

HARIDUS

1

1

9

9

5



- Õpetatavad erialad:** 1) ärijuht;
2) sekretär-juhiabi.
- Õppeaeg:** öhtune vorm 3 aastat;
päevane vorm 1,5 aastat.
- Haridustase:** kesk-eriharidus.
- Õppetöö toimub:** eesti ja vene keeles.
- Sisseastumiskatsed (toimuvad mais ja augustis) :**
1) psühholoogilised testid;
2) inglise keele tasemetest;
3) intervjuu.

Sisseastumisel nõutavad dokumendid:

- 1) haridust tõestav dokument;
- 2) curriculum vitae;
- 3) fotod 2tk. (3x4).

Kooli filiaalid:

- 1) Rakveres;
- 2) Paides;
- 3) Viljandis.

Kooli direktor:

Maie Oblikas

Lähiperspektiiv: avada majanduskallakuga gümnaasiumiklass (X kl.) koos majutusega.

Õppeained:

ettevõtluse makrokeskkond; ettevõtja ja ettevõtlus; finantsjuhtimine; personalijuhtimine; marketing ja reklaam; psühholoogia; sotsioloogia; organisatsioonipsühholoogia; arvutiõpetus; masinakiri; asjaajamine; inglise- ja vene ärikeel; majandusmäng; raamatupidamine; politoloogia; juhtimine ettevõttes; välismajandus; finantsseisundi analüüs; õigusõpetus; kultuuriõpetus; logistika; ärieetika, etikett; praktika.

Vabaained lisatasu eest: saksa keel; rootsi keel; soome keel; retoorika; lilleseade; kirjakunst; reklaamikiri.

Mainori Majanduskoolis korraldatavad kursused:

arvutikursused; masinakirja kursus; majanduskursused (maksuseadusandluse infopäev; asjaajamise korraldamine firmas; kinnisvaraturg täna ja homme; majanduskursus); kool lastele (majandusõpetus; kombeõpetus; inglise keel; arvutiõpetus); jms.

Erakool Mainori Majanduskool

Kuhlbari 1, Tallinn EE0100

42 22 60  42 52 94

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Tehniline
toimetaja
O. LEIDMAA

Arvutiladu
ja küljendus
A. RUMMO

Toimetuse aadress:
EE00090 Tallinn
Pärnu mnt 8.
pk 107

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

Väljaandja:
Kirjastus "Perioodika"
EE00090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 44 57 67

Printall
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud
1.03.1995.

Kiri Century Schoolbook
Trükipoognaid 10
Tingtrükipoognaid 7,8
Arvestuspoognaid 10,6
Tellimise nr 1014.

Tellimishind aastaks
16 krooni,
6 kuuks 8 krooni.
Üksiknumbri hind 7 krooni.

Praakeksplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
"Printalli"
TKOšse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika"
"Haridus" 1995

HARIDUS

- 2 Vabadus, loovus, vastutus (A. SAAREMÄGI).
5 Saagem tuttavaks (R. MAASILD, A. VORSMAN ja E. PALMPUU).
11 ELO ei ole hea. ELO on väga hea (Ü. TIKK).
16 Liitklass – see pole midagi kohutavat (V. LEHT).

PÄEVATEEMA

- 20 L. TÜRNPUU Juhtimiskriis Eesti hariduses.
24 V. RAJANGU Kutsealane koolitus ja turumajandus.
27 A. KÖVERJALG Kutseharidus nõuab täit tähelepanu.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 31 H. KUKEMELK Ameeriklased Ameerika koolist.

ÕPETAJALT JA TEADURILT ÕPETAJALE

- 33 P. LEPIK. Õpetamine on imelihtne (skeeme ja mudeleid kommentaaridega).
39 V. POTSEPS Kuidas arendada andekat last esiõpetuses.
45 M. VIKAT Muusikaline ja intellektuaalne areng on seotud.
48 M. ARVISTO, M. ROOSALU, J. UNGER Kui palju õpilased spordivad.

KOOLIMURE

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

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 56 M. KAASIK, E. HIO Keskkoolist gümnaasiumiks.
58 A. MAASTIK Kivid hakkavad kõnelema.
60 A. KONTSON Vahetusõpetajana Soomes.
60 I. PUKK. Meie kooliteater.
61 R. RIDBECK Muusikateraapia võimalikkusest ja vajalikkusest muusikaõpetuse tunnis.
62 A. KLOREN 1. klassi matemaatikatund sisutihedamaks.

ÕPPETUND

- 64 E. VOLTEIN Algõpetuse huvitav (?) emakeel.
65 A. PALU Arendame ülesannete lahendamise oskust.
67 P. KÄRTNER Kuulamisharjutused ilma magnetofonita.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 72 L. LIIT Poiste meelismängud lasteaias.

MEIE TERVIS

- 76 U. KOKASSAAR, M. ZILMER Kas meie toit on liiga soolane?

SOOVITAME

- 78 M. MERISTE Haridusalased ühendused Eestis.

Vabadus, loovus, vastutus

Niisugune on 1989. aastal loodud Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasiumi moto. Psühholoogist direktor Neeme Ellermaa, kelle mõtetega see kooli tutvustav lugu pikitud sai, arvas, et tema oleks küll kangesti sellises koolis käia tahtnud, iseasi, kas sisse oleks saanud.



TÖNU KALLE foto

Miks just humanitaargümnaasium?

Omala ajal, kui kooli looma hakati, olid meie koolisüsteemis kõige suuremad lüngad just humanitaaria valdkonnas. Nüüd püüeldakse rohkem klassikalise gümnaasiumi ja selle poole, et anda erinevate huvidega õpilastele rohkem valikuvõimalusi ka oma kooli raames. Tulevast aastast tahetakse avada kaks kümnendat klassi, teine neist pisut suurema rõhuasetusega loodusteaduslikele ainetele.

Muide, ka seni pole humanitaargümnaasiumi lõpetanud edasi õppima läinud vaid humanitaaraineid.

Peale uudse ainevaliku taheti koolis muudki harjumuspäraseks saanust erinevalt teha.

"See tähendas kooli mõistele uutmoodi lähenemist nii õpetajate kui ka õpilaste poolt ning selle sees ka koolis õppimise ja õpetamise teadlikku eesmärgistamist: miks õpetavad ja õpivad, kuhu tahavad jõuda... Eesmärgid on muidugi vanuseastmeist lähtudes erinevad. Algkoolis on väga oluline õpetada õpilasi õppima, luua selleks motivatsioon, mis jääks kogu eluks. Muidu on väga raske järgmises kooliastmes, kus laps läheb vastu õitsvale puberteedile, aga peab tõsiselt tegelema omandamisega, et gümnaasiumis oleks ta juba suuteline tegema suuremaid üldistusi ja suhtuma õppeainetesse filosoofilisemas plaanis."

Kooli teeb ehk omapärasemaks ja huvitavamaks see, et peale gümnaasiumi on siin ka kolledžiosa. Pärast keskkooli võib õppida muusikat (analoogiliselt näiteks G. Otsa nimelise Muusikakooliga), kunsti (rõhuga nn "puhtal kunstil", selle rakendusvaldkondi eriti ei viljelda) ning nüüd ka avalikku juhtimist.

Tõenäoliselt ei tea paljud, et Sütevaka gümnaasiumis on ka üks vene klass, nimelt viies.

"Õpilaste koormus on suur," rõhutasid õpetajad korduvalt. Asi pole mitte suuremas tundide arvus – kehtib ju sama maksimaalne lubatud tundide arv, mis mujalgi –, vaid programmide tiheduses ja iseseisva töö hulgas.

Kooli gümnaasiumiosas teeb iga õpilane igal aastal kõrgkooli kursusetöö taolise aastatöö, mida tuleb kevadel ka kaitsta. Valdkonna valib igaüks ise, teema kokkuleppel juhendajaga. Teemade ring on tihti olnud väga mitmekesine, ulatudes keeltest ja muudest humanitaarainetest arvutiõpetuse, füüsika ja majandusküsimusteni. Gümnaasiumi lõpus tuleb kaitsta ka lõputöö ning plaanis on asendada lõputööga ka üks põhikooli kuuest lõpueksamist.

Eksameid ja arvestusi sooritatakse Sütevaka gümnaasiumis kaks korda aastas – juunis ja enne jõule. Selle, kas mingi aineüksikel lõpeb arvestuse või eksamiga, ütleb aineõpetaja, direktsiooni ülesanne on "valvata, et ende arv üle mõistuse suureks ei läheks". Et jõulueelne eksamiperiood ei vähenda kohustuslike õppepäevade arvu, käiakse kevadel selle võrra kauem koolis. Ehk oleks siinkohal huvitav ära tuua ka 12. klassi või kohalikus gümnaasiumlikus kõnepruugis *prima* lõpueksamate ainetevalik. Peale lõputöö tuleb sooritada eksamid emakeelest (kirjand), kirjandusest, A-võõrkeelest, ajaloost, filosoofia ajaloost, ladina keelest ja matemaatikast.

"Tahame, et õpilased kujuneksid varakult enda eest vastutavateks. Selle saavutamiseks on koolil mitmeid võimalusi. Näiteks külastavad gümnaasiumiõpilased meil tunde, nagu ise soovivad. Ainult kõik kontrolltööd ja praktilised ülesanded tuleb kindlasti sooritada. Igaüks peab ise otsustama, kas võib endale puudumist lubada. Enamasti on üsna kähku selgunud, et ei või.

Sellel vabaduseastmel on ka teatud väline distsipliin siiski oluline. Selle olemasolu annab õpilastele reaalsest elust lihtsalt õigema ettekujutuse, kuna mingid reeglid ümbritsevad meid ju kogu aeg.

Reeglid sellepärast, et me üksteisele lihtsalt liiga ei teeks. Pole vaja neid väga võimendada, kuid mõttekas on mingi elementaarne koolidistsipliin. Nii näiteks on meie poistel koolis lipsu kandmise kohustus.

Järjest rohkem kujuneb probleemiks, et ka targad õpilased ei tea täpselt, mida nad tahavad. See on põhimõtteliselt ka kooli küsimus. Peata ja tahtmata olek on tulnud siiski meist endist ja seetõttu oleks väga



NEEME ELLERMAA

oluline juba varakult teatud väärtusi esile tõsta: et tark olla on suur väärtus, et inimene saaks juba varakult aru, mis on tema tugevamad ja nõrgemad küljed, teadvustaks, et hetk, millal tema astub ellu, saabub peagi.

Et nad ei raiskaks aastaid mingisuguste rumaluste peale, selle asemel, et oma õige koht leida."

"Kooli ei tee koolimaja, ilus ja puhas, suur söökla ega suur võimla. Kooli ei tee ükski lühter. Kooli teevad õpetajad."

Erilisi lühtreid tööpoolest silma ei hakanud, küll on aga maja mõnus ja sopiline. Elumajaks ehitatud, kuid suure osa oma ümmarguselt saja-aastasest east siiski koolimajana teeninud hoone asub kesklinna ja parkide vööndi piiril – paremat paika oleks ilmselt raske tahta. Õpetajaid, neid, kes koolist kooli teevad, on 442 õpilase juures hingekirjas 82, kooli spetsiifikast tingituna neist nii mõnedki paari-kolme tunnise või vaid pisut suurema nädalakoormusega.

"Õpetaja hindamisel ei saa vaadelda mitte mingil juhul seda, mida tema teeb, vaid seda, mida teevad tema õpilased. Olen alati öelnud, et põhimõtteliselt ei tohiks mind üldsegi erutada, kas õpetaja õpetab telepaatilisel teel või teeb klassi ees ei tea mis tsirkust..."

Et toimuks akadeemiline õppeprotsess, peavad õpetajate omavahelised suhted olema ääretult korrektsed. See on kogu edu pant. Tihti on koolides küll tugevad õpetajad, kuid korrektsus ja sallivus puuduvad, ja see kajastub kohe ka selle kooli meelsuses, tekib stiihia. Õpilased ei saa aru, mida neilt nõutakse. Üllaste ideede elluviimisel on vaja üksmeelt.

Kui me väidame, et keegi on tark inimene, ainult ei oska korrektselt suhelda, siis eksime rängalt. See inimene võib omada palju teadmisi, aga ta ei ole tark. Tarkus pole teadmiste kogum, vaid on eelkõige oskus loovalt, omapäraselt ja huvitavalt lahendada ettetulevaid ülesandeid, sisaldades ka sallivuse ja korrektsuse."

See, kuidas Sütevaka Humanitaargümnaasium endale õpetajad leiab, on saladus, mille Neeme Ellermaa lubas avaldada ainult oma mantlipärijale. Õpilasi valitakse katsetega aprillikuus.

ANU SAAREMÄGI

Saagem tuttavaks

Ennast esitlevad ja oma tööd tutvustavad kolm väljavalitut, kes jäid sõelale õpetaja Lauri preemiade konkursil: Lääne-Viru maakonna Muuga Põhikooli loodusteadusainete õpetaja ja huvijuht REIN MAASILD, Harju maakonna Pikavere Põhikooli matemaatika- ja füüsikaõpetaja ning huvijuht ARNO VORSMAN, Lääne maakonna Kullamaa Keskkooli bioloogia- ja keemiaõpetaja ELLE PALMPUU.

REIN MAASILD

Kuidas sai minust pedagoog?

Olen põline virumaalane. Minu esivanemad on kõik olnud seotud maaga ning selle maakonnaga. Virumaal olen sündinud, kasvanud ning siin koolis käinud. Esimesed kaheksa aastat õppisin Tamsalu Keskkoolis, kus nakatusin peotantsupisikuga. Huvi tantsu vastu süvenes ja valisin edasiõppimiseks Viljandi Kultuurharidustöö Kooli tantsujuhtimise eriala.

Pärast lõpetamist tulin Virumaale tagasi. Töötasin pool aastat Laekvere kultuurimajas ning juhendasin laste tantsuringe nii kohalikus kui ka naabruses asuvas Muuga koolis. Sel perioodil tunnetasin, et töö lastega sujub hästi ning pakub suurt loomingulist rõõmu. Seepärast võtsin vastu tollase Muuga kooli direktori ettepaneku asuda põhikohaga kooli tööle.

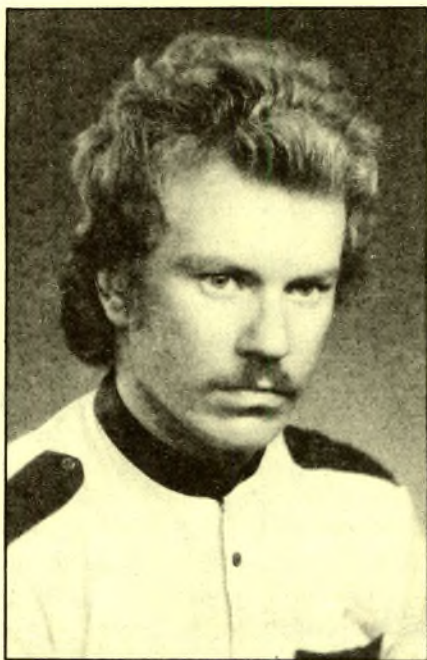
Nüüd töötan 15. aastat Muuga Põhikoolis füüsika- ja keemiaõpetajana, väikeses maakoolis tuleb sageli õpetada muudki. Huvijuhina korraldan õpilaste klassivälist tegevust. Juhendan peotantsuringe ning kodu-uurijaid. Lõpuklassi õpilastele õpetan kultuurilugu ning murdeea psühholoogiat.

Õpetajatöö kõrvalt alustasin õpinguid ja enesetäiendamist Tallinnas ja hiljem Tartus. Vahetult pärast Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna lõpetamist 1993. a sai minust TÜ pedagoogika magistrand.

Olen alati obligatoorseks pidanud permanentset haridust, sest ühiskond muutub ja areneb ning sellega peab kursis olema ja end täiendama ka õpetaja. Uurimused kinnitavad, et õpilased aktsepteerivad laia silmaringiga õpetajat, kes näeb õpetatavast ainest kaugemale, on kompetentne arutlema lastega neid huvitavaid probleeme. Seepärast on oluline pidev eneseharimine.

Mida pean oluliseks tänapäevakoolis?

Kuulus saksa pedagoog F. A. Diesterweg on öelnud, et kõige õpetlikum õppeaine koolis on õpetaja... Siit tulenevalt on õpetaja vastutav hoopis enama kui õpilase õppimise eest, ta ei saa olla ainult teadmiste andja. Pean väga oluliseks koolis valitsevaid suhteid. Palju sõltub siin õpetajast, tema isiksuseomadustest ning hoiakutest. Olen paaril viimasel aastal testide abil püüdnud uurida, kui palju on õpetajate hulgas demokraate, kui palju autokraate. Õpilaste hinnangutest järeldub, et ligi 45% küsitletuist on dominantse ning 35% interaktiivse mõjutamisstiiliga. 20% kuuluvad liberaalse (*laissez faire*) stiili esindajate hulka.



Võimuka stiili esindajad on enamasti ebakindlad õpetajad, keda iseloomustavad sageli põhjendamatu kurjus, rigiidsus, egotsentrilisus, sarkasm ning ründav kõnetoon. Valdav on neil karistamine. Autoriteet aga sünnib empaatia, õiglase kohtlemise, usaldamise ning mõistmise kaudu. Kõige sellega tuleb paremini toime õpetaja, kes tunneb hästi iseennast, sest see on aluseks oskusele mõista teisi. Oluline on näha õpilast tema arengus, sisendada lapsele eneseusku ning leida võimalus edutunde loomiseks, teda tunnustada (mitte asjatult kiita).

Väga tähtsaks pean õpimotivatsiooni. Kui õpetaja ei suuda õpilasele selgitada, miks ta seda või teist teemat käsitleb, kus seda kasutada saab, on materjali õpetamine tõepoolest küsitav.

Mis pakub rõõmu ja rahulolu?

Arvan, et iga õpetaja, kes teeb tööd südamega, armastab lapsi, mõistab neid, respektierib nende tundeid ja arusaamu, ei kuritarvita kasvandiku usaldust, leiab koolitöös palju rõõmu, mis tiivustab edasisele koostööle. Mõistagi tuleb õpetajal kulutada selleks väga palju energiat, kuid see taastub koolitöös.

Kui õpilasel on hästi läinud ning ta silmad õnnest säravad, on õpilase rõõm ka minu rõõm. Klassiväline töö on mulle palju töö- ja kordaminekurõõmu pakkunud. Olen täheldanud, et ühistegevuses ilmuvad õpilased suuremat avatust, mõistmist ning usaldust. Tunniväline tegevus võimaldab õpilastel paremini oma kooli- ja elumuresid õpetajaga jagada. Tihti jääb meil vajaka elementaarsest oskusest – oskusest kuulata õpilane lõpuni. Oleme käskude, nõudmiste, ettekirjutuste jagamise kammitas. Sageli ei tunne me piisavalt arengupsühholoogiat, mistõttu kasu asemel, teadmatusest, tegeleme isiksuse lammutamise, mitte aga selle arendamisega.

Tunnen rõõmu, kui olen saanud õpilase probleemi lahendamisel abiks olla. Iga õpilane ei ava end õpetajale, tunnetatakse nähtavasti intuitiivselt või kogemuste kaudu, keda usaldada, keda mitte. On tore tunne, kui näed, et sinu õpilased pingutavad, püüavad olla paremad ning püüvad täiuslikkusele lähemale.

Teeb rõõmu ja tekitab rahulolu, et õpilased, kes lõpetasid aastaid tagasi, tulevad aeg-ajalt oma õpetajat vaatama. Olen südamest tänulik nende toredate hetkede eest, mida nad mulle pakuvad. On hea meel, kui õpilane on elus leidnud õige koha, kui temast on sirgunud tõsine ja aus tööinimene. Siis tajud kõigi meeltega, et töö on vilja kandnud.

Valmistab rõõmu, et meie koolimaja ei ole traditsiooniline karpehitis, vaid arhitektuuriliselt rariteetne hoone. Kool asub uhkes lossis, mis restaureeriti. Suursugune interjäär distsiplineerib õpilasi ning võimaldab neil paremini mõista kunstimaailma, selle väärtusi ning säilitamise vajalikkust.

Mis on südamel ja mis teeb muret?

Et õpetaja palk on väike ega ole tehtava töö vääriks, teab ja tunnetab iga Eestimaa pedagoog. Sellest ei saa üle ega ümber. Ent lisaks on veel palju teisigi kitsaskohti, mis reaõpetaja vaatevinklist olulised.

Eestimaa iseseisvumisega algas ka haridussfääris suur lammutamine, eelnevalt midagi asemele pakkumata. Näiteks likvideeriti filmoteegid ning võeti suund selle asendamiseks videofilmidega. Iseenesest hea ja kaasaegne idee, kui see toimiks. Ent nüüd ei ole sisuliselt ei seda ega teist. Või on kuskil koht, kust laenutada programmikohaseid füüsika- ja keemiaalaseid videofilme? Mulle võidakse vastu vaielda, et kinofilmid olid aegunud, venekeelsed ning idameelsed. Ent oli ka häid ja palju väga häid värvilisi loodusfilme. Küllap oleks õpetaja osanud

valikut teha, vajadusel häält maha keerata ning ise nähtavat kommenteerida. Kahjuks läks nii, et enam maakonnas filmoteeki ei ole.

Samamoodi toimiti ka tsentraliseeritud õppevahendite tellimisega. Mõistagi olid ka siin omad puudused, ent selle tarvis loodud AS Eesti Koolitarve Tallinnas ennast ei õigusta. Üksikut ülesöelnud tehnilist detaili ei ole kuskilt muretseda. Firmsid on palju, ent vajalike õppevahenditega tegelejaid vähe.

Hariduse populaarsus kasvab (aasta-aastalt suureneb kõrgkooli pürgijate hulk), ent õpetaja prestiiž on madal. Seni on kõrgemalt poolt vähe tähelepanu pööratud pakiliste haridusküsimuste lahendamisele. Madal palk ning võrdlemisi rasked töötingimused tõrjuvad koolist eemale paljud diplomeeritud õpetajad. Eriti napib koolides meesõpetajaid.

On meeldiv, et Eestis on hulgaliselt väga häid ja missioonitundelisi haridusspetsialiste, ent on ka üksikuid ebapädevaid hariduselu juhte, kes pärsivad oma ebakompetentsusega meie igapäevast koolitööd. Sageli jõuavad koolidesse ebaprofessionaalsed otsused, mida hiljem tuleb ümber teha. Kahjuks kohtab veel asjatundmatust ka koolijuhtimise tasandil.

Tutvumine hariduskorraldusega maailmas tuleb kasuks ning annab võimaluse paralleele tõmmata Eestiga, ent põhjendamatult palju oleme haridussfääris hakanud läänest eeskuju võtma, sageli nähtut Eesti oludele kohandamata. Eelkõige peaksime aga põhjalikult tutvuma vahepeal unustatud Eesti hariduse suurkujudega. Meil on, kellelt õppida: Johannes Käis, Peeter Põld, Mihkel Kampmaa jpt.

ARNO VORSMAN

Õpetajatööle sattusin juhuslikult

Hariduselt olen süsteemiinsener. Lõpetasin Tallinna Polütehnilise Instituudi ja töötasin kaua aega EKEs elektronarvutite insenerina. Seal jäi tööd väheks. Samal ajal vajajas Pikavere kool matemaatikaõpetajat. Olen ise selle kooli kasvandik. Direktor tegi mulle ettepaneku tööle tulla, andsin nõusoleku. Nüüd töötan 3. aastat koolis.

Alguses oli hirm, et ei saa hakkama, aga matemaatika on mulle alati meeldinud. Pealegi teadsin oma laste põhjal, et kui neil oli matemaatikas probleeme, oskasin asja arusaadavaks teha. Palusin alguses direktorit minu tundides käia ja püüdsin tehtud märkusi arvestada. Siis lisandusid teised ained. Möödunud aastal õpetasin keemiat, nüüd füüsikat ja poiste tööõpetust. Matemaatikas ja füüsikas olen kursustel käinud (meie kooli õpetajad püüavad ikka kursustest osa võtta), need on andnud kindlust juurde. Füüsikas räägiti näiteks, et valemeid pole vaja pähe tuupida. Ka mina olen nõudnud õpilastelt valemite väljakirjutamist ja seda, et oskaks neid õigel ajal kasutada.



Pikaveres on meeldiv väike kool

Meil kutsutakse nii õpilasi kui ka õpetajaid eesnime pidi. Linnakooli suurtes klassides ma õpetada ei tahaks. Meil on väikesed klassid, kuid õpilased väga erineva tasemega. Väike klass annab võimaluse igaühe jaoks aega leida, teda eraldi õpetada. Suure kooli suurtes klassides jäävad nõrgemad õpilased nagu hammasrataste vahele.

Kooliharidust on siinkandis juba 125 aastat antud. Kui mina õppisin, oli koolis 120-140 õpilast (nüüd saja ringis) ja suur internaat. Ümbruskonnas elab palju venelasi. Varem sai Pikavere koolis algharidust ka vene keeles, praegu õpivad venelased eesti klassides ja tulevad keelega päris hästi toime.

Vahepeal oli Pikavere kool 9 aastat suletud, siis avati algklassid ja vähehaaval kasvas kool põhikooliks. Tänavu läheb välja 1. lend. Eks süda natuke valutab ka, kuidas nad teistes koolides ja elus toime tulevad.

Mina kui Pikavere kooli endine õpilane ja oma kodukoha patrioot pean väga vajalikuks, et siin on kool. See on ümbruskonna kultuurikeskus. Elanikele tundub väga käepärane, et kool, raamatukogu, sidejaoskond ja velskripunkt asuvad kõik ühe katuse all, pood ka kohe kõrval. Vana mõisahoone on kena, hubane ja soe. Kooli ümber on ilus park, mõisatel olid ikka ilusad pargid, aga teha on siin tohutult palju. Igal klassil on oma territoorium hooldada, aiatöö peale selle.

Õpetajate kollektiiv on meil noor ja väga tore. Kõik suudavad ja tahavad palju teha. Pikavere on küllaltki kõrvaline koht, lastel on väga raske linna huviringidesse käia, sellepärast peab kool andma võimaluse ise tegutseda.

Meil läheb päris ilusasti

Tänavu olen poole kohaga huvijuht. Kui kooli tulin, oli energiat igasugusteks ettevõtmisteks õige palju. Kõik õpetajad aitavad, ma ei oskagi teisi tööle sundida.

Teeme kõike, mis maakooli õpilane koolis teha võib. On koor, mudilaste ja suuremate tütarlaste tantsurühm, 2 näitemänguringi – algklasside ja vanemate klasside oma. Väikeste näitering pääses vabariiklikule ülevaatusse.

Traditsiooniks on saanud suur viktoriin esimesel ja teisel poolaastal, lapsed võtavad sellest hea meelega osa. Teist aastat tahame korraldada missivalimisi, see tähendab 3-4tunnist šõud. Meie koolis on stiili- ja kantripäevad, karnevalid, diskod, kadrisimmanid, enesestmõistetavalt jõulupeod. Ühel aastal käisime õpilastega marti jooksmas, õpilased jäid kooli ööbima, matkavarustus on meil olemas. Õpetajad olid ka kohal.

Eelmisel aastal korraldasime teatripäeva, kus iga klass esitas lühinäidendi. Vanemate klasside õpilased esitasid omaloomingut.

Kahel suvel oleme korraldanud Vetlas telklaagri kogu koolile koos Albu kooliga. See kestab terve nädala, toimuvad isetegevuspäevad, spordiüritused, maastikumäng, öine orienteerumine jne. Ajast tuleb puudu, üritusi on palju. Teeme kõike sedasama, mida tehakse õpilasorganisatsioonideski, ilma et me kuhugi kuuluksime.

Harjumaa piires suhtleme palju teiste koolidega, käime mujal esinemas ja ka meil käib külalisi.

Vanematel inimestel ei ole siin kohta, kuhu minna, oleme neilegi püüdnud midagi pakkuda – pensionäride jõulupidu, lastevanemate peod. Nii mõnigi, keda tuntakse napsumehena, tuleb peole lipsuga ja valges särgis ning hoiab end siin raamides.

Koolitulekut ma ei kahetse

Sattusin õigesse kohta. Valveinsenerina tegelesin masinatega. Õpetajana tunnen, et vastas on inimene, kellega suhtlen, kellele saan mõjuda nii oma teadmise, käitumise kui ka ellusuhtumisega. Ma saan ka temalt midagi vastu. See on inimene – inimese suhe, minule see sobib.

Mulle meeldib ka see, et meie koolis on vähe puudumisi. Lastele meeldib koolis käia, see ei ole neile ainult õppimise koht. Kõige tähtsam on tekitada huvi. Kõige raskem õpetajatöös – lapsed ei tunnetata, et õppimine on nende töö, et nad ei õpi ei õpetajale ega emale-isale, vaid iseendale.

Mu enda pere on linnas, tööpäeval saan pühenduda koolile, nädalavahetuse veedan perega. Kui abikaasa ei saaks minust rohkem palka, siis minu teenistusest küll peret ära ei toidaks ega üüri ei maksaks. Õpetajatöö on selline luksustöö, kus teine abielupool peab peret toitma. Noorte ja kutseta õpetajate palgad, vaatamata kõrgharidusele, on väga väikesed.

Kui mina õppisin, oli kool hästi varustatud. Sulgemise ajal jagati õppevahendid kõik laiali. Nüüd tuleb alustada nullist, kõik uuesti muretseda, aga saada pole midagi ja mida on, on kallis.

Olen uustalunik. See on küll rohkem fantaasiatalu, 8 hektarit võsa ja ülesehitamist vajavad varemed, aga taotlen põllumaad juurde ja siis võib sellest talu saada. See ei hakka segama õpetajatööd.

ELLE PALMPUU

Õpetajana tunnen end hästi

Töötan 14. aastat bioloogia- ja keemiaõpetajana Kullamaa Keskkoolis. Ülikooli lõpetades valisin kõige kaugema paiga, kuhu oli võimalik lasta end tööle suunata, soovisin tutvuda Eestimaaga. Pärit olen Jõgevamaalt – Saarelt, keskkoolis õppisin Palamusel. Pärast suunamisaja lõpu oli vabanemistunne nii suur, et püüdsin leida uut töökohta ja maha jätta õpetaja ametit. Kuid sattusin hoopis vastvalminud Jõgeva 2. Keskkooli. Seal töötamine oli heaks õppetunniks, nägin, et saan hakkama ka linnalaste ja suurte klassikomplektidega. Kuid süda igatses tagasi Kullamaale. Õnneks lahkus minu asemel tööle tulnud õpetaja. Arvan, et inimene peab aeg-ajalt vahetama ametit, elukohta, siis saavad edasi areneda paljud endagi jaoks varjatud küljed. Mulle nii meeldiks töötada eri paigus, kui elu- ja töökoht säiliks.

Mulle meeldib lastega suhelda. Vahetunnid veedan enamasti õpilaste seas ega pea õigeks arvamust, et vahetund polegi õpetaja tööaeg. Tööle tulles ei pööranud ma tundides erilist tähelepanu distsipliinile. Leidsin selle olevat vanade igavate ja kurjade õpside kombe. Kuid aastatega mõistsin, kuidas lihtsalt head inimesed laste poolt jalgade alla tallatakse või nagu ütleb meie kooli ajalooõpetaja: "Kõige suurem tänu on tänamatus."

Koolis meeldivad mulle üldiselt kõige püsimatamad ja rahutumad



poisid. Tüdrukud on igavamad, neil on liiga vähe ettevõtlikkust. Olen juhatanud kolme klassi ja oma endiste õpilastega saan läbi nagu omasugustega, käime üksteisel külas.

Ainsaks õpetajatöö negatiivseks küljeks pean seda, et vaba aega peaaegu ei jäägi. Kodus kulub tundide ettevalmistamiseks niivõrd palju aega, et oma lapsega tegelda ei jõuagi. Elan pojaga kahekesi, olen väga õnnelik oma lapse üle ja pean teda maailmas kõige tähtsamaks. Arvestan temaga nagu suure inimesega, kellele usaldan kõiksugused probleemid ja mured, millest tema seitsmeaastase mõistus aru saab. Püüan vältida keeldude ja käskudega kasvatamist.

Halvasti tunnen ennast koolis siis, kui mulle ei öelda tere (õnneks juhtub seda harva), ei mõista ka kolleege, kes ärrituvad ja tigetsevad tühiste asjade pärast. Püüan lähtuda põhimõttest – mitte olla õpetaja väljaspool kooli, ei meeldi kamandada ega moraaloenguid pidada.

Raskeks teeb töö see, et tehnilised võimalused on väikesed. Ainus tõeliselt hea töövahend on grafoprojektor, kuid sellele lampide hankimine on lootusetu ettevõtmine. Kasutan kõikides tundides omavalmistatud lüümikuid, seal oleva tööjuhendi järgi töötavad lapsed iseseisvalt ja minul on aega kuulata suulisi vastuseid. Leian, et terve klass ei pea vastaja järgi ootama. Tunni jooksul annan kindlasti võimaluse igaühel sõna saada ja kontrollin tunnis iga õpilase vihiku mitu korda üle. Püüan samas vältida tundide ühekülgeks muutumist.

Oma töö kõige suuremaks tunnustuseks pean seda, kui vilistlased tulevad külla ja räägivad, et keskkoolis saadud teadmistega tulevad nad kõrgkoolis hästi toime. Rõõmu teeb seegi, et selle aasta jaanuaris omistati mulle teine palgajärk.

Võlgnen palju tänu oma lapsepõlvekodule. Metsavahi tütrema olin looduse keskel, alati kodune ema andis turvatunde. Emalt olen pärinud töötahte ja abivalmiduse teiste murede mõistmiseks, isalt õiglustunde ja selle eest võitlemise oskused. Oluliseks pean ka vanaema kahte mõtetetera "Ka kõige raskem päev saab kord otsa" ja "Haavu parandab vaid aeg".

Minu tööd ja tegemised

1994. a kevadel õnnestus mul osaleda rahvusvahelises "Coastwatchi" õppelaagris Rootsis. Sealt sai alguse Kullamaa kooli osalemine rahvusvahelistes projektides "Happevihmad", "Jõe- ja järvevaatlused", "Samblike vaatlused".

Olen Haapsalu maakonnas bioloogia aineseksiooni esimees.

1986. a algas koolis kaugmatkamine, mis on meeldivalt nakatanud paljusid kolleege ja õpilasi. Läbi käisime kogu endise Nõukogude Liidu peale Kirgiisia. Osalesime enamikel vabariiklikel turiaadidel.

Viimastel aastatel olen suurt rõhku pannud keelteoskuse täiendamisele. Saan hakkama saksa, inglise, rootsi ja soome keelega. Mängin võrkpalli.

Kullamaal on võrratult ilus kooliaed ja haljasalad. Olen aastaid olnud aia juhataja ja nüüd aednik. Nende oskuste eest tänan aia rajajaid R. Vöhandut ja tema abikaasat E. Seersandi.

1993. a sügisel kandideerisin kohalike omavalitsuste valimistel, praegu osalen volikogu töös. Palju on veel õppida, kuid olen saanud esinemisjulgust ja pean oma kohuseks valla inimesi nende muredes aidata.

Päris lõpetuseks tänan kõiki oma õpilasi ja kolleege mõistva suhtumise ja koostöövalmiduse eest.

ELO ei ole hea. ELO on väga hea

ELO ehk lahtiseletatult Eesti Laste Organisatsioon alustas mullu sügisel peetud traditsioonilise aastaassambleega oma tegevuse 7. aastaringi.

ELO peakorteri noor juht **Tarvo Jõeste** kirjutas sel puhul "Õpetajate Lehes" (vt ÕpL 28.10.94), et ilmselt pole ühelgi ELOga seotud inimesel tekkinud kahtlust organisatsiooni püsijäämise ja arenemise vajalikkuses. ELO mängu ei mängita lihtsalt vaba aja sisustamiseks. Paljudele lastele on see kujunenud eluviisiks, igapäevaelu loomulikuks osaks. Keegi ei tee ELOt selleks, et midagi muud targemat teha ei oleks, vaid teisiti lihtsalt ei saa...

Selle kirjutise lõpulause on laenatud ka käesoleva kirjatüki pealkirjaks. Lihtsalt tundus alljärgnevale kõige enam sobivat.

Kuidas sündis Sürgavere ELO?



MATI ADAMSON

Tegelikult on ELO kõige populaarsemaks ürituseks kujunenud igasuvised suurlaagrid (kokkutulekud), mis kõik peale kahte esimest peetud "Kullo" suvelaagris Karepal. Kes kordki seal viibinud, sellel on kahtlemata silma hakanud Viljandimaa väikese Sürgavere Põhikooli ELOlased ja nende energiline juht **Mati Adamson**.

Kui tänavu talvisel koolivaheajal peeti Tallinna Konstantin Pätsi Vabaõhukoolis Kose-Lükatil järjekordset talilaagrit, oli asjaosalistelt hea võimalus Sürgavere ELO elu uurida.

M. Adamson (edaspidi M.A.): "Sürgavere kooli läksin tööle 1989. a sügisel ja sama kooliaasta talvel tuli kutse harrastusjuhile (milline ilus nimi, eks?)

osaleda ELO tutvustamisüritusel Võhmas. Direktor saatis siis mind, et noor inimene, mine ja vaata, mis see uus asi endast kujutab.

Ausalt öeldes polnud mul asjast mingit ettekujutust. Aga juba tol ajal oli Viljandi maakonnas loodud noorsoamet. Seda juhtis tookord Anu Peiel ja ta oli tublisti toeks. Üritusi ja kokkusaamisi peeti maakonnas piisavalt.

Ja nii see pihta hakkas. Praegused ELO veteranid on juba 18–19aastased, õpivad kesk- või kutsekoolides, aga siiani ELOga seotud. Ju siis meeldima hakkas.

Tookord olid nad küll alles 6. klassi jõmmid. Võtsime pundi kokku ja läksime, läksime... Nüüd ei saa enam pidama. See on niisugune omamoodi tõmme, et kui andekas ja õhinaga kaasa tulev seltskond on ümber, siis ei ole ka oma vabast ajast kahju."

Iga algus on raske

Kui hakati hoolega uurima, oli Sürgavereski neid lapsi, kes kunagi ELO algaastail kokkutulekutel käinud. Nii et mingi mälestus oli. Huvijuhi sõnutsi läinud algus üle kivide ja kändude. Lapsed olid arglikud ja tagasihoidlikud. Puudus esinemisjulgeus ja üks huvijuhil endalgi nappis vastavaid kogemusi. Nüüd on olukord teine, aastatega on kindlustunne kasvanud.

Kõrvalepõikena tasub selle kinnituseks lisada, et alles hiljaaegu kiitis üks kauaaegne huvijuht Sürgavere ELO söakust Karepa suurlaagris, kui sõnas: "Tuli Sürgavere rühm, suuremad ees, põlvepikkused mehehakatised, rind õieli, järel nagu noored kuked, ja kiresid: alt ära, Sürgavere tuleb!"

M.A.: "Teist aastat on meie klubis nooremad ja vanemad ELOkad. Ja see on minu arusaamist mööda väga hea, sest nii nooremad näevad ning õpivad, mida ja kuidas on vaja teha. Nooremad on meie põhikoolist, vanemad meilt juba mujale õppima läinud noored.

Aasta lõpul kuulus klubisse 52 liiget. Minu arust on seda ühe maakoha jaoks piisavalt palju. Meil on oma T-särgid, embleemid peal. Selleks tuli otsida sponsoreid. Ise oleme peale käinud, sest ega keegi ennast pakkuma ei tule.

Koolis küll öeldi, et võiks ju teisi lasteorganisatsioone ka tegevusega haarata. Arutasime siis lastega, millisesse organisatsiooni keegi veel kuulda sooviks, aga nemad nõudsid, et teeme ELOt edasi.

Ärgu nüüd arvatagu, et meil oleks midagi skautide või noorkotkaste vastu, aga ELOga oleme juba joone peale saanud."

Huvijuhi sõnul on koolis välja kujunenud tuumik ehk eestvedajad, kelle ümber teised koonduvad. Kes juba ELO esindajatena koolist kaugemal kaasas käinud (suurlaagris Karepal või maakonna laagrites), pidid olema julged kui lõvid ega häbene ka rahvamassi ees esineda.

M.A.: "Jõulupeoks tegime oma 9. klassiga näitemängu. Stsenaariumi kirjutasin ise "Tahmanäo" põhjal. Siis oli kohe näha, kes julgeb üles astuda, kes pabistab ja arglikult esineb. Oli ikka suur vahe küll! Ma enne polegi selle üle aru pidanud. Siis oli hea tunne küll, et see rabelemine on ikka asja ette läinud.

Või võtame selle, et käisime Toompeal ja Riigikogu saalis. Kui 5. klassi tüdruk sellest teistele koolis räägib, on ta tükk aega tähelepanu keskmes ja see annab talle endalegi kindlustunnet juurde."

"Kui palju peab poole kohaga tööd tegema?"

küsib huvijuht ja leiab, et vähemalt tema niimoodi arutleda ei suuda. Mõistus ei võta. Samuti pole ta kokku rehkendanud kõiki tunniväliseid tegemisi, lastele pühendatud õhtuid ega puhkepäevi. Kui enam ei suuda, võiks ju mujale minna, kus ei pea nii palju vastutama, palk oleks parem ja aega end kodule pühendada. Aga küllap ei pane noor inimene seda esitsa nii palju täheleegi.

Jutust selgub, et peale huvijuhi poole koha annab Mati Adamson poisitele tööõpetust ja kehalise kasvatuse tunde. Pärast koolitunde tuleb veel töö spordikoolis.

M.A.: "Tänavu on mul lõpuklass. Alustasin nendega 5. klassist. Nii et kevadel ootab ees ajalooline tähis, lasen ellu oma esimese lennu. Ei tea, kas teist enam tuleb. Kas mulle klassi usaldatakse?"

Politseiniku asemel huvijuhiks

Vestluskaaslane on läbi ja lõhki Sürgavere poiss. Siin koolis käinud ja tunneb kõiki õpetajaid, sest õppis koolis sama direktori ajal ning toonane klassijuhatajagi on tänane kolleeg.

Pärast Viljandi 4. Keskkooli lõpetamist otsustas noormees Tallinna Miilitsakooli kasuks. Oli keskkoolis tugev spordipoiss ja uskus raudselt, et kooli sisse saab. Tookord oli aeg, mil Nõmmel asuvasse valdavalt venekeelsesesse kooli otsustati vastu võtta rühm eesti noormehi. Aga siis tuli hoop sealt, kust seda oodatagi ei osanud – arstliku komisjoni viimane tohter praakis noormehe välja. Ütles, et kilpnääre teeb muret. Ei aidanud ka kähku Tartust toodud eriarstide paberid. Keegi ei tundnud nende vastu huvi.

