

# KOORUKE JA IVA

1 / 2001

- ◆ **VÕTA VÕI JÄTA: VASTUTUSEST**
- ◆ **IVA: KOOLITAJA KUJUNEMINE MEETODIKASUTAJANA**
- ◆ **MÕTE: KOOLIVALMIDUS VÕI KOOLI VALMIDUS?**
- ◆ **NUTA VÕI NAERA**
- ◆ **SUUR MAALRITÖÖ: LINGVISTILINE INTELLIGENTSUS**
- ◆ **KAS KAKS RINGI ON PAREM KUI ÜKS?**
- ◆ **Y-A: ÕPIMAPP**
- ◆ **LUGEMISÜHINGU PÖÖRDUMINE**

## SISUKORD:

<b>TOIMETUSE VEERG</b>		<b>3</b>
<b>ÕPPIMINE</b>		<b>4</b>
<b>IVA</b>	<b>Koolitajate kogemusi ja arusaamu enda kujunemisest meetodikasutajana</b>	<i>Mari Karm</i> <b>5-9</b>
<b>MÖTE</b>	<b>Koolivalmidus või kooli valmidus?</b>	<i>Meeli Pandis</i> <b>10-17</b>
<b>VÕTA VÕI JÄTA</b>	<b>Vastutusest</b>	<b>18-19</b>
<b>SUUR MAALRITÖÖ</b>	<b>Lingvistiline intelligentsus</b>	<i>Koidu Tani-Jürisoo</i> <b>20-25</b>
	<b>Kas kaks ringi on parem kui üks? Venni diagrammist</b>	<i>Koidu Tani-Jürisoo</i> <b>25-30</b>
<b>Y-A</b>	<b>Mõisteid ja meetodeid kaasaegsetes pedagoogilistes süsteemides</b> <i>Õpimapp</i>	<b>31-32</b>
<b>AMI</b>	<b>Koolituskursuste tutvustused</b>	<b>33-36</b>
<b>TEGU</b>	<b>Märkmeid konverentsilt "Lugemine on kirjutamine on mõtlemine II"</b>	<b>37-39</b>
	<b>Mis on Lions-quest?</b>	<b>39-40</b>
<b>NUTA VÕI NAERA</b>		<b>41</b>
<b>LUGEMISÜHING</b>	<b>Funktsionaalne lugemisoskus - võti infoühiskonda</b>	<b>42</b>
	<b>Head lugemisõpetajad</b>	<b>43-46</b>
<b>HEA VALIK</b>	<b>Raamatututvustused</b>	<b>47-49</b>
	<i>Kalju Kangur "Puud, mis virvendavad lindude laulust" Douglas Stone, Bruce Patton, Sheila Heen "Masked kõnelused"</i>	
	<b>Veebituhnur soovitab</b>	<b>50</b>
<b>KOORUKE JA IVA</b>	<b>Mis on maailmas kõige parem ja mis kõige halvem asi</b>	<b>51</b>
<b>KILD</b>		<b>52</b>

ÜHENDUSE "OMANÄOLINE KOOL"  
EESTSEISUS

Ott Ojaveer - esimees

Asta Tuusti

Krista Mägi

Tiit Salvan

Ardo Agasild

SIHTASUTUS OMANÄOLISE KOOLI  
ARENDUSKESKUS:

Endla 4, Tallinn 10142

626 3221

fax: 646 7072

oka@ngonet.ee

http://www.oka.ee

Juhataja: Margus Tapupere

SIHTASUTUSE OMANÄOLISE KOOLI  
ARENDUSKESKUS NÕUKOGU

Helmer Jõgi - esimees

Mari-Anna Puskar

Viivi Lokk

Katrin Poom-Valickis

Mart Laanpere

Peeter Putk

Taimi Schmidt

Ivar Männamaa

TOIMETAJAD:

Mari Karm

mari@tmk.ee

Koidu Tani-Jürisoo

koidu@kodu.ee

Anneli Loodus

ann@kodu.ee

Liis Aavaste

aavaste@hot.ee

KUJUNDUS JA KÜLJENDUS:

Veljo Runnel

Kaastööd on oodatud:

Postimaja pk. 71, Tartu 50002

ami@kodu.ee

Tellimine:

0 626 3221

Endla 4, Tallinn

http://www.oka.ee

Tellimishind aastaks 114 krooni

**OMANÄOLISE KOOLI ARENDUSKESKUSE TEADAANNE**

9. – 11. augustil 2001 toimub Jänedal iga-aastane Ühenduse "Omanäoline Kool" aastakonverents.

Osalema on oodatud kõik, kes huvitatud haridusest ja kooliarendusest.

Lähemat infot aastakonverentsi toimumise kohta leiate peatselt pressikanalites.



*Palanguaeg, kus kooliarenduslikku ühistööd ja projekte tehti suures avastamis- ja õppimistuhinas, on tänaseks vaibunud. Mitmed ideed on kooli ja õpetajasse juurdunud, palju on ära tehtud, mõnigi eesmärk saavutatud.*

*Meeskonnatöö, aktiivõpe, probleemilahendusmeetodid ja kvaliteedijuhtimise põhimõtted ei ole enam müstilised võõrsõnad. Paljudele meist on need kujunenud väärt töövahendeiks nagu saag ja kirves oskuslikule puusepale.*

*Samas leidub ka neid, kes oma tööriistakasti sisu mingi hinna eest revideerima ega uuendama soostu. On ju olemasolevate vahenditega (või üldse ilma vahenditeta) hakkama saadud juba aastakümneid, miks siis nüüd muutuda?*

*Uus harjumus ei asendu vanaga kiirelt. Vaja on enam kui lihtsalt koolitusel osalemist ja uue teadmise või oskuse omandamist. Vaja on katsetada, veenduda ja kogeda, et uut moodi on parem, efektiivsem, tõhusam. Vaja on kedagi, kes toetaks, nõu annaks ja innustaks, et pärast esimest (ja võibolla ebaõnnestunud) katsetust usk ja hoog ei raueks. Vaid nii muutub suhtumine, muutub paradigma. Tööd jagub.*

*Eesti haridusmaastikul jätkub rääkijaid ja kirjutajaid, kes näivad väga täpselt teadvat, kus on haridussüsteemi vaevavad suurimad probleemid ja mida valesti tehakse. Loomulikult on avatud ja laiapõhjaline diskussioon demokraatlikule ühiskonnakorraldusele omane, kuid kummalisel kombel näib paljudel jätkuvat lõputult aega, energiat ning viitsimist kritiseerida, süüdlasi otsida ning näpuga näidata. Kui aga seepeale miski ei muutu, on põhjust uuesti otsast alata.*

*Ehk väljendubki meie omanäolisus selles, et usume põhimõttesse: tegutse enda paremaks muutmise nimel, muutub ka maailm sinu ümber. Tegele pidevalt sellega, mida saad positiivselt mõjutada, ning sinu mõjuulatus suureneb. Suured probleemid ei lahene rääkides ja teistele näpuga näidates. Kõik algab meist endist.*

*Sihikindlust, tegutsemistahet ja energiat tööks iseendaga!*

*Margus Tapupere  
OK Arenduskeskuse juhataja*



**Mida tähendab õppimine sinu jaoks?**

See ei ole lihtsalt õpiku taga tuupimine, vaid ka üldse iga päev silmade lahtihoidmine. Kui ma nüüd ausalt ütlen, siis mul läheb tükk aega igal õhtul, enne kui ma õpiku taha istun (lõpuks ma seda ikkagi teen). Ma arvan, et ma pean õppima seda, mis mind huvitab, sest muu läheb niikuinii meelest ära. Õppimine on ka näiteks teatris käimine, lugemine, mõtlemine, arutlemine mingi probleemi üle ja oma isa või vanaisa või kellegi teise targa inimese jutu kõrva taha panemine.

*Liisi (16aastane)*

Mina õpin ainult endale!  
Arendan ennast nii mõtlemiselt kui käitumiselt, saan teada elust enesest, saan teada, mis on varem toimunud ja mis toimub praegu, arendan oma keelt, nägemust maailmasse.

Õppimine on:

- suhtlemisoskus
- eneseväljendusoskus
- kindlus, enesekindlus
- jõud asjad lõpule viia
- eesmärkide saavutamine
- haritus
- iseseisvus
- aktiivsus
- austus kõige ja kõigi vastu

*Marge (16aastane)*

Õppimine:

- tunnid 8.15 – 15.40
- enesetäiendamine
- õpetajad, kes ei meeldi
- ABC selgeks tegemine
- pingeline tegevus
- raske koolikoti tassimine
- targaks saamine
- kindlustus tulevikuks

*Kirsti (17aastane)*

# KOOLITAJATE KOGEMUSI JA ARUSAAMU ENDA KUJUNEMISEST MEETODIKASUTAJANA

**Mari Karm**

Artikli aluseks on Tallinna Pedagoogikaülikoolis 2001. a. kaitsitud magistritöö "Koolitaja käsitused õppemeetoditest kui meetodikoolituse lähtekoht".

*Õppiva inimese kujunemisel on oluline aidata iga õppijat sobivate õppimisviiside leidmisel ja oma õpioskuste edasiarendamisel. Üks võimalusi sellel teel on anda õppijatele erinevaid õppimiskogemusi mitmesugususeid õppemeetodeid kasutades. Järelikult on tähtis, et õpetavad inimesed (õpetajad, õppejõud ja koolitajad) kasutaks õppemeetodeid professionaalselt, eesmärgipäraselt ja arusaadavalt. Aga enne kui hakata kõlavaid nõudmisi esitama, oleks hea uurida, kuidas õpetavad inimesed ise on jõudnud erinevate õppemeetodite rakendamiseni, mis on nende meetodivalikut mõjutanud ja kujundanud.*

Selgitamaks, kuidas inimene ise tunnetab oma kujunemist meetodikasutajana, intervjueriti 37 koolitajat (õpetajat, õppejõudu). Küsitatud koolitajad õpetasid üsnagi erinevaid aineid, nagu näiteks majandus, rahandus, juhtimine, psühholoogia, füüsika, võõrkeeled, keemia, kasvatusteadused, teoloogia jne. Küsitletute hulgas oli nii koolitajakesksete õppemeetodite eelistajaid (15 vastajat) kui ka õppijakesksete meetodite eelistajaid (13 vastajat).\* Päris kõigi intervjueeritavate puhul (9 vastajat) ei olnud võimalik meetodieelistust selgelt välja tuua.

Koolitajakesksete õppemeetodite eelistajad ootavad, et õppijad kuulaksid, kirjutaksid, saaksid aru, leiaksid seoseid ja mõtleksid kaasa. Kui kasutatav õppemeetod pole küllalt efektiivne, siis näevad nad põhjusi sageli õppijates.

Õppijakesksete meetodite eelistajad peavad vajalikuks, et õppijad räägiks, mõtleksid kaasa, analüüsiks oma kogemust, arutaksid, vastaksid küsimustele, jõuaksid ise lahendusteni, õpiks midagi tegema, teeksid kaasa, küsiks, harjutaksid, annaksid oma panuse. Kui mõne õppemeetodi rakendamine pole andnud nii tõhusat tulemust kui loodeti, siis probleeme tuuakse esile nii ülesandes, töökorralduses, tingimustes, õppijates kui iseendas.

Läbiviidud intervjuude põhjal pole võimalik väita, et koolitajakesksete või õppijakesksete meetodite eelistamine sõltuks koolitaja vanusest või õpetamisajast.

Intervjuu käigus jutustasid küsitletavad vabas vormis, kuidas nad on oma töös jõudnud erinevate õppemeetodite rakendamiseni. Intervjuude vastuseid analüüsid võib välja tuua mitmeid **õppemeetodite valiku mõjutajaid**.

## KOOLITUS

Mõju avaldab koolitus, mis on osavõtjale meeldinud. **Enamasti tõstetakse esile sellist koolitust, mille puhul on ühendatud praktiline kogemine ja kogetu teadlik analüüs** (nimetas 20 vastajat ehk 54% küsitletutest). See tähendab, et koolituse käigus tehakse õppemeetodid praktiliselt läbi ja seejärel analüüsitakse kogetud meetodite eesmärke, eripära ja läbiviimise võtteid.

Miks hinnatakse kogemist?

Küsitletud töid välja järgmisi seisukohti: *läbitegemise käigus tunnetan protsessi ja oskan seda lahti mõtestada ka õpilaste jaoks / tekitab huvi ja annab kindlustunde / jääb paremini meelde / mõtlen*

\* Koolitajakesksed õppemeetodid – loeng, loeng-arutelu jt. Õppijakesksed meetodid – rühmatöö, rollimängud, diskussioonid rühmades, paneel, projekt jt.

ise algul nagu õpilane ja siis nagu õpetaja / annab julgust / paneb ennast tööle ja mõtlema / annab võimaluse analüüsida / kujutan paremini ette / saan iseendale asjad selgeks / innustab / pea hakkab kohe tööle, kuidas oma aines kasutada / võimalus eksida, oma tulemusi teistega võrrelda, kaaslastega arutleda.

Need koolitajad, kes teadvustasid endale, et nende meetodikasutus ja õpetamisviis on mingil ajahetkel tugevasti **muutunud**, töid mõjutajana välja kogemuslikul õppimisel põhineva täienduskoolituse. Tõuget ja innustust hakata midagi teisiti tegema, on andnud just kogemine ja läbitunnetamine, kuidas uued meetodid enda jaoks toimivad, kuidas neid praktiliselt ette valmistada ja läbi viia.

- Ikka selle kursuse mõjul, ikka kui ise läbi sai tehtud, pead ju mingi kogemuse saama, kuidas ja mis.
- Olen saanud Taani, Rootsi, Soome ja Saksa spetsiaalselt koolitajate koolitust. Kõik on kasutanud aktiivõpet, rühmatööd. Esimeste õppuste harjutusi mäletan siiani. Eriti kui eksisin – analüüsi, õigele järeldusele jõudmist.

Enamik koolitusi, mis välja toodi, olid diplomiõppe-järgsed. Tekib küsimus, miks ei märgitud mõjutajana õpinguid kõrgkoolis, kuigi pooled küsitletutest olid läbinud seal pedagoogiliste ainete tsükli.

Võimalikud põhjused võivad olla, et kõrgkoolis kasutatav peamine õppevorm on loeng - õppemeetodeid vaid kirjeldatakse ega tehta praktiliselt läbi, kõrgkooli metoodikakursused on ainekesksed (*didaktikas oli põhiline ülesannete lahendamine*), meetodeid käsitlev materjal tundub väga teoreetiline, õppijatel pole praktilise kogemise võimalust, pole võimalusi harjutamiseks. Teisalt võib-olla pole ka õppijad ise kõrgkooli ajal kõige haaramiseks valmis:

- Nüüd on endal ka õppimise huvi teatud suunas kaldunud, oled vanem ja oskad vaadata.

## KOGEMUS

Osa arvamustest ja põhjendustest, mida küsitletud töid välja selgitusena enda meetodikasutuse kujunemisel, võib kokku võtta kui kogemust (17 vastajat - 46%). Eripära on selles, et siin ei kaasne kogemisega teadlikult juhitud analüüsi, miks just nii tehakse või mida tuleks koolitajana silmas pidada meetodi rakendamise puhul.

Kogemuses on omakorda mitu vaatenurka.

Üks aspekte, mille mitmed küsitletud välja töid, on **mudeli järgimine** – inimesed õpetavad nii, nagu neid on õpetatud. Koolitajad võtavad üle samad õpetamismeetodid, mida on kasutanud nende õppejõud, teadvustamata endale nende meetodikasutuse eesmärgi. Rohkem arvatakse end järgivat neid õppejõude(õpetajaid), kes olid säravad isiksused ja kes endale meeldisid ( nimetati 6 vastaja poolt).

- See, kuidas ma õpetan, põhineb minu kogemusel. Ma olen niimoodi õpetatud ja alateadlikult ma üritan ise ka samamoodi õpetada.
- Kindlasti on mind mõjutanud see, kuidas mind on õpetatud, eriti see, kuidas kõrgkoolis on õpetatud, sest seda, mis üldhariduskoolis oli, ei mäleta.
- Kuigivõrd mõjutab see, millised õppejõud endale on meeldinud.
- ...koolis oli tol ajal väga tugev õpetaja ..., mitmeid asju olen teinud nii, nagu tema tegi.

Uusi õppemeetodeid kogetakse samuti **erialasel täienduskoolitusel** (nimetas 7 küsitletut), kuid ka need kogemused jäävad meetodite kasutamise aspektist läbi analüüsimata.

- Ma ei ole niivõrd õppinud õpetamismetoodikaid, aga kõik need välismaal saadud kursused ja seminarid, kõik nad ju kasutavad. Nad õpetavad meid küll oma aines, kuid nad kasutavad. See on see tee, kustkaudu mina olen saanud kõige rohkem uusi meetodeid.



Ühe kogemuse aspektina tõid intervjueeritavad välja, et meetodite kasutamist mõjutab **õpetamise praktika**, st koolitaja analüüsib ja reflekteerib oma koolitustegevust töö käigus ise (nimetas 9 vastajat - 24%). Samas ei pruugi eneseanalüüs kaasa tuua uute meetodite kasutuselevõttu, rohkem tegeldakse juba omaks võetud meetodite viimistlemisega. Samuti oli märgata, et kui intervjueeritav oli rahulolematu oma meetodikasutuse suhtes, siis kaasnes sellega teatud abituse, teadmatus, mida teha edasi – nii ei meeldi, aga kuidas teisiti võiks, ka ei tea.

- *Isikliku kogemuse käigus õpid.*
- *Alguses oli mul kujutlus, et ... õpetatakse laua taga istudes ja paberilt väga hästi sõnastatud teksti ette lugedes. Siis ma vaatasin, et see üldse ei tööta, sest mul on endal halb.*
- *Ma olen saanud ka katsetada 94. aastast peale, kuidas seda teha, ja siis püüdnud ennast parandada, et jõuda sinnamaale, mis on optimaalne.*

Kogemuse üks aspekt on ka koolitaja enda **õppimiskogemus**. Meetodikasutust mõjutavad küsitletute enda eelistused õppijana – **koolitaja kasutab meetodeid, mille abil ta ise on hästi selgeks saanud** (5 inimest – 14%). Kui koolitaja lähtub enda eelistustest, ei tähenda see veel, et ta kasutab mitmeid erinevaid meetodeid või arvestab õppijate erinevusi.

- *Õpetan nii, kuidas ma tahan, et mind õpetataks.*
- *Need kursused, kus mina olen midagi õppinud, on kõik niimoodi läbi viidud. Ma ise olen niimoodi hästi õppinud ja mul on usk sellesse õppesse tulnud.*
- *See tajumine, et jah niimoodi ma saan asjast aru ja kindlasti on teisigi, kes samamoodi võiksid aru saada.*

Meetodivalikut võib mõjutada ka **negatiivne kogemus õppijana** – koolitaja on kogenud õpetamismeetodeid, mis talle pole meeldinud või on tundunud ebaefektiivsed, ning ise koolitama asudes kasutab ta teisi meetodeid.

- *Olen kohutavalt palju tundnud sellist koolitust ise täiskasvanuna, kus ma olen ainult istunud ja tundnud, et koolitaja nagu ei tahagi, et õppija ise ka midagi välja tooks ja on näha, et inimesed on rahulolematud olnud.*
- *Ülikoolis mind häiris see, kui keegi hakkas loengus väga küsima. Mõnikord, kui oli tark küsija, siis see tõi välja mõned huvitavad asjad, mida lektor ei rääkinud, aga pigem ma eelistaksin ikkagi vahet teha: kui käia seminaril, siis ma eeldan, et seal käitatakse nagu seminaril, kui ma käin loengus, siis ma tean, et seal käitatakse nagu loengus, aga mitte nii, et loengus hakatakse küsima. Mõningad välisõppejõud ajasid mind närvi, kui nad kogu aeg vaatavad ootava pilguga auditooriumi poole, et vastake ja õelge.*

## ÕPPIJAD

Küsitletud koolitajatest 5 inimest (14%) tõstis esile, et nende meetodikasutuse kujunemist on mõjutanud õppijad, nende ootused ja vajadused. Osa neist lähtub meetodite valikul arvamusest, et õppijatele meeldib vastav meetod. Samas võivad õppemeetodid, mida arvatakse õppijatele meeldivat, olla üsna erinevad. Koolitajad, kes eelistavad ise põhiliselt 1-2 õppemeetodit, on arvamusel, et need meetodid tõenäoliselt meeldivad ka õppijatele. Mitmeid erinevaid õppemeetodeid kasutavate koolitajate arvates pole ühtviisi kõigile meeldivaid meetodeid, vaid meeldimised sõltuvad grupist, ajast, inimestest, kas on tegemist tudengite või täiskasvanutega, missugune on õppemeetodi praktiline kasu. Arvati ka, et õppijad eelistavad võimalikult väikest pingutust nõudvaid meetodeid.

