

HARIDUS

2

|2|0|0|0|0|



EESTI VABAÕHUMUUSEUMI LASTEMUUSEUM

pakub Vabaõhumuuseumis erinevaid programme lastele, noortele ja kõigile neile, kes soovivad õppida ja uut kogeda.

- ✿ Lihavõtted lastele (17.–20. aprill) ja
- ✿ Emadepäeva ootel (8.–12. mai) – teematilistes meisterdamistundides valmistatakse looduslikust materjalist kingitusi.
- ✿ Kevadised Pulga talu päevad (18.–21. mai) – sajanditagune talupere on jälle oma kevadisi töid tegemas. Võimalik tellida spetsiaalset muuseumitundi.

UUS!

- ✿ Linnutund (aprill, mai) – metsamatk erinevate lindude tundmaõppimiseks ja "lindude keelest" arusaamiseks.
- ✿ Suur asjade otsimise ja orienteerumismängu nädal (22.–31. mai). Kõigil on võimalus otsida "kaduma läinud" asju ja mängida orienteerumismängu. Paremate vahel loositakse välja auhinnad.

TELLITAVAD MUUSEUMITUNNID

- Vanaaegne koolitund
- Seksuaalkäitumine läbi ajaloo tänapäevani
- Talu eluolu

Info ja registreerimine tel 6 549 117

Toredat kevadet ja kohtumiseni Vabaõhumuuseumis!



KIRJASTUS KOOLIBRI SOOVITAB



Jostein Gaarder MÄNGUKAARTIDE SALADUS

248 lk; kõva kaas

Lugu 12-aastasest norra poisist Hans Thomasest ja tema filosoofi-kalduvustega isast, kes on automatkal läbi Euroopa. Isa ja poja seiklusrikkasse teekonda põimub veel mitmeid teisi, üksteisest hargnevaid lugusid ja filosoofilisi mõtisklusi, nii et raamatus peegelduvad üheaegselt nii veetilk kui ka kogu universum.



Sven Maanso ÕIGE SÕNA – TÄPNE MÕTE

80 lk; pehme kaas

Raamat juhib tähelepanu riigieksamikirjandeis, samuti trükisõnas kõige enam levinud sõnastusvigadele. Lühidalt on selgitatud vigade olemust ning esitatud sobivama väljenduse näiteid. Et harjutustik oleks jõukohane kellele tahes, on püütud teooriat pakkuda minimaalselt, ehkki keeletermineid pole õnnestunud täielikult vältida.

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Küljendus
A. RUMMO

Toimetuse aadress:

10148 Tallinn
Pärnu mnt 8

E-mail:
artikkel@opleht.ee.

Interneti aadress:
<http://haridus.opleht.ee>

Telefonid:

6 440 528
6 443 311
6 440 587

Väljaandja:

Perioodika AS
10146 Tallinn
Voorimehe 9
Tel 6 445 767

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
1.04.2000

Tellimishind aastaks
84 krooni,
6 kuuks 42 krooni.

Üksiknumbri hind
18 krooni.

Praaeksemplaride
väljavahetamiseks
pöörduda trükikotta
"Akadeemia Trükk",
tel 6 413 696

© Perioodika AS
"Haridus" 2000

HARIDUS

- 2 Ü. TIKK Tahame olla avatud.
6 V. EKSTA Teeksin kõike seda, mida teen.
12 E. LAANVEE Kasvatus kui kunst. Kunst kui kasvatus.
14 J. KIILI Kaugkoolituse võimalikust arengust Eestis.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 18 K. LUTS Eesti kool ja Eesti tulevik.
21 V. TRANSTOK Kodu mõju lapse kõlbelsele arengule.
24 V. KALMUS Väärtuskasvatus Soome algklassiõpikutes.
27 A. KIKKAS, M. RANNIKMÄE Uue õppekava mõju loodusainete õpetamisele.
32 P. LUIK Lapsed ja koduarvuti.
36 K. KÕIV Koolinoorte lemmikasjad.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 39 M. LEINO Andekad probleemsed lapsed.
43 H. SAAT Noorukid ja narkootikumid.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 46 S. KUIVALAINEN Loodus on see, mis meid hoiab ja kaitseb.

ÕPPETUND

- 49 E. VOLTEIN Eesti keele kui võõrkeele õpetamisest.
52 M. JUNG Loovkirjutamine võõrkeele-õpetuses.
55 K. KOLK, A. VIIGI Orgaanilise keemia harjutusülesannete koostamisest.
56 H. LUBI Insenerigraafika rollist tänapäeva haridusmudelis.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 58 A. SAAR, T. ÕUN Koolieelne kasvatus Euroopa Liidu riikides.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 61 H. RANNAP Eksliibris – õpetaja raamatukogu kaunistaja.

Tahame olla avatud

Suures osas kunagist Lõuna-Harjumaad hõlmavas tänases Rapla maakonnas peetakse oluliseks põliste haridustraditsioonide jätkamist ja otsitakse koos õpilaste ja koolijuhtidega just neile sobivaid uuendusmudeleid. Maakonna haridusametnike suunata on 25 lasteaeda, 6 lasteaeda-alkkooli, 4 alkooli, 16 põhikooli, 6 gümnaasiumi ja üks õhtukeskkool. Riigikoolidena kuuluvad maakonda Raikküla Kool erivajadustega lastele, Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool ning Kehtna Majandus- ja Tehnoloogiakool. Klassivälist tegevust pakuvad õpilastele 8 huvi-, muusika- ja kunstikooli ning 2 spordikooli. Maakonnas on 2 siseajalut – Valtus ja Märjamaal. Silmaringi aitavad avardada 3 muuseumi ja 35 rahvaraamatukogu.

“Me oleme tulemuslikumad, kui suudame ühendada vaimseid väärtusi. Tahame olla avatud koostööle, paindlikud ja usaldusväärsed. Me soovime teiega koos toimides teha õigeid otsuseid õigel ajal,” pöördub Rapla maavalitsuse haridus- ja kultuuriosakonna juhataja **Aivar Soe** osakonna teabevoldikus kõigi maakonna haridus- ja kultuuritöötajate poole.

“Meie nagu teistegi haridusosakondade põhiülesannete hulka kuulub riikliku ja regionaalpoliitika elluviimine ja avalik-õiguslike teenuste osutamine oma haldusala asutustele. Meie kohustuseks on haridusstandardite korrastamine, koolikohustuse ja pidevõppe jälgimine ehk teisisõnu riiklik järelevalve. Samuti kogume oma haldusalas riiklikku statistikat ja lahendame elanike kaebusi,” tutvustab ta osakonna tööülesandeid ning annab sõnajärje üle oma kolleegidele, et saaksime teada, millega Rapla maakonna haridusosakond tegeleb, millised on tosina töötaja päevaprobleemid ja mis neile töös rahuldust pakub.



AIVAR SOE

Sõna on peainspektoritel

Maakonna koolivõrk on jaotatud peainspektorite vahel neljaks hariduspiirkonnaks. Põhjapoolseim neist, vastu Harjumaad, hõlmab Kohila, Juuru ja Kaiu valda. Piirkonnainspektor **Sirje Pöder** räägib: *“Tegelikkult ei piirdu meie ülesanded sugugi piirkonna koolide töö koordineerimisega, vaid igal ajal meil on veel teisigi kohustusi. Minu ülesandeks on kogu maakonna alushariduse tööga seonduv ning kureerin esimest ja teist kooliastet – alkooli. Peale selle seisan hea haridustöötajate kvalifikatsiooni tõstmise ja atesteerimise eest.”*



SIRJE PÖDER

Ta peab oluliseks, et sügisel alustasid kõik lasteaiad tööd uute õppekavade järgi ja lasteaiajuhatajatele korraldati 160-tunnised kursused õppekava edukaks käivitamiseks. Alkoolid järgivad juurdunud tava – käivad külakorda üksteise juures, et kogemusi vahetada ja nõu pidada. *“Neid maikuseid kokkusaamisi kutsume alkoolide kevadpäevadeks, need meeldivad väga nii õpilastele kui ka õpetajatele.”*

Peainspektorile teeb muret lasteaiapedagoogide madal töötasu. Viimati saatis haridusministeerium kohalikele omavalitsustele oma soovitusel lasteaiapedagoogide palgaastmete

kohta 1997. aastal ja sellest ajast pole palka tõstetud. Ometi on elu järjest kallimaks muutunud. *“Isegi kursused püüame kohapeal korraldada, sest pealinna sõit läheks lasteaednikele kulukaks,”* tõdeb inspektor ja toob ühe oma piirkonna rahanappusest johtuva näite.

Kohila alevi volikogu otsustas 1. septembrist sulgeda kohaliku gümnaasiumi vene põhikooli osa ja jätta alles vaid 6-klassilise algkooli. *“Venekeelsed gümnaasiumiklassid kadusid juba mõni aeg tagasi. Nüüd pöördusid lapsevanemad murega haridusosakonna poole, sest Kohila Gümnaasium oli ainus kool maakonnas, kus anti venekeelset põhiharidust. Kõne all on paarikümne õpilase saatus, kes nüüd peavad Tallinna kooli minekuks tõusma varavalges ja jõuavad koju hilisõhtul. Kas alevivalitsusele tuleb odavam maksta õpilaste sõidu- ja koolituskulud pealinnas õppimiseks?”* küsib Sirje Pöder ja toetab lapsevanemaid. Teismelist võivad Tallinnas (nt rongi ootamisel) tuhat ahvatlust peibutada, nii et lõpuks võivadki pealinna pahed (kas või narkootikumid) külge hakata.

Märjamaa alevit ja valda, Vigala ning Loodna valda maakonna lääneosas kureerib peainspektor **Tiina Roosimägi**, kelle sõnul on seal-kandi koolid juba varemgi tõhusat koostööd teinud ja ühiselt kooliprobleeme lahendanud – piirkonna põhikoolide lõpetajad on ikka asunud edasi õppima maakonna suurimasse, 850 õpilasega Märjamaa Gümnaasiumi.

“Hindasime oma võimeid üle, kui arvasime, et jõuame nelja aastaga piirkonnas inspekteerimisega koolides ja lasteaedades ringi peale teha. Hea, et vähemalt haridusministeeriumi järelevalvetalitus koostas inspekteerimise akti algvormi. Nii on maakonniti kõik aktid võrreldavad. Koolid tunnevad inspekteerimise vastu ise üsna suurt huvi ja on rõõmsad, kui neid kiidetakse. Iga töötaja vajab ju tunnustust. Märjamaa valla inspekteerimise kokkuvõtted kandsime isegi vallavolikogu istungil ette, volikogu tahtis teada oma koolide tegelikku olukorda.”

Viimase kolme aasta jooksul on püütud korralikult statistikat pidada koolides läbi viidud tasemetööde kohta, sest nii saab ülevaatliku pildi kooli arengust õppeainete kaupa. Kui mõnes koolis mitu aastat mõnes aines midagi soovida jätab, saab asja uurida ja abi pakkuda. *“Kõik õpetajate koolituskursuste lõputööd lasen ära kõita, et ka teised saaksid nendega tutvuda. Teadagi on tänapäeva koolitus kallis ja igale kursusele ei suudagi kõiki soovijaid saata,”* selgitab Tiina Roosimägi ja hindab veel üht uut ideed – kevadisel koolivaheajal korraldati Raplas koolituspäev maakonna koolide hoolekogude esimeestele ja liikmetele. *“Eesmärgiks seadsime haridusseaduste ja -määruste tutvustamise, sest igäüks ei leia neid üles ega suudagi ehk endale selgeks teha. Aga on ju teada tõde, et seaduste mittetundmine ei õigusta nende täitmata jätmist.”*

Rapla linna ja valla ning Raikküla valla piirkonnainspektor **Tiina Saar** peab lisaks koolide suunamisele põhiülesandeks õppekava arendust ja tööd keeleõpetajatega. Ta tõdeb, et õppekavade koostamisel on agarad ja eeskujuks need gümnaasiumid, kes osalesid ja osalevad “Omanäolise kooli” projektis. *“Just tänu Rapla Vesiroosi, Märjamaa ning Kohila Gümnaasiumi ettevõtlikele õpetajatele oleme suutlised oma jõududega korraldama koolituspäevi*



TIINA ROOSIMÄGI



TIINA SAAR

nii õppekavade koostamise kui ka keeleõppe teemadel. Koolituspäevi oleme korraldanud kõigi kooliastmete pedagoogidele.”

Koolituskursusi on korraldatud ka koos Järvamaa õpetajatega – tuleb odavam ja kahe maakonna peale saab arvestatava hulga õpetajaid kokku. Lektorid on sellistele koolitustele tellitud reeglina väljapoolt.

Maakonna lõunaosas asuvaid Kehtna ja Kärü valla ning Järvakandi alevi koole suunab **Laine Gross**. Ta kureerib ka oskusaineid (muusika-, kunsti- ja tööõpetus), terviseõpetust ning korraldab eripedagoogika- ja psühholoogiaalast nõustamistööd.



LAINA GROSS

Piirkonna põhimureks peab ta õpetajate töö ebavõrdset tasustamist, mille põhjustavad haridusministeeriumi kinnitatud valdade pearaha koefitsiendid. Nelja põhikooli ja kahe algkooliga Kehtna valla õpetaja teenib kolmandiku võrra vähem kui naabruses asuva ühe põhikooliga Kärü kooli õpetaja. Küsimust on üles tõstetud siin ja seal, kuid tulutult. Seni on püütud palgavahet tasandada maavanema erifondi summadest, aga mis saab tuleval aastal, kui õpetajate palgarahad kannab riik üle kohalike omavalitsuste arvele?

“Terviseõpetuse korraldamises tahan rõhutada tõhusat koostööd omavalitsuse sotsiaaltöötajatega. Sellest on palju abi olnud. Hoopis rohkem teeb muret maakoolis poiste tööõpetuse korraldamine, sest õppevahendid, eriti tööpingid, on kallid ja maakoolid ei leia tundide vähesuse tõttu kvalifitseeritud meesõpetajaid. Oleme teinud valdadele ettepaneku, et nad mitme peale sisustaks mõne ajakohase töökoja ja palkaks pädeva õpetaja, ent seni on igaüks oma rida ajanud ja mõttest pole asja saanud.”

Palju vaeva on inspektor Gross näinud erivajadustega laste õpetamise probleemide lahendamisel. Koostas selle tarbeks ka pilootprojekti ning kasutas seda oma inspektorikoolituse lõputöös.

Osakonnast veel

Raplat teatakse kindlasti kui jalg- ja korvpallilembest maakonda. Isegi FC “Flora” jalgpallikool tegutseb Kehtna ja Valtu põhikoolide baasil. Maakonna sporditöö peaspetsialist **Eva Riisalu** peab aga järgimist väärivaks hoopis nende ujumiskursusi. “Edukalt käivitus maakonna kõikide koolide 2. klassi õpilaste ujumise algõpetuse projekt. Raha hankisime mitme sihtkapitali kaudu, omavalitsused korraldavad laste sõidu kas Valtu või Märjamaa ujulasse. 90 protsenti õpilastest saavad 15-tunnise ujumise algõpetuse. Ei julge öelda, et kõik ujuma õpivad, aga vähemalt püsivad vee peal ja tähtis on, et laps ei karda vett. Igal juhul võime uhkustada – pole teistel meile selles osas midagi vastu panna.”

Samas teeb teda nõutuks noorte kesine füüsiline ettevalmistus, mis kerkib teravalt esile kaitseväeteenistuses. “Miks ei võiks haridusministeerium VTK normide ennistamise asemel kehtestada korra, et iga kooliastme lõpus läbib õpilane testi või sooritab kehalised katsed, mis näitavad õpilase füüsilist seisukorda? Kunagi oli koolides isegi kehalise kasvatus eksam,” räägib **Eva Riisalu**.

“Tiigrihüpet” koolides on Raplamaal tähtsustanud kohalikud omavalitsused, kes võtsid lepinguga tööle maakondliku koordinaatori. **Marika Toots** arvab: “On suur vahe, kas “Tiigrihüppe” projekti veab mõne kooli õpetaja nagu maakondades tavaks või spetsiaalne koordinaator. Vähe-malt on meil edasimineku tuntu: kui veel mõni aeg tagasi olime vabariigis päris lõpus, siis nüüd oleme jõudnud tugevamate tegijate sekka. Muutunud on nii kohalike omavalitsuste kui ka õpetajate suhtumine.

Meil on juba õpetajaid, kes võimelised ise tarkvara koostama ja teisi õpetama. Mõnes koolis sisustati arvutiklass selle hirmuga, et õpilased ei läheks mujale, kus arvutiõpetus tasemel. Interneti püüühendus on olemas 17 koolis ja tänavu tahame selle veel kümnes koolis välja ehitada. Nüüd peame hoolt kandma, et arvutiklassid lahti oleksid ja õpilased ka pärast koolipäeva lõppu arvutite juurde pääseksid.”

Maris Lääts, eelmise aasta algusest taasloodud alaealiste asjade komisjoni sekretär, peab otstarbekaks, et komisjoni juhatab sotsiaalosakonna juhataja, sest ennekõike tõukavad just perede sotsiaalprobleemid noorukeid valele teele.

“Peale haridus- ja noorsoopolitsei esindaja kuuluvad komisjoni ka lastekaitseinspektorid, kes jälgivad, et komisjon lapsele liiga ei teeks. Me pole noorte erikoolidesse suunamise komisjon, vaid püüame leida igale probleemile koos omavalitsusega lahenduse. Oleme välja pakkunud ja algatanud mitmeid noorsoo kuritegevust ennetavaid projekte, mida rahastavad sihtasutused. Mullu esitati kümme projekti, kaks neist rahastati. Näiteks väikeses Hageri koolis leiti treener, kes poisid maadluse juurde meelitas. Oleks ainult rohkem niisuguseid konkreetseid plaane.

Komisjoni aastase töö tulemusena võime kinnitada, et täna vajame Eestis kohe kindlasti internaatkoole, et lapsi asotsiaalsetest peredest kasvõi ajutiselt päästa. Kui üks maakond ei jõua internaatkooli ülal pidada, võiksid naabrid selleks koostööd teha.”

Õpetajakoolitusest

“Me ei visanud last koos pesuveega välja, kui taasiseseisvunud Eestis haridusosakondade metoodikakabinetid kaotati ja õpetajate metoodiline suunamine jäeti kohalike omavalitsuste hooleks,” kinnitab maavalitsuse haridusnõunik ja osakonnajuhataja asetäitja **Heldur Rahuoja**.

Raplamaal töötavad ainesektsioonid endiselt edasi ja edukalt. Eks igal tasandil koolituse eest tuleb raha välja käia. Teisiti ei saa ka ainesektsioonide töö korraldamisega, sest lektorid naljalt tasuta enam kohale ei sõida. Et õpetajate koolitussummad on eraldatud koolide eelarvesse, sõlmiti ainesektsioonide ja koolide vahel lepingud, mille kohaselt makstakse iga õpetaja enesetäiendamise eest teatud summa. Mullu oli see 100, tänavu 150 krooni. *“Sektsioonides on õpetajad täienduskoolituse kogemusi vahetanud ja ainekavade koostamist tutvustanud. Vähemalt igal koolivaheajal oleme korraldanud maakondlikke metoodikapäevi. Aineõpetajaid oleme koolitanud ka kahasse Järvamaa õpetajatega.”*

Kehv liikluskorraldus pärsib õpilaste üle-eestilistele olümpiaadidele saatmist, sest reeglina korraldatakse neid laupäeviti, mil maakonna bussiliiklus on eriti hõre ja õpilastel tegu, et Järvakandist Raplassegi jõuda.

Unarusse pole jäetud ka vanu tavasid. Endiselt korraldatakse noorte hulgas populaarseid mälumänge ja kooliajaloo uurimist. *“Korraldasime kodu-uurijate uutele juhendajatele kursused, sest vana põlvkonna aeg on ümber saamas, aga õpilaste huvi uurimistöode vastu jätkub. Väga populaarsed on suvised loodussõprade kokkutulekud, bioloogiaõpetajad on neist väga huvitatud. Pole me ühtki vana kaevu kinni ajanud,”* räägib Rahuoja.

Üldharivaid väljasõite on korraldatud ka haridusosakonna töötajatele. Selleks pole reisinud Šotimaale ega Lõunamere saartele, vaid hoopis Viru- või Põlvamaale, kus on tutvutud kolleegide tööga ja külastatud sealsetid koole. Nii on ühitatud töö ja puhkus.

Pole unustatud ka lähinaabreid. Aprillikuus käisid Rapla maakonna koolijuhtidel külas nende kolleegid Lätist Madona maakonnast. Nii ei elata ainult iseene tarkusest, vaid korjatakse töökogemusi kolleegidelt meilt ja mujalt.

ÜLO TIKK

Teeksin kõike seda, mida teen

Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna juhataja dotsent **Inger Kraav** on ühtaegu ka Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi ja selle Tartu osakonna esinaine, Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi isiksuse arengu sektsiooni juhendaja ja Perikasvatuse Instituudi eestvedaja. Ta on olnud TÜ pedagoogika osakonna ja EAPS-i iga-aastaste konverentside hingeks; osalenud ja osaleb Soome-Eesti ühisuurimustes. Kõike seda teeb talle omasel märkamatul moel, ennast esile tõstmata.

Emeriitprofessor Inge Unt: *“Rõhutaksin Inger Kraavi haaret. Ometi ei ole perekond selle all kannatanud – Inger on väga perekeskne inimene, kasvatanud üles kolm last; huvi pereprobleemide vastu paistab välja ka ta teaduslikest eelistustest. Tema noorem tütar valmistub vanaisa ja ema eeskujul kasvatustedlaseks saama, seega on meil tegemist sõna otseses mõttes kasvatusteadlaste dünastia kujunemisega. Ei saa mööda minna ka ÜPUI osast tema elus.”*



INGER KRAAV

Inger Kraavil on olnud ja on praegugi tööpoolest palju ülesandeid. Mõnda on tulnud täita nii pikka aega, et sellest on kujunenud

elu oluline koostisosa.

Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts on dotsent Kraavi elus kindlasti oluline. Ta on selle esinaine kolmandat valimisperioodi, mitmel korral ka Tartu osakonna esinaine.

“Minu jaoks on oluline, et EAPS aitab näha seoseid mineviku, oleviku ja loodetavasti ka tuleviku vahel. Laiemat perspektiivi ja minevikutaju tuleb juurde. EAPS on väärivate inimeste pikaajaline töö, tahaks seda järjepidevust hoida ja edasi kanda. Suurt rõõmu teeb, kui lootustandvaid noori inimesi juurde tuleb. Tahaksime teha noortesektsiooni, aga esialgu ei ole sel ajal hoogu sees.”

Kui ajaloolist tõe silmas pidada, oleks pidanud alustama ÜPUI-st. Esimestel uurimiskursustel omandas verinoor lektor ja seminaride juhendaja kogemusi isa, dotsent Enn Koemetsa käe all. Tunnetas Värska õhkkonda, seda innustunud vaimust, mis sidus õppejõude ja kursuslasi.

“Ma imbusin aeglaselt sinna sisse, aga nüüd taban ennast vahel sellelt, et olen saanud üheks ÜPUI eest põhivõttelejaks,” meenutab Inger Kraav. *“Õppejõudude vastutustundlik suhtumine kasvas aastatega eneselegi sisse. Minu jaoks oli väga tähtis mu isa Enn Koemets. Tuleb meelde juhus, kus ta oli Värska bussist maha jäänud ja võttis takso, et Tartust õigeaks ajaks Värskasse loengule jõuda. Puudumine või hilinemine oli mõeldamatu – inimesed ju ootasid.*

Eeskujuks oli dotsent Elango oma tohutu töövõime ja metoodilisusega. Ta innustas inimesi jätkama, aitas täht-tähelt iga uurijat edasi, ei jätnud kedagi üksi tundega, et ta midagi ei oska ja midagi välja ei tule. Ega asjata püsinud tema rühm nii kaua ja nii rohkearvulisena.

Või Heino Liimets oma innustumisega kõigest, helde anda tahtmiseiga igapähele. Tol ajal me ei osanudki seda millekski eriliseks pidada, aga mida aastaid edasi, seda enam ma meenutan, kuidas ta pakkus oma ideid, eriti kui kusagilt kaugemalt tuli. Sotsiaalpsühholoogiast teame, et info omamine on võim. Heino Liimetsa võim oli hoopis milleski muus, mitte selles, et ta oleks püüdnud infot endale hoida.

Mäletan ka pikki jutuajamisi dotsent Kalju Toimiga Värskas baraki trepi peal (neid barakke teavad väga hästi kõik õpetajad, kes on Värskas kursustel käinud). Kuna mul olid lapsed kaasas, ei elanud ma lektorite majas. Selliseid mälestuskilde on kogunenud palju, mis ühtekokku kujundavad mosaiigi.”

Tihedamalt ÜPUI-ga liitis grupp uurijaid, kes olid huvitatud inimese-õpetusest. Kui nemad jõudsid oma töödega lõpule ja astusid ÜPUI-sse, oli Inger Kraavile antud ka manalateele varisenud Heino Liimetsa isiksuse arengu sektsioon. Selle nimetuse all tegutseb sektsioon tänaseni.

I. Kraav: *”Meie sektsioon ei ole suur, aga on täiesti elujõuline. Mullu andsime viimasaastate töödest välja kogumiku. Minu arvates on sellel sektsioonil perspektiivi, kuna juurde tuleb sotsiaalpedagoogika, mis on meie jaoks uus asi.*

Nõukogude Liidu isoleeritus oli ÜPUI-le suuresti kahjuks. 1990. aastate alguses kuulusin Oulus Soome kasvatusteadlaste päevadel ettekannet uurivast õpetajast. Nimetati Inglismaad, Austraaliat, Soomet, mitte korragi aga Eestit, kus õpetajate uurimistööl on palju pikemad (ja ka sisulisemad) traditsioonid. Kui võrdleme ennast teiste maadega, võtame nii kergesti õpipoisi rolli. Õpetajate uurimistöö oleks küll ala, kus me üha enam peaksime näitama, mis me ise oleme ära teinud ja kui kaugele jõudnud.

ÜPUI-ga on praegu sageli nii, et need, kes sellega seotud, on vait, kõrvalseisjad pole seda õhkkonda tundnud aga pea tehtut millekski. Ilmunud on üle 50 kogumiku, aga neid enam eriti ei loeta, kuna nõukogude ajal ilmunul leitakse olevat ideoloogiline pitser peal. Tegelikult on igas töös oluline iva, aga seda ei leita ideoloogilise sissejuhatuse tagant üles. Õpetajate kohapeal tehtud uurimused on tohutu varandus. Vaja oleks nooremaid uurijaid, kes teeksid varasematest töödest üldistusi. Sellega saaksime tõestada ka meile ülalt alla vaatama harjunud välismaalastele, mis meil on tehtud.”

Perekonna uurimise kool

Dotsent Kraav tunnistab, et kõik, mis ta teeb, on üha enam ja enam seotud perekonna, abielu ja laste koduse kasvatuses teemaga. Ka teadustöös. Tulnud pärast eesti filoloogia eriala lõpetamist tollasesse pedagoogika kateedrisse, hakkas ta uurima süvaõppega klasse ja sealseid suhteid. See seostus lapse arengu ja kasvatuses, seega ka perekonnaga. Hiljem alustas tööd teaduskondade vaheline ühiskondlikel alustel töötav perekonna uurimise grupp, mille üks initsiaatoreid oli ka Heino Liimets. Eri teaduskondade esindajad üritasid igauks oma aspektist aidata eesti peret. Kaua aega oli eestvedajaks Ene Tiit.

”See oli minu jaoks suur kool, perekonna uurimise kool. Koos käisime Ene Tiidu juures, alustasime kella viie paiku, aga harvad polnud juhused, et lahku läksime südaööl. Seal said tehtud kõik esimesed suured perekonnaalased ankeedid ja kogutud rikkalik materjal. Seal hakkasime tegema ka esimesi perekonnaõpetuse raamatuid, metoodilist abimaterjali, mida toimetas dotsent Helga Kurm. Mina toimetasin uurimusi “Perekonnaprobleemid” I, II ja III. Sellest said alguse kõik järgmised sammud perekonna uurimise alal.”

1980. aastate lõpus tuli Kuopio ülikoolist professor Juha Hämäläinen, kes tahtis eesti pereuurijatega sidemeid luua. Talle oli soovitatud Inger Kraavi ja kuigi Tartu oli tol ajal suletud linn, tuli ta Tartusse. Kohtumise tulemusena alustati ühisuurimusi, milles dotsent Kraav osaleb tänaseni. Loomulikult on tehtud uurimusi ka ainult Eestis ja Eesti jaoks. Praegu on Juha Hämäläinen Tartu Ülikooli külalisprofessor ning sotsiaalpedagoogika väljaarendamises Eestis toetatakse temale.

Vahetult enne suurt sõda organiseeris dotsent Elango Koduse Kasvatuse Instituudi, mida ta küll lühikese aja jooksul, kuid sellele vaatamata

imetlusväärsete tulemustega juhtis. Kui avanes võimalus omaaegseid seltse ja ühendusi taasasutada, tekkis idee elustada ka Koduse Kasvatuse Instituut (nüüd Perekasvatuse Instituudi nime all).

Perekasvatuse Instituut

"Me ei taha tegelda ainult koduse kasvatusega. Perekasvatuses näeme laiemat väljundit – abielupaaride koolitust, pereeluks ettevalmistamist ja pereelu toetamist. Oleme juba kümne aasta jooksul teinud abielukoolituse seminare. Eeskuju saime Soome abielukoolitusest. 1989. aastal oli Eestis kümnel paaril võimalik osaleda Soomes abielulaagris. Tartust olime see paar mina ja mu õpetajast abikaasa – tutvusime, kui tegime mõlemad Nõo koolis õpetajatööd, tema jäi samasse kooli rohkem kui 30 aastaks. 1990. aastal oli Eestis esimene kristlik abielulaager, käesoleval suvel tuleb kümnes Aa rannas. Laagrisse tulevad abielupaarid koos lastega, toimuvad loengud, rühmatöö, on organiseeritud lastehoid. Laagrid aitavad abielu värskendada, leida sellele uus sisu, selle asemel, et lahku minna või laste nimel üksteise kõrval viieleda. Sügis- ja kevadtalvel toimuvad kaks järelseminari. Ka edaspidi tahaksime sellega jätkata, toetada abielupaaride omavahelisi suhteid, baasi, millele lastekasvatus toetub," selgitab dotsent Kraav.

Mõeldud pole üksnes laste kasvatamisele. On peetud mitu konverentsi, koolitatud teiste koolitajaid. Eesmärk on avada Perekasvatuse Instituudi allüksused võimalikult kõigis maakondades. Inger Kraav peab oluliseks, et konsultandil oleks ka sotsiaalpedagoogi haridus. Sotsiaalpedagoog üritab lahendada sotsiaalseid probleeme pedagoogiliste võtetega.

"Püüame väärtustada seda, mis igapäevases elus kipub jääma silmapaari vahele, meie töövaldkond on väga lai," selgitab Inger Kraav. *"Eesmärgiks on võrgustiku loomine, aga me ei taha luua uut üksust täiesti uutest inimestest. Vastupidi, püüame ühendada pere pärast muretsevad ja perega tegelevad inimesed üle Eestimaa. Oleme korraldanud mitu konverentsi, õppepäevi Eestimaa erinevais paigus ja teinud kohalikele lapsevanematele üritusi. Mai keskel on kavas konverents kodu tähtsustamiseks, kuhu kaasame erinevate erialade (majandus, õigus, kunst, kirjandus) spetsialiste. Olukorras, mil ajakirjandus ja filmid külvavad lootusetust pere püsimise kohta, püüame vastukaaluks näidata, mida tegelikult võime teha pere tugevdamiseks."*

Teist korda TÜ pedagoogika osakonna juhataja

Põhitöökoht on dotsent Kraavil TÜ pedagoogika osakonnas, teist korda on ta valitud osakonna juhatajaks. Teaduskonnas kehtib nõue vahetada iga kahe aasta tagant juhatajat, et ei kannataks õppejõu-ega teadlastööd. Kui Inger Kraav ise ennast juhitüübiks ei pea, miks ta siis selle kohustusega nõustus?

"Võib-olla üks põhjus on see, et mul on osakonnaga (endise nimetusega kateeder) side esimestest kooliaastatest, mil siit läbi tavatsesin joosta. Siin oli isa, ema töötas kõrval dekanaadis, aga on ka kateedri laborant olnud. Mul on mälestusi kõigist neist inimestest, kes siin aegade jooksul olnud ja keda praegused töötajad vaevalt teavad. Juba lapsepõlves oli tunne, et see on üks oluline koht. Kui tulin kateedrisse, õppisin kolleegina tundma A. Elangot, H. Liimetsa, I. Unti, hiljem lisandusid U. Kala, T. Pedastsaar – nii palju oma ala entusiaste. Seetõttu ma identifitseerin ennast kateedriga, iga etteheide või kiitus on nagu mulle endale öeldud."

EAPS-i ja osakonna konverentsid on regulaarselt toimunud alates 1990. aastate keskpaigast. Alguses oli kavas teha konverentsi vaheldumisi Tartus ja Tallinnas, sest iga konverentsiga kaasneb tohutu organiseerimistö, aga tundes, et inimestele meeldib tulla Tartusse ja Tallinnas toimub niigi palju huvitavat.

"Alguses mõtlesime pärast iga konverentsi, et järgmist ei tee, nii suur

töö. Nüüd ei mõtle seda enam keegi, küsitakse ainult, mis teemal me teeme. Et konverentsid teoks on saanud, võlgneme väga suure tänu mu kolleegidele, osakonna töötajatele. Meil on imetore rahvas! See on ka põhjus, miks ei saa keelduda, kui on vaja võtta koorem (kasvõi osakonna juhatamine) enda kanda. Meil on nii palju inimesi, kes südamega tööd teevad, kes kunagi ei küsi, kas koormus täis pole ja kas neil äkki lisatööd teha ei tule. See kehtib ka EAPS-i ürituste kohta. Ma mõnikord ei teegi vahet, kas pöördun oma kolleegi kui osakonna õppejõu või EAPS-i liikme poole. See vaim on siin osakonnas ikka olnud ja on kandunud tänapäeva. Vanema generatsiooni ajal oli kateedri juhatamine midagi suurt ja pikaajalist. Juhatamine olevat edasi antud sõnadega: "Ja säilita kateedri vaimu". Muidugi on meil omad pinged, selleta ei saa, aga üldine õhkkond ja üksteise toetamine on õnneks seni säilinud."

Juba sügaval stagnaajal rääkis dotsent Elango, et mujal maailmas õpetatakse kasvatusteadusi omaette erialana ja NL on ainuke koht, kus on võimalik saada õpetajakoolitust, aga kõrghariduse tasemel pedagoogikat ei ole võimalik õppida. 1987. aastal õnnestus ülikoolis avada teistkordne kõrgharidus pedagoogika alal. Dotsent Kraavil oli kaugõppijatega palju tööd, tegi tunniplaani, kohendas õppekava. Idanes mõte hakata õpetama kasvatusteadusi statsionaarselt, kuid idee elluviimise eest tuli palju võidelda, sest vastuseis oli suur.

"Mäletan teravaid vaidlusi, kas teha, kuidas teha, ka oma kateedris ei olnud kõik sugugi ühel nõul. Hakkasin käima ülikooli sisekomisjonides, kus mulle esialgu öeldi suureliselt, et inimese olemuse määravad geenid, järelikult ei ole olemas kasvatust ega ka kasvatusteadust. Enese arvates on mu juhatajatöö kõige märkimisväärsem tulemus, et avasime esimestena Eestis kasvatusteadusliku bakalaureuseõppe (TPÜ tegi seda aasta hiljem). Ma ei ütle, et mina olen seda teinud, vaid meie tegime seda ajal, mil ma olin juhataja. Esimesed tudengid lõpetavad tänavu. Osa neist läheb õpetajakoolitusse, valides inimeseõpetuse eriala. Tahaksime kooli viia pedagoogilis-psühholoogilise haridusega inimese, kes suudab toetada, nõustada, aidata õpilasi, lapsevanemaid ja õpetajaid. Ta oleks sotsiaalpedagoog, kes on võimeline õpetama ka kõiki inimeseõpetuse aineid. Sotsiaalpedagoogid psühholooge välja ei tõrju, nad täiendavad üksteist. Kujutan ette, et psühholoogias ja kasvatusteadustes ettevalmistuse saanud inimesi peaks tulevikus haridusasutustes rohkem töötama. Sinna peavad tulema uutmoodi hariduse saanud inimesed."



TÜ pedagoogika osakond 1998. aastal.

Kõik, millest seni rääkinud oleme, on seotud inimeste juhtimisega. Kuigi juhiks olemisel on omad plussid, on ilmne, et vastutustundlikul inimesel pole kerge juht olla.