Et Sürgavere koolis oli hetkel spordiõpetaja koht vaba, pakkus direktor selle endisele õpilasele välja.

M.A. "Teadupärast ei hoitud 80ndate teisel poolel ehitiste jaoks raha kokku. Nii ka Sürgaveres. Hakati ehitama suurt spordihoonet. Projekt oli vägev, ainulaadne ujula ja puha. Aga ehituskulud tõusid hirmsa kiirusega ja asi jooksis pankrotti. Nüüd ehitus seisab, vaid võimsad müürid on püsti pandud.

Ka kultuurimajas on suur saal olemas. Et vahepeal oli kultuurielugi soiku jäänud, siis nõutasime kultuurimaja saali sportlaste käsutusse. Korv- ja võrkpalli saab seal lahedalt mängida.

Nüüd, mil kultuurimajal on uus juhataja, kes võtab oma tööd tõsiselt, tegutsevad seal ringid ka.

Probleem on ikka selles, et noored ise peaks ka käed külge lööma, mitte ainult mõne eestvedaja peale lootma.

Eks kultuurimajaski on saanud üritusi korraldada. Mõni ettevõtmine on päris kenasti õnnestunud. Mullu lavastasime näiteks nääriooperi. Ka meie ELOkad löid kaasa. Ega ma seda just algusest lõpuni ise teinud, panin vaid mõtte idanema ja ideed maksavad ka midagi. Kui ainult kaasatulejaid leiduks.

Vahel tekkis küll tühi tunne, et rabelemine on asjatu. Valmistad õhtu ette, kutsud ansambli (küsisid siis veel 500 krooni õhtu eest). Aga maal üle 10 krooni pileti eest ei küsi ja kui rahvast vähe tuli, pidin ise paarsada krooni kinni taguma. Nüüd enam ei jõua maksta. Eks olen vanemaks ja targemaks ka saanud. Pole enam nii uljaspea.

Mõni võib arvata, et need kõik, millest räägitud, on ELO üritused. Kaugel sellest, ELOkad on vaid ettevõtmise hing ja tuumik. Nemad julguvad kaasa tulla, on juba vanad tegijad."

Sürgaveres kaasatakse ka lapsevanemaid

Mullust aastat meenutades peab huvijuht kõige õnnestunumaks Lillehammeri olümpiamängude tähistamist Sürgaveres. Õnnestumisele aitas ilngi kaasa – lumi oli maas ja jääd jätkus uisuplatsilegi.

Koos pandi paika grandioosne projekt – terve nädal talvesporti igale maitsele ja vanusele. Isad ja pojad, mehed ja poisid mängisid jäähokit, emad ja tütreid suusatasid. Tähistati ka vastlapäeva, mil nooremad liugu lasta ja lustida said.

M.A. "Tore, et lapsevanemad kaasa löid. Kui täiskasvanute poolel võistlejaid nappis, löid õpetajad kaasa.

Tegelikult on meie leivanumber hoopis jalgpallišõu. Seda oleme korraldanud viimased 3 aastat.

On ikka vägev vaatepilt, kui pimedal augustiööl prožektorite valgel mängivad noored ja mehed 5 tundi järjest jalgpalli. Viimati mängisid neid ja naised ka.

Loomulikult nõuab see üritus tohutut ettevalmistust. Kaasa lööb üle poolesaja inimese. Kaasaelajaid on alati hulgi. Tullakse kaugemaltki. Pärast võistlusšõud on alati pidu. Ansambel mängib ja läheb meeletuks andmiseks. Rahvas on alati rahule jäänud."

Peale pikka pinnimist tunnistab huvijuht, et on need ettevõtmised ikka ise välja mõelnud ja koos sõprade (ka vanemate ELO klubi liikme-

tega) ellu viinud. Tunnistab, et nüüd on lihtsam, kui asi juba laabub. Kas või jalgpallišou. Projektorid ja kaablid on olemas, kutsu vaid sõbrad kokku ja vehi terve päev ettevalmistusi teha.

M.A. "Üksi ei veaks välja. Kõige rohkem aitab sõbramees Ilmar, kellega õppisime koos Sürgaveres ja Viljandis. Nüüd töötab Suure-Jaani päästeametis. Tema aitab oma autoga kolugi vedada.

Aga siinkohal tahaks ka sponsoreid tänada. Kõigepealt sügav kumardus kooli direktorile Endla Reimannile ja vallavanem Ain Oleskile, kes meie esiotsa utoopilisena tundunud plaane toetanud on. Meid on aidanud terve rodu kohalikke aktsiaseltse, kes olgu siinkohal üles loetud: AS EERUNG, AS MAREK, AS TAAALER ja UMSAR and Co. Tuhat tänu neile! Veel peame ütleva suur tänu endise "Kindla Tee" kolhoosi mantlipärijale, Sürgavere Põllumajandusühistule ja kõigile teistele (lapsivanemad ja õpetajad kaasa arvatud), kes ELO klubi ja meie ettevõtmisi toetanud on."

Kes võib noorust keelata...

Vähemalt ajakirjanikule tundub noore huvijuhi tegutsemisind ammen-damatu. Kuidas ikka nii palju jõuab?

Noor mees mõtleb ja arutleb omaette, et päevad on ikka tihedad küll. Hommikul proovib midagi õhtuks ette valmistada, siis on koolis tunnid. Pärastlõunal tulevad spordikooli tunnid peale, needki kahes jaos – väiksemad ja suuremad eraldi. Kahel päeval nädalas on korvpalli-, ühel päeval võrkpallitreeningud.

Siis peab jääma aega veel enda meelisala – karate jaoks. (Mati Adamsonil on karates roheline vöö, kui see lugejale midagi ütleb.) Peab jõudma veel Viljandisse, kus mees juhib karateklubi "Tervis".

M.A. "Isiklikku elu küll praegu kahjuks ei ole. Pole aega naisevõtu pealegi mõelda. Asi ongi selles, kui kaua mind Sürgavere koolis hoitakse. Praegu pole direktor küll santi sõna öelnud, aga kui ükskord ikka öeldakse, et ole hea mees ja vaata midagi muud, siis tuleb seitse asja kokku panna. Aga arvan, et ELO elu jääb siis küll soiku. Ega teist nii hullu naljalt ei leia. Kuigi öeldakse, et asendamatu ei ole."

Räägime huvijuhiga veel noortest ja nende huvidest. Tuleb välja, et tänapäeval pole sugugi kerge suvel noori kokku saada, sest nüüd, mil piirid lahti, on kes kus – üks Inglismaal, teine Rootsis sugulastel külas, kolmas Soomes maasikaid korjamas.

Ainult Karepa-sõidu ajaks pidid kõik raudselt kohal olema ja nädal aega on küla noortest tühi, et siis Lehola Lembitu mängude ajaks taas kokku tulla. Või nagu huvijuht ütleb – pean nad jälle kokku ajama, mis sööb aega ja närve, kas ikka saad löögivõimelise võistkonna kokku või ei.

Kõike siin kirjapandut kuulates tekkis tahtmatult mõte, et ega noor mees väga varesti oma ala valinud olegi. Täna sees politseis tulnuks võidelda noorte kuritegevusega, sõnaga – tegelda noore tegevusetusest tulenevate tagajärgedega, aga noortejuhina saab ta tegevuse pakkumise-ga kõige halvema ära hoida.

Huvijuht leiab, et see mõte on päris loogiline. Eks sellepärast ta neid põhikooli lõpetanud noorigi ELO juures hoiab, et käsi pudeli järele ei haaraks. Küla peal on napsisõpru nendetagi.

M.A. "Tegelikult 16-18 aastat ongi see iga, kus tahetakse juba napsu võtta. Karepa suurlaagrites seda küll juhtunud ei ole ja noored on ise ka öelnud, et ega selleks tasu Karepale sõita. Võib ju kusagil saun-suvila üürida ja seal nosu täis tõmmata.

ELO volikogus on seda vanusepiiri arutatud, et kas lõpetada organisatsiooni liikmestaatus 18 a, s.o keskkooli lõpetamisega. Tehti ka ettepanek, et võiks 16-18aastastele omaette laagri korraldada, et noorematel võiks maakonnalaager jääda. Arvan, et jäägu ikka nii nagu oli.



Sürgavere noormees Hillar Sein (keskel) valiti mullu suvel Karepa suvelaagris laste poolt ELO asepresidendiks. Kevadel peaks Hillar Suure-Jaani Keskkoolist kätte saama keskkooli lõputunnistuse. Nii et üsna pea – hüvasti , ELO!

MÄRT BERNADTI foto

Kuidas me muidu noori peale kasvatame, kui mitte vanemate tegijate eeskujul. See omakorda jälle distsiplineerib vanemaid, sunnib neid endid kontrollima."

Lõpetuseks

Paar aastat tagasi koostati ministeeriumi noorsoo-osakonnas noorsooühingute seaduse eelnõu. Sai toimetuski selle projekti uurida.

Sellest võib lugeda, et üle maailma on noorsoo tegevuse sobivaimaks keskkonnaks tunnistatud noorsooühingud. Neis osaledes harjutakse otsustama ja võtma enda kanda vastutust, õpitakse suhtlemist, esinemist, korraldamist ja paljusid teisi eluks vajalikke oskusi. Noorsooühingu liikmena saadakse kooliharidust täiendavaid teadmisi, kasutatakse aktiivse puhkuse võimalusi.

Kõik on õige. Ainult, et seda seadust meil veel ei ole. Ometi ei sega see vähemalt Sürgaveres ülaltoodud peaaegu täht-tähelt täitmast. Kuigi seni riigipoolse katteta (nii seadusandlikkust kui ka rahalist katet silmas pidades).

Kui kaua veel peavad (tegelikult keegi neid ju selleks ei sunni) noortehühid kõike seda tegema vaid entusiasmist ja sponsorite või laste endi rahakoti arvel? Kes kostaks?

ÜLO TIKK

Liitklass — see pole midagi kohutavat

Sama kaua, kui Eestis on olnud väikesed maakoolid, on neis ikka olnud ka liitklasse. Ajast aega. XXI sajandi künniselgi pole liitklassid välja suuremas. Pigem vastupidi — uute majandusolude sunnil näitab nende arv taas kasvutendentsi. Võib küsida, mis on selles halba. Ega olegi, kui silmas pidada, et enamikul juhtudel pakub liitklass lastele ainsa võimaluse õppida koduküla koolis, säästab neid saamast "bussilasteks" pikal teel kodust suurde kooli ja tagasi.

Liitklassid on paratamatus, millega tuleb leppida, kuigi neid eriti ei poolda õpetajad, lapsevanemad ega õpilasedki. Vähem kui praegu taunitaks liitklasse vahest siis, kui õpetajakoolitus annaks parema teoreetilise ja praktilise ettevalmistuse nii omalaadseks tööks. Paraku on liitklassides õpetavad õpetajad jäetud väga pikas perioodis töötama omapead, vaid iseenese tarkuse ja kogemuste varal. Paremas olukorras on staažikad õpetajad, kes omal ajal õppinud seminarides või pedagoogilistes koolides, mille õppekavades olid ette nähtud ka liitklasside metoodika kursused ning praktikatunnid harjutuskoolide liitklassides. Õpetajate noorem põlvkond on ses mõttes ilma piskustki.

On alust pisikesel liialdusega väita, et pärast Johannes Käisi ei ole keegi liitklassiõpetajaid asjatundlikult nõustanud, neile metoodilisi abimaterjale koostanud ega täiendusõpet korraldanud. Nõukogude-aegses eesti pedagoogilises perioodikas on liitklasse käsitlevad kirjutised kahe käe sõrmedel kokku loetavad.

Eelmisest sügisest on siiski hakanud jää liikuma. Toimunud on kaks ülemaalist mitmepäevast ja -etapilist seminari — üks Tartus, teine Tallinnas —, milles osales liitklassiõpetajaid kõigest maakondadest. Et osavõtjate arv mõlemas seminaris oli piiratud, huvi asja vastu aga suur, on mõne maakonna haridusametite algatusel toimunud analoogsed seminarid ka regionaalselt. Senini on olnud nende seminaride ainsaks lektoriks Tallinna Pedagoogikaülikooli õppekava uuringute labori teadur **Lilian Kivi**.

Mis ajendas üle aastakümnete korraldama liitklassiõpetajate seminari ning osalema selles lektorina? Kust on pärit lektori enda liitklassikogemused?

Seminari korraldamise idee kuulub Riigi Kooliameti nõunikule Ene Kulderknupule. See kasvas välja ilmest vajadusest ja koolidest edastatud nõudlusest. Mina sattusin lektoriks puht juhuslikult. Kui E.K. arutas, millega seminar sisustada ja keda kutsuda esinema, lipsas mul poolkogemata suust, et mina liitklassis õpetamist ei kardaks ning kui oleksin noorem ja antaks valida, kas õpetada üksik- või liitklassis, otsustaksin otsekohe viimase kasuks.

Nii olingi sõrme andnud.

Liitklassikogemus on mul pärit nii õpilaspõlvest kui ka õpetajatööst. Olen esimesed seitse kooliaastat ise õppinud liitklassis ja väidan kindlalt, et midagi hullu selles ei olnud. Huvitav oli, sest alati oli põnev näha-kuulda, mida vanemad klassid (liidetud oli mõnel aastal isegi 4 klassi) õppisid, või ise juba vanema klassi õpilasena aidata nooremaid. Õpetaja rakendas õpilasi tihti oma abilisena nooremate õpetamisel. Kuidagi ei saa nõustuda arvamusega, et liitklassi pärast kellegi teadmised vähemaks või nõrgemaks jääksid. Enamik minu tollastest klassikaaslastest, nende hulgas Arne Mikk, õppisid hiljem edasi kõrgkoolides. Pärast Viljandi Pedagoogilise Kooli lõpetamist töötasin ise liitklassiõpetajana. Selleks andis kool tõhusa metoodilise ja praktilise väljaõppe, harjutuskoolis olid spetsiaalselt praktika tarvis komplekteeritud liitklassid.

Kuidas olid seminarid kavandatud, mis oli nende sisu ja eesmärk?

Kavandasime nii, et liitklasside õpetajad jagavad oma kogemusi, sest kedagi muud liitklasside teemal esinema kutsuda ei olnud. Püüdsime leida, aga keegi ei nõustunud. Jäingi üksi. Hea, et Tallinna-seminarile saime kaasata tublisid algklassiõpetajaid, kes oma üksikklassi praktikas edukalt kasutavad samu meetodeid, mis hästi sobivad ka liitklassi (rüh-

matöö, iseseisev töö, üldõpetus jm). Kuulati nende kogemusi, nõuandeid ja jälgiti nende tunde. Tartu-seminaril saime targemaks meeskonnatöö kogemustest – neid tutvustasid Katoliku Kooli noored teokad ja andekad pedagoogid.

Seminaridel tegime rühmatööd, arutasime liitklassi õppetöö kavandamist, tundide ülesehituse variante, aine- ja üldõpetusliku tööviisi sobitamist ja rakendamist, klasside liitmise võimalusi, seda, missuguse õppeaine tunde on või ei ole võimalik eri klassidele üheaegselt anda jms. Rühmatööna vastasid õpetajad paarile-kolmele küsimustikule, millest selgusid nende arvamused-hinnangud oma töö ja liitklassis õpetamisele üldse, samuti liitklassi plussid ja miinused, õpetajate vajadused õppevahendite, metoodiliste abimaterjalide ning muude liitklassis õpetamist kergendavate meetmete järele. Töötasime läbi Johannes Käisi metoodika käsiraamatu "Uusi teid algõpetuses" liitklassse puudutavad teoreetilised lähtekohad. Valdavalt pole õpetajad sellest sariväljaandest midagi kuulnud, ammuks siis lugenud, sest seni on see kättesaadav vaid Pedagoogika Arhiivmuuseumis. Liitklasside õppetegevuse näidisplaneerimise ja tunnikonspektide koostamiseni me seminaridel siiski seekord ei jõudnud. Mõttevahetus oli aga tihe ja tulus. Minu meelest oli seminar kasulik kas või selle poolest, et eri paigus, enamasti üksildastes maakoolides töötavad õpetajad üksteisega suhelda, oma töömuredest ja kordaminekutest kõnelda said.

Millest õpetajate vastused kõnelevad?

Liitklassi plusside ja miinuste suhtes arvamused enam-vähem ühtisid. Positiivsena märgiti kõige enam järgmist:

- lapsed õpivad-harjuvad iseseisvalt töötama;
- areneb enesekontrollioskus;
- noorema klassi õpilastel on silme ees perspektiiv: mida ja kuidas nad järgmistes klassides õpivad, samuti võimalus oma ja vanemate õpilaste teadmisi-oskusi võrrelda;
- noorematel õpilastel on n-ö etteõppimise, vanematel pidevalt varemõpitu kordamise võimalus;
- õpilastel areneb ümbritsevast tegevusest väljalülitamise, süvenemise ja kiire ümberorienteerumise võime, õpikute ja muude raamatutega töötamise oskus;
- nooremate-vanemate laste suhtlemine kasvatab tolerantsust, abi- valmidust, koostöövalmidust, õpetab üksteist vastastikku abistama, välistab üleoleva suhtumise noorematesse kui "titadesse".

Raskused reastati niiviisi:

- individuaalseks tööks jääb liiga vähe aega;
- alati jääb ühe klassiga tegelemiseks poole vähem aega kui üksikklassis;
- ei suuda täita programminõudeid;
- kahe (vahel ka 3 ja enama) klassi tunnitööd on raske ühitada, leida ühisteemasid ja korraldada tööd eri raskusastmel;
- tundide ettevalmistamine ja planeerimine on väga raske ja aeganõudev, eriti siis, kui on liidetud rohkem kui kaks klassi;
- õpilasi ei saa iseseisva töö ajal juhendada ega kontrollida, sest samal ajal tuleb tegelda teis(t)e klassi(de)ga;
- üldse ei jää tundides aega töötada andekate ega nõrkade õpilastega;
- pidevalt liitklassis õppinud laste arengutase, iseäranis suulise kõne oskus on madalam kui üksikklassis õppinutel;
- liitklassis õppinutel tekivad üsna suured raskused suurde kooli üleminekul;
- üksikklassis õppinutel on liitklassi sattudes suuri kohanemise raskusi (teise klassi jutt häirib, ei suuda süveneda jmt).

Kas need arvamused on aktsepteeritavad?

Plusspool kindlasti. Mis raskustesse puutub, siis nii mõnelgi puhul tahan vastu vaielda.

Liitklassis õpetamine tähendab õpetajale seda, et korraga on tal klassis erineva arengutasemega erinevas eas lapsed, et tal on igas liidetud

klassis erinev õppekirjandus ja programmid. Ma ei arva, et 30-40 õpilasega üksikklassis on tasemeid vähem, aga need ei ole üksteisest nii kaugel ning seal töötab õpetaja ühesama õppekirjandusega, otsides vastavalt nõrkadele ja tugevatele õpilastele lisa.

Ometi pole õige väita, et liitklassis saab üks või teine klass poole vähem tunde kui üksikklass. Mõelgem klasside õpilarvule! Vahe on suur, kas õpetada liitklassis näiteks kümnet 2. klassi ja kaheksat 3. klassi last või üksikklassis 30-35 õpilast. Viimases tõepoolest ei jõua kõiki individuaalselt kontrollida, juhendada, kõigile tasemele vastavaid ülesandeid anda. Hoopis võimalusterohkem selles suhtes on liitklass. Isegi vihikute parandamine pole liitklassis nii rutiinne, sest on kaks ise asja, kas parandada kümnekond ühesisulist ja kümnekond teistsugust tööd või lugeda läbi 30-40 ühetekstilist etteütlust või matemaatikaülesannet.

Väga olulisel määral on liitklassis õpetamise edu planeerimisest ning tööviisist ja -korraldusest. Mõni õpetaja töötab liidetud klassidega kordamööda: paneb ühe klassi iseseisvale tööle ja alustab tegelemist teisega. Sellise töökorraldusega õpetajad võivad küll väita, et nii ühele kui ka teisele klassile jääb poole vähem aega, kui õppeplaani ette näeb. Kui õpetaja leiab mõlema klassi õppetundides ühiseid teemasid ja ainete kokkupuutepunkte, on võimalik rakendada 60-70% ulatuses ühistööd, ülejäänud oleks selline, mida tuleb eri klassidega eraldi teha. Seepärast sobib üldõpetuslik tööviis liitklassidesse paremini kui üksikklassidesse. Loomulikult juhul, kui õpetaja tahab ja suudab üldõpetust omaks võtta. Üldõpetuses antakse teema raamides nagnii õpilastele individuaalseid ülesandeid ja ka klassi ühistööd on hõlbus kavandada. Rühmatöö sisesealt on ju võimalik ühise teema puhul anda noorematele ühed ülesanded, vanematele teised vastavalt klassi programmile ja õpilaste arenguastmele.

Õpetajate märgitud raskused ilmnevad kõige eredamalt siis, kui liidetud klassid on liiga suured. Optimaalne oleks kahe klassi peale kokku 16-18 õpilast.

Tõsi on see, et tundide ettevalmistamisel ja kavandamisel (seda ei soovita ma mingil juhul teha päeva ega nädala kaupa, vaid ikka pikema perioodiks nii, et silme ees oleks eesmärk, milleni tuleb jõuda) on liitklassiõpetaja koormus ja töö intensiivsus suurem kui üksikklassi puhul. Ained tuleb põhjalikult läbi mõelda, sobitada mõlema klassi asjad, otsida ja valmistada jaotusmaterjali, iseseisva töö ülesandeid jpm. Enese koormust suurendavad mõttetult need õpetajad, kes igaks tunniks valmistavad uusi jaotusmaterjale, selle asemel, et neid süstematiseeritult säilitada ja korduvalt kasutada. Emakeele harjutused, matemaatika ja loodusõpetuse materjalid sisuliselt ju ei aegu.

Missuguseid tööd hõlbustavaid õppevahendeid õpetajad sooviksid? Mis võiks nende arvates veel liitklassitööle kasuks tulla?

Loetelus ei nimetata spetsiifiliselt liitklassidele vajalikke õppevahendeid, sest neidsamu asju sooviksid ilmselt ka üksikklasside õpetajad. Puudust tuntakse kõnearendustabelitest ja -piltidest, looduspiltidest, suuremõtmelisest tähestikust (tabelist), lauamängudest paaris või rühmiti mängimiseks, kordustrukke teemaraamatutest "Vesi", "Meie mets", "Meie aed", "Koduloomad", "Metsloomad". Ututena pakuti välja teemaraamatuid "Leib", "Spordialad", illustreeritud tõepäraseid loomaraamatuid. Veel sooviti spordivahendeid, lahtilõigatavaid harjutustikke, ristsonu, nuputamisesülesandeid, tehnoloogia- ja spordivahendeid. Meelsasti loetakse metoodilisi kirjutisi ja kolleegide töökogemuslikke artikleid pedagoogilises perioodikas. Sooviti ka regulaarset seminaride jätku.

Vahemärkusena tahan avaldada kahetsevat imestust, miks liitklasside õpetajad, õigemini kõik – lasteaednikest 1.-12. klassi õpetajateni, pole enda jaoks avastanud kauplustes müügil olevat suurepäraselt arendav-õpetavat ja tagasisidestavat AGE-mängu. Soovitan koolidel see osta kas või ühe klassi õpilaste tarvis. Hind üle jõe ei käi.

Kui Võrus toiminud seminaril töötasime läbi J. Käisi liitklassi materjalid, oli üksmeelne järeldus, et neist oleks vaja kordustrukki. Sarjas

"Uusi teid algõpetuses" on J. Käsil vaatluse all kõik ained liitklassides (1.-6. kl). Peale teoreetiliste lähtekohtade sisaldavad raamatud tunniplaani näidiseid nädalate kaupa. J. Käis jagab soovitusi, mida mismoodi teha, mis tööviisi kasutada, millal tunnid temaatiliselt ühendada, millal eraldi õpetada, kuidas ainet planeerida jne. Võrumaa õpetajad otsisid raamatutest välja tänaseski päevas kasutatava — ligi 60 lehekülge.

J. Käisi liitklassimaterjalide teoreetilise osa kättesaadavaks tegemine kas või koopiaste paljundamisega oleks üks esimesi ja olulisi samme liitklassiõpetajate abistamisel. Seminaridel osales ju ka verinoori, kes keskkoolipingist õpetajatööle ja kohe ka liitklassis õpetama sattunud. Muide, nemad kaebasid liitklasside raske töö üle kõige vähem.

Kas liitklass on ainult algkoolide probleem?

Liitklasse tekib juurde. Maakonniti erineval arvul sõltuvalt asustustihedusest, bussiliinide hõrenemisest, õpilaste arvust koolides. Ilma liitklassideta pole ilmselt ükski maakond. Enam ei liideta üksnes algklasse. Juhtub sedagi, et kogu põhikool 1.-9. klassini on liidetud üheks, paremal juhul kaheks klassiks. Iseloomulik on see meie väikesaartele (Abruka, Prangli, Ruhnu). Midagi hullu pole selles, kui algklassid töötavad liitklassina, kuid problemaatilisem on liitklassis õpetada 7., 8., 9. klassi. Kui vähegi võimalik, tuleks hoiduda 1. ja 9. klassi liitmisest teistega. 1. klassi lapsed ei oska veel teha iseseisvat tööd, 9. kui põhikooli lõppklass peaks aga intensiivsemalt töötama, kui liitklass võimaldab. Algklassiõpilastel tekivad probleemid ainetes, mida on ainult 2 tundi nädalas, kuid mis nõuavad palju harjutamist. Lastevanemate hirmud liitklasside ees on põhjendatud siis, kui nende lapsed õpivad põhikooli kesk- või vanemas astmes. Eelkõige aga oleneb liitklassis õpetamise kvaliteet õpetaja oskustest, töökusest ja tarkusest.

Kui küsimusele vastates täpne olla, on algkool üksnes organisatsiooniline vorm, kool, kus töötab mingi arv klasse kuni kuuendani (kaasa arvatud). Uues koolisüsteemis pole algkooli kui haridusüksust ette nähtud. On põhikool ning selles noorem, kesk- ja vanem aste (3+3+3). Kui koolis on juba ka 7. klass, on tegemist põhikooliga. Lasteaias-alkoolis võib olla lasteaed pluss 1. kl, lasteaed + 1. ja 2. kl või lasteaed + 1., 2., 3. ... klass. Kuni ei ületata 6. klassi, on ikkagi algkool, mis töötab põhikooli ja gümnaasiumi seaduse järgi. Nii et algkool võib olla nii 1- kui ka 5klassiline. Missuguseid klasse liita, oleneb esmajoones ikkagi õpilaste arvust: kui see jääb allapoole üksikklassi avamiseks ettenähtud normi, tuleb klassid liita. Õppeprogramme ja õppetöö sisu arvestades ning vanu traditsioone järgides oleks otstarbekas liita üle ühe klassi, näiteks 1. ja 3. kl., 2. ja 4. klass. Teine variant, mida ka J. Käis rohkem pooldas, on liita järjestikused klassid, et oleks hõlpsam korraldada ühistööd. Kumbki variant pole reegel. Kuigi mõistlik poleks liita näiteks 2. ja 7. või 3. ja 8. klassi. Kas õpetada mõlemas klassis üheaegselt ühtsama või erinevat ainet (mõlemas emakeelt, ühes matemaatikat, teises emakeelt vm), selle otsustavad kool ja ainetundide arv kummaski klassis. Kõiki aineid, välja arvatud muusika ja võõrkeel, saab liitklassitundides üheaegselt õpetada. Võõrkeele õpetamine igale klassile eraldi tundides peab leidma seadusandliku aluse, mis tagab ka raha õpetaja tasustamiseks.

Kas liitklassiõpetajate seminarid jätkuvad?

Seda peab küsima Riigi Kooliametist või Haridustöötajate Koolituskeskusest. Et edasi minna, peab juurde leidma pädevaid lektoreid. Kui mõni maakond mind kohale kutsub, oleks inetu ära öelda, ehkki see lisab mu põhitööle kaunis suure koormuse.

Väga tervitatav oleks, kui teoks tehtaks seminaril targanud mõte asutada liitklassiõpetajate selts, et ühisel jõul korraldada täiendusõpet, välja anda endale tarvilikke materjale, jagada töökogemusi, organiseeritult külastada üksteise tunde ja teha muud õpetlikku. Seltsi etteotsa mõeldi üks suurte kogemustega liitklassiõpetaja, kellele sekundeeriks abilisena noor, ettevõtlik ja energiline inimene.

Küsis ja kirjutas VIIVE LEHT

Juhtimiskriis Eesti hariduses

LEMBIT TÜRNPUU, TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna dekaan, professor

Väitlused hariduskriisist Eestis

kõlavad küll järjest julgemalt ja ühemõttelisemalt, kuid ometi valitseb sellealastes arusaamades veel omajagu segadust, sest ühed samastavad hariduskriisi koolikriisiga. Ühist arusaama veel paraku kujunenud ei ole.

Hariduskriisi suhtes ollakse eriavamustel.

Hariduskriisi ilmingutena käsitletakse koolide majanduslikku kiratsemist, õpimotivatsiooni langust, distsipliini halvenemist, rahulolematust koolides, õpetajate sotsiaalse staatuse langust, ametnike omavoli, totalitaarse koolikorralduse hiilivat pealetungi jpm.

Et tegemist on mingi ulatuslikuma ja sügavama protsessi üksikilmingutega, on ilmne.

Kõige suuremat puudust tuntakse praegu terviklikust haridusideoloogiast, hariduspoliitika kontseptuaalsetest ja teoreetilistest alustest. Isegi professionaalsete pedagoogide hulgas on üsna vähe neid, kel on süsteemne kujutus hariduse olemusest, selle funktsioonidest (indiviidi, grupi, koolitusasutuse, munitsipaaltasandi, ametkonna ja ühiskonna jaoks).

Võtmemoiste on hariduse mõiste.

Võtmemoisteks selles probleemistikus on kahtlemata hariduse mõiste. Kui hariduse all mõeldakse vaid haridusametkonda, koolivõrku, koolitööd, õpetamist, teadmiste-oskuste-vilumuste omandamist vms, siis jäävad ebaselgeteks ja arusaamatuteks peaaegu kõik haridusega seotud probleemid. Ei suudeta adekvaatselt ette kujutada hariduse hetkeseisu, lahendamist vajavaid süvaprobleeme, näha lõpptulemuslikke taotlusi ja ideaale ega kavandada liikumist nende suunas. Paratamatult piirduakse sellistel juhtudel pinnapealsete ilmingute, juhuslike asjaolude ja pseudoprobleemidega. Ka adekvaatse lähenemise korral on võimalik valida erinevaid lahendusi. Siit õieti algabki tegelik hariduspoliitika:

Millest algab tegelik hariduspoliitika?

■ milliste poliitiliste jõudude seisukohti aktsepteeritakse ja toetatakse, kelle seisukohti arvestatakse teatud tingimustel, kellega kunagi ei lepi ta, kelle seisukohtade vastu avalikult ja varjatult võideldakse;

■ millised konkreetsed eesmärgid püstitatakse, milliseid neist teistele eelistatakse, millised on strateegilised, taktikalised, menetluslikud ja tegevuslikud eelistused (prioriteedid).

Kas minnakse administreerimise ja valitsemise teed või toetatakse iseregulatsioonile haridusturul; kuivõrd toetatakse koolitusasutuste enesejuhtimisele või juhtimisele ametkonna tiptasandilt; kas haridusinstituutide kujundatakse hierarhilise organisatsioonina või koostöövõrguna — need on hariduskorralduse riikliku regulatsiooni fundamentaalküsimused, mida poliitikud peavad selgelt teadvustama ja lahendama. Kui seda ei tehta, ei ole väljavaateid hariduskriisist väljumiseks.

Oluline on leida vastus küsimusele, kas hariduses õnnestub kõige paremini eesmäärke saavutada panusjuhtimise, tulemusjuhtimise või pidurdusjuhtimise kontseptuaalsetest kujutlustest lähtuvalt.

Paljudel poliitikutel puuduvad antud probleemidest selged arusaamad ja nende lahendamata jätmise lisab kriisile vaid hoogu.

Üsna oluline on ka see, milliseid tulemusi oodatakse. Pole haruldased sellised juhtumid, kus taotletakse vaid stabiilsust ja korrastatust ning juhtimine taandub vaid operatiivreguleerimisele. Kui juhtimisel ei ole taset identifitseerivat, uuendavat ega arendavat efekti, on lõpptulemuseks pseudojuhtimine.

Haridusuuendusi seostatakse Eestis eeskätt kooliuuenduste ja õppekava uuendamisega. Haridus ise ei ole aga märkimisväärselt uuenenud. Arendusideoloogiat seondatakse haridusvaldkonnas vaid vastavate välisabi projektidega. EHA likvideerimine ja hariduse arendusprojektide eelarvest finantseerimise lõpetamine viitavad hariduse arendusideoloogia alaväärtustamisele Eestis. Paraku finantseeritakse ka täienduskoolitust ikka veel projektideväliselt.

Juhtimiskriisi üheks oluliseks tunnuseks on objektiteadvuse puudumine ja sellest tulenev segadus juhtimisobjektide määratlemisel. Püütakse juhtida asju, nähtusi, omadusi, s.t mitteprotsessuaalseid objekte (mis ei ole põhimõtteliselt juhitavad) või valitakse juhtimisobjektideks protsesse, mida ei tohi, pole vaja ega tasu juhtida. Sagedaseks pseudojuhtimise ilminguks on totaaljuhtimine, mille destrukttiivne toime on üldtuntud.

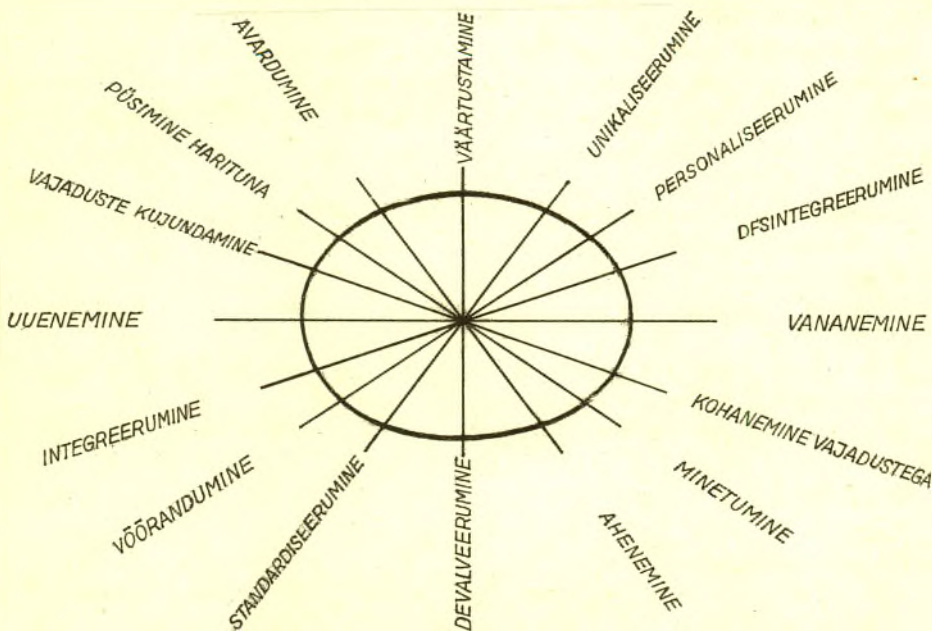
Juhtimisobjektide määratlemisel valitseb segadus.

Haridust ei saa juhtida üheltki regulatsioonitasandilt. Haridust kui n ä h t u s t on võimalik uurida, analüüsida, diagnoosida, mõjutada jne, kuid mitte juhtida. Juhtida saab vaid muutusi kui p r o t s e s s e: hariduse formeerumist (seda ülesannet täidab sageli õpetamine ja kasvatamine), harituna püsimist hariduse uuenemist, väärtustumist, integreerumist, ümberstruktureerumist jne.

Kuivõrd neid protsesse indiviidi tasandil on otstarbekas väliselt juhtida, oleneb hariduse subjektist ja hariduspoliitilisest kultuurist. Reeglina juhivad neid protsesse perekond, õpetaja, kasvataja jt.

Kõrgematel regulatsioonitasanditel (õppeasutuse, munitsipaal-, ametkonna või riigitasandil) omandab haridus uusi aspekte, varjundeid ja funktsioone, mida indiviidi tasandil ei esine. Tsiviliseeritud ühiskonnas on loodud spetsiaalsed institutsioonid koolitamiseks ja selle juhtimiseks. Hariduse sisu ja struktuur nendel tasanditel on abstraktsioon, millega imiteeritakse hariduse hetkeseisu, taotlusi ja liikumist nende poole. Lisanduvad uued protsessid — hariduse projekteerimine, väärtustamine, regionaalne ümberpaiknemine, ümberstruktureerumine vanuserühmade kaupa, hariduse sisu uuenemine või vananemine, vabahariduse osakaalu suurenemine või vähenemine, raskuspunkti ümberasetumine teljel üld-, kutse-, eriala-, ameti-, eluharidus jne (vt joonist).

HARIDUS KUI PROTSESSIDE SÜSTEEM



Nimetatud protsessid ei ole üksteise suhtes ühesuguse kaalukuse ega mõjukusega. Nad moodustavad vastastikku läbipõimununa tervikliku hierarhilise süsteemi, milles leidub olulisemaid (teisi valdavalt mõju-

tavaid) ja vähemolulisi (teistest valdavalt sõltuvaid) protsesse. See asjaolu võimaldab põhimõtteliselt loobuda kõikide protsesside totaalsest juhtimisest ja valida juhtimiseks vaid võtmeprotsesse. Haridusprotsessid on suutelised teatavates piirides end ise automaatselt tasakaalus hoidma. See loob põhimõttelise võimaluse näiteks riiklikul tasandil loobuda hariduse operatiivjuhtimisest (2). Haridus kujuneb kaubaks kohalikul haridusturul, tema väärtus sõltub nõudmise ja pakkumise vahekorra. Turumajanduslikule iseregulatsiooni ideoloogiale rajaneb liberaalne hariduspoliitika. See eeldab riikliku operatiivjuhtimise viimist miinimumini, regulatsiooni raskuspunkti viimist regionaal-tasandile. Samuti eelistatakse liberaalses hariduspoliitikas refleksiivjuhtimist instruktiivjuhtimisele.

Vasakpoolne hariduspoliitika omistab hariduse riiklikule juhtimisele väga suurt tähelepanu. Ka sellisel juhul ei tähenda see kogu juhtimise monopoolset koondamist riiklikule tasandile ega juhtimise kaotamist regionaal-tasandilt. Mõistliku tööjaotuse korral riikliku ja regionaal-tasandi vahel saab arvestada hariduse vastava taseme funktsioone (4).

Kas Eestis juhitakse haridust?

Eestis ei juhi haridust ükski instants.

Sellest kõneldakse küll palju. Ometi ei juhi Eestis haridust ükski instants. Haridusametkonna sissepoole suunatud juhtimine haridusele märkimisväärselt ei toimi, sest hariduse reguleerimise uuendamise ja arendamise hoovastik paikneb valdavalt väljaspool ametkondlikke piire. Haridusametkonna kaudu ei ole põhimõtteliselt võimalik haridust juhtida. Haridus on üldrahvalik, ametkonnaväline protsess. Kompleksselt ja tulemuslikult saab haridust juhtida aga regionaal-tasandilt. Riiklik monopol hariduses pole end ühelgi maal õigustanud. Riigi osa võiks piirduda vaid hariduse üleriiklike funktsioonide realiseerimise ja üldise strateegilise reguleerimisega.

Eesti Kultuuri- ja Haridusministeerium ei juhi ei kultuuri ega haridust. Ta juhib nagu tema eelkäija ametkondlikus halduses tegutsevate õppeasutuste tööd sedavõrd, kuivõrd ametnike kompetentsus võimaldab.

Kuna Eestis hariduse juhtimine puudub, siis on endastmõistetav, et suurearvuline ametnikkond otsib endale tegevust õppeasutuste tööd reglementeerivate kitsenduste väljatöötamises ning madalamate tasemetega tegevuse dubleerimises. Et sel moel kujunenud rasket juhtimiskoormast oma töökollektiive säästa, üritavad koolijuhid kohtadel tegevust võimalikult liberaliseerida, otsida kitsendavatest eeskirjadest mööda hiilimise võimalusi, jätta õpetajatele minimaalsegi määral vabadusi. Mõnikord võib see viia anarhia ilminguteni kohtadel. Reaktsiooniks sellele tekib ülalpool püüd kruvid tugevamini kinni keerata. Kõik see rikub normaalset tasakaalu ja süvendab juhtimiskriisi.

Juhtimiskriisi põhilised tunnused Eesti hariduses:

Juhtimiskriisi põhitunnused.

- juhtimisobjekti puudumine ja selle asendamine pseudoobjektidega;
- tõeliste eesmärkide puudumine ja nende asendamine pseudoeesmärkidega;
- juhtimistulemuste puudumine (paigalseis, devalvatsioon, destrukteenud ja inimesest võõrandunud haridus);
- võõrandumine tõelistest subjektidest (regionaal-tasand, rahvuslik intelligents, õpetajaskond jne), juhtimise koondumine ametnike kätte;
- juhtimise kui tulemusi andva protsessi puudumine, selle asendumine pseudojuhtimise, totaaljuhtimise, administreerimise, valitsemise ja totaalkontrolli ilmingutega.

Selline juhtimise mängimine ei tähenda ainult maksumaksjate raha mõttetut pillamist, vaid kõik see toimib võimsa pidurina hariduse uuendamisel ja arenemisel. Kahtlemata on kõigil omad ajaloolised juured, objektiivsed ja subjektiivsed põhjused.

Juhtimiskriisi, kuigi see on hariduskriisi üks põhjusi, tuleneb ise

suuresti just hariduskriisist. Hariduskriis on aga eelkõige paradigmaatiline ja kontseptuaalne kriis, mille üheks nurgakiviks on ülemaailmne haridusteaduste kriis. Olulist osa etendab hariduskriisis meie lähiminekust pärit totalitaarne mõtlemisviis ja väärustunud arusaam haridusest, jäigastunud mudelid, muut isiksuse kujundatavusest. Kuna maailmast pakutavate mudelite, teooriate ja kontseptsioonide spektris leidub praktiliselt kõike, mis vaid mõeldav on, siis sellisest virvarrist juhuslike killukeste väljanõppimise ja mehaanilise liitmisega midagi peale eklektilise konglomeraadi polegi loota (1).

