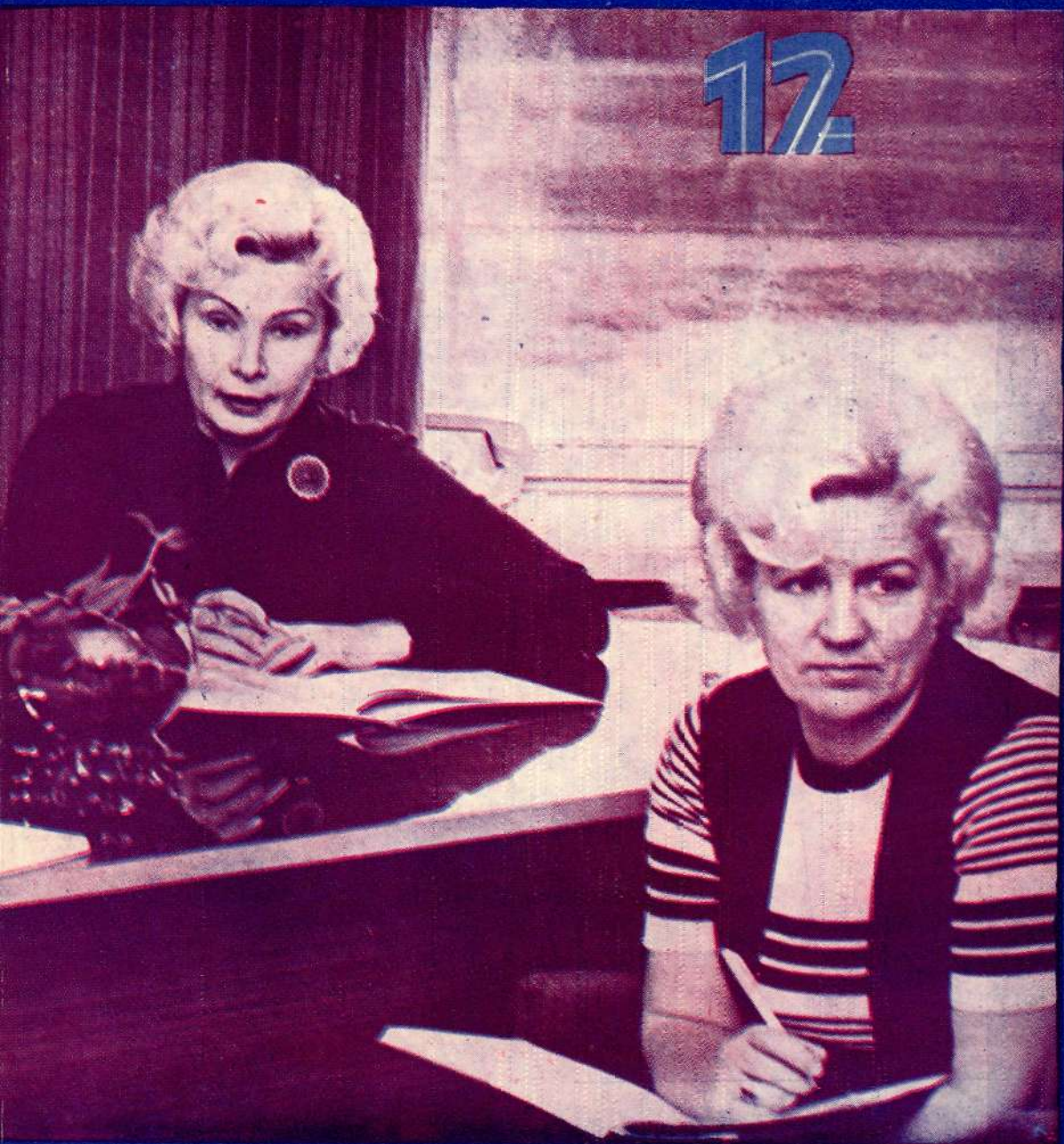
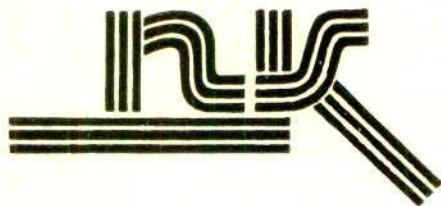


12







EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-  
GOOGILINE AJAKIRI

DETSEMBER NR. 12

XXXIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS,  
O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS,  
A. SEPP (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeletoimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja O. Leidmaa

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja  
ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja alg-  
õpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81,  
vastutav sekretär, reaalinete ja töökasvatuse  
osak. ning humanitaarainete ja esteetilise  
kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja kooli-  
korralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak.  
493-97, korrektuur 429-35.

Kirjastus «Periodika», Tallinn, Pikk tn. 73,  
tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-  
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 31. X 1975. Trükkimisele  
antud 26. XI 1975. Trükiarv 4850. Trükipaber  
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-  
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid  
7,47. Arvestuspoognaid 9,12. MB-10235. Tel-  
limise nr. 3325.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks —  
rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri  
hind 30 kop.

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

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Periodika»,  
«Nõukogude Kool» 1975.

Esikaanel: Tallinna 44. keskkooli direk-  
tori Ellen Kuumi (vasakul) kabinetti tullakse  
sageli nõu ja abi saama.

Tagakaanel: Talvehakul.

MARGUS VIIKMAA fotod





---

# ÜHISRINNE ON EDU TAGATIS

---

**HEINO SEPP,**

**EKP Tallinna  
Kalinini Rajooni Komitee sekretär**

Kõikidel elualadel, sealhulgas ka rahva-  
hariduses, valmistatakse vääriliselt vastu  
võtma NLKP XXV kongressi.

Kollektiivid analüüsivad tehtut ja  
teevad süstemaatiliselt kokkuvõtteid  
NLKP XXV kongressi auks võetud  
täiendavate kohustuste realiseerimi-  
sest. See on ajakohane ja seaduspärane  
nähtus. Me teame, et põhjaliku ja mit-  
mekülgse analüüsita ei ole võimalik ka-  
vandada uusi ülesandeid, mida tuleb  
täita kümnendal viisaastakul.

Sellepärast arutasimegi EKP Tallin-  
na Kalinini Rajooni Komitee pleenumil  
NLKP XXIV kongressi otsuste täitmist  
rahvahariduse alal ja ülesandeid õppe-  
ja kasvatustöö edasisel parandamisel  
rajooni koolides.

Rajooni 19 õppeasutuses, millest 15 on  
üldhariduskoolid, on paranenud õppe-  
ja kasvatustöö tase, on tugevnenud koo-  
lide materiaalne õppebaas, edenenud  
kabinettide rajamine ning teisedki kooli-  
elu sfäärid. Olgu märgitud, et möödunud  
viie (1971—1975) aasta jooksul eraldati  
üldhariduskoolidele kokku 16,7 miljonit  
rubla, sellest tööstusettevõtete, ehitus-  
ja transpordiorganisatsioonide ning  
tootmiskoondise «Ookeani» poolt üle  
ühe miljoni rubla. 1. septembril k. a.  
avati Öismäel J. Nikonovi nimeline 17.  
keskkool. Praegu käib pingeline töö  
6. kutsekeskkooli juurdeehitusel.

Viisaastaku jooksul reorganiseeriti  
keskkoolideks 5., 8. ja 33. 8-klassiline kool,  
valmis 24. keskkooli juurdeehitus. Ra-  
jooni koolid on põhiliselt üle läinud ka-  
binetisüsteemile. Rajoonisisesel kabinet-  
tide ülevaatusel tunnistati parimaks 31.  
keskkool, kelle kabinetid paistavad silma  
läbimõeldud sisustuse ja esteetilise  
kujunduse poolest. Hästi on sisustatud ka  
46., 14. ja 33. keskkooli õppekabinetid.

Rajoonikomitee pleenumil sõna võt-  
nud 14. keskkooli direktor, Eesti NSV  
teeneline õpetaja Niina Freiman, 46.  
keskkooli direktor Urve Buschmann ning  
mitmed teised ütlesid, et viisaastakul  
tehti kolossaalne töö koolide materiaalse  
õppebaasi ja šeflussidemete tugevdamisel  
tööstusettevõtetega ning ehitus- ja trans-  
pordiorganisatsioonidega, mille tulemu-



sena enamik koole on tehniliste õppevahenditega hästi varustatud.

Sõnavõtjad toonitasid, et koolide direktoritel, klassijuhatajatel ja aineõpetajatel on vaja kindlustada tehnika maksimaalne kasutamine ja suurim kasutegur koolis.

Tugev materiaalne baas on avaldanud ja avaldab senisest veelgi suuremat mõju õppe- ja kasvatustöö kvaliteedile. Meil on kõik tingimused selleks, et kümnes viisaastak kujuneb tõeliseks kvaliteediviisaastakuks ka hariduse ja kultuuri alal.

Seda kinnitavad ka üheksanda viisaastaku tulemused. Ainuüksi klassikursuse kordajate arv vähenes viisaastaku jooksul 3,5 korda, õppeedukus kasvas 1,53% ja oli õppeaasta lõpul 98,33%. Nende arvude taga on koolide ja kogu üldsuse pingeline töö.

Paremaid tulemusi sellealases töös on saavutanud 15. ja 46. keskkooli pedagoogilised kollektiivid ja parteialgorganisatsioonid: kõik õpilased lõpetasid 8. klassi ning siirdusid edasi õppima keskkõppeasutustesse. Nende koolide direktorid Eesti NSV teeneline õpetaja J. Ševtšenko ja U. Buschmann ning parteialgorganisatsioonide sekretärid V. Meljohhina ja E. Lepiman juhivad edukalt ja suure vastutustunde ning pedagoogilise meisterlikkusega koolikollektiive partei ja valitsuse otsuste täitmisel.

Ka mitme teise keskkooli, 14., 33. ja 31., töötulemused rõõmustavad, kuid tervikuna ei anna see veel põhjust rahuloluks.

Mitte juhuslikult ei nõuta NLKP Keskkomitee otsuses «Kriitika ja enesekriitika olukorrast Tambovi oblasti parteiorganisatsioonis» kriitika ja enesekriitika meetodi täielikumat kasutamist kaadri kasvatamisel, inimeste usalduse ja austuse orgaanilist ühendamist printsiipiaalse nõudlikkusega neile usaldatud ülesannete täitmisel ning parteilisest ja riiklikust distsipliinist kinnipidamisel. Selles valguses vaagisime ka õppe- ja kasvatustöö probleeme meie rajooni koolides.

Käsitlemata puudusi ja neid põhjustanud tegureid kooliti, peatun kitsaskoh-

taidel, mis on üldised ja esinevad veel kahjuks paljudes koolides.

Nii näiteks ei saa rahule jääda kaheksaklassilise koolikohustuse seaduse täitmisega. Õppetulemuste analüüs rajooni ulatuses näitab, et paljud noored ei lõpeta õigeaegselt 8. klassi. Ainult 92,8% õpilastest on tulnud sellega toime. Klassikursust jäi kordama 1.—8. klassini 91 õpilast ehk 1,25%. Selle peamiseks põhjuseks on puudused laste kooliks ettevalmistamisel ja algklasside õpetajate töö kvaliteedis. Töö kvaliteeti aga mõjutab suuresti algklasside suurus, mis peaks senise 38—40 õpilase asemel olema märksa väiksemaarvulisem, et jõuda iga õpilasele. Tugev põhi algklassides loob head eeldused õppimiseks vanemates klassides. Kõige rohkem edasijõudmatust on põhjustanud reaallained. Puudulikud hinded said reaallainetes 279 õpilast. Raskusi esineb ka keelte omandamisel. Selline olukord nõuab, et kõik klassijuhatajad ja aineõpetajad koos nõrgemate õpilastega ning nende vanematega igakülgelt analüüsiks puudulike hinnete tekke põhjusi. Praegune praktika aga näitab, et paljudel juhtudel on klassijuhatajad piirdunud ainult lastevanemate koosolekuga. Pinnapealseks jääb õppeaine õpetamise ja aineõpetaja töö enesekriitiline analüüs. Harvad ei ole ka juhud, kus isegi paralleelklassi õpetaja töökogemusi täieliku õppeedukuse saavutamisel ei õpita tunDMA, rääkimata teiste paremate aineõpetajate kogemuste rakendamisest igapäevases töös. Vähe pööratakse tähelepanu individuaalse töö vormide kasutamisele.

Nõrgemate õpilaste (tihti ka keskmiste) päevikutes paistab silma puudulike hinnete ja märkuste rohkus, eriti õppeaasta esimesel veerandil. Selle põhjuseks on ikka veel kasutatav nn. õppima stimuleerimise meetod, s. t. esimese poolaasta jooksul rakendatakse puudulikku hinnet kui töölesundimise abinõu ja karistusvahendit, teisel poolaastal aga parandatakse puudulikke hindeid. Kahtlemata traumeerib seesugune meetod õpilasi. Ühtlasi seab see kahtluse alla ühe või teise õppeaine hinde, mis peab olema või-



malikult objektiivne ja näitama õpilaste teadmiste kvaliteeti.

Kui hinne seda ei näita, tekivadki lahk-  
arvamused õpetaja ja lapsevanema vahel ning muud arusaamatused.

Noorte üldisele keskharidusele ülemin-  
neku lõpuleviimisel on kaheksaklassilise  
koolikohustuse seaduse täitmise kõrval  
määrava tähtsusega 8. klassi lõpetanute  
edasiõppimine keskharidust andvates  
õppeasutustes.

Mullu asus rajooni koolide 8. klasside  
lõpetanutest keskharidust omandama  
95,5%, käesoleval aastal 97,1%.

Viimasel ajal on rajooni noorte hulgas  
järjest suurema populaarsuse võitnud  
tehnikumid ja kutsekoolid (vastavalt  
22% ja 20,6%).

See on seletatav ka sellega, et järjest  
rohkem on rajooni koolides tõhustunud  
kutseorientatsioonitöö. Hästi on see kor-  
raldatud 14., 15., 33. ja 46. keskkoolis.

Peab märkima, et viisaastaku viimas-  
tel aastatel on tunduvalt paranenud kut-  
sekoolide õpilaste õhtu- ja kaugõppekoo-  
lidesse suunamine ning õpetamine ühita-  
tud õppeprogrammide alusel.

Kahjuks mitte kõik keskharidust  
omandama asunud ei käi alustatud teed  
lõpuni. Möödunud õppeaasta jooksul  
lahkus rajooni koolidest mitmesugustel  
põhjustel kokku 237 õpilast, sealhulgas  
9. kuni 11. klassini 56 õpilast. Ligi kolm-  
kümmend õpilast jätsidki kooli pooleli.

Koolist väljalangemise peamine põh-  
jus seisneb õppe- ja kasvatustöö lünklik-  
kuses ning õpetaja, lastevanemate, töö-  
kollektiivi puudulikus koostöös. Koolist  
lahkunud noored moodustavad õhtu- ja  
kaugõppekeskkoolide põhilise kontingen-  
di. Nendega hakkavad kohe tööd tegema  
tööstusettevõtted, ehitus- ja transpordi-  
organisatsioonid, et neid suunata õppi-  
ma õhtu- ja kaugõppekooli, vaatamata  
sellele, et neil oli päevakooliski õppimine  
väga raske. Nüüd aga peavad nad  
kandma mitmekordset koormust ja selle-  
sama õppimisega pärast väsitavat töö-  
päeva toime tulema. Ei tarvitse olla  
meedik või pedagoog, et näha neid ras-  
kusi, mis mitmekordse koormuse puhul  
tekivad.

Selle vältimiseks või miinimumini vii-  
miseks pidas pleenum vajalikuks halva  
õppeedukusega õpilasi jätta õppima eel-  
kõige oma kooli, kus neid ja nende nõr-  
ku külg tuntakse kõige paremini, äär-  
misel juhul aga suunata erialakoolidesse,  
pidades silmas rahvamajanduse vajadusi  
ja iga õpilase kutsumust ning  
tulevikuvisid. Ühtlasi kohustati koo-  
lide juhtkondi ja parteialorganisatsioo-  
ne erilist tähelepanu pöörama väljalan-  
gevuse vähendamisele ning lõplikule  
kõrvaldamisele, kusjuures iga koolist lah-  
kumist arutatakse, lõpliku otsuse lange-  
tab aga rajooni haridusosakond. Veelgi  
suuremat tähelepanu osutame tulevikus  
9. klasside komplekteerimisele. Seda  
enam, et käesoleva õppeaasta alguses oli  
juhtumeid, kus mõnede keskkoolide juht-  
konnad keeldusid oma kooli 8. klasside  
lõpetanuid 9. klassi vastu võtmast, sest  
nad olid kolmemehed. 9. klassid ei olnud  
aga veel täielikult komplekteeritud.  
Juhtus sedagi, et 9. klassi võeti  
teistest koolidest tulnud õpilasi vastu  
katseajaga. Partei rajoonikomitee plee-  
num mõistis need väärnähted hukka.  
Koolijuhid ei tohi lubada niisuguste juh-  
tumite kordumist tulevikus.

Õhtukeskkoolides ja Tallinna kaugõp-  
pekeskkoolis õpib töö kõrvalt palju noo-  
ri. Nende koolide õpilaskontingendi säili-  
tamise eesmärgil on enamik rajooni töös-  
tusettevõtetest ja asutustest koolidega  
sisse seadnud asjalikud kontaktid.

Pidevat huvi oma töötajate õppimise  
vastu tunnevad M. I. Kalinini nimeline  
Elektrotehnikatehas, «Punane Koit»,  
tootmiskoondis «Norma», tehase «Teras»  
ja mitmed teised.

Näiteks koostavad M. I. Kalinini nime-  
lise Elektrotehnikatehase ja 14. õhtu-  
keskkooli juhtkond ning ühiskondlikud  
organisatsioonid igal aastal ühisürituste  
plaani. Väga tihedad on sidemed 14. õh-  
tukeskkooli pedagoogidega. Viiele õpe-  
tajale on antud tehase parima töötaja  
nimetus, kooli direktorile I. Kutukovile  
on antud tehase autöötaja nimetus  
koos sellest tulenevate soodustustega.  
Tehase tsehhides on toimunud vestlused  
«Perekonna osa laste kasvatamisel»,



«Üldisele keskharidusele ülemineku tähtsusest» jne.

Tehase tsehhides arutatakse koos ühiskondlike organisatsioonidega süsteemaatilist õpilaste edasijõudmist õppeainetes. Õppeveerandi lõpul pannakse välja (tsehhide viisi) õppeedukuse ekraan, õpilased esinevad aruannetega ja võetakse vastu otsus õppetöö sisutiendamaks muutmise kohta.

Õpilastele, kellel esineb raskusi, on kinnitatud juhendajad insenertehnilise personali hulgest. 2 korda nädalas töötab tehase konsultatsioonipunkt. See aitab tõsta teadmiste taset, kontrollida, et iga õpilane saab kätte seadusega ettenähtud soodustused ja tehase enda poolt määratud hüved. Igal poolaastal ning kooliaasta lõpul autasustatakse parimaid. Antakse puhkekodu-, sanatooriumi- ja spordilaagrituusikuid, osutatakse materiaalselt abi. Mullu anti viiele noorele tehase parima noortöölise nimetus koos nimelise käekellaga jne. Taolisi ja teistsuguseid töövorme oma töötajatele keskhariduse kindlustamisel kasutavad paljud teisedki ettevõtted, kuid kahjuks peab ütleva, et mitte kõik. Sellepärast esineb ikka veel palju koolist lahkumisi ja õppimisele käegalöömist. Nähtavasti on vaja otse välja öelda mõte, et kätel ei ole vaja kedagi kooli kanda ja eelkõige peab iga noor ise õppimisvajadusest aru saama. Kui selgitustöö ei anna tulemusi, on otstarbekohane panna see noor tege-ma tööd, mis vastab tema haridusele ja silmaringile.

Teisest küljest on tarvis tõsta ettevõtete ja asutuste partei-, ametiühingu- ning komsomoliorganisatsiooni vastutust, suurendada nõudlikkust lastevanemate suhtes, kelle lapsed halvasti õpivad ja käituvad.

Ei saa pidada päris õigeks laialt levinud mõistet raskestikasvatatavad lapsed. Väevalt keegi sünnib raskestikasvatatavana. Õigem on öelda — halvasti kasvatatud lapsed. Ja vanem, kes lapse halva kasvatamise eest vastutab, vajab korraldumiseks ning vajalike kasvatusabinõude kohaldamiseks eelkõige selle töökollektiivi kätt, kus ta töötab. Ka

peame järjekindlamalt tegelema pedagoogilise propagandaga lastevanemate hulgas, aktiveerima lastevanemate komiteede tööd, rohkem lastevanemaid tõmbama kaasa ühiskondlikeks kutsevaliku konsultantideks, tehnilise omaloomingu ja huviala- ning isetegevusringide juhendajateks, sõjalis-rakenduslike spordialade treeneriteks ning kasvatajateks.

Me peame senisest aktiivsemalt populariseerima tööliselukutseid, sest ei ole mõeldav, et kõik pääsevad kõrgemasse kooli. Ja seda on tarvis juba praegu teha, mitte aga kevadel ülepeakaela.

Elukutsete populariseerimisse tuleb suhtuda tõsiselt ja objektiivselt, pidades silmas rahvamajanduse perspektiive.

Kutsepropagandast peavad meie arvates senisest tunduvalt aktiivsemalt osa võtma vabariigi ministeeriumid ja keskasutused, samuti tööjõu vajajad — tööstusettevõtted, ehitus- ja transpordiorganisatsioonid.

Meie rajoonis teevad selles suunas vajalikku tööd tehase «Ilmarine», M. I. Kalinini nim. Elektrotehnikatehas, kombinat «Balti Manufaktuur», tehase «Teras» ja mitmed teised tööstusettevõtted. Nende ettevõtete spetsialistid, samuti juhtkonna ja ühiskondlike organisatsioonide esindajad, töö- ning sõjaveteranid käivad regulaarselt koolides, kus korraldavad mitmesuguseid üritusi, tutvustavad ettevõtte töö- ja olmetingimusi ning vastava tööstusharu põhilisi elukutseid. Palju on aidanud selleks kaasa ettevõtete ja organisatsioonide šefluslepingud koolidega. Šefluslepingute mõjujõudu on suurendanud veel see, et partei rajoonikomitee büroo ja rajooni TSN täitevkomitee otsusega kinnitati ülerrajooniline perspektiivplaan aastateks 1972—1975 šeflusaluste koolide materiaaltehniliseks abistamiseks. Selle plaani täitmine kulges edukalt.

Ka järgmiseks, X viisaastakuks kinnitame me lähemal ajal analoogilise šeflustöö perspektiivplani, kus näeme peale materiaal-tehnilise abistamise ette mõlemapoolseid kommunistliku kasvatus-tööd, sealhulgas töökasvatuse, internatsionalistliku, kõlbelise, patriootilise, õiguslase jne. kasvatus-töö üritusi.



Rajoonikomitee pleenumil tõstatatud probleemide lahendamiseks ja puuduste kõrvaldamiseks kinnitati partei rajoonikomitee büroo ja rajooni TSN täitevkomitee otsusega abinõude plaan noorte üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimise ning õppe- ja kasvatustöö parandamise kohta rajooni koolides 1975/76. õppeaastaks. Abinõude plaan koosneb viiest põhiosast — organisatsioonilisest tööst, ülesannetest 8-klassilise koolikohustuse seaduse täitmisel ja keskkhariduse kindlustamisel, õpetajate kaadri ning õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi taseme tõstmisest, kommunistliku kasvatustöö efektiivsuse suurendamisest ning materiaalse õppebaasi ja šeflussidemetega tugevdamisest. Kompleksplaani haarab ka kõiki ülerrajoonilisi üritusi, mis korraldatakse õppeaasta jooksul rajooniorganite ning ühiskondlike organisatsioonide poolt alates partei rajoonikomiteest ja lõpetades Punase Risti ning teiste organisatsioonidega. Me loodame, et see paneb aluse klassi- ja koolivälise ürituste süsteemile koolides ning loob tingimused õppetunni paremaks kasutamiseks.

Üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimise abinõud nõuavad ühiskondlikku kool — kodu — töökollektiivi otsustavat tugevdamist. Siis on ka tulemused paremad. Raske on üle hinnata üldisele keskkharidusele ülemineku tähtsust ja resultate meie ühiskonna arengus. Kuid uue ühiskonna ehitamine on suuresti sellest, kuidas on noor põlvkond ette valmistatud, milline on tema ideeline veendumus, moraalne pale, teadmised ja oskused.

---

## ESIMENE VENE REVOLUTSIOON KUI OKTOOBRI- REVOLUTSIOONI EELPROOV

---

ILSE ŠEVTŠUK

*Müür, mis hakkab pragunema,  
kipub ära lagunema,  
seda tuleb rõhkuda,  
maani maha lõhkuda.*

*J. Lilienbach «Müür».*

Käesoleva aasta jaanuaris möödus 70 aastat ajast, mil Venemaal algas 1905.—1907. aasta revolutsioon — proletariaat ja talurahvas astusid välja Lenini partei juhtimisel, relv käes, isevalitsuse ning sotsiaalse ja rahvusliku rõhumise vastu. NLKP Keskkomitee otsuses «1905.—1907. aasta Vene revolutsiooni 70. aastapäevast» märgitakse, et võitluses tsaarivalitsuse vastu ilmutas tööliklass vankumatut meelegindlust ning valmisolekut tuua ohvreid vabaduse, sotsiaalse õigluse ja progressi nimel. Tema mehisuse ja kangelaslikkuse kustumatud näited on ülevenemaaline poliitiline oktoobristreik ning klassilähingud Peterburis ja teistes linnades, Venemaa keskosas ja ääremaaladel. Revolutsiooni haripunktiks oli relvastatud detsembriülelõhe Moskvas.



1905.—1907. a. revolutsioon oli imperialismiajastu esimene rahvarevolutsioon, suurim revolutsiooniline sündmus maailmas Pariisi Kommuuni järel. Ta avaldas suurt mõju töötajate revolutsiooniliste väljaastumiste kasvule maailma paljudes maades ning kutsus esile koloniaalse Ida rõhutatud rahvaste rahvusliku vabastusliikumise, löi kõikuma kapitalistliku maailmasüsteemi, kiirendas kapitalismi üldkriisi saabumist.

See revolutsioon näitas, et oli alanud ajaloo uus periood, poliitiliste vapustuste ja revolutsioonilahingute periood. Kuigi 1905.—1907. a. revolutsioon sai lüüa, andis ta võimsa hoobi isevalitsusele ning mõisnike ja kapitalistide ülevõimule, kirjutas klassivõitluse ajaluku ereda lehekülje. «Ilma 1905. aasta «peaproovita» oleks 1917. aasta Oktoobrirevolutsiooni võit olnud võimatu,»<sup>1</sup> rõhutas V. I. Lenin. Teoses ««Pahempoolsuse» lastehaigus kommunismis» esitabki ta esimese Vene revolutsiooni ajaloolise tähtsuse Oktoobrirevolutsiooni võidu seisukohast. Programmiliste ja taktikaliste vaadete vihane võitlus kolme peamise poliitilise voolu — liberaalkodanliku, väikekodanlik-demokraatliku ja proletaar-revolutsioonilise voolu esindajate vahel oli saabuva avaliku klasside võitluse eelkäijaks ja ettevalmistuseks. Masside tegevus sai kõigi programmiliste ja taktikaliste vaadete proovikiviks, s. t. neid kontrolliti masside tegevusega.

Kõigepealt

— arenes enneolematu ulatuses streigiliikumine, kusjuures majanduslikud streigid muutusid poliitilisteks ja need relvastatud ülestõusuks;

— selginesid proletariaadi ja talurahva vahekorrad;

— sündis nõukogude organisatsioonivorm;

— kasutati parlamentlikke ja mitteparlamentlikke, legaalseid ja illegaalseid võitlusvorme; nende võitlusvormide vahetõrje ja seoseid iseloomustas imeteldav sisurikkus.

<sup>1</sup> V. I. Lenin, ««Pahempoolsuse» lastehaigus kommunismis». Teosed, 31. kd., lk. 11.

«Nii massidele kui juhtidele, nii klassidele kui parteidele poliitikateaduse aluste õpetamise mõttes võrdus iga selle perioodi kuu «rahuliku» «põhiseadusliku» arenemise aastaga.»<sup>2</sup>

V. I. Lenin nimetas esimest Vene revolutsiooni kodanlik-demokraatlikuks, kuid see polnud Lääne-Euroopa kodanlike revolutsioonide kordamine. Selle iseärasused sõltusid imperialismi jõudnud Venemaa klassijõudude paigutuse eripärast. Revolutsioon oli demokraatlik seepärast, et eesmärgiks oli tsarismi kukutamine, mõisamaade konfiskeerimine, keskaja igandite täielik likvideerimine, võimu üleminek rahva kätte ja demokraatliku vabariigi kehtestamine. See oli rahvarevolutsioon, millest võttis osa rahva määratu enamus (töölisklass, talurahvas, progressiivne intelligents jne.), kõik rõhutatud ja ekspluateeritud massid. Revolutsioon pidi teostama VSDTP miinimumprogrammi.

Ühtlasi oli 1905.—1907. a. revolutsioon seejuures siiski kodanlik revolutsioon. Teatavasti on kodanlikud revolutsioonid suunatud feodaalkorra vastu. Nende eesmärgiks on mõisnike võimu kukutamine, kapitalismi arengut takistavate feodaalsete tõkete kõrvaldamine. Toimuva revolutsiooni vahetuks ülesandeks oli mitte takistada, vaid just soodustada kapitalismi arengut nii linnas kui maal. See-ga ei pidanud see revolutsioon algperioodil väljuma demokraatliku pöörde raamest. Ta taotles küll feodaalse omandi kaotamist, kuid ei seadnud ülesandeks eraomanduse likvideerimist, kodanluse eksproprieerimist.

Esimese Vene revolutsiooni eesmärgid erinesid printsipiaalselt Läänes toimunud esimeste kodanlike revolutsioonide eesmärkidest. Kõik need toimusid kapitalismi tõusu ajastul, mil juhtivaks jõuks (hegemooniks) oli progressiivne kodanlus, kes võitles feodaalidega võimu pärast, kutsudes rahvast demokraatliku loosungi «Vabadus, võrdsus, vendlus!» alla. Proletariaat ei kujuta-

<sup>2</sup> V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 11.



nud tol ajal endast iseseisvat poliitilist jõudu. Ta oli veel nõrk, organiseerimata, suhteliselt väikesearvuline ja tal ei olnud oma poliitilist parteid. Tahes-tahtmata tuli proletariaadil neis revolutsioonides etendada kodanluse liitlase osa. Talurahvas oli kodanluse reserviks, sest kodanlus rahuldab tema nõudmisi maaküsimuses.

Radikaalselt purustas feodaalladviku diktatuuri — absoluutse monarhia — Suur Prantsuse revolutsioon, kuid päris järjekindlaks võitlejaks pole kodanlus olnud üheski revolutsioonis. Kodanlus on alati kartnud töörahvast ja seepärast püüdnud revolutsiooni peatada pooltel teel. See tunnus muutus olulisimaks imperialistlikule kodanlusele.

1905.—1907. a. revolutsioon oli imperialismiajastu esimene kodanlik revolutsioon. Selleks ajaks oli Venemaal välja kujunenud tugev ja organiseeritud proletariaat, keda juhtis revolutsiooniline marksistlik partei.

Menševikud ei mõistnud 1905.—1907. aasta revolutsiooni erinevusi eelmistest kodanlikest revolutsioonidest. Nad mõistsid klassijõudude paigutust dogmaatilisel: kui on tegemist kodanliku revolutsiooniga, peab kodanlus olema igal juhul selle hegemooniks, proletariaat ainult kodanluse abiliseks. Seetõttu ei võivat tööliselised esineda liiga kaugeleulatuvate nõudmistega, sest siis võivat liberaalne kodanlus kokkuda, eemale tõmbuda ning revolutsioon hukkuda.

Lenin lahendas klassijõudude paigutuse küsimuse dialektiliselt, arvestades revolutsiooni omapära. Imperialismi perioodil on kodanlus kaotanud oma progressiivsuse. Hirnutatud proletariaadi revolutsioonilisusest, ei saa kodanlus enam olla revolutsiooni peamiseks liikumapanevaks jõuks. Vene suurbodanlus oli poliitiliselt nõrk ja pealegi olid tema ja tsarismi huvid tihedasti läbi põimunud.

Vene liberaalne kodanlus (keskmised ettevõtjad, kaupmehed, kodanliku intelligentsi ladvik) asus tsaari monarhia-ga küll opositsioonis, kuid tema hirm proletariaadi ees oli suurem kui viha

tsarismi vastu. Sellisena ei läinud liberaalne kodanlus kaugemale konstitutsioonilise monarhia nõudest, mis oleks talle taganud võimu jagamise mõisnikega. Revolutsiooni arenedes asusid kontrrevolutsiooni leeri ka liberaalid. Seega vene kodanlus nagu Venemaa ääremaade rahvuslik kodanluski kartis rahvahulki ja otsis kompromissi tsarismiga. Ta ei olnud huvitatud selle kukutamisest.

V. I. Lenin kirjutas: «Kodanliku revolutsiooni võit kui kodanluse võit ei ole meil võimalik... Talurahvast elanikkonna ülekaal, tema kohutav rõhumine pärisorjusliku (pooleldi) suurmaavalduse poolt, juba sotsialistlikuks parteiks organiseerunud proletariaadi jõud ja teadlikkus, — kõik need asjaolud annavad meie kodanlikule revolutsioonile erilise iseloomu.»<sup>3</sup>

Neis tingimustes sai olla ja pidi olema proletariaat ja tema partei — VSDTP — revolutsiooni juht, tema hegemoon. Proletariaadi hegemoonia kodanlik-demokraatlikus revolutsioonis oli esimese Vene revolutsiooni oluliseks iseärasuseks. Et peamiseks liikumapanevaks jõuks ning juhiks oli proletariaat, oli revolutsioon rakendatud võitlusviiside poolt (poliitiline üldstreik, mis kasvab üle relvastatud ülestõusuks) ühtlasi juba proletaarne. Tsaari-Venemaa tingimustes pidi proletariaat kodanlik-demokraatlikus revolutsioonis hegemooniks olema järgmistel põhjustel:

1. Venemaal oli proletariaat kõigist klassidest kõige rohkem huvitatud kodanlik-demokraatliku revolutsiooni otsustavast võidust, sest see löi talle soodsad tingimused võitluseks kodanluse vastu ja sotsialismi eest. Demokraatlikus vabariigis on proletariaadil hoopis paremad võimalused kaitsta klassihuviseid kui tsaarivõimu tingimustes.

2. Talurahvas tervikuna oli sügavalt huvitatud feodalismi jäänuste (esmajoones mõisnike maaomandi) likvideerimisest ja sellepärast toetaski ta kodanlik-demokraatlikus revolutsioonis proletariaati;

3) samal ajal ei olnud Venemaa ko-

<sup>3</sup> V. I. Lenin, Teosed, 15. kd., lk. 42.



danlus huvitatud revolutsiooni otsustavast arengust, kartes proletariaati, ja oli valmis võitluses tema vastu toetuma feodaalkorra jäänustele (tsaarivalitsusele).

Olgu rõhutatud, et 1905.—1907. aasta revolutsioon oli rahvarevolutsioon, sest sellest võtsid osa kõik rõhutatud klassid, ühtlasi aga ka talurahvarevolutsioon, sest üheks põhiküsimuseks oli maa küsimus, pärisorjuse jäänuste kaotamine.

Vene revolutsiooni iseärasustest sõltusidki tema liikumapanevad jõud. Töölisklass on üheks põhijõuks, kelle liitlaseks võib olla ainult talurahvas, kuna liberaalne kodanlus tuleb isoleerida (eemale tõrjuda). Lenin on kirjutanud: «Revolutsiooni tulemus on sellest, kas töölisklass etendab kodanluse abilise osa, ... või rahvarevolutsiooni juhi osa».<sup>4</sup> Proletariaat on teatud mõttes huvitatud kodanlik-demokraatliku revolutsiooni võidust, sest «Mida järjekindlam on kodanlik revolutsioon, seda suuremat kasu toob ta proletariaadile ja talurahvale demokraatlikus pöördes.» Kodanlik-demokraatliku revolutsiooni võit annab proletariaadile demokraatlikud vabadused ning kergendab sellega viimase võitlust sotsialismi eest. Proletariaat on kõige organiseeritum, monoliitsem, poliitiliselt kõige küpsem klass, kes esineb ülddemokraatliku ja rahvusliku vabastusliikumise hegemooni osas. Proletariaat on sellest eluliselt huvitatud, sest siin tõuseb ta «... nii moraalselt kui ka vaimselt ja poliitiliselt, muutub võimelisemaks teostama oma suuri vabaduseesmärke».<sup>6</sup> Töölisklass ja tema partei ei pea mitte üksnes osa võtma demokraatlikust võitlusest, vaid ta peab seda võitlust ka juhutama. «Võidukaks võitlejaks demokraatismi eest võib proletariaat olla ainult sel tingimusel, kui tema revolutsioonilise võitlusega ühineb talurahva mass.»<sup>7</sup>

Talurahvas on eluliselt huvitatud revolutsiooni võidust, sest ainult revolutsioon suudab täielikult likvideerida pä-

risorjuse jäänused. «Meil on talurahvas», kirjutab Lenin, «eriti laostunud, uskumatult vaesunud ja tal ei ole enam absoluutselt mitte midagi kaotada.»<sup>8</sup> Ainult proletariaat on võimeline talurahvast selles võitluses toetama. Eelnevast lähtudes töötas V. I. Lenin välja põhilise — strateegilise plaani tsaarimonarhia ja feodalismi jäänuste kaotamiseks. Selle ülesande pidi suutma täita proletariaat liidus talurahvaga, isoleerides liberaalse kodanluse.

Vaatamata menševike oportunistlikule joonele, mille järgi nad pidasid revolutsiooni juhiks liberaalset kodanlust, kujunes proletariaat talurahva ja linna väikekodanlike kihtide juhiks.

V. I. Lenin õpetas bolševikke püstitama selliseid loosungeid, mis ärataksid hiiglasuured talurahvahulgad võitlusele ning muudaksid nad ühtlasi proletariaadi kindlaks liitlaseks võitluses isevalitsuse kukutamise eest. Samas peab partei suutma isoleerida liberaalse kodanluse, kes püüab meeleehtlikult säilitada oma mõjuvõimu talupoja üle, ning «teeb silmi» isevalitsuslikule režiimile. V. I. Lenin kritiseeris menševike oportunistlike vaateid talurahva «reaktsioonilisusest». Eitamata talupoegade ebakindlust, eristas ta seda ometi järsult liberaalse kodanluse kõikumisest.<sup>9</sup>

Proletariaadi ja talurahva liidu sotsiaalne baas on muutuv, olenevalt võitluse strateegilistest etappidest. Esialgu võisid liitlasteks olla ka keskkihid. Niisiis: «revolutsiooni jõud — proletariaat ja talurahvas (talurahvas kui revolutsioonilise väikekodanluse peaesindaja; intelligentsi tühine revolutsiooniline tähtsus)».<sup>10</sup>

Töölisklassi juhtivast osast tänapäeval toimivas antiimperialistlikus võitluses, töölisklassi ja talurahva liidu tugevdamisest ning kõigi demokraatlike jõudude ühinemisest leiame faktilist materjali L. I. Brežnevi kõnedes Moskvas toimunud kommunistlike ja töölis-

<sup>4</sup> V. I. Lenin, Teosed, 9. kd., lk. 5.

<sup>5</sup> Sealsamas, lk. 34.

<sup>6</sup> V. I. Lenin, Teosed, 18. kd., lk. 66.

<sup>7</sup> V. I. Lenin, Teosed, 9. kd., lk. 42.

<sup>8</sup> V. I. Lenin, Teosed, 8. kd., lk. 223.

<sup>9</sup> V. I. Lenin, Teosed, 9. kd., lk. 76.

<sup>10</sup> V. I. Lenin, Teosed, 8. kd., lk. 414.



parteide rahvusvahelisel nõupidamisel,<sup>11</sup> NLKP XXIV kongressil jt. dokumentides.

Iga revolutsiooni põhiküsimuseks on võimuküsimus. See kehtis täielikult ka esimese Vene revolutsiooni kohta. Küsimusele «Kuidas on praktiliselt võimalik võim isevalitsuselt ära võtta?» andis partei III kongress selge vastuse: relvastatud ülestõusuga. Olgu rõhutatud, et esmakordselt pärast K. Marxi ja F. Engelsit seadis V. I. Lenin praktilise ülesande — relvastatud ülestõusu. Venemaal kujunenud olukorras teist teed polnud, sest tsarism tugines tohutule sõjalis-politseielsele aparaadile. Teda toetas rahvusvaheline imperialism, kes soovis säilitada vana korda revolutsioonilise ja rahvusliku vabadusliikumise lämmatamiseks Euroopas ja ka Aasias. Et relvastatud ülestõusust sõltus revolutsiooni saatus, ei piirdunud bolševikud ülestõusu poliitilise tähtsuse selgitamisega, vaid kavandasid konkreetse tegevusplaani.

Revolutsiooni võidu eest tahtsid ja võisid võidelda ainult need jõud, kes uskusid relvastatud ülestõususse kui tsaari isevalitsuse kukutamise tähtsasse vahendisse. Selles küsimuses erinesid bolševike ja menševike seisukohad täiesti. Bolševike partei, juhindudes VSDTP III kongressil vastuvõetud otsustest, võttis kursi relvastatud ülestõusule, et kukutada isevalitsus ja kehtestada sel teel demokraatlik vabariik. See oli põhjendatud objektiivsete tegurite range arvestamisega. Võtnud päevakorda relvastatud ülestõusu, pidid relvastatud jõu moodustama revolutsioonilised töölised ja talupojad, samuti revolutsiooni poolele ületulnud väeosad. Just sellepärast pidi partei üles seadma sellised taktikalised loosungid, mis olid rahvahulkadele lähedased ja arusaadavad, mis tõstsid nende revolutsioonilist aktiivsust.

Et juhtida rahvahulki relvastatud võitlusele tsarismi vastu, püstitas partei V. I. Lenini näpunäiteil mitmeid poliitilisi loosungeid:

<sup>11</sup> Kommunistlike ja töölisparteide rahvusvaheline nõupidamine. Dokumentid ja materjalid. Tln., 1969, lk. 50—58.

— 8-tunnilise tööpäeva kehtestamine revolutsioonilisel teel;

— revolutsiooniliste talurahvakomiteede asutamine demokraatlike ümberkorralduste teostamiseks maal kuni mõisamaade konfiskeerimiseni;

— laiaulatuslike poliitiliste streikide korraldamine rahvahulkade tsarismivastasesse võitluse mobiliseerimiseks;

— tööliste relvastamine ja revolutsiooniar mee loomine.<sup>12</sup>

Tööliste ja talupoegade laiaulatuslikud meelevaldused suurendasid revolutsioonilist aktiivsust ning nõrgendasid tsarismi jõudu võitluses revolutsiooniga. Samal ajal astusid menševikud (oma konverentsi resolutsioonides Genuas) kindlalt relvastatud ülestõusu organiseerimise vastu. Muide, nende resolutsioonides leidub väljend «relvastatud ülestõus», kuid nagu V. I. Lenin näitas, pole sellel mingit seost ülestõusu praktilise ettevalmistamisega. Menševikud väitsid, et ülestõus on stiihiline protsess, mida ei saa ette valmistada. Järelikult ei peagi töölispartei ettevalmistusega tegelema. Menševikud soovitasid piirduda ainult üldsõnalise agitatsiooniga, tegelemata ülestõusu praktiliste organisatsiooniliste ülesannetega.

Menševikud eitasid sisuliselt relvastatud ülestõusu kui revolutsiooni võidu ainuvõimalikku teed. Nad ei mõistnud, et ainult tsarismi kukutamine ja võimu üleminek ajutise revolutsioonilise valitsuse kätte tagab tõelise vabaduse asutava kogu valimiseks ja demokraatliku vabariigi kehtestamiseks Venemaal.

Marksismi-leninismi õpetus poliitilise võimu kättevõitmise vahenditest ja teedest proletariaadi poolt kannab loovat iseloomu. V. I. Lenin lähenes relvastatud ülestõusuga seotud küsimustele mitte abstraktselt, vaid arvestas rangelt konkreetsete ajalooliste tingimustega, juhindudes üldreeglist, et tööliklassi võitluse vormid eri maades eri perioodil muutuvad.

Need V. I. Lenini seisukohad on täiesti aktuaalsed ka tänapäeval ja eriti

<sup>12</sup> V. I. Lenin, Teosed, 9. kd., lk. 383—387.



neis kommunistlikes parteides, kellel tuleb valida revolutsiooniks mitte rahulik tee, vaid relvastatud võitlus.<sup>13</sup>

Kokkuvõtlikult: esimese Vene revolutsiooni kogemuste najal täiendas Lenin õpetust relvastatud ülestõusust kui kunstist. Revolutsioon andis panuse relvastatud ülestõusu taktika väljatöötamisse. Lenin õpetas, et relvastatud ülestõus on taktika eri liik ja relvastatud ülestõusu tuleb suhtuda kui kunstisse. Relvastatud ülestõus peab tuginema eesrindlikele klassile, rahva revolutsioonilisele entusiasmile. Rahvahulkade ettevalmistamisel ülestõusuks pidas Lenin tähtsaimaks vahendiks poliitilist üldstreiki. Niisama tähtsaks pidas ta tööliste ja talupoegade kui revolutsiooni relvastatud jõudude ettevalmistamist, samuti seda, et tõmmata rahva poolel võitlusse kaasa sõjavägi, sest «...kui revolutsioon ei muutu massiliseks ega haara sõjaväge ennast, siis ei saa juttugi olla tõsisest võitlusest.»<sup>14</sup>

Revolutsiooni kogemused, Moskva relvastatud ülestõusu lüüasaamine võimaldasid samuti teha järelduse, et kaitsele asumine on relvastatud ülestõusu surm.

