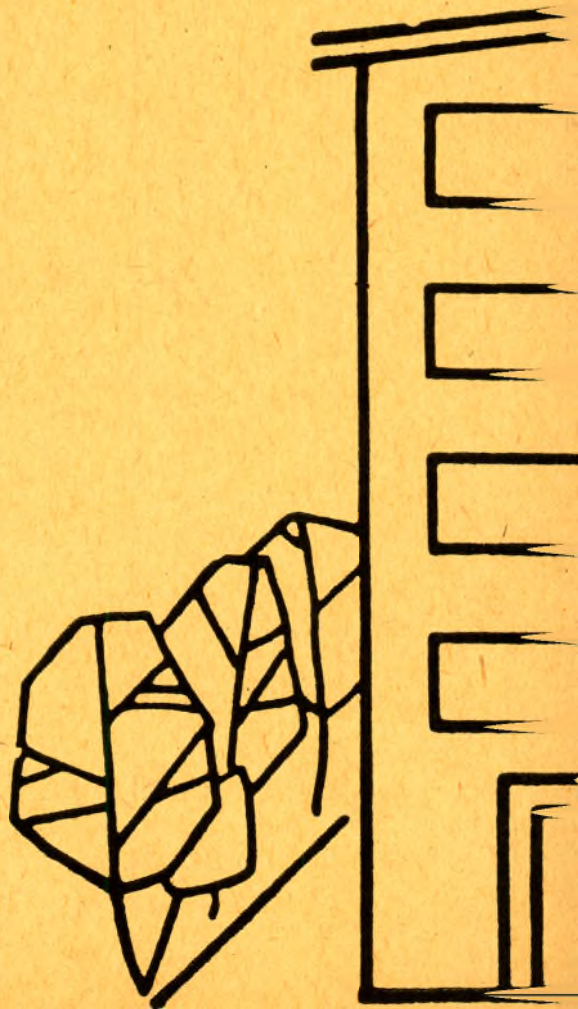


18.12.70.

# Nõukogude KOOL

**12**  
**1970**





# Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

XXVIII AASTAKÄIK

---

N. 12     DETSEMBER     1970

---

Kirjastus «Perioodika», Tallinn

## Sõna on TRÜ pedagoogika kateedril

Täna kõneleb Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri pere — nii võiksime «Nõukogude Kooli» käesoleva numbril lühidalt sisse juhatada. Ja see poleks sugugi valesti öeldud. On ju ajakirja selle numbril leheküljed ainuüksi TRÜ pedagoogika kateedri õppejõudude ning kateedri teadusliku ja uurimistööga haaratud teadusesse pürgijate päralt. Ajakirja number aga jõuab iga lugejani just täna, mis sellest, et igapäev neist võib see «täna» olla sootuks erineval päeval. Lugeja suhtes on see, millal ajakirja tema lauale jõuab, ajaliselts ikkagi täna, mitte eile ega homme, mis on kas juba olnud või alles olemata.

Nagu lugeja mäletab, pole see esimene seesugune ajakirjanumber, kus autoriteks on TRÜ pedagoogika kateedri töötajad. Neid on olnud varemgi, viimane ilmus alles möödunud aasta oktoobrikuus. Tõsi küll, varemadel korradel pole kateeder oma kirjutistega päris tervet numbrit täitnud. Mitmete asjaolude tõttu leidis sinna tee mõne teise autori kirjutis. Ent sellele vaatamata olid need kateedri erinumbrid, nagu seda on käesolevigi.

Miks just erinumbrid? Kas üksikutest artiklitest eri ajakirjanumbrites ei piisaks? Need ja mitmed teisedki küsimused võivad lugejal tekkida. Ent nagu lugeja kogunud, on senini ajakirjas päris sageli ilmunud kirjutisi TRÜ

pedagoogika kateedri rahvalt ja loodetavasti saab see nii olema tulevikuski. Oleks vääri hoida kõiki kirjutisi üksnes erinumbrite jaoks, sest paljusid uurimusi, katsetusi, järeldusi ja üldistusi on tarvis vabariigi pedagoogilisele üldsusele tutvustada kohe, et õpetajad saaksid neid oma töös arvestada. Kuid meie arvates peaksid endid igati õigustama ka erinumbrid. Sel puhul saab asutus, kellega toimetusel seesuguse numbril väljaandmiseks kokkulepe, lugejaile märksa rohkem pakkuda, mõnda probleemi eri autorite poolt eri aspektist käsitleda. Seda asjaolu oleme erinumbrite puhul silmas pidanud. Käesolevaski numbris on kandvamaid probleemiks didaktika, mille eri tahke on vaatluse alla võtnud mitu autorit.

**T**artu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri mõju meie vabariigi õpetajaskonna tegevusele on suur. See jõuab õpetajani õige mitmel viisil. Algab see mõju juba sellest, et TRÜ on üks tähtsamaid meie koolidele õpetajaid ettevalmistavaid asutusi. Igal aastal lõpetab ülikooli suur hulk õpetajakutsega noori. Ja olgu nad siis saanud matemaatika-, füüsika-, keemia-, eesti keele või mõne muu aine õpetaja kutse, on nende õpetajapalge kujundamisest aktiivselt osa võtnud ka pedagoogika kateeder. Üleülikoolilise kateedrina valmistab ta tulevase õpetajaid ette nii õpetamise ja kasvatamise teoorias kui ka praktikas. Loengulise töö kõrval suunab ja korraldab kateeder ka pedagoogilist praktikat koolides. Niisuguse ettevalmistuse teeb aga aastas läbi ca 150 üliõpilast.

Laiahaardelist tööd teeb kateeder kogu vabariigi õpetajaskonna pedagoogiliste ja metoodiliste teadmiste rikastamisel. Kateedri õppejõud ja aspirandid esinevad lektoritena õpetajate kokkutulekutel, seminariidel, nõupidamistel, metoodilistel konverentsidel, täienduskursustel ja muudel kokkutulekutel, kus kõne all on noorsoo õpetamine ja kasvatamine. Nende nõuanded ja soovituselised õpetajaile on alati suurt huvi pakkuvad, abistavad neid mitmesuguste pedagoogiliste probleemide lahendamisel, suunavad ja virgutavad uue otsimisele, paremate töövõtete leidmisele ja rakendamisele.

Kateedri ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi koostööna alustasid 1962. a. tööd õpetajatele määratud kursused uurimistöö metoodika alal. Tänapäevani on lõppenud 2 niisugust kursust, üks 1966. aastal ja teine 1969. aastal. Mõlema kursuse tööd tutvustasid kursandid kahel konverentsil ja uurimismaterjalid on välja antud rotaprindil kogumikes «Nõukogude pedagoogika ja kool». Praegu käimasoleval kolmandal kursusel tegutseb kolm sektsiooni: 1) sotsiaalpsühholoogia sektsioon (juhatab H. Liimets), 2) pedagoogilise psühholoogia sektsioon (juhatab E. Koemets) ja 3) Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo sektsioon (juhatab A. Elango). Kursus lõpetab töö 1972. aastal jällegi konverentsiga.

Kuid kursuslaste uurimistegevus ei lõppenud kursuse lõppemisega. Et nad soovisid uurimistööd ja õpinguid jätkata, avati 1966. aastal pedagoogika teooria kursus, kuhu võetakse vastu uurimistöö metoodika kursuse lõpetanud. Õppetöö kestab sellelgi kursusel 3 aastat. Mõlemad kursused kokku annavad kuue aasta jooksul sisuliselt kõrgema hariduse pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia alal. Momendil on uurimistöö metoodika kursusel 72 õpetajat ja pedagoogika teooria kursusel 62 pedagoogi.

Need kursused on virgutanud mitmeid kursuslasi jätkama õpinguid

teadusliku kraadi saamiseks juba aspirantuuris. Kursustel saadud teadmistest ja uurimistöö kogemustest on siin palju kasu. Endistest kursustest ongi pedagoogikakandidaadiks saanud G. Karu, K. Saks, H. Rannap ja S. Herman. Paljudel aga peaks see olema mitte kauge perspektiiv.

**T**ähtis koht pedagoogika kateedri tegevuses on loengulisel tööl. Loengutega populariseerivad kateedri liikmed pedagoogika ja psühholoogia uusimaid saavutusi nii vabariigi õpetajatele kui ka laiemale üldsusele. Rõõmustav on tõdeda, et loengute arv, mida kateedri liikmed pidanud, on aasta-aastalt suurenenud, loengute temaatika aga samal ajal mitmekesisistunud. Nii oli mitmesugustes õpetajate ja lastevanemate auditooriumides 1966. a. 123, 1967. a. 184, 1968. a. 188 ja 1969. a. 227 loengut. Siin ei ole arvestatud neid loenguid, mida kateedri töötajad on pidanud õpetajate kursustel. Käesoleval aastal peaks loengute hulk eelduste kohaselt mullusest veelgi suurem tulema. Mõned näited käesoleva aasta loengutemaatikast. Nii on kateedrijuhataja dotsent H. Kurm kõnelnud teemal: laste ja noorte seksuaalne areng, perekonna kliima, klassijuhataja ülesanded noore isiksuse kasvatamisel, laste seksuaalne areng ja kasvatusülesanded nooremas koolieas, mürsiku ja vanema kooliea seksuaalne kasvatus, noorte omavahelised suhted, lastevanemate osa laste seksuaalsel kasvatamisel, neidude ja noormeeste suhete probleem jt. Dotsent H. Liimets on rääkinud loova isiksuse ja tema kujunemise tingimustest, tasandusklasside ülesannetest, kõurikliku käitumise põhjustest, vastastikuse rikastamise printsiipidest, loovate võimete probleemidest jm. Dotsent A. Elango on oma loengutes käsitletud tahte kasvatamist, töökasvatust lasteaias, kõnelnud ühtluskoolist, poliütehnilisest õpetusest jm., dotsent I. Unt vaatles õpetamise individualiseerimise probleeme, vanemõpetaja K. Indre mitmesuguseid koolieelikute õpetamise ja kasvatamise, kooliküpsuse ning algõpetuse probleeme jm.

Esitasime vaid kateedri mõnede liikmete mõned teemad. Kui aga kokku arvata kõik loengud, kujutab see suurt ja mitmekesisist teadmiste hulka, mida kateeder on igal aastal levitanud ja levitab õpetajate ja lastevanemate hulgas.

Kui jutt juba kaldus pedagoogilise propaganda maile, peaksime nentima sedagi, et kateedri liikmeid on aastaid rakendatud lektoritena Tartus marksismi-leninismi õhtuülikoolis. Varem tegutses seal lastevanemate ülikool, nüüd aga teist aastat lasteaednike osakond. Peale kateedri jõudude esinevad lektoritena veel meedikud, sest õppetöö mainitud osakonnas jaguneb põhiliselt kahte ainevaldkonda — kasvatus- ja tervishoiuküsimused.

**K**ateedri tegevuse üks lahutamatu osa on teaduslik uurimistöö, mida ulatuslikult arendatakse. Uurimistöö on vajalik seetõttu, et sel teel on võimalik teaduslike eksperimentide kaudu teha õigeid järeldusi ja ulatuslikke üldistusi koolielu aktuaalsete probleemide ja arenemissuundade kohta ning leida neile õigeid ja otstarbekaid lahendusi, et siis juba õpetajatele abi pakkuda.

Missuguseid probleeme kateedris uuritakse, sellest me pikemalt juttu tegema ei hakka, sest peaksime põhiliselt kordama seda, millest kateedri viimases erinumbris juttu oli (vt. «Nõukogude Kool» 1969,

nr. 10, lk. 721—724). Küll aga peatuksime õige põgusalt sellel, kuidas kateeder oma produktsiooni trükisõnas üldsusele tutvustab ning mis seni ilmunud ja veel ilmumisel on.

Rotaprinti vahendusel jõuab lugejateni kateedri produktsioon 5 seerias.

1. Teaduslikud tööd, eriti uurimiskursustest osavõtnute omad. Senini on neid ilmunud 5 köidet nimetuse all «Nõukogude pedagoogika ja kool». Neile lisandub 1972. aastal veel 3 köidet, kus avaldatakse käesolevast kursusest osavõtjate tööd sektsioonide kaupa.

2. Eelmainitud sarjast ilmub valimik vene keeles. Seni on ilmunud 2 köidet pealkirjaga «Советская педагогика и школа». Ettevalmistamisel on 3. köide.

3. seeria moodustab «Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo küsimusi». See sisaldab töid kateedri liikmetelt ja kaastöelistelt, kes uurimisgruppi ei kuulu. 1969. a. ilmus 1. köide. Ettevalmistamisel on 2. köide. 1972. a. peaks ilmavalgust nägema 3. köide.

4. seeria käsitleb kõrgema kooli pedagoogika küsimusi. Sel alal on seni ilmunud 3 köidet, nendest 2 vene keeles koostöös vennasvabariikidega.

5. seeria on määratud õppematerjaliks kaugõppijatele ja statsionaarsetele üliõpilastele. Selles sarjas on seni ilmunud H. Kurmi «Võrdleva pedagoogika küsimusi», A. Elango «Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo küsimusi» (1968. a.) ja H. Liimetsa toimetatud kogumik «Partei ja valitsuse tähtsamaid otsuseid kooli kohta». Ettevalmistamisel on loengute kogumik pedagoogikast.

**L**aiemale üldsusele tutvustab kateeder oma produktsiooni trükisõnas kirjastuse «Valgus» kaudu. Nii on viimase viie aasta jooksul ilmunud järgmised teosed: I. Unt «Õpilaste iseseisev töö tunnis» 1966. a.; H. Liimets «Miks ma ei saa oma lapsega hakkama?» 1968. a.; A. Elango «Õpilaste teadmiste kontrollimise metoodika küsimusi» 1967. a.; H. Kurm «Sinule, tütarlaps» 1970. a. ja H. Kurm «Üks tõsine jutt lastevanematele» 1970. a.

Peale selle on kateedri liikmetel ettevalmistamisel trükis avaldamiseks kirjastuse «Valgus» kaudu mitu käsiraamatut, uurimuse publikatsiooni ja õpikut. Nii valmistab I. Unt ette metoodika käsiraamatut õpilaste aktiviseerimise kohta õppetunnis, H. Kurm koostab õpetajatele käsiraamatut seksuaalkasvatusest. A. Elangol ja E. Koemetsal on käsil pedagoogika ja psühholoogia õpiku koostamine keskkooli vanematele klassidele, H. Liimetsal on plaanis trükki anda uurimus õpilaste sotsiaalsest arenemisest ja suhetest kooliklassis, K. Indrel selle kohta, mis sugust last ootab kool ja V. Ruusil — «Laps, raadio, televisioon». Samuti on kateeder võtnud kohustuseks koostada 2 kõrgema kooli õpikut: H. Liimetsa toimetamisel pedagoogika õpik ja A. Elangolt pedagoogika ajaloo lühikursus.

Ent nagu juba märgitud, on pedagoogika kateedri liikmed nobedad sõna võima ka vabariigi perioodika, eeskätt pedagoogilise perioodika veergudel. I. Unt, K. Indre, J. Mikk, H. Kurm, J. Orn, H. Liimets ja A. Elango on õpetajaile hästi tuntud autorid «Nõukogude Õpetaja» ja «Nõukogude Kooli» kaudu.

Kuid Eesti Raadio ja Eesti Televisioon — siingi lööb kateedri rahvas vastavates saadetes usinasti kaasa. Ajalehega «Edasi» on samuti kuju-

nenud sidemed pedagoogiliste probleemide käsitlemise ja publitseerimise valdkonnast.

**P**edagoogika kateedri iseloomustamiseks mainime sedagi, et selle liikmed täidavad nii Eesti NSV Haridusministeeriumi ainekomisjonide liikmetena kui ka ühingu «Teadus» liinis jm. mitmeid ulatuslikke ühiskondlikke ülesandeid.

Esiletõstmist väärib seegi, et kateeder on senini organiseerinud 2 sümposiumi: 1968. aastal sotsiomeetria rakendamise küsimustes koolis ja 1969. aastal õppetöö individualiseerimise teemal. Nii ettekandjate kui ka osavõtjate poolest olid mõlemad vabariikide vahelised. Ettevalmistamisel on kolmas sümposium teemal «Kooliklassi sotsiaalpsühholoogia».

Nii palju põgusalt mõningaid andmeid, mis TRÜ pedagoogika kateedri tegevust iseloomustavad. Nüüd aga anname sõna kateedri rahvale endale, et nad võiksid juba ise oma uurimusi lähemalt ja konkreetsemalt tutvustada.

**Õ**petamisprotsessi kaasaegsetes täiustamisotsingutes on üha enam esile kerkinud taotlus muuta õpetamine võimalikult rohkem üldarendavaks, õpilaste isiksust kujundavaks, mitte piirduda ainult teatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste edasiandmisega. Sellele on suunatud paljude nõukogude pedagoogide ja psühholoogide katsetused (Zankov, Elkonin, Skatkin, Mentšinskaja, Kostjuk). Õpetamise ja kasvatamise tihedat seostamist rõhutati ka NLKP XXIII kongressil.

Kõnealuse taotlusega ühenduses kerkitab kaks üldist probleemi: 1) missugused on need arengunäitajad, mida tuleks teadmiste, oskuste ja vilumuste kõrval jälgida ning õpetamise tõhususe kriteeriumidena arvestada? 2) kuidas hinnata erinevaid õpetamise vorme ja meetodeid nende didaktilise ja kasvatusliku ühiseväärtuse seisukohalt?

Õpetamise kasvatavat ja arendavat mõju käsitlevas kirjanduses avaneb üldiselt järgmine pilt.

1. Õppeainet ja õpetamist on nähtud esmajoones, pikka aega isegi domineerivalt, õpilase maailmavaate ja kõlbelise palge kujundajana ainult tänu nende mõistetele ja kujutlustele, mida aines edasi antakse. Kogu probleem taandus põhiliselt sellele, et teatud mõisteid rõhutada ning vastava konkreetse materjali lisamisega ka emotsionaalseid suhtumisi tekitada (Равкин, 1962). Maailmavaateline ja kõlbeline arenemine samastub siis suuresti teadmiste omandamisega. Sellisest kitsast arusaamast lähtudes kujunes esmaseks aine sisu ja selle edasiandmine õpetaja poolt. Õpilase osaks oli materjali tajumine ja äraõppimine. Õpilase muud

## Rühmatöö kooli kasvatuslike taotluste taustal

H. LIIMETS

aktiivsust kuigivõrd ei eeldatud. Niisugune õpetamine, mis oli iseloomulik eriti 30.—50. aastatele, kuigi püüab anda maailmapilti, võib M. Skatkini (1967, lk. 14) tabava ütluse kohaselt lamandada maailma ümberkujundaja ja kasvatada passiivseid korralduste täitjaid, mis on aga vastuolus meie ühiskondliku arengu vajadustega.

See piiratud arusaam õpetamise maailmavaadet kujundavast väärtusest on vastuolus ka psühholoogiliste teadmistega inimese vaadete kujunemise kohta. Nimelt on uurimustes ilmnenud, et teadmise kujunemisel vaateks ja veendumuseks on olulised paljud faktorid, nagu väljast tulevate nõuete vastavus isiksuse seesmistele vajadustele (Божович, 1968), vastavate suhtumiste ja hinnangute kujunemine (Менчинская, 1968), ümbritseva keskkonna, väikeste gruppide, kuhu õpilane kuulub, suhtumiste iseloom (Friedrich, 1966).

2. Eespool märgitud kitsast arusaamast hakati pedagoogikas laiemalt vabanema 60. aastail. Psühholoogias kujunesid eeldused selleks juba 50. aastail (Божович, 1955; Ананьев, 1959). Õpetamise arendavate väärtustena tõstetakse esiplaanile tunnetuslike võimete arendamine ja õppeprotsessis püütakse saavutada õpilaste tunnetustegevuse suuremat aktiivsust (Шукина, 1962, Скаткин, 1966, Занков (ред.), 1967), loova mõtlemise arenemist (Лернер, 1966). Ühtlasi on kujunenud psühholoogiliselt enam põhjendatud lähenemine maailmavaate kasvatamisele (Менчинская (ред.), 1968.), seostades seda tunnetuslike võimete arendamisega.

3. Suhteliselt varju on jäänud õpilaste kasvatamine õppetöö kaudu sotsiaalseks suhtlemiseks, edukaks osavõtuks mitmesuguste inimgruppide tegevusest. Kogu sellest sfäärist on küll juba 50. aastail esile tõstetud kollektiivsuse kasvatamist õppetöö kaudu (Конникова, 1957) ja ühiste eduelamuste tekitamise vajadust klassis (Занков, 1959). M. Skatkin (1966, 1) peab oluliseks kollektiivse tunnetustegevuse atmosfääri loomist klassis. Selle valdkonna kasvatusülesanded on jäänud küllaltki vähe diferentseerituks ja pedagoogid on siin ka vähe korda saatnud. Kõige teravamalt on õpetamises valitsevat olukorda iseloomustanud L. Levšin (1964): «Kollektivismi printsiip justkui hõlmaks kõiki koolielu külgi, tegelikult on ta peatunud kõige peamise ees — õppeprotsessi ees. Oma seesmiselt ehituselt on ta tunduvalt määral sama, mis vanas koolis, s. o. selline, mis jätab iga õpilase üks ühe vastu õpetajaga... Õpilane kui isiksus elab otsekuu kaksikelu. Väljaspool tundi, õppimist on ta kollektivist, koos seltsimeestega osaleb ta aktiivselt lastekollektiivi suures elus. Siin on ühised huvid ja vastutus, loominguline vastastikune rikastamine, koostöö, mõttevahetus, abi ja üksteise juhtimine jne. Ent tunnis, õpingutes on ta teistest isoleeritult õppematerjali tajuv, läbitöötav, omandav üksiklane. Tema pingutused seisavad paralleelselt teiste õpilaste omadega, peaaegu ei ristu. Nende pingutuste resultaadid, nende hinded puudutavad ainult õpetajat ja õpilast.»

Uued kasvatuslikud taotlused on ajendanud reformima ka õpetamise korraldust — meetodeid ja õppetöö organisatsioonilisi vorme. Püüdest arendada tunnetuslike võimeid hakkas juba 50. aastail taas ausse tõusma õpilaste iseseisev töö (Хмельюк, 1952, Есипов, 1957), tekkis õpetamise individualiseerimise vajadus (Кирсанов, 1963, Рабунский, 1963, Unt, 1966), tuli uuesti kasutusele uurimuslik meetod õpetamisel (Лернер, 1963) ja levisid probleemõppe põhimõtted.

Kõik need didaktilised ettevõtmised peavad silmas esmajoones õpilaste tunnetuslike võimete (eelkõige aktiivsuse) arendamist. Sotsiaalseks suhtlemiseks vajalike joonte arendamise sihti ei ole didaktiliste uuenduste puhul oluliselt silmas peetud. Võimalik, et see on osalt tingitud vastavate kasvatusülesannete väga puudulikust formuleerimisest, osalt sotsiaalpsühholoogilise uurimise nõrgast seostatusest didaktilisega ja osalt ka kasvatusprobleemide uurimise lahutatusest didaktilistest, nagu arvab praegusele uurimistööle iseloomulik olevat I. Ogorodnikov (1969, 35).



Ometi võib öelda, et sotsiaalpsühholoogilised tegurid, eriti õpetaja—õpilase ja õpilaste omavahelised suhted, etendavad olulist osa nii maailmavaate kui ka tunnetuslike võimete kujunemisel (Hiebsch, 1967). Teiselt poolt nõuab suhtlemine teiste inimeste ja gruppidega igapäevast teatud eeldusi, mille olemasolu hõlbustab suhtlemist ja koostööd, puudumine aga raskendab neid. On loomulik, et kool annab õpilastele ka need eeldused mitmesuguste eluks vajalike teadmiste, oskuste ja vilumuste kõrval. Missugused võiksid olla need jooned, mis on inimesele vajalikud teistega suhtlemisel ja koostöös ning millest meie kaasaegne kool mööda minna ei tohiks? Sotsiaalses suhtlemises oluliste joonte loetelu ja vastava kasvatuseprogrammi fikseerimiskatseid on tehtud välismaal mitmeid. F. B. Stratemyerile toetudes esitab sellise programmi M. Koskenniemi (1964, lk. 291—294). Meie maal koostatud kasvatustöö programmiprojektides on olnud küll teatud elemente, mis puudutavad suhtlemisel vajalikke jooni, kuid kokkuvõtlikul kujul ei ole sellesse valdkonda kuuluvaid kasvatuseülesandeid kunagi vaadeldud.

Toetudes sotsiaalse kasvatuse ülesannete olemasolevatele loeteludele, võib neid lühidalt kokku võtta järgmiselt. Koostööks on paratamatult vaja suuta õigesti tajuda teiste inimeste sõnalisi ja teisi väljendusi, mõista nende psüühilisi seisundeid ja tegevusmotiive; osata hinnata kriitiliselt ja õiglaselt nii teiste inimeste kui ka oma käitumist ja saavutusi; suuta reguleerida oma käitumist vastavalt partneri seisundile, taotlustele, tema välistele ja psüühilistele iseärasustele; osata oma tundeid, arvamusi ja veendumusi adekvaatselt teisi ja olukorda arvestavalt oma suhtlemispartnerile teatavaks teha; osata tajuda ja mõista erinevate kollektiivide nõudeid ja norme ning suuta reguleerida oma käitumist vastavalt kollektiivi ja koostöö vajadustele; suuta vajaduse korral grupi tegevust juhtida ja osata alluda teiste juhtimisele; valmidus ja oskus teisi taktitundeliselt aidata ja ise abi vastu võtta või seda tõrjuda; oskus koostöös ja suhtlemises esinevaid pingeid ja konflikte taluda ja ületada.

Esitatu on väga üldine loetelu, mida on vaja ja võimalik detailiseerida, ent sellisenagi ütleb see, et teatud kasvatuseülesanded ei ole lahendatavad üldise kõlbelise kasvatuse raames ning on alust rääkida sotsiaalse suhtlemise valmiduse kasvatamisest kui omaette kasvatustegevuse valdkonnast.

Kõik need jooned on arendatavad olukordades, milles õpilastel tuleb aktiivselt suhelda, olla kaaslastega koostöös. Kuivõrd õpilastel kulub päeva põhiosa koolitundideks, siis on paratamatult suhtlemiseelduste kujunemisel otsustav see, mis sugune on kooli didaktiline süsteem, s. t. mil määral asetab õppetöö korraldus õpilasi olukordadesse, kus nad saaksid treenida sotsiaalses suhtlemises vajalikke jooni.

Klassis toimuvat õppetööd iseloomustavad teatud laadi sotsiaalsed kontaktid õpetaja ja õpilaste vahel ning õpilastel omavahel. J. Szczepański (1969, 82 jj.) iseloomustab igasugust sotsiaalset kontakti kui vastastikust mõjutamist, mis toimub mingite väärtuste vahetamiseks. Õpetaja mõjutab õpilasi süstemaatiliselt, et anda neile edasi kultuuriväärtusi, teadmisi, oskusi ja vilumusi, mille vahendamisest ühiskond huvitatud on. Ta realiseerib koolile kui institutsioonile seatud ülesandeid. Sellel pinnal tekkivad kontaktid kuuluvad asjalike hulka. Õpetaja ülesanne on aga laiem, on õpilase isiksuse kujundamine. See eeldab paratamatult, et õpetaja huvituks õpilase isiksuse omadustest, tema vajadustest ja huvidest, psüühilistest seisunditest, arvestaks neid ja reageeriks neile vastavalt. Antud juhul ei piisa asjalikust kontaktist, õpetaja kontakt õpilasega peab muutuma isiksuslikuks. Erinevatel õpetajatel on kontaktid oma õpilastega väga erineval määral isiksuslikud ja mõnedel ka pelgalt asjalikud.

Kontakt on alati mõlemapoolne. Ei saa mõjutada, kui mõjutamispiüüded tagasi tõrjutakse, neid vastu ei võeta. Ei saa edasi anda kultuuriväärtusi või ükskõik

milliseid teisi, kui need polegi sellele isikule või koguni grupile väärtusteks, kui see isik või grupp ei ole huvitatud nende vastuvõtmisest. Õpetamisprotsessis vahendatavate väärtuste puhul on olukord küllalt keeruline. Õpilastel ei pruugi sugugi olla isiklikult tunnetatud vajadust nende või teiste teadmiste või oskuste järele, mida õpetaja püüab edasi anda või kujundada. Sellest hoolimata saavutatakse kontakt. Kontakt toetub sel juhul teistele väärtustele, mis käivad nende teadmiste vastuvõtmisega koos. Selleks võib eelkõige olla sotsiaalne tunnustus. Õpilasele võib väärtuseks olla koolisaavutustega seotud tunnustus vanematelt, õpetajatelt, teistelt temale autoriteetsetelt täiskasvanutelt, mõnedelt kaaslastelt või gruppidele; selleks võib olla ka ainult vajadus vältida ebameeldivusi, mis kontaktist, pakutavate väärtuste vastuvõtmisest keeldumine kaasa toob jne.

Klassis toimuvale õppetööle ei ole olemuslikud ainult õpetaja ja õpilaste, vaid ka õpilastevahelised kontaktid, üksteise tegevuse heakskiit või hukkamõist, mida võidakse väga mitmeti edasi anda, omavaheline informatsiooni vahetamine, abistamine jne. Olenevalt tunni organisatsioonilisest vormist ja meetodeist võivad need kontaktid olla väga erineva ulatusega. Õpilaste omavahelised kontaktid tunnis võivad olla ka õpetaja poolt erineval määral aktsepteeritud.

Aja jooksul kujuneb välja nii õpetaja ja õpilaste kui ka õpilaste omavahelises suhtlemises kindel normeeritud tegevuste süsteem, mida vastastikustes kontaktides kasutatakse; kujuneb suhteliselt stabiilseks ka see väärtuste süsteem, mis nendele kontaktidele aluseks on. Sellisel juhul võime rääkida juba õpetaja ja õpilaste ning õpilastel omavahel valitsevatest sotsiaalsetest suhetest, mida Jan Szczepański on lühidalt määratlenud kui «teatud platvormi alusel toimuvat kahe partneri vahelise vastastikuse mõjutamise normeeritud süsteemi» (1969, 92).

On alust arvata, et need suhted, mis kujunevad õpetaja ja õpilaste vahel ning õpilastel omavahel, ei jää ainult kooli seinte vahele. Siit saab õpilane mudeleid oma suhete kujundamiseks ka väljaspool kooli ning kogu hilisemas elus. Järelikult, kui kool tahab õpilasi muu kõrval ette valmistada ka sotsiaalseks suhtlemiseks, siis on väga oluline kujundada suhted koolis sellisteks, nagu see on iseloomulik nendele kollektiividele, kus tal täiskasvanuna osaleda tuleb. NLKP programm näeb ette ühiskonnaliikmete pideva osavõtu riigi ja ühiskonna juhtimisest, näeb ette seltsimeheliku koostöö ja üksteise toetamise suhted.

Mida õppetöö pakub õpilase sotsiaalse suhtlemise oskuse arenemiseks? Peaksime analüüsima õppetöö vorme sotsiaalsete suhete seisukohalt, mis neile vormidele iseloomulikud on. Antud juhul peaksid sobivad olema järgmised kriteeriumid:

- 1) missugune on õpetaja kontakti-taotluste suund, mil määral on need suunatud kogu klassile, mingile rühmale klassis või ka üksikutele õpilastele;
- 2) missuguseid väärtusi saab õpetaja arvestada oma kontaktides;
- 3) kui võrd see või teine õppevorm võimaldab isiksuslike kontakte õpetaja ja õpilaste vahel;
- 4) kui võrd on lubatud ja kuidas reguleeritud õpilaste omavahelised kontaktid õppetöös;
- 5) missugustele väärtustele toetub õpilaste omavaheline suhtlemine.

Nendest kriteeriumidest lähtudes on oluline mõndagi õppevormide senises klassifikatsioonis korrigeerida. Suhete erinevast ilmnemise lähtudes on nähtavasti võimalik rääkida neljast erinevast õppevormist.

**Frontaalset tööd** (kooliõeng, õpetaja jutustus, seletus, vestlus, frontaalne kontroll) iseloomustab õpetaja kontaktide suunitus enam-vähem ühtlaselt kogu klassile, episoodilise individuaalsegi kontakti puhul peetakse silmas mitte niivõrd väärtuste edasiandmist konkreetsele õpilasele, vaid kogu klassile, sellest tingitult on kontakt peaaegu ainult asjalik, isiksuslikuks lähenemiseks ei jää hästi ruumi, keskne on kultuuriväärtuste edasiandmine ja ka tunnustuse või hukkamõistu

jagamine. Tegevusviiside valikul õpilased kaasa otsustada ei saa, kuigi see põhimõtteliselt oleks võimalik. Õpilaste omaalgatuslikud omavahelised kontaktid on keelatud. Õpilased võivad suhelda ainult õpetaja vahendusel. See piirab ka õpilaste kontaktid rangelt õpetaja poolt määratletud sisuga. Frontaalses töös ei saa üldreeglina küllalt ilmsiks tulla klassi tunnustus ega hukkamõist, õpilastel ei ole võimalik jagada tekkinud probleeme (isegi kui õpetaja selleks ergutab, teevad seda nii suures grupis vähesed), vajaduse korral abi anda ega vastu võtta. Frontaalse töö puhul on niisiis tegemist äärmiselt piiratud kontaktidega, mis vähe treenib õpilasi suhtlemiseks ning ilmselt väga vähe mõjutab ka nende omavahelisi suhteid.

Et paljudes meie koolides on frontaalne töö domineerival kohal, siis on ka arusaadav T. Konnikova (1957) tõdemus, et õppetöö aitab vähe kaasa klassikollektiivi kujundamisele ja selleks on koolid üha otsinud mitmesuguseid teisi tegevusvorme väljaspool õppetööd.

Frontaalset tööd on pedagoogilises kirjanduses kummalisel kombel ka kollektiivseks nimetatud, lähtudes eriti sellest, et kogu klassikollektiiv on teatavat üht ülesannet täitmas ning selle alusel võivad ühine meeleolu ja sõbralikud sidemed tekkida. Sama ülesande täitmine kõigi poolt ei muuda tegevust veel kollektiivseks. Meeleolu on aga liiga ebamäärane tunnus millegi määratlemiseks. Kui pole reaalseid kontakte, siis ei saa ka sõbralikud sidemed tekkida. Oleme juba varem tähelepanu juhtinud niisuguse käsitluse ekslikkusele (Лиймерс, 1970, 18—20). Kollektiivseks võib pidada ainult sellist tööd, mida iseloomustavad järgmised tunnused: a) kui klass tajub ülesannet kui klassile antut, mille eest klass kui sotsiaalne grupp vastutust kannab ja ümbruselt hinnanguid saab; b) kui ülesande täitmine lasub rühma enese õlgadel; c) vastastikuse sõltuvuse olemasolu ülesande täitmisel; see tekib aga kõige suuremal määral tööjaotuse tingimustes; d) vastastikuse kontrolli ja vastutuse olemasolu, mis tekib eriti siis, kui rühm on ülesande omana vastu võtnud ja kollektiivi igal liikmel või liikmete rühmal on ülesandeterminus oma kindel osa täita. Need tunnused puuduvad eespool loetletud tööviisidel enam-vähem täielikult.

**Individuaalse töö** (töö õpikuga, iseseisvad vaatlused, iseseisev harjutamine) puhul puudub vahetu kontakt õpetajaga, õpilane töötab materjali omandamisel õpetaja poolt varem antud juhendeist lähtudes või kirjaliku tööjuhendi alusel. Nende juhenditega on kaudne kontakt õpetajaga olemas. Õpetaja antud ülesannetes ja juhendites võib küll mõneti peegelduda isiksuslikki suhte õpilasesse. Nagu frontaalse töö puhul, ei või ka siin õpilane kaasõpilastega omaalgatuslikult kontakti astuda. Sidepidamine peab toimuma õpetaja vahendusel.

Individuaalne töö on didaktilises mõttes frontaalsest märksa paindlikum. Suuremal määral on võimalik arvestada õpilase arenemistaset, töötempot, huvide ja võimete erinevusi. Nii võivad individuaalse töö ülesanded olla ühtsed või diferentseeritud sõltuvalt õpilaste erinevustest. Individuaalne töö võib väljastavalt mõjuda ka frontaalsele, eriti kui see oli individualiseeritud. Siis tekib õpilastel võimalus vahetada vastastikku informatsiooni, tulla teistegi mõtlemist ergutavatele järeldustele. Seega tekib kultuuriväärtuste vahetamine õpilaste vahel. Sellele võimalusele on ka kirjanduses tähelepanu juhitud (Айзерман, 1969). Kõigil sellel on kahtlemata suuri arendavaid eeliseid, kuid õpilaste kasvatamiseks sotsiaalse suhtlemise huvides annab seegi töövorm ilmselt vähe.

Igal üksikul õpilasel ei ole erilist kohustust klassikollektiivi ees. Individuaalne ülesanne on õpilase ja õpetaja suhte küsimus. Vastutust kannab ta esmajoones õpetaja ees, mitte klassi ees, kuivõrd klass eriülesandeid ei tea ning tal vastava õpilase suhtes mingeid ootusi pole. Õpilane võibki hangitud lisaandmeid, oma eri-

arvamusi jm. klassile meelsasti esitada, kuid individuaalse ja frontaalse töö situatsioon asetab paratamatult esiplaanile puhtsikkliku motivatsiooni, mistõttu ei saa olla oluliselt õpilase sotsiaalse arenemise tegureiks.

**Rühmatöö** on kaasageses nõukogude koolis vähe levinud ja sageli segi aetud grupilise diferentseerimisega (Рабунский, 1965; Айзерман, 1969). Rühmatöö all mõistame töökorraldust, kus klass jaguneb selle või teise õppeülesande täitmiseks 3—8-liikmelistesse rühmadesse. Ülesanne antakse rühmale, mitte üksikõpilasele, ülesande täitmiseks analüüsib rühm ühiselt läbi ülesande tingimused, planeerib oma edaspidise tegevuse, diskuteerib iga õpilase poolt rühma ülesande piires tehtu üle ning esitab tulemused kogu klassile. Ülesanded võivad olla tühtsed kõikidele rühmadele, näiteks samu matemaatikaülesandeid lahendatakse kõikides rühmades. Või sama uue aine lõigu läbitöötamine enne individuaalselt ja siis tulemuste analüüs ja mõnede probleemide lahendamine rühmana (vt. A. Benno artikkel «Nõukogude Kooli» käesolevas numbris). Rühmadele antud ülesanded võivad olla ka erinevad, diferentseeritud, lähtudes rühma kuuluvate õpilaste erinevast informeeritusest, erinevatest võimetest ja huvidest. Niisugused erinevused rühmade töö sisus võivad olla aluseks kogu klassi rikastamisel õpitava materjaliga. Rühmatööga harjunud vastastikku üksteist hästi tundvates klassides võib diferentseeritud ülesandeid jaotada klass, mitte õpetaja. See loob tööle uue kollektiivse motivatsiooni ja tekitab kasvatuslikult täiesti teistsuguse situatsiooni, kui see saab juhtuda individuaalse töö pinnal.

Rühmatöö puhul tekivad esmajoones suhted õpilastel omavahel ja rühmade vahel rühmatööle järgnevas kogu klassi töös. Õpetaja vahetus kontaktis üksikute rühmadega ei ole. Ta jälgib kogu töö protsessi ja abistab vajaduse korral üksikuid rühmi, lülitub nende töösse. Rühmas tekkiv kontakt saab õpetajal põhimõtteliselt olla lähedasem ja rohkem isiksuslik, kui see frontaalse töö puhul on võimalik. Järelikult võib rühmatöö puhul eeldada ka õpetaja ja õpilase suhete paranemist.

Seega on rühmatööl need jooned, mis on iseloomulikud kollektiivsele tööle. Et siin on õpilased tihedas omavahelises koostöös, siis võib eeldada ka seda, et niisugune töösituatsioon treenib suuremal määral sotsiaalseks suhtlemiseks vajalikke omadusi, mõjub klassikollektiivi tugevdavalt.

Õpilased vahetavad rühmatöö tingimustes suheldes mitmesuguseid väärtusi — informatsiooni saadud ülesande lahenduste kohta, hinnanguid õppematerjali erinevale sisule, emotsionaalseid reaktsioone ühenduses abi andmise ja vastuvõtmisega, annavad kriitilisi hinnanguid oma ja teiste saavutustele jne. See annab alust tihedate sotsiaalsete sidemete tekkimiseks õpilaste vahel.

Rühmatöö pinnalt kasvab välja kvalitatiivselt uus frontaalse töö vorm, milles valitsevad uued suhted, võrreldes varem kirjeldatud frontaalse tööga. Kui varem domineeris suhe õpetaja-üksikõpilane, siis nüüd õpetaja-õpilaste grupid. Ka õpilaste suhted muutuvad. Õpilase poolt esitatava suhtes pole ootusi ainult õpetajal, vaid ka tema grupikaaslastel, kuivõrd ta esindab oma töörühma, on ootused teistel rühmadel, sest rühm võis täita klassi ülesandetervikus teatud osa. Nii seostub õppimine veelgi tihedamalt õpilaste omavaheliste suhetega.

Paraku ei ole neid frontaalse töö iseloomu muutusi rühmatöö mõjul küllalt analüüsitud. On võimalik, et meil on alust rääkida siin üldse mitte enam frontaalsest tööst, vaid tõeliselt kollektiivsest. See vajab aga veel selgitamist.

Rühmatöö eeltoodud põgusa iseloomustuse alusel ilmneb, et rühmatöö pole mingi teistest töövormidest eraldi seisev nähtus, see eeldab õpetaja poolt frontaalset õpilaste rühmatööks juhendamist, probleemi sisseviimist ja eeldab õpilaste iseiselsvat, individuaalset tööd. Nagu A. Benno artiklile lisatud tööjuhendeist ilmneb, eelneb ühisele lahenduste otsimisele individuaalne töö materjali kallas, mis annab



Kateedrijuhataja H. Kurm vestlushoos akadeemik H. Liimetsaga.

K. Raua foto

aluse ühisele tööle. Selliselt on rühmatöö teatud siduvaks teguriks kõigi teiste õppevormide vahel.

Eeltoodu alusel peaks olema ilmne, et sotsiaalse kasvatuses huvitab rühmatöö erilist tähelepanu. Ometi on selle osa tänapäeva nõukogude koolis väga tagasihoidlik, vaevalt märkimisväärne. Didaktika-alases kirjanduseski ei ole sellele töövormile tähelepanu pühendatud. J. Golant ja B. Jessipov (1970, lk. 289, 294) näevad rühmatöö võimalust ainult seminarideks ettevalmistumise (õpilaste grupp võib ette valmistada ettekande, kusjuures see toimub peamiselt väljaspool tunde, selleks ettenähtud aja vältel) ja klassivälise tööna. B. Jessipovi (Болдырев и др., 1968, 36—38) kirjutatud õpikupeatükist, milles on seminaride organiseerimist ligemalt vaadeldud, ilmneb, et tegemist polegi õpilaste tööjaotusel ja koostööl põhineva rühmatööga, vaid lihtsalt klassisisese grupilise diferentseerimisega, mida pole mingit alust nimetada rühmatööks, nagu juba eespool märkisime. Rühmatööd meie poolt kasutatud tähenduses vaatleb ainult L. Aristova (1968, 93—99) — ühenduses Poola koolide vastavate kogemuste tutvustamisega. Ta hindab rühmatöö võimalusi eelkõige õpilaste aktiveerimise ja probleemõppelise põhimõtte kasutamise seisukohalt ning näeb ka mõningaid kasvatuslikke väärtusi, nagu subjektivismi ületamine ja teistega sidepidamise oskuse arendamine. Ainuke valdkond, kus laialdasemalt rühmatööd näha võib, on praktilised ja laboratoorsed tööd keemias ja füüsikas. Mingeid ulatuslikumaid didaktilisi järeldusi selle kohta pole aga tehtud. Tuleks lisada meie vahariigis toimunud katsetused, millest on aga veel vähe avalikkuse ette jõudnud (vt. Карамкова, 1968).