Eesti vajab oma rahvuskultuurist ja minevikutraditsioonidest välja kasvavat, maailmasituatsiooni ja meie rahvusliku arengu huve arvestavat originaalset terviklahendust oma hariduse kaasajastamiseks (3).

Hariduskriisi põhjusi on ääretult palju

On tavaline, et nendes ei orienteeruta, tekib segadus, peataolek, närvi-line rabelemine, ekslemine. Abituse ja küündimatuse tunne teeb aga tagedaks, sunnib otsima vaenlasi. Sellele lisandub omakorda üldine usalduskriis, mille on põhjustanud mitmete juhtide ebakompetentsus ja ambitsioonikus, aga ka mõnede valjuhäälsete eneseeksponeerijate kompromiteeriv käitumine Eesti haridusuuenduste eri etappidel. Haridusametkonna tipptaseme juhte ja ametnikke tuleks hakata senisest märksa suurema hoolikusega valima ja ette valmistama. Arukas oleks ka vastava tasemega reservi kujundamine ja väljaõpe. Vältida tuleks juhuinimeste sattumist nendele vastutusrikastele postidele ainult parteilise ustavuse alusel.

Hariduse tase, uuenemine ja areng on suuresti hariduse infrastruktuuri funktsioon. Hariduse infrastruktuuri kujundamisel osalevad sajad inimesed erinevatest ametkondadest ja reguleerimistasanditelt. Need on Riigikogu liikmed, rahanduse, õigusloome, tervishoiu, kommunaalma- janduse, energeetika, kaubanduse jpt ametkondade esindajad, aga ka munitsipaaltasandi ametnikud ja volikogude liikmed, koolide hoole- kogude liikmed jpt, kelle pedagoogilistest ja hariduspoliitilistest argiku- jutlustest oleneb nende suhtumine haridusprobleemidesse ning konkre- etne käitumine haridusprobleeme otseselt või kaudselt mõjutavate otsuste langetamisel. Haridusprobleemide lahendamisel on kaalukas osa tööandjatel, ettevõtete juhtidel, aga ka potentsiaalsetel sponsoritel ning kogu rahvuslikul intelligentsil. Nendegi hariduspoliitilise ja peda- googilise argiteadvuse mõjutamise kaudu on võimalik haridust kaudselt juhtida (5).

Hariduse infrastruktuur on suuresti sõltuv kogu ühiskonna demo- kraatia tasemest. Viimane on aga otseselt hariduse funktsioon. Nõia- ringiga siiski tegemist ei ole. Demokraatia ja haridus on ühe ja sama medali kaks erinevat poolt, mis arenevad koos, üksteist vastastikku toetades. Need, kes seda mõista ei taha, hakkavad pidurdama demo- kraatia arengut.

Kirjandus

1. H ä m ä l ä i n e n K., M i k k o l a A. Koulun kehittämisen kansanvälisiä vir- tauksia. Helsinki, 1992.
2. L e h t i s a l o L., R a i v o l a R. Koulutuspoliittika ja koulutussuunitelu. Porvo-Helsinki-Juva, 1988.
3. R a j a n g u V. Perspektiven der Bildung reformen in Estland. Vom Plan zum Markt. Köln, 1993, s. 89-109.
4. Образователните промени в средното училище. Резултати от социологическо иследовани.София, 1994.
5. Стратегии на образователната и научната политика. Тримесечно научнотеоретично списание. София, 1994.

Hariduskriisi põhjustes ei orienteeruta.

Vajame haridusametkonna tipptaseme juhtide reservi kujundamist ja väljaõpet.

Kutsealane koolitus ja turumajandus

VÄINO RAJANGU, TTÜ haridusuuringute keskuse juhataja, professor

Eesti kutsekoolid nagu kõik õppeasutused elavad üle muutuste perioodi. Plaanimajanduse tingimustes täitsid kutsekoolid aastaid oma ülesandeid suhteliselt edukalt, õpetati välja arvukalt erialainimesi. Paljude kutsekoolide lõpetanute järele oli suur nõudmine, töökohtade pakkumine ületas lõpetajate arvu.

Hinnangud kutseõppeasutustele on radikaalselt muutunud.

Seoses Eesti iseseisvumise ja turumajanduse põhimõtetele ülemineku ga muutusid hinnangud kutseõppeasutustele radikaalselt. Paljudel kutsealadel ettevalmistatud noored ei leia enam väljaõppele vastavat tööd. Õppeasutuse lõpetanu ei ole tööturul üldjuhul võimeline konkureerima töökogemustega töötajaga.

Kerkib küsimus, miks see nii on. Missugused on need põhjused, mida tuleb arvestada ja mida saab muuta, et kutsekoolidel oleks hea positsioon ja lõpetajatel autoriteeti?

Edu saavutatavad need, kes tarbija soovidega enam arvestavad.

Me tuleme defitsiidiühiskonnast, kus põhiprobleem oli tootmine ja kogu toodetu leidis tarbija. Nüüd oleme jõudnud ühiskonda, kus peamine pole tootmine, vaid toodetu realiseerimine tarbijale. Edu saavutatavad need, kes tarbija soovidega enam arvestavad. See käib samuti kutse- ja kõikide teiste õppeasutuste kohta. Siit järeldub, et õppeasutused peavad kohanema areneva ühiskonna vajadustega.

■ **Õpetamise sisu määramisel peab arvestama erinevate huvigruppide soovidega.** Plaanimajanduse tingimustes olid kutsekoolis õpetamise aluseks Moskvast tulnud üleliidulised õppeplaanid, mis arvestasid endise N Liidu keskmisi vajadusi. Olenevalt koolist ja konkreetsest õpetajast võeti suuremal või vähemal määral arvesse lõpetajate tulevaste töökohtade omapära. Arenenud turumajandusega riikides, aga sinneroole Eesti pürib, on kutseõppeasutustes õpetatavate miinimumteadmiste hulk ära määratud õppeasutuste süsteemi, tööandjate ja töövõtjate ühenduste koostööna. Mida annab see koostöö? Kool ei saa eluvõõralt toimida, lõpetajale on loodud võimalus omandada seda, mida tulevane töö nõuab ja mida ka kompetentsed kolleegid oma praktilises töös vajalikuks peavad.

Õppekava võiks ära määrata ainult 2/3 õppeaja sisu.

■ **Kutseõppeasutusi on palju ja nendes õpetamise tase erinev.** Selleks, et kõigil asjasthuvitatutel oleks vajalik info õpetatava miinimumtasemest, tuleks kutseõppeasutustel, kes vastava kutseala valdkonnas õpetavad, koos tööandjate ja töövõtjate ning teiste asjasthuvitatud organisatsioonidega välja töötada antud valdkonnas õpetatavate kutsealade riiklikud õppekavad. Seda tööd võiks juhtida igas kutseala valdkonnas juhtiv kutseõppeasutus. Seega jaotuks töö paljude paralleelselt töötavate töögruppide vahel. Enne tuleks õppekava ülesehituse ja vormistuse reeglistik kokku leppida. Selleks, et koolidel oleks võimalik uuega kaasa minna ja miinimumist kõrgemat taset saavutada, võiks riiklik õppekava määrata ära ainult 2/3 õppeaja sisust. 1/3 aga jääks iga kooli ja õpetaja enda otsustada. Väljatöötatud õppekava kinnitab pärast asjasthuvitatute vahel saavutatud kokkulepet vastava ala minister või lisaks ministrile ka kultuuri- ja haridusminister.

■ **Riiklikes õppekavadest peaks kajastuma ka kutseeksami nõuded.** Eksam oleks soovitatav korraldada õppeasutusest sõltumatu komisjoni ees. Näiteks Saksamaa eeskujul võiks eksamite vastuvõtmist korraldada kaubandus-tööstuskoda, kaasates nii tööandjate, töövõtjate kui ka õppejõudude esindajad. Kui teadmiste ja oskuste tase on hinnatud objektiivselt, annab see tööandjale teatud garantii ja on kvaliteetse töö tegemise eelduseks. Objektiivne teadmiste ja oskuste hin-

damine peaks kaasa tooma ka kutsealase väljaõppe prestiiži kasvu ühiskonnas.

■ **Kutsealade õppekavade registrit peaks pidama Kultuuri- ja Haridusministeerium.** Registri pidamisega peaks kaasnema iga-aastane analüüs, missugustel aladel lõpetajate arv kasvab, missugustel väheneb. See analüüs annaks ka töögruppidele soovitusel kas olemasolevatest kutsealadest midagi kokku liita või mõni seni õpetatud kutseala kaheks jagada. Registris olev info kutsealade ja riiklike õppekavade sisu kohta oleks soovitatav kõigile kättesaadavaks teha, anda välja vastavad teatmikud. Need väljaanded oleks vajalikud nii noortele kutsevaliku tegemisel kui ka tööandjatele, töövõtjatele ning õppeasutustele.

■ **Õppekavade registrisse viidud riiklikud õppekavad peaksid olema vastavat kutseala õpetavale õppeasutusele kohustuslikud.** Erinevused ehk kooli omapära tuleks aga koolidele vabaks jäetud õppeaja mahu arvelt.

■ Jääks ära tarbetu "jalgratta leiutamine" igas õppeasutuses eraldi. Erinevate tegijate liitumisel peaks ka tulemus osutama paremaks üksiktegija tehtust. Soovitatav oleks tutvuda välisriikide vastavate õppekavade ja neid võimalust mööda Eesti oludele kohandada. Näiteks tislari õppekava Eestis ja mõnes teises riigis ei peaks sisaldama olulisi erinevusi.

■ **Õppekavade korrastamine kutsealati, nende registrisse kandmine** ja üldsusele kättesaadavaks tegemine loob eeldused ka korrektse statistika pidamiseks kutsealati nii vastuvõetute, õppijate kui ka lõpetanute osas. Korrektne statistika tähendab, et on olemas õige ülevaade protsessidest ja loodud eeldused, et õigeaegselt reageerida olude muutustele. Tekib ka võimalus rahvusvaheliseks võrdluseks kutsealade või kutsevaldkondade tasandil.

■ **Riiklikud õppekavad oma haardelt ei tohiks olla nii kitsad,** nagu olid kasutusel N Liidus. Turumajandusega riikides on suund laiadele kutsealadele. See võimaldab lõpetanutel kergemini õpitule vastavat tööd leida.

■ **Laiaprofiililised kutsealad annavad ka koolitamisel teatud eelised.** Mitme kitsa kutseala ülalpidamiseks kasutatavad vahendid saaks suunata ühe laia rakendusega kutseala tarvis, mis omakorda loob eeldused õppe- ja materiaalbaasi tugevdamiseks ning õpetajate palkade tõusuks. Samuti väheneb õppedokumentatsiooni summaarne maht.

■ Siinkirjeldatu on üks võimalikest tulevikunägemustest, mille elluviimine peaks kaasa aitama kutseõppeasutuste töö ühiskonna vajadustele lähedasemaks muutmisele ja kutsehariduse prestiiži tõusule. Riik, eluvaldkond või firma saavutab ainult siis edu ja on konkurentsivõimeline, kui on olemas hea kutsealase väljaõppega töötajaskond.

Milleks seda kõike ikka vaja on? Tootjad on turumajanduse tingimustes huvitatud kvaliteetse toodangu väljastamisest, sest mittekvaliteetsel toodangul ei ole tarbijat. Kvaliteetset toodangut suudab anda väljaõppinud töötaja. Ebapiisavate teadmistega töötaja seda teha ei suuda. Pealegi on töökoht kvaliteetse toodangu valmistamiseks, tänu kasutatavatele seadmetele, väga kallis. Ebapiisavate teadmiste ja oskustega inimene võib kallil töökohal ettevõtjale koguni kahju tekitada, rikkudes kasutatavaid seadmeid. Kirjeldatud süsteem looks teatud garantii nii ettevõtjale kui ka töötajale.

Kui siin esitatud tegevuskava Eestis järk-järgult ellu viia, on vaja selgeks rääkida ka kutseõppeasutuse õppe ja praktika vahekord ning rakenduspõhimõtted. Täna ei ole paljud firmad praktikantidest huvitatud. Praktikakohtade leidmine nõuab õpetajalt sageli suurt tööd ja vaeva. Õpilaste ja üliõpilaste praktikaküsimused ei tohiks olla ainult üksik-

Vajame
kutsealade
õppekavade
registrit...

... ja laiaprofiilisi
kutsealasiid.

Tuleb selgeks
rääkida õppe
ja praktika
vahekord.

isiku probleemid. Riik peaks siin oma abistava käe ulatama. Riiklikul tasandil oleks vaja lahendada motivatsiooni loomine praktikantide kohtade saamiseks. Võiks jälle teiste riikide vastavat kogemust eeskujuks võtta. Näiteks oleks üks võimalus anda firmadele teatud maksusoodustus praktikantide töönädala või töökuude arvust lähtudes. Praktikal olles omandab noor teatud töövilumused, oskuse õpitut rakendada, sellega luuakse eeldused tulevaseks edukaks konkureerimiseks tööturul.

Peale õpetatava sisu ja praktika korralduse kokku leppimist on vaja selgusele jõuda, kui suur arv noori oleks soovitatav välja õpetada. Sellest peaksid olenema kutse ja kõrgkoolidesse vastuvõtu suhtarvud. Vastuse saamiseks tuleks koostada koolitussüsteemi kvantitatiivse arengu kava. See peaks haarama kogu koolitussüsteemi, võtma arvesse noorte arvu aastakäikude löikes, Eesti sisse- ja väljarännet, tööjõu ja rahvastiku-uuringute andmeid töötajate hariduse ning töökohal nõutava harituse vastavusest ja lahknevusest, tööturu statistikat hariduslike tunnuste alusel ja muidugi rahvamajanduse arengukavasid.

Mitmes arenenud riigis kehtib kutsehariduse kohustuse nõue.

Tuleks kaaluda ka kutsehariduse kohustuse nõude kasutuselevõttu, nagu see on mitmes arenenud riigis. Sellega võiks üldhariduskooli kohustust isegi vähendada. Kutsehariduse kohustus peaks kehtima kuni tööealise ikka jõudmiseni, siis on seaduslikult võimalik luua olukord, et noored õpivad, ühiskond saab haritud inimesed, tänaval aega surnukslõövate noorte arv väheneks.

Tuleb arvestada Euroopa Liidu nõudeid.

Kutsehariduse tulevikukavade väljatöötamisel ei tohiks mööda minna ka nendest nõuetest, mida esitab Euroopa Liit oma liikmesmaadele. Nõuded on vajalikud ühelt poolt majandusliku konkurentsivõime tasemel hoidmiseks ja teiselt poolt väldiks hiljem, kui Eesti peaks astuma Euroopa Liitu, tarbetut ümberõpetamist.



Helme Kutsekeskkooli kodumajanduse 3. kursuse õpilased õmblusklassis. Esiplaanil Janika Siimar, tagapool Katrin Priks.

MÄRT BERNADTI foto

Kutseharidus nõuab täit tähelepanu

ANTS KÕVERJALG, pedagoogikadoktor, professor

Seoses käsumajandusest turumajandusele üleminekuga on toimunud olulised muutused nii majandus- kui ka sotsiaalsfääris. Meie rahvamajanduses tekkinud ummikseisust väljarabelemiseks on antud hetkel üheks olulisemaks teeks hariduskorralduse korrigeerimine. On vaja tagada meie inimeste selline ettevalmistus, mis kindlustaks ühiskonna kiire sotsiaalse, majandusliku ja kultuurilise arengu.

Paraku ei ole aga meie haridussüsteem suutnud operatiivselt reageerida muutustele, mis on toimunud tootmis-, teenindus- ja kultuuri sfääris. Kõige suuremaks puuduseks tuleb lugeda seda, et meil ei olnud selget pilti tööjouturul valitsevast tegelikust olukorrast, alles viimasel ajal on hakatud sellele tõsisemalt mõtlema. Vajaliku tähelepanuta on jäänud ka kutseharidusprobleemide süvauurimine.

Paljusõnaliselt väidetakse küll, et meie kutsekoolide lõpetanud töötavad edukalt oma töökohtadel, paljudes ettevõtetes väidetakse aga vastupidist. Kurdetakse nii lõpetanute üldhariduslike teadmiste kui ka väga kitsaste ja formaalsete kutsealaste teadmiste ning oskuste üle. Puudub pilt sellest, kuidas on lood kutsekoolide lõpetanute kutsekindluse, töödistsipliini, käitumise, sotsiaalse ja tehnilise adaptatsiooniga jne. Ainult statistilised andmed lõpetanute arvu kohta ütlevad vähe, kui ei ole teada objektiivseid tööalaseid kvalitatiivseid näitajaid.

Praegune haridussüsteem ei taga ühiskonna sotsiaalseks, kultuuriliseks ja majanduslikuks arenguks vajaliku kaadri ettevalmistust. Seni ei ole vajalikul määral arvestatud

- rahvamajanduses toimunud olulisi muutusi;
- demograafilisi arenguid ja sellega seoses vajalikke muutusi kaadri ettevalmistuses;
- viimasajal toimuvaid muutusi tootmise tehnikas, tehnoloogias ning korraldamisel;
- majandus- ja sotsiaalsfääri arengu edasisi perspektiive.

Kui siiani piisas paljudel elualadel küllaltki madalast üldhariduslikust tasemest ning kutsealane ettevalmistus piirdus paljudel juhtudel vaid elementaarsete tööoperatsioonide omandamisega, siis **tänapäeval nõuab töötamine tootmissfääris head üldhariduslikku ja kutsealast ettevalmistust ning kõrget töökultuuri.** Päevakorda on tõusnud töötajate üldine ja erialane kompetentsus.

Tööturu struktuuri muutustele ei ole aga paljudes riikides vajalikul määral suudetud reageerida ning on tekkinud olukord, kus üheaegselt eksisteerivad nii töö- kui ka tööjõu puudus. See on iseloomulik eriti arengumaadele ja äsja sotsialismiikkest vabanenud riikidele, ka Eestile. Näiteks Narvas on töötud need inimesed, kes on saanud väga kitsa kutsealase ettevalmistuse ega suuda teha kõrget kvalifikatsiooni nõudvat tööd. Hädasti on vaja arvutustehnikat ja elektroonikat tundvaid inimesi, seni lihttööd teinud (laadijad, abitöölised) ei leia rakendust. Nendele probleemidele tuleb lahtiste silmadega läheneda nii tulevaste töötajate ettevalmistamisel kui ka mõni aeg tagasi elukutse omandanud inimeste ümberõppel.

Teine oluline asjaolu, mida tuleb tingimata arvestada kutsealase ettevalmistuse edasisel korraldamisel, on **õige vahekorra loomine eri tüüpi õppeasutuste vahel.** Analüüsides Lääne-Euroopa ja Põhjamaade kutsealase ettevalmistuse arengut ja praegust olukorda, selgub, et suurt tähelepanu osutatakse seal nii ühiskonna kui ka õppiija

Haridussüsteem ei ole suutnud operatiivselt reageerida muutustele tootmis-, teenindus- ja kultuuri sfääris.

Päevakorda on tõusnud töötajate üldine ja erialane kompetentsus.

huvide arvestamisele. Ei ole ju mõeldav, et inimene on mingi kutse omandamiseks kulutanud oma parimad eluaastad, energia ja materiaal-seid ressursse, aga ühiskonna ja isiku tehtud kulutusi edaspidises elus ei kompenseerita. Tõsine probleem on Lääne-Euroopas praegu humani-taaralade spetsialistide üleproduksioon. Hollandis ja Belgias ei leia tööd peamiselt kõrgkoolis rahvamajanduses vähe kasutatavatel erialadel õppinud ning madala kutsealase ettevalmistuse saanud noored.

Kõrgkoolid
peaksid
vältima
üksteise töö
dubleerimist.

Just see kontingent moodustab seal praegu ümberõppega tegelevate asutuste õppijaskonna. Ka meil tuleks hoolega kaaluda, kas vabariigi kitsastes majandustingimustes, kus kõrgkooli finantseeritakse pea-miselt maksamaksjate rahadega, on õige mitmes kõrgkoolis ette valmistada näiteks kultuuri- ja sotsiaaltöötajaid, füüsikuid, psühholooge, mate-maatikuid, kehakultuurispetsialiste jne.

Oleme juba niigi üle produtseerinud arste, insenere, põllumajandus- ja spordispetsialiste, oleks aeg õppida minevikus tehtud vigadest ja pöör-duda näoga reaalse elu poole. Kui kõrgharidus omandatakse inimese rahakoti arvel, on see tema enese asi, kuhu ta oma raha investeerib ning kas see investering ennast ka tulevikus õigustab. Kui seda tehakse aga teiste ühiskonnaliikmete taskust saadud rahadega ning kannatavad madalapalgalised kaaskodanikud (õpetajad, arstid, politseitöötajad) ja pensionärid, ei saa seda pidada moraalselt õigustatuks. Eriti murelikuks teeb asjaolu, et mõnedel kutsealadel, kus on eriti vajalik hea erialane ettevalmistus, ei asu kõrgkoolilõpetanud õpitud kutsealal tööle ning ühiskonna tehtud kulutused on tulde loobitud.

Ma mõtlen selle all eeskätt tulevaste õpetajate ettevalmistust, mis siiani kahjuks vajalikke tulemusi ei ole andnud. Mille muuga on sele-tatav meie keskkoolilõpetanute aasta-aastalt langev teadmiste tase ning kehv kirjaoskus. Kõrgkooli õppejõuna olen üle neljakümne aasta olnud selle allakäiguspiraali tunnistajaks. Keskkoolilõpetanud teevad elemen-tarseid õigekirjavigu, teadmised reaalinete on primitiivsed, väljen-dusviis vilets. See ei käi muidugi kõigi õpilaste kohta, kuid peegeldab kahjuks üldist tendentsi. Kas ei ole siin küsimus õpetajate madalas kut-sealases ettevalmistuses, mis bumerangina tuleb ühiskonda tagasi keskkoolilõpetanute nõrga ettevalmistuse näol. Õpilaste tegelikke madalatasemelisi teadmisi varjatakse ebaobjektiivsete hinnetega. Paljud võimekad kõrgkoolis õpetaja kutse omandanud noored asuvad tööle hoopis tulutoovamatele erialadele. Maksamaksjad aga ootavad asjatult oma järeltulijatelt häid sisulisi teadmisi ja oskusi.

Meie
keskkooli-
lõpetanute
teadmiste tase
teeb vähikäiku.

Ei ole siis midagi imestada, kui mitmed kõrgkoolid on otsustanud käesoleval aastal loobuda üliõpilaste vastuvõtul keskkoolihinnete arves-tamisest. Ei peegelda need ju alati õpilaste tegelikke teadmisi ja oskusi.

Eestis
ignoreeritakse
kutseharidust.

Disproportsioonid spetsialistide ettevalmistamisel on suurel määral tingitud sellest, et **vabariigis domineerib üldhariduslike kesk-koolide võrk ja kutseharidust ignoreerivad nii haridusasutused kui ka üldsus**. Ei ole vist tahetudki selgusele jõuda, et majanduslik jõukus sõja kaotanud ja sõjas laostunud maades, nagu Jaapan, Saksa-maa ja Korea, saavutati peamiselt hästi organiseeritud ametikoolitusega ning reaalselt olukorda arvestava haridusvõrgu organiseerimisega. Nen-des riikides hakati kohe erilist tähelepanu osutama kesk- ja kutse-hariduse integreerimisele ning laia profiiliga kutsealade ettevalmis-tamisele. Soomes õpib praegu kutseõppeasutustes suhteliselt 1,5 korda rohkem õpilasi kui Eestis. Rootsis ja Lääne-Euroopa riikides on ligikaud-selt sama olukord. Rootsis õpivad paljud noored nn tehnikagümnaasiu-mides, kus paralleelselt hea üldharidusega antakse ka korralik ette-valmistus mingil kutsealal.

Eestis jäi sotsialismiajast pärandiks 35 tehnikumi ja keskeriõppeasu-tust ning 45 kutsekooli. Siiani on neist suletud 7 ning kavas on sulgeda

veel mõned. Osa kutseõppeasutusi on reorganiseeritud rakendus-
kõrgkoolideks. Kas eespoolmainitud olukord vastab praegu meie muutu-
vale majanduslikule ja sotsiaalsele arengule, ei ole allakirjutanu arvates
igakülgsest läbi kaalutud. **Otsusteni selles valdkonnas on jõutud
teaduslikke uuringuid tegemata, põhjalikuma majandus- ja sot-
siaalsfääri arengu analüüsita.** Otsused kutsehariduse valdkonnas on
võtnud vastu ministeeriumi kabinettides istuvad töötajad, kel pole
teadusliku uurimistöö kogemusi ega tegeliku kutsekoolitöö praktikat.
Kutseharidussüsteemi reorganiseerimisel kasutatakse välismaiste spet-
sialistide nõuandeid. Neil on aga väga ähmane ettekujutus meie oludest,
puudub aeg probleemidesse süvenemiseks. Kui varem tantsiti selles
valdkonnas n-õ ida pilli järgi, siis nüüd oleme jõudnud selleni, et lömi-
tatakse pimesi lääne ees. Meie vabariigi kutsehariduse kogenud teadus-
töötajate, kogemustega metoodikute ja kutsekoolide õppejõudude arva-
musi kutsehariduse edasise arengu valdkonnas aga ignoreeritakse.

Kutseharidust
reorganiseeritakse
suvaliselt.

Siiani töötasid kutseõppeasutused (mõned töötavad veel praegugi)
endises N Liidus kohustuslike õppeplaanide ja -programmide alusel.
Suurete võtted nõudsid väga kitsast kutsealast spetsialiseerumist. N
Liidu kutsekoolides võis omandada üle tuhande kitsa eriala, ENSVs 120.
Lääne-Euroopa riikides on jõutud selgusele, et tänapäeva rahvamajand-
use tootmisolud tingivad õpetatavate erialade hulga tunduvalt vähen-
damist, aga nende profiilide olulist laiendamist. Nii näiteks on
Saksamaal alates 1970. aastast kutsekoolides õpetatavate erialade arv
vähenenud 600-lt 300-le. Ka meil tuleks oluliselt vähendada kut-
sekoolides õpetatavate erialade arvu ja anda õppijaile senisest tunduvalt
laiema profiiliga ettevalmistus.

**Senine väga jäik kutsehariduse struktuur tuleks muuta tundu-
valt paindlikumaks nii väljaõppe süsteemi ja -vormide kui ka
õppeplaanide ja -programmide osas.** Lääne-Euroopa riikides on jõu-
tud järeldusele, et traditsioonilist kutseharidust tuleb majanduslike ja
tehnoloogiliste situatsioonide muutudes operatiivselt täiendada.
Seejuures tuleb arvestada, et praegu omandatavaid kutseteadmisi ja
-oskusi võib edukalt rakendada ainult kümne aasta jooksul pärast nende
omandamist. Seetõttu tuleb tagada järjepidev kutsealane täiendusõpe ja
ümberõpe. Näiteks Saksamaal peetakse praegu kutsealase täiendus- ja
ümberõppeprobleemide lahendamist isegi tähtsamaks kui esialgset kut-
seõpet.

Tuleb tagada
järjepidev
kutsealane
täiendus- ja
ümberõpe.

Eestis tuleb kutseõppeasutuste võrgu reorganiseerimisel arvestada
lisaks eespooltoodule ka elukutsega seotud arenguprotsesse, tööturu ja
hariduse vastastikuseid mõjutusi, kutsealaste nõudmiste ja vastava
hariduse kooskõla, kutsehariduse klientuuri suurt heterogeensust.
Sõltuvalt olukordadest tuleks rakendada erinevaid väljaõppesüsteeme
(mudeleid). Nagu näitavad Hollandi ja Belgia kogemused, ei õigusta end
väikestes riikides, kus domineerib väikeettevõtlus, Saksamaal propa-
geeritav nn duaalne süsteem. Ka meil ollakse põhjendamatult vaimus-
tatud Saksamaa ja Taani kogemustest. See baseerub ilmselt haridustöö-
tajate isiklikel kontaktidel, meie tingimusi ja olukordi nende raken-
damiseks ei ole põhjalikult analüüsitud. Ilmselt on paljudes Eesti kut-
sekoolides otstarbekas kohandada Rootsisis Umeå ülikoolis välja töötatud
kutsealase väljaõppe süsteemi ning astmeid (mooduleid) kutsealaste
teadmiste ja -oskuste omandamiseks. Sellega tagatakse tunduvalt
suurem paindlikkus ja elulisus kutsealasel ettevalmistusel.

Eesti kutsehariduse edasisel arendamisel tuleks lähtuda veel järg-
mistest asjaoludest:

- struktuursed muutused ja rahvamajanduse areng;
- muutused väärtushinnangutes (õppijate motiivid ja vajadused, rahva-
majanduse vajadused jm);

Asjaolud, millest
tuleks lähtuda
kutsehariduse
arendamisel.

- ökoloogiliste situatsioonide arvestamine (töötajate tervis, looduse säilitamine);
- kvalifikatsiooni tõstmise vajadus (elukutsete ühitamine, kutsekaaslus);
- demograafiline areng (rahvastik, rahvamajandusharud jm);
- tootmise komputriseerimine ja telekommunikatsiooni kasutamine;
- tööstustöölise osatähtsuse langemine ja teenindussfääri töötajate osatähtsuse tõus;
- turu internatsionaalsus ja globaalsus;
- tootmisalase info kasv;
- pidev- ja ümberõppe vajadus;
- sotsiaalse ja erialase kompetentsuse omandamise vajadus;
- kutsealase võtmekvalifikatsiooni omandamise tähtsus;
- uute, õppimist aktiveerivate meetodite kasutuselevõtmine kutseõppes (iseseisev töö, moodulõpe, koostöö jne).

Kutsehariduse edasine areng peaks baseeruma multi- ja interdistsiplinaarsetele uuringutele. Nii nagu välisriikides, kus on saavutatud tõsiseid edusamme majanduse valdkonnas, peaksid ka meil kutsehariduse probleemid kujunema üheks olulisemaks uurimisvaldkonnaks. Siiani ei ole kahjuks kutseharidust vaadeldud kui ühiskonna üht olulisemat alasüsteemi. Selle üksikud elemendid – kutse-eelne ettevalmistus üldhariduskoolis, esmane kutseharidus kutsekoolides, täiendus- ja ümberõpe – peavad olema tihedas omavahelises ja järjepidevas seoses. See asjaolu on takistanud oluliselt kutsealase pidevhariduse idee realiseerimist ning kutsehariduse ja tööturu vahel esinevate kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete ebakõlade likvideerimist.

Kutsehariduse probleemid peaksid meil kujunema üheks olulisemaks uurimisvaldkonnaks.

Uuringud selles valdkonnas peaksid olema orienteeritud mitte üksnes hetkeseisule, vaid prognoositavatele muutustele sotsiaal- ja majandussfääris. Need peavad integreeruma majanduse ja tööturu evolutsiooni ning olema orienteeritud laiaprofiilse kutsealase võtmekvalifikatsiooni (põhiteadmised ja -oskused) tagamisele.

Selliste uuringute puhul tuleks tagada eeskätt paindlikkus, sest tööturu ja elukutsete kujunemist ei ole võimalik küllalt objektiivselt määrata ainult ühesuguste uurimismeetoditega. Uurida tuleks ka tööga seotud sotsiaalseid ja majanduslikke muutusi, inimese psüühilist kohanemist uue tehnika ja tehnoloogiaga ning sotsiaalsete muutustega. Seetõttu eeldavad töötajate kutsealase ettevalmistuse probleemid inter- ja multidistsiplinaarseid teaduslikke uurimusi kollektiivides, millesse on integreeritud majandusteadlased, sotsioloogid, psühholoogid ja kutsepedagoogid.

Igasugused põhjendamata ning subjektiivsed seisukohad, mis sageli tuginevad ainult n-õ võimu autoriteedile, võivad tuua kahju mitte üksnes haridusvaldkonnale, vaid mõjutada negatiivselt ka kogu ühiskonna sotsiaalset ja majanduslikku arengut. Lähitulevikus tuleks tingimata reorganiseerida kutseharidusega otseselt tegelev teaduslik-metoodiline keskus. Viimane peaks hakkama tegelema vabariigi tööturu ja kutsehariduse arenguprobleemide uurimisega, koordineerima kutseõppe korraldamist Eestis, andma metoodilisi soovitusi koolidele ja ettevõtetele, korraldama kutseõppeasutuste õppejõudude täiendusõpet, suunama ümberõppega tegelevate õppeasutuste tööd.

Vaidlused kutsehariduse probleemide üle tuleks aga lõpetada ning selle asemel asuda konstruktiivselt tegutsema vabariigi kutseharidusprobleemide lahendamisel. Tahaks loota ka Eesti Kultuuri- ja Haridusministeeriumi mõistvale suhtumisele selles valdkonnas ning toetust kutsehariduse teaduslik-metoodilise keskuse loomisele. Sellise keskuse loomise vajadust pooldavad ka Tallinna Pedagoogikaülikooli ja Tallinna Tehnikaülikooli rektorid.

Ameeriklased Ameerika koolist

HASSO KUKEMELK, pedagoogikakandidaat

Eesti hariduspoliitika on hetkel olukorras, kus püütakse maksimaalselt võtta eeskuju USA ja Lääne-Euroopa riikide hariduspõhimõtetest. Sageli oleme jõudnud Lääne poole piiludes selleni, et väärtustame erakordselt madalalt kogu senist Eesti pinnal antud haridust. Enamike juhtivate töökohtade puhul nõutakse õppimist vähemalt Skandinaavias, kui mitte USAs või kusagil mujal. Kahtlen, kas selline halvustav suhtumine Eestis antavasse haridusse ka alati õigustatud on.

Usun, et saaksime haridusvallas tunduvalt targemaid otsuseid teha, kui lühiajalistele visiitidele teiste riikide koolidesse lisanduksid ka analüüsid vastava maa haridusspetsialistide endi tehtud kriitikast oma maa kooli kohta. Järgnevalt püüan vahendada Marvin Cetroni ja Margaret Gayle'i raamatu "Educational Renaissance, our schools at the turn of twenty-first century" (New York, 1991) mõningaid mõtteid.

Selles raamatus lahatakse väga põhjalikult 1980. aastate teise poole USA koolisüsteemi, antakse toimuva baasil majanduse võimalike muutuste prognoos, ennustatakse, mis võiks hariduse vallas juhtuda aastaks 2000, ning näidatakse ära projektid, mis praegu võiksid viia probleemide lahendamisele. Toodud materjali põhjal tekib küsimus, kas Eestil on vaja käia läbi kogu haridusmuutuste tee või võiksime midagi ka teiste vigadest õppida. Samuti võimaldab see raamat anda küllaltki objektiivse hinnangu senisele Eesti hariduselule.

Järgnevalt toodud arvulised andmed ja seisukohad on pärit nimetatud raamatust.

Ameerika koolisüsteemis oli suur kriis 1980. aastate alguses. Kriis oli nii märgatav, et Ameerika elustiil ja juhtpositsioon maailmas olid ohus. On praegugi, ehkki olukord on pisut paranenud. **Tööturul pole kohta halvasti haritutele ega maailma majanduses kohta riigile, kes peab kulutama nende peale palju jõudu** (lk 4).

Praegu peab iga poliitik, kes USAs tahab võimule pürgida, ilmtingimata peatuma ka haridusprobleemidel. Käimasoleval USA haridusuuendusel on mammutülesanded, sest ainult 1/5 keskkooli (*high school*) esmakursuslastest on suutelised normaalselt kirjutama suveks töölevõtmise avaldust. Suurem enamik 70aastaseid või vanemaid ei suuda mõista ajaleheartikleid. Vähem kui kolmandik kuni 50aastaseid teab, millal toimus USA kodusõda. Eriti hull on olukord matemaatiliste distsipliinidega, sest vaid pisut üle poole keskkooliõpilastest oskab öelda, kas 87 protsenti 10st on suurem, väiksem või võrdne 10ga. Samuti on halb kaarditundmine, vaid pooled keskkooliõpilased suudavad leida maailmakaardilt USA (lk 6).

Haridus on USAs praegu siiski asunud tõusuteele. 1980. ja 1988. aasta materjale võrreldes märkame, et mitterahuldavalt lugejate arv kahanes selle aja vältel 1/3 võrra ning heade lugejate arv kasvas 38,5 protsendilt 41,8 protsendini. Samuti on märgatavaid edusamme loodusteadustes ja matemaatikas (lk 9). Kuid sellele vaatamata valib keskkoolis arvutamise (*calculation*) seotud valikaineid ainult 6% õpilastest, bioloogiat või keemiat õpib ainult üks viiendik, füüsikat õpitakse veelgi vähem. Seetõttu on Jaapani firmad leidnud, et statistilise kvaliteedi kontrolli alal on **USA ülikooli lõpetaja sama kompetentne kui Jaapanis keskkoolilõpetaja** (lk 7).

USA keskkoolides võivad õpilased saada kuni poole oma koormusest

Autor vahendab
M. Cetroni ja
M. Gayle'i
mõtteid
Ameerika
hariduselust.

Ka USAs toimub
haridusuuendus,
kuna keskkoolist
saadavad
teadmised
ei rahulda.

valikainetest. Õpetajale on küllaltki oluline, et tema aine oleks populaarne. Üks tavalisemaid valikukombinatsioone on matemaatika, USA ajalugu, seksuaalkasvatus ja kosmeetika (lk 10). Neid teismelisi pole just eriti palju, kes sellest kombinatsioonist valiksid endale kaks esimest. Seetõttu kulutatakse koolis väga palju aega probleemidele, mis on hetkel noortele huvitavad, kuid hariduse perspektiivis praktiliselt raisatud aeg.

Ameerika koolidelt loodetakse rassilise integratsiooni kindlustamist, edasist sotsiaalset progressi ja laste ärahoidmist tänavatelt, kuni nad saavad 18. Jaapanis ja endise Nõukogude Liidu aladel oodatakse koolidelt laste õpetamist (lk 93). Ameerikas kulutavad õpilased ja õpetajad võimalikku klassiaega seksuaal- ja kehalisele kasvatusel, uimastitevastasele propagandale ja lõputule reale valikutele, millel pole üldse või on väike kokkupuude haridusega (lk 94). (Kas me ei liigu praegu Eestis samas suunas?) Selle tulemus: töökohal nõuti 5. klassi matemaatikat ja 7. klassi lugemisoskust, 3000 soovijast langesid pooled haridustaset kontrolliva testiga välja (lk 82).

Õpetaja
elukutse
pole
populaarne.

Raskusi on õpetajate kaadriga, sest õpetaja elukutse pole populaarne ning kõrgharidusega õpetaja saab suhteliselt madalat palka (algaja õpetaja 17 500, keskmiselt 29 567 ja meisterõpetaja kuni 50 000 dollarit aastas). Nii teenib 50st osariigist neljakümnes algaja prügivedaja rohkem kui algaja õpetaja (lk 44). Kuna õpetajakutse prestiiž on madal, siis kolledžitest lähevad koolidesse tööle nõrgemad lõpetanud ja pedagoogilise haru lõpetanutele on 8 aasta pärast oma elukutsele truuks jäänud vaid 2% (lk 11). Texase osariigis korraldati lihtne keeletest aineõpetajatele. Pärast teist katset ei olnud arvestatavat tulemust saanud veel 11% õpetajatest (lk 50). Õppetöös rõhutatakse meetodite tähtsust. Nimelt peab õpilastel koolis olema lõbus ja huvitav. Kui palju seejuures praktiliselt õpitakse, on iseküsimus. Seetõttu kasutavad õpetajad tunnis alati mitmeid erinevaid meetodeid, kuid huvituvad üsnagi pealiskaudselt õpilaste edasijõudmisest ja teadmiste kontrollimisest.

Ameeriklasi ei rahulda koolide materiaalne varustatus. Koolis tuleb 20 õpilase kohta keskmiselt 1 personaalarvuti. Kapitalimahutused haridusse on tunduvalt madalamad kui teistesse tegevusharudesse. Ühe töötaja kohta investeeritakse haridusse — 1000, teenindussfääri — 7000-20000, tööstusse — 50000 dollarit (lk 168).

USA üldhariduskoolis on praegu keskmine koolipäeva pikkus 6,5 tundi (Jaapanis 8 tundi) ja õppeaasta kestab 180 päeva (Jaapanis 240 päeva) ning kodutööd antakse keskmiselt 20 minutiks (Jaapanis 2 tunniks) (lk 21).

Lähitulevikus tahetakse USAs pikendada koolipäeva 7 tunnini ja õppeaastat kuni 210 tööpäevani. Samuti tahetakse oluliselt parandada õpikirjanduse kvaliteeti, sest sisuliselt käib töö koolis siiski õpiku baasil. Raamatu autorid on jõudnud järeldusele, et USA ei ole nii rikas riik, et võiks kokku hoida hariduse pealt. Nende kalkulatsioonid näitavad, et iga täiendav asjalikult haridusse investeeritud 10 miljardit dollarit annaks 6-7 aasta möödudes kasumina tagasi sadu miljardeid dollareid (lk 171).

Ameerikas on
võetud suund
reaalainetele ja
õppimisaja
pikenemisele.

Kokkuvõttena torkab silma tugev rõhuasetus kooli muutumisele lähitulevikus reaalainetelembesemaks ning ka õppimisaja pikendamisele. (Vaatamata suurele tööpuudusele on rohkesti vabu töökohti hea haridusega arvuti- ja tehnikaspetsialistidele. Neid kohti täidetakse juba aastaid valdavalt Jaapanist ja Kagu-Aasiast pärit inimestega.) Võimalikult suurel määral püütakse õppetöös kasutada arvuteid.

Neid tendentse jälgides tundub üllatav järjekindel reaalainete mahutade vähendamine, õppepinge ja -koormuse alandamine ning koonerdamine (mitte kokkuhoid) koolisüsteemis. Tahaksin loota, et me suudaksime ameeriklaste kogemustest õppida ega kordaks nende vigu.

Õpetamine on imelihtne (skeeme ja mudeleid kommentaaridega)

PEEP LEPPIK, pedagoogikakandidaat

1. Probleemist

Eestis on praegu piisavalt palju inimesi (teoreetikuid, haridusfunktsionääre jt), kes suurepäraselt seletavad, **milline** peaks olema Eesti kool, **millises** suunas peaks liikuma jne. Hoopis vähe on neid, kes seletaks, **k u i d a s** midagi koolis saavutada. Söandame väita, et ka põhikooli ja gümnaasiumi uus õppekava (olgu see nii täiuslik kui tahes) ei too kooli olulisi muudatusi, kui õpetaja jätkab oma igapäevast tööd praeguses paradigmas. Vaatamata laialt levinud seisukohale, et õpetaja töö on loov, peame teda siiski enam **rakendusliku** eriala esindajaks, kes loomulikult saab ka loovalt töötada.

