

# Nõukogude Kool

8 • 1982

TUI algõpetuse sek-  
tori teadurite L. Kivi  
(sektori juhataja), I.  
Metsalo, H. Sarapuu,  
M. Rooslehe, I. Mu-  
heli, M. Kivistiku, A.  
Kleinsteini ja A. Rek-  
toro õlul lasub juba  
mitu aastaid 6-aastas-  
laste õpetamise  
eksperimenti teadus-  
lik juhendamine, pro-  
grammide ning õppe-  
materjalide koostami-  
ne, õpetajate ja kas-  
vatajate teoreetiline  
ning praktiline abista-  
mine igapäevatöös  
kursustel.

I. Muhel (vasakul) ja  
kasvataja M. Taube  
juhendamas  
126. lastepäevakodu  
kasvandikku  
kirjutama õppimisel.



Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut asutati 1. jaanuaril 1959. a. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi juurde. Iseseisva teadusasutuse staatuse sai ta sama aasta 1. detsembril. Praegusesse hoonesse Tõnismägi 9 (vt. foto 1 ja 2) kolis instituut 1960. a. suvel. Kui algusaastal töötas instituudi neljas sektoris kaksteist teadurit, siis nüüd on neid üheteistkümnes sektoris viiskümmend üks, neist kuusteist teaduste kandidaati. Neljal teaduril — A. Reinsteinil, V. Ruusil, R. Seljal ja A. Kivistikul — seisab lähemal ajal ees dissertatsiooni kaitsmine. Instituudi teadlaste uurimistöe keskendub mitmele põhiprobleemile: õpilaste kommunistlik kasvatamine; õppe-metoodilise komplekti struktuur ja sisu; 6-aastaste laste süstemaatiline õpetamine koolis ja lasteaias, õpilaste intellektuaalsete võimete mõõtmine. Perspektiivülesanne on välja anda põhiõppeainete metoodika käsiraamatud. Nende üldstruktuur on välja töötatud ning praegu läbiarutamisjärgus.

Enamikku instituudi teadureist tunnevad õpetajad ja õpilased kui õpikute, töövihikute ja õppe-metoodiliste vahendite autoreid. Nende sulest ilmuvad ka metoodilised juhendid.

Uurimistöös tuginevad teadlased laiale õpetajatest-kasvatajatest aktiivile, kelle klassides või rühmades eksperimente korraldatakse. Tagasiside teaduse saavutuste rakendatavusest praktikas tuleb teadureile kätte õpetajate-kasvatajate täienduskursustel, kus lektoritena osalevad paljud instituudi töötajad [direktori asetäitja A. Telgmaa, I. Sotter, E. Noor, L. Kivi, H. Tiits, O. Vahar jpt.].

PTUI egiidi all töötab ENSV pedagoogilise uurimistöö koordineerimise nõukogu — vabariiklik organ, kes koordineerib kogu meie vabariigi pedagoogilist uurimistööd teadusasutustes ja kõrgkoolides. Nõukogu, kelle tööd juhib instituudi direktor, geograafiakandidaat, ENSV teeneline õpetaja Osvald Nilson, peab töökoosolekuid kord kvartalis. Uurimistöö planeeritakse iga viisaastaku algul, vastavalt vajadusele täpsustatakse aastaplaane. Nõukogu, kelle koosseisu kuulub teadusasutuste ja kõrgkoolide teadureid ning õppejõude, Haridusministeeriumi ja Kõrghariduse Ministeeriumi ning VÕT-i esindajaid, jälgib, kuidas plaane täidetakse, kui vaja, taotleb nendesse korrektiive, on nõuandev organ. Nõukogu vaatab läbi pedagoogikaalaste kandidaadiväitekirjade ja doktoritööde temaatika ning esitab selle üleliidulisele koordineerimisenõukogule. Nõukogu on korraldanud meie vabariigis teaduskonverentse deviisi all «Pedagoogikateaduselt koolile».

Fotol 3 näeme O. Nilsonit ning pedagoogilise uurimistöö koordineerimise ja informatsiooni sektori juhatajat, nõukogu sekretäri E. Noort nõukogu koosolekul.

1978. aastal tunnistati ENSV PTUI üleliidulise sotsialistliku võistluse võitjaks ning esimesena omataoliste asutuste seas Nõukogude Liidus pälvis ta NSVL Haridusministeeriumi ja harukondliku ametiühingu keskkomitee rändlipu.

## Taas Nõukogude rahvaste perre

OLAF KUULI,  
TPEDI professor, ajaloodoktor

30. detsembril 1922 toimus Moskvas Suures Teatris I üleliiduline nõukogude kongress, mis võttis vastu Nõukogude Sotsialistlikkude Vabariikide Liidu moodustamise deklaratsiooni ja lepingu. Sellel kongressil oli 2215 delegaati, kes esindasid Vene Sotsialistlikku Föderatiivset Nõukogude Vabariiki, Ukraina Sotsialistlikku Nõukogude Vabariiki, Taga-Kaukaasia Sotsialistlikku Föderatiivset Nõukogude Vabariiki ja Valgevene Sotsialistlikku Nõukogude Vabariiki.

Baltimaade (sealhulgas ka Eesti) töörahvas ei võtnud osa Nõukogude Liidu moodustamisest. Eesti, Läti ja Leedu töötajad olid bolševike juhtimisel pidanud ühiselt teiste Tsaari-Venemaa rahvastega raskeid klassilahinguid mõisnike ja kapitalistide vastu. Oktoobrirevolutsiooni võit 1917. aastal pani aluse töörahva võimule ka Eestis. Tookord sai nõukogude kord Eestis kehtida ainult kolm ja pool kuud — siis tegi sellele lõpu imperialistliku Saksamaa okupatsioon. Saksamaa lüüasaamine Esimeses maailmasõjas ja revolutsioon Saksamaal andis võimaluse nõukogude vägedel asuda vabastama okupeeritud territooriumi. 29. novembril 1918 kuulutati vabastatud Narvas välja iseseisev Eesti Nõukogude Vabariik Eesti Töörahva Kommuuni nime all. 7. detsembril 1918 tunnistas Nõukogude Venemaa valitsus Eesti Nõukogude Vabariigi iseseisvust. Jaanuari alguses 1919 oli rohkem kui poolel Eesti territooriumist taas maksma pandud nõu-

kogude võim. Eesti Töörahva Kommuun löi tiheda sõjalis-poliitilise ja majandusliku liidu teiste Nõukogude vabariikidega, esmajoones Vene SFNV-ga. Eesti proletariaadi võidu korral kodusõjas oleks Eesti Töörahva Kommuun kindlasti osalenud Nõukogude Liidu moodustamises. Paraku osutus välisimperialistide abi eesti kodanlusele nii tugevaks, et viimasel läks korda töörahva võim Eestis lämmatada. Sama toimus ka Lätis ja Leedus.

Sel ajal kui Vene Föderatsiooni, Ukraina, Taga-Kaukaasia ja Valgevene rahvad rajasid uut tüüpi sotsialistlikku liitriiki, tuli Eesti proletariaadil EKP juhtimisel pidada rasket võitlust töörahva jõudude koondamise eest uueks rünnakuks kodanluse võimu vastu. See ei tähenda aga, et Eesti tööinimestele ja üldse eesti rahvusest töötajatele oleks Nõukogude Liidu moodustamine olnud kõrvalise tähtsusega fakt.

Kõigepealt ei tohi unustada, et nii Vene SFNV-s kui ka Ukrainas, Valgevenes ja Taga-Kaukaasias elas tuhandeid eestlasi.\* Suurem osa neist oli Eestist välja rännanud juba möödunud sajandil või käesoleva sajandi alguses. Paljud eesti revolutsionäärid, eesti punaste kütipolkude võitlejad ja nõukogude aktivistid, lahkusid Eestist Töörahva Kommuuni kaotuse tõttu ning asusid elama teistesse Nõukogude vabariikidesse. NSV Liidu I nõukogude kongressi delegaatide seas oli kõrvuti teiste rahvaste esindajatega ka mitu eestlast. Kongressil valitud NSV Liidu Kesktäitevkomitee koosseisu kuulus eesti revolutsionäär Voldemar Võõlman (Velman) (3).

Teiselt poolt avaldas Nõukogude Liidu moodustamine ja hoogne majanduslik ning kultuuriline ülesehitustöö selles sotsialistlikus liitriigis suurt revolutsioneerivat mõju kogu maailma töörahvale, teiste seas ka eesti proletariaadile. Seejuures võib öelda, et see mõju oli Baltimaades (sealhulgas Eestis) märksa suurem kui paljudes teistes maades. Siin tuleb arvestada nii vahetut naabrust kui ka pikaajalisi ühise revolutsioonilise võitluse traditsioone ja sidemeid. EKP 1929. aasta jaanuarikonverentsil vastu võetud programmis rõhutatakse: «Iseäralise tähtsuse omandab ikka suuremal kujul Eestis töörahva võitluses N. Liidu eeskujul. Mida suuremad on sotsialistlike ehitamise edusammud, seda suuremaks läheb Eesti proletaarse ja üldse kehvade kihtide revolutsiooniline tung uuesti korrata seda, mille hävitas rah-

\* 1926. aasta rahvaloenduse andmetel elas Nõukogude Liidus ligemale 155 000 eestlast.

# Nõukogude Kool

8 · 1982

- 1 **O. KUULI** Taas Nõukogude rahvaste perre ●
- 7 **O. NILSON** Õppetund: probleeme ja perspektiive ●
- 10 **V. RUUS** Õppetöö kasvatuslik funktsioon ●
- 13 **J. SÕERD** Õppetöö arendav funktsioon ●
- 15 **H. TIITS** Mida, milleks ja kuidas? ●
- 19 **V. MAANSO** Tunnis õpitakse õppima ●
- 22 **S. ÕISPUU** Õpilaste koormus kodus ja koolis
- 25 **A. VALGMA** Õppetunni ülesehitusest ●
- 28 **E. SEPP** Õpilaste sõnavara rikastamine kui kõnearendustöö üks aspekt ●
- 30 **K. LEHT** TV-õpetuse (-tundide) orientatsioonist 8. klassi kirjandusõpetuses (projektsioon) ●
- 33 **H. SEMA** Revolutsioonilise ja vabadusvõitluse teema kõlbelises kasvatuses ●
- 36 **I. SOTTER** Inglise keele tund 4. ja 5. klassis ●
- 38 **R. SELG** Saksa keele oskuse peegeldusi assotsiatsioonitestis ●
- 40 **T. TARTU** Õpilaste matemaatikateadmiste ja -oskuste kontrollist standardiseeritud kontrolltööde abil ●



**REET SELG**, PTUI vanemteadur. Õp-  
pinud Tallinna 10. kesk-  
koolis, 1951. a.  
lõpetanud TRÜ saksa  
filoloogia osakonna.  
Töötanud Tallinna 1. ja  
16. keskkoolis saksa  
keele õpetajana,  
1967—1970 Eesti NSV  
Haridusministeeriumi  
õpikute osakorras  
metoodikuna ja juhataja  
asetähtjana, aastatel  
1960—1967 ja 1970.  
aastast tänaseni PTUI  
võorkeelte sektoris.  
Reet Selg on  
äldhariduskooli 5.  
ja 9. klassi saksa keele  
õpiku ning saksa  
keele süvendatud  
õpetusega kooli  
1.—3. klassi õpiku  
autoreid, kirjutanud  
monograafia «Saksa  
keele kontrolli- ja  
hindamismetoodika  
8-klassilisele koolile»  
[1978], avaldanud  
kirjutisi pedagoogilistes  
väljaannetes.



**VIIVE RUUS**,  
Eesti NSV  
Pedagoogika Teadusliku  
Uurimise instituudi  
pedagoogika,  
psühholoogia ja  
kutsesuuniluse labori  
vanemteadur.  
Lõpetanud 1960.  
aastal Tartu Riikliku  
Ülikooli eesti keele ja  
kirjanduse erialal.  
Töötanud aastatel  
1960—1968  
Märjamaa ja Tallinna  
46. keskkoolis eesti  
keele õpetajana.  
Toimetanud nimetatud  
koolide õpilaste  
omaloomingulisi  
almanahhe.  
Aastail  
1968—1970  
õppis TRÜ  
pedagoogika kateed-  
ris aspirantuuris.  
1970. aastast töötab  
PTUI-s teadustöötajana.  
Keskendunud  
õppetöö kasvatusliku  
funktsiooni, eriti  
teksti kasvatusliku mõju  
uurimisele. Nende  
probleemide  
lahendamisel on  
kasutanud eri  
teaduste lähenemisviise.

Yärvifotod  
**YOLDEMAR MAASK**  
**RAIVO SILLASOO**

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XL AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

**V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANVEE, O. NILSON,  
H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, V. RATASSEPP, H. RAUK,  
H. ROOTS, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.**

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

42 **M. RUTE** *Õppetunni temaatiline  
planeerimine koolibioloogias* ●

45 **H. SARAPUU, L. KIVI,  
M. ROOSLEHT, I. MUHEL,  
I. RIISALO, E. NOOR** *6-aastaste  
laste tundides kasutatava metoodika iseärasusi* ●

51 **K. KIRBER** *Kooli muusikaõpetuse kabinet* ●

53 *Kroonika* ●

<b>O. КУУЛИ.</b> Снова в семье советских народов	1
<b>O. НИЛЬСОН.</b> Урок: проблемы и перспективы	7
<b>В. РУУС.</b> Воспитательная функция учебного процесса	10
<b>Ю. СЫЭРД.</b> Развивающая функция учебного процесса	13
<b>Х. ТИЙТС.</b> Что, для чего и как!	15
<b>В. МААНСО.</b> На уроке учатся учиться	19
<b>С. ЫЙСПУУ.</b> Нагрузка учащихся дома и в школе	22
<b>А. ВАЛГМА.</b> О построении урока	25
<b>Э. СЕПП.</b> Обогащение лексики учащихся как один из аспектов работы по развитию речи	28
<b>К. ЛЕХТ.</b> Об ориентации ТВ-уроков при преподавании литературы в 8-ом классе	30
<b>Х. СЕМА.</b> Тема революционной и освободительной борьбы в нравственном воспитании	33
<b>И. СОТТЕР.</b> Урок английского языка в 4-ом и 5-ом классах	36
<b>Р. СЕЛЬГ.</b> Отражение знания немецкого языка в тестах ассоциации	38
<b>Т. ТАРТУ.</b> О проверке знаний и умений учащихся по математике на основе стандартизированных контрольных работ	40
<b>М. РУТЕ.</b> Тематическое планирование урока школьной биологии	42
<b>Х. САРАПУУ, Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ, И. МУХЕЛЬ, И. РИЙСАЛО, Э. НООР.</b> Особенности методики, применяемой на уроках с 6-летними детьми	45
<b>К. КИРБЕР.</b> Школьный кабинет музыкального воспитания	51
Хроника	53

vusvaheline kontrrevolutsioon ja mis ebaõnnestus 1. detsembril.» (Siin on silmas peetud eesti proletariaadi 1924. aasta 1. detsembri relvastatud ülestõusu kaotust.) Samas programmis märgitakse, et pärast sotsialistliku revolutsiooni võitu ühineb Eesti võrdõigusliku liiduvabariigina Nõukogude Liiduga (1, lk. 47).

Kõigil kodanliku diktatuuri ajal toimunud Eestimaa Kommunistliku Partei kongressidel, konverentsidel ja tähtsamatel nõupidamistel kõneldi sotsialismi ehitamisest NSV Liidus, analüüsiti selle suure töö kogemusi. Sellega seoses määrati kindlaks parteiorganisatsioonide ülesanded ühel või teisel etapil võitluses kodanliku valitsuse Nõukogudevaenuliku poliitika vastu ja Nõukogude Liidu saavutuste populariseerimisel eesti töörahva hulgas.

Eesti kodanlus arendas kogu oma võimuleku aja jooksul ulatuslikku laimukampaaniat Nõukogudema vastu. Selleks kasutati kirjandust ja ajakirjandust, kooli ja kirikut, Kaitseliitu, mitmesuguseid noorsoo-organisatsioone jne. Kodanluse abimeesteks olid siin reformistliku Eesti Sotsialistliku Tööliste Partei parempoolsed liidrid. Mitu laadi moonutusi ja väljamõeldisi elu kohta Nõukogude Liidus seostati tavaliselt vaenu õhutamisega eesti ja vene rahva vahel.

Eestimaa Kommunistlik Partei tegi suurt tööd selle laimu paljastamiseks ja tõe levitamiseks Nõukogudema kohta. Selleks kasutati mitmesuguseid vorme ja meetodeid: artikleid legaalses töölissajalehtedes ja illegaalses kommunistlikus ajakirjanduses, esinemisi ametiühingukoosolekui ja Riigikogus, selgitustööd kultuuriühingutes ja spordiseltsides. Erilist osa esimese sotsialismimaa saavutuste tutvustamisel etendasid Nõukogude Liitu külastanud töölisdelegatsioonid. Ajavahemikul 1927–1933 käis NSV Liidus 7 eesti töölisdelegatsiooni (neist kuus pahempoolsete ametiühingute ja üks Eesti Tööliste Partei organiseerimisel). Delegatsioonid viibisid Nõukogude Liidus tavaliselt 3–4 nädalat. Nad käisid tehastes ja kaevandustes, sovhoosides ja kolhoosides, õppeasutustes, sanatooriumides ja puhkekodudes. Töölisdelegaadid hindasid kõrgelt nõukogude rahva saavutusi. Ühtlasi mõistsid töölisdelegaadid õigesti Nõukogude Liidu edusammude tähendust kogu maailma töölisetele. 1933. aasta Eesti töölisdelegatsiooni deklaratsioonis on öeldud: «Kapitalistlike maade töölisetele on selge, milline tähtsus on Nõukogude Liidu olemasolul... ja millisesse olukorda satuks maailma töölisklass, kui puuduks Nõukogude Liit — maailma proletariaadi tõeline kants. Sellepärast kõigi maade ausad töölised suhtuvad Nõukogude Liitu kui oma ainsasse isamaasse, mille saatusega on seotud nende saatus.» (8, lk. 101.)

Nõukogude Liitu külastanud töölised jutustasid oma muljetest töölisorganisatsioo-

nide koosolekutel ning avaldasid reisimärkeid pahempoolsete ametiühingute ajalehes. Töörahva riigi eluga vahetult tutvunud inimeste jutustustel oli suur mõju kogu Eesti proletariaadile.

1930. aastatel süvenes ka Eesti demokraatlike haritlaste huvi ja poolehoid Nõukogude Liidu vastu. Eesti haritlaskonda paelusid kultuuri edusammud esimesel sotsialismimaa, Nõukogude valitsuse suur hoplitsus kultuuripärandi säilitamise ja laiade rahvahulkade kultuurihuvi innustamise eest. 1934. aastal läks Eestist Nõukogude Liitu silmapaistev kujur Jaan Koort. Ta hakkas tööle Gželi (Moskva lähedal) keraamika-tehase kunstilise juhi kohal. J. Koordi lahumine Eestist tekitas omajagu poleemikat, kusjuures paljud haritlased pidasid J. Koordi sammu õigeks. Tekkis isegi eriline termin «Koordiliikumine», mille all mõisteti seda osa haritlaskonnast, kelle poolehoid Nõukogude Liidule kasvab ja kes on J. Koordi eeskujul valmis nõukogude kirjandust, kunsti, kultuuri tunnustama ja temast eeskujuna võtma.

Nõukogude Liidu hariduselu ja pedagoogikateaduse probleemide vastu tundsid märkimisväärset huvi Eesti õpetajad. Ajakirjas «Kasvatus» avaldati mitmeid materjale NSV Liidu hariduselu ja koolisüsteemi kohta. Tallinna Pedagoogiline Muuseum tellis Aleksei Jansonit juhtimisel üsna ulatuslikult nõukogude pedagoogilist kirjandust. 1930. aastate teisel poolel kujunesid Eesti õpetajate Liidul mõningad kontaktid NSV Liidu Haridustöölise Liiduga (2, lk. 169, 170, 219).

1930. aastatel kasvas Nõukogude Liidu autoriteet rahvusvahelises elus. Seda esmajoonet tänu Nõukogude valitsuse jõupingutustele kollektiivse julgeoleku kindlustamiseks ja fašistlikule agressorile vastulöögi andmiseks. Samal ajal imperialistlikud lääne-riigid (Inglismaa, Prantsusmaa ja Ameerika Ühendriigid) õhutasid igati fašistliku Saksamaa tungi itta. Nad lootsid fašistide sõjamasina abil hävitada esimest sotsialistlikku riiki. Igakülgset koostööd hitlerlastega arendas tol ajal Eestis võimul olev Pätsi-Laidoneri klikk.

1939. aasta septembris purustas fašistlik Saksamaa Poola. Baltimaid ähvardas vahetu oht langeda järgmisena fašistliku okupatsiooni alla. Sellistes tingimustes süvenes eesti rahva valdavas enamuses veendumus, et Nõukogude Liit on ainus reaalne jõud, kes suudab Eestit hitlerlaste eest kaitsta. Seepärast suhtus eesti töörahvas täieliku heakskiiduga NSV Liidu ja Eesti vastastikuse abistamise pakti sõlmimisse 1939. aasta septembri lõpul. Ametiühingute esindajate avalduses sel puhul rõhutati: «Eesti tööliskond tervitab rõõmuga Eesti ja Nõukogude Liidu vahel sõlmitud vastastikuse abistamise pakti ja loodab, et sellele järgneb mõlema rahva ja riigi lähenemine veelgi suuremal määral.

Usume, et pakt kõrvaldab agressiooniohu Eesti rannikule ja tagab seega nii Eesti kui ka Nõukogude Liidu rahvastele rahuliku arenemise võimalused» (6, lk. 64). Pakti alusel rajati Eesti territooriumile mõned Nõukogude sõjaväebaasid. Esimese sotsialismimaa sõjaväeüksuste viibimine Eestis andis eesti töörahvale uut hoogu ja julgust võitluses kodanluse vastu.

Eesti kodanluse liidritele oli see leping vaid pettemanöövriks. Nad püüdsid igati venitada lepingu tegelikku elluviimist. Eesti, Läti ja Leedu poliitikategelased ning kõrgemad sõjaväelased pidasid 1939. aasta lõpul ja 1940. aasta esimesel poolel intensiivselt läbirääkimisi. Nende põhieesmärgiks oli Nõukogude Liidu vastu suunatud sõjaliste tegevusplaanide koostöö lõpetamine. Balti riikide võimude valmistusid selleks, et hitlerliku Saksamaa kallaletungi puhul Nõukogude Liidule etendada «väärilist» osa saksa fašistide abi-meestena.

1940. aasta juunis paljastas Nõukogude valitsus oma nootides vastastikuse abistamise paktide rikkumist Balti riikide kodanlike valitsuste poolt. Nüüd asusid Leedu, Läti ja Eesti proletariaat kommunistide juhtimisel otsustavale rünnakule kodanluse võimu vastu.

Eestis algas sotsialistlik revolutsioon 21. juunil 1940 tööliste miitingute ja demonstratsioonidega Tallinnas ning paljudes teistes linnades ja asulates. Tööraha põhinõuded olid järgmised: 1. Maha praegune sõjaprovoakaatorite valitsus! 2. Nõuame valitsuse loomist, kes ausalt täidab Nõukogude Liiduga sõlmitud pakti! 3. Nõuame töötavale rahvale tööd, leiba ja vabadust! J. Uluotsa fašistlik valitsus oli sunnitud lahkuma. 21. juuni õhtul moodustati revolutsiooniline rahvavalitsus eesotsas Johannes Vares-Barbarusega. Kodanluse võimu selgroog oli murtud.

Järgnevaid nädalaid iseloomustab sotsialistliku revolutsiooni hoogne areng Eestis. Eestimaa Kommunistliku Partei ja tema juhitava rahvavalitsuse tegevuse põhisuundi võib võtta kokku järgmiselt: 1) tööraha revolutsiooniliste massiorganisatsioonide väljakujundamine, töötajate kaasatõmbamine aktiivsele poliitilisele tegevusele; 2) kodanluse poliitilise ja majandusliku tegevusvabaduse piiramine; 3) kodanliku riigiaparaadi järkjärguline lammutamine.

Esimese revolutsioonikuu tähtsaimad sündmused olid Riigikogu uue koosseisu valimised. Need toimusid 14. ja 15. juulil. Uus Riigivolikogu oli sisuliselt töötava rahva parlament. Ta koosnes Eesti tööliklassi, talurahva ja haritlaskonna parimatest esindajatest. 21. juulil 1940 algas uue Riigivolikogu esimene istungjärk Toompea lossis. Päevakord oli järgmine:

1. Eesti riigikorra küsimus.

2. Eesti astumine Nõukogude Sotsialistlikkude Vabariikide Liidu liikmeks.

3. Maa kuulutamine kogu rahva omanduseks.

4. Suurtööstuse ja pankade natsionaliseerimine.

Päevakorra esimeses küsimuses tegi ettekande EKP Keskkomitee sekretär Johannes Lauristin. Riigivolikogu võttis ühel häälel vastu otsuse kuulutada Eesti Nõukogude Sotsialistlikuks Vabariigiks. Eesti astumisest Nõukogude Liidu koosseisu kõneles Neeme Ruus. Nii tema ettekandes kui ka järgnenud sõnavõttudes näidati veenvalt selle sammu vajalikkust. Näiteks ütles rahvasaadik Arkaadi Uibo: «Ainult tihedas liidus teiste sotsialistlike maadega — Nõukogude Liiduga — on mõeldav ja võimalik meie sotsialistliku vabariigi püsimine ja areng. On päris selge, et üksikult meie ei suudaks vastu panna välistormidele, üksikult meil oleks raskem likvideerida reaktsioonijäänuseid meie omal maal... Meie töötaval rahval on ühised internatsionaalsed huvid kogu maailma proletariaadiga, meie töötava rahva eluhuviks on tihe liit teiste sotsialistlike maadega, NSV Liiduga...» (7, lk. 39). Ka selles küsimuses oli Riigivolikogu otsus üksmeelne: «Paluda Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu Ülemnõukogu võtta Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik Nõukogude Liidu koosseisu Liidu Vabariigina...» (6, lk. 213).

Riigivolikogu valis ühtlasi 21-liikmelise delegatsiooni, kes pidi selle soovi edasi andma Nõukogude Liidu Ülemnõukogule. Delegatsiooni juhiks oli Johannes Vares, esimeseks asetäitjaks Johannes Lauristin, teiseks asetäitjaks Neeme Ruus, sekretäriks Nadežda Tihhonova, liikmeteks Georg Abels, Nigel Andresen, Valli-Moonika Haldre, Aleksei Janson, Mihkel Jürna, Harald-Paul Keerdo, Aleksander Kiidelmaa, Ruut Liiv, Aleksander Mui, Johannes Oinas, August Põlts, Mihhail Sõštšikov, Georg Taalman, Juliana Telman, Jüri Uustalu, Leonardo Valts, Jaan Änilane. Delegatsiooni koosseisus olid esindatud nii töölisel, talupojad kui ka töötav haritlaskond. Kolm delegatsiooniliiget töötasid hariduspõllul. R. Liiv oli kooliõpetajaks Virumaal, J. Uustalu Läänemaal, A. Janson oli Tallinna Pedagoogilise Muuseumi juhataja. Delegatsiooniga sõitsid kaasa ajakirjanikena Voldemar Telling, Dimitri Kuzmin ja August Jakobson (4).

29. juuli hommik 1940. aastal. Tallinna raudteejaama esisele väljakule oli kogunenud tuhandeid inimesi. Nad olid tulnud saatma Riigivolikogu delegatsiooni. Tallinna töötajate nimel esines lühikese sõnavõtuga Eesti Ametiühingute Keskliidu esimees Aleksander Aben. Ta soovis delegatsioonile head reisi ja kordaminekut tema missioonis. Kümme minutit peale kella üheksat lahkus erirong delegatsiooniga Tallinnast. Kõikjal, kus peatus läbisõidul delegatsiooni erirong, tervitati seda tööraha poolt. Miitingud toimusid Tapal, Rakveres, Kiviõlis, Narvas ja Kingisepas. Ühe ööpäeva peatus delegatsioon Le-

ningradis, kus tutvuti vaatamisväärsustega ja kohtuti linna töötajatega. Moskvasse jõudis Eesti Riigivolikogu delegatsioon 31. juulil.

1. augustil 1940 algas NSV Liidu Ülemnõukogu VII istungjärk, millest olid kutsutud osa võtma Leedu, Läti, Eesti ja Bessaraabia töörahva delegatsioonid. Päevakorras oli aruanne Nõukogude valitsuse välispoliitikast, Moldaavia NSV loomine ning Leedu, Läti ja Eesti rahvaesinduste taotlused NSV Liitu astumise kohta. 2. augustil otsustas Ülemnõukogu Moldaavia Autonoomsest Nõukogude Sotsialistlikust Vabariigist ja 6 Bessaraabia maakonnast\* moodustada Moldaavia Nõukogude Sotsialistlik Vabariik. 3. augustil võttis NSV Liidu Ülemnõukogu vastu Nõukogude Liidu koosseisu Leedu NSV, 5. augustil — Läti NSV.

6. august 1940 oli Nõukogude Liidu Ülemnõukogu istungjärgul Nõukogude Eesti päev. Kell kuus õhtul algas Liidunõukogu ja Rahvaste Nõukogu ühine koosolek. Päevakorras oli Eesti NSV Riigivolikogu delegatsiooni avalduse arutamine. Ülemnõukogu saali tulid Eesti delegatsiooni liikmed. Neil olid kaasas eesti proletariaadi 1905. ja 1917. aastate võitluslipud. Ülemnõukogu saadikud tervitasid soojalt eesti rahva esindajaid.

Eesti delegatsiooni poolt tegi ettekande Johannes Lauristin. Ta ütles: «Eesti töötav rahvas on seotud NSV Liidu rahvastega ammuste vennalike sidemetega ühisest võitlusest tsarismi vastu, kapitalistide ja mõisnike vastu, kes rõhusid nii vene kui ka eesti töölisi ja talupoegi. Selle meie ühise revolutsioonilise võitluse sümboliks on vanad võitluslipud, mille all eesti töölisel võitlesid tsarismi ja kapitalismi vastu juba 1917. aastal ja mis meie täna tööme siia. Kõige mustema reaktsiooni ja poliitilise terrori päevil meie töölisel hoidsid neid lippe kui oma kallimat aaret. Meie oleme üheskoos üle elanud kolm revolutsiooni ja soovime nüüd NSV Liidu rahvaste ühises sõbralikus peres ehitada vaba Nõukogude Sotsialistlikku Eestit.» (6, lk. 239.) J. Lauristin luges ette Eesti Riigivolikogu deklaratsiooni Eesti astumise kohta NSV Liidu koosseisu.

Eesti töötavate naiste nimel esines Juliana Telman. Eesti talurahva, eriti kehvikute ja sulaste raskest olukorrast kodanluse võimu päevil jutustas Georg Abels. Kodanliku valitsuse kultuuripoliitikast ja progressiivse haritlaskonna taotlustest kõneles Mihkel Jürna: «Kindla veendumusega ja täie teadvusega rõhutab eesti vabastatud töötav intelligents — õpetlased, kirjanikud ja kunstnikud, kelle tõttakuulutavad sõnad ja loovad mõtted olid porri tallatud ja tõelisele kultuurile

vaenuliku kodanluse poolt alla surutud, et ta pühendab oma teadmised ja ande kogu nõukogude rahva ja oma sotsialistliku kodumaa hüvanguks.» (5, lk. 138—139.) Neeme Ruus rõhutas oma sõnavõtus Nõukogude Liidu suurt, innustavat eeskju eesti töörahvale.

O. Kuusineni ettepanekul võttis NSV Liidu Ülemnõukogu vastu üksmeelse otsuse: «Rahuldada Eesti Riigivolikogu palve ja võtta Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu võrdõigusliku nõukogude sotsialistliku liiduvabariigina.» Eesti töörahvas tervitas seda otsust ulatuslike demonratsioonide ja miitingutega 7. augustil.

24. augustil jätkas Riigivolikogu oma tööd. J. Vares esines lühikese informatsiooniga delegatsiooni tegevusest Moskvas. Seejärel asuti arutama Eesti NSV konstitutsiooni projekti. Aktiivne mõttevahetus selles küsimuses jätkus ka järgmisel päeval. 25. augustil võeti vastu Eesti NSV konstitutsioon. See oli esimene sotsialistliku riigi põhiseadus Eestis. Tema koostamisel oli eeskujuks Nõukogude Liidu konstitutsioon. Ühtlasi oli arvestatud Eesti iseärasusi.

1940. aasta revolutsioon oli suur pööre eesti rahva ajaloo — pani aluse uuele, sotsialistlikule ühiskonnale Eestis. Eesti NSV kuulumine Nõukogude Liidu koosseisu lõi soodsad tingimused selle uue ühiskonna kiireks ülesehitamiseks. NLKP Keskkomitee otsuses «Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 60. aastapäevast» on märgitud: «Nõukogudemaa rahvad veendusid omaenda kogemuste varal, et koondumine ühtsesse liitu rohkendab nende jõudu ning kiirendab sotsiaalset ja majanduslikku arengut.» Seda on täiel määral kinnitanud ka eesti rahva kogemused möödunud 42 aasta vältel.

#### Kirjandus

1. Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee Ajaloo Instituudi Parteiarhiiv, f. 6495, nim. 1, s.-ü. 207.
2. Elango, Ö. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis 1919—1940. Tln., 1972.
3. Liebman, A. Eesti Töörahva Kommuni sõjalis-poliitiline liit Vene SFNV-ga. — «Eesti Kommunist», 1972, nr. 6.
4. «Kommunist», 1940, 30. juulil.
5. NSV Liidu Ülemnõukogu seitsmes istungjärk. Stenograafiline aruanne. Tln., 1940.
6. 1940. aasta sotsialistlik revolutsioon Eestis. Dokumente ja materjale. Tln., 1960.
7. Riigivolikogu II koosseisu I istungjärk, 1.—13. koosolek. Stenograafilised aruanded. Tln., 1940.
8. Tõid EKP ajaloo alalt II. Tln., 1966.

\* Rumeenia väed olid okupeerinud Bessaraabia 1918. a. 1940. aasta juunis tagastas Rumeenia Nõukogude valitsuse nõudel Bessaraabia.



EESTI NSV PEDAGOOGIKA TEADUSLIKU UURIMISE INSTITUUDI TEADURITE KOOSTATUD «NÕUKOGUDE KOOLI» KÄESOLEV NUMBER ON PÕHENDATUD ÕPPETUNNILE. ARTIKLID KÄSITLEVAD PÕHILISELT NELJA PROBLEEMIDERINGI: ÕPPETUNNI ÜLD-DAKTILISED NÕUDED, TUNNI KASVATUSLIK EFEKTIIVSUS, ÕPPETUNNI SPETSIIFIKA SÕLTUVALT AINEST, ÕPPEPROTSESSI ORGANISEERIMINE KUUEAASTASTE LASTEGA.

ARTIKLITES PÕUTAKSE LAHTI MÖTESTADA TAKISTAVAJADUSI, MIS MADALDAB NÕUDISAEAGSE ÕPPETUNNI EFEKTIIVSUST. KÄSITLETAKSE ÕPPETUNNI STRUKTUURI, TUNNI TÕUPOSASID JA NENDE VAHEKORDA, NÕUDEID UUE MATERJALI ESITAMISE, KÕSITLUSE JA KODUSTE OLESAN- NETE ANDMISELE JA KONTROLLIMISELE. SUURT TÄHELEPANU PÕRATAKSE ÕPPETUNNI EESMÄRGISTAMISELE NING STRUKTUURI JA TÕUBI DÕNAAMIKALE SÕLTUVALT ÕPILASTE VANUSEST. RÕHUTATAKSE ÕPILASTE TUNNI- JA KODUSE TÕU KOORMUSE REGUL- LEERIMISE VAJADUST.

MITMES ARTIKLIS VAADELDAKSE ÕPPE- TUNNIGA SEONDUVAD KÕSİMUSI OLENE- VALT ÜHE VÕI TEISE AINE SPETSIIFIKAST. VAATLUSE ALL ON EMAKEELE-, VÕORKEE- LE-, MATEMAATIKA- JA BIOLOOGIATUNNID.

ERI RUBRIIKI KUULUVAD METOODILISED MATERJALID, MIS ON MÕELDUD KUUEAAS- TASTE LASTE ÕPETAMISEGA TEGELEJATELE (ÕPETAJATELE, DIREKTORITELE, NENDE ASE- TÄITJATELE, INSPEKTORITELE j.).

## Õppetund: probleeme ja perspektiive

OSVALD NILSON,  
PTUI direktor

Õpilaste õpetamine võib toimuda erinevates organisatsioonilistes vormides: õppetunnis, loengul, seminaril, praktikumil, ekskursionil. Õppetöö vorme eristavad üksteisest õpetaja ja õpilaste tegevuse laad, õpilaste koosseis, nende organiseerimise iseärasused, õppeaja režiim.

Meie koolis on õppetöö põhivormiks kujunenud õppetund, mis toimub õpetaja vahetel juhitud püsiva õpilaskoosseisuga (klassiga) kindla tunniplaani järgi. Õppetund võimaldab õpetajal kasutada erinevaid õppe- meetodeid, ühendada teadmiste süstemaati- line esitamine õpilaste kollektiivse ja indi- viduaalse iseseisva tööga ning anda õpilastele vajalikke teadmisi, oskusi ja vilumusi, arendada nende võimeid, kujundada kommu- nistlikke vaateid ja veendumusi.

Õppetund kui klassitunni süsteemi põhi- vorm kujunes välja juba ammu — XVI sajandil. Tänapäev on kehtivad tšehhi pedagoogi J. A. Komenský määratletud klassitunni süs- teemi põhiparameetrid ja tunnused: õpilaste rühmitamine vastavalt vanusele klassideks; õppeaja jaotamine õppeaastateks, kusjuures iga õppeaasta jooksul tuleb läbi võtta teatav programmilõik; õppetöö korraldamine õppe- tundides kindla tunniplaani järgi, kusjuures igas tunnis peab õpetaja edastama ja õpilane omandama teatava hulga programmis ette- nähtud teadmisi.

Klassitunni süsteemi, sealhulgas õppetunni

elujõulisus seletub vähemalt kolme põhjusega:

- pedagoogilise protsessi organisatsiooniline selgus ja korrastatus,
- õpetaja isiksuse ideelis-emotsionaalne mõju klassikollektiivile,
- õpetamise ja õppimise süstemaatilisus.

Need on garanteerinud rahuldavaid tulemusi ka tagasihoidlike võimetega õpetajal. Selles peitubki klassitunni süsteemi ja selle põhivormi — õppetunni põhivoorus.

Aegade jooksul on õppetund mitmeti täiustunud. K. Ušinski üldistas seniseid kogemusi ning lõi klassikalise kombineeritud tunni. Igal tunnil, selgitas ta, peab olema peamine mõte, mida tuleb kinnistada õpilase teadvuses, koondades selle ümber teisi mõtteid ja fakte. Et materjal paremini omandataks, peab õpetaja seda esitama arusaadavalt, kujukalt ning süsteemikindlalt. Uue materjali esitamise kõrval sisaldagu tund seletusi, kordamist, harjutusi, küsitlust ning suunaku õpilasi kodus iseseisvale tööle. K. Ušinski ideed võtsid omaks paljud pedagoogid, kes neid süvendasid, avardasid ning rakendasid koolipraktikasse. See oli suur samm didaktika arenguteel.

Õppetundi on täiustatud ka hiljem, nõukogude pedagoogide poolt. Viimastel aastakümnetel on didaktikud ja metoodikud töötanud välja rohkesti meetodeid ja metoodilisi võtteid, mis aktiveerivad õpilasi tunnis. Rohketest soovutestest on mitmed saanud üldtõdedeks, muutmata ometi klassitunni süsteemi olemust.