Seega ei ole kaasaegses nõukogude didaktikas kujunenud mingit arvamust rühmatöö didaktiliste ega kasvatuslike väärtuste kohta.

Samal ajal võime välismaa marksistlikus pedagoogikas täheldada elavat huvi rühmatöö vastu ning selle efektiivsuse mitmekülgset uurimist. E. Rauschi (1968) poolt uuritud Saksa Demokraatliku Vabariigi õpetajatest kasutas 69% hooti rühmatööd. Levinud on see töövorm Poola Rahvavabariigis (Оконь, 1968), kus on laialdaselt püütud selgitada ka selle efektiivsust. Didaktiline tõhusus tundub paljudel juhtudel küllalt veenvana. J. Sokólska (1968) uuris 5 kuu vältel võrdlevalt frontaalse töö, ühtse rühmatöö ja diferentseeritud rühmatöö tõhusust 5. klassis poola keele ja bioloogia õpetamisel. Kontrolliti mõistete valdamist ja probleemi lahendamise oskust, ümberjutustamise oskust ja aruande kirjutamise oskust. Ilmnes, et mõistete valdamises ületas katseklass kontrollklassi 13,3%, probleemide lahendamises 10,5%, nõrkadele õpilastele mõjus rühmatöö oluliselt paremini kui frontaalne töö — tulemuste erinevus katseklassi kasuks 8,5%. Kõik märgitud tulemused on statistiliselt olulised 0,05 astmel. Ümberjutustamise oskuses olid tulemused kontrollklassis paremad kui katseklassis. Poola keele alal osutus üldiselt tõhusamaks ühtne rühmatöö, kus klassi kõik rühmad täidavad samu ülesandeid. Ainult probleemide lahendamisel oli frontaalne rühmatöö parem, ent erinevus ei osutunud siiski statistiliselt oluliseks.

Bioloogias rääkisid tulemused veelgi veenvamalt rühmatöö, eriti diferentseeritud rühmatöö kasuks. Erinevused tõhusust näitavates mõõtmistulemustes olid katse- ja kontrollklassi vahel statistiliselt 0,01 astmel olulised. Seega võib öelda, et rühmatöö on üldiselt tõhus. Mõnel puhul on ilmselt väärtuslikum frontaalne töö, nagu see ümberjutustamise oskuse korral ilmnes.

Tekib probleem — missugused tegurid on tinginud peaaegu et ignoreeriva suhtumise rühmatööse nõukogude pedagoogikas. On alust arvata, et tõrjuv või vaikiv suhtumine tuleneb 20. aastate negatiivsetest ilmingutest, brigaadilis-laboratoorsest meetodist, mis mõisteti hukka ÜK(b)P KK 1932. a. 25. augusti otsusega («Alg- ja keskkooli õppeprogrammide ja režiimist»). Nimetatud otsuses on sõnastatud ka brigaadilis-laboratoorse meetodi põhilised puudused, nagu «alatiste ja kohustuslike brigaadide organiseerimine, mis on põhjustanud moonutusi õppetöö ebaisikuliseks muutumise näol, pedagoogi osa alahindamist ja paljudel juhtudel iga õpilase individuaalse töö ignoreerimist». Kui jälgida tolle perioodi küllalt rikkalikku brigaadilis-laboratoorseid tööd puudutavat kirjandust, siis tundub nende vigade keskne lüli olevat kollektiivne hindamine, mis tõepoolest levis laialt (Петрович, 1924; Челюсткин, 1927.). See oli ilmselt esmane tegur, mis tingis individuaalse vastutuse kadumise ja nõrgemate õpilaste ning mitteaktivistide individuaalsestki tööst võõrdumise. Individuaalse töö ignoreerimisel on ilmselt veel teinegi põhjus, nimelt õppevahendite, eriti käsiraamatute ja kirjanduse vähesus, mis on andnud A. Petrovitšile (1924, lk. 62) põhjust väita, et brigaadilis-laboratoorne töö polegi selle raskuse tõttu rakendatav ja saavat rääkida nimelt laboratoorsest kallakust. Võib arvata, et tolaeagsetes tingimustes ei saanud rühmatöö küllalt viljakas olla. Arvestada tuleb veel ka seda asjaolu, et rühmatöö on õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse suhtes väga nõudlik vorm. Tol perioodil oli aga Nõukogudemaal terav puudus pedagoogilise ettevalmistusega õpetajatest. Puuduliku ettevalmistusega õpetajate kätes ei saanud see töövorm tõhus olla.

Tänapäeva oludes oleks oluline hoolikalt analüüsida tehtud vigu ja kasutada ära tolaeagse rühmatöö didaktika positiivsed saavutused, mis on kahtlemata olemas. Lihtne ignoreerimine ei ole millegagi õigustatud. Asjalikku suhtumist nõuavad meilt aktuaalsed kasvatusülesanded. Rühmatöö suhtes on kahtlevaid häälid kostnud just nende poolt, kes on silmas pidanud kasvatusülesandeid. Töötamine rühmiti mõjuvat klassikollektiivi lõhkuvalt ning välistavat nõnda klassi kui kas-

vatusteguri. Sellegi kartuse juured on arvatavasti ajalooliselt tingitud. Kaheküm-nendail aastail esines taotlusi kaotada klass kui ühik ning asendada see nivoo-rühmadega. Klassile heideti ette heterogeensust tööharjumuste, tempo ja arengu-taseme poolest. Selles nähti olulist tõket kollektiivi kujundamise ja sotsiaalse kas-vatuse teel. Rühmadest aga loodeti kollektiivi kujundada. Seega — klass ja rühm vastandati.

Oletusel rühmatöö negatiivsest mõjust klassi kui sotsiaalpsühholoogilise grupi (kollektiivi) omadustele pole paraku mingit empiirilist alust, senised sotsiaalpsüh-holoogilised uurimused kinnitavad pigem vastupidist. Rühmatöö just nimelt integ-reerib klassi kollektiiviks. J. Furman (1970) uuris Poolas võrdlevalt frontaalse, ühtse rühmatöö ja diferentseeritud rühmatöö mõju kooliklassi sotsiaalsele struk-tuurile. Jälgiti mitmeid näitajaid. Ilmnes, et diferentseeritud rühmatööga klassis suurenes positiivsete suhtumiste arv negatiivsete arvel 10,3% võrra, klassi mono-liitsust näitav indeks suurenes diferentseeritud rühmatööga klassis 0,36-lt 0,48-le, ühtse rühmatööga klassis 0,34-lt 0,36-le. Frontaaltööd rakendavas kontrollklassis klassi monoliitsus isegi vähenes (0,47—0,44). Diferentseeritud rühmatööga klassis vähenes madala sotsiomeetrilise asendiga õpilaste hulk ning suurenes hea ja kesk-mise asendiga õpilaste hulk. Niisiis on diferentseeritud rühmatööl märgatavad kas-vatuslikud eelised frontaalse töö ja ka ühtse rühmatöö ees.

Muidugi on oluline küsimust uurida pikema aja vältel. Muutused polnud ei J. Furmanil ega meil küllalt suured, nõnda et on alust rääkida vaid positiivsest tendentsist. Need tulemused annavad aga alust suhtuda kriitiliselt kahtlustesse rühmatöö kollektiivi kujundava mõju suhtes ning suhtuda positiivselt sellesse, mida eespool rühmatöö suhtes postuleerisime.

«Nõukogude Kooli» käesolevas numbris esitab A. Benno oma esialgsed tulemu-sed rühmatöö didaktilise efektiivsuse kohta. Meie jälgisime samades klassides muutusi klassikollektiivi näitajates. Ilmnesid üldiselt samad tendentsid, mis J. Furmanilgi, eriti aga negatiivsete valikute tunduvalt väiksem hulk rühmatöö klassis.

Ettevaatlikku või ignoreerivat suhtumist rühmatöösse on esinenud ka mujal. See oli tähelepanev ka paljudes sotsialismimaades. Praegu on seal enam-vähem selge ka nende suhtumiste tagapõhi. Hea analüüsi on selle kohta teinud Ungari pedagoog Z. Fábíán (1968). Võib arvata, et tema poolt esiletoodud asjaolud on mõjutanud rühmatöö asendit meiegi didaktikas.

Ühe tõrjuva suhtumise alusena näeb Z. Fábíán seda, et ajalooliselt on rühma-töö lähtunud peamiselt kodanlikust kooliuuendusliikumisest, milles selle kasvatus-likud taotlused olid niisama heterogeensed nagu kogu sellel liikumisel endalgi.

Z. Fábíán on arvamusel, et nendest ajaloolistest juurtest ei tule end segada lasta, kuna rühma töö lähtekohad olevat potentsiaalselt olemas ka marksistliku pedagoogika ajaloos. Seda nimelt A. S. Makarenko õpetusena algkollektiivi ja kogu kollektiivi suhtest, mille järgi üksikisik on seotud kogu kollektiiviga algkollektiivi kaudu. Makarenkol olid sellisteks algkollektiivideks brigaadid ja jaod. Kollektiivi organiseerimine lähtus ülesandest, mitte vastupidi. Nii ka klassis — ülesanne viib gruppide kujunemisele.

Antud küsimuses pole küll marksisti jaoks ainuoluline see, kas me marksist-liku pedagoogika ajaloos leiame vastavaid tugipunkte või mitte. Rühmatöö on tegevusvorm, mille kaudu õpilased võivad omandada väga erineva sisuga teadmisi, oskusi ja vilumusi. Need määravad juba kindlaks õppeprogrammid, mis on mui-dugi erineva sotsiaalse struktuuriga maades erinevad. Kui töövorm võimaldab meil edukalt programme realiseerida, siis on meil alust sellele positiivselt läheneda, sõltumata sellest, kes seda ajaloos veel kasutanud on. Kui antud töövormi kasva-tuslikud mõjud teenivad kommunistliku kasvatusaktuaalseid ülesandeid, siis ei

ole oluline, kes seda vormi on enne kasutanud. Meil tuleb lähtuda sisu ja vormi dialektikast, mille järgi vormil on oma suhteline iseseisvus ja see võib teenida väga erinevaid sisusid.

Teiseks teguriks, mis on põhjustanud ebaõnnestumisi rühmatöös sotsialismi- maades, peab Z. Fábíán sellega liialdamist, rühmatöö absolutiseerimist ja teiste töövormide õigustamatut kõrvalejätmist. Nagu juba eespool nägime, ei olegi rühmatöö hästi rakendatav lahus õpilaste iseseisvast ja frontaalsest tööst. On küllalt usutav, et selline lahutamine võib ainult negatiivsetele tulemustele viia.

Kolmas tõrjuva suhtumise tegur on olnud kartus, et õpilase individuaalset jõudlust ei saa küllaldaselt sageli hinnata. Nõukogudemaal loobuti sellest 20. aastail hoopis. Tulemused olid vaieldamatult negatiivsed. Rühmatöö ei välista põhimõtteliselt jõudluskontrolli ja hindamist, küll aga kujuneb hindamisvõimalusi vähem. On küsitav, kui väärtuslik ongi sagedane hindamine. See orienteerib ehk õpilasi liialt hinde saamisele, mitte aga teadatahtmisele. Kõnealune aspekt rühmatöö mõjude hulgas vajab veel lähemat uurimist. Teatavad negatiivsed tagajärjed võivad olla esialgu isegi mõeldavad, kuivõrd kaasaegse nõukogude kooli (vähemalt Nõukogude Eesti) õpilased on liialt orienteeritud hinnete saamisele.

Neljanda võimaliku negatiivse suhtumise allikana näeb Z. Fábíán õpetaja koormuse suurenemist. See võib kahtlemata õpetajate suhtumist rühmatöösse, selle laialdast kasutamist mõjutada. Ettevalmistumine rühmatööks nõuab õpetajalt rohkem aega kui tavaliseks frontaalseks tööks, kus õpetaja kohandub nn. keskmisele õpilasele. Rühmatööks valmistumisel tuleb tal aga silmas pidada erinevate töörühmade taseme ja tempo erinevusi, sageli koostada ise vajalikud tööjuhendid, hankida mitmesuguseid lisamaterjale. Poola pedagoogide uurimused on näidanud, (Sokólska, 1968), et rühmatöö eeldab eriti probleemset lähenemist materjalile, nõuab materjali esitamist probleemõppe põhimõtetel. Paraku pole õpikud sugugi seda arvestavalt koostatud. Järelikult eeldab rühmatöö frontaalset probleeme seadvat sissejuhatust, mis stimuleeriks õpilaste rühmatööd. Seegi suurendab õpetaja töömahtu ja esitab suuremaid nõudeid tema loovatele võimetele. Õeldust tuleneb, et õpetaja juhtiv osa rühmatöös ei vähene, muutub ainult selle iseloom.

Kogu eelpool esitatul alusel arvame, et rühmatöö pälvib tähelepanu nii oma didaktiliste kui ka kasvatuslike eeliste poolest. Selle töövormi asendisse puutuvad üksikküsimused peavad aga lahendama sellekohased empiirilised uurimused.

### Kirjandus

1. Л. Айзерман, 1969. Идеи́ная борьба и уроки литературы. «Народное образование» № 4, стр. 126—134.
2. Л. Аристова, 1968. Активность учения школьника. М.
3. Б. Т. Ананьев, 1959. Познавательные потребности и интересы. «Ученые записки Ленинградского университета».
4. М. И. Божович, 1955. Познавательные интересы и пути их изучения. «Известия АПН РСФСР» № 73.
5. Л. И. Божович, 1968. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., «Просвещение».
6. Б. П. Есипов, 1957. Проблема улучшения самостоятельной работы учащихся на уроках. «Советская педагогика» № 8.
7. Л. Занков, 1959. Искать и находить новые методы обучения и воспитания. «Народное образование» № 8.
8. Л. В. Занков, 1967. Развитие школьников в процессе обучения. М.
9. Г. Иванов, М. Певзнер, 1930. Как надо комплектовать рабочие группы. «На культурфронте», Саратов, № 9—10, стр. 88—90.
10. В. Г. Иванов, 1959. Развитие и воспитание познавательных интересов школьников. Изд. Ленинградского университета.
11. З. Карамкова, 1968. О применении метода групповой работы на уроках русского языка в национальной (эстонской) школе. Nõukogude Kool» nr. 10.



12. А. А. Кирсанов, 1963. Индивидуализация процесса обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся. «Советская педагогика» № 5.
13. Т. Е. Копникова, 1957. Организация коллектива учащихся в школе. М.
14. Л. Левшин, 1964. Педагогика и современность.
15. И. Я. Лернер, 1963. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью. «Советская педагогика» № 10.
16. И. Я. Лернер, 1966. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам (о методах воспитания познавательной самостоятельности). «Народное образование» № 3.
17. Х. Лийметс, 1970. Понятие коллективной работы в советской педагогике. Сб. «Актуальные проблемы индивидуализации обучения». Тарту.
18. Н. А. Менчинская (ред.), 1968. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников. М.
19. И. П. Огородников, 1969. Актуальные проблемы теории воспитания. «Советская педагогика» № 7.
20. В. Оконь, 1968. Основы проблемного обучения. М.
21. А. Петрович, 1924. Лабораторный метод в современной трудшколе. «Наша школа», Одесса, 1924, 1—2, 61—65.
22. Е. С. Рабунский, 1963. Индивидуализация домашних заданий как средство повышения эффективности обучения (на материале преподавания основ наук в средних и старших классах школы). Автореферат канд. дисс. М.
23. З. И. Равкин, 1962. Обучение как средство коммунистического воспитания учащихся. Сборник «Воспитание и процесс обучения». М.
24. М. Скаткин, 1966. Активизация познавательной деятельности учащихся. Приложение к журналу «Народное образование» № 1.
25. М. Скаткин, 1967. Что надо знать о современных проблемах дидактики. Приложение к журналу «Народное образование» № 1.
26. М. Скаткин, 1969. Требования к современному уроку. «Народное образование» № 7, стр. 129—142.
27. Р. И. Хмельюк, 1952. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения (на материалах преподавания географии в 5—7 классах). Автореферат канд. дисс. М.
28. И. А. Челюсткин, 1927. Класс как трудовой коллектив. М.-Л.
29. Ян Щепанский, 1969. Элементарные понятия социологии. «Прогресс», М.
30. Z. Fábrián, 1968. Der pädagogische Wert der Gruppenarbeit. «Vergleichende Pädagogik», Nr. 2.
31. W. Friedrich, 1966. Jugend heute, theoretische Probleme, empirische Daten, pädagogische Konsequenzen. Berlin.
32. J. Furman, 1970. Wpływ różnych form pracy grupowej na strukturę społeczną klasy szkolnej. «Kwartalnik pedagogiczny» Nr. 2 (60).
33. H. Hiebsch, 1967. Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin.
34. M. Koskenniemi, 1964. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Toinen painos. Helsinki.
35. Edgar Rausch, 1968. Zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Lernens in Schülergruppen. «Vergleichende Pädagogik», Nr. 2., 184—198.
36. J. Sokólska, 1968. Wpływ różnych form pracy grupowej na wyniki w nauce. «Kwartalnik pedagogiczny» Nr. 3.
37. I. Unt, 1966. Õppetöö individualiseerimise problemaatikast. «Nõukogude pedagoogika ja kool» I. Tartu.

# RÜHMATÖÖ KASUTAMISEST GEOGRAAFIA ÕPETAMISEL

A. BENNO

Mitmesuguste õppetöö vormide ja meetodite hulgas on viimasel ajal rohkem tähelepanu hakatud pöörama õpilaste grupiviisilisele e. rühmatööle. Oma olemuselt ei ole see uus. Mõningaid rühmatöö variante kasutati juba 19. sajandi lõpul. Käesoleva sajandi 20-ndatel aastatel saksa teadlase P. Peterseni loodud «Jena-plaan» oli tervenisti rühmatöö põhimõttel üles ehitatud (1). Kodanlikus Eestis propageeris seoses õpilaste iseseisva tööga rühmatööd ka J. Käis (6). Ta märkis, et rühmatöö muudab klassi massist aktiivseks tööühiskonnaks, ergutab töötahet ja tõstab jõudlust. NSV Liidus kasutati pärast Oktoobrirevolutsiooni rühmatöö põhimõtteid brigaadide meetodi nimetuse all. Väheste kogemuste ja tööviisi ebaõige rakendamise tõttu see aga ebaõnnestus.

Pärast Teist maailmasõda on jätkunud rühmatöö kasvatuslike ja õpetuslike võimaluste uurimine ning selle katsetamine koolis. Rühmatöö oskuslik kasutamine peaks stimuleerima õpilasi paremini õppima, kuivõrd see töövorm võimaldab kaaslaste tunnustusel paremini esile tulla, soodustama õpilaste silmaringi laienemist, võimaldama jõukohast tööd erinevate võimete ning eelteadmistega õpilastele.

Soomes on rühmatööga tegelnud M. Koskenniemi (4), kes kasutas seda eri vanuses õpilaste juures ning tegi mitmeid huvitavaid tähelepanekuid ja järeldusi. Poolas on rühmatöö propageerijaks W. Okón (10). Ta seostab selle probleemõppega. Poola teadlane J. Sokólska (8) märgib, et tänapäeva kooli didaktilis-kasvatuslike eesmärkide realiseerimise parim meetod on probleemõpe ja parim organisatsiooniline vorm — rühmatöö. Saksa Demokraatlikus Vabariigis on kasutatud õpilaste rühmatööd väga mitmesuguste õppeainete, sealhulgas ka geograafia õpetamisel. H. Lehmann märgib (7), et rühmatööks on geograafias eriti soodsad eeldused. Siin on tegemist väga mitmesuguste abivahenditega, on võimalus siduda geograafia aine paljude teiste erialadega, sageli on õpilasel vahetud kogemused mitmesugustest geograafilistest objektidest või piirkondadest. Tõenäoliselt seepärast tuuaksegi sageli geograafia õpetamist rühmatöö näitena.

Eesti NSV-s on viimasel ajal ilmunud rühmatöö alaseid kirjutisi Z. Karamkovalt, (9), kes käsitleb rühmatöö võimalusi vene keele grammatika õpetamisel, ning lühike ülevaade rühmatöö ajaloost A. Ivaskilt (2).

Rühma sobivaks suuruseks peab enamik autoreid 3—5 õpilast. Nii M. Koskenniemi kui ka E. Köhler (5) märgivad, et vaba valiku korral eelistavad õpilased liituda rühmadesse võimete järgi. Huvitavam on töötada koos kaaslastega, kelle teadmiste ja arenemistase on võrdsed.

Rühmatöö organiseerimisel soovitab J. Käis kasutada järgmisi mooduseid:

- 1) kogu rühm töötab ühisel teemal; töö lõpeb kokkuvõttega;
- 2) teema jaotatakse alaosadeks ja iga rühma liige töötab läbi mingi detailküsümuse või aspekti; lõpuks tehakse kokkuvõtte kogu rühma tööst ja esitatakse see teistele rühmadele.

H. Lehmann kasutas grupitöö organiseerimisel geograafias peamiselt kolme moodust.

1. Kõikidele gruppidele anti sama ülesanne, mis seisnes peamiselt töös õpiku teksti, piltide või kaardiga. Materjal oli kõigil ühesugune. Esialgu, kui õpilastel ei olnud veel oskusi tööülesannete jaotamiseks, jagati teema osadeks ning esitati rühmale hulk probleeme ja küsimusi. Hiljem anti tööühmale üks terviklikum probleem või ülesanne, mille õpilased ise liigendasid.

2. Ülesanded gruppidele olid põhiliselt sama aine vallast ja samadel eesmärkidel. Materjal, mille alusel eri rühmad töötasid, oli aga erinev (õpik, kaardid, lisakirjandus, algallikad).

3. Üksikute rühmade ülesanded olid üldprobleemi erinevatest osadest.

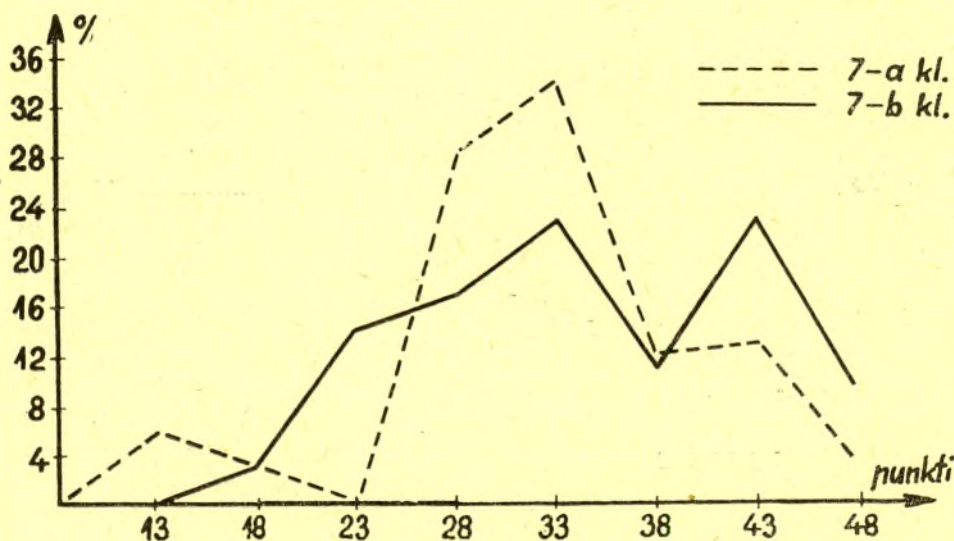
Austraalia käsitlemist rühmatööna kirjeldades soovib D. Kirchhof (3) erineva raskusega ülesannete andmist rühmadele vastavalt õpilaste võimetele.

Kõigest eelnevast lähtudes katsetasime rühmatööd geograafias ühe teema õpetamisel. Katse korraldati 7. klassis, kus õpilased on vanemad ja suudavad kiiremini kohaneda uue õppimisviisiga. Katsetamiseks valiti teema «Aafrika». Selle maailmajao õppimisel on vaja korrata paljusid varem õpitud mõisteid ja seoseid. Valiku kasuks räägib ka see, et teema ise ei ole ulatuslik. Katse eesmärk oli: katsetada rühmatöö praktilist organiseerimist geograafiatunnis; välja selgitada rühmatöö kasutamise võimalused linnakooli küllalt suure õpilaste arvuga klassides; määrata rühmatöö õpetuslik efektiivsus konkreetse teema õpetamisel.

Katse toimus Tartu 7. keskkoolis 1969/70. õppeaasta I õppeveerandil kokku 67 õpilasega (kontrollklassis 35 ja katseklassis 32 õpilast).

Õpilaste teadmiste taseme ja erinevate võimete selgitamiseks kasutati peamiselt ulatuslikumat kontrolltööd 6. klassi geograafiakursuse kohta. Sellele lisaks analüüsiti 6. klassi aastahindeid geograafias.

Kontrolltöö alusel osutus mõningal määral tugevamaks 7-b klass, kes jäeti kontrollklassiks. Nõrgem oli 7-a, katseklass. Õigete vastuste protsent oli 7-a klassis 74,4 ja 7-b klassis 78,8 (vt. graafik 1).



Graafik 1. 7-a ja 7-b klassi tase eelkontrolli alusel.

Nagu graafikust nähtub, on vahe tingitud peamiselt tugevamate õpilaste suuremast arvust 7-b klassis. 7-a klass oli oma koosseisult ühtlasem.

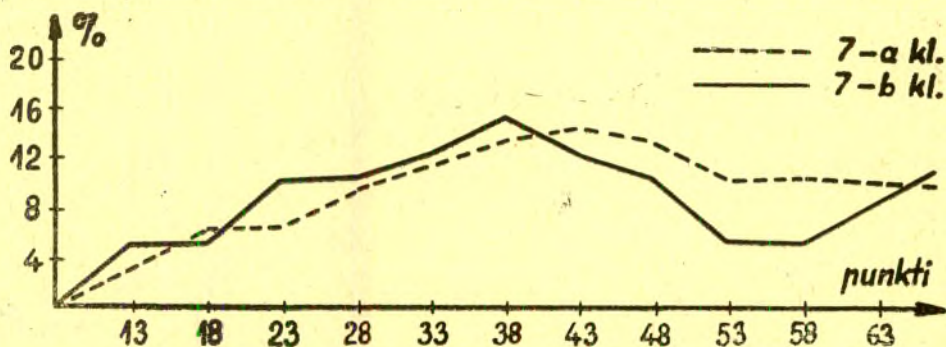
Pärast kontrolltöö tulemuste teatamist pandi õpilased geograafiatunnis istuma selliselt, et tugevamad õpilased jäid viimastesse, heade ning rahuldavate tulemustega õpilased keskmistesse ning töö halvasti kirjutanud õpilased esimestesse pinkidesse. Pinginaabri võis iga õpilane vabalt valida. Lastele teatati, et järgmistes tundides tuleb töötada mõningate ülesannete täitmisel ühiselt. Töökaaslased

ühiseks tööks võis samuti ise valida ning vastavalt sellele istusid õpilased, kes soovisid koos töötada, pinkidesse kas üksteise ette või taha. Nii oli võimalik tunnis sujuvalt üle minna rühmatööle, ilma et oleks tekkinud klassis asjatut ringliikumist või koha vahetamist. Kaks lauda lükati kokku, õpilased pöördusid näoga vastamisi ning 3–4-liikmeline rühm oligi moodustatud. Ühe rühma õpilased olid eram-vähem sarnaste eelteadmistega ja võimetega.

Teemat «Aafrika» käsitleti 9 tunni jooksul, kusjuures rühmatööd rakendati seitsmes tunnis. Töötati kirjalike tööjuhendite järgi, mis olid koostatud selliselt, et käsitlesid põhiliselt sama aine osa (vastavalt tunni teemale), ent nõudsid erineva materjali kasutamist. Mõningad tööjuhendid püüti koostada ka erineva raskusastmega. (Näiteks on toodud alateema «Aafrika asend, suurus ja rannajoon» tööjuhendid lisana 1, 2, 3, 4, 5. Juhendid on mõningal määral parandatud sõltuvalt töös ilmnenud puudustest.) Trükitud juhendi said kõik rühma liikmed ja tavaliselt märgiti samale lehele ka vastused ning kokkuvõtted. Rühmatöö kestis tunnis 15–25 min. Õpetaja jälgis tööd ning vajaduse korral abistas. Tunni lõpus tehti kokkuvõtte, milles kõik rühmad teatasid oma töö tulemused ning märkisid vastavad arvud, skeemid või joonised ka klassitahvlile. Rühmast esines tavaliselt üks õpilane, kellele see oli tehtud ülesandeks grupikaaslaste poolt. Suuliselt esitati materjal kokkulepitud järjekorras, tahvlile kirjutama saadeti aga enamasti parema käekirjaga õpilane. Kokkuvõtte tegemisel seoti kogu osadena õpitud materjal tervikuks. Tugevamad õpilased, kes olid tegelnud mõne küsimusega põhjalikumalt, esitasid oma töö samuti kogu klassile, andes seega õpitavale ainele sobivat lisamaterjali.

Küsitlemine toimus tavalisel viisil.

Kogu teema lõpetati kontrolltööga, mida hinnati punktide alusel. Selleks et selgitada tunnis omandatud teadmiste püsivus, tööst õpilastele eelnevalt ei teatatud. Töö tulemused on esitatud graafikus 2.



Graafik 2. Eksperimendi lõpul tehtud kontrolltöö tulemused.

Nagu graafikult näeme, on 7-a klassi teadmised veidi paremad 7-b klassi omast. Õigete vastuste protsent 7-a klassis oli 77,1 ja 7-b klassis 76,8. Vahe on seega 0,3%. Kui arvestada ka seda, et lähteandmete järgi oli parem just 7-b klass (vahe oli 4,4% 7-b klassi kasuks), näeme, et rühmatööga saavutati mõningal määral paremaid tulemusi, kuigi vahe ei ulatu statistilise usaldatavuse piirsesse. Kirjeldatud katse puhul kindlasti oli tulemustele kasuks asjaolu, et siin klassis katsetati rühmatööd mõningal määral ka eelnenud õppeaastal. Eksperimendi väga piiratud ulatuse tõttu ei ole võimalik sellest veel mingeid otseseid järeldusi teha.

Töö käigus selgus, et rühmatööd saab edukalt kasutada ka küllaltki suure õpi-

laste arvuga klassis. Õpilased suhtusid sellesse positiivselt ning töömeeleolu kujunes asjalikuks. Rühmatöö kasutamisel tuleb aga kindlasti arvestada asjaolu, et see tööviis on uus nii enamikule õpetajatest kui ka õpilastele ning seetõttu puuduvad edukaks tööks sageli vajalikud kogemused. Igal juhul tuleb vaadata rühmatööd kui üht õppetöö organiseerimise vormi paljude teiste seas ning kasutada seda siis, kui see annab kõige paremaid tulemusi. Iga teema planeerimisel tasuks kaalutleda ka grupitöö kasutamist vastavalt õpilaste arenemistasemele ja võimetele ning valida selline tööviis, mis võimaldaks teema õppimisel minimaalse ajakuluga omandada maksimaalselt teadmisi, kusjuures loomulikult peavad arenema ka õpilaste võimed ja oskused.

### Kirjandus

1. R. Demmel, Die Pädagogische Grundideen Peters Petersens. München, 1957.
2. A. Ivask, Rühmatöö J. Käisi pedagoogilises süsteemis. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IV, Tartu, 1969.
3. D. Kirchhof, Die Behandlung Australiens in der 8. Klasse—ein Beispiel für die Gruppenarbeit im Erdkundeunterricht. «Zeitschrift für den Erdkundeunterricht» 1960, nr. 11.
4. M. Koskenniemi, Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki, 1964.
5. E. Köhler, Aktiivsuspedagoogika teejuht. Tallinn, 1939.
6. J. Käis, Valitud tööd. Tallinn, 1946.
7. H. Lehmann, Die Arbeit mit Schülerbrigaden im Erdkundeunterricht. «Zeitschrift für den Erdkundeunterricht» 1960, Nr. 12.
8. J. Sokólska, Wpływ różnych form pracy grupowej na wymiki w nauce. Kwartalnik pedagogiczny 1968, Nr. 3
9. З. Карамкова, О применении метода групповой работы на уроках русского языка в национальной (эстонской) школе. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 10.
10. В. Оконь, Основы проблемного обучения. Москва, 1968.

### Lisa nr. 1

Teema: Aafrika geograafiline asend ja rannajoon.

Töövahendid: õpik lk. 172—173, atlas lk. 2—3 ja 29, gloobus, niit.

Täitke ülesanded ühiselt töötades. Vastused märkige lühidalt lehele.

1. Missuguses mõõtkavas on kujutatud atlases Aafrika füüsiline kaart? .....  
 Võrdle selle mõõtkava Aafrika seinakaardi .....  
 ja gloobuse mõõtkavaga .....  
 Mille poolest need üksteisest erinevad? .....
2. a) Kui pikk on lennuliin (sirgjoones) Tallinnast Kairosse?  
 Leidke kaugus, kasutades atlase kaarti ja gloobust.  
 Atlase kaardi järgi on kaugus .....  
 Gloobuse järgi on kaugus .....  
 Kumb tulemus on õigem? .....  
 Miks? .....
- b) Mis suunas Tallinnast asub Kairo? .....  
 Kuidas määrata ilmakaari kaardil? .....
3. Mõõtke Aafrika rannajoone ligikaudne pikkus kasutades atlase kaarti.....

**Lisa nr. 2.**

Teema: Aafrika geograafiline asend ja rannajoon.

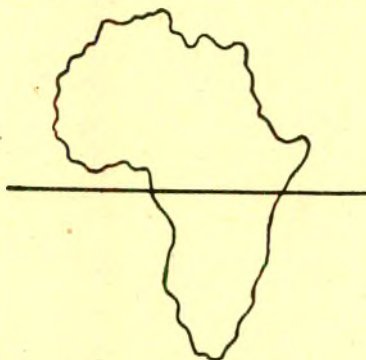
Töövahendid: õpik lk. 172—173, atlas lk. 2—3 ja 29, gloobus.

Täitke ülesanded ühiselt töötades. Vastused märkige lühidalt lehele.

1. Missugused iseärasused iseloomustavad Aafrika mandri geograafilist asendit?

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

Märgi Aafrika mandri geograafilisele asendile iseloomulikud tunnused skemaatilisele kontuurile.



2. Atlase kaarti kasutades määrake Aafrika ulatus kraadides ja kilomeetrites põhjast lõunasse piki 20° idapikkust ja idast läände mööda ekvaatorit. Täitke tabel.

äärmuspunkt	geogr. laius	ulatus kraadides	kaugus cm-tes	ulatus km-tes
Abiadhi neem				
Nöelaneem				
	geogr. pikkus	ulatus kraadides	kaugus cm-tes	ulatus km-tes
Roheline neem				
Hafuri neem				

**Lisa nr. 3**

Teema: Aafrika geograafiline asend ja rannajoon.

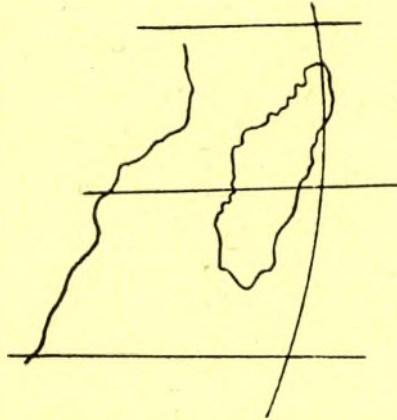
Töövahendid: õpik lk. 172—173, atlas lk. 2—3 ja 29.

Täitke ülesanded ühiselt töötades. Vastused märkige lühidalt lehele.

1. Kirjeldage Madakaskari saare geograafilist asendit järgmise kava alusel:

- a) asend ekvaatori suhtes (missuguste laiuskraadide vahel?)
- b) asend algmeridiaani suhtes (missuguste pikkuskraadide vahel?) .....
- c) asend ümbritsevate ookeanide suhtes .....
- d) asend lähemate mandrite suhtes .....

Märkige Madagaskari saare geograafilisele asendile iseloomulikud tunnused skemaatilisele kontuurile.



2. Mida peab kirjeldama, et iseloomustada mandri või saare geograafilist asendit?

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

**Lisa nr. 4**

Teema: Aafrika geograafiline asend ja rannajoon.

Töövahendid: õpik lk. 172—173, atlas lk. 2—3 ja 29.

Täitke ülesanded ühiselt töötades. Vastused kirjutage lühidalt lehele.

1. Määrake Aafrika ulatus põhjast lõunasse ja idast läände järgnevalt:

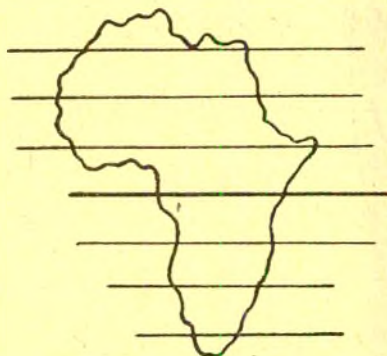
- a) mööda meridiaani Aafrika kõige põhjapoolsemat tippu (Abiadhi neem) läbivast paralleelist kuni kõige lõunapoolsemat tippu (Nõelaneem) läbiva paralleelini, kasutades kaardi mõõtkava ja andmeid meridiaanikraadi pikkuse kohta kilomeetrites (tulemused märgi tabelisse);
- b) mööda paralleeli Rohelise neeme meridiaanist kuni Hafuni neeme meridiaanini, kasutades kaardi mõõtkava ja andmeid paralleelikraadi pikkuse kohta kilomeetrites (tulemused märgi tabelisse);
- c) otse mööda sirgjoont Aafrika äärisest põhjapoolsest punktist lõunapoolse punktini ja läänepoolsest punktist idapoolse punktini, kasutades kaardi mõõtkava.

Tabel. Aafrika ulatus põhjast lõunasse ja läänest itta.

äärmuspunktid	cm-tes	km-tes	kraadides	km-tes
a) Abiadhi neemest Nõelaneemeni				
b) Rohelisest neemest Hafuni neemeni				
c) põhjast lõunasse läänest itta				

2. Võrrelge kolmel viisil saadud tulemusi ja otsustage, missugust mõõtmisviisi nendest võiks pidada kõige täpsemaks, missugust vähemtäpseks?.....

3. Arvutage Aafrika ulatus idast läände mööda ekvaatorit 10°, 20° ja 30° põhja- ja lõunalaiust.



Märkige andmed skemaatilisele kontuurile.  
Tööks vajalikud andmed.

Meridiaankaare pikkus on ligikaudu 111 km  
Ühe kaarekraadi pikkus paralleelil on:

0° — 111 km	30° — 96 km
10° — 110 km	35° — 91 km
20° — 105 km	40° — 85 km

Lisa nr. 5

Teema: Aafrika geograafiline asend ja rannajoone.

Töövahendid: õpik lk. 172—173, atlas lk. 2—3 ja 29, sirkel, joonlaud, mall.

Täitke ülesanded ühiselt töötades.

1. Iseloomustage Aafrika rannajoone liigestatust:

a) arvutage, mitu protsenti moodustab kõigi saarte ja poolsaarte pindala mandri kogupindalast .....

b) arvutage, kui suur osa mandri pindalast (km<sup>2</sup>) tuleb 1 km rannajoone kohta .....

c) tehke kindlaks, kui suur on sisealade maksimaalne kaugus merest .....

Andmed.

Aafrika pindala koos saartega on 30 302 000 km<sup>2</sup>.

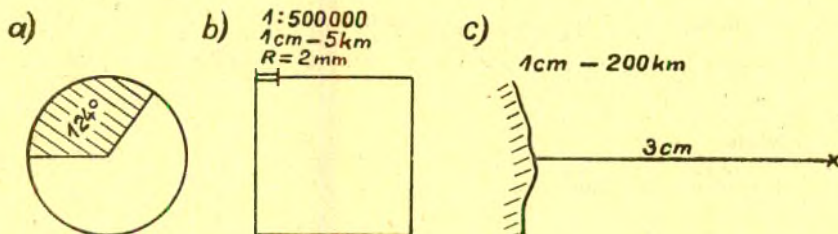
Aafrika pindala ilma saarteta on 29 229 000 km<sup>2</sup>.

Aafrika rannajoone pikkus on 31 100 km.

(Märkus: Somaali poolsaart ei arvata poolsaarte hulka, vaid loetakse oma suure ulatuse ja kompaktsuse tõttu mandri osaks.)

Tulemuste võrdlemiseks on andmed Euroopa kui väga hästi liigestatud rannajoonega maailmajao kohta vastavalt 34,6%, 250 km<sup>2</sup>, 600 km.

2. Skemaatiliste diagrammidena kujutatult on andmed Euroopa kohta järgmised:



Tehke samasugused diagrammid ka Aafrika kohta.

3. Tehke järeldused Aafrika mandri rannajoone liigestatuse kohta .....



# Probleemõpe ja selle arenguperspektiivid

I. UNT

Nõukogude didaktikas on saanud viimastel aastatel üheks harrastatavamaks alaks probleemõpe. Nii näiteks oli 1968. a. üleliidulistel pedagoogilistel loengutel 315-st õppetöö efektiivsuse tõstmist käsitlevast ettekandest 55 probleemõppe kohta (1). On tõlgitud poola silmapaistva didaktiku W. Okoüi monograafia «Probleemõppe alused» (2). Meie vabariigis pole teadaolevatel andmetel selle alaga uurimuslikult tegeldud, termin ise on vilksatanud siin-seal artiklites. Probleemõppe mõningaid aspekte on füüsika õpetamise metoodika seisukohalt käsitlenud A. Savik (3). Näib, et on tarvis hakata arutama, mida meil oleks vaja sel alal teha.

Käesolev artikkel tahab tutvustada probleemõppe olemust, ülesandeid ja teid ning analüüsida mõningaid muid probleemõppega seotud küsimusi.

## PROBLEEMÕPPE LÄHTEKOHAD

Probleemõppe mõistet kasutatakse mitmesuguses tähenduses, eri autorid näevad erinevaid teid probleemõppe rakendamiseks. Kahjuks ei abista siin autoriteetse sõnaga ka teatmeteosed. «Pedagoogilises entsüklopeedias», mille vastav köide ilmus 1966. a., puudub sellekohane märksõna. Ka viimases didaktika-alases põhiteoses «Didaktika alused» (1967, eesti keeles 1970) seda teemat ei käsitleta.

Tundub, et mõiste on teinud läbi teatud geneesi. Algul räägiti eelkõige uurimismeetodist kui ühest õpilase tegevuse meetodist, siis probleemsest situatsioonist tunnis ja edasi juba probleemõppest kui tervikust.