"Aitab ainult see, et meil on palju ühtmoodi mõtlejaid. Meie osakonnas on juhtimine ühiste mõtete, ühise edasi liikuda tahtmise väljendus. Mis rolli meist keegi täidab, polegi nii väga oluline. Oluline on, et asjad saavad ära tehtud. Minu osakonna juhatamise tööst teevad suure osa ära kolleegid, nii et tegelikult on see üks suur tööjaotus ja mõnigi valdkond selgelt ühe või teise kolleegi kanda. Olen üritanud teistega koos üht ametlikku rolli täita, aga ei pea ennast juhiks, kes asjad raudselt pihus hoiab."

Väärtusteks on perekond ja inimese iseendaks kasvamine

Kriisis on põlvkondade vahelised suhted ja igipõlised väärtused. See pole kahjuks ainult meil nii. Isegi jaapanlased ei hooli enam oma vanureist ja moodsad noored naised eelistavad mehele, lastele ja perekonnale karjääri. Inger Kraavi missioonitundelisest tegevusest aimuvad väljakujunenud ellusuhtumine, kindlad töökspidamised ja väärtused. Räägime neist.

"Küllap kaldun toetama traditsioonilisi väärtusi, mis pärinevad kristlikust kultuurist. Perekond on väärtus, aga mitte iseväärtus, vaid vahendväärtus – kõikide selle liikmete jaoks. Ma väärtustan perekonda, kuna olen veendunud, et inimesel on kõige parem elada perekonnas, ka täiskasvanuil, rääkimata lastest. See on põhjus, miks ma nii palju perekonna asjadega tegelen."

Väärtuseks on ka inimese iseendaks kasvamine. Sellepärast oleme inimeseõpetuse joont ajanud. Inimeseõpetus on täiesti Eesti eripära, millega alustasime pärast 1987. aasta õpetajate kongressi. Siis algas suure vaimustusega kooli reorganiseerimine. Otsustati teha suur ajurünnak 100 inimese osavõtul. Minul oli õnn sattuda nende hulka. Selle kokkusaamise eesmärk oli välja selgitada, mis on koolis vale, mida peame muutma ja juurde mõelda see uus, mis peaks hakkama koolis olema. Juba tol ajal sai idanema pandud mõte, et kool peab hakkama rohkem tegelema kasvatusena. See kõlab nii kulununa, aga siis olime vaimustatud mõttest vähendada kitsast aineõpetusele pühendumist, nii et kasvatus saaks kooli üldiseks eesmärgiks.

Inimeseõpetus on üks reaalne võimalus kasvatuset toetada. Olen väga kodu ja perekonna poolt, kuid ei suuda leppida sellega, et ainult kodu peab last kasvatama. On kodusid, kus ei tuda sellega toime ja on asju, mida kool teeb paremini. Eesti kooli jaoks oleks hukatuslik, kui ignoreeriksime kasvatuslikku aspekti, teeksime näo, et asi toimib niikuinii. Lapsed vajavad, teatud vanuses eriti, oma organisatsiooni, tegevust selles ja kõlblelist poolt, mida organisatsioon annab. Seal toimub normide, reeglite ja väärtuste läbitunnetamine. Laps ei saa õppida kodus üksinda sõbra või partneri toetamist, lojaalsust rühmale. Kasvatus (õigemini selle puudumine) praeguses koolis teeb suurt muret. Paraku pole meie jõud peale hakanud, näeme järjest tekkivat õppekavu, mis sisaldavad ainult õpetuslikku osa, ka õpetajate ettevalmistamisel."

Nimetatud ajurünnakul osales Inger Kraav tööühmas, kus sai alguse idee kavandada inimeseõpetus kogu koolielu läbiva tsükliks. Ainekavade ja õpikute väljatöötamine võttis aega kümme aastat. Paljudes maades õpetatakse näiteks kodanikuõpetust, perekonnaõpetust jm eraldi tsükliks. Eestis otsustati kõik need ained ühte põimida, integreerida, et terviseõpetust õpetataks isiksust arvestades, narkootikumidest ja suitsetamisest räägitaks last ja tema psüühikat silmas pidades. Laps peab õppima kõigest neist probleemidest mõtlema iseenesest lähtudes.

Elu prioriteedid

Elu seab meid sageli valikute ette, kohusetundlikul inimesel tähendab valikuvabadus tunnetatud paratamatust. Küsimusele, mida ta teeks, kui saaks valida, mida teha, vastab Inger Kraav: "Kui saaksin, teeksin



Perepilt
1989.
aastal:
esireas
(vasakult)
ema Aino
Koemets,
tütar Siiri-
Liisi, Inger
ja Endel
Kraav;
tagareas
tütar Ester
ja poeg
Mihkel.

kõike seda, mida ma teen, aga pühendaksin igale tegevusele rohkem aega. Millestki loobuda ei tahaks, kõik on huvitav ja vajalik. Ma ei suuda kunagi öelda ei, satun uutest ideedest ja võimalustest vaimustusse.

Sellele lisaks, mis ma teen, tahaksin rohkem kirjutada. Kümme aastat uurimistööd on andnud palju materjali eesti lapsevanemate, õpilaste, nende hoiakute, väärtuste ja kõige muu kohta. Mul on tõeliselt kahju, et senikirjutatust on rohkem ilmunud Soomes kui siin. Mõningaid asju Eesti lapse ja perekonna kohta teatakse praegu Soomes paremini kui Eestis, kuna seal ilmuvad uurimustest mitmesaja leheküljelised raportid. Eestis ilmub heal juhul artikkel uurimuse mingi aspekti kohta. Lubadusi olen andnud (ka "Haridusele") rohkem, kui olen täita suutnud. Asi läheb aina hullemaks, alustasin Soomes ühe võrdleva uurimusega, nüüd teen kolme. Sukeldun valdkondadesse, mis ei ole sõna otseses mõttes kasvatusteadus, aga arengupsühholoogia alla kuuluvad küll. Sotsiaalse tõrjutuse uurimine tõi kaasa teadmise, et vajame sotsiaalpedagoogikat. Jyväskylä teeme koos Ulve Kalaga ühistööd professor S. Hirsijärvega perekonna uskumuste teemal. Väiksemate laste sotsiaalset tõrjutust teeme koos Tampere ülikooli professori Anja-Riitta Lahikaisega, kes on Soomes minu kõige lähemaks kolleegiks kujunenud.

Kuigi mind peetakse töönarkomaaniks, olen ise tundnud, et esikohale sean pere ja oma lapsed. Kui laps vajab minu abi, lükkan muud toimetused kõrvale ja olen tema käsutuses. Oma töödega püüan hiljem hakkama saada. Vanem poeg Mihkel juhib EENetti; tütar Ester on Keskhaigla resident sünnitusabi ja günekoloogia alal; kõige noorem Siiri-Liisi õpib kasvatusteadusi. Lapsena oli ta minuga sageli loengutel kaasas, kuulas ja vaatas ning on algusest peale kasvatusteadustest läbi imbinud. Kodus on raamaturiigid täis veel minu isa raamatuid, olen ise juurde kogunud. Kui tütar neid kasutada saab, on hea meel."

Küsimusele, mis elus veel meeldib, isegi väga meeldib, kõlas vastus: "Vesi ja ujumine. Meeldivad igasugused veekogud, meeldib lihtsalt vett vaadelda. See on ka üks põhjus, miks mulle meeldib Soome. Mul on seal väga häid sõpru. Tavatsen ujuda järve keskele puhtasse ja selgesse vette, kaugemale kaldaääre vetikatest. Noorem tütar on öelnud, et see on ka ainus koht, kus saan olla üksi."

Kes teab, võib-olla on viimatiöeldus midagi väga sümbolset, mis iseloomustab Inger Kraavi teiste ja enesegi eest varjul olevat süvaolemust.

VIIVI EKSTA

Kasvatus kui kunst. Kunst kui kasvatus

ERVIN LAANVEE, TPÜ TKO metoodikakeskuse juhataja

Järjest rohkem räägitakse **õpetajast kui kunstnikust**, õpetajast kui õpikeskkonna loojast. Tõlgendusi on aga arvatavasti sama palju, kui on õpetajaid. Võib olla väärarvamus, et õpetaja on kui kloun või näitleja, kes plahvatab klassi ees nagu mingi energiapomm ja lapsed "imevad end tarkust täis". Teine äärmus on nimetada korralagedust ja kaost tunnis kunstiks, loovuseks. Kõige hullem on aga variant, kui selline "loov õpetaja" süüdistab lapsi ja leiab, et õpilased pole väärt vastu võtma tema "kunsti", et lapsed on rumalad ja pole mõtet "pärlleid sigade ette loopida".

Jah, paraku puudub veel pedagoogikas terminoloogia, et rääkida kasvatusesest kui kunstist. Küll on aga võimalik paralleele tõmmata teiste kunstidega. Võrrelda näiteks õpetaja tööd lavastaja omaga teatris. Õpetaja kui lavastaja, õpilased kui näitlejad ja lapsevanemad kui publik. Nagu teatris "tuuakse alla" ühise töö tulemusena teatud kujundlik tõelus, ei loo ka õpetaja nii väga ise tunni atmosfääri, vaid otseku "tõmbab alla" õhustiku, olukorra, milles õppetöö saab toimuda. Parimal juhul kustuvad õpetajas tema isekus, uhkus, egoism, ta valmistub enese kaudu tooma klassiruumi killukest tõelust. Selleks ei saa ta olla endas, oma oskustes, vaid õpetaja on õpilastes, nende oskustes, vajadustes ja teatud mõttes annab selle nimel ära iseend. Nagu lavastaja on oma näitlejates, viimased oma rollis, nii on see ka koolis. Alles nüüd võib sündida kunst.

Lähemalt vaatleb kasvatusetegevust kui loovat tegevust ja selle põhinemist Wittgensteini tegevusfilosoofial, mille ajaloolised juured viivad omakorda Aristotelese filosoofiani, Reijo Wilenius. Ta kirjutab raamatus "Kasvatuse eeldused" (1992) järgmist: "*Kasvatustegevuse esimene eeldus on kasvatuses eesmärgi teadmine. Selleks eesmärgiks on eelduste, kasvustiimulite loomine.*

Teine eeldus on selle kasvukoha ja -situatsiooni tundmine, milles püütakse muutust esile kutsuda. Võime öelda, et tegelikkuse teaduslik teadvustamine tuleb ühendada tegelikkuse kunstilise tajumisega.

Kolmas eeldus on teada kasvatusmeetodit, mis antud olukorras toimiks kasvustiimuli või selle esilekutsujana. Meetodi leidmine eeldab ühelt poolt kasvustiimulite tundmist (kuidas mingi tegu, situatsioon või õpetatav materjal mõjub kasvustiimulina), teisalt aga inimvõimet, mida võiks nimetada funktsionaalseks fantaasiaks. See tähendab võimet valida paljude stiimulite hulgast just selliseid, mis sobivad antud indiviidile. Seda võib pidada kunstivõimeks, selle puudumisel on kasvataja võimeline tegutsema vaid väljaspoolt saadud valmisretseptide järgi, mis aga paraku väga harva sobivad iga ainulaadse olukorraga.

Kasvatustegevusele kasvatusfilosoofia seisukohast lähenemise olulisim tulemus ongi vahest see, et nii suudame mõista kasvatusetegevuse loovat olemust ja eneseregulatsiooni. Kasvatustegevust ei saa pikemat aega reguleerida väljastpoolt, kuna on oluline, kas ja kuidas tegutseja tunneb tegelikku olukorda ning milliseid kogemusi on ta tegutsedes saanud."

Kunst kui kasvatav tegur. Enamikus üldhariduskoolides on kunsti harrastamine (maalimine, musitseerimine, tantsimine jms) muutunud kooliväliseks tegevuseks. Kooli on jäänud vaid muusikateadus ja -ajalugu, muusika kontrolltööd, kunstiteooria. Kunstilist elamust tegevuse kaudu ei suuda koolid üldjuhul enam pakkuda, see omakorda viib puuduliku suhteni tegelikkuse ja lõpuks iseendaga. On aeg olukorrale tähelepanu pöörata ja sellele lahendus leida. On vajadus tuua kooli tagasi ilu, hubasus, soojus. Tegevusest peaks rõõmu tundma nii õpilane kui ka õpetaja. Kunstilise tegevuse kaudu õpitakse tundma ümbritsevat

maailma hoopis konkreetsemal ja täpsemal moel. Maalimine õpetab nägema, pilli mängimine kuulama ja kuulma. Meeled muutuvad tundlikumaks välismaailma kogema. Midagi ilusat luues saab laps elamuse oma võimetest ja kogemuse inimeseks olemise mõttest ses maailmas.

Teadus on ju inimese elamuse välja heitnud uuritavate objektide hulgast. Teadus vaatlleb maailma külmalt ja ratsionaalselt. Kui kool pakub põhitegevusena vaid teadust, vaatlleb ka tulevane põlvkond maailma külmalt ja ratsionaalselt. Kas tulemuseks pole sel juhul küünilisus? Pealiskaudsus? Kas me ei olegi juba selleni jõudnud?

Tõelised looduseuurijad tajuvad, et ümbritsev maailm kätkeb endas hämmastavat tarkust. J. Kepler (1571–1630) olevat nutnud avastades, et planeedid liiguvad ellipsikujuliselt ümber päikese. Samuti võib iga uurija kogeda tarkust kõigis loodusnähtustes. Ja kes loodust tõsimeelselt uurib, võib tõesti õnnest nutta, kogedes seda tarkust, mida ta on enese jaoks avastanud. Selle tarkuse harmoonilisust ja –veelgi tähtsam – osadust selles tarkuses. Et inimesele on antud võimalus ja võime olla selle tarkuse kaaslooja. Seda võimalust tuleb aga kõigepealt mõista.

Võib ju öelda, et kogu teaduse mõte ongi otsida ja leida tarkust ümbritsevas maailmas. Sellega teadus kogu aeg tegelnud ongi. Ei saa aga unustada, et mõtlemises on võimalik mõelda ka n-ö valget mustaks ja musta valgeks. Ehk "*väited maailma kohta võivad muutuda positivistlikuks terroriks. Kuni 16. saj lõpuni oldi rahul Platoni väitega – tõde on see, mis on. Alles Galilei ütles, et on vaja kontrollida, on vaja mõõta. Et kõik peab olema tõestatav. Bacon muutis vaatluse ja eksperimendi kaanoniks ja alates Descartes'ist algas meetodikultus. Ehk tõeni jõudmine sõltus meetoditest. 20. sajandil on hakatud neid kaanoneid purustama. Enam pole usku universaalsesse meetoditesse. Juba 1934. aastal ütles Karl Bocher, et kõik ei pea olema tõestatav. Räägitakse paradigma vahetusest, mis tähendab lähte-eeldustest loobumist ja sisuliselt n-ö kogu hoo- ne kokkuvarisemist*" (P. Kreitzbergi loengu põhjal).

Õpetaja kui kunstnik peaks alati olema Platoni kombel valmis tõde otsima, tõe eest seisma ja üldse uskuma tõesse. Mitte niivõrd kontrollima, mõõtma või meetodeid jumaldama. Et ajale mitte jalgu jääda, peaks selline õpetaja oma mõtlemises kaanoneid purustama hakkama. Sest mõtlemine on ainus ala, kus võib leida vabaduse.

Nagu Kepler tundis suurt hardust ja osadust kosmose uurimisel, nii võib suurt aukartust ja õnne tunda ka inimese kasvamist ja arengut jälgides ja eelkõige arengu seadusi tunnetades, tajudes ja seeläbi tundma õppides. Tegelikkus ja tõelisus avalduvad lihtsates igapäevastes tegemistes ja nähtustes, küsimus on ainult selles, kuivõrd seda märkame ja teadvusesse toome. Inimese kohta võib öelda, et tegemist on kui mikrokosmosega, mikromaailmaga, mis peegeldab teatud arengu seaduspärasusi. Nii saab iga õpetaja tundma õppida tarkust inimmaailmast ja otsida oma osadust selles loomisprotsessis. See ongi õpetaja kui kunstniku tee.

Aeg on pöördunud teatud mõttes pahupidi. Inimeste püüdlused võivad muutuda vastupidiseks. Püüdes teha kangesti suuri heategusid, võivad need püüdlused pöörduda kuskil millekski halvaks. Kiites midagi taevani, võib arvata, et head nahka sealt ei tule. Kui ollakse hirmsasti vaimustuses endast ja oma tegudest, võib see olla märk, et tegemist on millegi kahtlasega. Kui miski tundub väga tark ja absoluutne, on kohe oht, et tegemist on millegi väga piiratud ja ohtlikult ühekülgse nähtusega.

Täpselt samuti võib aeg pöörata pahupidi ka õpetaja püüdlused. Ükskõik, on ta enam kunstnik või käsitöeline. On vaja suurt julgust, et olla õpetaja kui kunstnik. Ühel hetkel võib tunduda, et elame ajas, kus kõik, mis võimalik, on ära olnud. Et midagi põhimõtteliselt uut enam maailma ei tule/sünni. Ei tule ka uut õpetamise tarkust. Nüüd peab otsekui tagurpidi tagasi minema ja ümber kujundama selle, mis kunagi on olnud.

See äratundmine on nagu kukkumine vastu kivi.

Kaugkoolituse võimalikust arengust Eestis

JAANUS KIILI, TTÜ täienduskoolituse keskuse juhataja

Mie maailm pole enam endine. Ja seda ühiskonna elu kõige erinevates vormides. Globaliseerumine avaldub majanduses, kultuuris, teaduses-tehnoloogias. Suurriikidel või riikide ühendustel jätkub piisavalt rahalisi vahendeid nii fundamentaaluuringute kui ka neile tuginevate rakendusuringute ja arendusprojektide tarbeks. Tuleks selgeks teha, kas Eestil on globaalses majanduses-kultuuris-teaduses asja, milles see võiks avalduda ning mis sellest järeldub. Nii kurb, kui see ka pole, on ratsionaalne vastus kahjuks ühene – Eesti riigil pole piisavalt vahendeid selles võidujooksus osaleda, seda saavad teha ainult meie hea ettevalmistusega spetsialistid kas “alltöövõtjatena” Eesti teaduslaborites ja arendusorganisatsioonides või “külastistötajatena” teiste maade vastavates “ettevõtetes”.

Globaliseerumine tähendab sarnaseid üldisi nõudeid tööjõu teadmistele, oskustele ja vilumusele. Eelkõige tähendab see nõudmisi (kõrg)koolide õppekavadele, aga ka täiendus- ja ümberõppeprogrammidele, nii nende sisule, tasemele kui ka korraldusele. Kõrgkoolid peaksid ette valmistama ainult rahvusvahelistele nõudmistele vastavaid töötajaid. See oleks nii riigi, perekondade kui ka noorte huvides. Loomulikult võib valida ka teise lahenduse, otsida “erilist Eesti teed”, raisata maksumaksjate raha ning – petta noori.

Regionaliseerumist võib vaadelda nii Euroopa kui ka Eesti tasemel. Kerkib küsimus, milline on Eesti kõrghariduse roll Põhja-Euroopa hariduspiirkonnas, kuidas seda hoida ja/või parandada. Ilmselt pole osa (kõrg)koolide potentsiaal Põhja-Euroopa haridusturul kaasa löömiseks piisav ning nende tegevusväljaks jääb ainult Eesti. Regionaalsele haridusturule suudame pakkuda eri sihtgruppidele (üliõpilastele, kraadiõppuritele jt) suunatud võrgupõhiseid kursusi. Need oleksid Eesti teaduse “toodang”, meie uurijate panus. Piirkondlikul koolitusturul ja piirkondlikes koostöövõrkudes on peategijateks andekad uurijad või edukad organisatorid, kui kasutada Robert Reichi sõnu – süsteemianalüütikud. Organisatsioon iseenesest hakkab nihkuma tagaplaanile – õppida tahetakse ikka konkreetse õppejõu juures, mitte abstraktses organisatsioonis. See muudab andeka uurija või korraldaja koolitusorganisatsiooni suuri maks väärtuseks.

Lokaliseerumine Eesti tasemel avaldub kõige erinevates vormides. Olgu selleks siis idee haridusringkondadest Eestis või ülikoolide “värbamispiirkonnad” – kõik ülikoolid analüüsivad, millistest piirkondadest on üliõpilased pärit, kust on neid rohkem, kust vähem ning mida saaks/võiks teha ja peaks tegema olukorra muutmiseks. Seda nimetatakse ülikoolide regionaalpoliitikaks, kohalikuks Eesti poliitikaks ning kaugkoolitust vaadeldakse selle poliitika ühe mehhanismina.

Kaasaegne maailm “võrgustub”

Tootmine on organiseeritud erinevaid riike läbiva “nähtamatu konveierina”, kus igal osalejal on oma kindel panus. Sisuliselt tähendab see klassikalise rahvusliku majanduse lõppu. Intellektuaalne tegevus toimub üha enam interneti kui globaalse võrgu abil – vaimne töö on liikunud piirideta maailma. See on toonud kaasa uusi avaraid võimalusi mitte ainult info kättesaadavuse mõttes, vaid ka igapäevase töö korralduses. Arvutitega hästi varustatud maades töötab üha enam inimesi kodus. Vastavad uurimised USA-s on näidanud, et kodutöötajad on nn kontoritöötajatega võrreldes 10–20% efektiivsemad.

“Nähtamatu konveieri” idee on rakendatav ka kõrghariduses ning

täienduskoolituses. See avaldub kõrgkoolide ja nende võrkude koostöös erinevate koolitustoodete valmistamisel ja müümisel. Loomulikult pole hariduses jõutud nii kaugemale kui majanduses, kuid siiski saab nimetada edukaid katseid: ülikoolide konsortsiumid USA-s, akrediteeritud virtuaalsed ülikoolid üha laieneva praktikana eri maailmajagudes, kõrgkoolide temaatilised koostöövõrgustikud (EADTU, COIMBRA grupp, Western Governors University jmt). Rahvusvahelisel koolitusturul püütakse üha sagedamini läbi lüüa teistega koostööd tehes, kasutades tööjaotust.

Kui seni on ülikoolide tegevuse peamiseks eesmärgiks peetud õpetamist ja uurimistööd, siis nüüd vaadeldakse ülikooli üha sagedamini piirkonna, kogu riigi arengu peamise mootorina, kaasaegse ettevalmistusega töötajate "tarnijana" kohalikule, rahvuslikule ja rahvusvahelisele tööjõuturule. Iga ülikool saab seal valida oma võimetele vastava koha.

Arendustöö peamiseks tegijaks, uute ideede ja lahenduste generaatoriks on kõigest hoolimata siiski üksikisik. Seetõttu on iga organisatsiooni suurimaks kapitaliks haritud õppimisvõimeline inimene. Eesrindlikud moodsad ettevõtted on seda tajunud ning investeerivad suuri summasid selliste sümbolanalüütikute palkamiseks, arendamiseks ja organisatsioonis hoidmiseks. Neile lisanduvad ideede lahendusi välja töötavad meeskonnad ning tootjad, idee realiseerijad, toodete tiražeerijad. Erinevad rollid toovad kaasa töötasude üha süveneva ebavõrdsuse organisatsioonis, ka kõrgkoolides. Endine suhteliselt ühtlane akadeemiline kogukond diferentseerub vastavalt oma edukusele erineva sissetulekuga gruppideks.

Uus tootmine nõuab uut moodi töötajat. Kui stabiilsetes tootmisoludes oli eelis kitsa spetsialiseerumisega spetsialistidel, siis kiiresti muutuvates oludes saavad eelise laiapõhjalise ettevalmistusega inimesed, kelle konkreetne "kohandamistreening" toimub töökohtadel.

Kiiresti muutuv asjas aeguvad haridus ja teadmised aina kiiremini. Seetõttu on üha rohkem vaja pidevat kvaliteetset täiendus- ja ümberõpet. Loomulikult eeldab selline olukord õppimisvalmidusega inimesi. 1991. aastal USA tööministeeriumi tellitud ettekandes 21. sajandi tööjõust jõuti järeldusele, et uue ajastu töötaja on iseseisev, otsustusvõimeline, tulemusele orienteeritud isiksus. Ta on arenemisvõimeline liige erinevatele meeskondadele.

Uus, muutunud tegutsemiskeskond seab terve rea küsimusi Eesti kõrghariduse (avatud ülikoolide, täienduskoolituse) ette.

- Kas oleme valmis liikuma teadmiste pakkumise hariduselt probleemide lahendamise oskusi pakkuvale haridusele?
- Milline on täienduskoolituse, avatud ülikooli osa selle protsessi algatamisel, toetamisel, realiseerimisel?
- Milline koolituskursuste turg meid ootab, kui Eesti majandus kaldub efektiivse moodsa majanduse arenguteele? Milliseid muutusi on oodata kutsehariduses, kus üldse algab ja lõpeb kutseharidus? Milline osa jääb Eesti kõrghariduse turul klassikalisele akadeemilisele ülikoolile?

Eesti kõrgharidusmaastik

Eestis on 1,4 miljonit elanikku ning ligi 40 haridusasutust, kelle tegevuse eesmärgina on deklareeritud kõrghariduse andmine. Seega tuleb 35 tuhande elaniku kohta üks kõrgkool. (Võrdluseks – mõnes suures riigis õpib ühes teaduskonnas sama palju üliõpilasi.) Pikema arutlemiseta on selge, et nende kõrgharidust pakkuvate asutuste tase ning omandatud hariduse kvaliteet pole võrreldavad.

Kõrgkoolide arengustrateegiad näevad ette üha rohkem üliõpilasi ja teenistujaid, uusi hooneid, lühidalt – ekstensiivset arengut teatava optimaalsena vaadeldava suuruse saavutamiseks. Kuna kohalike üliõpilaste arv ei suurene lõpmatult, pigem on kümneaastases perspektiivis oodata

selle vähenemist, siis eeldab niisugune arengustrateegia kas laienemist teiste kõrgkoolide arvel, osa kõrgkoolide haridusteenuse turult välja tõrjumist või täiskasvanute ümberõppe laiemat pakkumist avatud ülikooli kaudu. Üliõpilaste arvu on võimalik suurendada ka välisüliõpilaste abil, kuid lähiaastatel takistavad seda mitmed objektiivsed põhjused.

Riigi majanduse arenguprognose arvestades pole lähiajal oodata kõrghariduse oluliselt suuremat rahastamist. Eraldatavate riiklike rahaliste vahendite hulk püsib enam-vähem stabiilsena, kuid vajadus investeringute järele suureneb kiirenevas tempos – tiptasemel täppis- ja eksperimentaalse teaduse arendamine on üha raskem. Ellujäämise nimel tuleb ühelt poolt eelisarendada teatavaid teadussuundi ning teiselt poolt keskenduda koolitusteenuse pakkumisele. Eelisarendatavate teadussuundade valik võib olla üsna valuline. Milliseid eelistada, kas hetkel formaalsetelt näitajatelt edukaid, kuid pikemas perspektiivis Eestile ülejõu käivaid, või siis hoopis odavamaid, intellektuaalsele kapitalile tuginevaid teadusi?

Vähemasti lähiajal pole oodata haridusnõudluse vähenemist. Eesrindlike riikide kogemus näitab pigem vastupidist trendi – ühiskonna nõudlus rahvusvaheliselt konkurentsivõimelise kõrghariduse järele pigem suureneb kui väheneb. Eesti kõrgkoolid peavad suutma sellele ühiskonna väljakutsele väärilt vastata. Kui seda ei suudeta, on oht, et paremad gümnaasiumilõpetajad hakkavad juba üsna varakult otsima võimalusi oma haridustee jätkamiseks mujal. Eriti teravdab olukorda võimalik õppemaks – kui juba peab maksma (ostma haridust!), siis soovitakse “osta” head kaupa. Õppimisvõimalused muutuvad eriti avaraks siis, kui Eesti saab Euroopa Ühenduse liikmeks. Juba praegu võiks mõne erakõrgkooli õppur kaaluda võimalust õppida näiteks Imperial College’is Inglismaal, sest aasta õppemaks on Euroopa Liidu riikide üliõpilastele lähedane mitme Eesti erakõrgkooli omaga ning sellele lisanduvad mitmed stipendiumivõimalused.

Kui ühiskond vajab üha rohkem kõrgharidusega töötajaid, kasvab nn rakenduskõrghariduse osatähtsus. Seejuures on oluline, millises kõrgkoolis õpiti, millise kvaliteediga haridus omandati. Kuna tähtis on kvaliteet, hakkab nn hooldustöötajate ettevalmistus üha rohkem koonduma ülikoolide juurde ning endised tehnikumi tüüpi haridusasutused kaotavad oma koha, kuna pole suutelised pakkuma kutsekraadiga lõppevat rakenduslikku kõrgharidust. Kutsehariduse mõiste ja sisu muutuvad. Seetõttu oleks maksimaalselt kiiresti vaja olemasolevad kõrgkoolid ühendada ülikoolidega. (Sideme olemus ja tugevus on omaette arutlusaine.)

Akadeemilisele kõrgharidusele suunduvate noorte hulk võib pikemaks ajaks jääda stabiilseks, sest Eesti ühiskond vajab neid teatava kindla hulga. Sellises olukorras on oodata, et ülikoolid hakkavad aktiivselt pakuma erinevaid kutsekraadiga lõppevaid kaugkoolitusprogramme.

Quo vadis, kaugkoolitus ja avatud ülikool?

Kaugkoolitusel ja avatud ülikoolidel on suur osa kõrghariduse ja teaduse arenguteel olevate probleemide pehendamisel, vahest isegi lahendamisel. Vaatleme seda võimalike arengute taustal.

Konkurentsisis õppijate pärast on oodata sarnaselt teistele maadele ülikoolide päevaõppe ja kaugkoolituse kokkukasvamist koos maksimaalselt “odava” haridusteenuse pakkumisega esimesel (kuni) kolmel õppeaastal. Kasvab ka tehnoloogia vahendatud õppe osakaal. Vähemasti mõned kõrgkoolid hakkavad varem või hiljem tegema strateegilist koostööd ning kujunevad vastavad alliansid. Eelkõige on seda vaja maine- ja hinnasõjas osalemiseks. Samad põhjused viivad ka avatud ülikooli tihedale koostööle, läbimõeldumale tööjaotusele (juba praegu koolitavad kõik Soome ülikoolid psühholooge ühiselt, kõrgkoolide vahelisi ühiserialasid on katsetatud ka Eestis).

Kõrgkoolide arengut suunavaks teiseks jõuks on ja jääb konkurents investeringute pärast. Seni püüti oma probleemidega iseseisvalt, sageli ka ülejäänute arvel, toime tulla. Viimased aastad on ka siin toonud teatava muutuse – ühiselt taotletakse neile (nt ühiselamute renoveerimiseks) investeringuid või riigi garantiisid, julgemalt arutatakse võimaluse üle avada koostöös piirkondlikke kolledžeid või kohalikke konsultatsioonipunkte. Imselt jõutakse investeringumahukate teadussuundade arendamisel ka kõrgkoolide vaheliste laborite, ühisinstituutide, kraadiõppeprogrammide, teaduskondadeni. Praegu pärsib sellist arengut meie teie filosoofia, kuid majanduslikud reaalsused sunnivad üsna kiiresti peale uue lähenemisviisi.

Puuduliku rahastamise leevendamiseks saavad koostööd teha ka avatud ülikoolid – nad võivad koostöös ja mõistlikku tööjaotust kasutades luua ja pakkuda erinevaid koolitusprogramme, algul Eesti tarbeks, kuid hiljem ka teistele maadele.

Massilise rakendusliku, kutsekraadiga lõppeva kõrghariduse puhul ning kaugkoolituse kasutamisel kerkib alati küsimus pakutava/omandatava kõrghariduse kvaliteedist – tavaliselt eeldatakse *a priori*, et kaugkoolituse teel saadud haridus on millegi poolest nõrgem, vähem kvaliteetne. Selle väite toel on paljudes klassikalistes ülikoolides alustatud “sõjakäike” kaugkoolituse vastu.

USA-s tehtud uuringud on aga veenvalt tõestanud, et olulisi erinevusi päevaõppe ja kaugkoolituse esimese kolme aasta hariduses pole. Sellest tuleneb, et kaugkoolituse vahendeid kasutatakse just nn kraadieelõppe faasis ning üheaastaste kutsekraadide õppekavade realiseerimisel ning suhteliselt vähe akadeemiliste kraadide, eriti doktorikraadi taotlemisel. Seal on säilinud päevaõppe, seminaride ja individuaalse juhendamise suur roll. Järelikult ei asenda kaugkoolitus täielikult traditsioonilist ülikooliharidust.

Omaette valdkond on kaugkoolituskursuste akrediteerimine ning vastavate mängureeglite loomine ja arendamine. USA haridussüsteemis tegeldakse sellega aktiivselt juba mitu aastat.

Koolituse kvaliteedi parim tagatis on originaalse mõtlemisega probleeme nägev õppejõud-uurija. Tema on iga kõrgkooli kõige olulisem osa. Sellega seoses kerkib probleem, kuidas tagada isiksuse- ja organisatsioonikeskse mõtlemise rahulik kooseksisteerimine. Üks lahendus võib olla õppimine kursusel kaugkoolituse teel. See eeldab aga õppejõudude erineva potentsiaali, sellest tuleneva erineva edukuse ning erinevate sissetulekute tunnustamist ja talumist. Võrdsete inimeste ühiskonnast tulnute-na on meil seda üsna raske aktsepteerida. Parimate õppejõudude efektiivset “kasutamist” õppijate huvides võimaldab ka soovijate “võrkõpetamine”, millega tegelevad oma ala parimatest “tegijatest” kujunenud mitteformaalsed meeskonnad. Tehniliseks lahenduseks, vähemalt teatud etapil, sobiks kaugkoolitus.

Kõrghariduse kvaliteedi tagamise üks aspekte on akadeemilise ja rakendusliku kraadihariduse piiritlemine. Teiste maade kogemused näitavad, et rohkem on rakendusliku suunitlusega kraaditaotlejaid, nende õpinguid on valmis toetama tootmis- ja teenindusettevõtted. See on ka mõistetav. Samas on paljudel erialadel probleeme nn akadeemilise kraadiõppe tulemuslikkusega ning pole oodata, vähemasti lähiajal mitte, plahvatuslikult suurenevat vajadust akadeemilise teaduskraadiga töötajate järele. Tähtsaim probleem on, kas ja kui võrd kutsekraade andev õppekava erineb akadeemilise kraadi omast.

Kõrghariduse kvaliteediga seoses tuleks rääkida ka Eesti kõrgkoolide vaimsest filiaalistumisest – kohalikud õppejõud peavad loenguid kohalikus keeles, olles ise eelnevalt saanud väljaõppe teistes maades. Põhjus-eks on krooniline alafinantseerimine, kõrgharidussüsteemi lootusetu jäikus ning Eesti isoleerumine muust maailmast.

Eesti kool ja Eesti tulevik

KALJU LUTS

Selles, et kõik poliitilised parteid kinnitavad Eesti arengut määravate tegurite hulgas hariduse prioriteetsust, pole midagi üllatavat. Terve maailm peab tänapäevast haridust ühiskonna arengu võtmeks. Mõnevõrra üllatab (eks)pankurite koolilembus ja mitmed üleskutsed koolituse parandamiseks. Hoopis üllatavad on aga avaldused, mida ja kuidas teha paremaks, mida ja kust eeskujuks võtta ning mismoodi koolitust ja hariduspõldu rahastada. Sageli on arvamuste avaldajad vähe kursis Eesti koolitussüsteemiga või samastavad tänaseid kooliolusid oma kooliajaga.

Vaja on tehtu analüüsi

Tuleks anda hinnang kaheksa aasta jooksul tehtule. P.-E. Rummo tegi haridus-koolitussüsteemis algust lammutuste ja teisiti teha tahtmisega. Nüüd on jälle võimul sama koalitsioon ja hea võimalus tehtule tuginevalt tulevikku kavandada. "Õnneks" ei ole vahepealsetel aastatel peale segaduste õieti midagi juhtunud. Väga tahaks kuulda vastuseid järgmistele küsimustele.

- *Kuidas on kulgenud kooli muutmine õpilaskeskseks ja lapsesõbralikuks?*
- *Kuidas on mõjunud õpetaja ja õpetamise kvaliteedile EHA (Eesti Hariduse Arenduskeskus) likvideerimine?*
- *Kuidas normaliseerivad õpilaste koormust õppe- ja ainekavad?*
- *Kuidas on kulgenud sisuline kutseõpetus kõikides koolitusvormides, pidades silmas kaasaja nõuet pakkuda teadmiste kõrval enam oskusi?*
- *Kuidas on korraldatud koolide nõustamine õppetöö kaasajastamisel, sh pedagoogilise protsessi analüüs? Millised on tulemused?*
- *Missuguste tulemustega on töötanud rakenduskõrgkoolid ja kas ülikoolideks nimetatud kõrgkoolide õppetöö on tänaseks parema praktilise ettevalmistuse kaudu suunatud suuremale kutsekindlusele?*
- *Mis on tinginud tahtmise tekitada kõrgemaid kutsekoole, kas soov nimetada Tartu Ülikooli arstiteaduskond kõrgemaks arstikutse kooliks või kutsehariduse populaarsuse suur tõus?*
- *Mis on õieti "eliitkool" ja kuidas see tekib?*
- *Kuidas on mõjunud üldisele koolikultuurile diferentseeritud õpilaskontingendiga erinevate koolide ühe mõõdupuuga mõõtmine, ühtmoodi hindamine?*
- *Milline peaks olema kaasaegne koolimaja ja mida on ette heita 1980. aastate koolimajadele?*

Vastused, kui need ei põhine arvamisel, vaid tehtu ja soovitu analüüsil, annavad võimaluse selgusele jõuda, mis on see umbmäärane "hea kool", mis on hea haridus ja kus on võimalik saada elamiseks vajalikku haridust. Igasugune tee edule algab probleemide nägemisest, nende põhjuste tunnetamisest ja mõistmisest. Kuidas on praegune olukord tekkinud? Kas tegu on objektiivse ajateguri või väärtalt ülesehitatud süsteemiga? Kas olukorda on vaja muuta? Mis on muudatuste hind ja eeldatav tulemus? Kuidas protsessi käivitada ja selle kulgu analüüsida?