Revolutsiooni jooksul tekkisid tööliklassi ja talurahvahulkade loomingu tulemusena ajaloos ennenägematud poliitilised organisatsioonid — tööliste saadikute nõukogud ning seejärel talupoegade ja sõdurite saadikute nõukogud streigivõitluse ja relvastatud ülestõusu juhtimiseks. Nõukogud olid revolutsioonilise võimu, proletariaadi ja talurahva revolutsioonilis-demokraatliku diktatuuri organid. Lenin käsitas neid ettenägelikult nõukogude võimu prototüübina, proletariaadi diktatuuri organina. Oktoobrirevolutsioon ja meie maa ajaloolised kogemused on täielikult kinnitanud, kui suur elujõud on nõukogudel, mis kujutavad endast kõige massilisemaid tõelise rahvavõimu organeid ja väljendavad tõelist demokraatiat.

<sup>13</sup> Vt. Kommunistlike ja töölispartei rahvusvaheline nõupidamine. Dokumentid ja materjalid. Tln., 1969, lk. 50—54.

<sup>14</sup> V. I. Lenin, Moskva ülestõusu õppetunnid. Teosed, 11. kd., lk. 151.

Koos vene proletariaadi ja talurahvaga võitlesid tsarismi ja ekspuataatorlike klasside vastu Ukraina, Valgevene Baltikumi, Taga-Kaukaasia, Kesk-Aasia ja teiste Venemaa rahvuspiirkondade töölisel ja talupojad.

Poliitilise võitluse aktiviseerumisest 1905. aastal Eestis räägib ulatuslik streigiliikumise tõus (üle 60 000 streikija), koosolekute, mitingute, demonstratsioonide ja rahutuste arvu kasv. Jaanuari üldstreik Tallinnas tähendas kvalitatiivset hüpet töölisliikumises, mida iseloomustas liikumise massilisus ja üleminek vahetult revolutsioonilistele võitlusvormidele. Kevadised poliitilised demonstratsioonid ja mitingud näitasid proletariaadi aktiivsuse kasvu.

Proletariaadi massistreikide ja relvastatud väljaastumiste toimel arenes revolutsiooni käigus laialdane talurahvaliikumine. Töölisliikumise võimas tõus põhjustas talurahvaliikumise tõusulaineid veebruaris, märtsis, mais, 1905. a. sügisel. Talurahvaliikumises oli näha, kuidas revolutsiooni tõusuga jõudis talurahvas järk-järgult stiihilistelt protestidelt, palvekirjade kirjutamiselt otseste revolutsiooniliste väljaastumiseni, relvastatud ülestõusuni.

Klasside võitlus ägenes revolutsiooni tõusu ajal üha enam, jõudes otsustavasse faasi 1905. aasta sügisel. Oktoobri üldstreigist võttis osa  $\frac{3}{4}$  Eesti tööstusproletariaadist, detsembris algasid arvukad tööliste ja talupoegade relvastatud väljaastumised — mõisate põletamised Põhja- ja Lääne-Eestis. Eesti tööliste ja talupoegade relvastatud detsembriülestõus, mis oli klasside kokkupörke ja revolutsiooni kulminatsiooniks Eestis, andis ühtlasi vastuse küsimusele «Kelle järel läheb talurahvas?». Ülestõusu piirkonnas kukutati tsaarivõim, ligi 50 valdas kehtestati revolutsiooniline omavalitsus.

Talurahva võitlus Eesti- ja Liivimaa kubermangus oli aktiivsem kui üheski teises Venemaa kubermangus samadel aastatel. Üksnes Põhja-Eesti neljas maakonnas (Harjumaa, Läänemaa, Pärnumaa, Järvamaa) põletati ja purustati



ühe nädala jooksul (12.—20. detsembri-  
ni) 120 mõisat, üle 40 viinavabriku, su-  
leti kõrtsid ja monopolipoed.<sup>15</sup>

Kaukaasia ja Poola kõrval pidas  
Lenin Baltimaid alaks, «...kus prole-  
taarse võitluse massiline iseloom ilmneb  
kõige tugevamini ja selgemini»<sup>16</sup>. Balti-  
maade valitavad külaorganid asetas  
Lenin kõrvuti tööliste ja saadikute nõu-  
kogudega ja nimetas neid organiteks, «...  
mis tegelikult olid uue revolutsioonilise  
võimu algidudeks...»<sup>17</sup>

1905. aasta detsembriülestõusu suur  
ulatus ja intensiivsus Eestis määrasid  
tema koha 1905.—1907. a. revolutsiooni  
ajaloos. Ülestõus Eestis kinnitas, et  
1) ülddemokraatlik rinne kujunes Ees-  
tis bolševike revolutsiooniliste ideede  
baasil; 2) hoolimata talurahva diferent-  
seeritusest, domineeris vastuolu mõisni-  
ke ja kogu talurahva vahel — esimene  
sotsiaalne sõda, kuid arenes ka teistsu-  
gune võitlus (kodanluse tagandamine  
vallavalitsustest, kodanlike ajalehtede  
boikoteerimine jne.); 3) Detsembriüles-  
tõus demonstreeris proletariaadi hege-  
mooniat ja tema võitu liberaalse kodan-  
luse üle ning tõestas, et «...proleta-  
riaadi tähtsus on võrratult suurem kui  
tema protsentuaalne osa rahvastis-  
kus...»<sup>18</sup>.

Revolutsioon haaras Eestis kaasa mit-  
te üksnes proletariaadi ja talurahva.  
Sündmustest oli haaratud ka Eesti de-  
mokraatlik haritlaskond.

1905.—1907. aasta kogemuste meister-  
lik kasutamine, võitlus töölisklassi üht-  
suse eest, tema hegemoonia eest vaba-  
dusliikumises, proletariaadi ja talurah-  
va liidu eest kergendasid ja kiirendasid  
tsarismi kukutamist veebruaris ning  
võidukat tormijooksu ekspluataatorliku-  
le korrale 1917. a. oktoobris, Veebruar-  
revolutsioonis saavutati võit tsarismi  
üle kaheksa päevaga, kuna esimene  
Vene revolutsioon «...kündis maa sü-

gavalt läbi, juuris välja põlised eelar-  
vamused, äratas poliitilisele elule ja po-  
liitilisele võitlusele miljonid töölistes ja  
kümned miljonid talupojad, näitas üks-  
teisele ja kogu maailmale vene ühiskon-  
na kõiki klasse (ja kõiki peamisi partei-  
sid) nende tõelises loomuses, nende hu-  
vide, nende jõudude... tõelises vahe-  
korras.»<sup>19</sup>

Pariisi Kommuuni ja esimese Vene  
revolutsiooni kogemused olid kõige täht-  
samaks materjaliks, mis võimaldasid  
välja töötada marksistlik-leninliku õpe-  
tuse sotsialistlikust revolutsioonist ja  
relvastatud ülestõusust. 1905.—1907. a.  
revolutsioon oli 1917. a. sotsialistliku re-  
volutsiooni tõeline peaproov. Suur Sot-  
sialistlik Oktoobrirevolutsioon avas  
inimkonna ajaloos uue ajastu sotsialis-  
mile ülemineku perioodi. Sotsialismi  
ehitamisega NSV Liidus kaasnesid väl-  
japaistvad võidud, mis on meie kodu-  
maa põhjalikult ümber kujundanud, tu-  
gevdanud tema võimsust, viinud ta ma-  
jandusliku ja sotsiaalse progressi tippu-  
dele.

<sup>15</sup> Vt. H. Moosberg, 1905.—1907. a.  
revolutsioon Eestis. Tln., 1955, lk.  
100—111.

<sup>16</sup> V. I. Lenin, Venemaa praegune  
olukord ja töölispartei taktika. Teosed,  
10. kd., lk. 100.

<sup>17</sup> Vt. sealsamas, lk. 134.

<sup>18</sup> V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 69.

<sup>19</sup> V. I. Lenin, Kirjad kaugelt. Teo-  
sed, 23. kd., lk. 286.



---

# KÖLBELISEST KASVATUSEST KOOLIS

---

**ARTUR TIKI,**  
**N. V. Gogoli nimelise Tallinna**  
**21. keskkooli direktor**

Käesolevale õppeaastale annab tooni 9. viisaastaku lõpp ja 10. viisaastaku algus. Aru andes NLKP XXIV kongressi otsuste täitmisest rahvahariduse taseme tõstmisel, tuleb haridustöötajatel valmis olla kõrgendatud nõudmisteks, sest ilma õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi edasise tõusuta ei suuda me keskhariduse andmist sirguvale põlvkonnale stabiliseerida.

Kommunistliku kasvatuse kaudu tuleb meil senisest efektiivsemalt hakata õppivas noorsoos kujundama marksistlik-leninlikku maailmavaadet, arendama noormeestes ja neidudes vaimse rikkuse, moraalse puhtuse ja kehalise täiuslikkuse harmooniat.

Kommunistliku kasvatuse üheks tähtsamaks koostisosaks üld- ja polütehnilise hariduse, esteetilise, kehalise ja töökasvatuse kõrval on KÖLBELINE KASVATUS, mis kujutab endast kõlbeline teadvuse ja sellele vastavate käitumisoskuste ja -harjumuste ning kommunistiajastu inimese iseloomujoonte kujundamist.

Oma olemuselt tugineb kõlbeline kasvatus kommunistlikule moraalile, hõlmates peale proletariaadi klassisolidaaarsuse, internatsionalismi ja kollektivismi ka üldinimlikke moraaliprintsiipe,

Kommunismiehitaja moraalikoodeks sisaldub NLKP programmis. Pidades silmas kommunistliku kasvatuse üldisi printsiipe (kommunistlikku suunitlust, kasvatust kollektiivis ja kollektiivi kaudu, kasvatuse seost eluga ja kommunistliku ülesehitustööga, toetumist positiivsele ning nõudlikkuse ühendamist austusega isiksuse vastu) peavad kõlbeline kasvatus tegelema kõik ühiskondlikud kasvatusasutused ja ühiskondlikud ning riiklikud organisatsioonid. Peamine vastutus selle eest lasub aga nõukogude koolil kui riiklikul kasvatusasutusel, ja seda eriti nüüd, mil me läheme vastu NLKP XXV kongressile.

Kuidas me selle fundamentaalse ülesande lahendamiseks toime oleme tulnud? Mitte just hästi, sest peaaegu igas koolikollektiivis leidub õpilasi, kelle käitumine ei vasta sotsialistliku ühiselu reeglitele.

Ühete juures annab tunda teadmiste vähesus (ei tunta küllaldaselt kõlblusnorme), teiste väärtushinnangud ei lange alati kokku ühiskonna väärtushinnangutega, kolmandatel — ja neid on kõige arvukamalt — pole teadvuse ja käitumise vaheline distants nõutavalt kaetud kõlbeline treeninguga, neil puuduvad sellekohased positiivsed harjumused, kuigi nad kõlblusnorme tunnevad ja neid ka väärtusteks tunnistavad.

Niisugune ebaedu on välja kujunenud stambist, mida igal õppeaastal ja igas kasvatustöö situatsioonis rakendada püütakse. Nagu pole kahte täiesti sarnast puulehte, nii pole ju ka kahte täiesti sarnast last. Veel enam erinevad üksteisest klassikollektiivid. Sotsiaalpsühholoogia valdkonda kuuluvatest probleemidest klassikollektiivis pole meil sageli objektiivset informatsiooni.

Isiksuse formeerumine, mis kujuneb sisemiste vastuolude vahelises võitluses, on ülikeerukas protsess. Õpilaste soovide tasakaalustamine olemasolevate võimalustega ja nende vajaduste kooskõlas-



tamine reaalseste olukordadega nõuab pidevat tähelepanu ning järjekindlat tööd. Liigne reglementeerimine selleks ei kõlba. See võtab õpilastelt iseseisvuse ja usu oma jõusse. Autoritaarsuse domineerimine suhtes, individuaalsete iseärasuste vähene arvestamine, puudulik tagasiside, diagnoosi abitus ja mõjutamise kindla süsteemi puudumine süvendavad veelgi raskusi. Ebaõige oleks loota sellele, et õpilase vanemaks saades mööduvad raskused iseenesest.

Kõlbelist kasvatust mõjutavad paljud tegurid. Koos nende muutumisega peavad muutuma ka kasvatusmeetodid, -vormid ja tegevusliigid. Järgale kasvatusetele kaasnevad häired, millest vabanemine pole enam sugugi kerge. Raskustest on võimalik hoiduda, kui arvestatakse kasvatussituatsioonides toimunud muutusi, kui kasvatust kohandatakse antud momendi vajadustele ja tingimustele. Kehaliselt ja vaimselt tervetes lastes peituvaid kasvatusraskuste juuri, mille võrseteks on lõtvus, ohjeldamatus ja ebaväärikus, tuleb otsida perekondliku kasvatuselünkadest, õpilaste halvast staatusest kollektiivis, nende ebatervetest suhetest õpetajate ja vanematega või hoopis klassijuhataja tööstiilist. On ju niisuguseid kasvatajaid (õpetajaid, vanemaid), kes armastavad lahendada kasvatussituatsioone oma arvamusele, mitte aga olukorra objektiivsele analüüsile tuginedes.

A. Elango väidab, et õpilaste elustiili pole võimalik muuta, kui ei tunta sellega seoses olevaid keerukaid elunähtusi: nende õppimise ja käitumise motiivatsioone, nende vaba aja veetmist, nende suhteid koolis, kodus ja mikrokollektiivis. Peenetundelist lähenemist vajavad mürsikud, aga ka õpilased neljandatest klassidest, kus kasvatustöörinne on koolis esmakordselt jaotatud paljude õpetajate vahel. Toetumine varemsaavutatuks, selle kinnistamine ja edasiarendamine klassist klassi silmas pidades ea- ja jõukohasuse ning järjepidevuse printsiipi, on nõuded, mis ootavad realiseerimist. Suhtlemisel õpilasega ei tohiks klassijuhataja endale lubada närvilisust, rabelemist ega vihastumist, samuti mitte

ka familiaarsust ega sallivat suhtumist kõlbeliste normide rikkumisesse. Nõudlikkust on vaja nii iseenda kui õpilaste suhtes.

Tööinimese austamine, kommunistlik suhtumine töösse ja töö osatähtsuse mõistmine ühiskonnas peaksid olema vundamendiks, mille tugevuse eest vastutavad juba algklasside õpetajad.

Kasvatustöö tulemused olenevad õpetaja ja õpilase tegevuse ühtsusest. Selle saavutamine aga eeldab erinevate õpilaste juures tekkinud kasvatusalaste situatsioonide diagnoosimist, eesmärgile jõudmist takistavate põhjuste kindlakstegemist. Diagnoosile tuginemata pole pedagoogiliselt õigete otsuste langetamine võimalik ei tegevusliikide, -vahendite, -vormide ega ka -meetodite suhtes. Kasvatustöös tehtud tähelepanekute ja isegi õpilaste käitumises ilmenenud raskuste analüüsimisest üksinda ei piisa. On vaja tunda haiguse eellugu, selle tekkimise tagapõhja koos teguritega, mis haigestumise on esile kutsunud. Objektiivselt on vaja uurida nii õpilase isiksust kui ka seda miljööd, kus ta elab ja tegutseb. Edu pole loota, kui kasvatustöö protsessis jäetakse arvestamata õpilaste erinevused intellektuaalses arengus, kui ei võeta arvesse nende närvisüsteemis ja emotsionaalses sfääris esinevaid häireid, nende temperamendi iseärasusi, kodust mikrokliimat jne., millede pidurdav toime võib olla üsnagi tugev. Õpilast mõjutavad korruga ju paljud tegurid (kaaslased, kodu, kommunikatsioonivahendid, tänav jne.). Nende tundmiseta pole pedagoogiliselt õigete otsuste vastuvõtmine võimalik. Juhul kui see, mida ei tunta, pole oluline, võidakse probleeme lahendada küllaltki edukalt, kui aga tundmatu täidab olulist funktsiooni, siis mitte. Lisaks sellele tekib ka negatiivne emotsionaalne pinge, mis miljöötegurina hakkab kõlbelist kasvatamist omakorda kahjustama.

Kõlbelise kasvatamise edu aitavad kindlustada normaalsed suhted kahe poole — õpilase ja õpetaja — vahel. Nende ühine ettevõtmine — kasvatus — pole mõeldav tegevuse kooskõlastamiseta. Kooskõlastamata tegevuse resultaadid



on nullilähedased, millele ilmekalt viitab valm luigest, haugist ja vähist. Õpetajapoolsel veenmisel pole mõtet, kui õpilane seda vastu ei võta.

Mehaanilise survega ei jõuta tulemuseni. Täiskasvanule mõjub korralduse juriidiline külg, õpilasele mitte. Ta kas protesteerib (sageli vaikselt, isendasse tõmbunult), jätab korralduse täitmata või tõmbub enesesse. On neid, kes kuulevad, aga ei kuula, mis räägitakse. Selleks et soovitude andmise korral poleks sisselülitamata vastuvõtjaid, tuleb arvestada õpilaste ootusi, nende hoiakuid, aidata neil väljuda motiivide konfliktist.

Õpilaste kõlbelisel kasvatamisel võib edule loota siis, kui kogu kasvatustöö allutatakse kindlale korrale, järjestikku elluviidavate, seostuvate ja üksteisest tingitud ülesannete, vahendite, vormide ja meetodite terviklikkusele.

V. I. Lenini õpetus sellest, et kommunismi saab ehitada ainult kaasaegse hariduse baasil ja et teadmisteta ei saa olla kommunismi, omab erilist tähtsust nüüdisaegse teaduse ja tehnika kiire arenemise ning sotsiaalse progressi tingimustes. Selle leninliku ülesande täitmine eeldab pedagoogilise kollektiivi tihedat koostööd pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooniga ning seda eriti kõlbelise kasvatusvaldkonnas. On ju nende üks tähtsamaid ülesandeid abistada pedagoogilist kollektiivi õpilaste kasvatamisel kommunistliku moraali vaimus. Hästi õppimine ja õpilaste normikohane kultuurne käitumine pole ainult tema isiklik asi. See on tähtis ühiskondlik ülesanne. Seepärast on vaja jõuda selleni, et iga õpilane tunneks oma õppimise ja käitumise pärast täielikku vastutust kaaslaste ees.

Sama tähtis kui kõlbeliste normide tundmine on kontroll nende täitmise üle. Reeglite rikkumisesse ei tohi suhtuda järeleandlikult ega ükskõikselt. Tegevusetuse ja lodevuse ennetamiseks tuleb anda klassikollektiivi heaoluks vajalikke praktilisi töid.

Inimene peab õppima eluaeg. Tuntud on mõttetera, et kui lakkab õppimine, saabub surm. Eriti käib see pedagoogi kohta, sest päevakorrale on tõusnud

kooli psühholoogilise teenistuse parem korraldamine.

Ainuüksi õpetajat me üksikute vaimset kängunud noorte pärast siiski süüdistada ei saa. Kuni tänaseni pole ju meil veel kommunismiehitaja moraalkoodeksi printsiipe pedagoogiliselt lahti mõtestatud, kui mitte arvestada hiljuti ilmunud «Kasvatustöö näidisprogrammi üldhariduslikele koolidele», mis kujutab endast esimest sellisuunalist katset. Pedagoogikateadlased on koolide ees endiselt suured võlglased. Klassijuhataja, kelle ülesandeks on kindlaks määrata oma õpilaste kõlbelise kasvatusesüsteem ning tagada selle efektiivne rakendamine klassikollektiivis, ootab konkreetsemat abi.

Dubleerimise vältimiseks ja järjepidevuse printsiibi paremaks realiseerimiseks on N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkoolis püütud õpilaste kõlbeliseks kasvatamiseks luua kindlamat süsteemi ja seda eetiliste vestluste kaudu klassides (alates 4. klassist).

Temaatika koostamisel lähtuti õppe- ja kasvatustöö peamistest allikatest (üldhariduskeskkooli põhikiri, ÜLKNÜ põhikiri, Nõukogude Liidu pioneeriseadused, õpilasreeglid jm.), eriti aga kommunismiehitaja moraalkoodeksi printsiipidest.

Et vältida väljatöötatud temaatika kujunemist jäigaks ettekirjutuseks — kujutab ju iga klassikollektiiv endast unikaalset nähtust —, koostati see kahes osas: kohustuslik programm (tärniga märgitud teemad) ja soovitatav temaatika, mille vajalikkuse või mittevajalikkuse otsustab klassijuhataja. Nõudeks esitati, et temaatika lõplikul kindlaksmääramisel klassi kasvatustööplaanis (klassijuhatajatundideks, klassikoosolekuteks ja klassiväliseks tööks) lähtutaks klassikollektiivi kasvatatuse astmest, sellest, kui võrd õpilased oma igapäevases elus ja tegevuses juhinduvad meie sotsialistliku ühiskonna kõlblusnormidest. Arvestada tuli ju sedagi, et aega ja ruumi jätkuks nii liiklusalaseks tööks, kutsesuunitluseks, õiguslaseks ja alkoholismi- ja suitsetamisvastaseks propagandaks, isikliku hügieeni kursuse läbitöötamiseks, tsiviilkaitse- ja looduskaitseala-



seks tööks jpm. Peamine on, et kõik need käsitlemisele kuuluvad probleemid seostataks niisuguste eluliste situatsioonidega, mis vastaksid oma raskusastmelt klassikollektiivi eale ja vajadustele.

Raskustest õpilaste kõlbelisel kasvata-misel pole võimalik jagu saada nende olemust ja kõrvaldamise teid tundmata. Veenmise ja karistamisega liialdamisele, ergutamise ja harjutamise alahindami-sele oleme juba küllalt lõivu maksnud. Forsseeritud veenmine, mida nii armas-tatakse kasutada, viib ühelt poolt mo-raalitsemisele, teiselt poolt aga võib esile kutsuda pidurduse koos negatiivse hoiaku tekkimisega moraaliilugeja enda suh-tes. Toetudes kasvatustöös ainult sõna-listele vormidele, arendame paremal juhul küll õpilaste intellektuaalset sfääri, kuid jätame nad ilma kõlbeliste mõistete emotsionaalsest mõjust, tekitades seega ohtlikud käärid formaalselt omandatud eetiliste teadmiste ja õpilaste käitumis-süsteemi vahel. Taolisele ohule viitab ka kasvatustöö näidisprogramm.

Et ilma kõlbelise treeninguta pole teadvus üksi suuteline käitumist mõju-tama, siis see, missuguses ulatuses tuleb mingi probleemi tõstatamisel õpilastele anda uusi teadmisi ning missugusel teel ja missugusel määral kasutada selleks praktilist tegevust, jäeti klassijuhatajate endi otsustada. Ainult mõistlik sõnaliste ja praktiliste meetodite koosmõju võib anda soovitud tulemusi.

Praktilise suunaga tegevustest nime-tagem siinkohal ekskursioone tööstusse, põllumajanditesse ja asutustesse, albu-mite ja montaažide koostamist, revolutsiooni mälestusmärkide asukohtade plaanvisandite koostamist, nende kirjeldusi, külastatavate objektide fotografeerimist ja joonistamist, kirjavahetust vennasvabariikide koolinoortega, näituste korraldamist, referaatide koostamist, temaatiliste õhtute korraldamist, kohtu-miste organiseerimist revolutsiooni- ja tööveteranidega, teadlastega jt., raadio-sõlme saadete koostamist, seinalehtedele kaastöö tegemist jne. Mida sellest valdkonnast ja missugusel määral kasutada, eks seegi olene klassikollektiivi vajadus-test.

Materialistliku maailmavaate kui kõl-belise kasvatustöö aluse kujundamiseks on vaja, et kõik õpetajad nii õppetundi-des kui ka klassivälises töös kasutaksid ära kõik selle kasvatamise võimalused, et faktide, nähtuste ja sündmuste seaduspärasuste põhjal teeksid nad õigeid, materialistlikke üldistusi. Peab püüdma selle poole, et õpilased veenduksid maa-ilma materiaalsuses ja ühtsuses, nähtuste vastastikusel seoses ja mõjus ning üldiste arenemiseaduste olemasolus koos maa-ilma tunnetamisega. Partei ja valitsuse tähtsamaid otsuseid tutvustades tuleb näidata nende vastavust ühiskonna objektiivsetele seaduspärasustele. Selle teenistuses olgu ka kaks korda kuus toimuvad poliitinformatsioonid.

Käesolevale õppeaastale annab tähen-dusrikkuse NLKP XXV kongress. Kõlbe-lise kasvatuselise teenistusse tuleb ühelt poolt rakendada selle vääriline tähistamine, teiselt poolt aga kongressi mater-jalide tundmaõppimine pärast nende avaldamist ajakirjanduses. Ilmselt on vaja selleks koostada ülekoolliline opera-tiivplaan, millele õpetajad, kasvatajad ja klassijuhatajad oma kasvatustöö rajaksid.

Klassijuhatajatele abiks mõeldud eeti-liste vestluste temaatika kommunismi-ehitaja moraalikoodeksi printsiipide lahtimõtestamiseks koos sinna juurde kuuluva kõlbelise treeninguga, mille klassijuhatajad ise kindlaks määravad, on kujunenud käesolevaks õppeaastaks N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkoolis alljärgmiseks.

## 1. KÕRGE ÜHISKONDLIKU KOHUSE-TUNDE ARENDAMINE JA SALLI-MATUSE KASVATAMINE ÜHIS-KONNA HUVIDE RIKKIJATE SUH-TES

### 4. KLASS:

1. \*Miks ja milles on õpilasreeglites muu-datusi tehtud?
2. \*Mida mõista ühiskonna heaks tööta-mise all?
3. \*Pioneeri kohustus on kaitsta pioneeri-rühma au.
4. Kuidas hoida rahva omandit?

### 5. KLASS:

1. \*Mida nõuavad meilt kooli sisekorra eeskirjad?



- \*Kuidas võidelda ühiskonna huvide rikkumise vastu?
- \*Missugune on kommunistliku ühiskonna inimene?
- Meie ühiskondlikud kohustused.

#### 6. KLASS:

- \*Mida kujutab endast õpilaste omavalitsus ja miks on vaja täita selle kohaldusi?
- \*Isiklikud ja ühiskondlikud huvid.
- \*Pioneerirühma au on klassi ja kooli au.
- Minu kohustused oma koduste ees.

#### 7. KLASS:

- \*Milles seisneb nõukogude noore väärrikus?
- \*Kuidas kasvatada endas kohuse- ja vastutustunnet?
- \*Meie ühiskondlikud kohustused kooli ja kodulinna ees.
- Inimese töö ja tahte seos.

#### 8. KLASS:

- \*Miks on vaja olla sallimatu amoraalsete ja ühiskonnastaste tegude suhtes?
- \*Mida mõista töökangelaslikkuse all?
- \*Keskariduse omandamine on ühiskondliku tähtsusega ülesanne.
- Mida tähendab väikekodanlikkus?

#### 9. KLASS:

- \*Missuguseid lisanõudeid esitavad meile uued õpilasreeglid?
- \*Nõukogude seadustest ja sotsialistliku ühiselu reeglitest kinnipidamise vajalikkus.
- \*Kommunistlik ja kodanlik moraal.
- Milles peitub tõeline õnn?

#### 10. KLASS:

- \*Meie ülesanded Tallinna muutmisel heakorrastatud ja kõrge olmekultuuriga linnaks.
- \*Kommunismiehitaja moraalne pale.
- \*Kriitika ja eneskriitika olemus ja vajalikkus.
- Kuidas teostada enesekasvatust?

#### 11. KLASS:

- \*Noorte õigustest tulenevad kohustused.
- \*Üksikisik ja ühiskond.
- \*Kuidas võidelda noorte kuritegevuse vastu?

- \*Miks on vaja võidelda alkoholismi ja suitsetamise vastu?

## II. KOLLEKTIIVSUSTUNDE JA ÜKS-TEISE SELTSIMEHELIKU ABISTAMISE («ÜKS KÕIGI, KÕIK ÜHE EEST») KASVATAMINE

#### 4. KLASS:

- \*«Suur ja lai on maa, mis on mu kodu».
- \*Lenini nimi pioneerilipul.
- \*Üksi raske, salgas kerge, salk ei jõua, jõuab rühm.
- Kuidas abistada kaaslast?

#### 5. KLASS:

- \*Meie klassikollektiivi eesmärgid uuel õppeaastal.
- \*Hoia oma klassi ja pioneerirühma au.
- \*Kuidas töötada oktoobrilastega?
- Kus viga näed laita, seal tule ja aita.

#### 6. KLASS:

- \*Mida tähendab põhimõte «Üks kõigi ja kõik ühe eest»?
- \*Meie ühiskondlikud ülesanded ja nende täitmine.
- \*Tugeva kollektiivi tunnused.

#### 7. KLASS:

- \*Üksikisiku ja kollektiivi vahelised suhted.
- \*Meie kohustused šeflusaluse klassi (kollektiivi) ees.
- Mina ja kool.

#### 8. KLASS:

- \*Tütarlaste ja noormeeste vahelised suhted.
- \*Jätkame oma isade võitlust ja tööd.
- Austa vanemaid inimesi, eelkõige oma vanemaid.

#### 9. KLASS:

- \*Milles näen oma põlvkonna peamisi ülesandeid?
- \*Eesti NSV koostöö vennasvabariikidega.
- Rahvaste sõprus, vendlus, solidaarsus.

#### 10. KLASS:

- \*Isamaa kaitsmine on iga nõukogude kodaniku püha kohus.
- \*Individualismi ja kollektivismi olemus.
- Minu kohustused nõukogude kodanikuna.

#### 11. KLASS:

- \*Igavene tuli Tundmatu Sõduri haual.



- \*Kollegiaalsuse printsiip nõukogude ühiskonnas.
- Abiturient ja koolikollektiiv.

### III. INIMESTEVAAHELISTE HUMAAN- SETE SUHETE JA ÜKSTEISEST LUGUPIDAMISE («INIMENE ON INIMESELE SÕBER, SELTSIMEES JA VEND») KASVATAMINE

#### 4. KLASS:

- \*Timurlikud ülesanded ja nende täitmine.
- \*Viisakusreeglid nõukogude inimeste vahelistes suhetes.
- Milliseid omadusi ma hindan sõbras?
- Austa oma vanemaid.

#### 5. KLASS:

- \*Ausalt elada tähendab rahvale elada
- \*Head ja halba, ilusat ja inetut eneses ja teistes.
- Mida ei soovi enesele, seda ära tee teistele.
- Kuidas käituda avalikes kohtades?

#### 6. KLASS:

- \*Mida mõista internatsionalismi all?
- \*Milleks kohustab ÜLKNÜ põhikiri?
- Kuidas olla tähelepanelik, abivalmis lahke ja sõbralik?
- Sina ei ela maailmas üksinda.

#### 7. KLASS:

- \*Mida mõista sotsialistliku humanismi all?
- \*Väikekodanlikkus ja alatus.
- Millest tuleneb ebaõiglus?
- Kuidas suhtuda rahvuslikesse kommetesse?

#### 8. KLASS:

- \*Mida mõista seltsimehelikkuse, sõpruse ja solidaarsuse all?
- \*Neiu au.
- Kuidas võtta vastu külalisi?
- \*Mida mõista mehelikkuse all?

#### 9. KLASS:

- \*Meie klassikollektiiv heas ja halvast.
- \*Milles seisneb elu mõte?
- Vastastikune lugupidamine on üksteise mõistmise ja sõpruse alus.
- «Inimene on inimesele sõber, seltsimees ja vend.»

#### 10. KLASS:

- \*Milles avaldub kommunistlik ellusuhtumine?
- \*Humanism nõukogude ühiskonnas.

- Sõprus ja armastus neiu ja noormehe suhetes.
- Mida mõista kompromiteerimise all?

#### 11. KLASS:

- \*Miks ideoloogia valdkonnas ei saa olla rahulikku kooseksisteerimist?
- \*Kommunismiehitaja moraalne pale.
- Missuguseid nõudeid esitan oma tulevasele abikaasale?
- Humaansed suhted perekonnas.

### IV. AUSUSE, TÕEARMASTUSE, KÕLBELISE PUHTUSE, LIHTSUSE JA TAGASIHOIDLIKKUSE KASVATAMINE ISIKLIKUS JA ÜHISKONDLIKUS ELUS

#### 4. KLASS:

- \*V. I. Lenini võitluskaaslased, nende elu ja tegevus.
- \*Tõde on kõigest kallim.
- Mida mõista tagasihoidlikkuse all?

#### 5. KLASS:

- \*Miks etteütlemine ja mahakirjutamine hukka mõistetakse?
- \*Otsekoheus ja ausus inimese elus.
- Lihtsuse vajalikkus meie elus.

#### 6. KLASS:

- \*Kuidas võita usaldust ja lugupidamist?
- \*Mida mõista õpilaslikkuse all?
- Koolinoore kohus ja tema au.

#### 7. KLASS:

- \*ÜLKNÜ põhikiri — meie tegevuse juhised.
- \*Ma pean saama kodanikuks.
- Isiklik ja ühiskondlik omand.

#### 8. KLASS:

- \*Õpi austama ühiselu reegleid.
- \*Ideaalid on teejuhised.
- Austa sõpra.

#### 9. KLASS:

- \*Kuidas sobivalt riietuda?
- \*Mida mõista kõlbelise puhtuse all?
- Siirus ja otsekoheus inimestevahelistes suhetes.

#### 10. KLASS:

- \*Kõlbelised kategooriad: au, südame-tunnistus, eneseväärikus.
- \*V. I. Lenin kommunistlikust moraalist.
- Olen ma selline, nagu ma näin?

#### 11. KLASS:

- \*Nõukogude noore moraalne pale.



2. \*Egoismi olemus ja sellest vabanemise teed.
3. Aktiivsus ja tagasihoidlikkus.

**V. KOMMUNISMILE USTAVUSE KASVATAMINE JA ARMASTUSE KASVATAMINE SOTSIALISTLIKU KODUMAA JA SOTSIALISMAA MAE VASTU**

**4. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress — kõige tähtsam sündmus meie riigi elus.
2. \*Tallinna minevik, olevik ja tulevik.
3. Liiduvabariikide vapid ja lipud.
4. Meie maa rahupoliitika.

**5. KLASS:**

1. \*Milleks kohustab meid NLKP XXV kongress?
2. \*NLKP XXV kongress NSV Liidu rahvaste sõprusest.
3. Tallinlaste saavutustest kommunismiehitamisel.
4. \*Tutvumine ühe tööstusettevõttega.

**6. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress meie maa ja rahva ees seisvatest ülesannetest.
2. \*Vabariigi saavutustest kommunismiehitamisel.
3. Kommunism on inimkonna tulevik.
4. \*Tutvumine ühe tööstusettevõttega.

**7. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress kui kommunistmehitajate kongress.
2. \*Moskva, meie kodumaa pealinn.
3. Missugune peab olema kommunistliku ühiskonna inimene?
4. Tutvumine ühe tööstusettevõttega.

**8. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress rahvahariduse taseme edasisest tõstmisest meie maal.
2. \*NSV Liidu saavutustest kommunismiehitamisel.
3. Tallinna sotsiaalse arengu probleemidest.
4. Meie kodumaa rikkused ja nende kasutamine.

**9. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress noorsoo poliitilisest ja majanduslikust olukorrast sotsialistlikes ja kapitalistlikes maa-

2. \*Meie ülesanded kodumaa kaitsmisel.
3. Millisena näen homset?
4. NSV Liidu välispoliitika kommunistliku ühiskonna ülesehitamise perioodil.

**10. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress ja progressiivsete imperialismivastaste jõudude konsolideerumine.
2. \*Varssavi leping ja selle tähtsus rahu kindlustamisel.
3. Tänapäeva revolutsionäärid.
4. Noorte osa viisaastaku ülesannete realiseerimisel.

**11. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress ja maailma kommunistliku liikumise ühtsus.
2. \*Nõukogude föderatsiooni leninlikud põhimõtted.
3. NSV Liit ja ÜRO.
4. Kangelastegu — on see erandlik või igapäevane?

**VI. VENNALIKU SOLIDAARSUSE KASVATAMINE KÕIGI MAE TÖÖTAJATE JA KÕIGI MAE RAHVASTE SUHTES**

**4. KLASS:**

1. \*Nõukogude inimeste suhtumine teistesse rahvustesse.
2. \*Meid on 15.
3. Rahvusvaheline pioneerilaager «Artek».

**5. KLASS:**

1. \*Meie sõprussidemed Tallinna 6. keskkooliga.
2. \*Sõprus ja seltsimehelikkus kõigi maade töötajatega.
3. Meie kirjasõbrad.

**6. KLASS:**

1. \*Sõpruslehekülgi ÜLKNÜ ajaloost.
2. \*NSV Liidu rahvaste ühine võitlus Suures Isamaasõjas.
3. Eesti NSV kultuurisidemed välisriikidega.

**7. KLASS:**

1. \*Mida tähendab loosung «Kõigi maa-de proletaarlased, ühinege?»
2. \*NSV Liidu kangelaslinnade ja liiduvabariikide pealinnade 21. keskkoolide sõprussidemed.



3. Meie sõprussidemed Tšehhoslovakiaga.

**8. KLASS:**

1. \*Vennasparteide vaheliste sidemete igakülgne laienemine.
2. \*Üleliidulised komsomoli löökehituded.
3. «Inimesed, olge valvsad!»

**9. KLASS:**

1. \*Mida mõista rahvastevahelise solidaarsuse all?
2. \*Rahvusvaheline noorsooliikumine ja rahvusvahelised noorsoo-organisatsioonid.
3. NSV Liidu koostööst kapitalistlike riikidega.

**10. KLASS:**

1. \*Internatsionaalsete kultuurisidemete tihenemine ja rikastumine.
2. \*Miks on vaja võidelda imperialismi vastu?
3. Teadus ühendab rahvaid,

**11. KLASS:**

1. \*Rahvusliku vabadusvõitluse sotsiaalne olemus ja ülesanded.
2. \*Euroopa riikide koostöö ja julgeolekunohipidamise tulemused.
3. Millisena näen tulevikku?

**VII. SÕPRUSE JA VENDLUSE KASVATAMINE KÕIGI NSV LIIDU RAHVASTE VAHEL NING LEPPIMATUSE KASVATAMINE RAHVUSLIKU JA RASSILISE VAENU AVALDUSTESSE**

**4. KLASS:**

1. \*Eesti ja vene rahva ajaloolisest sõprususest.
2. \*Mida mõista rahvaste sõpruse ja vendluse all?
3. Õpi tundma ja austama teiste rahvaste elu ja kombeid.

**5. KLASS:**

1. \*NSV Liidu rahvaste ühtsuses peitub jõud.
2. \*Kuidas valmistume olümpiakülaliste vastuvõtuks?
3. Meie kauged kirjasõbrad.

**6. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress NSV Liidu rahvaste sõprususest.
2. \*Kuidas suhtuda rahvusliku ja rassilise vaenu ilmingutesse?

3. Kultuuripäevade traditsioon NSV Liidus.

**7. KLASS:**

1. \*NSV Liit kui paljurahvuseline riik.
2. \*Mida mõista rassilise diskrimineerimise all ja kuidas selle vastu võideldakse?
3. Vene rahva osa Suures Isamaasõjas.

**8. KLASS:**

1. \*Pool sajandit NSV Liidu vennalikus peres.
2. \*NLKP XXV kongress sotsialismi ja kapitalismi vahelistest vastuoludest.
3. Nõukogude inimese iseloomujooned.

**9. KLASS:**

1. \*Internatsionalism ja natsionalism — vastandlikud mõisted.
2. \*Rahvusliku ja rassilise vaenu põhjused kapitalistlikes riikides.
3. Kas ÜRO põhikiri vajab muutmist?

**10. KLASS:**

1. \*NLKP XXV kongress ideoloogilisest võitlusest tänapäeval.
2. \*Leninlik rahvuspoliitika ja selle olemus.
3. Rahu vaenlaste sepitsused.

**11. KLASS:**

1. \*NSV Liit võitluses rahvaste enesemääramise õiguse eest.
2. \*NLKP programm rahvussuhete edasiarendamisest.
3. Kuidas edeneb VMN maade majandustaseme lähenemine?

**VIII. LEPPIMATU SUHTUMISE KASVATAMINE KOMMUNISMI VAENLASTESSE, RAHU JA RAHVASTE VABADUSE VAENLASTESSE**

**4. KLASS:**

Pioneerid Suures Isamaasõjas.

**5. KLASS:**

Noorkaardiväelase Zoja Kosmodemjanskaja kangelaasteod.

**6. KLASS:**

Kommunistlikud noored Suures Isamaasõjas.

**7. KLASS:**

NSV Liit võitluses rahu eest.

**8. KLASS:**

Mida mõista kodanliku ideoloogia all?

**9. KLASS:**

1. \*Mida mõista antisovetismi all?



2. \*Sõjakolled nüüdisaegses maailmas ja nende tekkimise põhjused.

#### 10. KLASS:

1. \*Noorsoo poliitiline olukord kapitalistlikes maades.
2. Miks on vaja kasvatada leppimatut suhtumist kommunismi vaenlastesse, rahu ja rahvaste vabaduse vaenlastesse?

#### 11. KLASS:

1. \*Meie ülesanded kodanliku ideoloogia paljastamisel.
2. Kommunismi vaenlaste sepitsused.

### IX. ATEISTLIKU KASVATUSTÖÖ SÜVENDAMINE

#### 4. KLASS:

1. \*Ebausk ja selle tekkimise põhjused.
2. Kas näärid või jõulud?

#### 5. KLASS:

1. \*Kuidas on maailm tekkinud?
2. Kirikud kui arhitektuurilised mälestusmärgid.

#### 6. KLASS:

1. \*Miks on usk riigist lahutatud?
2. Eesti rahva vanasõnu usu kohta.

#### 7. KLASS:

1. \*Kiriku osa rahva orjastamisel.
2. Kuidas tekivad unenäod?

#### 8. KLASS:

1. \*Miks on vaja teha usuvastast selgitustööd?
2. Religioon ja arstiteadus.

#### 9. KLASS:

1. \*Kapitalistlike riikide vaimulikud ekspluataatorliku korra kaitsel.
2. Ilmalikud kombetalitused.

#### 10. KLASS:

\*V. I. Lenin usust ja riigist.

#### 11. KLASS:

Materjalistliku ja idealistliku filosoofia põhilised erinevused.

### X. AUSA TÖÖSESUHTUMISE («KES EI TEE TÖÖD, SEE EI PEA KA SÖÖMA») KASVATAMINE

#### 4. KLASS:

1. \*Teadmised ja töö käivad käsikäes.
2. \*Meie ühiskondlikult kasulik töö.
3. Kus töötavad meie vanemad?
4. Kuidas töötasime möödunud õppeveerandil?

#### 5. KLASS:

1. \*Töö teeb kodumaa kuulsaks.
2. \*Kuidas õppida?
3. Sotsialistliku töö kangelased meie linnas.
4. \*Kuidas töötasime möödunud õppeveerandil?

#### 6. KLASS:

1. \*Töö on NSV Liidus au, kuulsuse ja kangelaslikkuse asjaks.
2. \*«Kes ei tee tööd, see ei pea ka sööma».
3. Austa teiste inimeste tööd.
4. Kuidas töötasime möödunud õppeveerandil?

#### 7. KLASS:

1. \*Iga töö on hea, vali see, mis meeldib.
2. \*Rahvamajanduslikult tähtsamad elukutsed.
3. Missugune väärtus on ühel minutil?
4. \*Kuidas töötasime möödunud õppeveerandil?

#### 8. KLASS:

1. \*Nõukogude kodaniku tööalased õigused ja kohustused.
2. \*Mida tähendab töötada kommunistlikult?
3. Valged käed armastavad võõrast tööd.
4. Kuidas töötasime möödunud õppeveerandil?

#### 9. KLASS:

1. \*Töösuvi EÕM-is.
2. \*Vajalikud ja «mittevajalikud» õppeained.
3. «Tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb ka armastus».
4. Tallinn sajandivahetusel.

#### 10. KLASS:

1. \*Tööviljakuse tõstmine on kommunistlikumise tähtsamat eeldusi.
2. \*Nõukogude inimeste töökangelaslikkus.
3. Kuidas kujunevad vilumused?
4. Minu homme päev.

#### 11. KLASS:

1. \*Tööeasandlus NSV Liidus.
2. \*Kus ja kuidas töötavad meie kooli vilistlased?
3. Kuhu lähen pärast keskkooli lõpetamist?
4. Üksteise vastastikune abistamine perekonnas on harmoonilise kooselu tähtsamat tingimusi.



---

# KÜSITLUS UURIMIS- MEETODINA

---

JAAN MIKK

Meie pedagoogikateadus areneb kiiresti. Uurimistööga tegelevad õpetajad, koolijuhid, õppejõud, teadurid. Vajalike andmete saamiseks kasutavad nad sageli küsitlust. Seetõttu tuleb nimetatud uurimis-meetodit kõigil hästi tunda. Sotsioloogias on küsitluse meetodika kohta ilmunud palju materjali (1; 2; 4; 8). Ka venekeelses pedagoogikaalases kirjanduses on küsitlust tutvustatud (5, lk. 83—90; 7). «Nõukogude Koolis» ilmus aga viimane selle-suline artikkel 1967. aastal (3). Tekkinud lünga täitmiseks esitame siin küsitluse põhiohused, püüdes siiski vältida üldtuntu kordamist.

Küsitluse ulatuslik rakendamine on seletatav sellega, et selle abil on kõige lihtsam uurida inimese suhtumisi kaaslas-tesse ja sündmustesse, tõekspidamisi, tegevuse motiive, huve, arvamusi jm. Küsitluse tähtsust ei tohiks vähendada ka kõnekäänd, et inimese üle tuleb otsustada tema tegude, mitte tema sõnade järgi. Kui me jääksime ootama, millal mõtteviis avaldub tegudes, nõuaks uurimus

väga palju aega ja pahahti saaksime tõekspidamiste ekslikkusest teada alles siis, kui ebaseeldivused on toimunud.