Nüüdispäevade nõuded koolilõpetajale ning sellega ühenduses ka õpetajale on varasemaga võrreldes suuresti kasvanud.

Koolilõpetajalt oodatakse ideelisust, iseseisvust ja initsiatiivi, aktiivsust, töökust ning loomevõimet; kõige selle saavutamisele peaks olema suunatud kogu õpetamine ja kasvatus. Ent praegu kasutatav õppe-kasvatustsütsessi organisatsioonilis-didaktiline varustatus ei võimalda täiel määral kõike kavandatud ellu viia.

Õpetaja ülesanded tunnis on muutunud keerulisteks. Õpetaja peab äratama õpilaste huvi õpitava sisu vastu. Uut materjali tuleb tal esitada teaduse nüüdisaavutuste tasemel, seletada seda ning siduda nii oma aine kui ka teiste ainete tundides varemõpituga. Selle kõrval peab ta küsimuste abil juhtima õpilaste mõttetööd, suunama neid tegema üldistusi ja iseseisvaid järeldusi, hindama õpilaste teadmisi ja oskusi, unustamata tundma õppimast individuaalseid iseärasusi, et õppe-kasvatustsütsessi individualiseerida. Ülesannete rohkuse, keerukuse ja mitmepalgelisuse tõttu ei ole traditsiooniliste meetoditega töötav õpetaja suuteline hõlmama kõiki õpilasi efektiivse õppetegevusega. Seepärast ei vastagi tunni kasutegur selle ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks kulutatud energiale.

Niisiis ei vasta endisaegne tund, hoolimata selle mõningast moderniseerimisest, kõigile esitatavaile nõudeile.

Objektiivsete tegurite kõrval, mis alandavad õppetunni efektiivsust, eksisteerivad «subjektiivsed», õpetajapoolsed tegurid. Neist esikohale tuleb tuua õpetajate oskamatus eesmärgistada õppetundi, üksikteema või kursuselõigu käsitlust; eriti paistab see silma kasvatuslike eesmärkide seadmisel. Täiustatud programmid nõuavad õppetunni eesmärgistamist ka õpilase tegevuse seisukohalt, formuleerides, missuguse resultaadini peavad õpilased tunni (teema õppimise) lõpuks jõudma, mida nad peavad teadma ja oskama.

On ilmnenud tendents kuritarvitada õppetunni aega õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimiseks uue aine seletamise ning harjutamise arvel. Selline rõhuasetus tunni struktuurielementide kompleksis, sõltumata sellest, kas see tuleneb tunni eesmärgistamise puudulikkusest või mingist muust põhjusest, toob kaasa pika ahela ebameeldivaid tagajärgi. Et õppematerjali töötlus jääb tunnis väheseks, mõistavad õpilased seda halvasti: õppeaine on kunstlikult muudetud raskemaks, seda ei suudeta omandada vajaliku kindlusega.

Eelmisega osaliselt otseseostuvaks negatiivseks nähtuseks on teadmiste ja oskuste omandamise põhiraskuse kandmine õppetunni asemel kodusele tööle. Eriti patustatakse sellega kunstiovetuses ja tütarlaste tööõpetuses, kus tunnis tehtav piirdub sageli ülesande andmisega ja selle täitmise kontrollimisega, ülesande täitmine langeb aga kodusele ajale ja mõnikord paraku ka kodustele. Alati ei leia otstarbekat kasutamist tunni efektiivsuse tagamiseks mõeldud olemasolevad didaktilised vahendid, eriti töövihikud. Ilmneb tendents käsitada neid juba valmis formuleeritud koduse töö ülesannetena. Puudusi esineb ka näitvahendite rakendamises tunni teenistusse.

Need ebakohad on likvideeritavad metoodilise teenistuse ja kooliinspektuuri koostöö parandamise ning viimase nõudlikkuse suu- rendamise teel.

Kuid osa põhjusi, mis tingivad tõsiseid vastuolusid õppe- ja kasvatusprotsessi eesmärkide ning õppetunni kätkevate realiseerimisvõimaluste vahel, tuleneb klassitunni süsteemi olemusest endast. Nad ei ole kahjuks kõrvaldatavad. Neid saab ainult pehmendada.

Klassitunni süsteemi (õppetunni) üks tõsiseid puudusi seisneb selles, et tunnid toimuvad v a n u s e järgi grupeeritud õpilastega. Õpilaste võimeid ja üldist arengutaset praktiliselt ei arvestata: erinevate võimetega õpilased töötavad üheskoos ühesuguse tempoga. Sellele asjaolule juhtis omal ajal tähelepanu tuntud pedagoog P. Blonski: «Täpselt öeldes, meil polegi kooli, vaid on ainult klassid. Klass kujutab enesest aga vinegretti kõige mitme-

kesisematest indiviididest, mis on hoolikalt eraldatud teisest samasugusest vinegretist.» (Блонский П. Трудовая школа. Ч.1, М., 1919, с. 114.)

Süsteemi teine puudus seisneb selles, et õppetöö koosneb tundidest, mis algavad ja lõpevad koolikella järgi minutilise täpsusega. Tunnid vahelduvad kindlas järjekorras vastavalt tunniplaanile, mis on koostatud veerand- või koguni poolaastaks. Õppetunnid, mida eraldavad teineteisest kümne-viieteistkümne-minutised vaheajad, erinevad tavaliselt kardinaalselt oma sisult ja suunituselt. Ühes tunnis tegeldakse ühe küsimusega, õpitakse üht ainet, järgmises aga juba teist ainet ja teisi küsimusi, millel pole midagi ühist eelmises tunnis käsitletud materjaliga. See nõuab õpilastelt mitu korda päeva jooksul oma tegevuse ja mõttelõnga katkestamist, tähelepanu ümberlülitamist, millega kõik ei tarvitse toime tulla.

Praegusaja kooli üks hädasid on programmide ülekoormatus ning õpikute raskepärasus, mis ei võimalda õppetunni struktuuri kuigi palju mitmekesistada. Rohke materjal surub õpetajale peale nn. passiivsed, kuid ajakulu poolest ökonoomsed õppemeetodid: õpetajal tuleb enamasti rohkem rääkida, õpilastel aga kuulata. Õpetaja edastab valmisteadmisi, õpilased võtavad neid passiivselt vastu, omandades võõraid sõnu ja mõtteid. Õpilaste iseseisvad uuringud ja loometegevus on piiratud süsteemi reglementeerituse ning paindumatusel.

Metoodilised uuendused, näiteks õppekino ja televisiooni kasutuselevõtt, töö lingvafonikabinettides, probleemõppe ja iseseisva töö juurutamine, ei ole suutnud muuta klassitunni olemust ega tunni traditsioonilist struktuuri; nad ainult mõnevõrra täiustasid seda.

Pikaajaline praktika on näidanud, et igal õpetamisviisil on omad eelised ja väärtused. Kuid igaühel neist on ka puudusi. Nagu ei saa absolutiseerida ühtki meetodit, ei saa absolutiseerida ka õppetundi ega klassitunni süsteemi tervikuna. Samas tuleb tõsiselt arvestada, et meil puudub teine, niisama töökindlalt funktsioneeriv alternatiivne süsteem. Ükski süsteemidest — laboratoorne meetod, projektide meetod jms. —, millega suure vajadusega püüti asendada revolutsioonijärgseil aastail klassitunni süsteemi, ei suutnud sellega reaalselt konkureerida.

Optimaalseks teeks õppe- ja kasvatussüsteemi edasiarendamisel tuleb pidada evolutsiooni mitte ainult tunni struktuuri täiustamise ja rikastamise suunas, vaid ka süsteemi enda paindlikumaks muutmist, süsteemiväliste õppeviiside ja -vormide juurdetoomist. Viimastel aastakümnetel leiamegi nõukogude pedagoogika teoorias mõtteid, kuidas nüüdis-tund võiks vabaneda omal ajal kanoniseeritud kombineeritud tunni struktuursetest köidikuist. On jõutud järeldusele, et eluõigus on

õppetunni struktuuri-elementide igasugustel kombinatsioonidel, kui nad realiseerivad õppetunni ette seatud eesmärgid. Lisaks on välja töötatud rohkesti teisi õppevorme, mida õpetajaist entusiastid edukalt kasutavad.

Järg on koolikorralduse käes. Õppe-kasvatusts protsessi täiustamiseks tuleks õppeplaani-des, programmides ja ka tunniplaani-des fikseerida senisest enam õpilaste iseseisva töö mitmesuguseid vorme, nagu individuaalselt instrueeritav töö, «projekt»-kursusetöö jms. Nende osatähtsus peaks järk-järgult kasvama ning välja viima traditsiooniliste tundide vähenemisele vanemates klassides. Obligaatorseteks ning vastava õppe-metoodilise dokumentatsiooniga reglementeerituiks peaksid kujunema vanemates klassides ka niisugused õppevormid, nagu loeng, seminar, konverents, mõne kursuse iseseisv omandamine, mis lõpeks eksamiga jms. Need lähendaksid õppetööd koolis oluliselt teadmiste iseseisva omandamise moodustele elus.

Seega reserve klassitunni süsteemi nii operatiivseks kui ka perspektiivseks täiustamiseks on veel palju. Meie kõigi ülesanne on need oskuslikult realiseerida. Ainult nii saame täita ülesanded õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, mida seadis haridustöötajate ette NLKP XXVI kongress.

# Õppetöö kasvatuslik funktsioon

VIIVE RUUS,  
pedagoogilise psühholoogia labori  
vanemteadur

1. Oleme mitmes kirjutises (1;2) põhjendanud seisukohta, et õppeprotsessi, sealhulgas ka õppetunni kui õppetöö olulisima organisatsioonilise vormi spetsiifiliselt kasvatuslikku funktsiooni võime määratleda kui väärtuste edastamist-omandamist. Oleme seejuures osutanud ka sellele, et sotsiaalsete normide ehk tegevusprogrammide (preskriptsioonide) edastamine, mis olemuselt on lähedased väärtustele, tuleb lülitada õppetöö kasvatusliku funktsiooni alla. Valitud lähemisviisi aluseks on olnud M. Kagani inimtegevuse struktuuri analüüs (7). Nüüdseks on oma nimetatud tööst pedagoogilised järeldused teinud ka M. Kagan ise (8), ja tulemustes ei ole eespool viidatud töödega võrreldes olulisi lahknevusi. Ka M. Kagan kriipsutab alla vajadust defineerida kasvatuslikke eesmärke selle sõna kitsas, s. t. spetsiifilises tähenduses, sest vastasel korral ei suudeta avada kasvatusliku spetsiifikat (8, lk. 57).

2. Väärtused leiavad väljendust hinnangutes, mille struktuur moodustub järgmistest komponentidest: 1) hinnangu subjekt — isik või isikute grupp, kes omistab teatavale objektile väärtuse hinnangu väljendamise kaudu; 2) hinnangu objekt — see, millele väärtus omistatakse; 3) hinnangu iseloom (miski hinnatakse heaks, halvaks, hinnanguliselt neutraalseks või hinnatakse üht objekti paremaks (halvemaks) teisest või loetakse võrreldavad objektid võrdväärseiks); 4) hinnangu alus — see, millisel seisukohalt toimub hindamine (5, lk. 21—27). Õppeprotsessi (resp. õppetunni) kasvatuslooria peaks mõistagi andma pedagoogilise interpretatsiooni hinnangute kõikidele struktuurilemen-

tidele. Näiteks võimaldab hinnangute objektide eristamine õppeaineti ilmselt paremini mõista kasvatusülesannete eripära, tulenevalt õppeainete spetsiifikast. Käesolevas kirjutises tahame pikemalt peatuda vaid hinnangute struktuuri ühel komponendil, nimelt väärtustava tegevuse subjektil, sest näeme selles kasvatuslike eesmärkide hierarhia alust õppeprotsessis. Ühtlasi aitab see meil mõista järjepidevuse ja loomingu dialektikat inimese väärtustavas tegevuses.

3. Me ei saa lahendada väärtuste subjekti küsimust õppeprotsessis (resp. õppetunnis), avamata üldise, erilise ja üksiku dialektikat pedagoogilises tegevuses. Üldine pedagoogilises tegevuses on lahtimõtestatav vaid inimese kui inimsoo esindaja olemuse määratlemise kaudu, s. t. niisuguste tunnuste kaudu inimeses, mis avalduvad kõigil ajaloolistel epochidel. K. Marxi järgi iseloomustab inimese kui liigi elutegevust eelkõige tootmine. Inimlikku tootmist eristab looma elutegevusest universaalsus, sest inimene «muudab kogu looduse oma mitteorgaaniliseks kehaks», teadlikkus ja vabadus. «... loom toodab vaid seda, mida vahetult vajab tema ise või ta järeltulija, ta toodab ühekülgset, sellal kui inimene toodab universaalselt; loom toodab vaid vahetu füüsilise vajaduse sunnil, ent inimene toodab ka siis, kui ta on vaba füüsilisest vajadusest, ja selle sõna tõelises tähenduses ta ainult siis toodabki, kui on sellest vaba,» kirjutab K. Marx (4, lk.93). «Ent tootmises asetuvad inimesed suhetesse mitte ainult loodusega. Nad ei saaks toota, ühinemata teataval viisil ühistevgevuseks ja oma tegevuse vastastikuseks vahetamiseks.» (3, lk. 441) Tegevuste vastastikune vahetamine aga tingis omakorda selle, et inimeste töötegevus kandis algusest peale kaheksugust iseloomu: vahetult tööga seostuvat ja vahendatut — kommunikatiivset, näiteks eesmärgiga demonstreerida, kuidas midagi teha (10, lk. 22). Kirjeldatud juhul toimub tegevuse ideaalse plaani eraldumine ja näidise muutumine kõigi omataoliste sümboliks. Viimane protsess omakorda seostub häälikulise kõne tekkega. Nii aga saab võimalikuks ning vajalikuks mitte vaid «tegevuste vahetamine» töökollektiivi liikmete vahel, vaid ka tegevuste edastamine ühelt põlvkonnalt teisele. Inimtööl on ajaloolis-kultuuriline iseloom. Siit omakorda järeldub, et akumulereunud inimtegevuste sшипärane edasiandmine uuele põlvkonnale, s. t. pedagoogiline tegevus on inimsoo eksisteerimise vältimatu tingimus, teisisõnu — on samuti tunnus, mis iseloomustab inimsugu kui liiki. Et aga väärtustav tegevus on inimtegevuse liik, mis on eraldatav nimelt inimese kui niisuguse tasandil (just sellel analüüsitasandil ongi M. Kagan läbi viinud inimtegevuste liigitamise), siis on selge, et väärtuste kõige üldisem subjekt on inimene kui niisugune, s. t. inimsugu tema mineviku, oleviku ja

tuleviku ühtsuses. Selle kõige üldisema väärtuste subjekti kõrgeimaks väärtuseks on inimese inimlik olemus, mis tähendab inimese kui tootva, universaalse, teadliku ja vaba olendi enesejaatust, teisiti — igakülgset arenenud, harmoonilise inimese jaatamist. Viimase kujundamine ongi nõukogude pedagoogika kõrgeim eesmärk.

Erilise tasandil on väärtustava tegevuse kõige üldisemaks subjektiks ajalooliselt konkreetne sotsiaalmajanduslik formatsioon, täpselt — ühiskond, klass, kiht, rahvus, poliitiline partei jne. Ajalooliselt progressiivne sotsiaalne klass esindab antud ajaloolisel hetkel võimalikult maksimaalselt üleüldist huvi, esindab inimest kui niisugust, tema väärtusi. Just seetõttu, et proletariaat annab inimesele oma revolutsioonilise tegevuse tulemusena kommunistliku ühiskonnakorralduse kaudu tagasi vaba töö ühiskonna hüvanguks, esineb ta marksistliku ühiskonnateooria seisukohalt inimkonna vabastaja osas. On tähtis rõhutada, et ajaloo arengus võib eriline sattuda vastuollu üleüldisega, väärtuste subjekt erilise tasandil võib konfronteeruda väärtuste üleüldise subjektiga, inimese kui niisugusega. Nii on see kapitalistlikus ühiskonnas, kus valitsevate kaubanduslik-rahaliste suhete tulemusena võrdsustub inimene ise kaubaga. Nii on see ka juhul, kui me võrdsustame inimese mingi tema sotsiaalse funktsiooniga, s. t. suhtume inimesse kui ainult mingi (majandusliku, administratiivse, professionaalse vms.) rolli täitjasse, teisiti: kui suhtume inimesse kui vahendisse mingite teiste, inimesest väljastpoolt asuvate eesmärkide saavutamisel (9, lk. 364). Nii õpetaja puhul, nii ka õpilase puhul. Siit oht, et õpetaja, piirates oma tegevuse professioni poolt (näiliselt) ettekirjutatud rolliga, suhtub õpilasesse kui vaid teatavate ettekirjutuste täitjasse. Siit põlastav-üleolev, vihkav või külm-üsköikne suhtumine kahemeestes, käitumiseeskirjade vastu eksinutesse jne. Tulemuseks on tõenäoliselt õpilaste samasugune suhtumine õpetajasse. Ja väga tõenäoliselt laieneb rollilis-funktsionalistlik suhe inimsuhte üldse — nii õpetaja kui ka õpilase tasandil. Ei ole välistatud, et väärtuste subjekt kui piiratud, «halb eriline» väljendub otseselt õpetaja ainealases tegevuses: hinnangutes ajaloolistele isikutele, kirjandusteoste kangelastele jne. võib madalduda nende kasvatulik potentsiaal, tõelised inimlikud väärtused võivad asenduda esteetiliste, kõlbeliste, poliitiliste jms. pseudoväärtustega. (Nimelt sellise kasvatusliku situatsiooni ümber sõlmub näiteks konflikt V. Tendrjakovi jutustuses «Kuuskümmend küünalt».)

Õppeprotsess realiseerub vaid konkreetsete üksikindiviidide — õpetaja ja õpilase — ühis-tegevuses. Õppetöö (nagu kogu pedagoogilise töö) lõppeesmärgiks on isiksuse kujundamine. Ent mitte sellise isiksuse, kes kehastab endas vaid üksikut ja erilist, vaid sellise isiksuse

kujundamine, kelles üksiku ja erilise kaudu realiseerub võimalikult täielikult üldine (vt. ka 9, lk. 384). Vaid antud seisukoht on kooskõlas nõukogude pedagoogika teesiga igakülgset arenenud, harmoonilisest isiksusest. Kasvataja-õpetaja ei tohiks seejuures silmist kaotada üksikut, sest üldine eksisteerib vaid üksikus ja üksiku kaudu. Ja veel: üldine ise viib pidevas arengus, leides ikka uusi ja uusi konkretiseeringuid ikka uues ja uues erilises ning üksikus; igal ephohhil avaldub inimesele omane universaalsus, teadlikkus ja vabadsus erilisel viisil üksikus, erinevaid ajaloolistel ephohhidel omandab inimtöö sootuks erilise, eelmiste ajajärkudega võrreldes erineva iseloomu. Seejuures on inimkonna ajaloolise arengu lähe, teisisõnu — üleüldise kui niisuguse arengu lähe just üksikus: iga uus avaldub tegelikkuse algul kui üksik erand üldisest reeglist (6, lk. 103). Siit iga üksiku kui u n i k a a l s e olendi väärtus teise inimese, kõigi inimeste jaoks. Suhtumine kasvatatavatesse kui ajaloo (tulevastesse) subjektidesse sunnib õpetajat igakülgset õhutama õpilaste loomingulist aktiivsust õpitegevuses. Ja teiselt poolt — sunnib teda ennast olema loominguliselt aktiivne, sest tema kui ajaloosubjekti töös, kellest nii- või teistsugusel määralt sõltub inimühiskonna tulevik, peaks ju võimalikult täielikult realiseeruma arenev, mittedogmaatiline üldine.

Ent tuleb tingimata rõhutada, et üldine ei ole ainult saav, muutuv ja arenev, vaid ta on ka iseendaga identne, säilitades teatava muutumatuset kõigil ajalooepohhidel. Isiksuse kujundamise ja enesekujundamise seisukohalt tähendab see, et mitte kõik tema toimingud ei ole võrdväärsed, ükskõik kui siirad, spontaansed ja loomingulised need ka ei oleks, ükskõik kui aktiivne inimene ka ei oleks. (Aktiivsuse ja loomingulisuse fetišeerimine on niisama kahjulik ja ohtlik kui mis tahes muu — näiteks tarbimise või raha fetišeerimine —, sest ei lähenda inimest iseenda loomusele, vaid eemaldab teda sellest.) Areng ei oleks võimalik, kui ei säiliks seos mineviku, oleviku ja tuleviku vahel. Õpetaja ei saaks kujundada õpilase (ja sellega ka iseenda) tulevikku, mõistmata, et iga konkreetse õpilase tulevik on seoses minevikuga — nii üldise (inimkond), erilise (klass, rahvus) kui ka üksiku enda tasandil. (Mineviku eiramine tähendab alati nii isiksuse kui ka ühiskonna degradeerumist — vähemalt lõppkokkuvõttes. Nii mauistliku kultuurirevolutsiooni puhul. Nii «Proletkult'i» päevil. Nii üldse.) Tegelikult ei ole õpetaja ees — ja see puudub väga oluliselt just õppetööd — mitte dilemma: õpilase aktiivsus-passiivsus, vaid trilemma: aktivism-aktiivsus-passiivsus. Et viimane on pedagoogiliselt ebasoovitav, on üldiselt teada. Antud kirjutise kontekstis lisaksime vaid nii palju, et õpetaja eelistatud töövormid, mis sunnivad õpilast passiiv-

susele, on tavaliselt seotud — tihti küll teadvustamata — pedagoogilise filosoofiaga, mis absolutiseerib erilist üldise ja üksiku kahjuks; minevikku tulevikku kahjuks. Tulemuks on tavaliselt nn. manipulatiivne pedagoogiline või didaktiline süsteem. Ent mitte vähem halb (kui mitte, sõltuvalt konkreetsest ajahetkest, ohtlikumgi) on aktivism: see on tegu, millel puudub seos minevikuga, see on teotsemine väljaspool inimlikku kultuurikonteksti, see on aktiivsus, mis rajaneb vaid üksikisiku pimedal tahtel. Aktivism lähtub üksiku absolutiseerimisest ja mineviku eiramisest. Aktivism muutuks sotsiaalselt ohtlikuks, kui sellest nakatatud üksikud ühineksid massis. Analoogiline on olukord ka loovusega: looming, mis ei esinda üldist (ja erilist), vaid ainult üksikut, looming, mis ei seostu mitte mingisuguste kultuuritraditsioonidega, on vaid pretensioon loomingule.

Ülduga on otseselt seostatavad õppetöö vormide ja meetodite valikuprintsiibid väärtuste edastamiseks ja uute väärtuste loomisel õpetaja — õpilase ühistegevuses. Vaevalt on õige muuta õppetund vaba külastatavusega mängupaigaks, kus lakkab tõsine, raske ja aukartlik vaimne tegevus inimkonna kultuuriväärtuste omandamisel, ükskõik kui ahvatlevalt demokraatlikud sellised neopedotsentristlikud ettepanekud esimesel pilgul ka ei tunduks. Ja samavõrd ohtlik oleks tendents muuta inimestelt inimestele pärandatud kultuuriväärtused dogmaks, mida laps karmide distsiplinaarsete vahendite kartusel, sisemiselt passiivsena, omandama peab.

Näib, et õige vahekorra kindlaksmääramine nn. «aktiivsete» ja «passiivsete» metoodiliste ja organisatsiooniliste vormide vahel õppetöös, tagamaks õppetöö kasvatuslike eesmärkide täitmist, on didaktika üks olulisi küsimusi — nii teooria kui ka praktika seisukohalt.

On ilmne, et õpetaja (ka õppekirjandus), olles endasse akumulerinud inimkonna kultuurilise kogemuse, peaks võimalikult täielikult kehastama väärtuste üldist ja erilist subjekti. Siit omakorda tuleneb, et õppetöö kasvatuslike funktsioonide täitmist ei saa tagada, kasutamata õppetöö selliseid organisatsioonilisi vorme ja meetodeid, mis asetavad õpilase edastatavate väärtuste vastuvõtja, adressaadi rolli, väärtuste «objekti» ossa, nagu see oluliselt leiab aset näiteks frontaalsete töövormide — õpetaja jutustuse, kooliloengu jms. puhul. Siinkohal tuleb rõhutada, et õpetaja loovuse aste, tema kui üksiku, unikaalse, kordumatu avaldumine peaks seejuures olema suhteliselt kõrge (see peaks tõenäoliselt olema suurem kui õppetöö õpetuslike funktsioonide täitmisel), sest vaid õpetaja isiksuslik suhe väärtuste üldise ja erilise subjektiga võib luua õppetöös sellise intellektuaalse ja emotsionaalse pingevälja, et õpetaja poolt esindatavad väärtused võiksid «ladestuda» õpilase psüühilises struktuu-

ris. Samaaegselt aga tuleks võimalikult ulatuslikult kasutada töövorme ja meetodeid, millede puhul õpilane asetub pedagoogilisse situatsiooni, mis nõuab talt võimalikult suurt iseseisvust ja aktiivsust (näiteks rühmatöö, diskussioon, referaat, vestlus), sest ainult sel juhul saab õpilasel kui väärtuste üksiksubjektile tekkida isiksuslik suhe väärtuste üldise ja erilise subjektiga, ainult sel juhul saame loota, et temast võiks kujuneda uute sotsiaalkultuurilist tähendust omavate väärtuste looja. Ja taas ei tohiks õpetaja unustada, et tema kohus on sekkuda õppetöö raames toimuvasse suhtlemisse, kui häirub väärtuste erilise, üldise ja üksiku subjekti dialektika, s. t. kui absolutiseeritakse ühte kolmest.

Me peaksime iga hinna eest hoiduma poolharitlase kujundamisest (selle kohta vt. 11, eriti lk. 75). Antud kirjutise kontekstis tähendaks see, et peaksime hoiduma sellest, et meie kasvandikest kujuneksid inimesed, kes suhtuvad järgalt minevikust pärit olevaisse väärtustesse, moralistid, kes ei andesta pisematki eksimust, dogmaatikud, kellele «kõik inimlik» on võõras. Ja teiselt poolt: me peaksime suutma vältida seda, et meie hoolde usaldatud lastest ja noorukitest kujuneksid inimesed, kelle elukreodo seisneks vormelis «Mina tahan», inimesed, kes kaitsevad tugeva õigust, toorest jõudu, inimesed, kelle toimekusel puudub sügavam seos üldinimlikuga, seos eesrindlike sotsiaalsete jõududega.

#### Kirjandus

1. Ruus, V. Üks võimalus ainetunni kasvatusliku aspekti määratlemiseks. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 3, lk. 193—202.
2. Ruus, V. Teksti kasvatuslike eesmärkide saavutamise õppetunnis. — Õpilaste ideeline kasvatamine koolis. Toim. O. Nilson ja L. Villand. — Tln., 1979, lk. 18—47.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. II. Т. 6.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. II, Т. 42, с. 32—94.
5. Ивин А. А. Основания логики оценок. М., МГУ, 1970. 230 с.
6. Ильенков Э. Единичное. — Философическая энциклопедия. Т. 2. М., 1972, с. 102—104.
7. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М., Изд-во политической литературы, 1974. 328 с.
8. Каган М. С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики. — «Советская педагогика», 1981, № 10, с. 56—63.
9. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1973, с. 255—415.
10. Спиркин А. Т. Возникновение сознания человека: Проблемы сознания. Материалы симпозиума. М., 1966, с. 17—27.
11. Толстых В. Сократ и мы. — С чего начинается личность. М., Изд-во политической литературы, с. 55—108.

# Õppetöö arendav funktsioon

**JUHAN SÖERD,**  
pedagoogilise psühholoogia  
labori juhataja

Kooli põhiliste ülesannete hulka on ikka kuulunud õpilastele teadmiste andmise kõrval nende isiksuse igakülgne arendamine, eriti tunnetusvõimete, aktiivse mõtlemis- ja iseseisva teadmiste omandamise oskuse arendamine. Me ei tohi unustada, et «tänapäeva tingimustes, kus inimesele tarvilik teadmiste maht tunduvalt ja kiiresti kasvab, ei ole enam võimalik panna pearõhku teatud hulga faktide omandamisele. Tähtis on õpetada oma teadmiste iseseisva täiendamise ning teadusliku ja poliitilise informatsiooni tulvas orienteerumise oskust» (1, lk. 89).

Õpetamise ja arendamise (resp. arengu) omavaheline suhe on pidevalt olnud nii teoreetikute kui ka praktikute huviobjektiks. Pedagoogikateadlased ja psühholoogid on püüdnud välja selgitada, missuguses vahekorras õpetamine ja areng on, kuivõrd ja kuidas üks teist mõjutab, kumb nendest interaktsioonis domineerib. Õpetaja-praktik peab nii tunni planeerimisel kui ka andmisel teadma, kuidas doseerida faktilist materjali, õppeaine sisu, et see oleks õpilaste jaoks arendav, missugused arendamisvõimalused kätkevad tunni teemas ja õppemeetodeis, mille poole püüda antud klassi ja selle iga üksiku õpilase arendamisel. Mis puudutab õpilase arendamise kategooriaid, siis peab õpetaja tunniks valmistumisel ja tunni andmisel oskama mõelda mitte ainult kitsal aine-metoodilisel tasandil, vaid ka hoopis avaramatel pedagoogilistel ja psühholoogilistel tasanditel.

Õpetamise ja arengu seoste sõlmprobleemidest tuleneb olulisi postulaate ka hariduselu organiseerimise mõnede tulemustele, nagu: kas kuueaastaste laste koolisüsteemis õpetamine avaldab nende arengule positiivset või negatiivset mõju, missugune see õpetamine peaks olema, et mõju oleks positiivne. Või: missugune peab olema õppeprogrammide ja

õpikute maht ning sisu, et see õpilast optimaalselt arendaks, ei avaldaks oma ülekoormava toimega arengule hoopis pärssivat mõju.

Käesoleva sajandi alguses formuleeris saksa psühholoog W. Stern teooria lapse psüühilise arengu kohta, mida on hakatud nimetama kahe faktori konvergenti teooriaks. Selle teooria kohaselt on lapse psüühiline areng sõltuv nii pärilikkuse kui ka keskkonna faktorist, õpetamine aga peab arvestama arengu iseärasusi, peab olema kohandatud lapse psüühilisele arengule.

Viimastel aastakümnetel on arengu ja õpetamise seoste lahtimõtestamisele suurt mõju avaldanud J. Piaget' koolkonna teoreetilised seisukohad. Piaget' järgi on lapse areng protsess, millel on omad, inimese tahtest mitte sõltuvad seaduspärasused. Õpetamine võib küll kas kiirendada või aeglustada küpsemise protsessi, kuid ei saa seda olulisel määral mõjustada.

Õpetamise ja arengu suhete seisukohalt peitub nendes teooriates kahtlemata tugev ratsionaalne tuum, mis seisneb põhimõttes, et õpetamine peab arvestama taset, mida laps arengu teel on saavutanud. On ju õpilaste ealiste ja individuaalsete iseärasuste arvestamine (tähendab arengutasemele toetumine) õpetamisel igivana ja üldtuntud didaktika aabitsatõde, mis paljukordsest kordamisest on niivõrd nudiks kulunud, et me ei oska enam nähagi selle tähendust tänapäeva koolielu praktikale. See üldtuntud printsiip aga hoiatab meid, et uute ettevõtmiste kavandamisel hariduselus ei piisa ainult heast tahtest ja kenadest soovidest, vaid arvestada tuleb ikka konkreetset last koos tema arengu iseärasustega.

Käsitletud teoreetiliste kontseptsioonide nõrgaks kohaks on küllaltki passiivse rolli omistamine õpetamisele. Seda puudust on nõukogude psühholoogias üksmeelselt kritiseeritud. Paljud nõukogude psühholoogid, nagu L. Zankov, A. Ljublinskaja, N. Mentšinskaja jt., on oma töödes näidanud õpetamise aktiivset ja positiivset osa lapse vaimses arengus. Seejuures lähtutakse enamasti L. Vögotski ideedest, mis on paljude uurimuste teoreetiliseks vundamendiks. L. Vögotski märkis, et õpetamine ja areng ei ole ühtivad, vaid on erinevad protsessid, mis on omavahel keerukates vastastikustes suhetes. Ta rõhutas, et õpetamine peab käima arengust ees ja tõmbama seda kaasa. Seega näitas ta õpetamise juhtivat osa.

Vögotski lõi õpetuse lähima arengu tsoonist, mille kohaselt tuleb lapse arendamisel orienteeruda mitte tema olemasolevale arengutasemele, vaid tema arengu homsele päevale, sellele arengutsoonile, kuhu ta kohe astub. Selle põhimõtte kohaselt peab lapse arendamiseks andma talle pidevalt ülesandeid, mis nõuavad veidi kõrgemat arengu-

taset, kui antud ajamomendil olemas. Õpetähesannete raskus peaks vastama lähima arengu tsoonile. Niisugused ülesanded, mis vastavad olemasolevale arengutasemele, last ei arenda. Piltlikult öeldes peame tunnis toitma õpilast pähklike, mitte aga igava mannapudruga. Vögotski idee praktiline rakendamine õppetöös nõuab igalt pedagoogilt iga õpilase tegeliku arengutaseme ja tema potentsiaalsete arendamisvõimaluste sügavat tundmist ja arvestamist (4, lk. 293).

Vögotski õpetus lähima arengu tsoonist on tihedalt seotud lapse arengus esinevate sensitivsete perioodidega. Teatud arenguetappidel on laps eriti tundlik mõnede kindlate mõjutuste suhtes ja seetõttu mõnes suunas eriti soodsalt ja kiiresti arendatav. Niisuguste sensitivsete perioodide tõttu õpib laps just kindlal arengutasemel kõnelema, lugema või loogiliselt mõtlema. Sensitivsete perioodide olemuse kohta kirjutas B. Ananjev: «Taalisi lapse arengu optimume ei saa vahetult tule tada küpsemise protsessist (naturaalne rida), ega saa neid seletada ainuüksi pedagoogilise mõjutamise meisterlikkuse ja lapse kultuurikogemustega (sotsiaalne rida). Need on just sellised orgaanilise ja sotsiaalse rea põimingu d, millest kirjutas L. Vögotski». (2, lk. 163.)

Kuid üldine idee sensitivsetest perioodidest ei anna meile veel konkreetseid teadmisi lapse arengu iseärasustest, mida saaksime õpetamise praktikas kasutada. Nõukogude psühholoogid on enesekriitiliselt märkinud, et selles valdkonnas on meil veel vähe uurimusi, mistõttu me ei tunne täpselt ühe või teise vaimse tegevuse kujundamise optimumaegu (7, lk. 243).

Huvitav on märkida, et Vögotski ideede ellurakendamisel ja edasiarendamisel jagunevad nõukogude psühholoogid kaheks selgelt eraldunud leeriks. Ühed püüavad näidata, et õpetamisel on lapse arengu suhtes peaaegu piiramatud võimalused. Nii on D. Elkonin ja V. Davõdov rõhutanud, et algklasside õpilastel on palju suuremad võimalused abstrakteks mõtlemiseks, kui seda on seni arvatud. Vastassuuna esindajad küsivad, kuid võrd selline optimism on põhjendatud, ja näitavad selle võimalikke ohte. L. Božovitš on juhtinud tähelepanu asjaolule, et on ohtlik liigselt forsseerida psüühiliste funktsioonide arengut, sest see võib rikkuda lapse arengu harmoonilist struktuuri. Võib arvata, et lapse mõtlemise konkreetsus pole juhuslik, see on seotud kogu tema ellusuhtumisega, tema vajadusega võimalikult ulatuslikult tutvuda tegelikkusega, omandada faktilisi teadmisi ja vilumusi. Kui me kiirendame mitte õigel ajal ja kunstlikult laste abstraktset mõtlemist, siis me rikume sellega lapse psüühilise arengu seaduspärasest käiku, tema ealiste iseärasuste kvalitatiiivset struktuuri (3, lk. 144—145).

Tuleb kindlasti silmas pidada, et Vögotski

kõneles lähimast arengutsoonist, seega mitte igal raskusastmel oleva õpetamise arendavast funktsioonist. Seega ei saa me igat hüpoteesi ja sellele toetuvat õpetamisviisi, mis lapse psüühika jaoks ülemäära rasket arendamisviisi välja pakub, Vögotski teooria autoriteetse kilbiga kaitsta.

Lapse arengupotentsiaalide otsimisel on vahest kõige kaugemale läinud tuntud ameerika psühholoog J. Bruner, kelle teooria ka meil küllaltki populaarne on olnud. Bruneri arvates suudab isegi seitsmeaastane laps omandada Einsteini relatiivsusteooria olemuse, kõik oleneb vaid sellest, kuidas talle seda teooriat serveerida. Samuti ei erinevat põhimõtteliselt ja kvalitatiiivselt õpilase vaimne tegevus teadlase vaimsest tegevusest. Vaatamata sellele, et nõukogude psühholoogid on Bruneri teooriat tõsiselt kritiseerinud, leidub veel tänapäevalgi nende seas selle teooria veendunud toetajaid (6, lk. 31). Seevastu on N. Mentšinskaja põhjendatult rõhutanud, et teadmiste omandamise võimalused pole siiski piiramatud. Ei saa nõustuda Bruneriga, kelle järgi võib iga laps igal arengustadiumil täisväärtuslikult omandada mis tahes materjali, kui seda õppetöö käigus talle vastavalt esitada (9, lk. 6).

Teatavasti on ühiskonna arenguseadustel objektiivne iseloom, nad ei allu meie tahtele, me peame neid arvesse võtma, kui tahame ühiskonna arengut õigesti mõista ja prognoosida. Oleme kaugel sellest, et samastada ühiskonna ja lapse arengu seaduspärasusi, kuid midagi on neis siiski ühist ja see on nende objektiivne iseloom. Kui me oskame nii hariduselu kardinaalsete ettevõtmiste (kuueaastaste õpetamine, kabinetsüsteem, programmide ja õpikute koostamine) planeerimisel kui ka iga üksiku õppetunni kavandamisel mõistlikult arvesse võtta ja ellu rakendada kõike seda, mida arengupsühholoogia pakub, küllap saavutame siis ka õpilaste vaimse arendamisel veelgi paremaid tulemusi.

Arendava õpetamise probleem on vahetult seotud jõukohasuse printsiibiga didaktikas. Siin on V. Davõdov teinud ettepaneku see printsiip ümber kujundada arendava õpetamise printsiibiks, mille kohaselt saaks juhtida arengu tempot ja sisu õpetamise kaudu (5, lk. 10). Õppematerjali jõukohasuse analüüsi alalt tuleks kindlasti märkida seda ulatuslikku tööd, mida J. Mikk on teinud õppekirjanduse uurimisel. Samasse suunda liitub ka A. Markova esitatud õpimaterjali objektiivsete ja subjektiivsete raskuste psühholoogiline analüüs (8, lk. 76—83).

Õpilaste vaimse arendamisel tuleb kindlasti jagu saada teadmiste mahu ülehindamisest. Õpetaja peab mõistma seda, et õpilase isiksuse arendamine ei ole tunnis sugugi väiksema tähtsusega ülesanne kui matemaatikavalemi või keelereegli kätteõpetamine. Pärast kooli lõpetamist võib nooruk ununenud reeglit või valemit raamatust



järele vaadata, lünka isiksuse arengus ei saa aga korvata millegagi. Eriti oluliseks tuleb isiksuse arendamisel pidada eneseteadvuse kujundamist.

#### Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee aruanne ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. Keskkomitee peasekretäri seltsimees L. Brežnevi ettekanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXV kongressile 24. veebruaril 1976. — Rmt: NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976.

2. А наньев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969, 333 с.

3. Б о ж о в и ч Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 463 с.

4. В ы г о т с к и й Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956. 519 с.

5. Д а в ы д о в В. В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего. — В кн.: Психологические особенности выпускников средней школы и учащиеся профессионально-технических училищ. М., 1974. с. 3-14.

6. К л е в ч е н я М. С. Обучение и умственное развитие школьников. — В кн.: Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии. Под ред. Ф. И. Иващенко и Я. Л. Коломинского. Минск, 1980, с. 24-44.

7. Л е й т е с Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971, 277 с.

8. М а р к о в а А. К. Доступность учебного материала как один из факторов снижения перегрузки школьников. — «Вопросы психологии», 1982, № 1, с. 76-83.

9. М е н ч и н с к а я Н. А. Обучение и умственное развитие. — В кн.: Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. М., 1966, с. 5-8.

## Mida, milleks ja kuidas?

### HELI TIITS, bioloogia-geograafia sektori juhataja

Kooli ees seisvate põhiliste õppe- ja kasvatus- taotluste realiseerimisel on oluline koht õppetunnil. Suhtlemispaari «õpetaja — õpilane» tööst tunnis oleneb suuresti noore inimese kooliaegne ja edaspidinegi elu, mistõttu tunni iga-külgne tulemusrikkus on sotsiaalselt tähtis, sellest huvitub kogu meie ühiskond. On täiesti mõistetav, et hariduselu juhtorganid rõhutavad õpetaja tegevuse keskse ülesandena tösta iga õppetunni efektiivsust (2). Üleminekul täiustatud programmide kasutamisele osutub ülimalt vajalikuks, et iga õpetaja analüüsiks kriitiliselt oma senist tööd, avastaks, mis sellest on tänaseks aegunud, mis väärt hommegi kasutada, mida ja kuidas oma tööd ümber seada, et tund oleks nii sisult, korralduselt kui ka meetodite ja võtete valikult ajakohane. Iga pedagoogi siht peaks olema kindlustada situatsioon, kus meie aja õpilane õpib meieaegses tunnis.

Pöördugem viivuks ajas tagasi ja heitkem pilk K. Ušinski antud olukorrahinnangule ligi 125 aastat tagasi. Tuntud ja tunnustatud vene pedagoog kirjutas siis järgmist: «Õpetaja, olles tunni enam või vähem korralikult ära seletanud, annab selle järgmiseks korraks ära õppida, jättes sageli kontrollimata, kas õpilased temast aru said. Järgmine tund algab tavaliselt kolme-nelja õpilase küsitlemisega, millele kulub suurem osa tunnist; teised õpilased aga arvavad endal õiguse olevat tunnis mitte tähele panna, niikaua kui tuleb nende kord vastata. Samal viisil lahendatakse ka aritmeetika ülesandeid, harjutatakse lugemist jms. Üks õpilane lahendab ülesannet või loeb, aga teised kolmkümmend või nelikümmend last raiskavad aega kasutult ja harjuvad tema

kõige hukutavama, kõige kahjulikuma veetmisega. Niisuguse meetodi juures õnnestub mõnel õnnelikul õpilasel mõteta peas, tegevusetas kätes veeta terve nädal, iga päev kuus tundi, püüdes ainult säilitada seda keha liikumatust ja seda nüri ning mõttetult-tähelepanelikku pilku, mida nõuab klassidistsipliin. Meie arvates on lastel õigem mängida need kuus tundi üksteisest ülehüppamist või luusida põllul, kui veeta neid sellisel toapoisilikul viisil, mitte midagi tehes, mitte midagi mõeldes ja teesklevalt näidates nõutavat tähelepanu, mida ammu juba pole. Ja ei saagi olla tähelepanu. Katsugu täisealine inimene olla tähelepanelik, kuus tundi järjest kuulates õpilaste üksluseid vastuseid, mis on kõrd kiired ning tihedad nagu vihmaticade trummeldamine aknale, kord aeglased ning uinutavad nagu liivasse lõikuvate sõidukirastate ühetoonilised helid. Elav ning närviline poiss, harjumata veel kandma nüri tähelepanu maski, langeb nende võrgutavate helide esimeseks ohvriks. Ta hakkab kas vallatlema või uinub rahulikult, kuni ärkab õpetaja range käe all.

Koolitöö kogu raskus niisuguse õppeviisi puhul, mis on üpris kerge õpetajale ja seepärast laialt tarvitusel, langeb õpilasele. Ilma igasuguse kasuta tervelt kuus tundi klassis maha istunud, kõrvust mööda lasknud tõenäoliselt poole seletustest, peab õpilane õppepalad valmistama ise koolitundidest vabal ajal. Kui palju asjata kaotatud aega, kui palju raskeid pingutusi — ja millise tühise tagajärjega! Kogu väike kasu, mida saab õpilane niisugusest õpetamisest, ei tasu kaugeltki ära juba üksi harjumust tegevusetas olekuks tundide kaupa ja kõige orjalikumaks teesklemiseks, mis on klassides sellise ajaveetmise paratamatuks tagajärjeks. Õpetajale on niisugune õppemeetod midugi kõige kergem, sest pole sugugi kerge õpilastele kogu tunni vältel kasulikku tegevust leida ja on palju kergem lükata kogu tund nende nõrgukestele jõududele. (7, lk. 145—147.)

Käesoleva aasta aprillis kirjutas A. Ruubel pärast nädalast viibimist abiturientidepingis järgmist: «... koolis on väga üksluine, mõnes tunnis lausa igav... Mõõdus üks hallivõitu tund teise järel... Aga nii väga oleks tahtnud igal koolipäeval vähemalt ühtki tundi, mis oleks rabanud, olnud hoopis isesugune, kõigist teistest erinev... Oli mitmeid tunde, kus mõtetega oli asja juures vaid mõni üksik ja see, keda parajasti küsiti. Oli õpilasi, kes vaid vähestes tundides tegid tõsiselt tööd. Tunni-distsipliin ei olnud laita, aga oma asjadega tegeldi küll. Vahel oli selleks järgmiseks tunniks ülesantu, enamasti juturaamat või ajakiri. Kahju oli vaadata, et tõsist mõttetööd jätkus ehk kolmandikus tundides. Õpilase kodune koormus jäi paratamatult normist suuremaks... Tundub, et koolitundides võib tarkuse kogumise kõrval õppida lihtsalt... äranelamist, aja möödalaskmist.» (4.)

Jätame ülaltoodu kommenteerimise lugeja hooleks. Mainime vaid, et mõndagi teadolevast heast ja tulusast, mis seondub õpetunniga, kasutatakse praegu osaliselt, et mitmed üpris põlised puudused pole kaugeltki minevikku kadunud, avaldues eriti ilmetutes, hallides, igavates tundides. Ent — iga tunni «taga» on õpilane. Tema tööruutmi määrab kindlaks tunniplaan. Ajalugu ja füüsika, kehaline kasvatus ja emakeel, keemia ja geograafia. Üks aine vaheldub teisega, üks õpetaja teisega. Nii puutub õpilane koolipäeva ja nädala jooksul kokku erinevate ainevaldkondade ja pedagoogidega. Igas tunnis saab ta eelduste kohaselt targemaks, iga tund aitab kaasa tema arengule, väärtusorientatsioonide kujunemisele. Seega on tund nagu lüli paljude erinevate tundide ahelas, mida autonoomse üksusena võib vaadelda vaid tinglikult.

NSV Liidu Haridusministeeriumi soovitus-tes tööks täiustatud programmide järgi kirjutatakse: «Efektiivsete tundide iseloomustav joon on see, et nad antakse süsteemis, mis kindlustab õppe-kasvatuse ülesannete järjekindla lahendamise.» (2.) Asetades end õpilase olukorda, kujutab taoline süsteem redelit, mida mööda liigutakse tund-tunnilt ülespoole. Sel viisil omandab eluõiguse õppe-kasvatuse protsessi järjepidevus.

Mis on järjepidevus? Toetudes pedagoogilises kirjanduses esitatud seisukohtadele järjepidevuse tõlgendamisel ja selle termini praktilisel kasutamisel, käsitame järjepidevust kui didaktilist seost eelneva ja järgneva vahel. Järjepidevuse loomist õppe-kasvatuse protsessis peame süstemaatilise printsiibi realiseerimise üheks teeks. Järjepidevus õpetamisel ja kasvatamisel on üks eeldusi teadmiste süsteemi väljakujunemiseks, õpilaste vaimseks arendamiseks, nende maailmavaatelistele veendumustele ja moraalse palge kujunemiseks. Järjepidevuse seosed haaravad niisiis õpetamist ja kasvatamist nende dialektilises ühtsuses.

Mis on järjepidevuse saavutamise eeldus? Järjepidevust õppe-kasvatuse protsessis eeldab mitmesuguste tingimuste üheaegne olemasolu. Nendest on tähtsamad järgmised.

1. Haridus- ja kasvatusteaduste süsteemsus.
2. Loogiline seos eelneva ja järgneva vahel õppematerjali sisus.
3. Süsteemipärane järgneva õppe-kasvatuse meetodite ja -võtete kasutamises. (6.)

Ülalnimetatud eeldustest on olulisim võimalikult suur selgus haridus- ja kasvatusteadustes. Sellest tulenevad detailsemad sihiseaded, eriti õppe-kasvatuse meetodite ja -võtete niisugune valik, mis võimaldab järjepidevust teadmiste ja oskuste süsteemi omaksvõtmisel, õpilaste arendamisel, maailmavaatelistele veendumustele, kõlbelistele suhtumistele jms. kujundamisel.

Pika aja vältel on mitmetes õppeainetes valitsenud olukord, kus üsna üksikasjalikult

olid formuleeritud küll eri kursuste (või muude osade) õppe-kasvatustöö eesmärgid, kuid aine kui terviku funktsioone fikseeriti nii üldsõnaliselt, et vaid aimamisi võis ette kujutada, mida selle õpetamisega lõppkokkuvõttes taotleda. Teatud nihke selguse suunas on toonud täiustatud programm. Heaks eeskujuks on näiteks füüsikaprogramm, milles sõnaselgelt on loetletud aine õpetustööd ja kasvatustööd eesmärgid. Ka meie vabariigis koostatud mitmes programmis leidub täpseid sihtseadeid aine käsitlemisele ja aine kaudu õpilaste kasvatamisele.

Tunduvalt tagasihoidlikumat pilti pakub õppe-kasvatustöö eesmärgistatus õppeainete tsüklite ja kooliastmete lõikes. Näiteks taotledes selgust loodusteaduslike õppeainete tsükli ühisülesannete kohta, pörkasime kokku faktiga, et neid ei ole tänini ametlikes dokumentides fikseeritud ja et pedagoogilises kirjavaras on sellel probleemil peatunud vaid riivamisi ning üsna pealiskaudselt (3). Äärmiselt tõsiselt paneb aga mõtlema, et õppe-kasvatustöö eesmärkidest puudub minimaalsemgi selgus kooliastmete kaupa.\*

Koolipraktikas nõutakse, et õpetaja eesmärgistab konkreetselt iga tunni. M. Skatkin on väitnud, et õppetunnis kajastuvad pedagoogilise protsessi küljed nagu päike veetilgas (5). See kajastus algab arusaadavalt eesmärgistusest. Lihtne loogika ütleb, et tunni efektiivsuse suur pant on täpne kujutus sellest punktist, **kuhu tunni käigus peaks jõutama**. Paraku tödeme praktikas tundide eesmärgistamisel üsna silmatorkavat formalismi. Ikka taandub tunni eesmärk aine «läbivõtmisele». Sel juhul on eesmärgiks vastava õpikuosa selgeksõpetamine, töövihiku olemasolu korral vastavate lehekülgede täitmine vms. **Igav ja madala kvaliteediga tund algab formaalsest eesmärgiseadest.**

Tunni eesmärgistamise aluseks on loomulikult teema. Ent igal teemal on oma spetsiifiline sisu, millest tulenevad eriomased võimalused nii teadmiste rikastamiseks kui ka õpilaste kasvatamiseks. Õppematerjali sisu elemendidki on tunni erinevad. Seetõttu töötavad kogemustega õpetajad kõigepealt läbi õppematerjali sisu eesmärgiga leida selles pidepunktid, kõige olulisemad struktuuriühikud ning kavandada tund esmajoones nende õppematerjali osade käsitlemiseks. Nii kujuneb välja õpetaja teadvuses tunni tugisammas. Selle põhjal detailiseeruvad haridustaotlused (näiteks milliseid mõisteid, seadusi, teooriaid, reegleid jne. käsitleda). Tugisammas on järgnevalt toeks õppematerjali sisu käsitlemisele konkreetselt väljatöötamisele. Nüüd vajab

õpetaja ülevaadet õpilaste poolt eelnevalt omandatud teadmistest ja oskustest. Mida on õpitud samas ja sugulusõppeainetes eelmistel tundidel, aga ka varasematel aastatel? Mida teavad ja oskavad teema valdkonnast õpilased elukogemuste põhjal? Nendele küsimustele leiab kogemustega ja erksa meelega õpetaja vastused hõlpsasti. Noortel pedagoogidel tuleb selleks tublisti vaeva näha ja aega kulutada, mis ajapikku end küllaga tasub. Sel viisil tekib õpetajal vajalik ettekujuvus sellest, mida lisada illustreeriva, tõestava või muu materjali näol. Õppematerjali niisuguse läbitöötamisega koguneb järk-järgult nagu tugisambale lihaskude ja tunni sisu omandab kindlad kontuurid.

Sisu analüüsimisega kaasneb õppematerjali osade tähtsuse kindlaksmääramine õpilaste kasvatamisel. Siingi on oluline koht õpetaja informeeritusele õpilaste eelnenud mõjutamisest nii ainesiseselt kui ka teistes ainetes. Milliste õpioskuste kujundamisele eelolevas tunnis asetada peapõhk? Milliste vaimsete võimete arendamine seada tulipunkti? Misuguseid maailmavaatelisi veendumusi süvendada esmajärjekorras? Millist laadi väärtusorientatsiooni õpilastele sisendada? Need ja paljud muud küsimused nõuavad selget vastust juba enne tunni struktuuri kavandamist ja õppe-kasvatustöö meetodite valikut. Oleks lihtsameelne arvata, et kergekäeline suhtumine tunni kasvatustaotluste fikseerimisse kompenseerub tunni käigus intuitsiooni abil. Isegi väga suure praktikaga pedagoogid teavad kindlalt, et nii see ei ole. Mõistagi on kogemustest palju abi: aastaid põhjalikult tundi kavandanud õpetajal on seda muidugi kergem teha kui algajal.

Tunni eesmärgistamisel on üks ohtusid minetada silmist ülalnimetatud asjaolu, et tund kujutab endast osa süsteemist. Tundide temaatiline planeerimine, kui seda tehakse vastutustundega ja loominguks, aitab seda mõnel määral vältida. Praeguseks koostatud temaatilistes plaanides kajastuvad tavaliselt üsna hästi õppematerjali sisu elemendid nende järgnevuses. Mõneti pealiskaudsemalt avatakse kasvatuseesmärgid. Ent ühes tunnis ei ole võimalik võrdset asetada rõhku näiteks õpilaste polütehnilisele või esteetilisele, internatsionalistlikule või ökoloogilisele kasvatamisele. **Tundide süsteemi tunnusjooni on süsteemne kasvatustaotluste realiseerimine, mistõttu temaatilised plaanid peaksid pakkuma õpetajale vastavaid orientiire.**

Tunni eesmärgid annavad vastuse küsimustele: mida ja milleks õpetada? Tunni edasisel kavandamisel lahendatakse ülesanne: kuidas eesmärgid saavutada? See on õpetajale tõsimeelne loovülesanne, mida ei reglementeeri ükski programm, juhend või ringkiri. Üpris riskantne on anda retsepti «hea» tunni andmiseks. Mis ühele pedagoogile sobib, on teisele täiesti vastuvõetamatu. Mis ühes koolis või klassis on omal kohal, võib teises osutada

Algõpetuses on nimetatud küsimusel pike-malt peatunud L. Kivi artiklis «Kasvatustöö eesmärgistamine ja algklassiõpetaja» («Nõukogude Kool», 1979, nr. 10, lk. 28—30) ja E. Hiie artiklis «Kasvatuseesmärki algklasside õppetunnis» («Nõukogude Kool», 1981, nr. 9, lk. 24—26).

päris kõlbmatuks. Nimelt seetõttu on metoodikutel raske jagada näpunäiteid, sest «keskmist õpetajat» ei ole olemas, iga õpetaja on loov isiksus, kes peab tundi andma nii, nagu see antud situatsioonis kõige efektiivsem. Asjatult ei loeta õpetaja töö hindamise üheks kriteeriumiks tema antud tundide kvaliteeti. Just seetõttu vaetakse tundide vaatluste põhjal, mis oli neis head, mis halba, püütakse otsustada, mis tingis tulemusrikkuse, mis põhjustas «tühijooksu».

Paljude tundide vaatluste põhjal on tekkinud mulje, et tund, mille eesmärgid, õppekasvatusemeetodite ning võtete valik ja tunni korraldus on kooskõlas, erineb teistest oma säravuse, huvitavuse ja tulemusrikkuse poolest. Eriti mõjusad on tunnid, mida igal sammul sisustab nii õpilaste kui õpetaja sihipärane tegevus. Sellistes tundides ei teki küsimust: miks õpetaja tegi seda või õpilane toda? Seal on selge, miks õpetaja ühe osa õppematerjalist seletab, teise osa õpivad lapsed iseseisva tööna, miks näidatakse just neid makette, mudeleid vm. näitvahendeid, vaadatakse seda filmi, loetakse antud lisapala, kuulatakse hellilinti, analüüsitakse skeemi, kirjutatakse tahvlile sõnu, arve vmt., töötatakse teatmeteostega jne. Ei teki ka küsimust, miks näiteks uue materjali õppimine ja kinnistamine on omavahel põimunud või miks need selles tunnis eri osadena, miks kodune töö antakse uue materjali käsitlemise käigus või tunni lõpul jne. Ning vastupidi: kui tunni eesmärgid ei ole kindlaks lähtepunktiks tunni muule didaktilisele kavandamisele, siis ta luhtub vähemalt osaliselt.

Kõige levinum on tunni juhtmõtete kaotamine — oluline hajub ebaolulise sekka nii õpilaste õpetamisel kui ka kasvatamisel. Siis kandub õpetaja seletus rõhk teisejärgulisele, kasutatud näitvahendid avaldavad õpilasele eredat mõju mitte olulise, vaid vähemtähtsa õppeteabe näol, töö õpiku, teatmematerjali või muuga ei toeta peamise õppematerjali omandamist ja põhiliste kasvatustaotluste elluviimist. Niisugust loetelu võiks veelgi jätkata.

Loovalt töötavad õpetajad ei märka, et nende edu tuleneb peamiselt iseenese automaatses seadmises alternatiivsesse situatsiooni. Nende tunniks ettevalmistamine seisneb suurel määral otsustuste langetamises: kas teha nii või teisiti? kas kasutada seda või teist materjali? kas ehitada tund üles sellisel või teistsugusel viisil? kas kasutada seda või teist meetodit (võtet)? Otsustuste langetamise õigsuse kontroll tunni tegelikus käigus annab loomerõõmu ja rikastab kogemustega.

Õppekasvatuseprotsessi süsteemsuse juurde tagasi pöördudes tekib küsimus: kas sellest piisab, kui õpetaja, tundes hästi «oma» õppeaine spetsiifilisi taotlusi, eesmärgistab iga tundi läbimõeldult ja annab selle meisterlikult? Meenutagem, et õppetund ei ole eesmärk omaette, vaid vahend ühiskonna poolt

dikteeritud eesmärgi saavutamiseks (5). Järelikult: õpilase kui isiksuse kujundamisel oleks ülimalt oluline, et mis tahes aine õpetaja eesmärgistaks tööd arvestades õppeainete kui teravikliku kompleksi taotlusi ja sellest tulenevaid võimalikke mõjusid õpilasele.

Praeguses olukorras, kus didaktika teooria ja praktika ei ole küündinud vaatlema õpilast kui arenevat isiksust, vaid omistab talle selle või teise aine äraõppija' positsiooni (1), on taolise probleemi lahendamise haprus praktilises koolitöös vägagi selge. Õpetajal on näiteks üpris raske viia end kurssi nende ainetega, mida ta ise ei õpeta (programme ja õpikuid jagub vaid asjaomastele, probleemi süvenemiseks on vaja tublisti aega jne.). Täiustatud programmides leidub küll rubriik «Ainetevahelised seosed», kuid selle praktiline abi piirdub vaid õppematerjali sisu üksikute elementide fikseerimisega, mida saab õppetöös arvesse võtta vaid mõningate teadmiste kujundamisel. Võib mõlgutada mõtteid võimaluse üle, et näiteks lisaks praegusele tavale, kus ühede ja samade kaante vahel ilmuvad ühe õppeaine programmid, antakse välja ka programmid klasside kaupa. Seesugused väljaanded kujutaksid endast küll eri õppeainete programmide kogumikke, kuid peaksid sisaldama kompleksse ülevaate õppekasvatustaotlustest antud klassis. Mõningat olukorra leevendust pakuks seegi, kui näiteks sügiseti ühe ja sama klassi õpetajad leiaksid aega oma aine ülesannete ja põhisisu vastastikuseks tutvustamiseks, kui aasta jooksul kasutatakse maksimaalselt võimalusi kolleegide tundide külastamiseks neis klassides, kus ise õpetatakse jne. Küllap saaks iga õpetaja oma tööd suurema kindlustundega ja tulemusrikkamalt korraldada, kui klasside ja ka kooliastmete kaupa oleksid kasutada maatriksid, mis looksid ettekujutuse ainete tõelisest ja mitmekülgsest integreerumisest. Selleski valdkonnas laub didaktikute ees avar tööpõld.

#### Kirjandus

1. L i i m e t s, H. Mis teeb muret õpetajale ja õpilasele, mis didaktile? — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 5, lk. 20—23.
2. NSV Liidu Haridusministeeriumi soovitusel tööks täiustatud programmi järgi. — «Nõukogude Õpetaja», 1981, 22. august.
3. R u t e, M., S a v i k, A., T i i t s, H. Loodusteaduslike õppeainete ülesanded üldhariduskoolis. — Rmt.: Loodusteadusliku hariduse järjepidevuse probleeme. Tln., Eesti NSV Haridusministeerium, PTUI, 1978, lk. 22—36.
4. R u u b e l, A. Nädal abiturientidepingis. — «Nõukogude Õpetaja», 1982, 3. aprill.
5. S k a t k i n, M. Õppeprotsessi täiustamine. Tln., «Valgus», 1975.
6. T i i t s, H. Järjepidevus kui didaktiline probleem. — Rmt.: Loodusteadusliku hariduse järjepidevuse probleeme. Tln., Eesti NSV Haridusministeerium, PTUI, 1978, lk. 5—21.
7. U š i n s k i, K. Valitud tööd. Tln., RK «Pedagoogiline Kirjandus», 1945.

# Tunnis õpitakse õppima

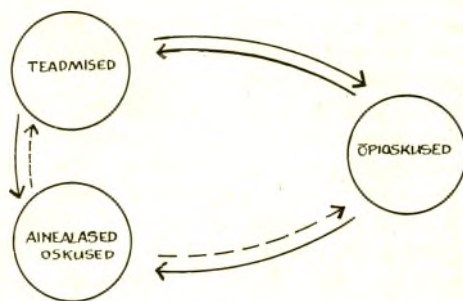
VIIVI MAANSO,  
eesti keele sektori juhataja

Mistahes ajastul on lapsed koolis tulnud selleks, et õppida. Koolis jagatakse mitmesuguseid faktilisi teadmisi, näidatakse seoseid esemete ja nähtuste vahel, tutvustatakse looduse ja ühiskonna arenemise seadusi. Õpilased saavad teada, kus asub maailma kõrgeim mäetipp, mis on elekter, millal oli Pariisi Kommuun, miks pole igal õhtul kuud taevast näha, mille poolt keeled üksteisest erinevad jne., jne., teisisõnu — õpivad sügavamalt tundma ümbritsevat maailma.

Peale teadmiste õpivad lapsed koolis paljutki tegema: kuduma kinnast ja joonistama pilte, arvutama maatüki pindala, hooldama kooliaias taimi, kirjutama sõnumit, orienteeruma kompassi järgi, esitama kuulajaile laulu või luuletust jpm. Seda kokku võttes võime öelda: koolis õpitakse tegema mitmesuguseid töid, midagi tootma, õpitakse midagi looma. Nimetagem seesuguste tegevuste edukat sooritamist *a i n e a l a s t e k s o s k u s t e k s* (neid kujundatakse eri ainete tundides kindlate programmide alusel).

Eeltoodu kõrval peab kool õpetama selliseidki tegevusi, mille abil vahetult uut ei looda ega lahendada ka elu poolt tõstatatud ülesandeid, mis on aga vajalikud selleks, et omandada teadmisi ja praktilise töö oskusi. Siia kuuluvad vaatlemine, kuulamine ja lugemine, erisuguse materjali analüüsimine, võrdlemine ja süstematiseerimine, järeldamine ja üldistamine, aga ka teatmeteoste kasutamine, tehniliste jooniste, skeemide ning kaartide lugemine jms. Toimetulekut niisuguste tegevustega on hakatud pedagoogikas nimetama *õ p i o s k u s ( t ) e k s* (ka: õppetöö oskused, õppimisoskused).

Seesugune koolis õpitava liigitus on mõistagi tinglik. Tegelikult põimuvad õpetuse eri küljed nii tihedasti, et piiri nende vahele tõmmata raske, ning avaldavad üksteisele tugevat mõju (vt. joonis). Et tõlkida näiteks mõnd teksti vene keelest eesti keelde (ainealane oskus), on vaja tunda mõlema keele sõnavara ning grammatilist ehitust (teadmised); kui tekstis esineb võõras väljend, kerkib vajadus kasutada sõnaraamatut (õpioskus), mis omakorda eeldab tähestiku tundmist (teadmine). Sedasama tõlkimisoskust võime käsitada õpioskusena, kui venekeelsest allikast hangitakse ainealaseid lisateadmisi.



Õpioskuste vajalikkus niihästi õppetöö tõhustamiseks koolis kui ka eneseharimiseks üldse ei vaja ammu enam tõestamist. Iga pedagoog võib pikemalt mõtlemata loetleda hulga õppetöökärskeid oskusi. Õpioskust defineerida on mõneti raskem. Teatud määratluskatse meie pedagoogilises perioodikas pärineb prof. I. Undilt, kes seoses mõiste *iseseisva töö oskus* selgitusega osutab õpioskusele kui laiemale mõistele, mille alla kuuluvad mis tahes õppetöö vormis kasutatavad oskused (3, lk. 35). NSV Liidu Haridusministeeriumi välja antud «Õpilaste õpitöö oskuste ja vilumuste arendamise eksperimentaalprogrammis» puudub õpioskuste otsesõnaline määratlus; esitatud liigituse põhjal kuuluvad siia peale üldiste õpioskuste ja -vilumuste veel üldloogilised ehk intellektuaalsed, raamatukogundus-bibliograafilised ning organisatsioonilis-tunnetuslikud oskused ja vilumused. Ka programmist endast nähtub, et mõistele on antud üsna avar tähendusis: leiame siit muu hulgas niisugused oskused nagu käändelõppude õigekirjutus, hulknurkade klassifitseerimine, sõna häälikuline ja morfoloogiline analüüs, aga ka töö raamatukoguaktiivis, stendide kujundamine, päevarežiimi koostamine jms. (4).

Püüdmata siinkohal mõistete *õpioskused*, *iseseisva töö oskused* ja *intellektuaalsed (vaimsed) oskused* vahekordi lähemalt klaarida, märkigem, et meie arusaamade kohaselt katuvad need *o s a l i s e l t*. Iseseisev töö ei tarvitse alati olla suunatud teadmiste või uute oskuste omandamisele (näiteks kirjandit kirjutades töötab õpilane harilikult iseseisvalt, tegemist on aga loome-, mitte õpiprotsessiga);

õpioskused on selle teenistuses alati. Iseseisva töö oskused võivad ulatuda ka väljapoole vaimset tööd (kujutlegem puutöötundil), kuid õpioskuste enamikku näivad vaimse töö oskused hõlmavat.

Käesolev kirjutis ei taotle puudutamisi peatuda kõigil õpioskustel, veel vähem neid klassifitseerida. Püüame vaid mõnele meie arvates arupidamist väärivale küsimusele läheneda töö iseloomu järgi, mida õppimine õpilasel nõuab. Näidete enamik on seotud nende oskustega, millele rajatakse alus eesti keele tunnis või mida emakeeleõpetuses kõige rohkem vaja läheb.

### 1. Õppeinfo vastuvõtmine resp. tajumine ja mõistmine

Tavalised töökäsud: *Loe läbi, Kuula tähelepanelikult, Vaatle.*

Õppimine saab ikka alguse õpitava materjali tajumisest. Et õppiija pakutava vastu võtaks, on tal vaja seda mõista. Mõistmine eeldab teatavate eelteadmiste olemasolu kõrval ka tähelepanu, aktiivsust.

Otsingud, kuidas aktiveerida õpilasi õppematerjali tajumisel, on viinud iseseisva töö juurde. Selles nähakse enamasti töötamist õpiku vm. raamatuga, harilikult kirjaliku tööjuhendi alusel. Mitmeis käsitluis vastandatakse iseseisv töö õpetaja suulisele esitusele; viimase peapuudusi on nähtudki valmismaterjali pakkumises, mis jätab õpilased passiivseks ega soodusta omandamist. Lähemal süvenemisel tundub siiski, et õpilaste aktiivsus ei sõltu niivõrd materjali eksponeerimise viisist kui materjalist endast ja selle tajumisega kaasuvate ülesannete laadist. Õpikutekstiski võib kõik olla üksipulgi ära seletatud, nii et õpilane jääb ka seda iseseisvalt lugedes passiivseks vastuvõtjaks. Ja vastupidi — sobivate ülesannetega saame õpilase muuta õpetaja suulisele esitusele tähelepanelikuks kaasamõtlejaks. Mitmed kirjaliku teksti vastuvõtmist soodustavaist ülesandest on põhimõtteliselt rakendatavad ka kõne tajumisel (*jälgi sündmustikku, leia vastused antud küsimustele, leia peamõte, too esile põhiväiteid tõestavad faktid* jms.). Arvestades kuulmisanalüsaatori kaudu tajutava teksti mõistmise spetsiifikat — intonatsioonil sisalduva info arvestamine, teksti ainukordse tajumise võimalus jm. (selle kohta lähemalt vt. 3) — on küllap vaja lisaks teistsuguseidki ülesandeid.

Iga kirjalikust tekstist lähtuva ülesande lahendamine eeldab baasoskusena lugemisoskust. Kõnelise teksti mõistmine nõuab samuti keeruka kompleksoskuse — kuulamisoskuse olemasolu. Arvukad katsed koolides on kinnitanud, et meie õpilaste lugemisoskuse tase ei vasta iseseisva töö organiseerimise vajadusele. Kuulamisoskuse mõõtmise ja hindamise kohta on seni andmeid väga napilt, ent pole põhjust arvata, et see lugemisoskusest paremal järjel on. Kui arvestada kas või ainult seda, kui suur osa (õppe)infot võetakse kooli-aja vältel ja hilisemaski elus vastu kuulmis-

kanali kaudu, näib olevat kuulamisoskuse kui õpioskuse arendamine vältimatu.

Möödamannes osutagem ka näitliku esituse kaudu (naturaalne ese, joonis, pilt jm.) edastatava teabe vastuvõtmise tarvilikkusele: diagrammil esitatakse andmed eri linnade elanike arvu kohta, ajalookaart näitab vägede liikumist lahingus; sõna *ovaal* tähendust selgitab joonis, *ruuge* tähendust vastavavärviline ese jne. See nõuab ilmselt veel sootuks teistlaadseid oskusi ja võtteid.

Kas ei peaks ehk materjali tajumise eelantavad töökäsud kõlama hoopis «Leia...», «Ütle...», «Vasta...»?

### 2. Materjali (info) iseseisev leidmine või hankimine

Töökäsud: *Otsi, Leia, Vali.*

Nooremates klassides annab omandatava materjali õpilasele kätte õpetaja või vähemalt näitab täpselt, kust seda leida. Mida klass edasi, seda enam tuleb mõnesuguse materjali leidmisel ilmutada iseseisvust. Elu nõuab vajaliku info hankimisel iseseisvust peaaegu alati.

Iseseisev teabe hankimine tähendab kõige üldisemalt oskust orienteeruda kõige mitmekesisemates materjalides alates oma klassi õpikust raamatukogu kataloogideni välja. Et raamatust vajalikku leida, peab teadma, mida raamat sisaldab, mida siit üldse ja nimelt kust leida võib (peale tekstilise info sõnaseletused, võõrnimede hääldusjuhised, valemid jms.). Mis tahes raamatus orienteerumist kergendab sisukorra, samuti aine- ja nimeregistrite kasutamise oskus. Aga kuivõrd õpiülesanded seda nõuavad? Ja kui palju on meie õppurite kasutuses üldse raamatuid, mis on varustatud registriga? Teatmeteoste käsitsemine nõuab tutvusetegemist selle kasutuskorraga (näiteks kuidas on õigekeelsussõnaraamatus märgitud III värde, mida märgivad ümarsulud, kuidas kätte saada õiget minevikuvormi) ning harilikult ka laitmatut tähestiku tundmist. Nii uuest kui ka varem töödeldud materjalist vajamineva fakti, definitsiooni vm. ülesleidmine eeldab oskust lugeda n.-õ. diagonaalis või valikuliselt.

Soovitud infot või materjali tõestusteks, üldistusteks, järeldusteks ei ammutata üksnes raamatuid, vaid hangitakse ka massikommunikatsioonivahendeist, vaatlusist, kogutakse kaasinimestelt küsitluse teel. Iga allikas ja iga viis nõuab spetsiifilisi töövõtteid, mille kätteõpetamine kujundab ajapikku asjaomaseid keerukaid õpioskusi.

### 3. Õppematerjali sisuline omandamine

Töökäsud: *Mõtle, Too näiteid, Lahenda, Järelda, Kontrolli.*

Õppematerjal omandatakse sisuliselt selle mitmekesise töötluse käigus. See etapp on õppetöös kõige olulisem, otsustavam, õpilastelt kõige enam nõudev. Materjal liigendatakse, analüüsitakse alaprobleemiti, tuuakse lisanäiteid, võrreldakse uusi fakte varem õpitutega, tõmmatakse paralleele eri nähtuste

vahel, tehakse järeldusi ja üldistusi. Peateedeks on siin ülesannete lahendamine ja arutus, aluseks oskus esitada (endale) küsimusi *mis?*, *kes?*, *miks?*, *kuidas?* jt. Lihtsaist äratundmis- ja liigendamisülesannetest, tekstis valmiskujul antud põhilise mõtte leidmisest, konkreetsete objektide kõrvutamist ning kokkuvõtete tegemisest õpetaja juhtimisel peaks vanemates klassides välja jõutama kaugeleulatuvate abstraktsioonide ja täieliku iseseisvuseni. Niisuguse tasandi saavutamise eeldab üha uute õpivõtete järkjärgulist kätteõpetamist, eeldab järjekestvat, klassist klassi keerustuvat tööd.

Olulisel kohal sel etapil on kontroll tehtava õigsuse üle, veel tähtsam kujundada õpilastes oskust ja harjumust omaenda tööd kontrollida. Õige suunamise korral ei anna enesekontroll infot üksnes tulemuse õigsuse kohta, vaid võimaldab avastada vigu ka oma mõttekäigus, kõrvalekaldumist teest, mis viib positiivse lahendini.

Materjali sisuline omandamine ei tähenda veel selle meeldejätmist, aitab siiski suuresti kaasa aine püsivale omandamisele.

#### 4. Materjali kirjalik talletamine

*Töökäsk:* Tee märkmeid.

Õppimise vajalikuks osiseks on õpitava fikseerimine kirjas. See on moodus, kuidas materjali säilitada, kui raamat (üldhariduskoolis ka õpik!) tuleb pärast läbitöötamist kuhugi tagastada. Kirjapanekud toetavad mälu, seda muidugi tingimusel, et nad on otstarbekad: materjal on struktureeritud, oluline esile tõstetud, tähtsad faktid meelepidamist hõlbustavas korras väljakuulutatud jms. On ju vana tõde, et see, kes on enda tarvis tõesti head spikrid (sisuliselt koondkonseptid) teinud, neid eksamil ei vaja.

Oma kirjapanekutel on veel üks suur voores — nendega saab edasi töötada: põhimõisteid eri värviga esile tõsta, teha allakriipsutusi, numereerida üksiklõike, märkida äärele küsitavusi, viiteid muule materjalile, isiklikke seisukohti jms. Vist küll iga täiskasvanu on sel viisil töötanud mõne käsiraamatuga; nõnda on töötanud nn. tarberaamatuga mitmedki suurmehed, kelle tööstiili õpilastele eeskujuks seame. On tõsiselt kahju, et õpilase õppekomplekti ei kuulu ühtki seesugust tõelist tööraamatut, mille najal saaks õpetada/õppida kas või kõige vajalikumat tarbeteksti tulusalt läbi töötama.

Kõneldes olulise kirjalikult fikseerimise vajadusest õppetöös tahaks ometi väljendada oma eitavat suhtumist sellisesse pruugisse, kus õpetaja dikteerib iga tähtsa mõtte, üldistuse, reegli, et õpilased selle vihikusse kannaksid. Mehaanilise kirjutamise peale kuluva ajaga suudetaks teha palju muud kasulikku, eriti nooremates klassides, kus õpilased kirjutavad veel aeglaselt. Ning usutavasti on üsna vähe neid õpilasi, kes 4. ja 5. klassis täidetud vihikut aastate pärast kordamiseks kasuta-

vad. Põhivaragi talletamiseks peaks olema muid teid ja võimalusi (kõikide õppeainete ABC väljaandmine lähitulevikus ei tohiks olla liiga palju soovitud).

Kirjapanekuid tuleb teha väga mitmesuguses vormis. Nii suulise kui kirjaliku (õppe)teksti põhjal koostatakse kava, plaan või teesid, kirjutatakse välja tsitaate, aga ka nimesid, aastaarve jt. vajalikke andmeid, koostatakse vähem või rohkem põhjalikke konspekte; vaatlusandmeid fikseeritakse kas üksikfaktidena, kirjelduste või protokollidena jne. On loomulik, et seejuures õpitakse kasutama (ka omloodud) lühendeid ja sümboloid, «tõlkima» sõnades väljendatut valemite keelde, tabelistatama andmeid, väljendama seoseid skeemidena, arvandmeid diagrammidena jms. Kooliõpetaja oskuste hulka peaks tõenäoliselt kuuluma ka lihtsam viitamine ja bibliograafia vormistamine. Koolilt oodatakse ka nõuandeid, kuhu ja mil viisil on kasulik teha märkmeid: mida kanda vihikusse, mida kaustikusse, mida kirjutada üksiklehtedele, et salvestatut oleks lihtne leida ja kättesaadav kasutada.

Ehkki palju tööd materjali säilitamiseks tehakse iseseisvalt kodutööna, peab ratsionaalse tegutsemise alused andma õppetund.

#### 5. Meeldejätmise

*Töökäsk:* Pea meeles.