Neil koolitajatel, kes küsivad koolituse lõpus õppijatelt tagasisidet, oli üsna selge ettekujutus, milliseid nende poolt kasutatavaid õppemeetodeid õppijad eelistavad ning see mõjutab nende

õppemeetodite valikut. Samas oli selgesti tunnetatav intervjueeritavate kahtlus, kas meetodid, mis õppijatele meeldivad, on nimelt need, mis oleksid vajalikud õppimise tulemuslikkuse seisukohalt.

Osa koolitajaid lähtub arusaamast, et õppijatel on mõnda meetodit rohkem vaja ja see tuleb neile selgeks õpetada või et õppijad ei valda küllaldaselt meetodeid või ainet ning seepärast ei saa nendega teatud õppimisvõtteid kasutada.

- *Ma arvan, et referaat on hädavajalik, et valmistada neid ette teisel-kolmandal kursusel juba kobedama kursusetöö tegemiseks. Ma pean neid harjutama selleks.*
- *Ilmselt on materjal nii uudne neile, et nad lihtsalt ei oska küsimusi esitada.*

Tasuliste õppeasutuste või kursuste puhul avaldab mõju ka teadmine, et õppija maksab koolituse eest.

- *Nad maksavad nii suurt raha, et selle eest õppejõud on kohustatud midagi sinna sisse panema, mitte nii, et lihtsalt mängivad.*

Intervjueeritavate hulgas oli koolitajad, kes töötavad mitmes õppeasutuses. Nendest osa tõi välja, et erinevates õppeasutustes suhtutakse õpetamismeetoditesse erinevalt. Mõnel pool eelistatakse akadeemilist loengut ja peetakse õppijakeskseid meetodeid ajaraiskamiseks, teistes koolides peetakse vajalikuks just õppijakesksete meetodite kasutamist.

## AINE

Koolitaja leiab, et antud aine õpetamise jaoks on need meetodid kõige sobivamad

- *Minu aines, kus ma pean 1 kursuse jooksul neile baasi looma, on loenguvorm sobiv.*
- *Teemad on sellised, mida ma ei oskagi loenguna esitada.*

## METOODIKAALASE KIRJANDUSE LUGEMINE

Võiks ju loota, et õpetajad omandavad uusi õpetamisviise käsiraamatutest meetodite kirjeldusi lugedes. Küsitlus näitas, et ainult käsiraamatu kirjelduste põhjal uusi meetodeid igapäevases koolitustegevuses rakendada ei hakata. Kirjandust loetakse küll (nimetas 8 küsitletut - 22%), kuid oluline on, et sageli loetakse pärast kogemist, et tuletada meelde või saada kogemusele teoreetilist tausta. Gümnaasiumides õpetavad intervjueeritud töid välja, et nende meetodikasutust suunavad õpikute tööülesanded.

- *Need kaheksa käsiraamatut on hindamatu vara. /.../ Kui mulle oleks need kaheksa tükki niisama näppu pistetud, siis ma oleks need riulisse tõstnud, et kui kord aega on, siis ma vaatan. Kasutama hakkasin ikka selle kursuse mõjul.*

## TEISTE INIMESTE SOOVITUSED

Sageli võib selline info meetodite kohta olla üsna kaudne. Samuti tekkis mõnel juhul intervjuu käigus kahtlus, kas toimub uute meetodite tegelikku kasutamist või on tegemist teadmisega meetodite olemasolu kohta.

- *Selle ma õppisin ühelt oma magistrandilt. Tema pakkus selle ühe teise teema käsitluses välja ja mina olen seda siis laiendanud kõikvõimalikele teemadele, kus just selline hoiakuline lugu sees on.*
- *Kolleegid ju ikka räägivad, kuidas nüüd uuemal ajal peaks ja võiks.*
- *Uusi võtteid olen saanud nii, et mees käib kursustel ja räägib mulle ka ja ma siis proovin või on kolleegid käinud kursustel ja räägivad, mis nad on õppinud.*

## KOOSTÖÖ TEISTE KOOLITAJATEGA

Koolitaja on osalenud koostöörühmas teiste koolitajatega ning nende tööviisi ja selle tulemusi jälgides, samuti koos koolitust ette valmistades on omaks võtnud töömeetodid (toodi välja 2 vastaja poolt).

- *Ma olen õppinud oma kolleegide kõrval, kes enne mind on seda osanud.*
- *Ma olen koolitanud Karini ja Vahuri kõrval ja ma olen näinud, et see, kuidas nad teevad, on hea, et kuidas see grupile mõjub, on hea, ja et kuidas see aktiveerib gruppi, on hea.*

## ISIKSUS

Küsitletav arvab, et tema isiksusega sobivad teatud meetodid rohkem (mainis 3 vastajat).

- *Meetodi valik sõltub inimesest, minust näiteks. Ma arvan, et minu isiklikud omadused pole sellised, et ma võiksin näiteks rollimänge teha.*
- *Aga muidugi iial ei hakka ma kasutama neid mängulisi asju, ma tunnen, et see ei lähe minu isiksusega kokku.*

## KOOLITAJA UURIMISTÖÖ

Koolitaja on uurijana kogunud infot (näiteks sõnalise loovuse kohta), mis suunab teda teatud meetodeid eelistama (1 vastaja).

Väga tugevasti mõjutab õppemeetodite reaalselt rakendamist igapäevases õpetamistegevuses nende praktiline kogemine ja analüüs koolitusel, samuti õpetava inimese enda õppimiskogemus ning oma õpetaja või õppejõu meetodikasutuse mudel. Seetõttu on väga tähtis, et neid aspekte arvestataks ka õpetaja- ja koolitaja-koolituses: uusi meetodeid tuleks õppida neid praktiliselt läbi tehes, koolitajate/õpetajate koolitajad peaksid ise kasutama mitmesuguseid õppemeetodeid ja tegema seda professionaalselt.

Mida enam erinevaid õppemeetodeid on koolitaja(õpetaja) ise kogunud, seda enam tunneb ta huvi selle vastu, kuidas õpetada, ning seda julgemalt ta erinevaid meetodeid kasutab.

*Artikkel järgneb järgmises numbris. Siis käsitletakse teemasid: koolitajate huvi uute meetodite kasutamise vastu, õppijate vastupanu uutele õppemeetoditele.*



## KOOLIVALMIDUS VÕI KOOLI VALMIDUS?

**Meeli Pandis**

*Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduste teaduskonna eripedagoogika õppetooli lektor*

Aastakümneid on vaadeldud kooliküpsust, koolivalmidust kui lapse valmisolekut kohaneda kooliga. Näitena võiks tuua Okoni definitsiooni, mille järgi koolivalmidus on lapse füüsilise, intellektuaalse ja sotsiaalse arengu tase, mis võimaldab lapsel toime tulla kooli nõudmistega ja õppekava omandamisega (Okon 1973). Eesmärgiks oli vastu võtta ühtlase ettevalmistusega homogeenne grupp, kes ühes tempos ka õpingutes edasi jõuaks ja ühtlaselt hea hariduse saavutaks.

Lähtuvalt sellest, kuidas muutusid vaated ja teadmised lapse arengu seaduspärasustest, muutusid ka meetmed koolivalmiduse saavutamiseks ja määratlemiseks.

### KOOLIKÜPSUS

Inglisekeelses kirjanduses ei tehta terminoloogiliselt vahet erinevatel lähenemistel, kasutusel on termin *school readiness*. Eesti keeles määratleti 1982.a. TPedI teaduskonverentsil erinev sisu mõistetele **kooliküpsus** ja **koolivalmidus**. Kooliküpsusest rääkides on rõhk selles kontekstis asetatud lapsele, tuginetakse tema arenguküpsusele koolieelse ea lõpul (Tulva, Kolga, 1984).

Küpsusliku lähenemisega vaadeldakse lapse arengut kui sisemiselt määratletud küpsemise protsessi. Sellest lähtudes läbivad kõik lapsed arengus ühesugused etapid, vahe on vaid selle protsessi ajalises kulus. Selleks, et jõuda vajalikule kooliküpsuse tasemele, peaks osale lastele lihtsalt rohkem aega andma. Seega vajavad nad koolipikendust või lasteaeda "istuma" jätmist.

Küpsuslik lähenemine sai tuntuks alates A. Geselli teedrajavatest töödest 40-50ndatel aastatel. Paljuski toetuvad sellele lähenemisele ka soolise arengu erinevusi rõhutavad seisukohad. Küllalt levinud on arusaam, et poisid küpsevad aeglasemalt ja peaksid kooli alustama aasta hiljem kui tüdrukud.

### KOOLIVALMIDUS

Küpsuslik lähenemine kaotas siiski populaarsust juba 60-70ndatel aastatel. Uurimused näitasid, et lihtsalt *küpsemine* ehk koolipikenduse andmine ei anna oodatud tulemusi. Enamasti ilmnisid nendes eksperimentides osalenud lastel adaptatsiooni- ja õpiraskused ka hiljem kooli minnes (Crnic, Lamberty, 1994, Gredler, 1980, Smith & Shepard, 1988).

Eelnevale toetudes hakati rääkima koolivalmidusest kui suunatavast ja mõjutatavast nähtusest. TPedI konverentsi ettekannete põhjal on terminis *koolivalmidus* rõhk asetatud **kooli** poolt esitatud **nõuetele**. See mõiste haarab nii küpsuse kui ka kooliks ettevalmistatuse (Tulva, Kolga, 1984). Otseselt on siiski lähtutud kooli nõudmistest ja vajadusest last kohendada kooliga.

See lähenemine on aluseks erikoolidesse ja eriklassidesse suunamise soovitamisele, aga ka klassisisesele grupeerimisele võimete põhjal.

Edasised uuringud näitasid siiski, et võimete alusel grupeerimine ja eraldamine hoopiski süvendab erinevusi laste õpitulemustes (Shaywitz, Holford jt., 1995, Shepard & Smith, 1989).

*võimete alusel  
grupeerimine ja  
eraldamine hoopiski  
süvendab erinevusi  
laste õpitulemustes*

## KOOLI VALMIDUS

Eesti Vabariigi Lastekaitse seaduse (8. juuni 1992) §39 põhjal on igal lapsel õigus haridusele, mis arendab välja tema vaimsed ja kehalised eeldused ning kujundab tervikliku isiksuse. Seega ei tohiks olla avalikkuse ja haridussüsteemi jaoks enam esikohal küsimus, kas laps on valmis kohanema kooli keskkonna ja nõudmistega, vaid kas kool on valmis vastama lapse iseärasustele ja vajadustele.

Niisiis peaks **kooliküpsuse/koolivalmiduse** kõrval või asemel rääkima **kooli valmidusest**. Üha enam levib seisukoht, et õpetajad peaksid rohkem võtma vastutust valmiduse eest (Kagan, 1995, Lewit, Shuurmann, Baker, 1995, Cooney, 1995). Sarnast suunda tähistavad eripedagoogikas terminid *integratsioon* ja inglisekeelne *mainstreaming*.

Aluseks on arusaam, et kõik inimesed on erinevad ja kõik lapsed on arenguvõimelised vastavalt oma potentsiaalile sõltuvalt keskkonnast, õpetamisest ja arendamisest. Eelkõige peab siis looma kooli- ja klassikeskkonna, mis rahuldaks kõigi õpilaste erinevad vajadused ühes kontekstis (Farran, Shokoff, 1994).

Mõistagi on lapsi ja olukordi, kelle jaoks nende erivajaduste tõttu on raske või võimatu kohandada tavakooli keskkonda, kuid selle üle ei saa otsustada mingi üldise või endamääratud koolivalmiduse kriteeriumi põhjal ainult kool. See peab olema lapsevanema ja lapse, kooli ja õpetaja ning erispetsialistide ühine ja mitmekülgsest läbikaalutud otsus lähtuvalt lapse huvidest. Kooli vastuvõtu ainsaks määratletud kriteeriumiks saab olla kronoloogiline vanus (Shore, 1998, EV Haridusseadus, 1992).

Reegliks peab kujunema **kooli valmisolek** võtta vastu heterogeenne õpilaskontingent ja kohandada õpetus nende vajadustele ja võimetele.

## ÕPETAJA VALMIDUS

Kooli valmidus õppija vastuvõtuks on laiema pinnaga, ka ühiskondlikku ja sotsiaalset situatsiooni hõlmav tervik. Tegelik kooli valmiduse realiseerija on suuremas osas õpetaja. Õppimine/õpetamine on eelkõige indiviidide vaheline interaktsioon, kus õpetaja on vahendajaks õppija ja õpitava vahel (Hall, 1998). Kooli valmidus sõltub paljuski õpetaja valmidusest märgata, mõista ning aidata.

Õpetaja valmiduses võiks vaadelda kahte aspekti:

- 1) arengu ja erivajaduste alast koolitust, mis on aluseks raskuste ja probleemide, aga samuti andekuse ja tugevate külgede märkamisele;
- 2) õpetamise- ja kasvatusmeetodite alast koolitust, mis on aluseks olukorra fikseerimise järel lahenduste otsimisele ja valikule.

Palju konkreetseid õpetamisstrateegiaid ja –võtteid pakub õpetajale projekt “Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemisel”. Ta annab ka laiema konteksti ja teoreetilise tausta nende valikuks ja kasutamiseks, kombineerimiseks ja arendamiseks. Projektis tutvustatavad meetodid annavad **õpetajale võimaluse märgata õpilase eripära**.

Õpetaja on see, kes tegelikult diferentseerib või ei diferentseeri teadmiste vahendamist õpilastele. Ideaalis peaks ta kasutama:

- a) erinevaid viise aine esitamisel;
- b) erinevaid tegevusi, kus õpilased saaksid mõtestada ja omandada materjali enda tasemest ja varasemast kogemusest lähtuvalt;
- c) erinevaid võimalusi, kus õpilased saaksid demonstreerida, mida nad on omandanud (Tomlinson 1995).

*kas kool on valmis vastama lapse iseärasustele ja vajadustele?*

*kooli valmidus sõltub paljuski õpetaja valmidusest märgata, mõista ning aidata*

## Tunnustada õppijate eripärasust

Iseseisva mõtlemise kujundamisele suunatud integratiivsed meetodid juhivad õpilasi seostama õpitava oma kogemuste ja teadmistega, lähtuma enda eesmärgist ja vajadusest, aga olema ka valmis seisukohti esitama ja argumenteerima. Oluline eesmärk on vaba mõttevahetuse soodustamine. "Kui õpilastel on võimalus vabalt arutleda, tekib palju ideid ja arvamusi. Kui on kummutatud usk ainuõige vastuse võimalikkusesse, avaldub sageli niisama palju erinevaid seisukohti, kui on õpilasi klassis" (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998, lk.13). Seeläbi selguvad erinevused nii teadmistes kui maailma tajumises laiemalt, ka väärtushinnangutes. Õpetaja saab enam infot õpilaste tausta ja individuaalsuse kohta. Oluline on seejuures, et õpetaja suudab neid erinevusi aktsepteerida ja väärtustada, liikudes harjumuspäraselt nõrkuste ja puudujääkide rõhutamiselt õppija tugevuste ja ressursside märkamisele.

*õpetaja aktsepteerib ja väärtustab erinevusi, liikudes harjumuspäraselt nõrkuste ja puudujääkide rõhutamiselt õppija tugevuste ja ressursside märkamisele*

## Lähtuda konkreetse õppija tasemest

Oluline on lähtuda konkreetse lapse tasemest. Samuti nagu ühiskond koosneb väga erinevate võimete, huvide, kogemuste ja võimalustega inimestest, peegeldab klassi koosseis sedasama mitmekesisust ja võimalusterohkust. Õpetamine peaks lähtuma nendest erinevustest, kohandades materjali ja kasutatavad meetodid lapsega.

Õpetamine peaks toimuma väljakutse tasemel (Shall, Curtis, 1996). See mõte on kooskõlas Vögotski lähima arengu tsooni või Bettsi õpetatavuse taseme mõistega: ülesanded, millega õpilane ei tule toime iseseisvalt, mis aga on teostatavad täiskasvanu või eakaaslaste abiga. See tase ei või olla liiga kõrge. Kui laps ei saavuta nõutut ka õpetaja abiga, põhjustab see sageli lapses masendust. Seepärast nimetab Betts seda frustratsiooni tasemeks (Betts, 1946, Vögotski, 1982).

Lähtumine liiga kõrgest tasemest tekitab masendust, alandab õpilase enesehinnangut. Lähtumine liiga madalast tasemest ei õhuta arengut ja jätab kasutamata lapse potentsiaali. Mõlemal juhul kaob huvi ja motivatsioon.

## Kasutada konkreetsele lapsele sobivaid meetodeid ja võtteid

Pole olemas keskmist taset ega keskmist last. Projektis "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemisel" kasutatava õpetamismudeli esimene, *evokatsiooni* etapp on just orienteeritud iga lapse teadmiste ja oskuste taseme määratlemisele ja aktiveerimisele. Lisaks infole, milliselt algtasemelt lähtuda, saab õpetaja teavet ka selle kohta, kuidas õpilased üksteist aidata ja täiendada saaksid.

Ühelt poolt on erinev õpilaste varasemate teadmiste ja oskuste pagas, teisalt aga ka õppimise viis ja stiil. Sageli on see seotud erinevatest modaalsustest (nägemine, kuulmine, tegemine jne.) ja/või varasematest kogemustest lähtuvate eelistustega. Nii eelistavad mõned õppida vaikselt märkmeid tehes, teised kaaslastega arutades, kolmandad praktiliselt läbi proovides. Erinevaid õppimisviiside eelistusi on nimetatud õppimisprofiiliks (Tomlinson, 1995) või kognitiivseks stiiliks (Tomusk, 1991).

Kasutades mitmekesiseid ja mitmel tasandil töötavaid meetodeid, on võimalik arvestada õpilase isikupära ja eelistustega.

Grupitöös on võimalik arvestada õpilaste huvide ja eripäraga, jaotades sellest lähtuvalt rollid ja ülesanded või materjali.

Erinevaid õpistiile nõudvaid meetodeid kasutades on võimalik suurendada õpilaste teadlikkust õppimisest ja enesetunnetust. Õppimisstrateegiate tutvustamise ja modelleerimise kaudu on võimalik suunata ja mõjutada nende kujunemist.

*pole olemas keskmist taset ega keskmist last*



## Kujundada klassis õppimist soodustav ja üksteise individuaalsust arvestav õhkkond

Traditsioonilises üksteise kuklasse vaatavas klassis on raske kujundada dialoogi. Dialoogi tekkimine eeldab tavapärase keskkonna ümberkujundamist paaride, väiksemate või suuremate gruppide koostöök. Kuna grupeerimine ei toimu enamasti mitte varasemate teadmiste või võimete põhjal, vaid on paindlik ja erineval alusel, aitab see paremini tundma õppida kaaslast. Selline variatiivsus võimaldab avada neid külg, mis tavapärasel õpetaja-esitaja, õpilane-vastuvõtja suhtes sageli varjatuks jäävad.

*traditsioonilises  
üksteise kuklasse  
vaatavas klassis on  
raske kujundada  
dialoogi*

Suurendades omavahelise interaktsiooni võimalust, suureneb õpilaste aktiivsus. Õpetaja roll muutub otsesest teadmiste andjast vahendajaks ja suunajaks. Kollektiivne, kogusummana saadav teadmiste hulk klassis võib olla hämmastavalt suur ja nende omavaheline jagamine - üksteise õpetamine - äärmiselt efektiivne. Siinjuures ei maksa karta, et suurema teadmiste pagasiga õpilased sellest vähem kasu saavad. Nende teadmised ei vähene, vastupidi - uudne roll ja võimalus õpitut esitada suurendab sageli motivatsiooni ja õhutab iseseisvalt uusi teadmisi hankima. Oluline on siinjuures salliva ja eriarvamusi aktsepteeriva õhkkonna loomine, kus erinevad seisukohad on teretulnud ja kedagi ei naeruvääristata. Selleks, et õpilased hakkaksid iseseisvalt mõtlema, on oluline neile teada anda, et nende arvamused, nende iseseisev analüüs on väärtuslik. Püüd piirata eriarvamuste väljendamist on õpilase mõtlemise piiramine (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998).

*kollektiivne teadmiste  
hulk klassis on  
hämmastavalt suur ja  
nende omavaheline  
jagamine äärmiselt  
efektiivne*

Õpetajale tuleb anda võimalus suuremaks otsustusõiguseks õppetöö kujundamisel, seega ka võimalus **võtta suuremat vastutust oma tegevuse eest**. Uurimused näitavad, et õpitulemused halvenevad, kui õpetajalt on võetud ära õigus otsustada, mida ja kuidas ta õpetab (Amspaugh, 1993).

