

HARIDUS

4

|2|0|0|0|0|

KIRJASTUSELT ILO NII VÄIKESTELE KUI SUUREMATELE! LASTEAIALASTELE, ALGKLASSIÕPILASTELE

JUSSIKESE MATEMAATIKA Autorid T. Kauk, S. Reinla, A. Peebo, 48 lk.

Matemaatika töövihik 6aastastele lastele, mis järgib alushariduse õppekava.
Haridusministeerium soovib kasutada seda vihikut koolieelkute õpetamiseks.
Hind 33.30 + 5%

KEVAD Autor K. Linnamägi, 12 lk

Ruumiline papist pildiraamat lastele kevade saabumisest.
Hind 60.15 + 5%

OH NEID LAPSI Koostanud J. Luuri, 112 lk

Raamat sisaldab lasteaednike poolt kogutud laste omapäraseid arvamusi
ja naljakaid ütlemissi.
Hind 52.50 + 5%

Pildimäng LOODUS Koostanud M. Mänd, kuntsnik R. Luhalep



Viiel alateemal (lilled, loomad, linnud, köögiviljad
ning marjad ja puuviljad)
mitmesuguseid erinevaid mängu (loto, doomino,
memoriin jm) võimaldav pildikomplekt.

EMA, PALUN LOE MULLE! Koostanud L. Tungal, 368 lk.

Lastekirjanduse kogumik, mis sisaldab aastaegade ja tähtpäevade kaupa
liigitatud värsse, muinasjutte ja lugusid.
Hind 127.70 + 5%

KODULOO-TEEMALISED PILDID

Komplektis on 4+4 suurt (A-1) formaadis pilti ja selle juurde kuuluvad
teemat täiendavad väikesed (A-4) pildid.
Pilte saab kasutada erinevates tegevustes ja tundides. Teemad (nt "Looduse
aastaring", "Minu kodu enne ja nüüd", "Eestimaa", "Minu keha" jm)
lähtuvad õppekavast.

EESTI PUSLED ERINEVATEL TEEMADEL



Tallinna vanalinna kaart
Oh laula ja tantsi!
Kilpkonn Kipsi lastekas
Eestimaa sügis
Navitrolla Kirjak ja teised loomad
Hind 67.00 + 18%, 200-tükilised

GÜMNAASIUMIÕPILASTELE

MATEMAATIKA KODUOPETAJA Autorid: A. Lind, K. Nagel, 350 lk.



Raamatus on hulgaliselt ülesandeid koos selgitustega kogu
gümnaasiumi matemaatika-osa kohta.
Hind: 95.25 + 5%

ARVUTIKASUTAJA SONASTIK Autorid: V. Hanson, A. Tavast, 290 lk, taskuformaat.

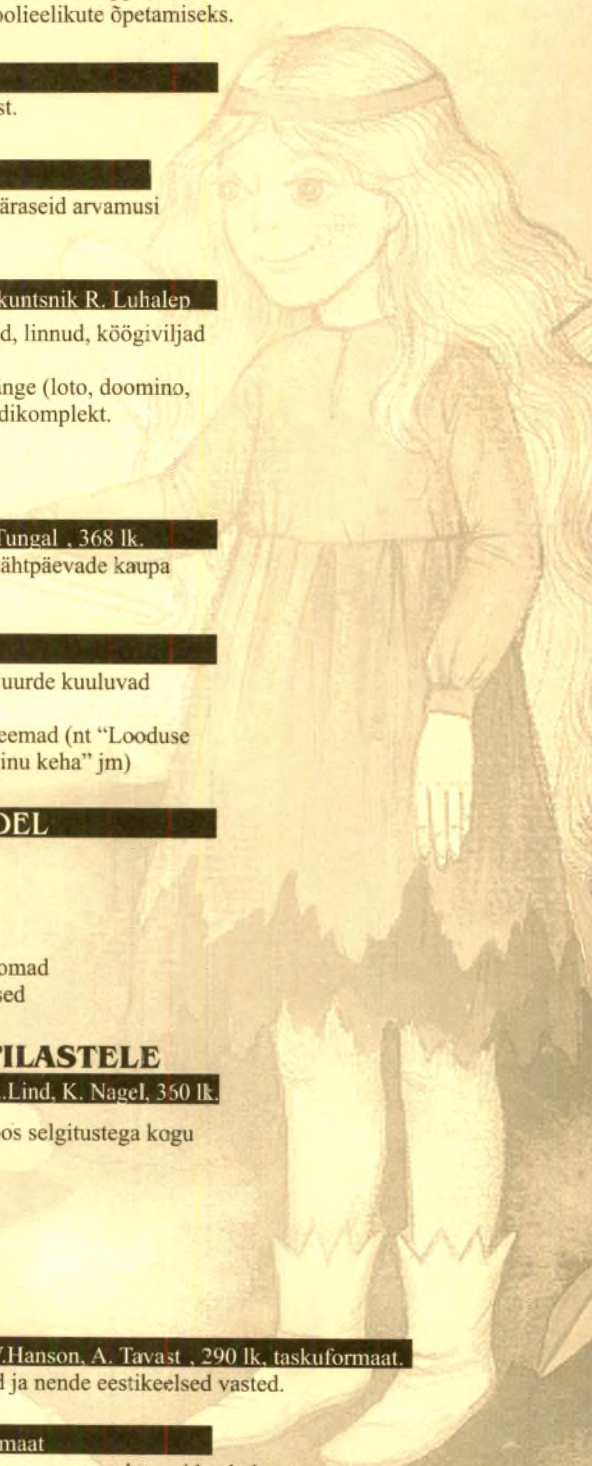
Arvutiprogrammides kasutatavad ingliskeelsed terminid ja nende eestikeelsed vasted.
Hind 83.05 + 5%

SONASTIKUD JA VESTMIKUD Taskuformaat

Inglise, saksa, prantsuse, itaalia, hispaania, vene, soome, norra, rootsi, taani keeled.

REISIJUHID Taskuformaat

Norra, Saksamaa, Soome; Helsingi, Stockholm, Kopenhaagen, Pariis, Istanbul, London,
Rooma, Amsterdam; Kanaari saared.



TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Korrektor
A. RUMMO

Toimetuse aadress:

10148 Tallinn
Pärnu mnt 8

E-mail:

haridus@opleht.ee.
artikkel@opleht.ee.

Interneti aadress:

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

Telefonid:

6 440 528
6 443 311
6 440 587

Väljaandja:

Perioodika AS
10146 Tallinn
Voorimehe 9
Tel 6 445 767

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
1.08.2000

Tellimishind aastaks

84 krooni,
6 kuuks 42 krooni.

Üksiknumbri hind
18 krooni.

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

© Perioodika AS
"Haridus" 2000

HARIDUS

- 2 Seitse aastakümnet õpetajate lehte.
4 V. EKSTA Kutseharidus ei ole ummiktee.
9 R. JUURAK Ülikool ja haritlased.
15 E. VENDLA Õpetajaid kimbutab stress.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 L. W. LERICHE Sotsioloogia rollist
hariduses.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 22 M.-A. PUSKAR Juhtimine on kaugele
vaatamine.
27 E. ANDERSSON, A. SAARKOPLI Vaimu-
puudega laps perekonnas.
30 P. LIIV Haridus ja ebateadused.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 35 O. BOITSOV, K. PILT Vaimsete võimete
test uuesti normeeritud.
37 E. EHARAND Emotsionaalne intelligentus.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 41 A. KASK Võimalusi klassijuhatajatöö
korraldamiseks.

ÕPPETUND

- 44 M. MADISSO Ainestikukirjad funktsionaalse
lugemisoskuse arendajana.
49 M. JUNG Loovkirjutamine võõrkee-
leõpetuses.
52 I. LEUHIN, M. VALKER Õpilased teevad
uurimistöid.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 57 V. UUDAM Laste hirmud.
59 M. TORM Ella Treffner – 110.

Seitse aastakümnet õpetajate lehte

Esimene "Õpetajate Lehe" number ilmus 26. septembril 1930. Toimetuse pöördumises lugejate poole põhjendatakse vajadust õpetajate oma lehe järele: *"viimasel ajal hariduselus ja koolipoliitikas tekkinud olukord ja esile kerkinud sündmused on võtnud sellise kuju ja ilme, et õpetajaskond mingil tingimusel ei saa jääda tummaks pealtvaatajaks... Neil asjaoludel on tekkinud kindel vee-ne, et praegune moment asetab erakordse vajaduse õpetajate häälkandja asutamiseks."*

Millised olid "need asjaolud", mille tõttu oma lehe paratamatust tunnetati just 1930. aastal? Valter Horm oma pikemas kirjutises eesti pedagoogika legendaarsest kujust Aleksei Jansonist kirjeldab ka "Õpetajate Lehe" saamislugu (vt "Nõukogude pedagoogika ja kool" XV, 1977). 1920. aastate lõpp ja 1930. aasta olid Eesti õpetajaskonnale rasked. Haridusministri kohale asunud agronoom J. Hünerson alustas massilist koolide ja klasside koondamist, õpetajate vallandamist, demokraatliku kallakuga õpetajate seminaride sulgemist ja ühtluskooli süsteemi lammutamist. Tolleaegsed mõjuvamad ajalehed olid häälestatud kooli ja õpetajaskonna vastu, süüdistasid õpetajaid pahempoolsuses ega leidnud ruumi kooli ja õpetajaskonna päevamuredele (lk 75). Eesti Õpetajate Liit pidas küll ajalehe väljaandmist vajalikuks, kuid tegudeni ei jõutud.

1930. aastal panid 22 õpetajat kokku väikese põhikapitali ja otsustasid omal riisikol igasuguse organisatsioonilise toetuseta hakata välja andma "Õpetajate Lehte". Üks agaramaid eestvedajaid oli Tallinna Linna Pedagoogilise Muuseumi rajaja ja direktor **Aleksei Janson**, kellest sai ka lehe esimene vastutav toimetaja. Tegevtoimetaja ja väljaandjana tegutses **Julius Elango**.

Leht pidas oma ülesandeks informeerida õpetajaskonda "kõigist koolipoliitilise elu momentidest", tõmmata õpetajaskonda aktiivsele võitlusele kooli ja õpetajaskonna huvide eest, võidelda avalikult vooludega, mis tegelikult on suunatud rahvahariduse, kooli ja õpetajaskonna vastu jpm.

Esimeses numbris kirjutab vastutav toimetaja A. Janson: *"Käesolev silmapilk näitab, et õpetajaskond rahvahulkades tunduval määral on kaotanud autoriteedi. See nähtub sellest, kui kergesti läheb läbi õpetajaskonna poolt rajatud rahvahariduse süsteemi purustamise projekt... Õpetajate lehe ülesanne seisabki selles, et igal hetkel anda häiret, näidata õpetajaskonnale, mis tal tuleb teha... Leht peab looma õpetajaskonnamassi kindlad seisukohad. Siis tunnevad kõik kooliasjanduse "reformeerijad", et õpetajate organisatsioonide taga seisab reaalne jõud; tunneb seda ka seltskond."*

Samas numbris arvustab autor J. R. pealkirja "Kuhu jõuavad kõik sihita teed?" all väga kriitiliselt tollast hariduspoliitikat: *"...Lõpmatuseni võiks pikendada seda pärliterida meie ametliku hariduspoliitika kogemustest ja praktikast viimaste aastate jooksul. Ei mingeid kaugemale ulatuvaid, kindlaid sihtjooni, mingeid püsivaid põhimõtteid ega kava, vaid iga uue valitsuse ja uue haridusjuhiga uued kavatsused, uued üllatused. Ja mida kaugemal on uus haridusjuht varemalt seisnud koolist, seda julgemad ümberkorraldused, seda suuremad kavatsused!"*

Õpetajate leht läbi aegade

1935. aastal loodi EÕL-i asemikekogu otsusega "Õpetajate Lehe" väljaandmiseks ühistegelik kirjastusühing "Õpetaja". Lehte toimetas koha-kaasluse alusel EÕL-i sekretär **Valter Horm**. Tema sõnul oli ta nii tegev- kui ka vastutav toimetaja, kirjanduslik kaastööline, reporter, tehniline toimetaja, fotograaf ja korrektor ühes isikus (õnneks oli leht väikseformaadiline ja neljaküljeline). Oli veel talituse inimene, kes pidas tellijate

nimestikku ja postitas ajalehed. Toimetus asus Pühavaimu tänaval EÕL-ile kuuluvas majas. Alates 1940. aasta jaanuarist lahkus V. Horm EÕL-i sekretäri ja ajalehe toimetaja kohalt. Uueks toimetajaks sai Kohila algkooli juhataja **A. Ruut**.

Kümne tegevusaasta jooksul ilmus ligi 500 "Õpetajate Lehe" numbrit, viimane 11. oktoobril 1940. 25. oktoobril leiavad tellijad postkastist "Nõukogude Õpetaja", toimetajaks **Tiio Rummo**. Alates jaanuarist 1941 hakkab leht ilmuma suureformaadilisena nagu tollased päevalehed ning toimetusel on teinegi uudis – kolitakse toimetuste majja Pikk t 40, kus asub ka trükikoda "Ühiselu". 27. juunil katkeb lehe ilmumine sõja tõttu.

Järgmine number jõuab lugejateni 19. jaanuaril 1945, vastutavaks toimetajaks **Hell Maran**. Poliitiliselt keerulistel aegadel kirjutavad toimetajatena trükiloale alla veel **J. Tarum**, **S. Rikas** ja **L. Takk**.

Stabiilsem periood saabus 1959. aasta veebruarist, kui toimetajaks määrati **Lembit Siimaste**, kellest sai õpetajate lehe tänaseni kõige pikema staažiga juht – ta oli toimetuse eesotsas 16 aastat. See on ka toimetuse laienemise periood – 1959. aasta lõpus liidetakse ajalehe ja ajakirja "Nõukogude Kool" toimetused, vastavalt üleliidulistele normidele suureneb 1966. aastal ka toimetuse koosseis.

1975. aasta veebruaris asendab Lembit Siimastet toimetaja kohal endine toimetaja asetäitja **Aleksander Sepp** (esimesed kuud kohusetäitjana). 1982. aasta jaanuarist kirjutab väljaannetele alla toimetajana (1990. aasta novembrist peatoimetaja) **Juhan Sepp**, toimetaja asetäitjana, sisuliselt tegevtoimetajana, jätkab **Helgi Roots**. 1985. aasta toob toimetuse ellu rõõmsa pöörde, sisemisest paarist kitsukesest toast Pikal tänaval kolitakse kirjastuse "Perioodika" avaratesse ruumidesse Gagarini (praegune Toompuiestee) 30. 1993. aasta oktoobrist juhivad ühendtoimetuse tööd vastutava toimetajana **Tiia Penjam**.

1994. aasta lõpus kolib toimetus praegustesse ruumidesse Pärnu mnt 8. Kui 1990. aastast ilmus väikese formaadiga ajaleht 8-leheküljelisena, 1993. aastal sekka vaid osa numbraid paksemana, siis praegu jõuab lugejateni igal nädalal 16-leheküljeline "Õpetajate Leht". Lehe veergudel toimub pidev haridusdialoog, milles löövad kaasa õpetajad ning autorid väljastpoolt haridussüsteemi – kultuuritegelased, teadlased jt. Õpetaja ise võtab üha julgemalt sõna õppekava ja -kirjanduse, riigieksamite ja hindamise, ka eluolulistel teemadel. Leht on aastatega muutunud huvitavamaks ja lugejasõbralikumaks.



Lehelugusid valivad (paremalt) küljendaja Anne Rummo, toimetaja Sirje Tohver, vastutav toimetaja Tiia Penjam ja toimetaja Ülo Tikk.

Kutseharidus ei ole ummiktee

Sihtasutuse Eesti Kutsehariduse Reform projektijuht Tiina Annus on esimesi kuid haridusministeeriumi kutsehariduse peaekspert (nagu ta ise ütleb, katseajaga). Seega õige inimene rääkima kutsehariduse hetkeprobleemidest.

Teie senine tegevus on seotud projektiga Kutsehariduse ja Tööhõive Seirekeskus. Millega olete tegelenud?

Põhiülesanne on kirjutada Euroopa Koolitusfondile igal aastal ülevaade kutsehariduse ja tööturu hetkeseisust Eestis koos rohke statistikaga. Seni oli meile ette antud 16 tabelit, tänavu on neid üle 30. Ülevaated koostatakse kõigis kümnes nn Ida-Euroopa PHARE riigis. Maid võrreldakse omavahel, tabelid on koondatud võtmeindikaatorite raamatusse. Möödunud aastases väljaandes on juba üsna hea analüüs, mille koostasid Torinos Euroopa Koolitusfondis töötavad eksperdid. Meie projekti ongi ellu kutsunud ning rahastab Euroopa Koolitusfond.

Kuidas Eesti nende kümne riigi hulgas välja näeb?

Eri aspektidest erinevalt. Meil on õpilaste arv kutsehariduses suhteliselt väiksem kui näiteks Ungaris või Tšehhis. Neil on edasiõppimise teed ja võimalused, ka õppekohtade arv reguleeritud juba seadusandlusega. Kohtade arv üldhariduskoolides on limiteeritud. Ilmselt on heal tasemel ka kutsenõustamine, kui valitakse kutseharidus. Kutseharidust võimaldavad koolid ei ole ummiktee ja neist peetakse lugu. Tõenäoliselt on kogu ühiskonna hoiak kutseharidust soosiv. Eestis peetakse ainsaks õigeks hariduseks ülikooliharidust ja tehakse kõik, et seda liini mööda minna.

Teine erinevus on meie suhteliselt kõrgem haridustase. Samas on meil üha rohkem neid inimesi, kes ei lõpeta kohustuslikku põhiharidust. Need tendentsid tulevad välja statistikast.

Kutseharidusele tekitab üldhariduskoolist väljalangus probleeme. Kuidas on võimalik korralikult ametit (eriala, kutset) õpetada noorele, kes ei ole põhikooli lõpetanud? Teame, et tehnoloogia on muutunud ja nõuded töökohtadel üha kasvavad. Paarkümmend aastat tagasi ei olnud



Tiina Annus oma töölaua taga.

näiteks saeveskis töötamine probleem, oli vaja ainult jõudu ja natuke arusaamist. Täna niisugust inimest masinate juurde enam ei lasta.

Missugused valikuvõimalused põhikooli lõpetanud noormehel kutseharidussüsteemis on?

Pealinnas on poisslapsel kindlasti midagi õppida. Kaasaegsetest erialadest on nt telekommunikatsioon ja arvutivõrkude erialad Tallinna Polütehnikumis (edasi viib tee TTÜ-sse). On Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool (autode remont, keevitamine jm), mille lõpetaja võib saada eurosertifikaadi, mida arvestatakse kogu Euroopas. Tallinna Ehituskoolis on puiderialad, sealt võib minna Väimelasse, kus tulevikus on võimalik omandada kutsekõrgharidust. Kutsekõrghariduse tasemel õppimine eeldab, et eriala on varem õpitud.

Õppimisvõimalusi on muidugi rohkem ja üle kogu Eesti.

Töö iseloom eeldab enamasti, et kutseõppeasutuses õppija on vähemalt põhikooli lõpetanud ja õpib elu jooksul pidevalt juurde. Midagi on minu arvates ääretult mäda, kui õpilased põhikoolist välja langevad, suutmata seda lõpetada. Teoreetiliselt võime küll igähele teha individuaalse õppekava, aga selle rakendamine ei taha õnnestuda.

Mis on kasu individuaalsest õppekavast, kui riigiüksam mõõdad kõiki ühe mõõdupuuga?

Riigiüksam peab olema nõnda koostatud, et mõõdab ära nii miinimum-, kui ka selle taseme, millega kõrgkooli pääseb. Paindlikke süsteeme on küllalt, tarvis on ainult head tahet nende rakendamiseks.

Jõudsime hariduskorralduse põhiprobleemideni. Mida Te selle kohta öelda tahate?