Eestis on palju õpetajaid, kes tahaksid teistmoodi (tulemusrikkamalt) töötada, kuid ei leia selleks praktilist tuge. Jätkuvate spekulatsioonide vältimiseks on hädavajalik, et õpetamise meetodika küsimustes hakkaks sõna võtma just praktikud, sest meil on piisavalt palju suurepäraseid professionaale. Nende ridade autor püüab omalt poolt eeskuju anda. Kõik järgnev on koolis pika aja jooksul läbi proovitud, tugineb kooli-eksperimentidele ja ulatuslikule psühholoogiaalase kirjanduse analüüsile. Aga samuti oma õpilaste uurimisele ja uurimistulemuste võrdlemisele noorte edasijõudmisega koolis. Olen samadel probleemidel korduvalt peatunud, kuid seekord teen seda kokkuvõtlikult ja põhiliselt skemaatiliselt, millele lisatud kommentaarid. Mõtlen minuga kaasa, õpetaja!

On hädavajalik, et õpetamise meetodika küsimustes võtaksid sõna praktikud ise.

2. Kellest (või millest) lähtuda?

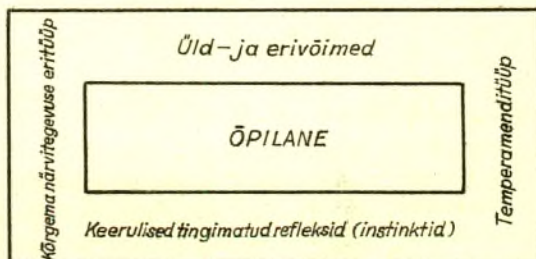
Tunnistagem veel kord – meie kool on jätkuvalt **ainekeskne**, õpetaja vahendab õpilastele eelkõige ainet. Niisugusel lähtekohal on sügavad juured, mis tunduvad isegi ainuõigetena. Tihti seisavad selle taga üsna nimekad inimesed – autoriteedid, kes, tõsi küll, pole ise suurt koolis õpetamisega vaeva näinud.

Samas **räägime** juba aastaid õpilasesõbralikust ja **õpilasekesksest** (või nagu Jüri Orn keerulisemalt väljendub – õpilase arengu kesksest) koolist. Primitiivselt on seda vahel mõistetud kui kooli, kus õpetajad õpilastega sõbralikult vestlevad. Meie mõistame aga õpilasekeskse kooli all eelkõige **õpilaste isikupära arvestamist** ning õpilase aktiivsuse kasutamist õpetamisel, veel enamgi – õpetamisel sellele isikupärale toetumist ja õpilase arendamist. Psühholoogiale toetudes on seda põhimõtteliselt päris lihtne teha.

Õpilasekeskne kool tähendab õpilaste isikupära arvestamist.

3. Ehitada tuleb alati vundamendile

Õpetaja satub üsna pea raskustesse – pettub õpilastes ega näe töötulemusi, kui ta ei raja oma igapäevast tegevust tundides kindlale vundamendile. Enamasti toetub ta vaid õpilase üldvõimetele või olematule õpilase tahtele õppida. **Õpilasest lähtumiseks** peame psühholoogilises plaanis tähtsaks inimese nelja sünnipärast omadust või omaduste kompleksi (nelja vundamenti müüri) – vt joonist 1.



Joonis 1. Vundament õpilase isikupära arvestamiseks.

Õpetamine tuleb rajada õpilase sünnipärastele omadustele.

Edu võib õpetaja oma töös saavutada vaid siis, kui ta toetub vundamendi kõigile külgedele (või enamikule neist). Nii tehes lahendab õpetaja nagu muuseas järgmisi väga olulisi ülesandeid oma igapäevatoos:

□ arvestab **õpilase isikupära**;

□ omandamisprotsess ja kogu õppimine muutub õpilasele **meeldivaks**, aga õppimise motivatsiooniline külg on kogu protsessis erakordse tähtsusega;

□ kõige lihtsamalt kulgeb nii ka **õpilase üldine arendamine**. Õpetaja peab oma töös arvestama, et õpilase sünnipäraseid omadusi ei saa ta muuta. Õpetaja võib neile oskuslikult toetuda ja vanemas astmes aidata õpilasel nende omaduste olemasolu teadvustada.

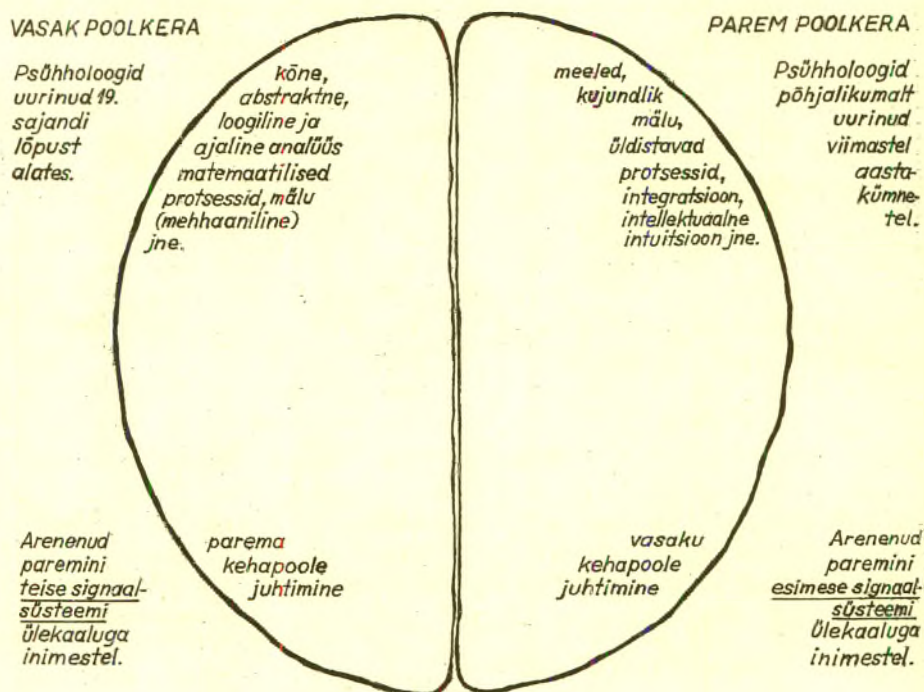
Kuid kõik eelnev ei anna veel õpetajale vastust küsimusele, **kuidas** siis ikka igapäevaselt eespooltõudud vundamendile toetuda.

4. Omandamisprotsessi mudel

4.1. Erinevad strateegiad

Õpetamise teeb keeruliseks see, et erinevad inimesed (ka õpilased) omandavad õppematerjali erineval viisil. Psühholoogias on see valdkond põhjalikumalt läbi uuritud just viimaste aastakümnete jooksul. Kahjuks pole kõik õpetajad seda teadvustanud, kuigi see aitaks neid igapäevatoos tugevasti.

Omandamisprotsessi aluseks on nii või teisiti ajupoolkerade tegevus, mille funktsioonid ongi inimestel sünnipäraselt erinevad (vt joonist 2).



Joonis 2. Peaaju funktsionaalne asümmeetria.

Keskastmes on teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilasi 15-20%, esimese signaalsüsteemi ülekaaluga õpilasi 40-45%.

Peaaju funktsionaalsest asümmeetriast lähtuvad kõrgema närvitegevuse eritüübid, mis omakorda on korrelatsioonis temperamenditüüpidega. Toetudes Juhan Sõerdi põhjalikule uurimusele Eestis rõhutagem taas, et **keskastmes** on **teise signaalsüsteemi** ülekaaluga õpilasi 15-20%, kellest omakorda ca 70% on melanhoolikud või flegmaatikud ning ca 85%(!) **introverdid**. Kui väga me tahaks, et kõik õpilased oleks enam-vähem taolised – üsna vaikse loomuga, vaatavad tunnis õpetajale otsa, neile jääb üsna hästi meelde ka õpetaja abstraktne (võib-olla isegi raskesti mõistetav) jutt jne.

Paraku on **esimese signaalsüsteemi** ülekaaluga õpilasi rohkem – 40-45%. Neist ca 60% on koleerikud või sangviinikud ning ca 50% ekstraverdid. Need on hoopis teist laadi õpilased – enamasti elavad, kelle tähelepanu tunnis kaldub õpetaja igavalt jutult kindlasti mõnele põnevamale asjale, kes maailma võtavad vastu selistavalt meeltega. On emotsionaalsed, armastavad suhelda (mitte üksipäini õpiku taga istuda). Juhan Sõerd tegi kindlaks, et need õpilased jõuavad koolis kõigis õppeainetes(!) keskmiselt halvemini edasi kui teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilased. Samal ajal neil üldvõimetes statistiliselt olulist erinevust ei olnud. Juhan Sõerdi põhijäreldus oli täiesti selge – **õppetöö koolis on liialt orienteeritud teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastele**. Siia lisanduvad veel distsipliiniprobleemid õpilastega, kel on ülekaalus esimene signaalsüsteem.

Ärgem unustagem ka seda, et umbes 40% õpilasi on nn **tasakaalustatud tüüp**, kellest osa kaldub paratamatult pisut ühe, osa teise tüübi poole.

Seoses erinevustega omandamisprotsessis (ja -strateegias) räägitakse viimasajal palju **õpistiilidest**. Uudishimulikule õpetajale soovitame sellest vallast Voldemar Tomuski raamatut "Õpistiilid" (Tallinn, 1993). Selle 2. ja 3. peatükk vääriskid eelkõige tegevõpetaja tähelepanu.

Aga me pole õpetajale ikka vastanud, **kuidas** eespooltoodud tunnis arvestada ja kasutada.

4.2. Töö uue materjaliga mitmel tasandil

4.2.1. Omandamise etapid

Lähtudes aastasadu vanast õppeprotsessi koolitraditsioonist, saame uue materjali omandamisel omandamispsühhoogiast lähtuvalt välja tuua järgmised etapid:

- 1) uue materjali **esimene tajumine** (tunnis),
- 2) tajujärgsed protsessid **lühimälu** perioodil (samuti tunnis),
- 3) koolis õpitu kinnistamine õpilase **püsिमälu** kodutöö käigus.

Kaks esimest etappi toimuvad reeglina õpetaja pedagoogilis-psühholoogilisel juhtimisel (just siin avaldub õpetaja meisterlikkus). Ette rutates väidame, et paljud õpetajad teevad tunnis jämeda vea (siin väljendub nende nõrk psühholoogiatundmine), heites kõrvale (jättes vahele) teise etapi – **tajujärgsed protsessid lühimälu perioodil**, mida maailma kõik tuntud psühholoogid peavad omandamisel **kõige tähtsamaks**. Me ei tohi neid etappe vaadelda lihtsustatult ka omandamise seisukohalt ja õpilase püsिमällu jääb midagi juba isegi esimesel etapil, teisest etapist rääkimata.

Kuid mis on siis tunnis õpetaja tegevuses oluline?

4.2.2. Uue materjali esitamine erinevatel tasanditel

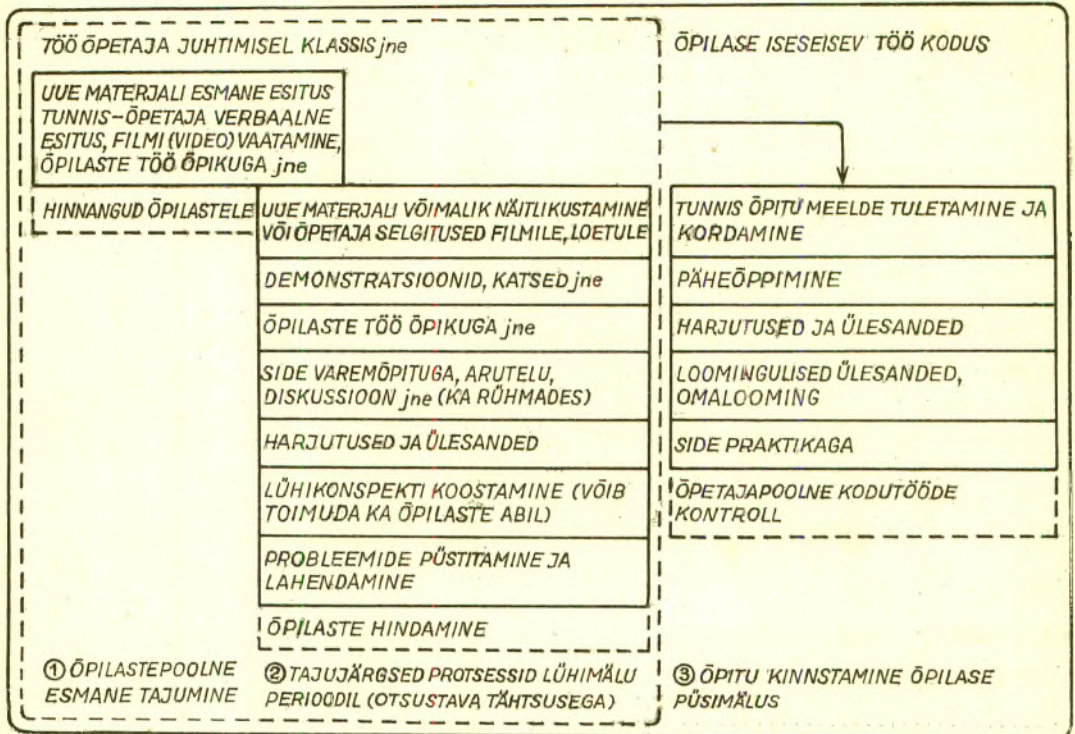
Toodud pealkirjas sisaldubki lühivastus õpetajate (põhi)küsimumusele. Esitades uut materjali tunnis korduvalt, kuid **erinevatele meeleorganitele ja erinevate mälu protsesside tarvis**, arvestame paratamatult oma õpilaste **erinevaid** sünnipäraseid iseärasusi ja **arendame** õpilasi üldiselt (vt joonist 3).

1. etapil (reeglina üks tasand) toimub uue materjali esmane tajumine. Ilmselt on osal õpilastel selle materjali kohta olemas juba mingeid teadmisi. Need tuleks ära kasutada. Õpetaja esitab uut materjali **verbaalselt** (lühülevaate, vestlusega jne) või **filmina** (video) või laseb õpilastel **ise lugeda** õpikust jne. On jäme viga, kui õpetaja pärast seda ütleb õpilastele: "See jääb teile järgmiseks korraks õppida." Tõeline õpetamine (õppimine) peaks algama just pärast esmatajumist. Klassis on küllalt õpilasi (umbes pool), kes ei saanud uuest materjalist aru. See on muide täiesti normaalne. Kui õpetaja andis uuest materjalist näiteks verbaalse lühülevaate, siis ei pruukinud esimese signaalsüsteemi

Rohkem tähelepanu vajab materjali korduv läbitöötamine tunnis.

Materjali tuleb esitada erinevatele meeleorganitele ja erinevate mälu protsesside tarvis.

ülekaaluga õpilane uut mõista (või oli ta hetk tähelepanematu – tema tähelepanu köitis midagi muud). 1. etapp lähtub omandamispsühholoogiast, kuid ei arvesta veel sugugi kõigi õpilaste lõplikke vajadusi. Selles on tema paradoks.



Joonis 3. Õppeprotsessi mudel (töö uue materjaliga mitmel tasandil).

2. etapil peetakse silmas kõigi õpilaste vajadusi. Uus materjal töötatakse õpilastega läbi mitmel tasandil:

- näitlikustatakse või annab õpetaja verbaalse selgituse (nt vaadatud filmile, videole või loetule);
- tehakse katseid, demonstratsioone jne;
- uus seotakse varemõpitu või -kogetuga;
- luuakse side igapäevase elu, praktika või lähiümbrusega;
- õpilased töötavad iseseisvalt õpiku või muude materjalidega;
- lahendatakse harjutusi-ülesandeid;
- diskuteeritakse, püütakse lahendada üleskerkinud probleeme;
- koostatakse lühikonspekt (seda võib teha ka õpilaste abiga);
- vajadusel arutatakse eelseisvate koduülesannetega seotud probleeme jne.

Katsed
näitavad
hindamise
positiivset
mõju.

Nii 1. kui ka 2. etapi juurde kuuluvad kindlasti õpetaja hinnangud õpilastele ja isegi hinded. Kuna 2. etapi lõpupoole peab uus materjal olema arusaadav kõigile õpilastele (see on üks olulisi õpetaja töökohtustusi), siis ei hinda me õpilase reprodutseerimisvõimet (nagu seda traditsiooniliselt tehakse), vaid tema mõtlemist, iseseisvust, originaalsust, loovust jne. Nii saame toetuda ürgsele enesearenduse tingimatule refleksile. Neile, kes kahtlevad hindamise otstarbekuses koolis, väidame, et kõik psühholoogide tehtud katsed näitavad hindamise positiivset mõju töö efektiivsusele (ka loovust nõudvate ülesannete puhul). Peame tähtsaks, et 1. ja 2. etapi kõigil tasanditel oleks õpetaja heatahtlik ja õpilasi julgustav.

3. etapil kinnistab õpilane õpetaja juhendamisel õpitud püsimälu. Hea oleks, kui kodune töö sisaldaks mitmesuguseid ülesandeid ja harjutusi, mis sunniks õpilast tööle rakendama erinevaid meelegaorganeid ja

kasutama erinevaid mäluprotsesse. Kodutööde kontrollimisel ja hindamisel peaks õpetaja üles näitama erilist nõudlikkust ja rangust.

Uue materjaliga tegelemine eri tasanditel on psühholoogiliselt väga tähtis (kõigi õpilaste jaoks) ka inimese mälu assotsiatiivse iseloomu tõttu – meile jääb sageli miski meelde millegagi sees. Mida rohkem on **seoseid**, seda kindlamalt püsib õpitu meie püsimälu. Väga halvasti jääb meelde raskesti mõistetav ja pähe tuubitud materjal. Pealegi arendab see õpilast väga vähe.

Õpilaste **üldise arendamise** kindlustab uue materjaliga töötamine mitmel tasandil seetõttu, et tööle on rakendatud võimalikult kõik aju piirkonnad, kõik saavad "toitu" ja arenevad vastavalt sünnipärastele eeldustele.

5. Probleemid

Kuivõrd lihtne ka eespooltoodud mudel võib meile tunduda, põrkame siiski kokku mitmete probleemidega, mis kammitsevad kogu õpetamist.

■ Eesti kooli ainekavad (programmid) on enamasti üle kuhjatud tohutu faktilise, sageli teise-kolmandajärgulise materjaliga. Olen seda kogenud ise ja nii väidavad õpetajad. See on ainekeskse lähenemise tagajärg. Kahjuks tuleb sama öelda põhikooli ja gümnaasiumi uue õppekava projektis olevate mitmete ainekavade kohta. Peame tegema julge aga raske **valiku** – kas kuhjatud ainekava, mille sisu suudab õpetaja oma õpilastele hädapärast korra vahendada (piirdumine vaid 1. etapiga), või aine tugisõrestik ja sõlmprobleemid, mille kallal koos õpilastega mitmel tasandil töötatakse (2.etapp!). Mõelgem seejuures tulemustele (ja tagajärgedele)!

■ Enamik Eesti kõrgkooli ei vali vist veel endale iseseisvalt mõtlemaid, analüüsivõimelisi, loova ja aktiivse eluhoiakuga noori (seda on raske teha ka). Enamasti kontrollitakse ikka veel faktiteadmiste rohkust (seda on kõige lihtsam teha). Nii jätkub gümnaasiumides (keskkoolides) faktilise materjali "pähelöömine". Empiirilisel väidame, et nii jääb kindlasti kõrgkoolide uste taha hulk loova tööeeldustega noori (eelkõige 1. signaalsüsteemi ülekaaluga noori), kellele tuupiv õppimine ei sobi kunagi.

■ Meie mudeli järgi antavasse tundi ei saa õpetaja minna, ainult klaspäevik kaenla all. Hädavajalik on mitmesuguste **didaktiliste lisamaterjalide** ja **tehnovahendite** olemasolu ning kasutamine (tehnovahendid on soovitatav statsionaarselt paigaldada). Sisuliselt tähendab see kabinetisüsteemi. Meie uurimus näitas, et tehnovahendite kasutamine on enamikule eesti õpetajatest raske probleem (küsimus pole isenesest tehnovahendites, vaid uue materjali erinevatel tasanditel esitamises-läbimises – tehnovahendid saavad õpetajat oluliselt abistada).

■ Vanema astme õpetajatele on väga hästi teada **probleem – õpilaste nõrk õpetamine eelmises koolis**. Probleem on tõesti olemas, kuigi alati ei teadvustata mahajäämuse tõelisi põhjusi. Meie pakutavad põhimõtted sobivad ka nende õpilaste õpetamiseks, sest materjali erinevatel tasanditel läbimine aitab seda mõista (aru saada) ka mahajäänud õpilastel. Neil võib isegi õpihuvi taastuda – see on eriti tähtis. Ka selguvad taolisel õpetamisel õpilase tõelised lüngad varasemas õppimises-õpetamises, mis tuleb selgeks teha.

6. Kokkuvõtvalt õpetajale

Toetudes pikaajalisele õpetajatööle ja kooliuuringutele tahame lõpetuseks kokkuvõtvalt öelda järgmist.

■ Vaadeldud õpetamismudel ei sisalda mitte midagi uut. Et ära hoida õpetaja (eriti noore õpetaja) eklektilist lähenemist oma tööle tunnis,

Ülekuhjatud ainekavad ei võimalda mitmel tasandil töötada.

Endiselt ületähtsustatakse faktiteadmisi.

Didaktilised lisamaterjalid ja tehnovahendid on hädavajalikud.

pakume välja väga **selge süsteemi**, mis sobib kõigile koolitüüpidele ja mis on välja kasvanud viimaste aastasadade koolitraditsioonist.

■ Mudeli sõrestik toetub **tõsiteaduslikule alusele**, sealhulgas arengu- ja omandamispsühholoogia uuematele uuringutele.

■ Mudel lähtub reformpedagoogika üldpõhimõttest – **õpilane ise** olgu õppeprotsessis **aktiivne** kaasalööja. Kuid see peab toimuma õpetaja **professionaalsel** juhendamisel – ainult nii saame rääkida õpilase **isikupära** tõelisest **arvestamisest** õpetamisel ja tema sünnipäraste omaduste **arendamisest**.

■ **Ainemetoodikad**, millega siiani on õpetajatöös spekuleeritud, sobivad selles omandamispsühholoogiale tuginevas mudelis suurepäraselt 2. etapis "lahendada" – meie mudel ei heida midagi arukat kõrvale.

■ Mudel ei välista **õpetaja loomingulist lähenemist** oma tööle. Seda saab(võib) rakendada igal tasandil ja etapil, eriti aga 1. ja 2. etapil. Kõik õpetaja erivõimed ja tema kasutuses olevad didaktilised vahendid on teretulnud.

■ Õpilasest lähtumine, tema isikupära arvestamine toob paratamatult kaasa õpilase ja õpetaja vaheliste **suhete** olulise **paranemise**. See ongi nn õpilasesõbraliku kooli alus.

■ Kuna tegemist on **tervikliku süsteemiga**, siis välistab meie mudel igasuguste kampaaniate ja pseudoprobleemide toomise kooli (nt – hakkame nüüd õpilast arendama! või muud taolist). Mudeli ja õppekava raames on võimalik lahendada kooli põhilised **pedagoogilis-psühholoogilised** ülesanded ja eesmärgid.

■ Välistatud pole rõhkude ümberasetamine näiteks töös eriti andekatega. Me võime suurendada iseseisva töö osa, loovust, arendavate ülesannete rolli jne.

■ Mudel on rakendatav niisuguste ainete õpetamisel, mis põhinevad vaimsel tegevusel ja intellektuaalsel arengul. **Motoorika arendamine** nõuab teisi põhimõtteid.

■ Juba aastaid on koolis käsitletud mudeli järgi rõõmsameelselt töötatud. Empiirilised järeldused on just sellest praktikast pärit.

*

Üksikprobleemide täpsemaks uurimiseks seoses vaadeldud mudeliga soovitab autor oma järgmisi artikleid ja töid:

1. Nägemismälu, slaidid ja õpilased. – Haridus, 1989, nr 12, lk 30-33.
2. Kõrgema närvitegevuse eritüüpidest koolis. – Haridus, 1990, nr 8, lk 31-33.
3. Õpetamisest seoses õppimisega. – Haridus, 1991, nr 5, lk 26-28.
4. Tingimatute refleksi arvestamisest õpetamisel-kasvatamisel. – Haridus, 1991, nr 9, lk 21-24.
5. Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahendeist tundides. Tallinn, 1992, 117 lk.
6. Õpilased tundides mõtlema! – Haridus, 1992, nr 10, lk 2-6.
7. Õpilasest lähtuv õpetamine. – Haridus, 1993, nr 7/8, lk 15-18.
8. Valupunktiks on üleminek keskastmesse. – Kooliuuenduslane, 1994, nr 10, lk 52-56.
9. Vasakukäeline õpilane. – Haridus, 1994, nr 4, lk 46-48.
10. Omandamisprotsess ja õpetaja tegevus tunnis. – Kooliuuenduslane, 1994, nr 11.

Kuidas arendada andekat last esiõpetuses

VAIKE POTSEPS, Tartu Õpetajate Seminari vanemõpetaja, ÜPUI liige

Andekate laste arendamine on probleemiks kogu maailmas. Arenenud suurriikides on andekate laste sihipärane mõjutamine oluline seetõttu, et nad võimalikult palju teadusele ja majandusele kasu tooksid. Üks ühiskonna progressi eeldusi ongi andekate laste avastamine, õpetamine ja pärast ühiskonnas kasutamine. Tähtis on, et teatud väljaõppe saanud inimesed ka oma riigi heaks töötaksid.

Annete avastamisel, õpetamisel ja kasutamisel on väga oluline roll lapsevanematel ja õppeasutustel. See kõik on aluseks, et andekas inimene leiaks ühiskonnas maksimaalse kasuliku rakendatuse (1, lk 4).

Nõrkadele lastele on loodud mitmekülgne tugiõpetuse süsteem, viimasel ajal on hakatud küsima, kas ka ebatavaliselt andekad lapsed ei vajaks erilist tähelepanu. Näiteks on USA-s loodud klassid andekatele lastele ja nad võivad alustada ülikooliõpinguid eakaaslastest varem.

Andekate laste sihipärasest uurimist alustati 1921. ja 1922. aastal Californias. Selleks valis psühholoog L. Terman välja 1500 õpilast, kellel IQ punktide summa oli 135 või enam. Uuring kestis kokku 24 aastat ja selle alusel väideti, et IQ on usaldatav näitaja vaimsete võimete hindamisel.

Viimasel ajal kritiseeritakse USA haridusministeeriumi raportis koole seepärast, et need arvestavad liialt ühekülgset intelligentsuse teste ja jätavad muud andekust osutavad omadused tähelepanuta, näiteks Purshingini erikoolis Californias oli laste intelligentsuse määr üle 132 (IQ testi alusel).

Mis on andekus ja kuidas seda kindlaks teha?

Aastaid on olnud võtmeküsimusteks, mis on üldse andekus, millised tegurid seda mõjutavad ning kuidas on andekus arendatav. Praegu ollakse arvamusel, et andekust iseloomustavad eelkõige intelligentsus, loovus ja eriandekus (matemaatiline, keeleline, käeline, muusikaline või teiste kunstide alane andekus).

Andekate laste määratlemiseks pole olemas peale intelligentsuse mingit täpset kriteeriumi. Üldiselt on sellistel lastel lai sõnavara, arenenud visuaalsed ja motoorsed vilumused ning eetilised arusaamad. Nad on tavaliselt õrnatundelised, energilised, hea keskendumis- ja kujutlusvõimega.

Tänapäeval on andekust hakatud vaatlama koos isiksuse omadustega, eriti motivatsiooni, huvide, vajaduste, enesehinnangu ja töökusega. Suurt tähtsust omistatakse sotsiaalsele taustale. Andekust kujundavad pärilikkus, keskkond ja miljöö, kõik need komponendid toimivad lapse arengus vastastikustes seostes. Andekus pääseb mõjule vaid siis, kui seda toetavad teised tegurid, eriti olulised on lapse kodused arengutingimused koolieelses eas ja esiõpetuses.

Meie koolipraktikas on andekuse uurimisel kasutusel testid (intelligentsuse ja loovuse testid, testid erivõimete kindlaks tegemiseks); õpetajate hinnangud; õpilase tegevuse tulemused (eelkõige õpiedukus ja tema tööde analüüs, võistluste tulemused jm).

Kahe viimase meetodi puhul on õpetaja roll eriti oluline, seetõttu on kindlasti vaja, et õpetajal oleksid oskused ning soov tegelda andekate lastega. Nii võiks soovitada 1. klassi õpetajale, kes tahab oma õpilaste oskusi ja teadmisi täpselt tundma õppida, Tove Kroghi testi koolivalmiduse määramiseks. Testida tuleks 10 last rühmas, laste tööd peaks jälgima kaks täiskasvanut. Oluline on testimise ajal jälgida, kuidas laps

tööle hakkab, kas ta esitab küsimusi või püüab vaadata teiste laste töid, milline on ta töötempo. Testi pole soovitatav teha kohe esimesel koolinädalal, laps peab olema koolis pisut kohanenud, tundma end testimise ajal vabalt, ta tegutsemist tuleb jälgida last häirimata.

Üldistest vaimsetest võimetest lihtsam on kindlaks määrata eri-võimeid, sest need avalduvad vastavas tegevuses suhteliselt eredamalt. Need võimed avalduvad ka koolisisestel võistlustel ja olümpiaadidel.

Missugused on andekate laste probleemid Eestis praegu?

Seda teemat on uurinud Tartu Õpetajate Seminari üliõpilased praktika vältel järgmiste küsimuste põhjal (küsitleti nii maa- kui ka linnaõpetajaid).

■ Kuidas diagnoosite lapse andekust emakeeles?

■ Mis on soodustanud lapse andekust koolis?

■ Mida peetakse oluliseks probleemi puhul (a) kodu, b) kool, c) massikommunikatsioon)?

■ Mida on vaja teha?

Linnaõpetajad arvasid

1) Andeka lapse sõnavara ja jutustamisoskus on enam arenenud, tal on oma maailmavaade. Tema moodustatud laused ei ole kunagi paarisõnalised, oskab oma mõtteid väljendada.

2) Lapse arengut koolis on soodustanud õpetaja tegevus (lisaülesannete, raskema koduse töö andmine, huviringide soodustamine ja juhendamine).

3) Probleemideks on järgmised asjaolud: a) kodus ei tea vanemad, et nende laps on andekas, või ei oska last arendada; b) klassis palju õpilasi ja õpetajal ei jätku andekate laste jaoks aega; c) laps vaatab TVst kõiki saateid, mis ette juhtuvad, selletõttu jääb ka lugemine tagaplaanile.

4) Oleks vaja kodus lapsega pidevalt tegelda, arutada temaga maailmaasju, nii areneks laps ja tal tekiks huvi kõige uue ja huvitava vastu. Eriti tugevasti on vanematesse juurdunud arvamus, et kui lapsega on midagi halvasti, on süüdi ikka kool. Nüüd on hakatud põhjusi otsima ka kodust.

Aja puudumisel peab õpetaja leidma andeka lapse jaoks sellist tööd, mida laps saab täiesti iseseisvalt teha ja mis ei vaja erilist selgitamist.

Õpetajad peaks leidma aega aidata lapsel orienteeruda infotulvas ja soovutama lugeda just sellele lapsele sobivat lektüüri. Klassijuhataja peaks konsulteerima ka andeka lapse vanemaid, andma nõu lapse arendamiseks.

Maaõpetaja arvamused

1) Oldi nõus linnaõpetajatega; lisati veel, et andekas laps saab õpetaja seletusest kiiresti ja õigesti aru ning teksti lugedes teadvustab endale, mida loeb; ei loe kunagi mehaaniliselt.

2) Lapse arengut soodustab, kui õpetaja leiab üles selle külje, mida lapses arendada ja otsib talle erinevate raskusastmetega tööd.

3) Probleemid: a) maal ei ole palju võimalusi lapse arendamiseks, huviringe on vähe või pole neid üldse, lapse kojuminek sõltub enamasti bussiaegadest; b) kui laps töö valmis saab, peab ta ootama, põhitöö tunnis tehakse nõrgematega; c) laps istub pidevalt teleri ees, vaatab saateid valikuta; loetakse järjest vähem.

4) Õpetaja saab soovitada lapsevanematele võimalusi ja vahendeid lapse edasiarendamiseks. Õpetaja võiks andekat last kasutada nõrgemate laste järeleaitamisel.

Küsitluse põhjal jäi siiski mulje, et üldiselt tegeldakse meil andekate lastega vähe. "Keskmisele õpilasele" kohandatud õpetus on mugavam, pealegi on meil aastakümnete vältel andekaid teistega ühele tasemele surutud, andekatest rääkimine oli lihtsalt tabu. Üheks põhjuseks on

kindlasti ka asjaolu, et meie õpetajad pole saanud vastavat koolitust, ei tunta andekatega tehtava töö metoodikat ja on vähe kogemusi. On loomulik, et andekad õpilased vajavad väga võimekaid õpetajaid.

Mida teha?

Esiõpetuses on põhiliseks andekuse arendamise teeks klassisisene ülesannete individualiseerimine, et laps ei peaks ootama, kuni teised järele jõuavad. On väga hea, kui andeka lapsega tegeldakse ka tunniväliselt – ringides, klubides, kus tema tööd ka avalikult tunnustatakse. Lapse kõrge arengutaseme korral peetakse talle kasulikuks kohe teise klassi astuda (8, lk 32).

Andekad lapsed, kes oma võimete järgi ei tegutse, kalduvad negatiivsele meelestatusele kooli suhtes. Kui kogu klass on kohandatud kesktasemega õpetusele, muutuvad võimekad lapsed ükskõikseteks, laiskadeks, hooletuteks (3, lk 59).

Andekas laps on tavaliselt kiirema töötempoga. Kiiresti töötav laps jääb aga vahetevahel tööta ja peab uut ülesannet ootama. Need pausid on aga kahjulikud: õpilase tähelepanu kaldub tööst kõrvale, ta mõte eksleb. Seepärast on kindlasti vaja ülesandeid ja lisamaterjali, mida anda lapsele, kes jõuab oma töö teistest varem valmis.

Esiõpetuses sobivad selleks hästi mitmesugused

sõnavaraharjutused.

■ Leia joone alt sobiv sõna ja mõtle toite, mis sellele loomale maitsevad.

KARU ...	JÄNES ...	KASS ...
ORAV ...	KOER ...	KUKK ...
HUNT ...	KITS ...	

sööb, maitseb, nokib, kugistab, närib, kröbistab, näsib, mekib
(nt Koer närib konti)

Koosta nende lausete põhjal jutuke "Mutionu sünnipäevapidu". Võid ise lauseid juurde mõelda.

■ Moodusta uusi sõnu nii, et iga sõna algab uue tähega.

- OOL (*kool, tool, sool, hool, nool*)
- UKK (*kukk, sukk, nukk, tukk, lukk, pukk*)
- IIL (*siil, kiil, viil, müil*)

■ Õpetaja annab lapsele ümbriku, milles on sõnakaardid. Nendele on kirjutatud sõnapaarid. Kokku tuleb sobitada vastandsõnad loto põhimõttel.

must	laisk		
		virk	lagi
valge	ülal		
		all	põrand

■ Leia sõnu, millel on mõlemat pidi lugedes tähendus.

KOOK SAAR LOOK SAAK ...

■ Paiguta tähed sõnades nii, et saaksid uusi sõnu (nt lõke - kõle).

SAI – ÕUN – KEEL –
LOTO – KAAN – PARK – KASTE –

■ Koosta sõnakett nii, et iga eelmise sõna viimane täht oleks järgmise alguseks: KANA – AKEN – NUGA ...

Harjutust võib veel raskendada, kui valida sõnu ainult nimisõnade (omadussõnade) hulgast.

■ Leia, missugune sõna ei sobi teistega ühte ritta:

VAAS, KALA, SEEN, KLAAS
KUKK, NUKK, SAABAS, LUKK

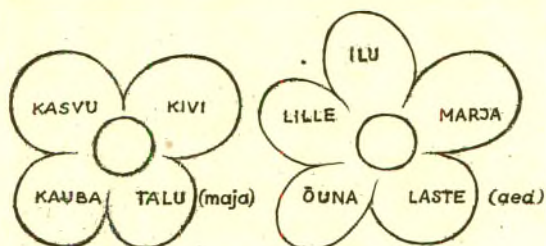
■ Jätka rida.

HALISEMA – NUTMA –

LAUSUB – ÜTLEB –

MAGAMA – TUKKUMA –

■ Leia, millised sõnad sobivad õite südamikku (moodusta liitsõna lõpp).



■ Kasuta võrdlemiseks sobivat sõna.

NOBE NAGU NIRK ... KUI KOER
 ... NAGU ORAV ... KUI HUNT
 KAVAL NAGU ... ARG NAGU ...

Mõtlemis- ja nuputamisülesandeid

■ Loe sõnad paremalt vasakule. Aiasaadused, mis kasvavad maas, joo-
 nista (kirjuta) mulla sisse, mis puu otsas, joonista puu otsa.



NUÕ MOOLP

LUTRAK LUBIS

NRIP

■ Leia aastaegade juurde võimalikult palju sõnu, mis sobivad ainult selle aastaajaga.

SUVI: liblikad, ...
 SÜGIS: kartulivõtt, ...
 TALV: külm, ...
 KEVAD: kuldnokad, ...

■ Nimeta võimalikult rohkem sõnu antud kava järgi:

Hooned: ... Elukutsed: ... Koduloomad: ...
 Sõidukid: ... a) maal... b) merel ... c) õhus ...

■ Ühenda kriipsukesega sõnapaarid, mis omavahel sobivad.

JUUKSUR PEDAAL
 PAGAR SÕRMKÜBAR
 AUTOJUHT KEEKS
 RÄTSEP FÖÖN

■ Leia halva lapse hüüdnimi.

LAISK PUNN
 VENI KÄPP
 JONNI PÜKS
 ARG VORST
 SIID VILLEM

■ Moodusta võimalikult palju uusi sõnu tähtedega, mis sisalduvad sõnas ALLMAARAUDTEE.

■ Kirjuta 3 käsku ja keeldu, mida metsloomad võiksid anda inimestele.

■ Mõttele muinasjutt, kus on vaja järgmisi asju: redel, korv, lilled, linnud ...

■ Kirjuta ühesuguse tähendusega sõnad kõrvuti.

jänes – susi, hallivatimees

karu – kábikuningas

orav – tuttsaba, kõõrdsilm

konn – kavalpea

hunt – krooksuja

rebane – pântjalg

■ Igas reas tuleb tähti niimoodi ümber paigutada, et saad ühe spordiala. Seejuures jääb aga igas reas üks täht üle. Kui neid tähti ülalt alla lugeda, saad veel ühe olümpiamängude ala.

SALM	ETNA	NUI
MADU	VAAS	LABA
VAHT	PUDE	PEET
HANI	MARU	TEE
KAAR	KOOT	ABAI
KURSK	JÕGI	KEET
LEHIS	JAAM	KIIN

■ Kes on lasteraamatu autor, mille pealkiri on peidetud sellesse nimekaarti?

KUSTI ROOS
TAMSALU

■ Linnade nimedes on tähed segamini läinud. Pane need õigesse järjekorda ja kirjuta harjutus vihikusse!

AANSLT, AURTT, ÖURV, NÄRUP, ALLTNNI, AAPT, AAALUHSP.

■ Moodusta neist nimedest neli ees- ja perekonnanime. Kirjuta need vihikusse!

NEE SUUKK	TIIU ULUT
JAKA ÄNDM	PPEE AKSK

■ Leia antud sõnadest sulle tuttava eesti muinasjutu pealkirjad.

HUNTI USSI HIND PEREMEES VETEVANA KUNINGAS IHNUS
KARU HEATEGU SADA TEENE VARSA

■ Leia sõnaketi lülid. Kirjuta vanasõna õige kuju vihikusse.

kessõprutahabsaadapeabisesõbralikolema

■ Leia igale loomale õige omadus. Kirjuta laused vihikusse. Missugused on loomad?

Karu on (väle, kohmakas, kartlik). Hunt on (tige, sõbralik, rumal). Jänes on (vapper, uhke, arg). Rebane on (maias, kaval, virk). Orav on (väle, aeglane, kohmakas). Siil on (julge, töökas, kärmas). Koer on (tark, kõlvatu, unine).

■ Kirjuta harjutus vihikusse, leia lünka sobiv sõna.

1. Varblane ... õues, vares ... 2. Lõoke ... taeva all. 3. Kuldnokk ... oma maja katusel. 4. Kägu ... kuusikus. 5. Pääsuke ... puu otsas. 6. Ööbik ... kaasikus. 7. Tihane ... õunaaias. 8. Part ... lombi ääres. 9. Kana ... aias. (prääksub, sädistab, vidistab, vilistab, sirtsuub, kraaksuub, kukub, laksub, kireb, kaagutab)

■ Kuidas loomad häälitsevad?

Kass, koer, lammas, lehm, hobune, siga, kukk, kana, part, varblane, hiir, hunt.

Loom	Häälitsus	Mida teeb?	Mis on kuulda?
kass	näu-näu nurr-nurr	näub nurrub	näugumine nurrumine

■ Tähtede järjekorra muutmisel selgub, mis kojad need on.

1. ESE K O A
2. PIRET K O D A
3. ÖLAK K O D A
4. ERA K O D A
5. ELUTU O D A
6. PESI K D A
7. ANU KING K O D A

Sõna paksult ääristatud ruutudes tähendab mitmepealist lohet. Nii nimetatakse ka kunstisalongi Tallinnas kaupluse "Maiasmokk" kõrval.

■ Kirjuta ruutudesse õiged sõnad ja loe juuresolevate sõnade või tähtedega kokku. Saad mitmeid sõnu, mis kõik on seotud autoga.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TÕSTUK	KAUG	ESI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	KRAANA	LÄHI	TAGAVARA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	RONG	STOPP	HOO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BUSS	SUUNA	RIHMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	JUHT	GABARIIT	ROOLI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PESULA			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lisaülesandeiks sobivad mitmesugused salakirjad tähestiku alusel, vanasõnade leidmine, mõistatuste ja ristsõnade lahendamine. Ülesanded tuleb valida nii, et need arendaksid lapse sõnavara, mõtlemist, fantaasiat, loovust ja iseseisva töö harjumusi.