*püüd piirata  
eriarvamuste  
väljendamist on õpilase  
mõtlemise piiramine*

Kõik eelpoolnimetatut on võimalus, mille realiseerumine sõltub suurel määral õpetaja individuaalsusest, aga ka kooli suhtumisest ning laiemalt hariduse ja ühiskonna seisust, sellest, mis on eesmärgiks ja milline on rõhuasetus suhetes inimene-ühiskond. John Dewey sõnastas selle lähtuvalt eesmärgist hariduse ja ühiskonna vahekorra kahe võimalusena: kas haridus on ühiskonna funktsioon või ühiskond on hariduse funktsioon (McLaren 1989). Niisiis – kes teeb valikuid?

Miks on oluline rääkida õpetaja valmidusest koolivalmiduse kontekstis? Eelkõige seepärast, et tagada võimalikult probleemivaba kohanemine kooliga kui lapse jaoks uue keskkonnaga ja õppimise kui uue põhitegevusega.

## ÕPILASEPOOLNE KOOLIVALMIDUS

Õpilasepoolset koolivalmidust on valdavalt vaadeldud kolmest aspektist: füüsilisest, sotsiaalsest ja kognitiivsest.

### Füüsiline valmidus

Füüsilist valmidust pole kunagi otseselt koolimineku kriteeriumiks seatud. Ei otsustata ju pikkuse, kaalu või ergomeetri näidu põhjal lapse sobivust kooli. Küll aga arvatakse see olevat kaudne faktor koolialguse eel määramisel. Laps saab kooli minna siis, kui on võimeline iseseisvalt käima kooliteed. Seda arvatakse ka põhjuseks, miks Põhjamaade lapsed alustavad kooli vanemana.

## Sotsiaalne valmidus

Viimasel kahel kümnendil on sotsiaalse valmiduse aspektist leitud, et lapsed, kes kuuendaks eluaastaks pole omandanud minimaalseid sotsiaalseid oskusi, kuuluvad suure tõenäosusega riskigruppi kogu elu (McClellan, Katz, 1993).

### *Oskus kohaneda grupis.*

Suurima ennustusvõimega täiskasvanuea edukuse suhtes pole mitte lapsega IQ ega koolihinded, isegi mitte käitumine klassis, vaid suhted eakaaslastega. Lapsed, kes teistele ei meeldi nende agressiivse või häiriva käitumise pärast, kes ei suuda luua lähedasi suhteid kaaslastega ega leida oma kohta eakaaslaste grupis, on suure tõenäosusega probleemsed kogu elu (Hartup, 1992). Eriti olulised on esimesed koolinädalad (Ladd, 1990).

Paindlik grupeerimine ja omavahelisele suhtlemisele innustamine kergendab kohanemist ja sulandumist kollektiivi.

### *Oskus teha koostööd.*

Oluline on ka oskus teha koostööd. Selle aluseks on juba varajases lapsepõlves õpetatav oskus jagada. See tähendab, et midagi andes saab ka midagi vastu. (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998). Osaledes grupitöös on tulem reeglina suurem kui individuaalselt. Teadmiste vahetamisest rikastuvad kõik osapooled. Jagamine on oluline oskus kogu eluks.

Koostöö eeldab ka aktiivset osalust eesmärkide seadmisel ja otsustusprotsessis grupis, see omakorda häid kommunikatiivseid võimeid, empaatiat ja tolerantsust, oskust jõuda tulemuseni arutluste ja läbirääkimiste, mitte agressiooni teel. Kui seda ei omandata varakult, on tendents, et negatiivsed käitumismallid kinnistuvad ning jäävad muutumatuks läbi aja ka uutes grupisuhetes (Doherty, 1997).

### *Oskus oma käitumist kontrollida*

Sotsiaalsete oskuste hulka loetakse ka käitumisnormide tundmine ja oskus oma käitumist juhtida. Tegutsemine koolis, grupis, kollektiivis nõuab teatud reeglistiku kehtestamist ja selle järgimist. Lastel, kes ei tea või ei pea kinni sellest reeglistikust, on oht saada eakaaslaste poolt tõrjutuks.

Diskussioon klassis aitab oluliselt kaasa sellise reeglistiku kehtestamisele, sellest kinnipidamisele ja kontrollile laste endi poolt. Läbi arutelude ja väitluste ei õpita üksnes argumenteerimist, vaid ka kuulamist ja arvestamist, oskust oodata oma järge, oskust anda positiivset tagasisidet, oskust toetada mõttekaaslast ja austada opONENTI.

Norme aktsepteeritakse paremini siis, kui need pole väljastpoolt antud, vaid on osaletud nende kehtestamises.

### *Motivatsioon*

Saavutuste tase sõltub eelkõige huvist ja tahtest.

Õpetamine peaks tuginema lapse varasematele teadmistele ja kogemustele, võimaldama kasutada sobivaid õpistiile ja strateegiaid ning tagama vabaduse omada ja väljendada oma arvamust.

Just nagu õpetaja ja õpetamise suhtes, kehtib ka õpilase ja õppimise suhtes reegel, et kui puudub õigus valida ja otsustada, puudub kontroll oma tegevuse üle, kaob

koostöö eeldab ka  
aktiivset osalust  
eesmärkide seadmisel  
ja otsustusprotsessis

ka vastutus.

Tähtis on tingimuste loomine, kus õpilased saaksid ise võtta vastutust õppimise eest, oleksid huvitatud tegevusest ja motiveeritud eesmärgi saavutamiseks.

### *Enesekindlus*

Juba Erikson väitis lapse arengut periodiseerides, et kooli algus on otsustav aeg **enesehinnangu** kujunemises. Eneseusuta laps kulutab palju energiat, võitlemaks ebaõnnestumise kartusega ega julge proovida uut.

Kui õpetaja usub ja väljendab oma usku lapsesse, siis suurendab ta laste usku iseendasse. Õpilased peavad teadma, et nende arvamust hinnatakse. Usuta endasse ja oma väärtusesse ei julge õpilased iseseisvalt mõelda (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998).

*luua tingimused, kus õpilased saaksid ise võtta vastutust õppimise eest*

## Kognitiivne valmidus

See on vaimsete võimete ja tegevuste valdkond, mis koolitöös on keskpunktis. Sageli vaadeldakse seda aga kui teadmiste ja oskuste hulka. Olulisem on vaadelda õppimist ja õpetamist kui protsessi.

### *Kommunikatiivsed oskused*

Kooliminekuks peaks lapsel olema kujunenud esmased **kommunikatiivsed oskused** – ta peaks aru saama täiskasvanu ja eakaaslaste kõnest ning suutma väljendada oma teadmisi, mõtteid, soove, tundeid teistele arusaadavalt.

Ei või aga unustada, et lapsed on pärit erinevast keskkonnast ning nende suhtluskogemus ja –viis on erinev. Mõned on kooli alustades eneseväljendamisel palju tagasihoidlikumad ja ujedamad ning neid selleks sundides võib vastupidi kahju teha (Katz, McClellan, 1991).

Areng vaba eneseväljenduse suunas peab toimuma samm-sammult. Teiste eeskuju ja kogemus, et kedagi ei naeruvääristata ja kellegi isiklik arvamus ei ole “õigem” või “vääräm”, loob turvalise õhkkonna eneseväljenduseks. Küsimine-vastamine on kommunikatsioon vaid piiratud ja ebavõrdsel tasemel. Eesmärgiks on vaba arvamuste vahetus. Ka väiksemad lapsed suudavad elutargalt mõelda, ideid genereerida ning neid ka kriitiliselt analüüsida.

Kommunikatiivsed oskused on ühelt poolt tihedalt seotud akadeemiliste, eelkõige lugemis- ja kirjutamisoskusega, teisalt aga sotsiaalsete suhete kujunemise edukusega.

*küsimine-vastamine on kommunikatsioon vaid piiratud ja ebavõrdsel tasemel*

### *Kirjaoskus*

Sageli on kooliküpsuse all silmas peetud oskust lugeda.

Õpilased, kes ei õpi lugema esimese kolme aasta jooksul, satuvad suurtesse raskustesse, kui nad peavad hakkama kasutama lugemist õppimiseks (NCITE, 1996).

Sageli keskendutakse kooli algul ebaproportsionaalselt lugemistehnika õpetamisele. See on küll hädavajalik, kuid oluline on, et seejuures ei unustataks **kirjaoskuse** omandamise eesmärki ja säilitataks laste huvi ja soov seda kasutada. Kirjaoskus nõuab nii faktide omandamist kui ka üldist mõistmist ning info kasutamist analüüsiks ja divergentseks mõtlemiseks (Blair, 1998).

Päris kooli algusest peaks õpetama analüüsivat kirjaoskust, mis sisaldab teavet



*kirjaoskus on  
sotsiaalne, mitte  
arenguline oskus.*

*algastmes kujunenud  
ebaefektiivsed õppimis-  
strateegiad mõjutavad  
õppimise edukust kogu  
elu*

suulises ja kirjalikus keeles esitatud teadmiste ja kogemuste sotsiaalsest olemusest. Kirjaoskus on sotsiaalne, mitte arenguline oskus.

**Õppimisstrateegiad.**

Õpetama peab nii õpioskusi kui -strateegiaid.

Keskenduda tuleb mitte faktidele ja teadmistele, vaid nende hankimisele ja kasutamisele. Eesmärgiks on kujundada lastest iseseisvad mõtlejad ja eluaegsed õppijad (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998).

Uurimused näitavad, et varajases koolieas kujunenud õpiraskustel on tendents püsida ja süveneda. Algastmes kujunenud ebaefektiivsed õppimisstrateegiad või õigemini kujunemata jäänud efektiivsed õppimisstrateegiad mõjutavad õppimise protsessi ja edukust kogu elu.

Uurimused eelkoolialiste laste kohta näitavad, et juba sel ajal on võimalik kujundada lastes oskust ja harjumust võtta initsiatiivi ja vastutust õppimise eest. Selline õppimine on kõige arendavam ja kõige püsivamate tulemustega (Sweinhart, 1994).

Paljud arengu- ja aju-uuringud on näidanud, et erinevate oskuste kujunemisel on olemas nn kriitilised perioodid s.o ajavahemik, mil laps on eriti vastuvõtlik teatud kogemustele. Kui ta neid sel perioodil ei saa, on vastavate oskuste kujundamine raske, vahel ka võimatu. Begley andmetel lõpeb parim periood eakaaslastega suhtlemise oskuste ja keeleoskuste kujundamiseks umbes seitsmendal eluaastal, s.o meie koolisüsteemis just esimeses klassis. Seega oleks õige küsida, kuidas laiendada integratiivsete aktiivõppe meetodite kasutamist koolieelsele eale?

**KASUTATUD KIRJANDUS**

**Amspaugh, L.B.** (1993). Does anybody care? Phi Delta Kappan, 74(9), 714-717

**Begley, S.** (1996). "Your Child's Brain." Newsweek, February 19: 55-61, (viidatud Doherty, 1997).

**Betts, E.A.** (1946). Foundation of reading instruction. New York: American Book (viidatud Samuels, Farstrup, 1996).

**Blair, T.** (1998). Achieving a Balanced Literacy Program: Making Distinction between Goals and Instructional Techniques. Developing Language and literacy: The Role of the Teacher. Shiel, G., Ni Dalaigh, U. (Ed.) Reading Association of Ireland.

**Cooney, M.** (1995). Readiness for School or for School Culture? Childhood Education, Vol.71, No.3,164-166

**Crnic, K., Lamberty, G.**(1994). Reconsidering School Readiness. Conceptual and Applied Perspective. Early Education and Development. Vol.5, No.2 pp.99-105

**Doherty, G.** (1997). Zero to Six: The Basis for School Readiness. Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development, Canada.

**Eesti Vabariigi Haridusseadus.** Vastu võetud 23. märtsil 1992.a.

**Eesti Vabariigi Lastekaitseadus.** Vastu võetud 08. juunil 1992.a.

**Farran, D.C., Shokoff, J.P.**(1994). Developmental Disabilities and the Concept of School Readiness. Early Education and Development, Vol.5, No.2.

- Gredler, G.R.** (1980). *School Readiness: Assessment and Educational Issues*. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Hartup, W.W.** (1992). *Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1992. ED 345 854
- Kagan, S.L.** (1990). *Readiness 2000: Rethinking Rethoric and Responsibility*. Phi Delta Kappan, 72, 272-279.
- Katz, L.G., McClellan, D.** (1991). *Teacher's Role in Children's Social Development*. Urbana, Illinois. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Ladd, G.W.** (1990). *Having Friends, Keeping Friends and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?* Child Development, 61(4): 1081-1100.
- Lewit, E.M., Shuurmann Baker, L.** (1995). *School Readiness. The Future of Children*, Vol.5, No.2
- McClellan, D.E., Katz, L.E.** (1993). *Young Children's Social Development: A Checklist*. ERIC Digest, <http://ericae.net/edu/ed356100.htm>
- McLaren, P.** (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- National Research Council** (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children. Of primary Interest. Vol.5, No.3.*
- Okon, W., Wilgocka-Okon, B.** (1973). *The School Readiness Project*. Paris: UNESCO
- Schweinhart, L.J.** (1994). *Lasting Benefits of Preschool Programs*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana Ill. ED365478
- Shall, J.S., Curtis, M.E.** (1996). *Teaching the Disabled or Below-Average Reader. What Research Has To Say About Reading Instruction*. Samuels, S.J., Farstrup, A.E. International Reading association
- Shaywitz, B.A., Holford, T.R., Holahan, J.M., Flecher, J.M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Shawitz, S.E.** (1995). *A Matthew effect for IQ but not for reading: Results from a longitudinal study*. Reading Research Quarterly, Vol.30, No.4, 894-506
- Shepard, L.A., Smith, M.L.** (1989). *Escalating Kindergarten Curriculum*. ERIC Digest: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood. <http://ericps.crc.uiuc.edu/readyweb/library/pre1990/shepard89html>
- Shore, R.** (1998). *Ready Schools. Of Primary Interest, Vol.5, No.2*
- Smith, M.L., Shepard, L.A.** (1998). *Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers Beliefs and Practices*. American Educational Research Journal, 25, 307-333
- Steele, J.L., Meredith, K.S, Temple, C., Walter, S.** (1998). *Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks. Käsiraamat I. RWCT projekt.*
- The National Center to Improve Tools for Educators (NCITE)** (1996). *Learning to Read/Reading to Learn Campaign. Helping Children With Learning Disabilities to Succeed*
- Tomlinson, C.A.** (1995). *Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom*. ERIC Digest E536 [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed389141.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed389141.html)
- Tomusk, V.** (1991). *Kognitiivne stiil, tekst, mõistmine*. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Instituut.
- Tulva, T., Kolga, V.** (1984). *Koolivalmidus ja selle kujunemine. Õpitulemuste kujunemine ja koolivalmidus*. Tpedl, 157-168.
- Võgotski, L.** (1982). *Myshlenie irech. Psihhologitcheskie issledovaniija (1<sup>st</sup> ed. 1934) B L.S. Võgotski, Sobrannie sochineniija, Tom 2. Problemõ obshchenij psikhologii (c 5-361)*. Moskva. Pedagogika.

### SAMAL TEEMAL VÕIB LUGEDA:

- Martinson, M., Neare, V., Pandis, M.** (koost. E. Kulderknup) (1999) *Laps on peagi koolilaps. Koolivalmidusest ja selle kujunemisest*. koost. E. Kulderknup, Tallinn: Aura Trükk

*Inimeseks olemine tähendab vastutada, häbi tunda viletsust nähes, kui ise selles süüdi ei oldagi, olla uhke edu üle, mida kaaslased on saavutanud. Tunda, et kivi, mis kohale asetatakse, osaleb maailma ehitamises.*

Antoine de Saint-Exupéry "Tuul, liiv ja tähed"

*Vaid see on väärt nii vabadust kui elu, kes pidevalt neid kätte võitma peab.*

Johann Wolfgang Goethe "Faust"

*Valdav osa inimestest tahaks liigagi meelsasti endalt igasugust vastutust ära veeretada ja panna see millele iganes peale iseenda. Et see on tegelikult enese alandamine, ei mängi nende jaoks mingit rolli. Siin on nad tõesti täitsa alandlikud ja tagasihoidlikud, aga ainult selleks, et võida seda lõbusamalt ja muretumalt edasi elada.*

Abd-ru-shin

*Vabadusega kaasneb vastutus. See on põhjus, miks paljud vabadust pelgavad.*

George Bernhard Shaw

*Kerge on meil sõpradega, kes meid aitavad, raske on teenida neid, kes meie abi vajavad.*

Antoine de Saint-Exupéry "Kiri pantvangile"

*"Aeg, mille sa oma roosile kulutanud oled, muudab su roosi nii tähtsaks."*

*"Aeg, mille ma oma roosile kulutanud olen ..." ütles väike prints, et seda meelde jätta.*

*"Inimesed on selle tõe unustanud," lausus rebane. "Aga sina ei tohi seda unustada. Sa vastutad kogu oma elu selle eest, kelle usalduse sa oled võitnud. Sa vastutad oma roosi eest ..."*

Antoine de Saint-Exupéry "Väike prints"

vastutusest

*Aeg liigestest on lahti – neetud rist,  
et minult nõuab paikapanemist!*

William Shakespeare "Hamlet"

*Niisiis kannab inimene vaimselt vastutust kõige eest, mida ta teeb. See vastutus  
algab juba otsustamisest, mitte alles tehtud teost, mis on ju ainult otsuse  
tagajärg. Ja otsus on tõsise tahtmise tärkamine!*

Abd-ru-shin

*Elus on nimelt kahte liiki inimesi: elu autorid ja elu osatäitjad. Ühed viivad ellu  
omaenese fantaasiast sündinud plaane ja ideid, teised on nende esimeste  
tööriistad. Ühed elavad, teised – kui nii võib öelda – on elus. Ühed mängivad elus  
nende enda poolt loodud teksti, teised mängivad teksti, mida nad ise pole loonud.*

Milan Kundera "Naljakad armastuslood"

*On vaid üks Looja, üks Jumal ja seetõttu ka ainult üks jõud, mis kõike olemasolevat  
läbib, elustab ja arendab!*

*Jumala puhas, loov jõud läbib lakkamatult kogu loomevalda, on selles, on sellest  
lahutamatu. Seda võib leida kõikjal – õhus, igas veetilgas, kasvavas kivimis,  
võrsuvas taimes, loomas ja muidugi ka inimeses. Ei leidu midagi, kus seda ei  
oleks.*

*Ja nagu see jõud kõike läbib, nii voolab ta pidevalt ka läbi inimese. Inimene on  
aga loodud nii, et ta toimib nagu lääts. Nii nagu lääts kogub teda läbivaid  
päiksekiiri ja neid koondavalt edasi juhib, kuni soojendavad kiired ühte punkti  
kontsentreeritult kõrvetades tuleleegi süütavad, nii koondab inimene oma erilise  
olemuse tõttu oma tunnetuse kaudu temast läbi voogavat loomejõudu ja juhib  
selle oma mõtete kaudu kontsentreeritult edasi.*

*Vastavalt oma tunnetuse laadile ja sellega kaasaskäivatele mõtetele annab ta  
niisiis Jumala iseseisvalt toimivale loomejõule kas hea või kurja suunitluse!*

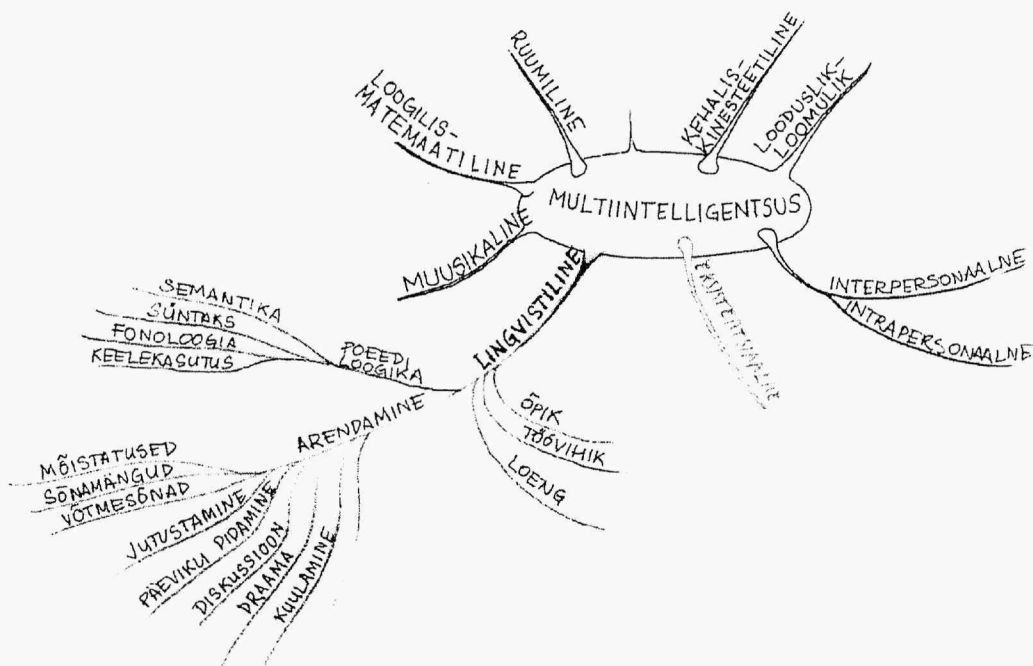
*Ja see on vastutus, mida inimene peab kandma! Selles on ka tema vaba tahe!*

Abd-ru-shin

*vastutusest*

**Ks pb kgst vst, sb l gst mst -  
LNGVSTLN NTLLGNTSS**

**Koidu Tani-Jürisoo**



“Olen sinuga täitsa päri,” ütles Hertsoginna, “ja sellest järgneb moraal: Ole see, mis tahaksid paista, või kui eelistad kuulda seda lihtsamate sõnadega: Ära kunagi kujutle, et sa pole teistsugune kui selline, nagu võiksid paista teistele, et see, mis sa oled või võiksid olla, poleks teistsugune kui see, mis sa olid, või paistaks neile teistsugusena.”

