

# HARIDUS

TK

OKTOOBER

10 — 1992



a

## Tallinnas olid hansa- päevad

Süngete sügisõhtute ja porikuu puhul pole vist küll patt pakkuda lugejale silmarõõmiks suvepilte. Seda enam, et vähemalt Tallinna tuli suuri melu ja mölluga, sest Jaan tõi kaasa vanalinna- ning hansapäevad.

Tallinna hansapäevadele, järjekorras kaheistkümnendatele, oli tulijaid 68 hansalinnast. Sellest ka tänavatel keelte paabel – räägiti, lauldi soome, saksa, taani keeles, tantsiti Madalmaade armastatud puukingade klobinal. Ometi pole hansapäevad pelgalt kultuuripidu. Selle kinnituseks seekordsete päevade moto – "hansakaubanduse renessanss". Ja seda võis igamees oma silmaga näha, kui ta Raekoja platsil avatud hansaturule satus, kus üks kiosk oli teises kinni, rahvast kui laulupeol. Tuli jutuks, et mõnel ärivaimuga tallinlasel kulus Raekoja platsi ületamiseks tubli tund. Nii palju oli vaadata, tingida, käega katsuda ja, mine tea, ehk ostagi. Kuigi jah, Eestimaal olid käes rubla viimased päevad ning ega see raha kuigi maksujõuline olnudki. Aga tühja sellest, silmarõõmu pakuti ju ümberringi kui palju. Kogu eelnevale jutule annavad jumet toimetuse fotograafi Tõnu Kalle tehtud fotod. Siiskaantel kajastub üks päev Raekoja platsil.



L AASTAKÄIK

# HARIDUS

**TOIMETUSE  
KOLLEGIUM**  
V. AAVA, V. EKSTA  
(peatoimetaja  
asetäitja ajakirja alal),  
V. HAAMER,  
F. KUPP  
(vastutav sekretär),  
A. MEERITS,  
J. ORN,  
T. PENJAM  
(peatoimetaja asetäitja  
ajalehe alal),  
H. RANNAP,  
A. SAVIK,  
J. SEPP  
(peatoimetaja)  
E. SIIM,  
E. TALPSEP.  
Keeletoimetaja  
L. JAGGO  
Tehniline toimetaja  
O. LEIDMAA  
Kaas ja  
kujundus-  
kontseptsioon  
TIINA SOO

**Toimetuse address:**  
EE0031 Tallinn  
Toompuiestee 30.

**Telefonid:**  
60 27 69, 66 65 23,  
44 98 46, 44 36 96,  
44 21 55.

**Väljaandja:**  
Kirjastus "Perioodika"  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8  
Tel 44 57 67  
Tallinna

**Ajakirjandustrükikoda**  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 67a.  
Ladumisele antud  
30.07. 1992.  
Trükkimisele antud  
28.09. 1992.  
Trükiarv 2150  
Arvutiladu.

Kiri CenturySchoolbook  
Trükipoognaid 8,0  
Tingtrükipoognaid 6,24  
Arvestuspoognaid 8,2  
Tellimise nr 3457.  
Tellimishind aastaks –  
12 EEK,  
6 kuuks – 6 EEK.  
Üksiknumbri hind 1,5  
EEK.

Praaeksemplaride  
väljavahetamiseks  
pöörduda Tallinna  
Ajakirjandustrükikoja  
TKOsse (tei 68 14 11).  
© Kirjastus "Perioodika"

## KOOL UENDUSE TEEL

2 P.LEPPIK Õpilased tundides mõtlema!

## SILMARING JA VAATENURK

7 M.HENNOSTE Kommunikatiivsete oskuste õpetamise  
lähtekohti.

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

11 Klassideta gümnaasium Seinäjoel. (Ü. Tikk.)

## JUHT. STIIL. MEETODID

13 L.JÕGI Kommunikatiivne kompetentsus kui eduka  
toimetuleku eeldus.

## KASVATUSTEEMADEL

16 I.KÕVE Areng! Mis? Kus?

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

19 A.KIVISTIK, J.SÕERD Testid koolis.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

24 M.MÜRSEPP Tuge õpilaskeskseks kirjanduse  
õpetamiseks.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 27 Saateks.  
28 M.EENSALU Huvi äratamine murdekeele vastu.  
29 V.PENNONEN Ajaloolise sündmuskoha kasutamine  
Eesti ajaloo õpetamisel 11.klassis.  
30 V.HEINALO Inimese ja looduse suhted.  
34 K.KUTSAR Bioloogialane huvitegevus Pühajärve koolis.  
37 K.SUNTS Kodulooline materjal ja 3.klassi looduslugu.  
40 E.VALLISTE Dramatiseering algklassides.  
42 A.NOORMAA Temperamentitüübi seos laste  
kunstiloominguga.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 43 P.HIISJÄRV Arvuti emakeeletundides.  
46 H.PIIRIMÄE Põhjamaad 16. sajandi teisel poolel.

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 48 S.ALMANN Eetilise kasvatuses koolieelses eas.  
50 M.TAMPERE Koolieelikud suusatama!

## KOOLIMUUSIKA

- 53 U.UIGA Mõndagi tähelepanuväärset Soome  
muusikaõpetuses.

## AJALOO LEHE/KÜLGEDELT

- 55 A.ELANGO Eesti rahvuskooli rajamine aastatel  
1917–1920.

## TÄHTPÄEVI

- 59 August Kuks – 1 10.  
61 J.KIILI. Eestlaste tundja Juhan Aul – 95.

## Õpilased tundides mõtlema!

PEEP LEPPIK, ÜPUI ja EAPSi liige, pedagoogikakandidaat

Alustagem paari näitega argielust.

**Esimene.** Enne läinudsuvist referendumit küsisid mitmed inimesed minu käest – kuidas hääletada? Ühed poliitikut räägivad üht, teised teist juttu. Vastasin kõigile küsimusega – aga mis Sa ise arvad? Demokraatlikus ühiskonnas on hädavajalik hakata ise mõtlema ja majanduslik–poliitilist olukorda analüüsima.

**Teine.** Istusin kevadel Helme kutsekeskkoolis kõigil üldainete üleminekueksamitel füüsikas, keemias ja Eesti ajaloos. Aineõpetajad on üsna tugevad ja õpilased olid õppinud pähe hulga nõutud valemid ning definitsioone. Nii olid näiteks õpilastel peas vaba langemise kohta käivad arvukad valemid. Kui aga palusin selgitada oma sõnadega kasvõi vaba langemise kiirenduse olemust, jäid paljud hätta. Tegemist on tüüpilise **reproduktseeriva vastamisega** meie koolides – õpetaja tahab ju õpilaselt kuulda seda, mida ise tunnis rääkis.

**Kolmas.** Aastate eest uuriti Helmes komplekselt kutsekeskkooli lõpetajate valmisolekut nende tulevaseks tööks mehhanisaatorina. Selgus, et traktorite materiaalosa tundmisega võis täiesti rahule jääda. Kui aga eksperimentaator tekitas käivitatavale traktorile märkamatu mõne "vea", olid lõpetajad väga suurtes raskustes. Nad polnud harjunud mõtlema kategooriates põhjus–tagajärg.

**Neljas.** Viimastel aastatel on hulk eestlasi saanud õppida Lääne kõrgkoolides ja teistes õppeasutustes. On jäänud kõlama tees, et meie koolid annavad piisavalt palju faktiteadmisi (võrreldes kasvõi Ühendriikide koolidega). Ajaviiteks võtsin kätte hiljuti ilmunud "Eesti Entsüklopeedia" 6. köite ja lugesin kokku Nobeli preemia saajad. Pärast 2. maailmasõda (täpsemalt 1943.a alates) on ameeriklased saanud ligikaudu 55% kõigist füüsikapreemiatest, 40% keemiapreemiatest ja 60% (!) kõigist preemiatest füsioloogia ja meditsiini vallas. Kõige muu kõrval räägib see arenenud loovast mõtlemisest, millele paneb ilmselt aluse sealne kool.

Tegemist on vana probleemiga – milline peaks õpetamisel olema **teadmiste ja arendamise** vahekorraldus. Üsna levinud (ka õpetajate hulgas) on põhimõte – mida rohkem on inimesel teadmisi, seda parem (seda targem!) ta on. Nende vahel on seos tõepoolest olemas, kuid see pole lihtne seos.

Ameerika uurija J.Bruner näitas üsna veenvalt, et eelkõige **õpetamise kaudu** toimub lapse(õpilase) arendamine, sealhulgas tema abstraktse mõtlemise arendamine (4, lk 14). Sisuliselt on ka kogu reformpedagoogika tuumaks lapse arendamine õpetamise kaudu. Seejuures on vist loomulik, et vastavate teede otsingul on esinenud erinevaid lähtekehti.

Eestis on olulisel määral tegelnud õpilaste arendamise probleemidega Inge Unt (õpilaste aktiveerimine tunnis) ja Johannes Käis (individuaalne tööviis ja üldõpetuse põhimõtted).

Ka endises N Liidus oli see probleem päevakorral. Enamik meie õpetajaid peaks olema teadlikud L.Võgotski lapse arengu kahest tsoonist – aktuaalne (väljakujunenu) arengutase ja **lähema arengu tsoon**. Muuseas L.Võgotski ise räägib teooriast, mida ameeriklaste tööd nimetatakse "kahekordse taseme teooriaks" (5, lk 433). Sellest võib välja lugeda, et L.Võgotski peab tähtsaks, et õpetamine koolis toimuks lähema arengu tsoonis. Näiteks 5aastaselt lapsel on selleks kaks lähemat aastat, 7aastaselt on samalaadne tsoon juba tunduvalt väiksem (5, lk 434). Näeme, et õpetaja roll on selle teooria kohaselt taas väga tähtis. Kuid lapse arendamisel on oluline silmas pidada ka küpsemist, mis toimub ju pedagoogist sõltumata. Kahtlen, kas kõik praktikud suudavad (oskavad) oma töös lähtuda L.Võgotskist, ilmselt on see rohkem õppeplaanide–programmide koostamise küsimus. Nii väitis kuulus J.Piaget, et lapse kuni 11. eluaastani ei suuda oma mõtlemissel eristada põhjusi tagajärgedest. See peaks vastavalt õppeprogrammides kajastuma (5, lk 432).

Õpetamine iseenesest ja õppetöö sisu ei kindlusta veel mõtlemise **igakülgselt** arengut. Seda on tõestanud ka P.Galperin (4, lk 16). Väga tähtis on, **kuidas õpetada**. Viimane on juba puhtalt õpetaja loomingulise töö küsimus.



Lapse arendamine toimub eelkõige õpetamise kaudu.

Tulemus sõltub sellest, kuidas õpetada.

Praeguses Eesti koolis valitseb siin teatav oht. Arvatakse üsna laialt, et kui me nõukoguliku ideologiseeritud teadmistesüsteemi (kohati dogmade süsteemi) asendame uue (näiteks Eesti-keskse) teadmistesüsteemiga, siis olemegi lahendanud eestimeelse kodaniku kujundamise probleemid. See on lihtsustatud seisukoht. Iseisvalt mõtlevat inimest me niimoodi ikka ei saa. Aga väikerahva iga ühiskonnaliige peab olema iseseisvalt mõtlev loov inimene, väitis juba omal ajal J.Käis (2, lk 8).

Tuleb nõustuda professor Inge Undiga, kes väidab, et arengu ja õpetamise vahekorra probleemi võib pidada didaktika põhiliseks metodoloogiliseks küsimuseks, kuna vastusest sellele sõltub peaaegu kõigi didaktika-alaste probleemide konkreetne lahendamine (4, lk 10). Seega on küsimuste küsimus – kuidas õpetada nii, et faktiteadmisi omandades areneks võimalikult ka laps(õpilane)?

Areng (sealhulgas pedagoogilise tegevuse tulemusena) leiab peegelduse eelkõige meie ajus. Pikki aastaid oli uurijate tähelepanu koondunud peaaegu vasaku poolkera uurimisele. Vasak poolkera kontrollib eelkõige keha paremat poolt (sealhulgas käe tegevust). Ta juhib info ümbertöötamise protsesse, loogilist ja analüütilist mõtlemist, aga samuti verbaliseerimist (on "vastutav" kõne, lugemise, kirja ja matemaatiliste operatsioonide eest) (7, lk 202).

Aju parem poolkera, mis kontrollib vasaku kehapoolse tegevust, täidab hoopis teisi inimesele tähtsaid funktsioone. Ameerika neuroloogid on siin välja toonud maailma jälgimise(vaatluse), tema terviklikkuse mõtestamise, intellektuaalse intuitsiooni, kompimisaistingud ja muusikalised võimed. Seda tunnetussfääri on siiani alahinnatud. Nähtavasti seepärast, et see sfäär ei ole võimeline "verbaliseerima" seda, mida ta "teab", arvab tuntud Poola didaktik W.Okón (7, lk 202). On aga fakt, et parem poolkera määrab inimese intuitsiivsed, võrdlevad ja integreerivad protsessid; vasak poolkera lingvistilised ja matemaatilised protsessid.

Toetudes varasematele uurimustele, oletasid L.Leušina jt, etaju paremas poolkeras asub objektide detailse ja konkreetse kirjelduse süsteem, samal ajal, kui vasak poolkera osaleb skemaatilises üldistamises (6, lk 28). Ka ühes K.Pattersoni ja J.L.Bradshaw katses ilmnas, etaju parem poolkera tuli paremini toime, kui oli fotode järgi vaja teha inimeste nägude detailset analüüsi. Pealiskaudsel ja üldisel fotodega tutvumisel oli eelistatud vasakaju poolkera (6, lk 28). On päris selge, et lapse ajupoolkerade arengu mõjutamine on olulisel määral **õpetajate valduses**.

Ilmne on ka, et eri ajupoolkerade funktsioonide arengu tase on otseses seoses inimese kõrgema närvitallitluse tüübiga. Tuntuks on need tüübid saanud eelkõige tänu I.Pavloville, kuigi olid teada juba enne teda ja nendega on tegeldud ka hiljem (F.Galton, A.Fouilleé, C.Heymans, E.Wiersna, C.Berger, J.L.Holland jt). Eestis on selle probleemiga eriti põhjalikult tegeanud Juhan Sõerd (1972). Kahjuks pole tema olulisi uurimistulemusi piisavalt teadvustanud koolipraktikud. Õpetus koolis on liigselt orienteeritud teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastele – selle J.Sõerdi järeldusega tuleb täielikult nõustuda. Ka meie kaheksa-aastane õpetav eksperiment Helmes kinnitas seda.

Arusaamine eeltoodust jõuab aga väga aeglaselt õpetajate ja isegi teadlasteni. Kuidas jõuda mõistmiseni, et õpilased klassis erinevad üksteisest mitte ainult üldvõimete (või spetsiaalvõimete) ja temperamendi poolest, vaid ka kõrgema närvitallitluse eritüüpide poolest? Õpetamisel tuleb seda asjaolu mitte ainult arvestada, vaid ka **ära kasutada**.

Järgnevalt mõnest praktilisest võimalusest õpilaste ja nende mõtlemise arendamisel. Vaatleme probleemi eri tasanditel.

**I Õppeplaanide tasand** (ei olene otse õpetajast). On praeguses Eesti hariduselus äärmiselt aktuaalne. Jääme siinkohal laia lugejaskonna jaoks (mõistetavuse huvides) traditsioonilise "õppeplaan" mõiste juurde, kuigi suvisel ÜPUI seminaril tutvustati kaht *curriculumi* tüüpi õppeplaan (emakeeles "õppekava"). Ja nende päralt on loomulikult tulevik.

Õpilaste arendamise seisukohalt peab õppeplaan jälgima mitmeid põhimõtteid – üldisi, aga samas olulisi.

1) Õppeplaan peab haarama **õppeaineid optimaalses vahekorras**, mis antud vanuserühma õpilastele on arendamiseks tähtsad. Ilmselt olid N Liidus ületähtsustatud reaalsained (need sellisel kujul ei kindlustanud õpilaste arengut).

2) Erinevate **ainete mahu** küsimus on läbi aegade olnud diskussiooniobjektiks (eriti eri vanuseastmetes). Iga aine tõeline entusiasm võib alati tõestada oma aine vajalikkust kas või arendamise vaatevinklist. Tunnetuslikus plaanis on selle taga meie õpetajate liigkitsad erialad ja õpilase kui terviku mittemärkamine.

Vasak ajupoolkera määrab inimese lingvistilised ja matemaatilised protsessid, parem poolkera intuitsiivsed, võrdlevad ja integreerivad protsessid

Õpetus koolis on liigselt orienteeritud teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastele.

Õpetaja peab arvestama, et õpilased erinevad üksteisest ka kõrgema närvitallitluse tüüpide poolest.

Võimalusi õpilaste mõtlemise arendamiseks pakuvad õppeplaanid, aineprogrammid ja õppetunnid.

3) Õpetatavate **ainete sisu** üldfilosoofiline mõtestatus. On päris selge, et N Liidus oli

– kogu ühiskonnakäsitlus ja pikka aega ka looduskäsitlus dogmaatiline ja demagogiline. Siit tulenevalt

– avaldas pluralismi välistav metodoloogia mõju praktiliselt kõigi õppeainete sisule. Kas mitte sel ajal ei hakatud õppeaineid jagama tähtsateks ja vähemtähtsateks (just arendamise seisukohalt on kõik ained ühteviisi tähtsad)? Oht on selles, et eelmist metodoloogiat võime tahtmatult üle kanda uude Eesti ühiskonda.

4) Olulisel määral sätestab õppeplaani ka **teoreetilise** ja igat liiki **praktilise õpetuse vahekorra**. Võrreldes muu maailmaga praegu ja omaaegse Eesti Vabariigiga, oli näiteks N Liidu ametikoolides tohutult ületähtsustatud teoreetilise õpetuse osa, praktikaga võrreldes.

5) Loomulikult määrab õppeplaani koolis **klassi- ja ainesüsteemi piirid** (algõpetuselt ülemineku aja ja vormid). Oma küsitlusega Helmes 1991. ja 1992. aastal selgitasime, et üleminek algklassidest keskastmesse on õpilastele valmistanud lubamatult palju õppimis- ja käitumisraskusi. On vaja tagasi minna kuueklassilisele algkoolile.

6) Kindel koht peaks õppeplaanis olema otseselt **loovust nõudvatel ja arendavatel õppeainetel**. Ühiskond, mis toetus dogmadele, ei saanud vaba loomingut lubada. Tuletagem meelde kunstiõpetuse ja muusikalise kasvatuse olukorda ning kasvõi koolialmanahhide saatust.

**II Aineprogrammide tasand.** Õpetajatel saab lähiaastatel olema väga raske täpselt fikseeritud programmidele üle minna nn raamprogrammidele, mis moodustavad *curriculumi*-tüüpi õppekava põhiosa. Ajal, mil vaieldakse *curriculumi* üldkontseptsioonide üle, valitseb oht, et aineprogrammid ise eriti ei muutugi. Seni programmides olnud teemad esitatakse lihtsalt üldisemalt ja lõdvemalt. Kuid olulisi muudatusi tuleb ette näha ka **ainete sisus** (mitte ainult ideoloogilises plaanis). Praktikas näen siin kaht võimalust:

- 1) võtta mingi aine programmi koostamise meeskonda ka teiste ainete õpetajaid ja
- 2) luua kindlasti ühe aine kohta 2–4 **alternatiivprogrammi**.

Nende omavahelisel võrdlemisel (ka praegu kehtivate programmidega) hakkavad selgima uued **põhimõtted**. Ja ega alternatiivõpikuidki ilma konkreetse programmita ole mõtet teha.

Vastavalt aine spetsiifikale, õpilaste vanusele ja õpilaskonna iseloomule tuleb programmi loomisel omavahel põhjendatud tasakaalu viia

- teooria ja praktiliste tööde (tegevuse) vahekord;
- klassitundide (kui põhiliste), õppekäikude, koduste vaatluste–ülesannete osa ning
- faktiteadmiste ja loomingu vahekord jne.

Kindlasti tuleks vanemas astmes (10.–12. klass) viia sisse ainete **õpetamine erineval tasemel**. Programmides peab see leidma ka kajastuse. Meil on paraku paljud praktikud ja teoreetikud jäigal seisukohal, et keskkoolis tuleb kõiki aineid õpetada enam-vähem ühesuguste nõuete järgi, muidu ei ole tegemist keskharidusega. Põhjamaad on juba **praktiliselt** tõestanud, et paindlikkus selles küsimuses tuleb ainult kasuks.

Kindlasti võib praktikutele kinnitada, et mida **mitmekesisem** on õppetöö, seda enam ta arendab õpilast. On ju lihtne! Ja programmidega saab õpetajale mõndagi ses osas "ette öelda". ÜPUI suveseminaril Tallinnas pakuti välja põhimõte – mõne teema avamisel **tungida võimalikult sügavale**. Tõepoolest tuleks selline asi mõnede teemade juures, kus võimalik, ette näha. Arendamiseks on see lausa hädavajalik. Õpetaja ise ei pruugi selle peale alati tulla.

**III Tunni tasand** (õpetamise metoodika tasand). Mitmes mõttes on just see tasand õpilaste arendamise seisukohalt **määrava tähtsusega**. Hea õpetaja võib oma õpilasi arendavalt õpetada ka siis, kui õppeplaani ja aineprogrammi teda eriti ei toeta.

Õpetaja töö aluseks tunnis on didaktika ja sellest välja kasvav ainetoodika. Praktikas võib märgata siin vastuolusid. Kõige enam aastaid töötanud õpetajalt, milliseid didaktika printsiipe ta oma töös rakendab. Vastuseks saate vaid mõne. Alateadlikult võib ta neid siiski rohkem kasutada. Oleme seisukohal, et eeltoodu põhjuseks on õpetajate nõrk psühholoogia-alane ettevalmistus (eelkõige pedagoogilises psühholoogias). Ta ei teadvusta piisavalt, et didaktika printsiibid on välja kasvanud psühholoogiast (algselt nähtavasti empiirilisel). Või küsigem õpetajalt, kuidas õpilane salvestab tunnis materjali, millised teooriad seda selgitavad? On õpetajaid, kes ei suuda ühtki teooriat välja tuua. Kuidas võib siis loominguliselt

töötada ja õpilasi tunnis **arendada**? Taoliste õpetajate ainus väide oma õpilaste viletsate teadmiste puhul on – nad ei õpi.

Tegelikult pole õpilast ja tema mõtlemist arendava ainemetoodika kasutamises midagi müstilist ega keerulist. Õpetajatöö aluseks olgu teadmine –

□ kõik õpilased klassis on üksteisest erinevad (võimete, temperamendi, kõrgema närvi-tegevuse tüübi jm poolest). Seepärast on hädavajalik, et õpetaja töötaks tunnis uue materjaliga **mitmel tasandil**:

– jutustus, loeng (verbaalse esituse tasand);

– slaidid, pildid, kaardid, mudelid, naturaalsed esemed jne (visuaalse esituse tasand);

– arutelud, vastused küsimustele, vestlused, teadmiste kontroll jne (õpilase sunnitud kaasamõtlemine);

– õppekäigud, lühi- ja pikaajalised vaatlused;

– harjutamine, praktiline rakendamine.

See kõik on õpetajatele hästi teada. Paraku antakse ikka ühetaolisi tunde. "Kesk-koolides on tavaline nähtus, et õpetaja jutustab klassis uue õppetüki sisu, olgugi et see on olemas õpperaamatus. Séepärast ei ole õpilastel, eriti neil, kes kuuluvad v i s u a a l s e s s e k u j u t l u s t ü ü p i (minu sõrendus – P.L.), mingit huvi niisuguse ettekande vastu (rääkimata sellest, et ettekanne on sageli ka puudulik)..." Nii kirjutas 1935. aastal ei keegi muu kui Johannes Käis (2, lk 37). Ei ole midagi uut siin päikese all! Veel lisab J. Käis, et taolisele "loengule" kasutab õpetaja enamasti pool tundi ja ülejäänud aja mõne õpilase "pinnimiseks". Ta unistab sellest, kus õpetaja on rakendanud õpilased (täpsustame – õpilaste mõtletegevuse) tööle, jäädes ise väliselt passiivseks kujuklassis (2, lk 37).

Slovaki uurija D.Hapala on kindlaks teinud, et 83% (!) infost võtab inimene vastu nägemisega, 12% kuulmisorganitega ja 5% teiste retseptoritega. Meelde jääb (lühimällu) aga 20% kuulatust, 30% vaadatust, 70% (!) üheaegselt kuulatust–vaadatust, 80% kuulatust–vaadatust ja läbiarutatust ning 90% (!) kuulatust–vaadatust–läbiarutatust ja aktiivselt rakendatust (3, lk 32). Vaat milleks on vaja tundides materjali korduvat (aga erineval tasandil) läbitöötamist.

Kui sellega põhimõtteliselt nõustutakse, siis on praktikutel ikkagi tõsine vastuväide – tundides ei jää lihtsalt aega, **programmid on üle kuhjatud**. See on tõsine argument. Pedagoogikateadlased ja programmide koostajad peaksid tunnista-ma, et ülekuhjatud aineprogrammid ei ole kindlustanud meie õpilaste mõtle-mise piisavat arengut. Ameerika tudeng teab vähem, aga mõtleb loovamalt. Programmi-de mahtu tuleb vähendada, aga ka õpetaja ei peaks igas tunnis viitma pisidetailide juures aega.

Olen oma koolmeistriaastate jooksul kohanud palju õpetajaid, kes väga terav-meelselt oskavad oma õpilasi tunnis aktiivsele mõtletegevusele "meelitada", lähtu-des seejuures oma aine iseärasustest. Ühe võimaluse pakun ka enda poolt. Ajaloo, kunstiajaloo, ühiskonnaõpetuse ja perekonnaõpetuse tundides olen kasutanud järgmist üldskeemi. Esmalt annan ülevaate uue teema probleemidest ja sisust (kasutan seejuures pilte, slaide, kaarte jm). Edasi annan õpilastele võimaluse iseseis-valt õpikust (kui see on olemas) mõne olulise või ilmeka lõigu lugeda. Järgneb lühi-ke (kokkusurutud) materjali konspekterimine. Dikteerimise ajal juhin õpilaste tähelepanu võõrsõnadele, mõistetele ja nimelele ning nende õigekirjale. Kui jääb aega, siis loen ette mõne värvika katkendi memuaaridest või teadlaste seisukohta-dest antud teema kohta.

3–4 minutit enne tunni lõppu järgneb minupoolne küsimus (võimalikult kahes rühmas). Küsimuse sõnastamises ongi kogu konks. See ei tohi sundida õpilast tun-nis kuulnud materjali lihtsalt reprodutseerima (taastama), vaid peab panema ana-lüüsima, mõtestama ja järeldusi tegema, s.o saadud teadmisi omamoodi kasutama. Ajaloo õpetamisel esitasin oma küsimuse iga(!) tunni lõpus kogu kursuse jooksul. Empiirilisel hinnates võin kinnitada, et just selle küsimuse esitamise mõju kogu tunni käigule oli erakordne. Õpilased mõistsid pea, et vastuse edukus sõltub nende tähelepanelikkusest tunnis ja aktiivsest kaasamõtlemisest. Küsimused polnud es-mapilgul üldse rasked. Esitasin need kõigile õpilastele, kuid tunni lõpus lugesin ette nimed (tavaliselt kolmandik klassist), kes jätsid vihikud lauale – minu kont-rollimiseks–hindamiseks. Küllalt oli juhtumeid, kus 10.–11. klassi õpilased (poisid) tulid ja pakkusid ise oma vihikut hindamiseks.

Tekkis uus situatsioon. Traditsioonilisel õpitu reprodutseerimisel on eelistatud paremate mäluomadustega õpilased (need ei ole alati paremate mõtle-miseeldustega õpilased). Nüüd muutus tähtsaks just mõtlemine. Võin kinnitada, et "põlatud"

Arvestades õpilaste erinevusi, tuleb tunnis uue materjaliga töötada mitmel tasandil.

Ameerika tudeng teab vähem, aga mõtleb loovamalt.

Tunnis tuleb tekitada olukordi, kus oleksid eelistatud paremate mõtle-mise-eldustega õpilased.

kutsekeskkooli õpilaste hulgas on palju neid, kes on võimelised suurepäraselt arutlema ja mõtlema. Märnatav oli mõtlemisuskuse areng. Õpetaja ülesanne on õpilasi sel teel suunata ja juhtida.

Rõhutagem samas, et ükski võte ei suuda õpetamisel lahendada kõiki probleeme. Eeltoodud süsteemi ühekülgisel rakendamisel võivad hakata kannatama faktiteadmised. Seepärast toimusidki meil aeg-ajalt nn kordamistunnid ja etteteatud kontrolltööd, kus põhitähelepanu oli pööratud ajaloolistele faktidele (sündmused, aastaarvud, nimed). Siin said rohkem silma paista need õpilased, kel parem mälu.

Olenevalt õpilastest võib vahel arusaamine ja mõtlemine alata hoopis **konkreetsest tegevusest**. Viimastel aastatel on Hemes üheaastasele traktoristide kursusele tulnud õppima põhiliselt üldhariduskooli heidikud. Üks kolleeg tuli läinud aastal murega minu juurde – mida teha, õpilased lihtsalt ei kuula teoreetilist materjali. Otsustasime alustada aine õpetamist praktikast ja edasi tasapisi selle aine teooriani jõuda. Kevadel väitis kolleeg, et olukord muutus täielikult. Konkreetne praktiline tegevus äratas ka neis õpilastes teatava huvi nüüd juba praktikaga seotud teoreetiliste teadmiste vastu.

**Kokkuvõtvalt.** Lõppev artikkel ei sisalda midagi päris uut. On vaid pragmaatilisel viisil püütud **õpetajate** tähelepanu juhtida ühele Eesti kooli olulisele kitsaskohale. Eks ole väliseestlasedki korduvalt juhtinud tähelepanu sellele, et mitmetes valdkondades pole meie elu ümberkorraldamiseks vaja mitte niivõrd raha, kuivõrd vaba loomingulist mõtlemist. Alustada tuleb koolist.

Üle kümne aasta tagasi ennustas C.K.Hoffmann USA 12klassilisele koolile 2000. aastaks järgmist avatud õpetamise süsteemi:

- 1) õppe-TV, mis näitab kolm korda (õpilane valib sobiva aja) iga päev teatud programmi; samal ajal toimub koolis vaid 3 tundi;
- 2) kompuuterõpetuse süsteem koolides, mis saadab TV programmi;
- 3) õpetus, mis arvestab reaalse elu tingimusi (alates võileibade tegemisest kuni auto-de parandamiseni välja) (1, lk 43). Ka sellest skemaatiliselt esitatud süsteemist kumab selgelt läbi **õpilaste arendamise idee** (mitte faktiteadmiste andmine).

Miks on meie koolides õpilaste mõtlemise arendamine saanud probleemiks? Osalt seepärast, et kõige lihtsam on anda klassitundi, kus õpetaja räägib-dikteerib oma jutu ja nõuab hiljem õpilastelt selle taastamist(reproduktseerimist). Taolisel õpetamisel on ka mugav toetuda nn programminõuetele. Paraku töötab õpetaja sisuliselt nii vaid väiksema osaga klassi õpilastest – nendega, kes on teise signaal-süsteemi ülekaaluga (põhikoolis 15–20% õpilastest). Paljud tehnikumide ja ametikoolide erialaõpetajad töötavad nii seepärast, et nad kannavad pimesi üle oma kunagiste õppejõudude loengumeetodi kõrgkoolist, jättes arvestamata õpilaste ealised ja psüühilised iseärasused.

Õpetajatöö on aga poolik, kui me vahendame vaid teadmisi. Õnneks saab õpilasteni teadmisi tuues neid ja nende mõtlemist ka üsna edukalt arendada. Just see teebki õpetajatöö loominguliseks ja huvitavaks.

## Kirjandus

1. Hoffmann C.K. The Year 2000: A Positive Future for U.S. Public Education? – Educational Technology. 1978, Vol. 18, No 12.
2. Käis Joh. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn, 1992, 240 lk.
3. Lepik P. Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahendeist tundides. Tallinn, 1992, 116 lk.
4. Unt I. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tallinn, 1974, 271 lk.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1990, 480 с.
6. Дудкин К. Н. Зрительное восприятие и память. Л., 1985, 205 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990, 382 с.
8. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990, 192 с.

Vaja on vaba  
loomingulist  
mõtlemist, mitte  
faktiteadmisi.

Mugav õpetaja  
töötab  
traditsiooniliselt ja  
jätab arendamata  
suurema osa  
õpilastest.



# Kommunikatiivsete oskuste õpetamise lähtekohti

MÄRT HENNOSTE, TPÜ eesti kirjanduse kateedri õppejõud, KI teadur

## Õppeainete integratsiooni üldised lähtealused

**K**äsitledes õppeainete integratsiooni kui probleemi, võime esitada küsimuse, kas ja miks on üldse integreeritud õpetamine vajalik. Miks ei või jääda truuks vanale klassikalisele aineõpetamise süsteemile? Esitab ju näiteks emakeele ja kirjanduse õppekirjandus küllaltki suures mahus sellekohaste teadusdistsipliinide komponente. Seejuures on aine esitatud põhikooli ulatuses ka näilise terviksüsteemina, sest viie õppeaasta jooksul käsitletakse kõiki olulisemaid keelesüsteemi osi ning tutvutakse suurema osa kirjandusteemade ja kirjandusteooria mõistetega.

Kuid vaadates õpetamist väiksemates ajalõikudes (aasta), näeme, et keskendatakse suuresti vaid üksikprobleemidele (6. klassis käändsõna, 7. kl tegusõna, 8. kl lause, 9. kl õigekiri). Seega on keelesüsteem lõhutud ning õpilastele püütakse õpetada eri aastatel erinevaid keelenähtusi, lootes sellele, et õpilastes tekib või nad loovad üksiknähtustest ise terviksüsteemi.

Kirjandusõpetus on ülanimetatud puudustest vaba, sest kirjandust käsitletakse igal põhikooli aastal võimalikult laiuti, vaadeldes erinevaid kirjandusteemasid ja autoreid. Paraku tehakse seda juhuslike tsüklitena, lähtudes ühelt tasapinnalt ja korrates iseennast. Seega puudub kirjandusõpetuses kirjandust organiseeriv kese, mis looks kirjandusest ühtse süsteemi kogu põhikooli ulatuses.

Üldistades võime öelda, et **käibiv emakeele ja kirjanduse õpetus on kumulatiivse iseloomuga**. Kumulatsioon ei ole aga terviksüsteemide ja –protsesside mõistmise eelduseks. Kumulatiivne õpetamisprotsess on iseloomulik **teadmisi vahendavale** õppeprotsessile ja sobib eelkõige selliste inimeste koolitamiseks, kellel on vaja omada palju informatsiooni, kuid puudub vajadus seda praktikas kasutada.

Rangelt aineoloogikale üles ehitatud õpetus ei tööta põhikoolis sageli ka sellepärast, et siin põrkavad kokku kaks erinevat mõtteviisi: ühelt poolt täiskasvanute teadusdistsipliinide keskne mõtteviis ja teiselt poolt lapse mõtteviis, mis põhineb enda- ja ühiskonnakesksel tunnetusprotsessil. Seetõttu võib õpilastel tekkida isegi nii lihtsa õppeaine loogika puhul nagu ajalooliste sündmuste kronoloogia raskusi tervikprotsesside mõistmisel.

Infoühiskonna tekkega on **arenenud maailmas jäänud kumulatiivne õpetamissuund tagaplaanile**. Antud roll on läinud üle sel alal inimestest palju võimekamatele süsteemidele (kompuutertehnoloogia). Esiplaanile on kerkinud vajadus koolitada selliseid inimesi, keda iseloomustab oskus selekteerida ja analüüsida informatsiooni, mõista ja juhtida erinevaid nähtusi ja protsesse, seada probleeme ja neid lahendada. Selline inimesekontseptsioon eeldab aga, et õpilasel oleks ettekujutus maailmast kui integratiivsest tervikust.

Integratsiooni eesmärk on õpilaste harmooniline arendamine, hariduse tihedam seostamine ühiskondliku eluga, ühiskonnaelu vajadustega. **Integratsioon tähendab õppeainete ühendamist suuremateks ainetervikuteks, mis moodustaksid maailma terviklikuma tajumise eelduse**. Integreeritud õppeaine näiteks võib olla ameeriklaste *social studies*, mis koosneb ajaloo, ühiskonnaõpetusest ja geograafiast või norralaste *forming*, mis sisaldab joonistamist ja käsitööd, või soomlaste *kodintaito*, kuhu kuuluvad kodumajandus ja käsitöö. Samal põhimõttel on paljudes maades (Soome, Norra, Rootsi, Taani, Island jt) üles ehitatud ka emakeeleõpetus, mis sisaldab keele- ja kirjandusainest.

Õppeainete integratsiooni **keskseid probleeme on integratsioonitsentri määratlemine**. Integratsioonitsentri ülesanne on organiseerida enda ümber integreeritavate ainete sisu. Olenevalt integratsioonitsentrist saame integreerida eri õppeained. Seejuures võivad integratsioonitsentrid olla kas ainesisesed (s.t tulenevad mingist distsipliinist) või ainevälised (s.t mingi distsipliini probleeme seostatakse mingite sotsiaalsete eesmärkide, tegevuste või vajadustega jmt). Esimese näiteks võib tuua keele ja kirjanduse integreerimisel laialdaselt kasutatava kom-

Kas integreeritud õpetus on üldse vajalik?

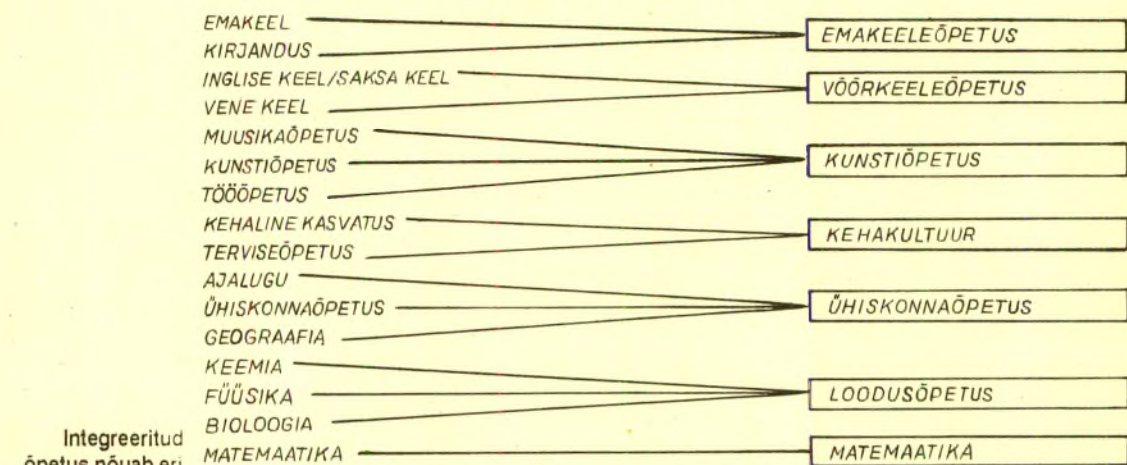
Praegu õpetame emakeelt ja kirjandust informatsiooni kuhjaval.

Eri õppeainete integratsioon oleneb integratsioonitsentrist.

munikatsioonitsentri. Teise näiteks aga sageli algõpetuses kasutatavad tsentrid, mis põhinevad eri eluvaldkondadel ja tegevustel (nt töötamine, puhkamine jne) ning nendega seostuvatel teadusdistsipliinidel (nt puhkamine – meditsiini, bioloogia, ökoloogia probleemid).

Õppeainete integreeritud õpetamine põhikoolis on viljakas suund, mida paljude maade koolipraktikas on kaua viljeldud ja katsetatud. Ainete integreeritud õpetamine (suuremate ainetervikute õpetamine) sobib eelkõige põhikoolile, sest sel juhul saab tasandada aine teaduslikust käsitlusest tulenevaid probleeme ning anda õpilastele üldteadmisi, mida läheb vaja ühiskonda sisseelamiseks ja seal toimetulemiseks. Integreeritud õpetamise positiivseks küljeks on ka see, et tekib võimalus aineid õpetada vähemalt neljakordse sagedusindeksiga praeguse ainekeskse õpetamisega võrreldes. (Ainekesksel õpetamisel on sagedusindeks 0,32, integreeritud õpetamisel 1,4.)

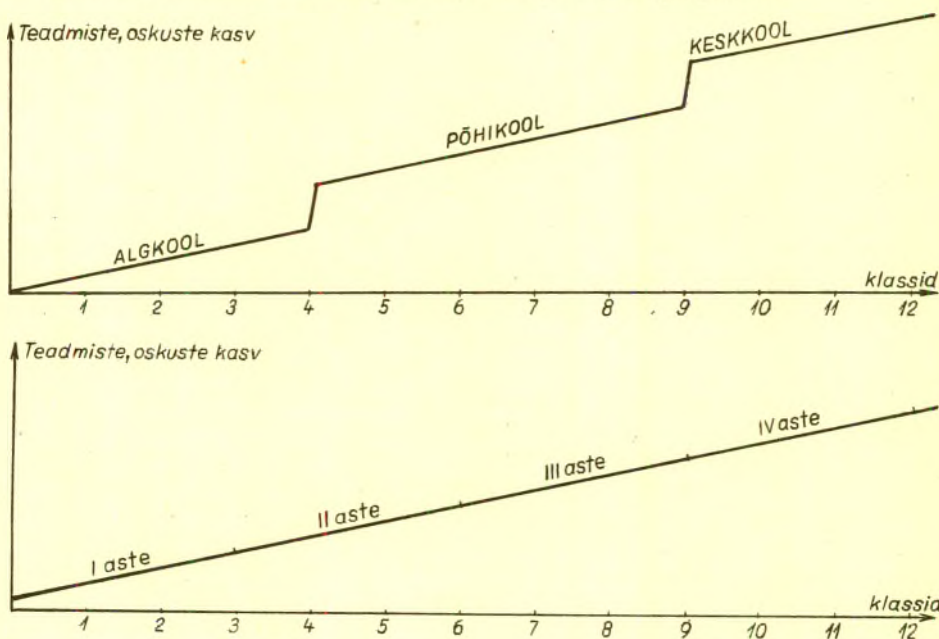
Siinkohal esitame ühe integreeritud õppeainetel põhineva ainekoostise põhikooli tarbeks kõrvuti vana ainekeskse loendiga (2, lk 188).



Integreeritud õpetus nõuab eri kooliastmete omavahelist seost.

Integreeritud aineplokidil põhinev õpetus eeldab ka eri kooliastmete (alg-, põhi-, keskkool) tihedamat omavahel seostamist. Praegusel kujul moodustavad eri kooliastmed võrdlemisi iseseisvad tervikud, mille ühelt astmelt teisele üleminekuks on seotud õpilaste jaoks suurte organisatsiooniliste ja psühholoogiliste muutustega (järsk õppeainete, teaduslikkuse, õpikoormuse kasv, üldõpetuse asendumine ainekeskse õpetusega põhikoolis). Integreeritud õppeplaan ja õpetus eeldavad kooliastmete senisest sujuvamat vaheldumist ja õpikoormuse ühtlasemat jaotumist eri kooliastmete vahel.

Võrdlevalt võime eri koolisüsteeme kujutada graafiliselt järgmiselt:



Integreeritud õpetamine tõstatab paratamatult küsimuse õpetamise prioriteetidest. Vana ainekeskse lähenemise üks olulisi puudusi oli selles, et kõik õppeained püüdsid võidelda oma koha ja maksimaalse tundide arvu eest õppeplaanis. Selline lähenemine ei võimaldanud aga arvestada ühiskonna ja indiviidi vajadusi. Integreeritud õppeplan määrab ainete prioriteetidid ära järgmiselt.

Õpetamise kaks poolust on **emakeeleõpetus** ja **matemaatika**, mis on tänapäeva kommunikatiivse suhtlemise lähtealused. Nende kõrval tähtsuset järgmistena on **võõrkeelte-** ja **ühiskonnaõpetus**, mis on inimestele vajalikud ühiskonnas toimetulemiseks. Pooluste vahelise tasakaalu peaks looma **kehakultuur**, füüsiliselt terve ja aktiivse inimese kasvatamine. Viimasest kahele poole jäävad aga **loodusõpetus**, mis peaks andma õpilastele ettekujutuse loodusest ja seda juhtivatest keemilistest ja füüsikalistest protsessidest, ning **kunstiõpetus**, mis aitab kujundada inimese esteetilist maailmataju.

Õppeainete integreerimisel tuleb lähtuda mitmest üldpõhimõttest, mis peavad aitama vältida tekkida võivat ühekülgust, ainete esitamist vaid ühe nurga alt.

**Integreeritud õpetamisel tuleb kasutada vertikaalset ja horisontaalset integratsiooni** (5, lk 161–162).

**Vertikaalne integratsioon** tähendab ühe aine järkjärgulist õppimist õppeaasta ja õppeaastate lõikes. See tähendab aine sisu ülesehitamist kontsentriiliste ringide põhimõttel, kus aasta-aastalt suurenevad aine sisu maht ja raskusaste, kuid samas tegeletakse iga õppeaasta jooksul võimalikult laia probleemistikuga, lõhkumata õppeaine sisu klasside vahel osadeks (näiteks praegune emakeele- või ajalooõpetus).

**Horisontaalne integratsioon** toimub õppeainete või õppeaine eri külgede või õpetus- ja kasvatussituatsioonide vahel. Horisontaalne integratsioon võimaldab anda ainest avara ettekujutuse, seadmata sellele näiteks teaduslikke raame. Siin on oluline, kuidas õppetöö tervikuna liitub koolivälise eluga, ühiskonna teiste institutsioonide teostatava kasvatusprotsessiga. Horisontaalse integratsiooni kriteeriumiks on see, kuivõrd koolis omandatu on vahetult kasutatav igapäevaelus väljaspool kooli.