Õieti pole probleemõpe küll praegusaja uusavastus, vaid ala, millega on tegeldud umbes sajandivahetusest alates. Sellepärast räägib W. Okoüi monograafiale järel sõna kirjutanud A. Matjuškin õigusega probleemõppe taassünnist (2, lk. 187). Nõukogude didaktikas oli probleemõppe esimene periood 20. aastatel, mil selle alaga tegeldi õige palju. Kasutati terminit *uurimismeetod õppetöös*. Mainitud perioodi hindamisel märgitakse positiivse kõrval ka selle meetodiga liialdamist, püüdu allutada võimalikult kogu õppematerjal uurimuslikule käsitlusele, mis põhjustas suurt ajakadu ja kindlate süstemaatiliste teadmiste vähenemist. Seejärel sai eelnimetatud meetod kriitika osaliseks ja taandus uurijate huvipiirkonnast.

Probleemõppe esimeste viljelejatena lääne pedagoogikas märgitakse J. Dewey'd, H. Gaudigit ja R. Cousinet'd. Ameerika pedagoogilises kirjanduses kasutatakse probleemõppe tähenduses sageli termineid *probleemi lahendamine* (problem solving) ja *avastusmeetod* (discovery method).

Mis tingis probleemõppe esilekerkimise tänapäeva nõukogude didaktikas? Sama, mis mitmete muudegi uuenduste puhul — rahulolematuse olemasoleva, nn, traditsioonilise kooliga. Täpsemalt, probleemõpe kujutab endast õpilaste aktiveerimise probleemi üht edasiarendust didaktikas. W. Okoüi järgi on traditsioonilisele õppetööle kõige iseloomulikum asjaolu, et see on ainult esitav, informatsiooni edasian-

dev, valmis teadmiste andja. Õpetamisel apelleeritakse põhiliselt õpilase mälule, õppimine samastatakse meeldejätmisega. Ka mitmesugused tehnilised uuendused õppematerjali edasiandmisel ei kõrvalda seda pahet: raadiost, televisioonist, magnetofonist saab õpilane ikkagi samasuguse valmis materjali nagu õpetaja suulisest esitusest ja õpikustki. Ja huvitaval kombel ei saavutata sedagi, mida eelkõige taotletakse, s. t. entsüklopeedilisi kindlaid teadmisi. Õpilaste teadmised on enamasti lünklikud, pealiskaudsed ega vasta programmi nõudeile (2, I pt.).

Programmõpe asus neid puudusi mõnevõrra korvamä. Masinõpetamine kohaneb õpilaste teadmiste tasemele, omandamise tempole, annab konsultatsiooni, tagab pideva tagasiside ja kontrolli töö üle. Traditsioonilise õpetamisega võrreldes on õpilane suuremal määral aktiveeritud — ta pole ainult passiivne kuulaja, iga õpilane lahendab ülesandeid, peab kogu aeg küsimustele vastama, on kogu aeg lülitatud aktiivsesse tegevusse. Ent ka siin piirdub asi valmis informatsiooni omandamisega (2, I pt.).

Probleemõpe tõstatab aktiveerimise küsimuse hoopis uuest aspektist — õpilase tunnetustegevuse aktiveerimise ja tunnetuslike võimete arendamise seisukohalt. Väärtuseks saab mitte ainult õppimise resultaat, teadmine, vaid ka nende **tunnetusprotsesside** iseloom, mille abil teadmised saavutatakse, samuti **tundmused**, mida õppimisel läbi elatakse, ning **motiivid**, mis on õppimise ajendajateks. Nii näiteks väidab L. Aristova oma õppimise aktiivsust käsitlevas monograafias, et tavaline materjali õppimine pole mitte aktiivsus, vaid ainult mootorika (4, lk. 32). Õpilaste õppimise aktiveerimine selle mõiste tõelises tähenduses on nende tegevuse suunamine probleemide lahendamisele mitmekesiste informatsiooniallikate kasutamisega (4, lk. 49). Omaette eesmärgiks õpetamisel on anda õpilastele võime näha probleeme, suunata neid iseseisvalt otsingutele, probleemide lahendamisele, uurimisele. A. Matjuškini järgi «tekib vajadus mõtlemiseks neil juhtudel, kui inimene pörkab kokku mõningate uute tingimustega, milles ta ei saa täita talle tuttavat tegevust endiste võtetega, kui ta peab leidma uue tegevusvõtte» (4, lk. 190).

Tõelise aktiivsuse aluseks on olukord, kus õpilastel on õppimise eesmärgiks teadmishimu ja huvitatus, õpetatava elulise vajaduse tunnetamine, ülesannete lahendamise protsessist saadav vaimne nauding. Need eesmärgid on õppimise motiivideks ja annavad positiivse emotsionaalse suhtumise õppimisse (2, lk. 26—27). Just sellist õpilaste aktiveerimist taotlebki probleemõpe.

Ent probleemõpe on aktuaalseks muutunud mitte ainult didaktikast ja mitte ainult õppeprotsessi edasisest täiustamisest lähtudes. Selle järele on küpsenud ühiskondlik vajadus. Ühiskonna teaduslik-tehniline progress on tekitanud järjest suurema vajaduse loovate isiksuste järele. See sunnib pedagoogikat ja psühholoogiat lahendama ülesande: missugused on loova isiksuse kujunemise tingimused. Sellega tegeleb loomingu psühholoogia, millega nõukogude psühholoogia eriti viimasel ajal on hakanud pingeliselt tegelema. Loomingu uurimise mõningad suunad (loomingulise mõtlemise uurimine üldse ja selle spetsiifika erinevatel aladel) võivad anda tulevikus loodatavasti juhtnõore laste loomingulise mõtlemise arendamiseks koolis (5).

## PROBLEEMÕPPE MÕISTE

Mis on probleemõppe olulised tunnused? Lühike määratlus võiks olla järgmine: **probleemõpe on õpetamine probleemide lahendamise kaudu**. See määratlus ei ava aga muidugi veel mõiste sisu, vaid eeldab selle selgitamist, mida kujutab endast õppetöös **probleem**.

Probleemi tuleb eristada muudest sellele lähedastest mõistetest. Mitte igasugune küsimus ja igasugune ülesanne, mis õpilastele esitatakse, ei ole probleem. Seda ei

ole küsimus, millele õpilased leiavad otsese vastuse õpikust, ka mitte matemaatika-ülesanne, mida saab lahendada šablooni järgi. Probleemi lahendamine ei ole mõiste tundmaõppimine teatmeteose alusel ega võõrsõnade tõlkimine sõnastiku abil. Kõik need iseenesest vajalikud töövõtted erinevad probleemi lahendamisest selle poolest, et lahenduse käik ja allikad on õpilasele valmis kujul kätte antud. Probleemi puhul aga tunnetab õpilane tema ette asetatud ülesande raskust, on sunnitud juurdlema võimalike lahenduskäikude üle, saab aru, et olemasolevatest teadmistest ei piisa lahenduseks ja leiab, et neid on vaja juurde hankida või olemasolevaid teadmisi sootuks uutes tingimustes kasutada. W. Okoñi määratluse järgi sisaldab õppeprobleem teoreetilist või praktilist raskust, mille lahendamine on iseseisva uurimistegevuse resultaat (2, lk. 67). Okoñ peab sealjuures eriti oluliseks, et probleem kasvaks välja elulisest situatsioonist ja oleks seotud õpitava materjali muude osadega, seega ei oleks isoleeritud, omaette küsimus (2, lk. 65—66).

Toome Okoñilt ühe näite õppeprobleemide kohta. 1. klassis töid lapsed kooliajast kõrvitsa, lõikasid sellelt ära «kaane», puhastasid seemnetest ja said niiviisi anuma, millesse pandi põlev küünel. Lastel tekkis esimene probleem, kas küünel põleb, kui katta kõrvits kaanega (selgus muidugi, et mitte) ja seejärel teine probleem — mida on vaja teha, et küünel põleks. Leiti, et selleks on vaja kaas ära võtta või teha sellesse avaus. Siit aga omakorda saadi teha järeldus, et küünel põleb ainult siis, kui ta saab õhku (2, lk. 62).

Probleemõppe ülesanne on mitte ainult õpilaste juhtimine probleemide lahendamisele, vaid ka **probleemide leidmisele**. Probleemõppe selle mõiste kõige täiuslikumas tähenduses ongi selline õpetamine, kus õpilased ise suudavad õpitavas materjalis probleeme näha ja neid formuleerida ning siis lahendada. Seoses sellega võime eristada **probleemõppe erinevaid tasemeid**. Esimene ja kõige madalam tase on selline, kus õpetaja ise seab probleemi ja selle ka ise oma suulises esituses lahendab. Teine tase on selline, kus õpetaja ise seab probleemi, ent selle lahendavad õpilased. Kolmanda taseme puhul õpetaja suunab õpilasi probleemi leidmisele, õpilased aga formuleerivad selle. Neljandal ja kõige kõrgemal tasemel on õpilased algusest lõpuni iseseisvad, leiavad ise nii probleemi, lahenduskäigu kui ka lahenduse.

Pedagoogilises kirjanduses kasutatakse probleemõppe mõistet enamasti ka avaramas tähenduses. Selle all mõistetakse aine sellist käsitlust, mis tutvustab õpilastele teaduslike avastuste keerdkäike, lahtisi ja diskuteeritavaid probleeme ja hüpoteese teaduses; samuti teadusliku töö lihtsamate meetodite tutvustamist ja nende kasutamist õpilaste poolt katsete ja vaatluste tegemisel, materjali (näiteks keelelise, koduloolise jm.) kogumisel, referaatide ja ettekannete koostamisel.

I. Lerner'i järgi on probleemõppel kolm funktsiooni. Esimene on loominguilise iseseisvuse arendamine, mis seisneb selles, et lapsed lahendavad nn. otsingulisi ülesandeid.

Probleemõppe teine funktsioon on olemasolevate teadmiste rakendamine uues, tundmatus situatsioonis. Näiteks 5. klassis esitati ajalootunnis õpilastele probleem: «Miks me kõikide teemade tundmaõppimisel alustame looduslike tingimuste selgitamisega?».

Programmõppe kolmas funktsioon on õpilastele jõukohaste teaduslike meetodite rakendamine (1).

Ent probleemõppe rakendamisel on ka piirid. Ideaaliks ei ole mitte kõiki teemasid probleemseltselt käsitleda. See võtaks palju aega ega oleks kõikide teemade juures võimalik ega vajalik.

Et selgitada piltlikumalt probleemõppe rakendamise võimalusi, toome veel mõningad näited W. Okoñilt.

Matemaatika algõpetuses sai õpilane kaks ülesannet: 1) liida 2-le 5 ja korruta

3-ga, 2) liida 2-le 5, mis on korrutatud 3-ga. Ta täitis mõlemad ülesanded ja sai:

$$2 + 5 \cdot 3 = 21$$

$$2 + 5 \cdot 3 = 17$$

See hämmastas lapsi, pärast analüüsi leidsid nad, et tulemus oleneb tehete järjekorrast. Tekkis küsimus, kuidas õiget järjekorda tähistada ja nii jõuti sulgudeni (2, lk. 77).

5. klassi geograafias õpiti tundma geograafilisi pikkusi ja laiusi ning geograafilisi koordinaate järgmiselt. 1. Õpilastelt nõuti asukoha määramist maakeral: näiteks lennuk märkas kõrbes abi ootavaid rändureid, on vaja teatada nende asukoht neile, kes lähevad hädasolijaid abistama. 2. Konkreetse situatsiooni abil formuleeriti üldine probleem «Kuidas määrata punkti maakeral?». Esimese tunni probleem formuleeriti kitsamalt ja konkreetsemalt: «Missugusest punktist või joonest mõõdetakse kaugusi maakeral?» 3. Varemõpitud peavad õpilased teadma, et maa on kerakujuline ja et tal on kaks kindlat punkti, mida nimetatakse poolusteks. 4. Edasi võivad õpilased ise lahendada, ent nad peavad enne saama idee ühendada poolused kõige lühemate sirgjoontega. Õpetaja selgitab meridiaani mõiste ja selle, et peab lähtuma mingist kindlast meridiaanist, millest arvestatakse kaugusi ida ja lääne suunas (Greenwichi meridiaan). Arutatakse, mis suunas asuvad selle meridiaani suhtes Poola, USA, Austraalia. 5. Järgmine raskus seisab selles, et peab leidma joone, millest mõõdetakse põhja ja lõuna suunas. Õpilased peavad tulema mõttele, et selleks on vaja meridiaanid pooleks jagada. Antakse ekvaatori mõiste. 6. Täiendavaks probleemiks saab, missuguse ühikuga mõõta. Eelduseks on see, et geomeetriast tunnevad õpilased kraadi mõistet. Kraadidega jaotatult kujundatakse meridiaanide ja paralleelide (õpilased leiavad, et vastavad jooned on paralleelsed) võrk. 7. Jääb lahendada probleem, millist kaugust nimetada pikkuseks, millist laiuks. Seda võib teha lahtilõigatud apelsini kujutledes. 8. Nüüd tuleb vastata küsimusele, mis on geograafiline pikkus ja laius. Nende defineerimiseks annab eelnev töö piisavalt materjali. Järgmistes tundides omandatakse praktiline oskus punktide määramiseks (2, lk. 94–96).

## PROBLEEMÕPPEST MEIL

Märkisime, et meie vabariigis pole probleemõppega uurimuslikult tegeldud. See aga ei tähenda, et see ala oleks meie õpetajatele uudiseks. Probleemõppe elemente kasutab oma igapäevases töös vist pea iga oma aine õpetamise loovalt suhtuv õpetaja. Kohtame ju sageli ainekäsitlust, kus õpetaja esitab küsimusi, millele õpilased ei leia kusagilt valmis vastust, vaid peavad selle iseseisva mõtlemisega tuletama, täiendavalt materjali hankima, katsete ja vaatluste põhjal järeldusi tegema jne. Eriti sageli leiame probleemseid ülesandeid iseseisva töö juhendist.

Probleemsete ülesannete rakendamisel iseseisvas töös on eesti pedagoogikas olemas ka mõningaid traditsioone, mida lähemalt võiks selgitada iseseisvas artiklis. Siinkohal piirduksime mõne märkusega. Probleemõppe teoreetilist käsitlust ja praktilisi rakendusi leleme eeskätt J. Käisi loomingus. Teatavasti oli tema üheks põhiliseks uurimisalaks õpilaste isetegevus ja sellega ühenduses käsitlebki J. Käis õppimist probleemide lahendamise kaudu. Isetegevuse kõige kõrgemaks astmeks peab ta loomingulist isetegevust, viimase olulisteks tunnusteks aga, et õppiija ise seab töösihi ja leiab vahendid selle lahendamiseks (6, lk. 22). J. Käis näitab, et suur osa õppematerjalist paratamatult omandatakse lihtsa reprodutseerimise teel, ent selle kõrval tuleb osa materjali omandada ka probleemide lahendamise, iseseisva mõtlemise kaudu. See võib toimuda katsete tegemise ja iseseisva katsetoodika leidmise teel (näiteks: missugust mõju avaldab idanevatele seemnetele

valguse puudumine?» või olemasolevate teadmiste, tähelepanekute, kogemuste abil (miks on rukkisaak tegelikult alati väiksem kui keskmine terade arv viljapeas?) (6, lk. 30—31). «Iseseisva probleemi leidmine eeldab teatavat arusaamist alast, kuhu see kuulub: täiesti tundmatu, võõra aine puhul ei kerki mingit probleemi, vahest ainult väheütlevad, pinnapealsed küsimused: kes? kus? miks? jne. Samuti ei tekita küsimusi aine, mis õpilasi vähe huvitab. Ainult siis, kui on olemas sügavam arusaamine vastavalt alalt, mis pakub ka küllaldast huvi, tullakse iseseisvatele probleemidele» (6, lk. 25).

J. Käisi teoreetilised seisukohad leidsid praktilise rakenduse töövihikutes. Tema tööjuhendite tüüpilised ülesanded on katsed, mille põhjal õpilane peab tegema iseseisvaid järeldusi; küsimused, millele vastamiseks ta peab lugema mitmesugust täiendavat kirjandust; mitmesugused ülesanded üldpealkirjaga «Mõtlemiseks». Viimase kohta näide J. Käisi ja B. Rea 5. klassi maateaduse töövihikust: «a) Miks on Saharas nii vähe sademeid (suvekuudel pole neid sugugi)? b) Kust tuleb allikavesi oasides? c) Miks kivid kergesti murenevad kõrves? d) Miks ei ole liiva kivikõrves? e) Miks pole seni ehitatud läbi Sahara raudteed?» (7, lk. 18).

Kaasaegseist töövihikuist võime aegajalt leida ülesandeid, mis oma olemuselt on probleemsed. Juhuslikult valitud vihikutest paistsid selle omaduse poolest silma näiteks J. Valgma ja L. Villandi «Kirjandi- ja sõnastusõpetuse algmed VIII klassile» (8) ja H. Tiitsu «Geograafia töövihik VIII klassile» (9).

Võib oletada, et väga huvitavaid andmeid võiks anda kirjanduse õpetamise metoodika alaste materjalide analüüs. Probleemõpe peaks olema selles aines paljukasutatavaks tööviisiks. Mitteprobleemne on vaid selline õpetamine, kus õpetaja annab õpilastele kätte valmisanalüüsi; tegelaste iseloomuomadused, idee, kompositsiooni, keele iseärasused jne. Meie kirjanduse õpetamise traditsioon, vähemalt oma edumeelsesmas osas, eeldab aga kõige selle tuletamist õpilaste poolt. Kui analüüsida probleemõppe alases kirjanduses kirjanduse õpetamise kohta käivaid näiteid, siis tunduvadki need traditsiooniliste ja ammutuntutena (10). Küll aga on vaja nendelt, juba saavutatud positsioonidelt edasiminekut: analüüsida kogemust probleemõppe eesmärkide seisukohalt ja leida uusi teid, mis õpilaste iseseisvuse astet tõstaksid. Eeskujuna vääriva näitena on meelde jäänud H. Siimiskeri katseline õpikupeatükk (A. H. Tammsaare «Kõrboja peremees»), kus kogu käsitlus on faktiliselt rajatud probleemõppele (11).

Õpilase kokkupuuted probleemi seadmise ja lahendamisega ei piirdu muidugi ainult kooliga. Jätame kõrvale selle, et elu ise seab lapse ette probleeme, asjaolu, millele kooliõpetus senisest suuremal määral peaks toetuma. Peale selle on aga suured teened probleemõppe rakendamisel muudel institutsioonidel — raadiol, televisioonil, noorsoajakirjandusel. On saatesarju, rubriike, artikleid, mis nõuavad lastelt nuputamist, materjali otsimist, küsimustele vastamist. Näiteks «Humakefünunupu kabineti» igas saates esitatakse teatud hulk probleeme, millele lapsed peavad lahenduse leidma. «Uudishimulike klubi» kasutas aga erilist didaktilist võtet, mis seisnes selles, et kuulutati välja ala, kust lapsed pidid ise probleeme leidma; sisukate probleemide leidmist stimuleeriti sellega, et punkte said ainult need lapsed, kelle küsimustele saates vastati.

## PROBLEEMÕPPE ORGANISEERIMISEST ÜLDSE JA ISESEISVAS TÖÖS ERITI

Probleemõppe puhul kerkib üles küsimus, kuidas seda organisatoorselt ellu viia. Nõukogude probleemõppe-alases kirjanduses pole seda probleemi meie andmetel spetsiaalselt käsitletud. Mitmetest näidetest (1, 12) võib järeldada, et probleemõpe realiseeritakse põhiliselt frontaalses töös vestlusmeetodi abil. Mõnedest

näidetest ilmneb, nagu oleks probleem õpilastele antud lahendada iseseisva töö korras.

W. Okoñ märgib, et põhimõtteliselt võib probleemõpet rakendada kõigil kolmel viisil: frontaalselt (kollektiivselt), rühmatööna ja individuaalse iseseisva tööna (2, lk. 68). Oma monograafias pöörab ta erilist tähelepanu neile võimalustele, mida pakub siin rühmatöö, pidades eriti väärtuslikuks õpilastevahelisi arutlusi ja diskussioone, koostöö kasvatuslikke võimalusi sotsiaalse kasvatusse seisukohalt. W. Okoñ rõhutab, et organisatoorne vorm iseenesest ei taga veel midagi, oluline on, missugused probleemid õpilastele esitatakse (2, lk. 68).

Vaatleme, kuidas saaks õpilaste individuaalses iseseisvas töös silmas pidada probleemõppe eesmärgi. Meie arvates pakub iseseisev töö selleks eriti häid võimalusi. Frontaalse tööga võrreldes on iseseisval tööil suur eelis: probleemi on sunnitud lahendama iga õpilane omaette ja iseseisvalt. Probleemi frontaalse lahendamise korral on väga raske panna kõiki õpilasi kaasa mõtlema, selle lahendavad enamasti ikkagi tugevamad, üleklassilisest vestlusest meeleldi osavõtvad õpilased. Ülejäänud õpilastele on see vestlus (tingimusel, et nad tähelepanelikult jälgivad) muidugi õpetlik. Ent vaimse töö oskustega on ilmselt sama lugu mis muude oskustega — neid ei ole võimalik omandada teiste tegevust jälgides, vaid vastavaid tegevusi tuleb endal sooritada.

Kui õpetaja seisab küsimuse ees, missugust eelnimetatud töövormidest kasutada, siis üldisteks lähtekohtadeks võiks olla 1) probleemi raskus, 2) õpilaste eelteadmised sel alal, 3) tööjuhendite, allikmaterjalide jt. didaktiliste vahendite olemasolu. Frontaalne vestlus sobib eriti hästi sel juhul, kui probleemi lahendamiseks rakendatakse diskussiooni, nagu see on humanitaarainetes sagedane. Iseseisva töö rakendamisel on soodustavaks asjaoluks vajalikud eelteadmised enamikul õpilastel, samuti didaktiliste vahendite olemasolu. Sellekohaste ülesannete olemasolust töövihikutes ja -juhendites oli juba juttu, nende väljanuputamise võimalused on ammendamatud. Pealegi ei tarvitse õpilased alati lahendada iseseisvalt kogu probleemi tervikuna, nad võivad piirduda väiksemate alaküsimuste iseseisva lahendamisega. Iseseisev ja frontaalne töö võivad sel juhul vahelduda. Ent ideaaliks ja kaugemaks eesmärgiks on ikka see, et iga õpilane suudaks ka tervikliku probleemi iseseisvalt lahendada.

Üks probleemse ülesande liike, mida tahaksime soovitada iseseisvas töös eriti alg- ja keskklassidele, on küsimuste formuleerimine õppematerjali kohta. Õppematerjaliks võib sealjuures olla õpiku tekst, dokumentaalne allikmaterjal, populaarteaduslik ja ilukirjanduslik pala, joonis, film jne. Ajakirjas «Nõukogude Kool» 1970, nr. 7 avaldatud artiklis «5. klassi õpilaste oskusest töötada iseseisvalt» toime andmeid 5. klassi õpilaste oskusest koostada õpiku teksti kohta küsimusi, millest ilmneb, et vaadeldaval kontingendil oli see oskus õige madalal tasemel. Sealjuures valdav enamik õpilaste moodustatud küsimustest ei kujutanud endast sisuliselt probleeme, vaid eeldas lihtsat õpiku teksti reprodutseerimist. Vajadusest õpetada õpilasi probleemseid küsimusi moodustama on ilmekalt kirjutatud J. Käis: «Kuid mitte iga küsimus ei ole veel probleem: tuleb tähele panna, kas on see endaleitunud või teisi järeleaimav küsimus. Viimast küsimust võib esitada assotsiatiivsel teel ja siis mõista ning tarvitada üsna mehaaniliselt, paljalt sõna tähenduse järgi. Õpilane küsib: kuidas saadakse tsementi? või: kuidas on sattunud suured kivid meie põldudele? Oletame, et need on iseseisvalt esitatud probleemid. Siis aga tulevad järeleaimajad, kellele nende küsimuste mõte sai vastustest arusaadavaks ja kes nüüd ka küsivad: kuidas saadakse lupja? kuidas saadakse rauda? või: kuidas on sattunud põllule, künigastesse savi, liiv, kruus? jne.» (6, lk. 25—26).

Probleemõppes rakendatavaks iseseisva töö liigiks võib olla ka ülesannete koos-

tamine kas lähteandmete alusel või nii, et ka viimased tuleb õpilastel endil leida. Seda saab kasutada matemaatikas, füüsikas, keemias, keeltes — kõikjal, kus on tegemist ülesannete lahendamise ja harjutamisega.

Probleemsete ülesannete puhul on iseseisvale tööle järgneval frontaalsel vestlusel eriti häid eeldusi huvitavaks kujuneda. Kui treeniva iseseisva töö puhul on frontaalse vestluse põhieesmärk tagasiside andmine õpilastele vigade parandamiseks, siis siin on võimalik õpilaste ette seada küsimus — kuidas lahendasid selle probleemi klassikaaslased, kes lahendas selle kõige õigemini. Mõnikord on pealegi tegemist olukorraga, kus on võimalik mitu lahendust. Kuna kõik õpilased on ise aktiivselt juurelnud probleemi lahendamisel, on nad vestlusest aktiivsemad osavõtjad ja kuulajad kui ainult teiste tegevuse jälgijad.

Õppetöös on muidugi ka olukordi, kus polegi vaja probleemõpet spetsiaalselt organiseerida, sest võimalus selleks tekib õpilaste initsiatiivil, õpilastel enestel tekib õppimisel probleeme. Ent ka siin oleneb ikkagi õpetajast, kas ta õpilaste küsimusi summutab või õhutab.

### PROBLEEMÕPE JA ÕPPETÖÖ INDIVIDUALISEERIMINE

Ka probleemõppes satume rinnutsi sama raskusega nagu mujalgi õppetöös — õpilaste võimelisus, sealhulgas võime probleeme lahendada, pole ühesugune. Tingitud on see mitmetest põhjustest, millest kõige olulisemad peaksid olema kaks. Esiteks on õpilaste eelteadmised käsitlemisele tulevate teemade alal sõltuvalt klassivälisest lugemisest ja muust tegevusest väga erinevad. Seepärast võib kergesti ette tulla olukord, kus õpetaja tahab anda õpilastele mingi probleemi kas iseseisvaks või frontaalseks lahendamiseks, osa õpilasi aga teab juba selle probleemi lahendust. On kerge kujutleda, mis juhtub ülaltoodud situatsiooni puhul geograafiatunnis, kus tuli tuletada, kuidas määrata asukohta maakeral, kui mõni õpilane tõstab kohe algul käe ja teatab, kuidas seda tehakse. Selline asi võib kogu probleemi lahendamise efekti nurja ajada. Õpetaja võib muidugi ütelda, et õpilane jätkaks selle teadmise seniks endale, kuni teisedki selle ära lahendavad. Aga kui teadjaid õpilasi on mitu? Ilmselt vajaksid need õpilased nüüd teist ja soovivatult keerulisemat probleemi. Seepärast on probleemõppe kasutamise korral eriti oluline õpilaste eelteadmiste kindlaksmääramine.

Teiseks individualiseerimist tingivaks põhjuseks on see, et õpilased pole ka ühesuguste eelteadmiste korral probleemide lahendamiseks ühtviisi võimelised, sest neil erineb loomingulise mõtlemise võime. Nõukogude autorid N. G. Aleksejev ja E. G. Judin osutavad vajadusele seda võimet täpsemalt diagnoosida ning tutvustavad välismaal tehtud katseid selle diagnoosimiseks testimetodiga (näiteks testid, mis nõuavad katseisikult assotsiatsioonide leidmist antud sõnadele, koostada antud arvu alusel võimalikult palju aritmeetikaülesandeid, leida maskeeritud jooniselt figuure, lõpetada jutustus kolme erineva lõpuga — traagilise, humoristliku ja moraliseerivaga jt.) (5, lk. 400—401). Igapäevases koolitöös on võimalik täpsemaid meetodeid asendada õpilaste selliste tööde analüüsiga, mis sisaldavad probleemide lahendamist. Erinevused loomingulise mõtlemise võimes eeldavad erineva raskusega probleemide esitamist. Ja jällegi on jõukohase probleemi leidmine võrdset oluline nii tugevamale kui ka nõrgemale õpilasele, esimesele on vaja anda selline ülesanne, mis talle ka tõesti vaimset pinget pakub, teisele on aga oluline, et ta tingimata probleemi ise lahendaks, ükskõik kui primitiivne see näiliselt ka oleks, et teised seda alati tema eest ära ei teeks.

## MIDA TEHA?

Püüame esitada mõned mõtted selle kohta, mida oleks võimalik meie vabariigis teha probleemõppe edendamiseks.

Nagu märkisime, on paljudel õpetajatel kahtlemata mõningaid kogemusi probleemõppe alal olemas. Ent need kogemused on esialgu n.-õ. latentises olekus. Oleks vaja, et need õpetajad suruksid maha paljudele nii omase tagasihoidlikkuse ja kirjutaksid artikleid, milles tutvustaksid probleemõppe konkreetseid rakendusi. Analooogilist tööd võiksid planeerida koolisisesed ja koolidevahelised metoodilised koondised, sest probleemõppe alased kogemused on küllalt hõlpsasti matkitavad. Oleks ebanormaalne, kui iga õpetaja peaks alati omaette avastama, missugust teemat probleemsemt käsitleda. Mõne teise tööviisiga ja -võttega võrreldes on probleemõppe kasutamine sellepolest lihtsam, et siin ei ole vaja materjali tingimata alati paljundada. Seda on vaja eelkõige individualiseeritud iseseisva töö puhul.

Probleemõppe vajadusi peaks edaspidi silmas pidama õpikute ja muu õppekirjanduse koostajad. Kasulik oleks olemasolevate õpikute ja töövihikute analüüs sellest aspektist. Pedagoogilises kirjanduses soovitatakse ka õpikutes esitada materjali probleemsemt. Kooskõla peab selles mõttes valitsema õpiku ja töövihiku autori vahel, eelistatavalt on ta sama isik. Nn. traditsioonilist õpikut kasutades võib õpetaja sageli seista olukorra ees, et õpik annab valmis kujul kätte järeldused, mida oleks vaja alles tuletada. Õpikust ja töövihikust koosneva komplekti puhul saab autor igal konkreetsel juhul otsustada, mida ta annab valmis kujul, mida esitab probleemsemt ja mida laseb õpilastel enestel töövihikus tuletada.

Ja lõpuks, kui seame eesmärgiks arendada õpilaste loomingulist mõtlemist, siis peame selleks ka aega leidma. Nagu öeldud, võtab probleemide lahendamine loomulikult rohkem aega kui valmis faktide teatavaks võtmine. Seepärast on tänuväärne see töö, mida seni on tehtud ja edaspidi tehakse raudvara täpsustamiseks. Kui teame kindlalt, mida õpiku materjalist pidada kõige olulisemaks, mida aga illustreerivaks ja detailiseerivaks saatematerjaliks, siis saame seda kõige olulisemat ka probleemõppe kaudu rõhutada, selle asemel, et õpilaste mälu koormata hulga ebaoluliste faktidega.

## Kasutatud kirjandus

1. И. Я. Лернер, Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных «Педагогических чтениях». «Советская педагогика» 1968, № 7.
2. В. Оконь, Основы проблемного обучения. Москва, 1968.
3. A. Saviik, Õppematerjali probleemne esitamine füüsikatunnis. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 5.
4. Л. Аристова, Активность учения школьника. Москва, 1968.
5. Н. Т. Алексеев, Э. Т. Юдин, Исследование творчества в науке и обучении творчеству в школе. Сб. «Научное творчество», Москва, 1968.
6. Joh. Käis, Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn, 1935.
7. Joh. Käis, B. Rea, Maateadus. Tööjuhatusi ja arvulisi andmeid individuaalseks tööks, 5. õppeaasta. Tallinn, 1933.
8. J. Valgma, L. Villand, Kirjandi- ja sõnastusõpetuse algmed. Töövihik VIII klassile. Tallinn, 1970.
9. H. Tiits, Geograafia töövihik VIII klassile. Tallinn, 1969.
10. Н. В. Иванова, Исследовательский метод в обучении. Ростов-на-Дону, 1969.
11. H. Siimisker, Peatükk kirjanduse katseõpikust (A. H. Tammsaare romaani «Kõrboja peremees» käsitus. Autor H. Siimisker). «Nõukogude Õpetaja» 1967, 13. mai.
12. Т. В. Кудрявцев, Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения. «Советская педагогика» 1967, № 8.



**Õ**pilaste teadmiste kontrollimisel on vene keeles nagu igas teiseski õppeaines õppeprotsessis tähtis koht. Nõukogude pedagoogikas eristatakse kontrollimisel põhiliselt kaht funktsiooni: 1) kontrollimise õpetav funktsioon — s. t., et õpilaste teadmiste kontrollimine aitab ka õppematerjali korrata, kinnistada ja täpsustada; 2) kontrollimise spetsiifilised funktsioonid, nagu õpilaste ergutamine tööd tegema, süstemaatiliselt õppima või programmis ettenähtud ja läbivõetud materjali omandamise taseme kindlakstegemine<sup>1</sup>.

Andmed õpilaste teadmiste kohta on vajalikud nii õpilasele endale kui ka tema vanematele, eelkõige aga õpetajale. Viimasest lähtumegi käesoleva artikli kirjutamisel. Õpetajal on vaja teada õpilase teadmiste taset, teisiti ei saa ta hoolt kanda selle eest, et kõik õpilased omandaksid programmis ettenähtud materjali. Seepärast huvitabki õpetajat iga üksiku õpilase puhul, missuguses ulatuses on ta õppematerjali omandanud, milles esinevad tal olulised lüngad. Kontrollimise tulemused annavad õpetajale võimaluse otsustada ka oma õpetamise meetodite üle, juhivad õpetaja tähelepanu tüüpilistele vigadele, põhilistele raskustele õppematerjali omandamisel.

Allpool püüame anda ülevaate neljandate klasside õpilaste teadmiste tasemest õppeaasta II poole alguses vene keeles grammatiliste vormide omandamisel ja nende praktilisel kasutamisel, püüame iseloomustada õpilaste iseseisva töö tempot, lugemiskiirust ja lugemise teadlikkust, tuginedes 4. klassides korraldatud katsete andmetele.

Ühes varem avaldatud artiklis<sup>2</sup> tutvustasime lugejat meetoditega, kuidas kooskõlas vene keele programmiga ja õpetamise meetodikaga eesti õppekee-

<sup>1</sup> A. Elango, Õpilaste teadmiste kontrollimise meetodika küsimusi, Tallinn, 1967, lk. 19—29.

<sup>2</sup> S. Villo, Eksperiment õppetöö individualiseerimiseks 4. klassi vene keele tundides. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 1, 2.

## ÕPILASTE TEADMISTE TASEMEST 4. KLASSIS VENE KEELES

S. VILLO

lega koolis kindlaks määrata õpilaste põhilised individuaalsed erinevused teadmiste tasemes, töötempo ja vilumustes, millest lähtudes on õpetajal hiljem võimalik õppetööd individualiseerida. Selles artiklis analüüsisime katseandmeid osaliselt ja nimelt kahest seisukohast: 1) keskmine klassiti saavutatud teadmiste tase; 2) erinevused äärmiste (nõrgemate ja tugevamate) tulemuste vahel. Sealtsamast leiab lugeja materjali selle kohta, missuguste testide ja katsetega õpilaste teadmiste taset diagnoosisime. Käesolevas artiklis vaatleme, missugused konkreetsete teadmised tegelikult peituvad nende keskmiste ja äärmiste tulemuste taga, missugused on põhilised lüngad ja tüüpilised vead, mis nõuavad õpetajalt veelgi hoolsamat tööd ja kestvat tähelepanu.

Õpilaste teadmiste taseme analüüsimisel tugineme 400 neljanda klassi õpilase testide, kontrollitööde ja katsete tulemustele. Diagnoosisime Tallinna 4., 8., 20., 22., 37., 44. kooli neljandate klasside õpilaste teadmiste taset, seega haarab analüüs linnakoolide õpilasi. Õpilaste teadmiste taset kontrollisime katsete seeriaga kahel korral õppeaasta jooksul: II õppepoolaasta algul ja õppeaasta lõpul. Alljärgnevalt võtame vaatluse alla teadmised õppeaasta keskel, s. t. II poolaasta algul. Grammatikaelemen-

tide tundmist ja nende kasutamise oskust kontrollisime mitme kirjaliku tööga: 1) lünktekst, 2) küsimustele vastamine, 3) ärakiri grammatilise ülesandega, 4) tõlge eesti keelest vene keelde. Eraldi katsetega fikseeriti töötempot iseseisva töö (ärakiri grammatilise ülesandega) sooritamisel, lugemise kiirust ja loetust arusaamist tundmatu teksti vaikselt lugemisel.

Õpetajaile on teada, et vene keele õpetamise programm 4. klassis ei ole veel praegu kooskõlas 2. ja 3. klassi programmidega, mistõttu ka seni kasutusel olev õpik pakub esimeseks poolaastaks 4. klassis kordamismaterjali, eriti grammatikaelementide kordamiseks. Niisugune olukord eeldab, et I poolaasta lõpuks iga neljanda klassi õpilane tunneb ja oskab kasutada järgmisi grammatikaelemente: 1) nimisõna genitiivis eessõnaga *у* küsimusele *у кого?* (*у сестры, у девочки, у брата*); 2) tegusõna oleviku 1., 2., 3. pöördes ainsuses ja mitmuses; 3) tegusõna minevikuvormi ühildumine nimisõnaga soos ja arvus; 4) omadussõna ühildumine nimisõnaga nimetavas käändes, samuti soos ja arvus. Võib öelda, et nimetatud grammatiliste vormide omandamine on aluseks kogu järgnevale tööle uue omandamisel neljandas klassis.

Kui sügavalt olid õpilased omandanud need grammatikaelemendid? Lünktesti tulemused näitasid, et põhiliselt oli materjal omandatud ja nimetatud vorme osatakse kasutada rahuldavalt spetsiaalsetes, ühele grammatilisele raskusele koostatud harjutustes (lünktestis oli 4 eri osa, igaüks nõudis ühe grammatilise vormi meeldetuletamist). Kuigi nõrgim õpilane täitis 24-st lüngast õigesti vaid 7, tuli keskmiselt õpilase kohta 21,85 õigesti täidetud lünka ja 33% õpilastest täitis kogu testi vigadeta. Lünktestis esinenud vigade analüüs lubab väita, et vaatluse all olnud neljast grammatikaelemendist on neljandas klassis kõige nõrgemalt omandatud tegusõna pööramine olevikus, seda eriti ainsuse ja mitmuse 2. pöördes. Tegusõna pööramesel tehti kokku 292 viga, keskmiselt 0,72

viga õpilase kohta. Teisel kohal raskuse järgi on nimisõna vorm genitiivis eessõnaga *у* küsimusele *у кого?*, vigade koguarv oli 216, s. o. keskmiselt 0,54 viga õpilase kohta. Omadussõna ühildumisel nimisõnaga samuti soos ja arvus (71 viga e. keskmiselt 0,18) tegid õpilased suhteliselt vähe vigu. Neidsamu grammatikareegleid pidid õpilased kasutama ka teiste tööliikide puhul. Tulemused olid neil juhtudel tunduvalt nõrgemad. Vaatleme seda mõne konkreetse näite varal. Tõlkimisel oli vaja kasutada kolm korda nimisõna genitiivis eessõnaga *у* küsimusele *у кого?* (kelle? — Saimal, Urmasel; kelle juures? — vanaema juures). Selle ülesande täitmisel tegid õpilased 273 viga, mis on 57 võrra rohkem kui lünktestis, samal ajal pakkus lünktest 2 korda rohkem võimalusi selleks, sest testis oli vaja täita 6 analoogilist lünka. Sama kordus ka küsimustele vastamisel, näiteks tegusõna olevikuvormide kasutamisel. Küsimus: *что делают школьники на уроке?* Arvestamata ortograafias tehtud vigu, eksiti sellele küsimusele vastamisel tegusõna 3. pöörde moodustamisel mitmuses 133 korral 400-st, s. o. 33,25%. Lünktesti selles osas, kus oli vaja pöörata tegusõna kõigis pööretes nii ainsuses kui ka mitmuses, moodustab eelpool märgitud 292 viga vaid 12,17%, sest kokku oli võimalusi 2400. Need arvud kõnelevad küllalt selgesti suurtest erinevustest, mis on ilmselt tingitud eri tööliikidest. Rõhutame veelkord, et õpilaste jaoks on eriliselt raske samaaegselt meenutada mitut reeglit või tüüpkonstruktsiooni, mis omakorda viitab sellele, et materjal ei ole kinnistunud praktilises kõnes, et kõige elementaarsemate grammatikavormide kasutamine ei ole omandatud sel määral, et neid aktiivses kõnes (või seotud tekstis) õigesti kasutada osataks. Järelikult ei ole küllaldane ka baas uue omandamiseks.

Õpilaste kõneoskusest ülevaate saamiseks tuli neil vastata mõningatele küsimustele koolielu, õpilaste eneste ja oma vanemate kohta. Loomulikult ei

saa kirjaliku küsitluse puhul otsustada õpilaste hääldamisoskuse ja intonatsiooni õigsuse üle, küll aga saime informatsiooni meid antud juhul huvitavas kahes küsimuses: kas õpilane on küsimust sisuliselt õigesti mõistnud (kas ta luges õigesti ja mõistis kõigi sõnade tähendust) ja kas ta oskab grammatika seisukohalt õigesti vastata. Ka õigekirja võtsime arvesse, kuid seda eraldi grammatilisest õigsusest.

Järgnevalt toome küsimused, millele õpilased vastasid. Neid oli kaheksa: 1. *Кто ты?* 2. *Как тебя зовут?* 3. *Где ты учишься?* 4. *Что делают школьники на уроке?* 5. *Какой сейчас урок?* 6. *Когда ты идёшь домой?* 7. *Что ты делаешь дома?* 8. *Где работает твоя мама?*

Kui küsimused järjestada raskuse järgi, alustades kõige kergemast ja lõpetades kõige raskemaga, oleks pingevõrd järgrida (võtame appi küsimuste ees olevad järjekorranumbrid): 1., 2., 4., 7., 8., 6., 5., 3. küsimus. Esimesele küsimusele anti ebaõigeid vastuseid 30, teisele küsimusele — 113 ja nii edasi vastavalt 155, 168, 216 ja 218. Milles seisneb ühe või teise küsimuse puhul raskus grammatika seisukohalt? Kui esimese küsimuse puhul vahetatakse põhiliselt ära sugu (suurem osa eksijatest on siin tüdrukud, kes kirjutasid *ученик, пионер ученица, пионерка* asemel), teisele küsimusele vastamisel oli kogu raskus selles, et vastati *меня зовут* asemel *я зовут*, siis suuremaid raskusi tekitas 5. ja 3. küsimus. Viimaste analüüsil peatumegi.