Küsimused võivad olla otsesed ja kaudsed (4, lk. 37—41). Otsese küsimuse puhul langeb selle tähendus küsit-leja ja vastaja jaoks ühte. Kaudse küsi-muse sisuline tähendus ei lange kokku selle esitamise põhjusega. Vastaja ei täi-pa, miks küsimus esitati, ja ta ei saa vas-tust kallutada endale sobivas suunas.

Kaudsete küsimuste koostamise lihtsai-maks võimaluseks on sõnastada küsimus või otsustus tundmatu isiku seisukohalt. Inimesed arvavad teistel olevat tavaliselt samad motiivid ja mõtted, mis neil endil-gi, mistõttu taolise küsimuse vastusest võib välja lugeda vastaja oma seisukoha. Kaudsete küsimuste koostamiseks on tei-sigi võtteid. Nende küsimuste abil kont-rollitakse ka vastaja kompetentsust ja siirust. Selleks lastakse tal näiteks hin-nata olematu teose kunstilist väärtust või siis palutakse öelda, kas ta on kunagi vanematele inimestele jämedusi öelnud jms.

Vastus kaudsele küsimusele sõltub pal-judest asjaoludest ja ta tõlgendus võib osutada ekslikuks. Seetõttu tuleks ühe kaudse küsimusega saada informatsioo-ni teise abil kontrollida. Ühe probleem-küsimuse lahendamiseks koostatakse palju kaudseid küsimusi. Teiselt poolt: kaudsete küsimustega ei tohi ka liialdada, sest vastaja ikkagi taipab, et ta vastuseid kaudselt tõlgendatakse, ja selline ebasii-rus vähendab tema soovi vastata.

Vormi järgi eristatakse lahtisi ja kinnisi küsimusi (1, lk. 78—80). Lahti-seks ehk vallasküsimuseks nimetatakse sellist, millele vastaja peab vastuse ise sõ-nastama. Selles mõttes sarnanevad need tavalise kõne küsimustega. Vallasküsi-mustega võib saada huvitavat informatsioo-ni, kuid seda on üpris raske töö-delda — vastuste klassifitseerimine võtab palju aega ja jääb mõneti suvaliseks. Neil põhjustel kasutatakse vallasküsimusi põ-hhiliselt uurimistöö algstaadiumis, kui vas-tuse variante alles välja töötatakse ja küsitletakse suhteliselt vähe isikuid.

Kinnisküsimusele vastamisel tuleb katse-isikul valida kahe või enama vastuse-



variandi vahel. Need vastusevariandid aitavad küsimust täpsustada. See on eriti oluline siis, kui küsitletavad ei suuda oma vastust piisavalt täpselt sõnastada. Kinnisküsimuste põhiline voores on selles, et tulemuste statistiline töötlemine on suhteliselt lihtne.

Vastusevariante tuleb väga hoolikalt koostada. Ei tohi näiteks ühte vastusevarianti panna kahte mõtet. On soovitatav lisada vastusevariant «ei oska öelda». See võimaldab vastajal näidata, et tal pole antud küsimuses oma arvamust kujunenud. Ei ole soovitatav ühele küsimusele liig palju vastusevariante kirjutada, sest vastaja tüdib enne, kui jõuab need kõik läbi lugeda, ja seetõttu valib mõne eespool antud variandi. Kui vastusevariantide pikka rida pole võimalik lühendada, tuleks eri küsimustikes vastusevariandid esitada erinevas järjekorras. Pahatihti ei õnnestu kõiki vastusevariante ette näha. Vastaja ei leia siis etteantud variantide seast oma arvamust ning ei saa täpselt vastata. See vähendab kontakti küsitlaja ja küsitletava vahel ja mõningad küsimused võivad jääda vastamata. Nende puuduste kõrvaldamiseks lisatakse tihti veel üks variant punktiirjoonena, mis võimaldab vastajal endal vastuse sõnastada. Seesuguseid küsimusi nimetatakse poolkinnisteks.

Uurimine on näidanud (4, lk. 32–34), et vastajad eelistavad variante, mis on a) lühemalt sõnastatud, b) konkreetsemad ja c) paiknevad eespool. Nende moonutuste vältimiseks tuleks kõik vastusevariandid sõnastada ühepikkustena ja ühesugusel abstraktsuse astmel. Et see tavaliselt täiel määral ei õnnestu, võiks pikemad ja abstraktsemad vastusevariandid ettepoole paigutada.

Küsitluse õnnestumise kõige olulisemaks eelduseks on hoolikas küsimuste koostamine. Küsimused sõltuvad kõige enam uuritavast probleemist, kuid nende koostamise kohta võib anda ka mõningaid üldisi näpunäiteid.

### **1. Arendage teaduslik probleemiseade lihtsateks ja konkreetseteks testküsimusteks!**

Üldine küsimus võib arusaamatuks jääda ja sellele antakse ebamäärane vastus,

millest on teadusliku probleemi lahendamisel vähe kasu. Uuriija peab selgitama, millised lihtsad küsimused võimaldavad probleemi lahendada ja need küsimused inimestele esitada. See nõuab uurijalt aine head tundmist.

### **2. Sõnastage küsimused lühidalt ja ühemõtteliselt!**

On kõige parem, kui suudate küsimuse väljendada ühe lühikese lihtlausena. Kasutage seejuures korrektset kirjakeelt! Vältige võõr- ja murdesõnu, kõnekäände, ebamäärase tähendusega sõnu! Neid võidakse vääralt mõista.

### **3. Hoolitsege selle eest, et eelnev küsimus ei mõjutaks järgmise vastust!**

### **4. Pidage silmas pedagoogilise takti nõudeid!**

Ei sobi näiteks nõuda õpilastelt õpetaja kritiseerimist (3). Või siis küsimuse «isa elukutse» vastusevariantide seas pole otsustavaks esitada «kvalifitseerimata tööline». Paremini asendada see elukutsetega «laadija», «valvur» vt.

### **5. Ärge andke küsimuse sõnastusega põhjust eelistada mõnd vastust!**

Sel põhjusel ei sobi «eks ole»-küsimused, olgu siis oodatavale küsimusele vihjatud sõnade järjekorra, intonatsiooni või mõne detaili esitamisega.

Need ja teised seesugused näpunäited on küll kasulikud, kuid ei kindlusta koostatud küsimuste sobivust. Küsimustiku kvaliteedi tagab esmajoones ikkagi küsimuste sisuline põhjendatus. Selle saavutamiseks peab uurija läbi kaaluma kõik võimalikud küsimusevariandid, paluma kolleegidel küsimusi hinnata ja tegema prooviküsitlusi. Prooviküsitlus võimaldab ebaõnnestunud ja mittevajalikud küsimused välja jätta. Ka kogenud uurija leiab tihti, et üht asja võiks mitmel viisil küsida. Prooviküsitluses võetakse kõik need küsimused, ja tulemuste põhjal tehakse regressioon- või faktoranalüüsiga kindlaks, millised küsimused kõige paremini sobivad (4, lk. 91 ja 92). Küsitluse lõppvarianti jäetakse ainult need. Selline lühem variant ei väsita vastajaid ja võimaldab saada objektiivsemad tulemused.

Küsitluse õnnestumise oluliseks eelduseks on, et vastaja suudab ja soovib vas-



tata (3). Vastaja informeeritust hinnatakse kompetentsusküsimustega (8, lk. 140 ja 141). Vastamise soovi tekitamiseks tuleb aga saavutada vastajaga kontakt. Selleks mõningaid näpunäiteid.

### **1. Tutvustage ennast ja uurimise eesmärki!**

Küsitlemise luba palutakse kõrgemal tasemel instantsidelt. Vastajatele teatagu küsitlusest nende ülemus. Sellega saavutatakse hoiak, et vastamine on osake nende kohustusest. Järgnevalt tutvustab uurija ennast ja uuringut, kusjuures uurimise eesmärgil peatatakse üldsõnaliselt. Kui on karta, et eesmärgi teatamine kahjustab tööd, siis seda isegi varjatakse vastaja eest. Peale selle tuleks üldsõnaliselt tutvustada andmete töötlust ning rõhutada, et uurijat huvitab inimrühmade üldine arvamus. Kui vastaja mõistab, et tema vastus hiljem üksikult ei esine, oleme loonud anonüümsustunde. See soodustab vastamist raskematele küsimustele. Anonüümsete küsitluste korral pole õpetajal, meistril jt. sobiv paluda uurijalt oma alluvate vastuseid lugemiseks.

### **2. Tekitage vastajas tunne, et küsitluse andmetest on uurijal kasu ja et küsitlus ei kahjusta vastajat!**

Kui vastaja kardab näida naeru- või alaväärsena, kaob siirus. Niisuguse küsitlusega saadud andmed osutuvad kasutuiks või isegi kahjulikeks. Kõige parem on, kui vastaja saab küsitluses rahuldada oma soovi avaldada salajasemaid mõtteid.

### **3. Küsitlege inimesi neile harjumuspärase keskkonnas!**

See aitab kontakti saavutada. Harjumatu ruum ja võõrad inimesed loovad pingeseisundi, mis muudab vastaja kartlikuks ja kinniseks. Kõrvaltvaatajad kipuvad tihti ka vahele segama, mistõttu me ei saa teada vastaja enda arvamust.

### **4. Täitke pedagoogilise takti nõudeid!**

Taktitud küsimused ja küsitlaja taktitu käitumine kahjustavad kontakti. Küsitlaja sõbralikkus, lahkus ja tähelepanelikkus tugevdavad vastaja soovi uurijat aidata.

Küsitluse ajal saavutatud kontakti tugevust võib hinnata järgmiselt. Vastajat

palutakse öelda, kui palju tema arvates küsitluseks aega kulus. Kui arvatav ajakulu on tegelikult väiksem, oli hea kontakt. Kui arvatav ajakulu on tegelikult suurem, olid küsimustik või selle esituslaad ebameeldivad.

Küsimuste järjekorra suhtes on ka omad nõuded, mille täitmine aitab kaasa küsitluse õnnestumisele.

Küsitlus algab sissejuhatusega, milles tutvustatakse uurijat, uurimise eesmärki ja andmete töötlust. Sellele järgnevad huvitavamad ja kergemad küsimused. Need loovad mulje, et kogu küsitlus on selline.

Küsitluse teises kolmandikus esitatakse raskemad küsimused. Vastaja on siis juba vastamisega harjunud ja ta pole veel väsinud. Raskemad on tavaliselt küsimused, mis nõuavad mõtlemist või mälu pingutamist. Pikad üheteemalised küsimusteplokid on soovivat jagada lõikudeks, mille vahele põimitakse kergemaid küsimusi ja pilte. Enne uue küsimusteploki algust esitatakse niiviisi koostatud küsimustiku puhul sissejuhatus ehk legend, mis aitab vastaja mõtteid uuele temale koondada.

Viimases kolmandikus esitatakse delikaatsemad küsimused. Ka vastaja ankeetandmed kuuluvad siia. Delikaatsematele küsimustele on tihti ebameeldiv vastata ja seega kahjustavad kontakti. Seda ei või lubada küsitluse algul. Küsitluse lõpul tänatakse vastajat teadusele osutatud abi eest.

Küsimusi võib esitada kirjalikult ja suuliselt. Kirjalikku küsitlust nimetatakse *ankeediks*. Sellega saame suhteliselt kergesti vastused paljudelt vastajatelt. Vastused laekuvad kirjalikult, mistõttu nende töötlus on objektiivsem. Ankeet võimaldab kergemini saavutada ka anonüümsuse. Kuid ankeedile vastamisel võidakse konsulteerida kaaslastega, mistõttu me ei saa teada konkreetse vastaja arvamust. Peale selle võidakse osa küsimusi jätta vastamata või ankeet üldse tagastamata. See on halb mitte üksnes seetõttu, et küsitletavate arv väheneb, vaid ka seetõttu, et vastajad ei representeeri enam uuritavaid inimesi. Vastavad ainult need, kellele küsimused on läheda-



sed. Teemast mittehuvitatute arvamus jääb teadmata. Ankeedi puudus seisneb ka selles, et esitatud küsimusi ei saa täpsustada. Nii nagu vastaja trükitud küsimust mõistab, nii ta ka vastab. Tähen-dab, küsimused peavad olema äärmiselt hoolikalt koostatud.

Ankeedile omaseid puudusi ei esine suu-lisel küsitlusel, mida ka usutluseks ja intervjuuks nimetatakse. Kui usutleja on inimese juurde tulnud, siis too tava-liselt ei keeldu vastamast. Ta ei hakka huvi tundma selle vastu, kas antud kü-simusega sarnaseid küsimusi hiljem veel tuleb, mistõttu kontrollküsimused on tõ-husamad. Usutlusega kaasneb vaatlus, mis võimaldab fikseerida vastaja käitu-mise (kõhklus, elevus, viivitused jne.). Usutluse eriliseks vooauseks on aga või-malus saavutada vastajaga tugev kont-akt. Küsituleja otsib vastaja üles. See näi-tab, et tema arvamust peetakse täht-saks. Selline tähelepanu on meelitatav. Peale selle on usutlejal võimalus vest-lust alustada teemadel, mis vastajat hu-vitavad. Küsitluse käigus saab usutleja näidata oma huvitatust väga tähelepane-liku kuulamisega, peanoogutustega ning imestust ja julgustust väljendavate rep-liikidega («See on väga huvitav»).

Usutlemise mõningad iseärasused ras-kendavad selle laialdast kasutamist. Usut-lemine nõuab väga palju aega ja koge-nud usutlejaid. Väheste kogemuste puhul võib usutleja läheneda küsitletavale stereotüübiga, mille ta loob välimuse ja esimeste vastuste põhjal. See stereotüüp põhjustab teatud rõhuasetusi küsimuste esitamisel ja moonutusi vastuste tõlgen-damisel ning üleskirjutamisel. Usutleja peab olema viisakas ja heade kommetega. Ta ei tohi eelistada intelligentsemaid inimesi, kellega on üldiselt kergem kont-akti saavutada. On väga hea, kui õnnes-tub usutletavas tekitada mulje, et küsi-jal on probleemi kohta ainult kõige üldi-sem ettekujutus ja ta palub seda vastajal täpsustada. See asetab usutletava nõu-andja õssa ja siis on ta nõus meelsasti vastama. Usutleja ei tohi vastuste suhtes oma arvamust avaldada, ta peab kõik fikseerima. Vastused on soovitav üles kir-jutada otseses kõnes, täpselt nii, nagu

usutletav väljendus. Kõige täpsemini saab vastuseid jäädvustada magnetofoniga, kuid see häirib vastajat ja ei sobi anonüümsete usutluste korral. Kõige sobivamaks usutlejaks peetakse usutleta-vaga ühevanust vastassoost isikut.

Näeme, et ankeedil on puudused, millest usutlus on vaba, ja vastupidi. Seetõttu kasutatakse suuremates küsitlustes pa-ralleelselt nii ankeeti kui ka usutlust. Vii-masega haaratakse umbes 5% küsitleta-vatest. Usutlusel saadud täiendavad and-med aitavad ankeedi tulemusi tõlgen-dada.

Küsitluses soovitakse tavaliselt kind-laks teha suure õpilastehulga arvamus-t. Kõigile selle üldkogumi liikmetele on aga väga tülikas küsimusi esitada. See-pärast valitakse neist teatud osa ja nende vastuste põhjal tehakse järeldusi üldko-gumi kohta. Ilmneb, et teatud eeldustel on järeldamine piisavalt põhjendatud. Ja nimelt, küsitletavate isikute ring peab olema küllalt suur ning igati represen-teerima üldkogumit.

Kui suur küsitletavate hulk on küllalt suur? Sellele küsimusele saab vas-tata lähtudes uurimistulemuste soovitud täpsusest ja usaldatavuse tõenäosusest. Kui me soovime tulemust määrata täpsu-sega  $\Delta p\%$  ja oodatav tulemus on  $p\%$ , saab küsitletavate nõutava arvu leida

$$\text{valem} \quad n = \frac{(t^2 p(100-p))}{(\Delta p)^2} \quad \text{abil.}$$

Selles valemis tavaliselt  $t=1,96$ , mis vas-tab usaldatavuse tõenäosusele 95%. Vaja-lik  $p$  väärtus määratakse eelkatsetes või võetakse võrdseks 50, sest nii määratud katseisikute arv on suurim. Viimasel juh-tumil langevad toodud valemi rakenda-mise tulemused kokku piisavalt suurte arvudega, mis on tabuleeritud (6, lk. 193). Ka üldjuhul on see valem tabuleeritud (1, lk. 124).

Toodud valemi järgi on võimalik arvu-tusi teha ainult siis, kui küsitletavad representeerivad üldkogumit, s. t. küsitletavate isikute arvude suhted iga tunnuse järgi peavad olema samasugu-sed, kui nad on üldkogumis. Huvitagu



meid näiteks Eesti NSV abiturientide arvamus. Sel juhtumil peab küsitletavate hulgas olema a) suhteliselt sama palju noormehi, kui neid on üldse abiturientide seas Eesti NSV-s, b) suhteliselt sama palju linnakoolide õpilasi, kui neid on üldse abiturientide seas jne. Arvestada tuleb kõiki karakteristikuid, millest küsimuse tulemus võib sõltuda.

Representatiivse väljavõtte saamiseks on põhiliselt kaks võimalust. Esimene: üldkogum jaotatakse ühe karakteristiku väärtuste järgi gruppideks. Igast grupist võetakse nii palju isikuid, et nende arv moodustaks grupi üldsuurusest sama osa, mille moodustab küsitletavate üldarv isikute arvust üldkogumis. Seejärel jaotatakse üldkogum teise karakteristiku järgi gruppideks ja võetakse jällegi igast grupist niipalju isikuid, et nende üldarv annaks küsitletavate üldarvu, kusjuures gruppide valitavate isikute arvud on võrdelised gruppide suurustega. Nii talitatakse iga karakteristikuga ja saadakse nende isikute kirjeldused, keda küsitleda. Küsitlajad peavad leidma etteantud karakteristikutega vastajad.

Kirjeldataud võimalus representatiivse väljavõtte saamiseks on raskesti realiseeritav. Tuleb teada, millest sõltuvad vastused küsimustele, kuidas jaotuvad küsitletavad nende tunnuste järgi, tuleb teostada nõutud arvutused ja otsida üles vajalikud isikud. Seepärast püütakse representeerivat väljavõtet saavutada lihtsamate võtetega. Põhimõtteliselt seisnevad need võtted järgmises. Kõikide küsitletavate nimed kirjutatakse lehtedele, need asetatakse loosirattasse ja võetakse sealt vajalik arv nimesid. On küllalt alust arvata, et niiviisi juhuslikult valitud isikute seas on karakteristikute väärtuste jaotus samasugune nagu üldkogumis, s. t. niiviisi juhuslikult valitud isikud kindlustavad representatiivsuse. Tegelikuses on aga nime väljakirjutamine ja loosimine tülikas ja seetõttu kasutatakse mõningaid lihtsamaid võtteid. On võimalik paluda vastata üldkogumist ainult neil, kelle nimi algab kindla tähega. Tähe valik sõltub sellest, millise osa moodustavad küsitletavad üldkogumist. On võimalik paluda vastata neil, kelle sünni-

päev on teatud ajavahemikus. Ka sellel juhtumil peaks küsitletavate jaotus kõigi karakteristikute järgi vastama jaotusele üldkogumis, sest vaevalt need karakteristikud on seotud sünnipäevaga või nime algustähega. Niisugust juhusliku valiku meetodit võib rakendada mitte üksnes isikutele, vaid ka nende gruppidele. Näiteks võib Eesti NSV koolide seast valida loosirattaga teatud hulga koole ja vastajad valida juba nendest. Selline rajoneerimine vähendab küsitluse kulusid. Küsimuste koostamisele ja küsitlemisele järgneb tulemuste töötlus. Kui küsimused on põhjalikult läbi mõeldud, on vastuste tõlgendamine suhteliselt lihtne. Aga ka siis tuleb hoolikalt kaaluda, millised arvamusel või ajendid sundisid küsitletavat üht või teist vastust andma. Küsitlus on subjektiivne uurimismeetod, põhineb vastajate introspektsioonil. Avaldatud arvamus ei maksa võtta kui fakte.

Kokku võttes võib küsitluse kohta öelda järgmist. Küsitlusega võib saada andmeid väga paljudelt aladelt, mistõttu seda laialdaselt kasutatakse. Küsitluse korrigeerimine eeldab aga paljude nõuete täitmist. Nendest nõuetest olulisemad ongi eeltoodud käsitletud.

## Kirjandus

1. Algteadmisi sotsioloogiast. Tln., 1972. 249 lk.
2. Sotsioloogilised küsitlused. Tln., 1967. 154 lk.
3. I. Ünt, Ankeedimeetodi rakendamine pedagoogikateaduses. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 6, lk. 412–415.
4. Ю. П. Воронов. Методы сбора информации в социологическом исследовании. М., 1974, 159 стр.
5. А. А. Кыверялг. Вопросы методики педагогических исследований. Часть I. Таллин, 1971. 134 стр.
6. А. А. Кыверялг. Вопросы методики педагогических исследований. Часть II, Таллин, 1971. 227 стр.
7. Ю. М. Орлов. Беседа и анкета как методы исследования. «Методы педагогического исследования», под ред. В. И. Журавлева. М., 1972, стр. 89–115.
8. В. А. Ядов. Социологическое исследование. Методология, программа, методы. М., 1972. 239 стр.



---

# ISESEISVA TÖÖ LIIKIDE KLASSIFIKATSIOON

---

OSVALD NILSON

Iseseisva töö liikide klassifikatsioon on üks segasemaid külgi õpetuses iseseisvast tööst õppeprotsessis.<sup>1</sup> See on arusaadav, sest mõiste *õpilaste iseseisev töö* on suure mahu ja arvukate iseloomulike tunnustega, mis tingibki erineva lähenemise klassifikatsiooni alustele. Vaatleme neist mõningaid.

**Organisatsiooniliselt** võib iseseisev töö olla:

1) frontaalne (üleklassiline), mille puhul õpilased täidavad iseseisvalt üht ja sama ülesannet (näiteks kirjutavad kirjandit antud teemal);

<sup>1</sup> Näiteks mõiste *iseseisev töö* sisu ja struktuuri ebaselgest arusaamisest tuleb klassifitseerimise printsiipide segaajamise kohta võib tuua V. Lubentsovi (12) klassifikatsiooni, kus nimetatakse järgmisi õpilaste iseseisva töö liike: 1) teadmiste omandamine õpetaja suulise esituse põhjal, 2) vestlus, 3) töö õpiku ja raamatuga, 4) mõtete suuline väljendamine, 5) mõtete kirjalik väljendamine, 6) reeglite omandamine ja kasutamine, 7) graafilised tööd, 8) töö näitvahenditega, 9) ekskursioonid, 10) laboratoorsed ja praktilised tööd, 11) osavõtt tootmis- tööst ja elukondlikust teenindamisest.

2) grupiline (rühmatöö), mille puhul täidab ülesannet väike, 3- kuni 6-liikmeline rühm (näit. kirjeldab geograafiaalase ekskursiooni ajal paljandit);

3) paarikaupa (näit. 2 õpilast vaatlevad mikroskoobi abil ripsloomade liikumist või harjutavad keelekabinetis);

4) individuaalne, kus iga õpilane täidab iseseisvalt spetsiaalselt temale antud ülesannet (näit. kirjutab referaadi antud teemal või meisterdab tööõpetuses mingi detaili). Selle liigi alla tuleks kanda ka individualiseeritud iseseisev töö, mille puhul arvestatakse õpilastele ülesannete andmisel nende õppimisvõime individuaalseid iseärasusi.

Sooritamise **koha** järgi liigitatakse iseseisev töö järgmiselt:

1) klassis (laboratooriumis, kabinetis, töökojas või muus kooliruumis) täidetav iseseisev töö;

2) klassi- või koolivälises õppetegevuses (kooli katseaias, geograafiaväljakul, ekskursioonil jm.) tehtav iseseisev töö;

3) kodus tehtav iseseisev töö või kodutöö.

K. Tupý (18) klassifitseerib iseseisvat tööd **tähtsuseviisi** järgi nii: a) suuline töö, b) kirjalik töö, c) käsitöö (töö esemetega) ja d) kombineeritud iseseisev töö. Tema le kuulub ka katse klassifitseerida õpilaste iseseisvat tööd tunnetusprotsessi arenguetappide järgi:

a) iseseisev töö teadmiste allikana — õppematerjaliga esmase tutvumise etapp;

b) iseseisev töö teadmiste saamise ja kinnistamise vahendina — teadmiste kujundamise etapp;

c) iseseisev töö oskuste kujundamise ja kinnistamise võttena — oskuste kujundamise ja kinnistamise etapp;

d) iseseisev töö teadmiste ja oskuste praktilise kasutamise võttena — teadmiste ja oskuste kasutamise etapp;

e) iseseisev töö õpetamise tulemuste kontrollimise vahendina — kontrollimise ja hindamise etapp.

Siia hulka tuleks arvata ka M. Moro (14) klassifikatsioon, mis sõltuvalt iseseisva töö korraldamisel järgitavast didaktilisest plaanist eraldab a) õpetava ja b) kontrolliva iseloomuga iseseisva töö.



D. Beggs ja E. Buffil (17) esitasid iseseisva töö **funktsionaalse** klassifikatsiooni, jagades vanemate klasside õpilaste iseseisva töö järgmiselt:

1) raamatukogus töötamisel saadud informatsiooni kogumine ja analüüs,

2) laboratoorsetel ja välitöödel saadud informatsiooni kogumine ja analüüs,

3) looming.

Eriti populaarseks osutus didaktikute ja eriti meetodikute seas iseseisva töö liikide klassifikatsioon **teadmiste saamise allikate** alusel: töö õpperaamatu, ajalehe, lisakirjanduse, illustratsioonide, kaardi, atlase, herbaariumi, mineraalide kollektiooni, kompassi vm. abil. Meetodikute esitatud iseseisva töö liikide loetelu võiks jätkata lõpmatuseni. Ühe täiuslikuma niisugustest klassifikatsioonidest on välja töötanud V. Strezikozin.

V. Strezikozin (16) liigitab õpilaste iseseisva töö järgmiselt:

1) töö õpperaamatuga (eri peatükkide plaani koostamine, õpetaja küsimustele vastamine, kirjandusteose ideelise sisu või kunstiliste iseärasuste analüüs õpetaja küsimuste põhjal, tegelaste iseloomustamine, töö dokumentide või muude allikatega jne.);

2) töö teatmekirjandusega (statistilised kogumikud, teatmikud eri teadus- ja rahvamajandusharude kohta, sõnastikud, entsüklopeediad jms.);

3) ülesannete lahendamine ja koostamine;

4) õppeharjutused;

5) kirjandid ja kirjeldused (vaieldavate sõnade, piltide, isiklike muljete jms. kohta);

6) vaatlused ja laboratoorsed tööd (töö herbariseeritud materjali ja mineraalide kollektioonidega, loodusnähtuste vaatlus ja nende selgitamine, tutvumine mehhanismide ja masinatega mudelite järgi ja naturaalis, jne.);

7) töö jaotusmaterjalidega (piltide, kuundite, kuubikute jm. komplektid);

8) graafilised tööd.

Kõik toodud iseseisva töö liikide klassifikatsioonid peegeldavad nende **välis**t külge, kui rääkida õpetaja tegevuse sei-

sukohast, siis nende **juhitavat** külge. Sellistel klassifikatsioonidel on kindel väärtus; nad näitavad mitmesuguseid viise, kuidas lülitada iseseisvat tööd õpilaste õppetegevusse. Kuid selline iseseisva töö liikide klassifikatsiooni käsitlus on ühekülgne, ei ava iseseisva töö sisu ja jätab varju õpilaste mõtlemisaktiivsuse taseme. Seda on mõistnud paljud juhtivad didaktikud ja püüdnud ühendada õpilaste iseseisva töö sisu mõlemaid külgi. Iseloomulikumaks on selles suhtes B. Jessipovi (10) väljatöötatud iseseisva töö liikide klassifikatsioon, mida me ei saa selle suure mahu tõttu siinkohal ära tuua, vaid viitame ainult allgallikale. Selle klassifikatsiooni lähteprintsiibiks on didaktiline määratlus ja seoses sellega liigitatakse iseseisev töö õppeprotsessi peamiste lülide järgi. Lisaks iseseisva töö liikide iseloomustamisele püüdis B. Jessipov näidata ka iga iseseisva töö liigi puhul esinevaid raskusi ja probleeme ning õpilaste mõtlemistegevuse sisemist dünaamikat.

Paljud autorid on iseseisva töö sisu sisemise külje parema kujutamise võimaluste otsingul pööranud tähelepanu produktiivsete ja loominguliste algete järkjärgulisele kasvatamisele nii õpilaste iseseisvas tegevuses kui ka ülesannetes, mis projekteerivad seda tegevust ja peegeldavad muutusi õpilaste mõtlemise tasemes. See kontseptsioon, mis leidis endale palju pooldajaid nii pedagoogidest teoreetikute kui ka pedagoogidest praktikute hulgas, «seisneb teadmiste omandamise protsessi selliste õppeprotseduuride pidevas sissetoomises, mis nõuavad õpilaste kasvavat iseseisvust ja loovat lähenemist. Õpilase iseseisvus kujuneb eelkõige siis, kui esitatakse tunnetuslik ülesanne, kui õpilast valmistatakse ette aktiivselt tajuma ja uut materjali teadlikustama, siis, kui õpetaja esitab probleemse materjali, milles ilmnevad teaduslike avastuste meetodid teaduse arengu ajaloost, aga samuti järgmist tüüpi ülesannete järkjärgulise rakendamise abil:

— materjali tundmaõppimine õpiku kaudu,

— iseseisvad harjutused näidise järgi,



— pooliseseisvad tööd<sup>2</sup> (uute ülesannete lahendamine omandatud meetodite abil),

— iseseisev töö (uut tüüpi ülesannete lahendamine, mis nõuab omandatud meetodite muutmist, ülekandmist uude sfääri ja tulemuste kontrolli),

— uurimusliku iseloomuga elementaarse ülesannete ja loovate tööde täitmine (teadmiste saamiseks katsete ja iseseisvate tööde tegemine, ülesande iseseisvat püstitamist, plaani koostamist, omandatud meetodite kasutamist sisaldavate erinevate probleemide uurimine) (7).

Arvatavasti kuulub esimene katse klassifitseerida iseseisvat tööd sellel alusel M. Morole (14), kes esitas järgmised iseseisva töö liigid:

a) peamiselt jäljendamisele, õpetaja tegevuse ja arutluste reprodutseerimisele toetuvad;

b) õpilastelt õpetaja juhendamisel saadud teadmiste, oskuste ja vilumuste analoogilistes tingimustes iseseisvat rakedamist nõudvad;

c) sama, kuid tingimused erinevad vähemal või suuremal määral nendest, mis olid ülesannete lahendamiseks vajaminevate teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamise ajal;

d) loomingulised tööd, mis nõuavad õpilastelt iseseisvust küsimuse tõstatamisel ja lahenduste otsimisel, vajalike vaatluste iseseisvat läbiviimist, materjali otsimist, järelduste tegemist.

See käsitlus toetub psühholoogiliste uurimuste tulemusel, mille põhjal esineb kaks mõtlemise taset: reprodutiivne ja produktiivne. Tuleb täheldada, et reaalses tunnetusprotsessis need puhtal kujul ei avaldu: need esinevad dialektilises ühtsuses ja olenevalt probleemsituatsioonist astub esikohale kas reprodutiivne või produktiivne mõtlemine. Teisiti öeldes: probleemse skaala on pidev ja seetõttu on väljatoodud klassifikatsiooniühikute (astmete jne.) vahelised piirid üsna ebaselged ja tinglikud.

<sup>2</sup> Termin *poolisesiseiv töö*, mida kasutavad M. Danilov (7), G. Assonova (5) ja mõned teised autorid, on põhjendamatu. Loogiline on seda terminit kasutada ainult triaadis *mitteiseseiv — poolisesiseiv — iseseiseiv* töö.

Arvestades õpilaste mõtlemise taset, eraldab J. Velikanič (19) kolm iseseisva töö astet.

Esimene aste — iseseisev-reprodutiivne (jäljendamise aste). Sellel iseseisva töö astmel saab õpilane mõtted õpikust ja seejärel reprodutseerib neid oma sõnadega. Praktilises tegevuses jäljendab õpilane eeskujusid.

Iseseisva töö teine aste on reprodutiivne-kriitiline. Sellel astmel suhtub õpilane kriitiliselt eri allikatest saadud teadmistesse ja hindab neid oma kogemuse seisukohalt.

Kolmanda astmena nimetab J. Velikanič kriitilis-loomingulist, mis näitab kriitilist suhtumist teadmistesse ja mõtlemise produktiivset iseloomu. Sellel astmel kasutab õpilane oma teadmisi, oskusi ja kogemusi uute ülesannete loominguliseks lahendamiseks.

Tõsi küll, viimasel ajal on õpilaste iseseisva töö klassifitseerimisel hakatud aluseks võtma mitte õpilase või õpetaja tegevust, vaid ülesandeid, mis organiseerivad õpilaste iseseisvat tegevust. Toome mõned tüüpilisemad näited.

I. Lerner (11) toob esile järgmised:

1) õpetavad ülesanded, mille puhul õpetaja annab õpilastele ülesande ja näitab, kuidas seda lahendada;

2) treenivad ülesanded — õpetaja annab õpilastele ülesanded iseseisvaks lahendamiseks näidise järgi;

3) otsingulised ülesanded, mis tuleb õpilastel täiesti iseseisvalt lahendada.

P. Pidkassitõi (15) teeb ettepaneku eraldada neli iseseisva töö tüüpi.

1. Iseseisev töö näidise põhjal. Selle sooritavad õpilased näidise või üksikasjaliku instruksiooni järgi ja seetõttu jääb nende tunnetuslik aktiivsus ja iseseisvus reprodutseeriva tegevuse tasemele.

2. Rekonstrueerivad iseseisvad tööd, mis toimuvad õppetekstide struktuuri muutmise ja õpetaja poolt iseseisvaks tööks antud ülesannete lahendamise kogemuse tasemel.

3. Varieeritud iseseisvad tööd, mis sisaldavad tunnetuslikke ülesandeid ja nõuavad õpilastelt tundmatu probleem-situatsiooni lahendamist.



4. Loomingulised iseseisvad ülesanded mis eeldavad õpilaste vahetut osavõttu nende jaoks printsiipiaalselt uute teadmiste, materiaalse ja vaimse kultuuri väärtuste loomisest.

Eestis tegi esimese katse iseseisva töö liigitamiseks J. Käis (2). Arvestades õpilaste iseseisvuse määra, eraldas ta iseseisva töö kolm astet.

1. Aktiivsuse aste, mille puhul iga õpilane individuaalses tempos töötades ei saa ise valida ülesandeid ega töövõtteid.

2. Individuaalse töö aste, kus õpilastele antakse võimalus ise valida ülesanne ja töötada vastavalt oma võimetele, kalduvustele ja huvidele.

3. Spontaanne e. vaba tegevuse aste kus õpilased määravad ise oma töö eesmärgi, sisu ja meetodika. See on kõrgeim aste ja seda kasutatakse klassivälises töös.

I. Unt (3) lähtub kahest õpilaste iseseisva töö printsiibist ja nendele vastavalt pakub kaht klassifikatsiooni.

Esimene neist lähtub teadmiste allikast või autori sõnade järgi «õpilase iseseisva töö meetodikast».

I. Õpilaste iseseisev töö õppekirjandusega.

1. Töö õpiku tekstiga:

a) plaani koostamine, b) konspekti koostamine, c) vastamine õpetaja antud küsimustele, d) tabelite koostamine, e) diagrammide ja skeemide tegemine.

2. Töö õpiku illustratiivse materjaliga.

3. Harjutused ja ülesanded (õpiku alusel):

a) näidete otsimine, b) ülesannete koostamine.

II. Töö muu kirjanduse ja õppevahenditega:

a) ilukirjandusega, b) muude kirjanduslike allikatega, c) sõnaraamatutega, d) atlase ja kontuurkaartidega, e) näitlike õppevahenditega, f) dia- ja kinofilmidega, g) vaatlused, h) töö magnetofoniga, i) praktilised ja laboratoorsed tööd.

I. Unt (3) näitab, et see loetelu ei ammenda kaugeltki õpilaste iseseisva töö liike, ja avaldab lootust, et see avardub õpetajate uute leidude tulemusena. See

I. Undi märkus iseloomustab toodud klassifikatsiooni nõrka külge — ebatäiuslikkust. Torkab silma ka, et töö raamatuga on suurem kaal kui teistel iseseisva töö liikidel. Päris õnnestunud pole ka iseseisva töö liigendamine. Nii näiteks on ühel tasemel esimese osa «plaani koostamine» ja teise osa «töö ilukirjandusega». Loogilisem oleks teise osa punktid a ja b lülitada esimesse ossa ja anda teisele osale pealkirjaks «Töö õppevahenditega».

Teises klassifikatsioonis lähtub I. Unt (3) õppeprotsessi lülidest, järgides B. Jessipovi (10).

Hiljem on I. Unt esitanud õpilaste iseseisva töö uue klassifikatsiooni, mille aluseks on võetud iseseisva töö ülesannete sisu. Nii toob ta välja järgmised ülesanded.

1. Õppeinformatsiooni vahendavad õppeülesanded. Need ülesanded kas esitavad õppematerjali või näitavad kätte allika, kust seda hankida. See ülesandeliik asendab osaliselt õpetaja suulist esitust ja on mõeldud õppematerjali esmaseks tajumiseks.

2. Õppeülesanded, mis juhendavad õpilaste tööd õppematerjaliga. Need ülesanded suunavad õppematerjali mõtestamist ja süstematiseerimist, enesekontrolli, võrdluste, üldistuste ja järelduste tegemist, teadmiste, oskuste ja vilumuste kujunemist — s. t. õppematerjali mõtestatud omandamist. Siia kuuluvad I. Undi arvates vaatlused, iseseisev töö õppekirjanduse tekstiga, harjutused, praktilised ja laboratoorsed tööd.

3. Õppeülesanded, mis nõuavad õpilastelt loovat (produktiivset) tegevust. Need ülesanded suunavad õpilasi materjali iseseisvale kogumisele, näidete otsimisele ja ülesannete koostamisele, kirjandite jms. kirjutamisele, probleemide leidmisele ja lahendamisele. Siia kuuluvad kõik probleemõpetusega seotud ülesanded.

See I. Undi klassifikatsioon on kahtlemata hinnatavam kui tema poolt varem esitatud, ehkki mitte ilma puudusteta. Ei ole mõtet vastandada «õppeinformatsiooni vahendavad õppeülesanded» ja



«ülesanded, mis juhendavad õpilaste tööd õppematerjaliga», kuna, nagu lähemal vaatlemisel selgub, sisaldavad mõlemad nii instruktiivseid juhendeid kui ka sisulist informatsiooni. Seepärast oleks õigem selles kontekstis kaks esimest ülesannete rühma viia reproduktiivsete ülesannete hulka, mis vastanduksid loogiliselt produktiivsetele ülesannetele, mis I. Undi klassifikatsioonis moodustavad 3. rühma.

Eespool toodut arvesse võttes võime järeldada, et kuni käesoleva ajani ei ole didaktikatel õnnestunud luua vastuvõetavat universaalset iseseisva töö liikide klassifikatsiooni, mis arvestaks võrdselt iseseisva töö kui õpilaste õppetegevuse välist ja sisemist külge. Selliste klassifikatsioonide<sup>3</sup> väljatöötamise katsed on lõppkokkuvõttes ebaõnnestunud.

Võib kindlalt konstateerida, et enam-vähem täiuslikud klassifikatsioonid toetuvad välistele tunnustele, samal ajal kui katsed õpilaste **tegevuse** sisust tulenevate iseseisva töö liikide määramisel pole senini õnnestunud. Perspektiivikamatena tunduvad katsed näidata iseseisva töö sisemist olemust ülesannete klassifitseerimise teel (I. Lerner, P. Pidkassistõi, I. Unt, S. Alumäe jt.), kuid needki vajavad veel töötlemist. Seda enam, et isegi ideaalselt koostatud ülesannete klassifikatsioon peegeldab vaid **kaudselt** õpilaste **tegevuse** iseloomu iseseisva töö täitmisel.

Meile näib, et on võimatu luua universaalset iseseisva töö liikide klassifikatsiooni, mis peegeldaks selle protsessi kõiki tunnuseid. Nagu on näidanud I. Malkini (13) kogemused, näivad kõik sellised loogiliselt koostatud klassifikatsioonid mingil määral kunstlikena.

Võttes arvesse iseseisva töö liikide klassifitseerimise kogemusi, näib otstarbekohasena jaotada tema esimene aste vastavalt järgmistele lähteprintsiipidele:

<sup>3</sup> Ühe õpilaste iseseisvuse ja loomingu taset arvestava klassifikatsiooni autoriks on I. Malkin (13). Selle klassifikatsiooni positiivseid ja negatiivseid külgi on põhjalikult analüüsinud P. Pidkassistõi (15) ja seepärast me sellel siin pikemalt ei peatu.

1) psühholoogiline (psüühilise tegevuse etappide ja mõtlemise struktuursete orientiiride järgi);

2) psühholoogilis-didaktiline (tegevuse liikide järgi);

3) didaktiline (didaktiliste funktsioonide järgi);

4) didaktilis-metoodiline (ülesannete probleemse taseme järgi);

5) metoodiline (informatsiooniallika ja teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamise vahendi järgi);

6) organisatsioonilis-metoodiline (juhendamise taseme järgi);

7) organisatsiooniline.

Avame nende printsiipide sisu.

Esiteks. Iseseisvat tööd võib vaadelda kui teadmiste rakendamiseks vajaliku mõtlemistegevuse iseseisva tundmaõppimise võtete kompleksi. P. Galperini (8 ja 9) järgi saavutatakse oskuste omandamine, s.t. tegevuse omandamine seatud ülesannete lahendamiseks vajaliku informatsiooni ümbertöötamisel ja kasutamisel õpilase süstemaatilise liikumisega läbi kõigi etappide, mis nõuavad orienteerumist õpitavas mõistes kinnistatud tunnustele. Seoses niisuguse arusaamisega iseseisvast tööst võib välja tuua järgmised liigid (ja nendele vastavad ülesanded): 1) orientiiride eraldamine, mis on teostatav esemelise tegevuse vormis, 2) orientiiride eraldamine, mis on teostatav kõnelemisel ja 3) mõtlemisoperatsioonide täitmine. Iga iseseisva töö liiki võib täitmise järgi omakorda jaotada vaimsete operatsioonide (N. Mentšinskaja ja J. Kabanova-Meller järgi vaimse tegevuse võtete) alusel alaliikidesse: 1) samastamine, 2) eristamine, 3) analüüs, 4) süntees, 5) abstraherimine, 6) üldistamine, 7) konkretiseerimine ja 8) tüpiseerimine.

Teiseks. Iseseisva töö liikide väljatoomisel võivad aluseks ja kriteeriumiks olla tegevuse eri liigid. Nüüdisaja psühholoogia käsitab tunnetust, s.t. ümbritseva maailma omaduste kohta käiva informatsiooni kogumist ja ümbertöötamist, kui inimese erilist gnostilist tegevust, mille võib jagada esemeliseks, pertseptiivseks ja tegevuseks sümbolite



alusel. Sellest konseptsioonist tulenevalt võib õpilaste iseseisvas töös eraldada

1) esemeliseks tegevuseks ettenähtud ülesannete täitmist, s. t. milles on vaja a) vastastikust ümberpaigutamist, b) mõõtmist, c) kaalumist, d) kokkupanemist ja lahtivõtmist, e) esemete mehhaanilist töötlemist;

2) perspektiivse tegevuse läbiviimiseks ettenähtud ülesannete täitmist, s. t. on vaja a) kuulamist ja b) vaatlemist;

3) tegevuseks sümbolite abil ettenähtud ülesannete täitmist, s. t. on tarvis a) kujutist, b) märki, c) sõnalist kirjeldust.

Kolmandaks. Vaadeldes iseseisvat tööd didaktilises plaanis, on kerge märgata selle funktsionaalset külge. Selle alusel võime eraldada järgmised iseseisva töö liigid:

1) informatsiooni kogumise ja ümber töötamisega seotud ülesannete täitmine (vaatus, katsed, lugemine, kuulamine);

2) vilumuste ja oskuste kujundamisega seotud ülesannete täitmine (harjutamine);

3) teadmiste, oskuste ja vilumuste rakendamise ja kontrollimisega seotud ülesannete täitmine (ülesannete lahendamise, kirjeldamise, kirjand, toodete ja konstruktsioonide loomine, graafilised tööd).

Neljandaks. Iseseisvat tööd võib liigitada ka täidetava iseseisva töö probleem-ülesannete taseme põhjal:

1) jäljendamise ja eeskuju järgi tehtavad ülesanded,

2) rekonstrueerivat laadi ülesanded,

3) loomingulised ülesanded.

Viiendaks. Iseseisvat tööd võib liigitada ka informatsiooni allika ning teadmiste, vilumuste ja oskuste kujundamise alusel:

1) ülesannete täitmine ümbriseva keskkonna esemete ja nähtustega tutvumiseks;

2) ülesannete täitmine kirjanduslikest allikatest pärit informatsiooni kogumiseks ja ümber töötamiseks;

3) ülesannete täitmine praktilistel, laboratoorsetel ja välitöödel saadud informatsiooni kogumiseks ja ümber töötamiseks.