Vajame ilmselt sellist hariduskorraldust, mis tagaks, et inimene süsteemi eri astmete õppekava läbinult oleks suuteline selleks, milleks teda konkreetse õppekava alusel ette on valmistatud. Aga ta ei tohiks jätta ühtki astet pooleli. Iga järgmine programm näeb ette, et eelmine on omandatud, korrektsiooniks ei jää aega.

1998. aasta "Teeviidak" tegime skeemi, milles rõhutasime, et õppimise väljund on tööleasumine. Meie praegune kõrgharidus oleks nagu suunatud uue teadmise loomisele, kutseharidus nende teadmiste rakendamisele. Meie skeemil viib kutsekõrgharidusest tee akadeemilisse kõrgharidusse. Tänapäevane seadusandlus ütleb, et kutsekõrghariduse lõpetanu saab teadustööle asuda siis, kui ta omandab bakalaureuseõppe punktisumma ja läheb magistriõppesse. Tegelikult peaks kutsekõrghariduse lõpetanu saama astuda kutsemagistriõppesse seda keerdkäiku läbi tegemata. Ainuke, mida võiks vaja olla, on praktilise töö kogemus. Kutsehariduse harust peaksid tulema inimesed, kes suudavad keskastme spetsialistidena töötada ja on tugevad praktikud. Kui on vajadus ja võimed, võiksid nad arendada selle suuna teaduspoolt, tegelda rakendusuringutega.

Praegu on meil akadeemilise ja rakendusliku suuna vahel diplomiõpe, milles on praktilise õppe osa väga madal – 10%. Kutsekõrghariduses on see protsent 35, inimesed on sellele, millelega hakkavad tegelema, saanud rohkem kätt külge panna.

Kutseharidusel on probleem – tööandja tahab ja nõuab praktilise töökogemusega inimesi. Tahetakse saada töötajat, keda ei pea hakkama õpetama. Täna pole tööandjatel õpetamiseks aega, jõudu ega arusaamist, et see võiks nende ülesanne olla. Koolilõpetanu on küll läbinud õppepraktika, kuid mõne nädalaga pole võimalik saavutada vilumust, et konkureerida tööturul.

Tahate vist öelda, et kutseharidus ei "küpseta valmis", vaid valmistab noort ette tulevaseks tööks?

Täpselt nii. Kui suudaksime selle arusaamise viia ettevõtjateni... Nad juba hakkavad aru saama, et nende roll töötaja "küpsetamisel" on väga

suur. Haridussüsteem annab ettevalmistuse, teoreetilised teadmised, aluse, et inimene tahaks seda tööd teha ja saaks konkreetsetes töökeskkonnas edasi areneda. Ülo Vooglaid rõhutab, et peame rääkima erialasest, kutsealasest ja ametialasest koolitusest.

Olen viimasel ajal mõelnud, et ametialase koolituse rõhutamine õppekavades ja haridusseaduses on vaieldav. Ametialane ettevalmistus tuleb ikka konkreetsest töökohast. Saame õpetada põhimõtteid, ülejäänud – teadmine sellest, milline on otsustamise ja vastutamise piir konkreetsetel ametikohal – peab tulema praktika ja stažeerimise ajal.

Üha enam olen hakanud mõtlema, kuidas lahendada praktika korraldamist ettevõttes. Seadusandluses on öeldud, et see toimub õppeasutuse ja ettevõtja vahelise lepingu alusel. Ettevõtja ei ole praegu huvitatud, et noored praktikale tuleksid. Tihti praktikandid tegeliku töö tegemiseni ei jõua, neid kasutatakse vaid abitöödel. Õppepraktikaga seonduv tuleb korda saada. Mõlemal poolel – nii koolil kui ka ettevõtjal – on kasvuruumi.

Kas tähendab see, et ettevõtjate hoiakuid tuleks muuta?

Noore kaadri väljaõpetamine on ühtlasi ka ettevõtjate kasvamise ja koolitamise protsess. Täna saavad ettevõtjad sellest juba üha enam aru. Hiljuti oli Saaremaal seminar, kus arutati, kuidas inimvara Saaremaal edendada. Seal küll ettevõtjate esindajad väitsid, et nemad peavad sama palju õppima kui need, kes tööle tahavad tulla. Loomulikult on üks asi sõnad, teine teod.

Probleeme on küllaga: kas on tarvis lisafinantseerimist, ettevõtjatele teatud soodustusi, kas peaksime akrediteerima, litsentseerima või hindama neid ettevõtteid, kus praktika toimub? Täiesti kindel, et peame koolitama praktika juhendajaid ettevõtetes. See on haridusministeeriumi seisukoht, kuid õpet käima ei ole saadud, ei ole suudetud korraldada õppekava valmis teha.

Ministeerium peaks tellima õppekava nendelt koolidelt, kus on suudetud väga hästi õppepraktikat korraldada. Üks kool, mida julgen kohe nimetada, on Tallinna Ehituskool. Teiselt poolt peavad õppekava koostamisel osalema täienduskoolituse läbiviijad.

Räägin praktika korraldusest nii palju sellepärast, et minu arvates on see üks võtmeküsimustest. Paremad koolid aitavad leida praktikakohti kasutades selleks ka vilistlaste abi. Kui praktikakoha leidmine jäetakse ainult õpilase enda mureks, kipub kogu praktika minema vale rada.

Eri maade materjalidest nähtub, et noorte koolist tööle liikumise tee on pikenenud. Kirjeldustes öeldakse, et ainult neis riikides, kus on tugev institutsionaalne tugi noore inimese liikumisel õppijast töötajaks, on tulemused paremad.

Mida te mõtlete tugeva institutsionaalse toe all?

On olemas institutsioonid, kes jälgivad, suunavad, koordineerivad nõustamist, töökohtade leidmist ja õppimist. Need võivad olla koolivälised või kooli juures tegutsevad keskused.

Inglaste näite kohaselt on noore inimese töölemine nagu kõndimine mööda nõõri, mille all on tugev võrgustik, et kui kukub, siis läbi ei kuku, aga kõndima peab ta ikka ise. Luuakse töökohti, kuhu noor saaks tööle asuda. See kuulub võrgustikku.

Minu arvates on võrgustiku loomine ka vabatahtlik, kolmanda sektori tehtav töö, mitte ainult riigi ülesanne. Loomulikult on oluline ettevõtlike panus. Kui ettevõtte tahab jääda püsima kauemaks kui ainult täna ja homme, siis peab ta ette mõtlema.

Tulevad meie ettevõtted sellega hästi toime?

Minu arvates mitte. Suuremad küll, aga väiksematel ei ole selleks praegu aega. Nad mõtlevad tänasele päevale, tänasele ülesandele, tänasele tellimusele, äärmisel juhul homsele või järgmisele aastale, aga kau-

gemale küll mitte, ei pea vajalikuks investeerida inimestesse, kes neil on. Kui on tarvis tehnoloogiat muuta või uut toodet juurutada, võetakse enamasti tööle uued inimesed (tööle soovijate järjekord on ukse taga) selle asemel, et koolitada oma töötajaid. Võib-olla on see jutt ettevõtjate suhtes liiga kriitiline. Ma ei taha öelda, et kõik on väga lootusetu, pigem näen üha enam ja enam valmisolekut uut moodi mõelda ja tegutseda.

Praegu on käes aeg, mil noored on saanud kätte tunnistused ja peaksid leidma endale töö. Olen esitanud tööandjatele ketserliku küsimuse, kas nad on mõelnud, et hulgaliselt noori lõpetab, ja teinud ettevalmistusi nende töölevõtmiseks. Vastuseks on olnud pikk vaikus. Samuti ei olnud sellele küsimusele mõelnud tööhõivetalituste töötajad. Nad on küll valmis registreerima töötajaid, aga mitte töötama ettevõtjaga ega leidma rohkem töökohti. Mai keskel ei olnud seda veel igatahes tehtud.

Kui praegu küsime tööandjalt, keda vajatakse näiteks kolme aasta pärast, ei saa kuigi asjalikku vastust. Oleme läinud vastuvõtu kavandamisel sellist teed, et üritame jälgida, millised tööstusharud ja valdkonnad kasvavad, millised kahanevad. Kutseõppeasutustes õpetatakse erialainete kõrval ka ettevõtlusaineid. Kui inimene ei leia tööd töövõtjana, võib-olla suudab ta tööd anda iseendale ja edaspidi ehk naabrimehelegi.

Mida ütlete kutsehariduse ja kutseõpetaja kohta täna?

Kutseõppeasutuses on topeelnõuded – õpetaja peab olema kõrgelt erialaselt haritud ja saanud ka pedagoogilise ettevalmistuse. Pedagoogilise hariduse omandamine pikaajaliste kursustega on käivitunud, kuid palju on veel teha. Uute kvalifikatsiooninõuete järgi peab kutseõpetajal olema erialane kõrgharidus ja töötamise kogemus. Tehnoloogilistel ja ehituserialadel on nimetatud nõude täitmine lihtsam, kuid teatud erialadel (näiteks teeninduses) ei saa seda nõuda, kuna eriala kõrgkoolis õppida ei saa. Seda nõuet ei saa täita jäigalt, vaja oleks paindlikkust.

Haridussüsteem ja koolivõrk peavad toetama inimese kasvamist. Koolivõrk peab olema kompaktne, et iga õppija saaks teha talle sobivad valikud. Inimesel peab olema selge, kuidas ta liigub edasi järgmistel astmetel, kas vahepeal töötades või kõrvalt midagi juurde õppides. Võrgustik peaks kujunema selliseks, et toetaks elukestva õppe kontseptsiooni (nagu kogu maailmas). Paljus ongi võrgustik juba selline, ainult alati me ei teadvusta seda endale. Inimesele peab olema arusaadav, milliseid kursusi ja õpet läbides võib ta omandada järgmise haridustaseme ja saada selle kohta tunnistuse.

Sotsiaalministeeriumi tellimusel töötatakse välja kvalifikatsioonisüsteemi aluseid, kutsestandardeid, mis tähendab, et nõuded teatud tasemel töötamiseks on paberile pandud. Täna on olemas juba üle 80 kutsestandardi. Kahjuks ei saa me veel korraldada eksamit ega testi, et teada saada, kas töötaja oskused vastavad standardi nõuetele või mitte. Kutseeaduse vastuvõtmine loob tõenäoliselt võimaluse kvalifikatsioonieksamite ja testimise korraldamise süsteemi tekkeks. Kas sellega hakkavad tulevikus tegelema kutseliidud või kutseõppeasutused või moodustatakse omaette sihtasutused, on praegu veel otsustamata.

Kirjeldades nõudeid kutseala eri astmetel, projekteerime sinna sisse elukestva õppe. Inimene, kes on omandanud näiteks giidi esimese astme teadmised, saab aru, mida peab juurde õppima järgmise astme omandamiseks. Oleme juba teinud õppekavad moodulpõhiseks, s.t – kirjeldame õppekavas omandatava moodulites. Kutseõppeasutuses võime jõuda selleni, et koos õpivad eri vanusega inimesed. See distsiplineerib nii noori kui ka vanu. Vanemal on oskused ja teadmised, mida noor võib õppida kõrvalt jälgides.

Millised on tänaste kutseõppeasutuste põhipuudused?

Seda on raske öelda, kuna kutseõppeasutused on väga erinevad. Ühes töötatakse selle nimel, et õpetada erialaaineid, teises üldaineid. Mõnel

on väga head sidemed ettevõtjatega, kelle jaoks nad töötavad, neile pole probleem ettevõtte praktika ega täiskasvanutele kursuste korraldamine. Teine kool samas kõrval ei saa millegagi hakkama. Kui kutseõppeasutuses on inimesed, kes mõtlevad loovalt, siis on koolis asjad enam-vähem korras ja süsteem toimib.

Meie kutseõppeasutusi finantseerib reeglina riik ja nad ei pea tegema midagi erilist selleks, et ettenähtud pearaha kätte saada. Kui lõpetajad ei leia tööd, ei osata muud teha kui käsi laiutada. Oleme sealmaal, et hakkame nõudma koolilt teavet lõpetajate edukuse kohta tööturul.

Tahame jõuda sinnani, et on näiteks viis indikaatorit, millega koolide tulemuslikkust mõõdetakse (lõpetanute rakendatus nende hulgas). Kui on olemas teatud normatiivid, siis võrdlus nendega olekski üks kriteerium koolide hindamiseks. Täna me veel täpselt ei tea, millised need indikaatorid saavad olema, me alles töötame selles suunas. Kui oskame hästi tulemuslikkust hinnata, on selge, mida koolilt nõutakse.

Millist kutseõppeasutust või -süsteemi tahaksite näha?

Niisugust, kus koolis on väga heal tasemel teoreetiline õpetus ja esmaste töövõtete omandamiseks korralikud tingimused – töökojad, laborid jms. Töökogemused omandatakse ettevõtetes, kellega on väga head sidemed.

Tahaksin näha ettevõtjaid seismas järjekorras, et saada endale koolilõpetajaid. Mõne kooli puhul võib sellest juba täna rääkida. Tarkon AS (Tartus) võtab näiteks Väimelast hulga noori praktikale, et nende hulgast valida paremad endale tööle.

Praegu reorganiseeritakse ulatuslikult kutseõppeasutuste võrku. Millistest kaalutlustest lähtudes seda tehakse?

Liidetakse, oleks õige sõna. Põhjus on selles, et ressursid, millega õppeasutus saab tegutseda, ei ole viimastel aastatel kasvanud ja kasvu pole lootagi. Järelikult peame koondama vahendeid, et paremini olemasolevat ära kasutada. See on põhiline. Pealegi on nõukogude ajal ehitatud õppeasutused tohutud hoonetekompleksid, mille ülalpidamine maksab täna väga palju.

Meil on tööpuudus, aga samas räägitakse, et ei jätku kvalifitseeritud tööjõudu. Kuidas seda kommenteerite?

Selle peale küsin, mida tähendab, et meil ei jätku kvalifitseeritud tööjõudu. Nii palju kui mina aru saan, tähendab kvalifitseeritud tööjõu puudus väga tihti just seda, et inimestel, kel on olemas teatud kutseoskused, ei jätku piisavalt vajalikke isiksuseomadusi, baasteadmisi ega tahtmist, et midagi juurde õppida.

Õeldakse: "Andke mulle korralik inimene, küll me need oskused juurde õpetame." Oskuste omandamine pole probleem, kui inimene tahab teha tööd ja õppida. Kui aga inimene ei tule õigel ajal tööle ega hooli tööst, mida teeb, ei tule midagi välja.

Kvalifitseeritud töötaja kutse-, eriala- ja ametioskused peavad vastama teatud tasemele. On olemas kvalifikatsioonisüsteem, millega neid mõõta. Kohti, kus erialaseid ja kutseoskusi õpetada ning õppida saab, on täna küllalt, oleks ainult tahtmist õppida. Kõigil ei ole selleks piisavalt isiksuseomadusi, motiveeritust ega ka enesedistsipliini.

Vähe räägime ka emotsionaalsest intelligentsusest. Nüüd juba tunnevad inimesed seda sõnapaari, aga aasta tagasi ei saadud tihti aru, millest ma räägin. Arvan, et emotsionaalse intelligentsuse ja selle komponentide arvestamine aitaks kujundada inimest, kes saab oma eluga hakkama.

Koolisüsteemi põhiülesanne on ju toetada inimese ettevalmistust hakkamasaamiseks kõikides valdkondades. Siis lõpeksid ka jutud sellest, et meil ei jätku kvalifitseeritud kaadrit.

VIIVI EKSTA

Ülikool ja haritlased

Ülo Vooglaid sündis 29. augustil 1935. aastal Tallinnas. Ta on lõpetanud Kuressaare 7-kl kooli, Haapsalu Pedagoogilise Kooli ja Tartu Ülikooli. Filosoofiakandidaat sotsiaalpsühholoogia, kommunikatsiooniteooria ja massikommunikatsiooni alal.

Ülo Vooglaid on töötanud Tilsa lastekodus kasvatajana, "Edasi" toimetuses ajakirjanikuna, Tartu Ülikooli sotsioloogialabori teadusliku juhendajana. Kuna sotsioloogialabor kõigutas võimuladviku infomonopoli, labor suleti. Vooglaid siirdus



PEETER LANGOVITSI foto

Tallinna, kus töötas Kerge-
tööstusministeeriumi Töö ja
Juhtimise Teadusliku Orga-
niseerimise Keskuses (hilisem
"Mainor"), seejärel juhtide
kvalifikatsiooni töstmise
instituudis Sütiste teel. Sel
perioodil süvenes ta täiskas-
vanuhariduse teoreetilistes-
se küsimustesse. Rakendust
leidsid need seisukohad Pir-
gu Arenduskeskuse tegevus-
ses, mille rajaja ja juhataja
Ülo Vooglaid oli. Populaarse
Pirgu keskuse juhatajana
valiti Vooglaid NSVL Ülem-
nõukogusse ning ta osales
rahvasaadikute kongressi
töös. Sellest perioodist mee-
nutab Vooglaid rahuloluga
osalemist Molotov-Ribbent-
ropi pakti avalikustamise
töörühmas. Järgnes töö Riigikogu kultuurikomisjonis.

Kohila vallas Loonel on
Ülo Vooglaiul oma õppekes-
kus. Ta on Kohila Innovat-
sioonikeskuse ja Hageri Har-
idusseltsi juhatuse liige
ning Lohu külavanem.

Sotsioloog, Õigusinstituudi professor Ülo Vooglaid on mures noorte haritlaste tagasihoidliku rolli pärast Eesti ühiskonnas. Nad peaksid murdma nõukogulikke mõttemalle, kuid ei tee seda kuigi innukalt. Üheks oluliseks põhjuseks peab professor ülikoolide pikaajalist traditsiooni valmistada ette kitsa profiiliga erialaspetsialiste, mitte aga kaasaegset ühiskonda, kultuuri ja inimest hästi tundvaid haritlasi.

Uue õppeaasta algul on põhjust taas kriitiliselt üle vaadata, kas noored õpivad ülikoolis seda, mis vastab Eesti ühiskonna ootustele ja kas ülikoolis kujunevad neist noortest inimestest, vähemalt selleks ajaks, mil neile diplom ulatatakse, haritlased selle sõna igas tähenduses.

Ülo Vooglaid osutab, et nii see ei ole. Ülikoolid on keskendunud peamiselt erialade õpetamisele, vähesel määral tegeldakse ka kutsealase ettevalmistusega, kuid noorte ettekujutus moodsast ühiskonnast, kultuurist ning inimesest ühiskonnas ja kultuuris on väga pinnapealne. Nagu nõukogude ajal, nii lasevad ülikoolid ka praegu välja kitsa eriala "noori spetsialiste", nagu tol ajal öeldi, mitte aga laia silmaringiga haritlasi,

kelle toimet Eesti ühiskond väga vajab. Eestis on vaja inimesi, kes on suutelised orienteeruma ühiskonnas ja kultuuris, kes suudavad otsustada ja ka vastutada nii selle eest, mis saab tehtud, kui ka selle eest, mis jääb tegemata.

Eriala, kutseala, ametiala

Ülo Vooglaid märgib, et paljud inimesed Eestis ei teagi, et lisaks erialasele ja kutsealasele ettevalmistusele vajab inimene ka ametialast ettevalmistust. Doktorikraadiga loodusteadlasele, kes võtab pärast edukat valimiskampaaniat vastu ministriportfelli, ei tule tihti pähegi, et tal tuleks ministrina tööle hakates teha eelnevalt läbi korralik juhtimisalane kursus ning õppida sotsioloogiat, psühholoogiat ja sotsiaalsühholoogiat. Sõna *amet* mõistetakse Eestis tihti Peterson-Särgava aegses tähenduses kingsepa- või rätsepaametina, mitte aga ametikohana, kus tuleb teha kompetentseid juhtimis-, valitsemis-, haldamis- ja valdamisalaseid ning muid otsuseid. Näiteks Kuressaare Ametikooli nimetus kannab just Särgava-aegset tähendust.

Ülo Vooglaid hindab ülikoolide erialase, kutsealase ja ametialase ettevalmistuse seisu praegu järgmiselt.

