisega, nagu võimaldavad-liikuvad tabelid või nn. pesunõörivõte.

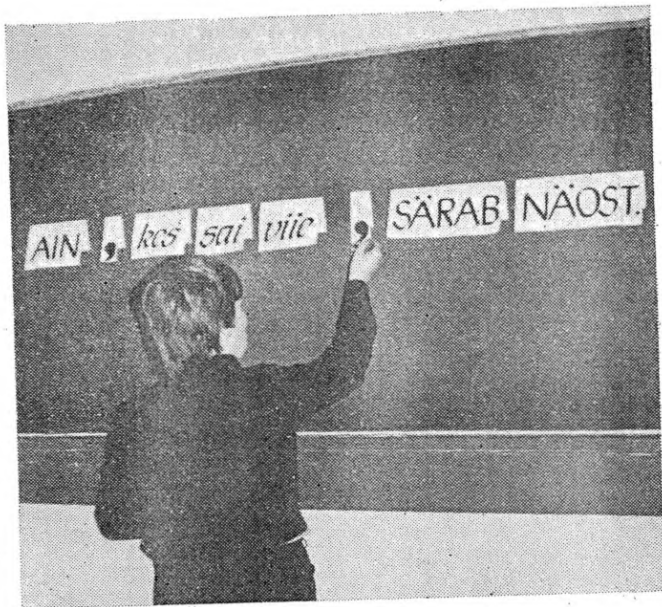
Liikuvatel tabelitel (vrd. liikuva aabitsaga) on vineeralusel kanalid, kuhu saab hõlpsasti asetada ja seal vasakule-paremale liigutada aplikatsioone keeleelementide, -mõistete, sümbolite ja lühenditega (seega verbaalse materjaliga). Järelikult lasevad ka liikuvad tabelid esitada materjali osade kaupa. Võrreldes flanell- või magnettahvliga, on «kanalitega tahvlite» võimalused ahtamad, mis ilmnevad ennekõike skeemide eksponeerimises. See-eest ei nõua liikuva tabeli aplikatsioonid mingeid kinnituvahendeid ega eritõotlust magnetilise omaduse saavutamiseks. Demonstreerivate sedelite suurus ja kujundus peaks vastama mis tahes aplikat-

sioonidele esitatud nõuetele. Et liikuva tabeli read on üsna lühikesed, saab seal paremini eksponeerida ortograafiliselt kriitilisi sõnu (näiteks kõrvutada *h*-ga algavaid ja *h*-ta sõnu), morfoloogilisi nähtusi (näit. käänete süsteemi, võrdlusastmete moodustamist, peavorme), sõnade tuletamist, leksikaalseid üksusi (sünonüüme, antonüüme, homonüüme) jms. Niisama dünaamiliselt kui grafoprojektor lüümikutega võib liikuvale tabelile näidata sõnaosi (vt. liitlüümikute 11. näidet). Liikuvad tabelid sobivad rohkem noorematesse klassidesse.

Pesunõörivõtet on otstarbekas kasutada siis, kui üksiksõnadest ehitatakse lauset või on tarvis näidata lauseosade liikumist üksteise suhtes. Selleks lüüakse klassitahvli kummassegi külgi liistu ühele ja samale kõrgusele naelake, millele vahele tõmmatakse pingule mitteveniv nõör või jõhv. Kokkumurtud aplikatsioonid asetatakse nõõrile nagu pesu.



«Pesunõõrile» on riputatud kaks osalauset. Õpetaja palub need üheks liita, misjärel pealause tõmmatakse nõõril pooleks: *Ain* *särab näost*. Siis tõstetakse teine lause esimese vahele ning paigaldatakse komad (vt. fotot järgmisel leheküljel).



Teine lause on tõstetud esimese vahele

Maskidega tabelleid kasutatakse samal põhimõttel kui grafoprojektoril masklühemikuid. Näiteks tabel tähestikuga (4 rida, igas reas 8 tähte) ja selle juurde kuuluvad 6 maski. Igas maskis on aknakesed, mis tabeli katmisel jätavad avatuks 1) täishäälikud, 2) helilised kaashäälikud, 3) helitud häälikud, 4) sulghäälikud, 5) võõrhäälikud, 6) võõrtähed. Sellist õppevahendit on lihtne kasutada häälikute liikide kiirel kordamisel ja kontrollimisel.

12.4. Skematiseerimine kui näitlikustamise põhialus

Eespool toodust võib järeldada, et näitlikustamise üheks põhialuseks on skematiseerimine. Saab ju skeeme joonistada klassitahvlile, neid esineb seinatabelitel, õppekirjanduses, keealastes diamaaterjalides, neid saab eksponeerida magnet- ja flanelitahvlil jne.

Tõepoolest, enamik õpilastest on kujundliku mõtlemisega ja seepärast suudavad nad kõigiti korrektse õppejutu asemel hoopis tulemusrikkamalt omandada niisugust informatsiooni, mida pakutakse neile graafilise lahendusena. Skeem kujutab endast alati teatud tervikut ja seepärast haarab õpilase silmgi terviku («kujutis jääb silme ette»). Et skeemil pole midagi liigset, aktualiseerub õpilase teadvuses alati kõige olulisem.

Skeemid aitavad konkretiseerida abstraktseid definitsioone ja reegleid. Skeemiga paralleelselt tuleb alati anda arvukalt näiteid (keelenähtustest tuleb ikka mõelda näidetes), muidu võib taotletud kujutus tekkimata jääda ja tulemuseks on verbalism. Nii võttes on skeem ka abstraktsioon: konkreetse keelematerjali baasil on tehtud mingi üldistus. Eriti tuleks skematiseerimise abstrahereerivat funktsiooni silmas pidades vanemate õpilaste juures. Seega tähendab skematiseerimine konkreetse ja abstraktse ühtsust.

Skematiseerimise tähtsust grammatika õpetamisel on raske ülehinnata. Mõnikord aitab ainuüksi primitiivne liigendaminegi õppematerjalist aru saada ja seda paremini meelde jätta. Skemaatilised kujutused, olgu nad kas või naiivsed, on õppimisele ikka soodsat mõju avaldanud.

Skeem keeleõpetuses tähendab teatud graafilist lahendust, millega verbaalne õppeinformatsioon on moduleeritud mudelite, märkide ja sümbolite keelde. Mudelid moodustatakse skeemidel põhiliselt geomeetrisestest kujunditest. Välistatud pole ka pildielementide kasutamine. Skeemi valmistamisel domineerib joonestamistegevus, vähemal määral esineb joonistamist.

Iga olulise ainelõigu kohta õppekirjandus ülevaatlikke skeeme ei paku ja seepärast peaksid õpetajad andma tundides lisaks ka omapoolseid skeeme, mille loomisel tuleks arvestada järgmisi nõudeid.

— Skeem peab olema kiiresti identifitseeritav grammatilise sisuga. Koolitundi ei sobi äärmiselt abstraktne skeem, mille juures isegi tugevad õpilased on raskustes, taipamaks, mida sellega öelda on tahetud. Üldjuhul ei tohiks skeem olla klassile mõistatamiseks, vaid ta peab õpilast aitama. Kui ikka kolmveerand klassist ei suuda minuti jooksul tabada skeemi mõtet, on skeem liiga komplitseeritud ja eeldab tõhusaid õpetajapoolseid kommentaare, enne kui ta hakkab õpilast abistama.

— Skeem peab olema lihtne, ülevaatlik; millelgi liigsal pole skeemil kohta. Olulise rõhutamisel pole sugugi obligatoorne kinni pidada proportsioonidest. Ilmekas on hoopis selline skeem, kus sisuline tuum (näit. kriitiline ortogramm) on esile tõstetud ebaloomulikus suuruses. Näit. *piKK-Kõrv*, *piKKpoiss*, *piKlik*.

— Skeemil tuleks kasutada hõlpsasti ja antud skeemi piires ühemõtteliselt dešifreeritavaid sümboleid ning lühendeid. Näiteks on üsna kahtlane kasutada süntaktilistel skeemidel lühendit *ps.*, mis võib märkida niihästi kõrvallause põhisona pealausena kui ka lauselühendi peasõna. Koos lühenditega *om.* ja *os.* on lühend *n.* (nimetav kääne) kiiresti dešifreeritav, üksik *n.* võib aga tähistada ka nimisõna, numeraali (seega arvsõna!) või muudki. Järelikult tuleks õpetajal alati enne hoolikalt järele mõelda, kas mõni element skeemil ei anna mitut tõlgendamismõeldust.

— Liigse kirevuse vältimiseks võib skeemil kasutada maksimumselt kolme värvi: üks põhivärv ja kaks lisavärvi. Värvide peaksid olema võimalikult erinevates toonides. Selles mõttes ei sobi

kokku oranž ja kollane, mille eristamisega võib mõni õpilane raskustes olla. Peale värvide on esiletõstmise vahenditeks ka erinevad kujundid ja šriftid.

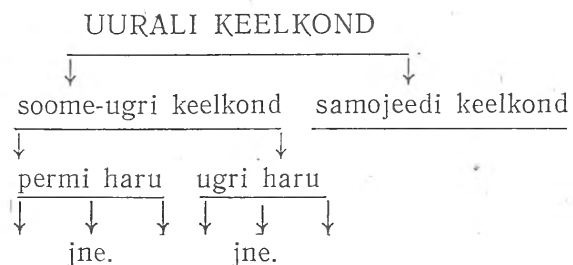
— Kui õpilastel tuleb skeem kanda ka oma vihikusse, peab see olema tehniliselt kergesti joonestatav — põhiliselt joonlaua või kolmnurga abil. Ainult demonstreerimiseks mõeldud skeemi tegemisel võib kasutada ka sirklit ja teisi joonestusvahendeid.

— Skemaatiline lahendus peab olema leidlik, fantaasiarikas, kuid mitte taotlema paljast efekti. Kujutagem näiteks joonistust ühe maja fassaadist, kus ühele aknale on kantud kolm esimest käänet koos käändelõppudega, teisele aknale sisekoha-, kolmandale väliskohakäänded, uksele saav kääne ning neljandale aknale neli viimast käänet. Niisugune lahendus võib olla küll efektne, kuid kindlasti mitte efektiivne õppeprotsessi seisukohalt. Ainus arvestatav leid on seostada üks saava käändega (lõpp *-ks*). Skeemi eesmärgiks on küll abstraktse grammatikaosa eakohasemaks muutmine, kuid seda tuleb teha nii, et skeemi väline vorm soodustaks sisu esilepääsemist. Kirjeldatud juhul ei aitaks aga vorm (neli akent) midagi selgitada ega hõlbustaks ka käänete järjekorra meelespidamist.

— Et skeem oleks õpilastele eeskujuks, peab see olema igati esteetiline. Tore, kui skeemi võib lausa nautida.

Funktsiooni seisukohalt, mida vastav skeem õppeprotsessis täidab, jagunevad skeemid õpetavateks ja illustreerivateks.

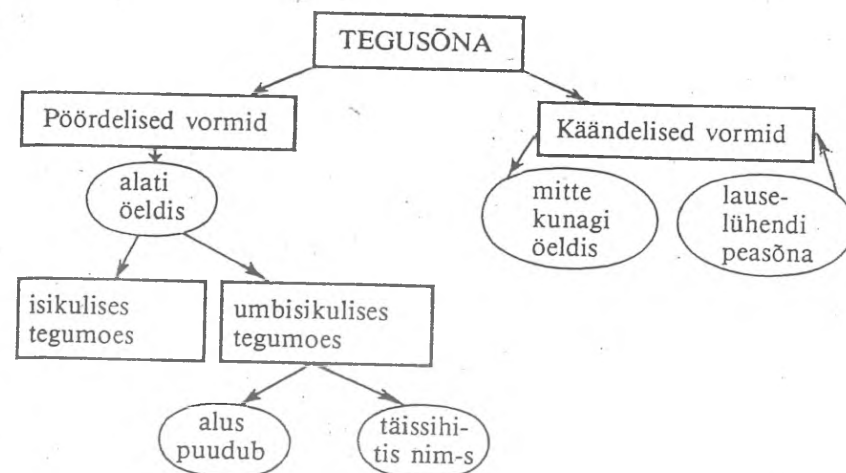
Õpetavad skeemid on eelkõige lihtsad skeemid, millest arusaamiseks ei vaja ka nõrk õpilane õpetajapoolseid kommentaare. Koosnevad need skeemid päris tavalistest joontest või noolekestest, mis näitavad teatud mõiste hargnemist, mõne nähtuse jaotumist alaliikidesse vms. Näit. sugulasrahvaste hargnemisskeem:



Niisugune algeline skeem on küllalt väljendusrikas: selle «lugemine» ei valmista raskusi ka kõige nõrgemale õpilasele. Seejärel on täiesti tarbetu lasta õpilastel pärast hargnemisskeemi ärajoonistamist veel ka kirja panna, kuidas mingid keelemõisted jagunevad.

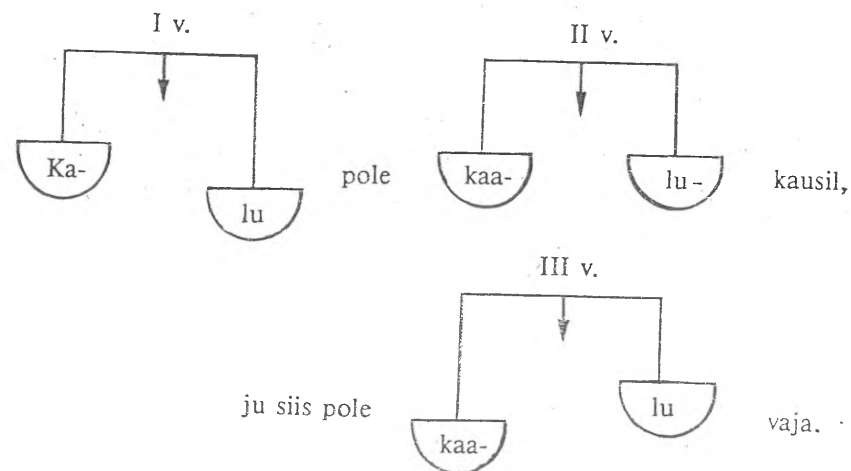
Kasutada võib ka lihtsaid geomeetrisi kujundeid, nagu on näidatud järgmisel skeemil.

Toodud skeem, kus morfoloogilised kategooriad on paigutatud ristkülikutesse, süntaktilised ovaalidesse, on küll mõneti kompli-



seeritum, ent erilisi seletusi pole siingi vaja. Õpetavaid skeeme kasutatakse peamiselt uue aine käsitlemise ja kordamise käigus.

Teine lugu on **illustreerivate skeemidega**, mille eesmärgiks on ainult täiendada kujutlust käsitletud keelenähtusest. Illustreerivate skeemide kasutamine eeldab, et pilt vastavast keelenähtusest on õpilastel juba üldjoontes olemas. See pilt kujundati aga mingi teise meetodilise võtte abil, näit. vaatlusmaterjali frontaalse analüüsi käigus. Illustreeriv skeem võetakse appi alles omandamise lõppjärgus (kas nüansseerimisel või kinnistamisel), et sellega käsitlusele punkt panna. Illustreerivad skeemid ei pea olema nii asjalikult ranged kui õpetavad skeemid, neis võib olla rohkem vaba fantaasiat ja natuke vallatustki. Nii näiteks võib sõnaväldet illustreerida järgmise skeemiga.



Kaalukausside asetus teineteise suhtes näitab I ja II silbi pikkuse vahet: esmavälgeliste sõnade teine silp hääldub pikemalt (kaalukauss all), teisevälgeliste sõnade esisilbid on pikemalt võrdsed (kaalukaussid tasakaalus), kolmandavälgeliste sõnade teine silp on lühem (kaalukauss ülal).

Tinglikult võiks illustreerivate skeemide alla arvata ka **mnemotehnilised skeemid**, mille funktsiooniks õppeprotsessis on vaid õpilaste mälu abistamine. Tavaliselt ei tule mnemotehniliste skeemide kasutamine ilma õpetaja selgituseta üldsegi kõne alla: niivõrd arusaamatutena võivad need õpilastele esimesel pilgul näida. Mnemotehnikast vt. lähemalt 11.7.4.

Mnemotehnilist skeemi ei pea välja mõtlema sugugi mitte iga kord, kui on tegemist raskesti meelde jääva materjaliga. Vahel saab olulised keelelemendid ühendada lihtsalt joonega, mis moodustaks mõne kujundi, või annavad keelemõistete esitähed mingi nn. kontrollsõna, mis hõlbustaks materjali memoreerimist. Järgmine näide on asesõnade liikide käsitlemisest.

Struktureering (vaatlusmaterjalist leitakse asesõnad)	Fikseering (õpitava kirjapanek)	Nüansseering (tuuakse täiendavaid näiteid)
Märkas in poisikest, kes nuttis.	s iduvad	mis, kumb, missugune, milline
Keegi oli lapsele liiga teinud.	u mbmäärased	miski, mingi, iga, mõni, mitu, palju
Üksteise vastu tuleb olla tähelepanelik.	v astastikused	teineteise
Võtsin poisi endale süle ja pärisin:	e nesekohased	ise, enese
«Mis on väikemehel viga?»	k üsivad	kes, kumb, missugune, milline
Poiss aga ei vastanud mulle.	i sikulised	sa, ta, me, te, nad
Kuidas toimiksite sellises olukorras?	n äitavad	see, too, samasugune, säärane
Kas läheksite oma teed?	o mastavad	omaenda, iseoma



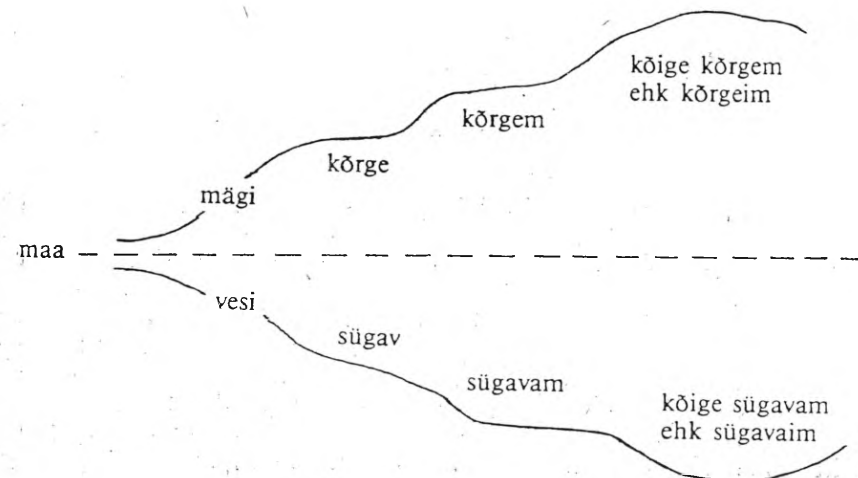
Mnemotehniline kontrollsõna!

Valmimise aspektist võib skeemid jaotada staatilisteks ja dünaamilisteks.

Staatilised skeemid annavad keelenähtuse tervikuna kätte. Need skeemid eksponeeritakse valmis kujul, õpilased ei näe nende skeemide sündi. Staatilistele skeemidele peab eelnema õpetaja sissejuhatav selgitus ja järgneva analüüs.

Dünaamilised skeemid sünnivad seevastu õpilaste silme ees tunni käigus. Keelenähtus esitatakse õpilastele lülid kaupa koos vastavate kommentaaridega. Kujutus tekib ja selgineb õpilastel järk-järgult, nii et tervik saadakse alles käsitluse lõpuks. Eriti otstarbekad on dünaamilised skeemid uute mõistete kujundamisel ja mitmesuguste struktuuride näitamisel, sest mõlemal juhul on oluline, et kõik komponendid ei kerkiks korraga õpilaste teadvusse.

Kui õpetavaid skeeme on paslikum esitada dünaamilistena, siis illustreerivad skeemid on valdavalt staatilised. Nii on ka õpetajale hõlpsam: õppeinformatsiooni kandvaid skeeme (kõikvõimalikud algoritmid, sugupuud, grupeeringud, liigendused jne.) on tunnis tehniliselt kergem luua kui illustreerivaid skeeme. Viimased nõuavad tegijalt sageli ka mõningast kunstnikuannet, mida igal eesti keele õpetajal mõistagi pole. Sel juhul võiks õpetaja lasta illustreeriva skeemi mõnel heal joonistajal, olgu selleks siis õpilane või kolleeg, varem valmis teha. Ometi tulevad arvesse ka nii primitiivsed illustreerivad skeemid, mille dünaamilise esitamisega tuleb toime iga õpetaja. Piisab vaid üksikute joonte tõmbamisest või kriipsuaste joonistamisest. Aine esitus võib olla palju, kui õpetaja käeline tegevus tahvlil on sünkroonne vastavate seletustega. Muidugi ei tohi õpetaja näitlikustamise ja seletamise tuhinna klassi poole seljaga jääda. Õpilased peaksid ikka nägema dünaamilise skeemi iga elemendi sündi ja õpetaja suunama oma hääle klassi poole. Näiteks omadussõna võrdlusastmete kui keelemõiste

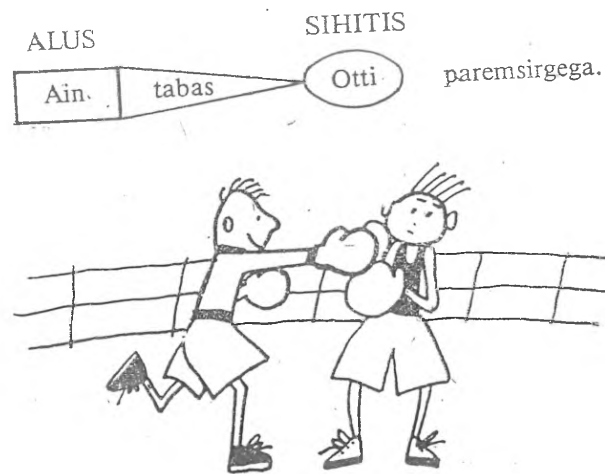


avamisel oleks tulu isegi siinsest algelisest skeemist, mille eksponeerimiseks kulub vaid mõni sekund.

Väljendusvahendite alusel võib skeeme liigitada geomeetrislikeks ja piktograafilisteks.

Nimetused kõnelevad ise enda eest: **geomeetrislike** skeemide juures domineerivad geomeetriselised kujundid ja joonestamine, **piktograafiliste** skeemide puhul tulevad geomeetria appi pildielemendid ja joonistamine. Viimaste juures ei maksaks liialdustesse kalduda. Näiteks ei aita õpilast sugugi pilt, kus kraana tõstab ehitusdetalle kahte hunnikusse: vasakpoolsetel detailidel on sõnad, mille ees tuleb kasutada täiendsõna *eesti*, parempoolsetel aga *Eesti*. Sama eesmärgi võib saavutada ka lihtsa sõnade rühmitamise teel, kasutamata kraanat ja ehitusplokke, mis mõjuksid ainult segavatena. Kui aga pildielemendid on õppematerjali parema omandamise teenistuses, võib nende kasutamisega olla üsnagi julge.

Järgnevas kõrvutatavas näites on aluse ja sihitise vahekorda seletatud geomeetrisel (õpetaval) ja piktograafilisel (illustree-rival) skeemil.



Erinevad keelenähtused tuleks geomeetrisel skeemil tähistada eri kujunditega (antud skeemil ristkülik ja ovaal).

Kunstnikusoonega õpetaja võiks kasutada näitvahendina ka kollaaži, s. t. ühendada joonistusega (või geomeetriseliste kujunditega) terve foto või sellest väljalõigatud osa. Näiteks mõne raamatu kaanepildist tehtud fotole lisatakse joonistus sellest, kuidas kirjutatakse teoste pealkirjad teksti sees. Fotolt on näha, kuidas kasutatakse suurt ja väikest algustähte teoste pealkirjades, samuti jutumärkide puudumine kaanel; joonistusel on aga jutumärgid eriti silmatorkavalt esile toodud (139, lk. 18—26).

Skeeme saab kasutada igas tunniosas, arvestades viimaste spetsiifikat. Juba õpilaste häälestamiseks võib õpetaja kiiresti visandada tahvlile mõne lihtsa skeemi ja küsida klassilt, mida see skeem ütleb.

Levinud on koduülesanded, kus nõutakse skeemi järgi lausete moodustamist või vastupidi. Seega tuleb vahel ka koduülesannete kontrollimise käigus tegelda skeemidega. Eelmise materjali kontroll ei pea aga toimuma tingimata samas vormis, kui oli antud kodune ülesanne. Kui koduharjutuses tuli õpilastel panna puuduvad kirjavahemärgid, võib kontroll järgmises tunnis toimuda teisiti: 2...3 õpilast joonistavad tahvlile kodus interpunkteeritud lausete skeemid ja motiveerivad pandud kirjavahemärke.

Kui õpetaja esitab klassile üleminekuküsimusi, võib ta samuti joonistada tahvlile mõne skeemi, mis näitab ära seosed vana ja uue materjali vahel.

Uue aine käsitlemise käigus sünnivad õpetavad skeemid (kui hilisemal kordamisel jagub aega, võib samu skeeme uuesti kasutada). Skematiseerimise vallast saab anda ka harjutus- ja kontrollülesandeid.

Tunni kinnistamiseks sobivad illustreerivad skeemid, mille eesmärgiks peab olema värskest omandatu «kinninaelutamine» või uute teadmiste lülitamine seniste teadmistega ühtsesse süsteemi.

Muidugi ei tohiks ühe tunni igas astmes appi võtta skematiseerimist. See oleks ilmne üledoseerimine. Piisab täiesti, kui skematiseerimisega tegeldakse vaid ühes tunniosas. Edu tagab ikkagi mitmekülgse meetodika rakendamine, mitte aga ühe meetodilise võtte absolutiseerimine. Nii nagu ei tohiks üle forsseerida näitvahendite kasutamisega (igas tunnis olgu siiski vaid üks «nael»), ei tohiks tunnist teha ka skeemide paraadi. Liialdamine skematiseerimisega tähendaks sageli õpilaste tähelepanu kandumist emakeelt joonistamisele. Ka üksik õnnestunud skeem võib olla tunni «naelaks», mis keskendab õpilaste tähelepanu kõige olulisemale — sellele, mis peaks neile alatiseks meelde jääma (139, lk. 37—38).

Õpetaja peaks valdama eelkõige dünaamilise skeemi eksponeerimist klassitahvlil kui kõige käepärasemat moodust. Oma avaruse tõttu laseb statsionaarne tahvel demonstreerida ka detailirikkaid skeeme: detailide täpseks väljajoonistamiseks mõõdukas suurus on tahvlil piisavalt ruumi. Soovitav oleks kasutada värvikriite ja tahvlijoonestusvahendeid.

Klassitahvlil võib korruga esitada ka mitmeid skeeme, et õpilased saaksid grammatilisi nähtusi võrdlevalt kõrvutada. Oskusliku paigutamise korral saab skeemide kõrvale või alla kanda veel harjutusmaterjali, et tugevdada seost teooria ja praktika vahel. Üldse peaks õpetaja tunni ettevalmistamisel täpselt läbi mõtlema ka tahvlipildi: manama endale silme ette või fikseerima koguni tunnikonspektis, kuidas õppeteksti (reegleid, näiteid), tabelleid ja skeeme tahvlile paigutada. Pole sugugi ükskõik, millisesse tahyli ossa üks või teine materjal kanda, millal ning kui palju midagi

kustutada jne. Kõigel, mis ja kuidas tahvlil tehakse, peaks olema oma kindel põhjendus.

Klassitahvliit on vahel kasutatud ka staatiliste skeemide eksponeerimiseks. Vahetunni ajal, mil õpilased on klassist lahkunud, joonistab õpetaja vajaliku skeemi klassitahvlile ja katab selle näiteks maakaardiga, et tunnis parajal momendil skeem avada. Sealjuures ei pea graafiline lahendus olema alati lõpetatud: puuduva(d) osa(d) joonistavad õpilased ise tunnis juurde. Sel moel saadakse staatilisest skeemist osaliselt dünaamiline skeem: joonise lõppfaas valmib õpilaste silme all ja nende aktiivsel kaasalõõmisel. Nii näiteks võidaks enne tundi joonestada tahvlile ainult kujundid. Kui aine käsitlesega ollakse jõutud nii kaugele, täiendavad õpilased kujundeid vajalike detailidega: tähistavad kujundid sümbolitega, paigaldavad kirjvahemärgid, viirutavad teatud elemendid vms.

Et aga tahvlijoonis pole eriti esteetiline ega reljeefne, tuleks staatiliste skeemide eksponeerimiseks eelistada seinatabeleid ja diamaterjale või projitseerida läbipaistmatule materjalile (paberile, kartongile) kantud skeemid ekraanile epidiaskoobiga. Viimane võimalus tuleb arvesse ka õpikuskeemide näitamisel. Dünaamiliste skeemide demonstreerimiseks sobivad enam ilanell- või magnetahvel ja eriti grafoprojektor, mille rakendusfääri emakeeleõpetuses on eespool üksikasjalikult käsitletud (139, lk. 27–29).

Kui õpilased pole varem skematiseerimisega tegelnud, võivad nad esmakordsel kokkupuutumisel skeemidega olla vägagi abitud. Seepärast tuleks õpilasi skeemidega harjutada juba varakult. Initsiatiiv peab tulema õpetajalt, kes seletab klassile, miks skeeme üldse vaja läheb. Seejärel esitab ta klassile ühe äärmiselt lihtsa graafilise lahenduse, näiteks kahest osalausest koosneva rindlause skeemi (I , II), ja ütleb ka lause, mis sellele skeemile vastaks. Edasi koostavad õpilased ise analoogilisi lauseid, mille kontrollimisel pöörab õpetaja erilise tähelepanu nõrgematele õpilastele. Siis annab õpetaja klassile kolmest osalausest koosneva rindlause ning laseb selle järgi skeemi koostada. Nii jätkub kaesuunaline liikumine: ikka skeemilt näitele ja näitelt skeemile. Õpetaja komplitseerib järk-järgult ülesandeid ja valvab, kas ikka kõik õpilased suudavad mõttekäiguga kaasa tulla. Kui õpilastel on esimesed vilumused olemas, võiks nende fantaasiat avardada, näidates, missuguseid elemente võib skeemidel üldse kasutada. Järgnevalt vahetatakse õpilastele tuntud skeemides mõned elemendid teiste vastu välja. Näiteks eespool toodud rindlause skeemil antakse osalauseid edasi ristkülikute või ringidega. Nii jõutakse lõpuks momendini, mil õpilased suudavad juba ise välja mõelda üsna fantaasiarikkaid skeeme. Mõnikord võiks korraldada ka õpilaste vahel võistluse: kes mõtleb selle osa kohta kõige toredama skeemi?

Edaspidi tuleks lähtuda järgmisest printsiibist. Kui õpetaja

eeldab, et ta ei saa klassilt täiesti rahuldavat skemaatilist lahendust, või kui tal endal on juba igati õnnestunud skeem olemas, annab ta selle ise. Üldiselt kehtib aga ka skematiseerimise juures tõde, et õpetaja ei tohi õpilaste eest ära teha midagi, milleks viimased on ise võimelised. Vahel piisab sellestki, kui õpetaja annab õpilastele skeemi idee vaid otsapidi kätte, lõpule viia suudavad õpilased selle ise.

Õpilaste täiesti iseseisev töö skeemi väljamõtlemisel tuleb siiski kõne alla vaid illustreerivate skeemide juures, kui õpilastel on vajalikud keelelised teadmised juba olemas. Õpetavad skeemid valmivad õpilaste ja õpetaja ühistööna õppedialoogi käigus. Õpetaja juhtiv roll seisneb siin klassi maksimaalses aktiveerimises.

Parim idee, olgu selle autoriks õpilane või õpetaja, tuleb kindlasti realiseerida, s. t. skeem tuleb korrektselt välja joonistada, et seda saaks kogu klassile demonstreerida. Korduvaks kasutamiseks mõeldud skeemid (seinatabelil esitatavad või diapositiivfilmile jäädvustatavad) tuleks lasta vormistada klassi parematel joonistajatel või kooli kunstiringi liikmetel. Ajutiste skeemide korral (skeemid klassi- või kantaval tahvlil) pole nõudlikkus nii suur, kuid lohakus on alati taunitav.

Skematiseerimine õigustab end igal kooliastmel. **Nooremates klassides** sobivad rohkem skeemid, mis aitavad õpilastel omandada praktilise keeleõpetuse seisukohalt olulisi üksikküsimusi, osakusi ning kujundada vilumusi esmasteks loovtöödeks. Skeemid peaksid illustreerima kõige olulisemaid definitsioone ja reegleid, mis on kindlapiirilised ja võimalikult eranditeta. Reeglite ja definitsioonide verbaalse omandamise asemel tuleks nõuda nende olemuse mõistmist ja omandatu rakendamise oskust. Visuaalse mälu õpilasi aitavad selles osas skeemid. On oluline, et õpilane, talletanud mällu graafilise kujutise teatud keelenähtusest, suudaks oma sõnadega ümber jutustada selle nähtuse peamise sisu. Nõuda õpikus antud definitsiooni või reegli sõnasõnalist reprodutseerimist oleks kurjast. Sel juhul kanduks laste tähelepanu keelenähtuse olemuselt teooria esitamise sõnastuslikule küljele, tekiks raskusi teooria rakendamisel praktikas ning kasu asemel saadaks ainult kahju. Eriti tuleks skeeme kasutada nende keeleõpetuslike mõistete ja teemade juures, mis programmi järgi kuuluvad vastavas klassis lõplikule omandamisele.

Süsteemaatilises keelekäsitluses peaksid pakutavad skeemid näitama rohkem põhjusi, tõmbama paralleele keelenähtuste vahel, vastandama põhilist ja erandlikku, rõhutama baasmõistete sisu, kõrvutama kohalikke foneetilisi murdejooni ortoeepiliste normidega, avama seosed vana ja uue materjali vahel jne. Kui 10...12-aastaste õpilaste juures peaksid skeemid vastama küsimusele *kuidas (on õige)?*, siis edaspidi domineerivad küsimused *miks?* või *kust see tuleneb?* Eriti vajalikud on niisugused skeemid, mis peegeldavad keeleõpetuse eri osade vahelisi suhteid, näiteks foneetika ja morfoloogia, morfoloogia ja süntaksi või morfoloogia ja

ortograafia vahakordi. Suur praktiline väärtus on kõrvutatavatel skeemidel.

Milliseid skeeme kasutada, sõltub suuresti emakeeletundide arvust vastavas kooliastmes. Kui tundide arv on väike, tuleb aega optimaalselt kasutada ja siis peaksid esikohal olema ülevaateskeemid, mis antakse õpilastele kas suurema ainelõigu käsitlemise algul, et õpilased saaksid kohe esialgse pildi tervikust, või siis kokkuvõttena käsitluse lõpus. Siinjuures ei tohi skeeme ära segada ülevaatlike tabelitega, millel on samuti oma kindel koht meetoodikas, eriti aga suuremate ainelõikude kordamisel vanemas kooliastmes. Keskkooliklassides tuleks skematiseerida teemasid, mis on nooremate klasside programmist kas õpilaste eale või suutlikkusele mittevastavatena välja jäetud. Sealjuures tasuks katsetada skematiseerimist ka teoreetiliste teadmiste pakkumisel keeleteadusest, emakeele ja teiste õpitavate keelte grammatiliste kategooriate võrdlemisel ja emakeele seostamisel teiste õppeainetega.

Nagu võib järeldada eespool toodud arvukatest näidetest, allub skematiseerimisele kõige paremini lauseõpetus. Süntaksist saab graafiliselt näidata igasuguseid struktuure. Tavaliselt kantakse lausestruktuuri avavale skeemile ka kirjavahemärgid. Sõltuvalt sellest, kas skeemi eesmärgiks on süntaktilise mõiste või siis interpunktsioonireegli kinnistamine, esitatakse kirjavahemärgid skeemil kas tagasihoidlikult või eriti silmatorkavalt.

Morfoloogiale on kõige spetsiifilisemateks mitmesugused grupeeringud. Elemendid, mille alusel on teatud vormid koondatud ühte rühma, peaksid olema nii või teisiti esile tõstetud. Igapäevast allakriipsutust asendagu seejuures erineva värvi või šrifti kasutamine, samaste elementide paigutamine ühisesse «kasti» (riskülükusse) vms.

Foneetikas peaksid domineerima illustreerivad skeemid, kus võib ohtralt kasutada mitmesugust sümboolikat; ortograafiaküsimuste näitlikustamiseks sobivad hoiatavad seinatabelid mnemotehniliste skeemidega (eriti individuaalsete ortogrammide puhul); sõnavaraõpetuses on teretulnud piktograafilised skeemid, et avada tundmatute sõnade tähendust jne. (139, lk. 32–37).

Skeemide väljamõtlemine ja joonistamine meeldib eriti poistele. Mõnegi mürsiku, kes muude töövormide juures ei kuula õpetaja seletusi ning tikub korda rikkuma, saab skematiseerimisega ootamatult hõlpsasti töö juurde tuua. Kui skematiseerimist on alustatud A, B-st, osutub niisugune töövõte efektiivseks just nõrgemate ja keskmiste õpilaste juures, kuna tugevad omandavad materjali nii või teisiti. Seepärast peaks iga emakeeleõpetaja omandama kogemusi töös skeemidega. Kogemuste analüüs on üheks pedagoogika uurimismeetodiks ja pole sugugi võimatu, et selle analüüsi tulemusena omandab tuleviku meetoodikas aukoha igakülgset läbi mõeldud skeem.

12.5. Auditivne näitlikkus

Näitlikustamise all on ikka mõeldud visuaalset näitlikkust, s. t. mingi atribuutika kasutamist. See oleks aga näitlikustamise mõiste liiga ühekülgne tõlgendus. Ei saa unustada, et näitlikustamise eesmärki teenivad ka kõik keelenäited, mis tuuakse definitsioonide või reeglite illustreerimiseks. Tavaliselt annab esimesed näited õpik või õpetaja, edasi mõtlevad analoogilisi näiteid õpilased. Näidete toomisel peaks õpetaja olema teadlik järgnevas.

— Näiteid olgu käepärast alati teatava varuga, neid jäägu pigem üle, kui tuleb puudu.

— Näidete leidmisel kehtib näiliselt paradoksaalne seadus: kui ainevald on piiramatult (*Leidke nimisõnu!*), tuleb näiteid kasinalt; pruugib temaatika aga piiritleda (*Leidke nimisõnu oma koolikotist!*), kui näiteid hakkab hoopis rohkem tulema. Seepärast oleks näidete esitamiseks mõttekas sagedamini mõni ainevaldkond ette anda: leida ik-liitelisi sõnu teemal «Mets» (*tihnik, kaasik, kuusik, lepik, männik, haavik, tammik*); tubli-tüüpi eesnimesid oma klassist (*Aare, Lauri, Mati, Rita, Pärja, Vaike*); koondlauseid teemal «Saunaskäik» (*Panin kotti seebi, nuustiku, šampooni, saunalina ja puhta pesu.*); astmevahelduslikke muusikariistade nimetusi (*flööt, kitarr, kannel, trumm, metsasarv, kontrabass, harf, mandoliin, gong*); liitsõnalisi liiklusvahendeid (*sõiduauto, kosmoselaev, reisi-lennuk, kaubarong, jalgratas, auruedur, invaliidisõiduk*); oma-dussõnu tänasest ilmast (*vihmane, pilvine, tuuline, jahe, röske, niiske, kõle, sajune*) jne. Peale grammatilise aspekti avardab niisuguste näidete mõtlemine ka õpilaste sõnavara.

— Üldjuhul tuuakse näited esialgu suuliselt ja kõige ilmekamad kirjutatakse vajaduse korral tahvlile ja vihikusse. Kirjutamisel tuleb õpetaja näidetele eelistada võimaluse korral õpilaste tooduid.

Keelenäited on suuremalt jaolt suulise (kuuldelise) näitlikustamise teenistuses, kuid sellega pole auditivse näitlikkuse võimalused kaugeltki ammendatud. Kõige tüüpilisem auditivne näitlikustamine on ikkagi õpetaja rõhutatult reljeefne hääldamine, mida läheb tarvis mitmete keeleõpetusteemade käsitlemisel:

a) nõrgeneva ja tugevneva tüvega sõnade kõrvutamisel, nagu *lökkida* — *lükkin* (*k* hääbumine) ja *lükata* — *lukkan* (*k* paisumine);

b) kolmandavärteliste sõnade kvantiteedi kandjate nn. venitamine — (*kelner*) *roogi lauda kandis* —, ilma et sõnad moonduksid, kuna II välte puhul poleks selline venitamine võimalik — *roogi lauda kandis (lund)*; kui viimasel juhul lisada hääldejärgi ja sisehäälkute pikkust, annaks see esimesena toodud sõnaühendi ja seega sootuks teise tähenduse (12, lk. 84);

c) sõnarõhu ja sellest johtuva ortograafia näitlikustamisel (*keefir* = *kefiir*, *Uraal* = *Uural*);

d) mõnede seletuste käigus (*huugab* — *huuata*, on laadivahelduslik verb, kuna *voogab* — *voogata* on vältevahelduslik, sest laadivahelduslikuna oleks selle nõrgaastmelisi vorme raske hääldada — *vooanud*);

e) kohalike murdevormide kõrvutamisel kirjakeelsetega (*õdagu es tule süümägi* = *õhtul ei tulnud söömägi*);

f) võõrhäälikute ortoepias (*film*, mitte *vilm*, *šarmantne*, aga *sarmikas*);

g) sõnade, nagu *hüüad*, *püüan*, *müüa*, *hüüe* jts. õigel hääldamisel (tuleb hääldada *hüüjad*, *püüjan*, *müüja*, *hüüje*);

h) sõnade, nagu *kort/sert* või *tee/mant* käänamisel esimese silbi elimineerimine ja ainult vältevaheldusliku osa muutmine — *sert*, *serdi*, *serti* (nagu *sent*, *sendi*, *senti*) ja *mant*, *mandi*, *mant* (nagu *pant*, *pandi*, *panti*);

i) sõnaalgulise *h* nõrgal, kuid ometi vajalikul hääldamisel —

Habemes hambamees hommikul haigutas.

Hallikas hagijas haavikus haugatas.

Hobune hallasel heinamaal hirnahahtas,

häiritud hundikütt hirnujat hurjutas.

Häälekas harakas hongapuult hoiatas,

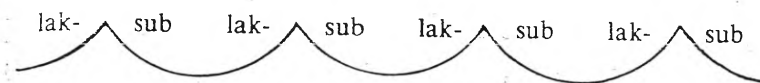
höbeja hirvegi hingetuks hirmutas.

Kui foneetikas ja ortoepias on auditiivne näitlikkus endastmõistetav, siis vähem ootuspärane on see süntaksi käsitlemisel. Ometi saab intonatsiooniga, aga ka hää(t)e erineva tugevuse ja tämbriga illustreerida mitmesuguseid lausestruktuure: suuresti erinevate häälega õpilased (näit. tüdruk ja poiss) loevad erinevaid lauseosi. Nii võib üks õpilane lugeda pealause ja teine selle keskele paigutatud kõrval- või kiillause. Analoogiline «häälte jagamine» võib toimuda ütte või lisandi ja seda ümbritseva lause, koondlause korduvate elementide ja kokkuvõtva osa, rindlause osalause, põhilause ja lauselühendi, saatelause ja otsekõne, repliigi ja remargi jms. eristamiseks.

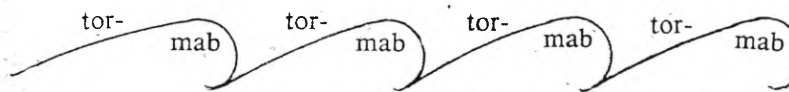
Auditiivset näitlikkust teenivad ka heliplaadid ja -lindid, mida emakeeletunnis saaks kasutada mõnesuguse vaatlusmaterjali (vt. 11.5.2.), perfektse kohaliku murraku või foneetikaülesande eksponeerimiseks. Aga õppetehnikat tuleks rakendada siiski ainult sel juhul, kui fonogramm ületab oma esitusviisilt õpetaja elava sõna.

Mõnikord on otstarbekas seostada auditiivne ja visuaalne näitlikkus. See sünnib siis, kui õpetaja käsi liigub õhus (või joonistab teatud elemente tahvlile) samaaegselt hääldamisega. Näiteks II ja III välte eristamiseks sobib kõrvutada sõnu (*laine*) *laksu* (II v.) ja *tormab* (III v.). Sünkroonsust peegeldavad järgmised skeemid, mis joonistuvad õpilaste silme ees õhku või tahvlile:

II välde (laine tõus ja langus on võrdse pikkusega)

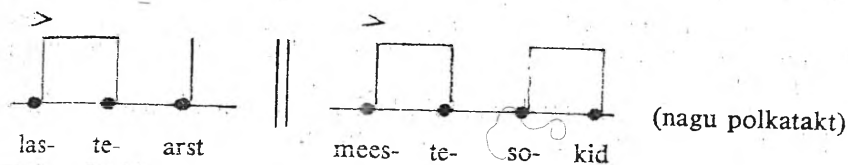


III välde (tõus on märgatavalt pikem kui langus)

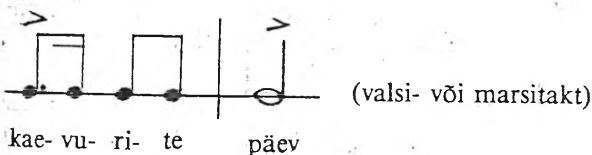
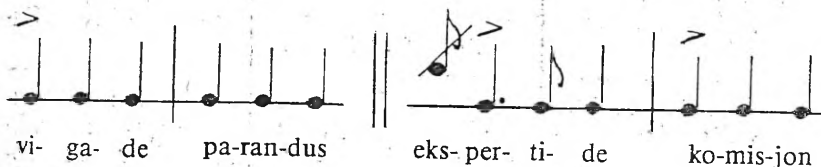


Skeemi sündimisel on oluline hääle ja käeliigutuse ühine rütm, markerimaks põhimõttelist erinevust II ja III välte vahel.

Ilmselt on rütm ka selleks teguriks, miks 2-silbilisi mitmuse omastavas olevaid nimisõnu on hakatud järjest rohkem järgneva sõnaga kokku kirjutama. Sellised ühendid tunduvad ühetaktilisena, mis nootides kirjapanduna oleks järgmine:



Seevastu ühendid, kus mitmuse omastavas olev täiendsõna on pikem (3...4-silbiline), tunduvad kahetaktilisena ja tingivad lahkukirjutamise:



Auditiivseks näitlikkuseks oleks toodud kokku- ja lahkukirjutamise juhtudel kas rütmiline hääldamine või pliiatsiga vastu tahvli koputamine, millega sünkroonselt võib osutada vastavatele nootidele tahvlil.

Nagu eespool toodust järeldub, ei pea alati tundi viima visuaalseid õppevahendeid. Vahel saab mõndagi näitlikustada ka audiitiivselt, s. o. õpetaja ja õpilaste hääldekuuldalise ühistegevuse läbi. Sealjuures tuleks kindlasti ära kasutada need napid võimalused, mis seoksid emakeeleõpetust teiste õppeainetega (näiteks muusikalise kasvatusena).

* * *

Näitlikkust ei tohi eirata ühelgi kooliastmel: mida nooremate õpilastega on tegemist, seda olulisem on näitlikustamise roll. Eakohasusprintsipi kehtib ka näitlikustamisel, kuid seda ei tohi tõlgendada liiga dogmaatiliselt. Näiteks flanell- või magnettahtel pole iseenesest sugugi lapsikud, vaid suurepärased vahendid mitmesuguste materjalide kiireks ja dünaamiliseks aplitseerimiseks, mida läheb tarvis keskkooliklassideski ja ka täiskasvanutele esinemisel. Küll võivad lapsikud olla materjalid, mida neil tahvlitel eksponeeritakse, ja muidugi ka uue aine esitusviis. Seepärast jäägu näiteks koduloolised pildid ikka madalamate klasside emakeele-tundidesse, edaspidi asendagu neid pildimaterjal laste huvialaringidest, puberteedieas nihkugu näitmaterjalides esiplaanile laste omavahelised suhted ja vaba aja veetmine, millele hiljem lisanduvad tõsisemad eetikaküsimused ning valmistumine iseseisvaks eluks.

Järgnevas tabelis on kõrvutatud ühe ja sama aineosa käsitlemist flanellograafi abil kolmel eri tasandil.

Põhikooli algul	Põhikooli lõppklassides	Keskkooliklassides
Reegel: <i>ja</i> (ning, ega, ehk, või, kui ka) ette tavaliselt koma ei panda.	Kui <i>ja</i> (jts.) ees lõpeb kõrvallause (üte, lisand jms.), tuleb ka <i>ja</i> ette panna koma.	Kõrvallause eraldatakse pealausest alati koma(de)ga.
Kommentaar: Hoidutakse väljendist «kunagi koma ei panda».	Veel on vaja juhtida tähelepanu konkreetsetele sidesõnadele, mis varem õpitu järgi keelasid koma, kuid teatud tingimustel siiski nõuavad seda.	Üldistusaste on juuba kõrgem: konkreetsetele sidesõnadele enam ei viidata.
Näitelause: <i>Kass soojendas end päikese käes ja koer ei osutanud talle vähimatki tähelepanu.</i>	<i>Koer, kes võib küll valvata meie vara, ja kass elavad linnakorteris justkui vangis.</i>	<i>Üheks linnaelu probleemiks on koerad, keda peremehed on hüljanud, ja kassid, kes on korteritest keldritesse tõrjutud.</i>

Flanellograafil:



Kui programm nõuab ka sellel tasemel hõlmatud asetusega liitlause käsitlemist, võib õpetaja õpilaste silme ees üht lauset tähistava aplikatsiooni kääridega siksakiliselt kaheks lõigata (lause läheb pooleks) ja saadud osad flanellograafile teineteisest lahku asetada, et teine lause saaks nende vahele tulla. Lõpuks pannakse paika komad.



Kass, kes soojendas end päikese käes, ei osutanud talle vähimatki tähelepanu.

Aplikatsiooni poolitamine pole enam vaja, ent lause poolitamist on tarvis siiski näidata.



4 aplikatsiooni + 3 koma:



(Sama eesmärgi võib saavutada ka tahvliskeemiga; flanellograafil kujutatuna on ainult ilmekam.)

13. ALGORITMIMINE

Opilase mõttekäik ühe või teise otsuse tegemisel jääb õpetajale harilikult varjatuks. Ollakse rahul, kui lõpptulemus on õige. Sageli aga jõutakse selleni kas intuiitiivselt või täiesti juhuslikult. Mõnikord ei taga harjutusvara vajalikku mõttepinget ja võimaldab poolmehaanilist täitmist. Raskemates keelendites siiski eksi-takse, sest pole harjutud süsteemikindlalt mõtlema.

Neid puudusi aitab mõneti vältida töötamine algoritmide alusel. Algoritm on teatavat tüüpi ülesannete lahendamise üldiselt ja üheselt määratud eeskiri. Algoritmi peamine väärtus on selles, et see toetub mõtlemise elementaaroperatsioonidele ja seab õpetatava kindlale loogilisele alusele. Muidugi pole algoritm mingi imevahend, mis korruga lahendab kõik emakeeleõpetuse probleeme. Algoritmide koostamine on küllalt tõsine töö. Kuid kindlus, millega algoritm juhhib õpilase õige lahenduseni, väärib seda, et mõningatele raskustele vaatamata jätkata algoritmide kasutamist emakeeleõpetuses (16, lk. 11—13).

13.1. Operatsioonilise struktuuriga algoritm

Operatsioonilise struktuuriga algoritm annab üksikasjaliku eeskirja teatud ülesande täitmiseks. Näiteks verbide astmevahelduse määramise algoritm üksikute operatsioonide ehk sammude kaupa oleks järgmine.

1. Moodusta *da*-infinitiiv ja kindla kõneviisi oleviku ainsuse 1. pööre (*praadida* — *praen*, *kraadida* — *kraadin*, *saabuda* — *saabun*).

2. Määra nende vormide sisehäälikud (*pr/aad/ida* — *pr/ae/n*, *kr/aad/ida* — *kr/aad/in*, *s/aab/uda* — *s/aab/un*).

3. Kui sisehäälikute hulgas on klusiil, mis kaob või teiseneb, on sõna laadivahelduslik (*pr/aad/ida* — *pr/ae/n*).

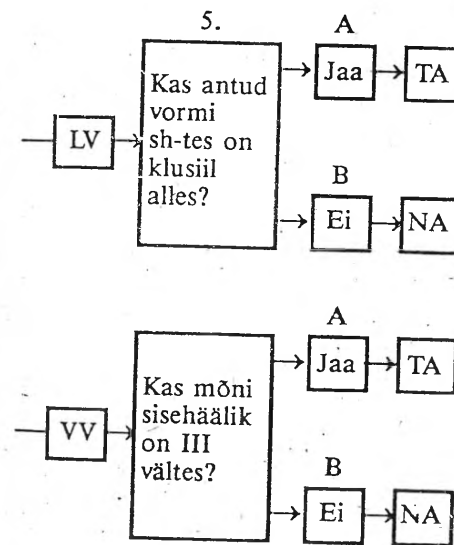
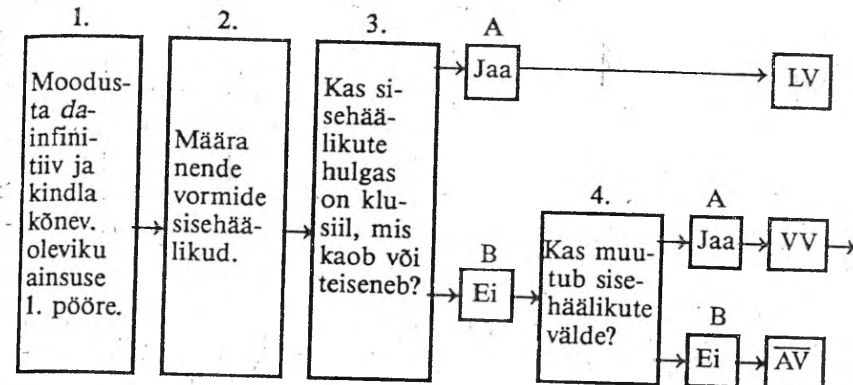
4. Kui laadivaheldust ei ole, vaata, kas muutub sisehäälikute välde. Kui jaa, on sõna vältevahelduslik (*kr/aad/ida* — *kr/aad/in*); kui ei, on verb astmevaheldusliku (*s/aab/uda* — *s/aab/un*).

5. Kui antud vormi sisehäälikutes on klusiil alles (*pr/aad/ida* — *pr/aad/ivud*) või mõni sisehäälik III vältes (*kr/aad/ivat*), on vorm tugevas astmes; kui aga klusiil on kadunud (*pr/ae!*) või sõna II vältes (*kr/aad/iks*), on vorm nõrgaastmeline.

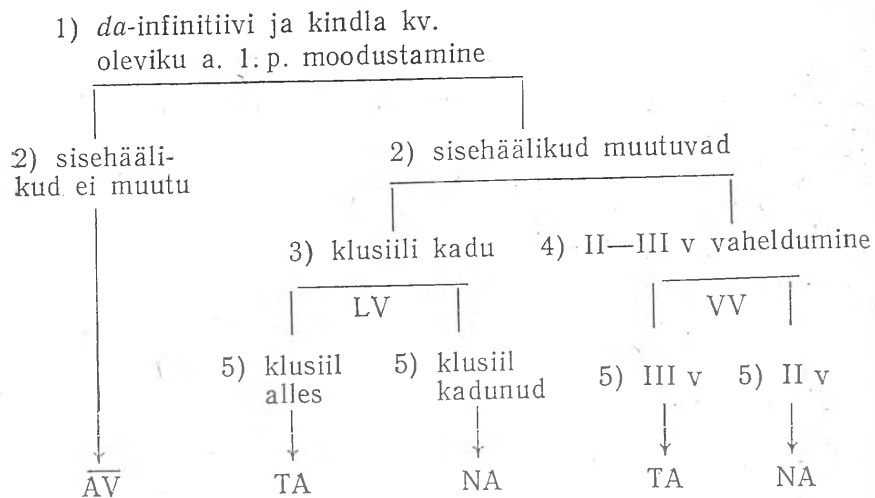
Oma seletustes kasutab iga õpetaja sellise struktuuriga algoritme, küsimus on vaid selles, kui täpselt ja järjekindlalt seda

teha. Operatsioonilise struktuuriga algoritm juhhib õpilast kindlat tege mõõda soovitud tulemuseni ja tagab sellega kõige paremini mingi rakendamisoskuse kujundamise.

Esitatud oli see operatsioonilise struktuuriga algoritm süsteemilise sõnalise kirjeldusena, mida õpetajad vahel algoritmiks ei peagi, sest see on üsna igapäevane meetodiline võte. Rohkem peetakse algoritmideks blokkiskeeme, nn. sügupuid ja matemaatilise loogika sümbolite varal kirjutatud avaldise. Toodud algoritm näeks blokkiskeemina välja järgmine.



Sugupuuna võib sama teemat kujutada sellisena:



Sedasama võib väljendada ka matemaatilise loogika sümbolite abil, kus loogilisi sidesõnu tähistavad märgid \wedge (ja), \vee (või), \rightarrow (järelikut), kriipsuke elemendi kohal (selle elemendi eitus). Tun-nused võidakse avaldistes edasi anda kas tähtedega või hõlpsasti dešifreeritavate lühenditega. Antud teema juures tuleks üldtuntud lühendite kõrval appi võtta veel lühendid *sh* (sisehäälikute muu-tumine pööramisel) ning *k* (klusiili olemasolu sisehäälikutes). Operatsioonid 2.—5. on väljendatavad järgmiste avaldistena:

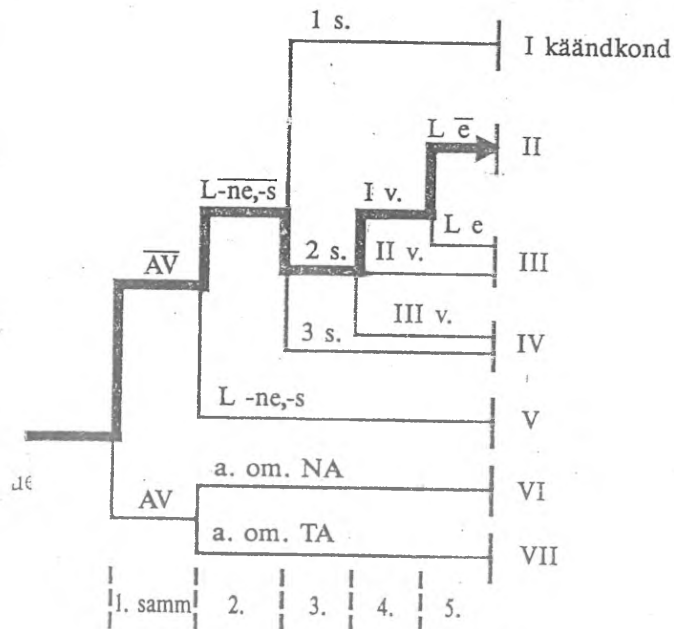
- 2) $\overline{sh} \rightarrow \overline{AV}$, $sh \rightarrow AV$;
- 3) $sh (k \vee \bar{k}) \rightarrow LV$;
- 4) $sh (II v \vee III v) \rightarrow VV$, $LV \wedge VV \rightarrow AV$;
- 5) $sh (k) \vee sh (III v) \rightarrow TA$, $sh (\bar{k}) \vee sh (II v) \rightarrow NA$.

Skemaatiliselt kujutatud operatsioonilise struktuuriga algorit-midest on emakeeleõpetuses kõige rohkem ekspuuteeritud vahest 5-sammulist käändkondade määramise algoritmi.

Järgneval skeemil on jämedama joonega tähistatud õpilase mõttekäik näiteks sõna *kivi* käändkonna määramisel.

Araseletatuna tähendaksid operatsioonid järgmist.

1. Määra, kas antud käändsõna on astmevahelduslik (AV) või astmevaheldusetu (\overline{AV}).
2. Kui on AV, siis otsusta, kas ainsuse omastav on nõrgas astmes (VI käändkonna sõna) või tugevas astmes (VII kk.).



(60, lk. 73)

Kui on \overline{AV} sõna, siis vaata, kas see on *ne-* või *s-*sõna (V kk.) või ei ole (*L -ne, -s*).

3. Kui *L -ne, -s*, määra silpide arv: 1-silbiline kuulub I, 3-silbiline IV käändkonda.
4. Kui sõna on 2-silbiline, vaata sõna vältet: II-välteline kuulub III käändkonda, III-välteline IV käändkonda.
5. Kui sõna on I vältel, vaata, kas ta lõpeb *e*-ga (III kk.) või *L ē* (II kk.).

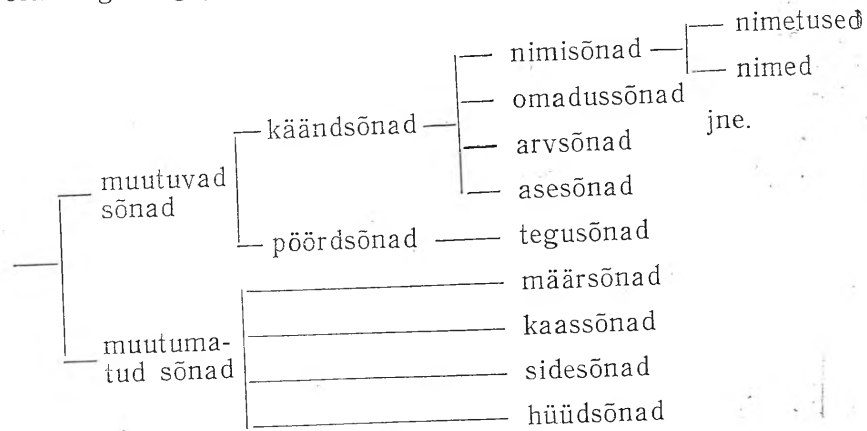
13.2. Klassifitseeriva struktuuriga algoritm

Klassifitseeriva struktuuri puhul piirduakse mõistete liigitusega. Näiteks sõnaliikide kõige üldisem algoritm näeks välja järgmine.

Kõik sõnad jagunevad muutuvateks ja muutumatuteks sõnadeks. Muutuvad sõnad jagunevad omakorda käänd- ja pöörd-sõnadeks. Käändsõnad on nimi-, omadus-, arv- ja asesõnad; pöörd-sõnad on tegusõnad. Muutumatuid sõnu on 4 liiki: määr-, kaas-, side- ja hüüdsõnad.

Algoritm täpsustuks, kui anda ka iga sõnaliigi lähem määrat-lus (definitsioon) ning alaliigid (näit. arvsõnade jagunemine põhi- ja järgarvsõnadeks) koos vastavate näidetega.

Sellise struktuuriga algoritmid aitavad materjali meelde jätta ja kavakindlalt reprodutseerida. Kõige ülevaatlikum esitusviis oleks aga sugupuu.



13.3. Implikatiivse struktuuriga algoritm

Implikatiivne struktuur toob esile õppematerjali elementide loogilised seosed, aitab õppematerjali lahti mõtestada ja on kasutatav mõistete äratundmisel. Elementidevahelist seost märgitakse üles loogika valemite abil. Antud mõiste tunnuseid märgivad tähed, seoseid mitmesugused märgid. Pöördõna astmevahelduse määramiseks on küll tarvis operatsioonilise struktuuriga algoritmi, aga selle iga üksikoperatsioon sisaldab implikatiivse struktuuri (mõiste avamise), s. t. mitmesammulise algoritmi võib üles ehitada ka ainult mõistetele toetudes (vt. 13.1.). Veel üks näide implikatiivse struktuuri väljendusvõimalusest: $p (t \vee o) \rightarrow \ddot{O}$, kus p = tegusõna pöördeline vorm, t = tähistab tegevust, o = tähistab olemist, \ddot{O} = öeldis. Seega tuleks avaldist lugeda nii: *öeldis on tegusõna pöördeline vorm, mis tähistab tegevust või olemist.*

13.4. Algoritmi kasutamise meetodikast

Algoritm on juba ise meetodiline võte teatud teema käsitlemiseks. Kuid algoritmi rakendamisel koolitöös tuleks silmas pidada veel järgmisi meetodilisi soovitusi.

1. Käsitlemisele tulev aineosa dikteerib kasutatava algoritmi struktuuri.
2. Algoritmi struktuurist sõltub omakorda selle esitamisi:

operatsioonilise struktuuri puhul tuleb eelistada süstemaatilist sõnalist kirjeldust või blokk skeemi, klassifitseeriva struktuuri korral sugupuud ja implikatiivset struktuuri kajastab kõige paremini avaldis matemaatilise loogika sümbolitega.

3. Ei ole otstarbekas paisata õpilaste ette kogu algoritmi ühekorraga. Algoritm peaks sündima järk-järgult õpilaste silme ees vastavalt sellele, kui kaugemale on teema käsitlemisega jõutud.

4. Kui algoritm on õpilastele algusest lõpuni mõistetav, algab selle järgi harjutamine. Mõttekas on esimeste harjutuste ajal kutsuda õpilasi tahvlile või tabelile kantud joonise juurde ja lasta neil kaardikepiga näidata oma mõttekäiku teatud probleemi lahendamisel.

5. Harjutuste arvu kasvades tuleb astmeliselt vähendada meelelist tuge: algoritmilt kaovad järk-järgult tähistused ja detailid, kuni jääb järele nn. paljas skelett. Lõpuks võetakse seegi ära ja edasise harjutamise käigus sooritatakse kõik operatsioonid peast.

6. Kui harjutuste peast sooritamisel tuleb ette vigu, võidakse uuesti algoritm ette võtta, et uurida, kus ning miks eksiti.

Algoritmimine on meetodiline võte, mille mõju ilmneb ja süveneb pikema aja vältel, kujundades ja vormides inimese tööstiili ning mõttetegevust ja andes efekti järjekindlal kasutamisel. Saadud efekt ei pea aga ilmnema ainult ühe kindla aine omandamisel, vaid ulatuma ka teistesse mõtte- ja teosfääridesse. Liiga põgusal ja pinnapealsel kasutamisel on algoritmil ootuspärane pigem negatiivne efekt. Õige organiseerimise korral muudab algoritmimine õpetamise efektiivsemaks (85, lk. 71—72).

14. ÕPILASTE AKTIVISEERIMINE

Õppeprotsessi üks sõlmküsimusi on klassi aktiveerimine, sest õpilaste eneste aktiivsus on nende vaimse arenemise alus, mida ei saa millegi muuga asendada. Ka emakeeleõpetaja peab oma pingutused suunama sellele, kuidas kutsuda esile õpilaste aktiivsust kogu tunni vältel ja seda klassis, kus võib õppida üle 30 õpilase.

Aktiivsuse mõistet on pedagoogika ajaloos väga mitmeti käsitatud. Nõukogude didaktikas oldi enamasti seisukohal, et tõeline aktiveerimine on eelkõige mõtlemise aktiveerimine. Kuid aktiveerimise all võib mõelda mis tahes tunnetustegevuse stimuleerimist, sest aktiveerimisvõtete hulgast ei tohiks välja jätta ka neid võimalusi, mida pakub õppetöö lihtsamate tunnetusprotsesside intensiivistamiseks. Õpilasi aktiveerivad ülesanded võib suunata a) mälu- ja teadmiste stimuleerimisele; b) mõtlemistegevusele olemasolevate teadmiste baasil; c) loovatele lahendustele ja uute teadmiste otsingutele. Neis taotlustes peitub teatud gradatsioon — aktiveerimise tõus madalamatelt vormidelt kõrgematele. Ometi

on selline astmestik suuresti tinglik: ülesanne, mida üks õpilane sooritab põhiliselt mälu protsesside abil, võib teisel vallandada loova mõtlemise (106, lk. 19—20).

Õpilaste aktiveerimist emakeeletunnis vaadeldakse käesolevas teoses mitmetes seostes ja peatükkides. Pole ju võimalik tunniastmete käsitlemisel (vt. 11. ptk.) mööda minna õpilaste aktiveerimisest kui põhilisest edu pandist. Aga õppurite tunnetustegevuse aktiveerimist taotlevad ka näitlikustamine (12. ptk.), algoritmimine (13. ptk.), õpilaste iseseisev töö (15. ptk.), programm- ja probleemõpe (17.—18. ptk.), õpetuse diferentseerimine ja individualiseerimine (19. ptk.) jne. Seepärast on käesoleva peatüki põhiraskus kantud peajasalikult mänguelementide kasutamisele emakeeletunnis, kuigi teatud kokkupuutepunkte teiste peatükkidega (eriti 17. ptk-ga) on sellelgi lähenemisviisil.

Psühholoogia eristab kolme liiki tegevust: mängu, õppimist ja tööd. Et õpilase tööks on õppimine, mäng on aga teatavatel tingimustel õppimise teenistuses, täiendavad need tegevusliigid üksteist, eksisteerivad üheskoos ja põimuvad vastastikku. Kõige üldsemalt tuleb mänguelementide kasutamisel arvestada järgmist.

— Mänguelemente kasutatakse siis, kui õpilaste tähelepanu hakkab vaibuma. Tavaliselt võetakse mänguelementid appi tunni lõpposas, kuid mõnikord ka koduülesannete kontrollimisel ja tunni keskel vahelduse toomiseks suhteliselt üksluisesse harjutustöösse.

— Mäng, mis peaks olema paeluv ja õpilasi haarama, olgu preemiaks hea töö eest. Kui mitmel õpilasel on kodutöö tegemata või tunnis jätab soovida distsipliin, jäetakse oodatud mäng ära.

— Mäng väldaku vaid 5... 10 minutit, et ei kaoks tõsine töösuhetumine ega tekiks arvamust, nagu võiks kõike omandada vaid mängides.

— Eeloleva mängu teatest tingitud ülemäärane elevus kaob, kui õpetaja asub mängureeglite (võistlustingimuste) tutvustamisele, millele järgneb mängujuhi (õpetaja või õpilase) nipsisõnaline korraldus «Tähelepanu! Alustamel!».

— Peale keelealaste teadmiste, vilumuste ja oskuste võib mäng näidata ka õpilaste üldist võimekust, leidlikkust, kiirust, kombinereerimisoskust vms.

— Vahel tehakse õpilastele eelnevalt teatavaks, missugune mäng on kavas järgmises õppetunnis, et kodune ettevalmistus suurendaks mängulise harjutustöö efektiivsust.

— Kokkuvõtte tegemine mängust olgu võimalikult operatiivne, sest pikk ajaline distantis võistluse ja selle tulemuste teatamise vahel hajutab tekkinud pinget.

— Et mängu hoog ja dünaamika ei võimalda õpetajal juhtida koheselt tähelepanu tehtud vigade olemusele, tuleb mängu lõppedes tüüpilisemaid vigu tingimata selgitada.

— Tunnis kasutatavad mängud peavad vastama 4 põhinõudele:

a) mäng keeletunnis olgu eesmärgistatud ja äratagu huvi;

b) mänguelemendid aktiveerigu lühikese aja jooksul võimalikult rohkem õpilasi ja nõudku neilt pingsat mõttetööd ka siis, kui parajasti midagi ei räägita ega kirjutata;

c) mäng ei tohiks olla liiga keeruline, mis sunniks peatähelepanu pöörama mänguvõtetele ja eemaldaks õpilasi põhilisest — keeleülesannete täitmisest;

d) mängud peaksid tunnis tehtavat tööd mitmekesistama, s. t. eelnevale suulisele tegevusele järgnegu kirjalik mäng ja vastupidi.

Mänguelemendid keeletunnis võib jagada neljaks: mängulised harjutused, võistlusmängud, nuputamisesanded (siia kuuluvad ka mõistatused) ja lauamängud (52, lk. 709—710). Ideid ja konkreetseid eeskujusid mänguelementide kasutamiseks õppetöös leiab õpetaja «Huvitavast emakeelest». Järgnevalt tutvustatakse mõningaid aktiveerimisvõimalusi tunniastmete lõikes.

Emakeeletunni häälestamiseks (vt. 11.2.) sobivad õpilaste tähelepanu mobiliseerivad nuputamisesanded ja mõistatused, ilma et toodaks sisse erilist mängulisust. Tuleb ju õppetunni algul tagada range asjalikkus, mitte aga vahetunnist elevil õpilased veel rohkem elevile ajada. Sealjuures ei tohiks häälestusülesannetega pelgalt põnevust või huvitavust taotleda, vaid need olgu kindlasti seotud käsitletava aineosaga. Sel juhul mõjuvad nuputamisesanded ainevälist pinget maandavalt, õpilasi rahustavatenä ja aine juurde toovatenä. Mõningaid näiteid sellekohastest ülesannetest.

1. Koostada sõnakett (iga järgmine sõna algab sama tähe või silbiga, millega eelmine lõpeb, ilma et ükski sõna korduks) ülesantud teemal, näit. IV käändkonna sõnadest: naaber — rektor — rabe — elav — viies — soeng — gangster — raske — ... jne. Ülesanne komplitseerub, kui piiratakse ka ainevald. Näit. IV käändkonna sõnad, mis märgivad toitute või toiduainete nimetusi: suhkur — rabarber — rassolnik — kapsapirukas — salat — tomat — ... jne.

2. Leida keelereegel, mis on peidus järgnevates silpides: *ai, de, gi, ki, lii, lii, lõp, na, nult, pu, sõ, tub, või* (Liide *-gi* või *-ki* liitub ainult sõna lõppu).

3. Kui kiiresti panete seebi karpi? Koostada sõnapaaridest sõnaredel, alustades esimesest sõnast (*seep*). Korruga võib sõnas muuta ainult ühe tähe, kusjuures iga uus sõna peab olema III vältes (1-silbiline, *jalg*-tüübist vms.) ja sel peab olema mingi tähendus, välja arvatud isikunimed. Sõna selliselt tähthaaval muutes jõuda võimalikult väheste sammudega teise antud sõnani (*karp*). Näit. seebi võib karpi panna nelja sammuga: SEEP — KEEP — KEPP — KAPP — KARP.

4. Elased kord kolm lahutamatu sõpra: IVO PIITS, TARVO PIIKAM ja PRIIT SAULEV. Lühim sõpradest oli Ivo, keskmine Tarvo ja pikim Priit. Millega on meil tegemist? (Omadussõnade võrdlusastmetega: POSITIIV, KOMPARATIIV ja SUPERLATIIV.)

5. KOLMAS, PARANDATUD TRÜKK ja KOLMAS PARANDATUD TRÜKK. Missugust sisulist erinevust märkate? Mitmenda trükiga on tegemist kummalgi juhul? (Esimesel juhul on tegu kolmanda, teisel juhul neljanda trükiga, sest esitrükk polnud veel parandatud.)

Selliseid väikseid peamurdmisülesandeid saab välja mõelda iga keeleõpetusteema kohta ja kasutada eesti keele tunni algul õpilaste aktiveerimiseks. Toodud näidetest võidaks esimest ja kolmandat lahendada kollektiivselt: frontaalküsitluse korras nimetavad õpilased sõnu, mis sobivad ketti või redelisse. Teised ülesanded võib välja pakkuda võistlusena: kes taipab kiiremini, s. t. leiab õige lahenduse. Tuleb alla kriipsutada, et häälestusülesanne peab olema lühike, paari minutiga teostatav. Kui selle lahendamine hakkab venima, tuleb see katkestada: aja ülejäämisel pöörduakse poolelijäänud ülesande juurde tagasi tunni lõpus või jäetakse see edasimõtlemiseks kodus.

Kontrolli käigus on õpilased maksimaalselt aktiveeritud kirjaliku frontaalkontrolli ajal (11.3.3.), nii et mänguelemendid oleksid sel ajal liigsed. Kõigi teiste kontrolliliikide puhul on aga õpilaste aktiveerimisprobleemid äärmiselt olulised. Tähtis on hõivata ühistegevusse (mõttetöösse) kogu klass, mitte ainult need, keda hinnata kavatsetakse.