Täna, kui räägime tulevikku suunatud lahendustest, ei saa ega tohi enam probleeme lahata parteipoliitilisest vaatevinklist lähtudes. Kõigile osapooltele peab olema selge, millele areng tugineb ja kellele on see suunatud.

Tee edule algab
probleemide
nägemisest.

Tuleb jõuda
selgusele,
missugune on
"hea kool".

Hea oleks teada, kas riigi juhtkond teab, mida kujutab endast Eesti areng? Riigikogu pole seda ju kaheksa aasta jooksul arutanud. Siit tulenevad küsimused.

Kas haridusministeeriumile on selged teed ja viisid, kuidas Eesti kooli arengulugu korraldada, et see ei upuks poliitilistesse ambitsioonidesse ja Eestimaal elavate inimeste haridus tõuseks koolituse kaudu tasemele, mida me soovime näha?

Kas Eesti tänane tippintelligents – Lennart Meri, Neeme Järvi, Endel Lippmaa, Enn Tõugu, Eri Klas, Kalle Randalu, Tunne Kelam ja Mart Laar, kes kõik on saanud koolituse ja haritud inimesteks Eestis –, on sedavõrd kehvem muu maailma intelligentsist, et meie koolitusmudel tuleb suurema arutluseta kõrvale jätta ja otsida matkimismudeleid mujalt?

Eesti haridusjuhid on varem alati teadnud, mis toimub “mujal” ja väiksemategi võimaluste korral sealse progressiivse, edasiviiva ka Eestis rakendamisele võtnud. See on olnud Eesti Nokia ja on tänagi.

Aastatega on kujunenud arvamus, et koolitusasju ajavad vaid haridusametnikud. Ilmselt on juba ammu aeg küps püüda hariduskorraldusse (kitsamas mõttes koolituskorraldusse) kaasata kogu rahva vaimupotentsiaal, et ühiselt kavandada tulevikuteid, minevikku eiramata.

Kosutav oli Eesti Raadio 18. veebruari saates “Argipäev” kuulata haridusminister Tõnis Lukase nägemusi võimalikest muudatustest koolituskorralduses. Jutus oli täiesti arvestatavaid ja heakskiitu väärivaid seisukohti. Seni on need aga vaid üksikseisukohad.

Eesti koolitus- ja hariduskorraldus on vaja süsteemi viia. Kõigepealt leppigem kokku, et Eesti haridusest tuleb rääkida märksa laiemalt kui koolis ja kooliga tehtavast. Eesti hariduse (haritud inimese ehk inimesehariduse) kujundavad perekond ja traditsioonid, kool ja iseõppimine, kultuurimaastik ja ühiskondlikud prioriteetid jpm.

Kooli osa on selles mõttes eriline, et aidates väga oluliselt kaasa isiksuse kujunemisele, sageli seda kujunemist suunates, peab kool arvestama ka võimalikult kõiki n-õ välistegureid, mis arenevat isiksust oluliselt mõjutavad.

Tahan rõhutada, kool kui mõiste algab eelkoolist ja lõpeb ülikoolijärgse elukooliga. Absoluutselt vastutustundetult on ülikooli rektori jutt, kui ta teatab, et kasvatustöö peab olema enne ülikooli ära tehtud. Kasvatus ei lõpe kunagi, nagu ka koolile liite “üli” lisamine ei tee veel ülikoolist mingit koolist supererinevat moodustist.

Muutuvad küll kasvatusvormid ja tegevuse mahud, iga indiviidi osa kasvatus- ja kasvuprotsessis, aga tõsiasi jääb, et mida enam inimene koolis käib, mida kõrgemale tasemele tõuseb tema eneseanalüüs, seda enam pöörab ta tähelepanu kasvatusesele.

Tänapäev on juba ammu toonud keskkooli ülikooli töövormid, nii nagu ülikoolid on ammustest aegadest alates paljugi kasutusele võtnud, mis gümnaasiumides läbi proovitud.

Sõltumata koolitustasemest tuleb koolitussüsteemis ikka aeg-ajalt uuendusi läbi viia. Seda ei saa revolutsiooniks ega eriliseks reformimiseks nimetada. Seepärast ei ole ehmatav, kui Eestigi koolielus miski muutub. Aga tõdegem, need ei saa olla süvamuudatused, vaid ajale allaäänu korrektiiv.

See, mille elu on heaks kiitnud, tuleb omaks võtta, ja see, mis paljas formalism, kõrvale jätta, aga kõik tuginegu soliidsele analüüsile. Uks tuleb sulgeda mõttetutele proovimistele. Inimene ei pea olema katsejänes, ka kool kui inimese elukeskkond mitte.

Tänane Eesti kool

Mis iseloomustab tänast Eesti kooli? Mida kõigepealt arvestada, kui kooli korrastamine ette võtta? Eespool oli juttu kümnest küsimusest, neile tuleb vastused anda ja siis neid vastuseid ka arvestada. Täna aga toon

Vajame selgust, milline peaks olema Eesti areng.

Eesti koolitus- ja hariduskorraldus on vaja süsteemi viia.

Tehtav peaks tuginema soliidsele analüüsile.

välja järgmised probleemid, mis on toodud küsimustega mõneti sarnased, aga täpsustavad meie tänast situatsiooni.

■ Otsingud ja määratlematus.

Lahendust
vajavaid
probleeme
on palju.

Otsitakse mõistete kaudu omanäolist või lapsekeskset, tugiõpilaste või õpetajate volitatud esindajatega koole. Püütakse end määratleda läbi Taani või USA, läbi Soome või Steineri kooli nägemuse. Vaieldakse USA ja Saksamaa kõrgkoolide paremus üle.

Kõik see on otsinguteks kena, aga vaja on määratleda Eesti kool ja jõuda selgusele, kuidas hinnata haridust ja koolist saadavat eluks valmisolekut, enne kui lasta käibele juba devalveerumisohus “hea kooli” mõiste.

■ Õpetajatöö kvaliteedi hindamise umbmäärasus või vildakus.

Liiga tihti samastatakse õpetaja (õppejõu) töö kvaliteet õpilaste võimekusega.

■ Kutsekoolituse mõiste utiliseerimine; ametikoolituse, kutsekoolituse ja elukutsega kaasneva kutsehariduse mõistete segiajamine ning teatud mudelite absolutiseerimine.

■ Kõrghariduse väljaviimine üldisest koolituskontekstist ja selle sees omakorda ülikoolide ülikooli tekitamine.

See on vastuolus koolitussüsteemi arenguga maailmas, mis suundub praktilisuse, lühemaajalisuse ja ühtsuse poole.

■ Õpetaja ja õpilase omapead jätmine (seda samastatakse hoolimatusest “vaba turu”, “vaba arengu”, demokraatiaga jne).

Kõik need sõnad on õiged; õige on ka see, et meil on palju enesetäiendamise tegevaid asutusi, aga on kahju, et puudub selge süsteem, mis tagaks õpetaja alalise vormisoleku ja õppijatele võimaluse läbi õpilasorganisatsioonide (mis lausa iseenesest tekivad väga vaevaliselt) ja iseseisvalt saada “oma kooli” kõrvalt veel täiendavat kvaliteetset infot – malli oma objektiivsete hinnangute väljakujundamiseks ja elutee valikuks. Tiigrihüpe ja internet siin küll aitavad, aga nende kõikehaarav kasutus- ja rakendusperiood on veel ees.

■ Õppeasutuste koha määratlematus.

Kooli olemust ei mõisteta. Tugev on “pragmaatikute” surve näha kooli vaid õppekavade “läbivõtmise” kohana. Oluliselt on vaja tugevdada õppeasutuse kui arengukeskkonna ja elu- ning töökorralduse eeskujuga rolli. Tundub, et minister Lukas seda mõistab.

■ Riigi ja munitsipaalvõimude vahelkordade ebaadekvaatsus koolikorralduses.

Praktika on näidanud, et riik ei saa operatiivselt ja paindlikult korraldada ametikoolitust. Samal ajal ei saa munitsipaalvõim tagada ka üldist, esmast kutsekoolitust. Küsitav on ka esmase üldhariduse andmise kohustuse jätmine omavalitsuste meelevalda.

■ Koolituse (laiemalt ka hariduse) rahastamine on keerukas ega arvesta tegeliku elu võimalusi.

Suuresti on tegu kõrgkoolide ja maakoolide probleemiga. Õigeid lahendusi on siin loomulikult raske leida, aga lihtne lahendus on vaid üks – otsustaja (haridusministri) suva ja intuitsioon, mis rajaneb elu- ja töökogemusel. Viimast lahendust ei maksaks alahinnata – terves maailmas on tänapäeval keerukate protsesside korral põhiotsustajateks eksperdid.

Need oleksid esmased probleemid, millele tuleb lahendused leida. Kool peaks olema küll selles mõttes poliitikaga seotud, et koolis kasvab riigi kodanik ja see kasvav kodanik peab saama võimalikult igakülgse ettekujutuse kõigest maailmas toimuvast, et teha iseseisvalt temale õigeid poliitilisi valikuid. Aga kool ei tohi enam kunagi muutuda ühe partei või poliitilise jõu survepumbaks, mis ei arvesta pinda, millele see kooli “toodetud produkt” paisatakse.

Loodame, et Eesti hariduse juhid lähtuvad uusi teid otsides eestlastest ja Eestist, mitte oma parteikaaslaste survest või “laia maailma” läbitunnetamata eeskujudest.

Uusi teid otsides
tuleks lähtuda
eestlusest ja
Eestist.

Kodu mõju lapse kõlblisele arengule

VIRVE TRANSTOK, Mõdriku Põllumajandustehnikumi õpetaja

Läbi aegade on eetika- ja moraaliküsimused olnud noore põlvkonna kasvatamisel kesksel kohal ning levinud arusaam, et noored on hukas ega tunnista kehtivaid moraalinorme. Praegu, kus kõne all on moraali ja eetika kriis ühiskonnas, üha tõsisemaid probleeme tekitab alkoholi jt meelemürkide kasutamine, huvitab õpetajat õpilaste moraalse arengu tase, nende suhtumine moraali ja kõlblusse.

Väga kriitiliselt kirjeldab praegust aega Erich Fromm: *“Meie päevil koosneb inimese õnn ”lõbust”. Lõbu seisneb rahulduses, mida saadakse kaupade, vaatamisväärsuste, toidu, jookide, sigarettide, inimeste, loengute, raamatute, filmide tarbimisest ja “sissehmmimisest” – kõik see tarvitakse ära, neelatakse alla. Maailm on meie isude tohutu objekt – nagu üks suur õun, suur pudel või suur rind: me oleme imiku tasemel, igavesti ootel ja lootusrikkad – ja ometi alati pettunud. Me oleme valmis vaid vahetama, saama, kaubitsema ja tarbima; kõik, nii vaimne kui ka materiaalne, muutub vahetus- ja tarbimisobjektiks”* (2). Üha enam räägitakse moraalsest allakäigust. Moraali- ja kõlblusteemadel võetakse sõna nii trüki- kui ka telemeedias. Teisalt on haridustaseme tõusuga seondatav üldine kõrgem vaimne tase, mis peaks iseenesest viima inimese kõlbluse kõrgematele tasanditele, südametunnistuse vabaduse suunas.

Psühholoogid selgitavad – moraalne areng toimub astmeliselt. Järgmisele astmele saab ainult siis, kui eelnev on läbitud. Moraalne areng seisneb selles, et käitumist juhtivad välised normid muutuvad sisemisteks. Astmelt astmele liikumine ei toimu iseenesest, vaid ainult teatud tingimustel. Kui tingimusi pole, arengut ei toimu. Nõnda ongi ühiskonnas alati erineva moraalse astmega inimesi. Moraalne areng ei saa toimuda vaimse arenguta. Kõik, mis kiirendab vaimset arengut, kiirendab ka moraalset arengut. Moraalset arengut kiirendavad lähedased suhted vanemate ja laste vahel, mis ei põhine füüsilisel karistusel ega laste alavääristamisel, vaid nende aluseks on arutlused moraalse probleemide üle. Arengut kiirendavad sallivus ja võrdsus – moraalselt arenenum sotsiaalne keskkond soodustab ka ise moraalset arengut.

Moraalsed probleemid kerkivad olukorras, kus tuleb valida mitme võimaliku lahenduse vahel. Moraalsem lahendus on selline, kus üldinimlik on esikohal. Kas loobuda oma heaolust kellegi abistamise nimel? Kas aidata maaslamajat või astuda mööda? Kas valetada õilsa eesmärgi nimel? Nende probleemidega puutume kokku igapäevaelus ja lahendame neid igaüks erinevalt, vastavalt oma moraalse arengu tasemele.

Küsitlus Mõdriku Põllumajandustehnikumis

Viisin Mõdriku Põllumajandustehnikumis läbi küsitluse, et teda saada, millisele moraalse arengu tasemele on jõudnud noored, kes meil õpivad, kuidas on moraalne areng seotud koduse kasvatus, koduste oludega. Uuris ka nende perekondlikku tausta, hinnangut perekonna materiaalsele seisule, turvalisusele ja koosseisule; kelle eest nad hoolt kannavad, kas teevad seda vabatahtlikult; kes või mis sunnib neid hoolima teistest; kas õpetused, juhised on saadud kodunt, milline on olnud kodu mõju.

Ühiskonnas on levinud müüt, et üksikvanema lastel on moraalse käitumisega suuremad probleemid, et hea materiaalne olukord paneb unustama üldinimlikud põhimõtted. Püüdsin jõuda selgusele, kuidas on need küsimused omavahel seotud meie kooli õpilastel, kust on saadud teadmisi moraalsest käitumisest. Samuti huvitas mind, millest tulenevad noorte inimeste probleemid ja kas nad tunnevad end tõrjutuna, kas perekonna suurus mõjutab moraalset käitumist, millist rolli mängib alkoholism

Moraalne areng on astmeline.

Küsitlusega püüti välja selgitada õppurite moraalset arengut.

perekonnas. Vastajad hindasid ka oma läbisaamist teistega – lapsevanemate, õpetajate, kaaslastega. Küsitlus oli anonüümne ja vastasid kõik uuringupäeval koolis olnud õpilased.

Perekonna koosseis. Kõigil küsitletutel oli ema, kuid ainult 76% elasid koos isa ja emaga. Peresid, kus õpilane oli ainus laps, oli 10%.

Majanduslik olukord. Perekonna majanduslikku olukorda hindas raskeks 6,6% vastanutest, väga raskeks – mitte keegi. Enamiku (66,7%) arvates on nende pere majanduslik olukord keskpärane, 26,6% hindas seda heaks. Kõige kriitilisemalt hindavad pere majanduslikku olukorda nooremad õpilased, vanuse suurenedes muutuvad hinnangud leebemaks.

Perekonna turvalisus. Oma perekonda hindas õnnelikuks ja turvaliseks 73,3% õpilastest, ebakindlaks 23,3% ning konfliktseks ja õnnetuks 3,3%. Pere turvalisust hindasid vanemad õpilased kriitilisemalt.

Alkoholi tarvitamine kodus. Väga harva tarbitakse alkoholi 63,3%, ei tarbita üldse 23,3% kodudes. Alkohol on probleemiks, kui seda tarbitakse sagedamini kui kord nädalas – nii juhtub 13,3% õpilaste kodus. Eesmärk ei olnud kindlaks teha joodud alkoholi kogust, vaid saada teada õpilase subjektiivne hinnang, mis on minu arvates määravam ja olulisem.

Infoallikad, kust saadakse teavet käitumis- ja moraalinormidest. Vastanutest 60% sai peamise info kodust, 16,7% – õpetajatelt. Muid informatsiooniallikaid kasutas 40%. See näitab, et käitumis- ja moraalinormidest tuleks rääkida kodus, rohkem peaks tegema kool ja määrav tähtsus on infokanalil “mujalt”. Aktiivselt peaksid tegutsema ajakirjandus ja meedia, et noortele mõeldud info oleks õige suunitlusega.

Peamine info saadakse kodust.

Moraalse käitumise kriteeriumiks seadsin hoolitsemise teiste inimeste eest. Kõlbeliselt käituv inimene arvestab alati teistega, hoolitseb ka kaaslaste heaolu eest, abistab nõrgemaid. Kõlbeline käitumine on eelkõige tegutsemine südametunnistuse järgi, see on sisemine vabadus, milleni inimene peab elu jooksul kasvama. Andmete analüüsimisel leidis kinnitust arusaam, et vanemate kooselu on lapse arengus väga oluline. Üksikvanemaga perest lapsed hoolitsevad vähem teiste eest. Kuna ema on kõigil küsitletutel, sai määravaks just isa olemasolu. Selgus, et mõlema vanemaga perest lapsed saavad paremini läbi kaasõpilaste ja ka õpetajatega, täisperest lapsed ei tunne ennast vanemate poolt tõrjutuna. Teiste eest hoolitsemiseks kulutavad just nemad enam aega. Vastanute hinnangul on ka mõlema vanemaga perede materiaalne olukord parem.

Lapse kõlbeline areng oleneb suuresti sellest, kas on tegemist üksiku lapsega või on peres ka teisi lapsi. Peredes, kus on rohkem lapsi kui üks, tekib tugevam üksteise abistamise ja toetamise tunne ning sellisest perest pärit lapsed märkavad enda ümber abivajajaid. Samuti hoolitsevad nooremate õdede ja vendade eest rohkem need lapsed, kes saavad vanematega hästi läbi. Hoolitsevad pigem hea meelega kui käsu korras need, kellel on peres veel teisi lapsi. See näitab veel kord, et kõlbelise arengu seisukohalt on soodsam keskkond arenguks seal, kus on ka õdesid-vendi.

Küsi ka õpilaste arvamust maaslama ja aitamise kohta. Hädasolijat aitasid meelsamini need, kel on õdesid-vendi. Järeldus: ainukesed lapsed ei pea iga päev arvestama teistega, nad on vanemate tähelepanu keskpunktis. Seda iga päev tajudes ei märka nad abivajajat nii kui mitmelapselise pere liikmed, kes peavad kõike jagama. Samuti on seos maaslama ja aitamise ja õdede-vendade eest hoolitsemise vahel.

Kodu osatähtsust ja õhkkonda näitab ka tulemus, et noored, kes saavad hästi läbi oma vanematega, saavad paremini läbi ka õpetajate ja kaasõpilastega, nad on hoolivamad, hindavad oma perekonda turvaliseks ja arvestavad teiste inimestega enam. Nooremad õpilased saavad lapsevanematega halvemini läbi kui vanemad, aga kui noored on läbinud murdeea kriisi, suhted vanematega enamasti paranevad.

Tõrjutud laste käitumine. Lapsed, kes tunnevad end tõrjutuna, on tihti üksikvanemaga perest, või tunnistavad, et vanematel on probleeme

Turvaline kodu õpetab teistega arvestama

alkoholiga. Tõrjutud laste hinnang kodule on negatiivne, kodu tundub konfliktne ja õnnetu. Nemad ei aita maaslamajat. Kas on põhjuseks liigne egoism või ei hooli ise tõrjutu teistest, jääb siinkohal vastusetu.

Kui tahame, et lapsed oleks hoolivad ja abivalmis, ei tohi lapsevanemad oma käitumisega põhjustada lapsel tõrjutuse tunnet. Just vanemate tõrjutud noored ei aita hädasolijat, ei hoolitse teiste eest. Kas ei või juhtuda, et selline kalestunud hingega noor jõuab koos teiste samasugustega kuritegelikule teele? Kaaslaste poolt tõrjutus ei olnud eriti tugevas seoses hoolitsuse ja aitamisega.

On väga tähtis, et ükski laps ei tunneks ennast kodus tõrjutuna, kui soovime enda ümber näha empaatiavõimelisi ja kõlbeliselt käituvaid inimesi.

Juhiseid, infot käitumis- ja moraalnormide kohta saab enamik noori kodust. Inimlikult hooliva käitumise seisukohast ei ole aga väga oluline, kust info tuleb. Kuna paljud noored hangivad infot ka mujalt kui kodust, on väga tähtis, millised moraalnormid ühiskonnas kehtivad. Ühiskonnas on viimasajal toimunud seksuaalne ja moraalne liberaliseerumine. *“Postmodernistlikuks pretendeeriv ajastu on purustanud senised abielu- ja perekonnakõidid. Vabaabielu ja üksikemadus on sama enesestmõistetavad kui seksitruppide etendused Eestis. Moraalset lõtvust on süvendanud ka meedia. Kõmulehed tõstavad ausse beibesid, seltskonnakroonikud väärtustavad seksikust, naisteajakirjad õhutavad pikantsusega võrtsitatud armastust. Ameerika filmides, mis on vallutanud Eesti teleekraanid, rikutakse abielu kaheksast seitsmes”* (4).

Sellel põhjal ei maksa ühiskonna moraalset allakäiku ja seksuaalset hüperliberaliseerumist kõrvalt vaadata, märgivad eesti rahva helgemad pead. Näiteks Marju Lauristin on öelnud, et mida rohkem inimesi ütleb, et neile tülgestavad asjad ei meeldi, seda parem. Muidu need, kel on piinlik, suruvad piinlikkust maha ja ropendavad kaasa.

Oleks vaja, et kõik – infokanalid, ajakirjandus, televisioon ja raadio, annaksid õiget teavet inimlikust käitumisest ja üldinimlikest normidest. Kui meedia teadvustab moraalnormidena valesid seisukohti, näiteks majanduses või panganduses ebaeetiliselt käitunud inimesi ei mõisteta hukka, vaid hoopis hinnatakse nende riskivalmidust või kasuahnust, võib noortel tekkida vääristunud arusaam kõlblusest üldse. Viimane aeg oleks hakata arutlema moraalsete püsiväärtuste üle.

Traditsiooniliselt peetakse kõlbluse toiduks kunsti ja religiooni. Kümnele käsule vastavalt on riikides kehtestatud legaalsed õigusseadused, ja kunagi pole olnud aega, kui oleks segi aetud hea ja kuri. Kodu ülesanne on suunata laps hea ja kurja tundmisele, sest ainult kõlbeline areng viib inimese inimliku olemise kõrgeimale astmele – südametunnistuse vabadusele. Et palju infot kõlblusest hangitakse mujalt kui kodust, on oluline, millised on ühiskonna moraalne käitumine ja eetika.

Kuna kõik ühiskonnas toimuv on aga lahutamatus seoses koduga, on just kodul määrav mõju noore kõlbelsele kujunemisele.

Kirjandus

1. Eesti ühiskonna transformatsiooni väljendustest perekonnas: sotsiaalne stress ja vaesus. 1996. Tartu.
2. Fromm, E. 1983. Armastuse kunst. Tallinn.
3. Pinn, V. 1977. Empaatiat. – Looming, nr 4.
4. Pullerits, P. 1998. Tulek moraalligedasse maailma. – Postimees, 22. sept.
5. Pulver, A. 1995. Juhani ja Jukust. – Pere ja Kodu, nr 2.
6. Sachs, L. 1976. Statistische Auswertungsmethoden. Moskva.
7. Schweitzer, A. 1972. Aukartus elu ees. – Loomingu Raamatukogu, nr 46.
8. Toomsoo, A. 1995. Alaealiste kuritegevus. – Pere ja Kodu, nr 2.
9. Tuulik, M. 1989. Lapse kõlbeline areng. – Nõukogude Kool, nr 9.
10. Tuulik, M. 1991. Kasvamine, kasvatamine ja väärtustamine. – Haridus, nr 8.
11. Tuulik, M. 1995. Valikuvabadus elada inimesena. Tallinn.
12. Tuulik, M. 1997. Eetika. Moraal. Kõlblus. Tallinn.

Ükski laps ei tohiks tunda end tõrjutuna.

On aeg arutleda moraalsete püsiväärtuste üle.

Väärtuskasvatus Soome algklassiõpikutes

VERONIKA KALMUS, TÜ teadur, sotsioloogia doktorant

Joensuu Ülikooli sotsioloogia osakonnas töötav **Leena Koski** on mitme aasta vältel tegelnud 20. sajandi Soome haridussüsteemi väärtuselise palge uurimisega. Ta on avaldanud töid teemal “Individuaalse moraali paradoks õppekavas” (5), “Võistlus koolidiskursuses” (6), “Hea tüdruk ja hea poiss – ideaalsed indiviidid aabitsate kõlbelistes lugudes” (3) ning “Jumalast sõpruseni: muutuv kõlbeline kord Soome aabitsate kasvatuslikes lugudes” (4). Käesolevas artiklis käsitletav uurimus hõlmab 57 Soomes 20. sajandil välja antud soomekeelset aabitsat ja alglugemikku ning kümnet alla 10-aastastele õpilastele mõeldud kodanikuõpetuse õpikut (Eestis vastab viimastele üldjoontes H. Mõttuse 4. klassi õpik) (9).

Vahendame ja kommenteerime Leena Koski artiklit “Kõlbeline kasvatus ja Soome aabitsad” (2).

Teoreetilised lähtekohad

Kõrgeimal üldistustasandil lähtub Koski M. Foucault', B. Bersteini ja M. Douglase ideedest, mille kohaselt kasvatuslikud lood on normatiivsete sotsiaalsete väärtuste ja tegevuste ning võimuhete diskursiivsed ehk keelelis-kommunikatiivsed esitused. Inimeste endi loodud klassifikatsioonisüsteem, mis väljendub muuhulgas aabitsalugudes, jagab sotsiaalsed objektid puhasteks ja ebapuhasteks. See klassifikatsioonisüsteem korrastab sotsiaalse ruumi (pühaks) keskmeks, mis määrab väärtused, ja ärarteks, kus paiknevad ebapuhtad ja ohtlikud elemendid, aga ka loominguilised jõud. Aabitsad ja alglugemikud pakuvad lugejale “ametlikku maailmavaadet” (11) ning seavad eeskujuks sotsiaalse ruumi püha keset. Seega (taas)esitavad õpikutes sisalduvad kõlbelised seisukohad ja maailmavaated ühiskonnas domineerivaid, rohkem või vähem teadvustatult väljendatud moraalseid taotlusi.

Aabitsad ja alglugemikud sisaldavad nii üksikuid tähti, sõnu ja lauseid kui ka lühikesi lugusid. Koski on valinud oma analüüsiobjektiks viimased, keskendudes lugudele, mis räägivad “normaalsetest”, igapäevastest juhtumistest, tunnetest, tegudest, mõtetest ja suhetest. Ta käsitleb aabitsalugusid hegemoonilise diskursuse ja sümbolilise korra fragmentide ja taasesitustena. F. Jamesoni järgi on lood sümbolilised teod, mis loovad sotsiaalse – lood konstrueerivad nii individuaalseid kui ka kollektiivseid identiteete. Aabitsalugudes räägitakse lastele *meie* minevikust ja soovitatavast tulevikust ning luuakse arusaam sellest, mis on austus-, mis häbiväärne, mis on kangelaslik, mis pelgurlik. Seega on aabitsalood dialektiliselt seotud sotsiaalse ruumiga, mida nad määravad: kui sotsiaalne keskkond muutub, muutuvad ka lood.

Muutused kasvatusliku sisuga õpikulugudes

20. sajandil muutus soomlaste väärtuskasvatus.

Koski väitel leidis soomlaste väärtuskasvatuses 20. sajandil aset põhjalik muutus. See toimus 1960. aastatel seoses ühiskonna üldise moderniseerumisega. Radikaalselt muutus ka aabitsate ja alglugemike kõlbelistes lugudes sisalduv väärtuste süsteem.

Soome väärtuskasvatust oli traditsiooniliselt õigustanud luterlus koos rahvusromantiliste ja patriootiliste hegeliaanlike vaadetega. Koski (4) nimetab vastavat sümbolilist korda **jumalikuks harmooniaks**, mis tingis väärtuskasvatuse põhinemise Jumala sõnal. Sümboliline kord oli hierarhiline: laps paiknes madalaimal astmel, olles kohustatud alluma nii jumalikele kui ilmalikele autoriteetidele. Enimväärtustatud iseloomuomadused olid **alandlikkus**, **kuulekus**, **usinus** ja **isetus**. Selle näiteks toob

Koski loo Aukusti Salo 1945. a aabitsast. Lugu algab õpetaja küsimusega rühmale tüdrukutele: “Kes on koolis kõige parem tüdruk?” Tüdrukud nimetavad Maiju Helmist ja hakkavad loetlema tema häid omadusi: “Ta teeb alati ära oma kodutöö. Ta ei jää kunagi koolist tulles hilja peale. Ta tunnistab alati, kui ta eksib, ja ta palub andeks. Ta täidab alati kõik õpetaja korraldused. Ta on alati lahke ega saa kunagi vihaseks. Ta aitab alati teisi.” Lõpuks ütleb Maiju noorem õde tasasel häälel: “Ta palub Jeesust.” Lugu lõpeb küsimusega: “Missugune õpilane oled sina?”

1960. aastate sotsiaalsed muutused murdsid jumaliku harmoonia ideaalil põhineva traditsioonilise kõlbeline korra. Modernse heaoluriigi ülesehitamisel ei vajatud enam allaheitlikke ja kuulekaid lapsi (ja kodanikke). Muutuste käigus sündisid sotsiaalsetel ja liberaalsetel alustel põhinevad väärtused, mis rõhutasid indiviidi initsiatiivist tõusvat kollektiivset kasu.

Uued kasvatuslikud eesmärgid määratleti üldhariduskooli riiklikes õppekavades 1974., 1986. ja 1994. a. Uus kõlbeline eesmärk oli kasvata da **koostööalteid, algatusvõimelisi, loomingulisi, enesekindlaid ja iseseisvaid** lapsi rõhuasetusega iga lapse individuaalse potentsiaali väljaarendamisele, mis tuleks kasuks nii indiviidile kui ka ühiskonnale. Koski toob näite 1989. a kodanikuõpetuse õpikust. Ühes loos segavad kaks poissi pidevalt tundi. Vestluses klassiga selgub, et poisid läksid õhtul liiga hilja magama. Õpetaja lepib poistega kokku, et nad läheksid varem magama, ning pöördub teiste poole, paludes neil leida omadusi, mille poolest need kaks poissi on klassi parimad. Lapsed nimetavad poiste häid omadusi ning õpetaja käsib kõigil “*selliste heade poiste üle uhke olla*”. Poisid, kes on leidnud oma individuaalse potentsiaali, saavad headeks õpilasteks ning kogu klass saab töötada rahulikus õhkkonnas.

Koski nimetab 1960. aastatel toimunud kõlbeline korra muutust üleminnekuks jumalikult harmoonialt **sotsiaalsele harmooniale**. Tema väitel on pärast 1960. välja antud aabitsate kasvatusliku sisuga lood vastavuses uute väärtuste ja uue kõlbeline korraga vaatamata asjaolule, et üleminne toimus 1960. aastatel väga kiiresti. Laste igapäevast elu kirjeldavatesse lookestesse on sisse kirjutatud niisugused **sotsiaalsed väärtused**, nagu **sõprus, jagamine, aitamine, sallivus, üldine õnn ja rõõm**. Koski jagab kõlbeline sisuga lood kolme kategooriasse: lood sõprusest • harmoonilistest sotsiaalsetest suhetest ja tegevustest • probleemidest ja nende lahendustest. Ta järeldab, et õpikutes rõhutatakse nii sotsiaalse iseloomuga nähtuste tugevust kui ka indiviidide sõltuvust üksteisest, aga ka üksikisiku vastutuse ja initsiatiivi tähtsust. Vaatamata sellele, et (post)modernistid jätkavad arutelu ühiskonna individualiseerumisest ja kalduvusest individuaalsete kõlbeline otsustuste suunas, osutab aabitsamoraal sellele, et sõltumatu individuaalsus on vastuvõetav ainult siis, kui seda kitsendavad sümbolilisest korrast lähtuvad omaksvõetud reeglid.

Diskussioon

Ehkki ka Eestis on uuritud aabitsates ja alglugemikes sisalduvaid väärtusi ajaliste muutuste perspektiivis (1; 7; 8; 10), on saadud tulemuste alusel raske Eesti ja Soome algklassiõpikuid otseselt võrrelda. Esiteks on uurijate kasutatud meetodid ja analüüsikategooriad liialt erinevad. Koski kasutab narratiivide diskursusanalüüsi, samal ajal kui Eesti õpiku-uurijad on kasutanud kontentanalüüsi (10), kvalitatiivset tekstianalüüsi põhistatud teooria meetodil (1) ning teisi kvalitatiivse tekstianalüüsi meetodeid.

Kui Eesti aabitsauurijad loendavad ja tõlgendavad peamiselt üksikuid väärtusmõisteid ja -sümboleid eeldusel, et üks lugu võib sisaldada erinevaid väärtusi, siis Koski analüüsib aabitsalugu kui tervikut. Kuigi Koski väidab, et aabitsad esitavad kõlbeline väärtusi ja ideaale detailsemalt ja rohkemates dimensioonides kui teised tekstid, kasutab ta nende

Toimus üleminnekuks jumalikult harmoonialt sotsiaalsele harmooniale.

Eesti ja Soome aabitsauuringuid on raske võrrelda.

analüüsimiseks siiski vaid üht-kaht dimensiooni: jumalik vs sotsiaalne harmoonia (traditsiooniline vs (post)modernistlik sümboliline kord). Nii jäävad tähelepanuta teised võimalikud väärtuskategooriad, näiteks individualism-kollektivism.

Uurimismeetodid
on erinevad.

Teiseks ei väljenda Koski (sageli ka Eesti õpiku-uurijad) oma tulemusi arvulistes ega ka suhtelistes (palju-vähe) kategooriates. Kvantitatiivsete näitajate puudumine praktiliselt välistab võrdlusvõimaluse. Absoluutsed kategooriad (näiteks jumalik vs sotsiaalne harmoonia) ei luba uurijal näha tekstides toimuvaid muutusi kogu nende nüansirikkuses. R. Williams'i järgi (12) leidub kultuuris alati nii dominantseid, jäanuk kui ka esilekerkivaid elemente.

Eestis 20. sajandil ilmunud aabitsate analüüsimisel selgus, et traditsioonilised väärtused ei ole kadunud ka 1990. aastate aabitsatest, ehkki nende osatähtsus on võrreldes sajandi alguses välja antud aabitsatega tunduvalt vähenenud. Samas esineb sajandialguse Eesti aabitsates (vähesel määral) väärtusi, mida tänapäeval nimetatakse postmodernistlikeks (sallivus, vabadus jne). Väärtuste moderniseerumisest saab Eesti aabitsate puhul rääkida juba alates 1920. aastate teisest poolest, mil modernistlike väärtuste osatähtsus ületas esmakordselt traditsiooniliste väärtuste sageduse (1). Soome aabitsad vabanesid Koski väitel traditsioonilise kõlbelise korra mõjust alles 1960. aastatel. Kvantifitseerimise vältimine ning absoluutsete kategooriate kasutamine ei võimalda aga öelda, kas moderniseerumise ilminguid võib märgata varemgi, ega vastata küsimusele, kuivõrd sisaldavad kaasaegsed Soome õpikud traditsioonilisi väärtusi ja kultuurielemente.

Kokkuvõte: erinevad uurimused lisavad igaüks oma panuse kumulatiivsele teadmisele õpikute kaudu edasiantavate väärtuste ja ideoloogiate kohta. Objektiivsetel alustel on võimalik tulemusi võrrelda aga ainult siis, kui uurijad kasutavad sarnaseid meetodeid ja analüüsikategooriaid ning esitavad tulemused enne üldistuste tegemist arvulistes või suhtelistes näitajates.

Võrrelda saab
ühesuguste
meetoditega
tehtud uurimusi.