Erialane ettevalmistus on tema arvates Eesti ülikoolides rahuldav, kohati päris hea. Näiteks filoloogid tutvuvad võrdleva keele- ja kirjandusteadusega, keele ja kirjanduse ajaloo, stilistikaga, folklooriga, murretega jne. Eesti ülikoolides õppinud saksa filoloogid on andnud Saksamaal praktiliselt olles edukalt saksa lastele saksa keele tunde. Üldjuhul väärivad erialane õpe (õppekavad, korraldus, meetodika, teooria-praktika suhe jm) tunnustust.

Kutsealane ettevalmistus on nõrgem, kuid sellega ülikoolides siiski tegeldakse. Näiteks filoloogid õpivad lisaks oma erialale ka pedagoogikat ja psühholoogiat, keele ja kirjanduse õpetamise meetodikat ja muud õpetajakutse omandamiseks vajalikku. On ka hädapärane pedagoogiline praktika. Kui üliõpilane satub asjatundliku ja nõudliku juhendaja hoole alla, võib juhtuda, et tema praktika kujuneb tõhusaks kutsealaseks ettevalmistuseks. Mõned praktikatunnid annab aga iga filoloog. Viimasel



Viljandimaa õpetajate augustiseminar Heimtali jahilossis, kus lektorina esines Ülo Vooglaid. Taoliste kohtumistele kutsutakse Vooglaidu tihti. Ainuüksi Rahvusraamatukogu Teadusnõukogu esimehena tuleb tal paljusid erinevaid diskussioone ja konverentse juhatada. Ülo Vooglaid oli pikka aega ka Arno Tali Sihtkapitali juhatuse liige.

RAIVO JUURAKU foto

ajal on märgata ka ülikoolide soovi üliõpilaste kutsealast ettevalmistust paremaks muuta. Paraku ei ole see kaugeltki nii kõigis Eesti kõrgkoolides.

Ametialane ettevalmistus on tulevastel õpetajatel, treeneritel, arstidel, ohvitseridel ja teiste kutsealade esindajatel peaaegu või täiesti null. Pärast kooli lõpetamist määratakse, kutsutakse või valitakse noor inimene mingile ametikohale, ilma et tal oleks mingisugustki ametialast ettevalmistust. Enamasti ei tulda selle pealegi, et pedagoog vajab ka ametialast ettevalmistust, sageli lihtsalt ei teata, mis see on. Eesti arengule on sellest üksnes kahju.

Teooria, metodoloogia, meetodika

Professor Vooglaid osutab, et parem pole lugu ka teooria, metodoloogia ja meetodikaga. Tuntakse üksnes teooriaid ja meetodeid, metodoloogiaks peetakse aga ekslikult õpetust meetoditest või lihtsalt meetodite kogu.

Tegelikult on metodoloogia filosoofiline õpetus mingis valdkonnas tegutsemise põhimõtetest. Näiteks süsteemsus, komplekssus, protsessi ja nähtuse eristus, regulatsiooni tasandite eristus ja koos käsitlemine; üldise, erilise ja üksiku eristamine ja koos käsitlemine; kultuuri- ja ühiskonnaseoste eristamine ja koos käsitlemine; efektiivsuse, otstarbekuse ja intensiivsuse eristamine ning koos käsitlemine jne.

Meetod seevastu on äraproovitud tee sihile jõudmiseks. Meetodeid on vaja samuti tunda, nende valdamine on meisterlikkuse märk. Asja tuum on aga selles, et edu saavutamiseks peab valdama kõiki kolme: nii teooriat, metodoloogiat kui ka meetodeid. On vaja tegelda kõigi kolmega, sest kõik mittedüsteemsed käsitlused on põhimõtteliselt valed ega vii soovitud tulemusteni.

Paraku on metodoloogia tase kõrgkoolides eriti nõrk. Tagajärg – enamik kõrgkoolide lõpetanuid on tegelikult kvalifitseeritud laborandid. Nad suudaksid töötada oma õppetooli laborandina, täites ülesandeid, mida õppejõud neile annab, hindab Vooglaid praegust olukorda.

Otsustamine

Ametikohale asudes saab noor inimene õiguse otsustada ja kohustuse oma otsuste eest vastutada. Filoloog, kes on asunud õpetaja ametikohale, peab pidevalt olulisi asju otsustama: missugust õpikut kasutada, kuidas õpet korraldada, kuidas suhelda lapsevanematega, kuidas mahajääjaid järele aidata, kuidas ettejäudjaid innustada ja palju muud sellist.

Pedagoog peab tegema pidevalt väikseid, keskmisi ja suuri otsuseid, seepärast on tal vaja teada, kuidas otsustamine käib, toonitab professor Vooglaid. Näiteks oleks õpetajal ja igal teiselgi otsustajal kasulik teada, mis liiki otsuseid on üldse olemas ja milline on eri liiki otsuste eripära. Ta toob mõned näited. Kui tegemist on protsessi puutuvate otsustega, siis on need juhtimisalased otsused; kui otsused käivad inimeste kohta, on need valitsemisalased otsused; kui materiaalse keskkonna kohta, siis on need haldamisalased otsused; intellektuaalsesse või vaimsesse sfääri puutuvad otsused on valdamisalased otsused; kui otsustega luuakse süsteemi, siis on need sidustamisalased otsused. Jne.

Otsustamise ja otsuste täitmisega on tihedalt seotud eesmärkide püstitamine, tegutsemisprintsipiide kehtestamine, hindamiskriteeriumide süsteemi loomine, sest kui subjekt ei suuda eesmärgistada, printsipi kehtestada ega hindamiskriteeriume välja töötada, siis ei saa ta oma tegevust ei edasi- ega tagasisidestada.

Otsustamine on omaette teadus ja moodustab ametialase ettevalmistuse tuuma. Eesti kõrgkoolid ja ülikoolid tegelevad aga sellega vähe. Rahumeeli lastakse ellu noori, kellel ametialane ettevalmistus puudub. Samal ajal oleme juba ära harjunud pahandamisega, et noored ei oskavat oma tööd korraldada, neil polevat piisavat autoriteeti ja et nad ei andvat korralliku haritlase mõõtu välja. Loomulikult ei anna, kui nende ettevalmistus haritlaserolli täitmiseks ühiskondlikus regulatsioonis on puudulik.



Eestluse elujõu kongressil vestlemas TPÜ professori Jüri Ornig a. Ülo Vooglaid on rühma haritlasi ühendava Toompea Haridus-seminari juhatuse liige.

Probleem pole ainult noortes, ka ärastamise kaudu võimu juurde satunud keskmine ja vanem põlvkond teab otsustamisest üsna vähe. Otsuste kvaliteet on ka Toompeal enamasti madal, sotsiaalne aspekt jääb tihti arvestamata. Oleks vaja teada, kuidas otsuseid ette valmistatakse. Milline on otsuse struktuur? Millised on otsuse funktsioonid? Kuidas otsust täidetakse? Kuidas seonduvad otsustamisega aeg ja ruum? Kuidas tehakse kollegiaalseid otsuseid? Kuidas käib kooskõlastamine? Kuidas saavutatakse kollegiaalne vastutus? Enamik nendest küsimustest tundub udujutuna eesti keskmisse ja vanemasse põlvkonda kuuluvatele saadikutele, kes teevad oma ametikohal iga päev kümneid ja sadu otsuseid.

Õpik

Aeg läheb ja teatud osa “spetsialiste” edutatakse direktoriks või mingi valdkonna juhatajaks ja inimene saadetakse seejärel kuhugi õppima. Kuid sellest võib olla pigem kahju kui kasu, sest õpikud, mille järgi kursusel juhtimist õpetatakse, on niivõrd eklektilised ja segased, et häbi kätte võtta, nendib Ülo Vooglaid. Kui Peeter Tulviste oli rektor, juhtis professor Vooglaid tema tähelepanu M. Vadi õpiku puudustele. Ülikool reageeris – varsti ilmus kordustrükk...

Vabas ühiskonnas võib muidugi igaüks rääkida, mis talle pähe tuleb, ja kes soovib, võib oma mõtted oma kulu ja kirjadega ka trüki avaldada. Oleks aga normaalne, et tekste, mida kaks-kolm eksperti ei ole retsen-seerinud ega sobivaks hinnanud, ei nimetataks õpikuks.

Õpikuautoritele peaks esitama tunduvalt karmimad nõuded kui mistahes teistele autoritele. Kui inimene ei ole ise töötanud ühtki päeva juhtival ametikohal, kui ta ei ole teinud ühtki teaduslikku uuringut, kui tal ei ole aimu metodoloogilistest ega teoreetilistest alustest, kui ta ei valda terminoloogiat, kui tema peas valitseb kontseptuaalne segadus, siis ei tohiks ta hakata kirjutama juhtimisõpikut, leiab Vooglaid.

Haritlased, kes ei tunne ühiskonda ega inimest

Kes ei tunne ühiskonda ega inimest ühiskonnas ja kultuuris, see ei saa olla pädev otsustama, üksipuha kui põhjaliku juhtimiskursuse ta on läbinud, toonitab Vooglaid. See tähendab, et ametialase ettevalmistuse

käigus on vaja õppida lisaks juhtimise alustele ja otsustamisele kindlasti ka sotsioloogiat, sotsiaalsühholoogiat ja teisi nüüdisaegset ühiskonda ja inimest käsitlevaid aineid. Paraku õpitakse ja õpetatakse ülikoolides mingil määral ainult psühholoogiat. Sotsiaalsühholoogia ja sotsioloogia kursused on häbiväärusel tasemel. Tagajärjeks on Eestis diplomeeritud isikute “funktsionaalne kirjaoskamatus” – inimesed ei oska täita neid ülesandeid, mida oleks vaja täita, ei oska olla nendes rollides, milles neil oleks vaja ühiskonnas ja kultuuris olla.

Ülo Vooglaid toob ühiskonnaalase kirjaoskamatuse kohta ridamisi näiteid. Sõna *sotsiaalne* tähistab enamikule ametnikest seda, mis on kuidagi inimestega seotud, eekätt nende inimeste muresid, kes ei saa mingil põhjusel endaga ise hakkama, kes on jäänud vanaks, haigeks, tööta, elukohata. Nendega tegelemist nimetatakse sotsiaalhoolduseks, sotsiaalabiks, sotsiaalkindlustuseks jne. Seega tegeldakse ainult üheainsa väga kitsa sektoriga, sest *sotsiaalne* on mittemateriaalne nagu ka *psüühiline* ja *vaimne*.

Möödunud aastal tööteemalist telesaadet ette valmistades tõesid nii saatejuht Andres Raid kui ka professor Vooglaid, et üpris raske on leida eksperte, kes orienteeruksid eeldustes, tänu millele võiks töö olla produktiivne ja tänu millele suudaks inimene rahuldavalt orienteeruda tööturul, käia ajast sammukese võrra ees ja saada kõrgemat palka. Eriliseks “saavutuseks” peab Ülo Vooglaid seda, et töötuteks loetakse Eestis neid, kellel on veel lootust tööd leida, töötajateks aga inimesi, kel niisugust lootust enam ei ole.

Ka mõistet *tervis* võetakse Eestis enamasti väga kitsalt. Rahvusvaheline Terviseorganisatsioon defineerib tervist kui füüsilise, vaimse ja sotsiaalse heaolu seisundit. Eestis peetakse terviseks ikka veel haiguste puudumist ning tervise tugevdamise asemel tegeldakse haiguste ja nende raviga. Vaimse ja sotsiaalse heaolu problemaatikaga enamik arstidest ei tegele, sest neil pole selleks vajalikku ettevalmistust. Ka sõna *kultuur* seostub ametnikel eeskätt heliloojate, kirjanike ja kunstnikega ning nende asutustega, kus saadakse palka kultuuriministeeriumi eelarvest. *Hariduse* alla käib ainult see, mida finantseeritakse haridusministeeriumi eelarvest või kohaliku eelarve “hariduse rea” pealt.



Ülo Vooglaid, õde Mary Vernard, Helsingi Inglise Kooli kauaaegne direktress, ning üks maailma juhtivaid täiskasvanuhariduse teoreetikuid Peter Jarvis Inglismaalt. Vooglaid on Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsiooni ANDRAS juhatuse liige.

RAIVO JUURAKU foto

Põhimõisted ja nende seosed (keel) on endiselt nõukogudeaegse, täna-seks kõlbmatuks muutunud ja vananenud sisuga. Isegi käibesõna *integ-ratsioon* pole paljudele arusaadav. Eksivad ühiskonnateadlasedki. Näi-teks kannab üks teaduslik töö pealkirja “Mitte-eestlaste integreerimine Eesti ühiskonda”. Paistab, et autor ei ole märganud, et kedagi ei ole või-malik integreerida: võimalik on luua eeldusi, mille puhul integratsioon on põhimõtteliselt võimalik. Seejärel jääb vaid loota, et integratsioon kui vastastikust aktiivsust eeldav protsess tõepoolest ka toimuma hakkab. Kui üks pool väidab, et ta “integreerib teist poolt”, siis on tegemist assi-mileerimise, mitte integratsiooniga. Nendele jämedatele vigadele vaata-mata on doktor Dagmar Kutsar Eesti Teaduse Sihtasutuse ühiskonna-teaduste komisjoni esimees – otsustab, kellele uurimistoetusi anda – ning hindab teiste ühiskonnateadlaste töid... Kas on vaja veel piltliku-mat näidet ühiskonnahariduse taseme kohta Eestis, küsib Vooglaid.

Sotsioloogia

Turumajanduslikku ühiskonda tuntakse Eestis halvasti. Seega on põh-jendatud küsimus, mida on ette võetud, et ülikoolidest hakkaks tulema haritlasi, kes tunneksid nüüdisaegset ühiskonda, suudaksid käsitleda inimest ühiskonnas kui institutsionaalses diskreetse süsteemis ja kul-tuuris kui holograafilises süsteemis, märgib Ülo Vooglaid. Ei midagi märkimisväärset.

Sotsioloogia oli nõukogude ajal võimudele ohtlik teadus ning peaks nüüd olema palavalt soovitatud, kuid võta näpust – ei ole.

Sotsioloogia käsitleb inimest makrokeskkonnas, ühiskonnas kui insti-tutsionaalses süsteemis, kus on majandus, teadus, poliitika, kohus, pro-kuratuur, politsei, perekond, kogukond ja hoolekandesüsteem. Kui mingid koolid lõpetanud isik ei ole sotsioloogiat õppinud ning tal ei ole ühis-konna institutsionaalsest süsteemist aimu, siis pole kuigi palju tulu ka väga headest hinnetest psühholoogias ega korralikust juhtimiskursu-sest, asjatundlikke otsuseid ei maksa sellelt inimeselt loota.

See polegi haritlane, kes kaasaegset ühiskonda ei tunne, ja see pole ülikool, kus noor inimene ei saa kujuneda haritlaseks, märgib Ülo Voog-laid: “Kuskil on eetiline piir, millest allapoole ei tohi langeda!”

Sotsiaalpsühholoogia

Tööle ei lähe eriala, vaid inimene, märgib Vooglaid. Inimene töötab, pin-gutab ja püüab, mitte eriala. Järelikult on otsustajal vaja tunda ka ini-mest kui aktiivset alget, kes usub, loodab, teab, oskab, julgeb, tahab, üle-tab ennast ja teisi, teeb otsuseid, tahab ja suudab vastutada selle eest, mis välja tuleb.

Seega on üliõpilastel vaja ametialase ettevalmistuse raames õppida li-saks psühholoogiale ja sotsioloogiale ka sotsiaalpsühholoogiat – õpetust inimesest teiste inimeste keskel. Sotsiaalpsühholoogia käsitleb koostööd, sundust, mängu, konflikte, sünergiat, sümpaatiat, antipaatiat. Õpitakse tundma tegureid, millest sõltub inimese positsioon mitmesugustes tege-vusstruktuurides, suhetes ja suhtlemises. Tänapäeval sõltub sellest väga palju, missugune on inimese ja grupi asend teiste inimeste ja gruppide keskel. Kas usutakse, usaldatakse, austatakse, armastatakse, kadesta-takse, vihatakse, olenab enamasti teistest ja see on sotsiaalpsühholoogia, mis neid asju käsitleb. Eesti kõrgkoolides ja ülikoolides aga sotsiaals-ühholoogia kursust veel ei loeta, on ainult mõned killud siin-seal.

Eesti ülikoolid tegutsevad vananenud, nõukogulikud paradigmas eda-si, ütleb professor Ülo Vooglaid kokkuvõtteks. Uude paradigmasse jõud-miseks on vaja uue maailmapildiga haritlasi, kes suudavad ja tahavad teenida rahvast ja riiki, kes suudavad olla haritlased, mitte näida harit-lastena. Paraku valmistavad ülikoolid endiselt ette kitsa eriala spetsia-liste, mitte tundliku sotsiaalse närvi ja laia silmaringiga haritlasi.

RAIVO JUURAK

Õpetajaid kimbutab stress

Inimene näib olevat loodud nii, et vajadus end pidevalt tõestada on lausa kaasa sündinud. Vajadus kuuluda prestiižsesse seltskonda, omada trendikaid asju, olla maailma “vägevate” sarnane, kindlustada enda ja laste tulevik on inimlik. Nii me siis pingutame ja püüame, et teha ikka rohkem ja aina paremini. Keha aga reageerib sellele, kuidas elame. Peavalu, kõhuvalu, isutus, unetus ja väsimus on vaid osa sümptomitest, mis näivad viitavat tõsisele haigusele.

Just niisugune lugu juhtus minuga. Lõpetades paar aastat tagasi Tallinna Pedagoogikaülikooli, valisin lõputöö teemaks “Stress õpetajaametis”. Minu elus oli parasjagu raske aeg: kaotasin mitu lähedast inimest ning olin sunnitud vahetama harjumuspärast seltskonda. Mingil ajahetkel avastasin, et ei kuule hästi, pean nägemisel silmi pingutama ja süda töötab väga veidra rütmiga. Esimest korda elus tundsin, et ei taha tööd teha, kõik oli vastumeelne. Tundsin, et ei suuda enam elu juhtida – elu juhtis mind.

Läksin arsti juurde, tema saatis mind järgmise arsti juurde ja too omakorda jälle edasi. Viimaks olin alguses tagasi ja ütlesin sõbrannale, mida ma arstidest arvan: “See arst on küll päris imelik! Tead, ta saatis mind psühhoterapeudi juurde!” Nii võiks oma pahameelt väljendada kes tahes meist – börsimaakler, õpetaja, liikluspolitseinik, müügijuht jne. Südamevaevuste ja muude muredega arsti poole pöördujate hulk kasvab, mitte alati ei tunnista aga analüüsid ja kardiogrammide tõbe.

Lõputöö teema ja sisu üle mõtiskledes avastasin, et olen haigestunud 20. sajandi haigusesse, mille nimeks on stress. Stress on tänapäeva turumajanduslikus ühiskonnas igapäevane lahutamatuks kaaslasteks. Stressi ei saa pidada ainult negatiivseks nähtuseks. Vanasõnagi ütleb – igas halvast on midagi head. Just stress on üks meid liikuma panevaid jõude: tänu stressile tegutseme parema homse nimel. Seega on iga inimene kogu aeg mingil määral stressis.

Inimese jaoks negatiivne ja ohtlik on ülemäärane ja pidev stress. Ükski inimene ei suuda pidevalt töötada, ikka vajab ta puhkust. Kuna inimene on mõtlej ja tundevalend, siis vajab ta toetust.

Pidevad stressi tekitajad ehk stressorid, nagu rahahäda, pereprobleemid, halvad töötingimused, pikad tööpäevad, häired seksuaalelus, mõnikord ka mõistmatud ülemused tekitavad pingeid. Lisanduvad halb ilmastik, müra ja tolm ning inimene leiab end arstikabineti ukse tagant, kaebab peavalu, pisteid rinnus, seedehäireid või muud, teadmata, et põhjus on hoopis mures, probleemides, hoogsas elutempos, oskamatuses end ja oma aega jagada. Põhjus on stressis ja kui inimene seda endale ei teadvusta, harjub ta stressiga, teadmata, et tema sees on viitsütikuga pomm, mis varem või hiljem plahvatab ning plahvatus toob endaga kaasa infarkti, insuldi, maohaavad või vaimuhaiguse, halvemal juhul koguni surma.

