

# KOOLIÜVENDUSLANE

---

JOH. KÄIS

## INDIVIDUALISEERITUD ÕPETUS TEENA ISETEGEVUSELE

E.Õ.L. TARTU TÄIENDUSKURSUSTE ERINUMBER III

1939

Nr. 2

---

# KOOLI U U E N D U S L A N E

EESTI ÕPETAJATE LIIDU PEDAGOOGILISE TOIMKONNA  
JUURES OLEVA KOOLI U U E N D U S R Ü H M A B Ü L L E T Ä Ä N

Nr. 2.

Küünlakuu 1939.

6. aastakäik.

Ilmub 8 korda  
aastas

Tellimishind eraldi „Õpetajate Lehest“ 80 s. aastas.

## Individualiseeritud õpetus teena isetegevusele.

Joh. Käis.

### 1. Isetegevus ja vabadus.

Võib küll arvata, et rõhuv enamik meie algkooli õpetajaskonnast mõistab õpilase isetegevuse tähtsust kasvatustöös ja tunnetab ka vajadust isetegevusliku õppekorralduse teostamiseks. Ainult võrdlemisi väike arv õpetajaid, peamiselt vanemast põlvkonnast, kuulub veel nende hulka, keda *A. Busemann* nimetab „traditsioonilise koolimeistri võimutüübi klassikaliseks esindajaiks“<sup>1)</sup>. Need õpetajad ei salli hästi mõtteid õpilase vabadusest, omaalgatuses, iseseisvusest ja peavad uuenduslikku liikumist kasvatus- ja õppetöös oma mugava, rahuliku teadmatuses olemise häirimiseks. Nende ideaaliks on passiivne, kuulekas õpilane, kelle ees õpetaja võiks esineda kõiketeadva diktaatorliku „juhina“, sest kõige eest hoolitseb ju ainult tema, õpetaja<sup>2)</sup>. Need õpetajad juba õpilase isetegevusest palju ei hooli.

Kuid kas suudavad ka teadlikud uuendusmeelsed õpetajad teostada tänapäeval oma koolitöös isetegevuse nõuet sel määral, mil see oleks tarvilik kasvatuses eesmärkide saavutamiseks? Kahjuks mitte. Selles aga ei saa süüdistada igakord õpetajat, sest tema uuenduslikke püüdeid takistab terve rida väliseid asjaolusid, mida vähemalt lähemal ajal kõrvaldada ei saa (näiteks ülekoormatud klassid, kõlbmatu klassimööbel, raamatute ja teiste töö-

<sup>1)</sup> A. Busemann. Pädagogische Psychologie, lk. 21.

<sup>2)</sup> E. Köhler, Aktiivsuspedagoogika, lk. 33.

vahendite puudus, muidugi ka õppekava nõuded jne.). Niisuguses olukorras on just eriti tähtis osata kasutada k o i k i neidki võimalusi, mida siiski leidub õpilaste iseseisvaks, isetegevaks töötamiseks.

Isetegevuse mõiste käsitlest (eelmises artiklis) ehk selgus, et õpilase omaalgatusliku loova töö tähtsaimaks eelduseks on vabadus. „Vabadus — see on aktiivsus“ väidab *M. Montessori* ja rajab sellele põhimõttele kogu oma kasvatussüsteemi. Ka teised kooliuuenduse teerajajad (*J. Dewey*, *H. Parkhurst*, *O. Decroly*, *A. Ferrière* jt.) on otsinud just teed vabadusele koolikasvatuses. Selle leidmine ei ole sugugi kerge. Vanema põlvkonna õpetajaile ja lastevanemaile on kool — „distsipliini“, rahu sünonüümiks. Klassi kujutletakse pinkidel liikumatult istuvate õpilaste ridadena. Lapsed kuulavad ja vaatavad, õpetaja kõneleb, näitab, käsib, keelab. Õpilased võivad kõnelda vaid siis, kui õpetaja küsib<sup>1)</sup>. Ja kui kusagil leidub kool, kus see „oluline“ puudub, siis arvatakse, et see on nõrk kool, et lapsed seal ei õpi midagi korralikku, raiskavad vaid aega ja teevad pahandusi õpetajale. Kui aga tahetakse, et õpilased koolis omandaksid „kindlaid teadmisi“, siis, usutakse, tuleb neid panna istuma ridadena, üksteisest küllalt kaugemale, et nad ei saaks ka omavahel kõnelda, üksteist aidata. Nii viisi istudes peavad lapsed kuulama õpetaja „õpetamist“, s. o. faktide kordamist (enamasti raamatu järgi) ja ise neid kordama, kuni need pähe jäävad, vähemalt järgmisse klassi üleminekuni.

Veelgi rohkem seistakse vastu õpilase aktiivsusele, tema vabadusele ja omaalgatusele seepärast, et kardetakse sõnakuulmatust ja korrarikumist. Kuulekus ja distsipliin on muidugi tähtsad nõuded kasvatuses. Kuid ainult nõrga psühholoogilise koolitusega õpetaja võib uskuda, et õpilane kasvab kuulekaks ja korraarmastajaks, kui ta istub liikumatult õpetaja ees ja on valmis vastu võtma kõike, mida kuuleb. Niisugune õpetaja nõuab oma õpilastelt rahulikku paigalistumist juba sellegipärast, et lapsed koolis sageli kipuvad „unustama“ kodukorramäärusi, rikkuma asju, mürama. Ja ta oma lihtsameelsuses mõtleb, et kui lubada lastele vabadust, siis käituksid lapsed kogu aeg sel viisil<sup>2)</sup>.

Säärane arusaamine vabadusest isetegevuslikus koolitöös on täiesti väär. Teadlikel pedagoogidel-kooliuuenduslastel on ikka ja

<sup>1)</sup> E. ja J. Dewey. Tulevikukoolid (venekeelne tõlge), lk. 78.

<sup>2)</sup> E. ja J. Dewey, sealsamas.

jälle tulnud selgitada, mis õieti on vabadus kasvatuses ja kus asetsevad selle õiged piirid, sest piiritu vabadus ei ole mõeldav koolis ega ühiskonnas, ja see polegi vabadus, vaid omavoli.

Vabaduse-printsiip kuulub tänapäeva kasvatusteaduse tähtsamate põhimõtete hulka (isetegevuse-, individuaalsuse-, lapsepärasuse-, aga ka sotsiaalsuse-, tervikulisuse- ja autoriteedi-printsiibi kõrval).

Vabadusenõue tähendab kõigepealt seda, et lapsele tuleb anda võimalus ja õigus kasvada ning areneda sel viisil, mis paremini vastab tema vaimsetele omadustele ja sisemistele tarvidustele. Selles punktis liitub vabaduse-printsiip individuaalsusepõhimõttega, sest ka see nõuab lapsele tegevust, mis oleks küllalt vaba selleks, et lapse individuaalsed, loomupärased võimed võiksid esile tulla ja pidevalt kasvada. Lapsele antud vabadus saab seega tema enesearendamise ja -kujundamise tähtsaks eelduseks ja vahendiks. Koolitöös on see vabadus tingimata tarvilik, kui tahetakse rajada õpetust tõelisele isetegevusele.

Igale kasvatajale on küll selge, et füüsiliseks arenemiseks vajab laps ruumi, kus ta võiks liikuda, mängida ja harjutada oma lihaseid. Ka seda võtab igauks tõeks, et väikese lapse liiga tugev mähkimine ja alaline mähkmetes hoidmine on kahjulik ja moonutab lapse liikmeid, takistades nende talitlust. Kuid seda ei taheta mõista, et „mähkimine“ koolipinkides — liikumatu istumine, pea püsti, käed laual jne. — kahjustab samuti või veel rohkemgi lapse närve<sup>1)</sup>. Siis ei tule ka imestada, kui lapsed, olles sunnitud veetma mitu tundi päevas seesuguses asendis koolipingis, tormavad käratsedes ja mürades klassist vahetunnile, et kasutada seda lühikestki aega vabamaks liikumiseks.

Sääraseid ohjeldamatuse purskeid rahuldamata tegevustungi sunnil ei ole märgata harilikult neis koolides, kus õpilased ka õppetunnis võivad isetegevvalt töötada ja mõnel määral liigudagi, näiteks, tuues endale vajalikke töövahendeid nende panipaigast või laualt, käies seinakaarti või -tabelit vaatamas jne. Kui laps on niiviisi tegevuses klassitöös, siis ei kogune temasse tarvitamata jõu ülejääki ja närvipinget, mis otsiks tormilist väljapääsu, ning õpilane jääb rahulikuks ka vahetunnil ja siis, kui ta võib arvata, et on üksinda ja et teda ei valva õpetaja silm.