Väga oluline on õpetada õpilasi iseseisvalt integreerima õpitut (3, lk 211–215). Mitmepalgelises ühiskonnas ja kultuuris seisab inimene alati vastuolude ja erinevate suundumuste vahel. See olukord nõuab igalt inimeselt, et ta suudaks luua endale ühtse maailmapildi. Kuna kool ei saa anda maailmast valmis kujul integreeritud tervikut (selles on ikka tühimikke ja ebakõlasid), siis peab olema igal inimesel võimalus seda omalt poolt täiendada või luua selle kõrvale oma alternatiivne maailmamudel. Õpetades õpilasi iseseisvalt nähtusi integreerima, loome eelduse sellisele ühiskonnale, kus igal üksikisikul on võimalik leida oma koht ja turvalisus. Selleks, et õpilane oleks võimeline looma eri nähtustest integreeritud tervikuid, peab ta olema kogenud integratsiooniprotsessi ja tal peavad olema selleks vajalikud lähtetingimused. Õpilasepoolne iseseisev integratsiooniprotsess eeldab aktiivset suhet õpitavasse, mis ei piirdu vaid teadmiste retseptsiooniga. Õpilane peab õppides läbima kogu tunnetusprotsessi mingi nähtuse tundmaõppimisest kuni selle omapoolse kasutamiseni ja kriitilise hindamiseni enda ning teiste poolt (kaasõpilased, õpetajad).

### **Kommunikatiivsete oskuste lähtekohti**

Nagu eespool osutatud, on keel ja kirjandus kommunikatiivsed nähtused. Neid iseloomustab saatja ja vastuvõtja olemasolu ning tekstilisus. Viimane tähendab seda, et nii suuline kui ka kirjalik kõne ja ilukirjandus on eelkõige tekstid, millel on kindel adressaat. Seega peaks keele- ja kirjandusõpetuse integreerimisel lähtuma kommunikatsiooni- ja tekstiteooriast. **Praktiliselt põhineb kommunikatsiooniprotsess tekstide loomisel (kirjutamisel ja kõnelemisel) ning tekstide mõistmisel (kuulamisel ja lugemisel)**. Et osaleda aktiivselt ühiskonnaelus, peab inimene suutma toota ja vastu võtta erinevaid tekste. Ta peab valdama keelt kõnes ja kirjas, oskama lugeda ja kuulata (siin ei mõelda nende oskuste kõige algelisemat taset, nt mehaanilist lugemis- ja kuulamisoskust).

Keele ja kirjanduse integreeritud õpetamine on põhjendatud ka sellega, et kirjutamisel ja lugemisel ning kõnelemisel ja kuulamisel on inimese ajutegevuse protsessid lähedased. Nii koosnevad lugemis- ja kirjutamisprotsessid põhimõtteliselt samasugustest osadest. Kui kirjutajad loovad teksti, siis lugejad annavad sellele

Mis on vertikaalne ja horisontaalne integratsioon?

Kommunikatsiooniprotsess põhineb tekstide loomisel ja nende mõistmisel.

tähenduse, s.t lugejad peavad looma uuesti selle tegelikkuse, millest tekst on lähtunud ja mida see kirjeldab.

Emakeeleõpetaja peaks õpetama mitte klassi, vaid õpilast.

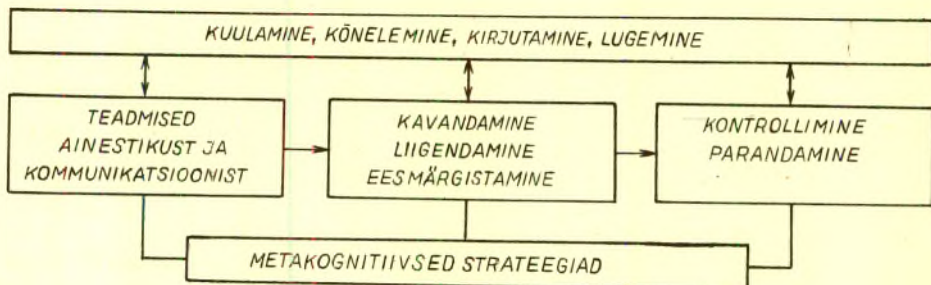
Uute perspektiivsete kirjutama ja lugema õpetamise strateegiatega väljatöötamisel on oluline metakognitiivsete strateegiatega tundmaõppimine. See tähendab emakeeleõpetamise metoodikas liikumist klassitasandilt individuaalsele tasandile. Ehk teiste sõnadega, **õpetaja töö ei ole enam orienteeritud klassile kui õpetamis-subjektile, vaid üksikõpilasele kui subjektile**. Moodsate õpetamismetoodikate üheks oluliseks kriteeriumiks on saamas nende paindlikkus ja individuaalsus.

Ka kõne tootmine ja mõistmine ehk kõnelemine ja kuulamine on ajutegevuse seisukohalt lähedased protsessid.

Kõneldes ja kuulates on tegemist sõnumi (teksti) tootmise ja vastuvõtmisega, kusjuures need protsessid toimuvad samaaegselt, s.t kuulaja loob oma "lauset" paralleelselt kõnelejaga, kasutades selleks ennustamist, kõnesignaali akustilist ja visuaalset osa, keelealaseid kogemusi jmt. Seega ei ole kõne tootmisel ja mõistmisel peamine vaid kõnes endas (akustilises signaalis) sisalduv informatsioon. Visuaalsel kõnesignaalis (kineetilistel ja paralingvistilistel märkidel) on oluline osa nii kõneldes kui kuulates. Õige sageli määrab just intonatsioon, miimika või žestid teate tähenduse. Ka kõneldes ja kuulates juhivad vastavaid protsesse metakognitiivsed strateegiad.

Toetudes kirjutamis-, lugemis-, kõnelemis- ja kuulamisprotsesside kirjeldustele, saame üldistavalt esile tuua need kesksed tekstide tootmis- ja mõistmisprotsessi osad, millel kommunikatiivsete oskuste õpetamine peaks põhinema.

#### KOMMUNIKATIIVSETE OSKUSTE KESKSED KOMPONENDID ÕPETAMISPROTSESSIS



(Järgneb.)

## Klassideta gümnaasium Seinäjoel

**J**ürikuu lõpul pidasid Tallinna Nõmme koolide õpetajad järjekordseid kevadpäevi, mille teemaatika sobiks viia ühise nimetaja alla – hariduselust meil ja mujal. Selle viimase all tuleks konkreetselt silmas pidada Seinäjoel gümnaasiumi direktori **Esko Palo** ettekannet – "Klassideta gümnaasium" ("Luokaton lukio").

Põhjanaanabrist koolijuhilt said kokkutulnud teada, et Seinäjoel gümnaasium töötab juba 3 aastat ilma klassideta. Et meil taoline kogemus veel puudub, ta-sub ehk siinkohal lugejale põgusalt tutvustada põhjanaanabrite töökorraldust.

Meie mõistes on Seinäjoel kool oma 600 õpilase ning 40 õpetajaga üsna tavalise suurusega keskkool, ent õppeprotsess on korraldatud üsna omanäoliselt.

Selle üldteesidena tõi Esko Palo esile järgmist: kogu õppeprotsessi ülesehitamisel on silmas peetud selle rütmistamist, järjepidevust, keskendumist mingile ainevaldkonnale, õppeprotsessi terviklikkust ja eesmärgistatust ning lõpuks arvestamist ehk hindamist (kuidas õpilased on pakutu, s.o enda valitu omandanud).

Kahtlemata on senitundmatut ja meile üsnagi võõrast kogemust üsnagi lootusetu üksipulgi selgitada. Siintoodu olgu vaid huvi äratamine omalaadse töövormi vastu.

Näiteks mõni lause üldteeside kohta. Keskendumine tähendab äraseletatult seda, et kui tavaliselt külastab õpilane mõnd valitud ainetundi vaid kord-paar nädalas, siis keskendustsükli korral on järjest 6 tundi ühte ainet.

Eesmärgistatuse all mõeldakse seda, et ühele õppetsükli (kõik tsüklid on jaotatud 6nädalasteks perioodideks) on seatud mingi konkreetne eesmärk, mille õpilane peab täitma (mingi ainelõigu endale selgeks tegema). Arvatakse, et terve õppeaasta peale taolist eesmärki püstitada on keerulisem.

### Üht-teist klassideta keskkooli omapärast

Seinäjoel ei jäeta õpilasi istuma (isegi siis mitte, kui keegi tahakski) ega ole ka järel-eksameid. Õpilane läheb edasi sujuvalt ja õpib individuaalplaani järgi.

Õpilane läbib gümnaasiumi õppeaja jooksul (vastavalt 2–4 aastat) 75 ainekursust individuaalse õppekava järgi. Et koolil on hea kompuutersüsteem, siis õpilaste individuaalsed tunniplaani ja õppekavad koostab arvuti.

Iga kursus kestab 6 nädalat (38 ainetundi) ja lõpeb kirjaliku eksamiga.

Gümnaasiumi küpsuseksameid võib alustada juba sügisel ning sooritada need kogu õppeaasta jooksul (võib jätta ka kevadeks).

Õpperühmade koosseis vaheldub pidevalt, olenevalt sellest, millisesse tsükliksse aines on õpilane antud hetkel jõudnud. See võib võhikule küll tunduda kurioosne, ent õpilast aitab arvuti, kes on talle tunniplaani tema enda poolt valitud ainetest ja õppeprogramme silmas pidades koostanud. Esko Palo demonstreeris ka õpilaste ühe tsükli tunniplaani näidist ning selle järgi on õpilasel üsna lihtne orienteeruda, mis kell ja millises kabinetis tal näiteks järgmine kirjandustund on ning mida ta päeva (nädala) jooksul peab omandama.

Kuigi õpperühmade koosseis vaheldub, on igal rühmal olemas ka oma klassijuhataja (rühm komplekteeritakse sügisel vastu võetud õpilaste nimekirja alusel), kes õpilasi suunab ja juhendab ning kelle poole nad võivad abipalvega pöörduda.



Seinäjoel kool on üsna tavalise suurusega, ent omanäoliselt õppetöö korraldusega.

Mida tähendavad õppetöös keskendumine või eesmärgistatatus?

Seinäjoel ei jäeta õpilasi istuma ja iga õpilase tunniplaani koostab arvuti.

Kirjalik eksam tuleb sooritada iga 6 nädala pärast.

Nagu juba öeldud, sooritab õpilane iga tsükli (6 nädalat) järel tema poolt valitud aines kirjaliku eksami, mis võimaldab tal asuda järgmise aineosa juurde.

### Edasijõudmine ja eksamid

Soome malli järgi on ebarahuldav hinne "4".

Kuigi eespool sai mainitud, et Seinäjoel õpilasi istuma ei jäeta, ei tähenda see veel, et ilma õppimata või puuduliku hinde korral järgmise õppetsükli juurde lubatakse asuda.

Edasimineku takistuseks võib saada kaks järjestikust ebarahuldavat hinnet (Soome kooli malli järgi siis kaks "4" järjest) ühes aines (s.o kahes tsüklis järjest, kahe 6nädalase kursuse eest). Õpilane peab vähemalt ühe kursuse eksami uuesti sooritama ja seda loomulikult positiivsele hindele (tähendab rohkem kui "4"). Selleks on taas mitu võimalust: kas ta läbib uuesti 6nädalase (38tunnise) kursuse või teeb eksami uuesti järgmisel eksaminädalal.

Sama moodust võivad kasutada need, kes pole saanud eksaminahindega rahul ning soovivad seisu parandada. Õpilane võib antud ainekursusest eksami sooritada ka õppesessioonis (ainetundides) osalemata, kui õppis iseseisvalt.

Iga ainekursuse tulemusi hinnatakse eraldi ning iga hinne mõjutab kogu õppeaine koondhinnet.

### Eksaminädal

Eksamid kestavad nädala, ent lõõgastumiseks jääb selle keskele nädalavahetus.

Õpäevane eksaminädalgi on ülesehituselt omalaadne. Alustatakse kas kesknädalal või neljapäeval, seega jäävad laupäev ja pühapäev lõõgastuseks eksaminädala keskele. Eksameid korraldatakse alati hommikupoolikul, kestusega mitte üle 3 tunni (kirjalikult). Igal õhtupoolikul peetakse 2tunniseid konsultatsioone järgmise päeva eksami ettevalmistamiseks.

Viimase eksamipäeva õhtupoolik jääb reeglina teatri- või kontserdi ühiskülastuse või spordivõistluste tarbeks (igaüks võib seda omatahtsi valida, mis talle parasjagu pinget pakub).

Eeltoodust võib kogeda, et Seinäjoel on õpilaste tööpäevad pikad ja pingelised ning taolised lõõgastused kuluvad marjaks ära.

Samuti nõuab õppetöö individuaaltunniplaani järgi tahtejõudu ning püsivust, tugevast enesedistsipliinist rääkimata.

### Kas tulevikumuusika?

Oli juba jutuks, et Seinäjoel on igati tasemel arvutipank ja -süsteem. Arvutispetsialistid ongi sealsete õpilaste (ja ka õpetajate) esimesed ning hinnatud abimehed. Ja kui siia lisada, et arvutid kirjutavad välja ka tunnistusi, siis tundub küll, et kommentaarid on liigsed. Igatahes meie koolidel on sinnani veel pikk tee, kui tänapäeva hariduselu hetkeseisu arvestada.

Igal juhul vaimustas Seinäjoel kogetu Tallinna Nõmme Keskkooli õpetajaid, kui nad üle lahe sõpruskooli külastasid. Koolijuht Arno Kikase sõnutsi töötab sealne süsteem laitmatult ja väärrib eeskuju. Ent millal? Seda näitab aeg.

Seinäjoel kooli kogemuste kohta saab teavet Nõmme Keskkoolist.

Siinkohal kirjapandu ei kutsu Seinäjoel kogemust otseselt järgima, vaid annab mõtlemisainet koolitöö korraldusest edaspidiseks. Kel asja vastu suurem huvi, võib juhatust saada Nõmme Keskkooli direktorilt Arno Kikaselt, kel Seinäjoelt kaasa toodud hulk huvitavat materjali, alates õppeprogrammide ja -plaanidest kuni õpilaste individuaalsete tunniplaanideni.

Olgu lõpetuseks veel lisatud, et Seinäjoel gümnaasiumi rektor hr Esko Palo pidas Nõmme õpetajatele oma kooli tutvustava loengu üsna ladusas eesti keeles ja sinne koolijuht (emakeeleõpetaja) Arno Kikas pidas tarvilikuks vaid mõned väljendid maakeelde panna.

Seinäjoel kogemust vahendas  
**ÜLO TIKK**

## Kommunikatiivne kompetentsus kui eduka toimetuleku eeldus

LARISSA JÕGI, TPÜ andragoogikakateedri vanemõpetaja, pedagoogikakandidaat

*Kõnelejaks ei sünnita, vaid arenetakse.*

Cicero

**K**idakeelsusest, sõnamulinast, kulunud sõnakõlksude kasutamisest on räägitud ja kirjutatud palju. Räägitud ja kirjutatud on ka väljendussuutlikkusest ja selle olulisusest. Igaüks meist on tundnud, kui raske on adekvaatselt ja korrektselt väljenduda, koostada sisukaid küsimusi ja anda lühikesi ning loogilisi vastuseid, veenda, informeerida, tõestada, valides õige kõnemaneeeri ja luues uued suhtlemisviisid.

Kulunud fraasid tähendavad oskamatust (viitsimatust?) end arukalt ja selgelt väljendada.

Efektiiivne ja pädev keelekasutus suunab sotsiaalset ja kommunikatiivset kogemust.

Edukas suhtlemine eeldab kindlate reeglite täitmist. Suuline väljendus (kõne) peab olema: küllalt informatiivne; tõene; selgelt väljendatud ja loogiliselt organiseeritud; puudutama konkreetset teemat, probleemi (4).

Vaatlused, kogemused, uurimuste analüüs võimaldavad väita, et edukaks toimetulekuks kutsetöös peab olema hea suhtleja ja hea kõneleja. Oskus kasutada keelt vastavalt situatsioonile, sotsiaalsetele ja kommunikatiivsetele rollidele tuleb ka suks nii tippjuhtidele kui ka õpetajatele.

Igapäevaelu nõuab keele kasutamist/valdamist mitte ainult suhtlemise, vaid ka erialase ja kutsealase tegevuse tasandil.

On teada, et suhtlemine koosneb mitmest allstruktuurist: kommunikatsioon; pertseptsioon (tajumine, tunnetamine, mõistmine, hindamine); interaktsioon (suhtlejate vastastikune mõjutamine, partneri kontrollimine, initsiatiivi saavutamine). Kõigis suhtlemise aspektides saab vaadelda nii sotsiaalset kui ka kommunikatiivset kompetentsust.

Mõistel *kommunikatiivne kompetentsus* (edaspidi KK) on palju tõlgendusi (2; 5; 7; 8; 9). Esimesena kasutas seda mõistet M. Chomsky (1965), kirjutades, et KK on kõneleja–kuulaja (*speaker–listener*) oskused ja teadmised keele kasutamisest muutuvas situatsioonides. Mõistet KK on arendanud paljud uurijad ja kasutatakse seda väga laialt.

Psühholoogias vaadeldakse KK–d kui inimese sisemiste ressursside süsteemi, mis on vajalik efektiivseks suhtlemiseks kindlas situatsioonis. Selle all mõeldakse võimet saavutada ja hoida vajalikke kontakte.

Psühholingvistika mõistab KK all võimet korraldada suhtlemist, arvestades käitumise sotsiaalseid norme ja väljenduste otstarbekust (10, lk 19).

Nimetatakse KK järgmised komponendid: psühholoogiline (motivatsioon, tulemuste prognoosimine, tagasiside); diskursiivne (suhtlemistehnoloogia); lingvistiline ja paralingvistiline (6, lk 19).

Kokku võttes võib öelda, et KK on dünaamiline ja paindlik süsteem. Selle kasutamine sõltub inimesest, kelle kõnetegevuse individuaalsuse määrab sotsiaalsete ja kommunikatiivsete rollide summa. KK koosneb järgmistest komponentidest:

- lingvistiline kompetentsus (keelelised teadmised, oskused neid kasutada õigel ajal õiges kohas);
- ameti- ja erialane kompetentsus (ettekujutuste, teadmiste, kogemuste terviklik süsteem);
- diskursiivne kompetentsus (teadmised kõne tüüpidest ja mudelist, oskused koostada kommunikatiivselt terviklikke ja loogilisi tekste, kasutada neid sõltuvalt situatsioonidest ja rollidest);
- sotsiokultuuriline kompetentsus (oskus arvestada kuulajat–kuulajaid, tunnetada ja tajuda situatsioonide sotsiaalset ja kultuurilist tausta);

Suhtlemisel on kindlad reeglid..

Kommunikatiivne kompetentsus sisaldab erinevaid tõlgendusi.

– paralingvistiline kompetentsus (oskus loomulikult, väljendusrikkalt saavutada kõne (väljenduse) eesmärgi mitteverbaalsete vahendite abil).

Milles ilmneb KK tase?

KK tase ilmneb kõnetegevuse välises vormis – suulises tekstis – mitmeplaani- lises funktsionaalses tervikus, näiteks sõnavõtus, kirjelduses, kommentaaris, arut- luses, vastukõnes, veenmiskõnes jne.

Vaatlused, kogemused, eksperimendi tulemused (osales 47 haridustöötajat) luba- vad väita, et kommunikatiivse kompetentsuse tase on madal 56,3 protsendil osa- võtnuist, keskmine tase oli 37,5 protsendil, ainult 6,2 protsendil oli KK tase üle keskmise.

KK taseme määramisel arvestasime KK komponentidest lähtudes väljenduse (kõne) sihipärasust, terviklikkust, idee/mõtte olemasolu, väljenduse (kõne) loogi- kat, kommunikatiivsete eesmärkide saavutamist vastavalt situatsioonile, sotsiaal- sele ja kommunikatiivsele rollile, väljenduse (kõne) spontaansust.

KK madala taseme näitajad olid järgmised:

- mõttearendus ei ole loogiline (loogikavead on seotud nii mõtete sisuga kui ka nen- de omavaheliste seostega);
- väljendus (kõne) on eesmärgistamata (kõneleja ei teadvusta või ei tea, mida tahab öelda);
- väljendus (kõne) on suulise replitseerimise tasandil või ei vasta üldse situatsiooni sisule;
- ei arvestata kuulajat, räägitakse endale (endaga);
- väljenduses (kõnes) on palju õigustamatuid kordusi, lõpetamata mõtteid ja lauseid;
- palju on kohatuid sõnu (noh, sõnaga, jah jne);
- jätab soovida sõnastusviisi ja väljenduslaadi;
- märgatav on väljenduse(kõne) spontaansuse "defitsiit".

Mainitud puudused ei võimalda saavutada kommunikatiivseid eesmärgi (infor- meerida, veenda, selgitada, tõestada); kõnelejad–suhtlejad lõhuvad kommunika- tiivse tegevuse skeemid (informeerimine–mõjutamine–motiveerimine; motiveerimine–informeerimine–mõjutamine). Seega suurem osa väljendustest on ühepoolsed, neil puudub kommunikatiivne funktsioon.

Kutse- ja suhtlemisalase edu ning ebaedu hindamisel tuleks mainitud näitajaid arvestada.

Kommunikatiivset kompetentsust on võimalik arendada, tõstes suulise kõne pro- dultseerimise ja reprodultseerimise kvaliteeti.

KK täiustamine on isiksuse arenguprotsess.

Täiskasvanute puhul on KK täiustamine isiksuse arenguprotsess ja ei ole mõel- dav intellekti toetuseta. KK ei ole ainult oskus kõnelda, avaldada oma mõtteid, see on oskus reageerida nii verbaalselt kui ka mõtteliselt.

*Keel ja mõistus käivad käsikäes, sest keel on avalikuks saanud mõistus.*

C.R.Jakobson

Mõttereaktsioon määrab kõne sisu ja keeleliste vahendite valiku. Seega võib järe- lada, et KK on seotud mõtlemise avatuse ja paindlikkusega, ka vastupidi, ebapro- duktiivse mõtlemisega aetakse segamini faktid ja arvamus, ei osata eraldada pea- mist teisejärgulisest, arutus on eesmärgistamata, ei mõelda loovalt, ei mõisteta iseenda mõtlemise jäikust, ei osata kuulata loovalt, aktiivselt.

Lõpuks võime järeldada, et keele kasutamine ja valdamine eeldab KK pidevat täiustamist ja arendamist (täiskasvanute õpetamisel on see ühtlasi enesearengu ja enesetäiendamise protsess).

Ei ole kahtlust, et KK arendamine peab lähtuma igapäevastest töö(ameti-, eria- la-)situatsioonidest, sotsiaalsetest ja kommunikatiivsetest rollidest, kommunika- tiivsetest eesmärkidest. Situatsioonide valikul on vaja lähtuda täiskasvanute iseärasustest ja sellest, et pakutavad olukorrad vastaksid kommunikatiivsetele va- jadustele. Need peavad olema informatiivsed ja probleemsed, mis soodustab täis- kasvanute mõtetegevust (3).

KK täiendamisel ja arendamisel arvestatakse mitte ainult täiskasvanute ealisi ja psüühilisi iseärasusi, kommunikatiivseid vajadusi, sotsiaalseid ja kommunika- tiivseid rolle, vaid luuakse tingimused ja stiimulid täiskasvanute KK kujundami- seks ja arendamiseks. Selles protsessis langeb oluline roll täiskasvanute õpetajale, kes ei õpeta ega kasvata, vaid aktualiseerib tingimused ja stimuleerib arengut. Täiskasvanute õpetaja ja täiskasvanud õpilaste ühise tegevuse eesmärk on täis-



kasvanute enesearengu kujundamine. Õpetaja ei hinda, tema ülesanne on arenda-  
da eneseanalüüsi ja enesehinnangu võimeid.

KK omab kindlaid  
aluseid.

KK aluseks on oskused:

- valida ja korrektselt kasutada keele vahendeid, kõnetüüpe ja -mudeleid, valides õige väljenduslaadi, sõnastusviisi ja mõjustusstiili;
- koostada terviklik loogiline suuline tekst;
- arvestada suhtlemisväliseid tingimusi;
- kasutada erialaseid teadmisi ja kogemusi adekvaatselt situatsioonile;
- realiseerida kommunikatiivseid eesmärke sõltuvalt rollidest, kommunikatiivse-  
test vajadustest ja huvidest, suhtlemissituatsioonidest;
- väljendusrikkalt ja loomulikult saavutada kommunikatiivseid eesmärke mittever-  
baalsete vahendite abil.

Kokku võttes võib öelda, et madal kommunikatiivne kompetentsus tingib mõtle-  
mise jäikuse, piiratuse, keelevahendite ja kõnetüüpide ebaadekvaatse kasutamise,  
mõtteseisakuid, puuduliku kuulamisoskuse, mille tulemuseks on oma võimete  
ebaefektiivne kasutamine, kriitikameele ja enesearendamise vajaduse puudumine.

Arenenud kommunikatiivse kompetentsusega inimesed on loovamad, avatumad  
uuele kogemusele, tagades tasakaalu ja kindluse edukaks tegutsemiseks oma vald-  
konnas ja suhetes teiste inimestega isiksusliku enesearendamise, kommunikatiiv-  
sete toimetega ja oskuste täiustamise suunduse.

### Kirjandus

1. B e r g e v i n P., M o r r i s D., S m i t h R. Adult Education Procedures. New York, 1966, 245 p.
2. C a n a l e M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. and Schmidt R. Language and communication. London: Logman, 1983.
3. G l a s e r R. Education and thinking: the role of knowledge. - Amer. Psychologist, 1984, No 39, 93-104.
4. G r i c e P. Logic and conversation. In P.Cole and J.L.Morgan. Studies in syntaks. Vol.3: Speech acts. New York: Academic Press, 1975.
5. K o h o n e n V. Learners, teachers and graded objectives in communicative language teaching. - Finland vuosikirja, 1983, No 36, 37-67.
6. M o i r a n d S. Enseigner a communcuer en langue etrangere. Paris: Hachette, 1982.
7. T i i t t u l a L. Miten kommunikoida vierassa kultuurissa: kommunikatiivinen kompetenssi kielenopetuksen tavoitteena - Helsingin Kauppakorkeakoulun tiedotuslehti, 1988, No 2, 16-20.
8. W o l f s o n N. Rules of speaking. In Richards J.R. and Schmidt R. Language and communication. London: Longman, 1983.
9. Г е з Н. И. Роль ситуативности в формировании речевой компетенций. В сб. п. тр. МГПИИЯ. Вып. 222. М., 1985, с. 6-23.

TÕNU KALLE  
foto



## Areng! Mis? Kus?

ILONA KÕVE, EHA eelhariduse peametoodik

**I**ga õpetaja peab oma kohuseks õpetada lapsi nii, et nad järgmises kooliastmes edukalt edasi õpiksid. See on tema töö tunnustus. Ja ometi tuleb nii palju pettumusi, sest kõik lapsed ei saavuta seda, mida neilt oodatakse. Algavad eneseõigustamised, lapse süüdistamised... just nagu keegi peaks tingimata süüdi olema.

Õpetaja ülesanne on luua lapsele aktiivse tegevuse tingimused, osata motiveerida ebameeldivaid tegevusi.

Lapse teadmiste ja oskuste kujunemises, tema arengus on lisaks õpetajale ja õpetamisele terve hulk teisigi mõjutegureid. Targa õpetaja üks tunnusooni ongi, ta ei pea ennast kõikvõimsaks. Et ennast õpetajaametis kindlamalt tunda, teada, mida ja miks, on vaja veenduda, et **laps loob oma teadmised, oskused ja arengu ise**. Õpetaja ülesanne on luua talle aktiivse tegevuse tingimused, osata motiveerida ebameeldivaid tegevusi ("pead" ei ole mingi motiiv) ning pakkuda just nii palju teadmisi ja tegevusoskusi, et lapsel oleks võimalik tegutsedes läbi proovida, mida ta teab, mida ta veel teada tahab. On ju teada tõde, et inimesele ei ole kunagi võimalik kõike selgeks õpetada, üleõpetamine ei kannu sugugi magusaid vilju. Ja ometi ei saa iseooluteed minekust juttugi olla. Niisiis abistavad õpetajat:

\* lapse arengu seaduspärasuste tundmine,

\* lapse tegevuse vaatlus ning sellest tema võimaluste "väljalugemine",

\* ametisobivus ja -teadmised,

\* kannatlik meel ja hea tahe olla laste ning iseenda sõber.

Lapse arengust rääkides nimetame tavaliselt psüühiliste protsesside – taju, mõtlemise, mälu, fantaasia, tähelepanu – arengut. See on aga tilluke osa lapses ning, vaidlemata selle üle, mis tähtsam, tuleb niisuguse lähenemise puhul ometi öelda, et lapse oleme aia taha jätnud. Pakun teile süvenemiseks lapse isiksuse ja oskuste arengu kontsentrilise skeemi Frea Janssen-Vos'lt (materjal loengukonseptist). Oluline on mõista, et iga järgmise arenguringi tulek (võimalikuks saamine) on edukas alles siis, kui eelmine tase on lapse tegevuses kindlalt olemas. Mõeldata on õpetajal selle üle, millised võimalused ta annab lastele, et... saaksid areneda eneseusaldus, uudishimu jmt.

Tegevust hinnates on vaja näha õpetaja (ka kasvataja, lapsevanema) enda tegevust ja suhtumist lapsesse ning lapse tegevust ja valmisolekut selleks.

Õpetaja organiseerida ja kontrollida on tunni, lasteaiakasvataval organiseeritud tegevuse kulg, lapsevanemal lapsega ühistegevuse mõju äratundmine. Tegevust hinnates on vaja näha kahte poolt: õpetaja, kasvataja, lapsevanema enda tegevust ja suhtumist lapsesse (lastesse) ning lapse tegevust ja valmisolekut selleks.

Tunnile ja organiseeritud tegevusele hinnangu andmisel võib aluseks võtta järgmisi jälgitavaid momente.

**Lapse ja rühma koostöö iseärasused:** on aktiivne kaasaarutleja; kuulaja, jälgija; täidab ülesannet iseseisvalt, toetudes eelnenud arutlusele, oma teadmistele ja oskustele; on kaaslaste (kaaslaste) matkija, usaldamata ennast; jääb rühmas üksi; on nii tegevuse kui ka rühma suhtes passiivne. Kõik need tegevuse eri ilmingud on tegelikult üks ahel oskamise ja teadasaamise teel. Iga laps tuleb oskuste ja teadmiste juurde omal viisil, sellepärast on vaja anda aega, ühtlasi aga olla teadlik sellest, milline on laps tegevuses. Halvim on pikaks ajaks tegevuse suhtes passiivse lapse olukord. Tal kas puudub huvi või siis motiiv ühistegevuseks (võib-olla on tal midagi olulisemat enda arvates). Viga võib olla hoopiski eelnenud arengus. See on vanemale ühe või mitme tundmatuga võrrand. Üheseid retsepte ei ole olemas, kuna ühesuguseid probleeme ei ole. On täiskasvanu kompetentsus ja soov võrrand lahendada.

Iga laps jõuab teadmiste ja oskusteni omal viisil.

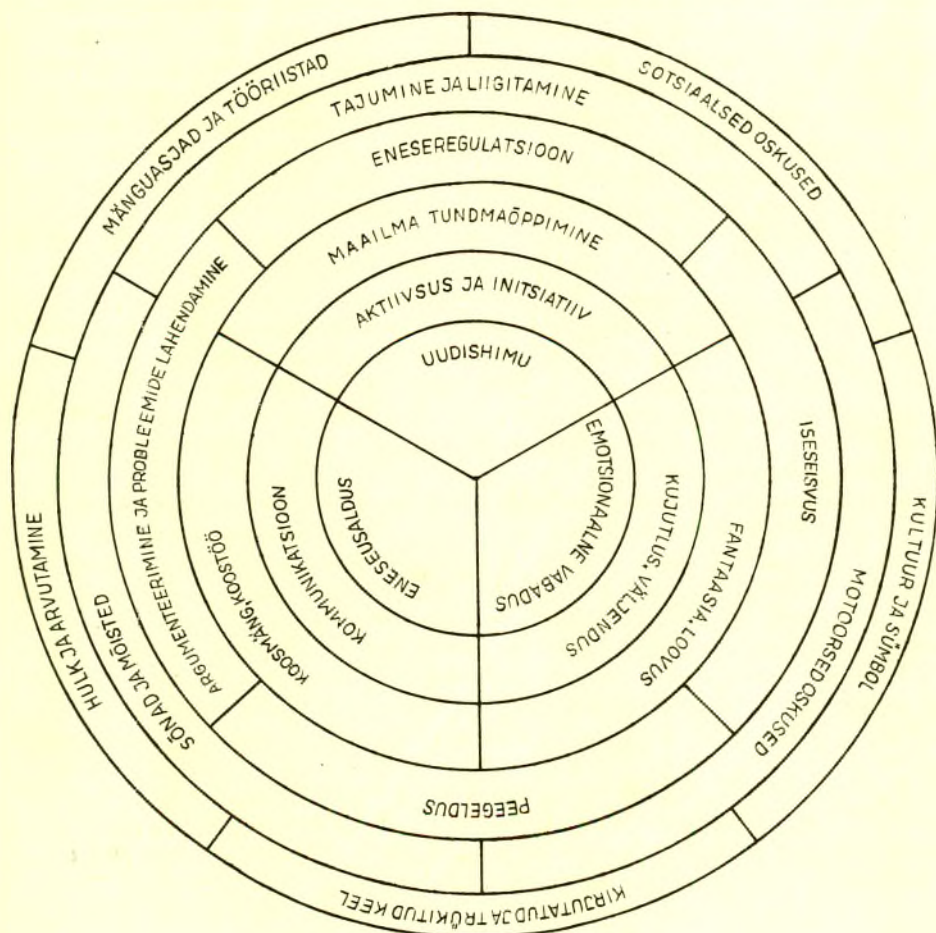
Aktiivse vaimse tegevuse ja sellest mittevääsimise üks eeldusi on hea kehaline enesetunne.

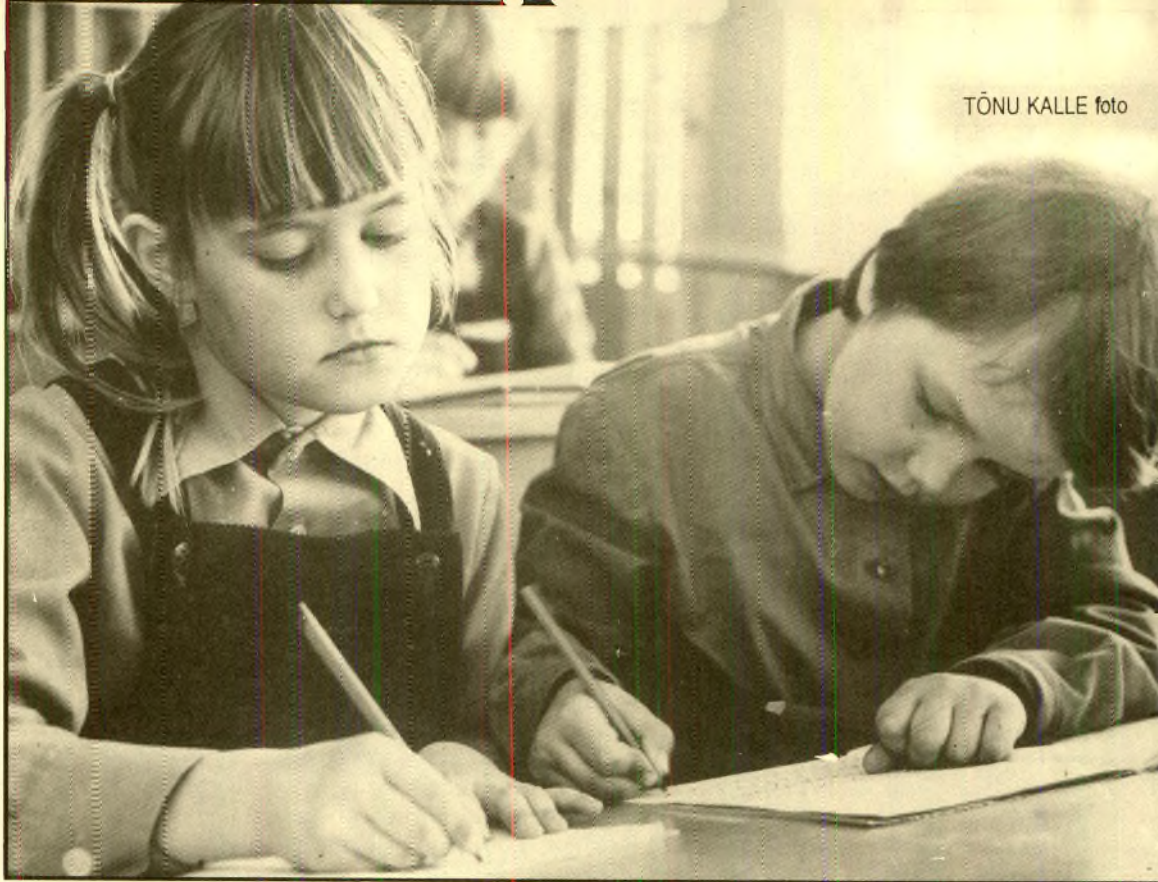
**Lapse otstarbekas tööpoos ülesande täitmisel.** Igaüks teab, et aktiivse vaimse tegevuse ja mittevääsimise üks eeldusi on hea kehaline enesetunne. (Mõelge, kuidas seate ennast kontserdil muusikat kuulama, raamatut lugema, sõbrale kirja kirjutama, ametlikku kirja koostama, isegi kartuleid koorima, triikima jne.) Alati püüab inimene leida tegevuseks kõige vähem väsitava poosi. Lapsed valivad intuiitiivselt neile sobiva: 2aastane tahab joonistada, sirgeldada seina peale; kuulamisel seavad 5–10aastased ennast rätsepaistesse põrandale või toolile, tõmbavad ühe jala istumise alla; joonistada ja maalida eelistavad nad põrandal, võimaluse korral molberti taga. Näidetega võiks jätkata pikalt, sest lastel on ka selles väga

suured erinevused. Jälgige nende tööpoosi! Keelata ja sundida on enamasti mõtetu. Küsige endalt ja mõnikord ka lapselt: "Kas sul on mugav niimoodi tööd teha?" Tundke koos lapsega huvi selle vastu, mis on hädavajalik ja mis on kauni rühi ning oma keha nõtkuse tunnetamise vältimatu eeltingimus.

**Tunni rütm, tempo, ülesehituse laad.** Enamasti nähakse neis õpetaja tegevust. Tegelikult annab ülekaalukalt õpetaja aktiivsusele ülesehitatud tund lastele vähe võimalusi õppida. Rikutud on õpetamise ja õppimise suhe. Tunni põhitegevus peab olema õppimine, s.o laste endi aktiivne ülesannete koostamine, probleemide sõnastamine, lahendusviiside otsimine, lahendamine, individuaalne harjutamine, omavaheline tulemuste analüüs, arutlemine. Juba 5aastane ei ole liiga väike eelneetatud tegevusteks oma elukogemuse piires, seda enam vajab algklassiõpilane taolist iseseisvust õppimiseks, ja uskuge, ta oskab seda kasutada maksimaalse kasuteguriga. Tund on ja jääb alati loominguks. Tähtis tegelane tunnis on õpilane, kuid õpetajal on vaja silmas pidada kindlaid sihte, et ei tekiks asjatut ajakadu, laste tööüritust väljalangemist (nt igasugune ootamine alandab vaimset aktiivsust), harjutamise vajakust, õpetamise ja distsiplineerimise liigsust. Näiteks: õpetaja üks eesmärk tunnis on laste jutustamisoskuse harjutamine. Alustada võib seda ühise mänguga "Võlukepike", kus iga laps ütleb mingi eseme kohta oma lause. Öeldut ei või korrata. "Võlukepike" võib klassile 1, 2, 3 ringi peale teha, kõik oleneb laste arvust ja aktiivsusest, mängujulgusest. Edasi moodustatakse 1 või 2 jutustajate rühma, igas 3–4 last, kes lähevad juttu tegema (teema võib olla laste valitud, õpetaja antud, laste joonistuste järgi vm). Õpetajaga jäänud õpilased on järgneva jutustamise kuulajad. Ilma nendeta ei ole jutustamisel mõtet. Seni, kuni rühmad teevad jutte, sobib klassi jäänutele kiiresti lõpetatav tegevus: mõistatuste mõistatamine, sõnade häälikanalüüs, peast liitmine–lahutamine vms. Kuulajad esitavad jutu kohta küsimusi, annavad hinnangu. Järgmine ülesanne võiks olla töö rühmades, kus igale rühmale on antud näiteks peitepilt (üks võimalustest), ülesanne on leida pildil peidetu üles, kirjeldada seda (arutavad omavahel läbi, kuidas seda teevad) teistele lastele, kes peavad ära arvama, mis pildil on. Taas hin-

Tunni põhitegevus peab olema õppimine, s.t laste endi aktiivne tegevus.





nang lastelt, kas kirjeldus oli/ei olnud tabav. NB! Ilma laste hinnanguta saab klassis lõpetada väga väheseid tunni osi, sest hinnang ja enesehinnang on õppimiskuse üks olulisi tahke. Edasi võib tulla individuaalse harjutusega paaristegevus: tekstist 1–2 lk ulatuses ühe valitud lause salakirjas kirjutamine, salakiri antakse kaaslasele, kes tekstist lause üles otsib ja salakirja alla kirjutab. Järgneb omavaheline arutelu: lahendus õnnestus/ei õnnestunud. See on töö, mis igal paaril võtab erinevalt aega, seetõttu järgmine tegevus ei saa olla kogu klassile. Sel puhul võib järgneda näiteks "ENEKE"st või muust teatmeteosest mingi sõna tähenduse otsimine kas individuaalselt või vabalt moodustunud rühmana, paarina jne. **Tunni kavandamisest sõltub, kui palju ja mida laps on tunnis õppinud!**

Õppimiskuse eeldused hakkavad kujunema koolieelse eamängudes.

Algklasside peamisi ülesandeid on **õpetada lapsed õppima**. Üksikud oskused võivad ju lõpuks õppimiskuseks kujuneda, kuid see jääb sageli juhuse meelevaldada. Õppimiskuse eeldused hakkavad kujunema juba koolieelse eamängudes. Koolis tuleb sellele allutada tunnis toimuv. Hinnangust ja enesehinnangust saab oskus alguse. Kui laps oskab endale sõnastada, mis tema tegevuses ja töötulemustes õnnestus (ei õnnestunud) ning miks nii juhtus, saab ta hakata endale aru andma, kuidas ja mida on tarvis juurde õppida. See tähendab, et lapsel endal on võimalus öelda; ma oskan juba seda ja seda, nüüd saan hakata õppima seda või teist (või vastupidi).

Järgmine samm on **oskus valida endale sobivaid, meeldivaid töövahendeid ja materjale**. Ka sel puhul peab olema võimalus põhjendada endale, oma paarilisele, rühmale, kas või klassile, miks ta eelistab üht või teist tegevusviisi, materjali, vahendit. Sellises sõnastamises kujuneb lapsel oskus teadvustada endale oma õpistiili, isiklike õppimisvõimalusi. Näiteks kirjatehnilise vilumuse kujunemine on pika ja paljudele vaevarikka harjutamise tulemus. Harjutamine muutub mitmekesisemaks ja tulemuslikumaks, kui lapsel on võimalus kirjutada pliiatsiga, pintsliga, kriidiga, sulega, pulgaga savist või plastiliinist plaadile, liivale vm. Tähtis on seejuures arutada, missugune on minu töö ja miks, s.t mis minule sobib.

Eesmärk jääb saavutamata, kui inimene ei tea, kuidas seda saavutada.

Õppimise eesmärgi sõnastamine, teadvustamine muutub lapsele jõukohaseks alles 3.–4. klassis ja sedagi siis, kui eelnevad sammud on tema tegevuses juba isenesest mõistetavad. Nimelt – seatud eesmärk jääbki ainult eesmärgiks, kui inimesel puudub arusaam, kuidas seda saavutada.

Kannatlikkust ja leidlikkust laste analüüside ja arutelude korraldamiseks! See ei ole mahavisatud aeg. See on samm tööga ja eluga toimetulemise suunas.

## Testid koolis

JUHAN SÕERD, TPÜ psühholoogia õppetooli dotsent  
AAVO KIVISTIK, TPÜ psühholoogiabori teadur

**L**äänemaailmas pööratakse testide väljatöötamisele ja nende kasutamisele väga tõsist tähelepanu. Ameerika Pedagoogilise Testiteeninduse (*Educational Testing Service*) 1990. aasta eelarve oli 262 139 000 USD. Soomlased märgivad murelikult, et nende Kasvatusteaduste Uurimisinstituudi sellekohane eelarve on ainult tuhandetes markades (5). Eesti kohta pole kahjuks võrdlusandmeid, kuid ilmselt on siin tegemist nullile läheneva suurusjärguga. Pidagem seejuures silmas, et ameeriklased ei pillu asjatult raha tuulde, iga investering toob teatud kasu.

Analüüsidest testidesse suhtumist oma maal, konstateerivad soomlased, et nad on väga vastuvõtlikud muutustele ja moesuundadele. Kui 1950. aastail hakati kasutama faktoranalüüsi, püüdis igaüks seda teha. Kui moes oli kognitiivne psühholoogia, rääkis sellest igamees. Kui 1970. aastail testid sattusid põlu alla, siis neid ei arendatud ega kasutatud (5). Kas ei tule see meilegi väga tuttav ette, ainult et paarikümneaastase hilinemisega?

Põhjanaanabrid hindavad oma praegust seisu nõnda, et teste on säilinud nende vastu võitlemisest hoolimata ülikoolides, kliinikutes ja mujal – samuti nagu manuskripte säilitati omal ajal kloostrites. Nüüd aga on püstitatud loosung "Testid korda!" ja arutatakse ülemaalse kompuutervõrgu *Testnet* loomist. Kas meie siis tõesti ei saa hakkama lihtsa ja väikese testikeskuse asutamisega?