Ka töö võib tekitada stressi. Tööstressi põhjustavad ebasoodsad töötingimused – müra, halb valgus, õhupuudus, külmad tööruumid, suhtlemisega kaasnevad probleemid jne.

Stressi tekitavateks loetakse elukutsed, mille puhul inimene on seotud suhtlemisega. Äärmiselt rohkem suhtlemist eeldab ka õpetajaamet: suheldakse juhtkonna, kolleegide, eelkõige aga lastega. Lapsed on tuleviku täiskasvanud, kelle hoolde jääb meie riigi edasine käekäik. Seega võib õpetajat pidada tuleviku ühiskonna kujundajaks. Nii on õpetajaamet üks vastutusrikkamaid ja ka stressirohke.

Iga inimene on mingil määral stressis ning öelda kellegi kohta, et ta on stressis, on sama mõttetu, kui öelda, et kellelgi on kehatemperatuur. Vastuvõtlikkus stressile on erinev. See, mis ühe jaoks on väga suur ja

lahendamata probleem, võib teisele olla naljanumber, mis lahendamist ei vajagi. Suures osas on see seotud inimese väljakujunenud käitumis-tüübiga. Käitumistüüp ei ole kaasasündinud iseloomuomadus, vaid kujuneb aja jooksul kogetu najal ning seda on võimalik arendada ja muuta.

Õpetaja stressorid

Minu uurimuse järgi on pooled koolis töötavatest õpetajatest A-tüüpi käitumismudeli esindajad – stressile vastuvõtlikumad kui teised. Nad seavad endale kõrged eesmärgid, tegelevad mitme asjaga korraga, tahavad tegutseda pinge all, armastavad võita ja juhtida ning ärrituvad, kui nendega nõus ei olda. Rahumeelseid ja stressile vähe vastuvõtlikke B-tüüpi õpetajaid on koolis vaid viiendik, 30% esindavad vahepealset AB-tüüpi käitujat.

Enam esinenud stressisümptomid (E. Vendla, 1998):

rahapuudus – 92% • õpilased – 83% • ülekoormus – 78% • juhtkond – 75% • tulevikukartus – 65%.

Nii suur A-tüüpi käitujate osakaal lubab arvata, et õpetajatöö on stressirohke. Suurimaks stressoriks osutus rahapuudus. Töö on seotud rahaga ja raha tööga. Õpetajaamet ei ole meie riigis tasuv, aga nõuab samas väga palju. Õpetajast sõltub tulevase tippjuhi, arsti, juristi, tehnoloogi jt tarkus ning arukus. Öeldakse: “Mida Juku ei õpi, seda Juhan ei tea.” Jukut aitab aga eelkõige just õpetaja.

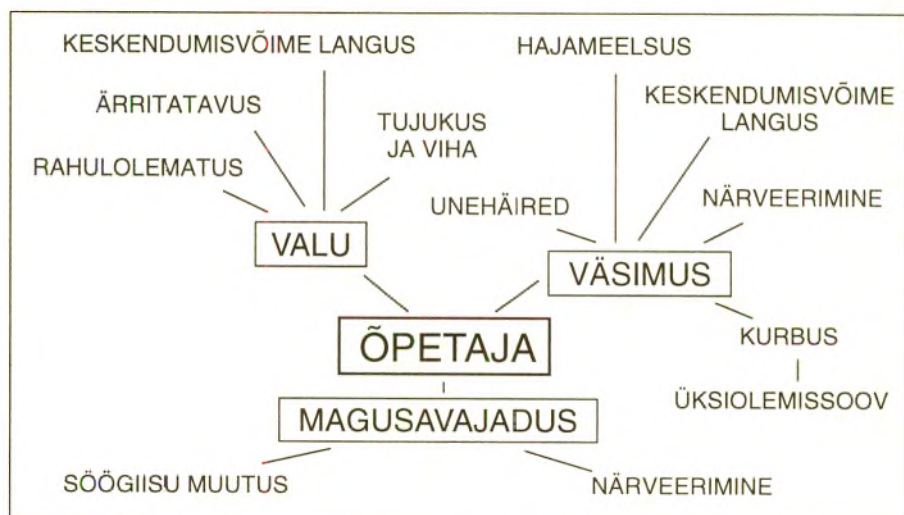
Teine suur stressor on seesama Juku ehk õpilane. Kodud ja perekonnad on praegustes oludes äärmiselt erinevad, erinevad on lapsed ja kahtlemata annab pere toetuse puudumine tunda ka õpetajatöös. Kuna õpetajad on sunnitud töötama üle normi, ei jätku neil aga aega ega oma probleemide tõttu tahtmistki iga õpilase ja tema probleemideni jõuda.

Stressorite pingereas on oluline hirm tuleviku ees, selle suurenemine on seotud õpilaste arvu pideva langusega. Ajakirjanduses ennustati sajandivahetusel 5000 õpetaja koondamist. Kes läheb, kes jääb?

Stressoriks on veel arusaamatused ülemustega ning suutmatuse saavutada soovitud. Hea on märkida, et õpetajad saavad omavahel hästi läbi, hoiavad kokku ega tunne toetuse ja toetajaskonna puudust.

Missugune on stressis õpetaja?

Uurimusest selgub, et pinges tekkides haarab õpetajat kõige sagedamini vajadus magusa järele – šokolaad pöske ja edasi. Samuti kaasnevad stressiga seletamatu väsimus ja loidus. Sellest omakorda saavad alguse keskendumisvõime langus, hajameelsus, rahulolematuse ja tujukuse langus. Õpetaja soovib olla üks, kuna tunneb end abitu ja kurvana. Paraku ootab



Joonis. Stressi ilmingud (E. Vendla, 1998).

teda klassitais lapsi. Suurel osal õpetajatest toob stress kaasa valu kuklas, lihastes, peas. Valu on harjumatu ja segab keskendumist, suurendab ärrituvust, paneb närveerima, teeb pahuraks ja tujukaks, vahel isegi vihaseks. Üks stressisümpptom kutsub esile järgmise ning vallandub ahelreaktsioon, millele on raske piiri panna. Joonis toob välja kolme enamesineva stressisümptomiga – väsimuse, valu ja magusaisu – seose teiste sümptomitega

Positiivse poole pealt võib märkida, et söögisedelit jälgib iga õpetaja ning pinge ei too kaasa seedehäireid. Samuti ei tõmba stress õpetajaid alkoholipudelit haarama, küll aga suitsetama ning ravimeidki võtma.

Kuidas õpetaja stressi maandab?

Küsitluse viimases osas tundsin huvi, kuidas õpetajad stressi maandavad. Tuleb välja, et enamik õpetajaid poeb stressi eest peitu, luues endale telerit vaadates meeldiva maailma. Kahjuks ei aita peitupugemine probleeme olematuks teha. Tuleb märkida, et õpetajaskond on üks tele-narkomaania ohvritest.

Stressi maandamisel on suureks abiks toetus. Samavõrra armastab õpetaja pinge leevendamiseks A-tüüpi käitujale omaselt sukelduda tööse. Ta on omamoodi töönarkomaan.

Väga paljud viibivad pinge maandamiseks värskes õhus ja see on väga hea, kuna õpetaja töötab põhiliselt ruumis. Hea meelelega tegeldakse füüsilise töö ja spordiga, samuti on enamikul töö kõrval aega lemmiktegevusteks ja hobideks. Abi saadakse ka omavahel tihedalt suheldes. A- ja AB-tüüpi käituja ei taha end eriti muuta ning on selles mõttes vägagi järeleandmatu. Sellest on kahju, sest tihti on olude muutmiseks lihtsaim tee järele anda ja õige veidigi ennast muuta. Usun, et kõige enam tunnetavad järeleandmatust õpilased, kannatajateks on mõlemad, nii õpetaja kui ka õpilane.

Samuti ei armasta õpetajad eriti arste. Samas võib just (õige) arst soovitada midagi nii lihtsat, mille peale ise ei oska tulla. On ju väga palju ravimeid ning vitamiinide ja biovitaalpreparaatide kuur on õpetajale aeg-ajalt äärmiselt vajalik. Paraku pöörduakse arsti poole alles päris haigena.

Õpetajaamet on stressirohke ning häirekell heliseb. Olukorra leevendamiseks pakun välja

mõned lahendused.

Õpetajat aitaks palgatõus. Normaalne palk võimaldaks vähendada koormust, see omakorda annab juurde aega puhkamiseks ning enda ja pere jaoks.

Õpetaja stressirohke amet peaks võimaldama jääda varem pensionile. See valgustaks tulevikuväljavaadet – ma suudan vastu pidada.

Õpetajale tuleks õpetada eneseanalüüsimise ja käitumise suurt kunsti, kuna siis jääb nii mõnigi pingeolukord tekkimata ning juba tekkinud olukordi on tunduvalt lihtsam lahendada. Eneseanalüüs aitab mõista, missugused olukorrad stressi esile kutsuvad ning annab võimaluse neist hoiduda.

Õpetaja ei peaks arsti kartma. Pisike mure võib olla suure haiguse alguseks. Selle vastu on olemas rohi, mida just arst soovitada oskab. Piskest häiret on kergem ravida kui hiljem suurt haigust.

Ja veel – leidke endale lemmiktegevus või tulge maale linnulaulu kuulama!

Tegelikult on elu ilus, tuleb vaid see ilu ise üles leida. Igat päeva ja argiaskeldusi võtke aga kingitusena, mille elu on meile andnud.

Siis peame vastu.

ELLI VENDLA,

Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskooli õpetaja

Sotsioloogia rollist hariduses

LEO W. LERICHE, Ph.D., Perth'i Ülikooli õppejõud

Mõeldes sotsioloogiale ja pedagoogikale, võib jääda mulje, et need täiendavad üksteist ning uurimisvaldkonnadki kattuvad osaliselt. Tegelikult on suhted sotsiaalteooria ja pedagoogika vahel kujunenud üsna pikaldaselt ja vaevaliselt. Lõpuks tõi see areng kaasa mõned olulised uuendused. Esmakordselt hakati rääkima vajadusest seostada sotsioloogia ja pedagoogika Ameerika Ühendriikides, seejärel paljudes teistes maades.

Suhted sotsiaalteooria ja pedagoogika vahel on kujunenud vaevaliselt.

Sotsioloogia tekkimisest peale pole suhted sotsioloogide ja pedagoogide vahel kuigi sõbralikud olnud. Need pingestusid veelgi, kui 1927. ja 1928. aastal algas Payne'i ja Angelli vaidlus pedagoogilise sotsioloogia eesmärkide üle. Payne pooldas sotsioloogia otsest rakendamist koolide töö korraldamiseks, Angell oli aga veendunud, et kool on sotsioloogidele vaid hindamatu infoallikas, soodustades nii sotsioloogia kui distsipliini arengut. Kuigi tol ajal sai Angelli seisukoht domineerivaks, leidis teadlasi, kes arvasid, et sotsioloogia panus pedagoogikasse võiks olla suurem. Et osariikide ülalpeetavad koolid olid neil päevil suhteliselt viletsas seisus ja vajasis tõsist abi, süvenes pedagoogide seas veendumus, et sotsioloogia peab olema midagi enam kui haridussüsteemist info ammutaja.

Payne asutas 1920. aastatel New Yorgi Ülikooli juures "Pedagoogilise sotsioloogia ajakirja" (*The Journal of Educational Sociology*, nüüd *Sociology of Education*) ja andis ka ise suure panuse pedagoogilise sotsioloogia kujunemisse akadeemiliseks distsipliiniks (6). Tema arvates pidi sotsioloogia metodoloogiliseks aluseks saama range teaduslik empirism. Ühtlasi oli Payne nagu Wardi ja Dewey veendunud, et sotsioloogia peab eelkõige teenima praktiliste haridusprobleemide lahendamise eesmärki.

Tol ajal olid haridussotsioloogid kaugel üksmeelest. Angell (1) oli üks esimesi sotsiologe, kes ütles, et koolid on sotsioloogiale informatsiooniallikaks ja seetõttu ei tohiks sotsioloogia sekkuda kooli sündmusesse. Angelli seisukohavõtt pani aluse kestvale konfliktile arusaamas sotsioloogia rollist. Et ajapikku sai algsest pedagoogilisest sotsioloogiast (*educational sociology*) haridussotsioloogia (*sociology of education*) ja ajakirja nimigi 1960. a muutus, kinnitab see Angelli tõekspidamiste pealejäämist.

Haridussotsioloogiline orientatsioon püsis sotsioloogias muutumatuna 1980. aastateni. Jäid rakendamata sotsioloogiliste teooriate võimalused paljude elutähtsate kooliprobleemide lahendamisel, näiteks õppekavade loomes, distsipliini ja õppetöö kvaliteedi kindlustamisel.

Haridussotsioloogial polnud mõju koolile.

Pole ju kuigi arukas, et sotsiaalteaduslik distsipliin haridussotsioloogia jääb teoreetiliste abstraktsioonide kogumiks, millel pole praktiliselt mingit mõju koolidele ega seal toimuvale õppe-kasvatustööle. Nii jäi õppekavade väljatöötamine biheivioristliku orientatsiooniga õppekavaspetzialistide pärusmaaks ning lõppes traditsiooniliste lahendustega.

Juba 1928. aastal, kui sotsioloogia oli alles lapsekingades, pidanuks Angell mõistma, kui oluline on rakendada sotsioloogilised meetodid haridusprobleemide lahendamisse. Tema tõekspidamised aga vastandusid Wardi, Dewey ja Payne'i töödele ning andsid haridussotsioloogiale hoopis teise suunitluse.

Seitse aastat hiljem kutsus Payne (8) ühes haridussotsioloogia juhtkirjas looma õppekava, mis oleks suunatud ühiskonna ümberkujundamisele. Ta pani ette loobuda traditsioonilisest õppesisust ja -meetoditest ning pöörata enam tähelepanu sotsiaalteadustele ning tegelda pigem

oleviku kui minevikuga. Ega Payne ilmselt oodanudki, et ta ettepanekud kutsuvad esile kiireid muutusi arusaamades, pigem adus ta, et ideede elluviimine ja põhimõteteliste muutuste tegemine kasvatuses eeldab pikaajalist rasket tööd. Mõjustatuna sotsiaal-majanduslikest oludest võttis ta omaks tol ajal populaarsed, kuid radikaalsed pedagoogilised ideed ja üritas taas juurutada haridussotsioloogias Wardi ja Dewey tõekspidamisi.

Viis aastat hiljem juhtis Payne (9) taas tähelepanu vajadusele suurendada sotsioloogia osakaalu õppekavade väljatöötamisel, õppemeetodite rakendamisel, administreerimisel ja teiste kooliga seotud probleemide lahendamisel. Oli selge, et Payne ja Angell tõukasid pedagoogilist sotsioloogiat (tol ajal juba haridussotsioloogiat) täiesti eri suundades: Angell eelistas lähenemist, mille puhul kooliellu otseselt ei sekkuta, Payne püüdis näha sotsioloogias hariduselu vahetu mõjutamise vahendit.

Ka 1980. aastatel jäid Angelli tõekspidamised domineerivaks. Tolleaegne pedagoogiline sotsioloogia püüdis küll luua kooli arengut seletavaid teooriaid, kuid ei pidanud vajalikuks sotsioloogia põhiseisukohtade tutvustamist tulevastele õpetajatele. Nii ei saanud ka sotsioloogilised ideed kooli levida.

Kahjulik jaotus

1960. aastatel kirjeldas Jensen (5) erinevusi haridussotsioloogilise ja pedagoogilise sotsioloogia lähenemise vahel, ent ei pakkunud lahendusi, kuidas suundi kokku viia. Kaht lähenemist käsitles ka Taylor (10), kes ei piirdunud erinevuste kirjeldamisega. Ta osutas, et kahe suuna vahel pole lepitamatut erinevust, et mõned sotsioloogid esindavad nii ühte kui ka teist suunda (10, lk 190). Ta rääkis mõneti kriitilisel toonil haridussotsioloogia rakendamiskatsetest õpetajate ettevalmistamisel USA-s.

Peeaeu samal ajal tõstatas Hansen (4) probleemi, mida mõned (6) peavad lõplikuks seisukohavõtuks sotsioloogia ja kasvatus ebamugava vahekorra käsitlemisel. Hansen toob esile mitu põhjust, miks pedagoogika ja sotsioloogia poolabielu õnnelikuks ei osutunud. Põhiline probleem on lõhe praktika ja teooria vahel. Osaliselt tuleneb kahe suuna vastasseis Hanseni arvates sellest, et sotsioloogia puhul on tegemist üldise ja teoreetilise distsipliiniga, haridus ja kasvatus tegelevad aga konkreetsete probleemide lahendamisega.

Hansen defineerib uuesti pedagoogilise sotsioloogia (*educational sociology*) ja haridussotsioloogia (*sociology of education*) ning paneb aluse arutlustele sotsiaalteooria ja hariduse seostest: "Ühe võimalusena on sotsioloogia hariduskeskne ning uurib haridusteooriat, praktikas toimuvat ja arenguprotsesse hariduses. Sellises tähenduses on sotsioloogia kui distsipliin sarnane pedagoogilise psühholoogiaga ning seetõttu nimetatakse vastavat käsitlust pedagoogiliseks sotsioloogiaks. Teisel puhul keskendub sotsioloogia haridusprobleemidele, püüdes mõista pedagooge, kooli ja teisi haridusasutusi nende sotsiaalses ja kultuurilises kontekstis. Sellise haridussotsioloogia aineks on suhted ja seosed hariduse ning ühiskonna vahel" (4, lk 313).

Erinevus Hanseni pakutud definitsioonide vahel pole kuigi arusaadav. Asi saaks selgemaks, kui lihtsalt osutada, et pedagoogiline sotsioloogia on suunatud praktilise õppe-kasvatustöö edendamisele, haridussotsioloogia üldisemate ja teoreetilisemate sotsioloogiliste probleemide lahendamisele. Vastavalt Jensenile kuuluvad viimaste hulka sotsialiseerimisprotsess, sotsiaalne mobiilsus, püüdluste tase, sotsiaalne ja kultuuriline vahetus, väikeste sotsiaalsete süsteemide dünaamika, staatuslikud suhted, rollikonfliktid ja sotsiaalsete süsteemide kohandumine väliskeskkonnaga (5, lk 5). Hanseni definitsioon jätab määratlemata ühe olulise aspekti sotsioloogia ja hariduse suhetes. Selles ei ole sõnagi sotsioloogia teadlikust rakendamisest haridusprobleemide lahendamisel. Kui tahame, et sotsioloogia ja hariduse vahel tekiks sisuline ja püsiv dialoog, peaksime palju

Payne pooldas sotsioloogia rakendamist koolide töö korraldamises.

Püüti teha vahet haridussotsioloogia ja pedagoogilise sotsioloogia vahel.

enam pöörama tähelepanu sotsioloogia seostamisele hariduse ja kasvatust praktikaga. See looks ka kooli arengule hoopis uued väljavaated.

Sotsiaalsed jõud hariduses

Autor pakub
termini
sotsiaalsed jõud
hariduses.

Sotsioloogia teadlik rakendamine kooli probleemide lahendamiseks nõuab uue termini kasutuselevõttu. Sobida võiks *sotsiaalsed jõud hariduses*. Sotsiaalsed jõud hariduses võiksid kasutada sotsioloogiale omast täiuslikkust, spetsiifilisi võtteid ja tõlgendusi ning teha seda nii, et need muutuksid kättesaadavaks ja jõukohaseks õpetajatele. Ühe põhiülesandena võiks huvi tunda, milline on uute võtete ja lähenemiste sotsiaalne ning kultuuriline mõju õpilastele ja õpetajatele.