Mitmeid mängulisi võimalusi pakub suuline frontaalkontroll, eriti koduülesannete kontrollimine. Levinumad on kollektiivse vastamise moodused: õiget vastust näidatakse kodeeritud sähvikutega (17.4.); tõustakse püsti teatud keelendi esinemisel (näit. suure algustähe korral) või jäädakse istuma (väikese algustähe korral); koputatakse sünkroonselt õpetaja käeviibetega vastu lauda niimitu korda, kuimitu häälikut või silpi on sõnas, mitu määrsõna lauses, mitmendas vältes on sõna vms., kusjuures õpetaja viipab alati ühe korra rohkem, kui tuleb koputada, nii et viimase viipe ajal ei tohiks enam ühtki koputust kosta (näiteks sõna *aula* välte määramisel viipab õpetaja 3 korda: kaht esimest saadab koputus, viimast vaikus); samal põhimõttel võidakse kasutada kätega plaksu löömist vms.

Kontrolli võib läbi viia ka ahelmänguna põhimõttel «Täidan, täidan laeva». Õpetaja nimetab õpilase, kes vastab esimesele küsimusele, lahendab teatud keeleprobleemi või kommenteerib koduharjutuse esimest lauset. Kui küsitud tuleb oma ülesandega toime, saab ta õiguse ise nimetada järgmine vastaja; kui aga küsitud jätab vastuse võlgu, saab küsija õiguse uue vastaja nimetamiseks. Nooremates klassides võib ahelmängus kasutada ka palli (üttele *h*-ga algav sõna ja viska pall edasi sellele, kellelt ootad uut *h*-ga sõna).

Väga efektiivseks on kontrollimise või harjutamise käigus osutunud mäng «Sapöörid». Kuigi korraga on võistlustules ainult kaks õpilast, on nende duell tahvli juures pannud klassi alati ping-salt jälgima ja kaasa elama. Tahvlile kirjutatakse kaks korda min-

gid kaks alternatiivset keeleelementi, nagu on näidatud joonisel.

i	i
j	j

Kaks õpilast pannakse küljega tahvli poole seisma, seljad vastamisi, nii et nad teineteise tegevust ei näe. Õpetaja nimetab probleemseid sõnu (*materjal, materiaalne, seeria, oksjon, portsjon, portsionaalne* jts.) ja duellandid osutavad tummalt, kas nimetatud sõnas tuleb kasutada *i*-d või *j*-i. Nii nagu sapöör eksib elus vaid korra, langeb ka õpilane kohe esimese eksimusega võistlusest välja (läheb kohale) ja tema asemele tuleb uus «sapöör». Kes jääb kauaks tahvli juurde (s. t. ei eksi), võib pälvida hea hindegi. Muidugi saab samas mängus kasutada ka teisi alternatiive: liide *-gi* või *-ki*, ühe- või kahekordne täht, sõnaalguline *h* või selle puudumine (Ø), kokku- või lahkukirjutamine jms.

Mingi keelenähtuse loendamiseks ettelooetavast tekstist sobib mäng «Stenografistid». Kõigepealt tutvustab õpetaja klassile loendamise metoodikat. Selleks on soovitatav tõmmata paberile kriipsukesi, kuid nii, et iga viienda kriipsuga tõmmatakse neli eelmist läbi. Tekkinud viielised rühmad hõlbustavad hilisemat kokkulugemist. Muidugi kontrollib õpetaja, kas lapsed ikka teavad, kes on stenografist. Seejärel loeb õpetaja aeglaselt ette mingi teksti ja õpilased loendavad sellest käsitletavat keelendit (näit. kõik tegusõnad, küsilauseid, nimed vms.). Lõpuks kirjutavad õpilased sedelitele oma nime ja suurelt selle arvu, mille nad loendamise tulemusena said. Õpetaja jalutab pingiread läbi ja korjab kokku need sedelid, millele on märgitud õige arv. Jääb üle teha klassile teatavaks need «stenografistid», kes töötasid veatult (130, lk. 20–21).

Uue aine käsitlemisel on mänguelementide kasutamine mõneti piiratum. Pealegi varitseb rahutus klassis oht lõhkuda tööine atmosfäär mängulisusega, mida mõned õpilased käsitlevad kui naljatlemist. Arvestatavad võimalused tekivad siis, kui uue materjali läbivõtmise käigus kerkib vajadus vana osa (baasmõistete) kordamiseks. Näiteks kui räägitakse täishäälikutest, võidaks nooremates klassides kooris deklameerida varemalt õpitud salmikest vokaalide meelespidamiseks: «*a* astub, *i* istub, *e*, *o*, *u* ootavad, *õ*, *ä*, *ö*, *ü* üksi tõstavad mütsi.» Kui uue aine käsitlemisel tuleb ette klusiili mõiste, laseb õpetaja väikese ekskursina püsti tõusta neil õpilastel, kelle eesnimi algab klusiiliga: *Birgit, Dmitri, Gunnar, Kaire, Priit, Taavi* (45, lk. 3). Põhiliseks aktiveerimisvõtteks jääb uue aine käsitlemisel aga siiski forsseeritud frontaalküsitlus (vt. 11.5.), harvemini õpilaste iseseisev töö (15.3.). Kui mõni õpilane muutub õpetaja seletuste ajal rahutuks või hajameelseks, mobiliseerib teda õpetaja palve tuua öeldu kohta näiteid või korrata viimati kõlanud mõtet (ükskõik kas seda väljendas õpetaja või

mõni kaasõpilastest). Vahel juhtub praktikas sedagi, et klass ei allu üldse distsipliinile ja uut ainet pole võimalik suuliselt käsitleda. Sel juhul jääb ainsaks aktiviseerimisvõimaluseks õpilaste rakendamine kirjalikule tööle: kogu teooria, kuigi see ka õpikus olemas on, kirjutatakse koos näidetega vihikusse. Sedagi võidak mehaaniliselt (ilma kaasa mõtlemata) teha, ometi on see parem, kui tund müramise tähe all mööda saata. Õpetaja pole mitte selleks, et klassist üle karjuda, vaid õpilased diplomaatilisel teel tööle panna.

Avaraid võimalusi pakub mänguelementide sissetoomiseks harjutamine. Siiski tuleb toonitada, et harjutamist ei alustataks ülemotsionaalsete mängude või võistlustega. Esimesed harjutused tuleb sooritada suhteliselt rahulikus miljöös. Kui tahetakse tõsta huvitavust, võib õpetaja anda võimaluse harjutusülesannet loosi põhimõttel valida. Samuti võib õpetaja hoida käes sedeleid lausete järjenumbritega ja pingiridade vahel jalutades laseb ta õpilastel võtta loosi, mitmes lause teatud harjutusest tuleb järgmisena tege misele. Mõlemal juhul tekitab huvi ootamatuse moment.

Tavalise õpiku- või töövihikuharjutuse juhendi võib sõnastada teisiti, et harjutus sarnaneks veidi mänguga ja looks vajaliku mõttepinge.

Trükitud juhend	Ümbersõnastatud juhend
1. Kriipsuta antud neljast sõnast läbi üks, mis mingist keelelisest aspektist ei sobi teiste hulka.	Mängime mängu «Neljas liigne»!
2. Korrigeerige tekst.	Kes leiab 8 viga?
3. Leia tekstist kõik astmevahel- duslikud isikunimed.	Mängime peitust! Otsi üles oma kadunud sõbrad!
4. Moodusta antud sõnadest ain- suse osastav.	Vali loetelust 10 kõige meelepärasemat asja ning sobita need lausesse «Sün- nipäevaks tahan endale...»
5. Kirjuta tekstist välja kõik kaassõnad koos käändsõnaga, mille juurde nad kuuluvad.	Mängime «Tagumist paari»! Võta mängu ainult niimitu paari, kui vana oled praegu!

Kui tund on kulgenud normaalselt ja klass esimeste harjutuste sooritamisel end heast küljest näidanud, võib edasi minna võist-
lusmängude juurde. Võistlusmängud jagunevad individuaalseteks
ja võistkondlikeks. Individuaalvõistluse võitjat on võimalik selgi-
tada mitmel viisil.

— Väärvastuse andnud õpilane eemaldatakse mängust, kuni
jääb järele võitja.

— Võitja selgitamisel on kriteeriumiks kiirus: kes suudab kõige
lühema aja jooksul anda teatavale hulgale küsimustest õiged vas-
tused, moodustada nõutud laused vms. Kui võistlus kestab tavalis-
est kauem, ülesandeid on palju ja klass suur, võib arvestuse hõl-
bustamiseks anda esimesena õigesti vastanud õpilasele talongi
(värvilise sedelikese õpetaja initsiaalidega), nii et talongide arv
määrab õpilase koha paremusjärjestuses.

— Õigete vastuste hulk (leitud sõnade arv) võib olla ka oma-
ette kriteeriumiks võitja selgitamisel.

Võistlusmängude valikul tuleks arvestada suuresti vahelduse
põhimõtet, sest alatine kiiruse rõhutamine võtab võiduvõimalused
aeglastelt õpilastelt. Individuaalvõistlused on tunnimiljöös valda-
valt suulised ja võimaldavad enamasti selgitada ainult võitja(d),
mitte aga kõigi osavõtjate paremusjärjestust. Et kirjalike lahen-
duste kontrollimine nõuab kohtunikelt palju aega, saab siingi
kindlaks teha vaid parimad. Selleks alustavad kõik õpilased õpe-
taja märguandel teatud ülesande lahendamist. Kes sellega on
toime tulnud, tõstab käe. Õpetaja kontrollib 3... 5 esimesena käe
tõstnud õpilase vastuseid ja teatab kolmele esimesele kohale tul-
nute nimed. Kirjaliku võistluse tulemuste kontrollimiseks võib
rakendada ka pinginaabreid, keda on punktide arvestamises eel-
nevalt juhendatud. Säilitamiseks harjutuste võistluslikku iseloomu,
ei tohiks paremusjärjestuse määramisel olla aluseks vigade arv,
vaid vigade eest saadavad miinus- või õigete vastuste eest saa-
davad plusspunktid.

Võistkondlikud võistlused toimuvad tavaliselt erinevate pingi-
ridade või A ja B rühma õpilaste vahel. Levinumad kokkuvõtete
tegemise võimalused on järgmised:

- a) võistkonnale arvestatakse punkte iga õigesti sooritatud
grammatilise operatsiooni või õigesti lahendatud ülesande eest;
- b) vea puhul võetakse varem määratud punktide arvust üks
maha;
- c) võitja otsustab teatavate nõudmiste põhjal leitud sõnade
(moodustatud lausete jne.) hulk;
- d) võitjaks tuleb võistkond, kes antud ülesanded on suutnud
täita kõige lühema aja jooksul;
- e) nooremates klassides võib väärtalt vastanud õpilase kutsuda
rea ette ja rida, kust mängu lõppedes on kõige vähem õpilasi klassi
ees, on võistluse võitnud (52, lk. 749—750).

Võistluse ajal tuleks kindlasti pidada tahvilil jooksvat punktide
arvestust, et tulemused oleksid võistluse lõpul kohe teada.

Näiteid võimalikest individuaalsetest võistlusmängudest.

— Väiksemates klassides seisavad kõik õpilased algul püsti ja
nimetavad järjekorras sõnaketi põhimõttel näiteks tugevneva
tüvega noomeneid (sõnakett on vajalik selleks, et järjekorras kau-
gemal olivad ei saaks oma näidet varem valmis mõelda): habras —
süstal — lõke — ergas — sammas — ... jne. Kes kümne sekundi
jooksul ei suuda sobivat sõna leida, langeb võistlusest välja

(istub kohale). Kolm viimasena püsti jäänud on võistluse võitjad.

— Opetaja kirjutab tahvlile järgmised sõnaread:

*härra, mõisnik, pärisori, talupoeg;
kilp, mõök, tõrvik, nui;
päitsed, sadul, hobune, ratsu;
langeb, hukkub, kukub, sureb.*

Õpilastel palutakse leida igast reast üks teisevärteline sõna ja panna sedelile kirja, mitmendal kohal otsisõna igas reas asub. Nii saadakse üks neljakohaline arv, mis peaks õpilastele ka midagi ütleva. Võistluse võidavad need, kes esimestena ulatavad õpetajale sedeli: 1343 — *Jüriöö ülestõus*.

— Opetaja nimetab ühe liite ja palub õpilastel leida selle liitega tuletise. Esimesena käe tõstnut küsitakse. Oige vastuse korral saab ta selle tõendiks talongi, eksimuse korral omandab vastamise õiguse ja talongi teenimise võimaluse teisena käe tõstnu jne. Siis ütleb õpetaja uue liite ja kõik kordub. Rohkem talonge kogunud õpilased on võistluse võitjad.

— Õpilased kirjutavad viie minuti jooksul oma sedelile võimalikult rohkem perioodiliste väljaannete nimesid. Kui lubatud aeg on täis, annab õpetaja märku ja õpilased asetavad oma võistlustöö laua nurgale. Opetaja palub püsti tõusta neil, kes jõudsid kirja panna näiteks üle 20 nime. Kui selliseid õpilasi klassis pole, laseb õpetaja lati madalamale (Kes leidsid vähemalt 15 nime?); kui aga üle 20 nime leidjaid on arvukalt, tõstab õpetaja latti ja palub püsti jääda 25 või rohkem näidet leidnutel. Niiviisi instinktiivselt kobades avastab õpetaja peagi selle piiri, mille on ületanud 4...6 õpilast. See oleks optimaalne arv, et õpetaja jõuaks nende tööd kiiresti üle vaadata. Osa õpilasi langeb vigade tõttu paremate hulgast välja ja õpetaja saab üsna ruttu teatada võistluse kolm edukamat.

Võistkondlikeks mängudeks jaotatakse tahvel harilikult nii mitmeks osaks, kuimitu võistkonda asub võistleva.

— Tahvlil on iga võistkonna jaoks 10 verbi erinevates vormides. Tahvli juurde saadetud õpilane võib vastavalt enesehinnangule valida, kas ta määrab ainult sõna vältte (toob selle operatsiooniga oma võistkonnale vaid ühe punkti), astmevahelduse liigi ja astme (2 p.), pöördkonna (3 p.) või tüüpsõna (4 p.). Viga tähendaks muidugi punktideta jäämist. Seda sõna, milles juba midagi on määratud, pole lubatud enam edasi analüüsida. Kui kõigi 10 verbi juures on midagi määratud, liidetakse teenitud punktid ja suurima summaga võistkond on võistluse võitja.

— Tahvlil on A ja B rühmale erinevad, kuid võrdse raskusega lünkharjutused ortograafiaküsimuste harjutamiseks. Opetaja poolt nimetatud pinginaabrid lähevad korraga tahvli juurde ja kumbki täidab oma rühma harjutusest esimese lünga. Seejärel läheb tahvli juurde teine paar jne., kuni harjutus on valmis. Iga vea puhul

võetakse rühmalt 10 punktist üks maha. Võidab rühm, kellele jääb alles rohkem punkte.

— Võistlevad 3 pingirida. Üks rida peab kirjutama *b*-ga, teine *d*-ga, kolmas *g*-ga algavaid sõnu. Õpilased käivad ridadest tahvli juures vastavalt istumise järjekorrale (korraga on seega tahvli juures 3 õpilast), igaüks võib kirjutada ainult ühe sõna või parandada mõne eelkäija tehtud vea (viimasel juhul tal uue sõna kirjutamise õigust enam ei ole). Võidab võistkond, kes suudab näiteks 5 minuti jooksul kirjutada kõige rohkem õigeid sõnu.

— Iga pingirida peab sooritama tahvlil 10 operatsiooni: a) kirjutama enda mõeldud astmevahelduslikust võõrsõnast ainsuse nimetava ja omastava käände; b) fikseerima kirjutatud vormides sõnarõhu; c) määrama silpide arvu alates pearõhust; d) eraldama sisehäälikud; e) määrama sõnavälte; f) otsustama astmevahelduse liigi üle; g) määrama kummagi vormi astme; h) paigutama sõna õigesse käändkonda; i) leidma tüüpsõna; j) käänama peakäänetes. Iga üksikoperatsiooni täidab pingireast eri õpilane. Võidab rida, kes lahendab ülesanded kõige kiiremini, kusjuures iga tehtud vea eest liidetakse karistusaega.

— Opetaja nimetab korraga kolm erinevat sõna ja kolm õpilast (igast pingireast ühe), kes peavad oma sõnast moodustama lühikese mitmuse osastava. Vea teinud õpilane jääb püsti või tuleb klassi ette. Sel juhul on võistluse käigust kogu aeg hea ülevaade, ilma et tahvlile pruugiks mingeid punkte kirjutada.

Kõige emotsionaalsemad on ridadevahelised teatevõistlused ja seetõttu sobivad nad rohkem tunni lõppossa, s.t. kinnistamiseks. Teatevõistluse korral peab õpilaste arv ridades olema võrdne. «Teatepulga» otstarvet täidab leht ülesannetega kas üksinda või koos õigekeelsussõnaraamatuga. Võib eristada kolme liiki teatevõistlusi.

— Iga rea õpilased lahendavad lehelt tahvlile kordamööda erinevaid võistlusülesandeid. Ülesannete arv peab vastama õpilaste arvule reas, et tahvli juures saaksid käia kõik. Võidab võistkond, kes teeb teistest vähem vigu. Tahvlile kogunenud keelenäidete põhjal võib õpetaja enne kella teha lühikese kokkuvõtte käsitletud teemast.

— Pingiridade viimastele antakse «teatepulgak» sõnaraamat, mille vahel on leht ülesannetega. «Teatepulk» liigub tagant ettepoole, kusjuures iga õpilane lahendab lehel ühe ülesande sõnaraamatu abil (näit. leiab tundmatule sõnale tähenduse, kirjutab vastava muutetüübi numbri või tüüpsõna, moodustab antud sõnast tüüpsõna järgi mõne kriitilise muutevormi vms.). «Ankrumees» finišeerib sellega, et asetab «teatepulga» õpetaja lauale. Otsustab kiirus, ent iga väärtalt lahendatud ülesanne annab reale teatud arvu karistussekundeid.

— Tahvlil kulgevas töös jätkab iga õige vastuse korral võistlust õpilane järgmisest pingist, vea puhul aga jääb vastama sama õpilane või asendab teda pinginaaber. Sel moel aeglustub edasi-

liikumine ning tekib mahajäämus tugevamast võistkonnast. Võidab see rida, kust kõige varem jõuab vastatud viimane õpilane.

Kinnistamiseks sobib ka selline mäng, kus vastamisjärg läheb ühe võistkonna vea korral teisele võistkonnale, kes õige vastuse puhul saab vastava sõna või lause oma arvele. Võidab rühm, kel lõpuks on rohkem sõnu või lauseid.

Eriti võistluslik on järgmine mänguvõte. Iga võistkonna esimene võistleja sooritab mõne grammatilise operatsiooni kolme sõnaga (näit. muudab *de*-mitmusliku sõna *i*-mitmuslikuks). Kui ta lahendab kõik ülesanded õigesti, jätkab järgmine võistleja samuti kolme sõnaga; kui aga esimene võistleja eksib, antakse järgmisele ainult kaks sõna; teine viga kahandab selle rea sõnade arvu ühele, kolmanda veaga langeb võistkond välja. Võidab viimasena võistleva jäänud rida.

Koduülesandekski võib vahel anda mõne mängulise harjutuse, peasjalikult nuputamisülesande või keelemõistatuse. Mõistatustest on levinumad ristsõnad, silpristsõnad, võtme- ja spiraalmõistatused, mis kõik, koostatuna õpitud keeleküsimumste kohta, aitavad korralta raskemate sõnade ortograafiat, meenutada sõnade tähendust ning suunavad lahenduse leidmiseks pöörduma õpilast sõnastiku poole. Muidugi võib seda laadi ülesandeid anda tunniski lahendada õpilastele, kes oma tööga teistest kiiremini hakkama saavad. Sel juhul oleksid nuputamisülesanded ja mõistatused omamoodi stiimuliks iseseisva töö võimalikult kiiretempoliseks ja vigadeta sooritamiseks. Nii emakeeletunnis kui kodus võivad õpilased mängida ka lotot, mis laseb lauamängudest end kõige paremini kohandada keeleküsimumste kordamiseks. Üsna levinud on emakeeleõpetuses niisugune loto, kus tundmatud sõnad kantakse joonistuspaberist lotokaardi lahtritesse, nende tähendused (vastavad sünonüümid) aga eraldi papitükikestele, millega õpilane katab lotokaardi.

Parimate mängijate ja võitjate autasustamisel tuleks arvestada järgmist.

— Parimatele on üldjuhul tunnustuseks võit ise.

— Nooremates klassides on suureks ergutuseks õigus olla järgmises mängus kohtunikuks, organiseerida või mõelda järgmiseks tunniks välja uus mäng teataval teemal.

— Võitjat premeeritakse kõrgeima hindega vaid nooremais klassides ja ikka kiiresti ning hästi lahendatud arvukamate probleemide korral, nii et saadav hinne oleks ligilähedaselt võrdväärne teiste keeleõpetuse hinnetega.

— Mängus ilmnev oskamatus või ebaõnn ei tohiks kunagi põhjustada halba hinnet. Vastasel korral hakkavad saamatumad õpilased mängu kartma, kuid mäng peab olema oodatud.

— Pedagoogiliselt vääri oleks vabastada võitja (d) koduülesannete sooritamiseks (52, lk. 751—755).

Mänguelemendid ja keelealased võistlused aktiveerivad märgatavalt õpilaste mõtlemist ja avardavad nende sõnavara. Nad

toovad töösse meeldivat vaheldust ning äratavad huvi aine vastu. Nooremates klassides on keelemängude üheks funktsiooniks tasan-dada järsku üleminekut algõpetuse mitmekesisest meetodikast asjalikku keeleõpetusse. Kuid mängivad ju ka täiskasvanud ja see-pärast ei saa mänguelemente eirata keskkooliklassideski. Opetaja ülesandeks on olla nende mängude hea organisaator ja kindlakäe-line juht.

Nagu marionetteatri näitleja juhhib niitidega oma nukke, nii juhhib ka tugev õpetaja tunnis oma õpilasi. Temalgi oleksid peos nagu nähtamatud niidid, ühed neist tõmbab ta pingule, teisi annab samal ajal järele — ikka vastavalt sellele, kuidas nõuab olukord klassis. Juhtimisoskus on suuresti võrdsustatav aktiveerimis-oskusega. Kuivõrd suudab õpetaja juhtida klassi soovitud suunas, kuivõrd suudab ta aktiveerida õpilasi igas olukorras, sellest sõltub tema pedagoogiline meisterlikkus. Õpilaste aktiveerimine on ja jääb õppetöö üheks sõlmküsimumseks.

15. ÕPILASTE ISESEISEV TÖÖ

Õpilaste aktiveerimise üheks efektiivsemaks tööviisiks on osutu-nud nende rakendamine iseseisvale tööle, ent mitte igasugune ise-seisev töö ei anna soovitud tulemusi. Korraldusega «Oppige nüüd õpikust see paragrahv iseseisvalt ära ja lahendage need ülesan-ded!» lihtsustab õpetaja märgatavalt oma tööd ja võimaldab endale tunnis mugava äraolemise, kuid didaktiline kasutegur jääb saa-vutamata. Arvestatavaks õppevormiks on õpilaste iseseisev töö ikkagi ainult siis, kui täpselt järgitakse sellele esitatavaid metoo-dilisi nõudeid.

Õpilaste iseseisvaks tööks nimetatakse sellist õppevormi, mille puhul a) õpetaja annab õpilastele konkreetse tööülesande ja juhendid selle sooritamiseks; b) õpilased töötavad omaette, s.t. õpe-taja ei võta tööst vahetult osa; c) töö sooritamine nõuab õpilastelt vaimset pingutust (107, lk. 10); d) töö peaks üldjuhul lõppema kontrolliga.

15.1. Iseseisva töö liigid

Õpilaste iseseisva töö võib jagada eri liikidesse vastavalt selle toimumise koha või läbiviimise korra järgi.

Koha aspektist jaguneb õpilaste iseseisev töö kahte suurde liiki: a) õppetunnis toimuv töö; b) kodune töö.

Läbiviimise korra poolest eristatakse kolme liiki iseseisvat tööd:

a) individuaalne töö (kaua aega meie didaktikas ainutunnus-tatud iseseisva töö liik);

- b) rühmatöö (viimastel aastakümnetel propageeritud);
- c) paaristöö (õigupoolest küll rühmatöö erivorm).

Kodune töö on peaaegu alati individuaalne, kuna õppetunnis saab rakendada nii individuaalset, rühma- kui ka paaristööd.

Individuaalse töö korral töötab iga õpilane omaette, lävimine kaaslastega on keelatud, küsimustega võib pöörduda õpetaja poole. Tööülesanded võivad olla ühtsed kogu klassile või ka diferentseeritud (vt. 19. pkt.). Individuaalseks tööks sobib iseseisev töö õppekirjandusega (keeelised vaatlused, definitsioonide ja reeglite mõtestatud omandamine, harjutuste sooritamine). Individuaalset tööd võib kontrollida kas kirjalikult või suuliselt, enam praktiseeritakse frontaalküsitlust.

Rühmatöö puhul on individuaalne töö seotud kollektiivsega. Selleks jagatakse õpilased klassis 3...6-liikmelisteks gruppideks. Rühmad võivad olla heterogeensed või homogeensed. Et rühmatöö eesmärgiks on üldjuhul õpetamine, s.t. uute teadmiste omandamine ja harjutamine, tuleks eelistada heterogeenseid grupe. Sel juhul paigutatakse nõrgemad õpilased märksa võimekamate, s.o. rahuldavalt edasijõudvate õpilaste sekka, et nad rühmasisesel kontrollil korral saaksid grupikaaslastelt abi ning selgitust. Homogeensete gruppide korral peaks õpetaja töö käigus nõrgemaid rühmi rohkem jälgima ja vajaduse korral abistama. Tugevamad ja keskmised rühmad saavad tööga ise hästi hakkama (32, lk. 91). Kui vahel harva kannab rühmatöö ka kontrollivat iseloomu, peaksid grupid olema tingimata homogeensed, küsimused aga antakse siis diferentseeritult — igale rühmale jõukohased (73, lk. 3).

Rühmade koosseisu võib määrata õpetaja (peab sel juhul arvestama õpilaste võimeid ja omavahelist sobivust) või lasta seda mõnikord teha õpilastel enestel (sel juhul kipuvad kujunema homogeensed grupid, sest tugevad eelistavad tugevate seltsi).

Tööülesanded võivad olla ühtsed või diferentseeritud. Esimesel juhul on kõikidel rühmadel täita põhijoontes ühesugused ülesanded (sobib heterogeensete gruppide korral), teisel juhul täidavad erinevad rühmad oluliselt erinevaid ülesandeid, mis kokku võimaldavad saada tervikliku pildi klassis käsitletavast probleemist ja õigustavad end rohkem homogeensete gruppide olemasolul (42, lk. 5).

Rühmatöö üheks põhitaotluseks on arendada õpilaste omavahelist suhtlemis- ja arutamisoskust. Seepärast tuleks rühmatööd kasutada eriti siis, kui käsitletakse probleemset materjali (kirjandustund pakub selleks avaramaid võimalusi kui keeletund). Arutamise aine peaks tekitama eri arvamusi ja looma sellega eeldused rühmatööks. Olgugi et rühmatööd on edukalt praktiseeritud nii uue aine käsitlemisel, harjutamisel kui ka ulatuslikul kordamisel, tuleb sobivaimaks ajaks pidada seda, kui õpilased on materjali juba üldjoontes omandanud (mõned paremini, teised halvemini) ja kollektiivne läbiarutamine ning koostöö soodustavad teadmiste ühtlustamist ja paremat kinnistumist. Sellisele rühmatööle järg-

neva kontrollitöö tulemused on harilikult paremad kui tavalisele frontaalsele kordamisele järgneva kontrolli korral (40, lk. 42).

Kui õpilastel puuduvad veel rühmatöö oskused, tuleks neile anda väikesi ülesandeid (1...2 küsimust), et nende najal saaksid selgeks rühmatöö võtted ja tekiks vastavad harjumused. Juba 1...2 sellise «proovirühmatöö» järel võib klassile anda ulatuslikuma ülesande. Rühm valib endale rühmavanema, kes jaotab ülesanded, määrab aja nende ülesannete individuaalseks lahendamiseks, juhendab arutlust ja pöördub vajaduse korral küsimustega õpetaja poole.

Saanud õpetajalt tööjuhendi, tutvub rühm ühiselt sellega, mida neil tuleb teha. Esialgne kollektiivne arutelu on vajalik selleks, et kõik grupi liikmed ülesandest õigesti aru saaksid. Seejärel töötatakse individuaalselt: olenevalt juhendist täidab igaüks kas eri ülesannet või teevad kõik sama tööd. Järgnevas arutelus korrigeeritakse lahendid, kooskõlastatakse seisukohad, valmistatakse suuliselt vastama või koostatakse kirjalik aruanne. Õpilased peaksid õppima omavahel suhtlema nii, et grupi liikmed üksteist mõistaksid (emakeele kommunikatiivse funktsiooni täitmine), kuid liiga palju arutamisega ei segataks naaberrühmade tööd (kasvatustliku funktsiooni täitmine). Kui õpilane täidab küll isikliku rolli, ei oska aga oma tööd teistega võrrelda või probleemi arutellu sekkuda, jääb puudu just see, mis teeb individuaalsest tööst rühmatöö.

Rühmatööl on mitmeid eeliseid ja ka puudusi. Plusside poolele tuleb kanda järgnev.

— Rühmatöö annab hea võimaluse kõik õpilased aktiivselt tööle rakendada, tekib väike võistlusmoment. Heterogeensetes rühmades tõmbavad tugevamad õpilased nõrgemaid kaasa kiiremale tööle, suunavad ja parandavad neid.

— Rühmatöö rikastab õpilasi vastastikuselt, tuues õppetundigi normaalset kollektiivsust (teiste õppevormide puhul kipub õpilane jääma üksiklaseks, kes seisab üks ühe vastu õpetajaga).

— Paraneb õpilaste omavahelise suhtlemise oskus ja süveneb harjumus arutada üheskoos õppetöösse puutuvaid küsimusi.

— Kaaslastega suhtlemisel kujunevad vajalikud mõisted kõige paremini ja areneb kriitiline mõtlemine.

— Rühmatöö võimaldab kiiret tagasisidet (vt. ka 17. pkt.): õpilane saab oma tööle kohe hinnangu rühmakaaslastelt, teiste rühmade liikmetelt ja õpetajalt.

— Õpilased saavad kasutada ja levitada neidki teadmisi, mida nad käsitletava teema kohta on hankinud muudest allikatest.

Ilmselt kaaluvad toodud eelised üles mõningad puudused: muudavad õpilased kasutavad teiste töötulemusi; õpetajale on rühmatöö küllalt koormav, sest tööjuhendite koostamine ja paljundamine võtab omajagu aega; koolipingid ei sobi rühmatööks; rühmatöö ei anna õpilastele lõdvestusaega ega sobi lõputundidesse, mil õpilased on juba väsinud.

Paaristöö on rühmatööst paindlikum ja kergemini rakendatav.

Kui rühmatöö on suur ettevõtmine, siis paaristööd saab mis tahes vajalikul hetkel tundi tuua. Töökäsud võib kirjutada tahvlile, algul töötavad pinginaabrid individuaalselt, seejärel kontrollitakse vastastikku teineteise tööd, arutatakse erinevuste üle ja lõpuks antakse tulemustest klassile aru. 11... 12-aastaste õpilaste juures annab paremaid tulemusi paaristöö, hiljem rühmatöö.

Paaristöö ei nõua tingimata probleemset materjali, sest põhi-eesmärgiks on enese ja naabri teadmiste kontroll. Seepärast sobib paaristöö rohkem harjutamiseks ja kordamiseks. Vahel võib aga uue aine käsitlemisel paaridele ka mõne probleemi lahendada anda: õpetajale oleks huvitav teada saada, kes millisele otsusele jõuab. Kõik rühmatöö eelised kehtivad enam-vähem ka paaristöö juures, väiksem on vaid kontakt kaaslastega ja sedavõrd väiksem ka vastastikune rikastamine. See-eest ei kammitse paaristööd klassis olemasolev mööbel ega organisatoorsed probleemid (40, lk. 44—45).

Harjutamist emakeeletunnis ei tohiks päriselt samastada õpilaste iseseisva tööga. Harjutamine on laiem mõiste: see võib toimuda ka frontaalse töö korras, näiteks esimeste probleemide lahendamine klassitahvlil või oskuste ja vilumuste kujundamine keelealase mängu abil. Kuid ühel momendil peab ometi toimuma üleminek kollektiivselt tegevuselt (õpetaja juhtimisel) iseseisvale tööle (õpetaja vahetu osavõtuta), mis ei piirdu individuaalse tööga. Õpilaste suhtlemisuskust arendavad hoopis rohkem teised iseseisva töö liigid — rühma- ja paaristöö, valmistades noori otseselt ette iseseisvaks eluks, kus ei pääse mööda lävimisest töökollektiivis.

15.2. Iseseisva töö juhendamine

Iseseisva töö juhendamist on mõnikord tõlgendatud liiga kitsalt: nähtud selles vaid õpilaste töölerakendamist, s. t. tööjuhendi kättemist. Tegelikult peaks iseseisva töö juhendamine jätkuma ka töö käigus ja lõppema kontrollimisega.

Et ka kodutöö on iseseisev töö, tähendab koduülesannete juhendaminegi iseseisva töö juhendamist (selle kohta vt. 11.8.).

Koolitunnis toimuva iseseisva töö juhendamiseks peab õpetaja endale kõigepealt aru andma, mida ta iseseisva tööga saavutada tahab, ja sellest johtuvalt valida iseseisva töö liigi (vt. eelmist alapeatükki). Vastavalt tööliigile tuleb koostada tööjuhend(id). Mida rohkem õpetaja iseseisvat tööd diferentseerida suudab, seda parem. Praktikas kipub siiski nii kujunema, et diferentseeritakse ainult rühmatööd ja sedagi homogeensete gruppide olemasolul, kuna individuaalse või paaristöö korral lepitakse ühtse tööjuhendiga, mis kirjutatakse tahvlile või dikteeritakse, et õpilased selle vihikuisse kirjutaksid.

Üldised nõuded, mida tööjuhendi koostamisel tuleb arvestada, on järgmised.

1. Tööjuhend annab punktide kaupa kõik ülesanded (iseigi üksikoperatsioonid) selles järjekorras, milles õpilane peab need täitma.

2. Tööjuhend näitab iga üksiku ülesande juures allika, millest õpilane ammutab informatsiooni selle ülesande lahendamiseks, või pakub vastava teabe juhendis endas. Nii antakse vastavad leheküljed või paragrahvid õpikust, harjutuste numbrid töövihikust, konkreetset viited sõnaraamatu või muude materjalide kasutamiseks.

3. Tööjuhend kajastab ka töö vormistamist (näit. analüüsi tulemuste fikseerimine, keelenäidete grupeerimine tulpadesse või tabelisse, lausete ja vastavate skeemide kõrvutatav esitamine jms.) ning aruandmisviisi (kas suuline või kirjalik).

4. Ülesanded ei tohiks olla liiga lihtsad ega nõuda ainuüksi mehaanilist tööd, vaid võimalikult rohkem iseseisvat mõtlemist (võrdlemist, üldistamist, analüüsi, sünteesi, oma arvamus avaldamist).

5. Ülesanded peavad olema võimalikult mitmekesised ja seda nii sisult (erinevaid mõtlemisoperatsioone nõudvad harjutuste liigid) kui ka lahendamise vormilt (lugeda läbi, võrrelda, kujutada skemaatiliselt, õppida pähe, leida lisanäiteid, joonida alla, valmistuda jutustamiseks jm.).

6. Tööjuhend aidaku õpilasel eraldada olulist ebaolulisest (eriti siis, kui õpikus pole seda küllalt reljeefselt tehtud). Päheõpitava osa esiletõstmiseks viidatakse teatud osale õpikus, antakse vastav(ad) lause(d) juba tööjuhendis või peavad õpilased juhendis ära täitma lüngad, kuhu kirjutatakse nn. tuumsõnad (olulised keelemõisted). Kõige arendavam on siiski moodus, kus õpilane peab ise leidma materjali, mis tema arvates väärib meelespidamist.

7. Tööjuhendi sõnastus peab olema selge, täpne ja lakooniline ning üheselt tõlgendatav.

8. Soovitav oleks juhendis ette näha, mida teevad need õpilased või rühmad, kes lõpetavad oma töö varem. Kiiremini töötavatele õpilastele võib juhendisse paigutada mõne nuputamises-ülesande.

9. Huvi tõstmiseks võib tööjuhendisse panna ka selliseid ülesandeid, mille seast õpilased võivad valida endale meelepärasemad. Valikuvõimalus tekitab alati elevust ja mõjub õppimisele toniseerivalt.

10. Võimaluse korral suunab tööjuhend õpilased enesekontrollile (vt. 17. ptk.).

Õpilastele meeldib selline iseseisev töö, mis on jõukohane, kus õpilased saavad ise teha üldistusi ja järeldusi ning kasutada lisamaterjale, nagu sõnaraamatut, pilte, ajalehti jm. (107, lk. 81—84). Kõike sedagi tuleks tööjuhendite koostamisel võimaluste piires arvestada. Rühma- ja paaristöö juhendisse kuulugu kindlasti ka

märkused grupisiseseks tööjaotuseks ning omavaheliseks koostööks.

Paaristöö juhendi võib nooremates klassides anda ka kolmejärgulisena: a) ülesandega tutvumine ja sellest arusaamine (loe kõigepealt ise ja aruta siis naabriga); b) ülesande omaette lahendamine; c) naabri töö kontrollimine. Seejärel teatab õpetaja, kuidas tulemused klassile esitada. Ei saa unustada, et ka varem valminud tööd (näiteks koduülesandeid) võib vastastikku kontrollida, ortograafiliselt raskemaid sõnu teineteisele dikteerida jne. (40, lk. 45).

Kui õpilased on tööle rakendatud (rühmatöö tarvis tõstetakse klassi mööbel ümber juba vahetunnis), ei ole õpetajal õige jääda akadeemiliselt oma kohale klassi ees, vaid tal tuleks ridade vahel ringi liikuda, saamaks ülevaadet kõigi õpilaste ja rühmade tegevusest ning aitamaks neid, kes seda vajavad. Erilaadset juhendamist eeldab rühmavanemate töö, kuid liigset vahelesegamist tuleks siiski vältida.

Õpetaja tegevusele iseseisva töö ajal annab teatud eripära see, kas vastava tunniosa didaktiliseks eesmärgiks on uute teadmiste omandamine või oskuste ja vilumuste kujundamine. Nimetatud taotlusi võib käsitada ka kui iseseisva töö kaht põhiliiki õppeprotsessi lülidest lähtuvalt. Neist raskemaks peetakse tööd uue aine iseseisval omandamisel, sest see eeldab igakülgset läbimõeldud tööjuhendite koostamist, kuna oskuste ja vilumuste kujundamiseks piisab sageli üksnes õpiku või/ja töövihiku harjutuste numbrite nimetamisest.

15.3. Iseseisev töö uute teadmiste omandamiseks

Igapäevases koolitöös kerkib probleem, millal on üldse sobiv rakendada uute teadmiste omandamiseks iseseisvat tööd, millal aga muid õppevorme. Sellele küsimusele saab vastata vaid orienteeruvalt, kindlat retsepti pole olemas. Iseseisev töö on sobiv siis, kui õpetaja on veendunud, et õppematerjalid, mille alusel see toimub, on õpilastele jõukohased. Iseseisvat tööd uue aine läbivõtmiseks tuleb eelistada eriti nende teemade juures, mis on lähedased ja analoogilised varem läbivõetutega (106, lk. 139). Nii näiteks võib käsitleda iseseisva töö korras nõrgeneva tüvega verbe, kui eelnevalt on läbi võetud tugevneva tüvega pöörd sõnad, või vastupidi. Uudse ja raskema õppematerjali korral aga kasutatakse õppemonoloogi või -dialoogi ja iseseisva töö juurde siirdutakse alles harjutamise käigus. Õpetaja suuline esitus on paratamatu veel siis, kui õpikus on materjal esitatud raskepäraselt või ebaselgelt, nii et õpetaja on sunnitud selle oma esituse kaudu ümber töötama ja jõukohaseks muutma. Põhimõtteliselt oleks selline tegevus võimalik ka tööjuhendite näol, kuid suure töömahu tõttu suu-

davad õpetajad seda praktikas harva realiseerida. Kui aga materjali on õppekirjanduses piisavalt ja see on olemas õpilastele jõukohasel kujul, nii et õpetaja suuline esitus kujuneks õpiku materjali täpseks kordamiseks, on õigem kasutada õpilaste iseseisvat tööd uute teadmiste omandamiseks (106, lk. 140).

Järgnev näide esitab ühe võimaliku tööjuhendi põimlause käsitlemiseks põhikoolis.

1. Võrdle järgmisi liitlauseid:

- a) *Mari hakkas kooke küpsetama ja Jüri läks keldrist moosi tooma.*
 b) *Kui Mari hakkas kooke küpsetama, läks Jüri keldrist moosi tooma.*

2. Kirjuta kummastki lausest välja osalused, millest need liitlauseid koosnevad.

3. Võrdle järgmisi osalauseid iseseisvuse vaatekohast:

- a) *Mari hakkas kooke küpsetama ...*
 b) *Kui Mari hakkas kooke küpsetama ...*

4. Loe õpikust läbi peatükk «Põimlause» ja püüa meelde jätta põimlause definitsioon.

5. Kumb toodud näitelausest on põimlause ja miks?

6. Jooni põimlause alla pealause (vajaduse korral loe õpikust veel kord punkti 95).

7. Tee antud põimlause ümber nii, et pea- ja kõrvallause vahetaksid koha.

8. Jooni alla pealause järgmises põimlausest ja tee järeldus, kuidas võivad pea- ning kõrvallause teineteise suhtes veel asetseda: *Kohe, kui Mari hakkas kooke küpsetama, läks Jüri keldrist moosi tooma.*

9. Kuidas eraldatakse kõrvallause pealausest?

10.

Individuaalse töö korral	Paaristöö korral	Rühmatöö korral
<p>Valmistu vastamiseks: a) mida nimetatakse põimlauseks; b) too põimlause kohta oma näide; c) mis on pea- ja mis kõrvallause; d) kuidas võivad pea- ja kõrvallause teineteise suhtes asetseda (too iga asetuse kohta üks oma näide); e) kuidas eraldatakse kõrvallause pealausest?</p>	<p>Võrrelge lahendusi omavahel ja valmistuge vastamiseks, nii et üks esitab teoreetilise materjali (vt. kõrvallause) ja teine lisab oma-poolsed näited. Võtke omavahel loosi, kes mida teeb.</p>	<p>Arutage lahendused omavahel läbi ja rühmavanem määrab, kes rühma liikmetest a) ütleb aruandmisel põimlause definitsiooni koos näitega; b) avab pea- ja kõrvallause mõiste koos vastavate näidetega; c) räägib pea- ja kõrvallause 3 asetusest koos näidetega; d) toob välja rind- ja põimlause erinevuse.</p>

11. NB! Nendele, kes tööga varem hakkama saavad!

Mida võiksid tähendada järgmised skeemid?



Koostage iga skeemi kohta üks näide teemal «Minu pinginaaber».

Tööjuhendid juhivad õpilasi uute teadmiste omandamisele kas induktiivselt (eespool toodud näide) või deduktiivselt. Viimane variant esineb siis, kui õpilased suunatakse kohe valmis tõdedeni õpikus.

Iseseisev töö uute teadmiste omandamiseks võib toimuda ka algoritm-tööjuhendite abil (vt. 13. ptk.), mis nõuab kõigi operatsioonide sooritamist rangelt etteantud järjekorras. Kui seda järjekorda rikutakse (näiteks vaadeldakse astmevahelduse puhul kõigepealt vältevahelduslikkust), viib see väära lõpptulemuseni (nii saab verbist *kümblesma* vältevahelduslik sõna, sest *kümmelda* on II ja *kümblen* III vältes). Metoodikas on käikude järjekord niisama tähtis kui malemängus, kus õiged käigud vales järjekorras võivad viia kaotusele.

Emakeeleõpetuses on pikka aega kasutusel olnud töövihikud oskuste ja vilumuste kujundamiseks. Kuid täiesti mõeldavad oleksid ka niisugused töövihikud, mis sisaldavad peaaesjalikult tööjuhendeid uute teadmiste omandamiseks (teistes ainetes on selliseid töövihikuid arvukamalt, emakeeleõpetuses on seni piirdutud vaid katsetöövihikutega). Need töövihikud võiksid sisaldada nii õppematerjali kui ka juhendi iseseisvaks tööks või kujutada endast tööjuhendite kogu tööks õpikuga. Mõlemal juhul sooritaks õpilane ülesanded otse vihikusse.

Uute teadmiste omandamisel ei tohiks iseseisev töö muutuda primaarseks, sest sellega tugatakse tagaplaanile õpilaste suulise väljendusoskuse arendamine. Mitmekülgsete õppevormide kasutamine on vajalik juba seepärast, et õpilased õpiksid tajuma nii suulist kui ka kirjalikku kõnet.

15.4. Iseseisev töö oskuste ja vilumuste kujundamiseks

Kui uute teadmiste omandamiseks kasutatakse õpilaste iseseisvat tööd suhteliselt harva, siis oskuste ja vilumuste kujundamisel on see lausa mõõdapääsmatu. Peab ju õpilane harjuma omandatud teadmisi iseseisvalt praktikas rakendama ja seepärast kulgeb harjutamisel vaid esimeste keeleprobleemide lahendamine kollektiiv-

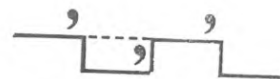
selt (vt. 11.6.). Edasi jäetakse iga õpilane harjutusega üksi. Kui ta jätkab ühiselt alustatud tööd, pole erilist juhendamist enam vaja, sest eeskujud on tal tahvilil ja vihikus olemas.

Mõnikord võib korraldada ka ulatuslikuma iseseisva töö, mis eeldab üksikasjaliku tööjuhendi koostamist. Ka järgnev tööjuhend on põimlause käsitlemiseks (vt. eelmist alapeatükki), et tuua esile põhimõtteliselt erinev lähenemine iseseisvale tööle uute teadmiste pakkumise ja oskuste-vilumuste kujundamise käigus.

1. Kirjuta õpiku harjutusest 52 välja 5 põimlause.
2. Jooni väljakirjutatud lausetes alla pealused.
3. Pane paika puuduvad komad.
4. Lisa õpiku harjutuses 28 antud lihtlausele (nr. 1—5) kõrvalause, nii et saaksid põimlauseid.

/4-a. Paaristöö korral: kontrolli pinginaabri tööd ja juhi tema tähelepanu sellele, kus ta sinu arvates on eksinud. Arutage erinevused omavahel läbi, leidke õiged lahendused. Kui jääte eriarvamuste juurde, pöörduge õpetaja poole./

5. Pane töövihiku harjutusse nr. 114 kümme puuduvat kirjavahemärki. Koma, mis tuleb *ja* või *ning* ette, tee värviliselt.
6. Koosta ise üks põimlause, kus koma tuleb panna *ja* ette.
7. Joonista õpiku harjutuse 53 viie esimese lause skeemid.
8. Koosta üks põimlause, mis vastaks järgmisele skeemile:



/Paaristöö korral: 4-a kordus./

9. Lõpeta alustatud lause a) koondlausena; b) rindlausena; c) põimlausena: *Ma ei suutnud uskuda öde ...*

10. Kirjuta lühike jutt või koosta seotud tekst, milles vähemalt pooled laused oleksid põimlauseid. Valida võid järgmiste teemade seast: «SOS!», «Jäin vahele», «Kus tegijaid, seal nägijaid», «Oli seda tarvis!», «Kui olnuksin selgeltnägija ...».

/Paaristöö korral täidavad pinginaabrid 9. ülesande üheskoos, s.t. vihikusse kirjutatakse ühesugused laused. Rühmatöö korral toimub pärast 9. ülesannet lahendite läbiarutamine ja rühmavanem otsustab, kes on «oma ala meister» ning esindab rühma aruandmisel a) koma panijana (3. ja 5. ülesanne), b) lause ehitajana (4., 6., 8. ja 9. ülesanne), c) joonestajana (7. ülesanne)./

10. ülesanne on mõeldud nendele, kes oma tööga varem valmis jõuavad. Niisuguse tööjuhendi täitmine võib hõlmata terve harjutustunni ja jutu koostamine jätkuda koduski.

Oskuste ja vilumuste kujundamisel on oluline jälgida, et harjutused järk-järgult keerustuksid. Seda on püütud arvestada ka toodud tööjuhendi koostamisel. Iseseisva töö võib seal jagada viide raskusastmesse:

- 1) kirjavahemärgistamine, mis põhineb lause visuaalsel struktureerimisel (ülesanded 1...3);
- 2) põimlausete moodustamine etteantud materjalist lähtudes ja kirjavahemärgistamine ilma lause visuaalse liigendusega (4...6);
- 3) liikumine lauselt skeemile ja skeemilt lausele (7...8);
- 4) kordavate elementide sissetoomine põimlause kõrvutamise teel varem õpitud lauseliikidega (9);
- 5) loov ülesanne kui harjutamise lõppeesmärk (10).

15.5. Iseseisva töö kontrollimine

Olgu iseseisev töö kui tahes täpselt juhendatud ja hästi organiseeritud, ikka teevad õpilased ka vigu, saavad mõnestki asjast valesti aru ja võivad töötada ebaõiges suunas. Kui nüüd tunni lõpul mingit kokkuvõtet ega korrektoori ei toimu, võivad tehtud vead koduses töös süveneda ja kinnistudagi ning need ei tarvitse kohe järgmises tunnis ilmnedagi, sest õpetaja ei jõua kõikide õpilaste teadmisi iga tund kontrollida. Seepärast peab igasugune iseseisev töö lõppema tingimata kontrolliga. Kui õpilane teab, et tunni lõpul on frontaalne arutelu, sunnib see teda antud töösse tõsisemalt suhtuma (107, lk. 100).

Individuaalse iseseisva töö puhul oleks kõige õigem rakendada programmõppe vahendeid ja elemente (vt. 17. ptk.), mis kindlustavad igale õpilasele vahetu tagasiside. Kui see aga mingil põhjusel pole võimalik, tuleks kasutada frontaalset küsitlust, mis oleks ühtlasi äsja omandatud materjali kinnistamiseks ja esmaseks kordamiseks. Frontaalküsitluse ajaks võivad pinginaabrid ka vihkud vahetada, sest võõras töös märgatakse tavaliselt vigu paremini kui oma töös. Sellise kontrolli käigus peaks õpetaja hankima informatsiooni rohkem oma valulaste teadmistest ja oskustest. Seepärast ei tohiks toetuda klassi tugevamatele, kes kibekähku õiged vastused ette vuristavad. Praktika on näidanud, et iseseisva töö kontrollimisel liialdatakse frontaalküsitlusega (õpetajale on selline lahendus kõige mugavam, sest see ei nõua spetsiaalset ettevalmistust), mistõttu see töövõte on muutunud argiselt tüütavaks. Õpilased ootavad tunni lõpu kella, ei vaevu oma (või naabri) tööd jälgima ning vead jäävad parandamata. Järelikult tuleb õpetajal iseseisva töö kontrollimise võtteid mitmekesistada, leida teid ja vahendeid, mis tõstaksid õpilaste huvi selle vastu, et vihikusse ei jääks vigu. Appi tulevad mänguelemendid kui õpilasi aktiveeriv võte (vt. 14. ptk.). Vahel võib võtta hindamiseks nende õpilaste tööd, kes olid iseseisva töö kontrollimise ajal tähelepanematud (kontrollitud töös ei tohiks ju vigu olla; kui neid aga siiski leidub, tuleb hindamisel olla väga range).

Rühmatööd võib vastata ülesannete kaupa. Esimesele küsimu-

sele vastab esimese rühma esindaja, keda korrigeerivad ja täiendavad teised selle rühma liikmed. Kui õpetaja ei jää esimese rühma vastustega rahule, pöörduv ta teiste rühmade poole. Viimase avaldab arvamust õpetaja. Järgmisele küsimusele vastab esimesena teise rühma esindaja jne. Muidugi saavad kõik rühmad esitada oma vastusevariante vaid väikese õpilasarvuga klassis. Töö tulemuste kontrolli saab teostada veel mitmeti: võib vastata see, kes antud ülesande ette valmistas; õpetaja valib ise vastaja; töö tulemused esitatakse kirjaliku aruandena jne. Vanemad õpilased võivad ka ise otsustada, millises vormis nad oma tööd tutvustavad. Kui aga juba tööjuhendis on määratud, kuidas toimub aruandlus, tuleks sellest ka kinni pidada.

Üksikute õpilaste hindamine jäägu rühmatöö korral tagaplaanile. Olulisem on hinnang rühmale kui tervikule, rühmade tööedukuse võrdlemine, mida ei tohiks kunagi unustada. Rühmatöös omandatud teadmisi, nende kinnistumist on võimalik kontrollida ja hinnata järgmises tunnis. Loomulikult peavad õpilased seda ette teadma ja neil olgu võimalus materjal kodus üle korrata (40, lk. 44).

Paaristöö kontrollimine sarnaneb suuresti individuaalse töö kontrollimisega. Vahel võib pinginaabritel lasta korruga vastata: üks annab keeleprobleemi lahenduse, teine põhjendab seda reeglita; poole peal aga vahetatakse rollid.

Õpilaste iseseisev töö täidab oma koha õppeprotsessis ainult siis, kui ta on täpselt eesmärgistatud ja juhendatud, kui ta nõuab õpilastelt jõukohast mõttetööd ja tagatakse operatiivne kontroll.

16. KORDAMINE

Teadmiste, oskuste ja vilumuste kindluse printsiip nõuab, et teadmised omandataks püsivalt. Teadmiste kindluse tagamiseks on vajalik pidev ja mitmejärguline kordamine. Laias laastus võib kordamise jagada plaanipäraseks ja plaaniväliseks. Plaanipäraseks kordamiseks on uue materjali kinnistamine, teadmiste kontroll, teatava ainetsükli kordamine enne kontrollitööd, kordamine õppeaasta algul ja lõpus, samuti õppeveerandi lõpus. Võimalused plaaniväliseks kordamiseks tekivad aga jooksva töö käigus lausa igal sammul ja nende võimaluste ärakasutamisoskus on üheks õpetaja professionaalsuse mõõdupuuks.

Esmaseks kordamiseks tuleb pidada **kinnistamist** (vt. 11.7.), mis ei tohiks puududa ühestki uue aine läbivõtmise tunnist.

Kontroll järgmises tunnis ei teeni mitte ainult hindamise eesmärki, vaid peaks olema organiseeritud nii, et see oleks kogu klassile materjali kordamiseks (vt. 11.3.).

Ainetsükli kordamine on väga vastutusrikas etapp, sest sellest sõltub kontrollitöö õnnestumine või ebaõnnestumine, mille järgi võib

õpetaja ka oma tööd hinnata. Tsükli kordamise käigus peaks õpilasel olema silme ees selge siht, mida mööda peab ta minema ja mida temalt lõpuks nõutakse. Eristades olulise ebaolulisest, võib õpetaja kordamistundides tutvustada kontrolltööülesannete laadi, s.t. harjutamisel lahendatakse analoogilisi ülesandeid (kontrolltöös tuleb vaid teistsugune verbaalne materjal). Sellise konkreetuse taustal ei tohiks siiski unustada sünteetivaid tabeleid ega skeeme, sest lõppkokkuvõttes õpitakse ikkagi elu, mitte kontrolltöö jaoks. Ainetsükli kordamisel on põhiliseks meetodiliseks võtteks nn. kaheasuuniline liikumine: süsteemselt antavatelt reeglilt näidetele ja näidetelt tagasi reeglitele. Paralleelselt keelereeglite kordamisega peab käima ka baasmõistete kordamine. Iga kord ei pea aga ainetsükli kordamine sugugi lõppema kontrolltööga. Küll tuleb tsükli kordamisega alati luua mingi minitervik, millele saaks toetuda järgmise ainetsükli käsitlemisel.

Õppeveerandi lõpu kordamises ei ole midagi spetsiifilist, sest selle peaks tingima käsitletud materjal. Muidugi oleks kena, kui teatud ainetsükli lõpp ühtlasi õppeveerandi lõpuga (töö planeerimisel saaks seda silmas pidada): uut tsükli pole veerandi lõpus enam sobiv alustada, käsitletava tsükli pooleli jätmise ei ole ka päris õige samm, sest kaoks vajalik järjepidevus (õpilased võivad koolivaheajal mõndagi olulist unustada, kui enne ei jõutud otsi kokku tõmmata). Küll on problemaatilised olnud õppeveerandi viimased tunnid, kui hinded on välja pandud ja õpilased sellest teadlikud on. Tõsist töösuhetumist on sellises olukorras väga raske saavutada ja õpetajadki on ohjad lõdvaks lasknud. Et veerandi viimased tunnid siiski täie eest läheksid, tuleks neid sisustada

- a) viimati tehtud kontrolltöö või kirjandi vigade analüüsiga;
- b) stiiliharjutuste tegemisega või kirjandi kirjutamisega (edukalt on veerandi lõpus praktiseeritud ka kirjandite võistlusi), mille tulemused selguvad järgmise veerandi algul;
- c) veerandi põhivara kordamisega keelemängude ja -võistluste ning nuputamisesannete näol.

Eesti keele tund jäägu ka veerandi lõpus iseendaks: on ju emakeel nii paljude võimaluste maa, et ikka annab tunnis organiseerida midagi niisugust, mis ühtaegu paeluks õpilasi ja süvendaks samal ajal nende emakeeleoskust.

Kordamine **õppeaasta algul** tähendab kõigepealt diagnoosiva kontrolltöö (etteütelse) korraldamist. Sellega tehakse kindlaks klassi teadmiste tase (eriti vajalik on see siis, kui õpetaja sai endale uue, tundmatu klassi) ja hangitakse teavet, kui palju ning mida on õpilased suvega unustanud. Saadud informatsiooni alusel korratakse hädapäraseid teemasid. Need on ainelõigud, mille tundmine on vajalik selleks, et üldse saadaks alustada vastava klassi programmi käsitlemist. Tõsiasi on muidugi see, et õppeprogrammid on pingelised ja eelmis(t)es klassi(de)s läbivõetu kordamiseks võib õppeaasta algul kulutada vaid mõne üksiku tunni. Varasema materjali põhiline kordamine toimub siiski jooksva töö käigus

ja kindlasti siis, kui käsitlemisele tulev ainelõik on orgaanilises seoses varemõpituga.

Kordamine **õppeaasta lõpus** võib teenida mitut eesmärki: see võib olla lihtsalt vastava klassi põhivara kordamine, aga ka ettevalmistus ülemineku- või lõpueksamiks.

Kevadisel kordamisel, kui selleks üldse aega jääb, võivad «vanad» reeglid ja harjutused tunduda õpilastele läbi-lõhki tuttavatena, mistõttu kordamistöösse ei suhtuta vajaliku tõsidusega. Seepärast tuleks eriti nüüd mõelda õpilaste aktiveerimisele mänguelementidega (14. pkt.), nuputamisesannete kasutamisele (vt. «Huvitavast emakeelest») või vähemalt tuttava sisu esitamisele mingis teises vormis, mis oma uudsusega tooks õppetöösse meeldivat vaheldust.

Nii võib soovitada mitmete keeleküsimuste lahendamiseks lugemiskaarte (paksemale paberile on kleebitud huvipakkuv artikkel laste- või noorteajalehest), millel on ühteagu kasvatuslik väärtus ja mida saab tunnis kasutada ka kui keeleharjutuse teksti. Õpilased võiksid sealt leida teatud liiki lauseid, teatud tüüpi sõnu, muuta otsekõne kaudseks, teostada mitmesugust keelelist analüüsi. Huvi tõstmiseks võib nooremates klassides vahel visata täringut, mille näit fikseerib lahendamisele tuleva kordava ülesande (või lause) numbril. Omajagu värskendavalt mõjub lastele harjutuse või isegi kontrolltöö kirjutamine hoopis erilaadsele paberile — väljalõigatud looma, linnu või putuka kujutisele (29. lk. 3).

Eksamieelse kordamise puhul tuleb arvestada otseselt läheneva eksami eripära. Kui on tegemist üleminekuksamiga, lähtutagu eksamiprogrammist (-piletitest) ja kordamiseks kasutatagu harjutusi, mis võimaldavad nii individuaalse kui rühmatöö korraldamist õppetunnis (vt. 15. pkt.). Väga vajalikud on kordamise käigus ülevaattetabelid, mõttekäiku algoritmivad skeemid, harjutused enesekontrolliga — lühidalt kõik see, mis asetab õpitava materjali konkreetsetesse raamidesse ja elimineerib selle, mis võib viia õpilase eksiteele.

Kui ees seisab lõpukirjand, tuleb korrata ka keeleküsimusi, sealhulgas jätkuvalt avardada õpilaste sõnavara ja lihvida nende väljendusoskust. Viimaste nädalate keeletundide eripära seisab selles, et kõik, mida seal pakutakse, peaks õpilaste keeletarvituses kasutatav olema. Selleks peaksid õpilased saama korratavat kohe rakendada (töökäsud «Kasuta lauses», «Moodusta lause, kus...», «Koosta lühikirjand, kirjeldus või dialoog, milles...» jts.). Mida eksamikirjandi eel täpselt korrata, sõltub õpilaste tasemest. Täpsemat informatsiooni saaks õpetaja vastava klassi viimastest kirjanditest, mis näitavad vajakajäämisi kõige ilmekamalt. Eksami-eelsed kordamistunnid ja konsultatsioonid nõuavad õpetuse diferentseerimist ja individualiseerimist (vt. 19. pkt.): nõrgemate õpilastega harjutatakse veel ortograafia põhireeglite rakendamist (kui lõputöös on õigekirjavigade limiit ikka ületatud, hinnatakse

eksamikirjand puudulikuks, kuna ilmetu ja konarliku väljendusega töö pälvib tavaliselt veel rahuldava), tugevamatega aga käsitletakse süvendatult kirjandiõpetuse spetsiifilisi küsimusi ja treenitakse kujundlikku väljendusoskust (sobivad ka redigeerimisharjutused). Tähtis on nii ühtedesse kui teistesse sisendada, et kõik see, mida korratakse, on eksamiseks (ja muudugi ka eluks) äärmiselt vajalik. Motivatsiooni olemasolu tagab tõise õhkkonna, mis on edu saavutamise esmane tingimus. Teiseks määrab kordamistundide edu materjali valik, s.t. harjutada tuleks ikka neid ortogramme ja süntaktilisi üksusi, mida õpilased tõepoolest oma töödes kasutavad. Selles mõttes oleksid sõnad, nagu *kulllane* või *kaslane* kordamiseks tarbetud, sõnad *kümned* või *peatselt* aga mitte; üte ja lisandki ülearused, põimlause (eriti *kui* ja *nagu* kõrvallause algul) aga hädavajalik kordamisteema (17, lk. 3). Kordamine õppeaasta lõpus jääb aga ikkagi ainult lihvivaks õpetuseks, põhitöö peab olema tehtud aasta(te) jooksul.

Niisama oluline, kui mitte olulisemgi, on **plaaniväline** kordamine, mida ei saa kaugeltki alati fikseerida tunnikonspektis. Kõik sõltub õpetaja kogemustest ja ettenägelikkusest. Ent kui tunnis avaneb väikseimgi võimalus mingi varem õpitud ainekillu meenutamiseks, tuleb õpetajal see käigupealt ära kasutada ja korratav element seostada parajasti käsitletava teemaga. Näiteid põhiliselt ekspromptkorras teostatavast kordamisest.

— Õpetaja märkab tahvilil valesti kirjutatud kuupäeva (näit. puudub punkt järgarvu järelt) või mõnd keeleviga klassi näitagitatsioon (näit. stendil «Tere, sügis!» on jäetud üte komaga eraldamata). Sellega on olemas soodne moment nende keeleküsimuste kordamiseks.

— Õpetaja kasutab oma õppejutus teatud keelemõistet (või ka vähem tuntud sõna) ja väikese kõrvalepõikena kontrollib kohe, kas klass mäletab veel selle mõiste sisu (või sõna tähendust): «... *kui* ja *nagu* ette tuleb panna koma siis, kui nad alustavad kõrvallausest ... Toomas, mis on kõrvallause?» Või selle lihtsustatud variant: «... *kui* ja *nagu* ette tuleb panna koma, kui järgneb öeldis ... Toomas, millest tunned ära öeldise?»

— Õpetaja lülitab uue aine käsitlemisse näiteid, mis ühtlasi kordaksid varem läbivõetut. Näiteks taimede sordinimede kirjutamisel on küll primaarne suure ja väikese algustähe tarvitamine, kuid valitud näidetega saaks korrata ka klusiilide ortograafiat: *kartul* «*Jõgeva piklik*» (sulghäälik konsonantühendis ja astmevaheldusliku liite lõpus); *õunasort* «*Liivi kuldrenett*» (sulghäälik rõhulise silbi lõpus) jne.

— Näidete toomiseks annab õpetaja ette teema, et avardada ühtlasi õpilaste sõnavara: leida *v*-kesksõnu selle kohta, milline võib olla meri (*lainetav*, *kohisev*, *helklev*, *märatsev*, *pulbitsev*, *rahustav*, *sillerdav*, *tormitsev*, *vahutav*, *ähvardav* jt.).

— Õpilane eksib frontaalse töö käigus mingis varem läbivõetud küsimuses, millel puudub vahetu seos käsitletava teemaga.

Näiteks kirjutab õpilane lisandi käsitlemise ajal tahvlile *Teeneline Meistersportlane Erika Salumäe* ja õpetaja palub kõigil meenutada, missuguse algustähega kirjutatakse au- ning ametinimetused.

— Õpilane teeb uue aine läbivõtmisel või harjutamisel niisuguse vea, mis reedab õpetajale otsekohe, miks õpilane eksis. Näiteks määrab laps nimisõna *aula aasta-tüüpi* kuuluvaks. Järelikult eksis õpilane sõna *aula* välte määramises. Õpetajal on põhjus korjata vältেকriitilisi sõnu. Jõutakse järeldusele, et kui *aula* on II-välteine, kuulub ta *tubli-tüüpi* ning seega on õige *nende aulade*, mitte *aulate*.

— Õpilane teeb võõrverbide käsitlemisel väära ülekande: sõnade *pulss* või *kurss* eeskujul kirjutab ta ka *pulsseerima* või *kurkseerima*. Tekib vajadus ülipika *s-i* ortograafia kordamiseks *l, m, n, r-i* järel (*valssima*, *pimssima*, *nüansseerima*, *forsseerima*), kuid verbides *pulseerima* ja *kurseerima* ei ole *s* ülipikk.

— Õpilane tarvitab oma kõnes valesti mõnda vormi või sõna (ütleb näiteks «... jooksis järele» asemel «... jooksis järgi»). Jällegi peab emakeeleõpetaja koheselt reageerima: viga parandades korratakse vastavat üksikküsimust.

Selliseid ja küllap teisigi võimalusi aine kordamiseks avaneb igas keeletunnis mitmel korral. Kõiki neid ei suuda isegi vilunud õpetaja alati ette näha, kuid ka kõige ootamatumad võimalused tuleb ära kasutada. Vea parandamisest üksi on vähevõitu (tõsi, vahel ei luba tunni hoog rohkemat), võimaluste piires oleks vaja avada ka probleemi põhjuslikud tagamaad.

Pideva kordamisega tagatakse teadmiste kindlus ja püsivus, mis ei tohiks aga tähendada nende staatilisust ega tardumust. Tõelised teadmised on siiski need, mida suudetakse praktikas kasutada ja vajaduse korral ka loovalt edasi arendada. Omadussõna definitsiooni ja näidete teadmisesest poleks mingit kasu, kui õpilane ei suuda ise leida konteksti sobivaid adjektiive, kasutada neid ilmekate epiteetidena ja rikastada sel teel oma suulist või kirjalikku väljendust. Järelikult ei saa grammatikaküsimuste kordamisel päriselt eirata ka väljenduse täpsuse analüüsi. Parimad võimalused avanevad selleks kirjandite analüüsi tundides.

Et kindlustada teadmiste püsivus, on õpetamisel tarvis pidevalt tulla tagasi varem omandatud teadmiste juurde ja seda põhimõttel «küll küllale liiga ei tee». Mingi teema kordaval käsitlemisel oleks tulusam teha seda uuest aspektist, läheneda ainele teistsuguse nurga alt, sest niiviisi mitte üksnes ei taastataks teadmisi, vaid ka rikastataks ja süvendataks. Mis tahes vormis kordamine ka ei toimuks, ikka tuleks taotleda sellega teadmiste süstematiseerimist, sest süsteem on alati kergemini reprodutseeritav kui üksikfaktide loetelu.

17. PROGRAMMÕPPE ELEMENTIDE KASUTAMINE EMAKEELEÕPETUSES

Programmõppe on individuaalne õppeviis, mis põhineb õppematerjali omandamisprotsessi detailsel ettemääramisel, s.t. programmeerimisel järgmiste põhimõtete alusel:

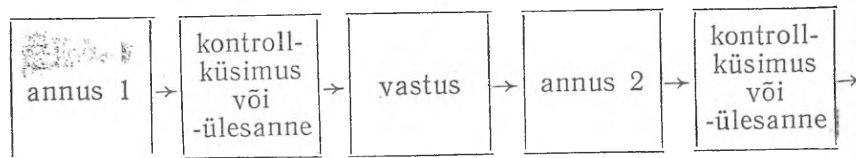
- materjal järjestatakse rangelt tema loogilise struktuuri ja õpetamispsühholoogiliste nõuete põhjal;
- materjal doseeritakse, s.t. esitatakse annustena;
- materjali omandatust kontrollitakse iga annuse esitamise järel;
- kontrolli tulemused tehakse kohe õppijale teatavaks (1, lk. 65—66).

Programmõppe toetub põhiliselt programmõpikuile või õpimasi-naile, mille kasutuselevõtuga on meil aga materiaalseid raskusi olnud. Ent katsed Ameerika Ühendriikides näitasid, et efektiivsust ei saavutata mitte niivõrd tehniliste vahendite abil, kuivõrd programmõppe põhimõtetega üldse. Seepärast hakati Eestis 60. aastate keskpaiku otsima võimalusi ja teid, kuidas lihtsamalt ning odavamalt realiseerida programmõppe ideid õppeprotsessis. Seoses sellega leidsid ka emakeeleõpetuses rakendust mitmed abivahendid ja meetodilised võtted, mis viisid suuremal või vähemal määral programmõppe elemendid koolitundi.

17.1. Õppediafilm

Üheks arvestatavaks õppevahendiks, mis osaliselt järgib programmõppe printsiipe, on õppediafilm. Diafilmide suureks eeliseks tuleb pidada seda, et nende valmistamine ei võta väga palju aega ja neid saab kiiresti praktikasse juurutada. Diafilmi valmistamine on odav ja terve klass vaatab korraga üht filmi, kuna programmõpik või õpimasin peaks aga olema igal õpilasel.

Diafilmis programmeeritud õppematerjal sarnaneb suuresti USA õppimispsühholoogi B. F. Skinneri väljatöötatud jadaprogrammiga, mis skemaatiliselt kujutatuna oleks järgmine:



Niiviisi koostatud diafilmiga saab arvestada järgmisi programmõppe aluseks olevaid ülddidaktilisi printsiipe:

- kursus on üles ehitatud materjali loogilise struktuuri alusel;
- õppematerjal esitatakse väikeste osade kaupa, kusjuures iga selline õppematerjali annus kuulub programmi eri kaadrisse;
- igale annusele järgneb kontrollküsimus või ülesanne ja sellele kontrollkaader vastusega (140, lk. 365).

Jadaprogrammi halb omadus on selles, et siin läbib iga õppija materjali täpselt ühes ja samas järjekorras, programm ei arvesta õpilaste isikupära. Kui diafilmi kasutada klassitunnis, ei saa individualiseerida ka õppimistempot, sest kogu klass liigub edasi ühesuguse kiirusega. Individualiseerimine tempos tuleb kõne alla, kui filmiga töötatakse üksikult, näiteks internaadi õppimistunnis või koolist puudumise järel.

Järgmised jadaprogrammi näitekaadrid on võetud diafilmist «Liitlause ja selle kirjavahemärgid».

I. Kõik tõusid püsti.
Õpetaja tuli tundi. Koostage neist üks lause!

II. Kõik tõusid püsti,
kui õpetaja tuli tundi. See on LIITLAUSE.
Mida nimetatakse liitlauseks?

III. Liitlause —
kaks või mitu lihtlauseid, mis väljendavad mitut üksteisega seotud mõtet.
Näiteks?

IV. Hiir küppas,
kass kargas,
vana karu löi trummi. Leidke öeldised!

V. Hiir hüppas,
kass kargas,
vana karu löi trummi. Mitu osalauseid?
Millest tunneme osalauseid?

VI. 3 öeldist — 3 osalauseid

OSALAUSED < Kui Arno isaga koolimajja jõudis,
olid tunnid juba alanud.

Tavaliselt määrab nende arvu öeldiste arv lauses.

VII. Leidke öeldised!

Kiir vaatab sõbra ahastavat nägu ja juba hakkavad tumedad aimdused ta hinges liikuma: kas Tootsile viimati ishias korraga pähe ei löönud?

Mitu osalauset?

jne.

Usna lähedane ranglele jadaprogrammile on ahelprogramm, kus I kaadri vastus on lülitatud II kaadri annusesse. jne. Ka seda moodust võib diafilmide koostamisel rakendada.

Näide.

I. **Pealauset**, mis on teise lause sisse kiilutud, nimetatakse

.....

II. **Kiillause** kirjavahemärkideks on mõttekriipsud, sulud või

.....

III. **Komaga** eraldatakse lühemad kiillaused jne.

Niisuguste kaadritega ei tohiks siiski liialdada, sest sellise programmi läbimine võib kujuneda mehhaaniliseks (136, lk. 97—99).

Oppediafilmid tagavad kahepoolse tagasiside. Kontrollkaadrid etendavad sisemist tagasisidet, aga sellele eelnevalt võimaldab mõnede lihtsate abimaterjalide kasutamine (näiteks kodeeritud sähvikud) välist tagasisidet: annab õppematerjali omandamisest teavet õpetajale (vt. 174.). Sealjuures ei saa õpilane vastust uskult ette ära lugeda, sest vastuskaader on veel ette keeramata. Kontrollküsimusele võivad õpilased vastata nii suuliselt kui ka kirjalikult. Et vastuskaadrid annavad õppijale vajaliku kiire tagasiside, siis vähendab see õpetaja töövaeva ja säästab aega. Ühtlasi täidab diafilm oma illustratsioonide, fotode ja skeemidega ka näitlikustamise otstarvet.

Diafilmide koostamine sarnaneb õppematerjali programmeerimisega. Kõigepealt tuleks püstitada õpetamise eesmärk ja fikseerida need teadmised, oskused ning vilumused, mis õpilased peavad õppeprotsessis omandama. Õpetamise eesmärgi lahtimõtestamisel ongi vaja eraldada põhilised mõisted, oskused ja vilumused. Edasi tuleks koostada õpetamise temaatiline plaan, mis tuleneb arvukaist õpikuist, viidatud allikaist ja varasematest kogemustest selle materjaliga töötamises. Nii määratakse kindlaks aine õppimise süsteem. Enne programmeerimise juurde asumist tuleb igakülgselt tutvuda vastava materjaliga programmeerimata esituses. Selleks sobivad käibivad õpikud. Ühtlasi peab tutvumise käigus määrama programmeeritava õppematerjali ulatuse, käsitle-

mise sügavuse ning esitamise süsteemi. Õpik jääb programmeerimise kondikavaks, peegeldades õppematerjali üksikosade vahelist seost. Järgnevalt toimub programmeerimata materjali jagamine üksikuteks annusteks, mis seatakse loogilisse järjekorda. Seejuures ei ole õppeprogrammi annus identne paragrahviga õpikus (104, lk. 841). Eesmärki silmas pidades võib õpiku materjali suhtes tulla nii sisselülitamisi kui ka väljajätmisi. Seejärel töötatakse eelnevate informatsioonikaadrite alusel välja kontrollküsimumused ja ülesanded, millega üksikud kaadrid seotakse ahelasse. Edasi lisatakse filmikavandisse kontroll- ehk tagasisidekaadrid, mis paigutatakse küsimuse või ülesande järele järgmisse kaadrisse. Lõpuks tulevad kaadrite skitseerimine ja tehnilised protseduurid kuni filmi valmimiseni.