Tartu Õpetajate Seminari neljanda kursuse üliõpilased on igal õppeaastal esimesel koolinädalal vaatluspraktilal 1. klassis ning õpivad tundma 1. klassi astujate kooliküpsust. Katsete tulemused näitavad, et 3/4 1. klassi lastest oskavad lugeda või veerides lugeda, 1/4 lapsi tunneb tähti või üksikuid tähti. Vähenenud on kodust ja lasteaiast kooli tulnud laste oskuste erinevused. Lasteaias käinute eelteadmised on väga erinevad, põhjuseks võib olla kaasaegse programmi puudumine koolieelses kasvatuses. 1. klassis on äärmiselt erineva tasemega lapsi, seepärast peaks koolil ja õpetajal olema võimalus eriti võimekaid lapsi üle viia järgmisse klassi. Andekate lastega tegelemiseks vajavad õpetajad täiendusõpet. Koolipsühholoogi abi saab eeskirjade kohaselt arvestada alates 6. klassist.

Õppekavades ei peegeldu kuidagi andeka lapse arendamine. Maa-koolide huvihariduse arendamise eest peaksid vallad paremini hoold t kandma; nt muusikakooli astumine on vajalik algklassieas, samuti tantsuõpetus; suured õpilasarühmad ei võimalda korraldada rühmatööd; hästi edasijõudvad õpilased vajavad tunnustust.

On vaja sellist hariduspoliitikat, mis kindlustaks andekatele lastele võimaluse oma andeid arendada ja rakendada. Tuleb püüelda sinnapoole, et igal inimesel oleks võimalik saada võimetekohast haridust. Seda peetakse üheks tähtsaks inimõiguseks. Praegu on aga olemas oht, et hea haridus muutub rikaste privileegiaks. Samal ajal vähenevad suuremal osal lastest, eriti maastel, oma võimete väljaarendamise võimalused. Samas leidub aga mitmesuguseid võimalusi, mis ei nõua mitte täiendavaid ressursse, vaid üksnes mõistlikku hariduskorraldust.

Kirjandus

1. Anttila P. Miten vanhemmat ja koulu voivat tukea lahjakkaita lapsia. – Kotiliesi, 1994, no 5.
2. Hiie E. Mõtlet ja jutusta. Tallinn, 1993.
3. Käis J. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn, 1992.
4. Mägi M. Kuidas arendada andekat last. TÕSi kursusetöö, 1994.
5. Poltrago E. Kuidas arendada andekat last esiõpetuses. TÕSi kursusetöö, 1994.
6. Tammi K. Andekad lapsed ootavad tööd. – Haridus, 1992, nr 11.
7. Tammi H. Andekate laste arendamisvõimalusi 2. klassi emakeeletundides. TÕSi kursusetöö, 1994.
8. Unt I. Andekate laste arendamise probleeme. – Haridus, 1992, nr 1.

Muusikaline ja intellektuaalne areng on seotud

MAIE VIKAT, TPÜ alghariduse osakonna kaasprofessor

Muusikalise tegevuse edukus sõltub suurel määral emotsioonide arengust, kuid nõuab lastelt ka aktiivset mõtetegevust. Muusika kaudu tunnetab inimene iseennast, tajub inimtunde varjundirohkust, temas tärkab kujutlus ülevast niihästi ümbritsevas keskkonnas kui ka iseendas. Tänu oma emotsionaalsusele ja kommunikatiivsusele loob muusika võimaluse kujutluste ja kunstielamuste tekkeks, võimendab tundmuste kaudu ka teisi kasvatusfaktoreid. Luuakse vajalikud tingimused lapse sensoorseks ja intellektuaalseks arenguks.

Paljud muusikapsühholoogid (Michel, Tarassova, Bentley jt) on oma uurimuste põhjal kinnitanud, et lapse muusikalise ja intellektuaalse arengu vahel on seosed, rõhutades just muusikalise kuulmise tihedat seost teiste tunnetusprotsessidega (mõtlemise, mälu, fantaasia, kujutlusega), aga ka tahteprotsesside ning kõne arenguga. Seda kinnitab ka muusikaõpetajate praktilise töö kogemus. Muusikaliselt enamarenenud lapsed on reeglina võimekamad ka teistes tegevustes, eelkõige õpitegevuses.

Eelkooliealisele lapsele on tunnuslikud ergas kujutlusvõime, fantaasia ja kogu tunnetustegevuse elamuslikkus. Tunnete kaudu aga antakse muusikas edasi informatsiooni, mis mõjub stimuleerivalt lapse isiksuse üldisele, ka intellektuaalsele arengule.

Kaasajal pööratakse üha enam tähelepanu lapse loominguilisele tegevusele. Eelkooliealise lapse muusikalis-loominguline, improvisatoorne tegevus on üks tema loomulikke vajadusi ja eneseväljendusvorm, mis aktiveerib ühtlasi iseseisvat mõtlemisvõimet. Lapse loominguprotsessist võtavad osa kõik tähtsamad psüühilised (sensoorsed, intellektuaalsed ja emotsionaalsed) protsessid. Eriline tähtsus on kujutluse ja fantaasia lennukusel ning intellekti hinnangulisel suhtumisel.

Muusika kuulamine nõuab vähem või rohkem kestvat, keskendunud tähelepanu. Näiteks kui laps vaatab pilti või skulptuuri, tajub ta kunsti teost terviklikult. Muusika kuulamisel aga jõuab terviklik taju lapseni viimaste helide kõlades. Kuulamise ajal jõuavad muusikalised kujundid lapse teadvusse järk-järgult. Tänu mälule taastab laps muusikateose sisu, selle üksikud episoodid, kujundid, motiivid. Kui teadvus ei töötaks selliselt, ei tajuks laps ka muusikateost tervikuna. Nii on muusika emotsionaalse või intuiitiivse tunnetuse kõrval oluline ka selle loogiline, racionaalne tunnetus. Kuulates loob laps vastavalt muusika iseloomule oma kujutluses uusi emotsionaalseid seoseid või meenutab varem läbielatud situatsioone ning rikastab neid oma fantaasiaga. Teeb esimesed üldistused, võrdlused, tekivad assotsiatsioonid, ta määratleb muusikateose karakteri, õpib tundma selle struktuuri.

Muusikaliste kuuldekujutlustega opereerimine nõuab tähelepanu ja taju teravust. Sellega kaasnevad intellektuaalsed protsessid — kujutlus, vastandamine, võrdlemine, analüüs ja süntees, mis oma vastastikuse seosega etendavad olulist osa muusika teadlikul ja emotsionaalsel tajumisel. Pea iga teos, millega laps tutvub, toob kaasa uued elamused, rikastab tema sisemaailma. Lapse tähelepanu keskendub üha enam muusikale, selle väljendusvahenditele.

Muusika kaudu arenev mõtlemisfäär laiendab lapse üldisi teadmisi, silmaringi ja võimekust mitmekülgseks vaimseks tegevuseks. Muusikalise kogemuse põhjal sünnib ja areneb muusikalis-kujundlik mõtlemine, mis on lahutamatu seotud mõtlemise teise omaduse — emotsionaalsusega, ühe olulisema loovuse eelsoodumusega. Heliline

Uurimused kinnitavad lapse muusikalise ja intellektuaalse arengu vahelist seost.

Muusika kuulamine arendab tähelepanu...

...kujutlusvõimet, analüüsi- ja sünteesioskust.

Areneb lapse
mõtlemisvõime.

mõtlemine ning mitmesuguste rütmilis-meloodiliste järgnevuste leiutamine soodustab loogilise mõtlemise arengut. Abstraktse mõtlemise alg-etaipiks on näiteks ruumiline kujutus heli kõrgusest. Lapsele tutvustatakse algselt kõrgeid ja madalaid helisid astmenimedega ja käemärkidega, mis on aluseks edasisele noodikirja lugemisoskusele.

Võrreldakse peamiselt analüüsi ja sünteesi abil. Juba lihtne ühe- ja poolelöögiliste nootide, kõrgete ja madalate helide vastandamine on analüüs. Analüüsi abil jaotatakse laul motiivideks, fraasideks, osadeks, laulu esitus aga üksikuteks elementideks (rütm, dünaamika, intonatsioon, hingamine jmt). Esitus sünteesib need koostisosad. Üldistamine tihedas seoses võrdluse, analüüsi ja sünteesiga on muusikaliste nähtuste üldiste tunnuste ja iseärasuste kokkuvõte, moodustades keeruka mõtlemisprotsessi. Näiteks muusikateose üldiste tunnuste vastandamine juhib žanri (marss, tants, hällilaul vm) mõistmisele. Sellises tegevuses kujuneb välja tähelepanu kontsentreerimise oskus — tähtis element mõtlemise arengus.

Laulul on tänu oma sõnalisele sisuseletusele suuri võimalusi kujundada lapse kõlbelis-esteetiliselt suhtumist elunähtustesse, ergutada kujutusvõimet ja fantasiat, kujundada tema mõtteid ja tundeid, anda neile sotsiaalne suunitlus. Isegi kõige lihtsama laulu esitus nõuab intellektuaalset lähenemist, nagu näiteks võrdlusele või üldistusele tuginevat laulu karakteri, meloodilise liikumise, struktuuri jm määratlust. Laulu meeldejätmise kiiruse, täpsuse ja kindluse saavutamiseks peab laps mobiliseerima oma vaimse potentsiaali. Laulu esitamise aluseks on kuulmis-, tunnetuslik-motoorne ja spetsiifiline emotsionaalne mälu, aga ka lapse aktiivne mõtletegevus. Laulda saab vaid seda, mis kujutlustes olemas. Kujutlused tekivad aktiivses muusikalises tegevuses, lühikesed meloodilised motiivid jäädvustuvad lapse mällu paremini kui üksikud helid. Mida rohkem analüsaatoreid võtab osa kujutluste tekkest, seda tugevamad need on. Muusikalised kujutlused on aluseks ka muusikaliste nähtuste sisemiste seoste mõistmisel. Laulmine ja muusikalised mängud arendavad oluliselt lapse kujutusvõimet ja mälu.

Tänapäeva
lapsele meeldib
rahvalaul.

Lauludes kajastub rahva ajalugu. Laul on läbi aegade olnud üks olulisemaid inimese emotsioonide ja püüdluste väljendamisvormi. Selle tunnistuseks on rahvalaulude rohkus. Üllatuslikult on tänapäeva laps eriti vastuvõtlik rahvalaulu lihtsa, monotoonse, aga samas sugestiivse viisi, sõna kauni kõla ja rütmi suhtes. Rahvalaulu kasutamine meie ajas lubab selle alusel luua uue traditsiooni. Teatavasti kaitseb omakultuurne vaimsus inimest, rahvalaulul on teraapiline funktsioon. Seda kinnitavad ka üliõpilaste korraldatud rohkearvulised katsed — atmosfäär, mis tekib folkloorist, on hea teraapia mitte üksnes lastele, vaid ka tänapäeva emadele-isadele.

Võrreldi
lasteringi
(kodused
lapsed) ja
lasteaialaste
arengutaset.

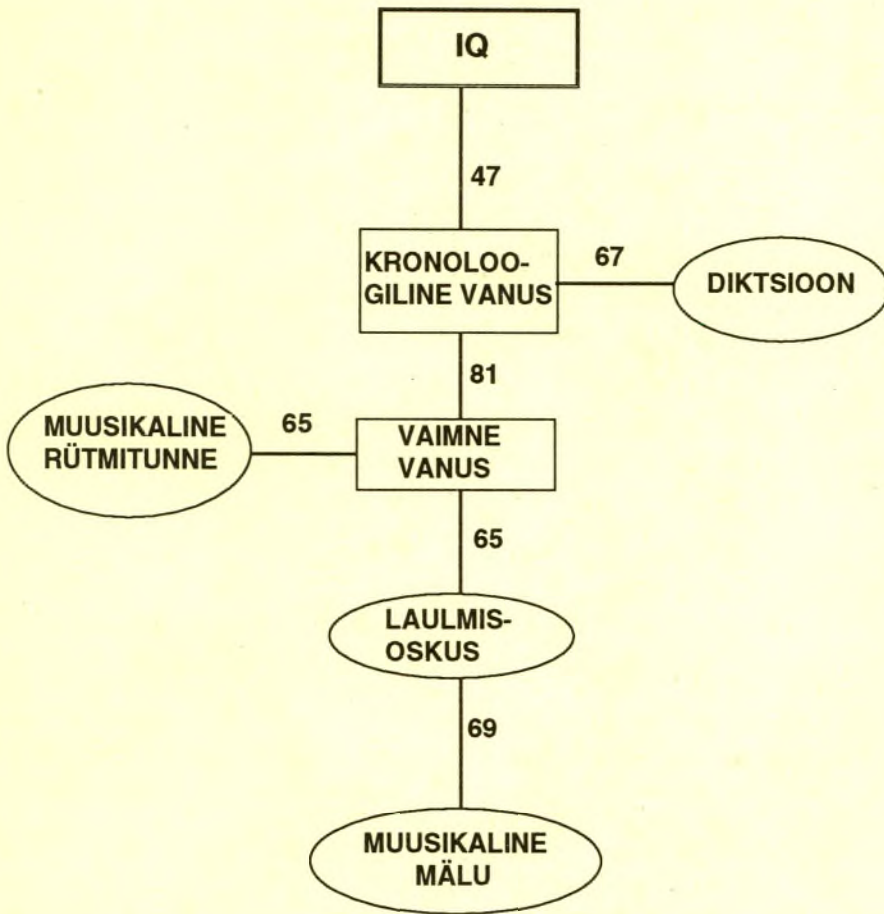
Pedagoogikaülikooli eelkoolipedagoogika ja -psühholoogia eriala üliõpilased on viimasaastatel olnud üpris innukad rahvalaulu ja -mängu harrastajad, selle kasutamisevõimaluste ja arengumõju uurijad. Huvipakkuv on möödunud õppeaastal läbi viidud lasteringi (kodused lapsed) ja lasteaialaste muusikalise ning intellektuaalse arengu taseme võrdlust ja seoseid käsitlev katse, milles osales 40 3–6aastast last. Lasteringi musitseerimismaterjalina domineeris rahvalaul.

Laste intellektuaalse arengu taseme kindlaksmääramisel kasutati Terman-Merilli üliandekuse testi, muusikalise arengutaseme puhul Riho Pätsi sellekohast meetodikat.

Katse algetalpil ilmnis kodulaste nii muusikalise kui ka intellektuaalse arengu tunduvalt madalam tase, võrreldes lasteaialastega. Üheks põhjuseks võib olla lapsevanemate liiga tagasihoidlik suhtlemine oma lapsega, aga ilmselt ka mehaaniliste suhtlusvahendite eelistamine. Silmatorkavaks kujunesid katse lõpul kodulaste arengunihted — üle

40% tõusis laste laulmisoskuse ja mälu, üle 30% muusikalise rütmihuvide tase. Sedavõrd intensiivne muusikaline areng võib olla seletatav laste huviga rahvalaulu sõnamängulisuse, huumori ja meetoodilise lihtsuse vastu, mis innustab ja aktiveerib.

Kodulapsed olid katse algul madalama arengutasemega, kuid nende areng oli kiirem.



Joonis 1. Kogu katsekontingendi arengutaseme näitajate korrelatsioonitee katse lõpul.

Kodulaste intellektuaalne areng ilmnes vaimse vanuse kiiremas kasvus võrreldes kronoloogilise vanusega. Katse algetapil oli lasteaialastel kergem Termin-Merilli testi sooritada kui kodulastel. Katse lõpus ei olnud erinevusi märgata. Kogu katsekontingendi muusikalise ja intellektuaalse arengutaseme näitajate korrelatsioonitee keskseks näitajaks osutus vaimne vanus, millel ilmsid tugevad seosed kronoloogilise vanuse (lapse antud hetke vanuse), laulmisoskuse ja rütmihuvidega. Kronoloogilise vanuse seos IQ ja diktsiooniga viitab ealise vanuse tähtsusele teadmiste ja kõne arengus. Laulmisoskuse ja mälu seos on ülimalt loomulik nähtus lapse muusikalises arengus.

Kokkuvõte

Korrelatsioonitee kinnitab laste muusikalise ja intellektuaalse arengu vahelisi seoseid. Kodulaste juures oli täheldatav sügavam keskendumisvõime, tasakaalukus ja intensiivsem areng. Katse lubab järeldada, et rahvalaulust võiks kujuneda tänapäeva laste isiksuse kujundamise algpunkt.

Osalemine ringis, kus kasutati palju rahvalaulu, soodustas kodulaste arengut.

Kui palju õpilased spordivad

MAIT ARVISTO, TPÜ professor

MEELI ROOSALU, TPÜ dotsent

JUHAN UNGER, TPÜ professor

Käesolev kirjutis on sisuline järg "Hariduse" üle-eelmises numbris ilmunud kirjutisele, milles käsitlesime õpilaste suhtumist sportimisse ja sportimise motivatsioone. Samale ankeetküsitlusele tuginedes (vastasid 13-, 15- ja 17aastased eesti kooliõpilased, $n = 3282$) püüame anda üldpildi nimetatud vanuses noorte sportimisaktiivsusest ning vaagida sellega seonduvaid tegureid ja probleeme. Kuna uurimus seostati osaliselt ühe rahvusvahelise tervisekasvatuse projektiga (*H13 sl-study*), on võimalik määratleda ka meie koht tänapäeva elukvaliteedi olulise kriteeriumi — spordiharrastuse — järgi.

Elukvaliteedi
oluline
kriteerium on
spordiharrastus.

Sportimisaktiivsuse määratlemisel kasutatakse tavaliselt sageduse (sportimiskordade arv nädalas) ja mahu (tundides) näitajaid. Seekord läks arvesse vaid intensiivne sportimine väljaspool kehalise kasvatuse tunde.

Kvalitatiivselt on eristatud 3 gruppi õpilasi: need, kes treenivad vähemalt 4 korda nädalas (teatud arendusliku, saavutusliku suunitlusega), 2-3 korda nädalas (füsioloogiliselt piisav, keskmine aktiivsus) või kelle sportimise regulaarsus on minimaalne (1 kord nädalas või vähem). Materjali on analüüsitud vanuse, soo ja piirkonna (Tallinn, teised suuremad linnad, maa) lõikes.

Nagu näha joonistelt 1 ja 2, harjutab vähemalt 4 korda nädalas 13aastastest poistest 29,0%, 15a – 29,6% ja 17a – 20,4%. Tütarlastel on vastavad arvud 16,7, 15,1 ja 10,3, seega praktiliselt 2 korda väiksemad. Sportimise sagedus langeb märgatavalt 15. ja 17. eluaasta vahel, kuid sama ei saa öelda sportimismahu kohta. See seletub ehk kõige enam võistlussportliku diferentseerimisega, treeningutundide pikkuse, aga ka iseseisva harjutamise ajalise kestuse suurenemisega.

Kui astume sammu "allapoole" (harjutatakse 2-3 korda nädalas), rohkem ajaviiteharrastuse tasemele, ei tähelda me poiste ja tüdrukute spordiharrastuse ulatuses erilisi erinevusi ja vanusegi lõikes langeb see vähe.

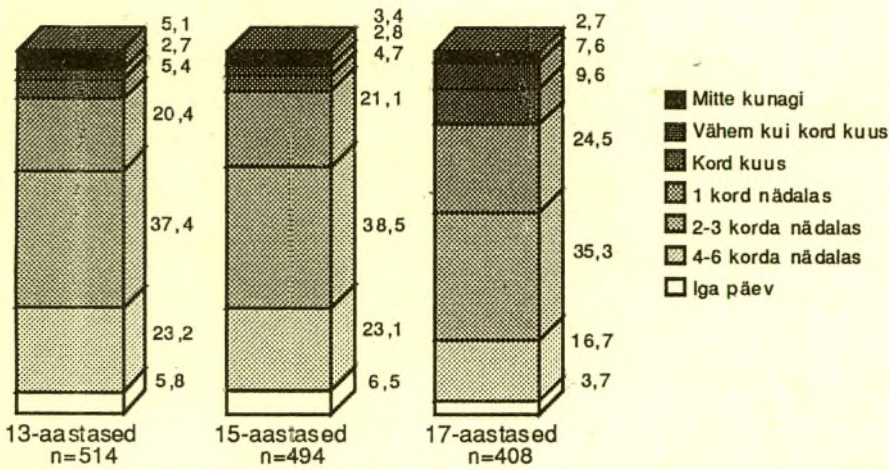
Õpilaste vanuse
tõustes teeb
spordihuvi
vähikäiku.

Nädalas üks kord või vähem harjutamine on iseloomulik rohkem tütarlastele (17aastaste hulgas on selliseid 56,0%), kuid lõtvuse suunas kipuvad sellest vanusest alates minema ka poisid (vastav näitaja 44,4%).

Meie andmed näitasid, et kõigis vanuseastmes harrastatakse sporti suvel märksa rohkem kui talvel, välja arvatud ehk 4 või rohkem korda nädalas harjutavad poisid — ilmselt aastaringiselt treenivad võistlussportlased. Tütarlaste suve ja talve erinevused on aga väga reljeefsed. 4 või rohkem korda nädalas sportivaid tütarlapsi on talvel umbes poole vähem kui suvel, nende sportlik tegevus näib taanduvat ühele korrale nädalas.

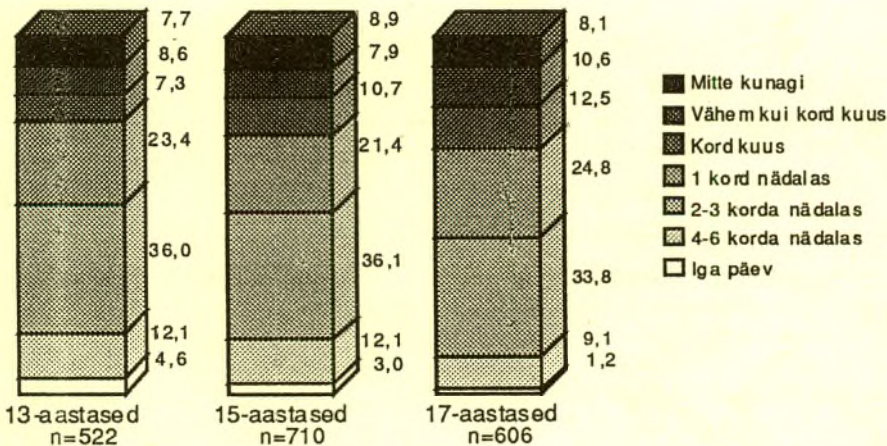
Esitatud spordiharrastuse näitajad peegeldavad ühelt poolt kõige üldisemaid tendentse ja proportsioone (poiste suurem võistlussportlik aktiivsus, sportimisaktiivsuse vähenemine vanemates klassides jm), kuid teisalt nende erinevuste sügavust. Meie läänepoolsete naabrite juures on olukord teistsugune. Skandinaavia- ja Madalmaades, aga ka Kanadas ja Walesis, mille kohta on saadud samalaadsed andmed, pole poiste ja tütarlaste spordiharrastuse sageduses erilisi vahesid, mis seletub eelkõige emotsionaalse tervisespordi levikuga. Seevastu räägib meie spordiharrastuse struktuur selget keelt võistlussportliku mudeli monopoolsest prevaleerimisest, võistlusspordi aga õpilaste enamik ei mahu. Spordiharrastuse regulaarsust vähendavad oluliselt treeningu-

Sportimissagedus lisaks kooli kehalisele kasvatusele (%)
Poisid



Joonis 2

Sportimissagedus lisaks kooli kehalisele kasvatusele (%)
Tüdrukud



tingimuste kitsikus või puudumine talvel, eriti lumevaestel talvedel. Õpilaste sportimisaktiivsuse üldpildi poolest sarnaneme rohkem Ungarile, Hispaaniale, Rumeeniale. Tütarlaste spordiharrastuses jääme märgatavalt alla Põhjamaadele, aga ka Kanadale ja Austraaliale (2; 3).

Võistlusspordi mudelitele taandunud ja sportimisraajatiste vähesusest piiratud spordiharrastus viib aga selleni, et täiskasvanute sportlikus liikumises jääme juba Soomelegi 2-3kordselt alla. Seda näitasid uurimuse n-ö kõrvalproduktina saadud andmed õpilaste emade-isade sportimise kohta. Mida Juku ei õpi, seda Juhan ei tea!

Korrelatiivsete seoste analüüs (vaata tabelit 1 ja 2) näitas spordis

Tütarlaste spordiharrastuses jääme märgatavalt alla Põhjamaadele, Kanadale ja Austraaliale.

ÕPILASTE SPORTIMISSAGEDUSE (väljaspool koolitunde)
KORRELATIIVSED SEOSSED TEISTE VAADELUD NÄITAJATEGA
Poisid

Näitajad	r		
	13a n=514	15a n=494	17a n=408
1. Sportimismaht tundides	62	65	78
2. Sportimissagedus talvel	54	61	74
3. Sportimissagedus suvel	45	49	52
4. Sportimismotiiv "sportides tunnen end hästi"	37	42	50
5. Osalemine spordikooli, -klubi töös	35	40	48
6. Sportimise jätkamine 20aastaselt	33	41	40
7. Sportliku taseme enesehinnang	33	32	43
8. Osavõtt võistlustest	29	29	31
9. Sportimismotiiv "olla spordis kõva"	26	28	31
10. Parima sõbra spordiharrastus	25	21	22
11. Eesmärk "hästi esineda võistlustel"	24	32	33
12. Kehalise vormi enesehinnang	24	31	36
13. Osalemine kooli spordiseksioonis	18	16	32
14. Olla spordikuulsuste sarnane	17	16	19
15. Isa spordiharrastus	17	11*	9*
16. Tunnen ennast edukana	16	15	18
17. Ema spordiharrastus	15	10*	8*
18. Hinnang kooli kehalise kasvatuse tundidele	13	6*	20
19. Sportimine tõstab väarikust ümbritsevate silmis	10*	14	17
20. Hinnang oma tervislikule seisundile	4*	8*	8*

Tabel 2

ÕPILASTE SPORTIMISSAGEDUSE (väljaspool koolitunde)
KORRELATIIVSED SEOSSED TEISTE VAADELUD NÄITAJATEGA
Tüdrukud

Näitajad	r		
	13a n=522	15a n=710	17a n=606
1. Sportimismaht tundides	64	70	76
2. Sportimissagedus talvel	54	65	72
3. Osalemine spordiklubi, -kooli töös	39	44	43
4. Sportimissagedus suvel	36	43	33
5. Motiiv "sportides tunnen end hästi"	35	37	42
6. Sportimise jätkamine 20aastaselt	34	33	44
7. Sportliku taseme enesehinnang	33	23	29
8. Kehalise vormi enesehinnang	29	23	31
9. Eesmärk "hästi esineda võistlustel"	26	12	10
10. Osavõtt võistlustest	25	12	15
11. Parima sõbra spordiharrastus	22	26	29
12. Tunnen ennast edukana	21	16	14
13. Sportimine tõstab väarikust ümbritsevate silmis	20	21	25
14. Osalemine kooli spordiseksioonis	18	19	22
15. Sportimismotiiv "olla spordis kõva"	15	7*	6*
16. Oma tervisliku seisundi hinnang	12	12	9*
17. Ema spordiharrastus	10*	5*	17
18. Olla spordikuulsuste sarnane	7*	5*	5*
19. Hinnang kooli kehalise kasvatuse tundidele	6*	10	10
20. Isa spordiharrastus	5*	3*	5*

* tähistatud korrelatiivsed seosed (r) ei ole statistiliselt usaldusväärsed (P = 99%)

osalemise otseste näitajate tugevat seost kavatsusega jätkata sportimist ka pärast kooli (antud juhul 20aastaselt).

Leidis kinnitust tõsiasi, et poiste sportimine on märksa enam kantud võistlussportlikust motivatsioonist, seostub enam senise spordisüsteemi organiseerimisvormidega (spordikool, võistlustest osavõtt, kooli sektioon jm) ja enesehinnanguga sportliku mõõdupuu järgi (tase, kehaline vorm, enesetunne).

Toodud andmed näitavad veel kord, et Eesti traditsiooniline perekonnasport (vanemad ja lapsed spordivad koos) reeglina ei toimi ja sportimiseltskond valitakse eakaaslaste seast.

Vanuse kasvades tugevnevad seosed sportimisaktiivsuse ja kehalise kasvatusetunde meeldivuse vahel.

Tervisliku seisundi enesehinnanguga sportimisaktiivsus eriti ei korreleeru, sest õpilaste valdav enamik on selles eas veel praktiliselt terve. Teisalt ei taandu sportlik eluviis kaugeltki üksnes hea tervise taotlustele.

Piirkonniti näitab õpilaste sportimisaktiivsus mõndagi huvitavat.

Tallinnas osaleb spordikoolides, -klubides tunduvalt rohkem 13aastaseid poisse kui teistes linnades ja maakeskustes. Vanuse tõstes on Tallinnas 4 korda nädalas või enam harjutavate poiste hulgas väljalangevus oluliselt suurem kui teistes linnades ja maakeskustes. 4 või rohkem kordi nädalas sportivaid 17aastaseid noormehi on Tallinnas peaaegu poole vähem kui linnades ja maakeskustes (vastavalt 13,9, 26,6 ja 20,8%). Tütarlaste väljalangevus on praktiliselt sõltumatu elupaiga linnastumise astmest, sest kõigis vaadeldud vanuseastmetes on 4 või rohkem korda nädalas harjutajaid Tallinnas veidi enam kui linnades ja maakeskustes. 17aastaste vanusegrupis on kord nädalas või vähem harjutavaid noormehi Tallinnas 50%, linnades 43,9% ja maakeskustes 38,4%; neide Tallinnas 49,7%, linnades 55,7% ja maakeskustes 61,7%. Andmed kinnitavad, et Tallinnas haaratakse koolivälisesse sportimisse nooremas eas oluliselt rohkem õpilasi kui teistes linnades ja maakeskustes, edasine väljalangevus on aga Tallinnas tunduvalt suurem. Maakeskustes jätkavad sportimisse kaasatud õpilased, esmajoones poisid, sportimist kuni kooli lõpetamiseni.

Tallinna vanematele õpilastele koha leidmine spordiharrastuses on eriti vajalik, sest üksnes paremaid väljasõeluvast koolivälisest spordikoolide süsteemist tänaste tingimuste ja nõudluste juures ei piisa. Ebaterve eluviisi võimalused ja ahvatlusedki teevad oma töö.

Vana tõde, et sportimissõbralikum keskkond ja suhteliselt paremad võimalused spordi harrastamiseks on Eestimaal kopsakamates maakeskustes ja linnades, mitte Tallinnas.

Kokkuvõtteks võib öelda, et noorte kehalises kasvatuses ja spordis pole olukord eriti räbal, sest valdav enamik õpilasi saab ühel või teisel moel liikumiskoormust lisaks kooli kehalisele kasvatusesele. Kõik see kipub "ära vajuma" tervisesportliku suunitluse puudumise, vastava konkreetse töö ja võimaluste vähesuse tõttu. Liites sellele sporditegevuse kängumise ülikoolides, kinnistame kurba tulemust, et vaid 10-15% täiskasvanutest harrastab sporti. See ei taga mitte kuidagi tsiviilühiskonna elujõulisust, igapäevast head enesetunnet ega tervist, ei vasta elukvaliteedi Euroopa standarditele.

Kehalise kasvatuses ja spordielu korralduses on hädavajalik minna laiemat teed pidi, kus oleks ruumi ja tegutsemisvõimalusi igapäevale.

Kirjandus

1. Arvisto M., Kannas L., Roosalu M. Noorte sportimisest. – Spordi Ilm, 1992, nr 2, lk 48–50.
2. Kannas L., Tynjälä J., Aaro L. E. and Wold B. Leisure Time Physical Activity and Health Related Behavior in four European Countries. Paper presented at "Health and Physical Education in the 1990's". Cuneo, Italy, 30.07.–30.08.1986.
3. King A. J., Coles B. The Health of Canada's Youth. Canada, 1992.
4. Maser M., Lepler L. Eesti koolinoorte eluviisi uuring. Jyväskylä, 1993.

Täiskasvanute spordiharrastuses jääme juba Soomelegi 2-3kordselt alla.

Tallinnas töötab paremaid väljasõeluvast spordikoolide süsteem.

Sportimissõbralikum keskkond on väljaspool Tallinna.

Täiskasvanute spordiharrastus Eestimaal ei vasta elukvaliteedi Euroopa standarditele.

Koolikonflikt

MARE LEINO, Riigi Kooliameti peametoodik

Üks "Omanäolise kooli" jätkuprojekte on "Probleemne laps põhi-koolis". Selles osaleb 60 õpetajat kolmekümnest Eestimaa koolist. Esimese kodutööna pidid õpetajad kirjeldama koolikonflikte. Enamik õpetajaid alles pusib selle ülesande kallal, tublimad esitasid oma tööd detsembrikuisel seminaril. Järgnevalt väike kokkuvõte seni laekunud töödest.

Esitati 54 konflikti kirjeldust 11 koolist (piirkonnad: Abja, Iisaku, Käina, Mustla, Tallinn, Valga, Vastseliina, Viljandi, Võru).

Konfliktide sisu

- * domineerib konflikt õpetajaga (sageli hindamisküsimustes);
- * järgnevad õpilase vastikus/tõrge kooli vastu (tihti johtub seegi konfliktist õpetajaga);
- * halvasti edasijõudev laps rikub tundi (et silma paista);
- * kooliprobleemi käivitas perekondlik probleem — vanemate lahusus, alkoholism, vanemate tööpuudus, vanem(ad) ei hooli lapsest, lohakus või laiskus;
- * õpetajate vahetus tekitab sageli pingeid (just 5. klassis tulevad uued õppeained, uued õpetajad uute nõudmistega);
- * kohanemiskustega õpilasel tekib probleeme (näiteks väikesel lapsel põhjustab suurde kooli tulekul stressi juba lärmigi);
- * konfliktid tekivad õpilaste vahel (kaaslased narrivad);
- * ühete konfliktide tagajärg ja uute põhjustaja on nn halba (koolivälisesse) kampa sattumine; sellega kaasnevad sageli valetamine ja varastamine, mistõttu koolikonflikt võib jõuda ka politsei tegevusvälja.

Üldistades võib öelda, et domineerib õpetaja ja õpilase konflikt, järgnevad õpilaste omavahelised konfliktid ning seejärel tulevad kõik muud.

Huvitav oli, et kaaslaste suhtumine nn probleemlapsesse reeglina halb ei ole. Vaid paaril juhul märgati, et teised narrivad, kuid siis oligi see juba konflikti sisu.

Ühest varasemast ankeedist jäi mulje, et koolielus on tegu väga tugevalt juurdunud stereotüüpidega. Väljalangenud õpilase endised klassikaaslased ja õpetaja kirjutasiid kaks aastat tagasi ankeedis nagu ühest suust, et koolist lahkunud õpilane oli laisk, lohakas, räpakas, rumal, perspektiivitundetu ja mis kõik veel. (Koolitee jätkajad olid aga ikka usinad, puhtad, viksid, sihikindlad jne). Õnneks sellist must-valget skeemi enam nii massiliselt ei esine.

Ootamatult palju märgiti aga, et koolikonflikti üks osapool oli ebapedagoogiline õpetaja. (NB! Kodutööde autorid olid ju ise ka õpetajad!). See manitseb tähelepanelikkusele. Ilmselt on "Õpetajate Lehes" (6.01.95) avaldatud meie projekti loosung "Veelgi rohkem tolerantsust!" asjakohasem, kui seda ise algul arvatagi oskasime.

Õpetajatele heideti ette, et nad valavad oma halba tuju laste peale välja, et nad ei seleta piisavalt. Oli ka juhtumeid, kus hinnet kasutati distsipliini tagamise vahendina.

Siinkohal tahaksin avaldada ühe oma ammu meeles mõlkunud mõtte. Kas poleks aeg kutsuda üles kõiki koolieluga nii või teisiti seotud inimesi (õpilasi, õpetajaid, lapsevanemaid, vanavanemaid jne) kirjutama kõikidest nn ebaõpetajalikest juhtumistest koolis? Kuivõrd õpilane on inimene, siis nii lapse õiguste konventsiooni kui ka inimõiguste deklaratsiooni põhjal on tal õigus nõuda viisakat kohtlemist koolis. Olen veendunud, et mitmed õpilased lahkuvad koolist "tänu" ebapedagoogilisele õpetajale. Võiks sisse seada näiteks hariduselu usalduskirjakasti. Sinna koguneks kindlasti palju põnevat materjali.

Õppeainete löikes esines enam konflikte ema- ja võõrkeeles. Aga ka

keemia, ajaloo, kirjanduse, joonistamise, reaalinete ja laulmise õpetajatega tekkis konflikte. Keelealased arusaamatused johtusid enamasti õpetaja vahetusest. Tuli uus õpetaja, kes leidis, et varem normaalselt edasi jõudnud laps ei oska tegelikult midagi. Laulmistunnis nõudis õpetaja viisipidamist ebumusikaalselt lapselt; koorilaulus oli konflikti sisuks aga küsimus, kas see on kohustuslik või vabatahtlik aine. (Ühes koolis lahendati viimati-mainitud probleem väga kenasti. Kutsuti kokku lapsevanemate koosolek, kus esines lastekoor. Laulud olid kenad ning emad-isad otsustasid üksmeelselt, et koorilaulutundi on vaja.)

Keeltealased konfliktid liitusid sageli õpilaste düsgraafiliste ja logopeediliste probleemidega. Meditsiiniga seonduvatest võiks mainida veel õpilaste närvilisust ja kergelt ärrituvust, sügelisi, kehva tervist, hüperaktiivsust, ka nn kiiret (üle)kasvamist eakaaslastega võrreldes.

Umbes pooltel nn raskete laste vanematel (paraku oli neil enamasti küll vaid üks vanem), oli omal probleeme alkoholiga.

Nii ei saa koolikonflikte vaadelda/lahendada kodust konteksti arvestamata. Seda on lihtsam öelda kui teha. Ei saa ju nõuda õpetajalt, et ta vanemaid hakkaks ümber kasvatama. Ometi meie projektis osalevad õpetajad vähemalt kontakteeruvad kodudega, vestlevad vanematega. Õpilane nn kaardistatakse (anketeeritakse, iseloomustatakse) nii enne temaga tegelema hakkamist kui ka kevadel, pärast individuaalset tööd.

Kuidas koolides probleeme käsitletakse?

Enamik kirja pandud konflikte olid selleks hetkeks juba lahendatud. Valdavalt on õpetajate arvates abi olnud rahulikust vestlusest õpilasega (nii probleemse lapse enda kui ka tema kaaslastega).

Mõningatel juhtudel sekkusid ka psühholoogid, logopeedid, psühhiaatrid. Märgati, et individuaalse lähenemise ja usaldusega võib imesid korda saata. Seevastu "istuma" jätmine pole kunagi hea lahendus — tekib vaid uusi probleeme. Mõningatel juhtudel on kasu olnud kooli vahetusest.

Lahenduse leidmise eeldus – õpetaja on tasakaalukas.

Siinjuures kuulen ma juba vastuväiteid: õpetaja ei saa olla tasakaalukam kui ühiskond tervikuna. Ometi võiks sinnapoole püüelda. Oma kursustel käivatest õpetajatest loodan igal juhul palju.

Õpilane ei taha koolis käia

ILMAR EBBER, Arstliku Perenõuandla psühholoog

Perenõuandlase tuleb liiga tihti lapsevanemaid, kelle lapsed õpivad põhikooli vanemates klassides. Neil on probleem – laps ei taha koolis käia või on juba loobunud kooliskäimisest ja loomulikult ka õppimisest.

Kui õpetaja ja õpilane satuvad konflikti, on õpetaja selles paaris targem pool. Vähemalt peaks olema. Õpetaja on kohustatud õpetama ja õpilane on kohustatud õppima. Mõlemad on kohustatud täitma oma kohust. Ja hästi täitma. Õpetaja peab selleks, et hästi õpetada, teadma hästi ainet ja õpilast. Räägitakse ainekesksest õpetamisest ja õpilasekesksest õpetamisest. Vaielda, kumb on õigem, võib, aga see tundub olevat sama viljatu, kui vaidlus, kumb jalg on kõndimisel tähtsam, parem või vasak. Edukas õpetamine pole võimalik, kui õpetaja ei tunne hästi õpetatavat ainet ega orienteeru õpilase psüühikas, ei oska äratada lapses õppimissoovi. Kool ei tohi muutuda õpilasele vastikuks, nagu see sageli juhtub.

Õpilase kohustus on koolis käia ja õppida. Ma ei ole kohanud perenõuandlas õpilast, kes arvaks, et koolis ei ole vaja käia. Aga ometi ta seal ei käi, sest kool on väga vastumeelne, lausa hirmutav. Miks siis?

On kõigi inimeste kohta kehtiv psühholoogiatõde, et meeleldi tehakse seda, mis toob rahulduse, rahuldab tarbeid. Kõige tavalisem tarve, mis

peaks kooliskäimisega rahuldust leidma, on **tunnustustarve**. See tarve on rahuldatud, kui õpilane saab häid hindeid. Edukatel õpilastel tavaliselt kooliskäimisega raskusi ei teki.

Selleks, et õpilane tahaks koolis käia, on vaja täita veel teinegi tingimus. Õppimine peab õpilasele tunduma, ma rõhutan – **tunduma jõukohane**. On väga suur hulk noori, kes on õppimisest ja kooliskäimisest loobunud sellepärast, et neile tundub – niikuinii ei tule toime. Nende hinnang oma võimetele on väga madal. On üsna loomulik, et selline õpilane ei võta omaks õppimisülesandeid, ei püüa neid ei koolis ega kodus lahendada. Olen psühholoogina selliseid õpilasi paljude aastate jooksul kohanud. Testides neid lapsi selgub, et võimete poolest võiksid nad enam-vähem edukalt, sageli isegi väga edukalt toime tulla, kui nad ei oleks õppimisele käega löönud. Pärast seda, kui õpilane on tükk aega poppi teinud, on tal juba objektiivselt raske jalgu alla saada. Liiga palju on ta teistest maha jäänud.

Kui uurida, kes õpilase enesehinnangu nii madalale viis, et ta hakkas kooli kartma, osutub selleks ikka keegi õpetaja. Tavaliselt autokraatliku stiili esindaja, kes riidleb või halvustab, paneb ridamisi halbu hindeid ja loob nii ebaeduelamusi, mis psühholoogiaseaduste kohaselt langetavad enesehinnangut. Kuidas seda teisiti nimetada kui **psühhoterroriks**?