Kuuendaks. Iseseisv töö võib erineda ülesannete täitmise iseseisvuse taseme või, teisiti öeldes, juhendamise taseme poolest. Selle põhjal võib iseseisvat tööd liigitada järgmiselt:

1) algoritmitud (mitteiseseisvate) ülesannete täitmine;

2) ülesannete osaliselt iseseisv täitmine;

3) ülesannete iseseisv täitmine.

Seitsmendaks. Organisaatsiooni plaanis võib iseseisvat tööd liigitada nii: 1) frontaalne, 2) grupiline, 3) paaris- ja 4) individuaalne töö. Kõik need iseseisva töö liigid võib omakorda jaotada mitte-diferentseeritud (tavaliseks) ja diferentseeritud (individualiseeritud) iseseisvaks tööks.

Oleme kaugel sellest, et pidada eespool toodud iseseisva töö liikide klassifikatsiooni täiuslikuks, kuid loodame sel teel näidata mõiste iseseisv töö tõelist mahtu ja mitmekülgust. On arusaadav, et didaktikud ja metoodikud juhendavad ühtedest iseseisva töö külgedest oma ideede realiseerimisel õpikutes, teistel on aga suur tähtsus õppeprotsessi organiseeriva õpetaja jaoks.

## Kirjandus

1. S. Alu mä e, Töövihikute ülesannete liikidest loodusteaduslikes õppeainetes. Rmt. «Töövihik koolis», koost. O. Nilson, Tallinn, 1975, lk. 59—81.
2. J. Kä is, Valitud tööd. Tallinn, «Pedagoogiline Kirjandus», 1946. 338 lk.
3. I. Unt, Õpilaste iseseisv töö tunnis. Tallinn, «Valgus», 1966, lk. 132.
4. I. Unt, Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, «Valgus», 1974. 217 lk.
5. Г. С. А со н о в а. Самостоятельные работы учащихся по географии СССР. М., 1967. 91 стр.
6. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А. В. Петровского. М., «Просвещение», 1973. 238 стр.
7. М. А. Д а н и л о в. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся. В сб. «Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников». Казань, 1972, стр. 3—23.



8. П. Я. Гальперин. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий. Доклады АПН РСФСР. М., 1959, № 2, стр. 75—78.
9. П. Я. Гальперин. К исследованию интеллектуального развития ребенка. «Вопросы психологии», 1969, № 1, стр. 15—21.
10. Б. П. Есипов. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., «Учпедгиз», 1961. 239 стр.
11. И. Я. Лернер. Познавательные задачи в обучении истории. М., «Просвещение», 1968. 94 стр.
12. В. Ф. Лубенцов. Самостоятельная работа учащихся в школе. Ташкент, 1946. 31 стр.
13. И. И. Малкин. О современной модели урока. Казань, 1969. 10 стр.
14. М. И. Моро. Самостоятельная работа учащихся на уроках арифметики в начальных классах. М., Изд. АПН РСФСР, 1963.
15. П. И. Пидкасистый. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. М., «Педагогика», 1972. 184 стр.
16. В. П. Стрезикозин. Организация процесса обучения в школе. М., «Просвещение», 1968. 248 стр.
17. D. W. Beggs and E. O. Buffil, Independent Study Bloomington. London, 1968, 236 p.
18. K. Turý, Problémy málotžidních škol a samostatná práce žáků. Brno, 1972, 24 s.
19. J. Velíkanič, Organizačné formu vyučovania na školách I a II cyklu. SPN, Bratislava, 1967. 370 s.

## PROBLEEM- SITUATSIOONIDEST KOOLIBIOLOOGIAS

MALLE RUTE

Õpilaste aktiveerimine on viimastel aastakümnetel pälvinud õigustatult pedagoogide erilise tähelepanu. On ju aktiivsus kui seisund õppetöö aluseks ja õpilaste kogu õppetegevuse ning vaimse arengu eelduseks.

Õpilaste aktiveerimine on võimalik kõikide õppemeetodite kasutamise puhul nii iseseisvas kui ka frontaalses töös. Bioloogia meetodikas tuntakse võtteid, mis tõstavad õpilaste huvi õpitava materjali vastu, tekitavad neis positiivseid emotsioone ja tõmbavad õpilasi kaasa aktiivsesse tunnetustegevusse. Tuntakse ka võtteid, mis on seotud õpilaste tahtepingutuste mobiliseerimisega õpitava materjali paremaks omandamiseks. Parimate tulemusteni jõutakse siis, kui huvi ja tahtepingutused koos leiavad rakendamist. Häid võimalusi pakub selleks probleemsituatsioonide loomine. Probleemsituatsiooni all mõistetakse nõukogude pedagoogikas õpetaja poolt õpilaste



ette seatud raskust, mille ületamine nõuab õpilastelt loominguolisi otsinguid, paneb neid mõtlema ja kutsub esile vajaduse teadmiste järele. Probleemsituatsioon tekib vastuolu korral igapäevaste eluliste mõistete ja kujutluste ning nende teadusliku selgituse vahel, olemasolevate ja õpetaja esitatavate teadmiste ja faktide vahel. Probleemsituatsiooni analüüsimisel formuleeritakse õppeprobleem, mida väljendatakse kas küsimuse või ülesande vormis. Olenevalt materjali sisust, tunni eesmärgist, õpilaste teadmisest, oskustest ja arengutasemest lahendatakse esilekerkinud probleeme kas suuremal või vähemal määral õpetaja abiga, iseseisvas, rühma- või individualiseeritud töös.

Probleemses vormis sobib tutvustada õpilastele teaduslike avastuste keerdkäike, lahtisi ja diskuteeritavaid probleeme ja hüpoteese, samuti teadusliku töö lihtsamaid meetodeid, nende kasutamist jms. Probleemsituatsiooni tekkimisel saavad õpilased teadlikuks tunnetuslikust raskusest ja asuvad aktiivselt lahenduste otsimisele. Käesolevas artiklis käsitleme probleemsituatsioonide loomise mõningaid võimalusi koolibioloogias.

Probleemsituatsioonide loomise aluseks on objektiivsed põhjus—tagajärg seosed ja sõltuvused õpitavate nähtuste vahel, oskus nähtusi ja protsesse analoogia põhjal modelleerida (3). Probleemsituatsioonide loomiseks sobib kõige enam niisugune materjal, mis sisaldab kursuse juhtideid, peamisi üldbioloogilisi mõisteid, millel on oluline õpetuslik ja kasvatuslik tähtsus. L. Rebrova rõhub, et probleemsituatsioonide loomisel on otstarbekohane kasutada õpilaste elulisi tähelepanekuid, nende vaatlustulemusi (enesevaatlused), ajaloolisi fakte, katseid, eksperimente, andmeid meditsiini tähtsamatest saavutustest, teaduses seni lahendamata probleeme jms. (17).

L. Rebrova uurimuse kohaselt puutume bioloogia õpetamisel kokku vastuolu avaldumise seisukohalt peamiselt kolme liiki probleemsituatsioonidega: esimesel juhul peitub vastuolu teaduslikus faktis eneses (vastuolu organismi sisekeskkonna püsivuse ja selle väliskeskkonna poolt

tingitud alalise muutumise vahel); teisel juhul esineb vastuolu õpilaste eluliste kujutluste ja nende teadusliku seletuse vahel (8. klassi õpilastele on teada, et mõnede haigetele antakse hapnikupadi, kuid nad ei tea, et peale hapniku sisaldab padi ka süsinikdioksiidi); kolmandal juhul rajaneb vastuolu õpilastel olemasolevate teadmiste ja õpetaja poolt alles esitatud teadmiste vahel (õpetades gaasivahetust kopsudes ja kudedes, teatatakse õpilastele, et kopsud küll laienevad ja ahenevad, kuid neis ei ole lihaskiude).

Probleemsituatsioonide loomisel tuleb eelkõige arvestada **õpetatava materjali sisu**. Õpilaste huvi aine vastu tõstavad omal kohal olevad **tagasisvaated teaduse ajalukku**. Kujundades ainevahetuse mõistet botaanikakursuse teemasid «Juur» ja «Leht» käsitledes, võib probleemsituatsioonide loomiseks jutustada 17. saj. (1629—1634) elanud hollandi teadlase B. van Helmonti korraldatud katsest. Ta kasvatas kahte kilogrammiraskust pajuoksa vihmaveega kastetavas mullas 5 aastat. Katse vältel oli paju raskus suurenenud 33-kordseks, kuid mulla kaal oluliselt ei muutunud (oli 60 kg, jäi 59 kg 943 g). Esitatu võib olla lähetekohaks kahele probleemile: 1) Mille arvel suurenes paju kaal? 2) Milleks on taimede elus vaja mulda? Esimese probleemi aitab lahendada katse, mis tõestab orgaanilise aine (tärglise) tekkimist taime rohelistes lehtedes. Teine probleem, kui see kerkib teema «Leht» käsitlemisel, võimaldab õpilastel rakendada olemasolevaid teadmisi uues situatsioonis. Uute teadmiste omandamisega on küsimus seotud sel juhul, kui see esitatakse teema «Juur» käsitlemisel.

Rääkides teema «Leht» puhul Priestley katsetest (vt. botaanikaõpikust lk. 87 ja 88) võib märkida, et alati ei õnnestunud need katsed millegipärast ka Priestleyl endal. Nii avaneb õpilastel võimalus esitada oma arvamusi katse ebaõnnestumise põhjuste ja katsete täiustamise kohta.

Zooloogiakursuses parasiituse käsitledes aitab nende usside bioloogia tundmise tähtsust selgitada see, kui tutvustame õpilastele fakte nende loomade



tundmaõppimise ajaloost. Möödunud sajandi keskel pööras saksa arst Küchenmeister tähelepanu asjaolule, et paelussid esinevad tihti nendel lastel, kes peavad ravi eesmärgil sööma toorest liha. Teadlased olid ka varem tapamajades sigade lihakehasid uurides leidnud mõnes neist palja silmaga nähtavaid põiekesi, tange Kaua arvati, et nende tangude ja paelusside vahel ei ole mingit seost. Ent Küchenmeister tuli mõttele, et tangud on paelussi vastsed, ja inimene, söönud vastseid sisaldavat liha, haigestub paelusstõppe. Õpilastel avaneb võimalus avaldada oma arvamust selle kohta, kuidas vältida haigestumist paelusstõppe.

Vitamiinide käsitlemisel 8. klassis võib rääkida avitaminoosi nähetest D. Laptevi V. Beringi, Magalhãesi jt. ekspeditsioonide liikmetel, samuti skorbuudivastaste vahendite otsingutest ja vitamiinid avastamise ajaloost (N. Lunini jt. katsed) Vastamist väärib küsimus, miks on vitamiinid kõikide elusorganismide vajalikuks koostisosaks.

Teaduse tee elusa looduse evolutsiooni tunnetamiseni ja selle põhjuste mõistmiseni pakub rohkesti võimalusi probleem-situatsioonide loomiseks üldbioloogias.

Teaduse ajaloos puutume paratamatult kokku vaadete vasturääkivusega. Õpilase aktiveerib ühe ja sama küsimuse kohta erinevalt põhjendatud vastuoluliste arvamuste ja hüpoteeside võrdlemine. Näiteks zooloogi tunnis teema «Loomariigi arenemine Maal» käsitlemisel võib õpetaja esitada K. Linné ja C. Darwini vaateid loomariigi arenemisele ja lasta õpilastel tõestada, missuguseid neist võib lugeda õigeaks. Üldbioloogias, selgitades kohastumiste tekkimist organismidel, on kohane Lámarecki teooriat kasutades väita, et töomesilastel on keelis sobiva pikkusega nende poolt tolmeldavatest õitest nektari kättesaamiseks selle pärast, et nad on pidevalt seda harjutanud. Õpilastel lastakse see väide ümber lükata. Selleks tuleb neil välja tuua, et töomesilane, kes «harjutab», ise järglasi ei anna, ja mesilasema, kes taimi ei tolmelda, oma keelil ei «harjuta».

Bioloogia õpetamisel ei või mööda minna ka teaduse uute saavutuste tutvusta-

misest õpilastele. Õpilasi huvitavad näiteks kosmoselennud (orienteerumine harjumatus keskkonnas, kaaluta olek, vedela ja tahke toidu tarvitamine, sobiva mikrokliima loomine kosmoselaeva pardal jne.). Inimese anatoomia ja füsioloogia tundides tasakaalu, lihaste ja naha tundlikkuse käsitlemisel võib õpilaste tähelepanu juhtida asjaolule, et tehnikas eksisteerivad reservsüsteemid. Kosmoselaevadel on dubleeritud näiteks juhtimise, orienteerumise ja pidurdussüsteemid. Kui üks süsteem välja langeb, astub asemele teine, reservsüsteem. Sellega seoses on kohane esitada õpilastele küsimus analoogiliste süsteemide olemasolu kohta inimese organismis.

Probleemsituatsioonide loomise võtteid võib vaadelda õpilase **tunnetustegevuse organiseerimise** seisukohalt. Probleemsituatsiooni saab õpetaja esile kutsuda ettepanekuga **koostada** ühe või teise **objekti või protsessi mehaaniline mudel**. Näiteks võib õpilastel lasta kirjeldada võimalust valmistada raku niisugune mehaaniline mudel, mille abil avaneb võimalus vaadelda, kuidas toitained väliskeskkonnast raku tungivad. Seejuures peab õpilastel olema enne teada poollähbipaistva kile omadus läbi lasta ühtesid ja kinni pidada teisi lahuses olevaid aineid. Mudeli valmistamise vahendid ja seadmed on ette määratud: nendeks on tsellofaankotike, tärgliksekliister, klaasnõu joodilahusega (mille toimel tärglik värvub siniseks). Niisuguste probleemide lahendamisel õpivad õpilased modelleerida bioloogilisi objekte ja protsesse (3). Kui õpilased ülesande lahendamisega kirjeldatud viisil toime ei tule, vaid vajavad õpetajapoolset ulatuslikumat juhendamist, võib mudelite kasutamist rakendada ka teisiti.

Vaatleme mudeli kasutamist E. Belskaja soovitatud meetodika kohaselt. Tunni eesmärk on veenda õpilasi, et taimede rakud on elusad ja nad saavad toitained väliskeskkonnast (5). Tundi alustatakse vesikatku elusa lehe vaatlemisega mikroskoobis. Õpilaste tähelepanu juhitakse tsütoplasma liikumisele rakus. Nii selgitatakse välja üks elu tunnus. Juba see lubab väita, et rakud on elusad, neis lii-



gub tsütoplasma. Tunni järgmises osas lastakse õpilastel tõestada, et taimerakkudesse tungivad väliskeskkonnast toitained. Õpetaja selgitab, et ümbritsevast keskkonnast ainete tungimises raku võib veenduda katse abil. Selleks tuleb koostada raku mudel tsellofaankotikesest (raku kest) ja tärgliksekliister (tsütoplasma). Enne katse algust tuletatakse meelde tärglikse reaktsiooni joodile (tärgliksekliistrile tilgutatakse paar tilka joodilahust).

Katse sooritamiseks antakse õpilastele (igale paarile või rühmale) ringikujuline tsellofaanitükk (diameeter 8—10 cm), klaastoruke, niiti, klaas vedelat tärgliksekliistrit, pipett ja klaas nõrka joodilahust. Katse seatakse üles õpetaja juhtimisel. Tsellofaankotikesse, mis kinnitatakse niidiga klaastoru külge, lastakse pipeti abil torukese kaudu kliistrit. Katse oodatavate tulemuste kohta lastakse õpilastel avaldada arvamus («kotikesse tungib joodilahus», «joodilahus läheb kliistrisse ja kliister joodilahusesse», «kotikesest läheb kliister joodilahusesse»).

Pärast katset võib õpilastel tekkida küsimus, mis juhtub, kui vedelikud ümber paigutada. Ka seda võib kontrollida katseliselt. Katse põhjal tehakse järeldus: toitainete lahused tungivad rakkudesse läbi nende kestade.

Eelnenud näidetes on mudeli loomine otseselt seotud vaatluste ja katsetega. Olenevalt koolibioloogia spetsiifikast on paljude probleemsituatsioonide loomine bioloogiatundides seotud **vaatluste ja katsetega**. Nii lastakse botaanika õpetamisel 5. klassis õpilastel pärast lehes toimuvate protsesside tundmaõppimist ja lehe ehituse ning talitluse vaheliste seoste mõistmist võrrelda lehe ja juure kuju ning selgitada roheline lehe plaadikujulisuse tähtsust. Selle küsimuse selgitamiseks vaatlevad õpilased lehtede erisugust paiknemist taimedel ja leiavad selles üldise seaduspärasuse, võrdlevad valguse käes ja varjus kasvavate, kuivadel ja niisketel kasvukohtadel kasvavate taimede lehti. 8. klassi õpilastel lastakse teha enesevaatlusi. Näiteks enne liikumiselundite käsitlemist mõõdavad õpila-

sed kolme päeva jooksul oma kasvu nii hommikul kui õhtul ja märgivad üles tulemused. Selle juures puutuvad õpilased kokku küsimusega skeleti ehituse ja talitluse seostest. Ainevahetuse käsitlemisel võib tähelepanu juhtida meie kaalu muutumisele (esimesena märkas seda Sanctorius peaaegu 300 aastat tagasi). Vereringe käsitlemisel võib õpilastel lasta kodus mõõta oma pulssi kohe pärast ärkamist veel voodis olles, seejärel kujutada endale ette, et nad sooritavad 30 kükki minutis, ja uuesti mõõta pulssi. Siis sooritada tegelikult need 30 kükki ja mõõta pulss. Leida tuleb pulsi muutumises esinenud seaduspärasus ja põhjuslikud seosed.

Üldbioloogia kursuses teemas «Organism ja keskkond» püsiva kehatemperatuuri säilitamise küsimustega tutvumisel on soovitatav teha katsed Z. Kostova väljatöötatud meetodika alusel ja selgitada nende põhjal, et elusorganism ei ole staatiline, vaid dünaamiline süsteem ja et sisekeskkonna püsivus kindlustatakse organismi ja ümbritseva keskkonna vastastikuse seose kaudu närvisüsteemi vahendusel (vt. 8, lk. 30—34).

Probleemsituatsioonid võivad tekkida ka **varemtuntu vaatlemisel** uue nurga alt, **uutes seostes**. Näiteks 5. klassis viljade ja seemnete leviku käsitlemisel võib õpilased seada fakti ette, et vilju ja seemneid leidub sageli kaugel nendest taimedest, millel nad olid küpsenud. Kuidas võisid need sinna sattuda? Putukate klassi õppimisel puutuvad õpilased kokku kahjurputukate ja nende tõrjega, samuti ka putukate kasulikkusega. Arendamaks õpilaste bioloogilist mõtlemist, oleks omal kohal lasta õpilasi putukate tähtsuse selgitamisel põhjendada teadlaste järgmist väidet: «Kui meie planeedilt kaoksid iärsku kõik putukad, tabaks inimkonda katastroof: kaoks väga suur hulk loomaja taimeliike, inimesed jääksid ilma paljudest toiduallikaist ja teistsugusest vajalikust toodangust, väheneks või kaoks muldade viljakus, planeedile kuhjuksid jäätmed» (4, lk. 34). Võimalusi probleemseks lähenemiseks on ka putukate klassi seltside käsitlemisel (1). Tugi- ja liikumiselundite süsteemi õppimisel 8. klassi



kursuses võib õpilastele anda esialgse mõiste liigestest kui luude liikuvatest ühenditest, rõhutades, et jala luud on üksteisega liikuvalt (šarniirselt) ühendatud. Mis juhtuks aga lauaga, kui laua jalad asendada liikuvalt ühendatud osakestega? Lihaste töö käsitlemisel võib õpilastelt küsida, miks pesu käsitsi pes-tes või rohides väsis selg, ehkki töötavad ju käed. Niisugusele küsimusele võib saada mitmesuguseid vastuseid («käte lihased on rohkem treenitud kui selja lihased», «kummargil olemine on inimesele harjumatu»). Selleks et õpilased mõistaksid rütmi ja koormuse, samuti puhkuse, treeningu ja õige hingamise osa väsimuse ületamisel, tuleks korraldada katseid (2).

Probleemsituatsioonide loomisel on mõnikord otstarbekohane kasutada tege-

likkuse nähtuste suhtes nn. **bioonilist lähenemist** (3). Näiteks pärast üldbioloogia viimase teema esitamist jutustab õpetaja õpilastele meduusi kuulmiselundist. Nimelt tekib merel torni ajal väga madala sagedusega võnkumine — 8—13 võnget sekundis, mis levib hääle kiirusega tormisest kohast suurtele kaugustele. Erinevalt inimese kõrvast eristab meduusi kuulmiselund taolisi infraheliseid. Õpilastel lastakse vastata küsimusele, mida nad teeksid esitatut arvesse võttes meremeestele ja kaluritele tormihoiatuste õigeaegseks saاتمiseks. Oodatava vastusena soovitavad õpilased modelleerida meduusi kuulmiselundi. Selle peale teatab õpetaja, et niisuguse mudeli, mis hoiatab tormi lähenemist 13—15 tundi ette, ongi loonud Moskva Riikliku Ülikooli teadlased.

Tabel 1.

Teema	Õppeprobleemid	Nende koht õppeprotsessis	Õpilase tunnetustegevuse iseloom
1	2	3	4
Hingamis- elundid	Milles avaldub hingamis- elundite ehituse ja talitluse seos?	Enne uue materjali omandamist (või en- ne fragmendi vaata- mist filmist «Hinga- miselundite ehitus ja talitus»).	Uue materjali sihipe- rane tajumine, selle iseseisev analüüs vas- talt esitatud küsi- musele ja järeldused (üldistav vestlus)
Gaasi- vahetus kopsu- des ja	1. Miks saab inimene elada toiduta üle kuu, õhuta aga sureb väga kiiresti?	Tunni tunnetusliku ülesande esitamisel.	Õpilaste otsingute ühendamine õpetaja poolt antavate val- misteadmistega
	2. Miks hukkus õhupalli «Se- niit» (19. saj.) meeskond 11 km kõrgusel, kui on teada, et hapnik hakkab atmosfäärist kaduma alles 80 km kõrgu- sel?	Esimese küsimuse la- gendamisel.	Otsingud õpetaja abi- ga
	3. Mis põhjustab mägihaigust küllaldase hapnikuga puhtas mägiõhus?	Osaküsimus teadmis- te kinnistamisel.	Iseseisev otsing tun- nis omandatud tead- miste alusel
Hinga- mis- liigu- tused	1. Miks ei saa kopsud töötada rinnaõõne hermeetilisuse rik- kumise korral? (Jutustus rin- naõõne haavastest ja operat- sioonidest.) Missugune on hingamisliigutuste mehha- nism?	Tunni teema formu- leerimisel	Otsing õpetaja abiga eelmisses tunnis omandatud teadmiste põhjal
	2. Millal tõukab sportlane kuuli tugevamini — sisse- väljahingamisel?	Osaküsimus uue ma- terjali kinnistamisel	Õpilaste iseseisev ot- sing, teadmiste kasu- tamise oskuse kont- rollimine



Nagu eeltoodust nähtub, on võimalusi probleemsituatsioonide loomiseks rohkesti. Muidugi ei ole probleemsituatsioonide loomine omaette eesmärk. Nende eesmärgiks on aidata õpilastel koos teadmiste omandamisega saada eneseharimise kogemusi, omandada loomingulist suhtumist õppeprotsessisse, arendada endas soovi otsida teaduslikku tõde. Tekitades õpilastel vajaduse rakendada mõtlemisprotsesse, soodustab õppeprobleemide lahendamise materjali sügavamalt omandamist, vilumuste kujunemist, loomingulise aktiivsuse ning iseseisvuse arendamist. Kõik see eeldab käsitletava õppematerjali meetoodilist läbitöötatust esiletöötatud aspektidest.

V. Maksimova soovib õpetajal varakult planeerida küsimused, mida esitada õpilastele tunnis iseseisvateks otsinguteks ja mis peavad soodustama vastava teema juures avatavate bioloogia juhtideede omandamist (9). Näiteks hingamise käsitlemisel 8. klassis võib avada probleemset hingamise seose ainevahetusega, hingamiseldundite ehituse ja talitluse vastastikuse seose, hingamiseldundite süsteemi regulatsiooni ja eneseregulatsiooni. See annab võimaluse õpilaste tunnetustegevust temaatiliselt planeerida (vt. tabel 1).

Õppetundides probleemide tõstatamisel ja nende lahendamisel väärtustatakse teadmiste omandamise kõrval ka tunnetusprotsessid — need tundmused, mis õppimisel läbi elatakse —, ja õppima ajendavad motiivid.

#### Kirjandus

1. К. А. Абикинов. Проблемный подход в углублении экологических знаний учащихся по зоологии. «Биология в школе», 1975, № 4, стр. 32—35.
2. В. М. Антипова. Создание проблемных ситуаций на уроках анатомии и физиологии человека. «Биология в школе», 1968, № 4, стр. 43—46.
3. Ф. Я. Байков и др. Соотношение проблемного и неproblemного в процессе преподавания биологии. «Биология в школе», 1975, № 4, стр. 35—40.
4. Г. Я. Бей-Биенко. Мир насекомых и охрана природы. «Природа», 1972, № 11, стр. 32—39.
5. Е. М. Бельская. Приемы организации логического мышления учащихся для уяснения общебиологических понятий (Анализ вопроса применительно к курсу ботаники). «Биология в школе», 1972, № 5, стр. 17—20.
6. Е. П. Бруновт, Л. В. Реброва. Проблемный подход и возможности его использования на уроках биологии в разных классах. «Биология в школе», 1973, № 3, стр. 16—21.
7. И. Г. Коноваленко. Создание проблемных ситуаций на уроках биологии. «Биология в школе», 1971, № 2, стр. 22—26.
8. З. Костова. Проблемные ситуации на лабораторном занятии. «Биология в школе», 1971, № 2, стр. 30—34.
9. В. Н. Максимова. Проблемный подход в изучении биологических курсов. «Биология в школе», 1971, № 4, стр. 32—37.
10. В. Н. Максимова. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках биологии. «Биология в школе», 1972, № 5, стр. 23—28.
11. А. А. Мозгачаева. Формирование у учащихся познавательного интереса на уроках биологии. «Биология в школе», 1973, № 3, стр. 46—50.
12. Г. М. Муртазин. Активизация мышления учащихся в процессе преподавания биологии. «Биология в школе», 1971, № 4, стр. 24—32.
13. Т. И. Мячина. Проблемный подход, место и знание его в учебном процессе. «Биология в школе», 1970, № 6, стр. 24—27.
14. Л. В. Реброва. Вопросы космонавтики на уроках биологии. «Народное образование», 1971, № 10, стр. 49—51.
15. Л. В. Реброва, П. Р. Светлова. Проблемный подход — один из путей получения глубоких и прочных знаний учащихся. «Биология в школе», 1975, № 4, стр. 40—45.
16. Л. В. Реброва. Проблемный подход при изложении учебного материала. «Биология в школе», 1971, № 2, стр. 26—30.
17. Л. В. Реброва. Некоторые приемы создания проблемных ситуаций на уроках анатомии и физиологии человека. «Биология в школе», 1973, № 4, стр. 41—44.



---

# MÕTLEMISE SISULISTE KOMPONENTIDE JUHTIV ROLL FÜSIKAÜLESANNETE LAHENDAMISEL

---

**ENE-MALL VERNIK**

Viimastel aastatel pööratakse senisest rohkem tähelepanu loominguilise mõtlemise olemuse selgitamisele, lähtudes mõtlemise kahe aspekti — sisulise ja formaalse — vastastikuse seose seisukohalt (vt. näit. 5). Näidatakse mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide dünaamilist seost ülesande lahenduse otsingul: nad on teineteisele allutatud, esinedes mitte kui oma olemuselt vastandlikud, vaid kui sõltuvad ja teineteist täiendavad komponendid. Peaaegu kõigis mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide vastastikuse seose probleemi käsitlevates töödes sisaldub ka oletus sisuliste komponentide juhtivast osast ülesande lahenduse otsingul. Geomeetriliste, verbaalsete ja kombinatoorsete ülesannete lahendamisel seisneb see asjaolus, et otsingu suunitlus ja selektiivsus on määratud sisuliste, mitte aga formaalsete protsessidega (3).

Erandiks pole ka füüsikaülesanded. Varasemad katsed (1; 2) on näidanud, et sisuliste protsesside lülitumisega ülesande lahendusse võib otsing omandada loominguilise iseloomu, viies efektiivsemale, optimaalselähedasele tulemusele.

Siinkohal esitame mõningad katseandmed, mis näitavad, et füüsikaülesannete loominguilise lahendamise spetsiifika seisneb ülesande tekstiga esitatud situatsiooni mitmekülgses sisulises analüüsis. Selline tulemus kinnitab otseselt oletust mõtlemise sisuliste operatsioonide juhtivast osast füüsikaülesannete lahendamisel.

Kirjeldatavates katsetes lahendasid katseisikud (ülikoolide ja pedagoogiliste instituutide I ja II kursuse füüsikaosakondade üliõpilased) akadeemik P. Kapitsa ülesandeid (4), mis on mittestandardised. Enamiku õpilastel ja üliõpilastel lahendada tulevate ülesannete tekstid esitavad korrektses füüsikalises keeles enam-vähem korrektses füüsikalises situatsiooni; neis leidub suurusi ja mõisteid, millega vahetult seostuvad füüsikalised seaduspärasused, nende matemaatiline kuju ja vastuse leidmiseks vajalike formaalsete operatsioonide rida. Seetõttu võib neid lugeda enam-vähem määratud tingimustega ülesanneteks.

P. Kapitsa ülesanded, vastupidi, on minimaalselt määratud tingimustega. Nende tekstid kirjeldavad mingit elulist situatsiooni, kuid sisaldavad minimaalsel hulgal füüsikalisi mõisteid ja arvulisi väärtusi, jättes seega üheselt määramata nii tekstiga esitatud situatsiooni füüsikalise olemuse (s. t. füüsikaülesande) kui ka need seaduspärasused, mille abil võiks antud ülesande lahendada.\* P. Kapitsa ise on oma ülesandeid iseloomustanud kui selliseid, mis võivad lahenduda kõige erinevaval viisil: neil pole ei kindlat, ainuõiget lahenduskäiku ega ka lõplikku vastust.

Minimaalselt määratud tingimustega ülesandeid kasutasime oma katsetes sellepärast, et neid on põhjust pidada raskeks, loominguilist lähenemist nõudvateks

---

\* Näiteks: Millise kiirusega peaks inimene jooksma mööda õhukest jääd, et mitte vette kukkuda?



ülesanneteks. Raskete ülesannete lahendamisel ilmnevad aga loominguilise mõtlemise omapärad selgemini.

Katseisikutele esitatud ülesannete lahendamise põhiraskuspunkt seisnes füüsikalise ülesande püstitamises (ülesande teksti «tõlkimises» füüsika keelde) ja nende seaduspärasuste leidmises, mis võiksid olla lahendamisel kasutatavad. Et otsustada selle üle, milline mõtlemise aspekt — sisuline või formaalne — on juhtivaks füüsikaülesannete lahendamisel, analüüsisime, millest lähtusid katseisikud nende ülesannete lahenduse otsingul, milline on füüsikaülesande püstitamise psühholoogiline struktuur mõtlemise formaalse ja sisulise aspekti vastastikuse seose seisukohalt. On võimalik kahe sügune, põhimõtteliselt erinev lähenemine (1; 2). Võib orienteeruda ülesande esemelis-konkreetsel sisule ja jõuda lahendamiseks vajalike seadusteni sisuliste operatsioonide kaudu. Katseisik võib aga orienteeruda ka eelkõige formaalsetele lahendusvõtetele, proovides iga üksiku talle teada oleva füüsikalise seaduspärasuse sobivust antud ülesande lahendamiseks. Suhteliselt lihtsad ülesanded lahenduvad mõlemal viisil, kusjuures sisulise lähenemisega kaasnev lahenduskäik on optimaalne ja seda võib hinnata loominguiliseks. Toodust lähtudes võib oletada, et P. Kapitsa ülesannete lahendamine, nõudes loominguilist lähenemist, osutub võimalikuks orienteerumisega eelkõige ülesande sisule; formaalsetele lahendusvõtetele orienteerumisel on nende ülesannete lahendamise põhilüli — füüsikaülesande püstitamine — kas raskendatud või isegi võimatu. Niisiis seame P. Kapitsa ülesannete lahendamise edukuse otseesse sõltuvusse sisuliste protsesside osalemisest lahenduse otsingus. Eksperimentaalne kinnitus sellisele oletusele kinnitaks ka mõtlemise sisuliste komponentide juhtivat osa füüsikaülesannete lahendamisel.

Katsed kinnitasid püstitatud hüpoteesi: P. Kapitsa ülesannete lahendamisel domineerivad sisulised protsessid. Edukates lahenduskäikudes eelneb formaalsetele operatsioonidele väga omapärase struktuuriga selgelt eraldatav ülesande teksti-

ga esitatud situatsiooni esemelis-konkreetsel sisu analüüs, mille käigus täpsustatakse ülesande füüsikaline olemus ja leitakse lahendamise printsiip.

Selliste lahenduskäikude analüüs näitab, et nende kõige iseloomulikumaks jooneks on väljumine tekstiga esitatud ülesande sisust (väga laia sisulise otsinguvälja kasutamine). Näiteks katseisik K. P., proovides selgitada, miks on võimalik joosta mööda õhukest jääd, tahab leida jõudu, mis tasakaalustaks inimese kaalu: «Üks võimalus — ta jookseb mööda maa-kera pinda; sellisel juhul oleks tasakaalustavaks jõuks jõud, mis tekib tänu nurkkiirusele... Kuidas veel võiks asja vaadelda... Oletame, et ta jookseb soolajärvel, seal ta küll ehk ei upuks, ... aga ega ta vist joosta ka ei saaks.» Edasi «eksperimenteerib» katseisik jää paksusega: «Mida paksem on jää, seda suuremat vastupanu ta vajumisel osutab. Raskusjõu mõjul jää esialgu paindub ja seejärel murdub. Kui jää paksum oleks selline, et ta suudaks inimest kanda... kuid see pole siis enam see ülesanne... tähendab, vastupanujõuga, mida jää osutab vajumisel, pole olukorda võimalik seletada.»

Sellisele sisulisele otsingule, mis toimub tekstiga antud otsinguväljast väga kaugel, järgneb juba situatsiooni õige seletus, võtme leidmine ülesande lahendamiseks: «Vesi või jää... väga õhuke või paks... olgu ta milline tahes: praegu on tähtis, et jää ei murdu momentaanselt. Mida paksem jää, seda rohkem aega kuulub selle murdumiseks. Tähendab, et mitte vette kukkuda, tuleb joosta sellise kiirusega, et jää meie all ei jõuaks murduda... Tuleb tugijalg enne jää murdumist viia teise kohta... Läbi pori võib ju ka nii joosta, et jalad jäävad puh-taks.»

Sellise sisulise otsinguga ülesanne konkretiseerub: «Lahendada ülesanne — see tähendab leida jää murdumisele kuluv aeg ja vahemaa, mille võrra inimene peab selle aja jooksul edasi liikuma; nende suuruste kaudu pole enam raske leida inimese jooksu kiirust». Järgneb nimetatud suuruste leidmiseks vajalike füüsikaliste seaduspärasuste kindlakste-



gemine ja formaalsete operatsioonide lülitamine lahenduskäiku.

Väga laiast sisulisest otsinguväljast alustavad sama ülesande lahendamist ka teised katseisikud. Nii näiteks samastab katseisik S. N. ülesande tekstiga esitatud situatsiooni inimese jooksmisega mööda maakera pinda; katseisik A. A. vaatleb juhtu, kus «inimene jookseb mööda väga väikese kõverusraadiusega jää pinda». Katseisik O. I. alustab ülesande lahendamist küsimusest «Miks me ei upu, sõites veesuuskadel?» ja «Miks me ei vaju põhja ujudes?». Omapäraselt arutleb katseisik M. O.: «Kuidas suurendada inimest ülespoole tõukavat jõudu? Peab suurendama vedeliku erikaalu, millesse inimene vajub; tähendab, mööda glütseriini oleks kergem joosta kui mööda vett...».

Toodud näited räägivad selle kasuks, et ülesande lahenduse idee leidmisel ja lahendamiseks vajalike formaalsete võtete leidmisel on juhtivaks sisulised operatsioonid. Seda oletust kinnitavad veelgi need lahenduskäigud, kus sisuliste operatsioonide kasutamine otsingu algul on tagasihoidlik ja kus orienteerutakse formaalsetele lahendusvõtetele. Kõigil neil juhtudel jäi ülesande tekstiga esitatud situatsiooni füüsikaline olemus välja selgitamata, lahendamiseks vajalik idee leidmata ja loomulikult ka ülesanne lahendamata.

Mõned iseloomulikud näited. «Kuna küsitakse kiirust, siis võtame kineetilise energia...»; «Jää paindub, tähendab, läheb vaja Hooke'i seadust...»; «Et joosta, peab olema hõõrdumine...». Ülesande lahendamiseks vajalike tingimuste täpsustamine on neis näidetes väga pealiskaudne, füüsikaliste seaduspärasuste lülitamine lahenduse otsingusse juhuslik, põhjendamata. Oskamatus analüüsida ülesande sisu viib ummikusse ja jämedate vigadeni, mõnikord isegi absurdsuseni: näiteks katseisiku Z. A. arvates murdub jää hõõrdejõu mõjul ning et jää ei murduks, tuleb hõõrdejõudu vähendada(!).

Otsinguvälja laiendamine ja sisuliste operatsioonide rohkus ülesande lahendamise algul pole siiski edukate lahenduskäikude ainus omapära. Seda kinnitab

eksperimentaalne fakt, et alati ei järgne otsinguvälja laiendamisele ülesande edasiseks lahendamiseks vajaliku printsiibi leidmine. See kehtib neil juhtudel, kui väljumine tekstiga esitatud esemelis-konkreetsest sisust on juhuslik, kaootiline. Näiteks katseisik I. M. otsib vastust samale küsimusele (miks inimene ei kuku vette, joostes suure kiirusega mööda õhukest jääd) järgmiselt: «Kui füüsikaline keha liigub mingisuguse horisontaalse kiirusega, siis miks ei võiks ta seetõttu ka horisontaalselt liikuda?... No muidugi, see on nagu veesuuskadegagi... on tarvis välja selgitada, miks suure horisontaalse kiirusega liikudes on võimalik pinnale jääda. Peab olema mingi jõud, mis takistab vajumist... no on ju mingi analoogia kas või sellega, miks planeetid ei kuku Päikesele... aga milline see analoogia täpselt on? Oletame, et inimene liigub kiirusega  $\rightarrow$  ja talle mõjub jõud  $\downarrow$ ; kui rohkem midagi ei mõju, viib see liikumisele mööda ringjoont... noh, ja mis siis... Kui asjale õige primitiivselt läheneda, siis võib öelda, et jää ei murdu kohe. Tuleb enne jää murdumist ära minna... pole aimugi, kuidas sellist kiirust leida.»

Toodud lahenduskäik on paljuski sarnane katseisiku K. P. lahenduskäiguga (vt. eespool). Mõlemad väljuvad väga kaugele ülesande tekstiga esitatud sisust (veesuusad, planeetide liikumine ümber Päikese jms.). Kuid oletuseni, et jää murdumiseks kulub aega (see oletus on ülesande edasise lahenduse aluseks), jõuab katseisik K. P. lähtesituatsiooni variatsioonide võrdlemise tulemusena, katseisikul I. M. asub see aga ühes reas teiste oletustega kui üks võimalik (primitiivne!) analoogia lähtesituatsiooniga, mitte aga kui oletus, mis võiks anda lähtesituatsiooni selgituse.

Niisiis näitavad katsed, et füüsikaülesannete lahenduse otsingule on iseloomulik ülesande sisu võimalikult mitmekesine analüüs. Selleks muudetakse ajutiselt ülesande tingimusi, antakse tekstis kirjeldatud objektidele suurem liikumisvabadus kui lähtetingimustes, moodustades selliselt mitu lähtesituatsiooni variatsiooni. Ülesande lahendamiseks vajalik



füüsikaline suhe, «idee», leitakse esialgse situatsiooni variatsioonide võrdlemise teel. Mõtlemise sisuliste operatsioonide juhtiv roll ülesannete lahendamisel on seega väljaspool kahtlust: nendega määratakse ülesande tekstis esitatud situatsiooni füüsikaline olemus ja ühtlasi ka füüsikalised seaduspärasused, mida kasutades võib ülesande lõpuni lahendada.

#### Kirjandus

1. E.-M. Vernik, Joonise osast füüsikaülesannete lahendamisel. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 3.
2. E.-M. Vernik, Mõtlemise formaalse ja sisulise külje seosest füüsikaülesannete lahendamisel. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 7.
3. Л. Л. Гурова, Э. А. Мирошина, Н. И. Поливанова. Исследование интуитивных процессов в решении задач. «Вопросы психологии», 1974, № 3.
4. П. Л. Капица. Физические задачи. М., «Знание», 1966.
5. Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления. (К симпозиуму). Составители Д. Н. Завалишина и А. М. Матюшкин. М., 1973.

---

# TÖÖ SÕNAVARAGA ELUSTAB EMAKEELETUNDI

---

## SALME UNT

Kõikide eesmärkide ja ülesannete seas, mis seisavad algklasside emakeeleõpetuse ees, on olulisel kohal äratada ning säilitada huvi emakeele ja selle õppimise vastu. Hea töökorralduse puhul omandavad meie lapsed tõepoolest juba esimesel kooliaastal positiivse hoiaku eesti keele kui õppeaine suhtes. Lugemisoskus avab laste ees ääretult rikka ning ahvatleva maailma — sellega tehakse esialgu tutvust just emakeele vahendusel. Võiks loota, et siitpeale hakkavad kõik lapsed edaspidigi meelsasti lugema, jutustama ja pisilookesi sepitsema. Paraku see aga nii ei ole. Suur hulk erksaid, arenenud õpilasi, kes on jõudnud kolmandasse klassi, tahaksid küll tulevikus õppida muid keeli, huvi emakeele ja emakeeletundide vastu aga on pahatihti jäänud üsna kasi-naks. Laste vastustest küsimusele, miks see nii on, oleme märkinud vaatluslehtedele järgmisi hinnanguid: emakeeletund on igav, töö eesti keele tunnis on liiga lihtne, teised õpilased loevad väga aeglaselt (s. t. tunni tempo on madal), liiga palju kordi loetakse tuttavat pala, midagi uut teada ei saa jms.



Kui õpilane tahab vaheldust, soovib midagi uut teada saada, on selleks üks võimalusi **sõnavaraline töö**.

Viimastel aastatel ongi töö sõnavaraga algklassides uue hoo saanud. Kui veel mõni aeg tagasi õpetaja kas ei osanud või ei püüdnudki sõnavaralisele tööle vajaliku osakaalu anda — tundmata ja vähetuntud sõnu selgitati juhuslikult, nagu möödaminnes, muu ainega seostamata ning mitmed mõisted ja tervikväljendid jäid hoopis seletamata, ükskord seletatud sõnade juurde tagasi ei pööratud, sõnatähenduse tundmist õpetaja ei kontrollinud —, siis viimastel õppeaastatel näib olukord olevat suuresti muutunud. Algklasside õpetajad on uute programminõuetega harjunud, tunnetavad, et töö sõnavaraga aitab lahendada emakeeleõpetuse ette seatud ülesandeid. Tänapäev pole aga veel jõutud ühtsete nõudmisteni. See väljendub suurtes erinevustes üksikute klasside ja eri õpetajate töös. Puuduvad ka asjatundlikud meetodilised soovitused sõnavaralise töö korraldamiseks ühel või teisel etapil — sõnatähenduse selgitamisel ja kinnistamisel, uute sõnade viimisel õpilaste aktiivsesse keeletarvitusse jne., kõnelemata sellekohase töö läbimõeldud ja põhjendatud süsteemist. Viimase loomine nõuab rohkesti aega ja vaeva. Õpilased ootavad aga sõnavaraliselt töölt senisest suuremat vaheldust ning elevust juba lähemal aastail, juba homme.

Alamal mõned mõtted sõnavaralise töö korraldamisest algklassides.

\*

Nooremate õpilaste vastuvõtlikkus on seda tõhusam, mida enam suudame mõjustada eri meeli üheaegselt. Tähelepanu aitab erksana hoida näitlikustamine, aga ka töövõtete vaheldumine. Neid eelmeenutatud, ehkki üldtuntud tõdesid näib olevat asjakohane arvesse võtta tundmata ja vähetuntud sõnade seletamisel. Pikad, igavad ja halvasti meelde jäävad seletused võiksid ilmselt sagedamini asenduda näiteks järgmistele töövõtetele.

**1. Esemel ja seda tähistava sõna kokkuvõtmine**, näitamine, et sõna on eseme nimetus. Mõnikord leidub esemeid, mida

seletatav sõna tähistab, juba klassiruumis, aga vastavat ülesannet saades on lapsed meelsasti valmis neid ka kodunt kaasa tooma. Karahvini, diplomi, keebi, mõne sepise jms. näitamine aitab kindlasti paremini kui definitsioon või sõnaline selgitus saada ülevaadet eseme või asja olemusest, samuti meeles pidada sõna tähendust. Kui õpetaja ütleb, et *nurmenukk on lill*, siis ei tarvitse õpilane veel teada, missugune see lill on; sõnastikuosas antud *piibelehe* vaste *maikelluke* ei tarvitse kõigile õpilastele olla tuttav ja sõna *nutt* seletus *nupp* võib tekitada ilma lisaselgitusteta koguni vääri seoseid (näit. elektrilüliti nupp).