Kirjandus

1. K a l m u s, V. 1999. Väärtused Eesti aabitsais käesoleval sajandil. Väärtuskasvatus õppekirjanduses. – Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr 8. Tartu, lk 23–37.
2. K o s k i, L. 1999. Moral education and the Finnish ABC books. – Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr 8. Tartu, lk 38–57.
3. K o s k i, L. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika – ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa. Tolonen, T. (Ed.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere, s. 21–49.
4. K o s k i, L. 1998. From God to Friendship: The Changing Moral Orders of Educational Stories in Finnish ABC Books. Kalekin-Fishman, D. (Ed.) Designs for Alienation: Exploring Diverse Realities. SoPhi, University of Jyväskylä, pp. 227–245.
5. K o s k i, L., P a j u, P. 1998. Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa. – Nuorisotutkimus 4, s. 3–13.
6. K o s k i, L., N u m m e n m a a, A.R. 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. – Kasvatus 4, s. 340–349.
7. L a h e r a n d, M.-L. 1998. Iseseisev mõtleja ja õppija eesti aabitsate lehekülgedel. – Haridus, nr 4, lk 37–39.
8. L a h e r a n d, M.-L. 1996. Mäng, töö ja õppimine Eesti aabitsates. – Kooliuuenduslane, nr 2, lk 51–59 ja nr 3, lk 35–42.
9. M õ t t u s, H. 1998. Inimene ja ühiskond: 4. klassi õpik. Koolibri, Tallinn.
10. R e i d o l f, M. 1997. Väärtushinnangud ja varjatud hoiakud eesti aabitsates. – Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr 5. Tartu, lk 169–176.
11. T a k a l a, A., V e p s ä l ä i n e n, K. 1983. Elements of World View Conveyed by ABC-books and First Readers in Different Countries. Publications of the Department of Education, No 29, University of Joensuu.
12. W i l l i a m s, R. 1995 [1972]. Dominant, Residual, and Emergent. Tallack, D. (Ed.) Critical Theory: A Reader. Harvester Wheatsheaf, pp. 314–318.

Uue õppekava mõju loodusainete õpetamisele

AIGI KIKKAS, TÜ MRI loodusteaduste didaktika lektoraadi magistrant

MIIA RANNIKMÄE, TÜ MRI loodusteaduste didaktika lektoraadi teadur

Nagu ajaloost teada, toovad ühiskonnas aset leidvad muutused alati kaasa ümberkorraldusi haridussüsteemis. Uued suundumused nõuavad uut tüüpi teadmisi, oskusi. Nii tõi muutusi kaasa ka 1997. aastal Eesti koolides kehtima hakanud riiklik õppekava (RÕK) (3). Selle dokumendi üldosa sisaldab nimestikku kogu haridusele püstitatud eesmärkidest.

Loodusainete õpetamine peaks koolides toimuma neidsamu põhimõt- teid järgides. Õpetajatele abiks on koostatud aineraamatud, kus antud üksikasjalikumad juhendid ja sihid aine õpetamiseks. Siin aga ilmneb tõsine puudujääk – aineraamatutes (2; 5; 8) sõnastatud eesmärgid on hoopis kitsamad ja ainekesksemad ning puudub seos RÕK-i üldosaga. Järelikult usaldatakse liialt õpetajaid, kelle ülesandeks jääb need erine- vad dokumendid kokku sulatada. Kui eeldada, et õpetajad kasutavad oma töös just aineraamatute abi, võivad paljud olulised põhimõtted jää- da teadvustamata ja õpetamises rakendamata. Tulemus – loodusained jäävad pelgalt teoreetiliseks ja elukaugeks.

Mida tõi kaasa uus õppekava? Kõige olulisemaks võib pidada kol- me valdkonda: laiemad õppe-eesmärgid • õppiija senisest suurem aktiiv- sus ja vastutus • õpetuse integratsioon ja seotus eluga.

Õpetajatelt oodatakse laiemate, isiksuse arengule suunatud eesmärki- de püstitamist ja nende realiseerimist ainetundides • õpilaskesksete (aktiivõppe meetodite) õpetamise meetodite kasutamist • õpetuse seostamist reaalse eluga, et valmistada õpilasi ette tuleviku karjäärivalikuks.

Viimase paari aasta jooksul on sellest kõigest palju räägitud ja kirju- tatud. Väidetakse, et meie ühiskond on omaks võtnud kaasaegse para- digma, mille keskpunktiks on probleemide lahendamisele ja teadusloo- mele orienteeritud õppimine (9). Rõhutatakse, et eesti kool on teel õpi- laskeskse õpetuse poole, kasutatakse teiste riikide kogemusi, koolire- form toetub õpilaskesksetele ja avastuslikele õpetamismeetoditele (10).

Mis toimub aga kooliklassis tegelikult? Kuidas saavad õpetajad aru uute suundumiste tähendusest, kui palju nad kasutavad igapäeva- töös õpilaskeskseid õpetamise meetodeid? Seni ilmunud õpetajate küsitlu- sest (13) on selgunud, et õpetajad peavad vajalikuks õpilaste mõtlemise arendamiseks uute õppeviiside kasutamist, praktilises koolitöös piirdu- takse aga endiselt ettejutustamisega/äraõppimisega. Kirjutatud on ka eri- nevatest aktiivõppe viisidest, puudub aga ülevaade, kui palju neid kooli- des kasutatakse (17).

Uus õppekava on esile kutsunud paljude praktikute kriitikat. Eesti koolide õpikeskkond jääb tunduvalt maha arenenud riikide koolidest, õpikud jõuavad kooli hilinemisega ega vasta õppurite ja õpilaste ootustele (7). Õpetajaid teeb murelikuks ka ainekava ja õpikute suur maht, mida pole võimalik läbida normtundide piires (18).

Uurimist vajaks, mida õpetajad peavad oluliseks ainetunni ettevalmis- tamisel ja läbiviimisel. Kas õpilastele teadvustatakse ja püstitataksegi laiemaid eesmärgi? USA-s ja Inglismaal tehud uurimused on näidanud, et õpilaste teavitamine õppe-eesmärkidest soodustab õpimotivatsiooni, kui seda eesmärki hinnatakse (19). R. Meltoni (11) uurimused on näida- nud, et õpilaste teavitamine tunni eesmärkidest on positiivse mõjuga.

Õpetaja püstitatud eesmärgid mõjutavad klassiruumi õhkkonda ja määravad, mida õpilased teevad. Näiteks kui õpetaja on eesmärgiks sead- nud kommunikatsioonioskuse arendamise, siis õpilased räägivad oma- vahel, loevad, esinevad ja kasutavad mitteverbaalset kommunikatsiooni.

Aineraamatud peavad RÕK-i üldosaga kokku sulatama õpetajad.

Uus RÕK esitab õpetajale suured nõuded.

Õpilased peaksid teadma tunni eesmärgi.

See toimub ja õpetaja kindlasti hindab seda (14). Õpilaste küsitlusest Eestis selgus, et neil on madal huvi õppida seda, mida õpetaja ei hinda (12). Õpilasel on vaja teada õppimise eesmärki, et orienteeruda, milleks ta peab olema võimeline pärast õppimist. Eesmärkide sõnastamisega toob õpetaja välja, mida peab kõige tähtsamaks, mida hiljem kontrollib (6).

Õpetus tuleb seostada tegeliku eluga.

Uus õppekava rõhutab, et õppimine/õpetamine peaks tihedamalt seostuma igapäevaelu probleemidega. Õpetuse seostamine reaalse eluga võiks toimuda kahel viisil: tuuakse teooria illustreerimisel elulisi näiteid, mis kinnitavad teadmiste vajalikkust elus toimetulekuks, ning kasutatakse elunähtuste selgitamisel loodusteaduslike teadmisi ja oskusi.

Siiani on valdavalt domineerinud esimene lähenemisviis. Teoreetilise materjali illustreerimiseks tuuakse näide elust, mis enamasti ruttu unneb. Seetõttu oleks soovitatav kasutada rohkem teist võimalust. Kui siduda teooria ja praktika ning suunata õpilasi ise aktiivselt probleemiga tegelema, tekivad püsivamad seosed koolis õpitava ja igapäevaelu vahel.

Viimatimainitud lähenemine on leidnud laialdast huvi ja kasutamist USA-s, Kanadas ja Inglismaal. Seda tuntakse STS-õpetuse (*science* – loodusteadused, *technology* – tehnoloogia, *society* – ühiskond) nime all ning lõppkokkuvõttes peaks see viima loodusteadusliku kirjaoskuse (*SL*) kujunemisele. *SL* eeldab ühiskonnast tuleneva probleemi lahendamist loodusteaduslike teadmiste abil (1). Sellest räägitakse palju ka arenenud Euroopa riikides (13). Õppimisel kujunevad õpilastel mõistete skeemid, järelikult on oluline õpetamisel nende kujunemist stimuleerida ka laiemas kontekstis kui üks õppeaine. Õpetaja ei tohiks anda valmisteadmisi, vaid peaks ainult suunama ja juhendama.

Käesoleva töö eesmärk oli uurida videosalvestuste abil, milline näeb välja loodusteaduste tund 10. klassis. Õpetajad valiti nende endi nõusolekul, mingeid piiranguid tunnile ei kehtestatud. Ainus soovitus oli vältida kontrolltöö tunde. Analüüsiga püüti selgitada,

□ kuidas õpetajad teadvustavad endale uues õppekavas sõnastatud eesmärgid, millised on õpetaja tunnile püstitatud eesmärgid ning kuidas need realiseeritakse;

□ milline on uue õppekava mõju õpetamisele, kuivõrd kasutatakse ainetunnis õpilaskeskseid õpetamismeetodeid; milline on õpilaste ja õpetajate läheneviiside vahekord;

□ mis moodustab aine õpetamise sisu ja kas sellel on seos reaalse eluga.

Filmiti 30 loodusteaduste tundi.

1997/98. ja 1998/99. õa filmiti Tartu ja Tallinna koolides 10 keemia-, 10 bioloogia- ja 10 füüsikatundi (kokku 30 t). 15 õpetajalt salvestati igalt 2 tundi. Enne iga tunni algust toimus õpetajaga intervjuu, kus täpsustati tunni eesmärgid, teema, struktuur, kasutatavad meetodid ja õpematerjalid. Salvestatud õppetunde analüüsiti kolmes valdkonnas.

1. Tunni eesmärkide püstitamine ja nende realiseerimine; ainealaste teadmiste edastamine; ainealaste ja üldhariduslike oskuste kujundamine.

2. Õpilaskeskse kujundamine tunnis (kas tund on õpilaste või õpetajate keskne). Õpilaskeskseks loetakse seda osa tunnist, kus õpilased aktiivselt osalevad õppetevuses, s.t on aktiivses mõttetegevuses. Valdavalt õpilaskeskseteks võib pidada tunde, kus toimub avastuslik või uurimuslik õppimine, diskussioonid, rühmatöö, individuaalõpe (4). Õpetajakeskseks võib lugeda sellist tundi, kus valdavalt on fookuses õpetaja: loeng (õpetaja räägib kogu klassile – õpilane on kuulaja rollis, passiivne vastuvõtja); loeng-diskussioon (kombinatsioon lühikesest loengust, mida täiendavad õpetaja küsimused) (4); õpetaja korraldatud demonstratsioonikatse, mida ta ise selgitab.

3. Tunni seotus igapäevaeluga. Tundide analüüsil selgitati, kas õpetajad kasutavad teooria illustreerimiseks näiteid igapäevaelust; mis tüüpi on näited, kust pärit; kas suunatakse õpilasi aktiivsele mõttetööle – rakendama oma teadmisi ja oskusi mingis neile vajalikus situatsioonis.

Tulemused. Õpetajatega tehtud intervjuude kokkuvõtetest selgus, et

kõik pidasid tähtsaks ainealaste teadmiste edastamist õpilastele, rõhutasid enese kui teadmiste edastaja rolli. Oluliselt vähem (kolmandik) tõstis esile ainealaste oskuste kujundamist. Üldhariduslike oskuste arendamist märgiti üksnes kolmes intervjuus. Jäi kõlama tõsiasi, et riikliku eksami edukaks läbimiseks on vajalikud vaid ainealased teadmised (vt tabel 1).

Tabel 1

ÕPETAJATE SÕNASTATUD EESMÄRGID				
Eesmärgid	Keemia- õpetajad	Bioloogia- õpetajad	Füüsika- õpetajad	kokku
Ainealased teadmised	10	10	10	30
Ainealased oskused	4	3	4	11
Üldhariduslikud oskused	0	3	0	3

Detailsem analüüs näitas, et eesmärkide sõnastamisel ollakse võrdlemisi kidakeelsed: 10 tunnis piirdus õpetaja ühe ja 13-s kahe eesmärgiga, üksnes seitsmes tunnis pidasid õpetajad oluliseks püstitada tunnile laiemad eesmärgid. Piiratud eesmärkide arv viitab õppetunni ettevalmistamise stereotüüpsusele. Et tund oleks maksimaalselt efektiivne, tuleks selleks püstitada rida eesmärke ja läbi mõelda nende saavutamise viisid.

Kuna kõik õpetajad rõhutasid intervjuus ainealaste teadmiste edastamist õpilastele, võib järeldada, et see on ka põhiline hindamisobjekt. Õpetajate sõnastatud eesmärgid näitavad, mida nad peavad oluliseks ning mida hindavad. Seega hinnatakse vaid ainealaseid teadmisi, harvem oskusi. Õpetajad on kinni vanas õppekavas ega ole uut omaks võtnud – püstitatud eesmärgid sõltuvad suuresti õpetajate varasematest kogemustest. Tõenäoliselt on siin seos ka riiklike eksamite küsimuste struktuuriga – suunatud ainealastele teadmistele ja vähem oskustele.

Ainealaste oskuste kujundamisega seotud eesmärkidest mainisid õpetajad kõige enam ülesannete lahendamise oskuse tähtsust. Eriti füüsika- ja keemiaõpetajad, kelle tundides tegeldi peamiselt arvutuslike ülesannete lahendamisega. Ülesanded olid valdavalt teoreetilise iseloomuga, reeglina pärit ülesannete kogudest teatud kindlat tüüpi ülesannete treenimiseks ning lõppesid arvulise vastuse andmisega, järeldamisoskust ei nõutud. Videoanalüüsil ei ilmnenud, kuidas õpetaja selle eesmärgi realiseerumist hindas.

Üldhariduslikest eesmärkidest märgiti üksnes kommunikatsiooni-, väljendus- ja esinemisoskuse arendamist. Kõik need eesmärgid olid püstitatud rühmatöö tundidele.

Analüüsides valimi püstitatud eesmärkide realiseerimist, leiti, et üldjuhul täideti teadmiste edastamisega seotud eesmärgid. Realiseerituks ei saa pidada aga üldhariduslike ega oskuste kujundamisega seotuid. Nii oli nt rühmatöö tundides tagatud küll õpilaste omavaheline kommunikatsioon, kuid õpetaja ei osalenud õppetöös, ei sekkunud aruteludesse.

Et saada selgust, kui võrd õpilas- või õpetajakesksed olid õppetunnid, määrati õpetaja fookuses olemise aeg. Õpilaskeskseteks loeti tunnid, kus see oli alla 40%. Salvestatud ainetunnid jagati vastavalt domineerivale tegevusele järgmisteks tunnitüüpideks: **õpetaja loeng** (reeglina uue aine tund) • **praktilise töö tunnid** • **ülesannete lahendamise tunnid**: probleemülesannete lahendamine (nt rühmatöö tunnid) ja arvutuslike ülesannete lahendamine.

Kokku salvestatud 30 ainetunnist üksnes kaheksa olid õpilaskesksed. Valdavalt olid need ülesannete lahendamise ja praktilise töö tunnid, kus õpilaste iseseisva töö osatähtsus oli kõige suurem. Tähelepanu äratas, et reeglina õpetajad iseseisva töö ajal õpilasi ei juhenda, vaid on hõivatud mingi muu tegevusega (puudujate märkimine, hinnete sissekandmine,

Õpetajad peavad kõige tähtsamaks ainealaseid teadmisi.

Õpetajad on kinni vanas ainekavas ega taha uut omaks võtta.

30 tunnist ainult kaheksa olid õpilaskesksed.

järelevastajatega tegelemine jne). Sama võib märkida ka rühmatööde puhul – õpilaste töötamist rühmas ei jälgitud. Tööülesanded anti õpilastele kätte ning kui antud aeg lõppes, hakkas õpetaja kontrollima ja hindama tehtud tööd. Kas sellist tundi saab lugeda lõpuni õpilaskeskseks? Vaieldamatult on siin palju arenguruumi, et aktiveerida õpilasi veelgi enam ja viia see välja hindamiseni (vt tabel 2).

Tabel 2

ÕPETAJA OSA ÕPPETUNNIS			
Tund	Tunni vorm	Tundide arv	Õpetaja osa tunnis (%)
Keemia	õpetaja loeng	8	62–93
	ülesannete lahendamine	2	45–51
	praktilise töö tund	–	–
Bioloogia	õpetaja loeng	3	79–81
	ülesannete lahendamine	6	17–45
	praktilise töö tund	1	19
Füüsika	õpetaja loeng	8	64–92
	ülesannete lahendamine	2	25–37
	praktilise töö tund	–	–

Tabelist selgub, et kõige õpetajakesksemad olid loengu-tüüpi tunnid (30-st salvestatust 19), kus õpilaste ülesandeks jäi tihti üksnes kuulamine ja/või konspekteerimine. Kõige enam kasutasid õpilaskeskseid õppemeetodeid (rühmatöö, küsimustele vastamine, õpilaste iseseisev töö, töö eri kirjandusallikatega, ülesanded tööjuhendi alusel) bioloogiaõpetajad. Keemia- ja füüsikatundides oli õpilaste osa suurem ülesannete lahendamisel, keemias ka katsete läbiviimisel. Nii muutsid nn loengu-tüüpi tunni õpilaskesksemaks õpilaste tehtud katsed (tavaliselt 5–10 min tunnist). Ka siin on arenguruumi, kuna katsed põhinesid instruksioonidel, mis ei soodusta õpilaste mõtlemist.

Õpetaja peab siduma õppeained eluga.

Tunni seos igapäevaelu ja õpilaste ootustega saab alguse õpetaja püstitatud eesmärkidest. Eri loodusainete lähedus loodus- ja sotsiaalse keskkonnaga on erinev, erinevad ülesehituselt ka õpikud. Bioloogia uurimisobjekte on õpilastel lihtsam määratleda kui keemias ja füüsikas. Sellegipoolest peaks olema õpetaja see, kes seob need õppeained eluga. Analüüsil selgus, et õpetajad kasutavad palju õpikus toodud näiteid, harvem täiendades näidete ringi mingile muule materjalile tuginedes.

11 tunnis puudus aine seos sotsiaalse keskkonnaga. Enamasti jõuti eluliste probleemide lahendamiseni rühmatöö tundides (nt globaalsete probleemide analüüs Eesti looduse kontekstis). Sageli osutusid elukaugeks loengul baseeruvad ja ülesannete lahendamise tunnid. Viimased lõppesid reeglina arvvastuse leidmisega, puudus tulemuste analüüs.

Seos eluga jäi nõrgaks kõikides tundides.

KEEMIA. Kümnest salvestatud ainetunnist neljas ei näidanud õpetaja aine seost reaalse eluga. Eluga seotuks ei saa pidada ka tunde, kus õpetajad tõid teemaga haakuva näite, millel pikemalt ei peatunud. Kolmes tunnis tõid õpetajad 1 või 2 näidet, mis aga suuresti kopeerisid õpiku materjali. Kõige suurem seotus elukutse valikuga oli tunnis, kus õpetaja tutvustas lühidalt õpetatava keemilise elemendi kasutusalasid.

BIOLOOGIA. Kuigi bioloogia peaks andma palju võimalusi meid ümbritseva õppimiseks ja mõistmiseks, polnud olukord parem ka siin. Neljas tunnis esitas õpetaja ainet puht teoreetilisena, andmata isegi vihjeid õpetatava aine ja reaalse elu seoste kohta. Ka siin toodi illustreerivaid näiteid. Ühe ainetunnis leidis aset pikem teemaga seotud probleemide arutelu – selgitati teemat, vastati küsimustele, toodi näiteid. Õpetajatel tundub olevat arusaam, et õpilased mõistavad ise bioloogia kui õppeaine osa elunähtuste selgitamisel, ja rõhutavad vaid näiteid uuematest teadussaavutustest (nt kloonimine).

FÜÜSIKA. Füüsikatundides kasutati sageli küsimusi. Konstateriti

tuntud fakte, mida võib sisuliselt pidada lühikesteks näideteks (6 tunnis). Igati positiivseks oli ülesande lahendamise tund, kus arvutuste abil võrreldi puu- ja elektrikütet. Kolm ainetundi jäid puht teoreetilisteks.

Kokkuvõte. Kuigi aastast 1997 käivitus uus õppekava, saime uued õpikud ja seati uued sihid, näitab antud kvalitatiivne uurimistöö, et õpetamine on jäänud valdavalt ainekeskseks. Õpetaja selgitab ainet, pöörata tähelepanu teiste uues õppekavas püstitatud kompetentsuste kujundamisele. Tundub, et vara on rääkida õpilaskesksest koolist, kui domineerib õpetaja tegevus ja puuduvad õppematerjalid, mis aitaks õpetajal muuta oma rolli. Eksperimendis osalenud õpetajatel domineeris endiselt lähenemisviis loodusainetelt elule, s.t – kõigepealt tehti selgeks teooria, mida hiljem illustreeriti mõne näitega. Võõras oli õpetajatele uue aine õpetamine probleemide ja õpilaspoolsete avastustena. Seotus igapäevaeluga piirdus tihti õpikumaterjaliga.

Õpetamine on jäänud ainekeskseks.

Uurimise käigus selgus õpetajate ebakindlus. Olles harjunud olema aine edastaja rollis, tuntakse õpilaste tegevuse organiseerimisel ebakindlust, kuna see on olnud siiani väheväärtustatud. Eelnevat kinnitab fakt, et õpetajad valisid tunnid, mis olid seotud klassikaliste õppemeetodite kasutamiselega. Artikli autorid ei julge väita, et uurimistöös osalenud õpetajad eelistavad vaid mainitud lähenemisviise, küll on aga kindel, et filmimiseks ei valinud õpetajad kõige halvemat tundi.

Õpetajad vajaksid enam metoodika- kui ainealast täienduskoolitust. Kõik katses osalenud õpetajad on tugevad ainespetsialistid. On vaja tõsta õpetajate kindlust uute meetodite rakendamisel ja selgitada nende kasutamise vajalikkusest. Töö tulemusi tuleks hinnata vastavalt uues õppekavas püstitatud laiematele eesmärkidele. Iga õpetaja saavutus vajab tunnustust. Üksnes uuest õppekavast jääb vajaka, seda tuleb ka ellu viia, toetades ja julgustades õpetajat.

Õpetajad vajavad metoodikaalast täienduskoolitust.

Kirjandus

1. A i k e n h e a d, G. 1994. Consequences to Learning Science though STS: A Reseach Perspective. Aikenhead, G. (Eds.) STS Education – International Perspective of Reform. New York: Teachers College Press, Columbia University.
2. Bioloogia aaineraamat. 1997. (Koost. Aher, S. jt) EV HM, Tallinn.
3. Eesti põhi- ja keskkooli riiklik õppekava. 1996. Riigi Teataja. I osa. Nr 65–69, 27. sept.
4. E g g e n, P., K a u c h a k, D. 1999. Educational Psychology. Merill, Pentice Hall.
5. Füüsika aaineraamat. 1997. (Koost Järvekülg, E. jt), EV HM, Tallinn.
6. G a g n e, M. R., D r i s c o l l, M. P. 1992. Õppimise olemus ja õppimine. Tartu.
7. J ä r v e, L. 1999. Õpetajad probleemide rägastikus. – ÕpL, 03. dets.
8. Keemia aaineraamat. 1997. (Koost Damberg, K. jt). HM, Tallinn.
9. K r e i t z b e r g, P. 1999. Kontsepsioon kontsepsioonist. – ÕpL, 10. dets.
10. K r u l l, E. 1999. Suund on õpilaskesksele. – ÕpL, 22. okt.
11. M e l t o n, R. F. 1978. Resolution of conflicting claims concerning the effect of behavioral objectives on student learning. Review of Educational Research, 48, pp. 291–302.
12. O t s n i k, E., R a n n i k m ä e, M. 1997. Loodusteaduste õpetajate valmidusest õpetada STL-i. Rmt: Võimalus ja paratamatus olla õpetaja. Konverentsi materjalid, TPÜ, Tallinn.
13. P a p p, K. 1999. International Conference on Science Education for the 21-st Century. Hungary.
14. P e n i c k, J. E., B o r n s t e t t e r, R. J. 1993. Classroom Climate and Instruction: New Goal Demands New Approaches. – Journal of Science Education and Technology, Vol. 2., No. 2, pp. 389–395.
15. S o k k, M. 1996. Õpilase mõtlemise arendamine. – Haridus, nr 3, lk 45–47.
16. T e n n o, T. 1998. Hariduse sisu ja kvaliteet. Rmt. Hariduse sisu ja kvaliteet. Eesti Haridusfoorumi materjalid. Tallinn.
17. T õ l d s e p p, A. 1999. Aktiivõpe avatud õpetamissüsteemides. – Haridus, nr 2, lk 24–28.
18. V e n e, J. 1999. Hariduselu aktuaalsetest probleemidest. – ÕpL, 17. dets.
19. Y a g e r, R. E. 1996. IOWA Assessment Handbook. Science Education Center of the University of IOWA.

Lapsed ja koduarvuti

PIRET LUIK, Leie Põhikooli õpetaja

Kodu määrab suures osas inimese maailmapildi ja kultuuritausta. Juba väga väikesed lapsed puutuvad kodus kokku arvutiga. Milliseks kujunevad aga "arvutiseerunud" lapse maailmapilt, tema suhted pereliikmete ja sõpradega? Toetudes 1998. aastal 167 eesti peres läbi viidud ankeetküsitlusele, vaatame, millist rolli mängib koduarvuti lapse elus. Ankeedid laekusid Tallinnast, Tartust, Pärnust ning kümnest maakonnast.

Lapsed edestavad arvutitundmises oma vanemaid.

Tänapäeva lapsed edestavad teadmiste poolest oma vanemaid mitmes valdkonnas. Üks selliseid on arvutid ja nende kasutamine. Järjest nooremad lapsed alustavad tööd arvutitega, masinatega, millest keskeas inimesed oma lapsepõlves kuulnudki polnud. Kui koduarvuteid omavad pereisad tegid arvutitega tutvust keskmiselt 27,2 aasta vanuselt ja pereemad 28,2-aastaselt, siis lapsed alustasid keskmiselt 7,6-aastaselt. Neljandaks eluaastaks oli arvutiga sõprust sõlminud 28% lastest. Kõige nooremad, kes arvuti ette lubatud, olid 1,5-aastased! Eelkõige sõltus alustamisega lapse vanusest koduarvuti majja tuleku ajal.

Sageli kardetakse, et laps, kes väga varases eas tutvub arvutiga, satub arvutimängudest sõltuvusse ja kahjustub närvisüsteem. Antud uurimisest selgus, et lapsed, kes on kauem arvutiga tegelnud, kalduvad veetma vähem aega arvuti ekraani ees ja võrreldes hiljem alustanutega pole neil ka unehäireid. Negatiivsena väitsid vanemad, et varem arvutiga tutvust teinud lastel halvenes õppeedukus ja läbisaamine pereliikmetega. See oli praegune olukord. Kuid milline on vanemate arvates ideaalvariant?

Alustada võib 2-4 aastasel.

Kui vanalt oleks õige lubada last arvuti juurde? 1% vastanutest leidis, et last, eriti väikelast, ei tohikski arvuti juurde lubada. 32% vastanutest kirjutas, et alustamisega oleneb lapsest. Nagu rääkima ja lugema õpivad lapsed eri vanustes, nii vajab ka arvutiga tutvumine eelkõige lapse valmisolekut. Kui aga tekib huvi, tuleks seda kohe ära kasutada. Üks lapsevanem kirjutas: "Kui imikul on huvi, siis kasvõi esimesel elukuul." Mitmed vanemad seadsid arvutiga tutvumise eeltingimuseks lugemis- ja kirjutamisoskuse, millela ei pidavat arvutist midagi aru saama. Enamasti peeti arvutiga tutvumise sobivaks vanuseks 2-4 aastat (32% vastanutest). 5-7-aastast lubaks arvuti juurde 27% ja alles nooremast koolieas - 8%.

Milline näeb välja laste töörežiim koduarvutiga? Keskmiselt kasutas laps koduarvutit 4,1 päeval nädalas ja 1,7 tundi päevas. Poisid kasutasid arvuteid rohkem kui tüdrukud. Lausa iga päev tegelevad koduarvutiga 43% poistest ja 8% tüdrukutest. Samuti istuvad poisid arvuti taga järjepanu pikemat aega kui tüdrukud.

Tabel 1

LASTE ARVUTIKASUTAMISE AEG VANUSERÜHMAD LÕIKES			
	Keskmine päevade arv	Keskmine tundide arv	Suurim tundide arv
2- 7-aastased	3,3	1,0	2,1
8-11-aastased	4,6	1,7	3,4
12-15-aastased	4,6	1,9	3,1
16-18-aastased	4,3	2,2	5,2

Tabelis 1 on toodud kõikide vanuserühmade arvutikasutamise aega iseloomustavad kolm suurust. Keskmine tundide arv näitab päeva jooksul arvuti taga veedetud aega kokku, suurimad tunnid aga ühtejärke puhkepausideta arvuti ees istunud aega. Näeme, et arvutikasutamise päevade arv ei kasva sugugi võrdeliselt koos vanusega. Ühtviisi agarad

Arvuti vähendab õues olemise ja lugemise aega.

Kõige enam märgiti **teleri vaatamise aja** vähenemist (see ei sõltunud lapse soost, elukohast ega vanusest). Ühelgi lapsel ei suurenenud **õues olemise aeg**. Vähem aega veetsid õues need lapsed, kes kasutasid koduarvutit sagedamini. Kuna poisid kasutasid arvuteid enam päevi nädalas, siis on neil ka õues oleku aeg kõige rohkem vähenenud. Enam on muutnud oma eluviise maalapsed, nad veedavad vähem aega värskes õhus. Kõige enam on vähenenud õues viibimise aeg 8–11-aastastel lastel. Kuna just nooremas koolieas laste pärast muretsetakse, et nad liiguvad vähe (ometi on see iga, kus lapsed meelsasti igasuguseid liikumismänge mängivad), tuleks lapsevanematel hoolsamalt laste päevarežiimi jälgida. Võiks arvata, et kui laps on vähem õues, jääb tal enam aega tubaste tegevuste, nt lugemise tarvis. Tegelikult aga võtab selle aja arvuti. Enamikul lastest **vähenes lugemisele kuluv aeg**, kui arvuti majja toodi.

Pole veel selget seisukohta, kas arvuti isoleerib inimesi või sõpruskonnad hoopis suurenevad. Küsitlusele vastanud 14%-l peredes lapse sõpradega koosolemise aeg suurenes, 18%-l vähenes. Lapsele, eriti murdeeas, on aga oluline omada sõpru ja leida nende hulgas tunnustust.

Laste suhtlemine eakaaslastega pigem suurenes, kui vähenes. Kõige enam suurenes see aeg noorukitel (20% – tunduvalt, 44% – natukene), ei vähenenud kellelgi. Suurenenud on enesekindlus, paranenud läbisaamine pereliikmetega, nad hoolivad enam oma kaaslastest ja oskavad paremini oma aega planeerida.

Lapsevanemad näevad eelkõige lapse **iseseisvuse suurenemist** (ei vähenenud kellelgi), enam neil lastel, kes veetsid järjestikku enam tunde arvutiekraani ees. Võib-olla on ka see lapse iseseisvuse näitaja, kui ta istub arvuti ees, kaua ise tahab, arvestamata vanemate ja tervishoiu nõudeid? Märgiti ka laste **enesekindluse ja korrektsuse suurenemist**.

Kõige enam iseseisvusid poisid, 2–7-a lapsed ja 16–18-a noorukid, kõige vähem aga 8–11-aastased. Võib-olla on siin põhjuseks murdeaalise mässumeelsus, mis kõik teised paremad iseloomujooned varju jätab. Ning jälle peame tõdema, et koduarvuti on enam mõjutanud maalaapsi.

Arvuti kasutamine suurendab iseseisvust, enesekindlust ja korrektsust.

Lapse iseseisvuse suurenemisega kaasnes ka **enesekindluse tõus**, mis oli suurem tüdrukute juures. Vanuseliselt suurenes enesekindlus kõige enam noorukitel.

Korrektsus suurenes ligemale pooltel lastel, mõnedel juhtudel märkisid vanemad ka selle vähenemist. Viimasel juhul täheldati ka unehäireid. Nende laste osakaal, kel märgiti korrektsuse vähenemist, kasvab koos vanuse tõusuga.

Kuid arvuti ei pruugi kaasa tuua vaid häid muutusi. Arstid väidavad, et arvutikasutusega liialdamisega võivad kaasneda **närvilisus**, isegi **agressiivsus** ja **unehäired**. Kuna aga ühelgi lapsel need tunduvalt ei suurenenud, pole meie meelest esialgu Eestis olukord halb. Närvilisus ja agressiivsus olid omavahel seotud ning võis järeldada, et nii närvilisuse kui ka agressiivsuse kasvu tingib arvutiga liialdamine.

Lisaks paluti vanematel hinnata kolmepallilises skaalas veel viit lapse käitumisjoont (õppeedukus, läbisaamine pereliikmetega, kaaslastest hoolimine, välimusest hoolimine ja aja planeerimine).

Arvuti mõjutas kõige vähem lapse **välimusest hoolimist**. Tulemus ei olene soost ega elukohast. Ankeedist järeldus, et lapsed, kes hoolivad oma välimusest, hoolivad ka eakaaslastest ja neil on paranenud oskus aega planeerida. Vähe on arvuti mõjutanud **kaaslastest hoolimist**. Rohkem on poisse (32%), kes kaaslastest enam lugu hakkasid pidama (tüdrukuid 11%). Jällegi on tõus kõige suurem 16–18-a noorukitel ning kõige väiksem 12–15-aastastel.

Koduarvuti majjatulek muutis 1%-l uuritud lastest (kõik 8–11-a linna- poisid) **õppeedukuse** halvemaks. 23%-l (nii poistel kui ka tüdrukutel) on aga õppeedukus paranenud. Maal on arvuti laste elu mõjutanud enam kui linnas. Maal paranes õppeedukus 33%, linnas 16% lastel. Kõige vähem

paranes õppeedukus 12–15-aastastel (9%), kõige enam 16–18-a noorukitel (81%). Lastel, kelle arvuti majjatulek on tõstnud õppeedukust, on paranenud ka läbisaamine pereliikmetega ja oskus aega planeerida. Kuigi arvutiga liialdamine pole hea, nähtub ankeedist, et õppeedukus kaldub paranema lastel, kes veedavad enam aega arvuti ees. Kuna tegemist on eelkõige vanemate lastega, ei tohiks neid tundideks arvuti taha panna, lootuses, et siis ka koolist head hinded tulevad.

Muutunud on laste **läbisaamine teiste pereliikmetega**. Nii paremaks kui ka halvemaks. Nähtavasti sõltub see konkreetsest perest. Läbisaamine pereliikmetega ei halvenenud ühelgi 2–7- ega 16–18-aastaselt, aga halvenes 13%-l 8–11-aastasest. Perele sageli muret tekitavatest murdealistest (12–15-a) lastest aga hoopis väiksemal osal – 5%-l.

Kõige enam paranesid peresuhted 16–18-a noorukitel. Kuigi 8–11-aastaste laste suhted teiste pereliikmetega halvenesid tunduvalt suuremal osal kui teistes vanuserühmades, 21%-l need siiski ka paranesid.

Kõige enam märkasid lapsevanemad muutusi lapse **aja planeerimise oskuses**, enamikul see paranes. Enim lastel, kes veetsid kauem aega arvuti ees. Nähtavasti sundis soov arvutiga tegelda täpsemalt planeerima oma ülejäänud aega. Aega oskasid paremini arvestada vanemad lapsed.

Et arvestada kõiki valdkondi, milles lapse käitumine või iseloom võib muutuda, paluti vanematel kirjeldada, kuidas on laste käitumine seoses arvuti majjatulekuga veel muutunud. 11% peredes leiti, et mingeid erilisi muutusi polegi täheldatud, 9% märkis, et ei oska öelda, kas ja millised muutused on seotud arvuti, millised kasvamisega. Lisati, et lapsed muutuvad väga kiiresti ega saa sellele küsimusele vastata. Neljas peres oli arvuti juba enne esimese lapse sündi, seal puudus vanematel võrdlus, milline oleks võinud lapse käitumine olla koduarvutita. 19% vastas, et arvuti on mõjutanud last ning ta käitumist positiivselt, laps on igati arenenum; 7% nägi ainsa muutusena lapse paremat kodus püsimist. 8% leidis, et arvuti on lapsele stiimul, nagu preemia, millega saab mõjutada last ja ta käitumist. Märgiti, et laps(ed) on nõus loobuma millestki arvuti pärast, mänguasjad on minetanud oma tähtsuse, teler ja õuemängud ei paku enam huvi.