Kui õpetaja ei koostanud ise diafilmi, siis oleks filmi koostajal soovitatav välja töötada ka meetodiline juhend õpetajale, kes hakkab filmi katsetama praktikas. Suuremat tähelepanu on vaja osutada sellele, kuidas tööd diafilmiga siduda õppetöö teiste vormidega.

Õigem oleks, kui algul katsetatakse valminud filmi ühe või väikese arvu õpilastega, et teha kindlaks filmis esitatud materjali ja ülesannete jõukohasus. Kui katseisik teeb vea, võib see olla ainuüksi programmeerija süü. Vajaduse korral peaks filmi täiendama või parandama, kuid see on seotud tülikate tehniliste probleemidega. Lõpuks toimugu diafilmi massiline katsetamine, mille käigus võrreldakse eksperimentaalklassi tulemusi kontrollklassiga, et teha kindlaks filmi efektiivsus. Filmi täiendamine ja parandamine peaks aga jätkuma ka edaspidises töös.

Üldiseks puuduseks kipub oppediafilmides saama see, et kaadrid on ülearu tihedad, tekstiga üle kuhjatud. Maksimaalselt võib kaadrisse paigutada 9 rida teksti, igas reas kõige rohkem 5...6 sõna. See nõuab lühidust, konkreetset, selgust. Vajalikud seletused ja täiendused annavad õpik ja õpetaja.

Omaette probleemiks on teksti paigutus kaadris. Et vaheldusrikkus tuleb õpilastele aine omandamisel kasuks, siis tuleks teksti paigutusega julgesti varieerida. Filmi koostamisel tuleb arvestada õpilaste iga, kellele see film on mõeldud. Kui tegemist on V—VI klassiga, peaks filmis kindel koht olema ka illustratiivsel materjalil. Rohkesti tuleks tekstis kasutada igasuguseid allakriipsutusi, suunavaid noolekesi, kaste, hüüumärke, NB-sid jms. Muidugi peaksid kõik kaadrid olema esteetiliselt nauditavad.

Üldse võib oppediafilmis eristada kolme liiki kaadreid:

- informatsioonikaadrid (sõnalised, kujutavad, kordavad);
- ülesandekaadrid (tööjuhendid, konkreetset ülesanded ja küsimused);
- vastuskaadrid (teoreetilist laadi, praktilised lahendid).

Kaadrite välisilme sõltub suuresti aineosa spetsiifikast. Nii peaksid ortograafia puhul domineerima arvukad näited, illustratsioonid, joonised, fotod jm., vormiõpetuses tabelid, teksti varieeri-

tud paigutus, oluliste tunnuste eraldamine jne., lauseõpetuses on aga esikohal skeemid ja igasugune graafiline kujutamine. Kõikide filmide nõudeks on see, et kinnistavad ja kordavad ülesanded oleksid võimalikult huvitavad ning mitmekesised. Omal kohal on ka nuputamisülesanded. Elevust tekitavad õpilastes korrigeerimisharjutused. Mingil juhul ei tohiks aga ühegi, ka kõige väiksema küsimuse või ülesande puhul unustada vastuse andmist järgmises kaadris. Kui õpetaja mõnikord ei soovi kontrollkaadrit kasutada, võib ta ju selle vahele jätta.

Film õnnestub seda enam, mida rohkem on kaadrite koostamisel toetunud varasematele kogemustele ja arvestatud laste psüühikat, et ennetada tüüpilisi vigu, välistada ebatunnuste arvestamise võimalusi jms. Õppediafilmi loomine on loov töö, milleks on vaja parajal määral fantaasiat ja leidlikkust.

Filmi pikkus sõltub ainelõigu pikkusest. Ühe tunni raames pole soovitatav filmiga tegelda üle 25 minuti. Mõistagi võib diafilmi kasutada ka mitmes tunnis, kuid liialdada siiski ei tohiks. Oleks väga soovitatav, et vahepeal töötaks õpetaja mõnes tunnis üksnes õpikuga, kuigi vastavad kaadrid on olemas. Filmi vastav osa võib etendada ka kordamisyahendi funktsiooni kas samas või isegi järgmistes klassides, sealhulgas ka keskkooliklassides.

Õppediafilmide demonstreerimiseks tuleks kasutada suurema valgusjõuga diaprotektoreid, et klassiruumi poleks vaja eriti pimendada. Kui päikesekiired ei lange otse ekraanile, on kaadrid loetavad ja õpilased võivad filmis antavaid harjutusi ka kirjalikult sooritada.

Kuigi diafilmiga saab õppematerjali väga hästi doseerida, nii et kõne alla tuleb ka õpilaste täiesti iseseisev töötamine, ei saa siiski välistada õpetaja juhtivat tegevust. Iga õpetaja leiab muidugi oma isikupärase mooduse, kuidas filmi kommenteerida. Olgugi et film dikteerib õpetajale antud ainelõigu käsitlemise meetoodika, jääb õpetaja tegevus tunnis ikkagi suure osas loovaks tööks ja väga konkreetseid juhtnõore siin anda ei saa.

Võib soovitada, et lihtsamaid ülesandeid lahendataks kollektiivselt, rohkem mõtlemist nõudvaid harjutusi aga sooritataks individuaalselt. V. Palamartšuki poolt kasutatud grammatikaalaste diafilmide iseärasuseks oli see, et ülesandekaadrid sisaldasid hulgaliselt samatüübilisi keeleharjutusi, mis kaadri lõpu poole keerustusid. See andis võimaluse orienteeruda tugevamate õpilaste tempole. Kui kõige kiiremad olid jõudnud kaadriga lõpule, andsid nad sellest märku õpetajale, kes lülitas ette järgmise kaadri, sõltumata sellest, kas aeglasemad õpilased jõudsid lõpetada kogu töö. Katse tulemusena suurenes eksperimentaalklassis kiirete ja aeglaste õpilaste arv, kuna kontrollklassis nivelleeriti õpilased rohkem keskmisele kiirusele (150, lk. 53—54).

Diafilmi ülesandeid saab edukalt kasutada ka tunnikontrolliks või lühitööks. Kui õpilastel on rebitavate lehtedega bloknoodid ja kopeerpaberid, saavad nad vastuskaadriga ülesandeid lahendada

kaheks eksemplaris. Pealne leht antakse õpetajale kontrollimiseks ja hindamiseks, alumise eksemplari parandavad õpilased ise kohe pärast töö lõpetamist sisselülitatud vastuskaadri järgi. Nii viisi saavad õpilased vahetu tagasiside ja avastatud vead lõhuvad vääraseid. Kui klassile teatatakse ka hindenormid, ei pruugi õpilased enam oodata, millal õpetaja tööd tagastab. Kõik on saanud selgeks juba samas tunnis.

Õppediafilmide kasutamisel koolipraktikas on täheldatud, et

— õpilased võtavad selle töövormi hästi vastu;

— huvi ja aktiivsus, millega kaasneb hea distsipliin, püsib töö lõpuni;

— õpilased rõhutavad isegi töö põnevust, sest alati saab kohe teada õiged vastused;

— eriti aktiveeruvad klassi nõrgemad õpilased, kes muude töövormide juures passiivseiks jäävad;

— väheneb õpetaja töövaev tunni ettevalmistamisel (muidugi tuleb koostada tunni üldine plaan ja vaadata läbi kasutamisele tulevad kaadrid, vajaduse korral mõelda ka lisanäiteid ja -ülesandeid);

— diafilm annab klassile kätte materjali, mille käsitsi paljudamamisega oleks suuri raskusi;

— kordamist võimaldab vajalike kaadrite ettekeeramine;

— kogu õppeprotsess muutub paremini juhitavaks ja kontrollitavaks. Õpetajal on võimalus õppetöö kollektiivse vormi juures õpilasi individuaalselt abistada, välja selgitada halvasti õppijate võimed ja tõsta nende edukust.

Kummatigi peab tunnistama, et tundides tõusev aktiivsus ei taga alati teadmiste kõrget taset. Mõnikord võib ette tulla õppematerjali nn. näilist omandamist, millele on tähelepanu juhtinud ka I. Unt. Õppuritel võib tekkida illusioon, et nad on kõik olulise tunnis omandanud ja kodus pole vaja raamatut avadagi. See oht on aga likvideeritav, sest kontrollimine järgmises tunnis annab õpilastele objektiivse kriteeriumi oma mälu hindamiseks (108, lk. 580). Ei tohi ka unustada, et esimestes tundides on uudsuse momendi tõttu õppetöö efektiivsus alati suurem kui hiljem, mil õpilaste huvi uue võtte vastu langeb. Seepärast ei tohiks õppediafilmide kasutamist muuta absoluutseks. Kui diafilme kasutada vahelduseks, annab see häid tulemusi.

Diafilmide kasutamine loob ainult eeldused efektiivsemalt õpetamiseks. Nende võimaluste realiseerimine sõltub suurel määral sellest, kuivõrd järjekindlalt annab film õpilastele sisemise tagasiside ja kuidas õnnestub õpetajal luua väline tagasiside. Selleks peaksid õpetajad olema kursis programmõppe alustega.

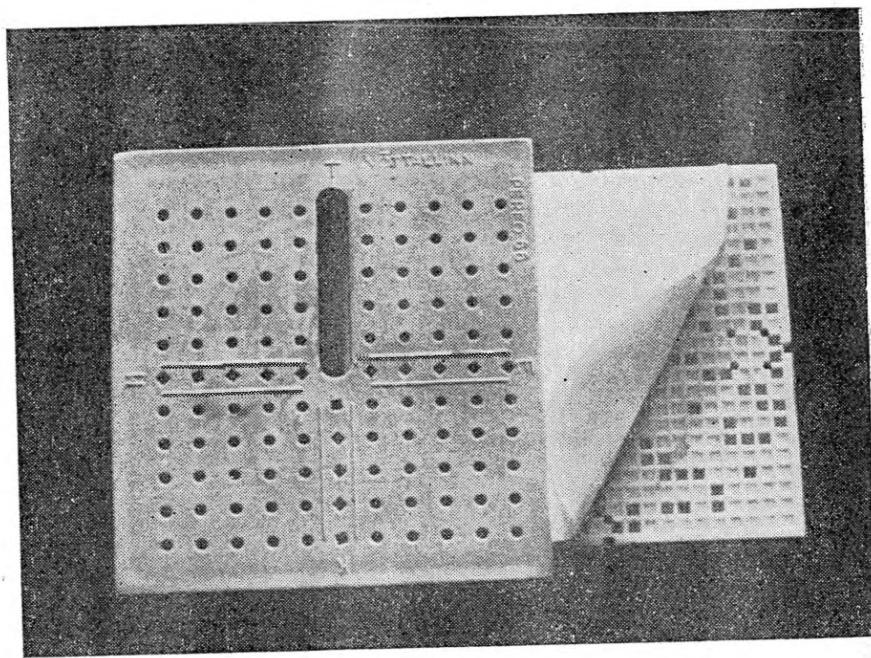
Kui diafilmid lülitatakse orgaaniliselt õppeprotsessi, nii et nende demonstreerimine ei oleks eesmärk omaette, siis aitavad nad kindlasti kaasa õppe- ja kasvatustöö parandamisele (133, lk. 28—40).

17.2. Perfokassett e. perfoplaat

Eestis konstrueeritud ja massiliselt toodetud perfokassettide «VOT-4» ning «Perfo-66» juurutamine praktikasse langes 60. aastate teise poole. Opetajatele tutvustati perfokassettide ehitust ja kasutamist õppetöös, koostati ülesandeid ja kirjutati metoodilisi artikleid. Aktiivselt lülitusid sellesse töösse ka eesti keele õpetamise metoodikud. Nii näiteks koostas V. Rukki süstemaatilise tarkvara perfokassettidele keskastme klasside tarvis. Eraldi väljaannetena ilmusid «Harjutused perfoplaadile» V klassile (1968), VI klassile (1968), VII klassile (1970) ja VIII klassile (1970).

Paraku vaibus esialgne hoog. Üks selle peapõhjusi oli materiaalse võimaluste piiratus. Meie tööstus ei suutnud toota nii palju kassette, kui vajaruksid meie koolid. Samuti polnud kiita toodangu kvaliteet. Riistvara kasinuse kõrval ei saa aga mööda minna ka teatud inertsuselt õpetajate mõttelaadis. Ometi pole perfokassettide ehitus nii keeruline ega nende kasutamine nii tülikas, nagu see esialgu võib õpetajatele tunduda.

Perfokassett on lihtne seadis küsitluseks valikvastuste meetodi alusel. Ta kujutab endast kassetti korrapärastes ridades avadega, millest igaüks vastab teatavale variantvastusele. Õige vas-



VOT-is loodud perfokassett «Perfo-66»

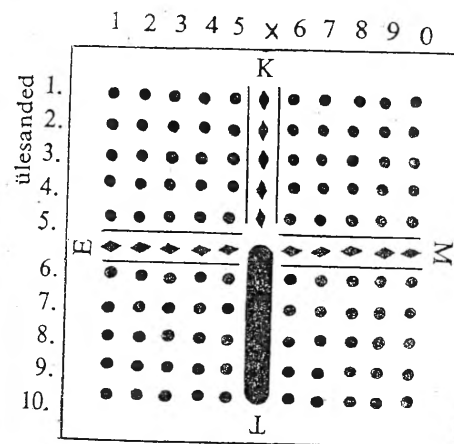
tus on šifreeritud õnarusena kasseti sees asuvas võtmeplaadis. Enne kasseti õpilase kätte andmist katab õpetaja võtmeplaadi paberilehega. Vastuse fikseerimiseks vajutab õpilane valitud variantvastuse kohas pliiaatsiotsaga avasse. Õige vastuse korral läbib pliiaats paberi, millega õpilane saab kinnituse; vastusekatse samal ajal jäädvustatakse: väär vastus fikseerub punktina paberil (1, lk. 141–142).

Õigele variantvastusele vastab sügavam õnarus kasseti sisse lükatavas keeles. Kattepaberi läbivajutamine on õpilasele signaalliks, et tema vastus oli õige.

Täieliku teabe VOT-is väljatöötatud perfokassettide kohta annab «Perfoplaadi kasutamisejuhend. Metoodiline katsematerjal» (VOT-i rotaprint, Tallinn 1970), milles tutvustatakse üksikasjalikult ka perfokassettide laadimist. Siinkohal tuuakse vaid mõned eri liiki näiteülesanded.

I. Ülesandes nr. 28 (81, lk. 35) on üheks koodiindeksiks I — 4K (81, lk. 6), mis tähendab, et

- kasutada tuleb keele I poolt, s. t. keel tuleb taskusse panna nii, et reljeefse numbriga I tähistatud keele külg jääks ettepoole;
- kasutada keele 4. asendit, s. t. keel tuleb taskusse panna nii, et keelt läbivad 4 augukest (: :) jääksid ülespoole;
- täht K peab töötamisel jääma perfokasseti ülaserava, nagu on näidatud järgmisel joonisel;



vasakpoolne
tulp

parempoolne
tulp

«Perfo-66» tööasendis K. Piklikku avasse kirjutab õpilane oma nime.

Määra mitmuse osastava lõpp.

	-sid	-id	-u	-i	-e
1. ilm	2	1	5	4	3
2. väli	2	4	x	3	5
3. kuri	1	2	3	5	4
4. paju	2	4	5	1	3
5. ränk	3	4	5	1	2
6. pump	4	3	2	1	5
7. mure	2	3	4	5	1
8. relv	2	3	4	5	1
9. paat	3	5	1	2	4
10. soo	3	5	2	4	1

jne. ka ülesanded 11...20, mille õiged vastused saab teada kasseti parempoolsest tulpast.

d) töövälja kujutis näitab, et ülesande lahendamisel tuleb kasutada aukude ridu kogu plaadi ulatuses (74, lk. 17—18).
Toodud harjutuse sooritab õpilane veatult, kui vajutab järjekorras järgmistesse aukudesse: 5 — x — 4 — 2 — 1 — 1 — 2 — 5 — 4 — 5.

II. Igas rühmas on 5 tegusõna. Leia need (80, lk. 8).

1) püüdja	2	2) uhkeldamast	9
püüdlük	8	uhkesti	1
püüdlikkus	9	uhkeldada	8
püüdvat	4	uhkeldan	3
püüdmine	3	uhketest	0
püüdsid	x	uhkusega	2
püüdnud	7	uhkused	7
püütakse	6	uhkeldad	6
püüda	5	uhkega	5
püüdjana	1	uhkeldav	4

jne.

Järelikult peab õpilane õigeks vastamiseks vajutama esimese rea puhul 4., x, 7., 6. ja 5. auku ning teise rea puhul 9., 8., 3., 6. ja 4. auku.

III. Määra astmevahelduse liik ja aste /vältevaheldus — v., laadi-
vaheldus — l., tugev aste — t., nõrk aste — n./ (81, lk. 10).

	v.	l.	t.	n.	Õiged vastuspaarid
1. romaane	1	4	2	5	1—2
2. lõpust	5	3	2	4	5—4
3. radadel	1	5	2	4	5—2
4. kured	5	3	2	4	3—4
5. mängudega	2	3	4	1	2—4
6. lattidest	5	1	4	2	5—4
7. latvades	5	4	3	2	5—3
8. sillale	1	2	3	4	2—4
9. raudadeni	4	1	2	2	1—2
10. paigas	3	4	5	1	3—1

jne.

Nagu näha, nõuab toodud ülesanne iga sõna puhul kahe torke sooritamist.

IV. Kaks pliiatsivajutust tuleb teha ka nn. sobitusülesannetes. Õpilane otsib esimesele sõnale *ajajärk* (vasakpoolse tulba esimene

rida) vaste teisest tulbast ja leidnud selle (*epohh*), vaatab, mis arv on kirjutatud leitud vaste järele (34). See tähendab, et enesekontrolliks tuleb tal esimeses reas sooritada kaks torget (3—4).

Leia võõrsõnaline vaste (81, lk. 25).

1. ajajärk	fantaasia	15
2. kindlail andmeil rajanev ennustus	taifuun	45
3. valikuvaba	bakter	35
4. kujutlusvõime	revanš	23
5. savitöötooted	invasioon	2x
6. üldine, kõikehaarav	epohh	34
7. pisik	vakantne	25
8. tugev keeristorm	keraamika	13
9. vägivaldne sissetung	totaalne	14
10. kaotuse tagasitegemine	prognoos	24

jne.

Õiged lahendid: 3—4, 2—4, 2—5, 1—5, 1—3, 1—4, 3—5, 4—5, 2—x, 2—3.

V. «Perfo-66»-le on võimalik koostada ka selliseid ülesandeid, mille lahendamisel pole vahendavat koodi tarviski. Kui otsisõna on lauses või teatud sõnaloendis teisel kohal, tuleb enesekontrolliks vajutada teise auku; kui 7. kohal, siis 7. auku jne.

Mitmendal kohal lauses on alus?

1. Kui ma ärkasin, oli juba valge.
2. Teises toas mängis keegi klaverit.
3. Voodi ees niutsus ja kargles mu väike valge karvane kutsikas.
4. Ja siis meenus mulle tänase päeva erakordsus.
5. Seda päeva oli meie üksmeelne pere ammu oodanud.

Et alus on antud lausetes 2., 4., 10., 7. ja 6. kohal, tuleb enesekontrolliks torgata aukudesse 2, 4, 0, 7 ja 6.

Kui ülesanded on olemas, võtab perfokassetide ettevalmistamine tunniks vähe aega. Laadimiseks sobib kõige paremini valge pehme paber (näiteks rotaatoripaber), mida tuleks eelnevalt suuremal arvul täpselt parajaks lõigata. Naelaga, millel on terav ots ära näpistatud (või tikuga), torgatakse keel kassetist välja, pannakse paber keelele ümber ja tagasipanekul jälgitakse, et keel saaks kasseti sissele asendisse, mida nõuab lahendamisele tuleva ülesande kood. Kui paberid on varem lõigatud, võtab ühe kasseti laadimine aega keskmiselt 10 sekundit, 30 õpilasega klassile kulub siis umbes 5 minutit.

Perfokassette võib kasutada nii õpetamise, harjutamise kui ka kontrollimise käigus. Kõige efektiivsemaks on aga perfokasseti kasutamine osutunud harjutamisel.

Õpetamisel tuleb kõne alla väikese perfokassetiülesande lahen-

damine pärast iga olulisema informatsiooniannuse käsitlemist. See eeldab, et õppematerjal on loogiliselt järjestatud ja doseeritud vastavalt tähtsusele ning keerukusele üksikuteks lõikudeks ja alalõikudeks, eraldades rangelt olulise ebaolulisest. Ülesanded ei tohiks olla sisult ega vormilt šabloonised, sest kui õpilane täidab ainult üht tüüpi harjutusi, kaob huvi nende vastu ja väheneb mõtlemise aktiivsus.

Esmakordsel töötamisel perfokassetiga tuleb õpilastele korduvalt rõhutada, et kassetid aitavad neil õppida, sest igaüks saab kohe teada, kas ta otsustas õigesti või mitte. Perfokassetid pole mitte selleks, et korduvate proovimistega teada saada õige vastus, vaid selleks, et kontrollida, kas vastus on õige. Iga vale torge jätab jälje ja kõik jäljed kokku näitavad vigade arvu.

Iga miniülesande järel ei jõua õpetaja kõigi õpilaste tööd kontrollida (selleks tuleks tal paberid kassetidest välja võtta ja üle vaadata). Seepärast võiksid õpilased ise näidata õpetajale sähvikutega (vt. 17.4.), mitu viga nad ülesande lahendamisel tegid. Veendunud, et käsitletud aineühik on suuremal osal klassist omandatud, võib õpetaja asuda uue aineühiku käsitlemisele. Kui aga tulemused õpetajat ei rahulda, peab ta materjali uuesti seletama ja süvendama. Mõistagi eeldab niisugune õpetamine ranget töökorraldust ja aja otstarbekat kasutamist, aga kasu on sellest kindlasti, sest õppeprotsess muutub paremini juhitaavaks (õpetaja kohandab õpetust vastavalt hetkeseisule klassis).

Uksjagu lihtsam on organiseerida perfokassetide abil harjutamist. Pärast uue aine käsitlemist saavad õpilased kassetid ja ülesanded, mis peavad sisaldama piisavalt harjutavat õppematerjali, et tagada õpilastel oskuste ja vilumuste kujunemine. Töökäsud ja ülesanded olgu täpselt ja selgesti formuleeritud, vältimaks igasugust kaksipidi mõistmist. Et vähendada juhuslikkust õige vastuse valimisel, on soovitatav anda iga ülesande puhul 3...5 variantvastust. Samal ajal ei tohiks ükski valikvastus olla nii absurdne, et õpilane selle kohe kõrvale jätab (74, lk. 20—22).

On äärmiselt oluline (eriti ortograafiaalaste küsimuste puhul), et töö perfokassetiga ei kujutaks mitte ainult torkimisprotsessi, vaid ka kirjutamisprotsessi, s. t. et õpilane saaks kõigepealt perfokassetilt kinnituse õigest vastusest ja seejärel kirjutaks selle sõna vihikusse, tõmmates kriitilisele kohale veel joone alla.

Individualiseerimine tuleb töös perfokassetidega kõne alla eelkõige tempos. Kiirematel lahendajatel võtab õpetaja juba tunnis paberid kassetist välja ja laeb kassetid uuesti, et suunata võimekamaid raskemate ülesannete lahendamisele. Paberite ülevaatamine läheb kiiresti. Vigade arv on õpetajal kasulik registreerida (tunnis või pärast tundi), et seda edaspidises töös arvestada. Nii on õpetajal pidevalt ülevaade kõigi õpilaste tasemest. Kasu on muidugi ainult siis, kui õpetaja sellele vastavalt tõesti oma edasist tööd planeerib (134, lk. 42—43).

Vähem on perfokassetid õigustanud end õpilaste teadmiste kontrollimisel hinnete saamise eesmärgil. Kui õpetamise ja harjutamise (ka kinnistamise ja kordamise) käigus töötavad õpilased täiesti ausalt, siis halva hinde saamise kartuses proovitakse mõnikord ka petta. Peale selle on perfokassetil negatiivseidki omadusi (fikseerib ka ilmest tähelepanematuses tehtud vead; sagedase kasutamise korral võib perfokasseti võti õpilastele meelde jääda), mis ei lase alati õpilaste teadmisi objektiivselt hinnata.

Tööst perfokassetidega on tehtud arvukalt järeldusi. Nii märgib S. L. Pressey, et katsed Ameerika Ühendriikides tõid esile mitmeid perfokassetide eeliseid. See meetod vähendab nii õpetaja kui ka õpilase mehaanilist tööd ning kiirendab harjutamist. Kui ülesanded õppeaine vastava osa kohta on esitatud süstemaatiliselt, on perfokassetidega töötamisel ka õpetav funktsioon. Perfokassetide abil õppinud ja harjutanud õpilased on näidanud paremaid teadmisi kui traditsiooniliste meetoditega õppinud (76, lk. 145—148).

K. Toim peab perfokassetiülesandeid tõhusaiks grammatikaalaste teadmiste kinnistamisel ning õigete keelevormide kujundamisel. Perfokassetiülesanded meeldivad ka nõrgematele õpilastele ja sunnivad neid intensiivsemale mõttetööle. Siiski ei tohiks töö perfokassetidega hõlmata tervet tundi, sest see muudab õppeprotsessi üksluiseks. Perfokassetid on kõige efektiivsemad siis, kui neid kasutatakse vaheldumisi teiste meetoditega ja kui need on mõeldud eelkõige enesekontrolliks ega püüa täita kontrollitöö funktsiooni (101, lk. 27).

17.3. Tabelkontroll

Tabelkontroll (kodumaises kirjanduses «maatrikskontroll») on olnud Nõukogude Liidus ja ka meie vabariigis üheks populaarsemaks kontrollimeetodiks.

Tabelkontrolli blankette on väga mitmesuguses vormis. Eesti üldhariduskoolides levinud blanketid sisaldavad tavaliselt 20 rida, mille esimesse veergu märgitakse kirjutusmasinal trükitult või õpilase poolt õpetaja dikteerimise järgi küsimused või ülesanded. Kui ülesanded esitatakse eri lehel, kujutab tabelkontrolli blankett endast ainult vastuste lehte, olles perfokasseti funktsioonis. Kui õpetaja soovib või ülesanne nõuab, võidakse osa ridu jätta kasutamata. Järgmised veerud (sõltuvalt blanketist 5...6) on valikvastuste jaoks ja need on tähistatud suurte tähtedega. Ka valikvastuste arvu võib õpetaja vajaduse korral vähendada. Need trükitakse või kirjutatakse suurte tähtede alla. Lehe täitmisel märgib õpilane iga ülesande puhul ristikese sellesse lahtrisse, milles toodud variantvastust ta õigeks peab. Õige vastus võib moodustuda ka mitme variantvastuse kombinatsioonina (20, lk. 5). Seega on tegemist valiktestile väga lähedal seisva võttega (6, lk. 111—112).

Õpilaste vastuste kontrollimiseks asetab õpetaja blanketile nn.

võtmelehe, mis kujutab endast läbipaistvat trafaretti, täpsemalt transparenti, mille joonestik ühtib blanketi joonestikuga. Võtmeleht võib olla läbipaistvast paberist (kalkast) või ka püsivamast materjalist, näiteks tselluloidist (1, lk. 137). Kui õpetaja käsutuses pole kalkale juba valmis trükitud joonestikuga võtmelehti, on see lihtne ise valmistada. Õigete vastuste kohad võib võtmelehel tähistada mitmeti: ümbritseda vastavad lahtrid jämeda joonega, teha õigetesse kohtadesse silmatorkava sõõri või ovaali (rist võib õpilase tehtud ristiga kokku langeda ja raskendada kontrollimist) või lõigata õigete vastuste kohtadesse avad. Eelistada tuleb viimast moodust, sest siis saab õpetaja kõige hõlpsamalt näidata õpilasele vea korral ka õige vastuse (teeb avasse punase risti). Läbipaistmatu avadega võtmelehe kasutamise puuduseks on see, et õpetajal on tülikas avastada, kas õpilane pole igaks juhuks teinud märke mitmesse vastuslahtrisse. Läbipaistev võtmeleht võimaldab ka kontrolli tulemuste üksikasjalikku analüüsi (vigade iseloomu, esinemissageduse jm. selgitamist). Selleks tuleb peale õigete vastuste kokkulugemist punktikestega ära märkida kõik lahtrid, kuhu on sattunud väärad vastused. Ühe ja sama võtmelehe abil terve rühma töö kontrollimine annab õpetajale täpse pildi vigade kuhjumisest, mis orienteerib õpetajat nii vigade seletamisel kui ka töö edasise suunamisel (1, lk. 137; 6, lk. 112). Ühe veeru võib jätta nende küsimuste äramärkimiseks, millel ei ole üldse õiget vastust antud variantide seas, teise veeru aga veel õpetajale vastamata jäänud küsimuste kokkulugemiseks. Ühe vaba rea 5 lahtrisse on aga kasulik kodeerida kõik analüüsitava grupi hinded. Nii valmibki üksikasjalik ülevaade ja aruanne tehtu kohta (102, lk. 42).

Tabelkontroll on osutunud vägagi paindlikuks ning temas on avastatud üllatavalt mitmekesiseid võimalusi. Kontrolli tulemuste objektiivsuse suurendamiseks tuleb klassis kasutada ülesannetest mitut varianti õigete vastuste erineva paigutusega (tavalises koolitunnis sobiks 4 varianti). Blankettide kontrollimist saab õpetaja aga teostada ikkagi 1...2 võtmelehe järgi, pöörates seda iga kord isepidi.

Tabelkontrolli on peaasjalikult kasutatud õpetaja töö kergendamiseks: õpilaste tööde kontrollimise hõlbustamiseks, s. o. ajalise ökonoomsuse saavutamiseks. Kuid tabelkontrolli on võimalik kasutada ka harjutamise käigus enesekontrolli vahendina.

Pärast uue osa käsitlemist jagatakse õpilastele välja tabelkontrolli blanketid, kuhu on ülesanded juba peale trükitud (seda võivad õpilased teha ka ise kas ära kirjana tahvliilt või õpetaja dikteerimise järgi). Pinginaabrid saavad ülesannetest erinevad variandid. Tabelite täitmine ristikestega võtab õpilastelt vähe aega. Kui õpilane jõuab iseseisva tööga lõpuni, saab ta õpetajalt või võtab ise selleks ettenähtud kohast võtmelehe, mille järgi parandab ise oma ülesande. Nii veendub iga õpilane koheselt oma vigades, et neid edaspidi vältida. Ühtlasi märgivad õpilased vas-

Õpilane M. Blanken	Klass VIb	Kool 15. kk	Kuu- päev 3. 12	Va- riant 4-B	Punk- te 20	Hinne 5
Õppeaine	A	B	C	D	E	F
Eesti keel						
Määra astmevahelduse liik ja aste	AV	VT	VN	LT	LN	
1. tüssates			×			
2. rabeldud	×					
3. kuldama				×		
4. vihtlesid				×		
5. näitlevad		×				
6. kaklevat		×				
7. muiakem					×	
8. sekkub	×					
9. kõnni!					×	
10. voldin			×			
11. kleepus	×					
12. pakkimata		×				
13. rulliksime			×			
14. murrate					×	
15. jõuda				×		
16. raisaku					×	
17. viiliti			×			
18. uurinud		×				
19. treitakse	×					
20. lendlemas				×		

tavatesse lahtritesse punktide arvu ja tahvlile kirjutatud normatiivide alusel ka hinde. Seejärel antakse ülesanded õpetajale, kes saab kiiresti teada kogu klassi taseme. Piisab vaid õpetajal jagada tööd kahte pakki: ühte need, mis näitavad uue materjali tundmist, teise need, mille autorite teadmistes on veel lünki. Esimesed õpilased saavad uue ülesande või loa asuda koduse harjutuse tegemisele, teised aga võtab õpetaja oma tähelepanu alla ja selgitab neile vastavat osa veel või aitab individuaalselt järgmise ülesande lahendamisel. Seega on teostatud ka õpetajapoolne kontroll. Järelikult võimaldab tabelkontroll nii sisemise kui ka välise tagasiside.

Muidugi peab õpetajal olema selleks arvukalt võtmelehti. Ei piisa ainult paarist variandist, sest õpilastele võivad mõne aja pärast kasutatavate võtmelehtede vastuste skeemid (rõngad või avad) meelde jääda. Seepärast tuleks aeg-ajalt võtmelehtede variantide arvu suurendada. Ühe variandi ettevalmistamine ei ole kuigi suur töö. Tarvis on ainult parajaks lõigatud kalkulehtedele kanda õigetes kohtadesse rõngakesed (avade lõikamine võtab rohkem aega). Kui õpetaja valmistab õppeaasta jooksul igas kuus ainult ühe variandigi, piisab võtmelehtedest alatiseks.

Et tabelkontroll ja perfokassett toetuvad mõlemad valikvastustele, siis on vastavate ülesannete koostamises palju ühist. Kuid tabelkontroll on paindlikum ja odavam kui perfokassett. Küsimuste ja õigete vastuste lõikepunktid võivad tabelkontrolli puhul sattuda ükskõik kuhu, kuna perfokassetil on piiratud arv fikseeritud šifreid, mille arvestamine harjutuste koostamisel on rangelt kohustuslik. Kõik perfokassetile mõeldud harjutused on realiseeritavad ka tabelkontrolliga, mitte aga vastupidi.

Kuigi tabelkontrolli põhiülesandeks jääb massiline kontroll (välise tagasiside saamine), võib tal teatud tingimustes olla ka otseselt õpetav funktsioon nagu perfokassetil. Kui jõutakse tabelkontrolli materjalide tsentraliseeritud levitamiseni, rütmiseeritakse õppetööd ja kogu õppeprotsess muutub paremini juhitavaks (135, lk. 82—85).

17.4. Sähvikud

Klassi kollektiivseks vastamiseks on paljud meetodikud soovitanud kasutada mitmesuguseid ülestõstetavaid sähvikuid: kaardikesi, kolmnurki, lipikuid. Sähvikutele on kantud sümboolid, mis tähistavad teatud keelemõisteid või -elemente. Käänete äratundmise harjutamiseks on sähvikud lühenditega N., OM., OS. jne.; sõnaalgulise *h* treenimiseks sähvikud sümboolitega *h* ja \emptyset jne. Sähvikutele võib kanda rõhuliited *-ki* ja *-gi*; mitmuse tunnused *-de* ja *-te*; *ne-* ja *s-*sõnade mitmuse osastava lõpud; välted I, II ja III (või neile vastavad sulghäälikud *g, b, d; k, p, t; kk, pp, tt*); sõnaliigid,

tüüpsõnad ja palju muud. Praktiliselt polegi niisugust aineosa, mille harjutamist ei saaks kohandada sähvikutele.

Vastamise sähvikutega võib teha ka mänguliseks:

— see pingirida, kes leiab õpetaja loetud lausest «oma» otsisõna (igale reale on antud üks segiaetavatest mõistetest), tõstab kaardi vastava sümbooliga;

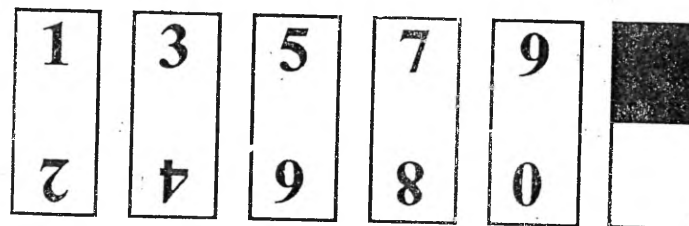
— ridadevahelise võistluse puhul tuleb see, kes ülestõstmisel eksib, oma rea ette (langeb võistlusest välja), ning rida, kust on kõige rohkem seisjaid, loetakse kaotanuks;

— kontrollijatena rakendatakse pingiridade tugevamaid õpilasi, kes tulevad kohtunikuameti pidamiseks klassi ette.

Niisuguste sähvikute puuduseks on see, et nende arv on aetud väga suureks: iga väiksemagi grammatikaosa jaoks on eri sähvikud. Muidugi saab kord valmistatud sähvikuid kasutada mitu aastat. Korruga antakse õpilastele kätte ainult need, mis on seotud käsitletava temaga. Kui sähvikuid peavad tegema õpilased ise, oleks nende tööjõu säästmiseks õigem kasutada numbritega sähvikuid, nagu on soovitanud G. Laugaste (38, lk. 173).

Sähvikud on lihtsustatud variant numbritabloost, mis on teistes riikides levinud välise tagasiside mehhaniseerimiseks. Numbritablood kujutavad endast liikuva raamiga varustatud riba, millele on kantud suuremõdulised numbrid, või ka raamatut, nagu seda kasutavad kohtunikud võimlemisvõistlustel. Küsimus esitatakse koos variantvastustega. Iga õpilane seab oma tabloole numברי, mis vastab tema poolt õigeks peetavale vastusele, ning õpetaja korralduse peale tõstavad kõik õpilased tablood üles. Nii saab õpetaja mõne sekundiga ülevaate kogu klassi teadmistest. Vaatamata oma primitiivsusele võib selline võtte osutada otstarbekaks ja tõhusaks (1, lk. 136).

Sähvikud valmistavad õpilased ise kõvemast kartongist õpetaja poolt antud moodsede järgi. Mõõdud võiksid olla näiteks 25×5 cm. Sähvikute arv on 3...5 vastavalt õpetaja äranägemisele. Sähvikute üks pool olgu valge, et kiri rohkem silma paistaks. Kui kartong ise ei ole valge, tuleb see paberiga üle kleepida. Õpetaja antud šabloonide järgi kannavad õpilased numbrid sähvikutele nii, nagu on vähendatuna näidatud joonisel.



Sähvikute esi- ja tagakülg.

Sähvikute tagakülj jääb kas tühjaks, et tagantpoolt poleks võimalik midagi välja lugeda, või kaetakse värvipaberiga. Viimasel juhul jagatakse iga sähvik risti pooleks ja tähistatakse kahe värviga, näiteks must—valge (joonisel), kollane—pruun, sine—punane, roheline—oranž ja roosa—lilla.

Soovitav on, et õpilased kleebiksid õpikute ümbrispaberile vastavad taskud, kus nad hakkavad sähvikuid hoidma. Praktika on näidanud, et sähvikuid kiputakse sageli koju unustama. Ometi peaksid need käepärast olema igas keeletunnis. Veel parem on hoida sähvikuid koolis õppevahendite kapis. Enne eesti keele tundi jagavad korrapidajad need laudadele laiali. Sähvikud on küllaltki universaalsed õppevahendid ja kui need on korralikult tehtud, siis on nad kasutamiskõlblikud vähemalt paar aastat ja mitte ainult eesti keele tunnis.

Ei ole grammatikaosa, mida ei saaks sähvikute jaoks kodeerida. Kood üle 6 (3 sähvikut) pole soovitatav, sest see teeb pildi õpilase jaoks liiga kirjuks. Koodi kirjutab õpetaja alati tahvlile.

Mõningaid näidiskode:

- | | |
|-------------------------------|------------------------|
| 1) 1 — liide <i>-gi</i> | 2) 1 — väike algustäht |
| 2 — liide <i>-ki</i> | 2 — suur algustäht |
| 3) 1 — astmevaheldusetu | 4) 1 — nimisõna |
| 2 — vältevaheldus, nõrk aste | 2 — omadussõna |
| 3 — vältevaheldus, tugev aste | 3 — arvsõna |
| 4 — laadivaheldus, nõrk aste | 4 — asesõna |
| 5 — laadivaheldus, tugev aste | 5 — tegusõna |
| | 6 — muutumatu sõna |
| 5) 1 — tavaline lihtlause | 6) 1 — koma |
| 2 — koondlause | 2 — koolon |
| 3 — rindlause | 3 — semikoolon |
| 4 — põimlause | 4 — mõttekriips |

On avaldatud arvamust, et kodeeritud sähvikud on laste jaoks liiga keerulised. Kui kood seisab pidevalt silme ees, ei kujuta vastava sähviku valimine õpilastele enam praktiliselt mingit lisaoperatsiooni, nagu on väidetud. Pealegi saab numbritega sähvikuid kasutada sageli ka ilma kodeerimiseta, näiteks vastamisel küsimusele *mitu?* või *mitmes?* (Mitmendas vältes on antud sõna? Mitmendale reeglile allub antud juhtum? Mitmes sõna on lauses öeldiseks? Mitu nimisõna on antud lauses? Kas üks või kaks sõna, s. t. kas tuleb kirjutada kokku või lahku? jne.)

Sähvikud tagavad nii kontrolli kui ka enesekontrolli. Kasu sellest võttest on aga ainult siis, kui klassis valitseb kindel töökord.

Näide ridadevahelisest võistlusest.

Õpetaja nimetab sõna *kohv* (tahvlil on 1. kood). Õpilased mõtlevad omaette, kas tuleb liita *-gi* või *-ki*. Keegi oma sähvikut veel tõsta ei tohi. Alles õpetaja märguande peale (näiteks käteplaks) tõstavad kõik õpilased korraga üles numbrit, mida nad õigeks peavad. Võistlustingimused näevad ette, et kord ülestõstetud sähvikut ei tohi enam vahetada. See võtab teiste pealt vaatamise võimaluse. Kes teistega üheaegselt oma sähvikut ei tõsta või üritab vahetada, toob oma reale miinuspunkti. Õpetaja näeb kohe, kas kõigil on ikka üleval number 1 (*-gi*), iga väär tõste toob samuti reale miinuspunkti. Punktid märgitakse tahvlile. Võistluse võidab muidugi väikseima miinuspunktide arvuga rida. Kui kohtunikena rakendatakse ridade tugevamaid õpilasi, loeb 1. rea esindaja 2. rea vääri vastuseid, 2. rea õpilane jälgib 3. rida ja 3. rea õpilane omakorda 1. rida. Kes tihti valesti vastab, sellel pole asi ilmselt selge. Nii saab õpetaja teada, kuidas klass tervikuna antud materjali tunneb, aga ühtlasi avastab need, keda on vaja võtta edasise tähelepanu alla. Et õpetaja või kohtunikud nimetavad ka nende nimed, kes valesti otsustasid, ning tehakse teatavaks õige vastus (kui tegemist on koodiga üle 2), siis on tagatud õpilastele ka enesekontroll. Teinekord võib keegi õpilastest näidata õpetaja korraldusel kogu klassile õiget vastust.

Kui kohe esimesel korral, mil sähvikud tarvitusele võetakse, teatatakse lastele töökord ja hiljem nõudmistes järjekindel ollakse,



Õpilased harjutamas kodeeritud sähvikutega

võtavad õpilased töökorra niivõrd omaks, et edaspidi ei tekita metoodilise võtte organisatoorne külg õpetajale mingeid raskusi.

Sähvikud ei ole mitte ainult harjutamiseks. Ka uue aine käsitlemise käigus saaks õpetaja hankida nende abil teavet klassist, kuidas õpilased on temast (või õpikust) aru saanud. Pärast ühe informatsiooniannuse andmist tuleks kohe kontrollida sähvikutega, kas selle annuse sisu on ikka kõigi õpilaste teadvusse õigesti jõudnud. Olgu selleks annuseks näiteks põhisoona definitsioon: *Põhisoona on see sõna, mille juurde kuulub teine sõna ja millest lähtudes asetatakse küsimus.* Kohe esitatakse klassile rida sõnapaare ja õpilased näitavad sähvikutega, kumb sõna on põhisoona: 1) minu pinginaaber; 2) kirjutas harjutust; 3) rasket harjutust. Nii õpilasi kontrollides saab õpetaja teada, millal võib edasi minna järgmise annuse juurde.

Kui aga töö numbriliste sähvikutega muutub liiga igapäevaseks ja hakkab õpilasi tüütama, võib vahelduseks kasutada koodis värve, s. t. võtta tarvitusele sähvikute värvilised tagaküljed. Näiteks *i*-ülivõrde harjutamisel näeks ülesande kood välja järgmine: valge — *i*-ülivõrret ei ole; must — diftong + *m*; sinine — *em*; oranž — *im*. «Valgusfoori» mängimisel võetakse kasutusele muidugi foorivärvid, kus punane tähistab millegi keeldu, roheline lubamist, kollane aga neutraalsust. Selline igapäevaelust laenatud kood jääb õpilastele kergesti meelde ega nõua tahvlile märkimist. Näiteks ülesanne, kas tuleb lisada teine *r* või mitte? koridor (punane), varukas (roheline), ar-eeterima (kollane). Kas tuleb panna punkt või mitte? Ruumis 227 (punane), 227. ruumis (roheline); tel (= tel.) 555-411 (kollane). Mängu ajal võiksid kolm õpilast olla tahvli juures, et kanda iga vastuse järel vastav keelend kas tabeli «punasesse», «rohelisse» või «kollasesse» laht- risse. Niiviisi saavad õpilased lahendatud probleemidele ka visuaalse kinnituse.

Kokku võttes saavad õpilased sähvikutega demonstreerida

- kodeeritud vastuseid harjutamise käigus;
- rakendatava reegli järjenumbrit, arvvastusega ülesande lahendit ja üldse igasuguseid vastuseid, millel on otsene arvuline kuju;
- mistahes iseseisvas töös tehtud vigade arvu (ka hindeid, mida õpilased ise endale panevad õpetaja antud normide järgi);
- oma arusaamist teatud informatsiooniannusest õpetamise käigus.

Välise tagasiside kiirendamiseks on sähvikud asendamatuks vahenditeks. Nende kasutegur suureneb veelgi, kui töö sähvikutega ühendatakse orgaaniliselt mõnede sisemise tagasiside teenistuses olevate töövõtete: enesekontroll (kantava) tahvli, õppe- diafilmi või arvvastusega ülesannete abil (133, lk. 22—28).

17.5. Arvvastusega ülesanded

Õpilased peavad kõige igavamateks harjutusteks neid, mis nõuavad palju mehhaanilist kirjutamist, lünkade täitmist või komade panemist, mida saaks teha raamatussegi. Siit on kasvanud probleem, kuidas mitmekesistada õpikuharjutusi. Selles suhtes peaks iga keeleõpetaja oma fantaasiat maksimaalselt pingutama (105, lk. 649).

Mõningat elevust toovad keeletundi arvvastusega ülesanded. Võtte autoriks on G. Laugaste, kes esimesena hakkas arvvastusega ülesandeid kasutama ka praktikas — üliõpilaste tänapäeva eesti keele loengutel.

Üheteemaliste ülesannete korral (leida valikvastustest õige) kasutatakse vastuse kontrollimiseks liitmise menetlust.

Näidis. Liida kõigi II-välteliste sõnade järjenumbrid reas ja võrdle saadud summat kontrollarvuga.

Mul korraks nagu kahju puidust,
mis tuli söönud sootumaks;
kuid siis ma märkan: tuba sellest
on saanud märksa soojemaks. (26)

Lahenduskäik: korraks (2. sõna reas) + kahju (4.) + puidust (5.) + söönud (3.) + sellest (6.) + saanud (2.) + soojemaks (4.) = 26.

Mitme elemendiga analüüsiülesannetes kasutatakse korrutamise liitmise menetlust arvkoodi vahendusel.

Näidis. Määra kõigi sõnade välde (liitsõnade komponente arvesta eraldi). Seejärel korruta sõna järjenumbrit reas vastava koodinumbriga, liida korrutised ja võrdle saadud summat rea lõpus antud kontrollarvuga.

Kood:	Verisuline varblane aia peal	(11)
I välde — 1	lennuks kohendab tiivanukke.	(10)
II välde — 2	Näe, seda väetitki kõrgusse veab	(2)
III välde — 0	südan erutav maakeri kuppel!	(7)

Lahenduskäik: $1 \times 1 + 2 \times 1 + 3 \times 0 + 4 \times 2 + 5 \times 0 = 11$;
 $1 \times 2 + 2 \times 1 + 3 \times 2 + 4 \times 0 = 10$;
 $1 \times 0 + 2 \times 1 + 3 \times 0 + 4 \times 0 + 5 \times 0 = 2$;
 $1 \times 1 + 2 \times 1 + 3 \times 0 + 4 \times 1 + 5 \times 0 = 7$.

Morfoloogiast saab koostada ülesandeid näiteks sõnaliikide määramisele.

Määra kõik sõnaliigid ning tee arvutused nagu eelmises ülesandes.

Kood:		Kord vanglaist valguvad te väed,	(14)
nimisõna	— 0	täis vabaduse rõõmsat kihku,	(16)
tegusõna	— 1	ja väravais teil mõõga pihku	(11)
asesõna	— 2	taas vajutavad sõbrakäed.	(5)
määrsõna	— 3	Lahenduskäik:	
omadussõna	— 4	$1 \times 3 + 2 \times 0 + 3 \times 1 + 4 \times 2 + 5 \times 0 = 14;$	
sidesõna	— 5	$1 \times 4 + 2 \times 0 + 3 \times 4 + 4 \times 0 = 16;$	
kaassõna	— 6	$1 \times 5 + 2 \times 0 + 3 \times 2 + 4 \times 0 + 5 \times 0 = 11;$	
		$1 \times 3 + 2 \times 1 + 3 \times 0 + 4 \times 0 = 5.$	

Süntaksist sobib analoogilisi ülesandeid koostada lauseliikmete (ka fraaside) määramisele.

Liida kõigi öeldiste (= verbi pöördeliste vormide) järjenumbrid reas ja võrdle summat kontrollarvuga.

Nõnda valusat valgust ta kiirgab,
et sunnib sind sulgema laud.
Ja nõnda see valgus mind piirab
nagu kauge ja igatsev laul. (13)

Lahenduskäik: $5+2+6+0=13$ (34, lk. 10—16).

Ülesannete koostamisel tuleks taotleda, et õpilased tegeleksid võimalikult väikeste arvudega (muidu võib laste peatähelepanu kalduda grammatikalt aritmeetikale). Mida väiksemad arvud, seda parem. Selleks tuleb koodi lülitada ka 0, mis vastaku ühele sagedamini esinevale komponendile. Koodi suuremad numbrid sobivad see-eest harvemini ettetulevatele elementidele.

Arvvastusega harjutusülesandeid võivad õpilased lahendada nii klassis kui ka kodus. Mehhaanilise kirjutamistöö vältimiseks on vaja, et ülesanded oleksid paljundatud ja jagatud õpilastele lehtedel, millele nad võivad teha oma arvutused. Väga hästi sobivad arvvastusega ülesanded töövihikuisse. Mõistagi võib kasutada ka ilmunud ülesandekogusid.

Kui etteantud vastus välja tuleb, on see õpilasele informatsiooni, et ta on oma ülesande õigesti lahendanud. Vastasel korral tuleb tal otsida viga. Nii tagatakse vahetu enesekontroll.

Väliskontrolliks jätab õpetaja mõnikord vastuse(d) klassile andmata. Kui kõik on ülesande lahendamise lõpule jõudnud, s. t. saanud arvulise vastuse, demonstreerivad nad õpetaja märguande peale oma vastust sähvikutega. Nii saab ka õpetaja teada klassi nõrgemad, kes vajavad täiendavaid seletusi või harjutusi (133, lk. 42—43).

Mõnede puuduste kõrval (puhtaritmeetilise kombineerimise võimalus, juhuslik arvuline kokkusattumus, ajakulu aritmeetikale) omab nimetatud tööviis järgmisi eeliseid:

— kiire tagasiside töö käigus;

— võimalus tööd individualiseerida nii teema, tempo kui ka mahu osas;

— iseseisva koduse harjutamise võimalus;

— rida psüühilisi faktoreid, mis stimuleerivad püüdlikkust (materjali piiritus, kindel eesmärk, varjatud võistlusmoment);

— positiivne üldmulje: õpilased töötavad huvi ja pingega, areneb tähelepanelikkus, täpsus ja keskendus (148, lk. 53—61).

Arvvastusega ülesannetega ei tohiks liialdada, sest aritmeetika võib õpilasi tüütama hakata. Kui aga neid ülesandeid kasutada vaheldusena, rikastavad nad eesti keele tundi huvitava töövõttega.

17.6. Lihtsad arvulised orientiirid

Et arvvastusega ülesannete koostamine võtab õpetajal omajagu aega, siis võib kasutada nn. lihtsamaid arvulisi orientiire, mis kindlustavad õpilastele vähemalt osalise tagasiside.

Võte ise pole didaktika ajaloos tundmatu. Juba 20. aastatel koostas F. Puusepp esimesi arvulise võtmega harjutusi. Tänapäeval antakse õpilastele mitmesuguseid arvulisi orientiire peaaegu igas tunnis. Sisuliselt on tegemist nn. võtmekoodiga, st öeldakse õpilastele, mitu otsisõna (teatud keelelist nähtust) peavad nad tekstist leidma. Ka tööjuhendite andmisel võib sagedamini appi võtta võtmemeetodi, mis võimaldab teostada enesekontrolli. Edukalt on seda moodust praktiseeritud töövihikuis. Kuigi tagasiside jääb mõnevõrra puudulikuks (õpilane võib saada küll õige arvulise tulemuse, kuid ülesanne ei pea veel tingimata olema õigesti lahendatud), on niisuguselgi töövõttel oma väärtus. Õpilases tekib pinge, kas tuleb ikka välja või mitte. See tiivustab ja sunnib õpilast pingelisemale mõttetööle. Ainult arvulise orientiiri andmisega ei tohiks siiski piirduda. Pärast iseseisvat tööd peaks järgnema täpsem frontaalne kontroll.

Mõningaid töökäske ülesannetele lihtsate arvuliste orientiiridega.

1. Silbita antud lause (pead saama 25 silpi).

2. Mängi mängu «Neljas liigne». Varjatud arvuline orientiir avaldub siin selles, et õpilane peab igast reast leidma ühe otsisõna, mis teatud keelelisest aspektist on selles reas liigne. Näiteks reas *punane, sinine, roosa, valge* on liigne *roosa*, millest ainsana pole võimalik moodustada *i-ülivõrret*.

3. Aseta 14 koma, 2 koolonit ja 3 mõttekriipsu antud lausesse.

4. Harjutuses on 11 suurt ja 7 väikest algustähte. Leia need.

5. Leia järgnevast ülesandest 6 *pesa*-tüüpi sõna.

6. Harjutuses on ühepalju sihilisi ja sihituid verbe. Aga kui palju? Nimeta need.

7. Ülesandes on 8 juhtu, mis alluvad põhireeglile, 2 juhtu aga igale erandreeglile. Leia need.

8. Järgnevas tekstis on nimisõnu 2 korda rohkem kui asesõnu. Kui palju on kumbagi sõnaliiki?

Sel viisil saab luua osalise sisemise tagasiside. Informatsiooni õpetajale võivad oma käe tõsta need, kel ülesanne välja ei tule. Vigade arvu näitamisel või ka vastamisel on jällegi võimalik kasutada sähvikuid.

Võti lihtsa arvulise orientiiri näol ajendab õpilast ülesande grammatilist sisu tähelepanelikumalt jälgima ja analüüsima. Loomulikult pole arvulise võtmega harjutused mingi universaalne tööloik, küll aga toovad need töösse vajalikku vaheldust ja mitmekesisust (133, lk. 43—46).

17.7. Klassi- või kantav tahvel

Kaua aega piirdus keeleõpetus vaid õpiku, vihiku ja klassitahvli kasutamisega. Seejuures rakendati klassitahvel mõnikord ka enesekontrolli teenistusse. Mitmed autorid on soovitanud kontrollida iseseisvat tööd klassitahvli järgi. Kontrollimist lihtsa kirjepildi abil on kasutatud nendel juhtudel, kui oluline on õigekiri (väldete õigekirjutus, suur ja väike algustäht, kokku- ja lahkukirjutamine). Kahe kirjepildi võrdlus hoiab lapsed aktiivses tegevuses (83, lk. 204).

Sageli tekib aga vajadus tunni algul varjata õpilaste eest seda, mis vahetunni ajal on tahvlile kirjutatud, ning alles teatud tunni-osas teha lahendid vms. õpilastele nähtavaks. Seepärast läks 50. aastatel moodi tahvlite varustamine eesriietega, mis sobival momendil kõrvale lükati, et serveerida klassile vajalik tekst. Kui aga klassitahvel ei olnud küllalt suur, langes eesriiete kasutamise võimalus ära, sest tahvlit läks vaja üldiseks tööks.

Siis said eluõiguse kantavad tahvlid, mis algul olid vineerist ja seepärast kaasaskandmiseks üpris tülikad. Niisuguste tahvlite oli tekst varem valmis kirjutatud või asetati tahvel spetsiaalsele statiivile õpetajalaua, tagakülj klassi poole. Kui klass sai iseseisva töö, sooritas üks õpilane selle kantaval tahvlil. Töö valmis, pöörati tahvel klassi poole ja teostati töö kontrollimine.

Hiljem levisid kokkurullitavad tahvlid, mis on küll mugavamad transportimiseks, kuid millele on ka hoopis tülikam kirjutada tunnis nii, et klass ei näeks (sellisele kantavale tahvlile kirjutamiseks tuleb see asetada mingile kõvale alusele, näiteks klassitahvlile). Kõige rohkem on kokkurullitavaid tahvleid kasutatud ülesannete serveerimiseks kontrollitööks.

Tänapäeval on enamikus klassides kolmeosalised tiibtahvlid, millel äärmised osad on keskmisele pealepööratavad. Sel kombel saab klassitahvli teatud materjale tunnis varjata ja parajal

hetkel avada, st klassitahvel on suuresti üle võtnud kantava tahvli funktsioonid. Küllap seepärast on kantavad tahvlid meie koolipraktikas välja suremas.

Klassi- või kantavat tahvlit saab edukalt kasutada õpilaste enesekontrolliks. Iseseisvaks tööks võib õpetaja anda mõne harjutuse või ülesande õpikust, töövihikust või erilehel, aga samuti võib selleks olla ka lühike etteütlus. Iseseisva töö lahendid (näiteks harjutatavad ortogrammid) on õpetaja vahetunni ajal kirjutatud tahvlile ja need õpilaste eest varjanud. Töö lõppemisel lahendid avatakse ja harjutuste kontrollimiseks võivad pinginaabrid vahetada omavahel ka vihikud, kuigi siis ei ole tegemist enesekontrolliga selle sõna kõige otsemas tähenduses. Ühise kontrollimise käigus võib paralleelselt teostada ka mõningat analüüsi, näiteks teatud ortogrammide allakriipsutamist.

Vahel võib jaotada tahvli pooleks: vasakul anda iseseisva töö ülesanne, milles laused on nummerdatud, paremale jäetakse vaba ruum. Õpilased kirjutavad vihikutesse lausete järjekorras ainult vastused ja needki võimalikult lühidalt. Mida lühemalt ja ülevaatlikumalt on vastused vormistatud, seda hõlpsamini saab õpetaja pinkide vahel liikudes õpilaste vastuseid kontrollida. Seejärel kantakse vastused ühe õpilase poolt tahvli tühjale poolele, et klass saaks teostada enesekontrolli. Aja kokkuhoiu mõttes oleks muidugi parem, kui vastused oleksid juba varem tahvlile kantud, ainult iseseisva töö ajal on need kaetud.

Tahvli kasutamisel tagasiside vahendina ei tohiks keelelise materjaliga üle pakkuda. Õpetaja loosungiks peab saama: «Pigem vähem, aga paremini!» Lahendeid pole õige tahvil väga kokku suruda. Nõrgemad õpilased, kelle tähelepanuvõime on väiksem, võivad kaotada orienteerumise tahvil olevas tekstis ja ka huvi oma töö korraliku parandamise vastu. See, kuidas tagasisideks olevat materjali tahvil serveerida, tuleb õpetajal enne tundi põhjalikult läbi mõelda. Kas kanda tahvlile harjutuse tekst tervikuna või ainult kriitilised sõnad — see oleks esimene probleem. Sugugi vähem tähtis pole, kuidas varieerida teksti paigutusega, kuidas kasutada värvikriite, noolekesi, allakriipsutusi vms. Eesmärgiks olgu kõigi õpilaste huvi tõstmine lahendite vastu. Kui see saavutatakse, võib tahvelgi rikastada õpilaste enesekontrolli võimalusi.

Järgnevalt mõned näited sellest, kuidas võiks tahvil serveerida harjutuste lahendeid.

I. Õpetaja dikteerib klassile kaks lauset konsonantühendi ja üksikkonsonandi õigekirjutuse harjutamiseks.

Tallinlased kandsid ette lõppvaatuses lihtsa puhkpilliloo.
Brasiillased võitsid lõplikult kuldse jalgpallikarika.

Vastuse näidis tahvli.

TALLI	NL	ASED	BRASII	LL	ASED
KAN	DS	ID ETTE	VÕI	TS	ID
LÕ	PPV	AATUSES	LÕ	PL	IKULT
LIH	TS	A	KUL	DS	E
PUH	KP	ILLILOO.	JAL	GP	ALLI-
					KARIKA.

Põhjenda, miks kirjutatakse need sõnad erinevalt.

II. Kirjuta järgnevast tekstist välja astmevahelduslikud nimi-sõnad, nii et vasakusse tulpa saaksid tugevneva, paremasse aga nõrgeneva tüvega sõnad.

1. Rühm kütte soojendas end metsas lõkke juures. 2. Selles köites puudub osa lehti. 3. Näide koos viitega kasutatud materjalidele on pöördel. 4. Kaardile oli joonistatud tulpe ja teisi lilli. 5. Hoone ülemiselt korruselt avaneb ilus vaade ümbrusele. 6. Meie palvel pöördus paat tagasi.

mõTe — mõTTe		sePP — sePa
lõkke	KUIDAS	rühm
köites	OLEKS	kütte
näide	NEIST	metsas
viitega	SÕNADEST	lehti
pöördel	VASTU-	kaardile
hoone	PIDINE	tulpe
vaade	ASTE?	lilli
palvel		paat

III. Paranda järgnev tekst (kokku tosin viga).

1. Kündlakuu oli nii tuuletu, et suits tõusis korstendest otse ülesse. 2. Väikese piimatoodangu põhjuseid otsiti viludais ilmates, süüdistati soisi karjamaid ja teisi looduslike tingimusi. 3. Proovi-

sin küll mitmet moodi, kuid ülesanded jäid lahendamatuks. 4. Aitasin enda tädit hanide söötmisel. 5. Paat vetib järsuma kalda ääres. 6. Nad sooviks näha lõplikuid tulemusi.

12 viga

küünlakuu	soiseid	tädi (keda?)
korstnatest	looduslike tingimusi	hanede
üles	mitut moodi	järsema
viludes	lahendamatuks	lõplikke tulemusi

IV. Pane puuduvad kirjavahemärgid (kokku 10).

Meri on väga muutlik kord sile kui peegel kord jälle metsik ja raevutsev. Lained mis on sageli mitme meetri kõrgused tormavad mürinal randa nii et kõik nende teel puruneb. Et kaitsta laevu vihaste lainete eest ümbritsevad inimesed sadamaid muulide ja tammidega. Nad tõkestavad küll lainete tee aga meri ei anna siiski alla. Lakkamatult uuristab ja purustab ta sadamate ehitusi kusjuures isegi raudbetoon ei suuda talle vastu panna. Muule tuleb alatasa parandada mis on küllaltki kulukas kuid parata pole midagi (10, lk. 148).

...muutlik, kord...peegel, kord...
 Lained, mis...kõrgused, tormavad...randa, nii et ...
 ...eest, ümbritsevad...
 ...tee, aga ...
 ...ehitusi, kusjuures...
 ...parandada, mis...kulukas, kuid...

Unustada ei saa ka õpetajapoolset kontrolli. Registreerinud vead, panevad õpilased endale ka hinded õpetaja antud normide järgi. Seejärel näitavad nad sähvikutega õpetajale oma hinnet või vigade arvu. Nii saadakse ka väline tagasiside.

Iseseisvat tööd on vaja kontrollida nii, et harjutuse õigsuse kindlakstegemine, vigade leidmine ja parandamine süvendaksid õpilaste teadmisi ja oskusi. Nii ühineb õpilaste teadmiste kontrollimine teadmiste omandamise ja kinnistamisega (83, lk. 205).

17.8. Lauamänge enesekontrolli võimalusega

Programmõppe põhimõtet — informeerida ülesande täitjat vastuse õigsusest — on juba ammu kasutatud laste lauamängudes. Mänguelemendid aga võivad veel vanemaski eas (1, lk. 200).

Mitmeid tuntud lauamänge saab kohandada õppeülesannete lahendamisele. Nii võib keeleharjutustele anda kas pildiloto, doomino või ratsukäigu abil lahenduva «maleülesande» kuju.

17.8.1. Pildiloto

Paksemast paberist lõigatakse postkaardisuurune ristkülik, mis jagatakse horisontaal- ja vertikaaljoontega 12 võrdseks osaks. Igasse ossa kirjutatakse üks keeleprobleem. Seejärel võetakse täpselt niisama suur piltpostkaart, mille kujutletaval jagamisel 12-ks ei jääks tühje (ilma kujutiseta) osi. Edasi liimitakse postkaardi tagaküljele valge paber, et varjata seda, mis on kaardi taha trükitud või kirjutatud. Kleebitud paberile joonistatakse samasugune ruudustik, mille igasse nelinurka kirjutatakse vastavalt ülesandekaardil antud probleemile õige vastus. Nüüd jääb üle postkaart lahti lõigata ning saadud 12 nelinurka koos ülesandekaardiga ümbrikku asetada. Kui õpetaja soovib ülesannet komplitseerida, võib ta 12 õigele vastusele lisada ümbrikku veel nn. segavaid vastuseid, millele õige lahenduse korral ülesandekaardil kohta ei leidi. Muidugi on valed vastused kantud samasuguste nelinurkadele, mis on aga lõigatud «võõrastest» piltpostkaartidest. Ümbriku peale oleks soovitav märkida ülesande number ja sõna «Lahendanud».

Iseseisvaks tööks saab iga õpilane ühe sellise ümbriku ülesandega. Õpilane asetab ülesandekaardi mingile kõvale pööratavale alusele (näiteks raamatule) ja laob vastused nagu lotos kaardile. Kui kõik küsimused on vastustega täidetud, katab õpilane laotud kaardi teise raamatuga ja pöörab niiviisi kogu ülesande kahe raamatu vahel ümber. Eemaldanud nüüdse pealmise raamatu ja ülesandekaardi, tuleb nähtavale pilt. Kui pilt jookseb täielikult kokku, on ülesanne õigesti lahendatud. Vastasel korral tuleb asuda otsima vigu. Selleks on kaks võimalust:

a) lahendada kogu ülesanne algusest peale;

b) teha pildis vajalikud ümbertõstmised ning seejärel kogu ülesanne uuesti ringi pöörata, et näha, missugused on õiged vastused, ja mõelda, miks just nii on õige.

Soovitav on koostada niipalju erinevaid ülesandeid, kuipalju on klassis õpilasi. Sel juhul saab neid ülesandeid kasutada paljudes tundides. Iga kord kirjutab õpilane ümbrikule sõna «Lahen-

danud» alla oma nime ja selle järele sulgudesse tehtud vigade arvu, et ka õpetaja saaks teada, kuidas keegi on iseseisva tööga toime tulnud. Ühtlasi näitavad nimed ümbrikul, kes missugust ülesannet on juba lahendanud. Järgmisel korral saab iga õpilane uue ülesande.

Pildiloto vähene paindlikkus avaldub selles, et iga vastuse asukoht ülesandekaardil peab olema üheselt määratletud, st et igale küsimusele on erinev vastus. Järelikult ei ole kõikidest grammatikaosadest võrdselt lihtne koostada ülesandeid pildilotole. Kõne alla tulevad need teemad, mis pakuvad arvukamalt variantvastuseid (näiteks verbi vormistik).

Kui aga 12 erinevat vastust on raske täis saada, siis on kaks võimalust:

a) jaotada kaardid vähemaks arvuks osadesse, näiteks 9 või 8 ossa (3×3 või 2×4);

b) piiritleda korduavad vastused lähemalt, st anda neile lisaks täiendav karakteristik, mis kokkuvõttes teeb iga vastuse ikkagi üheselt määratletuks. Näiteks ülesandes sõnaliikidele võib täiendada karakteristikana lisada nimisõnadele, kas tegemist on nime või nimetusega; arvsõna võib diferentseerida veel põhi- ja järgarvsõnaks, tegusõna aga sihiliseks ja sihituks jne.

Niisuguse loto näol on õpetajal olemas huvitav õppevahend, mida saab kasutada mitmel aastal paljudes tundides. Võtte menetlus saab õpilastele esimese korraga selgeks ja järgmistes tundides ei kulu enam aega selgitustele. Õpilastele jagatakse ümbrikud välja ja nad juba teavad, mida neil teha tuleb. Selliste ülesannete lahendamisele võib tunnist julgesti kulutada 5...10 minutit. Kui õppevahend kord juba olemas on, pole õpetajal enam tarvis tunni ettevalmistamisel nende minutite sisustamiseks vaeva näha. Nagu igasuguse iseseisva töö ajal, nii saab õpetaja ka sellal, kui klass töötab lotoga, tegelda nõrgemate õpilastega. Lotot võib kasutada ka valikuliselt, st korruga mängib lotot ainult üks osa õpilastest, kuna ülejäänutega rakendatakse teistsugust töövõtet. Vahest õigustab end loto lahendamine ka preemiana, st lotot saavad mängida need, kes olid eelnevalt mõne muu ülesandega hästi toime tulnud (129, lk. 3—7).

17.8.2. Doomino

Õpilaste enesekontrolli momenti saab arvestada ka doomino juures. «Doominokivid» valmistatakse kõvemast paberist või papist ja nende arv on suvaline, sõltudes võimalike variantvastuste arvust. Keeledoomino tarvis jaotatakse iga kivi pikijoonega pooleks. Esimene kivi tähistatakse joone peal (kivi ülaosa) sõnaga «algus», viimane kivi aga joone all (kivi allosa) sõnaga «lõpp». Kõik teised ülaosad jäävad variantvastuste, allosad keeleprobleemide jaoks. Õpilastele enesekontrolli võimaluse loomiseks tuleks kogu doominorea tagaküljele tõmmata kontrolljoon, mis võib olla

mitmesuguse korrapärasusega, näiteks diagonaalselt ühest nurgast teise. Tähtis on arvestada, et kivide vigase ühendamise korral poleks võimalik joone kokkujooksmine.

Needki ülesanded võiks õpilastele serveerida ümbrikes, millele on märgitud ülesande number ja sõna «lahendanud». Kõigepealt paneb õpilane paika alguskivi ja seejärel asub otsima vastust seal antud probleemile. Leidnud selle, ühendab ta teise kivi esimesega. Teisel kivil antakse uus küsimus ja nii hakkab doominorida kasvama. Esimeseks tagasisideks on õpilasele see, kui viimaseks jääb tõesti kivi sõnaga «lõpp». Täielikuks enesekontrolliks pöörab õpilane kogu doominorea kõvade kaante vahel ümber. Kui kontrollijoon kokku jookseb, on ülesanne õigesti lahendatud. Jääb ülekanda ümbrikule lahendaja nimi ja kui õpetaja soovib, siis ka lahendamisel tehtud vigade arv (129, lk. 7–8).

17.8.3. Keeleülesanded ratsukäiguga

Keeleülesandeid ratsukäiguga võib kindlasti pidada programmülesanneteks. Neid omapäraseid ülesandeid lahendatakse malelauataolisel ruudustikul. Kõik 64 ruutu on nummerdatud, igas ruudus antakse üks keeleprobleem ja vastus mingile teisele keeleprobleemile. Õpilane alustab liikumist 1. ruudust, kus tal tuleb lahendada ka esimene probleem. Õige vastus sellele on antud aga ühe niisuguse ruudu nurgas, kuhu ratsu saab hüpata. Näiteks 1. ruudust on ratsul võimalik hüpata 11. ja 18. ruutu. Järelikult peab õpilane valima nendes ruutudes antud variantvastuste vahel. Õige vastusega ruut saab ratsu uueks asukohaks, kus antakse ühtlasi järgmine keeleprobleem, millele tuleb jällegi ratsukäiguga otsida õige vastus (st õige ruut) jne. Ülesanne on lahendatud vea- tult, kui kõik ruudud on ratsukäiguga läbitud nii, et igas ruudus on olnud ainult üks kord. Lõpuks jõutakse tagasi teekonna algusse. Kui mõnda ruutu jõutakse teist korda, on see signaaliks, et viimane otsustus oli väär. Kui aga mõni ruut jääb läbimata (st 1. ruutu jõutakse tagasi enne, kui 64 sammu läbi saavad), tuleb ülesande lahendust kontrollida algusest peale. Lahenduskäigu vormistamiseks piisab, kui kirjutatakse üles vaid ruutude läbimise järjekord: 1-11-... jne. Ainult õigekirjaülesannete korral oleks kasulik probleem sõnad õigel kujul ka välja kirjutada. Täpsemalt on niisuguste ülesannetega võimalik tutvuda raamatus «Huvitav emakeel» (34, lk. 23–32).

Sisuliselt kujutab see malelaua läbimine ratsukäiguga endast tavalist valikvastustega ülesannet. Vahe on ainult selles, et kirjeldatud ülesandes pole midagi liigset: kõik alternatiivid kasutatakse varem või hiljem ära. Suhteliselt väikesel pinnal tuleb õpilasel lahendada tervelt 64 probleemi (vrd. selle ruumiga, mida tavaliselt nõuavad programmõppe materjalid niisama paljude probleemide lahendamiseks valikvastustega). Õiget vastust ei saa õpilane

kusagilt ette ära vaadata, selle peab ta leidma siiski ise (muidugi pole välistatud ka abimaterjalide — õpiku, sõnaraamatu — kasutamine). Lõpuks on garanteeritud ka täielik enesekontroll. Seega juhib ülesanne ise tema lahendajat, mis on programmõppe tähtsaimaks printsiibiks (133, lk. 59–60).

17.9. Muid võtteid

Õpilaste enesekontrolli probleem on aegade jooksul olnud väga aktuaalne seoses iseseisva tööga. Juba J. Käsi soovitas etteütluks valida teksti tööraamatust, mille järgi õpilane saaks oma tööd kontrollida. Keeleõpetuslike harjutuste puhul peaks õpetaja andma aga «võtme», mille võib kirjutada tahvlile ja esialgu kinni katta või paljundada lehtedel (33, lk. 157).

J. Käsi soovitus on hilisematel aegadel mitmeti varieeritud. Õpikus, harjutustikus või töövihikus leiduvad harjutused on muudetud võtmeharjutusteks sel teel, et sama väljaande taga on vastavalt harjutuste numeratsioonile toodud õiged vastused, nii et ebaaus õpilane võib vastused enne ära vaadata, kui ta ise nendeni jõuab (112, lk. 132–133; 113, lk. 417). Töövihikuharjutusi või ka lehtedel serveeritud harjutusi (õpilased täidavad tekstis lüngad, teevad allakriipsutused vms.) on hõlbus kontrollida kalkale või maisipaberile kantud «võtmega», nii et lünkade õiged tähed on kirjutatud vastavatele kohtadele. Asetanud võtmelehe harjutusele, saab õpilane tagasiside töö õigsusest.

Samuti võib anda õpilastele kokkumurtud lehel ülesande, mille õpilane täidab vihikusse. Siis keerab õpilane kokkumurtud lehe lahti ja leiab paberi siseküljelt sama ülesande lahendatuna. Selle alusel parandatakse vead. Kui paberi küljed on erinevat värvi, on õpetajal lihtsam õpilasi jälgida.

Praktiseeritud on ka harjutust kahel lehel: esimesel on töökordalus ja ülesanne, teisel vastus, kusjuures viimane antakse õpilasele alles siis, kui ülesanne on täidetud (82, lk. 4).