“Ma arvan, ma saaksin sellest paremini aru,” ütles Alice väga viisakalt, “kui näeksin seda kirjepandult. Ma ei suuda seda täielikult jälgida, kui te seda ütlete.”

“See pole midagi selle kõrval, mis ma öelda v õ i k s i n, kui tahaksin” lausus Hertsoginna meelitatult.

“Palun ärge nähke vaeva, et hakkate seda ütleva veel pikemalt,” sõnas Alice.

“Oj, ära räägi vaevast!” hüüdis Hertsoginna. “Ma kingin sulle kõik, mis ma seni olen ütelnud.”

L.Carroll “Alice imedemaal”

Lingvistiline intelligentsus on seotud tundlikkusega sõnade tähenduse, järjestuse, ühildumise, nende häälikulise koostise ja rütmi suhtes, samuti nende võime suhtes muuta meeolelu, veenda või edastada informatsiooni.

Esimene valdkond, milles lingvistiline intelligentsus “tegutseb”, ongi SEMANTIKA, see on tähendusega seotud valdkond keeles.

Lingvistilise intelligentsuse semantilises alas võime näha tundlikkust sõnade tähenduse suhtes, mille abil inimene mõistab õhkõrnu varjundeid erinevuses, kas “tint loksutati maha tahtlikult, meelega või sihilikult”.

Teine ala, kus lingvistiline intelligentsus ilmneb, on SÜNTAKS, reeglid sõnade järjestamise ja ühildumise



*Kui teadlase loogika nõuab tundlikkust ühe teesi ülekandmiseks teisele, siis poeedi loogika keskendub tundlikkusele tähendusvarjundite suhtes ja selle suhtes, mida nad eeldavad (või välistavad) naabersõnade suhtes. Ei ole lootust olla teadlane, mõistmata loogilise järeldamise tähendust ja ei saa pürgida poeediks ilma tundlikkuseeta lingvistiliste seoste vastasmõjude suhtes.*

Howard Gardner *Frames of Mind*

kohta. Lingvistiliselt võimekas inimene on intuiitiivselt tundlik sõnade omavahelise seostamise suhtes, tal on võime järgida grammatikareegleid ning teatud juhtudel neid eirata. Poet suudab sõnadega mängelda nii, et reeglite ignoreerimine toob kaasa nauditava kunstilise elamuse.

Lingvistiline intelligentsus avaldub ka FONOLOOGIA vallas, mis on seotud häälikute ja nendevaheliste muusikaliste vastasmõjude tajumise ja kasutamisega. See on häälikute, rütmide ja sõnade meetrumi tundlik tajumine – võime, mis teeb ka võõrkeelse luule kõrvale nauditavaks.

Viimane valdkond on seotud keele kasutamisega e. keele PRAGMAATILISE ASPEKTIGA. Tundlikkus keele erinevate funktsioonide suhtes lubab kasutada seda kord veenmiseks, siis ergutamiseks või hoopis ärritamiseks, edastada selle abil informatsiooni või lihtsalt midagi paluda.

Lingvistiline võimekus ei pea ilmtingimata olema jälgitav formaalses, kooliõpingutega seotud keeleoskuses, vaid see on aluseks ka näiteks tänavazargooni meisterlikule valdamisele või kaksikutevahelise "oma keele" väljakujundamisele, mida keegi teine ei mõista ega kasutada suuda.

Hästiarenenud lingvistilise intelligentsusega õpilases võib leida nii mõnegi järgnevatest omadustest:

- ◆ kirjutab paremini kui enamik eakaaslasi
- ◆ tal on oma vanuse kohta hea sõnavara
- ◆ jutustab jutte või räägib anekdoote ja nalju
- ◆ tal on hea mälu sõnade, terminite ja nimede suhtes (inimesed, kohad, taimed, loomad, tänavad jm.)
- ◆ armastab lugeda
- ◆ naudib sõnamänge
- ◆ armastab kuulata räägitavat (jutustused, raadiokommentaarid)
- ◆ suhtleb teistega aktiivselt peamiselt verbaalsel teel

Et arendada ja rakendada lingvistilist intelligentsust, võib kasutada järgnevaid tegevusi:

## I ÄRATAMINE, stimuleerimine

Selleks on hea kasutada niisuguseid harjutusi, mis võimaldavad õpilastel rakendada ja arendada oma keelt individuaalsetes ja väikese grupi tegevustes. Näiteks **mõistatused**, mis nõuavad nii koostööd ja arutelu kui analüüsi ja oletamist. Need on head grupitegevuse algatamiseks, kuulamis- ja küsitlemisuskuste arendamiseks.



Mis kuulub sulle, aga teised kasutavad seda rohkem kui sa ise?

juhu nuiš

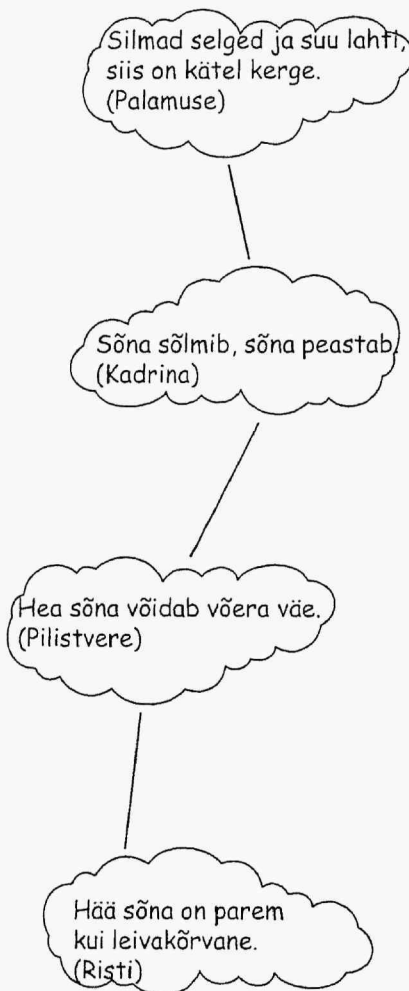
Muru peal on mõned söetükid, porgand ja vana kaabu. Keegi pole neid sinna pannud ja nad ei ole sinna kukkunud ka lennukist. Kuidas nad sinna said?

need on sinna jäänud sulanud lumememest

Või lapsepõlvest tuntud **sõnamängud**, kus iga järgnev sõna algab eelneva lõputähega. Tunnis võiks seda mängu ühendada õpitavaga.

Eesti kohanimed: Tapa-Aegviidu-Uuemõisa-...

loomad: kass-saarmas-sebra-ahv-...



Või ülesanded, mis kutsuvad kasutama võtmesõnu, mõisteid või muid loetelusid, mida saaks esitada mitmesugustes järjestustes. Nimekirju võib üles ehitada tähestikulises järjekorras.

n. "Mulle meeldib **k**annike. Mulle meeldib **k**annike ja **l**umikelluke. Mulle meeldib **k**annike, **l**umikelluke ja **m**oon. Mulle meeldib **k**annike, **l**umikelluke, **m**oon ja **n**elk." Jne.

## II AVARDAMINE:

Avardamise etappi sobivad kõik tegevused ükskõik mis aines, mis võimaldavad keelelist katsetamist ja näitavad õppijale, et keel on samaaegselt nii lõbus kui võimas tööriist.

n. Jaga eelnevalt ettevalmistatud kaardid klassis laiali nii, et igal paaril on vähemalt 1 kaart. Kaartide peale on kirjutatud mõisted, mis omavahel seostatuna katavad kogu tunnis läbivõetava teema võtmealad.

1 paar alustab, tõstab üles oma kaardi, selgitab sellel olevat mõistet ja püüab vastata igale klassis üleskerkivale küsimusele. Järgmine paar teeb sama, kuid selgitab ka oma kaardi seost eelnevaga. Protsess kestab niikaua, kuni kogu õppeühik on kaetud.

Võib ka julgustada väikseid gruppe konstrueerima **jutustust**, kasutades etteantud võtmesõnu (n võtmesõnad Ahja, Põhja-Aafrika, vangla, tulekahju, valepass vms Tuglase eluloo õppimisel). Lõpuks esitab õpetaja oma jutustuse või teksti, mis samuti kõiki neid sõnu sisaldab.

Selles vallas on teretulnud igasuguste **struktureeritud probleemilahendusvõtete** (nagu näiteks kalaluudiagramm) kasutamine. Skeemid võiksid olla klassiruumi paigutatud nii, et kõik saaksid neid näha ja järgida.

## III (ÕPPIMINE JA) ARUSAAMINE

Õpetaja saab lingvistilise intelligentsuse arengut soodustada **kuulamist arendavate võtete** abil. Selleks on väga palju erinevaid harjutusi, kus on tähtis, et õpilased saaksid olla erinevates rollides ja erinevate gruppide koosseisus.

Näiteks kolmikud, kus üks liige on intervjuuerija, üks on intervjueeritav ja üks vaatleja (või: rääkija, kuulaja, vaatleja), kusjuures rolle vahetatakse nii, et igaüks saab olla igas rollis. See võimaldab kogeda mitmeid erinevaid vaatenurki sama teema suhtes.

Materjali omandamise hõlbustamiseks võib lasta lõpetada selliseid lauseid nagu:

- ◆ 3 kõige olulisemat asja...
- ◆ 3 praktilist võimalust selle informatsiooni rakendamiseks...
- ◆ Kuidas ma rakendaksin saadud teavet enda elus...
- ◆ 3 asja, mida ma enne ei teadnud...
- ◆ Kuidas oleks see info aidanud kedagi, kes elas 100 aastat tagasi...
- ◆ Põhilised võtmesõnad, mida peaks selle teema kohta teadma, on...

Lauste lõpetamise ülesandeid võib teha nii üksi kui gruppides. Kindlasti tuleks eelistada juhuslike gruppide moodustamist, tehes seda kas erinevaid grupeerimisvahendeid (värvilisi pabereid, nuppe, mängukaarte jm.) kasutades või grupeerida näiteks eesnime esitähe, sünnikuupäeva vms. järgi.

Tähtis on ka **kõne lisamine tegutsemisele** ehk selliste olukordade kujundamine, kus õpilased tegutsedes valjult kirjeldavad, mida nad teevad. Sellega ei arendata mitte ainult keelelisi oskusi, vaid üldist mõtlemisvõimet. Siia alla kuuluvad mitmesugused probleemilahendusmeetodid ning eneseküsitlemise ja -analüüsiga seotu.

#### IV ÜLEKANNE, ellurakendamine

Kõik õpetajad on keeleõpetajad, hoolimata oma ainest. Kõik tegevused, mis ergutavad erinevat tüüpi kuulamist, eesmärgipärast vestlust, arendavad entusiasmi ja austust nii öeldud kui kirjutatud sõna suhtes, on lisaks lingvistilise intelligentsuse arendamisele tähtsad ka elukestvate õpioskuste kujunemise seisukohast.

Lingvistiline intelligentsus tundub arendamise seisukohalt olevat üks lihtsamaid intelligentsustüüpe, kuna selle harimisele on koolides suurt tähelepanu pööratud. Kuid **traditsioonilised lingvistilise intelligentsuse arendamise vahendid** - õpikud, töövihikud (-lehed) ja loengud - on koolides "üle eksploateeritud". Mitte, et neid kasutada ei tasuks – neil on kindlasti oma koht õpetamismeetodite arsenalis, kuid mitte ilmtingimata kõige tähtsam. Selle "trio" abil kindlustatakse õppematerjalile ligipääs ainult ühele osale õpilastest, neile, kes on raamatule ja loengule orienteeritud õppijad. Et rakendada ja arendada iga õpilase lingvistilist intelligentsust, tasub kasutada ka teisi meetodeid, mis haaravad jõukohaselt laiemat õppijate ringi, kuna on iseloomult avatumad ja võimalusterohkemad.

#### JUTUSTAMINE

Traditsiooniliselt on seda peetud üheks lapseeajaviiteks ja tänapäeval kasutatakse seda klassis ainult piiratud hulgal. Jutustamist võiks aga vaadelda ühe elujõulise õpetuse tööriistana, nagu ta on olnud üle kogu maailma erinevates kultuurides aastatuhandete vältel. Õpetaja ülesandeks jääb põimida õpitava teema põhikontseptsioon, ideed ja õpetuslikud eesmärgid kokku kujundlikuks looks, mida jutustatakse otse õpilastele. Jutustamist kui

4 aspekti lingvistilisest teadmisest, millel on inimühiskonnas silmatorkav tähendus:

- **keele retooriline aspekt** - võime veenda keele abil teisi inimesi tegutsema. See on võime, mida läheb tarvis nii poliitilistel liidritel kui 3-aastaselt lapsel oma tahtmise saavutamiseks.
- **keele mnemooniline potentsiaal** - võime kasutada keelt info meeldejätmiseks, alustades kõrvõimalikest nimestikest kuni mängureegliteni, lihtsast teejuhatamisest kuni uue masina kasutamisyjuhendini.
- **keele selgitav roll** - suur osa õppimisest-õpetamisest teostub keele abil: suulised instruksioonid, selgitused, jutustamine, lisaks keel oma kõrvõimalikes kirjalikes vormides. Ka teaduses, kus on tähtis loogilis-matemaatiline intelligentsus, jääb keel ikka optimaalseks vahendiks, et õpikutes baasmõisteid edasi anda.
- lõpuks on keelel veel võime jagada selgitusi iseenese kohta - keele abil saab tegelda **metalingvistilise analüüsiga** (Kas Sa mõtlesid selle all seda...)

teadmiste edastamise vahendit kasutatakse küll humanitaarainetes, aga seda saab sama hästi rakendada matemaatikas ja loodusainetes.

N korrutamise idee selgitamiseks võib klassile rääkida õdede-vendade perekonnast, kelle liikmetel oli maagiline võim: mida tahes nad puudutavad, see "paljuneb": esimesel lapsel see võime puudub, teise puudutusest paljuneb kõik kahekordselt, kolmanda omast kolmekordselt jne.

### LINDISTAMINE

Makk pakub õpilasele keskkonda oma lingvistiliste võimete isikupäraseks esiletoomiseks. Lindistamine aitab neil lihvida oma verbaalseid oskusi, et suhelda, lahendada probleeme ja väljendada tundeid. Makki võib kasutada, et sellele salvestada valjult väljaöeldud probleemid või ülesanded, mida nad püüavad lahendada, või sõnastada projekt, mida kavatsevad ellu viia. Hea oleks ka kirjeldada probleemilahendusprotsessi.

Õpilased, kes pole head kirjutajad, võiksid ühe eneseväljenduse võimalusena lindistada oma väljaöeldud mõtteid lindile. Makki võib kasutada nii info kogujana (n intervjuud) kui info jagajana (n rääkivad raamatud).

### PÄEVIKUPIDAMINE

See on õpilaste innustamine tegema kirjalikke märkmeid teatud ainevaldkonna kohta. See võib olla päris avatud ülesanne (*"kirjuta millestki, mida mõtled või tunned koolipäeva jooksul"*) või väga spetsiifiline (*"kirjuta päevikusse väljaõeldud ülestähendus oma elust talumehena aastal 1850"*). Päevikuid võib pidada nii kirjanduses (*"kirjuta arvamus loetud raamatust"*), matemaatikas (*"kirjuta probleemilahendusmeetodist, mida kasutasid"*), loodusainetes (*"pane kirja teatud katsekirjeldus, testitavad hüpoteesid, uued ideed, mis tööst esile kasvasid"*). Päevikud võivad olla täiesti privaatsed, mõeldud jagamiseks ainult õpetajaga, või ettelugemiseks terves klassis. Selles tegevuses võib rakendada ka teisi intelligentsustüüpe, lisades kirjatööle joonistused, visandid, fotod jt mitteverbaalseid eneseväljendusvahendeid. Meetod arendab palju ka intrapersonaalset intelligentsust, kuna õpilane töötab individuaalselt ja kasutab päevikut, et oma tegutsemist ja mõtlemisprotsessi vaadelda ja peegeldada.

### AVALDAMINE

Traditsioonilises klassiruumis täidavad õpilased palju pabereid, siis korjatakse need kokku, hinnatakse ja pärast pahatihti visatakse ära. Sellise rutiinse protsessi tagajärjel hakkavad paljud õpilased kirjutamist pidama mõttetuks tegevuseks, mille põhieesmärgiks on täita teatud korraldust. Tähtis oleks aga õpilasele saata teistsugune sõnum: kirjutamine on vahend selleks, et vahetada ideid ja teisi inimesi mõjutada. Selleks tuleb õpilasele pakkuda võimalust oma kirjalikke töid analüüsida ja avaldada.

Avaldamisel on mitmeid vorme:

- ◆ lihtsad koopiad
- ◆ kooli või klassi ajaleht, linna ajaleht, lasteajakiri
- ◆ õpilaste tööd võib kõita ka spetsiaalseks raamatuks ja teha kättesaadavaks kooli või klassi raamatukogus

Peale avaldamist on tähtis ergutada autori(te) ja lugejate vahelisi mõtteavaldusi. Kui õpilane näevab, et teised hoolivad tema kirjutisest niipalju, et nad selle üle arutlevad või väitlevad, saavad nad toetust oma lingvistilisele tegutsemisele ja on motiveeritud jätkama oma kirjutamisoskuse arendamist.

IDEID TUNNI PLANEERIMISEKS

TERVISEÕPETUS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kirjuta üks humoorikas lugu, kasutades teaduslikku sõnavara</li> <li>• kirjuta päeviku vormis jutustus "Punase verelible elulugu"</li> <li>• vii läbi kujuteldav vestlus oma kehaosade vahel</li> <li>• pea kõne "10 sammu tervisliku eluviisi poole"</li> </ul>
KUNSTID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kuula muusikapala ja kirjuta sellest jutustus</li> <li>• kirjelda sõnadega mõnda objekti nii, et teine inimene saab seda samaaegselt joonistada</li> <li>• õpeta partnerile tantsimise ajal uusi tantsusamme, kasutades sõnu</li> <li>• muuda mõni Shakespeare'i tragöödia komöödiaks</li> <li>• kirjelda oma tundeid ja meeleolu ning kasuta erinevaid instrumente selle väljendamiseks</li> </ul>
MATEMAATIKA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koosta tekstülesandeid teistele lahendamiseks</li> <li>• selgita teistele ülesande lahenduskäiku</li> <li>• koosta mõistatusi, kasutades matemaatilist sõnavara</li> <li>• mõtle välja luuletus tehete järjekorra kohta</li> </ul>

KASUTATUD KIRJANDUS:

- Thomas Armstrong *Multiple Intelligences in the Classroom*
- Howard Gardner *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*
- Alistair Smith *Accelerated Learning in Practice: Brain-based methods for accelerating motivation and achievement*
- David Lazear *Eight Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*

Järgmistes "Koorukese ja Iva" numbrites jätkame intelligentsitüüpide tutvustamist.  
Vt. ka Kooruke ja Iva nr 2/1999, 1,2/2000



## KAS KAKS RINGI ON PAREM KUI ÜKS? Venni diagrammist

Koidu Tani-Jürisoo

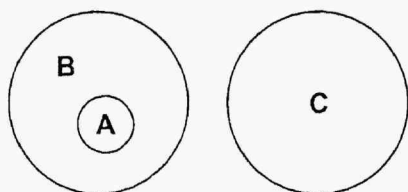
Venni diagrammi tuntakse õpetajate/koolitajate hulgas eelkõige ühe õppimis- ja õpetamismeetodina, kus graafilise lahenduse abil saab nähtusi uurida ja mõisteid korrastada. Tahaksin siinkohal tutvustada selle kujunemislugu ning mitmekülgseid rakendamisvõimalusi.

