

HARIDUS

4

| 1
| 9
| 9
| 5
|

Koolituses vajalik tehnika!

MÜÜK JA ÜÜRIMINE



kileprojektor (20 erinevat mudelit):

- statsionaarsed ja kantavad;
- erinevate võimsustega: kilede ja LCD-paneeli kasutajale (10K valgustugevusega 10000 lm on võimsaim maailmas).

epiprojektor - kilesid ei ole vaja teha, pildi võib projitseerida otse raamatust või kolmemõõtmelisest esemest.

diaprojektor - slaidi vahetamise programmeerimine või kaugjuhtimine, ekraani pimendamine slaidi vahetamise hetkel, jne.

LCD paneel - arvuti kuvaril oleva pildi projitseerimiseks. Must-valge või värviline, video ühendamise võimalus, LCD paneeli ja arvuti kaugjuhtimine (Cyclops või GyroPoint süsteemiga).

desktop projektor: data ja video pildi projitseerimiseks

videoprojektor

mööbel - eelpoolloetletud seadmetele

laserkaardikepp - punktis kuhu osutatakse näeme erepunast täppi (töökaugus u. 150 m)

ekraanid: seina- või statiiv-, tasapinnaline- või parabool-, eest või tagant projitseerimiseks, spetsiaalse pinnakattega

tahvlid: valge-, email-, tekstiil-, kriidi-, pabertahvel, tarvikud tahvlitele (markerid, kriidid, tahvlipaberid jne.)

Siin on toodud vaid loetelu meie poolt pakutavatest tootegruppidest. Parema ülevaate annab **MEDIUM-i** (trükitud või CD-ROM-il) toote kataloog. Valikuga toodetest saab tutvuda meie kontoris või esitluspäeval.

Küsige kataloogi ja informatsiooni erinevate võimaluste ja nende tehniliste andmete kohta.

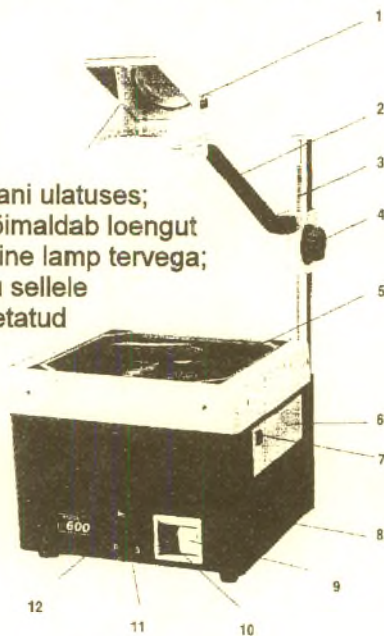
MEDIUM OHP 600

- projektsiooni pind 285*285 mm;
- 3 lääts optika tagab pildi teravuse kogu ekraani ulatuses;
- kaks lampi 24V/250W ja lambi kiirvahetus - võimaldab loengut katkestamata lüliti pööramisega asendada katkine lamp tervega;
- fresnel lääts hoiab ära valguse hajumise, tänu sellele ei pimesta valgus näiteks projektori klaasile asetatud kilele kirjutamisel;
- mõõtmed: 365*365*600 mm.

HIND: 4900 kr. KM ga.

Laserkaardikepp Pen Pointer

HIND: 750 kr. KM ga.



Oleme alati valmis andma konsultatsiooni Teile sobivaima lahenduse leidmiseks.

AS MAJ
Paldiski mnt. 21, KEILA
tel. (+2) 6747 562
fax (+2) 6747 561

Posti aadress: P.K. 3000
EE0090 Tallinn
EMT 25 237 756
GSM 25 651 856

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Tehniline
toimetaja
O. LEIDMAA

Arvutiladu
ja küljendus
A. RUMMO

Toimetuse aadress:
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8.
pk 107

Telefonid:
44 05 28,
44 33 11,
44 05 87.

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

Printall
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud
1.12.1995.

Kiri Century Schoolbook
Trükipoognaid 10
Tingtrükipoognaid 7,8
Arvestuspoognaid 10,6
Tellimise nr 5487

Tellimishind aastaks
32 krooni,
6 kuuks 16 krooni.
Üksiknumbri hind 10
krooni.

Praaeksemplaride
väljavahetamiseks
pööruda "Printalli"
TKOsse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika"
"Haridus" 1995

HARIDUS

- 2 A. SAAREMÄGI Küla keset linna.
5 V. EKSTA Olen paljudele tänulik.
10 L. JAGGO Üks tore ja vajalik ühendus.
14 M. MERISTE Eestlaste hariduspüüdlustest laias maailmas.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 20 E. KRULL Eesti pedagoogikateadlasena Ameerikat avastamas.

ÕPETAJALT JA TEADURILT ÕPETAJALE

- 24 A. TÖLDSEPP Loodus- ja tehnoloogiaalane kirjaoskus kõigile.
28 M. SÄRE Õpetajaks õppimise motiivid ja orientatsioonid.
32 A. SUKAMÄGI Mida näitab Tartu Ülikooli astujate võimete testimine.
36 M. REIU Probleemne tüdruk.
41 L. KIVI, M. ROOSLEHT Kuidas kavandada õppetööd esimestel kooliaastatel.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 45 M. PALTSER Ühe põhikooli mõningaid ettevõtmisi.
47 P. HION Kaunite kunstide klass.
48 M. KÄBIN jt Terves kehas terve vaim.
49 N. MARISTE Kas kool on vaid õppimiseks?

ÕPPETUND

- 50 L. EPNER, H. NOOR Kirjandusolümpiaad 1995.
55 A. KLOREN Salmid ja laulud inglise keele tundi.
58 K. KARLEP Enesekontrolli õpetamine lugemisel ja kirjutamisel.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 61 J. TUBIN Andekad lapsed lasteaias.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

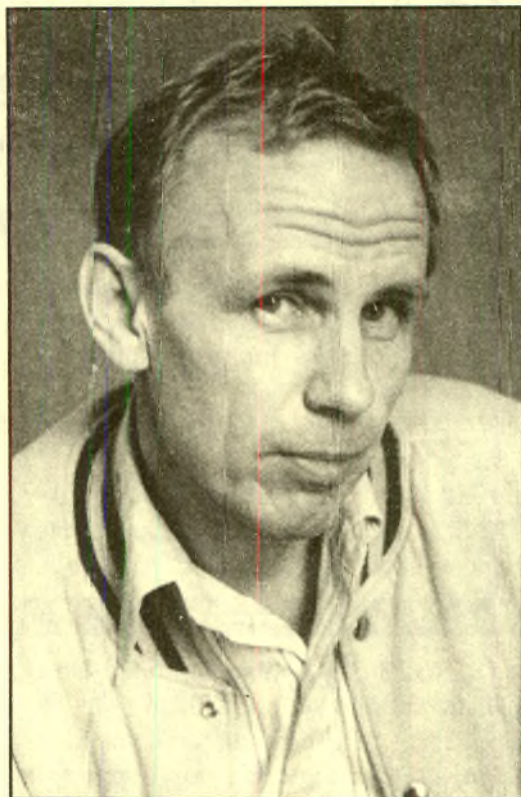
- 63 H. RANNAP Koolinõunikud Eesti hariduselus aastatel 1919-1940.
68 T. SELKE Riho Päts ja vaimulik muusika.
70 L. ANDRESEN Veel ühest Liivimaal ilmunud J. A. Komenský raamatust.

MEIE TERVIS

- 71 U. KOKASSAAR, M. ZILMER Taimetoitus kui eluviis.

Küla keset linna

Õieti küll mitte see küla, mida me tegelikkuses näeme kasvõi sellest samast Viljandi linnast välja sõites, vaid külakultuuri mudel ideaalis. **Viljandi Kultuurikolledž**. Oma praeguses, s.o rakendusliku kõrgkooli staatuses on tegutsetud 1991. aastast ja selle aja jooksul püütud teadlikult luua tervikut. Küll ka alles kolledži-ajal loodud, ent juba kõikidele tuntud ja teada rahvamuusika eriala kõrval asuti möödunud aastal Anu Raua juhendamisel ette valmistama talukujunduse ja rahvusliku käsitöö konsulente. *Nagu ühe linnu kaks tiiba – mõlemad tegelevad rahvusliku identiteedi erinevate poolustega.* Nii arvas nende erialade õpetamisest samas koolis kolledži rektor **Enn Siimer**.



“Anu Raua akadeemia” lõpetanud peaksid olema võimalised konsulteerima käsitööringide juhte üle Eesti. Sellele erialale võetakse vastu üle aasta kaheksa inimest ja eks edaspidi ole näha, kuidas nad rakenduvad, aga esimese aasta lõpetasid tuldengid küll üllatavalt heade tulemustega. Korraldasid terve rea näitusi, kudasid hulga vaipu Viljandi lähedal asuvale lastekodule, võtsid aktiivselt osa koolitööst.

Kolledži rahvamuusikud on oma olemasolust teada andnud ehk kõige laiemalt. Tuntakse ansambleid “Alleaa” ja “Untsakad” ning rahvapärilise muusika päevi, mille peakorraldajaks

Ando Kiviberg. Teatrikateedri tänavust diplomilavastust, Juhan Kunderi “Kroonu onu” (lavastaja kateedrijuhataja Andres Noormets) on etendatud Viljandis ja kaugemalgi. Selleski on otsapidi osalised nii tulevased konsulendid (valmistasid rahvuslikud kostüümid) kui ka rahvamuusikud.

Kirikumuusika lisaeriala loomise mõte hakkas meil idanema juba kaunis ammu. Eesti tingimustes pole võimalik elu korraldada niimoodi, et ühes vallas oleks iga kitsa eriala tarvis oma spetsialist. Kultuuritöö sellel tasemel peaks olema piisavalt integreeritud ja ühtne. Nii jõudsimegi muusikaõpetaja-kirikumuusiku koolitamiseni, kes peaks ühtmoodi hästi hakkama saama koolis, kirikus ja rahvamajas.

Tänavu võeti vastu esimene kursus huvijuhte. Küllap jõuavad nemadki end enne kooli lõpetamist nii kolledži seinte vahel kui ka Viljandi linnas laiemalt näidata. Ikka heas mõttes.

Viljandi linnale on tõepoolest väga oluline, et noored inimesed ka pärast keskkooli siia õppima jääksid. Noored on alati ettevõtlikumad, julgemad ja tahavad midagi endale tõestada. Õnneks on ka linnavalitsus ja volikogu seda endale teadvustanud.

Ei aima meist keegi, mis ootab meid ees...

See läbi kabinetiukse kostnud laulujupp oli minu kolmas ere elamus Viljandi Kultuurikolledžis pärast juba läbi akna nähtud tantsutundi ja üldist sõbralikku melu. Kurvalt see tõdemus laulja suust küll ei kõlanud. Pigem muretult ja lootusrikkalt.

Enn Siimeri kohta *muretu* öelda kahtlemata ei sobi. *Vaatamata ette-tulevatele raskustele lootusriikas* ehk küll. Direktor võib-olla aimas, küsitaja küll mitte, et kohe-kohe kaebab majaomanik kultuurikolledži kohtusse, põhjuseks rendilepingu erinev tõlgendamine rendi suuruse osas. Just äsja oli Viljandi linnaga saavutatud kokkulepe ja alla kirjutatud ka leping KHM-i ja Viljandi linnavalitsusega, mis andis julgust lootada, et väga pikale veninud maja-küsimus lahendatakse 1997.-1998. aasta jooksul. Kuna linn on huvitatud nii kultuurikolledži heast käekäigust kui ka Vene sõjaväe käsutuses olnud arhitektuurimälestise (Posti t 1) säilitamisest (või pigem küll uuesti üles ehitamisest), on ta valmis projekti toetama kolmandikuga kogu maksumusest. Loodetavasti ei tühista valitsusevahetus juba sõlmitud kokkuleppeid. Viljandi linn on aru saanud, et elujõulisuse säilitamiseks on tal vaja oma kõrgkooli. Kui pisut kõrgeleennuliseks minna, võiks küsida, kas ka Eesti riik on aru saanud, et elujõulisena püsimiseks on temalgi vaja elujõulist provintsi (andku viljandlased mulle andeks...)



Ilus, kuid paraku võõra oma – kolledži praegune maja Laidoneri platsil.

Mäletan, see tekitas palju paksu verd, kui nimetasin ühes intervjuus Tallinnat mülkaks, mis kisub kogu Eesti ajupotentsiaali endasse ja matab maha, pakkumata talle tegelikult kuigi suurel määral soodsat pinnast tegutsemiseks. Muidugi, mingi osa leiab endale sobiva võimaluse, kuid kahjuks kaugeltki mitte kõik. Need inimesed oleksid väga vajalikud näiteks Lõuna- või Kesk-Eestis, aga nad ei tule sinna, sest seal ei pulbitse elu. Noor inimene ei lähe niisugusesse kohta, kus ei ole huvitav elada.

Meie lõpetajad on küllalt kutsekindlad. Ühelt poolt on see omane rakenduskõrgkoolidele üldse, teisalt mängib aga rolli kindlasti ka see, et me asume Viljandis. Tallinna ja Viljandi elu on nagu öö ja päev. Tallinnas tekivad noorel inimesel, kel eluhoiakud ja sihid ikkagi alles kujunemata, hoopis teised huvid ja pretensioonid kui Viljandis. Suurlinnast ei taheta enam ära tulla, sinna jäämiseks otsitakse ükskõik millist võimalust, milline kutse sul just on, pole enam tähtis. Loomulikult otsitakse kohta, kus saab rohkem palka, seda ei saa noorele inimesele ette heita. Kool (ja kultuur) palkades loomulikult konkurentsivõimeliseks ei muutu, seda ei kannataks meie riigi rahakott välja. Nii et ilmselt keskne tee lahenduse leidmiseks saab olla hariduse ja kogu elu detsentraliseerimine, regionaalsete keskuste väljaarendamine.

Tulevikuplaane ja ideid kolledžirahval jätkub. Plaanis on luua veel üks uus lisaeriala, et anda lõpetajatele teadmisi ka kultuuriadministraatori tööst. Paraku on esialgu raskusi õppejõudude leidmisega – leidub küll suurepäraseid praktikuid, kuid oma oskuste teistele edasi andmine on hoopis midagi muud...

Üha laiemalt tegeldakse täienduskoolitusega: korraldatakse kursusi muusikaõpetajatele, huvijuhtidele, varasematel aastatel lõpetanud kultuuritöötajatele, teatriadministraatoritele, invateatrite lavastajatele.

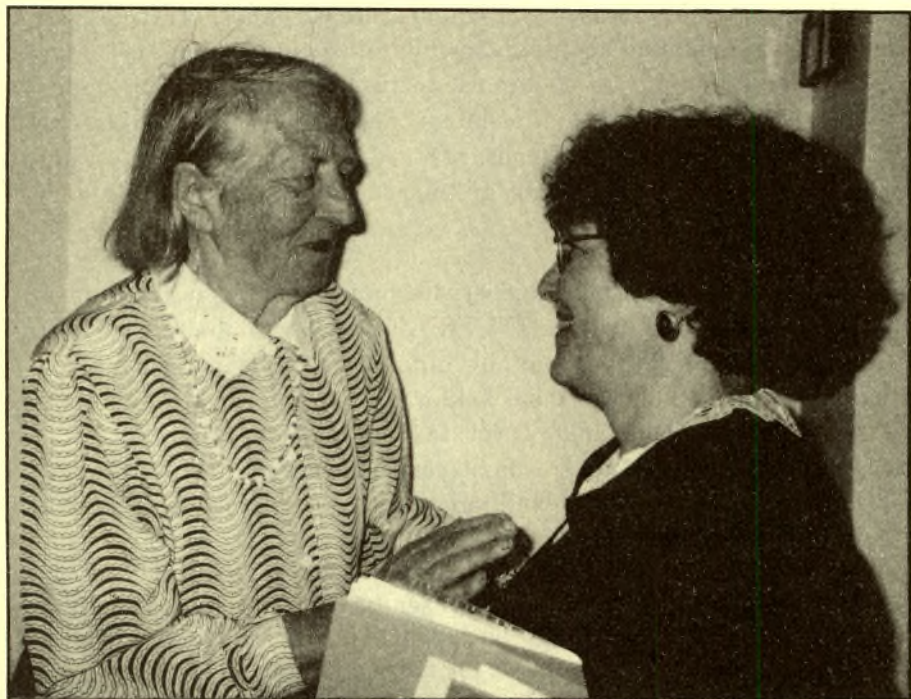
"Me oleme ju nagu eesti külakultuuri mudel ideaalis," arvas kolledži õppeprorektor **Mai Sarnet**. "Siin on laulu, tantsu, näitemängu tegemist ja käsitööd. Raamatukogundus veel lisaks, mis peaks mõtlema panema, et raamatukogu on ka kultuuriasutus. Isegi kui inimene ise parasjagu mingit rahvapilli ei õpi, ei jää ta ka, suu lahti, vaatama, sest ta on neli aastat kuulnud, et seda mängitakse ja et see võib päris vahva olla. Kolledž iseenesest koolitab, arendab ja paneb mõtlema, võimaldab tahtmist mööda osaleda."

Küllap on paraku praeguses hetkeseisus tõesti ühel kultuuritüdengil paras laulda: "Ei aima meist keegi, mis ootab meid ees..." Kooli ülesanne on neid selleks aimamatuseks siiski võimalikult hästi ette valmistada. Ja seda Viljandis teha püütaksegi.

ANU SAAREMÄGI
Fotod MÄRT BERNADT

Olen paljudele tänulik

1994. aasta kevadel lõpetas TPÜ esimene lend kõrgharidusega sotsiaaltöötajaid, kellele see oli teiseks kõrghariduseks. Tänavu kevadel anti diplomid esimesele täismahus õppeajaga lennule. Koos erialaga kosus sotsiaaltöö osakond, arenesid ja kasvasid õppejõud. Osakonna juhataja professor TAIMI TULVA sai Eestis esimesena sotsiaaltöö doktori kraadi, mida ta kaitses 17. juunil Lapi Ülikoolis Rovaniemis. Järgnevalt pakume lugejale professor Tulva mõtisklused endast ja oma tööst.



Värske doktori esimeste õnnitlejate hulgas oli tema ema.

Minu lapsepõlv möödus Võrumaal

Lapsepõlvkodust sain kaasa väga soojad mälestused. Mul on ääretult töökad vanemad, kes mõlemad veel praegugi elavad Võrumaal. Ema on kogu elu olnud teadmishimuline, ergas ja vitaalne isiksus. Ehk olen tema tarmukusest ja mobiilsusest midagi endalegi pärinud.

Koolis hakkasin käima Kurenurme (tolleaegse nimega) Mittetäielikus Keskkoolis. Võib-olla on koolilähedust, õppimisvalmidust mõjutanud see, et kooliteenijatest vanemate lapsena olen oma esimesed kirkad lapsepõlvemuljed saanud koolimajas õpetajate ja õpilaste keskel elades. Maa-kooli atmosfäär oli väga rahulik ja kodune.

Igal koolil peab olema oma hing. Selle kooli hing oli pikka aega Kurenurmes töötanud koolimees ARKADI REIGO. Tema on mind väga tugevasti mõjutanud, teadatahtmise impulsse andnud. Nüüd, mil ma sotsiaaltöoga tegelen, võin öelda, et tema oli tõeline küla sotsiaaltöötaja, kes oskas inimesi aidata nii ihu- kui ka hingehädas: ravis, andis nõu, kirjutas avaldusi ja dokumente, tundis hästi tolleaegset seadustikku ja bürokraatiamehhanisme. Oli maa sool selle sõna kõige otsesemas mõttes. Ta oskas kooli kollektiivi kujundada. Õpilastena ootasime alati direktori kirjutatud seinalehe juhtkirju, neist saime lugeda mõndagi enda

kohta. Arkadi Reigo oli töökuse kehastus, selles mõttes jätsid kooliaastad minusse väga soodsa jälje.

Soojade tunnetega meenutan ka oma esimest õpetajat ASTA VERIT, kes on koolmeister veel praegugi.

Mittetäieliku keskkooli lõpetasin kiitusega, keskhariduse sain Võru Keskkoolis. Siin asetused minu jaoks õpetajatest tähtsamale kohale klassikaaslased. Olime kokku tulnud igast Võrumaa nurgast, aga kasvasime üksmeelseks ja tubliks klassiks. Teaduskraadini jõudsid peale minu veel Alar Kont ja Heinar Sakkos.

Keskharidus käes, läksin Tartu Meditsiinikooli õeks õppima, et kiiremini iseseisvale järjele jõuda. Juba esimesel õpinguaastal hakkasin töötama Maarjamäe kliinikus – ülalpidamisraha oli vaja. Pärast keskkooli olen ennast ise pidanud koolitama, meditsiiniõe kutse on mind seejuures palju aidanud. Kodunt peale moraalse toetuse muud abi loota ei olnud.

Olin värskelt diplomeeritud meditsiiniõde, kui meil toimus klassi kokkutulek. Mitmed õppisid kõrgkoolis, rääkisid oma ülikooliõpingutest ja tulevikuasihtidest. See avaldas mulle nii tugevat muljet, et esmakordselt elus

seadsin sihi kõrgharidusele.

1963. aastal tulin TPedIsse algõpetust õppima, lõpetasin 1967. aastal. Rühmahooldajaga meil vedas. EVI PRIKK on mitte ainult hea pedagoog ja ainetundja, vaid ka väga inimlik inimene ja erudeeritud isiksus. Ta oskas kõigest rääkida, viis meid kokku paljude huvitavate inimestega, korraldas toredaid õppekäike, tutvustas jõudumööda Tallinna kultuurielu, püüdis rühma igasuguste ühiste üritustega kokku liita. Alles aastaid hiljem õppisime seda kõike hindama. Olen teda, ise tudengite rühmahooldaja olles, alati eeskujuna silme ees hoidnud.

Instituudiajast on minu jaoks olulisena meelde jäänud ÜTÜ tegevus. Seda juhendas professor Lembit Andresen (nii siin kui ka edaspidi tuleb arvesse võtta, et professorikutse on talle omistatud hiljem). ÜTÜ laagrid Rakveres ja Otepääl mitmekesiste sportlike ürituste ja vestlusringidega pakkusid tudengitele lisaks teadmistele palju elamusi. Olen vahel endamisi mõelnud, et vahest just nendel aegadel sai alguse minu tulek teaduse juurde.

Õpetajana töötasin

Tallinna 34. 8klassilises Koolis, hiljem 47. Keskkoolis. Mälestused 34. koolist seostuvad Punase Risti Seltsi tegevusega. Väga meelde jääv kogemus, lastega sai igal pool käia ja meelistegevuses pääses neile hästi ligi.

Olen suveti palju pioneerilaagris olnud – kasvatajana, vanempioneerijuhina, meditsiiniõena. See oli tore aeg, väga loominguline ja lõpmata huvitav, romantikatki jagus. Olime innustunud ja mõtlesime igasuguseid asju välja. Juba luuremäng üksi vajab suurt eeltööd.

Koolis ei saanud ma kuigi kaua olla. Juhuslikul kohtumisel ütles endine rühmahooldaja Evi Prikk, et meditsiinkateeder vajab kõrgharidusega laboranti, kes teaks midagi ka meditsiinist. See määras mu edasised valikud, algas

tee teaduse juurde.

Meditsiinkateedri eesotsas oli praegune emeritprofessor SAIMA TAMM, väga erudeeritud ja inimlik inimene. Tema suunas mind teadustöö teema valikule. Hakkasin valmistuma kandidaadi miinimumieksamiteks – õppisin keeli ja filosoofiat, seda kõike muidugi põhitöö kõrvalt. Kateedrijuhataja viis mind kokku professor RAIOT SILLAGA, kellest sai minu juhendaja, keda ma väga arvestan ja kellega suhtlen tänapäevani.

Uurimist vajavate probleemide ring on lai,

aga minu õnneks sain teema valida ise. Valik langes algklassi õpilaste tööväimele ja selle edendamise võimalustele. Alustades uuringuid ei osanud ma arvatagi, kui suureks see töö hiljem paisub, aga kõik oli väga huvitav. Kandidaaditöö oli mul põhiliselt kvantitatiivse iseloomuga – esitasin väga palju arvulist materjali. Doktoritöös seevastu on ülekaalus kvalitatiivne analüüs, esitatud andmete interpreteerimine. Aspirantuuri astusin A. Herzeni nimelisse Leningradi Riiklikku Pedagoogilisse Instituuti. Instituudipoolseks juhendajaks sain tuntud lastepsühholoogi professor ANNA LJUBLINSKAJA, kes oli tol ajal algõpetuse kateedri juhataja. Nelja-aastase aspirantuuriaja sisse mahtus ka väitekirja kaitsmine 1976. a. Kuna töö oli mitme teaduse piirimail, tehti mulle ettepanek sooritada kandidaadi miinimumieksam ka psühholoogias ja taotleda psühholoogiakandidaadi kraadi. Otsustasin siiski pedagoogikakandidaadi kraadi kasuks. Minu õnnetuseks pole mul õnnestunud kraadi kaitsta emakeeles. Kandidaaditöö tuli teha ja kaitsta vene keeles, doktoritöö soome keeles.

Juba veerand sajandit

olen ma töötanud õppeasutuses, kust sain kõrghariduse. Alustasin meditsiinkateedris. Kui ma läksin Leningradi aspirantuuri, võeti mind tööle algõpetuse kateedrisse. Tollane kateedrijuhataja professor (siis dot-sent) EHA HIIE on suurepäraste juhiomaduste ja organiseerimiskogemustega ettenägelik loovinimene, kellelt on olnud palju õppida.

Olen töötanud endises TPedIs väga huvitaval ajal, kaasa tehes selle õppeasutuse muutumise ja arenemise keerdkäike. Kui moodustati koolieelse kasvatuse kateeder, kutsuti mind sinna tööle. Mõne aja pärast tuli asuda kateedri juhataja kohale, esialgu ei teadnud veel, et tervelt kolmeistkümneks aastaks.

Õppejõuna ja kateedrijuhatajana on põhiline olnud õppetöö, aga uurimistöö ei ole selle kõrval kunagi unarusse jäänud. Iga kõrgkooli õppejõud peaks endas ühendama lektori ja teadlase, kõige paremini õpetab isiklik teadustöö. Olen uurinud koolieelikute koolivalmidust, mänguprobleematikat ja koolieelse kasvatuse ajalugu. Suur ja tähtis tööloik on õppematerjalide valmistamine. Neid on minult üliõpilaste tarbeks palju ilmunud.

1990. aastal sai TPÜ tellimuse sotsiaaltöötajate õppe korraldamiseks. Tolleaegne rektor professor REIN VIRKUS tegi mulle ettepaneku hakata ette valmistama uue eriala õpetamist. Suhtusin sellesse väga ettevaatlikult. Raske oli loobuda südamelähedaseks saanud tööst. Ajapikku mõistsin, et uus eriala sisaldab endas kõik varemõpitu ja esitab mulle uue väljakutse. Ühe aasta jooksul vedasingi paralleelselt kahte koormat. Sotsiaaltöö eriala avati 1991. aastal. Üliõpilaskandidaadid tegid sisseastumiseksamid ENSVs, õppima hakkasid juba vabas Eestis.

Eriala on uus. Eeskujusid kuskilt võtta ei olnud. Kuna nõukogude kord meie maal sotsiaalprobleemide olemasolu ei tunnistanud, lõpetati 1951. aastal Eestis sotsiaaltöötajate koolitus, mida oli alustatud 1935. aastal toleaeelses Tallinna Sotsiaal- ja Kodundusinstituudis. Pärast 40-aastast vaheaga tuli alata praktiliselt tühjalt kohalt. Õppisime palju Põhjamaade, eriti Soome kogemusest.

Õppejõud õppisid üliõpilastega koos. Mõned küll ei suutnud tempoga kaasa tulla. Seetõttu on koosseis mõningal määral vahetunud, aga praeguste kolleegidega olen väga rahul. TPÜs õpetatakse sotsiaaltööd ka kaugõppes, toimub täiendus- ja ümberõpe. Meie magistrantuuri on seni edukalt lõpetanud Anti Liiv, Krista Suislepp ja Kersti Põldemaa, praegu on meil magistrante viis. Oleme hooles hommikust õhtuni, sage-li ka laupäeviti ja puhkepäeviti. Teisiti uut eriala sisse töötada ei saa.

Tingimused on meil, ausalt öelda, kesised, aga rõõmu teeb teadmine, et huvi uue eriala vastu püsib jätkuvalt suur. Järelikult tunnetatakse selle vajalikkust ja perspektiivikust. Konkurss on õppeasutuse üks suuremaid, käesolevaks õppeaastaks ligi 11 inimest kohale. Noored on initsiatiivikad ning soovivad anda oma panuse uue loomiseks.

Oleme väga tänulikud meie headele abilistele Soomest ja Rootsist

Tänu neile hakkame esialgsetest raskustest üle saama. Väga markantne kuju on MARJATTA ESKOLA, sotsiaaltöö kõrgkoolituse alusepanija Soomes. Ta kinkis meie osakonnale oma isikliku raamatukogu ja käsikirjalise materjali, korraldas koostöös Soome tuntud sotsiaaltöö õppejõududega meie õppejõududele seminare. Need olid nädalased kokkusaamised tema toredas maakodus Tampere lähedal. See abi on tõepoolest hindamatu.

Rootsis aitas mind palju eestlannast sotsiaaltöötaja VALDA LOO-RENTS. Meie üliõpilastele on loenguid pidanud õppejõud Tampere, Helsingi, Jyväskylä ja Lapi Ülikoolist ning Stockholmi Gerontoloogiakeskusest.

Ühel nõupidamisel Seinajoel oli mul õnn tutvuda Lapi Ülikooli sotsiaaltöö osakonna juhataja sotsiaalpoliitika professori KYÖSTI URPONENIGA. Oma väga huvitavas ettekandes rõhutas ta sotsiaaltöö eripära igas kultuuris ja iga rahvuse puhul.

Kutsusin ta meile loengut pidama. Esimestest kohtumistest kasvas välja tihe koostöö. Professor Urponen peab väga oluliseks uurimistööd, mis oleks aluseks perspektiivide seadmisele, annaks pildi tegelikust olukorrast ning kõrvutamisainet teiste maadega. Arutasime meie vajadusi ja võimalusi ning nii käivitus võrdlev uurimus meie ja Lapi Ülikooli sotsiaaltöö osakonna vahel. Selles vaatlesime sotsiaaltöö arengut muutuvus ühiskonnas nii Soomes kui ka Eestis. Minu doktoritöö põhineb meie vabariigi andmetel. Läbi tuli töötada meie sotsiaaltöötajailt laekunud 255



Kaitsmine on möödas. Doktorikübar sobib Taimi Tulvale hästi. Kõrval on julgustuseks professor Kyösti Urponen.

ankeeti, lisaks teooria, koguda ajaloolist andmestikku jne. Töö valmimisele aitas kaasa väga tihe kontakt sotsiaaltööd tegevate inimestega ja muidugi soome kolleegide ääretu heatahtlikkus ja abivalmidus. Nad on ise töökad ning oskavad hinnata ja soodustada ka teise inimese töökust. Kolme aasta jooksul tuli mul palju viibida Rovaniemis (kulud kattis Soome pool). Seal oli võrdleva uurimuse tehniliseks töötlemiseks ette nähtud abiline, vajadusel isegi mitu. Minu kasutusse anti sealviibimise ajaks omaette ruum, arvuti. Sellistest tingimustest võib Tallinnas ainult unistada. Muidugi oli mul väga häid abilisi ka Eestis, teisiti polnuks see mõeldavgi. Tagalat kindlustasid kolleegid, kellele langes minu äraolekul suurem koormus.

Minu doktoritöö, 270leheküljeline monograafia "Viron sosiaalityön muotoutuminen murroskaudella" avaldati Lapi Ülikooli teadusväljaandena. Selles vaatlen sotsiaaltööd ja hoolekannet kolmel perioodil: Eesti Vabariigi ajal aastatel 1918-1940, nõukogude võimu tingimustes ning vabariigi taastamisega alanud murrangulisel ajajärgul. Doktoritööle pühendatud aastad olid minu elus väga pingelised, aga teist võimalust erialal edasiliikumiseks lihtsalt ei olnud. Oma senisele elule tagasi vaadates on see olnud lõputu

töö, töö ja veel kord töö.

Olen sattunud kogu aeg olukorda, et lihtsalt tuleb teha. Aga pean ütleva, et need tegemised ei ole mulle kunagi vastumeelsed olnud. Ju siis mu elustiil on niisugune. Mida rohkem süvened, seda rohkem saad aru, et veel on vaja õppida. Nii ma polegi saanud sellelt rattalt maha astuda.

Kui minult küsitaks, kuidas ma ennast lõdvestan, peaksin ausaks jääda tahtes vastama, et ikka ainult tööga. Mulle meeldib väga matkata ja reisida. 1974. aastal sain Tallinna Reisibüroo korraldatud kursustel ekskursioonijuhiks ettevalmistuse ning kümme suve töötasin giidina Hiiumaa, Läti ja Leedu marsruutidel. Üheks lemmikharrastuseks on olnud hea luule ja nõtkete sõnaseadmise lugemine.

Töö, mida teinud olen, pole mulle kunagi olnud koormaks. Aga kui minult küsitaks, mis perioodi ma oma elust kõige õnnelikumaks pean, jääksin vastusega kimpu. Võib-olla praegust, nüüd on kõigi võimaluste aeg. Heameelt on teinud seegi, et tütar hakkas õppima sotsiaaltööd ning peaks ülikoolidiplomi saama kevadise lennu lõpetajate hulgas.

See, et ma sotsiaaltööle sattusin, on üsna seaduspärane elukulg. Tegevusala on Eestis uus ja võimalusterohke. Seoses ühiskonna kihistumisega ja osa inimeste vaesumisega on paljudel raske endaga toime tulla. See tekitab stressi, sotsiaalseid pingeid ning vajaduse sotsiaaltöötajate järele, kes tunneksid inimest, ühiskonda ja seadusi. See töö on raske, meie erialal on mõne muuga võrreldes rohkem läbipõlemisi. Seda raskust tunnetavad juba üliõpilasedki, puutudes kokku tänaste sotsiaalsete probleemide ja erinevate abivajajatega.

Ise tunnetan, et olen hakanud kõike enda ümber, eriti aga inimsuhteid, ümber hindama. Olen inimesena muutunud mõistvamaks ja leplikumaks. Aastakümnete pikkune töö kõrgkoolis ei ole minult veel röövinud teadatahtmist ja üllatumisvõimet. Kuni need omadused alles on, võib töötada. Ideesid on palju, jõuaks neid ainult koos tublide kolleegide ja tarmukate üliõpilastega teoks teha.

Üles tähendas
VIIVI EKSTA

Üks tore ja vajalik ühendus



Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut loodi haridusminister Ferdinand Eiseni käskkirjaga 14. aprillil 1972.

Direktoriks sai TRÜ dotsent Heino Liimets, tööd aitas korraldada 17-liikmeline nõukogu. Instituut ei tekkinud sugugi tühjale kohale, sellele olid eelnenu

õpetajate uurimistöö kursused.

Professor **Inge Unt**, kes on algusest peale õpetajate-uurijate tegevusega seotud olnud, meenutab: *“Kuna töö jätkus samadel printsiipidel nagu kursustel, loevad asjaosalised ise ÜPUI sünniaastaks aastat 1962, mil loodi esimesed õpetajate uurimiskursused. See oli dotsent Elango idee, ta jätkas J. Käisi sõjaeelses Eesti Vabariigis alustatud.”*

Mõte oli kokku kutsuda õpetajad, kes tunnevad huvi uurimistöö vastu. Et nad saaksid koolis kolleegegi uuendusmeelsemateks õhutada ja teisteki teadushuvi äratada. Loodeti otsimisvaimu süvenemist õpetajaskonnas. Aga oma töös vajasid uurijad juhendamist, suunamist, täiendavaid loenguid, samuti võimalust koos käia, vestlusringides osaleda jms.

Alustati tagasihoidlikult, kokku tuli paarkümmend õpetajat, töö kestis kaks aastat ja lõppes väikese konverentsiga. Õnnestumisest said organisaatorid indu ja ulatuslikumalt alustati 1964. aastal. Siis hakati kursuslastele ka sõiduraha kinni maksma ja võimaldati elamine Värskas VÕTi õppebaasis. Ka see kursus kestis kaks aastat. Aga 1966. aastal, mil avati järgmine kursus, leiti, et kaks aastat on liiga lühike aeg ning pikendadati kursuste kestust kolmele aastale.

Tööprintsip on olnud algusest peale ühesugune. Osavõtt on rangelt vabatahtlik: tulevad vaid need, kes peavad enesetäiendamist vajalikuks, on mingist teemast või ainevaldkonnast huvitatud. Kedagi ei sunnita millekski. Oluline on, et inimene saab teha just seda, mis teda huvitab, näeb oma töö vilju, saab lõpptulemuse publitseerida. Töötatakse probleemgruppides, koondutakse harilikult mingi üldteema alla, millest iga uurija valib endale kitsama uurimisteema.

1972. a alustasid tööd järgmised probleemgrupid ning teadusjuhendajad: eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajalugu (üldjuhendaja A. Elango), õppetöö individualiseerimine (I. Unt), tasandusklassid (E. Koemets), diagnostika (J. Mikk), õpilase sotsiaalne areng (H. Liimets), vanuseastmed (murdeiga) (E. Koemets).

Aja jooksul on teemade ring avardunud, juhendajate ja uurijate koosseis muutunud, aga tööpõhimõtted on jäänud samaks.

Et saada ÜPUI liikmeks,

on vaja käia läbi uurimiskursused. Üks põhjusi ÜPUI sünniks, räägitakse, olevat olnudki see, et kui esimesed uurimiskursused lõppesid, olnud koolmeistrid õnnetud – kursused läbi, enam ei olegi põhjust suviti kokku tulla. Uurimissoov ja tahtmine asju teiste uurijatega läbi arutada aga jäid. Nüüd seda muret enam ei ole, igal kursused edukalt lõpetanud on võimalus osaleda ÜPUI töös.

Kadunud H. Liimets hindas uurimiskursusi väga kõrgelt. Oma artiklis “Mida taotles meie instituut” kirjutas ta: “Osavõtjate ajakulu on olnud ligilähedane kõrgema hariduse omandamisele kaugõppe teel – kolm aastat uurimistöö metoodika ja kolm aastat pedagoogika teooria kursust. Kursuse organisaatorite idee ongi olnud anda kõrgem haridus pedagoogika alal, mida seni ei võimalda ükski kõrgem õppeasutus meie maal” (kogumikus “Nõukogude pedagoogika ja kool” XI lk 92).

ÜPUI-lased kogunevad igal suvel

mõnda kaunisse Eestimaa paika (aga neist meil puudust ei ole), eelmisel suvel oldi näiteks Põltsamaal, võõrustajaks kohalik kool. Kuulatakse loenguid, kavandatakse edaspidist tööd, kohtutakse tuttavatega, saadakse targemaks ja puhataksegi. Alati on kavas ümbruskonna kultuuriloolisi paiku tutvustav ekskursioon.

Kokkusaamiste vahepeal kohtutakse juhendajatega, tehakse tööd – kogutakse andmeid, uuritakse, avaldatakse artikleid, jagatakse oma kogemusi koolis, aineseltsides jm, usinamad kaitsevad teaduskraadi.

Toimuvad aruandekonverentsid

Viimane oli Tallinnas 24.-25. novembril. Töö toimus kolmes: didaktika, haridusajaloo ning inimeseõpetuse ja matemaatika metoodika sektsioonis, esitati ligi 70 ettekannet.

ÜPUI-lastel on üks väga kena komme – üritustel osalemist ei keelata kellelgi, vastupidi – asjahuvilised on alati teretunud.

Nõukogude ajal

oli ÜPUI mitte küll just dissidentide kogu, aga kandis mingit vastupanukultuuri küll. Inge Unt tunnistab, et neid kordi, kus diskussioonidel öeldi asju, mida kusagil mujal poleks öeldud, oli küll ja küll. Räägiti sellest, mis mõeldi, mis muretsema pani. Igal kogunemisel olid kõne all põhiprobleemid, mille tingis elu ise.

Meenutab ÜPUI nõukogu liige pedagoogikakandidaat **Peep Leppik**: *"Tagantjärele peame tunnistama, et Aleksander Elango mõtetest 1962. aastal sündinud õpetajate-uurijate liikumine kujunes algusest peale omamoodi opositsiooniks ideoloogiapedagoogikale. Sündis ju liikumine vajadusest teha koolis teaduslikku uurimistööd. Aga tõeline teadus välistab igasuguse ideoloogia. ÜPUI suveseminaridel toimusid vabad diskussioonid ja arutlused Eesti kooli ja pedagoogika küsimuste üle. Üpuilased olid piisavalt kursis Lääne pedagoogika ja kooli arengusuundadega."*

Alati on olnud kõiki osapooli rikastav lektorite ja kursuslaste omavaheline suhtlemine, tihtipeale said siis kokku teadlane ja praktik ning kasu oli sellest mõlemal. Kursustel on osalenud ju matemaatikud, füüsikud, filoloogid, ajaloolased, koolijuhid, lasteaednikud, muusikud – mitmesuguste erialade inimesed; nende hulgas on kõikide ainete õpetajaid, direktoreid, kõrgkooli õppejõude, teadlasi, pensionäre. Loenguid pidanud ja uurijaid juhendanud on oma ala tõelised meistrid. On, kellelt õppida, kelle kogemusi kuulata.

Teades, et lektorid on loenguid pidanud ja sektsioonide juhendajad oma tööd teinud praktiliselt tasuta, entusiasmist, tekib tahtmatult küsimus,

miks nad seda tegid.

Vastab Inge Unt: *"Ühelt poolt oli lektoritele ilmselt huvitav sellise seltskonnaga kohtuda. Teiselt poolt oli see ju ka prestiižne. Tegemist ei olnud mingi tavaline kursusega ja seal esinemine oli väheke auasigi. Igauht ju esinema ei kutsutud."*

Töötasid stabiilselt need probleemgruppid, mille juhendajad istusid lakkamatult kohal, ei sõitnud kuhugi ära. Kogu grupp oli nagu ühine pere. Siis kandis töö vilja ja see tegi rõõmu nii kursuslastele kui ka juhendajatele."

Peale selle andis see tohutult kutsetööle. Ülikooli töö kõrvalt polnud ju aega koolis tunde anda. Aga kursustel olid tulipunktis kõik momendil aktuaalsed küsimused. See oli vastastikune rikastamine, õppejõududele



Pildil on 1980. aastate ÜPUI nõukogu: (vasakult) Olaf Printits, Heino Rannap, Ilmo Saulepp, Reet Selg, Frants Kupp, Kalju Toim, Leonid Fiveger, Inge Unt, Enn Nurk, Aleksander Elango, Eha Kiisel, Heino Liimets, Leo Tõnisson, Peeter Kreitzberg ja Väino Ratassepp.

TÕNU KALLE foto

eriti, info ju kahepoolne. Samas oli töö tõepoolest erakordselt pingeline, kestis harilikult varahommikust hilisööni.

Ükskord pärast kursuste lõppu ütles Heino Liimets, et see töö, mis me siin teeme, on kõikidest töödest, mis me teeme, kõige tähtsam.

Huvitav on muidugi seegi, et meile teada olevalt ei ole midagi meie ÜPUI taolist kusagil mujal.”

Küllap ei ole siis selliseid õpetajaid-uuri- ja uurijaidki mujal kui meil.

Milline ta – ÜPUI-lane – on?