Põhimõtteliselt on enesehinnangu tõstmine küllaltki lihtne, kuid nõuab pidevat tööd. Selleks tuleb muuta suhtumist õpilasesse, tema töösse. Õpetajal, kes õpilast armastab ja teda aidata tahab, on seda kerge teha. Tuleb end ümber häälestada.

Nimetamata ei saa jätta, et nii õpetajad kui ka lapsevanemad on orienteeritud vigade märkamisele. Iga õpilasele teatavaks tehtud viga on talle ebaeduelamus ja langetab enesehinnangut. Õpilase suhtes on vale, et me märkame ja teeme teatavaks **ainult vead**. See on ülekohtune ja ebaobjektiivne. Tegelikult on vigadega võrreldes ülekaalus õiged vastused ja käitumisaktid. Õpilase enesehinnangut tõsta püüdev õpetaja peab küll vead ära märkima, aga selle kõrval avaldama tunnustust ka õigete vastuste eest. Tuleb püüda hoida õpilase usku endasse.

Kui õpetaja on aga hingelt kuri, on asi väga halb, sest tema käes on suur võim. Selliste õpetajate ohvrid perenõuandlasse satuvadki. Koolil peaks olema psühholoog, kelle juurde suunataks õpilased, kes ei tule õppimisega toime või ei käigi koolis.

Ma ei saa lahti kiusatusest panna siinkohal kirja Franziska Baumgarteni **laituse reegli**d, millest iga õpetaja peaks juhinduma, et lastele mitte liiga teha.

1. Tulemus ei sõltu sellest, kui palju laidetakse. Tuleb piirduda selle ütlemisega, mis on vältimatu. Lühidus olgu reegliks.
2. Ei tohi piirduda ainult negatiivsega, alati tuleb leida midagi positiivset, mille eest tunnustada.
3. Mõistev õpetaja usaldab õpilast ja lähtub sellest, et asjaosaline suudab sooritada oma ülesannet paremini kui seni.
4. Vigu üritatakse leida koos. Tark on lasta neid vea tegijal enesel otsida, leidmise rõõm leevendab ebaeduelamust. Pealegi õpitakse nii edaspidi kergemini vigu vältima.
5. Tuleb hoiduda egotsentrilistest väljenditest (nt "Mulle ei meeldi").
6. Vastutus tuleb jagada, omandada hoiak, et ülesanne on ühine, mõlemad pooled püüavad jõuda parima võimaliku tulemuseni.
7. Õpetaja pidagu meeles, et õpilase viga võib olla puuduliku õpetamise tulemus.
8. Tuleb vältida sotsiaalselt alandavaid situatsioone, teiste ees häbistamist.
9. Tuleb olla kannatlik, kannatamatus ei paranda asja, vaid peaaegu alati halvendab seda.

Miks lapsel on raske õppida

EVE PÕLLU, lastepsühhiaater

Üks probleem, millega üsna sageli lastepsühhiaatri poole pöörduakse, on raskused õppetöös. See võib olla mureks alles kooliteed alustanud lapse vanematele, aga õpiraskused võivad ilmned ka teismelisel või isegi keskkooliikka jõudnud noorukil.

Mis võib olla põhjuseks, et laps ei jõua edasi ega taha äkki enam koolis käia? Põhjuse väljaselgitamiseks peaks koos vanematega läbi arutama kogu lapse arenguloo sünnimomendist alates (isegi enne seda). Kas pödes ema raseduse ajal mingeid haigusi, kas on olnud traumasid – arvesse tulevad nii kehalised kui ka hingelised läbielamised, kas sünd oli ajaline, kas esines mingeid komplikatsioone. Täpsemalt tuleks meenutada ka lapse arengut ja esimesel kolmel eluaastal põetud haigusi või traumasid. Nii arutades võime leida mõndagi, millele varem ei osatud tähtsust omistada.

Kergemate närvisüsteemi kahjustuste tagajärjed ei ilmne alati eelkoolieas. Siis ei esitata lapsele veel nii suuri nõudmisi kui koolis. Õppetöö nõuab võimet lülitada ennast vaimse töö protsessi, koondada tähelepanu teatud ajaks kindlale tegevusele, jätta kuuldu meelde, analüüsida seda ja teha järeldusi.

Selline tegevus nõuab närvisüsteemi küpsustaset, mis võib erinevatel lastel saabuda eri vanuses. Laps, kes ei ole kooliküps, tahab veel mängida, ta ei suuda keskenduda õppimisele, ta lihtsalt väsib tunni keskel, ei suuda enam materjali omandada, muutub rahutuks, hakkab segama õpetajat ja kaasõpilasi.

On lapsi, kelle võime oma tähelepanu koondada on väga lühiajaline, nad suudavad keskenduda ainult lühikeseks ajavahemikuks ja vajavad pidevalt uusi tegevusi ning tähelepanuobjekte. Meditsiinterminoloogias nimetatakse neid hüperkineetilisteks lasteks.

Töö selliste õpilastega suures klassikollektiivis ei ole praktiliselt võimalik. Nad vajavad kas väiksemat klassi või veel parem individuaalset tegelemist, koduõpet, kus on võimalik rakendada just sellele lapsele sobivat töörežiimi.

Aju kahjustuse tagajärjel tekivad närvisüsteemihäired, mida nimetatakse asteenilisteks ja neurotilisteks seisunditeks. Laps väsib ruttu, ta töövõime on madal, lühiajaline, mille tõttu ta ei jõua tunnis teistega sammu pidada. Võivad tekkida pea- ja kõhuvalud ning muud kehalised vaevused. Häired tulevad eriti esile pingelistes situatsioonides, nagu koolis on vastamine klassi ees või kontrolltöö. Kuna laps tunneb sellistes olukordades ennast halvasti, hakkab ta neid vältima, tulevad puudumised, petmised.

Kui õigeaegselt ei saada aru tekkinud häirete põhjustest, ei toetata ega abistata last raskuste ja tervisehäirete ületamisel, võib see viia tõsise koolihirmuni, süvenevad käitumishäired. Võib jääda mulje, et tegemist on paha lapsega, keda on vaja karistada. Karistamisega saame aga hoopis vastupidise tulemuse – häired süvenevad veelgi.

Tegelikult vajab laps kiitust ja tunnustust pingutuste eest, mida ta vastavalt oma võimetele on teinud. Kui me ei ole teda õigeaegselt kiitnud ega tunnustanud, tekib püsiv vastumeelsus kooli suhtes, mida hiljem on juba väga raske ületada.

Kool ja lapsevanemad peaksid tegema tihedat koostööd tekkinud raskuste ületamisel. Kui ka koos ei suudeta leida sobivat lahendust, oleks otstarbekas pöörduda konsultatsiooniks spetsialistide poole.

Lastepsühholoogid, -psühhiaatrid ja logopeedid töötavad Tallinna Psühhiaatriahaigla Laste Vaimse Tervise Keskuses. Abisaamiseks võib helistada telefonil 49 02 66.

Õpetajad tahavad ajakirjast leida kirjutisi, mis oleksid nende jaoks ja neist endist. Ka autoritena soovitakse näha kooliinimesi. Käesolevas numbris võtsid julguse kokku ja hakkasid ise autoriteks Jüri Keskkooli juhid ja õpetajad.

Keskkoolist gümnaasiumiks



MARTIN KAASIK

Kuigi Eesti hariduspoliitikas on veel palju ebamäärast ning selgusetut, on Jüri Keskkooli õpetajad teadvustanud ja väärtustanud muutuste vajaduse ning sellest lähtuvalt seadnud oma taotlused ja eesmärgid. Õpetajatel on soodne häälestus õppekava põhisuundade ja arengunägemusega tegelemiseks.

Kooli ainesektsioonides toimunud arutelude tulemusena oleme saanud mitmeid rakedamist väärivaid ideid.

Oleme jõudnud järeldusele, et 6. klassi lõpuks õigustab klasside ümberkomplekteerimine aineõpetajate ühisotsuse põhjal tava- ja progümnaasiumi klassideks, säilitades mõlemasuunalise üleminekuvõimaluse. Mõlemas klassis peaksid õpetama samad õpetajad, et säilitada töörõõmu ja kindlustada maksimaalne tulemuslikkus ka vähemvõimekatele.

Praktikas võiks katsetada 1. klassi vastuvõtmisel ühe klassi moodustamist nõrga koduse ettevalmistusega lastest, et hiljem teiste õpilastega liitudes ei segaks taseme ebaühtlus.

Gümnaasiumiosas ei sobi meile märki-

misväärne spetsialiseerumine, kuna oleme maakool ja peame looma tulemuslikud õppimisvõimalused paljudele erinevate huvide ja võimetega lastele. Nii et Jüri Keskkooli puhul tuleb kõne alla laiapõhjaline üldgümnaasium humanitaar- ja reaalkallakuga. Mõlema haru töökorralduses on meil aastatepikkused kogemused: kvalifitseeritud õpetajad õpetavad nelja võõrkeelt, täiustuvad informaatika- ja majandusõpe, laieneb eksamite asendamine uurimistöodega. Õppeprotsessi kaasajastamine nõuab senisest tunduvalt suuremaid finantsvahendeid. Iseseisvaks töötamiseks vajavad õpilased rohkem tehnilisi vahendeid, kirjandust, mugavamaid töötingimusi jms. Õpilaste iseseisva töötamise keskuseks peab saama kooli raamatukogu, kahjuks ei ole aga sellele mõeldud maja projekteerimisel, ruumi on vaid napilt raamatuhoidlaks. Siiski oleme suutnud luua tingimused video vaatamiseks, kuid videoteegi loomine seisab veel ees. Loodame, et kooliameti sellesuunalistest plaanidest saab asja võimalikult pea. Juba mõne aasta pärast peaks olema võimalik kasutada arvuti abil

ESTA HIO



mitte ainult meie rahvusraamatukogu fonde, vaid ka teiste riikide infopanku. Tehniliselt ei ole ka täna meie kooli arvutitehnikaga raske saada ühendust maakera teise poolega. Arvuti infovõrkudes liigub praegu tohutult mitmesugust teavet. Muuseas on meie kooli arvutitunnis kõige kaugemaks kontaktmaaks olnud Jaapan. Kuid see on vaid kirjavahetus, õppe-materjalide ülekandmine on seni liialt kallis. Jääb loota, et tehnika ja sidevahendite areng muutub ka finantsilisest küljest kasutajasõbralikumaks. Õnneks asume Tallinna külje all ja meie õpilased kasutavad oma uurimistöödeks pealinna raamatukogusid. Pea igal aastal on nad tunnustust leidnud ka vabariiklikel konkurssidel.

Oleme mõelnud ka nn vabaklassi loomisest õpilaste jaoks, kes ei suuda õpinguid jätkata gümnaasiumis ega ole leidnud sobivat kooli kutseharidussüsteemis. Elukutsenõudlus muutub kiiresti ja noored vajavad tuge prognoosivõime ja eneseanalüüsi osas. Kahjuks ei soovi aga keegi sellist õppevormi finantseerida, riik ei ole veel mõistnud, et see oleks odavaim moodus vähendada tänavatel olesklejate hulka.

Omavalitsusel ei ole aga raha, sest valitsus hoiab hoolega ka valla rahakotil silma peal.

Ulatuslik valdkond on täiendusõpe. Meie õpetajaid õnneks sundida vaja ei ole, õppida soovivad kõik. Takistama kipub vaid rahanappus ja asendusõpetajate puudumine. Toimuvad ju pea kõik kursused koolitöö ajal.

Oleme püüdnud ka ise kasutada kõiki võimalusi õppimiseks nii välismaal kui ka kodus. Eelmisel aastal kujunes mahukamaks osalemine projektis "Omanäoline kool". Saime võrdlemisi hea ülevaate USA haridussüsteemist, probleemidest ja programmidest. Raske on ülehinnata ka oma probleemtööde võrdlemise võimalust vabariigi pea saja erineva kooli meeskonna omaga. Osalemine jätkuprojektides annab edaspidigi suurepärase võimaluse kõrvutada oma tegemisi edumeelsemate koolidega. Eduka juhtimise üheks tähtsamaks tingimuseks on kooli tegevuse võimalikult objektiivne hinnang, vahendeid selleks aga ei ole eriti palju. Oleme sihiks seadnud mitte pelgalt kooli sildivahetuse, vaid selle, et nimi peab ka sisule vastama.

MARTIN KAASIK, direktor
ESTA HIO, õppealajuhataja

Aasta õpetaja '94 ANDRES MAASTIK tunneb rõõmu rootslase NILS SAHLGRENi kingitud maakaartide komplekti üle.



Kivid hakkavad kõnelema

"Tere, lapsed! Olge head, pange veidikeseks ajaks silmad kinni ning püüdke olla hästi vaikselt. Tasa... Kas kuulete paljuhäälselt sosinat? Ei? Jah? Oleme sattunud muinasriiki, kus üksteise võidu tahavad oma elust ja kodukohast rääkida kõik siin ruumis olevad kivid ja kivikesed. Neil igapäev on oma nimi, oma sünni- ja elulugu, oma iseloom – nii nagu teilgi. Nüüd avage silmad, et koos hakata tutvuma meie heade sõpradega..."

Taoliselt algab Jüri Keskkooli algklasside õpilastel esimene tutvus kooli neljandal korrusel asuva geoloogiamuuseumiga.

Kuuldus meie koolis olevast geoloogiamuuseumist on ulatunud nii mõnegi õpetaja/õpilase kõrvu, ajakirja vahendusel anname ülevaate selle saamisloost ja otstarbest koolis.

Mõte saab teoks

Maateaduse ja koduloo õpetamise käigus vajalike kivimite ja mineraalide kogusid said koolid varem tsentraliseeritud korras vastavate tellimisnimekirjade alusel. Pahatihti jäid kogud kuhugi kapinurka, neid eriti ei kasutatud. Tuhala koolis töötamise ajal tekkis mul koos õpilastega mõte korraldada kollektsoonidest näitus, et kõik õpilased ja õpetajad näeksid paljusid erinevaid kivimeid ja mineraale, mida Eestis või mujal leidub. Toredat näitust külastasid ka lapsevanemad ja ümbruskonna elanikud. Idee – luua kooli tarvis geoloogiline püsinäitus – oli sündinud.

Varsti pärast Jüri Keskkooli avamist 1980. a septembris alustasime geoloogiliste kogude läbitöötamist ja süstematiseerimist. Juba mõni aasta varem oli hoo sisse saanud ka noorgeoloogide tegevus, koos õpilastega käisime lähematel-pikematel matkadel ja ekspeditsioonidel nii Eestis kui ka kaugemates paikades.

Geoloogiamuuseumi (tol perioodil nimetasime seda küll geoloogiakabinetiks) avamise päevaks peame 1981. a 30. märtsi, mil Jüri Keskkoolis toimus Harju õpilaste kodu-uurimise konverents. Pean muuseumi "ristiemaks" tolleaegse Eesti Noorte Turismimaja asedirektorit **Laine Linnust**, kelle õhutusel näitus just selleks päevaks valmis sai.

Mis siin vaadata on?

Muuseumi püsieksponaadid on enamik paigutatud klaasvitriinidesse, mille all olevates kappides on jaotusmaterjalid, laboratoorse teo vahendid, fotod ekspeditsioonidest jms. Praegu on kasutusel 12 taolist vitriini, kuid materjali rohkus sunnib järgmisel aastal tege- ma suuremaid ümberkorraldusi.

Kivimaterjali on püütud süstematiseerida neljal viisil:

- tekke järgi (tard-, sette- ja moondekivimid);
- mineraalid (klassikaline jaotus keemilise koostise järgi: ehedad elemendid, sulfiidid, -oksiidid, silikaadid jne);
- Eestis leiduvad kivimid, mineraalid, maavarad, kivistised;
- ekspeditsioonidelt (Koola poolsaarelt, Kamtšatkalt, Ukrainast, Karpaatidelt, Uuralist) kogutud materjalid.

Lisaks eespooltoodule on vitriinides kingituseks saadud kivimite näidised geoloogidelt Venemaalt, Saksamaalt ja muidugi Eestist. Stendidel on ülevaade Jüri Keskkooli noorgeoloogide tegevusest, pildid Eestimaa geoloogilistest vaatamisväärsustest, märkide ja embleemide kollektsioon.

Muuseum õppekeskusena

Muuseumi põhiülesanne on anda geoloogiast huvitatud õpilastele võimalus omaette või õpetaja juhendamisel töötada kirjandusega, tundma õppida ning määrata kivimeid ja mineraale, binokulaarmikroskoobiga uurida mikro maailma saladusi jne. Õppekogud on paigutatud kastidesse nii, et iga pala saab vaadelda, käega katsuda ja maitstagi, kui vaja. Geoloogiaringi töös osalejate kõrval, keda olenevalt õppeaastast on 8-15 õpilase ringis, külastavad muuseumi ka teised õpilased, kui maateaduse tundides parasjagu kivimitest ja maavaradest juttu tehakse. Üht-teist küsib ka kooli keemiaõpetaja oma tundide näitlikustamiseks. Alklassiõpilased käivad muuseumis koos õpetajaga.

Muuseum on olnud baasiks vabariigi noorgeoloogide õppepäevadel (viimati selle aasta talvisel koolivaheajal), keemia ja maateaduse õpetajatele. Üpris huvitav on lehitseda külalisteraamatut, kus on sissekirjutisi eesti, vene, inglise, soome, läti, leedu ja armeenia keeles. Erilist hämmeldust on taoline muuseum koolis tekitanud soomlastes, rootslastes, taanlastes. Vähemalt meie kooli külastanud inimesed ei teadnud, et midagi taolist oleks nende kodumaal. Venemaal on selliseid muuseumi palju, sest juba pikka aega on seal noorgeoloogide koolitamine, kokkutulekute ja ekspeditsioonide korraldamine organiseeritud riiklikul tasemel.

Kust kõik saadud?

Suure osa esialgsetest eksponaatidest valisime välja kooli kogudest. Selgus, et neid polnudki nii vähe. Et muuseumitöö on lahutamatu seotud Eesti noorgeoloogide liikumisega, tugev-

nesid sidemed Eesti TA Geoloogia Instituudi, Geoloogiakeskuse (endine Geoloogiavalitsus), paljude tegevgeoloogidega. Hulk väljapanekuid on annetanud geoloogid Karl Müürisepp, Tõnis Oja, Einar Klaaman, Herbert Viiding.

Leisi, Värskä, Toila, Nuiä, Pärnu-Jaagupi, Püssi, Keila, Jüri on paigad, kus aastatel 1979-1993 toimusid kaheksa Eesti noorte geoloogide kokkutulekut. Oleme oma kooli võistkondadega neist osa võtnud ning kokkutulekute ajal toimunud ekskursioonidel kivimikogusid täiendanud. Oleme õpilastega käinud ekspeditsioonidel Koola poolsaarel, Karjalas, Kesk- ja Lõuna-Ukrainas, Karpaatides, Uuralites ja alati koju saabunud uute huvitavate kivimipaladega. Viimane huvitav avastusretk oli möödunudsuvine Saaremaa-ekspeditsioon. Muuseumi kogud täienesid siluri ajastu kivistite ja kivimite kollektsioonidega. Loodan, et võrdlemisi varsti võib muuseumis näha ka Põhjamaadest või Kesk-Euroopa riikidest pärinevaid eksponaate.

Kui suur on meie kogu?

Igale külastajale, kes esmakordselt kooli geologiamuuseumi tuleb, teen ülesandeks välja valida hinnalisim või talle kõige enam meeldi-

nud eksponaat. Vastuseid: ahhaadid, tšaroiit, berüll, malahhiit, mäekristallid, jaspised, kiudkips... Kõigil on õigus, iga kivim, iga mineraal on ilus ning väärtuslik omamoodi. Küsimusele, kui palju on meie muuseumis "kive", ma päris täpset vastust anda ei oskagi. Vastan hea looduse populariseerija Einar Klaamani üle kümne aasta tagasi öeldud lausega: "Geograafia-tudengite mineraloogia ja petrograafia praktikumi võib Jüri Keskkooli geologiamuuseumi kogude abil väga edukalt läbi viia."

*

Loodan, et eespooltoodu on julgustuseks nendele õpetajatele, kes väikese geoloogiaäituse korraldamise mõtet endas lühemat või pikemat aega kandnud on. Sellest polegi nii palju aega möödas, kui igas koolis pidi olema tingimata kas Lenini-nurgake või lahingukuuluse tuba. Nüüd võiks nende asemel olla koduloonurgake või tuba, kus kõige muu kõrval leiab kajastamist ka kodumaa imepärane kivine ajalugu.

Kui väga soovida, siis hakkavad ka kivid kõnelema...

ANDRES MAASTIK,
maateaduse õpetaja

Geoloogiahuvilistel õpilastel jätkub ka muuseumis tegevust.



Vahetusõpetajana Soomes

Selle õppeaasta alguses oli mul võimalus vahetusõpetajana Soome sõpruskoolis Loppes 9. klassis matemaatikatunde anda ja nii-öelda Soome koolielu kõõgipoclega tutvuda. Tulin seal tagasi suure kindlustundega, et vähemalt matemaatikas ja küllap ka teistes reaalainetes pole meil häbenenud midagi. Soome matemaatika programmid on kuni 6. klassini meiega sarnased, põhikoolis aga tunduvalt kergemad. Kuna matemaatikatunde on vähem kui meil, siis on mitmete asjade õpetamine edasi lükatud kõrgemate klasside õppekavadesse.

Võtsin kaasa "Matemaatika kirjaliku eksami ülesanded IX klassile" (E. Nurk ja V. Paat) ning hulga nuputamis- ja peastarvutusülesandeid. Tänu rohkematele nädalatundidele tulevad meie õpilased arvutusülesannetega paremini toime, eriti harilike murdude ja peastarvutamise jaoks.

Üllatuseks oli soome õpetajate tunni äärmiselt rahulik tempo ja seegi, et teoreeme ei tõestata. Õpilasi hinnati põhiliselt kirjalike tööde põhjal, kevadised eksamid puuduvad aga hoopiski. Meeldis, et pärast iga suurema kontrolltöö hinde näitamist kodus töi õpilane selle lapsevanema allkirjaga tagasi. Võõras oli, et ei kasutatud klassipäevikuid. Õppeedukus on väga isiklikult ainult lapse ja tema vanemate mure.

Soome õpetajatega jõudsime üksmeelsele järeldusele, et neil on põhikoolis matemaatikat liiga vähe ja meil veidi paljувõitu.

Tulin tagasi veendumusega, et oleme soome kolleegidega täiesti võrreldavad. Palga kohta seda kahjuks öelda aga ei saa.

ANNELI KONTSON,
matemaatikaõpetaja

Meie kooliteater

Jüri Keskkooli kooliteater tegutseb neljandat hooaega. Näitemängu on alati tehtud, kuid kooliteater on seetõttu veidi iselaadsem variant, et sügisel on vastuvõtukatsed.

Alustasime 2 trupiga, praeguseks on neid 3 ja tekkimas on neljaski – vilistlastrupp.

Meie edukuse üks põhialuseid on korrektne keel, hea diktsioon. Rääkida pole vaja valjusti, vaid selgesti. Igas trennis teeme kõnetehnika harjutusi, õpime töötama tekstiga. Teame nippe, kuidas närveerideski endaga ja oma kõnega toime tulla.

Mis siin salata, teatritegemise ja kõnelemise põhitõed kanduvad paratamatult ka minu kui juhendaja õppetundidesse. Me ju räägime proosas – see on alus ka luule lugemisel.

Igal sügisel valmib meil esimese tööna luulekava. Luulet loevad loomulikult ka noormehed.

Ma usun, et meie tegevus annab noortele just enesekindlust, julgust mis tahes puhul inimeste ees üles astuda, oma mõte arusaadavaks teha.

Hoiame endas kultuurihuvi, korrastame eneseväljendust ja -oskust.

IRENE PUKK,
kooliteatri juht,
emakeele ja kirjanduse õpetaja

Muusikaterapia on põnev. Paremal õpetaja RUTT RIDBECK.

MÄRT BERNADTI fotod



Muusikateraapia võimalikkusest ja vajalikkusest muusikaõpetuse tunnis

Arutlemisel toetun Tallinna Psühhiaatria haigla psühholoogile Sirje Rassile.

Rutt R.: "Kuidas hindab psühholoog seda, et muusikateraapia on jõudmas tavalise maakooli muusikaõpetuse tundi?"

Sirje R.: "Leian, et see on vajalik, et ennetada psüühilisi häireid, mis võivad tekkida meil kõigil. Hea tervise mõõt on mitte haiguse puudumine, vaid õnnelikkus või heaolutunne. Muusikaõpetuse tund võiks olla turvaline koht tunnete ventileerimiseks, et vabaneda emotsionaalsest pingest ja kogeda rõõmu suhtlemisest. Muusika aitab ära tunda oma seesmisi emotsioone ja meelepilte. Muusikateraapia on üks loovteraapia liike, mille abil saab arendada inimese looduslikku annet loovaks tegevuseks. Loovus annab võimaluse näha erinevalt raskeid olukordi ja annab inimesele lootust. Seega on muusika muusikateraapias vahend erinevalt muusikaõpetusest, kus muusika on eesmärk.

Mida arvad, kuidas õpetajal oleks võimalik olla lastega "muusika sees" ja "laste kõrval", nende tundmustele hinnet panemata?"

Rutt R.: "Mind on alati huvitanud, mida lapsed tunnevad, kui muusikat kuulame (ka kohustuslikku programmi). Olen neid virgutanud sõnastama oma tundeid. Laps mõtleb enamasti kujundlikult. Olen püüdnud lastel lasta seletada, mida tähendab nende jaoks "päike paistab", "lilled õitsevad". Mis tunne, meeleolu see on tema jaoks, mis võiks selle meeleolu nimi olla? Olen märganud, et ei ole olemas kurba või rõõmsat muusikat, vaid on olemas enda elamus, kas rõõmus või kurb. Muusika kuulamise ajal on sündinud joonistused, kus lapsed püüavad värvida muusikas kajastuvat meeleolu. Sama muusika järgi improviseerime ka liikumise. Püüan mõelda kõikidele aistingutele – kuulamisele, nägemisele ja liikumisele, siis õpivad kõik lapsed midagi, sest laste võimed on erinevad."

Sirje R.: "Siinkohal soovitan anda kurbadele piltidele positiivne hoiak. Näide: "Mulle meeldib sinu kurb pilt, minu jaoks on see ilus!" See toetab last, võimaldab rääkida negatiivsetest emotsioonidest vabalt. Toetav on minna kaasa lapse mõttega, mitte meeleoluga. Olla toetav, aga neutraalne. Tuleks küsida, miks ta on kurb, püüda lasta seletada kurba tunnet. See lisab varjundeid ja rikastab tundeelu. Nii lisandubki õpilase maailmapildile veel üks – õpetaja oma."

Rutt R.: "Eneseväljendamise julgustamiseks muusika kaudu kasutan improvisatsioone erinevatel pillidel. Näiteks valib iga laps vabalt teema, s.t mingi igapäevaelu situatsiooni ja mängib seda üksi, iseseisvalt oma rütmipilli või heliliste žestidega (kannalöök, põlvepats, plaks, nips, suuhääled jpm) vastavalt fantaasiale, nii nagu tema seda tunneb, väljendades karakterit rütmi tihedusega. Üks huvitav ko-

dune ülesanne oli selline, kus 3. kl poiss mängis kõlapulkadega enda mõeldud situatsiooni "Prügiämbrit viimas". Veel olen kasutanud dialoogivormi, kus lapsed vestlevad, vaidlevad, lohutavad teineteist ilma sõnadeta, ainult pillide keeles. See kõik teenib eesmärki ergutada julgemalt suhtlema neid lapsi, kes midu nii sõnaosavad ei ole ja lasta tajuda sõnaosavatel suhtlejalatel ainult tunnete keelt helide kaudu. Toredat elevust tekitavad lastes imiteerivad häälsused. Näide "Metsahääled", kus iga laps valib ise ühe hääle metsast (linnu-, looma- või muu hääle) ja imiteerib seda teatud aja jooksul kõikidega koos. Mõnusa elamuse sain mängust, kus üks väga tasase loomuga, peaaegu alati sosinal rääkiv tüdruk julges lõpuks teatada, et tema oli selles mängus "oksapragin". See oli minu jaoks eriline kogemus, sest laps väljendas tõepoolest iseenda seesmist häält ümbritseva suhtes. Mida rohkem ma muusikateraapiaga kokku puutun, seda enam tõden selle vajalikkust meie igapäevases koolielus, kus koolikaaslased tasasema loomuga lapsi veelgi tasasemateks suruvad, sest paraku on koolides kiirete, tormakate, ägedate laste ülekaal. Muusikateraapiaga saab aidata korrigeerida laste käitumist. Saab arendada empaatiavõimet (kuulamisoskust, kannatlikkust teiste tarvete suhtes), arglike laste leplikkust teiste ägedamate suhtes ja julgust algatada ise suhtlemist – see kõik tasakaalustab isiksust.

Sirje R.: "Muusikateraapias on improvisatsioonilistes harjutustes isikliku heli tekitamine võrdne hoiaku võtmisega suhtlemise algatamiseks.

Minu mängimine = minu käitumine. Kokkuvõttes võib mõjuda muusika lõogastavalt, aktiivseerivalt, harmoniseerivalt. Läbi aktiivse tegevuse (improviseerimise) toimub inimese seesmine areng. Areng toimub, kui on tajuda ka pinget, seda ületades tekib rõõm, mis annab mõtte tegevusele üldse. Pidev mõnutunne ei arenda. Miski pole hea, mis on väga hea!"

Rutt R.: "Iga laps on omaette heli ja omaette instrument. Muusikaõpetus ei ole ainult laulude ja nootide õppimine, vaid tunnis peaks jõudma iga laps selleni, et ka tema ise on millegi looja, et ta ise sai selle millegi loomisega hakkama. Ei ole olemas ebusõnalisest inimest. Iga inimene on võimeline ennast muusikaliselt väljendama, näiteks rütmi kaudu. Tänu muusikateraapiale võib muusikaõpetust muuta tavakoolis veelgi nauditavamaks, sest muusikateraapia annab võimaluse lõogastada füüsiliselt, emotsionaalselt, muuta mõtteid ja korrigeerida käitumist."

RUTT RIDBECK,
muusikaõpetaja

1. klassi matemaatikatund sisutihedamaks

Kuigi viimasaastatel tuleb kooli enamjaolt 7aastane laps, on kasutusel ikkagi õppe-materjal, mis arvestab 6aastase lapse taset ja huvisid. See on õpetajatele kaasa toonud tohutu lisatöö, et pakkuda lapsele ülesandeid, mis arvestaksid tema arengutaset, mis pakuksid uue avastamise rõõmu. Sageli on kooli tulevad lapsed juba lasteaia viimases rühmas läbi lahendanud 1. klassi töövihiku "Esimesed sammud matemaatikas".

1993. a ilmusid "Matemaatika programmid I-XII klassile". Siin on algklassidele mõeldud matemaatika õppesisu ümber jaotatud: osa materjali on toodud ettepoole, et juba 1. klassis algaks tihedam õppetegevus.

Et õpetada midagi erinevalt väljaantud õppekirjandusest, on õpetajal tohutu töö otsida igaks tunniks materjali; 1. klassi lapsele pole ka jõukohane terveid tulpasid tahvilt vihikusse kirjutada, et seejärel neid lahendada.

Seetõttu võtsime sel aastal 1. klassis lisaks tavalistele töövihikutele kasutusele ka ühe endatehtud töövihiku, mille koostasime "Matemaatika programmid I-XII klassile" alusel. Võib-olla oleks õigem nimetada seda õppematerjali töölehtedeks – need on matemaatikaülesanded lahtistel lehtedel, ühtekokku 30 lehekülge. Lahtistel lehtedel on see eelis, et õpetaja saab neid anda lastele ükshaaval – nii säilib uudsusemoment. Lahendatud ülesannete-ga lehed köidab iga laps oma kausta.

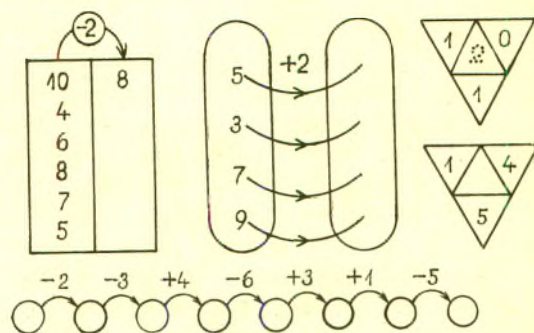
Meie töövihik on üles ehitatud põhimõt-tel, et esimene ülesanne on arvutusüles-anne, teine tekstülesanne, kolmas toob lapsele uusi mõisteid: paralleelselt on antud ruut/kuup, ristkülik/risttahukas, kolmnurk/tetraeeder, kera/ring; samuti on siin tähelepanu mitmetel teistelgi mõiste-tel (suurem, väiksem, lühem, pikem, laiem, kitsam, madalam, kõrgem, ees, taga, all, vasakul, paremal, rohkem, vähem).

Mainisin juba, et esimene ülesanne on arvutusülesanne. Et 1. klassi laps on oma sisemaailmas sageli veel mängude maal, on tal kindlasti tüütu lahendada iga tund lihtsalt "igavaid tulpasid". Nii olen oma töövihikus püüdnud anda arvutusülesan-deid mitmel kujul. Sisult on nad tavalised ülesanded, kuid esitusvorm on mitmekes-istem.

Mõned näited.

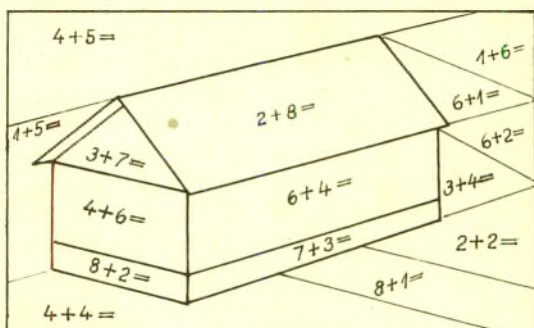
Arvutamine 10 piires:

Liida!

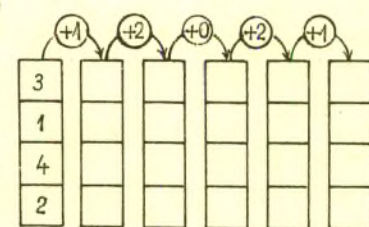


Peale arvutus- ja tekstülesande ning uue mõiste käsitlemise on peaaegu igal leheküljel veel paar ülesannet, mis nõuavad arvutusoskust, kuid jällegi on lähenemistee erinev, et vältida üksluisust, mono-toonsust.

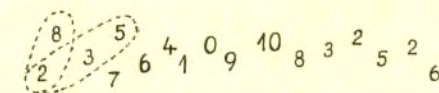
1) Värv punaseks osad, kus vastuseks saad 10.



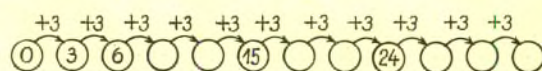
2) Liida.



3) Tõmba arvudele ring ümber nii, et tulemus oleks 10.

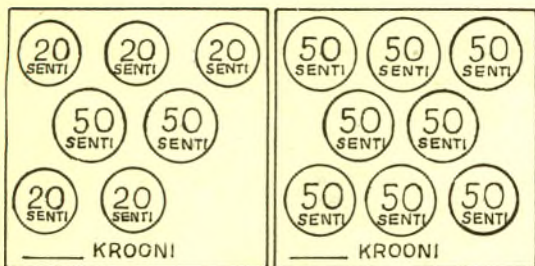


4) Kui kaugemale oskad?

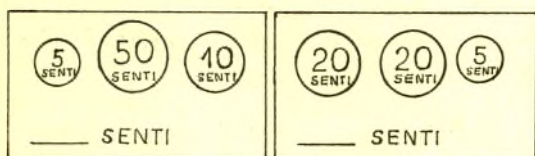


Samuti on töövihikus ka nn rahaülesanded. Selliseid ülesandeid lahendades peab laps meenutama, missugused sendid ja kroonid meil käibel on, kumb rahaühik on suurem, missugused on erinevate rahaühikute vahelised seosed.

1) Mitu krooni saad?



2) Kui palju on raha?



3) Raamat maksab 20 krooni. Märkmik maksab 14 krooni.

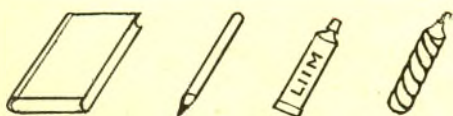
Kumb on kallim?

Mitu krooni on märkmik odavam?

4) Mul on vaja üht krooni. Ma pean võtma:

a) 50-sendist, b) 20-sendist, c) 10-sendist, d) 5-sendist.

5)



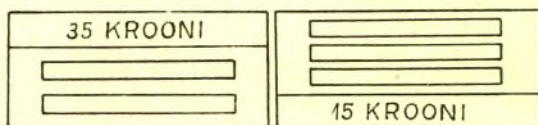
9 krooni 4 krooni 6 krooni 5 krooni

Mart maksis 13 krooni. Ta ostis ja

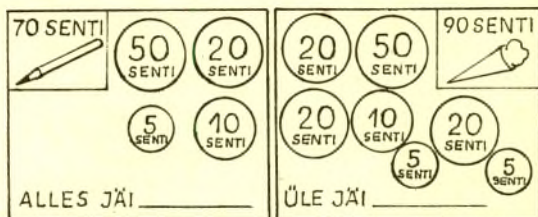
Tiit maksis 10 krooni. Ta ostis ja

Reet maksis 19 krooni. Ta ostis, ja

6) Missuguste rahadega saad maksta?



7) Näita, kuidas maksad! Kasutatud rahad tõmba maha.



Arvan, et selline töövihik vähendab veidigi õpetaja vaeva tunnimaterjali otsimisel, teeb 1. klassi matemaatikatunni sisutihedamaks, annab õpetajale võimaluse diferentseerida tööd (saab ju paralleelselt kasutada töövihikut "Esimesed sammud matemaatikas"). Ülesanded siin töövihikus tuletavad ka õpetajale meelde, missugustele mõistetele tähelepanu pöörata.

Kooli on tulemas uued töövihikud. Siiski leian, et alati on tore midagi ise lisaks teha, seda katsetada – nii muudamegi töö oma koolis omanäoliseks.

ANNE KLOREN,
algklasside õppealajuhataja

Algõpetuse huvitav(?) emakeel

ELVE VOLTEIN, Tartu Õpetajate Seminari emakeelemetoodik

Algklassiõpilased väidavad sageli, et emakeeletunnid pole huvitavad: lugemistundides treenitakse tüütuseni õpiku teksti lugemist, keeletunni harjutused on igavad ja ebahuvitavad, mõnele sageli ka rasked.

Tõepoolest, kui sirvida emakeele töövihtikuid, siis valdavalt on neis rühmitamis- ja lünkharjutused. Tekstid on küll kohandatud, aga ikka tuleb ette selliseidki mõtteid: *Eilse kokkuleppe kohaselt pidid poisid sõitma jalgratastel Hundikoopa juurde, tegema sinna lõkke ja mängima partisane* (Harjutusvara IV klassile, 1. vihik lk 28. Tln 1994). *Luuremäng oli...* (lisa 3 omadussõna! 2. vihik lk 14). *Nõukogude Liidu linnadest on Tallinnale kõige lähemal Leningrad, veelgi lähemal paiknevad Soome pealinn Helsinki ja Läti pealinn Riia* (2. vihik lk 34).

Algklassiõpetajad harrastavad jätkuvalt sellist õpetamisstiili, et kogu klass teeb ühes tempos ühesuguse raskusega harjutusi. Õpilasel puudub vähimigi valikuvõimalus, ta ei saa oma töö suhtes langeda mingisuguseid otsuseid.

Mida võiks teha teisiti, et emakeeletund oleks huvitavam, vabam ja loovam?

Emakeeletund võiks sisuliselt rohkem seotud olla antud paigaga, kus tundi antakse. Lugemiku teksti kõrvale võiks pakkuda samal teemal, aga lapse kodukohaga seotud või kodukohast pärit juttu, muistendit, naljandit, rahvalaulu, rahvatarkust. Loevad preemiaks need, kes õpiku tekstist üle on ja kelle esinemine kuulajaile elamust pakub.

Koduloolisest ainekst võivad välja kasvada huvitavad loovülesanded, "ummamuudu" tähtpäevade tähistamised, õppekäigud ja kirjanduslikud retked lähiümbrusse, viktoriinid. Ka keeleharjutuste tekste saab kergesti koostada kodulooliste materjalide järgi (nt teemal suur ja väike algustäht).

Praegu ei ole paljundamine enam ületamatu probleem. Klassiruumis võiks olla iga keeleteema kohta mitut liiki ja mitmesuguse raskusastmega harjutusi. Õpilane saaks nende hulgast ise vabalt valida, milliseid harjutusi ja kui palju ta tead aja jooksul teeb.

Vahelduseks võiks organiseerida rühma- või paaristööd, et õpilased saaksid ise vastastikku üksteist abistada või ühiselt välja mõelda lisaküsimusi õpetajale esitamiseks. Paaristöö peaks andma häid tulemusi näiteks kirjandusõpetuses. Selle asemel, et kogu klassiga valmistada väga põhjalikult ette kirjand, lasta see ära kirjutada ja seejärel näha palju vaeva "alumise kolmandiku" tööde parandamisega, võiks õpetaja suunata õpilasi asjatundlikult teksti redigeerima. Selleks sobibki paaristöö. Mõlemad pinginaabrid kirjutavad kirjandi, seejärel tööd vahetatakse. Pinginaabrid annavad vastastikku soovitusi, kuidas teksti parandada. Autor kohendab oma tööd vastavalt soovitudele (neid võib ta saada ka kodustelt) ja esitab õpetajale juba mitu korda läbi töötatud ja parandatud kirjandi, mitte klassis lühikesel ajaga kohe puhtalt kirjutatud töö. Nii võiks mõnel õpilasel tekkida ehk ka huvi kirjutamise kui protsessi, mitte ainult kirjutamistulemuse vastu.

Algklassiõpilasele meeldib, kui keeleteema on peidus ilukirjanduslikus tekstis. Pakume talle rohkem selliseid keeleharjutusi. Huvitava sisuga tekstist leiab laps meelsasti ka vajalikud jutustavad, küsivõi hüüdlused, s-i naabrid või mida iganes keeleteema ette näeb.