Kui palju ka on vaieldud rohkete faktide äraõppimise poolt ja vastu, ei eita teatava materjali meeldejätmise vajalikkust ometi keegi, olgu siis mälu salvestatavaks ükskordüks, ajaloo põhidaatumid, tähestik vm. Võõrkeelse luuletuse või proosakatkendide päheõppimisega omandatakse otsekui märkamatuult hulk sõnu ja väljendeid; lisaväärtuseks on mälu treening.

Meeldejätmisel on suur osakaal algklasside õppetöös, kus see samastub suuresti mehaanilise, põhiliselt kordamisel rajaneva päheõppimisega. Hiljem õpitava maht kasvab ja materjal keerustub. Halvasti ülesantut mäletava õpilase nukker *Ma ju õppisin!* tunnistab, et õpivõtted pole aga muutunud — materjal on jäänud mõtteliselt liigendamata, pealiin, tugipunktid ja -sõnad leidmata, plaan koostamata jms. (sobivaist õpivõttest lähemalt vt. 1). Kui otstarbekaid meeldejätmisvõtteid ei kasutata, võib ere näide hõlpsasti põhifakti või reegli varjutada. Pole haruldane seegi, et mnemotehnilist vigurlauset teatakse hästi, mitte aga reeglit ennast, mille meelepidamist õpetaja hõlbustada soovis. Kui tunni lõpul kontrollime, kuidas õpilased läbivõetud materjali mäletavad, kontrollime ühtlasi iseennast, nimelt seda, kuivõrd oleme õpilastele kätte andnud ratsionaalseid meeldejätmisvõtteid.

#### 6. Omandatu rakendamine

*Töökäsk:* Koosta, Kirjuta, Esita, Hinda.

Rööbiti treenivat laadi harjutuste ja ülesannetega tehakse koolis mitmeid loovtöid, mis

oma laadilt lähenevad «päristööle»: koostatakse referaate, tehakse kokkuvõtteid ulatuslikumast rühmatööst, antakse hinnanguid kaasõpilase tööle, lavastusele, ühiskondliku elu nähtusele jms. Need eeldavad peale ainealaste teadmiste oskust ühendada eri aegadel õpitut ja eri allikaist hangitud materjali, aktiveerida ammugi omandatud ja väljastpoolt õppetunde saadud teadmisi, väljendada oma arvamusi ja põhjendada seda. Vanematelt õpilastelt nõuavad seesugused tööd oskust analüüsida erinevaid, võib-olla vastandlikegi seisukohti, eristada fakte hüpoteesidest, avastada loogilisi ebakohti argumentides jne. Peamine on siin omandatud oskuste ülekandmine uude situatsiooni, senisest erinevate tegurite ja tingimuste arvessevõtt.

On pikematagi selge, et sinne üksiktegevuste järjestus ei tähenda nende ajalist järgnevust. Tegelikus õppetöös eksisteerivad mitmed neis sisalduvad toimingud üheskoos: materjali vastuvõtmise käigus teeb õpilane märkmeid, teksti lugemisel haarab tundmata sõna tähenduse teadasaamiseks sõnaraamatu, mõtleb omapoolseid lisanäiteid ja püüab meelde jätta põhifakte: õppematerjali sisulist omandamist tagav arutlus nõuab samavõrd oma seisukohade argumenteerimist kui loovtöö — kirjandi kirjutamine. Nii on õpilastel üsna lühikese aja jooksul vaja rakendada paljusid, küllaltki erinevaid õpivõtteid.

Viimasel ajal on palju juttu õpilaste suurest õpikoormusest. Põhjust nähakse materjali rohkuse kõrval taoti ka õppeainete keerukuses. Harvemini mõtleme teisele küljele: kas ja kuidas võrd oleme õpetanud õpilasi ratsionaalselt õppima. Tundi nüüdisajastades, siia aina enam tehnilisi vahendeid tuues ja õpilasi probleemseid situatsioone lahendama õhutades oleme ehk mõne üsna tavalise, kuid olulise õpivõtte tutvustamise kahe silma vahele jätnud, rohkem nõudnud kui õpetanud. Et õppimise õpikut ega õppimise tundigi omaette pole, tuleb õppima õpetada igas tunnis.

#### Kirjandus

1. Koemets, E. Kuidas õppida. Tln. «Valgus», 1972.
2. Toim, K. Kõne mõistmine. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 1.
3. Unt, I. Õpilaste iseseisva töö oskustest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 5 ja 6.
4. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (I—X кл.): Проект. — М., 1980.

## Õpilaste koormus kodus ja koolis

SILVIA ÕISPUU,  
ajaloo õpetamise metoodika ja esteetilise kasvatuse sektori juhataja

Viimastel aastatel on õpilaste koormuse küsimus muutunud nii aktuaalseks ja teravaks, et sellele on tähelepanu juhitud kõige kõrgemal tasemel: L. Brežnevi aruandekõnes NLKP XXVI kongressile ning 1977. a. kooli-, määruses. Sõna on hakanud võtma õpilasedki (vt. näiteks õpilaste kirjutisi k. a. «Noorte Hääles»). Ka pedagoogikateadlaste üldise arvamuse kohaselt ei ole õpilaste koormus normaalne. Mitmes uurimiskeskuses käivad otsingud ratsionaalsema lahenduse leidmiseks. Näiteks NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üldpedagoogika TUI didaktika üldprobleemide laboratooriumis tegeldakse üldise keskhariduse sisu teoreetilise kontseptsiooni loomisega. Taolise kontseptsiooni mõtet ja aktuaalsust näevad uurijad selles, et hariduse sisu ning selle kajastumine programmides ja õpikutes peab algusest peale vastama nii üldhariduse eesmärkidele kui ka reaalsele õpivõimalustele (7, lk. 34).

Programmide ja õpikute küsimus moodustab omaette teema. Kahtlemata vajavad need senisest palju radikaalsemat täiustamist, kuid selline protsess ei saa toimuda üleöö. Õpilaste koormust on aga vaja normaalsemaks muuta otsekohe. Kasutamata reserve, eelkõige õppetöö optimeerimise teel, veel leidub. Käesolevas artiklis esitatakse mitmete uurijate andmeid õpilaste koormuse kohta ning püütakse leida võimalusi selle mõningaseks leevendamiseks üsna argipäevaste vahenditega.

NSV Liidu PA viitsepresidendi A. Hripkova üldjuhendamisel on paljude aastate jooksul uuritud õpilaste koormatust. 1979. a. koguti järjekordselt andmeid, 33 teadusastut kontrollis õpilaste päevarežiimi seitsme liiduvabariigi 29 linna üldhariduskoolides. Uurimistulemused näitasid, et haruldased ei ole eeltunnid ning 5. ja 6. tunnid algklassides, 7. tunnid keskmistes ja vanemates klassides. Esines lisatunde. Äratas tähelepanu vahetundide lühenemine selle arvel, et tunde ei lõpetatud õigeaegselt. Rikuti hügieeniprintsiipi, mis näeb ette erinevate tundide vahel-



dumist vastavalt neis toimuva tegevuse iseloomule.

Normaalseks tuleb pidada, et 1. klassi õpilastel ei kulu koduste ülesannete täitmiseks rohkem kui 45 min. — 1t. Selle ajaga jõudis koduseid ülesandeid teha üksnes 23% Vene NFSV ja Ukraina NSV koolide 1. klasside õpilastest. 3. klassi õpilastel kulus koduste ülesannete tegemiseks 2—3 t. Kõige enam aega kulus matemaatika ja vene keele õppimisele.

Uurimus näitas uuesti õpilaste suurt päevakoormust. Kui mitte kaasa arvata klassi- ja koolivälisist tegevust, muusika- ja spordikoole, osutus õppekoormus järgmiseks: 1.—3. klassides 5 t. 30 min. kuni 7 t. 15 min.; 5.—7. klassides — 6 t. 48 min. kuni 8 t. 48 min.; 9.—11. klassides — 9 t. 45 min. kuni 11—12 t. Seejuures nimetasid õpilased nende koormuse selgitamise päeva tavaliseks, isegi kergemaks kui teised päevad.

Uurimustega on tõestatud, et normaalse tervise tagamiseks peavad õpilased viibima värskes õhus, tegelema liikumismängude või spordiga 2,5—3,5 t. päevas. Neist puhkuse-normidest ei peeta aga kinni isegi algklassides, rääkimata kesk- ja vanemate klasside õpilastest. Suureneb õpilaste arv, kes üldse ei viibi värskes õhus või viib seal alla 1 tunni. Positiivse erandi moodustavad Leedu NSV õpilased.

Suur tähtsus on öisel puhkusel, sügaval unel. Üine uni on aga hügieeninormide piires üksnes 4—11% 1. kl. õpilastest (12, lk. 55—56).

F. Ippolitovi andmetel on 1/4—1/3 kesk- ja vanemate klasside õpilastest ülekoormatuse ohvrid. Ülekoormatuse kõige sagedasemaks põhjuseks on informatsiooni kasv õppeainetes. Seejuures võib eristada tendentsi «ülalt» (programmide mahu kasv) ja «alt». Viimane on nõudlike pedagoogide omapärane efekt. Need õpetajad annavad rohkesti ülesandeid, ka õpikuväliseid. (6, lk. 160).

Paljude uurijate arvates on otsustavaks suunaks koolikoormuse vähendamisel õpilaste õpetegevuse üldvilumuste ratsionaalse kujundamise tee (10; 2; 6). Ukraina NSV Verhnedneprovski kooli füüsikaõpetaja esitab esimesel kohtumisel uute õpilastega alati küsimuse: «Kas te oskate õppida?» — «Os-kame,» vastavad õpilased üllatusega. Veel suurema üllatusega vastavad nad küsimusele: «Kas te oskate lugeda õpikut, kuulata ja vastata?» Alles siis, kui nad juba tööpoolest oskavad õppida, kaovad muiged ja õpilased mõistavad oma esialgse arvamuse vildakust (3, lk. 50—51).

Tööpoolest, õpilased ei oska õppida. Akadeemik J. Babanski juhtimisel uuriti mitte-edasijõudmise põhjusi. Laskumata siinjuures uurimistöö metoodika kõõgipoole üksikasjadesse, ütleme, et selgitati 3000 õpilase eba- edukuse põhjusi 260 Rostovi oblasti koolis.

Selgus, et domineerivaiks osutused põhjused, mis tulenesid kooli õppe-kasvatustööst. Esikohal (34%) oli õppetöö vilumuste madal tase. Lühiajaliste (puudulik ühel veerandil) mitteedasijõudmiste põhjustest moodustas õppetöö vilumuste madal tase 50% (2, lk. 165—168).

Oskuste ja vilumuste kujundamisel on väga tähtis osa õpilaste aktiivsuse tõstmisel, eriti uue aine käsitlemise juures. F. Ippolitov rõhub, et juba õppematerjali loogilise analüüsi kõige lihtsam reegel, mis ühtib loogilise meeldejätmise reegluga — eristada materjalise kõige tähtsam, liigendada see esmajärguliseks ja teisejärguliseks — nõuab kogemust ja treeningut. Tavaliselt arvatakse, et kogu kooliõpetuse süsteem treenib automaatselt seda generaalselt mõtlemise vilumust. On aga täiesti selge, et õpilased, kannatades ülekoormatuse all, on harva suutelised regulaarselt, süstemaatiliselt eraldama õppematerjalise põhilise, täiendava ning illustratiivse osa. Seda tuleb õpetada spetsiaalselt. F. Ippolitov toob näiteid universaalse iseloomuga didaktiliste võtete kohta, mida võib kasutada peaaegu kõigis õppeainetes. Eelkõige toonitab ta niisuguste ülesannete mitmekesistamise vajadust, mida võib kasutada uue materjali omandamisel töös õpikuga. Traditsiooniline on küsimuste andmine, millele tuleb õpikust vastused leida. Harvemini teeb õpetaja ülesandeks esitada küsimusi paragrahvi sisu kohta. Näiteks: «Esitage küsimused paragrahvi sisu kohta. Millistele küsimustele antakse paragrahvis vastused?» Veel harvemini kohtame ülesandeid kahe teksti alusel (näiteks kahe õpiku või õpiku ja ajakirja põhjal). Mitte sageli kuuleme järgmisi küsimusi: «Missugune on antud paragrahvis põhiline, missugune illustreeriv materjal? Mitu uut terminit on tekstis? Mitu terminit on meile juba tuttavd? Missugused? Kas paragrahvis esitatakse argumente põhiseisukohtade kohta? Kas tekstis on tõestusi? Kas uute ja meile tuttavate mõistete kohta on antud täielikud määratlused?» Soovitav on töö teatmeteostega, konspekterimine olulise eristamisega, ülesannete koostamine õpilaste poolt (6, lk. 104).

Teadmiste kindel omandamine, oskuste ja vilumuste edukas kujundamine saavutatakse üksnes kogu õppeprotsessi õige organiseerimise teel, ka klassi- ja koduse töö ühtsuses. Niisuguse ühtsuse rikkumine viib õpilase aktiivsuse ja iseseisvuse alanemisele, nende ülekoormamisele. Õppeülesanded tööks kodus ja klassis ei ole ka õpetaja poolt alati õigesti normeeritud. See viib õpilaste ülekoormamisele koduse tööga, selle töö kvaliteedi ning järelikult ka õppeedukuse ja õpihuvi alanemisele (4, lk. 50). Psühholoogiadoktor prof. A. Markova uuris 4.—7. kl. õpilaste ankesterimise teel õppematerjali jõukohasust. Selgus, et õppimist raskendavad järgmised asjaolud: õppematerjal on liiga keerukas, õppe-tegevus ei ole õigesti organiseeritud, palju

agea kulub koduülesannete täitmiseks (8, lk. 83). Koduülesannetel on tähtis osa õpitava materjali kordamisel ja mõtestamisel. Õpilaste tegevus peab kogu tunni vältel olema suunitletud koduülesannete täitmisele. Seejuures tuleb rangelt jälgida, et koduülesannete täitmine ei ületaks kehtivaid ajapiire (4, lk. 50). Viimased on isegi liiga suured: 1. kl. — kuni 1 t.; 2. kl. — kuni 1,5 t.; 3. ja 4. kl. — kuni 2 t.; 5. ja 6. kl. — kuni 2,5 t.; 7. kl. — 3 t.; 8.—10. (11.)kl. — kuni 4 t. (11, lk. 10). J. Babanski toob eri uurijate andmeid selle kohta, kui palju õpilasi ei tule humanitaarainetes toime koduste ülesannete ettevalmistamisega antud ajanormi piires. 4. kl. — 8%; 5. kl. — 10%; 6. kl. — 10%; 7. kl. — 20%; 8. kl. — 25—30%; 9. ja 10. kl. — 60—70%; matemaatikas 7.—10 kl. — 40%. Ühiskonnaõpetusele kulutavad paljud õpilased 1,5 tundi (1). A. Zahharova andmetel kulutavad vanemate klasside õpilased koduülesanneteks keskmiselt 3 tundi; kohusetundlikumad õpilased — 5—6 tundi (5, lk. 157—159).

Huvipakkuv on ka see, millal antakse koduülesanded. I. Ratšenko andmetel järgmistes tunnisades: 18% — tunni algul, õpilaste küsitlemise järel või teema teatamise järel; 24% — kohe pärast uue materjali käsitlemist, kinnistamise eel; 50% — tunni lõpul ning sellest 33% koos kellaga või pärast kella (9, lk. 58).

Koduülesannete andmisega peaks kaasnema ka instrueerimine — koduse töö eesmärk, selle tulemuste tähtsus, soovitusel ülesannete täitmiseks, hoiatused võimalike raskuste eest, selgitused, kuidas kontrollitakse ja hinnatakse ülesandeid jäegmises tunnis (4, lk. 52).

Õppetöö normaalsemaks muutmise tingimuste hulgas on tähtis koht õpetaja oskusel luua tunnis soodus psühholoogilis-moraalne atmosfäär, mille puhul õppetegevus toimub eriti viljakalt. Õpilased ei tunneta siis üleliigseid emotsionaalseid pingeid, kartust, solvumist. Eriti hinnatav on õpetaja püüe läheneda igale õpilasele heatahtlikkusega. Täiesti lubamatud on iroonia ja solvavad väljendid õpilase isiku aadressil. Lubamatu on panna puudulikke halva käitumise eest (2, lk. 149—153).

Arvesse võttes ülalloodud uurimistulemusi ning meie vabariigi koolides korraldatud vaatluste ja inspekteerimise andmeid, võiks sõnastada järgmised õpilaste koormuse vähendamist soodustavad nõuanded:

□ Suhtuda äärmiselt hoolikalt aine planeerimisse. Realistlikule lähenemisele suunab vajadus planeerida materjali iga 35 t. kohta 5 t. vähem, järelikult reservtunde arvesse võtmata. Õpilaste ülekoormatuse vältimiseks tuleb käsitleda osa teemasid probleem-temaatilise printsüübi järgi. Niisugusel puhul vaadeldakse teemat või teemade kompleksi lühendatult, lähtudes üldprobleemidest ning

loobudes vähemolulisest materjalist. Kogu tund kasutatakse uue aine käsitlemisele ning tunni vältel märgivad õpilased kontsentreeritud kujul vihikusse kõige olulisema, mis ongi aluseks järgmiseks tunniks valmistumisel. Taolise õppematerjali kontsentraadi kokkuseadmisel võib edukalt kasutada ka skeeme ja tabelleid, aga samuti viiteid õpiku vastavatele lehekülgedele (näit. Mõiste \*...\* seletust vt. lk. ...).

□ Tõsta õppetunni efektiivsust sedavõrd, et uus materjal omandataks põhiliselt tunnis. Kasutada mitmekesiseid meetodeid (otsingu-, reproduktiivseid jt.). Suunitleda õpilaste tegevust tunni vältel nii, et see soodustaks koduülesannete täitmist.

□ Kogu töö (kinnistamine õppetunnis, koduülesanded, tunnikontrollid ja kontrolltööd) olgu suunatud kõige olulisema (põhivara) omandamisele. Mitte nõuda õpilastelt kogu õpikus oleva faktoloogia pähetuupimist. Orienteeruda rohkem programmile, seal esitatud põhimõistete omandamisele, oskuste kujundamisele.

□ Kontrolltöö puhul ei tule õpilasi üllatada ootamatusega, vaid selle ettevalmistamisel piiritleda võimalikult täpselt töö valdkond: anda kordamisküsimused, tüüpülesannete näidised, kontrollimisele tulevate põhimõistete (ajaloos ka datumite) loetelu jne. Lubamatu on kontrolltöö ettevalmistamisel piiridada lehekülgede või paragrahvide arvu loeteluga. Õieti peaks taolised küsimused ja ülesanded selguma mitte vahetult enne tööd, vaid juba teema käsitlemise käigus. Järgmistes tundides hoitakse need pidevas vaateorbiidis. Nii saavutatakse olukord, kus kontrollülesanded põhinevad õppetunnis toimunud pikaajalisel treeningul ega nõua õpilastelt vaevarikast ettevalmistust. Igas koolis olgu kontrolltööde graafik. Mitte kuhjata kontrolltöid veerandi lõppu.

□ Õpilaste koormuse määramisel (kontrolltööde või tavalisest rohkem aega nõudvate koduülesannete planeerimisel) lähtuda igal aineõpetajal mitte üksnes oma aine vajadusest, vaid arvestada ka klassi tunniplaani. Hoiduda kontrolltööde korraldamisest 6.—7. tunni ajal. Reguleerijaks peaks siin olema kooli juhtkond.

□ Järjekindel, süstemaatiline töö õpioskuste kujundamisel. Selgitada õpilastele, kuidas aktiivselt, tähelepanelikult kuulata, eraldada nii õpetaja jutustuses kui ka õpikus oluline ebaolulisest.

□ Pidada kinni koduülesannete peamisest eesmärgist: kinnistada ja süvendada teadmisi, oskusi ning vilumusi, mida õpilased on tunnis saanud. Koduülesanded ei tohi mingil juhul olla ebapiisava tunnitöö kompenseerimise vahend. Õpilasi ei tohi kodutöödega üle koormata, kaasa arvatud joonestamise ja tööõpetuses (viimasel puhul esineb ülekoormatust eriti tütarlaste gruppides). Mitte praktiseerida suurt ajakulu ning vähe tulu

toovaid kirjalikke töid, eriti nn. jutustavates ainetes. Neis ainetes tuleb kirjalikud tööd sooritada üksnes tunnis. Pidada vajalikuks koduülesannete täitmise juhendamist, samuti selgitamist, kuidas teadmisi järgmises tunnis kontrollitakse. Koduülesanded anda siis, kui õpilaste tähelepanu on veel ergas: kinnistamise või isegi uue aine esitamise eel.

□ Leida võimalusi õpilaste palju sagedasemaks hindamiseks. Väheste hinnete puhul on iga hinde osakaal väga suur, veerandihinne ei peegelda õpilaste tegelikke teadmisi ning suureneb juhuslikkuse faktor.

□ Vaatamata sellele, et õppealajuhatajatel on kahe vahetusega töötava kooli tingimustes tõsisemad objektiivseid raskusi pedagoogiliselt õige tunniplaani koostamisel, hoiduda võimaluste piires siiski liiga suurtest kõrvalekaldu mistest. Üldjuhul vältida tavalise kooli tunniplaani koostamisel 7—tunnist tööpäeva või vähemalt mitte planeerida 7. tunnil nn. põhiainet.

□ Kasutada mitmesuguseid võtteid huvi äratamiseks õppeaine vastu. Toonitada iga aine puhul ühtlasi seda, mis pärast on vastavad teadmised eluks vajalikud. Pidada silmas, et kui õppetöö soodustab aktiivset, positiivse tundmusliku varjundiga tunnetuslikku suundust mingile objektile, mida tahetakse omandada või tundma õppida, siis ei käsita õpilased õppetööd liiga suure koormusena.

#### Kirjandus

1. Бабанский Ю. К. О мерах оптимизации учебной нагрузки школьников. Для обсуждения на Президиуме АПН СССР. М., 1979.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М., «Педагогика», 1977.
3. Белыи В. Учить учеников. — «Народное образование», 1981, № 11, с. 50-51.
4. Вивюрский В. Я. Один из путей нормализации учебной нагрузки школьников. — «Советская педагогика», 1980, № 10, с. 50-52.
5. Захарова А. В. К проблеме занятости учащихся во времени. — «Вопросы психологии», 1981, № 4, с. 156-160.
6. Ипполитов Ф. В. К проблеме учебной перегрузки школьников. — «Вопросы психологии», 1980, № 2, с. 160-165.
7. Краевский В. В. Дидактический подход к построению теории содержания общего среднего образования. — «Советская педагогика», 1982, № 3, с. 34-38.
8. Макарова А. К. Доступность учебного материала как один из факторов снижения перегрузки школьников. — «Вопросы психологии», 1982, № 1, с. 76-83.
9. Раченко И. П. К вопросу о домашних заданиях. — «Вопросы психологии», 1976, № 1, с. 57-62.
10. Усова А. В. Формирование учебных умений учащихся. — «Советская педагогика», 1982, № 1, с. 46-48.
11. Устав средней общеобразовательной школы /положения, приказы, инструкции/. М., Мин. просв. СССР, 1971.
12. Хрипкова А. Г., Антропова М. В. Физиолого-гигиенические аспекты учебной нагрузки учащихся в режиме дня. — «Советская педагогика», 1980, № 10, с. 53-59.

## Õppetunni ülesehitusest

**AINO VALGMA,**  
bioloogia-geograafia sektori  
nooremteadur

Õppeprogrammide ja õppemetoodiliste komplektide järjekordne ajakohastamine on praegu koolis üks kesksemad uuendusi, mis nõuab kogu pedagoogilise kollektiivi tähelepanu õppeprotsessi täiustamisele. Ettevalmistustöö moderniseeritud programmiga kindlaksmääratud õppematerjali omandamiseks seostub eelkõige õppetunni efektiivsuse tõstmisega. Õppekasvatustöö nüüdisnõuete täitmine igas tunnis ja kogu tundide süsteemis on käesoleval etapil iga õpetaja põhiülesanne. Selle täitmisel peab iga tund terviklikus tundide süsteemis olema üles ehitatud nii, et kõikidel tunni etappidel sooritatavad tegevused tagaksid kõige otstarbekamalt õppekasvatusülesannete järjekindla lahendamise. Viimane on saavutatav vaid siis, kui tunnis toimub teadlik sihispärane tegevus, mis on allutatud väga selgetele ja konkreetsetele eesmärkidele.

Kuna tegevused, mis õpilastele uute teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamiseks tundides organiseeritakse, on mitmekülgsed, on ka tunnid oma struktuurilt väga mitmekesised. Et tunni struktuur sõltub eesmärkidest, õppematerjali sisust, mahust, õpilaste eest ning veel paljudest teistest teguritest, ei ole võimalik välja töötada universaalset tunni struktuuri, mida saab kasutada igas olukorras kui kõige efektiivsemat tunni mudelit. Õpetaja meisterlikkusest sõltub see, kas tunni ülesehitus tagab nõutavate teadmiste teadliku, aktiivse ja püsiva omandamise, eelkõige soodsas õppimisatmosfääri loomise, mis tekitab õpilastes õppimis- ja tunnetushuvi, soovi teadmisi omandada ja neid täiendada ning

sel eesmärgil ka aktiivselt ja järjekindlalt töötada.

Tundide vaatlemine paar aastat tagasi õpetunni tüüpide ja struktuuri küsimuste uurimiseks näitas, et praktilises koolitöös esinevad valdavalt šabloonse ülesehitusega tunnid, kus esineb neli struktuurielementi: a) koduülesannete kontroll; b) uue aine esitus; c) kinnistamine; d) koduülesande andmine. Nimetatud elemendid esinesid põhiliselt ka siin esitatud järjestuses. Niisugune neljalelementiline tunnistruktuur on koolis välja kujunenud aegade jooksul vastavalt tunnis toimuvatele põhilistele tegevusliikidele. Märgitud struktuuriga tunnid sarnanevad üksteisega ka ajajaotuselt: koduülesannete kontroll keskmiselt 10—15, uue aine esitus 20—25, kinnistamine 5—7, koduülesande andmine 1—2, tunni alustamine ja lõpetamine ligikaudu 2—3 minutit.

Kuigi kirjeldatud struktuuriga tundides tehakse enamasti ära vajalik töö, mis kogemustega õpetaja juhtimisel võib toimuda isegi väga resultatiivselt, ei ole siiski alati otstarbekas lülitada ühte tundi kõik eelnimetatud struktuurielemendid ning kinni pidada nende traditsioonilisest järjestusest. Niisugune standardne tunni ülesehitus on kindlasti üks põhjusi, miks ikka ja jälle ilmneb õpilaste huvi puudumine õppetöö vastu, nende vähene aktiivsus teadmiste omandamisel, ükskõiksus, mida tekitab koolitundide üksluisus, kooliväsimus jne. Täiesti arusaadavalt vajab õpilane selleks et küllaltki pika koolipäeva jooksul pakutava väga erineva ja mahuka informatsiooni omandamiseks säilitada tunnist tundi huvi, taht ja mõtteerksust, eelkõige soodsat õppimisatmosfääri. Just selle loomisele aitab otustavalt kaasa tundide ülesehituse mitmekesistamine.

Muidugi pole vajadus tunnistruktuuri mitmekesistada tingitud üksnes soodsama õppimisatmosfääri loomise vajadusest. Seda tingivad ka õppematerjali maht, sisu ja erinevate vanuseastmete arvestamine. Kuna õppematerjali maht seetõttu paatamatult kasvab, et suureneb informatsioonihulk, mille omandamist tänapäev õpilaselt nõuab, peab selle edastamiseks ja omandamiseks vastavalt suurenema ka uue aine esitamise osatähtsus. Järelikult tuleb nüüdis-tunni ülesehitamisel eriti üksikasjalikult vaatluse alla võtta uue aine esitus kui struktuurielement, millele tuleb anda põhi-aktsent.

Aja nõuded tingivad, et uue aine esitamisele õppetunnis pööratakse suuremat tähelepanu, seda selleks, et õpilased jõuaksid põhiliselt tunnis omandada programmi-kohase õppematerjali (esmajärjekorras põhi-teadmised ja -oskused), see aga ei tähenda kaugeltki pealiskaudsema suhtumise tekki-mist ülejäänud struktuurielementide üles-hitusse. Otse vastupidi — aja kokku-

hoidmine tunnis uue aineosa põhiprobleemide õpetamiseks-õppimiseks esitab niihästi kinnistamise kui ka koduülesannete andmise ja kontrolliga seotud tegevuste välja-töötamisele kõrgendatud nõuded.

Kokkuvõttes tuleb tunnistruktuuri välja-töötamisel silmas pidada, et sellest, kui otstarbekalt on üles ehitatud need tunniosad, kus toimub kinnistamine, koduülesannete andmine ja nende kontrollimine, sõltub väga suurel määral nüüdistunnis uue materjali esitamise ja selle omandamise nõuete realiseerimise edukus. Tundide vaatlemine kinnitab, et siin leidub kasutamata reserve.

Nagu eespool märgitud, pakub iga õppe-aine õpetamisel tunni struktuuri varieerimiseks võimalusi õppematerjali sisu. Kui traditsioonilise ülesehitusega tund, millel on peatud eespool, osutub otstarbekohaseks näiteks üksikute, ühe tunniga piirduvate lühemate teemade käsitlemisel, siis ulatuslikuma teema puhul on selle sisulise tervikkuse säilitamise huvides sobivam tund üles ehitada ainult uue materjali esitamisele. Tundide vaatlemisel selgus, et niisuguse struktuuriga tunde oli väga üksikuid ja need toimusid enamasti ainult kursuse või suurema teema sissejuhatava tunnina. Otstarbekas aga on niisuguse struktuuriga tunde planeerida sootuks rohkem. Väga komplitseeritud ja sageli ka veel teisejärgulise tähtsusega materjaliga ülekuhjatud aineosade käsitlemisel on see hädavajalik, et jõuda tunnis välja tuua ja selgeks teha põhiprobleemid ning vähendada sellega õpilaste töökoormust, eriti kodutööde puhul.

Niisuguse struktuuriga tunnid, kus kogu tegevus on allutatud ainult uue õppematerjali omandamisele ettenähtud aja vältel, on otstarbekamad vanemates klassides. Sel ajal on õpilased suutelised oma tähelepanu juba pikemalt ühesisulisele tegevusele koondama, samuti on neil ka rohkem teadmisi ja oskusi, et õppematerjali sisse süveneda. See pakub soodsat võimalust rakendada tunnis õpilaste iseseisva mõtlemise arendamiseks probleemspõhimõtet. Suuremad probleemid nõuavad aga sageli terve õppetunni kasutamist tööks uue materjaliga, sest õpilaste iseseisvate otsingute, suunamisel esitatud probleemide lahendamiseks peab uue materjali esitamine tiheidalt põimuma õpilaste varemomandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste kinnistamisega väga mitmesugustes seostes ja kombinatsioonides. Vanemas kooliastmes võib seega õppematerjali sisu ja mahtu arvestavalt soovitada, et julgelt kavandataks tunde, kus toimub ainult teatud uue aine-lõigu põhiteadmiste ja -oskuste omandamine. Sealjuures ei pruugi kirjeldatud tunnistruktuuriga piirduda mitte ainult ühe, vaid vajadusel paari järjestikuse tunni juures.

Näiteks tuleb majandusgeograafia 9. klassi kursuses õpilastel tundma õppida riikide eri rühmade majandusgeograafia iseärasusi. Nende käsitlemiseks ettenähtud aeg on õppe- materjali mahukust arvestades äärmiselt napp. Mõnevõrra saab nimetatud olukorda leevendada just tunni ülesehitusega. Kui näiteks ühe riikiderühma käsitlemiseks ettenähtud tunnid ehitatakse üles nii, et üks või isegi mitu järgnevat tundi (sõltuvalt käsitletava ainelõigu jaoks ettenähtud tundide arvust) kasutatakse tervikuna selles lõigus nõutava uue õppematerjali õppimiseks, järgmiste tundide struktuuri kavandamisel asetatakse aga siis pearõhk üldistavale kordamisele ja õpilaste teadmiste kontrollimisele, jõutakse paremini ja terviklikumalt selgeks teha vaadeldud riikiderühma majanduse põhiprobleemid. Kuna teadmiste ja oskuste püsivus saavutatakse vaid teadmiste kordamise, harjutamise, kasutamise ja süstematiseerimise tulemusel, on arusaadav, et eespool kirjeldatud ülesehitusega tundide juures on üheks struktuuri- elemendiks kindlasti kinnistamine. See toimub kas eraldi ühel tunnetapil või sulab ühte uue materjali esitamisega, sõltu- tudes konkreetsest situatsioonist.

Erineva struktuuriga tunnid võimaldavad seega tuua tundide süsteemi mitte ainult õpilasi aktiivsemaks õppetöoks virgutavat vaheldust, vaid ka kasutada kõige otstarbekamalt õppetunni aega, lähtudes igas õppeaines õppematerjali eri osade sisust ja mahust. On arusaadav, et õppetunni struktuuri mitmekesistamisega kaasneb ka õppe- meetodite, -vahendite ning organisatsiooniliste vormide mitmekesistamine, mis avaldab õppetunni efektiivsusele samuti suurt mõju. Näitena toodud uue aine esitamisel geograafiatundides saab sel juhul tööd korraldada küllaltki mitmekülgset ja huvitavalt: õpilasarvude esitamine, arutelu, praktiline töö kaartidega ning mitmesuguste infoallikatega jne. Selleks et õppetöö oleks mitmekesisem ja vanemate klasside õpilased kõrgkoolis õppimiseks paremini ette valmistatud, peame tundides enam kasutama loengu, seminari, arvestuse jmt. vorme.

Pärast seda kui teemaatilisel planeerimisel on üksikteemade kaupa põhimõtteliselt selgusele jõutud ja kindlaks määratud, missuguse struktuuriga tunnid võimaldavad ainelõigus esitatavate teadmiste omandamiseks kõige produktiivsemat tööd, jääb veel iga tunni ettevalmistamisel detailselt välja töötada õpilaste ja õpetaja tegevus tunnis. Siis pannakse paika ka kõik konkreetse tunni struktuurile vastavad elemendid, mis võivad esineda teatavasti väga erinevas järjekorras ja kombinatsioonides. Peamiselt tuleb siin silmas pidada, et iga üksiku struktuuri- elemendi raames peaks organiseeritav tegevus ja meetodite valik tagama

kõigi õpilaste aktiivsuse ja töövõime püsi- mise kogu tunniks. Et tunni ülesehitus oleks terviklik, tuleks vaadelda iga struktuuri- elementi kui ühte lüli, mis on nii eelnevate kui ka järgnevate struktuuri- elementidega orgaaniliselt seotud. Oluline on, et tege- vuste kindlaksmääramisel ja meetodite valikul valitseks järjepidevus nii üksikele- mendi siseselt kui ka üksikute struktuuri- elementide vahel. Kõige optimaalsema kom- binatsiooni leidmine sõltub sellest, kui teadlik on õpetaja õppeprotsessi organisee- rimise põhiprintsiipides ja aine õpetamise nüüdismetoodikas, eriti aga tema leidlikku- sest. Tunnis toimuva töö korraldamisest ühe või teise struktuuri- elemendi siseselt, töövormide, õppemeetodite ja -vahendite valiku jm. kohta leiab üksikasjalikke kir- jeldusi ja nõuandeid eri õppeainete õpetamise metoodika käsitlusest pedagoogilises kir- janduses.

Täiustatud programmidega tööleasumisel on väga vajalik, et ka koolisiseses metoo- dilises töös võetaks õppetunni efektiivsuse tõstmise seisukohalt ühe peateemana üksik- asjalikuma vaatluse alla tunni struktuur. Õpetajatele on kahtlemata suureks abiks, kui lähtutakse konkreetsest koolist ja uuri- takse õppeaineti, kuidas tunde kõige ots- tarbekamalt üles ehitada nii, et iga tunni- etapp ja kõik tunni 45 minutit leiaksid optimaalseima kasutuse. Kui nii toimitakse kogu kooliaasta jooksul, omandavad õpi- lased kindlasti õppeaasta lõpuks ka kõik aineprogrammides nõutud põhiteadmised ja -oskused. Saavutanud aga selle eesmärgi, võivad nii õpetaja kui õpilane lõpetada pin- gelise õppeaasta täieliku rahuldustundega kordaläinud töö üle.

## MEILT JA MUJALT

«Mitmete põllumajandus- asutuste moraalse- ja materiaalse- ressursside koondamine, nagu on näidanud Tuhhovitši komplekskooli kogemu- sed, loob uued võimalused laste harmoonili- seks arendamiseks,» arwab Valgevene NSV haridusministri asefajaja A. Kontsevaja. «Oleme veendunud, et kompleksid aitavad organisee- rida asjalikku noorte erialast ettevalmistust, ava- vad uusi teid õpilaste töökasvatusele. See aga on noorte maaelule lähendamisel väga tähtis, sa- muti nende ettevalmistamisel tööks põllumajandus- es, nagu rõhutati NLKP Keskkomitee no- vembripleenumil 1981. aastal.»

Viisaastaku lõpuks on ette nähtud suurendada Valgevenes komplekskoolide arv ligi viiekord- seks. Neid hakatakse moodustama vabariigi kõi- gis põllumajandusrajoonides.

TASS

# Õpilaste sõnavara rikastamine kui kõnearendustöö üks aspekt

**ENE SEPP,**  
eesti keele sektori nooremteadur

Keel on inimestevahelise suhtlemise vahend, sõnaliste märkide süsteem. Keel on vajalik inimkonna kollektiivse kogemuse ja ühiskondliku praktika saavutuste kinnistamiseks ning säilitamiseks. Keelel kui kommunikatsiooni- ja üldistusvahendil on veel kolmaski funktsioon — inimene vajab keelt oma mõtete, tunnete ja emotsioonide väljendamiseks (1). Et üksteisega suhelda, aastasadade jooksul talletatud kultuuriväärtustest osa saada, oma mõtteid ja tundmusi teistele arusaadavas vormis väljendada, peab valdama keelevahendeid.

Keel on vastastikusel seoses mõtlemisega. «Keel on intellekti kanal; mida täiuslikumalt keelt vallatakse, seda kergemini omandatakse teadmisi,» ütleb psühholoog N. Zinkin (2). Mõttetöö stimuleerib kõnet, kõne täiustamine mõjutab omakorda positiivselt mõtlemise arengut. Uus mõiste saab õpilasele omaseks alles siis, kui sellel on tema teadvuses kindel sisu. Sageli õpilased kinnitavad, et nad mõistavad loetut, kuuldot, kuid sellest jutustades takerduvad ega suuda mõtet lõpetada. Kui nad asja enda jaoks selgeks saavad, võivad nad esineda vabalt. Järelikult kõnetegevus kontrollib ja täiustab mõtlemisprotsessi.

Kõnes võidakse üht ja sama mõtet edasi anda eri vahenditega, s. o. ühel ja samal sisul võib olla erinev vorm. Siit koorub infor-

matiooni edastamise kaks põhiküsimust: mida? ja kuidas?, mis on omavahel väga tihedalt seotud. Kõne üks külg — mida? — puudutab mõtlemist, teine külg — kuidas? — aga keelt, mille abil mõte väljendub. Seega ei mõjuta sõna mitte ainult mõistust, vaid tekitab ka tundeid ja emotsioone.

Lapsed omandavad keele stiihiliselt — kõneldes, suheldes, kuid stiihiliselt omandatud keel on sageli primitiivne ja ebakorrekne. Koolis õpetatakse kirjakeelt, mis allub kindlatele seaduspärasustele. Oige kirjakeele ja grammatilise struktuuri õpetamine peavad käima käsikäes üldise kõnekultuuri arendamisega. Missuguse kõne peaksid õpilased omandama? Korrektne kõne on sisukas ja loogilise ülesehitusega (nõuded kõne sisule ja struktuurile), täpne, ilmekas, selge ja kirjakeele normidele vastav (nõuded kõne vormile).