Väga kenasti iseloomustab oma kaaslasi **Enn Nurk**, kauaaegne uurija ja ÜPUI nõukogu liige:

Rahata rikkad. *Ots otsaga kokkutulemiseks olete pidanud lehma, lambaid, sigu, kasvatanud kapsaid, kartuleid ja porgandeid. Eesti krooni esimestel päevadel Tallinna seminaril oli nii mõnelgi leivamärss kaasas, sööklast ostsite juurde tassi kohvi või puljongit. Ometi käitute kui loteriil peavõidu saajad: ostate erialast kirjandust, käite teatris – ja mis kõige tähtsam –, uurite Eestimaa koolielu probleeme ning avaldate uurintulemusi täiesti tasuta.*

Kultuursed ristsõdalased. *Ristsõdu on palju olnud, sest palju on olnud ka vaenlasi (nõmedust, küündimatust, mõõdalaskmisi) koolielus ja hariduse juhtimisel. Isegi nendel aastatel, kui kõik pidid marssima sirges rivis läänest itta ja mõtlema samas suunas, jätkus teil julgust eriarvamusteks ja tabuks tunnistatud probleemide uurimiseks. Küllap olete omajagu selleski süüdi, et mitmed järsud pöörded (programmid, juhendid jms) on muutunud realistlikumaks. Kõik on ometi toimunud kultuuriselt (sõnarelva abil).*

Edumeelsed tolmupühkijad. *Te moodustate suurema osa nendest hariduse alal töötajatest, kes pühivad aastakümnete tolmu arhiivides seisvatelt kaustadelt. Pühite tolmu igas mõttes ja toote üldsuse ette säre- vaid pedagoogiisiksusi ja kultuuritegelasi, unustusse vajunud õpetamise- kasvatamise printsiipe ja võtteid. Üks esimesi Eesti kooli suurkujusid J. Käiski oli mitte tolmuga, vaid lausa poriga kaetud. Puhastasite teda vaikselt ja õrnalt, kuni omaaegsed väga tähtsad isikud olid fakti ees, et J. Käiski oli, on ja jääb. Tolmupühkimine pole siiski toimunud ainult taas- teadvustamiseks, vaid selleks, et kaasaega arvestades rakendada unustatud (või keelatud) ideid tänapäeva koolis.*

Sellele võib veel lisada, et neid edumeelseid ÜPUI tegevliikmeid on praegu 102, korrespondentliikmeid, kes vahel midagi uurivad, vahel mitte, aga sellele vaatamata aeg-ajalt üritustel osalevad, on tunduvalt rohkem. Töötab 7 probleemgruppi. ÜPUI direktori vastutusrikast koor- mat veab emeriitprofessor **Heino Rannap** (enne tegi seda akadeemik **Heino Liimets**).

Mida on aastatepikkune uurimistegevus andnud eesti haridusele?

Teadusele – hulga mitmesu- gusel tasemel töid. Aegade jooksul on sarjas “Eesti peda- googika ja kool” (vahepeal “Nõukogude pedagoogika ja kool”) ilmunud 47 kogumiku, milles on avaldatud üle 700 uurimiskokkuvõtte. Avaldatud on hulgaliselt artikleid mitmesugustes trükivälja- annetes.

Praktikale – koostati ja koostatakse palju õppemater-jali. Õpetajad-uurijad kannav- ad ideed ja mõtted koolides- se laiali, esinevad loengute- ga, ärgitavad kolleege proovi- ma ning katsetama uut, vahel ununenutki.

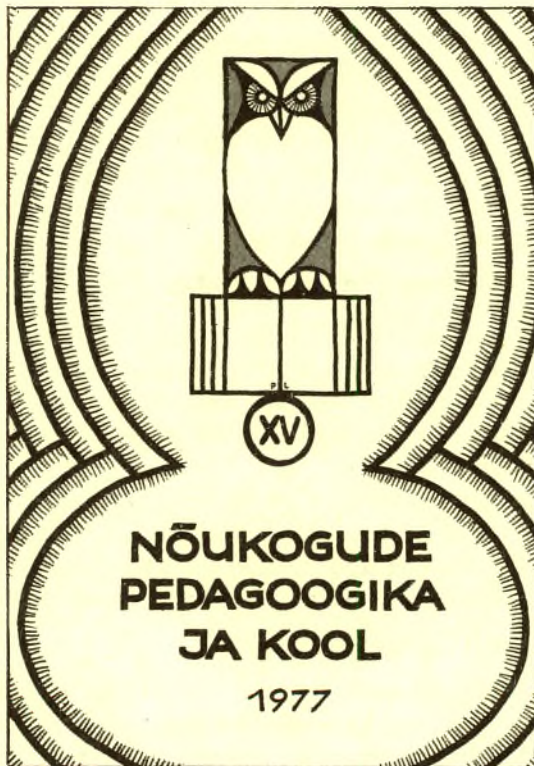
Kas ÜPUI-l on tulevikku?

Inge Unt on realist ja arvab, et on. Kõige suuremat muret valmistab noo- repoolsete juhendajate leidmine. Järelkasvuta jääb töö soiku, inimesed ju väsisivad. Ilmtingimata peab juhendaja olema entusiast, sest otses- t käega katsutatavat tasu ta oma töö eest, mis on raske ja nõuab pühendu- mist, ei saa. Aga uurijad liidab kokku tihtipeale just juhendaja.

Peep Leppik on optimistlik: “ÜPUIst läbi käinud õpetajate arv on pal- ju suurem, kui on praegu tegevliikmeid. Umbes 30 uurija ringis on jõud- nud teaduskraadini, õnneks ei ole nad kõik veel ÜPUIst lahkunud. Ja see, et igal suvel koguneb täiesti vabatahtlikult ligi 100 õpetajat tasuta tööle, on küll üks Eesti hariduselu imesid.

ÜPUI on ja jääb...”

LINDA JAGGO



Eestlaste hariduspüüdlustest laias maailmas

Kõikjal, kuhu eestlased on välja rännanud või põgenenud, on nad püüdnud jätkata haridusteed ja säilitada oma kultuuri. Võime vaid imetleda väliseestlaste suuri jõupingutusi oma rahvuslike juurte säilitamisel pagulaspõlves. Tahe olla vaba ja teistest sõltumatu on kodumaalt kaasa viidud, see on osa rahvuslikust eneseteadvusest.

Vajadus õpetada eestlastele välismaal eesti keelt ja anda eestikeelset haridust kerkis üles juba möödunud sajandil, mil Venemaale, Türki, Ameerikasse ja Kanadasse välja rännanud eestlased asutasid üksikutes kaugetes asulates koole, et lapsed saaksid õpinguid jätkata. Eesti ühiskond, eriti õpetajad, on näinud palju vaeva, et välismaal kasvavaid noori eesti keelt kõnelevateks teadlikeks eestlasteks kujundada.

Pagulasepõlve peeti algul ajutiseks nähtuseks ning emakeelse alg- ja keskhariduse jätkamine oli oluline selleks, et lapsed saaksid kodumaale naastes oma pooleli jäänud õpinguid jätkata. Samuti oli tähtis kontakt teiste eestlastega, et peletada koduigatsust ja leevendada võõrale maale asumise raskusi. Igas keskuses, kuhu vähegi rohkem eestlasi elama jäi, loodi eesti seltsid või muud organisatsioonid, nende juurde ka koolid. Kui päevakoolide asutamisel oli tähtsaim haridustee jätkamine, siis täienduskoolide loomise ainsaks motiiviks oli lastele eesti keele ja kultuurialgmete õpetamine.

Saksamaa põgenikelaagrites

kohe pärast sõja lõppu asutatud 48 algkooli ja 16 gümnaasiumi surid loomulikku surma 1950. aastate algul, kui suurem osa eestlasi emigreeris edasi Inglismaale, Kanadasse, Ameerikasse või Austraaliasse. Seal asutati uued koolid, mille koguarv tõusis pidevalt kuni 1960. aastate lõpuni.

Enamuses riikides on eesti kool täienduskool, milles osalemine on vabatahtlik, kus arvestatakse iga lapse võimeid, huvialasid ja edasipüüdlikkust ega unustata, et õpetus ja eesti ühiskonda kuulumine tuleb lastele nii huvitavaks ja meeldivaks teha kui vähegi võimalik.

Eesti täienduskool

on õppeasutus, aga peale selle ka rahvusliku kasvatuses keskus, mis püüab oma kasvandikke kujundada nii, et nad oleksid suutelised eesti kultuuriväärtusi omandama, säilitama ja edasi arendama. Püüdes äratada lastes huvi ning soovi eesti keelt rääkida ja eesti ühiskonda kuuluda, hoidub täienduskool kõigest, mis võiks riivata laste lojaalsust nende sünni- ja asukohamaa vastu.

Täpseid andmeid on raske saada, kuid ainuüksi Stockholmi Eesti Algkoolis on 40 aasta jooksul (1944-1984) käinud 1300 noort. Torontos on viimasel 46 aastal eesti täienduskooli lõpetanud ligi 2000 õpilast ning umbes samapalju õppureid on teadmisi nõutanud Ameerika Ühendriikides.

Rootsis asutati esimesed täienduskoolid juba 1945., Torontos, Lake-woodis, Seabrookis, Leicesteris, Sydneys ja New Yorgis 1950. aastal. Need loodi eesti seltside või koguduste juurde pühapäevakoolidena, kus lapsed käisid kord nädalas või kahe nädala tagant laupäeviti, pühapäeviti, mõnel pool ka argipäevade hilistel õhtutundidel. Personaliks olid peamiselt Eestis väljaõppe saanud õpetajad, kes töötasid palgata või sõiduraha eest.

Rootsis on töötanud 60 täienduskooli, Ameerika Ühendriikidest on teada 25 kooli tegevus, pluss 7 nn kodukooli, kus lapsed kas oma vane-

mate või mõne teise isiku juhendamisel said süstemaatilist eesti keele õpetust. Kanadas on töötanud 13 ja Austraalias 10 täienduskooli. Inglismaal asutati koolid Londonis, Bradfordis ja Leicesteris. Kui suurem osa eestlasi oli Saksamaalt mujale siirdunud, tekkis 1954. aastast ka Saksamaal täienduskoolide võrk, millesse 1963. aastal kuulus 22 kooli.

1960. aastatel algas tagasikäik – madala sündimuse ja segaahielude tõttu õpilaste arv vähenes. Näiteks

Rootsis

oli 1988. aastaks järele jäänud ainult 24 organiseeritud eesti keele õppimisvõimalust. 1991. aastal olid Rootsis eesti päritoluga lastele avatud järgmised eestikeelsed õppeasutused:

□ mängukool-lasteaed Stockholmis, Göteborgis ja Lundis (kokku umbes 50 last);

□ korralised täisajaga koolid Stockholmis ja Göteborgis (esimese üheksas klassis 105 ja teise kuues klassis 35 õpilast);

□ täienduskoolid Göteborgis, Lundis ja Helsingborgis (30 õpilast).

Umbes 100 last sai eesti keele õpetust.

Ehkki Rootsis sündinud eesti laste eesti keele oskus pidevalt langeb, on taset Stockholmi Eesti Koolis viimasaastatel tõstnud Eestist saabunud õpilased.

USAs

New Yorgis asutasid pedagoogid 1950. aastal Eesti Koolitoimkonna, mis hakkas korraldama eestlaste elamiskeskustes täienduskoolide tööd, õpetajate kokkutulekuid ning õppekavade ja õpikute väljaandmist. 1969. a muudeti see Eesti Koolide Keskuseks USAs.

1988/89. õa töötas Ühendriikides 7 kooli järgmistes keskustes: Baltimore – 20 õpilast, Boston – 8, Connecticut – 4, Lakewood – 12, Los Angeles – 9, New York – 33 ja San Francisco – 11. Peale nende tegutses veel kaks kodukooli, kus 4 last said õpetust oma vanematelt. Kokku oli 3-18aastasi õpilasi 101. Õppetööga oli seotud 45 õpetajat-asjaarmastajat, kes töötasid tasuta.

Pärast Teist maailmasõda saabus hulgaliselt eestlasi Kanadasse. Nende lapsi koondasid keskustesse asutatud eesti kogudused.

Kanadas

töötasid 1985. aastal koolid ja lasteaiad Torontos ning eestlaste asumiskeskuses Ontarios – Hamiltonis, Londonis ja Sudburys. Samuti tegutsesid elujõulised koolid Vancouveris, Briti Kolumbias ja Montrealis Quebeci provintsis.

Toronto Eesti Seltsi Täienduskooli (TESi) tegevus toimub järgmistes harudes: 6aastane algkool, 3aastane keskkool, 2aastane gümnaasium (1982. aastast), eesti keele kursused, õpikute ja noorsooraamatute kirjastamine.

1972/73. õa oli õpilasi kokku 451: algkoolis 329, keskkoolis 105 ja kursustel 17; õpetajaid 15. Sõega oli Toronto Täienduskool suurim välismaal asuv eesti noorsoo rahvuslik kasvatus- ja õppeasutus. Õppejõududest 8 olid saanud õpetajakutse Eestis, 5 Kanadas.

1983/84. õa oli õpilasi algkoolis 127, keskkoolis 53, gümnaasiumis 34 ja kursustel 16, kokku 230; õppejõude 19.

TESi täienduskoolid moodustavad organisatoorse terviku, mis tegutseb lapsevanemate üldkoosolekul vastu võetud statuudi alusel. Õppeasutuse juhtorganiteks on lapsevanemate üldkoosolek, selle valitud koolikomitee, kuhu ameti poolest kuuluvad ka koolide juhatajad ja TESI esindaja, õppenõukogud eesotsas koolijuhatajatega ja TESI revisjoni-komisjon.

Tööjaotus on korraldatud vastavalt statuudile nii, et koolijuhatajad ja õpetajad saavad end täielikult pühendada kasvatus- ja õppetööle. Nad on vabastatud muudest halduslikest ülesannetest, mis kuuluvad koolikomitee valdkonda. Koolikomitee tegeleb õppeasutuse üldise ja majandusliku juhtimisega, valib vajalikud õppejõud ja haldusala korraldajad.

Toronto Eesti Gümnaasium on eesti koolide süsteemis kõige noorem. Tõelise gümnaasiumiga on koolil vähe ühist. See on mõeldud jätkuna eesti keskkoolile, kus noortele on antud võimalus eestikeelsete ja eestiaineliste teadmiste täiendamiseks. Gümnaasium alustas tööd 17. sept 1982, keskkoolilõpetanute huvi kooli vastu osutus suuremaks kui algul arvati. Tööd alustati ligemale 40 õpilase ja kavandatud ühe klassi asemel kahega.

Ainulaadne kool töötas 1970. aastatel Calgarys, kus õpetajaks oli Helgi Leesment ja õpilaseks tema tütar Krista. Töötati täielikus kooli süsteemis, kindlate tundide ja kindla ajaga. Krista lõpetas täienduskooli ja nüüd on temastki saanud õpetaja.

Aastakümnete jooksul on eesti koolid visalt tegelnud eesti keele ja kultuuripärandi säilitamisega. 40. tegevusaastat on pühitsenud **Montreali Eesti Kool** ja **Toronto Eesti Täiendusalgkool**, 25aastaseks sai **Toronto Eesti Keskkool**.

Kanadas on põhjalik muudatus toimunud õpetajate-kasvatajate koosseisus. Eesti Vabariigis ettevalmistuse saanud õpetajate asemele on astunud kohaliku koolitusega kasvatajad või eesti keelt küllaldaselt valdavad noored lapsevanemad (Toronto eesti lasteaias). Samuti on rakendatud Eestist hiljem tulnud õpetajaid või lapsevanemaid (Toronto Eesti Täiendusgümnaasiumis).

Austraalias

Sydneys asutati esimene eesti täienduskool juba 1929. aastal. 1950. aastatel tegutses **Austraalias** 10 täienduskooli enam kui 200 õpilasega. Õpetus piirdus enamasti algkooli tasemega. Mõned aastad töötas Sydneys (iga kahe nädala tagant kaks tundi korraga) kool, kus esitati loenguid juhuslikel eesti teemadel. Õpilaste arvu vähenemisel lõpetasid koolid üksteise järel tegutsemise. 1975. a juunis töötas veel ainult 3 kooli: Sydneys (30 õpilast), Melbourne'is (15) ja Adelaide'is (10).

Suursaavutuseks tuleb lugeda eesti keele võtmist Austraalia riiklikku koolisüsteemi. Pärast aastaid kestnud pidevat tööd (loendamatud avaldused, palvekirjad, haridusministri külastamised ja koosolekud) hakati 1979. a eesti keelt õpetama **Sydney Laupäevases Keeltekoolis**, mis asutati gümnaasiumiealistele õpilastele vähemusrahvuste keelte õpetamiseks (õppida sai 22 keelt). Õpetus oli tasuta, õpetajate palga maksis haridusministeerium ning õpilaste hinded kanti üle nende tavalistele koolitunnistustele. Eesti keele klass töötas kaks ja pool tundi laupäeva hommikuti Sydney Eesti Majas keeleteadlase Winifred Oseri juhtimisel vastavalt tema koostatud õppekavale. 1980. aastal saadi õigus teha küpsuseksam eesti keelest, mida edukalt kasutasid 1981. a kaks õpilast. Kuna ülikooli pääseb küpsuseksamite alusel, on head hinded eesti keele eksamil aidanud kaasa mitme õpilase edasistele õpingutele. 10 aasta jooksul on Sydney Laupäevases Keeltekoolis eesti keelt õppinud 58 õpilast, kellest 20 sooritasid eesti keele küpsuseksami. Sagehi on klassi kuulunud ka täiskasvanuid.

Inglismaal Leicesteris tegutses eestikeelne täienduskool väikese vaheajaga 1948. aastast alates: 1948-1952 – emakeelne täienduskool, 1954-1968 – pühapäevakool, 1968-1974 – Leicesteri Eesti Kool. 1974. a õppetöö lõpetati õpilaste vähesuse tõttu.

Suuremates eestlaste keskustes

oli eesti keele õppimine suhteliselt tulemuslik. Toronto ja Stockholmi aruanded 1988. aastal Melbourne'i ESTO päevadel näitasid, et Torontos on tõusnud lasteaialaste arv ja Stockholmis õpilaste üldine keeletase, aga nüüd juba Eestist tulnute arvel. Ka positiivsed sündmused Eestis suurendasid noorte huvi eesti keele õppimise vastu. Ameerika Ühendriikide täienduskoolide andmetest on näha, et iga kord on Ülemaailmsetele Eesti Päevadele järgneval aastal õpilaste arv märgatavalt suurenenud.

Õpetati mitmeti

Kuna mitmel maal lähevad lapsed kooli nooremana kui Eestis, sooviti ka neile eestikeelset keskkonda. Nii rajati Torontos, Stockholmis ja Göteborgis selleks eri lasteaiad.

Püüti rahuldada vajadust ka **kõrgemasemelise eesti täienduskoolituse** järele. Keskkooli tasemel õpetust on antud Torontos (1964. a saadik enam kui 500 õpilasele), New Yorgis ja 1965. a paiku mõned aastad ka Sydneys. Torontos asutati 1983. aastal 2klassiline täienduskümnaasium, mille 5 aasta jooksul lõpetas 44 õpilast.

Et teha eesti keele õpetust kättesaadavamaks ka neile, kes elasid kaugemal suurematest eestlaste keskustest, toimetas magister Ants Roos aastatel 1953-1959 Ameerika Ühendriikide Eesti Koolide keskuse ülesandel ajakirja "Kiri-Kool". **Korrespondentskoolid** tegutsesid ka Sydneys 1950. aastate lõpupoole Voldemar Juurma juhatusel ja New Yorgis 1970. aastate keskpaigas umbes 10 aastat Leida Juksi korraldusel. Ka Rootsis on antud korrespondentsõpetust. Ajalehe abi on kasutatud nii Inglismaal kui ka Kanadas, Sydneys oli noorte 1980.-1983. a välja antud kakskeelses ajakirjas "Küü-ii" keelenurk.

Lisaks järjekindlale õpetusele organiseeriti **suvelaagreid**. Eesti organisatsioonid Rootsis, Kanadas ja Ameerika Ühendriikides ostsid juba 1950. aastatel endale maa, sinna rajati suvekodud, kus lapsed said 3 kuni 7 nädalat olla.

Rootsis avanes 1970. aastatel veel üks võimalus eesti keelt õpetada: 1975. a seadus lubab kõigil vähemusrahvusest lastel algkooli esimesest klassist kuni gümnaasiumi viimase klassini saada **kodukeele õpetust** kooliajal kuni kaks tundi nädalas. Õpetajad, kelle valis rahvusgrupp, külastasid koole, et töötada kasvõi ühe õpilasega. Sellist eesti keele õpetust said 1988. aastal 150 last.

Eesti keelt õpetatakse ka ülikoolides

Lundi ja Uppsala ülikooli juures on viimase 10 aasta jooksul eesti keele eksami sooritanud umbes 50 üliõpilast. Mitmed neist töötavad eesti sektoris kodukeele õpetajana. Eesti keelt õpivad nii eestlased kui ka teiste rahvuste noored.

Kõige laialdasem on eesti keele õpe Soome ülikoolides: Helsingis, Turus, Tamperes, Oulus, Jyväskylä ja Joensuu on see kohustuslik kõigile soome keele õppijatele.

Ameerika Ühendriikides Indiana Ülikooli uurali ja altai keelte osakonnas hakati eesti keelt õpetama 1950. aastatel sõjaväelastele keelelise hariduse andmise skeemi alusel.

Aastatel 1960-1970 õpetas Los Angelesis Kalifornia Ülikoolis eesti keelt Valter Niilus ja Columbia Ülikoolis professor Austerlitz. Ka Washingtoni Võorkeelte Instituudis on eesti keelt õpetatud.

Kanadas oli ajavahemikus 1955-1965 võimalik eestiainelist õpetust saada Slaavi Uurimuste Instituudis Montreali Ülikoolis.

Suur saavutus oli eesti õpetooli loomine 1986. a Toronto Ülikoolis,

mille tarvis eestlaskond pani lisaks riiklikule 350 000 dollarilisele toetusele kokku 650 000 dollarit.

Eesti keelt on õpetatud ka Ungaris, Itaalias, Prantsusmaal ja isegi Jaapanis.

Kuna pagulaseestlaste vajadus eesti keelt õppida näib vähenevat, on tõenäoline, et peale üksikute aktiivsete eestlaste keskuste jäävad kõige kauem välismaal püsima puhtteaduslikel motiividel asutatud eesti keele kursused, mis ei olene pagulaste vajadustest. Seal aga, nagu suuremale osale väliseesti lastele, peab õpetama eesti keelt kui võõrkeelt.

Mõnel maal antakse eesti keele õpetamiseks ka

riiklikku toetust.

See on saavutatud nn mitmekultuurilistel või suure emigrantide arvuga maadel, mõnikord vähemusrahvusgruppide suurte pingutustega. Kanada kohalikud koolivalitsused toetavad täienduskooli – tasuvad nn päritolu-pärandikeele programmi alusel õpetajate palkade ja õppematerjalide eest. Samuti on aastaid saadud toetust Kanada föderaalvalitsuselt. Austraalias jagatakse nn multikultuurilise hariduse programmi alusel väikesi toetusi õppevahendite valmistamiseks ja koolisisustuse ostmiseks, keskvalitsus maksab aastas täienduskoolile teatud summa vastavalt õpilaste arvule, osariikide valitsused tasuvad riiklike laupäevaste keeltekoollide õpetajate tunnipalgad ja õppevahendite kulud. Nii kodukeele õpetust kui ka eesti päevakooli Rootsis majandati vahepeal täielikult riiklikest summadest. Ka täienduskoolidele makstakse toetust. Ainult Ameerika Ühendriikides ei teata mingite toetuste andmisest eesti täienduskoolidele.

Vaatamata väga vähesele abile on eestlased pea igal pool leidnud võimalusi oma lastele rahvusliku kasvatuse andmiseks, ka endises N Liidus.

Eestikeelne algkool Riias

avati käesoleva sajandi alguses Riia Eestlaste Hariduse ja Abiandmise Seltsi initsiatiivil. Koolis õppis 1908. aastal 77, 1909. – 87, 1910. – 92, 1911. – 100, 1912. – 114, 1913. – 116 ja 1914. aastal 87 õpilast. 1915. aastal tegevus sõja tõttu katkes, kuid juba 1921. a kool taastati. 1940. aastal katkestas okupatsioonivõim seltsi tegevuse ja sulges kooli.

Uus ärkamisaeg 1988. a andis võimaluse taastada rahvuslike kultuuriseltside tegevus. Alustati ka eesti õppekeele kooli organiseerimist. 1989. a septembris algas Riias seltsi majas õppetöö. Konkursiga võeti kooli vastu 16 kuue- ja 16 seitsmeaastast last, kes alustasid õppetööd 1. ja 2. klassi õppekavade järgi. Nüüd on kooli käigushoidmiseks vastu võetud ka läti lapsi, kelle vanemad eelistavad väikest kooli ja võimalust keelt õppida. Nagu Rootsi eesti koolideski, toimub õppetöö laste erineva keeleoskuse tõttu paralleelselt kahes keeles.

Eesti koolide hoogne loomine

Venemaal,

mis oli alanud pärast 1917. a revolutsiooni, pidurdus peagi. Osa kooli lõpetas tegevuse. Üheks põhjuseks olid materiaalsed raskused, teiseks õpetajate vähesus. Näiteks 1917. aastal töötas Petrogradis ja Petrogradi kubermangus 81 eesti kooliõpetajat, neist 77 sõitsid hiljem tagasi Eestisse. 1920. aastatel ei suudetud veel kõiki kooliealisi lapsi kooli saata, sest lastel polnud jalatseid ega rõivaid. Mõnes Siberi asunduses ei käinud esimestel aastatel pärast Kodusõja lõppu koolis ligi pooled kooliealised (eelkõige tüdrukud). Tomski kubermangus õppis 1923. a ainult 45 protsenti kooliealistest lastest. Omski ringkonnas käis eesti asunike lastest 1926. a koolis 74,6, Leningradi oblastis 1928. a 91 protsenti.

Ometi oli 1920. aastatel revolutsioonieelse ajaga võrreldes koolis käivaid lapsi hoopis rohkem. Kui 1911. aastal tuli iga saja eesti rahvusest inimese kohta 5,27 õpilast, siis 1927/28. õa oli see arv 7,1.

Enne kollektiviseerimist sundis krunditalude süsteem vanemaid lapsi kooli lubama ainult talvel. Kevadel ja sügisel nagu suvelgi pidid lapsed käima lehma- või lambakarjas ja töötama koos täiskasvanutega põllul. Kehvikute lapsed palgati mõnel juhul tööle jõukatesse majanditesse.

“Kaugeltki mitte kõik eesti asunike lapsed ei õppinud aga eesti koolides. Mõnikord asus emakeelne kool kaugel, vene kool aga oli lähemal kui eesti kool. See otsustas küsimuse vene kooli kasuks. Need asunikud, kes kavatsesid oma lapsele võimaldada haridustee jätkamist pärast algkooli, saatsid tavaliselt juba algusest peale lapse vene õppekeelega kooli, olles seisukohal, et vene keele hea oskamine avab lapsele tee igasse kõrgema astme õppeasutusse, mis vastaks tema kutsumusele pärast alghariduse saamist.” (V. Maamägi. Uut elu ehitamas. Eesti vähemusrahvus NSV Liidus (1917-1940). Tallinn, 1980.)

Peterburi Eesti Koolis

õppis 1994/95. õa põhikoolis 16 õpilast (neist 3 koduõppes), pühapäevakoolis (Mihkli kiriku ruumes) õpib eesti keelt 13 õpilast, samas täiskasvanute koolituse raames 128 inimest.

Moskva Eesti Algkool

loodi EV haridusministri käskkirjaga 22. augustist 1990 ja tegutseb EV suursaatkonna külalistemajas. Kooli loomise ajal oli lapsi neli. Kõige suurem oli õpilaste arv 1993/94. õppeaastal – 9 poissi-tüdrukut. 1994/95. õppeaastal oli lapsi 6. Õpetasid üks põhikohaga õpetaja ja tunnitasu alusel eriainete õpetajad.

Umbes aasta tagasi jõuti Eestis seisukohale, et kool tuleks sulgeda. Põhjuseks õpilaste liiga väike arv ja suured kulutused. Iseseisvat eesti kooli ei ole võimalik Moskvas luua, sest vastavalt Vene Föderatsiooni seadustele peab sellises koolis olema vähemalt 120 last. Mais 1995 suleti Eesti Riigi Kooliameti palvel Eesti Algkool Moskvas.

Petseris

rajati 1919. aastal **Petseri Reaalgümnaasium** (eesti ja vene osakonnaga, kummaski 5 klassi). Sellisena töötas kool 1923. aastani, mil see muudeti Petseri Ühishumanitaargümnaasiumiks.

Pärast sõda said eestlased õppida Petseri vene keskkooli eesti osakonnas, kuid kohalike eestlaste taotlusel avati 1957. aastal eesti kool – **Petseri II Keskkool**. Õpetajaid on 10, seitse neist eestlased. Töötatakse eesti õppeprogrammide järgi. Eesti keeles õpetatakse kõiki aineid, välja arvatud laulmine ja kehaline kasvatus. Kuna õpilasi on vähe, viiakse kogu õppetöö läbi peaaegu individuaalselt. Vastuvõetute arv kahaneb pidevalt.

Pärast II maailmasõda

on välismaal olnud mitmesuguseid eesti keele õppimise võimalusi. Paljud on neid kasutanud ning jäänud nii seotuks väliseesti ühiskonna ja selle kaudu ka Eestiga. Õpilaste arv aga väheneb pidevalt ja väheneb noorte keeleoskusi. See on mõistetav, kuna tegemist on juba teise välismaal sündinud põlvkonnaga. Suuremates eestlaste keskustes, kus on paremad võimalused seltskondlikuks tegevuseks, on eesti koolidki veel küllalt elujõulised. Teisalt suurenevad noorte ja täiskasvanute võimalused õppida eesti keelt keskkooli ja kõrghariduse tasandil.

MAI MERISTE

Eesti pedagoogikateadlasena Ameerikat avastamas

EDGAR KRULL, TÜ pedagoogikakeskuse dotsent

Mul oli haruldane võimalus veeta kaheksa kuud teadustööl Ameerika Ühendriikides tänu IREXi (*International Research and Exchanges Board*) stipendiumile. Võõrustavaks teadusasutuseks oli San Francisco Osariikliku Ülikooli Pedagoogikakolledž.

Peatun oma kirjutises mõnel olulisemal seigal, mis põhjustavad muutunud ettekujutusi Ameerika Ühendriikide koolikorraldusest ja pedagoogikateadusest. Üheks levinumaks väärtõlgenduseks on kas mõnes Ameerika piirkonnas nähtu või mingist ameerika pedagoogilisest publikatsioonist loetu kergekäeline üldistamine kogu riigile. Põhjuseks sageli vähene informeeritus Ameerika elu- ja koolikorraldusest. Järgnevas edastan mõningaid isiklikke tähelepanekuid ja muljeid, mis peaksid aitama näha Ameerika kasvatusteadust ja kooli tasakaalustatumalt.

Ameerika riiklus. Osariik

Eestist vaadatuna kujutame USA-d tavaliselt ühtse riigi ja ideoloogia kandjana. Kuid see arusaam on õige vaid osaliselt, sest Ameerika riiklikust ühtsusest võib rääkida üksnes föderaalvalitsusele antud volituste mõistes, mis piirduvad põhiliselt välispoliitika ja riigikaitsega. Ülejäänud eluvaldkondade haldamises on osariigid täiesti autonoomsed. Viimasajal on hakatud üha rohkem paralleele tõmbama USA osariikide ajalooliselt juba kujunenud koostöötraditsioonide ja Euroopa Ühendusega taotletavate ideaalide vahel. Kuid rääkides haridusprobleemidest Euroopas paneme vaevalt hariduskorralduse Taanimaal ühte patta Soome omaga, viidates nende euroopalikule ühetaolisusele. Veel vähem oleksime valmis seda tegema Saksamaa ja Prantsusmaa puhul. Samas aga käsitame USA suuremate osariikide, näiteks Texase (ületab pindalalt Prantsusmaad ja annab oma 17 miljoni elanikuga keskmise riigi mõõdu välja) ja California (pindalalt peaaegu kümme korda suurem Eestist ja elanikke ligi 30 miljonit) pedagoogilisi suundumusi ja hariduselu korraldust ameerikalikult ühetüübilistena.

Ameerika haridusprobleemid erinevad osariigiti.

Tegelikkuses on igal USA osariigil oma seadusandlus ja valitsus. Sealjuures ei tulene erinevused osariikide seadusandluses mitte keskvoimude vastutulelikkusest, vaid otseselt osariigi autonoomiaõigustest. Näiteks see, et Oregoni osariik lubab (ainsana Ühendriikides) ravimatutel haigetel otsustada meditsiinilise vabasarma ehk eutanaasia kasuks, ei ole mitte föderaalvoimude volitusel toimunud eksperiment ühes provintsis, vaid selle osariigi võõrandamatu seadusandlik õigus.

Kuigi ameeriklased on suhteliselt mobiilsed – üks perekond kuuest vahetab elukohta igal aastal (9, lk 92), on inimeste osariiklik ühtekuuluvustunne täiesti tajutav. Näiteks on San Francisco kohalikus massiteabes – ajalehtedes, raadios ja televisioonis – osariigi ja linna probleemid valdavalt kesksel kohal. Seda kinnitab ka fakt, et kuberneri valimised köitsid kalifornialaste tähelepanu palju enam kui võitlus Kongressi saadikukohtade pärast.

Ameerika hariduskorralduse üldjooni

Sellist mitmekesisust hariduselus kui Ameerikas pole vist kusagil mujal. Põhjuseks on Ühendriikide hariduskorralduse ülim detsentraliseeritus nii föderaalset kui ka osariiklikul tasandil. Ka mastaapidelt on

Ameerika haridussüsteem määratu. Selle alla kuulub rohkem kui 83 tuhat alg- ja keskkooli ning enam kui 3500 era- või osariiklikku kolledžit ja ülikooli (14). On mõistetav, et sellistes oludes valitseb üldharidussüsteemi ideoloogilistes suundumustes, eesmärkides ja ülesehitusprintsipi-des samuti suur variatiivsus. Et neis mingilgi määral orienteeruda, on kasulik teada, millistest vahenditest peetakse ülal Ameerika üldhari-duslikku koolisüsteemi. Statistilised andmed näitavad, et 1987/88. õppe-aastal kaeti 6% vajadustest föderaalallikatest, 50% osariigi eelarvest ja 44% kohalikest vahenditest. Keskmised kulutused õpilase kohta olid ligikaudu 4200 dollarit aastas. Osariigiti ulatus see näitaja minimaal-sest 2548 dollarist Mississippis kuni 7151 dollarini New Yorgis ja 7971 dollarini Alaskal (14). Seega oleneb üldhariduskoolide materiaalne ja finantsiline kindlustatus oluliselt kohalikust jõukusest.

Nagu võib juba toodud andmetest järeldada, on Ameerika Ühend-riikide Haridusministeeriumi (*U.S. Department of Education*) roll riigi hariduselu korraldamisel enam kui tagasihoidlik. Tegelikult asutaski president Carter ta iseseisva üksusena alles 1979. aastal. Seni kuulus selle eelkäija vaheldumisi erinevate ministeeriumide koosseisu (13). Põ-hiliseks ülesandeks oli haridusalase informatsiooni kogumine. Ka prae-guse USA haridusministeeriumi volitused ja võimalused on rahvusliku hariduspoliitika mõjutamiseks ja juhtimiseks üsna tagasihoidlikud. Val-davaks meetodiks föderaalsete hariduspoliitika teostamisel on osariikli-kele ja kohalikele õppeasutustele sihtotstarbeliste abiprogrammide ja uurimisgrantide eraldamine.

Praktiliselt suunatakse ja juhitakse kogu hariduselu ja sealhulgas üldhariduskoolide tegevust osariigi ja kooliringkonna (*school district*) ta-sandil. Toodud faktid, et statistiliselt tuleb ligikaudu 50% üldharidus-koolide ülalpidamissummadest osariigi eelarvest ja 44% kohalikest eelarvetest, ei tähenda sugugi, et samades proportsioonides jaotuksid ka osariikide ja kooliringkondade võimupiirid. Nii osariigiti kui ka iga osa-riigi piires on üldhariduskooli juhtorganid ehitatud üles väga erineval viisil. Seetõttu on osariigi haridusnõukogude ning neist astmejagu ma-dalamale jäävate kooliringkondade õigused ja volitused väga erinevad. Ka osariikide haridusnõukogud (*state board of education* [SBE]) moodus-tatakse väga erineval viisil. Variandid ulatuvad haridusnõukogu esime-he ehk superintendandi ja nõukogu liikmete määramisest osariigi kuberneriga poolt kuni kõigi nende ametipostide osariiklike valimisteni välja.

Veelgi kirjum pilt on hariduselu juhtimises ja koolikorralduses koha-peal. Kooliringkonna mõiste üldine määratlemine on isegi ameerik-lastele pingutav. Ühes vähestest selleteemalistest kirjutistest teeb D. J. McCarty kokkuvõtte: "kohalik kooliringkond on osariigi valitsuse amet-liku esindajana põhiliseks struktuurseks üksuseks, mis juhib ja kor-raldab üldhariduskoolide tegevust. Kõigis 50 osariigis on hariduspoliiti-liste otsuste langetamise õigus kohapealsetel valitud või määratud ilma-likel koolinõukogudel osariigi seadusandlusega volitatud piirides. Nime-tatud hariduskorraldusliku funktsiooni täitmiseks on koolinõukogudele antud seaduslik õigus kooliringkonda teenindava personali värbami-seks" (10, lk 155).

Kooliringkonnad on väga erinevad nii struktuurilt kui ka suuruselt. McCarty iseloomustuse kohaselt on kogu riigis rohkem kui 15 300 kooli-ringkonda. Wisconsinis kui enam-vähem tüüpilises osariigis on neid 431; Havail on terve osariigi kohta vaid üks kooliringkond. Mõned osariigid organiseerivad oma kooliringkonnad krahvkondade kaupa. Terve Chi-cago kuulub ühte kooliringkonda, mida ringina ümbritseb hulk väikse-maid ja organisatsioonilt lihtsamaid, kuid üksteisest sõltumatuid kooli-haldusüksusi (10).

USA haridus-korraldus on de-tsentraliseeritud, hariduselus valitseb mitmekesisus.

USA Haridus-ministeeriumi roll riigi hariduselu korraldamisel on tagasihoidlik.

Hariduselu juhitakse osariigi ja kooliringkonna tasandil.

Ameerika üldhariduskoolide ja neid haldavate kooliringkondade lõpmatu variatiivsuse määravamaks põhjuseks on teenindatava piirkonna eripära – selle elanikkonna kultuuriline koosseis, materiaalsed võimalused ja ühiskondlik aktiivsus. Et suur osa kooliringkonna rahalistest vahenditest tuleb kohalikust eelarvest, siis ei ole raske mõista, et maksumaksjal* on küllalt suur sõnaõigus kas mõne kooli või koguni terve ringkonna hariduspoliitika määramisel.

Ühendriikides on tõhusalt arenenud õpetajate ametiühingu liikumine.

Alates 1960. aastatest on Ameerika Ühendriikides tõhusalt arenenud õpetajate ametiühinguliikumine. Praeguseks ongi õpetajad saanud üheks paremini organiseeritud professionaalseks rühmaks Ameerikas. See asjaolu on muutnud kooliringkondade elu veelgi keerulisemaks. Näiteks nõudis juba 1984. aastal 33 osariigi seadusandlus, et kollektiivlepingud õpetajate töölevõtuks sõlmitaks läbirääkimiste teel, üheteistkümnes olid läbirääkimised lubatud, kuid mitte kohustuslikud ja neljas osariigis keelatud (3, refereeritud McCarty (9) artikli põhjal). Niisiis määratakse enamikus osariikides õpetajate palgad ja tööolud kindlaks kooliringkonna ja ametiühingujuhtide kokkuleppel. Kui rahuldavale kokkuleppele ei jõuta, võetakse sageli survevahendina appi õpetajate streigid. Kui jõudsin eelmise aasta septembris San Franciscosse, üllatas mind kooliaasta alguse edasilükkamine osas linna koolides, sest õpetajad ei nõustunud töötama pakutava palga eest.

Uurimistöö mastaabid ja orienteerumine Ameerika pedagoogilises kirjanduses

Ilmub väga palju pedagoogikalaseid artikleid ja raamatuid.

Kui tegemist on ingliskeelse pedagoogilise kirjandusega, võib vähemasti 90 juhul sajast eksimata väita, et see pärineb Ameerika Ühendriikidest. Selles pole ka midagi imelikku, kui võtta arvesse, et Ameerikas tegeleb ainuüksi õpetajate ettevalmistamisega üle 1200 kolledži ja ülikooli (1, lk 5). Lisaks neile on pedagoogilise uurimistööga seotud veel umbes sama arv mitmesuguseid teaduslaboreid ja instituute. Seetõttu ulatub pedagoogilist temaatikat puudutavate artiklite aastane kogutoodang kümnetesse tuhandettesse. Suurele ja mitmekesisele artiklite massile lisanduvad tuhandet raamatuid, mis samuti väljendavad kõige erinevamaid pedagoogilisi nägemusi ja suundumusi.

On arusaadav, et sellises hulgas pedagoogilises kirjanduses orienteerumine läheb isegi kitsa temaatika korral raskeks. Paratamatult tuleb otsustada, mida lugeda ja mida lugemata jätta. Siit algavadki raskused ja vahel ka valearvestused. Paljus on need tingitud puudlikust või ühekülgselt ettekujutusest Ameerika riigi- ja hariduskorraldusest ning käibivatest töekspidamistest. Kuid probleemid tulenevad sellest, et oleme vähe informeeritud USA pedagoogilise perioodika ja kirjanduse mahust ning mitmekesisusest. Raskusi orienteerumises süvendavad veelgi meie tagasihoidlikud materiaalsed võimalused: raamatukogudesse jõudva välismaise, eriti Ameerika pedagoogilise kirjanduse valik on väga piiratud. Ka raamatukogude vaheline vahetus ei suuda eriti kaasa aidata Ameerika pedagoogilise väärtkirjandusega varustamisel. Enamasti ei ole sel teel kättesaadavad teatmeteosed ega entsüklopeediad, kuid just need on üheks olulisemaks võtmeks Ameerika pedagoogilise kaardi mõistmisel.

Kirjanduse rohkuses orienteerumisel on võtmeks pedagoogiline teatmekirjandus.

Pedagoogilise teatmekirjanduse põhiülesanneteks on ikka olnud olulisemate uurimistulemuste ja arengutendentside üldistamine ning kokkuvõtmine. Kahjuks on väiksemate maade võimalused nende taot-

* Kõik ameeriklased tasuvad föderaalset ja osariiklikku tulumaksu. Sõltuvalt osariigi seadusandlusest võib viimati nimetatut omakorda koosneda üldisest osariiklikust ja kohalikust tulumaksust. Näiteks on California osariigis tulumaksusüsteem üheastmeline, piirdudes vaid osariikliku tulumaksuga.

luste realiseerimisel palju tagasihoidlikumad kui näiteks Ameerika Ühendriikidel. Esimene põhjus on selles, et Ameerika majanduslik potentsiaal lubab massiliselt välja anda pedagoogilisi aastaraamatuid, käsiraamatuid ning teisi teatmeteoseid ja entsüklopeediaid. Neist kõige arvukamateks on muutunud ühele või teisele pedagoogika uurimise valdkonnale pühendatud käsiraamatud, mida kirjastavad mitmesugused (ühiskondlikud) organisatsioonid või ühingud. Näiteks avaldas Õpetajate Kasvatajate Assotsiatsioon (*Association of Teacher Educators*) 1990. aastal mahuka käsiraamatu, mis võtab kokku kogu senitehtu õpetajate ettevalmistamise uurimisel (8). Käesolevaks aastaks on planeeritud juba uus väljaanne teise toimetaja ja teiste autorite loomunguna. Kokkuvõttev raamat on ilmunud ka koolijuhtide arengust ja kasvatamisest (12). Pedagoogilist uurimistööd üldistavate ja kokku võtvate laiaprofililiste käsiraamatute ning entsüklopeediate regulaarne kirjastamine on Ameerikas saanud traditsiooniks. Näiteks on Marvin C. Alkini toimetatud "Pedagoogilise uurimise entsüklopeedia" (2) juba kuues omataoliste seas.

Teine põhjus, miks Ameerika Ühendriikide pedagoogilise teatmekirjanduse üldistav väärtus on sageli suurem kui vähemates riikides, seostub otseselt selle maa pedagoogilise uurimistöö ja praktika tohutute mastaapide ning mitmekesisusega. Need asjaolud võimaldavad paljudel juhtudel selgitada välja üldtendentse arengutes, süstematiseerida tüüpilahendusi ja teha statistilisi üldistusi (6; 7;).

Ameerika hariduselu ja pedagoogikat tutvustavate ning üldistavate teatmeteoste suhteline vähesus ja erinevaid pedagoogilisi vaateid esindavate raamatute juhuslikkus meie raamatukogudes aitab kõvasti kaasa ühekülgsete ja subjektiivsete nägemuste kujunemisele USA hariduselus ja kasvatusteadusest. Kui Eesti oleks suurem, poleks teiste maade hariduslahenduste ühekülgne ja subjektiivne tõlgendamine tõenäoliselt nii ohtlik. Kahjuks on meil pedagoogikateemadel aktiivselt sõna võtvate isikute ring nii piiratud, et sageli ei teki tervistavat tasakaalu äärmuste vahel. Nii leiab üks või teine ühekülgne lahendus kergesti tee praktikasse, et siis mõni aasta hiljem osutada elujõuetuks ja vabastada tee teisele, mitte põrmugi vähem ühekülgsele lahendusele. Selline pedagoogilise mõtteviisi ja lahenduste jätkuv monopoliseerimine teeb võimatuks näha tasakaalustatult kasulikke ja väärtuslikke lahendusi teiste maade pedagoogikas. Väikeriigi olud nõuavad pedagoogikateadlastelt suurem isiklikku vastutust ja ettevaatlikkust äärmuste viljelemisel, kui seda võivad lubada endale suurriigi teadlased.