Küsimusele *Какой сейчас урок?* vastas õigesti ainult 54% õpilastest. Kõige sagedamini jäeti väljendis *урок русского языка* ära sõna *урок*, seejuures öeldi enamikel juhtudel siiski õigesti *русского языка*, kuid esines ka ebaõigeid *русский, русская, по-русский язык* jms. Sagedane oli ka sõna *язык* ärajätmine, kohtame selliseid ebaõigeid kombinatsioone nagu *русский урок, по-русского языка, урок по-русски, урок русский*. Ilmne on, et segab nii-

suguste väljendite, nagu *говорить по-русски, тетрадь по русскому языку* mõningane tundmine, sest õpetaja kasutab neid, need esinevad ka õpikus. Nendest väljenditest sünteesitaksegi terve hulk ebaõigeid kombinatsioone: *урок по русскому языку, урок по русского языка, урок по-русски, урок по русскому языка, урок по русском языке*. Kokku olid õpilased suutnud välja mõelda üle 30 variandi. Ometi esineb kõne all olev väljend juba õppeaasta algul teise lugemispala käsitlemisel, rääkimata sellest, et teises ega kolmandas klassis ei saa õpetaja läbi ilma vene keele tundi vene keeles nimetamata. Juhime vene keele õpetajate tähelepanu ka sellele, et sama väljend põhjustab õigekirjavigu.

Küsimusele *Где ты учишься?* vastamisel oli kaks eri raskust: tegusõna olevikuvorm ainsuse 1. pöördes ja nimisõna eessõnaga *в* küsimusele *где?*. 75 õpilast e. 18% unustas, et tegemist on enesekohase tegusõnaga ja kirjutas lihtsalt *я учу*, ainsuse 2. pööret nagu küsimuseski *учишься* (jätsid seega tegusõna vormi muutmata) kasutas 22 õpilast, ainsuse 3. pööret 164 õpilast, üksikud kasutasid ka mitmuse 1. ja 3. pööret. Vastuseks küsimusele *где?* oli enamikul juhtudel valitud võimalikult lihtne vastuse variant — koolis, klassis. Niipea kui vastusesse püüti tuua täpne kooli nimetus või neljas klass, seisid õpilased peaaegu ületamatute raskuste ees. Küllalt palju eksiti ka lihtsates vastustes *в школе, в классе*. Näiteks 30 korda jäeti ära eessõna, 26 õpilast pidas õigeks koguni nimetavalist vormi eessõnaga *в школа, в класс, у-лõpulist vormи в школу — куда?* kasutasid 29 õpilast. 3% õpilastest jättis selle küsimuse hoopis vastamata.

Küsimuste sisu mõisteti üldjoontes õigesti, kuid mitte absoluutselt. Esines juhtumeid, kus õpilane kirjutas selle asemel, et teda hüütakse Jüriks või Jaaniks, et teda hüütakse Mustamäel. Sedalaadi eksimuste taga on sõnade *зовут* ja *живу* näiline sarnasus, kuid kindlasti ka tubli annus hooletust ja

tähelepanematust. Küsimust *kus?* tõlgendati kui küsimust *kuidas?* ja vastati, et *õpin hästi, õpin halvasti*. Sisulisi eksimusi oli ka hetkel toimuva tunni kohta vastamisel. Nimelt oli vastuseks mõnel juhul *vene keele tund algab*. Viimast põhjustas ilmselt see, et õpikus oli väljend esmakordselt antud just niisuguses lauses.

Ühe katsetest korraldasime eesmärgil saada ülevaade 4. klassi õpilaste lugemisoskusest. Õpilased lugesid kolme minuti vältel vaikselt teksti, mis üldiselt koosnes tuntud sõnadest, kusjuures üksikud uued, tundmatud sõnad olid tõlgitud samal leheküljel all. Õpilased fikseerisid, mitu korda nad jõudsid teksti läbi lugeda ja vastasid hiljem küsimustele loetu kohta eesti keeles kirjalikult. Niisuguse katse järgi ei saa otsustada lugemistehnika kõigi külgede, (lugemise õigsus, soravus ja ilmekus) üle, kuid kätte saame kõige olulisema — võimaluse otsustada lugemise kiiruse ja loetust arusaamise üle. Keskmiselt jõudsid õpilased teksti 3 minuti jooksul 2 korda läbi lugeda, seejuures 18 õpilast e. 4,5% ei jõudnud kordagi lõpuni lugeda ja 111 õpilast e. 28,8% luges teksti läbi ainult ühe korra, samal ajal luges 9 õpilast pala läbi 5 korda (s. o. 2,25%) ja 5 õpilast (s. o. 1,25%) koguni 6 korda. Kuigi me ei seadnud eesmärgiks väga täpset lugemiskiiruse fikseerimist, näitab seegi katse olulisi erinevusi õpilaste vaikselt lugemisel ning viitab sellele, et 4. klasside õpilased ei ole küllaldaselt ette valmistatud jõukohase teksti vaikseks lugemiseks, mis võib osutada takistavaks asjaoluks muuhulgas ka iseseisva töö korraldamisel. On ju igasuguse iseseisva töö üheks eeltingimuseks loetust arusaamise kõrval teksti lugemine küllaldase tempoga, õpetajatel on sellele vaja tunduvalt suuremat tähelepanu pöörata. Õppeprogramm soovitab juba 3. klassis II poolaastal harjutada õpilaste vaikset lugemist, nn. omaette lugemist, 4. klassi lõpetaja peab aga oskama lugeda õigesti, soravalt ja ilmekalt ning täielikult mõistma teksti, mis on koostatud tuntud sõnadest ja grammatilis-

test vormidest. Sellise nõude esitab programm.

Edasi vaatleme loetu mõistmist. Loeti õpiku lisast pala «*Ночь в лагере*». Teksti kohta esitatud küsimustest kontrollis üks õpilaste mälu, teised nõudsid lugemisel kaasamõtlemist ja mõistmist. Palas on teatavasti juttu kolmest poisist: Unost, Einarist ja Kaljust. Poiste nimede meeldejätmist eeldaski üks küsimustest. 239 õpilast (59%) sellega toime ei tulnud. Mõtlemist nõudvatest küsimustest osutus raskeimaks nn. võtmeküsimus: kes või mis koputas aknale kopp-kopp-kopp? Õige vastuse *männioks* andsid 223 õpilast (55,75%). Siinkohal on huvitav märkida, et laste fantaasia sellele küsimusele vastamisel on äärmiselt laiahaardeline, kuid seejuures on enamikul juhtudel antud loogiliselt võimalikud (kuigi antud juhul vale) vastus. Niisiis koputasid õpilaste arvates akna taga: rähn (52 vastust), tuul (30 vastust), lapsed või mõni poistest (Uno, Kalju, Einar, Arno), väike poiss (10 vastust), mõni lindudest — vares, tihane kana (10 vastust). Tõime lindudest eraldi ja esimesena välja rähni, kuna seda vastust esines kõige sagedamini ja selles võib ära tunda lasteraamatute mõju. 13 õpilast andsid vastuseks mõne puuliigi: *kuusk, kask, lepp, tamm*. Võib arvata, et need õpilased said lugemisel sisust õigesti aru, kuid küsimustele vastamise ajaks olid täiesti unustanud, missuguse puu oksaga oli tegemist. Veel huvipakkuvaid vastuseid: putukas, kell, kepp, siil, pakane, öö, käbi. Hoopis vastamata jätsid selle küsimuse 37 õpilast, enamik nendest jõudis pala siiski lõpuni lugeda. Kõigile esitatud küsimustele vastasid õigesti ainult 95 õpilast (23,75%). Küsimusele tegevuse koha kohta vastasid ebaõigesti vaid 5 õpilast, nendest 2 jäid vastuse võlgu, 3 vastasid: *Uno juures, metsas, kodus*. Õige vastus on *pioneerilaagris*. Loetud pala sisuga on tihedalt seotud küsimus, millal tegevus toimus. Üllatas, et sellele vastuse leidmisel oli eksimusi 94 korral. Lugesime õigeaks vastused *öösel, suvel*. Vastustest leid-

sime arvamusi, et tegevus toimus küll õhtul, hommikul ja päeval, sügisel ja talvel, elle jms. Juba pala pealkiri viitas nii tegevuse ajale kui ka kohale. Pioneerilaagrit üldiselt teati, kuid samal ajal ei mõistetud koha ja aja vahel loogilist sidet. Märkimata ei saa ka jätta, et rängemaid eksimusi esineb nendelgi õpilastel, kes olid teksti läbi lugenud kolm ja rohkem korda ja lõpetanud lugemise, pidid õpilased üles märkima viimased sõnad, kuhu lugemine pooleli jäi. Mõnelgi juhul osutus ülesmääritud lauseosa abiliseks küsimustele vastamisel, õigemini, oleks võinud osutada, sest tegelikult tuli õpilastel ka nendel juhtudel puudu iseseisva töö oskusest, abiks ei olnud mälu ega tähelepanuvõime. Näiteks õpilane, kes oli pala läbi lugenud kolm korda ja lõpetanud lugemise sõnade *сказал Эйнар* juures, ei märkinud poiste nimede hulka Einari nime. Huvitav on märkida, et eri koolide ja eri klasside õpilased asendasid korduvalt Kalju nime Kaleviga ja Einari nime Reinuga. Viimasel juhul eksiti 131 korda. Võib oletada, et põhjus on päris lihtne: praeguste koolipoiste hulgas on ilmselt tunduvalt enam levinud nimedeks Kalev ja Rein, seepärast meenusid kõigepealt enam-vähem sarnased nimed klassikaaslaste või sõprade hulgast.

Lugemisel ei häälestatud õpilasi spetsiaalselt teadlikule lugemisele, alles pärast lugemise lõpetamist teatas õpetaja, et loetu kohta tuleb vastata mõnede küsimustele. Küsimusi oli neli, keskmiselt anti 1,31 ebaõiget vastust õpilase kohta.

Kui lugemisoskuse eri küljed on üldiselt omavahel korrelatsioonis, siis lugemise kiiruse ja teadlikkuse vahel korrelatiivne seos puudub, väidab V. Maanso.<sup>3</sup> Ka meie katse näitab, et väide — mida kiiremini õpilane loeb, seda paremini ta loetut mõistab, ei pea alati paika ja nn. teksti läbivuristamine ei too oodatud tulemusi. Meie kogemused

<sup>3</sup> V. Maanso, Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest V—VIII klassis. Tallinn, 1970, lk. 29.

lubavad, lähtudes lugemise kiirusest ja loetust arusaamisest, õpilasi liigitada nelja liiki: 1) õpilased, kes loevad kiiresti ja mõistavad loetut hästi; 2) õpilased, kes loevad kiiresti, kuid on seejuures tähelepanematud, mistõttu mõndagi loetust jääb arusaamatuks; 3) õpilased, kes loevad aeglaselt ja mõistavad loetut hästi; 4) õpilased, kes loevad aeglaselt, kellel loetust jääb suur osa arusaamatuks, sest kogu tähelepanu on koondunud üksikute sõnade kokkuluemisele, nende äratundmisele, lause ja mõtte terviklikkus on häiritud. Selline liigitus on muidugi tinglik. Seda oleks võimalik teha palju detailsemalt, samuti tinglik on mõistete *kiire lugeja* ja *aeglane lugeja* kasutamine. Kiire lugeja all mõistame kiiresti ja keskmiselt (normaalselt) lugevaid õpilasi, aeglase lugeja all aga neid, kelle lugemiskiirus on allpool keskmist. Õpetajale on oluline teada, mis liiki õpilane lugemisoskusest kuulub, et seda arvestada tema töö organiseerimisel tunnis. Eeltoodust järeldame, et lugemisoskuse arendamisel on vaja lugemise teadlikkust spetsiaalselt suunata. Loetust arusaamine saavutatakse tekstide järjekstava analüüsimise teel, see harjutab õpilasi sügavamalt järele mõtlema loetu sisu üle, arendab mõtlemist, tõstab lugemishuvi ja avardab teadmisi.

Õpilaste töö organiseerimisel tunnis ei ole sugugi vähemtähtis nende iseseisva töö tempo. Sellest ülevaate saamiseks korraldasime katse: ära kiri grammatilise ülesandega ja selleks kulunud aja fikseerimisega. Jätame analüüsimisel esialgu kõrvale selle, kuivõrd õigesti täideti grammatiline ülesanne ära kirja ajal, vaatleme vaid ülesande täitmiseks kulunud aega. Kõige kiiremal õpilasel kulus selleks 4 minutit ja kõige aeglasemal 21 minutit, tähendab üks osa õpilasi oleks olnud suuteline täitma viis niisugust ülesannet selle aja jooksul, mis kulus kõige nõrgemal õpilasel ühele ülesandele. Keskmise kulutatud aeg 400 õpilasel oli 9,89 minutit, klassiti kõikus keskmine aeg 5,73 minutit kuni 13,66 minutini, ühe klassikol-

lektiivi piires nii suuri kõikumisi muidugi ei olnud, kui seda koondandmetena näitasime (17 minutit). Ühe klassi ulatuses olid kõige kontrastsemal juhul erinevused 12 minuti ulatuses. Nähtavasti oleks ebaõige seada õpetajale ülesanne täielikult ühtlustada õpilaste iseseisva töö tempo. Suhteliselt ühtlasemaks seda muuta on võimalik, kui arendame järjepannu õpilaste iseseisva töö vilumusi. Ja et mõningad erinevused õpilaste töötempo paratamatult jäävad (sest need olenevad väga mitmetest isiksuse omadustest ja teadmiste tasemest), siis on õpetajal tunnis vaja õpilaste kirjaliku töö korraldami-

sel, olgu see siis individuaalne või kollektiivne, arvestada nimetatud asjaolu ning hoolitseda selle eest, et jätkuks tööd kõigile ja et aeglasemad õpilased jõuaksid klassiga sammu pidada.

Neljanda klassi õpilaste teadmiste taset vene keeles grammatikaelementide tundmisel ja nende rakendamisel mitmesugustes tööliikides, kõne arendamisel, samuti lugemisoskust ja töötamot ei saa pidada rahuldavaks. Käesolev lühike ülevaade mõnede konkreetsete näidete põhjal peaks aitama õpetajal orienteeruda oma töö korraldamisel neljandates klassides vene keele õpetamisel.

## KUUEAASTASELT KOOLI ASTUNUD LASTE EDASIJÕUDMISEST

K. INDRE, K. VÖLLI

### PILK MINEVIKKU

Erinevates maades algab koolikohustus eri ajal. Inglise, Iraani ja Iraagi lapsed alustavad kooliteed juba 5-aastaselt. Palju on neid maid, kus koolikohustus algab 6-aastaselt. Põhjamaades peavad lapsed kooli minema 7-aastaselt. Selle erineva alguspunkti taga on peale erineva looduspärase küpsmise ka erinevad nõuded ja meetodid.

Kõik senised otsused koolikohustuse alguse piiri kohta on esile kutsutud sõltuvalt elutingimustest ja mitmesugustest majanduslikest kaalutlustest. Kõne all on olnud lapse kooli astumise v a n u s kui kindel kriteerium. Puudusid teaduslikud uurimused kooli astumise õigeaegsuse kohta — kui mitte arvestada nimekate pedagoogide seisukohti, mis on väga erinevad. Nii pidasid D. Erasmus ja J. Lock last õppimisvõimeliseks juba siis, kui ta hakkab rääkima. J. Rousseau aga rõhutas, et pole mingit põhjust rutata õpetamise algusega. J. Komensky arvates saab laps kooliküpsuks 6. eluaasta lõpuks.

Eestis tõusis nimetatud küsimus uurimisprobleemina päevakorda mõnikümne aastat tagasi. A. Kool kirjutab 1933. a. «Kasvatuses», et tahe õppida tärkas mõnes lapses juba 4-aastaselt, enamikul aga 6-aastaselt. Friedrich Olupi magistritöö 1936. aastast on tervikuna pühendatud koolikohustuse alguse probleemile.<sup>1</sup> Töö viitab kehtiva koolikohustuse (8-aastaselt) hilisele algusele. Autori arvates võiks see alata varem, kuna ankeedi täitjatest 73% (abituriendid, üliõpilased ja algkooliõpetajad) on saanud enne kooli kodust ettevalmistust. Kuid F. Olup püüab teha järeldusi õppimise õigeaegse alguse kohta üksnes statistiliste meetoditega. Ta ei uuri laste arenemist ega psüühilist arenemistaset, ei tee katseid mõta kooli astuvate laste võimeid.

Säärase vaatenurga all hakati kooliküpsust ja koos sellega ka koolialguse probleeme Eestis uurima alles 1960. aastatel, kui päevakorda kerkis üleminek üldisele keskharidusele.

<sup>1</sup> Olup, Friedrich, Eesti laste kooliküpsusest. Magistritöö, 1936. a.

Probleemi teaduslikuks lahendamiseks oli kõigepealt vaja selgitada, missuguse teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemega astuvad kooli 7-aastased lapsed käesoleval ajal. H. Mägi ja K. Indre sellealased uurimused näitasid kooli astuvate laste arenemistaseme ja koolipoolsete nõudmiste mittevastavust — lapsed olid kooliks enam ette valmistatud, kui seda eeldasid 1. klassi programmid.<sup>2</sup> K. Indre andmetel olid 88%-l kooli astuvatest lastest tähed selged, arvudega oli tegelenud 90% kooliuisikutest, kusjuures 6-aastaselt kooliastunute teadmistes ja oskustes ei olnud märgatavaid erinevusi.

**MILLAL ÄRKAB LASTEL  
HUVI TÄHTEDE JA  
ARVUDE VASTU?**

Asjaolu, et suur osa lapsi on enne kooli võimalised tähti selgeks õppima ja teatud ulatuses arvutama, tekitab ka omapoolseid probleeme. Kas on selleks suutelised kõik normaalsed lap-

sed? Mis vanuses? Kas meie laste vaimsed võimed kuni 7-nda eluaastani on uinavas olekus või arenevad koguni väärast suunas? Kuidas ja missuguses ulatuses hakata neid võimeid varem arendama, et see oleks kooskõlas küpsusega?

Et jõuda lähemale nende probleemide lahendamisele, kogusime sellekohase ankeedi abil andmeid Tartu lasteadeadest 120 lapse kohta, kellest 48 olid viie- ja 72 6-aastased.<sup>3</sup> Andmed esitame tabelis %-s, toome ka võrdlevad andmed kooliuisikute kohta.

Teadmiste ja oskuste tase	Lasteaia laste tase		Kooliuisikute tase	
	Vanus		Vanus	
	5 a.	6 a.	6 a.	7 a.
1. Luges korralikult	2	10	17	16
2. Tundis tähti ja veeris	60	79	72	67
3. Ei tundnud tähti	38	11	11	17
1. Kirjutab kirjatähti	0	3	11	10
2. Kirjutab trükitähti	54	75	50	69
3. Ei osanud kirjutada	46	22	39	21
1. Arvutas 10 piires	25	66,5	39	44
2. Loendas 10 piires	54	32	56	46
3. Ei suutnud loendada	21	1,5	5	10

Nagu näeme, ei erine 6-aastaste laste teadmised lasteadeades oluliselt 6-aastaste kooliuisikute omadest. Ka 5-aastastel lastel on juba küllaldaselt teadmisi, kuigi teatud ootuspärased erinevused on olemas 1. ja 3. astme näitajates. Kõik see võimaldab järeldada, et huvi tähtede ja arvude vastu ning võime neid omandada, et tänapäeva koduses miljööös on lugemine tähtsal kohal.

Et teada saada, mis vanuses see huvi tõepoolest algab ja missugused motiivid või tingimused soodustavad selle tekkimist, küsitlesime samal ajal ka 102 lapse vanemaid. Selgus, et uuritavatest oli 2,5-aastaselt tähti küsima ja meeles pidama hakanud 5, 3-aastaselt 20, 4-aastaselt 30, 5-aastaselt 50 ja 6-aastaselt 17 last. Nende hulgas polnud ühtki, kellel huvi tähtede vastu oleks tekkinud alles 7-aastaselt. Need arvud räägivad veenvalt sellest, et tänapäeval tekivad seda laadi huvid küllaltki varakult, enamikul enne 6-ndat eluaastat. See on ka mõistetav, kui arvestada, et tänapäeva koduses miljööös on lugemine tähtsal kohal.

<sup>2</sup> H. M ä g i, Esimese klassi õpilaste lugemisoskus ja õppeedukus. «Nõukogude Kool» 1963, nr. 6.

K. I n d r e, Kooliuisikute teadmiste ja oskuste tase ning kujunemistingimused. Sealsamas.

Nagu küsitlemisel ilmnas, olenevad tähtede vastu huvi tundmise aeg ja vanus paljuski tingimustest, mis ümbritsevad koolieelset last, või vanemate poolt teadlikult organiseeritud motiividest, mis kutsuvad lapses esile soovi tähti tundma õppida.

### KUIDAS LASTE ÕPPIMISVÕIMEID ARENDADA?

natsioon, mis on hädavajalikud eriti siis, kui õpingud muutuvad mitmekülgsemaks ja keerukamaks.

On ilmne, et lapse arenemises on suur osa mängul, aga 4.—5. eluaastast alates veel teistelgi tegevustel — ettelugemisel, jutustamisel, selgitustel, samuti iseseisval tähtede õppimisel.

Probleem seisneb selles, millal tekib eesti lastel õppetöök vajalik eeldus, s. t. küpsus, ja kuidas seda parajal määral soodustada. Nende küsimuste selgitamiseks tulebki laste võimeid jälgida ja õppetöö kaudu arendada, ning tingimata nooremas eas, kui seda näeb ette normaalne õppetöö alates 7. eluaastast.

Üheks eksperimendiks sellel alal, kuidas laste õppimisvõimeid arendada, oli eesti keele ja matemaatika õpetamine Tartu 13. lasteaias.<sup>4</sup> Õppetöö toimus rühmas, kus oli 29 last, alates 6. detsembrist 1962. a. kuni 1. maini 1963. a. Laste keskmine vanus õppetöö alguses oli 6 aastat 6 kuud.

6-aastaste õpetamisel püüti järjekindlalt jälgida ja arvestada õppetöö jõukohasust ning laste huvi püsivust, varieerida õppemeetodeid, seostada keeleõpetust joonistamisega (joonistustele kirjutati juurde nimetus või tekst), matemaatikat voolimisega (vooliti mitu erinevat eset ja liideti või lahutati neid). Mälu ja kõne arendamiseks õpiti luuletusi ja jutustati piltide järgi. Seoses teadmiste ja vilumuste kujunemisega arenes laste abstraktne mõtlemine eriti arvutamise (arvu mõiste kujundamise), hääliku ja tähe eristamise jm. kaudu. Stiimulitena kasutati lipukest, mis anti kõige tublimale mängimiseks kogu päeva jooksul, ja kevade poole ka hindamist 5 palli süsteemis. Õppetöös kasutati vähem näitlikke vahendeid, mida saab üksnes vaadelda. Mõtlemise ja tähelepanu arendamise eesmärgil kasutati esmajoones täiendamist, laste kaastegevust ja aktiivset mõtlemist nõudvaid vahendeid, nagu liikuv aabits, didaktilised mängud, lauateater, käpiknukud, muudetav makett liiklusemärkide ja valgusfooridega, mitmesugused väljalõigatud kujundid, arvelauad, omavalmistatud täpikestega arvutuskardid, plakatikujuulised arvutusmängud liikumisega jne. Vahetunnis organiseeriti lastega liikumismänge, enamasti muusika saatel. Õppetundides rakendati ergutusminutiteid.

Eesti keeles õpiti 5 kuuga selgeks: 1) häälik ja täht, sõnade jaotamine silpideks, silpidest sõnade moodustamine, lihtsamate lausete moodustamine ja kirjutamine; 2) lugemine koos häälikulise analüüsiga.

Matemaatikas: 1) arvu mõiste 1—10-ni, loendamine 1—20-ni, loendamine ühe-, kahe- ja kolmele, liitmine ja lahutamine 20 piires, rahad 1-st kuni 20-kopikaliseni; 2) arvude kirjutamine 1—10-ni, tekstülesannete koostamine ja lahendamine (suuliselt), arvude tulpadesse kirjutamine ja tulpülesannete lahendamine; 3) mõisted: meeter, kilo, paar, ruut, ristkülik, ring, parem, vasak, ülal, all, keskel, rohkem, vähem jne.

Mõlemad õpetajad jäid õppetööga rahule: pooled rühmast olid jõudnud edasi hästi, teised rahuldavalt. Lapsed olid olnud aktiivsed ja asjast huvitatud.

Ka lastevanematele meeldis, et lapsi valmistatakse kooliks ette kindlas süsteemis.

Kuna õpperühma lapsed omandasid eesti keeles 1. klassi esimese poolaasta

<sup>4</sup> K. I n d r e, Kas 6-aastane laps on kooliküps. «Nõukogude Kool» 1963, nr. 12.



programmi ja matemaatikat veelgi suuremas ulatuses ning seda üsna kõrgel tasemel, siis võime järeldada, et 6-aastastele lastele on seesugune õppetöö jõukohane. Tähendab, on võimalik senini kasutamata ajavaarude arvel alustada algõpetusega varem, kui seda praegu tehakse.

**MISSUGUNE ON  
6-AASTASELT KOOLI  
ASTUNUD LAPSE  
EDASPIDINE  
ÕPPEEDUKUS?**

Järgnevalt tõstatasime küsimuse, kas 6-aastastelt kooli astunud lapsed ka järgmistes klassides edukalt õppida suudavad. SDV uurija H.-D. Rösler juhib tähelepanu asjaolule, et osa lapsi, kes eelõpetust saanud ja esimeses klassis hästi edasi jõudnud, hakkab järgmistes klassides

maha jääma.<sup>5</sup> Ta seletab seda laste liiga varase kooliminekuiga.

Et sellele küsimusele vastust leida, kogusime Tartu 1. ja 2. keskkoolist andmeid nende laste õppeedukuse kohta, kes enne seaduses ettenähtud vanusepiiri kooli olid astunud, s. t. kes kooli astumise aasta 1. septembriks polnud veel 7-aastased.

Kokku uuriti 69 last, kellest 11 astusid kooli 1957. a., 8 — 1959. a., 7 — 1960. a., 13 — 1961. a., 19 — 1962. a. ja 11 — 1963. a. Jälgiti nende õppeedukust kõigis õppeainetes (ka kehalises kasvatuses). Et käsitlust hõlbustada, on õppeedukus jagatud viieks tasandiks (väga hea, hea, keskmine, rahuldav ja mitterahuldav):

- 1) väga hea: viied + maksimaalselt 2 nelja;
- 2) hea — neljad ja viied (erandlikult on arvestatud ka neid õpilasi, kellel on enamik hindeid viied, aga esineb üks kolm või kõik viied ja kaks kolme);
- 3) keskmine — enamasti kolmed, kuid keskmine hinne vähemalt 3,8;
- 4) rahuldav — põhiliselt kolmed;
- 5) mitterahuldav — klassikursuse kordamine.

Uuriti katseisikute õppeedukust 1., 3. ja uurimisaastale eelnenud õppeaastal (sel ajal olid nad vastavalt 11., 9., 8., 7. ja 5. klassis). Kui kolmandal õppeaastal mõnda õpilast enam vastavas klassis ei olnud, siis otsiti välja aeg, millal ta klassikursust kordama jäi.

Et selgitada vahet 6-aastastelt ja tavalises vanuses kooli astunud laste õppeedukuses, võeti võrdluseks kontrollgrupid Tartu 1. keskkoolist. Uuriti 1968/69. õ-a. sama suure õpilaste arvuga 1., 3. ja 7. klassi õppeedukust. Võrdlusandmed on juuresolevas tabelis %-des, kusjuures x-kl. tähendab 6-aastastelt kooliastunute puhul uurimisaastale eelnevat aastat (7.—11. kl.) ja 7-aastastelt kooliastunutel 7. klassi:

Õppeedukuse tasandid	1. kl.		3. kl.		x-kl. (7.—11. kl.)	
	6-a. kooli astunud %	7-a. kooli astunud %	6-a. kooli astunud %	7-a. kooli astunud %	6-a. kooli astunud %	7-a. kooli astunud %
Väga hea	47 } 64	26 } 62	35 } 61	14 } 46	17 } 59	3 } 13
Hea	17 }	36 }	26 }	32 }	42 }	10 }
Keskmine	20	22	24	18	23	19
Rahuldav	16	14	13	29	8 } 18	49 }
Mitterahuldav	0	2	2	7	10 }	19 }

Nagu tabelist nähtub, jõuavad 6-aastastelt kooli astunud lapsed üldiselt hästi edasi. (Kui 1. klassis 6-aastastelt kooliastunute ja kontrollgrupi õppeedukuses suurt erinevust ei ole (välja arvatud väga hea ja hea õppeedukuse suhe, mis 6-aastastel on tunduvalt parem), siis 3. ja x-klassis on see juba märgatavalt suur 6-aastastelt kooliastunute kasuks.)

<sup>5</sup> Hans-Dieter Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. J. A. Barth, Leipzig, 1963, lk. 102—103.

Kui võrrelda erinevas vanuses kooliastunute edasijõudmist omavahel, siis väärivad rõhutamist õppeedukuse dünaamikas ilmnenud mõningad seaduspärasused ja ilmekad võrdlused.

1. 6-aastastest õpib suur hulk 1. klassis «väga headele» — siia langeb kõige suurem % — 47, mis näitab, et vanemaid tiivustab last nooremalt kooli panema lapse senine erksus ja kerge vastuvõtlikkus, mis koolis enamikul neist ka jätkub. Kuna ühel osal 6-aastaselt kooliastunutest hindes siiski langesid (küll ainult 11% -l) pärast esimest õppeaastat keskmisele või rahuldavale tasemele, siis võib arvata, et nooremaid lapsi võetakse kooli vastu ainult momenditaseme alusel, mitte arengunäitajate põhjal. Kõnealustele lastele oli enne kooli nähtavasti ainult lugemine selgeks õpetatud. Seega kooliks ühekülgne ettevalmistus, mis meie vabariigis on üldine puudus töös koolieelikutega. Meie varasemad uuringud on näidanud, et sotsiaalsele arengule ja tahtelistele omadustele pööratakse enne kooli vähem tähelepanu, kuigi nende erikaal edasiminekul on isegi suurem intellektuaalsest arengust.<sup>6</sup>

2. Üldiselt on 6-aastaselt kooliastunutele iseloomulik õppeedukuse **stabiilsus**:

a) «keskmiselt» õppivate laste arv jääb kõikidel astmetel enam-vähem **samaks** (1. kl. — 14, 3. kl. — 17 ja x-klassis — 15 õpilast);

b) ka «headele» ja «väga headele» (koos) arvu langus on väike — 64% -lt 59% -le;

c) «Väga headele» ja «headele» õppis järjekindlalt 37 õpilast (1. kl. — 45, 3. kl. — 42 ja x-klassis — 41). Nende üldarv on küll uurimisaastaks vähenenud, kuid siiski 4 õpilase võrra püsivalt parimal tasemel seisnud laste hulgast suurem (neid on rahuldavate hulgast juurde tulnud). Täheleb — osa õpilastest, kes alguses õppis halvemini, on aastatega edukamaks muutunud. Eelnevast võib järeldada, et noorelt kooli astumine pole takistanud, vaid koguni soodustanud edasiminekut koolis.

<sup>6</sup> K. Indre, Seos algklasside õppeedukuse, intellektuaalse kooliküpsuse ning sotsiaalse arengu vahel. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 7, 8.



Järjekordne operatiivnõupidamine pedagoogilise praktika asjus. Pildil (vasakult): J. Mikk, K. Indre, R. Uring ja J. Orn.

K. Raua foto

3. 7-aastaselt kooliastunutele on aga iseloomulik hea taseme järjekestev langus «rahuldava» suunas:

a) siin on nendel protsendi tõus kõige suurem — 14%-lt 49%-le;

b) kui 6-aastaste parim tase («väga head» ja «head» kokku) langeb uurimisaastaks väga vähe: 64%-lt ainult 59%-le, siis 7-aastastel on langus peaaegu viiekordne: 62%-lt ainult 13%-le;

c) 6-aastaste puhul eelnev koos «keskmistega» 82%, 7-a. ainult 32% ning «rahuldavaid» ja «mitterahuldavaid» 18%, 7-a. 68% (!) (vrd., missugusel kvaliteedil on kummaski grupis pöhirõhk);

d) uurimisaastaks jäi 7-aastaselt kooliastunutest klassikursust kordama 19%, 6-a. hulgas oli neid lõpuks 10%, kusjuures ainult üks neist jäi kordama algklassides (3. kl.); vanemas astmes klassikursuse kordamise põhjuseks ei tarvitse olla varane kooli astumine.

4. Klassikursust jäädi kordama järgmistes klassides: 3. klassis on mitterahuldavalt edasi jõudnud vaid üks õpilane. 1. klassis oli tema õppeedukus keskmine. Astus kooli 1962. a. 6 aasta ja 10 kuu vanusena. 3. klassis tekkisid raskused võõrkeeles ja matemaatikas. Antud juhul võib meil olla tegemist varase kooli astumise mõjuga, aga ka teiste põhjustega.

Viiendas klassis on mitterahuldavalt edasi jõudnud samuti üks õpilane. Astus kooli 1959. a. 6 aasta ja 8 kuu vanusena. 1. klassis oli selle õpilase õppeedukus rahuldav.

Seitsmendas klassis jäi istuma üks õpilane, temagi astus kooli 1959. a. 6 aasta 11 kuu vanusena. 7. klassis tekkisid õpilasel raskused eesti ja vene keeles. 1. klassis kuulus keskmise õppeedukusega õpilaste hulka. Siin peaksid lõppema laste varase kooli astumise mõjud õppeedukusele. Edaspidised raskused on seotud uute õppeainete lisandumisega. Samuti võivad edasijõudmatuse põhjusteks olla kodune olukord, konflikt kooliga jm.

Kaheksandas klassis jäi klassikursust kordama üks õpilane 1957. a. kooli astunud 6-aastastest ja kaks õpilast 1959. a. kooliastunuist. 1957. a. kooli astunud õpilane oli 3. klassis juba teises koolis ja oma õpinguid jätkas ta pärast 8. klassi istuma jäämist veel kolmandas koolis. Tõenäoline, et siin on edasijõudmatuse põhjuseks mingi vastuolu kooliga.

Ülejäänud kahel juhul on õppeedukus olnud enne 8. klassi hea ja keskmine.

11. klassis on mitterahuldavalt edasi jõudnud kaks õpilast (mõlemad 1957. a.). Neist üks jõudis 1. ja 3. klassis edasi mitterahuldavalt. Vanematest elas tal vaid ema. 11. klassis lahkus õpilane edasijõudmatuse tõttu koolist ja jätkas õpinguid töö kõrval kaugõppekeskkoolis.

Ka teise õpilase edasijõudmatuse põhjust võib otsida kodust: vanemad elasid lahus. 1. klassis jõudis ta hästi edasi, 3. keskmiselt ja 11. klassi ei lõpetanud. Temagi lahkus koolist pärast I poolaastat (viis puudulikku).

Seega võib arvestada vaid 3 juhul võimalikku varase kooli astumise mõju.

Kui me senini oleme pidanud normaalseks, et laps läheb kooli 7-aastaselt, siis oleme eeldanud, et ta jõuaks seal edasi vähemalt rahuldavalt. Meie seniste uurimuste andmetest on aga selgunud, et see on vaid empiiriline oletus. Meie varasemad uurimused on juba ammu andnud aluse arvata, et kooliastumise õigeaegsus ei olene lapse vanusest, vaid tema arenemistasemest. Käesolev uurimus näitas, et 6-aastaselt kooli astunud õpilaste õppeedukus võib olla isegi tublisti kõrgem tavalises vanuses kooli astunud õpilaste omast. Kuigi uuritud on veel väga väikest hulka 6-aastaselt kooliastunuid, pakub materjal teoreetilisi lähtekohti ja probleeme kooliküpsuse edasiseks uurimiseks ning tulemustest võib teha mõningaid järeldusi.

1. Kui laps on saanud õige ja õigeaegse ettevalmistuse kooliks, ei ole tal ka

6-aastaselt kooli astudes raskusi õppimisel ning ta võib olla isegi edukam vanemas vanuses kooli astunudest.

2. Eelneva põhjal on mõeldav, et edaspidi julgemini võetaks kooli vastu hästi arenenud nooremaid lapsi. See aga eeldab tingimata nende teadmiste-oskuste ja arenemistaseme diagnoosimist enne kooli. Sellekohaseid küsimustikke ja mõõtmisvahendeid oleme juba ajakirjanduses avaldanud ning neid on võimalik esialgu kasutada.

3. Uurimuse tulemused annavad õigustuse ka kavatsusele täiendada koolisüsteemi **0-klassidega**, s. t. uue täiendava õppeaasta lisamisega senisele 11-le enne 1. klassi. Paratamatult kuuluksid siia põhiliselt 6-aastased lapsed, mis sisuliselt tähendabki koolitee alustamist nooremas vanuseastmes.

4. Sel juhul vajavad praktilist lahendamist kaks põhiküsimust. Esiteks, kuidas **kõiki** terveid ja normaalseid lapsi viia tasemeni, mis on vajalik kooli astumiseks. Kui osa on õppimisvõimelised ja isegi küllalt edukad, nagu näitas käesolevgi uurimus, siis on see aluseks optimismile, et vastavaid eeldusi on võimalik kujundada teadliku koolieelse kasvatuse ja arenemiseks vajalike tingimuste loomise korral kõikidel 6-aastastel lastel. Teiseks, kuidas **kohandada** koolipoolseid nõudeid (plaanid, programmid, meetodika, õpetaja isik jpm.) nooremate laste iseärasustele, et need oleksid neile jõukohased ning arendavad.

Ainult ühtlustatud taseme tingimustes ning lastele (vaatamata vanusele) individualiseeritud töö tagamisel on võimalik algõpetusel täita oma üsandeid kaasaja suurenenud nõudmistega keskkariduse süsteemis.

---

## *Kõne mõistetavuse tegurid*

J. MIKK

Üks didaktika printsiipidest nõuab, et õppematerjal oleks õpilastele jõukohane. Kui me anname lastele liiga raskeid ülesandeid või kasutame raskesti arusaadavaid õpikuid, siis võõrduvad nad materjali teadlikust omandamisest ja otsivad väljapääsu tuupimisest. Mehaaniliselt «omandatud» teadmisi ei suudeta rakendada ja siit võib õpilastel tekkida tunne, et õppimisest pole kasu. Kui me aga anname õpilastele liiga kergeid ülesandeid, siis kasvatame neid, kelle kohta pärast ütleme «andekad loodrid». Õpilaste võimete optimaalse arenemise saavutame ainult siis, kui kasutame paraja raskusega ülesandeid.

Rakendades jõukohase printsiibi nõudeid õpikutele, töövihikutele ja õpetaja suulisele kõnele, leiame, et need peavad olema õpilastele parajalt arusaadavad. Kuidas saaksid aga kirjalike õppevahendite autorid, õpikute tõlkijad, õpetajad ja lektorid muuta oma kõnet arusaadavamaks või kokkusurutumaks? Sellele küsimusele vastamiseks tuleb teada, **millest ja kuidas** sõltub **kõne** (kirjaliku ja suulise) **mõistetavus**. Viimase probleemi lahendamine oligi meie uuringu eesmärk.

### UURIMISMEETOD

Kõne mõistetavuse tegurite kindlakstegemiseks tuleks leida mõned kerged ja mõned rasked tekstid ja vaadata siis, missugused teksti tunnused muutuvad koos teksti raskuse muutumisega. Tunnuste koosmuutumist saab kindlaks teha korrelatsioonide järgi, valitud tekstide raskuse leidmine on aga hoopis keerulisem.

Tekstide raskuse määramiseks kasutatakse: a) küsimusi teksti sisu kohta, b) teksti põhisisu kokkuvõtmist üheks lauseks, c) ekspertide hinnangut teksti raskusele, d) täiendamise protseduuri ja teisi meetodeid. Küsimustele vastamise õig-

sust kasutatakse teksti mõistetavuse näitajana sageli, seda meetodit aga ei saa heaks pidada, sest küsimustel enestel on erinev raskus. Küsimuste raskuste erinevusi pole võimalik hinnata, ja nii ei saa eristada, mil määral on küsimustele vastamise õigsus tingitud teksti mõistetavusest ja mil määral küsimuse lihtsusest.

Eelõeldust lähtudes ei kasutatud järgnevas katsetes teksti mõistetavuse näitajana küsimustele vastamist. Esimeses katses lasti õpilastel teksti põhisisu kokku võtta üheks lihtlauseks. Teksti kokkuvõtete leidmise õigsus on heaks teksti mõistetavuse näitajaks, sest teksti põhilise mõtte mõistmine on võimatu detailide mõistmiseta, mida tavaliselt küsimuste abil kontrollitaksegi (1, lk. 313—315).

Katsematerjaliks oli 30 populaarteaduslikest raamatutest valitud lõiku. Õpilaste poolt neile tekstidele antud kokkuvõtete õigsuse hindamise aluseks olid tekstide kokkuvõtmise skeemid. Nendes skeemides koondati iga 2—3 fraasi<sup>1</sup> üheks seni, kuni jäi üks fraas, mis oligi siis teksti põhisisu kokkuvõtvaks lihtlauseks. Õpilase kokkuvõtte puhul tehti kindlaks, missuguse kokkuvõttega skeemis õpilase kokkuvõtte ühte langeb. Õpilaste kokkuvõtte õigsuse näitajaks oli nüüd teksti fraaside hulk, mis skeemi järgi koondusid õpilase kokkuvõttega samaväärseks kokkuvõtteks.

Selle kokkuvõtetult väljendatud fraaside hulga järgi arvutati 9 üksteisest veidi erinevat teksti raskuse näitajat.

Peale õpilaste kokkuvõtete kasutati teksti raskuse leidmiseks samade õpilaste arvamust teksti raskuse kohta ja kokkuvõtte tegemiseks kulunud aega. Katse tehti keskkooli 38 vanemas klassis ühe tunni jooksul.

Valitud tekstide raskust hinnati veel täiendamise protseduuri abil (2). Selles katses oli tekstides maha kustutatud iga seitsmes sõna ja katseisikud pidid tekkinud lüngad täitma. Õpilaste vastustes loeti õigeks mitte ainult need sõnad, mida kasutas teksti autor, vaid ka kõik teised sõnad, mis teksti põhisisu õigesti edasi andsid. Teksti raskuse näitajaks oli mitteõigete vastuste keskmine protsent iga teksti kohta. Katse tehti Tartu 5. keskkooli 10-a klassis nii, et iga õpilane töötas läbi kõik tekstid. Katse sellise korralduse puhul ei mõju õpilaste individuaalsed erinevused ja klassi üldine tase tekstide raskuse näitajate erinevustele.

Kirjeldataud kahel katsel leiti ühtekokku 18 teksti raskuse näitajat. Need näitajad erinevad üksteisest teatud määral, ja seepärast tekkis küsimus, missugune nendest (või milline kombinatsioon nendest) on parim teksti raskuse näitaja. Sellele küsimusele vastamiseks arvutati teksti raskuse näitajate vahelised korrelatsioonid. Korrelatsioonide põhjal valiti välja viis põhilist raskuse näitajat, jättes vaatluse alt välja: a) need näitajad, mis teistest tunduvalt erinesid, ja b) need näitajad, mis olid väga lähedased juba välja valitud näitajatele. Valitud viie põhilise teksti raskuse näitaja korrelatsioonimaatriksi põhjal tehti faktoranalüüs. Faktoranalüüsi esimene faktor näitab kõige tugevamat ühist joont näitajate muutumises. On loomulik, et teksti raskuse näitajate muutumises on tugevaimaks ühiseks jooneks teksti raskus ise. Seega näitab faktoranalüüsi esimene faktor teksti raskust.