Mõned märgid näitavad, et meie oleme astumas samasse testinihilismi perioodi, mis Soomes elati üle paarikümmend aastat tagasi. Nii on meie pedagoogikateadlased sõjakalt välja astunud testide kasutamise vastu koolis. "Hariduse" korraldatud vestlusringis ütles Viive Ruus: "Õpetajad on alati teste kasutama ja nende põhjal õpilase kohta määrama (*a la* sinu koht ei ole keskkoolis)" (8). Et õpetaja teste kasutab, on muidugi paha, seda peaks tegema koolipsühholoog. Kuid tundub, et küsimus ei ole siin selles, vaid selekteerimisvahendis üldse. Kui õpilasi on vaja koolis selekteerida (paljudel juhtudel on aga kindlasti vaja), siis mille abil seda teha – kas kasutada õpilase võimeid mõõtvat testi, koolihindeid, komisjoni (õpetajate) arvamust või veel midagi muud? Psühholoogid pooldavad objektiivselt mõõtvat testi. Miks aga selektsioon toimub, on hariduspoliitika ja koolikorralduse küsimus. Selles pole põrmugi süüdi test kui mõõtmisvahend. Test ei ole süüdi selles, kui meie hariduspoliitika ei võimalda kõikidel soovijatel keskkooli astuda.

Meie koolis on tekkinud tuntav vastuolu kooli vajaduste ja testide tegelike rakendusvõimaluste vahel. Õpetajad mõistavad testide praktilist väärtust ja tahavad neid kasutama hakata. Psühholoogid rõhutavad aga, et test on vahend, mille kasutamisosigus on ainult psühholoogil, õpetajal puudub selleks ettevalmistus. Selle vastuolu lahendamiseks on hakatud looma ja laiendama kooli psühholoogiategenistust. Praegu töötavad koolipsühholoogid paljudes Eesti koolides. Nii on testide kasutamine muutunud koolipsühholoogi probleemiks.

Koolipsühholoogide abistamiseks on TPÜ psühholoogiabori töötajad koostanud testikäsiraamatu koos selle juurde kuuluva testikomplektiga. Testikäsiraamat peaks ilmuma Pedagoogikaülikooli kirjastamisel aasta lõpuks ning käesolev kirjutis on sellele omamoodi tutvustavaks saatõsonaks. Artiklis on siiski testide kasutamist käsitletud laiemalt, mitte ainult nimetatud käsiraamatu testivarast lähtudes.

Ilmuvas käsiraamatus on ühete kaarite vahele koondatud teoreetiline sissejuhatus, testide kasutamise üksikasjalikud juhendid ja tulemuste hindamise normid. Kõik komplektis sisalduvad testid on koolides eksperimentaalselt kontrollitud. Nii on kogutud andmeid nende mõõtmisomaduste, reliaabluse ja valiidsuse, normide koostamiseks vajalike arvandmete kohta ja seoste kohta õpiedukusega.

Testide valikul püüdsid koostajad mitte korrata vähemal või suuremal määral koolides levinuid. Valiti ainult TPÜ laboris koostatud, adapteeritud või normeeri-

Oleme astumas samasse testinihilismi perioodi, mis Soomes elati üle paarikümmend aastat tagasi.

Õpetajad mõistavad testide praktilist väärtust ja tahavad neid kasutada.

Koolipsühholoogide abistamiseks koostasid TPÜ psühholoogiabori töötajad testikäsiraamatu.

tud testid. Seega ei pakuta mingit universaalset ja kõikehõlmavat kogumikku, pigem täiendust olemasolevale.

Testikäsiraamatu ilmumise järel on koostajatel kavas korraldada koolipsühholoogidele seminare, kus materjali lähemalt tutvustatakse ja testivara jaotatakse.

### Testide kasutamisvaldkonnad

Arenenud riikides on psühholoogilised testid leidnud kooliprobleemide lahendamisel kindla koha. Pikaajalise kasutamise tulemusena on selgunud need valdkonnad, kus testidest saadakse kõige suuremat tulu. D. Mortensen ja A. Schuller (4) ning W. Mehrens ja I. Lehman (3) eristavad kolme valdkonda, kus testid aitavad koolis probleeme lahendada. Need on: 1) õpetuslikud ehk didaktilised küsimused; 2) nõustamine, eeskätt elukutsesevalikuga seotud; 3) koolikorraldus, millega tegeleb peamiselt kooli juhtkond. Vaatleme nimetatud küsimusi lähemalt.

Sageli kasutatakse teste diferentseeritud õpetuses.

Õppetöö valdkond, kus psühholoogiateste sagedasti kasutatakse, on diferentseeritud õpetamine. Tulemused võetakse aluseks õpilaste jaotamisel õpperühmadesse. Näiteks võidakse intelligentsustesti põhjal moodustada heade, keskpäraste või nõrkade võimetega õpilaste rühmad ja klassid. Taolist diferentseerimist IQ-testide järgi on aastakümneid kasutatud Suurbritannia koolides. Pärast algkooli lõpetamist, kui õpilane on 11–12aastane, oleneb tema edasine haridustee intelligentsustestide tulemustest. Võimekad jätkavad õppimist akadeemilise haridussuunitlusega harudes, vähem võimekad suunatakse aga praktilise kallakuga harudesse. Kuid viimasel aastakümnel on õpilaste diferentseerimine üksnes IQ-testide põhjal saanud kriitika osaliseks. Arvatakse, et mitte kõigil õpilastel pole olnud küllaldaselt võimalusi oma võimeid arendada ning seetõttu on selline sundorienteerimine nende suhtes ebaõiglane. Kriitika ei ole teste kõrvale tõrjunud, küll aga nende kasutamise paindlikumaks teinud. Intelligentsustestide kasutatakse endiselt õppetöö diferentseerimisel, kuid need ei ole ainumääravad. Arvesse võetakse ka õpilase õppeedukust, huvisid, õpetaja ja lapsevanemate arvamusi.

Õppetöö korraldus arenenud maades on liikunud suurema diferentseerituse suunas. Üha enam rakendatakse valikainetele ja individuaalsetele õppekavadele tuginavat õpetamist. Paljudes riikides katsetatakse õpetamist ainekursustena, s.o ilma klassideta. Muudatused koolikorralduses on esitanud uusi nõudeid ka psühholoogiatestide kasutamisele. Õpetamise isiksusekesksuse suurenemine tingis vajaduse võtta peale intelligentsustestide kasutusele ka muid testiliike, nagu erivõimete, isiksuse, loovuse ja huvide testid. Kuna õppetöö diferentseerimine tekitab rohkem pedagoogilisi probleeme isiku tasandil, siis suureneb ka individuaaltestimise, eriti isiksuse ja erivõimete testide vajadus. Kõikide testide tulemusi rakendatakse ühe eesmärgi nimel – kohendada õppimist maksimaalselt isiksuse iseärasustega.

### Õppeedukuse prognoosimise nimel

Iga õpetaja on oluliselt huvitatud õppeedukusest oma ainos ja selle prognoosimise võimalustest. Klassijuhataja on samast probleemist huvitatud klassi, koolijuht kooli ulatuses. Muidugi ei mõtle me siinkohal minevikku läinud õppeedukuse protsendi tagaajamist, vaid sisulist lähenemist: kuidas on seotud õpilaste vaimsed võimed ja õppeedukus ning kas see seos võimaldab prognoosida edaspidist koolijõudlust. Sageli tekib probleem just üksikute õpilastega: miks see või teine ei suuda õppetööga toime tulla, kas ta vaimsed võimed on selleks liiga kasinad või ta ei taha, ei oska, ei suuda ennast kokku võtta ja oma vaimset potentsiaali rakendada. On selge, et iga siin esitatud variant vajab erinevat pedagoogilist lähenemist ja iga sellise variandi tagapõhja tundmine aitab õpetajal oma tööd mõtestada ja kavandada nii üksiku õpilase kui ka kogu klassiga.

Testide abil prognoositakse õpieedukust.

Juba peaaegu terve sajandi vältel on psühholoogid selles koolile abi püüdnud pakkuda. Intelligentsustestide kasutamisel on ikka näidatud nende praktilist funktsiooni: kuidas on nende abil võimalik prognoosida õppeedukust, näidata, kui võrd õpilased õpivad oma võimetele vastavalt, miks on ühe klassi õppeedukus madalam kui teisel jms. Võime julgesti ütelda, et intelligentsuse testimisel ei ole sugugi ainus ülesanne õpilaste vaimse arengutaseme, IQ kindlaksmääramine. Kui klassijuhataja saab koolipsühholoogilt andmed oma klassi õpilaste IQ taseme koh-

ta, tekib tal paratamatult küsimus, milliseid praktilisi järeldusi saab neist teha, kuidas on saadud näitajad seotud õppeedukusega.

Õpilaste koolijõudluse ja intelligentsuse seoseid on uuritud juba pikemat aega ning üsna põhjalikult. Üldiselt võib ütelda, et korrelatsioon õppeedukuse ja IQ taseme vahel ei ole nii kõrge, kui arvata võiks (nagu õpiks eriti andekas õpilane alati väga hästi, keskmiste võimetega keskmiselt ja tagasihoidlike võimetega nõrgalt). Toetudes Samstagi ja Bausi üldistavale uurimusele, märgib K.-D. Wagner, et intelligentsuse ja koolijõudluse seos on läbilõikes 0,50. Wagner toob näite ühest Prantsusmaal tehtud uurimusest, mille kohaselt oli põhikooli nendel lõpetajatel, kellel esines õpiraskusi, siiski enamikul (86%) täiesti normaalne IQ tase (9).

Eesti laste intelligentsust kõige põhjalikumalt uurinud Juhan Tork esitab oma 1930. aastatel tehtud töös andmeid intelligentsuse ja koolihinnete seose kohta, kusjuures ta näitab täpselt, kuidas on välja arvatud koolihinnete kaalutud üldindeks – seda ei tee kaugeltki mitte kõik uurijad. 6. klassi õpilaste kohta toodud andmetes on kõige madalam korrelatsioon 0,333, kõige kõrgem 0,802, enamasti kõigub see aga  $r=0,50$  ümber (7).

Esitame sellekohased andmed ka J. Sõerdi koostatud 6.–9. klassi õpilaste vaimsete üldvõimete testi kohta, mis on ära toodud peatselt ilmuvas "Testikäsiraamatus". Õpiedukuse iseloomustamiseks püüti leida võimalikult objektiivseid arvnäitajaid: arvatati välja õpilaste kõikide jooksvate hinnete keskmised. Selle alusel leiti seosed õpihinnete ja testitulemuste vahel. Üldise õpiedukusega oli see seos  $r=0,53$ , eesti keele õpetusega  $r=0,53$ , kirjandusega  $r=0,51$ , vene keelega  $r=0,43$ , võõrkeelega  $r=0,34$ , matemaatikaga  $r=0,61$ , ajalooaga  $r=0,52$ , geograafiaga  $r=0,47$ , anatoomiaga  $r=0,42$ , füüsikaga  $r=0,48$ , keemiaga  $r=0,44$ , muusikakasvatusega  $r=0,44$ , kehalise kasvatusega  $r=0,15$ , tööõpetusega  $r=0,34$  (6).

Esitatud andmetest tuleb üsna selgelt ilmsiks, et testitulemused on tihedamalt seotud nende ainetega, mille õppimisel intellektuaalsetel võimetest on suurem osatähtsus (matemaatika, grammatika), võrreldes ainetega, milles intellektuaalne potentsiaal nii suurt osa ei mängi (kehaline kasvatus, tööõpetus).

Euroopa Nõukogu Pedagoogikauuringute Komitee pedagoogiliste mõõtmiste aruandes on tõdetud, et intelligentsustestidel on keskkoolis sõltuvalt testist, programmi ajalisest ulatusest ja koolisüsteemist seosed õpiedukusega üldiselt  $r=0,30$  ja  $r=0,60$  vahel (1). Samas tuuakse nimetatud seose kohta konkreetseid andmeid. Hinnete puhul on IQ ja emakeele seos  $r=0,461$ , matemaatikaga  $r=0,445$ , võõrkeelega  $r=0,383$ . Ainetestide kasutamise puhul on IQ ja loetust arusaamise seos  $r=0,616$ , IQ ja õigekirja seos  $r=0,489$ , IQ ja arvutamise seos  $r=0,529$ .

Et verbaalsed intelligentsustestid annavad õpiedukusega kõrgemaid korrelatsioone, seda on näidanud mitu uurimust, ka faktoranalüüs. Katsed sama õpilaskontingendiga näitasid, et ka eespool vaadeldud Sõerdi test korreleerub õpiedukusega tihedamalt ( $r=0,53$ ) kui mitteverbaalne Raveni test ( $r=0,37$ ). Seega võib õpiedukuse prognoosimiseks eeskätt verbaalseid intelligentsusteste soovitada.

On selge, et keskmine, s.t mitte eriti kõrge korrelatsioon koolijõudluse ja intelligentsuse vahel johtub eelkõige õpimotivatsioonist. Uurimused on näidanud, et tugevamatel õpilastel on korrelatsioon õpiedukuse ja jõudlusmotivatsiooni vahel  $r=0,65$ , mis on oluliselt kõrgem nõrkade õpilaste sellekohasest näitajast ( $r=0,35$ ) (1).

Psühholoogid on püüdnud selgitada ka seda, millest tulenevad erinevused õpimotivatsioonis, pöörates erilist tähelepanu kodumiljööle. Austria psühholoog H.Koschat proovis eksperimentaalselt kindlaks teha, millest tulenevad suured erinevused õpilaste intelligentsustaseme ja koolijõudluse vahel. Ta uuris 370 11–14 aasta vanust õpilast, nende IQ taset, koolihindeid ja kodumiljööd ning tuli järeldusele, et lastele on oluline motiveeriv tingimus kodune atmosfäär (2).

Intelligentsustestide prognostiline väärtus eksamite suhtes selgus katses, mis tehti Inglismaal 1439 keskkooliõpilasega. Saadi teada, et test prognoosib eksamitulemusi sama hästi üks aasta enne eksamit ( $r=0,42$ – $0,58$ ) kui ka mõni nädal enne seda ( $r=0,40$ – $0,53$ ) (1). Järelikult võib intelligentsustestide kasutada õpiedukuse üsna pikaajaliseks prognoosimiseks. Selleks sobivad paremini verbaalsed intelligentsustestid, mitteverbaalsete testide prognoosiv väärtus on tagasihoidlikum. Intelligentsustestide abil tehtud prognoos on üsna püsiv ja pikaajalise tähendusega.

Seos laste intelligentsuse ja koolihinnete vahel on olemas.

Oluline motiveeriv tingimus õppetöös on laste kodune atmosfäär.

## Kutsevalikust

Elukutsevalikuga seotud probleemide lahendamine on valdkond, kus testid on leidnud kõige enam kasutamist. Peaesmärk on aidata õpilastel teha õigeid valikuid. Õpilane peab kooliaja jooksul tegema mitmeid otsuseid, näiteks, kas valida reaals- või humanitaarharu, kas minna pärast põhikooli tehnikumi või hoopis tööle. Toetudes testide andmetele, aitab psühholoog õpilasel seada võimetele ja huvidele vastavaid eesmärke tulevase elukutse või õpisuuna valikul. Koolipraktika on näidanud, et õpilased ei suuda sageli õigesti hinnata oma võimeid. Paljud hindavad end üle ning võivad endale seada üle jõu käivaid eesmärke. Õpilane võib ka ennast alahinnata ning seada väga madalaid eesmärke, mis ei vasta tema võimetele. Testitulemused annaksid talle objektiivset infot ning võimaldaksid kavandada realistlikke tulevikuplaane. Seega on testidel tähtis koht ka laste adekvaatse minapildi kujundajana.

## Abiks kooli juhtkonnale

Testimisest saadud infot võib edukalt kasutada ka kooli juhtkond, näiteks järgmistele probleemide lahendamisel:

- õpilaste vastuvõtmine erikallakuga klassidesse ja harudesse;
- õpilaste väljaselgitamine, keda tuleks suunata õppima teistesse koolidesse või õpetada eriprogrammi alusel. Siin peetakse silmas vaimses arengus mahajäänud õpilasi ning andekaid. Arengus mahajäänuks loetakse õpilast, kelle IQ väärtus on alla 70 ning andekaks õpilast IQ väärtusega 120 ja enam.
- õppeprogrammide hindamine. Kõne alla tuleb üksnes jõukohasuse hindamine. Seda saab teha kaudselt, võrreldes õpiedukust ja võimetetestide tulemusi, seejuures eeldatakse, et programmimaterjali omandamine sõltub õpilase üldvõimete tasemest ning muud tegurid ei mõjuta negatiivselt õpiedukust.

Testimisel saadud info aitab kooli juhtkonnal õppetööd paremini korraldada.

Kui õpilase edasijõudmine on kehv ning võimetetestide tulemused alla keskmist, siis on ilmne, et õppeprogramm ei ole talle jõukohane.

d) õpetajate hoiakute muutmine õpilase suhtes. Õpetajad põhjendavad oma ebaedu õpetamises tihti sellega, et õpilased on andetud, rumalad ja laisad ega ole suutelised õppima. Testitulemusi võib paljudel juhtudel kasutada taoliste väidete ümberlükkamiseks.

e) informatsiooni edastamine väljapoole kooli. See eeldab sellekohase infosüsteemi olemasolu Eestis ning standardiseeritud testide kasutamist. Andmete väärtus on seda suurem, mida enam koole infosüsteem sisaldab. Üle-eestilised andmed annaksid teatava ülevaate vabariigi vaimse potentsiaali kohta. Sellest peaksid huvitatud olema ennekõike kõrgkoolid ja firmad, et leida ja koolitada endale andekaid noori.

Kui võimete teste on tehtud igas klassis, siis eri aastatel kogutud andmete võrdlemine võib anda uut infot. Nii on võimalik kindlaks teha, kuidas on kulgenud õpilase võimete areng, kas see on olnud kiire, aeglane või hoopis pidurdunud.

## Testide kasutamise põhimõtted

Psühholoogiatestide kasutamine pedagoogiliste probleemide lahendamisel ei tohi olla juhuslik, vaid peab põhinema kindlal programmil ning lähtuma kooli vajadustest. On kogetud, et ei ole otstarbekas tugineda ainult ühele või kahele testile, tuleb kasutada testikomplekti eri liiki testidega, vastavalt sellele, millist probleemi on vaja lahendada. Testikomplekt on aluseks nn testiprogrammile, kus näidatakse ära testimise eesmärgid, tulemuste interpreteerimise ja kasutamise kord, õpilaskontingent jm. Koolis kasutatavad testiprogrammid panevad ühiselt kokku koolipsühholoog, õpetajad ja juhtkond ühiselt kokku panema.

Testiprogrammi aluseks on kooli õppe- ja kasvatusprobleemid.

Testidele on sageli ette heidetud, et nende abil püütakse lahendada kõiki pedagoogilisi probleeme. Vastuargumendiks võib tuua fakti, et juba pärast II maailmasõda hakati pedagoogiliste probleemide lahendamist ainult psühholoogiatestide abil pidama ebapiisavaks. Seda põhjusel, et testid ei haara probleemi kõiki aspek-

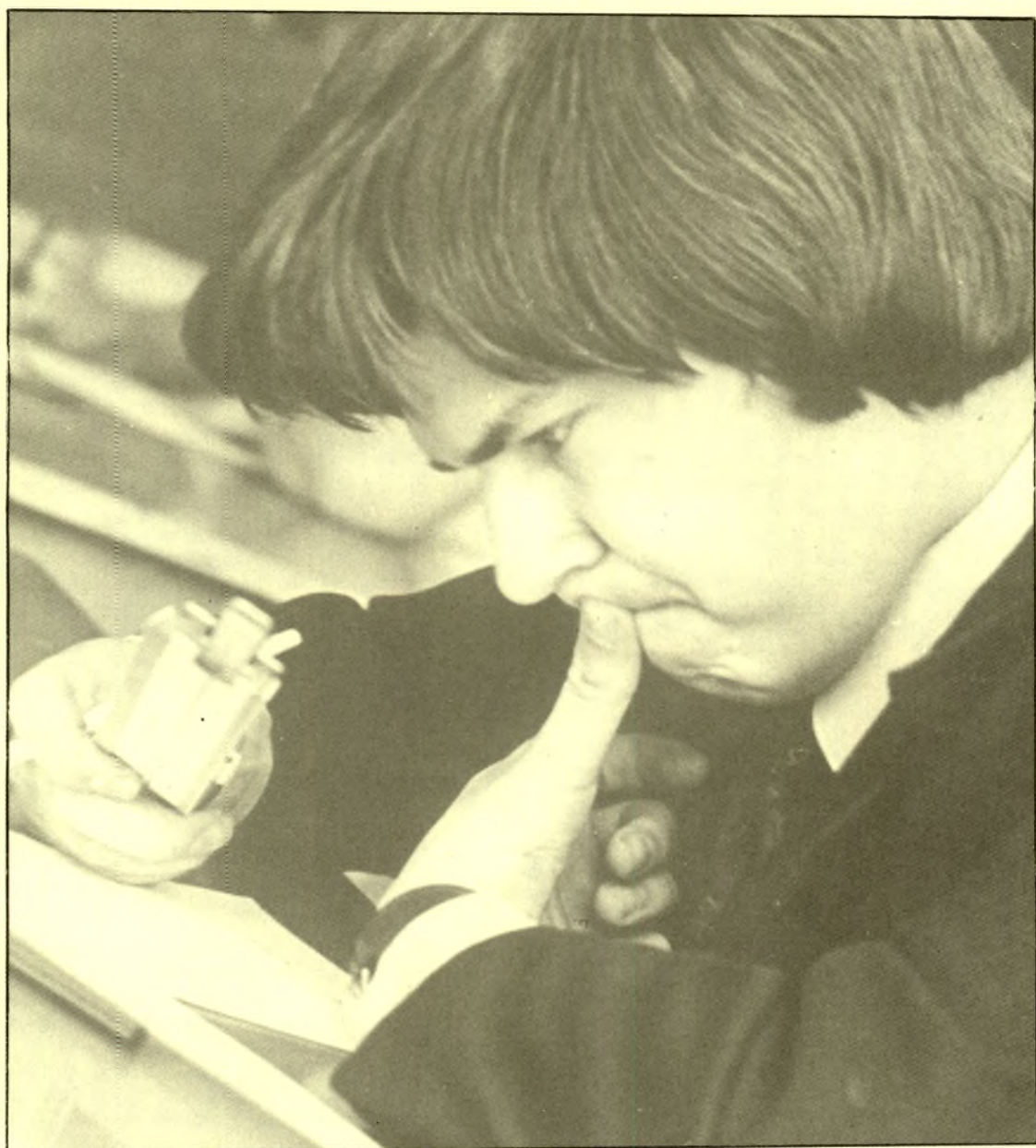


te, vaid annavad üksnes osa vajalikust infost. Kuid see osa võib olla mõnikord oluline. Näiteks, kui vastuvõtukatsetel on kahel või enamal õpilasel võrdsed tulemused, siis võiksid otsustada võimetetestide tulemused.

#### Kirjandus

1. I n g e n k a m p K. Pädagogische Diagnostik. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1975, S. 106–109.
2. K o s c h a t H. Analyse von extremen Diskrepanzen zwischen Schulleistung und Intelligenzmessung. – Psychologische Rundschau, 1966, 2. Heft, S. 73–79.
3. M e h r e n s W.A., L e h m a n I.J. Using Standardized Tests in Education. New York, Longman, 1987.
4. M o r t e n s e n D.G., S c h m u l l e r A.M. Guidance in Today's Schools. New York, John Wiley and Sons, INC, 1976.
5. N u m m e n m a a T. Testien käyttö ja psykologinen kulttuurimme. – Psykologia, 1991, no 3, s 199–203.
6. S õ e r d J. Õpilaste vaimsete üldvõimete diagnoosimise probleemidest. Rmt: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tallinn, HM, 1979, 102 lk.
7. T o r k J. Eesti laste intelligents. Tartu, Koolivara, 1940, 329 lk.
8. Uueneva hariduse võtmeprobleem. – Haridus, 1992, nr 4, lk 2–9.
9. W a g n e r K.-D. Schulschwierigkeiten in der Beratungspraxis. Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1970, S. 27.

MARGUS  
VIAKMAA  
foto



## Tuge õpilaskeskseks kirjanduse õpetamiseks

MARE MÜÜRSEPP, TPÜ algõpetuse kateedri lastekirjanduse lektor

**K**irjutise sihiks on pakkuda tuge õpilaskeskseks kirjanduse õpetamiseks. See on mõeldud algklassiõpetajaile, sest just nendega on allakirjutanu pidevas ühenduses.

A. Üks tähelepanek elust enesest. Üliõpilast (eriti kaugõppeüliõpilast) kuulates tundub vahel, et kaasvestleja jaoks oleks justkui kolme sorti kirjandust: see, mis ta koolis õppis ja millest tuleb rääkida n.õ koolijuttu; see, mida ta endale loeb ja millest ta vabama tooniga kõneleb; see, mida ta lastega "läbi võtab", millest räägitakse niisamuti ametlikult nagu esimesest, aga teise rõhuga – see kirjandus näib olevat vahend millegi kasvatamiseks. Enne lastekirjanduse eksamit küsib rühma liider tavakohaselt: "Mida me seal rääkima peame?" Ja veel: "Kas me peame need raamatud ISE läbi lugema?"

On vist ettekujutus, et kirjandus on mingite õpetatud meeste kokkulepitud väärtuste hulk, millest tuleb kõnelda õpetatud meeste kokkulepitud sõnadega. Rääkida sellest, mida ISE oled lugenud ja ISE mõtled – see näikse kõhedaks võtvat. Õnneks ei käi see kõigi kohta. Igas rühmas leidub isikupärase mõtteviisi ja tervikliku kirjandustajuga inimesi, nad ei tõuse aga nii esile kui teised.

Koolipõlves tundus mullegi, et kirjandusi kipub olema vähemalt kaks. Üht käsitleti tunnis nii et tükid taga, meie pinginaabriga valisime teise. Sukeldusime vanadesse "Loomingu" Raamatukogu" aastakäikudesse, mis leidsid seinakapi alaosas: õpetaja oli need kodust eest ära toonud. "Sukelduma" on õige sõna ses mõttes, et kirjandus hakkas tunduma sügav ja haaramatu. Õpetajast oli mõneti kahjugi: võttis teine vahel programmivälise raamatu, mida arvas meile meeldivat, aga jutt ei sujunud. Selle kohta polnud õpikus sõnu.

Tõesti ja päriselt on ju kirjandus üksainus – suur kõiksus. Teadlased ja kriitikud liigendavad seda omaks rõõmuks, ülevaadete ja õpikute kirjutamiseks, oma eritlusvõime näitamiseks – ja tore, kui me nende töödest tulu saame. Samas on need jaotused – žanrid–liigid, voolud jms – ju kõik üsna tinglikud, luule ja proosagi vahele ei saa kriipsu tõmmata nagu kannaga palliplatsile, kuigi tundub olevat silmaga nähtav, mis on luule ja mis mitte, rääkimata juba piirist laste- ja nn üldkirjanduse vahel.

Ühes on kõik raamatud ühesugused: iga raamat on ühe inimese sõnum teisele, kirjaniku sõnum lugejale ja raamatu sisu ja väärtus sõltuvad mõlemast, ka sellest, kes ja miks seda loeb, mida seal otsib, mida saab. Lugejal on alati loojaga osadus.

B. Koolis näib lugemine olevat olulisel määral üks õpilasi võrdsustav kohustus. Laiemalt võttes võib lugemistoimingul olla vägagi erinev sisu. Lugejatüpoloogiates täheldatav mitmekesisus paneb mõtlema, missugust lugejat kooliõpetus kujundada suudab ja millega ta seejuures arvestama peab.

Mõned näited liigitustest, mis püüavad kajastada lugemise eri viise ja ülesandeid.

H. Wolgast esitab kolm vastandlikku lugejakäitumise võimalust (6):

1a – kriitikameeleta ohjeldamatu paljulugeja;

1b – vähelugeja – võimalikud kaks varianti: praktilise eluplaaniga inimene või introvertne fantaasiarikas tüüp, kes pigem elab oma kujutlustes kui loeb, aga vähene, mida ta loeb, on kõrge kunstiväärtusega;

2a – aktiivne, eesmärgikindel reeglipärane lugeja, kes oma lugemisvara ise valib ja seda ka takistustest hoolimata loeb;

2b – sõltuv, juhitud reeglipärane lugeja, kes suunamist mitte ainult et talub, vaid lausa otsib;

3a – lugeja, kes viibib meelsasti juba tuttavate raamatute seas, s.t loeb üle;

3b – lugeja, kes ei näe raamatu korduva lugemise motiivi.

Ehk on tuttavam jaotus emotsionaalne–intellekтуаalne–realistlik–kirjanduslik (esteetiline) tüüp? Selle kõrvale pakume H. Giehrli analoogilise rea:

1 – funktsionaalne–pragmaatiline lugeja. Kolm alatüüpi: nn mittelugeja; "lugev kirjaoskamatu", kes piirdub bulvarilehtede teadeterubriigiga, ja eesmärgiga lugeja, kes vajab raamatuid seoses oma ameti või poliitilise eesmärgiga.

2 – emotsionaalsele fantaasiarikkale lugejale on üldiselt omane ebakriitiline distants loetuga, ta pole huvitatud asjalikust teabest ega vaimsest rikastumisest, vaid rahuldab lugedes vajadust sensatsiooniga ja õnnetunde järele ning ei taju kunstiteost keelise tervikuna.

Tõesti ja päriselt on kirjandus üksainus – suur kõiksus.

Iga raamat on ühe inimese sõnum teisele, kirjaniku sõnum lugejale... Lugejal on alati loojaga osadus.

Koolis näib lugemine olevat üks õpilasi võrdsustav kohustus.

3 – ratsionaalne-intellektuaalne lugeja on harvem kui eelnimetatud tüübid, lugemises näeb ta mõistuse tööd.

4 – sootuks haruldasem – kirjanduslik lugeja, kellele luule on elu keskne väärtus, mida armastab kui asja iseeneses, ilma eesmärgita.

- Laste lugemise uurijad on rõhutanud selliseid motiive, nagu
- vajadus seltskonna ja kindlustunde järele (ettelugemine),
- lugemine kui kogemuse aseaine,
- üksinduse ja igavuse kompenseerimine,
- põgenemine tegelikkuse eest (1; 12).

(Lapse kui lugeja arengul on peatunud varem E.Hiie, M.Müürsepp (3), S. Väljajaga (5).)

Kommentaari Hermann Hessel: "See on meie vaimu kaasasündinud vajadus: moodsustada tüüpe ja inimkonda nende järgi jagada. – – – Nii arendavad ja selgusttoovad kui sellised jaotused ka on, aeg-ajalt on üsna hea ja tulus teha ka teistmoodi ristlõige läbi kogemuseriigi ning sedastada, et igas inimeses on jooni igast tüübist ja et erinevaid karaktereid ning temperamente võib kohata ka üheainsa isiksuse piires kui üksteisele järgnevaid seisundeid. – Kui ma nüüd järgnevalt raamatulugejate kolm tüüpi, õigemini astet, välja toon, siis ei mõtle ma sellega samuti, et lugejate maailm neisse kolme järku niimoodi jaguneks, et üks ühte, teine teise liiki kuuluks. Vaid igaüks meist kuulub aeg-ajalt ühte, aeg-ajalt teise gruppi" (2). Kuna artikkel on hõlpsalt leitav, jätame siin pooleli (2). Vaid üks katke veel, kolmanda ja viimase astme kohta Hesse käsitluses: "Pealtnäha on see täpne vastand sellele, mida tavapäraselt nimetatakse "heaks" lugejaks. See kolmas lugeja on nii väga isiksus, on nii väga tema ise, et suhtub oma lektüüri täiesti vabalt. Ta ei kavatsengi ennast harida või oma meelt lahutada, raamatut ei tarvita ta mitte teisiti kui mõnd muud maailma asja, see on talle üksnes lähtepunktiks ja ajendiks."

Keda me koolis nimetame heaks lugejaks? Kindlasti on õpetajal oma ideaalpilt heast lugejast – aga oskab ta rõõmustada ka sellest oluliselt lahknevate ilmingute üle? Mis siis, kui teostuks kirjandusõpetaja soovunelm: klasside viisi võrsuks nn esteetilise tüübi esindajaid (neid, kes kirjutavad raamatust "ilusaid kohti" välja)? Kellel jätkuks veel kutsumust asfalteerija või arveametniku tööks? On see õnn või õnnetus, et kõik kirjanduse peale maiaks ei lähe?

Mis lugejakäitumise mitmekesisust tingib – võimed, huvid, keskkonna mõju jms – kes seda täpselt teab. Igatahes kooliõpetust on need tüpoloogaautorite jälgitud isikud kõik saanud. Aga mida on nad sealt võtnud?

Nagu eeltoodud tüübiga näha, võib huvi teoste analüüsi, väljendusvahendite eritluse vastu olla lugejati loomuldasa kaunis erinev. Mis ühele armas arutada, on teisele tüütu ja tuim või ebaasjalikki, võides seega rikkuda tekstist enesest saadud **elamust**. Igaühel on tekkinud oma kujutlused loo kohta ja see on, mis meid lugejatena ühendab – nii erinevad kui me ka oleme – mis võimaldab igaühel tunda, et kirjandus on ka tema osa.

C. Viimastel aastakümnetel on nii Kesk-Euroopa kui ka Anglo-Ameerika emakeeleõpetuses arendatud õpetusviise, mis on suunatud esteetilise lugemise kujundamisele. Neis käsitlustes on kesksel kohal lugeja suhe raamatusse (teksti "kohtamine", enese "mässimine" teksti, lugemine kui teksti "uus loomine", lugemine kui lugeja ja teksti vastastikune mõju) (9). "Teos on enam kui tekst, sest tekst saab elavaks alles siis, kui ta on konkretiseeritud ... Teos tekib teksti ja lugeja ühildumise tulemusena..." (4).

Õpetuse lähtekoht on mitte tekst iseenesest, vaid selle lugemise protsess. Olgu näiteks toodud mõned nn protsesslugemise (see sõna pole eesti keeles kuigi hea) õpetusmudelid:

J.Krefti järgi on kirjandusõpetuse neljajärguline standardtüüp selline:

- 1) keskendunud subjektiivsus,
- 2) objektiveerimine,
- 3) omandamine,
- 4) kooskõlastamine.

M.Bentoni – G.Foxi neljaastmelist mudelit võib võrrelda meil käibivates juhendmaterjalides pakutuga (3):

- 1) konteksti valmistamine enne lugemist;
- 2) reageerimine teksti lugemise ajal;
- 3) suhtumise, mulje uurimine lugemise ajal ja pärast seda; individuaalse reaktsiooni võimalus;
- 4) suhtumise (reageeringu) arendamine, täpsustamine, mitmesugune avaldamine.

Esile tuleb tõsta subjektiivsuse osa: üksiklugeja reaktsiooni uuritakse, täpsustatakse; arutlust võivad toetada kirjandusloolised ja kirjandusteoreetilised teadmised, kuid oluline on see, et õpilasel oleks võimalik oma suhtumist väljendada talle vastuvõetaval viisil. Jürgen Krefti sõnul võib kirjandusõpetuse ebaõnnestumise

Keda me  
nimetame koolis  
heaks lugejaks?

Õpetuse lähtekoht  
on teksti lugemise  
protsess.

põhjus olla selles, et individuaalsete küsimuste ja kujutluste algjärku pole vajalikul määral arvesse võetud (9).

D. Mõnel puhul võib tunduda, et selle algjärgunigi ei jõua – justkui polekski õpilasel mingit suhet loetuga.

Üliõpilastöödes oleme tegelnud algklassiõpilaste lugemise tahkudega. Üks kasutatav küsimustik hõlmab lemmiktegevusi (ja lugemise kohta nende seas), kodust lugemistava, suhtumist lugemisse ja raamatutegelasse (valmisolek end tegelasega samastada) ning küsimusi selle kohta, millise žanri (liigi) teoseid õpilane lugeda eelistab ja sellega võrdluses 4 konkreetset teost: mida viimati lugesid, mida praegu loed, mida hakkad lugema ja lemmikraamat. Viimati kirjeldatud osa näitab, kui võrd tegelik lugemine vastab õpilase ettekujutusele sellest, mida ta lugeda tahab. Siin rohkem punkte saanud õpilasi nimetasime "teadlikeks lugejateks". See osa küsitlusest ongi olnud kõige kõnekam; nn teadlikkus seostub loovuse, teksti tajumise täpsuse ja ka eneseteadvuse tasemega.

Nimelt oleme analüüsinud õpilaste enesekirjeldusi (11) ja leidnud, et nn teadlike lugejate puhul on "ükskõiksete" ja "mina"-lausete suhe oluliselt viimaste kasuks. Vähesema lugemisteadlikkusega kaasneb "ükskõiksete" lausete suur osatähtsus, enesekirjeldus pole keskendunud oma minale, vaid hajub muudele objektidele. Tihti esineb neil õpilastel absurdsed soovad, end samastatakse supermanidega jms. Takerdunud eneseteadvusega õpilaste ideaalid on tugevasti mõjustatud televisioonist ja kinost ("Tahaksin olla jänese filmis "Oota sa!"). Nii suulistest arutlustest kui ka kirjalikest vastustest ilmneb, et vähearenenud eneseteadvusega lapsed ei suuda oma mõtteid väljendada ja võib-olla üldse mõeldagi abstraktsetel teemadel. Nad kopeerivad vastates raamatu sõnastust või on vastuseks vaid napp "ei tea", õlakehitus, vaikimine. Sellise käitumise põhjuseks võib olla ka nende madalam enesehinnang koolisituatsioonis ja hirm anda "valesid" vastuseid (7; 10).

Arenenud eneseteadvusega õpilased, kellel on välja kujunenud kriitiline suhtumine iseendasse, oskavad paremini määratleda ka raamatutegelasi. Lapsed, kes ei oska enda kohta midagi öelda, ei avalda tavaliselt arvamust ka kirjanduslike kangelasete kohta. Laps, kelle mina-pildis on ülekaalus negatiivset hoiakut väljendavad laused, nimetab lemmikkangelasena vanamutti (M.–L. Mikkola "Anni Manninen"), "sest ta on nii kuri ja õel" (7).

Me loodame kirjanduse mõjujõule: laps elab tegelastele kaasa ja kasvab hingeliselt. Need lapsed aga, kelle eneseteadvus ei ole arenenud teatava tasemeni, ei võta kirjandust vastu nii, nagu me ootame ja loodame. Rahvamuinasjutu konflikt peaks olema üldnimilikult haarav, nii et iga lugeja–kuulaja tunneb ennast selle osaliseks. Need õpilased, kes ei suutnud ühtki pakutud muinasjuttude seast positiivselt hinnata, olid just need, kelle mina-pilt avaldus kesiselt (8). Niisugused lapsed võivad öelda juba enne lugemise algust: "Ah, see on jälle nii jama!"

Kunstikasvatusega aineõpetus ei saa toimida, kui ei tunta huvi isiksuse kui terviku vastu. Seepärast ongi kuldvõtmeke algklassiõpetaja käes. Just temal on võimalik last igakülgsele tundma õppida ja tunnustada, anda talle võimalusi olla tubli ja huvitav inimene. Küpsenud enesetunnetuse kaudu võib jõuda ka kirjanduse tervikliku tajumiseni.

## Kirjandus

1. Geisler U. Faktoren der Verständlichkeit von Texten für Kinder: Kinder- und Medien – ein Interaktions-Modell. München: Causa Verlag, 1985.
2. Hesse H. Raamatute lugemisest. – Akadeemia, 1990, nr 10, lk 2082–2088.
3. Hiie E., Mürsapp M. Emakeele lugemisõpetus 3. ja 4. klassis. I ja II osa. Tln, 1990, 1991.
4. Iser W. Lugemine. – Akadeemia, 1991, nr 10, lk 2090–2117.
5. Laste lugemise juhtimine: Metoodiline kiri. Koost S. Väljataga. Tln, 1982. Üla-pealkiri: ENSV Kultuuriministeerium. ENSV RLNR.
6. Lesen. Ein Handbuch. Hrsg. A.C. Baumgärtner. Hamburg, 1973.
7. Lip K. Kaasaegse lastekirjanduse vastuvõtt 4.–5. klassis soome kunstmuinasjutu näitel. Lõputöö. Tln, 1991 (TPÜ esteetilise kasvatuse kateeder).
8. Mesi T. Rahvamuinasjutt arengupeatusega laste vastuvõtus. Kursusetöö. Tln, 1991 (TPÜ esteetilise kasvatuse kateeder).
9. Toivonen P.–M. Lukemisen tavat ja asteet – prosessilukemisen transaktionaalisen teorian kehittelyä. – Aidinkielen opetustiede, 1990, no 8, s 5–31.
10. Viir P. Õpilaste eneseteadvuse areng (M.Saata "Mina ise"). Kursusetöö. Tln, 1991 (TPÜ esteetilise kasvatuse kateeder).
11. Ounapu L. Artiklid ajakirjas "Nõukogude Kool" 1984, nr 5; 1985, nr 3; 1986, nr 5; 1987, nr 2 ja 7; 1988, nr 4.
12. Лагерь юных читателей. Сост. П. Пандлаки, И. Камараш, Ц. Варга, Будапешт, 1979.

Kunstikasvatusega aineõpetus ei toimi, kui ei tunta huvi isiksuse kui terviku vastu.

Toimetuse lt. Käesolevas numbris avaldame valiku

Valgamaa õpetajate metoodikapäeva ettekannetest.

Saatesõnad on Valgamaa Hariduskoondise asejuhatajalt AIME OLIVETILT.

## Saateks

Õpetaja töö on mitmetahuline, ei piirdu ainult teadmiste andmise, nende kontrolli ja õpilaste järelevalvega. Õpetaja koolis on nii näitleja, lavastaja kui ka režissöör, vajadusel suflöör, kunstnik, dekoraator, organisaator, on ... Loetelu võiks veel pikalt jätkata. Sõnaga – õpetaja on **loominguline töötaja**, kes oma vormishoidmiseks peab pidevalt õppima, uuenema, täienema. Õpetavad ju vanasõnadki: "Tark nõu töö juures teeb vaeva pooleks", "Kes tark, see võtab õpetust", "Ükski meister ei ole sündimisest saadik meister" jne.

Seni on traditsiooniline õpetajate täienduskoostitus käinud ikka Tallinnas ja Tartus. Paraku on praegune bensiinivaene aeg ja kallis sõidupilet viinud sõidud miinimumini, eraldanud Lõuna-Eesti õpetajad muust maailmast.

Üleminekuaja ebamäärasuses ei tohi puruneda aegade jooksul loodu ega kaduda õpetaja kindlustunne. Paratamatult tuleb otsida ja leida võimalusi kogemuste tutvustamiseks, uue info saamiseks, vanade tõdede ülekordamiseks ja mälu värskendamiseks.

Kõike seda silmas pidades saigi teoks Valgamaa õpetajate metoodikapäev, kus üldistungil esinesid pedagoogikateadlased ja haridusjuhid, seejärel aga toimus tööseksioonides.

Plenaaristungil esinesid TÜ õppejõud, pedagoogikakandidaat Hasso Kukemelk ("Suhted ja kontroll kaasaegses õppeprotsessis"), Helve Raik TÜ pedagoogikakeskusest ("Õpetajate täienduskoostitusest") ning Valgamaa haridusnõunik Valeri Talu ("Valgamaa hariduselu hetkeseisust").

Seejärel jagunesid õpetajad 7 sektsiooni: algklassid, võõrkeeled, emakeel ja ajalugu,

reaalained, bioloogia–geograafia–keemia, eraldi poiste ja tütarlaste tööõpetus. Ühtekokku laekus õpetajatelt 42 kogemustekannet, millest enamik sektsioonides ära kuulati.

Lisaks sellele oli välja pandud õpetajate omavalmistatud õppevahendite näitus.

Aktiivsemad metoodikapäevaks valmistumisel olid algklassiõpetajad (neilt laekus enim ettekandeid ja õppevahendeid), matemaatikud, bioloogia–keemia õpetajad. Nappis eesti keele, vene keele ja kehalise kasvatuse õpetajate uurimistöid, millest annab tunnistust ka ajakirjale "Haridus" avaldamiseks esitatud tööde valik.

Nii ettekandeid kui ka õppevahendeid hindasid kolleegid. Paremateks tunnistatud ettekannete ja õppevahendite autoreid Hariduskoondis premeeris.

Seksioonides esitatud ettekanded ja õppevahendite näitus andsid ülevaate, kui sisukas ja loominguline on olnud paljude õpetajate metoodiline töö viimase aasta (või aastate) jooksul. Samuti andis see võimaluse atesteerimisel kõrgemat järku omavatel või seda alles taotlevatel õpetajatel täita atesteerimisel esitatud nõuet – avaldada pedagoogikaalaseid uurimistöid või metoodilisi töid. (Õppeaasta jooksul atesteeriti II palgajärgule 63 õpetajat, I palgajärgule 6 õpetajat.) Oli ju neil kõigil võimalus jagada oma kogemusi sellest, mis on kõige paremini õnnestunud, mille üle nad tunnevad tõelist tööõõmu. Loodetavasti leidis iga heatahtlik ja vastuvõtlik kuulaja enese jaoks mõne tarkusetera või idee, mida tasuks ka oma töös katsetada, või tuge ja kinnitust oma otsingutele.

# Huvi äratamine murdekeele vastu

MAIE EENSALU, Pühajärve Põhikooli õpetaja

*Kiil vii ar' Kiiovahe*

**S**ädemest tõuseb leek. See leek võib olla kahjutoov (tulekahju) või rõõmupakkuv (jaanituli).

Säde tekkis ühes eesti keele tunnis, kus käsitlesime rahvalaulu. Tegelikult ootasin seda momenti juba ammu.

Kui olin toonud näiteid võru murde setu murrakust, tekkis õpilastel huvi veel midagi kuulata selles keeles. Aeg-ajalt olen käsitlenud teemasid: sõnades on mõned erinevad häälikud (nt *tegemä* – *tege*ma, *lugõma* – *lugema* jne); sõnad, mis on kirjapildis tuttavad, kuid tähendus erinev (nt *kukk* – *käbi*, *kartus* – *nokkmüts* jne); sõnad, mille tähendust mõistetakse (nt *tiranik* – *käterätt*, *vahtsõ* – *uued* jne).