Õppemäng on õpetaja vältimatu abiline töös 1.-2. klassiga, kuid ei maksa arvata, et 4. klassi õpilane ei taha enam mängida. Võimaldame ka 3.-4. klassile mängulise elemendiga harjutusi — see toob tundi vaheldust ja muudab lapsed keelekõnemuse suhtes tähelepanelikumaks.

Vabal valikul eelistavad algklassilapsed enesekontrolliga harjutusi. Need annavad kohe infot, kas õpilane tuli ülesandega toime. Ei ole ju väga keeruline välja mõelda mitmesuguseid lotosid, doominoid ja võluringe, mis raskevõitu keelekõnemuse mängulise elemendi läbi hoopis põnevaks muudab. Harjutuste koostamisel vabaks valikuks tuleb arvestada, et nõrgemad õpilased valivad enamasti pildiga harjutuse või hästi lühikesel teksti. Ei maksa karta, et õpilased ei suuda iseseisvalt töökorraldust lugeda ega otsustada, millised komp-

leksülesande osi just temal täita tuleks. Õpilased saavad hästi hakkama oma töö korraldamisega, kui neile selleks võimalus antakse ja on õpetatud iseseisvalt töötama. Seda kinnitavad ka soomlaste kogemused algklasside emakeeleõpetuses. Nende harjutused on sageli praktilised, sisaldavad kommunikatiivset ja loominguulist aspekti, on tihti väga suure iseseisvusastmega (loominguuliste projektide koostamiseni väikese rühmaga ja ilma täiskasvanu abita).

Peaksime mõtlema nõnda, et õpetaja ei ole klassis mitte absoluutse korra ja vaikuse tagamiseks, vaid selleks, et luua seal soodsad õppimisvõimalused.

Kui algklassi emakeeletunnis on huvitavaid lisalugemistekste, hulgaliselt materjali iseseisvaks ja individualiseeritud harjutamiseks, mõnusat õppemängu, loominguulist tegevust ja natuke nalja – võib-olla on emakeele omandamine siis huvitavam.

Harjutusi ja praktilisi näpunäiteid eespool mainitud ideede realiseerimiseks võib

saada Tartu Õpetajate Seminari eesti keele kateedrist. On võimalik tutvuda järgmistega:

H. Lennuk. Kodulooline aines algklasside emakeeletunnis. Setumaa. Tartu, 1993;

R. Narusk. Kodulooline aines algklasside emakeeletunnis. Põlva. Tartu, 1993;

L. Pilve. Setu rahvakalender. Tartu, 1994;

E. Kaljo. Õppemänge ja mängulise elemendiga harjutusi I-II klassile emakeeles. Tartu, 1993;

M. Tammaru. Võtteid iseseisvaks ja individualiseeritud tööks algklassidele emakeeles. Tartu, 1993;

H. Kukk. Õppemäng ja mängulised ülesanded emakeeletunnis. Tartu, 1994;

M. Henning. Enesekontrollimõtetega lüümikud III klassi keeleõpetuses. Tartu, 1994;

K. Uuli. Mängud esimeses klassis. Tõlge "Iloinen aapinen" lisast;

E. Voltein. Harjutusi 1.-4. klassini. Tõlkeid ja mugandusi Soome algklasside õpikutest.

Arendame ülesannete lahendamise oskust

ANNE PALU, Tartu Õpetajate Seminari õpetaja-metoodik

Igapäevaelus on vähe kasu hästi pähe õpitud "raudsetest tōdedest", ikka rohkem tuleb ise mõelda, ise otsustada ja ise tegutseda. Viimastel aastatel on koolimatemaatikas olnud liialt suur osa puhtalgoritmilisel harjutusmaterjalil, vähem on mõtlemist arendavat materjali. Oluline on, et õpilased oskaksid lisaks ülesannete algoritmilisele lahendamisele ka tulemusi analüüsida ning ise probleeme püstitada (1). Loovus areneb ikkagi vaid loovalt tegutsedes – ennast arendades, probleeme püstitades, neid lahendades ja ideid realiseerides.

Selle eesmärgi saavutamiseks on vaja kindlasti rohkem lahendada spetsiaalseid probleem- ning avatud ülesandeid. Seda tüüpi ülesanded pole meie õpetajale enam võõrad ning nende kohta on ilmunud ka kirjandust.

Alustada võiks lihtsatest tekstülesannetest. Sageli võib klassis kohata õpilasi, kes lahendavad tekstülesandeid kiiresti ja annavad õigeid vastuseid. Kuid praktika näitab, et nende seas on küllalt palju õpilasi, kes mitte kunagi ei loe korralikult ülesannet, vaid lihtsalt kombineerivad osavalt tekstis antud arvudega. Selle kohta võiks tuua näite Šveitsis korraldatud

katses, kus õpilastele anti lahendada ülesanne: *Karjas oli 125 lammast ja 5 koera. Kui vana oli lambakarjus? (3)*. Üle poole õpilastest hakkas automaatselt lahendama: $125+5 = 130$ — liiga vana; $125-5 = 120$ — ikka liiga vana; järelikult tuleb 125 jagada 5ga. Vastuseks saadi: karjus oli 25aastane.

Analoogiline ülesanne anti ka prantsuse õpilastele: *Laeval oli 26 lammast ja 10 kitse. Kui vana oli kapten? (3)*. Arvulise vastuse andis 75% õpilastest. Kõige enam oli vastust 36. Enamik õpilasi ei lugenud üldse teksti, vaid kombineeris vastuse antud arvudest.

Kui ülesanded muutuvad keerukamateks, ei saa need "kombinaatorid" enam hakkama. Nad pole harjunud lugema ülesande teksti ega saa sellest aru. Tekstülesannete lahendamisel on aga oluline analüüs: 1) mida küsitakse; 2) mida on vaja teada, et küsimusele vastata; 3) mis on teada ülesande lahendamiseks. Mõnikord võib jätta ka arvutused tegemata ning selle arvel rohkem tekste analüüsida. Teksti mõistmiseks on head ülesanded, mis lõpevad sõnadega *Tee vastavad harjutused!* või *Mida saad arvutada?* Seda tüüpi ülesanded jäetakse aga sageli õpikust lahendamata.

Eespooltoodud karjuse-ülesande lahendamisel oli meeldiv, et õpilased vähemalt mõtlesid sellele, kas vastus on üldse reaalne. Sageli aga ei hinda õpilased realselt ülesande vastuseid. Seda kinnitavad ka järgmised näited.

Andsime 6. ja 7. klassi õpilastele lahendada ülesande: *Buss mahutab 36 õpilast. Mitu sellist bussi on vaja tellida, et viia suusapäevale korraga kõik kooli 1128 õpilast?* Analoogiline ülesanne anti lahendada ka ameerika õpilastele (2). Tulemused olid väga sarnased. Õige vastuse — on vaja 32 bussi, andis 23% õpilastest. Õiged arvutused ($1128:36 = 31$, jääk 12) tegi 70% õpilastest. Nad olid hästi omandanud aritmeetika tundides õpitu, kuid peaaegu pooled ei mõelnud ülesande sisule. Vastuseks anti: *On vaja 31 bussi* (12 õpilast jäetakse maha) ja *On vaja 31, jääk 12 bussi*. Õpilased lahendasid ülesannet kui iga teist drillülesannet jäägiga jagamise kohta, mitte aga kui reaalset, elulist probleemi. Uurides hiljem õpilastelt, kas nad telliksid bussipargist 31, jääk 12 bussi, vastasid kõik eitavalt. Seepärast peakski aritmeetikahete omandamisel lahendama ülesandeid, kus on vaja ka tulemust analüüsida.

Huvitav oli, et mõni 6. klassi õpilane hakkas antud ülesannet lahendama protsentide abil. Seda põhjustas parasjagu õpitav teema protsentarvutuse kohta. Seitsmendas klassis oli õpilasi, kes püüdsid lahendada ülesannet võrrandiga, mille lahendamiseiga momendil tegeldi.

Rakendusliku kõrgkooli 3. kursuse üliõpilastele andsime lahendada järgmise ülesande: *Kõrgkooli iga õppejõu kohta on arvestatud 8 üliõpilast. Pange kirja seos võrduse kujul õppejõudude arvu (tähis δ) ja üliõpilaste arvu (tähis \ddot{u}) vahel. Õige seose $\ddot{u} = 8\delta$ kirjutasid 40% üliõpilastest. Kolmandik ülesande lahendajatest andis aga vastuseks $\delta = 8\ddot{u}$. Palusime hiljem viimase seose järgi arvutada õppejõudude arvu, kui üliõpilaste arv on 500. Ehmatas oli suur, kui õppejõudude arvuks saadi $8 \times 500 = 4000$! Miks ei tehtud sellist kontrolli oma algatusel? Õpilased ei ole harjunud kontrollima lahenduse õigsust.*

Ülesannete lahendamisoskuse omandamiseks on paratamatult vajalik ka drillülesannete lahendamine. Kui me lahendame aga järjest palju ühelaadilisi ülesandeid, ei süvene õpilased üldse enam ülesande sisusse. Nii katsetasime eespool antud karjuse-ülesannet tunnis, kus oli järjest lahendatud mitu tekstülesannet lahutamistehtele. Väga mitmed õpilased hakkasid automaatselt lahendama: $125-5 = 120$.

Neljas erinevas ameerika koolis anti lahendada lihtsad võrrandid, mis olid esitatud tulpadena (3). Näiteks:

$$\begin{aligned} 9-x &= 6 \\ x-5 &= 7 \\ 8 &= x-3. \end{aligned}$$

Kolmel koolil neljast olid õpilaste vastustes analoogsed vead. Vastusteks anti kõige enam 3, 2, 5. Harilikult oli esimene võrrand tulbas õigesti lahendatud, ülejäänutes esines aga vigu. Selgus, et neis koolides oli pidevalt harjutatud töölehtedel ülesandeid, kus ühes tulbas olid alati sama algoritmiga lahenduvad ülesanded. Enamik õpilasi olid harjunud vaatama ainult tulba esimest ülesannet, ülejäänud lahendati sama algoritmiga. Nüüd, kui oli muudetud tavapäraselt ülesannete esitamiskiisi, ei saanud õpilased enam õigeid vastuseid.

Kindlasti leiab iga õpetaja ka meie koolist näiteid, mis viitavad sellele, et ühelaadiliste drillülesannete lahendamisel ei saavuta me loodetud edu.

Matemaatika õpetamisel on meil saateks olnud moto "Matemaatika õpetab mõtlema". Toodud näited seda just ei kinnita. Küllap on siin oluliseks põhjuseks ka õpilaste mõtlemislaiskus. Õpilased ei tunne vajadust analüüsida ülesannet ega tulemusi hinnata — eksimisel ei juhtu ju midagi hullu. Seepärast peaks põhjalikult läbi mõtlema, kuidas ergutada õpilasi mõtlema. Kindlasti tuleks sel eesmärgil rohkem lahendada rakenduslikku laadi ülesandeid. Meie lõppeesmärgiks peaks ikkagi jääma matemaatikaalaste teadmiste kasutamise oskus igapäevaelu probleemide lahendamisel.

Mõtlemisoskust võiksime arendada, kui 1) õpetame õpilasi ülesandeid analüüsima; 2) tulemusi realselt hindama ning 3) peame silmas, et drillülesanded ei oleks ühelaadilised ega monotoonsed. Viimast arvestades muudame kindlasti ka ülesannete lahendamise õpilastele huvitavamaks ja meeldivamaks.

Kirjandus

1. Matemaatika programmid I-XII klassile. Tallinn, 1993.
2. Schoenfeld Alan H. What's all the fuss about problem solving? In: ZDM, 91/1, p 4-8.
3. Schoenfeld Alan H. Problem Solving in Context(s). In: The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving. 1988, Vol. 3, p 83-86.

Kuulamisharjutused ilma magnetofonita

PIRET KÄRTNER, Tartu Õpetajate Seminari metoodika õppejõud

Tihti võib kuulda keeleõpetajaid kurtmas tehniliste vahendite nappuse üle koolides. Hea tahte ning mõnede nipide abil võib majanduslikust kitsikusest üle olla. Võib isegi öelda, et "häälega töötamisel" on teatud eeliseid.

Kõigepealt langeb ära mure ilmast ilma rikkis oleva tehnika pärast. Tihti pole linnid kõige parema kvaliteediga, sest pideva kasutamise ja mitmekordse lindistamise tõttu kannatab paratamatult kvaliteet. Kogenud õpetaja võib kohandada teksti raskusastet, kui ta näeb, et õpilastel on probleeme tekstist arusaamisega — ta võib korrata lauseid, lisada selgitusi, kasutada lihtsamaid sõnu ja väljendeid ning rääkida aeglasemalt. Samal ajal näevad õpilased ka õpetaja näoilmet, suud, tema žeste. Õpetajat on peaaegu alati parem kuulda ja kuulata kui lindistatud häält.

Kuigi igal aastal lastakse välja uusi ja huvitavaid õpikuid, on paljudes koolides endiselt kasutusel õpikud "English Form...". Nagu enamikul õpikutel, on ka neil oma tugevad ja nõrgad küljed. Tugevatest külgedest tuleks rõhutada, et need sisaldavad palju mitmekülget informatsiooni, huvitavaid lugemistekste, mitmesuguseid harjutusi nii grammatika kui ka sõnavara harjutamiseks ning on hästi liigendatud. Nõrgad küljed: õpikud on kohati moraalset vananenud, aegunud temaatikaga, neis puuduvad kuulamisharjutused. Viimane puudus on igati mõistetav, sest õpikute kirjutamise ajal oli põhitähelepanu keeleõppes pööratud lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisele. Järgnevalt pakun mõned ideed kuulamisharjutuste koostamiseks.

KUULA JA TÄIENDA. Sedalaadi ülesanded annavad õpilastele motiivi kuulamiseks. "English Form" õpikutes võib leida mitmete kuulsate meeste elulugusid (Shaw, Hemingway, Reed, Constable jne) ning hulga aastaarve. Need aastaarvud võib reastada kronoloogilises järjekorras kuulamise ajal tuleb õpilastel teha märkmeid ning üles tähendada, mis ühel või teisel aastal juhtus. Kuulamise hõlbustamiseks võib anda ka laused, milles puudub aastaarv. A tulpa võivad õpilased teha märkmeid enne kuulamist, s.t kirjutada sündmus aastaarvule juurde ning B tulpa saab teha märkmeid kuulamise käigus. Ühtlasi avaneb õpilasel ka võimalus oma esialgseid oletusi faktidega kõrvutada.

See tekst on võetud õpikust "English Form 9" lk 87-88.

A	B	A	B
1899			1937
1918			1952
1923			1954
1926			1959
1929			1961

- 1) *E. Hemingway went to live in Cuba in*
- 2) *He died in*
- 3) *His first book, a collection of stories was published in ...*
- 4) *A novel about the I World War "A Farewell to Arms" was published in ...*
- 5) *He fought in Italy and was seriously wounded in*
- 6) *"The Sun Also Rises" made him famous in*
- 7) *Ernest Hemingway was born in*
- 8) *Hemingway was awarded the Nobel Prize for literature in*
- 9) *He went as a war correspondent to Spain in*
- 10) *"The Old Man and the Sea" expresses Hemingway's changed attitude to life and was published in...*

Teine võimalus on anda õpilastele lihtsalt lõpetamata laused ning lasta need kuulamise käigus lõpetada. Kuna kuulata ja kirjutada korraga on üsna raske, siis võib optimaalseks lugeda seda, kui kuulamise ajal tuleb kirjutada 2–5 sõna. Vajadusel võib teksti lugeda ka 2 või 3 korda. See harjutus baseerub tekstile õpikust "English Form 7" lk 110-112:

- 1) *There are three countries in Great Britain...*
- 2) *The population of Great Britain is*
- 3) *London lies*
- 4) *The largest rivers of Great Britain are*
- 5) *The highest mountain is*
- 6) *The best farmland is*
- 7) *England is the oldest....*
- 8) *Millions of people*

Samuti võib tekstist välja jätta iga 6., 7. sõna või teatud sõnaliigi (omadussõnad, eessõnad, tegusõnad) ning lasta õpilastel kuulamise käigus neid lünki täita. Eelnevalt võivad õpilased ka paarides või gruppides proovida lünki konteksti abil täita. Lühemaid tekste saab kirjutada tahvlile, pikemaid tekste võiks kirjutada grafoprojektori kilele või paljundada. Järgmine tekst on võetud õpikust "English Form 9" lk 30-31.

Wellington and the Ploughboy

The Duke of Wellington was ... commander-in-chief of the British Army ... beat Napoleon at Waterloo in 1815.

*... the war was over, he ... to his home in the ... There he spent a lot ... his time **hunting** and riding ... his friends.*

*In those days ... who hunted often rode through ... farmers' fields, and **ruined** their A farmer who was working ... his field on day saw ... hunting party riding towards his As he did not want ... to ruin his crop, he ... a young ploughboy to go ... shut the gate **at once**, ... to let no one pass.*

When the first hunter rode ... and found the

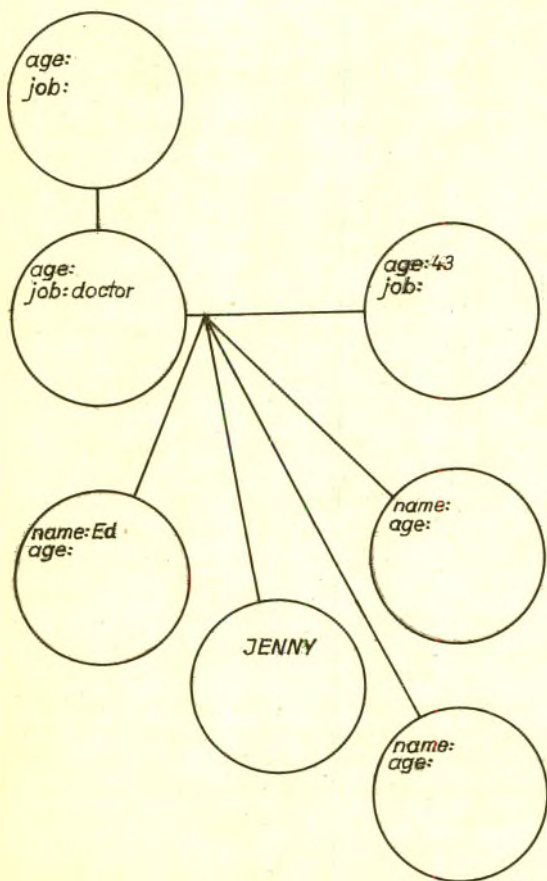
gate shut, ... **ordered** the boy to open ... at once. But the boy He said that his master's ... were not to let anyone pass ... the gate. One of the ... **even** threatened to beat the... with his whip if he ... not open the gate. Again ... boy answered that he had ... from his master and those ... the only orders that he ... **obey**.

Kuulamise ajal võivad õpilased täita ka tabelleid, mis on koostatud teksti põhjal. Selle teksti kuulamise ajal võivad õpilased täita sugupuud. (English Form 5" lk 50).

My Friend's Family

Jenny's family is big. Her father is forty-three. He is an engineer. He works in a factory. Jenny's mother is forty-two. She is a doctor. She works in a big factory. Jenny's big brother Ed is twenty. He does not live with them. He lives in Tartu. He learns English there. Jenny has a small brother and a baby-sister. Their names are Benno and Leelo. Benno is four and Leelo is two. They do not go to school. They like to play with their toys at home. Jenny's granny is not very old. She is sixty-one. She does not go to work. She works at home. She cooks dinner, does the rooms, goes for walks with Benno and Leelo. She does not go shopping every day. Jenny and her parents usually do the shopping. They all help their granny with the housework. In spring all the family likes to work in their garden. I also help them with the gardening. I like to make flower-beds. I like flowers but I have no garden at home.

Joonis 1



KUULA JA TEE. Head harjutused on sellised, kus õpilased midagi kirjutama ei pea, küll aga järjestama, ühendama või märgistama. Tihti võib õpikutes kohata teksti illustreerivat pildirida. Tavaliselt kasutatakse seda visuaalse toena teksti ümberjutustamisel, ent neid pilte võib kasutada ka muul moel. Selleks tuleb pildirida paljundada ning seejärel üksikuteks piltideks lõigata ja segamini ajada. Kuulamise käigus anda õpilasgruppidele, paaridele või igale õpilasele võimalus neid pilte vastavalt kuuldule tekstile järjestada. Tekst õpikust "English Form 7" lk 16-17.

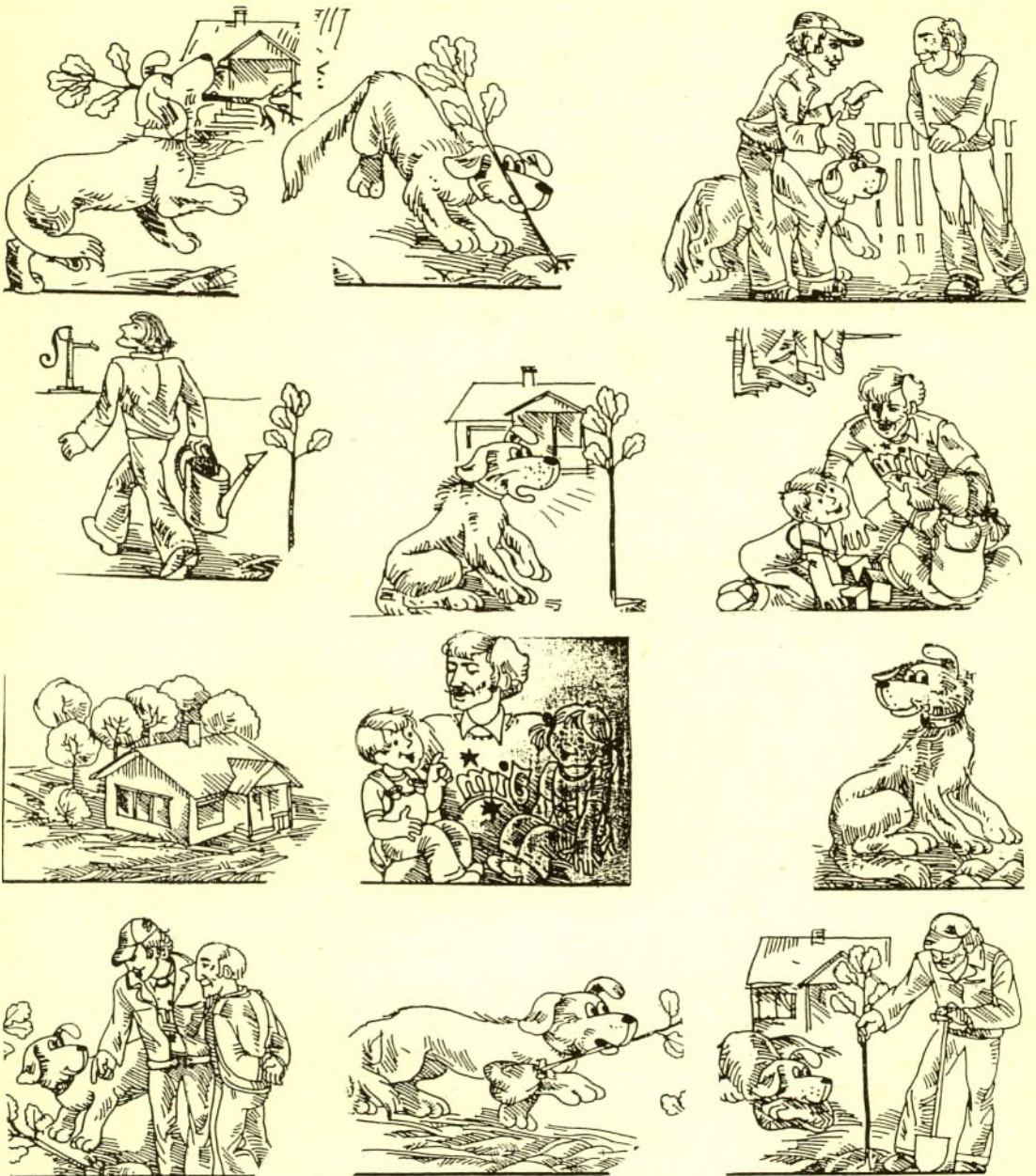
Jim Green Plants a Tree

1. This is Jim Green. He is a young man. He has a daughter and a son. They are twins. They are small. They are only five.
2. This is Jim's new house. Jim lives in the house with his wife, son and daughter. They all like their new home. Behind the house there is a garden where fruit-trees and vegetables grow. But Jim's son and daughter want to have a tree in front of the house too. The children want their father to plant an oak-tree there.
3. This is Roy. Whose dog is Roy? He is Jim's dog. He is strong and clever.
4. Jim is going to his neighbour's place to buy a young tree. He has taken Roy with him.
5. Look! Jim has bought a young oak-tree. The tree is on the ground. He is telling Roy to take the tree.
6. Roy has taken the tree. He is carrying it in his mouth.
7. Jim is at home. He is planting the tree in front of the house. Roy is watching Jim plant the tree.
8. Has Jim watered the oak-tree yet? No, he has not. He is going to water the tree after he has brought some water.
9. Jim is in the house. He has watered the tree. He has taken off his cap, jacket and shoes. He has washed his hands. He is playing with his son and daughter.
10. Has Roy also gone into the house? No, he has not. He is sitting in front of the house. He is looking at the tree which Jim has just planted. He is barking.
11. What is Roy doing now? He is trying to pull up the tree.
12. Look! Now he has pulled up the tree. He has taken the tree in his mouth. He is carrying it into the house. (Vt joonis 2)

Samal põhimõttel võib kasutada ka luuletusi või lühemaid jutukei. Selleks tuleb luuletus lõigata ridadeks või jutuke lauseteks. Kuulamise ajal saavad õpilased ridu või lauseid järjestada. Õpikust "English Form 6" lk 3 leidsin ma luuletuse "Autumn".

The autumn winds are blowing,
Blowing in the fields;
The yellow leaves are falling,
Falling from the trees.

The swallows are now leaving,
Leaving for the south.



We know that every autumn
They say good-bye to us.

Kuulamise ajal tuleb õpilastel järjestada järgnevaid ridu:

They say good-bye to us
Falling from the trees

We know that every autumn
The swallows are now leaving
The autumn winds are blowing
The yellow leaves are falling
Leaving for the south
Blowing in the fields

Samuti võib õpilastele anda teksti poolitatud lauseid, kusjuures lausepooled ei asu kohakuti. Kuulamise ajal peavad õpilased ühendama kokkusobivad lausepooled. Need laused on võetud õpikust "English Form 5" lk 94.

My mother her a small box
Her birthday is a lot of presents and flowers

Last year her birthday was

This year her birthday is
We all help to make
In the morning we all

Mum usually gets

This year I'm going to make

Õpikutes olevaid pilte võib kasutada ka nn piltetteütluks tarbeks. Kõigepealt tuleb paljundada õpikus olev pilt ning seejärel koostada jutuke, mille järgi õpilastel tuleb pilti täiendada. Hästi sobib selleks ruumi pilt, kuhu õpilane võib joonistada esemeid juurde. Siinoleva pildi sain ma õpikust "English Form 5" lk 46. Jutuke, mille põhjal saab esemeid joonistada, võib olla järgmine:

This is Jenny's room. I can see 5 pictures on the

sing "Happy birthday dear Mummy, happy birthday to you!"

on the fifth of May
is thirty-two
a big birthday cake
with lots of good
things in it

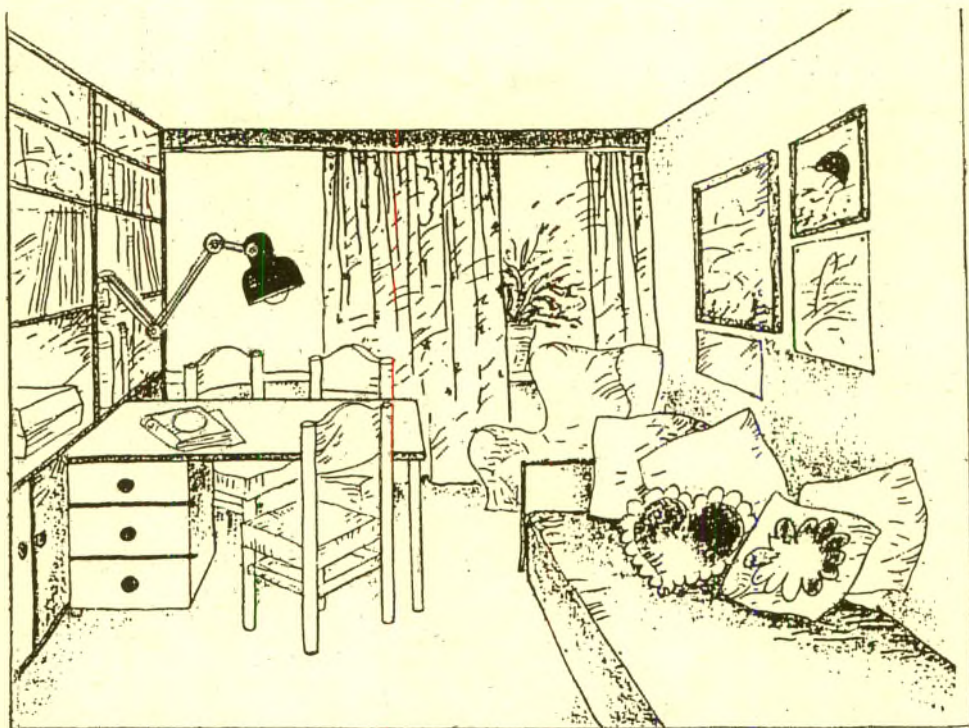
on Friday

on Saturday

wall. One of them is very small. She has a cat too. It is lying on the bed. There is a small radio set on her desk. I can see a red rug on the floor

and a pair of shoes is under the chair. There are 2 plantpots on the windowsill. Her teddy-bear is sleeping in the corner of the armchair.

Joonis 3



KUULA JA PARANDA VEAD. Harjutustes tuleb õpilastel otsustada lausete või väidete õigsuse üle. Siia kuuluvad ka valikvastustega väited, kus õpilastele antakse lause algus ning 3-4 erinevat lõppu ning kuulamise ajal peavad nad määristama sobiva.

1. *On an Outward Bound course the young people live and work together for*

- a) half a year
- b) four weeks
- c) 2 months

2. *The Outward Bound Schools are for all kinds of*

- a) competitions
- b) interesting events
- c) adventurous activities

3. *The Outward Bound schools are either in the mountains or*

- a) in the fields
- b) on the coast
- c) in the woods

4. *The most important learning is by*

- a) practical experience
- b) reading newspapers
- c) working in the field

(Teksti leiata õpikust "English Form 9" lk 23-25.)

Õpilastele võib ka anda teksti kohta käivaid lauseid, millest osa on tõesed ja osa väärad. Kuulamise ajal peavad õpilased otsustama nende õigsuse üle.

a) *Bert and Ben went to an exhibition to buy a cat.*

b) *The shop assistant wasn't very kind and helpful.*

c) *The boys didn't know what sort of dog to buy.*

d) *The shop assistant wanted to sell a bulldog to them.*

e) *The bulldog came and made friends with the boys at once.*

f) *Bert wanted to take the lovely Pekinese.*

g) *Ben liked another long-haired dog.*

h) *With great enthusiasm the shop-assistant agreed to sell the long-haired dog.*

Selle harjutuse tarbeks leiata teksti õpikust "English Form 11" lk 107. Ka võib teksti õpilastele vigadega ette lugeda, õpilased vaatavad samal ajal teksti raamatust ja parandavad vigu. Õpetaja loetu võib olla järgmine:

Tomorrow is Saturday. The children will not go to school. The parents will not go to work. Everybody will be at home.

On Sundays the Linns get up late. They like to sleep late every day. On other days they get up at 8, but on Sundays they do not get up at 8. They get up at 9 o'clock and have breakfast at 11.

But tomorrow morning they will not get up at 9. They can't sleep late tomorrow. They will get up at 8 because they want to do some garden work tomorrow morning...

Tekst õpikust "English Form 6" lk 51:

Tomorrow is Sunday. The children will not go to school. The parents will not go to work. Everybody will be at home.

On Sundays the Linns get up late. They like to sleep late on Sundays. On other days they get up at 6.45, but on Sundays they do not get up at 6.45. They get up at 9 o'clock and have breakfast at 10.

But tomorrow they will not get up at 9. They can't sleep late tomorrow. They will get up at 7.45 because they want to do some housework tomorrow morning. They could not do the housework today. They had no time.

ARVA/KUULA JA KONTROLLI. Antud harjutustes tuleb õpilastel enne kuulamist midagi ära arvata. Hästi sobivad näiteks dialoogid, mis on koostatud küsimus-vastus põhimõttel. Sellistes dialoogides võib küsimused ära jätta ning õpilastele anda ainult vastused. Enne kuulamist saavad õpilased ise võimaluse küsimusi moodustada ning kuulamise käigus kontrollivad nad oma küsimuste õigsust.

Samuti võib "ette ennustada" sõnavara, mis võiks tekstis esineda. Näiteks millised sõnad võiksid esineda tekstis pealkirjaga "Spring"? Kuulamise käigus kontrollivad õpilased oma ennustuste paikapidavust. Pikemate juttude puhul võib õpetaja loo alguse ette lugeda ning teatud kohas jutu katkestada. Edasi tuleb õpilastel endal jutule jätk mõelda ning hiljem saavad nad oma varianti õpiku omaga võrrelda.

KUULA JA VASTA KÜSIMUSTELE. Ka need harjutused pakuvad suurepäraseid võimalusi kuulamisoskuse arendamiseks. On ju enamiku õpikutekstide järel küsimused.

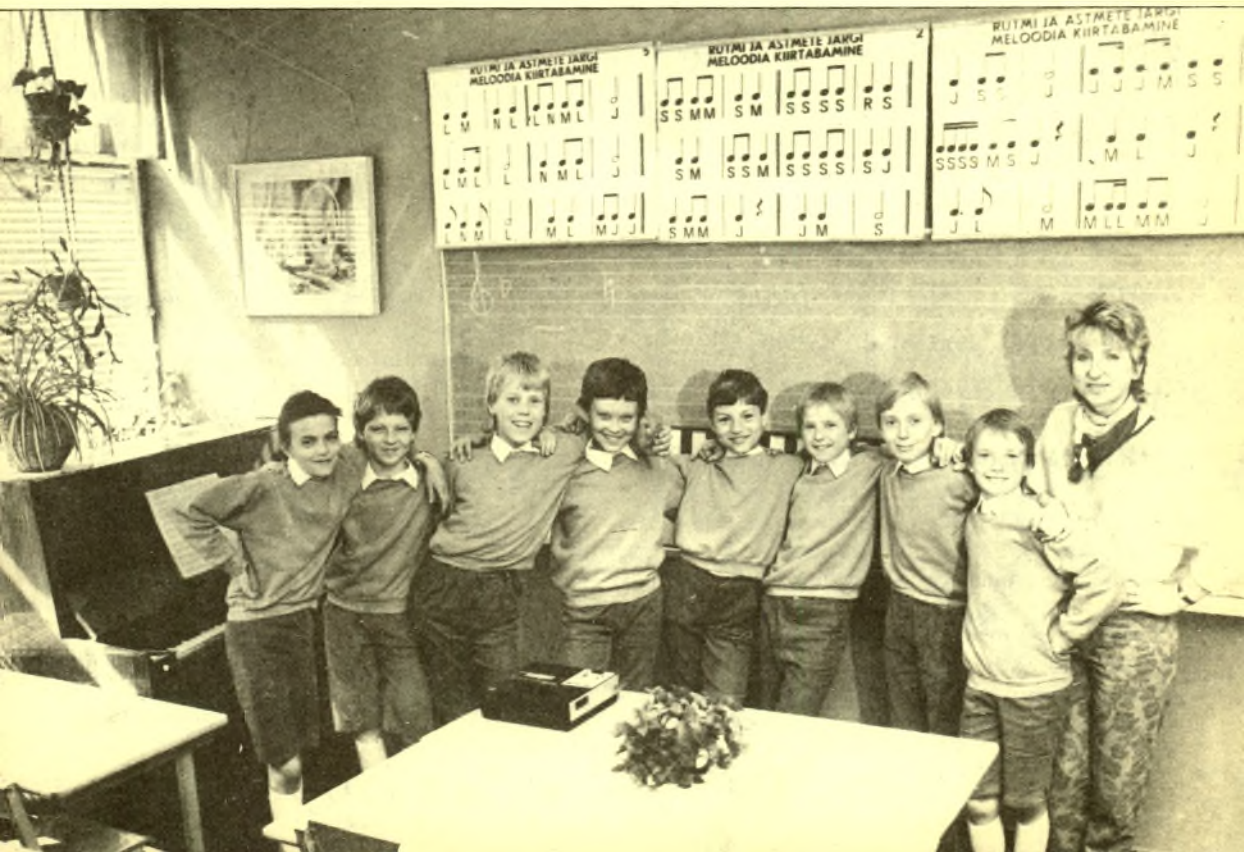
Õpilastel lastakse need küsimused läbi lugeda, seejärel loeb õpetaja teksti ette. Pärast kuulamist võib küsimused-vastused rühmades või kogu klassiga läbi arutada.

KUULA JA ARUTLE. Niisugused harjutused on mõeldud eelkõige vanemate klasside õpilastele. Õpetaja võib lugeda teksti või katkendi õpilastele ette ning seejärel antakse võimalus teksti üle arutleda.

Ka vanemad õpikud pakuvad hulgaliselt võimalusi kuulamisoskuse arendamiseks. Ning kuigi tegemist pole autentse kõnega, on võimalik ka õpikutekstide baasil kuulamisharjutusi koostada. Selliste harjutuste eesmärgiks pole pakkuda suulise kõne mudeleid, vaid tugevdada õpilaste oskust kuulatud kõnest aru saada ning sellele ühel või teisel moel reageerida.

Kirjandus

1. Anderson A., Lynch T. Listening. OUP, 1988.
2. Ehin A., Kuljus I. English Form 10. Tallinn, Valgus, 1982.
3. Hone L., Kriit A. English Form 11. Tallinn, Valgus, 1982.
4. Hone L., Kriit A. English Form 9. Tallinn, Valgus, 1987.
5. Kuljus I., Lindvet E. English Form 7. Tallinn, Valgus, 1983.
6. Renel R., Sotter I. English Form 5, Tallinn, Valgus, 1981.
7. Renel R., Sotter I. English Form 6. Tallinn, Valgus, 1982.
8. Rixon S. Developing Listening Skills. Macmillan Publishers Ltd, 1986.
9. Underwood M. Teaching Listening. Longman, 1989.
10. Ur P. Teaching Listening Comprehension. CUP, 1984.



Poiste meelismängud lasteaias

LEILI LIIT, Kärda 2. Lasteaia kasvataja

- Poisid ei kasva mehelikeks.
- Nad ei saa oma vitaalsust välja elada.

Oleme jõudnud nii kaugele, et noored pole sellesid, nagu meie neid näha tahame. Tüdrukud on minetanud naiselikkuse ja poisid kaotamas mehelikkust. Ometi on loodus eri sugupooltele andnud erinevad ülesanded — naistele liigi püsivuse ja meestele liigi uuendamise funktsiooni —, mida mõlemad ka kõigi väliste takistuste kiuste täita püüavad. Tähendab, tüdrukute ja poiste n-ö ühesooliseks muutumise tendentsis oleme süüdi meie ise, kes me lapsi kasvatame ja suuname.

Mitmesugustel põhjustel on koduses kasvatuses ikka enam hakanud domineerima emade mõju, isadel on vähe aega poiste kasvatamiseks ja poistel puudub isade eeskuju. Koolides on ülekaalus naisõpetajad ja kui leidubki meesõpetajaid, on nemad rohkem karistaja, kui kasvataja rollis. Lasteaiad on naiste valduses ja kasvatus neis läbinisti naiselik. Nii on poisid igast küljest piiratud naiskasvatajatega, kes neid loomulikult oma näo järgi kasvatada püüavad. Poisid on harilikult tülikad, armastavad kärarikkaid mängu, otsivad konflikte, on rahulolematud, mürgeldavad ning seetõttu mõned neist terve päeva jooksul midagi muud peale karistava sõna ei kuulegi. Sellepärast lähevad kasvatajad tihti kergema vastupanu teed ja sunnivad poisse leppima naiselikumate mängudega, mis nõuavad kasvatajalt vähem vaeva ja organiseerimist. Eespooltoodust järeldub, et takistusi poiste normaalseks arenguks on kolm:

- emade domineerimine koduses kasvatuses;
- naiskasvatajate ülekaal lasteaias ja koolis;
- kasvatajate vähene huvi poiste mängude vastu.

Kaht esimest takistust on raske või võimatu kõrvaldada, küll aga annab palju ära teha kolmanda põhjuse kõrvaldamiseks.

Tähelepanu poiste mängudele

- Mängides süveneb arusaam ja teadmine oma soo rollist.
- Nooremad lapsed jälgendavad vanemaid.

Loodus on loonud poisid teistsuguseks kui tüdrukud. Poistele on kaasa antud suurem vitaalsusevaru ja proportsionaalselt oma kehakaalu-ga toodab poiss rohkem energiat kui tüdruk. Sellest on tingitud poiste suurem liikumisvajadus ning tegelemine enam jõudu nõudvate ja mehaaniliste asjadega. Poiste kõige tugevam instinkt on arenguintinkt, mis paneb neid ringi hulkuma, oma nina riskantsetesse

asjadesse toppima. Kui lasteaias keegi puu otsast alla kukub, on see poiss; järsust mäest alla kelgutades pörkab vastu puud ikka poiss. Kõikvõimalike õnnetuste ohvrid on enamikus mehed. Mees on loodud katsetama uut, otsima, riskima. Ta ei saa teisiti, tema psüühikale on vastuvõetav novaatorlus, muutlikkus, uudsus, bioloogiline päritolu dikteerib talle ta käitumise.

Laps ei tea ise midagi oma soorollist, tema kas tunneb rahuldust huvitavast mängust või avaldab protesti tegevuse vastu, mis ta loomusele omane ei ole. Kui me valime poistele mängu, milles nad ennast teostada saavad, süveneb nendes arusaam oma soorollist, ülesannetest tulevases elus. Ehitades suurtest ehitusklot-sidest maja, kuhu tüdrukud hiljem oma nukud elama saavad viia, või mängides kalureid ning püütud "kalu" tüdrukutele üle andes saavad poisid aimu tulevase perekonna elutingimuste loomisest, kasvab nende eneseusaldus, teadlikkus oma väärtusest ja võimetest. Samavõrra kasulik on see ka tüdrukutele, kes hakkavad poistes nägema inimesi, kes hoolitsevad nende eest, kelle peale võib loota ja kes pole sugugi ainult tüdrukute kiusamiseks loodud.