Eelkooliealiste laste vanemad kirjutasid, et lapsed on muutunud täpsemaks, on paranenud koordineerimine ja käelised tegevused. Lapsed on õppinud ka olulisi probleeme lahendama ja vajadusel abi kutsuma. Lastele polevat oluline mitte mängimine, vaid see, et nad saavad ometi kord ise midagi tähtsat teha, kasvõi joonistada. Suuremate laste puhul täheldati huvi tekkimist arvuti kasutamisevõimaluste, üldse teadmiste vastu, inglise keele oskuse paranemist. Märgiti, et lapsed on intellektuaalselt arenenumad. Mõnel juhul küll mainiti, et mõnikord unustab laps end arvuti taha mängima, nii et kogu muu maailm meelest läheb.

12% peredes leiti, et lapsed saavad omavahel paremini läbi. Ainult ühes peres kurdeti, et poisid kaklevad omavahel arvuti pärast. Suuremad õed-vennad tegelevad enam väiksematega ja arvestavad ka nende huvisid. Lapsed on muutunud korrektsemaks, enesekindlamaks, saavad paremini läbi nii pereliikmete kui ka sõpradega. Lapsed arvestavad teiste pereliikmetega ja on nõus kannatlikult oma arvuti kasutusjärjekorda ootama. Viis peret kirjutasid, et laps on saanud võitu häbelikkusest ja leidnud hulga sõpru.

Nagu kõige uuega meie elus, kalduvad inimesed ka arvutitega laskuma äärmustesse – kas läbinisti hea ja kasulik või kindlasti kahjulikke mõjusid omav. Tegelik maailm pole must ega valge, on ka halle toone. Nii ka arvutite puhul. Koduarvuti võib olla last arendav ja kasulik kogu perele, samas ei tohi silmi kinni pigistada ka ohtude ees, mida see kasulik masin endas kätkeb.

Koduarvuti mõjutab last, tema ajakasutust ja ka iseloomu, kuivõrd ja millises suunas, sõltub siiski igast konkreetsest perest.

Aja planeerimise oskus enamikul paraneb.

Perest sõltub, kuidas arvuti last mõjutab.

Koolinoorte lemmikasjad

KRISTI KÕIV, TÜ doktorant, pedagoogikamagister

Ajakirjanduses oleme kohanud arutlusi teemal, kuidas esemed ei tohiks mõjutada inimsuhteid ja milline on kallihinnaliste asjade (sh riiete) kultus koolis. Inimesed näevad asju, esemeid osana endast. See, mida omatakse (kaasa arvatud riided), mõjutab, millisena inimest tajutakse ja kuidas temaga käitutakse (9).

Elamine materiaalses maailmas tõstatab meie ette rea küsimusi: mis sugused esemed on inimestele vajalikud, miks mõned neist on eriti suure tähendusega, milline on asjade sotsiaalsuhholoogiline tähendus inimestele?

Tehtud uurimisel oli kaks eesmärki: välja selgitada, missugused on tänapäeva koolinoorte lemmikasjad ning miks on need noorukitele tähtsad. Uuriti õpilasi üle kogu Eesti juhuslikult valitud 41 tavakoolist, anketeeriti 877 5.–12. kl 10–18-aastaselt õpilast (491 tüdrukut ja 386 poissi). Uurimismeetodina kasutati autori koostatud lahtiste küsimustega ankeeti.

Vaatleme tulemusi kolmes osas: koolinoorte erinevad lemmikasjad, nende tähendus ning riided kui lemmikasjade kategooria. Tulemustest nähtus, et tavakooli õpilaste eelistatumad lemmikasjad võib jaotada üheksa kategooria alla, millede tähtsust näitas esinemissageduse protsent (kõigi uuritute hinnangutest). Ilmnesid mitmed soolised ja vanuselised erinevused, nooremaealisteks peeti 10–14- ja vanemaalisteks 15–18-aastasi õpilasi. Statistiliselt olulised erinevused tehti kindalaks t-kriteeriumiga.

Koolinoorte lemmikasjad

Tänapäeva koolinoorte lemmikasjad olid järgmised (esitatud tähtsuse järjekorras).

1. Isiklikud asjad (23,5%): ajakirjad, isiklikud dokumendid, käekell, rahakott ja asjade kollektsioon. Tüdrukutele olid pehmed mänguasjad sagedamini lemmikesemeks kui poistele (vastavalt 31,7% ja 13,2%; $t=1,96$, $p<0,05$).
2. Elektroonilistest seadmetest (22,6%) olid eelistatumad arvuti, magnetofon, televiisor, muusikakeskus. Poistel sagedamini kui tüdrukutel (31,7% ja 14,8%; $t=1,98$, $p<0,05$).
3. Sõidukid – jalgratas, mootorratas, auto – ja raha (15,0%) oli kolmas grupp, poistele tähtsam kui tüdrukutele (27,4% ja 6,3%; $t=2,31$, $p<0,05$).
4. Nii poistele kui ka tüdrukutele olid olulised riided (18,1%): püksid, tossud, dressid, pluus, kampsun, T-särk. Selles osas võis täheldada vanuselisi erinevusi: vanematele olid need tähtsamad kui noorematele (25,2% ja 11,0%; $t=1,96$, $p<0,05$).
5. Enese eest hoolitsemise vahendeid ning ehteid ja kosmeetikat (7,1%) nimetasid sagedamini tüdrukud kui poisid (12,2% ja 0,9%; $t=1,96$, $p<0,05$).
6. Kooliga (6,5%) seonduvast olid õpilastele tähtsamad raamatud, õpikud, kirjatarbed ja koolikott.
7. Koduga (3,5%) seoses peeti olulisteks kodu (abstraktse mõistena) ning konkreetseid asju kodus – oma voodit, erinevaid esemeid kodus (nt vaip, lamp), oma tuba ja mööblit.
8. Elusolenditest (2,3%) loetleti lemmikutena oma poissi/tüdrukut ja pereleikmeid (eriti vanemad vastajad).
9. Viimane kategooria on peamiselt indiviidiga seonduvad abstraktsed mõisted – armastus, elu, indiviid ise, mõistus ja mälestused (1,4%).

Lemmikasjade tähendusele leiti kahesuguseid põhjendusi. Esiteks nähtus uurimistulemustest, et kui kellelgi teisel on õpilase lemmikasi/

Uurimuses
osaletas 41 kooli
877 õpilast.

Õpilaste
lemmikasad ja
-esemed on
esitatud
tähtsuse
järjekorras.

-asjad, omistatakse talle positiivseid omadusi – ta on õnnelik, ilus, populaarne, sõbralik, imetlusväärne ja tark. Seega mõjutasid materiaalsed väärtused noorukite hinnanguid eakaaslastele. See kinnitab varasemaid uurimustulemusi (1; 8), et lapsed langetavad otsuseid täiskasvanute kohta lähtuvalt oma tarbimiseelistustest.

Teiseks ilmnis, et lemmikasjad on eelkõige kallihinnalised, kõige tarbetumateks peeti vanu, tarbimisväärtuse kaotanud asju.

Lemmikasju võib pidada materiaalseks staatuse näitajateks ehk staatussümboliteks, milleks tänapäeva koolinoortele on elektroonika, sõidukid (jalgratas, mootorratas, auto), raha, riided ning isiklikud asjad (ajakirjad, dokumendid, käekell, rahakott jms).

Pehmed mänguasjad olid tähtsamad tüdrukutele; elektroonika, sõidukid ja raha poistele. Ka Churchilli ja Moschise uurimus (3), mis puudutas noorukiealiste tarbimiseelistuste motivatsioone, näitas, et poisid olid enam huvitatud teatud asjadega (jalgratas, kell, videokaamera, foon, taskuarvuti) teistele mulje jätmisest kui tüdrukud. Cobbi uurimus (4) näitas, et poisid pööravad materiaalsele staatusenäitajatele rohkem tähelepanu kui tüdrukud.

Lemmikasjad on materiaalse staatuse näitajad.

Noorte lemmikriided

Lemmikriided ning oma välimuse vastu huvi tundmine on noorukieas keskpunktis. Uurimistulemused näitasid, et nii tavakooli poistel kui ka tüdrukutel olid lemmikriided koolis samad (püksid, teksad, tossud, dressid, pluss, kampsun, T-särk), kuid tüdrukud eelistasid rohkem pükse kui poisid (11,8% ja 3,8%; $t=2,01$, $p<0,05$) ning poisid rohkem dresse kui tüdrukud (36,5% ja 11,1%; $t=4,19$, $p<0,01$). Vanemad poisid pidasid sagedamini lemmikuks ülikonda kui nooremad (7,6% ja 0%; $t=1,97$, $p<0,05$).

Poiste ja tüdrukute lemmikriided on ühesugused.

Kellelegi ei meeldinud liibuvad ja villased riided. Tüdrukud ei armastanud kanda lühikest seelikut ega kleiti (tendents vanuse kasvades vähenes).

Poistel polnud lemmikriiete hulgas vastassugupoole riideid. Meestel on üldse kergem rääkida sellest, kuidas nad ei peaks välja nägema, kui sellest, missugune võiks olla nende välimus.

Seega on poiste ja tüdrukute lemmikriietusesemed pigem sarnased kui erinevad ning tegemist on sooliste erinevuste ühtlustumisega ning tüdrukutel tendentsiga eelistada maskuliinset riietust.

Miks on lemmikriided noortele tähtsad?

Peamised põhjused, miks noored eelistasid oma lemmikriietust:

- et tunda end mugavalt (23,9% vastanutest);
- riietus on moekas (18,9%);
- saab kanda erinevates situatsioonides (18,3%);
- riided on ilusad ja kaunid (15,8%);
- näitavad kandja isikupära ja individuaalsust (13,0%).

Seega oli noorukitele lemmikriiete valikul eelkõige tähtsad mugavus ja moekus. Varem eesti koolinoorte seas läbi viidud uurimus (7) kinnitab sama.

Hinnatakse mugavust ja moekust.

Põhjuseks, miks lemmikriided noortele tähtsad olid, on kontekstuaalne paindlikkus – et riietusega on võimalik luua erinevat välimust. Uurimused näitavad, et see on ka üliõpilastele lemmikriietuse juures tähtis (5). Riietus lubab noorukitel katsetada oma identiteedi eri tahke ja aitab luua endale imagot.

Lisaks eelnimetatutele olid lemmikriiete valikul noorukitele tähtsad riiete esteetilisus ja individuaalsus (viimane tendents vanuse kasvades süvenes) (noorematel 4,9%, vanematel 21,1%; $t=2,05$, $p<0,05$).

Kuigi lemmikriiete tähendus oli tänapäeva koolinoortel sarnane, ilmnisid mõned soolised erinevused: poisid seostasid lemmikriideid rohkem oma sportlike saavutuste ja füüsilise vastupidavusega kui tüdrukud

(9,7% ja 0%; $t=4,5$, $p<0.01$); tütarlapsed tähtsustasid lemmikriietust, lähtudes igapäevaelu isiklikest kogemustest ja teiste kommentaaridest riie-tusele (7,7% ja 0,1%; $t=1,98$, $p<0,05$).

Tüdrukutele oli lemmikriiete valikul tähtis personaalne sotsiaalne ta-gasiside, poistel aga asetuse rõhk spordiga seonduvale.

Tulemused langevad kokku varasemate uurimistega täiskasvanute seas (6; 5), kus leiti, et naistel olid lemmikriie-tuse valiku põhjused roh-kem sotsiaalset laadi kui meestel ning mehed seostasid lemmikriideid oma sportlike võimete ja osalusega spordis.

Kokkuvõte

Lemmikasju
peetakse
staatus-
sümboliteks.

Tänapäeva koolinoorte lemmikasjade sotsiaalpsühholoogiline tähendus oli seotud eelkõige materiaalsete asjade pidamisega staatussümboliteks.

Poisid olid üldiselt rohkem huvitatud materiaalsete staatuse näitaja-test kui tüdrukud.

Nii poisid kui ka tüdrukud andsid inimesele (positiivse) hinnangu, lähtudes kõrge väärtusega staatussümboli omamisest.

Lemmikasjad, mis omasid staatussümboli väärtust, olid personaalsed (ajakirjad, dokumendid, käekell, rahakott, kollektsioon), elektroonika, sõidukid (jalgratas, mootorratas, auto), raha ja riided.

Riie-te analüüs näitas, et need on sooti väga sarnased ning tänapäeval on tüdrukutel ülekaalus tendents kanda koolis maskuliinseid rõivaid ning noormehed kalduvad defineerima maskuliinset riietust feminiinse puudumisena.

Ka lemmikriiete tähendus on praegu noortel sarnane (mugav, moekas, kontekstuaalselt paindlik, esteetiline, individuaalne) ning seotud lapse ja täiskasvanu piirimail oleva noore inimese personaalse identiteedi ot-singute ja konstrueerimisega.

Nii noorukite kui ka täiskasvanute lemmikriiete valikul kehtib ten-dents, et naissoole on tähtsam personaalne sotsiaalne tagasiside, mees-soole aga personaalne kogemus seoses füüsilise vastupidavusega sportli-kus kontekstis.

Ühiskonnas, kus valitseb asjade paljususe, õhutatakse tarbijat, ka noo-rukite, pöörama tähelepanu selektsioonile ja staatussümbolikesksele tar-bimisele, lähtudes nende tarbimiseelistustest.

Kirjandus

1. B e l k, R. W., K e n n e t h, D. B., M a y e r, R. N. 1982. Developmental recog-nition of consumption symbolism. – Journal of Customer Research, No. 9, pp. 4–17.
2. C h o d o r o w, N. J. 1994. Femininities, masculinities, sexualities: Freud and beyond. Lexington, KY: The University Press of Kentucky.
3. C h u r c h i l l, G. A., M o s c h i s, G. P. 1979. Television and interpersonal in-fluence on adolescent costumer learning. – Journal of Customer Research, No. 6, pp. 22–35.
4. C o b b, H. V. 1954. Role-wishes and general wishes of children and adoles-cents. – Child Development, No. 25, pp. 161–171.
5. K a i s e r, S. B., F r e e m a n, C. M., C h a n d l e r, J. L. 1993. Favourite clot-hings and generated subjectivities: multiple readings. Studies in Symbolic Inter-action, No. 15, pp. 27–50.
6. K w o n, Y. H., D r a y t o n, M. A. 1987. Factors affecting the selection of clot-hings on a daily basis: male and female differences. – Journal of Costumer Studies and Home Economics, No. 11, pp. 57–69.
7. K õ i v, K. 1999. Koolinoorte riietuse tähtsus ja funktsioonid. – Haridus, nr 1, lk 37–39.
8. M a y e r, R. N., B e l k, R. W. 1985. Fashion and impression formation among children. In: M. R. Solomon (ed.) The psychology of fashion. Massachusetts: Le-xxington Books, pp. 309–319.
9. S e c o r d, P. F. 1968. Consistency theory and self-referrent behavior. In: R. P. Abelson et al. (eds.) Theories of cognitive consistency, Chicago: Rand McNally& Co., pp. 349–354.

Andekad probleemsed lapsed*

MARE LEINO, TPÜ sotsiaalteaduskonna doktorant

Haridusseaduse järgi on igal lapsel õigus võimetekohasele haridusele – ka andekal. Omaette küsimus, kas lapse õiguse seda aspekti ka teadvustatakse. Üldiselt arvatakse, et mis andekal viga – tema tuleb ju kõigega toime. Aga tegelikult on võimekatel koolis sageli raskemgi kui nn keskmistel.

Õpilaste eripära mitteametustamist taunis juba Johannes Käis, kelle sõnul võiks tegelikust koolielust tuua lõpmatult näiteid traagika kohta, mida põhjustab õpetajate nõudmiste kohandamine abstraktsele keskmisele õpilasele. Paljudel on silmapaistvaid võimeid ja kalduvusi näiteks keelte ja kirjanduse alal, kuid reaalseis on nad nõrgad või ümberpöörduvad. Et sellised eriliste kalduvustega noored siirduvad kindlasti alale, kus nad võivad oma jõudu kõige paremini rakendada, oleks loomulik ja õiglane, kui kool soodustaks õpilaste erikalduvuste arenemist ja lepiks minimaalsete nõudmistega teatavais aineis.

Seda võimaldatakse väga harva, sest aineõpetajad peavad ainult oma eriala tähtsaks ja on seepärast oma nõudmistes järeleandmatud. Nii tekibki teataval alal andekatel noortel koolielus päris tõsiseid konflikte ja ka katastroofe (1, lk 90–91).

Andega liituvad kooliprobleemid

□ **Õppetõised mured.** Kui klassi tase on ebaühtlane, õpivad andekamad koolis pahatihti vaid “laisklemist ning unistamist” ja “olemasolemist ilma pingutusteta”.

□ **Läbisaamine kaaslastega** pole alati probleemitu, kuna mõned lapsed võivad väikestele geeniustele lihtsalt kadedad olla.

□ **Mängimisega seotud probleemid.** Andekas ei leia just kergesti samatasemelist partnerit. Seega mängivad nad tihti üksi või väljamõeldud kaaslastega. Põhjuseks pole ebasõbralikkus, pigem varasemad negatiivsed kogemused. Andekad lapsed eelistavad lärmakatele mängudele lugemist ning näiteks sportmängudest vaid kindlate reeglitega mängu.

□ **Eristumine.** Väidetavalt madala IQ-ga (alla 70) lapsed tõrjutakse ringist välja, kõrge IQ-ga (150 ja enam) eralduvad vabatahtlikult. Nad juurdlevad filosoofia, matemaatika jms üle, mida nn keskmine laps teeb vaid sunniviisiliselt. Eristumist soosib seik, et väga andekad on sageli pere ainsad lapsed (või on vanemate õdede-vendadega suur vanusevahe).

□ **Autoriteediprobleemid.** Liiga andekaid ei taheta juhtideks, kuna nende tase pole keskmistele enam vastuvõetav. Andekas omakorda ei talu endast rumalamat juhti.

□ **Üliarenenud õiglustunne.** Andekad protestivad täiskasvanute autoritaarsuse vastu kohe, kui tajuvad pisukestki ebaõiglust, ebaloogilisust, mõtlematust. Sellest tulenevalt nad edaspidi ehk ei nõustugi autoriteetidele alluma, mis põhjustab tõsiseid probleeme.

□ **“Tobeduse” sallimine.** Raskeim asi andekale on taluda kooselu endast hoopis rumalamatega. Samas on see olulisim õppetund, mis tal tuleks omandada. Kes ei suuda halli massiga leppida, muutub ise tigidaks ja pettunuks.

Ka andekal on õigus võimetekohasele haridusele.

Andekal võib koolis olla palju probleeme.

*Konverentsi “Kes kasvatab, kui kõik kasvavad?” ettekanne 18. novembril 1999. a.

Andekas vihkab rutiini ja võib olla väga tülikas õpilane.

- **Oskamatus vaikida.** Üliõiglased andekad kipuvad kohe kõike välja ütleva, mis nad mõtlevad. Vahel aga oleks parem pool suud kinni hoida.
- **Valivkurtus.** Tunnis andekad sageli lihtsalt ei kuula õpetaja juttu – pigem mõtlevad omi mõtteid. Pedagoogile selline asi muidugi ei meeldi.
- **Rasked rutiinid.** Andekas vihkab rutiini ja koolis peetakse teda sageli “kõndivaks vastuväiteks”. Nad kahtlevad kõiges ja kõigis – see ongi osa nende andest.
- **Filosoofilised probleemid.** Andekad huvituvad varakult elust ja surmast ning kõigile nende küsimustele on üsna raske vastata.
- **Tüdrukute probleemid.** Paljud andekad tüdrukud huvituvad pigem poiste mängudest ja raamatutest kui traditsioonilistest nukumängudest. Seletub see ehk maskuliinsusele omase sõltumatuse soovi ning saavutustele orienteerumisega.

Paraku otab ühiskond, et tüdruk mängiks tüdrukute ning poiss poiste mängu.

- **Kohanemine.** Suur osa andekaid kohaneb väliste normidega ja jätab usina lapse mulje. Alati ei johtu see tema seesmisest vajadusest, vaid välisest kiitmisest sõltuvusse sattumisest. Täiskasvanuna muutub selline inimene ilmselt töönarkomaaniks, kes oma saavutustega iial rahul pole.
- **Konkurentsist kõrvaletõmbumine.** Mõned andekad kaitsevad end võimalike pettumuste eest võistlusest kõrvale tõmbumisega. Nad sarnanevad meelsasti tavaliste lastega – tulemuseks on väliste ootuste vähenemine ning pingelang (ühtlasi ka ande kangumine).
- **Protest valitsevate normide vastu** võib olla revolutsiooniline. Täiskasvanud tõlgendavad vahel kooliülesannete tegemata jätmist lapse enesekindluse ning iseseisvusena. Tegelikult hülgab mõni laps teised igaks juhaks enne, kui satub ise tõrjutu rolli, kuna saavutused ei vasta tema enda (ehk ka teiste) ootustele. Vahel aktsepteeritakse pigem halva õpilase templit, et mitte pidevalt karta edaspidiseid võimalikke ebaõnnestumisi (2, lk 27–32, 154–155).

Võimekatel lastel on piisavalt probleeme:

- annet ei märgata;
- annet märgatakse, aga jäetakse arendamata;
- neil esineb haiglast perfektsionismi ehk täiusetaotlust.

Annet ei märgata

Mõned näited kuulsustest, kes lapsena olid nn probleemsed.

Albert Einstein oli lapsena uje ja omaette hoidev. Murdeas tekkis tal tõsiseid probleeme, kuna üritas otsida loodusest süsteemi. Ta jättis tundedu inimese mulje, kes pidevalt kahtles kõigis faktides. Teismelisena viis Einstein koolist välja ebasobiva käitumise pärast. Poiss aga ei jätnud jonni. Ta töötas üksi ning korraldas teaduslikke katseid oma mõtetes, sest tal polnud laboratooriumi. Albert Einstein töötas väga aeglaselt, mõttepauside ajal mängis viulit.

Ka tema väitekiri oli väga ebatraditsiooniline.

Sõnum: andekust võib leida sealt, kus seda üldse oodatagi ei oska.

Norbert Wiener avastas 6-aastasena endal saksa keele oskuse, kuigi õppinud ta seda ei olnud. Tal oli meeletu õpivõime, kuid sellest hoolimata riieldi temaga koolis õigekirja, korrutustabeli ning sõrmede abil arvutamise pärast. Norbert oli väga lapsik ja kohmakas, kes teisetega ei kohanenudki. Türrannist isa võttis lapse koolist ära, valvas poisi arengut koduõpetaja käe all äärmiselt kiivalt ning kõik saavutused kirjutas enda nimele.

Tulemus: Norbertist sai suurepärane teadlane, kuid õnnetu inimene, kes kannatas oma erilise pärast ning pages fantaasiamaailma.

Sõnum: liigsed nõudmised võivad hävitada lapse vaimse tervise.

Thomas Alva Edison põletas heinaküüni ja peaaegu iseendagi, kui 6-aastasena uuris tule olemust. Keldrist kostvad plahvatused informeerisid

Mõned kuulsused olid lapsena nn probleemsed.

vanemaid poisi järgmistest katsetustest. Isa karistas last karmilt ning pidas teda idioodiks. Ema aga toetas poissi, vastates kannatlikult kõiki-
dele ta küsimustele.

Algklassiõpetaja talus Thomase seltskonda vaid lühikest aega ning poiss saadeti koolist minema kui mittekölbulik. Ema hakkas poissi ise õpetama ning Edison on hiljem öelnud, et vaid tänu emale sai tast midagi. 10-aastasena kulutas ta kogu oma taskuraha vanaraua ja kemikaalide peale. Ema toetas poissi kõiges, kuid küllap kurvastas temagi, kui Thomas ühe katse tagajärjel peaaegu kurdistus. Poiss aga keeras asja võiduks: halb kuulmine aitas keskenduda.

Täiskasvanuna vallandati Edison ühest töökohast teise järel, kuna ta ei kohanenud reeglitega ning oli hoolimatu. Vahel töötas ta 60 tundi järjest, mistõttu pidevalt unustas maiseid asju (nagu nt arvete maksmist). Thomas Edison oli iseõppinud geeniusse prototüüp. Alguses toetas teda ema usk, hiljem piisas enesest. Äärmiselt kõrge motivatsioon ning huumorimeel aitasid raskusi ületada. Mingil juhul ei nõustunud ta halli massi sulandumisega.

Sõnum: loov geenius on sageli eriline.

Loov geenius on enamasti eriline.

Ka John Kennedy oli koolis edutu. Ta veeris lugeda ning võõrkeeled olid hoopis rasked. Õpetajad teavitasid pidevalt vanemaid poisi õpiedutusest, kuid kaaslased hindasid Johni energiat, otsustusvõimet, sarmi ning ennustasid talle suurt tulevikku.

John huvitus paljudest asjadest, muuhulgas ka poliitikast, sest kodune taust rajas ta poliitikahuvile tugeva vundamendi. Kuigi Kennedy ei olnud lapsena eriti auahne ega unistanud presidendiks saamisest, siis vahel on oluline sündida õigel ajal õiges kohas.

Pablo Picasso oli hea joonistaja juba enne rääkima õppimist. Poiss vihkas kooli, eriti matemaatikat. Kirjutamine ning lugemine käisid tal aga hoopis üle jõu. 12-aastaselt maalis poiss nii hästi, et kunstiõpetajast isa lõpetas alaväärsuskompleksi tõttu oma kunstiharrastused sootuks. Pablo lapsepõlv iseenesest oli raske, ebakindel ja lootusetu.

Vaesusest, harimatusest ja emotsionaalsetest haavadest hoolimata tegeles Picasso sellega, mida pidas õigeks. Ta töötas ääretult kiiresti. Majandusliku turvalisuse kasvades muutusid kunstikatsetused üha julgemaks ja omapärasemaks. Teda peetaksegi kogu kunstiajaloo suurimaks uuendajaks (2, lk 8–10).

Need näited olid õpiprobleemsetest geniustest. Huvitav, millised suurkujud kerkivad esile tänastest probleemlastest?

Annet märgatakse, aga see jäetakse arendamata

Avatud Eesti Fondi 1995. aasta projektist “Probleemne laps tavakoolis” selgus, et andekas laps Eesti kooli suures klassis võib olla tõsisemgi probleem kui nn alla keskmise võimetega õppur. Nii mõnigi laps tuleb kooli kas etteõpetatuna või on lihtsalt teistest terasem. Ja esimesed aastad saab ta praktiliselt õppimata läbi. Pedagoogil on sellistega lihtne – nad ei vaja järeleaitamist. Õpetaja kindlasti märkab, et tegemist on keskmisest võimekama lapsega, kuid ta põhiaur kulub kehvemate peale ära ning tund on ju ikka vaid 45 minutit pikk.

Õpetaja energia kulub tunnis nõrgematele.

Raskused tekivad tavaliselt 5. või 6. klassis, kui vanast rasvast enam läbi ei saa ning tulemusi tagab vaid tubli töö. Aga just tööd ei ole need nutikamad harjunud tegema. Andekad on väidetavalt väga tundlikud: pisemgi tagasilöökk võib neile väga hinge minna. Kui selline laps esimestes klassides oli kõige tublim, lööb selle positsiooni kaotamine sageli jalad alt.

Mainitud projektist selgus, et mõnigi popitaja oli algklassides olnud üle keskmise tubli. Vajaka jäi aga töötegemise harjumuste kujundamisest, mis hiljem põhjustas tõsisemid probleeme.

Lapsesõbralikust koolist rääkides on **parim, mida kool saab õpilase jaoks teha – kujundada temas töötegemise harjumust.**

Külastades klasse, kus õpivad nn probleemsed lapsed, olen kohanud andekaid noori inimesi. Näiteks poiss hüüdnimega Jäpe võiks olla suurepärase pantomiiminäitleja: oma emotsionaalseid jutukei ilmestab ta lõpmata tabavate käe- ja kehaliigutuste ning ilmetega. Paraku selles väikeses linnas, kus poiss elab, pole mingit draamastuudiot.

Ka laste joonistusi vaadates tuleb sageli kadedusest õhata – annaks jumal igale sellist erivajadust.

Kui rääkida sotsiaalsest andekusest, hämmastab mind nn probleemlaste klassides alati see soojus ja usaldus, millega lapsed suhtuvad inimesesse, kes neist huvitub. Erinevalt nn normõpilastest ei ürita "need teised" kunagi muljet jätta – nad on palju loomulikumad, vaatavad alati silma, tulevad ise juttu rääkima. Ja on väga abivalmid, kui külaline jääb hätta näiteks järgmise tunni klassiruumi otsimisega.

Annet tuleks
arendada enne
probleemide
teket.

Paraku on need lapsed sattunud eripedagoogilisse klassi. Väiksemas seltskonnas jääb õpetajal küll ehk rohkem aega annete arendamiseks, kuid on kurb, et selleks tuleb esialgsest klassist lahkuda. Jyväskylä Ülikooli professor Sakari Moberg ütleb, et vajadus eripedagoogika järele viitab tavapedagoogika puudujääkidele.

Õpilaste tugevaid külgi hakatakse tavakoolis arvestama alles siis, kui enam millegi muuga neid väljalangemise eest kaitsta ei saa. Andekus on nagu viimase võimaluse päästerõngas, abitute lohutus: *sina õnnetuke, akadeemiliselt edutuke – olgu, mängime sinuga seda mängu, et sina oled meil lihtsalt andekas...*

Ande märkamine ja arendamine **enne** probleeme on meie oludes (keskmise lapse puhul) veel ilmne luksus. Kui klassis on 36 last, oleks õpetajalt ilmselt liiga palju tahta, et ta riiklikule õppekavale lisaks õpilaste erianetega töötada jõuaks. Paraku.

Haiglane perfektsionism

Täiuslikkuse
taotlus sunnib
üle pingutama.

Koolipsühholoogide sõnul suureneb Eestis ülepingutatavate laste hulk. Konkurentsi tihenedes tähtsustuvad hinded ning edasiõppimiseks on vaja üha kõrgemaid saavutusi. Iseenda väärtust mõõdetakse sageli väliste kriteeriumide, mitte seesmise rahulolu põhjal. Ka hinded on väline hiilgus, mis rahuldab eeskätt vanemate ja õpetajate ootusi. Perfektsionism on sageli vahend korvata puudujääke mõnes muus valdkonnas (nt inimesuhete alal).

Haiglane täiuslikkuse taotlus ohustab vaimset tervist kahel moel: tekib paaniline hirm teha vigu ning kujuneb kalduvus mõõta ka teiste inimeste väärtust väliste soorituste kaudu (2, lk 145).

Millist tuge laps vajab?

Keskmisest võimekamal lapsel on sageli emotsionaalseid probleeme. Toetada tuleks eeskätt EQ ehk emotsionaalse intelligentsuse arengut.

Võimekatel
tuleb arendada
emotsionaalset
intelligentsust.

Olulisim oskus uuel aastatuhandel on sotsiaalne kompetentsus, mis koosneb empaatiast, suhtlemisoskusest, tolerantsusest, sihikindlusest. Sageli on andekas ühel alal edutu teises valdkonnas, mis koolis võib ilmuda õpi- ja/või käitumisprobleemina.

Ja ka vastupidi: probleemseks peetud lastel leidub ikka mingi oskus, milles nad on teistest üle. Tugevate külgede väljaselgitamine, arendamine ja probleemide pärast hurjutamata jätmine on tõenäoliselt jõukohane igale lapsevanemale ning õpetajale.

Kool on ju vaid ajutine elu osa, mille põhiline ülesanne peaks olema kujundada valmisolekut eluaegseks õppimiseks. Paraku praegu see nii veel kaugelki ei ole.

Kirjandus

1. K ä i s, J. 1996. Kooliramat (koost F. Eisen). Ilmamaa, 424 lk.
2. U u s i k y l ä, K. 1993. Lahjakkaiden kasvatus. WSOY, Porvoo-Helsinki-Juva, 218 s.

Noorukid ja narkootikumid

HELVE SAAT, psühholoog

Oma artiklis lähtun noorukiea probleemkäitumise käsitlemisel arengupsühholoogia seisukohtadest ning toetun empiirilisele uuringule, mis viidi läbi Harjumaa keskkooliõpilaste hulgas 1999. aastal. Püüti välja selgitada põhjusi, mis tõukavad noorukeid narkootikumide tarbimisele.

Autor toetub empiirilisele uuringule.

Noorukiiga ja sellega kaasnevad probleemid

Noorukieaks (*adolescence*) nimetatakse perioodi 15–16 eluaastast 18–20 eluaastani, mis jääb suhteliselt turvalise lapsepõlve ja vastutusrikka täiskasvanuea vahele. Noorukit ei peeta enam lapseks, pigem oodatakse temalt täiskasvanulikku käitumist. See on tülikas arenguaste ja mitte ainult noorukitele endale, vaid ka kõikidele teistele, kes nendega lävivad.

Head eeskuju saadakse eelkõige vanematelt. Noorukid õpivad juba varases eas, kuidas vastata iseenda ja teiste ootustele, kuidas saavutada püstitatud eesmärgid. Nad on enesekindlad ega tunne hirmu muutuste ees, mis kaasnevad täiskasvanuks saamisega. Suureks kasvamine kulgeb loomulikult ja stabiilselt.

Kahjuks on aga liiga palju ebaterves keskkonnas kasvavaid noori inimesi, kes üritavad raskusi trotsides leida oma identiteeti ja eesmärgid. Lisaks psüühilisele pingele, mis taolistes kodudes valitseb, peavad lapsed sageli taluma ka füüsilist väärkohtlemist.

Narkootikumid aitavad leevendada stressi ja viha, samuti unustada probleeme, mida noorukid ei suuda lahendada ning mille eest nad tihti peale ka ei vastuta.

Selle perioodi vältel toimuvad olulised füüsilised ja psühholoogilised muutused, hormonaalsed muutused kiirendavad seksuaalset küpsemist. Nende kiirete muutuste tulemusena tunneb teismeline end ebakindlalt ja tihti ebamugavalt. Neil on kahtlusi nii oma välimuse kui ka populaarsuse suhtes. Paljudele on see pettumuste, viha ja mässu periood.

Kiired muutused noorukieas põhjustavad ebakindlust ja ebamugavusi.

Noorukiea olulisemad tunnused:

- nooruk vajab eakaaslaste tunnustust rohkem kui kunagi varem;
- proovib piire (kas piir peab, kui kaugele lastakse minna) ja manipuleerib teiste inimestega;
- kaldub eksperimenteerima äärmuslike vaadete ja käitumisega;
- sageli on noor segaduses ja hirmul, ühel ajahetkel nõuab täielikku iseseisvust; samas tunneb karjuvat vajadust kaitsta end nii iseenda kui ka kogu maailma eest;
- tunneb ängistust ja identiteedikriisi (E. Eriksoni termin emotsionaalse meeltesegaduse kohta), käitub väljakutsuvalt (mässumeelsus); see on alateadlik viis väljendada teadvustamata sisemisi konflikte; samas võib identiteedikriisi väljenduda ka apaatiaga;
- noorukiiga on avastuste aeg, riskeerimine ja elamustejanuline käitumine on normaalsed käitumisviisid. Eksperimenteerimine uimastitega on osa noorukite maailmast.

Küsimusele, miks noorukid alkoholi ja narkootikumide tarbivad, ei ole lihtsat, kõikide puhul kehtivat vastust. Uimastite kuritarvitamise tingib geneetiliste eelduste, käitumismudelite, motiivide ja sotsiaalselt ning psühholoogiliselt määravate tegurite koosmõju.

Toetudes eri autorite (Mackenzie ja Jacobs, 1987) andmetele ning artikli autori läbiviidud uurimusele Harjumaa 15–18-aastaste keskkooliõpilaste hulgas võib välja tuua olulisemad põhjused (pingerea alusel), mida õpilased rõhutavad.

Narkootikume tarbitakse uue kogemuse saamiseks • depressiooni leevendamiseks • stressi vähendamiseks • isiklike probleemide lahendamiseks • väsimuse peletamiseks • sõprade, tuttavate survele • soodustab seltskondlikku suhtlemist • see on meelelahutus • see on mõnus.

Uimastite
tarbimisel on
palju põhjusi.

Segal, Cramer, Stevens ja Wassermann (1982) uurisid kohtulikult karistatud alaealiste gruppi, selgitamaks uimastite pruukimise motiive nende hulgas. Nad leidsid kolm olulist motiivi:

- uimastid aitavad paremini mõista iseennast ja teisi;
- uimastid annavad joovastava efekti; soovitakse saada kaifi, tunda end sõprade seas sundimatult;
- energia ja aktiivsus suurenevad, saab uusi ergutavaid kogemusi, uudishimu.

Beschner ja Friedman (1979) oma uuringus leidsid juba märgitule liiksaks, et uimastid on noorukite arvates kindel, kiire ja lihtne moodus end hästi tunda ning abivahend eakaaslastega ühtesulamiseks, need aitavad toime tulla ebameeldivate tundmustega ning leevendavad depressiooni ja maandavad pinget.

Alati jääb võimalus, et põhjused, miks noored alustavad narkootikumide tarvitamist, erinevad põhjustest, miks nad seda jätkuvalt teevad.

Kuidas ära tunda, et nooruk tarvitab narkootikume?

Hoiatavaid
märke tuleb
tunda.