---

<sup>1)</sup> E. ja J. Dewey. Tuleviku koolid, lk. 80.

Et klassis valitseb ühiskondliku elu vaim, siis selguvad igale normaalsele lapsele tema isikliku vabaduse piirid paremini, kui seda suudavad anda õpetaja käsud ja keelud ning nendega seotud karistused. Vabadus sellises klassiühiskonnas ei ähvarda koolielu mingi korralagedusega. Laps elab siin koos teistega ja tunnetab, et iga tema sõna, iga samm on seotud kaasõpilaste tegevuse ja käitumisega. Sellest tulevad ka kohustused igale ühiskonnaliikmele, mis piiravad tungide avaldumist, kui see on kahjulik lapsele kui ühiskonna liikmele.<sup>1)</sup> Kuid küllaldases vabaduses saab laps katsuda oma soove ja tunge klassikaaslaste kohtlemisel ja koostöös nendega. Nii tegutsedes õpib ta peagi eristama head ja halba, kasulikku ja kahjulikku niihästi endale kui klassikaaslastele. Vabaduse positiivne kasvataj mõju on siin täiesti selge: lapse füüsiline energia ja ta vaimsed otsingud viivad teda edasi enesearendamise ja -täiendamise suunas.

Kuid lapsele õigel ajal ja mõõdul antud vabadus isetegevus töös on kasulik ka õpetajale, kes võib päris selgesti tõdeda, et õpilaste elavus ja omaalgatus edendab õppetööd ega ole kuidagi selle pidurdajaks. Psühholoogiliste vaatluste ja uurimuste põhjal võime tänapäeval pidada tõestatuks, et iga ettekirjutatud, peaaegu sunnitud töö jääb peamiselt füüsiliseks tegevuseks, puudutades töötaja vaimseid jõude üsna pinnaliselt. Hoopis teissuguse mõjuga on töö, mis võib rahuldada lapse teadmishimu ja tegevustungi. See töö on kasvatuslikult täisväärtuslik.

Niiviisi mõistetuna ei tähenda vabadus korralagedust ega hetkeliste tujude ja alamate tungide vallandamist, nii et laps võiks teha, mis aga mõttesse tuleb. Kui jätame lapsele võimaluse vabalt tegutseda, s. o. algatada, valida otsustamiseks tahtemotiive, otsust iseseisvalt teostada, selleks vahendeid otsida, seejuures ka eksida, et „ise targaks saada“, siis õpib laps ka pidurdama oma alamaid tunge ja mõistma kõrgemaid väärtusi, siis kasvab lapse vaimne individuaalsus kõlbla vabaduse suunas<sup>2)</sup>.

Ühtaegu sellega muutub ka vabadusprobleem isiksuse kujun-

---

<sup>1)</sup> Väga hea näide kasvatusesotsiaalsusele vabas tegevuses leidub äsjailmunud teoses: E. Köhler. Aktiivsuspedagoogika, peatükk: „Ühe klassi sotsiaalse kasvatamise katse“ (K. Falk).

<sup>2)</sup> P. Pöld. Üldine kasvatusõpetus, lk. 78.

damise probleemiks, kasvatusel põhiprobleemiks demokraatlikus ühiskonnas<sup>1)</sup>).

Vabaduse tähtsust tänapäeva kasvatusel peavad tunnustama needki kasvatuselad, kes väga ettevaatlikult käsitlevad vabadusprobleemi, toonitades ikka autoriteedi tähtsust koolikasvatuses. Nii näiteks iseloomustab *Fr. W. Foerster* senise traditsioonilise kasvatusel vaimu *B. Shaw* sõnadega: „Kasvatus on täiskasvanute organiseeritud kaitse laste vastu“<sup>2)</sup> Omalt poolt lisab *Foerster*, et tõepoolest on euroopa kasvatuselüsteemides autoriteedi-printsipi ülepingsutatud ja seetõttu hooletusse jäetud tähtis ülesanne — kasutada laste kaastööd nende endi kasvatusel ja juhtida neid enesevastutusele.

Vist pole tarvidust hakata otsima kujukaid näiteid meie oma kooli arenemiskäigust vabaduse positiivse väärtuse tõestamiseks. Vahest ei ole ka meie kooliuuendustöö veel niivõrd välja kujunenud, et võiksite teha sellest vastuvaidlemata kindlaid järeldusi. Üldiselt siiski on teada, et meie algkoolile pole täiesti võõras isetegevuslik õppekorraldus, mis ilmneb ka vabamas klassielus. Seda on märganud eriti meie hõimumaa, Soome koolitegelased kes on külastanud meie kooli ja siis andnud aru oma tähelepanekuist.

Ka ei tarvitse meie tuua vabama kasvatusel näiteid Ameerika uuenduskoolidest, kus vabaduse-printsipi on teostatud radikaalselt ja nii laias ulatusel, et see võib kahtlusi äratada mitte ainult konservatiivsel mõtlevalis pedagoogides. Küll aga võib pidada Euroopa põliseima demokraatliku maa, Inglise koolide kasvatusel otse klassikaliseks selle poolst, kuidas seal peetakse lugu õpilaste vabadusest, omaalgatusel ja isetegevusest ning ühtlasi sisendatakse kasvandikesse ka tõsist korra- ja autoriteeditunnet. Kõige selgemini ilmnes just Maaailmasõjas, et inglise kasvatus on midagi palju väärtuslikumat ja kõrgemat, kui ainult raamatutarkuse omandamine. Inglise koolid, külakoolist kuni kuulsate *publics*-koolideni, on tõestanud, et nad valitsevad suurepäraselt rasket kasvatuskunsti — ühendada kooskõlalisel sūgavat vabadusvaimu ehtsa korratundega.

Muidugi ei ole sellega mõeldud, et Inglise koolivormid ja kasvatuselüsteem oleksid rakendatavad otseselt ka meie oludes. Neid

<sup>1)</sup> R. Dottrens. *L'enseignement individualisé*, lk. 25. Vt. ka „Kooliuuenduslane“ 1938 — nr. 1.

<sup>2)</sup> *Fr. W. Foerster*. *Alte und neue Erziehung*, lk. 58.

võib mõista õigesti vaid seoses Inglismaa ühiskondliku elu arenemislooga, mille iseloomustavamaks jooneks on pikaajaline visa võitlus kodanikuvabaduste kaitsmiseks.

Kuid igal juhul võime Inglise kasvatusüsteemist näha seda, mis väärtus on demokraatlikus kasvatuses vabadusel, kui seda osatakse teostada koolielus õigel viisil.

Mõningaid häid näiteid leiaksime selleks ka Põhjamaade koolidest, kus samuti valitseb kindel demokraatlik kord ühiskonnas ja vabadusvaim koolielus, kuid kahjuks tuntakse meil Põhjamaade kultuurelu, samuti ka koolimaailma võrdlemisi vähe.

## 2. Individuaalsuse - printsiip ja isetegevus.

Juba isetegevuse mõiste üldisel käsitlusel pidi selguma, et vabamas, isetegevuslikus õppetöös peame arvestama õpilaste individuaalsust, peame õpetust küllaldasel määral individualiseerima. Vabaduse-põhimõte viib meid veelgi ligemale individuaalsuse-printsiibile. Sel viimasel pedagoogilisel põhimõttel on kooli praktikas suurem tähtsus õpetamisel, ja seda külge eeskätt peamegi silmas alljärgnevas käsitluses. Kuid siiski olgu meelde tuletatud, et ka kasvatustöös ei või jätta tähele panemata õpilase individuaalsust.