Enesekontrolli teenistuses on sedelite ja piltide moodus. Sedeli ühel pool on näiteks omakeelne sõna või keeletermin, teisel pool aga selle võõrsõnaline vaste. Enesekontrolliks pöörab õpilane sedeli teise poole ja saab teada, kas ta reprodutseeris vastava sõna õigesti või mitte (1, lk. 80). Pildid aga võivad kujutada esemeid, mille nimetused algavad näiteks klusiiliga. Pildi teisel küljel on selle eseme nimetus kirjutatud nii, et kriitiline ortogramm on esile tõstetud (näit. taburet, diivan, pidžaama, barett, kušett, gaasipliit). Õpetaja demonstreerib üksikesemete pilte, õpilased kirjutavad vastava sõna vihikusse või lausestavad selle. Õigekirja kontrollimiseks näitab õpetaja klassile nüüd pildi teist poolt. Hästi sobib see võtte võõr- ja laensõnade ortograafia õppimisel (82, lk. 4).

Sedelitega peaaegu samal põhimõttel on üles ehitatud sõnade

vihikud, kus vasakul pool antakse uued sõnad, paremal aga nende tähendus tuttavate sünonüümide abil. Õpilane võib õppimise ajal kasutada papitükki, mida ta järk-järgult allapoole nihutab. Seda võtet on ulatuslikult rakendatud programmõpikutega õppimisel (1, lk. 80—81).

Vastused keeleküsimustele võib asetada aplikatsioonidena ka **flanell-** või **magnettahvlile**. Vahel võib anda õpilastele koostada iseseisva tööna mõne tabeli, mille kontrollimiseks riputatakse üles tööstuslikult toodetud või omatehtud tabel. Nagu eeltoodust nähtub, on võimalused õigete lahendite serveerimiseks üsna avarad.

Enesekontrolli tagavad veel mitmesugused **ristsõnad ja kastmõistatused**. Suurema didaktilise väärtusega on niisugused mõistatused, mis on keskendatud teatud kindlale keeleõpetuslikule teemale, näit. grammatiliste mõistete rahvusvahelistele nimetustele, sagedasematele võõrsõnadele või verbi sünonüümikale. Peale sõnavara saab ristsõnamõistatusi koostada ka grammatikast. Näiteks võivad ristsõnade tavaküsimuste asemel esineda probleem-sõnad, millele lahendaja peab antud loetelu hulgast leidma tüüp-sõnad. Kastki kirjutabki ta leitud tüüpsõna, ent samas vormis, milles on antud sõna. Täpsemalt vt. eripalgelisi ristsõnu teosest «Huvitav emakeel» (34, lk. 84—98). Ristsõnade lahendamisel on tõhusaks abivahendiks «**Õigekeelsussõnaraamat**», mis koos teiste teatmeteostega teenib õpilaste enesekontrolli ka paljude teiste keeleharjutuste sooritamisel.

Tähelepanuväärne on laseanalüüsi tulemuste õigsuse kontrollimisel **muutmis- ja asendusproov**. Kui õpilane tahab lauses *Rohkesti ilmub uusi teoseid* määrata sõna *teoseid* sihitiseks, siis saab ta enesekontrolliks kasutada käändevormi muutmist. Rakendades osastava käände asemel mitmuse nimetavat, tuleb ka öeldis panna mitmusse, sest vastasel korral kaoks lause mõte. Seega siis *Ilmuvad uued teosed*. Järelikult on tegemist alusega, sest ainult alus ja öeldis on vastavas ühildumissuhtes. Sihitise käände muutmise aga ei põhjusta muutust öeldise vormis (*ostsin leiba poest, ostsin leivad poest*). Samasugust menetlust on E. Koit soovitanud rakendada ka aluse ja öeldistäite ning pea- ja kõrvallause eristamisel (27, lk. 23—24).

Õpiraame, testikuid, kemokaarte, perfopabereid, lülituskaste jt. enesekontrolli tagavaid vahendeid on rohkem või vähem õppetöös katsetatud, kuid seeriatootmisse ja emakeeletundidesse need seni jõudnud ei ole. Küll on õpilaste keele kontrollimiseks ja analüüsimiseks kättesaadav traditsiooniline tehniline vahend **magnetofon**. Rääkides ei suuda õpilased oma keelt täpselt jälgida, ka õpetajad võivad õpilaste kõnes mitut laadi vigu vahele jätta. Kordamisel ei saa aga alati olla kindel, kas räägitakse täpselt samuti nagu enne. Magnetofoniga on võimalus jälgitavat lauset või isegi üksikut grammatilist vormi korduvalt üle kuulata, et leida kõik vead. Oluline on ka see, et õpilane ise oma vigu kuuleks ja neid korri-geeriks. Siin täidabki enesekontrolli funktsiooni magnetofon.

Katsestaadiumi on suuresti jäänud **programmõpikud**. Terviklik eesti keele programmõpik on seni koguni loomata, küll on programmeeritud üksikuid grammatikaosi. Enesekontrolli võimalust on harjutustiku koostamisel silmas pidanud G. Laugaste (37). J. Valgma on aga koostanud katseliselt «Eesti keele ortograafia programmeeritud õpiku» (111) ja «Eesti keele morfoloogia programmeeritud harjutustiku» (110). Programmõpiku koostamisel on arvestatud järgmisi üldisi nõudeid:

- kindlustada individuaalne õppimistempo;
- tagada aktiivne mõttetöö kogu tunni vältel;
- anda piisavalt harjutusmaterjali õpitu kinnistamiseks;
- võimaldada paralleelselt uue materjali käsitlemisega süstemaatilist kordamist;
- tagada ülesande vastuse kohene teadasaamine pärast selle lahendamist;
- anda õpetajale ülevaade õppimisprotsessist ja võimalus seda täpselt juhtida (111, lk. 5).

Koostada sellist programmi, mis arvestaks kõikvõimalikke mõttekäike õppimisel, või luua niisugust universaalset skeemi, mis sobiks igasuguste ülesannete lahendamiseks, on muidugi väga raske. J. Valgma on kasutanud oma programmõpikus hargprogrammi ja selle edasiarendust — labürintprogrammi, mis annavad suuremaid võimalusi mõtetegevuseks vanemale koolieale. Labürintprogrammi eripära (vrd. jadaprogrammiga õppediafilmis) seisneb selles, et pärast kontrollküsimusele antud väära vastust ei saa õpilane minna uue informatsiooniannuse juurde enne, kui ta on läbinud konsultatsiooni ja andnud uuele kontrollküsimusele õige vastuse. Niisugust programmõpikut ei saa järjest läbi lugeda, vaid pidevalt tuleb jälgida viiteid lehekülgedele annuste ja ülesannete lõpus.

J. Valgma katseõpikuis on kogu materjal jagatud 26 annuseks. Et küllalt ulatuslik teoreetiline materjal on jaotatud suhteliselt vähesteks annusteks, siis on igas annuses antud mitu reeglit, eeldades, et õppurid on ealt vanemad. Annuste suure mahu tõttu erinevadki J. Valgma õpikud nn. tüüpilistest programmõpikutest. Iga annuse järel on tavaliselt küsimused, mis peavad suunama teooriat täielikult omandama. Alles pärast teoreetilise osa omandatuse kontrollimist võib õpilane hakata lahendama ülesandeid, mis vastavad aine iseloomule. Ülesannete edukaks lahendamiseks on tarvis fakte või teoreetilist mõttekäiku teatud arv kordi reprodutseerida, algul tihedamini, hiljem harvemalt. Enesekontroll saavutatakse programmõpikuis nn. võtmega ülesannete esitamisega, kuid õige vastuse lihtsa järelevaatamise raskendamiseks on lahendused ja nendega seoses ka täiendavad ülesanded õpikus laiali paisatud. Väliskontrolliks soovitab autor kasutada õpikuis olevaid kontrolltöid ja harjutusi, mille vigade arvu ja laadi teatamine õpilaste poolt annab õpetajale piisavalt vajalikku informatsiooni (110, lk. 4).

Kõige kiirem väliskontrolli võimalus on sõhvikutega vastamine, mida saab lõpmatuseni varieerida. Sõhvikud võib asendada ka teistsuguste kollektiivse vastamise viisidega: nõutava keelendi korral koputavad õpilased pliiatsiga vastu lauda, lõõvad kättega plaksu või tõusevad püsti. Koputuste või plaksutuste arv võib tähendada erinevaid keelendeid; näidata, mitu silpi on sõnas, mitmendas vältes on esitatav vorm vms. Harjutuste mitmekesistamiseks võib jaotada töö pingiridade vahel nii, et astmevahelduseta sõnade korral tõusevad püsti I pingirea õpilased, tugeva astme vormide puhul II ja nõrga astme vormide puhul III rea õpilased või tõusevad II rea õpilased püsti vältevahelduslike sõnade nimetamisel, III rea õpilased aga laadivahelduslike sõnade korral (52, lk. 711—712). Sellise kollektiivse vastamise vormide juures pole tagasiside õpetajale siiski niivõrd täiuslik kui sõhvikute üheaegsel tõstmisel: õpetaja ei avasta kaugeltki iga õpilast, kes jätab lauale koputamata või käega plaksu lõõmata; püstitõusmisel võivad aga nõrgemad õpilased toimida tugevamate järgi. Võtete mitmekesistamise huvides tulevad eeltoodud kollektiivse vastamise viisid siiski arvesse.

Kiireks väliskontrolliks on emakeeleõpetajad koostanud mitmesuguseid **perfoülesandeid**. Selleks valmistatakse paksemast paberist tasku (võib kasutada ka puhtaid, s. t. ilma pildi, joonte ja teksti ümbrikke), millele kantakse tavaline lünkharjutus, kus lünk tähistavad augukesed taskus. Enne perfoülesande õpilasele lahendamiseks andmist paneb õpetaja taskusse puhta vastuslehe, nii et õpilane täidab lüngad augukestest paistvale paberile. Selle kontrollimine on õpetajal mõne sekundi küsimus, sest vastuslehel pole midagi liigset. Sama ülesannet saab korduvalt kasutada: pruugib vaid taskus vahetada vastusleht.

Näitelause perfoülesandest (sõõrid märgivad augukesti taskus).

Pea **t** selt jõu **d** sime kul **d** sesse kasesallu.

Perfoülesanded võib klassifitseerida lühitõõde alla, millele viimasel ajal on üha suuremat tähtsust osutatud, sest need tagavad informatsiooni kiire ringluse õppeprotsessis. Lühitõõde kontrollimine võtab õpetajal vähem aega ning kahepoolne tagasiside muutub vahetumaks.

Eriti efektiivseteks on osutunud ainetestid. Rakendatuna õpilaste teadmiste kontrolliks võimaldab testmetoodika märksa vähendada sama vastuse eest erinevate õpetajate poolt antud hinnete erinevust, aga samuti ka erinevust sama õpetaja poolt erinevatele õpilastele samaväärse vastuse eest antud hinnetes. Hindamine muutub objektiivsemaks, sest hinded põhinevad kindlatel ja alati ühetaolistel kriteeriumidel. Enesekontrolli võimalusi täiustavad

eelkõige treenimis- ja harjutustestid, mis aitavad õppeprotsessi ratsionaliseerida, eriti aga materjali kinnistada. Õpilane töötab õpetaja juhtimisel iseseisvalt, samas selgitab ise oma vead, parandab need ja saab niiviisi teada oma teadmiste taseme. Töö tulemuse arvuline näitaja aitab tal võrrelda oma saavutusi eelmise perioodi tulemustega ja klassikaaslaste edusammudega (145, lk. 31).

Harjutustestidest kasvas välja **test-tõõjuhendite** ehk **programm-tõõjuhendite** idee. Selliste tõõjuhendite abil võib lasta õpilastel iseseisvalt läbi töötada kogu teema. Tõõjuhendis nõutakse õpilastelt ülesannete lahendamist, vaatlusi, tabelite ja skeemide kasutamist, õpiku ja lisamaterjalide lugemist, materjali süstematiseerimist jne. Tõõjuhenditega töötamine tagab õpilaste isikupärase töötempo. Need õpilased, kes ei suuda tunni jooksul juhendis ettenähtud õppeülesandeid täita, peavad töö lõpetama kodus. See ajendab õpilasi tunnis intensiivselt tööle, sest mida rohkem nad jõuavad materjali läbi võtta, seda väiksemaks jääb koduse töö maht (101, lk. 28). Vahetu sisemine tagasiside kindlustatakse programm-tõõjuhenditega töötamisel tehniliste õppevahendite, arvustuste, võtmelehtede või kantava tahvli abil. Väliseks tagasisideks on aga õpilaste suulised üldistused ja mitmesugused kirjatõõd.

Mõningaid väärtusi on ka **kommenteerimisel** kui meetodilisel võttel. Kommenteerimise oskuslik rakendamine aitab ennetada võimalikke vigu õpilaste kirjalikes töõdes ja sellega õppeprotsessi paremini juhtida. Sageli on nii, et õpilased tunnevad küll reegleid, kuid kirjutamisel siiski eksivad. Kommenteerimine ehk seletamine aitab leida nn. kriitilisi momente ja allutada neid vajalikele reeglitele. Seega hõlbustab kommenteerimine teooria sidumist praktikaga. Eesti keele tundides on kasutatud kriitiliste ortogrammide seletamist (või reegli ütlemist) põhiliselt enne nende ortogrammide kirjutamist, kuid kordamise eesmärgil võib kommenteerida ka juba kirjutatud teksti, sest see arendab õpilastes enesekontrolli ja analüüsivõimet. Kommenteerimiseks loetakse lause kõigepealt tervikuna ette; õpetaja (hiljem ka õpilane) nimetab kriitilise ortogrammi ja õpetaja osutamisel annab õpilane seletuse laua taga istudes, sest püstitõõsmine häiriks tõõrütmi. Antud seletused peaksid aga juhtima õpetajat õpilaste vildaka mõttekäigu jälile.

Lauseõpetuse küsimuste käsitlemise algstaadiumil aitavad nõrgemate õpilaste mõttekäiku õigetele rõõbastele suunata ka mitmesugused **skeemid**. Need võiks varustada tüübinumbriga, mida õpetaja või õpilased kommenteerimise korras nimetavad (96, lk. 603—606). Väär tüübinumbri nimetamine informeerib õpetajat sellest, kuidas üks või teine õpilane antud lause struktuuri ette kujutab. Saadud teave aga võimaldab õpetajal tõõhustada oma seletusi just selles suunas, mida klass momendil kõige rohkem vajab.

Loetletud metoodilistel võtetel on kindlasti palju teisendusvõimalusi. Tihti peale äratav võtte väikseimgi varieerimine õpilastes huvi, koondab nende tähelepanu käsitletavale küsimusele. Huvi on aga oluliseks eeltingimuseks õpilaste lülitamisel aktiivsesse töösse.

18. PROBLEEMÕPE JA AVATUD EMAKEELEÕPETUS

Probleemõpe on lühidalt öeldes õpetamine probleemide püstitamise ja lahendamise kaudu. Aga mitte igasugust küsimust või ülesannet, mis õpilastele esitatakse, ei käsitata probleemõppes probleemina. Probleemiks ei peeta sellist küsimust, millele õpilased leiavad otsese vastuse õpikust, ega ka šablooni järgi tehtavat keeleharjutust. Probleemi lahendamine pole ka mõiste avamine teatmeteose alusel või tundmatu sõna tähenduse leidmine sõnaraamatust. Need kõik on küll vajalikud töövõtted, ent erinevad probleemide lahendusest selle poolest, et lahenduse käik ja allikad on õpilasele valmis kujul kätte antud. Tõelise probleemi puhul peaks õpilane tunnetama tema ette asetatud ülesande raskust, juurdlema võimalike lahenduskäikude üle, veenduma, et olemasolevatest teadmistest ei piisa antud probleemi lahendamiseks, ja leidma, et teadmisi on vaja juurde hankida või vähemalt olemasolevaid teadmisi sootuks uutes tingimustes kasutada (106, lk. 36—37).

Õppeprobleemi leidmisel ja lahendamisel võib õpilaste eneste roll olla vägagi erinev. Vastavalt sellele eristatakse probleemõppes nelja taset (106, lk. 45). Järgnevalt on esitatud nende tasemete gradatsioon alates madalaimast astmest.

1. Opetaja püstitab probleemi ja lahendab selle ise oma suulises esituses: «Paljud teist kasutavad omadussõna *pime* analoogial vorme, nagu *nürida*, *mõruda*, *viluda* jts. Need vormid on aga väärad. Kuidas eristada neid omadussõnu, kus üheski käändes ei lisandu silpi *-da*, nendest omadussõnadest, kus nimetatud silp liitub? Asi on väga lihtne: *-da* lisandub ainult *e-lõpulistes* omadussõnades: *pime* — *pimeda*, *tihed* — *tiheda* jt. Sellepärast nimetatakse neid ka *eda*-adjektiivideks.»

2. Opetaja püstitab probleemi nagu eelmises näites, kuid lahendamine jääb õpilaste ülesandeks. Et neid lahenduse leidmisel aidata, võiks õpetaja anda klassile võrdlemiseks kaks tulpa sõnu:

pimeda mehe	tragi mehe
vaheda noa	nüri noa
jaheda ilma	vilu ilma
mureda koogi	mõru koogi
nobeda poisi	südi poisi

Kui õpilased ikka ei taipu probleemi lahendust, võiks õpetaja

esimeses tulbas alla kriipsutada sõnaosa *-eda*. Nüüd juba peaks klassis leiduma neid, kes aduvad, milles seisneb konks.

3. Opetaja suunab klassi probleemi leidmisele, õpilased formuleerivad selle aga ise. Antud näite juures sobiks selleks järgmine menetlus. Opetaja laseb mõnel õpilasel, kelle vastavates vigades võib kindel olla, kirjutada sedeliitl tahvlile laused, milles sulgudes antud sõnad tuleb panna õigesse käändesse. Õpilane kirjutab tahvlile teksti:

Sel pimedal augustiõhtul lõpetasin mõruda tee joomise. Ilm oli väljas läinud viludaks ja tahtsin sulgeda akna, kui järsku kuulsin õuest mahedat naisehäält...

Õpetaja joonib tehtud vead alla ja pöördub klassi poole küsimusega, kas keegi oskab tõstatada probleemi. Kui sellega veel toime ei tulda, juhib ta tähelepanu, et vormid *pimedal* ja *mahedat* on õigesti moodustatud. Küllap leidub seejärel klassis keegi, kes taipab, et probleem seisneb selles, missugustele omadussõnadele lisandub käänamisel silp *-da* ja millistele mitte.

4. Õpilased on algusest lõpuni iseseisvad, leiavad nii probleemi, lahenduskäigu kui ka lahenduse. Antud ainelõigu korral on selleks järgmine võimalus. Õpilased täidavad mingi harjutuse: *pesa*-tüüpi sõnade käänamisele ja kontrollivad oma tööd kas õigekeelsussõnaraamatu või tahvlile kantud õigete vastuste järgi. Tehtud vigade iseloom peaks suunama õpilased probleemi leidmisele.

Vastavalt loomingu saab eristada kolme liiki probleemõpet: teoreetiline looming, praktiline looming ja kunstilooming (63, lk. 35).

Teoreetiline looming sarnaneb teoreetilise uurimistööga: õpilased otsivad ja avastavad uue reegli, seaduse, teoreemi jne. Seda liiki probleemõppe aluseks on teoreetiliste õppeprobleemide püstitamine ja lahendamine, mida illustreerib ka eespool toodud näide.

Emakeeleõpetuses realiseeritakse teoreetiline looming tavaliselt verbaalse vaatlusmaterjali abil, mille juurde kuuluvad kas õpikus või õpetaja esitatavad õppeküsimused oma loogilises jadas. Eesmärgiks on juhtida õpilased induktiivsel teel teatud keeleprobleemide lahendamisele (kui küsimused on olemas, siis pole õpilastel enam vaja probleeme tõstatada). Sealjuures võib üldprobleemi (näit. millistest osadest koosnevad pöördõnavormid) lahata reaks allprobleemideks (mis on pöördõna tüvi? tunnus? pöördelõpp?). Nende lahendamiseks, s. t. õppeküsimustele vastamiseks, peab õpilane tähelepanelikult analüüsima vaatlusteksti (leidma sellest nõutud otsisõnad vms.), kuni jõuab uute mõistete avamiseni või reeglite tuletamiseni. Kõrgemal tasemel probleemõppeks tuleb pidada näiteks lähtumist mõnest elulisest probleemisituatsioonist, mis on niivõrd üleüldine, suhteliselt veel keelekauge, et siin peaks õpilane tõepoolest tegelema nagu väikese uurimistööga: püstitama täpsemad keeleprobleemid ja need lahendama. Näiteks on laadivahelduse käsitlemist pöördõnades alustatud järgmise humoristliku elupildiga:

Väike Kadi tuli isa juurde: «Issi, palun luge mulle muinasjuttu.»

«Ei tohi öelda luge, tuleb öelda loe,» kostis isa.

«Hea küll, hakka nüüd loema,» nurus Kadi edasi.

Mis keelenähtuse vastu Kadi eksis? (126, lk. 25)

Antud juhul peaks õpilane äärmiselt abstraktse probleemi konkretiseerima, et üldse oleks võimalik seda arutama hakata. Loomulik mõttekäik oleks selline: väike tüdruk ei taju, millal peaks tüves *g* olema (*lugema*) ja millal see puudub (*loe*). Mis keelenähtusega on tegemist, kui *g* tüvest kaob? Kas selliseid kaduvaid häälikuid on veel? jne. Need oleksid juba tööprobleemid, millele tuleks otsida lahenduskäiku.

Teadusliku uurimistööga sarnaneb järgmine kodutöö. *Mida võivad väljendada häädsõnad? Appi võid võtta näiteks Walt Disney maailmakuulsa lasteraamatu «Püüpart, Miki ja teised» (130, lk. 81). Probleemõppele iseloomulikult jääb töö täpsem kavandamine õpilase ülesandeks. Kui tal on selles varasemad kogemused, teab ta, et antud probleemi lahendamiseks tuleks ühest häädsõnaderikkast tekstist interjektsioonid välja sedeldada (kirjutada) ja süstematiseerida vastavalt sellele, mida häädsõnad väljendavad (näit. tundeid, tahteavaldusi, loodushääli). Võimalik oleks ka alaliigitamine: tundeid väljendavad häädsõnad võivad peegeldada rõõmu, vaimustust, inimestust, ehmatus, valu jne.*

Teoreetiline looming kui probleemõppeliik on koolitundides kasutamiseks sageli ülearu aeganõudev, kuid täiesti realiseeritav klassivälises töös, näit. keeleringis või emakeeleolümpiaadil (vt. 30. ptk.).

Praktiline looming tähendab praktilise lahenduse otsimist. Siin suunatakse õpilased teadmiste rakendamisele uues olukorras, konstrueerimisele ja leiutamisele. See probleemõppeliik rajaneb praktiliste õppeprobleemide püstitamisel ning lahendamisel.

Praktilise loomingu teenistuses on enamik õppekirjanduse keeleharjutustest ja -ülesannetest. Harjutusvara olemasolu tähendab juba iseenesest probleemsituatsiooni loomist, iga konkreetne töökäsk aga püstitab ühe või mitu probleemi. Nende lahendusteede otsimiseks peab õpilane sageli pöörduma sellekohase teoreetilise käsitluse poole. Keeleharjutuste sooritamine ei tähendagi suuresti midagi muud kui teatmeteoste, kõigepealt aga ikkagi oma õpiku oskuslikku kasutamist. Alles siis, kui see oskus on laitmatult omandatud, saab õpilane otsida probleemide lahendusteid ja probleeme ka õigesti lahendada. Seepärast polegi vahest alati nii tähtis, missugusele lahendusele õpilane igal üksikjuhul jõudis (ka instinktiivne kobamine võib vahel viia õige tulemuseni), vaid kuidas ta selle probleemi lahendas, s. t. milline oli tal probleemi

lahendustee. Ilmselt arendaks see õpilast rohkem kui ülisage «vastuste kontrollimine» ja «õige» või «väär» laadis kommenteerimine.

Praktilisi õppeprobleeme teadmiste või oskuste rakendamiseks uues olukorras.

— Kas käändkonna määramise algoritmi eeskujul (vt. 13. ptk.) saaks samalaadset algoritmi kasutada ka pöördkonna määramisel? Kui saab, tuleks selline algoritm konstrueerida ja seda kasutama hakata.

— Kas ammu tuntud konsonantühendi kirjutamise põhireegel kehtib ka häädsõnade juures (*klirdi! karsumdi!*)?

— Kui oled unustanud reegli, kuidas arutleksid, kas õige on *kümmekonna* või *kümnekonna*? Arutlus: et õige on *meeskonna*, siis järelikult ka *kümmekonna*. (Analoogiamenetus on soovitav appi võtta siis, kui reegel — käändub ainult liide — on ununenud.)

— Sõnakordus on sõnastusviga, aga kuidas ikka vältida sõna *ema* kordamist kirjandis «Minu ema»? (Probleem tuleb lahendada leiutlevalt: leida kaasteksti sobivaid sünonüüme sõnale *ema*.)

— Ülipikk *s* kirjutatakse *l*-i järel kahekordselt (*valssima*), aga mis reeglit rakendada siis, kui see *s* asub *l*-i ees (*mäslema*)?

Praktiline looming on õppetunnis kõige rakendatavam probleemõppeliik.

Kunstilooming seisneb tegelikkuse kunstilises kujutamises fantaasia vahendusel, mis hõlmab kirjanduslikku kujutamist, joonistamist, muusikatoose loomist, mängu jne.

Emakeeleõpetuses toimub fantaasia vahendusel keelemängude väljamõtlemine (vt. 14. ptk.) ja igasugune kirjanduslik kujutamine. Viimane hõlmab õpitud grammatikakategooriate lülitamist keeletervikusse või teatud kindla leksika kasutamist loovtöodes (vt. 11.3.3.4.). Probleemsituatsiooni loob töökäsk, mis tavaliselt annab mingi teema ja lisab nõude, mida peab täitma selle lahtikirjutamisel. Õpilastel tekib vajadus kasutada äsja omandatud teadmisi uutes tingimustes. Sealjuures võivad nad kogeda, et esialgselt omandatud teadmised ja oskused on ebapiisavad.

Probleemsituatsioon on küll õpetaja või õpiku poolt loodud, ent igas konkreetses loovharjutuses tuleb näha ka keeleprobleemi ja see teadvustada. Kui õpilased sellega toime ei tule, peab õpetaja neid aitama. Järgnevalt mõningaid võimalikke probleeme, mis kerkivad keeleterviku ehitamisel.

— Kui jutukese tegevus peab toimuma enneminevikus, kuidas vältida liialdamist abiverbiga *olema*? Kas sõnastuslik ühekülgusus on sel juhul paratamatu?

— Äratuskell võib *tiriseda*, voodi *nagiseda*, vihm *pladiseda*, aga mis võib *vidiseda*, *võbiseda* jne. (loovharjutus onomatopoeetiliste *ise*-liiteliste verbide kasutamisele)?

— Kas igasugune suvaline isikustamine vastab kõnekujundina ikka heale maitsele (*saapatald irvitab* või *prügikast irvitab*)?

— Mida igal üksikjuhul eelistada, kas ühendverbe (*alla andma*) või lihtverbe (*alistuma*)?

— Kas vastavas kirjatükis (telegrammi tekst, kiri heale sõbrale, skaudirühma töö aruanne, seletuskiri liikluspolitseile jne.) on õigem tarvitada neutraalseid või suhtumissõnu?

Muidugi on igasugune loovülesanne mitmetahuline protsess, mis kunagi ei piirdu ainult ühe probleemiga. Toodud näited võiksid olla nn. kandvad probleemid teatud üksikharjutuste sooritamisel. Õpetaja ülesandeks jääb igakordne hinnangu andmine probleemi(de) lahendamisele õpilase loovtöös.

Probleemõppe elemente esineb vähem või rohkem igas emakeeletunnis. Õpilaste tulemusliku mõtlemistegevuse arendamise seisukohalt on vaja, et õpetaja teadvustaks oma tegevuse ka probleemõppe vallas, andes kasutatavatele meetodilistele võtetele selgepiirilised kontuurid ja mõtestatuse (138, lk. 3).

Probleemõppega võib kõrvutada **avatud õpetust**, mida on käsitatud teatud valikuvabadusena nii õpetaja kui ka õpilase tegevuses. Õpetaja aspektist vaadatuna tähendaks see loovat tööd. Nõue iseenesest on väga vana, kuid koolikorraldus pole absoluutset loovust võimaldanud. Õpetaja tegutsemisruumi on ikka piiranud riiklikud õppeplaanid ja -programmid, aga ka tunni-klassisüsteem. Küll saab õpetaja rakendada oma looveeldusi õppevormide ja meetodiliste võtete valikul, arvestades seejuures õpilaste huve, võimeid ja kutsekavatsusi.

Kuigi õppekomplektid, eriti neisse kuuluvad meetodilised juhendid määravad küllalt üksikasjalikult kindlaks meetodiliste võtete arsenalid ja reglementeerivad üksikteemade käsitluse, ei pea õpetaja neid käsitama kui kaanonit, millest kõrvalekaldumine on rangelt keelatud. Meetodiline juhend näitab tavaliselt kätte vaid ühe võimaliku tee eesmärgile jõudmiseks. Ennekõike antakse sel kombel pidepunkt väiksemate kogemustega õpetajatele. Kohustuslikuks seda teed aga mingil moel teha ei saa. Kui aga juhend pakub välja veel alternatiivseid käsitusviise, on juba tegemist avatud õpetusega, sest pedagoogile on jäetud valikuvabadus leidmaks tema õpetajanatuurile sobivaimat käsitusviisi. Mõistagi võib õpetaja hüljata ka kõik meetodilises juhendis soovitatud lahendusvariandid ja minna päris oma teed, kui ta on veendunud, et jõuab sel viisil kas paremate tulemusteni või kiiremini eesmärgile.

Problemaatiliseks näib kujunevat küsimus, millisel määral võib õpetaja eirata üldtunnustatud meetodikat ja õpikulikku lähenemisviisi. Kui lähtuda ainult emakeeleõpetuse lõppeesmärgist — keele korrektne valdamine kõnes ja kirjas —, jätaks see õpetajale täiesti vabad käed, tagades talle absoluutse loovuse. Emakeeleõpetaja peaks siis end ise kõiges programmeerima: koostama õppekava, struktureerima selle, eesmärgistama programmiosad, leidma õppevormid ning -meetodid jne. Selline «isetegevus» tuleks kõne alla aga ainult siis, kui õpilased läbiksid kogu emakeelekursuse ühe ja sellesama õpetaja käe all.

Agas kui lähtuda ainult ühest emakeeleõpetuse osast, näiteks süntaksist, mis 80. aastatel niipalju poleemikat tekitas? On selge,

et korrektsete lausete moodustamise ning õige interpunktsiooni võib osav pedagoog selgeks õpetada ka ilma fraasiteooriaga. Tähendab: avatud emakeeleõpetusega oleks võimalik eesmärgile jõuda. Ometi osutuks see kahe teraga mõõgaks: sisseastumiskirjandi kõrgkooli kirjutaks see üliõpilaskandidaadist vahet pareminigi, kellele koolis on lausete lammutamise asemel õpetatud lausete ehitamist; suulisel eesti keele eksamil jääks ta aga tõsiselt hätta, kui piletiküsimused nõuavad lause struktureerimist fraasideks. Järelikult peaks oma õpilaste tulevikule mõtlema emakeeleõpetaja loobuma avatud õpetusest ja lähtuma ikkagi käibivast õppekirjandusest.

Kui õpetuse sisu seisukohalt tuleb avatud õpetus harva kõne alla, mis jääb siis emakeeleõpetaja loovast tööst järele? Midagi ikka jääb. Õpetaja võib valida üksikute õppevormide ja meetodiliste võtete vahel: otsustada kas õppemonoloogi või -dialogi kasuks, rakendada kas dünaamilist või staatilist näitvahendit, kontrollida õpilaste teadmisi kas kirjalikult või suuliselt; korraldada iseseisvat tööd kas individuaalse, paaris- või rühmatööna, kinnistada uut ainet keelemängu või mnemoonilise lause (kirve-reegli) abil jne. See piskugi aga tähendaks avatud emakeeleõpetust õpetaja jaoks.

Õpilase jaoks seisneb avatud emakeeleõpetus individualiseerimise täiustatud variandis (vt. järgmist peatükki) ja probleemõppe kõrgemate tasemete laialdasemas rakendamises.

Avatud, s. t. arenguvõimelise, isetäiustuva kooli ideed realiseeruvad ka üksikainete meetodika kaudu. Ajaga ühte sammu peaks käima emakeeleõpetuski. Avatud õpetuse tulevik sõltub sellest, kui võrd loovaks jääb õpetajatöö ja milline iseseisvus jäetakse õpilastele õppe- ning klassivälises tegevuses (125, lk. 13—14).

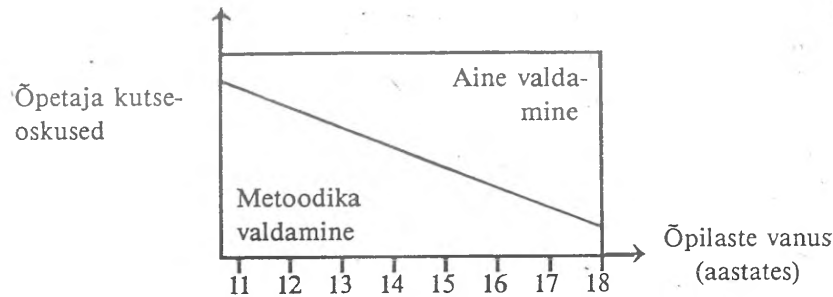
19. ÕPETUSE INDIVIDUALISEERIMINE JA DIFERENTSEERIMINE

Pedagoogilise protsessi optimeerimise üheks võimaluseks on õpetuse individualiseerimine ja diferentseerimine. Kumbagi mõistet on erialases kirjanduses käsitatud üsnagi erinevas tähenduses: kord püütud neid rangelt teineteisest eristada, teisel aga hoopis samastatud (s. t. kasutatud neid termineid sünonüümidena). Siinkohal mõeldakse individualiseerimise all õppetöö kohandamist õpilaste individuaalsetele iseärasustele. Individualiseerimise alla käivad kõik kohandamise vormid, sõltumatult nende ulatusest ja sellest, millistele omadustele kohandatakse (106, lk. 150). Diferentseerimist aga käsitatakse järgnevalt kui õpilaste jaotamist rühmadesse ühe klassi piires. Seega on individualiseerimine laiem

mõiste, diferentseerimine kuulub selle alla kui üks erijuhtum. Selline lähenemine võimaldab toetuda praktilistele näpunäidetele, mis peaksid huvitama õpetajaid, kel tuleb õpetada oma ainet kõrgemalt poolt kinnitatud õppeplaanide ja -programmide alusel.

19.1. Metoodiliste võtete valik vastavalt õpilaste eale

Kõigepealt kerkib probleem, millises vahekorras peaksid olema aine tundmine ja metoodika valdamine. Mida noorema klassiga õpetaja töötab, seda olulisem on metoodika roll ja väiksem aine tundmise osatähtsus. Õpilaste vanuse kasvuga tõusevad nõudmised aine valdamisele ja väheneb metoodika erikaal. Piltlikult võiks õpetaja kutseoskuste vahekorda kujutada järgmiselt.



Järgnevas käsitluses kasutatakse mõistet «noorem aste» algõpetusele järgnevate paari esimese klassi, «keskaste» — põhikooli viimaste klasside ja «vanem aste» — keskkooliklasside tähenduses. Üksikute metoodiliste lähenemisteede valikul võib üldjoontes toetuda tabelile lk. 261—263, milles suurtähed märgivad järgmist: A — väga vajalik, B — igati arvestatav, C — kasutatav teatud tingimustel või mõnikord harva vahelduse toomiseks õppetöösse, D — pole soovitatav.

Muidugi on metoodika ja tema üksikvõtete arsenal päratult rikkam, kui suudab kajastada üks tabel. Näidetena esitatud valikust on mitmed mõisted jäänud välja ka seetõttu, et mitte kõik pole liigendatav õpilaste ealisi iseärasusi silmas pidades. Näiteks ajaloolis-dogmaatilise või heuristilise meetodi otstarbe määrab käsitletava materjali laad; uue aine kinnistamine on vajalik igal kooliastmel, kuid kinnistamise alaliigid (reproduktseeriv, treeniv, loov või mnemotehniline) dikteerib jällegi materjali iseloom, mitte õpilaste vanus. Uue teema käsitlemine kas kooliloengu, küsitluse või iseseisva tööna langeb kokku õppevormide eripäraga jne.

Töövõte	Õpilaste iga		
	Noorem aste	Keskaste	Vanem aste
I. Õppevormid			
1. Õppemonoloog	D	C	B
2. Õppedialoog	A	A	A
3. Iseseisev töö			
a) individuaalne töö	A	A	A
b) paaristöö	A	B	B
c) rühmatöö	B	A	A
II. Menetlused			
1. Induktiivne menetlus	B	A	A
2. Deduktiivne menetlus	A	B	C
3. Analoogiamenetlus	C	C	D
III. Õppetund.			
1. Häälestamisülesanne	B	A	C
2. Kontroll			
a) suuline frontaalne	A	A	A
b) suuline individuaalne	A	A	A
c) kirjalik frontaalne etteütlus	A	A	B
ümbertjutustus	B	C	D
grammatikakirjand kirjand	A	B	C
kirjand	B	A	A
kontrolltöö, test	A	A	A
lühitöö, tunnikontroll	A	A	A
kirjaliku kodutöö kontrollimine	A	B	C
d) kirjalik individuaalne	B	B	B
e) tihendatud kontroll	C	C	C
3. Üleminekuküsimused	A	A	A
4. Näitlikustamine uue aine käsitlemisel			
a) klassitahvli kasutamine	A	A	A
b) staatilised näitvahendid			
seinatabelid	A	A	A
naturaalsed esemed	A	B	C
süžeelised pildid, fotod	A	B	C
diamaterjalid	A	A	A
maakaardid	B	C	D
maketid, mullaazid	C	C	C
klassiruumi elusa ja eluta koosseisu sümbolne kasutamine (pantomiiimika)	B	B	C

c) dünaamilised vahendid			
magnet- või flanelltahvli	A	B	C
pildilised aplikatsioonid	A	A	A
verbaalsed aplikatsioonid	A	A	A
grafoprojektori lüümikud	B	C	D
liikuvad tabelid	B	C	D
«pesunõõrivõte»	B	B	B
maskidega tabelid	B	A	A
Skematiseerimine	A	A	A
Algoritmimine	B	A	A
Auditiivne näitlikkus	A	A	A
5. Harjutamine			
a) perfokassett	B	A	A
b) tabelkontroll	A	A	A
c) sähvikud jt. kollektiivse vastamise võtted	A	B	C
d) arvvastusega ülesanded	B	A	A
e) lihtsad arvulised orientiirid	A	B	B
f) vastuste kontrollimine klasi- või kantavalt tahvlilt	A	A	A
g) pinginaabri töö kontrollimine	A	B	C
h) lauamängud enesekontrolli võimalusega	A	A	A
i) ristsõnamõistatused jt. nuputamises ülesanded	A	A	A
j) liikumisega seotud keelemängud	B	C	D
k) ahelmängud	A	B	C
l) «Sapöörid», «Stenografistid»	A	B	B
m) harjutusülesande loosimine	B	C	D
n) harjutuse töökäsu ümbersõnastamine	A	A	A
o) ridadevahelised võistlused	A	B	C
p) talong õige vastuse eest	B	C	D
6. Kinnistamine			
a) ridadevahelised teatevõistlused	A	B	C
b) innemotehnilised võtted ja nn. kirvereeglid	A	A	B
c) elulise keelesituatsiooni loomine	A	A	A
d) kooris hääldamine	A	B	C
e) üldistav kinnistamine	C	B	A

7. Koduülesannete juhendamine			
a) ainult teoreetilise materjali ülesandmine	D	D	C
b) teooria seostamine praktikaga	A	A	A
c) ainult praktiliste ülesannete andmine	C	C	C
IV. Probleemõpe			
1. Teoreetiline looming	C	B	A
2. Praktiline looming	A	A	A
3. Kunstilooming	B	A	A

Metoodiliste võtete valikul peab õpetaja üldiselt arvestama kooliõpilaste eapsühholoogiast: noorem aste hõlmab murdeea algust, keskaste murdeea lõppu ja vanem aste noorukiiga.

Murdeea alguses lepitakse veel lapserolliga, õppimine on õpilasele tähtis tegevus, õpetaja peaaegu ainuautoriteediks. Huvitava eesmärgistatud tegevusele, sealhulgas ka uue aine käsitlemisele ja harjutamisele võidakse keskenduda pikemaks ajaks. Kui õpetaja suudab haäravalt rääkida, jääb mõnikord õpilasele üsna pikk õppejutt meelde ainult kuulmise teel. See võib kergesti viia õppematerjali mehaanilisele pähetuupimisele, ilma et selle mõttest aru saadaks. Seepärast tuleb nooremal astmel õpitav materjal alati küsimuste abil lahti mõtestada. Õpilased tajuvad juba keele lihtsamaid seaduspärasusi, mõtlevad üldiselt realistlikult, kuigi kaldumus fantaseerida pole täielikult kadunud. Seetõttu sobivad neile keeleharjutustekstideks katkendid seiklusjuttudest või teaduslik-fantastilisest kirjandusest. Õppimismotiivideks on nooremas astmes vahetu huvi teadmiste ja oskuste vastu, soov saada head hinnet, kuuluda paremate õpilaste hulka. Järelkult tuleb nooremal astmel õpilasi sageli hinnata, stimuleerida nende püüdlikkust ja tiivustada neid uute, tõsisemate ülesannete lahendamisele. Üldiselt on selle eaga kergem kontakti saavutada, õpilased on hõlpsamini allutatavad õpetaja taotlustele, neid on lihtsam kaasa haarata ja vaimustuma panna. Sellest johtuvalt on arvestatavate metoodiliste võtete arsenal nooremas astmes kõige rikkalikum.

Murdeea lõpu poole ei taha õpilane olla enam laps, kuigi täiskasvanud teda sageli sellena kohtlevad. See on ka üheks põhjuseks, miks just keskastmes võivad õpilasel tekkida kooli ja õpetajatega suurimad konfliktid.

Abstraktse mõtlemise arenguga kaasneb nähtuste sügavam uurimine ja üldistuste tegemine. Õpetajad ega vanemad ei ole enam üldjuhul autoriteediks, nähtusi püütakse ise seletada, seaduspärasusi ise avastada. Püüd iseseisvusele tuleks koolitöös ära kasutada sagedase iseseisva töö näol. Kui nooremal astmel domineeris õppeküsimusena «Kuidas on õige?», siis keskastmel nih-

kugu esiplaanile «Miks nii on õige?» Õpilastele tuleb võimaldada keelenähtuste põhjendamist, panna neid keeleküsimuste kallal nuputama («pead murda» meeldib õpilastele ka selles eas). Erksamaid õpilasi tuleks suunata klassivälisele tegevusele, et ei kaoks huvi rohkem teada saada.

Metoodilised võtted peaksid keskastme tundides kiiremini vahelduma ja pakkuma emotsioone. Töötada armastavad murdealised kollektiivselt (rühmatöö kui kambavaimu väljaelamise vorm!), eriti kui see on seotud võistluste ja tundeelamusliku pingega (ridadevahelised võistlused). Õpilastel tuleb lasta ilmutada leidlikkust ja kasutada loominguilisi elemente (loovtööd).

Keskastme õpilane elab tavaliselt sügavalt läbi isiklikke ebaõnnestumisi ja puudutatud enesearmastus tekitab temas mõnikord soovi maskeerida oma tõelist suhtumist nendesse nurjumistesse: ta teeb näo, nagu poleks õppeedukusel tema juures mingit tähtsust (vahel muutub tõepoolest kogu tema suhtumine õppetöösse). Aineõpetaja ülesandeks on anda murdealisele sagedamini võimalusi oma ebaõnnestumiste heastamiseks, sisendada temasse usku, et ta suudab õppetööga toime tulla, kui ainult pingulab. Seepärast ei ole igasugustel järeltöödel sugugi ainult õppeedukuse tõstmise eesmärk, vaid õpilaste aitamine vastavalt ealistele iseärasustele.

Metoodiliste võtete kasutamisel ei tohiks keskastme õpilastel tekkida tunnet, et neid titadeks peetakse (selles mõttes on vanemas astmes lihtsamgi: noorukid suudavad mõndagi lapsikust huumoriga võtta ning tolerantsemad olla). Diplomaatiline pedagoog ei tungi murdealistele autoritaarselt peale, vaid korraldab õpetuse nii, et õpilastele jääb kokkuvõttes mulje, nagu oleksid nad kõiges iseseisvad olnud.

Noorukieas võtab õpilane omandatud teadmiste põhjal seisukoha peaaegu kõigi teda ümbritsevate nähtuste suhtes, toimub väärtuste (ümber)hindamine, oma maailmavaate kujundamine. Põhiliselt toimib nooruk oma sisemiste veendumuste järgi; kui aga õpetaja oskab talle läheneda vanema ja mõistva sõbrana, laseb ta end meeleldi juhtida. Tavaliselt kaitseb nooruk oma seisukohti tuliselt, püüab end tundma õppida, tema suhtumine õpinguisse muutub teadlikumaks. Neile, kellele haridus on väärtuseks, saab peamiseks õppimismotiiviks huvi mingi eriala vastu (vt. järgmist alapeatükki), harvemini kiindumus õpetajasse või ühiskondlik kohusetunne. Kes aga hariduse väärtust ei hinda (raha võib ju hariduseta töömees rohkemgi teenida), nende huvidering on kitsas, käitumismotiivid väiklased ja egoistlikud, maitse arenemata, esteetilised vajadused primitiivsed. Normaalne oleks, et sellistele noortele ei püütaks keskharidust vägisi anda. Kui aga niisuguseid õpilasi keskkooliklassides siiski leidub, teeb see õpetuse äärmiselt keerukaks. Kasu võib sel juhul tuua vaid õpilaste diferentseeritud õpetamine vastavalt nende huvidele ja vaimsusele. Üldiselt tuleks aga vanemas astmes vältida mehaanilist äraõppimist, suuremat tähelepanu pöörata tööle õpiku tekstiga, õpetada noorukeid eral-

dama olulist vähem olulisest, kavandama ja konspekterima õpitavat materjali, seostama uut ainet varem õpituga jne. Noorukieas peaks tõusma kujundatavate ajutiste seoste süsteemsuse tase (26, lk. 121—126; 41, lk. 349—351).

19.2. Õpilaste huvide ja kalduvuste arvestamine

Õpetuse individualiseerimisel tuleb arvestada ka õpilaste huve ja kalduvusi. Kuid õpetaja ülesandeks pole mitte ainult kohandada õpetust olemasolevatele huvidele, vaid ka alles tärvavate tunnetushuvide virgutamine ja eelduste ärakasutamine uute huvide tekitamiseks. Eesti keele õpetaja peaks mõistagi sügavamalt huvi äratama oma aine vastu. Selleks kasutatakse ülesandeid, mille põhi-eesmärgiks on pakkuda mitmesugust täiendavat ja süvendavat materjali eesti keelest kui emakeelest, aga ka ülesandeid, mis tutvustaksid käsitletavaid teemasid mingist õpilase psüühikale eriti lähedasest ja atraktiivsest aspektist. Mõlemad eesmärgid võivad olla muidugi ühendatud ühes ülesandes, kuid huvi äratamiseks on efektne ülesanne rohkem omal kohal kui juba sügava huvi olemasolu korral. Järgnev loetelu on vastavate võimaluste ammendamata tõttu küll ebatäielik, ent peaks siiski peegeldama tendentsi, mis laadi ülesannetega saaks äratada ja arendada õpilaste keelehuvisid.

1. Kombineerimisosavust ja leidlikkust arendavate nuputamisesannete lahendamine.

2. Lisalektüüri lugemine populaarteaduslikest raamatutest ja ajakirjandusest. Seesugusest kirjandusest võiks soovitada teoseid, nagu P. Ariste «Ferdinand Johann Wiedemann», M. Hint «Häälikutest sõnadeni», kogumikud «Keelevoos», «Kirjakeel», «Keel, mida me harime», «Keel, mida me uurime», «Saaremaast Sajaanideni ja kaugemalegi», E. Kindlam «Meie igapäevane keel», A. Kondratov «Häälikud ja märgid», A. Künnap, P. Palmeos, T. Seilenthal «Põhja ja itta», A. Leontjev «Mis on keel?», U. Liivaku, H. Meriste «Kuidas seda tõlkida», U. Liivaku «Kust king keelt pigistab», H. Meriste «Sõnamerel seilates», H. Saari «Keelehääling», J. Veski «Mälestuste raamat», E. Väari «Keele tekkimine ja arenemine», H. Oim «Semantika», pühendusteos Johannes Aavikule «Üheksa aastakümnet» jt. (142, lk. 66—67).

3. Ilukirjanduse põhjal väikeste keeleuurimuslike tööde koostamine, nagu on neid antud vanema astme õpilastele emakeeleolümpiaadidel.

4. Mõne paeluva artikli tõlkimine võõrkeelest eesti keelde ja selle tutvustamine teistele õpilastele.

5. Ülesanded sõnaraamatute, käsiraamatute, entsüklopeediate jt. teatmeteoste kasutamisega.

6. Referaadi koostamine ja ettekandmine mõnel keeletähtpäeval.

7. Teadlaste abistamine keelematerjali kogumisega oma kodukohast.

8. Vaatluste korraldamine (näit. kohalike raadiosaadete keeleline analüüs, mõne ürituse ettekannete fonografeerimine hilisema analüüsi tarvis).

9. Katse tegemine mingi probleemi lahendamiseks. Näit. kas keelelisest aspektist originaalne reklaam meelitab ülekoollilisele üritusele rohkem õpilasi kui tavaline konstateeriv kuulutus? Saab ju ühest ja samast üritusest teatada mitmes vormis.

Tähelepanu!

Täna, 1. apr. kell 19.00
toimub aulas klassidevaheline

NALJAVIKTORIIN.

Võitjaile auhinnad.

Ah-ah-ahaa!

Ih-ih-ihii!

Täna, 1. apr. täpselt kell 19.03
loeb Naljatilk aulas ette klassidevahelise NALJAVIKTORIINI
esimese küsimuse. Publikule
naeruringid, võitjatele naljakingid!

10. «Kooliraadio» ja «Telekooli» eesti keele saadete jälgimine ja refereerimine emakeeletunnis.

11. Vanade keeleõpikute uurimine raamatukogus või kirjandusmuuseumis ja ülevaate koostamine mingi õigekeelsusküsimuse käsitlemisest läbi aegade.

12. Arutlemine keelenähtuste üle teemadel, nagu «Punane ja valge kui antonüümid», «Mis võib mustata ja keda võib mustata?», «Peapesu peapesu pärast» jms. (106, lk. 231—232)

Paljud seda laadi ülesanded on realiseeritavad klassivälise töö korras (vt. ka 30.1.), kuid igas koolis ei jagu huvilisi iseseisva keeleringi loomiseks. Sel juhul tuleks vastavate kalduvustega õpilased suunata täiendavate ülesannete täitmisele igapäevase aineõpetuse raames.

Aga eesti keele õpetaja peaks oma töös arvestama ka neid õpilasi, kelle lemmikaineks ei ole emakeel. Sageli tuleb õpetada eriklasse, kuhu on koondatud teatud kindlate huvidega noored. Neile oleks vaja anda aeg-ajalt võimalus kirjutada mingi loovtöö nn. oma erialal. Vahel piisab ainuüksi mõne termini lülitamisest kirjanditeemasse. Nii võidaks koostada fantaasiaküllaseid loovtöid, kus tegelasteks on personifitseeritud terminid: «Neutron vahekohtunikuks» või «Elektroni ja Protoni tüli» (füüsikaklassis), «Mäe ja Oru dispuut» (geograafiaklassis), «Juur ja Aste ühes elulaevas» (matemaatikaklassis) jne. Väiksemate tunnetushuvidega noortele võib loovtöö alguse otsapidi kätte anda, sest jätkata on sageli lihtsam kui ise antud teemale lähenemistee leida. Nii näiteks võib spordiklass jätkata dialoogi «Kahe S-i vaidlus»:

«Mida rohkem, seda parem,» väitis Sentimeeter.

«Vale puha! Mida vähem, seda parem,» lausus Sekund. ...

Arvesse tulevad ka tõsimeelsemad arutlused oma erialast või ümbritsevast elust: «Kui viguritest saavad figuurid» (tantsuklassi õpilastele), «Piaano ja forte kommunaalmajas» (muusikaklassis), «Valgus ja vari inimsuhetes» (kunstiklassis) jne.

Õpilaste huve ja kalduvusi saab arvestada ka erialaste tekstide lülitamisega harjutustesse, etteütlustesse ja kontrolltööülesannetesse. Vahetevahel tuleks harjutada ja kontrollida erialaste terminite õigekeelsust (ortograafiat ja muutmisoskust). Kõigeks selleks peab emakeeleõpetaja olema mingil määral kursis oma õpilaste erialaga ning uuemate saavutustega selles vallas.

Kui noorema astme meetodiliste võtete arsenal on rikkam vanema astme omast, siis huvide ja kalduvustega on olukord vastupidine: mida vanema klassiga on tegemist, seda avaramad on võimalused õpilaste soodumuste arvestamiseks. Rikastuvad ju õpilase vanuse kasvuga teadmiste hankimise allikad ja vaimsed eeldused nende kasutamiseks. Mõnikord aga nõuab huvikohaste ülesannete andmine õpetajatevahelise tegevuse koordineerimist, et võimekamaid ja laialdaste huvidega õpilasi mitte ülearu koormata (praktikas on levinud tendents suunata eeldustega õpilasi väga erinevatele konkurssidele ja aineolümpiaadidele). Mitmekülgselt võimekas õpilane peaks täitma täiendavaid ülesandeid eeskätt oma lemmikaine(te)s (106, lk. 234—235).

Peaegu igas heterogeenses klassis leidub neidki, kel pealtnäha puuduvad igasugused huvid või kes on orienteeritud töömehetele. Viimases pole midagi halba, kui emakeeleõpetaja neid õppetöö individualiseerimisel ära ei unusta. Võib-olla on neil õpilastel siiski mingid varjatud huvid või kiindumused, mille oskuslik ärakasutamine aitaks veidigi tõhustada emakeeleõpetust. Oma kohal oleksid tööliselukutseid ja -sõnavara tutvustavad tekstid, rõhuasetus tarbekirjade koostamisele, õpilaste keelealane ettevalmistamine iseseisvaks eluks. Murdeaalisi huvitaksid tekstid mitteformaalsete rühmituste elust ja tegevusest, vanema astme õpilasi aga sõprusest ja armastusest. Need teemad ei jäta tavaliselt ühtki õpilast päris ükskõikseks.

Huvi saab õpilases äratada ka siis, kui ta tunnetab kas või pisimatki edu ja pälvib mingi probleemi lahendamise eest õpetaja tunnustuse. Huvi süvendamiseks oleks aga vaja jätta õpilasele sagedamini vabadus endale meelepärasmate ülesannete valimisel või kuulutada mõned ülesanded vabatahtlikeks (teeb see, kes oskab ja jõuab, kuid sundust ei ole). Selline vabatahtlikkus võib mõnikord anda ootamatult häid tulemusi.

19.3. Õpilaste vaimsete võimete arvestamine

Inimesed erinevad oma algete, mälutüüpide, ümbritseva tajumise stiili, mõtetegevuse iseloomu jm. poolest. Erinevad tingimused, erinev elukogemus, erinev õppeedukus eelnenud etappidel, õpetamise eelnev ja praegune iseloom tingivad üsna suuri erinevusi õpilaste vahel (4, lk. 55).

Õpilaste vaimsete võimete arvestamisel oleks kõige lihtsamaks mooduseks **igaühele sobiva töötempo võimaldamine**. Muidugi ei tule see alati täies ulatuses kõne alla (näit. etteütluste jt. kirjaliku frontaalkontrolli liikide puhul), kuid iseseisva töö ajal on individuaalne töötempo kõigiti loomulik. Tavaliselt antakse kogu klassile ühesugune harjutusmaterjal ning õpilastele jääb väga väike valikuvõimalus. Mõnikord saab õpilane valida üksnes sooritavate harjutuste järjekorda, otsustada abimaterjalide kasutamise üle, leida enesekontrolli võimalused ja sellega individualiseerimise esimene tasand (ka avatud emakeeleõpetus) õpilase jaoks piirdubki.

Individualiseerimise teisel tasandil võib õpilane **valida endale ülesanded**. Niisugune võimalus avaneb eriti avaralt neis klassides, kus kogu õppekomplekt on valminud ja õpilaste kasutuses on ka jaotusmaterjalid, mis pakuvad mitmesugust harjutusvara erinevate võimete, kalduvuste ja huvidega õpilastele. Kui uus aine on käsitletud, viitab õpetaja jaotusmaterjali vastavale peatükile, kust igaüks võib järgneva 10...15 minuti jooksul lahendada temale meelepärasmataid keeleülesandeid. Mõistagi eeldab niisugune valikuvabadus teadlikku õppurit. Ei arendaks ju võimekat õpilast harjutused, mis on jõukohased keskpärastele või koguni nõrkadele lastele. Küllap on võimalik kasvatada õpilastes ka teadlikkust endale optimaalsete ülesannete valimisel. Tähtis on see, et harjutus pakuks parajat mõttepinget. Selleks peab õpetaja fikseerima nõudlikumad, lihtsamad ja vahepealsed harjutused ning rõhutama, et igaüks valigu endale ikka selline ülesanne, millest tema jõud mõõduka pingutamise korral üle käib. Klassis, kus on kujundatud õige töösuhetumine, ei kiputa liiglihtsaid harjutusi valida. Pigem esineb tendentsi oma võimete ülehindamisele (125, lk. 13—14).

Muidugi ei jäeta õpilastele alati võimalust endale meelisharjutusi valida. Sagedamini toimub töö individualiseerimine lihtsalt erineva harjutuste hulga kaudu. Nagu mitmed uurimused on näidanud, vajab osa õpilasi teistega võrreldes isegi mitukümmend korda rohkem harjutamist selleks, et jõuda nõutavale oskuste ja vilumuste tasemele. Mõistagi pole sellises ekstreemses olukorras võimalik rahuldada kõigi õpilasgruppide nõudlust. Mingi kuldse kesktee otsimisel jääb igasse heterogeensesse klassi ikkagi neid, kellele õpetaja poolt valitud harjutuste hulk on liiast (harjutused ei paku enam pinget, sest asi on ammugi selge), aga samuti neid, kes ikka pole veel materjali vajaliku kindlusega omandanud. Praeguse

õppetöö korralduse juures pole võimalik ühtki teemat nii kaua harjutada, kui nõrk õpilane seda vajaks. Aga taotlema õpetuse individualiseerimist kas või väikese diferentsi näol harjutuste hulgas peaks küll iga emakeeleõpetaja. Tunnis suudetakse seda minimaalselt, sest õpetajagi on inimene, kel pole lihtne pikemaks ajaks oma tähelepanu ja energiat killustada mitme eri tööd tegeva grupi juhtimiseks. Jääb üle anda nõrgematele lastele kodutööks rohkem harjutusi, mille täitmist õpetaja ka järjekindlalt kontrollib. Sealjuures tuleks õpilastele teada anda, et kui nad paremaid tulemusi näitama hakkavad, vähendatakse nende kodutööde määra. See oleks aga väga suur stiimul. Õpilaste võrdsustamine peaaegu kõiges ja kõikjal on nõukogude pedagoogika aastakümnete jooksul süvenenud viga, mida korrapealt parandada ei õnnestu. Aga praegu ei peaks küll enam õpilaste eest varjama, et kel vähem vaimseid võimeid, peab kodus rohkem õppima ja rohkem ka harjutusi tegema.

Ükskõik, kas individualiseerimine toetub erinevale töötempole või harjutuste hulgale, tuleb iseseisvat tööd organiseerida tunnis nii, et osale õpilastest ei jääks liiga palju vaba aega, mis võib põhjustada teiste segamist, korrarikkumist või niisama olesklemist. Suurema jõudlusega õpilaste jaoks olgu õpetajal alati varuks huvitavaid lisaülesandeid, samuti võidaks nad suunata koduharjutuste tegemisele. Individualiseerimine seisneb ka selles, et igaühel oleks tunnis kogu aeg midagi teha.

Individualiseerimise kõrgeim tasand tähendaks täielikku avatud emakeeleõpetust ja on ainult **tippude jaoks**. Õpilastele jäetakse absoluutne vabadus: nad seavad ise endale töö eesmärgid, leiavad teed nende saavutamiseks, valivad ülesannete lahendamise viisid, täidavad ülesanded, teostavad enesekontrolli jne. Kui õppetundides on selline maksimaalne vabadus peaaegu rakendamatu, siis seda enam tuleks niisuguse võimalusega arvestada emakeelealases klassivälises töös: keeleringi ettevõtmistes, valmistumisel emakeeolümpiaadideks ja osalemises Õpilaste Teaduslikus Ühingu (vt. 30. ptk.).

Poleemiline on olnud õpetuse **diferentseerimine**, nii et nõrgemate õpilaste jaoks alandatakse nõudmisi. Õigustades end diferentseerimisega, lihtsustavad õpetajad pidevalt programmimaterjali ja iseseisva töö ülesandeid, et ka nõrkadele õpilastele oleks võimalik välja panna rahuldavad hinded. On tehtud katseid jagada õpilased klassis kolme rühma (tugevateks, keskmisteks ja nõrkadeks) ning püütud õpetust diferentseerida vähemalt harjutuste erinevate raskusastmete abil. 80. aastate lõpul rõhutati nõukogude pedagoogikateaduses, et printsibiiks ei tohi kujuneda mitte hariduse sisu diferentseerimine (ühtedele keerulisem, teistele lihtsam), vaid õpetajapoolse abi diferentseerimine, ilma et vähendataks sisu keerukust. Ühed õpilased vajavad õpetaja pidevat abi, teised vajavad seda episooditi, kolmandad aga peavad saama täieliku iseseisvuse. Kui diferentseeritaks abi õpilastele, võib igaüks saavu-

tada maksimumi oma võimetest antud momendil. Sealjuures ei pea suuremat abi vajav õpilaste rühm oma koosseisult püsiv olema. Õpilase võimete kasvades võib õpetaja ta mõttes üle viia teise rühma. Mingeid nimekirju (tugevad, keskmised ja nõrgad õpilased) pole soovitatav pidada, kuid rühmade olemasolu tuleks arvestada tunni kavandamisel ja läbiviimisel (4, lk. 54—56).

Näiteks ülesanne I õpilasarühmale (õpetaja mõtetes «tugevad õpilased»).

Seleta, mis vormidega on tegemist (ühel vormil on koguni kaks tähendust!), ja moodusta iga vormiga üks lause:

õpivad — õppivat — õppivad
kütivad — küttivat — küttivad
tukuvad — tukkuvat — tukkuvad

Sama ülesande töökäsk II õpilasarühmale (õpetaja mõtetes «keskmised õpilased»).

Seleta, mis vormidega on tegemist (appi võid võtta küsimused), ja moodusta iga vormiga üks lause. Võrdle antud verbide *v*-kesksõna ainsuse osastavat käänat ja isikulise tegumoe kaudse kõneviisi olevikku. Mida märkad?

Sama ülesande juhend III õpilasarühmale (õpetaja mõtetes «nõrgad õpilased»).

1. Aseta igale antud vormile küsimus, näit. *tikivad* — mida teevad?; *tikkivat* — mida tegevad? (missugust?); *tikkivad* — mida tegevad? (missugused?).

2. Kasuta iga antud vormi lühilauses, nagu näiteks

Tüdrukud tikivad linikuid.

Tüdrukud tikkivat linikuid.

Jälgisin tikkivat tüdrukut.

Tikkivad tüdrukud ümisedevad laulda.

3. Otsusta moodustatud lausete põhjal,

a) mitmendas tulbas olevad vormid (kas I, II või III) tähistavad tegevuse kindlat toimumist (järelilikult on need ... kõneviisi vormid);

b) mitmendas tulbas olevad vormid tähistavad kellegi teise kaudu kuuldot (järelilikult on need ... kõneviisi vormid);

c) mis vahe on vormidel *tikkivat tüdrukut* ja *tikkivad tüdrukud* (kas tegusõna on siin pöördelises või käändelises vormis)?

Toodud ülesandes jõuavad kõik õpilasarühmad lõpuks ühele ja samale tulemusele, kuid mõneti erinevat teed pidi, mis sõltub õpetaja (või ülesande töökäsu) poolt osutatava abi määrast. Vaadeldud diferentseeritud kohtlemise viis ei välista ülesande keerukuse ajutist vähendamist, kuni õpilased pole veel kohanenud õpetajapoolse abi annustega. Keerukuse vähendamine peaks aga siiski jääma erandlikuks ja lühiajaliseks abinõuks, mida võiks lubada ainult edasijõudmatuse kõrvaldamise algetapil.

Nõrgemate õpilaste abistamisviisidest võiks mainida järgmisi:

— viitamine teatud reegli(te)le, millel harjutus põhineb;

— (süntaktilisele) harjutusele skeemi lisamine, kusjuures abi võib edasigi diferentseerida (skeem võib olla tähistustega või ilma);

— abistavate elementide ülesmärkimine tabelisse, sümbolite abil või muus vormis (õpilane saab vältekriitiliste sõnade tabelist teada probleemse sõna välte ja lähtub sellest tüüpikonna määramisel; sümbolid M → T, O, M tähendaksid, et määrsõna võib kuuluda tegu-, omadus- või teise määrsõna juurde, ja õpilane kasutab seda «valemit» teksti sõnaliigilisel analüüsil);

— viitamine lahenduse algoritmile, näit. käänd- või pöördkonna määramisel (vt. 13. ptk.);

— varem lahendatud ülesandega analoogilise esitamine (õpetaja osutab teatud näidisele);

— varasemast tuttava tegutsemisviisi nn. ümberpööramine (varem tuletasid õpilased tugevaastmelisest vormist nõrgaastmelise, nüüd vastupidi);

— soovitus lahendada enne abistav probleem, mis suunab põhiülesande lahendumist (näit. kui õpilane ei suuda kohe otsustada, kas tegemist on ase- või määrsõnaga, tuleks enne lahendada probleem, kas see on muutuv või muutumatu sõna, ja sellest johtuvalt otsustada konkreetse sõnaliigi üle);

— lahendusele suunamine assotsiatsioonide kaudu (kui *date* tegevusnimi on nõrgas astmes, siis peaksid ka temast moodustatavad vormid olema nõrgas astmes);

— viitamine põhjuse-tagajärje seostele, mis on vajalikud ülesande täitmiseks (kui *korsten* oleks II-välteline sõna, kuuluks ta *tütar*-tüüpi; et ta on aga III vältes, kuulub ta *number*-tüüpi);

— arvulise orientiiri etteandmine (vt. 17.6.);

— keerulise ülesande jaotamine mitmeks alaülesandeks (astmevahelduse määramisel moodusta kõigepealt võrreldavad vormid, seejärel määra nende sisehäälikud ... jne.);

— suunavate küsimuste esitamine (kust saad teada *i*-mitmuse astme? kuidas saab *kõik* olla määrsõna, kui ta käändub?);

— hoiatamine väärade lahendusviiside ja tüüpiliste vigade eest (liitsõnas *tagaplaan* esimene osa ei käändu, seega «jää see küsimus tagaplaanile»);

— tähelepanu juhtimine veale sõltuvuse leidmisel (sa ei arvestanud, et liide *-tu* liitub tugevaastmelisele tüvele, järelilikult pole õige *mõtetu*, vaid ... ?).

Mahajääjate järeleaitamiseks on vajalikud tüüpiliste vigade kartoteegid (vt. 11.3.3.1.), konsultatsioonikaardikesed, soovitus-tabelid, meespead jms.

Konsultatsioonikaardikese näidis.

Sul esineb vigu sulghääliku kirjutamisel helitu hääliku kõrval. Ära unusta, et lähtuma pead

ma-tegevusnimest!

saa	t	ma	sea	d	ma
saa	t	sid	sea	d	sid
saa	t	ke	sea	d	ke

Kirjuta sõnapaarid vihikusse. Lünka kirjutatav täht tee värviliselt.

mur_ sin pead, püü_ sid kalu, nii_ sime heina,
lei_ site seeni, kan_ ke vett, joo_ ke tibusid,
kee_ ku putru, hoi_ ke tervist, täi_ sin nõud,
sõu_ sin järvele, vii_ sin aega, jõu_ sin valmis

Soovitustabeli näidis.

Koosta vihikusse tabel oma vigadest *i* ja *j*-i tarvitamisel.

i	j	ii	ij	ij	jj
pension	oksjon	tahtis viia	postiviija	tantsija	ojja

Meelespea näidis.

MEELESPEA!

nud-kesksõna moodustamisel mõtlen alati enne
da-tegevusnimele.

Tahtis lappi da, lapa ta, kümmel da, hülja ta,
aga ei lappi nud, lapa nud, kümmel nud, hülja nud

Selliseid abimaterjale tuleks koostada arvestusega, et nad laseksid nõrgalt edasijõudval õpilasel ilmutada suurt iseseisvust ja tagaksid talle reaalse võimaluse arenguks. Õpetajal olgu need materjalid alati käepärast, et vajalikul momendil nad õpilasele pihku pista. Abi nõrkadele õpilastele ei peaks olema mitte üleüldine, vaid võimalikult konkreetne. Ainult sel juhul luuakse eeldused konkreetsete lünkade kõrvaldamiseks õpilaste teadmistes ja õpi- oskustes.

Mitmesuguste didaktiliste kaartide koostamiseks, mille puhul peetakse silmas erinevaid abistamisvariante, kulub õpetajal rohkem kui aasta. Nimetatud didaktilisi vahendeid tuleks valmistada pidevalt ja koguda ainekabinetti, mis on õpetaja loometöö labora- tooriumiks.

Diferentseeritud abi (ilma et vähendataks ülesannete keeru- kust) võimaldab õpilasel vastu võtta programmis ettenähtud õppe- materjali, s. t. saada täisväärtuslikke teadmisi. Spetsiaalselt orga- niseeritud ja õigesti doseeritud abi ei ole otsene etteütlemine, mis võiks kahjustada õpilase mõtletegevust, vaid vahend, mille abil õpetaja juhhib õpilast. Opiabi annust tuleks diferentseeritud kohtle- mise käigus aga järk-järgult vähendada, et õpilastel ei kujuneks pideva abi vajaduse harjumusi ega väheneks nende tahtemadu- sed (4, lk. 57—59).

Kõigile soovitudele vaatamata tekitab diferentseeritud õpeta- mine suurtes heterogeensetes klassides lahendamata näivaid probleeme. Tõelisest diferentseerimisest saab juttu olla vaid siis, kui haridussüsteemis jõutakse homogeensete koolide ja klasside loomiseni.

20. ESMASE LUGEMISOSKUSE EDASIARENDAMINE

Väga oluliseks koolis kujundatavaks oskuseks, millest sõltub suu- rel määral õppematerjali omandamine, aga ka õpilaste maailma- vaateliste veendumuste kujunemine ja kultuuriline silmaring, on lugemisoskus. Mida kõrgemal tasemel on lugemisoskus, seda enam on võimalik ammutada kirjandusest vajalikku teavet, seda eduka- malt kulgeb enesetäiendamine iseseisvas elus.

Kitsamas mõttes tähendab lugemisoskus

a) lugemistehnika valdamist (see on siis, kui tähekombinat- sioonide tajumine ja nende hääldamine õpilasele enam raskusi ei valmista);

b) loetavast arusaamist (kui kirjutatud sõnad ja laused kutsu- vad lugejas esile vastavaid kujutlusi ja mõtteid).

Laiemas mõttes tähendab lugemisoskus

a) paljusid lugemisega seotud vaimse töö oskusi, nagu olulise- eraldamine ebaolulisest, teksti mõtteline liigendamine (kavasta-

mine), raamatu sisukorra, indeksite, joonealuse aparatuuri jms. kasutamine;

b) ilukirjanduse lugemise kunsti, s.t. lugemisoskuses nähakse teksti intellektuaalset ja emotsionaalset vastuvõtmist nende koostoides, aga ka lugemisilmekust (66, lk. 3).

Lugemisoskuse arendamist on ikka peetud rohkem algklasside ülesandeks. Keskastmes on seda seostatud põhiliselt kirjandusliku lugemise tundidega, kus aeg-ajalt hinnatakse ka lugemistehnika valdamist või ilmeka lugemise oskust. Oma olemuselt kuulub lugemisoskus siiski emakeeleõpetuse valdkonda, olles selle üks olulisi tahke. Küllap tuleb emakeeleõpetaja tööd vaadelda komplekselt, eristamata rangelt keele- ja kirjandustundides tehtavat, ning lugemisoskust arendada ühes kui teises. Algklassides peaks õpilane omandama lugemistehnika valdamise küll täielikult, kuid tege-likkuses loevad paljud keskastme õpilased veel üsna halvasti ning emakeeleõpetaja ees seisab suur tööpõld isegi lugemistehnika täiustamisel, rääkimata loetava mõistmisest või lugemisoskusest laiemas mõttes.

Kui emakeeleõpetaja võtab algklasside õpetajalt lapsed üle, tuleks tal kõigepealt mõõta oma uute õpilaste lugemisoskust. Kuidas määrata kindlaks lugemisoskuse tase, selles osas võib toetuda V. Maanso koostatud väljaandele «Metoodiline juhend IV—VIII klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks» (ENSV Haridusministeeriumi väljaanne, VÕT-i rotaprint, Tallinn 1973). Nimetatud juhendis on fikseeritud ka üldised nõuded keskastme õpilaste lugemisoskusele.

Lugemisoskuses võib eraldada järgmisi komponente, mida tuleks jälgida üheaegselt, andmaks õpilase lugemisoskusele objektiivset hinnangut.

1. **Õigete lugemisvõtete olemasolu.** Keskastme õpilased peaksid suutma teksti vaikselt, endamisi lugeda ilma kaasa sosistamata, huulte liikumiseta (artikuleerimata), sõrmega järjehoidmiseta jne. Häälega lugemine olgu ladus. Nõuda tuleks mõõdukat ja rahulikku sissehingamist kirjavahemärkide juures ning varutud õhu otstarbekat kasutamist. Õige pole lugeda sissehingamise faasis, lubada ei saa enam veerimist ega silpide või sõnade kaupa lugemist.

2. **Lugemise kiirus.** Lugemine ei ole ladus, kui loetakse liiga aeglaselt. Sobiv kiirus on ka loetavast arusaamise ja ilmeka lugemise vajalikuks eelduseks. Sealjuures ei tohiks arvestada ja hinnata kiirust omaette, vaid koos lugemise teiste omadustega. Ideaaliks pole mitte maksimaalne lugemiskiirus, vaid normaalne, vastavale klassile omane ja vajalik lugemistempo. Alates VII klassist tuleks nõuda ka oskust kohaldada kiirust vastavalt loetavale materjalile ja lugemise eesmärkidele. Vaiksel lugemisel on kiirusnõuded märksa suuremad kui häälega lugemisel. Kui loetav tekst on eakohane ega nõua erilisi eelteadmisi ja lugemisel ei püstitata erilisi kõrvaleesmärke (materjali omandamine, teatud väljendite

või kõnekujundite leidmine vms.), peaks õpilase keskmine lugemiskiirus rahuldava hinde saamiseks olema klasside kaupa järgmine (antud tähemärkides ühe minuti jooksul):

Klass	Õppeaasta algul	Õppeaasta lõpul
V	350 ... 400	450 ... 500
VI	450 ... 500	550 ... 600
VII	550 ... 600	650 ... 700
VIII	650 ... 700	750 ... 800
IX	750 ... 800	800 ... 900

3. **Loetavast arusaamine.** Tekstist arusaamine sõltub rohkem kui teised lugemise omadused õpilase üldarengust ning eelteadmiste olemasolust loetava materjali kohta, samuti niisugustest omadustest, nagu õpilase sõnavara rikkus, oskus eraldada oluline ebaolulisest jms., mis otseselt ei kuulu kitsamas mõttes lugemis- oskuse juurde, kuigi korreleeruvad sellega tihedasti. Õpetaja peaks jälgima, mil määral õpilane haarab loetavat, kui palju võtab ta ühekordsel lugemisel vastu tekstis sisalduvat olulist informatsiooni ja märkab detaile või kuivõrd ta sisust n.-õ. üle loeb.