Just vanemate, 5-6aastaste poiste mängu suunamine on minu tähelepanekute järgi eriti tänuväärne, sest nooremad poisid jälgendavad neid kõiges ja hakkavad oma võimete kohaselt peagi samu mängu mängima. Kui 5-6aastastele poistele organiseeritakse mängu, terveneb kogu rühma mikrokliima: poisid ei sega enam neid, kes eelistavad omaette mängida, omavaheline läbisaamine muutub sõbralikumaks ja kasvatajal jääb aega üle individuaalseks tööks nendega, kes seda vajavad. Kui me seame korda 5-6aastaste poiste mänguvõimalused segarühmas,

- saab poistele selgemaks nende roll ühiskonnas;
- süveneb tüdrukute arusaam poiste osast;
- tekib eeskuju noorematele lastele;
- paraneb rühma mikrokliima;
- avanevad kasvatajale täiendavad võimalused individuaalseks tööks lastega.

Poiste mängude vaatlus

- Millised on poiste meelismängud?
- Mängud on ühekülgsed.

Enne, kui asusin poiste mängu suunama, tegin endale selgeks, millised on poiste meelismängud minu rühmas. Muidugi sõltub see paljuski antud paiga eripärast ja täiskasvanute tegevustest, mida poistel on õnnestunud näha. Kui



Pildid ei ole tehtud mitte Hiiumaal, vaid Tallinnas. Noored autojuhid jäid fotoobjektiivi ette lasteaias "Röömutareke". Poistele pakub põnevust uus "liiklusvaip" – hoopis etem kui autoga mööda pörandat sõita.

elatakse mere lähedal, eelistatakse mängu, mis on seotud kala- ja meremeestega, kaevandusrajoonide lapsed mängivad meelsasti kaevureid ja külalapsed traktoriste või hobusemänge.

Et meie lapsed on saarelapsed ja maast-madalast merega seotud, on meelismäng ikka meremeestemäng. Populaarne oli ka politseimäng, seda muidugi tänu televisioonile. Autojuhid on poisid alati tahtnud olla, nüüd olid mängu lisandunud kõikvõimalikud välismaised automargid: kes sõitis "Toyotoga", kes "Volvo" või "Fordiga", mõni teistest kiirem poiss kihutas *mersuga* kõik teised laiali ja lendas ise ka uppi. Mängiti ka üksteise luuramist, mis oli segu sõja- ja politseimängust. Nii said lemmikmängude nimekirja meremeeste-, autojuhtide- ja politseimäng.

Teiseks püüdsin teada saada, kui suured on poiste teadmised antud elukutsest või tegevusest, mida nad mängus jäljendavad. Sageli kipuvad teadmised olema väga pealiskaudsed. Teatakse küll, et laevas on kapten ja kapten juhib laeva, s.t hoiab rooli. Aga sellest, et tegelikult elus kapten harva ise roolis seisab ja peale kapteni laevas veel palju tähtsaid elukutseid on, kuni kokani välja, on lastel vähe aimu. Viimasel ajal populaarseks muutunud politseimängus teadsid poisid, et politsei püüab

kurjategijaid, nn pätte. Nii see mäng siis käis: keegi, kes endale politseimütsi pähe pani ja mänguklotsi vöö vahele püstoliks pistis, ajas muudkui teisi taga, krabab mõne kinni ja viis nurka. Püüdmine käis ikka suure rüselamisega. Samas sõitsid teised poisid autodega vastu seinale või tekitasid "põnevaid" kokkupõrkeid, aga politseinikud ei pöranud kõigele sellele mingit tähelepanu. Ka see, et üks poiss tüdrukute nuku vankrist välja viskas, ei huvitanud politseinikke. Nende arvates sellised "tühised piasjad" ei kuulu politseinike tööülesannete hulka.

Kas teadmatuses või tahtmatusest tehti palju vigu ka osade jaotamisel. Teistest võimukam ja kogenum valis endale mängus pearolli: oli laevakapten või politseipealik. Tagasihoidlikumad poisid pidid leppima vähemväärtuslike osadega või halvemal juhul tõrjuti hoopis mängust välja. Laevameeste mängus andis kapten küll võimaluse mõnele madrusele mängus osaleda, aga kunagi ei olnud laevas kokka ega radisti. Autojuhid mängisid harva takso- või bussijuhti, mis oleks andnud koosmängimise võimaluse suuremale hulgale lastele.

Vaatluse tulemusena selgus kolm põhilist asjaolu:

- mängitavaid mängu on vähe;
- lastel on vähe teadmisi elukutsetest;
- mängudest osavõtjate ring on mõjukamate poolt paika pandud.

Need tähelepanekud said lipukirjaks edaspidisele tegevusele.

Poiste mängude suunamine

- **Paljud lapsed ei tea, mida isa töö teeb.**
- **Võimalust mööda tutvusime meestetöödega.**

Mängude suunamist alustasin poiste teadmiste laiendamiseks, aga muidugi said sellest osa ka tüdrukud.

Kasutasin ära kõiki päevase tegeluse võimalusi vestluseks erinevatest elukutsetest, isade tööst, mitmete tööde tähtsusest. Selgus, et paljud lapsed ei tea, millega nende isad tegelevad. See andis hea võimaluse ka lapsevanemate ja kodu kaasahaaramiseks. Andsin igale lapsele ülesande küsida isalt, milline on tema töö. Õhtuti, kui poisid hakkasid koju minema, tuletasin meelde, et nad kodus isa käest küsiks, millega isa päeval tegeles, mis oli tema jaoks huvitav või raske. Palvet kordasin ka isadega kohtudes. Usun, et see lähendas mingil määral paljusid poegi oma isadele ning vastupidi. Mitte iga kord ei andnud mu käsk soovitud tulemusi. Tihti ei olnud isal aega pojaga rääkida või polnud tema töös midagi sellist, mida oleks saanud järele mängida. Aga tuli ka huvitavaid teadmisi.

Argo isa, kes on rallisõitja, rääkis pojale pikalt, miks tema auto on tugevate raudkaarte ja võimsa mootoriga ning et tavalised veoautod rallirajal ei sõida. Argo rääkis teistele poistele sedagi, et isa ei sõida kunagi vastu puud või majaseina, sest siis peab ta sõidu katkestama ega saa enam võistelda.

Mardi isa töötab päästeteenistuses. Ühel õhtul oli tal põnev lugu sellest, kuidas nad käisid mereteel läbi jää vajunud autot üles tõstmas. See oli poistele väga huvitav ja hoidis nende meeli kaua eelil. Märkimisväärne oli, et järele mängima hakati seda alles järgmisel päeval. Küllap oli juhtum esimesel päeval liiga vapustav.

Võimalust mööda käisime ka isade töökohades, jälgisime linnas jalutades mõne maja ehitust või teeparandust. Lastele meeldis sadamas, kus saime tutvuda kalapüügi- ja külmutuslaevadega, nägime, kuidas pütitud kalad brikettideks külmutati ja mehed kalu oma tarbeks laevalaale kuivama riputasid. Samas õnnestus meil näha ka maale tõmmatud laevu ja nende remonti: keevitamist, värvimist jne. Neid töid said poisid edukalt oma laevamängudesse rakendada.

Pärast õppekäike ja vaatlusi rääkisime, mida me saaksime kasutada külmutuseks ja kuidas papist kalu kuivama riputada. Ragnar leidis, et tüdrukud võiksid need nõõrile ajada ja "laeva" kuivama riputada, "siis teeksid nemad ka midagi". Selline lahendus meeldis

mulle väga, sest siiani ei tahetud tüdrukuid sugugi oma mängu võtta.

Villemi isa töötab laeval radistina ja oli nõus meile kõigile oma tööst rääkima. Radisti amet jäi küll paljuski ähmaseks, aga järgmisel päeval nõudsid poisid kõrvaklappe ja vana arvutusmasin "Felix" kõlbas teadete edasiandmiseks küll.

Mõnevõrra abistasid meid ka "Tähekestes" ilmunud jutud "Minu isa on...". Päevasteks unejuttudeks püüdsin leida jõukohasemaid lugusid töötegemistest ja ametitest.

Mängude ja mänguvahendite rikastamine

- **Täiustasime mänguvahendeid.**
- **Mängud muutusid sisukamaks.**

Kui poistel juba teadmisi juurde oli tulnud, leidsid nad isegi, et nende mängud on vaesevõitu. Siis mõtlesime koos läbi, kuidas oleks võimalik üht või teist ametit mängida. Tuletõrjajatele saime vanade pesumasinate voolikud vee juhtimiseks, aga kiivritega oli tõsine mure – riidest kübar ei kõlvanud sugugi. Siis leidsin, et kui suvemütsid katta vana poolekslõigatud palliga, ajab asja ära küll. Eriti rahul polnud tulemustega kumbki pool. Aga kuni paremate kiivrite muretsemiseni peame sellega leppima.

Pärast, kui poisid olid veendunud, et veoautod tänaval tühjalt ei sõida, hakkasid nemadki vedama ehitajatele klotse ja laudu, kusjuures "mittekvaliteetsed" autojuhid olid meeleldi nõus peale- ja mahalaadijad olema ega tundnud end enam tõrjutuna.

Et autod ilma bensiinita ei sõida, seda teadis iga poiss. Koos meisterdasime pappkarpidest bensiinitanklad ja nüüd käisid autod mööda sõites ikka bensiinjaamast läbi. Seal said omakorda tööd mõned "töötud". Varsti nägid autojuhidki, et bensiinjaamas on ka huvitav töötada ja pakkusid vabatahtlikult rollide vahetust.

Mitte ainult bensiinitanklaid ei teinud lapsed ise. Papist valmistasime pikksilmad mere-meestemängule ning paberist ja riidelappidest lipud laevadele. Plastikaatkottidest lõikasid poisid purjelaevadele purjed ja kinnitasid need papinaeltega lattide külge. Nüüd said nad kalameeste- ja kaubalaevamängude kõrval mängida ka purjetajaid.

Sisukamateks muutusid ka ehitusmängud. Igale ehitusele andsime nüüd otstarbe: kerkisid garaazid, poed, nukumajad, külmhooned, sööklad. Koos arutasime läbi, mille poolest erinevad näiteks laohooned kohvikutest. Ehituste juures olin poistele esiotsa nõuga abiks.

Ühel päeval tulid poisid välja sooviga mängida lendureid. Iseenesest on seda ju lihtne teha: siruta käed välja ja jookse. Aga nii pole see suurte poiste jaoks enam huvitav. Hakkasime siis koos mõtlema ja leidsime, et kõigepealt peaks seda mängima maast kõrgemal. Mõni pakkus võimalust mängida õues ronimisredelil, aga reisijad sinna ju ära ei mahuta. Lõpuks leidsime, et kõige parem koht oleks



heameelega mängida tahaksid, aga mis omatehtud vahenditega ja antud tingimustes praktiliselt on võimatu. Et soovid niisama kaotsi ei läheks, lasksin poisitel joonistada, millises rollis nad end meeleldi näeksid.

Enrico südamesoov on kord allveelaeva komandör olla ja merepõhjas põnevaid asju uurida; Martin unistab sellest, kuidas ta tuukrina need põnevad aarded veepinnale toob; aga senini pole me veel leidnud võimalusi selliste põnevate elukutsete mängimiseks. Joonistada sellest saab ja on tore, et poisid ise ühe või teise mängu puhul pead murravad, mida ja kuidas teha.

Paika panemata on veel ka sõjamäng, nii et tööd edaspidiseks jätkub.

Kokkuvõte

● Õigesti valitud mängud.

Ei saa öelda, et 5-6aastaste poiste mängude organiseerimine just kerge oleks olnud, aga igal juhul on sellest vaevast kasu kõigile lastele ja kasvatajatele. Poisid on muutunud asjalikumaks, omavahelised näaklemised ja üksteise peale kaebamised on peaaegu kadunud. Paranenud on ka tüdrukute ja poiste läbisaamine. Vahel ma märkan, et tüdrukud lausa seisavad ja vaatavad, kuidas poisid mängivad. Enam ei ole probleemiks ka mänguasjade vähesus.

Poisid on hakanud märkama töötavaid inimesi enda ümber ja tegema tööde kohta tähelepanekuid: "Kui mina oleksin..., siis mina teeksin..."

Lastega tehtud töö ja nähtud töö ja vaev pole kunagi mahavisatud töö ja vaev. See tasub end alati mitmekordselt.

Mina olen autojuht.

õues rongi katusel. See paik oli küll siiani lastele keelatud, aga vahel võib ka keelust üle astuda. Esimese vaguni katusele kombineerisime midagi piloodi juhtimispuhli taolist. Selleks kõlbasid vana suur kantseleiarvuti ning muidugi kompass ja kõrvaklapid. Lendurimütsiks sobis vana miilitsamüts, ainult punase paela asemele panin sinise. "Reisijad" ronisid kenasti mööda treppredelit oma kohadele. Esimene lennureis oli täis vaimustust. Kui jõuti Helsingisse, tulid reisijad jälle mööda treppredelit alla ja uued läksid peale. Mäng on meelismänguks siiani, on ainult üks range tingimus: kasvataja peab alati juures viibima.

Poiste unelmad ja soovid

● Kõike mängu ei saa veel mängida.

Paljud elukutsed on sellised, mida poisid küll

MÄRT BERNADTI fotod



Kas meie toit on liiga soolane?

URMAS KOKASSAAR, TÜ lektor
MIHKEL ZILMER, TÜ professor

Sool on enim tuntud maitseaine ja konserveerimisvahend. Seda kasutatakse majapidamistöodes ja ka meditsiinis. Inimorganismi normaalseks talitluseks on NaCl teatud kogus hädavajalik. Soola-probleemid puudutavad seega vaid tarbitavat hulka ja tekivad eeskätt siis, kui organismi viidav soolahulk ületab pidevalt inimorganismi vajadusi.

Meie tervise määravad pärilikkus, keskkond, meditsiin ja eluviisid. Viimasel on täita küllaltki oluline roll. Inimese soolatarbimisharjumused kujunevad suhteliselt noores eas. Käesolev artikkel püüab pakkuda materjali terviseõpetuse vastava tunni sisustamiseks.

Soola kasutamise ajalugu

Inimesed hakkasid soola sihipäraselt kasutama seoses maaharimisega. Taimtoidu üha suurem osakaal põhjustas organismis naatriumivaeguse, mida püüti keedusoola tarbimisega vähendada. Teine põhjus, miks soola kasutati, oli toidu termiline töötlemine, mis samuti kahandab naatriumi sisaldust. Unustada ei tohi soola kui konservandi rolli. Eespooltoodu põhjal seostubki NaCl kasutamine otseselt põlumajanduse arenguga. Lähis-Idas ja Aafrikas võeti sool kasutusele 9000...7000 aastat e.m.a, Lääne-Euroopa alade elanikud jõudsid selleni tunduvalt hiljem.

Algselt kasutati soola kui püha ainet, mis sümboliseeris võimu ja kestvust. Alles hiljem lisandusid tänapäeval tuntud kasutusalaad — sool maitse- ja säilitusainena. NaCl kui levinud keemilisel ühendil oli ka teisi kasutusalaad. Ajaloolisest aspektist tuleb eeskätt märkida soola kui ravimit ja maksevahendit. Meile kõigile teada sõna *palk* tuleneb soola ladinakeelsest nimetusest (lad *ka* – sool, *salarium* – *palk*).

Soola koostiselementide bioloogiline roll meie organismis

Keedusoola (NaCl) komponendid naatrium ja kloor on inimese elutegevuseks absoluutselt vajalikud, s.t nende ülesandeid ei saa inimorganismis miski muu täita. Naatrium on tüüpiline nn rakuväline bioelement, s.t seda on rakkudevahelises keskkonnas tunduvalt rohkem kui rakkude sees. Kaaliumi puhul on see vastupidi. Selline ebavõrdne jaotus on tegelikult vajalik rakkude normaalse elutegevuse kindlustamiseks. Üldjoontes tegutsevadki naatrium- ja kaaliumioonid rakus (ka raku-

välises keskkonnas) koos. Just koos tegutsedes garanteerivadki nad organismi närvitalitluse (tagavad selleks vajaliku rakkude pinnalaengu), veerežiimi regulatsiooni, kudede pingesäilitamise, rakkude siserõhu säilimise kontrolli, toidust pärinevate süsivesikute ja aminohapete normaalse imendumise seedekanalist jne. Klooriioonid on vajalikud eeskätt mao soolhappe (HCl!) sünteesiks. Nad aktiveerivad ka toidutähtsate ainetega seotud ensüümide tootmist ja nende aktiivsust. Klooriioonid on vajalikud eeskätt mao soolhappe (HCl!) sünteesiks. Nad aktiveerivad ka toidutähtsate ainetega seotud ensüümide tootmist ja nende aktiivsust. Klooriioonid on vajalikud eeskätt mao soolhappe (HCl!) sünteesiks. Nad aktiveerivad ka toidutähtsate ainetega seotud ensüümide tootmist ja nende aktiivsust. Klooriioonid on vajalikud eeskätt mao soolhappe (HCl!) sünteesiks. Nad aktiveerivad ka toidutähtsate ainetega seotud ensüümide tootmist ja nende aktiivsust.

Milline on meie soolavajadus?

Täiskasvanud inimese ööpäevane NaCl vajadus on erinevatel andmetel 2,5...8 grammi. Selline suur varieeruvus on seletatav inimeste kehakaalu füsioloogilise seisundi, kehalise töö jne erinevustega. Keedusoola normi ei tohi segamini ajada naatriumivajadusega. Ööpäevane naatriumivajadus on sõltuvalt kehakaalust 1...4 grammi. Arvestuse hõlbustamiseks lisame, et teelusikatäis soola, mis kaalub ligikaudu viis grammi, sisaldab umbes kaks grammi naatriumi.

Eri rahvustel on soolatarbimine vägagi erinev. Tänapäevalgi ei lisa oma toidule soola Amazonase xingu ja yanomami hõimude indiaanlased ning mõned hõimud Uus-Gineas ja Keenias. Veel üsna hiljuti ei tarbinud soola ka Panama indiaanlased, Gröönimaa eskimod ega Austraalia aborigeenid. Seda ei maksa aga nii mõista, et nende organismi soola ei satugi. Vastandliku äärmuse soola kasutamisel moodustavad jaapanlased ja korealased. Esimestele on meie maitsele tulisoolane sojakaste lausa rahvustoiduks ja selle pidev tarbimine tõstab ööpäevas saadava soolakoguse 20...25 grammini. Keskmiselt peavad jaapanlase neerud eluea jooksul eritama ligikaudu pool tonni soola. Eestlaste soolanõudlus mahub kenasti nende kahe äärmuse vahele. Üldiselt võttes on meie toit liiga soolane. Lihtsad arvestused näitavad, et eesti mehed tarbivad ööpäevas kuni 15 g soola (sageli rohkemgi), naistel on vastav näitaja veidi väiksem. Erinevus tuleneb sellest, et naised söövad koguliselt vähem ja tarbivad rohkem taimseid toiduaineid, mis on kaaliumirikkamad.

Kaalium aga kaitseb organismi ülemääraste naatriumi eest, soodustades naatriumi ja liigse

vee eritumist. Paratamatult peame sellega arvestama, et kõik toidud, välja arvatud soolavabad dieetroad, maitsestatakse soolaga. Isegi väga tuntud magustoituledele lisatakse ivake soola. Viimane tõstab toidu maitse ja aroomi paremini esile, neist omakorda aga sõltub isu.

Soola lisamist toidule tuleks kindlasti piirata. Nimelt on meie igapäevasest soolatarbest suur osa varjatud iseloomuga. Nii saame piisavalt NaCl valmiskujul tarbitavatest toiduainetest (pagaritooted, juust, vorst, või, margariinid jne) ning toidu valmistamiseks kasutatavatest poolfabrikaatidest (liha- ja kalatooted). Sellele kogusele lisandub aga ju veel toidu valmistamisel ja söömisel lisatav sool. Inimeste üldine soolatarbe struktuur on järgmine: ligikaudu 10% tarbitavast soolast saame naturaalse toiduainete koostises, 50% lisab toiduainetetööstus (töötlemistehnoloogia) ja 40% tarbija ise toidu valmistamisel. Keedusoolapuudust ei tarvitse tasakaalustatud segatoitu tarbivatel inimestel karta. Harva võib see probleemiks kujuneda vaid absoluutse taime-toitluse (süüakse vaid taimi) harrastajatel, sest taimedes on vähe naatriumi ja rohkesti kaaliumi. Samuti võib Na^+ ja Cl^- puudus tekkida organismi haigusliku seisundi korral, näiteks pärast suuremat vedelikukaotust, kestvate oksendamist ja kõhulahtisust. Sageli arvatakse, et rohkel higistamisel kaotab inimene palju soola. Tegelikult on see nende probleem, kes pole harjunud intensiivse tööga kõrgetel temperatuuridel. Seepärast soovitatakse juua janu kustutamiseks mitte vett, vaid 0,5% naatriumkloriidi lahust, et kompenseerida soolakaotust. Inimese kohanemisevõime on tegelikult väga ulatuslik. Erandiks pole ka naatriumkloriidi üldine ainevahetus. Nimelt lülitub organism kestvate ja korduvate pingutuste korral higistamisel soola suhtes nn säästurežiimile. See ongi põhjus, miks sportlaste higis on suhteliselt vähe soola.

Miks on liigne sool meile kahjulik?

Juba ligikaudu 2300 aastat e.m.a tõestasid Hiina arstid, et sool kiirendab südamegevust, tõstab vererõhku ja soodustab ajurabandust. Jaapanis, kus soola ohtralt kasutatakse, ongi insult peamiseks surmapõhjuseks. Nüüdisajaks on tõestatud teatud seos soola liigtarbimise ja kõrge vererõhu (hüpertoonia) vahel. Tähelepanu — sool ei ole siiski **hüpertoonia ainsaks ja kindlaks põhjuseks!** Nimelt on soola ja kõrgevererõhktõve seos eeldatavalt ökogeneetilise olemusega, see tähendab, et osadel isikutel võib toidus olev liigne NaCl põhjustada hüpertoonia teket, teistel aga mitte. Põhjus on osa inimeste pärilikus eelsoodumuses ehk teisisõnu geneetilises tundlikkuses. Alati on teatud hulk nn soolatundlike inimesi ja neid, kes võivad üsna soolast toitu nautida. Niisiis võib eespoolöeldust teha vähemalt kolm järeldust. **Esiteks:** liigne soo-

lalembus põhjustab vaid osa inimeste haigestumise hüpertooniasse. **Teiseks:** selliseid inimesi pole, kes võiksid läbisegi edukalt (tervislikult) pikaajaliselt tarbida nii tulusoolast kui ka vesimagedat toitu. **Kolmandaks:** ka üheaoliselt tervislikult normeeritud (s.t väga kitsalt paika pandud) toidu soolasisaldus võib osal inimestel põhjustada tervisehäireid. Siit tuleneb üldine toitumisalane hoiatus kõigile, kes vaimustusega lähevad kaasa kõikvõimalike toitumisäärmuslike (tegelikult ekstreemsete ja argumenteerimata) soovitusetega.

Kuidas soolaliig meid mõjutab? Peamine oht lähtub naatriumist. Liigne naatrium põhjustab rakkudes ioontasakaalu häirumist, mille tagajärjeks on kaltsiumioonide kõrge sisaldus rakus. Viimased on lihasrakkude kokkutõmbumise aktivaatoriteks. See põhjustab veresoonte seinte silelihasrakkude kontraktiooni, soonte valendik aheneb ja vererõhk tõuseb. Selles mitmetasandilises protsessis osalevad erinevad regulaatorid, mis mõnedel inimestel on pärilikult olemas, teistel aga puuduvad. See ongi põhjus, miks soola liigtarbimine ei kutsu vererõhu tõusu esile kõikidel inimestel. Loomulikult on soola koostises meie organismi sattunud üleliigselt naatriumil veel teisi võimalusi tervisehäirete tekitamiseks. Veeainevahetuses osalejana seob liigne naatrium ohtralt vett. Seetõttu on soolavaene dieet vajalik tursetega neeruhaiguste, südamepuudulikkuse ja muude haiguste korral. Ööpäevas suudavad meie neerud toime tulla kuni 30 g keedusoola eritamisega, suurem kogus muutub tervisele juba üliohhtlikuks. Vaatamata soolase maitse tundmisele (vastavad retseptorid paiknevad keele esi- ja külgosadel) ei suuda meie maitseorganid registreerida ööpäevaselt tarbitud soolakogust.

Kuidas muuta oma soolatarbimist?

Eestlased on tuntud oma konservatiivsuse poolest. Juba K. E. von Baer väitis, et sool on ainus maitseaine, millest eestlane kuidagi loobuda ei saa. Vaatamata sellele on tervisliku toitumise põhimõtted siiski jõudmas ka meie argiteadvusse. Siinkohal esitame mõned kõige üldisemad arusaamad tervisliku soolatarbimise kohta.

■ Keedusoolas leiduvad naatrium ja kloor on inimorganismile normaalseks elutegevuseks hädavajalikud. See pole aga kunagi tähendanud, et inimorganismi peaks kogu naatrium ja kloor sattuma vaid keedusoolana. Kummagi on just soola liigtarbimine muutunud probleemiks.

■ Arvestades paljude toiduainete liigsoolasust, tuleb piirata või isegi vältida soola lisamist toidule söömise ajal. Kui siiski toidule tahetakse soola lisada, tasub seda teha tagasihoidlikult ja vahetult enne söömist, sest juba vähesed soolakristallid toidu pinnal annavad tugevama maitseainest, võrreldes lahustunud

Haridusalased ühendused Eestis

MAI MERISTE, TTÜ haridusuuringute keskuse teadur

soolaga. Veelgi parem on, kui ka toidu valmistamisel suudetakse kasutatava soola kogust järk-järgult vähendada. Otstarbekas on lapsi harjutada magedama toiduga. Maitsmismeele kohanemine kestab tavaliselt mõned kuud.

■ Liigse naatriumi eemaldamisel organismist on abi taimtoitudest. Igapäevast toitu saab muuta maitsvamaks ja tervislikumaks, kui keedusool kas või osaliselt asendada maitsetaimedega.

■ Tasub kontrollida ja piirata soolatud toiduainete, näiteks soolakala, -liha, -seente jne kasutamist. Seega, kui toiduainet iseloomustab sõna "soola-", siis suhtuda tarbimisse ettevaatlikult. Soolaste vürtsikastmete, maitsestatud soolasegude, puljongikuubikute ja ketšupi kasutamist tuleks oluliselt vähendada, sest neis on palju soola, mis jääb maitsmismeelele tajumata.

■ Võimaluse korral tutvuge pakendatud toiduainete ostmisel nende soolasisaldusega. Sageli on pakenditel märged — vähesoolane, kergelt soolane, tugevalt soolane. NB! Soolasuse arvestamise lihtne tõde kehtib ka mineraalvee suhtes.

■ Lauasool (enamasti 100%ne naatriumkloriid) tasub asendada mineraaloolade seguga. Viimastes on veel kaaliumi ja magneesiumi erinevaid soolaid. Maitset on selline segu vähem soolane ja tervisele tunduvalt kasulik.

■ Millist soola siis ikkagi kasutada? Mütügil on erineva jämeduse ja puhtusega soola. Üldiselt loetakse tervislikumaks mineraalsete lisanditega soola. Selles on ka teisi organismile vajalikke keemilisi elemente, näiteks kaaliumi ja magneesiumi. Lisaks varemtoodule parandab jämedam madalakvaliteetsem sool toidu maitseomadusi. Lõpetuseks aga toonitagem, et iga-sugune äärmuslikkus on tavaliselt alati kahjulik ja ekslik. Nii viib pikaaegne täiesti soolaba toidu tarbimine kaaliumi liigsele eemaldamisele organismist, millega kaasnevad häired organismi üldises ainevahetuses. Teisalt aga on soolaga liialdamine inimorganismile täiesti kindlasti kahjulik.

Niisiis eelkõige **mõõdukus, oma individuaalsuse austamine** (s.t iga-suguste fanaatiliste tegelaste mõju alla sattumise vältimine) ja selle **arvestamine mis tahes toitumisküsimustes**.

Demokraatlikult arenenud riigi elukorralduses on kõrvuti riiklike ja munitsipaalinstiitutsioonidega tähtis roll kanda ka teatud huve esindavate inimeste vabatahtlikult, nende endi initsiatiivil loodud ühingutel.

Seoses Eesti okupeerimisega Nõukogude Liidu poolt 1940. aastal enamik ühingutest suleti, sest kardeti organiseeritud inimeste läbilöögivõimet. Alles 1980. aastate lõpus, kui 1989. aasta 18. mail võeti Eesti NSV Ülemnõukogus vastu seadus "Kodanike ühenduste kohta", algas ühenduste aktiivne loomine ja registreerimine. On ka üksikuid ühendusi, mis oma tegevust alustasid enne 1989. aastat, kuid nende põhikirjad ei olnud seadusest tuleneva korra kohaselt registreeritud.

Haridusnimisei ühendavaid organisatsioone on meil praegu üllatavalt palju, ametlikult registreeritud ülevabariiklike ühendusi ligi 80. Laias laatus võime need jaotada kahte rühma: ühingu, mis olid loodud 1940. aastani tegutsenud ühingute õigusjärglastena (näiteks Eesti Esperanto Liit, Eesti Kodu-uurimise Selts, Sihtasutus "Fennougria", Eesti Teaduste Akadeemia Emakeele Selts jt) ning uued ühingu, mis ei olnud varasemate õigusjärglased (näiteks Avatud Eesti Fond, Eesti Eripedagoogide Liit, Eesti Soome Keele Õpetajate Selts, Johannes Käisi Selts, Juhan Kunderi Selts jt). Viimaste teke oli sageli seotud mõne konkreetse isikuga, näiteks Avatud Eesti Fond George Sorosiga.

Osa loodud ühendustest ei saanudki elujõuliseks, enamik aga tegutseb tänaseni. 1994. a 23. märtsil Riigikogus vastu võetud "Mittetulundusühingute ja nende liitude seadus" tunnistab 1989. aasta seaduse kehtetuks, mistõttu nüüd on vajalik ümberregistreerimine. Riigilõivu seadusega nõuti ühingu registreerimise või ümberregistreerimise korral üle jõu käivat riigilõivu – 100 krooni. Kultuuri- ja Haridusministeeriumi ettepanekul on see muudetud – 100 krooni. Muudatuste või täienduste tegemine põhikirja maksab 50 krooni.

Põhikirja registreerimiseks on vaja esitada registreerimisavaldus, milles märgitakse juhatuse asukoht, ühingu allkirjaga varustatud põhikiri, asutamiskoosoleku protokoll, ärakiri, asutajaliikmete nimekiri, ühingu sümbolika näidised või kavandid (kui need on põhikirjas ette nähtud) ja riigilõivu tasumise kviitung. Kõik need dokumendid tuleb esitada kahes eksemplaris. Sama kord kehtib ka põhikirja ümberregistreerimisel, ainult asutamiskoosoleku asemel on selle koosoleku protokoll, kus põhikiri muudeti, ning asutajaliik-

mete asemel on koosolekust osa võtnud ühingu liikmete nimekiri.

Seaduse kohaselt on mittetulundusühing (aga haridusalased ühendused on enamik mittetulundusühingud) vähemalt 3 füüsilise isiku vabatahtlik ühendus, mis on seadusega sätestatud korras registreeritud ning tegutseb oma liikmete omavalitsuse alusel mittetulunduslike eesmärkide saavutamiseks.

Tallinna Tehnikaülikooli hariduspoliitika uurimisgrupp (alates 1.01.95 TTÜ haridusuuringute keskus) tundis huvi haridusalaste ühenduste vastu ja saatis küsimustiku 76 ühendusele, vastused saime 40-lt. Osa, kes ei vastanud, on oma tegevuse lõpetanud, osa lihtsalt loobus vastamisest. Kedagi ei saa ju kohustada, kahju ainult, et nüüd pole meil täielikku ülevaadet ja nad jäävad üldsuse tähelepanu alt välja. Kõik saabunud materjalid on koondatud kogumikku "Haridusalased ühendused Eestis", mis ilmus 1994. aasta lõpus.

Haridusalased ühendused kannavad väga erinevaid nimetusi: seltsid, liidud, fondid, ühingud, nõukogud, volikogud, assotsiatsioonid, klubid jmt. Olenemata nimetusest soovivad kõik ühendused kaasa aidata hariduse edendamisele. Tahetakse osaleda hariduspoliitika väljakujundamisel, seaduste ja normatiivaktide väljatöötamisel, et seadusloomesse kaasataks otseselt töötajaid ning arvestataks ka nende arvamusi ja ettepanekuid, mida senini sageli pole tehtud. Peetakse vajalikuks koos katusorganisatsioonidega koordineerida ja suunata haridusega tegelevate institutsioonide tegevust. Ühingud ja liidud soovivad riiklikele ja munitsipaalorganeile olla partneriteks, mitte tekitada vastasseisu.

Oma senise tegevusega on ühendused näidanud ennast töövõimelistena. Arvestades, et kogu töö toimub ühiskondlikus korras, on tehtu tõesti tänuväärne. On püütud väärtustada haridust, osaletud õpetajate täiendusõppe korraldamisel, koostatud õppevahendeid ja -kirjandust, antud haridusdokumentidele eksperthinnanguid, levitatud uut tööalast informatsiooni.

On korraldatud toredaid üritusi: kevad- ja sügispäevi, suviseid laagreid, ekskursioone ja kokkutulekuid, jõulupidusid ja talilaagreid. On organiseeritud enesetäiendamiskursusi ja metoodikakonverentse, õppereise ja õppepäevi. Eesti Emakeele Selts ja Johannes Käisi Selts annavad välja preemiaid. Ilmuvad infolehed ja -ajakirjad. Näiteks Eesti Emakeeleõpetajate Selts annab neli korda aastas välja ajalehte "Lõrp", Eesti Matemaatika Seltsi Koolimatemaatika Ühendus 2-3 korda aastas lehte "Väike Möbius", Lõuna-Eesti Lasteaednike Liit väikest infolehte "La-La-La". Tehakse koostööd teiste riikide kolleegidega.

Kõige rohkem tegelevad vaadeldavad ühingud hariduse üldküsimustega. Enam on organiseerunud õpetajad, eriala järgi keeleõpetajad ja pedagoogika ning psühholoogia õpetajad. Koonduvad on ka õppeasutuste juhid.

Väljaande "Haridusalased ühendused Eestis" koostajad V. Rajangu ja M. Meriste seadsid

endale eesmärgiks anda nii asjast huvitatutele kui ka laiemale üldsusele ülevaade haridusküsimustest huvitatud ülemaalistest tegutsevatest ühingutest ja selle info kaudu soodustada enamikku rahuldava hariduspoliitika väljatöötamist.

Lõpus on ära toodud ka 1994. aasta 23. märtsil Riigikogus vastu võetud "Mittetulundusühingute ja nende liitude seadus".

Väljaandes antakse ülevaade haridusalastest ühendustest Eestis, kuid koostajatel on olemas info ka samalaadsetest haridusest huvitatud väliseestlaste ühendustest. Nende nimetused koos täpsete aadresside ja telefoninumbritega toome ära brošüüris "Eestikeelsed õppeasutused ja eesti keele õpe välismaal". Andmed on konkreetsemad Kanada, USA ja Rootsi kohta, seal elab rohkem eestlasi. Üldisema iseloomuga ühingute kohta on kontaktandmed Argentiina, Austraalia, Belgia, Hollandi, Inglismaa, Norra, Taani, Šveitsi ja isegi Lõuna-Aafrika kohta.

Seni on ilmunud meie samalaadsed väljaanded:

Rakenduslikud kõrgkoolid Eestis. Tallinn, 1993, 103 lk;

Majandusõppeasutused Eestis. Tallinn, 1993, 88 lk;

Educational Institutions of Economics in Estonia. Tallinn, 1994, 178 lk;

Erakoolid Eestis. Tallinn, 1994, 84 lk;

Haridusehitised Eestis 1945-1991. Tallinn. 1994, 186 lk.

Ettevalmistamisel on

"Vähemusrahvuste õppeasutused Eestis",

"Eestikeelsed õppeasutused ja eesti keele õpe välismaal",

"Kõrgharidus Eestis".

Ilmunud väljaandeid saab Kultuuri- ja Haridusministeeriumi teabetalitusest, Tallinn Tõnismägi 11.

HARIDUS

EDUCATION No. 1, 1995

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF CULTURE AND EDUCATION

A. SAAREMÄGI. Freedom, creativity, responsibility.

A story about the work arrangements and teaching principles in Pärnu Sütevaka Humanitarian Gymnasium.

Let's get acquainted. REIN MAASILD from Muuga Basic School, **ARNO VORSMAN** from Pikavere Basic School and **ELLE PALMPUU** from Kullamaa Secondary School speak about their work and activities.

Ü. TIKK. ELO is not good. ELO is very good.

Mati Adamson from Sürgavere Basic School speaks about the work and activities of Sürgavere ELO.

V. LEHT. Teaching two classes together is nothing to be frightened of.

What are the advantages and drawbacks of teaching two classes together; what should a teacher teaching two classes together know and be able to do. Lilian Kivi, the research worker of the curriculum development lab from TPÜ, describes those aspects.

L. TÜRNU. Leadership crisis in Estonian education.

There is a lack of compound educational ideology, conceptual and theoretical basis of educational policy. In author's opinion no instance leads education in Estonia. This causes overbalance and deepens the leadership crisis. Estonia needs its own solution in contemporizing education proceeding from its national culture and past traditions, considering the world situation and interests of national development.

V. RAJANGU. Vocational education and market economy.

Vocational schools must adjust themselves to the needs of the developing society. Carrying out the recommended action plan assists in advancing the prestige of vocational education and educating specialists for the society.

A. KÖVERJALG. Vocational education should have full education.

Working in production sphere nowadays demands good comprehensive and vocational preparation and high standard of labour. The due proportion between different types of educational establishments should be created. The present rigid vocational structure should be made more flexible, the further development of vocational education should base on multi- and interdisciplinary research.

H. KUKEMELK. Americans about American school.

The author contemplates on the book "Educational Renaissance, our school at the turn of twenty-first century" (New York, 1991) by Marwin Cetron and Margaret Gayle, where the school-system of the USA in the second half of 1980ies is discussed.

P. LEPPIK. Teaching is very simple (schemes and models with commentaries).

Recommendations for the teachers based on school experiment and extensive analysis of psychological literature, how to improve everyday teaching and its impact on students.

V. POTSEPS. How to develop a gifted child.

What is talent and how it is determined: what are the problems of talented children in Estonia; how a teacher can extend the talent of his/her students.

M. VIKAT. Musical and intellectual development are related to each other.

Musical hearing is connected with other cognitive processes (thinking, memory, fantasy, imagination) but also with motivation processes and development of speech. Musically developed children are more competent in other activities as well, especially in learning process.

M. ARVISTO, M. ROOSALU, J. UNGER. How much time do children spend on sports?

A survey of the sports activities of 13, 15 and 17 year old schoolchildren (n = 3282), the problems and factors connected with it.

In column "Koolimure" chief specialist in teaching methods **MARE LEINO** from State School Board describes conflict situations at school and their causes; psychologist **ILMAR EBBER** from Family Council explains why students do not want to attend school and children's psychiatrist **EVE PÖLLU** clarifies the learning difficulties of the students at school.

In column "Õpetaja ja tema töö" teachers of Jüri Secondary School speak about their school. Director **MARTIN KAASIK** and Director of Studies **ESTA HIO** speak about the school, **ANDRES MAASTIK** writes about geology museum, **ANNELI KONTSON** describes her trip to Finland, **IRENE PUKK** writes about the school theatre and **RUTT RIDBECK** about the necessity for music therapy. **ANNE KLOREN** gives advice on how to make lessons of math more interesting for grade 1. **E. VOLTEIN. Mother tongue' an interesting(?) subject in primary education.**

In order to make the native language lesson more interesting for the primary school children teachers should use more materials on regional studies, fictional texts, different tasks for different levels, study games.

A. PALU. Developing the ability to solve problems.

Creativity develops in creative activities. To achieve that we need to use problem solving tasks in lessons of math and elsewhere.

P. KÄRTNER. Listening without tape.

Additional material for teachers of English.

L. LIIT. Games that boys like to play in the kindergarten.

A story based on the activities in Kärda Kindergarten No 2 describing the games the boys play. The teachers of the kindergarten together with parents try to bring out the best in the boys' behaviour through suitable games.

U. KOKASSAAR, M. ZILMER. Is there too much salt in our food?

How much salt do we need in our food and what kind of eating habits do we have; how should we change those in order to be healthy, that is explained by scientists.



TALLINNA KOMMERTSKOOL

Tallinn Commercial School

Tallinna Kommertsikool alustas 1993. a koostöös kahe Taani ärikooliga ulatuslikku koolitusprogrammi.

1995/96. õa võetakse vastu vähemalt keskkharidusega õpilasi järgmistele erialadele.

Päevane osakond:

● ÄRIJUHTIMINE

Õppetöö toimub 2 a. Edukamatel on võimalus jätkata õpinguid

● RAHVUSVAHELISE ÄRI

täiendaval 2-aastasel kursusel spetsialiseerumisega kõrgema astme ärijuhtimisele või rahvusvahelisele turundusele.

● HOTELLI- JA TOITLUSTUSETTEVÖTTE JUHTIMINE

Õppetöö toimub 3 a.

Õhtune osakond:

● ÄRIJUHTIMINE 2 a.

● RAAMATUPIDAMINE 2 a.

Sisseastumiseksamid toimuvad 7.08. - 18.08.1995;

võõrkeel (suuline ja kirjalik, ärijuhtimise erialale ainult ingl k),

matemaatika (kirjalik),

essee.

Hotelli- ja toitlustusettevõtte juhtimise erialale soovijail tuleb sooritada täiendavalt kirjalik **majadusgeograafia eksam.**

Dokumentide vastuvõtmine 3.07. - 4.08.1995.

Esitada tuleb keskkharidust tõendav dokument (originaal), arstitõend (vorm 086y), 4 fotot (3x4 cm). Kirjalik avaldus täidetakse kohapeal.

Info: Tõnismägi 14, EE0001, TALLINN

Tel: 44 66 43, 44 10 65, 44 68 29

HARIDUS

Hind 7 EEK Indeks 78 189