Iga teksti raskuse lõpliku hinnangu leidmiseks ei piisa leitud faktorlaadungitest; tuleb teada veel faktori väärtust iga teksti puhul. Faktoranalüüsi esimese faktori väärtused arvutati lähtudes faktorlaadungitest, jääkvariatsioonidest ja normeeritud ning tsentreeritud raskuse näitajate väärtustest (3, lk. 101—105). Arvutatud esimese faktori väärtused ongi teksti raskuse lõplik hinnang ehk lihtsalt teksti raskus.

#### TULEMUSED

Peale teksti raskuse arvuliste väärtuste leiti iga teksti puhul veel 69 tunnuse väärtused. Nende teksti tunnuste ja teksti raskuse vahel arvutati lineaarkorrelatsioonid. Otsustades leitud

<sup>1</sup> Fraasi all mõeldakse lihtlauseid ja liitlause osalauseid.

korrelatsioonide järgi on teksti raskusel seitse faktorit, mille seos teksti raskusega on usaldatav 99% -lisel tasemel. Need teksti raskuse faktorid on esitatud tabelis 1.

Tabelist nähtub, et teksti raskuse kõige olulisemaks faktoriks on iseseisva lause keskmine pikkus täheruumides. Iseseisvaks loeti lihtlauseid, rindlause osalauseid ja põimlauseid. Mida pikemad on iseseisvad laused, seda raskem on tekst.

Tabel 1.

Teksti raskuse faktorid

Faktori number	Faktori nimetus	Korrelatsioon raskusega
1.	Iseseisva lause pikkus täheruumides	0,59
2.	Iseseisva lause pikkus sõnades	0,57
3.	Erinevate tundmatute sõnade protsent	0,53
4.	Korduvate nimisõnade abstraktsus	0,51
5.	Lause pikkus täheruumides	0,49
6.	Fraasi pikkus täheruumides	0,48
7.	Sõna pikkus täheruumides	0,45

Teiseks teksti raskuse faktoriks osutus iseseisva lause keskmine pikkus sõnades. See faktor on väga lähedane esimesele faktorile ja nendega on sarnased veel viies ja kuues faktor. Need kõik näitavad, et lause (olgu siis iseseisva lause, tavallise lause või lihtlause osalause) pikendamine teeb teksti raskemaks. **Kui me tahame oma kõnet arusaadavamaks muuta, siis peame tarvitama lühemaid lauseid.**

Lause pikkuse suur osakaal teksti raskuse määramisel saab mõistetavaks kahest järgmisest arutlusest. Lause mõistmiseks tuleb lause meelde jätta. Pikemate lausete meeldejätmise on raskem ja seepärast on neid ka raskem mõista. Pikemate lausete halvema mõistetavuse teine põhjus on see, et pikemates lausetes väljendatakse mõtteid keerulisemalt. Lause muutub pikemaks siis, kui tarvitame rohkem kõrvallauseid, lisame lausesse täiendeid ning määrusi, tarvitame pikemaid sõnu jne. Kõik need näitajad olid aga seotud teksti raskusega ja seepärast võime öelda, et lause pikkus on keskne ja hästimõõdetav tunnus nende tunnuste seas, mis näitavad mõtte väljendamise keerukust kõnes.

Kolmandaks teksti raskuse faktoriks osutus erinevate tundmatute sõnade protsent. Mida rohkem on tekstis õpilastele tundmatuid sõnu, seda raskem on neil seda teksti mõista. Tundmatud sõnad tekstides tehti kindlaks katseliselt. Tartu 5. keskkooli 10-b klassi õpilased kriipsutasid tekstides alla sõnad, mille tähendust nad ei teadnud. Iga õpilane töötas läbi kõik tekstid, millega saavutati õpilaste individuaalsete erinevuste mõju oluline kõrvaldamine katse lõpptulemusele. Erinevate tundmatute sõnade protsendis arvestati ühe õpilase poolt korduvalt allakriipsutatud sõna üks kord.

Niisiis, erinevate tundmatute sõnade suhtelise hulga suurendamine viib kõne raskuse tõusule. See lubab teha kaks juba tuntud järeldust. Esiteks, sõnavaraõpetusele tuleb hoolikat tähelepanu pöörata kogu keskkooli ulatuses. Õpilaste sõnavara vaesus raskendab oluliselt õpitavast arusaamist ja on seega halva õppe- edukuse ning õpilase aeglase arenemise põhjustaja. Teiseks, õppetekstide autorid ning õpetajad peavad kontrollima, et nende kõnes ei oleks lubamatult palju tundmata sõnu. Kui võetakse tarvitusele õpilastele tundmata sõna, siis tuleks seda kohe korduvalt tarvitada, sest uurimus näitas, et 10. klassi õpilane omandab uue sõna tähenduse tekstist üsna hästi.

Neljandaks teksti raskuse faktoriks osutus korduvate nimisõnade abstraktsus. Nimisõna kordumiseks loeti ka asesõna tarvitamine selle asemel, kuid ei loetud selle sõna esinemist liitsõna koosseisus. Nimisõnade abstraktsust hinnati järgmise kolmepallilise skaala abil:

- 1—tajutav ja esemeline (näiteks: küünal, neu);
- 2—tajutav, kuid mitte esemeline (näiteks: kiirus, spekter);
- 3—mittetajutav (näiteks: neutron, usk).

Selle skaala järgi seati iga korduva nimisõnaga vastavusse arv ja viimaste aritmeetiline keskmine (arvestades sõnade kordumissagedusi) oligi korduvate nimi-sõnade abstraktsuseks selle teksti puhul.

**Mida suurem on korduvate nimisõnade abstraktsus, seda raskem on tekst.** See tulemus kinnitab veel kord, et mittetajutavate mõttekonstruktsioonide (abstraktsete sõnade) rohkus takistab kõne mõistmist. Sisulisest küljest paistab see tulemus olevat lähedane eelmisele, sest võib oletada, et abstraktsed sõnad on vähem tuntud ja ühtede arvu suurenemisega käib kaasas ka teiste arvu suurenemine. Tõepoolest, korduvate nimisõnade keskmise abstraktsuse ja erinevate tundmatute sõnade protsendi vaheline korrelatsioon oli 0,40, kuid see on siiski veel liiga väike, et tundmata sõnade arvuga võiks ära kirjeldada teksti raskuse sedagi osa, mida näitab selle abstraktsus. Nii tundmata sõnade protsendil kui ka sõnade abstraktsusel on iseseisev mõju teksti raskusele. Kui me tahame teksti lihtsustada, siis peame jälgima, et tarvitame mitte ainult tuttavamaid sõnu, vaid ka seda, et me tarvitame konkreetsemaid sõnu.

Tabelis 1 on viimase teksti raskuse faktorina toodud sõna keskmine pikkus täheruumides. See suurus arvatati täheruumides mõõdetud teksti pikkuse ja teksti sõnade arvu jagatiseks. Mida pikemaid sõnu kõneleja tarvitab, seda raskem on ta kõnet mõista.

**Kui me tahame arusaadavamalt kõnelda, siis peame püüdma lühemate sõnadega läbi ajada.** Selle jämeda reegli selgituseks võib öelda, et pikemates sõnades on tavaliselt rohkem liiteid ja seega on nendega väljendatud mõtted keerulisemad. Sõna pikkus on üks mõtte keeruka väljendamise näitajaid.

#### JÄRELDUSED

Kirjeldatud uurimus lubab teha mõningaid järeldusi selle kohta, kuidas autorid saaksid oma kõnet arusaadavamaks muuta. Talitades risti vastu alljärgnevatele soovitudele, saame oma kõnet kokku suruda. See toob aga paratamatult kaasa selle kõne halvema mõistetavuse.

Selleks et suuline ja kirjalik kõne oleksid keskkooli vanema astme õpilastele paremini mõistetavad, tuleb tarvitada lühemaid lauseid. Lühikesed olgu nii liitkui ka lihtlauseid, erilist tähelepanu aga tuleb pöörata pikkade põimlause vältimisele. Lühemate lauseteni jõuame, kui püüame tarvitada vähem kõrvallauseid, lühemaid sõnu.

Teine kõne arusaadavamaks muutmise tee on kuulajaile tundmata sõnade vältimine. Tundmata sõnade kindlakstegemise ainus võimalus on õpetajate ja autorite intuitsioon. Konkretiseerimiseks võib lisada vaid seda, et võõrsõnade kuritarvitamine kahjustab kõne mõistmist.

Kolmas võimalus lihtsustada oma kõnet on konkreetsete sõnade tarvitamine ja abstraktsete sõnade vältimine. Viimase juhtnööri järgimine on mõningal määral isegi lihtsam kui tundmata sõnade vältimine, sest sõnade abstraktsuse üle saab otsustada võrdlemisi lihtsalt vastavate objektide tajutavusest ja esemelisusest lähtudes.

Kõne lihtsustamise hea võte on veel püüa väljendada oma mõtteid lühikeste sõnadega.

#### Kirjandus

1. W. S. Gray and B. E. Leary, What makes a book readable. Chicago, 1935.
2. W. L. Taylor, Cloze procedure: a new tool for measuring readability. «Journalism Quarterly», 1953, vol. 30, pp. 415—433.
3. Д. Лоули и А. Максвелл, Факторный анализ как статистический метод. М., 1967.

## 5.—6. klassi õpilaste huvitatus õppeainetest

K. KARM

Õppetöö individualiseerimise ja kutsevaliku probleemide aktuaalseks muutumisega ühenduses on viimasel ajal hakatud suuremat tähelepanu pöörama õpilaste huvidele, sealhulgas tunnetushuvidele. Seni on nõukogude psühholoogias küllalt palju uuritud huvide iseärasusi sõltuvalt east. Meie vabariigis on uuritud õpilaste huve järgmistest aspektidest: huvi kutsevaliku (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), kunsti (9), lugemise (10, 11), televisioonisaadete (12) ja kino vastu (13). Uurimises, mille ÜLKNÜ Keskkomitee sotsioloogiagrupid 1966. a. korraldasid viies NSV Liidu linnas, püüti muuhulgas kindlaks teha ka õpilaste huvisid, sealhulgas huvi teaduse (õppeainete) vastu (14, lk. 140).

Meie vabariigis on muude probleemide uurimisel välja selgitatud õpilaste suhtumine mõnedesse ainetesse: S. Krasohinil kirjandusse (15), E. Ojal keemiasse (16), S. Villol vene keelde (17).

Õpilase individuaalsete huvide tundmaõppimisel on oluline teada saada tema huvid õppimise ja õppeainete vastu. Õppetöö individualiseerimise alase ulatuslikuma katse puhul meie vabariigis korraldati ka nn. huvide ankeet. Selle koostaja dots. I. Unt (mõned küsimused saadi dots. E. Koemetsa vahendusel) soovitab oma artiklis (vt. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 3), milles on ära toodud ka eelnimetatud ankeet, aineõpetajal kasutada õpilaste tundmaõppimiseks õppeaasta algul tehtava diagnostilise kontrolltöö kõrval ka sellist ankeeti.

Tuletame meelde ankeedi seda osa.

Millised õppeained sulle meeldivad? Reasta need nii, et kirjutad kõige meeldivama ette 1, meeldivuselt järgmise ette 2 ja nii edasi kuni 11-ni. Kirjuta aine järele põhjus, miks ta sulle meeldib või miks mitte.

Järgneb kõigi klassis (antud juhul 5.—6. klassis) õpitavate ainete loetelu, milles õppeainete järjekord on juhuslik, loosiga võetud.

Üldse korraldati ankeet vabariigi 16 katsealuse kooli viiendate klasside õpilastega (1968./69. õ.-a. II veerandil).

Lähemaks analüüsiks valisime järgmised koolid: Tallinna 22. keskkool, Tartu 10. 8.-kl. kool, Jõgeva keskkool, Puurmani keskkool, Vändra keskkool ja Võhma 8.-kl. kool.

Et teha kindlaks muudatused õpilaste huvides, korraldasime sedasama ankeeti ülalmainitud kuue kooli õpilastega 6. klassis IV veerandil, s. o. 1970. a. kevadel. Üldse saime 590 ankeeti (tüdrukutelt 258, poistelt 332). 5. klassides täideti 306, 6. klassides 284 ankeeti.

Ankeetide alusel uurisime järgmisi küsimusi: 1) missugune on meeldivuse põhjal reastatud õppeainete järjestus 5. klassi õpilastel; 2) missugused muudatused on toimunud õppeainete järjestuses samadel õpilastel umbes aasta pärast, eraldi tüdrukutel ja poistel; 3) milliseid ühiseid ja erinevaid jooni on tütarlaste ja poiste poolt meeldivuse järgi reastatud õppeainete järjestuses nii 5. kui ka 6. klassis; 4) millega 5. ja 6. klassi õpilased põhjendavad, miks üks või teine õppeaine meeldib; 5) missugused on iseloomulikud põhjendused õppeainetesse suhtumisel.



Selle põhjal, kuidas õpilased reastasid õppeained meeldivuse järgi, leiti arvutuste põhjal iga aine kohta keskmine punktide arv.

Tulemused kujunesid järgmiseks:

Tabel 1

5. klassis					
KOKKU		TÜDRUKUD		POISID	
Õppeaine	Keskm. punkte	Õppeaine	Keskm. punkte	Õppeaine	Keskm. punkte
1. Kehal. kasvatus	7,94	1. Kehal. kasvatus	7,31	1. Kehal. kasvatus	8,41
2. Tööõpetus	7,50	2. Laulmine	7,00	2. Tööõpetus	8,24
3. Ajalugu	6,87	3. Võõrkeel	6,93	3. Ajalugu	7,60
4. Geograafia	5,99	4. Tööõpetus	6,64	4. Geograafia	6,38
5. Joonistamine	5,96	5. Joonistamine	6,08	5. Joonistamine	5,88
6. Võõrkeel	5,89	6. Bioloogia	6,06	6. Bioloogia	5,67
7. Bioloogia	5,83	7. Ajalugu	5,89	7. Matemaatika	5,43
8. Laulmine	5,67	8. Geograafia	5,46	8. Võõrkeel	5,11
9. Matemaatika	5,11	9. Vene keel	5,10	9. Eesti keel	4,73
10. Eesti keel	4,86	10. Eesti keel	5,03	10. Laulmine	4,68
11. Vene keel	4,48	11. Matemaatika	4,68	11. Vene keel	4,02

Tabel 2

6. klassis					
KOKKU		TÜDRUKUD		POISID	
Õppeaine	Punkte	Õppeaine	Punkte	Õppeaine	Punkte
1. Kehal. kasvatus	7,58	1. Laulmine	6,71	1. Kehal. kasvatus	8,41
2. Tööõpetus	7,23	2. Kehal. kasvatus	6,57	2. Tööõpetus	8,17
3. Ajalugu	6,92	3. Bioloogia	6,19	3. Ajalugu	7,64
4. Geograafia	6,51	4. Joonistamine	6,15	4. Geograafia	7,08
5. Matemaatika	6,02	5. Tööõpetus	6,09	5. Matemaatika	6,03
6. Bioloogia	5,89	6. Ajalugu	6,06	6. Bioloogia	5,65
7. Joonistamine	5,83	7. Matemaatika	6,01	7. Joonistamine	5,56
8. Laulmine	5,47	8. Eesti keel	5,87	8. Võõrkeel	4,74
9. Võõrkeel	5,23	9. Võõrkeel	5,88	9. Eesti keel	4,57
10. Eesti keel	5,15	10. Geograafia	5,82	10. Laulmine	4,44
11. Vene keel	4,12	11. Vene keel	4,53	11. Vene keel	3,72

Nagu ilmneb, on 5. ja 6. klassis neljal esimesel kohal olevad ained jäänud samaks ja langevad kokku õppeainete järjestusega poistel mõlemas klassis (kehaline kasvatus, tööõpetus, ajalugu, geograafia).

Samuti pole toimunud muudatusi kahes viimases kohas (eesti keel on 10. kohal ja vene keel 11. kohal).

Et võimlemine osutus eelistatuimaks õppeaineiks mõlemas klassis, tundub täiesti ootuspärasena, kuna selles eas lapsed on teatavasti väga elavad ja rahutud ning nende liikumisvajadus suur. Teistes tundides peab istuma vaikselt pingis, kuid kehalise kasvatus tunnis saab joosta ja hüpata, kehalisi harjutusi teha ja palli mängida. See tund sarnaneb rohkem tegevusega, mis toimub õppetööst vabal ajal.

Suuremaid muudatusi järjestuses kutsuvad esile võõrkeel ja matemaatika (sulgudes on antud keskmine punktide arv): 5. klassis oli võõrkeel üldjärjestuses 6. kohal (5,89), kuid 6. klassi üldjärjestuses on langenud 9. kohale (5,23). Nähtavasti on 5. klassis just aine uudsus huvi tekitajaks. 6. klassis kaob uudsusmoment, keele õppimine muutub keerukamaks ja raskemaks, mille tõttu võõrkeel langebki järjestuses tahapoole.

Matemaatika aga, vastupidi, on tõusnud 9. kohalt (5,11) 5. klassis 5. kohale (6,02) 6. klassis.

Tüdrukute ja poiste poolt meeldivuse järgi reastatud õppeainete võrdlemine näitab, et 5. klassis peavad nii tüdrukud kui ka poisid kõige meeldivamaks aineks kehalist kasvatust (keskmised vastavalt 7, 31 ja 8,41). Tüdrukutele meeldib laulmine rohkem kui poistele: tüdrukutel on ta järjestuses 2. kohal (7,00), poistel 10. kohal (4,68). Samuti meeldib tüdrukutele võõrkeel rohkem kui poistele, see on tüdrukutel 3. kohal (6,93), poistel 8. kohal (5,11). Nii vene kui ka eesti keel on mõlema soo puhul õppeainete järjestuses viimastel kohtadel: tüdrukutel vene keel 9. kohal (5,10), poistel 11. kohal (4,02); tüdrukutel eesti keel 10. kohal (5,03), poistel 9. kohal (4,73).

6. klassis sõltus valik samuti vastajate soost. Kuigi nii tüdrukud kui ka poisid asetasiid kehalise kasvatusse järjestuses esimestele kohtadele (tüdrukutel 2. kohal, poistel 1. kohal; keskmised vastavalt 6,57 ja 8,41), ilmneb keskmistes punktide arvudes suur erinevus, mis annab kinnitust väitele, et murdeas poisid on sportist, tähendab ka võimlemistunnist, rohkem valmistatud kui samaealised tüdrukud (2. lk. 75).

Ühiseks poistele ja tüdrukutele oli 6. klassis keelte asetamine järjestuses viimaste õppeainete hulka: tüdrukutel oli eesti keel 8. kohal (5,87), poistel 9. kohal (4,57); tüdrukutel võõrkeel 9.—10. kohal (5,87), poistel 8. kohal (4,74); tüdrukutel vene keel 11. kohal (4,53), poistel 11. kohal (3,72).

Keelte ebapopulaarsus on nähtavasti tingitud sellest, et nende õppimine nõuab püsivust, süvenemist, loogilist mõtlemist ning järjekeskvat harjutamist ja et keel õppeainena pole sel määral nagu ajalugu, bioloogia või geograafia seotud konkreetse meelelise materjaliga. Neid momente arvestades on mõistetav 5.—6. klassi õpilaste vähene huvi keelte vastu.

Tüdrukutel olid kaheks meeldivamaks aineks laulmine ja kehaline kasvatus, mis asetati kahele esimesele kohale (5. kl. vastavalt 2. ja 1. kohale, 6. kl. vastupidi). Vähem meeldivate ainete hulka jäi vene keel: 5. kl. — 9. kohal (5,10), 6. kl. — 11. kohal (4,53). Oma kohta järjestuses olid veel muutnud võõrkeel ja matemaatika. Võõrkeel oli 6. klassis meeldivuse järgi reastatud õppeainete järjestuses langenud 8.—10. kohale (5,82), 5. klassis oli see asetatud 3. kohale (6,93). Matemaatika aga tõusnud 11. kohalt (4,68) 5. klassis 7. kohale (6,01) 6. klassis.

Poiste puhul väärib märkimist asjaolu, et 11 õppeainest 8 ei olnud järjestuses oma kohta muutnud: neli esimest ja neli viimast kohta jäid samaks. See näitab poiste hinnangute suuremat püsivust õppeainete hindamisel.

Ankeedi andmete põhjal tehti kindlaks, missuguseid põhjendusi õpilased õppeainetes suhtumise näitamiseks toovad. Nimetati kõige sagedamini neid, mis osutavad aine meeldivusele, võimalusele saada uusi teadmisi (28,05% vastuste üldarvust — 6490-st). Näiteks põhjendati vastustega «meeldib, sest...», «õpi tundma», «saab pead murda», «on uus aine»; huvi õppeaine vastu väljendavad vastused (11,51%) «huvitav», «tunnen huvi». Aine mittemeeldivust näitavatest põhjendustest nimetati sagedamini aine raskusele viitavaid (6,62%), nagu «on raskusi», «ei saa aru», «on keeruline» jms. ja aine olemusega seotud põhjendusi (3,88% vastustest), näit.: «halb aine», «ei meeldi, sest...», «on palju pähe õppida» jms. Oma suhtumise õppeainetes oli jätnud põhjendamata 28,45%.

Põhjenduste iseloom olenes suurel määral aineist.

Toome iseloomulikuid näiteid iga õppeaine kohta (õppeaineid on käsitletud selles järjekorras, kuidas need esinesid ankeedis).

**Bioloogias** olid meeldivust väljendavatest põhjendustest tüüpilised «meeldib loodus», «mulle meeldivad loomad (linnud, taimed)», «saab teada loodusest». Selle

aine puhul nimetatakse ka «meeldib uurida», «katsed meeldivad». Mittemeeldivust väljendavatest põhjendustest olid sagedasemad «peab tuupima», «ei jää meelde».

**Ajaloo** puhul väljendati meeldivust enamasti: «saab teada, kuidas elati vanasti», «meeldib õppida vana-aega». Negatiivset suhtumist põhjendatakse: «on raskusi», «nimed ja aastaarvud ei jää meelde».

**Joonistamise** puhul on põhjendusteks tavaliselt: «meeldib joonistada (värvida, maalida)», «saab ilusaid pilte teha», «saab kätt harjutada». Aine mittemeeldivust põhjendatakse sagedamini järgmiselt: «ei ole kätt», «ei ole annet» jms. 6. klassis nähtavasti enesekriitika suureneb, sest niisuguste põhjenduste arv suureneb (9,15<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-lt 5. kl. 16,20<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-le 6. kl.).

**Matemaatikas** olid tüüpilisemad: «saab ülesandeid lahendada», «meeldib arvutada (nuputada)», «saab pead murda», mis kõik väljendasid, et aine meeldib õpilastele. Aine mittemeeldimist näitavatest põhjendustest nimetati sagedamini «raske», «ei saa aru», «ei oska», «pea ei võta», mis olid ootuspärased.

Nimetamist väärivad on põhjendused «on eluks vajalik», «ei saa elada matemaatikata», «on kõige tarvilikum», mis näitavad, et õpilased oskavad hinnata selle aine õppimise tähtsust. Veel on huvitav märkida, et teiste ainete õppimist peaaegu ei seostatagi tulevikuunistustega või elukutse valiku mõtetega (ei ole sellele viitavaid põhjendusi toodud), kuid matemaatikas esines 5. klassis põhjendusi «kui tahan saada meremeheks, siis on vaja matemaatikat», «tahan saada poemüüjaks».

Veel väärivad nimetamist «raske, aga tore», «raske, kuid teeb targaks». Seda laadi põhjendused peaksid näitama, et osale õpilastest matemaatika meeldib, kuigi see aine valmistab neile raskusi.

Põhjendusi, mis väljendavad aine meeldivust olenevalt õpetaja isikust, nimetatakse 6. klassis matemaatika puhul teiste ainetele võrreldes kõige rohkem.

**Laulmise** meeldivust märkivatest põhjendustest on tüüpilisemad «meeldib (saab) laulda», «meeldib muusika», «õpime uusi (huvitavaid) laule». Mittemeeldimise puhul on sagedamad põhjendused «ei ole (head) lauluhäält», «ei ole annet», «ei ole muusikalist kuulmist». Mittemeeldivust väljendavate põhjenduste hulgas tuuakse «ei meeldi laulda», «peab laulma», «ei meeldi teha noote» jms. Märgitakse ka «ei ole huvitav», «tunnis ei ole midagi teha».

**Eesti keeles** oleks õigem olnud ankeedis eraldi õppeainena ära tuua ka kirjan-  
dus, siis oleksid tulemused õigemini peegeldanud õpilaste suhtumist sellesse ainesse. Üldiselt peetakse kirjandustundi meeldivamaks keeletunnist. Seda kinnitavad emakeele õpetajate tähelepanekud ning käesolevas töös kasutatud ankeedi andmed, kus ühe klassi õpilased olid eesti keelest eraldi välja kirjutanud kirjanduse ja asetanud selle järjestuses keelest ettepoole.

Tüüpilisematest põhjendustest kirjandustunni meeldivuse kohta «meeldib (saab) lugeda», «loetakse huvitavaid (põnevaid) jutte», «meeldib kirjandustund».

Keeletunni meeldivust tuuakse esile vastustega: «meeldivad harjutused», «meeldib kirjandeid (etteütlist) kirjutada», «saab huvitavat teada oma emakeelest», «meeldib, sest on emakeel».

Nimetada võib veel põhjendusi: «on kõige tähtsam aine», «on põhiline». Mittemeeldivust väljendatakse «ei meeldi reegleid õppida (harjutusi teha, kirjandeid kirjutada)», «raske», «tüüpikonnad ei jää meelde», «käänded ei jää pähe», «pea ei võta» jms. Eesti keele nagu matemaatika puhulgi märgitakse eesti keele õppimise vajalikkust: «õpib korralikult rääkima (kirjutama)», «seda peab oskama», «seda peab iga eestlane õppima». Üldiselt märgitakse niisuguseid aine vajalikkusele viitavaid põhjendusi eesti keeles vähem, võrreldes mõne teisega (võõrkeel, vene keel, kehaline kasvatus).

Olgu märgitud lõpuks veel mõned põhjendused, mis otseselt ei näidanud aine

meeldimist või mittemeeldimist — «aine, mida on kuulda iga päev», «on tavaline, seda oskavad kõik».

**Võõrkeele** all on mõeldud nii saksa kui ka inglise keelt, mida katsealustes koolides õpitakse. Sagedamini nimetatakse «meeldib hääldamine», «saab võõraid sõnu õppida», «meeldib õppida võõrast keelt», «hääldamine on huvitav», «huvitav on rääkida teist keelt». Vajalikkust märkivatest nimetagem «saab välismaale (reisima) minna», «suureks saades on hea osata keelt», «tore, kui oskad mõnda (võõr-) keelt», «saab raamatuid lugeda võõrkeeles», «kui lähed välismaale, siis oskad rääkida» jms. Mittemeeldivuse puhul esinevad põhjendused «on mulle raske», «keeruline», «tuleb hääldada teisiti kui eesti keeles», «eriti ei meeldi» jms.

**Tööõpetuses** on tüüpilisemad põhjendused «meeldib meisterdada», «meeldib teha puu- (metalli-) tööd», «meeldib käsitööd teha (õmmelda, heegeldada, kududa, tikida)», «on huvi»; vajalikkust või kasulikkust märgitakse «õpin ise tegema», «õpib käsitsema tööriistu», «saab teha vajalikke asju». Poiste põhjenduste hulgas esineb veel «meeldib tööd teha».

Põhjendusi, mis näitavad, et aine nõuab õpilase arvates vähe vaimseid pingutsi, nimetatakse üldse vähestes ainetes (põhiliselt joonistamises, laulmises, kehalises kasvatuses), nende hulgas ka tööõpetuses. Põhjendatakse sel puhul «pole koduseid ülesandeid», «pole vaja tundi ette valmistada», «ajud puhkavad», «saab vabalt olla», «pole vaja mõtelda», «see tund on nagu puhkuseks» jms.

**Vene keele** puhul tuuakse kõige rohkem põhjendusi, mis näitavad, et aine on õpilastele raske («raske», «sõnad (reeglid) ei jää meelde», «ei saa aru» jms.). Meeldivust põhjendatakse «tore (hea) tund», «meeldib õppida seda keelt» jms. Märgitakse vene keele õppimise vajalikkust (kasulikkust): «on tarvis alati», «saab rännata NSV Liidus», «hea, kui oskad vene keelt», «saab venelastega rääkida» jms.

Nimetagem veel põhjendusi, mis esinesid vene keele puhul «oskasin varem», «saan hästi aru (hakkama)», «oskan, sest räägin hoovis vene keelt», «ei valmista raskusi».

**Kehalise kasvatuse** suhtumist näitavatest tüüpilistest põhjendustest esinevad «meeldib sporti teha», «saab igasuguseid harjutusi teha», «saab treenida», «saab (joosta, hüpata, suusatada, ronida)», «meeldib palli mängida», «meeldib võimelda» jms.

Aine vajalikkust (kasulikkust) märgitakse põhjendustega «arendab keha», «teeb tugevaks ja terveks (osavaks)», «tervisele kasulik» jms.

Tuleks märkida veel põhjendusi «saab puhata teistest tundidest», «ei ole vaja kodus ette valmistada (õppida)», «ei ole vaja mõtelda». 6. klassis suureneb niisuguste põhjenduste arv. Esines veel põhjendusi «suuski on raske tassida», «ei ole alati vajalikke tarbeid».

6. klassis hinnatakse, et «saab ennast liigutada». Nähtavasti meeldib õpilastele kehalise kasvatuse tund veel selle poolest, et «on hoopis erinev teistest tundidest».

**Geograafia** puhul nimetatavatest põhjendustest tüüpilisemad on «huvitav aine», «on vahva teada saada, kus midagi asub», «saab maad uurida», «meeldib õppida võõraid maid» jms. Oma suhtumist põhjendatakse ka nii: «mõõtmise on raske», «tuleb palju nimesid pähe õppida», «mõisted lähevad segi», «kogu aeg õpi neid igavaid nimesid pähe» jms.

Lõpuks märgigem, et küllaltki suuri kõikumisi esines ainete järjekorras eri koole analüüsid. See annab tunnistust õpetaja isiku tähtsusest õpilaste suhtumises eri õppeainetesse.

Käesolevas töös saadud andmed ei võimalda teha täiskindlaid järeldusi ainete meeldivuse kohta, küll aga peaksid need loodetavasti näitama tendentse õpilaste huvide kujunemisel.

### Kasutatud kirjandus

1. E. Aman, Tartu linna abiturientide-poiste kutsehuvid ja nende vanemate tööala. TRÜ kursusetöö, Tartu, 1966.
2. E. Aman, Tartu õpilaste (poiste) ideaalid. TRÜ diplomitöö, Tartu, 1967.
3. T. Erm, Õpilaste kutsehuvide areng. TRÜ kursusetöö, Tartu, 1966.
4. H. Hindrikus, Õpilaste kutsehuvide muutumine. TRÜ kursusetöö, Tartu, 1966.
5. L. Metsoja, Ausserunterrichtliche Interessen der Schüler in der Klassen 6—8. TRÜ diplomitöö, Tartu, 1968.
6. E. Rehemaa, Kutsehuvide areng ja sõltuvus õpilaste võimetest. TRÜ diplomitöö, Tartu, 1962.
7. A. Sukamägi, Õpilaste kutsehuvide arengust. «Nõukogude pedagoogika ja kool» II, Tartu, 1966.
8. L. Talts, Tartu õpilaste (tütarlaste) ideaalid. TRÜ diplomitöö, Tartu, 1967.
9. L. Nurmoja, VIII klassi õpilaste teadmistest, huvidest ja maitsest muusika ja kujutava kunsti alal. «Nõukogude pedagoogika ja kool» II, Tartu, 1966.
10. S. Kittus, Noorsoo kirjanduslike huvide areng. TRÜ diplomitöö, Tartu, 1959.
11. D. Pahl, Kirjanduslike huvide areng keskmises ja vanemas koolieas. TRÜ diplomitöö, Tartu, 1965.
12. E. Pokkinen, Televisioon ja õpilased. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 1.
13. H. Palamets, Õpilased ja filmikunst. Tartu, 1969.
14. E. Sokolova, Huvid ja vaba aeg. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 2.
15. S. Krasohin, Katse määrata VIII klassi õpilaste huvisid ja võimeid ning selle alusel individualiseerida õppetööd kirjanduses. «Nõukogude pedagoogika ja kool» I, Tartu, 1966.
16. E. Oja, Õppeülesannete individualiseerimine VIII klassi keemiakursuses. «Nõukogude pedagoogika ja kool» I, Tartu, 1966.
17. С. Вилло, О диагнозе некоторых индивидуальных особенностей учащихся при обучении русскому языку в начальных классах. «Актуальные проблемы индивидуализации обучения», Тарту, 1970.

**K**äesolev kirjutis on mõeldud tähenduse teoreetiliste ning empiiriliste probleemide tutvustamiseks ning neile tähelepanu juhtimiseks.<sup>1</sup> Viimasel ajal paistab sõna *tähendus* tarvitatavus kirjanduses (psühholoogia, filosoofia, lingvistika) olevat saagenenud, millega kaasneb termini ähmastumise oht. Ometi võiks nimetatud mõiste analüüsi tulemuseks erinevates distsipliinides olla laiem süsteem, mis haaraks endasse tähenduse mõiste kõigis vaadeldud distsipliinides, rikastades sellega uurimisprobleematikat ning andmestikku. Seepärast peab käesoleva artikli autor oma olulisemaks ülesandeks pealkirjas märgitu kõrval tähenduse teoreetiliste aspektide, nimelt lingvistilise ning psühholoogilise tähenduse ning nende omavaheliste suhete väljaselgitamist arutluse teel; ka püütakse näidata, et mõned teised psühholoogiaalased mõisted (nimelt hoiak) kuuluvad tähenduse probleemi alla, mis võimaldab nimetatud küsimusele läheneda suurema üldistuse tasemelt.

Kõigepealt vaadeldaksegi tähendust psühholoogilises mõttes, seejärel analüüsitakse psühholoogilise ning keelemärgi tähenduse vahekorda kõige üldisemast aspektist, edasi siirdutakse tähenduse mõiste juurde lingvistikas ja leitakse, et üks lingvistilise tähenduse liik — pragmaatiline tähendus — on ühendavaks lingvistilise ning psühholoogilise tähenduse vahel. (Seetõttu ei olegi pragmaatiline tähendus puhtakujuline lingvistiline tähendus.) Järgneb pragmaatilise tähenduse mõõtmise probleem ning seejärel katseandmed sõna *kool* pragmaatilise tähenduse hinnangulise mõõtme kohta. Edasi vaadeldakse hoiaku (*attitude*) mõistet pragmaatilise tähenduse aspektist ning antakse mõningaid viiteid selle kohta, kuidas võiks katseandmeid hoiakuteooriat aluseks võttes interpreteerida. Lugejale, keda asja teoreetiline külg ei kõida, võiksid siiski huvi pakkuda katseandmed ning nende tõlgendamine.

**I**nimest ümbritseb alalises muutumises ja liikumises olev maailm. Inimese ümber muutub kõik: teised inimesed, loodus, elukorraldus. Veel enamgi: objektid, mis praktiliselt on teatud ajavahemiku kestel iseendaga identsed, võivad muutuda erinevateks objektideks meie jaoks, sõltuvalt sellest, kas me muudame oma asukohta nende suhtes, muutub meie meeleolu või suhtumine neisse.

Seega oleks nagu alust väita, et inimest ümbritsev maailm on tema jaoks kaos, kus korda luua on võimatu, järelikult aga on selles maailmas ka võimatu orienteeruda, käituda teatud järjekindlusega, sest seesuguse käitumise aluseks on varjatud eeldus, et tegelikkuses, kui see ka muutub, on midagi püsivat. Inimese käitumist vaadeldes võimegi nentida, et ta teotseb suuresti nõnda, nagu oleks ümbritsev püsiv ning muutumatu: erinevate inimeste ning inimese kui niisuguse käitumises valitseb teatud korrapärasus, nii et me võime mingi kindlusega ennustada, kuidas ta mingis olukorras teotseb. Järelikult leiab inimene kaoses korda,

<sup>1</sup> Seetõttu pole peetud vajalikuks andmete igakülgset statistilist töötlust, vaid on piirdutud põhiliselt keskmiste näitajatega, mis võimaldavad teha järeldusi ning oletusi kõige üldisemate tendentside kohta.

## Sõna «KOOL» tähendusest õpilaste tähendussüsteemis

V. RUUS

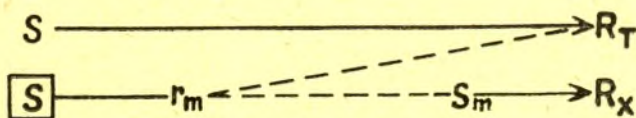
sündmuste tulvas neid, mis järgnevad regulaarselt üksteisele — kui mitte alati, siis vähemalt teatud tõenäosusega. See aga tähendab, et inimene pidevalt struktureerib keskkonda, loob endale sellest pildi.

Maaailma tajumine sellisena, nagu toimiksid seal kindlad reeglid, näib olevat inimese fundamentaalseid psühholoogilisi vajadusi. 1935. a. toimus Sherifi klassikaline eksperiment valgustäpiga, mis põhines tuntud visuaalsel illusioonil, nimelt et paigalseisev valgustäpp paistab pimedas ruumis liikuvana. Sherif lubas üksinda ruumis viibivatel katseisikutel teha sada oletust selle kohta, mis piires (tegelikult liikumatu) valgustäpp liigub. Selgus, et katseisikute vastused kesken-duvad mingi teatud suuruse ümber, mis aga erinevatel inimestel on isesugune. Seega löid inimesed endale ise reegli, normi, koordinaadistiku, mille alusel struktureerida ümbritsevat (1, lk. 107). Resultaat on seletatav käitumisega loomulikus keskkonnas, kus indiviidid töötavad välja püsivad orientatsioonid selle keskkonna eri aspektide suhtes. Selliseid üldistatud orientatsioone ongi psühholoogia-alases kirjanduses nimetatud *tähenduseks*, kusjuures selle fenomeni või selle eri aspektide tähistamiseks on psühholoogid kasutanud ka termineid *hoiak*, *harjumus*, *stereotüüp* jpt. T. Shibutani rõhutab, et objekti tähendust ei ole võimalik määratleda selle järgi, mida teeb inimene konkreetsetes situatsioonides, kuna iga uus situatsioon toob ka käitumisse teatud muutusi, küll aga on erinevatel reaktsioonidel teatud kindel šabloon, teatud konfiguratsioon (*pattern*), milles leiab väljendust objekti tähendus (8, lk. 88).

Inimesel oleks väga raske kohaneda keskkonnaga, kui ta peaks välja töötama orientatsiooni iga objekti jaoks eraldi. Seetõttu on tähtis inimese võime kombineerida objekte klassidesse, kategooriatesse, mille tulemusena on võimalik sama šablooni, sama orientatsiooni järgi käituda kõikide samasse klassi kuuluvate objektide suhtes; isegi siis, kui inimene puutub mingi objektiga kokku esmakordselt, piisab sellest, kui see liigitada tuntud kategooria alla, et leida adekvaatset käitumist selle objekti suhtes.

Valdavalt toimub inimese kategoriseeriv, klassifitseeriv tegevus märkide või nende süsteemide, eeskätt loomuliku keele vahendusel. (On ju iga sõna tegelikult üldistus, näit. sõna *laud* käib terve klassi *laud* kohta.) Esmajärgulise tähtsusega on probleem, missugune vahekorid on eespool vaadeldud tähendusel psühholoogilises mõttes keelelise märgi tähendusega. (Ka artikli pealkiri osutab sõna *kool* tähendusele, kusjuures esialgu on jäetud lahtiseks küsimus, kui palju võib siin näha üldistatud orientatsiooni, valmisolekut käituda teataval viisil kooli kui reaalse objekti suhtes.)

Ameerika psühholoog Ch. Osgood väidab: «... sõnad esindavad asju, kuna need produtseerivad inimorganismis mingeid, nende asjade suhtes faktiliselt toimunud käitumise koopiaid, esinedes vahendava protsessina (*mediation process*).» (4, lk. 7.) Protsessi enda kohta annab Ch. Osgood järgmise mudeli:



Skeemi tuleb tõlgendada järgmiselt: *S* on tegelikkuse objekt, mis organismi jaoks esineb tingimata ärritajana (stiimulina), see stiimul kutsuv püsivalt esile reaktsiooni  $R_T$ .  $\boxed{S}$  on keeleline märk (näit. mõni nimisõna), mis ei kutsu vahetult esile reaktsiooni  $R_T$ , vaid «representatiivse vahendava protsessi» (*representational mediation process*), mis kujutab endast reaktsiooni *m ä r g i l e* ja mis erineb reakt-

sioonist  $R_T$  (vrd. näit. inimese reageerimist, kui ta vahetult puutub kokku kurja koeraga või kui ta reageerib sõnadele «Kuri koer!»);  $r_x$  kutsus esile organismi enesestimulatsiooni ( $s_x$ ), mille tulemuseks võib olla faktiline käitumine  $R_x$ . Kuid  $R_x$  on  $r_x$  kaudu ühendatud  $R_T$ -ga. Just see annabki alust väiteks, et «sõnad esindavad asju.» (4, lk. 5 jj-d.)<sup>2</sup>

Kahtlemata pole Osgoodi mudel ei ainuvõimalik ega ainuõige. Näiteks tekib raskusi, kui selle mudeli alusel püütakse analüüsida kapitalistliku propaganda mehhanismi tervikuna, milles autori kavatsus on sageli peidetud ja sõnu kasutatakse selleks, et varjata mõtteid (vrd. 5, lk. 206—212). Ometi aga tõendab see, et propagandal on võimalik oma eesmärgi saavutada, seda, et normaalselt kehtib märgi tähenduse ning reaalse objektide tähenduse vahel teatav seos. Missugused ka oleksid Osgoodi mudeli puudused, saab seda teatud uurimistasemel siiski viljakalt kasutada.

**K**äesolevas kirjutises vaadeldakse sõna *kool* tähendust, kusjuures, toetudes Osgoodile, eeldatakse, et teatud aspektid keelelisest tähendusest esindavad kooli kui reaalse objekti (psühholoogilist) tähendust õpilaste tähendussüsteemis. Et neid aspekte leida, peab põgusalt tutvuma lingvistilise tähendusega.

Keelemärgi tähenduse mõiste on kaasaja keeleteaduse üks komplitseeritumaid ning seni lõplikult lahendamata probleem. J. Apresjan, andnud ülevaate tähenduse uurimistest lingvistikas — peamiselt aastatel 1953—1963, leiab, et kokkuvõtlikult võib nimetada järgmisi keelelise tähenduse tähendusi (mida ühtlasi saab kasutada tähenduse liigitusena tänapäeva keeleteaduse uurimistasemel). (6, lk. 106.)

1. **Struktuurne tähendus.** Sel juhul vaadeldakse loomulikku keelt kui märkide süsteemi ning uuritakse selle elementide, s. t. märkide omavahelisi suhteid semantilisest aspektist. Näiteks on selline vaatlusviis aluseks olnud paljude sugulust tähistavate sõnade uurimisel. Esialgu määratakse kindlaks kõik tunnused, mis on tarvilikuks ning piisavaks tingimuseks, et sõnu saaks üksiksest eristada. Nende eristavate tunnuste alusel saadakse terve süsteemi kirjeldus.