Ameerika pedagoogikas ja koolikorralduses orienteerumise raskused ei tulene siiski mitte niivõrd selle maa pedagoogilise kirjanduse piiratud kättesaadavusest, kuivõrd meil juba olemasoleva mõistlikust kasutamisest. Puutudes kokku ühe või teise meile tundmatu ameerika autori või autorite kollektiivi publikatsiooniga, tuleks eelkõige püüda tajuda konteksti, milles kirjatöö on sündinud. Ka ei teeks paha enne vähetuntud probleemiga tegelemist tutvuda vastava temaatikaga mõne üldistava teatmeteose põhjal. Siis saab enamasti selgeks, millist pedagoogika valdkonda või koolkonda meid köitnud raamatu autor esindab ja millised ühiskondlikud jõud või organisatsioonid on teose väljaandjaks.

Lõpetuseks soovin rõhutada, et käesolev artikkel ei pretendeeri mingite üldkehtivate tegevusjuhendite andmisele. Eelkõige püüdsin kirjeldada oma isiklikku kogemust, probleeme ja mõtteid, millega puutusin kokku stažeerimise kestel Ameerikas. Kui siin paberile pandu on vähegi toeks teistele eesti pedagoogidele, kes satuvad lühemaks või pikemaks ajaks USAsse või on huvitatud selle määratu ja omapärase riigi pedagoogilise kirjanduse ja koolikorralduse mõistmisest, on kirjutis oma eesmärgi saavutanud.

Teiste maade hariduslahenduste ühekülgne ja subjektiivne tõlgendamine on väikeriigile ohtlik, äärmuste viljelemisel peab olema ettevaatlik.

Loodus- ja tehnoloogiaalane kirjaoskus kõigile

AARNE TÕLDSEPP, TÜ keemia didaktika professor

Ajalooline taust

Mõiste *loodus- ja tehnoloogiaalane kirjaoskus* pärineb 1980. aastate keskelt, mil Ameerika Ühendriikides alustati uut **haridusprojekti "Loodusteadused iga ameeriklaseni"** (*Science for all Americans*). Projekti ametlik nimetus "Projekt 2061" on läbinisti ameerikalik, seostades loodus- ja tehnoloogiahariduse kardinaalse uuendamise Halley komeedi kahe ilmumise vahelise perioodiga (6). Idee iseenesest on äärmiselt humaanne, seati põhieesmärk anda igale ameeriklasele 21. sajandil toimetulekuks vajalik loodus- ja tehnoloogiaalane kirjaoskus.

See ei ole kaugeltki vaid Ameerika Ühendriikide ja ameeriklaste probleem. Nii loodus- kui tehiskeskkonnas peab tänapäeval õigesti orienteeruma iga maailmakodanik, et isiklikus elus ja ühiskondlikus suhtluses edukas olla. Seepärast laiendas ja mõnevõrra ka lihtsustas UNESCO Rahvusvahelise Loodushariduse Assotsiatsiooni Nõukogu (ICASE) initsiatiivil probleemi, kuulutades 1993. a ametlikult välja liikumise **"Iga meie planeedi elanik loodus- ja tehnoloogiaalasel kirjaoskajaks"** (2). Liikumise üldnimetus **"Projekt 2000+"** viitab asjaolule, et 2001. aastaks oodatakse kõikidelt riikidelt konstruktiivseid ettepanekuid ja konkreetset tegevuskava püstitatud eesmärgi saavutamiseks. Ebaõige oleks pidada "Projekt 2000+" järjekordseks ülemaailmseks kampaaniaks loodushariduse vallas. Tegemist on pigem tõsise ja kestva uurimisprojektiga, pakkumaks vastust küsimustele, kuidas alustada, laiendada ja täiustada loodusteaduslike distsipliinide õpetamist kohalikest tingimustest lähtuvalt.

Mõistest

Ameerika Rahvuslik Loodusõpetajate Assotsiatsioon (NSTA, 1990-1991) peab looduse ja tehnoloogia vallas kirjaoskajaks inimest, kes

- lähtudes loodusteaduste ja tehnoloogia põhiseisukohtadest ning eetikanoormidest suudab vastutustundlikult lahendada argielu probleeme;
- tegutseb alles pärast kõigi võimalike alternatiivsete lahendusvariantide võrdlemist ning võimalike tagajärgede analüüsi;
- toetab vaid neid lahendusi, mis põhinevad usaldusväärsetel tõestusmaterjalil;
- tunneb huvi nii loodus- kui ka tehiskeskkonna vastu ja oskab neid mõlemaid väärtustada;
- on piisavalt skeptiline, hoolikas meetodite valikul, loogiline järelduste tegemisel ning meeleliselt tajutavat maailma uurides loominguline;
- oskab väärtustada teadusuuringuid ja tehnoloogilisi lahendusi;
- oskab leida, koguda, analüüsida ja hinnata teaduslikku ning tehnoloogiateavet, seda probleemide lahendamisel, otsuste tegemisel ja praktilisel tegutsemisel kasutada;
- suudab eristada teaduslikku teavet isiklikust arvamusest, väärtusliku teavet väheväärtuslikust,
- oskab kriitiliselt suhtuda uutesse faktidesse ning kontrollimata andmetesse;
- peab loodusteadust ja tehnoloogiat inimkultuuri saavutusteks;
- mõistab loodusteaduste ja tehnoloogia arenguga kaasnevaid hüvesid ja raskusi;

Üldise loodus- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse andmine igale inimesele tõsis päevakorda 1980. aastate keskel.

Loodus- ja tehnoloogiaalasel kirjaoskusel puudub veel ühene määratlus.

- mõistab loodusteaduste ja tehnoloogia võimalusi ning piiratust inimkonna heaolu kindlustamisel;
- taipab loodusteaduste, tehnoloogia ja ühiskonna vahelisi seoseid;
- seostab loodusteadused ja tehnoloogia matemaatika, ajaloo, kunsti ja humanitaarteadustega;
- mõistab isiklikus või sotsiaalses kontekstis esinevaid loodusteaduste ja tehnoloogia poliitilisi, majanduslikke ja eetilisi probleeme;
- pakub meid ümbritseva maailma nähtustele vaid selliseid selgitusi, mille kehtivus on kontrollitav.

Nagu loetelust ilmneb, on loodus- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse puhul tegemist mõistmise, otsuste ja järelduste tegemise, sobivaimate lahenduste leidmisega jne. Mõiste edasise täpsustamise huvides on ilmselt kasulik jagada kõik need kognitiivsed tegevused kahte rühma. Esimese sisuks oleks elus ja eluta looduse **mõistmine ja selgitamine**, teise kuulusid kõik **praktiliste lahenduste leidmisega seotud tegevused**.

Meid ümbritseva maailma objektide ja nähtuste mõistmine ja selgitamine ning võimalike tagajärgede ennustamine kuulub teatavasti kõigi loodusteaduste kompetentsi, mistõttu võime esimese rühma tegevuse kujundamisel rääkida loodusharidusest. **Loodusalase kirjaoskuse andmine oleks seega loodushariduse esmane ja peamine eesmärk**. Igapäevaelu praktilistele probleemidele lahenduste otsimisel satume paratamatult tehnoloogia valdkonda. Seega peab tehnoloogiaharidus kindlustama kõigile õpilastele oskuse leida praktilistele probleemidele õige lahendus. Tehnoloogiaalase kirjaoskuse all mõistame õpilase oskusi leida lahendus praktilistele probleemidele, tehnilise kirjaoskuse puhul – õpilase konkreetseid tööalaseid oskusi ja vilumusi (9).

Et kõige ümbritseva mõistmine ja sellest arusaamine on obligatoorne eeltingimus parimate lahenduste leidmisel, vaadeldakse loodus- ja tehnoloogiaharidust viimase kümnemkonna aasta vältel orgaanilise tervikuna (9). Tuginevad ju mõlemad samadele üldistele teoreetilistele kontseptsioonidele. Järelikult on mõistlik rääkida **loodus- ja tehnoloogiaalasest kirjaoskusest kui tervikust**.

Analoogia põhjal üldise kirjaoskuse määratlusega võib ka loodus- ja tehnoloogiaalast kirjaoskust pidada isiksuse funktsionaalseks omaduseks mõista ja suuta lahendada nii isiklikus elus kui ka ühiskondlikus tegevuses esinevaid loodusteadustele tuginevaid praktilisi probleeme. Nagu igasugune kirjaoskus, on ka loodus- ja tehnoloogiaalane kirjaoskus ühiskonna kultuuritaseme näitaja, sõltudes majanduslikust arengust ning hariduspoliitikast.

Loodusained ja tehnoloogia üldhariduskooli õppekavas

Loodus- ja tehnoloogiahariduse **kõige demokraatlikum, humaansem ja saavutatavam eesmärk** on loodus- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse andmine. See on selline looduse ja tehnoloogia probleemidest arusaamine, mis on kohustuslik kõigile, millest ei saa ilma jätta mitte ühtegi õpilast.

Õpilane peab olema võimeline iseseisvalt otsima ja leidma teavet teda huvitavate küsimuste kohta. Et probleem seisneb ainult kirjaoskuse, mitte aga süsteemse ning süstemaatilise loodus- ja tehnoloogiahariduse andmises, peab selle saavutamine olema jõukohane igale õpilasele. Mõtetetu oleks rääkida sellisest kirjaoskusest, mille omandamisega saaksid hakkama vaid vähesed elitaarkoolide õpilased.

Seni õpetati tehnoloogiaküsimusi enamasti vastavate loodusteaduslike õppeainete raames, neid eristamata ja neile vajalikku tähelepanu pööramata. Tehnoloogiaalase kirjaoskuse eriline tähtsustamine viimasajal on ajendanud mitmeid riike (Kreeka, Iirimaa, Inglismaa, Wales) õpetama tehnoloogiat omaette õppeainena või siis koostama tehnoloogia

Loodus- ja tehnoloogiaalane kirjaoskus on ühtne tervik.

Loodus- ja tehnoloogiahariduse eesmärk on vastava kirjaoskuse andmine.

ainekavasid, õpetamaks tehnoloogiaküsimusi moodulitena erinevate loodusteaduslike distsipliinide raames (9). Viimase tee on näiteks valinud Uus-Meremaa (8). Uus-Meremaa tehnoloogiaharidus kujutab endast ter- viklikku ja väga ulatuslikku süsteemi.

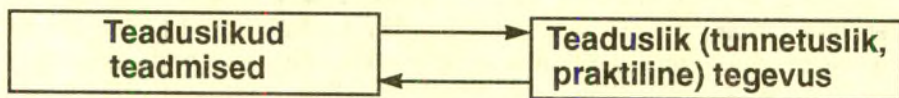
Tehnoloogia-
haridus Eesti
Vabariigi uues
õppekavas.

Eesti Vabariigi põhikooli ja gümnaasiumi õppekava projektis (5) on tehnoloogiaalane pädevus (ühtib suures osas rahvusvaheliselt aktsepteeritud tehnoloogiaalase kirjaoskuse määratlusega) seotud tööalase pädevusega. See tähendab, et tehnoloogiaharidus on vähemalt õppekava projekti tasandil lahutatud loodusharidusest ja loodusainetest, jättes seega tehnoloogiateadmised ilma vajalikust teoreetilisest põhjendusest. Nime- tatud tõsiasi raskendab eeskätt tehnoloogia üksikküsimuste õpetamist. Halvim on, et õppekava sellise struktuuri korral jääb tehnoloogia roll seostes loodusteaduste ja ühiskonnaga üsna ebamääraseks, mis ei soo- dusta ei tehnoloogiahariduse andmist ega omandamist. Kaob või vähe- neb oluliselt võimalus STS (*science-technology-society*) lähenemisviisi rakendamiseks meie üldhariduses.

Muuta tuleb rõhuasetust

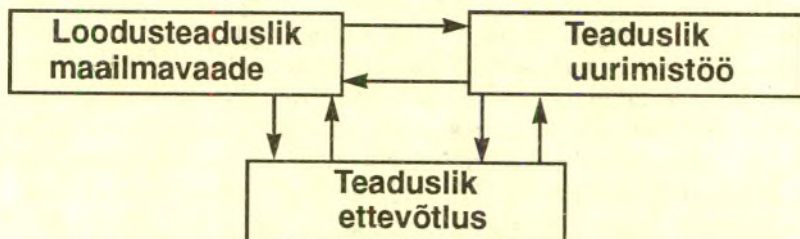
Kõigi
loodusainete
õpetamisel tuleb
muuta
rõhuasetust.

Õpetamaks õpilasi mõistma loodusteaduste nüüdisprobleeme ning kasu- tama loodus- ja tehnoloogiateadmisi argielu praktiliste probleemide lahendamisel tuleb oluliselt muuta rõhuasetust kõigi loodusainete õpeta- misel. Seega rääkides loodusainete õpetamisest räägime tegelikult **tea- duse aluste õpetamisest sotsiaalses ja didaktilises kontekstis**. Lähte-eeldus peaks olema, et teadus koosneb kahest omavahel lahuta- matult seotud komponendist – teaduslikest teadmistest ja nende tead- miste hankimisele suunatud tegevusest. Viimane võib olla kas tunnetus- lik või praktiline. Enamikel juhtudel sisaldab teaduslik tegevus mõlemat.



Joonis 1. Tasakaalustatud teaduse mudel (10).

Uskuda, et teaduse kui ühiskondliku nähtuse mõistmiseks piisab vaid teaduslikest teadmistest, on selge möödalaskmine. Õpilane hakkab tea- dust ja selle aluseid mõistma alles siis, kui ta tunneb ka teaduse ajalugu, teadusliku tegevuse psühholoogiat ja sotsioloogiat, teaduse keelt, meeto- deid ja lähenemisviisi. Viimasel ajal järsult muutunud sotsiaalse tellimu- se mõjul eristatakse teaduslikus tegevuses nn puhtast teadustööst tea- duslik ettevõtlus. Jättes arvestamata viimati mainitud tegevuse, kaota- me ka teaduse sidemed ühiskonna ja selle arenguga. Teadus vajab oma eksistentsiks nii praktilist väljundit kui ka finantstoetust.



Joonis 2. Tasakaalustatud loodusteaduste mudel (1).

Õpetada tuleb
tasakaalustatud
loodusteaduste
aluseid.

Toodud seisukohtadest lähtuvalt võib kinnitada, et nüüdisnõuetele vastava loodus- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse võivad anda vaid sellised õppeained, mis põhinevad tasakaalustatud loodusteadustel. Senisest suuremat rõhku tuleb pöörata teadusliku tegevuse erinevatele külgedele, selgitades teaduse kohta ühiskonnas, selle võimalusi ja arenguperspektiive. Kuidas suudab õpilane mõista ja väärtustada näiteks teadus-

uurimuid, kõõgipoolt tundmata? Väga raske on ka mõista teaduse ees seisvaid poliitilisi, majanduslikke ja eetilisi probleeme, kui kool pakub vaid teaduslikust tegevusest eraldatud valmisteadmisi. Nagu mitmed meie empiirilised uurimused näitavad, tõstab loodusteaduste ja tehnoloogia sotsiaalse konteksti esiletoomine märgatavalt õpilaste huvi nende teaduste vastu, mis on teatavasti üks loodus- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse iseloomulikke tunnuseid.

Samal teemal räägiti ka Tartus

Põhiliselt Eesti Keemiaõpetajate Liidu korraldusel, keda toetasid rahvusvahelised organisatsioonid IOSTE (rahvusvaheline loodus- ja tehnoloogiahariduse ühing) ning UNESCO, toimus Tartus 15.-18. maini sellel aastal esimene IOSTE regionaalne sümposium. Teemaks nüüdisaegsed suunad loodusteaduste ja tehnoloogia õpetamisel. Sümposiumil olid esindatud 12 riiki Kesk- ja Ida-Euroopast. Kohal olid ka rahvusvaheliste organisatsioonide esindajad J. van Trommel Hollandist, J. Holbrook Küprosel ja H. Kuitunen Soomest.

Tartus toimus esimene IOSTE regionaalne sümposium.

Sümposiumil käsitletud teemad jagunesid järgnevalt:

- loodus- ja tehnoloogiahariduse roll rahvuslikes õppekavadest;
- erinevaid õppeaineid siduvad integreeriva iseloomuga teemad;
- teadustöö loodus- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse kujundamisel;
- kogemuste vahetamine loodus- ja tehnoloogiahariduse realiseerimisel rahvuslikul ning rahvusvahelisel tasandil.

Sümposiumil nenditi, et ei õpetajad ega õpetajate õpetajad suuda kaasa tulla uute suundadega loodus- ja tehnoloogiadistsipliinide õpetamisel. Räägiti sellest, et mitme alternatiivõpiku, õppevahendi jne olemasolu on üks nüüdisaja tendentse koolides. Vaatamata majandusraskustele ilmub Poolas näiteks ühe õppeaine tarvis vähemalt viis erinevat õpikut (3). Professor V. Sorokin Moskva Riiklikust Ülikoolist aga väitis, et keemiaõpetuse tase Venemaal on väga kõrge. See väide peaks rahuldama ka Eesti Vabariigi õpetajaid ja haridusjuhte, sest meiegi uued ainekavad toetuvad suuresti endise NL omadele.

Tehnoloogia ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse mõiste jäi lõplikult lahti mõtestamata. H. Kuitunen Soomest üritas seda teha üsna lihtsalt. Ta väitis, et tehnoloogiaalane kirjaoskus eeldab oskust lahendada praktilisi ja elulisi probleeme (4).

Kirjandus

1. Benchmarks for Science Literacy: Project 2061. Oxford University Press, 1993.
2. INISTE/Project 2000+. Information Bulletin. Vol X. UNESCO, 1994.
3. J a n i u k R., S k r o k K. New curriculum and textbook for teaching chemistry in Primary schools in Poland – Contemporary trends in science and technology education. Tartu, 1995, p. 21.
4. K u i t u n e n H. Science and technology education and good learning. Contemporary trends in science and technology education. Tartu, 1995, pp. 22-23.
5. Põhikooli ja gümnaasiumi õppekava projekt (tööversioon): üldosa. Tallinn, Riigi Kooliamet, 1994.
6. Science for All Americans: Project 2061. Washington, AAAS Publication, 1989.
7. Science/technology/society: A new effort for providing appropriate science for all (Position Statement). NSTA Handbook, 1990-1991, pp. 47-48.
8. Technology in the New Zealand Curriculum. Wellington, Learning Media, 1993.
9. The Place of Science and Technology in School Curricula: A Global Survey. UNESCO, 1986.
10. Ш т о ф ф В. А. Введение в методологию научного познания. Изд-во ЛГУ, 1972.

Õpetajaks õppimise motiivid ja orientatsioonid

MARIKA SÄRE, TÕSi õpetaja, TÜ magistrant

Noor inimene peab valima elukutse, kui tal puuduvad veel elukogemused ja ettekujutus tööst enamikus elualdkondades. Kes soovib valida õpetaja elukutse, peab teadma, et see on üks raskemaid ja vastutusrikkamaid. Õpetajaks võivad saada ainult need noored, kelle isiksuseomadused vastavad õpetaja elukutse nõuetele ja kellel on valikuks tõsised motiivid.

Tavaliselt on keskkoolilõpetajal juba välja kujunenud väärtushinnangud ja õpimotiivid, mida on võimalik sobiva meetodiga selgitada ja hinnata. Paljud teadlased ja haridusjuhid Eestis on huvitunud, kuidas selgitada noore inimese võimeid ja sobivust õpetaja elukutseks (3; 4; 5; 8; 10). Valikul võiksid üheks kriteeriumiks olla õpimotiivid ja -orientatsioonid. Motiivi võib käsitada kui emotsionaalse värvinguga jõudu, mis tekib inimese tarvete alusel ja kutsus esile eesmärgipärase tegevuse mingi tarbe rahuldamiseks (6). Motiivide kogum moodustab motivatsiooni (9). Õpiorientatsioonidena käsitatakse konkreetsetes sotsiaalses keskkonnas teadmiste, oskuste, võimekusele ja mina-pildile tuginevat inimese põhilist suundumust õppimisel ning sellest tulenevaid otsuseid ülesannete täitmisel. Suundumuse järgi on A. Puurula (7) esitanud neli orientatsiooni õpetajaks õppimisel: need on suundumusega pragmatismi, saavutustele, sisulisele tööle, reformidele.

A. Puurula
esitab 4 õpi-
orientatsiooni.

■ **Pragmatism** iseloomustab asjalikkust ja kasulikkust ning motiivideks on hirm kontrolli ees, vigade tegemise ja ebaedu kartus. Kõrgkooli nähakse vahendina millegi saavutamiseks, eelkõige tööjõu ettevalmistamiseks.

■ **Saavutus** toimib võistluse kaudu ja motiivideks on teostusvalmidus, vajadus edu järele ning väike riskihirm. Kõrgkool on võimalus end näidata.

■ **Sisuline töö** viitab enesearengule, iseseisvale tööle, eriti kirjandusega, ja suurt lugemishuvi, motiivideks on enesehinnang kui arengu soodustaja ja enesemotivatsioon. Kõrgkool on enesetäiendamisevahendiks.

■ **Reformimine** tähendab positiivset suhtumist uutesse ideedesse ja vabameelsust. Motiivideks on soovid uuendada hariduse traditsioonilist teed, parandada olemasolevat, muuta olusid ja taotleda alternatiivseid õppimisvõimalusi.

Kutsesobivuse ja õpimotiivide ning -orientatsioonide määramiseks on sobiv kasutada Helsingi Ülikooli professori Arja Puurula koostatud ankeeti. A. Puurula on uurinud Soomes kõrgkooli astuvate õpetajakandidaatide õpimotiive ja -orientatsioone. Tema arvates ei ole mõeldav üliõpilaste suunamine ja tegevuse juhtimine, kui õppejõud ei tunne õpetajakandidaatide õppimise motiive. Seejuures on aga väga oluline, et üliõpilane tunneks – see töö, mida ta teeb, on tema kutsumus ja seda tööd suunatakse oskuslikult. Siit tulenebki artikli eesmärk – uurida A. Puurula ankeediga tulevaste õpetajate õpimotiive ja õpiorientatsioone Eestimaal. Teades üliõpilaste õpiorientatsioone, saame diferentseerida õppetööd vastavalt väljakujunenud olukorrale. Selleks on toodud artikli autori uurimustulemused ankeedi kasutamisel ja kõrvutatud neid Soomes saadud analoogsete uurimustulemustega.

Metoodika

A. Puurula ankeet võimaldab uurida ja hinnata õpetajakandidaatide kutsevaliku motiive, õpiorientatsioone ja isiksuseomadusi, mis selguvad ankeedi 125 küsimus-väite vastustest. Ankeedi väidetele annab selle täitja hinnangu seitsmepallilises skaalas: kui väide on täielikult omaks

võetav, on hinnang 7, kui väide ei ole omaks võetav, on hinnang 1, muudel juhtudel annab vastaja väärtuse vahemikus 2-6. Ankeet võimaldab prognoosida, milliseks kujuneb tulevane õpetaja: kas temast saab otsustav isik, kes väärtustab eneseteostust ja isiksuse seesmist arengut; kas ta on ekstravertne, kes püüdleb uuenduste poole ja otsib uut infot hariduse kohta; kas temast kujuneb edukas õppiija ja veendunud õpetaja jne.

Kutsevaliku motiivid on otseses seoses keskkonnaga, millest üliõpilane pärineb, tema koduga, koolist kui kasvatus- ja õppeasutusest saadud varasemate kogemustega, tema psüühiliste vajaduste ning isiksuse ise-loomujoontega. Ankeedis on õpetaja kutsevaliku motiividena toodud üheksa väidet: sotsiaalne (prestiižne) amet, majanduslik kindlustatus, edasiõppimisvõimalus, kutsumus olla õpetaja (missioon), harrastusvõimalus, ühiskondlik mõjutamisvõimalus, varasem töökogemus, sugulaste või sõprade soovitus, asjaolude kokkulangemus (juhus). Lisaks ankeedile kirjutasid Tartu Õpetajate Seminari üliõpilased oma kutsevaliku põhjendamiseks ka kirjandi teemal "Miks ma tahan saada õpetajaks?".

Õpiorientatsiooni kohta on ankeedis 70 väidet.

Tulemused ja analüüs

Katsematerjal tugineb 429 isiku arvamusel. Kokkuvõetult on tabelis 1 esitatud andmed kutsevaliku motiivide ja tabelis 2 õpiorientatsiooni kohta. Õpimotiivi paremaks hindamiseks ja selle tähtsuse rõhutamiseks võeti vastuste analüüsimisel arvesse ainult need ankeedid, kus õpimotiive oli hinnatud 6 või 7 palliga. Tulemused avaldati protsentides vastanute arvust, s.t mitu protsenti vastajatest hindas seda motiivi 6 või 7 palliga.

Tabel 1

ÕPETAJA KUTSEVALIKU MOTIIVID

Vastajad	Vastanute protsent, kes peavad motiivi väga tähtsaks								
	Sotsiaalne, prestiižne amet	Majanduslik kindlustatus	Edasiõppimisvõimalus	Kutsumus, missioon	Harrastusvõimalus, muud hobid	Ühiskondlik mõjutamisvõimalus	Varasem kogemus	Sugulaste või sõprade soovitus	Juhus
TÕSi üliõpilased	30	9	40	48	30	22	20	17	12
staažikad õpetajad	37	14	61	59	41	12	23	14	10
Soome üliõpilased	4	5	28	52	58	29	11	5	28

Uurimistulemustest selgub, et TÕSi üliõpilastel on olnud kutsevalikul esikohal kutsumus, järgnevad edasiõppimisvõimalus, harrastusvõimalus ja sotsiaalne prestiiž. Kõige vähem on kutsevalikut mõjutanud majanduslik kindlustatus. Ka kirjandites mainitakse kõige enam kutsumust, armastust laste vastu, lapsepõlveunistust saada õpetajaks ja vajadust lastega suhelda.

Meeldiv oli lugeda ühes kirjandis öeldut: "Lastega suheldes tunnen end nagu teises maailmas, lapse käe soojust võib pakkuda vaid kool, suhtlemine on niisama vajalik kui hingamine."

Esiletõstmist väärivad veel mitmed mõtted kirjanditest: õpetaja töö on mitmekülgne, töökohustused ja raskused panevad ennast pidevalt täiendama; tahan tõestada, et lapsi saab kasvatada ka headusega; huvitav on näha laste arengut ja jälgida laste mõttemaailma, laste mõtted on puhtad ja siirad; tahan päästa kooli- ja klassielu hallusest, arendada lastes loovust, fantaasiat, oma arvamust; õpetaja amet pakub mulle eneseteostust.

TÕSi üliõpilastel on kutsevalikul esikohal kutsumus.

Kirjandites toodud mõtted on kinnituseks ankeedivastustele, et õpetaja elukutse valikul on olnud esikohal kutsumus.

Eesti staažikad õpetajad peavad õpetajaks õppimise motiivina kõige tähtsamaks edasiõppimisvõimalust ja kutsumust. Kõrgelt hindavad nad huvide ja hobide kokkulangemist kutsega, on rahul ka õpetaja ametiga sotsiaalses keskkonnas.

Soome
üliõpilastel on
esikohal
kutsumus ja
harrastus.

Võrreldes meie uurimustulemusi A. Puurula andmetega, selgub, et Soome üliõpilased omistavad suuremat tähelepanu sisemistele kutsevaliku motiividele – harrastus ja kutsumus on kõige kõrgemalt hinnatud. TÕSi üliõpilastel on esikohal kutsumus ja teisel edasiõppimisvõimalus, Soome üliõpilastel on edasiõppimisvõimalus neljandal kohal (sama väärtusega on ka juhus). Soome üliõpilased peavad sotsiaalset prestiiži kõige vähem oluliseks, TÕSi üliõpilaste hinnangus on see motiiv 3.-4. kohal koos harrastusvõimalusega. Õpetajakutse valikul on majanduslik kindlustatus TÕSi üliõpilastel kõige väiksema tähtsusega, seda hindavad ka Soome üliõpilased vähetahtsaks.

Suuremad erinevused Soome ja TÕSi üliõpilaste kutsevaliku motiivides on sotsiaalselt maineka ameti, harrastusvõimaluse ja sugulaste-sõprade soovitude osas. Sarnasemad on üliõpilaste hinnangud kutsumuse ja ühiskondliku mõjutamisvõimaluse suhtes. Kui võrrelda juhuslikkust kutsevalikul, siis kõige enam esineb seda Soome üliõpilastel ja kõige vähem meie staažikatel õpetajatel.

Tabel 2

ÕPETAJAKS ÕPPIMISE ORIENTATSIOONID

Vastajad	Pragmatism	Saavutus	Sisuline töö	Reformimine
TÕSi üliõpilased	4,44	4,89	4,64	4,42
staažikad algklassiõpetaja	4,6	4,9	5,1	4,9
Soome algklassiõpetajad	3,28	2,83	3,63	4,46
klassiõpetajad	3,3	3,03	3,54	4,22
käsitööõpetajad	3,54	2,9	3,53	4,18

Orientatsioonide
erinevus võib
olla tingitud
haridus-
süsteemide
ja ühiskonna
erinevustest.

Hinnangute võrdlemisel näeme, et meil on õpiorientatsioonid olulisemad kui Soomes. TÕSi üliõpilased peavad kõige tähtsamaks saavutusi ja meie algklassiõpetajad sisulist tööd. Soomes peavad kõik üliõpilased tähtsamaks reformimist, mis TÕSi üliõpilastel on viimasel kohal. See võib viidata ka haridussüsteemide erinevusele või erinevale arusaamale hariduse eesmärkidest. Meie staažikad algklassiõpetajad seavad reformimise ja saavutuse võrdse hindega teisele kohale. Kui meil hinnatakse pragmatismi kõige madalamalt, siis Soomes annavad kõik üliõpilased madalaima hinde saavutustele. Märgatavad erinevused võivad viidata ühiskonna ja koolide õpitingimuste erinevustele. Soome koolides on kõik vajalik olemas, aga meie algklassiõpetaja peab pingsalt töötama, et saavutada koolielu uuendusi.

Kokkuvõte

TÕSi üliõpilastel
on pearõhk
saavutus-
motiividel.

Tulemustest saime teada, et TÕSi üliõpilaste õpiorientatsioonides on pearõhk saavutusmotiividel. Seda tuleks ära kasutada õpitingimuste loomisel õpetajate koolituses. Ideaalse õpetaja kujunemisel on saavutusmotiiv väga oluline. Üliõpilased tunnevad vajadust edu järele, nad tahavad ennast kõrgkoolis näidata, tulla võistlusest välja võitjana, tehes selleks palju tööd. Seega on vaja luua kõrgkoolis võimalusi edu saavutamiseks. Võimaldame üliõpilastel püstitada endale selged eesmärgid, mida nad tahavad saavutada. Täpsete eesmärkide teadmine mõjub oluliselt õpimotiivile. Eesmärgi omaksvõtmisel tuletavad üliõpilased meelde varem õpitud teadmisi ja oskusi, otsivad ja loevad valikuliselt informatsiooni, millel on oluline tähtsus eesmärgi saavutamisel. Selleks raken-

davad nad oma senist õppimisstrateegiat. Peab arvestama, et õpimotiivid on tugevalt seotud õpiorientatsioonidega ja nendest olenevad ka õppimise strateegiad. Õpetajate koolituses tuleks sisse tuua kursus õppimisstrateegiate õpetamiseks ja vastav treening, kus tutvutakse mitmesuguste õppimisviiside ja nende omandamisega. Kui noor õpetaja on omandanud ühe kindla õppimisviisi ja üks orientatsioon on tugevalt ülekaalus, võib tal edaspidises töös tekkida raskusi õpilase tunnetuse struktuuri eripära aktsepteerimisega. Ta ei suuda arvestada õpilase individuaalsust. Seda on näidanud ka TÕSi üliõpilaste praktikatumundide hindamine. Tegevõpetaja hindab tunni kordaläinuks, kui üliõpilane kasutas sama meetodikat nagu õpetaja ja vastupidi. Seepärast on TÕSi õppekavas mõtlemise ja tegutsemise variatiivsust tagavad treeningud, et saavutada tulevase õpetaja mõtlemise paindlikkus ja loovus. Kuna treeningud eeldavad tugevat meeskonnatööd, tähendab see, et kõrgkoolis töötavad õppejõud on eelnevalt ühiselt läbi teinud sellised treeningud, õppejõud on määratlenud esmalt iseenda ja teadvustanud, kellenäha tahavad näha oma üliõpilasi tulevikus.

Ülejäänud kolm õpiorientatsiooni on samuti vajalikul määral väärtustatud. Sisulise töö motiividenä hinnatakse iseenda vaimset arengut ja oma elufilosoofia arendamist. Õppimine on kujunenud üliõpilaste lahutamatuks kaaslaseks. Ise õppides omandatakse rohkem, kui on ette antud, ja kujuneb motivatsioon pidevõppeks. Selleks on TÕSis võimalused teaduslikuks tööks, mis algavad juhendite koostamise, referaatide, kursusetöödega ja kasvavad välja lõputöödeks. Üliõpilased on huvitatud aine sisust ja nad on meeleldi nõus traditsioonilise eksami asendama uurimistöoga, projektiga või mudeli koostamisega. Edukaks õppimiseks on vajalikud teadmised ning nende kasutamisevõimalused – orientatsioon pragmatismile. Et see orientatsioon ei jääks ühendusse ainult reprodutseeriva õppimisega, tuleb eriliselt tööd teha. Eelduseks on hea sotsiaalne kliima, üliõpilaste ja õppejõu partnersuhted, vabadus õppimises. Korriigerimist nõuavad ka hoiakud ja suhtumised.

Kõige vähem tunnetatakse innovatsiooni vajadust. Üliõpilased suhtuvad küll kriitiliselt olemasolevasse haridussüsteemi, näevad puudujääke õpetajatöös, koolielus, kuid ei oska näha iseennast uuenduste läbiviimisel. Pakume välja ajurünnaku ja otsingumängu, kus tuleks välja tuua oma mõtted, avastada, uurida ja konstrueerida mõtetest uusi ideid, projekte ning programme. Et ei kasvaks ainult lammutajad, kriitikud, vaid kasvaksid inimesed, kes oskaksid konstrueerida midagi niisugust nagu õpilaste arvutimäng GAIA.

Teades oma üliõpilaste ootusi, kohanedes ja neid ära kasutades, on õppetöö palju tulemusrikkam.

Kirjandus.

1. Kreitzberg P. Soodsa õpimotivatsiooni kujundamisest. Tartu, 1986.
2. Liimets A. Refleksioon õpitegevuse stiilist kasvatusteadusliku kategooriana. Magistritöö. Tartu, 1994.
3. Pedajas M.-I. Õpetaja ja tema kutse. – Nõukogude Kool, 1977, nr 6.
4. Pedajas M.-I. Üliõpilasest õpetajaks. – Nõukogude Kool, 1982, nr 9.
5. Pedajas M.-I. Koolireformi realiseerimise edasilükkamatu ülesanne: tõsta õpetaja kutsemotivatsiooni. – Nõukogude Kool, 1985, nr 12.
6. Piin V. Loovus ja õpetaja isiksus. – Nõukogude Kool, 1983, nr 12.
7. Puurula A. Study orientations as indicators of ideologies. Helsinki, 1986.
8. Raa M. Mõtteid õpetajast, tema tööst ja ettevalmistusest. Pedagoogiline aastaraamat 1989, lk 37-43.
9. Sõerd J. Psühholoogia kõigile. Tallinn, 1992.
10. Tork J. Eesti laste intelligents. Tartu, 1940.

Kõige vähem tunnetatakse innovatsiooni vajadust.

Mida näitab Tartu Ülikooli astujate võimete testimine?

AIMI SUKAMÄGI, TÜ Pedagoogikakeskuse vanemteadur

Võimete uurimiseks on kasutatud Ameerika päritolu GATB-testi.

Eriala valikul ning erialakoolidesse vastuvõtul on oluline prognoosida, kui võrd edukas võiks olla antud nooruk eriala omandamisel ja hilisemal kutsetööl. Tartu Ülikoolis on alates 1974. aastast isiksus- ja intellektuaalsete võimete testide abil uuritud eriala valikuga seotud küsimusi.

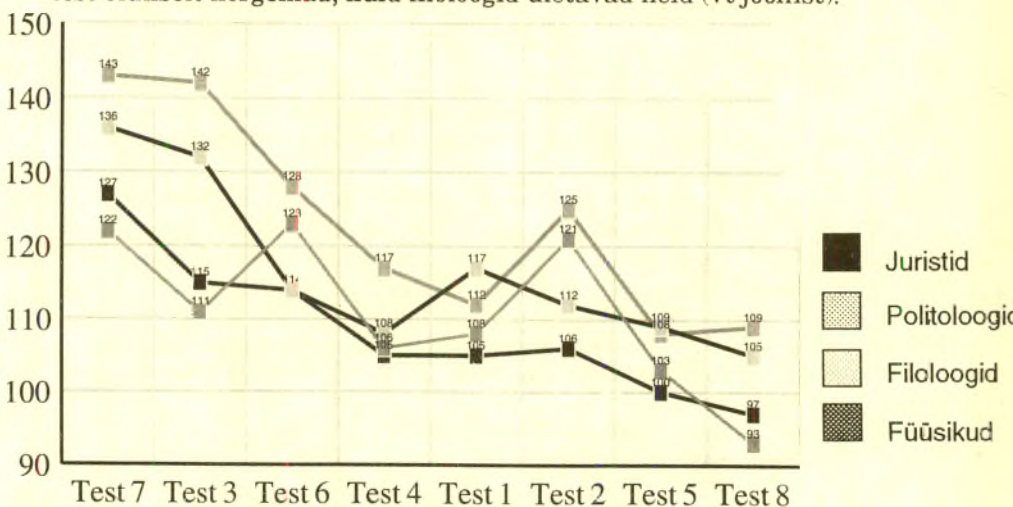
Võimete uurimisel on kasutatud Ameerika päritolu üldiste vaimsete võimete testi GATB (*General Aptitude Test Battery*) kaheksat pliiatsipaberi alltesti. 1., 2. ja 5. alltest mõõdavad tajuvõimeid, 4. ja 6. matemaatilisi, 3. ja 7. verbalseid võimeid ning 8. mootorset koordinatsiooni. Kasutatud on ka kuue alltesti summat ($V_1+V_2+V_3+V_4+V_6+V_7$). Test normeeriti 1983. aastal vabariigi kolme koolitüübi esindusliku kontingendi andmete baasil. Normeeritud testiandmete alusel saab määrata erinevate erialade üliõpilaste võimete struktuuri ja taset, prognoosida vastuvõtu tõenäosust ja noorte õpiedukust kõrgkoolis, aga ka edukust kutsetöös. Ühe alltesti keskmine näitaja on 100. Oluline erinevus 25-se grupi puhul on 8-10 standardpunkti. Kuue alltesti keskmine näitaja on 600 standardpunkti.

Ülikooli kõiki sisseastujaid testiti 1975. ja 1986. aastal, osa erialade üliõpilasi veel 1974., 1978. ja 1983. aastal. Õigusteaduskonda sisseastujaid testiti 1991. ja 1992. aastal GATB-testi paralleelvariandiga. 1994. aastal töötati välja uus test, mis mõõdab verbalseid ja matemaatilisi võimeid ning analüüsivõimet. Test on normeeritud 437 sisseastuja andmete alusel.

Antud artiklis käsitleme 1986. aastal Tartu Ülikooli sisseastunute ja seal õppinute testitulemusi ja õpiedukuse näitajaid. Andmete võrdluse eesmärgil vaatleme ka 1991. a õigusteaduskonda ja 1992. a politoloogia erialale õppima asunute vastavaid näitajaid.

Võimete test näitab, et võimete struktuur ja tase erialati erinevad. Filolooge iseloomustavad kõrged verbalsed võimed (7. ja 3. alltest), füüsikuid kõrged matemaatilised võimed (6.) ja ruumiline kujutlusvõime (2.), aga ka verbalsed võimed on neil oluliselt üle keskmise. Teistel humanitaaraladel, ka juristidel, on samuti verbalsed võimed eakaaslastest oluliselt kõrgemad, kuid filoloogid ületavad neid (vt joonist).

Erialati on võimete struktuur ja tase erinevad.



Joonis. Ülikooli sisseastunute võimete struktuur.

GATB-testi paralleelvariandi kasutamisel 1991. ja 1992. aastal õigusteaduskonda sisseastujate testimisel on andmed analoogilised. Põhjaltumalt on võimete struktuuri erialati käsitletud raamatus "Isiksusomaduste mõjust noorte haridus- ja elutee kujunemisele" (Tartu, 1994).

Politoloogide kõrgeid tulemusi eriti verbaalsetes alltestides on loogiline. Eriala kuulub humanitaarerialade valdkonda, on populaarne, konkurss kõrge ja ülikooli astumisel tuli sooritada ka inglise keele eksam.

Kordusuuringud näitavad, et esmakursuslaste võimete struktuur aastati oluliselt ei erine.

Toome näiteks juristide andmed tabelis 1. Kuue alltesti summa 1986. a on kõrgem kui 1975. a, veelgi kõrgem 1991. ja 1992. aastal. Ilmselt on see seletatav konkursi suurenemisega.

Tabel 1

ÕIGUSTEADUSKONNA ESMAKURSUSLASTE VÕIMETE STRUKTUUR

Alltest	1975. a	1986. a	1991. a	1992. a
1. Vormitaju	105	105	–	–
2. Ruumiline kujutlusvõime	109	106	–	–
3. Taju eristamisvõime (keeleline materjal)	117	115	115	123
4. Arvutamisoskus	107	105	122	113
5. Taju eristamisvõime (kujundiline materjal)	105	100	–	–
6. Matemaatiline mõtlemine	114	114	120	120
7. Sõnaline arusaamine	120	127	131	132
8. Motoorne koordineatsioon	104	97	–	–
14. Sõnaline arusaamine	–	–	126	132
15. Süllogismid	–	–	123	122
<i>Kuue alltesti summa</i>	<i>639</i>	<i>672</i>	<i>737</i>	<i>734</i>

1994. aastal õigusteaduskonda astujate võimete testi andmed on mõneti erinevad, sest test on normeeritud sisseastujate baasil, kelle näitajad on eakaaslastest kõrgemad (tabel 2). Võrreldes sissesaanute andmeid mittesissesaanute omadega, näeme, et esimestel on need kõikides alltestides oluliselt kõrgemad. Oluliselt kõrgem on ka kuue alltesti summa.

Ülikooli sissesaanute võimed on oluliselt kõrgemad kui mittesissesaanutel.

Tabel 2

1994. a ÕIGUSTEADUSKONDA SISSEASTUJATE VÕIMETE STRUKTUUR

Alltest	Sisseastujate keskmine	Mittesissesaanute keskmine	Sissesaanute keskmine	Sissesaanute punktide erinevus
Taju eristamisvõime (keeleline materjal)	100	96	108	+12
Sõnaline arusaamine	100	98	105	+ 7
Abstraktne mõtlemine	100	97	107	+10
Matemaatiline mõtlemine	100	96	108	+12
Sõnaline arusaamine	100	97	107	+10
Analüütiline mõtlemine	100	96	108	+12
<i>Kuue alltesti summa</i>		<i>580</i>	<i>643</i>	<i>+63</i>

Vaatleme 1986. a uurimuse andmeid. Ülikooli sissesaanute taset keskoõppeasutuse lõputunnistuse keskmise hinde ja võimete testi tulemuste järgi iseloomustavad andmed tabelis 3.

ÜLIKOOLI SISSESAANUTE JAOTUS KESKKOOLI
LÕPUTUNNISTUSE KESKMISE HINDE JA VÕIMETE JÄRGI

Lõputunnistuse keskmise hinne	Vastuvõetuid				Võimete testi koond- näitaja
	I kursuse alguses		4. semestri lõpus		
	arv	%	arv	%	
3,00-3,24	6	0,6	–	–	504
3,25-3,74	85	8,7	25	4,3	596
3,75-4,24	221	22,5	112	19,1	620
4,25-4,74	380	38,7	234	39,9	653
4,75-5,0	290	29,5	215	36,7	682
kokku	982	100,0	586	100,0	

Mida kõrgem
õpiedukus, seda
kõrgemad on ka
võimete testi
näitajad.