Kasvataja peab ikka meeles pidama seda psühholoogilist tõsiasi, et igal lapsel on omalaadiline kehachitus ja omapärased vaimsed võimed, oma sisemine „mina“, teiste sõnadega — iga laps on omaette selgekujuline individuaalsus. Kasvatuse ülesandeks on selle „mina“ individuaalsuse arendamine väärtuslikumaks, kõrgemaks minaks, isiksuseks, keda iseloomustab iseloomu terviklus, tugev teovõime ja püsiv tahtekindlus. Kasvava inimese arendamine isiksuseks toob temale õnne, toob õnne ja kasu ka üldsusele, loovate võimete kasvamisega. Siin ühineb omakord individuaalsuse põhimõtte sotsiaalsuse-nõudega kasvatuses, ja et niihästi individuaalsus kui isiksus on tõeliselt väärtusmõisted, siis osutuvad paikapidamatuiks igasugused väited, nagu soodustaks individuaalsuse-põhimõtte kasvatuses kahjulikku egoismi ja asotsiaalsust. Individuaalsuse- ja sotsiaalsuse-põhimõtte vastastikust seost on juba teisel käsiteldud<sup>1)</sup> (ka ei kuulu see

---

<sup>1)</sup> Joh. Käis. Isetegevus ja ind. tööviis. Samuti: Uue kooli sihid ja teed. „Eesti Kool“ 1935 — nr. 9.

probleem otseselt tänasesse teemasse), seepärast piirdugem siin vaid selle vihjega.

Õpilase individuaalsuse ja isikupära tunnustamine viib meid järeldusele, et õigele psühholoogilisele ja pedagoogilisele alusele rajatud kasvatus osutub võimatuks, kui kõiki lapsi klassis vaadeldakse massina, tervikuna, andes neile kõigile ühesugust tööd ja nõudes neilt ka ühetaolisi saavutusi. Et igal lapsel on oma individuaalsus, isikupära, siis peab ka igal õpilasel olema võimalus väljendada ennast oma loomu kohaselt. Siis alles võib ka õpetaja mõista, mida vajab õpilane selleks, et temast kasyaks tubli ja väärtuslik inimene. Kui aga õpetaja ei tunne oma õpilasi individuaalselt, siis on ka raske leida õige kasvatusviis ja kohane tee isetegevuslikuks õpetuseks. „Ja kuidas võivad kaasaegsed pedagoogid tundma õppida õpilasainest, mis satub nende kätte, kui nad algusest peale alistavad selle aine oma tahtele ja sunnivad selle iga osakest ühtemoodi tegelema. Kui õpilased on sirgelt reastatud, liikuvad rivistatult, saavad teadmisi ühe ja sama meetodi järgi ja on kohustatud neid „tagasi tooma“ täiesti ühtlaselt, — siis ei saa me kunagi midagi teada lapse hingest. Ja vastupidi: võimaldage lastel väljendada ennast, näidata oma iseärasusi — ja õpetaja võib koguda rikkaliku faktilise materjali ja sellele rajada oma kasvatuskava“.<sup>1)</sup>

Olgu see lühike arutlus vaid meeldetuletuseks õpetuse individualiseerimise vajadusest. Kuid enne kui siirduda individuaalse tööviisi tegelikule käsitlusele, lubatagu veel peatuda Peeter Põllu mõtetel õpetuse individualiseerimise kohta. See on huvitav eriti seetõttu, et meil on saanud isesuguseks „moeks“ suhtuda uuendusvõtetesse koolitöös alahindavalt, nimetades neid „importdiks“ Viinist või Berliinist.

Kuigi individuaalse tööviisi põhjendamine ja kasutamine algas aastat 8—9 tagasi, on õpetuse individualiseerimist nõudnud *P. Põld* juba 1921. a. Siis Ühis-Soome koolikongressil Helsingis peetud kõnes, pooldades demokraatliku kasvatus-ideaali, lausus ta muu seas järgmist: „Kool peab ka kasvatus- ja õpetuse individualiseerimist taotlema“. Seejärel selgitatakse samas kõnes olukorda, mis meilegi küllalt selge, nimelt seda, et massikoolis, kus õpetajal 40—50 min. jooksul tuleb õpetada kuni 50 last, ei tule mõista õpetuse individualiseerimist naiivselt niiviisi, et iga õpi-

---

<sup>1)</sup> E. ja J. Dewey, lk. 81.



last peaks õpetama temale kohase meetodi abil. Küll aga on vaja-lik, ütleb P. Põld edasi, „et kasvataja oma õppeviisides võtab arvesse mitmesuguseid tähelepanu-, mälu-, mõtlemis-, fantaasia- ja töötüpe, et ta tõsise armastuse ja osavõttega püüab lapse hingest aru saada, et ta tarvitusele võtab nn. töökooli meetodid, mis avavad lastele võimaluse isetegevaks, loovaks väljendumiseks, seega individuaalseks kasvatamiseks“. Samuti leiab P. Põld, et õigesti mõistetud õpetuse individualiseerimisega „äratame lapse hinge nõnda, et temas tõuseb igatsus kujuneda isiksuseks, personaalsuseks, kes ei ole kariloom, kes kindel oma südametunnistuses, kuid ühtlasi elav sotsiaalses tundes“.<sup>1)</sup>

### 3. Individuaalne tööviis.

Õpilaste isetegevuse võimaluste selgitamisel koondub meie tähelepanu kõigepealt õpetuse individualiseerimisele, s. o. õppekorraldusele, mis võimalikult rohkem arvestaks õpilaste loomupäraseid võimeid ja arenemist, nende erinevaid huvisid, töötempot ehk -rütmi, vastupidavust töös, samuti teisigi omadusi, mis mõjutavad õpilase töötamist ja käitumist kooliühiskonnas. Kõigist kooliuuenduslikest probleemidest on nimelt individuaalset tööviisi sagedamini käsitletud kõnes ja kirjas ja ka tegelikus koolitöös on just õpetuse individualiseerimise alal rohkesti katsetatud ning mõndagi saavutatud. Suur huvi individualiseeritud õppekorralduse vastu on täiesti loomulik, sest isetegevuse-põhimõtte rakendamise viib meid paratamatult individuaalse töö meetodite otsimisele.

Käsitleme individualiseeritud õpetust kahes osas: a) individuaalne tööviis tööjuhatusete abil, mida võiks nimetada lühidalt ka tööjuhatusete menetluseks, sest just kirjalike tööjuhatusete kasutamine on individuaalse tööviisi iseloomustavaks küljeks; b) õpetuse individualiseerimine õpetuse algastmel, kus kirjalikul tööjuhatusete üldiselt ei ole veel hästi rakendatavad. Tõmmata teravat piirjoont mõlema õppeviisi vahel ei ole siiski võimalik, sest juba 1.—2. õppeaastalgi tuleb tarvitada lühikesi kirjalikke seletusi tööülesande täitmise kohta, näiteks emakeeleõpetuses keeleliste harjutuste puhul, küsimusi „mõtlemiseks“ lugemispalade käsitlelusel jne. Ka arvutusharjutusteks antakse lihtsaid kirjalikke juhiseid ja eks

<sup>1)</sup> A. Jotuni. Yhteissuomalainen Koulukokous. Lk. 41.

ole ka nn. tekstülesanded isemoodi „tööjuhatused“. Teiselt poolt kasutatakse ka vanemal astmel suulisi juhatusi iseseisvaks tööks või täienduseks trükitud tööjuhatusetele. Samuti sobib sel astmel väga hästi niisugune isetegevuslik ja individuaalse ilmega töövõte, nagu v a b a õ p p e j u t t või arutus. Niisiis peamiselt ülevaataliku käsitluse otstarbel jagame individuaalse õpetuse probleemi kahte iseseisvasse ossa.

## A. Tööjuhatus e m e n e t l u s .

Tööjuhatusete olemust, koostamist ja metoodilist kasutamist selgitab päris üksikasjalikult sama teos „Isetegevus ja ind. töövõis“, mis ongi seni suurem töö sel alal. Peale selle on ilmunud üsna rohkesti kirjutusi tööjuhatusete kasutamisest pedagoogilistes ajakirjades (loetelu vt. lõpus). See seik lihtsustab meie seekordse ülesande: võime piirduda siinkohal vaid konspektiivse ülevaatega, kuna lähemaid seletusi ja põhjendusi võib leida mainitud töödest.

**1. Tööjuhatusete idee ja nimetus.** Kuigi lähemaid kirjalikke juhatusi üksikute tööülesannete puhul on antud varem ja antakse nüüdki klassitöös, kus ei taotleta mingit individualiseerimist õpetuses, tuleb pidada tööjuhatusete idee uuenduspedagoogide leiutiseks, mida tuntakse vaid paarkümmend aastat. Tööjuhatusi hakkas süstemaatiliselt kasutama Helen *Parkhurst* — dalton-plaani looja (oma koolis Daltoni linnas, Massachusetts'is).