Hoiatavad märgid üksikisiku juures:

- huvide muutus;
- tõrksus koolikohustuse täitmise suhtes;
- käitumise ja õppeedukuse halvenemine;
- ebatavalised emotsionaalsed puhangud, silmatorkav meeleolu kõikumine, närvilisus, rahutus, kärsitus;
- normide ja reeglite ignoreerimine;
- frustratsioon ja eakaaslaste survele allumine;
- vägivaldne käitumine ning verbaalne vägivald õpetajate ja klassikaaslaste suhtes;
- lapsevanemad märkavad, et nooruk veedab enamiku ajast väljaspool kodu, võimalik, et endast vanemate isikute või uute sõprade seltskonnas;
- ei osale perekondlikel koosviibimistel;
- isoleerib ennast (näiteks enamiku ajast istub oma toas);
- kulutab ja laenab ülemäära raha;
- varastab asju ja raha;
- on ülemäära väsinud (selge põhjuseta);
- toimuvad drastilised muutused kehakaalus;
- tuleb koju alkoholijoobes või "pilves" (veripunased silmavalged, ebaharilik lõhn jms);
- puudub huvi oma välimuse vastu;
- esinevad haavandid, lööbed nahal, eriti suu piirkonnas;
- isutus;
- parfüümi, deodorandi liigne tarvitamine, et varjata narkootikumide lõhna;
- päikeseprillide kandmine kohatutes situatsioonides, et varjata laienu-
nud või ahenunud silmapupille.

Hoiatavad märgid grupi puhul:

- regulaarne koolist puudumine kindlatel päevadel;
- distantsi hoidmine teiste õpilastega (näiteks grupid, kes kogunevad kooli spordiväljaku ääres);
- grupis sooritatud vargused (näiteks lahustite vargused kauplustest);
- narkomaanide slängi kasutamine;
- raha ja esemete vahetamine tavatutes situatsioonides;
- kokkupuuted endast tunduvalt vanema, eakaaslaste hulka mittekuulva isikuga.

NB! Nende märkide esinemine üksikult ei näita veel uimastite kuritarvitamist, kuna mitmed neist on noorukieale omased ilmingud. Mitme märgi esinemine üheaegselt võib osutada suurema kontrolli vajadusele.

Esemed, mis võivad osutada narkootikumide tarvitamisele:

- tassikujuliseks vormitud foolium (kuumuse tõttu värvus kulunud);
- kuumuses tahmunud lusikad;
- tabletkarbid;
- plastik-, tsellofaan- või metallpakendid;
- plastmassist või klaasist väikesed pudelid;
- kokkurullitud (volditud) paberitükid;
- lehe- või varrepuru;
- suhkrutükid;
- süstlad, nõelad;
- sigaretipaberid, tulemasinad;
- kasutatud tikud;
- plastikkotid või butaangaasi anumad;
- papist või muust materjalist väikesed torud;
- tambits, naaskel;
- purunenud sigaretid, kodus valmistatud sigaretid, piibud;
- ruudukujuliseks ümbrikuks kokkuvolditud paber (5 cm).

On hulk tegureid, mis ei võimalda uimastite kuritarvitamist õigel ajal kindlaks teha. Uimastijoove kestab nii lühikest aega (mõni tund), et tarvitajal on võimalik seda varjata, hoidudes teiste eest lihtsalt kõrvale. Et kuritarvitamine avastada, s.t uimasti sissevõtmine ja joove kindlaks teha, peab keegi olema uimasti manustamise juures ja tuvastama tarvitamise või vahetult pärast tarvitamist märkama joobetunnuseid. Jätkuva narkootilise aine kuritarvitamise tunnused (haigusnähud) on alguses nõrgad. Paljusid kaasnevaid psüühilisi või sotsiaalseid kõrvalekaldeid võib tõlgendada puberteedia või üldiste eluprobleemidega. Samuti on üsna inimlik, et uimastite tarvitamist lähiümbruses on väga raske tunnistada.

Mida saab teha õpetaja?

Kindlasti ei pea õpetaja olema ekspert, kes oskaks kindlaks määrata, mis ainet õpilane kuritarvitab ja kas üldse on tegemist narkootikumidega. Kahtluste korral tuleks eelkõige kontakti võtta lapsevanemaga ja rääkida oma kahtlustest, aga mitte süüdistavas vormis. Lapsevanema otsustab, mil viisil edaspidi tegutseda ja mis vormis sekkuda.

Kui aga koolis on tegemist ilmse joobes oleku või uimastite müügi, tuleb kohale kutsuda politseinik, kes vajadusel korraldab ka biokeemiliste analüüside võtmise.

Mida saab õpetaja oma igapäevatoos ära teha, et aidata kaasa uimastitarbimise ennetamisele? Uuriija Milhorn pakub välja järgmised võimalused (2):

- olla vastuvõtlik informatsioonile, mis puudutab narkomaania teemat;
- toetada narkomaaniateemalist preventioonitööd koolis;
- aidata kaasa uimastite tarbimisele alternatiivsete tegevuste väljarendamisele kooli piirkonnas (huviringid, eri spordialade treeningud);
- toetada õpilastes objektiivse enesehinnangu väljakujunemist;
- õpetada õpilasi otsuseid langetama;
- märgata õpilaste tugevaid meeleolumuutusi;
- konsulteerida erialaspetsialistide ja kolleegidega.

Kirjandus

1. L a w s o n, G. W. & L a w s o n, A. W. 1992. Adolescent substance abuse. San Diego: An Aspen Publication.
2. M i l h o r n, H. Th. 1994. Drug and Alcohol abuse. New York and London: Plenum Press.
3. P a g e, R. 1995. Warning Signs. Drug Prevention and Schools, No. 4, London.

Mitme hoiatava märgi üheaegne esinemine peaks äratama kahtlusi.

Kahtluse korral tuleb kohale kutsuda politseinik.

Loodus on see, mis meid hoiab ja kaitseb

SIRJE KUIVALAINEN, Põlva Keskkooli algklasside õppealajuhataja

Põlva Keskkooli algklassides on prioriteediks loodusõpetusalane tegevus. Miks? Seepärast, et see tegevus on meile südamelähedane, omaseks saanud ja traditsiooniks muutunud. Meie kool asub kaunil Põlvamaal väikese metsatuka juures. Loodus on see, mis meid hoiab ja kaitseb, annab jõudu ning pakub alati midagi hingele. Üheks suunaks meie kooli loodusõpetusealases tegevuses on projektide koostamine ja läbiviimine. Need nõuavad suurt ettevalmistust, tihedalt on omavahel põimunud õpetus ja kasvatus. Üritusse on haaratud kõik algklassiõpilased, õpetajad ja lapsevanemad. Kogu sõnaline, muusikaline ja teoreetilis-õpetuslik osa on allutatud ühele kindlale teemale.

Käesoleva õppeaasta projekti teemaks oli *Kala*. Idee tekkis möödunud aasta kevadel ainesektsiooni koosolekul. Sügisel koostasime tegevusplaani, mille alusel asusime tööle. Üritus oli planeeritud esimesse õppeveerandisse.

Ettevalmistus

Projekti raames külastasime kõikide algklassiõpilastega (190) Mati Vaino kalakasvatustalu Põlva maakonnas Karilatsis. See oli lastele ja ka õpetajatele tore elamus. Saime teada, kuidas kalu kasvatatakse, toidetakse, kuidas nende eest hoolitsetakse ja millist tulu talu sellest saab. Põhiliselt tegeleb talu forellikasvatusega, aga huviliste jaoks ujuvad vees angerjad, haugid, ahvenad, karpkalad ja siberi tuurad.

Siis jaotasime klasside vahel uurimisteemad – tööd jagus nii õpilastele kui ka õpetajatele. Kes uuris angerja eluviisi, kes tutvus kilu eluga. Uuritavad teemad olid *angerjas, haug, säga, säinas, luts, latikas, kilu ja ogalik*. Kogutud materjalide põhjal koostasid õpetajad esinemiskavad, õpilased uurimistööd. 1. ja 2. kl õpilased kogusid kalatoitude retsepte ja uurisid, miks on tervislik süüa kala. Kunsti- ja tööõpetuse tundides meisterdati ja joonistati kalade teemal. Muusikatunnis õpiti laule kaladest. Teema kajastus ka kooli teabelehtedel.

Kohalike kalameestelt hankisime lastele tutvustamiseks kalapüügiiriistu. Väga huvitavaks kujunes kohtumine kirgliku kalamehega, kes tutvustas püügiiriistu, vastas laste küsimustele ja rääkis mõnusat kalamehejuttu. Samuti said lapsed vaadata videofilme kalade elust.

Õpilaslektorid tutvustasid oma uurimistöid kaasõpilastele. See õpetas last kokkuvõtlikult oma tööst rääkima, küsimusi esitama ja nendele vastama. Tarvis läks esinemisjulgust, selget ja arusaadavat kõnet, suhtlemisoskust.

Nimetatud projekti üheks eesmärgiks oli tervislike toitumisharjumuste kujundamine. Meie kodudes süüakse kala suhteliselt vähe ja lapsed pole paljusid kalatoite proovinudki. Siit tekkis soov korraldada kalatoitude degusteerimine. Õnnestus leida hea kontakt AS Poseidoni ja AS Felixiga, kes olid nõus kalatooteid reklaamima ja neid ka degusteerimiseks pakkuma.



Jette Numa (1.b kl) koos isa ja kalapüügi-varustusega.

Kaasati ka lapsevanemad. Neile räägiti projekti eesmärkidest ja ülesannetest. Varasemate kogemuste põhjal võisime loota, et vanemad tulevad meie ideedega kaasa.

Kalapäeval pidi iga laps koos vanematega valmistama ühe kalatoidu ja selle näitusele kaasa tooma. Toidu juurde kuulus ka valmistamise retsept. Tulemus oli võrratu! Lausa uskumatu tundus, et kalast saab nii palju erinevaid toite valmistada.

Meie retseptikogus on tervelt 142 kalatoidu retsepti!

□ Köögi-Triinu üks, kaks, kolm.

Selleks läheb vaja 1 sibul, 2 muna, karp sprotte, maitse järgi majoneesi.

Tee nii: keeda munad ja haki; ava konserv ja

pane kalad kaussi ning purusta kahvliga; haki sibul ja pane kaussi; kaussi pane ka munad ja sega; lisa majonees ning sega. (Triin Mäeots, 3.b kl.)

□ Tikusalat "Kalevi kojutulek".

Läheb vaja paprikat, külmsuitsu heeringat, juustu, salvrätikuid ja grillivardaid.

Tee nii: lõika paprika pooleks või kolmeks, puhasta seemnetest; heeringas puhasta ja tükelda koos juustuga, pane ühte kaussi, löö segi; täida paprikad. Grillvarrastest tee mastid ja raad, aerud ning salvrätikust purjed. Valmis.

Kasutamine. Pista tiku otsa vaheldumisi juustu ja kala. Mm-mm-mm! Mõnus soolane suutüis. Pakkuda lastele, kes palju soolast ei söö. Ja loomulikult issile klaasi õlle kõrvale. Eriti siis, kui issi töölt tuleb.

□ Jette marinaadis koha.

Kala on püütud Võrtsjärvest.

Kala on puhastatud, tükeldatud. Tükeldatud kalale puistatud natuke soola.

Kalatükke on veeretatud jahus, seejärel lah-tiklopitud munas ja küpsetatud mõlemalt poolt pruuniks. Praetud kalatükid on hiljem pandud marinaadi.

Näitus

Kulminatsiooniks kujunes näitus kooli aulas. Väljas olid laste uurimistööd, retseptiraamatud, meisterdused, joonistused, teemakohased pildid ja kirjandus, ka kuivatatud kalad ja kap-püügiriistad.

Lavale olid üles pandud noot ja mõrd, paa-dis pääste- ja kalamehevarustus. Näha sai mit-mesuguseid võrke, suve- ja talvesikuskat, kah-va, lutsumõrda, mitmesuguseid õngi, jääaugust kala püüdmise vahendeid jpm.

Põhieksponaadiks oli laud, millel koos lapse-



Fotol on osa õpilaste uurimistööst.

vanematega valmistatud kalatoidud. Lauda eh-tisid purjekavõileivad, salatid, peipsi tindid, pi-rukad ja pannkoogid kalatäidisega, räimerullid, kalasült, marineeritud kala, kalakotletid jne.

Näitust külastasid oma kooli õpilased ja nende vanemad, lasteaiälapsed, pressiesinda-jad, õpetajad ning teised huvilised.

Suurt huvi pakkusid toitute juures olevad retseptid. Nii mõnigi suur või väike uudistaja tundis, et just see retsept tuleb üles kirjutada, et nähtud toitu ka ise kodus valmistada.

Näitusel eksponeeris oma toodangut AS Po-seidon. AS Felix reklaamis Rootsis väga tuntud ja tervislikku suitsutursamaksa. Lapsed said maitsta firmade tooteid: suitsu- ja soolalõhet, vikerforelli, mereahvenat, mitut moodi mait- sestatud heeringafileed ja kilu; kala tomati- ja sinepikastmes, rullmopsi ja makrellifileed. Ka meie lastele meeldis suitsutursamaks.

Näituse lõpus sai iga laps veel kord suurest degusteerimisest osa võtta, sest kodust kaasa toodud toidud tuli ka ära proovida ja nendele hinnang anda.



Huvilisi kalalaua ümber jagus, vaadati väljapandut ja kirjutati huvitavaid retsepte üles.

SIRJE KUIVALAINENI fotod

Ja oh imet! Kalatoidud maitseid lastele väga, kuigi mõni ütles, et pole varem üldse kalatoite proovinudki. Ühine otsus oli, et kuivatatud peipsi tindid võiksid olla lausa kommi eest.

Pidu

Projekti lõpuürituseks oli kalapidu. Seal esinesid lapsed oma kavadega kilust, angerjast, latikast, säinast, sägast, lutsust, haugist ja ogalikust. Mõni klass oli selgeks õppinud sobiva näidendi, laulu, luuletuse või kalamehejutu.

Näiteks: *Miks sul see õun õnge otsas on? – Püüan kala. – Milleks sul õuna vaja on? – Söödaks. – Kuidas söödaks? Miks sa ussi ei võta? – Aga uss on ju õuna sees.*

4. klassi õpilased üllatasid kõiki omaloomingulise lauluga angerjast ja kalakasvatustalu küllastamisest. Peo lõpus lauldi ühislaule, mängiti teemakohaseid mänge ja tantsiti: lauldi nt E. Niidu ja R. Kõrgemägi laulu “Kalad”; tantsiti “Nõianeitsit” kogumikust “Rahvaste seltskonnatantsud” (koost Paul Bobkov, Viljandi Kultuurikolledži tantsukateedri õppejõud.)

Teemakohane mäng “Noodaviskamine”. 10 last seisavad joone taga – kaldal. Nüüd on tarvis noot vette visata. Iga laps saab paberilehe (nooda). Märguande peale visatakse paberileht

(noot) endast kaugemale “järve”. Kelle noot lendab kõige kaugemale, on võitja.

Arvamus

Arvame, et selliste projektide õppe-kasvatuslik väärtus on suur, sest kaasa saab haarata kõik õpilased ja õpetajad, lapsevanemad, lisaks kohalikud elanikud. Õpilased saavad hulga lisateavet, omandavad uusi teadmisi ja oskusi. Suureneb esinemis- ja tegutsemisjulgeus, areneb kohuse- ja vastutustunne. Lapsed õpivad kasutama erinevaid infoallikaid. Näiteks uurimistööst jaoks koguti materjali raamatutest, ajalehtedest, ajakirjadest. Mõni kasutas interneti teenuseid, mõni käis vanaisal kannul, et too huvitava kalamehejutu räägiks.

Oleme koolis juba aastaid loodusprojekte koostanud ja läbi viinud. Teemaks on olnud *Kartul, Õun, Teraviljad, Piim ja piimasaadused meie toidulaual, Metsaannid* jt. Kõikide projektide kohta oleme koostanud mapid, kus kirjas esinemiskavad, laulude, tantsude, mängude kirjeldused, pildimaterjal. Projektist *Teraviljad* valmis ka videofilm.

See töö on olnud küll raske, nõudnud organiseerimist ja aega, kuid samas huvitav, liitnud õpilasi ja õpetajaid, kooli ja kodusid.



Põlva Keskkooli algklassiõpetajad 1996. a sügisel “Teraviljapeol”. Pildil on esireas (vasakult) muusikaõpetaja Mare Urban, Eha Kraav, huvijuht Kaja Linde, Ülle Suur; teises reas Raina Uibo, Aigi Sikkal, algklasside õppealajuhataja Sirje Kuivalainen, Sille Malvik; kolmandas reas direktor Aleksander Kisand, Ülle Sarapik, Külli Aruvee ja Marje Lumi.

Tänaseks on õpetajate koosseis muutunud: osa õpetajaid vahetas kooli ja kooli direktor siirdus välja teenitud vanaduspensionile ning andis oma kohustused üle nooremale kolleegile Arvo Sarapuule.

Projektis *Kala* osalesid ka õpetajad Elli Meriroos ja Aiva Ladva, keda fotol pole.

Eesti keele kui võõrkeele õpetamisest

EHA VOLTEIN, Tartu Õpetajate Seminari emakeeledidaktik

Tartu Õpetajate Seminaris õpivad kolmandat aastat eesti keele kui võõrkeele eriala üliõpilased. Eriala nime-tust, tõi küll, püütakse varieerida: eesti keele õpetaja vene õppekeelega koolidele, eesti keele kui teise keele õpetaja jms. Sisuliselt on koolis õpitav eesti keel venekeelsele (või mõne muu koduse keelega) lapsele siiski võõrkeel, ükskõik, et antud hetkel tähtis riigikeel.

Koos üliõpilastega on mul olnud võimalus käia praktiliselt erinevates venekeelsetes koolides, tutvuda eesti keele õpetajatega ja näha nii näidis- kui ka praktikatunde. Olin varem tege-lenud eesti keele kui emakeele õpetamise me-toodikaga algklassides. Nüüd olen kokku puu-tunud eesti keele kui võõrkeele õpetamisega kahel esimesel kooliastmel ja see on olnud huvitav kogemus ning tekitanud mõtteid, mida tahaksin õpetajatega jagada.

Lähtun järgmistest probleemidest: keeleõp-pe adressaat: 7–12-aastane õpilane; kommuni-katiivne keeleõpe – millal ja milleks; eesti kee-le õpetamise (õppimise) eripära; töövõtted.

Adressaat

– kahe esimese kooliastme õpilane. Koolides töötavad enamasti aineõpetajad: eesti või vene filoloogid, kes valdavad kahte keelt ja keele õpetamise metoodikat. Mõnel õpetajal on isegi magistrikraad, kuid tundub, et noorema kooli-ea psühholoogias ja õpetamise metoodikas tun-takse end ebakindlalt. On õpetajaid, kes intui-tiivselt tunnetavad, kuidas väikese õpilasega toime tulla, kuid need on vähesed “sündinud õpetajad”. Valdavalt teatakse aine õpetamise metoodikat ja **ainet** õpetataksegi, pööramata tähelepanu sellele, mida antud vanuses laps teab oma emakeele grammatikast või millised oskused on tal üldse emakeeles.

Sama situatsioon oli eesti koolides, kui vene keelt hakati õpetama 1. klassis (koos võõra tä-hestikuga, samas oli laps ebakindel oma tähes-tiku kasutamisel) ja jätkub praegugi, kui mis-tahes võõrkeelega alustatakse juba esimesest kooliaastast.

Praegu on olukord vene koolides siiski pisut mõistlikum: esimesel kooliaastal enamasti ei kirjutata. Nüüd avaldavad lapsevanemad vahel õpetajale survet: nemad tahaksid kodus lapsi kontrollida, kuid eesti keele vihikus on ainult pildid. Nad ei tea ise, kuidas need sõnad eesti keeles on. Siis palutaksegi õpetajal kirju-tada eestikeelsed sõnad kirillitsas, et saaks ko-dus harjutada. Enamasti õpetajad seda siiski ei tee ja lapsel ei jäägi muud üle, kui tunnis hoo-lega tähele panna ja harjutada.

Kommunikatiivne keeleõpe

Meetodi juured ulatuvad 1960. aastate lõpu Inglismaale ja nüüd on see jõudnud ka Eesti võõrkeeleõppesse. Olulisel kohal on suhtlusos-kuse õpetamine ja õppimine ning õppijakeskne õpisituatsioon. Idee lähtub sellest, et esimese keele – emakeele – õpib laps suhtlussituatsioonides. Keegi ei ürita õpetada teda käändeid, pöördeid või aegu **teadlikult** kasutama. Laps matkib täiskasvanuid, omandab suhtlussituat-sioonis mõisteid ja kasutab neid. Suhtlemisel saab ta aru, kas tema sõnadega väljendatud mõte jõudis partnerini või ei. Kui ei jõudnud, püüab ta rakendada mõnd teist kombinatsiooni. Koolis loob õpetaja suhtlussituatsiooni ja ta-gab, et sõnavara oleks võimalikult paremas vastavuses reaalse situatsiooniga. Õpilase üles-andeks on selles situatsioonis aktiivselt osale-da, kasutades õpitavat (võõr)keelt. Esimese kooliaasta tulemusena kasutabki õppija teata-vat hulka võõrkeelseid sõnu teatavates suht-lussituatsioonides, kuid ei oma teadlikku infor-matsiooni õpitava keele grammatikast.

Õpilased peavad enne saama teadmised emakeele kui keele toimimise kohta, seejärel on nad võimelised üsna kiiresti mõistma ka uue keele märgisüsteemi. Minu arvates siin ongi kõige olulisem moment: ei saa õpetada paral-leelselt mitut keelt. Emakeel peaks olema samm eespool ja teine (kolmas) keel järgneb al-les siis, kui emakeeles on üht-teist teadlikult omandatud ja võõrkeel saab sellele toetuda.

Eesti keele kui võõrkeele õpetamine

Eesti keele õppimise(õpetamise) teemal on vii-masel ajal “Õpetajate Lehes” korduvalt sõna võetud. Arvatakse, et eesti keele õppimine ei erine põhimõtteliselt nt inglise keele õppimi-sest ja meie rohkem kui sajandipikkune hääli-kumeetodi kogemus on nüüdseks ajast ja arust.

Soovitan eesti keele kui võõrkeele õpetajatel tutvuda dotsent Karlepi artikliga “Kuidas õppi-da lugema ja kirjutama eesti keeles” (ÕpL 3., 10. ja 17. dets 1999). Selgub, et eesti keelel on teatavaid eripärasusi ja selle õpetamisel on või-malik kasutada rohkem strateegiaid(meeto-deid) kui inglise keeles. Ka vene keele eeskujul silpide kaupa lugema õpetamine ei anna eesti keele tunnis soovitud tulemusi.

Mõnevõrra sõltub õpimeetodi valik õpetata-va isikust, kuid õpetaja peaks valdama võima-likult paljusid õppemeetodeid- ja võtteid, et igas konkreetses situatsioonis otsustada, milli-sest võiks kõige enam kasu olla. Kuna otseselt eesti keele kui võõrkeele algõpetusest ei ole keegi pikemalt kirjutanud, soovitan õpetajatel

sirvida Mare Mürsepa koostatud eesti kooli 1.–3. kl emakeele õppekomplekte “Meie Keel” koos iga klassi juurde kuuluva õpetajaraamatuga ja raamatut “Laps on hakanud lugema” (Tln, 1998). Nimetatud õppematerjalid sisaldavad päris palju ideid, mis on rakendatavad ka eesti keele õpetamisel muukeelsetele.

Töövõtteid

Olen ise otsinud, tõlkinud, valinud ja mугandanud mitmesuguseid töövõtteid, mis lähtuvad eespool nimetatud probleemidest ja mida kasutaksin esimesel ja teisel kooliastmel eesti keele kui võõrkeele õpetamisel. Võib-olla on õpetajatelgi nendest abi.

- Näita sõna pildil, kirjapildina (täissõnameetod) ning häälda.

- Varieeri õpitava sõna hääldust: *vaikselt, sosal, valjult, rõõmsalt, kurvalt...*

- Katsu sõna – kui võimalik (*libe, kare, külm, soe, kõva, pehme*).

- Leia erinevaid ajendeid sõnade kordamiseks: *kõige lühem, pikem, raskem, keerulisem, vene keelele sarnasem, lihtsam ...*

- Mitu sõna täna tunnis õppisime? Nimeta.

- Pilt + hääldus: kumb oli pildil – *kana-kala, kalur-kallur, saal-sall, tibud-tipud?*

- Joonista õpitud sõnad, joonistamise ajal korda sõna ja küsi pinginaabril oma sõnu.

- Arva, mis sõna ma mõtlesin (eelmisel tunnil õpitute hulgast, klassis olevatest sõnadest).

- Pildil on üks sõna. Mõttele, mis see võiks olla; see algab l-ga; see lõpeb a-ga; selles on ülipikk oo vms.

- Hääldame palju koos ja õpetame, kuidas iga häälikut eraldi ja sõnas hääldada.

- Mis häälik on kõigis sõnades: *kala, aken, tuba, talu, kaduma?*

- Töö sõnaskeemidega (igal lapsel käes) – näita, kus asub a – *karu, tema, aken*.

- Mis häälik on sõna algul, lõpul, 3-häälikulisel ka keskel: *aur, uba, lill, loos, kool, tuul?*

- Millised tähed on siin peidus?

- Kuula sõna, näita õiget pilti: *saal, saar, saan, saag, saak; kuur, kuul, kuub, kuup, kuut*.

- Korda täpselt: *varblased rabarberil; Ats, viska must müts kasti*.

- Sõnajaht: leia sõnu oma ümbrusest, kirjuta need aardelaekasse (sõnasedelite karpil).

- Vali laekast 3 k-ga algavat sõna, mõttele nendega 3 lauset.

- Vali 2 l-ga sõna; lase teistel mõistatada, mis sõnad need on.

- Vali sõnu, mis seotud sinise värvusega (*taevas, meri, pliats, jõgi*).

- Vali sõnu loomadest, kellel on 4 jalga (*koer, kass, lehm, hobune*). (NB! Laegast täiendatakse pidevalt nii koos kui ka iseseisvalt, nende sõnadega saab teha väga palju harjutusi.)

- Sõnakett suuliselt või laeka sõnadest: *koeraha-aken-nuga-asi-ise-eesel-lehm ...*

- Sõnadoomino (pilt ja sõna, lõpuks ring sulgub).

- Lausemängud (värvimütsidega, vt 2, lk 90–95).

- Lause kasvatamine. Pilt: *väike koer; teeme lauset pikemaks: väike koer haugub* jne.

- Sõnamäng: keelan p; siis ei tohi järgmine mängija öelda sõna, mis sisaldaks p-d; kui ta suudab öelda õige sõna, keelab ise mingi muu hääliku ja küsib kedagi.

- Tee sõnasedelid kõigest, mis leidub koolikotis, köögis, elutoas – pane laekasse.

- Sõnadiktaadid (auto-, paaris-, jooksudiktaat).

- Kuidas korrastada sõnu aardelaekas (tähestiku vajaduse tunnetamine)?

- Miks on ball tähestikus eespool kui buss.

- Lauseussid (sõnapiiri tunnetus) *minaõpinees-tikeeltjubapoolaastat*.

- Mida me teeme? Üks õpilane läheb ukse taha, teised lepivad kokku, millist tegevust näitavad. Siseneja: *te laulate (sa laulad, nad laulavad, me laulame)*.

- Lauseintonatsiooni tunnetamine: tahvilil *Ära maga! Ma õpin. Kas sa tuled? Keegi “loeb” üht lauset suvaliste silpidega (da-ba-da)*. Teised aimavad intonatsioonist, millist lauset loeti.

- Takistusriba. Mängijad seisavad paarikaupa, üks hakkab “takistusriba” läbima. Iga seisja võib talle ühe küsilause esitada mistahes alalt. Läbija peab **kohe** vastama. Kes ei suuda, katkestab. Võitja suudab vastata kõigi küsimustele.

- Ringimuinasjutt. Keegi alustab: *Elas kord ...* naaber jätkab. Tuleb moodustada lauseid, mis sobiksid üksteist jätkama ja kokku peaks moodustuma jutuke.

- Kajalugemine: õpetaja loeb ühe lause või lullerea, lapsed kordavad kohe järele.

- Puzzlejutt. Mingi tegevust kujutav pilt on lõigatud neljaks tükiks. Laps saab ühe tüki ja püüab selle kohta mingi lause koostada. Siis pannakse pilt kokku ja võrreldakse, kui hästi sobisid laused pildiga. Võib teha ka uue jutu.

- Muinasjutt asjadega. Lapsed istuvad ringis, ringi sees on mingid esemed. Tuleb mõelda jutt, kus neid on kasutatud. Iga laps võtab eseme ja ütleb sellega lause. Laused peavad omavahel seostuma.

- Kingikorv. Mängujuht annab sealt *kingitusi* nii, et teised ei näe. Laps kirjeldab saadud eset, kuni teised ära arvavad, mis esemega tegu.

- Pildi kohta ütleb õpetaja (või õpilane) lauseid, mõned on teadlikult valesti koostatud; klass peab reageerima hüüdega *räägi tõtt!*

- Sama muinasjutuga. Õpetaja jutustab ja koostab nt lause *Punamütsike kohtas metsas lammast* vms. Klass peab reageerima: *üttele tõtt!*

- Jutumikser. Õpetaja räägib teatud aeg mingil teemal, siis muudab teemat ja klass reageerib kokkuleppeliselt.

- Seljamõistatus (paarismäng). Sõbra seljale kinnitatakse mingi sõnasedel. Kas-küsimustega püüab sedeldatu teada saada, kes või mis ta on.

- “Detektiiv” vaatleb 3–4 õpilast hoolega ja väljub. Mängijad muudavad (vahetavad) midagi oma välimuses. “Detektiiv” tuleb tagasi ja kommenteerib (nt *Jural on Olegi lips* vms).

- Hommikused uudised. Tunni algul istutakse ringis ja iga laps räägib, mida huvitavat temaga on vahepeal juhtunud.

- Kollektiivsed kirjutised. Teema *Et olla terve*. Iga laps joonistab oma pildi ja kirjutab sellele,

mida ta teeb, et olla terve (*magan palju, söön õuna*); tehtu asetatakse üldise teema juurde ja kõik lapsed loevad ka teiste kirjatööd läbi.

● Ajalehest on välja lõigatud huvitavaid pealkirju ja kleebitud paberile; loositakse endale üks ja ennustatakse, millest võiks seal juttu olla.

● Rollimängud pinginaabriga: poes, postkontoris, reisibüroos ...

● Räägi oma kaaslaste silmadest, juustest, harrastustest ...

● Oled aias ja kaevad maad. Mida sa mõtled? Räägi.

● Isa istub autoroolis ja sõidab koju. Räägi, millest ta mõtleb.

● Lapse vestlus kassiga, koeraga ...

● Nägemisdiktaat: lausete kaupa, pärast avatakse kogu tekst ja pinginaaber kontrollib.

● Korrektuurharjutused, et ka oma viga harjuks leidma.

● Lausete korrastamine (ja täiendamine) – laused sõnasedelitel.

● Tekstiosade korrastamine.

● Lausete alguste järgi teksti kokkuseadmine ja täiendamine.

● Pilt + lause algus. Lõpeta lause nii, et sobiks pildiga. Kirjutatakse, võrreldakse tulemusi.

● Pilt + palju sõnu tahvlil. Kriipsuta läbi sõnad, mis selle pildiga kindlasti ei sobi; kasuta ülejäänud sõnu pildi kohta lausete koostamiseks.

● Õpitud teksti kirjalikud lühiumberjutustused.

● Ideekaardid, märksõnade kogud (kollektiivsel) – ettevalmistus kirjalikuks tööks.

● Igal lapsel on mitu pilti, ühe kohta teeb ta juttu, annab pinginaabrile. See vaatab pilte, loeb teksti ja otsustab, millise kohta jutt on tehtud.

● Pilt + repliigid. Lapsed loevad ja mõistatavad, kellele pildilt need kuuluvad.

● Õpilased kujutavad ennast pildile ja räägivad (kirjutavad), mida näevad, tunnevad.

● Pildi "lavastamine" – mõeldakse, mida tegelased räägivad, mis veel juhtus.

● Pikemate muinasjuttude, kus on palju korduvaid tekstiosasid, lavastamine.

Laps peaks saama igas tunnis **lugeda, rääkida, mõelda ja kirjutada** (algul kirjatehnilisel eesmärgil, hiljem loovtööd või keeleõpetuslikul eesmärgil tehtud kirjatööd); mängud, laulud, tantsud, joonistamine on hädavajalikud.

Üliõpilaste praktilisel kasutatud töövõtteid

● Dialoogide osalistega lugemine ja peast esitamine.

● Teksti kuulatakse lindilt, samal ajal jälgitakse õpikust kirjalikult.

● Õpetaja esitab teksti kohati natuke teistsuguste lausete, lapsed märgivad lause järjekorranumbri ja + (nõus) või – (ei ole nõus).

● Pildi ja lause võrdlemine: sobib, ei sobi.

● Teksti sisu ennustamine pealkirja ja põgusa vaatluse järgi.

● Õpetaja ütleb teksti kohta pikema lause. Õpilased võrdlevad, on see sisuliselt õige või vale, kommenteerivad.

● Telefonimäng.

● Mõistekart kujundatakse tahvlile koos.

● Õpetaja küsimused on üllatusmuna kapslis.

Laps loosib küsimuse, loeb, küsib kelleltki ja on vastusega nõus või ei ole.

● Sisekohakäänete kordamine: õpetaja ütleb lause vahel õigete, vahel valede käänetega, õpilased reageerivad kokkuleppeliselt.

● Rühm analüüsib teksti, koostab 3 küsimust, esitab need teistele ja saab vastused.

● Õpetaja ütleb lause. Kui õige, laps kordab, kui vale, parandab.

● Õpilane loeb tekstist lause valjult, keegi esitab selle kohta küsimuse.

● Õpilane valib tekstist ühe tegelase rolli (tädi, ema, onu) ja jutustab selle tegelase seisukohalt.

● Spordialasid mõistatatakse väheste antud tähtede abil.

● Õpilased grupeeritakse ruumis meeldiva spordiala järgi ja jutustatakse sellest.

● Pildi järgi võetakse mõne sportlase (Nool, Salumäe) roll ja kirjutatakse lauseid tema seisukohast lähtudes.

● Etteantud küsimuste järgi (suvalisest sõnast alustades) kombineeritakse lauseid.

● Tegusõna oleviku pöörete õppimine. Õpetaja kustutab tahvlilt läbisegi isikuid ja pöördelõppe, lapsed kordavad pidevalt kogu teksti.

● Mäng koduse töö kontrolliks – kohus. Süüdistaja esitab küsimusi, kaitsja vastab küsimustele, kohtunik hindab mõlema tegevust; klass jälgib ja aitab, kui vaja.

● Mõistatuste lahendamine (lõpuks näidatakse pilti, et kõik sõnast aru saaksid).

● Lünkharjutus õpitud teksti kordamiseks: lünka tuleb sobitada sõna teksti sisu järgi.

● Rühma- ja paaritöö, et saaks palju rääkida.

● Lugemine – aeglaselt, kiiremini, sosinal, valjusti.

● Täheruut – leia sealt 6 poisi ja 6 tüdruku nimi.

● Kuula teksti ja leia sõnad, mis on sulle uued.

● Kui sõna on talve (vms) kohta, tõused püsti, kui ei – istud.

● Mõttele tegevus, mida saab talvel teha, ja näita klassile; teised ütlevad, mida teed.

● Mõttele pildi kohta lause, kirjuta tahvlile (parandatakse).

● Kuula teksti, leia kaudses tähenduses kasutatud väljendid.

● Leia tekstist lause, mis algab sõnaga ...

● Loe, pliiats huulte vahel.

● Laula julgesti keeletunnis! See parandab hääldust.

Kirjandus

1. K a r l e p, K. 1999. Kuidas õppida lugema ja kirjutama eesti keeles. – ÕpL 3., 10. ja 17. det.

2. K i v i, L., M u h e l, I., R o o s l e h t, M. 1988. Emakeele õpetamise meetodiline juhend 1. klass, Tallinn.

3. K r a l l, I., S õ r m u s, E., T o o m s a l u, M. Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus (projekt ELTP 1995–1997).

4. M ü ü r s e p p, M. 1998. Laps on hakanud lugema. Tallinn.

5. M ü ü r s e p p, M. 1994. Mõnus ja mõistev lugemine ehk pool aastat hiire-aabitsaga. Koolibri.

6. M ü ü r s e p p, M., V i i s i m a, P. 1995. Meie keel. Tööraamat 1. klassile jõuludest suveni. Õpetajaraamat. Avita.

7. M ü ü r s e p p, M. 1996. Meie keel 2. Õpetajaraamat. Koolibri.

Loovkirjutamine võõrkeeleõpetuses

MERLE JUNG, TPÜ õppejõud, M.A. saksa filoloogia erialal

Kirjutamisoskuse arendamine võõrkeeleõpetuses on viimastel aastakümnetel põhjustanud didaktikute hulgas palju erimeelsusi. Seoses kommunikatiivsete meetodite levimisega võõrkeeleõppes on kirjutamine tihti tagaplaanile jäänud.