Andmed näitavad, et esmakursuslastest 68,2 protsendil oli keskkooli lõputunnistuse keskmine hinne üle 4,25 ja võimete tase oluliselt kõrgem keskmise keskkoolikaaslase omast. Kuid 9,3% ülikoolis õpinguid alustanutest oli madala õpiedukusega, keskmise hindegaga alla 3,74 ja keskmisest keskkooliõpilasest madalamate võimetega. Neljanda semestri lõpuks oli neist ülikoolis alles üks kolmandik. Erineva õpiedukusega noorte rühmi iseloomustab ka oluliselt erinev võimete tase. Mida kõrgem on õpiedukus, seda kõrgemad on ka võimete testi näitajad.

Korrelatsioonanalüüs nelja esimese eksamisessiooni hinnetega annab järgmised korrelatsioonikordajad:

keskõppeasutuse lõputunnistuse keskmise hindegaga	.51
sisseastumiseksamite keskmise hindegaga	.48
võimete testi koondnäitajaga	.32
kutsevestluse palliga	.22
tööstaažiga	-.11
armees olekuga	-.14

Erialade järgi on andmed analoogilised. 1992. a õigusteaduskonda sisseastunud oli võimete testi koondnäitaja ja nelja esimese õppesessiooni vaheline korrelatsioonikordaja .43.

Kuna ülikooli astumisel on konkurss ning ülikooli saanud noored suhteliselt kõrge õpiedukuse ja suurte võimetega, on kontingent küllaltki homogeenne. Õppurite edukus ülikoolis sõltub mitte niivõrd võimetest, kuivõrd teistest isiksusefaktoritest.

Edasi vaatleme ülikooli nelja esimese eksamisessiooni tulemuste seoseid keskõppeasutuse lõputunnistuse keskmise hinde ja ülikooli sisseastumiseksamite hinnetega. Ülikooli eksamisessioonide tulemused on jaotatud viide rühma.

Tabel 4

ÜLIKOOLI NELJA ÕPPESESSIOONI HINNETE SEOSSED
VÕIMETE TESTI KOONDNÄITAJAGA

Nelja semestri keskmise hinne	Üliõpi- laste arv	Keskkooli lõputunnis- tuse kesk- mine hinne	Üliõpi- laste arv	Sisseastu- miseksami- te keskmine hinne	Üliõpi- laste arv	Võimete testi koond- näitaja
3,00-3,24	27	4,09	24	3,71	25	622
3,25-3,74	148	4,26	127	4,04	132	618
3,75-4,24	228	4,51	197	4,32	212	649
4,25-4,74	169	4,67	152	4,59	160	666
4,75-5,00	64	4,86	52	4,73	60	704

Mida paremad on õpitöö tulemused ülikoolis, seda kõrgem on keskõppeasutuse lõputunnistuse keskmine hinne ja paremad ka sisseastumiseksamite tulemused. Sisseastumiseksamid aga oluliselt paremaid prognoose kõrgkooliõpinguteks ei ole andnud.

Eriala omandamise edukus on oluliselt seotud võimetega. Kõrged võimete testi näitajad on eelduseks väga heaks õpiedukuseks ülikoolis.

1986. aastal ülikooli astujate andmed näitavad, et nelja esimese eksamissessiooni tulemustes mees- ja naisüliõpilastel olulisi erinevusi ei ole. Oluliselt paremad on aga eksamihinded medaliomanikel. Kiitusega lõpetanute sessioonitulemused ei ole oluliselt paremad, v.a üksikud juhtumid (bioloogia-geograafiateaduskonnas, matemaatika ja majandusküberneetika erialal). Ettevalmistusosakonna lõpetanutel on ülikooli sessioonitulemused madalamad, võrreldes tavalisestastujatega, kuid erinevus pole oluline. Tööstaaž on mõjunud ülikooli keskmisele õppeedukusele negatiivselt. Kuid enamikel erialadel mitte oluliselt.

Üliõpilaskandidaatide võimete testide tulemused on olulises seoses õpiedukusega ülikoolis, sisseastumiseksamite tulemuste ja keskpöppeasutuse lõputunnistuse keskmise hindega.

Kõrged võimete testi näitajad on väga hea õpiedukuse eelduseks ülikoolis.

← lk 23

Kirjandus

1. D o y l e W. Themes in teacher education research. In W. Robert Houston ed. Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan Pub. Co, 1990, p. 3-24.
2. Encyclopedia of educational research. Sixth ed. Editor-in-chief Marvin C. Alkin. New York: Macmillan Pub. Co., 1992.
3. F i n c h M. & N a g e l T. W. Collective bargaining and the public schools: Reassessing labor policy in an area of reform. Wisconsin Law Review, 1984(6), 1580-1670, 1984.
4. G i n s b u r g M. B. Contradictions in teacher education and society: A critical analysis. London: The Falmer Press, 1988.
5. G o o d T. L. & B r o p h y J. E. Looking in classrooms. 5th ed. New York: Harper Collins, 1991.
6. G o o d l a d J. I. Teacher for our nation's schools. San Francisco: Jossey-bass Pub, 1991.
7. G o o v e r K. R. & Z i m p h e r N. L. Profiles of preservice teacher education. Inquiry into the nature of programs, 1989.
8. H o u s t o n W. R. ed. Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan Pub. Co, 1990.
9. L i n d g r e n H. C. & S u t e r W. N. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu: TÜ Kirjastus, 1995.
10. M c C a r t y D. J. The school district: A unique setting. In Maynard C. Reynolds ed. Knowledge base for the beginning teacher. Oxford: Pergamon Press, 1989, p 155-162.
11. Osariik. Eesti Entsüklopeedia, 7.kd. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus, 1994.
12. S y b o u t s W. & W e n d e l F. C. The training and development of school principals. A handbook. Westport, CT: Greenwood Press, 1994.
13. U.S. Department of Education. The new Grolier multimedia encyclopedia. Release 6. Manufactured by Packard Bell under licence from the software toolworks, Inc. 1993.
14. W a r r e n D. Education in the United States. The new Grolier multimedia encyclopedia. Release 6. Manufactured by Packard Bell under licence from the software toolworks, Inc, 1993.

Probleemne tüdruk

MARE REIU, Kaagvere Erikooli direktor

Viimasaastatel on Kaagvere Erikooli suunatud vanusepiir pidevalt alanenud. Sellega seoses on üles kerkinud küsimus, mis on põhjuseks, et tütarlapsed nii noorelt õigelt teelt kõrvale kalduvad.

Kaagvere Erikooli suunatakse koolikohustuse mittetäitjad.

Kaagvere Erikooli suunatakse koolikohustuse mittetäitjad, kellel on lisaks mitmesugused muud probleemid (ka kriminaalsed teod). Õpilane ei suuda end enam kokku võtta, et õpinguid jätkata. Tekivad hirm haldade hinnete ja oodatava karistuse ees, negatiivne suhtumine õpingutesse ja kooli.

Et tunnustust leida, hakatakse otsima kaaslast, kes oleksid endast halvemad. Neid leitakse tavaliselt väljaspool kooli, eakaaslaste kampades. Kambas algab tihti peale tutvus alkoholi, sigarettide ja toksiliste ainetega. Kaasa aitab varajane kehaline ja suguline küpsus, mis on ajendiks, et teistele näidata – ma olen täiskasvanu. Paljudel on kodust pärit arusaam, et suitsetamise ja alkoholi pruukimise algust loetaksegi täiskasvanu elu alguseks. Kambas hakatakse koos sooritama ühiskonnastaseid tegusid, mõnikord muutub õigusevastane käitumine uueks käitumisnormiks.

Inimese esmane kujundaja on perekond.

Inimese kujunemise olulisemaid tingimusi, esimene ja paljude aastate kestel kõige mõjusam sotsiaalne keskkond on perekond. Kogu ümbritsev elu peegeldub lapse teadvuses läbi perekonna. Selle toime soodustab valikuliselt ühtede kogemuste omandamist ja pidurdab teisi. Mõju avaldavad olmetingimused, vanemate töö, huvide ring, suhted perekonnas, valitsev vaimulaad ja muud tegurid.

Käitumine on alati reaktsioon konkreetsele olukorrale ja sõltub sellest, kuidas inimene olukorda hindab, missuguse otsuse ta langetab. Üks leiab kõigile vastuvõetavad lahendused, teise käitumise tagajärjed on alati hukatuslikud kas talle endale või keskkonnale.

See, missuguste võimalike otsustuste vahel inimene valib, oleneb tema varasemast elust ja läbitud arenguteest. Inimese sotsiaalsed oskused ja otsusevariandid kujunevad lähiümbruse inimsuhete mõjul ning häired peegelduvad tema arenguhälvetena (1).

Millest see tuleb, et lapse esimesed eluaastad ja esimesed inimsuhted on tema sotsiaalsele arengule, eneseväärikustundele ja inimsuhetele sedavõrd tähtsad?

Ühe vastuse küsimusele annab psühhoanalüütiku Mahler'i teooria, mis käsitleb lapse psühholoogilist arengut (2). Teooria peamõte seisneb selles, et lapsel on sündides suur hulk psüühilisi valmidusi, ajusse kodeeritud teadmisi, aga tal pole sündides valmis "mina", s.o isiksuse osa, mis juhib inimese toiminguid ning kannab ta tegude ja otsustuste eest vastutust. Lapse psühholoogilist mina kujundavad tema ja hoidja vahelised vastastikku mõjutavad suhted, mis teevad temast erilise, kordumatu isiksuse. Psüühilist kujunemist nimetatakse lapse psühholoogiliseks sünniks ning see kestab kolm, osaliselt aga kuus esimest eluaastat (2).

Minu eesmärk oli uurida tagamaid, mis tingivad tütarlaste nii suure languse, et nad on tulnud ühiskonnast isoleerida ning paigutada kinnisesse õppeasutusse.

Eesmärgist lähtudes püstitasin ülesanded.

1. Analüüsida Kaagvere Erikoolis õppivate tütarlaste varasemat kasvatuslikku keskkonda.
2. Iseloomustada uuritavate kodust miljööd ning mõju lapse arengule.
3. Selgitada, kuidas saavad noored ise aru oma käitumisvigadest.
4. Anda ülevaade probleemse käitumisega tütarlaste eluplaanidest.

5. Määratleda, kuivõrd on tavapärasest keskkonnast isoleerimine mõju-
tanud tütarlaste käitumishoiakuid.

Et mõista probleemtüdrukute käitumist, peab leidma nende elukäigus
mingeid erilisi ebasoodsaid seoseid.

Lähemal vaatlusel näeme, et üsna varakult hakkab neil kujunema
iseloomulik soodumus, valmidus õigusevastaselt käituda. Rohkem kui
üleastumised, iseloomustab neid väär-suhtumine üleastumistesse. Käitu-
mismallid ja väärtused hakkaksid otsekuu vastanduma üldkehtivaile.
Oskuste ja teadmiste omandamine, mida nõuab normaalne elu ühiskon-
nas, jääb tagaplaanile (3).

Probleemsetel
tüdrukutel kujuneb
varakult valmidus
õigusevastaselt
käituda.

Õpilaste elukäigu uurimiseks kasutasin nende isiklikke toimikuid,
mis sisaldavad andmeid varasema käitumise, tervise, õppeedukuse, pe-
rekonna, koduse olukorra jms kohta. Informatsiooni koolis oldud aja, käi-
tumise ning puhkustel viibimise kohta sain õpetajatelt, kasvatajatelt,
lapsevanematelt, inspektoritelt, samuti koolidokumentatsioonist (aval-
datud käskkirjad, seletuskirjad jm).

Lisaks viisin läbi küsitluse ja vestluse ning lasin kirjutada kirjandi
oma käitumise ja isiksuse analüüsi ning tulevikuplaanide kohta.

Uurisin 15-16aastasi probleemse käitumisega tütarlapsi Kaagvere
Erikoolis ja võrdluseks samavärsi tütarlapsi tavakoolis. Paralleelselt
võrdlesin murdealiste tütarlaste mõttekäigu kujunemist, hoiakuid, aru-
saamasid ja väärtushinnanguid.

Osa õpilasi pole kooli alguseks omandanud vajalikke oskusi ega hoi-
akuid. Õigel ajal tegemata jäetud on hiljem raske tasa teha. Kõigil põhi-
grupi õpilastel olid erikooli suunamise esmaseks aluseks koolikohustuse
mittetäitmine ja hulkumine. Sellega kaasnesid muud probleemid (vt ta-
belit 1). Kontrollgrupil neid probleeme ei ole.

Tabel 1

AJENDID ERIKOOLI SATTUMISEKS

sissemurdmised	6,7%
toksikomaania	6,7%
suguhaigused	10,0%
kooli või klassi vahetus	13,3%
salalikkus	16,7%
vägivald teiste suhtes	23,3%
osalemine kuritegelikes kampades	46,7%
suitsetamine	53,3%
alkoholi tarvitamine	56,7%
vargused	56,7%
kodust väljas õõbimised ja amoraalsed eluviisid	73,3%

Kool on perekonna kõrval teine tähtsam isiksust vormiv keskkond.
Koolimineku ajaks on lapsel välja kujunenud teatud isiksusejooned ja
käitumismallid. Nüüd lisandub perekonna mõjule kooli mõju. Kodust ja
koolist saadud mõjutusi on raske lahus vaadelda, kuna need vormivad
isiksust paralleelselt. Perekonna osa lapse koolis käimise ajal nõrgeneb,
aga jääb loomulikult vägagi oluliseks. Ebasoodsate koduste tingimuste
tõttu on mõnel lapsel juba enne kooli raskusi eakaaslastega suhtlemisel.
Ebaedu kogemine teistega mängimisel viib konfliktide tekkimiseni, sün-
nitab ebakindlust ja vähendab usku oma võimetesse. Lapses süvenevad
kangekaelsus, solvuvus, agressiivsus, mis võivad põhjustada distsipli-
neerimatust juba esimestes klassides. Põhigrupis oli õpilasi väga eripal-
gelistest ja erinevate majanduslike võimalustega perekondadest (vt
tabelit 2).

Teine tähtis
isiksust vormiv
keskkond on kool.

KES TÜDRUKUT KASVATAB

vanemad puuduvad	3,3%
vanematelt vanemlikud õigused ära võetud	6,7%
isa üksi	6,7%
ema ja isa	10,0%
ema ja kasuisa	30,0%
ema üksi	43,3%

On loomulik, et emal üksinda on kasvõi perekonna aine line kindlustamine raske. Kui lapsed on vanemate lahkumineku momendil küllalt suured, mäletavad hästi oma eelmist isa, võivad nad hakata võõrasisasse suhtuma vaenulikult. Paljud õiguserikkujad on teinud ettehteid võõrasisa aadressil (3).

Enamik erikooli õpilasi on kasvanud perekonnas, kus neile pidevalt mõjus vanemate negatiivne eeskuju – joomised, skandaalid, amoraalsus, julmus jms (vt tabelit 3). Mõnel on mitu probleemi korraga.

Tabel 3

EBAMEELDIVUSED PEREKONNAS

vanemad tööga väga hõivatud (vahetused, öötöö)	10,0%
vanemad töötud	10,0%
puudub huvi laste vastu	16,7%
poolõe (-venna) eelistamine	23,3%
alkoholi tarbimine	33,3%
riiud kodus	36,7%
kodu ei tule alaealisega toime	53,3%

Paljud pahed
saavad alguse
kodust.

Alaealised õiguserikkujad hakkavad tihti alkoholi tarvitama kodus, kas vanemate ahvatlusel või nende hooletuse tõttu (mõnikord juba varases koolieas). Perekonna halb mõju lapsele võib olla ka mõnevõrra varjatud (3). Sotsiaalsele usaldamatusele orienteeritud perekondi iseloomustab ümbrust halvustav hoiak. Pereliikmete omavahelistes juttudes domineerib motiiv – teised inimesed ja asutused ei arvesta küllaldaselt nendega. Teistesse suhtutakse pahatahtlikult ja ollakse kindlad, et sobival võimalusel rikuvad üldkehtivaid norme kõik. Vanemad püüavad leida nii enda kui ka laste ebaväärika käitumise põhjusi ümbruse ja teiste inimeste halvas mõjus. Lapsed on sellise süüdistava hoiaku suhtes väga vastuvõtlikud.

Üldistavalt võib öelda, et väärastunud perekond etendab olulist osa lapse kujunemisel õiguserikkujaks.

Kelles näevad noored ise süüdlas? Probleemide alguse leidis 66,6% vaatlusalustest olevat kodus (vt tabelit 4).

Tabel 4

KODUPROBLEEMID

õe eeskuju	5,5%
rahaprobleemid kodus või vanemate puudumine	11,1%
vanemate lahkuminek	22,2%
kehaline karistamine	44,4%
vanemate vahetus	61,0%
vanemate tülid	72,2%

Mõnel esineb mitu probleemi korraga. Praegu soovib ema usaldust võita 27,8%. Koolis oli vastuolusid igal neljandal tütarlapsel (25,9%).

Tabel 5

KOOLIPROBLEEMID

raskused õppeainetes	14,3%
tülid õpetajatega	42,8%
õpetajad mõnitasid	57,1%
probleemid kaasõpilastega (mõnitamised, solvangud)	71,4%

Ainult 7,5 protsendil tütarlastest ei mänginud kodu ega kool mingit osa. Lisaks probleemidele kodus ja koolis toodi "süüdlasena" esile veel rida põhjusi (vt tabelit 6).

Tabel 6

MUUD PROBLEEMID

narkootikumid	3,7%
liiga vabad käed	7,4%
usaldava sõbra puudumine	14,8%
õhtuti kaua väljas olemised (ööbimised), diskod	22,2%
alkohol	29,6%
halvad sõbrad	51,8%
pahandused tõrksa iseloomu tõttu	70,3%

Selgelt on näha, et probleemide ülekaal on kodudes.

Tavakooli õpilastel puudus peaaegu täielikult selline probleemide ring, mille üle tasuks pead murda. Põhilised on ebaõnnestumised ja raskused õppetöös. Enamik püüab neist jagu saada ise, leides selleks mitmesuguseid enesepiitsutamishahendeid. Tahetakse olla oma mõtetega üksi, kuulata meeleolule vastavat muusikat, käia vannis, süüa midagi maitsvat. Mõnikord tahetakse kuulda abistavat sõna sõbrannalt, vennalt, emalt, tädilt, isalt. Püütakse ise konfliktideks põhjust mitte anda, muretsetakse teiste pärast. Oma raskuste puhul ei leia nad, et keegi teine oleks süüdi.

Küsimustiku abil selgitasin mõningaid 15-16aastaste tütarlaste vaateid elule. Saadud vastuste grupeerimise ja analüüsimise järel võib probleemsete tütarlaste kohta öelda järgmist.

Iseloomujoontest hindavad nad julgust, arukust (19,2%); otsekohe-
sust, abivalmidust (23,0%); ausust (26,9%); headust (30,7%); lõbusust ja
lahkust (34,6%).

Õppimist koolis on varem takistanud alkohol kodus (11,5%), laiskus
(23,0%), sõbrad (26,9%).

Pahedest soovitakse loobuda, halvaks peetakse ropendamist (7,7%);
alkoholi (11,5%); närvilisust, jonnakust (15,4%); suitsetamist (30,8%).

Et iseendaga rahul olla, arvas 15,3%, et tuleb paremini õppima hakata,
ja 11,5% – peab kombeid muutma. 23,0% on juba praegu endaga rahul.

Põhjust, miks neid võidaks austada, ei teadnud 26,9%. Kõige rohkem
arvati, et aususe – 7,7% ja lahkuse eest – 7,7%.

Põlastamine teenitakse ära halva käitumise, valetamise ja altveda-
misega. Küsimusele, mida oleks vaja endas arendada, ei osanud 23,0%
vastata, ülejäänud vastasid väga erinevalt (kõige rohkem – "enese eest
seismist ja rahulikkust"). Olulised on head hinded ja klassi lõpetamine.

Praegusel hetkel ei oska ennast hinnata 42,3% vastanutest; 30,7% ei
oska veel ette kujutada, mis temast aasta pärast saab. Ettekujutus
iseendast on lausa mõistmatu (27,0%), üsna ähmane (27,0%) või üsna
selge (31,0%).

Tavakooli
tütarlaste mured
erinevad
probleemtüdrukute
omadest.

Eeskujud: tahetakse olla iseenda (19,2%) või ema (15,4%) moodi, eeskujud ei ole (19,2%).

Iseenda kohta arvati nii: ei tea, mida öelda (7,7%); olen arenemisvalmis (30,8%); olen välja kujunenud ega muutu enam (30,8%); edasiarenemispüüdega (38,5%); vajan abi, et ennast arendada (42,3%). Mõni pakkus kaks varianti.

Viimase aasta jooksul on 42,3% muutunud õppimises paremaks, 19,2% ei oska sellele küsimusele vastata.

Edu õppimises ja spordis on kõigile tütarlastele oluline.

Kõige tähtsamaks peetakse edu saavutamist õppimises, spordis ja huvialadel. Alles siis järgneb vajadus teiste hinnangute järele.

Sarnaselt probleemsete tütarlastega on ka normtütarlastel esikohal edu saavutamine õppimises ja spordis. Palju kindlam on vajadus õppida. (Probleemsetel tütarlastel on aga suurem vajadus kujundada välja oma isiksuseomadusi.)

Tavakooli õpilastest 23% vajab teiste toetust, 84,6% püüab ise hakka saada. Iseloomujoontest peetakse tähtsamaks abivalmidust, tahtejõudu, sihikindlust, teovõimet. Hästi õppimist on takistanud laiskus, sportimine. Peetakse halvaks ja soovitakse loobuda laiskusest, tahtjõuetusest, teiste kritiseerimisest. Iseendaga rahulolemiseks on vaja õppida nii, et tulevikus pääseks kõrgkooli. Teiste austus teenitakse ära enesekindluse ja abivalmidusega; põlgus sellega, kui tehakse kellelegi haiget või öeldakse seda, mida mõeldakse. Enda arendamiseks on tarvis otsustamisvõimet, sihikindlust, paremini õppida. Saavutusi õppetöös loetakse kõige olulisemaks.

Ennast nähakse kõige rohkem õpilasena, kes tahab hästi lõpetada klassi. Ettekujutus oma edaspidisest elust on 38,5 protsendil vastanutest üsna ähmane ja sama paljudel üsna selge. Kuritegevuseks peavad tütarlapsed tapmist, vägistamist, varastamist ja vägivalda.

Eeskujusid on vähem kui probleemsetel tütarlastel, kõige enam tahetakse olla iseenda moodi. Meeldivad südamlikkus, abivalmidus, sõbralikkus, huumorimeel, tarkus. Ei meeldi kadedus, ükskõiksus, egoism. Endast arvati nii: vajan abi, et ennast arendada (38,5%); olen edasiarenemispüüdega (76,9%); olen arenemisvalmis (92,3%). Paljud andsid kaks vastust. Keegi ei arvanud, et on välja kujunenud ega muutu enam.

Väga tähtis on tugev emotsionaalne side perekonnas.

Võrreldes saadud vastuseid probleemsete tütarlaste omadega, ei leia väga suuri erinevusi. Märkimist vääriks vast see, et tavakooli õpilased ei leia, et nad on juba lõplikult välja arenenud.

Kokkuvõtteks võib öelda, et neis peredes, kus lapsed paistavad silma avarate huvide ja kõrge kultuuriaktiivsusega, on lastel juba varasest lapsepõlvest peale olnud oma vanematega tugev emotsionaalne side. See avaldub nii ühistegevuses kui ka elutähtsate probleemide ühises arutamises. Niisuguste perede lapsed hindavad kõrgemalt oma vanemaid, nende abi ja nõuandeid ning järgivad meelsasti vanemate eeskujuga töekspidamisi. Teistest vähem on neil konflikte koolis ja kodus.

Kaagvere Erikooli eesmärk on aidata õigelt teelt kõrvale kaldunud tütarlastel omandada põhikooliharidus ning anda oskusi eluga toime tulekuks; muuta olemasolevaid hoiakuid, väärtushinnanguid, õpetada tegema eneseanalüüsi ning leidma iseseisvalt võimalusi igast olukorrast välja tulekuks.

Kaagvere Erikooli lõpetanu vajab abi ja mõistmist.

Jääb soovida, et Kaagvere Erikooli 9. klassi lõpetanud tütarlastele leitaks ühiskonnas rakendust ja antaks kaitset, sest probleemid on alles. Kui tüdruk satub tagasi endistesse tingimustesse, on olemas oht, et ta võidakse tagasi tõugata sinna, kust ta meile toodi.

Kirjandus

1. K e l t i k a n g a s - J ä r v i n e n L. Agressiivne laps. Tallinn, Koolibri, 1992, 128 lk.
2. M a h l e r M. The Psychological Birth of the Human Infant. Basic Books, New York, 1975.
3. S a a r J. Kiivakiskunud elu. Tallinn, Eesti Raamat, 1988.

Kuidas kavandada õppetööd esimestel kooliaastatel

LILIAN KIVI, TPÜ õppekava uuringute labori teadur

MILVI ROOSLEHT, TPÜ õppekava uuringute labori vanemteadur

Mida võtta aluseks?

Inimene seab oma toises tegevuses, ka kõige väiksemas ja praktilisemas, endale alati eesmärgi (soovides saada kapsast, ei istutata kaalikataime). Kui ta seda ei teeks, siis muutuks tegevus mänguliseks, kus tähtis on protsess ning tulemusele ei mõelda (see on teatavasti iseloomulik lapse tegevusele koolieelses eas: "... kivist kasvas rukis hea, maltsamarjast odrapea" (J. Oro. Juss oli väike peremees).

Kooli kasvatav-kujundav tegevus on pikaajaline protsess, kus hariduse ette seatud kõige üldisematest eesmärkidest tuletuvad kõik madalamate astmete eesmärgid ja ülesanded kuni üksiktegevusteni välja. Eesmärgid tuleb nii seada, et neid alt üles täites kindlustukski üldiste eesmärkide saavutamine. Juhuslikkus eesmärgiseades toob kaasa arengu lünklikkuse ja võimaldab soovimatuid kõrvalekaldeid.

Eesti Vabariigi põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldaluste projektis on üldhariduse tähtsaima eesmärgina fikseeritud **eelduste loomine oma elu, õppimise ja tööga toime tuleva ning arengule kaasa aitava isiksuse kujunemiseks.**

Kuidas on eesmärk lahti mõtestatud nimetatud dokumendis ja kuidas peaks see algama? Esitame selle kõrvutavalt.

Kooli kasvatav-kujundav tegevus on pikaajaline protsess.

ÜLDHARIDUSEGA INIMENE

- on võimeline olukordi analüüsima ja tulemusi sünteesima;
- on võimeline mõtlema kriitiliselt, loogiliselt, abstraktselt ning kujundlikult;
- oskab näha vastuolusid, probleeme, nende erinevaid lahendusviise, prognoosida erinevate lahendusviiside ja otsuste tagajärgi enese ja kaasinimeste seisukohalt ning vastu võtta põhjendatud otsuseid;
- oskab talletada, luua, edastada ja tõlgendada informatsiooni;
- tunneb erinevaid märgisüsteeme ning on võimeline neid kasutama, vastavalt eesmärgile ja situatsioonile;
- soovib ja oskab teha koostööd;
- soovib ja oskab olla füüsiliselt ning vaimselt terve;

NOORIM KOOLILAPS

- arendab omaanalüüsi-sünteesivõimet koos õppimise alusoskuste omandamisega;
- suundub arendavate mängude vahendusel kujundlikult mõtlemisselt loogilise ja abstraktse suunas;
- õpib rollide jaotuse kaudu mängudes ja rühmatöös nägema (eakohaseid) probleeme ja nende lahendusviise, õpib tegema otsustusi;
- õpib talletama ja edastama teavet mitmel eakohasel viisil (joonistades, pähe õppides, kõnet ja keha keelt kasutades);
- õpib lugema ja kirjutama, tundma ja kirjutama numbraid, kirjavahe-, noodi- ja liiklusmärke;
- omandab koostööharjumusi mängudes ja rühmatöös;
- õpib pöörama tähelepanu isiklikele hügieenile, rühile, olusituatsioonidele olmes ja liikluses;

- lähtub üldinimlikest kõlbelistest ja esteetilisest arusaamadest;
- järgib õigusnorme ja demokraatia põhimõtteid;
- on motiveeritud õppima kogu elu, valdab õpioskusi ja -strateegiaid;
- tahab ja suudab ennast määratleda, kavandada oma tegevust, teutseda säästlikult, arvestades ressursse, hinnata tegevuse tulemuslikkust ning õppida vigadest.
- omandab käitumisnorme, oskust teha vahet hea ja halva, ilusa ja inetu vahel;
- kogeb eduelamusi, kujundades alust toimetulekutundele;
- harjub koos klassikaaslaste ja õpetajaga oma tegevust teemade raames kavandama, säästlikult ja otstarbekalt tegutsema;
- õpib nägema seost tegevuse protsessi ja selle tulemuslikkuse vahel, hakkab mõistma koolihindamise olemust.

Esimestel kooliaastatel suunatakse laps mänguliselt tegevuselt õpitegevusele.

Esimeste kooliaastate peamiseks taotluseks on kooliuisiku ümberorienteerimine mänguliselt tegevuselt (protsessile suunatud tegevuselt) õpitegevusele (õppimise tulemustele suunatud tegevusele).

Laps tuleb kooli teadmiste, kogemuste ja arusaamadega, mis on kujunenud otseses kokkupuutes ümbritseva elu ja loodusega. Tema maailmapilt on terviklik ja selle korrastumine lähtunud ümbritsevast tege-
likkusest.

Kooli õppeainete süsteem aga eeldab maailmapildi korrastamist, tuginedes suuresti teaduslikule mõtteviisile ja teaduses kasutatavatele mõistetele. Liiga varase õpetamisega õppeainete süsteemis lõhutakse lapse olemasolevat terviklikku maailmapilti. Selleks, et laps võtaks vastu uue süstematiseerimise aluse, vajab ta aega. Teadusliku mõtlemise kujundamist saab alustada algklassides ka ilma õppeainete sissetoomiseta. Selleks, et laps võtaks vastu uue süstematiseerimisaluse, peab tal olema aega. Esimestel kooliaastatel korraldatakse lapse tegevus koolis nii, et laps ise hakkaks samm-sammult muutma oma maailmapildi korrastatuse alust.

Kahel esimesel õppeaastal kavandatakse õppetegevus lapsele arusaadavate ning teda huvitavate tegevustena. Lapse maailmapilti avardatakse niisuguste õpikogemustega, mis koos lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskuse omandamisega kujundavad ka uue teadmise vastuvõtmise (vaatlemise ja kuulamise), selle ühendamise seniste teadmistega (võrdlemise, järjestamise, rühmitamise) ja praktilise kasutamise (mängimise, joonistamise, jutustamise, meisterdamise jt) algoskusi.

Koos uute teadmiste omandamisega kujunevad ka oskused.

Kuna õppeülesandel on korraga mitu eesmärki, tuleks õppeprotsess korraldada nii, et koos uute teadmiste omandamisega kujuneksid ka oskused, mis on aluseks nii edaspidistele õpioskustele kui ka maailmapildi korrastamisele ja suhtumiste kujunemisele.

Lisaks eesmärgiseadele esitatakse riiklikus õppekavas (ainekavades) õppeaineline sisu (alustades 1. klassist) ka siis, kui aine õpetamine iseisvvana algab tunduvalt hiljem (nt keemia ja füüsika 8. klassis).

Kõik õppeained vahendavad õpilasele teda ümbritseva maailma nähtusi mingis kindlas valdkonnas (õppeaines). Need nähtused on aga lapse vaateväljas juba enne vastava õppeainega kohtumist. On oluline, et laps nimetaks asju õigete sõnadega ja saaks neist teada just nii palju, kui ta suudab vastu võtta. Lapsele jõukohasel viisil äraseletatud, läbiproovitud või -mängitud olukord muudab ümbritseva maailma huvitavaks, tekitab soovi enama teadasaamiseks ja kindlustab hilisemale üksikasjalikumale käsitlusele ja õpitava omandamisele loomuliku lähte.

Et seda saavutada, tuleks õppetöö esimestel kooliaastatel kavandada lapsele tuttavate (mitmest õppeainest integreeritud) teemaplokkidena.

Seega oleks õppetegevuse struktuuriühikuteks **õppeteemad**, mis tulevad ümbritsevast elust ja lapsi huvitavatest valdkondadest.

Soovitav on kasutada üldõpetust.

Mitme õppeaine sisu ühendamine teemaks ei ole eesti koolile uus. Juha J. Käis soovitas seda kui üht väiksemale koolilapsele sobivat ainekäsitletule viisi. Koduloo õpetamine on ikka toimunud eri valdkondade ainest ühendavate teemadena.

Töö temaatilist kavandamist on alati vähem või rohkem kasutatud liitklassides. Neis tuleb õpilastel palju iseseisvalt töötada. Väikestel lastel puuduvad alguses selleks oskused ja kogemused. Vahele koostööks ühe klassiga jääb õpetajal aga vähe aega, mis sunnib teda kasutama kõiki võimalusi ühistööks liidetud klassidega. Ühistöö omakorda laabub paremini, kui see kavandatakse suurte tervikteemadena.

1920. ja 1930. aastatel kasutasid algklassiõpetajad küllalt palju **üldõpetust**, mille mitmed õpetajad on tänapäevalgi taas kasutusele võtnud. Ka kavandatav koolialgus on üldõpetusliku iseloomuga. See suunab last tuttavast temaatikast lähtuvale aktiivsele isetegemisele.

Õppematerjali integreerimisel lähtub õpetaja oma õpilaste arengutasemest, kohalikest iseärasustest ja võimalustest.

Õppesisu valikul peetakse silmas teadmiste edasist diferentseerumist õppeaineteks. Järk-järgult hakkavad tunnid omandama ühe või teise õppeaine tunni üldilmet, kuni muutuvadki kolmandas klassis **ainetundideks**.

Mõnes valdkonnas jääb ühendaine veel mitmeks aastaks tunniplaani (nt loodusõpetus 4.-6. klassis ühendama bioloogiat, füüsilist geograafiat, füüsikat ja keemiat; 7. klassis, mil bioloogia ja geograafia on iseseisvunud, ühendab loodusõpetus veel füüsikat ja keemiat).

Samuti muutuvad senise koolipraktikaga võrreldes rõhuasetused õppeprotsessi subjektide – õpetaja ja õpilase – tegevuses. Õpetaja asub õppeprotsessi aktiivse juhi rollist õpilaste tegevusaktiivsust kujundavate tingimuste looja rolli.

Õpetajast saab suunaja, õpilaste tegevusaktiivsust kujundavate tingimuste looja.

Tema ülesanne on suunata laste mõtlemist sujuvalt liikuma teadusliku maailmapildi struktuuri mõistmise suunas ja oma maailmanägemist sellele vastavaks ümber korrastama. Paari aasta pärast saaks üleminek õppeainetundidele tuleneda lapse huvist ja soovist asuda uurima üksikuid valdkondi sügavuti.

Õppeprotsessi sisu probleemid tulenevad raamkavadega määratletud ja kohaliku komponendiga rikastatud õppeainelisest sisust. Need peavad võimaldama niisuguse töökorralduse, mille kaudu laps saaks astuda esimesed sammud väärikaks inimeseks kujunemise teel.

Õpetaja isiksusest ja kohalikest võimalustest sõltub, millise vaatenurga alt kujundab õpetaja üldõpetuslike teemade ringi. Aegade jooksul on õpetajad eelistanud koduloolist temaatikat. Kindlasti on seda mõjutanud Johannes Käisi ja tema mõttekaaslaste seisukohad 1920.-1930. aastatel. Selle kõrval on aga terve rida teisi võimalusi, nagu looduslooline, folkloorne, tervisekasvatulik, kunstialane, kirjanduslik või religioosne keskustamine.

Teemade määratlemisel on aluseks järgmised põhimõtted:

- teemad järgnegu üksteisele loogilise reana, tulenegu üksteisest;
- pidevat arvestamist vajab ainekäsitletule loogika;
- teema ajakava koostamisel arvestatagu erinevate õppeainete õpetamise mahtu ja harjutamise vajadusi;
- kõikide teemade puhul tuleb arvestada aega ja võimalusi alusoskuste omandamiseks;
- nii üldteemade kui ka nende õppeainelise sisu osas vajavad kavandamist ka tagasisidestamise viisid;
- teemad peavad andma võimaluse lapse isikuslikuks kujunemiseks.

Enne töö kavandamisele asumist vajavad väljaselgitamist:

- kohalikud looduslikud, elu-olustikulised ja tööalased erisused (mida arvestada, kuhu minna, kellega kokku saada, kellelt toetust loota);
- kasutatavad õppevahendid, teabekirjandus, raamatukogu, muuseum, kooliaed, -ala, -park, -töökoda;
- kooli eripära, kallakud, tugevad küljed, traditsioonid;
- õpilaste koosseis klassis, sotsiaalne taust, vanemate tegevus; hälvikperekonnad, majanduslik kindlustatus;
- laste varasem käimine lasteaias, -ringides;
- tervisehäired ja arenguhälbed.

Millest alustada töö kavandamist?

Oma töö kavandamisel tuleb tahes-tahtmata läbida mitu järku: määratleda alguses pikema aja (õppeaasta) ulatuses üldisemalt

- õppetegevuse eesmärgid-ülesanded (milleks õpetada),
- sisu (mida õpetada) ning
- tehnoloogia (kuidas õpetada).

Seejärel tuleb seda teha järjest lühema aja (poolaasta või õppeveerandi, kuu või pikema teema) tarbeks ning minna määratlustes järjest täpsemaks ja konkreetsemaks. Viimast järku, s.o kavandamist teemade piires ei ole otstarbekas teha terveks aastaks ette, mõttekam on selle tegemine eelmise teema käsitlemise lõpul. Sellisel juhul on korrektiive kõige kergem teha.



Ühe põhikooli mõningaid ettevõtmisi

“Pane silmad kinni, mõtle ennast kuhugi... Kus sa oled, mida näed? Pane tähele ja jäta meelde just pisiasjad.”

Enam-vähem sellise algusega tunnid ei ole meie koolis sugugi harvad erandid ja on saanud omaseks ka õpilaspere vanematele liikmetele.

Oi, kui palju on “klassi tagasi jõudnutel” jutustada, kirjutada, joonistada! Nähtud on ju imepäraseid loomi, masinaid, läbi elatud põnevaid seiklusi, viibitud hõimurahvaste juures...

Kui teid nüüd huvitab, mis koolis see nii on, siis lugege edasi ja saate üht-teist teada

Tallinna Rahumäe Põhikoolist.

Meie kool on (kirjade järgi) üks tavaline Eesti põhikool. Ise me muidugi nii ei arva. On teada, et 1910. aastal asutati Nõmmel esimene algkool. 1935. aasta 4. detsembril kolis kool uude koolimajja, mis asus meie praeguse koolimaja territooriumil. 1985. a 24. veebruaril tabas kooli ränk õnnetus – tulekahju. Koolihoone hävis täielikult. Praegune koolimaja valmis 1986. a sügisel.

1995. a 4. detsembril tähistas Rahumäe kool oma asutamise 85. aastapäeva.

Praegu on koolis 580 õpilast (seegi vist ei ole ühe põhikooli puhul tavaline), kes on jaotatud 19 klassi. Koolis töötab 32 õpetajat, neist 7 on meesõpetajad. Pedagoogide keskmine vanus näitab, et ilma pensionärideta jääks mõnedki tunnid andmata. Samas võime aga öelda, et umbes kolmandik pedagoogidest on õpetajaks kujunenud meie koolis ja tundub, et nemad on koolitruud.

Oleme arvamusel, et kool peab võimaldama hea hariduse nendele, kes seda soovivad, ning pakkuma turvalisust kõigile lastele.

Selle nimel tegime tõsist tööd õppekavade projektidega, jaotasime väheseid vabaaine tunde, komplekteerisime huvialaringe. Tööd alustasid kaunite kunstide klassid.

Õpetajad suhtusid heakskiitvalt õppekavade projektis pakutud õppekava avatusse ja üldhariduse eesmärkidesse. Õppekava avatus võimaldab põhikooli õpetajal veidigi oma tööd ise korraldada, pühendada aega kooli paikkonna ja oma ainega seotud huvitavate probleemide lähemale tutvustamisele.

Õppekava avatus toob põhikooli osas kaasa ka tõsiseid probleeme, seda eelkõige õpilastele, kes jätkavad õpinguid gümnaasiumis või keskkoolis. Paraku ei arvesta keskkooliõpetaja alati, et tema soovitud teema ei kuulu põhikoolis selgeks õpetamisele kuuluvate hulka. Põhikoolist tulnud õpilast tuleks eelkõige õpetada selles valdkonnas.

Aineolümpiaadidel oleme ikka saavutanud



MALL PALTSER

häid tulemusi, kuid 1994/95. õa oli eriti edukas. Nõmme põhikoolide arvestuses jagus meile auhindu pea kõikides ainetes. Vabariiklikku vooru kutsuti meie kooli õpilasi füüsikas ja keemias, osalesime 7. klasside matemaatika-võistluse “Nuputa” finaalis.

Eespoolöeldust võib jääda mulje, et suuremat tähelepanu oleme osutanud reaaliainetele. Tegelikult peame väga oluliseks tööd emakeelega. Oskust ennast väljendada nii sõnas kui ka kirjas püüame süvendada kõikides ainetundides. Vanematele klassidele õpetame vabainaena tekstiloomet, 6. klassile sõnastusõpetust. Viimatimainitu väljundiks peaks olema kollektiivse loominguna kaks raamatut.

Töö emakeelega – sellise eesmärgiga on andnud lahtisi tunde väga erinevate ainetes õpetajad.

Võõrkeeled avavad tee maailma, aitavad tutvuda teiste kultuuridega. 1992/93. õa alustasime 3. klassis A-võõrkeelena inglise keele õpetamist. Nüüd on need õpilased jõudnud 6. klassi ja B-võõrkeelena tuli alustada vene keele õppimist. Alustasimegi, aga õppematerjaliks vaid õpetajate omaloominguline käsitöö.

Loovus on hinnatud! Esimese veerandi hind on juba tunnistusel (ka vene keeles), aga õppekirjandus ikka veel kooli jõudmata.

1993/94. õa alustanud 3. klassis lisandus inglise keele õppijatele üks rühm saksa keele õppijaid. (Kahjuks on saksa keel lapsevanemate seas üpris ebapopulaarne.) Algastme inglise ja saksa keele õpetajad oleme tänu pakutud

täiendusõppe võimalustele suutnud koolitada oma õpetajate hulgast.

Võimetekohase õpetamise eesmärki teenib ka paralleelklasside ümberkomplekteerimine matemaatikatundideks (praegu teist aastat 6. ja neljandat aastat 8. klassis).

Meie õpetajad on endale teadvustanud, et põhikooli lõpuklassides on arvestatav hulk õpilasi, kes ei ole huvitatud õppimisest. Nende laste kodud (kui tõelist kodu üldse on) ei ole orienteeritud vaimsele tööle, sageli on võimed vähesed, kodust pole kaasa saadud tööharjumusi. (Toetame täielikult "Hariduse" 1995. a jaanuarinumbris Jüri Keskkooli pakutud nn vabaklassi loomist.) Õpilane kipub koolist eemale jääma. On selliseid meilgi.

Nüüd tuleb appi kogenud õpetajate elutarkus, noorte tahe murdeelist mõista, talle lähedale jõuda. Koos pütatakse avastada õpilase tugevamad küljed, leida neile rakendust, avaldada õpilasele tunnustust, muuta kool talle meeldivamaks. Taolist koostööd kergendab veidi asjaolu, et meil on pea kõik õpetajad klassijuhatajad, seega on igal umbes 30 "oma last". Aga nagu igas paremaski peres, juhtub ka meil hulka mõni väänik.

Pütame vältida oma tööde-tegemiste korraldamist keskmise õpilase tasemel. See nõuab aga õpetajalt tõsist tööd iseendaga, enesetäiendamist, pidevat õppimist. On rõõm märkida, et viimane on meie koolis au sees, osatakse leida endale huvipakkuvaid kursusi, kirjasõnast rääkimata.

Kevadel pakkus TPÜ õppekava uuringute labor meile võimalust osaleda projektis "Eesti ja Euroopa". Tööle asusid enamasti kõik 9.

klasside aineõpetajad ja kaks 2. klassi õpetajat (praegu on töö alles pooleli, seega hinnangut anda ei ole veel võimalik).