2. **Signifikatiivne tähendus.** Signifikaat on Ch. Morris'e loodud termin; G. Frege ja A. Church kasutavad sel puhul terminit *mõiste sisu*, mis on meie traditsioonidele ehk lähedasem. Näiteks väljendused *sir Walter Scott* ning «*Waverly*» autor tähistavad ühte ja sedasama reaalselt objekti, kuid neil on erinev mõte, sisu. Mõiste sisu võib eksisteerida ka siis, kui reaalne objekt (denotaat) hoopis puudub: näit. Pegasus, kentaur jt. (7, lk. 18 jj.).

3. **Denotatiivne tähendus.** Uuritakse suhet märk ja tähistav objekt (e. denotaat).

Eelnimetatud tähenduse liigid ei vaatle tähendust seoses märgi tarvitajaga, ei huvituta, kas märk tekkis reaktsioonina välisele stiimulile või, vastupidi, kutsus märgiline stiimul esile mittemärgilise reaktsiooni.

4. **Situatiivse tähendusega** puutume kokku siis, kui mingi objekt kutsus esile märgilise reaktsiooni (näiteks kui inimene näeb koera ning hüüatab: «Koer!»). Sisuliselt kattub see denotatiivse tähendusega.

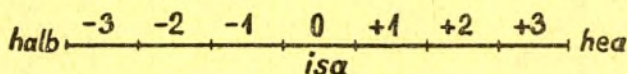
5. **Pragmaatilise tähendusega** on tegemist sel juhul, kui märk kutsus esile mingi käitumise, näiteks kui inimene reageerib hüüdele «Koer!» mingi emotsiooniga. Seega on pragmaatilises tähenduses ühendatud nii lingvistiline kui ka psühholoogiline moment, pragmaatiline tähendus on puhtakujulise lingvistilise ning puhtakujuline psühholoogilise tähenduse vahepealne. Selle uurimisega tegeleb mitte ainult psühholoogia ega lingvistika, vaid psühholingvistika.

Siinkohal vaadeldaksegi sõna *kool* pragmaatilist tähendust.

<sup>2</sup> Osgood rõhutab, et suurt osa märke ei seata vastavusse tegelikkuse objektidega, vaid et nende tähendus omandatakse teiste märkide vahendusel.



Charles Osgood on välja töötanud tehniliselt väga lihtsa meetodi tähenduse mõõtmiseks: nimelt tõendab ta, et pragmaatilist tähendust on võimalik väljendada punktiga lõigul, kusjuures lõik tervikuna tähistab mingit denotaati (objekti), mille tähendust väljendatakse mingite alternatiivsete adjektiivide abil (näit. uuritakse sõna *isa* tähendust adjektiivide paari *hea* — *halb* suhtes). Lõik on jaotatud seitsmeks võrdseks osaks, mille tulemusena saadakse pidev skaala, mille keskel on null (mis tähendab, et valitud denotaati ei saa katseisik vaadelda antud adjektiivide paari abil) ja mille erinevaid pooli tähistab üks antonüümsetest adjektiividest, skaala jaotused on tähenduse intensiivsuse väljendamiseks. Toodud näite puhul:



Kui katseisik märgib (ristikesega skaalal) oma suhtumise väljenduseks  $+3$ , loeme, et sõna *isa* tähendab tema jaoks midagi väga head;  $+1$  tähendaks pisut head,  $0$  aga väljendaks, et isa ei tähenda katseisikule ei head ega halba. Antud mõõtmisinstrumenti nimetab Osgood semantiliseks diferentsiaaliks.

Võrreldes erinevaid skaalasiid omavahel, leidsid Osgood ja tema kaastöölised, et mõnede vahel valitseb tugev seos, näiteks korreleeruvad skaalad *hea* — *halb*, *õiglane* — *ebaõiglane*, *aus* — *autu* jne. Kasutades faktoranalüüsi, jõudsid Osgood ja ta kaastöölised järeldusele, et inimene elab nagu tähenduste ruumis, millel on kolm põhimõõdet: 1. **hinnanguline** (skaalad *hea* — *halb*, *ilus* — *inetu*, *puhas* — *räpane* jt.); 2. **võimsuse** (*tugevuse* — *potency*) mõõde (skaalad *suur* — *väike*, *tugev* — *nõrk* jt.); 3. **aktiivsuse** (*activity*) mõõde (skaalad *aktiivne* — *passiivne*, *kiire* — *aeglane* jt.). On veel mingid mõõtmised, mille kohta võib faktoranalüüsi alusel väita, et need asuvad tegevusse  $2\frac{1}{2}$ -1 juhtudel (see tähendaks, et umbes 0,02 juhul väljub inimene 3-mõõtmelisest tähendusterminist suurema mõõdete arvuga ruumi), ja mille iseloom ei ole päris selge. Teiste sõnadega: inimene vaatleb iga objekti (eeldatakse, et sõnade tähendus representeerib objekti tähendust) põhiliselt kolmest aspektist: kui heatahtlikud ning sõbralikud nad ta vastu on, kui võimsad (tugevad) nad on ning kui aktiivsed nad on. Autorid väidavad, et need mõõtmised on üksteisest sõltumatud (objekt võib olla väga hea, kuid ei pruugi samal ajal olla tugev), orreti näitavad edasised uurimused skaalade omavahelist segunemist. Oma kriitikas ja ülevaates semantilise diferentsiaali arvel tehtud kriitikale väidab J. Apresjan (6, lk. 139 jj-d), et Osgoodi meetod võimaldab saada usaldatavaid andmeid ainult ühe pragmaatilise tähenduse mõõtme — nimelt hinnangulise kohta, ent see ei tähenda, nagu oleks semantiline diferentsiaal kui mõõtmisvahend diskrediteeritud: andmed hinnangulise mõõtme kohta on objektiivsemad, täpsemad ja usaldatavamad kui intuitiivsel teel saadud; lisaks sellele hindab Apresjan ideed ja selle tõendust, et pragmaatilist tähendust on võimalik eksperimentaalselt mõõta.

**T**emaatilise diferentsiaali abil mõõdeti sõna *kool* hinnangulist tähendust 4.; 5. ja 10. klassi õpilastel. Katseisikute üldarv oli 247. Koolid, kelle õpilasi küsitleti, püüti valida nii, et üks võiks olla iseloomulik Lõuna-Eesti, teine Põhja-Eesti keskmise suurusega koolile. Kolmas katseisikute grupp (4., 5. ja 10. klassid) oli valitud nii, et see esindaks Eesti NSV oludes esimest suurusjärku linna üldhariduslike koolide õpilasi, kusjuures kõik klassid olid erinevatest koolidest. (Edaspidi kasutatakse tähistust: *A* — Lõuna-Eesti kool, *B* — Põhja-Eesti kool, *C* — suure linna kool. Indeks (4., 5., 10.) tähistab vastavat klassi.)

Katse korraldas kõikides gruppides üks ja seesama isik. Katseisikud olid õppi-

nud skaaladega töötama spetsiaalsete instruksioonide ning harjutuste varal, ka kasutasid samad katseisikud analoogilisi skaaladid pikema aja vältel ühe teise katsega ühenduses, nii et skaalade tarvitamine ei valmistanud neile mingeid raskusi. Skaalade kasutamist motiveeriti nooremas vanuseastmes (siin: 4. ja 5. kl.) ning vanemas vastavalt katseisikute ealistele iseärasustele erinevalt: 4. ja 5. klassis esitati skaalade täitmist mänguna, kuid kinnitati, et vastused toovad kasu teadusele, 10. klassi katsekorraldusest tuleb juttu hiljem. Kõikides klassides öeldi, et vastuseid kasutatakse ainult uurimistöös, muidu jäävad andmed saladusse. Andmete läbitöötamisel kasutati hinnanguliste tähenduste väljendamiseks põhiliselt aritmeetilisi keskmisi, mis ei luba teha kindlaimad järeldusi, aga sobivad üldiste tendentside iseloomustamiseks ning edasiste hüpoteeside esitamiseks.

Sõna kool üldistatud hinnangulist tähendust mõõdeti neljal skaalal: (kool on) 1. *hea* — *halb*, 2. *sõbralik* — *vaenulik*, 3. *õiglane* — *ebaõiglane*, 4. *taktitundeline*, *peenetundeline* — *taktitu*, *jäme*. Kõige üldisemad tulemused on esitatud alljärgnevalt.

Kooli üldistatud hinnanguline tähendus, vähemalt antud skaalade piires, on positiivne: kõikide hinnangute keskmiseks on +1,15. Skaalade keskmised on järgmised: *hea* (+) — *halb* (—) — +1,49; *sõbralik* (+) — *vaenulik* (—) — +1,17; *õiglane* (+) — *ebaõiglane* (—) — +1,11; *taktitundeline* (+) — *taktitu* (—) — +0,81. Eespool oli märgitud, et null tähistab vastust: ei (halb) ega (hea), ei tea, ükskõik jne. Seepärast, kui mõnele skaalale märgib suur hulk katseisikuid 0, võib oletada, et küsimus «ei tööta»: katseisikud ei loe näiteks adjektiive üldse sobivaks, et iseloomustada objekti tähendust. Sellist küsimust, millele valdav enamus vastata ei oleks saanud, ei olnud, rohke nullide arv tundub olevat antud katses enimini grupi parameeter kui küsimusest tingitud, nimelt reageerisid just ühed ja samad katseisikute grupid **kõikidele** küsimustele suure nullide arvuga. Peab märkima, et halvemini õigustas end viimane küsimus: kokku reageeris sellele nulliga ca 24% katseisikute arvust; ometi oli ka selle küsimuse puhul grupe, kus 0 märkis vaid 9—14% katseisikutest. Selle asjaolu interpreteerimine on küllaltki raske, võib-olla ei liigu katseisikud eriti tähendusteopositsioonis *taktitu* — *taktitundetu*, s. t., et see probleem, vähemalt kooli puhul, ei ole neile oluline, nad ei kaldu kooli analüüsima aspektist, kas ta on *taktitundeline* või mitte. Loomulikult on see ainult oletus.

Teatud tendentse ilmutavad kõikide hinnangute keskmised klassiti: 4. klass — kõikide hinnangute üldine keskmine — +1,75, 5. klass — +1,29, 10. klass — +0,44. Maakoolide kõikide hinnangute keskmiseks oli +1,14, linnakoolidel — +1,18. Huvipakkuvad olid kümnendad klassid ning grupp C<sub>5</sub>. Kümnendate klasside puhul üllatas nullide suur osakaal — ca 1/3, kusjuures see tendents oli ühine kõikidele kümnendatele klassidele, sõltumata koolist ja õpilaste elukohast. Iseloomulik kümnendate klasside õpilastele on veel see, et nad kasutavad harva äärmisi skaalapunkte, enamasti liiguvad nad diapasoonis +2 kuni —2, kusjuures vastuste enamik koondub kas nulli või selle lähedusse. Võimalik, et küsimus oli katse korralduses: sellised skaalad võivad 10. klasside õpilastele tunduda liiga naiivsetena. Ent enne katse sooritamist tutvustati 10. klassi õpilastele tähenduse probleeme, räägiti semantilise diferentsiaaliga saadud uurimistulemustest jne.; ka vaatlusandmed kinnitasid, et enamik õpilasi suhtus vastamisse huviga ning tõsiselt. Võimalik on veel järgmine oletus: 10. klassis toimub (või jätkub?) tähendussüsteemi ümberkujunemine ja seepärast on palju null-vastuseid. Loogikale ei räägi vastu ka oletus, et kümnendate klasside õpilaste põhihuvid asuvad väljaspool kooli, s. t., et kool on nende tähendustesüsteemis perifeerne mõiste, mille kohta pole välja töötatud kindlaid orientatsioone.

Nooremas vanuseastmes (siinkohal: 4. ja 5. klassid) märkis kõige rohkem nulle

grupp C<sub>5</sub>. Vaatluse alusel tundus nimetatud grupp olevat rahutu ning distsiplineerimatu, kusjuures paljude laste ilmset valmisolekut vastamiseks häiris teiste pealetükkiv kärarikkus. Grupi kõikide hinnangute keskmine oli +0,92, standardhälve 1,3. Võrdluseks arvutati samad andmed grupi B<sub>5</sub> kohta; selle kõikide hinnangute keskmine oli +1,3, standardhälve 0,8 (katseisikute arv grupis C<sub>5</sub> — 35, B<sub>5</sub> — 28). Siit tuleneb järgmine hüpotees: võimalik, et hinnangute hajuvus mõnede kesksete mõistete kohta grupi elus on küllalt ilmekaks tõendiks grupi liitumise astme jaoks: toimub ju ühtehoidvas grupis tihe kommunikatsioon, mille tulemuseks on arvamuste ühtlustumine, ka avaldab tugevam grupp suuremat survet teisitimõtlejatele. Võimalik, et nullide suur arv selles vanuseastmes väljendab psühholoogilises mõttes häiritud olukorda, nimelt grupi väljakujunemata tähendustesüsteemi, struktureerimata keskkonda — olukord, mida normaalselt on raske taluda: ei teata, kas objekt on heatahtlik või vaenulik, halb või hea, võrdse tõenäosusega võib ta olla nii see kui teine. Kahtlemata tuleb ülaltoodud arutlusse suhtuda ainult kui oletusse, mille kehtivust tuleb kontrollida teiste objektiivsete andmete varal.

Eeltoodud näitajatega ei ole käesolev lähtematerjal kahtlemata kaugeltki mitte ammendatud. Huvitavaid tulemusi võiks anda mitmesuguste seoste leidmine: näiteks seosed grupi hinnanguskaalade ning teiste objektiivsete näitajate vahel jm.

**E**eltoodud andmeid tuleb interpreteerida suure ettevaatusega teatud sisulistel kaalutlustel. Pragmaatilise tähenduse hinnangulisele dimensioonile vastab psühholoogias küllalt palju uuritud mõiste *hoiak (attitude)*, mida on samuti kui tähendustki (psühholoogilises mõttes) defineeritud kui indiviidi valmisolekut, predispositsiooni, näit. D. Katz: «Hoiak on indiviidi predispositsioon hinnata mingit sümbolit, objekti või oma keskkonna aspekti positiivselt või negatiivselt.» (2, lk. 459.) Seega mõõdeti nimetatud skaaladega pragmaatilise tähenduse hinnangulist mõõdet ehk hoiakut, seda terminit alljärgnevalt lühiduse tõttu kasutataksegi.

Üht ja sama eri katseisikute poolt väljendatud hoiakut tuleb interpreteerida erinevalt, sõltuvalt sellest, missugusel motivaatsioonilisel alusel on ta hoiaku omaks võtnud, teiste sõnadega: üks ja seesama hoiak võib eri isikute puhul funktsioneerida erinevalt. D. Katz nimetab hoiaku järgmisi funktsioone.

1. **Instrumentaalne e. utilitaarne e. kohanemiskontrollifunktsioon.** Sel juhul võtab inimene omaks mingi hoiaku, kuna see on talle kasulik; väljendades teatud hoiakuid, väldib ta karistusi ning saab tasu osaliseks: H. C. Kelman on eksperimentaalselt tõestanud, et sellistel hoiakutel, mis võetakse omaks ainult utilitaarsetel kaalutlustel, on tendents kaduda, kui kaob mõjukas väline kontroll nende üle (3, lk. 460—476).

2. **Mina-kaitse funktsioon.** Mõned hoiakud võivad olla tekkinud sellest, et inimene, kaitstes end sisemise reaalsuse eest (inimene võib tunda endas impulsse, mis on sotsiaalselt taunitavad) ja välise reaalsuse eest (keskkonna nõudmised võivad inimesele käia üle jõu ja ta püüab neid vältida: loobub neile mõtlemast, põgeneb unistuste maailma jne.), töötab välja teatud hoiakud. Näiteks ei söandata enesele tunnistada, et kedagi kadestatakse, sel juhul kaitstakse end tõe eest iseenda mina kohta mingi hoiakuga: leitakse, et kadeduseobjekt on pahatahtlik inimene vms.

3. **Hoiak väärtuste väljendajana.** Kui hoiakud on organiseeritud hierarhilisse süsteemi, millel on inimese tähendustesüsteemis keskne osa, võime sinna süsteemi kuuluvaid hoiakuid nimetada väärtusteks. Kui mina-kaitse funktsioon on põhimõtteliselt negatiivse tähendusega, kuna see varjab inimese tõelist olemust nii teiste kui tema enda eest, siis väärtusi väljendavad hoiakud on seotud eneseteostusega, eneseväljendusega; inimene tunneb rahuldust sellest, kui ta saab käituda

kooskõlas sellega, kes ta on või soovib olla. Ühtlasi annavad sellised hoiakud inimesele võimaluse säilitada oma mina terviklikkust ning selgepiirilisust. Sellistel hoiakutel, mis väljendavad inimese põhilisi väärtusi, on tendents säilida ning avalduda ka rasketes tingimustes (näit. karistustega ähvarduse korral), samal ajal kui nendest loobumine tähendaks enesereetmist ning võiks kaasa tuua isiksuse kui terviku lõhestumise.

4. **Tunnetuslik funktsioon.** On ilmne, et kui keskkonna elemendid on liigitatud headeks ning halbadeks, sõbralikeks ning ebasõbralikeks jne., saab inimene nende suhtes teatud kindlal viisil käituda, mis tähendaks keskkonna struktureerimist, selle tunnetamist.

On selge, et mõõdetud hoiakut sõna kool suhtes tuleb interpreteerida erinevalt, sõltuvalt sellest, missugune funktsioon sellele antakse. Olgu meil näiteks tegemist katseisikuga, kes väljendas kooli suhtes väga positiivseid hoiakuid. See võib tingitud olla näit. sellest, et kool (ja haridus) kujutab endast katseisiku kultuurikeskkonnas kohustuslikku, normatiivset väärtust, mille tunnustamata jätmisel rakendatakse karistusi. Kuna küsitlus korraldati koolis, kus aupaklikku käitumist kooli kui institutsiooni suhtes igati toetatakse, lugupidamatut aga taunitakse, siis võiks oletada, et kuigi õpilastele teatati, et andmeid kasutatakse ainult uurimistöös, oli keskkonna kontrolliv mõju nii tugev, et suure hulga väljendatud hoiakute funktsiooniks tohib pidada kohanemist. Seejuures ei peeta antud juhul silmas otse valetamist, kohanemiskontrolli täitvate hoiakute eripäraks ongi, et siis, kui teatud hoiak pole enam kasulik, see kaob. Sisuliselt hoopis erinev aga on samasuguste positiivsete hoiakutega katseisiku käitumine, kui väljendatud hinnangute aluseks võib pidada inimese (või terve tema grupi) põhiväärtusi: kool kuulub tema elu tähtsamate asjade hulka, ta näeb ennast nii, nagu ta arvab, et teda nähakse koolis, ta on valmis kooli eest igal juhul välja astuma, kool väljendab tema tähendustesüsteemis väärtust, mis omakorda võib olla allutatud mingile kõrgemale väärtusele, näiteks haridusele. Võidakse kujutleda ka last, kes end kõigest jõust veenab, et ta kooli armastab, kuna näeb nii käituvat teisi oma ümbruses, kes aga alateadvusse surub hirmu kooli ees ning salavaenu selle vastu.

**K**äesolevas katses mõõdeti ka pragmaatilise tähenduse teisi mõõtmeid — nimelt võimsuse ning aktiivsuse faktorit. Väga võimalik, et nende, eriti aktiivsuse faktori, puhul toimus segunemine hinnangulisega, ent ometi võivad andmed teatud huvi pakkuda: skaala *tugev* (+) — *nõrk* (—) keskmiseks oli +1,2, skaala *aktiivne* (+) — *passiivne* (—) keskmiseks +0,90.

#### Kirjandus

1. Arthur R. Cohen, *Attitude Change and Social Influence*. New York — London, copyright 1964.
2. Daniel Katz, *The Functional Approach to the Study of Attitudes*. (Ed.) Martin Fishbein, *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York — London — Sydney, copyright 1967.
3. Herbert Kelman, *Compliance, Identification, and Internalization: Three Processes of Attitude Change*. (Ed.) Martin Fishbein, *Readings in Attitude Theory and Measurement*.
4. Charles G. Osgood, George J. Suci, Percy H. Tannenbaum, *The Measurement of Meaning*. Urbana, 1957.
5. (Ed.) Ithiel Sola Pool, *Trends in Content Analysis*. Urbana, 1959.
6. Ю. Д. Апресян, *Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики*. Проблемы структурной лингвистики 1963. Москва, 1963.
7. А. Чёрч, *Введение в математическую логику*. I. Москва, 1960.
8. Т. Шибутани, *Социальная психология*. Москва, 1969.

Iga õpetaja teab oma töökogemuste põhjal, et õpilased on klassis erinevad selle poolest, kuidas kaaslased neisse suhtuvad. On õpilasi, kellelega kõik meelsasti suhtlevad ja sõbrustavad. Need on populaarsed õpilased, sotsiaalselt heas asendis õpilased, teiste poolt aktsepteeritud õpilased. Kui korraldame klassis sotsiomeetrilise testi, siis saavad sellised õpilased teistelt positiivseid valikuid, mõned isegi väga paljudelt kaaslastelt, ja me võime öelda, et need on hea või koguni kõrge sotsiomeetrilise staatusega lapsed. Kuid klassis on ka lapsi, keda teised tähele ei pane, kellest eemale hoitakse või kellesse suhtutakse vaenulikult, tõrjuvalt. Need on klassi ebapopulaarsed õpilased, keda teised ei aktsepteeri, kelle sotsiaalne asend on halb. Sotsiomeetrilises testis valivad selliseid õpilasi ainult üksikud kaaslased, nad saavad teistelt negatiivseid valikuid või ei saa ühtki valikut. Need on halva sotsiomeetrilise staatusega õpilased.

Õpilane ei satu teatud asendisse juhuslikult. On hulk põhjusi ja põhjuste komplekse, mis teevad lapse kaaslaste hulgas populaarseks või ebapopulaarseks. Käesolev kirjutus püüabki mõnede sellel alal välismaal saadud tulemusi kokkuvõtvalt allikate najal anda ülevaadet teguritest, mis seostuvad õpilase asendiga klassikaaslaste hulgas.

Üks kõige lihtsamini eristatavaid tegureid, mis lapse asendit mõjustada võib, on tema VÄLIMUS (2, lk. 44—45; 3, lk. 147—150). Igapäevases elus antakse esimene intuiitiivne hinnang inimesele ikka selle mulje põhjal, mis tekkis tähelepanekutest tema välimuse kohta. Esimene mulje inimesest luuakse näoilme, riietuse, kehaehituse, motoorika jt. väliste ilmingute alusel.

Young, Cooper, Kuhlen ja Lee (2, lk. 44) leidsid oma uurimustes, et üheks populaarsusega kaasnevaks teguriks on õpilase näo atraktiivsus. Northway (2, lk. 52), kes on uurinud isoleeritud lapsi, leidis, et üht rühma isoleeritud iseloomustas hoolimatus oma välimuse suhtes.

## MILLEGA SEOSTUB

### ÕPILASE ASEND

## KLASSIKAASLASTE HULGAS

R. URING

Ka Koskenniemi mainib soosingu või ebasoosingu põhjusena lapse välimust.

Kuid on selge, et välimus pole asendi määravana peamine tegur. «Klassis on peaaegu alati tublisid, korralikke, ilusaid ja toimekaid õpilasi, kellest ei saa soositud kaaslasi. Igas klassis on ka rämpaseid kaltsukubusid, keda ei hüljata» (3, lk. 148).

Õpilase asendi mõjustajaks peetakse ka tema VANUST (1, lk. 196—197; 2, lk. 42—43; 3, lk. 57—67, 150). Vanust ja lapse asendit käsitlevate uurimuste tulemused on küllaltki vasturääkivad. On teadlasi, kes väidavad, et grupis olevate vanemate laste staatus on kõrgem kui noorematel (näiteks Budden), on aga ka väidetud, et nooremaid lapsi aktsepteeritakse grupis rohkem kui vanemaid (Taylor) (2, lk. 42—43). Vasturääkivuse põhjus on ilmselt selles, et vanus näib olevat kaudne mõjustaja (1, lk. 197). Vanusest sõltub lapse küpsus, tema sotsiaalsed vilumused jpt. tema käitumist mõjustavad joned. Seetõttu võibki juhtuda, et näiteks laps, kellel on oma vanuse kohta väga hästi arenenud sotsiaalse käitumise vilumused, on endast vanemate laste hulgas soositud. Mingis suhtes oma vanuse kohta alaarenenud laps võib aga olla endast nooremate hulgas ebapopulaarne. On täheldatud, et lapse asend võib kergesti halveneda siis, kui ta läheb üle ühest arenemistastmest teise (3, lk. 150).

Teatud mõju lapse asendile näib olevat ka SOOLISTEL ERINEVUSTEL (1. lk. 198; lk. 65). Poisid ja tüdrukud suhtuvad erinevas eas üksteisesse erinevalt. Koolieelses eas ei ole mängukaaslase või seltsilise valikul tähtis see, kas ta on poiss või tüdruk. Eelpuberteedi ajal tekib aga vastassugupoolt välis- tav käitumine. Poisid peavad halvaks tüdrukuid, need omakorda poisse. Murdeas hakkab tekkima huvi vastassugupoole vastu. Peale bioloogiliselt tingitud sugude erinevuse toovad kultuurilised mõjutused kaasa palju erinevusi sugupoole käitumises. Nii poistele kui ka tüdrukutele avaldatakse sotsiaalset survet arendada välja oma huvid vastavalt soole ning käituda vastavalt kindlatele kultuurinormidele (1, lk. 198). See, kuidas laps nende normidega kohaneb, mõ-justab ilmselt ka tema asendit kaaslaste hulgas. Kõigile õpetajatele tuntud situatsioon, kus lapse käitumist mõjustavad tema vanus, sugu ja grupinormid, tekib näiteks siis, kui murdeikka jõud- nud laps on kaaslaste hulgas, kes oma arenemises pole veel nii kaugele jõud- nud. Grupinormid kuulutavad siin vastassugupoolega suhtlemise tabuks ja kui laps sellest keelust üle astub, halveneb tema asend.

Eeltoodud teguritest palju tähtsamaks peetakse ISELOOMU (1, lk. 198—201; 2, lk. 46—48, 52—53; 3, lk. 147—150). Ise-loomu ja õpilase asendi vahelisi suhteid on üsna raske uurida, sest iseloomu- joo- ni on väga palju ja see teeb nende kompleksse uurimise praegu peaaegu võimatuks. Seetõttu võimegi rääkida üksikute iseloomujoontest, paremal juhul iseloomujoonte rühmadest, mis mõjustavad lapse populaarsust kaaslaste hulgas.

Uurijate üheks kõige rohkem maini- tavaks mõjustajaks on ekstravert- sus — intravertsus. Lapsed, kes suunavad oma energia välja, kes koha- nevad ilma häireteta, kes alluvad nõue- tele, on hästi aktsepteeritavad nii täis- kasvanute kui ka klassikaaslaste poolt (1, lk. 199). Kuhlen ja Lee väidavad, et uuritud 700-st koolilapsest osutasid

populaarsemaks need õpilased, kes olid rõõmsameelsed, entusiastlikud, sõbrali- kud, huumorimeelsed ja initsiatiivsed mängudes ning teistes tegevustes (2, lk. 46). Young ja Cooper jõudsid samuti järeldusele, et mida ekstravertsem on laps, seda populaarsem ta on.

Teiseks populaarsusega seostuvaks tähtsaks jooneks on sensitiivsus (oskus tajuda ja mõista teiste inimeste tundeid). Northway ja Loban väidavad oma uurimustes, et hästi aktsepteeritud lapsed olid teiste tunnete tajumisel suurema tundlikkusega kui halvas asendis olevad lapsed (2, lk. 47). Näib, et kõige populaarsemad isikud klassis on rõõmsameelsed, sõbralikud ekstra- vertsed lapsed, kes mõistavad ja arves- tavad oma kaasõpilaste tundeid. See- vastu endassesulgumine, ülbus, riiakus, hooplemine, toorus, käsutamine, lipitse- mine jpt. seda laadi iseloomujooned või- vad olla halva asendi põhjustajateks (2, lk. 52—53; 3, lk. 110).

Asendiga seostatavaks on peetud ka lapse neurootilisust (2, lk. 48). On väidetud, et halvas asendis laste juures ilmneb närvilisuse sümptoome normaalselt rohkem. Siin — nagu nii mõnegi teise iseloomujoone ja asendi suhetami- sel — pole täpselt selged põhjuse-taga- järje seosed: kas laps on halvas asendis seepärast, et ta on neurootiline või on lapse ebapopulaarsus tinginud tema neurootilisuse.

Õpilase asendit mõjustavaks teguriks peetakse veel tema mitmesuguseid VÕI- MEID (1, lk. 84; 2, lk. 43—44). Suur täht- sus antakse siin keelelisele enese- väljendusvõimele. Rosenthal, kes on uurinud kõrge ja madala staatusega laste keelt, selgitas välja, et populaar- sete laste keeletarvitus on aktiivsem, mitmekesisem ja kommunikatiivsem ebapopulaarsete laste keeletarvitusest. Näib tõenäoline, et võime teistega kom- munikeerida on üks tähtsaid lapse po- pulaarsust mõjustavaid tegureid (2, lk. 44). Taylor juhib aga tähelepanu sellele, et keeleliste võimete tähtsus oleneb si- tuatsioonist. Ta leidis, et klassis, kus kasutatakse traditsioonilisi õpetamise

meetodeid, olid keeleliselt halvasti arenenud lapsed vähem ebasoodsas asendis kui uusimate meetodite kasutamise puhul. Viimasel juhul lapsed liiguvad, suhtlevad ja räägivad üksteisega vabamalt ning sellisel juhul võib nende keelelisel eneseväljendusvõimel olla suurem mõju nende asendile (2, lk. 44).

Lapse asendi seisukohalt on tähtsaks peetud ka tema kohanemisvõimet (3, lk. 148). Kohanemisraskustega lapsed on tavaliselt halvasti asendis. Mõnede laste kohanemisraskused võivad olla tingitud sotsiaalse käitumise vilumuse puudumisest (eriti murdeas). Need lapsed vajavad abi vilumuste harjutamisel ja enesekindluse saavutamisel. Kui niisuguseid murdealisi ei abistata, siis võib olukorrast tulenev surutus viia õpilase drastilise eemaletõmbumiseni ning eneseselgumiseni (2, lk. 53).

Õpilase staatust mõjustavad ka tema erivõimed. Mis suunas need staatust mõjustada võivad, see oleneb grupi eesmärkidest (1, lk. 84). Kui õpilase erivõimed aitavad saavutada grupi eesmärke, siis on ta tavaliselt teiste poolt aktsepteeritav. Keskmiselt väga palju suurem võimekus mingil alal, mis grupi jaoks tähtis pole, võib lapse asendit halvendada.

Üsna paljud näivad oletavat, et lapse asendit mõjustavate tegurite hulgas on üks tähtsamaid ARUKUS (intelligentus). Korrelatsioon lapse arukuse ja asendi vahel on aga tegelikult osutunud üpris madalaks (2, lk. 45). Keskmise arukusega lapse staatust ei erine oluliselt kõrgema arukusega lapse keskmisest staatusest. Arukus hakkab lapse asendit mõjustama alles siis, kui see on tugevalt alla keskmise. Need lapsed on enamasti halvasti asendis (2, lk. 45).

Lapse KOOLIEDUKUSE mõju tema populaarsusele näib sarnanevat arukuse mõjuga (2, lk. 45).

Kõik eelnimetatud populaarsust mõjustavad tegurid olid individuaalsed, õpilasest lähtuvad tegurid. Peale nende on lapse asendiga seotud mitmed välistegurid. Mainigem neistki mõnda.

Õpilase asendile võib mõju avaldada

ÕPETAJA (1, lk. 203; 2, lk. 54; 3, lk. 93, 153). Õpetaja hoiakud, kontseptsioonid ja reageeringud võivad avaldada suurt mõju näiteks sellele, kas klass tõrjub eemale või aktsepteerib kaaslast, kes on teistest millegi poolest väga erinev. Uue õpilase saatus uues klassis oleneb samuti teatud määral õpetajast (3, lk. 93).

Õpetaja mõju avaldub aga väga sageli läbi KLASSI KUI SOTSIAALSE GRUPPI OMADUSTE (suurus, struktuur, klassi sotsiaalne kliima, havid, väärtused jne.), mis ka ise mõjustavad õpilase asendit. Klassigrupi omadusi ja nende mõju on oma raamatus põhjalikult käsitletud Koskenniemi ning Bany ja Johnson. Nendest ülevaate andmine nõuab aga omaette artiklit.

On otsitud seoseid õpilase asendi ja tema KODU vahel (2, lk. 46; 3, lk. 151—153). Paljude uurimuste sisuks on olnud see, kuidas mõjustab lapse populaarsust tema kodu sotsiaal-majanduslik tase. USA-s on tähele pandud, et pere sissetuleku ja lapse soosituse vahel on kõrge korrelatsioon (3, lk. 151). Üldine seisukoht näib siiski olevat, et otsest mõju siin pole; mõju võib tekkida siis, kui sotsiaal-majanduslik tase on tugevalt alla keskmise (2, lk. 46). Soome andmeil mõjustab lapse asendit rohkem kodus valitsev õhkkond kui selle sotsiaal-majanduslik tase: kodune õhkkond ja lapse psüühiline laad sõltuvad teineteisest (3, lk. 153). Lisaks on üldiselt teada, kui suur osa on kodul lapse huvide, väärtuste ja harrastuste kujundajana enne lapse murdeikka jõudmist. Kui kodu kujundatud huvid-väärtused-normid on väga erinevad klassigrupi omadest, siis võib lapse asend halveneda.

Peale eelnimetatud väliste mõjufaktorite on veel terve hulk tegureid, mis teatud tingimustes võivad õpilase asendit mõjustada (etniline kuuluvus, kuuluvus sotsiaalsesse klassi jpt.).

Kui me hakkame otsima lapse nii- või teistsuguse asendi põhjust, siis tuleb silmas pidada, et asendit ei määra ainult üks tegur, vaid tervete tegurite kombinatsioon, et üks tegur võib teatud situatsioonis asendit

mõjustada, teises situatsioonis pole sellel aga mingit tähtsust. (Selle mitteamvestamine võibki tingida teatud vastuolu probleemiga tegelised teadlaste töötulemustes.) Näiteks võib etnilise väikerühma esindaja klassis kergesti halba asendisse sattuda, sama võib juhtuda kuulmishäiretega lapsega või õpilasega, kelle huvid ja harrastused on klassis aktsepteeritust liiga erinevad jne. Kui me aga viime lapsed omataoliste hulka, siis võivad nad osutada populaarseteks kaasteks. Üldiselt tuleb silmas pidada, et liigne hälbimine mingil alal toob kergesti kaasa halva asendi.

Ülevaate lõpetuseks lubatagu veel üks märkus neile, kes püüavad õpilast aidata tema asendi muutmisel. Northway (2,

lk. 54) väidab, et «inimesed erinevad oma sotsiaalsete kontaktide poolest. Mõned loovad suhteid paljude inimestega, teised on õnnelikud ainult väheste kaastega. Kui me asume aitama last tema sotsiaalse kohanemise parandamisel, tuleb kindlasti arvestada, missugune suhete tüüp talle parem on. Sageli pakub väike sõpradegrupp suuremat rahuldust kui suur populaarsus.»

#### Kasutatud kirjandus

1. M. A. B a n y, L. V. J o h n s o n, Classroom Group Behavior. New York, 1966.
2. K. M. E v a n s, Sociometry in Education. London, 1962.
3. M. K o s k e n n i e m i, Sosiaalinen kasvatus koulussa. Otava, 1964.

---

## Eriklässid ja õpetajad

### I. KRAAV

#### ERIKLASSIDE TEOREETILISI PROBLEEME

Aastad on toonud meie kooliellu arvukalt uuendusi. Osa neist on otstarbekaks osutunud ja püsima jäänud, teised on pidanud taanduma, et veel uuemale kohta teha. Nii osutus ebaotstarbekaks kitsalt spetsialiseeritud tootmisõpetus ja 1962.—1963. a. hakati asutama klasse, kus teatud õppeaineid süvendatult õpetati. Esialgu suurendati mõningais koolides võõrkeele tundide arvu (1962), ja kui see häid tulemusi andis, hakati samal põhimõttel ka teisi aineid süvendatult õpetama. Selleks asutatud klassid, mida lihtsuse mõttes eriklassideks nimetatakse, muutusid kiiresti populaarseks, neid asutati juurde, programme täiustati. Käesoleval ajal töötavad vabariigis peale võõrkeeleklasside, mis juba algastmel erilme omandavad, 9.—11. klassid matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia, kirjanduse, ajaloo jne. kallakuga.

Eriklässide lõpetanute näol saavad kõrgemad koolid teataval alal paremini ettevalmistatud noori — seega kõrgemate koolide seisukohalt õigustavad eriklassid ennast. Aga õpilase seisukohalt?

Õpilase seisukohalt võimaldab eriklass õppida põhjalikumalt sobivat ja huvitavat ala, kusjuures teistes ainetes midagi olulist ära ei jäeta. Küllap seepärast ongi eriklassid õpilaste hulgas heakskiitu leidnud. Aga tekib probleem, kuidas mõjub eriklassis õppimine isiksuse arenemisele.

Inimese teod peavad vastama ümbruse nõudmistele — sellest vastavusest oleneb, kuidas inimest hinnatakse. Teiste inimeste suhtumine ja hinnang kujundavad aga indiviidi enesehinnangut, mis on oluline kogu isiksuse arenemise seisukohalt. Positiivne hinnang, austus teiste poolt tekitab meeldiva enesetunde, tekitab austust iseenda vastu. Kui aga enesehinnang objektiivse olukorraga kooskõlas pole, tekib indiviidis pinge, rahulolematust. Näiteks ei taha õpilane «halva



lapse» nimega leppida ega oma viga tunnistada ja süüdistab seetõttu ümbrust. Inimese enesehinnangut ja eneseteadvust võib aga pidada isiksuse struktuuri keskseks lüliks (C. R. Rodgers).

Eriklass pakub mingil alal rohkem teadmisi kui tavalised klassid. Nende omandamiseks tuleb õpilastel end rohkem pingutada. Eeldatakse, et niisugusesse klassi astunu on selleks võimeline, järelikult on keskmisest kooliõpilasest võimekam. Seega mõjutab suhtumist juba lihtsalt kuuluvus eriklassi: positsiooni prestiiž kantakse individile üle. Ajakirjanduses avaldatavad andmed, kooliraadio saated, isiklikud tutvused selliste koolide õpetajate-õpilastega loovad üldsusele teatud pildi, mis määrab lastevanemate, õpetajate ja teiste koolide õpilaste suhtumise eriklassidesse. Ühtlasi kujuneb välja rolli ootus, kuidas õpilane eriklassi õpilase positsioonis tegutsema peaks. Neid suhtumise iseärasusi ja ootusi tunnetaavad ka õpilased ja püüavad (enamasti ebateadlikult) sellekohaselt käituda. Nii võib öelda, et eriklassi õpilasele osakslangev hinnang oleneb ühelt poolt sellest, kuidas üldsus hindab eriklassi ja eriklasside õpilasi, teiselt poolt aga sellest, kuidas konkreetne eriklassi õpilane rolli nõudeid täidab.

Kui eriklasse hinnatakse enam kui tavalisi, hindab eriklassi õppima pääsenud õpilane iseennastki küllalt kõrgelt. Seda meeldivat enesehinnangut püüab ta jõudumööda säilitada tegevusega, mida eriklassi õpilasele sobivaks peab. Mida temalt aga tegelikult oodatakse, see oleneb suures osas konkreetsest koolist, koolisestest hoiakutest ja suhtumisest. Otsustav osa kooli kliima kujundamisel on õpetajatel, nende suhtumine eriklassidesse kajastub nii või teisiti õpilaste üldises suhtumises ja üksikuis tegudes.

Püüamegi siis analüüsida õpetajate suhtumist eriklasside olemasolusse, töökorraldusse ja õpilastesse.

Üldiselt on tung eriklassidesse küllaltki suur (näiteks Nõo keskkooli kahte matemaatika- ja füüsikaklassi soovis 1970. a. sügisel astuda üle 100 õpilase), seega näivad eriklassid õpilaste (ja tõenäoliselt ka nende vanemate) hulgas populaarised olevat. Kas õpetajad jagavad seda suhtumist?

Kindlasti oleneb kooli maine alast, mida seal tugevdatult õpetatakse — ei suhtuda ju ühtviisi spordi- ja psühholoogiakallakuga koolidesse. Seekord on uuritavateks matemaatikat ja füüsikat enam õpetavad koolid: Tallinna 1. keskkool, A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkool ja Nõo keskkool.

1969. a. maikuu täitsid 69 nende koolide õpetajat kaheosalise ankeedi. Ankeedi esimene pool uuris õpetajate suhtumist eriklasside olemasolusse, teine pool — õpetajate arvamust eriklasside õpilaste kohta (võrrelduna paralleelklasside õpilastega). Kummagi küsimusega koos esitati mitmeid võimalikke vastuseid, mida võis eeldada proovikatsete tulemuste ja õpetajatega vestlemise põhjal. Kõik vastused leidsid kasutamist. Peale selle oli igale vastajale antud võimalus oma arvamust pikemalt avaldada ja põhjendada. Ka seda tehti: mõnedki õpetajad esitasid eriklasside töö kohta huvitavaid ja põhjendatud arutlusi ning ettepanekuid.

Enamasti töötavad õpetajad paralleelselt eri- ja tavalistes klassides. Nii koguneb võrdlevalt tähelepanekuid klasside ja üksikõpilaste andekuse, töötahte, käitumise ja hoiakute kohta. Vastavalt sellele kujunevad õpetajate arvamused eriklasside olemasolu ja töökorralduse ning neis õppivate õpilaste omaduste suhtes. Kuna aga õpetajate suhtumine avaldab õpilaste isiksuse arenemisele otsest mõju, oli oluline nendega tutvuda — kas või osaliselt, nii palju kui näpid ankeediandmed võimaldavad.

## SUHTUMINE ERIKLASSIDESSA

Vastused sellesisulisele küsimusele võib tinglikult jagada kolme rühma.

Esimeses rühmas peetakse eriklasside olemasolu vajalikuks ja töö korraldust enam-vähem otstarbekaks (ära on märgitud vastus: «Eriklässid on vajalikud ja nende korraldus on enam-vähem niisugune, nagu see olema peaks.»). Nii on vastanud veidi vähem kui pool kõigist küsitletud õpetajatest (46,67%). Sealjuures on erinevused kooliti küllalt suured. Tallinna 1. keskkooli õpetajatest on sel arvamusel 66,67%, Tartu 2. keskkoolis 41,67% ja Nõo keskkoolis ainult 38,10%.