Lapsed palusid setu murrakus sõnad tahvile kirjutada. Õpilased kirjutasid need lehele, et kodus emalt-isalt sõnade tähendust küsida. Laste silmades säras ootusärevus, et las siis vanemad mõistatavad. Järgmisel päeval teatati rõõmuga, kui ema-isa ei teadnud või mõistatasid ainult mõned sõnad ja nemad ise said vanematele ette öelda. Juba esimestel kordadel oli lastel endil kaasas sõnu vanemate või vanavanemate kodumurrakus ja siis pidime jällegi koos klassikaaslastega mõistatama. Järgnes lausete õppimine. Rahvalaulude käsitlemisel laulsin lastele ka setu rahvalaule. See meeldis neile ja meeldib ka praegu – nad ju saavad kaasa laulda, sest koor kordab eeslaulja osa. Tihti teevad lapsed ka tööõpetuse ja joonistamise tundides ettepaneku laulda mõnda rahvalaulu. Oleme tutvunud teistegi murdekeelsete rahvalaulude ja rahvamängudega, nt tartu murdest "Onu Aadamal oli 7 poiga" jne.

Setu lauludel on hea omadus – need võib kohapealseid ja hetkeolukordi arvestades valmis teha. Arvan, et see arendab ka luuletamisoskust.

Toredad on laulu- ja ringmängud. Need meeldivad lastele väga. Eriti meeldis laulumäng "Vellokost otsmah". Kui oktoobrikuus saime teada, et novembris toimuvad meie koolis maakondade tutv-

vustamise päevad, siis oli lastel esimene küsimus, kas nemad ei saaks tutvustada Setumaad. Seda me ka tegime.

Laulumängude puhul meeldivad lastele ridade lõpus olevad küllaltki rasked, kuid lustakad sõnad, nt tsõdsõpojaleelo, pissirotkipeelo, tsiiradsinna jne. Oleme kuulanud ka heliplaati ehtsate setu rahvalauludega, mis esmakuulamisel lastele lihtsalt nalja tegid, kuid pärast "tõlkimist" kuulati huviga. Suvel püüan lindistada nii laule kui ka sõnalist materjali, mis kodukandis veel saadaval on.

Lugesime läbi raamatu "10 setu muinasjuttu", samuti 1924.a ilmunud setu lugemiku II osa "Kodutulõ". Lastel oli võimalus vaadata teatriendust "Setu muinasjutud".

Suurt huvi on lastele pakkunud ka setu rahvarõivad, nende kandmise traditsioonid.

Palju elevust tekitas murdekeelsete vanasõnade lugemine vanasõnade raamatust, huvi pakuvad ka murdekeelsed mõistatused.

Lastele meeldib kuulata ja lugeda setu rahvakommetest (karjaskäimine, pulmad, kosjaskäimine, vakk, itk, saaja, usupühad, uskumused, kalendritähtpäevad). Vestelnud oleme teemal "Missugune on Setumaa ja kes on setud?" Olen tutvustanud setu külasid ja muistendeid nimede kohta, mida olen kuulnud oma vanematelt. Oleme rääkinud mitmesugustest töödest (rehepeks, jahvatamine (õppisime laulu "Jahva, jahva, kivikõnõ"), sepistamine, korvipunumine, pastelde tegemine, ketramine, kangakudumine). Rahvatoidud on ärgitanud huvitavat vestlust kiisla valmistamisest, taari tegemisest jne. Olen rõhutanud just ühistöö (talgute) eripära ning sellele järgnevaid mänge ja pidusid (kirmask). Olen rääkinud ka setu murraku ja vene keele sarnasest sõnavarast (nt tsainik, praasnik, paaba jne).

Praegu on minu õpilased veel väikesed, et kirja panna näiteid oma vanemate kodumurrakust, kuid huvi on tärpanud ja loodan, et mõne aasta pärast jõuavad nad ka kirjapanekuni.

Peame jõudma oma töös selleni, et meie külast väljalennanud lastel üle koduläve astudes kõlaks suus kodukandi murrak.

# Ajaloolise sündmuskoha kasutamine Eesti ajaloo õpetamisel 11. klassis

## VIKKI PENNONEN, Valga 1. Keskkooli õppealajuhataja

**T**unnetusprotsess on mõtlemise lõputu lähenemine tunnetatavale objektile, mõtte liikumine mitteteadmisele teadmisele. Tunnetusprotsessis elava kaemuse põhimõtted on aisting, taju ja kujutus. Kõik need on vajalikud vormid maailmapildi saamiseks, kuid ajaloo õpetamisel ja õppimisel on eriti tähtis kujutus, sest kujutluse abil võime tunnetada isegi seda, mida ei ole näinudki – minevikku.

Ajaloolise sündmuskoha vahetu külastamine soodustab pöördumist kaugesse minevikku. Õpilane võtab kergemini vastu mineviku miljöõ ning toetudes kujutusvõimele elab sellesse sisse.

Eestlane peab tundma oma maa ajalugu, mida põhjalikumalt, seda parem. Klassiruumis võib aineõpetaja kasutada vägagi huvitavaid metoodilisi võtteid, et õpilased hakkaksid ajaloo vastu huvi tundma ja omandaksid õppematerjali. Õpetaja on muidugi huvitatud, et õpilased ei piirduks ainult õppetunni kohustusliku materjaliga, vaid iseseisvalt uuriks, loeks, laiendaks oma teadmisi ajaloost.

Üheks metoodiliseks võtteks on ajalootunni läbiviimine sündmuskohal või klassis antud tunni kinnistamine kohapeal (kus võib ka juba ette rääkida ja seda hiljem klassiruumis konkreetsetes ainetunnis kasutada). Räägib tavaliselt aineõpetaja ise, kuid võib vabalt kasutada ka kohalikke asjatundjaid või ajaloost huvitatud õpilasi, kes juba varakult saavad ülesande anda kohapeal kaaslastele seletusi. Kõik nimetatud äratav ja suurendab huvi ajaloo vastu (mida ajalooõpetaja taotlebki).

Muidugi on see tülikas ja raske, kuid väga suure kasuteguriga. Kohapeal ei piira tegevust õppetunni kitsad raamid ega ajapuudus. Tõsi, aastakümnete ja –sadaadega on sündmuskohad muutunud, kuid vahetu kontakt sündmuskohaga võimaldab silme ette tuua kunagise tegevuse. Aineõpetaja oskusest ja tahtmisest sõltub väga palju, et õpilased hakkaksid ajalooliselt mõtlema.

Mida selleks on vaja? Kõigepealt head pealehakkamist ja entusiasmi. Aineõpetaja ülesandeks on õpilasi eelnevalt selleks ette valmistada, kõiges kokku leppida. Ühtlasi on vaja õpilasi hoiatada, et sõidud pole tavalised ekskursioonid, vaid õppeainega seotud ettevõtmised (mittesoovijad võivad rahulikult maha jääda).

Veel on vaja aega, raha ja liiklusvahendit. Ajaliselt sobivad laupäevad ja pühapäevad (võib ohverdada ka 1–2 õppepäeva). Tööplaani koostamisel tuleb marsruudid kooskõlastada teemadega (valida juba õppeaasta algul miinimum- või maksimumvariant).

Kust saada raha? Rahaküsimus tuleb varakult lahendada. Osaliselt tasub kool, sponsorid on nõus aitama ning ega õpilasedki maksmise vastu ole, kui on vähegi asjast huvitatud.

Õppeaasta lõpul koostab klass koondkogumiku, mida on vaja ajalooeksami ja uute õpilaste jaoks.

### ÕPPEKÄIKUDE MARSRUUDID (maksimumvariant) Valga 1. Keskkoolis

#### 1. VALGA – VALKA (tavaliselt jalgsimatkana, mitmel päeval)

- Valga-Valka alade muistne asustus.
- Eestlaste muistne vabadusvõitlus.
- Võõrvõim Liivimaal, feodaalkord, feodaaltülid.
- Liivi sõda.

- Poola ja Rootsi aeg.
- Põhjasõda.
- Arkamisaeg, rahvuslik liikumine.
- Kultuur XIX saj.
- Kapitalistlike suhete areng Eestis, raudteede ehitamine.
- Vabadussõda, Landeswehri sõda.
- Eesti-Läti kaksiklinnade kujunemine.
- Loodus.

- #### 2. VALGA – ERGEME – VALMIERA – SIGULDA – RIIA (üks päev)
- Saksa feodaalide ekspansioon Baltikumini.
  - Eestlaste muistne vabadusvõitlus.
  - Liivimaa olukord keskajal.
  - Ordukindlused.
  - Liivi sõda.

- Poola-Rootsi aeg.
  - Põhjasõda.
  - Vabadussõda, Landeswehri sõda.
  - Esimene maailmasõda.
  - Loodus.
- #### 3. VALGA – OTEPÄÄ – TARTU (üks päev)
- Eestlaste muistne vabadusvõitlus.
  - Eestlaste linnused, ordukindlused.
  - Võõrvõim Liivimaal, feodaalkord, feodaaltülid feodaalriikide vahel.
  - Linnade tekkimine, Hansa linnad.
  - Reformatsioon.
  - Liivi sõda.
  - Põhjasõda.
  - Talurahvarahutused Liivimaal.
  - Arkamisaeg, rahvuslik liikumine.
  - Sini-must-valge rahvusliku kujunemine.
  - Kultuur, haridus, teadus. Ülikoolilinn Tartu.
  - Loodus.

#### 4. VALGA – VIJANDI – LÕHAVERE – VANAMÕISA (üks päev)

- Eestlaste muistne vabadusvõitlus.
- Eestlaste linnused.
- Võõrvõim Liivimaal, feodaalkord.
- Ordukindlused.
- Liivi sõda.
- Põhjasõda.
- Arkamisaeg, rahvuslik liikumine.
- Loodus.

#### 5. VALGA – PÄRNU – SINDI – VÄNDRA – KURGJA (üks päev)

- Muistsete eestlaste elu esiajal, vanimad asulakohad.
- Põhjasõda.
- Arkamisaeg, rahvuslik liikumine.
- Loodus.

#### 6. VALGA – ALATSKIVI – PALAMUSE – LAIUSE – RAKVERE – KUNDA – TOILA – KOHTLA – JARVE – NARVA (kaks päeva)

- Muistsete eestlaste elu esiajal, vanimad asulakohad.
- Ordukindlused.
- Liivi sõda.
- Rootsi aeg.
- Põhjasõda.
- Arkamisaeg, rahvuslik liikumine.
- Majandus.
- Kultuur, haridus.
- Revolutsiooniline liikumine.
- Vabadussõda, Eesti Vabariik.
- Loodus.

#### 7. VALGA – PÕLTSAAMA – PAIDE – JUURU (üks päev)

- Võõrvõim Eestimaa, feodaalkord, feodaaltülid.
- Ordukindlused.
- Eestlaste vabadusvõitlus.
- Liivi sõda.
- Talurahvaseadused, talurahvarahutused.
- Loodus.

#### 8. VALGA – TALLINN (kaks päeva)

- Muistsete eestlaste elu ja vabadusvõitlus.
- Võõrvõim Eestimaa, feodaalkord.
- Keskaja linn, Hansa linnad.
- Liivi sõda.
- Põhjasõda.
- Arkamisaeg, rahvuslik liikumine.
- Revolutsiooniline liikumine, revolutsioonid.
- Rahvusriigi loomine.
- Vabadussõda, Eesti Vabariik.
- Kultuur, majandus.
- Loodus.

# Inimese ja looduse suhted

VAIKE HEINALO, Otepää Keskkooli bioloogiaõpetaja

**K**äesolev küsimustik on koostatud eesmärgiga arendada avameelset mõttevahetust inimese ja looduse suhetest meie õpilaste maailmanägemuse kaudu, täiendades seeläbi nii õpilaste ökoloogilist, eetilist kui ka esteetilist südameharidust.

Küsimustik püüab õpilast asetada lähemale loodusele, paneb otsima oma arusaamisele ja tunnetele vastavaid võrdlusi taime- ja loomariigist, arendab kujutlusvõimet ja sunnib kasutama teadmisi, mis koolis või mõnel muul viisil looduseaduste ja eheda loodusega kokku puutudes omandatud. Mõned küsimused kutsuvad vastajat meenutama juba lapsepõlves alguse saanud loodushuvi või arendama fantaasiat evolutsiooni tagajärgede ennustamiseks väga kauges tulevikus.

Esteetilisest küljest suunab see küsimustele rajatud mõttevahetus otsima ja nägema looduses ilusat ning samas ka inetut, viimast eeskätt arutu inimtegevuse tagajärgedena. Ehk leiab ja näeb nii mõnigi, kui palju on igas elusolendis samaväärsust inimesega? Kõige tähtsam on aga see, et küsimused püüavad viia inimõtlemist loodusele lähemale, et sellega luua terviklikum pilt oma kohast biosfääris. On ju inimõtlemine aruka tegevuse eelduseks. Vaid mõeldes, tundes, mõistes ja soovides jõuab inimese arusaamine selleni, et elu alalhoiduks ei piisa ainult söömisest, töö tegemisest ja puhkusest. Et säilitada looduslik tasakaal, tuleb oma mugavusi ja vajadusi piirata, kujundada suhetes loodusega vahet: ei tohi võtta, andmata.

Selles mõttevahetuses avaldub iga õpilase oma lähenemisviisi ja töökspidamise tasand inimese ja looduse suhetes. Rikkamaks saavad kõik, ka õpetaja. Vahest kipumegi unustama, et õpilastel on küllalt palju õppida ja eeskujuks võtta, ka üksteiselt? Selleks tuleb luua rohkem võimalusi. Meile, õpetajatele, on ette heidetud, et oleme liialt ainekesksed ja õpetame eluvõõralt. Selline lähenemisviis, kus omavahel on ühendatud nii eetilised, esteetiliselt kui ka loodusteaduslikud arusaamised lihtsate küsimuste kaudu, annab väärtusliku lisa õpilaste loodustunnetusse.

Tänuväärne on kogu mõttevahetus lindistada. Alles jääb elava sõnaga materjal, mida hiljem saab edukalt ära kasutada järgmistes (eeskätt nooremates) klassides. Näiteks sügisel esimeses sissejuhatavas tunnis või bioloogiatiundides mõne konkreetse teema puhul materjali ilmestamiseks.

Kogemused näitavad, et enamikule õpilastest avaldab eakaaslaste või juba kooli lõpetanute arvamus küllalt suurt mõju. Eriti mõjus on mõnel viisil (lindil, videol vms) jäädvustatud arvamus. Sageli on selline materjal väärtuslikumgi õpetaja seletustest, ilmselt ka seetõttu, et õpilased väljendavad oma mõtteid ja seisukohti alati kergesti mõistetavalt ning arusaadavalt.

On kujunenud nõnda, et lindistus toimub 12.

klassi kevadpoolaasta viimastes bioloogiatiundides (olen püüdnud aine selleks ajaks lõpetada ja leida 1–2 reservtundi).

Käesolevat materjali sobib kasutada ka klassijuhatajatiundides looduseetika ja inimsuhete teemadel. Head mõtlemisainet olen leidnud loomakaitse kui ühe kultuurivaldkonna eesmärkide ja sisu selgitamisel. Eestimaal ootab ees suur tööpõld loomakaitse laialdasemal propageerimisel, et need teadmised jõuaksid iga inimeseni.

Järgnevat küsimustikku võib sõltuvalt klassist lihtsustada või täiendada, teha mingi valiku... jne. Küsimused on kirjutatud loodusteemalistele postkaartidele, seegi loob veidi fooni mõtlemiseks.

Loomulikult on inimese ja looduse vaheliste suhete käsitlemiseks palju teisi ja huvitavamaid võimalusi, nagu näiteks looduskäigud või mõni muu elav kontakt, mida edukalt saab rakendada väikeses maakoolides. Antud töö eesmärgiks on tutvustada vaid üht läbiproovitud ja kahepoolset kasuliku meetodit, mille peamiseks eesmärgiks on õpilaste lähendamine loodusele inimõtleamise kaudu.

## Valik küsimusi

1. Milliseid puid ja põõsaid tahaksid Sa istutada oma kodu ümber, kui see Sul ükskord olemas on? Miks valid just need?
2. Kõige naiselikum puu. Miks valid just selle puu?
3. Kõige mehelikum puu. Miks selline valik, põhjenda.
4. Õeldakse, et ka taimed ja loomad nutavad. Milline pilt loodusest või loodusnähtus väljendab sügavat kurbust, sarnanedes oma väljendusrikkusest kõige enam kurbusega inimese hinges?
5. Kui peaksid oma klassijuhatajat võrdlema mõne taimega loodusest, millise liigiga Sa siis teda võrdleksid? Põhjenda oma valikut!
6. Kivid on värvitud, külmad ja elutud. Omista oma mõtetes kivile hing ja kuula, millest ta räägib? Väljenda seda!
7. Milliste (ravim)taimede jõusse Sa usud? On Sul kogemusi nende kasutamisel tervise taastamisel või elujõu tõstmiseks?
8. Meenuta, millistest loomadest sai alguse Sinu tõsisem huvi looduse vastu!
9. Millised aia-, põllu- ja metsalilled on Sinu jaoks kõige ilusamad? Miks?
10. Millised on inimkonna suurimad kuriteod, mis ta on sooritanud looduse vastu?
11. On looduses Sinu jaoks midagi seesugust, mis aitab Sul vabaneda pingest ja annab jõudu murede ja raskuste ületamiseks?
12. Oled Sa kunagi oma elus pidanud mõne looma vastu kätt tõstma, et teda lüüa või koguni hävitada? Miks Sa seda tegid?
13. Milline pilt loodusest on Sinu jaoks ilus, lausa meeliülendav? Kirjelda seda!
14. Kõige seletamatum loodusnähtus maailmas.



15. On Sinu jaoks looduses midagi sellist, mis on täiesti püha ja puutumatu?
16. Inimese iseloomu on sageli võrreldud mõne looma- või taimeliigiga. Millised valiksid Sina oma iseloomu võrdkujuks? Miks?
17. Millisena kujutled Sina oma kodupaiga loodust ette 1000 aasta pärast?
18. Paljud inimesed peavad kõige suursugusemaks linnuks luike. On sinu jaoks loomariigis veel loomi, keda arvad loomariigi kuningate (kuningannade) sekka? Miks?
19. Kas on looduses analoogi, mis kõige selgemalt väljendaks inimeste ebavõrdsust praeguses elus? Milles see väljendub?
20. Mis on Sinu arvates ühine nii taimedele, loomadele kui ka inimesele?
21. Mida peaks inimene looduselt õppima, endale eeskujuks seadma?
22. Lapsepõlves mängisid Sa sageli mängu, kus tuli olla mõne looma rollis. Kui Sul oleks ümberkehastumisvõime praegu, kelleks sa end siis moondaksid? Miks?
23. Inimene on sageli võrdlemisi edev. Ehk on see pärit loodusest? Kas on looduses "edevaid" loomi, kellega inimest selles omaduses võrrelda võiks?
24. Inimene on pärit loodusest. Ta on pidevas arenemises nagu ülejäänudki elusolendid. Milline on inimese arengutase Sinu arvates 5000 a pärast?
25. Milline aasta-aeg on Sinu jaoks kõige ilusam, oodatum ja rikkam? Miks?
26. Õnnelikku perekonda iseloomustab sügav ühtekuuluvustunne isa, ema ja laste vahel, vastastikune austus ja hoolitsus. Oled Sa märganud, kas õnnelikke perekondi tuleb ette ka loomariigis? Millistel liikidel?
27. Mida annab inimestele toaloomade pidamine? On Sul neid olnud ka endal?
28. Mõnes (maa)kodus pannakse kõikidele loomadele nimed. On see nii ka Sinu kodus? Miks seda tehakse?
29. Kõige omapärasema välimusega puu, lill ja loom? Milles peitub nende omapära?
30. Kujutle nõnda: oled looduse kuningas, Sa oled kõikvõimas – võid käskida, keelata, hoiatada. Milliseid käsk, keelde või hoiatusi sa esitaksid inimestele, et elu Maal püsiks elamisväärsena ka meie lastelastel?
31. Millistest lilledest tahaksid endale pruudikimpu? Miks valid just need lilled?
32. Looduses on palju erinevaid hääli, mida tekitavad vesi, tuul, aga ka elusolendid. Millised loodushääled mõjuvad Sulle rahustavalt või tekitavad meeldiva turvalise tunde? Millised väsitavad? Miks?
33. Mida vanemaks saab inimene, seda rohkem ja selgemalt meenub talle lapsepõlv. Meenuta, kas Sina oled kunagi loomade või taimede läbi pidanud tabama kas hingevalu, füüsilisi kannatusi või hirmu.
34. Millise puuga võrdleksid Sa oma kõige paremat sõpra? Miks?
35. Loomakaitse on üks osa kultuurist. Millise hinnangu annad Sina eestlaste kultuurile toaloomade pidamisel?
36. Millest kõneleb Sulle kallitest karusnahkadest kasukas noore naise seljas? Sinu suhtumine karusloomade kasvatamisse?
37. Kujuta ette, et pead aastaks elama asuma üksikule saarele. Sinna lubatakse Sul kaasa võtta vaid 3 looma. Kelle Sa valiksid? Põhjenda oma valikut.
38. Keda pead Sa Eestimaa kõige suuremateks loodusetundjaks, milles seisneb nende teenete väärtus?
39. Milline pilt loodusest väljendab kõige paremini rõõmu, olles analoogiks tõelisele rõõmule inimese hinges?
40. Millised oleksid Sinu kolm kõige tähtsat soovi loodusele, kui Sa teaksid, et need kindlasti täituvad?
41. Kes on Sinu jaoks kõige targem, kõige võimsam ja kõige ilusam loom? Miks valid just need liigid, põhjenda!
42. Milliste loodusseaduste vastu on inimene kõige rohkem eksinud?
43. Ühiskonnas, milles elame, kohtame sageli inimvaenulikkust. Kas on ka looduses, teiste elusolendite seas taimi või loomi, kes on inimvaenulikud? Kes on selles süüdi? Kuidas end nende vastu kaitsta?
44. Miks öeldakse inimese kohta, kes talub suuri raskusi ja ülekohtu, et tal on kaameli kannatus?
45. Eestimaa kõige eksootilisemad puud, rohttaimed, loomad. Milles nende eksootilisus väljendub?
46. Parim looduseraamat. Miks?
47. Milline elusolend loodusest sümboliseerib kõige paremini armastust, rahu, truudust?
48. Kas on looduses võrdkujut inimesele, kes on teistest ära tõugatud ja tehtud kiusu- ning mõnitusobjektiks oma liigikaaslaste poolt? Mõttele hästi järele!
49. Selgita, miks peab inimene tundma aukartust elu ees?
50. On Su hingel mõni süü, mille mõtlematult oled sooritanud looduse vastu. Kui see on nii, siis räägi see südamele ära oma sõpradele ja klassikaaslastele täna! Ja Sa vabaned piinast.
51. Inimene on kõige täiuslikum elusolend Maal. Oled Sa alati uskunud tema päritolusse nii, nagu koolis on õpetatud?
52. Kes Sinu klassikaaslastest on Sinu arvates kõige rohkem loodusega kontaktis; kõige looduslähedasema mõtteviisiga?
53. On Sinu jaoks looduses loomi või taimi, keda Sa pihku ei tahaks võtta ega ka silitada mitte? Miks Sa neid kardad?
54. Raevunud liigikaaslast – inimest on raske pidurdada. Milline loodusnähtus väljendab raevu ja pidurdamatust samaväärselt inimese käitumisega? Sinu nägemus.
55. Kas meenub Sulle mõni kurb elusloodusega seotud elupilt lapsepõlvest, mille pärast valasid pisaraid või mis pani Sind sügavalt mõtlema?
56. Millised värvid (või nende kombinatsioonid) looduses on Sinu jaoks kõige ilusamad?
57. Parimad loodusfilmid Eestis.





Heinakuu viimase nädala algul viibis Eestis ametlikul visiidil Taani kuninganna Margrethe II koos abikaasa prints Henrikuga. Tema Majesteet jõudis heita põgusa pilgu ka meie hariduselule. Teise visiidipäeva hommikupoolikul käisid kõrged külalised Lasnamäe Tallinna Sidekoolis, kus ootas avamist õppetrükikoda, mis rajatud koostöös Eesti ja Taani haridusministeeriumide ning Kopenhaageni Polütehnikumiga. Siin näemegi Margrethe II trükikoja sisseseadet uudistamas. Lasnamäelt sõideti edasi Virumaale, kus vöörustajaiks Häljala, Kunda, Sagadi ja Altja rahvas. Fotodel näeme kuningannat rahvapeol Altjal. Eesti on jõudmas Euroopasse. Selle kinnituseks ongi kõrgete "ilaliste visiit Maarjamaale.



58. Oletame, et rajad oma tulevase kodu maale. Milliseid loomi Sa tahaksid seal pidada? Põhjen-da oma valikut.

59. On Sul oma lemmikud looma- ja taimeriigis: lillede, marjade, lindude seas? Miks nad meeldi-vad Sulle?

60. Milles väljendub loomade töökus ja tarkus?

61. Inimestest põlatud kodutud loomad – hulku-vad koerad ja kassid – on näide inimese halasta-

matusest looduse vastu. Millest jutustavad nende ärapälatud loomade silmad?

62. Oled Sa käinud Tallinna loomaaias? Kuidas saaksid inimesed üles näidata humaansust, et loo-made elu selles "kinnipidamiskohas" oleks parem?

63. Millest saab alguse sadism elusolendite vas-tu? Mida teha loomapiinajatega?

64. Mida sooviksid teha Sina ja juba täna, hom-me, et elukeskkond Maal muutuks puhtamaks ja humaansemaks?

## Bioloogiaalane huvitegevus Pühajärve koolis

KOIDULA KUTSAR, Pühajärve Põhikooli bioloogiaõpetaja

«**Õ**petaja vananeb kõigi teiste elu-kutsete esindajatega võrreldes viimasena. Ja põhjus on lihtne, ainult õpetajakutsele iseloomulik: andes endast parima, saab õpetaja vastutasuks suure väärtuse – ta jääb igavesti oma hingelt noo-reks" (Armas Kuldsepp).

Minu meelet aitab igal inimesel nooruslikkust säilitada looduslähedane elu- ja mõtteviis.

Bioloogiaõpetajana on olnud minu eesmärk kasvatada õpilastes looduslähedust.

Alljärgnevalt püüan anda põgusa ülevaate bio-loogiaalasest klassivälisest tööst, mis lähtub aasta-kümnetepikkuse järjepidevuse ja traditsioonide jätkamisest.

Tööaluseks on **PÕHIMÕTTED**:

■ teadmiste laiendamine elusa looduse paremaks tundmaõppimiseks loodusesõprade ringi töö kaudu;

■ õpilaste humaansete tundmuste ja tundemaailma rikastamine elava looduse kaudu;

■ anda oskusi looduse vaatlemiseks, tähelepanekute kirjeldamiseks ja järelduste tegemiseks.

### TÖÖ SÜSTEEMIST

Tegevuse aluseks on loodusesõprade ringi töö. Ringi kuulub eri aastatel 18 kuni 25 5.–9. klassi õpilast. Ringi soovijate arv on suurem, aga liikmete vastuvõtmisel arvestame, et sinna pääseksid ainult tõesti loodushuvilised õpilased.

Iga õpilane peab ringi astumisel midagi kasulikku teinud olema, kas loodusvaatlusi, kasvatanud ravim-, maitse- või muid taimi, hooldanud toalilli kodus või koolis, on koostanud mõne kogu (looduse-teemalised margid, etiketid, kaardid, herbaariumid vm). 5.klassi õpilastele on nõudmised väikse-mad – aitab ka looduse-teemalisest joonistatud pildist või jutukesest, kui teab kooliümbruse heki-taimede nimetusi, on juba lootusringi liikmekssaada.

Õpilaste tegevus ringis on täielikult omavalit-suslik. Liikmete vahel on kindel tööjaotus, kusjuu-res ülesanded valivad õpilased endale ise.

Õpetaja suunab ringi tegevust volikogu kaudu. Igal sügisel kavandame töö veerandite või õigemi-ni aasta-aegade järgi. Aastaks planeerime ülekoollised üritused, mille ettevalmistamiseks ja läbi-viimiseks tuleb kaasa haarata kogu kool.

Põhimõtteliselt tuleb säilitada traditsioonid ja töö järjepidevus.

### TRADITSIOONILISED TÖÖLÕIGUD

1. Näitused.
2. Aiapidu.
3. Loodusteemalised võistlused (viktoriinid, joo-nistused, buketid, kimbud jm).
4. Matkad kooli matkarajal.
5. Kohtumised.
6. Konkurss parima ainetundja selgitamiseks bio-loogias.
7. Loodusvaatlused ja nende tutvustamine.
8. Bioloogianädal koolis.
9. Uurimistööd ja nende tutvustamine.
10. Ajatamiskatsed koolis ja kodus.

Loodusesõbrad on varematal aegadel kooliaias agaralt vaatlusi ja katseid teinud – kahel viima-sel aastal enam aeda ei ole. Sügisnäituseks tuleb koduaias taimi kasvatada, katsetada ja vaatlusi teha.

### SUUREMAD ETTEVÕTMISED

Iga ettevõtmine, mis koolis toimub, peaks olema nii ette valmistatud ja läbi viidud, et ta kaasaks paljusid õpilasi, kes hiljem sellest kui sündmusest võiksid rääkida.

Julgen arvata, et mõned meie koolis toimunud loodusesõprade ettevõtmised on seda ka olnud. Mõnedest neist lähemalt.

#### 1. Näitused arendavad organiseerimisuskust.

Juba jaanuaris algab ettevalmistus sügisnäitu-seks. Tavaliselt pöörduvad õpilased ise minu poole küsimusega, mida kasvatada. Huviliste õpilaste soovil olen jaanuaris või veebruaris korraldanud õppuse, kus tutvustan taimi, mida nad võiksid kasvatada oma koduaias või kasvuhoones suvel. Soovitan paremate köögiviljade, marjapõõsaste ja kartulite sorte ning annan loe-

telu haruldasematest taimedest, et õpilased saaksid seemneid või istikuid muretseda kas meie või välismaa kauplustest või sõprade, tuttavate kaudu. See on selleks, et igal sügisnäitusel oleks midagi uut.

Oppusel on 30–40 huvilist. Kõigil ei õnnestu aga seemneid saada ja paljud neist kevadel ei alustagi. Jääb umbes 10–15 õpilast, kes on näitusele toonud baklažaani, pritskurki, patissone, kabatšokke, mohaari, viinamarju ja isegi puuvilla, kus villakupargi arenemas.

Sügisnäitus on kahtlemata sündmus, see on meie koolis ja ümbruskonnas populaarne ja mitmele õpilaspererele prestiižiküsimus.

Näituste korraldamisel olen andnud lastele täieliku tegutsemisvabaduse: ringi liikmed jagavad ise omavahel ülesanded. Ühed kujundavad näituseruumi, teised kaaluvad eksponaadid, kolmandad kirjutavad etiketid. Ka korrapidamise ruumis korraldavad lapsed ise.

Õpetaja, kes koordineerib kogu tegevust, peab olema väga taktitundeline suure hulga organisatorite ja sagivate õpilaste keskel, nii et iga õpilane tunneks, et ta on suure töö ära teinud ja leiab õpetaja poolt tunnustust.

Näituse avame pidulikult kogu kooliperega. Harilikult oleme palunud seda teha kooli direktoril.

Parimad näituse eksponaadid lähevad edasi Otepää AMS näitusele "Otepää Nunnu". Nii saame Pühajärve kooli nime sügisnäitusest osavõtuga laiemalt tutvustada, kuna näitusekõlastajaid on Otepääl paljudest Eestimaa paikadest.

Otepää AMS on õpilasi autasustanud kaunite tänukirjadega ja ekskursiooniga Tallinna ning viinud tasuta "Vanemuise" etendustele.

Jõulueelsel advendikuul oli näitus talvistest buketidest, mis seati kokku suvel ja sügisel kogutud materjalidest.

Kevadel ja sügisel on lillenäitused. Ka siin on palju erinevaid võimalusi. Kõik oleneb õpilaste fantaasiast, esteetilisest tasemest ja töökusest.

## 2. Aiapeod sahisevates sügislehtedes.

Suvisest tööst kooliaias ja programmikohaste praktiliste ülesannete täitmisest suvel oleme teinud kokkuvõtte aiapeol, mille korraldame oktoobris.

Õpilased toovad siis kaasa suvel kogutud materjalid, mis on selleks ajaks ilusti karpidesse paigutatud ja vormistatud, võrreldakse töid omavahel.

Leidlikud saalikujundajad puistasid saali põrandale kuldsed vahtralehed – nii istuti, kükitati ja pikutati – all ja ümber sahisemas sügislehed.

Sellises kodus peeringis räägitakse suvistest töödest, reisidest, loetakse luuletusi, lauldakse, kröbistatakse porgandeid ja kaalikaid süüa.

Külla on palutud külalisi Otepää AMSist ja vana-maid peredest, kelle lapsed olid sügisnäituse korraldamisel suureks abiks.

Aiapeole kõik soovijad tulla ei saa, see on kutsesega "teenekamatele" – siin antakse kätte AMSi tänukirjad, kooli tunnuskirjad ja vimplid. Kooli poolt on kaetud söögitoas teelaud kringliga – nii peame tagantjärele sügise sünnipäeva.

## 3. Ajatamise röömud ja mured.

Loodusesõbrad on naistepäevaks ikka toomina, kreegi ja lodjapuu oksa õitsemata ajatanud. Selle oskuse eest on noored oma hilisemas elus koolile väga tänulikud olnud.

Kaks nädalat enne tähtaega, millal õisi saada tahame, toome sisse suure – maast lakke (kui võimalik) toominga(oksa) ja panema 3–liitrisse purki vette, milles on lahustatud 1/4 aspiriinitabletti, noaotsatäis suhkrut (või glükoosi) ja pandud 2 tabletti purustatud lehtpuusütt.

Tuleb jälgida, et vee vähenemisel seda juurde valatakse. Siiani on õnnestunud alati toomingas tähtjaks öide ajada. Samuti võib toimida ka kreegi- ja lodjapuuaga. Viimase ajatamiseks kulub rohkem aega.

Õpetajate juubeliteks oleme ajatanud veebruaris sinililli, märtsis ja aprillis maikellukesid.

Väga töökate õpilaste hoolega on õnnestunud jaanuaris potti külvatud mungalille seemnetest märtsis õissaada. See oli väga kaunite õitega suvelill varakevadel, mida imetlesid õpilased, õpetajad ja lapsevanemadki.

Tulpide ja nartsisside ajatamisel pole meil õnnestunud ilusaid õisi saada ja oleme sellest loobunud.

## 4. Vaatlused viivad õpilase loodusesse.

Traditsiooniks on saanud kevadvaheaja päevik. See on õpilasel vabalt valitud märkmete tegemise viis koolivaheajal. Kas ta teeb seda vihikusse, märkmikku või lehtedest koostatud erikujulise päevikusse – see pole oluline. Peaasi on, et ta kõigil vaheaja päevadel käiks õues, metsas, põllul ja paneks tähele, kuidas loodus muutub. Milliseid loomi ja linde ta märkab, millises tegevuses nad on.

Olen soovitanud, et temperatuurid, tuule tugevus, suund ning pilvisus ja sademed ka kajastaksid päeviku lehekülgedelt (2–3 päevikut). Vaheaja päevikuid peavad õpilased meeeldi, sest seal saavad nad end vabalt avaldada, nagu nad soovivad ja oskavad.

Mõned päevikud on üsna nupukalt tehtud ja kujundatud. Paljud lapsed kirjutavad peale vaatluste ka seda, mis töid tehti.

Võib küsida: mida nende päevikute pidamine annab?

1. Iga-aastast järjekindlat informatsiooni märtsi viimase nädala ilmastiku ja loodusmuutuste kohta, mille põhjal võib olulisi üldistusi teha.

2. Pakub võrdlusvõimalusi looduse arengu kohta kindlal perioodil.

3. Õpetab õpilast päevikut pidama.

4. Arendab õpilase fantaasiat ja on talle huvitav tegevus.

5. Viib õpilase koolivaheajal loodusesse.

6. Annab informatsiooni õpilase kohta.

Kui kevadvaheaeg lõpeb, võrdleme eelmise ja käesoleva aasta sama perioodi loodusmuutusi.

## 5. Õpilasuurimused.

Neid tuleb samuti nagu eespool märgitud ettevõtmisigi väljaspool õppetööd teha. Esimesed katsetused olid referaadid, neid on aastatega üsna palju kogunenud.

Uurimistööst oleme neljal viimasel aastal osa võtnud.

Kui vaatlustes ja näitustel on suuteline suur hulk loodushuvilisi õpilasi osalema, siis uurimistöö on jõukohane vaid väikesele osale, nõuab suurt teoreetilist ja praktilist eeltööd. Ka nõuab see pikaajalisi vaatlusi.

Näiteks: Janek alustas 7. klassis lindude uurimist ja käesoleval aastal kirjutas koolis oma viimase, kolmanda töö teemal: "Otepää maastikukaitseala röövlinnud". Töö praktilist osa juhendas tema vend, teoreetilise osa ja kirjanduse kohta sai nõu õpetajalt.

Ingridi ja Evelini töö "Tuhkur meie kodus pere liikmena" valmis kahe ja poole aasta jooksul. Tuhkru kasvatamine tema sünnist kuni suguküpseks saamiseni nõudis tõesti palju kirjanduse uurimist, konsultatsioone, vaatlusi ja kaalumisi ning otsuste tegemist. Ingrid ja Evelin ütlesid ise, et ei oleks iialgi uskunud, et see, mis nad tegid, neid nii palju targemaks teeb.

Käesoleva aasta olümpiaadi ja uurimistöö üldine teema oli "Läänemeri". See tekitas kohe küsimusi, kuidas kirjutab Läänemere kohta uurimistöö õpilane, kellel puudub vaatluse ja praktilise tegevuse võimalus.

Õpilased ei osanud esialgu teemat valida – olin ka ise kõhkleva seisukohal, kas kirjanduse põhjal on võimalik kindla geograafilise objekti kohta kvaliteetset tööd teha. Kuna töö esitamise tähtajani oli küllalt aega, et kogu kättesaadav kirjandus läbi lugeda, tegimegi seda.

Kõik liim- kogu materjali läbi töötanud (õpetaja

ja kolm õpilast), selleks kulus terve kuu, tulime kokku ja nuputasime 13 teemat Läänemere kohta, millest võiks kirjutada.

Panime loodusesõbra seinalehte teemad, Läänemere kaardi ja soovitava kirjanduse kõrvale.

Kirjutajaid oli kokku 11 õpilast, valisime välja 5 tööd ja saatsime ära. (Toimetuselst. 9. klassi õpilane Janek Evestus saavutas oma vanuserühmas esikoha.)

Uurimistööst osavõtjate suvelaagris on meie koolist käinud 5 õpilast, kes esinesid seal üsna rahuldavalt.

Kolme õpilase tööd on vabariigis väljaantavas se õpilastööde kogumikku pääsenud.

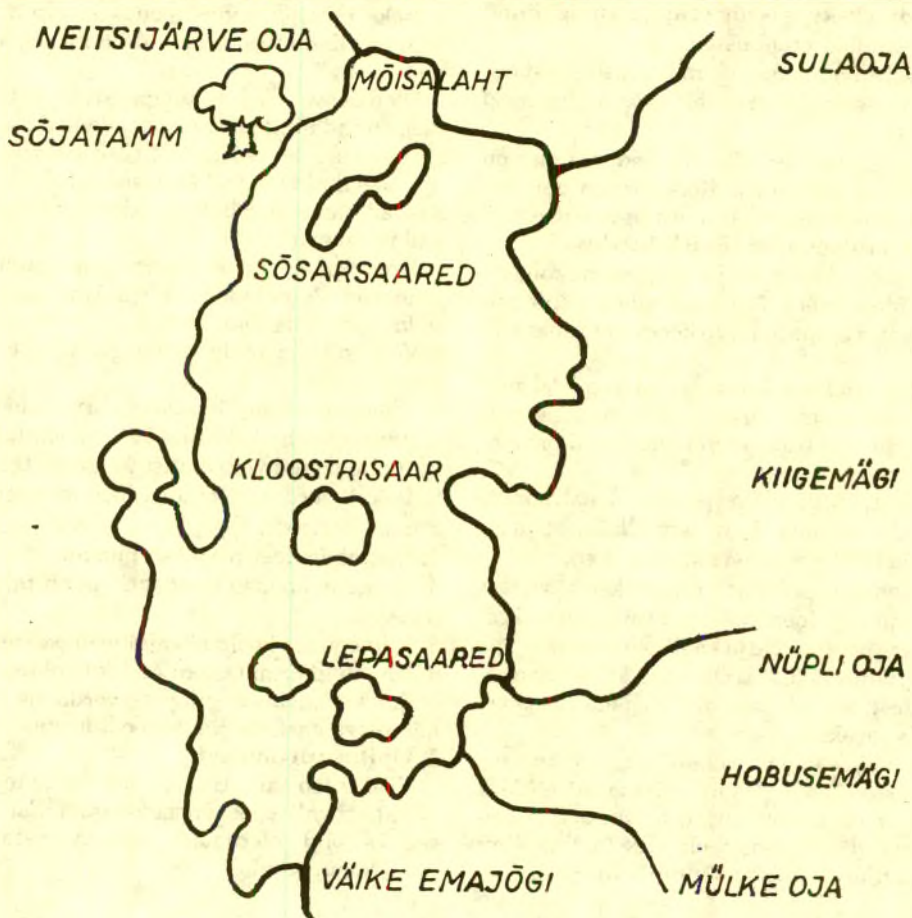
## KOKKUVÕTTEKS

Oma töös olen lähtunud vabatahtlikkuse ja järjepidevuse printsiipidest.

Endiste õpilaste lapsed on minu praegused õpilased. Bioloogiakappide korrastamisel on mitmed õpilased leidnud sealt oma vanemate vaatlusviikuid, –päevikuid ja kogusid ning herbaarlehti. Olen need andnud kojuviimiseks ja paaris kodus näinud, et need on riputatud ilusasti raamituna seinale.

Hingelist liigutust, mida õpetaja sellisel juhul tunneb, pole võimalik sõnadesse panna.

Toimetuselst: Ettekande ilmestamiseks kasutas õpetaja K.Kutsar õpilaste kevadvaheaja päevikuid, loodusvaatluste infolehti, õpilasuurimusi, Läänemere kaarti ja uurimistööde teemade loetelu Läänemere kohta.



# Kodulooline materjal ja 3. klassi looduslugu

KRISTA SUNTS, Otepää Keskkooli õpetaja

## 1. Kodulugu on jälle õppeplaanis

1988. ja 1990. aastal ilmunud algklasside programmis on kirjas loodusõpetus, 1990/91. õppeaastaks on õppeainena kodulugu. Endise 1 nädalatu tunni asemel on õppeplaanis 2 tundi, kokku 68 tundi õppeaastas.

Millega sisustada 68 tundi, mida nendes tundides õpetada?

Õpik, töövihik ja jaotmaterjal 3. klassile on mõeldud 34 töötunni jaoks. Erinevate programmide võrdlemisel selgus, et midagi uut pole lisatud. Suurenenud on vaid iga teema ja alateema õppimise ja õpetamise tundide arv: sissejuhatus 1 – 2 t, õppekäik soosse 2 – 6 t, ilmakaared 3 – 6 t, Eesti asend, piir 3 – 6 t, Läänemeri 4 – 6 t, pinnamood 4 – 6 t, aastaajad 4 – 8 t, Eesti jõed ja järved 3 – 6 t, taimkate ja loomastik 5 – 10 t, õppekäik niidule 2 – 6 t, kõrdamine 3 – 6 t.

Koolis ei tule õppida ainult raamatute, vaid ka praktilise elu kaudu, tajuda ümbritsevat mitme meelega abil.

Koduloolisele materjalile tähtsama koha andmine ja tundide arvu suurendamine võimaldab rakendada õpilaste arenguastmele vastavaid didaktilisi põhimõtteid ning lapsi ümbritseva keskkonna ja tegeliku elu nähtustega siduda. Tutvumine oma koduümbrusega avarab silmaringi, algteadmised on hiljem abiks teiste õppeainete õppimisel. Lähedase ümbruse kaudu omandatud teadmised ja mõisted avarduvad iga õppeaastaga. Koduloo aineala hõlmab kõike seda, mis on lapsele lähedane. Selleks on lapse oma kodu, koduümborus ning seal keskkonnas tegutsevad inimesed, nende töö, muutuv ilmastik ja muud loodusnähtused.

Kogu algklasside töö sisu toetub õpikutes ja peamiselt lapse ligemast ümbrusest võetud ainele. Kodulootundide ülesanne ongi selle aine täpsem tundmaõppimine, kujutluste loomine, mille alusel on võimalik mõisteid ja üldistusi vormida.

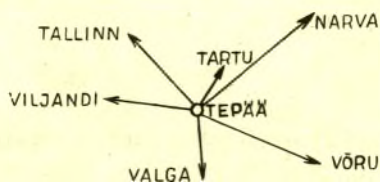
J. Käisi arvates ei saa kõnelda koduloost kui eri tunnist, vaid ainult koduloolise materjali kasutamisest ja käsitlusviisi rakendamisest õppetöös. Seepärast ei ole kodulugu niivõrd ainealane, kui võrd esmajoones õpetamisprintsipi küsimus.

## 2. Koduloolise materjali kasutamine 3. klassi loodusloos õpetamisel

Suurenenud tundide arv lubab rohkesti lisamaterjali kasutada, eelkõige oma kodukoha ja selle ümbrusega tutvumist seoses programmi ettenähtud teemadega.

### 2.1. Ilmakaared, Eesti asend ja piir

Lisaks praktilisele tegevusele – suundade määramisele looduses – teadvustasime ka oma kodukoha asupaiga Eesti kaardil ning teiste geograafiliste punktide suhtes.



Lünktekst:

A. (klassis)

1. Meie koolimajast põhja suunas on ..... lõuna suunas ..... ida suunas ..... lääne suunas .....

2. Koju hakkam minema ..... suunas.

B. (kodus)

1. Minu kodust põhja pool on ..... lõuna pool on ..... ida pool on ..... lääne pool on .....

2. Kooli hakkam tulema ..... suunas.

## 2.2. Fenoloogilised vaatlused sügisel. Minu kodukoht sügisel

a) loodusvaatlused (rühmatööna)

SÜGIS JÄRVE ÄÄRES

Käisime Nüpli järve ääres loodusvaatlusi teemas, samuti kinnistati celmisel aastal õpitut veekogude ja määrati kompassi abil suundi looduses. Meiega koos oli ka "Tallinnfilmi" võttegrupp režissöör Peep Puksiga, kes filmis kaadreid filmi "Johannes Käis" tarvis.