Oleme arvamusel, et süsteemne metoodiline töö koolis peab tekitama tahtmise (ja vajaduse) ennast pidevalt kursis hoida uuega nii oma aines kui ka pedagoogika üldprobleemides. 1990/91. õa alates on meil saanud metoodilise töö üheks väljundiks lahtised tunnid, millega alustasid õppealajuhataja ja atesteeritavad õpetajad. Teatepulk anti järjest edasi ning 1994/95. õa alustasime teist ringi, püüdes jõuda eelmisega võrreldes kõrgemale tasemele.

1994. a kevadel avaldati ühel metoodikanõukogu (suunab ja korraldab metoodilist tööd koolis) koosolekul arvamust, et ei ole otstarbekas nii kompaktses kollektiivis tööd teha kahes liinis: ainekomisjonide ja klassijuhatajate koondises. Milleks vägisi lahutada ainedaktika ja kasvatustöö probleeme? Parem püüda neid ühendada, koos arutada, leida uusi töövorme. Mõeldud, tehtud.

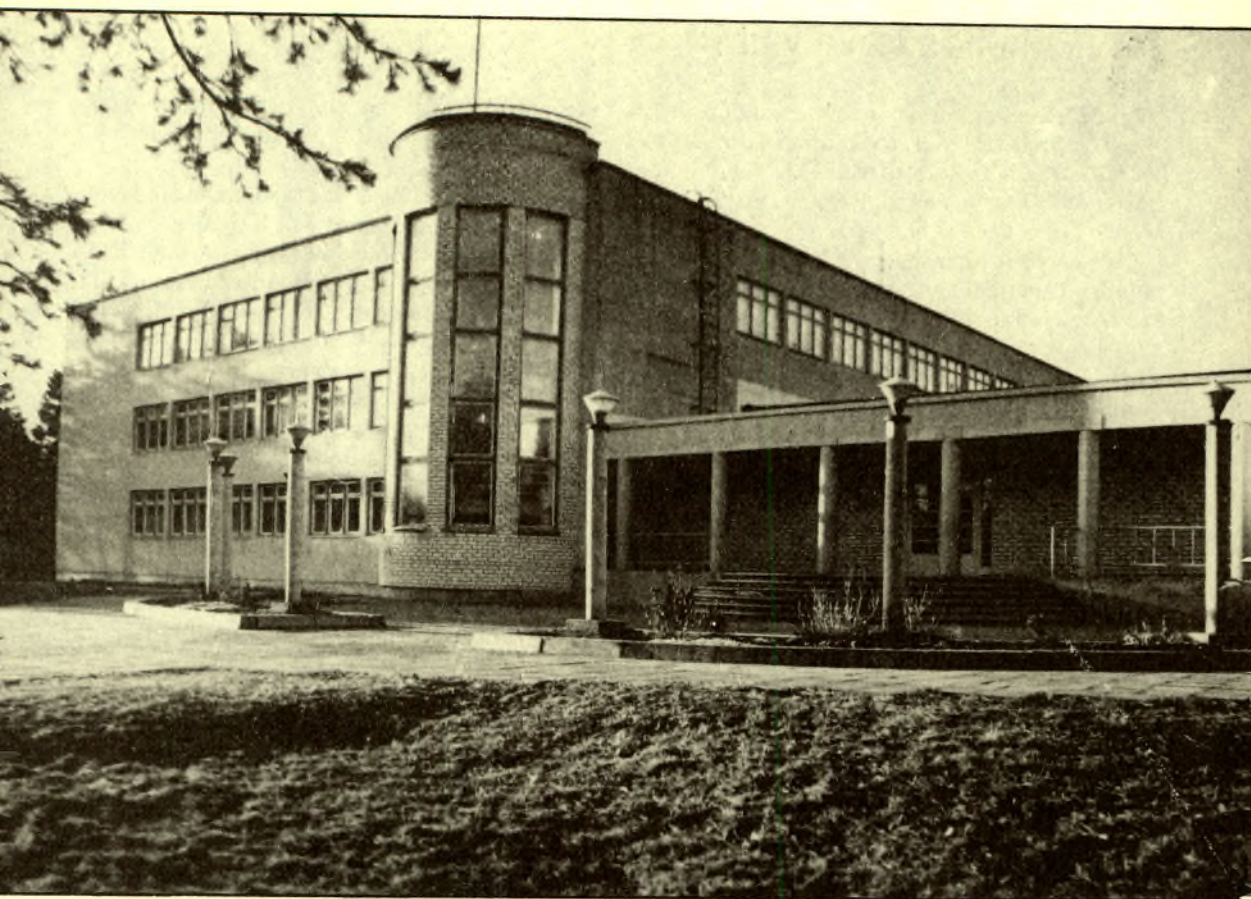
1994/95. õa alustasid tööd probleemgrupid. Metoodikanõukogu pakkus välja rea arutlusainet pakkuvaid teemasid, iga õpetaja valis endale sobiva, moodustusidki väikesed töögrupid. Valitud probleemidega tegelemine nõuab kirjasõnas pakutuga tutvumist, oma kogemuste arvestamist, vaatluste, küsitluste korraldamist.

Kuhu oleme jõudnud, mida suudame kolleegidele pakkuda, peab näitama 1996. aasta kevadeks planeeritud kooli metoodiline konverents.

MALL PALTSER,
õppealajuhataja



Huvijuht Nele Mariste, aü usaldusisik Tiina Truuts (2.a kl õpetaja), direktor Matti Martinson ja õppealajuhataja Mall Paltser õdusas õpetajate toas.



Rahumäe Põhikool.

Kaunite kunstide klass

Rahumäe Põhikool asub Nõmme linnaosas. Uue koolimaja ümber kasvavad tugevad, sihvakad männid. Öhtuti süttivad maja ees laternad, mis aitavad ka pimedal ajal leida teed koolimaja juurde.

Õppetöö toimus Rahumäe Põhikoolis kuni selle õppeaastani ühes vahetuses. Nüüd tuleb ühel esimestest klassidest kooli tulla pisut hiljem, sest planeeritud kahe esimese klassi asemel tuli sel õppeaastal avada kolm. Igas neist ligi nelikümmend õpilast.

Palju soovijaid tuli väljaspoolt meie piirkonda. Ja oli ka põhjust!

Nimelt avati sel õppeaastal koolis

kaunite kunstide klass.

Mida see klass endast kujutab? Eks ikka põhikooli programmis ettenähtud kaksikümmend ainetundi nädalas ja lisaks neile kunstitunnid. Kunstitunde annavad Fouette erakooli õppejõud. Nädalas tuleb lapsel kuus tundi pühendada erinevate kunstiliikide tundmaõppimisele. Nad saavad esimesed kogemused maalimisest, joonistamisest, näitekunsti alustest, tantsukunstist ja paljust muustki.

Kuigi kaunite kunstide klass on tasuline, oli soovijaid sinna nii palju, et planeeritud ühe klassi asemel tuli avada kaks.

Vahetult enne kooli algust toimusid ka katsed laste kooliküpsuse ja füüsilise arengu selgitamiseks. Meeldiv oli, et eesmärk ei olnud kedagi "ukse taha jätta", vaid selgitada välja lähtepunkt, millest õpinguid alustada. Tulemuste põhjal jaotati õpilased gruppidesse ning töö võis alata.

Taalised katsed ei ole lapsele ega ta vanematele traumeerivad. Need annavad nii koolile kui ka kodule kindla suuna kätte.

Töö kaunite kunstide klassis on kavandatud kolme aasta peale. Selle aja möödudes on koolil võimalik teha kokkuvõtteid, et selgitada taolise õppevormi kasutegurit laste arendamisel.

Tahaks loota, et varajane kokkupuude kaunite kunstidega aitab lastes arendada nende esteetilist meelt, äratav huvi konkreetsete kunstialade vastu ning kujundab noores inimeses tervet ellusuhtumist.

PIRET HION,
1.b kl õpetaja

Terves kehas terve vaim

Mei maja on omanäoline paljude tüüpprojektide järgi valminud koolide hulgas. Parajalt nii väike, et sobib silma häirimata siinsete mändide alla, tekitab maja tõeliselt oma kooli tunde.

Aga taolisel hubasusel on ka oma varjuküljed. Kooli spordielu on surutud paratamatutesse raamidesse. Raamid ei ole just liiga avarad – 12 x 24 meetrit. Just nii suur on kooli spordisaal.

Neljal viimasel aastal on spordi- ja huvialatunnid püüdnud sõbralikult jagada väikest saali, mis kunagi koolieelikute mängu- ja magamisruumi aset täitma oli määratud.

Tänu lapsevanema ja tüdrukute võimlemistreeneri **Heli Varese** initsiatiivile on saal saanud seina peeglid ja võimlemistoed. Saal leevendab pisutki kroonilist ruumipuudust, mis kehalise kasvatuses õpetajaid kummitab.

Puuduvat staadioni asendavad ümberkaudsed pargid ja metsatukad. Möödunud aasta talvisest külmem talv äratas taas ellu kunagise traditsiooni – liuvälja kooliõuel.

Oludest tähtsamad on inimesed. Rääkides kehalisest kasvatuses Rahumäe koolis, tuleb esmajoones peatuda kooli kehalise kasvatuses *grand old manil* – õpetaja **Vassili Külaotsal**. Vassili Külaots on Rahumäe koolis töötanud 1957. aastast. Tänapäevaks on tema käe all kehalist haridust saanud aukartustäratav arv poisse-tüdrukuid. Alati humoorika ja heatahtliku Vassita ei kujuta kooli spordi- ja muud elu ette ei õpilased ega kolleegid. Sisemiste ümber-

korralduste tõttu koolielus tuli kauaaegsel õpetajal möödunud õppeaastal enda õlule võtta kogu terve kooli majanduselu.

Aastate jooksul on Rahumäe koolist võrsunud palju tublisid sportlasi. Nimetame siinkohal vaid mõned neist: kergejõustiklane **Rein Aun**; rallisõitjad **Eedo Raide** ja **Aarne Timusk**; jalgratturid **Lauri Resik** ja **Sigvard Kukk**; ujuja **Aarne-Vello Kersa**.

Eesti noortekoondise värve on korvpallis eri aegadel kaitsnud meie kooli õpilased **Jürje Martin**, **Indrek Varblane**, **Arp Pressraud**, **Raimond Kesa**, **Kaido Seil**.

Kolm aastat tagasi saavutas kooli koondvõistkond poiste korvpallis Tallinna koolide seas 2. koha, möödunud aastal tuldi 3. kohale.

Aastaid on Rahumäe kool Tallinna põhikoolide arvestuses olnud spordis esimeste seas. Viimasel viiel aastal olime kõigi spordialade kokkuvõtlikus arvestuses kindlalt esikohal.

Mõni ime siis, et ka pärast koolipäeva lõppu ei ole kerge leida hetke, mil võimla tühjal seisab. Töötavad õpilaste treeningrühmad korvpallis, kergejõustikus, karates, aeroobikas.

Peavarju saavad ka soovijad väljastpoolt meie kooli peret. Harva valitseb vaikus kooliõue asfaltkattega palliväljakul.

Kõik see toetabki usku, et tegu, mida teeme, on just see õige.

MAIT KÄBIN,
MARGIT KÄBIN ja
ENE VESKARU,
kehalise kasvatuses õpetajad



Õpetaja Ene Veskaru tunnis.

Kas kool on vaid õppimiseks?

Kooli esmane ülesanne on kindlustada õpilastele haridus. Kas peaks aga koolis ka midagi sellist toimuma, mis õppetööga üldse seotud ei ole? Pean silmas üritusi, ringide tegevust, konkursse. Rahumäe koolis pole selles kunagi kaheldud, seda on vaja. Miks siis? Aga selleks, et õpilased ja õpetajad tunneksid end ühtse perena. Perena, kus usaldatakse üksteist, kus valitseb sõbralik õhkkond ning kus ei öelda ära ühistest lõbusatest ettevõtmistest. Sellest põhimõttest juhindudes Rahumäe koolis klassivälist tööd tehaksegi. Võimalused on ju nii soodad – väike kool (kõik tunnevad kõiki), noored ja energilised õpetajad, mõistev juhtkond. Peale selle mängib olulist rolli ka meie asukoht: linnakärast eemal, pargid ja mets ümberringi, teiste Nõmme koolide lähedus, see annab võimaluse koostööks.

Kes on aga tegijad? Tavaliselt ikka õpilased. Igal aastal moodustatakse õpilasaktiiv, kuhu kuuluvad tegutsemishimulised 5.-9. klassi lapsed. Aktiivi suurus varieerub – umbes 10-15 õpilast. Nemd ise pakuvad välja ideed, arutavad läbi ja teevad teoks. Huvijuhi ülesandeks jääb vaid suunata, nõu anda, koordineerida. Aktiiv korraldab n-õ ideeüritusi – "tuli mõte, teeme ära". Nii on sündinud spordi- ja moesõud, karikatuurivõistlused, jõulunädalad, õpetajate päevad, ühenimeliste laste konkursid, naljapäevad, sõpruskohtumised õpilaste ja õpetajate vahel korv- ja jalgpallis. Traditsioonilised üritused: aktused, rahvakalendri tähtpäevade tähistamised jaotatakse enne 1. septembrit klassidele. Seega teab iga klass juba õppeaasta algul, mida neil tuleb korraldada. Nii jääb aega ettevalmistusteks rohkem ning tulemus on parem. Õpetaja abi läheb õpilastel alati vaja, on ju klassijuhataja lähedane isik, kes tunneb oma klassi ning oskab nõu anda.

Samas on mitmete ideede autorid just õpetajad, õppealajuhataja või direktor, kes söödavad mõtte huvijuhile ja aktiivile ning ideest saab üritus. Nii ripubki meie 1. korruse stendil ikka ja jälle mõni kuulutus, mis kutsub õpilasi ja õpetajaid üritustest osa võtma. Osalejaid tavaliselt jagub, sest igas ettevõtmises on mõeldud nii kõige pisematele kui ka koolilõpetajatele. Konkursid, sõud, peod toimuvad pärast tunde, seetõttu keeb elu koolimajas ka öhtuti.

Need, kes ei jää kooli korraldustööga tegelema, lähevad vaba aega veetma kuhugi mujale. Võimalusi ringide tööst osavõtmiseks on Rahumäe kooliõpilastel küllaldaselt. Koolis töötavad mitmed spordiringid (korvpall, aeroobika, tants, karate), tegutsevad mudilas- ja lastekoor (nende kohta kehtib ütlus "Väikesed, aga tragid" – alati laulupeol!), kodundusring ja klaveriklass, sellest õppeaastast saab tegelda ka rahvatant-

suga. Samuti käivad meie õpilased Nõmme Huvimaja ja "Kullo" ringides. See, et meie lapsed osalevad, annab koolile võimaluse neid kollektiive ja gruppe ka meile esinema kutsuda. Vahel pakuvad nad end ise. Pakkumas käivad ka teatritrupid. Nii on lasteteater "Trumm" meil juba mitu korda esinenud. Teatripileteid jõuab kooli päris palju, nii ei saagi kaevata lastetükkide vähesuse üle.



NELE MARISTE

Huvijuhi töös on kõige toredam, et tegevus toimub mitmel tasandil. Ühelt poolt on kogu koolipere huvitatud ja osaleb aktiivselt ürituste organiseerimisel ning koolielu põnevamaks muutmisel. Teisalt tuntakse meie vastu huvi ka väljastpoolt kooli. Külalisi käib Rahumäel tihti. Mõned tulevad Tallinnast, mõned kauge-malt, mõned hoopis välismaalt. Head kontaktid on meil Rootsi Hässelby kooliga. Käime üksteisel vastastikku külas. Pärast külaskäiku on mõned õpilased ja õpetajad kirjavahetuses ning sõprus areneb edasi juba omasoodu.

Ei ole ega tahagi midagi negatiivset öelda ega kirjutada. On vist värskendav kuulda, et kusagil ollakse millegagi täiesti rahul. Rahumäe koolis on nurisemist tööpoolest vähe, pigem on tunda heakskiitvat ja ergutavat suhtumist kõigisse ja kõigesse. Kui ei usu, tulge vaatama!

NELE MARISTE,
huvijuht

Kirjandusolümpiaad 1995

LUULE EPNER, TÜ eesti kirjanduse õppetooli dotsent
HELI NOOR, TÜ eesti kirjanduse õppetooli vanemlaborant

Tartu Ülikooli eesti kirjanduse õppetooli ja Riigi Kooliameti korraldusel toimunud kirjandusolümpiaad hõlmas seekord kahe ühtaegu sarnase ja erineva kirjaniku – siurulaste August Gailiti ja Henrik Visnapuu loomingut. Kuni viimase ajani olid elulõpu paguluses veetma sunnitud kirjanike teosed raskesti kättesaadavad. Nüüdseks on meie lugemislauale jõudnud Visnapuu mahukas luulevalimik "Mu ahastus ja armastus" ning Gailiti paremate romaanide kordustrükid. Mõlema kirjaniku loomingus on küllaga intrigeerivat, poolt või vastu väitlema kutsuvat. Tänavuse olümpiaadiga loodetigi ergutada huvi nende põnevate autorite vastu.

Nagu tavaks, toimus olümpiaad kahes voores. Esimeses voores kirjutasid õpilased uurimistöö, mille teemasid pakkus komisjon seekord välja tervelt 28. Kevadisel koolivaheajal Tartus aset leidnud lõppvooru kutsuti 60 edukamat õpilasuuriat: 39 vanemast (11.-12. klass) ja 21 nooremast rühmast (9.-10. klass).

Vanemas rühmas saabus komisjonile 58 õpilasuurimust. Tundub, et praeguses mitte just eriti kultuurilembes ajas võib tööde hulga rahule jääda. Lõppvooru kutsutute arv näitab, et ka taseme üle polnud põhjust nuriseda. Soovitatud teemadest leidis käsitlemist 19. Teistest märksa populaarsemateks osutusid "Kunst ja kunstnik, maa ja rahvas A. Gailiti romaanis "Leegitsev süda"" ning "Ekke Moor ja Toomas Nipernaadi", korduvalt valiti ka teemasid "Argiilma trotsivaid tegelasi A. Gailiti loomingus" ja "Piibli tegelased A. Gailiti novellides". Luuleteemadest inspireeris enim "Käib ingel ühes majas saatanaga." (Püha ja patune Visnapuu).

Üsna ootuspäraselt eelistati proosateemasid luulele ning probleemistiku või tegelaste käsitlemist esseistlikele interpretatsioonidele. Vahet mitte nii ootuspäraselt kirjutati parimad tööd siiski Visnapuust. Neid vääristas originaalne, materjali vabalt valitsev mõttearendus. Esimese voores esikohta jagasid **Nele Hollo** Võru 1. Keskkoolist (õpetaja V. Leesalu), kes uuris piiblimotiivi Visnapuu luules, ning **Kati Lindström** Tartu Miina Härma Gümnaasiumist (õp R. Volmer) uurimusega "Käib ingel ühes majas saatanaga". Esiviisikusse mahtusid veel **Kaia Laidra** Saaremaa Ühisgümnaasiumist (õp R. Ilves), **Annaliisa Ainsalu** Türi 1. Keskkoolist (õp A. Kurvits) ja **Kristi Ilves** Viljandi C. R. Jakobsoni Gümnaasiumist (õp E. Rummel).

Traditsioonilisele motiivi- ja karakteriana-

lüsile rajatud tööde tase oli võrdlemisi kõikum. Plusspunkte teenisid need tööd, milles osati esile tuua tegelaste kogu seesmine keerukus ja vastuoludki, takerdumata lihtsustavatesse skeemidesse, ning veenvalt esitada oma isiklik suhe tegelasse või teosesse. Kirjutaja vaatepunkt oli neis töodes selgesti nähtaval. Nii näiteks läksid arvamused üsna huvitavalt lahku Toomas Nipernaadi puhul. Üksmeelselt toodi välja Nipernaadi kunstnikuloomus, kuid mõni kirjutaja pidas talle kirglikku kaitsekõnet, teine aga arvustas ta ellusuhtumist. Tuli ette poleemikat kirjandusteaduslike tõlgenduskaanonitega, kuid ka vastupidi – mõni töö kujutas endast tihedat tsitaadirägastikku, millest kirjutaja enda arvamused enam läbi ei paistnudki. Sekundaarkirjanduse mõistlik ja mõõduitudeline kasutamine, vööraste seisukohtade kommenteerimine ja korrektne viitamine on kunst, mis nõuab õppimist-harjutamist ning juhendava õpetaja abi on siin vajalik. Esikohatöodes oli arutlus sidus, tsitaadid sekundaarkirjandusest ja/või vaadeldavatest teostest õnnestunult oma mõttearendusse sulatatud.

Sageli püüti uurimust mitmesuguste võtetega elustada ja isikupärastada. Koostati tabeleid ja diagramme – mõnikord jäid need küll kirjandusvööraks liiglihaks –, lisati tekstile illustatsioone jms. Huvitavaks võtteks oli tegelaste kujutluskõnelus, mis tsitaatides ja osavalt juurdeluuletatud repliikides tõi ilmekalt nähtavale eri teostesse kuuluvate kangelaste sarnasuse ja erijooned (õnnestunult näiteks K. Laidra töös "Naistegelasi A. Gailiti romaanides").

Küllalt üldiseks puudujäägiks tuleb lugeda õpilaste nõrka stiilitunnetust. Traditsiooniline realism raskusi ei valmistanud (siiski oldi vahel kaotamas piiritaju tegelikkuse ja kunsti vahel), ent kui puututi kokku gailitliku uusromantismiga, ei osatud tihti selle stiililist omapära näha ega analüüsis arvesse võtta. Samalaadseid probleeme tekkis mõnel kirjutajal luulekujundi tõlgendamise ja nähtavasti on esteetiline tundlikkus pigem arendatav kui kätetoetatav. Rikas ja mitmekesine lugemiskogemus kasvatab tähelepanelikkust stiilierisuste suhtes, õpetajal on siin rohkem toetav ja delikaatselt suunav roll.

Meeldivalt üllatas õpilaste hea piiblitundmine, orienteerumine pühakirja sündmustes ja tegelastes. Teemal "Piibli tegelased A. Gailiti novellides" kirjutati mitu huvitavat tööd. "Laatsaruse" ja "Barrabase" nimitegelasi osati kõrvutada piibllilooga ning näidata Gailiti tõlgenduse omapära.

Ortograafia ja sõnastuse poolest olid tänavused tööd keskeltläbi rahuldavad, lausa raskeid vigu ei esinenud. Siiski tuli lugeda ka selliseid stiiliveidrusi nagu "Neiu pärast võtab mees ette tee elu hammasrataste vahele" või "Mõned nimed on tuletatud Piibli juuresolekul".

Lõppvoorus lahendas 36 Tartusse saabunud õpilast kuue tunni jooksul ülesandeid, mis nõudsid Gailiti ja Visnapuu loometee ja peateoste tundmist, samuti oskust kirjanikke omavahel võrrelda ning asetada nende looming laiemasse kultuurikonteksti. Erineva kaaluga ülesannetes oli võimalik saada 137 punkti. Võitja punktisumma (123) oli maksimumile küllalt lähedal, viimaseks jäänu kogus punkte ligi poole vähem – 67.

1. ülesanne. *Nimetage kirjanduslik rühmitus, kuhu kuuluvad nii A. Gailit kui ka H. Visnapuu. Loetlege selle rühmituse teised liikmed. Mis aastail rühmitus tegutses? Miks lahkusid Gailit ja Visnapuu sellest rühmitusest?*

"Siurut" tundsid õpilased hästi, mõningaid raskusi valmistas vaid Gailiti ja Visnapuu lahkumise põhjuste avamine. Oli ülipõhjalikke vastuseid, kus anti "Siuru" tegevusest faktirikkam ülevaade kui küsitud oli. Tõenäoliselt osutus nii selle kui ka mitme teise ülesande jaoks väga heaks abiliseks H. Peebu põhjalik monograafia Visnapuust, mõni vastaja paistis olevat lugenud ka Visnapuu memuaare. Ette tuli ka eksimusi, nii arvati siurulaste hulka B. Alver, A. Kitzberg, isegi J. Anvelt.

2. *Lisage H. Visnapuu luulekatekandis puuduvad naised (7 katkendit luuletustest "Maria", "Jumalaga, Ene!", "Eokene eo-oo", "Sireli", "Esimene kiri Ingile", "Maga Alaea", "Laulud Hödele VI").*

Mälu ja intuitsiooni abiga täideti lüngad küllaltki täpselt, ometi leidis üks vastaja, kes jättis need kõik tühjaks. Raskeim pätkel oli vöörapärane Alaea, mille variantidena pakuti Aenea, Tea, Alahea jm.

3. *Teie ees on katkendid luuletustest, mis on inspireeritud H. Visnapuust ja tema loomingust. Millele H. Visnapuu loomingus igaüks neist viitab (kas mõnele luuletusele, sündmusele, voolule või perioodile) ja milline on autorite suhe H. Visnapuu luulega? (Katkendid pärinesid järgmistest luuletustest: Tiibuse Mari (A. Kitzberg) paroodia "Aig astu ülim", K. Lepiku mälestusluuletus "Surma on ruumid täis", A. Alle epigramm "Ego-geenius", P.-E. Rummo luuletus "Öitsva mandlipuu juures", mille moto võetud Visnapuult).*

Ülesandega tuldi rahuldavalt toime, enam oodanuks kirjandusloolise konteksti tundmist ja arvestamist, näiteks Alle epigrammi suhetamist (ego)futurismiharrastusega eesti kirjanduses ja eriti Visnapuul. Rummo luuletuse kujundikattuvusi Visnapuu loomega nähti ja eritleti seevastu üle ootuste hästi.

4. *Lugege tähelepanelikult läbi H. Visnapuu luuletus "Surnuk sõnade surise" (kogust "Höbedased kuljused" 1920). Mida iseloomulikkust avab luuletus poeedi enesetunnetusest? Kuidas ilmneb see tema luuletervikus? Missugune on kirjaniku vahetõde loomingulise sõnaga, luulega? Iseloomustage selle luuletuse poeetikat, suhet rahvusliku traditsiooniga.*

See suure punktikaaluga luuleanalüüs osutus raskeks – vahest oli tekst õpilastele suhteliselt võõras ning murdejooned põhjustasid arusaamatusi. Kui ei teatud ega mõistetud konteksti järgi, et surnuk on süstiku murdevaste, kippuski tõlgendus algusest peale eksiteile kalduma. On ammu teada tõsiasi, et mõtte- ja tundesügava luule mõistmise ja tõlgendamise võime on õpilase kirjandustundlikkuse indikaator, nii tulid ka selle ülesande puhul tasemeerinevused eriti selgelt välja.

5. *Mis on futurism? Selgitage, kuidas on sellega seotud H. Visnapuu looming.*

Umbes pooled vastajaist suutsid futurismi määratleda, teati futurismi tulekut Eestisse Venemaa kaudu ja I. Severjanini rolli. Enamik oskas nimetada Visnapuu "Rohelist momenti" ja futuristlikke luuletusi, parim vastaja suutis ka näidata futurismi tähendust Visnapuu loomingus: futurism jõudis Eestisse algele sisu kaotanuna ning oli ka Visnapuul vaid vormi- ja stiiliotsinguline nähtus.

6. *H. Visnapuu oli mitmekülgne literaat, kes viljeles teisigi žanre peale luule ning tegutses kultuurielu mitmes valdkonnas. Nimetage H. Visnapuu tegevusalad ja loominguvaldkonnad (v. a lüürika), viimaseid illustreerige näidetega.*

Ülesanne nõudis selget ja konkreetset vastust. Visnapuu paljudest tegevusvaldkondadest teati vähem tõlketegevust (Balzaci "Šagräänahk", Turgenevi "Aadlipesa" jt), luuleteoreetilist tööd (koos J. Aineloga kirjutatud "Poeetika põhijooni"), "Varamu" toimetajaks olemist. Kasinavõitu olid teadmised Visnapuu draamaloomingust ("Meie küla poisid", "Madaam Sohk ja pojad", "Maa vabaduse eest" jt).

7. *Kujutlege, et kuulute Žüriisse, kes peab andma H. Visnapuu luuleauhinna ühele eesti nüüdisluuletajale. Kellele Teile selle annaksite? Kirjutage põhjendus (kuni 1 lk): miks peaks see luuletaja saama just Visnapuu luuleauhinna?*

Ülesanne eeldas nii kaasaja luule tundmist kui ka H. Visnapuu lüürika sisimärgatuse olemuse, n.ö visnapuulikkuse tajumist, samuti oskust oma luule-eelistusi põhjendada. Just viimases osas olidki puudujäägid suuremad: kiputi jääma kidakeelseks või üldsõnaliselt, näiteks esile tõstes auhinnatava poeedi omapärasust või andekust, kuid jättes iseloomustamata andelaadi ja omapära ennast. Ülesanne kujunes omamoodi (luule) sotsioloogiliseks miniküsitluseks. Üldpilt oli kirev. Eelarvamus, et pakutakse peaaesjalikult elavaid klassikuid, ei osutunud tõeks. Tõsi, kõige rohkem häälid kogus P.-E. Rummo, kuid suurem osa vastajaist ei hoolinud Parnassist – noortel on oma lemmikud, keda mõneski vastuses väga kaunisõnaliselt kaitsti: Indrek Hirv, Tõnu Trubetsky, Jim Ollinovski, Kauksi Ülle, kuni Ämblik Makeni. Ei puudunud ka tänapäeva luule karm kriitik, kelle arvates kaasaja poeedid on vaid rahahimulised tänavalaulikud ja Visnapuu väärilist nende seas leida ei ole.

8. *A. Gailiti teoseid on tõlgitud paljudesse võõrkeeltesse. Kirjutage lünkadesse tõlke keel ja teose pealkiri eesti keeles. (Lisatud olid 5 tõlke pealkirjad võõrkeeles).*

See oli lõppvooru kergeim, tujutõstmise ülesanne. Oli vaid üksikuid eksimusi, näiteks pandi pealkiri "Nippernaht und die Jahreszeiten" otse eesti keelde ümber, arvestamata, et originaalis tunneme siiski ainult "Toomas Nipernaadit".

9. A. Mägi on kirjutanud mälestusteoses "August Gailit 1891-1960": "Gailit pole kujundajana rahul reaalsuse lamedusega, ta tõstab lagendikelt kaljusid ja kaevab kuristikke, pillub hal-lusele eredaid värve, süütab udus tulesid. Autori fantaasia purustab tegelikkuse piirid ka argielulises motiivistikus. Tegelikkuse, kuid mitte usutavuse. Gailit on kahtlemata eesti kirjanduse andekaim valetaja." Milliseid kinnitusi A. Mägi väitele leiata A. Gailiti loomingust? Kuidas hindate sellelt pinnalt nn kunsttõe ja elutõe vahekorda A. Gailiti loomingus?

Üks vastajaist alustas nõnda: "Seda väidet pole raske põhjendada." Nii oligi – vastused olid ühtlaselt heal tasemel ning Mägi väitega soostuvad. Ootuspäraselt tegeles enamik vasta-jaid "Toomas Nipernaadi" ja "Ekke Mooriga", kuid osati näha kaugemaidki paralleele, näiteks Gailiti romaane Ristikivi "Hingede ööga" kõrvuti asetades.

10. Kujutlege, et üks suur Euroopa kirjastus kavatses tõlki-da ja välja anda ühe A. Gailiti romaani. Millist romaani soovitaksite? Kirjutage kiri, milles selgitate A. Gailiti romaani tähendust Eestile ja Euroopale ning veenate kirjastust Teie valikuga soostuma.

See oli Gailiti loomingut puudutavatest üles-annetest suurima punktikaaluga. Oodati romaani analüüsi, mis võtaks arvesse võimalikke lugejaid väljaspool eesti kultuuriruumi. Tun-dub, et sellisele distantseerunud, veidi Eesti-võõrale vaatepunktile asumine oli raske. Gaili-ti romaanide pingerida õpilaste eelistuses kujunes järgmiseks: "Leegitsev süda" (16 soovitud), "Toomas Nipernaadi" (9), "Karge meri" ja "Üle rahutu vee"(4).

11. Nimetage tegelased, keda järgnevais katkendeis kirjeldatakse, ja teosed, millest katkendid on pärit. Tegelased olid järgmised: Tralla ("Toomas Nipernaadi"), Taavet Rabarand ("Leegitsev süda"), Jevdokia Ääreküla ("Ekke Moor"), narr Pimpa (novell "Põhjaneitsi"), lapi tüdruk Lassi ("Ekke Moor").

Ülesanne lahendati hästi. Raskusi oli narr Pimpa, Lassi ja Jevdokia äratundmisega – viimasel juhul pakuti teisi võimukaid naisi Gailiti romaanidest.

12. Kirjanduskriitik T. Liiv on väitnud: "Gailitil korduvad tege-lased, kes kalduvad elu võtma karnevali või teatrina. See teeb ta loomingu mingis väga ilusas mõttes teatripäraseks. /- -/ Kahtlemata on Gailiti loomingu aluseks kontseptsioon elust kui tunnetuslikust teatrist." kas olete sellega nõus? Põhjendage oma nõustumist või mittenoustumist, kasutades 2-3 näidet erinevatest romaanidest ja novellidest.

Nagu 9. ülesande puhul, olid siingi vastused küllalt veenvad, kuid eriti huvitavaid mõtte-käike ega teoste kõrvutusi ei kohanud. Suure-malt jaolt piirduti Ekke Moori ja Toomas Ni-pernaadi iseloomustamise ning paremal juhul võrdlemisega, asetamata neid laiemasse, elu teatraalsuse mõtteraamistikku. T. Liivi iseene-sest intrigeeriv võide ei ärritanud õpilasi vastu väitlema, nagu võinuks oodata. Huvitav oli Gai-

litis lavastajaande ja ta loomingus lavastuslik-kuse nägemine-põhjendamine mõnes vastuses.

13. Mis ühendab ja mis eristab A. Gailitit ja H. Visnapuud (eluloos, maailmavaates, loomingu üldlaadis, põhimotiivides jne)? Esitage võrdlus 5-6 teesina.

See ülesanne nõudis võrdluse esitamist kir-jandusolümpiaadide praktikast tuttavalt viisil – teesidena. Kuid nagu varem, õnnestus see ka tänavu harva. Kui võrdlus oligi teesidesse vor-mitud, siis tavaliselt oli neid ligi paarkümmend, s.t ei osatud eristada olulist ebaolulisest. Gailiti ja Visnapuu maailmavaate ja loomingu üldlaadi hindamisel varieerusid vastused ühest äärmus-est teise: väideti nii seda, et nad olid väga sar-nased, kui ka seda, et nad täielikult erinesid. Ühed pidasid Visnapuud tõsiloomuliseks mõtle-jaks ja Gailitit kergemeelseks mänguriks, teised suisa vastupidi. Mõlema kirjaniku loomingu ambivalentsus tuli vastuste kogupildis kenasti esile, ent üksikvastustes jäi see varju. Kõige raskemaks osutus põhimotiivide kõrvutamine – enamasti hiiliti sellest lihtsalt mööda.

1995. aasta kirjandusolümpiaadi lõppjärjes-tus kujunes järgmiseks:

1. **Triin Bartels**, Tallinna 20. Kk, 12.kl, õp Aili Tarvo

2. **Kati Lindström**, Tartu Miina Härma Güm-naasium, 12. kl, õp Reet Volmer

3. **Kristi Ilves**, Viljandi C. R. Jakobsoni Güm-naasium, 12. kl, õp Erika Rummel

4.-5. **Tiina Pai**, Rakvere Gümnaasium, 11. kl, õp Mare Muik

Kirsti Ruul, Tallinna 20. Kk, 12. kl, õp Aili Tarvo

Eriahinna said 4. ülesande eest Triin Bar-tels ja 10. ülesande eest Liis Tomson (Viljandi 5. Kk). Tänukirjadega peeti meeles õpilasi ju-hendanud õpetajaid; kui tehnilised põhjused poleks takistanud, oleks neid antud enamgi. Olgu siinkohal edasi öeldud olümpiaadikomis-joni tänu sõnad kõigile õpetajatele, kes kuluta-sid aega ja vaeva noorte kirjandusuuri-jate juhendamisele.

Nooremass rühmas saabus komisjonile õigeaegselt 30 õpilasuurimust (üks töö hilines, mistõttu see teistega ei konkureerinud, kuigi läbi loeti ja hinnangu (õige kõrge) sai) – pea-aegu poole vähem kui vanemas, ent viimaste aastate olümpiaadidega võrreldes on see arv küllaltki konstantne ja ilmselt praegustes olu-des ka optimaalne. Rohkem töid saabus 10. klasside õpilastelt: on ju nende kirjandusteo-reetilised teadmised ning kirjutamiskogemus suuremad. Seda põnevam aga, et esivisiikusse kuulusid valdavalt 9. klasside õpilasuurimu-sed, vaid IV koht kuulus 10. klassi õpilasele. Saabunud tööde põhjal kutsusime lõppvooru 21 õpilast. Pakutud teemadest leidis käsitlemist 15. Populaarseimaks teemaks osutus "Naistege-lasi A. Gailiti romaanides (või novellides)" (8 tööd), järgnes "Visnapuu ja Ing". Korduvalt va-liti ka "Meri ja inimene (A. Gailiti "Karge meri" ja A. Mägi "Õitsev meri")", "Ekke Moor ja Toomas Nipernaadi", "H. Visnapuu loodusluule".

Tavapäraselt eelistati proosateemasid luulele: suhtes kaks ühele. Esimese voores esikoht kuulus töid lugenute üksmeelse arvamuse põhjal **Hedvig Priimäele** Tartu Miina Härma Gümnaasiumist (õp R. Volmer) esse "Ekke Moor ja Toomas Nipernaadi" eest. Töö autor valdas vabalt, nõtkete stiilitunnetusega nii valitud käsitluslaadi kui ka ainet. Teine ja kolmas koht kuulusid vastavalt **Liis Palumetsale** ja **Birgit Tolmanile** Ülenurme Gümnaasiumist (õp P. Leiger) uurimistöodega "H. Visnapuu ja keeleuudendus" ning "H. Visnapuu koduluule". Esiviisikusse mahtusid veel **Pille Vengerfeldt** Hugo Treffneri Gümnaasiumist (õp E. Veenpere) ja **Ringa Raudla** C. R. Jakobsoni Gümnaasiumist (õp J. Klettenberg).

Üldjoontes sarnanevad noorema astme uurimuste hädad-puudused vanema astme omadele, kuid tundub, et 9.-10. kl õpilased vajanuksid just tööstruktuuri, sekundaarkirjanduse leidmise ja stiili osas pisut põhjalikumat juhendamist. Lõppvooru ülesandeid lahendama saabus Tartusse 19 noorema vanuserühma õpilast. Ülesanded nõudsid Gailiti ja Visnapuu loomete ja peateoste, aga ka üldise kuluurikonteksti tundmist. Samuti eeldasime teatud hulga kirjandusteoreetiliste põhimõistete valdamist. Erineva kaaluga ülesannetes oli võimalik saada 160 punkti. Võitja punktisumma oli 130, seega maksimumile üsna lähedal, samas aga viimased kaks lahendajat said vaid 37 punkti. Keskmine punktisumma kõikus 70 ja 80 vahel.

1. ü l e s a n n e. *Mõteta lahti H. Visnapuu mälestusteraamatu "Päike ja jõgi" pealkiri. Milliste põhjendustega hoidus analoogilist teost kirjutamast A. Gailit?*

Kuigi küsimuse esimesele poolele vastasid kõik, oli vastuste tase küllaltki erinev. Paremates töödes seostati mälestusteraamatu pealkirja nii Visnapuu elukäigu kui ka samanimelise luulekoguga, interpreteeriti-avati mitmeti sümboleid "päike" ja "jõgi". Nõrgemad tööd sisaldasid üsna üldsõnalist keerutamist, mõtte- ja sõnakordusi. Küsimuse teine pool andis vaid paar silmapaistvat käsitlust, enamikus töödes jäi üldse vastamata. Paaril juhul arvati, et Gailit kartis avaldada mälestustekogu, kuna "...avalikkus ja rahvas oleks teda hukka mõistnud"(!).

2. *Iseloomusta lühidalt "Siuru" elutunnetust. Nimeta siurulaste esikkogud.*

Vastuste analüüs näitas, et enamik vastanuid "Siuru" probleemistikus loodetud määral ei orienteeru. Üldisemad puudujärgid: kusagilt kuulnud-loetud märksõnadele (*boheemlane, skandaal*) ei suudeta ehitada rühmitust iseloomustavat teksti; voolud ja suunad ei eristu vastajate teadvuses (segamini eriti "Siuru", "Tara-pita", "Momendid"); siurulaste esikkogude asemel pakuti nende "Siuru"-eelse debüüti "Kui päike läheb looja"; teoste pealkirjades oli palju ebatäpsusi või ei teatud neid üldse. Tuli ilmsiks tänapäevast lähtuvaid kummalisi arusaamu. Näit: "Gailit oli oma loome algusaastatel väga meelestatud satanismist. Siurulased hin-

dasid eluvabadust. Julgesid elule silma vaadata. Seda tõendab ka Gailiti tahtmine põletada Under"(!).

3. *Miks tekitasid skandaali H. Visnapuu "Kõnelused Issandaga"? Kuidas määratleksid luuletaja suhtumist religiooni?*

Luuletsükli iselaadsust osati põhjendada kõige paremini, märgati tavatut, otsekohest suhet jumalaga, kalduvust epateerimisse ja familiaarsusse, "räigete" sõnade ja väljendite kasutamist jne. Üldjuhul teati, et luuletuses väljenduvad Visnapuu sisemised vastuolud ja heitlused, oma isikliku, dogmadest vaba suhte otsimine jumalasse. Oli vastuseid, kus antud tsükli põhjal väideti, et Visnapuu oli ateist, ei uskunud jumalat ja tegi ateistlikku propagandat.

Raskemaks pähkliks osutus Visnapuu religioosse maailmavaate iseloomustamine, kus oleks tahtnud saada viiteid ja põhjendusi anti-klerikaalsusele (1905. a rev, I ms), luuletaja otsingutele läbi kogemuste ja heitluste mingi kõrgema printsiibi leidmiseks, piibli motiivide kasutamisele luules. Kõige raskemaks osutusid Visnapuu ja soomeugrilise maamuse vahelised suhted. Sellele oli vihje vaid ühes töös. Ei teata, et Visnapuu püüdis seostada piibellikku-monoateistlikku jumalakujutlust põhjamaiste looduskesksete uskumustega.

4. *Milliste kujunditega on saavutatud meeolelu luuletuses "Üle kodumäe"?*

Üldiselt oli küsimust valesti mõistetud. Vastajate enamik piirdus lihtsalt luuletuse üldise meeolelu kirjeldamisega, ümberjutustamisega. Maksimumarvu punkte andis konkreetsete kujundite (epiteedid, personifikatsioonid jne) märkimine. Samas andis see küsimus ka ühe hiilgava lahenduse (sai eripreemia), kus lisaks nõutule oli leitud ka selliseid kujundeid, mille tundmist 9. klassi õpilasel ei julgenud lootagi (inversioon, asündeton, ellips jm). Oli töid, kus olid määratud ka riimid ja instrumentatsioon.

5. *Võrrelda kodumaa-kujundit luuletuses "Kodumaa laul" (1919) ja "Tõmbtuul" (1927). Millest on tingitud luuletaja suhtumise muutus?*

See ülesanne kuulus paremini vastatute hulka: osati kõrvutavalt välja tuua erinevused ning paatose muutumise põhjused. Viimastega jäädi kohati ka veidi kimpu: nii mõnigi pidas siin oluliseks mainida sõda... Meeldiv oli, et olümpiaadlased ilmutasid originaalseid mõtteid ja märkimisväärset (puhuti liigagi lennukat) fantaasiat.

6. *Loetle H. Visnapuu luulekogude nimekamaid illustreid.*

Olgu nad siis siin nimetatud: Peet Aren, Ado Vabbe, Jaan Vahtra, Voldemar Kangro-Pool, Andrus Johani, Karin Luts, Günther Reindorff, Agaate Veeber. Vastajad teadsid neist üldiselt A. Vabbet, üks ka V. Kangro-Pooli. Korduvalt väideti, et A. Vabbe "illustreeris" valikkogu "Mu ahastus ja armastus". Vaid paar vastanut märkis, et valikkogu illustatsioonid pärinevad varasematest luulekogudest nagu "Amores" jt.

7. *Mida tead A. Gailiti päritolust, kasvukeskkonnast ja sellega seonduvast rahvuslikust identiteedist?*

Kõigis töodes oli mainitud A. Gailiti läti päritolu, kuid andmeid teati vähem. Ligikaudu pooltes töodes püüti päritolu ja kasvukeskkonda seostada ka loominguga. Enamasti kujunesid vastused üsna sarnasteks, erinevusi põhifaktide esitamisel polnud. Omamoodi erandina arvas üks õpilane küll, et A. Gailiti rahvuslik päritolu avastati alles hiljem, kui ta oli juba tuntud kirjanik. Oli ka töid, kus vastaja püüdis kirja panna kogu A. Gailiti eluloo. Enim võibki ehk norida vastuste stiili kallal (näit "... tema (A.G.) paljurahvuseline päritolu on aga palju tolmud üles keerutanud" jms).