Kumbki, ei pedagoogiline ega haridussotsioloogia pole püüdnud rakendada sotsioloogilisi meetodeid nende probleemide käsitlemiseks, millega õpetajad päev-päevalt oma töös kokku puutuvad. Sotsiaalsed jõud hariduses seavad endale ülesandeks selle lünga täitmise. Kõik näib nii endastmõistetav, et on lausa hämmastav, miks pole keegi varem üritanud seda teha. Pakutud käsitlus püüab täita tühimikku kahe traditsioonilise lähenemise vahel, pakkudes välja põhimõtteliselt uue lahenduse. Kui sotsioloogial on koolile midagi kasulikku pakkuda, siis tuleb see võimalus ära kasutada. On lausa ülekohtune, kui õpetajatele ei pakuta lahendusi nende kõige põletavamatele probleemidele, mis seostuvad õppekavade loome ja distsipliini kujundamisega.

Sotsioloogia
tuleks seostada
hariduspraktikaga.

Au tuleb anda Hansenile (4), kes ütles, et sotsioloogia tuleks seostada hariduspraktikaga. Ka teised selle uurimisvaldkonna autorid on käsitlenud erinevusi pedagoogilise sotsioloogia ja haridussotsioloogia vahel, kuid mitte nii radikaalses stiilis nagu Hansen. Näiteks defineerisid Brookover ja Erickson asjalikult ning detailselt nii pedagoogilise sotsioloogia kui ka haridussotsioloogia ja panid uue aluse kahe distsipliini eristamisele. Nad kirjeldasid pedagoogilist sotsioloogiat distsipliinina, mis loob "aluse sotsiaalsete probleemide lahendamisele ja progressi kindlustamisele hariduspoliitiliste vahenditega" (9, lk 6). Nad täpsustasid, et sellises tähenduses võtab pedagoogiline sotsioloogia vaatluse alla "nii sotsialiseerimise probleemid perekonnas, omavalitsuspiirkondades ja koolides kui ka hariduse üldiste eesmärkide temaatika" (9, lk 7). Hansen püüab artiklis lepitada kaht sotsioloogilist lähenemist. Just tema töö pani aluse kontseptsioonile sotsiaalsetest jõududest hariduses.

Järeldus. Ühiskonna uurimine on sedavõrd kompleksne ja mitmepalgeline tegevusvaldkond, et seda on raske üheselt defineerida. Konfliktsete vaadete paljusus tuleneb ühiskonnast endast kui uurimisobjektist. Sotsiaalteaduslik mõtlemine peegeldab alati ühiskonna konfliktisust ja mitmekesisust, millest ta on välja kasvanud. Et asja lihtsustada, valivad sotsioloogid enamasti välja ühe käsitlusviisi ning lähtuvad töös ja uurimustes sellest.

Pedagoogiline sotsioloogia pole kaugeltki ammendanud oma võimalusi, kasvõi igapäevaste õppe- ja kasvatust probleemide lahendamisel. Õpetajakoolituse uurijad on pedagoogilisele sotsioloogiale pikka aega ette heitnud, et see jääb liiga teoreetiliseks, ei tegele klassis toimuvaga ega paku tulevastele õpetajatele rakendusvalmis teadmisi. Käesoleva artikli autor on avaldanud raamatu, mis pakub tulevastele õpetajatele sotsioloogilisi meetodeid kõige pakilisemate probleemide lahendamiseks.

1950. aastate lõpus nõuti tulevastelt õpetajatelt, et nad õpiksid pedagoogilist sotsioloogiat, kursust, mis põhiliselt üritas avada klassis esile tulevate probleemide sotsiaalseid aspekte. Probleem oli selles, et tolleaegsed sotsiaal-teoreetilised teadmised olid väga piiratud ega suutnud pakkuda tõsisemalt võetavat raamistust kooliklassis või veel kusagil mujal toimuva uurimiseks. Kuid seegi praktiline kogemus osutus kasulikuks. Sotsiaalne mõtlemine võib ja peaks olema õpetajakoolituse kõige olulisemaks ettevalmistuse valdkonnaks.

Põhiprobleem on muidugi selles, kuidas liita teooria praktikaga. Pakutav lähemine püüab toetuda kolmele põhilisele teoreetilisele suunale (funktsionalism, interaktsionalism ja konfliktide teooria).

Tänu nende rakendamisele konkreetsetes oludes saavad algajad kooliõpetajad ettevalmistuse, mis aitab neil näha sotsiaalseid olusid laiemas kontekstis. Nad saavad võimaluse käsitleda õppekava ja teadmiste testimist, distsipliini ja klassi töökorraldust, võimu- ja autoriteedisuhteid ning sotsialiseerimise probleeme klassis funktsionalistliku, interaktsionistliku ja konfliktiteooria valguses. Võib loota, et sellise ettevalmistuse saanud üliõpilased suudavad teatud määral nende teooriatega arvestada ka klassiga töötades.

Sellises tähenduses võibki mõista *sotsiaalseid jõude hariduses*.

Kirjandus

1. A n g e l l, R. C. 1928. Science, sociology, and education. – The Journal of Educational Sociology, 1, pp. 406–413.
2. B r o o k o v e r, W. B. and E r i c k s o n, E. L. 1994. Sociology of Education. (2nd Ed.). Homewood, IL: The Dorsey Press.
3. D e l a m o n t, S. 1983. Interaction in the classroom. (2nd Ed.) London: Methuen.
4. H a n s e n, D. A. 1967. The uncomfortable relation of sociology and education. In D. A. Hansen and J. E. Gerstl (Eds.), On Education-Sociological perspectives. New York: John Wiley & Sons.
5. J e n s e n, G. E. 1965. Educational sociology: An approach to its development as a practical field of study. New York: Center for Applied Research in Education.
6. M e r c e r, B., C o v e y, H. C. 1980. Theoretical frameworks in the sociology of education. Cambridge, MA: Schenkman.
7. P a y n e, E. G. 1927. Editorial announcement. – The Journal of Educational Sociology, 1, ii-iv.
8. P a y n e, E. G. 1934. Editorial. – The Journal of Educational sociology, 8 (2), pp. 65–66.
9. P a y n e, E. G. 1939. Sociology and education. – The Journal of Educational Sociology, 12 (6), pp. 321–327.
10. T a y l o r, W. 1966. The sociology of education. In J.W. Tibble (Ed.), The study of education. London: Routledge and Kegan Paul.

Põhiprobleem on selles, kuidas lepitada teooria praktikaga.



Teaduslikud meetodid praktikute uurimustesse – see on olnud ja on ka meie Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi suund. Igasuvine töökogunemine peeti sel aastal Kose-Uuemõisas. Traditsiooniliselt tutvutakse alati ka ümbruskonna kultuuri- ja vaatamisväärsustega. Fotol on kursuselased Albu vallamaja ees.

KRISTJAN SAARSOO foto

Juhtimine on kaugele vaatamine

MARI-ANNA PUSKAR, Tallinna 32. Keskkooli direktor, TPÜ magistrant

Hariduse juhtimine on keerulisem kui arvatakse.

Tänapäeva paljuräägitud teemaks nii meil kui ka mujal maailmas on haridusmuutused ja muutuste juhtimine. Nii nagu ühiskond on keerulisem, kaootilisem ja mittelineaarsem kui kunagi varem, on ka ühiskonnas toimuvate protsesside, sealhulgas hariduse juhtimine keerulisem ja nõuab suuremat paindlikkust, kui tavaliselt arvatakse. Piirid koolide, nende koosluste ja ühiskonna vahel on läbipaistvamad ja läbitavamad. Ootused ja nõudmised on mitmekesisemad ja killustatumad. Et uutes tingimustes ellu jääda, edu saavutada, peab juht endisest rohkem suutma.

Juhtimisteooriaid, nende aluseks olevaid legende, uskumusi ja tõekspidamisi on palju, valitseb paljusid peaaegu kõiges, mida inimtegevus või -mõtlemine puudutada suudavad. Oleme õppinud eesmärgile/saavutusele orienteeritust, strateegilist ja tulemusjuhtimist, muudatuste- ja kriisijuhtimist, ressursi- ja projektijuhtimist, kultuuri- ja kvaliteedijuhtimist jne. Juhtimiskontseptsioone sünnib aina juurde. Vaatame organisatsioone kui elusorganisme või metafoorilisi mudeleid, mõjutame personali ja poliitikat, analüüsime *case*'e ja informatsiooni, võrgustume ja visioneerime ...

Keerulisuse määr ühiskonnas kasvab.

Kaasaegsetes organisatsioonides on asjade normaalne käik dünaamiliselt keerukas ning keerulisuse määr ühiskonnas aina kasvab. See tekitab põhjuse ja tagajärje eristamisel raskusi, sest tegevuse tagajärjed võivad ilmsiks tulla alles väga pika aja jooksul. Keerulisusest tingitud paradokse on vaadeldud kui piiranguid ja vastupidi kui võimalusi, ebakindluse allikateks on need nii või teisiti.

Õpetajate loodud kultuurid on sageli erinevad ja vahel ka vastuolus koolijuhtide loodavatega. Tugevad kultuurid koolis suudavad direktoreid "üle elada", kuid mõnikord on direktoritel vaja neist õppida või neis peituvat positiivset kaudu edasi liikuda. Juht peab suutma luua õppimist soodustava keskkonna ja tingimused nii õpilastele, õpetajatele kui ka endale, vabastama alluvates ja endas energiat, initsiatiivi ja algatusvõimet. Juht peab küsima endalt, kes ma olen ja mida ma siin koolis teen. Vastused sõltuvad juhi väärtushinnangutest, inimese, õppimise, õpetamise jms käsitusest, keskkonna ja tausta tundmisest.

Neist paradigma ja mõtteviisi muutustest kantuna sõnastame oma kooli visioone ja missioone, oleme avatud ja juhime kollegiaalselt, hindame individuaalsust, oleme sallivad ja püüame mõtestada, mis toimub maailmas ja meie ümber, aga ka seda, mis toimub meie endaga.

Juhtimine on kaugele vaatamine

Juht peab mõtetega olema tulevikus.

Juhtimine ei ole tegevuslik fenomen, vaid kaugele vaatamine, juht peab olema sügavuti tulevikus (Rooma Klubi).

Sotsiaalteaduste prognoosides arvatakse, et **XXI sajandi tähtsad väärtused** on silla ehitamine inimeste (riikide, rahvaste ...) vahel • sotsioloogiline ja ökoloogiline vastutus • soov teha seda, mis on õige (teha valik paljude tõdede hulgast) • teha kõike kaasaelamisega (pühendumist peetakse üheks olulisemaks inimressursiks) • õigus püüda oma võimalusi elus ja realiseerida neid koos teistega • julgus tundmatusse sukelduda.

Kui meie tulevikunägemus seostub Eestimaa tulevikuga, on selge, et seda mõjutab kaasaegne kultuuride mitmekesisus. Multikultuuri ja kommunikatsiooni mõjud, erinevused väärtushinnangutes, juhtimisstiilides

ja traditsioonides nõuavad Eestimaa koolijuhilt erinevate mõjurite äratundmist ja nendega arvestamist. Euroopa ja Ameerika elulaadid ja suundumused on tunginud meiegi koolikultuuri. Väidetavalt meile varem omane germaani kultuuriväli taandub anglo-ameerika tugevate mõjude ees.

Koolijuhil tuleb arvestada erinevaid mõjusid.

Kuigi on väidetud, et kergem on surnuaeda teise kohta viia kui inimese teadvust muuta, on meid ümbritsevas ühiskonnas suhete ja väärtuste s.o kultuuri muutumine märgatav, mõnikord soovimatugi. Kas oskame arvestada, et inimeste võime midagi muuta ületab tunduvalt nende võimet ette näha muudatuste võimalikke vastuolusid ja tagajärgi, nendega kaasnevat uut seisundit?

Paljud kaasaegsed haridusjuhtimise mudelid nimetavad kultuuri rajamist üheks juhi peamiseks prioriteediks, kuid juht ei saa unustada, et otsustuste tagajärgedel võib olla pikk peiteaeg. Peame õppima tabama riske, muudatustes peituvaid fundamentaalseid paradokse ja vastuolusid ning neid taluma või neis peituvat potentsiaali ära kasutama.

Otsustuste tagajärgedel on pikk peiteaeg.

Nagu juhtimisstiili efektiivsus, sõltub ka juhi erinevate rollide osatähtsus organisatsiooni arengutasemest, olemasolevast (juhtimis)meeskonnast, keskkonnast, situatsioonist jm. 1998.–1999. aastal Põhja- ja Baltimaade ühisprojektis *School Management in a democratic educational society* osalenud koolijuhid tõid välja tänaseid Eesti koolijuhte (soovivald) iseloomustavad karakteristikud:

- meeskonna looja ja juht, koostööliider;
- kompetentsuste (majanduslik, juriidiline, pedagoogiline, juhtimisalane jm kompetentsus) liider;
- koolijuht peaks olema väljakujunenud maailmavaate ja väärtuste süsteemiga, pidevalt arenev, tark, aus, tahtejõuline, kõrge suhtlemisvõime ja -kultuuriga, ambitsioonikas, adekvaatse enesehinnanguga karismaatiline isiksus.

1999. aastal tehti TPÜ täienduskoolituse osakonnas **koolijuhtide väärtushinnanguid** uuriv ankeetküsitlus. Selle andmetel oli 112 väitest prioriteetsem armastus laste vastu, järgnesid humaansus, ausus, õpilaskeskus, eesmärgisulgus jne. Kuigi vastustes võitis inimese- ja organisatsioonikultuuri keskus, jättis vastuste skaala mulje, et prioriteetseid väärtusi ei ole. Peaaegu võrdselt olid esindatud enam kui 50 omadust, nende hulgas mitmed üpris juhtimis- ja/või koolikauged. Küsimustik ja andmete analüüs ei pretendeeri tõeste ega kaalukate järelduste tegemisele, aga näited lubavad loota, et eelistatakse demokraatlikumaid ning kultuuri- ja inimesekesksemaid juhtimisstiile, kohati teadlikumalt, enamasti intuiitiivselt. Kuid on ka võimalik, et juhtide peas valitseb veel virvarr, et mõistete sisu ei suudeta avada.

Prioriteetseid väärtusi ei ole.

Kaos või keerulisus?

Kaos või keerulisus ümbritsevas (ja endas) sunnib üha sagedamini küsima, kas teen asju õigesti, kas teen õigeid asju, kas teen neid õigel ajal. Endale küsimuste esitamise soov ja oskus on hädavajalikud.

1999. a 26. märtsi "Õpetajate Lehes" refereeris Karmen Trasberg artiklit "Uued koolireeglid Suurbritannias", milles väidetakse, et Inglismaal liigutakse tagasi (edasi?) biheivioristliku õppimiskäsituse suunas, muuhulgas väärtustatavat jälle faktiteadmisi, õpilaste konkureerimist võimete alusel ja teisi nn vana paradigma tõesid. Ülearuseks olevat tunnustatud õppimine avastuse/tegevuse kaudu, ainete integreerimise projektid ja muud siinmail väidetavalt kaasaegse paradigma väärtused.

Maailmas valitseb tõdede ja käsituste paljusus.

Ajakirjas "Maurus" (1998, nr 5) arutas Raivo Juurak Taani ajalehtede põhjal eetika ja turumajanduse probleeme Põhjamaades ja meil. Artiklist võib lugeda väiteid, et turumajandus on muutunud sedavõrd võimsaks, iseenesestmõistetavaks ja ahvatlevaks, et kipub väljuma inimese kontrolli alt. Taani diskussioonifilosoof Hal Koch väidab, et demokraatia

ongi kriisiseisund, mida saab tasakaalustada ainult humanistliku elukäsituse läbi.

Einar Laigna kirjutas 1999. aasta 6. mai "Eesti Ekspressis", et praegune mõtlemisvõime kriis loob mulje ühiskonnast kui hallutsinatsioonist, mõtlemist asendavad trendid, reklaam, tarbimine ... Näiteid vastuoludest ja nendega seotud varjukülgedest on igapäev lisada.

Ühelt poolt vaadatuna võib niisugust tõdede paljusust, määramatust, kui kellelegi meeldib – kaost, mõtlemist raskendavaks ja juhte vaevavaks painajaks pidada, teised armastavad niisugust olukorda selles peituva potentsiaali pärast. Kui palju peaks armastama korda ja stabiilsust või kui kannatlikult peaks taluma keerulisust? Kumb neist on pigem pii-rang või panus? Keerulisust ühiskonnas ei saa me kaotada isegi siis, kui väga tahaksime. Kui tahame oma koolis luua kestvaid korda, stabiilsust, peame mõtlema, mil määral see loob turvalisuse, kindlustab edu, millistes küsimustes vastandub keskkonna, ühiskonna arengu või ootustega.

Eri arenguetapid nõuavad erinevaid juhte ja juhtimisstiile.

Ühiskonna erinevad arenguetapid ja -mudelid nõuavad ka erinevaid juhte ning juhtimisstiile. Nii on tänapäeval väärtusteks juhi uued kompetentsused, kus intellektuaalse suutlikkuse kõrval on ülioluliseks tunnistanud juhi emotsionaalne intelligentsus. Eneseteadvus, enesekontroll, tahte- ja tundeelu kooskõla, teiste tunnete täpne tajumine ja suhtlemisoskused on juhi ressurss, mille kompenseerimist muude omadustega on raske ette kujutada. Alahindamata intellektuaalset poolt, loetletakse edu võtmeteguriteks initsiatiivi, saavutusele orienteeritust, kohanemisvõimet, mõjutamissuutlikkust, koostöövalmidust, poliitilist teadlikkust, empaatiat, enesekindlust ja teiste arendamise oskust (Daniel Goleman. 1998. Working with Emotional Intelligence, Bantam Books).

Emotsionaalselt intelligentne inimene tunneb hästi ennast, suudab paremini tajuda organisatsioone ja seda, kuidas inimesed end organisatsioonis tunnevad. Juhi enesetaju ja adekvaatne enesehinnang on mõnes mõttes olulisemadki kui erialased teadmised. Tahte ja tundeelu kooskõla võimaldab inimesel seada endale emotsionaalseid, motiveerivaid eesmärke, mida kivistunud staatiline juhtimisstiil ei toeta.

Keerulisuski võib olla väärtus.

Kaos ja keerulisus võivad muutuda väärtusteks, kui juhti iseloomustavad sellisteks tingimusteks vajalikud intellektuaalsed ja emotsionaalsed kompetentsused, sotsiaalne tundlikkus ja mõtlemise paindlikkus. Juhtimisstiili arengu dünaamilisus on juhtimisstiili oluline tunnus.

Kool kui teabeküllane organisatsioon

Vaadates koolijuhtimist organisatsioonispetsiifikast lähtudes, võib kooli iseloomustada kui teabeküllast organisatsiooni. Rootsi autor Karl-Erik Sveiby raamatu "Juhtimistarkus" (alapealkirjaga "101 nõuannet teabeküllase organisatsiooni juhtidele") järgi iseloomustavad kooli kui üht vanemat teabeküllast organisatsiooni järgmised tunnused: elab teabe müügist, on erilist liiki teenusettevõtte, kus tellijad on riik ja õppija; suur on keeruka, ainukordse probleemilahenduse osakaal; töötajad on keskmisest kõrgema haridustasemega; "toodang" on mittestandardne, loominguiline, suuresti indiviidist sõltuv jne.

Teabeküllase organisatsiooni juhtimisel tuleks silmas pidada teatud põhitõdesid.

1. Professionaalne organisatsioon on ideaal (pole kellelegi keelatud).

2. Teabeettevõttes toimub võimuvõitlus: õpetaja ei hooli võimust üleväl, tal endal on suur võim kliendi üle, õpetaja vajab soodsaid töö- ja arengutingimusi, administreerimine ja kooli majandamine teda ei huvita. Õpetaja eelistab iseseisvust.

3. Juhil on dilemma, kuidas ühendada erialaselt edukas probleemilahendus ja pikaajaline püsijäämine. Kas juht peaks olema edukas administraator-majandaja või pedagoogilise kredo kandja? Kas tugevad loovisikud ja tugevad juhid on vastandid (*manager versus leadership*)? Kas

loominguline juht ja tegevdirektor ühes isikus või erinevate inimeste väga hea ja tasakaalustatud koostöö (teatri direktor/lavastaja, koolidirektor/õppealajuhataja)? Teabeküllase organisatsiooni edukas juht on üheaegselt leebe ja range, pigem juht kui ülemus.