Rühmatööna valmisid loodusvaatluste protokolli alljärgneva skeemi kohaselt:

Kuupäev .....  
Kellaaeg .....  
Koht .....  
Vaatljad (nimed) .....  
ILM – õhutemperatuur .....  
tuul .....  
taevas .....  
sademed .....

SÜGIS VEEKOGU ÄÄRES

A. Veekogu nimi.

Määra kompassi abil järve põhja- ja lõunakallas. Me asume järve ..... kaldal.

Järve põhjakaldal on .....

Lõunakaldal näeme .....

Üle järve paistab .....

Küngastel on mets muutunud .....

Järve kallastel kasvavad järgmised puud: .....

Mida huvitavat veel märkasid? .....

Keda nägid? .....

B. Järvepind on ..... Järvevesi paistab meile ..... (mis värvi?)

Möödame vee temperatuuri. See on ..... Kaldavees kasvavad järgmised taimed:.....

K l a s s i s: Joonistan järve, märgin rühma asukoha, kus vaatlust teeme. Järve kaldale joonistan meeldejäädud esemed, metsa ja muud.

C. M õ t l e j a p õ h j e n d a. Miks sügisel järve veetase tõuseb? Milleks kasutatakse järvevett? Miks ei tohi juua keetmata järvevett? Kes saavad talve mööda vees, järve põhjas?

SÜGIS PARGIS

Vaatlusprotokolli näidis:

Mida märkad sügiskuu rohus, pöösas, taevas, puul?

Kuupäev .....

Kellaaeg .....

Vaatluskoht .....

Vaatlejad (nimed) .....

ILM – Ohutemperatuur .....

Tuul .....

Taevas .....

Sademed .....

Sügiseseid puud:

A. Milliseid puid kasvab selles pargis (metsas) kõige rohkem? ..... Siin kasvab veel ..... Vähe lehti on ..... Hoopis raagus on ..... Rohkesti lehti on .....

Jookse mahalangenud lehtedes. Mida kuuled?

Siin kasvab ka okaspuud: .....

Okaspuud on ka talvel .....

B. Vaatlen ..... puud (igal rühmal oma puu).

Puul on ..... lehti. Puu all on ..... lehti. Selle puu lehel on muutunud ..... (mis värvi?)

Mida märkad raagus puuksal? Võta kaasa 4 erineva suuruse ja värviga puulehte.

K l a s s i s: Joonista siia puulehe kujutis, värv.

Kirjelda seda puulehte – (värvus, suurus, kuju, lehe serv).

C. M ö t l e v a s t u s e d. Miks on metsas nii vaikseks jäänud? Milliseks on muutunud metsaalune? Miks ei tulda enam metsa seeni ja marju korjama?

D. Mida huvitavat veel märkasid? Keda nägid?

## b) Sügis minu koduaias – lünktekst

### A. KÕÕGIVILJAD

1. Leian ja loetlen koduaias kasvavaid kõõgivilju .....

2. Söödav osa on neil (too näiteid):

a) juur .....

b) lehed .....

c) viljad .....

3. Aiast on juba ära koristatud .....

4. Hästi kasvasid sel aastal .....

### B. KARTUL

Pärin kodus järele, kui palju maad oli kartulite all. Sain teada, et ..... Kui palju kartuleid saadi? ..... Meil kasvatati järgmisi kartulisorte: ..... Meie perele meeldib nendest kõige enam ....., sest.....

### C. "KARTULINÄDAL"

2. klassi kevadel olid õpilased kooliaias maha pannud eri sortide mugulaid, nüüd seisis ees nende ülesvõtmise ja saagikuse võrdlemine. Seoses sellega tekkis mõte rääkida pikemalt meie teisest leivast – kartulist ning püüda seda teemat seostada teiste õppeainetega. Ülekoolilisel sügisnäitusel otsustasime esineda kartuli tutvustamisega.

Selleks valmis meil õpestend "Kartul – meie teine leib", mille materjalid hiljem kogusime mappi. Emakeeletundides käsitleti lugemispala "Kartulipõllul" ja keeleõpetuses tuli deformeeritud lausetest jutuke koostada. Matemaatikatunnis said õpilased ülesandeks koostada 3 tekstülesannet kartulite kohta. Joonistamise ja tööõpetuse tundides tegime kartulitrükki ja joonistasime illustratsiooni lugemispala juurde. Loodusõpetuse tundides tutvuti kartulitaima ja kartulimugulaga ning

koduseks tööks jäi kartulitärklise valmistamine järgmise juhendi põhjal:

Koori kartul ja riivi peeneks. Vala külma vett peale, loksuta. Kurna segu läbi marli purki. Tunni aja jooksul vajub tärklis purgi põhja. Vala vesi pealt ära ja kuivata tärklis puhtal paberil. Võta saadud tärklis järgmiseks loodusloo tunniks kaasa.

Antud ülesannet täideti väga innukalt ja huviga, kuigi mõni tuli kooli veel kuivamata tärklisega. Ainult üks õpilane võttis kaasa poest ostetud tärklise. Nii tekkis võimalus võrrelda eri värvusi omavahel.

Nädala lõpuks planeerisime klassiõhtu ja selleks ajaks valmis ka näitus vigurkartulitest, nädala jooksul tehtud töödest ning kooliaast saadud kartulitest koos võrdlusandmetega. Selgus, et meie katselapil andis kõige rikkalikuma saagi sort "Ando" ja kõige suuremad mugulad olid kartulitel "Vigri", "Adretta" ja "Ando". Klassiõhtuks valmistas igaüks tööõpetuse tunni ajal kodust kaasavõetud ainetest kartulisalatit. Elevust valmistas selle degusteerimine ja hinnangu andmine kaasõpilase valmistatud salati maitsele, aga ka toidu serveerimise oskusele. Klassiõhtul toimus ka viktoriin:

1. Millist kartulitaima osa tarvitame toiduks?
2. Millise teise aedviljaga sarnaneb kartuli vilj?
3. Mitu mugulat võib saada ühelt kartulitaimelt?
4. Milleks kasutatakse kartulit?
5. Mida toodetakse kartulist?
6. Kus on kartuli kodumaa?
7. Nimeta üks raamatu või jutu pealkiri, milles räägitakse kartulist?
8. Nimeta 3 kartulisorti.
9. Milline kartulitoidu sulle kõige enam maitseb?
10. Koosta tähtedest uusi sõnu: K A R T U L

### 2.3. Eesti pinnamood – Otepää kõrgustik

Alateema "Otepää kõrgustik" käsitlemisel oli abiks õpestend piltide ja skeemiga. Õpilastele meeldis skeemilt leida tuttavaid mägesid ja järvi. Õpilaste kasutada oli ka trükitud lugemistekst Otepää kõrgustiku kohta.

Otepää linn asub Otepää kõrgustiku keskosas. Kõrgustikul on palju erineva suuruse ja kujuga kupleid, künkaid ja seljakuid. Kõrgustiku kõrgemaks tipuks on **Kuutse mägi** (217 m). Arula lähistel, Kuutse mäe naabruses asuvad teisedki kõrgemad tipud: **Kõrgemägi**, **Harimägi**, **Meegaste mägi**. Väikese Munamäe kõrguseks on 207 m. Ma tean nimetada veel teisigi mägesid .....

Küngaste vahel asuvad nõod, orud, lohud, mille põhjas näeme rohkesti järvi. Neid on Otepää kõrgustikul umbes 130. Pühajärve nõos asub üks Eesti kaunimaid järvi – **Pühajärv**. Sageli asuvad järved rühmadena: **Arula, Päidla, Vidrike** ja teised järverühmad. Tean veel järgmisi Otepää kõrgustiku järvi: .... Kuplitevaheliste lohude põhjas võivad olla ka sood ja heinamaad.

Otepää kõrgustikult saavad alguse **Väike-Emajõgi**, **Elva jõgi** ja **Ahja jõgi**.

Leian kaardilt need jõed ja nimetan, kuhu need suubuvad.

Otepää kõrgustikul algab kevad varem kui Põhja-Eestis, sest puudub mere jahutav mõju. Lund on siin tavaliselt rohkem kui paljudes teistes Eestimaa osades. Põhjapoolsetel küngaste nõlvadel püsib lumi kevadel kaua. Põnev maastik ja head lu-



meolud meelitavad siia suusatajaid. Ilus loodus kutsus Otepääl ka rohkesti puhkajaid, kunstnikke ja filmimehi. Põllumehele ei ole künklik maastik aga meeltnööda. Maapinna suur kalle raskendab põllutöödel masinate kasutamist.

Küsimusi ja ülesandeid:

1. Missuguseid puid kasvab Otepää metsades?
2. Milliseid loomi võib siin kohata?
3. Milliseid kalu püütakse siinsetest järvedest?
4. Millised külad ja asulad jäävad Otepää kõrgustikule?
5. Nimeta oma kodukandi järvi, jõgesid ja mägesid.
6. Päre kodustelt järele, kas nad teavad muinasjutte, muistendeid, laule ja luuletusi Otepää kohta.

Teksti oli töö käigus võimalik jaotada osadeks ja jutustamiseks kasutada kava:

1. Pinnamood, kõrgemad tipud.
2. Veekogud.
3. Ilmastik.
4. Miks sulle meeldib Otepää loodus?

Kokkuvõtval tunnil tegime kinnistav-kontrolliva tööd.

1. Mitu kõrgustikku on Eestis?
2. Milline neist kõrgustikest asub merepinnast kõige kõrgemal?
3. Nimeta Eesti kõrgeim tipp.
4. Nimeta Otepää kõrgustiku kõrgeim mägi.
5. Mis paiknevad kungaste vahelistes orgudes, nõgudes, lohkudes?
6. Nimeta Otepää kõrgustiku suurim järvi.
7. Millised jõed saavad alguse Otepää kõrgustikult?
8. Milline kõrgustik asub Otepää kõrgustikust kagu suunas?

## 2.4. Eesti jõed ja järved

Veekogude iseloomustamiseks ja jutustamiseks abistamiseks kasutasime tabelleid:

### A. EESTI JÕED

Jõgi	Pikkus km-tes	Lähe	Suue	Iseärasused
Pärnu j	144	Pandivere kõrgustiku allikad	Pärnu laht	Voolab Lääne-Eesti madalikul. Rohkesti on lisajõgesid (Halliste, Navesti, Reiu).
Kasari j	112	Rapla lähedal	Matsalu laht	Voolab Lääne-Eesti madalikul, madalas sängis, kevadel laialdased üleujutused. Suudmealal lindude looduskaitseala.
Suur-Emajõgi	101	Võrtsjärv	Peipsi järvi	On täies ulatuses laevatatav. Lisajõed: Põltsamaa (140 km), Pedja, Ahja, Elva.
Väike-Emajõgi	82	Pühajärv	Võrtsjärv	Jõel rohkesti paisjärvi ja vesivesikeid: Märdi, Restu, Sangaste.

### B. EESTI JÄRVED

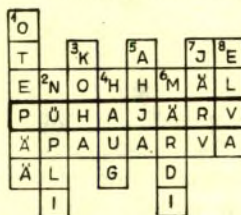
Järv asukoht	Suurim sügavus	Jõed	Kalad
Peipsi järvi, Ida-Eesti	15 m	Sisse: Väija: Narva	latikas rääbis haug tint
Võrtsjärv, Kesk-Eesti	6 m	Sisse: Väike-Emajõgi, Tänassilma jõgi, Ohne jõgi	latikas haug koha
Pühajärv, Otepää kõrgustik, pikkus 3,5 km, laius 1,6 km	8,5 m	Sisse: Väija: Väike-Emajõgi	latikas
		Sulaoja, Mülka oja, Neitsijärve kraav	linask särg ahven

### C. PÜHAJÄRV

Pühajärve kohta on ilmunud rohkesti pildimaterjali ja artikleid, õpilased on mitmel korral käinud järve ääres matkal ja õppekäikudel, seetõttu on tund kordav-kinnistav.

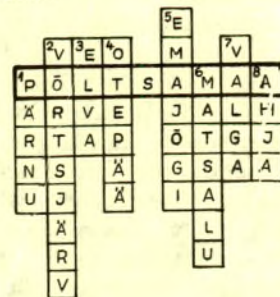
1. Kontuurkaardi joonistamine ja täitmine. (Vt joonis lk 36.)

2. Kodukoha ristisõna



1. Linn Otepää kõrgustikult. 2. Järv Pühajärve naabruses. 3. Kala mageveekogus. 4. Kala mageveekogus. 5. Jõgi, mis algab Otepää kõrgustikult. 6. Paisjärv ja endine vesikilohk Väike-Emajõel. 7. Veekogu. 8. Jõgi, mis algab Otepää kõrgustikult. Vasakult paremale: Eesti kaunim järvi.

D. RISTISÕNA "EESTI VEEKOGUD" (kordamiseks)



1. Eesti pikim jõgi. 2. Angerjajärv. 3. Otepää kõrgustikult algav jõgi. 4. Linn Pühajärve lähedal. 5. Jõgi, mille kaevamisel olid muistendi järgi abiks loomad. 6. Looduskaitseala Kasari jõe suudmealal. 7. Maakond, mille piiridesse jääb Pühajärv. 8. Jõgi, mis algab Otepää kõrgustikult. Vasakult paremale: Lisajõgi, millel on oma peajõest pikem.

### 2.5. Aastaajad Eestis

Antud teema käsitlemisel lähtusin õpilaste kogemustest ja tähelepanekutest. Oluline oli aas-

taaegade vaheldumine seoses inimeste elu ja tegevusega. Sügise käsitlemisel töötasime läbi sügisel saadud loodusvaatluste tulemused (vt eespool). Kevade käsitlemisel tuli igal õpilasgrupil oma kogemuste ja teadmiste põhjal jutustada teemadel: Kevad metsas. Kevad aias. Kevad loomariigis. Kevad põllul.

Mõned lapsed joonistasid oma teema kohta pildi ja jutustasid sellest, teised olid pildi juurde ka väikese jutukese kirjutanud. (Materjal koondati mappi "Kevad".)

Alateema "Suvi" käsitlemiseks valis iga laps endale jutukese teema: Jaanipäev. Suvine vihm. Suvi metsas. Suvi niidul. Suvisel järvel. Suvi aias. Suvi põllul. Linnalaste suvi. Heinategu. Suvelilled. Ravimtaimi kogumas. Suvised metsaannid. Viljalõikus algab. Maalaste suvi. Minu suvi. Marjul. Suvi seenemetsas. Lindude suvi. (Materjal koondati mappi "Suvi".)

Antud soovitused on esitatud lähtuvalt loodusõpetuse programmist ja olemasolevast õppekomplektist, kuid kodulooline materjal on tugevasti seostatav ka teiste algklassi ainetundidega. Eespool nimetatud töodes on palju kokkupuutepunk-

te emakeelega: suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamine, üldistamine, töö sõnavara rikastamiseks ja täpsustamiseks jne. Emakeele ainevalda kuulus ka tutvumine kohalike rahvapärismuste ja vanasõnadega (valmis mapp "Otepää vanasõnad"). Kunstiõpetuse tundides illustreeriti vanasõnu, mis olid eelnevalt lahti mõtestatud, mitmed iseseisvad tööd ja loodusvaatluste protokollid olid varustatud illustreerivate piltidega. Matemaatikatunnis õpitud (mõõtmine, mõõtühikud) kasutati loodusvaatluste tundides. Mõned tööd olid kodu-uurimuslikud ("Meie aed", "Minu isa"). Isadepäeva eel valmis väike uurimus oma isast ja vanaisadest. Mahukas ja väga põnev oli lastele ka ajalehe "Issi" koostamine ja väljaandmine. Sellele eelnevalt täitsid lapsed küsimustiku oma isade ja vanaisade kohta (nimi, sünniaeg, elukoht, koolid, kus on õppinud, amet, huvialad). Lisaks vastasid küsimustele "Mille poolest olen oma isa sarnane?" ja "Mida on mulle õpetanud vanaisad?".

Samalaadsed küsimused olid ka vanavanaisade kohta. Lisandus küsimus vanaisa elust ja tegevusest praegu.

## Dramatiseering algklassides

### EVE VALLISTE, Tõrva Keskkooli õpetaja

**L**aste meeldivaim tegevus on mäng. Mängus väljendavad lapsed oma tundeid, muljeid, mõtteid, unistusi. Mängul on tähtis osa fantaasia arendamisel. Kooliealised lapsed mõtleavad ise välja huvitava sisuga mängu. Eriti armastavad lapsed muinasjuttude ja jutukeste lavastusmänge, kuulavad suure huvi ja kaasaelamisega muinasjutte, luuletusi, jutukei. Kuul siiski on muinasjuttudel teatav eelis teiste kirjandusliikide ees. Muinasjuttudes on õpetlik iva lastele kõige arusaadavamas vormis, sõnavara lihtne ja emotsionaalne.

Dramatiseeringule pööratakse emakeeletundides põhjendamatult vähe tähelepanu. Pidev tekstilähedane jutustamine, mida tundides sageli kasutatakse, muudab tunni monotoonseks.

Dramatiseerimine on õpilastele väga meeldiv tunniosa, palju loominguvõimalusi pakkuv tegevus. Arenevad laste väljendusoskus, kujutlusvõime, mälu, tähelepanu, liikumisoskus, suhtlemisoskus, rikastuvad emotsioonid. Eriti sobivad dramatiseeringud lastele, kellel on raskusi suhtlemisel eakaaslastega. Dramatiseeringute puhul tuleb suurt tähelepanu pöörata laste kõnele: sõnade selgele hääldamisele, ilmekusele. Dramatiseeringud aitavad lugemispala paremini tunnetada ja annavad õpilastele võimaluse osa ise läbi elada.

**Millistena tahaksid õpetajad-kasvatajad näha lastenäidendeid või dramatiseeringuteks sobivaid kirjanduspalu?**

Liivia Asmer on kirjutanud "Nõukogude Koolis" (nr 12, 1977), et:

tekst oleks kergesti meelde jääv, kordustega, dialoogiline, jõukohane ja lihtsa ülesehitusega;

esineks palju eri liiki lühikeste osadega tegelasi, oleks toredate kostüümide ja peakatete kasutamise võimalusi;

saaks tõsta laste huvi mängu vastu, lülitada sinna laule, tantse, liikumist, häälitusi, nalja ja ootamatusi;

pala oleks õpetlik, sisaldaks uusi mõisteid ja moraaliprobleeme;

pala oleks fantaasiarikas, südamlük, heasoovlik, hea lõplahendusega.

Meie koolilugemikes leidub küllaldaselt niisuguseid muinasjutte, jutukei, luuletusi, mis vastavad eelloetletud nõuetele ja mida võiks proovida dramatiseerida.

Selleks et tunnis lugemispala dramatiseerida, tuleks

korralikult süvenedes tekst läbi lugeda;

leida palast pea- ja kõrvaltegelased;

põhjalikult iseloomustada kõiki tegelasi, analüüs aitab lastel näha tegelaste inimlikke karaktereid;

avaldada omapoolseid arvamusi, kuidas võiksid pala tegelased eri situatsioonides käituda;

avaldada mõtteid tegelaste miimika, hääletooni ja liikumise kohta;

**NB!** Lastele ei tohiks peale suruda standardseid arvamusi, näiteks: karu on aeglane ja kohmakas, hunt rumal, jännes arg jne. Laps peab jääma mängulise tegevuse juures ise loojaks, eri nüansside leidjaks!

osad jaotada õpilaste vahel. Seda võib teha õpetaja, aga ka õpilased ise. Lapsed tunnevad üksteise võimeid sageli paremini. Samas aga tuleks jälgida, et laste välimus ei saaks osatäitjate valikul määravaks.

**Kõige lihtsam dramatiseerimisvõimalus on dialoog.**

Selleks peab õpilane palast leidma iga osalise teksti. Sobivamad muinasjutud lugemikest: "Teder ja rebane", "Rebane ja kass", "Kaks sikk", "Vaal ja heeringas", "Siga ja hani", "Varsa hind",

"Väike hirm ja suur tiiger", L. Tolstoi "Hiirepojake", A. Jakobsoni "Sääsk ja hobune" jm.

Teine võimalus on tegelaste omavahelise suhtlemisega **ositi lugemine**.

Kolmas võimalus – iga osaline **õpib teksti pähe**, sellele lisanduvad mänguelemendid. Kuid sõnasõnalise teksti päheõppimisega ei tohi liialdada, sest laps püüab kramplikult tekstist kinni pidada ja mänguline osa sellega kannatab. Kui me aga tahame oma dramatiseeringuga esineda laiemale vaatajaskonnale, on päheõppimine loomulikult vajalik.

Neljandaks võimaluseks võiks olla **õpetaja osavõtt dramatiseeringust**. See variant annab tagasihoidlike võimetega lastele rohkem julgust, sest ei ole siis õpetaja ainult hindaja, vaid lastega samaväärne näitleja.

Sobivamad palad, milles õpetaja võiks osaleda: E. Raud "Peep ajab vanaemale kärkseid pähe", L. Tolstoi "Hiirepojake", muinasjutud "Rebane, kukk ja kass", "Ussikuningas", "Vaal ja heeringas", "Põhjatuul", "Seene kuld" jm.

Viies võimalus on **teksti mälu järgi ligilähedane mängimine**, kus õpilane võib panna oma fantaasia mängu ja lisada vastavalt situatsioonile omapoolset teksti.

Kuuenda võimalusena võiks tunnis kasutada veel **improvisatsiooni**. Niisugusel juhul mõeldakse palale uus lõpp, muudetakse tegelaste käitumist või luuakse antud tegelastega täiesti uus situatsioon.

Näiteks 3. klassi lugemikus on muinasjutt "See-ne varjus" (autor J. Trojan). Selle loo uueks lõpuks võiks olla, kuidas kärnkonn võtab külalised sõbralikult vastu. Kuidas ta seda teeb? Missugune võiks olla pala uus lõpp?

2. klassis on muinasjutt "Hiir, kass ja kõrvits" (autor E. Raud). Siit võib anda õpilastele küsimuse, kuidas oleks hiir suutnud ennast päästa, kui kõrvitsat poleks olnud?

4. klassis on pala "Leivajätk kadus" (autor J. Parijögi). Kuidas peaksid käituma lapsed, kui hall vanake tagasi tuleks?

Niisugune ülesannete andmine arendab laste fantaasiat.

Dramatiseeringute tegemiseks oleksid klassis vajalikud maskid. Kõige lihtsamad ja jõukohasemad on paksemast paberist valmistatud otsmikumaskid, mida saab papiribale liimida ja kuklast kirjaklambriga kinnitada. Niisugune kinnitusviis on vajalik selleks, et pärast kasutamist saaks neid hoida mitte peavõrudena, vaid kinnitusest lahti võtta ja mappi panna.

Maske saab juba 2. klassi lastega kunstiõpetuse tundides valmistada.

Suuremat vaeva nõuavad poroloonist valmistatud mütsmaskid.

Neidki on võimalik lastega 4. kl tööõpetuse tundides valmistada.

Võib kasutada ka kauplusest saadavaid pappmaske, kuid siis tuleb hoolitseda hääle kuuldavuse eest. Soovitan näo suuosa vabaks jätta.

Palade sündmustikku võib edasi anda nukkudega. Nukud peaksid olema kindlasti laste endi valmistatud. Sobivaim koolis on käpiknukk. Kõige lihtsama käpiknuku saame paberkotist, millele on peale kleebitud näoosad, lisatud kõrvad jne.

Sama otstarbega maske võib valmistada pappkarpidest kuni tikutoosideni välja.

Veidi keerulisemad on juba riidest õmmeldud käpiknukud. Kõige olulisem nuku osa on pea. Käpiknuku pead võib voolida puust, õmmelda riidest, teha pabermassist ja isegi kaalikast, peedist või kartulist. Puust voolitud pead on head, kuid raskesti valmistatavad. Riidest nukupea, mille täidiseks on kasutatud vatti, võivad lapsed tööõpetuse tundides ise valmistada.

Huvitavaid nukupäid saab valmistada juurviljadest – kaalikast, kartulist jm. Need on ühepäevanukud, sest juurviljad närtsivad kiiresti.

Pabermassist nukupeade valmistamine on aeganõudev ja jõukohane alles 4. klassis. Nende valmistamise õpetuse võib leida H. Einase koostatud raamatust "Meie nukuteater" lk 162–166.

Mõnesse dramatiseeringusse sobivad hästi viinerist või papist nukud. Need nukud võib panna pulgakeste otsa.

Huvitavad on ka sukast, sokist või põlvikust valmistatud loomnukud. Sock topitakse täis, lisatakse plastmassist või poroloonist lõigatud kõrvad, sarved ning värvitakse.

Igasuguse maski valmistamise huvi on lastel palju suurem, kui tema töö leiab hiljem rakendamist. Ka osasse sisseelamine ja mängulust on suuremad, kui on kasutada toredad peakatted või käpiknukud.

Dramatiseeringutega võiks tegelda ka väljaspool tunde, näiteks pikapäevarühmas, ringis. Lapsi põhjalikumalt ette valmistades saaksid nad esinemisvõimalusi koolipidudel, lastevanemate koosolekutel, emakeelepäevadel, karnevalidel jm.

Dramatiseeringud algklassides loovad soodsad eeltingimused näitekunstiga tegelemiseks edaspidi.

#### Kirjandus

1. A s m e r L. Lavastusmäng kui mängu lavastamine või lavastuse mängimine, — Nõukogude Kool, 1977, nr 12.
2. E i n a s H. Meie nukuteater. 1958.
3. Emakeele lugemik II–IV kl.
4. H i e E. Esteetilise kasvatuse võimalusi emakeele lugemisõpetuses. HM, 1978.
5. H i e E. Kainiku kasvatusemärgidest lähtuv töötekstiga emakeele lugemistundides. HM, 1986.
6. Nukunäidendite valimik koolide nukuteatritele. 1958.
7. T u u l i k M. Emakeele õpetamise metoodika küsimusi algklassides. TPedI, 1986.

# Temperamentitüübi seos laste kunstiloominguga

AIVE NOORMAA, lasteaia "Tõrvalill" kasvataja

**L**apsed mängivad päriselt mänguasjadega. Täiskasvanud mängivad mängult pärisasjadega. Laps areneb kiirrongi kiirusel. Väike laps joonistades veel ei loo kujutuspilte, vaid seda, mis temas eneses toimub. On targalt öeldud, et väike laps joonistab endale eluks kõik selgeks. Laste joonistustes kujutatud maailm on omanäoline, lapsepärane, mitte passiivselt kopeeritud tegelikkus. Lapsed tunnevad vajadust oma mõtteid ja muljeid joonistustes väljendada.

Et tagada kõigi laste tõrõom, olen püüdnud põhjalikult tundma õppida iga oma kasvandikku. Iga laps on isikupärane ainult temale omaste temperamentomaduste tõttu. Lapse joonistustes ilmneb tema mõttemall. Nende analüüsimisel, lapsi joonistama õpetades olen vältinud lapse saamatuse või oskamatusse puhul halvustamist. Iga inimese, ka väikese inimese kunstilooming on ju osa temast endast. Ja lastega loovalt töötades tuleb nende temperamentitüüp selgelt välja.

Kuidas erineva temperamentitüübi esindaja siseneb ruumi? See on huvi pakkunud. Kujutava tegevuse tundides peavad lapsed saama omavahel rääkida, küsida nõu kasvatajalt. Lapse rõom oma tööst peegeldub tema näoilmes, miimikas, žestides – tema loomingus. Seda on vaja ära tabada.

**Sangviinik** siseneb ruumi julge joonega, kuid kiirustamise tõttu kannatab töö tulemus, täpsus. Jooned on kohati üle äärte. Ta jõuab antud teemal palju esemeid ja detaile joonistada. Tema piltidelt ei puudu kunagi päike, mis enamasti on joonistatud pildi ülaossa keskele. Tema pildid on ilmekad. Sangviinik kasutab peaaegu kõiki sooje toone, kuid harva musta ja tumesinist värvi. Päeva jooksul võib ta mitu korda joonistada, tema pildid on täis lapselikku rõomsat elamust.

**Koleerik** on tihtipeale jõudnud enne joonistama asumist joonistuspaberit kortsutada, nurki murda. Ta on kärsitu, rahutu, alustab joonistamist hoolega, kuid sageli ei ole rahul, siis nõhib kummi või niiske sõrmeotsaga ja joonistab kiirustades edasi. Joon on kuidagi karvane, kogu töö on tihti määritud, soidud. Sageli on ta värviga ka oma riideid pritsinud. Ta on rabeleja, iga hinna eest tahab olla esimene, kes töö lõpetab; kasutab üsna sageli tumedaid toone: tumelilla taevas, tumesinine talvine lumevaip. Töötamist saadab elav vestlus kas iseenda või naabriga. Olen tähele pannud, et koleerikud tahavad tingimata kõrvuti istuda.

5a rühmas oli teema "Meie pere". Selle teema eesmärke oli mul kaks: kuidas laps joonistab inimest; kuidas laps joonistab oma peresuhteid. Sain

palju toredaid töid ja psühholoogiliseks analüüsiks kuhjaga mõtlemisainet. Koleerikust poisid ei joonistanud pildile ema. Ta seletas seda nii: "Ise ta kunagi mul lasteaia järel ei käi, pole teda pildile kah vaja!"

**Flegmaatik** läheb ruumi sisse aeglaselt ja läbimõeldult. Tihti istub ta enne tööle asumist niisama. Mõnikord võib tunduda, nagu oleks ta oma arenemises maha jäänud, niivõrd aeglasel on tema reageeringud. Last ei maksa kiirustada, ta vajab lihtsalt rohkem mõtlemisaega kui teised. Tihti on tal keelgi suust väljas, tööd alustab ta vaikselt. Flegmaatik ei võta kogu ruumi käsile. Kui teised on jõudnud süžeeilisest pildist jagu saada, siis flegmaatik on joonistanud paar detaili. Iga detail või ese on läbi mõeldud, iga asi lõpeb kusagil, algab, viib kusagile. Lõpetab viimasena, on oma tööga igati rahul. Rahul on ka kasvataja, sest töö on tehtud korralikult.

**Melanhoolikut** on rühmas kerge ära tunda. Enne kujutava tegevuse tunni algust kõnnib ta kasvataja järel ja pärrib kogu aeg, kas me hakkame joonistama ja mida me joonistame. Melanhoolne laps muretseb palju juba ette.

Ta kardab ruumi sisse minna. Tihti ütleb ta laua taga istudes: "Kasvataja, ma ei oska." Kasvataja julgustamisel asub tööle. Joonistades paneb tihti käe ette, et teised lapsed ei näeks tema pilti, häbeneb (ühe silmaga siiski piilub).

Melanhoolik püüab ruumi teha väiksemaks. Kogu pilt on kokku surutud. Tal on õrn joon, kuid iga joon on läbi mõeldud. Pidevalt otsib ta tuge kasvatajalt: "Kasvataja, ma tegin kuuse valmis. Mis ma nüüd teen? Ma tegin valmis." Jne. Kasvataja peab sellist last märkama ja julgustama, sest emotsionaalselt väga tundlikuna elab ta kõiki ebaõnnestumisi sügavalt läbi. Aga kunstivõimed on tema tugevamaid võimeid tänu suurele tundlikkusele. Töodes kasutab heledaid toone, mitte kunagi tumedaid. Vesivärvipildid on väga heledad.

2–3aastaste laste temperamentitüüp avaldub eelkõige mängudes, suhtlemisel teiste laste ja täiskasvanutega. 4–6aastane laps oskab ennast avada juba kujutava loomingu kaudu. Seda avastada on kasvatajal oma rühmas ütle mata vahva. Nii oskab kasvataja last paremini mõista ja pikk tööpäev lasteaia näiteks melanhoolikust lapsele ei olegi nii kurb ja täis ettearvamata sündmusi.

Olen püüdnud iga lapse töös tuua välja positiivset. Kiitus tekitab rahuldust tööst ja loob rõomsa meeleolu kogu päevaks.

# Arvuti emakeeletundides

PIRET HIISJÄRV, Ääsmäe Põhikooli emakeeleõpetaja, TPÜ magistrand

## Kuidas kasutada arvutit põhikooli emakeeletundides?

Enamiku aega veedavad õpilased ja õpetajad klassis trükitud materjalide taga. Õpikud on ilmselt kestvad, aga õpetajad peaksid leidma teid materjali mitmekesistamiseks. Arvuti on siin üks toekas abiline. Tuleb arvestada sellega, et arvutid ei aja õpetajat kunagi koolist minema. Oleks kooli ülesanne üksnes õpetamine ja laste teadmiste täiendamine, võiksid kompuutrid pedagoogidele tõesti ust näidata. Tegelikult on koolitöö peamine eesmärk õpilase arendamine ja selles töös ei suuda ükski masin inimest asendada (3, lk 41).

Rollid, mida arvuti koolis täita võib, jagunevad kahte suurde kategooriasse: CAI (*computer-assisted instruction*) või CAL (*computer-assisted learning*) ja CMI (*computer-managed instruction*).

CAI hõlmab arvuti abil õppimise kõiki võimalusi.

CMI puudutab arvuti administratiivset kasutusalat. Siin õpilane enamasti mingit otsest õpetust ei saa, raali funktsioon on pigem pidada arvet õppuri edusammude kohta, varustada õppetund vajalike eeskirjade ja plaaniga ning hoolitseda ka õppeprogrammide testimise ja diagnoosimise eest.

CAI eri tüüpide klassifitseerimiseks on mitmeid skeeme. Pakutud on Robert P. Taylori skeem, ta teeb arvuti õppealaste kasutusviiside põhjal järgmise jaotuse:

- \* VAHEND (*tool*),
- \* ÕPETAJA (*tutor*),
- \* ÕPETATAV (*tutee*).

Emakeeleõpetuse jaoks on olulised esimesed kaks jaotust.

## Arvuti kui vahend

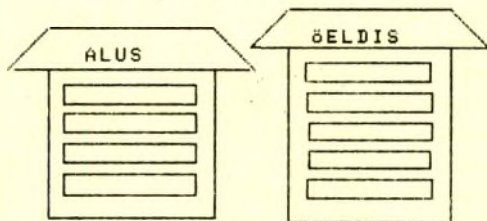
Arvuti kui vahend küll abistab õpilast õppeprotsessis, ent ei suuna otseselt tema jõupingutusi (5, lk 14). Arvuti toimib kui vahend, mida **õpetaja saab kasutada õppematerjalide ettevalmistamiseks ja demonstreerimiseks**. Arvuti annab õpetajale võimaluse luua näiteks jaotusmaterjali. Mina lähtun jaotusmaterjali loomisel eelkõige kirjutamisraskusega õpilastest, kellele kirjutamine on suur ja ebameeldiv probleem. Harjutuse huvitava vormiga on võimalik panna neid unustama oma eripära. Jaotusmaterjalina kasutatavad harjutused on sellised, mida on raske käsitsi igale õpilasele eraldi valmistada. Arvutiga on see aga lihtne: üks kord tuleb õpetajal vaeva näha ja harjutus valmis teha, siis salvestada kettale ning alati, kui on vaja, saab väga kiiresti välja printida vajaliku arvu eksemplare.

Mõned näited:

1. "Majad" – ühele õpilasele (või rühmale) antakse ülesandeks koostada mingil teemal 5 lauset ja selle põhjal koostada aluse ja öeldise leidmiseks majad, kus on nii palju korruseid, kui palju tuleb vastuseid.

Joonis 1

KARUD ELAVAD MEIE METSADES  
 JUBA AMMU. METSAOTID ELAVAD  
 PAKSU METSA SEES. NAD TOITUVAD  
 MARJADEST JA JUURIKATEST,  
 AGA MAGUSTOIDUKS ON NEIL MESI.



SUURED MESIKAPAD SÖÖVAD HÄSTI  
 PALJU. TALVEL MAGAVAD KARUD SUURTE  
 PUUDE OKSTE ALL.

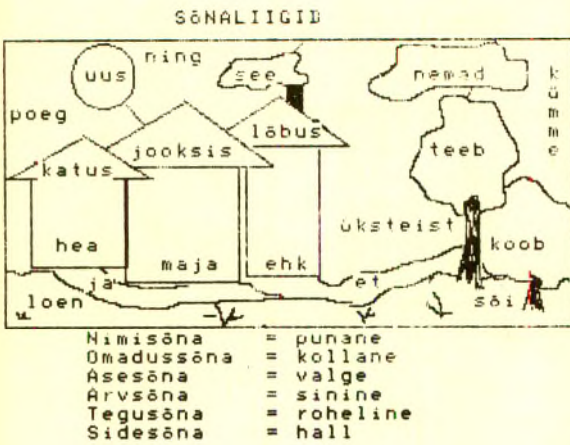
2. "H" – on mõeldud teema "h täht sõna alguses" juurde. Õpilasel tuleb esmalt leida h tähega sõnad (neile kast ümber tõmmata), seejärel need välja kirjutada.

Ülesandeks võib olla ka nende sõnade tähestikuline järjestamine või lauses kasutamine.

Joonis 2

H	Ü	A	N	N	H	E	E	R	I	N	G	A	S	H	O	O	N	E	
H	H	A	V	A	A	H	H	H	A	A	H	H	H	H	H	H	H	H	H
H	A	B	E	H	H	N	N	I	H	A	L	L	I	T	S	A	I	A	
H	U	N	I	H	O	I	U	K	A	S	A	H	H	H	H	H	I	U	
H	H	A	A	L	M	M	H	A	H	E	I	N	O	A	R	G			
H	A	L	L	H	M	H	O	A	G	H	E	L	I	H	R	I	N	G	
H	A	U	D	H	I	H	R	P	I	H	A	M	B	A	A	R	S	T	
H	A	S	I	H	K	H	H	U	S	H	H	H	H	A	M	S	T	E	
H	H	A	R	I	D	U	S			E	H	H	A	M	M	A	S		
H	H	A	A	L	I	K	H			L	H	O	O	G	I	H	H		
H	Ü	G	I	E	E	N	H			I	H	O	O	V	N	H	H		
H	H	H	A	L	B	H	H			K	H	A	N	G	E	H	H		
H	A	R	G	H	U	K	S	H	E	T	H	O	B	U	N	E	H	A	
H	Ü	P	E	H	U	L	C	U	S	H	O	P	N	O	S	A	I	H	
H	A	M	B	A	R	A	V	I	H	H	H	T	H	H	H	L	G	A	
H	O	N	N	H	U	L	H	H	H	E	R	N	E	S	D	L	I		
H	Ü	M	M	A	R	G	U	N	E	H	A	R	A	K	A	S	J	A	
H	A	T	H	Ü	L	J	E	S	H	I	R	V	H	A	V	I	A	H	
H	O	R	O	S	K	O	O	P	H	A	R	J	U	M	U	S	H		
H	I	L	V	E	S	H	H	H	I	N	G	A	M	I	N	E	H	H	

3. "Sõnaliigid" – õpilased värvivad pildi vastavalt juhendile. Tulemuseks peaks olema pilt kolme majaga.



Arvuti võib asendada grafoprojektorit. Arvuti eelis on see, et joonised (skeemid) on korrektsed ja tekst standardne. Kihulist lüümikut on võimalik asendada ekraanipildi vahetusega. Arvuti kuvariga paralleelselt on võimalik kuvaril olevat pilti näidata kogu klassile televiisoriekraanilt. Selleks on mul ette valmistatud reeglid ja skeemid uue osa õpetamiseks (või õpitu kordamiseks), ristsõnad võõrsõnade kohta ja ka rühmatöödes valminud materjalid. Reeglid, skeemid, ristsõnad on eelnevalt arvutisse sisestatud graafika- ja tekstiredaktori abil, mis võimaldab hõlpsasti teha jooniseid ja kujundada tekste. Reeglid on koostatud põhimõttel, et teema n.ö esimesed reeglid sobiksid õpetamiseks nooremas klassis ja oleksid kasutatavad sama teema sissejuhatamiseks vanemas klassis. Järgnevad reeglid ja skeemid vanemas klassis õpetamiseks. Ka kirjaliku teksti koostamisel kasutatakse arvutit kui vahendit. Emakeeleõpetaja töös on tähtis lugemis- ja kirjutamisharjumuste kujundamine. Nagu näitavad Lääne teadlaste uurimused, võivad selles erilist tähtsust omada arvutid, õpilased kasutavad neid meelsasti kui kirjutusvahendit. Arvutil loodud tekstid on olnud huvitavamad, loomingulisemad (7, lk 113).

Tekstitöötlusprogrammid on arvutite valmisprogrammidest sagedamini kasutatavad. Dokumentide, kirjade, artiklite jm koostamine ja kirjutamine on nende abil tunduvalt hõlpsam kui kirjutusmasinal. Dokument trükitakse arvuti klaviatuuri vahendusel ekraanile, kus trükitud teksti on lihtne parandada, kustutada või lisada uusi tähti, sõnu, tõsta olemasoleva teksti sõnu või löike ümber, lisada löike teistest dokumentidest. Teksti on lihtne formateerida – tõmmata ridu lühemaks või pikemaks, näidata, kus kasutada suuremat kirja, kus rasvast. Arvuti teeb ise kõik read ühepikkusteks, küsides seejuures, kas ta võib antud kohas sõna poolitada. Alles siis, kui dokument

on ekraanil lõpuks omandanud soovitud kuju, lastakse see printeril trükkida, kuid kui miski veel ei meeldi, võib edasi parandada (2, lk 19).

Kirjalike tekstide koostamine on suhtlemise väljendus, sest kes kirjutab, tahab sellega midagi öelda (1, lk 148).

Kuna õpilane alles harjutab arvutil kirjutamist, on hea, kui loodavad tekstid on lühikesed. Põhikooli õpilased võiksid arvuti abil kirjutada

- kirju (vanavanematele, haigele kaasõpilasele);
- kokkuleppeid, lepinguid (jalgratta laenutamiseks);
- kasutamisujuhendeid;
- matkajuhiseid;
- märkmeid (sõnumeid) kroonikasse jms.

Esmaseks harjutamiseks olen kasutanud ka sellist harjutusetüüpi, kus nelja sõna hulgas on üks vigane ja see viga tuleb parandada (nt *peatselt, mitmekülkselt, täpsed, erksad*).

### Arvuti kui õpetaja

Täiendamaks õpilase teadmisi ja oskusi, esitab arvuti uut materjali ning pakub värskeid teadmisi ja kogemusi. Selleks otstarbeks on CAI-l 3 meetodit:

- 1) ülesanded, harjutused (*drill-and-practice*);
- 2) õppetekst, küsimused (*tutorial*);
- 3) simulatsioonid, mängud (*simulations, games*).

### TREENINGPROGRAMMID

On üks omadus, mis teeb arvutist ääretult tänuväärse abilise: ta võib pidada õpilasega väsimatult dialoogi. Eriti kasulik on see ülesannete ja harjutuste puhul, kus õpilasele antakse korraldusi seni, kuni ta näitab nõutud taset nende täitmisel (nõutud taseme all mõeldakse õigete vastuste teatud proportsiooni, näiteks 80–90%). Kui õpilane sooritab ülesande piisavalt hästi, on ta õppetüki omandanud ning võib siirduda kas arvutil või mingil muul viisil järgmise osa juurde.

Treeningprogrammid koosnevad kolmest osast:
 

- ülesande esitus,
- õpilase vastus,
- kinnistamine (tagasiside).

Arvuti abil õpetamise vormidest on treeningprogrammid koolides kõige levinumad. Seda tingivad järgmised põhjused.

1. Traditsiooniline arusaam lugemise ja keele kõige efektiivsemast õpetamisest peab väga tähtsaks oskuste korduvat praktiseerimist, faktide ja seoste meeldejätmist – oskuste ja vilumuste kujundamist. Sel puhul jääb aga õpetajal üha vähem aega iga õpilase küsimustele ja tähelepanuvajadusele vastata. Arvuti jätab õpetajale rohkem aega tegelda eri õpetamistahkedega, tõstatades ise standardseid probleeme, aktsepteerides õpilaste vastuseid ja pidades nende üle arvet – töötades tavalise õpimudeli järgi. Samas on tagasiside õpilasele vahetu ja viivitamatu ning ülesanded individualiseeritud.
2. Treeningprogrammid on suhteliselt lihtsamad

kirjutada, samuti on keelte õppeplaan väga standardiseeritud, mis teeb just treeningprogrammid sobivaiks.

Treeningprogrammide miinuspooleid:

– õpilane ei saa piisavalt ise pärida, oma ideesid ellu viia, vastuseid leida ja avastusi uues olukorras kasutada;

– selle asemel, et avardada õpilase intellekti, panevad treeningprogrammid õpilasi arvutisse suhtuma kui tütavasse instrumenti.

Siiski ei tohiks need nõrgad kohad tooni andma hakata, kui treeningprogramme kasutada ülejäänud õppevormidega mõistlikus proportsioonis (5, lk 15–20).

Treeningprogrammid toimivad läbi korduvate küsimuste, selgitustel ja illustratsioonidel on oluline osa õpetekstides. Treeningu vooruseks on kiire tagasiside ja individuaalne töötempo, puuduseks aga see, et treenitakse vaid tüüpülesandeid, mis taunib loovuse arendamist. Treenivaid harjutusi on võimalik kasutada välte õppimisel, lause liikide määramisel jm.

#### ÕPETEKSTID. KÜSIMUSED

Sellesse kategooriasse kuulub tarkvara, mis aitab õpilasel meelde jätta õppeprogrammis sisalduvaid fakte ja grammatika põhiluseid.

Õpetamine toimub harilikult järgmisi astmeid mööda:

– õpitava teooria kirjeldus ja seletus,

– illustratsioonid ja näited,

– küsimused ning kordamine.

#### SIMULATSIOONID. MÄNGUD

Simulatsioon on reaalse maailma mingi osa töötav mudel, mis on kavandatud õppeotstarbeks. Simulatsioonidel on õppimise kognitiivne tase kõrgeim, sest nendega kaasnevad uued situatsioonid, analüüs, andmete süntees strateegia formuleerimiseks (5, lk 20–25). Õpilane muutub õpetamise objektist subjektiks.

Õppeotstarbelised mängud on väga hea võimalus õpetada last nii, et ta seda ise tähele ei pane. Kahjuks on emakeele õpetamiseks Eestis loodud mängu väga vähe. Ühe näitena võiks nimetada sõnade mõistatamise mängu, millest võtab osa 2 mängijat. Üks mängija sisestab arvatavate sõnade arvu, sõnade ühise omaduse ja arvatavad sõnad. Teine mängija arvab need sõnad ära. Seejärel vahetatakse kohad.