Kõnelda saab ainult sellest, mida hästi teatakse, tuntakse. Õpilase jutustus on huvitav ja kasulik nii talle endale kui teistele siis, kui see toetub faktilistele teadmistele, vaatlustele, läbimõeldule, -elatule. Kui õpilane on räägitava, kirjutatava sisu hästi läbi mõelnud, siis oskab ta esile tuua olulise, ei korda üht ja sama mõtet mitu korda, üleminekud ühelt osalt teisele on loogilised, järeldused põhjendatud. Ainult ilmekas, kuid samas täpne kõne avaldab kuulajale, lugejale emotsionaalset mõju. See eeldab oskust valida faktide, tähelepanekute ja elamuste edastamiseks sobivaid keelevahendeid, väljenduda veenvalt, lühidalt, mitmekesise sõnavaraga, kasutades jutustuse meeoleoluga sobivaid sõnu ja fraase. Kõne peab olema selge, üheselt mõistetav ja veatu. Kõne muudab raskesti jälgitavaks segane esitus, terminite liigkasutus, ilukõne, parasiitsõnade esinemus, eksimused keelenormide vastu (konarlik lauseehitus, ortograafilised ja ortoloogilised vead jne.). Keelevahendite valik sõltub ka sellest, kus, kellega, millest räägitakse.

Praegusaja programmid esitavad õpilase kõnele suuri nõudmisi. Kõnearendustöö üks põhiülesandeid on õpilaste sõnavara rikastamine. Õpilased omandavad pidevalt uusi sõnu ning tuntud sõnade tähendusvarjundeid nii koolis kui väljaspool seda (kaaslaste ja täiskasvanute kõne, massikommunikatsioonivahendid, ilukirjandus jm.). Ometi jääb õpetajate ja õpikirjanduse roll õpilaste leksika rikastamisel olulisimaks. Laieneb ju õpilaste sõnavara kõikide ainete spetsiifilise leksika arvel. Iga aine õpetaja ülesandeks jääb avada oma aine oskussõnade sisu, nõuda õiget hääldust ja kirjutust, hoolitseda selle eest, et õpilased neid õigeis seoseis kasutaksid. Emakeeletunnis tehtava sõnavaratöö eesmärgid on avaramad:

sõnavara rikastamine (uute sõnade tutvustamine);

leksika täpsustamine (tuttavate sõnade

mitmetähenduslikkuse ja tähendusvarjundeisse süvenemine);

□ sõnavara aktiveerimine (võimalikult paljude sõnade lülitamine õpilaste aktiivsesse keeletarvitusse).

Sõnavaratöö edukus sõltub suurel määral sellest, kuidas õpetaja oma tööd korraldab, arvestades klassi üldist ning iga üksiku õpilase sõnavarataset. Kui leksikaalne töö on süstemaatiline, järjepidev, mitmeplaaniline ja motiveeritud, omandavad õpilased koos grammatiliste teadmiste, oskuste ja vilumustega ka mitmekülgse sõnavara.

Keele sõnavara on ammandamatu, võimalusi leksikaalseks tööks piiritud. Alljärgnevalt mõningaid harjutusi, ülesandeid tööks sõna mitmetähenduslikkuse ja tähendusvarjundega. Polüsemia, homonüümia, sünonüümia ja antonüümiaiga tutvutakse programmi järgi ettenähtud tundides: ka õpikirjanduses on nende teemade kohta piisavalt materjali. Siiski võiks sõnade mitmetähenduslikkuse ja tähendusvarjundega tegelda teistegi teemade juures (sõnaliigid, võõrsõnad jm.) või tundide lõpus, kui aega üle jääb, et ärgitada õpilastes huvi keelenähtuste vastu, suunata neid keeles valitsevaid seoseid nägema, teadlikult oma sõnavara rikastama, uusi väljendusvahendeid otsima, et kõige külgsem ja täiuslikult kujutatavat avada. Siin saab keeleõpetust edukalt ühendada kirjandusõpetusega, analüüsides kirjanike sõnakasutust, ilukirjandustekstides esinevaid sünonüüme ja antonüüme, lause- ja kõnekujundeid, nende stiililis-sisulist eesmärgistatust (ülesanded on koostatud 8. klassi kirjanduse lugemiku palade põhjal). Võib-olla leiab emakeeleõpetaja siit mõne mõtte sõnavaratöö organiseerimiseks keskastmes, seostades keeleõpetust ka kirjandusõpetusega.

#### Harjutusi, ülesandeid

1. Leia võimalikult palju tähendusi järgmistele sõnadele, kasuta neid lauseis: *nina, silm, lõug, pea, keel, hammas; minema, hakkama, võtma, tõusma, käima.*

2. Koosta lauseid, kasutades järgmisi sõnu nii otseses kui ülekantud tähenduses:

*pehme, soe, kerge, kuldne, süngel; nutma, naerma, jooksmas, lendama, põlema, keema.*

3. Milliseid kujutlusi tekitavad järgmised poeetilised sõnaühendid:

*ketitatud mõtted, hall jutujoru, vetikroheline vaikus, kirevviirane segadus, vale pehmed sukad, targad käed, laisad pilved, hallikasillades ülikondades kõhukad pilved, külmetav järve, lõdisev vesi, hallipäine mure, aerulahe laine?*

Nimeta E. Niidu luuletuses «Magav maailm» esinevaid keele kujundlikke väljendusvahendeid.

5. Leia sobivaid lause- ja kõnekujundeid sombuse sügisilma, tormise mere, päikesetõusu vm. kirjeldamiseks.

6. Leia järgmiste täielike ja osaliste homonüümide tähendusvõimalusi, koosta lauseid (näiteks lause ühest õpilastööst: Kõige parem koolihinne on viis, aga viis, kuidas seda saada, viis mul lausa mõistuse peast; meenus hoopis viis vanast laulust.):

*aru, tall, punuma, hari, kohatu, parkima, tagumine; lakk, hang, tukk, tamm; vimma, õel, alati, vea, tee, sadama, pidi, salgas, lood.*

7. Missugused osalised homonüümid peituvad järgmiste sõnade muutevormides:

*aitama, tulema, pugema, kandma, viima; teie, vesi, lugu.*

8. Leia ÖS-ist 10 homonüümi koos tähendustega.

9. Kirjuta võimalikult palju sünonüümseid keelendeid antud dominantsõnadele ning sea need ekspressiivsuse järgi rühmadesse:

*ilus, suur, minema, jooksmas, ütlemas, selline, hästi.*

10. Leia fraseoloogismidele vastavaid sünonüüme:

*jalga laskmas, juttu puhumas, mehele minema, pead murdmas, kõrvu kikki ajamas, pead kaotamas, kalliks maksmas minema, ninapidi vedamas, kõrvu pea alla panema, rinda pistmas, närvidele käima, hammast ihumas, pilli löömas.*

11. Mõtesta lahti järgmiste sünonüümsete keelendite tähendusnänsid, koosta sobivaid lauseid:

*lökkama, tõukama, suruma, vajutama, pressima, toppima; mängima, möllama, mürama, hullama; käskima, määrama, sundima, kamaandama, kohtama, käsutama; võluma, köitma, ahvatlema, vaimustama, veetlema, hurmama, joovastama.*

12. Leia antud omadussõnasünonüümidega sobivaid nimisõnu:

*külm, jahe, vilu, jääkülm, vingel, kõle; naljakas, humoorikas, kelmikas, muhe, naerusuine; kiire, virk, kõrme, kraps, vilgas, käbe, nobe; vilets, kehv, täbar, kidur, armetu, hädine, ilmetu, näotu, närune.*

13. Nimeta E. Vilde «Mahtra sõja» õpikukatkendist sünonüümseid keelendeid ja seleta, kuidas need aitavad meeletu luua.

14. Loe läbi katkend härjavarsi püüdmisest A. H. Tammsaare jutustusest «Vanad ja noored». Pööra tähelepanu seal esinevatele sünonüümidele, eriti saatelausetel öeldistele.

15. Leia antud sõnadele (võõrsõnadele omakeelseid) antonüüme:

*vabadus, edu, kodumaa, taevast, rõõm; tšempion, finiš, distsipliin, kollektiiv, detail, konkreetlus, sümpaatia, analoogia, süntees; väärtalt, köitvalt, põhjalikult, mahedalt, reipalt; kunstlik, helde, õilis, kasin; õitsemas, kahvatamas, tõukamas, võimaldamas, hävitamas.*

16. Meenuta vanasõnu, kus esineb antonüüme. Millist funktsiooni need täidavad?

17. Vali esimeses tulbas esitatud sõnadele

teisest sobivad antonüümid ning nummerda need vastavalt. Lisa teise tulba sõnadele sünonüümseid keelendeid:

1. üksikasjalikult paugupeaît
2. aegsasti meelega
3. makedalt hilja
4. tahmatult aeglaselt
5. kannatamatult pealiskaudselt
6. aegapidi vist
7. massiliselt ramedalt
8. kindlasti napilt

18. Nimeta ilukirjandusteoseid, mille pealkirjades esineb antonüüme.

#### Kirjandus

1. Леонтьев, А. Мисон keel. Тлн., «Valgus», 1980.
2. Жинкин Н. Ию Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. — В кн.: Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в IV—VIII классов. М., 1969, с. 104.

#### MEILT JA MUJALT

□ Moskvas toimus XV koolinoorte foorum «Noorsugu võitluses rahu ja vabaduse eest». Koguneti Riikliku Keskkontserdisaali «Rossia» saalis. Osalesid terved koolid, klassid. Saalis kõlas noori rahu eest võitlema kutsuva «Buchenwaldi häirekella» meloodia. Dokumentaalkaadrid Põhja-lirimaa patriootide võitlusest vaheldusid ekraanil jutustustega Aafrika reservaatidest jne.

«Meie oleme koolitahast «Tšaika»,» tõusevad oma kohalt kaks tütarlast, «meid on neli tuhat. Anname Rahufondi 10 000 rubla omateenitud raha.»

Kokkutulekul viibisid lapsed, kes võtavad aktiivselt osa rahumarsist: ligi miljoni protestikirja hulgas, mis nõukogude inimesed on saatnud NATO peakorterisse Brüsselis, on ka hulk Moskva koolinoorte saadetuid. Seda aktsiooni pealinnas juhivad Moskva linna rahukaitsestaap, mis on loodud Lenini mägedes asuva pioneeride ja koolinoorte palee rahvaste sõpruse klubi liikmete algatusel.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## TV-õpetuse (-tundide) orientatsioonist 8. klassi kirjandusõpetuses (projektsioon)

KALJU LEHT,  
ajaloo ja esteetilise kasvatuses  
sektori vanemteadur

Uus kirjandusprogramm näeb 7. ja 8. kl. ette massikommunikatsioonide (MK) õpetamise (vastavalt 3+5 tundi). Ehkki programmi jõustumiseni (7. kl. — 1983/84, 8. kl. — 1984/85) näib veel aega piisavat, on ettevalmistusega põhimõtteliselt uue aineala õpetamiseks pigem hiljaks jäänud kui tõtlik oldud. Seda enam, et õpetatav on kõrge kasvatusväärtusega (muidugi — kui õpetamine korda läheb).

Siinne visandus lähtub TV-d käsitleva teksti (tulevase õpikuteksti) katsetamisest Tartu 2. keskkoolis (õpet. A. Maasik) ja Nuija keskkoolis (õpet. M. Torim), millest saab üht-teist projitseerida TV-tsükli esialgseks õpetamiseks. Napp ruum võimaldab päris suurest materjalist küll vaid fragmendi anda.

\*

1. MK õpetamist ühenduses kirjandusõpetusega põhjendatakse uue programmi seletuskirjas (lk. 30—31); sealsamas osutatakse TV tundmaõppimise eesmärkidele üldhariduse võimalustes. Sel alusel koostatigi õppetekst ja selle katselise käsitlemise kava. Siin kõrdame tööhüpoteesi kolme põhiteesi:

□ MK õpetamine üldhariduses peab arvestama nende institutsioonide tähtsust kommunistlikus kasvatuses, seega siis MK kui informatsioon- ja propagandavahendit, suhtlemispartnerit ja kunstifenomeni;

□ eeldame, et TV-spetsiifika tundmaõppimine mõjutab kvalitatiivselt retseptiooni (saadete valik, vaatamissagedus, ideelis-estee-tiline osasaamine);

□ kirjanduskursusega seotus asetab rõhu TV-le (samuti R-le) kui kunstifenomenile.

2. Katse põhirõhuks oli tekstis sisalduvate põhimõistete tundmaõppimine



ja omandatu kontrollimine loovülesannetega. (Õpetajail paluti tungivalt hoiduda mõistete käsitlemisest väljaspool sisulist konteksti, s.o. puht mälulisest omandamisest.)

Peamised mõistetekstid on järgmised: 1) saadete sünd ja loojad, 2) põhižanrid (eriti intervjuu ja reportaaž), 3) TV ja vaataja.

Siinne kirjutis piirdub katse iseloomustusega alateema «Saate loojad» ulatuses (vt. vastav tekst lisana).

**3. Katselise õpetamise eesmärk** oli selgitada a) lähteteksti mõisteline küllasus, mõistete omandatavus ja teksti sõnastuslik sobivus; b) tööülesannete otstarbekus ja vastavus loovusliku aktiivsuse printsiibile. (Kontrollklassi rakendamine oli paralleelse õpetamise puududes välistatud.)

Metoodiline menetlus jäi rangemalt määratlemata. Võimalikuks peeti a) teksti iseiseisvat lugemist tunnis koos järgneva arutlusega; b) teksti valjusti lugemist tunnis dialoogina (lisast nähtub, et tekst on koostatud dialoogi vormis: TA=teleajakirjanik, Õ=õpilane); c) teksti lugemist kodus koos järgneva analüüsiga tunnis; d) nimetatud mooduste võimalikke kombinatsioone.

Mõistete omandatust kontrolliti temaatilise assotsiatsioonitestiga (TAT), mille põhimõte ja rakendus on ülilihtne: õpilane kirjutab 5 min. jooksul üles kõik antud teemaga (meil TV-ga meeldetulevad (assotsieeruvad) sõnad (mõisted). Testi rakendati tsükli õpetamise eel (TAT<sub>1</sub> — algtaase) ja järel (TAT<sub>2</sub> — lõpptase); tasemete võrdlus selgitas õpetuse efektiivsuse.

Katsettsükli käigus tegid õpilased kolm loovtööd, meie alateema juurde kuulus järgmine töö:

valida vaatlusobjekt (lill, värav, raamaturiiv...), vaadelda seda mitmel korral (päeval), kirjutada vaatlusmuljete põhjal lugu (10—20 lauset) ning joonistada teksti kõrvale (n.ö. tekstiga sünkroonselt) pilt (pildid) — (joonistuse asemel võib kujutatavat ka kirjeldada), mida vaadeldust tahetakse näidata TV-ekraanil.

**4. Mis katsest antud alateema piires järel-dub?**

a) Terviktekstiga võrreldes oli alateema «Saate loojad» mõistete hulk suurim — 38, neist 18 obligatoorsed, mille tähendust tundmata pole õpeteksti sisu väljalootav. Testimine selgitas, et TV-tsükli käsitlemise käigus kasvas sisukohane mõiste- ja sõnavara oluliselt — 134 sõna/mõiste võrra. Seejuures suurenes TAT<sub>2</sub>-s just võtmemõistete hulk. Muidugi on tulemus täiesti seaduspärane (vastasel korral poleks õpetamine end millegagi õigustanud), seepärast langeb rõhk mõistete teadliku omandamise astmele ja rakendusoskusele.

b) Mõistete valdamist selgitasid õpetajad kõigepealt tundides, kuid usaldusvää-

seim otsustus võidi teha kirjalike loovtööde alusel

Meie alateema töö (vaatlusobjekti kirjeldus-kujutus) algas objekti valikust. Siin üllatasid õpilased fantaasiast kantud leidudega. Mõned näited: põdranahk seinal, kaktus, kitarr, vana kohver, katkine tass, pink maja ees, liivaroos, kivi lagedal väljal...

Valikus kätkeb kunstilise lähenemise alge, mis valdavalt viidi lõpuni TV-stsenaariumi visandis. Kuidas vaatlusmuljet TV-s edasi-antuna kujutleda — seda võidi teha sõnas või pildis; viimase võimaluse valisid pea pooled õpilased. Veel võisime järeldada, et

valdav osa õpilasi tundis eelnevalt mingil määral filmispetsiifilisi kujutusvahendeid (eri plaanid, kaamera liikumine, rakurss jt.) ning oskas neid rakendada;

eelmisest tulenevalt johtub ka teksti ja pildi sisu sünkroonsus;

mõnedes töödes katab tekst pildi (mida võis mõjutada ka juhendi säte — «koostage lugu — 10—20 lauset»).

**5. Oleme käsitlenud osa tervikust, mis ülevaate asemel võib asjast vaid aimu anda. Lisame seepärast järeldused katsest kui tervikust — heas lootuses, et lugeja need puudulikust eelarendusest hoolimata omaks võtab.**

a) Kunstikasvatus ja teised TV-ga seonduvad õpetus- ja kasvatustaotlused eeldavad TV väljendusvahendite ja žanrite tundmist; selles sihiseades astub TV õppesituatsiooni kui õpetamise objekt. Katse tulemused kinnitavad, et

õppetsükli käsitlemise järel suurenes oluliselt asjaomaste mõistete hulk;

loovtöödes leidsid mõisted (õpilasiti väga leidlikku) rakendamist, mis kinnitab nende mõtestatud omandamist;

tööülesannete täitmisel ilmutasid õpilased tähelepanavat loovuslikku aktiivsust;

mingil määral õnnestus selgitada õpilase TV-kontaktide iseloomu ja intensiivsust; osutus, et TV-huvid on küllalt avarad, et domineerivad kunstilised ja uudset teavet pakkuvad saated.

b) Katseõpetajate arvamuste kohaselt olid TV-tunnid elevusrikkad ja töid vaheldust ka õpetajatöösse. TV-õpetusel on ka suulist ja kirjalikku väljendusoskust arendav toime.

c) Selgus ka ebasoodsusi: katseline õpetamine andis märgatava lisakoormuse (õpilased tegid 3 kirjalikku tööd, mis õpetajaltki muu ettevalmistuse kõrval täiendavat tööd nõudis); katse ei seostunud piisavalt teatri- ja filmiõpetusega.

d) Katse kinnitas õpeteksti põhimõttelist sobivust, eriti dialoogivormi otstarbekust. Paiguti on sõnastus veel keerukas ja mõistetihe; loetavust peaks soodustama ka pilditeksti lisamine, mis antud korral ei osutunud võimalikuks.

## LISA

**TA:** Mõnedki teist kurdavad, et kino ja TV neelavad nii palju aega, et muud asjad kipuvad laokile jääma, õppimine kaasa arvatud. Seda esiteks. Teiseks, paljudele näib, et pole midagi lihtsamat kui televaataja roll: lülitad teleri sisse, kohendad ennast istuma ja vaatama. Tegelikult on TV keerukas nähtus: võimas informatsioon- ja propandavahend, suhtlemispartner, kelle iseloomulikke omadusi tasub tundma õppida, et TV-d õigesti ja otstarbekalt kasutada. Vastasel korral jääb ta ainult «pildikastiks», mille ees päevast päeva tundide viisi perekonniti istutakse.

**Teadlased, tippsportlased, riigijuhid — üldse toimekamad inimesed mõõdavad aega minutitega. On mõeldamatu, et nad võiksid tundide viisi telerite ees istuda. Nad asetavad küsimuse nii: mida mulle tingimata vaja? mis mind arendab? Niisuguseks televaatajaks ongi mõtet püüda. Kuid kordame veel: sel juhul tuleb sedasama «pildikasti» lähemalt tundma õppida — teadlikuks televaatajaks saada.**

**O:** Tõtt tunnistades on mindki mõnikord huvitanud, mis «ekraani taga» öieti sünnib. Kuidas üht telesaadet tehakse?

**TA:** Sellest samast ongi õige alustada, siis saame paika panna mitmed mõisted, mida edaspidi tarvis läheb. Õppimine öieti ongi mõistete selgitamine, ka filmikunsti ja raadiot õppisite tundma vastavaid mõisteid omandades. Pealkirjastagem siis meie esimene vestlus nii:

### Telesaate loojad

**TA:** Igasugune kujutamine, olgu sõnas või pildis, filmi või raadio vahendusel, algab kahest küsimusest: mida kujutada? kuidas kujutada? Laps joonistab (kujutab nähtavalt) viltpliiatsitega oravat, raadiomees heliga, s.o. kuuldava sõnaga, J. Liiv «maalis» trükkirjas loetava kunstilise sõnaga pildi jääkatest vabanevast Peipsist. Kõik tegid valiku — mida kujutada? kuidas (mis vahendiga) kujutada? Ka iga telesaate puhul tuleb kõigepealt määrata saate eesmärk (mida? ja milleks?) ja sellest johtuvalt käsitlusviis (kuidas?). TV-l on oma tehnilised vahendid, mille abil luuakse pildirida (põhimõtteliselt nagu filmiski); nii saab võimalikuks eesmärgipärane näitamisviis — kuidas midagi näidata. Pangem seejuures tähele olulist erinevust raadiost: liituvad pilt ja heli (sõna, kõne, muusika) ja muidugi mitte juhuslikes, vaid kindlates seostes. Seega on TV näol tegemist audio-visuaalse (kuuldalise ja nähtava) kommunikatsioonivahendiga.

Et meie vestlus lünkadeta kulgeks, kontrollime, kas siiani on kõik arusaadav.

**O:** Üht-teist tuleb meelde, mida õppisime filmikunstist. Kui ma õigesti aru sain, peavad ühed telesaate tegijad välja mõtlema, millest tuleb saade, mida selles näidatakse ja räägitakse. Ja siis on veel need, kes otsustavad, kuidas näidata. Ja keegi peab ju ka aparaatidega õiendama.

**TA:** Üldiselt oled sa õigesti aru saanud ja võime oma jutus sammukese edasi astuda. Aga nüüd üks küsimus: mitu inimest sinu arvates ühes telesaates osaleb?

**O:** No ma arvan, et kümme inimest kindlasti.

**TA:** Vähe pakud, nagu arvata võiski. Telesaate ettevalmistamises ja loomises osaleb umbkaudu 30 inimest, kelle töö on loominguine iseloom. Kui lisada veel tehnilised töötajad, siis see arv kahekordistub. Ja jätkub tööd kõigile.

Jätkame sellest, et need poolsada saate-tegijat võib töö iseloomu alusel jagada kolme

suurde gruppi: sisugrupp, vormigrupp, tehnikagrupp, kusjuures kaht esimest nimetatakse ka loominguiliseks grupiks.

**O:** Mind huvitab, kuidas neid ametikohti täpsemalt nimetatakse. Filmigruppi kuuluvad režissöör, stsenaarist, operaator, näitlejad, kunstnik... kõiki ei tule meeldegi.

**TA:** Ka telesaates on igapähele kindlad ülesanded. Saagem siis nendega lähemalt tutvaks.

Sisugruppi kuuluvad saate autor ja toimetaja. Viimase esmaülesanne on saate sisule ja laadile sobiva autori leidmine. Autori käsikirja lõplik viimistlemine toimub autori ja toimetaja koostöös — valmib kirjanduslik stsenaarium, nagu see toimub ka filmi puhul. Sisugrupi kolmas tähtis liige on saatejuht-reporter, kes saate teoks teeb ja keda televaatajad ka laialdaselt tunnevad. Juhtub sedagi, et kutseline teleajakirjanik esineb korraga kolmes rollis: ta on ühtaegu autor, toimetaja ja ekraanil esineja. Sellega ühenduses küsimus: kas oled selle poolt, et TV-s esineks võimalikult palju «uusi nägusid» või eelistad tuntud tegelasi?

**O:** Kuidas öelda... Uued näod on ju põnevad, aga mõnikord olen märganud, et jäävad pisut kimpu. Igatahes — spordireporteriks eelistan asjatundjat... Aga mis nüüd saatest edasi saab? Kas kirjandusliku stsenaariumi järgi lähebki tööks lahti?

**TA:** Ei, veel mitte. Kirjandusliku stsenaariumi valmimise järel alustab tööd teine loominguine grupp — vormi- ehk režii-grupp, mida juhib režissöör. Koos autori ja toimetajaga pannakse paika saate tekst, episoodide ja suuremate saatelõikude pildilise lahenduse põhimõttelised võimalused. Valminud dokument kannab saate tööstsenaariumi nimetust.

**O:** Kas see on sama, mis režiistsenaariumi filmis?

**TA:** Nii see enam-vähem ongi. Tööstsenaariumi alusel alustavad režissööri juhtimisel tööd vormigrupi liikmed: kunstnik-lavastaja (stuudiokujundus), helirežissöör (muusika, muud helitaustad), juhtiv teleoperaator (telekaamerate asetused ja liikumine, kaadrikompositsioon), valgustajad (valgustusseade), filmioperaator (filmivõtted), fotograaf (fotod ja diapositiivid), kirjakunstnikud, rekvisiitorid, grimeerijad.

Kõigi koostöös valmib saate režiistsenaarium: kirjandusliku ja tööstsenaariumi «tõlge» TV väljendusvahendite keelde. Kas panid tähele, et režiistsenaarium on väga sarnane filmirežiistsenaariumiga? Selles on samuti episoodide kaupa täpselt fikseeritud saate heli- ja pildirida.

Režiistsenaariumi alusel tellib loominguine grupp tehnikagrupil saateks tarviliku tehnika — stuudio(d), videomagnetofonid, liikuvad ülekandejaamad jm. Pärast ettevalmistusi, mis koos proovidega vältavad sageli nädalaid, ongi saade videosalvestamiseks või otse eetrisse andmiseks valmis.

# Revolutsioonilise ja vabadusvõitluse teema kõlbelises kasvatuses

**HELGI SEMA,**  
ajaloo õpetamise metoodika sektori nooremteadur

Laskumata kõlbelise kasvatuseteooria küsimustesse, tuleb nentida tõsiasja, et noortes olevat halba-head ei või üksnes kooli arvele panna. Isiksus kujuneb paljude tegurite koostmõjul (1). Paraku pole me jõudnud selleni, et ühiskonna arengu iga lüli täidaks oma ülesandeid alati ootuspäraselt.

Kool on selles keerulises protsessis õpilaste jaoks koht, kus ergutatakse ning arendatakse lastes positiivset. Vähe on seni silmas peetud õppe-kasvatustsükli interaktiivsusest tulenevat reservi (2; 4). Toetume S. Hermani, V. Ruusi ja P. Lepiku teoreetilistele uurimustele, mille kohaselt õpetaja — õpilase ainealane vastastikune suhtlemine toimub kommunikatiivses tegevuses (2; 6; 10). Samaaegselt tajub õpilane õpetajalt-kommunikaatorilt saadavat informatsiooni kui ka isiksust tervikuna. Tähtis on teada, millest sõltub kasvatamise efektiivsus tunnisi.

Iga ainetund kätkeb 1) õpetaja pakutava informatsioonilise teksti, olgu see elavas sõnas, õppekirjanduslikus-ilukirjanduslikus vormis või tehniliste vahendite kaasabil edasianduna; 2) suhtlemise pedagoogilise tehnika, mille abil õppemeetodid psühholoogiseeritakse; 3) õpetamise resultaadi, millesse mahuvad teadmised ja õpilase mõjutamise kasvatuslikud taotlused.

Et mitte lihtsustada õpetamise-kasvatamise suhet, rõhutame kasvatamise ja õpetamise eesmärkide erinevust. Õpetamise spetsiifiline eesmärk on õpilase mälu mahu süstemaatiline laiendamine ning mälu korrastamine, mis seisneb uute teadmiste keelelises kogemuslikus seostamises mällu talletatud varasema teadmisega. Kasvatamise spetsiifiline eesmärk on õpilase sotsiaalsete vajaduste loomine ja arendamine, väärtuste ning teadmiste muutmine õpilase vajadusteks, mis lubaksid hinnanguli-

selt ja käitumuslikult orienteeruda looduse ning ühiskonna mitmekesisuses (10, lk. 9—11).

Kasvatustöö on raskem just seepärast, et pahatihti õppeaine programm sisaldab küll õpetuslike eesmärkide piiritlemist, kuid pole avanud kasvatuslike eesmarke või teeb seda ähmaselt. Seda joont ei väära ka 1982/83. õppeaastal rakendusse tulev ajaloo programm.

Rohkem on uuritud teate (teksti) mõju (2; 4; 6; 10; 7), kuid õpetaja isiksusest kui mõjutegurist ei saa mööda minna. Kasvatustöö resultatiivsus oleneb eelkõige õpetaja vahendatud tekstist. Milline tekst on efektiivne kasvatamise seisukohast? V. Ruus rõhutab, et kasvatuslikult efektiivne kommunikatsioon toimub klassis siis, kui tekst on õpilasele arusaadav (hästi organiseeritud), sõnastuselt emotsionaalne ja vaba stereotüüpsetest väljendustest, tekstis domineerivad väärtused ja tegevusprogrammid, tekst on informatsioonilt piisavalt uudne, ei sisalda väärinformatsiooni, on õpilase seisukohast usaldatav, õpetaja ja õpilaste vahel valitseb kooskõla, kontakt on normaalne (6; lk. 9—10).

Tavaliselt lähtub õpetaja oma töös intuiitselt neist printsiipidest, verbaliseerimine peaks aitama muuta neid ka teadvustatud tegevusprogrammideks aine kaudu teostatavas kasvatustöös. Ei saa väita, et vanema kooliea ajalooõpikute tekst oleks kerge ja vastaks esitatud nõuetele.

Mõneti vähem on uuritud õpetaja isiksust tervikuna. On tähtis teada, kuidvõrd õpetaja isiksus soodustab tema poolt esitatava informatsiooni usaldatavat vastuvõtmist.

Senised uurimused näitavad, et heasoovlik suhtumine, kompetentsus, siirus, ausus, headus, osavõtlikkus mõjuvad soodustavalt kommunikaatorilt saadava informatsiooni tajumisele ja vastuvõtule (2, lk. 18).

Kommunikaatorist esimese mulje kujunemisel loetakse mõjukamaks teavet, mis saadakse kommunikaatori välise tunnuste alusel, võrreldes sõnalisest esinemisest saadud informatsiooniga, kui mõlemad informatsioonid ei ole vasturääkivad.

Eelnenust järeldub, et pedagoogiliste mõjutuste efektiivsuse saavutamiseks peab õpetaja kõne all olnud välise tunnuste, esinemisekuse ning läbimõeldud kommunikatsioonitektiga oskama omandada õpilaste hulgas veenva positsiooni ja autoriteedi. Selleks peab ta tundma auditooriumi (neid klasse, kellega ta ainetunni raames suhtleb), et selle alusel korrigeerida kasvatuslike mõjutusvahendite valikut. Tal ei tule arvestada mitte ainult ühiskonna antud ülesandeid, vaid konkreetselt õpilaskollektiivi, ka üksiku õpilase seisundit (2, lk. 17).

Eriti viimase asjaolu tõttu ei ole võimalik kasvatuskümistustes, kaasa arvatud ainetund, pakkuda valmisretsepti. Edaspidi, kui tuleb juttu kasvatuslike eesmärkide püstitamisest ja nende realiseerimisest ainetunni teema raames, on suudetud arvestada ainult teatavale

klassile omaseid vanuselisi iseärasusi, mitte aga auditooriumi eripära.

Veel autoriteedi osakaalust. Õpetaja autoriteet on tingimus aine edastamiseks ja õpilase kasvatamiseks tunniks. Seda omandada ja rakendada on palju keerukam kui õpilasi hirmule ja jõule allutada. Autoriteedi ning veenva positsiooni saavutamiseks peame oskama õpilasele läheneda tema emotsionaalse sfääri kaudu. Õpetaja autoriteedi kujunemisel on otsustav õpetaja suhtumine õpilastesse. Õpetajad erinevad üksteisest mitte ainult teadmistelt ja võimetelt, vaid ka suhtumiselt kasvandikesse.

Viimasel ajal on pedagoogikasse tulnud mõiste õpetaja suhtumisstiil. See on õpetajale tüüpiline sisemine emotsionaalhinnanguline suhtumine õpilaste tajumisel, mis mõjutab õpetaja — õpilase vahelisi kontakte, suhtlemist. Nähtavasti sõltub pedagoogi mõju efektiivsust sellest, kuidas ta loob võimaluse isiklikeks mitteformaalseteks kontaktideks ja koostööks õpilastega. Selle alusel tekib usaldus, mis on õpilase sihipärase mõjutamise tingimus. J. Kolcinski jaotab pedagoogilised mõjutused, mis reguleerivad suhtlemist, kahte rühma: etteavatsetud ja mitteettekavatsetud mõjutused.

Teadvustatud mõjutuste all mõistetakse õpetaja verbaalset kui ka mitteverbaalset tegevust, mida ta rakendab kui kasvatuslikku mõjutust kas otse või kaudselt. Just see on tagamaa, kus õpetaja saab iseendaga tööd teha (nii isiksuseomadusi arvesse võttes kui ka kommunikatsioonis teksti valida või sobitada).

Eristatakse kasvatusväärtusega teksti kaheksugust vormi — otset (avatud) ja kaudset (suletud) teksti. Irkutski Pedagoogilise Instituudi õppejõud J. Lazitšnaja tegi huvitava eksperimendi õpilaste kõlbelse mõjutuse teede kontrollimiseks (9, lk. 36—37). Vaatluse alla võeti nn. suletud ja avatud teksti mõju õpilasele. Tulemused rääkisid suletud teksti kasuks (vastavalt katserühmadele 64% ja 87% õigeid vastuseid), avatud tekst suutis kindlustada ainult 20% ootuspäraseid vastuseid. Antud eksperimendis võib tõenäoliselt olla ka muid mõjutegureid, mida uurija pole arvestanud, aga näitajate vahe on mõtlemapanev. J. Lazitšnaja eksperiment pakkus seda enam huvi. Eestiski on sellega tegeldud. Meie üldhariduskoolides vaadeldud ajalootundide põhjal julgeme väita, et meisterlikud pedagoogid kasutavad enamik juhtudel kõlbelse kasvatusel küllast varjatud teksti, vähem oskuslikud üritavad otseteed mõjuda õpilase kõlblusele. Küllap aga mitteformaalse kontakti astme kujunemine on alim varjatud tekstile, õpilase usaldus suureneb õpetaja suhtes.

P. Kreitzberg on uurinud õpetaja kaudse ja otse mõjutamise osakaalu võrrelduna õpilaste teadmistega reaalses, kusjuures saadi vastupidised andmed eelöelduga (4).

Taotledes õppe-kasvatustsükli efektiivsust, ei tohi unustada õpetaja suhtlemispartnerit — õpilast. Tema positiivne, aktiivne suhtumine meie poolt pakutavasse suurendab efekti. Õpilase tunnetusjanu ja huvi tekib siis, kui tunnis on sobiv emotsionaalne atmosfäär. Kõnealuse atmosfääri loomine tunnistab õpetaja meisterlikkust. Õpetajal peab olema mõõdutunnet, sest igal kasvatuslikul mõjutusel on oma piir.

Marksistliku ajalookäsitluse vaatekohast ongi ajalugu klassivõitluse ajalugu. Kõik õpitavad kursused kätkevad suurel määral sellekohast materjali, eriti aga NSV Liidu ajaloo revolutsioonilise võitluse ajajärk. Kommunistliku kasvatuskomponentide ellurakendamisel on ajalooõpetus koolikursuses tervikuna olulise tähtsusega. Kui lähtuda kasvatusprotsessi kompleksuse nõudest, kasvatusesmärkide komplekssest realiseerimisest, siis revolutsioonilise ja vabadusvõitluse teemadel on eriline koht kõlbelses kasvatuses. Praegu räägitakse kasvatusprotsessi kompleksusest sageli lubamatult deklaratiivselt. Arusaadavalt, mitmetahuliselt ja kaasamõtlemapanevalt on selle mõiste sisu avanud J. Veimer, V. Kolga ja V. Ratasseppe oma sellekohases metoodilises kirjas (3, 38—55).

Inimese kasvatus ei või käsitleda üksikute omaduste konglomeraadina. Tuleb leida peamine.

Isiksuse kõlbelse ja ideoloogilise kasvatusel teljeks on suhtumiste süsteem ümbritsevasse maailma, töösse, kaasinimestesse ja iseendasse.

Mõned näited kõlbelse kasvatusel eesmärkide seadmisest ja realiseerimisest ajalootunnis. Kooli sotsiaalsed funktsioonid seisnevad sotsiaalse kogemuse edastamises uuele põlvkonnale. Pedagoogilised eesmärgid peavad vastama kooli sotsiaalsetele ülesannetele antud arenguetapil ja kooli objektiivsetele võimalustele õppe-kasvatustöö oodatavate tulemuste saavutamisel. Pedagoogiliste eesmärkide määramisel on oluline silmas pidades, et õpetamine on kasvatusliku iseloomuga, et ta on suunatud inimese teatud omaduste kujundamisele. Üldpedagoogilised eesmärgid konkretiseeruvad õppeainete õpetamises — oleme jõudnud õppetunni eesmärkideni.

Didaktikud peavad oluliseks järgmist. Igal tunnil peab olema kindel eesmärk, eesmärgi täpsus tagab tunni suunitluse. Eesmärgid võivad olla peamised, teisejärgulised, kaasnevad, täiendavad, kaugelasuvad, otse- ja igapäevases töös tuleks see piiritleda. Hariduslike eesmärkide kõrval tuleb ära näidata kasvatuslikud taotlused (peamise ja kaasneva eesmärgi varal rõhutada kord üht, kord teist taotlust). Eesmärgi sõnastust tahetakse näha võimalikult nii, et õpilase mõtte- ja tegevust kaasa toetamine oleks nähtav (eriti hariduslike eesmärkide puhul), kuid paljudel juhtudel võivad eesmärgid puudutada vahetule vaatlusele mittenähtavaid sisemisi olukordi, reaktsioone, protsesse. Viimane on kehtiv eri-

ti kasvatuslike eesmärkide suhtes, rääkimata suletud teksti kasutamisest.

Võtame vaatluse alla 10. kl. ajalookursusest teema «Eesti välismaise sõjalise interventsiooni ja kodusõja aastail (1918—1920)». Kõnealune teema moodustab ühe lõigu Nõukogude Liidu ajaloo põhikursusest. Üldreeglinas on vaadeldav sündmustik leidnud (varasemate tundide hariduslikud eesmärgid) põhikursuses käsitlust interventsiooni ja kodusõja nelja põhiperioodina. Koduvabariigi ajaloo vastav tund annab võimaluse põhikursust korrata, seoseid luua, teadmiste süsteemi kujundada või süvendada ja selle taustal peatuda olulisel, mis iseloomustab koduvabariigi vaadeldavat ajajärku (endiselt hariduslikud eesmärgid kitsamas — laiemas mõttes). Kasvatuslikud taotlused sõltuvad paljus õpetajast ja tema pedagoogilisest nüansirohkusest, samuti klassist.

Käesoleva teema laiemaks hariduslikuks eesmärgiks on süvendada teadmiste süsteemi juba omandatud aineseoste aktualiseerimise varal. Kitsamas mõttes avame Eesti Tööraha Kommuni olemuse, tegevuse eesmärgid, tegevuse tugevad — nõrgad küljed ja tulemuse ning ajajärgu olulise momendina EKP järgneva tegevuse, mille tippsaavutuseks oli kaasaajamine Tartu rahu sõlmimisele. Sellest hetkest algas Eesti alal omaette vaadeldav ajajärk.