19. sajandi keskel pakkus John Venn välja graafilise tehnika loogiliste seoste visualiseerimiseks. Venn oli anglikaani kiriku vaimulik ja teda peeti eelkõige autoriteediks moraalteaduses. Ta polnud eriti silmapaistev matemaatikas, kuid just sellesse valdkonda antud panus tegi ta nime surematuks. Selleks panuseks on tänaseni Venni nime kandev diagramm.

Venni diagramm on piirkond, mille sees ringjoonega piiratud alad esindavad teatud ühikute grupe, millel võivad olla ühised omadused.

Ehk:

Maakera faunas leidub kaameleid(C), linde(B) ja albatrosse(A). Nende omavahelised seosed on esitatud järgneval Venni diagrammil:



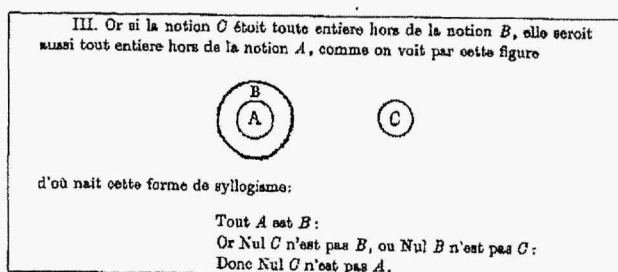
Me teame, et

- albatrossid on linnud (A asub täielikult B sees)
- ükski kaamel pole lind (C ja B ei oma ühisosa)
- ükski kaamel pole albatross (C ja A ei oma ühisosa)

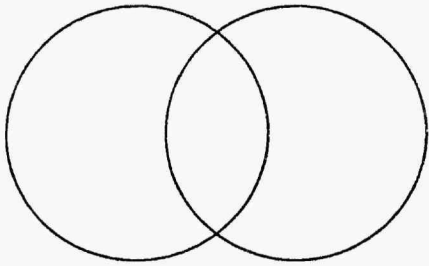
ehk kõik A on B ja ükski C pole B ja ükski A pole C.

Need järeldused muutuvad ilmselgeks, vaadeldes venni diagrammil kujutatut.

Diagrammile on kinnistunud Venni nimi, kuid Venn polnud esimene, kes seda seoste väljendamiseks kasutas. John Venn avaldas sellised diagrammid 1880. aastal, kuid sarnaseid kasutasid juba sajand varem Gottfried Wilhelm von Leibniz ja Leonhard Euler.



Venni diagrammi saab kasutada mistahes ühiku (inimese, looma, taime, eseme, koha, sündmuse, idee) või ühikute hulga või süsteemi tunnuste ja omaduste võrdlemiseks. See sobib kõikide teemade puhul, mis võimaldavad võrdlemist ja vastandamist. Selleks joonistatakse tavaliselt kaks suurt osaliselt kattuvat ringi, mille ühisosasse märgitakse võrreldavate nähtuste sarnased omadused, ning ringide ülejäänud osasse kummalegi nähtusele ainuomased jooned.



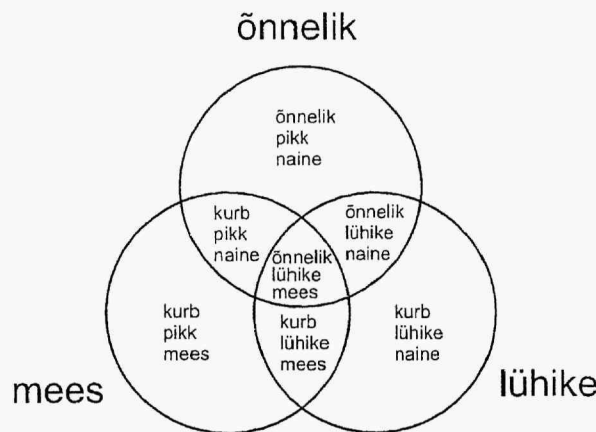
**Analüüsiküsimused:**

*Milliseid ühikuid tahad võrrelda?*

*Millised omadused on neil ühised? Millised ei ole ühised?*

*Kuidas on need võrreldavad ühikud sarnased ja erinevad?*

Venni diagramme võib konstrueerida ka 3 ja enama ringi abil, näiteks:



Venni diagrammi on hea kasutada tunni häälestavas osas (evokatsioonifaasis), et õppijais eelteadmisi elustada ja teema vastu huvi äratada. Õpetaja saab Venni diagrammi abil ka päris uue materjali esitamist näitlikumaks muuta. Samuti on õppijal huvitav diagrammi abil tunni või teema lõpul oma teadmisi kokku võtta ja nii sügavamalt mõistmiseni jõuda.

Venni diagramm on piltlik ja võimaldab muuta informatsiooni kergemini mõistetavamaks. Püüa näiteks lahendada järgmist mõtlemisülesannet:

Ühes uurimuses taheti välja selgitada seda, millised kommid lastele meeldivad ning saadi sellist informatsiooni:

- 39 lapsele meeldis "Komeet"
- 43 lapsele meeldis "Miisu"
- 56 lapsele meeldis "Kaseke"
- 7 lapsele meeldis "Komeet" ja "Miisu"
- 10 lapsele meeldis "Komeet" ja "Kaseke"
- 16 lapsele meeldis "Miisu" ja "Kaseke"
- 4 lapsele meeldis "Komeet", "Miisu" ja "Kaseke"
- 6 lapsele ei meeldinud ükski neist kommidest.

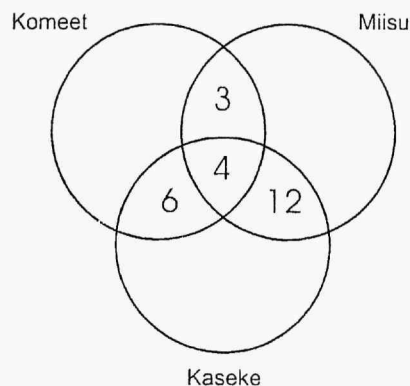
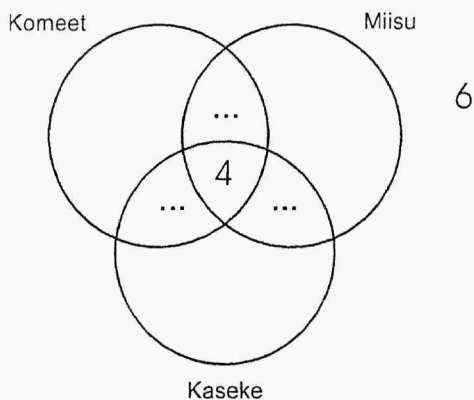
# SUUR MAALRITÖÖ

Nüüd proovi vastata järgnevatele küsimustele:

1. Kui palju lapsi osales uurimuses?
2. Kui paljudele meeldis ainult "Komeet"?
3. Kui paljudele meeldis ainult "Miisu"?
4. Kui paljudele meeldis ainult "Kaseke"?

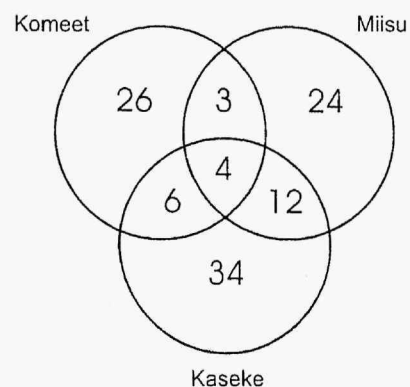
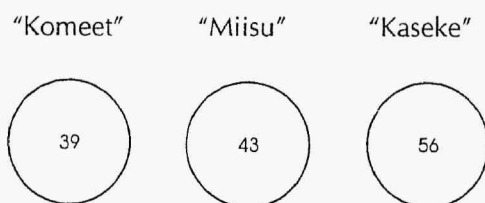
Ega jäägi vist muud, kui Venni diagramm appi võtta.

Joonista 3 ringi ja märgi keskele ära laste hulk, kes armastasid kõiki kolme sorti. Märgi ringidest väljapoole ka need 6, kes ei armastanud ühtegi neist kommidest. Nüüd püüa paika panna numbrid, mis jäävad 2 ringi ühisosadesse.



See käib nii: 7 last armastas nii "Komeeti" kui "Miisut". Lahuta sellest arvust need 4, kes on juba 3 ringi ühisosas, saad 3 last, kes armastasid küll "Komeeti" ja "Miisut", aga mitte "Kasekest". Samamoodi tegutsedes saad kätte ka teised ühisosad.

Mitu last armastas "Komeeti", mitu "Miisut", mitu "Kasekest"?



Nüüd tuleb Sul lahutada ringis olevast arvust ühisosad ja ongi käes vastus küsimustele 2., 3. ja 4.

Kui palju lapsi osales uurimuses? Selle arvutamisel tuleb kõik ringides olevad arvud liita ja mitte ära unustada neid 6, kes ei armastanud ühtki nimetatud kommisorti.

Vastus: 115 last

Õpetuse, kuidas konstrueerida Venni diagramme arvuti abil, leiab huviline veebileheküljelt  
<http://www.nls.k12.la.us/~workshop/newpage13.htm>

Kes aga tahab näha, kuidas näevad välja erinevas vanuses õpilaste poolt mitmesugustel teemadel koostatud "vennid", võiks ära käia aadressil:  
<http://home.earthlink.net/~tsdobbs/go/go.html>

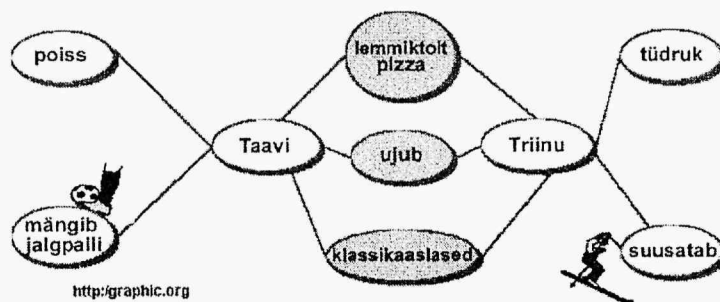
Sealt leiab peale värvi- ja vormirikaste Venni diagrammide veel teisigi toredaid näiteid graafilistest tehnikatest (kalaluu, ämblik, voo-diagramm, maatriks, mõttekaart)

Venni diagramm on ka hea abivahend eneseavastamiseks.

- Küsi endalt: "Mis on 3 kõige olulisemat osa minust?"
- Kirjuta need üles, igaüks oma ringi.
- Küsi endalt: "Mida ma tunnen, kui ring A ja B koos ühinevad?"
- Korda tegevust ka ringide B ja C ning A ja C-ga.
- Täida ringide ühisosad märksõnadega oma vastustest

Venni diagrammi saab täita nii üksi kui paarilisega koos, seda saab edukalt kasutada grupitöös, jagades õppijad gruppidesse ja andes neile ette täitmata visandid või ka ainult puhtad paberilehed ja markerid. Nad võivad seda meetodit kasutades lahendada ülesandeid, arendada teatud protsessi, kujundada tegevusplaani vm. mis grupile tähtis. Selle kasutamine kutsub esile arutelu ning samal ajal ergutab inimesi andma ühistegevusse jõukohast panust .

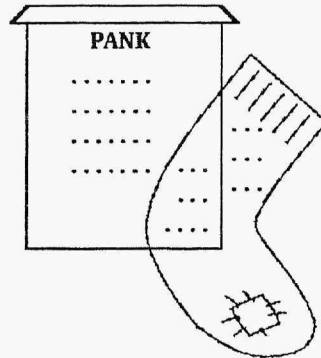
Ka järgnev joonis on üks Venni diagrammi edasiarendus, mis sobib just nooremale õppijale. See aitab neil tulevikus hakata looma keerulisemaid kaarte ja võrgustikke (n. idee- ja mõistekaardid). Kõie, hularõnga, värvilise lõnga, paberi, pliiatsite ja kriitide abil võib teha pilvi põrandale või seintele. Venni diagramm on hea vahend, et ärgitada lapsi iseseisvalt mõtlema ja üles kirjutama.



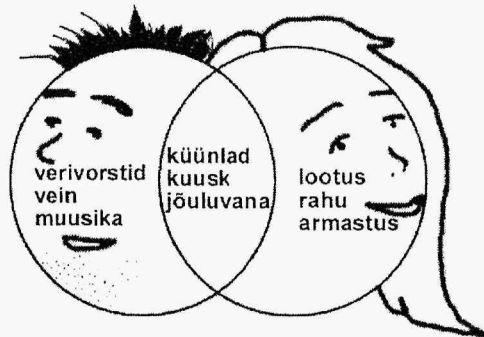
AMI kursusel "Terviklik õpetamine algklassides" on õpetajad toonud välja hulgaliselt huvitavaid rakendusi Venni diagrammile.

- võrdle ennast ja pinginaabrit (võib teha ühekaupa ja saadud tulemusi omavahel võrrelda ja võib ka kohe teha kahekaupa, koos pinginaabriga; teemavaldkonna võiks piiritleda õpetaja: iseloom, huvialad, kuidas mulle meeldib õppida; lemmiksõigid jms.)
- isade(või emade-)päeva puhul – võrdle ennast ja isa (ema), milliseid sarnaseid ja milliseid erinevaid jooni oskad välja tuua; ringidele võiks kindlasti peale kirjutada ka võrreldavate isikute nimed võib ja vastavalt igapähe fantaasiale inimesteks joonistada; vahva on diagrammid isadepäeva peo ajaks klassi seinale riputada
- lugemispalast pärit 2 tegelase võrdlemiseks
- 2-3 taime, looma võrdlemiseks
- sündmuste võrdlemiseks ajaloos

- nähtuse, ainete võrdlemiseks keemias, füüsikas
- valmistehtud Venni diagrammi võib kasutada abivahendina jutustamisel
- õpetaja ja lapsevanema vahelise jutuajamise protokollil analüüsimiseks: mis on see ühine, mida arvasid vestlejad lapse kohta ja millised on erinevad, kattumatud arvamused? Selline lähenemine võib probleemi eriti näitlikuks ja seega ka paremini läbinähtavaks muuta.
- kodanikuõpetuse tunni läbiviimisel, teemaks: Kas hoida raha pigem pangas või sukasaäres?



Lapsed tegid Venni diagramme koolis ning sattusid nii vaimustusse, et lasid ka kodus oma vanematel neid teha. Teema: Mida ootan jõuludelt?



## Õpetajad tõid esile, et VENNI DIAGRAMM:

- õnnestub ka päris väikestega (õpetaja peaks siis ise seda täitma)
- aitab õpetajal mõista, kas lapsed on aru saanud
- on vahelduspakkuv tegevus
- annab suurema suhtlemisvõimaluse
- aktiveerib
- on piltlik
- on huvitav, haarav
- paneb lapsi otsima, märkama, süvendatult mõtlema jne.

Venni diagrammi kasutamine ei piirdu ainult algkooliga, see on asendamatuks abivahendiks ka keskkoolis ja vanematele õppijatele (eriti neile, kel domineerivaks ruumiline intelligentsus ja/või visuaalne õpistiil).

Miks anda õpilasele ülesanne "Võrdle Eesti ja Soome valimissüsteeme!", kui võib joonistada lihtsalt 2 ringi...



## Mõisteid ja meetodeid kaasaegsetes pedagoogilistes süsteemides

### ÕPIMAPP

Kui mapp on koht, mille vahele kogutakse materjale, siis õpimapi vahele ilmselt kogutakse õppimisega seotud materjale. Õpimapp on õppimise ja hindamise meetod ning seda võib koostada mitmel printsiibil ja eesmärgil.

**Töömappi** paigutatakse kogu materjal, mis koguneb ja tekib õppeperioodi jooksul või õppeülesande täitmise käigus (projekti tegemine, uurimistöö koostamine). Töömapis võib leida kõike alates ideekavanditest, küsitlustest, visanditest kuni lõpptulemuseni.

**Näidismappi** valib õppija kokkulepitud perioodi jooksul tehtud tööde hulgast parimad.

**Õppija arengumappi** koondatakse pikema perioodi kestel tööd, mis iseloomustavad kõige paremini õpilase arengut.

**Temaatilised mappid** võivad sisaldada ühe teemaga seotud materjale. Temaatilist mappi koostades ja sinna infot kogudes uurivad õppijad kindlat teemat (n. delfiin, umbrohud, Tartu linn)

Üks ja sama õpimapp võib täita ühtaegu mitut funktsiooni.

Olenevalt sisust ja eesmärgist võib ühe õpimapi kasutusaeg olla väga erinev, nädalast või kuust kogu kursuse või õppeveerandini. Ühe aine õpimapp võib kasutusel olla ka terve kooliaasta või koguni ühe kooliastme kestel. Õpimappi võib koostada ühes aines, aga võib teha ka koostööd erinevate ainete vahel.

### Miks üldse kasutada õpimappi?

Õpimapp aitab **õppijatel**:

- jäädvustada oma tegemisi
- peegeldada oma muutumisi ja arengut
- püstitada endale eesmärgid ja kavandada nende saavutamist
- teadvustada endale oma võimeid ja oskusi
- paremini mõista oma õpistiili ja analüüsida oma õpioskusi
- annab õppijatele võimaluse teha valikuid (mida ja miks valida õpimappi)
- luua seoseid vana ja uue vahel (paremini ühendada uut infot sellega, mis nad juba teavad)
- kujundada enesehinnangut
- avada oma isikupära

Õpimapp aitab **õpetajal**:

- jälgida õppijate arengut
- saada usaldusväärset ja mitmekülgset materjali õppijate hindamiseks
- jälgida oma õpetamise efektiivsust

## Milliseid materjale kogutakse õpimappi?

Õpimappi võib koondada mitmesuguseid materjale: kodutööd, kontrolltööd, kirjandid, rühmatööde tulemused, kirjalikud tööd, märkmed, konspektid, arvamused, kommentaarid, hinnangud, sisukokkuvõtted loetud teostest, iseseisva töö tulemused, õppimispäeviku sissekanded, enesehinnangud, skeemid, idee- ja mõistekaardid, graafikud, joonistused, kassetid, disketid jne.

Vastavalt õpimapi koostamise eesmärkidele lepitakse kokku, kuidas töid õpimappi valitakse: kas on täpselt määratud ja koostatud nimekiri, millised tööd peavad olema õpimapis esindatud; kas kogutakse ka mustandeid ja poolikuid töid, mis peegeldavad protsessi, või kogutakse ainult viimistletud ja lõpetatud töid?

Kui koostatakse arengumappi, siis lähtub valik lisaks kokkulepitud põhikriteeriumidele ka õppija isikupärasest ja arengust (äpardunud töö, sest ma ei saanud veel midagi aru; esimene töö, millega ma ise rahul olen; see töö meeldis õpetajale, aga mulle endale mitte; selles töös leidsin ma oma ideedele hea visuaalse lahenduse jne). Arengumappi koostades on väga vajalik, et õppija lisaks selgitusi või kommentaare, miks ta valis välja just selle töö.

## Kuidas hinnata õpimappi?

Õpimapi hindamiseks on mitu võimalust:

- hinnatakse aasta jooksul õpilaste töid, aga õpimappi kui tervikut ei hinnata;
- hinnatakse nii õpilaste töid kui õpimappi tervikuna;
- hinnatakse õpimappi tervikuna õpilaste ja õpetaja ühistöös koostatud kriteeriumide põhjal

Õpimapi puhul on väga oluline hinnangu andmine ja tehtud töö tunnustamine, samuti koostaja eneseanalüüs ja enesehinnang. Selleks loob võimalusi õpimapi **avalik esitlus** oma õpingukaaslaste, külaliste või lapsevanemate ees. Esitluse käigus tutvustab õpimapi koostaja oma materjalide valiku printsiipe, õnnestumisi (millega ta ise rahul on), parimaid töid ning tähelepanekuid mapi koostamise käigu, eesmärkide, enesehinnangu jne kohta.

Pärast hindamist või hinnangu andmist tagastatakse mapp selle omanikule.

Õpimapp kui meetod sobib ka **õpetajale oma töö jälgimiseks ja analüüsimiseks**.

Õpetaja võib oma mappi koguda õppematerjale, ülesandeid, tööjuhendeid, kontrolltöid, tundide läbiviimise ideid jms ning lisada juurde kommentaare nende sobivuse kohta (liiga raske, liiga pikk ühe tunni jaoks, kodurühma ülesanne ei toiminud, hea diskussiooniküsimus, hea tekst - tekitas õppijates mõtteid), mis aitaksid järgmisel korral sama materjaliga töötades õppimist paremini suunata.