8. Täida lüngad. Kes on tervituskõne autor?

Sa tead, vana sõber, et rahvas vajab sinu juubelit rohkem kui sina ise, sest ühe rahva vaimne iseteadvus sõltub tema suurmeeste loomingust. Kirjanikule on sagedasti küllalt, kui kitsas sõprade ring tema talendisse usub, nagu oli seda päevil, sinu nooruses. (- -) Häid diletante oli eesti kirjanduses küllalt, kuid spontaanselt loovaid ja mehiseid mehi oli vähe. silmad olid eesti ühiskonna ja maailma viletsuse nägemisest haigeks jäänud. Noor oli samades tingimustes "Tuulemaa" kõrgustikkudele resigneerunud ja tuli siis uuesti taotlema oma noorusunistusi "Eesti töö-vabariigi" kavaga. Kuulus 1905. a. "mässaja" häbenes kirjandusõhtul "Estonias" võtta pihku pikka latti, mille otsas oli rahakorjamise kott, kui sina "Estonia" lavalt konrad Mäe pilti välja loosisid.

Sina, noor seadsid oma leierkasti keset kirjanduslikku turgu, panid sinna ahvi otsa ja hakkasid väntama, et tulge, armsad ristiinimesed ja muidu paganad, ja vaadake. Naljamees! ütlesid habetunud autoriteedid. Kuid nõnda said kirjastus ja albumid, ja oli siis veel täitsamees kirjastuse käimapanemiseks ja asjaajamiseks.

"Tulimuld" 1951, nr. 1 lk 21-22.

Küsimus nõudis Siuru-aegse kirjanduselu avaramat tundmist. 6 kirjutajat sai ülesande eest ühe punkti, olles "Siuru" vaid ühte õigeste kohta paigutanud. Teati ka G. Suitsu ja Fr. Tuglast (tunti ära seosed "Tuulemaa" – G. Suits, "1905. a. mässaja" – Fr. Tuglas). Õigesti märgiti juubilarini nimi, kuigi oli ka neid, kes selleks H. Visnapuud pidasid. Et H. Visnapuu tervituskõne autor oli, teadis 4 vastanut (pakuti veel G. Suitsu, B. Kangrot, A. Mälku, A. Gailitit ennast). Ei teatud aga A. Adsonit, kirjastuse esimeest ja "Siuru" asjaajamise ametliku poole esindajat. Keegi polnud maininud E. Vildet, ühiskonna varjupoole tundlikku kajastajat.

9. Võrdle Toomas Nipernaadit ja Ekke Moori. Sarnasused ja erinevused sõnasta teesidena.

Hakkas silma, et õpilased ei tea, mis on tees – tõestatav väide, otustatus, mida autor tahab kaitsta või ümber lükata. Ühes töös oli selle asemel sõnastatud koguni lehekülje jagu mõteteri, nagu neid teismelised oma salmikutesse armastavad kirjutada. Paari töö puhul ilmnes, et üldse ei tuntud "Ekke Moori", mistõttu polnud ka võrdlust. Samas ei puudunud ka hästi sõnastatud, olulist välja toovad teesid. Kahe äärmuse vahele mahtusid kõik ülejäänud tööd, kus sarnasused ning erinevused olid lihtsalt esile toodud.

10. Mis on grotesk? Too näiteid A. Gailiti loomingust.

Groteski mõistet ei tuntud, ometi on just groteskil Gailiti loomingus oluline osa täita. Ainult üks õpilane teadis, et grotesk "on kurbnaljakas või ilus ja inetu korruga". Groteski kui stiilivõtte, kirjandusliku kujundi (või selle loomise) olemust ei suudetud lahti mõtestada. Keegi oleks võinud teada ka groteski mõiste päritolu (Itaalia ornamentaalsed seinamaalingud grottides, kus on ühendatud taimsed ja loomsed elemendid). Punkte saadigi vaid ülesande teise poole eest, näiteid osati tuua nii teoste kui ka tegelaste tasandil. Situatsioonide, objektide kujutamise grotesksust ei tajutud. Rohkem kirjaldati groteski mõju lugejale, s.t groteski kui stiilivõtte kasutamise eesmärki.

11. Kuidas liigitaksid A. Gailiti novelle? Lisa näiteid.

Me ei piiranud liigitamisvõimalusi (kas teemaatikast, vooluloolisest printsiipest, stiilist või autori loomeperioodidest lähtudes). Me ei krimpsutanud nina ka sel puhul, kui kõiki neid võimalusi oli läbiseegi pakutud. Olulisemaks pidasime novellide tundmist. Siin aga tabas komisjoni Gailiti-küsimuste suurim pettumus (oli küll neli tugevat vastust): üldiselt novelle ei tuntud, mõnedel juhtumitel tundus, et neid polnud loetudki. Ühes töös olid nimetatud A. Gailiti följetonikogud ning väidetud, et följetonid jagunevad nii- ja naasugusteks novellideks. See, et žanre tuntakse halvasti, ilmnes nii selle küsimuse põhjal kui ka mujal.

12. Loo kujutluspiilt Toomas Nipernaadist talvel.

See ülesanne pani proovile olümpiaadlaste loovuse ning võime kirjutada loetavat kujundlikku teksti. Nagu töödest näha, kujutatakse Nipernaadit talvel ette üsnagi erinevalt – viinaleburi kuni vagura pereinimeseni. Enamasti usutakse, et Nipernaadi talvel kirjutab oma suvistest seiklustest; istub enesesetõmbunult kodus või siis, vastupidi, liigub elegantselt ja säravalt "kõrgema" seltskonna salongides. Ühes aga ollakse ühel meelel – Nipernaadi ootab kõige rohkem lume sulamist, et võtta jalge alla uued rännuteed.

Laadilt olid tööd valdavalt kirjeldavad, kuid mõnes töös jõuti ka väljapaistvate arutluste ja põhjendusteni.

1995. aasta kirjandusolümpiaadi lõppjärjes- tus nooremas vanuserühmas kujunes järgmiseks:

1. **Ringa Raudla**, C. R. Jakobsoni Gümnaasium, 9. kl, õp J. Klettenberg
2. **Hedvig Priimägi**, Tartu Miina Härma Gümnaasium, 9. kl, õp R. Volmer
3. **Kristi Kuusk**, Jõgeva 2. Keskkool, 10. kl, õp M. Peda
4. **Pille Vengerfeldt**, Hugo Treffneri Gümnaasium, 10. kl, õp E. Veenpere
5. **Mele Pesti**, Saaremaa Ühisgümnaasium, 10. kl, õp L. Liivamägi.

Eriauhinnad said 4. ülesande eest Ringa Raudla ja 12. ülesande eest Hedvig Priimägi.

Salmid ja laulud inglise keele tundi

ANNE KLOREN, Jüri Gümnaasiumi algklasside õppealajuhataja

Inglise keele õpetamise alustamine 3. klassis on palju vaidlusi tekitanud: kas pole liiga vara, kas ei kujune see väga koor-mavaks lapsele (võtame talt tööroomu ära liiga suurte ülesannete püstitamisega). Arvan, et hästi sobib selles vanuses lastele salmide, riimide, laulude õpetamine. Koos lugedes ja kaasa elades tunneb iga laps, et tal on salm selge, et inglise keel tuleb hästi välja.

Kui aga õpetada salme alati ühes rütmis, lihtsalt pähe tuupides, võib seegi vastumeel-seks muutuda.

Minule meeldib lastega koos laulda, ring-mänge mängida, salme lugeda. Tundi alustangi tavaliselt nendega – nii elavad lapsed kiiremini inglise keele tundi sisse. Sellises sissejuhata-vas osas ei istu lapsed pinkides, vaid on klassi tagaosas, kus on hea koos tegutseda.

Et seda tunniosa vaheldusrikkamaks muu-ta, olen püüdnud lihtsatele salmidele liigutu-sed juurde mõelda, sobitada mõne rütmni ning mõnele luuletusele olen leidnud ka tuttava las-telaulu viisi.

■ “Hiir hüppas”

Tuntud laulu viisidel olen õpetanud järg-misi salme.

*Red birds-birds,
Yellow birds-birds,
Blue birds-birds,
Green-green.
Pink birds-birds,
Orange birds-birds
Flying in my dream.*

■ “Lapsed, lähme lauluga”

*I can tell you all the day:
Time to sleep and time to play.
(3 times)*

■ “Jõulukellad helisevad”

*Two little birds sitting on the wall.
This bird is Peter, this bird is Paul.
Fly away, Peter. Fly away, Paul.
Come back, Peter. Come back, Paul.*

■ “Clementine”

*Mix a colour, mix a colour,
Mix a colour, all day long.
Mix a colour, mix a colour,
Mix a colour, sing this song.
Yellow and red make orange.
Yellow and blue make green.
Blue and red make purple,
Yellow and white make cream.
Mix a colour...*

Siin refrääni laulame, salmi aga loeme tem-pokas rütmis.

■ “Süda tuksub”

*I can read and I can write,
I can count and I can fight.
I can eat and I can talk,
I can drink and I can walk.*

*Read and write,
Count and fight,
Eat and talk
And drink and walk.*

■ Laulame heliredelit DO-SOL ja tagasi:

*“Tell me, little Pete,
What you like to eat.”
“Well, I like to eat
What is good and sweet.”*

■ *Teddy's jeans are blue,*

Paljudele luuletustele saab juurde panna liigutused, mis viitavad sisule.

*Teddy's jacket's yellow.
Oh, Teddy's such a fine fellow.*

Sõnade *jeans* ja *jacket* juures näitavad lap-sed oma jakile ja pükstele, käed ristas *fine fel-low* – rõhutame ja hoiame pöidla püsti.

■ *One, two – it's a shoe.* – koputame kingaga põrandale

Three, four – it's a door. – koputame uksele
Five, six – clickety clicks. – teeme sõrmenipsu
Seven, eight – it's a gate. – avame väravat
Nine, ten – it's a hen. – raputame õlgu
Eleven, twelve – begin again. – teeme kannal pöörde

■ *When I ride,* – teeme jalgadega jalgrattasõidu liigutusi

I'm all right. – põial püsti
When I stop, – lööme jalaga tugevasti vastu maad

I flop. – lapsed kukuvad ümber

■ *Puppy, puppy,* – kutsuv hääletoon, käega pat-sutame vastu oma säärt, nagu kutsuksime koera
*Come to me,
Come to me.*

Let us play under the tree.

Põneva lahenduse võib anda mõnele sal-mile ka hääle tugevuse muutmine:

*In a dark, dark wood,
There was a dark, dark house.
In the dark, dark house,
There was a dark, dark room.
In the dark, dark room,
There was a dark, dark shelf.
On the dark, dark shelf,
There was a dark, dark box.
In the dark, dark box,
There was a
GHOST!*

ff

↓

pp
ff



Riimisalmidega läheb võorkeele õppimine kergemini. Anne Klorene inglise keele tund Jüri Gümnaasiumi 3.b klassis.

■ Šš-šš, *baby's sleeping.*

What did you say?

I said, "Hush, hush! Baby's sleeping."

What did you say?

I said, "Please, be quiet – baby's sleeping."

What did you say?

I said, "Shut up, shut up! Baby's sleeping!"

What did you say?

Aa-aa! Not any more.

Siin loetakse kahes rühmas, iga korraga muutub kummagi rühma hääletoon tugevaks ja närvilisemaks.

Ka järgmist luuletust loetakse kahes rühmas:

■ *It's time to go to bed.*

p

What time is it?

p

It's time to go to bed.

What time is it?

It's time to go to bed.

I don't want to go to bed.

You have to go to bed.

I don't want to go to bed.

You must go to bed.

I don't want to go to bed.

ff

I'm not sleepy.

ff

I'm not sleepy.

It's time to get up.

p

What time is it?

p

It's time to get up.

What time is it?

It's time to get up.

I don't want to get up.

You have to get up.

I don't want to get up.

You must get up.

I don't want to get up.

I'm sleepy.

I'm sleepy.

ff

Lastele meeldivad luuletused, kus saab lugeda vaheldumisi kõik koos, rühmiti ja üksinda.

■ *Sh! Sh! Sh! Stop that noise!*

Sh! Sh! Sh! Stop that noise!

Sh! Sh! Sh! Stop that noise! (altogether)

Come on girls

Tell all the boys

Tell all the boys

To stop that noise! (a leader)

Please be quiet, stop that noise!

Please be quiet, stop that noise!

Please be quiet, stop that noise! (girls)

Come on boys

Tell all the girls

Tell all the girls

To stop that noise! (a leader)

Shut up girls, stop that noise!

Shut up girls, stop that noise!

Shut up girls, stop that noise! (boys)

Come on girls

Come on boys

Tell everybody
 To stop that noise! (a leader)
 Sh! Sh! Sh! Stop that noise!
 Sh! Sh! Sh! Stop that noise!
 Sh! Sh! Sh! Stop that noise! (altogether)

Toon veel ühe salmi, kus klassi küsimusele vastab üks laps ja oma vastuses nimetab järgmise õpilase, kelle poole peab klass edasi pöörduma:

Who took the cookies
 From the cookie jar?
 Was it you, TOM?

Who me?

Couldn't be!

Then who?

I think, it was KEN.

Hääletooniga saab edasi anda ka esemete omadusi, samuti suhtumist erinevatesse asjadesse.

■ *Jiggety-jig, jiggety-jig.* – rütmis sõrmenips

Pete's horse is little. – hää! peenike, näitavad kätega väikest eset

And Dan's horse is big. – hää! jäme, näitavad kätega suurt eset

Jiggety-jig, jiggety-jig. – rütmis sõrmenips

■ *Give me* – paluv hääletoon

an orange, orange, orange. – peod ees koos

I don't like to eat – hää! torisev, löök jalaga vastu maad

porridge, porridge, porridge.

Luuletust saab lugeda ka nii, et üks rühm ütleb fraasi, teised rühmad kordavad öeldut kajana:

I
*An elephant,
 Lives,*

II
*elephant
 lives*

III
*elephant
 lives*

In the Zoo, in the Zoo in the Zoo
A zebra, zebra zebra
Lives, lives lives
In the Zoo, in the Zoo in the Zoo
 TOO! (altogether)

Väikese luuletuse muudab toredaks ka osade sõnade rõhutamine:

Milk and bread.

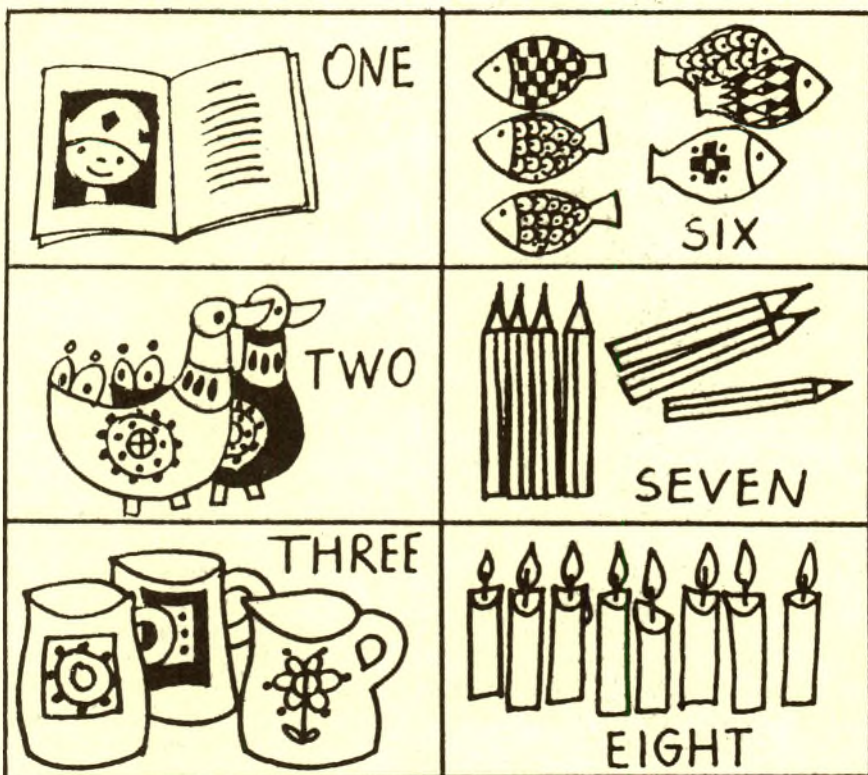
For little Fred.

Tea and jam

For brother Sam.

Lastele meeldib, kui õpitud lugudele lisandub ikka uusi. Nii kippusid endalgi salmid ununema ja seepärast hakkasin õppimisele tulevaid luuletusi kirjutama/joonistama suurtele lehtedele. Sõnad, mis võimalik, asendan piltidega. Niiviisi paberile pandud lood jäävad seinale nn inglise keele nurka. Nende juures tavaliselt oma tundi alustamegi.

Meie koolis annavad 3. ja 4. klassides inglise keelt algklassiõpetajad. Kõik me oleme oma tundides erinevad, kuid on olemas ka ühine joon – püüame salmide, laulude ja ringmängude kaudu viia lapsed võõrkeelele lähemale. Tundides märkamatu selgeks saanud lood on andnud meile ka hea võimaluse esineda lapsevanematele, keelepäevadel teistele õpilastele ja õpetajatele. Kui jälgida neil esinemistel lapsi, on näha, et nad teevad seda lusti ja rõõmuga. See on andnudki julgust mõelda, et oleme oma õpetamisega õigel teel ning et tegelemine lihtsate salmide, laulude ja riimidega pole raisatud aeg.



Enesekontrolli õpetamine lugemisel ja kirjutamisel

KARL KARLEP, TÜ professor

Täisväärtusliku inimitoimingu koostisse kuulub ka enesekontroll. Seega peaks iga oskuse kujundamisega kaasnema enesekontrolli õpetamine. Kahjuks piiratakse metodikas sageli vaid nimetatud vajaduse deklareerimisega.

Enesekontrolli õpetamise teoreetilisi küsimusi on allkirjutanu käsitlenud ka varem (1).

■ Enesekontrolliks võib kasutada iga omandatud töövõtet (nt ülesande kordavat sooritamist kontrolli eesmärgil) või spetsiaalseid kontrollivõtteid. Sõltuvalt enesekontrolli ajast töövõtte sooritamisel eristatakse resultaadikontrolli (võrdlus etaloniga, ülesande korduv sooritamine, spetsiaalsete võtete kasutamine); operatsioonilist kontrolli (kontrollitakse iga operatsiooni õigeaegset sooritamist ja selle tulemust); ennetavat kontrolli (enne tulemuse fikseerimist sooritatakse ülesanne peast ja kontrollitakse selle õigsust) (A. Markova).

■ Abikooli õpilased oma tööd harilikult kontrollida ei püüa, sageli sooritatakse kontrollioperatsioonid ainult osaliselt. Õpetamisel on seetõttu vaja laste tegevust pidevalt suunata, mõnikord on otstarbekas osa operatsioone sooritada õpilase eest.

Viidatud artiklis (1) kirjeldati lähemalt ühte resultaadikontrolli võtet – õigekirja korrektuuri. Järgnevatel aastatel on aga kirjanduses avaldatud täiendavaid andmeid, mitmeid katseid on korraldanud TÜ eripedagoogika osakonna üliõpilased (M. Jaigma, L. Lanno, A. Mikk, M. Niidu, E. Ojanurme, A. Ojaste, E. Piirimägi), uusi töövõtteid rakendanud praktikud. Uuritun näiteks järgmisi enesekontrolli ülesandeid või nende seotud võtteid: korrektuuriharjutused erineva abiga, veaga sõnade lugemine vastavalt kirja- ja sõnade isiku lugemisvea leidmine, esemepiltide ja sõnade sobitamine (valik koostiselt lähedaste sõnade hulgast), võimalike vältevigade ettenägemine jne. Käesolevas artiklis püütakse tehtut üldistada, **esitada harjutuste süsteem ning selle põhjendus enesekontrolli õpetamiseks lugemisel ja kirjutamisel.**

Mis on nimetatud oskuste omandamise eelduseks? Kirjutamine on kõnetegevuse kirjalik (teisane) vorm. Üheks eelduseks on oskus verifitseerida suulist kõnet (esmast vormi) kui etaloni lugemisel ja kirjutamisel. Teiseks eelduseks on nimetatud toimingute ja nende koostisse kuuluvate operatsioonide valdamine: kontrollida saab seda, mida mingil määral osatakse. Kolmandaks eelduseks on õpitegevuse üldiste oskuste valdamine: oskuse oma tööd planeerida, töövõtteid järjestada, keeleüksusi võrrelda jne.

Harilikult arvatakse, et enesekontrolli kujundamine peaks algama järelkontrollist. Hiljem tõuseb kaasneva ja selle omandamisel ennetava enesekontrolli osatähtsus. N. Talõzina (3) järgi on aga operatsiooniline kontroll alati efektiivsem resultaadikontrollist ning selle vajadus on eriti suur just toimingu omandamise algetapil. **Õpetaja roll on seejuures küllaltki suur.** Ta võib sooritada osa operatsioone lapse eest (näiteks loeb veaga teksti vastavalt kirja- ja sõnade isiku lugemisele, suunab lapse tegevust oma repliikidega või esitab kontrolli algoritmi (tingimärgid, kirjalikud instruksioonid), kasutab suunavaid orientiire (märgib veaga sõnad, vigade arvu jne). Oluliseks peetakse samuti õpilase oskust vigu ette näha ning teadmist sellest, mis vigu võib teha ühe või teise kontrollioperatsiooni sooritamata jätmisel (2).

Lisaks pedagoogika seisukohtadele on käesoleva teema puhul otstarbekas arvestada ka keeleteaduse, psühholoogia ja psühholingvistika saavutusi. Eesti keeles tuleb kontrollida häälikute-tähtede vastavust, ühekordsete ja topelttähtede ning häälikupikkuste vahet. Lugemis- ja kirjutamistoimingu operatsioonilise koostise teadmine on aluseks operatsioonilise enesekontrolli kujundamisele, õpitöövõtte omandamise seaduspärasusi tuleb aga arvestada kontrollivõtte õpetamisel (hargnevuse aste, materialiseerimine jne). Psühholingvistika omakorda võimaldab leida need reaalsed kõneoperatsioonid, mida saab enesekontrollil rakendada: võrdlev hääldamine (õigesti-valesti), kirja- ja sõnade vastav lugemine, häälimine-veerimine kirjutamisel ja lugemisel, häälikupikkuse ja/või sõnavälte muutmise jne.

Õigekirja **resultaadikontrolli** õpetamisel on kaks põhimõtteliselt erinevat tingimust: abiks on originaaltekst (ärakiri) või kontroll toetub ainult teadmistele ja oskustele. Enesekontroll originaali abil eeldab oskust võrrelda sõnade tähtkoostist. Raskusastet reguleerib sõnade (lausete) paigutus (üksteise all, kõrval, eemal), erinev šrift (trüki- või kirjatähed), õpetaja abi (osutamine tähtedele, suunavad repliigid). Võrdlemise tulemused on otstarbekas esialgu fikseerida graafiliselt (erinevused joonida, samad tähed joontega ühendada), harjutada aga veatüüpide kaupa (tähtede ärajätmine, ringi paigutamine, vältevead). Töövõttena sobib samuti probleem sõnade leidmine sõnade reast. Näiteks: katus/kattus, kadus, kaadus, katus, kattus. Hiljem nõutakse tähtede arvu, sulghäälikute ning topelttähtede võrdlemist. Rõhutada on vaja õpetaja nõudmiste osatähtsust, et järelkontroll kujuneks harjumuseks.

Originaalteksti puudumisel (etteütlused, loomingu- ja kirjutamistööd) tuleb kasutada spetsiaalseid

kontrollivõtteid, millest lihtsaim on korduv analüüs pärast kirjutamist. Võtte aitab parandada peamiselt tähelepanematuses tulenevad vead. Tunduvalt olulisem on oskus lugeda vastavalt kirja pildile. Võtte rakendus on järgmine: 1. Loe, nagu kirjutatud. 2. Loe, nagu peaks olema. 3. Leia ja paranda viga. Harjutamine toimugu jällegi veatuüptide kaupa (suits – siuts, plats – pats, varblane – valblane, kollane – koolane, lagi – laki jne).

Diftongi ja konsonantühendi vigade leidmise eelduseks on häälikuühendite äratundmine. Sobib ühendite märkimine kaarega pärast kirjutamist (kallda, lauulis). Loomulik eeltöö on täherühmade eristamine (k a n a).

Kasutada saab veel sõnaskeemide või veohtlike häälikute skeemide valikut sõnade juurde pärast kirjutamist ning kirja pildi põhjendamist võrdleva hääldamise teel (sõnas “katus” on ühekordne tugev täht, muidu oleks “kadus” või “kattus”). Kasutatakse samuti sõnade rühmitamist. Sel juhul saab aga lähtuda kirja pildist, mis võib olla vale. Põhimõtteliselt võib kasutada kõiki häälik- ja foneemanalüüsi võtteid (rakendatakse pärast kirjutamist).

Resultaadikontroll lugemisel koosneb kahest põimunud operatsioonist – semantilisest ja formaalsest kontrollist. Esialgu peaksid need siiski lahutatud olema: oletusele (hüpoteesile sõna kõlast) järgneb sõna häälikkoostise võrdlemine tähtkoostisega, lõplik hinnang antakse aga selle teksti sobivuse alusel. Resultaadikontrolliga on tihedalt seotud ka kaaslaste lugemise õigsuse hindamine. Tihti tundub, et teiste vigu leiavad isegi nõrgad lugejad. See on aga petlik, sest hinnang antakse suulise kõne verifitseerimise põhimõttel: viga märgatakse, kui sõna või sõnavorm on moonutatud või ei sobi semantiliselt lausesse. Järelikult on harjutamiseks vaja materjali, mis “sunnib” õpilast sõnade tähtkoostist analüüsima.

□ Õpetaja “eksib” lugedes, kuid sõna sobib lausesse. Näiteks: Pildile on joonistatud särk (loetakse “särg”). Alustamiseks võib vastava sõnaosa õpilase tekstis graafiliselt esile tõsta (särK).

□ Kasutatakse vigadega tekste. Õpetaja loeb veaga sõnad vastavalt kirja pildile. Sama tekst on õpilastel, seega lugemisviga ei ole. Võib aga teha teisi vigu. Näiteks: Malle ujus tikis pool tundi. (Loetakse: Malle ujus tikis pool tunni.) Õpetaja võib ka lugeda osa veaga sõnadest vastavalt kirja pildile, osa vastavalt kontekstile. Näiteks: KaBi ukсед lüKKati kiNi. Loetakse: Kapi ukсед lükkati kinni. Sel juhul tuleb leida sõnad, mida õpetaja vastavalt kirja pildile ei lugenud.








□ Sõnade valik esemepildi juurde. Näiteks pildile on joonistatud lammas, valida on sõnad “lamas”, “lammas”, “laamas”. Variandiks on sõnavalik õpetaja hääldamise järgi.

□ Kõlalt lähedaste sõnade lugemine. Vea puhul osutab õpetaja vastavale sõnale. Näiteks:




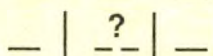

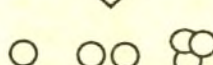
kadus, kaadus, kaatus, kattus, katus. Kui õpilane loeb esimese sõna kui “katus”, osutab õpetaja viimasele sõnale reas.

□ “Teadlik viga”. Õpilase ülesandeks on lugeda sõnad või laused veaga, vealiik esialgu määratakse: välteviga, tähtede-häälikute asendamine, lõpuviga jne. Teiste õpilaste ülesandeks on viga leida. Ülesande saab muuta keerulisemaks, kui nõutakse veaga sõna kirjutamist vastavalt hääldamisele.

□ Lausete lugemine hargmikust (sõnatulpa-dest). Lugemisel nõutakse osutamist sõnadele.

Päike  -  -  -  -  -  - 

Operatsioonalse enesekontrolli õpetamisel tuleb kujundada kaks oskust: kontrollida iga vajaliku operatsiooni sooritamist ja nende järjekorda, kontrollida iga operatsiooni õigsust (vastavad oskused iga üksiku operatsiooni õigsuse hindamiseks peavad seega olema omandatud varem). Alguses kontrollib (suunab) iga operatsiooni sooritamist õpetaja. Seejärel on vajalik mingi programm, mis võib olla esitatud kirjalike korraldustena (variant-märksõnade-na) või skeemidena. Näiteks kirjutama õpetamisel saab kasutada järgmist programmi:

   - häälikute järjekord
 - veohtlikud häälikud
 - häälikupikkuse muutmine
 - ühe- või kahekordne täht

Kui toimingu sooritamise hargnevus väheneb, siis algoritmi lühendatakse. Näiteks: häälikupikkuse muutmine, tähevalik.

Vaadeldgem ühtlasi ka võtteid, mis võimaldavad kujundada kirjutamistoimingut iga operatsiooni (osaoskuste) enesekontrolli.

1. Häälikute järjekorra määramine.


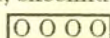
□ Korduv häälimine, esialgu skeemil noope liigutades või ära võttes, noopidele osutades. Samal põhimõttel kontrollitakse ka teisi häälikanalüüsi võtteid.

□ Veaga skeemi (noopide arv häälikute arvust suurem, väiksem) parandamine häälimise abil.

□ Õpetaja häälimisvea leidmine.

□ (Noop)skeemide ja esemepiltide sobitamine.

Näiteks: tooli ja laua pildid, skeemid

 ja 

2. Veohtlike häälikute määramine.

□ Pärast veohtlike häälikute nimetamist osutatakse skeemil vastavatele noopidele või eraldatakse ülejäänud noobid.

□ Veohtlikele häälikutele vastavate tähtede eraldamine sõnas (M/all/e j/oob/ p/iim/a).

□ Vea parandamine, esialgu skeemi või tähtede-noopide tabeli abil. Näiteks õpetaja nimetab

sõnas "trepil" veaohlike häälikutena **r** ja **l** (tüüpiline viga – 2. ja 3. häälik), õpilane leiab tabeli abil sõnas esimese "punase" ja järgneva "sinise" hääliku.

3. Häälikupikkuse muutmine.

Korduv muutmine, abiks võib kasutada "tiivikut", muid skeeme või vältemärke.

Õpetaja "vea" leidmine (abiks "tiivik"): mõni variant jäetakse hääldamata, mingit varianti hääldatakse korduvalt.

4. Häälikupikkuse määramine.

Valiku põhjendamine, toetudes häälikupikkuse muutmisele. Näiteks: sõnas "mätas" on **t** pikk, mitte "mädas" ega "mättas".

Vea leidmine, hääldades sõna vastavalt nimetatud häälikupikkusele, valitud noobile või skeemile. Kui seda ei suudeta, hääldatakse läbi kõik variandid.

5. Tähtede valik.

Lugemine vastavalt kirja pildile.

Sõnaskeemi või noobi valik pärast tähevalikut.

Õpetaja "vea" leidmine ja parandamine.

Operatsioonalse kontrolli õpetamine (operatsioonide järgnevuse kontroll) lugemisel ei ole seni metoodilist lahendust leidnud. Põhjusted on järgmised: üleminek tähtedelt häälikutele ja hüpoteesi loomine toimub vaimses plaanis ning neid operatsioone sooritamata polegi võimalik lugeda. Küll aga tuleks kujundada oskused kontrollida iga operatsiooni tulemust.

Üleminek tähtedelt häälikutele realiseerub esialgu veerimisena, häälikute järjestus tuleb hoida operatiivmälus, kuni sõna kokku lugemiseni. Kontrolli õpetamiseks saab kasutada järgmisi võtteid.

Korduv veerimine.

Sõna häälimine peast pärast veerimist (sõna kaetakse).

Teistsuguse šriftiga kirjutatud sama sõna veerimine. Otsustada, kas sõna on sama.

Õpetaja "veerimisvea" leidmine.

Sõna leidmine teiste hulgas õpetaja veerimise järgi.

Osutamine tähtedele tabelis mälu järgi pärast sõna veerimist.

Lähedase häälikulis-tähelise koostisega sõnade veerimine. Otsustada, kas sõnad on samad või erinevad (tuli-turi).

Hüpoteesi loomine sõnast ja selle kontrollimine on alati valik alternatiivide hulgast. Enesekontrolli harjutades on otstarbekas lahutada orienteerumine sõnade häälikkoostisele ja rõhulis-rütmilisele struktuurile.

Alternatiivi esitamine pärast veerimist (suu – kas sõna on "uus" või "suu"?; nөөr – "noor" või "nөөr"?; sall – "saal" või "sall"?).

Eksimuse korral osutatakse vastavatele tähtedele või lastakse sõna uuesti veerida.

Sõnavalik pärast sõnapaari veerimist (sool – tool, näita sõna "tool"; saak – saag, näita sõna "saag").

Vale hüpoteesi esitamine pärast veerimist (soe – Lugesid sõna "seo"?)

Piltide valik sõna juurde (sõna "kurg", kure ja kurgi pildid) või sõna leidmine sõnade reast pildi järgi (pilt sõnarea ees).

Enesekontrolli vajaduse teadvustamiseks on otstarbekas esitada ülesandeid, mille täitmine on võimalik ainult sõnade häälikulis-tähelise koostise võrdlemisel. Näiteks õpetaja häälib "s-a-l". Küsimusele "Mis sõna see on?" vastates pakutakse tavaliselt kaks vastust (saal, sall). Leitakse, et otsustamiseks on vaja näha kirjutatud sõna.

Ennetav (planeeriv) enesekontroll kujuneb operatsioonalse kontrolli põhjal selle automatiseerudes ja eeldab oskust vigu, s.t vea võimalusi ette näha. Üheks võimalikuks võtteks on välja kirjutada mingi sõna veaohlikele häälikutele vastavad kõik variandid ning seejärel otsustada, mis neist on õige (kallad – kalad, kaalad, kallad).

Jääb üle loota, et õpetajad rakendavad pakutud töövõtteid ning leiavad eeskujule toetudes neid juurde. Lahenduseks ei ole siiski mitte töövõtete paljusus, vaid pidev laste suunamine enesekontrolli sooritama. Ainult sel juhul kujuneb vajalik harjumus.

Kirjandus

1. Карлеп К. Enesekontrolli kujundamisest abikooli keeleõpetuse tundides. – Nõukogude Kool, 1981, nr 12, lk 37-41.

2. Подольский А. И. Становление познавательного действия. М.: Изд.-во МУ, 1987, 175 с.

3. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988, 175 с.

Andekad lapsed lasteaias

JUTA TUBIN, Jõgeva Aleviku Lasteaia juhataja, TPÜ magistrant

Teatavasti on kooliküpsuse teema praegu väga aktuaalne. Igal lapsel on teisest erinev, vaid talle omane kooliküpsuse tase ja struktuur. Kui me tõeliselt tahame ellu viia pedagoogika tüht alusprintsipi – läheneda igale lapsele tema individuaalsust arvestades –, peame meenutama Jean Jacques Rousseau sõnu: "...oleks väga suur viga, kui me õpetaksime kõiki lapsi ühesuguselt, arvestamata seda, mis igale lapsele kõige paremini sobib."

Õppetegevuse aluseks oleva vaimse võimekuse juured on vaieldamatult varajases lapsepõlves. Alusharidus peaks tagama lapse sellise kooliküpsuse, mis võimaldaks tal edukalt koolis õppida.

Kooliküpsusega seonduvat on uurinud sakslased G. Witzlack ja A. Kern, poolakas W. Okoń, venelane A. Zaporozhets, Eestis F. Olup, P. Kees, H. Liimets, K. Indre ja T. Tulva (1, lk 31).

K. Indre arvates iseloomustavad kooliküpsust järgmised seitse tunnust:

- korraldustest arusaamine;
- oma tegevuse sisemise planeerimise võime;
- püsivus, keskendumisvõime;
- tähelepanuomadused;
- taju tase;
- üldareng;
- silma ja käe tegevuse koordineerimine ja käelihaste areng (2, lk 786).

Käesolevas artiklis on toodud osa tulemusi uurimusest, mille teema on andekad koolieelikud, nende vaimsete võimete ja kooliküpsuse seosed. Uurimuse kontingent valiti välja kasvatajate hinnangute põhjal. Artiklis püüan iseloomustada koolieelikute tugevama grupi kooliküpsust ja selle taset: kõnet, tähtede tundmist ja lugemisoskust, numbrite tundmist ja arvutamisoskust. Korraldasime 50 kasvatajale ankeedi, milles soovisime teada saada järgmist.

1. Milliseid tegevusi võiks rakendada hea kooliküpsusega lastega?
2. Kas 5-6aastane laps tunneb või ei tunne kõiki tähti, veerib, loeb aeglaselt, konarlikult või soravalt?
3. Kas 5-6aastane laps tunneb või ei tunne numbraid, tunneb vaid üksikuid või 10-20 piires; sooritab tehteid 10, 20 või enama piires?
4. Milline on 5-6aastase lapse kõne? Kas on see arusaadav, häälikuliselt ja grammatiliselt suuremate vigadeta (murdekeelt arvestades); väljendab ta end loogiliselt, kasutab kõnes kõiki sõnaliike; milliseid lauseid moodustab; koostab jutukesi oma kogemustest, jutustab; oskab

kuulata kaasvestlejat, esitada küsimusi, vastata küsimustele?

5. Kuivõrd tegeleb kasvataja lastega, keda peab andekaks, individuaalselt?

Ankeedi koostamisel on kasutatud EHAs 1992. a ilmunud "Põhikooli õppekava", mis sisaldab alushariduse osa raamprogrammina. Ankeetküsitluses osalesid 5-6aastaste laste kasvatajad Jõgeva maakonnast.

Tulemused

Ankeet näitas, et kasvatajad väärtustavad tööd andekate lastega ja peavad seda vajalikuks.

Järgnevast tabelist saame teada kasvatajate hinnangud andekamate laste kooliküpsusele.

Jrk nr	Kriteeriumid	Kasvatajate hinnangud kooliküpsusele (%des)
1.	Ei tunne kõiki tähti.	0,2
2.	Tunneb kõiki tähti.	99,8
3.	Veerib.	39,2
4.	Loeb aeglaselt, konarlikult.	40,7
5.	Loeb soravalt.	18,1
6.	Ei tunne numbraid, tunneb vaid üksikuid.	0,4
7.	Tunneb numbraid 10-20 piires.	97,3
8.	Sooritab tehteid 10 piires.	89,5
9.	Sooritab tehteid 20 piires.	64,0
10.	Sooritab tehteid enam kui 20 piires.	26,7
11.	Kõne on arusaadav, häälikuliselt ja grammatiliselt suuremate vigadeta.	97,4
12.	Väljendab end loogiliselt, kasutab kõnes kõiki sõnaliike.	77,9
13.	Moodustab lihtlauseid, laiendatud lihtlauseid, lühemaid lihtlauseid.	92,9
14.	Koostab jutukesi oma kogemustest, jutustab.	76,7
15.	Oskab kuulata kaasvestlejat, esitada küsimusi, vastab küsimustele.	65,4

Kõik 50 kasvatajat leidsid, et hea kooliküpsusega andekat last tuleb sihipäraselt edasi arendada vastavalt lapse annetele või eriannetele. 31 kasvatajat kinnitasid, et lasteaias tuleks arvestada iga lapse individuaalsust. Tegevustest peetakse tähtsaks vaatlusi, ekskursioone, algõpetuse elemente, käelisi tegevusi, töökasvatust.

Kasvatajad peavad väga oluliseks iga lapse individuaalsuse arvestamist, lähtumist tema üldisest kooliküpsusest. Kaksteist kasvatajat seavad esikohale lapse huvide arvestamise, kolm soovivad 5-6aastastele andekatele lastele õpetada isegi võõrkeelt. Leitakse, et eriti

andekad kooliküpsed lapsed võiksid astuda kohe 2. klassi (seda ei ole Jõgeva maakonnas veel praktiseeritud).

Ikka ja jälle rõhutati, et kõikide tegevuste juures tuleks arvestada lapse andeid ja eriandeid, et varajased huvid ja oskused on kõige edaspidise eduka töö alus. Peetakse tähtsaks arendada lastes leidlikkust, loovust, kujundliku mõtlemist, mälu. Kasvatajad hindavad väga käelisi tegevusi, eriti looduslikust materjalist meisterdamist, rõhutatakse vajadust kasvata lastes tööharjumusi.

Tabelist nähtub andekamate laste tegelik arengu- ja kooliküpsuse tase. Selgub, et nad on eriti tugevad kõne arengus, tunnevad paremini tähti ja numbraid ning arvutamisoskus on neil ka parem. Lugemise näitajatest on enam arenenud aeglane lugemisoskus ja veerimine, soovalt lugemist esines nendel lastel suhteliselt vähe.

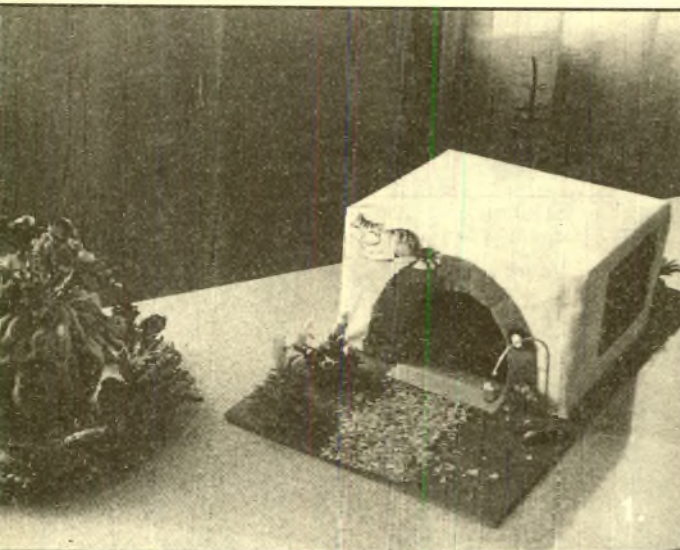
Ankeedil oli ka teine osa, mille põhjal valmi-

nud artiklid on ilmunud brošüüris "Andekate laste arendamise probleeme tänases Eestis" (1994) ja 1994. a 30. detsembris "Õpetajate Lehes". Seal oli põhitähelepanu pööratud kasvatajate hoiakutele andekate laste arendamisse. Ilmnes, et kasvatajad väga soovivad teha tööd andekate lastega, kuid see pole tihti lihtsalt võimalik. Käivad ju ühes rühmas koos 1,5-7aastased lapsed ja enamasti on rühmad ülepaisutatud, liiga suure laste arvuga.

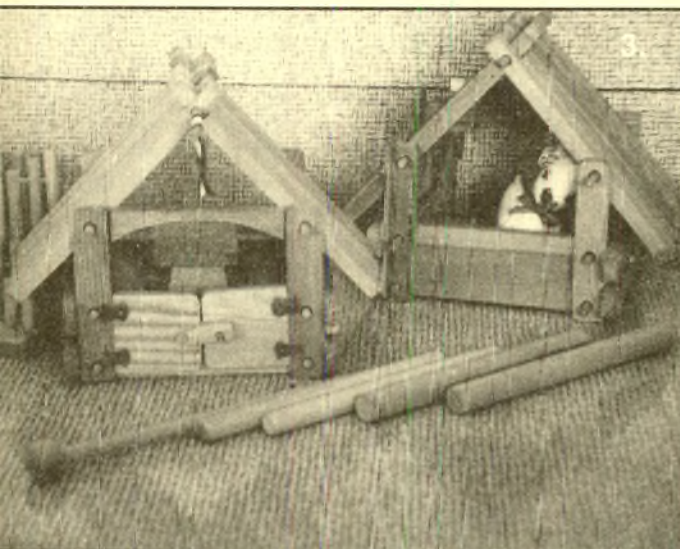
Ometi teevad kasvatajad kõik, mis nende võimuses. Esimeses klassis tuleks laste neid oskusi, mis lasteaias juba omandatud, õppetöö individualiseerimisel arvestada.

Kirjandus

1. E E, 5. köide. Tallinn, 1990.
2. I n d r e K. Katsed mõõta koolieelsete laste arengutaset teadmiste- oskuste kaudu. – Nõukogude Kool, 1971, nr 10.
3. K e e s P. Intellektuaalse kooliküpsuse diagnoosimine. Tallinn, 1983.



1. Selle kassimaja tegid Pajusti lasteaias 6aastased Birgit ja Egert. Aitas Egerti ema.
2., 3., 4. Loodusesõbralikud mänguasjad igale lapsele, ohutud ja kestvad.
Viikmaa AS mänguasjade kohta lähemat teavet saab Tallinna telefonil 518 151.