Arvatakse, et programmiga arvuti on sama, mis lahendusega varustatud ülesanne ja et elektronabiline kasvatab vaid mõttelaiskust. "Nupuvajutamishariduse" eest hoiatavaid avaldusi on tehtud palju. Ometi on olemas rikkalik kogemus, mida kinnitavad ka paljud katsed, et lugu on vastupidine: arvutitega töötamine põhjustab lapse aktiivsust ja uudishimu, aga sellega seoses ka võimekuse kiiret kasvu (6, lk 15).

Arvuti kasutamisel õpetamises on muutunud traditsiooniliseks tööviis, kus õpilane istub üksi arvuti juures ja määrab ise töö tempo ning järje-

korra. Arvuti aitab õpetamist individualiseerida (2, lk 30).

Arvutiga töötades suureneb õpilaste iseseisvus, tõuseb nende enesehinnang, teadmised täienevad kiiremini ja on püsivamad kui arvutita õpetuse korral. Ühesõnaga, õpilane saab arvutiga töötades meeldivaid kogemusi ja see motiveerib tööd jätkama (3, lk 85).

Praegushetkel puudub süsteemne tarkvara Eestis. Eeldan, et kogu eesti keele grammatika saab tarkvara jaoks liigendada ja iga teemalõigu kohta koostatakse reeglite seletused, harjutused, kontrolltööd, testid, mängud.

Abi on arvutist koolitöös kindlasti, kuid arvuti kasutamist mõjutavad järgmised tegurid:

\* õpetaja oskus(oskamatus) arvutit tundides rakendada;

\* õpilase eelnev meelestatus arvutustehnika ja aine suhtes;

\* arvutil on ainult piiratud võimalused end lapse kogemuste maailma sobitada;

\* arvutit ei tohi olla koolitöös üleliia palju, endiselt peab kehtima vahelduse printsiip (4).

Põhikooli emakeeletundides on eesmärk anda õpilasele võimalus arvutit kasutada, samal ajal olgu arvuti õpetaja töö tootlikkuse tõstja, mitte õpetaja asendaja.

#### Kirjandus

1. A e b l i H. Zwölf Grundformen des Lehrers. Stuttgart, Klett, 1983.
2. H e n n o J., V õ h a n d u L. Huvitav informaatika I. Tln, 1987, 70 lk.
3. M a k s i n g M. Eesti kooliinformatika kontseptsiooni lähtetingimused. Lõputöö (juhend dots P. Normak), T'PedI, 1991, 140 lk.
4. M a k s i n g M. Kuidas õpilane ja arvuti omavahel läbi saavad. - Haridus, 1991, nr 3, lk 6–9.
5. M õ l d r e K. Matemaatika õppimine arvuti abil. Diplomiprojekt (juhend ITÜ dots M. Lepik, dots P. Võhandu). Tln, 1991, 48 lk + lisad.
6. Teine kirjaoskus. Õppe-metoodiline materjal (koost H. Tamm), 1986, 40 lk.
7. Компьютеры в обучении: шведский путь. - Информатика и образование. 1992, №. 1, с. 112-117.

# Põhjamaad 16. sajandi teisel poolel

HELMUT PIIRIMÄE, TÜ professor, ajaloodoktor. Uppsala Ülikooli audoktor

**Elanikkonna tegevusalad.** Enamik rahvast elas tol ajal maal. Rootsisis moodustas linnarahvas ainult 5% elanikkonnast, kusjuures ka linnainimestel olid linnatagused põllud ja linnas peeti kariloomi. Nii oli see ka meil Eestis. Peaaegu igas linnas oli Karja tänav, mida mööda linna karja aeti välja rohumaadele. Linnaelanike kõige rikkama osa moodustasid kaupmehed ja käsitöömehesid, eriti kullassepad. Kaupmeestel ja käsitöölistel olid oma sellid ja õpipoisid, kes elasid meistri majas. Elanikkonna alamkihtide hulka kuulusid mitmesugused töömehed ja teenijas-kond.

Pikk rannajoon, jõgede ja järvede rohkus võimaldas ulatuslikku kalastust. Kalastus oli peamiseks elatusalaks eriti põhjaaladel, kus vili kasvas halvasti või üldse mitte. Tuleb arvestada, et nii mered kui ka siseveed olid tol ajal väga kalarikkad. Palju oli kalu, mida meie oleme harjunud nimetama vääriskalaks. Näiteks Soome rannikualadel oli lõhe tavaline toit.

**Rootsi eripära oli mäetööstuse suur osatähtsus.** Sellega oli hõivatud 4% elanikkonnast, kuid mäetööstuse toodangu tähendus maa majanduselus oli palju suurem.

**Taani eripäraks oli tema asend Euroopa ühel tähtsamal kaubateel.** Läbi Öresundi ja teiste Taani väinade toimus Ida ja Lääne vaheline kaubandus. Taani kuningatele oli oluliseks sissetulekuallikaks tolli võtmine Öresundi väina läbivatelt laevadelt.

**Norra majanduselus hakkas 16. sajandil üha suuremat osa etendama metsatööstus.** Kuna Lääne- ja Kesk-Euroopas olid suured metsad hävinud, vajati eriti ehitusmaterjali nii hooneteks kui ka laevaehituseks. Kasvav kalastus nõudis palju laudu tündrite valmistamiseks. Norrast veeti suures ulatuses välja palke, saelaudu, mastipuid jms. Kehtis seadus, mille kohaselt saeveskitest tuli iga kümnes laud anda kuningale. Palkide jm metsamaterjali suhtes oli kuningal eesostu õigus. See oli aga ainult üks osa kuninga tegevusest suurkaupmehena.

**Põllumajandus.** Põllumajanduse arengut vaadeldaval perioodil takistasid mitmed suured sõjad. Eriti traagiline oli Põhjamaade Seitsmeaastane sõda (1563–1570), mis tõi kaasa mitmete viljakate provintside laastamise Skandinaavia poolsaare lõunaosas, kust läks läbi Rootsi-Taani piir.

Arengut soodustas elanikkonna kasv, mis tingis suurema nõudluse toiduainete järele ja toiduainete, eriti viljahindade tõus. Näiteks maksis Taanis tünder rukist juba 1560. aastail 2,3 korda rohkem kui sajandi algul, 1620. aastail aga juba 4,3 korda rohkem. See hinnatõus soodustas eriti mõisamajanduse arengut. Talupojad pidid suurema osa vilja ülejääkidest andma ära maksudeks.

Iseloomulik 16. sajandi põllumajandusele oli **karjamajanduse** suhteliselt suurem erikaal hili-

semaga võrreldes. Põhjuseks asjaolu, et oli külluses metsi, aasu ja künnipõllunduseks sobimatuid maid. Kasvatati peamiselt lehma ja härgi. Viimased olid ühtlasi künni- ja veoloomad. Loomi oli palju, kuid hilisemate aegadega võrreldes olid nad väikesed (lehma eluskaal u 120–150 kg, piimaand u 600 liitrit aastas, sea tavaline eluskaal 35–40 kg). Karjamajandus oli ekstsensiivne. Suvel liikusid loomad vabalt metsas ja karjamaadel. Talvetoiduks oli hein, mida ei jõutud teha piisavalt, ning õled ja põhk. Sigu nuumati peamiselt tammetõrudega, mida nad ise metsas otsisid.

**Talupeojad.** Talupoegade seisundis oli erinevusi Taani ja teiste Põhjamaade vahel. Taanis vähenes vabade talupoegade arv, 16. sajandi lõpuks moodustasid nad talurahvast ainult 5–6%. Nad võisid parandada oma talu poegadele, kuid pidid siiski maksma makse. Enamiku talupoegade seisundit Taanis mõjutas mõisamajanduse areng, mis tõi kaasa teotöö mõisapõldudel, juba 2–3 päeva nädalas. Pikkamööda muudeti talupojad sunnimaisteks.

Taani feodaalid omandasid üha rohkem maid ka Norras ning püüdsid sealgi sisse seada teotööd. See õnnestus osaliselt Lõuna-Norras, kus looduslikud tingimused andsid võimaluse mõisapõldude rajamiseks. Enamik Norra talupoegi olid küll rentnikud, kuid nad jäid isiklikult vabaks ega loovutanud feodaalidele ka kohtuvõimu.

Ka Rootsisis ja talle alluvas Soomes olid kõik talupojad isiklikult vabad: ei olnud pärisorjust ega sunnismajust, kuid siiski olid nad koormatud feodaalkohustustega. Kõige paremas olukorras olid **maksutalupeojad**, kes olid kohustatud maksma riigile makse, kuid nende suureks eeliseks oli talu parandamisõigus. **Kroonutalupeogi** loeti riigimaade rentnikeks. Kõige halvemas olukorras olid **aadlitalupeojad**, kes olid aadlikele kuuluvate maade rentnikud. Võrreldes meie esivanematega, olid rootsi ja soome talupojad 16. sajandil siiski tunduvalt paremas olukorras, sest mõisad olid väikesed ja põhiliselt kohaks, kus võeti vastu talupoegade naturaalandameid.

**Erik XIV.** 1560. a suri kuningas Gustav I Vasa. Esimese päriliku kuningana sai troonile ta poeg Erik XIV. Uus monarh oli andekas ja oma aja kohta haritud. Peale rootsi keele kõneles ta vabalt saksa ja ladina keelt ning niisama hästi prantsuse keelt. Ta tegeles ajaloo ja matemaatikaga, valmistas ise gobelääne ja oli hea muusik. Kuningal oli suur ja mitmekülgne raamatukogu. Hooti vaevasid muidu nii tarka meest aga nõdrameelsus-hood. Erik XIV oli veendunud päriliku kuninga tähtsuses. Uue kuninga kroonimine toimus suure pidulikkusega. Rongkäigu ees kõndis mees, kes pildus rahva sekka peenraha. 5 päeva olid Stockholmis lauad kaetud kõigile, üles oli seatud kaks purskkaevu, millest ühest voolas vein ja teisest õlu. Vaatemängudeks olid kohale toodud mõned võõramaa loomad (lövid, krokodillid).



Kroonimise puhul seati sisse kõrgeaadli uued tiitlid **krahv** ja **vabahärra**. Seni oli kasutusel ainult hertsogi nimetus, mida kandsid kuninga vennad.

Erik XIV püüdeks oli tugevdada kuningavõimu hertsogite ja tavalise aadli üle. Rangemalt hakati nõudma **ratsateenistust** – aadlike kohustust teenida kuninga ratsaväes. Vähendati hertsogite õigusi.

**Rootsi sise- ja välisvõitlused.** Varsti tekkis Erik XIV konflikt tema poolvenna Johaniga [Johan], kes oli saanud Soome hertsogiks. Ta õukond Turus oli toredam kui kuninga oma Stockholmis. Asi läks nii kaugele, et rootsi aadlinoomed saadeti Turusse häid kombeid õppima.

Vahekordi teravdasid Liivimaa probleemid. Kui 1558.a oli alanud Liivi sõda, pidas sel ajal valitsetud kuningas Gustav I vajalikuks säilitada erapooletust. 1554–1557.a (vaheerahu 1556.a) oli toimunud Vene–Rootsi sõda, mille keskseks sündmuseks oli Vene vägede Viiburi piiramine. Rootslastel õnnestus Viiburit kaitsta, kuid kuningas veendus, et venelased on ohtlikud.

Kui Erik XIV oli troonile saanud, muutus Rootsi poliitika Liivimaa suhtes. 4. juunil 1561.a võttis kuningas vastu Harju, Viru ja Järva vasallide ustavusvande. 6. juunil andis Erik XIV–le ustavusvande ka Tallinna linn. Samal ajal pretendeeris kogu Liivimaale ka Poola–Leedu kuningas Sigismund II August.

Hertsog Johan püüdis kasutada Rootsi–Poola vastuolusid oma huvides. Ta abiellus Sigismund II Augusti õe Katariinaga, andis äiapapale laenu ja sai pandiks 7 linnust Liivimaa südames, nende seas Paide ja Helme.

Kuninglike vendade vahel arenes konflikt, mis 1563.a anti lahendada Riigipäevale. Johan sinna ei ilmunud ja nii kujunes Riigipäev tagaselja kohtumõistmiseks. Turu vastu saadetud sõjaväed sundisid 1563.a Johani alistuma. Ta pandi vangi, kuid hiljem laskis Erik XIV oma venna siiski vabaks.

**Erik XIV kukutamine.** Püüdes kuningavõimu tugevdada, sattus Erik XIV üha rohkem vastuolu kõrgeaadliga. 1567.a laskis ta vangistada mitme tähtsa aadlisuguvõsa esindajad, süüdistades neid reetmises. Vanglas tappis Erik XIV ise pistodaga Nils Sture, teised hukati kohtu otsusel, kusjuures üldine arvamuse oli, et tegemist oli poliitilise mõrvaga. Ka Erik XIV muutis varsti oma suhtumist. Matused toimusid riigi kulul ja kuningas palus põlvili omastelt andeks.

Mässu ajendiks sai kuninga ebatavaline abielu. Ta oli tahtnud kosida Inglise kuninganna Elisabethi, kurameerinud mitme saksa printsessiga, silma heitnud Mary Stuartile. Stockholmi turul kohtas Erik palgasõduri tüdruku Karin Månsdotterit, kellesse ta kohe armus. Juulis 1568 abiellus Erik XIV selle lihtrahva seast pärit tütarlapsiga, mis tol ajal oli ennekuulmatu. Päev hiljem krooniti Karin Rootsi kuningannaks.

Kuninga vendadele ja kõrgeaadlile andis kunin-

ga ebatavaline abielu ajendi mässuks. Nüüd pidi kõigile selge olema, et kuningas on hull. Erik XIV kukutati. Teda peeti vangis kuni 1577.a, mil ta mürgitati. Pärimuse kohaselt segati mürk herne-supisse. See oli neljapäeval, kui rootslased kuningakoja viimase sandini söövad hernesuppi. Kuningaks sai Soome hertsogist vend Johan III nime all. Suurendati Rootsi aadlike eesõigusi.

Riigipööre 1568.a mõjutas Liivi sõja käiku. Kui varem olid Rootsi ja Poola–Leedu vastased, siis nüüd said neist liitlased Venemaa vastu. Ühiste jõupingutustega aeti venelased Liivimaalt välja.

**Poola–Rootsi unioon.** Johan III valitses Rootsis kuni surmani 1592.a. Ta poeg Sigismund Vasa, katoliiklane, kasvanud Poolas, emakeel poola keel, valiti 1587.a Poola kuningaks. Tema trooniletõusmisega Rootsis lootis katoliiklik vastureformatsioon tuua Rootsi riigi tagasi katoliiklikku maailma. Rootslased aga osutasid vastupanu. 1593.a tuli Uppsalas kokku kirikukogu, mis kehtestas Rootsis puhta luterliku usu Augsburgi usutunnistuse alusel. Jumalateenistusest eemaldati ka need katoliiklikud sugemed, mis olid säilinud Gustav Vasa ajal läbiviidud usupuhastusest.

Sigismund asus küll kuningana Rootsis valitsema, kuid 1590. aastate teine pool oli täis võitlusi. Sigismundi pooldajate põhiosa moodustasid Soomes elavad rootsi päritolu aadlikud, kelle juhiks oli Sigismundi Soome kuberneriks määratud **Klas Fleming**.

1600.a tagandas Riigipäev Sigismundi Rootsi troonilt. Valitsejaks sai Gustav Vasa noorim poeg Södermanlandi hertsog Karl, kes 1604.a sai kuningaks Karl IX nime all. Võitlused kasvasid üle Rootsi–Poola sõjaks, mida peeti peamiselt Eesti- ja Liivimaaal.

**Nuiasõda.** Rootsi osavõtt Liivi sõjast, veel rohkem aga Vene–Rootsi sõda aastatel 1590–1595 (vaheerahu 1593.a) tõi kaasa Soome talupoegade sõjakoormiste kasvu. Ka pärast Täyssinä rahu sõlmimist 1595.a jäid sõjaväed Soome. Nende majutamine ja toitlustamine rahu ajal tundus talupoegadele ülekohtusena. 1596.a puhkes Lõuna–Pohjanmaal Kyrö kihelkonnas talupoegade ülestõus, mis primitiivsete relvade tõttu (nuiad, odad, kirved, vikadid jms) läks ajalukku Nuiasõja nime all. Talupoegade juhiks oli **Jaakko Ilkka**. Ülestõus haaras ka Põhja–Häme, Savo ja Põhja–Pohjanmaa. Hävitati mitmed mõisad. Talupoegade vägi kohtus 1596. ja 1597.a paaril korral Flemingi vägedega välilähingus, aga sai lüüa. Hukkus 2500–3000 talupoega. Savos ja mõnes paigas Pohjanmaal olid pärast seda pooled talud tühjad.

### Küsimusi

1. Mille poolest Rootsi ja Soome talupoegade olukord erines Ida-Euroopa omast 16. sajandil?
2. Leidke, mis oli eriomast Rootsi, Taani ja Norra majandusele.
3. Kuidas mõjutas poliitiline võitlus Rootsi kuningakoja eesti rahva ajalugu?

## Eetilise kasvatuses koolieelses eas

SIRJE ALMANN, Tallinna Pedagoogikakooli eelhariduse metoodika ja täiendusõppe osakonna juhataja

**E**etiline kasvatus enne kooliiga on eelkõige tunnete kasvatus, mille mõjul laps hakkab eristama head ja halba, õiget ja valet, tunnetama ennast teiste kõrval, austama ja hoidma elu, tähele panema teiste vajadusi, toetama ja aitama abivajajaid, tunnustama neid, kes millegipoolset temast ja teistest erinevad (2).

Alljärgnevas püüan lugejaga jagada mõningaid mõtteid koolieelikute eetilise kasvatuses, tuginedes ka Soome teadlaste ja pedagoogide seisukohtadele. Refereerin Savonlinna Pedagoogikakooli õppejõu Vuokko Vienola artikleid ja raamatut "Eettinen kasvatus päivähoitossa" (3).

Vuokko Vienola viibis Tallinnas koos Savonlinna päevakodu juhataja ja tollase Lasteaednike Liidu esinaise Anja Valtosega. Nende koostöös ongi valminud soovitatav eetilise kasvatus programm lasteasutustele. Tallinnas pidasid nad meie lasteadebnikele eetilise kasvatus loenguid ja sisustasid praktikume, töid kaasa huvitavat materjali.

Julgen loota, et nii mõneski Eestimaa lasteasutuses on Vuokko Vienola ja tema kolleegide häid mõtteid ning soovitusi juba arvestatud, omalt poolt täiendatudki.

### Eetilise kasvatus aluspõhimõtted

Eetilise kasvatus eesmärkideni jõudmine lasteasutuses sõltub eelkõige kasvatajate kui mängu ja tegevuse juhtijate ning kõigi lasteasutuse töötajate ettevalmistusest. Päriskindlasti peaksid kõik lastega töötavad täiskasvanud tundma

- kasvatus üldeesmärgid,
- lapse arengu seaduspärasusi ja individuaalsust,
- kasvatusvõtteid ja -võimalusi erinevate laste tarvis.

Soome teadlased väidavad, et nende kasvatajate teadmised eetilise kasvatuses on napid. Eetiliselt ehk moraali põhimõtteid kujundavad nad üksnes oma arusaamadest lähtuvalt (3).

Tänane Eesti on mitme kriisi küttes. Majanduskriis sekundeerib poliitilisele ja õiguslikule, sünnitades koos eetilise, meie väärtushinnangute ja suhtumiste kriisi.

Eetilise kasvatus sisu arvestab lapse varasemaid kogemusi ja teadmisi ümbritsevast elust. Kasvataja sekkub lapse käitumisse vaid siis, kui see on vastuolus üheskoos omaksvõetud eetiliste normide ja käitumismallidega. Üheskoos püütakse ka mõista konfliktsituatsioonide põhjusi. Oma õigusi õpetatakse kaitsma teisi solvamata ja nende õigusi arvestades (2). Kahjuks eksime meie, täiskasvanudki, sageli sellele tõe vastu.

Oluline on, et last suunatakse ise tegema käitumissõnu ning neid hindama nii, et ta suudaks uut olukorras iseseisvalt tegutseda. Lapse käitumisele reaalseid nõudmisi esitades peab kas-

vataja lähtuma tema arengutasemest ja jõuvarudest. Kasvataja olgu alati valmis last kuulama ning mõistma tema käitumise tausta ning põhjusi (3). Sageli on lastel raske lõpetada ja unustada omavahelisi nägelusi. Andeksandmise, andekspalunise õpetamine on raske, kuid vajalik.

Eetilise kasvatus osana käsitlevad Soome lasteadebnikud usukasvatust, millel on küll eri väljund. Nii kasvatuses üldse kui ka usukasvatuse austatakse kodu põhimõtteid ja soove.

Usukasvatuse eesmärgid on:

- selgitada lastele ristiusu sisu ja kultuuripärandit, pühade tavasid,
- sisendada austavat suhtumist usulistesse veendumustesse ja eri vaadetesse,
- vastata laste usuaineliste küsimustele.

### Lapse areng eetilise kasvatus lähtekohast

Kasvatuses oleme teinud palju vigu. Enne kui kasvataja kavandab kasvatusesmärgid, on soovitatav tunda oma rühma lapsi, nende erinevusi, vaimseid ja kehalisi võimeid. Meie töös näib see olevat üsna teisejärguline. Juhuslikkus ja autoritaarsus võivad viia ebaõnnestumiste ja pettumusteni.

Vuokko Vienola (4) rõhutab, et alla kolmeaastaste laste areng on väga kiire. Turvalisus ja kindlustunne on selles eas väga tähtsad. Selle loob südamlik ja hea kontakt kasvatajaga.

4aastasel lapsel on väga elav fantaasia ja ta arendab seda oma mängudes. Reaalne maailm on talle veel üsna tähtsusetu. Liikuv, elav tegutsimine on talle tähtsam kui tulemus. See asetab kasvataja raskesse olukorda, sest ta püüab lapse tegevusele piire seada.

5aastane juba teab, mis on päriselt, mis mängult. Ta on õppinud hindama oma tegevust ja tulemust, soovib ise otsustada, kellega ja mida ta mängib. Kasvatajat rõõmustavad lapse iseseisvumine ja oskused, kuid teisalt ka kurvastab, et laps temast kaugeneb. 5aastase arengut võib nimetada "vaikuseks enne tormi". Ta püüab maha raputada viimased väikelapse omadused. Meeleolud vahelduvad kiiresti, laps on väga tundlik.

6aastane on realistlik. Vuokko Vienola nimetab teda "tõetoruks". Selles eas on soovitatav sisendada sallivust ja teiste mõistmist. Paljud probleemid võib lahendada huumoriga.

Arvestades ealisi iseärasusi, vajadust juhtida last aru saama käitumise põhjustest ja tulemustest, soovib Vuokko Vienola eetilise kasvatuses programmis käsitleda järgmisi teemasid.

### S ü g i s e l

1. Põhi-, turvalisus-, kombe- ja väärtusreeglid.
2. Enda ja teiste austamine, võrdõiguslikkus ja õiglus.
3. Looduse ja elu hindamine.

4. Teistsugususe austamine (invaliidid, eri rahvad, maad ja kultuurid).
5. Rahvusliku identiteedi hindamine, kodukohaarmastus.
6. Töö hindamine. Teise inimese töö austamine, abivalmidus.

#### K e v a d e l

1. Vastutus elukeskkonna (lasteaia ruumid, õu) korrashoiu eest.
2. Enesevalitsemine.
3. Sõprus ja rahu.
4. Ausus/ebaausus, võit/kaotus.
5. Elu hindamine; sünd ja surm.
6. Töö hindamine; visadus, sitkus ja tugevus.

Järgnevalt soovitusi mõne teema käsitlemiseks.

### Reeglite õpetamine on rühmakasvatuses tähtsaim!

Soome teadlane Annika Takala on jaotanud lastele õpetatavad reeglid nelja rühma: põhi-, turva-, kombe- ja väärtusreeglid.

**Põhireeglid** suunavad laste käitumist eri tegevustes (mäng, magamine, söömine, töötamine jne). Näiteks jagada teistega sõbralikult töövahendeid ja ruume, abistada, keda vaja.

**Turvalisusreeglid** seostuvad lasteasutuse asukoha ja inventariga, lähtuvad kodukorrast. Näiteks: päevakodust tohib lahkuda ainult koos täiskasvanuga!

**Kombereeglitega** määratakse täiskasvanu ja laste käitumine üksteise, ümbruse ja looduse suhtes. Need ei saa olla kohustuslikud juhised, vaid inimlikud ja lihtsad. Näiteks andestamine (ei tähenda luba teha uusi tempe), lepitamine, tunnustuse ja sümpaatia väljendamine.

**Väärtusreeglid** põhjendavad eesõigusi. Näiteks: austa ja hoi kaaslase tööd, mänguasju jne.

Reegleid õpetades tuleb meeles pidada, et väikeste laste mälu maht on väike. Kui lapsele antakse päeva jooksul eri olukordades kümneid reegleid ja korraldusi, unustab ta need, satub segadusse ja muutub reeglite suhtes ükskõikseks. Reegleid tuleb korrata, et need meelde jääksid. Uusi reegleid antakse alles siis, kui ollakse kindel, et vanu teatakse. Soovitus kasvatajale: "Ütle reegel heas toonis!" Reegel, mis keelab, kutsub sageli seda rikkuma, äratav uudishimu, vastuseisu. Positiivselt esitatud reegel annab lapsele võimaluse aduda õnnestumist. Lapsele, kes tuleb lasteaeda, antakse esialgu kolm põhireeglit: 1) õpi tundma lasteaia õueala ja selle piire, 2) ole sõbralik, 3) käitu rahulikult.

Mõnele lapsele on lasteasutus esimene koht, kus ta puutub kokku võrdõiguslikkuse nõudega. Kodus on ta tähelepanu keskmes, lasteasutuses suhtub kasvataja kõikidesse võrdselt. Reeglid õpetavad tähelepanema teisi, tunnetama oma tegevuse vajalikkust teistele, tagavad võrdõiguslikkuse. Nende õpetamiseks tuleb varuda aega. Head abivahendid on muinasjutud, slaidid, käpiknukud jpm.

Kasvatavad koostavad reegleid koos lastega, arvestavad nende ettepanekuid ja arvamusi. Sundreeglite vastu lapsed protesteerivad.

Eesmärk on, et lapsed võtaksid reeglid omaks ja suhtuksid neisse hästi.

### Teistsugususe tunnustamine

Väike laps on loomult salliv. See, kuidas ta oskab arvestada teistsuguse lapsega enda kõrval, jagada temaga mänguasju, loobuda millestki kaaslaste jaoks, arvestada tema suutlikkuse ning huvidega, seostub sotsiaalse tundlikkusega. Ainuüksi vestlusest ei piisa teistsugususe mõistmise kasvatamiseks. Mida enam laps tegutseb, puutub kokku erinevate olukordadega, seda suuremaks kasvab tema kogemuste pagas ning sotsiaalselt hinnatavad käitumisjooned muutuvad talle harjumuseks (1).

Teistsugususe tunnustamise kõige loomulikumaks viisiks on see, kui rühmas on puuetega laps, keda tuleb hoida ja abistada. Meie lasteasutustes on esimesi kogemusi integreeritud rühmadega. Praktikute tähelepanekud kinnitavad, et lastel ei võta kohanemine kaua aega, kuid probleeme on lapsevanematega, kellele teistsugususe arvestamine ei ole veel omane.

Kõneldes lapsega invaliidsusest, on soovitatav tähelepanu juhtida sellele, mis on puudega inimesel sarnane tervega, milliseid ühiseid mängu saab hälviklapsega mängida ja alles siis rääkida sellest, millises tegevuses saame teda abistada.

Meil, täiskasvanutel, tuleb eelkõige olla sallivamad teistsugususe suhtes, alles siis oskame seda õpetada oma lastele. Kasvataja osavõtlikkus, hingeheadus, kaastunne on eelduseks, et ta suudab ka lapsi suunata positiivsetele tegudele.

Teistsugususe tunnustamise teema all on soovitatav tutvustada eri rahvusi, võõraid maid ja kultuure.

### Lõpetuseks

Eetilise kasvatusena tulemusena väärtustab laps

- teiste laste õigusi ja vajadusi töö- ja mänguvahendite, ruumile, täiskasvanu toetusele,
- võtab omaks talle lähedasemad ja armastatud eluviisid,
- märkab enda kõrval toetada ja abistada väiksemaid ning nõrgemaid,
- oskab ära kuulata teiste arvamusi ja välja tuua oma suhtumise,
- saab ise täiskasvanu ja kaaslaste tunnustuse osaliseks, oskab seda teistele jagada.

### Kirjandus

1. Rekkaro A. Töökasvatuse meetodika lasteaia. Tallinn, Eesti Õppekirjanduse Keskus, 1991.
2. Vieno la V. Alle kouluikäisen lapsen eettinen kasvat. Päiväkerho I, 1985.
3. Vieno la V. Eettinen kasvat. päivähoitossa. Kirjayhtymä, Helsinki, 1986.
4. Vieno la V. Ystävyys ja rauhankasvat. Pikkuväki I, 1989.

# Koolieelikud suusatama!

MEERI TAMPERE, Tartu 25. lpk vanemkasvataja

**S**uusatamine on üks paremaid koolieelikute kehalisi arendajaid, karastades ja tervistades organismi. Suusatamine avaldab positiivset mõju südame, hingamis- ja liikumisaparaadi ning närvisüsteemi arengule, stimuleerib ainevahetust, tugevdab siseorganite funktsionaalset tegevust, soodustab ruumitaju ja liigutuste koordinatsiooni, sest tavaliselt suusataktakse muutuva reljeefiga maastikul (3, lk 15). Värskes õhus liikumine paneb südame ja kopsud aktiivselt tööle. Arstide ja pedagoogide vaatlused näitavad, et mida intensiivsemad ja mitmekesisemad on liigutused, seda aktiivsemalt funktsioneerib organism. Suusatamise mõjul arenevad märgatavalt põhiliikumiste vilumused (jooks, hüpped, visked). Suusatastes töötavad peaaegu kõik lihased. Tänu sellele areneb ja tugevneb lihaskond. Suusatamisliigutusi iseloomustab suur amplituud, lihtsus ja dünaamilisus, seepärast soodustavad need kogu lihaskonna arengut. Suusatamine avaldab soodsat mõju ka lülisamba normaalsele arengule ja aitab tugevdada kesknärvisüsteemi (5, lk 9).

E.G. Levi-Gorinevskaja tehtud uuringutes täheldati südame-veresoonkonna tegevuse ja hingamise paranemist koolieelikutel, kes neli talvekuud regulaarselt suusatasid ja uisutasid. Tunnid värskes õhus, mis talvel lumega toimuvad tunduvalt hügieenilisemates tingimustes, avaldavad soodsat mõju kogu lapse organismile (5, lk 6). Suusatamisel arenevad hästi hingamiselundid, hingamine kooskõlastatakse liigutustega, mis on väga tähtis, sest nii tagatakse hapnikuga varustamine. Suusatamise tulemusena suurenevad rinnakorvi liikuvus ja kopsu maht. Nii on 6–7aastastel lastel, kes pidevalt tegelesid suusatamisega, kopsu maht 1300–1600 cm<sup>3</sup> (võrreldav 9–10aastase lapse kopsu mahuga). Talvel hingavad lapsed sisse külma, puhast ja piisavalt niisket õhku (5, lk 6).

Suusatamine mitmekesistab öesoleku aega, annab võimaluse pikendada igapäevaseid jalutuskäike. Talvel, eriti madala õhutemperatuuriga on see väga oluline, sest kui väikestel lastel ei ole neid huvitavat aktiivset tegevust, võivad nad kergesti külmetuda (4, lk 7).

Suusatamine ei valmista lastele erilisi raskusi, sellega võib alustada 3 aasta vanuses. T. Ossokina arvates on 3–4aastase lapse organism täiesti valmis lihtsamate suusatamisviiside omandamiseks (5, lk 16).

Soomlased H. Kantola ja H. Rusko leiavad, et suusatamist on lapsena kergem õppida kui täiskasvanuna. Lapsed omandavad loomuliku suusatamisoskuse lihtsamalt, suhtuvad kukkumisse loomulikult. Harjutamine on neile üks võimalus mängida ja nautida uusi kogemusi. Soomlaste arvates õpivad lapsed suusatama kõige paremini 3–5aastasena. Poisid on julgemad ja soovivad seda näidata ka suusatastes, mäest laskudes. Tüdrukud on rohkem huvitatud tehnikast ja õpivad üldiselt

kiiremini ja tehniliselt paremini suusatama kui poisid (2, lk 66).

Viimasel ajal näeme üha sagedamini lapsi koos täiskasvanutega suusatastes. 3–4aastastele pakuvad suusad huvi ja nad proovivad neil edas liikuda. Paljudes välisriikides alustatakse suusatamise õpetamist õige varakult, Skandinaavia maades 3aastaselt. Šveitsi metoodik T. Mürstad arvab, et lapse võib panna suuskadele, kui ta on 2aastane.

Norras on laialdaselt levinud laste suusakoolid, kus üks pedagoog tegeleb 4.5–liikmelise rühmaga. Spetsialistide arvates annab lapseas paremaid tulemusi just individuaalõpe (5, lk 18).

25 aastat tagasi sündis Tšehhoslovakkias idee, et laste kehalise kasvatuse tundidest võtaksid osa ka nende vanemad. Ettevõtmise väärtus seisneb selles, et vanemad keskenduvad kogu tunni täielikult oma lapsele ja nii tekib hingeline lähedus. Edukalt suhtleb väikelapsega temale kõige lähedasem inimene. Mida rohkem täiskasvanud perekonnaliige tundides osales, seda suurem oli töönaosus, et harjutusi ka kodus tehti, seega oli efektiivsem nende mõju lapse organismile.

Koolieelikute kehalisel arendamisel omavad suurt tähtsust nende vanemate oskused, mis on aluseks lastele ühe või teise spordiala õpetamisel. Küsitlusest, mis tehti Saksamaa LVs, Bulgaarias, Tšehhi ja Slovaki Liitvabariigis ning endises Nõukogude Liidus, selgus, et kõige rohkem teadmisi oli meestel (s.t isadel) ujumisest (86,3% vastanustest), suusatamisest (70,3%), sõudmisest (61,1%). Naistel (s.t emadel) oli järjestus spordialati järgmine: suusatamine (60,1%), ujumine (58,4%), sportmängud (48,4%). Sellised teadmised loovad eelduse suusatamise õpetamiseks koolieelses eas (7, lk 14).

Kirjanduse andmed kinnitavad, et enamikul juhtudel vaadeldakse kehalist kasvatust perekonnas ja tervise tugevdamist lasteaias teineteisest eraldi, nende seoseid nähakse enamasti pealiskaudselt (7, lk 8). H. Kantola ja H. Rusko soovivad just suusatamist õpetada pereharrastusena.

## Koolieelikute suusatamise metoodikat

Belgia pedagoog O. Decroly on öelnud: "Lõpliku meetodi ja kasvatussüsteemi leiutamine on utopia. Võttes ajutiselt omaks teatava meetodi, peame jätma endale võimaluse selle ümberhindamiseks, et kohendada see olukorrale ja jõuda samm edasi õigel ajal ja vajalikul määral."

Liigutusvilumuste kujunemise üks olulisi tingimusi on selge kujutlus õpitavast. Selle loob näite- ja sõnameetod. Vilumuste kujunemine sõltub suuresti õpetamismeetodide valikust. 3–5aastastele on ettenäitamine seletuse ajal vajalik. 5–7aastaste puhul demonstreerimise vajalikkus väheneb, sest nad hakkavad liigutust ette kujutama.

Liigutusvilumuste kujunemisprotsess jaotatakse kolme faasi (prof A. Krestovnikovi järgi): 1) vi-

lumuste moodustumine; 2) vilumuste täpsustamine ja kinnistamine, 3) vilumuste täiustamine (1).

Esimeses, vilumuste moodustumise faasis luuakse õpetatavast liigutusest ettenäitamise ja selgitamise abil üldine kujutus ning kujundatakse kordamisega (harjutamisega) uusi tingreflektoriseid seoseid, mis on aluseks dünaamilise stereotüübi tekkimisele (1). Sellel perioodil teeb laps palju ülearuseid liigutusi, hoiab keha krampis ja tal puudub kindlustunne.

Teises, vilumuste täpsustamise ja kinnistamise faasis jätkub ajutiste seoste kinnistamine ning toimub stereotüübi edasine täpsustamine uute elementide ühendamisega ja liigsete liigutuste pidurdamisega. Väliselt avaldub see krampikkuse ja ülearuste liigutuste kadumises (1).

Kolmandat, vilumuste täiustamise faasi iseloomustab õpitava liigutuskompleksi jätkuv omandamine. Väliselt avaldub see kohmakuse kadumises, liigutuste muutumises ökonoomseteks, kiireteks, täpseteks (1).

V.Kožokin (4), kirjeldades koolieelikute suusatamise meetodikat, lisab, et õpetamise algetapil peab kasvataja lastele tutvustama suusavarustuse kasutamist ning hooldamist. Esmajärjekorras õpetatakse suuskade juhtimist, nende lumel tõukamist, keharaskuse ülekandmist jalalt jalale ning kindlat libisemist kahel suusal. Lapsi tutvustatakse suusataja põhiasendiga, lastakse neil vahelduvalt lumelt tõsta üht ja teist suuska, tõsta õhku suusaninasid ning -kandu. Õpitakse pöörded paigal (astepööre), liikumist juurdevõtusammuga kõrvale, seistes ühel suusal ühe jala liikumist ette ja taha. Liikumisviisidest tutvutakse astesammuga (keppideta ja keppidega), astesammuga liikumist takistuste (puud, pöösad vms) vahel. Tõusuviisidest soovib autor kasutada tõusu astuva sammuga,äär- ja pooläär- ning trepp-tõusu. Nõlvast laskumisel peab V.Kožokin sobivaks põhiasendit, soovib laskumist lisaülesannetega (laskumine kükki ja tõusmine, keharaskuse ülekandmine ühelt suusalt teisele, laskumine ühel suusal jms). Lastele tuleb õpetada ka kukkumist. Harjutuste sooritamisel on vaja nõuda täpsust. Alles pärast seda, kui lapsed on võimelised suuski kindlalt kontrollima-juhtima, võib üle minna põhiliste suusaviiside õppimisele. Ka V.Kožokin peab peamisteks õpemeetoditeks sõnalist seletust ja harjutuste demonratsiooni. Seletus peab olema lühike, täpne, emotsionaalne ning lastele arusaadav. Harjutusi näidatakse ette algul õiges tempos ja seejärel aeglaselt, pöörates tähelepanu olulisele. Harjutuse demonratsioon on seletusest olulisem.

Aastaid on lasteaedades suusatamist õpetatud 1972.a M.Gološtšokina kirjeldatud meetodika järgi (3). M.Gološtšokina seab 3-4aastaste laste suusatamise õpetamisele järgmised eesmärgid:

- äratada lastes suusatamishuvi,
- tutvustada lapsi suusainventariga, õpetada suuski jalga panema ja jalast võtma ning neid puhastama,
- aidata lastel kohaneda suuskade raskusega,

- arendada dünaamilist tasakaalu,
- õpetada lastele edasiliikumist suuskadel aste- ja libisammuga,
- õpetada astepöördete tegemist.

Ta märgib, et suusatamise õpetamisel kasutatakse eri vorme: individuaalne õpetamine, töö alarühmadega, lühiajalised jalutuskäigud. Veel märgib ta, et suurt tähelepanu tuleb selles vanuses pöörata ettevalmistavatele harjutustele ja seda veel enne lume tulekut. Püüdes lastes äratada huvi suusatamise vastu, võib neile jutustada sellest, kui meeldiv on libiseda suuskadel, laskuda mäest, näidata fotosid ja suusatavat nukku.

Põhiline on õpetamisel anda nn suusatunnetus, mis seostub suuskade raskusega jalgadele. M. Gološtšokina soovib lastel kõndida lühikestel, 40-50 cm pikkustel ja 5-6 cm laiustel hästi lihvitud laudadel, millel on rihsid. See arendab dünaamilist liikumist. Esimeses tunnis võib kasvataja suusatunnetuse omandamiseks sooritada lastega harjutusi, nagu

- seista suuskadel;
- laskuda kükki;
- tõsta vahelduvalt põlvest kõverdatud paremat ja vasakat jalga koos suusaga.

On tähtis, et lapsed juba esimestes tundides teeksid mõned sammud suuskadel. Väikelastele, kes on esimest korda suuskadel, on kõige jõukohasem astesamm. Seejuures libisemine puudub. Suusaninad tõusevad veidi ja suusad asetatakse lumele kerge plaksuga. Tasakaalu arendamiseks kasutatakse mängu. Selleealistel lastel on raske liikuda kolonnis ühel suusarajal, sest liigutusvilumus pole täiuslik, erinev on ka edasiliikumise tempo. Seepärast peaksid lapsed liikuma 3-4 kausa üksteise kõrval.

Järgmine etapp on libisammu õpetamine. 3-4aastastele on jõukohased lihtsad pöörded. Omandades uut liikumisviisi - liikumist astesammuga -, kasutavad 3-4aastased lapsed tavalise kõnni vilumust. Seejuures säilitab laps sirge kehahoiu, jalg kõverdub märkamatu põlvest. Tal on raske hoida tasakaalu ja säilitada suuskade suunda. Suuskadel sooritatud sammude pikkus on ebaühtlane, tempo ei ole püsiv, liikumisel kaob rütm ja liigutuste koordineatsioon. Kõik see on tingitud harjumusest. Sellest tulenevalt liiguvad lapse käed ja keha rütmilt. Ta teeb ülearuseid liigutusi, kaotab tasakaalu, suusad lähevad laiali või risti ja ta kukub.

Püüdes hoida tasakaalu kitsal toetuspinnal, toetab laps laialt oma käed ja jalad, kannab aeglaselt üle raskust ühelt jalalt teisele.

4-5aastaste puhul on oluline

- kinnistada suuskade jalgapanemise ja jalastvõtmise oskust,
- harjutada seisma paralleelselt asetatud suuskadel,
- arendada dünaamilist tasakaalu,
- harjutada liikumist aste- ja libisammuga,
- õpetada nõlvast laskumist madalasendis ja trepp-tõusu.

Esimestes tundides lumel liikudes on ülesanne taastada liigutusmälus edasiliikumine aste- ja libisammuga ning sooritada pöörded. M.Gološtšokina

kina arvates tuleb teisel õppeaastal tähelepanu pöörata astepöõretele paremale ja vasakule ümber suuskandade. Astepöõrdeid sooritatakse nii vasakule kui ka paremale, sest siis on mõlema jala koormus ühesugune. Suuskadel laskumist ja tõusmist hakkame õpetama alles siis, kui lapsed on omandanud dünaamilise tasakaalu säilitamise oskuse, harjunud suuskade raskusega ja omandanud aste- ja libisammu. Selles vanuses jätkub suusatamisvilumuste kujunemine. Suuskadel edasiliikumise ajal hoiab laps oma jalad ja käed laiail. Seejuures ei suuda ta kaua leida õiget kehaasendit. Ta seisab tavaliselt, säilitades hariliku tasakaalu. Ebapiisav põlvede kõverdamine ei anna vajalikku jõudu äratõukeks. Libisemist on selles vanuses vaevu märgata – see ei ole isegi libisemine, vaid suusa tirimine tugijalani. 4–5aastastel lastel ei ole veel otsesõltuvust tempo ja libisammu pikkuse vahel, sammude tihedus on küllalt suur. Vanuse kasvu ja oskuste tekkimisega suurenevad libisammu pikkus ja edasiliikumise kiirus. 4–5aastaste laste iseärasusi suusatamisel on

- lühikesed sammud,
- keha ebapiisav ettekallutus,
- libisammul tugijalgadeks mõlemad jalad,
- keharaskuse ülekandmine ühelt jalalt teisele valmistab raskusi.

4–5aastased lapsed õpivad edukalt nõlvale tõusmist ja laskumist. Laskumisel omandavad nad märksa kiiremini õige tehnika, dünaamilise ja staatilise tasakaalu. See on seletatav sellega, et laskumisel kulub vähem jõudu, suusad libisevad ise.

T.Ossokina rõhutab, et 3–4aastastele esitab kasvataja kõige lihtsamad nõudmised: seista suuskadel, säilitades tasakaalu, liikuda edasi astesammuga, tuues vahelduvalt ette paremat ja vasakut jalga, käed liiguvad vabalt nagu tavalise kõnni ajal. Ei tohi aga loota, et kõik lapsed kohe kannavad keharaskuse ühelt suusalt teisele, see oskus kujuneb välja hiljem (6). Esimestest tundidest on vaja tähelepanu pöörata sellele, et lapsed kõverdaksid põlvest jalgu. Seda tuleb neile pidevalt meelde tuletada. Ka peab laps õppima pärast kukkumist iseseisvalt tõusma. See oskus aitab tal ennast kindlamana tunda ja ta ei karda enam kukkumist. 4–5aastaste laste õpetamisel tuleb tähelepanu pöörata libisammule – põhiviga on mittepiisav põlvkõverdus. Väga efektiivne on kükitamine libisemise ajal. Lapsed õpivad astesammuga väikseid tõuse ületama, seejuures omandavad tõusutehnika samaaegselt laskumistehnikaga. Põhiviga laskumisel on, et laps ei kõverda jalgu ning kaotab tasakaalu.

H. Kentola ja H. Rusko (2) leiavad, et lastel pole tehnika üksikasjalik omandamine eriti tähtis. Nad soovivad just suusatamist õpetada pereharustusena. Teatavasti õpib laps vähehaaval ja rohkesti harjutades. H.Kantola ja H.Rusko soovivad lapsi lumega harjutada, lasta neil mängida suusakeppidega, teha lumepalle, lumememmesid ja –kindlusi, sest lumes müramine äratab ka suuskadel liikumise huvi.