Teise rühma moodustavad õpetajad, kes küll hindavad eriklasside olemasolu, kuid peavad vajalikuks tööd ümber korraldada. On valitud vastused: «Eriklässid on vajalikud, kuid õpilaste vastuvõtul eriklassidesse oleks vaja objektiivseid kriteeriume» ja «Eriklässid on vajalikud, kuid õppeprogrammi tuleks muuta». Imselt on mõlemad soovid õpetajate hulgas küllaltki aktuaalsed. Vastuvõtu objektiivseid kriteeriume sooviks 43,33% kõigist õpetajatest, Nõos üle poole — 57,14%. On arusaadav, et see küsimus Nõos eriti päevakorral on, sest internaati majutamise võimaluste tõttu võetakse Nõo keskkooli vastu matemaatika- ja füüsikahuvilisi õpilasi kogu vabariigist, koolis õppida soovijate suure arvu tõttu tuleb aga teha valik. Seejuures on valiku õigsusest kogu edasise töö edukus.

Õppeprogrammi muutmist peab soovitavaks 20% küsitletuist, koolidevahelised erinevused pole märkimisväärsed. Arvamused, kuidas just programmi muuta, on muidugi erinevad, kuid selle uurimine ei mahu meie teema alla.

31,87% õpetajatest leiab eriklasside korralduses suuremaid puudusi. («Eriklässid on tarbetud, sest toovad kaasa liiga varajase spetsialiseerumise»). Liiga varajase spetsialiseerumise tõttu peab ebasoovitavaks eriklasse ainult üks õpetaja (1,45%); erinevatest sotsiaalsetest oludest tingitud ebavõrdsust («Eriklässidesse sattumiseks on suuremad võimalused parematest sotsiaalsetest oludest pärinevatel õpilastel, nii põhjustavad nad ebavõrdsust ja on seetõttu ebasoovitavad») kardab samuti ebaoluline osa õpetajaist — 4,34%. Seega enamik õpetajaist ei poolda neid aeg-ajalt kasutatavaid vastuväiteid eriklasside olemasolule.

Kuni 9. klassini õpivad lapsed võrdsetena koos. 9. klassis toimub jagunemine: suurem osa õpilasi jätkab õpinguid «tavalistena» «tavalistes» klassides; need, kes tunnevad end tugevamatena, astuvad eriklassi. Kui siis veel klasside vahet rõhutatatakse, eriklassi võimekust kiidetakse ja teiste mahajäävust laidetakse, siis ongi kahepoolset kahju karta: eriklasside õpilased hakkavad end teistest paremaks pidama, paralleelklassides õppijad kannatavad aga alaväärsustunde all.

Seda üsna levinud seisukohta väljendavadki kaks valikvastust:

1. — eriklässid mõjuvad halvasti eriklasside õpilaste isiksuse kujunemisele;
2. — eriklässid mõjuvad halvasti paralleelklasside (mitte-eriklasside) õpilaste enesehinnangule, töötahtele, käitumisele.

Selgub, et siin näevadki õpetajad eriklasside suurimat ohtu. Nii arvab 28,33% õpetajatest, et kui ühes koolis õpivad paralleelselt eriklässid ja mitte-eriklässid, siis mõjub see mõlemas klassis õpilaste isiksuse kujunemisele negatiivselt.

Neist 11,59% on arvamusel, et eriklasside õpilastele mõjub nende teatud määral erandlik seisund kahjulikult, et nad hakkavad end liiga tähtsaks pidama. Siinjuures lisatakse ka, et palju on olnud juhtkonnast ja õpetajatest, eriti aga klassijuhatajast — «Eriklassi juhatajaks peaksid olema väga tugevad pedagoogid, sest õpilaste koosseis on mitmekesisem ning tavaline tuim õpetaja ei suuda saavutada head kontakti ega autoriteeti.»

Veel rohkem on õpetajaid, kes näevad eriklasside olemasolu negatiivset mõju paralleelklasside õpilaste isiksuse arenemisele. 5% õpetajate arvates kajastub see mõju halvenenud käitumises, 8,33% õpetajatest leiab, et õpilaste töötahe nõrgeneb.

23,33% on märganud enesehinnangu halvenemist. See on ootuspärane: pidev võrdlus tugevama klassiga tekitab pettumust ja halvab eneseusaldust. Paljud õpetajad aga lisavad, et need väited on õiged vaid väiksema osa õpilaste suhtes.

Huvitav on, et ükski ankeedile vastanud Tallinna õpetaja ei märgi eriklassi kahjulikku mõju ei eriklassi ega paralleelklassi õpilastele. Tartu 1. keskkooli õpetajatest pidas mõju ebasoodsaks 25%, Nõo õpetajatest aga 52,38%. Paistab, et Nõos on eriklassidega seotud probleemid üldse teravamalt väljendunud — ka teistes andmetes näeme samasugust vahet.

Järgmine tabel esitab kokkuvõtlikult nimetatud koolide õpetajate suhtumise eriklassidesse (arvud protsentides).

Kool	Eriklassid on vajalikud, korraldus niisugune, nagu vaja	On vajalikud, kuid õppeprogrammi tuleks muuta	On vajalikud, kuid vastuvõtuks on vaja objekt. kriteeriume	On tarbetud liiga varajase spetsialiseerumise tõttu	On ebasoovitavad, sest põhjustavad ebavõrdsust	Mõjuvad halvasti eriklasside õpilaste isiksuse kujunemisele	Mõjuvad halvasti paralleelklasside õpilastele
Tallinna 1. keskkool	66,67	6,67	26,6	—	—	—	—
Tartu 1. keskkool	41,67	25,00	41,67	4,17	8,33	8,33	25,0
Nõo keskkool	38,10	23,81	57,14	—	4,76	14,28	52,38
Keskmine	46,67	20,00	43,33	1,67	5,00	8,33	28,33

Seni on suhtumist eriklassidesse arvestatud hinnangute kaupa. Kogusuhtumise leidmiseks võib anda igale vastusele arvilise väärtuse. Olgu arvestus järgmine:

1. Eriklassid on vajalikud ja nende korraldus on enam-vähem niisugune, nagu see olema peaks: + 5.
2. Eriklassid on vajalikud, kuid õppeprogrammi tuleks muuta: + 2.
3. Eriklassid on vajalikud, kuid õpilaste vastuvõtuks oleks vaja objektiivseid kriteeriume: + 3.
4. Eriklassid on tarbetud, sest toovad kaasa liiga varajase spetsialiseerumise: 0.
5. Eriklassidesse sattumiseks on suuremad võimalused parematest sotsiaalsetest oludest pärinevatel õpilastel, nii põhjustavad need ebavõrdsust ja on seetõttu ebasoovitavad: — 2.
6. Eriklassid mõjuvad halvasti neisse klassidesse kuuluvate õpilaste isiksuse kujunemisele: — 3.
7. Eriklassid mõjuvad halvasti paralleelklasside (mitte-eriklasside) õpilaste enesehinnangule: — 1, töötahtele: — 1, käitumisele: — 1 (kokku — 3).

Selliselt arvestades saame arvilises väljenduses iga õpetaja suhtumise eriklasside olemasolusse (näit. õpetaja, kes arvab, et eriklass on vajalik ja korraldatud vajalikul viisil, saab +5 punkti; õpetaja, kes arvab, et eriklasside olemasolu mõjub negatiivselt eriklassi õpilaste isiksuse arenemisele ja paralleelklassi õpilaste enesehinnangule, saab —4 punkti). Kõikide koolide õpetajate suhtumine võrdub nii arvatades keskmiselt 2,8. Koolide erinevused on aga suured. Kõige enam hindavad eriklasse Tallinna õpetajad; hinnangu arviline väärtus on 4,03. Tartu õpetajate hinnang on lähedane keskmisele: 2,75. Nõos on see arv vaid 1,62. Siinjuures

on arvestatud ainult eriklassidele tunde andvate õpetajate hinnanguid. Tundub aga, et just need, kes ise eriklassides ei õpeta, näevad seal rohkem puudusi. Kui näiteks Nõo koolis võtta arvesse ka teiste õpetajate arvamused, langeb hinnang veelgi: on vaid 1,27. Selles küsimuses ulatuslikumate järelduste tegemiseks on katsematerjal siiski liiga napp.

### SUHTUMINE ERIKLASSIDE ÕPILASTESSE

Eriklasside plusse ja miinuseid vaagides tuleb pikemalt peatuda õpetajate arvamusel oma õpilastest. Mitmes klassis töötav õpetaja võrdleb loomulikult ühe klassi õpilaskonda teisega. Ja kui mitme eriklassi õpilastel leitakse ühiseid jooni, mis teistes klassides nõrgemalt väljenduvad või koguni puuduvad, siis räägitaksegi eriklassi õpilastele iseloomulikust, tüüpilisest.

Arvamused eriklasside õpilaste kohta on veel erinevamad kui hinnangud klassidele tervikuna. On kiidetud nende õpilaste teadmisi, andekust, töökust ja kohusetundlikkust, vist küll niisama sageli on aga ka nende laiskuse või halva käitumise üle pahandatud.

Missugune suhtumine on siis õpetajate seas ülekaalus?

Seda on püütud selgitada eelkirjeldatud ankeedi teise osa abil. Lähtutud on õpilaste andekuse ja käitumise iseärasustest (erinevusi rõhutatakse peamiselt neil kahel alal, muud iseloomujooned jäävad nagu nende varju). Küsimustik koos arvuliste näitajatega on järgmine:

eriklasside õpilased

- a) on nii teadmistelt kui ka käitumiselt teistest eeskujulikud: +2;
- b) on niisamasugused kui teiste klasside õpilased: 0;
- c) ei erine teiste klasside õpilastest käitumiselt, kuid on andekamad: +1;
- d) on andekad, kuid käituvad halvasti: 0;
- e) pole teistest oluliselt andekamad, kuid käituvad halvasti: -1;
- f) ei erine andekuselt ega käitumiselt, kuid on hoolsamad ja tõsisema töössesuhetumiseega: +1.

Suhtumise arvuliste väärtuste võrdlemisel selgub, et tulemused reastuvad koolide kaupa samuti kui eelmises osas:

1. Tallinna 1. keskkool 2,0
2. Tartu 1. keskkool 1,21
3. Nõo keskkool 1,0

Ja jälle suhtuvad halvemini need õpetajad, kes ise eriklassides ei õpeta — kui nende hinnangud ka arvesse võtta, langeb näiteks Nõo õpetajate keskmine hinnang 0,73-le.

Mida siis eriklasside õpilastele ette heidetakse?

Tavalisim on süüdistus üleolevas suhtumises. Üsna erandlik on siiski arvamus, et eriklasside õpilased on ainult üleolevad, võimetelt teistest erinevatest (e): kõigist õpetajatest usub seda 3,33%, kõik Nõo keskkoolist. Sagedamini väidetakse, et eriklasside õpilased käituvad küll halvasti, kuid on sealjuures andekad (d). Nõo õpetajatest peab seda õigeks ligi pool (42,86%), Tartu õpetajatest 20,83%. Tallinna õpetajatest ei süüdistata ükski vastanu oma õpilasi halvasti käitumises.

Õpilased kinnitavad sageli, et eriklassi õpilane on just niisamasugune kui teiste klasside õpilased. Õpetajad arvavad teisiti: ainult 3,33% neist on seda väidet kinnitanud. Suur osa õpetajaid peab eriklasside õpilasi teistest teatud määral paremateks. 33,33% kõigist õpetajatest märgib, et nad käituvad samuti kui teised, kuid on andekamad (c). See maksab eriti Nõo õpetajate kohta: 57,14% on küsimusele positiivselt vastanud. Tõenäoliselt pole siin tegemist õpetajate subjektiivse arvamusega, sest muud andmed Nõo kooli kohta paistavad õpetajate seisukohta kinnitavat.

Nii käitumiselt kui ka andekuselt peab eriklasside õpilasi teistest paremaks

(a) 45% kõigist õpetajatest — Tallinnas 80%, Nõos ainult 9,52%. Sageli lisavad vastajad omalt poolt, et klassid on erinevad, üldiselt on aga andekate protsent eriklassides suurem, kuigi seal õpib ka «piiratud võimetega ning alaväärsuse all kannatavaid õpilasi».

Individaalseid erinevusi leitakse ka käitumises, märgitakse, et halb käitumine ja ülbus on iseloomulikud vaid üksikutele, mitte kõigile («Halba käitumist ei saa viia ühendusse eriklassiga»).

On veel üks omadus, mida 30% õpetajatest rõhutab: suurem osa eriklasside õpilasi suhtub töösse tõsisemalt, on hoolsamad ja püüdlikumad (f). Lisatakse, et eriklass on võimetelt tavaliselt ühtlasem ja on endale eesmärgiks seadnud lõpetada keskkool, seetõttu on õpetajal kergem õpetada. Seda joont tunnistavad kõikide koolide õpetajad enam-vähem võrdset: Tallinna 1. keskkoolis 26,67%, Tartu 1. keskkoolis 33,33% ja Nõo keskkoolis 28,57%. (Kui Nõos aga arvestada ka nende õpetajate arvamusi, kes eriklassides ei õpeta, jääks see hinnang märksa madalamaks — 13,33%. Siit ilmneb ka üks põhjus, miks eriklassides mitteõpetavate õpetajate hoiak eitav on: neile torkavad selgesti silma vead eriklasside õpilaste käitumises, võimekust ja tõsisemat töösse suhtumist on aga õpilastega koos töötamata raske näha.

Ülevaate õpetajate suhtumisest eriklasside õpilastesse annab järgmine tabel.

Kool	Nii teadmistelt kui ka käitumiselt eeskujulikumad (a)	Niisamasugused kui teiste klasside õpilased (b)	Ei erine käitumiselt, on andekamad (c)	Andekad, kuid käituvad halvasti (d)	Pole andekamad, käituvad halvasti (e)	Tõsisema töösse suhtumisega (f)
1. Tallinna 1. keskkool	80	—	13,33	—	—	26,67
2. Tartu 1. keskkool	54,14	8,33	25	20,83	—	33,33
3. Nõo keskkool	9,52	—	57,14	42,86	9,52	28,57
Keskmine	39,13	3,33	33,33	23,33	3,33	27,54

Kahtlemata oleks huvitav ja vajalik teada, millest on tingitud õpetajate erinevad suhtumised. Oleks mõeldav, et erinevus oleneb sellest, kas õpetaja on naine või mees, pikemat või lühemat aega töötanud, sellest, mis ainet ta õpetab, samuti võib mõjuda õpetaja juhtimisstiil. Kuna aga kõik need faktorid toimivad mitte eraldi, vaid üheskoos, on nende mõju tugevuse kindlaksmääramine küllaltki keeruline ülesanne ja vajaks põhjalikku uurimist suurema uuritavate arvuga.

Meie ankeedile vastas 69 õpetajat, neist oli 52 naist ja 17 meest. Saadud andmete põhjal võiks väita, et meesõpetajad on rohkem huvitatud programmide muutmisest (protsentide vahe 23,75%), kuid meeste väikese arvu tõttu on saadud vahe vähe usaldusväärne. Samuti võib olla juhuslik, et naised peavad eriklasside õpilasi sagedamini nii teadmistelt kui ka käitumiselt eeskujulikeks, kuigi seda väidet on kinnitanud 40,39% naisõpetajaist ja ainult 17,65% meesõpetajaist. Teistes arvamustes on naised ja mehed veelgi üksmeelsemad (vahe ei ulatu 20%-ni, mis nii väikese uuritavate arvu juures mingiteks järeldusteks alust ei anna).

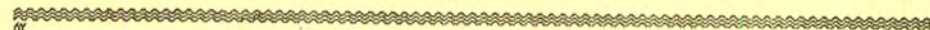
Ankeedi tulemused annavad küllaltki selge pildi meie õpetajate arvamustest eriklasside ja nende õpilaste kohta.

Eriklasside õpilaste vaimsete võimetega on õpetajad üldiselt rahul. Nurisetakse küll ebaõpilaskult vaba ja isegi halva käitumise üle, kuid kinnitatakse, et eriklasside õpilased on töökamad, hoolikamad ja isegi distsiplineeritumad kui paralleelklasside õppurid.

Puudust tuntakse objektiivsetest kriteeriumidest õpilaste vastuvõtuks eriklassidesse: märgitakse, et just üksikud õpilased on need, kes oma käitumisega klassi ilmet rikuvad. Samuti on igas eriklassis enam või vähem õpilasi, kes on üsna juhuslikult asunud valitud ala õppima (vanemate soovil, sõprade mõjul või mõnel muul põhjusel). On aga ka õpilasi, kel on tõesti huvi ja võimeid valitud ala õppimiseks, kuid kes tavalisest suurema koormuse tõttu siiski hästi toime ei tule («Kui programm on liiga suur ja kogu aeg kulub uute faktide omandamiseks, siis kaotavad õpilased huvi aine vastu.») Pealegi ei tarvitse nad muis aineis üle keskmise olla («Kes on andekad matemaatikas, ei ole seda võõrkeeles»).

Lügselt paisutatud programm eriklassides on üks klasside ebavõrdsuse põhjusi, ebavõrdsus ja selle tunnetamine loovad aga eeldused häiretele isiksuse arenemises nii eri- kui ka tavalistes klassides. Seepärast peavad paljud õpetajad eriklasside olemasolu diferentseeritud keskkooli loomise eeletapiks: «Eriklassid on hädavajalikud seni, kuni pole positiivselt otsustatud koolide hargnemine (reaal-humanitaar)»; «Eriklassid on niikaua vajalikud, kuni puudub diferentseeritud keskkool».

Lõpetuseks võib öelda, et meie õpetajad hindavad üldiselt positiivselt eriklasside olemasolu. Oma kogemuste põhjal on nad veendunud, et mitmed vastuväljed, mis eriklasside loomisel esitati, olid alusetud. Kuid õpetajad näevad eriklasside töö korralduses (ja sellest tingitult õpilaste arengus) ka vigu ja möödalaskmisi ning püüavad leida otstarbekamat teed nende puuduste kõrvaldamiseks.



*Et käsil on tähtsa probleemi arutelu, seda võib A. Elango (vasakul) ja B. Nedzvetski ilmetki välja lugeda.*

*K. Raa foto*



# P. BLONSKI JA TANAPÄEV

A. ELANGO

## P. BLONSKI KUJUNEMINE NÕUKOGUDE PEDAGOOGIKS

Pavel Petrovitš Blonski (26. VI 1884—15. II 1941) põlvneb Kiievi väikeametniku perekonnast. Kiievis omandas ta ka kesk- ja kõrgema hariduse, gümnaasiumi õpingute (1893—1901) kõrval haris ta end poliitilist ja filosoofilist kirjandust lugedes. Ühtaegu huvitus ta ilukirjandusest, kujutatavast kunstist ja muusikast.

Ülikoolis õppides (1902—1907) võttis P. Blonski intensiivselt osa revolutsioonilisest üliõpilasliikumisest, liitudes esseeride parteiga. Revolutsioonilise tegevuse pärast vahistati ta korduvalt.

Pärast ülikooli lõpetamist asus P. Blonski Moskvasse, kus esialgu teenis elatist psühholoogia ja pedagoogika õpetamisega keskkoolides. Lemmiktegevuseks oli tal sel ajal filosoofia ajaloo, eriti kreeka filosoofia uurimine. 1913. aastal sooritas ta Moskva ülikooli juures magistrieksami ja sai loa seal eradotsendina<sup>1</sup> loenguid pidada.

Õppetöö keskkoolides ajendas P. Blonskit tegelema pedagoogikaga. Viimastel revolutsioonieelsetel aastatel kujunes see isegi tema peamiseks huvialaks. Peale ajakirjaartiklite prantsuse pedagoogikast, K. Ušinskist, pedagoogika õpetamisest jms. avaldas ta kolm iseseisvat pedagoogilist teost: «Ян Амос Коменский» (1915), «Введение в дошкольное воспитание» (1915), «Курс педагогики» (1916). Need teosed on põhiliselt kompilatiivset laadi ja autori isiklikud vaated peegelduvad neis nõrgalt.

P. Blonski selle ajajärgu pedagoogilised veendumused tulevad hoopis eredamalt esile tema kahes ajakirjaartiklis: «Задачи и методы народной школы» («Вестник воспитания» 1916, № 1, 2) ja «Как мыслить среднюю школу» (samas ajakirjas, nr. 9). Nendes artiklites esineb ta pragmatistliku reformpedagoogika kirgliku pooldajana.

Kooli kujutleb ta laste töökollektiivina, kus lapsed ennekõike õpivad elama. Õpetaja peab olema laste kaastööline, abiline, juht elus. Tuleb loobuda koolipäeva killustamisest üksikuteks tundideks ja õppeprogrammi ülesehitamisest ainete kaupa. Laps peab tunnetama ümbritsevat looduslikku ja sotsiaalset keskkonda ühtse tervikuna, mille keskus on ta ise.

Teisena mainitud artiklis visandas P. Blonski tulevase keskkooli skeemi, tuginedes seejuures anarhist P. Kropotkini õpetusele integraalsest kasvatusesest. Teadmiste omandamine peab olema seotud tootva tööga, kusjuures õpilased proovivad katseliselt läbi mitut liiki käsitööd ja tootmisoperatsioonid, et teadlikult elukutset valida.

1917. aasta suvi oli P. Blonskile suurte maailmavaatelistel murrangute aeg. Nagu ta autobiograafias kirjutab, ei rahuldanud teda kodanlik-demokraatlik Veebruarirevolutsioon, mis liiga sallivalt suhtus vanasse elulaadi. Ta katkestas küll sidemed esseeridega, kuid ei leidnud teed bolševike juurde.

<sup>1</sup> Magistriksam tsaariaja ülikoolides vastas üldjoontes praegustele kandidaadiksksamitele. Eradotsendiks nimetati mittekoosseisulisi õppejõude, kes vabatahtlikult pidasid loenguid; kui kursuse lugemine oli neile ülesandeks tehtud, said nad ka tasu.

Tema töödest kahe revolutsiooni vahel on kõige sisukamad kaks brošüüri: «Школа и общественный строй» ja «Школа и рабочий класс» ning artikkel «Аксиомы педагогического проектирования» («Вестник воспитания» 1917, № 6). Nendes kirjutistes loobub P. Blonski oma endisest kooli autonoomsuse ideest, leiab, et kool ning kasvatus peavad kandma klassiiseloому ning seisma töölisklassi kui kõige eesrindlikuma klassi teenistuses. Nendeski artiklites kujutleb ta kooli laste omapärase töökollektiivina, kus realiseeritakse lihtsustatud kujul kõik täiskasvanute ühiskonna suhted. See on ise ennast valitsev laste kommuun, kus haridust antakse sünteetilisel kujul ja seoses tootva tööga. Nendes artiklites ei tugine autor enam P. Kropotkinile, vaid refereerib K. Marxi seisukohti õpingute ja tootva töö seostamisest. Kvalitatiivne vahe marksistliku pedagoogika ja väikekodanliku töö-kooliteooria vahel ei tule ka siin veel esile.

Oktoobrirevolutsioon kujunes P. Blonski elus pöördepunktiks. «Ma olen õnnelik, et Oktoobrirevolutsiooni vaim tiivustas mind minu pedagoogilistes otsingutes,» kirjutab ta autobiograafias (1928).

Nõukogude ühiskonnas ootas P. Blonskit kibekiire töö õppejõuna mitmes Moskva kõrgemas koolis, muuhulgas ka Kommunistliku Kasvatuse Akadeemias, kus ta mõnda aega oli rektorigi, lektorina paljudel õpetajate koosolekutel ja kursustel, arvukate artiklite ja teoste autorina jne.

## UUT KOOLI RAJAMAS

Nõukogude võimu esimesel aastakümnel (1917—27) oli P. Blonski tähelepanu fookuses uue, nõukoguliku kooli rajamine ja selle teoreetiliste aluste selgitamine. Erinevalt paljudest teistest nägi ta selgesti, et ülesanne ei seisne vana kooli kättesaadavaks tegemises töötavale rahvale: vana kool tuleb likvideerida ja luua uus, sotsialistlik kool.

Uute õpetajate ettevalmistamise ja ühiskondlik-organisatoorse tegevuse kõrval töötas P. Blonski ka viljaka teadlasena. Tema sulest ilmus sel ajal üle 100 töö, nende hulgas põhjalikke kõrgema kooli õpikuid, pedagoogika- ja psühholoogia-alaseid uurimusi ja töid filosoofia alalt. Ta oli sel ajal üks loetavamaid pedagooge ja silmapaistvamaid lektoreid. Tema «Педагогика» ilmus lühikese aja jooksul seitsmes trüki. Mitmed tema tööd tõlgiti võõrkeeltesse ja tema artikleid ilmus mitmes välismaa ajakirjas. Vist ei eksi need, kes teda peavad selle ajastu kõige mõjukamaks nõukogude pedagoogiks. 1935. aastal anti talle (seni ilmunud tööde põhjal) pedagoogikadoktori kraad.

Kui 1921. aastal loodi Riikliku Õpetatud Nõukogu (RÖN) juurde teaduslik-pedagoogiline sektsioon, siis sai P. Blonski N. Krupskaja kõrval selle üheks kõige aktiivsemaks ja mõõduandvamaks liikmeks.

Selleks ajaks oli P. Blonski küll juba veendunud, et «ainult marksistlik meetod muudab pedagoogika teaduseks» (1, lk. 1). Ka «vaba kasvatus» ideele<sup>2</sup> kui «reaktsioonilise utopismi tüüpilisele avaldusele» (1, lk. 6) pööras ta teoorias selja. Kuid marksistliku meetodi rakendamisel õppe- ja kasvatustöö tegelikku korraldusse ei olnud temal ega ta mõttekaaslastel kuigi suuri kogemusi. Ta pidas mitmeid pragmatistliku reformpedagoogika kontseptsioone tõelise marksistliku pedagoogika seisukohtadeks. Eriti näeme seda tema teoses «Трудовая школа» I, II (1919). See asjaolu tekitas palju segadust uue kooli rajamisel ja oli peamiseks põhjuseks, miks see kool lõppeks ei rahuldanud enam ei P. Blonskit ega nõukogude ühiskonda.

<sup>2</sup> «Vaba kasvatus» teooria, mille peamiseks esindajateks tsaristlikul Venemaal olid K. Ventzel, P. Blonski, S. Šatski, I. Gorbunov-Possadov jt. oli pragmatistliku reformpedagoogika vene variant. (Vt. lähemalt: A. Elango, Kool ja pedagoogiline mõte Venemaal tsaarivõimu viimisel aastakümnel. TRÜ rotaprint, 1970.)



P. Blonski seisukohtadest uue kooli suhtes vaatleme lähemalt kolme: a) poli-tehniline haridus, b) kompleksmeetod ja c) iseseisva mõtlemise kasvatamine.

**Polütehniline haridus.** P. Blonski kritiseeris teravalt tsaariaegset kooli, kus õpilaste peamine tegevus piirdus eluvõraste õpikutekstide pähetuupimisega. Õppematerjal oli seejuures kaasaja teaduse ja tehnika arengust maha jäänud. Ta läks oma kriitikaga isegi nii kaugele, et eitas õppetunde, süstemaatilisi õppeprogramme, klassiruumi jne. Tema arvates tuli luua uus kool, mis oleks maksimaalselt seotud eluga, tootva tööga kui inimelu peamise sisuga. Niisugust ideaalkooli nimetas P. Blonski töökooliks.

P. Blonski tegi ranget vahet kodanliku ja sotsialistliku töökooli vahel. Kodanlik töökool pidi oma peamise teoreetiku G. Kerschesteineri käsitluses «riigikodaniku kasvatamise huvides andma miinimumi teadmiste baasil maksimumi oskusi, vilumusi ja töörohmu» (2, lk. 146), ja seda kõike peamiselt käsitöö baasil.

P. Blonski püüdlused suundusid industriaalse töökooli loomisele, kus tootev töö oleks orgaaniliselt läbi põimitud vaimse hariduse omandamisega ja aktiivse sotsialismiehitaja kasvatamisega. Tuginedes K. Marxi õpetusele väitis ta, et masinaline suurtööstus on kõrgeim tootmisvorm, mille baasil politehniline haridus muutub mitte ainult tarvilikuks, vaid ka võimalikuks. Tehnika muudab inimese tugevaks. Tehas on ühtlasi kollektiivsuse häll.

Polütehnilist haridust ei saa anda teoreetiliselt. See tuleb seostada noorsoo osavõtuga põllumajanduslikust ja tehnilisest tootmisest. Seda osavõttu kujutles ta esialgu kaunis primitiivselt. Esimese õppeaasta suvel pidid lapsed lülituma põllumajanduslikesse töödessa, teise õppeaasta talvel elukondlikku tegevusse (koolimaja koristamine, töö köögis, pesupesemine, haigete hooldamine), suvel käsitsema põllutööriistu. Kolmandal õppeaastal pidi jätkuma põllutööriistadega tutvumine ja tehtama ekskursioone tehastesse. Neljandal õppeaastal pidid lapsed tutvuma metallitööriistadega ja tegema metallitöid. Teise astme kooli (5.—9. õppeaasta) õpilased pidid töötama vabrikus ja õppima seal tehnikat ning tundma tootmise organiseerimist praktiliselt ja teoreetiliselt.

Tehas pidi kujunema noorsoo tõeliseks kooliks. «Seal, kus täiskasvanud töötavad, peavad lapsed õppima.» Õppetöös vaid töötatakse läbi tootmistöös omandatud kogemused. Õppetööks pidi tehase juurde organiseeritama stuudiod (laboratooriumid) füüsika, matemaatika, bioloogia jms. alal. Jõudeaega pidi sisustatama vastavalt noorusea püüdlustele spordi, kirjanduse ja kunstiga (4, lk. 8).

P. Blonski arvates sunnib noorsoo lülitamine kaasaja teaduse nõuete kohaselt sisseseatud tootmisse ka kooliõpetust loobuma iganenud materjalist ning kohanema oma aja teaduse tasemega. Juhtides uute õpetajate ettevalmistamist Kommunistliku Kasvatuse Akadeemias, taotles P. Blonski, et kõik tulevased õpetajad teeksid läbi tootmispraktika vabrikutes ja põllumajanduslikes ettevõtetes.

P. Blonski ei eitanud täiesti käsitöö ja elukondlike tööde tähtsust, kuid ei pidanud neid peamisteks sotsialistliku töökooli komponentideks. Noorsoole olevat vaja õpetada mitte üksikuid tööprotsesse, vaid 20. sajandi tehnikat. Kuna kooli töökojad jäävad oma sisustusest eesrindlikust tehnikast paratamatult maha, siis kahtles P. Blonski nende väärtuses, tehes erandi suurtele koolidevahelistele töökodadele, kus on ajakohased tööpingid ja hästi ettevalmistatud meistrid. Et tõsta sotsialistlikku elamiskultuuri, soovitas ta noortele õpetada kodukorrastamist, väiksemate remonditööde tegemist, elektri- ja gaasipliidi, tolmuimeja jms. käsitsemist. Kool peab õpetama inimesi kultuurselt elama.

Kavandades oma ideaalkooli, ei võtnud P. Blonski arvesse, et niihästi tootmine kui ka õpetamine on erineva eesmärgi, sisu ja organisatsiooniga protsessid. Nende segiajamine on õpetamise ja tootmise tõelise, mõtteka seostamisega vastuolus.

**Kompleksmeetod.** P. Blonski oli teadmisterosolje vastu. «Kool peab andma

mitte rea üksikteadmisi, vaid ennekõike ühtse, tervikliku maailmavaate» (5, lk. 17). Selleks soovitas ta loobuda üksikute ainete õpetamisest ja seostada kõik lastele pakutavad teadmised töö kui keskse teema ümber. Seejuures pidi lähtutama lapse kõige lähemast ümbrusest ja järk-järgult avardatama tema vaatevälja kuni kogu maailma tunnetamiseni. On vaja kasvatada inimesi, kes poleks lahti kistud oma ümbrusest, kes ei seisaks väljaspool aega ja ruumi, vaid tahaksid ja oskaksid näha ning tundma õppida oma ümbrust, selle omapära. See arusaam viis P. Blonski üldkehtivate õppeprogrammide eitamisele — nende koostamine pidi toimuma rajooniti; keskvõim määraku kindlaks ainult üldised piirjooned.

Hariduse Rahvakomissariaat algul nõnda toimiski, kuid selle tagajärjel tekkis tohutu segadus; osutus võimatuks kindlustada õppetöö enam-vähem ühtlast taset. Kui loodi RÕN teaduslik-pedagoogiline sektsioon, siis asus see koostama enam-vähem ühtlasi, üleriigilisi programme. I astme kooli programmide koostamiseks moodustatud komisjoni juhtimine usaldati P. Blonskile. Koostöös N. Krupskaja, S. Šatski ja teistega koostati kõigepealt üldine skeem, mille kohaselt tuli korraldada nelja esimese õppeaasta õppetegevus.

See skeem oli järgmine:

Õppeaasta	Loodus ja inimene	Töö	Ühiskond
I	Aastajaad	Last vahetult ümbritsev perekonna tööelu maal ja linnas.	Kodu ja kool.
II	Õhk, vesi, muld, inimest ümbritsevad kultuurtaimed ja loomad; nende hooldamine.	Tööelu külas või linna-kvartalis, kus laps elab.	Küla ja linna ühiskondlikud asutused.
III	Elementaarseid vaatlusi (teadmisi) füüsikas ja keemias. Kohaliku piirkonna loodus. Inimese keha elu.	Kohaliku piirkonna majandus.	Kubermangu (oblasti) ühiskondlikud asutused. Pildid kodumaa minevikust.
IV	Venemaa ja teiste riikide geograafia. Inimese keha elu.	Vene NFSV ja teiste riikide majandus.	Venemaa ja teiste riikide riigikord. Pildid inimkonna minevikust.

See skeem arutati läbi paljudel nõupidamistel Moskvas ja perifeerias ning selle alusel koostati üksikasjalikud programmid, lähtudes HRK katsekoolide kogemustest. P. Blonski kirjutas nende programmide kohta: «RÕN programmid oma marksistliku lähenemisega ühiskondliku elu avalduste tundmaõppimisele viivad ühiskonnaõpetuse kõige lähemasse ühendusse tööteadusega ja elementaarse poliitökonoomiaga, annavad lapsele klassipärase käsitluse kaasaegsest ühiskonnast ja oma ajastust. See klassipärane vaatekoht ühiskonnaõpetuses eraldab revolutsioonilist marksistlikku töökooli ja selle programme kõige teravamal kujul kõikidest muudest kodu- ja välismaise päritoluga töökoolidest» (5, lk. 10).

Paraku kujunes üldõpetus sageli kunstlike sidemete otsimiseks, jättes taga plaanile elementaarsete lugemis-, kirjutamis- ja arvutamislilumuste kujundamise. Oma memuaarides (1928) hindab P. Blonski RÕN-i programme kui ettevalmistust töökoolile.

Pärast seda, kui Partei Keskkomitee oli 1931. ja 1932. aasta otsustes paljastanud kompleksprogrammide suured ebakohad, veendus ka P. Blonski nende otsustarbetuses. 1934. aastal kirjutas ta, et nähtuste mõistmiseks on vaja teadmisi, neid saab aga paremini pakkuda üksikute õppeainete raames, avades faktide ja nähtuste igakülgsed vastastikused seosed. Samal ajal tuleb üksikained omavahel hästi kor-

releerida. Terviklikku maailmavaadet saab õpilastel kujundada ainult süsteemi viidud teadmiste kujul.

P. Blonski esitatud programmide ülesehitus oli üldõpetuse probleemi üks radikaalsemaid ja huvitavamaid lahendusi, millele ei ole võrdset ühegi teise maa kogemustes. Selles on palju õiget, ent samal ajal ka ülepingutatut, utoopilist.

**Iseseisva mõtlemise kasvatamine.** Industriaal-polütehnilise töökooli loomisega tahtis P. Blonski lahendada ka niisuguste iseseisvalt ja loovalt mõtlevate inimeste kasvatamise, kes oskavad loovalt lahendada elu poolt seatud ülesandeid.

Tõsi, kool peab andma teadmisi, ent ta suudab neid anda üsna pisut. Palju tähtsam on, et õpetataks teadmisi iseseisvalt hankima.

Uurides mõtlemise psühholoogiat, jõudis P. Blonski järeldusele, et teadmisi omandatakse mitte niivõrd mälu, kuivõrd mõtlemise kaudu. Järelikult tuleb ka õpilasi varustada mitte faktide summaga, vaid teadusliku mõtlemise meetodikaga. Kogu pedagoogiline strateegia seisneb selles, kuidas niisugust meetodikat lastele omaseks muuta.

Vana kool, väidab P. Blonski, ignoreeris lapse initsiatiivi ja aktiivsust. Endisegne õpetaja arvas, et laps õpib ainult siis, kui ta teda ergutab. Selline õpetaja-poolne ergutusviis surus maha lapse energia. Õppetunni vaim tappis teaduse vaimu. Tarbetu ajaraiskamise ja õpilaste nüristamise näitena vanas koolis tõi P. Blonski õpilaste individuaalse suulise küsitlemise. Uue kooli õpetaja ülesanne on lapse tunnetustegevust juhtida. See ei tähenda laste omapead jätmist ja õpetaja eemaldumist õppeprotsessist, küll aga laste sihiteadlikku lülitamist iseseisvasse vaimsesse töösse.

Kasvatus peab olema ergutav ja julgustav, ei tohi sisendada hirmu elu ees. Last pole vaja hirmutada, vaid talle tuleb avada rõõmsad tulevikuperspektiivid. «Ei ole midagi kahjulikumat kui ebaõnnestumised... Õppetöö ja ülesanded tuleb organiseerida nõnda, et lapsed võiksid neid edukalt teha. Edu ülendab inimest, ebaedu aga rikub, demoraliseerib. Kui sageli õpetajad unustavad selle!» (6, lk. 123).

Laste vaba aja sisustamine mängude, kunstiohtute ja kehaliste harjutustega peab koolis etendama suuremat osa. Kunsti ignoreerimine koolis olevat P. Blonski arvates otse poliitiline viga.

P. Blonski uuris laste laiskuse põhjusi ja leidis, et selles on süüdi nende istuv eluviis. Ülevoolav energia ei leia rakendamist. Laps peab otsekui kandma karistust oma tervise, oma loomuliku reipuse pärast (6, lk. 86).

P. Blonski ei pidanud õigeks, et õpilased jäetakse klassikursust kordama. Maha jäämise ohus olevad lapsed tuleb varakult välja selgitada ja soodsatesse õppimistingimustesse asetada, nendele täiendavat abi organiseerida, kasvatada nendes täpsust, reipust ja enesekindlust.

Pannud tähele, et paljud õpilased jäävad õpingutes maha sellepärast, et nad ei oska õppida, koostas P. Blonski seeria näpunäiteid selle kohta, kuidas õpilane peaks oma õpinguid korraldama (6). Neid näpunäiteid oleks vaja eriti arvesse võtta meie internaatkoolides ja kooliinternaatides. Edasi märkis P. Blonski, et mõned õpilased takerduvad õpingutes mitte sünnipärase võimete puudumise tõttu, vaid sellepärast, et nende «intellektuaalse elu foon on vaene» — nende mõtlemine on piiratud (mida vähem laps loeb kirjandust ja ajalehti, seda vähem ta mõtleb, seda raskem on tal õppida).

Kõige väärtuslikum, mida kool võib anda, on inimene, kes tugevasti huvitub poliitikast, teadusest, kunstist. Niisuguse inimese kasvatamiseks on P. Blonski arvates vaja, et juba lapsedki näeksid oma töös üldrahaliku ürituse osa. Selle tulemusel tugevneb neil kohuse- ja vastutustunne, huvi oma töö vastu. «Sotsialistlik kool kasvatab mitte töölist-orja, vaid loovat töölist-ehitajat..., kes oskab ise oma töö üle otsustada ja seda täiustada» (7, lk. 299).

## P. BLONSKI JA PEDOLOOGIA

Pedoloogia harrastamine tulenes P. Blonskil juba noorukieast pärit huvist psühholoogia vastu. Kuigi ta pärast Oktoobrirevolutsiooni veendus, et «teaduslik psühholoogia orienteerub marksismile», pidas ta psühholoogia peamiseks ülesandeks elavate olendite käitumise uurimist, kaldudes seega kodanlikku biheviorismi. Psüühika biologiseerimine tasandas teed pedoloogia juurde. Pedoloogia kujutas endast laste kohta käivate psühholoogiliste, füsioloogiliste, bioloogiliste ja sotsioloogiliste uurimuste segu; sellele oli omane laste hingeelu lihtsustatud mehhanistlik käsitlus, konstitutsiooniliste erinevuste, sisesekretsiooninäärmete tegevuse, üldse sünnipäraste tegurite esikohale asetamine.

Pedoloogia üheks taotluseks oli korreleerida lapse intellektuaalset arengut mitmesuguste bioloogiliste ja füüsikalise-keemiliste nähtustega. «Kõik need enam kui kahtlased korrelatsioonid rajati mehaanilisele statistikale, mille tulemusena uurimise objektiks kujunes reaalse lapse asemel mingi «keskmine» või «massiline» laps. Muidugi ei olnud võimalik sel teel avada arengu dialektikat,» arvab nõukogude psühholoog A. Petrovski (8, lk. 118).

Juba 1928. aastal, seega aegsasti enne seda, kui Partei Keskkomitee andis pedoloogiale hävitava hinnangu (1936), hakkas P. Blonski pikkamööda pedoloogiast eemalduma ja uuesti süvenema psühholoogiasse. Ta veendus pedoloogiliste uurimuste pinnalisuses, surnud skeemide ja moodsate sõnakõlksude tühisuses, millega pedoloogid asendasid elava tegelikkuse uurimise. Võib-olla etendas seejuures teatud osa ka N. Krupskaja üha kasvav skeptis pedoloogia suhtes, sest oli ju N. Krupskaja P. Blonskile kogu aeg mõõduandev autoriteet.

Aastatel 1930—1941 töötas P. Blonski Riiklikus Psühholoogia Instituudis, uurides eriti õpilaste mõtlemist. Seal kujunes tema juhtimisel mitmeid noori andekaid psühholooge.

Pärast Partei Keskkomitee 1936. aasta otsust pedoloogia kohta võeti ka P. Blonski tööd, eriti varasemad, terava kriitika alla. «Seejuures ei saa jätta tähele panemata,» kirjutab prof. A. Petrovski, «et see kriitika avaldus Stalini isikukultuse tugevnemise keerukates tingimustes ja sellega käis sageli kaasas poliitiliste sildikeste külgekleepimine ning kõige selle positiivse põhjendamatu eitamine, mis P. Blonski oli minevikus korda saatnud» (8, lk. 119). Kriitika tagajärg oli, et P. Blonskil muutus raskeks oma uusi töid trükkis avaldada ja senised tööd kõrvaldati käibelt. Pärast NLKP XX kongressi, kui tehti lõpp paljude teadlaste loomingu ignoreerimisele, taastati ka P. Blonski hea nimi. Praegu antakse ta töid uuesti välja ja need on paljude pedagoogide ning psühholoogide huviobjektiks.

«P. Blonski oli erakordsete annetega ja suure eruditsiooniga... kristalselt puhas ja aus nõukogude õpetlane. Mitte ilmaegu polnud ta üliõpilaste ja õpetajate hulgas palavalt armastatud ja ülimalt populaarne,» kirjutab prof. F. Koroljov (7, lk. 33).