Kasvatusliku eesmärgi valikul lähtume Saaremaa tööraha ülestõusust ja selle ümber toimuvast. Esmahetkel tundub, et valik on vähe ootuspärane, koguni teisejärguline antud sündmuste ahelas. Juhime tähelepanu, et igal pedagoogil on õigus eesmärkide valikul toimida oma sisetunde kohaselt, mõneti sõltub see ka käepärasest saatematerjalist. Antud tunnis seame kasvatuslikuks eesmärgiks poliitilise aktiivsuse vajalikkusest arusaamise kujundamise, parteiaktiivis tegutsevate inimeste isiksuseomaduste hindamise (visadus, järjekindlus, kannatlikkus koos võitluslikkusega kindla eesmärgi nimel).

Kujdas me eesmärgi realiseerime? Tund on üles ehitatud kooliloengu-vestlusena (kodusõja—interventsiooni põhietapid on õpilastel vihikusse kantud varasemates tundides, täna lisandub sünkroonsel põhimõttel Eesti sündmustik samast ajajärgust (laiendatud kava). Jõudnud Saaremaa olude juurde, organiseerib õpetaja V. Riisi raamatust «Kullist kolme kutsikani» katkendi lugemise (5, lk. 85, 94-95). Eelnevalt selgitatakse mõne lausega maakoha majandusgeograafilist eripära. V. Riis kirjeldab küllaldase veenvusega lihtsate inimeste arutlusi, kes on oma seisundi tõttu ühiskonnas eemale jäänud igasugusest klassivõitlusest, sealhulgas ei ole neil ettekujutust tõelisest poliitilisest võitlusest. Niisuguseid piirkondi oli oma aja Venemaal küllap üksjagu. Teksti põhjal peaks kuulajale selgeks saama proletaarse partei olemasolu vajalikkus võitluse juhina ja nende inimeste

visadus, kannatlikkus, kelle ülesandeks sai revolutsioonilist liikumist juhtida.

Revolutsionääri kõlbelised isiksuseomadused saab vaatluse alla võtta analoogsel viisil Hans Pöögelmanni naasmislooga Ameerikast 1917. a., Viktor Kingissepa kirjavahetuse põhjal oma naise Elsa Lell-Kingissepaga Eesti kodanliku diktatuuri perioodi teemakäsitlusele. Tekst suunab õpilase mõttetöö olukorrale, mille klassivõitlus nõudis kõigeiks valmisolekut. Võitlusteemale pakub sobilikku lisa J. Peegli, V. Beekmani jt. kirjasõna Suure Isamaasõja päevist. Õpilase viimise viise tuleb muidugi kaaluda (saatetekst, referaat, kirjand koostöös kirjandusõpetajaga vms.).

Kokku võttes — õppematerjali sisu kätkeb palju enam hariduslikke võimalusi, võrreldes tegelikus koolitöös rakendust leidvaga. Ainetunnis tehtavale kasvatus tööle mõjub negatiivselt viimasel ajal levinud mentaliteet — rääkida palju ja deklaratiivselt kasvatus töö puudujääkidest ning vajalikkusest. Kasvatus tööst pole vaja palju rääkida, seda tuleb vaikelt ja targalt teha.

## Kirjandus

1. Herma n, S. Kõlbelise kasvatus teooria küsimusi. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 12, lk. 11-15.
2. Herma n, S. Õpilaste mõjutamise võimalusi õppe-kasvatus protsessis. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 4, lk. 17-20.
3. Kolga, V., Ratas sepp, V., Veimer, J. Rakenduslik — teoreetiline lähendus kasvatus töö näidis programmi juurde. Tln., PTUI 1980. 82 lk.
4. Kreitz berg, P. Õpetaja ja õpilaste vaheline verbaalne interaktsioon ja selle mõju õpilaste teadmiste juurdekasvule. — Rmt.: Pedagoogilise uurimustöö tulemused 1976-1980. Didaktika ja psühholoogia. Koost. E. Noor. Tln., 1981, lk. 30-36.
5. Riis, V. Kullist kolme kutsikani. Tln., «Eesti Raamat», 1967. 427 lk.
6. Ruus, V. Võimalus õppetunni kasvatusliku efektiivsuse prognoosimiseks. — Rmt.: Pedagoogikateaduselt koolipraktikale. Tln., PTUI, 1975, lk. 5-14.
7. Ruus, V. Teksti kasvatuslike eesmärkide saavutamise õppetunnis. — Rmt.: Õpilaste ideeline kasvamine koolis. Koost. O. Nilson, L. Villand. Tln., PTUI, 1979, lk. 18-47.
8. Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. «Знание», 1977, № 10, с. 937-944.
9. Лазична Я. Ю. К вопросу о формировании нравственного сознания у учащихся путем скрытого и прямого влияния. — В кн.: Вопросы нравственного воспитания учащихся. Тамбов, Министерство просвещения РСФСР, 1970, с. 34-37.
10. Принципы интерналистического воспитания школьников в процессе обучения основам наук. Научный отчет за 1981 год. Состав. П. Лепик. № гос. рег. 81007636, инв. номер 8034333, НИИ пед. ЭССР.

# Inglise keele tund

## 4. ja 5. klassis

**INGRÍD SOTTER,**  
vene ja vöörkeelte  
sektori juhataja

Opetamisel ja kasvatamisel on tunni kvaliteet otsustava tähtsusega. Oppe-kasvatustsümpoosid kujundab laste arengut tunnis rakendatavate ratsionaalsete ning emotsionaalsete tegurite koosmõju. 4. ja 5. klassi õpilaste puhul ei tohi emotsionaalset külge alahinnata. Tund, mis tugineb õpilaste emotsionaalsele ergastamisele, kujundab neis positiivse hoiaku aine vastu. Õpilase loomingu- list õppimist soodustab selles vanuseastmes paaritöö ja rollimäng. Käpiknukud Kit ja Spot pakuvad selleks väga palju võimalusi.

Vöörkeeletundide vähesus sunnib vöörkeele-õpetajat kõike tunnis tehtavat hoolikalt ja põhjalikult ette valmistama. Harjutusmaterjali valikul planeeritakse kõige rohkem aega põhivara omandamisele. Töövõtete valiku määravad harjutuste iseloom ja klassi tingimused (tavaline klass, keelekabinet jne.).

Igas tunnis õpetatakse ja kasvatatakse õpilasi ning arendatakse nende võimeid. Vöörkeeletunnis on need eesmärgid komplekselt saavutatavad. Eesmärgid eraldada ei saa, nii nagu sõnavara ja grammatikatki lahus õpetada. Keeleoskuse omandamise alus on see, et õpilane soovib ja oskab õppida. Vööra keele õppimise soov on nooremates klassides tavaliselt olemas. Huvi aine vastu kasvab, kui õpetaja oskab tundides õpilaste tähelepanu kóita ja tööd otstarbekalt organiseerida. Algu- ses tundub õpilasele kõik väga lihtne ja kerge, aga õige pea selgub, et tuleb usinasti õppida. Massikoolides pole senini veel suudetud rakendada keeleõppimisviise, mis välistaksid pingutava õppetöö. Ja nii juhtubki, et need õpilased, kes tööga pole harjunud, kaotavad huvi uue aine vastu.

Keeleõpetuse algastmes tuleb õpilased õppima õpetada. Neljanda klassi õpilastel on juba keeleõppimise kogemusi (emakeel ja vene keel) ning seda tuleb ära kasutada. Selleks on vajalik inglise ja teiste keelte õpetajate koostöö. Peab teadma, kuidas vene

keele õpetaja oma tundides tööd organiseerib, milliseid koduste ülesannete täitmise nõuandeid ta õpilastele annab. Õpilane peab oskama uusi sõnu õppida, grammatikat harjutada, tekste häälega lugeda, pala ümber jutustada, dialoogi harjutada, piltide põhjal juttu koostada ning palju muud. Sageli ei oska õpilased ühes aines omandatud töövötteid üle kanda teisele, kuid pole harvad ka need juhud, mil õpilasel polegi iseseisvat õppimisostkust veel välja kujunenud.

Õppimisostkus tunnis on niisama tähtis kui koduste ülesannete tegemise ostkus. Õpilaste kuulamisostkus jätab soovida, raskusi on tähelepanu koondamisega. Vöörkeeletundides saab kasutada paljusid töövötteid, mis mõlemat ostkust arendada aitavad. 4. ja 5. klassis kasutatavad mängud (neid on metoodilistes juhendites hulgaliselt kirjeldatud), Kiti ja Spoti vahelised dialoogid ning frontaalsed vestlused arendavad. Lugesiharjumusi aitavad kujundada sähvikud.

On hea, kui õpetaja suudab õpilastele selgeks teha, et tähelepanelik tunnis kaasatöötamine vähendab koduste ülesannete täitmise aega.

Tundide eesmärgid ja ülesandeid planeerides tuleb arvestada õpilaste tööharjumuste kujundamise võimalust. Tunni struktuur ei saa olla juhuslik, kui tahetakse keelematerjali omandamisel kujundada osaostkusi (3, lk. 7).

4. ja 5. klassi inglise keele tunnid on kõik kommunikatiivse suunilusega (2, lk. 321). Keelematerjali õppides arendatakse keele-vaistu, mis omakorda kergendab õpitu üldistamist. Kunst on vähest ja lihtsat keelematerjali võimalikult paljudes seostes nii kasutada, et see aitaks õpitud kiiresti meelde tuletada ja kombineerida uutest situatsioonides (1, lk. 10; 3, lk. 12). Esialgu aitab õpetaja õpilastel kõiki situatsiooni sobivaid keelen- deid meelde tuletada ja näitab nende kasutamisevõimalusi. Kui õpilased opereerivad ainult jaatavate lausetega, siis näitab õpetaja ka eitavate lausete kasutamisevõimalusi samas situatsioonis.

Igal võimalikul juhul tuleks ära kasutada ema- ja vene keele soodustavaid mõju uute keelendite õppimisel. Samal ajal tuleb aga arvestada ka mõlema keele segava mõju. Selleks peab inglise keele õpetaja hästi kursis olema sellega, mida õpilased juba õppinud on, et osata luua keeltevahelisi seoseid.

Algastmel on lausemudelid ja musterdialoogid põhiline harjutusvara. Imiteerimine, asendamine, kordamine, varem õpitu seostamine uuuga aitavad automatiseerida keelendite kasutamiseostkust, mis 4. ja 5. klassis on kõnearenduse peamisi eesmärgid. Kõnearendusele omakorda tugineb lugemiseostkus. Algastmel on eriti hoolsalt vaja keelelisi raskusi ennetada. Ostkus iseseisvalt raskusi ületada algõpetusse veel ei kuulu.

Keelematerjali doseerimisel on õpetajale toeks metoodilistes juhendites antud temaatilised tööplaanid. Kuid töövõtete valikul otsustab õpetaja ise, mis antud hetkel kõige otstarbekamalt eesmärgile viib. Üle kaheksa töövõtte ühes tunnis rakendada pole ka algastmel vaja. Töövõtete valik oleneb tingimustest ja õppevahendeist. 4. ja 5. klassis kasutatakse peaaegu igas tunnis sähvikuid, pilte ja helilinti, tabelleid alles siis, kui juba mingist keelenähtusest üldistusi saab teha. Et oluline meelde jääks, selleks aitab sageli mõni mäng, luuletus, dialoog või laul kaasa.

Igas tunnis tuleb uus keelematerjal põhjalikult läbi harjutada, et õpilased kodus seda ainult kordaksid. Kontrollida tohib ainult seda, mida põhjalikult on harjutatud.

Et kirjutamisoskust on tunnis suhteliselt vähe harjutatud, tuleb õpilastel seda kodus rohkem teha. Harjutused on lühikesed ja nende täitmine võtab vähe aega, kuid uute sõnade selgeksõppimisel peaks õpilane neid kodus mitu korda kirjutama (lehele, vihikusse) ja suuliselt lausetes rakendama (iga uue sõnaga lauseid). Tunni detailset läbimõtlemit, õppevahendite valikut ja ettevalmistamist seatud eesmärgi saavutamisel ei asenda momendi-impulsside ajal tunnis sündinud töövõtete paraad. See ei tähenda, et õpetaja viib tunni alati läbi planeeritu järgi. Õpetajal tuleb sageli ümber orienteeruda kas harjutuste hulga, järjestamise või raskusastme suhtes.

Õpetaja leiab nii metoodilistes juhendites kui ka teistes keeleõpetusalastes kirjutistes soovitusi. Ta peab soovitustest valima endale vajaliku, lisama omapoolseid lahendusi ja sulatama need ühtseks metoodiliseks tervikuks.

Eesmärgi saavutamiseks ei piisa headest tundidest kui üksikutest õppetöö elementidest. Tunnitsüklites tervikuna peab olema näha järjekindel töö ühe või mitme taotletava eesmärgi saavutamiseks. Varem õpitu seostamine uuega toimub igas tunnis. On oluline, et keeleoskuses midagi kogu aeg kasvaks ja tiheneks, et kujuneks tervik ja oskus iseseisvalt edasi õppida.

Tundide struktuur olgu vaheldusrikas, kuid ometi on oluline, et neis oleks ka midagi ühist põhiplaanis. Juba algusest peale hoolitseb õpetaja selle eest, et tema võõrkeelsetest käskudest ja korraldustest õpilased aru saaksid (ei tohi hiljem enam anda paralleelselt emakeelset tõlget) ja et tunni organiseerimine ülearust aega ei raiskaks. Mida kord on õpetatud, seda tuleb parajates annustes järjepidevalt korrata. Mitte üksi sõnavara ja grammatikat, vaid ka vestlustemaatikat. Kord kirjutatud temaatilised kokkuvõtted ja lühikirjandid tuleb õpilastel säilitada kooli lõpuni. Nii on neid lihtne uue materjaliga täiendada ja kordamisel kasutada.

Tehnilisi vahendeid tuleb kasutada ainult

siis, kui nende abil saab tundi tuua vaheldust, tõsta tempot, õpetada õpilasi aru saama tundmata isiku kõnest või mingil eesmärgil salvestada õpilaste eneste esinemist. Oluline on, et õpilane saaks tunnis palju kõnelda, kuulata ja harjutada mõlemas vormis. Kirjalik harjutamine ei tohiks tunnis kuigi palju aega võtta. Harjutamise raskuskese on põhivaral.

Tähelepanekud tundidest sunnivad ikka ja jälle kordama vanu ärakulunud tõesid, mis paneb mõtlema, et osa õpetajaid kas ei oska või ei taha õppida hästi õpetama. Enamikus hiljuti nähtud tundides räägivad õpetajad ise liiga palju ja õpilased saavad vaevalt suud lahti teha. Mõned õpetajad on väga kannatamatud ja katkestavad õpilasi poolelt lauselt ning ütlevad ise teise poole ette. Nii ei vaevugi õpilased tervete lausetega väljenduma. Sageli õpilased ei saa aru, mida neilt tahetakse, sest õpetaja ei esita oma nõudmisi selgelt ja arusaadavalt. Ülemäärane kõnelemine tunnis on ülemaailmne n.-ö. võõrkeeleõpetajate kutsehaigus ja selle ingliskeelne termin on TTT (teacher's talking time). Kui õpetaja end ise tunnis jälgima õpib, siis suudab ta ka oma tööstiili parandada.

Teine väga levinud ja halb komme on koduseid ülesandeid anda pärast kella helisemist. Seda tuleb iga hinna eest vältida eriti 4. ja 5. klassides. Sageli antakse kodused ülesanded ebaselgelt või liiga üldiselt. **Õpilane peaks täpselt teadma, mida ta teeb, kuidas teeb ja milleks ta seda teeb.** See annab õpilasele partneri tunde.

Hea on, kui õpilasel on igaks tunniks midagi lugeda, kirjutada ja suuliselt teha. Kui mõni ülesanne aeg-ajalt ära jääb, siis on see omamoodi sündmus. Loomulikult tuleb jälgida, et koduse ülesande maht liiga suureks ei lähe (kui lugeda on rohkem, siis kirjutada vähem jne.). **Koduseks ülesandeks tohib anda ainult seda, mis klassis on põhjalikult läbi harjutatud. Kodust ülesannet tuleb alati järgmises tunnis kontrollida** (frontaalselt või individuaalselt). Ka 4. ja 5. klassis saab koduseid ülesandeid diferentseeritult anda (näiteks: üks esitab teksti kohta küsimusi, teine jutustab teksti ja kolmas sama põhjal endast vms.). Tuleb hoolitseda selle eest, et võimekamatel õpilastel jätkuks huvitavat tegevust nii tunnis kui ka kodus. Tunnis saab neid rakendada rühmatöös liidritena.

Kui õpetaja on nõudlik ja järjekindel ning seda tööstiili ka õpilastele õpetab, stimuleerib töörõõm veelgi paremat kvaliteeti saavutama.

#### Kirjandus

1. Palmer. H. E. The Teaching of Oral English. London, 1965. 100 p.
2. Гез Н. И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., «Высшая школа», 1982. 374 с.
3. Якушина Л. З. Методика построения урока иностранного языка в средней школе. М., «Педагогика», 1974. 96 с.

# Saksa keele oskuse peegeldusi assotsiatsioonitests

**REET SELG,**  
vene ja võõrkeelte sektori vanemteadur

Kujutleme korra järgmist situatsiooni saksa keele tunnis. Opetaja jagab õpilastele kätte tühjad paberilehed, teatab, et nendele tuleb kirjutada pisut isemoodi töö, ja selgitab kohe selle olemust: «Laske end lödvaks, lülituge saksa keele lainele ja hakake järjest kirjutama lauseid, mis teile meenuvad. Erilist sisulist rühmitamist ega järjestamist pole tarvis, kirjutage tööpoolest lauseid, mis teile pähe tulevad. Tähtis on, et te kogu ettenähtud aja kirjutaksite. Aega on 10 minutit.» Õpilaste poolt järgneb pisut nõutut vaikust, pilkude vahetamist, olakehitusi, kuid siis hakatakse kirjutama. Minut enne ettenähtud aja möödumist annab õpetaja sellest märku, palub poolel olevad laused lõpetada, viimasele sõnale joon alla tõmmata ja tööd kokku korjata.

Kõik? Kõik! Kas see siis oli kontrolltöö? Kas niisugust tööd saab üldse tõsiselt võtta? Mida see näitab? Mida mõeldab? Õpilased ei tee sellisel juhul üldse vigu, nad valivad keelendid ju ise. Kes siis kirjutab seda, milles ise kindel ei ole. Millest õpilased üldse kirjutavad? Teemat ju ei anta. — Küsimusi ja kahtlusi küllaga! Just niiviisi õpetajad reageerisidki, kui aastaid tagasi alustasime assotsiatsioonitesti uuringuid.

Mida siis praeguses seisus öelda assotsiatsioonitesti kui võõrkeeleoskuse mõõtmisvahendi kohta? Püüame seda teha ühe viimase mõõtmise alusel, mis korraldati 1979/80. õ.-a. üldhariduskooli 9. klassi 185 õpilasega.

Sisu seisukohalt esineb töödes kaks põhilisni: 8-klassilise kooli teemad ja 9. klassi teemakatkendid. Ülekaalus on sealjuures 8-klassilise kooli teematika: assotsiatsioonid ringlevad enese, oma pere, korteri, sõprade, klassi, kooli ümber. Põhiliselt esitataksegi instruksioonikohaseid kahe-kolme lause kaupa seostatud mõtteavaldusi. Teemaatilisel täiesti seostamata üksiklausete jadadis esineb harva, samuti nagu terviklikke seostatud ja loogilisi

teemaarendusigi. 9. klassi teemadest on rohkem esindatud Eesti NSV ja Saksa DV, juttu tehakse ka nende pealinnadest Tallinnast ja Berliinist. Vilksatab lauseid nimekatte sakslastest (Ernst Busch, Heinrich Zille, Roland Matthes) ja õpilastele ilmselt meeldinud muistendist «Der Bär und der Kobold». Siit koorub assotsiatsioonitesti üks esmapilgul varjatud omadusi — võime avada õpilaste teadvuses kinnistunud sisuprogrammi (õpitud teematikat), kuigi ülesanne ei ole teemaatilisel orienteeritud. Psühholoogiliselt on asi selge: keel ja mõtlemine on lahutamatu seotud, keel avaldub konkreetse mõtte rüüna, mõte vormitakse ja formuleeritakse keele abil. Seega aitab võõrkeelne assotsiatsioonitest päevalgele tuua kõige eredamalt talletunud teemasid. See on vajalik info nii õpetajale, metoodikule kui ka haridusjuhile. Ilmselt võib üldistavalt väita, et võõrkeele praeguse programmi juures jääb õpilasel püsikindlaks tema enese ja teda ümbritsevaga seotud materjal. See oleks põhilade, millele setib teine ja värskem kiht — antud õppeaastal omandatud aine. Huvitavalt avaldub see 9. klassi materjalis. Nimelt esines eespool nimetatud teemade kõrval paljude õpilaste töödes õpikust võetud lauseid rubriigist «Aktiver Wortschatz in Sätzen». Täpsem analüüs näitas, et 9. klassi näidislauseid kasutanud või mittekasutanud õpilased rühmitusid enam-vähem kindlate koolide ümber. Vaadeldud kümnest koolist kasutasid assotsiatsioonitests 9. klassi aktiivset sõnavara peaaegu kõik õpilased neljast koolist, üle poolte õpilastest samuti neljast koolist ja alla poolte õpilastest kahest koolist (nendest ühes ainult 3 õpilast 14-st). Siit kipub paberile järeldus, et selles peegeldub õpetajate erinev nõudlikkusaste aktiivse sõnavaraga töötamisel: kui ühed on ilmselt nõudnud näidislausete päheõppimist (muidu poleks õpilased neid assotsiatsioonitests nii täpselt kasutanud), teised piirdunud leebemate võtetega. Üllatav ja tarvilik teave õpetajaile endile, huvipakkuv inspekteerijaile.

Ja keeleline külg? Kas vigu tõesti ei esine? Esineb, täiesti piisavalt, nii et neist saab tulemuste vaagimisel omaette näitaja. Liiatigi on need sageli vead, mille olemasolust nende «omanik» ei ole teadlik. Kuid käesolevas kontekstis huvitavad meid vigade kõrval ka teised näitajad. Eelkõige need, mis on orienteeritud positiivsele, sest positiivne, saavutatu peab kujunema hindamise lähtealuseks. Hinnata tuleb kõigepealt seda, mida õpilane teab ja oskab, mitte niivõrd seda, milles ta veel eksib ja vigu teeb (4, lk. 13; 5, lk. 425). Mida siis ikkagi aluseks võtta, millele toetuda assotsiatsioonitesti keelelise külje hindamisel?

Oleme uurinud seda küsimust üsna mitmelt aluselt: sõnade ja lausete arv; liit- ja lihtlausete arv; ühe, kahe või kolme ja



enama aktandiga (aktandid — verbikeskses lauses kõik laiendid tähistamaks tegevuse osalisi, kohta, aega, viisi jms.; lähemalt vt. 1, lk. 615) lihtlausete arv; koondlausete arv; teise astme laiendite (teise astme laienditeks lugesime tinglikult täiendid, täiendite ja määruste täpsustused: eine *sehr schöne* Stimme, *zu schnell* laufen; samuti genitiivi kasutamissagedus: das Problem *des Guten*) arv; teiste ajavormide (lisaks preesensile) kasutamissagedus; 9. klassi aktiivse sõnavara kasutamissagedus; vigade arv. Enamikku näitajaid sai vaadelda kahelt positsioonilt: kui palju üldse, kui palju neist õigesti (üldse kasutatud sõnade arv, õigesti kasutatud sõnade arv jne.). Et näitajaid kogunes palju (30), tuli appi võtta faktoranalüüs. Sellest selgus, et näitajate vaatlamine kahelt positsioonilt on tarbetu, piisab ühest — õigesti kasutatuid. (Samasugusele järeldusele jõudsiime ka ühes oma varasemas analüüsis; 2, lk. 46.) Sellega kahanes tunnuste arv tunduvalt ja ülejäänutes hakkas ilmema iseseisvate faktorete tunnuslikkus. Edasises faktoranalüüsis koondusid esimese faktori alla sõna ja lausega seotud tunnused: õigete lausete arv ( $x_4=0,97$ ), õigete lihtlausete arv ( $x_7=0,97$ ), kahe aktandiga õigete lihtlausete arv ( $x_8=0,95$ ), õigete sõnade arv ( $x_2=0,79$ ). Seega võiks esimest faktorit nimetada õige sõna-/lausefaktoriks ja pidada neid tunnuseid olulisteks keelekompetentsuse näitajateks. Teise faktori suutemate faktorikaaludega tunnused on teiste ajavormide kasutamissagedus ( $x_{10}=0,92$ ) ja õigesti kasutatud aktiivsete sõnade arv 9. kl. ( $x_3=0,79$ ). Arvatavasti tuleb nende küllaltki erinevate tunnuste tõlgendamisel silmas pidada avaramat konteksti. Ilmselt on üleminek teiste, eelkõige minevikuajavormide kasutamisele küpsenud varasemates klassides ja 9. klassis tugevamal määral avaldunud. Aktiivse sõnavara kasutamine ei ole aga seotud mitte niivõrd 9. klassiga üldse, kui just mis tahes klassi viimati õpitud aktiivse sõnavaraga. Need kaks tunnust nõuavad assotsiatsioonitesti tulemuste vaagimisel igal juhul tähelepanu. Järgmised faktorid on n.-ö. ühe-tunnuse-faktorid, s.t. mingi ühe tunnuse faktorikaalud on ülejäänutest kaugelt üle. See on ootuspärane. Tunnuste koondamisega püüdsime loogiliselt välja jõuda tähtsamate faktoriteni. Faktoranalüüs ainult kinnitas nende kehtivust. Need on lihtlausete ( $x_5=0,98$ ), koondlausete ( $x_6=0,98$ ), vigade ( $x_{11}=0,98$ ) ja teise astme laiendite ( $x_9=0,89$ ) faktor. Keelelt/struktuurilt iseloomustavad vaadeldava astme assotsiatsioonitesti seega õiged laused, lausete struktuur (kas liht-, liit- või koondlaused), õigesti kasutatud sõnad, teise astme laiendid, kasutatud ajavormid, antud klassis õpitud sõnavara ja keelevead. Esitame tabelis

keskmised näitajad tunnuste kaupa (vt. tabel 1).

Tabel 1

ASSOTSIAATIONITESTI  
KESKMISED NÄIDUD  
TUNNUSTE KAUPA  
(9. kl., 185 õpilast,  
1979/80. õ.a.)

Jrk. nr.	Tunnus	Keskmine (x)
1.	Õigesti kasutatud sõnade arv	84
2.	9. kl. õigesti kasutatud sõnade arv	5
3.	Õigete lausete arv	11
4.	Lihtlausete arv	2
5.	Õigete koondlausete arv	1
6.	Õigete lihtlausete arv	10
7.	Kahe aktandiga õigete lihtlausete arv	8
8.	Teise astme laiendite arv	10
9.	Teiste ajavormide kasutamissagedus	2
10.	Vigade arv	12

Assotsiatsioonitesti uuringutest võib järeldada, et 9. klassi õpilaste saksa keele lausekasutusele on iseloomulik kahe aktandiga (traditsiooniliselt kolme lauseliikmega) lihtlause. Keerukama struktuuriga lausete, teise astme laiendite ja teiste ajavormide kasutamine annab tunnistust arenenumast keelekompetentsusest.

Mida kokku võttes avab ja näitab assotsiatsioonitesti? Ühenduses vaadeldava keeleõppimise astmega

1. sisuliselt:

- varasema keeleõppimise jooksul kõige paremini kinnistunud temaatikat;
- jooksval õppeaastal kõige kindlamini omandatud teemasid;
- iseloomulikkust lausekasutust, lausestusoskust (struktuuri keerukus, leksikaalne täituvus);
- leksika kasutamise eripära (õigesti kasutatud sõnavaras aktiivse ja passiivse proportsioonid nii varemõpitu kui ka antud klassis õpitu järgi, teise astme laiendite kasutamine);
- grammatika kasutamisoskust (erinevate ajavormide kasutamine, eksimuste (vigade) hulk ja suundus).

Siia tuleb lisada, et assotsiatsioonitesti informatiivne skaala on avar. Assotsiatsioonitesti võimaldab õpilasel n.-ö. välja meelitada temale omast, isikupärast nii sisulises kui ka keelelises plaanis ja seda palju suuremal määral kui mis tahes traditsiooniline etteantud materjaliga ülesanne. Sealjuures avab õpilane end kergesti, sest ta on pingevaba. Töö vorm ja sisu ei ahista teda.

Märkida tuleks assotsiatsioonitesti diagnostilist funktsiooni ka õpetajate töösüs-

teemi iseloomustamisel. Erinevused ajavor-  
mide ja aktiivse sõnavara kasutamisel, nagu  
sellest oli juttu eespool, ilmnevad analüüsis  
selgesti just koolide (õpetajate) kaupa. Sama  
kehtib ka teiste iseloomulike näitajate kohta.

Assotsiatsioonitest aitab kaudselt hinnata  
ka õppematerjali valikut ja organiseeri-  
mise otstarbekust. Oleme vastavate andmete  
alusel jälginud aktiivse sõnavara esinemis-  
sagedust ja koostanud sellest 8-klassilise  
kooli kohta omapärase sagedussõnastiku  
(vt. ka 4, lk. 90—91). Huvitav teave  
laekus viimasest uuringust 9. kl. aktiivse  
sõnavara kohta. Näiteks kasutasid õpilased  
assotsiatsioonistis 8-klassilise kooli sõna-  
vara kõrval kokku 140 aktiivset ja 32  
passiivset keelendit 9. klassist. Neid and-  
meid saab kasutada sõnavara valiku kor-  
rigeerimisel.

Lõpuks tahame rõhutada, et assotsiat-  
sioonitesti diagnostilised funktsioonid ilm-  
nevad vaid teatud tingimuste arvestami-  
sel. Assotsiatsioonitesti on otstarbekas ra-  
kendada õpitulemuste ülevaatusel, kokku-  
võtete tegemisel. Ühe ja sama õpilaskon-  
tingendi juures seega suhteliselt harva.  
Väikesi edasiminekuid assotsiatsioonitest ei  
fikseeri. Ta on tasemekontrolli, mitte jooksva  
kontrolli vahend. Meie senises uurimis-  
praktikas on assotsiatsioonitest esinenud  
koos teiste ülesannetega, täiendanud and-  
mestikku vaatenurkadest, kuhu muud vahen-  
did pole ulatunud. Jäägu tasemekontrolli  
ülesannete süsteemi vaatlus edaspidiseks,  
nii nagu assotsiatsioonitesti mehhanismide  
psühholingvistiline analüüsiki.

#### Kirjandus

1. Helbig, G., Buscha, J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1974.
2. Selg, R. Assotsiatsioonitest saksa keele oskuse kontrollivahendina. — Rmt.: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Toimetanud I. Unt ja J. Sõerd. Tln., Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut, 1979, lk. 40—47.
3. Selg, R. Saksa keele kontrolli- ja hindamismetoodika 8-klassilisele koolile (etapikontrolli aspektist). Tln., «Valgus», 1978.
4. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам. Под ред. проф. В. С. Цетлин. М., «Просвещение», 1970.
5. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. М., «Педагогика», 1981.

## Õpilaste matemaatika- teadmiste ja -oskuste kontrollist standardiseeritud kontrolltööde abil

TIIU TARTU,  
matemaatika, füüsika ja  
keemia sektori nooremteadur

NLKP Keskkomitee aruandes NLKP XXVI kongressile märkis L. Brežnev, et on lõpule viidud üleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele. «Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ja tööalase ning kõlbelise kasvatus kvaliteeti koolis, juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel» (1, lk. 73—74).

Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kvaliteetse taseme saavutamine, tervikuna õppe-kasvatustsükli täiustamine või tema üksikosade kvaliteedi tõstmine pole mõeldav ilma oskuslikult organiseeritud kontrollita. G. Baturina, S. Vössotskaja ja Z. Grigorjeva märgivad, et «ainult sel juhul, kui õpetajal on täielik objektiivne ülevaade õpilase «edasiliikumise» kohta töös õppematerjaliga, saab ta põhjendatult kasutada ühtesid või teisi õppetöö organiseerimise vorme, mitmekülgsid ja efektiivseid vahendeid ja võtteid» (4, lk. 90).

Tõeliste teadmiste lahutamatuks osaks on nende mõtestatus ja sisutäius, mis tähendab õpitavast materjalist arusaamist. Arusaamise puudumisel on tegemist formaalsete teadmistega, mille tekkimist tuleb õpetamisel kõigi vahenditega vältida. Arusaamist aitab kontrollida õpitu reprodutseerimine võimalikult vabas vormis, oma sõnadega. Rakendamine uues ja tundmatus situatsioonis, seostamine varem õpituga süvendab arusaamist. Arusaamise kontrolliks on sageli kasulik mõnda küsimust mitmeti formuleerida (3, lk. 3—4).

Matemaatika õpetamisel on eriline koht teadmiste rakendamisel, mis ühelt poolt näitab õpitust arusaamist, teiselt poolt aga kujundab oskusi. Oskused omakorda süvendavad teadmisi ning on baasiks ka uute teadmiste ja oskuste kujundamisele. Seetõttu on teadmiste ja oskuste mõisted tihedalt teineteisega läbi põimunud ning nende eraldamine

võib olla yaid tinglik. Nõukogude pedagoogikas lähtutakse teadmiste ja tegevuse ühtsusest. Teadmised ja tegevus on õppeprotsessis dialektilises seoses: õppimise sisu omandatakse ning kontrollitakse tegevuses.

On teada, et mitterahuldavale õppijate protsent matemaatikas on suur kõigis maa-des. Seetõttu loetakse matemaatikat raskeks aineks. Selles pole süüdi üksnes vähene sünnipärane võimekus, vaid siin on põhjusi väga palju. Kolmogorov, B. Gnedenko jt. on arvamisel, et heaks koolimatemaatikakursuse omandamiseks ei ole vaja mingit erilist annet. Puudub aga enamasti süstemaatilise töö oskus, õppimise oskus üldse, tahe iseseisvalt raskusi ületada, järjepidevus (5).

Õpilaste töötulemuste kvaliteedi tõstmisel ning mitmete puuduste kõrvaldamisel on õpetajatel palju võimalik ära teha kontrollimise ja hindamise süsteemi täiustamisega.

Traditsioonilisel õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollisüsteemil (suuline jooksev kontrollimine; kirjalik jooksev kontrollimine tunnikontrollide, diktaatide, kontrolltööde ja koduste kontrolltööde abil; praktilised tööd; kombineeritud kontrollimine; eksam; kontrollprogrammõppe vahenditega) on mitmeid puudusi: kontrollimist on raske nii korraldada, et ei langeks õpilaste tunnetusaktiivsus; kontrolli resultaadid on subjektiivsed, hinnete kogumine keerukas ja sageli formaalne; kontrollimine on pealiskaudne ning ei täida ülesandeid. Traditsiooniliste meetoditega saadud tulemused ei anna alati täielikku ülevaadet tegelikust õpilaste teadmiste tasemest ega või olla aluseks eri õpetajate töötulemuste kõrvutamisel. Klassides olevate õpilaste arv ning õpetajate suur koormatus raskendavad jälgimist.

Õpilaste raskused jõuavad õpetajani hilinemisega. See kõik viib õpingute efektiivsuse langemisele. Matemaatika kirjalikud tööd on tihti ühekülgse. Õpetajate koostatud kontrolltööde tekstid erinevad omavahel materjali valiku, raskuse, vormistamise jms. poolest. Sellest tulenevad ka iga õpetaja erinevad hindamiskriteeriumid.

Traditsiooniliste kontrolltööde kõrval on rakendatud nii välismaal kui ka meie koolides testimetodid.

Kirjanduses käsitletakse suhteliselt sageli nii eriotstarbeliseks uurimistööks mõeldud testide kui ka ainetestide standardiseerimist. Kontrolltööde standardiseerimise küsimusi on aga puudutatud tagasihoidlikult. Nii väidavad A. Uvarov ja E. Firšt, et «meie koolil ei ole käesoleva ajani kogemusi töös standardiseeritud kontrolltöödega. Nende koostamise meetodika ja nende kasutamine on intensiivsete pedagoogiliste uurimuste aineks» (6, lk. 4).

Arvestades matemaatika täiustatud programme ja lähtudes kontrolllobjectide (mõisted, terminid; omadused, seosed; reeglid, vale-

mid; protseduurid jm.) süsteemist, on 4. klassi matemaatikakursuse kohta koostatud standardiseerimise eesmärgil kontrolltööde süsteem, ühtekokku kümme kontrolltööd. Tööd koostati programmiile vastavalt iga teema põhimaterjali kohta (6. ja 7. teema on hõlmatud ühise tööga). Viimane töö on kogu 4. klassi põhimaterjali kohta. Iga kontrolltöö koosneb neljast variandist, mis on võrdse raskusega ja lahendatavad põhimõtteliselt ühel ja samal viisil. Töid hinnatakse punktisüsteemis, mis lõppkokkuvõtteks transformeeritakse viiepallisüsteemi.

Teadmiste omandamine on keerukas ja pikajaline protsess, mille lõppresultaat ei ole erinevatel õpilastel kaugeltki üheugune. Matemaatika õppeprogrammi realiseerimisel ei tule taotleda, et kogu õppematerjal omandataks ühel ja samal tasemel. Nii nagu füüsikas (2, lk. 58—59), eristatakse ka matemaatikas nelja eri omandamistaset: I — identifitseerimistase; II — reprodutseerimistase; III — õpitu rakendamine tüüpsituatsioonides; IV — õpitu rakendamine uues situatsioonis (loomingulise tegevuse tase).

Omandamisprotsessi neljaastmelisest mudelist lähtudes koostati kontrolltööde ülesanded nii, et iga ülesanne, mille on lahendanud õpilane, näitab programmis nõutavat teadmiste taset. Üldu illustreerimiseks vaatleme ülesandeid kontrolltöödest nimetatud tasemetel järgi.

Identifitseerimistasemel suudab õpilane omandatud mõisteid teiste hulgast eristada ning oskab talle esitatud küsimuste kaudu nimetada mõistete olulisemaid tunnuseid. Sellel tasemel oskab õpilane lugeda lihtsamaid jooniseid ja graafikuid. Siin on oluline, et õpilane peab kõigi antud vastusevariantide seast üles leidma õige. Ülesanne: *Missugused järgnevatest arvudest on naturaalarvud? Oigete arvule tõmba joon alla.*

$$8; \frac{2}{3}; \frac{5}{6}; 27; 30425; \frac{4}{5}; 1; 119.$$

Reprodutseerimistaset iseloomustab õpitu iseseisev ja õige reprodutseerimine mälu järgi. Õpilane peab suutma õpitud edasi anda ka oma sõnadega (vabas vormis), esitada vastavaid näiteid ning vastata nähtuse olemust puudutavatele küsimustele. Protseduuri omandamine sellel tasemel tähendab, et õpilane oskab seletada (kirjeldada, ümber jutustada) õpikus või klassis esitatud näidisprotseduure. Ülesanne: *Missugused arvud jaguvad 9-ga?*

Enamiku programmiteemade käsitlemise peaeesmärk matemaatika õpetamisel on saavutada III tase — õpitu rakendamine tüüpsituatsioonides. Õpilane on võimeline oma teadmisi rakendada selliste ülesannete lahendamisel, millega samalaadseid on enne seletatud ja lahendatud.

2335 =

97 023 =

Õpitu omandamine III tasemel tähendab ühtlasi kindlate oskuste väljaarendamist.