## 2. Esemel kujutise ja sõna ühendamine.

Suhteliselt palju oleme näinud algklasside tundides sõnade seletamist piltide abil. Kahjuks pole sobivat pildimaterjali õpetajate kasutuses kuigi palju ja jääb vaid loota, et seda tulevikus praegusest rohkem kooli jõuab. Õpikusõnastikus toodud piltidest ei ole kõik ühtviisi õnnestunud ega pole neid ka piisavalt (õeldu ei tähenda, nagu ei tuleks neilegi pispiltidele õpilaste tähelepanu juhtida). Piltide, veel paremini aga ehk vastavate diapositiivide abil saab selgitada mitmete konkreetset eset märkivate sõnade tähendust, nagu *kallur*, *viisk*, *õilmed*, *tapper*, *tuulik*, *märss*, *jurta* jt.

Kujutluse vähetuntud sõnaga tähistatavast esemest võib luua ka skeem või lihtne tahvliljoonis. Esimene neist võimaldab tabavalt ja lühidalt selgitada kõigepealt mitmeid määruslikke väljendeid, nagu *paarikaupa*, *hanereas* jms., aga ka sõnu, nagu *mikrorajoon* ja *põiktänav*. Tahvliljoonis võib visandada õpetaja. Näiteks sõna *luhaheinamaa* seletamise ajal ('jõe ääres asuv heinamaa, jõearne heinamaa') joonistab õpetaja tahvlile jõe ning näitab, missugust heinamaalõiku nimetatakse luhaheinamaaks. Tublimad õpilased oskavad nüüd luhaheinamaad ka lähemalt iseloomustada ja kirjeldada, missugune hein seal kasvab. Kuid tahvlile võivad õpitava sõnaga tähistatavast nähtusest joonistada pildi ka õpilased (näiteks *segamets* — tahvlile ilmuvad läbisegi skemaatilisel visandatud kuused, männid, kased jne.).



3. Vähemkonkreetsete sõnade tähenduse selgitamine lähemale ümbrusele tuginedes. Suunates õpilasi teraselt kaasõpilasi jälgima, klassis paiknevate esemete värvust, kuju, suurust, asetust üksteise suhtes vaatlema, saame avada mitmete omadussõnade (*blond, brünett, haprake, ruske* jms.) ning mõnede nimisõnade tähendussisu. Viimaste seas mainigem esmajoones paljusid kehaosade nimetusi, nagu *rüpp, laup, piht, turi, pale* jt. Oleks ju üsna mõttetu, vahel ka keerukas või võimatuigi, pöörduda pildi poole, kui tavavam viis sõna selgitamiseks on käepärast.

4. Sõna ja tegevuse seostamine. See viis sobib esijoones tegusõnade tähenduse selgitamiseks. Võimaluse piires lastakse õpilastel väljendada sõnaga edasiantavald liigutusi, tegevusi, nagu *hüplema, vidutama, vibutama, siluma, upitama, rapsama* jt. Mitmete tegusõnade tähendust võiksid aidata avada koolieelikutele määratud muinasjutuainelised diafilmid, mille kasutamine sel eesmärgil on seni olnud enam kui tagasihoidlik.

Ühenduses tegevuse kujutamiselega tuleb märkida võimalust püüda samal viisil selgitada tundmata või vähetuntud määr sõnade tähendust. Õpilased saavad ülesandeks edasi anda miimika või pantomiimiga mõisteid *kõssis, reipalt, areldi, nõrdinult, nukralt, kärsitult* jne. Ja kuigi neis omamoodi pisidramatiseeringuis ei tarvitse sõnatähenduse avamine igakord õnnestuda, on õpilane ise sõna üle tõsiselt järele mõtlema pidanud, endale ühe või teise väljenduse sisu selgeks teinud.

5. Sõna tähenduse selgitamine sõna koosseisu analüüsimise teel. Mitmed sõnad, millega õpilased lugemiku lehekülgedel kokku puutuvad ja mis esialgu neile võõrainena tunduvad, on tuletatud või liidetud lastele tuttavatest tüvedest. Õpetaja alustabki tähenduse selgitamist osutamisega sõna tuttavale osale, näiteks *vesine* ← *vesi*, *auklik* ← *auk*, *valvekord* ← *kordamööda* ja *valvama*, *valvet* pidama. *hoolealune* ← *hoole all olema* jms.

Võimalusi sõna tähenduste selgitamiseks on muidugi märksa rohkem, kuid eeltooduteigi kasutamine peaks mõneti kaasa

aitama tunni mitmekesistamisele ja omandatava meelepidamisele.

\*

Sõnavaralist tööd võime pidada sõnatõpetuse algetapiks. Paraku võib tunnis vahetevahel kuulda korraldust, mis manitseb teatud aja vältel uusi sõnu ja nende tähendusi «pähe õppima». Sellele järgneb heal juhul küsitlus ja kogu töö õpitavate sõnadega loetakse lõpetatuks.

Arvestades emakeeleõpetuse üldeesmäärke peaks töö sõnade tähenduse tundmaõppimisest ja õigekirjutusest viima lausete, terviklike mõtete, jutukeste juurde. Juba esimeses klassis mõistab laps, misugune ütlemisviis on ilus, misugune halb ja ühetooniline. Kui püüame töö õpitava(te) sõna(de)ga lõpetada kas samas või vahel ka järgmises tunnis sisuka, ilmeika sõnastusega, aktiveerime lapsi üksikõnugi õppima; sõnu ei õpita lihtsalt vastava korralduse, õpetaja käsu tõttu.

Kasutatavaim ja küllap ka kasulik töövõte on õpitavate sõnadega lausete moodustamine kas suuliselt või kirjalikult. Pikapeale aga ikka ühe- ja samasugune töö muutub õpilastele igavaks. Ehk aitavad sellessegi vaheldust tuua mõnevõrra omanäolisemad harjutused.

■ 2. klassi lugemik-õpiku pala «Tõrelev sõbrake» eeldab sõnade *tõrelema, tõrelev* selgitamist. Ühiselt meenutatakse loetud paladest tegelasi, keda võiks veel iseloomustada sõnaga *tõrelev*. Järgneb ülesanne iseseisvaks tööks: leida loetelust *pahane, riidlelev, turris, halb, kurjustav, tujust ära, torisev* sõnad, millega võiks asendada sõna *tõrelev*.

Lisaülesandeks on lehtedel, käsi- või klassitahvilil eksponeeritud Mardi ja Jaagu kahekõnes asendada allajoonitud sõna mõne sobiva samatähendusliku sõnaga:

Mart: Miks sa nii **pahane** oled?

Jaak: Mul on **paha** tuju.

Mart: Tead küll, et see on ju sinu tuju. Ise oled teda **pahandanud**.

Jaak: Unustasin vene keele vihiku koju, kardan, et mul läheb **pahasti**.

Mart: Pole viga, sellest **pahandusest** saame üle.



Jaak: Olen üks **paha** sõber sulle, alati on sul minuga sekeldusi.

Mart: . . .

Jutuaajamise jätku peavad leidma õpilased ise. Tähelepanekud tundidest, kus seesugust ülesannet kasutati, on näidanud, et õpilasi töö huvitas ja loo lõpud kujunesid üllatavateks ning erinevateks, sealjuures sõnavararikkaks.

■ Pala «Pahur põrsas» käsitlemisel 2. klassis selgus, et paljud õpilased ei tea, mida tähendab pealkirjas sõna *pahur*. Esialgse ettekujutuse sõnast said lapsed pala sisuga tutvudes. Järgnes kokkuvõttev seletus sünonüümide abil:

**pahur** = halvas tujus, pahane, turris, tu-sane. Nüüd anti õpilastele ülesandeks lugeda pala, kasutades õpitud sõna igas lauses. Tekst kujunes näiteks järgmiseks: *Ükskord lasti pahurad sead kesale. Hakkasid teised seal kõik kes pahuralt tuh-nima, kes rohtu sööma. Üks\* pahur põr-sas aga . . .*

Analüüsi, mispärast me ei saa igas lauses üht ja sama sõna kasutada. Jõuti järeldusele, et siis oleks pala lugemine igav, jutuke üksluine. Edasi pididki õpilased leidma palast 3–4 lauset, kus sobiks sõna *pahur* kõige enam kasutada.

■ 3. klassi lugemiku 150. leheküljel on hulk sõnu, mille tähendus vajab selgitamist. Sõnade tähenduste kinnistamiseks või ka kontrollimiseks on hea kasutada ülesannet, kus esitatud lauseosades sisalduvad äsja õpitud sõnad; õpilased peavad laused täiendama tervikuiks ja asendama allakriipsutatud sõnad tähenduselt lähedase sõnaga:

... **kahmas** palitu ja ... (haaras)  
... mõtles Andrus **endamisi** ... (omaette)  
... ning **sammus** reipalt ... (astus)  
... et ema **pärib** ... (küsi)  
... õnnetuseks **plärtsatas** joonlaud ... (kukkus)  
... suure **kamalutäie** ... (peotäie)  
... on aga **lustakas** ... (lõbus)  
(Sulgudes on antud oodatavad asendused.)

Ehkki kõikjal ja alati pole võimalik välja jõuda tervikpalani ja isegi mitte lauseni, peaks üldpõhimõtteks sõnavaralises töös siiski jääma ahel: sõna → lause → ulatuslikum mõtteavaldus (jutuke).

---

## MÕTTEID KAINIKU ÕPPIMISAKTIIVSUSE STIMULEERIMISEST

---

AIME OLVET,  
Valga Rajooni TSN TK Haridus-  
osakonna koolide inspektor

Normaalselt alustab kooli astuv laps õppimist suure huvi ja positiivse hoiakuga tõsise, pingutava ja eduka töö suhtes. See ootuspinge on väga väärtuslik, kuid teadagi pole see edasisel kooliteel kõikemäärav. Hoopis olulisem on õpilaste vaimse töö oskuste kujundamine. Algklassides kasutatavad õppemeetodid peavad arendama õpilaste mõtlemist, stimuleerima nende aktiivset mõttetööd, pakkuma lastele tunnetuslikke ülesandeid, soodustama mitte ainult teadmiste, vaid ka veendumuste kujunemist.

Aktiivsus õppetöös tähendab eelkõige õppeülesannete iseseisvat loomingulist ja intensiivset täitmist (2, lk. 56). Õpilaste aktiivsus on hädavajalik seatud eesmärgi saavutamiseks: õpetaja selgituse kuulamine nõuab aktiivset tähelepanu, selget arusaamist esitatud teadmistest, püüdu neid meeles pidada; teadmiste hankimine teistest allikatest nõuab õpilaste iseseisvat tööd: vaatlusi, katseid, materjali hankimist raamatuist;



iseseisev töö on hädavajalik teadmiste, oskuste ja vilumuste praktiliseks valdamiseks.

Ilma õpilaste aktiivsusest ei ole mõeldav teadmiste efektiivne omandamine. Õpilastelt nõutakse aktiivsust ka läbi- võetu kordamisel, lünkade likvideerimisel, teadmiste kontrollimisel.

Lähtudes kainiku psüühilistest iseärasustest ja arvestades kõrgema närvi- talitluse seaduspärasusi, organiseerivad kogenud õpetajad õppetöö nii, et kõik õpilased töötaksid produktiivselt kogu tunni jooksul. Selleks kasutatakse mitmesuguseid kainiku õppimisaktiivsust stimuleerivaid vahendeid: näitvahendeid, kehakultuuripausi, mänguelemente, iseseisvat ja individualiseeritud tööd, probleemõpet, ergutamist, kiitmist jne.

### **ISESEISEV TÖÖ KAINIKU AKTIVISEERIMISE VAHENDINA**

Üks tõhusamaid õpilaste aktiviseerimise vahendeid on iseseisev töö. Iseseisvat tööd kasutatakse õppeprotsessi mitmesugustel etappidel, mitte ainult läbi- võetu kordamisel ja kinnistamisel, vaid ka uue materjali tundmaõppimise ette- valmistamisel, mõnel puhul ka uue ma- terjaliga tutvumisel. Iga iseseisev töö peab nõudma õpilastelt mõttepinget. Tööd, mille sooritamine ei nõua vaim- set pinget, ei saa lugeda iseseisvaks tööks. Selline töö ei arenda õpilast, ei aktiviseeri teda (4, lk. 227).

Tunnis võib olla mitu iseseisvat tööd. Pikaajalised katsed on näidanud, et ise- seisva töö sagedasem vaheldumine tööga õpetaja juhtimisel suurendab õppetöö efektiivsust. Kuid endastmõistetavalt peab seejuures säilitama mõõdutunde — tundi ei või peenestada erineva tegevuse kaleidoskoopilisteks kildudeks, vaid peab võimaldama keskenduda peamisele (6, lk. 10).

Iga iseseisev töö olgu ühtlasi indivi- dualiseeritud töö, selle andmisel arves- tatagu õpilaste individuaalseid iseära- susi.

Iseseisva töö puuduseks meie koolides on endiselt (vt. 1) ülesannete juhus- lik valik ja äärmine ühekülgus. Pea-

rõhk asetatakse eelkõige õpilaste mälu treenimisele ja omandatud teadmiste lõputule mehaanilisele kordamisele. Lubamatult vähe kasutatakse loovtöid. Samuti on puudusi iseseisva töö organi- seerimisel: vähene instruktiaaz ja ise- seisva töö puudulik ettevalmistamine, individuaalse lähenemise puudumine jne.

Tänuväärne on õpilaste iseseisva töö korraldamisel mitmesugune didakti- line materjal. Didaktilise mater- jaliga töötades kinnistavad lapsed saa- dud teadmisi ja vilumusi, omandavad iseseisva töö oskusi.

Didaktilise materjali kasutamine õpi- laste iseseisvas töös võimaldab:

- muuta liitklassi tunde vaheldusrik- kamaks ja huvitavamaks;
- individualiseerida iseseisva töö üles- andeid;
- esitada õpilastele ülesandeid väikse- ma ajakuluga.

Eriti vajalik on didaktiline materjal õpilastele lisaülesannete andmisel. Kui osa õpilasi jääb iseseisva töö kestel mõ- neks ajaks jõude, sest nad on täitnud ülesandeid teistest kiiremini, mõjub see neile kahjulikult. Õpilaste tähelepanu hajub, nende õppimisaktiivsus langeb, nad muutuvad ükskõikseks, hooletuks, tekib potentsiaalne distsipliini rikkumise oht.

Lisaülesande valikul tuleb silmas pidada, et see oleks eelmisest sisult kee- rukam. Ainult siis on sellest õpilasele kasu. Lisaülesanded peavad nõudma õpilastelt suuremal määral loovat tööd, rohkem tähelepanu, pingsamat mõtlemist, omandatud teadmiste rakendamist mit- mesugustes uutes tingimustes. Paraku pole kõik õpetajad, vähemasti Valga rajoonis mitte, õigesti aru saanud lisa- ülesannete andmise mõttest. Nii on juh- tunud, et matemaatikatunnis töö varem lõpetanud õpilastele anti lisaülesandeks lahendada emakeelealaseid ristsõna- mõistatusi või lasti eesti keele tunnis tegelda matemaatilise lotoga. Harvad pole ka juhud, et õpetaja hakkab lisa- ülesannet otsima alles tunnis, kui laps on teatanud töö lõpetamisest. Seetõttu haaratakse esimene ettejuhtuv lisaüles-



anne, mis mõne eelmise teema puhul on kasutusel olnud. Sellise töö kasutegur on üpris küsitav. Nõrgemate õpilaste puhul oleks läbivõetu selline kordamine veel kuidagi põhjendatud, kuid enamasti lõpetavad töö kiiremini ikkagi paremad õppurid. Sugugi harv pole ka töö varem lõpetanud õpilasele korraldus: «Kontrolli oma töö veel kord üle!», kuigi õpilasel on see enamasti juba rohkem kui kord kontrollitud. Kuhu jäävad küll õpilasi arendavad ja õppimisaktiivsust stimuleerivad lisaülesanded? Ammu selge materjali lõputu kordamine ja harjutamine surmab ju igasuguse õppimisaktiivsuse!

Rikkaliku didaktilise materjali on koostanud Otepää keskkooli, Hargla, Lüllemäe, Tõrva 8-klassilise ja mitmete teiste koolide algklasside õpetajad. Nendes koolides on ka õpilastele antavad lisaülesanded otstarbekohased ja õpilasi arendavad.

### NÄITVAHENDID ÕPPIMISAKTIIVSUSE STIMULINA

Vanusele vaatamata omandatakse õpitav paremini, kui uue ainelõigu esitamisel on suuremal määral haaratud esimene signaalsüsteem. Andmed näitavad, et õppimisel ei kasutata ammendavalt nägemisanalüsaatori võimeid, kuulmis- ja liikumisanalüsaatorid aga kooratakse samal ajal üle.

Näitvahendite kasutamise probleem õpilaste mõtetegevuse aktiviseerimise eesmärgil on väga aktuaalne. Teades, et tähelepanu on eduka õppimise üks põhilisi psühholoogilisi eeltingimusi, püüab hea õpetaja aktiviseerida õpilaste tähelepanu näitvahendite kasutamise abil. Sagedamini kasutatavad on mitmesugused loomulikud näitvahendid (taimed, kollektsioonid jms.), kujutavad näitvahendid (fotod, joonised, pildid, pildiseeriad, aplikatsioonid jne.), samuti ruumilised näitvahendid (topised, mullaažid, geomeetrised kehad jne.). Liiga tagasihoidlikult kasutavad paljud õpetajad veel tehnilisi (epidiaskoop, filmoskoop, diaprosjektor jt.), audiovi-

suaalseid (kino, televisioon, raadio, grammofon, magnetofon) ja programm-õppevahendeid (perfoplaad, õpiraam). Õppefilme tellivad ja kasutavad regulaarselt Valga 1. ja 2. 8-klassiline kool; grammofoni, magnetofoni ja diapositiive kasutavad agaralt Lüllemäe, Hummuli, Tõrva 8-klassiline ja mitmed teised koolid.

Helifilmide, diafilmide, diapositiivide jms. kasutamine tõstab tunduvalt õppeprotsessi näitlikkust, muudab traditsioonilise struktuuriga tunni mitmekesisemaks ja sisutihedamaks, kindlustab õpilastele suurema iseseisvuse õppimisel ja oskuste ning vilumuste omandamisel (3, lk. 3).

Näitlikkus pole õppetöös omaette eesmärk ja selle kasutamine annab häid tulemusi ainult siis, kui see aitab elavalt, aktiivselt ning teadlikult materjali omandada.

### KEHAKULTUURI- JA MUUSIKAMINUTID TUNNIS

On teada, et noorema kooliea õpilased väsivad väga kiiresti. Seepärast on vaja teha õppetunni jooksul nende tähelepanu säilitamiseks mõned pausid või anda neile paar minutit puhkust.

Puhkepaus pole alati oluline tunni keskel, mõnikord algab tund väikese laulukesega, mis kontsentreerib õpilasi tööle. Kui tund on olnud väga pingeline või erutav, peab tunni lõpupoolel olema rahustav paus.

Sagedasem on siiski kehakultuuri-pausi kasutamine tunni keskel, 15—20 minutit enne tunni lõppu. Tavaliselt seostatakse puhkepaus tunni teemaga (näit. tunni teema juurde sobiva laulukesega laulmine, matkimisliigutused jne.).

Mitmed õpikus olevad luuletused on viisistatud. Miks mitte ka neid koos lastega laulda! Kui meloodia on raskesti meelde jääv, võib lasta lastel seda kuulata heliplaadilt või -lindilt. Juhul kui luuletuse tekst võimaldab teha matkivaid liigutusi, antakse lastele ülesandeks mõelda, milliseid liigutusi nad selle laulu järgi saavad teha, ja siis, teist-



kordsel meloodia kuulamisel lasta igaühel neid näidata.

Samuti võib õppida selgeks mõne rütmika luuletuse kocs liigutustega ja seda siis vahelduvalt teiste virgutusvõetega rakendada. Lastele meeldib kehakultuuripausiks luuletus:

*Kõnnin sirgelt nagu tikk,  
kõnd on virge, rahulik.  
Jooksen sammu neli-viis,  
uuesti ma kõnnin siis.*

*Pole lind ma, tiivad valla,  
käed toon jälle kõrvalt alla.  
Et nad saaksid värsket jaksu,  
plaksti! löön pea kohal plaksu.*

«Kaera-Jaani» viisil võib laulda:

*Kaera-Jaan! Kaera-Jaan!  
Hüpelda ja laulda saan.  
Üks ja kaks, üks ja kaks,  
küll ma muutun osavaks.*

*Vasakule, paremale  
paindub see, kes küllalt sale.  
Ette-taha, ette-taha,  
lõpuks kükitan ma maha.*

Matemaatikatundides lastakse vastamiseks valmisolekust märku anda püstitõusmisega, kükitamisega jne. Vastuseid lastakse plaksutada, koputada, jne. Tsirgulinna keskkooli algklasside õpetajad kasutavad kehakultuuripausi puhul magnetofoni.

Kehakultuuripaus peaks kestma 2—3 minutit ja sisaldama harjutusi, mis harravad suuri lihasgruppe. Liigutused olgu lihtsad, kõigile õpilastele hästi tuttavad ja eakohased. Kehakultuuripausiks tunnis valitakse 3—5 lihtsamat seljalihaste, käte, õlavöö ja jalgade harjutust (kordamissagedusega 4—6 korda), kusjuures neid on soovitatav muuta iga nädal (5, lk. 161 ja 162).

Puhkepause, kehakultuuri- ja muusikalisi minuteid on soovitatav pidada igas tunnis (ilmtingimata aga õppepäeva 3.—4. tunnis), esimeses klassis vajaduse korral isegi mitu korda tunni jooksul. Sellega vähendame õpilaste väsimust ning suurendame nende õppimisaktiivsust.

## MÄNGU OSA KAINIKU AKTIVISEERIMISEL

Ajukoore närvirakkude töövõime oleneb suuresti emotsionaalsest pingest. Töövõime suurendamisel on suur tähtsus positiivsetel emotsioonidel. Üks positiivsete emotsioonide loomise ja kainiku õppimisaktiivsust stimuleerivaid vahendeid on mäng. Mäng innustab, sunnib mõtlema ning ühtlasi arendab laste initsiatiivi ja tahet, õpetab arvestama kaaslaste huve, distsiplineerib lapsi. Lapsele jõukohane vaimne pingutus, nägemis-, kuulmis- ja liigutusanalüsaatorite tegevus, huvitavad küsimused, imestus, sobivad naljad, fantaasiamäng ja elamusterõõm — kõik need mõjuvad ajukoorele aktiveerivalt. Ning kõiki neid sisaldab endas mäng. Mäng tõstab õppimishuvi, stimuleerib lapsi teadmisi aktiivselt omandama, soodustab õppimismotiivide kujunemist.

Sagedamini kasutatakse mänguelemente matemaatikatundides, tagasihoidlikumalt emakeeletundides. Kui aabitsaperioodil rakendatakse seda üsna laialt, siis esimese õppeaasta teisest poolest alates väheneb mänguelementide osatähtsus tunduvalt, piirdudes eeskätt keeleõpetuse tundidega. Lugemistundides aga, kus peamiseks on õpilaste eetilise ja esteetilise kasvatamine lugemispala kaudu ning nende lugemishuvi äratamine ja suunamine, kasutavad õpetajad haruharva mänguvormi, sealhulgas ka dramatiseeringuid. Isegi õpikus dialoogina esitatud lugemispala lasevad mõned õpetajad lugeda ühel õpilasel, vaevumata määrama osalisi. Ometi ei piisa ka ainult osade mahaluugemisest, dialoog tuleb seostada tegevusega. Alles siis muutub pala mänguks, dramatiseeringuks.

Dramaatiline tegevus kui õppeviis aktiveerib lapse isiksust tervikuna. Asendades kuiva mälutöö sügava ja elava tunnetusega, aktiveerib see kogu teadmiste omandamise protsessi. Sellele juhiti tähelepanu juba sotsialistliku kooli esimeses programmis 1921. a.

Dramatiseeringud arendavad laste kõnet: suulist väljendusoskust, kõne-



keelt, küsimuste esitamist ja nendele vastamist, nendes õpivad lapsed siduvalt jutustama. Mängus areneb kõne ilmeks tunduvalt rohkem kui tavalisel ümberjutustamisel. Lapsed õpivad kasutama täpseid ja tabavaid väljendeid, omandavad aktiivselt kirjandusteose keelelise omapära, mis kandub ka lapse igapäevasesse kõnesse. Mänguvormis väljendub laps elavamalt, emotsionaalsemalt.

Kõne kõrval arenevad lapse mitmesugused psüühilised ja vaimsed võimed: mõtlemine, taju, tähelepanu, fantaasia, emotsioonid.

Kasutagem siis julgemalt mängedramatiseeringuid õpilaste aktiveerimisel ja nende vaimsete võimete igakülgse arendamisel!

### **ERGUTUSTE JA KIITUSTE STIMULEERIV MÕJU**

Õpilaste huvi õppimise vastu tõstab seegi, kui õnnestunud vastuse või hästi tehtud töö eest tunnustust või tänu avaldada. Miks mitte ilusat käekirja vihikutes ergutada kiitustega, kleepida töö juurde punane või kuldne täht.

Kiitusi vihikutes ja töövihikutes on agaramalt kasutanud Valga 1. keskkooli, Tõrva keskkooli, Pühajärve ja mitmete teiste koolide algklasside õpetajad. Kahjuks on paljud õpetajad tunnustuse ja kiituse jagamisega veel liiga kitsid. Seda kinnitavad mitmete koolide õpilaspäevikud, mis lausa kubisevad mitmesugustest pisimärkustest, kiitusi leidub terve klassi kohta aga ainult 2—3. Rekordi negatiivses mõttes saavutas eelmisel õppeaastal Keeni 8-kl. kooli 2. klass (10 õpilast), kus 7. mai seisuga oli kogu klassi peale 95 märkust ja 2(!) kiitust, 1. klassis olid need arvud vastavalt 39 ja 7. Kommentaarid on ilmselt liigsed!

Sagedamini kasutatakse tunnis suulist ergutamist ja kiitmist, kuid selline, tihti nagu muuseas öeldud kiidusõna ei avalda siiski niisugust stimuleerivat mõju nagu õpilaspäevikusse või vihikusse kantud kiitus, mida saab ka kodustele näidata.

\* \* \*

Eelöeldut kokku võttes võib märkida,

et kainiku õppimisaktiivsuse stimuleerimiseks, tema tunnetustegevuse toetamiseks ja mõtetegevuse virgutamiseks tuleb leida võimalikult mitmekesiseid meetodeid ja vahendeid. Võimalusi selleks on väga palju, siinkohal oli juttu ainult mõnest niisugusest, mis seni pole koolipraktikas veel piisavalt kasutamist leidnud. Iga töö andmisel tuleb silmas pidada esmajoones seda, kuivõrd töö aitab õpilaste mõtetegevust aktiveerida, nende tunnetuslikke huve kujendada ning säilitada koolieelses ja noorem koolieas tekkinud huvi õppimise kui tõsise töö vastu.

### **Kirjandus**

1. E. Hiie, Iseseisev töö ja intellektuaalsete võimete arendamine algklassides. «Nõukogude Kool» 1965, nr. 12.
2. P. Kees, Aktiveerimisest teadmiste kontrollimisel. Rmt. «Algõpetuse aktuaalseid probleeme». Tallinn, 1973.
3. E. Viks, Tehniliste vahendite kasutamine õppetöös. Tallinn, 1968.
4. Б. П. Есипов. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва, 1961.
5. Книга учителя физической культуры. Под общей редакцией В. С. Каюрова. Москва, 1973.
6. В. П. Стрезикозин. Организация занятий в малокомплектной начальной школе. Москва, 1968.



# KOOLIMUUSIKA PÄEVAPROBLEEME\*

## RIHO PÄTS

Arvestades nüüdisaja muusikaõpetuse pürgimusi süsteemse metodoloogia rakendamisele, eeldab see õpetaja ja õpilase vahelist vastastikust kontakti ja sisukat tööd.

Eks muusikaõpetaja taseme määrab see, kui võrdmeisterlikult ja eluliselt ta suudab täita oma ülesandeid. Ideaalne oleks täismõõdulisus. See aga eeldab pidevat enda treeningut ja oma võimete loovat rikastamist. Siin aitaks ju palju kaasa muusikaõpetajate tihedam omavaheline suhtlemine nii ettekannete, diskussioonide ja sõnavõttude kaudu perioodikas, aga vahest kõige rohkem veel näidistundide kaudu. Ent miskipärast jätab õpetajate aktiivsus selle poolest nii mõndagi soovida. Ka haridusosakondade juures moodustatud muusikalise kasvatus komisjonid on vähepoolset initsiatiivi näidanud.

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt igal suvel korraldatud täienduskursused püüavad küll muusikaõpetajatele abistavalt kaasa aidata, kuid tundub, et tuleks nuputada, kuidas seda veelgi efektiivsemalt teha ja nõudlikumaks muuta. Võib-olla vajaksid põhjalikumat kaalumist ja täpsustamist muu-

sikaõpetajate täienduskursuste programmid eriti seoses mitmekesiste uuemate meetodiliste võtete praktilise rakendamisega. Selleks peaksid kasutada olema kõik moodsad audio-visuaalsed ja tehnilised õppevahendid, vajalikud abimaterjalid, et suvekursustel rohkem praktiliste tööde ja seminaride kaudu muusikaõpetajate tehnilistele oskustele ja professionaalsele meisterlikkusele kindel alus panna.

Tõhusalt võiks kaasa aidata muusikakultuurilises töös ka televisioon. Kas poleks mõeldav, et seal vilunud spetsialistide juhatusel koolinoortele määratud saatesarjas oleks näitlik kursus, milles kõigile asjahuvilistele võiks selguda, kuidas algastmest alates saavutatakse loogilisele muusikalisele mõtlemisele ja tunnetusele rajatud elav musitseerimise oskus ja muusika mõistmine ning kujundatakse muusikaline maitse ja armastus väärtmuusika vastu.

Ka oleks vaja, et perioodika märksa rohkem huvi tunneks muusikalise kasvatus vastu. See vajab sihipärast ja asjatundlikku selgitust. Aga kirjastuselt oodatakse nüüdisaja koolimuusika probleeme süstemaatiliselt ja põhjalikult käsitlevat meetodilist kirjandust.

Et relatiivset õppemeetodit kasutades edukalt töötada, selleks oleks hädavajalik kättesaadavaks teha tehnilised õppevahendid (näit. audio-visuaalseks tööks vajalikud tabelid, kaardikesed, diafilmid, kaasmänguks vajalikud rütmi- ja meloodiapillid jne.), samuti laulmisõpetuse töövihid. Kõik need aitaksid õpetajal märksa operatiivsemalt ja ajakadudeta töötada. Miskipärast on laulmisõpetuse õppevahendite asi veel kaunis korraldamata. Selline materiaalse baasi ebaühtsusega aga takistab normaalset tööd ega lase muusikaõpetajail õppeprogrammidest kehtestatud nõudeid vajalikul määral ellu rakendada. Selles võiksid esialgu ka muusikaõpetajad ise rohkem initsiatiivi näidata, sest hädavajalike tabelite ja jaotuskaardikeste valmistamine õpilaste kaasabil ei tohiks ju ületamata raskusi valmistada. Oleks vahest otstarbekas, kui Haridusministeeriumi juures moodustatud muusikaõpetuse komisjon

\* Algus «Nõukogude Koolis» 1975, nr. 11.



siin suunda andvalt kaasa aitaks. Ka poleks ülearune, kui Haridusministeerium, Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ja haridusosakonnad hoolitseksid energilisemalt selle eest, et koolid ja õpilased oleksid varustatud kõigi vajalike õppevahenditega.

Muusikaõpetajad ise võiksid märksa aktiivsemalt perioodikas sõna võtta üleskerkinud probleemide kohta.

Tõenäoliselt vajaksid diskuteerimist kas või näiteks niisugused küsimused:

- muusikaõpetuse ideelis-poliitilise kasvatusprobleemid,
- koolieelikute muusika-alane ettevalmistus,
- individualiseeritud ja diferentseeritud muusikaõpetuse küsimused,
- ühislaulu probleemid,
- relatiivne orienteerumine absoluutses noodipildis,
- relatiivne orienteerumine instrumentaalmuusikas,
- käibel olev koolilaulu repertuaar,
- rütmisümbolika,
- rütmipillide kaasmängu rakendamine,
- improviseerimine ja õpilaste muusikalise mõtlemise, ka loominguliste võimete arendamine,
- muusika kuulamine,
- muusikaõpetajate täienduskursuste põhiprintsiibid, sõlmpunktid ja detailid, loengute ja praktiliste tööde vahetamine, seminaride töö, materjalid iseseisvaks tööks kvalifikatsiooni tõstmiseks, pedagoogilise perioodika osa selles jne., jne.

Mõistagi on kõige selle juures tähts osa neil asutustel, kellest on olemas meie haridus- ja kultuurielu juhtimine. Poleks vist liigne, kui need, lähtudes oma kompetentsist, saaksid võtta kindlamad seisukohad nii muusikaõpetajate kaadri kvalifikatsiooni tõstmise kui ka materiaalse õppebaasi küsimustes. See aga nõuab asjaosaliste omavahel kooskõlastatud ja otstarbekat tegevust. Head eeskujuks võiks pakkuda Ungari Heliloojate Liidu noorsoo esteetilise kasvatussektisiooni avar ja mitmekülgne tegevus, mis peale kõige muu ulatub kuni laste- ja noorsoopärase muusikarepertuaari kättesaadavaks tegemiseni nii trükkide kui ka heliplaadistuste kaudu.

Ka Saksa Demokraatliku Vabariigi sellised asutused, nagu «Deutsche Zentralinstitut für Lehrmittel» oma näitlike õppevahendite alalise ekspositsiooniga ja nende laenutamise võimalustega võiksid eeskujuks pakkuda, kuidas otstarbekamalt korraldada koolidele näitvahendite ja filmide ning muusikaliteratuuri kättesaamist.

Mis puutub laste- ja noorsoopärasesse repertuaari, siis selles võiks ka Eesti Nõukogude Heliloojate Liidu noorsoo esteetilise kasvatussektisioon rohkem sihiteadlikkust ja aktiivsust ilmutada, eriti vajaliku muusikarepertuaari soetamisel ja propageerimisel. Üht-teist on seal küll tehtud, kuid kaunis hõredalt, kusjuures see on kandnud rohkem juhuslikku kui sihikindlat iseloomu. Ometi on meie heliloojad aja jooksul loonud ja vastavate fondide riulitele määratavaks ajaks puhkama pannud (osaliselt siiski ka trükkis ilmunud) teoseid lastele kuulamiseks (laule klaveri saatel ja klaveripaladid), ka omavaheliseks musitseerimiseks määratud lookesi ja laulukesi, mis võiksid noortele huvi pakkuda, aga vajaksid eelnevalt avalikku tutvustamist ja arustavat käsitlust. Lastepärast heliloomingut pole isegi heliloojate pleenumitel vääriliseks peetud kritiseerivalt käsitleda (nagu seda teeb näiteks Kirjanike Liit lastekirjandusega). Kas poleks mõeldav sektisiooni algatusel vähemalt mõnedel puhkepäevadel korraldatavatel muusikahommikutel lastele määratud uudisloomingut tutvustada või televisiooni kaudu asjahuvilistele kättesaadavaks teha? Ka võiks sektisiooni ülesanne olla juba aastate eest Heliloojate Liidu arutluskoosolekuil vastuvõetud, kuid riulitolumus lebava laste- ja noorsoorepertuaari selekteerimine kirjastamiseks või teistil populariseerimiseks.

Nüüd, mil NLKP ja Nõukogude valitsuse eestvõttel on üles tõstetud rahvahariduse ja kultuuri edasise täiustamise vajadused ja NSV Liidu ning liiduvabariikide hariduse seadusandluse alused, — on vaja erilise energia ja sihiteadlikkusega asuda likvideerima neid puudusi, mis takistavad õppetööd vajalikul tasemel teostada.



---

# INTERPERSONAALSED SUHTED JA NENDE HINDAMINE KOLLEKTIIVIS

---

JÜRI ORN

Koolielu sotsiaalpsühholoogilise uurimise rohkem kui poole sajandi pikkune ajalugu tunneb küllaltki erinevaid interpersonaalsete suhete käsitusi. Alljärgnevas esitatavale on aluseks lähtumine interpersonaalsest pertseptioonist kui interpersonaalsete suhete kujunemist ja nende suhete mõju vahendavast tegurist. Vastavalt sellele käsitletakse artikli esimeses osas interpersonaalse pertseptiooni (edaspidi IPP) osa interpersonaalsete suhete (edaspidi IPS) kujunemises, teises osas nende suhete hindamise probleeme.

## 1. INTERPERSONAALSETE SUHETE HINNANGULINE ISELOOM

Kui tahame analüüsida IPS osa kasvatuskollektiivides, peame eelkõige lähtuma sellest, mis nendele kollektiividele on olemuslik, s. t. peame arvestama, et tegemist on kindlaid kasvatuslikke taotlusi järgivate kollektiividega. IPS sisu ja funktsioonid saavad oma õige inter-

pretatsiooni ainult seda asjaolu arvestades. IPS iseloom peegeldab vahendatult kõiki neid mõjusid, mille osaliseks kollektiiv saab.

Kasvatuskollektiiv on kindla organisatsioonilise struktuuriga, milles tema liikmed on asetatud teatud kasvatuslike funktsioone täitvatesse omavahelisesse suhetesse. Meie pedagoogilises kirjanduses nimetatakse neid A. Makarenkost lähtudes vastava sõltuvuse suheteks. Need on kasvatuslikud suhted, mille aluseks on kasvatuslikel eesmärkidel organiseeritud ühistegevus. Samas on see ühistegevus ja suhtlemine aluseks ka IPS kujunemisele. Kuid IPS kaudu avaldub nende mõju juba vahendatuna. IPS tekke ja eksisteerimise paratamatu ja pidev tingimus on IPP, s. o. üksteise vastastikune tajumine, mõistmine ja hindamine. Omavahelistesse suhetesse ja vastastikusse mõjutamise astuvad õpilased pertseptiivse mehhanismi kaudu. See, mida oma kaaslastes nähakse, kuidas neid mõistetakse ja hinnatakse, oleneb kõigist neist faktoreist, mille mõjusfääris kollektiiv ja iga tema liige on. Arvesse tulevad väga erinevad sotsiaalsed tegurid, kasvatuslikud mõjutused, õpilaste isiksuslikud iseärasused ja isegi näiteks ruumilised faktorid. Imselt avaldub kasvatuslike mõjutuste osa IPS kujunemisele just selles, millised alused kujundatakse üksteise hindamiseks ja millised tingimused luuakse vastastikuseks tunnetamiseks. Kahjuks jääb ka nõukogude autorite käsitusest tihti mulje, nagu kujutaks IPS õpilaste vahel kasvatusvälilist nähtust.

Kollektiivis on IPS stabiliseerunud ja fikseerunud. Need on vastastikku väljakujunenud hinnangulised suhtumised, mis võivad väljenduda kui vastastikune või ühepoolne sümpaatia ja antipaatia. Tuleb rõhutada, et need hinnangud ei piirdu ainult sellega, vaid võivad olla antud näiteks klassikaaslase isiksuse kohta tervikuna või siis tema teadmiste, võimete, iseloomujoonte, oskuste jms. kohta. Hindajateks on iga kollektiivi liige eraldi ja ka kollektiiv tervikuna. Nagu on märkinud Z. Zaborowski, annab iga kollektiivi liige IPS kujunemi-



sele oma individuaalse varjundi (8, lk. 320). Teisalt on iga õpilase suhtumine ja hinnang oma kaaslastesse mõjutatud ka teiste kaasõpilaste suhtumistest ja hinnangutest. On ilmne, et selline vastastikune mõju etendab IPS kujunemises väga olulist osa. Kahjuks annavad senised uurimused selle kohta veel vähe materjali. A. Russalinova järgi on nende hinnangute kujunemisel toimimas väga erinevad sotsiaalpsühholoogilised mehhanismid (12).

Oluliseks teguriks IPS kujunemisel on alus, millest lähtutakse vastastikusel hindamisel. Kollektiivi jaoks tervikuna on selleks kollektiivis toimuv väärtuste ja normide süsteem. Seepärast peegeldub IPS kaudu vahendatult kollektiivile omane väärtusorientatsioon.

Interpersonaalsed suhted on seega kollektiivisisesed suhted, mis on fikseerunud õpilaste teadmistes, suhtumistes ja hoiakutes. Nendel suhtel on olulised funktsioonid õpilaste ühistegevuses ja suhtlemises, nad täidavad siin orienteerivat ja reguleerivat osa ning on oluliseks teguriks kollektiivisiseses iseregulatsioonis.

Kollektiivisisesel suhtel kujuneb välja diferentseeritud struktuur, mida võib vaadelda vertikaalses ja horisontaalses plaanis.

Vertikaalse struktuuri olemasolu tuleb asjaolust, et kollektiivi liikmed erinevad üksteisest oma teadmiste, võimete, oskuste ja mitmesuguste muude omaduste poolest. Nende erinevuste tunnetamise ja hindamise tulemusel tekivad kollektiivi liikmetel kujutlused omavahelistest järjestustest väga erinevate omaduste suhtes. Teoreetiliselt võiks selliseid õpilastevahelisi järjestusi olla iga tegevusala jaoks, millega kollektiiv kokku puutub. Tegelikult hakkavad vertikaalset struktuuri kujundama eelkõige need tegevused, mida kollektiiv hindab. Teise asjaoluna tuleb aga arvesse kollektiivi liikmete vastastikune informeeritus üksteise võimetest ja omadustest.

Vertikaalse struktuuri funktsionaalne tähendus seisneb selles, et kollektiivi liikmed teavad, kes on kõige sobivam, võimekam või teadlikum ühistegevuse

teatud situatsioonis. Selle kaudu realiseerub õpilastevaheline vastastikune mõju, kuna see struktuur on aluseks ning mooduks vastastikusel hindamisel. Seega saab iga õpilane suhetada ennast teistega mingist võimest või oskusest lähtudes, mistõttu just selles tähenduses on IPS õpilaste enesehinnangu kujunemise tingimuseks.

IPS struktureeruvad ka horisontaalselt, s. o. läheduse-kauguse dimensioonis. Struktuuri kujundavaks elemendiks võib antud juhul olla vastastikune kiindumus, ühised huvid ja harrastused jms. Põhiliselt seda IPS dimensiooni ongi meie teadlased uurinud. Horisontaalsel struktureerimisel kujunenud väikesed grupid on tema liikmete emotsionaalsete kontaktide vajaduse rahuldamise kohaks. Kollektiivi mõju oma liikmetele sõltub suurel määral selle struktuuri kaudu tekkivast kollektiivi emotsionaalsest atmosfäärist ja võimalusest rahuldada oma emotsionaalsete kontaktide vajadusi.

Näeme, et IPS ei ole ainult kitsalt sümpaatia-antipaatia suhted. Nii neid aga tavaliselt käsitatakse. IPS sisu on märksa rikkalikum. Eriti tähtis on see, et need peegeldavad vahendatult kollektiivi väärtusorientatsiooni ning omavad kollektiivi ühistegevuses ja suhtlemises olulisi funktsioone. IPS kujutavad endast stabiliseerunud ja kristalliseerunud vastastikuseid orientatsioone (15, lk. 266), grupisiseses kooperatiivses tegevuses kasutatavaid hinnangute šabloone (3, lk. 204).

## 2. INTERPERSONAALSETE SUHETE HINDAMINE

Oluline tunnus, mis eristab igasugust gruppi, eelkõige aga kollektiivi tasemele jõudnud gruppi juhuslikust inimhulgast, on üksteise vastastikune tundmine ja grupi kui terviku tundmine tema liikmete poolt. See väide tunduks triviaalsena, kui grupi uurimisel ja juhtimisel mõnikord seda ainult inimeste grupile omast tunnust ei unustataks.

Grupi kui terviku, tema väärtusorientatsiooni ja normide, tema liikmete ja nendevaheliste IPS tunnetamine ja hin-



damine grupiliikmete poolt on meie arvates grupi kui terviku funktsioneerimise üks tingimusi. Kõige olulisem on see, et grupi elu tunnetamisel ja hindamisel võib lähtuda mitte ainult isiklikust, vaid ka grupi kui terviku ja ka tema üksikute liikmete positsioonist. Nii avaneb grupi igal liikmel võimalus suhetada ennast grupi kui tervikuga ja grupi teiste liikmetega, nii saab ka grupp suhetada ennast teiste gruppidega. Seega saab grupi liikmete tunnetuslik ning hinnanguline tegevus üheks eelduseks ja tingimuseks nii grupi kui ka iga tema liikme eneseteadvuse ja eneseregulatsiooni kujunemisele ning arenemisele.

Eelnevast järeldub, et kollektiivi sotsiaalpsühholoogilisel iseloomustamisel tuleb üheks tunnuseks võtta see, mida kollektiivis nähakse, kuidas mõistetakse ja hinnatakse kollektiivi tema liikmete poolt. Seejuures ei saa uurija piirduda informatsiooniga, kuidas õpilased individuaalselt hindavad mingit objekti X. Tuleb ka teada saada, kuidas seda objekti hindavad õpilaste A, B, C... arvates teised õpilased ja kollektiiv tervikuna. Sellel asjaolul on küllaltki oluline tähendus kollektiivi jaoks keske karakteristiku — integreerituse, ühtsuse avamisel. Praegustes uurimustes võib tihti kohata käsitusi, kus kollektiivi liikmete isiklike suhtumiste ja hinnangute kokkulangemist peetakse kollektiivi ühtsuse väljendajaks. Tegelikult saab uurija ainult järeldada, et kollektiivi liikmete suhtumised on ühesugused, mis ei ole aga piisavaks tingimuseks kollektiivi ühtsusele.

Seega pakub IPS hindamine huvi nii isiksuse kui ka kollektiivi aspektist. Nendele lisandub veel küsimus vastavate uurimuste ülesehitusest.