4. **Lugemise õigsus** (saab arvestada häälega lugemisel). Õige lugemine tähendab täpset, veatut lugemist. Oluliseks tuleb pidada, kas õpilane ise oma lugemisvigu märkab ja neid parandab. Lugemistehnilised vead võib klassifitseerida järgmiselt.

A. Tajumisvead:

- vahelejätmised (terve lauseosa/fraasi, sõna, silbi/häälikute rühma, üksikhääliku lugemata jätmise);
- juurdelisamised (sõna, silbi või hääliku lisamine);
- sõnade või häälikute ümberpaigutamised;
- mitmesugused asendamised (terviksõna, silbi või üksikhääliku asendamised).

B. Häälamisvead:

- vältevead (kõige sagedamini sõnasisesse hääliku või häälikuühendi pikenedamine, aga ka sõna lõpphääliku kvantiteet jm.);
- sõna lõpphäälikute ebaõige artikuleerimine;
- eksimused eesti häälikute kvaliteedis (vokaalide artikulationikoha muutmine, labialisatsioon, konsonantide muutmine jms.);
- eksimused võõrhäälikute kvaliteedis.

C. Kordamised:

- tarbetud kordused;
- kordused enese parandamiseks.

D. Pauseerimisvead:

a) lausete ja kirjavahemärkidega eraldatud lauseosade ühendamine;

b) sõnade ühendamine;

c) sõnasisesed peatused;

d) sõnadevahelised pikad pausid (59, lk. 41—74).

5. **Hääle tugevus ja diktsioon** (häälega lugemisel). Keskmaste peaksid õpilased olema vabanenud algklassides ilmnevaist äärmuslikest väärharjumustest — pingutatult valjust (peamiselt poisid) ja sosinkõnelisest häälekasutusest — ning olema suutelised hääle tugevust varieerima niihästi teksti sisule kui ka kuulajaskonnale ja ruumile vastavalt. Artikuleerimisel tuleks suud küllaldaselt avada ja kõiki häälikuid, eriti sõnade lõpphäälikuid selgelt hääldada.

6. **Lugemise ilmekus** (häälega lugemisel). Esmasteks nõueteks lugemise ilmekusele on loetava teksti õige liigendamine — pauseerimine ja õige intonatsiooni kasutamine eri tüüpi lausetes, aga ka olulisema tekstiosa (sõna või sõnaderühma) loomulik rõhutamine ja tempoliselt mõõdukam lugemine. Eriti vajalik on jälgida neid nõudeid värsskõne puhul, kus kiputakse kramplikult järgima värssrütmi ja rõhutama riimuvaid sõnu. Mõistagi tuleks õpilastelt nõuda ja hinnata ka emotsionaalsust (lausete intoneerimine vastavalt sisule, omapoolsete hinnangute väljendamine, meeolude eristamine jne.), kusjuures ebaloosulik paatos ja teesklev ilutsemine on taunitavad. Ilmekuse aluseks on teksti igakülgne mõistmine ja omapoolne suhtumine loetavasse (66, lk. 4—6, 10).

Esmase lugemisõpetamise edasiarendamiseks on välja töötatud üsna üksikasjalik meetodika (vt. V. Maanso «Õpilaste lugemisõpetusest ja selle arendamise võimalustest V—VIII klassis», «Valgus», Tallinn 1966). Üldse on lugemisõpetusega seotud probleemid meetodilises kirjanduses üks põhjalikumalt läbitöötatud ainevaldu.

Emakeeleõpetajal tuleb tegelda sünteetilise lugemise etapiga, mis haarab enda alla pika perioodi ja kestab peaaegu keskkooli lõpuni, jagunedes ilmekuse astmest olenevalt mitmeks faasiks: a) latus, ent mitte ilmekas lugemine (11...13-aastased); b) lugemine ilmekuse elementidega; c) ilmekas lugemine. Oluline on teada, et sünteetilise lugemise astmel on näitajad lugemiskiiruses ja loetust arusaamises pöördvõrdelised (59, lk. 12, 14).

Nõudlikkus ortoepia jt. lugemisõpetuse parameetrite suhtes ei tohiks olla väiksem kui näiteks ortograafia osas ja seepärast tuleb emakeeleõpetajal asuda algklassidest pärit kitsaskohtade likvideerimisele. Teadliku ja ilmeka lugemise harjutamine jäägu päevakorda isegi vanemates klassides.

Kõige üldisemalt tuleks silmas pidada järgmisi põhimõtteid.

— **Õppetöö planeerimisel** arvestada ka õpilaste lugemisõpetuse taset ning läbi mõelda töövormid selle tõstmiseks: kuidas tööd diferentseerida, kellele ja milliseid individuaalseid koduülesandeid

anda, keda ja kuidas aidata järele väljaspool õppetunde, keda arendada klassis suuliste harjutustega, kellega organiseerida grupiviisilist tööd jm.

— **Foneetikakursus** tuleks tihedalt seostada ortoepiaga (eriti võõrsõnade hääldamisega). Võõrhäälikud vajavad kõrvutamist vene tähtedega (näit. š = ш). Väldete, *hv* jt. eesti häälikute õigeks hääldamiseks sobivad rohked suulised harjutused, mida õpetaja peaks ka ise koostama, arvestamaks kohaliku murdekeele erijooni.

— **Süntaksikursuses** on vaja tutvustada ka eri lauseliikide intonatsiooni, rõhke ja pause. Lihtlausele on omane langev intonatsioon. Liitlause hääldamisel jääb hääliüksikute osalausete lõpul samale kõrgusele ja langeb alles kogu lause lõpus. Kolme või enama korduva liikmega koondlauses asetseb igal liikmel loogiline rõhk, kuna iga järgneva liikme intonatsioon on eelnevaga võrreldes pisut kõrgem.

Kui käsitletakse lauseliike funktsiooni järgi, võidakse hääldada üht ja sama lauset jutustava lausena (*Jaani tuli juba.*), hüüdlauseksena (*Jaani tuli juba!*) ja küsilauseksena (*Jaani tuli juba?*), kusjuures viimasel juhul kõrgeneb hääliüksik sellel sõnal, mis sisaldab endas küsimuse. Käsku, üleskutset, palvet, keeldu jms. tuleb alati lugeda ilmekalt, oma suhtumist õige tundetooniga väljendada.

Otse- ja kaudkõne pakub tänuväärset materjali varieerimiseks erineva lugemiskiiruse, intonatsiooni ja tämbriga.

Interpunktiooni õpetamine peaks käima käsikäes pauseerimisega (õpilane, kes tunnetab ideaalselt pause, oskab kasutada õigeid kirjavahemärke ka ilma lause struktuuri teadusliku seletamiseta).

— **Häälduspäraselt märgitavate ortogrammi** õpetamine on kõige otsesemas seoses ortoepiaga ja seepärast peaks õpetaja õigekirjaküsimuste läbivõtmisel jälgima, kas kirjavigade põhjuseks pole mitte õpilaste väärhääldus. Kokku- ja lahkukirjutamise käsitlemisel tuleks aga rõhutada, et pearõhk asetseb täiend-, mitte põhisõnal.

— **Tähelepanu** tuleb pöörata **igasuguse** teksti (ka harjutuse, reegli, näitelause jne.) lugemisele, mitte rahulduda ainuüksi tajumisevigade parandamisega. Vastav töö peaks kanduma ka kõnearendus- ja kirjandustundidesse, kus tuleks palju ja ilmekalt lugeda. Töö mitmekesistamiseks võib palasid lugeda osatäitjate kaupa, kasutada dramatiseerimist jm. lugemist elustavaid võtteid, mis kuuluvad juba kirjanduse õpetamise meetodika valdkonda.

— **Oluline** pole mitte ainult drill, vaid **teadlikkus**, s.t. õpilane peab alati saama tagasiside oma lugemise kohta: milliseid vigu tegi (lugemistehnika), kui palju kulus aega (lugemiskiirus) ja kuidas mõistis loetut (arusaamise tase). Selleks tuleb vahetevahel õpilaste lugemisõpetust täpselt mõõta: loendada lugemisevigu, võtta stopperiga aega, kontrollida arusaamist spetsiaalsete testidega. Igapäevase lugemise käigus tuleb tajumisvead parandada, kuid nii, et lugejat palju ei eksitataks. Seepärast pole soovitatav

õpilast katkestada keset lauset või lõiku (häirida võib ka klassikaaslaste käetõstmine). Kui vähegi võimalik, tuleks vea tegijal lasta ennast ise korrigeerida. Väga kasulik oleks mõnikord õpilaste lugemist helilindistada, et hilisemal kuulamisel saaksid lugejad ise oma vead avastada.

— Aeg-ajalt oleks vaja lugemisostkust hinnata (nooremates klassides tihedamini, vanemates harvemini). Ainuüksi lugemistehnika eest saadud hinne tuleks klassipäevikus kanda keeleõpetuse alla; kui aga lisanduvad teised komponendid (ilmekus, jutustamine), siis kirjandusliku lugemise arvele. Lugemise eest saadud hindeid arvestatakse teistega võrdselt veerandihinnete väljapanemisel.

— Sageli kasutatav kooris ja rühmiti lugemine on üldiselt suure sugereeriva jõuga ja seda tuleks praktiseerida, kuid vältida seejuures nn. raiuva lugemise teket.

— Emakeeleõpetaja peaks ise valdama ilmeka lugemise oskust ja seda õpilastele demonstreerima, kuid mitte sellega liialdama. Eeskujuks teistele võib olla ka klassi paremate lugejate esinemine, ent hoiduda tuleks «solistide» ehk alatiste eeslugejate tekkimisest.

— Teistele ette tuleb lasta lugeda ka nõrgematel õpilastel, kes algul kasutavad selleks ettevalmistatud teksti. Emakeeleõpetaja võiks õpilast selles ettevalmistuses aidata. Kokkuleppel selle klassi teiste õpetajate või klassijuhatajaga võivad nõrgemad õpilased esineda lugemisega ka teistes aine- või klassijuhatajatundides. Kehvi lugejaid peaksid kodus abistama lapsevanemad (harjutada õpikupalade lugemist, korraldada juturaamatute või ajalehtede ühislugemist). Nõrkade lugejate ümber tuleb alati luua rahulik õhkkond, mitte lubada kaasõpilastel neid halvustada ja mitte kritiseerida korraga nende lugemise kõiki aspekte (analüüsida selle õpilase olulisimat puudust, näit. pauseerimisvigu). Ara tuleks kasutada iga väikseimgi võimalus tunnustuse avaldamiseks.

— Kui tugevamatele korraldatakse etlejate konkursse, siis teistele sobiks võistlused, kus hinnatakse tavalisest 5-pallilisest süsteemist erinevalt. Nii jääks ka keskmistele ja halvematele lugejatele võimalus kellegagi võistelda ning heale kohale tulla. Vanemates klassides tuleks lugemisvõistlusel kasutada ettevalmistamata teksti.

— Et kogu koolitöö toetub valdavalt vaiksele lugemisele, jääb emakeeleõpetaja ülesandeks harjutada rohkem häälega lugemist, seda eriti nõrgemate õpilaste juures. Häälega lugemine on vastutusrikkam, sunnib maksimaalsele tähelepanelikkusele (iga viga registreeritakse) ja kujundab ilmekust. Vaiksel lugemisel tuleks õpetajal põhiliselt jälgida, et sellega ei kaasneks kõneorganite liigutusi.

— Palju on õpilasi, kelle huvide seas pole lugemishuvi esimeste hulgas ja seepärast tuleb õppureid lugemisele õhutada. Et keskastme õpilased on negativismieas, oleks nende juures tulusam apelleerida teatud valikuvabadusele: jätta neile enestele otsustada, kas

lugeda läbi see või teine teos. Õpilaste lugemusele võib soodsalt mõjuda mitmekülgne klassiväline tegevus (vt. 30. ptk.). Jõukohaste raamatute lugemisele saaks õpilasi suunata ka raamatukoguhoidja. Parimaks lugemist arendavaks võtteks jääb ikkagi palju lugeda (59, lk. 87—94).

Lugemistehnika omandamisest pole sugugi lihtsam mõistmistehnika ja kiirlugemise valdamine. Olulise leidmise, tekstiosade seose mõistmise, «mõtete lugemise» jm. omandavad tugevamad õpilased enam-vähem iseseisvalt, kuid teistega peaks kesk- ja vanema astme õpetaja neid sihipäraselt arendama (67, lk. 3).

Harjutusi lugemisostkuse arendamiseks.

Harjutuse eesmärk	Harjutuse olemus
Väara hingamise raviks	Lasta ühe hingetõmbega lugeda järjest pikemat fraasi (algul vastavalt kirjavahemärkidele). Ohuvool kopsudest ei tohi olla liiga rohke: see sünnitab kõrvalkahina, mis tumestab hääle tämbrit ja tekitab kiiresti vajaduse uueks sissehingamiseks. 1. Hääldata võõrhäälikuid (š, z, ž, f, ka kombinatoorselt tš, dž) kõigepealt koos erinevate vokaalidega (ša, še, ši...), siis kõrvutavalt häälduses vahetuvate häälikutega silpe (fa, va, fe, ve, fi, vi..., ša, sa, še, se...), seejärel segipaisatud silpe (sa, ži, še, su, žo...) ja lõpuks neid häälikuid sisaldavaid sõnu (šeff, zoopark, žurnaal...) või lugeda võõrsõnadest küllastatud teksti.
Hääldamisharjutused kirjavahemärkidele kvalitatiivselt ja kvantitatiivselt õige häälikuliselt väärtuse andmiseks.	2. Analoogiliselt eelnevaga hääldata neid eesti häälikuid ja häälikuühendeid, mis lugemisel ja kõnes rohkemasti vigu tekitavad: harjutatava hääliku artikuleerimine silbis (oa, hoa, joa, koa, loa...); sõnaalguline h (hajameelne ajahammas), intervokaalne hv kõrvuti f-iga (kohvipaus šeffidele, šiffertukuga kohver), õ hääldamine saartel (Tõnis põõnas põõningul õhtuni.) jne. Lugeda lauseid, milles kordub erinevas vältes üks ja sama häälik või häälikuühend, mida tuleb artikuleerida äärmise hoolikusega (eelnevalt oleksid kasulikud hääldamisharjutused vastavate silpidega): Heino vinnas heina seinast seinast.
Poolkinnise suuga lugemise ja kõnelemise raviks	

Logopeedi abi
mittevajavate
kõnehäirete
raviks

Liitsõnade jä-
relkomponendi
pika vokaali
korrektseks
hääldamiseks
Sõna lõpphääli-
kufe selgeks ar-
tikuleerimiseks

Häälega luge-
mise tempo
arendamiseks

Tähelepanu ma-
hu suurenda-
miseks

Nn. aimava lu-
gemise välja-
juurimiseks ja
nägemistaju
suurendamiseks

Hääldada korrektselt lauseid, nagu *Siis sosistas sassis soenguga Juss sellest suurele Sassile* (sigmatismi raviks); *Turris härra krabistas närviliselt roheliste rahapaberitega* (rotatsismi raviks); *Lillakad lõikelilled levitasid hallis läilat lõhna* (lambdatsismi raviks).

Hääldada näit. soomekeelseid sõnaühendeid: *emme olleet ottaneet* vms.

1. Lugeda teksti sosinal või kork hammaste vahel (kui suu liikumise järgi on tekst kuuldavate häälikuteta mõistetav, on hääldamine piisavalt selge).

2. Iga sõna järel suu sulgeda või viia mõnekindla hääliku artikuleerimisasendisse (kuuldavalt seda hääldada ei tohi), mille juures säilitada lugemise loomulikkus.

1. Algul ühe ja sama korduva silbi, seejärel sõna ja kergesti segiminevate sõnapaaride või lühilauseste järjest kiirenev lugemine või peastütlemine (*pagari piparkook*); «lõdvestuseks» suuga tummad liigutused, nagu hääldataks kõiki vokaale järgemööda.

2. Harjutada küllalt pikka proosateksti lugema kindlaksmääratud kiirusega.

Lasta aeglastel õpilastel lugeda järjest pikematest sõnadest spetsiaalselt koostatud lühitekste, kusjuures õpilane ei tohi alustada üksik sõna hääldamist enne, kui ta on suutnud haarata sõna terviklikult, võõrutamaks sõna algusosa harjumuslikust kordamisest.

1. Lugeda tekste, milles sõnad esinevad suhteliselt harva tarvitatavais käändeis (saav või olev + liide *-ki/-gi*) või on sõnajärg ebatavaline, nagu luule puhul, mis tuleks esitada proosateksti kujul.

2. Lugeda elliptilisi lauseid.

3. Katta kinni varem loetud või eesmisev rida, varjata loetav rida ülalt- või altpoolt, nii et kirjapilt ainult osaliselt nähtav on.

4. Lugeda vahelduseks ka käekirja.

5. Parandada nn. trükivigu.

6. Lugeda mõttetuid silbikombinatsioone, ladinähtedega antud venekeelset teksti või tavalist teksti tagurpidi.

Teadliku, arusaava lugemise harjumuste süvendamiseks

Lugemiskiiruse tõstmiseks ja pilgu haarde laiendamiseks (üleminek fraasilugemisele)

Ilmekuse arendamiseks

1. Lugeda teksti, kus nõutakse terve rea täpsete ülesannete sooritamist, milleks on vaja hoolikalt loetavasse süveneda.

2. Pärast teatud teksti lugemist üles märkida kõik, mis on meelde jäänud. Lugemisega võib kaasuda mõni tähelepanu jaotamist nõudev kõrvalülesanne.

3. Lugada valivalt: leida tekstist lühikese aja jooksul vastused teatavatele küsimustele.

4. Lülitada lugemistekstidesse liitsõnu, mille kiirel lugemisel on raske tabada osiste piiri: *laekaunistus, kõrvalühendus, kuusetukad* jts. (59, lk. 94—101).

1. Fraasi keskele rea kohale pannakse punkti, millel lugemisel peatutakse. Kitsaste veergude lugemisel tuleks fokuseerida 2. või 3. sõnal veeru servast, kuna laiade veergude lugemisel võib harjutamiseks tõmmata ülalt alla 3 püstjoont võrdsete kaugustega ja lugemisel peatuda ainult nende joonte kohal.

2. Teatud faktide otsimisel tekstist asetada pliiats veeru keskele, siis vaadata 1. real pliiatsist vasakule, 2. real paremale, 3. real taas vasakule jne. Püüdes kiiresti tabada loetava peamisi mõtteid, pidada silmas taandridu, mis alustavad lõike. Juba esimesed paar lauset lõigu algusest reedavad, millest tuleb lõigus juttu. Vastavalt sellele loetakse lõiku tähelepanelikult või jäetakse vahele (90, lk. 484).

1. Harjutused pausi ümberasetamisega, mis muudab teravasti lause mõtet: *Koju/mitte tööle!* või *Koju mitte/tööle!*

2. Harjutused loogilise rõhutamise põhireeglile — vastandamisele: *Mina jutustan talle kõigest* (s. t. mitte keegi teine).

3. Harjutused uute mõistete rõhutamisele: *Juba jälle sa vigurdad* («jälle» on uus mõiste).

4. Kasutatud kirjavahemärgi teisiti lugemine: *Oh jäta nüüd ometi, (1) tule koju!* Mõni kirjavahemärk tuleb aga lugemisel hoopis tähelepanuta jätta: *Selg ees, astus ta pimedasse kotta.*

5. Kooloni kui ootuspauzi ja semikooloni kui koma ja punkti vahepealse pausi väljapidamine (62, lk. 666—670).

Lugemisoskus on kõrges korrelatsioonis ortograafiaoskuse ja üldse kogu õppe edukusega ning seepärast ei tohiks seda alahinnata.

21. VIHIKUD JA KÄEKIRI

Emakeeles ja kirjanduses on soovitatav peale trükitud töövihikute ja kontrolltöökogude sisse seada järgmised koolivihikud:

- a) kontrolltööde vihik (grammatika kontrolltööd, etteütlused);
- b) loovtööde vihik (kirjandid, ümberjutustused);
- c) harjutuste vihik (kõikvõimalikud harjutused, grammatilised kirjandid);

- d) kirjanduse vihik (kõik, mis seondub kirjandusõpetusega).

Soovi korral võidakse sisse seada veel sõnade vihik, mis hõlmab nii keele- kui ka kirjandustunnis õpituid uusi sõnu, ja nn poolvihikud kiirkontrolliks (lühitööd, tunnikontrollid).

21.1. Vihikute vormistamine

Emakeeleõpetuses kasutatakse eranditult 23 joonega joonelisi vihikuid. Soovitatav on kohe õppeaasta alguses klassiga kokku leppida, milliseid katepabereid kasutatakse selles klassis kõigi eesti keele ja kirjanduse vihikute ümber. Katepabereid võivad asendada ka kileümbrised.

Koolivihiku kaane või katepaberi etiketi näidis:

Loovtööd
Põltsamaa Keskkool
VIa klass
Marko Paap

Etikett peaks olema võimalikult lakoonilise sõnastusega, ainult kontrolltööde vihikule võiks märkida ka õppeaine: Eesti keele kontrolltööd.

Vihiku esimesel leheküljel alustatakse tööd 4. joonel. Esimesele reale kirjutatakse töö liik, järgmisele joonele aga töö pealkiri (kui see on olemas), mis tõstetakse esile allakriipsutusega, näit.

Klassikirjand.
Häire laagris.

Kui pealkirjas esineb alapikki tähti (*f, g, j, p, q, y*), tuleb allakriipsutus «sabade» kohal katkestada. Allakriipsutustel on soovitatav kasutada joonlauda. Teised võimalused pealkirja esiletõstmiseks on harilikust tekstikirjast suurem rõhutatud käekiri või pealkirja kujundamine lihtsas ja maitsekas ehtekirjas (siis loobutakse allakriipsutusest). Lubatud on kasutada värve, kuid mitte punast.

Kui kirjandis kasutatakse kava või motot, jäetakse selle ette ja järele üks vaba joon, kusjuures kava ja moto read on umbes kolmandiku võrra tavalistest tekstiridadest lühemad, jättes vabaks lehekülje vasakpoolse osa.

Muidugi jäetakse vaba rida ka pealkirja ja teksti vahele.

Uuel leheküljel jätkatakse tööd kohe esimesel joonel, mitte esimeses joonevahes nagu algklassides. Eelmise töö viimase rea ja uue töö alguse vahele jäetakse kaks vaba joont. Kui õpetaja on töö alla kirjutanud mingi märkuse või retsensiooni, loetakse töö lõpureaks õpetaja kirjutise viimane rida. Ruumi, mille võtab enda alla hinne, arvesse ei võeta.

Uut tööd lehekülje allosas alustatakse ainult sel juhul, kui sinna mahub lisaks pealkirja(de)le vähemalt üks rida teksti, kava või motot. Kui selleks ruumi ei jätku, jäävad lehekülje alumised read tühjaks ja uut tööd alustatakse uuel leheküljelt.

Kõik read peale taandrea ja lõigu lõpurea algavad ja lõpevad ühekaugusel. Paaritähelist erinevust ridade lõpus võib pidada normaalseks. Paraku ei suvatse paljud õpilased kirjutada täpselt äärejoonest äärejooneni. Kui ridade algusega võib veel kuidagi rahule jääda, siis kartuses eksida sõnade poolitamisel või lihtsalt hoolimatusest jäetakse read lõpuni kirjutamata. Mõnel õpilasel kujuneb see lausa krooniliseks veaks, mille väljajuurimiseks tuleb kulutada palju energiat. Emakeeleõpetaja ei pea nõudma mitte ainult ridade täiskirjutamist (st sõnade poolitamist vastavalt vajadusele), vaid õpetama rea lõppu reguleerima ka sõnavahedega.

Kui lehekülje lõpul viimase rea täiskirjutamisel selgub, et teksti lõpp ei mahu sellele leheküljele, pole lubatud uut rida juurde teha alumise puhta ääre arvel. Ka ühesõnaline ülejääk tuleb viia uuele leheküljele, ainult 1...2-silbilise sõnaosa võib kirjutada lehekülje viimasel real üle äärejoone. Peale kuupäeva on see ainus juhus, mil õpilase tekst tohib ulatuda puhtale äärele.

Iga töö tuleb dateerida. Kuupäev kirjutatakse tööliigiga (s.t. esimese reaga) samale joonele puhtale välisäärele. Kuupäeva märkimiseks on mitmeid võimalusi, millest õpetaja võib valida meelepäraseima. Tähtis on see, et kord vastuvõetud märkimisviisi kasutatakse kogu õppeaasta jooksul kõigis eesti keele ja kirjanduse vihikutes. Täiesti lubamatu on kirjutada ühe vihiku piires kuupäeva kord üht-, kord teistmoodi. Võimalusi kirjatööde dateerimiseks: 16. sept 93; 16. sept 1993. a; 16.09.93; ;16. IX 93 jts. Kuupäev ei tohi puududa ühegi kirjatöö juurest. Kui ühel päeval tehakse samasse vihikusse mitu tööd, võib õpetaja teise ja järgneva teose juurest lubada kuupäeva ka ära jätta.

Taandrea eraldatakse kirjatööde mõttelised osad. Selleks jäetakse rea algusest vabaks umbes kahe tähe ruum, s.t. taandrea esimene täht kirjutatakse eelmiste ridade kolmanda tähe kohale. Kui aga sõnad kirjutatakse tulpa, siis taandrida ei kasutata. Taandrea algustähe väljatõstmise tugevama kirja või värvide abil pole koolipraktikas soovitatav.

Äärte normaallaiuseks on siseäärel 1 cm, välisäärel 2 cm. Tavaliselt on vihikutes välisäärt märkiv joon ette trükitud. Kui seda ei ole tehtud, tuleb see joon õpilasel endal tõmmata. Sisemist äärt peab õpilane suutma ka ilma jooneta hoida. Õpilastelt, kes siseäärt järjekindlalt eiravad, võib õpetaja nõuda sinnagi joone ette-tõmbamist.

Vihiku lehtede või lehekülgede nummerdamisel pole erilist mõtet. Vajalikuks osutub see keskkooliklassides, kus vahel võetakse kasutusele joonelised kaustikud või kladed, mis täissaamisel tuleks varustada sisukorraga. Lehekülje number kirjutatakse põhiarvuna ülemisse välisnurka (141, lk. 9–37).

Ühtlustatud nõuetele vastavad koolivihikud on õpilastes töökultuuri kujundamise oluline komponent, aidates kaasa õpetuse kasvatusliku eesmärgi täitmisele.

21.2. Nõuded käekirjale

Tänapäeval on jõutud arusaamisele, et käekiri on sügavalt individuaalne nähtus (umbes nagu sõrmejäljedki). Ometi ei saa lasta õpilaste käekirjal kujuneda päris omasoodu, mingid printsiibid peavad käekirja arendamisel siiski kehtima. Pealegi on statistiliselt kindlaks tehtud, et parema käekirjaga õpilased üldiselt ka kirjutavad õigemini, sest halb kirjepilt ei ahvatle tagasi vaatama, mistõttu mitmed vead jäävad parandamata. On avaldatud isegi arvamust, et vähene tähelepanu käekirjale on halva õppeedukuse üheks oluliseks põhjuseks (19, lk. 3). Segane ja üliväike käekiri, mille puhul langeb vastutustunne, on sageli vigade maskeerimiseks, kuna korralik käekiri tõstab tööst positiivset muljet.

Aegade jooksul on valitsenud eri seisukohad ja eelistatud eri kirjaliike. Kui õpilased pidid kirjutama hariliku sulega kaldjoontega vihikusse, oli kõigile õpilastele seatud normiks kaldpaiskiri (valitses keerukas lineaarmetod). Täitesulepeade võidulepääs asendas paiskirja nõorkirjaga. Praegu, mil keskastmest alates lubatakse kõiki kirjatõid teha pastapliiatsiga, saab eristada vaid püst- ja kaldkirja. Mitmed nõuded käekirjale on jäänud aga tänaseni kehtima.

1. Lubatud on nii püst- kui ka ühtlase kaldega kiri, taunida tuleks vaid vasakule kalduvat käekirja.

2. Lubada ei tohiks liigset individuaalsust, nagu kandilised tähed, edvistamine mõnesuguste viguritega (graatsilised kaared või keerduvad konksud) ja väärad tähekujud. Normeeritud on järgmised kirjatähed (35, vt. lk. 285).

Aa (Aa) Bb Cc Dd Ee Ff
Gg Hh Ii Jj Kk Ll
Mm Nn Oo Pp Qq Rr
Ss Šš Tt Üü Vv
Õõ Ää (Ää) Öö Üü Xx Yy

Kõige sagedamini eksitakse A ja G kirjatähelistes kujudes, milleks sageli pakutakse vastavate väiketähtede suuri variante, inglise kirja mõjul juhtub vahel sedasama isegi M-i ja N-iga. Nooremad õpilased on hädas mõnede võörtähtede (f, q, ž, y) kirjutamisega.

3. Kirjas tuleb kasutada paraja tugevusega joont.

4. Kiri ei tohi olla ülearu suur ega liiga väike, normaalkirjas on väiketähe kõrguseks ca 3 mm ja suurtähe 5 mm, tähe kõrguse ja laiuse suhe on 3:2, kirjarida olgu ühtlase kõrgusega.

5. Tähed tuleb sõnas ühendada pideva kirjajoonega ja kasutada selle juures õiget seostamist, nagu on fikseeritud järgmises näidises (35).

Tiiu hakkas jälgima, kuidas
Kadri kirjutab. See ei paistnud
eriti suur kurst olevat. Õde kas-
tis sule tindipotti ja kirjutas
niikaua, kui tinti sule otsas oli,
siis kastis uuesti ja kirjutas jälle.

6. Vahed tähtede vahel (kuigi kirjajoonega seotud) ning sõnade vahel peavad olema ühtlased.

7. Ideaaliks on sujuv, väheste kirjutusvahendi tõstetega kiri.

8. Töövihiku täitmisel peab käekiri olema kohandatud harjutustes ettenähtud ruumiga.

9. Kirjutamiskiiruse normiks on V klassi lõpuks seatud 25...30 silpi (60...70 tähte) minutis. Koolipraktikas loetakse maksimaalseks kirjutamiskiiruseks 40 silpi minutis. Suurema kiiruse korral ei ole võimalik saada kvaliteetset, vigadeta käekirja (141, lk. 28).

10. Kokkuvõtteks peab käekiri olema puhas ja hõlpsasti loetav, vajalikud parandused korralikult tehtud (lubamatud on mahakritseldused, ülekirjutamised jm. sodimised).

21.3. Käekirja arendamine

Pearaskus õpilaste käekirja kujundamisel, kirjatehniliselt õigete töö- ja korraharjumuste kasvatamisel langeb küll algklassiõpetajatele, kuid keskastmes peaks jätkuma õpitu kinnistamine ja õpilaste käekirja ravi. Tähelepanekud on näidanud, et käekiri kipub järsult halvenema just siis, kui õpilased on vabanenud ühe algklassiõpetaja järelevalve alt ja alustanud õppust ainesüsteemis. Väga suurt vabadust käekirjas lubavad endale ka paljud keskkooliõpilased. Käekirja arendamisel võiks arvestada järgmisi soovitusi.

Kirjutamistegevusega ei tohi üle pakkuda. Pikemate kirjatööde puhul tuleks nooremais klassides anda tunni kestel puhkepause (64, lk. 3). 10...12-aastased õpilased võivad järjest kirjutada kõige rohkem 17...20 minutit, 12...15-aastased 25...30 minutit ja vanemad õpilased 30...35 minutit (141, lk. 25).

Mõnikord põhjustab halva käekirja väär kirjutamisasend, mida tuleks aeg-ajalt analüüsida ka keskastmeklassides. Kirjutamisel peab õpilane

a) istuma otse (jalgade ja käsivarte toetuse abil hoida keha tasakaalus, jalad toetuvad jalalauale või põrandale täie tallaga);

b) mitte toetuma rinnaga laua äärelle (laua ääre ja rinna vahele peab jääma 5 cm laiune vahe);

c) hoidma mõlemad õlad lauast ühekõrgusel;

d) hoidma pead otse, kallutades teda veidi ette, nii et silmade ja kirjutuspinna vahe oleks noorematel õpilastel vähemalt 25 cm, vanematel 30...35 cm;

e) võtma õige käteasendi (küünarnukid peaksid ulatuma 7...8 cm üle laua ääre ja käsivarred moodustama omavahel täisnurga).

Tähelepanu tuleb pöörata ka õigele kirjutusvahendi hoiule. Pastapliiatsit või täitesulepead hoiab kolm sõrme, kirjutusvahend

on suunatud õla poole, vihik asetsegu lauaservaga veidi kaldu, kirjutamisel liigutatakse kirjutusvahendit ainult sõrmedega, kusjuures kirjutava käe peopesa ei tohi olla nähtav (36, lk. 31).

Vahel põhjustab halva käekirja kirjutusvahendite kvaliteet, millele tuleks õpilase tähelepanu juhtida. Soovitav on kasutada paraja pikkusega (vähemalt 15 cm pikkusi) kandilisi kooli pastapliiatsid, mis oleksid täidetud hästi voolava pastaga, nii et kiri oleks pingutatuna loetav ega rikuks silmi. Õpilase täitesulepea peab olema lihtsa vastupidava konstruktsiooniga, et iga õpilane saaks seda võõra abita täita ja puhastada. Tühjenenud sullepeade täitmiseks peaks igas klassiruumis olema tindipott tindiga.

Õpilased ei tohiks kasutada nn mustandvihikuid, sest need ahvatlevad lohakalt kirjutama.

Korralikku käekirja tuleb järjekindlalt nõuda kõigis töödes ning arvestada ka hindamisel siis, kui õpilane suudaks paremini kirjutada, aga ei taotle seda. Lohakalt tehtud kirjatööd tuleb lasta ümber kirjutada. Kui õpilane ei oska kirjutada mõnd üksikut tähte, tuleb talt nõuda selle tähe kirjutamist õigel kujul kümnekonna rea ulatuses.

Ka käekirja tuleb analüüsida: ühendada sõnas lahkujäänud tähed, parandada väärad tähekujud, nõuda kirjutamist äärejoonest äärejooneni, märkides punasega kohad, kus õpilane on üle ääre kirjutatud või kus tulnuks rida täis kirjutada järgmise sõna poolitamise teel. V klassis võidaks kord kuus eraldi tunnis analüüsida käekirja ja ravida kirjavigu.

Vastutustunde tõstmiseks lastakse vahel halva käekirjaga õpilasel ümber kirjutada seinalehe artikkel, kanda õpilaste nimekiri klassipäevikusse vms. Sel juhul töötab õpilane maksimaalse püüdlikkusega ja kui ta käekiri tuleb talutav, on õpetajal täielik õigus nõuda temalt samasugust käekirja ka vihikutes (õpilane on näidanud, et on selleks võimeline).

Ühtki vihikut ei tohiks õpilane vahetada enne, kui vana vihik on täis saanud. See mobiliseerib õpilast korralikumalt kirjutama, kuna lohakalt kirjutatust pole võimalik niipea lahti saada. Ainult erandkorras ja õpetaja loal võidaks vihikut ka varem vahetada.

Üldse tuleks õpilastes kujundada arusaamine, et korralikku käekirja nõutakse mitte õpetaja, vaid nende oma töö huvides, sest puhas ja selge kiri soodustab õppematerjali kiiremat meeldejäämist ning kindlamat omandamist.

Ääretult oluline on õpetaja isiklik eeskuju. Kõik see, mida õpetaja kirjutab (olgu siis tahvile, laste vihikutesse, päevikusse või mujale), peab olema igati esteetiline. Kui aga õpetaja ise kasutab näiteks vääri tähekujusid, kujundab see lasteski ükskõikse suhtumise käekirjasse.

Võitlus korraliku käekirja eest ei ole ainult emakeeleõpetajate ülesanne. Kirjatehnilisi vigu peavad parandama kõigi ainete õpetajad kõikides kirjatöödes.

Võidelda järjekindlalt õpilaste korraliku käekirja eest peab

olema kooli pedagoogilise kollektiivi ühine üritus. See on tähtis nii õppeedukuse tõstmise kui ka õpilaste distsiplineerimise seisukohalt (19, lk. 3).

Selge käekiri, teksti korrapärane paigutus vihikus, vihiku puhutus ja maitsekas kujundus on õpilaste esteetilise kasvatuse oluline komponent, nende puhtuse, täpsuse ja korratunde arendaja.

22. ORTOGRAAFIA KÄSITLEMISEST

Suhtumine ortograafiasse ja tema kohasse emakeeleõpetuses on olnud küllaltki vastakas. Ikka on leidunud neid, kes peavad ortograafiat kõige tähtsamaks või isegi ainumääravaks keeleõpetusosaks, samal ajal kui teised lükkavad selle kuskile tagaplaanile. Esimesed tuginevad oma suhtumises sellele, et õigekirjavead on raskeimad vead, mis on must valgel täpselt loendatavad, ja olgu sõnastusoskuse või grammatilise süsteemi tundmisega, kuidas on, aga enam-vähem õigesti oma emakeeles kirjutada peab oskama küll igauks. Teised peavad ortograafiat teisejärguliseks, sest see tugineb suuresti konventsionaalsetele reeglitele ega arenda süsteemi tunnetamist. Eesti keel on kirjakeelena suhteliselt noor ja selle kiire ning vägivaldne normeerimine on põhjustanud vigu, mis ilmselt tekitavadki mõneti alaväärivastavust suhtumise ortograafiasse. Kui aga lähtuda näiteks etteütluste hindamisnormidest, tundub ortograafia olevat tõesti olulisim keeleõpetusosa: väheste õigekirjavigade eest karistatakse õpilast üsna rangelt, kuna küündimatu sõnastusoskus pole nii täpselt mõõdetav ja selle ees pigistatakse sageli silm kinni.

Küllap pole õige reastada keeleõpetuse valdkondi tähtsuse järgi. Keel on kompleksne nähtus ja ka keeleoskust hinnata tuleb komplekselt. Ühe keeleõpetusosa prevaleerimine võib põhjustada teiste kängumise ja emakeele sisuline valdamine asenduda vaid mingi formaalse oskusega.

Ortograafiat on ikka jagatud kolmeks: häälikuortograafiaks, kokku- ja lahkukirjutamiseks ning suureks ja väikeseks algustäheks.

22.1. Häälikuortograafia õpetamine

Häälikuortograafias võib eristada kolme liiki ortogramme, mis üldjoontes vastavad eesti keele ortograafia printsiipidele:

- a) häälduspärased ortogrammid (vastavad foneetilisele printsiibile) — siia kuulub enamiku häälduslike ühikute edasiandmine kirjas;
- b) reegliskohased ortogrammid (etümoloogilis-morfoloogiline

printsiip) — nende kirjutamisel saab toetuda ortograafiareeglile või on vaja tunda morfoloogilisi seaduspärasusi, nagu *-de* või *-te* mitmuse tunnusest vastavalt tüübile;

c) individuaalsed ortogrammid (traditsiooniprintsiip) — pole võimalik tugineda ei hääldusele ega reeglile, nagu sõnaalgulise *b, d, g* esinemisel vöörsonades.

Piirid nende liikide vahel pole alati üheselt selged: näiteks abistaks morfoloogiline analüüs märgatavalt *i*-tüveliste verbide tegijanimede õiget kirjutamist (*õppi/ma* — *õppi/ja*) — seega üht-aegu nii reegliskohane kui ka häälduspärane ortogramm (57, lk. 876).

22.1.1. Häälduspärased ortogrammid

Keele (konkreetsete sõnade) häälikuline koostis ning tähekasutusreeglid määravad nii lugemiseks kui kirjutamiseks vajalikud operatsioonid, mille sooritamiseks on vaja leida sobivad töövõtted ja harjutusmaterjal. Nende valikul tuleb arvestada a) töövõtte omandamise seaduspärasusi ja etappe; b) töövõtete vastavust õpilaste vanusele ja kontingendile.

Kirjutatud (trükitud) sõna on suulises kõnes oleva sõna tähtedest koostatud mudel, tähed (grafeemid) seejuures häälikute (foneemide) sümboliteks. Mudeli koostamiseks (sõna kirjutamiseks) tuleb kõigepealt määrata foneemide järjekord sõnas ning valida vastavad tähed.

Et tähti on rohkem kui põhifoneeme (vastavalt 23 ja 20), ei piirdu tähtede kasutamine nende otsese vastandamisega foneemidele. Õpilasel tuleb lugemiseks ja kirjutamiseks teadlikustada seaduspärasused ühe- ja kahekordsete tähtede ning sulghäälikute kasutamises, s.t. häälikurühma või üksikhääliku pikkuse määramist. Järelikult toetub häälduspärase ortogrammi kirjutamine suuresti vältele. Ent vältemääramisharjutused on vaieldava väärtusega, kui see lahutatakse sõna silbistruktuuri analüüsist (14, lk. 48). Naaberhäälikute rühma arvestamata on eesti keele õigekiri täiesti juhuslik.

Häälduspärase ortogrammi kirjutamisel peab õpilane määrama kõikide kriitiliste lihthäälikute (sisehäälikute) pikkuse ning sulghäälikute pikkuse konsonantühendis ja kasutama vastavaid häälikumärke kirjas.

Võib tekkida küsimus, miks eristada pikka ja ülipikku täishäälikut (*Maali maalis . . .*) või suluta kaashäälikut (*Kalle kallas . . .*), kui kirjapilt on sama. Ortograafiavigade analüüs näitab, et pikad häälikud põhjustavad ülipikkadega võrreldes oluliselt rohkem eksimusi, sest õpilased tunnetavad II ja III välte erinevust. Kui need välted õigekirja õpetamisel võrdsustada, tekib loogiliselt põhjendatud viga: *kinas jäi kinni*, sest sõnas *kinnas* on *n* lühem kui sõnas *kinni*. Välte tajumise vajadus jääb püsima ka häälikuühendite juu-

res, et taastada sõna röhulis-rütmiline struktuur ja lugeda sõna õigesti (*kordub päevast päeva, salmist salmi*).

Mainitud probleemid peaksid olema lahendatud juba algklassides, ent ometi jõuab emakeeleõpetaja käe alla alati ka õpilasi, kellele välte märkimine kirjas tekitab suuri raskusi. Kui osa lapsi on õppinud lugema ja kirjutama ebateadlikult (nende jaoks oleks ortograafia õpetamine tõesti ülearune), vajavad teised kirjutama õppimisel teadlikustamist, ja mida väiksem on lapse intellekt ning madalam suulise kõne tase, seda enam vajab ta abi. Kui mõned aastad hiljem inimene loeb ja kirjutab õigesti ebateadlikult, ei välista see spetsiaalse metodika vajadust teatud arenguastmel (ilma selleta võib intuiitiivne oskus hoopis kujunemata jääda). Seetõttu võib kesk- ja vanema astme õpilaste kirjutamisoskuse mehhanismi analüüs osutada algõpetuse suhtes desorienteerivaks.

Ortograafia õpetamist ei tohiks teha liiga raskeks ega teoreetiliseks. Õpetaja peaks hoiduma nn. üleseletamisest, millesse takerdumine tooks kasu asemel kahju. Õpilast tuleb suunata sõna(de) kuulamisele, võrdlemisele alternatiividega ja selle baasil õige otsuse langetamisele.

Mõningaid võtteid häälduspäraste ortogrammide õpetamiseks.

1. Kirjutamine tuleks tihedalt seostada hääldamisega, milleks kasutatakse häälimist — sõna sujuvat häälikhaaval hääldamist. Mõistagi on kaashäälikute, eriti aga klusiilide selline hääldamine kunstlik, kuid lugema õppimisel kasutab iga laps veerimist ja kirjutamisoskuse arendamisel tuleb abiks sama võte.

2. Häälikute pikkuse määramisel on sobivaim ühik kõnetakt: mitte toetuda üksikhääliku hääldamise absoluutsele ajaühikule, vaid suhtelisele pikkusele kõnetakti silpide struktuuris. Selleks muuta kriitiliste häälikute pikkust sisehäälikute ulatuses: *udu kadus — hüti katus — rattur kattus; vili poleks (küps) — viili pooleks — (lükka) viili (siia)poole; Alik pani — (selle) halli panni — (seda) halli panni*. Samuti on kasulik asendada üks välteandja teisega: *see kallis — selles kammis — kannis — kassis* või *selle kooli — selle kolli* ja *seda kooli — seda kolli*. Niisugune võte annab õpilasele võimaluse variante võrrelda ja rühmitada.

Häälduspäraste ortogrammide kirjutamise oskus korreleerub oluliselt nii sõna häälimise oskusega (foneemide järjendi määramiseks) kui ka välte ja välteandjate muutmise oskusega kõnetaktis (häälikupikkuse määramiseks). See kehtib veel ka kesk- ja vanema astme õpilaste juures (21, lk. 38—40). Kuidas õpetada aga neid, kes kõigile õpetaja püüdlustele vaatamata ei suuda määrata foneemide järjekorda ega häälikute pikkust, pole käesoleva raamatu ülesandeks, kuuludes eripedagoogika valdkonda.

Häälduspärased ortogrammid ei piirdu ainult 1. ja 2. silbiga. Järgsilbis põhjustab rohkem eksimusi klusiili õigekirjutus *mata*-vormis (*tegemata*) ja *lik*-liitelistes sõnades (*õnnelikuks*). Kui siin kõnetakti (...*ma-ta* või ...*li-kuks*) foneemanalüüs õpilast ei abista, tuleb toetuda dogmaatilisele reeglile (*mata*-vormis kirjuta-

takse *t* ühekordselt) ja nn. eeskujusõnale: *lik*-liiteliste sõnade käänamine on analoogiline sõnaga *likk*, seega *tikuks* — (*õnne*)*likuks*, kuna *likkus*-liitelised abstraktsed nimisõnad on astmevaheldusetud (*kk* jääb kõigis vormides püsima, nagu sõnas *pikkus*).

Häälduspäraste klusiilide kirjutamist suunab märgatavalt regressiivmõju: näit. sõna lõpus morfoloogilises tunnuses või lõpus esinev fortis põhjustab eespool asuva klusiili tugevnemise (*korraltamata, vaatati, tumetateks* jts.), kuigi mõnel juhul on olemas ka abistav reegel. Eriti ohtlikud on *eda*-adjektiivide ning *pesa*- ja *jalg*-tüüpi sõnade *de*-mitmuse käänded, kui tunnusele järgnevas lõpus esineb *k*, *t* või *s* (*pimetateks, majateta, pallitesse*), kuna samade sõnade mitmuse omastav vigu eriti ei põhjusta (*majade, pallide*). Progressiivmõju pole üldiselt nii silmahakkav kui regressiivmõju, ent vastavaid vigu esineb siiski (näit. sõnas *äpartused* kirjutatakse *t* ilmselt *p* mõjul (78, lk. 45—48). Häälikulise ümbruse mõju aitab vähendada eelkõige teadlikkus: ühelt poolt abistavate reeglite tundmine (näit. 3. silbi klusiil helilise konsonandi järel; mitmuse käänete moodustamine mitmuse omastavast; *d* säilimine *eda*-adjektiivides jne.), teiselt poolt aga grammatilise süsteemi tunnetamine (näit. tugevneva tüvega verbide nõrgaastmelise tüve tajumine läbi kogu paradigma). Kõik see on saavutatav aga ainult visa ja järjekindla harjutamisega.

Koolipraktikas võib sageli täheldada, et ortograafia põhireegli rakendamine (helitu hääliku kõrvale kirjutatakse *k*, *p*, *t*) ei valmista raskusi seni, kuni hakatakse käsitlema erandreegleid (*kärb-sed, jõudsid, jalgsi*). Viimati õpitu kipub tavaliselt prevaleerima ja nii juhtubki, et järsku hakkavad õpilased kirjutama ka *kabsas*, *peadselt, silmapilgselt*. Uhest küljest viitab see õpilaste puudulikule kodeerimisoskusele (ebaõige tähekasutusreegli valikule), teisest küljest aga sellele, et õpetaja pole käsitlemise käigus suutnud põhi- ja erandreegleid reljeefselt lahus hoida. Tuleb toonitada, et põhireegel peab ka kõigi erandite käsitlemise ajal jääma primaarseks, nn. kõrgemal tasandil seisvaks, mida ei saa ühegi erandi läbivõtmisel tagaplaanile jätta või hoopis unustada. Põhireegel ei ole mitte tarbetu ballast, vaid hädavajalik üksus, mis tuleb kaasa võtta igasse erandreegli käsitlemise tundi, kus toimub erandi(te) allutamine ja vastandamine põhilisele.

Samasugust ülekannet võib kohata sõnade, nagu *valssihelid*, *simssiga*, *seanssil*, *morssis* kirjutamisel, kui äsja oli omandatud ülilpika *s*-i kirjutamisoskus *l*, *m*, *n*, *r*-i järel (*seda valssi, simssi, seanssi, morssi*). Siin on vigade põhjuseks puudulik foneemanalüüs (õpilane ei oska määrata *s*-i vältet) või on lihtsalt unustatud, et mitte igasugune *s* ei kirjutata helilise konsonandi järel kahekordselt. Sel juhul on vaja kõrvutada vorme, nagu *valssihelid* — *tantsis valssi, simsil* — *seda simssi, seansil* — *enne seanssi, morssiklaas* — *magusat morssi*.

Häälduspäraselt kirjutatakse ka tegijanimed *õppiija*, *tantsija*, *monteerija* jts. Õpilased, kes ei kuule, et kõrvuti asetsevad *i* ja *j*,

peaksid arvestama, et tegijanime moodustamiseks tuleb eraldada *ma*-infinitiivi tunnus *-ma* ja lisada tegijanime liide *-ja* (*õppi/ma*, *õppi+ja=õppi/ma*).

Võõrhäälikute õigekirjutusel saab hääldusele toetuda *f*-i ja *š* kirjutamisel (*šeff*), kuna *z* ja *ž* on eesti keeles pigem helitud kui helilised ja seepärast kuuluvad *zootehnik* ja *žurnaal* rohkem individuaalsete ortogrammide alla (kui õpilane teab, et *z=з* ja *ž=ж*, aitab teda kõrvutamine venekeelsete sõnadega: *зоотехник* = *zootehnik*, *журнал* = *žurnaal*).

Mõneti tinglikult võib häälduspäraste ortogrammidenä käsitada ka tähelepanematuses ja puudulikust kirjutamisvilumusest (või häälimisest) tingitud kirjutusvigu, mida kõnekeeles nimetatakse ka hooletusvigadeks. Üldiselt on need õpetajale omamoodi nuhtluseks, sest hooletusvead rikuvad üldmuljet õpilase tööst ja oskustest ning raskendavad hindamist. Sageli on nende vigade ravimiseks vaja defektoloogide või psühholoogide abi. Sealjuures pole alati võimalik kindlaks teha, kas tegemist on hooletusega või sõna ebatäpse tundmisega: näit. kasutatakse paljude inimeste poolt *konstant* eeskujul ka *konstanteerima* (p. o. *konstateerima*). Vahelejätmisi esineb sõnades *seksoloog* (p. o. *seksuoloog*), *revolutsioon* (*revolutsioon*) jt.

Igas vanuses õpilased (nooremad rohkem, vanemad vähem) teevad järgmisi kirjutusvigu: tähtede lisamine (*pestinud*), asendamine (*vihmapilmed*), ümberpaigutamine (*kunts*), märgi ärajätmine (*sagedamini ä-lt ja ü-lt*), märgi lisamine (*nõukõgude*). Vahele jäetakse üksikuid sõnu (seda põhjustab vää harjumus kirjutada dikteerimise järgi sõnahaaval), silpe (eriti kõrduva silbi puhul, nagu *kirjutakse kirjutatakse* asemel); lisatakse silpe (*kis-sendama*); vähem esineb silbi asendusi või ümberpaigutusi. Kõige sagedasemaks veaks on siiski tähe ärajätmine, mida esineb iga-suguses positsioonis, sageli eesti keelele mitteomastes kombinatsioonides, nagu *teppi* (p. o. *treppi*) vms. Kirjutusvigade põhjused peituvad düsgraafias (defektid kuulmisel, nägemisel, kirjutusmootorikas), aga ka verbaalses võimetuses ja lihtsalt tähelepanematuses. Arvukad kirjutusvead viitavad puudulikule kirjutamisvilumusele, mis on ortograafiaoskuse eeltingimuseks. Kirjutusvead sarnanevad ortograafia- ja lugemisvigadega ning seepärast peab kõigi nende ravi kulgema paralleelselt, kuivõrd siin toimivad ühised seaduspärasused (47, lk. 109–113).

Häälduspäraste ortogrammide kirjutamine ei tohiks normaalselt arenenud lastele raskusi valmistada ja tavametoodikast peaks piisama, et kindlustada vähemalt rahuldav õigekirjaoskus.

22.1.2. Reeglikohased ortogrammid

Tähtsaimaks ortograafiareegliks on kahtlemata konsonantühendi õigekirjutuse põhireegel, mida õpilased küll üldiselt väga hästi teavad, kuid mille rakendamiseks on õpetajal mõnede õpilaste juures vaja teha suuri jõupingutusi, et verbaalsest teadmisesest kujuneks praktiline oskus. Eriti aeganõudev on üksikute õpilaste juures oskuste muutmine vilumusteks: etteütleses ollakse kaashäälikuühendi kirjutamisel valvas (mitmed algselt kahekordselt kirjutatud konsonandid on õpilased ise ühekordseks parandanud, nii et lõpuks pole vigu palju), kuid nn. vabas tekstis (ümberjutustused, kirjan-did) kirjutatakse valesti needsamad sõnad, mis võib-olla etteütleses oleks õigesti kirjutatud. See aga tähendab, et ees seisab veel vaevaline tee oskuste muutmisel vilumusteks.

Konsonantühendeist põhjustavad kõige rohkem vigu III-välte-lise nimetavaga sõnad, kus esineb kahekordne klusiil: *nukker* — *nukrad*, *koppel* — *koplis*, *kittel* — *kitliga*, aga ka liitelised sõnad, nagu *pikk* — *piklik*, *linn* — *linlane*, *uss* — *usjas* jt. Natuke vähem eksitakse siis, kui nominatiiv on II-välteline (*kinnas* — *kindad*, *lammas* — *lambal*, *kallas* — *kaldale*, *varras* — *vardaid*, *kümme* — *kümned*). Vigu toovad aga ka sõnad, kus üheski vormis pole kahekordset tähte: *jälgima*, *kaktus*, *telkide*, *purkidesse* jt. Rohkem vajavad harjutamist need juhtumid, kus konsonantühendi esikomponendiks on klusiil, järelkomponendiks aga heliline kaashäälik (mitmed, *sõprus*, *aknad*) (57, lk. 879).

Nii nagu mis tahes reeglite rakendamisel tuleb siingi alustada baasmõistete kontrollimisest. Õpilased peavad perfektselt eristama täis- ja kaashäälikuid. Kui õpetaja on veendunud, et kõik õpilased seda valdavad, järgnevad harjutused kaashäälikuühendi äratundmisele. Kui ka see läheb libedalt, asutakse lünkharjutuste juurde (foneemanalüüs on õpilaste eest ära tehtud ja lapsel jääb vaid otsustada, kas lünka tuleb kirjutada ühe- või kahekordne täht). Oluline on vältida harjutuse mehaanilist täitmist, mis tekib siis, kui tekst sisaldab ainult ühele reeglile alluvaid juhtumeid. Seepärast oleks vaja «jälgede segamiseks» lisada harjutusse peale käsitletava reegli ka varem õpitud ortogramme (näit. kirjuta kriipsu ees olev täht kahekordselt seal, kus vaja: *Et_evõt_e kal_ur läks küm_neks päevaks remont_i*). Kui lünkharjutuste täitmisel jääb vigu väheks (õpetajal olgu ikka kogu aeg selge pilt, kui kindlalt mingit reeglit antud momendil rakendatakse), minnakse õppeetteütleses juurde, mis algul sisaldab põhiliselt ainult temakohaseid ortogramme, hiljem läbisegi varem õpitutega.

Kaashäälikuühendi põhireegli rakendamine peaks olema kindlalt omandatud, enne kui asutakse erandite käsitlemisele. Põhili-seks võtteks on siin uute ortogrammide kõrvutamine põhireegluga.

Oluline pole mitte niivõrd erandite loetelu, kuivõrd põhilise ja erandliku eristamine mis tahes situatsioonis ning vastava juhtumi õige kodeerimine.

Liitsõnad	Liide -gi/-ki	Ülipikk s l, m, n, r-i järel	Liide algab sama tähega, millega sõna lõpeb
lõplik — lõppklass piklik — pikkpoiss	seda sinki — see sinkki ruljas — rullgi	pursib — purssis pulsilöök — pulss	lipkond — keskkond rõhku — rõhkkond

Reegli(te)le allutatav on ka *b, d, g* erandlik märkimine, mille käsitlemisel ei saa unustada häälduspäraste ortogrammide hulka kuuluvat põhireeglit. Soovitada võib järgmist kokkuvõtvat tabelit.

Võrdle!

Alluvad põhireeglile	<i>b, d, g</i> helitu hääliku kõrval
	Lähtumine algvormist
saatma — saatsid peitma — peitke peatne — peatselt täpne — täpsed	seadma — seadsid leidma — leidke võrdne — võrdselt umbne — umbsed
	Liitsõnad
hark + seis = harkseis täpp + silm = täppsilm kriit + paber = kriitpaber	alg + seis = algeis umb + sõlm = umbsõlm laud + põrand = laudpõrand
	Liitega sõnad
omal tahtel — omatahtsi paat + kond = paatkond toop + ki = toopki	jalg + si = jalgsi laud + kond = laudkond leib + ki = leibki

Liite -gi/-ki õppimisel tuleb õpilastel meelde jätta, et -ki kirjutatakse *g, b, d, k, p, t, s* ja *h, f* ja *š* järele, kuna kõigil ülejäänud juhtudel on õige -gi (pikaajalise traditsiooni järgi kirjutatakse ka *ž* järel -gi, kuigi *ž* on eesti keeles sisuliselt helitu).

i ja *j*-i veakriitilisemad juhtumid on kokku võetud järgmises tabelis.

Praktiliselt on iga vähegi kriitilisem *i*- ja *j*-i kasutamisuht paigutatav ühte toodud viiest lahtrist ja õpetaja võib eksimuse korral nõuda õpilaselt, mitmenda reegli alla (või lahtrisse) vastav ortogramm kuulub.

<i>i</i> (sõna sees mitte kunagi silbi algul)	<i>j</i> (ainult sõna või silbi algul + <i>a, e, o, u, õ, ä, ö, ü</i>)			
da-tegevus- nimes (mida teha?)	võõrsõnades	võõrsõnades	tegijanime- des (kes?)	<i>jj</i>
käi-a	ma-te-ri-a-lism	ma-ter-jal	käi-ja	majja
vii-a	pro-port-si-oon	ports-jon	vii-ja	ojja
vrd. müü-a	mis-si-oon	ko-mis-jon	müü-ja	tujju

Klusiili õigekirjutus pika vokaali või diftongi järel ei põhjusta eriti vigu, küll aga unustavad õpilased sageli, et sama reegel kehtib ka *f*-i ja *š* kohta, seega *kooki, triipu, väeti* eeskujul on õige *seda seifi ja rüüši*.

Liitsõnade õigekirjutus häälikuortograafia seisukohalt erilist meetodikat ei vaja: piisab, kui aeg-ajalt tuletatakse meelde, et liitsõnas kirjutatakse iga sõna niisamuti nagu üksikultki (*elektrijuht*), s. t. ükski täht ära ei kao. Tõsisemad probleemid tekivad liiteliste sõnade käsitlemisel, kus tuleb pidevalt meenutada mitmeid reegleid:

a) liited -tu ja -stik liituvad tugevaastmelisele tüvele (*mõte — mõtte + tu = mõttetu, mõtte + stik = mõttestik*); liide -ti analoogiliselt liitega -ne (*kevadine, kevaditi*);

b) kaashäälikuühendi põhireegel kehtib ka liitelistes sõnades (*kotjas, linlane, piklik, lipkond, homne, taplus, hapnik, hüplema, katmik, kütja, võtmine* jt.), välja arvatud juhud, kui liide algab sama tähega, millega sõna lõpeb (*õhkkond, modernne, kompleksed*);

c) ükski täht ei kao ka siis, kui kaashäälikuühendit küll ei teki, ent liide algab sama tähega, millega tüvi lõpeb (*napollane, itaallane, siinne, humaanne, elanikkond*);

d) käändub siiski ainult liide, mitte selle ees olev osa (*kümme-kond — kümme-konna*).

Osa liidetega seotud ortogramme (*õppiija, ettevõtlikus mehes, tema ettevõtlikkus hämmastab* jmt.) on häälduspärased, mida on vaadeldud eespool. Muidugi võib neid juhtumeid vajaduse korral toetada reegel.

Reeglipäraste ortogrammide kirjutamisel on vajalik, et õpilane määraks foneetiliste, foneetilis-morfoloogiliste või morfoloogiliste tunnuste alusel, millal tuleb rakendada ortograafiareeglit; seejärel valib reeglite seast ainuõige ja lahendab konkreetse õigekirjutusjuhu. Puudulik foneetiline või morfoloogiline analüüs võib põhjustada

a) foneetilise printsiibi järgimise seal, kus see ei kehti (*küttma, süija*);

b) reeglite äravahetamise (müüa asemel müüja või vastupidi);

c) põhireegli ja erandite segiajamise (ehki);

d) sõna paigutamise väärade muutmise ja sellest johtuvalt ebaõige kirjutusviisi (väärade, uppub);

e) liitsõnade üksikosade mittetajumise (ülessanne).

Nimetatud ebakohtade põhjuseks võib olla baasmõistete halb tundmine (näit. ei eristata liitsõna liitega sõnast), reegli ebakindlast omandamisest tekkinud vääranalooogia (kaksikümne eeskujul kirjutatakse kahekümne), eelteadmiste puudulikkus (ei nähta seoseid grammatilise vormi ja selle õigekirjutuse vahel), vähenenud enesekontroll (kirjapildi hoolikam võrdlemine varem nähtuga vähendaks ortograafiavigu).

Et vilumus saab kujuneda ainult teadmise baasil, peab õpilane olema kursis sellega, et eesti keeles kirjutatakse üldiselt nii, nagu hääldatakse, kuid kaugelki mitte alati. Seal, kus reegel saab õpilast abistada, ei tohiks seda kasutamata jätta ja õpetamist-õppimist intuiitvisele kobamisele rajada. Üldiselt tuleb reeglitekohaste ortogrammi õpetamisel kasutada järgmisi harjutustüüpe ja teha seda kindlas järjekorras.

1. Harjutused, mis õpetavad nägema kriitilist kohta sõnas (näit. sulghäälik alustab 3. silpi):

a) kriipsutada vastav ortogramm alla;

b) teha vastav ortogramm värviliselt;

c) kirjutada vastava ortogrammiga sõnad vihikusse;

d) jagada ortogrammid kahte vastandlikku rühma (g, b, d ja k, p, t 3. silbi algul).

Kõige selle juures võib kasutada ka katkendeid teiste ainete õpikutest, parajasti kirjandustunnis läbivõetavast teosest või laste- ja noorsooajakirjandusest.

2. Ortogrammi põhjendamine suuliselt (võimalikest harjutustest vt. 78, lk. 59—61). Muidugi ei tohi suulise põhjendamisega asi piirduda: ortogrammi tuleb ikkagi õigesti kirjutada, mitte ainult sellest rääkida.

3. Harjutused konkreetsele õigekirjajuhtumile, kusjuures foneetilist analüüsi ei pea õpilane iseseisvalt sooritama (näit. moodusta lihtmineviku mitmuse 3. pöörde verbidest *saatma* ja *seadma* ning analüüsi tulemusi).

4. Harjutused eeskjuu järgi, näit. töökäsuga «Jätka!»: *kaudne* — *kaudselt*, *lihtne* — ... jne. Sellised harjutused takistavad väärade seoste kujunemist, sest kirjutamisel saavad õpilased otseselt toetuda etteantud sõnadele.

5. Harjutused, kus õpilased peavad iseseisvalt teostama nii analüüsi kui ka otsustama sõna õigekirjutuse üle. Tavaliselt kasutatakse selleks lünkharjutusi, mis pole aga vabad puudustest: kriitiline koht on õpilasele kätte näidatud, arvestatavaid variante on kõigest 2...3, nii et märki võib tabada ka huupi tegutsemisel. Kui kontrollimisel nõutaksegi ortogrammi põhjendamist, tähendab

daks see õigete käikude sooritamist vales järjekorras (vrd. kava koostamisega pärast kirjandi valmimist) ja ainult kommenteerijate aktiveerimist, kuna teised jäävad passiivseks.

6. Eeltoodud puudusi pole harjutustel, kus õpilane peab enne lõpptulemuse fikseerimist läbi tegema teatava arutluse. Harilikult tähendab see mingi vaheoperatsiooni sooritamist: kirjutada *i* ja *j*-i ortograafia poolest kriitilised sõnad silbiti; rühmitada sõnad lõpphääliku helituse ja helilisuse järgi ning liida neile õige rõhuliide; kirjutada antud sõnadest algvorm ja moodustada sellest lihtmineviku ainsuse 1. pööre (*leidma* — *leidsin*, *väitma* — *väitsin*).

7. Harjutused omapoolsete näidete toomisele, kusjuures ette võib anda nn. sõna mudeli või muud orientiirid, näit. leida sõnu, milles esineksid kõrvuti *gd*, *gs*, *bk*, *bs*, *dt*, *ds* jne.

8. Harjutused, mis suunavad õpilasi õigekeelsussõnaraamatu kasutamisele. Sel ajal, kui nõrgematega jätkub drill, võivad tugevamad koostada tekste etteütluse jaoks.

9. Õppeetteütlused, mis algul võivad olla hoiatavat laadi (paralleelselt kirjutamine ja kommenteerimine), hiljem juba täiesti iseseisvalt kirjutatavad (50, lk. 649—652).

Mõned lühiajalised näidandud, et elementaarsete grammatiliste mõistete ja ortograafiareeglite tundmisel on õigekirjaoskusega üsna tühine seos, seda eriti vanemates klassides. Selle nähtuse seletuseks võib olla asjaolu, et paljudel õpilastel ei asotsieeru õige reegel, sest nad ei suuda korrektselt analüüsida ortograafilist situatsiooni ega mäleta reegleid. Aga võib-olla reegleid enam ei vajatagi. Et seos õigekirjaoskuse ja näidete leidmise vahel on märgatavalt tugevam (25, lk. 550—552), väärivad ortograafia õpetamisel senisest enam tähelepanu analoogiamenetlus, s. t. toetumine tugisõnadele (vt. 78, lk. 55—75).

22.1.3. Individuaalsed ortogrammid

Individuaalsete ortogrammi õpetamine on vahest kõige tülikam, sest meetodiliste võtete arsenal ja seega õpetaja poolt osutatav abi kipub nappima. Aitab õpilaste visuaalne mälu ja drillini küündiv harjutamine.

Õigekirjutuse iga üksiku juhtumit on vaja teada sõnaalgulise *h* ja klusiili märkimisel, aga samuti mõnede sagedamini esinevate võõrsõnade kirjutamisel, nagu *anekdoot*, *röntgen*, *absoluutne*, *observatoorium*, *kabinet*, *etikett*, *tärpentin*, *serpentiin* jt. Tõsi, ka sõnaalguline *h* hääldub eesti keeles nõrgalt, ent paraku niinõrgalt, et praktilist abi sellest õpilasele pole: enamik õpilasi ei kuule *h*-d sõna algul. Sõnade nagu *gaas* — *kaas* hääldamine katub aga täielikult.

Mingid põhimõtted ja -võtted on siiski rakendatavad ka individuaalsete ortogrammi käsitlemisel. Õigekirja õpetamine peaks kulgema paralleelselt vastavate sõnade tähenduse tutvustamisega.

Mitmete alternatiivsete keelendite juures sõltub ju tähendus sõnalalgulisest *h*-st või klusiilist. Traditsiooniliseks võtteks on saanud kõrvutatavad tabelid.

juhtub	harva — arva	ära!	kuulus	keiser — geiser	purskas
väle	hiv — irv	näos	kasti	kaas — gaas	pöles
kõrge	hind — ind	vaibus	kirju	pall — ball	algas
saabus	hulgas — ulgas	õues	ema	pass — bass	soleeris
vänge	hais — ais	ja look	kuldne	tress — dress	määrus

Õpilasi tuleb hoiatada vääranalooogia eest: sõna *hajameelne* arvatakse tulenevat sõnast *aeg*, *halastamatu* seostatakse mingil põhjusel sõnaga *alasti*, palju segadust tekitavad *blokk* ja *plökk* jne. Kõiki kriitilisi sõnu tuleks vaadelda mitte üksikult, vaid kontekstis, võimaluse korral koondada ühte lausesse alternatiivsed ortogrammid, nagu *Hajameelne inimene ei pane aega tähelegi* või *Baasist saadeti kallurid paasi vedama*. Vastandamist saab kasutada ka mõnede võõrsõnade (*aspekt* — *asbest*), järgsilbi vokaali (*apelsin* — *mandariin*), sõnalõpulisel klusiilil (*kabinet* — *vagonett*) jt. individuaalsete ortogrammide juures.

Kasutada võib hoiatavaid tabeleid pildielementidega (näit. *dušš* ja *tušš* eristamiseks), grupeerimisharjutusi (*h*-ga ja *h*-ta sõnad, *k*, *p*, *t*-ga ja *g*, *b*, *d*-ga algavad sõnad), lünkharjutusi, mitmesuguseid diktaadiliike (vt. 11.3.3.1.) ja kindlasti ka loovülesandeid. Nii näiteks võib õpetaja lasta õpilastel fantaseerida teemal «Uudishimulik herilane», milles tuleks kasutada rohkem vigu põhjustavaid sõnu, nagu *aruhein*, *ädal*, *ulgumeri*, *tuulelillid*, *teharu*, *hoiatama*, *oigama*, *haohunnik*, *aovalgus*, *hoopis* jt.

Individaalsete ortogrammide õpetamiseks on eriti oluline vigade kartoteek, kus õpetajal on fikseeritud iga õpilase eksimused. Sel juhul osutub võimalikuks õpetuse individualiseerimine: õpetaja saab korduvalt lülitada harjutustesse vastavaid sõnu ja kontrollida, kas see või teine õpilane oskab lõpuks teatud ortogrammi õigesti kirjutada.

Nii individuaalsete kui ka muude ortogrammide käsitlemisel tuleks harjutus- ja kontrolltekstidesse lülitada sõnu, mis esinevad sagedamini õpilaste lektüüris (õpikuis, perioodikas, noorsookirjanduses). Harva esinevaid sõnu (*kulllane*, *usjas*, *kongreslane* jt.) pole erilist mõtet drillida, sellele kuluv aeg oleks mõttekam kasutada õpilaste leksika laiendamiseks vajalike sõnadega. Küll peab õpetaja ortograafiateksti koostamisel arvestama vastava klassi ja üksikõpilaste keelelist taset ning vajadusi, sealjuures ravima kohalikust murrakust tingitud väärkeelendeid. Poleemilised on aegade jooksul olnud ortograafiaalased korrektureiharjutused, mida vahetevahel on taunitud, sest õpilastele võib vigane kirjapilt meelde jääda. Arendamiseks kirjapildi analüüsivõime oskust,

võib korrektureiharjutusi mõnikord kasutada siiski ka ortograafiaoskuste süvendamisel (57, lk. 946).

Harjutamist tuleb alustada samas tunnis, kus vastavat ortograafiaküsimust käsitleti. Õpilased teadlikustatakse eeloleva harjutuse eesmärkidest, kontrollitakse baasmõistete tundmist, antakse ette näidised, mille eeskujul sooritatakse esimesed operatsioonid (õpetaja juhhib õpilaste mõttekäiku), kuni jõutakse harjutuste iseseisva sooritamiseni. Harjutamise käigus peavad ülesanded järk-järgult keerustuma, tõhustuma õpilaste enesekontrolli ja suurenenema iseseisvus (50, lk. 648—649).

22.2. Suure ja väikese algustähe õpetamine

Eesti keele suure ja väikese algustähe reeglistik on küllalt keerukas, nüansirohke ja kohati ka ebajärjekindel, mis kõik kokku teeb selle aineosa õpetamise väga tülikaks. Üldreegel (nimetused ehk üldnimed kirjutatakse väikese, nimed ehk pärisnimed suure tähega) palju ei aita, sest konkreetse mõtlemisega õpilased tõlgendavad näit. kolmapäeva päeva nimena või ei taju erinevust *rahupooldajate liikumise* ja *Rahumaratoni* vahel. Seepärast peavad üldreeglile appi tulema erireeglid, mis võib jagada kolmeks: a) iga sõna suure algustähega (läbiv suurtäht); b) ainult esimene sõna suure tähega; c) väike algustäht. Kummategi jääb meelepidamist õpilastele väga palju ja seetõttu nõuab kogu aineosa rohket harjutamist. On soovitatav, et suure ja väikese algustähe käsitlemine algaks ja lõpeks *terviku* andmisega, vahepeal aga tegeldaks üksikreeglite lähema vaatlemisega. Tähtis on mitte takerduda reeglite rägastikku, vaid taotleda mingit sünteesi, olgugi et süsteem ise on hapravõitu. Tervikule võiks pretendeerida järgnev tabel, millest nooremate õpilaste jaoks valitakse välja olulisemad juhud vastavalt käibivale õppeprogrammile.

Toodud veerandsada märksõna ei haara küll kõiki üksikjuhte, kuid üldhariduse omandamisel peaks neist piisama (vajaduse korral on alati võimalik hankida lisateavet käsiraamatutest). Üks kokkuvõttev tabel eeldab kompaktsust, vähesõnalisust, selles pole kunagi võimalik põhimõtteid avada või reegleid seletada, pigem viitab tabel teatavatele suundadele. Seepärast on ülevaatliku tabeli dešifreerimiseks vaja parajal määral abstraktset mõtlemist, nägemaks konkreetsetes tugisõnades (näidetes) ka üldist, mis annab kohandada igale üksikprobleemile. Õpilaste abstraktset mõtlemist saaks õpetaja arendada seletustega, et olendite alla ei kuulu mitte ainult loomad (näide *buldog Sultan* võib konkreetse mõtlemisega õpilased sellise mõtteni viia), vaid ka müütilised olendid (*Vanapagan*), personifikaadid (*Saatus*, *Surm*) jne.; et kohad pole mitte ainult territoriaalsed üksused, vaid ka pinnavorimid, taevakehad jne.; et organisatsioonide all tuleb mõista ka seltse ja ühinguid jne. Seda kõike saab täpsemalt näidata üksikute

Reegli märksõnad	Nimetused (väike täht)	Nimed	
		Esisuurtähega	Läbiva suurtähega
1. Rahvused	poolakas		
2. Elanikud	tallinlane		
3. Keeled, murded	läti keel		
4. Teised kohanimelised omadussõnad	soome kelk		
5. Täht- ja nädalapäevad	naistepäev		
6. Pühad	võidupüha		
7. Üritused	olümpiamängud		
8. Aunimetused	meistersportlane		
9. Ametinimetused	kirjanik		Juhan Liiv
10. Olendid	buldog		Sultan
11. Kohad			Velikije Luki (linn)
12. Ehitised			Pika Hermannii (torn)
13. Ajaloosündmused		Teine maailmasõda jt.	Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon (= Suur Oktoober), Suur Isamaasõda
		Erandid	Pariisi Kommuun
			Verine Pühapäev
14. Autasud			Rahvaste Sõpruse (orden)
15. Üritused			Valgete Ööde (ralli)
16. Asutuste, organisatsioonide ametlikud nimed			Eesti Põllumajandus-ülikool (= EPMÜ)
17. Riigid, osariigid			Soome Vabariik
NB! Jutumärkides			
18. Asutuste erinimed	aktsiaselts		«Oma Koda»
19. Perioodikaväljaanded	ajaleht		«Meie Meel»
20. Sõidukid	purjekas		«Lendav Hollandlane»
21. Kõik pealkirjad	romaan	«Tõde ja õigus»	
22. Autasud	orden	«Austuse märk»	
23. Üritused	matk	«Tere, sügis!»	
24. Sordid	kartul	«Jõgeva piklik»	
25. Kaubad	kakao	«Meie mark»	

reeglite lähemal vaatlemisel. Sealjuures peaks kogu suure ja väikese algustähe käsitlemine kulgema põhi- ja keskkoolis mõneti erinevat teed: nooremates klassides tugineda rohkem konkreetsete reeglite loetelule (mis läbiva suurtähega, mis esisuurtähega, mis väikese tähega), vanemates klassides aga põhimõttelisematele küsimustele, nii palju kui süsteem seda võimaldab. Nagu ikka metoodikas, on siingi omal kohal keelendite kõrvutamise, alternatiivsete näidetega lausete moodustamine. Nii näiteks võib ühendit *SIRP JA VASAR* kasutada lauses sõltuvalt sisust mitmel erineval viisil:

- Koosolekut eirasid kodanikud **Sirp ja Vasar**;
- Ilmus seinalehe «**Sirp ja Vasar**» uus number;
- Joonista lipule ka **sirp ja vasar**;
- Uudistoodetest meeldib mulle üle kõige küpsis «**Sirp ja vasar**» jne.