Parkhurst'i tööjuhatusete algupärane nimetus on *Assignments*, s. o. „juhatused“, „määrused“, „näited“. See nimetus pühibki ingliskeelses kirjanduses. Eestikeelne nimetus — tööjuhatus — vastab paremini selle töövahendi mõttele ja olemusele. Rootsi keeles esineb *Assignments*'i vastena „tööülesanne“ (*arbetsuppgift*), saksa keeles — *Anweisung*. Soome pedagoogilises kirjanduses, nagu meilgi, tarvitatakse tööjuhatusete nimetust (*työohje*).

**2. Eesmärgid:** a) Näidata õpilasele tema iseseisvaks tööks ainepärane töösiht, õpilase arenemisele vastavas ulatuses. b) Saavutada õpetuse individualiseerimist (sel määral, mis üldse võimalik massikoolis õppekava nõuete täitmisel) tööülesannete v a l i k u v õ i m a l u s t e g a, iseseisvaks töötamiseks vajalike töövahendite kättejuhatamisega, tööülesannete täitmisega loomupärasel töötempo ja õpilase individuaalsete võimete

parema rakendusega. c) Ettevalmistada õpilasi viljakamaks ühistööks klassiõpetuses.

3. **Sisu ja metoodiline külg:** a) Teema läbitöötamiseks vajalikud üksikülesanded antakse selges, konkreetses ja lapsekohases sõnastuses.

b) Tööjuhatus sisaldab vajalikud seletused, faktilised ja arvulised andmed, mida õpilane ei saa iseseisvalt hankida.

c) Lisatakse täpsed viited vajalike ja (koolis või kodus) kättesaadavate töövahendite leidmiseks.

Eriti tähtsaks tuleb pidada kohase saateaine kättejuhatamist ja kasutamist, sest õpperaamat üksi on isetegevaks tööks liiga puudulik vahend.

d) Et mitte koormata õpilasi liigse tööga, piirdugu tööjuhatus oluliste küsimustega.

e) Ülesanded olgu ainepärased ja tehnikalt mitmekesised (vaatlus, katse, mõõtmine, lugemine, kirjutamine, kujutamine jne.).

f) Ülesanne koostatakse nii, et oleks välditud paljas ära kirjutamine, jäljendamine: tööjuhatus olgu elava mõttetegevuse virgutajaks.

g) Ülesannete vormina kasutatakse instruksiooni-juhatust (eelistatav 1-ses isikus), küsimust-probleemi, lünkülesandeid, graafilist esitust, skeeme jne.

h) Ülesannete eriliigiks on 1) küsimused, „mõtlemiseks“, mida arutletakse hiljem ühistöös, ja 2) löige „pean meeles“, kuhu koondatakse tööst kõige olulisem tööst „kindlate teadmiste“ varuna.

4. **Valiku võimalusi:** a) Õpetaja antud tööjuhatuses on valitavad ülesanded juba märgitud, nende täitmine ei ole kohuslik.

b) Tööjuhatusi on 2—3 sarja (kergemaid ja raskemaid), õpilane valib neist jõukohaseid. (Tegelikult osutub see hea individualiseerimisvõtte õpetajale raskeks, sest säärase tööjuhatusete koostamine nõuab palju aega ja vaeva).

c) Tööjuhatusete sarjast, mida käsitletakse pikema aja (paari kuu) kestel, võib valida üksikuid tööjuhatusi vabas järjekorras (võimalik maateaduses, kirjandusõpetuses, mõnel määral ka loodusõpetuses jne.).

d) Tööjuhatusi täiendavad õpilased ise (vanel astmel isetegevuse seisukohalt väga hinnatav võte).

5. **Tööjuhatusete väline kuju.** a) Kaardid (kartoteegina) või lahtised lehed; igal kaardil või lehel ainult üks tööjuhatus. Paremusi: liikuvus, tervete tööjuhatusete valiku võimalusel (p. 4 b ja c) tullakse läbi vähema tööjuhatusete komplektide arvuga. Puudusi: kergemini määrdivad, kuluvad ja lähevad kaotsi; raskem korras hoida.<sup>1)</sup>

b) Tööjuhatusetekogud (brošüürina, raamatuna; meil tavaline vorm). Paremusi: õpilane saab ülevaate oma aasta-tööst, hõlpus säilitada ja käsitseda. Puudusi: vähe liikuvust; vajalik eksemplaride arv suurem (normaalselt peaks igal õpilasel oma tööjuhatusetekoju olema).

Tööjuhatusete eri kujuks võib pidada ka mitmesuguseid vaatluslehti ja -vihke, näit. loodus- ja maateaduses.

6. **Tööjuhatusete koostamine.** a) Ideaaliks oleks — õpetaja enda koostatud tööjuhatused, milledes võiks arvestada üsna hästi kohalike olusid ja õpilaste individuaalsust. Massiõpetuses on see ideaal saavutatav vaid üksikuil juhtudel.

b) Trükitud tööjuhatused on määratud just massikoolile, kus õpetuse individualiseerimise võimalused on piiratud. Nende kasutamisel tuleb õpetajal siiski teha täiendusi vastavalt kohalikele oludele (eriti loodusõpetuses, maateaduses; need täiendused võidakse anda paljundatult lehtedel, enamasti aga klassitahvil), 2) anda lisaülesandeid — valiku võimalusega — paremale ja erihuvilistele õpilastele, 3) lihtsustada ülesandeid nõrgemate õpilaste jaoks.

7. **Töökorraldus.** a) Käsitletakse üht ja sama teemat (töö toimub nõ. ühel frondil ehk ühisrindel), kasutades eelmise punkti nõuete kohaselt koostatud tööjuhatusi. See töökorraldus on lihtsaim, kuid võimaldab ka individuaalset tööd vaid kitsais raames. Teema käsitluse kestus on ühesugune kõigile õpilastele, erinevused ilmnevad töö sisulises küljes ja ulatuses. Isetegevuse momenti võib suurendada sel teel, et uue teema valikut arutletakse klassis ühiselt (väärtuslik võte; vrd. „Kooliuuenduslane“ 1939 — nr. 1, lk. 16.)

<sup>1)</sup> Tööjuhatuskaartidest vt. ka „Kooliuuenduslane“ 1938 — nr. 3.

b) Töötamine rühmades. Siin on järgmised võimalused: 1) Kõigil rühmadel on üks ja sama teema ja enam-vähem ühesugune tööjuhatus. Iga rühm töötab omaette, rühma liikmed harutavad küsimusi ühiselt, aitavad ja kontrollivad üksteist. 2) Suurem teema jagatakse alateemadeks, iga rühm käsitleb üht osa. Sobib hästi kirjandusõpetuses, maateaduses, õppekäikudel. 3) Võetakse käsitlusele rida teeme, mis teatava aja jooksul tuleb läbitöötada. Üksikute teemade järjekord määratakse iga rühma poolt iseseisvalt. Sobib loodusõpetuses, maateaduses, kirjandusõpetuses. Ühte järku kuuluvate teemade nimestik pandagu seinale õpilastele teadmiseks või antagu neile kätte. Rühmatöö tõstab õpilaste aktiivsust ja suurendab nende koostöö võimalusi, mida tuleb hinnata sotsiaalse kasvatusete gurina. Töövõimeline rühm on harilikult 3-liikmeline.

c) Individuaalne töö — sarnaneb p. b 3 kirjeldatud töökorraldusega, kuid iga õpilane töötab iseseisvalt.

8. Töökäik. a) Töötamisel ühise tööjuhatus järgi:

1. variant: ühine sissejuhatav arutlus (õppejutuna) — individuaalne töö (õpetaja aitab üksikuid õpilasi) — ühistöö kokkuvõtte tegemiseks, kordamiseks.

2. variant: vaid lühike „sissejuhatav“ töö sihi näitamiseks ja „häälestamiseks“ — individuaalne töö — kokkuvõtte.

3. variant: õpilased valmistuvad tunnile tööjuhatus abil kodus — klassis toimub ühine arutlus (sobib kirjandusõpetuses, vaatluste puhul loodusõpetuses).

b) Rühma töö puhul: 1) Ühine sissejuhatav selgitus — rühmatöö — kokkuvõtte kas ainult üksikute rühmadega või ühiselt kogu klassiga; 2) sissejuhatav selgitus — rühma töö — ühine kokkuvõtte, mis saadakse kõigi rühmade aruandest; 3) töökaava harutamine — iseseisev töötamine — kordamine ja kokkuvõtte.

c) Individuaalses töös tööjuhatus valikul on töökäik sama, mis rühmatöös p. 3.