*Rubriiki toimetab Mari Karm*

## AVATUD MEELE INSTITUUT

## TÄIENDKOOLITUS ÕPETAJATELE PSÜHHODRAAMA MEETODIL

*Elu esitab tihti väljakutseid, millele vastamine nõuab jõudu ja oskusi. Iga väljakutse on samas ka võimalus – võimalus muutusteks ja isiksuslikuks arenguks.*

Õpetajaks olemine on suhtlemine, millel on perspektiiv areneda suhtlemiskunstiks. Põhiliseks tööriistaks selles ametis on oma isiksus.

### I moodul - “ ÕPETAJA – KÕIELTANTSIJA REAALSUSE PIIRIDES “

Õpetaja rolli erinevad aspektid: elukutse eelised ja varjuküljed;  
ameti staatus muutuv asuühiskonnas.  
Kollektiivi võimalused: efektiivsus suhtlemises – erimeelsused kui kingitus;  
toetusvõrgustik kollektiivi sees ja väljaspool.

### II moodul - “ LAPS JA ÕPETAJA, ÜKSI JA KOOS”

Laps ja tema vajadused: turvalisus ja kontrollitavus;  
käitumis- ja suhtlemiseripäradega lapsed;  
suhtlemine kriisis oleva lapsega.  
Suhted: õpetaja – laps - lapsevanem;  
õpetaja – laps - kollektiiv

### III moodul - “ÕPETAJA KUI ISIKSUS”

Isiksuslikud ressursid: isiksuse tugevad küljed, mis toetavad ametioskusi;  
oma jõuvarude oskuslik kasutamine;  
toimetulek tööalase stressiga;

Koolitus viiakse läbi nii psühhodraama kui praktilise grupitöö meetodil.  
Koolitusgrupi suuruseks on kuni 15 inimest.

Osalejatele oleks soovitatav kogu koolituse, st. kõigi 3 mooduli läbimine. Pikemaajaliselt koos käivas koolitusgrupis tekkiv usaldus võimaldab analüüsida konkreetseid juhtumeid, saada teadlikuks oma võimetest ja võimalustest, et ennetada läbipõlemist ja stressi.

Praktilise töö käigus saab psühhodraama tehnikaid kasutades harjutada konkreetsete situatsioonide lahendamist ja leida isiksuslikult sobivaimad reageerimisviisid.

Koolitus annab ka võimaluse leida efektiivsemaid viise õpetaja isiksuslike ressursside taastamiseks ja paremaks toimetulekuks oma ametis.

Koolituse maht kokku on 60 akadeemilist tundi.

Kursust (nii mooduleid kui tervikkoolitust) on võimalik tellida ka kohapeale.

Koolitust viivad läbi Moreno Koolituskeskuse psühholoogid ja psühhodraama grupijuhid  
**Pille Isat ja Tuuli Vellama.**

Avatud Meele Instituut on koostöös ühenduse "Omanäoline Kool" koolijuhtide-koolitajatega välja töötanud 240-tunnise

## KOOLIJUHTIDE ARENDUSPROGRAMMI

mis koosneb 5-st põhimoodulist:

### **I JUHTIMINE**

- ülevaade kaasaegsetest juhtimiskontseptsioonidest ja -meetoditest, nende rakendamisest
- organisatsiooni seisundi hindamine ja praktilistele juhtimisprobleemidele lahenduste leidmine

### **II KOOL KUI ORGANISATSIION**

- teadmised organisatsioonist ja organisatsiooni käitumisest (organisatsioonikultuur, töökeskkond, organisatsioon kui võrgustik)
- oma organisatsiooni käitumise analüüs ja oskused muutuste juhtimiseks

### **III MAJANDUSE PÕHIALUSED**

- ülevaade majanduse põhimõistetest
- majandusprotsessid ühiskonna ja kohaliku omavalitsuse tasandil
- planeerimine ja juhtimine eelarve abil

### **IV JUHI ISIKSUS**

- teadmised suhtlemis- ja isiksusepsühholoogiast
- tulemusliku suhtlemise oskused
- juhi rollid, isikupärased viisid selle täitmisel
- stressi ja aja juhtimine
- isiklik karjääriplaan

### **V ÕPPIMINE JA ARENG KOOLIS**

- kooli kujundamine õppivaks organisatsiooniks
- arenguprotsessid koolis
- õppimisprotsessi juhtimine, hindamise arendamine koolis
- õpikeskkond

Moodulite juhid ja koolitajad: Mari-Anna Puskar, Helmer Jõgi, Ott Kasuri, Harry Sepp, Toomas Kink, Valvo Paat, Koidu Tani-Jürisoo, Ene Kulasalu, Prit Saareleht jt.

AMI koolijuhtide koolitus on üles ehitatud ühtse tervikuna ning valdavaks õppemeetodiks on **osalejakeskne kogemuslik õpe**. Selle abil kindlustatakse kaasaegse juhtimisteoreetilise tausta ühendamine koolijuhi igapäevaste praktiliste ülesannetega.

Moodulite vahel toimub iseseisev töö oma organisatsiooni baasil.

**Kursuse tulemusena** oskab osaleja vaadelda organisatsiooni kui tervikut, märgata, hinnata ja vajadusel suunata protsesse iseendas ja oma organisatsioonis.

Põhikursuse kõrval on võimalik vastavalt soovile osaleda **lisamoodulites** (n. seadusandlus ja normatiivid, õpioskused jm.).

Täpsem informatsioon ja eelregistreerimine AMI koolitusjuhilt Koidu Tani- Jürisoolt  
tel. 052 96 286; e-mail: koidu@kodu.ee

TOIMETUS TUNDIS HUVI, MIKS JA KUIDAS KOOLITUSKURSUS LOODI?

TEKKELUGU TUTVUSTAB TÖÖRÜHMA LIIGE JA KOOLITAJA TALLINNA 32. KESKKOOLI DIREKTOR **MARI-ANNA PUSKAR.**

### ***Kuidas kujunes idee uue koolijuhtide arendusprogrammi koostamiseks?***

Idee on ühe grupi koolijuhtide peas pikemat aega liikunud ja küpsenud. Juba kaks-kolm aastat tagasi oli Omanäolise Kooli I ja II suurprojektis osalenud entusiastlikel koolijuhtidel jutuks teema, et meie oleme suhteliselt palju osalenud nii Omanäolise Kooli suurprojektides kui ka jätkuprojektides, aga paljud koolijuhid on neist kõrvale jäänud või koolijuhiks alles hiljem saanud. Lisaks toetas mõtet oluliselt ka Toomas Kingu juhitud Põhjamaade ja Baltimaade ühisprojekt *School Management in a Democratic Educational Society*.

Praktiliselt sama grupp koolijuhte jätkab õpinguid Tartu Ülikooli magistriõppes koolikorralduse erialal. Nii on kogutud arvestatav pagas teadmisi ja neid tegevdiirektoritena koolis paralleelselt ka praktikas rakendatud. Nii mõnedki meist on omal käel teisi valgustanud-koolitanud ja seega koolitaja kogemust saanud. Samuti on õpitud üksteiselt - omavaheline koostöö ja mõttetalgud on üksteist toetanud ja rikastanud.

Niisiis mitte ainult missioonitundest, vaid pigem koostöösoovist ja ühiselt Eesti hariduse asja edendades ongi kursuse ideest reaalne kursus saamas. **Koostööga seoses ei tasuks unustada mõtet, et ega üksikaugele eest ära minna ei anna, mõttekaaslus ja üksteiselt õppimine annab nii õppijatele kui õpetajatele-koolitajatele suurema potentsiaali areneda ja edasi liikuda.**

Pealegi on Eestimaal üsna palju uudishimulikke ja erksaid koolijuhte ning õpetajaid, kes omal käel teiste kogemusi uurimas käivad, miks siis mitte seda organiseeritumalt jagada. Tervikkursusena on ka kvaliteeti kergem tagada. Korralduslikku poolt juhtida ja organiseerida aitab Avatud Meele Instituut.

### ***Mis on kursuse eripära?***

**Kursuse eripära on, et seda veavad ennekõike praktikud, kes tunnevad reaalselt tegelikkust ja reaalseid vajadusi.** Nad oskavad teoreetilisi teadmisi paigutada praktilisse tegevusse. Usun, et õpitu rakenduslik külg on see eripära, mis lubab kursuse õppimisviisi kujundada kogemuslikuks õppimiseks. Praktilised harjutused ja iseseisvad ülesanded peaksid küll iga kursusel õppiva koolijuhi oma koolist ja selle vajadustest välja kasvama ning konkreetseesse kooli juba rakendatavalt tagasi jõudma.

### ***Mis on kursuse eesmärk?***

Kursuse eesmärk on anda koolijuhile-kursuslasele võimalus oma juhtimisalast kompetentsust tõsta läbi kogemusliku õppimise ja praktilise tegevuse. Alati ei pea jalgratast üksi ja algusest peale leiutama, nagu mõneski asjas oleme pidanud seni tegema. **Kui juhtimine on efektiivsem, tulemuslikum, kiirem ja mõtestatum, siis on ta ka põnevam ja vähem vaearikas.**

### ***Miks võiks koolijuht tulla just sellele koolitusele?***

Paljude konkurentide seast võiks AMI juhikoolituse kursuse valida koolijuhid (mitte ainult direktorid, vaid ka õppealajuhatajad, IT juhid jt), kes on kas alles alustanud oma tööd või vastupidi, kes kardavad rutiini langeda. **Kindlasti aga võiks kursusele tulla need, kes on tahtmist ja väge täis midagi oma koolis ära teha, kes on ise innustunud ja soovivad teisi innustada.** Aktiivne ja avatud hoiak, valmisolek veidigi vaeva näha on see, mida me õppijalt ootame. Pettuda võivad need, kes ainult loenguid kuulata soovivad.

Tulevikus võivad samalaadsele kursusele tulla erinevate koolitüüpide (n kutseõppeasutused) ja lasteasutuste (n lasteaiad) juhid. Kavatsime AMIs välja töötada lisamoodulid, mis vastavad just nende vajadustele.



## AVATUD MEELE INSTITUUT OOTAB ÕPETAJAID OSALEMA KURSUSE

### “ÕPPIDES LOON ENNAST” JUHENDAJATE VÄLJAÕPPES

“Õppides loon ennast” on X klassi õpilastele mõeldud kursus, mille jooksul õpilased õpivad tundma ennast kui õppijat (õpistiilid, õpitingimuste eelistused), omandavad õppimisvõtteid, tegelevad motivatsiooni ja eesmärkidega, analüüsivad õppija ja õpetaja rolli ning õppimise saboteerimist, uurivad mõtlemist ja tundeid, suhteid ja suhtumisi, harjutavad hea kuulamise, eneseesitlemise ja koostööoskusi jpm.

Kui oled hea suhtleja, hindad õpilaste ja õpetajate koostööd ning tahad juhtida õpilasi aruka õppimise suunas, kui sinu kool on huvitatud oma õpilaste paremast käekäigust, siis on õige valida kursus “Õppides loon ennast” ja osaleda juhendajate väljaõppes.

Kursus kestab 36 tundi ja toimub kogemusliku õppe teel.

Eestis on “Õppides loon ennast” kursusi läbi viidud 55 koolis ning õpilastelt-õpetajatelt saadava tagasiside põhjal võib öelda, et kursuse läbinud **õpilased** muutuvad küpsemaks, teadlikumaks, isikupärasemaks ning kasvab nende rahulolu õppimisega.

Õpilased õpivad

- rohkem vastutama oma õppimise (ja seega ka oma elu) eest
- tõhusamalt õppima (väiksema aja- ja energiakuluga)
- leidma uusi õppimisviise
- enese arendamisest rohkem mõnu tundma.

Kursuse läbinud **õpetaja** õpib ka ise ennast paremini tundma, oma tööle loovamalt lähenema ja seda rohkem väärtustama. Tema õpetamistegevus muutub teadlikumaks ja sihipärasemaks. Kursusel omandatud kogemusliku õppe meetodeid saab õpetaja rakendada ka oma igapäevatoos.

Kursuse “Õppides loon ennast” kohta vaata ka “Kooruke ja Iva” 1/2000 ja [www.oka.ee](http://www.oka.ee).

Väljaõppekursus toimub 26.- 28. juunil ja 21.- 23. augustil 2001 Tartus.

Läbivijjad Karin Hango, Vahur Murutar, Koidu Tani-Jürisoo, Anneli Loodus

Soovijail registreeruda 30. aprilliks 2001

Merike Kärm tel 06 26 32 25; 06 26 32 21 või [ami@ngonet.ee](mailto:ami@ngonet.ee).

## Märkmeid konverentsilt "LUGEMINE ON KIRJUTAMINE ON MÖTLEMINE II" Õppimine - vabadus ja vastutus

5. jaanuar 2001 tõi Tallinna Pedagoogikaülikooli saali kokku inimesed, kes tahtsid arutleda mõtlemise, lugemise, kirjutamise ja õppimise üle. Toimus projekti "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks" ning Eesti Lugemisühingu ühiskonverents. Konverentsil kuulati ettekandeid ja tegutseti töötubades. Töötubade temaatika oli mitmekülgne: õppekava, multiintelligentsus, arvuti kasutamise võimalused, loovuse arendamine.

Kolm peatekannet käsitlesid õppimise, mõtlemise ja lugemise seoseid, igaüks oma vaatenurgast.

### ÜLO VOOGLAID

#### "LUGEMINE JA MÖTLEMINE KUI PROBLEEM: KELLELE JA MISSUGUNE?"



Ülo Vooglaid alustas oma ettekannet, seades kahtluse alla, kas õppimine ikka on vabadus, nagu konverentsi alapealkiri väidab. Kas ei ole ta pigem kohustus, mida koolis veel ka hinnetega mõõdetakse? Kõneleja arvamus oli, et mitte õppida ei ole vaja, vaid on vaja teada, osata ja aru saada.

Rääkides õppimisest ja õpetamisest unustatakse tihti ära eesmärk ehk miks me õpime, õpetame, mida me tahame sedakaudu saavutada – kas saada paremat hinnet, läbi võtta aineprogramm või tahame asju paremini mõista, suuremaid oskusi, teadmisi jne?

Ülo Vooglaidu järgi on õppimise juures põhiküsimuseks **mõtlemine**, kuid hetkel pööratakse koolis sellele väga vähe tähelepanu. Gümnaasiumi lõpetanud inimesed ei oska analüüsida, sünteesida ega klassifitseerida.

Lugemisoskus on infoühiskonda mineku eeldus ning see teema ei puuduta ainult kooli ja lapsi. Maailmas on väga aktuaalne igas eas inimeste lugemisoskusega tegelemine. Meil tegeletakse vaid laste lugemisprobleemidega. Ülo Vooglaidu arvates on koolis lugemaõpetamisel vale eesmärk. Kuna ka lugemisoskuse aluseks on mõtlemisoskus, tuleks enne õpetada õpilased mõtlema ja siis lugema – st arusaamisega lugema ja loetu üle mõtlema.

Mitmed uuringud on näidanud, et meie lapsed loevad tehniliselt hästi, st loevad kokku sõnu ja lauseid, samas aga ei suuda nad teksits olevat informatsiooni mõista ega seda kasutada. Seega puudub neil funktsionaalne lugemisoskus.

Ametikohaga kaasneb professionaalne vastutus. See, kel on õigus teha otsustusi, peab võtma vastutuse. Ka õpetusprotsess on otsuste jada. Vastutab see, kes otsustab.

**PEETER KREITZBERG**  
**“ÕPPIMINE KUI TÕLGENDAMINE”**



Peeter Kreitzberg väidab, et meie haridusparadigma pole muutunud. Me küll räägime muutustest, aga tegelikult püüame vana kinnistada.

Peeter Kreitzbergi arvates vaadeldakse õppijat sageli defitsiidi süsteemina, õpilasel on midagi puudu ja see puudujääk tuleb likvideerida. Kooli nähakse kui õigete ja tõeste teadmiste sisendajat.

Antiikajastul tähendas õppimine teatud vooruste omandamist. Tänapäeval nähakse õppimise eesmärgina kontrolli saavutamist nii iseenda kui teiste üle. Ka koostöö puhul oluline oskus kontrollida iseennast, teisi, protsessi jne.

Konstruktivistliku vaatekoha järgi on õppimine aktiivne protsess, kus õppija on hõivatud tähenduste konstrueerimisega. Me konstrueerime maailma, aga need konstruktsioonid ei pruugi kattuda. Õppijad näevad, kuulevad, tajuvad ühes ja samas õpikeskkonnas erinevaid asju, annavad neile erinevaid tõlgendusi. Tegemist pole vigadega, mida on vaja kiiresti parandada.

Keel ja tema tähendused erinevad, muutuvad. Seepärast pole ka õppimine lõplik. Tihti vaatame sellele, mida kunagi oleme väitnud, teatud aja pärast hoopis teisiti. Meie mõtlemise põhiosa on teatud eelkontseptsioon, seetõttu on raske määratlada seda teadmise nõ alapunkti.

Uusajal on ka komme muuta kõik asjad probleemideks. Probleemist saab inimene ennast eemaldada ja vaadata seda kõrvalt. Haridus on pigem kui müsteerium. Müsteerium on midagi sellist, millest ei saa välja astuda, milles ollakse osaline. Probleem tuleb selles leida ja tihti on raske seda isegi sõnastada, küsimusena esitada, kuna tegureid ja nõ jõuvälju, mis selles toimivad, on niivõrd palju. Kui tahame praktikas midagi muuta, peame hakkama küsima teisi, uusi küsimusi.

Väline ja sisemine kontroll peaksid olema tasakaalus, siis on ka vabadus ja vastutus tasakaalus (n.: me soovime olla vabad ja samas pürgime Euroopa Liitu).



**ENE-MALL VERNIK**  
**“FUNKTSIONAALNE LUGEMISOSKUS ÕPPEKAVA LÄBIVA TEEMANA PÕHIKOO LIS”**

Pühajärve kooli direktor **Ene-Mall Vernik** tõstas väga selgelt koolide vajaduse funktsionaalse lugemisoskuse alase informatsiooni, seisukohtade ja koolituse järele. Praegu tuletatakse funktsionaalse lugemisoskuse või lugema õpetamise sisu ja taseme nõuded ainult üleriiklike tasemetööde põhjal, mitte õppekavas formuleerituna. Isegi koolid, kes on teadvustanud funktsionaalse lugemisoskuse kujundamise kui kogu kooli ülesande, jäävad hätta vastava metoodika ja võimaluste leidmisel eri ainete osas.

Samas on vaja teha ka palju populariseerivat tööd, et kõik õpetajad ja kõik koolid mõistaksid, et lugema

õpetamine ei ole lugemistehnika, vaid iseseisva mõtlemise ja infotöötlusoskuste kujundamine ning on seega kõigi õpetajate ülesanne igas aines. Koolid vajavad sealjuures aga tuge ja õpetust: mida ja kuidas õpetada, mõõta, hinnata.

Kas erinevate ainete õpetajad on valmis tegelema oma tundides funktsionaalse lugemisoskusega? Kas nad oskavad?

*Konverentsil tegid märkmeid Katrin Poom-Valickis ja Meeli Pandis*

## **MIS ON LIONS-QUEST?**

Esmapilgul ei oska nime kuidagi kooliga seostada, ent ometi...

Eelmisel ja üle-eelmisel aastal oli 120 õpetajal võimalus osaleda tutvustusseminaridel, mis toimusid 5 eri rühmale Pärnus, Rakveres, Tallinnas ja Tartus. Lions-Quest metoodikat tutvustasid koolitajad **Marianne Jansson** Rootsist ja **Ulla Paju-Savolainen** Soomest.

LIONS-QUEST on nimi, mis tähistab rahvusvahelist koolinoorte, õpetajate ja lastevanematele suunatud projekti. Projekti algatajateks, koordineerijateks ja arendajateks on Lions-klubide (LC) piirkondlikud organisatsioonid üle maailma.

Projekti jõudmisest Eestisse oli lahkesti nõus rääkima Lions-Quest Eesti toimkonna esimees **Vello Talviste**.

*Hetkel on Eestis 42 Lions-klubi 930 liikmega.*

*Koolide abistamine õppevahendite, stipendiumide, remondi või isegi juurdeehitusega on olnud alati enamiku Lions-klubide töökavades. Samuti on klubid arendanud ja toetanud õpilasvahetust gümnaasiumiastme õpilastele ning ülikoolide esimeste kursuste üliõpilastele.*

*Lisaks klubide projektidele on Eesti piirkonnal alati ka üks suurprojekt, mida aitavad teostada kõik klubid. Meie eelmise suurprojekti – Eesti pimedate ja vaegnägijate registri loomine, andsime Sotsiaalministeeriumile üle 1999.a aprillis.*

*Uue projekti otsustasime suunata koolide toetuseks. Aktuaalne teema on narkomaania, selle ennetamine. Meil on nimetatud probleemiga seotud ülemaailmne Lions-Quest programm. Eestis on vastav projekt ette valmistatud Lions-klubi Tallinn-Vanalinna initsiatiivil. Põhimõttelise otsuse valida just see projekt LC Eesti piirkonna heategevussuunaks tegi juhatus juba 1998.a sügisel. Ettevalmistus projekti maaletoomiseks algas 1999.a, aktiivne töö projekti rakendamiseks - 2000.a alguses. Käivitada loodame Questi täismahus – üle-eestilisena - 2001. a septembrist.*

Maailmas on Lions-Questi programmi rakendatud ja arendatud üle 20 aasta, selleks töötavad Questi keskused suuremates riikides.