Teabeühiskond vajab uue mõtteviisiga juhte.

4. Oskusteabe väärtus muutub kiiresti, seetõttu on oluline teabekapitali (õppekava) ja selle kandja (õpetaja) areng.

5. Teabeäri ja konkurents, nõudluse määramine.

6. Uus eliit – teabeühiskonna mõtteviisi ja väärtuste kandja vajab nn teabeühiskonna juhte.

7. Uude teabeühiskonda industriaalühiskonna seadused ei sobi.

8. Haridus on investering teabeühiskonda, XXI sajandil tuleb koolitada piisavalt kõrgharitud inimesi.

Jälle tekivad küsimused, kui palju juhib kooli koolijuht, kui palju õpetajate loodud kultuur, millal on neis peituvad väärtused tasakaalus, kuidas tasakaalutuse tingimustes uut paremat (?) luua. Milles aitab *management*, milles *leadership*?

Uusi suundumusi juhtimiskäsitustes

Transaktsiooniline juhtimine. Selle kontseptsiooni kohaselt loob juht kontakti alluvatega, et selgitada neile nõudmisi ja ootusi. Hinnatakse töötajate panust ja tasustatakse nõudmiste täitmist. Olukord, kus peaks olema määratletud nii panus kui ka hüvitis, nõuab tõhusaid mõõtmismehhanisme, ressursse ja kontrollimist. Ka subjektiivsuse suurt osakaalu on raske kõrvaldada.

Transformatsiooniline juhtimine. Kontseptsioon väidab, et juhid kasutavad inimeste motiveerimiseks oma karismaatilistust. Selleks nad

teadvustavad inimestele olulisi protsesse ja asjaolusid;

mõjutavad inimesi nii, et need asetavad organisatsiooni huvid ja eesmärgid isiklikest kõrgemale;

mõjutavad inimesi, et neil kasvaks vastutustunne, soov areneda ja organisatsioonis endale eesmäärke seada.

Selle kontseptsiooni kontekstis tuleb (ümber) mõtestada ka motiveerimise ja tunnustamise sisu ja sümbolid. Transformatsioonilise käsituse kohaselt iseloomustavad väljapaistvaid juhte järgmised tunnused:

nad otsivad uusi võimalusi ja väljakutseid;

loovad grupis ühiseid visioone;

lasevad teistel tegutseda;

julgustavad inimesi;

modelleerivad rada, mida mööda minna.

Eneseteostuslike ennustuste teooria (Pygmalioni efekt) järgi on viis peamist juhtide edukuse aspekti:

nad usuvad oma võimetesse arendada järgijate potentsiaali;

on võimelised määratlema eesmäärke, mis on realistlikud ja esitavad ka väljakutset;

peavad enesestmõistetavaks, et alluvatel on potentsiaali – näevad neid võitjatena (juhid võtavad endale kohustuse luua alluvatele tingimused nende potentsiaali avanemiseks);

on entusiastlikud ja positiivse suhtumisega, millega innustavad ka teisi töötajaid;

usuvad, et inimeste kaudu saab kõike parendada, aga pööravad tähelepanu ka tehnoloogiale, protseduuridele jms.

Uuemates teooriates tuuakse välja liidri kolm peamist tegevusvaldkonda:

võrgustike loomine – suhted grupis ja gruppide vahel (eristades olulist infot ebaolulisest);

läbirääkimised, et selekteerida ja selgitada olulist;

hõlbustamine, et vabastada inimene tema arengut takistavatest suhetest ja suhtumistest, luua arenguks keskkond ja tingimused.

Karismaatilised juhid mõjutavad inimesi, otsivad uusi võimalusi.

Liider loob suhted ja arengukeskkonna.

Juht on suur juht, kui inimesed ütlevad: "Me tegime seda ise" (Lao Tsu).

Uuemad juhtimisteooriad kutsuvad üles õppima organisatsioonilistest situatsioonidest, analüüsides neid. Vähem edukad juhid ja probleemide lahendajad käsitlevad ning tõlgendavad situatsioone fikseeritud seisukohtadelt, blokeeritult. Nagu moenähtused on levinud teatud domineerivad probleemide analüüsi- ja lahendusmeetodid, tehnikad ja võtted, mida pakutakse kiirete lahenduste saavutamiseks. Tegelikult on aga probleemid komplekssemad ja olukorrad komplitseeritumad kui "universaalsed" trendid ja lähenemised.

On vaja suurt loovust, et taibata mitmekülgse karakteriga organisatsioonide elu. Kujutlus organisatsioonist on mõtlemisviis, mis suunab meie tegutsemist juhina – kas lipulaeva kapteni, konnatiigi direktori või sooja pesa punujana.

Kindlasti oleks võimalik esitada veel palju erinevaid või samatähenduslikke käsitusi ja seisukohti antiikaja suurte mõtlejate sümpaatsetest mõtetest tänapäeva juhtimisgurude Goldrati, Golemani, Steigeri või Mintzbergi tõestusteni, nende hulgas ka nn pehmeid, optimistlikke, roosasid, halle, musti müüte ja stsenaariumeid. Oma väärtushinnangutest mõjutatuna leiab juht igast tänapäevasest juhtimisalasest artiklist, raamatust, loengust vms väärtusliku ühisosa tunnustest ja mudelitest, millesse ta usub, sest need on humanistlikud ja inimesekesksed ning neid on võimalik järgida ka turumajanduslikus ühiskonnas.

Juhile esitatakse
suured
nõudmised.

Suutlikkuse juhtimisel garanteerivad kopsakas kogum kompetentsusi, teadmistele tuginev informatsiooni juhtimine, demokraatiaga kaasneva ebakindluse talumine, õppimis- ja ettenägemisvõime, vastutus, inimlikkus, isiklik areng ja personaalne orientatsioon enese ja maailma tunnetuses, muutuste mõistmine ning nende juhtimine, valikuvõimaluste nägemine ja valikute tegemine. Need on juhi (ka õpetaja) võimalused ja töövahendid. Juht ei saa lubada endale olukordi, kus edasi viib ainult pime usk, kuuletumine või täringu viskamine. Tänapäeva (kooli)juht peab olema isiksus, kes tajub paljususe piire, otsib oma väärtused, kujundab meeskonna, kellega loob kultuuri koolis ja selle läbi ka ühiskonnas.

Juhi suutlikkuse määravad keerulistes oludes tema emotsionaalne intelligentsus ja mõtlemisvõimele toetuvad valikud. Vähemalt miski neist on õpitav.



Põhja- ja Baltimaade ühisprojekti "School Management in a democratic educational Society" diplomeeritud koolijuhid projekti lõppkonverentsil.

Foto autori erakogust

Vaimupuudega laps perekonnas

EGIL ANDERSSON, Göteborgi Ülikooli dotsent

AIME SAARKOPLI, Loo Keskkooli õpetaja

Lapse sünd peresse mõjutab nii lapse vanemaid kui ka ta õdesid-vendi. Õed-vennad peavad omavahel jagama vanemate tähelepanu, muutub vanemate laste positsioon ning vastutus, tekib uhkustunne, et ta on nüüd vanem õde või vend.

Perekonda vaadeldakse kui dünaamilist süsteemi, mis koosneb pere liikmetest ja nende omavahelistest suhetest. Minuchin (7, lk 9) kirjutab, et indiviidid mõjutavad oma ümbrust ning pidevalt muutuv ümbrus mõjutab neid. Peres elav inimene on sotsiaalse süsteemi, millega ta peab kohanema, liige. Kui perekonda sünnib laps, peavad teised pereliikmed ta vastu võtma ja kohandama oma suhted vastavalt uuele olukorrale. Kui lapsel on vaimupuue, mõjutab see tavaliselt ka õdesid-vendi. Turnbulli jt andmetel (10) on kultuuri väärtushinnangud kõige stabiilsemad komponendid, mis mõjutavad perekonna elustiili ja vastastikust mõju. Kultuuri väärtushinnanguid võivad mõjutada etnilised, rassilised ja usulised tegurid, mis omakorda mõjutavad perekonna kohanemist vaimupuudega lapsega (8). See on vastavuses Bronfenbrenneri mudeliga (5), mis näitab perekonna ja ümbruskonna vastastikust mõju.

Meie esimeses projektis oli peatähelepanu suunatud vaimse arengu peetusega õpilastele, nende suhetele koolis (1) ja perekonnas (6). Käimasolev projekt on laienenud laste suhetele perekonnas, lisandunud on eesti ja vene keelt emakeelena rääkivate laste kultuurilised erinevused. Varem oleme saanud andmed ka laste kooli- ja perekonnasuhete kohta Eestis ning Moskvas (2). Meie eesmärk oli selgitada,

□ kuidas tõlgendab eesti laps oma suhteid perekonnas, kus on arengu-
peetusega õde või vend;

□ millised on erinevused rootsi, eesti ja vene kultuuritaustaga peredes.

Meetodid ja töö käik. Testiti 450 10–16-aastast õpilast, andmetööt-
luseks valiti neist 70. Kõigil oli vaimupuudega õde või vend. Lapsed jaotati kolme gruppi: ühe moodustasid 22 Rootsi last, 48 Eesti õpilast jaotati kahte rühma – 23-l on emakeeleks eesti, 25-l vene keel. Poiste ja tüdrukute andmed töödeldi eraldi. Keskmine vanus rootsi lastel oli 12,8, eesti lastel 12,7 ja vene lastel 12,8 aastat. Seega kolmel kontrollgrupil märkimisväärset vanusevahet ei olnud. Perekondades oli 4–7 liiget, lapsi peres 2–5. Rühmade keskmised näitajad oluliselt ei erinenud. Rootsi puudelaste keskmine vanus oli 11,0; eestlastel 13,1 ja venelastel 12,1 aastat. Lapsed valiti suurte linnade vaimupuudega laste registrist, uurimusest osavõtt oli vabatahtlik.

Vanemate laste jaoks kasutati Bene ja Anthony peresuhete testi (3). Lapsed pidid jaotama pereliikmete vahel 86 inimest iseloomustava väitega kaarti, andes igauhele kaardid, mis tema arvates sellele pereliikmele kõige rohkem sobivad. Kui väide ei sobinud kellegi kohta, pandi see lahtrisse *mitte keegi*.

Lapsele antavate väidete näide:

positiivne – *see perekonnaliige on minu suhtes tähelepanelik;*

negatiivne – *see perekonnaliige paneb mind ennast rumalana tundma.*

Lapselt endalt tuleva teate näide:

positiivne – *soovin alati hoida seda pereliiget enda kõrval;*

negatiivne – *see pereliige viriseb tihti.*

Probleemiks oli testi küsimuste mitmekordne tõlge. Tõlkidena rakedati inglise, vene ja eesti keele filoloogide, kellele küsimustikus kasutatav keel on emakeel.

Iga pereliikme kohta antud kaarte kokku lugedes saadi hulk väiteid,

Vaimupuudega laps peres mõjutab ka õdesid-vendi.

Tehti võrdlev uuring Eestis ja Rootsis.

mis näitavad nii positiivseid kui ka negatiivseid emotsioone. Kui need summeerida, saame lapse üldise suhtumise sellesse pereliikmesse.

Uurimuses tähistame lapse õdesid-vendi tähisega S. S₁ on vanim puudeta õde või vend, S₂ vanuselt järgmine jne. Puudelapse tähis on HC. Variantide analüüs (ANOVA) on läbi viidud ning on võrreldud ema ja isa mõningaid näitajaid.

Lapse suhted vanematega

Eestist pärit lapsed andsid statistiliselt oluliselt rohkem positiivseid väiteid emale kui rootsi lapsed. Märkimisväärseid erinevusi ei olnud väidetes, mis vihjasid ema suhtes negatiivsetele tunnetele. Vene keelt rääkivate laste emad on oluliselt emotsionaalsemad, väljendavad laste suhtes teistest emadest märksa rohkem nii positiivseid kui ka negatiivseid tundeid. Ema hoiak lastesse oli kõige passiivsem rootsi grupis.

Isa osa on kõige suurem vene keelt rääkivates peredes.

Isa osa oli kõige aktiivsem vene keelt rääkivas grupis. Selle rühma lapsed väljendasid kaks korda enam negatiivseid tundeid isa vastu kui nende eesti keelt kõnelevad eakaaslased. Kõige vähem negatiivseid tundeid isa vastu oli rootsi lastel. Enim näitasid laste vastu negatiivseid tundeid vene isad. Eesti ja vene keelt rääkivad lapsed suhtuvad emasse palju positiivsemalt kui isasse, rootsi lapsed suhtuvad mõlemasse vanemasse võrdselt.

Tundub, et vene keelt rääkivatele lastele on omane väljendada negatiivseid tundeid isa suhtes rohkem kui ema suhtes. Võib järeldada, et eesti ja vene keelt rääkivad lapsed on peres rohkem seotud emaga.

Õdede-vendade suhted

Eesti peredes on õed-vennad puudelapsega rohkem seotud.

Eesti lapsed väljendasid oma negatiivseid emotsioone puudega õe või venna suhtes. Rootsi lapsed olid oma tunnete väljendamisel palju tagasihoidlikumad. Kõige negatiivsemad vastused olid eesti lastel, ilmselt seepärast, et nende seotus puudelapsega oli suurem kui teistes gruppides. Tihe kontakt puudega õe või vennaga oli vähem kui pooltel rootsi lastel.

Rootsi perekonnas, kus on ka kolm-neli tervet last, ei ole puudelapsed oma vanema terve õe või venna (S₁) suhtes positiivselt meelestatud. Vanuseastmele S₂ antud hinnangute põhjal võib arvata, et eesti lapsed suhtlevad oma õdede-vendadega tihedamalt kui vene või rootsi lapsed. Rootsi lapsed jagavad oma tundeid kõigi pereliikmete vahel ühtlasemalt.

Lastel oli võimalus väitega kaarte anda ka endale ning lahtrisse *mitte keegi*. Rohkem andsid väiteid enesele eesti, kõige vähem rootsi lapsed. Lahtrisse *mitte keegi* oli enim väiteid kogunenud eesti ja vene gruppidel.

Kokkuvõte. Uurimus näitab, et rootsi lapsed avaldavad palju vähem arvamusi pereliikmete kohta. Põhjuseks on arvatavasti ettevaatlikkus. Võib arvata, et negatiivsete tunnete suunamine lahtrisse *mitte keegi* väljendab kaudset suhtumist puudelapsesse. See erinevus rootsi ning eesti gruppide vahel näitab puuetega inimeste ühiskonda integreerituse taset. Mida kõrgem on integreeritus, seda positiivsem on suhtumine puudelas-tesse. Eesti keelt rääkivad lapsed on rohkem hinnangukaarte andnud puudelapsele ning S₂-le, vene keelt kõnelevad lapsed aga emale. Antud erinevus võib olla seotud ka kultuuriliste ja majanduslike erinevustega. Rootsis on lapse sõpradel väga tähtis roll. Eestis seevastu on kodu kõige tähtsam. Vene kultuuris on kõige tähtsamal kohal vanemad ning teised täiskasvanud.

Rootsi lastele on olulised sõbrad, eesti lastele kodu, vene lastele vanemad.

Bronfenbrenner (4) on viidanud suurele erinevusele ameerika ja vene laste kasvatuses. Autor viitab emotsionaalsele pingele lapsevanemate ja laste vahel mõlemas kultuuriühiskonnas. Ameerikas on lapsevanematel vaoshoitumad suhted ning lastele antakse suur iseseisvus. Venemaal on lapsed vähem iseseisvad.

Venemaal peetakse tähtsaks käitumise stereotüüpe. Lapsed ega vanemad ei varja oma positiivseid emotsioone, negatiivsete emotsioonide väl-

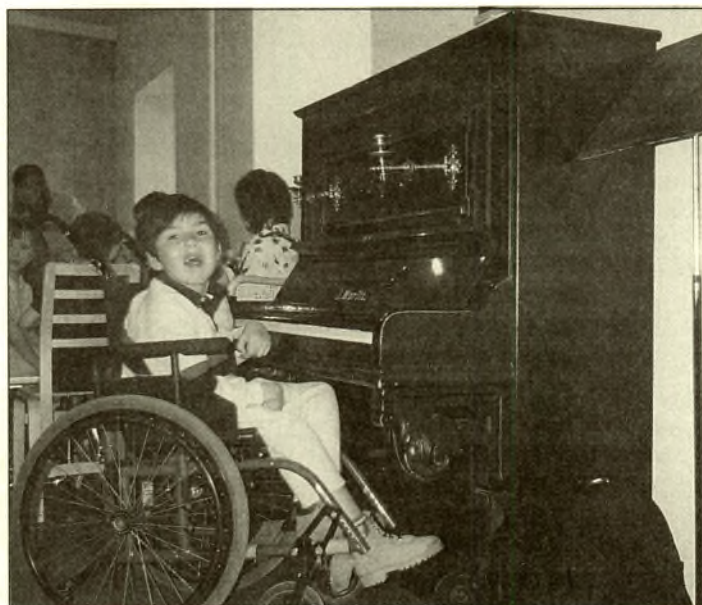
jendamiseks kasutatakse laia skaalat: žeste, sõnu, hääletooni, vaikimist. Sellega võib seletada meie uurimuse üllatavat tulemust, et vene keelt rääkivad lapsed kogevad rohkem ema negatiivseid tundeid kui teiste gruppide lapsed. Sama võib väita ka isa kohta.

Eesti laste eelistust suhelda rohkem õdede ja vendadega on üsna raske seletada. Võib-olla on peresiseseid suhteid mõjutanud aastaid kestnud sotsialistlik süsteem (9), kus peresisene informaalne sotsialiseerumine, vaated, mis olid vastuolus ametlikult pakutava maailmapildiga, liitsid pered rohkem kokku.

Teine uurimus (2), mis kätkes endas sotsiaalseid suhteid Eestis ja Venemaal, andis kinnitust kultuurilistele ning kasvatuslikele erinevustele peredes. Mahukamas uurimuses võivad selguda kultuurilised erinevused ka poiste ning tüdrukute vahel. Arvame, et poisid ja tüdrukud saavad peres erinevaid kogemusi ja tunnetavad neid erinevalt.

Kirjandus

1. Andersson, E. 1988. Siblings of Mentally Handicapped Children and their Social Relations. – British Journal of Special Education. Research Supplement. March, Vol. 15, No. 1.
2. Andersson, E. 1997. Pupils' Experiences of School and Family Life. A comparison between Estonia and Russia. – Social Behavior and Personality, Vol. 25, No. 3, pp. 201–210.
3. Bene, E., Anthony, J. 1957. Manual for the Family Relations Test. An Objective Technique for Exploring Emotional Attitudes in Children. National Foundation for Educational Research in England and Wales. Upton Park, Slough, Bucks. The Mere.
4. Bronfenbrenner, U. 1973. Tva barndomsvärldar. Barnuppfostran i Sovjetunionen och USA. Stockholm: Wahlström&Widstrand. Orig. title: Two Worlds of Childhood. Russel Sage Foundation.
5. Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
6. Lawenius, M. 1988. Relations within a Family with a Mentally Handicapped Child. – International Journal of Special Education. Vol. 3, No. 1.
7. Minuchin, S. 1974. Families and Family Therapy. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
8. Seligman, M., Darling, R. B. 1989. Ordinary Families, Special Children. London. London: Guilford Press.
9. Tulviste, P. 1994. History taught at school versus history discovered at home: The case of Estonia. – European Journal of Psychology of Education. No. 9, (2), pp. 121–126.
10. Turnbull, A. P., Summers, J. A., Brotherson, M. J. 1986. Family Life Cycle: Theoretical and Empirical Implications and Future Directions for Families with Mentally Retarded Members. In: J. J. Gallagher & P. M. Vietze (Eds.) Families of Handicapped Persons (pp. 45–65). Baltimore, M. D.: Books.



**Pühavaimu
kirik hoolitseb
laste eest.
Andreas
Miikaelil
pole küll
vaimupuet,
aga abi vajab
temagi.**

KÜLLI URBI foto

Haridus ja ebateadused

PEETER LIIV

Juttu tuleb
ebateadustest,
täpsemalt
astroloogiast.