9. Töö valmimine. a) Kirjalikud vastused ja seletused tööjuhatus ülesannetele, graafilised kujutised, arvutused jne. tehakse õppetunnis lahtistel lehtedel, võimalikult otsekohe lõplikul, „puhtal“ kujul. b) Kodus võib täiendada klassitööd vabatahtlike ülesannetega. Samuti parandatakse kodus või kirjutatakse uuesti (ka järgmisel õppetunnil klassis) üksikuid töö-

lehti. c) Kui töö on lehtedel lõpetatud, valmistatakse neist korralik brošüür.

Üldiseks nõudeks on: mitte koormata õpilasi kodutööga, vaid püüda saavutada rohkem klassitöös.

10. **Töökontroll ja hinne.** a) Tuleb võimalikult rohkem kasutada õpilaste omakontrolli ja tööde läbivaatamist kaasõpilaste poolt, mitte ainult rühmatöös, vaid ka individuaalse töö puhul.

b) Õpetaja saab osa töid juba klassis läbi vaadata, kui klass ei ole mitmejaoskonnaline. Harilikult aga kontrollib ta töid pärast tunde.

c) Kontrolli eesmärgiks ei ole mitte niipalju vigade parandamine, kui puuduste ja lünkade avastamine, et neid siis täiendada kas lisaülesannetega või tavalisemalt, ühistundides. Tarbe korral tuleb töö üksikuid osi ümber teha.

d) Umbes kord kuus antakse lühikesi kontrolltöid, soovitatav testina. Testid sooritatakse kas kordamise järel või kordamiseta, seega ilma erilise ettevalmistuseta.

11. **Kordamine.** a) Kordamiseks tuleb jätta tööjuhataste menetlusel 12—15% üldisest tööajast (tundide arvust tunnitabelis).

b) Kordamine võib olla: 1) täiesti individuaalne, kui õpilane valib ise need küsimused, mida ta tahab korrata; õpetaja võiks määrata vaid kordamistöö miinimumi; 2) määratakse teatava osa kursusest, mille piiris õpilane kordab individuaalselt; 3) õpetaja ise määrab korratava peatüki või selle osa.

c) Kordamisel kasutatakse brošüürtöid, eriti seda, mis on märgitud lõikes „pean meeles“.

d) Kordamistöö järel korraldatakse kas ühistund suuliseks arutluseks või test.

12. **Välised tingimused.** a) Vajalikud töövahendid — raamatud, saateainekogud, kaardid, pildid, mudelid, preparaadid, lihtsad katseriistad ja mõõtmisvahendid jne. peavad olema klassis kindlal, kuid kättesaadaval kohal (erilaual, riiulil, kapis).

b) Õpilased võivad töö ajal liikuda, et võtta või tagasi panna töövahendeid, vaadelda kaarti, pilte jne. Kuid ka kaasõpilaste juurde võidakse minna (tööd vaatama, nõu küsima).

c) Selles vabas töökorralduses on vaid nõutav, et õpilaste liikumine ei häiriks klassi tööd.

d) Rühmatöö puhul on soovitatav asetada töölauad (pingid) nii, et rühma liikmed asetseksid üks teisele ligemal.

13. **Üldisi juhatusi:** a) Harjutatagu õpilasi iseseisvalt kasutama mitmesuguseid töövahendeid, eriti aga teatmeteoseid, sõnastikke, leksikone, saateainet, vaatlusmaterjali, ja hoolitsetagu kõigiti näitlikustamisvahendite kättesaadavuse eest.

b) Harjutatagu õpilasi kasutama rohkem vastastiku abistamist.

c) Mida rohkem individualiseerimist, seda suurem on õpilase huvi töös.

d) Huvi kasvamisega, samuti ka p. a ja b nõuete täitmisega kaob iseenesest mahakirjutamise oht ja tarvidus.

e) Töövõtete mitmekesistamisega kõrvaldub ka liigse kirjutamise ja joonistamise „tõbi“.

f) Tööjuhatusete menetlus on paremini kasutatav maateaduses, loodusõpetuses, matemaatikas (eriti geomeetria osas), siis ka ajaloos, kodanikuõpetuses, samuti joonistamises ja tööõpetuses.

g) Täpselt ajajaotust individuaalse ja ühistöö vahel oleks raske kindlaks määrata. Hea on see töökorraldus, kus individuaalne töötamine toimub võimalikult laiemas ulatuses (kuni 75% ajast) ja ka ühistööks on varutud küllaldaselt aega. Kõige avaramad võimalused individuaalseks tööks on näit. joonistamises, siis tööõpetuses, kitsamad — ajaloos, kodanikuõpetuses ja veel vähem usuõpetuses.

## B. Õpetuse individualiseerimine algastmel.

Nooremal astmel algkoolis on õpilaste isetegevuse võimalused, seega ka õpetuse individualiseerimise piirid kitsamad. See tuleb kõigepealt lapse psüühilistest iseärasustest. Nooremas eas vajab laps üldse rohkem eeskujut, mida ta meeleldi aimab järele — tal on suurem retseptiivsuse kalduvus ja tarve õppida teistelt. Kuid nagu juba selgitatud, on ka nii, et kui laps oma loomu ja huvi kohaselt, sisemiselt tungil aimab järele vanemate inimeste tegevust, siis kujuneb see lapse toiming (tavaliselt mängus) omalgatuslikuks tegevuseks, loominguks. Samuti võivad muutuda õpetaja kavatsused ja soovid õpilaste endi algatuseks, kui aga õpetaja oskab oma huvid üle kanda õpilastesse. Seepärast on psüh-

hologilisel täiesti võimalik nooremalgi astmel seesugune õppekorraldus, mida täie õigusega nimetame isetegevuslikuks ja mis on küllaldasel määral ka individualiseeritud. Õpetajal ei ole õigust ignoreerida neid psühholoogilisi seiku ja loobuda isetegevuslike tööviiside otsimisest ja kasutamisest algastmel. ettekäändel, et lapsed ei ole veel suutelised isetegevaks tööks.

Isetegevuslikku, individualiseeritud õpetust piirab küll ka algajate puudulik töötehnika — vähesed oskused lugemises, kirjutamises, arvutamises ja käelises tegevuses. Sellest tulebki, et iseseisev, vaba töö nooremates klassides kipub jääma ühekülgses — kasutatakse liialt „vabat“ joonistamist. Aastast aastasse laienevad õpilaste oskused, areneb töötehnika, mis avardab ka iseseisva, individuaalse töö võimalusi. Mida aga saab kasutada õpetuse individualiseerimiseks juba esimesil õppeaastail, selgitagu alljärgnevad näited. Peatume vaid kahel tähtsamal õppealal — emakeele- ja matemaatikaõpetusel.

Õ p p e j u t t u kui lapse loomupärase mõtlemise ja individuaalse suulise väljenduse, kõneoskuse arendajat siin ei käsitleta, sest see on tehtud teisel.<sup>1)</sup>

### E m a k e e l e õ p e t u s .

L u g e m i s õ p e t u s e algastmel tuleb palju vaeva näha lugemistehnika arendamisel, kuid sellejuures ei või ka hooletusse jätta lugemisõpetuse teist ülesannet — loetust arusaamist, loetu sisu elavat kujutlemist ja sellega kaasaalamist. Iga tehnilise oskuse, järelikult ka lugemisoskuse omandamise eelduseks on küllaldane harjutamine. See nõuab õpilasel küll tegevust, kuid korduvas harjutuses puuduvad enamasti tõelise isetegevuse tööolulised tunnused, samuti pole selles ka häid individualiseerimise võimalusi. Seda enam hinnatagu neid töövõtteid ja vahendeid, mille rakendamine toob õpetusse individualiseerimise momente.