Nooremates klassides oleks vaja kõrvutada ortogramme, nagu *Austraalia* — *austraallane*, *Krimm* — *krimlane* (ühtlasi hääliku-ortograafia kordamiseks), *Mahtra sõda* — «*Mahtra sõda*», *Jüriöö ülestõus* — *jüripäev*, *Tartu Ülikool* — *ülikool*, *Tallinna kauplused* — *tallinna kilud* jpt. Vanemates klassides võib kõrvutavalt esitada ortogramme *Sveitsi keeled* — *sveitsi juust*, *Uus-Meremaa* — *uus-meremaalane*, *Kolm Öde* — «*Kolm öde*», *liivi sibulõun* — «*Liivi sibulõun*», *Itaalia professor* — *itaalia professor* jne.

Et harjutamise algul tihendada seost teooria ja praktika vahel ning kiirendada ortogrammide põhjendamist, võiksid reeglid olla nummerdatud ning õpilased viidata vastavale järjenumbrile (kasvõi eespool toodud tabeli alusel): *jõulupühad* — 6. reegel, nagu *võidupüha*, *teater «Vanemuine»* — 18. reegel, nagu a/s «*Oma Koda*» jne. Reeglistik seisku sel juhul õpilaste silme ees, sest reeglite päheõppimine koos vastavate järjenumbrite ja tugisõnadega poleks muidugi mõistlik. Oskuste kasvamisel reegleid enam silme ees ei hoita, keelendeid aga põhjendatakse reegluga vajaduse korral (näiteks vea puhul).

Näidetena, harjutusvaras või kontrolltekstides tuleks kasutada lauseid, millesse on lülitatud nimesid ja nimetusi ka ümbruskonna maastikuesemetest, kohalikest asutustest ja ettevõtetest (õpilaste vanemate võimalikud töökohad), antud maakohast pärinevate kultuuritegelaste elust ja tegevusest ning muust koduloolisest materjalist. Õpilasekeskne keelematerjal tõstab oluliselt huvi aine vastu. Muidugi ei tohiks käsitus kodunurgaga piirduda: oma paikkonnast tuleb heita pilk ka laia maailma, et saavutada teatud vilumus sagedasemate suure ja väikese algustähe juhtude kasutamises.

Põhimõtteliselt sarnaneb suure ja väikese algustähe õpetamine reeglikohaste ortogrammide õpetamisega. Sealjuures on aga suur ja väike algustäht üks tänuväärsemaid teemasid näitlikustamisvõimaluste seisukohalt.

22.3. Kokku- ja lahkukirjutamise õpetamine

Suure ja väikese algustähe ning kokku- ja lahkukirjutamise meetodikas on nii mõndagi ühist kui ka erinevat. Ühine on see, et mõlemas keeleõpetusosas on hulganisti formaalseid reegleid, mille kõrval on mõnikord vaja arvestada veel kaasteksti, s. t. sisulist aspekti. Kui formaalsete reeglite mõistmine on üldjuhul kõigile õpilastele jõukohane ja edu sõltub suuresti laste meelespidamisvõimest (resp. kui palju jõutakse midagi harjutada ja kui võrd süstemaatiliselt korrata), siis kaasteksti arvestamine eeldab juba teatava keelevaistu ja abstraktse mõtlemise olemasolu. Et kokku- ja lahkukirjutamist mõjutab märksa rohkem tegureid kui algustähe ortograafiat, teeb see kokku- ja lahkukirjutamise õpetamise mõneti vaevarikkamaks. Aegade jooksul on meetodikas toetunud küll süstemaatilisele reeglistikule, küll tüüpsõnadele jm. võtetele, ent päris resultatiivse käsituseni jõutud ei ole. See on ka üheks põhjuseks, miks asusid õigekeelsusega tegelevad instantsid reeglistikku lihtsustama. Aga praeguselgi kujul valmistavad need reeglid emakeeleõpetajatele parajat peavalu.

Kokku- ja lahkukirjutamise muudab raskesti õpetatavaks-õpitavaks asjaolu, et reeglid toetuvad sõnaliikidele, mis oma küllaltki abstraktse olemuse tõttu on õpilastele vaevaliselt omandatavad. Kui aga baasmõisted on ähmased, ei ole ka reeglistest tulu. Seepärast on kokku- ja lahkukirjutamise õpetamisel vaja pidevalt korrata vastavaid sõnaliike: ühegi reegli juurde ei tohiks asuda enne, kui õpetaja on veendunud, et õpilased eristavad vajalikke sõnaliike raskusteta. Õpilastele võib soovitada, et kahtluse korral on kavalam jätta probleemsed sõnad lahku, kuigi keelepraktikas võib teatud juhtudel täheldada tendentsi kokkukirjutamise suunas. Probleemi tuum seisab selles, et mõningaid keelendeid on lubatud kirjutada nii kokku kui lahku (*mahakukkunud õun = maha kukkunud õun*), kuna mõnel lähedasel juhul (*õun on maha kukkunud*) on ainuõige lahkukirjutamine. Johtuvalt sellest võib ajavõidu (= reeglite vähendamise) nimel kokku- ja lahkukirjutamise üles ehitada ainult nendele juhtudele, mis on tingimata vaja kokku kirjutada, kuna kõigil ülejäänud juhtumitel on lahkukirjutamine igal juhul õige. Muidugi oleks õpetajal õige lähtuda kasutatavast õppekirjandusest, aga vähemalt kordamiseks võib kasutada järgmist tabelit, mille kolmas lahter ei ole mitte õpilastele päheõppimiseks, vaid aitab reljeefsemalt avada antud kokkukirjutamisreeglite olemuse.

Toodud tabelis on kasutatud pidevat numeratsiooni seepärast, et õpilastel oleks harjutamise ajal hõlbus viidata vastavale reeglile (lahkukirjutamise põhijuhtumid võivad jääda kommenteerimata, sest need kuuluvad «ülejäänud juhtumite» alla).

Kokku- ja lahkukirjutamine peaks arendama õpilaste mõtlemisvõimet, sest sageli ei piisa õigeks otsustamiseks reeglite me-

Jrk. nr.	Alati kokku	Näidissõnad	Võrdle!
	Põhisõna on nimi- sõna		
1.	Esiosa on lühenenud	<i>võõrkeel</i>	<i>võõras keel</i>
2.	Esiosa on nimetavas	<i>laudlina</i>	
	Omastavaline esiosa		
3.	näitab liiki	<i>pildiraamat</i>	<i>venna raamat</i>
4.	on umbmäärane	<i>kassipoeg</i>	<i>(selle) kassi poeg</i>
5.	on mitmusliku sisuga	<i>kureparv</i>	
6.	Esiosa on mitmuse omastavas ja kahe- silbiline	<i>lasteaed jmt.</i>	<i>mägede tipud</i>
7.	Moodustub vastavast sõnaühendist erinev tähendus	<i>vanaisa</i> (= isa või ema isa)	<i>vana isa (= isa on vana)</i>
8.	Ühendverbidest moodustatud teo- ja tegijanimed	<i>läbilugemine</i> <i>möödakõndija</i>	<i>läbi lugema</i> <i>mööda kõndima</i>
	Põhisõna on oma- dussõna		
9.	Esiosaks on käändsõna	<i>õpilastevaheline</i>	
10.	Esiosaks on nimi, number, märk vms.	<i>Vilde-nimeline</i>	<i>E. Vilde nimeline</i>
	Arvsõnad		
11.	Järelosaks on <i>-teist-</i> (<i>kümmend</i>), <i>-kümmend</i> või <i>-sada</i>	<i>kaksteist</i> <i>paarkümmend</i> <i>kolmsada</i>	<i>kaks tuhat üks</i> <i>veerand miljonit</i>
	Tegusõnad		
12.	Esiosa on lahutamatu	<i>alahindama</i> (<i>ma alahindan</i>)	<i>alla hindama</i> (<i>ma hindan alla</i>)
	Muutumatud sõnad		
13.	Moodustub mäarsõnaline mõiste	<i>uisapäisa</i>	<i>laua all</i> <i>üsnä rahulik</i>
	Kohanimed		
14.	Järelosaks on <i>-maa</i>	<i>Eestimaa</i>	
15.	Esiosa ei esine omamette nimena	<i>Vahemeri</i>	<i>Rapla alev</i>
16.	Omadussõna esiosana ei käändu	<i>Väikesaar</i>	<i>Väike väin</i>
17.	Esiosaks ilmakaar	<i>Lõuna-Eesti</i>	
18.	Esiosaks omadussõna	<i>Suure-Jaani</i>	
19.	Esiosa täpsustab asukohta	<i>Pirita-Kose</i>	(97, lk. 54—55).

haanilisest omandamisest. Tuleb ka süveneda sõnade sisusse, sest tihti peale väljendavad sõnad kokkukirjutatult hoopis teist tähendust kui lahus seisvatena. Nii on ka eri vigadel eri kaal. Kui edasatava mõte ebaõige kokku- või lahkukirjutamise tagajärjel arusaamatuks jääb või on mitmeti tõlgendatav, on viga sisuline ning seetõttu ka hinnat mõjutav. Kui aga õpilane lähtub põhireeglist ja eksib mõne erandi kirjutamisel (nimisõna mitmuse omastavas + nimisõna; omadus-, arv- või asesõna + nimisõna; kohanimi), ilma et lause/teksti mõte selle all kannataks, pole viga hinnat alandav. Järelikult peaks õpetaja suhtuma õpilaste keeletarvitusse mõistvalt ja loominguiliselt (97, lk. 57).

* * *

Kui pidada silmas emakeeleõpetuse üldeesmärki, tundub ortograafia õpetamine olevat kaduvvääkese tähtsusega, nn. iseenesest asja juurde kuuluvat. Ortograafia vajalikkust aga eirata ei saa, sest igal inimesel tuleb oma mõtted edastada laitmatu emakeeles. Ja kui leidub neid, kellele emakeeleõpetusest midagi koolist eriti külge ei jää, peaks rahuldav õigekirjaoskus olema selleks miinimumiks, mis võimaldab õpilasel lõpetada vähemalt põhikooli.

23. MÕNDA GRAMMATIKATEEMADE KÄSITLEMISEST

Lugemis- ja õigekirjaoskuse arendamine on aegade jooksul jäänud põhiliselt iseendaks: vastavate oskuste vajalikkuses pole keegi kahelnud ja seetõttu on õpetamise meetodikagi saanud välja kujuneda. Samal ajal on grammatika õpetamine olnud sageli tüliõunaks, mis on sundinud väärtusi ümber hindama, õppeprogramme muutma ja õpikuid ringi tegema. Grammatika õpetamise kontseptuaalsed alused (kas üldse ja mil määral seda õpetada?) on tänini emakeeleõpetuses välja töötamata. Tundub siiski, et vähemalt kord elus peaks iga inimene läbi õppima oma emakeele grammatika süsteemi. Et aga selle käsitlemine on siiani olnud üsnagi ebastabiilne (iga järgnev etapp võib põrmustada senised tõekspidamis-), piirdutakse käesolevas peatükis kõige üldisemate soovitus- tega nn. traditsiooniliste grammatikateemade käsitlemiseks. Üksikasjalikku meetodikat, mis elaks üle aegade, pole siin võimalik välja pakkuda ja selles osas tuleks õpetajal arvestada parajasti käibivat programmi ning selle taotlusi, õppekirjanduse rõhuasetusi ja eesti keele õpetamise meetodilisi juhendeid vastavate klasside, tarvis. Viimastest võib alati leida programmiteemade konkreetse meetodilise käsitusviisi.

Üldkeeleteaduslike teemade (keel kui suhtlemist võimaldav

märgisüsteem, maailma keeleline mitmekesisus jms.) käsitlemisel, aga ka eesti keele päritolu, ajaloo, uurimise ja tähtsamate teadlaste tutvustamisel tuleks taotleda, et emakeeletunnid ei sarnaneks punktipealt jutustavate ainete tundidega. Seepärast tuleks eesti keele tundides ja kodutööde tegemisel ära kasutada kõik võimalused teatmeteoste kasutamiseks ja õppekirjanduses antud praktiliste ülesannete sooritamiseks. Vastavaid teemasid on võimalik vaadelda avaral kultuuriloolisel taustal, seostamaks emakeeleõpetust teiste ainete-ga. Tähtis pole mitte niivõrd teada üksikuid fakte, kui võrd osata analüüsida, põhjendada, näha üksikus üldist ja tunnetada keelt kui ühiskondlikult arenevat nähtust.

Sõna silbitamine, rõhulise silbi märkimine ja sisehäälikute määramine on meetodilise süsteemi esimesed lülid. Iseseisvat tähtsust need teemad ei oma ja käsitada tuleb neid kui algoritmilisi operatsioone, mis on hädavajalikud järgmiste käikude sooritamiseks. Kuigi silbitamiseks on olemas konkreetset reeglid, tajub enamik õpilasi silbipiire intuitsivselt. See viib mõnikord aga vigadele, nagu *löö-a-kse maa-sse (löö-ak-se maas-se asemel)*. Järelikult tuleb õpilasi veenda silbitamisreeglite vajalikkuses, vähemalt enesekontrolliks peab õpilane neid kasutama. Kui silbitamine on foneetikateema, siis selle praktiline rakendamine kirjas — sõnade poolitamine — kuulub ortograafia alla ning poolitusveadki on õigekirjutusvead. Meetodilistel kaalutlustel käsitletakse sõnade poolitamist tavaliselt silbitamise järel, kuid grammatilise süsteemiga see ei seondu. Silbitamiseks võib soovitada sõna väljakirjutamist silpide kaupa, sidekriipsud silpide vahel (*sil-bi-ta-mi-ne*). Kui sõna on silbitatud, määratakse sõna pearõhk, mis eesti keeles asetseb esimesel silbil (*kõp-ter*), kuna võõrsõnades võib see ka järgsilbil olla (*ko-pээр*). Pikkade sõnade 3. ja 5. silbil asetseb aga kaasarõhk (*kõ-per-da-si-me-gi*). Õpilastele tuleb näidata, et rõhu ülesanneteks on eesti keeles kõne liigendamine sõnadeks ja kõnetaktideks (*õ-leks mi-nu õ-le-mi-ne...*) ning pikkades silpides II

II v. III v.

ja III vältel võimaldamine (*Mar-gus, Mar-kus*). Sealjuures kasutatakse rõhumärki ' pearõhulise silbi täishääliku kohal (õigekeelsussõnaraamatus vokaali järel), mitte aga kaashääliku kohal, nagu õpilased kipuvad märkima eriti III-välgeliste konsonantühendite korral. Üldjuhul määratakse pearõhust sõna sisehäälikud, mille defineerimisel oleks õigem loobuda mõistet ähmastavatest eriklauslitest — sisehäälikute hulka ei kuulu tunnuste, lõpupeude ja rõhuliidete häälikud (13, lk. 62). Sisehäälikute fikseerimisel oleks soovitatav kasutada püstkriipse või nurksulge, sest allakriipsutusi ei tee õpilased vajaliku täpsusega. Probleemaatiline on alati olnud, mitu korda määrata sisehäälikuid liitsõnades, võõrsõnades ja tuletusliitega sõnades. Foneetiliselt ja vältemääramise seisukohalt oleks õige määrata sisehäälikud eraldi igas kõnetaktis,

I II II II II III
seega siis t/u-l/e-t/i-k/ud, p/os-t/a-m/en-d/id, /õn-n/e-l/ik-k/e.

Praktilist tähtsust omab sisehäälikute määramine siiski ainult seal, kust selgub vastav muutmistüüp: liitsõnades põhisõnas, tuletusliitega sõnades astmevahelduslikus liites ja võõrsõnades viimases kõnetaktis: *perer/ahv/ast, perek/onn/as, karakteris/eer/lib.*

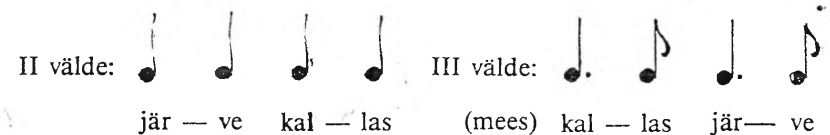
Sõnavälte käsitlemisel pole sügavat vajadust häälikuvälte mõiste järele, mis teatavatel juhtudel võib isegi desorienteerida. Koolipraktikas püüavad õpilased mõnikord koguni esmavätelisi sõnu hääldada. Selle vältimiseks ei tohiks esimesse vältemääramistundi mingit hääldamistegevust sisse tuua, vaid harjutatakse ainult **esmväteliste** sõnade äratundmist kirjaipildi järgi (sisehäälikuteks on lühike täis- ja lühike kaashäälik). Meenutamist võib vajada algklassides õpitu: *b, d, g* on lühikesed sulghäälikud, järelikult on *lugu, kabi, kadus* esmvätelised, *luku, kapi ja katus* aga enam mitte. Kui esmväteliste sõnade visuaalne eristamine kulgeb laimamatult, minnakse üle II ja III välte üheaegsele käsitlemisele **hääldamis-kuulmistegevuse näol**. Vastavate sõnade erinevus ilmneb ainult teravas opositsioonis ja seepärast tuleks alustada kõige reljeefsematest juhtumitest, kus välte reedab juba kirjaipilt, ja liikuda vähem ilmekate näidete suunas (II- ja III-väteliste sõnade kirjaipilt kattub);

- lapi — lappi, vati — vatti, laka — lakka;
- looga — looka, vaadi — vaati, toobi — toopi;
- kurgi — kurki, pardi — parti, kulbi — kulpi;
- lükanud — lükkan, lippas — lipata, rutates — ruttamata;
- trambib, kurtide, korgiga, tulpades, vildid, kelkima;
- hoopis, hoobis, vaikus, vaigus, loodus, lootus;
- (selles) tassis, (ta) tassis, kammiga kammima, (kõrge) kallas, (mees) kallas;
- viilima viiliga, puuriga puurida, kaalude, maalid;
- päevast päeva, (seda) metsa — (selle) metsa, leinas kadunud, suures leinas ... jne. juba läbisegi kõik juhtumid.

Õpetamise algstaadiumil võib õpilastele soovitada, et III-väteliste sõnade hääldamisel saab mõnda sisehäälikut ülipikaks venitada, ilma et sõna moonutataks, kuna II-väteliste sõnade korral pole selline venitamine võimalik. Välte kahtluse korral on soovitatav kõigepealt proovida, kas sõna pole III vältes.

Nagu esmvätelisi sõnu, nii ei hääldata välte määramise eesmärgil ka ühesilbilisi sõnu, mis on III vältes. Kliititud (*ma, sa, no, va* jts.) ei ole foneetiliselt päris iseseisvad ja õigupoolest nendel sõnadel väldet polegi. Ka määrata pole seda vaja; kui aga õpilane määrab kliititud traditsiooni järgi (ikkagi ühesilbilised sõnad!) III-vätelisteks, ei tuleks seda veaks lugeda.

II ja III välte selgepiiriliseks eristamiseks võib kõnetakti silpide pikkusi võrrelda nootide pikkusega ning võtta appi hääldamise sünkroonselt rütmiline koputamine.



Et sõnatähendus(ed) ei segaks, on välte tajumise seisukohalt kasulik hääldada mõttetuid kõnetakte kord II-, kord III-vätelistena, nagu «sõnad» *vullu, nurva, menni, koia* jts.

Välteharjutusi alustatakse selgepiirilisematest juhtumitest ja alles käsitluse lõpuks jõutakse vätekriitiliste sõnadeni (*aula, korsten, rõõmus, ammune, põhjus, ollus, käitis, äsja* jt.), kusjuures erilist tähelepanu väärivad kohalikust murrakust johtuvad välte erijooned. Harjutamiseks ja kontrollimiseks kasutatakse materjal antakse õpilastele kätte kirjalikult, et õpetaja oma hääldamisega ei ütleks õpilastele ette, mitmenda vältega on tegemist.

Morfoloogiakursus peaks algama **sõnaliikide** käsitlemisega. Väär oleks toetuda ainult 9 definitsioonile ja asuda kohe mingi teksti analüüsimisele sõnaliikide seisukohalt. Hilisemaid vigu aitaks tunduvalt vähendada, kui õpilased jälgiksid kõigepealt (nn. algoritmi esimese sammuna), kas sõna saab käänta, pöörata või on see muutumatu (ainult kolm võimalikku kääntet, nagu on mõnedel adverbidel, ei tee sõna veel käändsõnaks). Kui võimalikud on kõik 14 kääntet, jääb otsustada 4 sõnaliigi vahel: nimi-, omadus- ja arvsõnad on kergesti eristatavad ja kui käänduv sõna neist ühegi alla ei sobi, jääb üle klassifitseerida see asesõnaks. Pöörduvad sõnad on muidugi tegusõnad. Kui aga sõna ei saa käänta ega pöörata, peab see olema muutumatu sõna. Hüüd- ja sidesõnad on hõlpsasti äratuntavad (teatav oht varitseb ainult sidesõnade ja siduvate määrsõnade eristamisel), peamiseks raskuseks jääb määr- ja kaassõnade lahushoidmine. Viimase probleemi lahendamiseks on tarvis jälgida sõnaliiki, mille juurde probleemsõna kuulub (*jooksis alla* või *laua alla*). Eeltoodust järeldub, et sõnaliigi määramiseks on vaja õpilased kavatsevalt mõtlema õpetada. Kui õpilane määrab *kõik* määrsõnaks (sageli arvatakse, et see sõna määrab hulga), korrigeerib õpetaja õpilase mõttekäiku järgmiselt: «Kas *kõik* on siis muutumatu sõna? *Kõikide, kõiki, kõikidesse, kõikides* ... jne. Näed, et see käändub, järelikult pead otsima selle sõnaliiki hoopis mujalt.» Sõnaliikide jaotamine alaliikidesse peaks toimuma konkreetse sõnaliigi lähemal käsitlemisel, aitamaks lahti mõtestada vastava sõnaliigi olemust. Lauseõpetuse seisukohalt oleks oluline jagada sõnad ka iseseisvateks ja abisõnadeks.

Üsna tülikas on **sõnaosade** käsitlemine ehk sõna morfoloogiline analüüs. Kõikide tunnuste ja lõppude täpsel eristamisel ei olegi vahest kooliõpetuses erilist praktilist tähtsust, küll peab aga õpilane oskama leida sõna tüve, sest tüve esinemine kahesugusel või rohkemal kujul tähendab ju astmevaheldust, mis on eesti keele

iseloomulikumaid nähtusi ja millest emakeeleõpetuses ei saa kuidagi mööda minna. Õpilased on vaja teadlikustada, kuidas leida käänd- või pöördsona tüvi, sest tüvevariante, mis asuvad eespool morfoloogilisi tunnuseid ja lõppe, on tarvis võrrelda astmevahelduse määramiseks.

Astmevaheldus ise peaks kuuluma morfoloogia alla (lk. 114—119) ja pärast üldmõiste kujundamist jätkuma käsitlus eraldi käänd- ning pöördsonades vaadelduna konkreetsete muutkondade lõikes. Astmevahelduse kindlaksmääramisel (üldmõiste kujundamise eesmärgil) on väga oluline kinni pidada kõikude järjekorrast.

1. Kõigepealt moodustatakse võrreldavad vormid: noomenitel omastav ja osastav (vajaduse korral võetakse appi ka nimetav kääne) ning verbidel *nud*-kesksõna (või *da*-tegevusnimi) ja kindla kõneviisi oleviku eitav kõne. *nud*-kesksõna võib eelistada *da*-tegevusnimeme seetõttu, et esimesel juhul on tunnuse eraldamine ja seega võrreldava sõnatüve leidmine lihtsam (*murd/nud*, kuna *murda* võib tekitada probleemi, kas infinitiivi tunnuseks on *-da* või ainult *-a*), kindla kõneviisi oleviku eitav kõne aga annab kohe puhta tüve (pole vaja eraldada isegi pöördelõppu).

2. Saadud tüvesid võrreldakse kõigepealt laadivahelduse seisukohalt. Vastasel korral võivad õpilased paigutada sõnad nagu *embama*, *oigama* jts. vältevahelduslike sõnade alla, sest vormides *emmanud* — *ei emba*, *oianud* — *ei oiga* vaheldub ju ka välde.

3. Kui laadivaheldust ei esine, kontrollitakse sõna vältevahelduse seisukohalt (õpilastele tuleb toonitada, et vältevaheldust tähendab ainult II ja III välte vaheldumine).

4. Kui ka vältevaheldust ei esine, on sõna astmevaheldusetu. Siinkohal oleks õige aeg näidata neid tüvemuutusi, mida astmevahelduseks ei loeta. Astmevaheldust ei tohi mingil juhul ära segada sõnavältega. Selle üheks tõendiks oleks kas või fakt, et näiteks vorm *loen* on ühtaegu nõrgas astmes ja III vältes.

Seega on sisehäälikud vajalikud sõnavälte määramisel, kuna astmevaheldust saab edukalt määrata ka sisehäälikuteta. Põhikooli õpilased suudavad sõnatüve ka intuiitiivselt tunnetada ja määrata vormi nagu *laotud* nõrgaastmeliseks, kuna sisehäälikute formaalsel fikseerimisel (*l/laot/jud*) võidakas aste valesti määrata. Keskkooliõpilased leiavad sõnatüved juba teadlikult.

Astmevaheldus määratakse ainult selles sõnaosas, millest sõltub sõna muutmistüüp:

- a) liitsõnades üksnes viimases osas (*kilp-konnad*, *tuletikus*);
- b) astmevahelduslikes tuletusliidetes (*maa-konnad*, *põõsas-tikus*), mis võrdsustatakse liitsõnade viimase osaga);
- c) võõrsõnades viimases kõnetaktis (*pank-rotis*, *kompvekid*, *diri-geerib*).

Eelnev peaks õpilasi veenma, et astmevaheldus pole grammatika õppimisel eesmärgiks omaette, vaid selle tundmine (tunneta-mine) on hädavajalik sõnade õigeks käänamiseks ja pööramiseks.

Astmevahelduse baasil peaks välja kujunema üldine orientatsioon ja sarjatunnetus eesti keele mitmepalgelises sõnavormistikus.

Käänete süsteemi peaksid õpilased lõplikult omandama põhikoolis. Alustatakse käänete nimetustest, järjekorrast ja küsimustest. Käänete järjekorda aitab meeles pidada rühmitamine: 1) esimesed kolm käänat ehk nn. baaskäänded; 2) sisekohakäänded (kõigepealt tuleb kuhugi minna — *kuhu?*, siis seal olla — *kus?*, lõpuks sealt tulla — *kust?*); 3) väliskohakäänded; 4) saav kääne; 5) «nina taga»-käänded. Kõige sagedamini kiputakse segi ajama omastavat ja osastavat, aga ka saavat, rajavat ja olevat ning sisse- ja seesütlevat. Muid äravahetamisi võib põhjustada konkreetne keelend: sõnades *tuulde* või *keelde* nähakse mitmuse tunnust, mistõttu peetakse neid omastavaks käändeks; sõna *kartulid* määratakse kõnekeelse väärtarvituse mõjul ainsuse või mitmuse osastavaks ning *pirukast* ainsuse osastavaks. Sageli ei tunta grammatilist arvu kui keelemõistet, kuigi ainsusest ja mitmusest on kuuldud. Mitmuslikeks vormideks peetakse tihti omadussõnade *i*-superlatiivi: *tumedaimaks*, *heledaimale* (49, lk. 832). Kui käänete nimetused on koos küsimustega järjekorras pähe õpitud (muud võimalust siin paraku pole), ei valmista õpilastele raskusi küsimuse järgi (mõnedes käänetes aitab veel ka nimetus) õigete käändelõppude kasutamine. Üldse on käänete süsteemis palju õpilastele tuttavat — nii senise keelekogemuse kui ka algklassides õpitu põhjal — ja seepärast tuleks selle aineosa käsitlemisel vältida üleaarust õpetamist-harjutamist, mis õpilastele niigi selge. Metoodiline raskus peaks langema põhi- ja peakäänete eristamisele ning käänetevaheliste seoste tajumisele.

Märksa tõsisem lugu on aga sõnade käänamise endaga. Käänamisvead tulenevad astmevahelduse mittetajumisest, kohalikust murdetaustast ja kõnekeelsest väärtarvitusest. Õigete käändevormide moodustamist on püütud õpetada mitmeti: kord toetutud ainult tüüpsõnadele (õpilased pidid iga tüüpkonna tunnused ja tüüpsõna peakäänded pähe õppima), teinekord käändkondade algoritmile. Kuigi päriselt rahuldavaid tulemusi pole andnud kumbki tee, ei tohiks käänamise õpetamine täiesti stiihiliselt kulgeda. Mingid raamid peaksid siiski jääma: nooremates klassides kasvõi ainult veakriitiliste keelendite sarjad, vanemates klassides käändkonnad. Harjutamise tulemusel peaksid õpilased hakkama tajuma teatud ühtmoodi käänduvaid sõnarühmi, kusjuures opositsiooniliste keelendite vastandamine kui sagedasim metoodiline võte on siingi omal kohal.

Mõningaid võimalikke vastandamisi käänamise käsitlemisel.

pesa—pesa—pesa
nüri—nüri—nüri
(mõru, tragi, vilu, südi, maru)

musi—musi—musi

pime—pimeda—pimedat
tihe—tiheda—tihedat jt.
eda-adjektiivid
käsi—käte—kätt
susi—soe—sutt

number—numbri—numbrit
 korsten—korstna—korstnat
 õpik—õpiku—õpikut
 tihnik—tihniku—tihnikut

tütar—tütre—tütart
 aken—akna—akent
 lugemik—lugemiku—lugemikku
 võsastik—võsastiku—võsastikku

← kolhoosnik
 ümbrik →

rätsep—rätsepa—rätsepat
 raport—raporti—raportit
 küüs—küüne—küünt
 kaas—kaane—kaant
 õpikute—õpikuid
 portsjonite—portsjoneid
 raudne—raudse—raudset
 eilne—eilse—eilset
 kohus (õigusemõistmise asutus)
 kohus—kohtu—kohut—kohtute

sepp—sepa—seppa
 aórt—aordi—aorti
 küün—küüni—küüni
 kaan—kaani—kaani
 seminaride—seminare
 komisjonide—komisjone
 paene—paese—paest
 luine—luise—luist
 hammas—hamba—hammast
 uljas—ulja—uljast—uljaste

jne.

Tõsine teema on ka **omadussõnade võrdlemine**. Keskvõrre pole probleemiks, kui ainsuse omastavale liitub *-m* (*ausam, pehmem, mõistlikum* jt.). Raskused võivad tekkida siis, kui vaheldub tüvevokaal, nagu *nõdra — nõdrem*; kui tekib vastuolu kõnekeelega (*nürim, kõnekeeles nüridam*); kui muutub segaseks kesk- ja ülivõrde vahekord (*hallim, juhmim* jt. *i*-tüved). Ülivõrre pole probleemiks normikohase diftongi puhul (*ausaim, pehmeim*), kuid vigu põhjustab diftongi keeld (normikohaste *traagilisim, õnnelikem, kõige hapum* asemel kaldutakse moodustama diftongilisi vorme *traagiliseim, õnnelikuim, hapuim*). Ja kui kesk võrdes produtseeritakse vorme *mõrudam, viludam*, kandub see analoogiavormidena *mõrudaim, viludaim* ka ülivõrdesse. Keeletaju seostab ülivõrret diftongiga ja seepärast võib mõneti leebemalt suhtuda rasketesse võrdlusastmevormidesse, sest nende vormide moodustamise keerukus ja tüüpide rohkus ei ole teaduslikult päris põhjendatud. Vigase diftongiga superlatiivivorme (*targeim, järseim* jt.) võiks käsitada kõnekeelsetena (mitte kirjakeelsetena) ja sellisena neid hinnata, kuni see probleem on ametlikult lihtsustatud (15. lk. 30, 34). Seniks võib kompareerimise käsitlemiseks soovitada järgmist ülevaatlikku tabelit.

Toodud tabelis on olemas kõik olulisemad võrdlusastmete moodustamise tüübid: reeglipärane keskvõrre (1., 2., 5., 6.); tüvevokaali vaheldumine kesk võrde tunnuse ees (3., 4.); diftongiline ülivõrre (1.); astmevaheldusliku *ik*-liitega omadussõnad (2.); vokaallõpulisest mitmuse osastavast tuletatud ülivõrdega astme-

Tüübi nr.	Algvõrre	Keskvõrre (tavaliselt algvõrde omastav + <i>m</i>)	Ülivõrre (kõige + keskvõrre)	
			mitm. os.	<i>i</i> -ülivõrre
1.	aus—ausa	ausa + <i>m</i>	ausaid	ausai/ <i>m</i>
2.	okslik—oksliku	oksliku + <i>m</i>	okslikke	okslike/ <i>m</i>
3.	vana—vana	vanem	vanu	vani/ <i>m</i>
4.	pikk—pika	pikem	pikki	piki/ <i>m</i>
5.	tubli—tubli	tublim	tublisid	—
6.	hall—halli	hallim	halle	—
7.	lühike(ne)—lühikese	lühem		lühim
8.	hea	parem		parim

vaheldusetud (3.) ja astmevahelduslikud (4.) adjektiivid; *sid*-lõpulisest mitmuse osastavaga (5.) ja *i*-tüvelised (6.) sõnad, kus on võimalik ainult *kõige*-ülivõrre, ning erandlikud tüübid (7., 8.). Kui see küllaltki kompaktnel tabel on õpilaste jaoks avatud (igakülgsest seletatud) ja täiendavad näitedki toodud, võib harjutamisel kasutada viiteid vastavalt tüübi numbrile.

Arv- ja asesõnade käsitlemisel tuleks lähemalt vaadelda raskusi põhjustavaid probleeme ja üksikjuhtumeid.

— Arvsõna mõiste äratundmiseks võib soovitada järgmist võtet: kui sõna on asendatav arvuga (*pool = 0,5* ehk $\frac{1}{2}$; *tosin = 12*), on tegemist arvsõnaga; kui aga asendus pole võimalik (*mõni, mitu*), pole see arvsõna, vaid tõenäoliselt arvsõna asendav asesõna.

— Kui *üht = ühte, kaht = kahte*, siis sõnadel *viit* ega *kuut* paralleelvormi ei ole.

— Mitmest tüvest koosnevate põhiarvsõnade käänamisel on tarvis näidata, millal käänduvad kõik osised, millal ainult viimane osis (erilist tähelepanu nõuavad *-teistkümned*).

— Kogu rooma numbrite süsteemi oleks vaja tunda keskkooliklassides, kuna põhikoolis võib piirduda numbritega kuni 100-ni (C).

— Arvsõnade käsitlemine peaks hõlmama ka kuupäeva ja aastaarvu märkimist mitmel erineval kujul ning nende õiget lugemist.

— Suurt rakenduslikku tähtsust omab probleem, millal kasutada tekstis arvsõna, millal arvu ning millal tuleb arvule lisada tingimata käändelõpp (*jäi 13-ndaks*) ja millal mitte (*jäi 13. kohale*). Rõhutada tuleb, et kui punkti kasutamine lühendite järel sõltub kirjutaja suvast, siis järgarvu märkimisel araabia numbri-ga sellist vabadust pole: punkt on tingimata vajalik. Siin oleks õige aeg käsitleda juhtumeid, millal ka rooma number nõuab punkti (algklassidest tulevad lapsed teadmise, et rooma numbri järele kunagi punkti ei panda). Ühtlasi tuleb õpilastes kujundada

vilumus kavade, päevakordade jms. vormistamisel: koolon eeldab järgnevat numbrit suluga, millele järgneb väike algustäht, kuna punkti järel tuleks kasutada ikka suurt tähte.

Meetmete projekt:

- 1) korrastada tiigi ümbrus;
- 2) parandada kiik;
- 3) rajada kõnniteed.

Meetmete projekt.

1. Korrastada tiigi ümbrus.
2. Parandada kiik.
3. Rajada kõnniteed.

Asesõnade range liigitus ei ole põhikoolis eriti oluline ja kesk-kooliski teenib see rohkem tutvustavat kui rakenduslikku eesmärki. Isikuliste asesõnade käsitlemisel on mõttekas näidata, millal kasutatakse neist lühivariante, millal pikemat kuju. Vastastikuste asesõnade *teineteise* ja *üksteise* kõrvutamisel jõutagu arusaamisele, et heaks ei saa pidada *teineteise* tarvitamist kolme või rohkema osalise puhul. Omastavaline asesõna võib rõhutamise korral ühilduda oma põhisõnaga arvus ja käändes (*omadest asjadest*). Enesekohased/omastavad *oma* ja *enda* on sageli küll ühesuguses positsioonis kasutatavad (*Võta oma asjad! = Võta enda asjad!*), kuid mitte alati (*Endast rääkis ta harva.*). Näitavad asesõnad *see* ja *too* käänduvad erandlikult (mitte nagu I käändkonna nimisõnad), *seesama* on rõhutavam kui *sama*. Küsivad ja siduvad asesõnad (peale asesõna *kumb* käänete) ei põhjusta eriti vigu. Küll tuleb õpilastele korduvalt meelde tuletada, et määratlavate ja umbmääraste asesõnade *kumbki*, *keegi*, *miski*, *ükski* käänetes jääb *-gi/-ki* alati kõige lõppu (*kummassegi*, *kellelgi*, *millekski*, *üheltki*).

Tähepanelikult tuleb suhtuda liitasesõnade käänamisse: kui asesõnades *seesugune*, *igaiüks*, *omaenda* käändub ainult viimane osa, siis sõnades *seesama*, *seesinane*, *emb-kumb*, *mitu-setu* käänduvad mõlemad osad, sealjuures on *emb-kumb* laadivahelduslik.

Nagu eespool toodust nähtub, taandub arv- ja asesõnade käsitus suuresti õigekeelsuslikult kriitilisemate üksikjuhtumite õpetamisele. Aineosa läbivat ühtset süsteemi siin pole ja mingi sünteesini võidakse jõuda vaid läbi loovharjutuste, kus kasutatakse oht-ralt erinevaid arv- või asesõnu.

Kui käändsõna vormistik on suhteliselt lihtne (vaid 14 käänat kahes arvus + omadussõnade 3 võrdlusastet), käänamine ja võrdlemine aga samal ajal vägagi weakriitiline, on olukord pöörd-sõnade-ga sootuks vastupidine: verbivormistik on ütlemata kirju ja selle omandamine üsna vaearikas, kuna pööramine ise ei põhjusta erilisi raskusi.

Verbivormistiku õpetamisel tuleb oluline eraldada vähemolulise-st ja keskenduda kasutatavamatele vormidele. Põhikoolis võiks igale verbikategooriale eraldada ühe õppetunni, kusjuures iga järgneva kategooria käsitlemine seostatakse eelmisega: ajad võet-akse läbi koos arvu ja pöördtega; kõneviiside käsitlemisel näida-

takse võimalikud ajad igas kõneviisis; umbisikulist tegumoodi vaadeldakse läbi kõigi kõneviiside ja eitavaat kõnet juba läbi kogu vormistiku. Kogemused on näidanud, et keskastme õpilased võivad suurepäraselt omandada iga üksiku kategooria, ent kaotavad pinna jalge alt niipea, kui neilt nõutakse orienteerumist kogu vormistikus, s.t. antud verbivormi juures kõigi 6 kategooria määra-mist. Järelikult pole läbi analüüsi sünteesini jõutud. Süntees saab kujuneda ikkagi läbi rohke harjutamise, kus ülesanded järk-jär-gult keerustuvad (kasvab üksikoperatsioonide arv). Kui aga aega harjutamiseks pole niipalju, kuipalju vajaks seda nõrk klass, võik-sid õpilased antud verbivormi kõiki tunnuseid määrata vormis-tiku koondtabeli järgi, seda ka teadmisi kontrollivas töös (klassis võib leiduda neidki, kellele ainuüksi orienteerumine tabelis on suureks vaimseks pingutuseks). Kui põhikoolis peaks sünteesini jõutama ainetsükli lõpuks, võidaks keskkoolis kohe alustada koond-tabeli analüüsimisest. Õpilased peaksid tunnetama antud vormi üheaegselt nii sisulisest (*õpiks* — tegevus toimub teatud tingi-mustel) kui ka vormilisest aspektist (*ks* — tingiva kõneviisi tun-nus). Ainult mõlema aspekti arvestamine võib viia soovitud tule-musteni. Aga saavutuseks on kahtlemata seegi, kui õpilased tajuvad verbivormistiku rikkust ja püüavad oma keeleski kasutada rohkem erinevaid verbivorme.

Pööramise käsitlemisel on laias laastus kaks võimalikku teed: ehitada süsteem üles põhivormidele ja neist moodustatavatele vor-midele (sobib rohkem keskastmesse) või pöördkondadele ja tüüp-sõnadele (vanema astme jaoks). Mõlemal juhul taandub käsitus lõppkokkuvõttes teatud ühtmoodi pöördvatele sõnarühmadele. Erinevus seisneb selles, et esimesel juhul põhjendatakse keelendit selle aluseks oleva põhivormiga (*peljanud* on nõrgas astmes, sest *nud*-kesksõna moodustatakse *da*-tegevusnimest, mis on *peljata*), teisel juhul aga tüüpsõnaga (*hakanud* — *peljanud* või ÕS-i järgi *tõmmanud* — *peljanud*, s.o. 103. muutmistüüp). Mõlema lähene-misviisi korral on oluline sarjatunde kujundamine ja vajaduse korral muutmiseviisi kontrollimine õigekeelsussõnaraamatu järgi. Mõningaid vaidlusi on tekitanud nn. vaheühma verbid (*muutu-ma*- ja *õppima*-tüübi piirjuhtumid, mida võib pöörata nii astme-vaheldusetute kui ka astmevahelduslikena). On arvatud, et kooli-õpetuses võib nimetatud küsimust täielikult eirata, sest vigu need ei too (ühtmoodi õiged on *tekkib* või *tekib*). Selle seisukohaga ei saa päriselt nõustuda. Õpilased tuleb kindlasti probleemist tead-likustada, keskastmes pühendada vaheühmale võib-olla isegi eraldi õppetundi, sest vastasel korral võivad õpilased jääda nõu-tuks, kui neil tekib vajadus selliseid verbe kasutada. Ja küsimu-sele — kuidas oleks õige? — kulutatakse mõttetult aega. Küll aga tuleb nõustuda sellega, et kontrolltöödesse pole mõtet lülitada nende verbide muutmist; või kui seda siiski tehakse, siis mitte nõuda paralleelvormide esitamist.

Sõltuvalt kasutatavast meetodilisest süsteemist tuleb õpilastel

verbide edukaks pööramiseks meelde jätta vormidevahelised seosed või muutmistüüpide tunnusjooned. Järgnevalt mõningaid enam tähelepanu vääri vaid momente pööramise õpetamisel.

I pöördkonnas on raskem moodustada umbisikulise tegumoe vorme, kus võib esineda 3 erinevat tunnust: *juu|a|kse*, *saa|da|kse*, *trei|ta|kse*.

II pöördkonnast vajab eraldi väljatõstmist nn. *tulema*-rühma oma mõneti erandlike verbidega. Kõrvutada võib verbe, nagu *kirema* — *surema*, *munema* — *panema* (milles seisneb nende grammatiline erinevus?), vorme *puududa* — *ei puuduta*, *ulatama* — *ulatuma* jts. *kõnelema*-tüüp ei nõua enam drilli, sest konsonanttüvelisi vorme võib kasutada ka vokaaltüvelistena; küll võidakas näidata *esitlema*-tüübi rööpvorme kogu paradigma ulatuses. *kirjutama*-tüübis ei tohi unustada umbisikulise tegumoe tunnust (*jaluta|ta|kse*).

III pöördkonnas on mõningaid ortograafiaprobleeme (*saat-sin*, *murdsin*, *möönnud*, *veennud*, *joostakse* — *joostud* jmt.). *õppima*- ja *lugema*-tüübis tuleks taotleda sarjatunde kujundamist nõrgaastmeliste vormide juures: a) *rikun*, *küünin*, *klopin*; b) *tilgub*, *vorbib*, *spordib*; c) *triigib*, *kraabib*, *naudib*; d) *pühid*, *nühid*, *tohid*; e) *praeb*, *saeb*, *vaeb*; f) *veab*, *köeb*, *poeb* jne.

IV pöördkonnas on eriti oluline tunnetada *da*-tegevusnimest moodustatavate vormide nõrgaastmelisust: *rutata* — *rutates* — *rutanud* — *rutaku* — *rutakem* — *rutake* või *vaadelda* — *vaadeldes* — *vaadelnud* — *vaadelgu* — *vaadelgem* — *vaadelge*. Sama kehtib ka kogu umbisikulise tegumoe kohta, kuid need vormid esinevad keeles harvemini.

Võõrverbide pööramisel tuleb lähtuda viimasest kõnetaktist. Seepärast on eeskujusõnadeks *õppima* (näit. *tapeetima*, *tsementima* jts. pööramisel), *veerima* (kõik *eerima*-verbid), *meenuma* (kõik *eeruma*-verbid). Erilist ohtu võõrverbide pööramine endast ei kujuta ja seepärast tuleks pearaskus kanda võõrpöördõnade tähendusele.

Liit-, ühend- ja väljendverbide eristamisel on oluline, kas verbi juurde kuuluv osa on lahutamatu (*ajakohastama* — liitverb), koha-, seisundi- või perfektiivadverb (*alla ajama*, *segi ajama*, *ära ajama* — ühendverbid) või käändsõna (*juttu ajama* — väljendverb).

Muutumatu sõnade morfoloogia ei ole eriti vastutusrikas aineosa. Olulisem on määrsõnaliikide eristamine, sest adverbide üksikasjalikku tundmist läheb vaja ühend- ja väljendverbide käsitlemisel. Näidata tuleb ka kohamäärsõnade esinemist kohakäänetes ning määrsõnade sünonüümikat, mitmetähenduslikkust ja võimalusi väljenduse täpsustamisel. Vahest raskeimaks probleemiks on tajuda määrsõnalisust neil juhtudel, kui määrsõna langeb vormiliselt kokku kaassõnaga (*mööda sõitma*, *mööda teed*). Lausenäited aitavad aru saada, et enamasti kuulub määrsõna verbi juurde (*Mööda sõita on praegu ohtlik.*), vahel ka omadussõna juurde

(*Eriti ohtlik see siiski pole.*) või teise määrsõna juurde (*Eriti hästi õnnestus kirjandi kokkuvõte.*). Keskkooliklassides tuleks näidata juhte, mil sõna tähendus on üsna relatiivne, sõltudes konkreetsest lausest: näit. *nüüd* on tavaliselt küll määrsõna (*Nüüd loe töö veel üle!*), kuid võib olla ka modaalsõnaks (*Tule nüüd ometi!*). Sellest ja teistest raskustest ei tuleks vanemas astmes mööda hiilida: kui keele süsteemis on mõni piir väga hajuv, siis tähendaks selle piiri reljeefne eristamine mingis mõttes keelest väära pildi andmist. Kuid piiride ähmasus ei tohiks jääda viimasena kõlama. Tüüpiliseks jäägu ikkagi selge olukord. Kahesugust tõlgendamist võimaldavatel juhtudel pole õige taotlusest erinevat sõnaliigimäärangut veaks lugeda (13, lk. 157). Kaassõnade käsitlemisel tuleks põhiraskus kanda nende lahkukirjutamisele käändsõnadest. Sidesõnade juures sobib korrata komaga ja komata sidesõnu ning näidata, et lause mõte sõltub ka sidesõnast. Hüüdsõnade käsitlemisel väärib tutvustamist nende funktsioon lauses ja õigekirjutus.

Lihthause analüüs on aegade jooksul olnud kõige problemaatilisemaks grammatikaosaks. Pikka aega struktureeriti laused lauseliikmeteks. 80. aastatel vahetati lauseliikmed välja fraaside vastu, kuid rahulolematust tekkis vahest rohkemgi. Emakeeõpetajad on kurtunud lauseanalüüsi raskuse üle, ka ei nähta selle praktilist kasu lausete moodustamise oskusele. Pole teada, mis suunas liigub koolisüntaks ja kuidas hakatakse lauset struktureerima (või kas see üldse vajalik on?). Küll tuleb alati taotleda, et keelt mitte ainult ei lammutataks, vaid ka ehitataks. Lause jagamine koostisosadeks peaks toimuma ikka selleks, et struktuurielementidest osataks hiljem iseseisvalt uusi täisväärtuslikke lauseid koostada. Eriti tuleks lauseõpetuse rakenduslikku funktsiooni silmas pidada põhikoolis. Võib-olla saab lauset ehitada sel viisil, et lähtutakse verbist kui lausetuumast ja iga järgneva tunniga lisatakse sellele teatud funktsiooni täitev lauseliige, ilma et termineid peaks tingimata kasutama. Näiteks alustatakse verbist *kirjutama*. Edasi määratakse tegija (*Õpetaja kirjutab*), tegevuse objekt (*Õpetaja kirjutab hinde*), tegevuse koht (*Õpetaja kirjutab hinde päevikusse*), tegevuse aeg (*Täna kirjutab õpetaja hinde päevikusse*); täiendatakse nimisõnu (*Täna kirjutab nõudlik õpetaja hea hinde Mare päevikusse*) ... jne., kuni on näidatud kõikvõimalikud lauseelementid. Saadud lihtlause kujundatakse koondlauseks; koondlausest arendatakse välja rindlause; rindlause üks osalause asendatakse kõrvallausega, et tekiks põimlause; kõrvallause asendatakse lauselihendiga ... jne., kuni on tutvustatud kõik olulisemad lauseliigid ja -konstruktsioonid. Selline «kivi kivi peale ladumine» võimaldaks tegelda paralleelselt ka stiiliküsimustega. Kogu käsitlus tähendaks puhtakujulist sünteesi ja vastaks igati emakeeõpetuse üldistele taotlustele.

Lause ehitamisega peaks apralleelselt kulgema ka interpunktsiooni õpetamine. Mitte lihtlause struktuurist sõltuvaid kirjavehemarkke käsitletakse tavaliselt lihtlause analüüsi käigus, kuid sama-

del põhjustel võivad kirjavahemärgid esineda ka liitlauses. Kirjavahemärkide õpetamiseks võib soovitada muutmisharjutusi, nii et moodustatud elemendid ja lausekonstruktsioonid nõuavad (või keelavad) teatud kirjavahemärke. Mõningaid näiteid selle kohta (töökäsu täitmiseks peab laitmatult tundma baasmõisteid).

Töökäsk	Alglise	Lõpplause
Tee lause ümber nii, et a) alusest saaks üte b) eeslisandist saaks järellisand	Ain läks kooli. Meie õpetaja Ilme Kase korter on uues majas.	Ain , mine kooli! Ilme Kasele, meie õpetajale, anti korter uude majja. Ilme Kase, meie õpetaja korter on uues majas.
c) lauses oleks vähemalt kolm alust	Isa sõitis maale.	Isa , ema ja vanamemm sõitsid maale. Meil kasvatatakse järgmisi kaunvilju: hernest, lääts ja põlduba. Hernest, lääts ja põlduba — neid kaunvilju kasvatatakse meil.
d) korduvad lauseliikmed moodustaksid kokkuvõttele järgneva loetelu	Hernes , lääts ja põlduba on kaunviljad.	
e) korduvad lauseliikmed moodustaksid kokkuvõttele eelneva loetelu	Loodi uus süsteem.	Loodi uus, lihtsustatud süsteem.
f) lisatav täiend täpsustaks antut	Täna alustasime tööd.	Täna , 2. septembril alustasime tööd.
g) lisatav määrus täpsustaks antut	Kapis ripuvad uued moodsad sinised kleidid.	Kapis ripuvad sinised , pruunid ja punased kleidid.
h) eriliigilistest täienditest saaksid samaliigilised täiendid	Täna oli palju puudujaid.	Täna oli palju puudujaid: ilmselt levib gripilaine.
i) sellele järgneks teine, selgitav või põhjendav lause	Jaan armastab lugeda.	Jaan armastab lugeda, tema õde aga käib peotantsuringis.
j) sellele järgneks samaväärne lause		Jaan armastab lugeda, kui on vähegi aega.
k) sellele järgneks alistuv lause		

l) sellele eelneks alistuv lause

m) selle keskel asuks alistuv lause

n) sellele eelneks *nud-* või *tud-*lauselühend

o) sellele eelneks *des-* või *mata-*lauselühend

p) selles esineks verbita lauselühend
q) kaudkõnest saaks otsekõne

jne.

Isa astus tuppa.

Isa küsis pojalt, millal ta tunnistuse saab.

Kui on vähegi aega, armastab Jaan lugeda.

Jaan, kes on minu pinginaaber, armastab lugeda.

Tulnud koolist koju, armastab Jaan lugeda.

Lesides diivanil, armastab Jaan lugeda.

Diivanil lesides armastab Jaan lugeda. Isa astus tuppa, käterätt õlal.

Isa küsis pojalt: «**Millal sa tunnistuse saad?**»

Toodud tabel ei kajasta kõiki interpunktsioonijuhtumeid, andes vaid ühe suunise kirjavahemärkide õpetamiseks ja harjutamiseks. Näitelauseid peaksid olema lühikesed, et koma nõudvad lauseelemendid hästi esile tõuseksid. Kogu süntaksikursus tuleks tihedalt siduda stiilivaatluste ja sõnastusõpetusega (vt. 25. ptk.).

* * *

Grammatikaküsimuste õpetamiselgi tuleb arvestada õpilaste iga ja suutlikkust. Nooremal kooliastmel jääb õpetus paratamatult vähem või rohkem osaoskuste kujundamise tasemele. Mida vanema klassiga on tegemist, seda enam tuleks taotleda süsteemi loomist: tõmmata keelenähtuste vahel paralleele, harjutada õpilasi nägema keeles üldist ja üksikut ning lülitada omandatavad keelendid õpilastele tuttavasse struktuuri.

24. SÕNAVARA- JA TULETUSÕPETUSE KÄSITLEMISE ERIJOOINI

Emakeeleõpetus ei tähenda ainult ortograafiareegleid ega grammatika õpetamist. Sellega paralleelselt peab toimuma ka sõnavaraõpetus, sest «mida täielikumalt üksikisik tunneb oma emakeele sõnavara, seda kindlamalt käsitab ta keelt kui suhtlemisvahendit ja rahvuskultuuri vormi, seda täpsemalt tunnetab ta tegelikkust» (39, lk. 3). Oskus kasutada grammatiliselt õiget, sõnavaralt

rikast ja täpset kõnet on teadmiste omandamise eelduseks ja hea õppeedukuse oluliseks aluseks (mitmete uurimustega on tõestatud, et sõnatähenduste tundmine on kõrges korrelatsioonis õppeedukusega). Ühtlasi on selge, et mida kultuursem ja haritum on inimene, seda rikkalikum on tema sõnavara. Seega ei ole sõnavara mingi lisapagas muu koolitarkuse kõrval, vaid keele põhi-komponent, mille õppimine ega õpetamine ei tohiks kulgeda isevooluteed. Õpetaja ülesanne on panna sõnavara oskuslikult grammatikat teenima ning grammatika õpetamine seostada sõnavaralise tööga. Sõnavaraõpetus tähendagu leksika valdkonnas tehtavat süstemaatilist tööd, mille eesmärgiks on muuta õpilastele uued või rasked sõnad neile omasteks (28, lk. 3).

24.1. Aktiivne ja passiivne sõnavara

Tavaliselt on sõnavarakäsitlustes eristatud

- a) lugemissõnavara ehk passiivset sõnavara (sõnu, mille tähendusest saab inimene küll aru, kuid ei kasuta neid oma keeles);
- b) kõne- ja kirjutamissõnavara ehk aktiivset sõnavara (sõnu, mida inimene kasutab oma kõnes ja/või kirjas).

Tegelikult on kummaski liigis ka poolikuid võimalusi, poolikut tundmist, sest iseseisvalt omandatud sõnadele antakse sageli ühekülgne või üsna meelevaldne tähendus, ei osata neid lauses seostada või ei tunta nende ortograafiat.

Passiivse ja aktiivse sõnavara suhe on ligikaudu 3:1. Kooliõpetuse edukaks korraldamiseks peaks emakeeleõpetajal olema üksikasjalik informatsioon õpilaste sõnavara mõlemast liigist. Lihtsam on lugu aktiivse sõnavaraga, mida peegeldavad õpilaste kirjatööd ja suulised esinemised. Laekunud informatsioonist piisab üldjuhul õpilaste täpse ja ilmeka kõne arendamiseks. Hoopis tõsisem probleem peitub passiivses sõnavaras, millega on seotud praktilise koolitöö paljud küljed. Õpilaste sõnatähendusest arusaamise taset peab arvestama õppekirjandus, peavad arvestama kõik õpetajad mistahes õppevormide, eriti aga kooliloengu, jutustuse ja seletuse kasutamisel. Raskused suulise ettekande või teksti mõistmisel takistavad teadmiste omandamist märksa enam kui kitsas aktiivne sõnavara (98, lk. 7; 39, lk. 4).

Õpilaste aktiivse sõnavara hulka saab arvata ainult need sõnad, millest tuntakse

- täpset tähendust (põhilistes varjundites);
- ortograafiat;
- muutmist;
- rektsiooni, eriti verbide puhul;
- sõna fraseoloogilist tingitust, fraseoloogilise seostamise võimalusi, eriti ülekantava tähendusega ja abstraktsetel sõnadel (39, lk. 4).

Sõna tähenduse tundmine ei garanteeri veel selle sõna nihkumist passiivsest sõnavarast aktiivsesse. Et selline liikumine aset leiaks, on tarvis hulganisti spetsiaalseid harjutusi. Õpetaja peab teadlikustama enda jaoks leksika ühekülgsusest johtuvad sõnasuslikud ebakohad õpilaste kõnes ja kirjas, et igal momendil reageerida vajakajäämistele ja valida sobivaimat harjutusvara. Ka seletamist nõudvate sõnade hulk tuleb õpetajal endal kindlaks teha, sest lapsed tavaliselt ei küsi nende sõnade tähendust, millest neil ähmanegi ettekujutus on.

24.2. Leksika ühekülgsusest johtuvad sõnavead

Sõnastuslikest ebakohtadest, mis on rohkem või vähem seotud sõnavara ühekülgsuse ja sõna tähenduse ignoreerimisega, võib märkida järgmisi.

1. Piiratud sõnavara (õpilane püüab läbi ajada kõige kodusema sõnavaraga).
2. Rektsioonivead (*suhtub vanaemale*), ka erineva rektsiooniga sõnade koondamine (*Peame neile järele ja ette jõudma.*).
3. Sõna tarvitamine väärast tähenduses (*eelmised ajad*).
4. Sõnade väär seostamine (*toimus vastuolu*).
5. *olema*-verbi ühendamine deverbaalnoomeniga (*Tähtis on inimese kujunemise näitamine.*).
6. Standardsõnade rohkus, fraseoloogiline stamp (*ühiskonna paljastamine*).
7. Lähedaste, kuid mitte kattuvate sünonüümide ärasegamine (*tulemus — tagajärg*).
8. Samatüveliste sõnade tähenduse mitteeristamine (*käsitlema — käsitsema — käsitama*).
9. Fraseoloogiline kontaminatsioon e. ühtesulamine (*taastatakse sõjahaavu*).
10. Unustatakse, et *ja + ei = ega*.
11. Sõnavaraline ballast (*Ta tutvus sotsialismiga koolipõlveaastates.*).
12. Tautoloogia (*elu mustad varjuküljed*).
13. Liialdamine rõhusõnakestega (*kui, väga, nii*) jne. (39, lk. 4—9).

Väärtähendused näikse tulenevat kõige sagedamini kahe sõnakuju häälikulisest sarnasusest. Selle põhjusteks on sõna hooletu lugemine või lihtsalt sõna vähene tundmine (nii segatakse sõnu *kaater* ja *kraater*, *konstitutsioon* ja *konsultatsioon*, *manama* ja *manala* jpt.).

Vahel juhib sõna ortograafia mittetundmine õpilase vääraste sõnatähendusele (seepärast peetakse *dušši* mustaks tindiks) või püütakse häälikulise sarnasuse alusel ise tuletada võõra sõna tähendust (*koitama* — kui päike hakkab tõusma).

Ka kontekst, milles antud sõna on kõige rohkem kohatud, võib põhjustada väärarusaamasid (sõna *aatomipomm* mõjul järeldavad õpilased, et *aatom* on lõhkeaine).

Sageli määravad õpilased ära küll õige ainevaldkonna, kuhu vastav sõna kuulub, aga täpsem määratlus (või ka lisatav täpsustus) näitab ometi, et sõna ei mõisteta õigesti (*dekaad* — kolm kuud; *muie* — pahatahtlik naeratus).

Koos ebaõige tähendusega tuleb vahel ette ka sõnaliigilisi väärtusi: *sulnis* — *putukas* (54, lk. 94—96).

24.3. Uute sõnade seletamise võtted

Emakeeleõpetajal tuleb enda jaoks lahendada kaks olulist küsimust: missuguseid sõnu õpetada ja milliste võtete abil saab need sõnad õpilastele omaseks teha.

Esimese probleemi lahendamiseks on soovitatud, et iga õpilaskollektiiv koostaks vastavas klassis aasta jooksul õpetatavatest sõnadest **miinimumsõnastiku**. Emakeeleõpetajal on miinimumsõnastik kõigi ainete kohta, kasutamaks seda etteütluste ja loovtööde tegemisel. Ei tohi aga unustada, et õpilaste sõnavara peavad arendama kõik aineõpetajad, kellest emakeeleõpetaja töö on vastutusrikkaim (28, lk. 3).

Uute sõnade õppimisel võib eristada 3 faasi:

- a) tähenduse selgitamine;
- b) õpitud sõnade rakendamine ja kinnistamine;
- c) kontroll.

Sõnatähenduse seletamisel kasutatakse järgmisi võtteid.

1. Kui mõiste on õpilastele tuttav ja ainult termin vajab meelde jäätmist, piisab tuttava **sünonüümi** andmisest (*regressiivne* — *tagurlik*).

2. Õpilastele tuttava **antonüümi** andmine (*regressiivne* — *progressiivne*).

3. **Definitsiooni** andmine (Diftongiks ehk kaksikäishäälikuks nimetatakse vokaalühendit, mis kuulub ühte silpi: *naerab*.) või **pikemgi seletus** (Eri silpi kuuluvad vokaalid ei moodusta diftongi: *rü-u-lil*).

4. Sõna kirjeldav seletamine (*näkk, näki* — meie rahvausundis tähistab kurja veehaldjat, kes ilmub kuldjuukselise neiuna, vanamehena või hobusena, meelitab inimesi vee äärde ja uputab) või **perifraasi** andmine (*perifraas* — teiste sõnadega väljendatu, ümberütlus, stilistiline ümbersõnastus).

5. **Pildi** (võib serveerida ka diamaterjalina), **maketi** või **mulaaži** näitamine vastavast esemest, peaaesjalikult erialaste sõnade ja historismide puhul, mille tähendust on verbaalsel teel raske mõistetavaks teha (pilt endisaegsest rehepeksuriistast *koodist* ehk *pindast*, makett vana- või keskaegsest kindlusest sõna

linnus tutvustamisel, mulaaž kõneelundite seletamisel). Pilte saab kasutada ka näiteks võõr- ja laensõnade erinevuse selgitamiseks (pilditabel asetatakse magnettahtlile või kinnitatakse klassitahvlile isoleerpaelaga), pärisnimede ja neist tuletatud omadussõnade kõrvutamiseks (*Viru rannik* — *viru leib*, *Haapsalu laht* — *haapsalu rüüt*, *Alpi mäed* — *alpi kannike*) jne. Mõistete *komöödia*, *draama*, *tragöödia* avamist võivad illustreerida ilmekad fotod lavastustest. Elevust toovad sõnavaraõpetusse humoristlikud pildid: *sõitis pussiga, oli sooja tuši all, tantsis pallil* vms. (22, lk. 82—86). Isegi algeliste tahvlijoonistuste abil, nagu kriipspoiste skitseerimisega saab sageli sõna tähendust näitlikustada.

6. **Naturaalse eseme** demonstreerimine (akna- või uksenišile osutamine sõna *nišš* seletamisel).

7. Teatud tegevuse **pantomiimiline** kujutamine täpsustamaks mõnede verbide tähendust. (*koogutama, küünitama, naalduma*) või **häälte imiteerimine** (*uluma, kokutama*).

8. **Venekeelse vaste** appivõtmine teatud võõr- või laensõnade päritolu ja ortograafia seletamisel (*советское хозяйство*, s. t. *сов + хоз = sovhoos*, aga mitte *sohvoos*).

9. Liitsõnade või eesliiteliste sõnade tähenduse avamine nendes kuuluvate **osiste tähenduse** kaudu (*mikrofloora = mikro + floora*, s. t. väga väike, pisi- + taimestik = paljale silmale nähtamatu taimestik; *fatogeenne = foto + geen + ne*, s. t. päevapilt + pärikkustegur = pildistamiseks või filmimiseks sünnipäraselt sobiv).

10. Sõna tähenduse otsimine **sõnaseletustest õpiku lõpus** või «**Õigekeelsussõnaraamatust**».

11. **Vestlus, mõtete vahetamine** teatud sõnade sisu täielikuks avamiseks. Konkreetsete näidetega elust tuleb seletada eriti abstraktsõnu. Näiteks võõrsõnade *komisjon* ja *komitee* erinevuse väljatoomiseks vesteldakse sellest, milleks moodustatakse komisjonid ja mis ülesanded on komiteedel. Iga uue sõna juures pole muidugi aega juttu juurde rääkida, seda vajavad need sõnad, mis on lastele raskemini mõistetavad või millest kõnelemisega saab tunde elavamaks muuta. Kui tunni põhiteema ei lubagi pikemalt peatuda sõnavaral, võiks tunni alguses või lõpus korraldada paariminutilise vestlusi, mille käigus seletatakse uusi või meenutatakse hiljuti õpitud sõnu (22, lk. 73—74, 81).

12. Järelduste tegemine sõnatähenduste kohta **etteloetava teksti või näitelause** põhjal. Oma kohal on võrdlevate katkendite esitamine huvitava leksikaga ja halli, igapäevasõnavaraga teostest.

Kõik sõnad on tegelikult mõisted, mis on tarvis nii või teisiti õpilastele avada. Kui eeltoodud seletamisvõtted ei kõida klassi tähelepanu piisavalt, võib keeletundi tuua ka lõbusaid lugusid selgitamiseks näiteks laen- ja võõrsõnade põhimõttelist erinevust või klusiiliga algavate sõnade nagu *plokk* ja *blokk* tähenduslikku erinevust (vt. 22, lk. 78—81).

24.4. Õpitud sõnade rakendamine ja kinnistamine

Üldlevinud on seisukoht, et ühe võõra või vähem tuntud sõna lülitamiseks õpilaste aktiivsesse keelepruuki peaks see korduma lähestikustes õppetekstides või harjutustes 5...10 korda (54, lk. 86). Oleks muidugi ideaalne, kui seda arvestaks käibiv õppekirjandus. Sõnavaralise töö süsteemist aga keeleõpikuis kõnelda ei saa, kusjuures mitmed ebakohad on tingitud objektiivsetest asjaoludest. Kõige rohkem takistab tulemuslikku sõnavaralist tööd uute sõnade ebaühtlane laestumine: mõnesse foneetikatundi (näit. sõnaalguline *b, d, g*) satub kümneid uusi sõnu, millest täielikult selgeks õpetada jõutakse muu töö kõrval vaid väike osa (39, lk. 10). Teisest küljest võib aga täheldada, et spetsiaalseid sõnavaraharjutusi on õppekirjanduses vähe ja needki on üsna ühetasolised, seostuvad valdavalt üksikute grammatika- ja ortograafia-teemadega ega läbi kogu kursust. Sageli esinevad vähetuntud ja võõrsõnad ilma kaastekstita ning harjutusvaras ei kordu need vajalikul määral. Õnnestunud terviktekstegei on kasinalt, mistõttu leksikaalsed leiud esinevad rohkem üksiklausetes (54, lk. 98).

Kõigile raskustele vaatamata peab õpetaja hoolitsema, et kord seletatud sõna tähendus kinnistuks, täpsustuks, avarduks ning sõna muutuks tarvitamisomaseks. Selleks tuleb sooritada arvukalt erinevaid sõnavaraharjutusi.

I. Tähtsaim on töö **sünonüümidega**, mis annavad õpilasele sõnast parema ülevaate ning õigema kujutluse, õpetades mõistma selle täpset tähendust. Ka õpilastele endile, eriti keskmisele ja vanemale koolieale on huvitav tegelda sünonüümidega. Sealjuures peaks õpetaja rõhutama, et absoluutseid sünonüüme tuleb suhteliselt harva ette. Harjutustele üksiksõnadega tuleks eelistada leksikaalset tööd lause või tervikteksti tasandil.

1. Otsi võõrsõnale omakeelne vaste või vastupidi (*diktaat — etteütetus, tegusõna — verb*).

2. Tõmba antud sõnade hulgast maha need, mis pole sünonüümid. Siia kuulub ka mäng «Neljas liigne» (vt. 17.6.): näiteks ritta *helama, sirama, helisema, kõlama* ei sobi *sirama*.

3. Leia vulgarismide asemele kirjakeelseid sõnu (*põnnama — kartma*).

4. Otsi omadussõnalisi sünonüüme erinevatele põhisõnadele (*hea film — huvitav, põnev, haarav, kaasakiskuv* jne., aga *hea laps — lahke, viisakas, abivalmis, sõbralik, heatahtlik* jne.).

5. Kirjuta tekstist välja või leia ise sõnu, mis on sünonüümid antud sõnale (*poiss — jõmpsikas, jõngermann, jõnglane, väike-mees* jne.).

6. Näita, kumb kahest sulgudes antud sünonüümist sobib paremini toodud teksti või lausesse: *Rahvasuus liigub palju (naljandeid, anekdoote) suurmeestest*.

7. Kirjuta ühesõnaline, lühem vaste (*Suits läks laiali. — Suits hajus.*).

8. Moodusta lauseid antud sünonüümidega, täites seejuures mõne lisatingimuse (Kasuta lausetes verbe *tänitama, haugutama, ette heitma, hädaldama, karjuma* umbisikulises tegumoes.).

9. Asenda sõnakordused sünonüümidega (*Poistest tuli esikohale üks VI^a klassi poiss.*).

10. Kasuta antud kontekstisse sobivat sünonüümi (näit. *tulemus* ja *tagajärg* on küll lähedased, ent mitte kattuvad sünonüümid).

11. Koosta lauseid teemal «Mida võib teha tuul (vesi, lumi vms.)». Näit. *Tuul vuhiseb ja vilistab ümber maja, kolistab katusel, mürgeldab korstnas, lõgistab kojaust, trummeldab akendel, sõrmitseb elektritraadides, raputab ja painutab puid*.

12. Moodusta lauseid teatavast situatsioonist, näit. teemal «Kuhu keegi hommikul läheb», kasutades verbi *minema* sünonüüme (*Hommikul on kõigil kiire: isa tõttab tehasesse, ema sõidab trammiga Tõnismäele, vend Valev tormab instituuti, mina aga lippan oma kooli poole.*).

13. Koosta lauseid nii, et iga järgnev omadussõna näitaks väljendatava omaduse suuremat määra (*Nägin, kuidas vennas sai mu peale pahaseks, ema kurjaks, isa aga oli lausa vihane.*).

14. Lõpeta alustatud jutustus «Õnnetus ei hüüa tulles», kasutades verbi *nutma* asemel sünonüümseid väljendeid.

15. Kriipsuta rühmas alla see sõna, millel on rea esimese sõnaga sama tähendus (*kõrk — kõrge, nõrk, upsakas, tugev*).

16. Lõpeta lause, kasutades õpitud sõnu (*Hülgav edu on ... [triumf]*).

17. Kirjuta antud sõnade seletus, kasutades sõnaraamatut (*satiir — pilge; negatiivseid elunähtusi pilkav kirjandusteos*).

18. Mängi pildilotot (vt. 17.8.1.) sõnatähenduse tundmisele. (Tugevamad õpilased võiksid lotokaardil antud sõnu kasutada väikese jutu koostamisel.)

19. Iseloomusta antud dialoogis kasutatud sõnavaliku alusel kumbagi kõnelejat. Missugused sõnad reedavad karakteri?

20. Lahenda ristsõnamõistatus (eeldab sünonüümika tundmist ja tagab õpilaste enesekontrolli).

II. Vähem võib tegelda **antonüümide** ja **homonüümidega**, kuid alahinnata nende tähtsust siiski ei tohi. Antonüümide tundmine võimaldab õpilastel oma mõtteid eredamalt väljendada, homonüümia aga juhiv õpilaste tähelepanu nn. heakõlavigadele ja kahemõttelisusele. Olenevalt eesmärgist võib töötada üksiksõnade, sõnaühendite, lausete või terviktekstiga.

1. Leia vastandsõnad (*eksport — import, brünett — blond*).

2. Korrigeri tekst, vältimaks lauses homonüüme (*Kas sa teed teed? — Kas sa keedad teed?*).

3. Väldi kahemõttelisust (*Võta siit luud ära! — Võta siit see luud ära! või Võta siit need luud ära!*).

III. Sõnavaraõpetuse ühe tülikama komponendi moodustavad **paronüümid** (erinevad sõnad, mis on häälduselt enam või vähem sarnased). Häälikuline erinevus on mõnikord minimaalne (*diplomaat — diplomand, efektne — defektne, kontakt — konflikt*), kuid vähem tuntud sõnade puhul piisab segiajamisest isegi väikesest sarnasusest, eriti samast valdkonnast sõnade puhul (*floora — fauna*). Niisugused sõnapaarid tuleks tahvlile kirjutada ja alla kriipsutada häälikud, mis annavad tähendusliku erinevuse teisest samakõnalisest sõnast. Näitlikustamiseks võib kasutada ka naturaalseid esemeid (lantsett ja pintsett). Mõnedel juhtudel saab toetuda sõna etümoloogiale. Samade sõnade juurde tuleks pöörduda korduvalt, lülitada paronüüme mitmesugustesse suulistesse ja kirjalikesse ülesannetesse.

1. Koosta lauseid samatüveliste verbidega *käsitama, käsitsema, käsitlema (küsimumst, probleemi käsitama; tööriista käsitsema, teemat käsitlema)*.

2. Korrigeeeri tekst, milles sarnase kõla, kuid erineva tähendusega sõnad on vääradel kohtadel.

IV. Tüüpiliste **fraseoloogiliste vigade** raviks soovitatavaid harjutusi.

1. Leia antud verbidele sobivaid sihitisi (*rahuldada vajadusi; lahendada küsimusi, konflikte; ületada raskusi, tõkkeid; etendada osa; osutada tähelepanu; saavutada eesmärki, võite, kõrget taset; vallutada kindlusi, alasid; täita ülesannet, kohustust; taastada linnu, tervist; ravida haavu; paljastada väärnähtusi; meenutada sündmusi*).

2. Koosta lauseid verbidega *kajastama, kirjeldama, kujutama* (Kirjaniku looming või teos saab kajastada elu, teatavaid olukordi, aega ja võitlust; kirjeldada saab üksikobjekte, loodust, hoonet, tuba, tegelase välimust; autor kujutab külaelu, talurahva kihistumist ja muid protsesse jne.).

3. Leia antud nimisõnadele sobivad täiendid (*kõrge tase, madal kvaliteet, endine aeg, eelmine lehekülg, kurb sündmus, hea mälestus*).