Tavaettekujutus kirjutamisest võõrkeeleõpetuses hõlmab enamasti vaid kontrolltõid ja kohustuslikke kirjandeid, mis kujutavad endast õpitud materjali reprodutseerimist. Kuid keeleõpe ei saa piirduda ainult suulise ja funktsionaalse keelekasutuse omandamisega.

Püüan valgustada mõningaid (loov)kirjutamise aspekte. Edaspidi tahaksin tutvustada loovkirjutamise meetodeid ja anda soovitusi nende rakendamiseks kesk- ja kõrgkoolides.

Kirjutamisteooria ja -didaktika seisukohti

Kirjutamine on üks keelelisi põhitegevusi, mis on või vähemalt peaks olema meie ühiskonnas üldhariduse osa. Viimastel aastatel on huvi kirjutamise ja sellega kaasnevate nähtuste vastu taas tõusma hakanud. Kirjutamist on uuritud psühholoogilisest, lingvistilisest ja didaktilisest aspektist ning jõutud järeldusele, et kirjutamisoskust tuleb arendada süstemaatiliselt ja eesmärgistatult.

Et vältida visuaalse meedia ajastul kirjutamisoskuse muutumist üksikute spetsialistide pärusmaaks, tuleb seda propageerida kui üldist ja igapäevast vajalikku oskust.

Kirjutamisoskus ei piirdu kaugelgi kirjutamisega. Kirjutamine on terviklik tegevus, mille juurde kuuluvad õigekiri, sidusus, väljendusoskus jne.

J. Fritzsche eristab kirjutamisel nelja osaoskust: võimet

- 1) keelt graafiliselt fikseerida,
- 2) kirjakeelt kasutada,
- 3) teksti moodustada,
- 4) eri liiki tekste koostada (3).

Traditsiooniliselt on kirjutamisel ühiskonnas kaks ülesannet: ühelt poolt informatiivne ja dokumenteeriv funktsioon, teisalt elitaarne kunstifunktsioon.

Kui vaadelda kirjutamisprotsessi kui informatsiooni edastamist, kulgeb see lineaarselt:

kirjutaja → tekst → lugeja
(saatja) (info) (vastuvõtja).

Kui aga eesmärgiks ei ole informatsiooni andmine, vaid pigem kirjutaja mõtete või tunnete väljendamine, on tegemist ringikujulise protsessiga. Kirjutaja korrastab töö käigus oma mõtteid, täpsustab ja lihviv väljendust:

kirjutaja ↔ kirjutamisprotsess
(+ ideed) ↔ (mõttejooksu aeglustamine, mõtte muutmine objektiks).

Kuna mõtted, ideed ja arusaamad pole alati algusest peale valmiskujul olemas, tekivad ja küpsevad nad just kirjutamise käigus. Seetõttu toimub pidev perspektiivvahetus produktilt protsessile ja tekstilt kirjutajale (6).

Mis puudutab konkreetselt võõrkeeleõpetust, siis toob F. Hermanns välja järgmised kirjutamise funktsioonid (5).

□ **Didaktilised funktsioonid** – kirjutamise kaudu saab vastavat keelt paremini tundma õppida. Kirjutaja loob oma isikliku võõrkeelse keskkonna, tal on rohkem aega järele mõelda kui rääkides.

□ **Kirjutamine kui refleksioon** – kirjutamine võimaldab kirjutajal kirjavandust distantseeruda, sellega mängida, seda kriitiliselt vaadelda ja parandada.

□ **Kirjutamine kui emotsioon** – kirjutamine on tihedalt seotud inimese sisekõne, verbaalse mõtlemise ja tunnetega. Kes võõrkeeles kirjutab, peab tahes-tahtmata teatud mõttes võõrkeeles mõtlema ja mida tihedamini see juhtub, seda kiiremini ja paremini keel omandatakse.

Võõrkeeledidaktikas on kirjutamine üks neljast keele kasutamise seotud psühhomotoorsest oskusest (2; 11): **kuulamine** (auditiivne arusaamine), **lugemine** (visuaalne arusaamine), **rääkimine**, **kirjutamine**.

Kahe esimese puhul on tegemist retseptiivse oskusega, kaks viimast, sh kirjutamine, on produktiivsed oskused. On oluline, et võõrkeeleõpetuses arendataks võrdset kõiki nelja osaoskust. Paraku näitab praktika, et meie praeguses võõrkeeleõpetuses pööratakse kirjutamisele üha vähem tähelepanu.

R. Bohn ja W. Ulrich eristavad kolme kirjutamise tasandit (1; 11).

□ **Reproduktiivne kirjutamine** – kirjutatu mehaaniline produtseerimine loetava käekirja, korrektse grammatika ja õigekirjaga (ümberkirjutamine, etteütlus).

□ **Reproduktiivne-produktiivne kirjutamine** – pooleldi kontrollitud kirjutamine, kasutades ainult eelnevalt loetud või kuuludud ning omandatud sõnu ja lauseid (ümberjutustus, protokoll, konspekt).

□ **Produktiivne ehk loovkirjutamine** – isiklike mõtete, tunnete, arvamuste, kujutluste vaba väljendamine.

Mida varem alustada produktiivse kirjutamisega, seda paremini õpivad õpilased end võõrkeeles väljendama. Keeleõppija hakkab tajuma oma võimalusi ja vajakajäämisi, selle kaudu õpib ta oma keelelist tegevust koordineerima. Samas võib loovkirjutamine olla ka loovuse arendamise vahendiks, mida igapäevast saab edukalt praktiseerida.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et suuline ja kirjalik keelekasutus on ühe keele kaks võrdset ja

suhteliselt iseseisvat olemasoluvormi, mis on mõlemad vajalikud keelelise kommunikatsiooni protsessis. Kuigi kirjutamine on palju komplekseeritum oskus kui rääkimine, on ta vajalik ja vältimatu nii ema- kui ka võõrkeeles.

Loovkirjutamise eripärad

Loovkirjutamine (sks *kreatives Schreiben*, ingl *creative writing*) on hõivanud viimastel aastakümnetel kirjutamisdidaktikas olulise koha. Nii nagu loovus psühholoogias, on ka loovkirjutamine kirjutamisdidaktikas üks viimase aja lööksõnu, kui mitte üelda moevool. Loovkirjutamine kuulub juba mõnda aega õppeainena nii USA kui ka mitmete Euroopa riikide koolide ja ülikoolide õppekavasse.

Kirjutamislaine sai alguse 1970. aastatel USA-st, kümnekond aastat hiljem levis see ka Euroopasse. Loovkirjutamise lähteideeks oli alateadvuse päevavalgele toomine, tunnete ja mõtete vaba väljendamine. Praegu pakutakse näiteks Saksamaal loovkirjutamise kursusi peale ülikoolide ka rahvaulikoolides, on olemas loovkirjutamise huvialaringid lastele ja täiskasvanutele, sel teemal on ilmunud palju raamatuid ja kogumikke.

Eestis ei ole loovkirjutamisega veel kuigi palju tegeldud, selle all mõistetakse enamasti kirjandi või essee kirjutamist. Kuigi loovkirjutamine tekkis emakeele baasil, on selle erinevad meetodid hästi üle kantavad ka võõrkeelesõpessse.

Tuleb silmas pida, et loovkirjutamine ei tohi mingil juhul tavapärasest süstemaatilist kirjutamisõpetust tagaplaanile tõrjuda. Ta on eelkõige vahend ja võimalus muuta õppetöö vaheldusrikkamaks ja arendada kirjutamisoskust loovuse, tihti ka mängu kaudu.

Didaktikud ja keeleteadlased on ägedalt vaieldud loovkirjutamise efektiivsuse ja vajalikkuse üle keelesõpess. Ühel pool on puhtalt analüütilis-interpreteeriva õppetöö pooldajad, teisel pool aga järjekindlad loovate meetodite esindajad. Olen seisukohal, et mõlemad pooled peavad olema õppetöös esindatud ja just nende kombineerimine muudab keelesõppe kõige tõhusamaks.

Ei ole ilmselt mõtet ega vajadust loovkirjutamise mõistet defineerida, seda ei tee ka enamik teatmeteoseid. Eri allikates on loovkirjutamise kohta kasutatud erinevaid termineid, seda on nimetatud **loomulikuks, vabaks, ekspressiivseks, eksperimentaalseks, kirjan-duslikuks, personaalseks kirjutamiseks** (4; 7; 8; 9). Kuigi nendes mõistetes leidub nüansilisi erinevusi, võib nad üldjoontes ikkagi loovkirjutamise mõiste all kokku võtta.

Et iseloomustada loovkirjutamise probleematikat pisut lähemalt, tuleks vaadelda selle kontseptsiooni olemuslikke tunnuseid.

G. Pommerin, üks veendunumaid loovkirjutamise pooldajaid võõrkeelesõpess, tõstab esile rea loovkirjutamise aspekte (9).

□ Loovkirjutamine on vajalik vastukaal normidele orienteeritud kirjutamisõppele.

□ Loovkirjutamine võimaldab võõrkeelesõppijal kirjutada juba algastmes väikseid terviklikke ja väljendusrikkaid tekste, kasutades väheseid semantilisi ja süntaktilisi vahendeid.

□ Loovkirjutamist iseloomustab pingevaba atmosfäär, mis loob soodsad tingimused keeleliste võimaluste mänguliseks proovimiseks.

□ Loovkirjutamise produktid ei ole enam eelne-nud suure vaeva kardedud lõpptulemused, vaid tekstid, mis motiveerivad lugema, arutlema ja uusi tekste kirjutama.

Loovkirjutamisel on tihti eksperimentaalne või mänguline iseloom, mis ei suru kirjutajale peale muid norme kui kokkulepitud mängureeglid. See on enamasti spontaanne ega nõua pikka järele- ja ümbermõtlemist.

Loovkirjutamise üks eesmäärke on eneseväljendusoskuse arendamine nalja, põnevuse ja uuduse kaudu.

Põhimõtteliselt võib loovkirjutamiseks lugeda igasugust liiki kirjutamist, mille puhul on tegemist mingi täiesti uue teksti loomisega, oma mõtete väljendamisega. Sellest järelduvalt ei kuulu näiteks grammatikaharjutus loovkirjutamise valdkonda, kuigi keelesõppe seisukohalt on ta vaieldamatult hädavajalik.

Ka kirjand on loovtöö, kui ei ole tegemist etteantud ja omandatud materjali reprodutseerimisega, nagu seda meie võõrkeeletunnis tihti juhtub.

Kui kodus päheõpitud tekst pannakse klassis paberile ja hinde saab tehtud vigade arvu järgi, siis seda ei saa nimetada loovuseks, vaid epigoonluseks.

Loovkirjutamise puhul võib tekkida küsimus, kuidas on võimalik ühendada loovust kirjakeelega. Tähendab ju loovus traditsioonidest kõrvalekaldumist ja normidest mitte kinni pidamist, kirjakeele puhul on meil aga tegemist suhteliselt jäikade reeglitega. Siin peitubki üks põhjus, miks ei tohi hoolimata ahvatlevana tunduvatest loovkirjutamise meetoditest loobuda süstemaatilisest ja traditsioonilisest kirjutamisõppest. Viimase kaudu omandatakse reeglid, mille baasil võib hakata midagi uut looma, keelega mängima ja eksperimenteerima, uusi võimalusi avastama.

Õpetaja osatähtsust loovkirjutamise meetodite rakendamisel keeletunnis ei tohi alahinnata. Tema ülesanne on luua kirjutamiseks soodne, meeldiv ja sõbralik atmosfäär, mis nii mõnegi suurkooli tingimustes ei ole eriti lihtne. Samuti oleneb õpetajast, kas ülesanded on piisavalt huviäratavad ja ajendavad kirjutama. Õpetaja peaks endale võtma eelkõige nõuandja ja kaasalõija rolli, s.t ideaalis peaks ka tema koos õpilastega kirjutama. Peale usalduse võitmise aitab see ka õpilaste kirjutamisprobleemidest paremini aru saada ning nende töid adekvaatsemalt hinnata.

Mis õpilastesse puutub, siis nemad on tavaliselt loovate ülesannete suhtes üpris avatud. Kui puudub igasugune loovkirjutamise kogemus, võib alguses küll teatavat hämmeldust ja isegi vastuseisu täheldada, mis aga enamasti

peagi möödub. Paljud õpilased tunnevad umbusaldust kõige vastu, mis puudutab kooli ja õppetööd, nad näevad selles lihtsalt järjekorset kohustust. Sellisel juhul sõltub kõik õpetajast ja tema võimest selline barjäär kõrvaldada.

Valminud loovtöödega tuleb taktitundeliselt ja mõistvalt ümber käia, kuna need võivad olla väga isiklikud. Ühtegi tööd ei tohiks autori nõusolekuta klassis ette lugeda ega arutada. Igaühel meist on hirm teiste reaktsiooni ja kriitika ees, see kehtib nii laste kui ka täiskasvanute, eriti aga puberteedialiste kohta.

Üheks suuremaks probleemiks loovkirjutamise puhul on loovtööde hindamine. Kuigi see tundub esmapilgul peaaegu teostamatu, on siingi võimalik välja töötada vastavad kriteeriumid. Oluline on, et õpilased teaksid juba enne kirjutama asumist, mida täpselt hinnatakse, millele nad erilist tähelepanu peavad pöörama. Vastasel korral võib hiljem asjatuid negatiivseid emotsioone tekkida.

Tahaksin rõhutada, et iga loovtööd ei ole vaja ilmtingimata hinnata, teinekord piisab ka näiteks kirjutamisel saadud kogemuste vahetamisest.

Loovkirjutamine haarab kogu isiksust ja vähendab hirmu kirjutamise ees – see on üks põhilisi loovkirjutamise saavutusi. Õpilased õpivad end paremini ja täpsemalt väljendama, leiavad oma stiili, arendavad loovat fantaasiat, mida neilt muidu oodatagi ei oskaks. Tulemuseks võivad olla tavapärasest hoopis õnnestunud tekstid.

Loovkirjutamise eesmärk ei ole kunstiliselt kõrgeväärtuslike tekstide produtseerimine, vaid kaasata kirjutamisprotsessi kõik õpilased, ka need, kes muidu võib-olla kunagi pliiatsit kätte ei võtaks.

Lõpetuseks sobib I. Saltzwedeli mõtteavaldus loovkirjutamise kohta keeleõppes (10): *“Mõeldud ei ole siin ainult neid õpilasi, kellele hea haldjas pani hälli kaasa ohjeldamatu kirjutamishimu, mis ajendab neid igal juhul tekste koostama. ... Nemad kirjutavad niikuinii.*

Mõeldud on kõiki õpilasi, keda tuleb innustada reproduktiivsetest vormidest keerukamaid tekste kirjutama.”

Kirjandus

1. B o h n, R. 1987. Schreiben – eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 24. N. 4, S. 233–238.
2. D o y é, P. 1995. Lehr- und Lernziele. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm. Tübingen, Basel: Franke, S. 161–166.
3. F r i t z s c h e, J. 1980. Aufsatzdidaktik. Kritische und systematische Untersuchungen zu den Funktionen schriftlicher Texte von Schülern. Stuttgart, Kohlhammer.
4. F r ö c h l i n g, J. 1987. Expressives Schreiben. Untersuchungen des Schreibprozesses und seiner Funktionen als Grundlage für eine Laienschreibdidaktik, Frankfurt a. M.
5. H e r m a n n s, F. 1988. Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Texte schreiben im Germanistik-Studium. Lieber, M. und Posset, J. (Hrsg.), München: iudicium, S. 45–67.
6. K a s t, B. 1992. Fertigkeit Schreiben. Schreiben mit Phantasie. München: Langenscheidt. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).
7. L e i m e i e r, W. 1998. Ein herrenloses Damenfahrrad. Anregungen und Beispiele für einen kreativen und produktionsorientierten Deutschunterricht. Paderborn, Schöningh.
8. L u d w i g, O. 1998. Schreiben lernen. Vom Sinn und Unsinn des Schreibens in der Schule. In: Bildung und Wissenschaft 3, S. 2–7.
9. P o m m e r i n, G. 1995. Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag, hrsg. v. H. Popp. München: iudicium, S. 665–683.
10. S a l t z w e d e l, I. 1993. Schüler erzählen Geschichten. Über kreatives Schreiben im Deutschunterricht der Oberstufe. In: Erziehungskunst 3, S. 257–260.
11. U l r i c h, W. 1979. Wörterbuch. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Sprachdidaktik und Literaturdidaktik. Kiel, Hirt.



Pildil on TPÜ saksa keele eriala tudengid.

HELJU RIDALI foto

Orgaanilise keemia harjutusülesannete koostamisest

KATRIN KOLK, EPMÜ LKI keemia osakonna dotsent

ANU VIIGI, EPMÜ LKI keemia osakonna lektor, Hugo Treffneri Gümnaasiumi õpetaja

Õpilastele ja üliõpilastele keemiat õpetades hakkavad silma mõningad probleemid, mis korduvad aastast aastasse. Väga paljud üliõpilased tahavad kirjutada reaktsioonivõrrandeid, kasutades selleks molekulivalemeid. Enamik neist väidab, et on koolis nii õppinud. On teada, et orgaaniliste ühendite molekulivaleimid näitavad selle ühendi kvalitatiivset ja kvantitatiivset koostist. Ühendi omadused sõltuvad molekuli struktuurist. Sellest, milliste süsinike vahel esineb kordne side, millise süsinikuga seotud vesinik asendub kergemini, kus asub funktsionaalrühm jne, sõltub reaktsiooni saadus. Orgaanilise keemia õppimisel on suur tähtsus harjutusülesannetel.

Õpilastel on kasutada Lia Paaveri, Jüri Vene ülesannete kogu "Keemia ülesanded XI klassile". Viimane väljaandja on kirjastus "Koolibri" 1998. aastal. 1998. a ilmunud Ants Tuulmetsa õpikus "Keemia XI klassile" on põhjalikult selgitatud orgaaniliste ühendite nomenklatuurireegleid ja seost nomenklatuuri ning struktuuri vahel. Õpilastel on võimalik selgeks saada, et iga nimetus kirjeldab ühendit täpselt ja üheselt. Selle kohta leidub harjutusülesandeid nii õpikus kui ka ülesannete kogus. Õpilased saavad nimetusest lähtudes koostada struktuurivalemeid ja vastupidi – nimetada struktuurivalemi alusel ühendit. Õpikus on välja toodud primaarse, sekundaarse ja tertsiaarse süsiniku mõiste. Ühendite keemiliste omaduste õpetamisel on pööratud tähelepanu reaktsiooni tsentrile. Küllastumata ühendite juures on põhjalikult selgitatud sideme katkemist ja Markovnikovi reeglit, tuues ka näiteid. Vastava teema lõppu on paigutatud harjutusülesandeid.

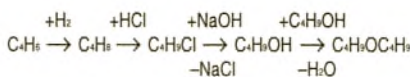
On vaja, et õpilased oskaksid sidemete ja funktsionaalrühma ning nende asukoha alusel teha järeldusi võimalike reaktsioonide ja reaktsioonisaaduste kohta. Sellisteks harjutusteks on ülesannete kogus ülesandeid vähevõitu. Lähteühendites ei ole märgitud, kus asub kaksikside, funktsionaalrühm, ei ole öeldud, kas tegemist on hargnenud ahelaga ühendiga. Ei ole lisatud, kas võrrandid tuleb kirjutada struktuurivalemeid kasutades. Näiteks (lk 34). Kuidas teostada järgmisi muundumisi:

a) butüün → buteen → klorobutaan → butanool → dibutüüleeter

b) hekseen → kloroheksaan → heksanool → heksaanhape → metüülheksanaat?

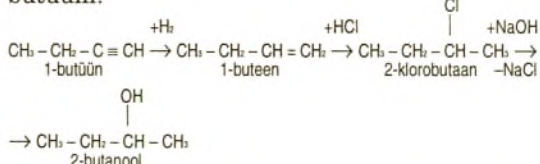
Õpilasel on sellisel juhul ülesannete lahendamiseks mitu võimalust. Analüüsime ülesande a-osa.

1. Ülesande lahendus molekulivalemeid kasutades:

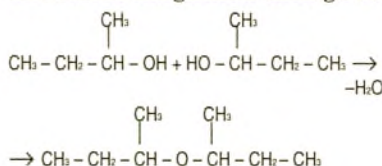


Teostatud on mehaanilised liitmised ja lahutamised. Lähtudes molekulivalemitest on kõik korras.

2. Õpilane kirjutab võrrandid, võttes aluseks 1-butüüni:

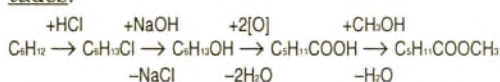


Arvestades Markovnikovi reeglit, moodustub 2-klorobutaan, sellest 2-butanool. Edasi moodustub hargnenud ahelaga eeter:



Analüüsime ülesande b-osa.

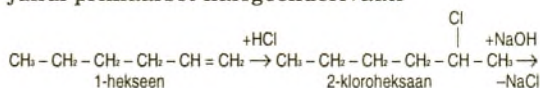
1. Ülesande lahendus molekulivalemeid kasutades:



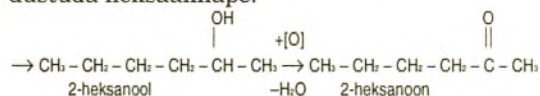
Näiliselt on kõik korras.

2. Õpilane püüab lahendada ülesande, valides ühe võimalikest isomeeridest.

Sõltumata sellest, kas ta võtab lähteühendiks 1-hekseeni, 2-hekseeni, 3-hekseeni või mõne hargnenud ahelaga ühendi, jääb ta hätta. Arvestades Markovnikovi reeglit, ei teki ühelgi juhul primaarset halogeenderivaati



Antud juhul tekib 2-kloroheksaan. Edasi tekib sekundaarne alkohol, mis ei oksüdeeru aldehüdiks, vaid ketooniks, mistõttu ei saa moodustuda heksaanhape.



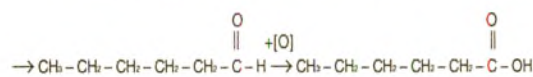
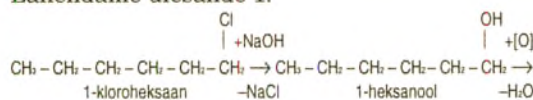
Ülesanded peaksid olema koostatud nii, et õpilane on sunnitud näitama, millise süsiniku juures toimub asendus, milliste süsinike vahel on kordne side ja milliste juures funktsionaalrühmad. Harjutamise käigus peaks õpilastele selguma, et võttes lähteühendiks süsivesiniku, saab ainult metaanist, etaanist, eteenist ja etüünist teostada muundumisi reas: süsivesinik → halogeenderivaat → alkohol → aldehüd → karboksüülhape.

Seoste rida võiks alata näiteks halogeenderivaadist. Reaktsioonivõrrandite kirjutamisel peaks kinnistuma õpitu, et kergemini moodustuvad sekundaarsed halogeenderivaadid ja sekundaarsed alkoholid, mis viib ketooni, isoahelaga eetri ja isoahelaga estri tekkele. Selleks on vaja reaktsioonivõrrandite kirjutamisel kasutada lihtsustatud struktuurivalemeid, milles on näidatud kordse sideme ja funktsionaalrühma asukohad ning funktsionaalrühma struktuur. Mõningad näited sellest, kuidas võiks ülesandeid muundumiste rea kohta esitada.

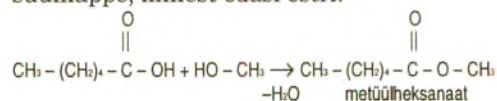
Kuidas teostada järgmisi muundumisi:

- 1) 1-kloroheksaan \rightarrow 1-heksanool \rightarrow heksanaal \rightarrow
 \rightarrow heksaanhape \rightarrow metüülheksanaat
- 2) 1-butüün \rightarrow 1-buteen \rightarrow ?-butanool \rightarrow ? (eeter)
- 3) 2-buteen \rightarrow ?-klorobutaan \rightarrow ?-butanool \rightarrow ?
- 4) propaan \rightarrow ?-kloropropaan \rightarrow ?-propanool \rightarrow
 \rightarrow propanoon
- 5) propüün \rightarrow propanoon \rightarrow ? propanool \rightarrow diisopropüüleeter
 \downarrow
 \rightarrow isopropüületanaat?

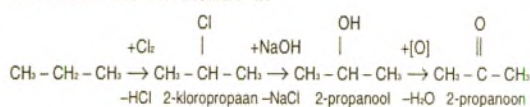
Lahendame ülesande 1:



Alustades primaarsest halogeenderivaadist, jõuame aldehüdini ja sellest saame karboksüülhappe, millest edasi estri.

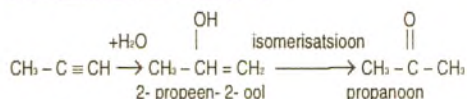


Lahendame ülesande 4:

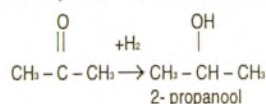


Ülesanne on esitatud nii, et õpilane on sunnitud kasutama struktuurivalemeid ja mõtlema, millise süsiniku juures toimub asendus.

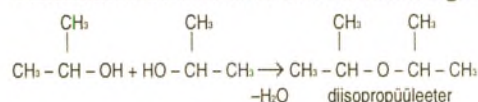
Lahendame ülesande 5:



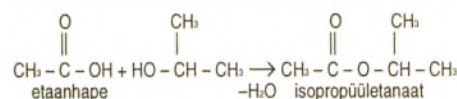
Siin moodustub küllastumata alkohol, kus kaksiksida ja OH on sama süsiniku juures. Tegemist on ühendiga, mis isomiseerub ketooniks, millest moodustub sekundaarne alkohol.



Sekundaarsest alkoholist saame isoahelaga eetri.



Analoogiliselt tekib ka hargnenud ahelaga ester:



Õpetamise praktika on näidanud, et õpilased võtavad struktuurivalemite loogika kergesti omaks. Tulemus on see, et orgaanilise keemia muutub huvitavamaks ja tema omandamine lihtsamaks, kui anorgaanilise keemia omandamine.

Insenerigraafika rollist tänapäeva haridusmudelis

HEIKI LUBI, TPÜ dotsent

Prantsuse teadlane Gaspard Monge avaldas 200 aasta eest raamatu "Géométrie descriptive" (Kujutav geomeetria), milles ta kirjeldas ruumiliste objektide kujutamise võimalusi tasapinnal. See omavahel kindlates suhetes olev ristprojektsioonide meetod on kasutusel kogu maailmas tänaseni.

Ka laialt levinud ütlus *joonis on tehnika keel* pärineb temalt (2). Tõepoolest, ka kõige üksikasjalikum sõnaline seletus ei kirjelda eset nii täielikult kui joonis.

Õppeainet, mille käigus õpilased omandavad joonise valmistamise kunsti, nimetatakse tehniliseks joonestamiseks. TTÜ-s on seda haka-

tud nimetama insenerigraafikaks. Tõepoolest on enamiku insenerialade õpetamisel aluseks joonistena esitatav graafiline materjal, mistõttu taoline nimetus sobib. Mõiste alla mahub ka kujutav geomeetria kui seni omaette eksisteerinud õppedistsipliin.

Arvestades arvutigraafika (mille puhul joonise valmistamise tehnoloogia on tavapärasest oluliselt erinev) laialdast levikut viimasaastatel, on väljendiga *insenerigraafika* tabavalt kokku võetud kõik jooniste valdkonda puutuv, tegemata seejuures vahet jooniste valmistamise tehnoloogiatel.

Püüame tehnika keelt võrrelda emakeelega. Viimase õpetamisel on üldhariduskoolis välja

kujunenud aastatepikkused traditsioonid, tehnilise joonestamise õpetamisele kulutatakse aga oluliselt vähem aega. Ühest küljest on see ka mõistetav – mitte kõik üldhariduskooli õpilased ei hakka tulevikus tööle tehnikaaladel. Teisest küljest on aga tehnikaseadmed nii laialt tunginud meie igapäevaellu, et neis on vaja orienteeruda mis tahes valdkonnas töötaval inimesel. Eesti keele leviala on praktiliselt piiratud meie vabariigi territooriumiga. Rahvusvaheliseks suhtlemiseks tuleb kasutada võõrkeelt või tõlki.

Tehnika keele kasutuspiirkond on laiem – sisuliselt ongi see rahvusvaheline.

Lisaks graafilistele kujutistele on ka arvud (joonistele kantud mõõtmised) kõikides keeltes üheselt mõistetavad. Seoses rahvusvaheliste kontaktide tihenemisega on püütud sõnalist teksti asendada võimalikult üheselt mõistatavate sümbolitega. Nii on *vaade, pööratud lõige, pinnalaotus* uutest standardites asendunud vastavatähenduslike sümbolitega.

Kui varem võis segadust tekitada vaadete erinev paigutus Euroopas ja Ameerikas, siis nüüd on kirjanurgas toodava tüvikoonuse kaks-vaate kui sümboli abil kohe võimalik kindlaks teha, millise süsteemiga on tegemist.

Arvutite massilise levikuga on välja kujunenud arvutigraafika kui omaette ainevaldkond. Paljudes projekteerimisasutustes on jooniste valmistamisel täielikult sellele üle mindud.

Mis saab pliiatsiga joonestamisest? Mitmes arenenud välisriigis pole traditsioonilisest käsitši joonestamisest loobutud, küll aga on muutunud väiksemaks selle osakaal üldises joonestamiskursuses.

Tänapäeval arvutijoonestusega tegelevatel inimestel on olemas eelnev käsitši joonestamise kogemus. Selle peavad omandama ka noored, aga kui harva tuleb teha mõni lihtne joonis, ei osata seda valmistada. TTÜ ja Leedu insener-graafikute uurimus näitas, et lihtjoonise tegemiseks arvutil kulub 2–3 korda rohkem aega kui käsitši joonestamisel (2). Üksiku joonise tegemisel kujuneb joonise omahind arvuti kasutamisel nii rahaliselt kui ka inimressursse arvestades kõrgemaks. Võime väita, et joonise keerukus ja rahakott määravad, millist varianti on otstarbekas kasutada.

Mis puutub tušijoonistesse, siis nende aeg paistab küll otsa saanud olevat. Tänapäeva koopiamasinad teevad väga kvaliteetse koopia ka pliiatsijoonisest. Kõige kiirem ja tihti ka käepärasem viis detailist ettekujutuse saamiseks on eskiisi tegemine. Seda oskust läheb vaja kõikjal, ka arvutijoonise kavandi koostamisel. Seda ongi vaja õppida käsitši joonestamise tundides. Seetõttu koosnebki enamiku Euroopa õppeasutuste insenerigraafika õppeprogramm kahest osast: alg- ehk põhikursusest (käsitši joonestamine) ja arvutigraafika kursusest.

Käsitši joonestamist arvutijoonestamisega võrrelda on mõtet vaid joonise valmistamise

tehnoloogiat silmas pidades. See on asja üks pool, teise poole moodustab oskus joonist lugeda. Selle puhul pole tähtis, mil viisil joonis on saadud. Jooniselt on vaja välja lugeda kõik, mis sinna tehnika keeles kirjutatud.

Reformimise käigus on paljudes koolides lõpetatud joonestamise õpetamine iseseisva õppeainena. See aga ei tähenda, et üldhariduskoolis enam üldse ei omandata joonestusala-seid teadmisi. Neid tutvustatakse 5.–9. kl poiste tööõpetuse tundides üldtehnilise ettevalmistuse raames.

Meie sellealase õppematerjali analüüs näitas, et joonestamisele pühendatud materjali maht moodustab umbes 80% joonestusõpiku (1) mahust. Mõned teemad on välja jäetud, mõne puhul on teemakäsitus pealiskaudsem. Iseküsimus muidugi, kui palju tööõpetuse tundides sellega tegeldakse. Kulub ju enamik aega mingi eseme valmistamisele.

Joonestusteadmiste ja -oskuste tagasiminekut kinnitavad ülikooli esmakursuslaste teadmised (3).

Igasugune informatsioon rikastab meie teadmisi. Samas teame, et paljas faktide kogumine ei ole tänapäeval koolituse põhiline eesmärk. Märksa olisem on arendada õpilaste analüüsitavat mõtlemisvõimet ning oskust kasutada faktidel rajanevaid teadmisi igapäevaelus esile kerkivate probleemide lahendamisel.

Insenerigraafika kursusel on täita üks oluline isiksust arendav roll – kujundada ruumilise mõtlemise võimet, ruumiliste esemete kujutamist tasapinnal ristprojektsioonidena ja vastupidi. Kui luuakse joonisel kujutatud projektsioonide põhjal enesele ettekujutus selle ruumilisest kujust koos kõigi võimalike tühemikega temas, ongi see ruumiline mõtlemine. Oskuse omandamine toimub järk-järgult ja nõuab aega. Seetõttu tuleks selle õppimisega koolis juba varakult alustada.

Ruumilise mõtlemise võimet ei ole vaja ainult inseneridel, seda vajavad ka arhitektid, kunstnikud, kujundajad jpt. Seda läheb vaja ka igapäevasel suhtlemisel, kui tahame vestluspartnerile midagi konkreetset asjalikult ära seletada. Isegi turismireisil olles ja linnaplaani vaadates saab kõik kohe oluliselt selgemaks, kui orienteerume õigesti näiteks ilmakaarte suhtes.

Ruumilise mõtlemis- ja kujutusvõime väljaarendamine on insenerigraafika üks üldhariduslike eesmärgi, mille tõttu peaks see ka üldharidust andvate õppeainete hulka kuuluma.

Kirjandus

1. K o g e r m a n n, E., T a p p e r, V., T i h a s e, K. 1985. Joonestamine üldhariduskoolile. Tln, Valgus.
2. M ä g i, R. 1997. Insenerigraafika arengujooni. TTÜ kogumik – Insenerikultuur Eestis (3). TTÜ kirjastus, lk 115–121.
3. V i l l m a n n, L. 1988. Knowledge level of student candidates in Technical Drawing. – Engineering and computer graphics (4). Vilnius, Technika, pp. 71–72.

Koolieelne kasvatus Euroopa Liidu riikides

AINO SAAR, TPÜ eelkoolipedagoogika õppetooli dotsent

TIIU ÕUN, TPÜ eelkoolipedagoogika õppetooli magistrant

Eesti ühiskonnas toimunud sotsiaalsed ja majanduslikud muudatused seavad uued nõudmised haridusele ja kasvatusetele tervikuna, sh ka koolieelsele kasvatusetele. Tänapäeva koolieelne lasteasutus ei piirdu ainult vanemate tööollemise ajal järelevaataja rolliga, vaid on kodust kasvatuset ja laste arenemist toetav asutus.

Eesti haridussüsteemi arengu kontseptsiooninähakse ette eelkooliealiste laste tervikliku, võimete ja huvide kohase arengu toetamist, kujutusmaailma ja koostööoskuse kujundamist (1). Tõusnud on naiste haridustase, suurenenud tööhõive ja kasvanud üksikvanemate arv. Seoses nende muudatustega on suurenenud ka koolieelsete lasteasutuste külastatavus.

Koolieelses kasvatusetes arenguvõimalusi ja ideid otsides tutvume teiste maade haridussüsteemidega. Et teada, mille poolest me sarnaneme või erine, millised on eri maades arengutendentsid ja aktuaalsed teemad.

Koolieelsed lasteasutused EL riikides

Kogu Euroopas ja ka Eestis on valdav suundumus, et üha enam lapsi veedab rohkem aega koolieelsetes lasteasutustes.

Tabel 1

LASTE ARV EL RIIKIDE KOOLIEELSETES LASTEASUTUSTES	1994/95. õa (%-des)		
	3-a	4-a	5-a
Belgia	98	100	98
Taani	60	79	81
Saksamaa	47	71	77
Kreeka	13	54	56
Hispaania	57	100	100
Prantsusmaa	99	100	100
Iirimaa	1	53	98
Itaalia	89	96	99
Luksemburg	–	92	98
Holland	3	97	99
Austria	30	71	90
Portugal	42	55	70
Soome	27	29	35
Rootsi	51	58	63
Suurbritannia	45	94	100

Allikas: *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union*. 1997.

Euroopa Liidu 1997. aasta hariduse statistilises aruandes (8) on välja toodud, et enamikus Euroopa riikides külastab üha suurem arv 3–4-aastaseid lapsi mingis vormis koolieelset lasteasutust, üha rohkem 1–3-aastaseid lapsi osaleb mingi laste päevahoiu asutuse töös.

Eestiski on koolieelsete lasteasutuste külastatavus suurenenud. Haridusministeeriumi

andmetel oli 1–6-aastaste laste vastav protsent 1997. a 55,1, 1998. a 57,7, 1999. a 58,7. Lastekasvatamisest rääkides on hakatud kasutama mõistet *kaksiksotsialiseerumine* – s.t, et lapse põhiline kasvukeskkond ei ole enam perekond, vaid suure osa päevast veedab laps ametlikes institutsioonides, kus tema eest hoolitsevad kutselised õpetajad-kasvatajad (4). See suundumus on paljudes riikides, mitte ainult Euroopas, tõstatanud küsimuse koolieelsete lasteasutuste töö kvaliteedist ja selle hindamise võimalustest.