A a b i t s a - k u r s u s e s on niisuguseks töövahendiks kahtlemata liikuv-aabits ehk -tähestik, praktilisel kujul — suurtest antiikva tähtedest koosnev l u g e m i s k a s t . Tuleb kindlaks nõudeks võtta, et igal õpilasel oleks tarvitada küllaldasel arvul üksikuid tähti lugemiskastis. Siis võib õpilane ise-

---

<sup>1)</sup> Vt. „Isetegevus ja indiv. tööviis“, lk. 62—71 ja B. R e a, Vaba õppejutt ühenduses individuaalse tööviisiga. „Kasvatus“ 1938 — nr. 7.



seisvalt töötada, koostades sõnu või lühilauseid, niipalju kui seda võimaldab tema isiklik sõnavara ja lugemisoskus. Sarnledes mänguga rahuldab see toiming lapse tegevustungi ja õppimishimu ega jäta midagi soovida isetegevuse-põhimõtte teostamisel juba õppetöö esimesil päevil. Lugemiskasti tarvitamise metoodilis-tehnilised võtted vist ei vaja siinkohal pikemat seletust.<sup>1)</sup>

Kuid umbes pooled õpilased kooli tulles juba tunnevad tähti ja oskavad natuke lugeda. Neid ei rahulda see töö, mida tuleb teha aabitsajüngritega. Üldse on uustulnukate oskused alguses niivõrd erinevad, et klassiõpetuse täiendamine individuaalse tööga osutub paratamatuks, kui ei taheta algusest peale surmata laste huvi koolitöö vastu. Selleks on ka võimalusi: a n d k e m n e i l e õ p i l a s t e l e, kes juba oskavad lugeda, i s e s e i s v a t l u g e m i s a i n e t lasteraamatukestest, teisest lugemikust, erivihuketest (näit. lisad „Esimestele vagudele“) ja mujalt. Individuaalselt loetud palakestest võivad siis lapsed teemi lõpus jutustada ja neid jutustusi kuulavad meeleldi kõik teised lapsedki. Niiviisi on antud lastele ka hea võimalus harjutada oma väljendusoskust.

Täiendavat lugemisainet tuleb kasutada veel e d a s p i d i s e s k i lugemisõpetuses 1. ja 2. klassis, sest muidu pidurdaksime paremate õpilaste loomulikku arenemist ja edasijõudmist. Ei või piirduda ainult „ametliku“ lugemikuga individualiseeritud lugemisõpetuses.

Pärast seda, kui lugemiskast on oma ülesande täitnud, asendavad teda analoogilised töövahendid — s e d e l i k e s t e l e t r ü k i t u d (või kirjutatud, kui lapsed juba tunnevad kirjatähti) s õ n a d, milledest saab koostada lausekesi ja lühilookesi. Tänapäeval sääraseid töövahendeid müügil ei ole, seepärast tuleks neid koostada õpetajal endal, kasutades selleks koduloolise vaateõpetuse ja lugemispalade ainet. (Sedelikeste kasutamise tehnikat selgitab „Isetegevus ja individuaalne tööviis“ lk. 99—100).

Sõnasedelite kasutamisel ei ole nii avarat individuaalset tööd kui lugemiskasti tarvitamisel, kuid siiski on sõnasedelite-kogu väärtuslik töövahend. Sellega töötamisel arendab õpilane oma kombineerimisvõimet. Sõnade lauseks reastamisel märkab õpilane, et sõnadel lauses on oma kindel koht, nii et sõnade ümberpaigutamisel muutub sageli ka lause mõte. Samuti selgub lauseist lookese koostamisel, et mõtteid on seotud üksteisega. Seega on

---

<sup>1)</sup> Vt. ka O. Tunõni-Rootsi' kirjutus „Kooliuuenduslases“ 1935, lk. 20.

harjutused sõnasedelitega ka heaks ettevalmistuseks kirjutusõpetusele, arendades ühtlasi selget mõtlemist.

Õpilase isetegevuse mõttes on lugemisõpetuses hea ka see õppevahend, mis koosneb pildikestest ja nendele vastavast lühikesest tekstist üksikuil lahtistel kaardikestel. Õpilasel tuleks valida kaardike, see läbi lugeda ja leida tekstile vastav pildike (sama töö vastupidises järjekorras — valitud pildi järgi leida vastav tekst — ei sobi hästi). Kuid niikaua kui sääraseid töövahendeid ei leidu müügil, on nende kasutamine raskendatud, sest õpetaja ise ei jõua neid tarvilisel arvul koostada.

Lugemispalade ühisel käsitlusel leidub jälle mõningaid töövõtteid õpetuse individualiseerimiseks:

a) **V a i k n e l u g e m i n e** pala sisuga tutvumiseks. Selle tööviisi tähtsus on selge: iga õpilane saab lugeda rahulikult selles tempos, mis on paras tema loomule ja lugemisoskusele, ning segamatult tabada loetava sisu. Et õpilaste lugemiskiirus 1. ja 2. õppeaastal (ka järgnevail õppeaastail) on väga erinev, seda on märganud iga õpetaja. Kuid asja selgitavad paremini järgmise katse tulemused: I klassis oli 25 õpilast. Nendele anti lugemiseks uus pala (175 sõna). 2 õpilast lugesid pala läbi 3 minutiga, 2 õpilast — 5 minutiga, 5 õpilast 6 minutiga jne. Viimastena jõudsid lõpule — 1 õpilane 22 minutiga, 2 õpilast 25 minutiga. Mõtelgem nüüd, mis õieti toimub klassis, kui uus pala esitatakse „vanal viisil“: üks õpilane loeb ette, teised peavad lugemist jälgima oma raamatu järele. Kui loeb üks paremaid õpilasi, nagu tavaliselt toimubki, siis ei suuda teised õpilased teda jälgida. Püüdes siiski loetavaid sõnu tabada, ei kuule nad täpselt lugemist ega saa hästi aru pala sisust. Võetakse aga ettelugejaks keskmine õpilane, jõuavad paremad lugejad temast ette, nõrgemad jäävad ikkagi maha. Niisugune lugemisviis on kõlbmatu.

Kui aga uut pala (luuletust) tahetakse esitada ettekandena, siis tehtagu seda hoopis teisiti: õpetaja ise või õpilane, kes selleks ettevalmistunud, loeb ette võimalikult hästi, ilmekalt; kõik teised aga ainult kuulavad (et ei oleks kiusatust raamatuid avada, ei võeta neid ettekande ajaks laualegi!).

Vaikselt lugemisel aga tekib üks raskus: kuidas toimida, et nobedamad lugejad ei jääks tegevuseta seni kuni aeglased lugejad jõuavad lõpule? Siin aitavad järgmised võtted: a) kui pala on varustatud mõtlemisülesannetega (ajakohases lugemikus peaksid need tingimata olema), lahendatakse neid iseseis-

valt; pala ühisel arutlusel on siis vastused valmis; b) lõpetanud lugemise, otsivad õpilased palast tundmata sõnu, kirjutavad neid kas eri vihikusse või klassitahvile (viimane võtte on vähem soovitatav, sest ta segab teisi õpilasi). Ei ole aga õige seesugune juhatust: kes jõuab lõpule, lugegu veel kord pala. See on vaid huvitu ajatäite-töö.

Lugemise harjutamist korraldatakse ühiselt: üks loeb, teised jälgivad, märgivad vigu, arvustavad. See töö toimub lühemate järkude kaupa, nii et kõik õpilased on tegevuses. Kuid lugemisel - et te k a n d e l, samuti vahetevahel võistlus- ja kontrolllugemisel tuleb tööd individualiseerida sel teel, et lubatakse lastel endil valida pala ettekandeks. Õpetaja määrab vaid töö minimaalse ulatuse (näit. pool lehekülge; võrdluseks kordamine tööjuhataste menetlusel p. 11-b, lk. 45). Kogemuste põhjal võime ütelda, et see töövõtte annab häid tulemusi, paremaid kui lugemiskuse kontrollimine ühise pala korduval lugemisel, mida muidugi võib teha mõnikord vahelduseks.

Juba neistki näiteist selgub, et lugemise algõpetusel on võimalik töö individualiseerimine õige mitmel viisil. Vaikne lugemine, lugemisettekanded, võistlus- ja kontrolllugemine toimub ka järgmistes klassides samadel põhimõtetel.

Kirjutusõpetuse kohta arvatakse sageli, et siin on isetegevuslikku tööd külluses: iga kirjutusharjutus olevat ju „isetegev“ töö. Nii see siiski ei ole, sest kirjutusprotsess ise, kirjutustehnika edeneb just kirjutusliigutuste automaatseiks muutumisega ja vähemalt algul nõutakse koolis nn. normeeritud kirja.

Kirjutusõpetuses eristagem 3 osaülesannet: 1) kirjatehnika ja korraliku käekirja omandamine, 2) õigekirja arendamine ja 3) oskus väljendada oma mõtteid kirjas.

Tegelikus töös muidugi ei saa neid ülesandeid üksteisest täiesti lahutada ja juba esimestel sammudel kirjaõpetuses peab kõiki eesmärke silmas pidama.