Soomlased soovivad harjutuste alustamist tuttavas ümbruses. Ka nemad õpetavad lapsi al-

gul suuskadel liikuma ilma keppideta. Nii pole vaja korrata mõelda mitmele vahendile ja kukkuminegi on turvalisem. Last tuleb õpetada kukkumata tahapoole küljele ja taas püsti tõusma. Harjutamine olgu lõbus ja vaheldusrikas. Parim õpetaja polegi kogenud suusataja, vaid kannatlik kaaslane, kes ikka leiab uut tegevust ja uusi mängu. Vältida tuleb pikki seletusi. Soomlaste arvates õpib laps matkides ja iseennast tunnetades. Teda tuleks juhatada uutesse olukordadesse ja erinevatesse tegutsemiskohtadesse. Meeles on vaja pida, et ei minda suusatamist harjutama, vaid loodusega tutvuma ja erilisi oskusi omandama. Lapsel lastakse määrata liikumiskiirust, püütakse suunata teda liikuma looduses ja vaatlema seda.

P.Paris rõhutab, et peamised, millest oleneb õpetuse kvaliteet, on suusavarustus, ilmastik ja õppepaigad. Ta kirjutab: "Suusavarustuse, jalatsite ja riietuse õigeaegne korrasolek ning vastav tegevuse iseloomule, ilmastikutingimuste arvestamine, õppematerjali käsitlemine ja õppepaikade hoolikas ettevalmistamine soodustavad ning kiirendavad suusatamisoskuse omandamist" (1).

Lastele sobivad suusad, millel on ka kannasidemed ja kepid ning mis ei vaja mäaret. Suusad vastaku suusataja mõõtmetele. Kepid peavad ulatuma kaenla alla. Lühikesed kepid on liiga pikkadest soositumad.

Peame siiski meeles, et lapsed taluvad külma halvemini kui täiskasvanud. Vettpidav vateeritud kaitseriietus sobib koolieelikutele kõige paremini. Selle alla on parem panna õhukesi kui liiga pakse villaseid rõivaid. Tähele tuleb panna ilma ja väljasõidu aega. Õuemängudes kasutatakse paksemaid rõivaid kui suusaretkedel.

Soovitatav on suusatamise algõpetusega tegelda lapsele tuttavas ümbruses. Harjutamine peaks olema kindlasti mänguline, aga ka võistluslik.

#### Kirjandus

1. Paris P. Suusatamise õpetamine. Tartu, TRÜ, 1965.
2. Rusko H., Kantola H. Syettä ladulle. Valmennuskirjat Oy: Jyväskylä, 1985.
3. Голощекина М. П. Лыжи в детском саду. М., Просвещение, 1977.
4. Кожкин В. Организация и методика обучения детей ходьбе на лыжах. - Дошкольное воспитание, 1990, № 10.
5. Осокина Т. И. Лыжи и коньки детям. М., Просвещение, 1966.
6. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду. М., Просвещение, 1986.
7. Физическая культура и спорт в жизнедеятельности дошкольников и учащейся молодежи. ГПИ, Красноярск, 1987.

# Mõndagi tähelepanuväärset Soome muusikaõpetuses

UNO UIGA, Tartu 7. Keskkooli muusikaõpetaja

**K**ümnel muusikaõpetajal, koorijuhil Eestimaalt oli EHA muusikakabineti juhataja Arvo Saare eestvõttel võimalus tutvuda Sibelius Akadeemia muusikapedagoogika kateedri, selle pedagoogilise baasi ja veel mitme muusikaõppeasutuse köögi-poolega Helsingis ja Lahtis. Eks Soomes ole ju varemgi käidud ja mõndagi muusikaõppega seonduvast on teada, kuid seekord olid võõrustajad, akadeemia pedagoogikakateedri õppejõud väga põhjalikult valmistunud, et anda piisav ülevaade sealsest muusikaõpetuse süsteemist, sisu ja tase-me hetkeseisust ning perspektiivist. Suur tänu Soome kolleegidele, eritānu aga meie šeffpedagoogile Marjut Laidisele. Päevad olid küll pikad ja väsitavad, kuid muljeterohked, mõttetihedad, mitmel tasandil õppeprotsessi, -vahendeid, -metoodikat hõlmavad, ulatudes 3aastaste laste muusikaõppest akadeemia tudengite ja kaadri-probleemideni.

**SIBELIUSE AKADEEMIAS.** Sissejuhatuseks olime palutud kohtumisele Sibelius Akadeemia rektori hr Erkki Rautioga. Saime teavet akadeemia varasemast ja nüüdisstruktuurist, lähiperspektiividest ja kohast Soome rahvuskultuuris. See 1882. a asutatud muusikahariduse kõrgkool on kandnud eri nimetusi, läbinud nii tõusu- kui ka mõõnaperioode, kuid jäänud juhtivaks rahvusliku muusikakultuuri säilitavaks, arendavaks ja kaadrit taastootvaks õppeasutuseks Soomes. Kuna meie põhihuvi on koolimuusikaga seonduv, siis alljärgnevalt peamiselt sellest.

**Muusikaõpetajate ettevalmistus** on neil tänu pikaajalistele püüdlustele kindlalt paigas. Laulmise, koorilaulu ja õpetamise metoodika kõrval on õppeplaanis eri tähtsusega pillide (ka lastepillide) õpetamine ja improvisatsioon, orkestratsioon. Heal järjel on ka pedagoogiline praktika, mis enamasti lõpeb praktikandi juhendatud, õpetatud õpilaste kontserdiga. Nii kujuneb tulevane muusikaõpetaja juba praktika ajal elava muusika kandjaks, eeskujuks ja innustajaks koolis.

Koorilaulusse suhtutakse akadeemias kui suure kunsti. Koorid ei ole mitte sunniviisilised õppevormid, vaid kutsumuse, huvi rahuldamise ja enesearendamise vahendid. Lauldakse maailma muusikat eri žanreis, sageli esinetakse ka välismaal. Koorid komplekteeritakse igal õppeaastal konkursi alusel.

Akadeemias käisime ka teiste erialade tundides. Huvi pakkus oreliklass, kus õpivad tulevased kirikuorganistid ja interpreedid. Küllastasime tulevase organisti, tallinlanna Ene Salumäe harjutustundi. Oli väga südamlük kohtumine. Õpitingimused on seal head. Üliõpilaste kasutada on 9 eri suurusega orelit, õppetöö rangelt individuaalne ja enese vastutada. Üliõpilasel on õigus ise endale

õppejõud valida. Nii kujuneb pingsam vastastikune loomingu- ja pedagoogiline õhkkond ja ka õppejõudude omavaheline stimuleeriv konkurents. Populaarne õppejõud on tööga koormatud, teine samas peab töö puudusel lahkuma. Tunnid õppejõuga toimuvad individuaalkokkuleppel. Ka meile harjumuspäraseid eksamisessioone ei ole. Eksam sooritatakse siis, kui ollakse selleks valmis. Nii võib studium hoolsa töö korral oodatust varem lõppeda, võib ka ka palju kauem kesta. Valitseb põhimõte: ise maksad, ise õpid. Ka tulevane töökoht on igal oma mure.

Akadeemia majandusbaas rahuldab vajadusi ja on tehniliselt nüüdisaegne. Üllatas, et seelses fonoteegis on juba mõnda aega Laser Disei heliplaat, s.o telepildiga ekraanil. Meilegi võimaldati seal koopia salvestada. Nii elab Sibelius Akadeemia väliselt rahulikku, kuid seesmiselt kirglikku tulemuslikku kunstielu.

**MUUSIKA SÜVAÕPPEGA KOOLIS.** Soome koolimuusika peamine eestvedaja ja patroon on juba pikka aega energiline muusikapedagoog Paa-vo Kiiski oma meeskonnaga Lahtis. Tema päeva-teemalisest ettekandest saime teada, et laste muusikahariduse süstemaatiliste ümberkorraldustega on Soomes tegeldud juba mitu aastakümnet ja tulemusedki üldsusele ammu märgatavad. Põhikoolis alustati muusika süvaõppega 1966.a. Nüüdseks ollakse nii kaugel, et süsteemse süvaõppega alustatakse juba kolmeaastaselt. Paralleelselt muusika süvaõppega lasteaias on samaealistele avatud ka muusikakoolide eelklassid. Lasteaedades on muusika süvaõpe mängulisem, üldharivam, muusikakoolides aga instrumendile keskenduv. Üldhariv õppemeetod ei tähenda kaugeltki kõigile võrdset ja ühtemoodi õpetust, lapsed jaotatakse eelduste ja edasijõudmise järgi rühmadesse. Rühma suurust muusikatunnis ei määra mingi riiklik käsulaud, vaid õpetaja oskus lapsi diferentseerida. Õpilase arengut arvestavalt võib õpetaja ka õppeaja keskel rühma koosseisu muuta. Mängulise üldhariva õppetöö programmis on ilmekas puhas laulmine, lastepillidel improviseeritud, orkesteeritud kaasamäng ja relatiivmeetodil noodiõpetus. Noodiõpetust seostatakse nii laulumotiivide kui ka rütmilise ja viisipillide (kannel, ksülofon, metallofon, plokkflööt) mängimise, laulmisega. Laule illustreeritakse vahel ka mõõduka rahvatantsuga.

Õppeprotsess on eelkõige **kollektiivne musitseerimine**, õpetaja elava muusika kandja, eeskujuga kaasamängija, mitte nõudja, kurjustaja, karistaja. Sundimatu ja üksikest arvestav õppetöö on tõeliselt pingevaba, emotsionaalne ja individuaalsust arendav. Sellises laste meeli ülendavas tegevuses on õpiosa programmide, õpikute, abivahen-

dite ja eriti õpetaja isiksuse, tema artistlikkuse kaudu väga peenelt ja peidetult paika pandud. Näiteks noodiõpetustki ei võeta eraldi aienena, vaid see on osavalt kätkevad laulumotiivide ja improvisatsioonide lahtimõtestamiseks. Nii jõutakse sammhaaval nooditarkuse saladustele lähemale. Kooliminekuks ollakse aga küps astuma muusika süvaõppega klassi.

**Kooli 1. ja 2. klassis** jätkub töö üldjoontes samal meetodil. 3.–6. kl lisanduvad laulmisele, koorilaulule iseseisvad orkestrid, interpreteerivad kontsertkollektiivid. Keskkooli õppetöö on veelgi enam diferentseeritud, õpilaste huvi ja talenti arvestav. Seal jagunetakse juba muusika ajaloo, teooria, koorilaulu või pilliõpetuse osakonda. Eristatud õppetöö arvestab õpilaste isikupära, tagamaks neile huvi- ja võimete kohase tegevuse kaudu erialased oskused ja kogemused. Muusikateooria, -teaduse ja -ajaloo õppurid esinevad juba õpiajal oma uurimuste ning referaatidega (ka trükisõnas), koorid, orkestrid ja ansamblid küllaltki nõudlike kavade ga kodu- ja välismaal.

**Lausa kadetsemisväärne on õppe- ja abivahendite hulk**, käepärased ja otstarbekus. Koorilaulikud, töövihikud, näitvahendid on väga kaudid, sisaldades piasasjadeni kõike, mida õpilane õppimiseks, harjutamiseks vajab. Muusikatehnoloogia klubi liikmetest koolipoiste käsutuses oli isegi arvuti nootide ja heliloomingu orkestreerimiseks, salvestamiseks, talendi ja fantaasia arendamiseks. Loomulik, et igas muusikaklassis on töökorras projektor nootide jm demonstreerimiseks. Ka paljundus on igaühele kättesaadav. Muusikaõpetuse abivahendeid ja instrumente toodetakse piisavalt. Koorilaulikuid annab välja neid pidevalt uuendades koguni 3 firmat. Nii on, mida valida, millest õppida, õpetada.

**MUUSIKAKOOLIS.** Huvitav on muusikakoolis rakendatav **pilliõpetamise metoodika**. Ollakse seisukohal, et mida varem alustatakse, seda parem, ja võimalikult kohe perspektiivsel pillil. Lastele on selleks spetsiaalsed väikesemõõdulised õigesti häälestuvad tšellod, flöödid, trompetid, viiulid, kanded, ka löök- ja rütmipillid orkestri tarbeks.

Kuulsime 10–12aastaste laste soolo- ja orkestritunde ja veendusime, et taoline metoodika end õigustab. Tegemist oli tõeliste noorte virtuosidega. Hea pillitehnika, maitsekalt, pingevabalt, rõõmsameelselt mängitud muusika jättis kuul dust erakordse mulje. Kartusest ja krambist aitab noori artiste eemal hoida pilliõpetuses rakendatav

rühmatöö meetod. See julgustab ja innustab lapsi ning halastab ka lastevanemate rahakotile.

Eriti hämmastas tšellomängu tase Ida-Helsingi Muusikakoolis (õpetaja Geza Szilvay). Ka selle õpetaja orkestritund oli täis ilusat muusikat. On osatud instrumentaalmuusika maine juba koolieelses eas viia mõistetavale ja heale järjele. Olen veendunud, et sellele on eelkõige kaasa aidanud just teadliku pilliõpetuse varane algus, õigeaegne huvi äratamise ja kujundamise metoodika. Samuti pillimängu algõpetust toetav eakohane relatiivne noodistmängimise metoodika. Väga oskuslikult on 4–5a lapse loomupäraste mänguasjade hulka seatud viiul, tšello, flööt või kannel... Nii on pillimäng lapsele samuti mäng, sundimatu, vaba, meeleolukas ajaviide, mitte pealesunnitud koolitöö. Sellega ei kaasne halbu hindeid, karistusi, ebameelduvusi ega trotsi. Mänguprintsiip valitseb ka noodilugemisel, noodist mängimisel. Seni, kuni lapse mõistus ja tähelepanu ei suuda haarata tõelist noodijoonestikku, võimaldavad neljal eri värvi joonel hüplevad suuremad ja väiksemad linnukesed, loomakesed, nukukesed end sama värvi pillikeeltele kergesti mõistetavateks teha ja kiiremas või aeglasemas tempos helisema hakata. Varrajane instrumendiõpetuse metoodika täidab kindlalt oma eesmärgi. Õpilasi on rohkesti ja kooliikka jõudnult on nad pillimängu juba palju õppinud, tõsise muusikaga sina peale saanud ja oma pilligi armastama hakanud.

**KOKKU VÕTTES.** Kuuldu, nähtu oli huvitav ja kasulik. Üllatas, et meie põhjanaabrid nii suure tähelepanuga laste muusikalise harimisega tegelevad. Ju nad näevad selles oma rahvuskultuuri paremat tulevikku ja selle nimel pole neil nähta vasti millestki kahju. Eks ole sealt meilgi midagi õppida, arutada, kõrvutada, järgida. On ju ka Eesti kool nüüdsest kujunemas Euroopa hariduse ja kultuuri ühisosaks. Seega tuleks püüda sealsega võimaluse piires haakuda, samas aga hoolega jätkata ja laiendada oma teed. Seda enam, et Eesti kool ei lähe ju uude tsunfti mingist abitust madal seisust ega tühjade kätega. Meie senises muusikahariduses on mõndagi, mis välismaailmaski tähelepanu väärrib ja mille üle ka ise teenitult uhkust tunneme (arvukad head laste-, noortekoorid, laulupeod). Kahjuks esineb ka mahajäämust, küündimatust (õppekirjandus, tehnobaas, pillide puudus ja nende halb kvaliteet). Nii on meil, mille poole püüda, mida taotleda. Mõni neist eesmärkidest on veel kauge ja kättesaamatu, mõnest peaks jõud ühisel ja heal tahtel hakkama kohe üle käima. Ka varem hästikäidud tee vajab hooldamist, laiendamist, silumist.



# Eesti rahvuskooli rajamine aastatel 1917–1920

ALEKSANDER ELANGO, pedagoogikakandidaat, dotsent

Eellood. Rahvuskooliks nimetatakse harilikult niisugust kooli, kus lapsi õpetatakse nende emakeeles ja õppetöö sisus rõhutatatakse eriti oma rahva kultuuriväärtusi (keel, kirjandus, ajalugu jms). Teatud määral võib rahvuslikuks pidada ka eesti rahvaskooli kuni 19. sajandi lõpukümnendite venestusreformideni. Sealt peale kuni tsaarivalitsuse kukutamiseni 1917. aastal olid kõik Eesti koolid algkoolist ülikoolini venestamise teenistuses. Erandi moodustasid paarkümmend eesti haridusseltside asutatud ja ülalpeetavat eesti õppekeelega erakooli, nende hulgas Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Gümnaasium Tartus ja progümnaasiumid Pärnus, Otepääl ja Viljandis (oli kujunemas täielikuks gümnaasiumiks). Ka Tallinnas ja Peterburis oli eestikeelse keskkooli asutamine korduvalt päevakorral, kuid takerdus ikka tsaarivalitsuse takistuste taha.

Eesti õppekeelega keskkoolide olemasolu soodustas emakeelse õppekirjanduse soetamist, eesti õpetajaskonna koondumist ja rahvusliku pedagoogilise mõtte kujunemist. Viimase suhtes jõuti nii kaugele, et 1916. aasta lõpul otsustas ENKS hakata esimest eestikeelset pedagoogilist kuukirja välja andma.

**Õpetajas- ja haritlaskonna võitlus emakeelse kooli eest.** Eesti õpetajaskond on ikka olnud seisukohal, et ainult emakeelsetena suudab kool oma ülesandeid täiel määral täita. 1905. aasta revolutsiooni päevil peetud õpetajate koosolekutel kajas sellekohane nõue eriti sageli, leides laiade rahvahulkade toetust. Tõsi küll, enamasti piirdus see nõue rahvakooliga, kuid nõuti ka emakeelsete erakeskkoolide asutamise luba, mille tsaarivalitsus 19. aprillil 1906<sup>1</sup> ka andis.

Ka eesti poliitilises liikumises oli emakeelse kooli nõue üks kesksemad ja emotsionaalselt rõhutatumaid. Eesti Rahvameelse Eduerakonna programmis oli 1912. aastast saadik nõue, et eesti lastele antaks võimalus õppida emakeelses algkoolis ja lubataks avada emakeelseid erakeskkooli. Analoogiline nõue võeti 1917. aastal ka teiste erakondade programmidesse (6). 1916. aastal esitasid Eesti esindajad Riigiduumas J. Raamot ja P. Oras tsaarivalitsusele märgukirja, milles palusid emakeelse õpetamise lubamist algkooli kõikides ja kutsekoolide nooremates klassides. Tulemusi polnud mingisuguseid. Rahvusliku kõrgkooli nõudmine kostis üsna aralt ainult mõne entusiasti (P. Põld) sõnavõttudes, enamik piirdus üksikute eestikeelsete professuuride taotlemisega.

Võrdlemisi üksmeelselt arvati, et algkool peaks ühtluskooli põhimõtte kohaselt olema kõikidele lastele ühesugune. 1909. aastal kirjutas P. Põld: "Lapsed ei tunne, kui neid õieti kasvatatakse, seisusevahesid ja seda vahet ei tohi nendele ka mitte kooli läbi külge kasvatada [...] Lapsed peavad endid kõik ühe rahva ühesuguste liikmetena tundma, rahvakool ei tohi mitte vaestekool olla" (1, lk 19). Kui Eesti Vabariigis koolisüsteemi tegelikult rajama hakati, loobus mitu erakonda sellest põhimõttest, kaistes õigust asutada õppemaksuga eraalgkooli, eriti keskkoolide ettevalmistuskoolidena.

Niipea kui tsaarivalitsus 1917. aasta märtsis kukutati, asusid õpetajad oma organisatsiooni looma ja haridusalaseid nõudmisi esitama. 29. ja 30. märtsil peetud koosolekul otsustasid Tallinna linna ja selle ümbruskonna koolide õpetajad kelleltki luba küsimata 1917. aasta sügisel eestikeelsele õpetamisele üle min-

na. Kus see tehnilistel põhjustel võimalik polnud, seal võis ajutiselt kasutada vene keelt.

Ka 6. aprillil Rakveres peetud Virumaa õpetajate koosolek otsustas algkoolides eesti keeles õpetama hakata. Paljudes kohtades tegid õpetajad seda stiihiliselt omal algatusel või lastevanemate soovil.

Peaaegu üheaegselt tekkis mitmes keskuses (Petrogradis 23., Tallinnas 25. ja Tartus 28. märtsil) kavatsus kutsuda kokku eesti õpetajate üldkongress. Teoks sai see Tartus 7.–9. aprillini 1917 ENKS algatusel rahvahariduse kongressi nime all.

Kongressi keskseks arutlusaineks oli eesti rahvuskooli rajamine. Otsustati kõikides algkoolides 10. aprillist alates emakeeles õpetama hakata; uue õppeaasta algusest peale tuleb ka kõrgemates algkoolides, ministeeriumikoolides ja progümnaasiumides üle minna emakeelsele õpetamisele. Lühemat aega kongressil viibinud Riia õpperingkonna kuraator V. Grabar ütles, et tema ei keela seda seal, kus kõik õpilased on eestlased.

Arutati ka, milline peaks olema Eesti koolisüsteem, eriti, kui pikk peaks olema algkoolikursus. Oli teada, et Tallinna Õpetajate Seltsi juhtkond pooldab 6klassilist algkooli. Tartu koolitegelased eelistasid 4klassilist algkooli, millele järgneb 4klassiline kõrgem algkool ja siis 3klassiline gümnaasium. Arvati, et niisugust süsteemi on kergem kehtiva koolivõrgu baasil realiseerida. Lõplikku otsust kongress selles küsimuses vastu ei võtnud.

Kongressil arutati veel muidki rahvuskooli tulevikuga seotud küsimusi, nagu õpetajate ettevalmistus, õppekirjanduse soetamine, õppeplaan, programmid jms.

Kuna Tallinna ja Põhja-Eesti õpetajaskond oli nõrgalt esindatud, otsustati ülemaalse õpetajate keskkorganisatsiooni loomine edasi lükata ja selleks 14. mail maakondlike õpetajate organisatsioonide esindajad Rakverre kokku kutsuda.

Niisugune koosolek toimuski. Otsustati asutada Eesti Kooliõpetajate Keskkliit (nimetati hiljem Eesti Õpetajate Liiduks), võeti vastu selle põhikirja, valiti juhatus (esimeheks P. Põld, tema asemele astus 1. okt K. Treffner), määrati keskkliidu juhatuse asukohaks Tartu.

1917. aasta suvel toimus palju õpetajate kokkutulekuid, kus arutati eesti rahvuskooli tulevikku, korraldust ja õppetöö sisu. Eriti vilkalt tehti seda Tallinna Õpetajate Seltsis. Tulemusena fikseeriti järgmised uue kooli korraldamise põhijooned.

Koolitöö aluseks on 6aastase kursusega rahvakool, mis on kõigile sunduslik ja maksuta.

Kes rahvakoolist ei lähe edasi mõnesse teise kooli, õpib veel ühe aasta täienduskoolis.

Keskkooli alumised klassid kaotatakse ära. Nende aset täidab 6klassiline rahvakool (algkool).

Keskkoolis on 5 klassi, mille alumisse klassi võetakse vastu algkooli 6. klassi lõpetanud täienduseksamiga võõrkeeltes.

Õpetajate seminaril on 6 klassi.

Peale erihariduse annab seminar ka täieliku keskhariduse. Seminari lõpetajal on õigus ülikooli astuda. (7, lk 21.)

Ka Õpetajate Keskkliidu juhatus arutas rahvuskooli küsimusi ja võttis oma seisukoha kokku 6 punktis.

1. Eestil olgu emakeelne kool.
2. Kool põhjeneb demokraatlikel alustel – ta olgu ühtluskool.
3. Algharidus olgu kõigile sunduslik ja kättesaadav.

<sup>1</sup> Kuni 1918. aastani on kuupäevad toodud vana kalendri järgi.

4. Kesk- ja kõrgkool olgu kättesaadavad ka kehvematele anderikastele õpilastele.

5. Kool põhjenu kõige parematel kasvatuseduslikel alustel.  
6. Kooli õpetajaskond seisiku oma kutse kõrgusel, ta olgu hariduslikult hästi ette valmistatud, majanduslikult ning õiguslikult kindlustatud ja vaba poliitilistest surveavaldustest. (4, nr 7, lk 319.)

Kooli struktuuri kohta keskkliit seisukohta ei võtnud, kuna oli võimatu ületada Tartu ja Tallinna õpetajate organisatsioonide lahkavumusi. Õppeplaanide ja programmide koostamise jättis keskkliit üksikute õpetajate organisatsioonide hooleks. Kõige tõsisemalt tegelesid nendega Tartu, Otepää ja Tallinna õpetajate seltsid. Nende ettepanekud avaldati ka trükis (5, nr 5–6, lk 159; 8; 11).

Tartu õpetajad olid oma õppeplaani koostanud eeldusel, et tulevase Eesti kooli lähtealuseks on algastmes 3klassilised vallakoolid, kõrgema algkooli astmes kihelkonna- ja ministeeriumikoolid ning progümnaasiumid. Keskkool oli kavandatud 3klassilisena. Huvitav, et ülikool oli selles dokumendis kavandatud 3aastase õppeajaga, millele järgneks 2aastane kutseõpe. Võõrkeelena oli ette nähtud vene keel teisest õppeaastast alates 6 tundi nädalas. Koduloole oli ette nähtud 1. ja 2. klassis kummaski 3 tundi, joonistamisele igas klassis 1 tund, laulmisele igas algkooliklassis 2 tundi, kõrgemas algkoolis 1 tund klassi kohta. Usuõpetust nähti ette igas klassis 2 tundi.

Otepääl koostatud õppeplan oli lähedane Tartu omale, hõlmates ainult 4 algkooliklassi. Puudus võõrkeel, joonistamist oli igas klassis 2 tundi, kodulugu 1 ja 2. klassis kummaski 4 tundi.

Kõige originaalsem oli Tallinnas koostatud õppeplan, mis käib 6 õppeaasta kohta. Vene keelt nähti ette 2. klassist alates igas klassis 4–5 tundi, kodulugu 1–3 klassini 2 tundi, joonistamist igas klassis 2 tundi, usuõpetust 1 tund.

Õppeplaanide koostamisel tekitas kõige enam lahkavumusi usuõpetus. Eriti innukalt vaieldi selle üle teisel õpetajate (rahvahariduse) kongressil. Pärast J.Varriku, A.Laari ja P.Põllu referaate võttis sõna 27 kõnelejat. Ägedalt vaieldi selle üle, kas usuõpetus peab olema konfessionaalne või interkonfessionaalne (uskude õpetus). Võeti vastu järgmine resolutsioon (13 häält poolt, 64 vastu ja 73 jäid erapooletuks): "Usuõpetus algkoolis olgu interkonfessionaalne, kuna konfessionaalne õpetus koolist väljaspool on. Usuõpetusele ei tohi numbrit panna, selles asjas ei pea ka eksameid olema" (5, nr 5–6, lk 139).

Koolide juhtimist arutati kõige enam esimesel õpetajate (rahvahariduse) kongressil. Ühineti P.Põllu ettepanekuga luua riigivõimust sõltumatu maakoolivalitsus, millele alluksid kõik koolid. Kooli majandusküsimused lahendagu omavalitsused, pedagoogiliste küsimuste lahendamiseks loodagu maakondlikud kooli hoolekogud.

Tegelikult neid plaane ja ettepanekuid rakendada ei saanud, olid aga lähematerjaliks Ajutisele Maavalitsusele ja hiljem Haridusministeeriumile seadusandlike dokumentide väljatöötamisel. Sellistena oli neil suur väärtus, kuna nendes kajastusid eesti tookordse õpetajaskonna paremiku kogemused ja veendumused.

**Ajutise Maavalitsuse võitlus eesti rahvuskooli eest.** Venemaa Ajutise Valitsuse 30. märtsil 1917 kinnitatud Eestimaa maaomavalitsuse määruse alusel valitud Eestimaa (Ajutine) Maanõukogu asus tööle 1. juulil. Tema moodustas (Ajutise) Maavalitsuse, mille esimeheks valiti J.Raamot (12. oktoobrist alates K.Päts), haridusosakonna juhatajaks P.Põld.

Kui Maavalitsus rahvuskooli ideed realiseerima asus, siis selgus, et kuraator, kes esimesel õpetajate kongressil teatas, et tema ei ole algkoolides eestikeelsele õpetamisele ülemineku vastu, oma võimupiiridest üle astus. Venemaa Ajutine Valitsus, kus haridusministriks oli kadett A.Manuilov, asus seisukohal, et

õppekeel vähemusrahvuste koolides tuleb jätta Venemaa Asutava Kogu otsustada. Seni peab juhinduma tsaarriaegsetest haridusseadustest. Hariduselu juhtimine jäi senise bürookraatliku ametnikkonna kätte. Eriti häiris, et nende käsutusse jäi ka riigilt hariduse tarbeks saadav raha. Ametnikkonna isikkoosseisus toimusid küll mõned "paikamised": kuberner P.Verjovkini asemele astus 6.märtsil kubermangukomissariks määratud J.Poska (tema abiks Lõuna-Eestis K.Parts); õpperingkonna kuraatoriks nimetati 9.märtsil senise ägeda venestaja A. Štšerbakovi asemele ülikooli rektor P. Pustoroslev, kes paari nädala pärast asendati prof V. Grabariga; kubermangu rahvakoolide direktoriks määrati senise Rogozinnikovi asemele Zavarenski (hiljem P.Sirotkin). Ainult inspektorite koosseisu uuendamisel arvestati mõnevõrra kohalike õpetajate organisatsioonide ettepanekuid. Nii määrati Tallinna koolide inspektoriteks G.Ollik ja E.Martinson (Murdmaa), Tartusse Fr.V.Mikkelsäär, Viljandisse M.Varrik jne. Õpetajate ametisse määramine jäi endiselt inspektorite võimkonda, kusjuures kuraator soovitas võimalikult arvestada kohalikke ettepanekuid.

Õppeplaanid, programmid ja õpikud jäid endisteks. Muutmata jäi ka koolisüsteem.

Eestimaa Maavalitsuse haridusosakond pidas oma esmaülesandeks kohaliku haridusala haldusaparaadi kujundamist ja koolide allutamist oma juhtimisele.

14.augustil 1917 võttis Maanõukogu vastu Eestimaa Koolivalitsuse Ajutise Korralduse (2, nr 25). Selle kohaselt pidid hariduselu juhtima Maavalitsuse haridusosakond, maakonna- ja linnavalitsuste haridusosakonnad ja vallakoolivalitsused. Iga astme täitevorgani juurde kuulusid sama astme haridusnõukogu (kitsama koosseisuga) ja hariduskogu (paljude haridusastuste ja organisatsioonide esindus). Iga kooli juurde oli ette nähtud moodustada hoolekogu, kuhu kuulusid kooli juhataja, 2 lastevanemate ja 2 valla- või linnavolikogu esindajat.

Selle keeruka süsteemi käivitamine osutus raskeks, osalt võimatukski, sest tsaarriaegne administratsioon hoidis võimu enda käes, ehkki maaomavalitsuse seaduse kohaselt pidanuks see minema üle Eesti omavalitsusorganitele. Augustis käis Maavalitsuse haridusosakonna juhataja selles asjas Venemaa Ajutise Valitsuse haridusministri jutul, kuid teatas 26. augustil Maavalitsusele, et ta mingeid positiivseid tulemusi ei saavutanud.

Teatud raskuseks koolide allutamisel omavalitsusorganitele oli see, et luteriusu valla- ja kihelkonnakoolid allusid teatud määral ka kubermangu ülemkoolikomisjonile. Eestimaal võttis Maavalitsus asjaajamise augusti lõpul üle, kuid Liivimaal jäigi see tegemata, sest vastav organ oli Riiaist evakueerumise tõttu segaduses. 10. oktoobril teatas haridusosakonna juhataja Maavalitsusele, et kuraator olevat lubanud kõik valla- ja kihelkonnakoolid ning linnaalgkoolid omavalitsusele üle anda, ministeeriumikoole, kroonualgkooli ja keskkooli aga mitte, kuna neid finantseeritavat kuraatori kaudu. Ka kreeka-õigeusu abi- ja kihelkonnakoolid jäid üle võtmata, kuna Maavalitsusel polnud ressursse nende majandamiseks. Seega olid omavalitsuse käed rahvuskooli võrgu kujundamisel üsna tugevasti seotud.

Ka eesti keelele üleminek polnud kuigi kerge. Kui õpetajad, tuginedes õpetajate organisatsioonide otsustele, asusid 10. aprillil koolides eesti keeles õpetama, keelasid inspektorid selle, seletades, et puudub seaduslik alus, kuraatori suulisest lubadusest olevat vähe.

1917. aasta kevadel esitasid eesti rahvuslikud organisatsioonid Venemaa haridusministrile taotluse, et vähemalt algkoolides lubataks eesti õppekeelele üle minna, kuid neil kästi oodata Asutava Kogu otsust. Minister A.Manuilov olevat isegi seletanud, et üleminek emakeelsele õpetamisele toovat kaasa haridustaseme languse ja olevat kahjulik vähemusrahvustele endile. Taga-

järjetuks jäi ka õpetajate organisatsioonide pöördumine Haridusministeeriumi poole.

2.augustil arutas Maanõukogu õppekeele küsimust ja võttis vastu järgmise otsuse:

"Et juba eelolevaks õppeaastaks kindlustada laste loomuliku õigust oma emakeeles haridust saada, mille maksmapanekut Eestimaa rahvas pinevusega ootab, ja ühtlasi Ajutise Valitsuse poolt deklareeritud rahvaste enesemääramise õiguse teostamisele tegelikult lähemale jõuda, otsustab Maanõukogu haridusministrit paluda viibimata ette panna Ajutisele Valitsusele välja kuulutada, et igale kodanikule õigus peab antama kõikidel kooliastmetel oma emakeeles haridust saada, kusjuures rahvusliste vähemuste õigused peavad tarvilikult kaitstud ja riigikeele õppimise võimalus kindlustatud olema. Selles mõttes tuleb: 1) kohaliku rahvakooli seaduse sellekohane määrus ajaviimata vastavalt muuta; 2) kooliõpetajate seminarides Tartus ja Rakveres ning rahvakooliõpetajate ettevalmistuskursustel juba 1917/1918. õp.a. peale eesti õppekeel sisse seada, või tarvilised krediidid uute sellekohaste õppeasutuste avamiseks määrata; 3) luba anda kõrgemates algkoolides ja keskkoolides kooliüldpidajate, kuratoriumide, pedagoogiliste nõukogude ja lastevanemate organisatsioonide äranägemisel emakeelelist õpetust sisse seada, kas terves õppeasutuses või ühe osa klassisides või sellekohaseid kõrvalklasse elusse kutsudes, kusjuures praegustele õpilastele võimalus peab antama ka venekeeles oma haridust lõpetada; 4) kõik kitsendused ära kaotada, mis keelavad emakeelseid erakoole kroonu ning kogukondlist abiraha ning õigusi saamast..." (2, nr 19).

Varsti pärast selle otsuse vastuvõtmist käisid Maavalitsuse esindajad Ajutise Valitsuse liikmetega isiklikult rääkimas, kuid tuli "tühjade kätega" tagasi. J.Vilmsi sõnusti olevat peaminister A.Kerenski kindla sõnaga öelnud, et "väikerahvastele keele asjus järele anda ei võivat". Ka kuraator V.Grabar rääkis 22.augustil Tartu õpetajatele, et alates 3. õppeaastast peab õpetöö endiselt vene keeles toimuma. Keskkoolis ei saavat sellepärast eesti õppekeelele üle minna, et olevat võimatu leida vajalikku arvu eesti keelt oskavaid õpetajaid. Seni kuni õpetus algkoolides venekeelseks jääb, tulevat venekeelne õpetamine säilitada ka seminarides, õpetajate instituudis ja kursustel.

Vahetult enne õpetöö algust, 8.septembril, pöördus Maavalitsus õppekeele küsimuses uuesti Venemaa valitsuse poole, juhtides tähelepanu asjaolule, et paljud õpetajad kelleltki luba küsimata stiihiliselt eesti keeles õpetamisele üle on läinud. Analoogiliste taotlustega esinesid ka paljud teised Venemaa vähemusrahvused. Rahvahulkade survele oli uus haridusminister esseeer S.Salazkin sunnitud 13. septembril andma kuraatoritele korralduse, et need lubaksid algkoolides emakeeles õpetama hakata. Riia õpperingkonna kuraator V.Grabar asus seisukohale, et selles küsimuses olevat lastevanematel õigus oma sõna öelda: kus osa lastevanemaid õppekeele vahetamise vastu on, seal tulevat jääda endise korra juurde, sest "vähemuse huvid peavad kaitstud olema".

22. septembril esitas Maanõukogu esimees A.Vallner isikliku kirja Venemaa peaministrile A.Kerenskile, nõudes rahvaste võrdõiguslikkuse ja kõikides koolides emakeelse õpetuse kehtestamist. Vastus kirjale jäi saamata.

Tegelikult lahenes õppekeele küsimus Eesti koolides iseenesest. Pärast seda, kui Riia langes Saksa vägede kätte (3.sept), evakueerus suurem osa vene keskkooli koos õpilastega Sise-Venemaale. Järelejäanud eesti õpilastele tuli enesestmõistetavalt organiseerida uued koolid, loomulikult eesti õppekeelele. Asi oli seda lihtsam, et novembris kehtestatud enamlaste võim ei teinud eesti õppekeelele üleminekule takistusi ja üldise anarhia olukorras oli õpetajatel ning koolide üldpidajatel palju võimalusi toimida omatahtsi.

Paraku ei kestnud selline olukord kaua. Saksa okupatsiooni-väed tegid sellele järsu lõpu, nõudes enamikus keskkoolides õpetamist saksa keeles.

Kuid rahvuskooli seeme oli külvatud ja see ajas välise surve kiuste visalt juuri.

**Eesti Vabariigi organid rahvuskooli kujundamas.** Eesti okupeerimisega Saksa vägede poolt veebruaris 1918 katkes kõigi eesti rahvuslike ürituste, sealhulgas ka rahvuskooli realiseerimine. Algas eestlaste intensiivne saksastamine. 24. veebruaril 1918 moodustatud Eesti Ajutine Valitsus suruti "põranda alla". Ta sai legaalselt tegevusse astuda alles pärast seda, kui Novembrirevolutsiooni järel uus Saksamaa valitsus kohustus sõjaväe Baltikumist kiires korras välja viima.

11.novembril tööle asunud Eesti Ajutine Valitsus pöördus rahva poole üleskutsega asuda Eesti rahvusriiki looma. Hariduses oli järjepidevus endise Maavalitsusega selle esimehe K.Pätsi ja haridusosakonna juhataja P.Põllu isikus olemas. Ka ministri abiks (asetäitjaks) ja riigikoolinõunikuks kutsutud Fr.V.Mikkelsaar töötas koos P.Põlluga Maavalitsuse haridusosakonnas.

Eesti rahvuskooli korraldamisel otsustati aluseks võtta Maanõukogus kinnitatud Eestimaa Koolivalitsuse Ajutine Korraldus. Nüüd ei olnud enam kõikide koolide allutamisel Eesti valitsuse juhtimisele ja emakeelse õpetuse kehtestamisel ei juriidilisi ega majanduslikke takistusi.

Koolitegevuse seadmisel uutele alustele andis Eesti Vabariigi Valitsus 2.dets 1918 ajutised määrused koolide kohta. Määrustes öeldi:

*Õpilaste emakeel tunnistatakse õppekeeleks kõikides Eesti Vabariigi piirides asuvates koolides ning võetakse viibimata tarvitusele.*

*Kõigi seniste avalikkude koolide ümbermuutmine emakeelse õpetuse andmise põhimõtte järgi sünnib maakonna või linna koolivalitsuse ligemal korraldusel võimalikult kohe, igatahes mitte hiljem kui 1-ks jaanuariks 1919.*

*Eesti keel tuleb sundusliku õppeainena kõikides mitte-eesti-keelsetes koolides 1.jaanuarist 1919.a sisse seada. Tundide arvu määrab kindlaks haridusminister.*

*Keskkoolides tuleb saksa keele tundide arvu õppenõukogu otsuse järele kohe vähendada. Vabanenud tunnid tarvitatakse eeskätt põhjalikumaks eesti keele õpetamiseks.*

*Usuõpetus koolides tunnistatakse vabatahtlikuks õppeaineks. (9, nr 5.)*

Paar nädalat hiljem, 17. detsembril teatas Haridusministeerium maa- ja linnakoolivalitsustele, et õpetamise emakeelsuse nõue kehtib ka erakoolide kohta ja et usuõpetuse kui vabatahtliku õppeaine õpetamisega seotud kulused ei ole kooli üldpidajad kohustatud kandma; kui nad sellest keelduvad, siis tuleb kulud kanda lastevanematel, kelle lapsed usuõpetust õpivad. Usuõpetuse nädalatundide arv ei tohi seejuures olla üle 2 (3, nr 1, lk 23-24).

Rahvuskooli struktuuri üle vaieldi ägedalt Maa haridusnõukogu koosolekul 22. ja 23. juulil 1919. Koosolekust võttis osa 47 koolivalitsuste ja muude haridusasutuste ning organisatsioonide esindajat, nende hulgas rohkesti tolle aja silmapaistvaid koolitegelasi. Lahkarvamusi tekitas küsimus, kas algkool peab olema 4-, 6- või 7klassiline. Sama oli juba 1917. aastal õpetajate organisatsioonides valduslik tekitanud. 7klassilist algkooli pooldas eriti Fr.V.Mikkelsaar, tuues eeskujuks Šveitsi koolikorralduse.

Vastuvõetud otsuses asuti seisukohale, et eesti kool olgu ühtluskool, mille teostamiseks lisatakse 3aastasele rahvakoolile järk-järgult üks aasta juurde. Ühtluskooli kestus olgu 12 aastat, sellest keskkool 5 aastat. Rahvakool olgu 7aastane, sealjuures kohustuslik kõigile. Koolikohustus kehtku lapse 7aastaseks saamisest kuni rahvakooli lõpetamiseni, kuid mitte kauem, kui lap-

se 16aastaseks saamiseni. Avalikkudes keskkoolides tuleb algklassid nelja aastaga kaotada. Endastmõistetavalt toimub õpetamine emakeeles. Kooli ülalpidaja otsustagu, kas kool on lahus- või ühiskool. Keskkool olgu kas valikainetega või jagunegu harudeks. Kõik koolid allugu Haridusministeeriumile. Ministeeriumi juures on kollektiivse juhtimise organitena ministeeriumi nõukogu ja riigi hariduskogu. Igal maakonnal, linnal, alevil, vallal on oma koolivalitsus, igal koolil hoolekogu, kuhu kuuluvad kooli juhataja, õpetajate, lastevanemate ja kooli majanduslikult toetajate esindajad. Õppetöö sisu kohta otsustati, et koolist tuleb usuõpetus ja formaalne moraaliopeetus välja jätta. Tuleb õpetada kaht vöörkeelt, kuid mitte enne neljandat klassi (3, nr 1, lk 23–24).

Sellest otsusest lähtudes koostas ministeerium Avalikkude Algekoolide Seaduse eelnõu, mis esitati Asutavale Kogule juba augustis. Eelnõu kohaselt oli algkool 7klassiline, 4 nooremklassi võisid moodustada alama, 3 vanemat klassi ülema astme. Õppeaasta peab kestma vähemalt 35 nädalat, jagunedes kaheks poolaastaks. Eelnõu sisaldab algkoolis õpetatavate ainete loetelu. On oluline märkida, et niisugused lapsesõbralikud õppeained, nagu kodulugu, joonistamine, käsitöö, laulmine ja võimlemine olid kohustuslike ainetena ette nähtud. Õppeplaani ja programmiid jäid Haridusministeeriumi kinnitada. Õpilased viiakse klassist klassi ja tunnistatakse kooli lõpetanuks ilma eksamiteta kooli õppenõukogu otsusel. Algekooli lõpetamine annab õiguse ilma eksamiteta astuda kesk- ja kutsekoolidesse. Õpetajal peab olema vähemalt seminariharidus. Kooli juhataja valib õppenõukogu koos hoolekoguga neljaks aastaks. Õppenõukokku kuuluvad kõik õpetajad, kooliarst, hoolekogu esindaja. Sõnaõigusega võib nõukogu koosolekutest osa võtta 7. klassi õpilaste esindaja (3, nr 1, Ametlik osa, lk 6–16).

Peamise töö selle eelnõu koostamisel tegid ministri asetäitja Fr. V. Mikkelsaar ja kooliosakonna juhataja E. Martinson (Murdmaa). Neil on erilised teened eesti rahvuskooli palge kujundamisel. Mõlemad püüdsid ministeeriumi seisukohti kaitsta ka Asutava Kogu hariduskomisjonis, mille koosolekutest nad sageli osa võtsid.

Asutava Kogu hariduskomisjon tegi eelnõus muudatusi. Algekooli kursust lühendati 6 aastale. Need õpilased, kes ei läinud edasi õppima kesk- ega kutsekooli, pidid alghariduse lõpule viima 2aastases täienduskoolis. Kustutati õpilaste esindaja õigus osa võtta õppenõukogu koosolekust. Koolijuhataja valimise õigus anti kohalikule omavalitsusele ja ta valiti määramata ajaks. Uue kohustusliku õppeainena nähti ette uskude õpetus.

Hariduskomisjonis valminud seaduse eelnõu oli arutusel 29. ja 30. detsembril 1919 Tallinnas peetud vabariiklikul õpetajate päeval. Pärast E. Martinsoni analüüsivat ettekannet vastu võetud otsuses nähti ette, et algkool olgu ilma usuõpetuseta, kohustuslik alates 8. (mitte 7.) eluaastast. 7klassilise algkooli poolt oli 39, vastu 19, 8aastase (4+4) poolt oli 31, vastu 33 häält. 6klassilise kooli poolt oli ainult mõni üksik. Pandi ette seadusega kindlustada tasuta õpikud ja õppevahendid kõikidele õpilastele (mitte ainult puudustkannatavatele, nagu nägi ette eelnõu). Koolijuhataja valimine soovitati jätta õppenõukogu hooleks, nagu oli ministeeriumi eelnõus. Pooldati ka õpilaste esindust õppenõukogus. Üldiselt toetasid osavõtjad seaduse eelnõud.

Asutav Kogu võttis seaduse 7. mail 1920 vastu peamiselt hariduskomisjoni poolt esitatud redaktsioonis (10, nr 75–76). Õpetajate päeval esitatud parandusettepanekute ei võetud arvesse ühtegi peale usuõpetuse kohta tehtu.