- Projekti eesmärgiks on hoida koolilapsed ja noored tervislike eluviiside ja aktiivse tegevuse juures, mis tähendab ühtlasi ka tubaka-, alkoholi- ja narkosõltuvuseta eluviise.
- Aktiivsete eluhoiakute arendamisel on oluline roll õpetajatel. Programm ongi suunatud põhiliselt õpetajatele, pakkudes võimalust tundma õppida spetsiaalset aktiivmetoodikat laste ja noortega tegelemiseks tunnis ja tunnivälisel ajal. Metoodika arvestab õpilaste vanuseastmeid.
- Õpetajatel on võimalus osaleda 3-päevasel koolitusel, kus kasutatakse eesti keelde tõlgitud materjale.
- Koolituse läbinud õpetajad saavad vastava tunnistuse.
- Maailmas on välja töötatud Lions- Quest õpikud õpetajatele, õpilastele ja lastevanematele. Eestis on praegu tõlkimisel õpikud I-III ja IV-VI kl. õppivatele lastele.
- Eestis käivitatakse esmalt koolitus I-VI klassi õpetajatele.
- Projekti arendamine toimub tihedas koostöös Soome ja Rootsi Lions-Questi koolitajatega.
- Konkursi korras on valitud Eesti esimesteks Lions-Questi koolitajateks **Küllu Luuk** ja **Tuuli Rahumägi** Tallinnast, kes on käinud väljaõppel Soomes.
- Eestipoolseteks koostööpartneriteks on haridusministeerium ja sotsiaalministeerium.

Oluline on mainida, et Lions-klubid üle maailma peavad Quest-programmi arendamist väga tähtsaks ning selle käivitamiseks uues piirkonnas suhtutakse väga vastutustundlikult.

Lions-Questi Eesti projekti patrooniks on **Sten Åkestam** Rootsist, kes oli Lions International rahvusvaheline president 20 aastat tagasi ja kes oli kohal ka esimesel tutvustusseminaril Pärnus 1999.a.

Soome piirkonnaga on allkirjastatud eelprotokoll Questi töökorralduse kohta.

Loodetavasti toetab lionite maailmaorganisatsioon Eesti piirkonna projekti grandiga, mille suuruseks on ca 3 miljonit Eesti krooni.

Meile on teinud rõõmu positiivne tagasiside tutvustusseminaridel osalenud õpetajatelt. Nad on öelnud, et metoodika on huvitav ja nad ootavad koolitust, mis annaks kaasa ka eestikeelsed materjalid.

Jääme lootma meeldivat koostööd kõigi I-VI kl. õpetajatega!

Vello Talvistega vestles Aime Jaagus

## Kilde õppivate inimeste maailmast

Õpetaja Mati Tereping on leidnud füüsika, loodusõpetuse ja maateaduse tödest niisuguseid pärlid:

KATSE – on siis kui proovitakse keha-de vahelist toimu ja mis siis juhtub.

GRAVITATSIOONIJÕUD on jõud, mis püüab keha suurust ja ruumala sassi ajada.

KEHADE VASTASTIKMÕJU on see, kui üks inimene lükkab teist inimest ja nii nad liiguvad edasi.

SISEENERGIAT võime näha ka toas, kui aknad ja ukсед on kinni.

LUMINESTSENTS on lume pealt peegelduv valgus.

KIIRATUD VALGUSE HULK sõltub valguse sünnikoha suurusest.

MITTEKIIRGAVAD VALGUSALLIKAD.

INERTSUS on jõud, mis kestab edasi peale lõpetamist.

HÕÕRDUMINE on kui kaks eset käivad üksteise vastas ja kui nad on tugevalt üksteise vastas ja liiguvad üks ühes suunas ja teine teises suunas, tekib seal vahel kulumine ja seda nimetatakse hõõrdumiseks.

HÕÕRDEJÕU LIIK – libe hõõrdejõud.

VALGUSE PÖÖRATAVUSE PRINTSIIP – langevus jääb pööratavusel samaks.

PLANEEDID TIIRLEVAD ümber päikese sellepärast, et planeete on rohkem ja päike ei saa tiirelda ümber planeetide.

PÄIKESEVARJUTUS tekib siis kui päike ja kuu lähevad kokku. Siis näeme me läbi päikese kuu varju.

RAND on mere madalam osa, mis hõlmab lahest suuremat ala.

RANNIKUMERI on maailmamere osa, mis kulgeb mööda maismaad.

VAHEKLIIMAVÖÖTMED – lähistroopiline, sisetropiline, välistropiline.

TUUMAREAKTSIOON on reaktsioon, kus löövad kaasa ka prootonid ja neutronid.

*Armsad õpetajad, õppejõud, koolitajad, õppijad!*

*Koolis käies ja õppides juhtub igasuguseid naljakaid lugusid, luuakse palju uusi teooriaid ja kaevatakse välja uusi fakte maailma asjade kohta. Seda kõike tahame kajastada rubriigis "Nuta või naera". Kutsume teid üles koguma koolikilde ja saatma neid ajakirja uude rubriiki! Kaastööde saatjate vahel loositakse välja ajakirja "Kooruke ja Iva" tasuta aastatellimus!*

*ami@kodu.ee, pk. 71, Tartu 50002*



## **FUNKTSIONAALNE LUGEMISOSKUS - VÕTI INFOÜHISKONDA**

### **Eesti Lugemisühingu pöördumine**

Meie, Eesti Lugemisühingusse koondunud õpetajad, logopeedid, õppejõud ja muud lugemisprobleemidega tegelevad spetsialistid, väljendame muret lugemisoskuse ja lugemise õpetamise hetkeseisu ning tuleviku pärast.

Infoühiskonnas toimetuleku võti on lugemisoskus. Kui enamik õpilasi omandab algklassides lugemistehnika (õigsus, tempo, soravus), siis loetu mõistmise ja kasutamise oskus ei vasta sageli kooli ja ühiskonna nõuetele ning vajadustele. Sõltumata sellest, kas teksti loetakse ekraanilt või paber kandjalt, on oluline info mõistmine, kriitiline analüüs ja rakendamine – so funktsionaalne lugemisoskus. Seega on vajalik rõhuasetuse muutus lugemise ja kirjutamise tehnilistelt oskustelt kasutamisoskustele – funktsionaalsele kirjaoskusele.

*Vajalik on rõhuasetuse muutus lugemise ja kirjutamise tehnilistelt oskustelt kasutamisoskustele – funktsionaalsele kirjaoskusele.*

Probleemi näeme eelkõige selles, et lugemisoskuse kujundamist peetakse iseenesestmõistetavalt vaid emakeeleõpetuse ülesandeks. Samas on see oskus, mille kujundamiseks pakuvad rohkesti võimalusi kõik õppeained. Mistahes aine õppimise osa peaks olema töö tekstiga. Igas aines on võimalik ja vajalik kujundada iseseisvaid analüüsivaid infotarbijaid.

*Igas aines on võimalik ja vajalik kujundada iseseisvaid analüüsivaid infotarbijaid.*

Funktsionaalse lugemisoskuse kujundamine peab olema kooli üks põhiülesannetest ning haarama õppimis- ja õpetamisprotsessi kõigi ainete ulatuses kogu õpiaja vältel. Lisaks koolile peaksid selles protsessis osalema tugistruktuurid ka väljastpoolt kooli: perekonnad, raamatukogud, huvikeskused ja -grupid, kohalik üldsus jne. Eesti Lugemisühing kutsub asjatundjaid ja –huvilisi üles koostööle lugemis- kirjutamisoskuse kui mõtlemise vahendi ja väljundi osast ja kujundamisest koolis ning kogu ühiskonnas.

*Eesti Lugemisühing kutsub asjatundjaid ja –huvilisi üles koostööle lugemis- kirjutamisoskuse kui mõtlemise vahendi ja väljundi osast ja kujundamisest koolis ning kogu ühiskonnas.*

Tegevuse väljundiks peaks olema:

- funktsionaalse lugemisoskuse määratlemine, taseme ja suundumuste hindamine Eestis uuringute baasil;
- funktsionaalse lugemisoskuse arendamise alaste kogemuste vahetamine ja edukate kujundusmudelite väljatöötamine;
- õppekavaarendus funktsionaalse lugemisoskuse kujundamisega läbivaks teemaks kõigi õppeainete lõikes;
- funktsionaalse lugemisoskuse kujundamise alaste koolituste väljatöötamine ja rakendamine;
- funktsionaalse lugemisoskuse alase koolituse lülitamine õpetajakoolituse õppekavadesse.

---

Funktsionaalse kirjaoskuse ja teiste kirjaoskuse tüüpide kohta loe ka "Kooruke ja Iva" 1/2000 lk.43

## HEAD LUGEMISÕPETAJAD

### Rahvusvahelise Lugemisühingu ametlik seisukoht

Iga laps väärrib head lugemisõpetajat, sest just õpetajast sõltuvad lapse saavutused lugemises ja tema motivatsioon lugeda.

Käesolev seisukoht annab uurimustel põhineva häid lugemisõpetajaid eristavate omaduste kirjelduse. Headel lugemisõpetajatel on mitmeid olulisi ühiseid tunnusjooni.

1. Nad mõistavad lugemise ja kirjutamise arengut ja usuvad, et kõik lapsed võivad õppida lugema ja kirjutama.
2. Nad hindavad pidevalt lapse individuaalset arengut ja seostavad lugemisülesanded lapse eelneva kogemusega.
3. Nad tunnevad lugema õpetamise erinevaid viise. Nad teavad, millal erinevaid meetodeid kasutada ja kuidas neid efektiivseks õpetamiseks omavahel kombineerida.
4. Nad pakuvad lastele lugemiseks erinevaid materjale ja tekste.
5. Nad jaotavad õpilasi gruppidesse mitmeti, et kohandada õpetust vastavalt iga üksiku õpilase vajadustele.
6. Nad on head lugemise "treenerid" (st nad annavad strateegilist abi).

Headel lugemisõpetajatel on mitmed samad tunnused, mis headel õpetajatel üldiselt. Neil on suured ainealased ja pedagoogilised teadmised, nad korraldavad õppetöö klassis nii, et kõik võtavad sellest osa, nad kasutavad tugevaid motiveerimisstrateegiaid, mis julgustavad iseseisvat õppimist, neil on õpilaste suhtes kõrged ootused ja nad aitavad raskustesse sattunud lapsi.

#### Mis tõestab, et head lugemisõpetajad mõjuvad positiivselt laste lugemissaavutustele ja motivatsioonile?

Õpetajatest sõltub tulemus. Üha rohkem on olemas tõestusmaterjali õpetajate mõju kohta laste lugemistulemustele (Jordan, Mendro, Weerasinghe, & Dallas Public Schools, 1997; Sanders & Rivers, 1996; Wright, Horn, & Sanders, 1997). Õpetaja efektiivsus – mida saab mõõta õpetaja oskustestis saavutatud punktide (Ferguson, 1991), õpilaste tulemuste paranemise, õpetajate haridustaseme, ametikoha tüübi (põhikohaga, katseajaga, asendajana) ja tööstaažiga (Armour, Clay, Bruno & Allend, 1990) – on tugevas korrelatsioonis lapse lugemistulemustega. Veelgi enam, õpetajad mõjutavad tugevalt laste lugemismotivatsiooni (Ruddell, 1995; Skinner & Belmont, 1993).

#### Mida teavad head lugemisõpetajad lugemise arengust?

Head lugemisõpetajad teavad, et lugemise areng saab alguse juba enne kooli ja kestab kogu lapse kooliaja. Nad mõistavad lugemise kui keeruka süsteemi olemust, milles trükitud kiri

peidab endas tähendust. Lugemine eeldab kõike järgnevat:

- lugemise motivatsiooni arenemine ja säilimine;
- sobivate aktiivsete strateegiate arendamine teksti mõistmiseks;
- piisav taustainformatsioon ja sõnavara, kindlustamaks loetu mõistmist;

- võime lugeda soravalt;
- võime dekodeerida tundmatuid sõnu;
- oskused ja teadmised, mõistmaks häälikute seost kirja pildiga.

(Rahvusvaheline Lugemisühing, 1999; vt. ka Snow, Burns & Griffin, 1998)

Head õpetajad mõistavad, et kõik komponendid mõjutavad lugemist igal etapil, kuid nad saavad ka aru, et juhendamise osa ja roll on erinevatel arenguastmetel ja erinevate laste puhul erinev. Head õpetajad teavad, kuidas on omavahel seotud lugemise ja kirjutamise areng, ning nad kasutavad edukalt integreeritud õpetamist, mis arvestab lapse arengut mõlemas valdkonnas. Nad on teadlikud lapse lugemise arenguetappide järgnevusest. Nad usuvad, et kõik lapsed on võimelised õppima lugema ja kirjutama.

### **Kuidas hindavad head lugemisõpetajad õpilase edasimineku?**

Head lugemisõpetajad tunnevad paljusid hindamisviise alates standardsetest saavutustestidest ja lõpetades vaba hinnanguga, mida nad iga päev klassis kasutavad. Nad

kasutavad standardtestide tulemusi ühe allikana lapse edasimineku hindamisel lugemises, mõistes samas, et standardiseeritud grupi saavutustestid on kehtivad ja usaldusväärsed, näitamaks kogu grupi tulemusi, kuid võivad anda eksitavat informatsiooni üksiku õpilase saavutuste kohta. Nad on teadlikud, et kriitilised otsustused lapse arengu kohta peavad põhinema mitmest erinevast allikast saadaval informatsioonil, ja nad ei tee olulisi otsustusi õpetuses ainult ühe üksiku tulemuse põhjal.

Head lugemisõpetajad jälgivad oma igapäevatoos õpilasi pidevalt. Nad mõistavad, et õpilaste kaasamine enesehindamise protsessi on kasulik nii tunnetuslikult kui motivatsiooni seisukohalt. Klassis kasutavad sellised õpetajad mitmeid erinevaid hindamise meetmeid, sealhulgas õpilaskonverentsi, laste lugemise ja kirjutamise analüüsi, arvestust ja lugemistekstide koostamist, naljakate juhtumite ülestähendamist, vaatluslehti ja teisi taolisi meetodeid. Nad on tuttavad iga lapse eelneva õpetamise ja koduse kirjaoskuse taustaga. Oma vaatlusandmete ja lapse enesehinnangu põhjal saavad õpetajad teadmisi lapse lugemise arengust ning nad saavad siduda arengu sobivate standarditega. Nad kasutavad oma teadmisi laste vajadustele vastava õpetuse planeerimisel.

### **Mida teavad head lugemisõpetajad õpetamismeetoditest ja kuidas nad sobitavad neid õpetatavate laste vajadustega?**

Head lugemisõpetajad tunnevad erinevaid õpetamisfilosoofiaid, -meetodeid ja -strateegiaid. Nad teavad, et hea lugemaõpetamine pöörab tähelepanu kõigile olulistele lugemise elementidele. Nad teavad, et õpetamismeetodid on erinevad ning vastavad komponentidele, millele lugemisel

keskendutakse (nt sõnade hääldamine, teksti mõistmine, motivatsiooni ülesehitamine), õpetaja või õpilase rollile lugemisprotsessis ja õpetuse implitsiidsusele või eksplitsiidsusele. Nad saavad aru, et erinevate õpetamisviiside mõju on erinev ja nad valivad kõige efektiivsemaid õpetamisviise vastavalt klassile. Nad teavad varajase sekkumise tehnikaid ja kindlustavad lastele abi niipea, kui selle järele ilmneb vajadus. Näiteks ühes keskastme klassis võib olla õpilasi, kes tunnevad ära vaid üksikuid sõnu ja näevad vaeva veel dekodeerimisega, ja õpilasi, kes loevad soravalt, "aplaid" lugejaid, kes loevad kõike, mis kätte satub, ning õpilasi, kes dekodeerivad sõnu soravalt, kuid kellel on raskusi üldistamise ja motivatsiooniga. Olukorras, kus laps loeb raskustega, omavad head lugemisõpetajad lapse kohta piisavat informatsiooni ja teavad tema eelnevat õpetamise tausta, et leida lapsele lihtsaid raamatuid klassis läbi võetud teemadel. Õpetajad võivad töötada ühel tasemel olevate lastega väikeses rühmas, arendamaks nende sõnade äratundmist ja dekodeerimisoskust. Õpetajad oskavad kohandada õpetust nii, et ka nõrgemad lugejad mõistaksid teksti sisu ja saaksid jätkata tööd ainega lugemiskeskustest hoolimata.

### Milliseid tekste ja lugemismaterjali kasutavad head lugemisõpetajad oma klassides?

Head lugemisõpetajad kasutavad klassis mitmekesisest lugemismaterjali. Mõnikord moodustab lugemisprogrammi üks tekst või tekstide seeria, kuid õpetajatel on ka lisamaterjali ja rikkalik klassiruumi raamatukogu, kus on olemas vähemalt seitse raamatut ühe lapse kohta. Nad loevad õpilastele ette ja annavad tunnis aega lastel iseseisvalt lugeda. Nad on teadlikud laste lugemisoskustest ja –huvidest ning nad kindlustavad õpilased huvitavate ja jõukohaste raamatutega. Head lugemisõpetajad on kursis lastekirjandusega. Nad kasutavad mitmesuguseid teoseid ja žanreid (jutustused, romaanid, biograafiad, ajakirjad ja luule). Head lugemisõpetajad kasutavad ka kooli- ja avalikke raamatukogusid, kindlustamaks laste juurdepääsu vajalikele raamatutele.

### Kuidas organiseerivad head lugemisõpetajad õpetamise klassis?

Väga head lugemisõpetajad organiseerivad töö nii, et päevakava on etteaimatav ja et lapsed teavad, mida neilt kogu õppepäeva jooksul erinevate tegevuste käigus nõutakse. Õpetajad kasutavad paindlikke rühmatöö võtteid. Kui tuleb edasi anda uut ja rasket informatsiooni kogu klassile, töötavad head lugemisõpetajad suure rühmaga ning seletavad selgelt ja üksikasjalikult. Nad demonstreerivad "fookusstrateegiaid" või –"võtteid" ja näitavad, kuidas ja kus neid kasutada ning miks need on olulised. Nad juhendavad lapsi oskuste või strateegiate kasutamisel, vähendavad järk-järgult abi ja toetust, eeldades õpilaste suuremat vastutust oskuste kasvades. Nad kindlustavad individuaalse harjutamise võimalused ja jälgivad, kuidas lapsed kasutavad võtteid või strateegiaid. Harjutamise käigus jälgivad õpetajad lapsi tähelepanelikult ning sekkuvad vajaduse korral suunava küsimuse või kommentaariga. Samuti teavad nad, millistele õpilastele on vajalik teatud võtete või strateegiate otsene ja põhjalik õpetamine tunnis ning millised lapsed vajavad ainult lühikest ülevaatlisku juhendamist ning sellele järgnevat iseseisvat harjutamist. Õpetajad kasutavad erinevat rühmadesse jagamist arvestades õpilaste erinevusi.

Head lugemisõpetajad mõistavad, et terve klassi üheaegne otsene õpetamine on aega ja raha nõudev ning et tihti ei ole paljudel õpilastel klassis sellisest õpetusest kasu. Õpetajad teavad, millal töötada kogu klassiga korraga ja millal väikestes rühmades või individuaalselt ning millise materjali omandavad õpilased kõige efektiivsemalt iseseisva töö käigus. Õpetajad toetavad laste lugemisoskuse arengut juhendamise diferentseerimise ning abi hulga ja harjutamise osakaalu varieerimise kaudu. Nad ei luba lastel raisata aega sellele, mida nad juba teavad ja oskavad.

### Kuidas head lugemisõpetajad ja lapsed teineteist vastastikku mõjutavad?

Head lugemisõpetajad suhtlevad päeva jooksul õpetamise käigus iga lapsega. Aidates õpilastel lahendada ülesannet või harjutada uusi oskusi ja strateegiaid, "aitavad nad ka õpilasi järele" või "toetavad" neid vajalikel hetkedel abi pakkudes. Õpetajad oskavad jälgida laste toimetulemist ja kasutades vaba suhtlemist, juhivad lapse tähelepanu lugemise või muu tegevuse olulistele aspektidele. Tihti aitavad nad lastel üle saada ülesande rasketest kohtadest, et ülesanne edukalt lõpule viia. On oluline märkida, et selline õpetus ei ole juhuslik ega süsteemitu. Head lugemisõpetajad teavad, millisel tasemel lapsed lugemises on ja millised on tõenäolised järgmised sammud. Nad aitavad lastel neid samme teha, pakkudes abi õigel hulgal ja õigel ajal.