V. Et lülitada uued sõnad aktiivsesse keelepruuki, tuleb kasutada mitmesuguseid **loovharjutusi**.

1. Kirjuta jutustus, kasutades sõnu... (järgneb teatud valdkonda kuuluvate sõnade loend), ja leia sobiv pealkiri.

2. Kirjuta kirjand pildi järgi (mõnikord võiks sisu ja õige kirjutust teisejärguliseks pidada: töö hinne sõltub rohkem sõnavara sobivusest ja tabavusest ning sünonüümide kasutamisest).

3. Kirjuta kirjand, kui oled enne teinud piisavalt ettevalmistusi (teostanud vaatlusi, käinud ekskursioonil, võtnud osa vestlusest, mille käigus oled üles kirjutanud vajalikke sõnu, jne.).

Praktika on näidanud, et sõnade etteandmine ei vähenda loovtööde sisulist väärtust, pigem tõstab seda.

VI. Teisi harjutusi (nn. *varia*).

1. Asenda algustäht mõne teise tähega, nii et moodustub uue tähendusega sõna. Mida kumbki sõna tähendab? (*põgus — nõgus, keiser — geiser, maldama — valdama*).

2. Sobita lünkadesse harjutuse lõpus antud sõnad (*Kõrgel majesteetlikud mäenukil kasvavad saja-aastased männid.*).

3. Aseta antud verbid vajalikku vormi ja täida nendega lünkades lauseis (*Arno jäises lumes.*).

4. Pane käändsõnad osastavasse ja moodusta koos verbiga sisult sobivad 3-osalised sõnaühendid (*summutama kompromiteerivat kuulujuttu*).

5. Moodusta antud omadus- ja nimisõnadest sobivad sõnapaarid ning kasuta neid lausetes (*Vilgas orav peatus hetkeks keset pargiteed.*).

6. Kujuta antud sõnapaare ringikestena vastavalt tähendusele kas teineteise sees või kõrvuti.



7. Leia samatüvelisi sõnu (*mehaaniline — mehaanik, mehaanika, mehaanilisus, mehhaniseerima, mehhanisaator, mehhanism*).

8. Leia loeteludele üldmõisted (*madjar, kirgiis, aserbaidžaanlane, evenk — rahvus*).

9. Ehita teatud tunnusega sõnadest trepp, nii et iga järgmine sõna oleks eelmisest ühe tähe võrra pikem.

10. Koosta lühijutt, milles kasutatav sõnavara on teatud tingimusega piiratud (kõik sõnad algavad sama tähega; on 4-silbilised; III-värtelised vms.).

Mitut otstarvet võivad täita **sõnaraamatud**. Veenmaks õpilasi, kui väike osa emakeelsest leksikast kuulub nende aktiivsesse sõnavarasse, võib õpetaja ühes õppeaasta esimeses keeletunnis aeglaselt ette lugeda teatud lehekülje «Õigekeelsussõnaraamatust». Lugemise käigus tõmbavad õpilased kriipsukese, kui kuulevad sõna, mida nad oma keeles kasutavad. Pärast loetakse kriipsud kokku ja iga õpilane võib arvutada oma aktiivse sõnavara protsendi ettelõetud lehekülje sõnadest. Et suhtarv kujuneb üllatavalt väikeseks, peaks see andma õpilastele piisava motivatsiooni oma aktiivse sõnavara laiendamiseks.

Keeletundides peaks sageli olema igal koolilaul vähemalt üks «Õigekeelsussõnaraamat», mille abil saab teha erinevaid harju-

tusi: otsida sealt teatud liiki sõnu, kontrollida sõnade tähendust, ortograafiat, muutmisviisi või rektsiooni. Aga ka **õpikusõnastiku** baasil saab organiseerida leksikaalset tööd: rühmatöö korras võiks üks grupp otsida sealt elukutseid ja ameteid; teine sõnu, mis tähistavad ehitisi, ettevõtteid ja ruume; kolmas abstraktseid mõisteid märkivaid sõnu jne. Leitud sõnad kirjutatakse tahvlile ja vihikusse, tundmatutele sõnadele lisatakse seletus ja seejärel järgneb sõnadega teatud grammatiline operatsioon vastavalt käsitletavale teemale (näit. mitnuse osastava moodustamine ja selle lausesse lülitamine).

Entusiastlik õpetaja võib sõnavaraõpetust mitmekesistada **temaatiliste minileksikonidega** (klusiili või *h*-ga algavad sõnad, teatud muutmistüüpi kuuluvad sõnad, inimest iseloomustavad omadussõnad vms.). Niisuguseid minileksikone võivad õpilased kasutada ka omapoolsete näidete toomisel või harjutuste koostamisel, kus sõnavara kipub tavaliselt ühekülgeks jääma. Õpetaja saab aga minisõnastikule tuginedes organiseerida plaanipäraselt kordamist. Minileksikone täiendatakse pidevalt uute, vastava klassi õpikuks lisanduvate ja loendisse sobivate sõnadega (22, lk. 74—78).

Õpitud sõnu rakendada ja korduvalt kinnistada aitavad mõnesugused **jaotusmaterjalid**. Käsitlemise hõlbustamiseks võiksid need olla tehtud paksemast paberist ja ühesuguses formaadis, näiteks perfokaardid, mida saab värviliste ratsuritega märgistada, tähistamaks keeleõpetuslikku teemat, klassi jms. Ajalist ökonoomsust võimaldavad perfoülesanded (vt. 17.9.) või nn. lõhikutega ülesanded, kus õpilased asetavad vastuslipikud perfokaardisse lõigatud piludesse või kirjutavad vastused neisse lõhikusse pandud paberiribale. Nn. minutiharjutusteks sobivad ka plastikaadi või läbipaistva paberiga kaetud lünktekstid. Kate on ülesandekaardi külge kinnitatud kirjaklambritega ning õpilane kirjutab puuduvad sõnad kilele või kattepaberile, mille kontrollimine nõuab õpetajalt väga vähe aega, ülesannet saab aga korduvalt kasutada (22, lk. 87—95).

Õppeaasta algul võib anda õpilastele individuaalseid ülesandeid **tabelalbumi** koostamiseks. Iga õpilane saab ühe rühma sünonüüme või samatüvelisi sõnu, millest ta õpetaja juhtnööride kohaselt kujundab koos näidete ja vajalike seletustega minitabeli ühele joonistusbloki lehele. Neid tabelle saab kasutada jaotusmaterjalidena läbivõetud sõnade kordamisel ja need võiksid olla kergesti albumiks monteeritavad ning uuesti üksiklehtedeks demonteeritavad (39, lk. 11).

Eraldi **sõnavihikut** keeletunni tarvis ei ole, sest uued sõnad on näideteks käsitletava teema kohta ning seepärast on mõttekas neid seletada ja rakendada harjutuste vihkus.

Sõnavaraõpetust peab õpetaja silmas pidama ka **kirjandustunnis** teoste lugemise ja analüüsi käigus. Siin lisandub sõnavaralisse töösse veel üks faas — teksti sõnavara avardamine. Selleks

võib kirjanduspalast välja märkida kas spetsiaalsesse sõnavihikusse või kirjandusvihikusse vähemtuntud sõnu temaatiliste rühmadena, analüüsida teatud katkendi keelelisi vahendeid, tugevdada muljet vastavateemalise pildiga, aga ka rühise või omaette vaatlusega tegelikkuses (looduses, tänaval, ruumis). Kogu see ettevalmistus peaks lõppema kirjandiga, milles tuleb tingimata kasutada äsja omandatud sõnu. Muidugi võib kirjandile eelneka pikem suuline vestlus (näit. mingi objekti kirjeldus või tekstilähedane jutustamine, kus uued sõnad on kohustuslikud). Sõnavara omandamisele mõjuvad soodsalt ka ilmekas lugemine, mis eeldab teksti täielikku mõistmist, iga sõna või fraasi sisusse tungimist, ning kavastamine, nii et kasutataks autori sõnu, mis sunnivad ka jutustamisel kirjaniku sõnastust arvestama. Võimaluse korral tuleks õpetajal küsimusedki nii formuleerida, et vastus nõuaks uut sõna.

Otseselt teenib sõnavara arendamise eesmärki **kõnearendustund**, kus harjutatagu võimalikult eripalgelist sõnavara. Arvestatavateks töövõteteks on jutustamine pildi järgi, millele võiks eelneka teemakohase sõnavara värskendamine, ja seletused kas enne/pärast kollektiivset vaatlust või üheaegselt sellega. Raske- ja vajalikud sõnad tuleks esitada tahvlil ning märkida vihikussegi, et kinnistuks nende sõnade õigekiri. Üldjuhul peaks kõnearendustunni suulisele kirjandile järgnema kodus lühem kirjalik töö.

Et tulemuslikult organiseerida sõnavaraalast tööd, peaks emakeeleõpetaja olema mingil määral kursis õpilaste kõigi huvi- ja tegevusaladega (poppmuusika, sport, töökasvatuse ja kutse-suunitluse valdkonnad jms.). Sel juhul saab õpetaja järjest ladestuvaid uusi sõnu ja väljendeid pidevalt lülitada sõnavaraharjutustesse, tagada sellega nende sõnade rakendamise ja kinnistumise ning süvendada õpilaste keeleoskust (39, lk. 13—17, 21).

24.5. Liidete õpetamise eripära

Tuletusõpetuski on õigupoolest õpetus sõnavarast ja toob õpilaste ette suure hulga uusi või vähemtuntud sõnu. Liidete tundmaõppimine aitab teadlikult kasutusele võtta vastavaid sõnarühmi ja nii vajab seegi tööloik õpetaja tähelepanu. Kuid kogu tuletusõpetuse kompaktne käsitlemine, mis harilikult kujutab endast liidete kuiva loendit, kätkeb ohtu muuta vastava klassi emakeeletunnid pikema perioodi vältel üheülbalisteks ja üsnagi tüütuteks nii õpetajale kui õpilastele. Seetõttu on vähemalt keskastmes mõttekam hajutada derivatsiooniküsimused programmiliselt nii, et iga sõnaliigi käsitlemise juures vaadeldakse lähemalt ka selle sõnaliigi produktiivsemaid liiteid. Liidete käsitlemine ei tohiks jääda eesmärgiks omaette, vaid see peaks rikastama õpilaste sõnavara.

Paralleelselt sellega tuleb aga omandada ka liidete õigekeelsus. Kõige selle juures ei saa unustada, et sõnade tuletamine on siiski vaid üks sõnamoodustusviisidest ja sõnamoodustus ise vaid üks sõnavara rikastamise võimalikest teedest.

Iga emakeelt kõnelēja teadvuses kujunevad juba varases lapseas analoogia mõjul välja põhilised uute sõnade tuletamise mallid, mida ta üsna varsti hakkab vaistlikult kasutama. Aga loomulikule keelevaistule toetuv tuletussüsteemi tajuu jääb paratamatult olulisel määral piiratuks. Visalt juurduvad õpilaste igapäevakeelde refleksiivid, kirjeldustesse ise-liitelised verbid ja in-deverbaalid, vähe kasutatakse abstraktsõnu, ähmased on sünonüümsete liidete omavahelised suhted jne. Muidugi ei ole mõtet kulutada aega selle õpetamiseks, mida juba teatakse. Aga ühevõrra hästi ei teata sufiksede kaugeltki mitte. Osa liidete kasutuse kohta võib iga õpilane kiiresti terve rea näiteid tuua ja kerge vaevaga ka nende sisu määratleda, teiste sufiksede tähendust tajutakse poolikult, kolmandate kohta ei osata midagi öelda, millist sisu need väljendavad. Tuletusõpetuses on oluline, et õpilane hakkaks nägema süsteemiseseid seoseid (116, lk. 134—135).

Vastavalt õpetaja kasutuses olevale ajale ja õpilaste tasemele võib tuletusõpetuses puudutada järgmisi üksikküsimusi.

1. Antud tüvele võimalike liidete leidmine (*ela/nik, ela/mu, ela/tis*) või antud liitele sobivate tüvede leidmine (*kana/la, sigala, svi/la, maga/la*).

2. Tuletusaluse ja tuletise eristamine (*saat/ma — saat/ja*).

3. Tuletuspesade väljakirjutamine «Õigekeelsussõnaraamatust» (*uus—uusik—uusus*).

4. Moodustusosade eristamine tuletistes (*sõpr/us/kond*).

5. Tuletustüve vormi leidmine (*pruuni/kas, pruun/jas*).

6. Liite ees toimuva tüvemuutuse laadi määramine (*kala + III v. II v.*

ur = kalur, võimetu + us = võimetus, number + da = nummerdama jms.)

7. Liitevariantide põhjendamine (*tark/us — hea/dus, hoid/is — kole/tis, pim/ik — vaba/dik, sulg/ur — kõla/r, valgus/ta/ma — peegel/da/ma*).

8. Tuletusaluse ja tuletise sõnaliigiline võrdlus (*laud + ke = lauake — mõlemad nimisõnad; põhi + tu = põhjatu — nimisõnalisest tuletusalusest saab omadussõnaline tuletis*).

9. Homonüümsete sufiksede leidmine (*tuju/kas pärna/kas, põhi/line talgu/line, poj/lu hoid/u/b*).

10. Tuletiste sõnaliigi määramine (*sõbrunema, sõbrustaja, sõbralik, sõbralikult* jne.).

11. Tuletiste rühmitamine liidete järgi ja teatud muutevormi moodustamine (näit. mitmuse osastav *ne-* ja *s-*liitelistest sõnadest: *soiseid pinnaseid*).

12. Isikunimetuste moodustamine antud verbidest ja tuletisele

sünonüümse vaste leidmine (*registreeri/ma — registreeri/ja — registraator*).

13. Sõnaühendite asendamine lane-liiteliste tuletistega (*Tallinna elanik — tallinlane*).

14. *lik*-liiteliste omadussõnade seesütleva käände ja *likkus*-lõpuliste nimisõnade eristamine: *kangelaslikus* (missuguses?) *lahingus — kangelaslikkus* (mis?) *erutab*.

15. Antud sõnadest sobiva liite abil isikunimetuste moodustamine (*roots/lane, van/ur, heina/line, näitle/ja/anna, juudi/tar, aed/nik, põgen/ik, kasva/ndik, habe/mik, isa/nd, kerga/ts, treil/al, sõj/ard, pois/u*).

16. Rööptuletiste erinevuste avamine (*õpilasmalevlane — kirjakeelne, õmmikas — kõnekeelne*).

17. Vahendinimetuste tuletamine antud sõnadest (*lülitama — lüliti, kallama — kall/ur, kloppima — klopi/ts, kandma — kand/ik, süütama — süüd/e, mõõtma — mõöt/el, köitma — köid/is*).

18. Kogunimetuste moodustamine antud sõnadest (*haritlane — haritlas/kond, trepp — trepi/stik*).

19. Lausete koostamine abstraktsõnadega (*õrn/us, nõrdi/mus, tõusik/lus, ema/ldus, ema/tus*).

20. Naisisikut märkivate tuletiste moodustamine antud sõnadest (*itaallane — itaal/lanna, tantsija — tantsija/tar*).

21. *ne-*, *line-* ja *lik*-liiteliste tuletiste kasutamine koos sobiva põhisõnaga (*mullu/ne saavutus, plaani/line üritus, ema/lik hoolitsus*).

22. *tu-*, *kas-* ja *jas*-liiteliste omadussõnade õigekirjutus (*mõtte/tu tegu, mõtte/kas artikkel, kaus/jas org*).

23. Omaduse vähesust märkivate tuletiste moodustamine (*vana/ldane, kerg/lane, mõrk/jas, hapu/kas*).

24. Antud sõnaühendi asendamine kausatiiviga (*õliga määri/ma — õli/ta/ma*), antud verbist kausatiivi tuletamine (*värisema — väris/ta/ma*) või kausatiivist refleksiivi tuletamine (*paugu/ta/ma — pauku/ma*).

25. *ele-*, *tse-*, *ata-*, *ne-* ja *ise*-liiteliste verbide kasutamine kirjeldustes (*küünlaleek võb/ele/b, lastesumm kära/tse/b, hobused hirn/ata/vad, veetase ala/ne/b, tuul tuh/ise/b*).

26. *eeri*-liiteliste verbide asendamine nulltuletisega seal, kus võimalik (*tapets/eeeri/ma — tapeetima*).

27. Rööptuletistega verbide (*naljat/le/ma = naljat/ele/ma, tantsi/skle/ma = tantsi/skele/ma*) pööramine ja pikemate liitevariantidega verbide rakendusala näitamine (*naljatella siin ei saanud — mõneti poeetiline värving*).

28. Määrsõnaliidete *-sti* ja *-lt* täieliku sünonüümsuse (*hella/sti = hella/lt*) kõrvutamise juhtudega, kus need liited toovad esile tähenduserinevusi või -varjundeid (*Kindla/sti kaitseb ta end kindla/lt*).

29. Määrsõnade tuletamine sobivate liidete abil (*igal kevadel — kevadi/ti, sõnade kohaselt — sõnu/tsi, enda ette — enda/misi*,

kaelapidi koos — kaela/stikku = kaela/kuti, istudes — istu/li, kahe mehega — kahe/kesi, poolest saati — poole/nisti, hõõgumas — hõõg/vel, aru poolest — aru/ldasa, poohäbenedes — häbene/misi).

30. Stiililise lisavarjundiga tuletiste eristamine neutraalsetest keelenditest (*käp/ärd, kerga/ts, vola/sk, laterd/ls* — halvustav varjund, *tütre/kene* — hellitav varjund, *pasta/kas* — kõnekeelne varjund).

31. Veakriitiliste tuletiste muutmine (*kümme/kond — kümme-/konna — kümme/konda, kompleks/ne — kompleks/se, õnne/lik — õnne/liku/m — õnne/lik/em, kujut/ele/ma — kujut/el/la — kujut/ele/n — kujut/el/in — kujut/el/nud — kujut/el/lakse — kujut/el/dud* jt.).

32. Mõne üldkasutatava sõna eristamine samakõlalisesest, kuid erineva tähendusega tuletisest: *peatus* (paik) ja *peatus* — peata olek (70, lk. 7–40).

Nagu muus leksikaalses töös, ei tohiks ka tuletusõpetuses piirduda harjutustega sõnatasandil. Lõppeesmärgiks jäägu ikka liiteliste sõnade lülitamine keeletehnikusse. Nooremates klassides piisab produktiivsemate liidete tutvustavast käsitlemisest (tuletiste tähendus, õigekeelsus, lausetes kasutamine), keskkooliklassides aga tuleks puudutada ka derivatsiooni teoreetilist mehhanismi, sest tuletamine on tänapäeva eesti kirjakeeles üks põhilisemaid sõnamoodustusviise.

Enamik eesti keele sufiksitest on keskmise produktiivsusega ja nende abil on võimalik oma sõnavara oluliselt suurendada. Mida enam tuletisi suudaksid õpilased spontaanselt kasutada, seda rikkamaks ja vabamaks muutuks nende eneseväljendus.

24.6. Õpitud sõnade kontrollimine ja arvestamine hindamisel

Õpitud sõnade tundmist tuleb pidevalt kontrollida ja arvestada õpilaste teadmiste hindamisel. Selleks on mitmeid võimalusi:

— suulise frontaalse töö käigus küsida õppejuttu või harjutusvaras esinevate sõnade tähendust, lasta moodustada lauseid nende sõnadega jne.;

— suulise individuaalse kontrolli lõpus võib õpilane lisaküsimusele vastamise korras seletada õpitud sõnade tähendust;

— grammatilistesse kontrollitöödesse tuleks lülitada alati vähemalt üks sõnavaraülesanne, milleks sobivad analoogilised harjutused, nagu kasutati õpitud sõnade rakendamisel ja kinnistamisel (v.a. mängulised harjutused);

— kord õppeveerandis viia läbi kas individuaalne või ridadevaheline viktoriin veerandi jooksul õpitud sõnade tundmises;

— juba õppeaasta algul kuulutada välja konkurss parima sõnatundja nimele ja õppeaasta lõpus teha põhjalikum ülevaatus,

mille käigus kontrollitakse ka kirjandustundides õpitud sõnu (see stimuleerib õpilaste püüdlikkust ja annab õpetajale üldpildi leksi-kaalse töö tulemustest);

— loovtööde parandamisel tuleb pöörata erilist tähelepanu sõnavigadele, sest just siin, kus õpilane kirjutab suhteliselt iseseisvalt, ilmnevad kõige selgemini lüngad tema sõnavaras ja väljendusoskuses;

— loovtööde hindamisel mitte lugeda kokku ainult õigekeelsusvigu, vaid arvestada ka sõnavara mitmekesisust ja tunnustavalt ära märkida õpilase püüdlikkus selles suunas;

— sõnavaraõpetuse lõppresultaadid ilmnevad ka klassivälises tegevuses: keele- ja kirjandusringi töökoosolekutel, kõne- ning kirjandivõistlustel, kultuurhommikutel ja temaatilistel õhtutel, kus esinejad näitavad oma sõnaosavust ning valmisolekut iseseisvaks eluks.

* * *

Iga haritud inimene peab täielikult valdama emakeelt, andmaks oma mõtteid edasi vabalt, loogiliselt ja ilmekalt. See on aga võimalik ainult siis, kui emakeeleõpetaja on pidevalt, tunnistundi harjutanud õpilasi sõnu õiges tähenduses ja reeglipäraselt kasutama, nagu nõuab seda mõtete selgus ja väljenduse täpsus. Sõnavara arendamine on esteetilise kasvatuses tähtis tegur ja seda nõuet ei saa täita kampaanialikult (üksikutes tundides, kui see õpetajale meelde tuleb), vaid sõnavaraõpetus peab meetoodilise põhimõttena läbima emakeeleõpetaja kogu mitmetahulise tegevust (39, lk. 24; 28).

25. SÕNASTUSÕPETUS

Sõnastusõpetus haakub üsna tugevasti eelmise peatükiga. Piiri tõmbamine sõnavara- ja sõnastusõpetuse vahele on üsnagi tinglik. Ainsaks eristajaks on tasand: sõnavaraõpetus hõlmab üksik-sõnade, sõnastusõpetus lausetasandit. Seega tähendab sõnastusõpetus õpilaste väljendusoskuse ja stiili arendamist.

Sõnastusõpetust pole meetoodika küll kunagi päriselt eiranud, ent teadlikumalt hakati vastavate küsimustega tegelema 70. aastate esimesel poolel, mil koostati uut õppekirjandust keskastme klassidele. Sealt alates on sõnastusõpetusele järjest enam tähelepanu osutatud, kuid paraku pole see kajastunud tulemustes. Et õpilaste väljendusoskus ei ole paranemistendentsi ilmutanud, on see taoti viinud isegi mõttele, kas pole sõnastusoskus midagi säärast, mis polegi õpetatav. Kummatigi peab sõnastusoskuse arendamine jääma emakeeleõpetaja töös üheks oluliseks tahuks, seda enam, et kogu maailmas nihkub õpilaste suhtlusoskuse arendamine emakeeleõpetuse raames järjest enam esiplaanile.

25.1. Sagedasemaid sõnastusvigu õpilaste loovtöodes

Emakeeleõpetaja peab igal momendil reageerima sõnastusvigadele õpilaste loovtöodes, aga ka kõnes. Selleks tuleb olla teadlik sõnastusvigade liikidest, sest teadlikkus suurendab valvsust.

Üldiselt tuleb sõnastusvigadeks pidada eksimusi sõnajärjes (lausete laduses), fraseoloogias, kujundilisuses, ökonomias, siduses, argumenteerimises, loogilisuses, väljendusvahendite mitmekülgsuses ning konkreetsuses, stiilpuhtuses jne. (119, lk. 9). Sõnastusvigu on klassifitseeritud järgmiselt.

I. Kordus ja paljusõnalisus.

1. Pleonasm.

Siia kuulub ka nn. keerutamine (näide TRÜ 1976. a. sisseastumiskirjandist).

2. Sõnatüve põhjendamatu kordamine (sagedasemaid sõnastusvigu õpilastöodes).

3. Mõtete põhjendamatu kordamine.

4. Pikk, ülekoormatud lause.

5. Tautoloogia.

Kui me kooli jõudsim, siis otsisime me kohe üles klassijuhataja ja rääkisime talle, mida me eile nägime.

Laagriplatsi peal korraldasime võistluse, millega selgitasime välja, kes suudavad telgid kõige kiiremini üles püstitada.

Nüüd ütlevad nad mulle, et olen suur inimene. Veel ütlevad nad, et pean otsustama, mis minust edasi saab. Ees seisab elukutsevalik. Elukutsevalik? Valida on palju. Aga valida tuleb üks. Üks tuhandest. Ega see vist kerge ole. Aga tuleb valida. Paramatult tuleb, sest selline on elu seadus.

Meie linnas on viimastel aastatel ehitatud mitmeid ehitisi. Karikaturist on oma karikatuuridel õnnestunud karikeerinud memmepoegi.

Kas tõesti inimesed arvavad, et nad elavad ainult rahast? Just nimelt — ainult rahast? Aga tuleb välja, et osa inimesi siiski elab ainult rahast. Las elavad pealegi oma raha otsas.

Väljaotsa saunas pesitses popsipere kogu viletsus ja ema Kai ei teadnud, mida perele lauale panna, ning seepärast laskus Jaan allakäigutrepist kogu aeg madalamale, kuni jõudis kohtulaua ette.

Mingi must vari tumestas nende õnne. Vanglas hävis tema purustatud elu. Teosest õhkub inimlikku humanismi.

6. Heakõlaved (samakõlaliste häälikute põhjendamatu kordumine)

II. Seosevad.

1. Mõistete omavaheline seostamatus ja järsud üleminekud.

2. Vajaliku sõna puudumine.

3. Ühtekuulmatute mõistete seostamine.

4. Sõnade väärseostamine.

5. Lausesade (kõrvallause, lauselühendi) väärseostamine.

6. Poolikud laused.

7. Põhisõnast lahutatud omadussõnaline täiend.

8. Piiritlemata asesõna.

9. Tsitaatide väärkasutamine (kas tsitaat on ebatäpne, ei tabata selle mõtet või ei osata seda tekstisse sulatada).

Kõikvõimalikud saavutused või võidud võib ta kirjutada oma särava talendi arvele.

Olla või mitte olla — see küsimus on päevakorral praegugi. Keegi ei taha, et tema sünnimaa üles kaevandataks. Puhta veeta pole elu võimalik. Roheliste liikumine on kõige selle tulemus.

Keegi ei uskunud, et võib finaali pääseda. Ainult Taavi ei kõhelnud, ta oli kindel.

Kask õueväravas muudkui sirgus ja lastel algas koolitee.

Panime mütsid ja kasukad selga.

Vaja on neile järele ja ette jõuda.

«Kevade» on kirjutanud Oskar Luts, mis on paljude laste lemmikraamatuks. «Kevadet» luges muutuvad Paunvere koolilapsed justkui elavateks.

Et maailmas valitseks rahu. Kui korraga tehtaks kahjutuks kõik tuumarelvad.

Kasvatata heitis pilgu tühjakssöödud Aivo taldrikule.

Kasesalu oli suureks kasvanud. Tore oli kuulata, kuidas nad tuules mühisesid ja imetleda sügisel nende kuld kollast rüüd.

Igaüks peab jätma endast mingi jälje. «Meie ei taha, olla vaikiv, ununev lehekülge aegade raamatus» (A. Haava.) Igaüks peab elus tegema midagi kasulikku.

III. Argumenteerimata mõtteavaldus ja naiivsus.

Kõige huvitavam elukutse on sportlastel. Sportlased on kuulsad ja saavad palju reisida. Nad panevad seinale oma diplomid ja medalid ning riiulile karikad. Pärast, kui nad vanaks jäävad, on neid hea vaadata.

IV. Vasturääkivus.

Siis ta läks ega vaadanud kordagi tagasi. Kui ta pilgu taha heitis, lehvitasime talle järele.

V. Liigitusvead.

1. Ühtse liigitusaluse puudumine. Eesti keele grammatikast on minule kõige raskem astme- ja laadivaheldus.
2. Lause grammatiliste vahendite ebaühtsus. Kui oleksin seda ette näinud, võinuks kõik hoopis teisiti minna ja ei oleks ka pahandust (p. o. ... ja ka pahandus tulemata jääda).

VI. Väljendusvahendite üksluisus.

1. Väljenduse põhiliikide (jutustus, kirjeldus, dialoog) kasutamise ühekülgsus. Kirjandid sisaldavad vaid refereerivat jutustamist, jätmata ruumi kirjeldusele ja dialoogile.
2. Lauseehituse või kõnekonstruktsioonide monotoonsus. Kui kool lõpeb, sõidan kohe vanaema juurde maale. Kui isal ja emal puhkus algab, tulevad ka nemad mulle järele. Kui on ilusad ilmad, algab maal heinategu.
3. Dialoogi primitiivsus (kordub ühesugune lauseehitus või öeldisverb saatelauses). Siis ütles Tõnu: «Mina seda ei usu.» Mina ütlesin talle: «Küsi Riivo käest.» Tõnu aga ütles: «Te olete kõik ühes kambas.»
4. Kirjelduste primitiivsus (puudub kooskõla loovtöös esinevate mõtete ja meeolude vahel). Hommikust saadik tuiskab. Lumi kleepub aknaruutudele. Läheb vist sulale. Valgust paistab klassiruumi järjest vähem, aga keegi ei süüta kunstvalgust. Kas selleks, et säästa elektrit? Varsti pean langetama otsuse, kuhu minna pärast põhikooli lõpetamist.
5. Väär lauserõhk (topelt rõhutamine, isikulise asesõna pika vormi ebaõige kasutamine vms.). Sellel hommikul ärkasin mina hirmsa mürina peale. Kui aknast välja vaatasin, nägin, et isegi buldoosergi oli tulnud ehitusplatsile.

VII. Üldsõnalisus, isikupära puudumine.

1. Keelestambid. Romaanis «Külmale maale» paljastab Vilde kihistuvat külaühiskonda. Ekspluateerimise lokkamisele külas annab omapoolse panuse Virgu Andres kui kulakluse tüüpiline esindaja.
2. Konkreetse puudumine ja fraasitsemine. Töö on see, mis tegi ahvist inimese, ja töö on elu alus. Tööta ei kujuta ette inimühiskonda. Töö — kuidas see küll õilistab inimest! Kes ei tee tööd, see ei pea ka sööma!

VIII. Stiilipuhtusevead.

1. Stiililine ebaühtlus, žargoon. Karm ja tuuline saareke on uhke oma poegadele ja tütardele, on uhke ka potentsiaalsele revolutsionäärile Hindile, võitlevale Smuulile, lüürilisele Vaarandile — neile, kes on loonud sõnad laulule, mida laulab meri, millest jutustab saareke, millest aastasadu unistas saarlane. Kolhoosis saime suurteks sõpradeks, usaldasime teineteist kõiges, kuni juhtus midagi, mis mul kopsu üle maksa viskas.
2. Kirjanduslike eeskujude primitiivne kasutamine. Suur ja lai on see maa, kus me elame. Tema pind on rikas loodusvaradest. Maailmas ei olegi teist nii rikast maad.

IX. Kujundilisusevead.

1. Kujundite põhjendamatu rohkus. Kapitalistid on nagu kaanid, kes imevad tööliste verd, kuni jääb järele vaid luu ja nahk.
2. Vajaliku kujundilisuse puudumine. Saabus september. Kased muutusid kollasteks, vahtrad punasteks, ainult okaspuud jäid endiselt rohelisteks.
3. Ebatäpsed kujundid. J. Liivi luuletustes vahelduvad rõõm ja mure nii kiiresti, nagu ajaks üks meeolu teist taga.
4. Rahvapärase fraseoloogia väärarvitamine. Vennas oli kadunud nagu nõel vette.

X. Grammatilis-sõnastuslikud vead.

1. Väär sõnajärg. Eile ma ei käinud kuskil, sest tegin remonti vannitoas.

2. Aegade läbi-segi tarvitamine. Siis läksime magama. Kui uuesti üles tõuseme, polnud meie imestusel piire.
3. Otse- ja kaudkõne segi-ajamine. Brigadir ütles meile, et võtke talongid välja.
4. Tegumoodide läbisegi tarvitamine. Poisid ei teinud temast väljagi ja palli löödi edasi.
5. Ühildumisa- ja reksiooni-vead. Veendus sellest, et osa lapsi olid juba koju läinud.
- (sõnastusvigade klassifikatsioon 119, lk. 29—95)

Kindlasti ei haara käesolev liigitus absoluutselt kõiki võimalikke sõnastusvigu. Õpilastöodes esineb palju erilaadset segasust, mis tingivad mõtte kaotsimineku. Mõneski tekstilõigus tuleb ette vigade kuhjumist, kusjuures nende eristamine ja piiritlemine on tavaliselt üsna raske. Aga küllap on ka loetletud vigade hulgas neid, mida õpetajad sageli tähele panemata jätavad. Ja alles siis, kui sügavamalt järele mõeldakse, leitakse sõnastuslik ebakoht. Üldiselt esineb keskkoolilõpetanutel vähem sõnade väärja järjekorda ja sõnatüve põhjendamatu kordamist, mis põhikooli õpilaste kirjandis on ülekaalus. Keskhariiduse omanutel annab eriti tunda lausestamisoskuse puudulikkus, seosevigade rohkus. Ilmselt ei piisa programmijärgsest süntaksikursusest ja sõnastusõpetusest vajaliku sõnastusoskuse andmiseks (87, lk. 109).

25.2. Sõnastusvigade ennetamine ja ravi

Sõnastusõpetus ei ole emakeeleõpetuses mingi eraldi seisev osa, vaid peab olema orgaaniliselt ühendatud grammatika õpetamisega, s.t. grammatikat ja õigekeelsust tuleks õpetada elava keele taustal, tutvustades õpilastele samaaegselt ka sõnastusõpetuse aluseid (119, lk. 6).

Sõnastusvigade ennetamises on oluline, et mistahes grammatikateema käsitlemisel puudutatakse alati ka sellega seonduvaid sõnastusküsimusi. Viimaseid ei tuleks grammatilisest kontekstist välja rebida, vaid vaadelda põhiteemaga sama keelelise materjali baasil. Mõningaid näiteid grammatika ja sõnastusõpetuse ühendamisest.

— Sõnaosade käsitlemise juurde kuulugu harjutused sama sõnatüve kordumise vältimiseks, juhitaagu tähelepanu «tata»-tamisele (*raputatakse ja painutatakse puid...*) või «me»-tamisele (*sealt ostsime me...*) jne.

— Kohakäänete käsitlemisel sobib kõrvutada sise- ja välis-

kohakäänede (õige on öelda *elab selles tänavas*, aga *jalutab sellel tänaval*).

— Kõneviiside käsitlemisel tuleks teha ka loovtöid, mis nõuavad eri kõneviiside kasutamist teatud suhtlussituatsioonis (näit. käskiv kõneviis tee juhutamisel, kaudne kõneviis kaudse jutustamise korral jne.).

— Põimlause käsitlemisel saaks näidata, et kõrvallause asukohast sõltub sageli lause mõte (*Sel korral mängib Ulo, kes on mõnda aega treeninguist eemal olnud, ühes paaris Tõnuga. | Sel korral mängib Ulo ühes paaris Tõnuga, kes on mõnda aega treeninguist eemal olnud.*).

— Liidete käsitlemisel vaadeldagu ka väljenduse täpsustamist liiteliste sõnadega (näit. *ise*-liitelised verbid ja *in*-deverbaalid looduskirjelduste ilmetamisel).

Sõnastusvigade vähendamiseks on tarvis järjekindlalt tegelda sõnastusküsimustega, lihvima õpilaste väljendusoskust ja kujundamiseks neis veendumust, et ka sõnastuse ladusus kuulub emakeele korrektse valdamise juurde. Seepärast on vaja mistahes loovtöö analüüsimisel peatuda tingimata ka sõnastuslikul küljel, lahates sõnastusvigu ja tutvustades sõnastuslikult õnnestunumaid löike, lauseid või ka üksikuid väljendeid (kirjanduslikke kujundeid). Sõnastusvigade ravimisel oleks harjutamisel soovitatav läbida järgmised etapid:

a) õpilaste tähelepanu teritamiseks võrrelda sisult samaseid, ent sõnastuselt õnnestunud ja ebaõnnestunud lauseid (õpilased otsustavad, kumb väljendus on parem);

b) analüüsida sõnastusvigu võimalikult konkreetset (õpilased selgitavad, miks on antud väljendus vigane või milles seisneb viga);

c) parandada vigane sõnastus korrektseks (korrektuuriharjutused);

d) sooritada täpse taotlusega sõnastusülesandeid, mis ei baseeru mitte korrigeeritaval tekstil, vaid õpilasel tuleb lähtuda nn. nullseisust, s.t. valida oma väljendusvahendid ülesandes püstitatud eesmärgi saavutamiseks (siia kuuluvad näiteks stiiliharjutused).

Põhilisteks harjutusteks sõnastusõpetuses jäävad siiski korrektuuriharjutused, milleks on suuresti ka loovtööde vigade parandus. Seda juhul, kui õpetaja on eeldanud, et õpilane on suuteline ise oma sõnastuslikku ebakohta korrigeerima, ja piirdunud ainult sõnastusvea fikseerimisega. Vastasel korral teeb õpetaja lause ise korda, nii et õpilasel jääb üle seda ainult aktsepteerida ja korrigeeritud lause vigade parandusse ümber kirjutada.

Korrektuuriharjutustega ei tohiks aga sõnastusvigade ravi piirduda. Järgnevates meetodilistes soovitusetes antakse teatud sõnastusvea liigi järel rida konkreetseid töökäskke, mis tuleksid arvesse sõnastusharjutuste koostamisel ja valimisel. Nende töökäskude

koostamisel on toetunud järgmistele allikatele: 119, lk. 38—95; 114; 115; 122, lk. 630—632; 118, lk. 3.

Paljusõnalisus.

1. Millised sõnad on lauses üleaarused?
2. Kumb antud tekstidest (lausetest) sisaldab rohkem informatsiooni (mõnikord võib sisukam olla ka lühem tekst)?
3. Nimeta järgmiste mõistete esma- ja teisejärgulised tunnused.
4. Mis on antud tekstis kõige olulisem (mõttetuumade leidmine)?
5. Koosta esitatud teabe järgi telegramm.
6. Koosta teksti põhjal teeskava.
7. Anna järgnev sündmustik edasi lühendatult (lühiumberjutustuse tegemisel võiks õpilastele olla eeskujuks see, kuidas antakse varem juhtunud edasi raadios järjejutude uue osa eel).
8. Kumb kahest lausest on lakoonilise, kumb lihtsalt primitiivse sõnastusega?
9. Tutvu järgneva loo põhjal paljusõnalisusega kui kunstilise vahendiga koomika saavutamiseks.
10. Leia kohatud või mitmesõnalised väljendid, mida saaks asendada sobivamate ning lühematega.

Sõnatüve põhjendamatu kordamine.

1. Leia tähistatud sõnadele võimalikult rohkem sünonüüme, mis sobiksid antud kaasteksti.
2. Täida lüngad vaheldumisi sobivate nimi- ja asesõnadega.
3. Otsusta, millistes lausetes sõnakordus õigustab end, millistes mitte.
4. Muuda järgmiste lausete mõte ilmekamaks, kasutades kunstikavatsuslikku kordust.
5. Muuda sõnastust nii, et sõnastusveana esinevast kordusest saaks kunstikavatsuslik kordus.

Mõtete põhjendamatu kordamine.

1. Leia tekstist süzeelised (mõttelised) motiivid ja reasta need loogiliselt. (Paiguta antud laused vastavalt mõttearendusele õigesse järjekorda.)
2. Ühenda laused omavahel sujuvalt, nii et mõtted oleksid esitatud sidusalt.
3. Leia soomõisted järgmistele liigimõistetele.
4. Rühmita järgmised sõnad soomõistete järgi.
5. Kummas lauses on võimalik loetelu jätkata?
6. Milline oleks lauses tegevuste õige järjekord?
7. Paiguta antud kavapunktid õigesse järjekorda.
8. Millised toodud kavadest on head, millised mitte? Põhjenda oma arvamust.
9. Miks järgnevas tekstis motiivide kordumine ei häiri?
10. Kasuta järgnevas stiiliharjutuses korduvat motiivi kunstikavatsusliku võttena.

Pikk, ülekoormatud lause.

1. Moodusta lihtlauseist koondlausetega rindlause.

2. Ühenda lihtlauseid sidusalt põimlauseks.
3. Liigenda antud kirjavahemärkideta tekst lauseteks.
4. Leia kõrvallausele sobiv asukoht.
5. Määra lause semantilised elemendid ja nende loogiline järjekord. Seejärel reasta ka laused loogiliselt.
6. Tee ühest lausest mitu, säilitades lausete vahel mõttelise seose.
7. Moodusta sisuliselt seotud lauseid, milles leiduvad antud sõnad.
8. Koosta paarileheküljeline seotud tekst teemal «Eesti kaardi ees». Töösse lülita pikemaid koond- ja rindlauseid, milles leiduks ka kooloneid ning semikooloneid.
9. Muuda põimlauseid lihtlauseteks ja põhjenda, miks viimased on paremad.
10. Nimeta lause peamõtte ja kõrvalmõtteid.

Tautoloogia.

1. Defineeri antud nähtusi soo- ja liigimõistete kasutamiseks.
2. Moodusta koondlauseid, kus loetelu koosneb liigimõistetest, kokkuvõttes osas aga esineb soomõiste.

Heakõlavaad.

1. Loe valjusti heakõlavigadega lauseid ja veendu, kuidas mõjuvad need vead lause kõlavusele ning sisu mõistmisele.
2. Analüüsi osalistest homonüümidest küllastatud lauset sõnaliikide seisukohalt.
3. Leia mõnest luuletusest keele kunstikavatsuslikke kõlalisi vahendeid.

Mõtete omavaheline seostamatus ja järsud üleminekud.

1. Moodusta lauseid põhjuse ja tagajärje seosele.
2. Seosta antud lõigud (lauseid) nii, et üleminek poleks liiga järsk.
3. Võrdle kaht kirjandikava sellelt seisukohalt, kuivõrd kasvab järgmine kavapunkt välja eelnevast.
4. Jaota pidev tekst lõikudesse.
5. Leia kohad, kus ühes lõigus kirjutatud teksti lugemisel (resp. kõnelemisel) tuleks teha paus.
6. Kõnele antud teemal, nii et kõik mõtted oleksid seotud.

Vajaliku sõna puudumine.

1. Leia lausest sõnaühendid.
2. Leia lausest sihiline tegusõna, mis tavaliselt nõuab ka sihitise olemasolu.
3. Tutvu väljajäteliste lausetega kui stiilivõttega.

Ühtekuulumatute mõistete seostamine.

1. Siiagi sobivad harjutused soo- ja liigimõistete eristamisele.
2. Tutvu kirjanduslike paradoksidega.

Sõnade väär seostamine.

1. Selgita, millistes lausetes esineb kõnekäänd, millistes mitte.
2. Väljenda järgmisi lauseid fraseoloogiliste väljendite abil.
3. Missugust käänat nõuavad järgmised verbid?
4. Moodusta lauseid antud üksikelementidest.

- Laienda antud lauseid, nii et lause iseloomustaks täpsemalt seda olukorda, milles tegija asub.
- Koonda antud lauseid, nii et järele jääks vaid mõttetu.
- Seleta, kuidas võib tõlgendada antud kahemõttelisi lauseid.

Lauseosade väär seostamine.

- Koosta põimlauseid, kus kõrvallause asetseks pealause ees, keskel ja järel.
- Asenda antud kõrvallause sobiva lauselühendiga.
- Määra *des-* või *mata-*lauselühendi tegevuse aeg võrreldes põhilause tegevuse ajaga.
- Miks antud lauseis pole võimalik kõrvallause asendamine *des-* või *mata-*lauselühendiga?
- Moodusta algelementidest kord põimlause, kord lauselühendiga lause.

Poolikud laused.

- Lõpeta alustatud lause nii, et sellest saaks a) koondlause, b) rindlause, c) põimlause, d) lauselühendiga lause.
- Väljenda üht ja sedasama mõtet kõne- ja kirjakeelselt.
- Millistes suhtlussituatsioonides võib kasutada poolikuid lauseid, millistes mitte?

Põhisõnast lahutatud omadussõnaline täiend.

- Moodusta lauseid, milles esineksid kõrvuti nimi- ja omadussõnalised täiendid.
- Koosta lõbus dialoog, milles nalja tekitab omadussõnalise täiendi esinemine nimisõnalise täiendi ees.

Piiritlemata asesõna.

- Milliseid pronoomeneid võiks kasutada märgitud käandsõnade asemel?
- Koosta põimlauseid, kus kõrvallauses esineks pronoomen, mis asendab mingit pealause noomenit.
- Kasuta korduvate sõnade asemel pronoomeneid, kuid nii, et lause mõte ei jääks segaseks.

Tsitaatide väär kasutamine.

- Tutvu tsiteerimise põhinõuetega.
- Vormista mingi suurmehe ütlus a) kirjandi motona; b) tsitaadina, mis on sulatatud sinu enda lausesse.

Argumenteerimata mõtteavaldus ja naiivsus.

- Põhjenda esitatud väidet a) arutlusega; b) näitega kirjandusest või elust; c) tsitaadiga.
- Koosta kirjeldus vahetu vaatluse alusel.
- Millised esitatud väidetest on niivõrd üldtuntud faktid, et neid pole mõtet oma kirjatöös korrutada ega neile arutluses toetuda?

Vasturääkivus.

- Millised sõnad tekitavad lauses vasturääkivuse?
- Leia laused, mis eitavad teineteist.

- Kas tead mõnd anekdooti, milles koomika põhineb vasturääkivusel kui kunstikavatsuslikul võttel?

Ühtse liigitusaluse puudumine.

- Missugune sõna võiks olla teistele pealkirjaks?
- Kirjuta antud sõnade hulgast välja need, mis ei ole teistega üheliigilised.
- Missugused antud sõnadest on sünonüümsed?
- Leia võimalikult rohkem sõnu, mis mahuvad antud soomõistete alla.
- Laienda antud mõistet (*ratastraktor — traktor — põllutöömasin — masin — liiklusvahend*) või ahenda (*taim — põõsas — marjapõõsas — sõstrapõõsas — punase sõstra põõsas*).

Lause grammatiliste vahendite ebahühtlus.

- Missugune sõna ümber keskendub lause mõtteline telg?
- Missugune sõna rikub lause grammatiliste vahendite ühtsuse?

Väljenduse põhiliikide kasutamise ühekülgsus.

- Milline antud teemadest võimaldab valdavalt jutustuse, kirjelduse ja dialoogi kasutamist?
- Lisa antud jutustusse kirjeldust ja dialoogi.

Lauseehituse ja kõnekonstruktsioonide monotoonsus.

- Rikasta väljenduslikult monotoonset tarbekeelelist teksti eripärasemate lause- ja kõnekonstruktsioonidega.
- Kasuta loovtöös mitmesuguseid lausetüüpe (lihtlause, koondlause, elliptiline lause, lauselühendiga lause, lihtlause).

Dialoogi primitiivsus.

- Koosta dialoog saatelause ja otsekõne erinevate asetustega teineteise suhtes.
- Kasuta saatelausetes erinevaid öeldisverbe ja sõnaühendeid, iseloomustades sellega kõnelejat.
- Koosta otsekõnet sisaldavaid lauseid, nii et öeldisverb annaks edasi hinnangut.

Kirjelduste primitiivsus.

- Pärast teatud objekti(de) üksikasjalikku vaatlust kirjelda nähtut iseloomulike detailide kasutamisega.
- Lülita antud kirjandisse sujuvalt sobiv(ad) kirjeldus(ed).

Ebaõige lauserõhk.

- Leia lausetest kahekordne rõhutamine.
- Lisa lausesse vajalik rõhk kas *isegi* või liite *-gi/-ki* näol.
- Kus tuleks kasutada isikulise asesõna lühema vormi asemel pikemat ja vastupidi?
- Loe teksti ilmekalt, pöörates erilist tähelepanu lausete intonatsioonile.

Keelestambid.

1. Otsusta, kus on keelestamp sõnastusveaks, kus aga koomika (paroodia) teenistuses.
2. Asenda keelestamp isikupärase väljendusega.

Konkreetsuse puudumine ja fraasitsemine.

1. Koosta vaatluse põhjal lühikirjand.
2. Jaota antud mõtted üldsõnalisteks ja konkreetseteks ning konkretiseeri üldsõnalised mõtteavaldused.

Stiililine ebaühtlus, žargoon.

1. Kumb antud tekstidest (väljenditest) on informatsiooni-, kumb suhtumiskeeles?
2. Muuda informatsioonilauseid suhtumislauseteks või vastupidi.
3. Tutvu eri stiilidega (tarbe-, teaduslik, publitsistlik, ilukirjanduslik ja kõnestiil) ning määra nende funktsioonid.
4. Kasutades vastavaid sõnu, muuda antud neutraalseid lauseid nii, et kord oleks väljendatud meeldivat, teine kord ebameeldivat tegevust.
5. Leia tekstist sinna sobimatud sõnad.
6. Kirjuta följeton, milles kasuta ka žargooni.

Kirjanduslike eeskujude primitiivne kasutamine.

1. Kirjuta tekstilähedane ümberjutustus.
2. Kasuta oma väite tõestamiseks kirjaniku tuntud mõtetera kord tsitaadina, kord refereeringuna.
3. Kasuta jutustamisel või kirjeldamisel kirjaniku sõnu, kuid mitte tema lauseid.

Kujundite põhjendamatu rohkus või vajaliku kujundilisuse puudumine.

1. Jaga antud kujundid kõla-, lause- ja kõnekujunditeks.
2. Vastavalt oma suhtumisele antud mõistetes leia neile sobivaid epiteete.
3. Kumbas katkendis on kujundeid kasutatud oskuslikult (mõõdukalt, väljendavad kindlat suhtumist jne.)?
4. Väljenda järgmisi mõtteid kõnekujundite abil.
5. Asenda isikustamised sisuliselt samalaadsete võrdlustega vms.
6. Leia antud tekstist kõik kujundid ja süstematiseeri need.
7. Kirjuta humoresk, mille koomika allikaks on ülepakutud kujundilisus.
8. Moodusta antud lähteelementidest kõikvõimalikke kõnekujundeid.

Ebatäpsed kujundid.

1. Jaga antud kujundid ebatäpseteks ja tabavateks ning asenda ebatäpsed tabavate kujunditega.
2. Kirjelduse koostamisel kasuta ainult niisuguseid kujundeid, mis väljendavad sinu oma nägemust või tunnetust.

Rahvapärase fraseoloogia väärtus.

1. Mis on järgmiste kõnekäändude ja vanasõnade sisuliseks aluseks?
2. Asenda otseütlemised rahvapärase fraseoloogiaga.

Väär sõnajärg.

1. Pane märgitud sõnad õigesse kohta lauses.
2. Muuda lauses sõnajärge, nii et informatsioonikeelest saaks suhtumiskeel ja vastupidi.
3. Loe lauseid valjusti, et kuuleksid kohmakat sõnajärge.

Muid grammatilis-sõnastuslikke ebakohti (aegade või tegumoodide läbisegi tarvitamine, otse- ja kaudkõne segiajamine, ühildumis- ja rektsioonivead) tuleks ennetavalt vaadelda vastava keeleõpetusteema käsitlemisel, mil juhitakse tähelepanu võimalikele vigadele ja tehakse sõnastusharjutusi vastavalt õppekirjandusele: redigeeritakse lauseid, kus esinevad segamini olevik ja minevik või isikuline ja umbisikuline tegumood; muudetakse otsekõne kaudseks ja vastupidi; parandatakse ühildumis- ja rektsioonivigu jne.

Sõnastusõpetus ei tohiks piirduda ainult grammatikatundidega, vaid peaks ulatuma ka kirjandiõpetus- ja kirjandustundidesse ning isegi klassivälisesse tegevusse (loomingulised konkurssid aineriingi töö raames, kõnevõistlused jms.). Õpilaste väljendusoskuse paranemist võib loota ainult sel juhul, kui õpetaja järjekindlalt tegeleb sõnastusküsimustega: teadlikustab oma õpilased sõnastusprobleemidest; nõuab kõiges ja kõikjal korrektset väljendust; parandab pidevalt sõnastusvigu õpilaste kõnes ja kirjas; korraldab sageli loovtöid ja kontrollib neid põhjalikult, sealhulgas ka vigade parandusi. Ilmselt omandab sõnastusoskuse arendamine lähitulevikus järjest suurema tähtsuse emakeeleõpetuses.

26. EMAKEELEÕPETUSE ERIPÄRAST KESKKOOLIKLASSIDES

Emakeeleõpetus vanemas kooliastmes on aastakümnete vältel jäänud suuresti lahendamata probleemiks. Kuigi 80. aastateks töötati ka keskkooliklassidele välja uued eesti keele programmid ja võeti kasutusele nii teaduslikus kui metoodilises plaanis igati kaasaegsed õpikud, ei ole õilsad taotlused andnud rahuldavat tulemit. Emakeelest ei ole kujunenud arvestatavat õppeainet. Võib-olla on selle põhjuseks alahindav suhtumine ainesse, mida kõik õpilased mingil tasemel oskavad; teisalt pole aga suhteliselt konservatiivsed õpetajad suutnud üle saada raskustest, mis tekivad üleminekul vanalt uuele? Võib-olla on aga emakeele madalas prestiižis süüdi kogu koolisituatsioon, millest keeleteadus ja metoodiline interpretatsioon on tõttikult sammul ette rutanud? Küllap tuleb

jätkata nende põhjuste väljaselgitamist ja otsinguid nn. ideaalvariandi leidmiseks.

Emakeeleõpetuse eripära keskkooliklassides johtub eesti keele nädalatundide arvust. See on aga viimastel aastakümnetel olnud üsnagi kõikuv. Kumatigi ei tohiks kujuneda olukorda, et üks ja sama süsteem õpetatakse kesk- ja vanemas astmes algusest lõpuni kaks korda järjest läbi, ilma et käsitluses oleks olulisi erinevusi. Kahekordne õpetamine ei taga kahekordset keeleoskust, küll aga võib nüristada niigi tagasihoidlikku huvi emakeele grammatika vastu (13, lk. 6). Laias laastus saaks probleemil olla vaid kahe- sugune lahendus.

1. Keskestmes, kus õpilaste abstraherimisvõime on madalam ning kus esineb veel tõsisemaid raskusi kõige tavalisemate õigekirja- harjumuste osas, keskenduda praktilisele keelele; kuna süstemaatiline keeleõpetus üldlingvistilisel taustal jääks keskkooliklassi- desse. Mõistagi eeldab see vastavat tundide jaotamist klassiti: emakeelele peaks vanemas astmes sel juhul kuni kaks korda roh- kem aega kuuluma kui keskestmes.

2. Anda süstemaatiline ülevaade emakeelest juba põhikoolis, muidugi sellise sügavusega, mis on jõukohane keskestme õpila- sele. Keskkooliklassidesse jääks sel juhul ainult nn. viimistlev tsükkel, kus tegeldakse peamiselt väljendusoskuse edasiarendam- ise, stiiliküsimuste ja kirjandiõpetusega. Viimane lahendus on paratamatu, kui eesti keele nädalatundide arv piirdub ühe... kahega.

Kummalgi variandil on omad vaieldamatud plussid ja miinu- sed. Selge on vaid see, et **humanitaarkeskool** saab lähtuda üksnes esimesest lahendusest. Sel juhul peaksid emakeeleõpetuse eesmär- gid ja strateegia olema vanemas astmes järgmised.

— Raskuskeskmeks jäägu ikkagi korrektse keelekasutuse, õige keele õpetamine. Kuid inimese praktiliseks eluks ettevalmistamise ning emakeele efektiivse kasutamise vältimatuks tingimuseks on õigekeelsussõnaraamatu ja teiste teatmeteoste kasutamise oskus ning harjumus.

— Emakeeleõpetus vanemas astmes peab andma piisava ette- valmistuse keelealase populaarteadusliku ja teatmekirjanduse lugemiseks ning kasutamiseks ja süvendama inimese teaduslikku maailmapilti, nii nagu teevad seda teised õppeained. Üldkeeletea- duse põhimõistete ning keele olemuse selgitamine aitab paremini mõista ka oma emakeele ehitust.

— Suuremat rõhku kui põhikoolis tuleks vanemas astmes paanna ainetevaheliste seoste tugevdamisele ning sel teel mitme aine üksikute lõikude integreerimisele. Emakeeleõpetusel on põh- jendatud sidemed kirjanduse, võõrkeele, ajaloo, geograafia ja ühis- konnaõpetuse mitmete ainelõikudega.

— Emakeeletund peaks kasvatama austust ja armastust ema- keele vastu. Keskkooliõpilane peaks hakkama mõistma, et ka murdekeel on osa meie emakeelest, aga kõik keeled on kellegi

emakeeleks. Emakeeleõpetaja on ka eesti kirjanduse ja laiemalt võttes eesti kultuuri õpetaja ja selle kaudu tuleks taotleda, et õpi- lased suhtuksid teadlikult oma emakeelesse (samal ajal peaks väliskirjanduse õpetamine äratama huvi ja sisendama lugupida- mist teiste keelte ja kultuuride vastu).

— Keeleõpetus peaks olema huvitav ka keskkoolis. Igas aines on huvitavamaid ja igavamaid lõike ning õpetaja ülesanne on esmajoones neid huvitavamaid kohti osavalt ära kasutada, et ainest ei jääks halli üldmuljet. Kuivõrd huvitavaks kujuneb tund, sõltub kõige rohkem ikka õpetajast (13, lk. 7—12).

Nende üldprintsipiide valguses ja käibivale õppekirjandusele ning selle juurde kuuluvale konkreetsele metoodilisele juhendile toetudes tulekski rajada emakeeleõpetus humanitaarkeskooli vanemais klassides, aga küllap ka üldklassides, juhul, kui õppe- plaanis emakeelele heldelt tunde jäetakse.

Hoopis raskem on emakeeleõpetaja ülesanne teise variandi puhul, kus nädalas on vaid 1...2 eesti keele tundi (näit. reaali-, loodus- või majanduskallakuga keskkoolis). Mõistagi peaksid ka sel juhul õpetajat abistama olukorrale vastav õppekirjandus ja metoodiline juhend, kuid aja nappuse tõttu on rahuldavate tule- musteni jõudmine tunduvalt vaearikkam. Selleks mõningad praktilised soovitusel.

— Keeleõpetuse põhieesmärgiks jääb nõudlikuma, mitmekesise ja sõnavararikka väljenduslaadi saavutamine ja õpilaste keelelise tunnetuse avardamine.

— Et süstemaatilise keelekursuse käsitlemiseks pole aega, tuleb paljugi koondada, anda tundides ülevaatlikke tabeleid, arves- tades põhikoolis omandatud teadmisi. Põhjalikumalt õpitakse vaid neid üksikküsimusi, mis keskestme programmist on õpilaste eale ja suutlikkusele mittevastavaina välja jätud.

— Aega tuleb kasutada äärmiselt optimaalselt. Seetõttu kuu- lub oluline koht diagnoosivate tööde põhjal selgunud puudujääkide likvideerimisele.

— Suur tähtsus on õpilaste kodusel iseseisval tööl õppekirjan- duse ja teatmeteostega ning individualiseeritud õpetamisel. See eeldab tunnis õpetajapoolset detailset juhendamist, et õpilased oskaksid eraldada olulise ebaolulisest ja saaksid teadlikuks oma lünkadest.

— Ara tuleb kasutada kõik võimalikud seosed teiste ainetega (emakeele grammatika ja terminite kõrvutamise teiste õpitavate keeltega, geograafiatunnist tuttavate võõrkohanime või ajaloo- kursuses käsitletud võõrnimede ja ajaloosündmuste nimetuste kir- jutamine, reaalainetes omandatud sümbolite ja terminite kasuta- mine praktilises keelesituatsioonis jne.).

— Ekskursid keele ja kirjakeele ajalukku või keeleteaduse alustesse on mõeldud õpetuse ilmestamiseks ning huvi äratamiseks keele vastu. Selleks peab õpetaja vestlusega kaasnema mitme- kesise keelematerjali demonstreerimine. Tugineda tuleks kirjan-

dustundides, ajaloo kultuuriteemade käsitlemisel ja ajakirjanduse lugemisel omandatud teadmistele.

— Kirjaliku väljendusoskuse arendamise kõrval tuleks viimistleda ka õpilaste suulist väljendust ja esinemisostkust.

— Stiiliharjutusi võib teha ka kirjandustundide raames, seoses kirjandite analüüsiga korrata aga keeleõpetuse põhiküsimusi.

— Nõrgas klassis oleks soovitav aeg-ajalt eraldada kirjandustundide algusest 5 minutit nn. keeleraviks, mille käigus korratakse sõlmküsimusi, antakse juhtnööre valmistumisel kontrolltööks, seletatakse tüüpilisi vigu, mis on esinenud vastava klassi õpilaste töödes, seostatakse parajasti käsitletava kirjaniku lauseperioodide analüüs süntaktiliste probleemide kordamisega või epiteetide vaatlus täiendi küsimuste meenutamisega.

— Paarkümmend tundi tuleks õppeaasta jooksul kulutada kontrolltöödeks, milleks õpilased valmistuvad õpetaja antud juhtnööride järgi põhiliselt kodus (hästi sobivad iseseisvaks treeninguks arvastusega ülesanded — vt. 17.5.). Aja ökonoomsemaks kasutamiseks oleks vaja kontrolltööde tekstid paljundada, et õpilastel tuleks töö kirjutamisel maksimaalse mõtetegevuse juures minimaalselt kirjutada. Praktiseerida võib ka kontrolltöid kõigi käsiraamatute kasutamiseõigusega või koduseid kontrolltöid, mis mõistagi peaksid olema nõudlikumad ja ulatuslikuma materjali kohta.

— Kontrolltööde tagastamiseks vanemais klassides tervet õppetundi ei jätku. Seletatakse vaid kõige tüüpilisemaid vigu, mida tuleks arvestada ka edasise töö kavandamisel, eriti ülesannete diferentseeritud andmisel. Nõrgemad õpilased peaksid saama kodutööks individuaalseid ülesandeid.

— Keskkoolilõpetajad peavad orienteeruma sõnaraamatuis jt. käsiraamatutes sel määral, et nad leiaksid iseseisvalt vastuse mis tahes õigekeelsusküsimusele ja suudaksid oma vigu korrigeerida.

Üldjoontes kehtivad emakeeleõpetuse kohta keskkoolis samad põhimõtted, mida on käsitletud raamatu teistes peatükkides. Teatud eripära tingib vaid õpilaste iga ja õpetaja käsutuses olev aeg.

27. EMAKEELEÕPETUSE SEOSSED TEISTE ÕPPEAINETEGA

Luaa seoseid mitte ainult ühe õppeaine eri teemade, vaid ka erinevate distsipliinide vahel on muutunud õpetamise üldnõudeks. Emakeelel on kokkupuutepunkte ja seoseid peaaegu kõikide õppeainetega. Need ilmnevad ühiste või sarnaste mõistete, nähtuste ja seaduspärasuste kujul, aga ka oskuste ja vilumuste kujul, mida need õppeained õpetavad ja kujundavad (142, lk. 4).

Emakeel on baasiks kõikidele ainetele lugemise, kirjutamise ja väljendusoskuse seisukohast. Lugemine ja kirjutamine kui elemen-

taaroskused peaksid selgeks saama juba algklassides. Ent õpilaste põhioskuste hulka kuulub ka oskus end loogiliselt ja arusaadavalt väljendada nii kõnes kui kirjas. Siin ei tohiks aga loota üksnes emakeeleõpetajale, vaid suulise ja kirjaliku kõne viimistlemisel peaksid vaeva nägema **kõigi ainete õpetajad**, kes järjekindlalt laiendavad õpilaste sõnavara, redigeerivad lausestust ja parandavad keelevigu. Õigeks ei saa pidada olukorda, kus teiste ainete õpetajad kurdavad emakeeleõpetajale, et õpilaste sisulised teadmised on kõrgemad kui nende keeletase. Paratamatult kerkib keelele küsimus, mida on need õpetajad ise teinud selleks, et õpilaste keeleoskust paraneks. Üri ainete tundides luuakse eri stiilidele vastavaid tekste: näit. kirjanduses jutustus, kirjeldus jms.; geograafias koostatakse eri loodusobjektide iseloomustusi, ajaloo referaate, keemias selgitatakse keemilisi nähtusi, matemaatikas tõestatakse teoreeme, kunstõpetuses kirjeldatakse kunstiteose sisu ja kunstilisi vahendeid jne. Õpilased peaksid läbi kõigi ainete tunnetama, et keel ei ole mitte ainult emakeeletundide või -õpetaja jaoks, vaid vahend mõtete ja teadmiste väljendamiseks ning häid teadmisi saab edasi anda üksnes korrektses ja heas sõnastuses (94, lk. 31).

Peale väljendusliku tasandi avaldub emakeeleõpetuse seos teiste õppeainetega eeskätt **sõnavara tasandil**: kõigis õppeainetes õpetatakse oma terminite õiget hääldust, kasutust ja õigekirja, millega tegeleb ka emakeeleõpetus.

Ainetevahelised seosed peaksid kajastuma kõigi ainete õppekirjanduses. Kõige lähedasem on emakeeleõpetuse seos **kirjandusõpetusega**: ka kirjandusõpetuse üks eesmärgid on korrektses ja isikupärase väljendusoskuse arendamine. Mõlemat õppeainet seob ühisosana kirjandiõpetus. Keele- ja sõnastusõpetuse terminid kattuvad osaliselt kirjandusõpetuse põhiterminitega ning keelenagu ka kirjandusõpetuse tegeleb eri stiilide praktilise eristamisega. Tähtis keele- ja kirjandusteooriat ühendav mõiste on märgiõpetus (142, lk. 4). Et emakeeleõpetaja on ühtlasi ka kirjandusõpetaja, võib keele- ja kirjandustundide seostamist käsitada ka kui emakeeleõpetaja tööd eri sektorite ühitamisel.

Emakeeleõpetusel on tihe seos ka **võõrkeeltega**. Kolme keele (eesti ja kahe õpitava võõrkeele) võrdlus on võimalik ja vajalik kõikide keeleteemade puhul, seda nii mõistete tasandil kui ka keelekategoriate ja väljendusvahendite kõrvutamisel. Võrrelda saab keelte häälikulist, morfoloogilist, süntaktilist ja stilistilist eripära. Võrdlust soodustab rahvusvaheliste keeleterminite senisest ulatuslikum esitamine (142, lk. 4). Kui teatud keelemõistend tuleks kõigepealt avada ikka emakeeletunnis (hiljem mõlemas võõrkeeles), siis teiste ainete terminid on vaja seletada vastava aine tunnis, nii et emakeeleõpetajal pruugib nende sõnade tähendusega tegelda vaid kordamisi või lisada oskussõnale üksnes üldkeelne tähendus. Tuleks taotleda, et õpilased hakkaksid keeleliselt mõtlema: märkaksid tüve või eesliite sarnasust teiste aine-

alade sõnadega, näeksid assotsiatsioonide sõnade vahel, näit. colour — koloriit — koloratuur (94, lk. 31).

Emakeeleõpetus seostub ajaloo ja ühiskonnaõpetusega. Nii ajalugu kui ühiskonnaõpetus tegelevad mõistete, mis on seoses keele arenguga, rahvuskeele kujunemisega; emakeeleõpetuses omakorda kasutatakse ja kinnistatakse nende ainete terminoloogiat (142, lk. 4). Lõikumispinnaks on peamiselt ühiskondlik-poliiitiline ja kultuurialane leksika. Konkreetsemalt: kui selgitatakse sõnavara arenemise põhjusi, on kõigiti asjakohane pilguheit vastavasse ajalooperioodi.

Seos geograafiaga avaldub territooriumide haldusjaotuste, asulate, väikekohtade, maastikuesemete, loodusvormide jne. nimede kasutamises (ortograafias, ortoeepias ja muutmisoskuses).

Matemaatikas õpitavad põhi-, järg- ja murdarvud seostuvad emakeeletunnis käsitletavate arvsõna liikidega.

Teiste ainete keel võib emakeeleõpetusse tungida ka meetodilistel kaalutlustel, näit. matemaatilised tehtmärgid või loogika valemid keelenähtuste kirjutamisel (vt. algoritmimist 13. ptk-s), noodid silpide pikkuse kõrvutamiseks sõnavälte määramisel (vt. 23. ptk.) jmt. juhtumid (46, lk. 38).

Võimalusi seoste loomiseks teiste õppeainetega pakub vaatlus-, näite- ja harjutusmaterjali valik. Materjali iseloomu, rakendusviisi ja eesmärkide järgi on eristatud viit ainetiku pakkumise põhitüüpi (121, lk. 34—36).

1. Teiste ainete tekstid, mis ühtaegu on huvitavaks lisamaterjaliks õpitavale-õpitule, tutvustavad õpilastele populaarteaduslikku ja teaduslikumatki stiili, kinnistavad sõnavara jne. Niisugused tekstid võivad pakkuda näiteks põnevaid fakte ajaloost ja suurmeeste elulugudest, eriskummalisi juhtumeid teatri- või filmitegemisest jms. Sellisel materjalil võiksid baseeruda näitelauseid, grammatiline vaatlusmaterjal, aga ka konkreetseid määramis-, interpunktsiooni-, skematiseerimisharjutused.

2. Teiste ainete spetsiifilist sõnavara sisaldavad tekstid. Näiteks ik-liiteliste sõnade muutmist (morfoloogilist ortograafiat) saab harjutada geograafitermineid (*madalik, mäestik, kõrgustik, jõestik* jt.) sisaldava lünkharjutusega, kus õpilane peab lünka kirjutama *k* või *kk*.

3. Paralleelsed tekstid, mille baasil saaks võrrelda erinevaid stiile, kõrvutada emakeelseid lausekonstruktsioone võõrkeelsetega ning analüüsida mõne kirjandusklassikasse kuuluva pala erinevaid tõlkeid (näit. A. Puškini «Mälestussamba» tõlgete võrdlus). Harilikult osutuvad need ülesanded jõukohasteks rühmatöö korras.

4. Kirjand kui teiste ainete tundides saadud muljete fikseerimise vorm. Emakeeleõpetaja võib konsulteerida muusika- või kunstiõpetajaga, saamaks teavet selle kohta, milliseid kunstiteoseid on tundides kuulatud-vaadeldud. Saadud muljete põhjal kir-

jutavad õpilased kirjandi, milles tuleb täita ka teatud emakeelealased nõuded lausekonstruktsioonide või sõnade kasutamise osas.

5. Materjali eksponeerimine, lahenduse vormistamine või kontrollimine ebatavalisel viisil. Siia kuuluvad «teoreemide» tõestamine (keelenähtust põhjendatakse matemaatiliselt ranges vormis), teiste ainete sõnavara baasil koostatud ristsõnamõistatuste lahendamine, vastuste kontrollimine mitmesuguste füüsikaseadustega (vt. 121, lk. 45) jms., mis aitavad sisustada tundide lõpuminuteid või õppeveerandite (trimestrite) viimaseid tunde, mil õpilased on juba väsinud. Need seosed teiste ainetega on küll mõneti kunstlikud, üksluse harjutamise mitmekesistamiseks aga ometi arvestatavad võtted.

Peale eespool vaadeldud sisuliste seoste (õpitavate objektide täielik või osaline kokkulangemine) ja kommunikatiivsete seoste (väljendusoskuse arendamine kõigi ainete tundides) on olemas veel didaktilised seosed, mis seisnevad mitmete intellektuaalsete üldoskuste arendamises. Siia kuuluvad mõtteloogika kujundamine, õpiviiside ja -võtete õpetamine (näit. harjutamine algoritmi järgi), lugemisoskuse täiendamine põhikoolis (töö raamatuga) jms. Suuresti teenib üldarendavaid eesmarke kirjandiõpetus, kus kogutakse ja süstematiseeritakse materjali, koostatakse kava, liigendatakse teksti, arutletakse, järeldatakse, konspekteeritakse, retsenseeritakse jne. Tähestiku õppimine emakeeletunnis loob eeldused tööks sõnaraamatute ja entsüklopeediatega. Keeleharjutused on sageli ka mõtlemisharjutusteks, kus tuleb eraldada oluline ebaolulisest või kasutada omandatud teadmisi uutes situatsioonides.

Emakeeleõpetuses omandatu rakendamise võimalused teistes ainetes on ilmsed, kuid niisama vajalik on ka vastassuunaline protsess. Eesti keele tundides tuleks kinnistada teistes ainetes õpitut: kuidas defineerida, lugeda, koostada tabeleid ja skeeme, luua geograafiakaardi järgi ettekujutus keelte levialast jne. (46, lk. 38).

Ainetevaheline seostamine on koolitöös äärmiselt vajalik, sest see aitab luua tervikpildi ümbritsevast maailmast, juhtida õpilased elu, maailma ja sündmuste adekvaatsele tunnetamisele ja kujundada niimoodi arenenud isiksust. On ju maailm terviklik, selle areng toimub dialektilises ühtsuses ja vastuolus. Selle mõistmiseks läheb vaja mitte niivõrd teadmisi jaokaupa ja ainet viisi, kui võrd integreeritud teadmisi. Emakeeleõpetaja peaks tundma sugulasainete programme, nägema ise seoseid, et õpetada ka õpilasi neid märkama. Ideaaljuhiks on vaja aineti ja klassiti välja töötada spetsiaalsed meetodilised juhendid, et õpetajal oleks alati selge pilt, millal ja kuidas midagi rõhutada või õpetada (94, lk. 34). Kui aga õpetaja käsutuses pole kõiki integreerimisvõimalusi tutvustavat meetodilist juhendit, saab peaaegu iga keeleteema käsitlemisel jälgida vähemalt vastava nähtuse esinemist või mitteesinemist teistes õpitavates keeltes ning osutada ilukirjanduslike, teadus- ja tarbetekstide keeletarvituse erinevustele. Eriti vajalik

oleks niisugune kõrvutamine keskkooliklassides. Igasuguste tekstide koostamisel võib neis piiramatult kasutada teiste ainete õppeobjekte. Liialdustesse kalduda siiski ei tasuks, sest ülemäärane tähelepanu teistele ainetele võib jätta tagaplaanile emakeeleõpetuse spetsiifilised eesmärgid.

28. EMAKEELEÕPETAJA TÖÖ PLANEERIMINE

Emakeeleõpetaja töö planeerimist võib vaadelda kahes jaos: 1) ajajaotusplaani koostamine — töö planeerimine pikema aja (poolaasta, trimestri või õppeveerandi) peale; 2) tunnikonspekti koostamine — töö planeerimine üheks õppetunniks.

28.1. Ajajaotusplaani koostamine

Igasugune plaan tuleb koostada mitte ülemuste, inspektorite või kontrollijate tarvis, vaid iseenda töö parema ja häireteta kulgemise huvides. See kehtib ka ajajaotusplaani kohta. Mingeid üldisi eeskirju ega formule ajajaotusplaani vormilise külje kohta ei ole ega tohikski olla. Tööplaani peaks olema selline, mis aitaks õpetajal hoida õppeprogrammidega seatud kurssi, täita programmi põhinõuded, kasutada ökonoomselt aega ja arvestada kõiki kohalike tingimusi ning iseärasusi. Vahetevahel on õppekomplekti juurde kuuluvates meetodilistes juhendites välja pakutud ka ajajaotusplaane. Täitma neid ei pea kõik aga sugugi ühtmoodi, sest tsentraalselt koostatud tööplaanis ei saa arvestada antud piirkonna ega kooli eripära. Seepärast tuleks järgnevatki käsitada mitte range kaanonina, vaid abistava soovitusena.