## P. BLONSKI JA EESTI

Ei ole andmeid, et P. Blonski töid oleks eesti keelde tõlgitud või eesti lugejaid nendega lähemalt tutvustatud. Küll aga on neid sageli tsiteeritud, eriti 20. aastate algupoolel, mil tookordse kooliuuendusliikumise pooldajad sageli tuginesid P. Blonskile, eriti tema teosele «Трудовая школа» I, II, mis hoolimata sellest, et oli raskesti kättesaadav, mitmel isikul olemas oli. Mõned kasutasid selle teose saksakeelset tõlget. Ka «Педология» oli Tartu ja Tallinna pedagoogikamuuseumi raamatukogu kaudu kättesaadav ning leidis kasutajaid.

## Kirjandus

1. П. П. Блонский, Марксизм как метод решения педагогических проблем. «Народное просвещение» 1921, № 21—22.
2. G. Kerscheneiner, Begriff der Arbeitsschule. Leipzig—Berlin, 1925.
3. Трудовая школа I. Москва, 1919.
4. Трудовая школа II. Москва, 1919.
5. П. П. Блонский, Новые программы ГУС-а и учитель. Москва, 1925.
6. П. П. Блонский, Трудные школьники, изд. 2, Москва, 1930.
7. П. П. Блонский, Избранные педагогические произведения, Москва, 1961.
8. А. В. Петровский, Психологические взгляды П. П. Блонского. «Советская педагогика» 1964, № 5.
9. А. И. Святкин, П. П. Блонский — выдающийся советский педагог. Москва, 1964.

**L**aste kuulekuse saavutamine on kõikidel aegadel olnud kasvatus-  
töö keerukamaid ja raskemaid  
valdkondi. Nõudmised, mis täiskasvanud  
lastele esitasid, olid mõnikord laste loo-  
musega sedavõrd vastuolus, et nende  
täitmist tuli taotleda sunnivahenditega,  
peamiselt karistuste rakendamisega. Sa-  
madel põhjustel on karistus ka eesti  
rahvapedagoogika üks kesksemaid kü-  
simusi.

Lapsi karistati väga mitmel põhjusel, olenevalt karistaja iseloomust, süü suu-  
rusest, suhtumisest kasvatamisse ning  
traditsioonist. Rahvapärimestes on seda  
mitmeti põhjendatud. F. J. Wiedemann  
mainib rahva suulise loomingu põhjal:  
«Inimene ei kasva karistusest.»<sup>1</sup> Üldiselt  
oli levinud arvamus, et «õige vanem  
annab lapsele armu ja hirmu.»<sup>2</sup> Helmes  
maksis põhimõte: «Parem enne hirmu  
anda, kui pärast valu tunda»<sup>3</sup>.

Laste korralekutsumisel aitas ena-  
masti isa tõsine pilk. «Tema pilk noo-  
mis meid rohkem kui ema tuuselda-  
mine.»<sup>4</sup> mainib jutustaja Tormast. Mõ-  
nede tööde ebaõnnestumise, väiksemate  
süütegude või käsu täitmata jätmise  
eest noomiti last, riieldi ehk käratseti  
temaga või anti ähvardav, kategooriline  
keeld. Näiteks noomiti last, kui ta ker-  
imisel lõnga segi ajas, ei osanud pirru  
otsast sütt eemaldada, nii et leek ei  
kustuks. Kui laps jonnis ega tahtnud  
sööma tulla, käratati: «Tule sööma!»  
Ähvardama hakati last juba siis, kui ta

## Laste karistamisest eesti rahvapeda- googikas 19. sajandil

G. KALJUVEE

vaevalt kõndis. Jonnivale lapsele osu-  
tati sõrmega ja öeldi: «Ole ilusti, ole  
vakka!» Oli aga laps mõnest keelatud  
esemest väga huvitatud ja püüdis seda  
kätte võtta, siis löödi oma käega talle  
näppudele või lasti nippi pähe. Mõne  
väiksema süü puhul tutistati last juus-  
test, kakuti, kisti kõrvast.<sup>5</sup>

Tavaliselt peeti paar kaseoksa, mida  
nimetati kasejuustuks, tedreleivaks,  
käosõiraks, seinaprao vahel. Vajaduse  
korral ähvardati last nendega. Mõnikord  
ähvardati last prussakakimbuga: «Vaata,  
kui võtan prussakakimbu!»<sup>6</sup> Need olid  
luudade tegemisel ülejäänud praakok-  
sad, mida kimpu seotult hoiti aampalgi  
vahel prussakate mahapühkimiseks sei-  
nalt. Jõhvis ähvardati vallatut last järg-

<sup>1</sup> F. J. Wiedemann, Aus dem inneren und äusseren Leben der Ehsten. St. Petersburg 1876, lk. 6, 39, 79;

<sup>2</sup> ERA II 149, 43 (36) Kuusalu.

<sup>3</sup> EKS 495, 546 (295).

<sup>4</sup> KV 87, 775; vt. ka Fr. Tuglas, Väike Illimar. Tallinn, 1955, lk. 37.

<sup>5</sup> KV 87, 714 Urvaste; KV 87, 894 Iisaku.

<sup>6</sup> KV 87, 894 Iisaku.

miselt: «Küll sul see must uss tagaotsas sügeleb, sinna tarvis kaseurva plaastrit peale määrida, küll see kisub musta ussi välja. Kui laps ikka veel koerust teeb, siis öeldakse, et sul tuleb sabasõda. Kui veel mürab, siis lubab isa talle kirjud püksid, perast seda veel sava rohtu. Kui veel ei kuule, lubab isa temalt rihmaga püksimõõtu võtta. Poiss palub nüüd isalt andeks. Isa sõlitab poja pead ja ütleb: «Kui nüüd veel koerust ei oleks maha jätnud, oleksid kibedad vitsad saanud.»<sup>7</sup> Muhus ja kohati Saaremaal oli tavaks jonnivale poisikesele kadakaoks pükstesse panna. Sellest räägib huumoriga ka kirjanik J. Smuul «Jäises raamatus».<sup>8</sup>

Mõnikord ei võetud lapsi karistuse eesmärgil kaasa külla, surnuaeda e. kirikaida, linna, laadale või jäeti ilma linna- või laadakostist.

Nurises aga laps toidu üle, siis jäeti ta selleks korraks söömata. Sama karistus kehtis mõne teisegi süü puhul, nagu söögilauda hilinemine või käsu täitmata jätmine.<sup>9</sup>

Suurem karistus oli lapse eraldamine teistest teatud ajaks. Süüdlane suleti näiteks pimedasse alta või sahvrisse. Seda väga sageli ei praktiseeritud, sest märgati, et laps kardab, mis talle tervislikult võib halvasti mõjuda. Paremaks peeti last karistuseks ukse taha saata.<sup>10</sup>

Eelnimetatud karistusviiside kõrval oli 19. sajandil peaaegu üldiseks nähtuseks talupojalaste kehaline karistamine.

Laste kehaline karistus ei ole ajalooliselt vaadeldes sugugi vana ega üldine,

<sup>7</sup> H II 8, 65 (3).

<sup>8</sup> «Me kartsimine ja austasime isa. Ja kui koerusetegemine liiga suureks läks, tarvitses tal ainult öelda: «Panen kadaka pükse!» — ja kord oli majas. Muuseas, ükskord ta tegi seda minu poolõe pojaga. See seisis ahju ääres, väike torukav kadakaoks püksis, neelas nuukseid ja kartis end liigutada. See oli humanne karistusviis — valu ei tee, aga sunnib paigal seisma.» (J. Smuul, Jäine raamat. Tallinn, 1965, lk. 168.)

<sup>9</sup> KV 87, 1 Rāpina; KV 87, 310 Keila; KV 87, 156 Kuusalu; KV 87, 90. Urvaste.

<sup>10</sup> KV 87, 81 Tartu; KV 87, 895 Iisaku; KV 87, 635 Kodavere.

nagu võiks arvata. E. Westermarck mainib, et loodusrahvaste juures kehtis peaaegu seadus, et vanemad ei karistanud lapsi või tegid seda harva.<sup>11</sup>

Laste kehaline karistamine levis eriti ristiusu mõjul, sest piiblis (Siiraki raamat, Salomoni õpetussõnad) on seda vanematele soovitatud. Kes oma poega armastab, see andvat temale ka vitsu. Piibliõpetusest lähtudes pooldas Martin Luther karmi kehalist karistust. Tema arvates olevat laps loomult paheline, teda tulevat peksmisega parandada. Vanemate patuks peeti seda, kui nad lapsed kurja vitsaga välja ei ajanud. Kes selle nõude täitmata jättis, võttis laste sooritatud süü enda kanda. Aga neist, kes ajalises elus jäävad karistamata, kasvavad lurjused.<sup>12</sup> Piibli- ja Lutheri õpetus on jätnud jälgi ka eesti rahvatraditsioonidesse.

Kehalise karistusega tehti algust üpris noorelt, juba lapse käima hakkamisel. «Vitsa tuleb väänata, kuni vits väändub»,<sup>13</sup> mainiti Iisakus. «Pessä poiga sis, kui risti veel pikutelles pingi pääl, kui jo piuta pingi pääl, sis ei avita enamb hirm»,<sup>14</sup> mainiti Setumaal. Saaremaal tunti ütlust: «Lapsele peab sagedaste peksta andma, et laps inimeseks kasvab»<sup>15</sup>. Ka A. T. Helle, C. Körberi, A. W. Hupeli ja F. J. Wiedemanni poolt kirja pandud eesti vanasõnad kinnitavad, et «mida kibedam vits, seda armsam laps». Kanepis tunti vanasõna: «Irm (vitsahirm) om armu kubijas».<sup>16</sup> Kehalise karistuse vajalikkust rõhutatakse rahvapärase väljendiga ka A. H. Tammsaare romaanis «Tõde ja Õigus» I.<sup>17</sup>

Kõige sagedamini peksti last vitstega, harvem kasutati rihma ja piitsa.

<sup>11</sup> E. Westermarck, Talonpojan historia. Helsinki, 1913, lk. 42.

<sup>12</sup> V. Ruoppila, Kansa lasten kasvattajana. Porvoo-Helsinki 1954, lk. 154—163.

<sup>13</sup> KV 87, 877.

<sup>14</sup> H I 6, 711 (1).

<sup>15</sup> ERA II 83, 418 (12) Karja.

<sup>16</sup> H II 51, 372 (59).

<sup>17</sup> «...keretäis pole metslind, et ta soojaga halvaks läheks». A. H. Tammsaare, Tõde ja Õigus I. Tallinn, 1952, lk. 191.

«Vits ei riku konti»,<sup>18</sup> öeldi Hallistes. Laiusel märgiti, et kui «laps vastu hakkab, anna temale vitsaga sipsu kaks-kolm ja sellega ongi tema nuhtlus nuheldud». <sup>19</sup> Kohati maksis nõue, et karistatav pidi vitsad ise tooma. See oli lapsele väga ebameeldiv ja seesmiselt pingeline toiming, mida sageli püüti venitada nii kuidas võimalik. Aga vitste toomine karistatava poolt võis tema mõnikord karistusest päästa, eriti siis, kui osati andeks paluda. Ka süü üles-tunnistamine kergendas karistust või vabastas sellest. Peksmisel ei tohtinud laps karjuda, vastasel korral suurendati karistust. Poistel kästi püksid ise maha võtta.

Inimväärikut solvav teguviis oli see, kui lapsel kästi pärast nuhtlemist vitsa suudelda; kohati nõuti seda enne peksmist.<sup>20</sup> Karksis pidi laps pärast peksmist isale pai tegema. Hageris olevat mõnes peres last pekstud igal laupäeval juba teiseks nädalaks ette.<sup>21</sup> Suurema solvangu ja häbi taotlemiseks peksti last teiste nähes või lasti teda võõral peksta. Näiteks mõnel pool saartel ja Keilas kasutati selleks mardipäeva marte.<sup>22</sup> Mainitud motiiv kajastub ka rahvalaulus:

*Emäkeine, ennekeine,  
ärä minu pessä pere nätä,  
sundige ärä sulaste nätä.*<sup>23</sup>

Peksta tuli mõõdukalt, mitte silitades: «Kui sa lapsele annad, siis anna nõnda, et ta tunneb.»<sup>24</sup> Karistamisest püüti teha ka pedagoogilisi järeldusi, kui sõnati: «Kui last karistad, siis ära kahetse perrä.» «Tuu olõi määnegi vanõmb, kiä latsõ iih nõna alla lask.»<sup>25</sup>

Karistus olenes sageli karistaja iseloomust ja tema tujust momendil. Siiski võib paljudest üleastumistest eraldada

<sup>18</sup> E 22663 (80).

<sup>19</sup> ERA II 196, 354 (1456).

<sup>20</sup> KV 89, 44 Palamuse; KV 87, 17 Märjamaa; KV 87, 245 Keila; KV 87, 219 Hageri.

<sup>21</sup> KV 87, 217.

<sup>22</sup> KV 87, 45 Muhu; KV 87, 246 Keila.

<sup>23</sup> H II 22, 108 (37) Halliste.

<sup>24</sup> ERA II 146,407 (618) Saarde.

<sup>25</sup> E 1086 Põlva; ERA II 262, 454 (320) Räpina; H II 70, 637 (8) Vastseliina.

eksimusi oma vanemate vastu ja nende solvamist, mis kunagi ei jäänud karistamata. Näiteks Karksis öeldi, et «vanepitel es tohi laps vastu õpete, lällute»; kui ta seda tegi, sai peksta. Kagu-Eestis peksti last valjult, kui ta näiteks ütles isale: «Papa, lapa, sita kapal!»<sup>26</sup> või tarvitas muid taolisi süüdsusetuid väljendeid.

Alljärgnevalt esitatud karistusjuhtude puhul näib küll ülekaalus olevat karistaja momendimeeleolu. Nii anti lapsele vitsa, kui ta teise peale kaebas või naeris tema üle. Kui laps end jonnides pikali viskas ja jalgadega siputas, anti talle «kaks, kolm sähvakut peenikese vitsaga ja laps tõusis krapsti üles, ei olnud enam vihastamist koski».<sup>27</sup> Pühade ajal võis müramise eest vitsa saada. Vitsahirmuta ei jäetud lapsi, kui müramisel savikauss põrandale katki pillati või õues piimäkabi, kuhu pütt piimaga vette jahtuma asetati, ümber aeti.<sup>28</sup> Omapead kodus olles võisid ju lapsed mõne mõtlematu teoga hakkama saada, eriti kui nuga või käärid kätte saadi: lõigati tükkideks mõni tarbeese või riidetükk. Selle eest karistati ikka peksuga. Näiteks Märjamaalt saadud andmeil tahtnud poisike näeriajal õne valada, milleks lõiganud isa pükstelt kõik tinanööbid ära; selle eest sai aga isalt karistada.<sup>29</sup> Rõuges olevat tütarlaps lambapügamise raudadega, piviraudadega, kõik villavakas olevad lõngad tükkideks lõiganud, mille eest saanud kõva peksu.<sup>30</sup>

Juhtus isegi seda, et vanemad, teadmata teo põhjust, peksti lapsi öösise voodiniisutamise pärast.<sup>31</sup>

Vitsakaristus järgnes ka siis, kui lapsed jätsid neile usaldatud töö tegemata või tegid seda lohakalt. Piltlikult kirjeldatakse seda ühes Vigala rahvalaulus:

<sup>26</sup> KV 87, 509.

<sup>27</sup> ERA II 196, 240 (1118) Laiuse.

<sup>28</sup> J. L ü d i m o i s, Laste-karistus. Tartu, 1879, lk. 6; KV 87, 156 Kuusalu.

<sup>29</sup> KV 87, 28.

<sup>30</sup> Autori kogutud materjalid, Rõuge 1963.

<sup>31</sup> KV 87, 50 Palamuse; KV 87, 45 Muhu.

*Eit mind käskis eietada,  
taat mind takku nokutada.  
Ei mina viitsind eietada,  
ega tahtnud takku nokutada.  
Eit läks õue vitsu tooma.<sup>32</sup>*

Kodu hoidvad lapsed, kes kanad peenardele lasksid, said samuti peksa. Eriti ohtralt jagati kehalist karistust valetamise ja varastamise eest.

Lapse füüsilise karistuse õigustamiseks otsiti üleastumiste kõrval muidki põhjusi. Nimelt pandi tähele, et süütegude eest karistamata jäetud laps muutus hiljem sõnakuulmatuks ja üleolevaks vanemate vastu. Täheleandati isegi juhtumeid, et laps tõstis käe oma isa või ema vastu. Et seda vältida, tuli last kasvatada ka vitsaga. Eelöeldut kinnitavad mitmed vanasõnad: «Kes oma poega ei löö, kasvatab hunti», «Ei murra ema lapslele vitsa, siis murrab laps kepi»; «Parem nutku laps kui vanem».<sup>33</sup>

Tähelepanekud näitavad veel, et kui last ei õpetatud kodus sõnakuulelikuks, õpetasid teda võõrad, aga juba valjult. Laps koges hiljem isegi, et «ilm õpetab» teda valusasti. Võõrastega tuli lastel kokku puutuda eriti karjustena, kuid ka abilistena põllutöödel. On sellesisulisi vanasõnuigi: «Kui vanemad ei mõista, küll ilm õpetab ja oma nahk noomib»; «Võõra tõrelemine om valusamp ku uma pessmine»; «Oma ema annab vitsaga, võõras virutab malakaga».<sup>34</sup> Paikapidav näib olevat ka A. H. Tammsaare romaani «Tõde ja õigus» I ühe tegelase, vana sauna-Madise targutus lastele vitsahirmu jagamise üle, kui ta sel teemal vestleb Vargamäe Andrese tütre Liisiga.<sup>35</sup>

Vitsahirmu jagasid lastele nii ema kui ka isa, harvem vanavanemad või muud perekonnaliikmed. Kuid üldiselt mainitakse, et isa karistas harvemini ja val-

jemini kui ema. «Isa sõna on valusam kui ema vits». «Enämb esä üt's lüük kui emä ütesse lüüki».<sup>36</sup> Suure-Jaanis eelistanud seetõttu lapse karistajana just isa, kui sõnati: «Tähtsam on lapsele isa hirm kui ema arm».<sup>37</sup> Saardes arvati üldiselt, et «ema ellitab, isa karistab last».<sup>38</sup> Seepärast ei teevat ema vits lapsele kunagi liiga.<sup>39</sup> Eespool öeldut kinnitab ka kirjanik Fr. Tuglas romaanis «Väike Ilmar».<sup>40</sup>

Mitmetes rahvalauludes isegi heidetakse vanematele ette nende vähest nõudlikkust ja karistamist laste kasvatamisel.

*Pisut isa peksis minda,  
arvast ema andis hirmu.  
Sest moost kasvas kangekaelne,  
venis vemmalde alune.<sup>41</sup>*

Halliste rahvalaulus «Lapsepõli» pajatatakse järgmist:

*Eit ei viitsind vitsutada,  
taat ei targast kasvatada,  
õigel ajal õpetada,  
parajal ajal parandada.  
Nüüd must sai aga sandinaane,  
kotikandja kaasakene.<sup>42</sup>*

Rahvaluules mainitakse tihti ka liiga valje vanemaid ning kurja kodu, kus «hirmu andjaid on palju, aga armu andjaid vähe».<sup>43</sup> Meenutatakse, et kodus anti peksa iga väiksema süü eest, näiteks ka siis, kui siga või lamma astus katki sõelapõhja, mida laps tähele ei pannud.

*Iki mul andas pinte pihta,  
pinte pihta, servi selgä,*

<sup>36</sup> ERA II 181, 70 (312) Saarde; H II 55, 188 (11) Helme.

<sup>37</sup> H, Mapp 71 (5).

<sup>38</sup> E 13 107 (330); ERA II 213, 298 (7).

<sup>39</sup> Wiedemann, op. cit., lk. 17; vt. ka A. Seen, Vaenelaps eesti rahvaluules. Sirvilauad. Jurjevis (Tartus), 1900, lk. 11.

<sup>40</sup> «Ema aga oli ema. Temalt tuli valatuse puhul kergesti laksak põsele, kuid temaga ka jonniti, tema ebameeldivatest käskudest hiiliti mööda ja teda armastati». Tuglas, loc. cit.

<sup>41</sup> H II 13, 349 (16) Koeru (1888).

<sup>42</sup> H II 22, 635 (1) Halliste (1889).

<sup>43</sup> H II 33, 555 (23) Samara.

<sup>32</sup> H II 17, 453 (59<sup>2</sup>).

<sup>33</sup> E 7126 (20) Põltsamaa; ERA II 15, 247 (157) Saarde; KV 87, 64 Häädemeeste.

<sup>34</sup> ERA II 134, 225 (258) Saarde; H II 64, 637 (539) Rāpina; ERA II 179, 558 (20) Harju-Madise.

<sup>35</sup> Tammsaare, op. cit., lk. 392.



ligi, linasta ameta,  
vastu pihta peenikesta.<sup>44</sup>

Nii nagu mitmesuguseid sündmusi lapse elus püüti siduda **kombestiku ning maagiaga**, nii tehti seda ka lapse kehalisel karistamisel.

Arvati, et last ei tohi enne aastat vit-saga lüüa; kui seda tehti, kasvas ta sõ-nakuulmatuks. Aastast last esimest kor-da lepavitsaga pekstes tuli öelda: «San-tus (halb, kuri) väl'la, headus sisse!»<sup>45</sup> Peksti aga last kuivanud luuaraoga, langes ta täiskasvanuna tühjade juttude ohvriks, teiste vihaaluseks, kasvas kuri või laisk inimene.<sup>46</sup> Kuivanud vitstega peksmisel võivad laps isegi kõhnuda ja kergeks muutuda nagu harakas. Ideaalne karistusvahend olevat kasvavast puust võetud toores vits. Et peksukoht veritsema ei hakkaks, tõmmati vitsad enne nuhtlemist kolm korda lapse jalge vahelt läbi.<sup>47</sup> Maagiline võime arvati olevat mõisa peksuyitstel. Kui nendega haiglaselt alaliselt virisevaid lapsi nuheldi, usuti kindlasti positiivsetesse tulemustesse.<sup>48</sup> Maagilise protseduuri pidi ema läbi tegema, kui laps ühtepuhku vihastus. Vea parandamiseks peksti last karjamaalt härja sarvedega äraväänatud ja kooritud puust võetud vitsaga. Samasugune maagiline võime oli lapse nuhtlemisel ka nendel rohujuurtel, mida

<sup>44</sup> H II 5, 359 (34) Karksi (1883).

<sup>45</sup> ERA II 148, 60 (32), ERA II 31, 373 (130) Märjamaa.

<sup>46</sup> E 27719 (126) Ambla; H III 7, 649 (116) Kolga-Jaani; H III 8, 58 (2) Kursi.

<sup>47</sup> H I 5, 214 (99) Kaarma; H II 27, 292 (1) Palamuse.

<sup>48</sup> H II 23, 578 (18) Karksi.

härjad olid vihaga maa seest välja kaa-pinud.<sup>49</sup> Et lapsest ei kasvaks teiste viha- ega kohtualune, ei tohtinud teda pühapäeval peksta. Suurematele lastele ennustati peatset keretäit, kui nad hommikul riietumisel kampsuni või vesti pahupidi selga panid.<sup>50</sup>

Kõrvuti kehalise karistuse sagedase kasutamisega leidub vähesel määral tea-teid ka selle kohta, et lapsi ei pekstud. Rängele vitsa-pedagoogikale vastandati arvamus, et «hea laps kasvab vitsata», «arm aitab enam kui hirm», «õnnis sõ-nul õpetasse, vilets vitsul peksetasse» või «kõhn kepil kasvatatud».<sup>51</sup>

Eesti rahvapedagoogika üldiselt karmi hoiakut esile tuues ei või unustada pä-riorise eesti talupoja ebainimlikku olu-korda feodaalmõisnike ikke all. Kodu-kariõigust kasutades lasksid mõisnikud talupoegi isegi kõige väiksemate eksi-muste korral, eriti aga mõisnikele vas-tuhakkamise eest julmalt peksta. Talu-poegade surnukspeksminegi polnud mingi haruldus. Kogu see masendav ja karm olukord vajutas oma pitseri ka talupoja perekondlikule elule ning laste kasvatamisele.

Sotsialistlikus ühiskonnas, kus inimes-te vahel valitsevad humaansed vahekor-rad, kaob ka laste kehaline karistus kui ebapedagoogiline karistusvahend ja eel-miste formatsioonide kahjulik igand.

<sup>49</sup> H II 27, 194 (1) Kursi; H II 26, 240 (95) Suure-Jaani.

<sup>50</sup> E 9595 (29) Rõuge; H III 14, 594 (31) Suure-Jaani.

<sup>51</sup> E 24626 (97) Lääne-Nigula; H II 8, 74 (58) Jõhvi; KV 87, 635 Kodavere.

## SISUKORD

... Sõna on TRÜ pedagoogika ka-teedril .....	881	<b>J. Mikk.</b> Kõne mõistetavuse te-gurid .....	922
<b>H. Liimets.</b> Rühmatöö kooli kasva-tuslike taotluste taustal .....	885	<b>K. Karm.</b> 5.—6. klassi õpilaste hu-vitatavus õppeainetest .....	926
<b>A. Benno.</b> Rühmatöö kasutamisest geograafia õpetamisel .....	896	<b>V. Ruus.</b> Sõna «kool» tähendusest õpilaste tähendussüsteemis ....	932
<b>I. Unt.</b> Probleemõpe ja selle aren-guperspektiivid .....	903	<b>R. Uring.</b> Millega seostub õpilaste asend klassikaaslaste hulgas ...	939
<b>S. Villo.</b> Õpilaste teadmiste tase-mest 4. klassis vene keeles ....	911	<b>I. Kraav.</b> Eriklassid ja õpetajad ...	942
<b>K. Indre, K. Võlli.</b> Kuueaastaselt kooli astunud laste edasijõud-misest .....	916	<b>A. Elango.</b> P. Blonski ja tänapäev	949
		<b>G. Kaljuvee.</b> Laste karistamisest eesti rahvapedagoogikas 19. sa-jandil .....	955

Toimetuse kolleegium: **K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.**  
*Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor V. Leht.*

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 11. XI 1970. Trükkimisele antud 4. XII 1970. Trükiarv 4900. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,25. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,35. Arvestuspoognaid 8,62. MB-09459. Tellimuse nr. 2052. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Tellimishind: 6 kuud — rubl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. просв. ЭССР

На эстонском языке

Выходит один раз в месяц.

# NÕUKOGUDE KOOL

XXVIII AASTAKÄIK 1970

## SISUKORD

### JUHTKIRJAD JA ÜHISKONDLIK-POLIITILISED ARTIKLID

... Uuel aastal .....	(1) 1
<b>K. Kala.</b> Leninlike printsiipide elluviimisest Eesti NSV elektrifitseerimisel .....	(1) 5
... V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevaks .....	(2) 81
... Õpetaja läheb tundi .....	(2) 84
... Teeside ideed jõudku iga õpilaseni .....	(3) 161
... Suurim inimene .....	(4) 241
... V. I. Lenin ütles .....	(4) 247, 255, 265, 272, 278
<b>J. Jakobson.</b> Mõttekilde leninlikust rahvuspoliitikast .....	(4) 243
<b>F. G. Panatšin.</b> Rahvahariduse juhtimise leninlikud printsiibid .....	(4) 256
<b>E. Tomasson.</b> V. I. Lenin õpetajast .....	(4) 266
<b>O. Nilson.</b> V. I. Lenin teaduslik-materialistliku maailmavaate olemusest ja selle kujundamisest .....	(4) 273
<b>N. Bassel.</b> V. I. Lenin ja ilukirjanduse kasvatuslik funktsioon .....	(4) 279
<b>K. Leht.</b> Esteetilise kasvatusse mõnest lähteprobleemist ja arengujoonest .....	(4) 285
<b>A. Kõverjalg.</b> Polütehnilise hariduse leninlike printsiipide rakendamisest nõukogude koolis .....	(4) 296
<b>A. Valsiner.</b> Lenin ja looduskaitse .....	(4) 301
<b>V. Ratassepp.</b> Mida jutustada V. I. Leninist keemiatundides .....	(4) 306
<b>S. Mäe.</b> Keskkel kohal on Lenini teema .....	(4) 312
... 25 aastat suurest võidust .....	(6) 321
... Koolisüvi 1970 .....	(6) 401
... Kolmkümmend aastat Nõukogude Eestit .....	(7) 481
<b>E. Tomasson.</b> Hariduspoliitikast Eestis saksa okupatsiooni aastail (1941—1944) .....	(7) 485
... 1. septembril algab 1970/71. õppeaasta .....	(8) 561
... Algas uus õppeaasta .....	(9) 641
... Eesti NSV Ülemnõukogu otsus üldise kohustusliku kaheksaklassilise hariduse seaduse täitmise käigust ja üleminekust üldisele keskharidusele Eesti NSV-s .....	(10) 721
... Meie järeldused .....	(10) 726
... 53 aastat Suure Oktoobri teed .....	(11) 801
... Üldharidusliku keskkooli põhimäärus .....	(11) 805
... Sõna on TRÜ pedagoogika kateedril .....	(12) 881

### UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

<b>N. M. Tšasovnikova, V. I. Mazurenko.</b> Kommunistlike ja töölisparteide rahvusvahelise nõupidamise materjalide tundmaõppimisest ühiskonnaõpetuse kursuses .....	(1) 12
<b>J. Mikk.</b> Loetavuse valemid .....	(1) 19
<b>E. Pokkinen.</b> Televisioon ja õpilased .....	(1) 24
<b>E. Matt.</b> Teaduslikust lähenemisest kasvatus tööle .....	(2) 88, (3) 167
<b>P. Kees.</b> Lugesprobleemid XVI rahvusvahelisel rakenduspsühholoogia kongressil .....	(2) 94
<b>T. Lepiksaar.</b> Meie kunstiõpetuse eesmärgid ja meetodilise informatsiooni süsteem .....	(2) 100
<b>A. Tõldsepp.</b> Õppemeetodite efektiivsusest .....	(2) 104

J. Soonvald. Mõningaid tulemusi saksa keele grammatika spetsiifiliste raskuste mõõtmisel .....	(2) 109
I. Unt. Õpilaste tundmaõppimine aineõpetajate poolt .....	(3) 173
E. Koemets, O. Reimand. Mürsikute suhtumine vanematesse .....	(3) 180
H. Ojasild. Vajadused kui isiksuse aktiivsuse allikad .....	(5) 325
E. Rannik. Kutseprestiiz kui kutsevalikut kujundav tegur .....	(5) 333
A. Zeer. Konstrueerimise õpetamine tööõpetuse tundides .....	(5) 339
A. Savik. Õppematerjali probleemne esitamine füüsikatunnis .....	(5) 344
L. Piirsalu. Üldharidusliku kooli õpilaste kunstialastest teadmistest ...	(5) 348
J. Sõerd. Poiste ja tütarlaste psüühilisi erinevusi .....	(6) 406
I. Unt. 5. klassi õpilaste oskusest töötada iseseisvalt .....	(6) 410, (7) 491
A. Tamsar. Reservid kehalises kasvatuses .....	(6) 416
A. Kõverjalg. Mõningaid vilumuste kujundamise probleeme .....	(6) 422
O. Printits. Professor G. Rägo «Matemaatika õpetamise metoodika» käsikirja lehitsedes .....	(7) 497, (8) 573
A. Turovskaja. Isiksuse aktiivsus ja aktiivne isiksus .....	(8) 566
L. Pilv, K. Saks, J. Nurmik, H. Mõttus. Tasandusklass ja tema esimene tööaasta .....	(8) 577
T. Ereit, R. Kull. Morfoloogia, kooliõpetus ja õigekeelsussõnaraamat ...	(8) 583, (10) 735
I. Pilv. Õpilase töövõime ja kooliväsimus .....	(9) 644
K. Saks. Kas õpilaste koolijõudlus langeb? .....	(9) 649
H. Ojasild. Kaalutlusi ühenduses õpilaste ankeetküsitlusega .....	(9) 653
A. Kõverjalg. Noorte kutseinformatsiooni mõnedest probleemidest .....	(9) 657
L. Tärnpuu. Delegeerimisest, tsentraliseerimisest ja juhtimisest kui loomingust .....	(9) 662
S. Alumäe. Teadmiste süsteemide kujundamise aluseid .....	(9) 664
S. Oispuu. Iseseisva töö võimalusi 7. klassi ajalookursuses .....	(9) 668
A. Savik. Elektrikursuse õpetamise küsimusi 8. klassis .....	(9) 672
<b>И. Роовет, Э. Штейнфельдт.</b> Коммуникативная направленность обучения русскому языку в эстонской школе .....	(9) 678
H. Tiits. Mõnede geograafiliste teemade õpetamise spetsiifikast 2. klassi loodusõpetuse kursuses .....	(9) 684
J. Nurmik. Mis valmistab õpilastele raskusi 4. ja 5. klassi emakeele kursuses? .....	(9) 697
H.-M. Kadajas. Joonise tajumise iseärasusi 5. klassi õpilastel .....	(9) 701
H. Mõttus. Mõningaid perekonnaprobleeme kaasaegses industriaalühiskonnas .....	(9) 706
V. Maanso. Mänguelemente keskastme emakeele tundides .....	(9) 709, (10) 749
M. Rute. Õppetöö individualiseerimisest ja selle rakendamisest 7. klassi zooloogiakursuses .....	(9) 713
K. Saks. Parandada õpilaste teadmiste ja oskuste arvestamist .....	(10) 730
H. Piirimäe. Mõningaid probleeme XVII saj. Inglise kodanlikus revolutsioonis .....	(10) 740, (11) 835
A. All. Võõrkeele õpetamisest .....	(10) 745
R. Virkus. Sügavamate teadmiste nimel .....	(11) 812
A. Teder. Eri vanuste seose printsiip kasvatuses .....	(11) 819
J. Mikk. Lugemisprotsessi mikroanalüüs .....	(11) 825
A. Kõverjalg. Õpilaste kutseunitalus ja valik .....	(11) 829
S. Tamm. Varjatud reumast kooliõpilastel .....	(11) 838
H. Liimets. Rühmatöö kooli kasvatuslike taotluste taustal .....	(12) 885
A. Benno. Rühmatöö kasutamisel geograafia õpetamisel .....	(12) 896
I. Unt. Probleemõpe ja selle arenguperspektiivid .....	(12) 903
S. Villo. Õpilaste teadmiste tasemest 4. klassis vene keeles .....	(12) 911
K. Indre, K. Võlli. Kuueaastaselt kooli astunud laste edasijõudmisest ...	(12) 916
J. Mikk. Kõne mõistetavuse tegurid .....	(12) 922
K. Karm. 5.—6. klassi õpilaste huvitatus õppeainetest .....	(12) 926
V. Ruus. Sõna «kool» tähendusest õpilaste tähendussüsteemis .....	(12) 932
R. Uring. Millega seostub õpilaste asend klassikaaslaste hulgas .....	(12) 939
I. Kraav. Eriklassid ja õpetajad .....	(12) 942
<b>TÖÖKOGEMUSI JA METOODILISI ARTIKLEID</b>	
H. Põldoja. Õpilaste iseseisvast tööst vene keele tundides .....	(1) 23
H. Puusepp. Probleemsituatsioon ühiskonnaõpetuse õpetamisel .....	(1) 33
A. Lints. Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis III õppeveerandil .....	(1) 36, (2) 122

S. Villo. Eksperiment õppetöö individualiseerimiseks 4. klassi vene keele tundides .....	(1) 42, (2) 125
H. Tiits. Igale tunnil täpselt määratletud eesmärk .....	(1) 46
A. Tiki. Viiepäevase õppenädala eksperiment koolis .....	(2) 115, (3) 185, (5) 354
A. Андрющенко. Изучение глагола в V классе .....	(2) 129
A. Lints. Kuidas õpetada matemaatikat 3. klassis IV õppeveerandil .....	(3) 189
M. Levin, A. Levin. Trigonomeetria võrrandite lahendamise analüüs .....	(3) 194
И. Батарина. К вопросу о развитии речи на уроках русского языка в начальной школе .....	(3) 199
O. Nilson. Ohumassi mõiste kujundamine kaheksaklassilises koolis .....	(3) 204
A. Simonova. Ülesandeid inimese füsioloogia kursuse käsitlemisel 8. klassis .....	(3) 209
V. Väinaste. Päikese kiirgusenergia käsitlemisest keskkooli füüsikaturundides .....	(5) 362
E. Sillam. Tööstuse käsitlemisest välisriikide majandusgeograafias .....	(5) 365
H. Toom. Suulise eelnevuse põhimõtte rakendamisest saksa keele õpetamisel .....	(6) 429
M. Moro. Ühetehteliste tekstülesannete lahendamise õpetamine 1. ja 2. klassis .....	(6) 435
A. Kalda. Referaatide kasutamine bioloogias .....	(7) 503
A. Мерса. Работа над ошибками должна стать более целенаправленной .....	(7) 507
M. Usai. Tööst matemaatikas tugevamate õpilastega .....	(7) 513
G. Karu. Algteadmisi aine ehitusest 7. klassi füüsikakursuses .....	(8) 590
M. Viikmaa. Liikide tekkimisest .....	(8) 596
E. Etverk, A. Telgmaa. Naturaalarvude hulga käsitus 6. klassi uues matemaatikaõpikus .....	(8) 603
L. Levald. Ilukirjanduslikku lisamaterjali keskaja ajaloo õpetamiseks .....	(10) 756
E. Miit. Funktsiooni defineerimine .....	(10) 760
S. Hanson. Öönesvorni voolimine algklassides .....	(10) 765
A. Lints. Liitmine ja lahutamine 10 piires .....	(10) 770, (11) 854
M. Laan. Substantiiv saksa keele dialoogilises kõnes .....	(10) 776
A. Jürimäe. Uute töövormide otsingul .....	(11) 841
O. Nilson. Troopilised vihmametsad .....	(11) 848

### KLASSIJUHATAJA-, KOMSOMOLI- JA PIONEERITÖÖ

L. Baljasnaja. «... parim tee kommunaaride kasvatamiseks» .....	(1) 50
ELKNÜ Keskkomitee kooliosakond. Tööst pioneeride ja kommunistlike noortega 7. ja 8. klassis .....	(2) 134
E. Sokolova. Huvid ja vaba aeg .....	(2) 139
V. Kartavtseva. Meie raske, kuid palavalt armastatud elukutse .....	(3) 213
A. Tõldsepp. Kas on võimalik kõiki näha? .....	(3) 217
J. Renzer. Kas äkka oli koondus? .....	(3) 220
V. Voore. Lenin ja loodus .....	(5) 369
H. Roots. Õpetajaskomsomoli töömait .....	(5) 376
J. Azarov. Meisterlikkus .....	(6) 439, (7) 519, (8) 616
A. Iives. Vestluse efektsust suurendavaid metoodilisi võtteid .....	(6) 444
S. Villo. Koolide pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid uuel õppeaastal ÜLKNÜ XVI kongressi otsuseid täitmas .....	(8) 610
H. Roots. ÜLKNÜ XVI kongress ja pioneeriorganisatsiooni ülesanded .....	(10) 780
I. Oltarževskaja. Tulemus on käes .....	(11) 860

### KOOLIEELNE KASVATUS

E. Vee. Kasvatus Uljanovite perekonnas .....	(1) 57
L. Piirsalu. Koolieelikute kunstilise kasvatuse mõningaid psühholoogilisi aspekte .....	(2) 145
L. Vaus. Käpiknukkude valmistamisest .....	(3) 225
V. Tamm. Loodusliku materjali kasutamisest .....	(5) 379
P. Lehestik. Et koolitee kulgeks komistusteta .....	(6) 449
... Muusika õpetamine lasteaedades .....	(7) 523, (8) 621
E. Vee. Lavastusmängud lasteaiaas .....	(10) 787
P. Kees. Lugemaõpetamine ja väikelaps .....	(11) 864
E. Jakobson. Ka maimik õpib lugema .....	(11) 866

## MITMESUGUST

<b>K. Tamm.</b> Koolitoitlustamise aktuaalseid probleeme .....	(1) 64
<b>T. Aitsam.</b> Igapäevaste kehalise kasvatuse tundide mõju kooliõpilaste tervislikule seisundile .....	(1) 69
<b>M. Levin.</b> Matemaatika ja religioon .....	(1) 71
<b>J. Eilart.</b> Kõrvemaad looduse tundjad .....	(1) 75
<b>L. Tiitsmann.</b> Raamatusõbrad noorematest klassidest .....	(2) 150
<b>L. Andresen.</b> Koolmeistrite ettevalmistamisest 19. sajandil Eestis .....	(2) 154
<b>J. Veskijärv.</b> Alaealiste asjade komisjon — noorte abistaja ja kasvataja .....	(3) 228
<b>J. Eilart.</b> Põgus pilguheit kodu-uurimisele koolis .....	(3) 231
<b>A. Reigo.</b> Anomaalsete laste õpetamise ja kasvatamise võimalusi .....	(3) 234
... Sada kingitust sõpradele .....	(4) 312
<b>H. Kõiva.</b> Ettepanekud joonestamise õpetamise kohta .....	(5) 383
<b>L. Eisen.</b> Õpetajate arvamusi 2. klassi matemaatikaprogrammi ja õppekirjanduse kohta .....	(5) 390
... Üleliiduline suurüritus .....	(5) 396
... Leninlikud ideed pedagoogikas .....	(5) 398
... Eesti rahvakoolid 19. sajandil .....	(5) 398
<b>S. Aul.</b> Inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni kursuse õpetamine ja uus õpik .....	(6) 455, (7) 530
<b>H. Jegorov.</b> Koolieelikute ja õpilaste uutest toidunormidest .....	(6) 461
<b>L. Tiitsmann.</b> Töö ainekabinettides .....	(6) 465
<b>V. Aaviksoo.</b> Õpilasekursioon Lenini linna .....	(6) 468, (7) 550
<b>V. Eksta.</b> Kui läheme ekskursioonile V. I. Lenini nimelisse Põlevkivitöötlemise Kombinaati .....	(6) 473
<b>H. Põlluaas, H. Jänes, E. Striž.</b> Sünteetilised põrandakatted koolides ja lasteasutustes .....	(7) 533
<b>L. Rõuk, M. Annilo, I. Hendrikson.</b> Tallinna logopeediline klass .....	(7) 536
<b>A. Remmel.</b> Mõningaid jooni esteetilise kasvatuse ajaloost .....	(7) 541
<b>I. Riiv.</b> Inimene elab õhuookeanis .....	(7) 544
<b>H. Möttus.</b> Perekond kui isiksuse sotsialiseerimise üks vahendeid .....	(8) 627
<b>H. Rannap.</b> Janis Cimze ja Valga Kihelkonnakoolmeistrite ja Köstrite Seminar ning nende osatähtsus Eesti muusikapedagoogikas .....	(8) 632
... Esteetilise kasvatuse konverents .....	(8) 633
... Põgus pilguheit Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi tööle 1969/70. kooliaastal .....	(9) 718
<b>A. Töldsepp.</b> 8. klassi keemiaõpikust metoodiku ja õpetaja pilguga .....	(10) 794
... 8. klassi usaja ja NSV Liidu rahvaste ajaloo raudvara .....	(11) 869
<b>H. Kurm.</b> Ühtluskooli lätteil .....	(11) 874
<b>A. Elango.</b> P. Blonski ja tänapäev .....	(12) 949
<b>G. Kaljuvee.</b> Laste karistamisest eesti rahvapedagoogikas 19. sajandil ...	(12) 955

Lisa

Raamatupalat

70-1316a



30 кор.

Индекс  
78189

Raamatupalat

70-1316a