Koolinõunikud Eesti hariduselus aastatel 1919-1940

HEINO RANNAP, emeriitprofessor

Sündmused Venemaal on ikka mõjutanud meie elukäiku. Nii ka koolielus. Veebruarirevolutsiooni järel kadus Eestis Venemaa haridusministeeriumi range nõudlikkus. 1917. aasta 7.–9. aprillini Tartus toimunud Rahvahariduse kongress nõudis, et "ajaviitmata need rahvakoolide direktorid ja inspektorid kõrvaldatud saaks, kes oma tegevuses ennast tsarismuse teenritena on näidanud".¹ Peatselt tagandaski õppekonna valitsus ametist Liivimaa rahvakoolide direktori P. Rutski, Eesti kubermangu direktori Rogosinnikovi, koolide inspektorid J. Tihhomiroti, B. Svetschnikovi, Sahharovi, Rõbalka ja Hrebtovi. Vene inspektorite asemele tulid vilunud eesti kooliõpetajad, esimestena F. V. Mikkelsaar Tartu, M. Varrik Viljandi, G. Ollik ja E. Martinson Tallinna kooliinspektoriks. Neid valisid kooliõpetajad ise, koolivalitsusele jäi kinnitamise õigus.

Vabadussõja ajal polnud haridusorganitel võimalust mõelda koolide inspekteerimisele. Mitmes maakonnas inspektorid hoopis puudusid. Jõuti veendumusele, et tingimustes, kus paljudes koolides puuduvad õpetajad, olemasolevad vajavad täiendusharidust, on inspekteerimise asemel vaja nõustajat, õpetaja harijat kohapeal. Nii tulid inspektori asemele koolinõunikud, kes olid palju aastaid nõuandjad, aga ka kontrollivad ametnikud. Koolinõunikult nõuti õpetajatöö kogemust, silmaringi avarust, käitumise kultuuri ja soovitatavalt kõrgemat haridust. Koolivalitsused kuulusid maakonna või linna koosseisu, kuid tööle kinnitas ja vabastas koolinõuniku haridusminister. Sageli toimus kinnitamine hiljem, kui koolinõunik oli juba mitmeid kuid töötanud.

1919. aastal hakkasid koolivalitsused tõsiselt koolide eest hoolitsema. Nüüd peeti oluliseks, et koolinõunik oleks igas kooliringkonnas. Hariduselt, pedagoogiliselt staažilt ja käitumiskultuurilt sobivaid inimesi oli raske leida. Nõunike saamiseks avaldati kuulutusi pealinna ajalehtedes, kus märgiti, et palk vastab õpetaja palgale; vaid Tallinna koolivalitsus lubas palga suuruseks keskkooli juhataja palga. 1920. aastal kehtestas haridusministeerium koolinõunike ametisemääramise korra ja palganormid. Vajati 27 koolinõunikku; suuremates maakondades ja linnades, kus oli mitu kooliringkonda, oli 2 või 3 koolinõunikku.

Koolinõunikult nõuti koolide ja teiste haridusasutuste nõustamist, instrueerimist ning mitmesuguste haridusküsimuste algatamist kohapeal ja ministeeriumis. Muidugi pidi koolinõunik koole ka revideerima, hindama õpetajate tööd ja vajadusel tegema maakonna (linna)

koolivalitsusele ettepaneku õpetaja töölt vabastamiseks. Koolinõuniku ametit hindasid kõrgelt nii õpetajad kui ka lapsevanemad, nende nõu võtsid kuulda ka haridusministeeriumi ametnikud. Nagu hiljem kirjutab M. Raud, sarnanes koolinõunik vürstikesega oma ringkonnas, kus teda omavalitsuse vastu kaitses ministeerium ja ministeeriumi vastu omavalitsus.² Koolinõuniku tööhõive oli aga suur ja väsitav. Reeglina polnud tal maakonna koolivalitsuses kirjutuslaudagi, sest arvestati, et nõunik on niikuinii peaaegu kogu aeg koolides.

Maakonna koolinõunikel tuli õppeaasta jooksul läbi sõita 60 kuni 100 kooli, kontrollida nõustada mitutsada õpetajat, anda näidistunde, selgitada probleeme ning lepitada õpetajaid lapsevanematega ja omavahel. Seejuures polnud koolinõunikul mingit liiklusvahendit, ta käis jalgsi, sõitis rongi, hobusõiduki, saartele kaluripaadiga, harva maakonnaavalitsuse autoga. Ministeerium püüdis koolinõunikke aidata: maksti sõidu- ja päevaraha, 1926. a sügisel saadi teedeministeeriumilt luba sõita raudteel "kauba-, ametlikkudes, töö- ja erarongides ehk üksikute vedurite peal".³ Seejuures sai iga maakonna koolinõunik tšekiraamatu 25 või 50 tšekiga. Kolmteist aastat hiljem, 1939. a lubas majandusministeerium haridusministri A. Jaaksoni palvel vabastada tollimaksust kooliinspektorid, kes **ise endale auto ostavad**. Pole andmeid, kas mõni inspektor ka auto ostis. Tegelikult käis maakonna koolinõuniku liikumine ettejoonistatud marsruudi järgi. 1. Koolinõunik sõitis rongiga maakonna kaugemasse kooli, töötas seal päeva või kaks, olles koolijuhataja kostil ja öömajal; nõustamise lõppedes palus koolijuhatajal muretseda hobusõiduk (mõnes vallas anti küüthobune) järgmisse kooli minekuks. 2. Läks oma leivakotiga maakonnalinna jalgsi lähimasse kooli ja sealt jalgsi edasi ikka kaugemale, kuni lõpuks jõudis suuremasse asulasse, kust sai rongiga (harvem bussiga) koju. Ränduriametit kompenseeris vaid teadmine, et ta sai tõsta kodumaa haridustaset, palk tööd ega vaeva ei kompenseerinud.

1920. a palgaseaduse alusel tõsteti koolinõuniku kuupalk 600-700 margalt 1200 margale, iga 3aastase teenistuse järel lisandus 100 marka kuus. Tagasihoidlikku palka kompenseeris nagu õpetajalgi tasuta korter, küte ja valgustus. 1930. aastatel, mil koolinõunikud viidi riigiametniku staatusse, tõusis palk 220-265 kroonini kuus (algkooliõpetaja palk kõikus 100-150 krooni piires). Korralik palk väärtustas nõuniku tööd.

Mäletan, minu Halliste koolijuhatajast isa sai 1939. aastal kirja, et inspektor hr Karl Ogla saabub kooli reviderema. Isa läks talle raudteejaama vastu ja esimesed arutlused kooliteemal toimusid kahekilomeetrise jalgsimatkal. Emal oli selleks ajaks kana tapetud ja klimbisupp keedetud. Istusime kõik lõunalauas, kus heas ülikonnas valge triiksärgiga, tipp-topp raseeritud härra vestles sõbralikult laste ja isamaaga.

Õhtupoolikul vaadati klassiruumi, kooliaeda, koolijuhataja põllusiile ning juurviljaaeda. Öösel magas ta meie "saalis" diivanil ja järgmisel hommikul külastas tunde. Vahetundidel arutas ta iga õpetajaga tunni käiku ning päeva lõpul tehti kokkuvõte, kus inspektor polnud kitsi õpetajaid kiitma. Pärast söögiaga oli isa tellinud Kellatäre naabritalust hobuse ja viis ise inspektori järgmisse – Abja-Paluoja kooli.

1930. aastatel polnud koolinõunikud enam rahakammitsates, mitmel oli sissetulekuid ka perekonnatalust. Võrumaa inspektor J. Reineta asutas 1939. a omanimelise stipendiumikapitali Tartu Õpetajate Seminaris juurde, et abistada andekamaid ja vaesemaid õpilasi.

Koolinõuniku peamiseks ülesandeks oli õpetajate metoodiline abistamine. 1920. aastate algul kurtsid kõik koolinõunikud, et lugema õpetamine toimub mehaaniliselt ning et nad ise peavad koolides näitama teadliku lugemise tehnikat, kus mõttega jälgitakse loetava sisu. Virumaa koolinõunik M. Meos töötas välja praktilise juhendi mõttega lugemise õpetamisest, milline levis koolinõunike kaudu kogu vabariigis (ilmus hiljem, 1937. a ajakirjas "Eesti Kool"). Koolinõunike ülesanne oli ka uute õpikute soovitamise ja vanadele hinnangu andmine. Haridusminister J. Piiskari (minister aastatel 1931-1932)) määrusega fikseeriti koolinõunike ülesanded, millised näitavad selgelt tolle aja **nõustavaid** taotlusi. Määruse järgi koolinõunikud

1) juhivad tähelepanu...puudustele ja **näitavad abinõud nende kõrvaldamiseks**;

2) **näitavad abinõusid õppejõudude töövõimete otstarbekaks kasutamiseks ja nende tööviljakuse tõstmiseks**;

3) **annavad seletusi didaktiliste ja metoodiliste küsimuste kohta**;

4) **korraldavad õppejõudude juuresolekul õppetunde**;

5) **korraldavad koosolekuid kooliellu puutuvate küsimuste arutamiseks ja selgitamiseks**;

6) **soovitavad õppejõududele vastavat pedagoogilist kirjandust**;

7) **kannavad hoolt õppejõudude edasiharimise eest**.⁴

1920. aastatel oli lubatud õppemeetodite vaba valik. Õpetajate harimiseks pidi aga koolinõunik ise olema kursis uuema pedagoogikaga. Selleks korraldas ministeerium koolinõunikele tutvumisreise Soome koolidesse ja mõnel juhul saadeti nõunikke täiendusõpingutele Saksamaale, Prantsusmaale, Šveitsi, Austriasse ja

Ungarisse. Koolinõunikud olid ühinenud Eesti Koolinõunikute Ühinguusse, milline taotles muuhulgas, et iga viie aasta järele saadetaks koolinõunik välismaale enesetäiendamisele. Tegelikult seda ei juhtunud. Et hankida teadmisi juurde kolleegidelt, korraldati koolinõunike päevi. Nii arutati aastal 1924 usuõpetuse, emakeele ja loodusloo õpetamist; 1926 – "rahvuslise kasvatus küsimusi", 1927 – algkoolis antavate teadmiste taseme tõstmist, 1928 – testide korraldamist, 1929 – lõpuksamite küsimust; sama aasta erakorralisel koolinõunike päeval usu- ja kõlbluskasvatuse ning õpilaste omavalituse küsimusi jne. 1931. a septembris-oktoobris viisid koolinõunikud igas maakonnas läbi **pedagoogilise nädala**, kus olid ettekanded, näidistunnid ja nende laialdane arutelu. 1930. aastate koolinõunike päevadel olid suurema tähelepanu all isamaalik kasvatamine, koolikohustuse pikendamine, algkooliõpetajate teadmiste ja oskuste tõstmine. Rõhutatati, et kõik õpetajad peavad tõsisemalt tutvuma didaktika põhinõuetega, sest seminarides saadud teadmisi (paljud õpetajad olid hoopis ilma kutsehariduseta!) ei peetud küllaldaseks. Ühe-kahepäevased **kantsellekursused** pidid andma õpetajatele oskuse vormistada õigesti õppetöö tulemusi. Tähelepanu all oli ka vene õppekeelega algkooliõpetajate keeleoskus. Otsustati korraldada eesti keele **sundkursus** neile, kes eesti keelt ei valda. Täienduskoolides otsustati jääda kahe tüüpi – kuuepäevase ja kolmpäevase kooli – juurde, klassis oleks vähemalt 12 õpilast ja kool kestaks 1. oktoobrist 31. maini. Peeti õigeks ka üheaastast kutsekooli joontega täiendusklassi algkooli juures.

Aeg-ajalt hariti koolinõunikke kursustel. Nii toimusid 1936. a kevadel raamatukogunduse kursused, mis pidid aitama kontrollida nii kooli- kui ka avalike raamatukogude tööd.

1920. aastatel oli koolinõunike üheks suureks mureks koolikohustuse täitmise kontrollimine. Maalapsed käisid sügisel kaua karjas ja ilmusid kooli alles lume tulekul. Eriti halb oli olukord Petserimaal ja Saaremaal. Viimases puudus näiteks 1922. a esimestel sügiskuudel koolist 90% õpilasi, oli koole, kuhu septembris-oktoobris ei ilmunud mitte ühtki last.⁵ Tallinas, kus karjalapsi oli mõni üksik, korraldas koolinõunik A. Kuks samal aastal õpilastele "mõistliku meelelahutusena" tasuta 11 teatrietendust ja 9 kontserti, igast üritusest võttis osa umbes 1000 õpilast. Kuulati oopereid "Faust", "Rigoletto", Haydni oratooriumi "Messias" jt.

Sirvides koolinõunike inspekterimisprotokolle, selgub, et kõige enam muret tegid neile nõrga pedagoogivaistuga õpetajad ja õppetöök sobimatud ruumid. Nii kirjutab Saaremaa koolinõunik Juhan Koppel 2. veebr 1928: "*Jõiste kool. I-III kl. 1 kompl. õp. Olga Kalm. Enam kui õppeainete puudulikkus on võõrastav õpilaste norutamine või tollutamine, nii õpetaja kui ka minu küsimise juures. Tuleb mitu-mitu korda küsida, kuni laps midagi arusaamatut*

oma ette pomiseb. Käsed seda korrata, et aru saada mis ta õige ütles, siis ei saa nüüd kuidagi enam lapselt sõna, kas või osta raha eest. Pööratakse selg küsija poole, vahib aknast välja või omaette maha ja tollutab! Sina võid küsida nii või teisiti, laps ei kõssagi selle peale; isegi pahanduse ilme näol, et mis sa mu kallal õige kraaksud! – See ei ole õpilase olek ega valitse sin kasvatav vaim".

Äärmuslikkusest räägib järgmine sissekanne: "9. mai 1928. Tamse kool. I-IV kl. 2 kompl. Tamse kool on alati külm, nii ka seekord. Kodune ei või see kool lastele mitte olla. Ka ruumide kordaseadmine jätab rusuva mulje! Kui lapsed külmast sinised ja lödisevad, kui ruumid räpased – siis ei või see mitte laste kasvatuse koht olla."⁶

Mõneti üllatav oli koolinõunike (ja inspektorite) sagedane ümberpaigutamine maakonniti. Mõnel juhul oli see tingitud koolinõuniku konfliktsest isikust, enamikel juhtudel tehti ümberpaigutusi nähtavasti poliitilistel motiividel. Sagedi vahetuv valitsus uue haridusministri tahtis olulisematele ametikohtadele paigutada oma erakonna mehe (koolinõunikud olid eranditult mehed). Koolinõunike hulgas oli ju ka agaraid poliitikuid, nagu A. Usai ja J. Luur. Esimene oli 3., 4. ja 5. Riigikogu liige. J. Luur kuulus Riigikokku kristliku rahvaerakonna rühma liikmena (1923) ja jõudis saadikutöö kõrval pidada ka Narva koolinõuniku ning Eesti suurima seltsi Narva "Võitleja" juhataja ametit. Järjekordse uue ülemuse tulekul koondati J. Luur korduvalt või paigutati teise maakonda. Koolinõunikud ise ei pidanud õigeks kuulumist mõnda parteisse. 1924. a koolinõunike päeva resolutsioonis nõuavad nad **koolinõuniku poliitilist ja majanduslikku rippumatust**.⁷

Päris kindlasti olid koolinõunikud tugevad isiksused, haritud ja pedagoogilise talendiga mehed. Koolinõunikud koostasid õpikuid, tegelesid teadusega, kirjandusega, juhtisid seltsi. Nii avaldas mitme kõrgkooliharidusega August Kuks "Ladina keele grammatika", "Sissejuhatuse didaktikasse", "Eesti koolinõunike ideaalid", tegeles teaduslike uurimustega ja 1937. aastal pidi ainukese Tallinn-Nõmme inspektorina inspekteerima 133 õppeasutust, nende hulgas 12 gümnaasiumi, 12 progümnaasiumi, 9 reaal-, 40 kutse-, 34 algkooli ja 19 lasteaeda. Õpikuid koostasid J. Lang, E. Markus, V. Mikkelsaar, O. Paas jt.

1933. ja 1934. a korraldas koolinõunike ühing uurimuse, millised on algkoolilõpetajate teadmised, oskused, intellektuaalne, kehaline ja moraalne tase. Kõigis õppeainetes korraldati üleriiklik töö, mida juhtisid kõik koolinõunikud. Eeltööd kestsid terve aasta, mil katsetati ja parandati teste. Kontrolltööd toimusid 1934. a jaanuarist aprillini. Testid töötasid koolinõunikud läbi teaduse hetkeseisu arvestades ja põhjalikud kokkuvõtted ilmusid brošüüridena 1935-1936 pealkirja all "Eesti algkooli lõpetaja".

Need suure pedagoogilise tähtsusega uurimuste kokkuvõtted, mille andmestik on võrdluseks tänapäeval oluline, olid järgmised (sulgudes Eesti Koolinõunikkude Ühingu toimetiste number ja ilmumise aasta):

M. Ulk ja J. Luur. Algkooli lõpetaja oskused ja teadmised ajaloos ja kodanikuõpetuses (36, 1935);

J. Lang ja K. Merilaid...joonistamise alal (38, 1935);

M. Raud...usuõpetuse alal (30, 1936);

M. Meos...emakeele alal (30, 1936);

M. Univer...loodusõpetuses (34, 1936);

A. Tamm...maateaduses (35, 1936);

G. Reial...laulmisõpetuses (37, 1936);

J. Lang...saksa keele alal (39, 1936);

M. Raud...moraalne tase (29, 1936).

Need uurimused näitasid algkoolilõpetajate rahuldavat taset kõigis ainetes, mis ei jäänud maha Lääne-Euroopa riikide tasemest, mõnes osas isegi ületas selle. Põhjuseks peamiselt õpetajatekaadri tugevnemine. Eriharidusega õpetajate küllus tingis kontrolli tähtsustamise varasema nõustamise asemel. Haridusministri A. Jaaksoni initsiatiivil toodi 1937. aasta suvel koolinõunikud ministeeriumi otsealluvusse ja nimetati koolide inspektoriteks.

Seni, kui koolinõunik oli maakonna otsealluvuses, võis ta lahendada oma ringkonna kooliprobleeme enda veendumuste järgi. M. Meose sõnastuses – ta võis teha sügavkündi või lasta atra kergelt libiseda. Haridusministeeriumile allutatuna pidi ta arvestama hoopis enam ministeeriumi juhtide seisukohaga. Erinevaid arvamusid ja segadusi tekkis näiteks suhtumises kooliuuenduslikesse küsimustesse, J. Käisi teoreetilisse tegevusse jm. Lahkarvamuste üheks drastiliseks näiteks oli Petserimaa inspektori V. Viilupi "eksimus".

1920. aastatel oli lubatud kohaliku koolivalitsuse nõusolekul õppida muukeelses koolis. Näiteks Narva jõe tagustes valdades, kus oli 3 rahvast ja 3 keelt: eesti, vene ja soome keel, õpiti eesti keeleõppega koolides. Kui aga V. Viilup inspektorina lubas Petserimaa koolidel, kus lapsevanemad soovisid, korraldada õppetööd eesti keeles, sõitis minister A. Jaakson ise kohale, käis vene koolides, leidis, et laps peab õppima emakeeles, keelas nende õppimise eesti koolides ja vabastas V. Viilupi ametist.

Nagu kogu rahva elus, olid tõsised muudatused kooliinspektorite töös 1939. aastal, mil vene väed tulid Eestisse. Rekviireeritud koolimajadest tuli õpilased paigutada ajutistesse hoonetesse ja leida võimalusi õppetöö jätkamiseks. Täielik kooliplahvatus toimus 1940. a suvel nõukogude korra kehtestamisel. Uus haridusminister J. Semper, seejärel N. Andresen vabastas rea inspektoreid töölt või paigutasid nad ümber, lõpetades seega hariduse nõustamise ühe pidevarengu epohhi.

Nõukogude Liidu juhtorganid küüditasid külmale maale koolinõunikud H. Linsi, A. Koppi, J. Koppeli ja R. Summeri, mõrvasid Tartu

vanglas A. Usai, vangistasid kümneks aastaks A. Veiderma. Mitmed vabastatud kooliinspektorid said hiljem teenida vaid majahoidja või kolhoosi-sovhoositöölisena. Inspektorid, kes aastatel 1941-1944 ellu ja Eestisse jäid, põgenesid 1944. a sügisel välismaale: maailmamaine omandas geograaf Eduard Markus, kirjanikuna sai tuntuks Märt Raud; sõjajärgsel Saksamaal organiseeris eesti koole Oskar Paas; Saksamaal ja Inglismaal töötas eesti koolides

Mihkel Varrik; Balti Ülikoolis Hamburgis ja Pinneburgis oli õppejõuks Johan Estam (viimane oli küll Eestist lahkunud juba 1939. a, hiljem vene keele õppejõud Harvardi Ülikoolis USA-s).

Järgnevas tabelis on ära toodud Eesti koolinõunikud aastatel 1917-1940 (1937. aastast inspektorid).

(NB! Mõningad siin esitatud andmed vajavad täpsustamist-täiendamist.)

Nimi	Eluaastad	Maakond, linn	Koolinõuniku tööaastad	Haridus
1. Alttoa, Villem	1898-1975	Läänemaa Virumaa	1935-1936 1936-1937	TÜ, filos.tk.mag.*
2. Brüller, Christian	1877-1950	Tallinn	1919-1937	TÖS + TÜ I k.
3. Dobroshevsky, S.		Petseri	1927-1928	
4. Enno, Ernst	1875-1934	Läänemaa	1919-1934	Riia Polütehnikum,
5. Estam, Johann Georg	1891-1955	Pärnu	1922-1932	MÜ ajakirjandustk.
6. Greenberg, Karl	1875	Petseri	1928-1934	TÜ
7. Grüntal, Julius	1890-1939	Tallinn	1928-1938	MÜ mat.tk.
8. Jaanvärk, Erich (Erik)	1893-1967	Läänemaa	1937-1940	TÜ
9. Johanson (Juhandi), Jaan	1884-1969	Harjumaa Harju-Lääne	1920-1932 1932-1940	ÕI
10. Karell, Johann August	1877-1947	Virumaa	1924-1931	Peterburi ÕI
11. Kartohvel, Peeter	1871-1931	Läänemaa	1922	
12. Karu, Jaan	1886-1954	Narva Viljandimaa	1921-1934 1934-1940	ÕI + TÜ õigustk.
13. Keppi, Aleksander	1888	Narva	1937-1940	TÜ õigustk.
14. Kokkult, Artur Karl	1883	Valga	1919-1920	TÜ usutk.+ saksa k.õp.
15. Koppel, Johann	1886	Saaremaa	1920-1940	ÕI
16. Kuks, August	1882-1965	Tallinn	1920-1924	MÜ, Vaimulik Akad.
17. Kurvits, Aleksander	1885-1970	Tallinn ja Nõmme Tartu	1937-1940 1919-1940	ja ÕI Peterburi ÕI + TÜ filos.tk.mag.
18. Kõiv, August	1886	Valgamaa Võru-Petseri	1920-1933 1936	ÕI
19. Lang, Juhan	1888-1977	Tartu	1928-1939	TÜ mat.-loodustk. (kand.)
20. Linsi, Hans	1886-1941	Virumaa Viljandimaa	1920-1937 1937	TÖS
21. Luik, Karl Julius	1883-1948	Võrumaa Tartu	1917-1919 1920-1924	TÜ mat.tk.(kand.)
22. Luur, Johan Albert	1883-1937	Virumaa Pärnumaa Virumaa Võrumaa	1920-1926 1926-1931 1931-1936 1936-1937	
23. Markus, Eduard	1889-1971	Tartu	1924-1928	TÖS+Peterburi Geol. Inst.+geol.dr. TÜst
24. Martinson, Ernst (Murdmaa, Enn)	1874-1957	Tallinn	1917-1918	TÖS
25. Meos. Märt	1881-1966	Virumaa	1919-1940	TÖS
26. Mikkelsaar, Friedrich Volrad	1886-1930	Tartu	1917-1918	Peterburi ÕI
27. Muuga, Erich	1885	Narva Võrumaa Läänemaa	1923-1925 1925-1936 1936-1937	MÜ mat.tk.
28. Männik, Eduard		Tartu	1924	

* Vähemtuntud lühendid: MÜ – Moskva Ülikool, tk – teaduskond, ÕI – õpetajate instituut

29. Oglas, Karl	1903	Pärnumaa	1938-1939	TÜ loodustk.
30. Ollik, Gustav	1869-1965	Harjumaa Tallinn	1939-1940 1917 ja 1919-1921	TÕS, Peterbu- ri ÕI
31. Paas, Oskar	1900-1985	Harjumaa	1939	TÜ mat.- lood.tk.
32. Pukk, Eduard	1886-1955	Petserimaa Saaremaa	1939-1940 1919	Peterburi Ü mat-l.tk.
33. Raud, Märt	1881-1980	Viljandimaa	1922-1934	TÕS
34. Raudsepp, Aleksander	1884	Pärnumaa Tartumaa	1934-1936 1923-1928	TÕS, TÜ mat-füüs.tk.
35. Reial, Gustav	1888-1974	Tartumaa	1920-1940	TÕS
36. Reinet, Jaan	1905	Võrumaa	1937-1940	TÜ filos.tk.
37. Roots, Mihkel	1884-1962	Viljandimaa Viljandi	1920-1922 1922-1940	ÕI
38. Sultson (Sulengo), Joosep	1887-1946	Võrumaa Pärnumaa	1921-1931 1932-1936	ÕI
39. Summer, Eduard Richard (Sumre, Riho al 1936)	1889-1946	Järvamaa	1923-1931	TÕS, Pihkva ÕI
40. Summer, Hugo	1888	Harjumaa Läänemaa Harjumaa Läänemaa	1920-1932 1932-1938 1938-1939 1939-1940	TÕS, Tbilisi ÕI
41. Töötši, Juhan	1873-1934	Pärnumaa	1919-1934	TÕS, Peterburi ÕI
42. Tamm, Aleksander	1891	Pärnumaa ja Pärnu	1932-1940	
43. Ulk, Märt	1880-1972	Järvamaa	1920-1940	TÕS
44. Univer, Markus	1878-1950	Läänemaa Valgamaa Pärnumaa	1923-1934 1934-1936 1936-1938	TÕS
45. Usai, August	1880-1941	Petserimaa	1920-1927	Gatšina ÕS, Peterburi Ped. Akad.
46. Varrik, Mihkel	1879-1969	Viljandimaa Viljandi	1917-1918 1919-1922	MÜ, TÕS
47. Veiderman (Veiderma), Aleksander	1888-1972	Tallinn	1919-1922	Peterburi Ü mat-füüs.tk.
48. Viilup, Viktor	1896-1982	Tallinn Läänemaa Petserimaa Pärnumaa	1925-1928 1934-1935 1936-1939 1939-1940	TÜ filos.tk.(mag.)

Allikad

- 1 Kasvatus ja Haridus, 1917, nr 3 ja 4, lk 115.
- 2 R a u d M. Eesti kool aegade voolus. I. Stockholm, 1965, lk 176.
- 3 ERA, f 1108, nim 4, sü 899, l 9.
- 4 Riigi Teataja, 1931, nr 103.

5 Vaba Maa, 1922, 3. jaan.

6 Pedagoogika Arhiivmuuseum. Juhan Koppel, Revideerimise aruanded.

7 ERA, f 1108, nim 3, sü 122, l 37.

8 H o r m V. Üks vana foto mõningate kom-
mentaari dega. – Haridus, 1989, nr 9, lk 20-22.

Riho Päts ja vaimulik muusika

TIINA SELKE, TPÜ magistrant

Pikaajaline vaimuliku muusika traditsioon, mis viiekümneks nõukogude aastaks katkes, avaldus ka Riho Pätsi loomingus. Eriti aga tema laulikute koostamise printsiipides ja esteetilistes alustes.

Vaimuliku muusikana tunneme protestantlikke kirikukoraale, vaimuliku sisuga laule ja harduslaule. Kui koraali ja vaimuliku laulu asend liigituses on selge, siis harduslaulu määratlemine on keerulisem. Just siin on piir vaimuliku ja ilmaliku laulu vahel. Mis ühele kuulajale tundub ilmalik, on teisele vaimulik. Kõik oleneb kuulaja religioosest ettevalmistatusest ja eelnevast kogemusest. Millised on siis kriteeriumid, mille järgi võime otsustada? Kõigepealt tekst. Kui laulus esineb pöördumine Jumala, Taevaisa, Looja, Õnnistegija või inglite poole, käsitleme seda iseenesestmõistetavalt kui vaimulikku laulu. Kuid siingi võib olla erandeid: rahva kõnepruugis on levinud hüvastijätuväljend "jumalaga", mida ei saa vaadelda religioosena. Sageli ei anna laulu tekst piisavalt informatsiooni, otsustamaks selle religioosuse üle. Nii on näiteks 18. ja 19. sajandi vahetusel tuntud koraaliviiside autori J. C. H. Rincki laulu "Õhtul" (F. Kuhlbari tekstile) juba rohkem kui sajand vaadeldud vaimuliku lauluna, kuigi tekstis puudub sõnaline viide religioosusele. R. Päts on selle laulu valinud 1935. a "Lemmiklaulik" II vaimulike laulude osa algusesse. Laulikud puudub küll jaotus "vaimulikud laulud" nagu paljudel hilisematel laulikutel, et aga järgnevad palvelaulud on selgelt vaimulikud, ei jää kahtlust, et R. Päts käsitleb seda laulu religioosena. Laulu asukoht vaimulike ja ilmalike laulude vahel on koostajale nagu piiriks või kriteeriumiks laulude liigitamisel. Või siis näiteks Jakob Liivi tekstile loodud "Õhtulaul":

*Unerahu tooja öö on tulemas
päike läheb looja hiilges ilusas.*

*Vaikind päevakära, uinumas on ilm
taevas tähesära valvab Isa silm.*

Laulu on viisistanud J. Aavik ja arvatavasti ka R. Päts. H. Kaljustega kahasse koostatud 3. klassi laulikus (1972) on kasutatud ainult teksti esimesi ridu. Autorit ei ole märgitud, kuid kuna R. Pätsil oli sel alal kogemusi, viisistas arvatavasti tema selle lõigu. Küllap oli talle teada luuletuse religioosne sisu. Selliste hommiku- ja õhtulaulude puhul peaks arvestama nende religioosset tausta: hommikusi ja õhtusi hardushetki – palvusi, mille tarbeks need laulud on mõeldud. Tänu asjaolule, et tekstis ei väljendu otseselt laulu vaimulik sisu, saigi ilmselt nõukogude ajal ilmuda R. Pätsi koostatud laulikuis nii mõnigi harduslaul. Lisaks varem nimetatutele veel rahvalik laul "Õhtu rahu" (Päev looja läeb...) ning vanad koolilaulud "Õh-

tulaul" ja "Päike on õhtule läinud" (R. Päts. Laulik VII, 1960).

Vaimulike laulude hulka on tingituna varem ainuvõimalikust kristlikust matusetraditsioonist arvatud enamasti ka matuse- ja leinalaulud, olenemata teksti religioosusest. Nii näiteks on R. Päts toonud "Lemmiklauliku" VII vihiku vaimulike laulude osas ära K. Tärnpu "Troosti" "Kalevipoja" tekstile kui tuntud matuselaulu, IV vihikus E. Arro "Langenuile", VI vihikus H. Saha "Leinalaulu" ja R. Tobiase "Lahkumislaulu", II vihikus A. Karindi "Laste laulu ema haul" jpt. Vaimulike lauludena tuleks vaadelda ka neid isamaalisi laule, milles palutakse kodumaale taevaste vägede kaitset ja õnnistust. Sellised on R. Pätsi laulikutes J. Aaviku "Püha põline ja üllas" ja "Kodutalust lahkumine", K. Tärnpu "Mu Eestimaa", K. A. Hermann "Väikesele isamaale", A. Läte "Laul rõõmule", ka F. Paciuse "Mu isamaa, mu õnn ja rõõm" ning mitmed rahvushümnid, nagu Ungari, Inglise ja Läti hümn.

Teiseks oluliseks kriteeriumiks on muusika. Laulu väarikas rütm, aeglastes, sageli meetrumi osale vastavates noodiväljustes; enamasti ilma või siis väheste kaunistustega meloodia; koraalitaoline fraseering, pikemad peatused või fermaadid lausete lõpus; kogu laulu üldine meeleolu – need on tunnused, mis kujunesid kirikulaulu esteetiliseks ideaaliks juba 18. sajandi lõpul. Neid pidas silmas ka J. L. E. Punschel 19. sajandi keskpaiku koraaliraamatu koostamisel. Mõlema parameetri – vastava teksti ja muusika – olemasolul võime alles väita, et tegemist on vaimuliku lauluga.

Vaadeldes sellise liigituse alusel Riho Pätsi laulikuid, näeme, et religioosse repertuaari maht on neis kaugelt suurem, kui on väitnud H. Rannap (Muusikaline kasvatus eesti koolis. Tallinn, 1977). Pätsi koostatud "Lemmiklaulikutes" (1935-1939) haarab vaimulik laul üle veerandi kogu repertuaarist. Teistes levinumates koolilaulikutes oli vaimuliku laulu osa umbes sama – M. Härma "Laulmisõpetuses koolidele" 20%, kohati veelgi suurem – V. Tammani, J. Aaviku "Väike-Leelodes" ja "Kooli-Leelodes" umbes kolmandik. Siin on arvatavasti tegemist mitte Pätsi enese eelistuse, vaid tolleaegse haridus- ja usupoliitikaga. 1920. aastate hariduselus oli rida noorsooprobleeme, mille ühe lahendusvõimalusena nähti kõlbelise kasvatusetõhustamist. Kõlbelise kasvatusetõhustamiseks vahendiks oli olnud usuõpetus. Seni tegi seda tööd kirik. Kuna iseseisvusaastate algul kaotati koolist usuõpetus (1923. aastani vabatahtlik), puudus kirikul side kooliga ja kristlik kasvatustöö koolides soikus. Usuõpetuse taastamisel koolis kerkis taas üles vaimuliku laulu küsimus. 1923. aastal vastu võetud usuõpetuse

programm nägi ette usuõpetuse tundides koraalide ja vaimulike laulude laulmist. Kui usuõpetajal vastavad võimed puudusid, õpiti vaimulikke laule laulutunnis, nagu näitab 1924. aastal usuõpetajate seas korraldatud küsitlus. Seega oli oluline, et ka lauluõpetajal oleks lauliklikus teatud hulk vaimulikke laule valida. Keskkooli ja gümnaasiumi usuõpetuse õppekavas ei olnud ette nähtud kohustuslikke laule, kuigi laulmist soovitati siingi. (Seega on seletav vaimulike laulude vähesus R. Pätsi vanemate klasside laulikutes.) Lisaks kohustuslikule usuõpetusele hakati koolides korraldama ka hommikupalvusi, mille üheks oluliseks osaks oli vaimulike laulude laulmine. Teine põhjus, miks varasemates laulikutes oli vaimulikul muusikal suur osa, on traditsioon. Varasem muusikaõpetus põhines ju valdavalt kirikukoraalide laulmisel. Esialgu olid koolilaulikudki üles ehitatud kiriku lauluraamatu taoliselt – kõigepealt kirikuaasta pühadelaulud, lõpus harduslaulud ja ilmalikud laulud (K. A. Hermann. Iluhääled, 1897/1905).

Esmased kogemused laulikute koostamisel sai R. Päts koostöös oma kunagiste õpetajate Voldemar Tammani ja Juhan Aavikuga 1930. aastate algul laulikuid "Leelo" kokku pannes. Ilmselt on sealt pärit lauliku ülesehitusprintsiibid ja esteetilised tõekspidamised, mis nähtub nende laulikute repertuaari ühtelangevusest. Ka vaimuliku ja ilmaliku laulu proportsioonid hilisemates laulikutes on sarnased "Leelode" mahuga.

Mis puutub vaimulikkusse muusikasse, siis kõrvuti üldtuntud luteri koraalidega on R. Pätsi laulikutes eelkäijatega võrreldes oluliselt rohkem eesti algupäraseid vaimulikke laule. Juba H. Rannap juhib tähelepanu küllalt suurele eesti algupärasele loominguale "Lemmiklaulikutes" (75%). Religioosse repertuaari osas on märgata samasugust tendentsi. Umbes pooled vaimulikest lauludest on eesti heliloojate looming. See on ilmselt seotud nende aastate üldise rahvuslikkuse taotlusega sakraalmuusika vallas – I Eesti Kirikumuusika Kongress 1930. aastal püstitas ju loosungi eesti omast vaimulikust laulust, mis oleks vaba saksalikust mõjust.

Laulude loomise üleskutsed heliloojatele kandsid vilja. 1930. aastate teiseks pooleks oli olemas juba üsna arvestatav hulk uut vaimuliku repertuaari, lisaks varasemale K. A. Hermanni, M. Härma, J. Kappeli, F. Saebelmanni, aga ka järgmise põlvkonna – J. Aaviku, A. Kapi, A. Lätte, A. Topmani jpt lauluvarale.

Kui "Lemmiklaulikutes" on J. Aaviku vaimulikke laule 9, siis märkimist väärib noorte heliloojate laulude osa. Aktiivse noore kirikumuusiku, Kaarli kiriku organisti ja koorijuhi

Juhan Jürme (Jürgensoni) laule ilmus kõige enam – 15. J. Jürmest kujunes 1930. aastate üks viljakamaid sakraalmuusika viljelejaid, kes rohkearvulise laululoomingu kõrval kirjutas ka ulatuslikumaid teoseid: kantaate ("Pärast püha öhtusöömaaega", "Memento mori"), pikemaid vaimulikke kooriteoseid orkestriga ja oratooriumi "Nebukadnetsar". R. Pätsi tähelepanu sellisele viljakale loomeisiksusele oli mõistetav. Teise aktiivse Kaarli koguduse muusikamehe, organisti ja noortekoori juhi Alfred Karindi (Karafini) laule oli 3. Lisaks noorte heliloojate E. Võrgu (5), H. Saha (Sakaria) (4), J. Zeigeri (3) ja E. Arro (1) laulud ning R. Pätsi enda 6 laulu.

Erinevalt paljudest teistest tolaeagsest muusikaõpetajatest-heliloojatest, kes tegutsesid sageli ka organistidena-koorijuhtidena kirikus, R. Päts kirikuga seotud ei olnud. Küllap seetõttu ei köitnud teda eriti ka religioosne teema. Mälestusteraamat ei anna meile selle kohta enam teavet, kui et kokkupuuteid vaimuliku muusikaga oli tal olnud lapsepõlves, mil ema koduste toimetuste kõrval laulnud kirikukoraale. M. Saare ja C. Kreegi mõjusfääris kasvanuna oli tema huviorbiidis eelkõige rahvamuusika.

Ometi on teada mõned tema vaimulikud laulud. Tuntuimad neist on jõululaulud J. Oro tekstidele. Ülipopulaarsed "Jõuluteel" (Üle lume lagedale) ja "Jõulutaadi ootel" (Sõitsid saanid, sõitsid reed...) on olnud aastakümneid armastatumateks algkoolilauludeks. Südamlik, huvitav vahelduvas taktimõõdus laul "Pühal öhtul" A. Abeli tekstile vääriks küll uuesti koolirepertuaari võtmist. Lastepäraseid on samuti "Jõuluöhtul" (Vaat lapsukesed teie ees) A. Reinvaldi tekstile ja eesti rahvalaulu järgi seatud "Jõuluootel" (Jõudke, jõudke jõulukesed, niki-näki näarikesed). Viimane ilmus 1960. aastate laulik "Näärilaulu" nime all.

Harduslauludest ilmus "Lemmiklauliku" II vihikus Martin Lipu sõnadele loodud laul "Emale". Samuti anonüümne, kuid arvatavasti R. Pätsi kirjutatud "Õhtulaul" Jakob Liivi tekstile 1970. aastate 3. klassi laulik.

Arvestades helilooja aktiivse loomingupeerioidi algust 1930. aastate teisel poolel, ei saagi laulude arv olla kuigi suur, sest nõukogude okupatsioon 1940. aastal tõmbas kriipsu peale religioosse muusika avaldamisele üldse. Ka Teatri- ja Muusikamuuseumis asuvas R. Pätsi fondis ei leidu vaimulikke laule.

Seda enam on hinnatav Riho Pätsi kõlbelis-vaimulikkusse muusikat propageeriv tegevus koolilaulikute kaudu. 1930.-1940. aastatel eeskätt algupärase eesti vaimulike laulude levitajana, nõukogude ajal aga vaimuliku laulu traditsiooni edasikandjana.

Taimetoitlus kui eluviis

Urmas Kokassaar, TÜ lektor
Mihkel Zilmer, TÜ professor

Vimasaastatel on ajakirjanduses üsna palju kõikvõimalikku informatsiooni taimetoitlusest. Sage on ka intensiivne kihutus- ja selgitustöö, mis kiidab ainuõigeks taimetoitluse, kritiseerides teravalt muid toitumisviise. Lisaks on sellesuunaline info enamasti spekulatiivne, lünklik, vigane, meelevaldne, ründav, tihti ei tunta kõige elementaarsemaid biokeemia ja toitumisteaduste põhitõdesid. Arvestades aga vajadust, et noorele kasvavale põlvkonnale (nt kooliõpilastele) antav informatsioon peab olema kindlasti korrektne ja argumenteeritud, püüab käesolev artikkel vaagida absoluutse taimetoitluse plusse ja miinuseid, pakkudes teavet nii bioloogia kui ka terviseõpetuse õpetajatele.

Artikkel ei ole kellegi-mllegi poolt ega vastu, s.t – artikkel ei kaitse mingit ühte toitluse võimalust, ei kritiseeri teisi, vaid analüüsib täiesti neutraalselt nüüdisaegsete adekvaatsete teadmiste baasil vegetaarlust ja segatoitlust.

Artiklis käsitletakse mõisteid lähtuvalt nende tegelikust sisust, s.t – kui süüakse lisaks loomsetele produktidele kas või pisutki taimseidprodukte (või vastupidi) on sööja tegelikult segatoiduline, kelle toidus on ülekaalus vastavalt kas loomne või taimne komponent. Nii näiteks ei saa ennast kuidagi nimetada taimetoitlaseks, kui lisaks taimsetele produktidele süüakse mune või juustu või juuakse piima jne. Võõramaise termini "lakto-vegetariaanlane" kasutamine ei muuda asja, sisuks jääb ikkagi segatoitlus. **Taimetoitlaseks võib ennast nimetada ainult see, kes ei pruugi kübetki mingit loomset toitu. Just selline toitumine ongi äärmiselt problemaatiline.**

Artikli autorid soovivad alati lähtuda põhimõttest, et suurim õigus maailmas on inimõigus, s.t – igaüks võib süüa seda, mida soovib, olla vegetariaan või kes tahes. NB! Inimõigus kehtib aga kõigi jaoks, mitte kellelegi pole antud õigust teistele ega oma lastele peale suruda kinnisideelisi toitumiskreodusid. Lisagem, et oluline on teada ka neutraalset, nüüdisaegset, objektiivset ja kriitilist informatsiooni toitude ja toitumise kohta ning siis ise otsustada, mida teha.

Evolutsiooniline reaalsus (kas me seda soovime või mitte) on järgmine: inimene on segatoiduline ehk omnivoor. Segatoitlus on pikaajalise evolutsiooni tulemusena väljakujunenud kohastumus. Omnivoorlust tõestavad inimese hammastiku ehitus, seedekulgla pikkus, seedensüümide evolutsiooniline koosseis, seedekanalilise mikrofloora roll, söömise sagedus, korraga

tarbitava toidu hulk, toitumiskäitumise evolutsioon jne.

Normaalne segatoitlus pole aga kunagi tähendanud seda, et inimene peaks sööma rohkesti liha ja tagasihoidlikult taimseid produkte. Toitumisbiokeemia on juba **aastakümneid** toonitanud, et normaalses toidus langeb loomse osa arvele 20-30 % ja taimse osa arvele umbes 70-80 %. Niisiis **peabki taimne osa toidus olema olulises ülekaalus**. See on vana tõde, mida paraku mõned taimetoitlased pakuvad välja kui uut avastust. Teisalt, mõningate loomsete komponentide (näiteks liha ja lihatoodete) väljajätmine toidusedelisel ei muuda kedagi taimetoitlaseks. Seega, kui lisaks taimsele osale on tarbitavas toidus kas või üksainus loomne komponent (näiteks muna, piim, muuseas väga rangelt võttes kuulub siia ka mesi), tuleb korrektsel lähenemisel ennast siiski liigitada segatoidlaste hulka. Mainigem, et seene- ja taimetoitude koostarbimine on samuti segatoitlus, sest seened ei kuulu taimeriiki. Kui soovitakse ennast nimetada taimetoitlaseks (vegetaarlaseks ehk vegetariaaniks), tuleb loobuda **absoluutselt kõikidest** muudest toidu- ja taimsetest peale taimede ja taimesaaduste.