Astroloogia teaduslikust kriitikast. Artikkel on sissevaateks kaasaja Eesti ühiskonnas levivatesse ebateadustesse, millega ka kool ja õpetajad ühel või teisel viisil paratamatult kokku puutuvad. Kahjuks puuduvad nende kohta meie omakultuuris ikka veel arvestusväärseid kriitilised käsitlused, mis suudaksid eraldada teri sõkaldest ja aitaksid vallandunud laviinis veidikenegi orienteeruda. Seda lünka aitab mõneti täita Soome ühingu "Skepsis" kokku pandud ja meil tõlkeraamatuna ilmunud "Teine maailm. Kahtleja käsiraamat" (5). Vaatluse alla on võetud astroloogia, et selle kaudu püüda mõista ka teisi ennustuskunste.

Vist ainsaks omamaiseks uurijaks selles vallas on meil füüsikust teadusfilosoof Enn Kasak, kes liigitab astroloogia kaasaegse rahvausundi hulka. Ta kirjutab: "Astroloogia tekkis, kui inimesed, eelkõige just Mesopotaamias, panid tähele, et aastaajad on seotud kinnistähtede asendiga taevas. Tehti järeldus: kui kinnistähtede liikumine määrab aastaajad ja vee taseme jõgedes, siis rändavad tähed (planeedid) määravad kuningriikide ja kuningate saatust. Astroloog võis alati hea jutuga ennast välja päästa, kui asi puudutas sündmuste tõlgendamist, kuid ta pidi õigesti ennustama tähtede ja planeetide liikumist taevas" (2). Seega pidi astroloog kõigepealt olema astronoom, astroloogia ise aga kuulus algselt tõenäoliselt otsapidi **endemaagiasse**, kus "jälgitakse endeid ja loodetakse, et need täituvad. See pole lihtsalt passiivne vaatlus, vaid taotlus asjakäiku soovitud viisil mõjutada" (3).

"Kaanoni" kehtestamine

Filosoofiadoktor Nils Mustelin kirjutab artiklis "Astroloogia – teadus, kunst või illusioon?", et muinaskultuurid andsid planeetidele ehk rändajatele nimed oma jumalate järgi: Merkuur, Veenus, Marss, Jupiter, Saturn. Nende hulka kuulusid ka Kuu ja Päike. Tõepoolest, kui astraalreligioonides olid planeedid jumalaiks, siis loomulikult pidid nad mõjutama inimeste saatust. "Juba muinasajal tegid taevavaatlejad kindlaks, et "rändurid" püsivad võrdlemisi kitsas laotuse ümber moodustavas vööndis. Kõige lihtsam on Päikese liikumine: ta rändab aasta jooksul päris ühtlase kiirusega üle laotuse ning läbib Jäara, Sõnni, Kaksikute, Vähi, Lõvi, Neitsi, Kaalude, Skorpioni, Maokandja, Amburi, Kaljukitse, Veevalaja ja Kalade tähtkuju. Päikese ja planeetide orbiiti nimetatakse sodiaagiks. Need kolmteist tähtkuju on eri suurusega, aga mingil ajal otsustasid astroloogia süstematiseerijad jagada Päikese liikumismarsruudi kaheteistkümneks võrdseks perioodiks ehk märgiks, millele anti tähtkujude nimed. Ühest tähtkujust tuli loobuda ja nii jäeti mängust välja Maokandja" (5).

Astroloogia
ratsionaalne iva
on
inimtüpologia.

Niisiis on astroloogia oma vormilt jäänud kuskile muistsete astraalusundite valitsemise aega, kusjuures "rõhutatakse, et tegu on pigem kunsti- kui teadusprotsessiga" (3). Mis on astroloogias ratsionaalset? Mis võiks olla astroloogia ratsionaalne iva? Ilmselt inimtüpologia. Tõenäoliselt pandi väga pikaajalise praktika jooksul tähele, et isiksus kujutab endast teatud kindlate omaduste, võimete, kalduvuste jne kombinatsiooni. Nii võib inimesi jaotada ükskõik kui mitmeks isiksusetüübiks. Antud juhul sai selleks arvuks 12. Igale inimtüübile vastab ilmselt teatud saatuse, elustsenariumi tüüp, "elu arhetüüp", milles võib ette ennustada teatud tüüpsündmusi ja isegi teatud tüüpjärjekorras. Sedasama näeme kujukalt muinasjuttudes ja müütides. Niisiis võib kriitiliseltki lähenedes oletada astroloogia ratsionaalset sisu. Takistuseks on sellele

vaid minevikutaagana kaasa kandunud müütilis-maagiline "kest". Carl Gustav Jung vaatles seda kui inimkogemuse projektsiooni tähistaevale.

Kuidas vabaneda sellest "kuldpuurist"? Seda ära visates jääks järele vaid "köle" psühholoogia, samal ajal kui inimene vajab oma argielu tõikade mõtestamist avaramas, kosmiliseski kontekstis. Astroloogia on hea näide, kuidas müüdi varjus on kujunenud võimalik teadus inimtüüpidest. Ma ei kiirustaks väitega, et kuna müütilisest projektsioonist pole suudetud siamaani vabaneda, siis "on astroloogia täiesti viljatuna määratud paigal tammuma, samal ajal kui teadusrevolutsioon on 17. sajandist alates produtseerinud üha kiiremas tempos uusi teadmisi" (5).

Me ei tea kunagi, mil üks või teine ebateadus sünnib ümber teaduseks, s.t demütologiseerib tolle vananenud müüdikatte, mis tekitab kaasaja kriitiliselt mõtlevas inimeses loomuldase tõrke. Sellised, oma teadusliku usutavuse kaotanud müüdid muutuvad ajapikku muinasjutudeks, millesse täht-tähelt usuvad vaid lapsed ja lapsemeelsed inimesed. Seetõttu "töötabki" astroloogia kui usk lihtrahva ja nõrga enesemääratlusega inimeste seas palju tõhusamalt kui intelligentsi hulgas.

Nüüd, kus keegi enam ei usu planeetidesse kui jumalatesse, on astroloogilist müüti püütud uuendada väitega kaasaegse dünamismi vaimus, et on tõepoolest olemas "peen energeetiline seos" planeetide ja isiksuste vahel, mida teadus veel ei ole võimeline tuvastama. Sellesse "auku" astub ka astroloogiat muidu väga sisukalt vahendav saksa päritolu psühhoanalüütik Fritz Riemann (1). Astroloogia ajaloolis-kriitiline, samuti usunditeaduslik analüüs paljastab selle hüpoteesi meelevaldsuse muu meelest nii ilmselgelt, et ei jäta sellele isegi arvessevõetavat tulevikulootust.

Üha rohkemaid ei rahulda ka eksitentsiaalse mõõtmata tavapsühholoogia. Samas on ju olemas ka täiesti kaasaegse müüdiga rüütatud süvapsühholoogia, mille loojaks võib lugeda Carl Gustav Jungi. Ent selle müüdi sees varjув paistab olevat tavainimese nõrga eneserefleksiooniga "minasse" liig sügavuti tungiv. Astroloogia on hoopis ohutu, helgem.

Astroloogia kui teaduse enesekaitse

Astroloogid on leidnud vananenud "kestast" möödahiilimiseks oma tee. Nils Mustelin: "Üheselt selgeid reegleid koondpildi saamiseks ei tundu olevat... Selle suutmatust tähekaardi põhjal ennustada või muid järeldusi teha on katsutud varjata üha segasema sõnalise suitsukattega. Meelevaldselt on lisatud uusi tegureid – isegi täiesti uusi planeete on välja mõeldud! Suurenenud on ka alternatiivsete tõlgendusviiside arv. Endisest rohkem on rõhutatud tõlgenduste "kunstilist vabadust" ning kasutusele võetud üha keerukamaid taganemisteid." Tõepoolest, mida liberaalsemalt astraalmüüti suhtuda, seda vabamad käed on meil uurida tegelikku olukorda.

"Kui astroloogil on kombeks "lugeda" sünnikaarti kliendi juuresolekul, on tal käes veelgi tugevamad trumbid. Tähekaardi abil tehtud esialgsed ettevaatlikud järeldused võib ju vajaduse korral tühistada mingile muule mõjurile viidates. Nii jätkatakse, kuni jõutakse täielikule üksmeelele." See meenutab juba otseselt psühhoteraapilist protsessi kui nõustaja ja nõustatava koostööd: patsient esitab oma assotsiatsioone seoses mingi etteantud etaloniga (värvitesti, psühholoogilise testi, sünnikaardi vms tulemustega) ning asi "nihkub" tõeliselt paika alles nõustamise käigus. "Klientide rahulolu" ei pruugi sellisel juhul olla midagi petlikku. See peaks olema igasuguse psühholoogilise nõustamise lõpptulemus. Sest ainult siis mõistab inimene end uuel viisil, leiab uue koha tervikus. Eelneva valgusel on mõistetavad ka prantsuse teadlase Michel Gauquelin'i jt teadlaste astroloogia jaoks hävitavad tulemused, mis saadi kümnete tuhandete tähekaartide üksiktegurite statistiliste uuringute käigus. Kas teadlased ei osanud esitada õigeid küsimusi?

Astroloogilist müüti on püütud uuendada.

Suurenenud on alternatiivsete tõlgendusviiside arv.

Teaduslike
katsete
tulemused on
astroloogidele
masendavad.

Mainitud statistilised uurimistulemused ei veennud neid astrolooge, kes rõhutavad astrooloogilise tõlgenduse terviklikkust. Oldi nõus uute uuringutega. Näiteks 1985. aastal ameerika uurija Shawn Carlsoni korraldatud katses osales kolmkümmend tuntud ja lugupeetud astroloogi. Igauks neist sai 116 inimese astrooloogilise sünnikaardi koos kolme psühholoogilise isiksuseanalüüsiga, millest vaid üks oli tehtud samale isikule, kelle kohta oli koostatud sünnikaart. Astroloogide ülesanne oli välja valida tähekaardile vastav analüüs.

Selliseid katseid on tehtud mitmeid ja tulemused on olnud astroloogidele ühtmoodi masendavad. Sama tulemuse oleksid nad saanud ka täringuid visates. Pealegi erinevad vastused omavahel sama palju, kui need erinevad õigetest vastustest.

Kes on selles möödarääkimises rohkem süüdi, kas oma võib-olla vaieldamatu inimtundmise ajast-arust müütilisse kesta usuvad astroloogid või valesid katseid korraldavad uurijad? Kuidas kontrollida astroloogia teaduslikkust? Pole midagi lihtsamat, kui lasta eri astroloogidel üksteisest sõltumatult määrata piisava arvu katsealuste astrooloogiline inimtüüp, soovitatavalt pärast põgusat vestlust või raskemal juhul tutvumist nendega läbi viidud isiksusetesti tulemustega. Sünniaeg kui segav faktor tuleb välistada. See võis mõneti paika pidada astroloogia algaegadel, mil seda rakendati vaid valitsejate dünastiates, s.o enam-vähem sarnase psühhofüüsilise inimtüübi korral.

Niisiis, kui tüübimääratlused langevad kokku rohkem kui pelk juhus seda võimaldaks, on astroloogia ratsionaalsus, vähemalt tsunftisiselt, juba tõestatud. Muide, teadusmaailmas mõnikord vaid sellest piisabki. Astroloogia n-õ piisav vettpidavus sellesama teaduse silmis selgub, kui uuritakse astrooloogiliste tüpoloogiate teaduslikku põhjendatust psühholoogia meetoditega.

Arvestamata ei saa jätta ka N. Mustelini kirjeldatud üllatavat nähtust. Prantsuse teadlane Michel Gauquelin pani Pariisi lehte kuulutuse, milles lubas tasuta horoskoobi igähele, kes saadab talle oma täpsed sünniandmed. Seejärel saatis ta kõigile osalejatele kümne lehekülje pikuse üksikasjaliku isiksuseanalüüsi koos sõbraliku sooviga teatada talle, mil määral analüüs paika peab. 150 vastajast 94% teatasid, et horoskoop kirjeldas tabavalt nende iseloomu, mõni oli valmis lisatasa eest tellima veel ka süvaanalüüsi. Tegelikult oli Gauquelin saatnud kõigile täpselt ühesuguse teksti, mille ta oli tellinud hiljem hukatud massimõrvari sünniandmete põhjal ühelt arvutiastroloogiale spetsialiseerunud firmalt.

Edasi kirjutab N. Mustelin: "Arvukad uurimused ongi tõestanud, et ... kui inimene arvab, et analüüs lähtub tema isiklikust tähekaardist, peab ta tulemust üldiselt paikapidavaks ka siis, kui see tegelikult põhineb kellegi teise kaardil. Kui tal aga palutaks hinnata, kas teisele tehtud analüüs võiks sobida ka temale, vastab ta eitavalt, ehkki see on tehtud just tema tähekaardi järgi."

Astroloogiasse
uskujate iseloom
hakkab sõltuma
horoskoopidest.

Lisame siia tööga Enn Kasaku artiklist: "USA uuringud näitavad, et astroloogiasse uskuja iseloom hakkab tõepoolest sõltuma talle tehtud horoskoopidest" (2).

Seega aitab meist maalitud pilt meis välja tuua just sellele pildile vastavaid omadusi. Siiski ei tohiks see põrmugi vähendada astroloogia uurimisväärust: sellist enesesugestiooni on psühholoogia tuvastanud teisteski valdkondades seoses inimese allumisega autoriteedile või oma soovunelmale. Siin on põhjuseks lihtsalt inimese kriitilise mõtlemise puudulikkus seoses üldise nõrga eneseidentsuse või siis selle nõrgenemisega teatud situatsioonis.

Kas "pettus" on õigustatud? Nõustatava sünniaega on siiski tähtis teada sellel astrooloogil, kes teenib oma igapäevaleiba viimases hädas kõikvõimalikest ebauskudest (resp vananenud müütidest) abi otsivate inimeste nõustamisega. Et Eesti ühiskonnas niisuguste elu hammasrattaste vahele jäänud inimeste osakaal üha kasvab, siis võib nõustuda Enn

Kasaku oletusega, et “astroloogiast saab üks levinumaid rahvausundeid Eestis”.

Kui astroloog ei ole oma müüti enda jaoks otseselt demütologiseerinud (sest kaudselt, tõlgenduste vabadusastet suurendades, teeb ta seda alateadlikult niikuinii), siis on ta ka ise ebausklik. Kui ta aga on selle müüdi läbi näinud, kas ta siis teadlikult petab oma klienti ja iseennast? Sama probleemi näeme kaasaegses kristluses: kas kriitiliselt mõtleval kristlane, kes on kristliku müüdikesta läbi näinud ja ikkagi edasi “usub”, petab ennast? Sugugi mitte! Sest nüüd ta näeb sügavamale, müüdi taga varjuvasse eksistentsiaalsesse tuuma. Ajakohane usk saab olla vaid eksistentsiaalne, tegelikust elust, sh ka teadusest välja kasvav. Nii näeb ka astroloogia demütologiseerinud astroloog oma kunsti tegelikku, praktilist tuuma. Kui inimene suudab seda väärtuslikku sisu vastu võtta vaid “vanas pakendis”, siis miks mitte?

Nõndasamuti pakuvad usku ju ka paljud kaasaegsed kirikuõpetajad ja teoloogid, rääkimata arstide hädavaledest.

Teaduslik astroloogia?!

Siit pole raske tuletada, milline võiks olla kaasaegne, vana müüdiloori hüljanud astroloogia, mille suhtes ei tekiks tõrget ka kriitiliselt mõtleval inimesel. Selleks tuleb lõpetada maagiline hookus-pookus sünniajaga, vabastada inimtüüp tähistava ahistavast haardest ning hakata rääkima lihtsalt Jäära, Sõnni, Vähi, Kaksikute, Lõvi jne tüüpi inimestest. Need on ilusad ja auväärse traditsiooniga kujundid, mida pole mingit põhjust endast ära heita. See oleks sama, kui kristlusel loobuda näiteks Jeesuse surnust ülestõusmise ja taevamineku mütologeemist. Kui astroloogia on tõepoolest ratsionaalseltki paikapidav inimtüpologia, siis ei tohiks tüüpi kindlaksmääramine testiga või vestluse käigus valmistada mingeid raskusi.

Mille poolest erineb selline astroloogia kaasaja teaduslikest inimtüpoloogiatest ja kas teda sellisena siis üldse enam vaja on? Äkki on tal oma koht päikese all vaid religioosses pakendis? Siiski – tema eeliseks võib osutuda aastatuhandete pikkuse praktika käigus selitunud rikkalik ja paljutasandiline, lausa “süvapsühholoogiline” kogemus inimese äratundmisel tüpologia kaudu, mis ulatub kaugemale sinnapoole inimese teadvustatud elu piire. Kaasaja psühholoogial on sellele vastu panna vaid sangviinik-melanhoolik-flegmaatik-koleerik ja jungiaanlik ekstravert-introvert jaotus. Kas ei tundu see astroloogia foonil üpris algeline? Samas võib astroloogi ja psühholoogi koostöö olla mõlemat poolt rikastav, aidates esimesel tulla tagasi maa peale ja teisel tõusta argitõelusest veidike-negi kõrgemale.

Teised ennustuskunstid?

Astroloogia võimalikku ratsionaalsust aitab veelgi paremini mõista selle võrdlemine teiste iidsete ennustuskunstidega. Tuntumad neist tegelevad küll mitte inimtüüpide, vaid elu tüüpolukordade ja -rollidega, mida võiks niisamuti nimetada arhetüüpseteks.

Erinevus on vaid diferentseerituse astmes. Nii kajastub ruunimärkidel 25, Hiina Muutuste Raamatu heksagrammidel 64 ja tarot' kaartidel 78 (algselt 22) “ürgolukorda”. Kui algul võis olla tegu soovitatavate olukordade maagilise esilekutsumisega analoogmaagia (märk kivil, pilt kaardil jne) põhimõttel, siis kusagilt hakati tõenäoliselt teadvustama, et lahendus ei peitu mitte niivõrd ühe või teise välise olukorra esilekutsumises, kuivõrd olemasoleva olukorra seesmistele võimalustele äratundmises. Iga vähegi intelligentne ennustaja võib teile kinnitada, et ei ole olemas põhimõtteliselt “halba” kaarti, tähe- või ruunimärki, heksagrammi. On vaid lihtsamad ja keerulisemad olukorrad (inimtüübid, saatused), millest on võimalik kas vähem või rohkem õppida.

Müüdi läbi näinud astroloog ei peta klienti.

Astroloogia eeliseks on pikaajaline kogemus.

Teised iidsete ennustuskunstid tegelevad tüüpolukordade ja -rollidega.

Teiseks pandi ehk tähele, et olukordade järgnevusel on teatud seesmine loogika, üksteiseks ülekasvamise kord. Et elu kulgeb mitte ükskõik kuidas, vaid teatud arhetüüpe pidi.

Teisteski ennustuskuntes on kogemuslikult leitud ratsionaalsust.

Niisiis sai avada mitte ainult käesoleva situatsiooni võimalusi, vaid ühtaegu ka valikuid mingite järgmiste olukordade poole liikumiseks koos omakorda nende juurde kuuluvate võimaluste teadvustamisega. Ilmselt pitsitab teisigi ennustuskunste nende müütilis-maagiline minevik ja nad seisavad sellesama dilemma ees, mis astroloogiagi. Nendeski on oma sügav, kogemuslikult leitud ratsionaalsus: kogenud nõustaja tunneb pea silmapilkselt ära, millises neist 25-st, 64-st, 78-st jne "loost" inimene parajasti viib ja millised on sellega kaasuvad traditsiooni kui kollektiivse kogemuse avastatud lahendused, mida nõustatav ise veel ei teadvusta. Ennustaja maailm on struktureeritud vastavalt tema ennustusmeetodi "täpsusele" ja eripärale ning tal pole raske leida kellele või millele tahes kohta selles tervikus.