Kirjatehnika omandamine oma loomult on jäljendav ja järeleaimav töö ja temas ei tulegi otsida individuaalse töö võimalusi. Rahulikul kirjutamisel läheb töö siiski loomulikus tempos, mida ei võiks kunstlikult kiirustada (taktharjutusi tarvita-tagu mõõdukalt, samuti kirjutamist etteütluse järgi). Kuid siiski on soovitatav, et ka kirjatehnika-harjutused oleksid seoses koduloolise ainega või lugemispalaga — see teeb töö lapsele sisukamaks ja huvitavamaks.

Isetegevuse-nõuet ja töö individualiseerimise vajadust ei või aga unustada nn. keelelistes harjutustes, mille eesmärk on õigekirja arendamine ja ettevalmistus vabaks kirjaliikuks väljenduseks. Senistes „keeleliste harjutuste“ kogudes oli algklassides valitseval kohal ära kirjutamine, millega peaaegu täiesti ignoreeriti õpilase isetegevust. Ei saa ju tõsiselt kõnelda isetegevusest, kui õpilase iseseisev töö piirdub vaid mõne tähe või sõna allakriipsutamise ja jälgendatud tekstis. Kirjalikest harjutustest ära kirjutamine täiesti kõrvaldada ei ole küll võimalik, vähemalt algastmel, kuid seda tuleb vähendada miinimumini, sest „ära kirjutus on primitiivne toit kasvava lapse vaimsele olemusele; tänapäeva kool suudab pakkuda ka paremat vaimutoitu.“<sup>1)</sup>

Mulle näib, et selle „parema vaimutoidu“ hankimine ei olegi väga raske, kui kirjutusharjutusi seome kooliloolise vaateõpetusega ja lugemisainega.

Et tegelikult elus õpetaja enamasti ei saa ise koostada kirjalikke harjutusi, vaid kasutab neid, mis leidub tööraamatuis, siis pole mõtet loetleda siin mitmesuguseid isetegevuslikuks ja individuaalseks tööks sobivaid ülesandeid. Niisuguste ülesannete kuju aga on järgmine: antakse tööks lühike seletus (tööjuhatus), enamasti ka pealkiri ja paar näidet, mille abil õpilane ise otsib ainet lugemispalast, täiendades seda ka peast. Sel viisil saame harjutada kõiki õigekirja ülesandeid, mis esinevad 1. ja 2. (3.) õppeaasta keeleõpetuse kavas (näit. pikk ja lühike häälik, ühe- ja kahekordne täht, mitmuse lõpp jne.).

Samal viisil ja sama hästi on läbiviidav isetegevuse ja individualiseerimise nõue kirjalikes harjutustes, mis on ettevalmistuseks iseseisvaile kirjandele (ka keeleõpetuslikke ülesandeid võib neis esineda).

Juba aabitsa-kursuses algame selliste harjutustega, kui lapsed „kirjutavad“ oma loomingut, tähtedest laotud sõnad või lühilauseid töövihku. Lugemispalade ainel saame koostada mitmesuguseid kombineerimis- ja teisendusharjutusi. Täiesti jõukohane on 1. õppeaasta alguses näit. järgmine individualiseeritud harjutus: täita lugemispalakese ainel paar lü n k a

---

<sup>1)</sup> V. Valorinta (Soome koolinõunik). Ainekirjoitus, lk. 110, 111. Vt. ka: Joh. Käis. Ära kirjutuse koht kirjaõpetuses. „Kooliuuenduslane“, 1938 — nr. 4.

ja asendada harjutuses esinev lapsenimi omavalitud nimega. Edasi kuuluvad teisendusharjutuste hulka järgmised ülesanded: kirjutada dialoog „näidendina“; minevik olevikus, ainus mitmuses, 3. isik esimeses või vastupidi jne. Et vältida algul vigu, näidatakse ka muudetud sõnad ülesande juures.<sup>1)</sup> Sel viisil saavutamegi isetegevust ja töö individualiseerimist, niipalju kui see esimesil õppeaastail tarvilik ja võimalik.

Samm edasi jõutakse iseseisvate töökestega, kus koduloolise või lugemisaine põhjal loetletakse tuttavaid asju: lastenimed, kooliasjad, koolitöö, loomad kodus jne. Seesuguse ettevalmistava töö järele võime peagi (1. õppeaasta teisel poolel) katsetada isetegevuse mõttes parima tööülesandega — kirjandiga.

See on juba ammu tuntud töölik kooliõpetuses. Uus kool on parandanud kirjandite metoodikat just töö individualiseerimisega: kirjandi teemat võib õpilane valida kas õpetaja antud pealkirjade hulgast või koguni vabalt; kirjandi koostamist ei seota etteantud kavaga jne.

Heaks ettevalmistuseks iseseisvaile kirjandele on kollektiiv- ehk ühiskirjandid, mis osutuvad kasulikuks kuni 4-nda õppeaastani.<sup>2)</sup>

### Matemaatikaõpetus.

Arvutusõpetuse kohta arvatakse samuti ekslikult, et siin on isetegevuslikku tööd alati küllaldaselt. Kuid kas võib nimetada isetegevaks tööks harjutuste arvude ja ülesannete teksti ära kirjutamist, mis ometi lobbab matemaatika õpetuses ja neelab suurema osa õpilase iseseisva töötamise ajast? Samuti ei ole isetegevuse nõue rahuldavalt täidetud, kui kõik arvutusülesanded on juba ette antud ja õpilasele ei jäeta ühtki võimalust valikuks või ülesannete iseseisvaks koostamiseks.

Sel puhul mõteldakse küll, et matemaatikaõpetuses valitseb valju loogiline süsteem, nii et võimalusi vabaks töötamiseks ei ole. Tõsi küll, et näiteks korrutamist ei saa mõista, enne kui pole selge liitmine. Samuti ei saa jagada, enne kui ei osata korrutada ja lahutada. Ka peavad jääma arvud ülesannetes teatavasse piiridesse, mis ei ulatu õpilasele tuttavast arvuvallast kaugemale, jne.

---

<sup>1)</sup> Niisugune kirjutusharjutuste meetod on teostatud emakeele lugemikus-tööraamatus „Esimesed vaod“.

<sup>2)</sup> Vt. A. Peerna. Kollektiiv-kirjand. „Kooliuuenduslane“ 1937 — nr. 1.

Nii tundub, nagu ei oleks arvutusõpetuses tõepoolest teostatav töö individualiseerimine ja et siin tuleks kõik harjutusmaterjal valmina kätte juhatada. Tegelikult see siiski nii ei ole.

Raamatus „Isetegevus ja ind. tööviis“ (lk. 101—109) on antud hulk näiteid individualiseeritud tööks matemaatikaõpetuses ja kirjeldatud ka mõningaid erilisi töövahendeid (arvutusringid, arvtabelid jm.).

Selle lisaks veelgi teisi võimalusi.

Arvutamisel 10 (20) piiris osutuvad järgmised lihtsad töövahendid:

1) Loendus-esemed — puupulgakesed, tikud, nõöbid, papist ringikesed. Nende abil võib õpilane iseseisvalt koostada väga mitmesuguseid ülesandeid. Kui õpilane näiteks võtab 2, 5 ja 3 asjakest, siis võivad need esindada (sümboliseerida) lambaid, lehma, kanapoegi, õunu, marju või midagi muud, mis õpilasel on sel hetkel elavalt kujutlusis (üldõpetuslikul õppekorraldusel püsivad õpilase mõtted koduloolise teema piiris, nn. „huvialal“). Sellest võib õpilane leida, kirjutada vihku ja lahendada näiteks järgmised ülesanded  $2+5+3=10$ ;  $5-3=2$ ;  $2+5=7$  jne. Iga ülesande puhul kujutleb õpilane konkreetset neid arvulisi suurusi ja nende suhteid, mida sümboliseerivad numbrid. Niisugune töö on isetegevuslik ja individuaalne sõna kõige paremas tähenduses.

2) Samal viisil võib kasutada arvkujusid (s. o. pappkaardikestel täppidega või ringidega kujutatud arve 1—10), arvutuskasti (kaardikestele on kleebitud või trükitud numbrid, analoogiliselt lugemiskastile), savikuulikesi traadil (iga arvu jaoks 2—10).