### Soovitused pädevuse tõstmiseks lugemise õpetamisel

- ⊙ Õpetajad peavad nägema end elukestva õppijana ja peavad pidevalt püüdma parandada oma ametioskusi.
- ⊙ Juhtkonnas peavad olema tugevad praktikud, kes toetavad õpetajate jõupingutusi lugemise õpetamisel.
- ⊙ Õpetajate koolitajad peavad andma nii tugevapõhjalisi teadmisi kui ka pikaajalist juhendatud praktikat, koolitamaks häid algajaid lugemisõpetajaid.
- ⊙ Seaduste tegijad ja poliitikud peavad mõistma õpetaja keerulist rolli lugemise õpetamisel ja kindlustama, et õpetajatel on olemas ressursid ja abi, mida nad lugemise õpetamisel vajavad. Seadusloojad ja poliitikud ei tohiks peale sundida põhimõtet "üks suurus sobib kõigile".
- ⊙ Vanemad, kogukond ja õpetajad peavad töötama võrdsete partneritena, et kindlustada laste lugemise väärtustamine ja pakkuda mitmeid võimalusi lugemiseks väljaspool kooli.

Artikli tõlkis: Aina Haljaste

---

### VIIDATUD ALLIKAD

- Armour, T.C., Clay, C., Bruno, K. & Allen, B.A (1990). *An outlier study of elementary and middle schools in New York City: Final report*. New York: New York City Board on Education.
- Ferguson, R. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28, 465-498.
- International Reading Association. (1999). *Using multiple methods of beginning reading instruction: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: Author.
- Jordan, H.R., Mendro, R.L., Weeringhe, D. & Dallas Public Schools. (1997). Teacher effects on longitudinal student achievement. Presentation at the CREATE Annual Meeting, Indianapolis, IN.
- Ruddell, R.B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48, 454-463.
- Sanders, W.L. & Rivers, J.C. (1996) *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: Research progress report*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210-223.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Wright, P.S., Horn, S.P. & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.



## Kalju Kangur "PUUD, MIS VIRVENDAVID LINDUDE LAULUST"

Raamat on ilmunud aastal 1966 ja sisaldab umbes 40 proosaluuletust ehk lüürilist lühipala. Tegelasteks on isa ja tema väike laps.

*"Käime ringi ja avastame tükkhaaval maailma. Sina minu jaoks ja mina sinu jaoks. Oled veel nii väike, et kui tahad mulle vahel päriselt otsa vaadata, pead ajama pea nii kuklasse, et kukud ikka istuli. Aga sellest pole midagi, mina olen selleks, et sind üles aidata. Võib-olla on heagi, et üks meist on nii suur ja teine nii väike."*

Miks ma Kalju Kanguri raamatu ikka mõne aja tagant kätte võtan ja kas või lehitsen, lugedes ainult mõnda lemmikrida?

Kiires argipäevas tuletab see mulle meelde, et lapsevanemaks olemine on eelkõige jagamine, et tuleks tihemini kükitada oma lapse kõrvale ja püüda vaadata maailma tema pilguga, et lapsevanemaks olemine on kasvamine – kasvamine paremaks inimeseks ja et see on meeldiv protsess, sest meie kõrval kasvab keegi veel.

*Sel õhtul istusime maailma aknal ja korjasime tähti. Sul oli käes tilluke korv. Sinna sa nad asetasi. Mõni täht oli liiga kaugel ja sa ei ulatanud selleni. Siis sa ütlesid: "Aita isa! Palun anna mulle see täht sealt!"*

*See oli nõnda lihtne. Küünitasin käe ja andsin ta sulle. Meid ei takistanud isegi klaas aknal. Me ei märganudki seda.*

Lugedes Kalju Kanguri lihtsaid ja ilusaid sõnu, tuleb mulle taas meelde see, mida ma tegelikult juba ammu tean - meist väiksemate inimeste maailmas on kõik võimalik. On võimalik istuda maailma aknal ja korjata tähti, on võimalik jalutada, parimaks kaaslaseks kuu, on võimalik taibata, et kõigel, ka asjadel, on omad veidrused. Lapsevanemaks olemine on suur võimalus. Võimalus kogeda seda, mis juba ununema on hakanud.

Kalju Kanguri raamat tuletab mulle meelde, et tegelikult on kõik palju lihtsam, kui see mulle

tähtsas ja asjalikus argipäevas tundub. Tuletab mulle meelde, mis on tegelikult oluline - näha, kuulda, tunda ja loomulikult ka muretseda, aga seekord ainult tähtsate asjade pärast.

*Hommiķ lõhnas küpsete ploomide järele. Vana puu teispool võreaeda virvendas lindude laulust.*

*"Kuula, isa, puu laulab!"*

*"Need on linnud. Nad on puu otsas."*

*"Sellepärast puu laulabki?"*

*"Ka puu."*

*"Aga kõik puud ei laula ju? Miks?"*

*"Kui nad on raagus..... kuivanud."*

*"Siis on seal varesed. Mäletad?"*

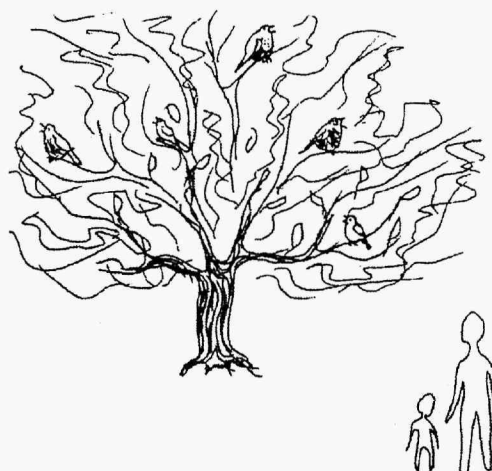
*"Varesed armastavad raagus puid."*

*"Aga miks mõned puud on raagus? Ja mõned laulavad?"*

*"Nad on nagu meie, inimesed."*

*Ei, sa ei pidanudki veel seda mõistma. Aga kuidas ma tahaksin, et ka sina oled kord puu, mis ploomilõhnalistel hommiķutel virvendab lindude laulust. Sest kuivanud puudel istuvad varesed.*

Raamatut luges Liis Aavaste





## Douglas Stone, Bruce Patton, Sheila Heen "RASKED KÕNELUSED"

**Kuidas ebamugavaid vestlusi endale ja teistele kergemaks teha**

**Väike Vanker**

*"Iga päev, nii tööl, kodus kui naabritega, üritavad inimesed alustada või vältida raskeid vestlusi."*

*"Direktor tahab Sinuga rääkida..."*

*"Noh poiss, tule, ajame veidike juttu!"*

*"Oleks vaja rääkida..."*

*"Sa peaksid temaga ometi ühe tõsise jutuajamise maha pidama!"*

Nagu kaanel lubatud, räägib raamat rasketest kõnelustest – sellistest jutuajamistest, millest me tavaliselt püüame hoiduda neid lõputult edasi lükates. Kui aga enam ükski ettekääne ei aita, tunneme end kättejõudnud kõneluse ajal tihti abituna ning peale selle lõppu lootusetu hädavaresena, kes ei osanud õigel ajal kuuldavale tuua ühtegi õiget sõna

Kõigil meist on jututeemad, mille puudutamine tekitab ebamugavustunde, samuti teatud igapäevaolukorrad, mida üritame vältida. Nii mõnigi kord kogeme, et probleemist rääkimine toob loodetud selguse asemel suhetesse uusi pingeid ning südamesoppi jäävad pesitsema kahtlused, kas tasus kõnelust üldse ette võtta. **Raamat selgitab, kuidas tuleks rasketesse kõnelustesse suhtuda, neid ette valmistada ja alustada, et tulemus kujuneks kõigile osapooltele kergemaks ja rahulolu toovaks.**

*"Miks on nii raske otsustada, kas midagi vältida või sellele vastu astuda? Sest mingil tasandil me teame tõde: kui probleemi väldime, tunneme end ärakasutatuna, me hoiame neid tundeid endas ja paneme imeks, miks me enda eest välja ei astu ja sellega võtame ka teistelt võimaluse olukorda parandada."*

Raamatust leiab lugeja mõtlemapaneva, kuid lihtsa tõe: igas kõneluses on tegelikult 3 teemat:

✧ **"mis juhtus"-teema** ehk kes mida ütles ja mida tegi.

Kellel on õigus, kes mida öelda või teha tahtis ja kes on süüdi?

*"Igas neist kolmest valdkonnast – tõde, kavatsused ja süü - püstitame me lihtsaid, kuid vigaseid oletusi. Iga vildaka osa sirgeksajamine on oluline selleks, et parandada meie oskusi keeruliste jutuajamistega hakkama saada."*

✧ **tunnete teema** ehk mida teha emotsioonidega.

Kas minus üleskerkinud tunded on "õiged"? Kas ma peaksin neid väljendama või alla suruma? Mida peale hakata teise inimese tunnetega? Äkki saab ta vihaseks või solvub? Igasse vestlusesse imbuvad sisse tunded, ka siis, kui neist otseselt juttu ei tehta.

*"Liig sügavale tunnetesse laskumine tekitab segadust, segab selget otsustamist ja mõnedel juhtudel, näiteks tööl, mõjub lausa kohatuna. Tunnetest rääkimine võib tunduda ka hirmutav või äratada ebamugavust või muuta meid haavatavaks."*

Sellise arutlemise puhul on häda selles, et üks lihtne asi jääb arvesse võtmata: tunded lihtsalt on raske kõneluste juures mängus, tegelikult keerlebki kõik tunnete ümber. Tunded ei ole kõneluses osalemise kõrvalprodukt, vaid konflikti lahutamatu osa. Probleemses vestluses osalemise ilma tunnetest rääkimata on nagu ooperi lavastamine ilma

*muusikata. Saad küll süžeesest aru, aga asja tuum läheb kaduma.[—]*

*...kui tunded on asjasse segatud, siis mida te saavutate, kui te nendega ei tegele?"*

✧ **enesehinnangu teema** ehk **mida tähendab toimuv minu eneseväärikuse ja mina-pildi seisukohast.**

Raskete kõneluste puhul ei põhjusta ärevust mitte ainult see, et peame silmitsi seisma teise isikuga, vaid ka see, et peame olema vastamisi iseendaga. Kõnelus ohustab meie identiteeti – lugu, mille me iseendale oleme enda kohta jutustanud. Kolm eriti levinud identiteeti, mis võivad raskete kõneluste juures kahjustada saada on: Kas ma olen kompetentne? Kas ma olen hea inimene? Kas ma olen väärt, et mind armastataks?

Et rasked kõnelused oleksid kergemad, tuleb esmalt õppida neid teemasid kõnelustes ära tundma ja seejärel kujundada endas välja sobivad lähenemisviisid nendele väljakutsetele vastamiseks.

Selle raamatu lugemine ei tarvitse väga lihtne olla. Sest hoolimata vist küll igale inimesele huvipakkuvatest teemadest ning lihtsasti sõnastatud loetavast sisust, esitab see väljakutseid lugeja hoiakutele. Paneb kaaluma, mõtlema, läbi katsuma, imestama, võib-olla ka vihastama, õigustama, vastu väitma. Lugeses on lihtne minna kaasa autori loogiliste mõttekäikudega, aga tegelikkuses? Näiteks soovitusena teha vahet mõjul ja kavatsusel ehk teisisõnu: see, et kellegi käitumine meile hävitavalt mõjus, ei tähenda iseenesest veel seda, et tal seal taga ei võinud olla parimad kavatsused. Otsustage ise:

*"Keeruliste olukordade üle arutledes on "kes mida kavatses" keskne küsimus. Kavatsused mõjutavad oluliselt meie otsustusi teiste üle: kui keegi tahtis meile haiget teha, oleme tema vastu märksa karmimad kui siis, kui ta tegi meile kogemata haiget. Probleem on selline: kuigi teiste kavatsused meie suhtes meid väga huvitavad, ei tea me neid. Me ei saa neid teada. Teiste inimeste kavatsused eksisteerivad vaid nende südames*

*ja mõtetes, meile on nad nähtamatud. Kuitahes loogilised ja tõesed võivad teiste kavatsused meile tunduda, on meie oletused tihti puudulikud või täiesti valed."*

Lihtne ja loogiline, kas pole. Kui püüdke seda mõtteviisi säilitada just sellel päeval, kui keegi on teid südamepõhjani solvanud.

Autorid on raamatus õppematerjalina kasutanud palju värvikaid vestlusi nii oma elust kui igapäevatööst. Lisaks oma uurimustele ja mõtisklustele on autorid toetunud kognitiivsele, isiksusekesksele ja pereteraapiale, sotsiaalpsühholoogiale, kommunikatsiooniteooriale, järjest enam arenevatele dialoogiuringutele.

Inimsuhted on valdkond, mille kohta saab raamatust õppida vaid teatud piirides. Et esile kutsuda muutusi, tuleb kindlasti läbida ka mõni praktiline kursus ning üsna palju paneb paika elu ise. Kuid kindlasti võib raamat huvitatud lugejal aidata leida oma tunnetes suuremat selgust ja näidata kätte teeotsa tervislikuma ja tulemuslikuma suhtlemise suunas. Sest - mis parata - rasked kõnelused on elu loomulik osa.

*Raamatut luges Koidu Tani-Jürisoo*



## VEEBITUHNUR SOOVITAB



<http://www.oka.ee>

Omanäolise Kooli Arenduskeskuse uuendatud koduleheküljel on inforikas ja igatpidi ilus. Seal saab

- uurida liikumise "Omanäoline Kool" ajalugu ja arengut
- tutvuda Omanäolise Kooli projektidega
- valida Avatud Meele Instutuudi koolituste hulgast endale meelepärane
- lugeda ajakirja "Kooruke ja Iva" ülevaateid
- tellida endale, koolile ja sõbrale ajakiri "Kooruke ja Iva"



<http://www.graphic.org>

Palju visuaalseid vahendeid (graafilisi tehikaid) õppimise elavdamiseks - kirjeldamiseks, võrdlemiseks, järjestamiseks, põhjendamiseks ja otsuse tegemiseks.

Kõik nad on varustatud täpse töökirjelduse, analüüsiküsimuste, võimalike kasutusvaldkondade ja mis peasi - ilusa värvilise joonisega.



[http://askeric.org/Virtual/Lessons/Lang\\_arts/Writing\\_comp/](http://askeric.org/Virtual/Lessons/Lang_arts/Writing_comp/)

Leheküljelt võib leida hästi palju erinevate ainete tundide kavasid ja linke teistele lehekülgedele, kust võib leida põnevaid kirjutamisülesandeid.

NB! Armas lugeja! Anna oma veebileidudest teada aadressil [ami@kodu.ee](mailto:ami@kodu.ee)  
Siis saame seda ka teiste lugejatega jagada.

## MIS ON MAAILMAS KÕIGE PAREM JA MIS KÕIGE HALVEM ASI

Kuuba muinasjutt

Ühel päeval otsustas maailmavalitseja Obtalah, et on tulnud aeg valitsemine kellelegi nooremale üle anda. Esimesena mõtles ta Orulale, oma truule abilisele. Kui Obtalah kartis, et noorel Orulal võib selles raskes ja vastutusrikkas ametis kogemustest puudu tulla. Obtalah otsustas Orula proovile panna, kutsus ta enda juurde ning ütles: "Valmista mulle kõige parem roog, mida sa oskad!"

Orula läks turule. Ta käis ringi, vaatas seda-teist ja ostis lõpuks loomakeele. Kodus keetis ta keele, vürtsitas, seadis kaunile liuale ning viis valitsejale. Obtalah sõi – ja oli rahul. Tõepoolest, ta ei mäletanud, et ta oleks varem midagi nii maitsvat sünnud. Obtalah kiitis Orulat ning lausus: "Ütle mulle, sõber, miks sa valisid turult just keele?"

"Mu valitseja," sõnas Orula, "keel on siin ilmas väga tähtis asi. Keele abil saad töötegitjat tänada, kui see oma töö hästi on teinud. Häid uudiseid saad sa keelega edasi anda ja paljudele sellega rõõmu valmistada. Sa saad temaga ka inimesi õigele teele juhatada, kui nad on eksinud. Ja loomulikult, saad sa keelega teisele teatavaks teha, et tahad teda valitsejaks ülendada," lõpetas ta naeratades.

"Ja-jaa, kõik, mis sa ütlesid, on õige," kostis Obtalah ning mõtles ise, et see Orula on tõesti arukas!

Kuid suur valitseja otsustas veel proovida ning ütles Orulale: "Sa valmistasid mulle parima toidu maailmas. Aga nüüd ma palun sind – valmista mulle halvim, mida sa oskad."

Orula läks taas turule. Ta seisatas, vaatas ringi ning ostis jälle loomakeele. Kodus keetis ta keele, vürtsitas, seadis kaunile liuale ja viis siis valitsejale.

Obtalah imestas üliväga, nähes vaagnal jälle keelt. "Kõigepealt tõid sa mulle keele kui parima roa maailmas, nüüd aga kui halvima. Kuidas kavatsed sa seda seletada?"

"Mu suur valitseja," vastas Orula, "keel on siin maailmas väga tähtis asi. Keele abil võid sa inimese hea nime määrada, nii et ta enam ialgi tööd ei leia. Keelega võid sa inimese hukatusse tõugata, nii et ta sealt enam välja ei rabele. Sa võid reeta oma rahva ja ta orjusse saata – kõik keelega."

Kui Obtalah seda kuulis, ütles ta Orulale: "Kõik, mis sa ütlesid, on õige. Sa oled tõesti väga arukas, kuigi veel noor."

Ja Obtalah andis maailmavalitsemise Orula kätte.

Habras oksake  
Tammepuu  
Rohtunud aianurk  
Mätas metsa all  
Kevadeime ilmutajad

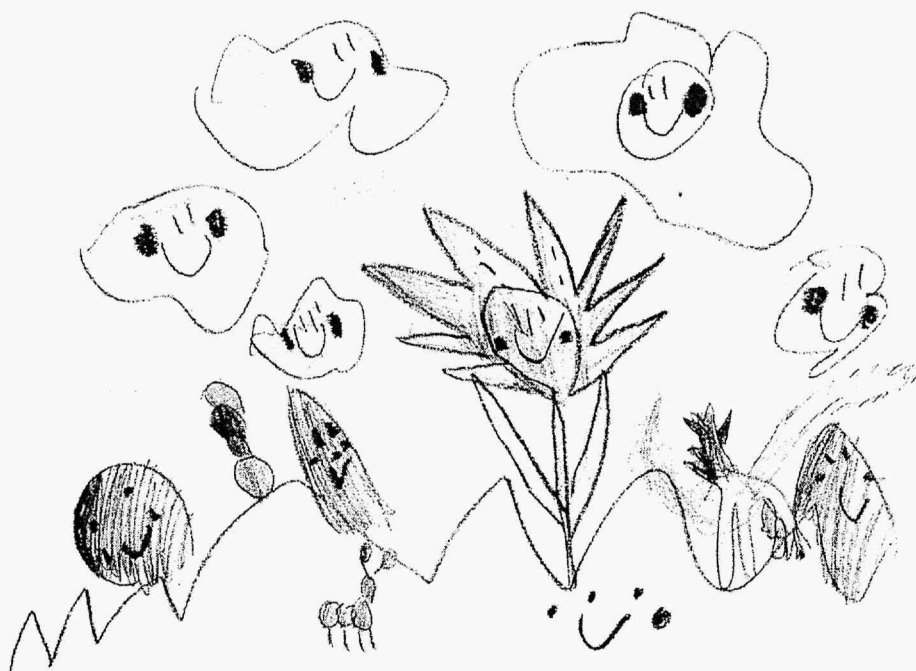
Igal aastal

Võimas jõud  
poeb peidust välja  
Elamise rõõm  
igas rohulibles  
Valmis kõigeks

Uskumatu, et ime võib korduda, aga ta kordub: igal kevadel, igal hommikul, iga ärkamisega, iga sünniga. Ime üle tasub rõõmustada ja see, et ta pole ainukordne, ei tee teda vähem väärtuslikuks.

Lapse sünn on suur ime, vaatamata sellele, et iga päev sünnib maailmas väga palju lapsi. Ja sadat kevadet näinud inimene rõõmustab ikka ja jälle selle võimsa ärkamise ja kasvamise üle, mis toimub.

Naerev koolilaps, väsinud pereema, tusane ametnik ja vaikiv naabrimees - kellegi südant ei jäta kevad puudutamata.





HIND 30 KROONI

PL 1653 2001, 1  
ISSN 1406-202X