IV tase — õpitu rakendamine uues olukorras. Selle taseme saavutanud õpilane suudab oma teadmisi ja oskusi üle kanda uutesse olukordadesse, millega ta pole varem kokku puutunud, on valmis leidma uusi probleeme, tegema üldistusi. Selle taseme saavutamist pole võimalik nõuda kõigilt õpilastelt. 4. klassi matemaatikakursuse peavad õpilased omandama peamiselt III tasemel. 4. klassi õpilaste jaoks on uus olukord järgnevas näites viimane alaülesanne.

Ülesanne: Leia igale antud arvule vahe-  
tult eelnev arv.

1 -----  
19 -----  
10 000-----  
20 001-----  
k -----

Esialsed katsetulemused näitavad, et õpilaste matemaatikateadmiste kontrollimine standardiseeritud kontrolltööde abil on üks soodustavaid tegureid õpetaja ja õpilase vahelise sideme efektiivsemaks funktsioneerimiseks. Eelkõige on võimalik standardiseeritud kontrolltööde abil kontrollida seatud põhieesmärkide täitmist, mõta iga üksikõpilase matemaatikateadmiste ja oskuste taset läbivõetud materjali osas ning teha vastavaid korrektiive materjali mahu ja üksikute osade süvendatud läbivõtmises.

Õpilaste teadmiste ja oskuste efektiivne kontrollimine ning hindamine võimaldavad tõsta õppe-kasvatustöö kvaliteeti koolis.

#### Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee aruanne NLKP XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees L. Brežnevi ettekanne 23. veebruaril 1981. — NLKP XXVI kongressi materjale. Tln., «Eesti Raamat», 1981. 256 lk.
2. K a r u, G., S a v i k, A. Füüsika õpetamise metoodika 7.—8. klassis. Tln., «Valgus», 1978, 228 lk.
3. T e l g m a a, A. Matemaatika õpetamisest IV klassis. Tln., «Valgus», 1980, 144 lk.
4. Б а т у р и н а Г. И., В ы с о ц к а я С. И., Г р и г о р ь е в а З. Г. Проверка качеств знаний учащихся. — В кн.: Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. Под ред. М. Н. Скатиной, В. В. Краевского. М., «Педагогика», 1978, с. 90—162.
5. Г н е д е н к о Б. В. О математических способностях и их развитии. — «Математика в школе», 1982, № 1, с. 31—34.
6. У в а р о в А. Ю., Ф и р ш т Е. И. Руководство по составлению стандартизированных контрольных работ: Методические материалы. М., Ротапринт НИИ ОП АПН СССР, 1977. 124 с.

## Õppetunni temaatiline planeerimine koolibioloogias

MALLE RUTE,  
bioloogia ja geograafia sektori  
vanemteadur

Bioloogiatundide analüüs näitab, et kõige enam pööratakse tähelepanu õppetunni õpetuslikule küljele. Kasutatavad meetodid ja võtted on suunatud eelkõige faktilise materjali meeldejätmisele. Õpilased ei mõista bioloogiliste protsesside olemust (hingamist, fotosünteesi, energiavahetust, pärilikkuse ja muutlikkuse tsütoloogilisi aluseid, liikide tekkimist, kohastumist). Ka ei oska õpilased kasutada omandatud teoreetilisi bioloogia-teadmisi oma vaadete põhjendamiseks, loodusnähtuste ja looduskaitse küsimuste selgitamisel, ei suuda teha maailmavaatelisi järeldusi, (3, lk. 3). Nende vigade vältimiseks on bioloogiaõpetajal vaja igal konkreetsel juhul ette näha, kuidas ta 45 minuti jooksul lahendab õpetamise ning õpilaste kasvatamise ja arendamise ülesandeid. Arvestades seejuures õppetunni optimeerimise nõuet, on vaja tagada vastavus õpetamise sisu, eesmärkide, vormide ja meetodite vahel, mis antud konkreetses tingimustes minimaalse ajakuluga kindlustaksid maksimaalsed võimalused õpilaste õpetamiseks, kasvatamiseks, arendamiseks. See tingib õppetunni struktuuri loogilist terviklikkust. Samas peame tundide temaatilisel planeerimisel arvestama, et eri õppeainete, aga ka ühe õppeaine tunnid erinevad nii oma didaktiliste kui ka tunnetuseesmärkide poolest.

Lähtudes didaktilistest eesmärkidest, eristatakse bioloogia metoodikas järgmisi tunnitüüpe: sissejuhatav tund, uue materjali

õppimise tund, üldistav tund, arvestuse-kontrollitund (4, lk. 218). Arvesse võttes teadmiste allikat, õpetaja tegevuse iseloomu ja õpilaste tunnetustegevuse organiseerimist, tehakse vahet tunni eri liikide vahel: selgitustund, laboratoorne tund, teletund, kinotund, seminaritund jmt., mida võib anda nii reproduktiivselt kui ka probleemset.

Kõik esitatud tunnitüübid (ja -liigid) eeldavad igaks tunniks õpilaste õpetamise, kasvatamise ja arendamise ülesannete kavandamist. Nende ülesannete kompleksne planeerimine koos antud klassi õpilaste vanuseliste psühhofüsioloogiliste iseärasuste arvestamisega, nende teadmistes, oskustes, vilumustes, kasvatuses puudujääkide vähendamise ja kõrvaldamise kavandamisega on ühtlasi oluline nõue õppeprotsessi optimaalsel organiseerimisel (1).

Kõige keerukam ja vastutusrikkam kogu koolitöös, samuti õppetunnis, on õpilaste kasvatamine. Põhjendatult näitab J. Brunovt, et bioloogiatundides on vaja eriline rõhuasetus panna õpilaste ideelis-poliitilisele kasvatusesele, mis sisaldab õpilastel teaduslik-materiaalset maailmavaate aluste kujundamist ja nende kõlbelist kasvatamist. Kaalukas on bioloogiatundide osa õpilastele hügieeni ja ökoloogia õpetamisel (2, lk. 3).

Õppetunni kasvatusfunktsiooni suurendamine tingib bioloogia faktilise materjali ja üldmõistete vaheliste tihedate seoste loomist. Just bioloogia üldmõistete kujundamisega tutvustatakse õpilastele maailma materiaalsest ühtsusest, materiaali bioloogiliste liikumisvormide evolutsiooni, materiaali primaarsust ja teadvuse sekundaarsust, maailma tunnetatavust tõestavate bioloogiaseaduste objektiivsust, bioloogiliste protsesside näitel avalduvat liikumisvormide vastastikust seost, dialektikat.

Faktilise materjali ja üldmõistete vahelise seose tihendamise on kavakindlam siis, kui õpetajal on üldbioloogiliste mõistete arendamise plaan iga bioloogiakursuse kohta. Sellega mõeldakse läbi, missuguses tunnis antakse mõiste esialgne määrang, missuguseid fakte selleks õpilastele esitatakse, millal konkretiseeritakse mõistet nii, et saab anda selle definitsiooni, rakendada uue materjali omandamisel.

Nisugune plaan aitab tunni planeerimisel selgitada, missugusele maailmavaatelisele järeldusele igas konkreetses tunnis õpilasi viia. See võimaldab oskusliku meetodilise tööga realiseerida kasvatusesmärgid selliselt, et õpilasi ei koormataks üle detailide rohkusiga, vaid suunataks tähelepanu peamistele ideedele ja üldistele järeldustele.

Tunni arendavat funktsiooni saab esile tuua mitmeti. J. Brunovt näitab, et meetodika seisukohalt võib arendavaks lugeda nisuguseid tunde, kus sihipäraselt treenitakse ja täiustatakse õpilaste tunnetusprotsesse

(taju, tähelepanu, vaatlusvõimet, abstraktset mõtlemist, kõnet). Seejuures on õpilaste uurimusliku iseseisvuse ratsionaalne doos arengu vältimatuks ülddidaktiliseks tingimuseks. Selle tagamiseks esitab õpetaja jutustuses ja vestluses küsimusi, millele vastamine nõuab õpilastelt oma seisukohtade ja järelduste väljatoomist (2). Vaatluste ja katsete kavandamisel õppetunnis suurendatakse õpilaste iseseisvust probleemi väljatoomisel. Käsitlemisel esitatakse reprodutseerimist nõudvatele küsimustele lisaks ka teadmiste edasist arendamist, süvendamist ning teiste objektide juures rakendamist nõudvaid küsimusi. Õpilasi aktiveerib kasutatavate õppemeetodite ja võtete varieerimine.

Õpetamise arendavaid eesmärke võib õppetunni jaoks üldisel kujul välja tuua järgmiselt: 1) õpetada õpilasi õpitavast materjalist peamist leidma, 2) arendada õpilaste iseseisvust, 3) arendada õpilaste tunnetushuvi, 4) korraldada individualiseeritud, arendavat tööd õpilastega.

Õppetunni efektiivsuse tõstmise nõuab ka tunni õpetuslike ülesannete planeerimisele senisest suurema tähelepanu osutamist. See seostub tunnis käsitletava õppematerjali valikuga, materjali sisu struktureerimisega ja kõige olulisema väljatoomisega, uue materjali parema omandamise nimel ka materjali jagamisega loogiliselt terviklikeks osadeks (lülideks, fragmentideks) ja neile vastavate meetodite, võtete ning õppevahendite väljatoomisega, tunni jagamisega etappideks ning teadmiste etapiviisilise kinnistamise ja kontrollimisega.

Kokkuvõtlikult tingib õppetundide temaatiline planeerimine järgmist:

1. Iga õppetunni sisu valik ja konkretiseerimine selliselt, et kindlustataks programmi kohaste õppe-kasvatuslike ülesannete lahendamise ja õpilaste omandaksid juhtivad üldbioloogilised mõisted, areneks nende tunnetushuvi, iseseisvus.

2. Konkreetse klassi jaoks iga teema ja õppetunni õpetuslike, kasvatuslike ning arendavate ülesannete kompleksne planeerimine.

3. Iga õppetunni meetodiline kavandamine (meetodite ja vahendite valik) selliselt, et kindlustataks tunni iga etapi, uue materjali käsitlemise loogilise lüli eesmärkide lahendamise.

4. Igas tunnis õpetamiseks ja kasvatamiseks soodsa materiaalse õppebaasi, hügieeniliste ja kõlbelis-psühholoogiliste tingimuste loomine.

Lõpetuseks esitame näited bioloogiatunni õppe-kasvatuslike ülesannete kompleksse planeerimise ja õppetunni sisu, meetodite ning vahendite planeerimise kohta tunni «Närvisüsteemi areng ja tähtsus» (Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieen, VIII kl.) materjali alusel (tabelid 1 ja 2).

## OPPETUNNI ÜLESANNETE PLANEERIMINE

Ülesanded	Ülesannete konkretiseerimine
<b>Õpetuslikud</b> Üldbioloogiliste mõistete kinnistamine, uute mõistete omandamine	Kinnistada mõisted <i>erutus, ärritus, refleks</i> . Kujundada mõisteid <i>närvisüsteemi arenemine, närvitalitus</i>
Üldiste õpioskuste edasine kujundamine	Arendada ettekande esitamise ja märkmete tegemise oskust
Õpilaste teadmistes esinevate lünkade likvideerimine	Taastada õpilaste teadmised närvisüsteemi arenemisest loomariigis
<b>Kasvatuslikud</b> Dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamine	Materialistliku maailmavaate printsibi «materია biologiliste vormide evolutsioon» avamine närvisüsteemi arenemise mõiste kujundamisel, veendumuse kujundamine maailma tunnetatavusest
Kõlbeline kasvatus	Õpilaste tutvustamine närvikirurgia edusamude ja perspektiividega
<b>Arendavad</b> Õpitavast materjalist olulise väljatoomise oskuse arendamine	Lasta õpilastel välja tuua närvisüsteemi tähtsus
Õpilaste iseseisvuse arendamine	Lasta õpilastel oponeerida kaasõpilaste koostatud referaatide esitamisel
Tunnetushuvi arendamine	Lahendada probleemne küsimus «Miks võib inimese peaju nimetada organismi kõrgeimaks käskluspunktiks?»

Tabel 2

## OPPETUNNI SISU, MEETODITE JA VAHENDITE PLANEERIMINE

Tunni sisu elemendid	Õpetamismeetodid ja meetodilised võtted	Õppevahendid
<b>1. etapp.</b> Selgroogsete loomade närvisüsteemi evolutsioon Kinnistamine	Õpetaja seletus Õpilaste iseseisev töö õpiku tabelite ja joonistega	Demonstratsioonimaterjal: tabelid «Närvisüsteemi ehitus» ja «Närvisüsteemi arenemine loomariigis», mullaazid, mudelid
<b>2. etapp.</b> Inimese närvisüsteemi esimene ülesanne: elundite töö reguleerimine Kinnistamine	Vestlus tabelite kasutamise Õpetaja toob näiteid	
<b>3. etapp.</b> Närvisüsteemi teine ülesanne: elundite töö kooskõlastamine	Õpilastelühiettekanded teemal «Imetajate närvisüsteem elundite töö kooskõlastamisel»	
Teadmiste kontrollimine	Frontaalne küsitlus	
<b>4. etapp.</b> Närvisüsteemi kolmas ülesanne: organismi side väliskeskkonnaga	Arutelu (otsinguline vestlus)	
Materjali üldistamine	Üldistav vestlus, õpilaste suunamine järelduste tegemisele, märkmete tegemine vihikusse	
<b>Koduülesande andmine</b> Ülesannete andmine järgmisteks tundi- deks	Probleemide tõstatamine, lisakirjanduse soovitamine	

## Kirjandus

1. Бабанский Ю. К., Патрушева О. И. Оптимизация процесса обучения биологии. — «Биология в школе», 1980, № 1, с. 23—31.  
2. Бруновт Е. П. Требования к современному уроку по биологии с учетом задач обучения, воспитания и развития школьни-

ков. — В сб.: Урок биологии и пути его совершенствования. М., 1981, с. 3—21.  
3. Основные направления совершенствования урока биологии. Методические рекомендации. М., 1981, 15 с.  
4. Проблемы методики обучения биологии в средней школе. Под ред. И. Д. Зверева. М. «Педагогика», 1978. 320 с.

# 6-aastaste laste tundides kasutatava metoodika iseärasusi

Senisest noorema koolilapse ealised iseärasused esitavad kogu õppetööle hulga mitmesuguseid nõudmisi. Eriline koht on mängul nii tunnis otseselt kui ka omandatu praktikasse rakendamisel tunniväliselt. Ent ka iga õppeaine tunnil on omad, lapse east tingitud iseärasused. Järgnevalt peatumegi PTUI algõpetuse sektori teadurite vahendusel mõningatel nendest.

## MÄNG 6-AASTASE LAPSE ÕPETAMISEL

### Helgi Sarapuu

6-aastane laps on koolieelse ja kooliea vahemail. Tema põhitegevuseks on endiselt veel mäng, mis pakub talle eakohast emotsionaalset aktiivse tegevuse võimalust ning soodustab olemasolevate teadmiste ja oskuste iseseisvat rakendamist. Mäng loob tingimused laste fantaasia ja loovvõimete arenguks, õpetab suhtlemä eakaaslastega. Mängus tunnetab laps oma osa kollektiivi tegevuses, aga ka kollektiivi teostatust ja kollektiivi kohustavat mõju.

Süsteemilise õppetööga haaratud lapse jaoks on õppimine muutunud mängu kõrval teiseks tähtsaks tegevuseks. Ent õppimine kui vaimne tegevus on pingutav ja väsitab last ning seepärast on vaja muuta see võimalikult vaheldusrikkaks. Eelõeldu tõttu otsitaksegi abi mängust ja mängulistest võtetest ka õpetamisel.

Nii mäng kui mängulised võtted õppetunnis loovad positiivse emotsionaalse meeleolu, muudavad lapsed vastuvõtlikeks õpitava suhtes, aitavad ennetada väsimust. Teatavasti on 6-aastaselt lapsel ka suur tegevemistahe ja liikumistarve. Mõlemat vajadust suudab rahuldada mäng paremini kui ükski teine õpimeetod.

Tundides kasutataksegi õppemängu ehk didaktilist mängu, millel on oma kindel struktuur ja mis just selle poolest erineb didaktilistest

harjutustest või õpetamise mängulistest võtetest.

Õppemängul on järgmised struktuurielemendid:

- didaktilised ülesanded (s.o. õppemängu tunnetuslik, õpetav osa, mille kaudu laps õpib);
- mängulised ülesanded ja mänguline tegevus (s.o. emotsionaalne tegevus, mis lapsi köidab);
- reeglid (mis kindlustavad didaktiliste ülesannete lahendamise samaaegselt mängimisega ja suunavad laste tegevust eesmärkide täitmisele);

tulemus (arvestatav kahest seisukohast: laste jaoks — kas mäng pakkus neile emotsionaalset rahuldust, õpetaja jaoks — kas mängus sisalduvad didaktilised ülesanded leidsid lahenduse).

Seega on mängulisel õpetamisel kaks üheaegselt tegutsevat algust: õppe-tunnetuslik ja mänguline haarav algus. Õpetaja on aga västaval «samaaegselt õpetaja ja mängus osaleja, ta õpetab lapsi ja mängib nendega, ent lapsed õpivad mängides» (3, lk. 4).

Tundides rakendatavates mängudes peavad mänguline tegevus (roll) ja reeglid olema lastele kergesti omandatavad. Mängu esmatutvustamiseks on kasutatav tunniväline aeg. See omakorda aitab kokku hoida ja otstarbekalt kasutada õppimiseks määratud aega tunnis. Kasutatavate mängude mänguline sisu peab olema lastele tuttav, see kindlustab lastel omaalgatuslike mõtete tekkimise ning ka realiseerumise, samuti mängu kulgemise vajalikku tempos ja rõõmsa meeleolu. Eriti hinnatavad on sellised õppemängud, mille mänguline sisu võimaldab lahendada erinevaid didaktilisi ülesandeid sõltuvalt tunnis käsitletavast aineist ja õppematerjalist. Ka võib mängulisus sisaldada naljamomente, mis samuti tõstavad laste meeleolu. Mõttetu on karta, et pärast emotsiooniderohket mängu on lastel raske keskenduda õpitööle. Et õppemäng on terviklik lõpetatud tegevus, on mängu lõpp signaal üleminekule uueks tegevuseks. Loogiline seos tunni õppematerjali ja mängu sisu vahel loob võimaluse sujuvaks üleminekuks ja terviklikkuse moodustamiseks.

Lisaks õppemängudele on 6-aastaste laste õpetamisel oluline osa täita ka mitmesugustel mängulistel võtetel. Nende ülesandeks on anda laste tegevusele tunnis mänguline iseloom. Mängulisuse loomiseks võib kasutada mitmesuguseid võtteid: mõistatamist, peitmist ja otsimist, loomade-lindude häälsüste imiteerimist, mitmesuguseid matkimisharjutusi, võistluselemente, täiskasvanute või kirjanduspalade tegelaste rollide täitmist jne.

Mängulised võtted peavad tooma tundi vaheldusrikkust, emotsionaalsust, pakkuma liikumisvõimalust. Õpetajal on nad abiks ka laste esimeste väsimustunnuste ilmnemisel, sageli nende ennetamisel. Selleks otstarbeks sobivad hästi liikumist võimaldavad mängulised võtted. Kuigi klassiruumis on suuremaks liikumiseks tavaliselt vähe ruumi, on õpetajal võimalik juba eelnevalt põhjalikult läbi mõelda, millised harjutused on tema konkreetses ruumis kasuta-

tavad. Paljud neist (paigaljooks, kükitamine, sirutamine, plaksutamine, sõrmede liigutamine jt.) vajavad minimaalset ruumi, ent sobivad selleks otstarbeks suurepäraselt. Selliseid liigutusi võivad saata hääliitsused tegevuse reguleerimiseks. Näiteks võib auto tulla alguses kaugelt, kaugelt. Seejärel jõuab lähemale ning on siis päris ligidal. Võib sadada vaikset kevadvihma, siis tulla esimene äikesehoog ja väga suur sadu jne.

Mängulised võtted aitavad õpetajal organiseerida laste tegevust neile meelepärasemaks, muudavad selle vaheldusrikkamaks, aitavad parimini omandada õppematerjali.

## EMAKEELETUND

Lillian Kivi  
Milvi Roosleht  
Imbi Muhel

Emakeelel kui õppeainel on 6-aastaste laste klassis eriline koht. Emakeele kasutada on kõige suurem arv tunde ning kanda edaspidiseks õppetööks väga oluliste oskuste — kuulamis-, vaatlus-, jutustamis-, lugemis- ja elementaarne kirjutamisoskus — omandamine. Emakeelettundide raamesse jääb ka kogu õppe-kasvatustööd läbiva kasvataja-kujundava tegevuse telgjoon ning ainetevahelise seose kese. Emakeeleõpetuse kaudu pannakse alus suhetele lastekirjandusega ning igapäevasele suhtlusoskusele. Kõik see kokku moodustab reaalse ülesannete kompleksi emakeeleõpetuse üldise eesmärgi realiseerimiseks. Sellest tulenevalt on tarvis arendada laste kuulamis- ja vaatlusoskust ning suulist kõnet, õpetada lugema ja trükitähtedega kirjutama, tutvustada eakohast lastekirjandust ning kujundada suhtumist loodusesse, täiskasvanutesse ja eakaaslastesse, inimeste loodud väärtustesse ning väärtuste loomise protsessi — töösse.

Kõike seda tuleb teha nii, et õpetamise meetodika ja õpetunni ülesehitus arvestaksid 6-aastase lapse iseärasusi. Emakeele meetodika peab arvestama, et 6-aastased lapsed omandavad emakeelt nii teadvustatud kui teadvustamata kujul. Lugema ja kirjutama õppimine on lapse poolt teadlik emakeele omandamine (õppimine). Seevastu oma sõnavara täpsustamise, rikastumise ning sõnastusoskuse kasvu protsessi laps ei teadvusta. Tema kõne areneb mingis teises, tema jaoks teadvustatud tegevuses (mäng, töö, kuulamine või vaatlemine). Lugema ja kirjutama õppimist-õpetamist saab käsitada kui lapse ja pedagoogi koostööd ühise eesmärgi nimel. Õpetaja osa lapse kõne arendamisel (sõnavara rikastamisel ja sõnastusõpetuses) on pedagoogi eeltöö selleks, et teadvustamata omandamine saaks toimuda. Siit vajadus leida tegevused, mille kaudu toimuks edukalt lapse kõne

arendamine ja mis samal ajal võimaldaksid realiseerida õppe-kasvatustöö teisi arendavaid ja kujundavaid funktsioone.

Emakeele õpetamine 6-aastaste laste klassis koosnebki järgmistest tegevustest: 1) ümbritseva tegelikkuse ja piltide vaatlemine koos vestlusega, 2) tutvumine eakohase lastekirjandusega õpetaja ettelugemise kuulamise kaudu, 3) jutustamine ja luuletuste õppimine (kuulamise baasil), 4) lugema ja kirjutama õppimine, 5) didaktiline mäng.

Emakeeleõpetuse põhivorm on tund. Igas emakeelettunnis esineb tavaliselt mitu nimetatud tegevust, millest üks on valdav. Tunnid jaotuvad kahte suurde rühma ja tinglikult võib neid nimetada lugema ja kirjutama õpetamise ning lastekirjanduse ja ümbritseva eluga tutvumise tundi-eks. Viimased kaks valdkonda on valitud põhjusel, et mõlema vastu on selleaalisel lapsel suur huvi, mõningad eelteadmised ja pidev praktiline kokkupuude. Teadmised nendest valdkondadest on aluseks lapse kõlbeliste suhtumiste kujunemisele, teadmiste omandamisega arenevad õpetaja otsesel juhtimisel vajalikud õpioskused ja laste kõne.

Kõikides emakeelettundides kasutatakse palju spetsiaalseid mänge (noobimängud, värvimütsimängud, kajamängud, sõnade leidmise ja muutmise mängud, muinasjuttude lavastamine, näpunukkude, käpikukkude, karpnukkude, lauateatri jms. abil). Omal kohal on mängulised võtted, näiteks — ülesande annab nukk Riina, saadud kirja toob lastele lugemiseks Karu-Mõmm, nime valimist mingi kindla häälikulise tunnuse alusel vajab nimetu mängukiisu jne.

Mänguline tegevus vaheldub tõsistegevusega ja nii omandavad lapsed nimetamisväärselt hulga kooli programmiteadmisi ja -oskusi. Oheks niisuguseks on ka õigekirjaoskus, õigemini, selle alused. Nii lugemis- kui ka õigekirjaoskuse eeltingimuseks peame sõna häälikulise struktuuri täpset määratlemist ja iga häälikulise ühiku vastavusse viimist tähtedega. Seega erinevalt traditsioonilisest aabitsaõpetusest 7-aastaste laste tavalises 1. klassis, kus eeldatakse lapsel häälikulise analüüsi oskuse eelnevalt väljakujunenud olevat, on töös 6-aastaste lastega peaaegu kahe esimese koolikuu jooksul pööratud peaaegu häälikulise analüüsi oskuse süstemaatilisele kujundamisele. Sellest johtuvalt on nimetatud perioodil lugema ja kirjutama õpetamise tunnid oma põhiolemuselt häälikulise analüüsi tunnid, kus õppetegevus on otseselt suunatud eelnimetatule. Selleks kasutatakse kõiki lapse eest tingitud vajadusi ja võimalusi, nagu didaktilist mängu, mängulisi võtteid, didaktiliste elementide lülitamist liikumismängudesse, eriliselt selles eas arenenud ülekandmisvõimele rajatud praktilisi vahendeid ning harjutuste süsteemi nendega jms.

Sõna häälikulise ehituse selgitamine algab sõna kuulamisest ja selle jaotamisest häälikuteks. Sellele järgneb sõnades esinevate häälikute jaotamine täis- ja kaashäälikuteks. Viimased jaotata-



takse omakorda sulghäälikuteks ja suluta kaas-häälikuteks. Häälikulise analüüsi lõpetab eesti keele jaoks tähtsaim osa — häälikupikkuste eristamine.

Analüüsivad sõnad esitatakse piltide abil kaalutlusel, et nägemistaju oleks mälule toeks, et laps sõna ei unustaks. Sõna häälikute määratlemisel kasutatakse noope, selleks et laps võiks tähistada millegi konkreetsega häälikuid ja nende sõnas esinemise järjekorda. Abstraktne muudetakse seega konkreetseks, käega katsutavaks, näidatavaks, nähtavaks. (Läbi aegade on selleks kasutatud tähti, ent täht kui graafiline sümbol hakkab sel juhul prevaleerima hääliku kui olulise ees ja laps orienteerub tähtedele, mitte häälikutele.)

Sõnade häälikulise ehituse võrdlemine noopskeemide abil loob võimaluse tunnetuslikul alusel häälikutüüpide sarnasuse ja erinevuse kaudu jõuda foneemi mõiste praktilise kujunemise ning häälikute kvantiteedist oleneva sõna fonoloogilise iseloomu mõistmiseni.

Kui häälikuanalüüsi esmane oskus on kujundatud, asutakse tutvuma tähtedega, mis võimaldab määrata iga häälikutüübi kirjapildi. Õpitavad tähed viiakse kindlasse seosesse hääliku pikkusega ning vastavate noopidega. Õpilased õpivad tunnetama seost väikese ruudukujulise ja suurema (ristkülikukujulise) noobi ning ühe-ja kahekordse tähe vahel. Praktilise tegutsemise kaudu jõuavad nad järeldusele, et väikese noobi alus võimaldab endale asetada ainult liikuva aabitsa ühetähelise kaardi, suurema noobi alus aga kahtetähelise kaardi. Eeldame, et häälikutüüpe tähistava noobi ja tähekaardi vastavusse viimine ning kindla seose loomine foneemi ja grafeemi vahel hõlbustab ka hilisemat sõnade märkimist kirjas, sest lapsed oskavad teadlikult otsustada, millal on vaja kasutada sellist või teistsugust tähekaarti.

Ekspérimentaalklasside praktika näitab, et selline lugema ja kirjutama õpetamise moodus võimaldab lapsel need oskused omandada kergemini ja kiiremini.

Kirjatehnika, või, nagu 6-aastased lapsed sageli ise ütlevad, kirjutamine on emakeeletunni üks osa, mis kuulub lahutamatuks igasse lugemise ja kirjutamise tundi. Kui tunni esimesel poolel toimub õppetöö peamiselt suulises vormis, siis tunni teises, 10—15-minutilises osas tegeldakse kirjatehnika graafilise küljega, antakse teadmisi ja oskusi, mis on aluseks hästiloetava, kiire ja ilusa käekirja kujundamisele. Oleminek tunni esimeselt osalt kirjatehnikale peab olema õpetajal hästi läbi mõeldud, eelnev ja järgnev materjal omavahel seostatud nii, et uuele osale üleminek oleks kiire, huvitav, sujuv. Ettenähtud kümme-viitteist minutit kasutatakse kogu ulatuses mängudele, ülesannetele, kirja eelharjutustele või joonistõhtede kirjutama õppimisele, hiljem ka sõnade ja lausete kirjutamisele. Seletused, demonstratsioonid, vaatlused ja muu, mis kaasneb kirjatehnikaga, lisanduvad ülalmärgitud ajale. Et nimetatud tunniosale planeeritud aeg

päevas on küllalt napp, on oluline iga minuti maksimaalne kasutamine, eelnev põhjalik läbimõtlemine. Iga tund peab andma lastele uusi teadmisi ja oskusi, süvendama juba omandatud. Peavad kinnistuma teadmised ja oskused õigeks istumisasendiks, pliiatsihoiuks, vihiku asetuseks ja muuks, mis vajalik kirjutamistunnis. Erilist tähelepanu vajavad vasakukäelised lapsed.

Kirjatehnika tunniosa ülesehitus võib olla väga mitmesugune, sõltudes võtetest, mida konkreetselt kasutatakse. Suur osa on ka selles tunnilõigus mängudel, harjutustel, ülesannetel lihtsate jaotusmaterjalidega. Iga tunnijärk peaks sisaldama mitut tegevust järgmisest loetelust:

- kirja eelharjutused või joonistõtete kirjutama õppimine, sõnade, lausete kirjutamine, šabloonide kasutamine;
- kirjaharjutused koos tekstiga, võimaluse korral ka muusikaga, lauluga;
- harjutused tahvlil (nii suurel seinatahvliil, soovitatavalt ka väikestel individuaaltahvlitel);
- ladumisharjutused, mängud vahenditega (pulgad, nupud, nõöbid, kivikesed, kastanimunad, käbid jne.).

Kõik eeltoodud 4 osa ei pea alati olema ühes tunnis ja ajaliselt see hästi ei õnnestukski. Siin on kasvatajal ja õpetajal võimalik antud aja piires varieerida.

Esimesel poolaastal leiab tundides muude ülesannete kõrval rohkem kasutamist töövihik, sest see sisaldab eelharjutusi, mis on aluseks kirjutamisoskuse omandamisele. Töövihik on kasutusel ka joonistõtete, sõnade ja lausete kirjutamisel. Teisel poolaastal on kirjatehnika töövihiku osa tunduvalt väiksem. Kasutada võib siin edukalt šabloone, mille abil saab samuti täita lihtsaid, huvitava sisuga ja mitmesuguseid eelharjutusi. Sellised harjutused pakuvad lastele tööõõmu ja aktiveerivad nende tegevust, muutes selle kuivast harjutamisest last huvitavaks mõtestatud tegevuseks. Näiteks eelharjutus majakorstnast tuleva suitsu joonistamiseks suurte ja väikeste aasadena või ema ja lapse käes olevate telefonikuuldeforude vahele «kõnetraadi» joonistamine. Sääraste situatsioonide andmise puhul saame lapsi hästi vaatlema ja mõtlema panna neile harjutuste kohta küsimusi esitades. Näiteks räägime lastele, et ema on bussipeatuse ja ootab bussi, et tööle sõita. Äkki tuleb talle midagi meelde, mida on vaja koju jäänud väikestele Kristale öelda. Ta läheb telefoni juurde ja helistab koju. Mõttele, mida ema ja laps omavahel räägivad?

Seda, mida me lastele kirjatehnika tundides õpetame, kõiki põhilisi kirjutamisega seotud nõudeid tuleks tutvustada ka lastevanematele. Kuigi lasteaias ja koolis 6-aastastele lastele kirjutamisega seotud koduülesandeid ei anta, puutuvad lapsed väljaspool kooli kirjutamisega küllalt sageli kokku, rakendades juba lasteaias või koolis omandatud. Siin ongi oluline, et vanemad teaksid, mida lapsed tunnis on õppinud ja oskaksid oma lapsi jälgida ning vajaduse korral õigesti abistada.

Inge Riisalo

Seoses uue õppeplaani rakendamisega katseklassides 1981/82. õppeaastast väheneb loodusõpetuse tundide arv 4-aastasest algõpetuse tsükli 1/3 võrra. Aine põhiülesanne — õpilaste ettevalmistamine süstemaatiliste loodusteaduslike ainete õppimiseks kooli keskastmes — jääb aga ikka endiseks. Väiksema tundide arvu juures sama lõppresultaadi saavutamine on võimalik vaid loodusõpetuse õpetamise efektiivsuse tõstmisega ja seda juba 6-aastaste laste klassist alates. Esmaseks tingimuseks seejuures on iga õppetunni kasuteguri suurendamine. Selleks peab õpetajal olema selge efektojutus kogu loodusõpetuse kursuse eesmärkidest ja iga klassi osast selles terviklikus süsteemis.

Aine põhiülesandest tulenevad loodusõpetuse kursuse ühiseesmärgid on põhilikult selgitatud H. Tiitsu artiklis «Loodusteaduslike õppeainete ülesanded üldhariduskoolis» (1, lk. 29—37). Nende eesmärkide saavutamisel on iga klassi kursusel täita oma kindel osa. Vastavalt laste eale ja võimele jaguneb aine: 6-aastaste laste klassis — kooli- ja koduümbruse taimed ja loomad, 1. klassis — kodukoha erinevate elukeskkondade taimed ja loomad elus- ja eluta looduse vastastikustes seostes, 2. ja 3. klassis vastavalt koduvabariiki (Eesti NSV) ja kodumaa (NSV Liit). Seega just (ja ainult!) 6- ja 7-aastaste laste klassidele langeb põhiosa **eluslooduse**, s.t. nende konkreetsete taimede ja loomade tundmaõppimisel, millega laps oma lähemas ümbruses vahetult kokku puutub ning millele tugineb keskastmes taimede-loomade siseehituse ja süstemaatika õppimine.

Kuigi 6-aastaste laste klassi loodusõpetuse sisuks on enamikule lastest juba lasteaiast ja igapäevase elu praktikast tuttavad objektid, ei saa me siin piirduda ainult nende põgusa kordamisega. Vaatlused ja mõõtmised näitavad, et enne kooli (ka lasteaias aastaajaliste muutuste vaatlemisel) neid nn. tuttavaks saanud taimi ja loomi tunnevad lapsed vaid **nimetuste tasemel**, mille taga puuduvad konkreetsed kujutlused. Silmas pidades iga klassi ees seisvaid kindlaid ülesandeid lõppresultaadi saavutamiseks, tuleb 6-aastaste laste klassis elusloodust mitte lihtsalt tutvustada (s.o. näidata ja nimetada), vaid **tundma õpetada**. See tähendab, et iga nimetus peab lapsel seostuma konkreetse taime, linnu, kodu- või metsloomaga. Selle oluliste tunnuste põhjal tekib tal konkreetne kujutlus antud objektist ja ta õpib selle selgeks juba **mõiste tasemel**. Selleks peab laps tundmaõpitavat objekti ise vaatlema (õpetaja suunamisel), samal ajal omandab ta lastele jõukohase ja huvitava materjali toel mitte ainult loodusõpetuse tundideks vajaliku **vaatlusoskuse**.

Ent taimede ja loomade tundma ning vaatlema õpetamine ei ole eesmärk omaette. Kõige tähtsam on, et ainult niiviisi, koduümbruse taimi ja loomi tundma õpetades, saame kasvatada **lastes soovi neid hoida ja kaitsta**. Seda ei saavutata manitsuste abil (Ärge murdke puid! Kaitse lind!) Oldsõnaliste vestlustega lastele ammu teadaolevast võime koguni nende loomupärase huvi looduse vastu kaotada. Kui aga lapsed on loodusobjekti (näiteks varblast või vahtrat) vaatluse teel põhilikult tundma õppinud, sellest palju uut ja huvitavat teada saanud, siis pole see nende jaoks enam mingi lind või puu üldse, vaid juba nagu isiklik tuttav. Nii saavad lapsed loodusega sinasõbraks ja kes siis sõpra hoida ja kaitsta ei tahaks!

Seega peaksid iga loodusõpetuse tunni motoks saama J. Eilarti sõnad: «Vaatlus viib tundmisele, tundmine kaitsesele.» Enamikku 6-aastaste klassis õpitavaid taimi saame lastega kooli lähemas ümbruses vahetult vaadelda. Selleks tuleb varasügisel ja kevadel võimalikult rohkem tunde väljas korraldada. (Et riietumiseks kuluvat aega kokku hoida, soovitame loodusõpetuse tunni paigutada päevaplaanis teiseks tunniks, mis vahetult eelneb õuesviibimisele). Lapsed pole võimelised ühtejärge vaatlema üle 5-10 minuti, seepärast peab vaatlus vahelduma teemakohaste laulude ja liikumisega, mõistatuste lahendamise ning koostamisega, mängude ja praktiliste ülesannetega. Ent ka vaheldusrikka tegevuse korral on väljas tähelepanu kerge hajuma ja lapsed ei suuda kõike vajaliku ühekorruga meelde jätta. Seepärast on vaja õppekäigul vaadeldut klassis kinnistada. Abiks on töövihik, mille ülesannete täitmisel saab õpetaja kogu klassi tähelepanu juhtida kõige olulisemale, mida kõik peavad meeles pidama.

Loomade tundmaõppimine toimub põhiliselt piltide järgi, kuid võimaluste piires peavad siingi toeks olema vaatlused looduses. meil talvituvate lindude välimust ja käitumist saavad lapsed küllalt põhilikult jälgida, kui klassi akna taha on üles seatud lindude toidulaud ja lapsed linde korrapäraselt toidavad. Rändlindude suurust, liikumist ja laulu on samuti võimalik vahetult väljas vaadelda ja kuulata. Kuid loomade üksikasjalikum tundmaõppimine toimub ikkagi klassitunnis ja põhivahendiks on seejuures töövihik, kus joonised annavad materjali nii loomade välimuse kui ka eluviisi kohta, ülesanded aga aitavad kinnistada olulist ja teha lihtsamaid üldistusi.

Koos programmis ettenähtud taimede ja loomade tundmaõppimisega vaadeldakse ka nende elus toimuvaid sesoonseid muutusi. Lastel on küllalt palju eelteadmisi, sest aastaajalised nähtused on kogu lasteaias tehtava looduslase õpetuse sisuks. Seepärast polegi sesoonsete muutuste tundmaõppimiseks ette nähtud eraldi tunde, vaid neid vaadeldakse vastavalt vajadusele jalutuskäikude ajal (5—10 minutit). Küll on aga vaja iga vaatlusperioodi lõpul planeerida üks tund antud aastaajast kokkuvõtete tegemiseks, kus süstematiseeritakse ja üldistatakse

nii vaatlusel saadud andmed kui ka õpilaste eelteadmised.

Kokkuvõtteks rõhutagem, et vaatamata tundide arvu vähenemisele on ka nüüd võimalik laste loodusehuvi säilitada ja loodusehoitu kasvatada, kui õpetaja iga tundi maksimaalselt kasutab ja selles töös järgmistest nõuetest lähtub.

**Esiteks** peab õpetaja täpselt teadma iga tunni konkreetseid ülesandeid, mis tulenevad aine põhieesmärkidest antud klassis.