Kuigi seadus nägi ette, et 6klassilise algkooli kohustuslikkus hakkab kehtima alles 1. jaanuarist 1930, teostus see enamikus linnades ja maakondades varem. Statistikast nähtub, et juba 1924/25. õppeaastal õppis algkoolis 8–14 aasta vanustest lastest 93%.

Seaduse elluviimise määрусega 17. aprillist 1920 muudeti kõik senised alghariduskoolid: valla-, kihelkonna-, linna-, õigeusu-, ministeeriumi- ja kroonualgekoolid, samuti kõrgemad algkoolid ja keskkoolide nooremad klassid (esialgu 1.–4. klass) 1920/21. õppeaastast alates ühetaoliseks avaikeks algkoolideks. Uuestiavatavates keskkoolides ei registreeritud algkooli-ga dubleerivaid klasse. Ainult erakeskkoolidel lubati algkoolile vastavad klassid omaette õppeasutusena säilitada.

Sellega oli rahvuskooli põhisõrestik paika pandud. 1922. aastal Riigikogus vastu võetud Keskkooli Seadus koolisüsteemis tervikuna suuremaid muudatusi kaasa ei toonud, viimistles vaid keskkooli korraldust. Suuremad muudatused Eesti koolisüsteemis toimusid alles seoses 1934. aasta koolireformiga.

Kõrvuti kooli välise korralduse täiustamisega jätkus Haridusministeeriumis rahvuskooli sisemine kujundamine. See tagati meetodiliselt hästi läbimõeldud õppeplaani, programmide ja ajakohaste õpikute koostamise, õpetajate heal tasemel ettevalmistamise ja edasiharimise, ajakohaste õppevahendite soetamise ja muuga. Erilist rõhku pandi õppe- ja kasvatus tööle meetodiliselt heal tasemel, uuenduspedagoogika vaimus.

Koos ministeeriumi entusiastidega etendas selles töös tähtsat osa eesti õpetajaskonna loominguline aktiivsus, mida keskendas ja suunas Eesti Õpetajate Liit oma paljude ainekomisjonide ja algorganatsioonide osavõtul.

Avalikkude Algekoolide Seaduse vastuvõtmine Asutavas Kogus, selle järjekindel elluviimine ja kõrvuti sellega kooli õppening kasvatus töö sisuline ja meetodiline uuendamine olid ajaloolise tähtsusega pöördeliseks sündmuseks eesti rahvuskooli arengus. Suhteliselt lühikesel ajaga (1917–1920) loodi äärmiselt mahajäänud, pealegi eesti rahvale vaenulikke eesmärke taotleva tsaariaegse kooli asemele uus, ajakohane Euroopa tasandile lähenev eesti rahvuskool, millega pandi alus eesti rahva kultuuritaseme kiirele tõusule.

#### Allikad

1. Eesti haridusseltside aastaraamat. I. Trt, 1909.
2. Eestimaa Ajutise Maanõukogu protokollid. 1917–1919.
3. Kasvatus, 1919.
4. Kasvatus, 1927.
5. Kasvatus ja Haridus, 1917.
6. K r u u s H. Vene ja Eesti poliitiliste erakondade programmid. Trt, 1917.
7. M u r d m a E. Mälestusi ja mõtteid. Käsikiri Eesti Pedagoogika Muuseumis.
8. Otepää Kooliõpetajate Ühing. Rahvakoolide õppekavad. Trt, 1918.
9. Riigi Teataja, 1918.
10. Riigi Teataja, 1920.
11. Tallinna Eesti Kooliõpetajate Selts. Eesti algkoolide õppekavad. Tln, 1917.

## August Kuks – 110

7. oktoobril 1992. a möödub 110 aastat tuntud kooli-juhi ning pedagoogi August Kuksi sündinist.

Tema haridustee oli lühidalt järgmine: Koikküla valakool Valgamaal, Vissi-Karula kihelkonnakool, Vissi viieklassiline kool (lõpetas 1894. a kahe aastaga), Riia vaimulik kool (1898), Riia vaimulik seminar (1904), Moskva Vaimulik Akadeemia, Moskva Ülikool (1910). Edasi järgnesid töökohad Kaluuga reaalkoolis ja tütarlaste gümnaasiumis; vahepeal õppimine Moskva Šelaputini Pedagoogilises Instituudis – sinna võeti vastu ülikooli lõpetanud (1914); siis ladina keele ja filosoofiliste ainete õpetajana Pihkva poeglase gümnaasiumis, Võru tütarlaste gümnaasiumis (1918) ja samal aastal juba Tallinna poeglase gümnaasiumis. A. Kuksi mitmekülgisusest annab tunnistust see, et 1920. aastail õpetas ta loogikat ja psühholoogiat peaaegu kõigis Tallinna keskkoolides, asutas "Tallinna filosoofilise ühingu", koostas õpiku "Ladina keele grammatika". 1.03.1921 määrati A.K. Tallinna koolinõunikuks ja samaaegselt ka Tallinna Pedagoogiliste Kursuste juhatajaks. 1925. a Tallinna Õpetajate Seminari (hilisema Pedagoogiumi) direktoriks, 1937. a Tallinna ja Nõmme koolide inspektoriks. Uus võim 1940. a alandas A.K. vene keele õpetajaks 11. ja 12. keskkoolis, järgmine okupatsioon omakorda ülendas 5. gümnaasiumi direktoriks. Viimaseks kutsejärgseks ametiks aastail 1944–1947 jäi Viitina MTK juhatamine. Pensionile jäänud, töötas ta Viitina "Oktoobri" kolhoosis mesiniku ja küülikukasvataja ning aiandusbrigadirina, 1951. a võeti temalt kui EV aegselt linnanõunikult ära pension. Alles 1956. a õnnestus pensionile pääseda ja oma aiapidamisega tegelda.

August Kuksi pikk ja viljakas elutee katkes 5. mail 1965. a.

August Kuksi pedagoogilise tegevuse ja kirjatööde kohta on süsteemse pildi loonud 1992. a TPÜ lõpetanud Katrin Saaret.

Alljärgnevalt esitatud on pärit tema kursusetööst, kus pikemat käsitlemist leiab A.K. tegevus TÕSi ja Pedagoogiumi direktorina ning publitsistina ja õpikute autorina.

1925. a määras haridusminister Bauer Õpetajate Seminari direktoriks August Kuksi. Talle anti ka õigus reformida seminar oma plaanide kohaselt.

A. Kuks oli kuueaastase seminari ja üldse seminari kui koolitüübi vastane ning soovitas seminaride asemel uut koolitüüpi, mille nimetas pedagoogiumiks. See oleks kaheaastase kursusega ja selle õpilased oleksid gümnaasiumikursuse lõpetanud.

Juba 1922. a kirjutas A. Kuks artikli "Algkooli õpetajate ettevalmistusest" ajakirjas "Kasvatus", kus ta arvustas seminare. Tema argumendid seminari vastu olid järgmised: 1) seminarides 5/6 tunde on pühendatud üldhariduse omandamisele ja ainult 1/6 kutselisele ettevalmistusele; 2) olemasolevad seminarid Tartus, Rakveres, Haapsalus, Võrus ja Tallinnas ei suuda küllaldaselt määralt õpetajaid anda; 3) seminari astuvad 14–15a algkooli lõpetanud, s.o lii-

ga noored, et selles eas teha õige otsus oma tulevase elukutse valikul. Samuti arvustas A. Kuks haridusministeeriumi projekti, milles soovitati õpetajaid ette valmistada üldharidusliku keskkooli kaudu, luues pedagoogiline haru, milles õppetöö kestaks ühe aasta kauem kui tavalises keskkoolis. Võrreldes senise seminari tunnikava keskkooli pedagoogilise haru omaga, selgus, et need peaaegu kattusid, seega mingeid erilisi muutusi see ei oleks toonud. Ainukese positiivse joonena tõi autor esile, et sel teel õpetajate ettevalmistus tuleks riigile mitu korda odavam.

A. Kuks esitas omapoolse õpetajate instituudi (pedagoogiumi) projekti. Instituudi kursus kestaks vähemalt kaks aastat ja töö selles oleks jaotatud kolmeks: 1) teoreetiliste kursuste kuulamine loogikast, pedagoogikast, pedagoogika ajaloost, psühholoogiast ja algkooli õppeainete meetodikast; 2) "seminariumi tööd", kus arutatakse õppekavasid, õpperaamatuid, õppeabinõusid ja käsiraamatuid meetodika alalt; 3) praktikum, s.o tundide kuulamine ja iseseisev tunniandmine. Instituudi juurde kuuluks katsekool, kus instituudi õpilased praktiseeriksid. A. Kuks esitas ka instituudi eelarve, mis tema arvutuste järgi tuli 3,6 korda odavam kui õpetajate ettevalmistamine seminaride kaudu.

Seminari vastu astus avalikkuse ette ka Tallinna Tütarlaste Kommertsikooli direktor Heinrich Bauer, kes samuti soovitas asendada seminarid 2aastase õpetajate instituudiga (pedagoogiumiga).

Peale A. Kuksi artiklite ilmumist tekkis vaidlus seminari pooldajate ja vastaste vahel, mis kestis aastaid. Peamised pedagoogiumi vastased olid Võru Õpetajate Seminari direktor Johannes Käis ja Tartu Õpetajate Seminari direktor Juhan Tork.

J. Tork süüdistas A. Kuksi, et viimane käib omavoliliselt ümber arvudega ja et ta on pedagoogiumi tunnudalt odavamaks kalkuleerinud.

1925. a asus A. Kuks seminari reformima. Eialgu ei toonud see mingit muudatust ei kooli korda ega õppetegevusse. Ainult 1925. ja 1926. a ei toimunud vastuvõttu õpetajate seminari esimesse klassi. A. Kuks hakkas andma tunde psühholoogiast, loogikast, pedagoogikast ja didaktikast.

1930. a alustas tööd pedagoogium. Õpilasi võeti vastu pedagoogiumi aiandusharu 1. ja 2. kursusele. Pedagoogiumi alla jäi ka kaks viimast seminariklassi.

Pedagoogiumi õppetöö korralduses püüdis direktor A. Kuks mõnevõrra imiteerida ülikooli. Nii toimus õppetöö teoreetilistes ainetes loengute näol või diskuteerides käsitletavat küsimust koos õpilastega. Õppeaasta lõpul toimusid eksamid, mida nimetati kollokviumideks. Eksamite ajal enam loenguid ei olnud ja eksamite vahel oli ettevalmistuseks vabu päevi.

Oskusainetes käis praktika käsikäes teooriaga, kusjuures kevadel olid praktikanädalad käsitöös ja aianduses.

Õpetuspraktika algas esimesel kursusel tundide pealtkuulamisest algkoolis. Teisel kursusel pidi iga

õpilane andma igas algkooli õppeaines ühe vähemalt rahuldavaks tunnistatud proovitunni.

Üks küsimus, mis oli väga oluline ja vajalik A.Kuksi meelest, oli koolimaa ja kooliaed. Koolinõunikuna kirjutas A.Kuks palju koolimaa vajalikkusest ja saades seminari direktoriks, tundis ta ennast kohustatud olevat ise oma mõtteid realiseerima. Linnavalitsus eraldas pedagoogiumile söötis maad Lasnamäe veeru alt Kadrioru naabrusest. Pedagoogium sai ka loa tööle vormistada aednik, kes hakkas selle maa harimisega tegelema. Koolimaa korrashoidmisele aitas kaasa ka see, et pedagoogiumi õpilastel oli kahehädalane suvepraktika aias.

1931. a lõpetasid viimased Tallinna seminaristid ja sügisel võeti vastu vene rahvusest õpilasi, kuna vene õppekeelega koolides oli suur õpetajate puudus.

1932. a võeti õpilasi vastu käsitööharusse ja lau-luklassi. 1933.–1936. a võeti õpilasi vastu ainult üldharusse, sest vajadus eriainetes õpetajate järele oli rahuldatud.

Tallinna Õpetajate Seminari ja Pedagoogiumi lõpetajad ei saanud kohe kätte algkooli õpetaja kutsetunnistust, vaid ainult õpetajakandidaadi tunnistuse. Nad pidid ühe aasta töötama koolis koolinõuniku juhtimisel. Aasta töötanud kandidaatidele korraldati pedagoogiumis ühenädalane kursus. Nad pidid esitama aruande tehtud tööst. Kutsetunnistuse andmisel võeti arvesse koolinõuniku hinnang, aruanne ja proovitud.

1937. a vabastati A.Kuks pedagoogiumi direktori kohalt ja viidi üle Tallinna koolide inspektoriks. Sel aastal jõustus uus õpetajate seminari seadus ning seminaride uuesti ellukutsumine algas 1937. a sügisel, kusjuures jäid püsima ka pedagoogiumid.

Koolinõunik Märt Raud on A.Kuksi kohta kirjutanud: "Kuksi tegevusega ei olnud ma rahul. Ta ei tundnud õpetajate töö tingimusi maa-algkoolides ja ei tahtnudki neid tundma õppida. Ta püsis visalt seisukohal, et töötamine liitklassidega ei ole normaalne, mistõttu pedagoogiumis ja seminaris ei käsitletud töötamist koondklassides..." Esines ka seminari taasavamise vastaseid arvamusi. Märt Raud on kirjutanud: "Seminaride taastamine pahandas konservatiivseis ringkonnas mõndagi. Nii peatas mind tänaval Tallinna ülemlinnapea kindral J.Soots ja kurjastas: "Milleks oli Teil vaja seminare uuesti ellu kutsuda?" – "Mis on seminaridel viga?" – "Sinna tikuvad popsipojad, kes hiljem koolides külvavad sotsialismi...""

A.Kuks avaldas palju pedagoogilisi artikleid ja mõned teosed. Ta oli nii teoreetik kui ka praktik. Tema le kuulub õpetajatele esimese didaktilise käsiraamatu kirjutamise au. Samuti oli A.Kuks üks esimesi, kes hakkas Eestis kasutama psühholoogilisi ja pedagoogilisi teste.

August Kuksi "Sissejuhatus didaktikasse", mis ilmus 1930. a, on esmajoones mõeldud õpetajatele. Autor tutvustab lugejat didaktiliste põhimõistetega.

Õppeallikatest seab A.Kuks esimesele kohale õpetaja, kuid rõhutab, et õpetajat ei tohi üle tähtsustada, ja ütleb, et tuleb arvestada ka õpilast ennast,

kaasinimesi, kultuurisaavutusi (raamatud, kunstiesemed, tarbeasjad, ehitised) ja loodust.

Õppemeetodid on autor jaganud neljaks: 1) mehaaniline omandamine mälu kaudu, 2) ratsionaalne mõtiskelu, 3) empiiriline otsing (õpetaja on ainult juhendaja osas), 4) intuitsioon.

Traditsioonilise didaktika kohaselt räägib A.Kuks ka õppesüsteemidest. Ta mainib järgmisi: akromaatiline, heuristiline, referaatne, laboratoorne, kollektiivne, üldõpetus ja daltonplaan. Autor esitab iga õppesüsteemi kohta ka tema positiivsed ja negatiivsed küljed ja leiab, et ükski õppesüsteem eraldi pole täiuslik.

Õppetunnile esitas A.Kuks kindlad nõudmised. Õpetajate ettevalmistamisel tunnits nõudis ta konspekti, milles tuli ära märkida tunni teema, tunni ülesanne (õpetuslik või kasvatuslik), õppevahendid ja tunni käik.

Oma raamatus toob A.Kuks ära ka vahendid ja meetodid, mis tema meelest on lubatavad õpilaste karistamisel ja tööle ergutamisel.

1922. a korraldas A.Kuks ankeetküsitluse eesti koolinoorte ideaalide selgitamiseks. Lühikese kokkuvõtte tegi ta testide tulemustest ajakirjas "Kasvatus". Kokku laekus 50 000 ankeeti. Kokkuvõtte tegi ta 1000 keskkooli vanema õpilase, peamiselt abiturientide testide põhjal. Testi eesmärgiks oli selgitada, millest unistab, mida ülistab, mida igatseb, mida kujutab endast eesti noorsugu? Testide omapäraks võib lugeda seda, et igat vastust pidi ka motiveerima. Autor ise arvas, et õpilased olid vastanud väga avameelselt ning lootis, et see materjal on suure väärtusega ja ei kaota oma tähtsust ka aastakümnete järele.

1934. a ilmus nende testide põhjalik analüüs raamatuna "Eesti koolinõorsoo ideaalid".

1929. a ilmus A.Kuksilt ajakirjas "Kasvatus" artikkel "Muljeid välismaa haridusoludest", milles autor on tutvustanud eesti lugejat Rootsi, Norra, Taani, Saksamaa ja Läti koolioludega, on esitanud tabelid iga maa koolisüsteemi kohta ning tutvustanud lugejat mõningate koolide tunniplaanidega.

A.Kuks on kirjutanud ka õpetajate ettevalmistusest nendes maades. Erilist tähelepanu on ta pööranud neile õppeasutustele, kus toimus rahvakooli õpetajate ettevalmistus.

A.Kuks on tutvustanud meid ka nende maade lähimineviku ja olevikuga. Sõltuvad riigi majanduslikust olukorrast on ka koolid kas vaesed ning halvasti organiseeritud või jõukamad ja õppetöö paremini korraldatud.

August Kuks oli tuntud psühholoog ja haridustege-lane.

Kõige tähtsamaks probleemiks tema jaoks oli algkooliõpetajate ettevalmistamine. Selle probleemi parandamiseks lõi ta uue koolitöö – pedagoogiumi, mille direktoriks ta oli 7 aastat.

Kui 1937. a uuesti taaselustati seminar, väitis ta, et see on eesti hariduselus samm tagasi.

Ma arvan, et tema ideed olid liiga uudsed ja oma ajast ees, seetõttu ei leidnud need üldist poolehoidu ega täielikku teostust.

# Eestlaste tundja Juhan Aul – 95

JAANUS KIILI, TPÜ loodusteaduste kateedri juhataja, bioloogiakandidaat

**K**es sa oled, eestlane? Kust sa tuled, kuidas sa välja näed, milliste seaduste järgi kasvad ja arened? Miks on vanaemad–vanaisad tihti lühemad kui lapselapsed? Kas teie, õpetajad ja lapsevanemad, arvestate ka seda, et enastõigustav väide – vaat' mina selles eas – on kaotamas, kui mitte juba kaotanud, oma töepõhja: teie "selles eas" olite bioloogiliselt nooremad! Nendele ning paljudele teistele küsimustele on vastust otsinud ning sageli ka leidnud 15. oktoobril 95. eluaastasse jõudnud Eesti loodusteaduse *Grand Old Man*, eestlaste antropoloogia rajaja, teadlane ja õpetaja professor Juhan Aul. Peaaegu terve sajandi on see mees osalenud üha uute ja uute noorte õpetamisel, näinud oma õpilaste edusamme ning paljusid neist ka Manala teedele saatnud, jäädes ise ikka Eesti bioloogide perre.

Juhan Aul sündis 15. oktoobril 1897.a Pärnumaal Are vallas. Suigu (Sauga) algkoolis alanud koolitee viis edasi Taali ministeeriumikooli ning Pärnu linnakooli. Juba kuueteistaastaselt algas tänase teeneka mehe pedagoogitee algkooliõpetajana. Sellest ajast tegi Aul koolitööd, ja alati südamega, juureldes, otsides ja uusi ideid katsetades. Noor õpetaja osales arutelus, milline peaks olema keskkool tekkivas Eesti Vabariigis (1919), avaldas kirjutisi algklasside loodusõpetuse metoodikast. Lõpetanud esimese kursuse Tartu Ülikoolis, ilmus tema sulest töökooli ideedest kantud raamat "Katseline ja vaatluseline taimeeadus" (1922). Selline algus lubas oodata suuri tulemusi ka edaspidi. Lõpetanud 1928.a magistrina ülikooli, asus J. Aul tööle TÜ zooloogiakateedris.

Vaadeldes Juhan Auli elutööd (5), võime me väita, et J. Aul on alati olnud ühelt poolt õpetaja selle sõna laias mõttes ning teiselt poolt teadlane–uurija. Otsingud, vaatlused, suured kogemused ja alaline valmisolek kõike uut ja sobivat rakendada on teinud professor J. Auliks eduka uurija ning igale õpilasele alaliseks meeldesööbiva õpetaja. Ikka ja jälle on need kaks suunda omavahel põimunud, andes väärtuslikke vilju.

Loodusteadlasena alustas J. Aul (1931. aastani Klein) uurimistööd füsioloogiaprofessor A. Lipschützi juures. 1923. a valmis esimese auhinna saanud võistlustöö, füsioloogiaideedest olid kantud mitmed ülikoolipõlves avaldatud artiklid ajakirjas "Loodus" ning aimeraamat "Teekond nahasse" (1927). A. Lipschützi lahkumisega kadusid ka J. Auli väljavaated füsioloogide juures edasi töötamiseks. Tuli leida mingi uus probleem ning nii koonduski tähelepanu kaksikutele, üldse pärilikkusele (geneetikale) kui uuele uurimissuunale bioloogias. Tol ajal oli mujal maailmas üsna tavaline, et geneetikaküsimustega tegelesid zooloogid, kuid Tartus kujunes olukord teisiti. Siinses zooloogiakateedris jätkati eelmise sajandi lõpus baltisakslaste alustatud järveuuringuid ning klassikalist süstemaatikat ja morfoloogiat. Seetõttu piirdus J. Auli tegevus vaid pärivuse ideede tutvustamisega rahvaülikoolis ning ajakirjanduses. Siiski jätkus jõudu avaldada ülevaade "Pärvus ja rahvas" (1926), üks esimesi eestikeelseid töid geneetikast,



mis jäi tõsigenetika käsiraamatuks–õpikuks mitmeks aastakümneks. 1927. a ilmus ka pikem ülevaade "Pärvus inimese juures". Siiski ei unustanud geneetik Aul koolmeister Auli. Uued ideed vajasid tutvustamist ka kooliõpetajatele, sest "... üldises kokkuvõttes on selgunud, et **laste vaimomadustest tuleb üheksa osa pärivuse arvele kirjutada ja üks osa ümbruskonna mõju arvele...** Inimene ei ole sündides, nagu seda vanasti arvati ja nagu seda vahest nüüdki mõni veel arvab, puhas, "täiskirjutamata tahvel", kuhu kasvataja igasugust kirja saab teha, inimene ei ole sündides nagu vahatükike, millest kõike võib vormida!" (2). Loomulikult tekitas, ja nii üllatav kui see ka pole, tekitab tänagi selline seisukoht tuliseid vaidlusi, teravaid mõtteavaldusi, mõningatel aegadel ja olukordades ka sildikleepimisi.

Kaksikute uurimiselt oli lühike samm antropoloogiasse kui teadusesse. 1930. aastate alguses oli Eesti antropoloogiliselt peaaegu täielikult uurimata ala. Seega ootas aktiivset ja teotahelist meest avar tööpõld, õppimaks tundma siinse rahva (populatsiooni) kehalise arengu taset, selle mitmekesisust ning omapära. Algul viisid uurimisretked Sõrve, kuid õige pea laienesid need peaaegu kogu Eestile. Ilmusid teaduslikud artiklid ajakirjades, tulid osalemised rahvusvahelistel konverentsidel – Eesti antropoloogiat märgati Euroopas ning suuna liider sai tunnustatud eriteadlaseks antropoloogiliste mõõtmiste metoodika alal. Eestlaste antropoloogiat valmis ka J. Auli doktoritöö "Lääne–Eesti maakondade eestlaste antropoloogilisi tunnuseid ja tõuline kuuluvus", mille kaitsmine toimus 19. märtsil 1938.a. Nüüd olid kõik teed nii

akadeemiliseks karjääriks kui ka uurimistegevuseks lahti: 1939.a kinnitati J.Aul Tartu Ülikooli zoologia instituudi dotsendiks, ta organiseeris Eesti Loodusuurijate Seltsi juurde antropoloogiasektsiooni. Peaaegu samast ajast (1938.a) pärineb ka J.Auli koostatud uurimisprojekt "Eesti antropoloogiline uurimisinstituut Eesti Teaduste Akadeemia juures". Aegade keerises ei tulnud instituudi organiseerimisest midagi välja ning töid tuli jätkata kas üksi või siis koos väheste abilistega.

1930. aastatel osales Aul ka Eesti selgroogsete loomade, peamiselt kahepaiksete ja imetajate uurimises. Tema põhitähelepanu oli suunatud mudakonnale, Pärnumaa anuuride faunale ning lagritsale ehk oravhiirele. Kõige olulisemaks sammuks sel alal sai aga raamatu "Kodumaa neljajalgset" avaldamine 1931. aastal. See oli esimene suurem eestikeelne töö konnadest, roomajatest ja imetajatest peale saandialguse saksakeelseid kokkuvõtteid K.Grevélt ning sellisena oli ta kahtlemata oluliseks õppe- ja käsiraamatuks õpetajatele ja õpilastele, loodusesõpradele ja uurijatele. 1950. aastaks valmis Juhan Aulil uemate andmetega täiendatud käsikiri "Eesti NSV kahepaiksed, roomajad ja imetajad", kuid see jäi sellisel kujul avaldamata. 1957.a ilmus koostöös H.Lingi (1928–1984) ja K.Paaveriga (1921–1985) ainult imetajaid hõlmav osa "Eesti NSV imetajad", kuid suurem ning uemaid andmeid sisaldav eestikeelne ülevaade Eesti amfiibidest–reptiilidest puudub meil tänini.

Alanud suure sõja käigus ahenesid võimalused teaduslikuks tööks oluliselt. Siiski oli mingeid perspektiive, sest ega siis J.Aul ilmaasjata pidanud 15. aprillil 1943 ülikoolis aktusel kõnet "Eesti antropoloogilise uurimise tulemused ja väljavaated". Asuti organiseerima ka antropoloogia ja rassiteaduse instituuti, kuid 1944. aastal alanud uus aeg katkestas selle arengu.

1944. aastal algas nn sotsialistlik kultuurirevolutsioon, mille lõppsihiks oli iseseisva Eesti Vabariigi kultuuri asendamine imperiumi ühtse "nõukogude" kultuuriga. Loomulikult tähendas selline areng muutusi kultuuri eri valdkondade sisus ja vormis, kaadrialaseid ümberkorraldusi. Kogu protsess oli järkjärguline (3) ning omandas Tartu ülikoolis erilise teravuse 1940. aastate lõpus. 1948. aasta aprillis saavutasid nn mitšuuriinlased NSVL geneetikas (ja kogu bioloogias) endisest suurema mõjuvõimu. Tollele ajale iseloomulikult asendusid arutelud–vaidlused bioloogia seaduspärasustest küsimusega oponendi maailmavaatest. Nii käsitleti ustavuse või sallivuse ja vaikimise demonstreerimist mitšuuriinliku bioloogia suhtes ustavusena uue maailmavaate, uute võimude suhtes. Selles mõttes võib igati nõustuda M.Remmeliga väitega, et "... Tartu ülikool asub refleksianomaalia, teaduspatoloogilise kultuuritõlgenduse ning eneserefleksiooni tsoonis" (4), kus teaduspatoloogiat toetab ka vastav poliitiline jälgimine. Põhjus on muidugi üllitlne: arenev teadus on suhteliselt kiiresti ning ettearvatult muutuv infosüsteem, poliitilised institutsioonid on aga huvitatud stabiilsete, kanoniseeritud ning ideoloogiliselt ühtlustatud infosüsteemide säilimisest ning nendega opereerimisest (4). Pööre Moskvas hakkas ilmuma Tartus sama aasta sügisel, kui 14. septembril 1948 toimus TRÜ parteiorganisatsiooni koosolek, aruta-

maks, kuidas rakendada mitšuuriinliku bioloogia printsiipe ülikoolis. 16.–18. septembril toimus samale teemale pühendatud matemaatika–loodusteaduskonna õppejõudude koosolek aulas, kus teiste seas kõnelesid ka bioloogid A.Vaga, J.Tehver, J.Aamissepp, H.Haberman, H.Kallas, J.Aul ja "ideoloogiaalavuur" Leonid Lentsmann. Analogilised üritused organiseeriti ka arsti-, põllumajandus- ja metsandusteaduskonnas. Kõik läks üsna libedalt, vastu hakata keegi ei soovinud–julgenud ning seetõttu võis Arkadi Uibo 1948.a "Loomingu" novembris kirjutada "loova mitšuuriinliku teaduse suur võidust". Väik löi aga sisse sealt, kust keegi seda ei oodanud: 23. novembril 1948 esines Teaduste Akadeemia saalis avaliku loenguga "Päriilikusest loomadest" bioloogiadoktor dotsent Juhan Aul. Julge ning ausa mehana tõdes ta, et tema uuringud küll ei näita mitšuuriinlik–lõssenkistlike geneetikaideede kehtimist loomade juures. Selline julgus (hábematus!) ei võinud jääda tähelepanuta ning vastava karistuse ta ei aidanud enam ka avalik patukahetsuskiri 27. jaanuari 1949.a "Rahva Hääles". Dotsent Juhan Aul oli kantud nn musta nimekirja ning nüüd oli ainult aja küsimus, kunas tuleb kõrvaldamine.

1950. aasta märtsis avanes Auli kõrvaletõrjumiseks hiilgav võimalus. Samal kuul toimusid EK(b)P VIII pleenumil võeti otsustav kursis võitlusele nn kodanlike natsionalistidega, s.t nendega, kes ei tahtnud toetada iseseisva Eesti kultuuri hävimist sotsialistliku kultuurirevolutsiooni sildi all. Pleenumijärgsetel kuudel vallandati Eestis 233 haridustöötajat, 126 kõrgkooli õppejõudu, neist 76 Tartu ülikoolist. Juhan Auli kui aktiivse ausa teadlase suhtes oli vastuseis nii suur, et ta eemaldati Teaduste Akadeemia Zooloogia ja Botaanika Instituudis juba 30. märtsil. Ei aidanud seegi, et instituudi juhiks oli J.Auli ülikoolikaaslane H.Haberman. Hetkepoliitiliselt ebasoovitavast isikust tuli vabaneda nii kiiresti kui võimalik! Ülikoolis võimaldati esialgu jätkata, kuid uuest 1950/51. õppeaastast tuli sealtki lahkuda põhjendusega "ülikooli nõuetele mittevastav". Nii sai Juhan Aul üheks vähestest Eesti bioloogidest, kes ümberkorralduste käigus kõrvaldati ülikoolist. Ülejäänutest pääsesid ühed avaliku patukahetsuskirja ja tagasitõmbumisega, teised aga asusid aktiivselt uue suuna teenistusse, juhindudes nahapäästmissoovist, akadeemilisest kiivusest ning tagades oma õigeaegsete, sobivas stiilis kirjutistega ülikoolilehes edasise akadeemilise karjääri. Nii võiski professor Aul aastate möödudes väita, et just omad kol halikud mehed kõrvaldasid ta ülikoolist. Ilmselt on Auli jutus tõde, sest vaevalt oleks muidu 1950.a ilmunud "Suure Nõukogude Entsüklopeedia" kolmandas köites olnud ka Juhan Mihkelevitš Auli elulugu. Noil aegadel oli sellisesse raamatusse pääsemine täpselt ja rangelt reglementeeritud. Võib-olla oli see ka keskpärasuse paraadi sissejuhatus Tartus. On ju dotsent O.Imelik kirjutanud, et keskpärane teab hästi, et edasijõudmiseks tuleb õigele mehele järele kiita, toetades seda, kellel on tugi, lükata seda, keda lükatakse, õiges kohas ja õigel ajal kätt tõsta või muidu silma paista. Keskpärane ümbritseb ennast keskpärasusega, keskpärase järglaseks on keskpärane (1).

*Alma mater*ist oli J.Aul kõrvaldatud kuni 20. septembrini 1954, mil ta taaskinnitati zooloogiakateedri dotsendiks 0,5 koormusega. 1958.a valiti J.Aul professor Heinrich Riikoja (1891–1988) pensionile jää-



mise järel 61aastase mehena zooloogikateedri juhatajaks, kellenä ta töötas 1. septembrini 1969, jätkates hiljem kateedri professorina (1.9.1969–1.9.1976) ning konsultantprofessorina kuni 15. oktoobrini 1982. Kaheksakümnenda sünnipäeva künnisel omistas Eesti NSV Teaduste Akadeemia professor Juhan Aulile K.E. von Baeri nimelise preemia ja mälestusmedali. 1982. a autasustati teda seoses Tartu ülikooli 350. aastapäevaga medaliga "Tartu Riiklik Ülikool".

Sunnitud eemalolek oma ülikoolist ja tööst ei murdunud Auli. Vastupidi, nüüd ilmnis veel üks Juhan Auli iseloomujoon – kõigi raskuste ja takistuste kiuste minna ikka edasi valitud teel! Tulnud tagasi ülikooli, koondus professori tähelepanu eelkõige kõrgkooli õppetöele ja antropoloogiale. Esmalt tulid õpikud. Juhan Auli sellealane töövõime ja produktioon aastatel 1958–1962 on aukartustäratav – sel ajavahemikul ilmus anatoomia õpik (kokku 302 lk) ja "Selgroogsete zooloogia" loengukonspekt (205 lk). Hiljem on neist ilmunud kordustrukke või täiendatud trükke koostöös teiste autoritega. Lisaks õppekirjanduse koostamisele võttis professor Aul aktiivselt sõna ka kõrgkoolipedagoogika ning erialase terminoloogia küsimustes. Eriti südamelehedased olid tal anatoomia–histoloogia–morfoloogia oskussõnad. Sellealast tegevust kroonis "Zooloogia võõrsõnade leksikon" (1978), mis sisaldas 5000 märksõna zooloogia eri valdkondadest.

Antropoloogia vallas jätkas professor Juhan Aul oma ennesõjaaegseid uuringuid. Kogu Eestist pildi saamiseks tehti ulatuslikke mõtmisi. Sellesse töösse kaasati ka antropoloogiahuvilisi üliõpilasi, kes nendele materjalidele toetudes koostasid oma uurimusi. Kokku on professor Aul juhendanud 14 diplomandi, kellest kolm on tänaseks kaitsnud ka teaduskraadi (Karin Mark, Leiu Heapost, Meeli Rõosalu). Kogutud andmete alusel kirjeldati meie alal elavaid teisi rahvusühmi ning naabreid. Eriti hinnatav on nüüd juba hääbunud eestlaste sugulasrahvaste isurite ja vadjalaste antropoloogiline kirjeldamine. Tehtud töö mahukust iseloomustab asjaolu, et professor on oma elu jooksul ise mitmekülgset mõõtnud üle viiekümne tuhande inimese. Eestlaste antropoloogia on J. Aul koondanud kolme suurtöösse – "Eestlaste antropoloogia" (1964), "Eesti naiste antropoloogia" (1977) ning "Eesti kooliõpilaste antropoloogia" (1982). Kui kahes esimeses töös üldistati eestlaste tõutüübid ja nende levik, samuti soolised eripärad, siis kolmas raamat käsitleb eesti noorte füüsilist arengut.

Kooliõpilaste antropoloogiat on M. Montessori nimetanud pedagoogiliseks antropoloogiks. Noorte kehaline ja vaimne areng ning töövõime on omavahel seotud. Järelikult nõuab õppimiskoormuse jõukohane jaotamine, kehaline kasvatus ja kehalise arengu kõrvalekallete õigeaegne märkamine õpetajalt ja kooliarstidelt täpseid teadmisi antropoloogiast. Professor Auli järeldused eesti noorte kehaproportsioonide muutustest viimastel aastakümnetel, bioloogilise arengu kiirenemisest ning selle soolistest iseärasustest on puhtpraktilised ning vajalikud igapäevases koolielus. Selles mõttes on teadlane–antropoloog Aul ulatanud jällegi käe õpetaja Aulile ning juubilaril elutöö kaks aspekti leidnud harmoonilise ühenduse. **Kurb on ainult see, et õpetajaid koolitavas pedagoogikaülikoolis pole seni olnud või-**

**malust asjahuvilistele antropoloogia põhitõdesid tutvustada.**

Lõpetuseks tsiteerime professor Juhan Auli sõnu üle poole sajandi tagasi (2): "Meil on kurdetud rahva orjalikkuse, üksmeele puudumise, kadeduse ja teiste sääraсте halbuste üle... Kui küsida: **mis on meie tubliduse languse põhjuseks**, siis saaksime vist üksmeelse vastuse: õnnetu orjaaeg!... Kes olid orjuse ajal eelistatud olukorras? **Need, kel oli küllalt paindlikkust oma leivaisandate ees; need, kel oli küllalt äraandlikkust, kel kaastunne, ühistunne oma kaaskannatajate vastu oli lõtv; need, kes küllalt oskasid meeldida ja sõnakuulelikud olla!**" Siiski näeme Juhan Auli eluteest ja –tööst, et mitte kõik pole veel kadunud, oli ja on neid, kelle jaoks "eestlane olla on uhke ja hää" ning kelle ülimaks kohuseks on kõigi raskuste ja tagasilöökidest kiuste töötada oma ideaalide nimel.

## Kirjandus

1. I m e l i k O. Keskpärasuse oht. – Edasi, 1988, 2. detš.
2. K l e i n J. Pärius ja rahvas. Tartu, 1926, 111 lk.
3. R a i d L. Tartu ülikooli stalinlikus parteipoliitikas aastail 1940–1952. – Postimees, 1991, 13. detš.
4. R e m m e l M. Teaduspatoloogiat. Haiguse teooria: Schola biotheoretica XVII. Tartu, 1992, lk 72–83.
5. Professor Juhan Aul. Kirjanduse nimestik 1919–1989. Tartu, 1990, 96 lk.

# HARIDUS

EDUCATION  
OCTOBER 1992  
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN  
MINISTRY OF EDUCATION

## PEEP LEPPIK. Make Your Pupils Think.

A critical review of the past decades when the school emphasized the knowledge of facts, where as a democratic society does not need people who lack decision.

## MÄRT HENNOSTE. Teaching Communicative Skills.

Development of a harmonious personality ought to be based on the integration of education and the needs of the society.

## ÜLO TIKK. A. Gymnasium without Classes at Seinäjõe.

A review of the school where teaching/learning process is cycled, time of learning and the length of the course is chosen by pupils.

## LARISSA JÕGI. Competent Communication Is the Basis of Success.

Recommendations to teachers.

## ILONA KÕVE. Skills and Development of Primary School Pupils.

Recommendations to primary school teachers.

## AAVO KIVISTIK, JUHAN SÕERD. Testing at School.

The role of tests; principles of use; introduction of the new reference book on testing, compiled by the psychologists of the Tallinn Pedagogical University.

## MARE MÜRSEPP. Pupil-Centred Teaching of Literature.

Recommendations to primary school teachers.

The Teacher's Work. The column introduces reports presented at the workshop of the teachers of Valgamaa County: *How to Rise Interest towards Dialects* by MAIE EENSALU; *Historical Places in Teaching History in the 11th Form* by VIKKI PENNONEN; *Man and Nature* by VAIKE HEINALO; *Extra-Curricular Activities at the Pühajärve School* by KOIDULA KUTSAR; *Nature Study in the 3rd Form* by KRISTA SUNTS; *Dramatizations in the Primary Classes* by EVE VALLISTE; *Types of Temperament and Children's Artistic Expression* by AIVE NOORMAA.

## PIRET HIISJÄRV. A Computer at the Lessons of Mother Tongue.

Training programmes; composing of texts; use of games.

## HELMUT PIIRIMÄE. The Nordic Countries in the Second Half of the 16th Century.

Economy, agriculture, peasants' conditions in Sweden, Norway and Denmark; the rulers and wars.

## SIRJE ALMANN. Ethical Education of Prechoolers.

Principles of ethical education; rules of group education; teaching of tolerance towards differences.

## MEERI TAMPERE. Preschoolers Go Skiing.

Recommendations on how to teach preschoolers of different ages to ski.

## UNO UIGA. About Musical Education in Finland.

Estonian music teachers' and composers' impressions of their visit to the Sibelius Academy and music-biased schools of Finland.

## ALEKSANDER ELANGO. Starting an Estonian National School in 1917-1920.

AUGUST KUKS' 110th Anniversary. A survey of August Kuks' life, work and literary contribution as a school headmaster and scientist.

## JAANUS KIILI. Juhan Aul's 95th Birthday.

On the 95th of October 1992 Juhan Aul, the Grand Old Man in Estonian natural sciences, will celebrate his 95th birthday. A survey of Juhan Aul's life, scientific research and educational work.

использование вертикальной и горизонтальной интеграции, тесной взаимосвязи разных ступеней обучения (начальная, основная, средняя школа).

## Ю. ТИКК. Гимназия без классов.

Обзор основан на докладе Эско Папо, директора гимназии в Сейнайое, Финляндия. Это рассказ о школе, где обучение проводится в виде циклов; продолжительность учебного времени и т. п. определяет сам ученик; "дружественная" экзаменационная система.

## Л. ИЫГИ. Коммуникативная компетентность - предпосылка успеха.

В статье дается определение коммуникативной компетентности, какова она у работников образования; как улучшить умение общаться. Автор утверждает, что учитель должен обладать развитой коммуникативной компетентностью.

## И. КЫВЕ. Развитие! Что! Где!

Ребенок сам является творцом знаний, умений и развития. Задача учителя состоит в создании для него условий для активной деятельности, умения мотивировать неприятные действия, предлагать в достаточном количестве знания и практические умения. (Рекомендации учителям начальных классов).

## А. КИВИСТИК, Ю. СЫЕРД. Тесты в школе.

В статье рассказывается о значении тестов в школе; каковы сферы и принципы их использования; авторы знакомят также со сборником тестов, подготовленным сотрудниками лаборатории психологии Таллиннского педагогического университета.

## М. МЮЮРСЕП. Обучение литературы в начальных классах.

Какого читателя формирует школьное обучение; кто в школе является хорошим читателем; что необходимо учитывать учителям начальных классов с тем, чтобы каждый ученик был способен к целостному восприятию литературы.

В рубрике "Учитель и его работа" приводится обзор выступлений, прочитанных на методическом дне учителей Валгаского района; вступление написано заместителем заведующего отдела образования Аиме Ольвет.

## М. Ээнсалу. Пробуждение интереса к диалектам; В. Пеннонен. Использование исторического места событий в обучении истории Эстонии в XI классе; В. Хейнало. Взаимоотношения человека и природы; К. Кутсар. Внеклассная работа по биологии в Пюхаярвской школе; К. Сунтс. Краеведческий материал и природоведение в 3-м классе; Э. Валлисте. Драматизация в начальных классах; А. Ноормаа. Взаимосвязь между типом темперамента и детским художественным творчеством.

## П. ХИИСЪЯРВ. ЭВМ на уроках родного языка.

Возможности использования ЭВМ на уроках родного языка в основной школе (составление письменных текстов; тренировочные программы, учебные тексты, игры); плюсы и минусы.

## Х. ПИИРИМЯЭ. Северные страны во второй половине XVI в.

Экономика Швеции, Норвегии, Дании; положение в сельском хозяйстве во второй половине XVI в.; правители (Эрик XIV, Йохан III, Сигизмунд Ваза, Карл IX); внутренние и внешние сражения в Швеции.

## С. АЛЬМАНН. Об этическом воспитании в дошкольном возрасте.

Размышления об этическом воспитании дошкольников - краевые положения этического воспитания; развитие ребенка; обучение важнейшим правилам коллективного воспитания; взаимоуважение. По ряду положений автор основывается также на взглядах финских ученых и педагогов.

## М. ТАМПЕРЕ. Дошкольники - на лыжи!

В материале даются рекомендации, как научить кататься на лыжах дошкольников.

## У. УИГА. Музыкальное обучение в Финляндии.

Учителя музыки и руководители хоров из Эстонии знакомы с подготовкой учителей по музыке в академии Сибелиуса, а также с организацией работы в школе с углубленным преподаванием музыкальных дисциплин.

## А. ЭЛАНГО. Закладка основ эстонской народной школы в 1917-1920 гг.

Борьба учителей, интеллигенции Эстонии, за народную школу на родном языке; формирование народной школы органами Эстонской республики.

## Август Кукс - 110.

О жизненном пути известного школьного деятеля и педагога Августа Кукса, о педагогической деятельности и его научных трудах.

## Я. КИИЛИ. Юхан Аул - 95.

15 октября 1992 г. исполняется 95 лет основоположнику антропологии эстонцев, ученому, преподавателю, профессору Юхану Аулу. Статья представляет собой обзор его жизни, научной и педагогической деятельности.

## ОБРАЗОВАНИЕ

ОКТАБРЬ 1992

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

#### П. ЛЕППИК. Ученики должны на уроках думать!

В последние десятилетия в практике школ Эстонии переоценивалась роль сообщения фактических знаний учащимся. Более скромное положение в повседневной работе преподавателей занимало развитие мышления учеников. Вместе с тем, демократическое общество нуждается в свободной и творчески мыслящем индивиде. Автор останавливается на ряде теоретических и практических возможностей развития мышления учащихся на уроке.

#### М. ХЕННОСТЕ. Основные положения обучения коммуникативным умениям.

Целью интеграции является гармоническое развитие учащихся, более тесная взаимосвязь образования с общественной жизнью, с ее потребностями. Обучение, основываясь на интегрированных блоках учебных предметов, предполагает определение центра интеграции,



Kultuuriprogrammi jätkus aga kaugemalegi. Vanalinna parkidesse ja õuedesse. Päevade auks olid mitmed kangialusedki uue nime saanud. Laial tänaval Talupojaõues valitsesid mulgid, Olevimäe õues Tartumaa rahvas, Pikal uulitsal paiga leidnud Kaupmeeskonna õues pidutsesid pärnakad.

Aga oli ka meeldivaid vaikseid kohti, kus mudilased nukumängust mõnu tundsid. Selle tunnistuseks fotod ajakirja väliskaantelt. Väikeste hansapäevaliste tuju hoidis ülal nende vana hea tuttav "Kehra Nukk". Selle isetegevusliku teatri mängulusti on nautinud lapsed mitte ainult Harjumaa koolides ja lasteaedades, pealinnast rääkimata ning kaugematest kohtadest kõnelemata.

Seekordsed hansapäevad on möödani. Järgmine hansalinna pidu tuleb tuleva aasta lõikuskuul Saksamaa linnas Münsteris.

ÜLO TIKU tekst  
TÖNU KALLE fotod



# HARIDUS

Hind 1,5 EEK Indeks 78189