Koolieelsed lasteasutused

Alla 3-aastastele lastele. Enamikus Euroopa riikides on alla 3-a lastele võimalusi perevälisteks kasvatuseks loonud rohkem era- kui avalik sektor, kuigi näiteks Soomes ja Hispaanias on riigi osalus seadustega määratud. Peamiselt on tegu lastesõimedega, mille külastatavuse protsent on väga erinev – Taanis oli see 1997. a 48, Prantsusmaal ja Belgias umbes 20, aga Iirimaa, Saksamaal ja Suurbritannias 2–3 (5). Praktiliselt kõikides Euroopa Liidu riikides arutletakse sõimede kui väikelaste põhilise päevahoiuvormi võimaluste üle.

Rahulolematu traditsioonilise sõime tööga sai põhjuseks, miks Põhja-Itaalias arenes uus suund, mida kogu Euroopas tuntakse *Reggio-Emilia* nime all. Seda iseloomustab eeskätt vanemate ja lasteasutuse koostöö. Paljudes riikides kasvab huvi paindlike süsteemide vastu, mis vastaksid alla 3-aastaste laste ja nende vanemate vajadustele, kuna mitmed uurimused on näidanud, et 0–3-a laste vanemate soovid ja ootused lasteasutusele on palju mitmekülgsemad kui suuremate laste vanematel (5).

3–6-aastastele lastele. Vaadeldes 15 liikmesriigi 3–6-aastaste laste koolieelseid lasteasutusi, võib need tinglikult liigitada järgmiselt (9):

□ **lasteaed** (*Kindergarten*) – 3. eluaastast kuni koolikohustuse alguseni, avatud kas pool päeva või vahetustega (enne- ja pärastlõunal);

□ **lastepäevakodu** (*Tagesstätte*) – 3. eluaastast kuni koolikohustuse alguseni, erinevalt lasteaiast kogu päeva avatud;

□ **erivanuseliste laste päevakodu** (*Altersübergreifende Einrichtung*) – lastele sünnist kuni 10–12 aastani, kogu päeva avatud;

□ **eelkool** (*Vorschule*) – kuulub kooli juurde, mõeldud lastele, kes ei ole veel koolikohuslased, avatud pool päeva või vahetustega;

□ **eelklass** (*Vorklasse*) – kuulub kooli juurde, mõeldud lastele viimasel aastal enne kooli;

□ kool (*Schule*) – riikides, kus koolikohustus algab 5-aastaselt.

Tabel 2

EL RIIKIDE KOOLIEELSE LASTEASUTUSED 3-6-AASTASTELE LASTELE + peamine/ * koos teiste võimalustega/ – harvaesinev						
	La	Lpk	Eriv laste pk	Eel- kool	Eel- klass	Kool
Belgia			–	+		
Taani		*	*		+	
Saksamaa	*	*	*		–	
Soome			+			
Prantsusmaa	–			+		
Kreeka	*		*			
Iirimaa			–	+		
Itaalia		+				
Luksemburg			–	+		
Holland			–			+
Austria	*	*				
Portugal	*	*				
Rootsi	–		+			
Hispaania	*	*	*	*		
Suurbritannia			*	*	*	+

Allikas: R. Strätz. 1998.

Peale nimetatud asutuste on veel mitmesugused mängugrupid (Suurbritannias, Hollandis, Soomes, Iirimaa) ja võimalused hoida mitme pere lapsi ühes kodus (Taanis, Prantsusmaal, Soomes, Portugalis, Rootsis).

Koolikohustus

Koolikohustus algab mõnes Euroopa Liidu riigis 5-, enamikus 6-, Taanis, Soomes ja Rootsis 7-aastaselt. Ametlik koolikohustuse algus ei pruugi aga tegelikult kajastada. Näiteks Suurbritannias ja Hollandis algab koolikohustus 5-aastaselt, aga juba enamik 4-aastaseid lapsi käib koolis. Luksemburgis algab koolikohustus 6-aastaselt, aga kuna eelkool on 4. eluaastast kohustuslik, siis minnakse tegelikult kooli 4-aastaselt. Riikides, kus üha enam lapsi 4-aastaselt kooli läheb, on koolieelsete lasteasutuste süsteem vähem reglementeeritud kui teiste riikidega ning peamiselt erasfääri organiseeritud (6).

Tabel 3

KOOLIKOHUSTUSE ALGUS EL RIIKIDES	
Vanus	Riik
5 a	Suurbritannia, Holland
6 a	Kreeka, Belgia, Saksamaa, Prantsusmaa, Iirimaa, Itaalia, Luksemburg, Austria, Portugal, Hispaania
7 a	Taani, Soome, Rootsi

Allikas: Oberhuemer, Ulich. 1997.

Koolimineku käsitletakse enamikus riikides kui lapsele kriitilist perioodi. Seetõttu püütakse leida lastele parim võimalus kooli üleminekul. Näiteks Hollandis on leitud, et kui tuua koolikohustus varasemale eale, soodustab see koolieelse lasteasutuse ja põhikooli integratsiooni. Seejuures peab 4.–8. eluaastani koolis olema integreeritud klassikalise lasteaiapeda-

googika elemente, mis ekspertide hinnangul ei ole täielikult õnnestunud. Prantsusmaal ja Belgias on sisse viidud nn õppimise tsükliid, mis peaksid aitama luua sujuva ülemineku kooli, mis aga mõnede ekspertide arvates on hoopis süstematiseeritud õppimise toonud varasemale eale (5).

Kas ühe- või erivanuste laste rühm?

Koolieelsete lasteasutuste rühmade komplekteerimise põhimõtete arutamisel on tihti tõstatatud küsimus, kas moodustada rühm ühevanustest või erineva vanusega lastest. Euroopa koolieelsetes lasteasutustes komplekteeritakse rühmad tavaliselt kahel viisil (8).

Esimese mudeli järgi koostatakse grupid ühevanustest lastest ja seda nimetatakse tinglikult *koolimudeli*ks. Teisel juhul moodustatakse grupid eri vanuses lastest ja kuna see meenutab oma vormilt perekonda, nimetatakse seda *peremudeli*ks.

Kreeka, Hispaania, Iiri, Prantsuse ja Suurbritannia koolieelsetes lasteasutustes on rohkem kasutusel *koolimudel*, ka Taani ja Soome eelkooliklassides. Seevastu enamikus alla 6-aastastele lastele mõeldud koolieelsetes lasteasutustes Taanis, Rootsis, Soomes ja Saksamaal on rohkem kasutusel *peremudel*. *Peremudel* toimib hästi lasteasutuses, kus on eri vanusega lapsed, töö toimub rohkem lastekeskuse põhimõttel, on olemas vajalikud ruumid ja materiaalsed tingimused ning kvalifitseeritud personal.

Mõnes Euroopa riigis (Prantsusmaa, Kreeka, Iirimaa, Itaalia) on loodud *peremudeli* rühmi ka hädaabinõuna vähese asustusega paikkondades. Sellisel juhul pole rühmad pedagoogiliselt motiveeritud ning võib esineda loodetule vastupidine efekt (9).

Kasvatuse aktuaalsed teemad

Esitatu andis mõningase ülevaate Euroopa koolieelse kasvatuse korraldusest, nüüd vaatleme, mida koolieelse kasvatuse edasise arengu juures on tähtsustatud. Esitatud temaatika ei kajasta kõiki aktuaalseid valdkondi, kuid ehk on sellestki kasu Eesti koolieelse kasvatuse tulevikusuundumuste arutamisel.

Koolieelsete lasteasutuste töö kvaliteet.

Koolieelsete lasteasutuste külastatavuse suurenemine kogu maailmas on tõstatanud küsimuse nende töö kvaliteedist ja selle hindamise võimalustest.

Euroopas on koolieelsete lasteasutuste tööd sageli analüüsitud õppekavade ja õppetegevuste (nt matemaatika, emakeel jm) põhjal. Tunatud inglise professor Pascal (1993) on välja tõtanud kvaliteedi hindamise skaala, kus analüüsitakse lasteaias kasvatustöö eesmärke, õppekava, õpetamise stiile, laste omavahelist suhtlemist, erinevaid tegevusi, soo ja rassi arvestamist kasvatustöös jne.

Põhjamaades on eelkõige analüüsitud laste mängu ja esteetilisi tegevusi, sest õppetöö kõrval peetakse oluliseks inimestevahelisi suhteid

ja sotsiaalsed keskkonda (3). Soomes, Rootsis ja Taanis viidi läbi uurimus, milles võeti aluseks lapse positsioon, s.t analüüsimisel esitati küsimus, kui hea on lapsel lasteaias olla. Uurimus näitas, et teiste lastega koos veedetud aeg on koolieelse kasvatuskvaliteedi oluline näitaja.

Eelkooliealistele lastele on väga tähtis olla koos teistega isegi siis, kui nende omavahelised suhted on probleemsed. Oluliseks peeti ka lapse võimalust olla ükski ja täiskasvanu oskust respektierida seda soovi (3).

Soomes on välja töötatud projekt "Laps ja kvaliteet", mis on eeskätt orienteeritud tarbijate laiale ringile (lapsed, vanemad, omavalitsused, ühiskond). Projektis uuritakse, milliseid koostöövorme kasutatakse vanematega suheldes (näiteks kas arutatakse vanematega läbi õppe- ja kasvatus töö plaanid), milline on personali ettevalmistus, koolitus, õppe- ja kasvatus töö paindlikkus. Analüüsitakse lasteasutuse töö eesmärgi ja seda, kuidas töötajad suudavad neid täita. Lisaks hinnatakse oskust hoida keskkonda, energiasäästlikkust, koostööd välismaa lasteasutustega (3).

Arutelud koolieelse kasvatuskvaliteedi temadel on siiani käsitlenud eelkõige lasteasutuse struktuuriga seotud külg – lasterühma suurus, personali arvu, kvalifikatsiooni, ruumide sisustust.

Üha enam on hakatud arutlema protsessuaalsete aspektide üle, nagu suhted laps – laps, laps – kasvataja, kasvataja – lapsevanem; igapäevane hooldus, laste organiseeritud tegevused, vaba mäng, õppekava jt.

On oluline, millised on lasteasutuse personali veendumused, väärtused ja arusaamad nii konkreetse asutuse tööst kui ka kasvatuskvaliteedist. Selleks uuritakse pedagoogilise personali arusaamu lasteasutuse ülesannetest, valitsevatest normidest, püstitatud eesmärkidest, ettekujutusi kasvatuskvaliteedist ja laste arengust ning selle toetamisest (7).

Enesehindamine. Seoses hariduskvaliteedi hindamise võimaluste uurimisega on tähelepanu pööratud ka koolieelse lasteasutuse töö hindamisele.

Kui välishindamine on tavaliselt organiseeritud riikliku järelevalve kaudu, siis paljudes riikides on päevakorral sise- ehk enesehindamise süsteemi väljatöötamine. Enesehindamine on eelkõige vajalik lasteasutusele endale, et aru saada oma tugevatest külgedest ja leida valdkondi, mis vajaksid muutmist. Sisehindamise vajalikkust on nimetatud ka Eesti haridussüsteemi arengu kontseptsioonis (1).

Kultuuriline avatus. Euroopa integratsiooniprotsesside ja mitmekultuurilisuse mõjul on kasvatuses hakatud rääkima nn euroopa dimensioonist (2). Selle all mõeldakse multikultuurilise ühiskonna soodustamist, kus tähtis osa on erinevate kultuuri- ja keelegruppide vahelisel kommunikatsioonil. Koolieelses kasvatuses tähendab see lapsele võimalust tutvuda teiste kultuuride ja keeltega, mille läbi ta õpib

aktsepteerima erinevusi ning kohanema uute inimeste ja situatsioonidega. Lasteasutuse igapäevatoos saab multikultuurilist kasvatust sisse viia erinevate keelte ja kultuuride tutvustamise kaudu. Võib kasutada eri rahvaste mänguasju, nukke, pildimaterjali, valmistada rahvustoite jms.

Üleminekud. Viimasaastatel on nii psühholoogias kui ka kasvatuskvaliteedist suurenenud tähelepanu individuaalse ja perekondliku arengu faasidele ja üleminekutele ühest faasist teise. Siia kuuluvad ka lapse üleminek perekonnast lasteaiadesse ja lasteaiast kooli. Uuritakse, kuidas teha üleminekud lastele võimalikult sujuvaks, et lihtsustada kohanemisprotsessi; kuidas saavad vanemad ja kasvatajad-õpetajad selles toeks olla.

Uurimistulemused on näidanud, et lapsed, kellele üleminekud on problemaatilised, võivad olla koolis vähem edukad, vastuvõtlikumad psüühilistele häiretele ning neil on raskem sõlmida sõprussuhteid (1).

Kogu Euroopas on kasvanud huvi koolieelse kasvatuskvaliteedi vastu, seda näitavad nii OECD aruanded kui ka EECRA (*European Early Childhood Research Association*) viimasel seitsmel aastal Euroopas läbi viidud konverentsid.

Eesti koolieelses kasvatuses võib leida nii sarnasusi teiste Euroopa riikidega kui ka erinevusi, kindlasti on aga mõndagi teiste maade kogemustest õppida, et luua last, ta arengut ja vajadusi arvestav ning kodust kasvatuskvaliteet toetav koolieelse lasteasutuse süsteem.

Kirjandus

1. Eesti haridussüsteemi arengu kontseptsioon 1999 (tööversioon). EV HM. Eesti Haridusfoorumi '99 toimikond, Tallinn.
2. F t h e n a k i s, W. E. 1998. Erziehungsqualität: ein Versuch der Konkretisierung durch das Kinderbetreuungsnetzwerk der EU. Sturzbecher, D. (Hrsg). Kindertagesbetreuung in Deutschland-Bilanzen und Perspektiven. Freiburg im Breisgau, Lambertus, S. 45–71.
3. H ä n n i k ä i n e n, M., de J o n g, M., R u b i n s t e i n, R. L. 1997. Our heads are the same size. A study of quality of the child's life in Nordic day care centres. Lund University, Sweden.
4. K r a a v, I., R a u d i k v. 1998. Kodu õpikeskkonnana ja lapse tervis. Eesti Haridusfoorum 1998, Tartu.
5. O b e r h u e m e r, P., U l i c h, M. 1997. Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
6. Pre-school Education in the European Union 1995. Current thinking and provision. Studies No 6. Luxembourg, Office for Official Publication of the European Communities.
7. S a a r, A., Ö u n, T. 1999. Euroopas hinnatakse koolieelse lasteasutuse kvaliteeti. – Haridus, nr 3, lk 59–60.
8. Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union – 1997. Europäische Kommission. Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
9. S t r ä t z, R. 1998. Betreuung, Erziehung und Bildung in Altersgemischten Gruppen. Sturzbecher, D. (Hrsg). Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Freiburg im Breisgau, Lambertus, S. 128–185.

Eksliibris – õpetaja raamatukogu kaunistaja

HEINO RANNAP, emeriitprofessor

Eesti koolmeistrid, nii ülikoolide professorid kui ka rahvakoolide õpetajad on õpikute, teaduslike teoste ning juturaamatute kirjutamise ja nende kogumise kõrval oma raamatukogu kaunistamiseks ja omandi kinnistamiseks kasutanud raamatuviita (meeneviita, eksliibrist). Mitmed õpetajad on ise teinud nimetatud pisigraafikat oma ja sõprade raamatutele. Nii on pika staažiga Viljandi tütarlaste gümnaasiumi joonistusõpetaja-kunstnik Gustav Mootse teinud enam kui 250 eksliibrist. Rohkesti on neid pisitrüki-seid valmistanud õpetajad-kunstnikud Märt Laarman, Günther Reindorff, Paul Luhnthein, Peet Aren, Riho Lahi jt. Õpetajate töid järgides on eksliibriseid teinud oma või pereraamatukogule kooliõpilasedki.

Varasemal ajal oli aadlikel sugupõlve vapi kujutis maja portaalil, kaluril võrgumärk puutahvlikesel, talupojal õuemärk väraval. Õpetaja-raamatusõbra omanikuviit raamatu sisekaanel kujutab raamatu omaniku elukutset, tegevus- ja huvialasid, jutustab isikliku raamatukogu olemasolust ning näitab inimese haridus- ja kunstilembust. Kunstilise väärtuse kõrval on neil suur kultuurilooline tähtsus.

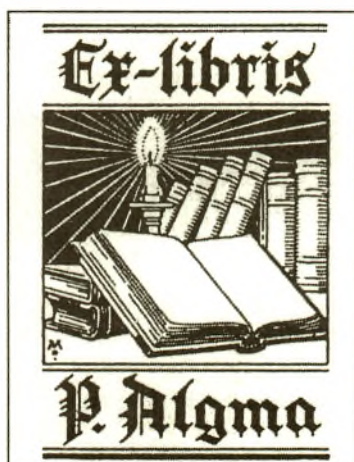
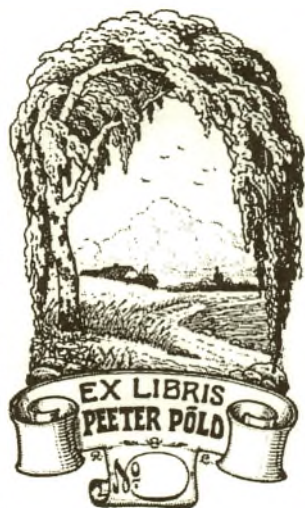
Jakob Westholm (1877–1935) on jäänud eesti kooli ajalukku hea matemaatikaõpetaja, osava hariduspoliitiku, südamliku luuletaja, omanimelise poistegümnaasiumi looja ja nõudliku direktorina. Ta elutööd on jäädvustanud J. Kross teoses “Wikmani poisid” ja M. Mikiver teleseriaalis. J. Westholmile tegi mitu eksliibrist Kristjan Raud, kes oli aastakümneid joonistusõpetaja Peterburi, Tartu ja Tallinna gümnaasiumides, ka J. Westholmi gümnaasiumis. Aabitsa ja päikese motiiviga on kunstnik andnud edasi raamatuviida omaniku püüdluse hariduse kaudu valguse ja heaolu juurde.

Tartu ENKS tütarlaste gümnaasiumi direktori, esimese Eesti haridusministri, ülikooli pedagoogika-professori **Peeter Põllu** (1878–1930) eksliibrise ideeks on omaniku nimekuju.

Loodusemotiiv põldude vahelise teega osutab, et kõik kasvab põllul (ka hariduspõllul), kui selle eest hoolitseda. Selle raamatuviida on teinud Rudolf Lepik. R. Lepik sai esialgse kunsti- ja hariduse Paide Karskuse Kuratooriumi joonistuskursustel. Hiljem korraldas ta ise kunsti-kursusi ning oli joonistusõpetaja Pärnu ja Tartu keskkoolides.

Ka eesti keele õpetajale ja Läänemaa koolide inspektorile **Ernst Ennole** (1875–1934) tegi eksliibrise Kristjan Raud. Kunstnik oli suur muinasloolise ainese koguja ja Enno luuleande austaja. Eksliibrisega (valminud 1933. aastal) on kunstnik rõhutanud E. Enno kiindumust rahvaloomingusse.

Tüüpiliseks õpetaja elukutse eksliibriseks on Gustav Mootse 1935. aastal loodud raamatuviit **Peeter Almale** (1885–1951). Põlev küünal raamatute keskel sümboliseerib rahvalgustuslikku tegevust, mis Peeter Almal algas vene tsaaririigis Kabila ja Kärstna ministertiumikoolis, lõppes Viljandi 3. mittetäielikus keskkoolis.





Paul Ambur (1904–1974) on tuntud eelkõige eksliibriste koguja, uurija ning publitseerijana. Aga ta oli ka tunnustatud algkooliõpetaja, kirjanik, õpikute autor ja enam kui saja kirjandusõpiku toimetaja. Eksliibrisekunstist on ta avaldanud üle 30 raamatu (“Eesti kunstipärasest eksliibristest”, “Günther Reindorffi eksliibristest”, “Richard Kaljo eksliibrised” jt).

Temale on teinud raamatuviitaid mitu eesti kunstnikku, üks huvitavamaid on J. Arraku psühholoogiline eksliibris (1968) musta luigega.

Jüri Parijogi (1892–1941) on üks eesti õpetajatest, kelle elutee lõppes 1941. aasta suvel Tartu vanglas.

Ernst Kollomi kujundatud (1939) värviline eksliibris põhineb nimesümbolikal ning laevukese motiivil, kus toredaid noortejutte ja reisirakeldusi avaldanud õpetaja ise liigub tähtede, s.t igaviku poole.

Jaan Roos (1888–1965) oli õpetaja ning raamatute süvauurija, kes ühendas eesti keele ja kirjanduse õpetaja ning Paide, seejärel Tartu tütarlaste gümnaasiumi direktori ameti bibliofiili huvidega. Eesti gümnaasiumide ülikooliharidusega direktoritel olid suured isiklikud raamatukogud. Jaan Roosi raamatukogus oli üle 10 000 köite, nende hulgas haruldasi eesti varatrükiseid.

Põltsamaa ja Tartu koolide joonistamisõpetaja Juhan Pütsepa kavandi on Jüriõõ teemaliseks eksliibriseks lõiganud 1935. aastal “Pallase” õppejõud Hando Mugaste.

Gustav Mootse (1874–1957) oli pedagoog, kes suutis nakatada tegelema kujutava kunsti- ga oma õpilasi Rakvere õpetajate seminaris, Põltsamaa ja Viljandi gümnaasiumides. Ise ta maalis akvarellmaale, joonistas eksliibriseid ning kirjutas arvukaid kunstiõpikuid.

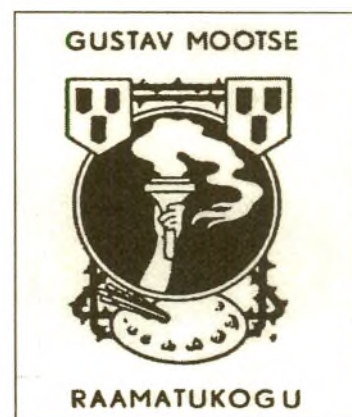
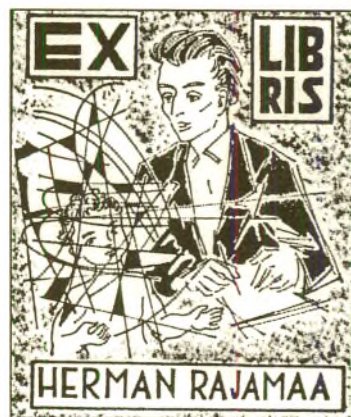
Omatehtud raamatuviidal kujutab värvipale- tilt tõusev põleva tunglaga käsigi teda kunsti- valgustaja-haridustegelaseks.

Kurt Hugo Lipu (1886, surma-aasta tead- mata) matemaatikuharidust ja matemaatika- füüsikaõpetaja elukutsel on kunstnik Arkadio Laigo kujutanud geomeetrilise joonise, võrrandi ja sirkliga ning ta kirjandushuvi eksliibristel üs- na tüüpilise kujundi – avatud raamatuga. Eks- liibris on valmistatud 1939. aastal.

Eesti kooli ajaloo vähemärgitud K. H. Lipp oli tunnustatud Jõhvi ja Väike-Maarja kesk- kooli ning Läänemaa õpetajate seminari direk- torina.

Arvukate eesti keele ja kirjanduse õpikute autori **Herman Rajamaa** (1902–1987) peda- googitööst said eesti lapsed osa Eestis ja Root- sis. Väliseestlaste hulgas oli ta üks agaramaid eesti keele ja kultuuri eest võitlejaid.

Kunstnik Endel Kõks, kes pärast Tartu õpe- tajate seminari lõpetamist oli algkooliõpetaja, II maailmasõja järel aga Euroopas ja Ameerika- kas tuntud kunstnik-avangardist, on loonud Herman Rajamaale portree-eksliibrise, kus te- gevus ja objekt on täiendatud kubistliku sti- liseeringuga.





Eesti üks viljakamaid eksliibrisekunstnikke **Riho Lahi** (1904–1995) on loonud üle 430 eksliibrise, nende hulgas ka siinse autoriviida. R. Lahi oli aastaid algkooliõpetaja, seejärel joo-nistustõpetaja Rakvere ja Tartu Pedagoogilises Koolis, noorkotkaste töö innukas elavdaja. Avaldanud (pseudonüümiga Kihva Värdi) vesteid, följetone, jutukogusid, õpikuid. Ta on üks vähe-seid õpetajaid, kes pälvinud Kotkaristi, Valge-risti ja Noorte Kotkaste Lembitu Risti.

Tema tehtud eksliibristel on kujutatud võrd-väärselt raamatuviida omaniku nimesümboolikat, elukutset ja hobisid. Siinne eksliibris viitab püüdlustele valgustada inimkonda, rikas-tada kirjanduse ja kunstiga.

Aleksander August Veiderma (1888–1972) oli õpetajate roodu komandör Vabadussõjas, Tallinna koolivalitsuse juhataja, haridusminis-ter, Tallinna tütarlaste kommertsgümnaasiumi ja kaubanduskooli direktor. Kunstnik Vello Vinn on eksliibrisel jäädvustanud August Veiderma eestimeelsuse, loodusloo ja maateaduse õpetaja maa-armastuse ning keemiaõpetaja tegevuse.

Richard Ritsingu (1903–1994) eksliibrise autor on raamatugraafik Richard Kivit. Heli-looja, koorijuht ja muusikaõpetaja R. Ritsing on loonud ja juhatanud 37 laulukoori ja 13 or-kestrit, töötanud õpetajana kümnes koolis, komponerinud sadakond laulu. Vapivormis portree-eksliibris rõhutab ta tugevust ja suu-rust eesti kultuuris.

Albert Ivask (1906–1995) oli algkooliõpetaja, koolijuhataja ja kirjamees, kes pedagoogiha-riduse sai Võru õpetajate seminarist ja õpetaja-töö tegi Võrumaa koolides ja haridusasutustes. Ta armastas käsitööd, fotograafiat, koorilaulu, kalasporti. Esko Lepa eksliibrisel kujutab tead-miste raiumine raamatusse üht Albert Ivaski olulisemat tegevust.

Mitme tosina vene keele õpiku autor **Natalie Pentre** (1905–1982) sai hariduse filoloogia, matemaatika ja füüsika alal Rakveres, Tartus ja Moskvast. Olnud aastaid algkooliõpetaja Pet-serimaal, lõpetas ta oma pedagoogitegevuse Tallinna Pedagoogilise Instituudi vene keele ja õpetamise metoodika õppejõuna. Tartu oma-aegse eelistatuma eksliibrisekunstniku A. Lai-go töö sarviku, lapse peakuju ja raamatutega osutab omaniku elukutse sümbolkujundeile.

Heino Liimetsa (1928–1989) teatakse ande-ka teadlase, õppejõu ja lektorina. Sädeleva isik-susena genereeris ta kõikjal ideid, mida ise, ta sõpruskond, haridusministeerium, õppeasutu-sed ja ÜPUI ellu viisid. Akadeemikuna oli tal mõju ka Moskva haritlaskonnale. Eksliibrisel on kunstnik Mait Maameele õppeasutuse samba-motiivi ja õppurite peajoonistustega edasi and-nud raamatuviida omaniku elusuundumuse.

Nagu varem, vajavad raamatuviitasid ka vii-masaastatel ilmunud raamatud. **Käesolev raa-matuaasta** võiks elavdada isiklike raamatuko-gude täiendamist ja teoste märgistamist kauni omanikuviidaga.



HARIDUS

Education No. 2, 2000
JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL
PUBLICATIONS

Ü. TIKK. We are trying to be flexible.

A review of educational developments in Rapla district.

V. EKSTA. I would always do the things I am doing now.

An interview with assistant professor Inger Kraav, Head of Education Department of Tartu University and Chairman of the Estonian Academic Education Society.

E. LAANVEE. Education as art. Art as education. Educational role of art subjects at school has decreased, although everybody would like to have a friendly and warm learning environment. Teachers should work like artists and constantly seek for truth and stand for it and not adore officially acknowledged methods only.

J. KIILI. About possible developments of distant learning.

The sub-themes of the article: modern world is involved in various "nets", Estonian tertiary education; *Quo vadis*, distant learning and open universities.

K. LUTS. Estonian school and future of Estonia. In order to improve education in Estonia, developments during 8 recent years should be analysed and possible solutions have to be found. The author puts several questions to leading educational state officials.

V. TRANSTOK. Influences of home on development of children.

A summary of the questionnaire administered in Mõdriku Agricultural College with the aim to specify the students'; level of development of morals. The author concludes that all media should disseminate adequate information about human behaviour and generally acknowledged ethical norms and values. However, home has a decisive role in children's ethical development.

V. KALMUS. Value education in Finnish textbooks for primary grades.

A summary and comments on Leena Koskinnemi's article "Education of ethical values and Finnish primers".

A. KIKKAS, M. RANNIKMÄE. The influence of the new National Curriculum on science subjects.

A few lessons of chemistry, biology and physics were videotaped in some Tallinn and Tartu schools with the aim to find out, how science lessons are organised in grade 10 and how teachers follow the aims specified in new syllabi. It came out that teachers are very old-fashioned in their approach, they still consider subject – related knowledge more important than skills. Teachers badly need more in-service training in the field of methods than that of a particular subject.

P. LUIK. Children and home PCs.

A questionnaire, how home PCs influence the life of children was answered by 167 Estonian families. The analysis of data showed, PCs can contribute to development of children and be of great use for all the family, but we also have to consider risks related to them. Home PCs influence children, especially their use of time and character, but everything depends primarily on a family.

K. KÕIV. Favourite things of our teenagers.

A summary of research carried out (students of 41 schools, aged 10–18) with the aim to specify, what are the favourite things of our teenagers and what makes those so meaningful.

M. LEINO. Talented but problematic children.

Every child has a right to education tailored to his/her capabilities. Talented children may have more difficulties at school than so-called average children. It often happens that their talents will remain unnoticed, or even if they are noticed, they may remain undeveloped. Some talented children suffer from pathological perfectionism. Talented children need support and understanding.

H. SAAT. Young people and drugs.

The sub-themes of the article: age of teens and problems related to that, how to recognise drug consumption, what can teachers do at school.

S. KUIVALAINEN. We are protected and taken care of by the nature.

Several nature related projects have been organised at Põlva Upper Secondary School. The deputy headmaster explains the project "Fish" with participation of primary school students, teachers, parents and local people.

E. VOLTEIN. About teaching Estonian as a foreign language.

Recommendations for teaching Estonian as a foreign language for children aged 7–12, for organising communication-oriented instruction and using techniques.

M. JUNG. Creative writing in foreign language instruction.

The author explains the basic principles of theory of creative writing.

K. KOLK., A. VIIGI. How to compile training exercises for learning organic chemistry.

The students comprehend the logic of structural models easily. The result – chemistry course becomes more interesting and its acquisition less difficult.

H. LUBI. The role of graphics for engineering in contemporary educational models.

Development of thinking, imagination and spatial skills are the basis aims of graphics for engineering, and it should belong to the list of compulsory subjects of general comprehensive schools.

A. SAAR, T. ÕUN. Pre-school education in the member states of the EU.

A review of the systems of pre-school education and its organisation in EU countries. The priority issues are: educational quality, cultural tolerance, transition from one environment to another (from home to a kindergarten – to school etc).

H. RANNAP. Book-plates – a piece of art decorating teachers' home libraries.

An article dedicated to introduction of book-plates of outstanding educationists (Põld, Aavik et al).

EESTI KOOLITEHNIKA



Terase 8, Tallinn 10125. Tel 6 009 009, faks 6 009 008
Juhhanovi 3, Narva 2069. Tel/faks 64 864

AKUSTILINE KOOLIKELLA- JA KOOLIRAADIO SÜSTEEM

Erki Ploom 250 79 060
koolitehnika@hotmail.ee

HARIDUS

ilmub kuus korda aastas

(veebruaris, aprillis, juunis, augustis, oktoobris ja detsembris)

Tellimishind

poolaasta	-	42 krooni
hind üksikmüügis	-	18 krooni

ÕPETAJATE LEHT

1. SEMESTRI 2000. AASTA SEPTEMBRIST

Tellimishinnad 2000. aastal

1kuu	-	20 krooni
III kvartal	-	40 krooni
IV kvartal	-	60 krooni
II poolaasta	-	100 krooni
soodushind aastaks	-	156 krooni

Tellimusi saab vormistada ja
üksiknumbreid osta ka toimetuses.
Kontakttelefonid 6 440 587 ja 6 443 311



FORSELIUSE REISID

OÜ Forseliuse Reisid korraldab turismireise kogu Euroopas, õpilasekursioone Eestis, Lätis ja Leedus.

Garanteerime teile asjatundlikud giidid ja eeskujuliku teeninduse.

REISI NIMETUS	KESTUS	HIND ALATES	LISAINFO
SLOVAKKIA MÄED JA KOOPAD	08.06.–15.06. 17.06.–23.06.	2515.- (8 p) 2350.- (7 p)	Dobšinka jääkoobas, Slovaki Paradiis, Kõrg-Tatrad, Orava loss, Wieliczka labüriidid, Krakowi vanalinn...
“Noorkuuga” SLOVAKKIASSE	25.08.–31.08.	2790.-	Ansambli “Noorkuu” esinemised reisil
ITAALIA	23.04.–05.05. 16.05.–28.05.	5380.-	Capri saar, Vesuuv, Firenze, Pisa, Rooma, Vatikan, Pompeji, San Marino, Veneetsia
PETERBURI	19.05.–21.05. 26.05.–28.05. 02.06.–04.06. 09.06.–11.06.	999.-	Peterhof, Peeter-Pauli kindlus, Ermitaaž, Vaskratsanik, Menšikovi loss, Iisaku katedraal...
TŠEHHI	09.06.–14.06. 08.07.–13.07.	2350.-	Moraavia karstiaala, Punkva koopad, Praha vanalinn ja lossikompleks, Lõuna-Tšehhia kaunid järved ning vanad linnad ja lossid
“Noorkuuga” TŠEHHIMAAL	17.07.–22.07.	2480.-	Ansambli “Noorkuu” esinemised reisil
BAIERIMAA	07.05.–14.05.	3870.-	Nürnberg, München, Ludvig II lossid, Alpid
BAIERIMAA JA AUSTRIA	13.09.–21.09.	4330.-	Nürnberg, München, Ludvig II lossid, Alpid, maailma suurim jääkoobas, Salzburg, Viin
KESK-NORRA	11.06.–21.06.	5350.-	Kongsvinger, Hamar, Lillehammer, Bergen,
KESK-NORRA	27.06.–07.07.	5350.-	Geirangeri fjord, Ålesund, Briksdali liustik, Oslo...
HISPAANIA	22.09.–10.10.	8850.-	Barcelona, Madrid, Toledo, Granada, Costa del Sol, Gibraltar, Sevilla, Cordoba, Segovia
HIINA	18.09.–26.09. 20.10.–31.10.	15960.- 19500.-	Peking, Hiina müür, Pekingi etnopark, Chengde, Siiditee pealinn Xian...

VÕTAME VASTU RÜHMATELLIMUSI

HINNA SEES

Veepark “AKVALANDIJA” Riias (1p.)	gruppidele sobival ajal	230.-/290.-	ujumine, loomaiaa või muuseumi pääse
RIIA ja SIGULDA (2p)	- " -	560.-/585.-	“Akvalandija” pääse, 1 muuseumi või loomaiaa külastus, Turaida lossi pääse
LÜHIREISID EESTIS (1–3p)	- " -		hind sõltub tellija asukohast
SERENA VEEPARK (3p)	- " -	al 800.-	laevapiletid, terve päev Serenas, h/s suunal Tallinn–Helsingi
SOOME (3 p)	- " -	al 1785.-	
PETERBURI (2–3 p)	- " -	al 695.-	
REISID KOGU EUROOPAS	gruppidele sobival ajal ja marsruudil		

Hinnad on arvestatud seisuga jaanuar 2000 rühmale suurusega 44 inimest, õpilaserühmadega sõidavad kaks õpetajat tasuta kaasa. Reisi kestust, marsruuti ja rühma suurust saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus ja vajadusel viisa.

Lisaks fantastilisele reisielamusele loositakse välja meie reisidest osavõtjate (eraldi ka reisirühma komplekteerijate) vahel tasuta reis järgmiseks aastaks. Välja on pandud ka lohutusahinnad!

Lisaks pakume: ● Laevapiletid ● Kruiisireise Helsingisse ● Lennureise ● Reisikindlustust
● ESTLINE'i sooduskruisise laevaga Stockholmi

Info ja menetlus: Tartu, Struve 3–6, II korrus (27) 420 498, 430 220, 250 19 931, 250 41 633
Tallinn (2) 6 312 821, Viljandi (243) 33 575, Pärnu (244) 41 605 al 18.00-st
Rakvere (232) 25 406; (232) 25 346;
e-mail: freis@uninet.ee