3) Peast-arvutamise arendamiseks sobivad hästi mitmesugused arvutusmängud (neid on kirjeldatud raamatus „Uusi teid algõpetuses“ II), valides arve ja ülesandeid just sellest arvuvallast, mida tahetakse harjutada.

4. Sobivaks individuaalse töö vahendiks on juba 1.—2. õppeaastal arvutuskaardid, mis oma olemuselt on õieti tööjuhatused. Arvutuskaardid olgu täiendavaks, seega valitavaks tööks õpilastele, kes miinimum-nõude (arvutusvihkude kasutamisel) juba täitnud. Nende ridade kirjutaja koostatud arvutuskaartidel antakse arvutusmaterjal samas süsteemis, mis vastava õppeaasta arvutusvihus. Õpilastele vabaks valikuks võib loomulikult anda vaid need kaardid, mis sisaldavad ülesandeid tuttavast arvuvallast, nii et kogu komplekt tuleb tarvitusele järk-jär-

gult. Oleks hea, kui õpetaja omalt poolt täiendaks arvutuskaarte (näit. nõrgemate ja paremate õpilaste jaoks). Et arvutusvihkudes on jäetud ka ruumi vabaks tööks, siis võivad kõik arvutusharjutused mahtuda ühtede ja samade kaante vahele (kuhu muidugi võib panna ka lisalehti).

5) Arvutusharjutuste individualiseerimist hõlbustab see asjaolu, et kogu arvutusõpetus koosneb tüüp harjutustest, mis arenevad süstemaatiliselt. Näiteid: kahe ühekohalise arvu liitmine (lahutamine) 10 (20) piires; arvu täiendamine 10-ni, 20-ni, 50-ni jne.; täiskümnete liitmine — lahutamine, kahekohalise arvu liitmine ühekohalisega (selles veel erijuhud: kahekohaline arv on täiskümned; summa jääb antud kümnete piiridesse; saadakse järgnev täiskümme; ületatakse see), korrutamine korrutustabeli piires; arvude 10—50 jagamine 2-, 3-, 4-ga jne. jne. Niisuguste harjutuste puhul võib õpilane vastavalt näidete järele, arve täiesti iseseisvalt valida ja arvutada. See tõstab huvi muidu üsna igava ja üksluisu töö vastu ja harjutab õpilasi teadlikult arvutama.

Ka sõna- ehk tekstülesannete koostamisel ja lahendamisel saame samal põhimõttel kasutada õpilaste isetegevust, kuid ruumipuudusel peame siin selle töö kirjeldusest loobuma.

Et aga arvutusõpetuses jääks aega ja kohta õpilaste isetegevale tööle, peame tõsiselt võitlema selle „ärakirjutustõvega“, mis siin vana kooli pärandina visalt pesitseb.

Kui me matemaatikaõpetuses selle osa harjutustööst, mis tuleb sooritada etteantud ülesannete lahendamisel, vabastame numbrite ja teksti raamatust ärakirjutamisest, siis tõuseb õpilase **tööproduktiivsus kuni 300%**, nagu võisin seda näidata katsete varal, ja tal oleks aega ka vabaks individuaalseks tööks.<sup>1)</sup> See pärast ongi uue kooli töövahendiks arvutusõpetuses meile juba tuttav töövihk, mitte aga tavaline ülesannetekogu.<sup>2)</sup>

---

<sup>1)</sup> Et õpilased vabal töötamisel toodavad mitmekordselt rohkem kui tavalisel õppekorraldusel, seda märgib ka rootsi pedagoog K. Falk (vt. „Aktiivsuspedagoogika“, lk. 210).

<sup>2)</sup> V. Ordlik. Miks eelistan matemaatika-töövihke. „Kooliuuendustlane“ 1938 — nr. 5.

#### 4. Kokkuvõtte.

Kokkuvõttes võime küll väita, et algastmelgi on küllaldasid võimalusi õpetuse individualiseerimiseks, nii et uus kool suudab alati rakendada õpilasi kasulikule, otstarbekale ja kasvatuslikult väärtuslikule tööle.

Hea tööviis ja otstarbekas töötehnika on eriti algõpetuses suure tähtsusega. See on suur vigas ja kahjulik eksiarvamus, kui väidetakse, et tööviis võib olla milline tahes, kui aga töötulemused on rahuldavad. Töötulemuse tõelise väärtuse hindamisel arvestagem tarvitatud aja- ja jõukulu, mis tõuseb huvi langusega, väheneb aga huvi tõusuga. Ja kui meil on kaks näivalt ühesugust töösaadust, kuid erinevate huvi- ja jõukulu-koefitsientidega, siis ometi on väärtuslikum see töötulemus, kus huvikoefitsient on suurem, jõu- ja ajakulu aga väiksem. See on ju elementaarne ratsionaalsuse-seadus, mida õpetaja ei tohi unustada. Seepärast peame valima mitmesugustest võimalikest tööviisidest ikka neid, mis sisaldavad rohkem isetegevust, individuaalset tööd.

„Individuaalse töö organiseerimine klassis ja selle liitmine ühistööga moodustab koolitöö kahe meetodi ühendi, mis ületab kõrgelt tavalise õppeviisi.“<sup>1)</sup> Peale iseseisva tegutsemise on individuaalses tööviisis väärtuslik ka see moment, et laps saab viibida vaikselt oma tegevuses (vaikne lugemine, ülesanded „mõtlemiseks“ jne.). „Seesugune sisemine vaimutegevus, tegelemine iseendaga ja enda jaoks, kui sellel on reaalne sisu, ei ole mitte null ega logelemine, vaid lapsele sama tarvilik kui puhas mäng.“<sup>2)</sup> See on võrreldav täiskasvanu tagasitõmbumisega enesesse järelemõtlemiseks kogemuste ja ideede suhetest (kontemplatsioon). Selles mõtiskelevas seisundis ja fantaasia sisemises mängus tekib terviku mõistmine, selguvad ning korralduvad kujutlused ja areneb seest väljapoole isiksus.

<sup>1)</sup> R. Dottrens. L'enseignement individualisé. Lk. 34.

<sup>2)</sup> H. Nohl. Die pädagogische Bewegung in Deutschland. Lk. 259.



## Kirjandust individuaalse tööviisi kohta.

- Joh. Käis. Isetegevus ja individuaalne tööviis. 1935. Hind 3 kr.  
Selles ka võõrkeelse kirjanduse loetelu.
- E. Köhler. Aktiivsuspedagoogika. Hind 2 kr. 80 senti.
- M. Sirkkola. Oman työn koulu. Helsinki 1936. Hind 20 Smk.

### „Kooliuenduslane“.

- H. Sumner. Vihklugemikkude tarvitusele võtmine. 1936 — nr. 5/6.
- A. Udras. Töökiri klassitoast. Samas.
- B. Rea. Tööjuhataste kasutamisest. 1936 — nr. 7.
- K. Praakli. Tööjuhataste kasutamine emakeeleõpetuses. 1936 — nr. 8/9.
- B. Rea. Näide individuaalse tööviisi rakendusest. 1937 — nr. 7.
- Joh. Käis-R. Dottrens. Vabadus ja individualiseeritud õpetus. 1938 — nr. 1—3.
- B. Rea. Individuaalse tööviisi rakendamine maa- ja loodusteaduse õpetamisel algkoolis. 1938 — nr. 5 ja 7.
- Neid numbreid võib veel saada toimetuselt á 20 senti.

### „Kasvatus“.

- Joh. Käis. Individuaalse tööviisi põhjooned. 1935 — nr. 1, 2.
- A. Jääskeläinen. Individuaalne õpetus — ühiskondlik kasvatus. 1937 — nr. 10.
- Joh. Käis. Kooliuendustöö isiksuse kujundamise ja sotsiaalse kasvatuses teenistuses. 1938 — nr. 1, 2.
- A. Näätänen. Uue kooli tööviise. 1938 — nr. 3.
- B. Rea. Õppejutt ühenduses indiv. tööviisiga. 1938 — nr. 7.

### „Eesti Kool“.

- M. Sakk. Individuaalse tööviisi võimalustest emakeele kirjan-  
dite praktikas. 1937 — nr. 5.

Trükitud 15. veebr. 1939.

---

Väljaandja „Õpetaja“, Tallinn, Pühavaimu 11. Vastutav ja tegevtoimetaja  
Joh. Käis. Toimetuse aadress: Tartu, Tähe 77-3.

---

O./ü. „Ilutrükk“, Tartu, 1939.

**Hind 25 senti.**