Tööplaani koostamisel arvestatakse

- õppeplaanis fikseeritud eesti keele nädalatundide arvu vastavas klassis;
- õppenädalate koguarvu vastava pikema perioodi vältel;
- riiklike pühasid, koolivaheaegu ja tundide võimalikke kadusid (näit. majandite abistamise tõttu sügistöödel);
- õppeprogrammis fikseeritud teemasid ja alateemasid ning nende käsitlemiseks soovitatud tundide arvu;
- aine ja selle üksikute lõikude õpetamise eesmärgid;
- ainetsükli(te) terviklikkuse säilitamist (näit. et koolivaheaeg ei katkestaks pikema teema käsitlemist ebasobival ajal);
- käibivat õppekirjandust;
- kohalikkude murdetähtaegade (murraku mõju tõttu vajavad mõned teemad ühes maakohas põhjalikumalt käsitlemist kui teistes);

- vastava klassi eelteadmisi ja vaimseid võimeid;
- läbiviidavaid kirjalikke frontaalkontrolle (tööplaanis oleks soovitatav fikseerida eraldi kõik klassikirjandid, kontrolltööd, etteütluksed, ümberjutustused ja nende analüüsid, mis hõlmavad tervet õppetundi);
- võimalikke seoseid kirjandusõpetuse jt. õppeainetega;
- olemasolevaid õppevahendeid jne.

Emakeeleõpetaja ajajaotusplaanis peaks kajastuma paralleelne töö keele- ja kirjandustundides õppenädalate kaupa. Kõige vajalikumad lahtrid on järgmised.

Õppenädal (kuupäevad)	Keeleõpetus		Kirjandusõpetus		Märkusi
	Tunde	Teemad	Tunde	Teemad	

Teemade lahtris fikseeritakse ka kordamisele tulev materjal. Soovi korral võidakse lisada veel järgmised osad: a) ainetsükli eesmärgid; b) kasutatavad õppevahendid ja lisamaterjalid; c) võimalikud seosed emakeeleõpetaja töö eri sektorite vahel (näit. keele- ja kirjandusõpetuse seostamine; grammatika seostamine sõnavara- ja sõnastusõpetusega); d) kokkupuutepunktid teiste õppeainetega. Märkuste lahtrisse võib kanda kodukirjandite loovutamise tähtsajad ja jooksva töö käigus õpetaja tähelepanekud, mida tuleks silmas pidada järgmisel korral analoogilise plaani koostamisel. Kogemused on ju selleks, et neid edaspidi arvestataks.

Ajajaotusplaani ei koostata mitte sahtlis hoidmiseks, vaid pidevaks kasutamiseks töös.

28.2. Tunnikonspekti koostamise põhimõtted

Tunnikonspekt on vajalik igale õpetajale: algajal peaks see olema detailsem, kuna kogemustega õpetajale piisab ka tunni üldplaani. Esimestel tööaastatel tuleks noorel õpetajal suuremat vaeva näha ja kõik tunnid korralikult ette valmistada. Soovitatav oleks koostada iga üksikteema kohta põhjalik konspekt ja kanda see perfokaardile. Pärast seda, kui tund on selle konspekti järgi antud, teeb õpetaja perfokaardile korrigeerivad märkused: muudab mõnda tunniosa või harjutustikku, lisab täiendavaid näiteid vms. — ikka vastavalt sellele, mis praktikas silma hakkas. Seejärel asetab õpetaja perfokaardi kartoteeki, et vajaduse korral sealt uuesti välja võtta, üle vaadata ja selle järgi uus tund anda. Nii omandab õpetaja juba mõne aastaga täieliku (või ka täius-

liku) tunnikonspektide kogu, mis märgatavalt kergendab tema edaspidist tööd.

Tunnikonspekti koostamisel tuleks toetuda metoodikale ja oma senistele töökogemustele ning läbida järgmised etapid.

— Tunni teema määrab õppeprogramm.

— Kõigepealt tuleb tutvuda vastava teemaga õppekirjanduses (õpikus, töövihikus) ja määrata teema ulatus. Arvestada on vaja kindlasti klassi taset ning seda, et tunnis käsitletak **terviklikku** aineosa.

— Kui aineosa pikkus on määratud, fikseeritakse tunni õpetuslik, kasvatuslik ja arendav eesmärk ning tunni tüüp.

— Eesmärkidest ja tunni tüübist sõltub tunni **üldine plaan**. Tähtsad on tunniosade proportsioonid. Et tunnis oleks kergem proportsioonidest kinni pidada, on esimestel tööaastatel vaja lisada tunnikonspekti ka **kronometraaz**.

— Kui tunni üldstruktuur on läbi mõeldud, pannakse detailsemalt kirja **iga tunniosa sisu** (unustamata seejuures hetkekski tunni eesmarke). Kontrolliva osa sisustamisel tuleb muidugi lähtuda eelmisest tunnist ja ülesantud materjalist.

— Tunnikonspektis (ehk **tunnistsenaariumis**) tuleb fikseerida kõik, mida ja kuidas tunnis tehakse, kusjuures kasutada võib tingimärke. Kindlasti on vaja kirja panna õpiku vastavad paragrahvid või leheküljed, harjutuste ja ülesannete numbrid, tahvlile kantav materjal, kasutatavad näitvahendid ning skeemid jne. Uue aine käsitlemiseks olgu õpetajal varuks ohtrasti näiteid, mis tuleks kõik konspektis fikseerida.

— Kui kõikide tunniosade sisu on kirjas, vaadatagu veel kord üle, kas on ikka silmas peetud tunni eesmarke, ja kinnitatagu valminud konspekt oma allkirjaga.

28.3. Näidistunnikonspekt

Eesti keele tund (põhikooli) N klassis (kuupäev).

Teema: Pöördsõnade nõrgenev ja tugevnev tüvi.

Õpetuslik eesmärk: Eristada nõrgeneva ja tugevneva tüvega verbe.

Arendav eesmärk: Arendada morfoloogilist sarjatunnet.

Kasvatuslik eesmärk: Kasvatada korda kooris lugemisel.

Tunni tüüp: Uue aine käsitlemise tund.

Tunni üldplaen. I. Rakendamine ja häälestamine — 3 min.

II. Kontroll — 12 min.

III. Üleminek uuele teemale — 1 min.

IV. Uue aine käsitlemine — 10 min.

V. Harjutamine — 12 min.

VI. Koduülesande instrueerimine — 2 min.

VII. Kinnistamine — 5 min.

Tunni käik.

I. 9.00—9.03

Moodustage tahvlile kirjutatud tähtedest (*a, e, s, t*) võimalikult rohkem erinevaid sõnu (teatavasti peab igal sõnal olema tähendus).

/Kirjutada tahvlile õpilaste leitud sõnad *tase, aset, Esta, aste, east* ja kriipsutada alla *aste*./

Meid huvitab sõna *aste*, sest praegu õpime tegusõnade astmevaheldust ning tegeleme nõrga ja tugeva astmega. Aga kuidas on lood sõna *aste* astmevaheldusega?

/Kirjutada tahvlile võrreldavad käändevormid *aste — astme — astet*, mille järgi õpilased tuletavad, et see on vältevahelduslik sõna./

Tänaseks oli meil üles antud aga pöördsõnade vältevaheldus, mida hakkame kohe kontrollima.

II. 9.03—9.15

1. Frontaalküsitlus.

— Milliseid vorme peame võrdlema, et teha kindlaks, kas pöördsõna on astmevahelduslik või mitte?

— Missugused pöördsõnad on astmevahelduslikud?

— Missugused on laadivahelduslikud pöördsõnad?

— Tooge näiteid laadivahelduslike pöördsõnade kohta.

— Missugused on vältevahelduslikud pöördsõnad?

— Tooge näiteid vältevahelduslike pöördsõnade kohta.

— Aga mida oskate öelda näiteks verbi *kordama* astmevahelduslikkuse kohta?

— Täiesti õige: *kordama* on laadivahelduslik, mida tuleb alati esimesena vaadelda. See, et vormides *korrata — kordan* muutub ka välde, ei oma enam tähtsust.

2. Kirjalikuks individuaalkontrolliks tahvli juurde 2 õpilast. Sedelitel antud ülesandes tuleb ühel 2×10 sõna seast välja kirjutada kõik vältevahelduslikud, teisel laadivahelduslikud verbid. Õige lahenduse korral peaksid tahvlile moodustuma järgmised sõnatulbad:

VV		LV	
hakkima	hakkama	sundima	lendama
toppima	toppama	kõndima	hindama
kruttima	ruttama	pilduma	kuldama
lükkima	lükkama	vanduma	rändama
lappima	lappama	sündima	ründama

3. Samal ajal suuline individuaalkontroll:

a) harj. 76 õpikust;

b) harj. 34 töövihikust (vastaja töövihik õpetaja käes, kont-

rollitav reprodutseerib lahendid õpetaja antud puhta töövihiku järgi).

Lisaküsimused: mis on laadivaheldus? vältevaheldus? nõrk aste? tugev aste?

Tahvil tehtud töö kontrollimine. NB! Tahvliit mitte puhastada! Õpilaste hindamine.

III. 9.15—9.16

Tahvil on kahes esimeses tulbas vältevahelduslikud, kahes järgmises aga laadivahelduslikud verbid. Ometi on suur erinevus 1. ja 2. tulba vahel, samuti 3. ja 4. tulba vahel. Kas keegi taipab juba seda erinevust? /Probleemi tõstatamine./ Seda asumegi kohe uurima. Võtame vihikud ja joonistame sinna järgmise tabeli, millele me algul pealkirja ei pane.

IV. 9.16—9.26

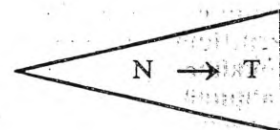
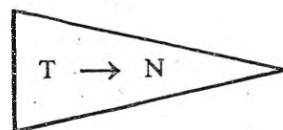
Tabeli algus ka tahvlile:

mida teha?	mida teen?	mida teha?	mida teen?
hakkida T	hakin N	hakata N	hakkan T
.....

Selle näidise järgi kirjutage tabelisse kõik tahvil olevad sõnad: algul välte-, seejärel laadivahelduslikud sõnad. Iga moodustatud vormi järele kirjutage ka aste (kas N või T).

Millises astmes on vasakpoolsete sõnade *da*-tegevusnimi? millises kindla kõneviisi olevik? Tähendab: tugev aste läheb nõrgaks. Niisuguseid sõnu nimetatakse nõrgeneva tüvega pöörd-sõnadeks ja kirjutame tabeli päisesse ka vastava pealkirja.

Aga missuguses astmes on parempoolsete sõnade *da*-tegevusnimi? missuguses kindla kõneviisi olevik? Järelikult nõrk aste läheb tugevaks. Niisuguseid sõnu nimetatakse tugevneva tüvega pöörd-sõnadeks ja kirjutame ka nendele sõnadele pealkirja. Täna tunni teemaks ongi meil nõrgenev ja tugevnev tüvi. Paneme selle tabeli üldpealkirjaks. Tabeli alla aga joonistame kokkuvõtteks kaks kiilu.



Jälgime vastavate vormide rütmi silbipikkuste vahelduses, mida võib illustreerida ka nootidega.

Tahvlile: hak-ki-da / ha-kin // ha-ka-ta / hak-kan



Leidke ise nõrgeneva tüvega verbe, tugevneva tüvega verbe.

V. 9.26—9.38

1. (Sarjatunde arendamiseks) hääldame kooris tabelisse kantud nõrgeneva tüvega verbide vastavaid vorme ja seejärel tugevneva tüvega verbide vorme (NB! Kooris lugemisel tuleb alati teistega sama tempot hoida.)

2. Moodustage suuliselt võrreldavad vormid järgmistest sõnadest (sõnad eksponeeritakse ekraanile grafoprojektoriga):

a) tõukama, hõikama, taipama, rüüpama, viitama, süütama (pärast iga rühma ütleb keegi, kas see oli nõrgeneva või tugevneva tüvega sõnade rühm);

b) nõõpima, läikima, nautima, kraapima ...

c) kümblesma, lendlesma, võrdlesma, tõmblesma ...

d) pärgama, pelgama, sülgama, hülgama ...

e) maalima, veerima, viilima, voolima ...

f) laulma, veenma, naerma, kuulma ...

g) põlgama, salgama, oigama, algama ...

3. Moodustage kirjalikult 4 sõnast võrreldavad vormid ja otsustage nende astmevahelduslikkuse üle:



tõmbuma (AV), tõmbima (NT), tõmbama (TT), tõmblesma (TT).

VI. 9.38—9.40

Kodus: § 82. H. 80 õ (s), 35 tv (k). Töövihikuharjutusest lahendada 1. probleem klassis näidiseks.

VII. 9.40—9.45

1. Ekraanile projitseerida järk-järgult lüümikutega järgmine kujutis:

1. lüümik (algvormid) →	lakkima	—	lakkama
2. lüümik (infinitiiv) →	lakkida	—	lakata
nihutatavad elemendid →			
3. lüümik (olevik) →	lakin	—	lakkan
4. lüümik (järelsus) →	NT		TT

Nihklüümikuteks on kaks suurt värvilist kolmnurka. Keegi õpilastest asetab need kolmnurgad grafoprojektori tööväljale nii, et nad näitavad kas tüve nõrgenemist või tugevnemist.

2. Kuni kellani mäng «Sapöörid» (vt. 14. ptk.). Tahvlile kanda:

kaks korda sümbolid NT ja TT. Sõnad: tõttavad, näidanud, rookisid, kiskunud, märgati, saagivat, mõtelge, ruttaks, trükkigu, pakitakse... jne.

/allkiri/

Mõistagi ei saa igapäevane konspekt olla nii paljusõnaline. Näidiskonspekt on üksikasjalik seepärast, et tunnis planeeritu oleks kõiges mõistetav. Tavaliselt jäävad tunnikonspektist välja meetodiliste võtete kirjeldused ja kommentaarid (piirduetakse vaid märksõnadega, mis on õpetajal hõlpsasti dešifreeritavad). Kindlasti tuleb konspektis fikseerida aga kõik klassile esitatavad küsimused ja ülesanded.

29. EESTI KEELE KABINET KOOLIS

Kabinetisüsteemi võidukäik meie koolides algas 70. aastate esimesel poolel, kuid vaatamata kabinetide mitmetele eelistele, on 80. aastate teisel poolel järjest enam kostnud ka vastakaid hääli. Kahtlusi on põhjustanud asjaolud, et kabinetid pole taganud meetodilises plaanis loodetud edu ja õpilastel, kes on sunnitud oma varustusega pidevalt mööda koolimaja rändama, pole nagu oma kodu, mille eest vastutada ja kus end kindlamini tunda. Ükskõik, milliseks ainekabinetide tulevik ka kujuneb, võiks koolimajas siiski olla 1...2 eesti keele kabinetti, kuhu õpetaja saab oma õpilastega minna, kui selleks tungiv vajadus tekib.

Kabineti eesmärgiks pole ainult õppevahendite koondamine kindlasse paika, vaid kabinet peab

— looma organisatsioonilised ja majanduslikud tingimused õppetöö kaasaegseks korraldamiseks;

— kindlustama tingimused õppevahendite kompleksseks kasutamiseks;

— avama laialdased võimalused tunnetuslike võimete arendamiseks, iseseisva ja individuaalse töö viljelemiseks ning huvi äratamiseks aine vastu.

Kabinetil on järgmised eelised ja vored:

- 1) võimaldab õppeprotsessis täielikumalt realiseerida pedagoogika, psühholoogia ja koolihügieeni nõudeid;
- 2) loob reaalsed tingimused tõhusamate õpetamise meetodite ja võtete kasutamiseks ning õppetunni mitmekesistamiseks;
- 3) õppevahendite süsteemikindel paigutus kergendab ja lihtsustab nende kasutamist;
- 4) tööplaan suunab materjalide sihikindlale ja plaanipärasele täiendamisele;
- 5) tõstab õpetaja töö efektiivsust, tihendab tema tööpäeva, hoiab aega kokku nii tunniks valmistumisel kui ka tunnis;
- 6) ruumi kujundus ja väljapanekud hääldestavad õpilasi positiivselt;

7) loob head tingimused klassiväliseks tööks aineriingides ja fakultatiivtundides;

8) kabinetisüsteem annab majanduslikku efekti: õppesisustus säilib paremini ja seda kasutatakse ratsionaalsemalt.

Kabineti organiseerimise lähtekohad on järgmised:

- a) õppevarustuse käepärasus ja paigutamise süsteemikindlus;
- b) tehniliste vahendite kasutamise lihtsus;
- c) õppevarustuse kasutamist hõlbustava süstemaatilise ja temaatilise kartoteegi sisseeadmine;
- d) õpilaste tunnetuslike võimete arengut, õppetöö individualiseerimist ja iseseisvat tööd tagavate õppevahendite muretsemise;
- e) fakultatiivtundide ja klassivälise tegevuse korraldamise võimalikkus;
- f) materjalide otstarbeka säilitamise ja plaanipärase täiendamise süsteem;
- g) raamatufondi komplekteerimine;
- h) kujunduse esteetilisus ja otstarbekus;
- i) organisatsiooniline struktuur (juhendaja ja aktiiv).

Kabineti organiseerimine toimub 3 etapis.

I etapil määratakse vastavalt kooli suurusele eesti keele ja kirjanduse kabinetide arv. Suurtes koolides on otstarbekas jagada kabinetid klasside viisi (näit. 5.—6., 7.—9. ja 10.—12.). Võetakse arvele kõik senised õppevahendid ja leitakse, mida vaja esmajärjekorras soetada (suur osa näitvahenditest tuleb õpetajal endal lasta valmistada). Olemasolevate materjalide süstematiseerimine on küllalt oluline nende edaspidise kasutamise kergendamiseks.

II etapil toimub kabineti sisustamine sobiva mööbliga ja ruumi kujundamine, tehniliste vahendite paigaldamine, õppevahendite ja kõikide materjalide paikapanek ning raamatufondi loomine. Kartoteegi süsteemi võivad õpetajad ise välja mõelda, nagu nad seda kõige otstarbekamaks peavad.

III etapil toimub materjalide plaanipärane täiendamine (79, lk. 9—11).

Üks kabineti sisustamise variante võiks olla järgmine.

Akendega sein jääb üldiselt vabaks. Akendele peaks lihtsa konstruktsiooni abil saama kiiresti ette tõmmata kardinad. Kabineti täielik pimendamine on vajalik vaid filmide demonstreerimisel ja epidiaskoobi kasutamisel, kuna diafilme, diapositiive ja dianegatiive saab näidata ka osaliselt pimendatud (ainult esiaknale kardin ette tõmmatud) või peaaegu täiesti valges ruumis. Akende vahe(d) võib kujundada seinavaasi või keelemeeste portreedega.

Esiseina katab 3-osaline tiibtahvel: ühe tiiva tagakülg võiks anda ekraani, teise osa tagakülg aga magnet- või flanelltahvli. Tahvli ülemise ääre külge on kinnitatud klambrid suurte tabelite ja piltide ülesriputamiseks. Tahvli kohal võiks olla loosung, milleks sobib tuntud keelemehe ütlus emakeele ilust, selle õppimise tähtsusest vms. Ideaalseks võib pidada sellist õpetaja töölauda, millesse on monteeritud magnetofon, grammofon, grafoprojektor,

kohad heliplaatide ja -lintide hoidmiseks, sahtlid ning kapid õpetaja töövahendite, raamatute ja vihikute jaoks.

Uksega sein võiks jääda stendidele ja alustele väljapanekute ning näituste jaoks. Põhiosa stendist ja alustest võtab enda alla pidevalt vahetatav ekspositsioon, mis kajastab parajasti käsitletavat ainelõiku ja on illustratsiooniks või lisamaterjaliks õpitavale.

Tagaseinas asub õppevahendite kapp, kuhu on paigutatud kindlas süsteemis fonoteek, diateek, tabelid (nii tsentraalselt toodetud kui ka omatehtud), skeemikaartide komplektid, mitmesugused sähvikud, pildid, reproduktsioonid, fotod, postkaardid, iseseisva töö juhendid, kontrolltöökogud, ainetestid (ka lugemistestid), lisaharjutused ja -ülesanded kordamiseks, harjutused tabelkontrolli blankettidel ja erinevad võtmelehed, arvvastusega ülesanded, perfoplaadid koos harjutuste kogumikega, mitmesugused perfoharjutused (õpilased kirjutavad perforatsioonivavadesse vaid üksikuid sõnu, sümbolaid või märke), keelealased mängud (pildiloto, doomino, ristsõnamõistatused jms.), näidiskirjandite kogu, kirjanditeemade loetelu, mitut liiki stiiliharjutused, õppe- ja metoodiline kirjandus ning sõnaraamatud, igasugune saatematerjal, tehniline aparatuur jne. Kapi ette sobib statiiv projektsiooni-aparaadi tarvis.

30. EMAKEELEALANE KLASSIVÄLINE TÖÖ

Igasuguse klassivälise töö printsiibiks peab olema vabatahtlikkus. Omal soovil aga tehakse vaid seda, mis pakub huvi. Kui õpilaste kirjandushuvivid on aegade jooksul olnud üsna märgatavad ja seetõttu ka arendatavad, ei saa sedasama öelda keelehuvide kohta. Keel ei ole kaugeltki kõiges oma valdaja teadlikustatud huvi objektiks. Huvi mingi keelevaldkonna vastu saab harilikult tekkida positiivse õppetegevuse tulemusena. Üksnes grammatikat käsitledes ja keelevigu otsides on aga raske huvi kujundada. Kui emakeeleõpetaja (d) on suutnud panna vähemalt teatud osagi õpilasi emakeeletundi ootama, tunnis aktiivsust ilmutama, on sündinud huvi emakeele vastu (120, lk. 784—785). Siis on aeg küps, et laiendada emakeelealast tegevust väljapoole koolitundi.

Võttes aluseks ajalise kestuse, võib emakeelealase klassivälise töö jagada kaheks:

a) pidev tegevus (toimugu see siis keeleringi, -klubi, sõna-sõprade seltsi vm. nime all);

b) episoodiline tegevus (emakeelealased kultuurhommikud, temaatilised õhtud, ekskursioonid, väikesed murdeekspeditsioonid, mitmesugused konkursid ja olümpiaadid, keelepäevad, emakeele nädal jms.).

Lähtudes klassivälisest tegevusest hõivatud õpilaste hulgast, võib eristada kolme liiki tööd:

a) massiüritused (neil on episoodiline iseloom);

b) gruppitöö (pidev tegevus huvialaringis);

c) individuaalne töö (mõne üksiku keeleerksa õpilase huvide suunamine ja juhendamine) (58, lk. 2).

Klassiväliline töö peaks olema obligatoorse õppetöö orgaaniliseks jätkuks, kuid mitte seda dubleerima. Keskmise kooliea psühholoogilist tausta arvestades ei tohiks ülearu rõhutada tegevuse teaduslikkust, mis võib suretada loomupärase huvi keeleküsimumste vastu. Keskkooliastmes seevastu võib ja tulebki just teaduslikkuse nõue esitada. Seda tehakse grupiviisilise või individuaalse töö käigus ja nii, et õpilased tunnetaksid pidevalt oma tegevuse eesmärki (120, lk. 787).

30.1. Massiüritused

Massiürituste eripäraks on see, et need haaravad paljusid õpilasi — peaaegu kogu kooliperet, kuigi ürituse võib ette valmistada kitsas grupp keeleringi aktiviste.

Kõigi massiürituste põhieesmärgiks on keelepropaganda. Massiüritusteks tuleb arvata ülekoollised (resp. teatud kooliastme) kultuurhommikud, temaatilised õhtud ja emakeele nädalad või päevad.

Kultuurhommikud on keelealastest massiüritustest vahest kõige lühemad ja ootamatamad, aga ühtlasi rangelt asjalikud. Kultuurhommikud ei vaja erilist reklaami, sest need toimuvad 15...30 minuti jooksul esimese või teise õppetunni ajal (vastava tunni õpetaja toob klassi kooli aulasse). Kultuurhommikuid sobib korraldada nimekate keeleteadlaste juubelite ja muude keeletähtpäevade puhul, eriti aga siis, kui juubilar on oma kooli vilistlane või seondub keeletähtpäev muul viisil kodukohaga (näit. möödub 100 aastat mingi tähtse ilmumisest kunagises kohalikus trükkokjas). Kultuurhommikud ei eelda mingit kirevat kava. Täielikult piisab ühest pävakohasest ettekandest ja seda ilmestavast taidlusnumbrist (deklamatsioonist, laulust, muusikapalast). Näiteks kultuurhommikul «õ-tähe sünnilugu» võib ettekandele O. W. Masingu juubeliks järgneda A. Sanga luuletus «Laul O. W. Masingust, mehest, kes andis eesti keelele õ-tähe». Igati sobivad kultuurhommikuteks montaažid, kus olulistele ja huvitavatele faktidele põhinevasse ettekandesse on põimitud kõnekoori esinemine.

Kultuurhommikuks võiksid korraldajad välja panna ka väikese teemakohase näituse või stendi, mis jääks kooliperele uudistamiseks terveks nädalaks. Nii sobib korraldada näiteks aabitsanäitust või eksponeerida emakeeleõpikut läbi aegade. Stendideks on asjakohased teemad, nagu «Aforisme emakeelest ja selle ilust»; «Aka-

deemik J. V. Veski tegevus sõnas ja pildis» (stendi all laual saab samaaegselt eksponeerida J. V. Veski teoseid ja teoseid temast); «Kas vanim eesti raamat polegi kõige vanem?»; «Juubilar on Emakeele Selts»; «Suured ninad murdsid päid» (fraseoloogial põhinevaid lõbusaid dialooge illustreerivad humoorikad pildid); «Erialaks eesti keel, elukutseks...?» (kutsesuunitluslikul stendil tutvustatakse ameteid, kus vajatakse eesti filoloog); «Nuputa, kuid ära nuppu põruta!» (keelealaseid nuputamisesülesandeid kogu koolile) jne. Muidugi võib keeleteemalise näituse või stendi välja panna ka ilma kultuurhommikuta.

Temaatilised õhtud erinevad kultuurhommikutest selle poolest, et neile eelneb tõhus reklaam (kooli seinalehes, kuulutustel ja raadiosõlme kaudu tutvustatakse keeleõhtu kava), nad on sisult mitmekesisemad ja ajaliselt pikemad (2...3 tundi). Ebaõnnestunuks tuleb lugeda niisugust keeleõhtut, mis koosneb ainult pikast teadusliku kallakuga ettekandest ja sellele järgnevast tantsust. Sellist üritust on küll lihtne ette valmistada (emakeeõpetajal pruugib vaid ühele parema esinemisuskusega õpilasele loengu tekst kätte anda), kuid oma eesmärgi niisugune keeleõhtu ei täida, pigem peletab keeleprobleemidest eemale. Keeleõhtutel tuleb eelistada mitut lühemat ettekannet ühele pikemale esinemisele (sealhulgas kasutada vahel ka külalisesinejaid), kusjuures vaimne tegevus peaks vahelduma seltskondliku osaga. Elevust toovad keelealased mängud, võistlused ja viktoriinid, mis on eriti olulised keskastmes. Aega, mil kontrollitakse vastuseid viktoriiniküsimustele, saab täita tantsude ja lauludega (103, lk. 7).

Kultuurhommikud ja temaatilised õhtud võivad kuuluda ka emakeele nädala ürituste hulka. Niisugune nädal (või ainult ka üks päev), mis on organiseerijatele väga suur ettevõtmine, võiks aset leida kord õppeaasta jooksul.

Emakeele nädala eesmärgiks on anda keeleringile võimalus oma tegevuse tutvustamiseks kaasõpilastele, avardada õpilaste silmaringi, anda uusi teadmisi, äratada ja kasvatada huvi emakeele, teadmiste ja õppimise vastu. Selle ürituse (õigemini küll ürituste kompleksi) sisu võiks lähtuda ka ainult vastava aasta emakeeolümpiaadi teemast, et panna kogu klassiväline töö teenima ühtset eesmärki, vältida killustatust ja laialivalgumist. Emakeele nädalal tuleb eelnevalt õpilaste seas laialdaselt propageerida. See peab sisaldama teadmisi ja informatsiooni andvaid üritusi kõikidele 5.—12. klassi õpilastele. Ühe ürituse pikkus sõltub teemast ja õpilaste vanusest (1,5—2,5 tundi). Aktiivne osalemine selle nädala üritustes tuleks kindlustada võimalikult paljudele õpilastele, keda võidakse kontakti viia ka keeleteadlastega (võimaluse korral oma kooli vilistlastega).

Emakeele nädalat aitavad propageerida keeleringi liikmete suuline agitatsioon, ligitõmbavad kuulutused, temaatiline seinalehenumber ürituste kavaga, keeleviktoriini küsimuste ja vastava kirjanduse loetelu avaldamine seinalehes (õpilased vastavad kir-

jalikult, keelenädala lõppüritusel autasustatakse võitjaid), vastateemaline näitus kooli raamatukogus jne. Keskkooliõpilased osalevad keelekonverentsil, mille sisuline ettevalmistus jääb muidugi aineringi hooleks. Hästi sobib emakeele nädala raamesse ülekoolliline kirjandivõistlus. Kõigisse töödessa (aula ettevalmistamine, näituse ja seinalehe tehniline vormistamine, kuulutuste ja kutsete kujundamine) tuleb kaasata võimalikult rohkem õpilasi ja arendada mitmete ringide koostööd (keeleringile tulevad appi foto-, kunsti- jt. ringid). Keeleringi liikmed ise käivad esinemas nooremate õpilaste ees ja korraldavad nendele keeleviktoriine või keelemängude õhtu. Külalisi (kõrgkoolide õppejõud jt. teadustöötajad, toimetuste ja muuseumide töötajad) ei tuleks rakendada mitte ainult sisukate esinejatena, vaid ka õpilaste referaatide analüüsijatena, mitmesugustes žüriides autoriteetsete kommenteerijate ja hindajatena. Keelenädala mõne ürituse külalisteks võib kutsuda ka teiste koolide keeleringe, jagada nendega töökogemusi ja võistelda ainealastes teadmistes ning oskustes (43, lk. 15—16).

30.2. Grupitöö

Grupiviisiline emakeelealane klassiväline töö toimub keeleringis, -klubis või seltsis. Nimetusest «keelering» on märksa ahvatlevam mõni lähemalt piiritlev nimetus, nagu «Noored murdekorrespondendid», «Toponüümikaring», «Kõnekultuuriring», «Noored grammatikud» vms. Aineringi ülesandeks on rikastada õpilaste teadmisi neil aidata neil jõuda selgusele oma kalduvustes ja võimetes. Aineringi töö toimub õpetaja juhtimisel ja õpilaste laialdase isetegevuse alusel. Arvestada ei tuleks mitte niivõrd kohustuslikke õppeprogramme, kuivõrd õpilaste iga ja huve. Töö aineringis ei tohi muutuda täiendavaks õppetöök.

Ringi peaksid kuuluma enam-vähem ühesuguse keelelise tase-mega õpilased. Kui keelealane klassiväline töö keskendatakse aastate kaupa mõne kindla, tsükliliselt korduva teema ümber, saab ühisesse tegevusse hõlmata kõiki keelehuvilisi, aga samal ajal võimaldada ühel ja samal õpilaskontingendil kogu kooliaja vältel osa võtta emakeelealastest klassivälisest tööst (58, lk. 2).

Seepärast tuleks aineringid moodustada nii, et oleks tagatud töö järjepidevus, näit. 5.—7., 8.—9. ja 10.—12. klassi õpilastele. Ringi juhendajaks ei saa määrata õpetajat, arvestades ainult tema ühiskondliku töö koormust. Lähtuda tuleb isiksuse omadustest, eeldustest ja tahtest töötada aineringiga. Et aineringi hästi juhendada, on vaja laialdasi teoreetilisi teadmisi, leidlikkust töövormide otsingul ja tegevuse korraldamisel, oskust õpilasi kaasa haarata ja sütitada. Hea aineringi juhendaja peab olema oma ala entusiast, sest saadav tasu on valdavalt moraalne: õpilaste edusamme saatev töö- ja koolirõõm ning kooli juhtkonna või ühiskondlike organisatsioonide tunnustus.

Õpilastele võib soovitada osa võtta ühe, äärmisel juhul kahe aineringi tööst. Aineringi optimaalseks suuruseks on paarkümmend õpilast. Kui keeleringi registreerib end liiga vähe õpilasi, võidaks see ühendada kirjandusringiga.

Keeleringi esimesel töökoosolekul määratakse kindlaks ringi töö organisatsiooniline külg:

a) valitakse ringi juhatus (sinna võiks kuuluda umbes viiendik liikmete üldarvust), kes omakorda valib enda seast ringi vanema või esimehe;

b) määratakse kindlaks töökoosolekute ja ürituste sagedus (vanemate õpilaste jaoks 3...4 korda õppeveerandis, keskastmes sagedamini) ning nende toimumisaeg (igal ringil võiks olla oma kindel nädalapäev ja kellaaeg);

c) võetakse kokku keeleringlaste ettepanekud ja soovid poolaasta tööplaani koostamiseks (tööplaani koostab lõplikult ringi juhatus).

Kui õpilastel kipub mõnikord leidlikkust napiks jääma, võib ringi juhendaja suunata keeleringlaste mõtteid sellele, mida on varem analoogilistes ringides ette võetud. Opetaja ei tohiks aga mingil moel oma tahet peale suruda. Ringi liikmetele jäägu siiski mulje, et tööplaani on vastavad üritused lülitatud nende omal soovil.

Keeleringi juhendaval emakeeleõpetajal on mitmeid kohustusi (vastutada ringitöö õpetusliku ja kasvatusliku kvaliteedi eest, tagada iga plaanilise ürituse korralik ettevalmistamine ja läbiviimine, täita nõuetekohaselt ringipäevikut, valmistada õpilasi ette võimetekohaseks esinemiseks emakeeleolümpiaadil jt. konkurssidel) ning ka õigusi (otsustada ringitöösse puutuvaid küsimusi ja teha selles liinis ettepanekuid kooli juhtkonnale ning omada soodustusi ühiskondlike ülesannete jaotamisel kooli pedagoogilises kollektiivis).

Keeleringi juhatus kutsub kokkuleppel ringi juhendajaga kokku ringi koosolekud (vastav reklaam pannakse välja teadete tahvile), leiab igale üritusele vastutaja (see ei pea alati kuuluma ringi juhatusse), peab arvestust ringi tööst osavõtu kohta jne. Ringi vanem esindab keeleringi kooli omavalitsusorganites ja õpilaste koosolekutel, teeb õppeaasta viimasel koosolekul kokkuvõtte õppeaasta vältel tehtust, palub ringi liikmetel anda sellele hinnang, kogub ettepanekud töö organiseerimiseks järgmisel õppeaastal, informeerib kooli õpilasomavalitsuse organeid keeleringi tööst jne. (43, lk. 13—14).

Keeleringi ürituse eest vastutaja registreeritakse ringi tööplaanis ja tema ülesandeks on juhtida vastava ürituse ettevalmistamist ning läbiviimist.

Juhendava õpetaja demokraatlik juhtimisstiil peaks soodustama keeleringi vanema tegevust, kuna autokraadist õpetaja kõrval tunnevad õpilastest juhid end mõnevõrra liigsetena ega ilmuta vajalikku initsiatiivi.

Keeleringi töö ei tohi mingil juhul piirduda ainult ettekandekoosolekutelega. Kasutada tuleb mitmekesiseid, õpilasi aktiveerivaid töövorme, nagu keelemängude õhtu, keeleliselt vigaste siltide registreerimine oma kodukohas ja vastavasisulise kokkuvõtte avaldamine kohalikus ajalehes, tõlkevõistlus, klassidevaheline keeleviktoriin, ekskursioonid Keele ja Kirjanduse Instituuti või Kirjandusmuuseumi käsikirjade osakonda jne.

Kui kantakse ette referaate aktuaalsetest keeleprobleemidest, ei tohiks see mingil kombel sarnaneda niisuguse emakeeletunniga, kus õpilased peavad vaikselt oma pinkides istuma ja kellegi monoloogil kuulama. Võimaluse korral tuleks keeleringi töö viia välja klassiruumist (ainekabinetist): kooli aulasse, raamatukokku, internaadi puhketuppa. Veel parem, kui üritus leiaks aset väljaspool koolimaja: mõnes muuseumis, toimetuses, trükikojas, aga ka linnatänavail reididena «Keelevigade jahil». Keeleringlased võiksid uurida ka koduümbrusest pärinevate keelemeeste elu ja tegevust: külastada nende sünnipaiku, küsitleda nende sugulasi ja tuttavaid, hooldada minevikusuuruste kalme kohalikul surnuaial ja koostada biobibliograafilisi albumeid keeleteadlastest.

Tugev ja teotahteline keelering võiks kas iseseisvalt või koos kooli kodu-uurimisringiga luua sidemed Eesti Teaduste Akadeemia juures asuva Emakeele Seltsiga. Nimetatud selts on juba aastakümneid korraldanud iga-aastasi murdekogumise võistlusi ja keelepäevi, kuhu on kaasa tõmmatud ka koolinoori.

Keeleainest on ikka kogutud vabatahtlike kaastööliste, murdekorrespondentide võrgu abil. Mitmed ülesanded on täiesti jõukohased koolide keeleringlastele. Nooremad klassid võiksid alustada oma keeleuurimuslikku tööd kas õpilassõnavara või koduloomade nimede jälgimisest ja kirjapanekust, kuna keskkooliklasse saab rakendada murdesõnavara, oskussõnade ja kohanimede kogumisel. Tänuväärset uurimismaterjali pakuvad veel isiku- ja hüüdnimed, linnaargoo, paralleelvormid kohalikus keeletarvitus, murdepärane fraseoloogia jm. (69, lk. 4). Kogutud keelematerjal vormistatakse sedelkartoteegina. Sedeleiks sobivad hästi neljaks lõigatud joonteta vihiku lehed.

Sõnasedeli näidis.

Eesik

Eesik

Eesiku

Eesikut

'lehma nimi'

Esmaspäeval sündinud lehm.

vana

N. K. 63

Vas Serga

Sedeli vasakusse ülanurka kantakse märksõna (otsimissõna), mis joonitakse alla. Järgnevalt antakse sellest sõnast olulisemad vormid, näit. noomenitel kolm esimest käänat, ja ülakomade vahel sõna tähendus. Vajaduse korral lisatakse lähem seletus või lause näide. Alla vasakule märgitakse, kas tegemist on vana või uue sõnaga, keelejuhi initsiaalid ja vanus; paremale alla kihelkond (Vas = Vastseliina) ja küla nimi (Serga). Enne ainetiku loovutamist tuleks sedelid korraldada märksõnadele vastavalt tähestikuliselt järjekorda. Küsitluslehe olemasolul täidetakse see nii, et vastused kirjutatakse otse lehele.

Murdeandmete, kohanimede jms. kogumine on osa kodu-uurimisest, mis avardab õpilaste silmaringi, õpetab austama mineviku-pärandit ning süvendab koduarmastust.

Keelepäevade korraldamise mõtteks on olnud koos huvi äratamisega juhtida avalikkuse tähelepanu keeleküsimumustele ning eriti emakeele probleemidele. Keelepäevade kava koostamisel on Emakeele Selts taotlenud nii käsitletute üldarusaadavust kui ka uute teadmiste andmist kuulajatele. Arvukalt on keelepäevi toimunud koolides. Initsiatiiv keelepäeva korraldamiseks ja oma soovide avaldamine peaks tulema keeleringlastelt. Emakeele Selts toetab kooli algatust ka sel juhul, kui ta ise ei jõuagi iga kord üritusest osa võtta (vahel langeb mitu samalaadset üritust ajaliselt lähes- tikku). Aktiivne keelering tuleb keelepäeva korraldamisega ka üksi toime.

Üldjuhul esinevad koolide keelepäevadel Emakeele Seltsi tegev- liikmetest teadlaste ja õpetajate kõrval õpilasedki, keda ettekannete koostamisel juhendavad emakeeleõpetajad. Ettekannete tee- madering võib olla üsna lai, ulatuda kodumurrakust maailma keelteni: käsitletakse üksikuid keeli ja keelkondi, aga ka üldse keelte õppimise vajalikkust. Kõne alla võetakse meie kaugemad ja lähemad sugulaskeeled, sealhulgas ka noorte kirjakeelte arene- mine. Peatähelepanu jäägu siiski eesti keelele — keele ajaloole, murretele, tänapäeva kirjakeelele ja selle kasutamisele. Ühelt poolt tuleks taotleda keele korrektset ja paindlikku kasutamist, teiselt poolt aga sisendada lugupidavat suhtumist murretesse, igaühe kodumurrakusse. Keelepäeva võib keskendada ka mingile ühele teemale, mille ümber koonduvad kõik ettekanded (näit. isiku- ja kohanimed, murded, keeleõpetus teatud liiki koolides, rahvuskeelte areng, mõne nimeka keelemehe elu ja töö jne.). Õpilasesinejatele on jõukohane analüüsida üksikute kirjandusteoste, õpikute, aja- lehtede, raadio ja televisiooni keelt, esitada ülevaateid kooli lähi- ümbrusest pärineva keelemehe elutööst, kohalikest murrakutest, koha- ja isikunimedest, oma kooli õpilasargoost, kirjandite stamp- keelenditest, kirjakeele ja murraku vahekorra oma koolis vms. Ettekanded keelepäevadel aitavad suuresti kaasa esinemisharju- muste loomisele.

Keelepäevade kavasse sobivad ka deklamatsioonid ning kõne- koorid, rahvamuusika ja -tantsud. Unustada ei tohiks ürituse

pidulikkust; kõiki esinejaid peetagu meeles lilledega ja vaheta- tagu mälestusesemeid: selts kingib koolile oma väljaandeid, kool külalistele (need võivad olla ka naaberkoolidest või kohaliku aja- lehe toimetusest) oma kirjanduslikke almanahhe, vimpleid, kunsti- ringi töid jne. (2, lk. 4).

Keelepäeva ettevalmistamine ja läbiviimine on suur ning tõsine ettevõtmine, mida igal aastal vahest korraldada ei jõutagi. Keelering on elujõuline, kui seda suudetakse ka iga kolme aasta tagant: selle aja jooksul vahetub keskkooliõpilaste kontingent, nii et igal keelehuvilisel oleks võimalus kord kaasa lüüa oma kooli keelepäeval.

Emakeele Seltsi kaasabil saab ühe kooli keelepäevast vabariik- liku tähtsusega üritus, mis kahtlemata lisab kaalu ja tuumakust seda korraldava keeleringi tööle.

Unustada ei tohiks ka tagasisidet: iga keeleringi üritust tuleks pärast analüüsida. Kasutada tuleks õpilastest retsensente, kes peaksid oma hinnanguis lähtuma sellest, kui võrd toimunu keele- ringlasi või publikut haaras ja mida see neile õpetas, s. t. kas üri- tus täitis oma eesmärgi. Loomulikult on omal kohal ka juhendava õpetaja lõpphinnang. Keeleringi töö printsiibiks kujunegu «Ise tehtud, hästi tehtud.»

Keeleklubi või mõne kitsama eesmärgiga seltsi loomine eeldab initsiaatoreid õpilaste endi seast. Kui sisuliselt võib klubi töö sarnaneda ringi tööga, on erinevused rohkem organisatsioonilist laadi. Klubi puhul tuleb vastu võtta põhikiri, mis fikseerib vastu- võtutingimused (sisse võidaks seada ka klubiliikme kandidaadia- aeg), juhatuse ning esimehe (või koguni presidendi) valimise korra, liikmete kohustused ja õigused jne. Keeleklubil võivad olla oma alasektsioonid, nagu tõlke- ja ajakirjandussektsioon. Klubi hooldusõpetaja jääb vaid konsultandi rolli. Klubi eeldab ka klubi- list või nn. seltsitegevust: üritustel on rohkem meelelahutuslik iseloom, tihti kutsutakse külalisi ja istutakse tee- või kohvilauas, kuulatakse ühiselt murdekeelseid rahvalaule ja külastatakse kul- tuurisündmusi väljaspool kooli.

Emakeeolümpiaadid tähendavad tasandist olenevalt kas mas- siüritust, grupi- või individuaaltööd. Põhimõtteliselt peaks igal õpilasel olema võimalus jõuda vabariikliku emakeeolümpiaadi laureaadiks ja seepärast tuleks kõike alustada massiüritusest: arvestades emakeeolümpiaadi põhiteemat, selgitavad õpetajad tavalise kontrolltööga iga klassi tublimad vastavas ainelõigus. Lisaks keelepropagandale tõmmatakse niiviisi aktiivsesse keele- alasesse tegevusse maksimaalne arv õpilasi. See on ka igasuguste muude konkursside üheks eesmärgiks. Edukamatega jätkub juba grupiviisiline töö, et valmistada neid ülekoolliseks konkursiks, mille organiseerib ühiselt eesti keele õpetajate sektsioon. Mõelda tuleks sellele, et juba koolivoor toimuks pidulikus õhkkonnas. Kooli parimate emakeeletundjate ettevalmistamine maakonna/linna olümpiaadiks ei tohiks jääda enam ainult nende pedagoogide era-

mureks, kes neid õpilasi päevast päeva õpetavad. Siin peaksid suurema kooli emakeeleõpetajad oma jõud ühendama, minetama vahetegemise «sinu» ja «minu» õpilaste vahel ning koos valmistama ette kooli esinduse konkursi II vooruks. Nende väheste, kes peaksid lunastama mandaadi olümpiaadi lõppvooru, jätkub juba individuaaltöö kuni finaalvõistluseni. Niisugune gradatsioon, kus ka vabariikliku olümpiaadi laureaadid peavad alustama võidukäiku argisest kontrolltööst oma klassikollektiivis, on igati loogiline. Juhendavate õpetajate ülesandeks on kõige muu juures jälgida ka seda, et puhtsportlik huvi (kui kaugemale jõuan või mitmendaks tulen) ei lämmataks konkursslaste huvi oma emakeele vastu.

Kui emakeeleolümpiaadi kavas on ka iseseisva uurimuse kirjutamine, annaks see osalejatele teadustöö tuleristsed. Õpilasi tuleb muidugi uurimistöole suunata, juhendada neid materjali kogumisel, süstematiseerimisel ja üldistuste tegemisel. Midagi erakordset siin õpetajate jaoks pole, sest on nad ju kõik kõrgkoolis kokku puutunud teadustöö ABC-ga. Peale selle jagavad piisavalt juhtnööre väljakuulutatud olümpiaadi juhend ja trükk avaldatud varasemate võistlustööde analüüsid. Õpetajad, kes on ise olümpiaadi lõppvoorule sõitnud, on alati näinud konkursile esitatud õpilasuurimusi, et saada sealt kogemusi järgmiste õpilaste juhendamiseks.

Mõttekas oleks koolis sisse seada edukamate ainetundjate premeerimise ja austamise süsteem.

1. Koolisisese olümpiaadi tulemused või täielik protokoll koos võitja(te) fotoportree(de)ga panna välja vastaval eristendil. Parimaid võidaks meeles pidada aukirjade ja mälestusraamatutega, mis antakse kätte kogu koolipere ees.

2. Maakonna või linna olümpiaadist avaldada artikkel kooli seinalehes. Kindlasti tuleks seal ära tuua kõigi oma kooli esindajate tulemused ja vabariiklikule konkursile pääsenute fotoportreed. Et maakonna või linna olümpiaadi korraldajad peaksid oma paremaid ise diplomite ja meenetega autasustama, pole koolil seda vaja enam korrata. Küll oleks mõttekas vahetult enne vabariiklikku vooru välja anda seinalehe erinumber «Nemad sõidavad meie kooli au kaitsma», «Hoiame teile põialt» vms.

3. Vabariiklikul olümpiaadil kümne parema hulka jõudnud õpilasi võidakse autasustada näiteks ülekoollisel aktusel, kus loetakse ette ka direktori käskkirja kiituse avaldamisest. Sellega võib kaasneda veel fotoportree asetamine «noore teaduri seinale» ja nime kandmine kooli auras. Preemiaraamatusse võiks peale direktori anda allkirja ka õpetaja, kes valmistas selle õpilase olümpiaadiks ette (43, lk. 15).

Silmapaistvate õppurite austamine aitab koolis täita kasvatuslikku funktsiooni, näidates, et teadmised on hinnas ning andekatest ja töökatest õpilastest peetakse lugu.

Esinemis- ja väljendusoskuse arendamiseks on väga kasulikud

kõnevõistlused, mis ei tohiks puududa ühegi keeleringi tööplaanist. Keeleringlased on küll konkursi initsiaatoriteks ja läbiviijateks, kuid üritus ise olgu lahtine, s. t. osaleda selles võivad kõik asjahuvilised, ükskõik kas siis võistlejate või pealtkuulajatena.

Tavaliselt antakse kõnevõistlustel igale osalejale kaks korda sõna: esimene kord esinetakse kodus ettevalmistatud kõnega, teisel korral aga loosiga võetud teemal.

Ettevalmistatud kõnena on praktiseeritud nn. sundteema moodust, kus kõik võistlejad räägivad ühel ja samal teemal. Mõistagi hõlbustaks see žürii tegevust: kõnesid on lihtsam võrrelda ja hinnata. Ometi tuleks eelistada avatud kõnevõistlust: iga osaleja valmistub esinema teemal, mis on talle hingelähedane. On ju ka elus nii, et sõna võetakse ikka siis, kui tuntakse, et on sel teemal midagi olulist öelda, kui ütlemata jätta enam ei saa. Ainult see, mis tuleb südamest, saab minna südamesse. Seepärast õnnestuvad kõned vabal teemal rohkem kui obligatoorsel teemal.

Ka loositavateks teemadeks tuleks välja pakkuda niisuguseid ainevaldu, mis erutavad õpilasi, mis haakuvad nende igapäevase eluga ja milles noortel on olemas juba teatavad elukogemused. Iga teema peaks olema sõnastatud nii, et see lausa nõuaks kõnelejal oma positsiooni avamist, isiklike seisukohtade kaitsmist ja põhjendamist. Muidu võib juhtuda, et noore oratori kõne koosneb klassikute värsside või proosatsitaatide rittaseadmisest. Ja kui niisugune «kõne» veel paberilt maha loetakse, näitab see, et võõrad mõtted ei ole esinejale omaseks saanud. Kõneleja ei tohiks rääkida seda, mida arvab õigeks peetavat, vaid ikka seda, milles ta ise veendunud on. Isikliku platvormi puudumist (ei teata täpselt, mida kuulajatele sisendada) püütakse tavaliselt maskeerida paljusõnalisusega, mis muudab kõne raskesti jälgitavaks, nii et pärast ei meenu kuulajatele midagi, millest siis tegelikult juttu oli.

Võimalikke teemasid kõnevõistluseks:

- Helgeim mälestus õpiaastatest.
- Kui haridus oleks prestiižikam...
- Kuidas tõsta oma kooli mainet?
- Formaalne ja sisuline omavalitsus koolis.
- Millest saab alguse käegalõõmine ja minnalaskmine?
- Miks sport (pole enam / on ikka) popp?
- Televisioon kui silmaringi laiendaja ja ajaviitja.
- Sõpru ei otsita, vaid leitakse.
- Kas seksist rääkida on tabu?
- Punkarlus — eneseteostus või eneseteotus?

Kõige selgemini tulevad oratorivõimed ilmsiks dispuutide ja vaidluste käigus, kus vastamisi seatakse kaks erinevatel seisukohtadel olevat poolt. Niisugune vastandamine võib olla ka kõnevõistluse finaals, kuhu pääsevad kas 2, 4 või 6 edukamat noororatorit (ühe opositsiooni moodustaks siis vastavalt üks, kaks või kolm võistlejat), et selgitada omavahel lõplik paremusjärjestus

ning auhinnavõitjad. Niisugused dispuudid nõuavad kõnemeestelt veel suuremat esinemiskindlust ja reageerimiskiirust, aga ka loogilist arutlemist ja mõtteerksust. Duell, kus kumbki pool püüab selgeks teha, et õigus on just temal, mitte aga oponendil, pakub emotsioone ka kuulajaskonnale. Eriti suur elevus tekib siis, kui vastamisi on kaks erineva tasemega sõnameistrit ja dispuudis kerkib esile isiksus, kes esitab vääri argumente, kuid teeb seda niivõrd veenvalt, et vastane ei suuda neid ümber lükata ja satub seetõttu oponendi mõju alla.

Nii loosiga võetavate teemade kui ka «duellide» korral tuleb võistlejatele anda umbes 10-minutiline ettevalmistusaeg. Esinemise hindamisel arvestatakse järgmisi aspekte:

a) kas esineja rääkis ikka publikule/vastasleerile (vaatas neile otse silma) või kõneles ruumile (pilkk keskendunud seintele, lakke, põrandale, mõnele mööbliesemele);

b) kuivõrd vabalt ja ilmekalt kõneleja rääkis, kuidas seisis ja kui loomulik oli saatemehhanism (käeliigutused, miimika);

c) kuidas oli kõne üles ehitatud (kas üksikosad olid omavahef süsteemselt seotud ja üleminekud sujuvad või hüpeldi ühelt mõtelt teisele ning korraldi ennast);

d) kas kõneleja tundis ainet küllaldaselt ja orienteerus probleemides hästi või esines ka ebatäpsusi faktides ning kahtlasevõitu tõlgendamist;

e) kuivõrd originaalne oli esinemine ja mil määral sisaldas see uudseid, omapoolseid ideid;

f) kas püstitati ainult probleeme ja jäeti need siis õhku rippuma või otsiti ka nende lahendusi ja pakuti väljapääsu olukorrast;

g) kuivõrd sügavale probleemi kõneleja tungis või asendus-põhjalikkus laialivalgusega;

h) kas kõne oli eakohane (noor inimene rääkigu ikka noore inimese seisukohalt) ja mil määral arvestati auditooriumi koosseisu;

i) kuivõrd laitmatut emakeelt kõneleja kasutas (kui avar oli tema sõnavara ja kui ladiusad olid laused);

j) kas kõne suutis äratada huvi antud probleemi vastu niivõrd, et kuulajate tahteline tähelepanu muutus peagi tahtmatuks (siis on kõne olnud tõeliselt mõjus) (3, lk. 48–49).

Heade kõnemeeste puudumise tõttu on paljud aktused, konverentsid ja koosolekud koolis üsna mannetud ja seepärast peaks emakeelealase klassivälise töö üheks suuniseks saama noorte oraatorite väljaõpetamine.

30.3. Individuaalne töö

Individuaalset tööd kasutatakse siis, kui klassiväliseks grupitööks ei jagu huvilisi. Üksikuid õpilasi võib suunata väikestele murde-ekspeditsioonidele oma koduümbrusse, innustada neid koguma ja süstematiseerima keelematerjali (kohalikku kõnepruuki, keelealaseid ajaleheväljalõikeid), bibliograferima vastavasisulisi artikleid, sisustama keelestende, korrastama keelekabinetti, toimetama seinalehe keelenurka, redigeerima kooli almanahhi ja näitlikku agitatsiooni jm. Samuti võivad huvilised koostada referaate ja kanda neid ette kaasõpilastele või käia nendega esinemas naaber-koolides.

Andekaid poisse ja tüdrukuid, kellele kohustuslik emakeeleprogramm on liiga lihtne, tuleks suunata 1980. a. asutatud Õpilaste Teaduslikku Ühingusse (ÕTÜ), mille eesmärgiks on varakult välja selgitada eelduste ja võimetega noored ning anda neile juba koolipingis oskusi, kogemusi ning vilumusi teadustööks. Lahendamata probleeme on teaduses väga palju ning mitte kõik pole võrdselt raskustega. ÕTÜ sektsioonide juhendajad on valdavalt kõrgkoolide ja uurimisinstituutide teadurid, seega on õpilastel võimalus töötada individuaalselt väga heade spetsialistide käe all. Sellest tuleneb ka töö eesmärk — jõuda tulemuseni, mis on tõesti oma töö vili, olgugi see üldise mõõdupuuga mõõtes väike. Oluline on ka varane sisseelamine teadusmiljõesse. Kui kohe ei sõandata ÕTÜ sektsioonis otseselt kaasa lüüa, võidaks esialgu külastada ühingu teaduskonverentse, mille kutsed saadetakse kõikidele koolidele. Parimate tööde autorid on saanud ÕTÜ laureaadi tiitli ja soovitusel kõrgkooli astumiseks (7, lk. 1).

Kuigi ÕTÜ juhendajad on väljastpoolt kooli, ei tohiks emakeeleõpetaja roll piirduda üksnes ühingusse astujale toetava allkirja andmisega. Iga nooruuriija soovib kindlasti liitu ka oma emakeeleõpetajaga, respektiivsed teda teistest pedagoogidest enam. Seepärast oleks loomulik, et emakeeleõpetaja on kursis oma entusiastist õpilase uurimisteamiga ja osutab talle abi vähemalt vajaliku kirjanduse leidmisel (84, lk. 1). Osalemine ÕTÜ-s on kahtlemata individuaalse klassivälise töö täiuslikumaid vorme.

On ääretult tähtis, et iga õpilase kalduvused leiaksid vajaliku väljaarendamise ja rakenduse. Ükski anne ega huvi ei tohi seepärast veel kaotsi minna, et koolis napib õpilasi, kelle meelisaimeks on eesti keel.

Klassivälised keeleüritused peaksid mingil määral avaldama soodsat mõju ka õpilaste üldistele tulemustele emakeeles, suurendama heade õpilaste mainet ja nende soovi oma lemmikainest rohkem teada saada.

Kuigi keelealaseks klassiväliseks tööks on palju võimalusi ja vorme, ei tohiks entusiastist emakeeleõpetaja neid kõiki korraga kasutada. Liiga suured taotlused võivad tingida selle, et mõnigi

üritus ebaõnnestub pealiskaudse ettevalmistuse tõttu. Seepärast tuleks igas koolis valida oludele ja võimetele sobivaimad ja otsustarbekaimad töövormid (58, lk. 2). Pigem vähem, aga paremini — selle printsiibiga välditaks formalismi klassivälises töös. Äratada õpilastes huvi ja süvendada armastust oma emakeele vastu suudavad siiski ainult õnnestunud üritused.

Kasutatud kirjandus

(NK — «Nõukogude Kool»; NÕ — «Nõukogude Õpetaja»)

1. Agur, U., Toim, K., Unt, I. Programmõpe ja õpimasinad. — Tln.: Valgus, 1967.
2. Ahven, H. Keelepäevadest. — NÕ, 19. apr. 1975.
3. Avalik kõne. — Tln.: Eesti Raamat, 1973.
4. Babanski, J., Potašnik, M. Pedagoogilise protsessi optimeerimine. — Tln.: Valgus, 1986.
5. Didaktika alused. — Tln.: Valgus, 1970.
6. Elango, A. Õpilaste teadmiste kontrollimise meetodika küsimusi. — Tln.: Valgus, 1967.
7. Engelbrecht, J. OTÜ on üks võimalus anda parimatele juba praegu paremat haridust. — NÕ, 5. märts 1988.
8. Grafoprojektor. Tehnilised õppevahendid I / Koost. E. Tamm. — Trt.: TRÜ, 1985.
9. Hallik, A. Koduülesannete kontrolli võimalusi. — NK, 1985, nr. 7 ja nr. 8.
10. Hellerma, H. Etteütleri V—VIII kl. — Tln.: Valgus, 1965.
11. Hellerma, H. Ümberjutustuste liigitusest ja jõukohasusest. — Kog.: Nõukogude pedagoogika ja kool XIII. Tln.: VOT, 1975.
12. Hint, M. Eesti keele õpik IX klassile. — Tln.: Valgus, 1987.
13. Hint, M. Emakeele õpetamisest keskkooli IX klassis. — Tln.: VOT, 1983.
14. Hint, M. Teaduslikud välteuringud ja välte käsitlemine koolis. — Kog.: Kool ja emakeel / Koost. V. Maanso. Tln.: 1984.
15. Hint, M. Võrdlusastmete morfoloogia raskused. — NK, 1980, nr. 2.
16. Jalakas, V. Algoritmide kasutamisest emakeele õpetamisel. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi IV. Tln.: Valgus, 1972.
17. Jalakas, V. Enne 8. klassi emakeele eksamit. — NÕ, 15. mai 1976.
18. Juhend eesti keele kirjalike tööde korraldamise ja hindamise kohta. — Tln.: VOT, 1972.
19. Jürimäe, E. Vead maksavad valusalt kätte. — NÕ, 9. jaan. 1965.
20. Kaidro, H., Toim, K. Kontroll ja enesekontroll tehniliste

- vahendite abil. — Kog.: Programmõpe ja tehniliste vahendite kasutamise meetodika II. Trt.: TRÜ, 1967.
21. Karlep, K. Kirjutamise ja lugemise õpetamise teoreetilisi küsimusi. — NK, 1987, nr. 5.
 22. Kaukes, H. Sõnavaraline töö VI klassi keeletundides. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi VI. Tln.: Valgus, 1979.
 23. Kees, P. Õppemeetodid ja tunnetustegevuse aktiveerimisest õpilaste teadmiste kontrollimisel. — Tln.: ENSV Haridusministeerium, 1987.
 24. Koemets, E. Kuidas õppida. — Tln.: Valgus, 1972.
 25. Koemets, E. Õigekirjaoskuse seos grammatiliste teadmistega. — NK, 1967, nr. 7.
 26. Koemets, E., Tamm, L., Elango, A., Indre, K. Psühholoogia ja pedagoogika alused. — Tln.: Valgus, 1974.
 27. Koit, E. Süntaksi käsitlemine 8-klassilises koolis. — Trt.: TRÜ, 1970.
 28. Kraav, I. Õpilaste sõnavara rikastamise põhiprintsiibid. — NÕ, 8. juuli 1967.
 29. Krasohin, H. Mõnda kordamisest 4. ja 5. klassis. — NÕ, 8. mai 1976.
 30. Kreis, H. Arendades loovust eesti keele ja kirjanduse õpetamisel. — NK, 1986, nr. 7.
 31. Krutetski, V. Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia. — Tln.: Valgus, 1979.
 32. Kuusik, S. Harjutamine rühmatööna emakeele õpetamisel 7. klassis. — Kog.: Nõukogude pedagoogika ja kool VII. Trt.: VOT, 1972.
 33. Käis, J. Valitud tööd. — Tln.: RK Pedagoogiline Kirjandus, 1946.
 34. Laagus, H., Öunapuu, T. Huvitav emakeel. — Tln.: Valgus, 1986.
 35. Lahi, R. Kirjaleht. — Tln.: Valgus, 1974.
 36. Lahi, R. Kirjatehnika. — Tln.: Valgus, 1966.
 37. Laugaste, G. Harjutusi eesti keele foneetikast ja morfoloogiast. — Tln.: Valgus, 1978.
 38. Laugaste, G. Programmõppe elemente emakeele tunnis. — Kog.: Nõukogude pedagoogika ja kool I. Trt.: TRÜ, 1966.
 39. Laugaste, G. Sõnavaraõpetusest emakeele tunnis. — Kog.: Eesti keele õpetamise meetodika küsimusi III. Tln.: Eesti Riiklik Kirjastus, 1962.
 40. Leiger, P. Rühma- ja paaritöö keskastme eesti keele ja kirjanduse tundides. — NK, 1986, nr. 12.
 41. Levitov, N. Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia. — Tln.: Valgus, 1968.
 42. Liimets, H. Õppetöö vormide klassifikatsioonist ja nende omavahelisest seosest. — Kog.: Nõukogude pedagoogika ja kool VII. — Trt.: VOT, 1972.

43. Linnaks, G. Ainealase klassivälise töö süsteem V. Kingisepa nimelises Tallinna 20. Keskkoolis. — NK, 1980, nr. 7.
44. Loenguid eesti keele õpetamise metoodikast IV. Eesti keele õpetamise metoodika põhivara / Koost. T. Õunapuu. — Trt.: TRÜ, 1979.
45. Loonurm, A. Kordamine on tarkuse tagatis. — NÕ, 24. apr. 1965.
46. Maanso, V. Emakeele seoseist teiste õppeainetega. — NK, 1984, nr. 12.
47. Maanso, V. Kas oskamatus või hooletus. — NK, 1969, nr. 2.
48. Maanso, V. Keeletunni kasvatuslikust eesmärgist. — NK, 1975, nr. 7.
49. Maanso, V. Kuidas keskastme õpilased tunnevad käändsõna. — NK, 1976, nr. 10.
50. Maanso, V. Lähtekohti ortograafiaharjutuste koostamiseks ja valimiseks. — NK, 1967, nr. 9.
51. Maanso, V. Miks emakeel raskusi valmistab (keelest endast, õpilastest, õpikutest ja muustki). — NK, 1969, nr. 9.
52. Maanso, V. Mänguelemente keskastme emakeele tundides. — NK, 1970, nr. 9.
53. Maanso, V. Ortograafiaoskus ja selle seos lugemisoskusega 5.—8. klassis. Dissertatsioon pedagoogikakandidaadi teadusliku kraadi taotlemiseks. — Trt.: 1970.
54. Maanso, V. Sõnavaraline töö nõuab tähelepanu. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi V. Tln.: Valgus, 1975.
55. Maanso, V. Tunnis õpitakse õppima. — NK, 1982, nr. 8.
56. Maanso, V. Uuest emakeeleõpetuses üldiselt ja ühest uudisvõttest lähemalt. — NÕ, 16. okt. 1976.
57. Maanso, V. 5.—8. klassi õpilaste ortograafilistest vigadest ja neid põhjustavatest teguritest. — NK, 1964, nr. 11 ja 12.
58. Maanso, V. Võimalusi on palju. — NÕ, 31. okt. 1970.
59. Maanso, V. Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest V—VIII klassis. — Tln.: Valgus, 1966.
60. Maanso, V., Rukki, V. Eesti keele õpik V klassile. — Tln.: Valgus, 1981.
61. Maanso, V., Võlli, K. Töövihik emakeeleõpetuses. — Rmt.: Töövihik koolis. Tln.: 1975.
62. Maantee, P. Kõne ja lugemise ilmekus. — NK, 1975, nr. 8.
63. Mahmutov, M. Probleemõpe koolis. — Tln.: Valgus, 1981.
64. Meeder, J. Et kõik õpilased õpiksid korralikult kirjutama. — NÕ, 14. nov. 1964.
65. Meesak, M. Dianegatiivid emakeele õpetamisel. — NÕ, 13. mai 1978.
66. Metoodiline juhend IV—VIII klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks ja hindamiseks / Koost. V. Maanso. — Tln.: VÕT, 1973.
67. Mikk, J. Mõistmistehnikast. — NÕ, 16. apr. 1976.
68. Mitt, J. Tüüpiliste vigade sedelsüsteem. — Kog.: Eesti keele õpetamise metoodika küsimusi II. Tln.: Eesti Riiklik Kirjastus, 1960.
69. Must, M. Koolide abi keeleainese kogumisel. — NÕ, 22. sept. 1973.
70. Nemvalts, P., Vare, S. Eesti keele õpik X klassile. — Tln.: Valgus, 1984.
71. Nilson, O. Õppetund: probleeme ja perspektiive. — NK, 1982, nr. 8.
72. NLKP Keskkomitee pleenumi otsus kesk- ja kõrgkooli uutmisest ning partei ülesannetest selle elluviimisel. — NÕ, 27. veebr. 1988.
73. Paumets, A. Rühmatööst keeleõpetuse tundides. — NÕ, 27. nov. 1976.
74. Perfoplaadi kasutamisyjuhend. Metoodiline katsematerjal. — Tln.: VÕT, 1970.
75. Pilvre, U. Kui juba teha, siis teha hästi. — NÕ, 24. okt. 1987.
76. Pressey, S. L. Certain Major Psyche-Educational Issues Appearing in the Conference on Teaching Machines. — Automatic Teaching: the State of the Art, Edited by E. H. Galanter, New York 1959.
77. Rimmel, N. Eesti keel õpilase pilguga. — Tln.: VÕT, 1971.
78. Rimmel, N. Ortograafia küsimustest. — Kog.: Eesti keele õpetamise metoodika küsimusi III. Tln.: Eesti Riiklik Kirjastus, 1962.
79. Rukki, V. Emakeele kabinetist. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi V. Tln.: Valgus, 1975.
80. Rukki, V. Harjutused perfoplaadile. Eesti keel. VII klass. — Tln.: VÕT, 1970.
81. Rukki, V. Harjutused perfoplaadile. Eesti keel. VIII klass. — Tln.: VÕT, 1970.
82. Rukki, V. Mitmekesistagem harjutusi 4. klassis. — NÕ, 26. sept. 1970.
83. Rukki, V. Mitmekesistagem koduste ülesannete kontrollimist keeletunnis. — NK, 1966, nr. 3.
84. Ruubel, A. Õpetaja peab olema informeeritud. OTÜ juhendajate koosviibimiselt. — NÕ, 13. veebr. 1988.
85. Rõigas, M. Algoritmid ja individualiseerimine lauseõpetuse käsitlemisel VII klassis. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi V. Tln.: Valgus, 1975.
86. Rõigas, M. Etteütlu ja ümberjutustusi VI—VIII klassile. — Tln.: Valgus, 1983.
87. Rõigas, M. Keskkoolilõpetanute sõnastusoskuse olulisematest puudujääkidest. — Kog.: Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme. — Tln.: PTUI, 1979.
88. Saari, H. Omastav kokku ja lahku: mitmus ja mõjurid. — NK, 1984, nr. 8.
89. Saarne, A. Valguspilt õppevahendina. — Eesti Kool, 1940, nr. 4.

90. Saks, K. Lugemisoskuse dünaamikast ja lugemiskiiruse arendamisest. — NK, 1975, nr. 6.
91. Salundi, M. Loengumeetod üldhariduskoolis. — NK, 1985, nr. 6.
92. Saluveer, E. Grafoprojektor keele ja kirjanduse tundides. — NÕ, 20. jaan. 1979.
93. Saluveer, E. Koduste ülesannete osatähtsus kooli õppekasvatustöö süsteemis. — NK, 1981, nr. 7.
94. Saluveer, H. Ainetevahelised seosed eesti keele ja kirjanduse tundides. — NK, 1985, nr. 9.
95. Savisaar, E. Kool, kultuur ja keel. — NK, 1986, nr. 5.
96. Sepp, A. Võtteid eesti keele õpetamisel. — NK, 1964, nr. 8.
97. Sepp, E., Völli, K. VIII klassi emakeeleõpetajale. — Tln.: VÕT, 1987.
98. Tamm, L. Õpilaste sõnavara uurimine — miks ja kuidas? — Kog.: Sõnavaraõpetuse probleeme. Tln.: PTUI, 1975.
99. Toim, K. Deduktiivse järelduse osa grammatikareeglite rakendamisel. — NÕ, 2. apr. 1960.
100. Toim, K. Milline osa on deduktsioonil õppetöös. — NK, 1960, nr. 9.
101. Toim, K. Üldharidusliku kooli jaoks võrsub programmõppe kaader. — Kog.: Programmõpe II. Tln.: Vabariiklik Teaduslik-Tehnilise Propaganda Maja, 1966.
102. Toom, E. Testimisest. — Kog.: Programmõpe III. Tln.: PI «Kommunaalprojekt», 1967.
103. Truus, S. Emakeelealased klassi- ja koolivälised üritused. — Tln.: ENSV Haridusministeerium, 1977.
104. Töldsepp, A., Tani, R. Opetamisprogrammi koostamise küsimusi keemias. — NK, 1965, nr. 11.
105. Unt, I. Koduste tööde efektiivsusest. — NK, 1962, nr. 9.
106. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. — Tln.: Valgus, 1974.
107. Unt, I. Õpilaste iseseisev töö tunnis. — Tln.: Valgus, 1966.
108. Unt, I. Õpilaste iseseisvast tööst tunnis. — NK, 1959, nr. 8.
109. Valgma, A. Õppetunni ülesehitusest. — NK, 1982, nr. 8.
110. Valgma, J. Eesti keele morfoloogia programmeeritud harjutustik. — Tln.: TPedI, 1973.
111. Valgma, J. Eesti keele ortograafia programmeeritud õpik. — Tln.: TPedI, 1969.
112. Valgma, J. Eesti keeleõpetuse reeglid. — Tln.: Eesti Raamat, 1965.
113. Valgma, J., Rimmel, N. Eesti keele grammatika. — Tln.: Valgus, 1968.
114. Valgma, J., Villand, L. Kirjandi- ja sõnastusõpetuse algmed. Töövihik VIII klassile. — Tln.: Valgus, 1970.
115. Valgma, J., Villand, L. Sõnastusõpetuse algmed. Töövihik VII klassile. — Tln.: Valgus, 1968.
116. Vare, S. Mõne tulekusüsimuse selgitamiseks. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi VII. Tln.: Valgus, 1982.
117. Vellamaa, M. Tehnilised õppevahendid on head abilised. — NÕ, 13. märts 1965.
118. Villand, L. Praktilise stilistika rakendamise ühest võimalusest. — NÕ, 3. okt. 1964.
119. Villand, L. Sõnastusvigade liigid ja ravi. — Tln.: Valgus, 1966.
120. Völli, K. Keelehuvid. Mis need on? Kuidas neid arendada? — NK, 1973, nr. 9.
121. Völli, K. Võimalusi emakeeleõpetuse seostamiseks teiste õppeainetega. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi V. Tln.: Valgus, 1975.
122. Vääri, E. Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes. — NK, 1964, nr. 8.
123. Oispuu, S. Formalismi vastu õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel. — NK, 1983, nr. 3.
124. Õppekasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilis-metoodilised lähtekohad. Metoodiline materjal õpetajatele / Autor-koostaja P. Kreitzberg. Tln.: 1987.
125. Õunapuu, T. Avatud emakeeleõpetus — mis see on? — NK, 1988, nr. 3.
126. Õunapuu, T. Eesti keele õpik VI klassile. — Tln.: Valgus, 1982.
127. Õunapuu, T. Emakeele jaotusvara VI klassile. — Tln.: Valgus, 1986.
128. Õunapuu, T. Emakeeletunni häälestamisest. — NÕ, 16. juuli 1988.
129. Õunapuu, T. Grammatilisi mängu enesekontrolliga. — Tln.: VÕT, 1970.
130. Õunapuu, T. Keeleõpetusest VI klassis. — Tln.: VÕT, 1982.
131. Õunapuu, T. Keeleõpetusest VII klassis. — Tln.: VÕT, 1980.
132. Õunapuu, T. Kirjatööde parandamisest emakeeleõpetuses. — NÕ, 6. aug. 1988.
133. Õunapuu, T. Kontrolli ja enesekontrolli võimalusi eesti keele tunnis. — Trt.: TRÜ, 1971.
134. Õunapuu, T. Kontrolli ja enesekontrolli võimalustest eesti keele grammatika õpetamisel. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi IV. Tln.: Valgus, 1972.
135. Õunapuu, T. Kontrolli ja enesekontrolli võimalustest eesti keele grammatika õpetamisel üldhariduslikus koolis. Dissertatsioon pedagoogikakandidaadi teadusliku kraadi taotlemiseks. — Trt.: 1970.
136. Õunapuu, T. Kuidas koostada emakeelealaseid õppediafilme. — Kog.: Eesti keele ringi töid 2. Trt.: TRÜ, 1970.
137. Õunapuu, T. Nüansseerimisest emakeeletundides. — NÕ, 16. apr. 1977.
138. Õunapuu, T. Probleemõppest 6. klassi emakeelekursuses. — NÕ, 9. jaan. 1988.

139. Ounapuu, T. Skeemidest ja skematiseerimisest keeleõpetuses. — Kog.: Emakeeleõpetuse küsimusi VI. Tln.: Valgus, 1979.
140. Ounapuu, T. Oppediafilm ja selle efektiivsus emakeele tunnis. — NK, 1968, nr. 5.
141. Ühtlustatud nõuded vihkule. — Tln.: VÕT, 1980.
142. Üldhariduskooli programmid. Eesti keel IV—XI klassile. — Tln.: Valgus, 1986.
143. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1982.
144. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. — М.: 1959.
145. Воскерчян С. И. Об использовании метода тестов при учёте успеваемости школьников. — Советская педагогика, 1963, № 10.
146. Зельманова Л. М. Наглядность в преподавании русского языка. — М.: Просвещение, 1984.
147. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. Скаткина В. В., Краевского М. — М.: Педагогика, 1978.
148. Лаугасте Г. К. Упражнения с числовыми ответами как самостоятельная работа студентов. — В кн.: Вопросы педагогики высшей школы. Тезисы и тексты докладов. Тарту, ТГУ, 1967.
149. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средство общения. — М.: Педагогика, 1974.
150. Паламарчук В. Индивидуализация темпа работы учащихся при использовании текстовых диафильмов. — В кн.: Актуальные проблемы индивидуализации обучения. Тарту, ТГУ, 1970.