Selle sajandi viimastel kümnenditel on täheldatav taimetoitluse populaarsuse märgatav kasv. Nii oli 1983. a Lääne-Saksamaal 16-69-aastaste seas taimetoitlasi 0,6%, 1986. aastal juba 0,8%.

Tänapäeval arvatakse, et mitmesugustel erinevatel põhjustel järgib vegetaarsust dieeti maailmas umbes kolmveerand miljardit inimest. Vegetaarlus kui toitumistava pärineb eeskätt Aasiast. Laialdase leviku sealse elanikkonna hulgas tingivad nii looduslikud (erinevate taimsete toiduainete rohkus) kui ka usulised (hinduism, budism, islam) põhjused. Ka Eesti Vabariigi elanikkonna hulgas on vegetaarluse põhimõtete levitamine ja järgimine viimasajal intensiivistunud. Meenutagem vaid taimetoitlaste seltse ja ühinguid, ajalehti "Vegetaarlane" ja "Küllus Kööki" ning taimetoitluse propageerijate arvukaid esinemisi massimeedias. Mis siis on taimetoitlus ja miks sellest ikka ja jälle nii palju räägitakse nii meil kui ka mujal? Kas kõik need inimesed on sisuliselt vegetariaanlased?

Vastuste leidmist neile küsimustele alustame taimetoitlaste klassifikatsioonist. Tänapäeval on levinuim järgnev jaotus:

L. laktovegetariaanid – kasutavad lisaks taimsele toidule piima, juustu, kohupiima, jogurteid jt piimaprodukte, ei tarbi kõigu- ega püsisoojaste loomade liha;

2. ovovegetariaanid – lubavad endale ainult muna ainsa loomse valgu allikana taimsete toidukomponentide hulgas;

3. lakto-ovovegetariaanid – lisaks taimsele toidule kasutavad piima ja piimaprodukte ning muna loomse valgu allikatena;

4. preskovegetariaanid – nende menüüs on taimne toit ja kala ning kalasaadused kui loomse valgu allikad;

5. pollovegetariaanid – tarbivad taimseid saadusi ja linnuliha ning sellest valmistatudprodukte;

6. "punasest lihast loobujad ehk punase liha karsklased" – lisaks taimse päritoluga produktidele lubavad endale kõiki loomseid toiduaineid, välja arvatud punane liha, s. t skeletilihased;

7. veeganid – toituvad ainult teradest, kaunviljadest, juur- ja puuviljadest, pähklitest ning seemnetest, on loobunud täielikult loomsetest produktidest;

8. fruitariaanid – söövad ainult värsked ja kuivatatud puuvilju, pähkleid, mett ja oliivõli;

9. toortaimetoitlased – toituvad taimsest toor- toidust, saades sellest nn eluenergiat, eitavad toidu termilist (küpsetamine) ja keemilist (marineerimine) töötlemist;

10. Zen makrobiotikud – tarbivad ainult pruuni riisi ja taimseid teesid. Sellist dieeti kasutatakse, et saavutada tasakaalu yin ja yang energia vahel ja jõuda kõrgemale vaimsele tasemele.

Jaotuste 1..6 esindajad on tegelikult segatoitlased (omnivoorid), sest paljude toitujate toidusedelis on siiski loomseid produkte. Seega on nad segatoidulised. Mitmekesisuse mõttes võib ju ennast kutsuda pollo- või preskovegetariaaniks jne. See aga sööjat taimetoitlaseks ei muuda. Jaotuste 7..10 esindajaid saaks lugeda kindlateks taimetoitlasteks juhul, kui nende menüüs puuduks ka mesi ja seened.

Kui siiski tahetakse harrastada absoluutset taimetoitlust (toituda **ainult** taimsetest produktidest), tuleb arvestada tervet rida negatiivseid asjaolusid.

■ Nimelt on evolutsioonis taimedel kujunenud rida katsekohastumusi äräsöömise vastu: 1) mehaanilised (astlad, ogad jne), 2) keemilised (alkaloidid, eeterlikud õlid, taimsed looduslikud pestitsiidid jne). Esimesi suudab taimetoitlane vältida, teiste suhtes on ta tahes või tahtmata kaitsetu. Seda enam, et mitmed neist on premutageenid, s.t aktiveeruvad alles inimorganismis.

■ Absoluutne taimetoitlus on selgelt ohtlik imikutele, väikelastele. Isegi nn laktovegetaarse dieedi järgimisel on lastel testitud puudujäägiks nende lühike kasv ja kergekujuline aneemia (raua defitsiidist tingitud). Täielikult taimne toit on toitainete poolest liiga vaene, et tagada lapse normaalne areng ja kasv. Lisagem, et absoluutselt parim toit imikutele on rinnapiim, mis on ju loomne toit. Seega on inimene oma elu algperioodil täielikult loomsele toidul.

■ Ainult taimne toit on suhteliselt kaloritevaene, järelikult tuleb seda koguseliselt suurtes hulkades tarbida. See on tarbetu koormus seedeelundkonnale: mehaaniline, füsioloogiline ja eriti biokeemiline lisakoormus. Viimase puhul ainult üks aspekt – kogu sisestatud kraami lõhustamiseks ja seal leiduva kättesaamiseks tuleb sünteesida hulgaliselt seedeensüüme (suured ATP lisakulud).

■ Taimse toidu suhteline energiavaesus tekitab probleeme nii **tõeliselt** raske kehalise töö puhul kui ka kehatemperatuuri säilitamisega pisutki karmimates kliimatingimustes.

■ Absoluutse taimetoitluse puhul tekib rida probleeme, mis on seotud toidu kvaliteediga. Seda tutvustab järgnev lühikäsitlus.

Aminohapped

1. Vajaka jääb asendamatutest aminohapetest. Eriti ohustatud on kasvueas organismid, rasedad ja imetavad naised.

2. Taimse toidu aminohappeline koostis on kaugel optimaalsest. Järelikult peab organism ise sünteesima vajalikke aminohappeid **nõutavas vahekorras**. See on aga suur lisakoormus ja energiakulu nii maksale kui ka neerudele (lämmastikujääkide eritamine). Levinud väide, et kombineerides erinevate taimedega saab ju kõikide aminohapete vajaduse täielikult katta, on küll ilus, aga sisuliselt puudulik. Organismi viiakse sel puhul hulgaliselt taimseid ballastvalke. Need tuleb seedetraktis lõhustada ja see protsess nõuab rohket ning pidevat seedeensüümide sünteesi, mis on aga energia ja geneetilise materjali arutu raiskamine. Samas tagab normaalne ratsionaalne toitumine ehk segatoitlus asendamatud aminohapped inimorganismile sobivates hulkades ja vahekorrades hõlpsasti. Lisagem veel, et evolutsiooniliselt väljakujunenud kohastumus, kus inimorganism ei sünteesi ise osasid aminohappeid, pole mingi juhuslik eksitus, vaid see on umbes 15% ne energia kokkuhoid.

Vitamiinid

1. Häireid on vitamiin D saamisega, sest põhi-osa vajaminevast kogusest omastab inimene loomsetest produktidest. Veeganitel kompenseerib selle osaliselt siiski tervislik elustiil – rohke kontakt ultraviolettkiirgusega.

2. Defitsiit kujuneb välja ka vitamiin B₁₂ suhtes. Põhjus on lihtne, selle vitamiini allikateks on piima- ja lihatooted. Siiski on pahaloomuline kehveresus veeganitel küllaltki haruldane. Esiteks, organism läheb koobalti ainevahetuses üle säästurežiimile, ja teiseks, soole mikrofloora kindlustab hädapärase B₁₂ sünteesi.

Bioelemendid

1. Raskusi on kaltsiumi omastamisega, sest taimedes on seda vähe. Lisaks imendub taimedes olev kaltsium halvasti, selle füsioloogiline biosaadavus on ligikaudu 20-40%.

Osades taimedes on rohkesti oksaalhapet, mis seob pöördumatult organismis leiduva

kaltsiumi. Normaalse segatoitluse korral saab inimene 60-70% vajaminevast kaltsiumist piimatoodetest.

2. Taimsetes toiduainetes olevast rauast imendub 5..10%, loomsete produktide puhul on see näitaja 30% piires. Järelikult on veeganitel risk jääda rauapuudusesse ja sellest on tingitud ka sage aneemia. Oht on eriti suur lastel ja rasedatel.

3. Taimedes olev tsink imendub samuti halvasti (rasklahustuvad fütaadid). Tsingivaegus põhjustab organismis mitmeid häireid. Tuntum neist on spermatogeneesi häirumine meestel, mille tagajärjeks võib olla sigimatus.

Toksiinid ja muud lisaiained

Absoluutse taimetoitluse harrastajad peaksid pöörama tähelepanu ka toiduainete kvaliteedile. Sageli on suure vaevaga hangitud terised (idandite kasvatamiseks) saastunud mürkainete, väetiste või mikroorganismidega. Viimastest on eriti ohtlikud hallitusseened, kes sünteesivad mükotoksiine.

Mida väidavad taimetoitluse pooldajad?

- Taimetoitlaste kehakaal on normis. Ülekaalulisi esineb nende seas harva.
- Tingituna toitumise eripärast (kasutavad vähe keedusoola ja toidus on küllaldaselt kaaliumi ja magneesiumi) olevat taimetoitlastel hüpertoonia harv nähe.
- Taimne toit kolesterooli praktiliselt ei sisalda ja nii on vegetaarlastel vere kolesteroolisisaldus tunduvalt madalam kui segatoidulistel. Vegetaarlaste keskmine vere üldkolesterooli sisaldus on 195-210 mg/dl, omnivooridel on vastav näitaja 230-240 mg/dl. Teatud roll madala üldkolesterooli taseme saavutamisel on ka taimetoidu kiudaineterohkusel, näiteks pektiinil.
- Taimetoitlased viljelevad enamasti tervislike eluviise – suitsetajaid on nende hulgas erinevatel andmetel 3-8%, alkohoolseid jooke tarvitab erinevatel andmetel 5-22% vegetaarlastest.
- Väidetavalt (kindlad ja usaldusväärsed kontrollkatsed puuduvad) on taimetoitlastel teatud haiguste sagedus samuti väiksem, võrreldes segatoitu tarvitavate inimestega. Vegetaarlastel esineb mõnevõrra vähem II tüüpi suhkurtõbe, hüpertooniat, südamepuudulikkust, jämesoole kasvaja, osteoporoosi, neeruhaigusi, maksa-, sapipõie ja pankrease haigestumist.

Mõned kommentaarid

1. Eespooltoodud võrdlused ei peegelda tegelikult normaalse segatoitlusega (oluliselt prevaleeriva taimse komponendiga) inimeste võrdlust absoluutse taimetoitlusega. See tähendab, et seni pole korrektseid aastaid kestvaid massuuringuid kahe puhta seltskonna vahel nii, et ühed on tõepoolest absoluutsed taimetoitlased ja teised tervislikult toituvad segatoidlased.

2. Tihti esitavad vegetaarlased järgmise levinud väite: mul diagnoositi teatud haigus ja ma

ei suutnud terveneda enne, kui alustasin absoluutse taimetoitlusega. Probleemi mitmekülgisel analüüsil selgub, et tegemist on ühega järgnevast variantidest: a) oletatud haigust tegelikult polnudki; b) emotsionaalne muutus (sisuliselt tugev usk) põhjustas tervenemise; c) seni ni väga juhuslikku laadi toitumine asendus korrapärase dieediga (viimane on aga enamike haiguste ravi üks komponente). Lisagem, et haigestunud organismi bioloogiline tasakaal on alati nihkes. Üleminek teisele bioloogilisele äärmusele (absoluutne taimetoitus) võib osutada tõukefaktoriks, mis mõjutab esialgse normaalse olukorra taastumist.

Vegetaarlus kui elustiil

Inimeste toitumistavad on kujunenud aastatuhandete jooksul ning on omased teatud populatsioonile, etnilisele rühmale või rahvusele. Nende kujunemisel on oluline koht nii kliimal, majanduslikul ja sotsiaalsel arengul kui ka religioonil ning ajalool.

Toitumisharjumused kujunevad paari põlvkonna vältel toitumistavadest lähtuvalt.

Need on omased perekondadele ja sõltuvad elutingimustest, indiviidide tervislikust seisundist, majanduslikust olukorrast, toiduainete kättesaadavusest, kultuuri- ja haridustasemest, reklaamist jne. Järgnevalt toome inimeste toitumisharjumuste kujunemise mõjutajad: ratsionaalsed ja pseudoteaduslikud lähenemised.

Ratsionaalsed aspektid

□ Majanduslikud – taimtoit on segatoidust tavaliselt odavam ja teatud olukordades paremini kättesaadav.

□ Tervislikud – taimse komponendi osa suurendamine menüüs on tervisele soodne.

Kahjuks asendub ülimalt õige põhimõte – toit sisaldagu rohkesti/ülekaalukalt taimset komponenti – sageli äärmusliku ja kindlasti piiratud lähenemisega: ainult taimtoit.

Oluline on ka indiviidi usk ja teadmine, et tema tarvitav toit on tervislik.

□ Toiteväärtuse arvestamine – taimne toit on kaloreitvaene, annab kiiresti küllastustunde ja sobib seetõttu dieettoiduks.

□ Looduslikud – arvestama peab kliimavõõndist, põllumajanduse arengust ja elanikkonna elustiilist tingitud toitumise eripära.

□ Vanemate toitumiskäitumine – vanemate hoiakud ja tarbimisviisid määravad suures osas järglaste toitumiskäitumise.

□ Meditsiinilised – taimne dieet on näidustatud teatud haiguste korral, näiteks rasv- ja suhkurtõve korral.

□ Kulinaarsed – tarvitav (taimne) toit peab olema maitset vastuvõetav, organismile talutav ning vähemalt osaliselt tuttavlik.

Irratsionaalsed aspektid

□ Usundilised – taimtoitus on obligatoorne

näiteks mormoonide, seitsmenda päeva adventistide, buddistide jne religioonis.

□ Müttilised – loomade liha söömine on tabu, sest inimese hing reinkarneerub loomades.

□ Dogmaatilised – ainult taimetoitlus suudab rahuldada kõik inimese vajadused. See on absoluutne tõde, mis ei kuulu vaidlustamisele.

□ Pseudohügieenilised – lihaga levivad mitmesugused haigused (parasiidid), lihast toitumine muudab inimese iseloomu vägivaldseks ja kurjaks jne.

□ Pseudoeetilised – loomad on elavad organismid, neil on hing, loomi toiduks tappa on patt ja see pälvib hilisema karistuse.

□ Pseudobiokeemilised – tapetud loomade organismi erituvad mitmesugused erilised ained, mis mõjutavad sööja psüühikat.

□ Nüüdisaegsest elustiilist tingitud – taimse dieedi järgimine on atraktiivne ja moodne, seda tehakse tagajärgedele mõtlemata. Puuduvad ju tegelikult igasugused korrektsed andmed, et absoluutsete taimetoitlaste järglaste (kui ka nemad on absoluutsed taimetoitlased) järglased oleksid geneetiliselt laitmatud.

□ Šarlataansed – taimetoit kas väldib või ravib absoluutselt kõiki haigusi.

Milline toitlus on siis parim?

Loomulikult oleks parim ja ideaalne, kui tootmisel saaks alati arvestada iga inimese individuaalsust, tema ökobiokeemilist mina. See tähendab, et tänapäeval arvestatakse üha enam toidu puhul nn ökogeneetilist lähene-mist. Sellena mõistetakse indiviidi geneetilist tundlikkust toitainete suhtes.

Inimpopulatsioonid on väga suure päriliku muutlikkusega. Sellest tingituna on igal indi-

viidil erinev biokeemiline sisekeskkond ja need keskkonna tingimused (antud juhul toit ja selle koostis), mis ühtedele on normaalsed, on teistele neutraalsed ja kolmandatele sobimatud. See tähendab, et normaalse segatoitluse raames sobib ühele 80%ne taimsete produktide hulk, teisele aga 85%ne jne. Just individuaalsuse suunas peakski sisukas toitumisteadus arene-ma ja kahtlemata arenebki. Individuaalsuse nõue vajab muuhulgas aga ka täpseid teadmisi toidu komponentide (toitainete) alal.

Individuaalsus tähendabki aga ka seda, et kõigile ei saa kuidagi sobida absoluutne taimne toit. Nüüdisajal on selge, et alati on ka selliseid keskkonnategureid, mis mõjuvad enamikule indiviididele ühtmoodi kahjustavalt. Tavaliselt on nendeks äärmused.

Viimasteks on kindlasti nii absoluutne taim-ne kui ka absoluutne loomne toit.

Kirjandus

1. Kreutler P. A. Nutrition in Perspective, Prentia-Hall, inc., 1980.
2. Mueller H. R. Nutritional Adaption to New Life-Style: Conclusions. In: Nutritional Adaption to New Life-Style. Bibl. Nutr Dieta. Basel, Karger, 1990, pp. 208-215.
3. Rottka H. Health and Vegetarian Life-Style. In: Nutritional Adaption to New Life-Style. Bibl. Nutr Dieta. Basel, Karger, 1990, vol. 45, pp. 176-194.
4. Vihalemm T., Kokassaar U., Zilmer M. – Toit, toitumine, toitained I. – Eesti Rohuteadlane, 1994, nr 4, lk 159-161.
5. Wardlow G. M., Insel P. M. Perspective in Nutrition. Times Mirror/Mosby College Publishing, 1990.
6. Whitney E. N., Hamilton E. M. N., Rolles S. R. Understanding Nutrition. West Publishing Company, 1990.
7. Williams S. R. Nutrition and Diet Therapy. Times Mirror/Mosby College Publishing, 1989.



Kah taimtoitlane?

■ 17. aprillil 1995. a andis ametivande Tiit Vähi valitsus, mille koosseisus kultuuri- ja haridusministri portfelli usaldati TÜ professorile **Peeter Kreitzbergile** (Keskerakond).

■ Seoses KMÜ ja Keskerakonna koalitsioonivalitsuse tagasiastumisega ning uue koalitsioonivalitsuse moodustamisega Koondarakonna, Maarahva Ühenduse ja Reformierakonna esindajate osavõtul vahetas P. Kreitzbergi välja TÜ professor **Jaak Aaviksoo** (Reformierakond), kes võttis ameti üle 6. novembril.

■ **Eesti Hariduskonverents '95** toimus Tallinnas 20.-22. aprillil. (Lähemalt "Haridus" nr 2, lk 79.)

■ 27.-28. oktoobril toimus Tartus **Eesti hariduskonverentsi '95 jätkukonverents**. Pikemate ettekannetega esinesid TÜ rektor professor **Peeter Tulviste** (Hariduse koht Eesti arengus), kultuuri- ja haridusminister **Peeter Kreitzberg** (Eesti hariduse arengu alternatiividest) ning TÜ professor **Jaak Aaviksoo**, kes tulevase ministrina tutvustas oma seisukohti haridusküsimustes ning rääkis pisut ka endast. TTÜ rektor professor **Olav Aarna** ettekande teema oli "Hariduse kättesaadavus, kohustuslikkus ja standardiseeritus", TTÜ professor **Heino Levaldil** "Haridusfoorum kui hariduspoliitika uus subjekt". Kuulati hulga sõnavõtte, toimus töö rühmades. Vastavalt tööruhmade ettepanekutele kinnitati Eesti Haridusfoorum toimikonna koosseis, kuhu kuuluvad koolide juhid, omavalitsuste, riigiametnike, riigikogu ja valimisliitude, õpetajate ja õppejõudude, haridusalaste ühenduste, kutse- ja ametiliitude, lastevanemate, õpilaste ja üliõpilaste esindajad. Toimikond valmistab ette Eesti Haridusfoorumit '96.

■ 20. märtsil pidas Tallinna Tehnikaülikooli ruumides oma esimese aastakoosoleku Eesti Keemiaõpetajate Liit. Liidu president TÜ professor **Aarne Tõldsepp** toonitas, et hästi on edenenud EKLi välissidemete loomine ning uute traditsioonide algatamine.

■ 23. märtsil peeti Tartus Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi aastakoosolek. EAPSi juhatuse esimeheks valiti taas tagasi TÜ professor **Jaan Mikk**. Kuulati Tartu ja Tallinna osakonna aruandeid, millest selgus, et mõlemas osakonnas toimuvad regulaarselt igakuised üritused. Nende hulgas on

olnud väga sisukaid ja osalejaid rikastavaid. Aruandeaasta kandvaima ettevõtmisena märgiti rahvusvahelist pedagoogikakonverentsi "Pedagoogika ja kooliuuendus". H. Palametsa toimetamisel ilmus *Pedagoogiline aastaraamat 1991-1992*. Järgmise, akadeemik Heino Liimetsale pühendatud aastaraamatu koostamine usaldati Tallinna osakonnale. Aastakoosolekul arutati põhikirja muudatusettepanekuid.

■ 24. ja 25. märtsil sai Riigi Kooliameti ja Eesti Kirikute Nõukogu koostööna teoks esimene pärastsõjajärgne usuõpetuse ja kristliku kasvatus konverents. Toimus see Tartus Kõrgema Usuteadusliku Seminari uues majas.

■ 31. märtsil ja 1. aprillil toimus seminar-nõupidamine "Avatud koolide koht Eesti haridussüsteemis", mille korraldasid Eesti Waldorf-koolide Ühendus ja Haridustöötajate Koolituskeskus.

■ 4. aprillil peeti Tallinnas Ametiühingute Majas Eesti Haridustöötajate Ametiühingu Vabariikliku Liidu II kongress. Ettekande tegi EHAÜVLi esimees **Sven Rondik**. Ametiühinguorganisatsiooni uueks nimeks võeti Eesti Haridustöötajate Liit (EHL).

■ 21.-22. aprillil sai Tartu Õpetajate Seminari ruumides Eestimaa Naiskäsitöö Õpetajate Seltsi "Aita" eestvõtmisel, Riigi Kooliameti ning Tartu linna ja maakonna haridusosakonna toetusel teoks käsitöö metoodika konverents "Õppeaine edendamine metoodilise enesetäiendamise kaudu". Toimus õpetajate metoodikaalaste tööde konkurss. Esitati oma ettepanekud KHMile, RKAle ja kohalikele omavalitsustele.

■ 28. aprillil peeti Tallinna Kõrgema Tehnikakooli ruumides täiskasvanuhariduse rahvuslik foorum. Arutati läbi Euro-Delphi küsimustikuga "Täiskasvanute jätkuhariduse tulevik Eestis (Euroopas): probleemid, eesmärgid ja poliitika" saadud tulemused ning järeldused rahvusvahelisele foorumile esitamiseks.

■ EAPSi ja KHM-i väljakuulutatud pedagoogikaprojektide konkursi võitis Tallinna 49. Keskkooli logopeed-õpetaja **Meeli Pandis** projektiga "Hariduse infokeskus". 2. ja 3. kohta jagasid Tartu 12. Keskkooli õpetaja **Loone Ots** (Sidusa maailmapildi kujundamine 1.-12. klassi õpilastel) ja Tallinna Sikupilli

Keskkooli algklassiõpetaja **Krista Paavo** (Algklasside õpilaste vaba aeg).

■ Anti kätte 1994. a Johannes Käisi nimelised preemiad. Väljastpoolt Põlvamaad esitatud kandidaatidest sai laureaadiks Helme Kutsekeskkooli õppealajuhataja pedagoogikakandidaat **Peep Leppik**, Põlva maakonnast Naha Algkooli juhataja **Valve Peep**.

■ Johannes Käisi Seltsi ja Riigi Kooliameti kirjutiste võistluse peapremia määras žürii **Kaja Saarele** töö "Minu kodu Eestimaa" eest. I preemia pälvisid **Ene Riis** ja **Grete Pihl** kaastööliste naiskonnaga koduloo käsiraamatu ja töövihiku "Kuressaare" eest. Teise esimese preemia sai **Igor Makarjev** venekeelse sissejuhatause eest kompleksõppesse "Mir vovne nas". II preemia määrati kolmele tööle: **Ene Grassile** 5. klassi ajaloo sissejuhatavatuid tunde käsitleva töö eest, **Luule Niinesalule** (Esimene klass) ning **Reet Ilvesele** ja **Helvi Pöderile** harjutuste kogu "Keeleõpetuse õpetamine II klassis rühmatöö põhimõttel" eest.

■ KHM-i ja EAPSi korraldatud 1995. a kasvatusteaduslike tööde konkursi preemiad jagati 1. juunil. Teadustöö preemia pälvisid **Inger Kraav** ja **Vilve Raudik** võrdlusuurimuse (1200 perekonda Eestist ja samapalju Soomest) "Perhekultuuri ja vanhemmuus Suomes ja Virossa" eest. Populaarteadusliku töö preemiaga pärjati **Mare Mürsepa** lugemisharjutustiku juurde kuuluv väljaanne "Mõnus ja mõistev lugemine ehk pool aastat Hiireaabitsaga". Heino Liimetsa nimelise magistriltöö preemia laureaadi on **Airi Liimets** (Refleksioon õpitegevuse stiilist kasvatusteadusliku kategooriana).

■ 16. mail koguneti Vanemuise kontserdisaali lasteaegade programmi "Hea algus" konverentsile.

■ Eesti rahvusliku lasteaia 90. tegevusaastat tähistati 30. mail Tartu Õpetajate Seminaris toimunud konverentsil.

■ 10.-17. juunini oli Pärnus rahvusvaheline konverents "Kristlik haridus mitmeusulises ja mitmepalgelises Euroopas", mis tõi kokku üle saja kristliku kasvatusega tegeleva inimese Euroopa eri paigust.

■ 16. juunil toimus Kultuuri- ja Haridusministeeriumis minister P. Kreitzbergi käskkirjaga (7. 06. 1995) moodustatud **hariduskolleegiumi** esimene istung. Kolleegiumi koosseisu kuuluvad põhiliselt haridus- ja teadus-

alaste ühiskondlike organisatsioonide volitatud esindajad ning KHM-i töötajad.

■ 29. augustil moodustati Tallinna ja Harjumaal algklassiõpetajate eestvõttel Eesti Algklassiõpetajate Selts, mille esinaiseks valiti Tallinna 54. Keskkooli õpetaja **Endla Saulepp**.

■ 28. oktoobril kogunesid keeleinimesed Tallinna Pedagoogikaülikooli aulasse konverentsile "Keeleteadus, keelekorraldus ja emakeeleõpe". Ettekannetega esinesid **Valdur Õim**, **Tiiu Erelt**, **Viivi Maanso**, **Mati Hint** ja **Maia Madisso**. Vigade kaalumise õpilastööde hindamisel rääkis **Uno Kuresoo**. Oli hulk sõnavõtte.

■ 24. ja 25. novembril toimus Tallinna Pedagoogikaülikooli ruumides Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi **aruandekonverents 1995**. ÜPUI tegevliikmeid on käesoleval ajal 102, korrespondentliikmeid mitu korda rohkem. Etapiuuringu aruanded esitas konverentsil 68 õpetajat. Plenaaristungile valis iga probleemrühm (neid on 7) kaks ulatuslikumat ettekannet. Esinesid **Enn Siim** (Isiksuse kujundamine uute õppekavade kaudu), **Jüri Vene** (Abiturientide kõbeliste hoiakute ja harjumuste muutustest 90-ndate aastate alguses), **Herbert Last** (Keskkooliõpilaste kultuurihuvidest), **Eda Heinla** (Õpilase loovuse seostest tema isiksuse mõnede muude omadustega), **Viivi Eksta** (Mõningatest isiksuseomaduste seostest tervisenäitajatega), **Peep Leppik** (Vasakukäeline õpilane), **Silva Kärner** (Inimeseõpetuse õpetamisest üldhariduskoolis 90-ndate aastate alguses), **Anne Tõru** (VII klasside õpilaste matemaatikaoskustest rahvusvahelise standardiga võrreldes), **Katrin Kokk** (XII klasside õpilaste matemaatikaoskustest rahvusvahelise standardiga võrreldes), **Marianne Martinson** (Logopeedi abi tavakooli algklassi õpetajale), **Kadri Kõverjalg** (Lugemise ja kirjutamise probleemid põhikooli kesk- ja vanemas astmes), **Hele-Mall Kiik** (Salme Pruuden pedagoogina), **Tiina Ruubel** (Ameerika eesti koolid ja nende missioon).

HARIDUS

EDUCATION No. 4, 1995
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF CULTURE AND EDUCATION

A. SAAREMÄGI. A Village in the middle of the Town.

About the role of Viljandi Culture College as a higher school and its significance for Viljandi and all Estonia.

V. EKSTA. I am grateful to many people.

An interview with Prof. Taimi Tulva, head of the department for social work at Tallinn Pedagogical University.

L. JAGGO. A nice and useful union.

Institute for pedagogical research working with voluntary research associates has united educationists for many years. Participation in this work has enriched researchers, their tutors and the results of their work have proved useful for Estonian education.

M. MERISTE. Educational aspirations of Estonians in the wide world.

About Estonian in-service educational institutions in Germany, Sweden, USA, Canada, Australia; about teaching of the Estonian language and educating Estonians abroad.

E. KRULL. Discovering America as an Estonian educational scientist.

A story about American educational management and finding one's way in American educational literature.

A. TÕLDSEPP. Science and technology literacy to everybody.

A historic background of the concept; which people could be considered literate in the field of science and technology; presentation of science and technology education in the curriculum of general comprehensive schools.

M. SÄRE. Motivation and orientation for teacher training.

A summary of research results about motivation and orientation of future teachers. (A questionnaire compiled by Prof. Arja Puurula from Helsinki University was used).

A. SUKAMÄGI. What do capability tests carried out on student candidates for Tartu University show?

Results of capability tests carried out on student candidates of 1986 and the data of their academic achievement have been analysed. The same data of student candidates for law faculty of 1991 and politology of 1992 have been compared.

M. REIU. A girl with problems.

A summary of research about the girls, which have been sent to Kaagvere detention institution, about their interests. Their worries and self-esteem have been compared with those of so-called ordinary girls.

L.KIVI, M. ROOSLEHT. How to plan learning activities for the first schoolyears.

The main aspiration of the first years at school is reorientation of a newcomer at school from playing activities (the process directed activities) to learning activities (the activities directed to achievement in learning).

In the section "Teachers and their Work" the activities at Tallinn Rahumäe Compulsory School have been introduced, especially their results in teaching arts and sports and organizing extracurricular activities. Among the authors are the deputy director **MALL PALTSER**, teachers **PIRET HION**, **MAIT KÄBIN**, **MARGIT KÄBIN** and **ENE VESKARU** as well as the leader of students hobby groups **NELE MERISTE**.

L. EPNER, H. NOOR. Literature competition of 1995.

A review of the papers presented to the literature competition. Analysis of correct answers and the names of the winners have been presented.

A. KLOREN. Verses and songs in the lessons of English.

Examples of how to make the lessons of English more lively with using verses, songs and movements in grades 3 and 4.

K. KARLEP. Development of students self-control at reading and writing.

Development of selfcontrol at reading and writing has been analysed. Theoretical foundations as well as a system of exercises for development of achievement control and operational control have been presented.

J. TUBIN. Talented children in kindergartens.

A summary of research carried out on talented pre-school children, relations between their mental capabilities and school maturity have been analysed. 50 kindergarten nurses have been questioned and their answers have proved their positive approach towards the work with talented children.

H. RANNAP. School councillors in Estonian education between 1919-1940.

The responsibilities and actual work of school councillors in the Republic of Estonia. A list of employed school councillors between 1919-1940 has been presented.

T. SELKE. Riho Päts and spiritual music.

The tradition of spiritual music in the work of Riho Päts and his principles of compilation of music books for schools.

L. ANDRESEN. About one more book by J. A. Komenský published in Livonia.

In 1865 the third edition of "Janua linguarum Comenianae Vestibulum" in Latin and German was published in Riga. The book is available for readers and researchers in the library of Estonian Academy of Sciences in the department of Baltika and rare books.

U. KOKASSAAR, M. ZILMER. Vegetarianism as a way of life.

Positive and negative sides of absolute vegetarianism have been analysed and information has been offered for teachers of biology and health education.

HARIDUS

LIII aastakäik

1995

Sisukord

A. SAAREMÄGI. Vabadus, loovus, vastutus	(1)	2
Saagem tuttavaks (R. MAASILD, A. VORSMAN ja E. PALMPUU).	(1)	5
Ü. TIKK. ELO ei ole hea. ELO on väga hea	(1)	11
V. LEHT. Liitklass – see pole midagi kohutavat	(1)	16
V. EKSTA. Kool, kus õpetajatel ja õpilastel on hea olla	(2)	2
L. JAGGO. Saame tuttavaks – Peep Leppik.	(2)	7
V. LEHT. Tallinna Rahvusvaheline Kool.	(2)	12
Ü. TIKK. Tule kaema Kanutiaia Noortemaja.	(2)	16
L. JAGGO. Pooltund ministriga	(3)	2
V. EKSTA. Õhtukeskkool ja haridusselts on head naabrid.	(3)	6
Ü. TIKK. Ulgumerel kaardi ja kompassita.	(3)	11
T. PENJAM. Olla dirigent ja õpetaja	(3)	14
A. SAAREMÄGI. Küla keset linna	(4)	2
V. EKSTA. Olen paljudele tänulik.	(4)	5
L. JAGGO. Üks tore ja vajalik ühendus.	(4)	10
M. MERISTE. Eestlaste hariduspüüdlustest laias maailmas	(4)	14

PÄEVATEEMA

L. TÜRNPÜÜ. Juhtimiskriis Eesti hariduses.	(1)	20
V. RAJANGU. Kutsealane koolitus ja turumajandus.	(1)	24
A. KÕVERJALG. Kutseharidus nõuab täit tähelepanu.	(1)	27
A. TARRASTE. Kutseõpetajate koolitus Eestis.	(2)	20
L. TALTS. Väärtuste kasvatamine on ühtlasi lapse iseloomu kujundamine.	(2)	23
A. ALTMÄE. Kõrgharidus ja kõrgkoolid Eestis.	(3)	20
P. LEPPIK. Teadus ja kool	(3)	25

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

H. KUKEMELK. Ameeriklased Ameerika koolist	(1)	31
E. KRULL. Eesti pedagoogikateadlasena Ameerikat avastamas.	(4)	20

ÕPETAJALT JA TEADURILT ÕPETAJALE

P. LEPPIK. Õpetamine on imelihtne (skeeme ja mudeleid kommentaaridega)	(1)	33
V. POTSEPS. Kuidas arendada andekat last esiõpetuses.	(1)	39
M. VIKAT. Muusikaline ja intellektuaalne areng on seotud	(1)	45
M. ARVISTO, M. ROOSALU, J. UNGER. Kui palju õpilased spordivad.	(1)	48
J. MIKK. Mida hinnata õppekirjanduses?	(2)	27
Ü. PÄRNPUU. Leebest ja rangest hindamisest.	(2)	33
A. ALBERT. Õpetaja koolis – andekuse ja andekate arendaja.	(2)	36
K. TAMM. Eetilise-sotsiaalseid probleeme andekate noorte arendamisel	(2)	37
M. ARVISTO, M. ROOSALU, J. UNGER. Õpilaste sportlikud oskused	(2)	41
H. KARIK, K. KUIV, V. ROOSIOKS. Eelteadmised keemias ja keskkonnakaitstes	(2)	47
I. PORKON. Käsitööõpetus – inimeseõpetuse tsükli täiendav aine	(3)	31
R. LIIMETS-SOROKIN. Grammatika kommunikatiivses keeledidaktikas.	(3)	35
J. HENDRE. Kuidas õpetada füüsikat	(3)	38
A. TÕLDSEPP. Loodus- ja tehnoloogiaalane kirjaoskus kõigile.	(4)	24
M. SÄRE. Õpetajaks õppimise motiivid ja orientatsioonid.	(4)	28
A. SUKAMÄGI. Mida näitab Tartu Ülikooli astujate võimete testimine.	(4)	32
M. REIU. Probleemne tüdruk	(4)	36
L. KIVI, M. ROOSLEHT. Kuidas kavandada õppetööd esimestel kooliaastatel.	(4)	41

KOOLIMURE

M. LEINO. Koolikonflikt.	(1)	52
I. EBBER. Õpilane ei taha koolis käia.	(1)	53
E. PÖLLU. Miks lapsel on raske õppida.	(1)	55

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

I. EBBER. Laps varastab oma kodust.	(2)	51
K. LUKK. Elukaar ja areng täiskasvanueas.	(3)	44

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

M. KAASIK, E. HIO. Keskkoolist gümnaasiumiks.	(1)	56
A. MAASTIK. Kivid hakkavad kõnelema.	(1)	58
A. KONTSON. Vahetusõpetajana Soomes.	(1)	60
I. PUKK. Meie kooliteater.	(1)	60
R. RIDBECK. Muusikateraapia võimalikkusest ja vajalikkusest muusikaõpetuse tunnis.	(1)	61
A. KLOREN. 1. klassi matemaatikatund sisutihedamaks.	(1)	62
T. NÖMM. Kool Eestimaa südames.	(2)	53
L. ILVES. Sporditöö.	(2)	54
M. KAPSI. Muusikakasvatus.	(2)	54
M. PUSS. Töö- ja kunstiõpetus.	(2)	55
A. NIPPER. Tsükliõpe Võhma Keskkoolis.	(2)	56
T. AEDMÄE, A. MAHONI, Ü. LOBJAKAS. Arendustegevus ja õppekavatöö Haapsalu 1. Keskkoolis.	(3)	53
H. PRIINITS. Haapsalu vehklemistraditsioonile pandi alus siin.	(3)	54
A. AKEN. Kooliteater ehk kuhu kadus "Põialpoiss".	(3)	56
A. AMMAS. Andekas õpilane arendab õpetajat.	(3)	56
E. ORUSTE. Ülesanded lugemisoskuse kontrollimiseks võõrkeeles.	(3)	58
M. PALTSER. Ühe põhikooli mõningaid ettevõtmisi.	(4)	45
P. HION. Kaunite kunstide klass.	(4)	47
M. KÄBIN jt. Terves kehas terve vaim.	(4)	48
N. MARISTE. Kas kool on vaid õppimiseks?	(4)	49

ÕPPETUND

E. VOLTEIN. Algõpetuse huvitav (?) emakeel.	(1)	64
A. PALU. Arendame ülesannete lahendamise oskust.	(1)	65
P. KÄRTNER. Kuulamisharjutused ilma magnetofonita.	(1)	67
M. MADISSO. Kõnearendus eesti keele võõrkeelena õppimisel.	(2)	59
M. MÜÜRSEPP. H. Chr. Andersen lastekirjanikuna.	(2)	60
P. KÄRTNER. Grammatika on vahva!	(2)	63
T. PEDASTSAAR. "Ämblik" koolitundi.	(2)	66
K. JÕULU. Lähemale Helga Nõu loomingule.	(3)	63
U. KOKASSAAR, M. ZILMER. Mikroanalüüs bioloogilise keemia kursuses.	(3)	65
L. EPNER, H. NOOR. Kirjandusolümpiaad 1995.	(4)	50
A. KLOREN. Salmid ja laulud inglise keele tundi.	(4)	55
K. KARLEP. Enesekontrolli õpetamine lugemisel ja kirjutamisel.	(4)	58

KOOLIEELNE KASVATUS

L. LIIT. Poiste meelismängud lasteaias.	(1)	72
A. MERIVEE. Sportlik säde iga lapseni.	(2)	68
M. TORM. Tartu – rahvusliku lasteaia häll.	(3)	69
J. TUBIN. Andekad lapsed lasteaias.	(4)	61

AJALOO LEHEHKÜLGEDELT

H. KURM. Friedrich Wilhelm Foersteri pedagoogilised vaated ja nende retseptioon Eestis.	(3)	73
H. RANNAP. Koolinõunikud Eesti hariduselus aastatel 1919-1940.	(4)	63
T. SELKE. Riho Päts ja vaimulik muusika.	(4)	68
L. ANDRESEN. Veel ühest Liivimaal ilmunud J. A. Komenský raamatust.	(4)	70

MEIE TERVIS

U. KOKASSAAR, M. ZILMER. Kas meie toit on liiga soolane.	(1)	76
M. ZILMER, U. KOKASSAAR. Mida peaksime teadma kolesteroolist?	(2)	70
M. MASER, K. KEPLER, E. TASA, L. KANNAS. Õpilaste hinnang oma tervisele.	(2)	75
A. PEHK. Muusika kasutamine teraapiilistel eesmärkidel.	(3)	76
U. KOKASSAAR, M. ZILMER. Taimetoitlus kui eluviis.	(4)	71

SOOVITAME

M. MERISTE. Haridusalased ühendused Eestis.	(1)	78
--	-----	----

Kuidas me saame parandada laste arvutikasutamise oskust?

Maailma tuntuim arvutikorporatsioon IBM on Euroopa ulatuses teinud koolidele koostööpakkumise. Selle projekti raames võib Teie kool tellida IBM personaalarvutite tarkvara koolitus- ja uurimustöödeks. Pakutavad tooted on järgmised:

Operatsioonisüsteemid:

OS/2 Warp for Windows .....	.300 krooni
OS/2 Warp with Windows .....	.800 krooni
OS/2 Warp Connect for Windows .....	.550 krooni
OS/2 Warp Connect with Windows .....	.1050 krooni
PC DOS 7 .....	.300 krooni

Võrgutarkvara:

OS/2 Lan Server 4.0 Entry .....	.300 krooni
OS/2 Lan Server 4.0 Advanced .....	.550 krooni
OS/2 Lan Server for Macintosh .....	.550 krooni
IBM Lan Distance Connection Server .....	.300 krooni

Andmebaasitarkvara:

DB/2 Single User .....	.300 krooni
DB 2/2 Server .....	.300 krooni
Visualizer Query .....	.300 krooni

Programmeerimisvahendid:

Visual Age C++ .....	.300 krooni
Visual Age for OS/2 .....	.300 krooni
PL/1 for OS/2 Professional .....	.300 krooni
PL/1 for OS/2 Personal .....	.300 krooni
PL/1 for OS/2 Toolkit .....	.300 krooni
IBM Smalltalk for OS/2 .....	.300 krooni
Developer Connection .....	.550 krooni

Kõik eelloetletud tooted on täispaketina, st sinna juurde kuuluvad kasutusjuhendid, litsentsid, paigaldamisjuhendid. Tarkvara on vastavalt Teie soovile diskettidel või CD-l.

Detsembris saadame Teile uued materjalid ja tellimisblanketid.



IBM Eesti Esindus
Kreutzwaldi 4, EE0001 Tallinn
Telefon 6 400 400



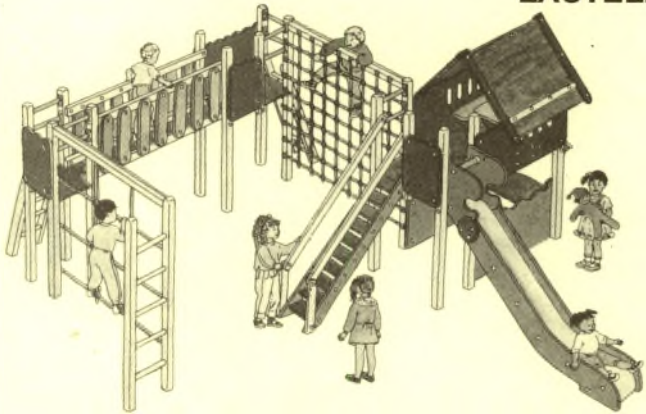
KOMPAN

LASTE MÄNGUVAHENDID



- sobivad nii õue kui ka siseruumidesse
- võimalik tellida koos paigaldamise, lastemänguväljaku planeerimise ja rajamisega
- 10aastane garantii tagab kvaliteedi

MÄNGUVAHENDID 1-8AASTASTELE LASTELE



- sobivad ka puuetega lastele
- põhimaterjaliks on puit
- rõõmsad värvid ja selged vormid kaunistavad ümbrust ja kutsuvad lapsi mängima

10AASTANE GARANTII



- turvalised ja vastupidavad, vastavad Euroopa turvalisus- ja kvaliteedi-standarditele

ERALDI MÄNGUVAHENDITE SARI 10-15AASTASTELE

Info ja tellimine Eestis:

AS Kivisilla
Viljandi mnt 13
EE0012 Tallinn
Tel/Faks: 557 089

KOMPAN

HARIDUS

Hind 7 EEK Indeks 78 189

Head uut aastat!