**Teiseks** on vaja endale selgeks teha loodusõpetuse õpetamise põhialused, eriti aga aine õpetamise iseärasused antud klassis. (Ärgem unustagem, et ka meetodika muutub ja täiustub.) 6-aastaste laste klassi õpetaja peab hästi tundma vaatluste juhtimise meetodikat (s.t. kuidas lapsi vaatlema panna). Et õpetajad nimetatud meetodikast täpsema ettekujutuse saaksid, selleks ongi koostatud 6-aastaste laste klassi loodusõpetuse näidiskonspektid.

**Kolmandaks** jääb õpetaja põhikohuseks iga tunni ettevalmistamine. Pärast konspektis esitatud soovitusetega tutvumist ja tunni eesmärgi selgitamist peab õpetaja vastavalt kohalikele tingimustele

- kindlaks määrama, kus ja milliseid objekte väljas vaadelda saab;
- valima mängud ja praktilised ülesanded ning läbi mõtlema, kus ja kuidas neid korraldada;
- muretsema tunnis vajalikud vahendid ja lisa-kirjanduse;
- läbi mõtlema tunni käigu;
- täiendama oma teadmisi antud teemal;

## MATEMAATIKATUND

### Endel Noor

Tund on õpetaja looming. Ohel ja samal teemal võivad eri õpetajad anda sootuks erinevaid tunde. Seda täheldame ka kuueaastaste matemaatikatunde jälgides. Küllaltki heterogeense aine tundmise, õpetamise kogemuste ja kutsemeisterlikkuse taustal torkavad mõned õppetunniga seonduvad probleemid tihti silma. Peatume mõnedel neist.

■ On üldtuntud tõde, et iga tund tuleb täpselt **eesmärgistada**. Tundide õige ja otstarbekas eesmärgistamine on eriti vajalik siis, kui valmistame kuueaastasi lapsi ette süstemaatilise matemaatikakursuse õppimiseks.

Arvu mõiste kujundamisel ja aritmeetiliste tehete õppimisel toetub õpetamise meetodika ja laps mitmete lähtemõistetele, empiirilistele matemaatilistele seostele, konkreetsetele tegevustele jms., milledest mitmed esimesel pilgul vähe seonduvad matemaatikaga. Kui õpetaja oma tööd siin täpselt ei eesmärgista, võib juh-

tuda, et laste tegutsemine tunnis ei vasta matemaatika õpetamise üldistele taotlustele.

Toome selle kohta paar näidet.

Teema «Hulkadevahelised seosed» raames tuleb kujundada samaväärsete hulkade moodustamise ja hulkade võrdlemise oskus. Mõlemad oskused kujunevad tegevustes, mille aluseks on paaride moodustamine: erinevatest hulkadest võetud elemendid (paarilised) ühendatakse jonekesega.

Esimesed samaväärsete hulkade moodustamise tunnid tuleb õpetuslikult ja kasvatuslikult eesmärgistada nii, et käsitluse aluseks olev matemaatiline ja meetodiline idee rangelt realiseeruks. Selleks tuleb värvida antud hulga elementidele, selle juurest tõmmata joneke vastavusse seatava hulga elemendini, joonistada ja värvida see element. Taoline tegevus kordub seni, kuni igale antud hulga elemendile on paariline joonistatud.

Samaväärseid hulki tuleb paaride abil moodustada nii kaua, kuni lapsed on vastava tegevuse selgeks saanud.

Analoogiliselt tuleb üles ehitada ka hulkade võrdlemine. Kahe hulga elementidest moodustatakse paare seni, kuni ühe hulga kõik elemendid on endale teisest hulgast paarilise leidnud. Paarliseta (vabadé) elementide järgi otsustatakse, millises hulgas on rohkem (vähem) elemente või on neid hulkades hoopiski võrdselt (ühepalju).

■ Praktilises koolitöös (ja mitte ainult 6-aastaste laste klassis) võib aga küllaltki sageli täheldada, et õpetajad eesmärgistavad eeltoodud tunde nii kasvatuslikus kui ka õpetuslikus plaanis valesti. Samaväärsete hulkade moodustamisel ja hulkade võrdlemisel piirduakse algusest peale ainult loendamisega.

Lastele (ka kuueaastastele) on hulkade elementide loendamisel põhinev hulkade võrdlemise ja samaväärsete hulkade moodustamise viis näiliselt lihtsam kui paaride moodustamine, kuid matemaatika õpetamise tegelikke eesmärgi loendamise abil siin ei realiseerita. Ainult elemente loendades ja arve kui loendamise tulemusi võrreldes jääb kujundamata oluline matemaatiline seos (üksühese vastavuse seos), mida koolimatemaatikas edaspidi sageli kasutatakse. Hulkade võrdlemine loendamise abil hakkab domineerima siis, kui laps juba üksühese vastavuse seost oskab luua ja kasutada.

Iga tunni lõpus peab õpetaja endale aru andma, kas seatud eesmärgid saavutati või mitte, kas mingi tegevuse või mõtteoperatsiooni kujundamiseks kasutatud õpetamisviis sobis, kas on vaja lisatunde või saab antud aineosa õpetamisel tunde hoopiski kokku hoida.

■ Hea matemaatikatunni üks tunnuseid on õpetaja ja laste korrektne **matemaatiline kõnekeel**. Õigel, täpsel ja lakoonilisel väljendusel on matemaatikatunnis eelkõige suur kasvatuslik ja arendav väärtus. Seepärast taotleb matemaatika õpetamine juba esimestest tundidest alates korrektni matemaatilise kõnekeele kasutamist.

Laste kõne kujuneb õpetaja kõne kuulamise

kaudu. Järelikult peab õpetaja hästi tundma matemaatilisi termineid (oskussõnu) ja väljendeid ega tohi eksida nende kasutamisel. Samal ajal tuleb ka lastelt järjekindlalt nõuda õigete sõnade ja väljendite kasutamist.

Tunnis kasutatav matemaatiline terminoloogia on olemas õppekirjanduses. Kui lastelt või õpetajatelt kuuleme tunnis näiteks lauseid «Ringide hulk on suurem kui ruutude hulk», «Kolm on vähem kui viis» või «Kaks liita neljaga võrdub kuus», tekib paratamatult küsimus, kas õpetaja ikka ise on õpikut, töövihikut ja metoodilist kühendit korralikult lugenud. Õige matemaatilise terminoloogia valdamine kaasneb tavaliselt aine valdamisega.

Õpetaja ja laste õige matemaatiline kõnekeel peaks algusest peale olema matemaatikatunni hindamise üks olulisi kriteeriume. Õpetaja kolleegidel, kooli juhtkonnal ja inspektoreil tuleks sellele tundi iseloomustavale faktorile edaspidi küllaldast tähelepanu osutada.

■ Kuueaastaste matemaatikatunnid ei ole standardse struktuuriga. Olenevalt konkreetsest olukorrast järjestab tunni etappe õpetaja ise, sest ta tunneb laste tööviimist, planeerib didaktiliste ja näitevahendite kasutamist, jälgib laste väsimist ja selle alusel teab, kuidas laste tööd tegevuste ning mängu- ja puhkepausidega liigendada. Õpetaja roll tunni struktuuri kujundamisel on seega loominguiline.

Tunni aega (35 min.) tuleb kasutada võimalikult ratsionaalselt. Iga minut peab olema matemaatika õpetamise teenistuses. Tunni planeerimisel mõelgu õpetaja aegsasti, kuidas, kus ja millal kasutada didaktilisi õppe- ja näitvahendeid. «Geomeetriliste kujundite komplekti» ja «Värviliste arvutuspulkade» töökorda seadmine ja pärastine kokkupanek võtab mõnel lapsel palju aega. Õpetamise praktika kinnitab, et neid didaktilisi vahendeid on otstarbekas kasutada tunni lõpul. Nende kasutamisega kaasnev mängusituatsioon ergastab lapsi. Kuid aeglasemad lapsed jõuavad kujundite ja pulkade komplekti korradada ka veel vahetunni algul.

Uus matemaatiline mõiste, termin, seos, operatsioon, tegevus vms. on otstarbekas kasutusele võtta õppetunni algul. Uut materjali esitatakse kuueaastastele lastele konkreetsete tegevuste kaudu. Põhiliselt samade (analoogiliste) tegevuste kaudu toimub ka aine kinnistamine. Esimesel juhul on õpetajal juhtiv, teisel juhul juhendav roll.

Laste tööd juhib (juhendab) õpetaja tavaliselt suunavate ja kontrollivate küsimustega. Viimased peavad olema täpsed, loogiliselt õigesti üles ehitatud (sõnastatud) ja järjestatud.

Tihti küsitakse: Milline on suurem? Kus on rohkem? Kes on pikem? Milline arv on väiksem? Kõik need küsimused on ebatäpsed, sest neile ei saa üheselt vastata. Kuueaastastele lastele esitatavad küsimused peavad probleemi tõstatamise kõrval sisaldama ka andmeid konkreetse (ühese) vastuse sõnastamiseks. Õige loogilise struktuuriga on seega järgmised küsimused:

Milline seen on suurem: pruun või kollane? Millises korvis on rohkem õunu: ülemises või alumises? Milline poiss on pikem: vasakpoolne või parempoolne? Milline arv on suurem: 5 või 3?

Nõudliku ja järjekindla harjutamise teel tuleb jõuda selleni, et lapsed ka ise küsimusi esitaksid. Hiljem, kui lapsed juba küsimuste õige struktuuriga on harjunud, võib küsimuse sõnastusest valikuvõimaluse ära jätta. Seda võib teha aga ainult siis, kui vastuses valikuvõimalus on ainult ühene. Näiteks: Milline antud arvudest on suurem? Näita pildilt, millises korvis on rohkem õunu?

Põhiline osa tunnist kuulub harjutamisele. Sellest peavad kõik õpilased aktiivselt osa võtma.

Suuline harjutamine olgu intensiivne. Harjutamise tempot saab õpetaja reguleerida suunavate küsimustega. Liiga aeglane tempo on erksatele lastele vastuvõtmatu, veidi kiirem tempo võib aga aeglasema mõtlemisega lapsi stimuleerida.

Harjutamine väsitab lapsi. Seepärast tuleb harjutamine planeerida tunni sellesse ossa, kus lapsed on veel erksad. Mitmekesised harjutused väsitavad lapsi vähem. Töövihikute koostamisel on seda arvestatud. Neis on püütud harjutusi nii vormiliselt kui sisuliselt võimalikult mitmekesistada.

Paljudes harjutustes on vaja üht ja sama probleemi vaadelda ning näha võimalikult mitmest aspektist. Õpetajal on seda kõige lihtsam teha jällegi küsimuste kaudu, mis probleemi igaükselt avavad. Illustreerime seda järgmise näitega.

Töövihikus (2) lk. 20 on pildil lai ja kitsas aken, lai ja kitsas kardinapuu, lühem ja pikem kardin, lai ja kitsas (lühem ja pikem kellarihm.) Tunni õpetuslik eesmärk on täpsustada mõistete «laiem» ja «kitsam» kasutamist.

Siin võib esitada järgmisi küsimusi: Milline aken on lai (kitsas): parempoolne või vasakpoolne? Millisel aknal on kitsam (laiem) kardinapuu: lajemal või kitsamal (vasakpoolsel või parempoolsel)? Milline kardin on pikem (lühem): lilleline või täpiline? Milline kardinapuu on laiem (kitsam): pruun või kollane? Millisel kardinapuul ripub pikem (lühem) kardin: laiemal või kitsamal? Millisel aknal on lühem (pikem) kardin: laiemal või kitsamal (vasakpoolsel või parempoolsel)? Milline kellarihm on laiem (kitsam): ülemine või alumine? Milline rihm on pikem (lühem), laiem või kitsam (ülemine või alumine)? Milline kellarihm on laiem (kitsam): pikem või lühem? Jne.

#### Kirjandus

1. Loodusteadusliku hariduse järjepidevuse probleeme. Koost. H. Tiits. Tln., PTUI, 1978.
2. E. Noor. Matemaatika aabits. Katsetöövihik kuueaastaste laste klassile. I vihik. Tln., NM, 1982. 56 lk.
3. Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. Сборник научных трудов. М., Научно-исследовательский институт общей педагогики Академии Педагогических Наук СССР, 1979, 80 с.



## KOOLIMUUSIKA NR. 8

### Kooli muusikaõpetuse kabinet\*

**KOIT KIRBER,**  
Keila 1. keskkooli  
muusikaõpetaja

Nooditahvel. Selleks võib kasutada harilikku linoleumtahvlit või stalinidist tehtud matistatud klaaspinnaga tahvlit. Head on kombineerimisvõimalused tahvli kasutamisel. Latthingedega kokkukäiv tahvel ja lükatavad tahvlid võimaldavad kokku hoida aega ning ruumi. Noodijoonestiku võib valge õlivärviga värvida trafareti abil linoleumile pintsliga tupsutades. Lihtsam on aga kraapida mõne terariistaga kitsad noodijooned linoleumi ning täita süvistatud kohad märja kriidipulbriga. Joonte optimaalne kaugus üksteisest on 25—30 mm. Joonestiku pikkus sõltub tahvli suurusest, arvestusega, et sinna mahuks 8-taktiline lause. Arvestada tuleb ka magnetahvli kinnitamise ja tabelite riputamise võimalust.

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 7.

Õpetaja laud-juhtpult peaks moodustama ühtse terviku pinkide-laudadega. Selles kaanega kaetud ja lukustatavas puldis leiame kohad stereofonile, magnetofonile, elektrilise heliredeli juhtpuldile ja värvimuusika seadmetele. Juhtmed tuleb puldist viia läbi toru põrandasse ning sealt vastavatesse punktidesse — kõlarite, tabeloode ja prožektorite juurde. Õpetaja laud-juhtpult peab olema klaveri läheduses.

Panila. Panila on kabinetist tehtud tahvli-tagune kitsas ruum, kuhu saab paigutada kõik vajalikud vahendid. Siin peaksid olema riiulid ja kapid ning väike töölaud õpetajale, fonoteek (lahtritega) heliplaatide ja -lintide süstematiseeritud hoidmiseks, samuti diaposiitivide ja -filmide hoidmise kohad. Käepäraseks teeb õpetaja töö see, kui on lahtritega riiul õppematerjalide jaoks klasside viisi. Laulikud, tööplaanid, konspektid, testid-kontrolltööd jms. tuleb seada klasside kaupa, et hõlbustada nende leidmist. Tööplaanidesse (alajaotusega tundide järgi) on soovitatav märkida heliplaatide ja -lintide numbrid.

Panilas peavad olema lastepillide ja tabelite hoidmise kohad. Kooride, orkestrite, ansambelite noodid ja vajalikud illustreerivad materjalid tuleb samuti süstematiseerida, et vajalikku kiiresti üles leida. Selleks aitab perfokaartidele tehtud ja ratsuritega varustatud kartoteek (vt. foto lk. 52).

Ka tehnilisi vahendeid ei paiguta me õpetaja lauda, vaid panilasse, kust saame neid käivitada seinas asuva allalastava luugi kaudu. Nii kindlustame tehnilistele vahenditele pika kasutamisaaja. Küllaltki tüüpiline koolidele on see, et programmis ettenähtud muusikat ei saagi kuulata, sest grammofon on tumm. Tuleb teha kõik selleks, et muusikaõpetuse kabinetile kuuluvad tehnilised vahendid oleksid paigutatud statsionaarselt ja et neid ei tassitaks ühest kohast teise. On ju vaja muusikat kuulata tunnistundi, nädalast nädalasse jne.

Tehnilised ja teised vahendid. Nüüdiskoolis ei ole muusika kuulamine enam võimalik ilma sterefoonilise helita. Selleks sobivad stereofonid «VEGA 101» ja «MELODIJA». Nende kasutamisel tuleb paigutada kõlarid kabinetti statsionaarselt. Juhtmed kõlaritele tuleb vedada varjatult. Enne ei tohi stereofoni sisse lülitada, kui kõlarite juhtmed pole ühendatud stereofoniga. Vastasel korral põlevad läbi stereofoni lõpptransistorid tekkinud suure ülekoormuse tõttu.





## KROONIKA

# Õpetajalt-uurijalt koolile

LINDA RAUDSEPP

Soov oma tegevust mõtestada on juba ammu viinud õpetajaid uurimistöö juurde. Lähemalt uurimisliikumisest pedagoogikas on juttu Eesti NSV 40. aastapäevale pühendatud teadusliku konverentsi «Nõukogude kooli kujunemine Eestis» teesides (Nõukogude kooli kujunemine Eestis. Koost. A. Elango, Tartu, 1982) ja kogumikus «Kakskümmend aastat õpetajaid-uurijaid» («Nõukogude pedagoogika ja kooli» XXX, koost. L. Raudsepp. Tln., 1982).

Heites pilku viimasele kahele aastakümnele Nõukogude Eesti pedagoogikas, on ilmne, et õpetajate-uurijate panus on nii teoreetilises kui ka praktilises plaanis tähelepanuväärne.

Suurimaks saavutuseks tuleb võib-olla lugeda utilitaristliku lähenemise vähenemist õpetajaskonnas, mille alusel võib väita, et kaugeltki mitte iga praegune Eesti NSV õpetaja ei oota retsepte, meetodilisi töötusi, mida võiks kopeerida, vaid vaimseid orientiire. Õpetajate selliste ootuste tunnismärgiks võib pidada asjaolu, et meie vabariigis on läbi lõõnud etapiline kursuste süsteem, mis annab kasvatusel teooria, psühholoogia ja siis alles meetoodika. Selline kursuste korraldus saab vastuvõetav olla vaid õpetajale, kes teoreetiliste orientiiride alusel eelistab ise välja töötada konkreetse meetodilise menetluse. Selle korralduse vastu on küll ka häält olnud vanameelsete ja ahta silmaringiga õpetajate hulgas. Tundub, et enamikule on olulisem õige ja mitmekülgne orienteerumine pedagoogilises tegelikkuses ja sellest lähtudes oma konkreetse tegevussüsteemi kujundamine.

On põhjust arvata, et õpetajad-uurijad olid see põrm pedagoogilistes kollektiivides, mis toetab kõigi juures avaramat lähenemist õpilasele (vt. P. Lehestiku artikkel «Nõukogude pedagoogika ja kooli» XXX köites).

Teadus on vaimne tootmine, mille ülesanne on uue informatsiooni tootmine. Uue tootmine on sageli jalgratta taasleiutamine, kui pole piisavalt hästi teada, mis on juba saavutatud ja kust tuleb edasi minna. Uurijal peab olema korralik teadmiste pagas uurimisvaldkonna ajaloost. Veel 20 aastat tagasi oli pilt eesti pedagoogilise mõtte arengust lünklik. See pole nüüdki valgete laikudeta, kuid siiski endisega võrreldes palju rikkam. Võib liialdamata öelda, et õpetajad-uurijad dots: A. Elango juhtimisel on andnud pildi pedagoogika arengust kodanlikus Eestis ja nõukogude pedagoogika juurdumisest ning edasiarengust Eesti NSV-s.

Kui jälgida õpetajate-uurijate tegevust konkreetsete uurimisvaldkondade kaupa, võib teha järgmised üldised järeldused:

1. Õpetajate-uurijate ja nende juhendajate koostöös on välja kujunenud teatud teoreetiline pilt õpilase isiksuse arengust õppe-kasvatustöö protsessis (vt. 2, Liimetsa artikkel).

2. Kui me praegu teame küllalt palju Eesti NSV õpilaste hoiakute, omavaheliste suhete, kutsekavatsuste, eelistavate elustiilide, nende võimete, isiksuse iseärasuste ja sooliste erinevuste kohta, siis on siin küllalt suur teene õpetajate-uurijatel (vt. 2, Toim, Liimets).

3. Üldist keskharidust pakkuv kool ei saa oma kasvatavat funktsiooni kuigi hästi täita, kui ta ei püüa arvestada õpilaste individuaalset eripära ning kohandada oma tegevust õpilasele. Võib öelda, et see eeldus üldise keskhariduse pakumiseks kujunes Eesti NSV-s suurel määral just õpetajate-uurijate tegevuse mõjul (2, 1. Unt, 1982). Nemat levitasid õpetamise diferentseerimise-individualiseerimise ideed, nende osavõtul viidi läbi ulatuslik katse 5. klassides töö diferentseerimiseks, nemad koostasid palju töövihikuid ja õppevahendeid, mis võimaldasid õpetamist kohandada õpilasele.

Õpetajad-uurijad olid need, kes taaselustasid marksistlikus vaimus rühmatöö Eesti NSV koolides (2, vt. Liimets).

Õpetajad-uurijad olid ka õppeainete integreerimise eest võitlejate esiridades. Katsed integreerida koolis erinevaid kunstivaldkondi ja tööõpetust toimusid õpetajate-uurijate tegevuse raames (2, Leht; Tõnisson). Uudse nähtusena levis meie vabariigi koolides filmikunsti aluste õpetamine. Sellel alal olime pioneerid kogu Nõukogudemaal. See oli taas õpetajate-uurijate ettevõtmine.

Paljud uurimissuunad ja isegi organisatsioonilised allüksused on saanud lähte uurimiskursuste tegevusest. On teada, et küllalt ulatuslik koolijõudluse uurimine meie vabariigis ja PTUI juures vastava sektori loomine sai tõuke nendest uurimistulemustest, mis uurimiskursustel saadi kuni 1966 a. Kooliküpsuse uurimine toimub praegu Eesti NSV-s küllalt ulatuslikult. Selle ala uurimise uuestisünd pärast Suurt lammaasõda oli seotud uurimiskursuste esimese lennuga (2, Liimets).

Uurimiskursuste ergutava mõju teeneks tuleb lugeda sedagi, et Tartu Riikliku Ülikooli ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi ühisväljaandel hakkas ilmuma venekeelne järgväljanne. Sylvia Hermani (2) uurimus näitab, et see on olnud peamine allikas, millele toetudes teiste vabariikide teadlased on viidanud Eestis korraldatud uurimustele. Nõukogude Eesti pedagoogid astusid sealtkaudu üleliidulisse teaduslikku kommunikatsiooni.

Lõpuks tuleb ütelda, et õpetajate-uurijate läbi on vabariigi teadusliku kraadiga pedagoogikateadlaste hulk suurenenud 20 võrra.

Niisugune saab kokkuvõtlik pilt sellest, mida on andnud meie koolidele 1962. a. asutatud uurimiskursused ja nende baasil 1972. a. rajatud Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut. Esitatu oli töö kvalitatiivne külg. Võime seda tööd ka kvantitatiivselt iseloomustada.

On ilmunud või trükkivalmis 30 köidet eestikeelset kogumikku «Nõukogude pedagoogika ja kooli» ning hulgaliselt õpetajatest-uurijate publikatsioone ajakirjas «Nõukogude Kool», rohkesti didaktilisi materjale.

## Kirjandus

1. Nõukogude kooli kujunemine Eestis. Koost. A. Elango. Tartu, 1982.
2. Kakskümmend aastat õpetajaid-uurijaid.—Kogumik «Nõukogude pedagoogika ja kooli» XXX. Koost. L. Raudsepp. Tln., 1982.



25.—27. juunini toimus TPedl 35. aastapäevale pühendatud vilistlaste kokkutulek Vana-Otepää spordibaasis. Osavõtjaid oli 700 ringis. Kokkutuleku avas TPedl prorektor L. Tärnpuu, kohalolijaid tervitasid Eesti NSV haridusministri asetäitja A. Tükk, vilistlasnõukogu aseesimees R. Adamson ja otepäälaste nimel Otepää keskkooli direktor H. Mägi.

Teisel päeval kohtuti EKP Keskkomitee osakonnajuhataja A. Abeni, TRÜ rektori A. Koobi, TPedl rektori R. Virkuse ja ENSV MN Riikliku Kinokomitee esimehe R. Penuga, kes kõik on instituudi vilistlased. Toimus erialasektsioonide töö, oma probleeme arutama kogunesid reaalinete, eesti keele, vene, inglise ja saksa keele, pedagoogika, kultuurhariduse ja bibliograafia ning kehakultuuriteaduskonna lõpetanud. Rajoonide esindajad asetasisid lilled vennaskalmule. Otepää ümbrusega tutvumiseks korraldati bussiekkursioon, H. Mägi juhtimisel läbiti TPedl Vana-Otepää õppebaasi ümbruse matkarada. Öhtupoolikul toimus sportlik tegevus. Pušpallis kohtus vilistlaste koondvõistkond Otepää Tarbijate Kooperatiivi võistkonnaga, võrkpallis olid vastamisi vilistlaste ja TPedl koondvõistkond.

Seekord jäid peale vilistlased. Prooviti kätt korvpalli vabavisetes.

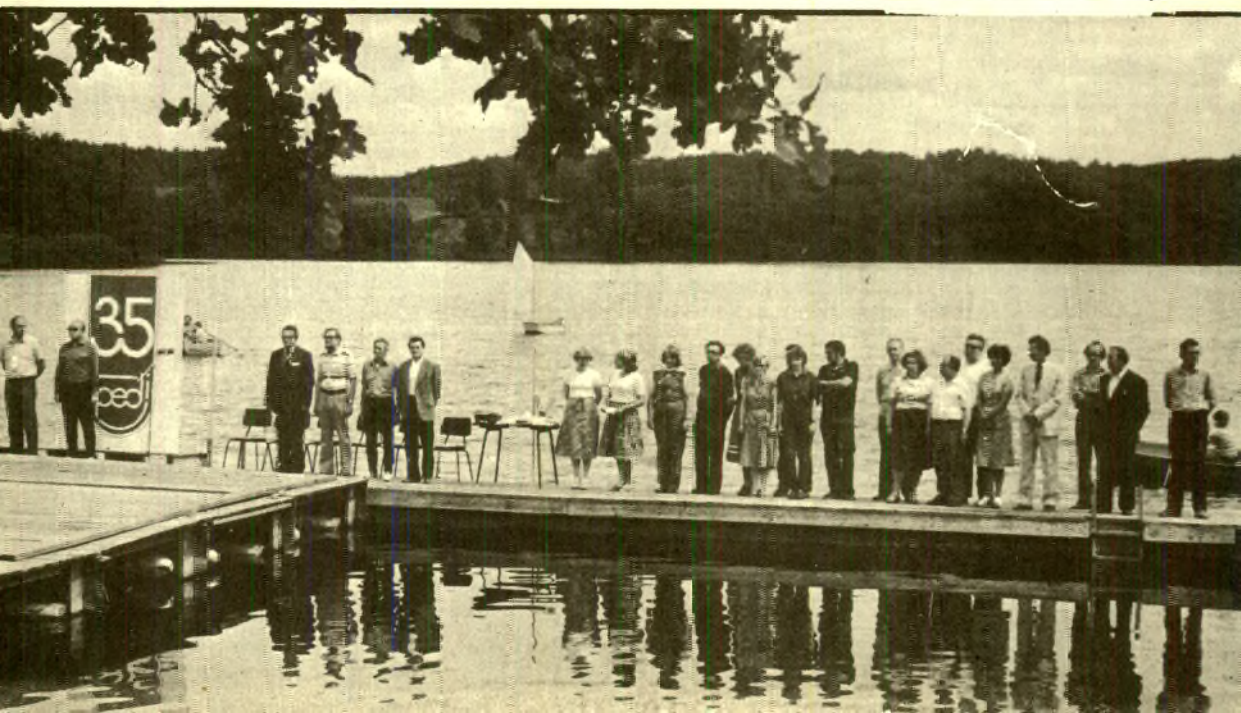
Kokkutuleku kultuuriprogramm oli väga mitmekesine. Avamisel ja avapäeva õhtul andsid Kaarnajärve kaldal kontserdi Eesti Opetajate Meeskoor ja TPedl puhkpilliorkester. Meelelahutust pakkusid Sulev Nõmmik, orkestrid «Foxes» ja «Fix». Lõkke ääres lauldi rahvalikke laule ja peeti külapidu.

Pühapäeval kuulati akadeemik H. Liimetsa esinemist. Täpselt kell 14 algas vilistlaspäevade pidulik lõpetamine. Vilistlaste esindajatena võtsid sõna Valga 1. keskkooli direktori asetäitja V. Pennonen ning Vabariikliku Opetajate Instituudi direktori asetäitja V. Ratassepp, kes andsid kokkutuleku korraldajate tehtud tööle väga hea hinnangu. Vilistlaspäevade staabiülem TPedl prorektor L. Tärnpuu andis tänukirja Otepää Tarbijate Kooperatiivi esindajale, avaldas tänu teenistuste ülematele ja kõigile, kes kokkutuleku ettevalmistamisel ning korraldamisel oma parima andsid. Lõppsõnas tänas TPedl rektor R. Virkus kõiki rajoonide esindajaid ja vilistlasi, kes kokkutulekust osa võtsid.

◆ Kuulajate-vaatajate meelispaik oli mäenõlv.

◆ Orgkomitee on rivistunud TPedl vilistlaspäevade lõpetamisele.

ARNOLD MOSKALIKU fotod





Настоящий номер «Ныукогуде кооль», составленный учеными Научно-исследовательского института педагогики Эстонской ССР, посвящается проблемам урока. Статьи охватывают в основном четыре группы проблем: общедидактические требования к уроку, воспитательная эффективность урока, зависимость специфики урока от предмета, организация учебного процесса с шестилетними детьми.

Авторы стараются осмыслить факторы, снижающие эффективность современного урока. Рассматриваются структура урока, типовые части урока и их соотношения, требования к изложению нового материала, к опросу, домашнему заданию и его проверке. Большое внимание уделяется целям, динамике структуры и типа урока в зависимости от возраста учащихся. Подчеркивается необходимость регулирования работы учащихся на уроке и дома.

В нескольких статьях рассматриваются вопросы, связанные с уроком, в зависимости от специфики того или иного предмета. Внимание обращается на уроки родного языка, иностранного языка, истории, математики и биологии.

Специальную рубрику составляют методические материалы, предназначенные тем, кто занимается обучением шестилеток (учителям, директорам, их заместителям, инспекторам и др.).

#### **О. НИЛЬСОН. Урок: проблемы и перспективы.**

Современный урок значительно отличается от урока времен К. Д. Ушинского. Советские дидакты и методисты разработали много новых методов и приемов, обогативших структуру урока. Тем не менее классно-урочная система обучения в нынешнем виде полностью не обеспечивает качественного обучения и воспитания современного школьника. Классно-урочная система эволюционирует в сторону большей гибкости школьного расписания и более широкого использования форм учебной деятельности, заимствованных из других систем обучения.

#### **В. РУУС. Воспитательная функция учебного процесса.**

Воспитательная функция учебного процесса (в частности школьного урока) определяется как передача-усвоение общественных ценностей, которые выражаются оценочными высказываниями. Главное внимание уделяется анализу субъекта оценок (ценностей) в учебном процессе. Подчеркивается, что субъект оценок не может быть раскрыт вне диалектической взаимосвязи общего, особенного и единичного. Анализируется, как в совместной деятельности единичных

субъектов учителей и учащихся выражаются и реализуются всеобщий и особенный субъекты ценностей. Указывается на педагогически нежелательные результаты абсолютизации субъекта оценок как единичного или особенного, а также догматизации всеобщего.

#### **Ю. СЫЭРД. Развивающая функция учебного процесса.**

В статье критически рассматриваются теоретические положения В. Штерна и Ж. Пиаже о соотношении развития и обучения ребенка. Более подробно рассматриваются учение Л. Выготского о зоне ближайшего развития и сенситивные периоды. Важно иметь в виду, что Л. Выготский говорил о зоне ближайшего развития, т. е. о развивающей функции обучения не любой степени трудности. Приводятся также различные точки зрения советских психологов относительно соотношения обучения и развития.

#### **Х. ТИИТС. Что, для чего и как?**

Автор опирается на критический анализ урока как основной формы учебно-воспитательной работы в современных условиях. Внимание концентрируется на одном из основных средств повышения эффективности урока — сознательной и обдуманной постановке цели. При рассмотрении проблемы автор опирается на принцип преемственности, исходя из которого подчеркивается необходимость системности образовательных и воспитательных стремлений. Показывается, что системной постановке цели учебно-воспитательной работы по предметам препятствует неясность целей учебно-воспитательного процесса по циклам предметов и школьным ступеням.

#### **В. МААНСО. На уроке учатся учиться.**

Задачей школы, кроме подачи знаний и формирования умений, является также подготовка учащихся к самостоятельному усвоению знаний, т. е. научить учащихся учиться. Умение учиться — это сложное умение, оно означает владение различными приемами учебы при восприятии учебного материала, его осмыслении, творческом использовании изученного и т. д. Достижение необходимого уровня предполагает последовательную работу на всех уроках, которая усложняется из класса в класс, чтобы научить учащихся рациональным приемам усвоения знаний.

#### **С. БИСПУУ. Нагрузка учащихся дома и в школе.**

На основе анализа исследований по педагогике и педагогической психологии в статье рассматриваются вопросы перегрузки учащихся, ее причины и некоторые пути преодоления. Приведены данные соответствующих исследований о том, в какой мере учащиеся не укладываются в нормы времени для выполнения домашней работы, и основные причины этого явления. Приведены рекомендации по совершенствованию методики обучения и контроля знаний в целях преодоления перегрузки школьников.

#### **А. ВАЛГМА. О построении урока.**

В ходе посещения уроков с целью изучения типов и структуры урока было выяснено, что в практической школьной работе уроки имеют в подавляющем большинстве шаблонное построение. Разнообразие построения уроков способствует созданию более благоприятной атмосферы учения, позволяет больше учитывать различный объем, со-

держание материала и возраст учащихся. Разнообразие структуры урока соопустствует также разнообразие методов, и средств и организационных форм обучения. Вместе они оказывают очень большое влияние на эффективность урока.

**Э. СЕПШ.** Обогащение лексики учащихся как один из аспектов работы по развитию речи.

Одной из основных задач работы по развитию речи является обогащение лексики учащихся. Чем более логично, ясно и выразительно говорящий или пишущий излагает свои мысли, тем лучше его понимает; чем больше багаж слов и знаний у слушателя или читателя, тем более верные связи возникают в его сознании. Разносторонняя, гибкая и выразительная лексика — это результат систематического, многопланового, занимательной для учащихся работы. В статье приводятся упражнения и задания для работы над многозначностью и оттенками значения слов на уроках родного языка на средней школьной ступени, тем самым связывая обучение языку с обучением литературе.

**К. ЛЕХТ.** Об ориентации ТВ-уроков в преподавании литературы в 8-ом классе.

Статья касается вопросов экспериментального обучения в 8-ом классе основным понятиям ТВ по подготовке передач. Выяснилось, что в результате прохождения курса основ телевидения учащиеся сознательно усвоили основные понятия и могли их творчески использовать в рабочих заданиях. В ходе эксперимента проверялась пригодность и усвояемость текста для предполагаемого учебника по ТВ.

**Х. СЕМА.** Тема революционной и освободительной борьбы в нравственном воспитании. Автор, опираясь на воспитательно-теоретические обобщения, останавливается на возможностях осуществления нравственного воспитания при рассмотрении тем революционной и освободительной борьбы на уроках истории Эстонской ССР. Основное внимание уделяется разграничению и примерам реализации воспитательных целей, в том числе целей нравственного воспитания.

**И. СОТТЕР.** Урок английского языка в 4-ом и 5-ом классах.

На уроке доминирует развитие речи. Целесообразно подобранные речевые ситуации, материал для упражнений, наглядные и технические средства обучения, хорошо продуманные приемы работы должны гарантировать прежде всего усвоение основного материала. Учащимся следует научить учиться, использовать имеющийся у них уже опыт изучения языка. Особенно важно на уроках связывать ранее изученное с новым материалом в соответствии с целью урока. Последовательно следует ставить це-

ли к каждому отдельному уроку, а также к отдельным частям циклов уроков. Домашнее задание должно базироваться на пройденном на уроке материале.

**Р. СЕЛЪГ.** Отражение знания немецкого языка в тестах ассоциации.

В статье рассматриваются сущность, параметры и возможности использования теста ассоциации как средства контроля уровня знания иностранного языка. При помощи теста ассоциации можно определить тематику, усвоенную учащимися лучше всего, а также их умение составлять предложения, особенности использования лексики и прочность грамматических знаний. Тест ассоциации дает косвенную информацию также и о системе работы учителя, о целесообразности выбора и организации учебного материала.

**Т. ТАРТУ.** О проверке знаний и умений учащихся по математике на основе стандартизированных контрольных работ.

Процент учащихся с неудовлетворительной оценкой по математике высок во всех странах. В данной статье рассматриваются некоторые причины этого обстоятельства. Показывается, что для повышения качества результатов работы учащихся большое значение имеет система проверки и оценки. С учетом усовершенствованных программ по математике и исходя из системы контрольных объектов к курсу математики 4-ого класса с целью стандартизации составлена система контрольных работ. Исходя из четырехступенчатой модели процесса усвоения, задачи контрольных работ были составлены таким образом, что каждая задача, решенная учеником, показывает уровень знаний, предусмотренный программой. В статье приводятся примеры из контрольных работ.

**М. РУТЕ.** Тематическое планирование урока школьной биологии.

В ходе тематического планирования определяются дидактические и познавательные цели уроков. Первые определяют тип урока (вводный урок, урок прохождения нового материала и т. д.), вторые — вид урока (урок объяснений, лабораторный урок и т. д.). Комплексное планирование учебно-воспитательных задач определяет конкретизацию учебного материала на каждый урок и в соответствии с содержанием учебного материала планируются учебные, воспитательные и развивающие задания. При планировании содержания, методов и средств урока новый материал делится на логически целостные части (звенья и фрагменты) и весь урок — на этапы с выделением соответствующих методов, приемов и учебных пособий, с поэтапным закреплением и проверкой знаний, обобщением материала.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koollkorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoollide osak. 601-318, humanitaarinete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektuur 601-935.

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

Ladumisele antud 30. 06. 1982. Trükkimisele antud 28. 07. 1982. Trükiarv 4500. Offsetpaber nr. 1 60x70/8. Fotoladu. Kirj skoolnaja. Trükkipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspooznaid 7,4. MB-08661. Tellimise nr. 2301.

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

Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Organ min. prov. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ньюкуде кооль» («Советская школа»).



Esimene foto tutvustab ajaloo metoodika ja esteetilise kasvatuse ning kasva-  
pedagoogikakandidaat S. Oispuud, H. Jõesaart, P. Lepikut, P. Pukki ja filo-  
loogiakandidaat K. Lehte.

Teisel fotol näeme didaktikasektorit. Istuvad sektori juhataja pedagoogika-  
kandidaat S. Alumäe, S. Talu ja S. Morel, seisab K. Saar. Eelmise õppeaasta  
algusest tegelevad ka nemad 6-aastaste süstemaatilise õpetamise probleemi-  
dega.

1983. aasta novembrikuus leiab PTUI korraldusel aset ülevabariigiline konve-  
rents «Nüüdisaegne tund», kus vaetakse samu probleeme, mida käsitlevad  
käsoleva ajakirjanumbri artiklid. Kavas on välja anda ka vastavasisuliste  
artiklite kogumik.

RAIVO SILLASOO fotod



PTUI pedagoogilise psühholoogia ja kutseasuunitluse laboratooriumis tegelevad kolm psühholoogi — psühholoogiakandidaat J. Sõerd kui labori juhataja, A. Kivistik ja H.-M. Kadajas, sotsioloog H. Mõltus ja pedagoogikateadlane V. Ruus — kutseasuunitluse psühholoogia (laste võimed ning huvid) ja sotsioloogia

probleemidega (perekonna aspekt ja kutseinfo tõhusus). Labori tehnikat valdab insener V. Aivazov.

Perspektiivsemaks ülesandeks peavad labori töörajad kooli psühholoogia teenistuse rajamist. Praegusi koolipsühholooge juhendavadki nemad. J. Sõerd mõelmas õpilase võimeid.



Psühholoogia

82-894

15.05.82