## 2.1. Isiksuse aspekt

Interpersonaalsete suhete tajumine ja hindamine on olnud põhiliselt sotsiomeetrilise pertseptsiooni uurimise aineks. Nendes uurimustes on omakorda keskeks probleemiks sotsiomeetrilise staatuse tajumine ja hindamine grupiliikmete poolt. Et sotsiomeetrilises

staatuses nähakse ühte isiksuse kujunemise tingimust, siis on staatuse mõju mehhanismi avamise seisukohalt selline probleemiasetus õigustatud. Tegelikult annab IPS hindamine isiksuse aspektist vaadelduna uurimiseks rohkem probleeme. Käsitleme põgusalt neist kahte kesksemat. Esimene kuulub IPS kujunemise, teine nende suhete mõju valdkonda.

Kui me eespool väitsime, et õpilaste IPS kujunemisel on üheks oluliseks lüliks interpersonaalne pertseptsioon, siis järelikult on põhjendatud küsimus sellest, kuidas mõjutavad suhete kujunemist suhete tajumine ja hindamine. Käsitluse lihtsustamiseks analüüsime vastastikust suhet kahe indiviidi — A ja B vahel. Meid huvitavad antud juhul selle suhte kujunemises ainult need tegurid, mis on seotud vastastikuse tajumise ja hindamisega.

Juba pealiskaudne analüüs näitab, et siinkohal puutume kokku väga keeruliste psühholoogiliste nähtustega. Nimetatud indiviidid ei ole omavahelises suhtes kui A ja B, vaid nad suhtlevad vastastikuse tunnetamise ja hindamise tulemusel tekkinud kujundite kaudu. Nimetagem neid tinglikult piltideks. Indiviid A ei ole suhtes B-ga mitte kui A, vaid ta astub sellesse suhtesse oma *mina*-pildiga (A'). Samuti on B-ga. Need *mina*-pildid on samal ajal väga keeruka struktuuriga. Nagu näitab J. Reykowski, võib siin kõigepealt eristada nn. *mina*-tunde ja edasi juba *mina*-pildi teadvustatud osa, mis omakorda jaguneb veel mitmeteks elementideks. Teadvustunud *minas* saame rääkida näiteks avalikust ja intiimsest *minast*, samuti kui *mina*-ideaalist (7, lk. 46—48). Nende omavahelistest seostest sõltub *mina*-pilt tervikuna, see mõjutab ka inimese suhtumist teistesse ning teiste inimeste suhtumise tajumist ja hindamist.

Tuleb arvestada ka seda, et A-l on pilt B-st (B''). Samal ajal on tal ka kujutlus sellest, missugune pilt on B-l temast, A-st. Veelgi enam — A võib ette kujutada, missugune on B arvamus tema, A suhtumisest B-sse. M. Vorweg



on neid erinevaid pilte omavahel suhetades näidanud, kuidas seejuures tekib palju dissonantsete suhete kujunemise võimalusi (9).

Kõige esitatu puhul tuleb arvestada ka mitmesuguseid isiksuse ja sotsiaalpsühholoogilisi tegureid. Võtkem kas või lapse orientatsioon enese- ja teiste hinnangule. Nagu näitavad J. Savonko uurimused, võib siin selgesti täheldada vanuselisel dünaamikal orientatsioonis teiste hinnangult enesehinnangule (13).

Võib-olla kõige selgemini on esitatud inimese mina-pildi ja tema poolt kujuteldava teiselt saadava hinnangu vahekorra mõju IPS kujunemisele grupi Lääne-Berliini uurijate poolt 50-ndate aastate teisel poolel väljatöötatud ego-distanti teoorias. Selle kohaselt määrab A suhtumise B-sse, tema distantsi B suhtes see erinevus või kooskõla, mis on A kujutluses iseendast ja tema arvates B-l temast, A-st (4).

F. Heideri esitatud tasakaaluteooria, aga ka samu seisukohti järgivad L. Festingeri ja T. Newcombi teooriad väidavad, et inimese aktiivsus on suunatud konfliktide vältimisele, pingele elimineerimisele ja tasakaalu saavutamisele. Nende homeostaasi põhimõtetest lähtuvate kohanemisteooriate järgi peab inimese kujutluses toimuma vastandlike suhtumiste tasandamine. Kuigi nimetatud tasakaalu teooriad on leidnud empiirilistes uurimustes ka toetamist, ei ole siiski õige pidada neid piisavaks, seletamaks kõiki nähtusi IPS kujunemises. Sellele viitavad ka mitmed empiirilised uurimused (6).

Esitatud põgusad näited peaksid ühelt poolt põhjendama vajadust uurida IPS kujunemist ja dünaamikat IPP baasil ning teisalt sundima kriitiliselt hindama neid käsitusi, kus sotsiomeetrist staatust vaadeldakse isiksuse kujunemise tingimusena. Küsimus ei ole ainult nendes sotsiomeetristes uurimustes, kus õpilase kõrgest või madalast staatusest tehakse lihtsustatud järeldused staatuse positiivse või negatiivse mõju kohta. Ka sotsiomeetristise pertseptsiooni uuritud, mis peaksid avama staatuse ja tema kandja vahel toimiva sotsiaalpsüh-

holoogilise mehhanismi, ei ole alati suutnud seda teha.

Sotsiomeetristise pertseptsiooni uurimistes on keskseks olnud oma staatuse tajumise ja hindamise adekvaatsuse ning adekvaatsust tingivate tegurite väljaselgitamine. Selline probleemistik on psühholoogilises mõttes huvitav. Siin esinevad kontsentreeritud kujul vastastikused suhtumised oma mõjus ja tagasimõjus. Just nende mõjude keerukas läbipõimumine teeb näiliselt lihtsa probleemi uurimise küllaltki keeruliseks. Näib, et arvestamata jäetakse kaks tähtsat asjaolu. Esiteks on siin tegemist vastastikuse tajumise ja hindamisega, teiseks tuleb arvestada, et olenevalt staatusest saab õpilase suhtumine erineva hinnangu, tal on teiste jaoks erinev väärtus. Nagu näitab M. Czerkawska ja Z. Zaborowski uurimus, antakse ühesugusele positiivsele suhtumisele kaaslaste poolt täiesti erinev hinnang sõltuvalt sellest, kas suhtumist väljendab kõrge või madala staatusega õpilane (1).

Sotsiomeetristise pertseptsiooni uurimustes väidetakse, et õpilase sotsiomeetristise staatuse kujunemise üheks oluliseks tingimuseks on tema võimekus sotsiomeetristises pertseptsioonis. Nii kujundavat kõrget sotsiomeetristist staatust õpilase võime teisi adekvaatselt mõista ja hinnata (2, lk. 47), madala sotsiomeetristise staatusega õpilasi iseloomustavat aga vähene võimekus selles, mistõttu tulevat niisuguseid õpilasi nende staatuse tõstmise eesmärgil «koolitada sotsiaalseks tajuks» (5. lk. 393). Peab aga märkima, et kõik empiirilised uurimused ei ole selliseid tulemusi andnud.

Näib, et küsimus on selles, missugused võimalused annab kõrge või madal staatus teistele «nähtav» olla ja ise teisi «näha». Ühelt poolt tuleb siin arvestada mitmesuguste moonutuste, eelkõige haloefekti mõju, teiselt poolt aga seda, et erinev staatus loob erinevad tingimused teistega suhtlemiseks ja sellega ka iseenda avamiseks. Suhtlemisest ja ühistegevusest osavõtu iseloom kujundab aga alused teiste hindamiseks. Ilmselt avaldub IPS mõju isiksuse kujune-



misele eelkõige just selle kaudu, kuidas ta asetab õpilased erinevatesse suhtlemise ja tegevuse tingimustesse.

## 2.2. Kollektiivi aspekt

Nagu juba väitsime, on kollektiivi ühtsaks funktsioneerimiseks ja eneseregulatsiooniks vajalik, et tema liikmed oleksid võimelised otsustama mitte ainult isiklikust, vaid ka grupi või kollektiivi kui terviku positsioonist lähtudes. Igasuguses teadlikus reagerimises välisele ärritajale ei ole esikohal mitte tegu, vaid otsustuse vastuvõtmine selle teo kohta. Siin ongi oluline, et grupi liikmed oleksid võimelised lähtuma sellistes otsustustes grupi positsioonist. Tuleb nõustuda V. Lefevre'iga, kes väidab, et kollektiivi võib pidada lõplikult väljakujunenuks alles siis, kui kõigil tema liikmetel on vahendid teiste grupiliikmete poolt otsustuste vastuvõtmise imiteerimiseks (10).

Sama kehtib ka IPS tajumise ja hindamise kohta. IPS funktsionaalne tähendus seisnebki selles, et orienteerida ja reguleerida ühistegevust ning suhtlemist. Need suhted on aluseks, orientiiriks otsustuste vastuvõtmisele. Sellega tagatakse ühistegevuseks vajalik ennetav peegeldamine, mis peab aset leidma koos sünkroonsega. Kõik see eeldab, et IPS oleksid kollektiivis tema liikmete poolt tajutud ja hinnatud. Kritiseerides konformsuse käsitusi, märgib A. Petrovski, et kollektiivis on inimese käitumine teadlik, kuna ta tunneb hästi kõiki kollektiivi liikmeid ning orienteerub nende suhetes ja hinnagutes (11, lk. 99 jj.). H. Hiebsch ja M. Vorweg kirjutavad, et tõelist kollektiivi iseloomustab ka see, et tema liikmetel on vastastikku üksteisest võimalikult lähedased pildid (3, lk. 192). Kõik need asjaolud tähtsustavad IPP osa kollektiivi elus.

Et meil õpilaskollektiivide uurimisel kasutatakse laialdaselt sotsiomeetrilisi meetodeid, kerkib küsimus nende uurinute tulemuste tõlgendamisest. Tavaliselt tehakse põhimõtteline viga sellega, et omistatakse õpilaste isiklikelt positsioonidelt tehtud sotsiomeetrilistele valikutele grupisühholoogiline tähendus.

Nagu näitavad meie sotsiomeetrilised uurimused, ei lange õpilaste poolt isiklikult ja kollektiivi arvamust arvestavalt positsioonilt tehtud valikud kokku. See avaldub eriti selgesti eelistamises, tõrjumises ei saa nii selget vahetegevust isikliku ja grupipositsiooni vahel märgata. Need tulemused asetavad kahtluse alla sotsiomeetrilise staatuse senised käsitlused.

## 2.3. Uurimise aspekt

Eelneva valguses näib, et paljudes kollektiivi psühholoogilistes, eriti aga sotsiomeetrilistes uurimustes esineb tihti vigu, mis asetavad saadud tulemuste tõlgenduse kahtluse alla. Kui näiteks sotsiomeetrilist testi kasutades esitab uurija õpilastele küsimuse «Keda sina valiksid...?», saabki ta teada, keda üks või teine õpilane eelistab. Selliseid küsimusi tuleb aga esitada ka ühistegevuse situatsioonide kohta, millega saame IPS jaoks mitmekülgsema pildi. Uurija järgmiseks sammuks on küsitluse tulemuste põhjal sotsiogrammi koostamine. Seejuures kerkibki küsimus, mida selline sotsiogramm meile näitab? Arvame, et see annab informatsiooni ainult selle kohta, missugune on õpilaste eelistuste iseloom, kui valikuid tehakse isiklikult positsioonist lähtudes. Sellises sotsiogrammis sisaldub kahtlemata väärtuslik informatsioon, kuid ainult teatud kindlas tähenduses. Sotsiomeetrilise pertseptsiooni uurimine näitab, et see, mida näeb sotsiogrammis uurija, ei ole samasugusena tajutav ja hinnatud õpilaste poolt. Kui me aga tahame uurida IPS mõju õpilastele, peame teadma, kuidas neid suhteid nähakse ja hinnatakse. Selleks ongi vaja kasutada sotsiomeetrilist pertseptsioonitesti. Oluline on ka see, et õpilased väljendaksid oma suhtumist nii isiklikult kui ka grupipositsioonist lähtudes. Kuigi me pidevalt väidame, et kollektiivne ei ole üksikarvamuste summa, siis uurimustes seda asjaolu sageli ei arvestata. Õpilaste arvamuste ja hinnangute sarnasus ei ole veel kollektiivisese ühtsuse väljendajaks. Ühtsust väljendab ühine väärtuseline platvorm ja üksteise vastastikune tundmine.



1. M. Czerkawska, Z. Zaborowski, Wyrównanie postaw emocjonalnych u uczniów popularnych i odrzuconych. — «Kwartalnik pedagogiczny» 1969, Nr. 4(54).
2. K. M. Evans, Sociometry in Education. London, 1962.
3. H. Hiebsch, M. Vorwerg, Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. Berlin, 1966.
4. K. Holzkamp, Über die soziale Distanz. — «Psychologische Beiträge» 1964, Bd. VII, H. 4.
5. E. Höhn, G. Seidel, Soziometrie. In: Handbuch der Psychologie, 7. Band, Sozialpsychologie, 1. Halbband. Göttingen, 1969.
6. K.-D. Opp, Kognitive Dissonanz und positive Selbstbewertung. — «Psychologische Rundschau» 1968, Nr. 3.
7. J. Reykowski, «Obraz własnej osoby» jako mechanizm regulujący postępowanie. — «Kwartalnik pedagogiczny» 1970, Nr. 3 (57).
8. Z. Zaborowski, Integralny model stosunku społecznego. — «Ruch pedagogiczny» 1974, Nr. 3.
9. M. Vorwerg, Sozialpsychologische Grundlagen der Verhaltensänderung. In: Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung. Berlin, 1971.
10. В. А. Лефевр. Конфликтующие структуры. М., 1973.
11. А. В. Петровский. К построению социально-психологической теории коллектива. В сб: Проблемы общения и воспитание, т. I, Тарту, 1974.
12. А. А. Русалинова. Механизмы перехода объективных отношений в субъективные в ситуациях общения и взаимодействия. Тезисы Всесоюзного симпозиума «Общение как предмет теоретических и прикладных исследований», Л., 1973.
13. Е. И. Савонько. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми. В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
14. Л. И. Уманский. Изучение общественной активности различных групп школьников. В сб.: Проблемы социальной психологии. М., 1971.
15. Т. Шибутани. Социальная психология. М., 1969.

#### 1975. A. I POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKAKIRJANDUST

- Abiks pedagoogikat õppijaile.** Trt., 1975. (TRÜ ped. kat.)
2. Partei ja valitsuse otsuseid kooli kohta. Toim. R. Uring. 2. täiend. tr. 108 lk. — Kirj. lk. 80—81 (25 nim.) ja lk. 106—107 (11 nim.).
- Andresen, L. **Lühiülevaade eesti rahvakooli arengust 17.—19. sajandil.** Loengukonsept. Tln., 1975. 36 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)
- Andresen, L. **Eesti rahvakoolide võrk 18. sajandil.** Tln., 1975. 48 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT Ühisk. Ped. Uurim. Inst.)
- Eesti keele ja kirjanduse kabinet koolis.** Tln., 1975. 55 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)
- Sisu: M. Jansen ja E. Raig. Eesti keele ja kirjanduse kabinet Luunja 8-kl. koolis. — C. Kuusik. Eesti keele ja kirjanduse kabinet Lähte Keskkoolis. — U. Kuresoo. Eesti keele ja kirjanduse kabinet Elva Keskkoolis. — L. Rein. Tehniliste vahendite kasutamisest Pärnu-Jaagupi Keskkooli emakeelekabinetis. — V. Kuuseoks ja V. Rukki. Eesti keele ja kirjanduse kabineti varustus.
- Elango, A. **Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloost.** 2., täiend. vlj. Trt., 1975. 93 lk. (TRÜ ped. kat.)
- Haridustöötajate palga arutamise juhend muudatuste ja täiendustega.** Tln., 1975. 148 lk. (ENSV Haridusmin.)



**Informatsioon üldharidusliku keskkooli lõpetanud noorte tööerakendamise võimalustest 1975. a. Tallinnas.** Tln., 1975. 16 lk. (ENSV MN Riikl. Tööjõuresurside Kasutamise Kom.)

**Informatsiooniline materjal uurimistöö metoodika kursustele. Sotsiaalsühholoogia probleeme.** Tln., 1975. 36 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT Ühisk. Ped. Uurimise Inst. TRÜ.)

Kiis, E. **Bioloogiakabinet koolis.** Tln., 1975. 54 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

**Kirjandust pedagoogiliseks uurimistööks.** (1970—1973) Tln., 1974. 12 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. Tead-Met. Kab.)

Kivi, L. **Õppekabinettide algklassidele.** Tln., 1975. 26 lk., ill. (ENSV Haridusmin.)

Kurm, H. **Võrdleva pedagoogika küsimusi.** Trt., 1975. 111 lk. (TRÜ ped. ja met. kat.) — Kirj. rmt. lõpus (12 nim.)

**Nõukogude pedagoogika ja kool.** Tln., 1975. (TRÜ. ENSV VÕT Ühisk. Ped. Uurimise Inst.) 11. 109 lk., ill. — Kirj. lk. 99—107.

Sisu: H. Ojasild. Laste soovidest pioneerisalgaga töö sisu suhtes. — H. Ojasild. Aktiivsete ja passiivsete pioneeride sotsiaalseid suhtumisi. — E. Sõpa. Frontaalse, individuaalse ja rühmatöö seostamisest matemaatika õpetamisel. — T. Mäekünga. Matemaatilistest võimetest. — M. Rõigas. Õppimise kui intellektuaalse tegevuse etapilise juhtimise arenguloost. — R. Uring. Raadio ja televisiooni informatsiooni kasutamist õppeprotsessis. — H. Liimets. Mida taotleb meie instituut? — ÜPUI kroonikaf.

12. 207 lk. (ENSV Haridusmin. ...)

Sisu: Nõukogude pedagoogika retseptatsioon Eesti NSV-s 1940—1973. — A. Elango. Nõukogude pedagoogika retseptatsioon Eestis kuni 1944. aastani. — Ö. Kukk. N. Krupskaja ideede levik Eesti NSV-s 1940—1973. — A. Mets. A. Makarenko ideede levik Eesti NSV-s 1940—1973. — E. Mäepalu. Kehaline kasvatus Eesti NSV koolides 1940—1941.

Progressiivseid sugemeid eesti pedagoogikas 1919—1940. — L. ja M. Kivihall. August Riisman pedagoogina. — V. Horm. Aleksei Janson ja Tallinna Linna Pedagoogiline Muuseum. — A. Suigusaar. Bioloogiadoktor Aleksander Audova pedagoogina. — A. Vallner. Kultuuritahtelise Noorpõlve Koondis. — R. Liiv. Eesti Lastesõprade Ühing. — T. Zolotova. Vene keele õpetamine Tartu Kolledžis 1937—1940. — K. Kotsar. Pedagoogiline Instituut Tartu Ülikooli juures (1940—1941). — A. Remmel. Ioonistamine kui õppeaine ja kui õpetamise printsiip Eestis. — H. Rannap. Eesti heliloojad muusikaõpetajatena koolides. — L. Truuväärt. Eesti heliloojate ja luuletajate osa koolimuusikas aastail 1918—1940. — M. Männik. Tuudur Vettik J. Westholmi gümnaasiumi muusikaõpetajana. Kaugema mineviku kajastusi. — E. Uibu. Kagu-Eesti koolid 18. sajandi esimesel poolel. — M. Jõgi. J. H. Rosēnplānter peda-

googina. — Nurk, A. G. Blumberg pedagoogina. — L. Andresen. Pärnumaa koolid 19. sajandi kolmandal veerandil. — E. Soodla. Maarja-Magdaleena kihelkonna koolivõrgu kujunemine 1886. aastani. — O. Niinemäe. Võitlus emakeelse naishariduse eest 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi algul. — A. Sempel. Õppetööst Saaremaa ministertiumikoolides. — V. Arold. Kooliaedade idee Eestis 19. sajandil. — H. Deemant. Eestikeelsed keemia õpikud ja käsiraamatud enne Oktoobrirevolutsiooni. — L. Metsis. Eesti laste kooliskäimisest 1911. aasta ülevenemaalise algkoolide loenduse andmeil.

13. 232 lk. — Kirj. lk. 224—231.

Sisu: L. Madison. Ettekande «Kooli ja kodu koostööst oktoobrilaste internatsionaalsetele kasvatamisel» teesid. — H. Ojasild. Laste vanuselised iseärasused kui üks pioneeritöö diferentseerimise lähtekohti. — I. Nilk. Fakultatiivsete ainete õpetamisest Võru rajooni koolides. — K. Tarro. Opi-lane ja koolitöö. — V. Ennulo. Õppimist ja koolisse suhtumist mõjutavad tegurid. — H. Laht. Grupisene arvamus klassijuhatajast. — M. Ronimois. Erinevustest maa- ja linnaõpilaste suhtumises koolikaristustesse. — M. Puusaar. Kaaslaste poolt eelistatud õpilaste positsiooni püsivusest. — L. Piirsalu. Laiendatud kunstõpetuse mõju õpilaste vaimsele arengule. — E. Liim. Rühmatööst Eesti NSV ajaloo õpetamisel VIII klassis. — E. Voitk. Rühmatöö kasutamisest kirjanduse tunnis. — S. Kuusik. Rühmatöö rakendamise võimalusi kirjanduse käsitlemisel VI klassis. — H. Krasohin. Iseseisva töö võtete kasutamist V klassis kirjanduse õpetamisel. — H. Hella. Ümberjutustuste liigitusest ja jõukohasusest. — E. Saluveer. VIII kl. lõpetanute emakeele tase-mest diagnoostööde alusel. — V. Raup. Uusaja teise perioodi kohta koostatud tööjuhendite kasutamise tulemustest IX klassis. — E. Nurk. Õpetajate hinnangust veale V klassi matemaatika kontrolltööde alusel. — E. Vaher. Programmeeritud õpiku «Logaritmid» koostamisest ja kasutamisest. — A. Düna. Kvantitatiivse häälikulise analüüsi õpetamisest kirjutamisraskustega õpilastele. **Ohutus- ja töötõrvishoiu eeskirjad autoasjanduse õpetamisel.** Tln., 1975. 56 lk. (ENSV Haridusmin.)

**TTO küsimused koolis.** Tln., 1975. 171 lk. (ENSV Haridusmin.) — Kirj. lk. 168—170 (67 nim.) ja joonealustes märkustes.

**«Täppisteadused ja hariduslugus», Teaduslik-pedagoogiline konverents.** Tartu, 1975. (Ettekande teesid) Trt., 1975. 23 lk. (TRÜ. ENSV TA Loodusuurijate Selts. ENSV Haridusmin.)

**Vali elukutse.** [Põllumajanduslikest erialadest] Tln., «Eesti Raamat», 1975. 61 lk., ill. (Koondis «Eesti Põllumajandustehnika».)

**О проведении в школах антиалкогольной пропаганды и разъяснительной работы**



против курения. Метод. руководство. Таллин, 1975, 24 с. (М-во просвещения ЭССР. НИИ педагогики ЭССР). — Список лит. с. 22—24 (35 назв.).

**Об усилении научно-атеистического воспитания учащихся средней общеобразовательной школы.** Таллин, 1975. 19 с. (М-во просвещения ЭССР).

## KOOLIEELNE KASVATUS

Aasa, S. ja Isop, E. **Ohismänge lastele.** Tln., 1975. 88 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

Andressoo, U. ja Lints, A. **Tere, matemaatika!** Tõõraamat 6-aastastele lastele. Tln., «Valgus», 1975. 104 lk., ill.; 8 eraldi l. kaart. — Kaanel aut. märkimata.

Masing, V. **Muusikalise kasvatuse metoodika koolieelses eas.** Loengukonspekt. 2. tr. Tln., 1975. 42 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min.)

**Matemaatiliste kujutluste arendamisest koolieelses lasteasutustes.** Koost. A. Rohtla. Tln., 1975. 56 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Sisu: A. Rohtla. Suuruse ja vormi mõiste arendamine koolieelses eas. — H. Novikova. Õppevahendid mõtlemise ja matemaatiliste kujutluste arendamiseks.

**Tänavaliikluse eeskirjade õpetamisest lasteaias.** Met. kiri lasteaija kasvatajale. Koost. A. Rohtla. Tln., 1975. 20 lk. (ENSV Haridusmin.)

Нагельман А. Х. **Воспитание звуковой культуры речи у детей школьного возраста.** Таллин, 1975. 43 с. (М-во высш. и сред. спец. образования ЭССР. Науч.-метод. кабинет).

Лиллеаас Л. **Детские сады-ясли Пайдеского района Эстонской ССР.** Таллин, «Valgus», 1974. (24) с. сил. (М-во просвещения ЭССР).

## ÕPETAMISE METOODIKA

Nilson, O. **Eesti NSV geograafia õpetamisest VII—VIII klassis.** Met. nõuandeid õpetajale. Tln., 1975. 39 lk. (ENSV Haridusmin.)

Tiits, H. **IV klassi loodusõpetuse kontrolltööde kasutamise juhend.** Tln., 1975. 46 lk. (ENSV Haridusmin.)

## ALGÕPETUS

**Loodusteaduse õpetamise metoodika koos metoodilise juhendiga.** Ped. ja algõpetuse met. erialale. Tln., 1975. 31 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. E. Vilde nim. TPed.)

**Loodusõpetuse metoodika küsimusi.** Tln., 1974. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI.) 2. 192 lk., ill. — Kirj. lk. 172—174 (75 nim.) ja lk. 190 (18 nim.)

Sisu: M. Rute. Zooloogia individualiseeritud õpetamisest VII klassis. — O. Nilson. Kodu-uurimine kooligeograafias.

Ruga, R. **Värvid, vormid ja sümbolid algastme matemaatikatumnis.** Katsematerjal. Tln.,

1975. 92 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV Ped. TUI)

Ивашкова Р. С. **Оборудование класса-кабинета для начальной школы.** Сост. Р. С. Ивашкова. Таллин, 1975, 32 с. (М-во просвещения ЭССР).

Юлле Л. А. и Гатченко Р. М. **В помощь учителю начальных классов.** Из опыта. Таллин, 1975. 88 с. (М-во просвещения ЭССР. Респ. ин-т усовершенствования учителей).

## KIRJANDUS. EESTI KEEL. VÕORKEEL

Kuresoo, U. **Rühmatöö kirjanduse õpetamisel.** [IX—XI kl.] Tln., 1975. 32 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV VÕT)

Villard, L. **Kirjandusõpetuse teooria ja praktika.** Tln., «Valgus», 1975. 299 lk., ill. — Kirj. lk. 286—296 (194 nim.)

**Eesti keele effeütluste tekste.** Met. abimaterjal. Tln., 1975. 39 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. Tead.-Met. Kab.)

**Emakeeleõpetuse küsimusi.** Tln., «Valgus», 1975.

S. Koost. V. Maanso. 144 lk., ill. — «Emakeeleõpetust käsitleva kirjanduse bibliograafiat aastail 1971—1973». Koost. E. Pata. Lk. 131—142 (143 nim.) Kirj. lk. 29 (4 nim.) ja lk. 72 (16 nim.)

Sisu: V. Rukki. Emakeele kabinetist. — K. Võlli. Võimalusi emakeeleõpetuse seostamiseks teiste õppeainetega. — M. Rõigas. Algoritmid ja individualiseerimine lauseõpetuse käsitlemisel VII klassis. — E. Saluveer. Mis muudab tegusõnade kokku- ja lahkukirjutamise käsitluste koolis raskeks. — V. Maanso. Sõnavaraline töö nõuab tähelepanu. — L. Tuuksam. Sõnavaraharjutusi V klassile. — M. Kullõ. Sõnavaraharjutusi VI klassile. — A. Jakobson ja M. Maameele. Sõnavaraharjutusi VII klassile. — E. Särgava. Sõnavaraharjutusi VIII klassile. — G. Vaino. Sõnavaraharjutusi IX klassile. — S. Vainola. Sõnavaraharjutusi X klassile.

Rukki, V. ja Kuuseoks, V. **Eesti keele kontrolltööde analüüs.** 1973/74. õ.-a. Tln., 1975. 40 lk. (ENSV Haridusmin.)

Sotter, I. ja Vahtra, L. **Metoodiline juhend inglise keele õpetamiseks võõrkeele erikooli 5. klassis.** Tln., «Valgus», 1975. 60 lk.

Toom, H. **Metoodiline kiri H. Toomi, E. Vihmani 1975. a. õpiku «Deutsch X» juurde.** Tln., 1975. 14 lk. (ENSV Haridusmin.)

Virkus, D. **Foneetika ja lugemisharjutusi.** Tln., 1975. 28 lk. (ENSV Haridusmin.)

## VENE KEEL

Бреганова Л. **Уроки русского языка в VI классе.** Метод. руководство для преподавателей. Таллин, «Valgus», 1975. 137 с.

Пентре Н., Сахарова Н. и Тубиншлак Р. **Методические материалы по литературному чтению в X классе.** (В помощь учителю рус. яз. при работе



с учебником — хрестоматией авт. «Русская литература» для X кл.). Изд. 2-е. Таллин, «Valgus», 1975. 199 с. Библиогр. в конце книги (14 назв.).

**Русский язык в эстонской школе.** Метод. сборник. Тарту, 1975. 3. 128 с. с ил.

Содерж.: Э. П. Васильченко. О сопоставлении родного и изучаемого языков с целью установления учебно-языкового и учебно-функционального минимумов. — Т. А. Казесалу. Теория и практика отбора минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. — А. К. Родима. Об употреблении глагольных конструкций и синонимических синтаксических оборотов (на материале речи учащихся 5—8 классов русской школы). — П. С. Сигалов. О приставочном образовании парных по виду глаголов. — П. С. Сигалов. О способах действия русского глагола. — З. И. Карамкова. О возможных видах и формах творческой коллективной работы учащихся на уроках русского языка. — Н. Я. Стороженко. Анализ речевой деятельности на русском языке студентов-русистов эстонской национальности. — А. К. Родима. Опыт анализа прироста знаний по русскому языку студентов нефилологических факультетов ТГУ. — К. П. Алликметс. О приеме сопоставления при изучении пунктуации в сложносочиненном предложении на филологическом факультете.

#### **МАТЕМАТИКА. ФÜСИКА. КЕЕМИА**

Bekker, M. B. **Matemaatika olümpiaadide ülesanded.** Tln., 1975. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT)

1. 43 lk.

2. 140 lk., joon.

Karu, G. **Jaotusmaterjal iseseisvaks tööks 7. klassi füüsikatundides.** Tln., «Valgus», 1975. 33 lk., ill.

Paju, V. **Kontrolltööd füüsikast ja astronoomiast. VII—XI kl.** Tln., 1975. 54 lk., ill. (ENSV Haridusmin. ENSV VÖT)

Postnikov, A. V. **VII ja VIII klassi õpilaste teadmiste kontrollimine füüsikas.** Tln., 1975. (ENSV Haridusmin.)

**Keemia põhivara.** [Abimaterjal õp.] Tln., 1975. 19 lk. (ENSV Kõrgema ja Keskerihar. Min. Tead.-Met. Kab.)

#### **KLASSI- JA KOOLIVÄLINE TÖÖ**

**Juhend koolimetskondade töö parandamiseks ENSV-s.** [Kinnit. 24. XII 1974. a.] Tln., 1975. 11 lk. (ENSV Metsamaj. ja Looduskaitse Min. EMI Maj. Uurimise Lab.)

**Juhend matkade ja ekskursioonide korraldamiseks üldhariduskoolide õpilastega.** Tln., 1975. 32 lk. (ENSV Haridusmin. ENSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmaja.)

Merihein, A. **Sipelgad metsas.** Abiks noortele loodusesõpradele. Tln., «Valgus»,

1975. 32 lk., ill. (ENSV Metsamaj. ja Looduskaitse TUI)

**«Noorus», koolinoorte spordiühing.** KSÜ «Noorus» 1975. a. vabariiklike võistluste juhendid. Tln., 1975. 147 lk.

Panova, N. **Tööst oktoobrilastega.** Tln., «Valgus», 1975. 176 lk.

**Pioneerilaagri praktika.** (Juhendmaterjale) Trt., 1975. 14 lk. (TRÜ) — Kirj. lk. 11—12 (7 nim.)

**Teater ja kool.** Tln., 1975. (ENSV Haridusmin. ENSV Teatriühing. ENSV VÖT)

3. [Luulepõimikud] 71 lk. — Kirj. lk. 10 (8 nim.) ja lk. 54 (6 nim.)

Sisu: Minu kodumaa. Koost. A. Pirn. — Tatjana ja Onegin. Koost. V. Saage. — See on elutee. Koost. V. Saage. — Ema laulud. Koost. R. Sinimaa. — Hea töö on nagu ilus laul... Koost. H. Last. — Kevad lindudega. Koost. H. Last. — Päikesega kaasa. Koost. S. Raudsik. — Pillerpall. Koost. E. Veigel.

**Õpilaste kodu-uurimuslikke töid.** [Konverentside ettekandeid] Tln., 1975. (ENSV Haridusmin. ENSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmaja.)

2. 156 lk., ill. — Kirj. art. lõpus ja joonealustes märkustes.

Aut.: H. Erit, Ü. Erm, H. Jaanisoo, L. Kalda, K. Kangur, E. Kuld, Ü. Laidvee, T. Linnus, L. Napp, E. Poolakese, M. Raudkivi, H. Siil, K. Zimmermann, M. Truuvvert, E. Tulk, M. Tuulik, A. Vanamõis.

Koostanud  
ELVIINE UVERSKAJA



У НАС  
БЫЛА  
КОНТРОЛЬНАЯ...\*

БЫЙЭ ВАХАР,  
НИНА РЕБАНЕ

Анализ словарного состава контрольных работ учащихся шестых классов показал, что насыщенность их высказываний лексикой данного класса является недостаточной. В редких случаях были использованы, а в большинстве работ совсем не употреблялись такие необходимые для характеристики человека слова и выражения, изученные в VI классе, как **поступать честно, никогда не подводить, никогда не сердиться, настоящий товарищ, лучший друг, не эгоист, доброе сердце, (не) обыкновенный, серьезный, спокойный, прекрасный** и др. В результате всего этого многие работы нельзя считать выполненными на уровне требований VI класса.

Можно было предполагать, что в та-  
(Начало «Ньюкогуде Кооль» 1975, № 10).

ком случае высказывания учащихся соответствуют программным требованиям V класса. Ведь в V классе словарь учащихся по теме «Друг» расширяется примерно на 50—60 лексических единиц, таких как, **вежливый, добрый, сильный, честный; высокого, низкого, среднего роста; голубые, карие глаза; темные волосы; вести себя; уважать; обещать; заниматься спортом, в кружках; выполнять обязанности, любое задание; уметь; дом пионеров; спортсмен, шахматист; ходить на соревнования, в поход; никогда, никого; самый; больше; интересные дела и др.**

Проанализировав работы с точки зрения насыщенности их лексикой V класса, мы должны, к сожалению, констатировать, что и словарь V класса используется в недостаточной мере. Чаще всего в ответах учащихся встречаются слова, имеющиеся в вопросах, кроме того, названия учебных предметов и прилагательные **частный, добрый, темный, средний**. И лишь в единичных случаях используются такие слова и выражения, как **уважать, обещать, никогда, самый, вежливый** и др. При изложении своих мыслей о друге учащиеся ни разу не прибегали к словам: **вести себя; выполнять обязанности, любое задание; голубые, карие глаза; низкого роста; спортсмен, шахматист; интересные дела; Дом пионеров** и др.

В результате этого ответы очень многих учащихся по своему лексическому составу не отвечают даже требованиям V класса, а остаются на уровне II—IV классов. Сравним ответы учащихся на некоторые вопросы. (Смотрите стр. 1029).

Как мы видим, ответы учащихся на первый вопрос, данные слева, полные и точные. В них раскрывается и убедительно доказывается, за что другие ребята ценят друга (подругу) автора работы. Ответы же, данные справа, формальны, шаблонны, ничем не от-



**Вопрос: Как другие ребята относятся к твоему другу (твоей подруге)? Почему?**

...хорошо, потому что она никогда не подводит других. Она добрая.

...хорошо, потому что он защищает маленьких и слабых и всегда говорит правду.

...хорошо, потому что он защищает девочек, он умный и не эгоист.

...хорошо, потому что у него доброе сердце.

...хорошо, что он обещает, то сразу делает. Он очень честный.

...хорошо, потому что он умеет все делать и он со всеми вежливый.

...хорошо, потому что он никогда ничего плохого не делает другим.

...хорошо, потому что он часто помогает другим, он всегда вежливый и добрый.

...хорошо. Все уважают ее, потому что она сильная и смелая.

...Другие ребята любят Маре. Она умная, знает очень много рассказов и разных игр.

...хорошо, потому что он хороший мальчик.

...хорошо, потому что он относится к другим хорошо.

...хорошо, потому что она добрая.

...одни хорошо, другие плохо.

...хорошо, потому что она веселая.

...хорошо, потому что он хорошо учится.

...хорошо, потому что он хорошо играет с ними. Он хороший.

...хорошо, потому что он хороший мальчик и хорошо учится.

...хорошо, потому что она хорошая.

...хорошо.

**Вопрос: Чем твой друг (твоя подруга) занимается в свободное время?**

...моя подруга занимается легкой атлетикой. Она хорошо катается на коньках и лыжах. Маре еще поет в ансамбле и играет на пианино.

...он занимается спортом и ходит на тренировки. Еще он собирает старые деньги. Мой друг любит животных. У него собака. Ее зовут Тим.

...она много читает и ходит на тренировки по теннису.

...он занимается музыкой и ходит в хор мальчиков.

...он занимается спортом, музыкой и интересуется природой. Он ходит на тренировки по легкой атлетике. Часто ездит в деревню.

...занимается спортом, тренируется. Еще он собирает разные значки и смотрит спортивные передачи по телевизору.

...моя подруга помогает маме. Она подметает пол.

...играет в мяч.

...катается на лыжах, на коньках и смотрит телевизор.

...слушает радио и ходит в кино.

...читает.

...помогает маме делать обед, ходит в магазин и пилит дрова.



личающиеся друг от друга. Учащиеся все как один пользуются определением «хороший (-ая)» и обстоятельством образа действия «хорошо».

В ответах на второй вопрос одни учащиеся стараются более подробно описать занятия своего друга в свободное время (см. ответы, данные слева). Другие же называют первое пришедшее на ум действие. Чем иначе объяснить такой ответ шестиклассника, как «В свободное время моя подруга помогает маме. Она подметает пол» (!). И другие ответы, приведенные справа, как по лексическому наполнению, так и по своему содержанию соответствуют уровню II—III классов.

К сожалению, нужно отметить, что среди 280 проанализированных работ преобладают высказывания, построенные на лексическом материале II—IV классов.

Таблица 4.

Школа	К-во работ	Общее колич. слов в работах	Колич. лексич. ош.		Колич. слов, на которые приходится 1 лексич. ошибка
			на класс в среднем на одну работу	на одну работу	
Базовая школа	27	3076	24	0,88	128
7-я ср. школа	28	3500	28	1,00	125
2-я ср. школа	36	5292	59	1,63	89
1-я ср. школа	30	3030	42	1,40	72
11-я восьмил. школа	34	3672	51	1,50	72
5-я ср. школа	29	4118	71	2,44	58
10-я ср. школа	35	3710	65	1,85	57
8-я ср. школа	29	3074	71	2,44	43
3-я ср. школа	32	3072	78	2,44	39

Вызывает беспокойство и большое количество лексических ошибок в работах (489 ошибок из 1132, т. е.  $\approx 43\%$  из общего количества ошибок).

Покажем количество лексических ошибок в работах учащихся отдельных школ (см. табл. 4).

По данным таблицы 4 можно сделать вывод, что лучше и результативнее проводится словарная работа в базовой школе и в 7-й, 2-й средних школах. Хуже обстоит дело в 8-й и 3-й средних школах.

Типичным является

— неумение использовать в речи усвоенные в предыдущих классах словосочетания «ему (ей), мне... лет» (его, ее, у его, у ее, у меня... лет); «ему (ей), мне нравится» (он, она, я, его, ее, меня, у него, у нее, у меня нравится); «он (она) высокого (низкого) роста» (он, она маленький, маленького роста; высокою, маленькая, длинный, большого рост; у него, у нее большого роста); — смешение значений слов идти-ходить, учить-учиться, познакомить-познакомиться, занимать-заниматься, собирать-собираться, слышать-слушать и др.

Вышеизложенное должно заставить нас серьезно задуматься о том, почему словарный запас учащихся из класса в класс не обогащается надлежащим образом, почему не совершенствуются их речевые умения.

Основной причиной такого положения, как нам кажется, является отсутствие целенаправленности и системности в словарной работе.

● Очень часто преподаватель не знает, с каким словарным запасом и уровнем речевых умений по той или другой теме учащийся перешел в его класс, за счет каких лексических единиц пополняется словарь ученика в данном классе, от чего к чему идет его речевое развитие. Незнание преподавателем языкового материала, предусмотр-



ренного для активного усвоения в предыдущих классах и в данном классе, наблюдается при обучении русскому языку на всех этапах развития речевых навыков и умений. Это выражается, например, и в снисходительном отношении преподавателей к речевым недочетам учащихся во многих проанализированных нами контрольных работах. Так, преподаватели не сочли за ошибку следующие нарушения лексической сочетаемости слов: **делать спорт, делать уроки, длинного роста, белые (желтые) волосы, коричневые глаза** и др., хотя в предыдущих классах учащимися усвоены сочетания: заниматься спортом, готовиться к урокам, высокого роста, карие глаза (V кл.), светлые волосы (IV кл.), учить уроки (III кл.).

В то же время при оценке работ учитываются ошибки, допущенные учащимися на неизученные в предыдущих и в данном классе языковые явления. Например: на улице Толстой (про Толстого), **этих** (про таких), относится к другим с **любезности** (про любезно), мы **обы** (про обе), недалеко **от друг друга** (про друг от друга), играет **пианино** (про на пианино) и др.

● Поскольку преподаватель не имеет точного представления о лексической наполняемости отдельных тем программы в каждом из классов, он не может организовать систематического повторения пройденной лексики и ее активизации в речи, а также связать вновь вводимые слова с ранее изученными. Это приводит к стихийности не только в процессе обучения, но и усвоения.

● Преподавателем не всегда учитываются и доводятся до сознания учащихся установленные программой требования, которым должны удовлетворять устные и письменные высказывания учащихся. Преподаватель довольствуется любым элементарным высказыва-

нием ученика, не обращая его внимания на требуемый объем, насыщенность речи лексикой данного класса, на содержательную сторону и логику построения высказывания. Наглядным примером этого служат ответы учащихся, приведенные нами на стр. 1029 справа. Все эти и подобные им ответы признавались преподавателями полными и правильными по содержанию. В работах, даже в самых слабых, не было замечаний такого рода, как «мысль не раскрыта», «мало слов VI класса», «количество слов не отвечает норме» и т. п.

Совсем не исправляется нарушение логики изложения. В рассматриваемой работе прослеживается явная логическая связь между 9-ым и 11-ым вопросами:

9. Чем интересуется твой друг (твоя подруга)? Чем особенно?

11. Чем он (она) занимается в свободное время?

Естественно, что в свободное время человек наряду с множеством других дел занимается и своим любимым делом. В ответах учащихся же на данные вопросы часто наблюдаются противоречия. Приведем несколько примеров: **Мой друг интересуется спортом. Особенно легкой атлетикой. В свободное время он читает. Мой друг интересуется спортом и музыкой. В свободное время он помогает маме, ходит в магазин, пилит дрова. Моя подруга интересуется музыкой. Особенно рисованием. В свободное время она катается на лыжах и коньках, смотрит телевизор.**

Думается, что интересующийся спортом ученик в свободное время ходит на соревнования, смотрит по телевизору спортивные передачи, читает спортивные новости, занимается в спортивной школе или в спортивной секции, ходит на тренировки. Ребенок, интересующийся музыкой, очевидно,



в свободное время играет на каком-нибудь музыкальном инструменте, поет, ходит в музыкальную школу или занимается в музыкальном классе, ходит на концерты и в театр, слушает музыку.

Ученик, проявляющий особый интерес к рисованию, несомненно, может заниматься в художественном классе или кружке, посещать художественные выставки и т. д.

Несмотря на то, что лексика V и VI классов позволяет учащимся, учитывая интересы друга (подруги), обо всем этом написать, на 11-й вопрос даются трафаретные часто нелогичные ответы на уровне II и III классов: **помогает маме, читает книгу, катается на коньках (на лыжах), пилит дрова, смотрит телевизор, слушает радио и т. п.**

И как не странно, преподаватели удовлетворяются такими ответами.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод: поскольку преподаватель сам не уясняет для себя, что конкретно должен знать и узнать ученик по той или другой теме в данном классе и не требует от него выражения мысли на соответствующем уровне, то и учащиеся не осознают, чем должны отличаться их высказывания в VI классе от высказываний по той же теме в предыдущих классах. В итоге учащиеся и не пытаются излагать свои мысли более обоснованно, конкретно и выразительно, а повторяют из класса в класс одно и то же. Это приводит к понижению интереса не только к изучаемой теме, но и к русскому языку как учебному предмету вообще.

Таблица 5.

	Общее колич. ошибок в работах	Количество ошибок								
		1-я ср. школа	2-я ср. шк.	3-я ср. шк.	5-я ср. шк.	7-я ср. шк.	8-я ср. шк.	10-я ср. шк.	11-я восьми- лет.школа	Базовая школа
<b>I. ГЛАГОЛ</b>										
а) спряжение	108	17	10	18	14	12	7	6	18	6
б) времена	60	4	6	12	6	4	11	7	7	2
в) виды	28	1	9	1	3	3	2	3	4	2
г) управление	428	40	70	56	69	42	37	52	32	30
д) согласование глагола сказуемого в форме прошедшего времени с подлежащим	29	6	1	10	2	3	1	3	1	3
<b>2. СКЛОНЕНИЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО.</b>										
	224	18	24	42	33	12	26	26	23	20
<b>3. ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ</b>										
а) согласование прилагательного с существительным в именит. падеже	113	22	7	8	16	8	18	16	12	6
б) склонение	38	3	8	1	3	3	13	—	4	3
<b>3. МЕСТОИМЕНИЕ</b>										
а) склонение	90	10	10	17	16	10	8	5	5	5
б) согласование местоимения «мой» с существительным в именит. падеже.	7	—	—	5	—	—	2	—	1	—
	1132	127	149	167	162	96	125	121	107	77



## ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРАВИЛЬНОСТЬ РЕЧИ.

Владение грамматическими средствами языка является обязательным условием для осуществления речевой деятельности на изучаемом языке. От уровня владения языковыми средствами зависят скорость и глубина понимания речи, а также правильность оформления своих мыслей и темп собственной речи. Таким образом, грамматическая правильность речи является одним из показателей уровня владения изучаемым языком.

Рассматриваемая контрольная работа представляет собой задание речевого характера, при выполнении которого внимание учащихся сосредотачивается на содержании высказывания. Как правило, грамматическое оформление речи на таком уровне протекает автоматизированно. Насколько автоматизированы навыки использования грамматических конструкций явствует из анализа контрольных работ.

Следует признать, что грамматическое оформление мыслей абсолютным большинством учащихся VI-ых классов школ города Тарту, судя по результатам данной контрольной работы, не мешает читающему понять содержание изложенного. Лишь в единичных работах грамматическая правильность речи настолько низка, что затрудняет понимание смысла высказывания.

Из этого не следует, однако, делать вывода, что в работах не встречалось грамматических ошибок. Ошибки были и, к сожалению, довольно грубые.

В 280 контрольных работах было допущено всего 2374 ошибки, из них 1125 ( $\approx 50\%$ ) на употребление грамматических форм (см. табл. 5).

Судя по второй графе таблицы, больше всего ошибок было допущено на **глагольное управление** — 428 случаев.

Анализ этих ошибок показал, что учащимися не усвоено управление глаголов **помогать** кому? (32 случая), **ходить**

куда? (27), **играть** во что (66), **заниматься** чем? (47), **любить** кого? что? **смотреть**, **слушать**, **читать** что? (61), **жить**, **учиться** где? (85).

Таких ошибок, как **живет** улице; **учится** школе; **классе**; **ходит** в театре; **играет** шахматы; **помогает** маму; **читает** книг; **смотрит** телевизора; **любит** эстонского языка было 322 (75% из 428). Это непростительно большое количество погрешностей на изученный во II—V классах грамматический материал. 25% ошибок было допущено на управление глаголов VI класса (интересоваться чем? относиться к кому? дружить с кем? и т. д.).

Большое количество составляют также ошибки на **склонение существительных** (224, материал V класса), на **спряжение глаголов** (108, материал II—IV классов), на **согласование прилагательных с существительными в именительном падеже** (113, материал III кл.).

Рассмотрим, как распределяются **ошибки в склонении** между отдельными падежами.

Таблица 6.

Падеж	Кол-во ошибок	Примеры
Р	30	уроки физкультура много рассказы и игры; много марке; не было подругу;
Д	13	к другим ребятам, к ребятам, к ребятам; помогает мама;
В	84	любит физкультура, картине, эстонскому языку, спортам; пришла в школе, на тренировках;
Т	28	интересуется техником; занимается спортой; дружит с другим ребятам;
П	69	учится в школы, в классе; познакомились в школу.

Данные таблицы 6 свидетельствуют о непрочном усвоении учащимися языкового материала, предусмотренного



программой для изучения во II—V классах. Особенно досадно, что шестиклассники так часто ошибаются в употреблении столь активных в речи форм винительного и предложного падежей, которые должны были быть усвоены ими уже во II и III классах. Больше всего ошибок на использование падежных форм существительных встречалось в работах учащихся 3-й и 5-й средних школ (см. таблицу 5).

К сожалению, необходимо отметить, что и **спряжение глаголов** не усвоено всеми учащимися должным образом. Анализ ошибок показывает, что учащиеся не умеют правильно **употреблять в речи усвоенные в начальных классах глаголы** (жить, читать, смотреть, играть, учиться, кататься, делать и др.).

Довольно часты ошибки на 3-е лицо единственного и множественного числа (он живём, читают, играез, учите, кататься, учишь, люби; они нравится, люблю, любить и т. д.). Всего 77 ошибок (из 108), материал II класса).

Кроме того, многие учащиеся путают **формы настоящего и прошедшего времени** (47 ошибок, материал IV класса). Можно предостеречь, как трудно в VI классе довести до учащихся, не имеющих никакого представления о спряжении (см. приведенные выше примеры) и временах глагола, такую сложную тему, как простое будущее время в сопоставлении с настоящим. Серьезное внимание следует обратить на усвоение учащимися глагольных форм преподавателям 1-й, 3-й, 5-й средних школ и 11-ой восьмилетней школы (см. данные таблицы 5).

Большой неожиданностью для авторов статьи явилось огромное количество ошибок (113) на **согласование прилагательных с существительными в именительном падеже**. Таких ошибок в VI классе не должно быть. Тем не менее в некоторых школах (1-я, 5-я, 8-я, 10-я ср. шк.) ошибки на согласование прилагательного с существительным в

именительном падеже (хорошая приятное мальчик; веселый девочка, маленькой, красивая, красивые, приятно-го лицо; добрая сердце; светлое, темный, красивая, коричневого волосы; синий глаза и др.) стоят по своему количеству на 2-м и 3-м местах (!) после ошибок на глагольное управление и склонение существительного (см. таблицу 5). Такое положение, несомненно, вызывает определенные трудности при изучении склонения прилагательных в VI классе.

Чем же обусловлено наличие столь большого количества грамматических ошибок в высказываниях шестиклассников? Причин тому множество. Думается, что основными из них являются следующие:

● В силу малой требовательности преподавателей к грамотности речи учащихся, перегруженности программы грамматическим материалом и в силу отсутствия целенаправленности в организации учебного материала в учебных пособиях учащимися из класса в класс не усваивается **предусмотренный программой языковой материал**. Работа в каждом последующем классе строится, таким образом, на шаткой основе. В результате этого изученные языковые явления не входят прочно в активный запас средств выражения мыслей учащихся и забываются.

● Из-за неразработанности и недостаточного освещения на страницах методической литературы вопросов интерференции в обучении русскому языку учащихся-эстонцев **преподаватели и авторы учебных пособий уделяют мало внимания предупреждению явлений интерференции**.

#### **ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ**

Орфографические ошибки составляют 30% из общего количества ошибок, допущенных в анализируемой работе.



Ниже приводим таблицу, отражающую количество орфографических ошибок в работах учащихся отдельных школ.

Таблица 7.

Школа	Колич. работ	Общее колич. слов в работах	Колич. орфогр. ошибок	
			на класс	в средн. на одну работу
2-я ср. шк.	36	5292	70	1,94
Базовая шк	27	3078	45	1,66
7-я ср. шк.	28	3500	67	2,39
11-я вось-мил. шк.	34	3672	74	2,17
5-я ср. шк.	29	4118	90	3,10
10-я ср. шк.	35	3710	99	2,82
3-я ср. шк.	31	3072	100	3,22
8-я ср. шк.	28	3074	111	3,58
11я ср. шк.	29	3030	104	3,96

Как видно из приведенных в таблице данных, более высокий уровень орфографической грамотности показали учащиеся базовой и 2-й средней школ. Самыми безграмотными оказались работы учащихся 1-й, 3-й и 8-й средних школ. Типичными оказались такие орфографические ошибки, как нарушения правописания — безударных гласных в корне слова (девечка, мая, харашо, памагает, волысы, волосы, глоза, каньки, вежлевый); — звонких и глухих согласных (гниги, санимается, зобирает, паскетбол, тевочка); — ь после мягких согласных (малчик, маленький, силный, очен, футбол, в шестомь); — окончаний именительного падежа имен прилагательных мужского рода (веселды, хорошии, хороши, хороший). — окончаний 3-ого лица настоящего времени (он учиться, он помогать, она дружить). Очень много ошибок на смешение звонких и глухих, а также твердых и мягких согласных в работах учащихся 1-й, 3-й, 5-й, 8-й и 10-й средних школ. Это, безусловно, говорит и об отсут-

вии прочных произносительных навыков учащихся названных школ.

Анализ орфографических ошибок показывает, что учащиеся не умеют правильно писать давно усвоенные самые употребительные в письменной речи слова (см. приведенные выше примеры).

Низкая орфографическая грамотность части учащихся, на наш взгляд объясняется во-первых, тем, что у многих учащихся не выработаны еще прочные произносительные навыки (1/3 орфографических ошибок фонетического характера); во-вторых, тем, что в действующих программах по русскому языку не зафиксированы конкретные требования по выработке орфографических навыков, вследствие чего ни авторы учебников, ни преподаватели не обращают должного внимания на эту сторону письменной речи.

#### ОБЩИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ

С работой справилось 58,3% учащихся: из них 6,8% учащихся написало работу на «5», 18,9% учащихся — на «4» и 32,6% учащихся на «3».

Приводимая ниже таблица 8 наглядно показывает результаты работ каждой школы в оценках и процентах

- 1) по данным преподавателей;
  - 2) по данным, полученным после перепроверки работ в Министерстве просвещения Эстонской ССР. (См. табл. 8.)
- Как видим, данный преподавателем процент успеваемости соответствует истинному положению дел лишь в двух школах — 7-й ср. школе (учит. Саабер Л.) и в базовой школе (учит. Сяре Э.).

В остальных школах наблюдается неопозволительная переоценка знаний и умений учащихся. Разница в показателях успеваемости (по данным преподавателей и по данным нашей перепроверки) просто поразительна. Так, например, в 8-й средней школе про-



Таблица 8.

Школа	Ф. И. учителя	Всего писало	Процент		Оценки					Процент		Оценки				
			По данным преподавателя		После перепроверки					После перепроверки						
			Устев.	Неустев.	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»	Устев.	Неустев.	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
7-я ср.	Саабер Л.	28	78,1	21,9	1	9	12	6	—	78,1	21,9	2	12	8	6	—
Базовая	Сяре Э.	27	77,7	22,3	1	9	11	6	—	77,7	22,3	5	9	7	1	5
11-я 8-летняя	Каламеес М.	34	78,1	22,9	—	13	14	7	—	73,5	26,5	2	7	16	9	—
2-я ср.	Ларина В.	36	77,8	30,5	—	22	15	3	—	72,2	27,8	7	7	12	5	5
10-ср.	Пери М.	35	71,1	28,9	2	5	18	6	4	60	40	1	5	15	4	10
1-я ср.	Короткова А.	30	70	30	1	5	15	4	5	50	50	—	6	9	8	7
5-я ср.	Климова М.	29	75,4	24,6	2	5	15	5	2	47,8	62,2	2	3	9	4	11
3-ья ср.	Сахарный Л.	32	62,5	37,5	—	5	15	12	—	34,3	65,7	—	4	7	9	12
8-я ср.	Алликас М.	29	82,6	17,4	—	8	16	5	—	27	72	—	—	8	11	10

цент успеваемости по данным преподавателя составляет 82,6, по нашим же данным — 27 (учительницей Алликас переоценены все 29 работ!), в 3-й ср. школе — соответственно 62,5% и 34,3% (учителем Сахарным переоценены 30 работ из 32!) и в 5-й ср. школе — соответственно 75,4% и 47,8% (учительницей Климовой переоценены 15 работ). При этом многие работы были переоценены на 2 балла. Подобное завышение оценок учащимся можно назвать не иначе как обманом — обманом преподавателем самого себя, и что хуже всего, учащихся, которые страдают от этого больше, чем кто-либо другой.

В августе прошлого года на страницах «Учительской газеты» министр просвещения СССР М. А. Прокофьев выступил с резким осуждением этого отрицательного явления, назвав его не только антипедагогической, но и антигосударственной практикой.

#### Завышение оценок учащимся является результатом

● той непростительной небрежности, с которой часть преподавателей относится к проверке письменных работ учащихся. Многие преподаватели пропускают массу ошибок в работах учащихся.

Так, например, в 10-й ср. школе в 35 работах оказались неисправленными 84 ошибки: 1 ош. в 1 работе, 2 ош. в 12 работах, 3 ош. в 4 работах, 5 ош. в 4 работах, 6 ош. в 1 работе, 7 ош. в 3 работах.

А в 3-й ср. школе количество неисправленных ошибок доходит в некоторых работах до 12—13 (!).

● незнания частью преподавателей программных требований по теме (не учитываются объем и содержание высказывания, его насыщенность лексикой и моделями предложений данного класса);

● незнания указанных в нормах оценки<sup>1</sup> требований к данному виду письменных работ (объем высказывания, полнота и логичность выражения мыслей и т. д.).

● незнания требований к исправлению ученических работ (не используются приведенные в нормах оценки условные обозначения ошибок, не исправляются ошибки на порядок слов, на тавтологию, на употребление лишних слов).

Особо хочется отметить, что совершенно неправомерной является недооценка преподавателями значения использования условных обозначений ошибок и различных замечаний оценочно-



го, разъяснительного и наводящего характера на полях и в тексте ученической работы. Только это, а не простое подчеркивание и вертикальная черта на полях, доводит до сознания учащегося характер каждой его ошибки. Проиллюстрируем сказанное на примерах (А. исправление преподавателем, Б. исправление, рекомендуемое нормами оценки).

А. Она была очень смелая и честная и всегда веселая.

Б. Она [была] очень смелая [и], честная и всегда веселая.

А. Я дружу с ней, потому что мы в школе сидимся за партой вместе и играем и гуляем вместе.

Б. Я дружу с ней, потому что мы в школе сидим за одной партой, вместе [и] играем и гуляем [вместе].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Разумеется, только по результатам одной письменной работы нельзя сделать выводы об общем уровне владения учащимися русским языком. Но мы должны согласиться с тем, что основательный анализ различных аспектов письменного высказывания дает нам достаточное основание судить о правильности организации обучения и другим видам речевой деятельности. Такие показатели, как объем высказывания, насыщенность его предусмотренной для активного усвоения лексикой и моделями словосочетаний и предложений отражают не только уровень владения письменной, но и устной речью. Даже большая часть орфографических ошибок, как показал анализ, являются результатом невыработанности произносительных навыков у учащихся.

Условия для сопоставления результатов работы были в данном случае благоприятными. Работа была проведена в одном городе. Все учащиеся занимаются по одной программе, по одним и

тем же учебным пособиям, их учат квалифицированные преподаватели да и русская языковая среда в условиях города Тарту для всех учащихся одинакова. Казалось бы, резких различий в уровне владения изучаемым языком не должно быть. Тем не менее анализ результатов работы показал, что в знаниях и умениях учащихся отдельных школ наблюдаются большие контрасты. Причем характерным является расположение школ в одинаковой последовательности по всем рассматриваемым аспектам.

Если общие, не особенно радующие нас результаты обусловлены рядом объективных причин (перегруженность программы учебным материалом, отсутствие четкой коммуникативной направленности в обучении и т. п.), то резкие расхождения в результатах работ отдельных школ вызваны личными качествами преподавателя (с одной стороны, высокая ответственность, интерес и любовь к своему предмету, творческий подход к работе и т. п., с другой стороны, равнодушие к делу, профессиональная неумелость и т. п.) и отношением к русскому языку как к учебному предмету со стороны администрации школы.

Хочется надеяться, что каждый из нас сделает из всего сказанного правильные выводы для себя.

Думается, что преподавателю прежде всего необходимо знать и довести до сознания учащихся:

● требования программы данного класса по всем видам речевой деятельности;

● требования норм оценки письменных работ.

Только сознательное и целенаправленное обучение и постоянная требовательность преподавателя могут обеспечить включение изучаемого языкового материала в речь учащихся и сделать таким образом возможным продвижение в овладении речевыми умениями.



---

## KOOLIEELNE KASVATUS

---

---

# TÖÖ OSA KOOLIEELIKUTE ISESEISVUSE AREN DAMISEL

---

## ANFISSA TIHHOMIROVA

Koolieelses eas tunneb laps elavat huvi kõige ümbritseva vastu ja tahab aktiivselt tegutseda. Õigesti organiseeritud töökasvatuse korral omandab ta tegutsedes esimesed kujutlused oma ümbrusest, kujunevad tööarmastus, loov suhtumine töösse kogu eluks ning oskus ja harjumus töötada kollektiivis.

Laste jõukohane töö on kommunistliku kasvatuse lahutamatu osa. Seepärast on väga tähtis, et lapsi juba varajasest east peale õpetataks töötama. Tööalane tegevus on tihedasti seotud igapäevase eluga perekonnas ja lasteaias. Lapse lihtne töö on vajalik tema kehaliseks arenemiseks, aga samavõrd väärtuslik ka tema kõlblise, vaimse ja esteetilise kasvatamise vahendina. Ilma jõukohase töötegevuseta on mõeldamatu nõukogude lapse normaalne arenemine ja kasvatus, tema õnnelik lapsepõlv.

Kehaline töö tuleb kasuks mitte ainult lapse tervisele. Õigesti korraldatud sihipärane töö on vajalik ka tema vaimseks arenemiseks, see on lahutamatult seotud tema mõttetöö ja fantaasiaga. Töötades mõtleb laps sellele, mida ja kuidas teha, missuguseid töövahendeid kasutada, töö käigus tutvub ta materjalide omadustega, esemetega. Lasteaias on tegemist tööga, mis kätkeb endas tootmise sümptomeid — materjal muudetakse ju töö tulemusena esemeteks näiteks lelude ja mänguvahendite valmistamisel. Mänguasjade meisterdamine avaldab lastele tugevat kasvatuslikku mõju: laps veendub oma kogemuste varal töö tähtsuses, temas tekib soov töötada ja ta õpib seda tegema lihtsaimate vahenditega. Kollektiivses töös veenduvad lapsed niisuguse töötamise eelistes, õpivad oma tegevust kooskõlastama ning taotlema ühist resultati ja seda hindama.

Mänguasjade valmistamisel on lastel võimalik ilmutada omaalgatust ja loovalt rakendada oma teadmisi. Omavalmistatud mänguasjad on lastele väga armsad, nad mängivad nendega meelsasti ja hoiavad hästi.



Lelude ja muude asjade valmistamine on väga mitmekesine tegevus. Püüame anda lastele võimaluse meisterdada just neid lelusid ja esemeid, mille järele neil on tekkinud vajadus, ning neid, mis soodustaksid uue mänguidee tekkimist, või täiendaksid ja rikastaksid mängu. Mänguasjade valmistamisel arvestame põhimõtet: lihtsamalt keerulisemale.

Puutööd tehti alarühmades, tegevustest vabal ajal; soojal aastaajal õues, talvel — rühmaruumides. Sügisel, ühel sajusel õhtupoolikul, kui ei olnud võimalik jalutama minna, mängis kasvataja lastega liikumismängu «Lennukid». Seejärel tõi ta kasti liistudega, haamrid, saed, naelad, liimi ja punast vahariiet. «Täna ehitame lennuki, millega võite õues mängida,» sõnas kasvataja esimesele alagruppile. «Siin on teile parajate mõõtudega ehitusmaterjal (näitab 20 cm, 16 cm ja 9 cm pikkusi liiste). Esimene liist on kõige pikem. Sellest saab lennuki kere, teisest, lühemast liistust saavad tiivad ja kõige lühemast saba» (paneb liistud kokku ja näitab lastele). Teie võite minu lennukit veel kord vaadata, siis asetage üks detail oma liistule ja saagige selle järgi ise detail välja. Nii tehke kõigi kolme detailiga. Siis pange need kokku ja vaadake, misugune lennuk teil tuleb.»

Lapsed asusid tööle. Kasvataja jälgis, et nad üleliia ei kiirustaks, õigesti käsitseksid tööriistu ning ei vigastaks haamri ja saega ennast ega teisi.

Samal ajal joonistas teine alagrupp punasele vahariiede šablooni järgi tähekesed ja lõikas need välja. Kui detailid olid parajaks saetud ja lennuk kokku pandud, naelutasid lapsed ise detailid kokku ja hakkasid lennuki tiibade jaoks tähti valmistama. Teine rühm aga, kellel tähed olid valmis lõigatud, hakkas lennuki keret meisterdama. Õhtuks jõuti tööd lõpetada. Lendurid ootasid head ilma.

Meie lastepäevakodu on ööpäevane. Laste esimene jalutuskäik on enne hommikueinet. Järgmisel päeval oli ilus ilm

ja kõik «lendurid» läksid oma lennukitega mänguväljakule. Mängiti taas «Lennukeid». Kauga aega ei lahkunud lapsed oma lemmikmänguasjast. Näis, et nende endivalmistatud lennuk, kuigi see ei olnud nii ilus nagu kauplusest ostetu, oli neile palju armsam. Keegi ei mänginud enam ostetud lennukiga, vaid võttis alati «oma», niivõrd suurt rõõmu tundsid nad omast tööst. Eesmärk oli konkreetne ja lastele ahvatlev — valmistada mängimiseks vajalik ese.

Järk-järgult täiendasime mängu, nii et selle kaudu oli võimalik arendada laste tähelepanu, mälu ja taibukust.

Mängu teises variandis jaotati rühm neljaks. Igale alarühmale kinnistati eri värv: punane, sinine, roheline või kollane. Lastel tuli kitsast paelast mõõta ja lõigata meetripikkune tükk ja siduda see oma lennuki külge. Lapsed liikusid väljakul mitmes suunas. Märkuandel «punane lipp» «lendasid» punase lindiga lennukid maandumisplatsile, märkuandel «roheline lipp» roheline lindiga lennukid, jne.

Kolmandas variandis tuli lastel märguande peale leida oma lennuki maandumiskoht värvi järgi. Vahendid olid samad, ainult lipukesed olid väljakul asetatud eri kohtadesse nähtavale. Kasvataja märkuandel «maandusid» kõik lennukid korraga. Kasvataja kontrollis, missugune rühm oma lennukid kõige kiiremini aerodroomile tõi.

Neljandat varianti täiendasime arvu-  
tamisega. Lapsed lõid lennuki kere mõlemasse külge akendeks võrdse arvu ilupeadega naelu (kümne piirides). Kasvataja paigutas väljakule ridamisi plaadikesed numbritega (mitte järjekorras), näiteks: 2, 7, 3, 5, 4, 8, 6.

Signaali peale rivistusid kõik lapsed, kelle lennukil oli näiteks 7 akent, kiiresti plaadikese juurde, millele oli märgitud number 7. Järgmine kord paigutas kasvataja numbrid ümber.

Nii andis omavalmistatud mänguasi kõigile lastele võimaluse korraga ühisest



mängust osa võtta. Lastele meeldib väga kogu rühmaga koos mängida, kuid meil ei ole alati võimalik osta nii palju ühesuguseid mänguasju, et igale lapsele piisaks. Ega ole seda vajagi, sest lapsed ise meisterdavad meelsasti vajaliku eseme, millega saab mängida kõigil aastategadel.

Jälgides noort kasvatajat lasteaia õuel laste veemängu suunamas, märkasin, et lastele ei piisa mänguasju. Ent kõiki huvitab õues sooja ilmaga veega mängida. Rääkisin kasvatajaga ja tegin talle ettepaneku lastega koos laevu meisterdada. Meie linnas ei ole veekogu ja vestluses lastega selgus, et lapsed teavad veesõidukeist vähe. Otsustasime tutvustada neid lastele emakeeletunnis. Muretsemise vajalikud pildid. Lugesime lastekirjandust. Kasvataja valmistas puust reisi- ja sõjalaeva, praami ja purjeka. Neid näidates juhtis ta kasvandike tähelepanu laevaliikide erinevustele. Kasvataja lõi kartongist sõja- ja reisilaeva ning praami põhja ja näitas, et sõjalaeva põhi on kitsas ja terava ninaga. See laev sõidab väga kiiresti ja jõuab kõigile teistele laevadele järele. Praami põhi on lai. Ta sõidab aeglaselt, kuid suudab vedada rasket koormat. Seejärel vaadeldi reisilaeva põhja. Võrreldes põhjade laiusi, selgus, et reisilaeva põhi on sõjalaeva omast laiem. Lapsed tegid järelduse, et reisilaev sõidab sõjalaevast aeglasemalt, aga praamist kiiremini.

Näidistelt õpetas kasvataja lastele laeva põhiosade nimetused: vöör, achter, parras. Pärast niisugust ettevalmistust oli lastel vajalik kujutus laevast ja nad hakkasid mõistma sõltuvust laeva kuju, liikumiskiiruse ja otstarbe vahel. Seejärel alustati laeva ehitamist.

Oleme püüdnud lastele anda eeltöödeldud detaile, nagu mitmesuguse pikkuse ja laiusega ehitusmaterjal, väikesed kuubid, puitkettad, metall- ja plastmasskorgid, niidirullid jms.

Laeva ehitamisel pöörasime peatähelepanu laeva üldkuju edasiandmisele. Seejärel asuti pealisehituse juurde. Algul

pandi laev kokku, siis alles kinnitati, kasutades selleks mitte üksnes naelu, vaid ka liimi.

Kui lapsed tööle asusid, pani kasvataja näidised kõrvale, et lapsed omi laevu valmistades iseseisvamalt ja loovamalt toimiksid. Lapsed püüdsid laevu ehitada õigesti, nii et need hästi ujuksid. Seega õppisid nad alustatud tööd kannatlikult lõpule viima.

Meie lasteaia õuel kasvavad ilusad kased. Nende all voolab ojake, millest viib üle sild. Suvel oli seal võimalik kohe oma uusi laevu proovida. Kerkisid ka ehitused. Ojakese ühele kaldale püstitati jõevaksal. Saanud kassast pileti, võis alustada reisi. Ojakese suudmes toretses majakas. Allajõe seisis laevaremonditehas, kuhu pärast kaugemaid sõite laevad remontida toodi. Siin meisterdati ka puukoorest paate.

Kui lapsed teavad oma töö eesmärgi olevat, valmistab selle tulemus neile rohkem rõõmu ja elamusi. See aitab kasvatajal ka kõige püsimatute laste loominguaktiivsust organiseerida. Mänguasjade meisterdamine liidab lapsed sõbralikuks, seltsimehelikuks kollektiiviks. Töö õnnestumiseks on vaja, et lapsed oskaksid kuulata seletusi, töötada kiirustamata, läbimõeldult, täpselt; et nad oskaksid parandada vigu ja kui vaja, tööd ümber teha. On väga tähtis, et laps alustatud töö lõpule viiks, püüaks teha seda kõige paremini ja aitaks oma kaaslast. Kasvataja õpetab lapsi sõbra nõuannete ja ettenäitamise abistama, ent mitte tema eest ära tege-ma.

Laste tööd korraldades tuleb rangelt arvestada hügieenitingimusi. Ohustame ruume hoolikalt. Laste töökohad on paigutatud hea valgustusega ruumiossa. Tööriistad valime kasvu- ja jõukohased. Materjalide ja tööriistade panipaiga kohandasime lastele iseseisvaks kasutamiseks, et lapsed saaksid neid ise võtta ja töö lõpul tagasi panna. Õpetame lapsi oma töökohta korras hoidma.



Lasteaed peab andma lastele võimaluse tajuda kõike seda ilu, mis meid ümbritseb ja mis on inimeste töö tulemus. Sellega seoses me ei sisenda lapsele üksnes lugupidamist töö vastu, vaid äratame temas ühtlasi soovi tööst osa võtta.

Ükskord rääkis kuueaastane Serjoža meile, kuidas ta kodus oli meisterdanud purjeka. Mängus oli laevuke viga saanud ja ta ei suutnud seda üksi parandada. Ta oli kavatsenud selle hommikul lasteaeda kaasa võtta, siin kasvataja abiga ära parandada ja ühtlasi laevale ankru teha. Aga hommikul ei leidnud ta oma mänguasja kuskilt. Selgus, et ema oli selle öhtul ära visanud. Mõistsime, et nii võib mõnikord vanema hoolimatus lapse töö vastu lapse head kavatsused nurja ajada.

See ajendas meid tööd kodudega vastavalt planeerima. Last külastades selgitati välja, kuidas vanemad kasvatavad lastes iseseisvust, missuguseid vahendeid ja materjale on lastel kasutada iseseisvaks tööks, kuidas osalevad vanemad laste meisterdustes. Juba õppeaasta algul esitati lastevanemate üld- kui ka rühmakoosolekul ettekandeid teemadel «Laste iseseisvuse ja tööarmastuse kasvatamisest», «Laste töötingimused perekonnas», «6- kuni 7-aastaste laste töö iseärasusi».

Selgitatud välja perekondliku kasvatuses puudusi ja häid kogemusi, tutvustasid pedagoogid kõiki vanemaid töökasvatuse ülesannetega. Selgitati lastele esitatavaid nõudeid ja räägiti, mil kombel vanemad võivad lapsi aidata, kuidas tuleb suhtuda laste soovisse töötada, kuidas neid ergutada, kuidas kasvatada tööarmastust.

Kasutasime ära ka lastevanemate häid töökasvatuse kogemusi, tutvustades neid rühmakoosolekul. Ent pedagoogilise propaganda veenvamaid vahendeid on laste tööde näitus ja lahtiste uste päevad teemal «Puust mänguasjade valmistamine». Vanemad vaatlesid lapsi

töötamas, täheldasid nende iseseisvust ja toimekust, nende oskust töötada ja töö lõpule viia.

Aeg-ajalt paigutasime seinalehte fotosid, kasvatajate ja lastevanemate artikleid töökasvatusest. Kui vanematel oli juba teadmisi laste töö juhtimisest, siirdusime vanemate ja laste ühisele tööle. Alustasime taas lihtsamast. Vanemad parandasid koos lastega mänguasju ja meisterdasid kaste lumeveoks. Niisugune laste ja vanemate lähenemine töö kaudu soodustas lastes väärtuslike kõrvaliste omaduste arenemist. Üheskoos valmistati väiksematele lastele õuelelusid, nukumööblit, ehitati tara. Seejärel võeti ette keerulisemaid töid, hakati valmistuma kevadekuulutajate vastuvõtuks — ehitati pesakaste ja pandi need õues üles. Suur oli laste rõõm, kui saabusid esimesed rändlinnud.

Kevadel parandati tara. Vanemad kinnitasid põiklatid, lapsed asetasiid kohale püstlatte ja naelutasid neid kinni. Lastevanemad ja kasvatajad õpetasid lapsi värvima: võtta väheke värvi pintslile ja katta sellega lati pinda ühtlaselt. Töötamiseks kasutasime väiksemaid lameid pintslid ja värvi jaoks laste ämbrikesi. Hiljem lubasime lastel värvida aiapinke ja muid madalaid esemeid.

Lõpetuseks peab ütleva, et kasvatajad suutsid äratada lastes tööhuvi. Vanemad hakkasid heatahtlikult ja soosivalt suhtuma laste töösse. Tööõpetuse üldine eesmärk on mitte üksnes kinnistada lihtsamate tööriistade käsitsemise oskust, saagida, naelutada, värvida ja kaunistada valmistatud mänguasju, vaid töö käigus täiskasvanu juhtimisel kujundada lastes sihikindlust, visadust, iseseisvust — et nendes võiksid võrsuda loomingu aiged ja suureneda huvi töö vastu.



---

**A. LUNATŠARSKI  
JA  
NÕUKOGUDE  
KOOL**

---

**ALEKSANDER ELANGO**

Anatoli Lunatšarski sündis 23. novembril 1875. a. Poltaavas radikaalselt meelestatud ametniku perekonnas. Juba gümnaasiumiõpilasena osales ta marksistliku orientatsiooniga õpilasingides. 17-aastasena astus ta VSDTP liikmeks. Pärast bolševike ja menševike vahelist lõhenemist liitus ta otsustavalt esimestega. Et tsaaripolitsei Lunatšarskit revolutsioonilise tegevuse pärast taga kiusas (oli mitu korda arreteeritud), ei võetud teda vastu ka Moskva ülikooli. Seal oli sel ajal tugev idealistliku empiriokrititsismi mõju (selle voolu üks peamisi esindajaid R. Avenarius oli kuni 1896. aastani Zürichi ülikooli professor), mis nakatas mõnevõrra ka A. Lunatšarskit.

Välismaal suhtles A. Lunatšarski elavalt V. I. Leniniga ja võttis osa VSDTP III, IV ja V kongressist, toetades seal bolševike seisukohti. 1905.—1907. a. revolutsiooni tõusu ja kõrgpunkti tegi ta kaasa Venemaal, kuid emigreerus 1906. aastal uuesti Šveitsi, kus tegutses publitsistina, teatri-, kunsti ja kirjanduskriitikuna, avaldades artikleid Venemaa ja teiste maade ajalehtedes ning ajakirjades.

1917. aastal pärast Veebruarirevolutsiooni tuli ta koos V. I. Leniniga taas Venemaale ja liitus aktiivsesse poliitilisse võitlusse. Ta valiti Petrogradi linnapea asetäitjaks ja haridusosakonna juhatajaks.

1905.—1907. aasta revolutsiooni lüüasaamisele järgnenud reaktsiooni aastail kaldus A. Lunatšarski partei leninlikust joonest kõrvale ja liitus A. Bogdanovi juhitud idealistliku «jumalaotsijate» suunaga, mille eest V. I. Lenin teda karmilt kritiseeris. Seejuures ei kaotanud V. I. Lenin kunagi austust ja isiklikku sümpaatiat A. Lunatšarski vastu, keda ta pidas «kuratlikult andekaks» ja veetlevaks isiksuseks.

Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise perioodil liitus vahepeal parteist eemalejäänud A. Lunatšarski lõplikult bolševike parteiga. Kui pärast oktoobripöört oli vaja moodustada esimene nõukogude valitsus — Rahvakomissaride Nõukogu, kutsuti V. I. Lenini ettepanekul A. Lunatšarski hariduse rahvakomissariks.



Hariduse Rahvakomissariaadis (HRK-s) oli A. Lunatšarskil tohutu töökoormus. Tuli rajada uut, sotsialistlikku kooli. Sel alal polnud mingeid traditsioone, mingeid kogemusi millest õppida. Kõik tuli endal läbi mõelda ja kõige keerukamatelegi probleemidele lahendused leida. Pealegi olid Hariduse Rahvakomissariaadi funktsioonid sel ajal väga laiad; sinna kuulus peale kooli ka kutsehariduse, kõrgema hariduse, teaduse, kunstide, teatrite, ajakirjanduse juhtimine.

Tööle tuli asuda üsna väheste kaastöolis- tega. N. Krupskaja (pärastine poliithariduse osakonna juhataja) ja M. Pokrovski (rahvakomissari asetäitja) olid esialgu ainukesed, kellele võis tugineda. Ajutise Valitsuse haridusministeeriumi töötajad kuulutasid uuele juhtkonnale boikoti; kui A. Lunatšarski endisse ministeeriumihoonesse ilmus, leidis ta kohal olevat ainult paar tehnilist töötajat. Enamik uusi oli lukustatud, dokumendid hävitatud või ära peidetud.

A. Lunatšarski esimeseks mureks oli kontakti loomine haritlaskonna laiemate hulka- dega. HRK juurde loodi paljude demokraat- like organisatsioonide esindajaist koosnev Riiklik Hariduskomisjon, mis oma suure ja kohmaka koosseisu tõttu (sinna kuulus ka nõukogude võimu suhtes eitavale seisukohale asunud organisatsioonide esindajaid) ei saanud avaldada kuigi efektiivset tegevust. Kolmandal päeval pärast ametisse astumist pöördus A. Lunatšarski elanikkonna poole üles- kutsega, milles selgitas uue hariduspoliitika põhiprintsiipe ja kutsus haritlasi, eriti õpeta- jaid, koos Hariduse Rahvakomissariaadig- neid seisukohti rakendama. Samal ajal kut- sus ta ka õpilasi üles toetama nõukogude võimu ja selle hariduspoliitika taotlusi.

Esialgu toetust polnud. Õpetajaskonna esindus — Ülevenmeaaline Õpetajate Liit — asus nõukogude võimuga opositsiooni ja kut- sus õpetajaid üles selle korraldusi boikoteer- ima. Mitmes linnas (ka Moskvas) organi- seeriti õpetajate streigid. Ka paljud teised vana haritlaskonna esindajad katkestasid töö kõrgemates koolides ja uurimisasutustes. A. Lunatšarskil läks korda need vastuseisud esimese aasta jooksul kõrvaldada. Tema ha-

ritus ja veetlev isiksus lähendasid teda ka vana intelligentsi esindajatele. Üks tolle aja prantsuse ajaleht nimetas teda Euroopa kõige kultuursemaks ja haritumaks haridusminist- riks (1).

Juba 26. augustil 1918. aastal võis A. Lunatšarski öelda: «Nüüd on saanud uus aeg, me võime enam-vähem rahulikult töö- tada» (2, lk. 34). Ta arvas, et iga aus ja aru- kas inimene, kes on võimeline loovaks tööks, leiab nende juures oma koha ja muutub nende kaastööliseks, isegi kui ta mõnikord võib-olla pole päris nõus nende tegevusega.

A. Lunatšarskil tuli ümber korraldada kogu haridusala haldusaparaat. Ajutine Valit- sus säilitas tsaarigaegse koolihalduse struk- tuuri, tehes ainult mõningaid juhtivate tööta- jate ümberpaigutusi. Nõukogude võim likvi- deeris täielikult õpperingkonnad ja nende kuraatorite ametikohad, samuti rahvakoolide direktorite ja inspektorite ametid. Uue hal- dusaparaadi struktuuri suhtes oli kaks seis- ukohta. A. Lunatšarski pooldas, et kooli ja töötava rahva vaheliste sidemete tugevda- mise huvides kutsutaks hariduselu juhtimisest osa võtma töötava rahva kõige laiemad hul- gad: õpetajad pidid valitama rahva poolt, valdades, kreisides ja kubermangudes pidi loodama kõrvuti kohalike töörahva saadikute nõukogudega erilised koolikomisjonid, kus oleksid esindatud õpetajad, ametiühingud, lastevanemad ja mitmesugused töörahva or- ganisatsioonid.\* Siseasjade Rahvakomissa- riaadis pooldati hariduselu juhtimise koon- damist kohalike töörahva nõukogude täitev- komiteede haridusosakondade kätte. Pika- peale pääses uus suund võidule.

Nõukogude kooli olemuse suhtes ilmn- es kaks üksteisele vastakat suunda. Ühed, ees- otsas niisuguste tsariajal populaarseks saa- nud liberaalkodanlike pedagoogidega, nagu P. Kapterev, N. Tšehhov, S. Hessen jt., kes koondusid ajakirja «Педагогическая Мысль» (1918—1921) ümber, arvasid, et tsariaagsest koolist tuleb võimalikult palju säilitada ja teostada ainult väiksemaid reforme. Kasvatus

\* Niisugustel alustel loodi 1918. aasta algul Tallinnas ka Eestimaa Töörahva Koolivalitsus eesotsas A. Vallneriga.



koolis pidavat olema «erapooletu», s. o. seis-  
 ma väljaspool klassivõitlust. Peaaegu seda-  
 sama taotles Ajutine Valitsus. Teine suund,  
 mille eesotsas olid V. Šulgin, M. Krupenina  
 jt., seisis lähedal nn. proletkultile ja arvas,  
 et kool tuleb täiesti lammutada ja lapsi peab  
 õpetama tootmisettevõtete baasil, kus nad  
 rakendatakse varakult tööle. HRK-i kollee-  
 giumi laiendatud istungil 3. detsembril  
 1928. a. toimus selles küsimuses elav diskus-  
 sioon. A. Lunatšarski, diskussiooni juht, ütles:  
 «Meie ülesanne seisneb selles, et mõista  
 kooli spetsiifikat ja, muutmata seda spetsii-  
 fikat ning eitamata kooli suurt tähtsust, lüli-  
 tada ta revolutsiooni rindesse, muuta ta  
 üheks tähtsamaks võitluspunktiks meie revo-  
 lutsioonilises rünnakus» (2, lk. 464). Tema  
 arvates kool oli ja pidi jääma klassivõitluse  
 relvaks ning kultuurirevolutsiooni lahutama-  
 tuks osaks. V. Šulgini sõnavõtu puhul ütles  
 A. Lunatšarski: «Sm. Šulginil on kahtlemata  
 väga kahjulik kallak — kooli eitamine. Te-  
 male näib, et kool iseendast on kodanlik  
 asi. Seejuures pole kahtlust, et me ilma koo-  
 lita praegu toime ei tule; oleks suurim eksis-  
 tus arvata, et koolile võib selja pöörata...  
 Eitades kooli, paljastab sm. Šulgin, et ta põeb  
 proletkultuse lastehaigust» (2, lk. 463). Seega  
 kaitses A. Lunatšarski leninlikku joont suhtu-  
 mises kultuuripärandisse üldse ja kooli eriti.  
 Teda toetasid seejuures N. Krupskaja, M.  
 Pokrovski jt. Tänapäeval pole enam mingit  
 kahtlust selle joone õigsuses.

Teine probleem, mille lahendamisel A. Lu-  
 natšarski visalt kaitses leninlikku joont, oli  
 kooli struktuur.

Esimeses maailmasõjas ja Kodusõjas laas-  
 tatud tööstus ja põllumajandus vajasis harit-  
 tud kaadrit. Majandusringkondade esindajad,  
 ka HRK-i kutsehariduse osakonna juhataja  
 O. Šmidt ning Ukraina ja Valgevene haridus-  
 elu juhid arvasid, et selle vajaduse rahulda-  
 miseks tuleb üldhariduskooli vanem  
 aste — 8. ja 9. õppeaasta — muuta kutse-  
 kooliks. V. I. Lenin ja HRK-i juhtkond ees-  
 otsas A. Lunatšarskiga olid seisukohal, et  
 noored peaksid kuni 16. eluaastani, s. o. 9.  
 õppeaastani, õppima üldhariduslikus polü-  
 tehnilises koolis ja alles seejärel saama lühi-

ajalistel kursustel kutsealase väljaõppe (kui  
 nad ei lähe kõrgemasse kooli). «Me mõista-  
 me, et Venemaa laostunud majandus vajab  
 spetsialiste, kuid tööliklass kukutas kapitali  
 võimu mitte selleks, et pikemaks ajaks ilma  
 jääda tõelisest kultuurist, et mitte tõusta oma  
 isikliku väarikuse tunnetamiseni, et mitte  
 anduda suurele ja õilsale naudingule, mida  
 pakub mõtlemine ja tundmine» (2, lk. 159).  
 1921. aastal haridusküsimuses toimunud nõu-  
 pidamisel asus enamik siiski vanemate klas-  
 side professionaliseerimise seisukohale. V. I.  
 Lenin ja VK(b)P Keskkomitee deklareerisid,  
 et nad aktsepteerivad selle seisukoha ainult  
 ajutisena kui majanduslikust raskustest tingi-  
 tud paratamatuse.

Kui esimese viisaastaku eduka töö tule-  
 musel riigi majanduslik olukord kaheküm-  
 nendate aastate lõpuks paranes, tõstatas  
 A. Lunatšarski keskkooli vanemate klasside  
 taastamise küsimuse. Ajakirjanduses ja koos-  
 olekutel vallandus elav diskussioon. Nüüd  
 osutus HRK suuna peamiseks vastaseks kom-  
 somol. ÜLKNÜ Keskkomitee deklareeris:  
 «1. Teise astme kool, andes ainult üldteoree-  
 tilisi teadmisi, jättes lõpetajad tööks ette val-  
 mistamata, mitte vastates sotsialismi ehitä-  
 mise vajadustele ja olles kohanemata töölis-  
 ja talurahvanoorsoo laiade hulkade vaja-  
 duste teenindamisele, on oma aja ära ela-  
 nud. 2. Seoses sellega, et polütehnilise hari-  
 duse massiliseks töökooliks peab kujunema  
 seitsmeaastane kool, kus sotsiaalne kasvatus  
 lõpeb 15. eluaastaks, tuleb II astme kooli  
 teine kontsenter järk-järgult (arvestades suuri  
 raskusi); kuid otsustavalt ja täielikult reorga-  
 niseerida kutsekooliks. 3. Teise kontsentr-  
 reorganiseerimine kutsekooliks taotleb riigile  
 kindlatel tööaladel kvalifitseeritud teadlike  
 tööliste laialdast ettevalmistamist» (3, lk.  
 30 ja 31).

Niisugustes tingimustes ei suutnud A. Lu-  
 natšarski ära hoida enamikus keskkoolides  
 vanema kontsentr-likvideerimist ja selle ase-  
 mel kutsekoolide või tehnikumide asuta-

\* Ukraina juhtkonda kuulus sel ajal ka  
 Eestimaa mees J. Räppo, kes innukalt võitles  
 vanemate klasside kutsekooliks muutmise  
 eest.



mist, kuni VK(b)P Keskkomitee võttis 1934. aastal vastu otsuse, mis nägi ette kõikides liiduvabariikides ühtse koolisüsteemi, kus ol' omal kohal ka täielik, nüüd juba 10-klassilise üldhariduskeskkool.

A. Lunatšarski oli veendunud, et 9 õppeaasta jooksul ei ole võimalik noori vajalikul määral ette valmistada kõrgkooli astumiseks. Ta näitas, et 9-aastasest üldhariduskeskkooli ei ole üheski teises riigis. Nõukogudemaa vajaks vähemalt 11-aastasest kooli. Seejuures võiksid 2 viimast õppeaastat hargneda 2—3 haruks. Et kool oleks tõepoolest kättesaadav ka kõige kehvamatele rahvakihtidele, pooldas A. Lunatšarski vanemate klasside õpilastele stipendiumi maksmist.

A. Lunatšarskil tuli visalt võidelda nõukogude kooli materiaalse baasi kindlustamise eest. Mitte kõik juhtivad isikud ei saanud sel ajal aru kooli otsustavast tähtsusest mitte ainult kultuuri, vaid ka rahvamajanduse kindlustamiseks. Esinedes Ülevenemaalise Kesktäitevkomitee istungil 26. sept. 1920. aastal, juhtis A. Lunatšarski tähelepanu suurtele majanduslikele raskustele, milles kool töötas, vähesele finantseerimisele riigi eelarve kaudu. Ka hiljem astus ta korduvalt kooli ja õpetajaskonna majandushuvide eest südilt välja.

Majanduslike raskuste, õpetajaskonna nõrge ettevalmistuse ja mõningate metoodiliste liialduste tungimise tõttu kooli ei kindlustanud tookordne kool õpilaste küllalt kõrget ettevalmistust tööks ja kõrgkoolis õppimiseks. Nurin selle üle muutus järjest tugevaks, eriti majandusmeeste hulgas. A. Lunatšarski rahustas avalikkust väitega, et nõukogude kooli saavutuste üle saab otsustada alles siis, kui koolist väljuvad lõpetajad, kes kogu aeg, esimesest klassist alates, on saanud rahulikult õppida nõukogude koolis, seega alles 1928—1929 aasta paiku. Pika peale see seletus enam ei rahuldanud ja kuna A. Lunatšarski ei kavandanud otsustavaid samme kooli tervendamiseks, määrati hariduse rahvakomissariks A. Bubnov. A. Lunatšarskile pandi NSV Liidu Kesktäitevkomitee juures asuva teadusliku komitee esimehe kohustused. 1933. aastal määrati ta NSV Liidu

täievoliliseks esindajaks Hispaanias. Töökohale (Madridi) sõites ta haigestus ja suri Prantsusmaal (Mentonis).

A. Lunatšarski teened nõukogude kooli organiseerimisel ja nõukogude pedagoogika kujundamisel on viimasel ajal leidnud üha enam tunnustamist ja hindamist. Temale hinnangu andmiseks sobivad hästi kirjandusteadlase K. Zelinski sõnad: «Olnuks võimalik, oleks ta haaranud kogu maailma, et tirida teda kommunismi, et veenda, tõestada ja teda poeetilisel vaimustada, ja selleks valida ja näidata parimat, mis temas on, lähedast revolutsioonile. Mis tahes nähet... püüdis ta pöörata näoga mitte mineviku, vaid tuleviku poole» (2, lk. 428).

#### Kirjandus

1. А. Вейкшан, Зарубежные педагоги и общественные деятели о школе и просвещении в СССР. «Советская педагогика», 1957, № 11, стр. 139—149.
2. В. А. Луначарский о народном образовании. М., 1958.
3. Ф. Ф. Королев, Г. Д. Корнейчик, З. И. Равкин. Очерки по истории советской школы и педагогики 1921—1931. М., 1961.
4. А. Lunatšarski noorsoo kasvatamisest. «Nõukogude Kool» 1966, nr. 3, lk. 233—239.
5. S. Kisselgof ja I. Urklin, A. V. Lunatšarski pedagoogilised vaated ja praktiline tegevus. «Nõukogude Kool» 1966, nr. 1, lk. 70—72.



# B. G. FORSELIUS JA RAHVAÕPETUSE ALGUS EESTIS

## LEMBIT ANDRESEN

Millal eestikeelne kirjasõna rahvani jõudis, on tänapäeval raske täpselt kindlaks määrata.

Eesti rahva loomulik arengutee katkes 13. sajandil katoliku kiriku organiseeritud ristisõja tagajärjel. Rahva õpetamisele ei pööranud röövvalutajad tähelepanu, katoliku kirik keelas isegi kirikukirjanduse tõlkimise maa-rahva keelde.

Kuni feodaalne süsteem oli kindel, ei olnud valitseval klassil talupoegade kirjaoskust vaja. Reformatsiooni jõudmine Eesti aladele lõi eeldused eestikeelse vaimuliku kirjanduse levimiseks ja emakeelse koolikirjanduse väljaandmiseks.

Kirjasõna õpetati esialgu kirikuteenrite vahendusel nii täiskasvanutele kui ka lastele, et need «oma silmaga näeksid, mida jumala püha sõna käsib ja määrab.» Selline õpetus põhines kuulmisõpetusel, omaette raamatu-

lugemiseni jõudsid kuulajad harva. Liivimaa kindralkuberner J. Skytte antud visitatsioonimäärus 1633. aastast nõudis, et kirikute kontrollimise kõrval pöörataks tähelepanu ka koolide asutamisele. Samasugune korraldus anti välja ka Põhja-Eesti kohta.

Tõsisemat rahva lugemaõpetamise püüet näitab aabitsa väljaandmine 1641. aastal.

Alguses püüti aabitsat levitada visitatsioonireiside ajal. Nagu andmed näitavad, jaotati abd-raamatuid juba 1643. aastal, kui piiskop Jhering kontrollis Haljala ja Viru-Nigula kiriku olukorda. Samas märgiti, et aabitsast on kergem lugemist õppida kui varem väljaantud H. Stahli «Käsi- ja koduraamatust». 1645. aastal nõuti juba Põhja-Eesti kihelkonnades aabitsa kasutuselevõtmist, seega üldist lugema õpetamist.

Eesti rahvakoolile rajas aluse Bengt Gottfried Forselius. Forseliusel olid head eeldused rahvaõpetuse organiseerimiseks. Ta sündis Eestimaal ja tundis hästi kohalikke olusid. Tema isa Johann Forselius oli lõpetanud Upsala ülikooli magistri kraadiga ja olnud enne poja sündimist Tallinna toomkiriku õpetaja ja toomkooli rektor (1639—1641). 1641. aastast alates elas perekond Risti pastoraadis.

Rootsi riigis toimus sel perioodil hariduselu ümberkorraldamine, kirjaoskust hakati õpetama ka talupoegadele. 1642. aastal kutsuti Rootsi J. A. Komensky, et välja töötada keeleõpetuse uued didaktilis-metoodilised alused. Juba 1631. aastal äratas üle-euroopalist tähelepanu «Janua linguarum reserata» («Keelte avatud uks»). Eestis said Komensky ideed laiemalt tuntuks pärast sama raamatu ilmumist Tartus 1648. aastal.<sup>1</sup>

Kuna maarahva õpetamise probleemid olid päevakorral ka Eesti- ja Liivimaal, jõudis uuel põhimõttel koostatud keeleõpik arvatavasti ka Forseliuste perekonda. Küllap vana harjumuse kohaselt jälgiti endise rektori perekonnas kõike uut, mis seotud kooliõpetusega. Komensky keeleõpiku levikust kõneleb seegi fakt, et näiteks Oleviste kiriku raamatukogu

<sup>1</sup> Vt. L. Andresen, Ühest Eestis ilmunud J. A. Komensky raamatust. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 4, lk. 342 ja 343.



muretses endale Amsterdamis trükitud (1661. a.) «Janua linguarum reserata».

Forseliuse kodus räägiti rootsi keelt, suhtlemiskeelena kasutati ka saksa keelt. Bengt Gottfried Forseliuse ja tema kahe õe õpetamisteest on vähe teateid. Algharidus omandati arvatavasti kodus isa juhtimisel.

Ei tea, millisel järjel oli talulaste õpetamine Harju-Madise ja Risti kihelkonnas, kuid pole võimatu, et pastor Johann Forselius, kes varem oli tihedalt seotud toomkooliga, jätkas õppetegevust ka uuel tööpõllul. Nõudis ju uus visitatsioonikorraldus aabitsate levitamist maarahva hulgas ja rahvaõpetuse sisseeadmist kihelkondades. Võib arvata, et kui isa õpetas maarahvale eesti keelt, õppis selle selgeks ka poeg. Võib-olla kerkisid juba siis päevakorradele eesti keele ja lugema õpetamise meetodika küsimused. Rahvakoolide avamise vajadusele juhtis tulevase koolimehe tähelepanu juba varajasest noorusest alates naaberkihelkonnas Noarootsis tegutsenud kihelkonnakool.

Noore Forseliuse koolitee sai alguse Tallinna toomkoolis või gümnaasiumis. Kõrgema hariduse omandamisel poeg isa teed ei jätkanud. Nagu Kelchi kroonika näitab, omandas B. G. Forselius kõrgemat haridust õigus-teaduse üliõpilasena (*studiosus juris*). Kas toimus see Upsalas või Turus, selle kohta puuduvad andmed. Tundub loogilisem, et isa saatis poja õppima Upsala ülikooli, kus ta ise oli omandanud magistri kraadi. Pole välistatud õppimine ka Turu ülikoolis, igatahes üks Forseliuse säilinud kiri näitab, et ta ka Soome kooliolusid tundis. Pole kahtlust, et ülikoolis õppides puutus Forselius kokku Komensky pedagoogiliste ideedega. Teatavasti leidsid Komensky pedagoogilised ideed tunnustust mõlemas ülikoolis. Turu ülikoolis oli Komensky ideede edasiarendajaks prokantsler, endine Tartu ülikooli professor J. G. Gezelius. Lühikeste vaheaegadega ilmus seal «Orbis sensualium pictus» kolmes väljaandes (1684, 1689 ja 1693). Pole võimatu, et lõplik tõuge Forseliuse tegevusele tuli Gezeliuselt, kes Soomes taotles rahvaõpetuse rajamist samadel alustel nagu Forselius Eestis. Tuleb tähele panna, et lugema õpetamise

meetod, millest hiljem lähemalt juttu tuleb, oli Gezeliusel ja Forseliusel ühine. Mõlemad järgisid Komensky «Orbis sensualium pictuse» ja «Didactica magna» ideid.

Forseliuse elutöö kujunes lühikeseks, kuid tulemusrikkaks. Ajalukku läks ta rahvaõpetuse rajajana. Forseliuse organiseeritud rahvaõpetust võib pidada tähelepandavaks nii organisatoorselt kui meetodiliselt. Selles on palju uusaegseid mõtteid. Elutöö vääriliseks kujunes Tartu seminari avamine 1684. aastal. Avatud koolis anti tulevastele koolmeistritele õpetamiseks vajalikud eelteadmised, levitati Forseliuse väljaantud uut aabitsat, anti maarahvale koolmeistrid, kelle vahendusel pandi alus esimesele koolivõrgule.

Seega alustas Forselius teisiti kui mitme teise maa koolide asutajad, nimelt õpetajate ettevalmistamisest. Seminari avamisega koos töötati välja ka ettevalmistatava rahvakooli pedagoogiline sisu. Kavandatud õppetöö maht oli tunduvalt suurem, kui kirik seda seni oli pakkunud. Kui asetatigi põhikooli usuõpetusele, siis seminari õppeprogrammis anti suund juba tõelisele rahvaharidusele.

Vähema tähtsusega polnud Forseliuse tegevus eesti keele reformijana ja meetodikuna. Kuigi Forseliuse tegevust keelemehena on palju kordi käsitletud, esitagem kooliajaloo seisukohalt veel kord tähtsam.

Ortograafia kohaldati maarahva kõnekeelele. Eesti tähestikust kõrvaldati võõrtähed. Saksapärase *h* kui pikendusmärki asendati kaksikvokaaliga. Tekstides esinenud nimed eestipärastati.

Kõik nimetatud põhimõtted leidsid esmakordselt rakendamist Forseliuse aabitsas. Kui varem ilmunud aabitsates leidis esimesel leheküljel ainult tähestik ja enne katekismuse teksti lugemisele üleminekut mingeid veerimise või lihtsamaid lugemise harjutusi ei eelnenud, siis Forseliuse aabits oli üles ehitatud teisiti. Lugemine algas tähtede õppimisest, järgnesid hääldamisharjutused täherühmade kaupa, lühikeste sõnade kokkulugemine. Hääldamisharjutusele järgnes silbitatud teksti lugemine. Koos aabitsaga tulid kasutusele ka uued õppemeetodid.



Enne Forseliust õpiti tähestik aabitsast pähe ja seejärel omandati veerimisoskus teksti kooris lugemise teel. Forselius esitas uued põhimõtted. Tema meetodi kohaselt ei antud kaashäälikutele nimesid, nagu varem oli tehtud, vaid neid hääldati koos eelnevate ja järgnevate vokaalidega. Kui oletada, et eeskujuks oli Komensky «Orbis sensualium pictus», siis omandati lugemisoskus individuaalselt, terve pala korduval lugemisel. Uue meetodi juurde kuulus ka komenskilik õppetöö organiseerimine. Sangaste krahvi F. Plateri kirjas Liivimaa konsistooriumi direktorile kiidetakse Forseliuse meetodit ja lisatakse, et see viis «kus üks poiss ette loeb, on õpilastele palju kergem, mõnusam ja parem»<sup>2</sup> kui varem kasutatud kooris lugemine. Õppetöö ümberkorraldamist uutele alustele näitab ka Jõelähtme pastori M. Wilckeni kiri Forseliusele. Selles kirjutatakse: «Niipea kui ma Teie meetodist (Methode) ja lugemisviisist (Leseart) kuulsin, püüdsin ma enesele ka niisuguse noormehe saada, keda Teie olete õpetanud.»<sup>3</sup> Leidub teisigi teateid Forseliuse ja tema kasvandike õppefegevuse kohta. Sangastest kirjutati 1687. aastal: «Bengt (koolmeister — L. A.) on töötanud suure usinusega, mispärast enamik kooliõpilasi selle aja jooksul niikaugemale on jõudnud kui Lätimaal need, keda 2 talve on õpetanud sakslased... Tähed õppis enamus üheainsa tunni jooksul selgeks, 5 nädala pärast ei läinud neile aabitsat enam tarvis ja 10 nädala pärast võisid nad juba kaunisti lugeda.»<sup>4</sup> Jõelähtme koolis jõudsid lapsed lugemis- oskuseni peaaegu sama kiiresti. M. Wilcken kirjutab: «Ma pean ütleva, et noor Marten õpetas oma õpilased kolme kuuga korralikult lugema, kuna need, kes vana maneeeri järgi õpetasid, selleks üle 7 ja 8 kuu (seega 2—3 talve — L. A.) kulutasid.»<sup>5</sup> Forselius ise teatas: «Brocmann Laiuselt on 10 aastat järgemööda mõnda poissi vana meetodi järele lugema õpetanud, mis 1½ aastat nõudis. Et

<sup>2</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 372, lk. 211.

<sup>3</sup> Sealsamas, l. 332.

<sup>4</sup> Sealsamas, l. 333.

<sup>5</sup> Sealsamas, lk. 332.

see aga liiga pikale venis ja talupoegadele mitte nii palju aega ja jõudu ei olnud lapsi nii kaua koolis pidada, siis jäi kool kinni. Kui ta aga nägi, et minu poisid üheainsa talvega kaugemale said kui tema omad, siis lasi tema 2 talve minu meetodil õpetada.»<sup>6</sup>

Kahel korral reisis Forselius Stokholmi taotlema seminarile majanduslikku toetust ja rahvakooliõpetajatele kindlat töötasu. 1688. aasta sügisel hukkus ta tagasiteel Stokholmist tormisel Läänemerele. Pärast Forseliuse surma seminar suleti.

Nagu arhiivmaterjalid näitavad, leidsid Forseliuse pedagoogilised ideed rakendamist peamiselt Lõuna-Eestis. Põhja-Eestis olid konsistooriumi võimukandjad tülis Forseliusega keeleküsimumste pärast. Nähtavasti oli kõrgemate kirikutegelaste vastuseis uuele ortograafiale nii suur, et ainult vähesed julgesid Tartu seminari kasvandikke koolmeistrteks kutsuda. Konsistooriumi direktori Benderi ja assessor Heidrichi eestvedamisel keelustati Forseliuse aabits Eestimaal 1688. aastal, et takistada parandatud kirjaviisi levimist rahva hulgas.

Forseliuse surm ja aabitsa keelustamine andsid ülekaalu Stahli-aegse kirjaviisi pool- dajatele. Põhja-Eestist pidid arvatavasti lah- kuma ka seminaris ettevalmistuse saanud koolmeistrid. Alustatud keeleuunduslikku tööd jätkasid Johann ja Andreas Hornung ning Andreas ja Adrian Virginus. Nende vahendusel lähendati kirjakeelt rahvakeele- le — ilmusid uued aabitsad, mis kandsid kirjatarkust rahva hulka.

Forseliuse lühiajalise, kuid intensiivse pe- dagoogilise tegevuse tulemusena said eri- hariduse mitukümmend koolmeistrit. See oli esimene eesti soost koolmeistrite põlv- kond, kes õpetas maarahva lapsi kihelkonna- koolides ja kes kohtadel omakorda valmistas ette uusi rahvaõpetajaid.

Forseliuse surma aastal töötas juba üle 40 kooli. Eestimaal olid koolid asutatud Järva-Jaanis, Järva-Madisel, Vigalas, Jõe- lähtmel, Haljalas, Türil, Harju-Madisel ja Ristil. Andmeid koolilaste arvu kohta lei-

<sup>6</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 372, lk. 334.



dub vähe, teame ainult, et 1687/1688. a. talvel õppis Järva-Jaani kihelkonnakoolis 22, Järva-Madisel 28, Vigalas 14, Harju-Madisel 60 ja Ristil 25 last. Kõige paremal järjel seisis kooliasjad Harju-Madisel ja Ristil, oma sünnikoha koolidele oli Forseliusel korda läinud esimesel Stokholmi reisil (1686) hankida riiklik toetus.

Lõuna-Eestis oli koole rohkem. Ainult veerand kihelkondade üldarvust olid 1688. aastal hariduskoldeta. Lisaks kihelkonna keskustes avatud koolidele leidis koolmeistreid ka mõisates ja külates. Kui reastada kõik Lõuna-Eesti kihelkonnad, oleks pilt järgmine<sup>7</sup>:

Lõuna-Eesti koolide ja õpilaste arv  
1688. aastal

Kihelkond	Koole	Õpilasi	Kihelkond	Koole	Õpilasi
Palamuse	1	15	Pärnu	1	40
Tartu	3	40	Tõstamaa	—	—
Äksi	1	6	Audru	1	17
Kodavere	1	15	Tori	—	—
Laiuse	1	30	Pärnu-	—	—
Maarja-	—	—	Jaagupi	—	—
Magdaleena	1	12	Saarde	1	33
Torma	1	25	Halliste ja	—	—
Kursi	—	—	Karksi	1	12
Kambja	1	76	Vändra	—	—
Puhja	1	48	Põltsamaa	1	20
Nõo	3	53	Kolga-Jaani	1	15
Otepää	1	31	Pilistvere	1	20
Rannu	—	—	Suure-Jaani	1	?
Rõngu	1	45	Viljandi	1	?
Sangaste	2	60	Paistu	1	?
Võnnu	—	—	Tarvastu	—	—
Urvaste	1	25	Helme	2	?
Hargla	1	?			
Kanepi	—	—			
Karula	1	5			
Vastseliina	—	—			
Põlva	1	?			
Räpina	—	—			
Rõuge	1	4			

Nagu tabelist selgub, polnud ühtegi Forseliuse kasvandikku õpetamas Tõstamaa, Pärnu-Jaagupi, Tori, Vändra, Tarvastu, Kursi, Rannu, Võnnu, Kanepi, Vastseliina ja Räpina kihelkonnas.

1688. a. õppis Eesti- ja Põhja-Liivimaa koolides ligi 1000 talulast. Arusaadavalt

<sup>7</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 372.

ei näita see arv kogu Eesti ala lugemisoskuse taset. Seda polegi võimalik täpselt kindlaks määrata, oli kohti, kus kooliõpetusega juba varematal aastatel algust tehti, oli kohti, kus nendel aastatel hakkas levima juba koduõpetus. Olgu selle väite kinnituseks toodud ainult kaks näidet. Nagu eespool nägime, laskis Laiuse pastor R. Brocmann lapsi õpetada oma kihelkonnas 10 aastat enne Forseliuse tegevuse algust. 11. märtsil 1688. a. kirjutas R. Brocmann: «Sellepärast on minu kihelkonnas... üle 100 inimese, kes raamatuid lugeda oskavad.»<sup>8</sup> Tartu-Maarja koguduse pastor M. Schütz teatas oma kirjas Forseliusele: «Praost Rauschert on mulle 100 ABC-raamatut saatnud, mis mina aga mitte kõik oma koolides pole välja jaganud..., vaid on ka naaberkihelkondadest niikui Nõost, Kambjast ja Võnnust poisid minu juurde tulnud ja ABC-raamatuid palunud, jah ka osalt tüdrukutel on tahtmine tulnud lugema õppida ja nad on ABC-raamatuid minu käest soovinud, mis ma neile kõikidele ka olen andnud... ma olen... selle üle rõõmus, et eesti noorsool nii suur lugemise tung on... kus üks poisikene talus on, seal õpetab tema ka oma vendi ja õdesid lugema.»<sup>9</sup>

Eespool nimetatud Rauschert kirjutas 15. mail 1688. aastal: «Kes oleks võinud arvata, et nii lühikese aja pärast võib mõningais eesti talumajades leida kahes eksemplaris katekismuse, laulu- ja palveraamatu koos «Uue testamendiga». Kes oleks võinud arvata, et vaene eestlane midagi raamatutest hoolib.»<sup>10</sup>

Forseliuse laiaulatusliku töö tulemusena loodi koolivõrk, millele põhines hilisem koduõpetus. Oma esialgses arengus ei jäänud rahvaõpetuse tase maha Rootsi ja Soome omast. Suures osas jõuti kihelkondliku koolivõrgu rajamiseni — sealt tulid lugemisoskusega õpilased, kes viisid kirjaoskuse kodukohtadesse.

<sup>8</sup> ENSV RAKA, f. 1187, nim. 2, s.-ü. 372, l. 331.

<sup>9</sup> Sealsamas, l. 338.

<sup>10</sup> Sealsamas, l. 336.



## SISUKORD

969. H. Sepp. Ühisrinne on edu tagatis.
973. I. Sevtsjuk. Esimene Vene revolutsioon kui Oktoobrirevolutsiooni eelproov.
980. A. Tiki. Kõlbelisest kasvatuses koolis.
989. J. Mikk. Küsitlus uurimismeetodina.
994. O. Nilson. Iseseisva töö liikide klassifikatsioon.
1000. M. Rute. Probleemsituatsioonidest koolibioloogias.
1006. E.-M. Vernik. Mõtlemise sisuliste komponentide juhtiv roll füüsikaülesannete lahendamisel.
1009. S. Unt. Töö sõnavaraga elustab emakeeletundi.
1012. A. Olvet. Mõtteid kainiku õppimisaktiivsuse stimuleerimisest.
1017. R. Päts. Koolimuusika päevaprobleeme.
1019. J. Orn. Interpersonaalsed suhted ja nende hindamine kollektiivis.
1024. Bibliograafia.
1028. H. Вахар, Н. Ребане. У нас была контрольная...
1038. A. Tihomirova. Töö osa koolieelikute iseseisvuse arendamisel.
1042. A. Elango. A. Lunatšarski ja nõukogude kool.
1046. L. Andresen. B. G. Forselius ja rahvaõpetuse algus Eestis.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

969. X. Cepp. Единый фронт — залог успеха.
973. И. Шевчук. Первая русская революция — генеральная репетиция к Октябрьской революции.
980. А. Тики. Нравственное воспитание в школе.
989. Я. Микк. Опрос как метод исследования.
994. О. Нильсон. Классификация видов самостоятельной работы.
1000. М. Руте. Проблемные ситуации в школьном курсе биологии.
1006. Э.-М. Верник. Главенствующая роль содержательных компонентов мышления в решении задач по физике.
1009. С. Унт. Работа со словом оживляет урок родного языка.
1012. А. Ольвет. О стимулировании учебной активности младшего школьника.
1017. Р. Пятс. Об актуальных проблемах музыкального воспитания в школе.
1019. Ю. Орн. Интерперсональные отношения и их оценка коллективом.
1024. Библиография.
1028. В Вахар, Н. Ребане. У нас была контрольная...
1038. А. Тихомирова. Роль труда в формировании самостоятельности у дошкольников.
1042. А. Эланго. А. Луначарский и советская школа.
1046. Л. Андресен. Б. Г. Форселиус и начало народного образования в Эстонии.



# NÕUKOGUDE KOOL 1975

XXXIII AASTAKÄIK

## SISUKORD

### JUHTKIRJAD, ÜHISKONDLIK-POLIITILISED ARTIKLID

K. LUTS. Üldine keskharidus (plaanid ja tegelikkus) . . . . .	(2)	89
A. PUSKAR. Kaheksas töösuvi möödus, üheksas on tulekul . . . . .	(2)	96
J. RENZER. Et revolutsioonileek elaks südameis . . . . . (2) 102,	(3)	184
J. SEPP. Õppeprotsessi täiustamine eriklasside töö kaudu . . . . .	(3)	177
■ Leninismi lipu all . . . . .	(4)	265
■ Huvikeskmes on noor inimene . . . . .	(4)	268
S. VILLO. Kasvatame töö jaoks ja töö kaudu . . . . .	(4)	285
■ 30 aastat suurest võidust . . . . .	(5)	353
H. KLAAS. Eesmärk — üldine keskharidus . . . . .	(5)	357
V. KÜLAOTS. Kultuurirevolutsioonist Eesti NSV-s . . . . .	(6)	441
■ Eesti NSV 35. aastapäev . . . . .	(7)	529
S.-A. VILLO. Seflustöö plaanipäraseks . . . . .	(7)	534
H. ROOSVEE. Uue, otsustava õppeaasta eel . . . . .	(8)	617
A. TAMMEORG. Pärnu koolid üldise keskhariduse künnisel . . . . .	(8)	627
K. TAMM, I. PILV. Õpilase tervise tugevdamine on iga õpetaja ülesanne . . .	(10)	793
H. SEPP. Ühisrinne on edu tagatis . . . . .	(12)	969
I. ŠEVTSUK. Esimene Vene revolutsioon kui Oktoobrirevolutsiooni eelproov	(12)	973



## UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

K. SALIJEVA. Mõningate psühholoogiliste testide tulemuste vanuseline dünaamika Tallinna õpilastel . . . . .	(1)	11
T. TULVA. Kainiku töövõime ja kooliväsimuse iseärasusi . . . . .	(1)	13
K. TOODE. Uurimistulemusi Tartu kaugõppekeskkooli õpilaskoosseisu kohta	(1)	56
J. LOKO. Koolinoorte kehaliste võimete ealine areng . . . . .	(1)	59
A. HEINING. Õpetaja ja enesetäiendamine . . . . .	(2)	93
H. MIKKIN. Lühike ülevaade mitteverbaalsetest suhtlemisvahenditest . . . . .	(2)	108
J. VALSINER. Naeratuse ontogeneetilise arengust lastel . . . . .	(2)	113
H. NIIT. Perekonnaprobleemid suhtlemispsühholoogilises kirjanduses . . . . .	(2)	117
M. RONIMOIS. Mõjuvatest ja vähem mõjuvatest koolikaristustest tänapäeval	(2)	121
L. LAASIMER. Haruldased taimekooslused ja nende kaitse . . . . .	(2)	134
V. RUUS. Üks võimalus ainetunni kasvatusliku aspekti määratlemiseks . . . . .	(3)	193
V. RUKKI. Internatsionalistliku kasvatuuse mõningaid lähtekohti emakeele õpe-		
H. TIITS. Maailmavaate kujundamise võimalusi kooligeograafias . . . . .	(3)	209
H. TIITS. Maailmavaate kujunemise võimalusi kooligeograafias . . . . .	(3)	209
H. LAHT. Grupisisene arvamus klassijuhatajast . . . . .	(3)	218
R. SILLA, T. TULVA. Nooremate õpilaste töövõime psühhofüsioloogilisi ise-		
ärasusi . . . . . (3) 223,	(4)	316
I. TUHKRU. Parandada algastme sõjalist ettevalmistust . . . . .	(4)	272
A. KASAK. Lõppes ülevaate kolmas etapp . . . . .	(4)	275
E. KAISMA. Õpetajate enesetäiendamise printsiibid . . . . .	(4)	280
I. SEVTSUK. Kirjanduse ja kunsti osa ajaloo õpetamisel . . . . .	(4)	327
S. KERA. Tegevuse kujundav osa isiksuse arengus . . . . .	(5)	361
A. NEMVALTS. Mõningatest seostest võimete ja õppeedukuse vahel . . . . .	(5)	367
S. KIVISTIK. Kunstikasvatuse eesmärkidest . . . . .	(5)	371
S. KALVIK. Mõtteid kodukasvatuslikest probleemidest . . . . .	(5)	377
I. MIKK. Õpiku raskuse seos õppeedukusega . . . . .	(5)	380
A. KÕVERJALG. Õpikute objektiivse hindamise mõningaid probleeme . . . . .	(5)	384
V. EESMAA, O. NILSON, E. PRIKK. Ainetevaheliste seoste tiheduse määrami-		
sest õpikutes . . . . .	(5)	390
H. KARIK. Keemiaõpikute sisu ja ülesehituse mõningaid seisukohti . . . . .	(5)	395
K. KARLEP. Mõningaid mõtteid uuest aabitsast . . . . .	(5)	400
I. EBBER. Tarve, eesmärk, emotsioon . . . . .	(6)	447
V. EKSTA. Hoiakute kujunemise mehhanismidest . . . . .	(6)	455
V. PINN. Õpilaste nõudlustest enda ja teiste suhtes . . . . .	(6)	460
E. RASKA. Õiguskasvatus koolis . . . . .	(6)	467
H. ROOTS. «Lapsepõlv ja noorusaeg peavad saama headuse, inimikkuse ja		
tekititunde kooliks...» . . . . .	(6)	472
Ü. ASUR. Õpetaja ja oktoobrilaps . . . . .	(6)	476
K. SAKS. Lugemisoskuse dünaamikast ja lugemiskiiruse arendamisest . . . . .	(6)	477
A. KÕVERJALG. Õpikute objektiivse hindamise mõningaid probleeme . . . . .	(6)	485
M. MEEL. Spetsialistide rahvamajandusliku vajaduse ja eriharidussüsteemi võim-		
use tasakaalustatud prognoos . . . . .	(6)	490
M.-I. PEDAJAS. Kutsumus on õpetaja subjektiivne kohanemistegur . . . . .	(6)	496
V. RAUDIK. Hüpooteetilised õpilastüübid õppimishoiakute struktuuri alusel . . . . .	(7)	560
R. SILLA. Eesti õpilaste kehalise arengu aktseleeratsioon 50 aasta jooksul . . . . .	(7)	566
V. KIRSIPUU. Leiutajaks või ratsionaliseerijaks võib saada igaüks . . . . .	(7)	573
V. KAAVERE. Õpetamise taseme tõstmise probleeme . . . . .	(8)	631
H. MÖTTUS. Muutuste iseloom vanemate ja alaealiste laste vahelistes suhte-		
tes nüüdisaegses nõukogude ühiskonnas . . . . .	(8)	635
V. PINN. Õpilaste agressiivsuse ilminguist frustratsiooni teooria valgusel . . . . .	(8)	641
H. LAHT. Õpetaja ja õpilase koostöö õppetunnis . . . . .	(8)	646



R. SILLA, T. TULVA. Õpilaste töövõime komponentide korrelatsioonanalüüs ja töövõime tüpiseerimise mõningaid võimalusi algklassides . . . . .	(8)	653
I. NILK. Fakultatiivained Võru rajooni koolides . . . . .	(8)	658
G. LOOGNA. Vähktõve profülaktika pedagoogilised aspektid . . . . .	(8)	684
H. ROOTS. Õpetaja ja teaduse sõna pedagoogika valdkonnas . . . . .	(9)	705
L. SIRELPUU. Kasvataja ja kasvatatava vahelised suhted kui pedagoogilis-psühholoogiline probleem . . . . .	(9)	709
V. PUUSILD. Usalduse tähtsusest kasvatustöös . . . . .	(9)	715
J. JAANUS. Kohuse- ja vastutustunde kasvatamine . . . . .	(9)	718
H. PÖLLUMEE. Vanemate osa õpilaste enesekasvatamisel . . . . .	(9)	723
A. KÖVERJALG. Kutsesobivuse hindamise mõnedest probleemidest . . . . .	(9)	725
K. MURU. Kokkuvõtteid kirjandusolümpiaadist 1975 . . . . .	(9)	731
M. BERNŠTEIN. Omandamise individuaalne iseloom ja õppetöö individualiseerimine (USA materjalide põhjal) . . . . .	(9) 758,	(10) 853
L. LEVALD. Koolisese meetodilise töö probleeme . . . . .	(10)	799
E. VÄRTE. Õppematerjali kompleksne planeerimine . . . . .	(10)	802
H. ROOTS. Et pedagoog oleks kõige universaalsem ja kaunim inimene riigis . . . . .	(10)	816
M.-I. PEDAJAS. Efektivse suhtlemise ressursid (õpetaja mitteverbaalse käitumise mõningatest avaldustest) . . . . .	(10)	821
J. PLINK. Eesmärgi probleem muusikaõpetajate ettevalmistamisel . . . . .	(10)	826
L. NURMOJA. Kool ja eetilis-esteetiline kasvatus . . . . .	(10)	831
K. MIHAILOV. Emotsionaalsete ja intellektuaalsete algete seos laste arengus . . . . .	(10)	837
E. PEETS. Mõtteid pedagoogilis-psühholoogilistest uurimustest . . . . .	(10)	861
A. HEINING. Informatsioon ja selle töötlemine koolis . . . . .	(11)	881
B. NEDZVETSKI. Täienduskursused õpetajate hinnangust lähtuvalt . . . . .	(11)	890
L. AUVÄÄRT, M. VESKE. Sotsialiseerumine kui sotsiaalsete normide omandamine . . . . .	(11)	903
H. TÕNISMÄGI. Iseendale targaks, iseendale vargaks . . . . .	(11)	907
K. SAKS. Mõningaid õppetöö diferentseerimise organisatsioonilisi ja didaktilisi vorme . . . . .	(11)	929
E. VAGANE. Stress ja toitumine . . . . .	(11)	937
R. PÄTS. Koolimuusika päevaprobleeme . . . . .	(11), 939,	(12) 1017
J. MIKK. Küsitlus uurimismeetodina . . . . .	(12)	989
O. NILSON. Iseseisva töö liikide klassifikatsioon . . . . .	(12)	994
M. RUTE. Probleemsituatsioonidest koolibiooligas . . . . .	(12)	1000
E.-M. VERNIK. Mõtlemise sisuliste komponentide juhtiv roll füüsikaülesannete lahendamisel . . . . .	(12)	1006
J. ORN. Interpersonaalsed suhted ja nende hindamine kollektiivis . . . . .	(12)	1019

## TÖÖKOGEVUSI JA METOODILISI ARTIKLEID

H. SIKK. Lähtekohti nüüdiskirjanduse käsitlemiseks keskkoolis . . . . .	(1)	19
I. KOPSO. Kirjandusõpetuse küsimusi kirjandusprogrammi valgusel . . . . .	(1)	24
A. ALL, M. LAAR. Võõrkeelte õpetamise meetodika põhiprobleemide uurimisest . . . . .	(1)	30
A. JÕGI. Võõrkeele õpetamise intensiivmeetoditest . . . . .	(1)	35
R. JUURIKAS. Füüsika kooliülesannete lahendamine eri meetoditega . . . . .	(1)	39
V. KORŽETS, K. LAIGNA. Mõtteid ja märkusi matemaatilise analüüsi elementide õpetamise kohta üldhariduskoolis . . . . .	(1)	43
O. SOANS. Inimese joonestamisest keskkooli kunstiringis . . . . .	(1)	47
A. KALJU. Teemaatiline planeerimine geograafias . . . . .	(1)	52
E. ALLING. Diskussioon klassijuhatajatunnis . . . . .	(2)	126
H. LAST. Draama käsitus 6. klässi kirjandustunnis . . . . .	(2)	130



M. VIKMAA. Geneetikaülesanded koolibioloogias . . . . .	(2) 140,	(3) 229
A. RÄTSEP. Ilmeka lugemise õpetamisest erikoolis . . . . .	(2)	146
E. LINDSTRÖM. Millest saab alguse kodumaa? . . . . .	(3)	188
V. KUUSEOKS. Tunnid Juhan Smuuli poeemiga «Järvesuu poiste brigaad»	(3)	205
E. VÄLJA. Poliitinformatsioon klassis . . . . .	(3)	214
P. KARD. Relatiivsusteooria aluste õpetamisest keskkoolis . . . . .	(3)	225
S. MÄE. Töökasvatuse tähtis koostisosa . . . . .	(4)	290
E. KUKK. Töökasvatus Rakvere esimeses keskkoolis . . . . .	(4)	295
P. LEHESTIK. Kodukasest maailmastaabini . . . . .	(4)	299
H. VEROMAN. Õpilasekursioonid looduskaitsealadel . . . . .	(4)	306
H. VILBASTE. Rabalooduse kaitseala . . . . .	(4)	309
M. REITALU. Õpilasekursioonidest Viidumäel . . . . .	(4)	313
T. KASTEPÖLD. Matsalu Riikliku Looduskaitseala külastajale . . . . .	(4)	315
H. KARIK, A. TÖLDSEPP. Valik huvitava keemia katseid . . . . .	(4)	323
P. KARD. Valguse mass . . . . .	(5)	408
O. MUTT. On vaja diferentseerimat lähenemist keelevigadele . . . . .	(5)	411
N. TOOTS. Muutustest ja tendentsidest inglise keele praeguses hääldamises	(5) 414,	(6) 499
H. JÖGISALU. Looduskaitse noorte patriotismitunde kasvatajana . . . . .	(5)	417
A. UNDUSK. Funktsiooni mõiste arengust koolimatemaatikas . . . . .	(6)	505
P. KOŠANSKI. Käsikäes . . . . .	(7)	538
V. KARU. Tootmiskollektiivi ja kooli vastastikune side kasvatusküsimustes	(7)	542
E. SPEEK. Esteetilise kasvatus võimalusi kooli õppeaias ja ümbruse hea-		
korrasdamisel . . . . .	(7)	546
L. MADISON. Kooli ja kodu koostööst oktoobrilaste internatsionalistlikul		
kasvatamisel . . . . .	(7)	552
K. TORMILIND. Pioneeriorganisatsioon võitluses kõrge õppeedukuse eest . . . . .	(7)	557
A. JUHKAM. Õpilaste iseseisev töö V. I. Lenini teostega . . . . .	(7)	578
V. MAANSO. Keeletunni kasvatuslikust eesmärgist . . . . .	(7)	582
O. PRINITS. Nüüdisaegne koolimatemaatika reform . . . . .	(7)	587
A. KONTOR. Töö abikooli 1. klassis aabitsaeelsel perioodil . . . . .	(7)	593
A. LIND. Tööst komsomoliaktiiviga . . . . .	(8)	638
M. NIIDU. Rühmatööst keskastme kirjandustundides . . . . .	(8)	662
P. MAANTEE. Kõne ja lugemise ilmekus . . . . .	(8)	666
O. PRINITS. Nüüdisaegne koolimatemaatika reform . . . . .	(8)	671
H. TIITS. Loodusõpetusest meil ja vennasvabariikides . . . . .	(8)	674
P. VAARASK. Võõrkeele meetodika põhiküsimusi . . . . .	(8)	678
M. VÄKRAM. Röhuasetusi W. Shakespeare'i käsitlemisel . . . . .	(9)	738
T. SEENE, I. SOTTER. 9. klassi inglise keele algtaseme määramise katseid	(9)	742
G. KARU. Eksperimendi osatähtsuse füüsikaliste mõistete kujundamisel . . . . .	(9)	746
K. METSMA. Tsiviilkaitse 5. klassis . . . . .	(9)	751
L. EISEN. Mõned mõtted aabitsa autorilt . . . . .	(9)	753
A. KAHK. Laste näitekunstialane tegevus kõlbeliste ja esteetiliste veendumuste		
kujundamisel . . . . .	(10)	840
K. VÖLLI. Emakeeleõpetuse osa õpilaste esteetilisel arendamisel . . . . .	(10)	846
V. SULIMA. Sõjandusõpetaja enesetäiendamise . . . . .	(11)	898
V. MARMEI. Isiksuse mõiste käsitlemise võimalustest ühiskonnaõpetuse tundides	(11)	911
V. RATASSEPP. Ühiskonnaõpetuse vajaduste arvestamisest keemia õpetamisel	(11)	916
O. KÄRNER. Teaduslik-ateistlik kasvatustöö matemaatikatundides . . . . .	(11)	921
S. HANSON. Alklasside voolimisalastest õppefilmidest . . . . .	(11)	942
A. TIKI. Kõlbelisest kasvatus koolis . . . . .	(12)	980
S. UNT. Töö sõnavaraga elustab emakeele tundi . . . . .	(12)	1009
A. OLVET. Mõtteid kainiku õppimisaktiivsuse stimuleerimises . . . . .	(12)	1012



## ABIKS VENE KEELE ÕPETAJALE

M. AASLAIÐ. O probleemides algõpetuse õpetamise vene keelele	(1)	66
L. BREGANOV. Ob oцenke izloženij i soчинений учащихсja IX—XI klassov . . . . .	(2)	156
S. OLENEVA. Prefiksalsno-predložnyj parallelizm v sovremennoe russkom jazyke v сопоставлении s эстонским языком . . . . .	(3)	240
I. BATARINA. Kommentarii k učebniku russkogo jazyka dla V klassa (vosприятие речи na слух) . . . . .	(3) 246, (4)	332
A. EGOROVA. Nekotorye leksiko-grammaticheskie kommentarii k teme «Glagoly dviženija» . . . . .	(5)	422
I. BATARINA. Kommentarii k učebniku russkogo jazyka dla 5 klassa (rabota s tekstem) . . . . .	(6)	509
V. NEVERDINOVA. O fakultative po russkoj literature v эстонской школе . . . . .	(7)	602
T. KASESALU. Ob odnoj vozmožnosti organizacii grammatičeskogo materiala v programme po russkomu jazyku dla эстонской школы . . . . .	(8)	688
X. BUJANOVA. Vneklassnaja rabota po russkomu jazyku — uspehi i problemy . . . . .	(9)	764
Ы. VASAR, N. REBANE. U nas byla kontrolnaja . . . . .	(10) 864, (12)	1028
A. EGOROVA. Nekotorye metodicheskie rekomendacii dla raboty nad vidami glagola . . . . .	(11)	948

## Koolieelne kasvatus

E. LOOTSAR. Töökasvatus — lasteasutuse ja kodu ühine probleem . . . . .	(1)	73
L. KIVI. Häälikuline analüüs lugema õppimisel ettevalmistusklassis . . . . .	(2)	160
A. EIRAND. Austuse kasvatamine täiskasvanute ja nende töö vastu Viljandi 6. lastepäevakodus . . . . .	(3)	251
R. PÄTS. Mudilaste musikaalsuse arendamise põhialused . . . . .	(4)	338
M. BOGOMOLOVA. Koolieelikutele teistest rahvustest . . . . .	(5)	428
V. LULLA. Käitumisharjumused ja nende kasvatamine koolis . . . . .	(6)	516
M. VIKAT. Laululise töö diferentseerimise võimalusi lasteaia vanemas rühmas . . . . .	(7)	606
L. KIVI. Ettevalmistusklassis kasutatavat lugemismaterjali . . . . .	(8)	692
L. JAANUS. Rahuldagem laste liikumisvajadust . . . . .	(9)	769
T. TULVA. Maimikute arendamise võimalusi õppemängude ja harjutuste kaudu . . . . .	(10) 870, (11)	954
A. TIHHOMIROVA. Töö osa koolieelikute iseseisvuse arendamisel . . . . .	(12)	1038

## Artikleid kooli- ja pedagoogilise mõtte ajaloost

A. LIIM. Keskkharidus Eestis 19. sajandi kahel esimesel aastakümnel . . . . .	(1)	78
E. ERNITS. Linnakoolid Eestis aastatel 1873—1885 . . . . .	(1)	82
L. ANDRESEN. Õppetööst Eesti külakoolides 19. sajandi teisel poolel . . . . .	(2)	166
A. KITS. Alg- ja 7-klassiliste koolide õpikute kirjastamine esimestel sõjajärgsetel õppeaastatel (1944/45—1945/46) . . . . .	(2)	170
E. LAUL. Esimestest naisõpetajatest Eesti rahvakoolis . . . . .	(3)	256
A. SEPPEL. Tsaariaegsed ministeeriumikoolid Saaremaal . . . . .	(4)	345
L. AASMA. Nekrutite kirjaoskusest Harjumaal 19. sajandi teisest aastakümnest kuni 1870. aastani . . . . .	(5)	434
A. LIIM. Keskkharidus Eestis 19. sajandi 20—40-ndail aastail . . . . .	(6)	522
H. RANNAP. Vaimuliku ja ilmaliku muusika suhe kodanliku Eesti koolis . . . . .	(7)	611



A. KENNIK. Tööstuskesk- ja ametikoolid Eestis . . . . .	(8)	699
K. JATSA. V. F. Tsiži mõningatest psühholoogia- ja pedagoogika-alastest vaadetest . . . . .	(9)	776
S. VAHTRE. Eesti rahvastikust XIII sajandil . . . . .	(9)	781
E. ERNITS. Elementaarkoolide õppeplaanidest 17. sajandil . . . . .	(10)	872
H. KURM. M. I. Kalinin kommunistlikust kasvatusesest . . . . .	(11)	962
A. ELANGO. A. Lunatšarski ja nõukogude kool . . . . .	(12)	1042
L. ANDRESEN. B. G. Forselius ja rahvaõpetuse algus Eestis . . . . .	(12)	1046

## MITMESUGUST

■ Kooli psühholoogiline teenindus . . . . .	(1)	1
H. ROOTS. Vajalikku koolitervishoiu valdkonnast . . . . .	(2)	150
H. RATTISTE. Uut pioneeritööteemalises kirjanduses . . . . .	(2)	154
E. LUKAS. Kasvatusküsimused ajakirjas «Voprosõ Filosofii» . . . . .	(3)	234
■ Bibliograafia . . . . .	(7)	598
H. SARAPUU. Tagasisivaade üldhariduskoolide haljastusteemalistele võistlustöödele . . . . .	(11)	934
■ Bibliograafia . . . . .	(12)	1024





Tulevased pedagoogid ja tänased kooliõpilased oktoobridemonstratsioonil Tallinnas Võidu väljakul.

VERNER PUHMI ja DMITRI PRANTSU fotod



30 коп.

Индекс  
78 189