Tean tuntud Eesti tarot' nõustajat, kes väga harva "paneab kaarte". Ta lihtsalt ei vaja seda enam, kuigi seda võib vajada mõni tema patsient (ja siis ta teeb ka seda). Tean I Ching'i uurijat, kes on pea une pealt võimeline määratlema parajasti toimuva "kohta" 64 heksagrammist moodustavas universaalses mudelis. Ta ei pea selleks enam sõrmitsema raudrohukõrsi. Olen viibinud seltskonnas, kus paar kutselist astroloogi juba pea esimesel katsel jõudsid üksmeelele, mis tähemärgist on üks või teine seltskonnaliige, keda nägid esimest korda ja kelle sünniaega nad ei teadnud. Selleks piisas neil pealevaatamisest või paarist küsimusest-vastusest. Iseasi, kas see juhtus parajasti klappima äraarvatu sünniajaga. Selle tõenäosus on teatavasti 1/12 ehk 8,3333%.

Ivo Vahur oma väga intrigeerivas, nn piiriteaduste ja akadeemilise teaduse piiril liikunud loengutesarjas eristas ennustuskunste puhul kolme funktsiooni: mängulist, tunnetuslikku ja kommunikatiivset. Ennustamist rakendatakse inimesele uute, tundmatute olukordade puhul, mida ta veel ei mõista, kuid milles ta vajab kiiresti lahendust. Ennustamine annab hädalisele väga pika aja jooksul välja kujundatud mudeleid, mida läbi mängides talle võib miski ühtäkki tuttav ette tulla – ta võib saada mõne "ende", äratundmise, kuidas edasi toimida. See võib toimuda nõustaja toel või ka üksi.

Teiseks aitab tutvumine ennustuskunste pakutavate struktuuridega hakata nende kaudu elu sügavamalt nägema kogu selle vastuolulisuses. Selle järgi peaksid kogenud ennustajad olema väga elutargad inimesed. Kas see ka tegelikkuses nii on, on iseküsimus. Etnograaf Mare Kõiva näiteks väidab, et sünnipäraste võimetega "nõidade" kõrvale on Eestis ilmunud väga palju iseõppijaid (4).

Kolmandaks vabaneb nõustaja-nõustatava suhtlemises teatud sünergia, milleni kumbki osapool omaette antud probleemi puhul võib-olla ei jõuakski.

Praegu otsitakse müüdi ja teaduse puutepunkte.

Ennustuskunsted võivad olla ka lihtsalt põneva ja ühtaegu arendava suhtluse aluseks. Lapsedki õpivad maailma tundma kõigepealt läbi mängu. Neid võiks seega eakohases vormis tutvustada ka koolis, ent mitte kui "usku" või "tõde", vaid kui mängu ja üht võimalust struktureerida elukogemust. Arvan, et see tuleb meile kasuks ka praegusel poststrukturealistlikul ajastul, milles otsitaksegi intensiivselt vana ja uue – müüdi ja teaduse – kokkupuutepunkte. Ka teaduses.

Kirjandus

1. Astroloogia on eluabi õpetus. 1998. Johannes Esto Ühing, Tartu.
2. Astronoomia ja astroloogia. 1998. Kogumikus "Arutlusi teadusest ja tõest". Võru Instituudi toimetised.
3. Kultuuriantropoloogia. 1997. Tuum.
4. P i l l e r, M. 1999. Nõiad eile ja täna. – Luup, nr 22.
5. Teine maailm. Kahtleja käsiraamat. 1997. K&K.

Vaimsete võimete test uuesti normeeritud

OLGA BOITSOV, Haljala valla koolipsühholoog

KALJO PILT, Lasila PK koolipsühholoog

Koolipsühholoogi tegevus põhineb õpilaste psüühiliste iseärasuste sügaval ja laialdasel tundmisel, see eeldab spetsiaalseid mõõtmisvahendeid – teste. Üks kasutatav testiliik on üldvõimete testid (intelligentsus- ehk arukustestid). Eesti koolis kasutatakse praegu peamiselt koolipsühholoogi testikäsiraamatus avaldatud võimetestest (2).

□ Raveni testi lastevariant (*Raven Colour Progressive Matrices*). Mitteverbaalne test, mis on mõeldud 5–11-aastastele lastele.

□ Kainiku vaimsete võimete test (O. Tasola. *Kykysteja 7–10 voutisille*). Nooremale koolieale, mõõdab õpilaste verbaalseid võimeid, loogilist mõtlemist, ruumikujutusvõimet, arvutamisoskust ja taju kiirust.

□ J. Sõerdi koostatud 6.–9. kl õpilaste vaimsete võimete test, millest artiklis kõneldakse.

□ Kompleksne intelligentsustest (KIT) 10.–11. kl õpilastele. Koosneb kujunditesti osast, sõnavara ja arvuridade testidest.

□ Kujunditest. Gümnaasiumi vanemate klasside õpilastele mõeldud mitteverbaalne test.

□ Kutsesobivuse test (*GATB – General Aptitude Test Battery*), kasutatakse alates 9. klassist (1).

Enne kasutamist testid normeeritakse, s.t koostatakse käesoleval ajal just nimelt teatud õpilastele sobivad normid, kogutakse andmed õpilaste õpiedukuse ja normide seoste kohta. Enamiku nimetatud testide normid on esitatud J. Sõerdi koostatud raamatus “Koolipsühholoogi testikäsiraamat”. Kuna teste tuleb koolipsühholoogi igapäevatoos väga tihti kasutada, tekkis vajadus kontrollida ja parandada väljatöötatud norme. Seda enam, et vahepeal muudeti põhikool 9-klassiliseks. Uuesti normeerimiseks valisime meie kõige enam kasutatava – 6.–9. kl õpilaste vaimsete võimete testi.

Ülevaade testist

Keskastme õpilaste vaimsete võimete test (nn J. Sõerdi test) valmis 1973., parandatud ja täiendatud variant 1976. aastal. Teoreetilistes alustes toetub nimetatud test Thurstone'i mitme faktori teooriale ning on eriti sobiv intelligentsuse eri komponentide ja struktuuri mõõtmiseks.

L. Thurstone peab intelligentsust mitmefaktoriliseks. Tema teooria järgi (5, lk 77 ja 78) koosneb intelligentsus mitmest primaarvõimest, mis võivad esineda mitmesugustes kombinatsioonides. Iga primaarvõime ehk faktor on tähistatud vastavast ingliskeelsest mõistest tuleneva esitähedega.

Thurstone'i intelligentsusteooria käsitleb järgmisi faktoreid:

□ V-faktor (verbaal- ehk kõne mõistmise võime) näitab sõnatähenduse tundmist (kui palju suudetakse leida nt sünonüüme, antonüüme jms);

□ W-faktor iseloomustab kõne voolavust, kuivõrd inimene on suuteline leidma vajalikke sõnu, riime jms;

□ R-faktor näitab loogilist mõtlemist ja arutlusvõimet, järelduste tegemise oskust;

□ N-faktor (numbriline ehk arvutusvõime) näitab inimese suutlikkust sooritada kiiresti lihtsaid matemaatilisi tehteid;

□ S-faktor peegeldab ruumikujutusvõimet, suutlikkust opereerida kujunditega;

Võimetestid on avaldatud koolipsühholoogi testikäsiraamatus.

Keskastme õpilaste vaimsete võimete test normeeriti uuesti.

- P-faktor** näitab taju täpsust ja kiirust;
- M-faktor** on inimese mäluvõime näitaja, iseloomustades mälu täpsust, mahtu ja püsivust.

Keskastme õpilaste vaimsete võimete test koosneb kuuest alltestist.

Testis on kuus alltesti.

1. on **sünonüümide** test, mis koosneb 30 ülesandest. See mõõdab V-faktorit, s.o emakeele sõnatähenduse tundmist. Ülesande alguses esitatud sõnale tuleb leida järgmise nelja hulgast sama või lähedase tähendusega sõna.
2. – **antonüümide** test mõõdab sama faktorit. Selles on 30 ülesannet, milles tuleb leida esitatule vastupidise tähendusega sõna.
3. – **kujundialoogia** test mõõdab R-faktorit (loogilist mõtlemist) kujundite omavaheliste suhete alusel. Koosneb 20 ülesandest.
4. – **arvuridade** test koosneb ka 20 ülesandest. Mõõdab R ja N faktorit, s.o loogilist mõtlemist opereerimisel arvudega, suutlikkust loogiliselt rida jätkata. Iga ülesanne võib anda 2 punkti, seega on maksimum 40 punkti.
5. – **risttahukate** test mõõdab S-faktorit (ruumilist kujutusvõimet). Alltestis on 28 ülesannet.
6. – **kujundite võrdlemise** test mõõdab P-faktorit (taju kiirust ja täpsust). Ülesandeid on 32.

Testi struktuur (2, lk 35) on esitatud tabelis.

T a b e l

TESTI STRUKTUUR JA AJALIMIIT				
Alltesti nimetus	Mõõdetav faktor	Ülesannete arv	Maks punktisumma	Limiit-aeg
1. Sünonüümide test	V	30	30	3 min
2. Antonüümide test	V	30	30	3 min
3. Kujundialoogia test	R	20	20	5 min
4. Arvuridade jätkamine	R+N	20	40	7 min
5. Risttahukate test	S	28	28	10 min
6. Taju kiiruse test	P	32	32	3 min

Test koosneb kahest osast: ülesannete ja vastuste vihikust, kuhu tuleb märkida kõik vastused. Seega jääb ökonoomsuse huvides ülesannete vihik puhtaks ja seda saab korduvalt kasutada. Vastuste vihikus on ka 4. alltest – arvuread, mida ülesannete vihikus ei ole. Selles alltestis on ülesanded ja vastused nii tihedalt seotud, et neid ei ole otstarbekas lahutada. Test on kasutatav rühmatestina ja skoorilehtede abil kiiresti skooritav. Protseduur kestab 45–55 minutit.

Uute normide vajadus

9. klassi normid puudusid.

Käesolev test koostati ja standardiseeriti siis, kui Eestis oli põhikool 8-klassiline. Nii saadigi normid 5.–8. kl õpilaste jaoks. Põhikooli muutumisel 9-klassiliseks ja 6-aastaste koolitulekuga tõsteti norme mehaaniliselt, uusi mõõtmistulemusi tegemata, ühe klassi võrra edasi ja saadi normid 6.–9. kl õpilastele. Hiljem aga loobuti 6-aastaste koolikohustusest ja seega võib uuesti rakendada 5.–8. klassi norme, aga 9. klassi normid puudusid.

Arvestades kirjeldatud segadust ja lähtudes oletusest, et aja jooksul võivad muutunud keskkonnatingimuste tõttu muutuda ka õpilaste oskused (nt arusaamisega lugemise oskus) ja võimed, tekkis vajadus test uuesti normida.

Praktika on näidanud, et kahe esimese alltesti sooritamiseks plaanitud aeg 3 minutit on 5. ja 6. klassi õpilastele liiga lühike. Nad jõuavad lahen-

dada väga vähe ülesandeid ning seetõttu ei diferentseeri need alltestid enam vajalikul määral. Pole ka ohtu, et paljud õpilased suudaksid kõik ülesanded ära lahendada. Seepärast leidsime, et nende testide ülesannete lahendamise aega tuleks pikendada.

Testi renormeerimine

Vastavalt juhendile viidi test läbi, skooriti ja saadud toorpunktid arvestati ümber standardpunktideks (vt 6, lk 56–73). Katseisikuteks olid Tallinna, Rakvere, Aaspere, Haljala, Väike-Maarja ja Kiltsi kooli õpilased. Katseisikute arv klassiti: 5. – 201, 6. – 121, 7. – 168, 8. – 158, 9. – 158 (n = 806).

Vastavalt varasematele tähelepanekutele muutsime testi läbiviimisel mõne testi sooritamiseks mõeldud limiitiga. 5. kl õpilastele anti 1. alltesti tegemiseks aega 5, 2. alltesti jaoks 4 minutit. Seega pikenes aeg vastavalt 2 ja 1 minuti võrra. 6. klassis pikendati limiitiga ainult 1. alltestis 4 minutini. Testi tegid kõik katseisikud, skooriti vastavalt manuaalile.

Järgmine tööosa oli kõige mahukam, kuna kasutasime käsitöötlust. Testi normeerimiseks on mitmesuguseid võimalusi (4, lk 52–57). Töötlusime toorpunktid ümber standardpunktideks, kasutades Z-skaalat nagu testi esialgsete normide arvutamise juureski (vt 2, lk 11).

Uusi norme, mida meie ja teised koolipsühholoogid nüüd kasutada võivad, saab normeerijatelt – käesoleva kirjutise autoritelt.

Kirjandus

1. Isiksuseomaduste mõjust noorte haridus- ja elutee kujunemisel. 1994. Tartu, TÜ Kirjastus.
2. Koolipsühholoogi testikäsiraamat. 1994. Koost J. Söerd, Tallinn.
3. Lindgren, H. C., Suter, W. N. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. 1994. Tartu.
4. Mik, J. Ainetestid. 1997. Tartu.
5. Söerd, J. Psühholoogia kõigile. 1992. Tallinn, Koolibri.
6. Söerd, J., Toim, K. Nõuded testile ja testimisele. 1979. Õpilaste isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tallinn, lk 56–73.

Uusi norme saab normeerijatelt, artikli autoritelt.

Emotsionaalne intelligentsus

ETHEL EHARAND, Tallinna Pedagoogilise Seminari õpilane

Me teame, mis on intelligentsus ja IQ ning et IQ-d on võimalik testidega mõõta. Kuigi emotsionaalne intelligentsus (edaspidi ka EI) tundub olevat midagi pehmemat ja vähem kindlaksmääratud kui IQ, on sellega jõutud testimiseni. Ennustatakse, et peagi mõõdetakse personalivalikul lisaks vaimsetele võimetele ka meie emotsionaalset suutlikkust – esmajärjekorras erialadel, kus tehakse tööd inimestega. Martin J. Yate on raamatus “CareerSmarts: Jobs with a Future” (1997) ära toonud ametid, kus emotsionaalse intelligentsusega hakkama ei saa. Seitse esimest selles pingereas on psühhiaater, sotsiaaltöötaja, perearst, eripedagoog, tugiisik (psühhiaatrias), füsioterapeut ja õpetaja. On üsna reaalne, et nendel erialadel töötada soovivate emotsionaalset võimekust hakatakse varem või hiljem testima. Enne seda oleks ilmselt hea täpsemalt teada saada, millega on tegemist – milles emotsionaalne intelligentsus seisneb.

Tööle võtmisel hakatakse enam arvestama inimese emotsionaalset võimekust.

Teooria kujunemisest ja definitsioonidest

Emotsionaalse intelligentsuse mõiste sündi ja teadlaste huvi selle vastu võib osaliselt pidada vastureaktsiooniks IQ-testi autoriteetsele mõjule ning kaasasündinud intelligentsuse suhtelisele määratusele.

Intelligentsustestid on oluliselt kujundanud meie mõtteviisi lõppenud sajandil. Üsna levinud on arvamus, et IQ-testi abil saab kõiki jagada

tarkadeks ja rumalateks. Sellele aga, et intelligentsus ei ole nii kitsas mõiste, nagu seda IQ-testis vaadeldakse, on mitmed intelligentsuse uurijad tähelepanu juhtinud juba aastakümneid tagasi.

Emotsionaalse intelligentsuse juured leiame mõistest "sotsiaalne intelligentsus", mida esimesena määratles tuntud IQ uurija E. L. Thorndike juba 1920. aastal. Ta defineeris ühe osana inimese IQ-st sotsiaalset intelligentsust kui oskust arukalt suhelda.

Sotsiaalne intelligentsus ja emotsionaalne intelligentsus ei kattu.

Sotsiaalne intelligentsus ja emotsionaalne intelligentsus ei ole siiski kattuvad mõisted. Veel lähemale emotsionaalsele intelligentsusele jõuab Howard Gardner oma modulaarse intelligentsuse teooriaga. Tema intelligentsuse mudel sisaldab peale suhtlemisoskuse ka intrapersonaalset intelligentsust, s.o eneseteadlikkust ja toimetulekut oma sisemaailmaga.

Termini "emotsionaalne intelligentsus" sünniaastaks võib lugeda 1990. aastat, mil kaks Ameerika psühholoogiadoktorit – John D. Mayer ja Peter Salovey – andsid teaduslikus artiklis ülevaate mitmest erinevast uurimusest ning soovitasid need sel ajal veel seostamata valdkonnad viia ühise nimetaja "emotsionaalne intelligentsus" alla. Nad pakkusid esimeseks definitsiooniks: "See on võime teadlikustada enda ja teiste tundeid ja emotsioone, oskus tundeid üksteisest eristada ning kasutada saadud informatsiooni, juhtimaks oma mõtlemist ja tegevust" (6, lk 189).

Uurimistöö käigus jõudsid Mayer ja Salovey järeldusele, et defineering on ebamäärane ning keskendub põhiliselt emotsioonide tajumisele ja reguleerimisele, jättes kõrvale tunnete üle mõtlemise. Nende uus emotsionaalse intelligentsuse mudel koosneb neljast komponendist:

- 1) võime emotsioone adekvaatselt tajuda, neile hinnangut anda ning neid väljendada;
- 2) saavutada oma tunnetega kontakti ja/või neid genereerida, juhul kui see hõlbustab mõtlemist;
- 3) mõista emotsioone ja neil põhinevaid teadmisi;
- 4) reguleerida tundeid nii, et oleks tagatud emotsionaalne ja intellektuaalne areng (3, lk 10).

Hiljuti pakkusid samad teadlased välja veel ühe, veidi teistsuguse sõnastusega emotsionaalse intelligentsuse seletuse: emotsionaalne intelligentsus viitab võimele ära tunda emotsioonide tähendusi ning nendele tuginedes mõelda ja probleeme lahendada; selles sisaldub suutlikkus märgata emotsioone, teadvustada emotsioonidega seotud tundeid, aru saada informatsioonist, mida tunded endas kannavad, ning tundeid juhtida (*manage*) (4, lk 267).

Emotsionaalne intelligentsus on mõõdetav.

Vaatamata mõne teadlase seisukohtadele, et erinevalt IQ-st ei ole emotsionaalset suutlikkust võimalik testida, on Mayer ja Salovey koos psühholoog David Carusoga loonud ka emotsionaalse intelligentsuse kvooti mõõtvat võimete testi *Multifactor Emotional Intelligence Scale* ehk *MEIS* (mitmefaktoriline emotsionaalse intelligentsuse skaala).

Mis emotsionaalse intelligentsuse alla kuulub ja mis mitte?

Kuna emotsionaalse intelligentsuse teooria on suhteliselt uus, on selle kohta kõlanud palju pealiskaudseid hinnanguid ja liialdusi. Faktide ja uurimistulemuste ühekülgset tõlgendamist heidetakse ette ka Daniel Golemanile, kelle 1995. aastal avaldatud menuraamat "Emotsionaalne intelligentsus" peaks käesoleva artikli ilmumise ajaks olema jõudnud meieni raamatulettidele. Tema raamatus esitatud emotsionaalse intelligentsuse mudel pole küll läbinisti vale, kuid see ei ole kooskõlas tema uurimist juhtivate teadlaste seisukohtadega. Golemani teeneks võib pidada mõiste tutvustamist laiemale lugejaskonnale, tuleb aga arvestada, et tema raamatus keskendutakse Mayeri ja Salovey esialgsele definitsioonile ja esitatakse mitmeid teaduslikult kontrollimata väiteid.

Võrdluseks toome ära Mayer-Salovey ja Golemani mudeli. Mayer-Salovey EI mudeli neli komponenti on emotsioonide tajumine ja väljendamine,

kaasamine mõtlemisse, mõistmine ja analüüs ning reflektiivne reguleerimine. Golemani mudel koosneb emotsioonide teadvustamisest, tunnetega toimetulekust, enese motiveerimisoskusest, empaatiavõimest, suhetega toimetulekust. Mayer ja Salovey nimetavad Golemani emotsionaalse intelligentsuse tõlgendust "segatud mudeliks" (*mixed model*) ennekõike just seetõttu, et sellele on põhjalikumalt uurimata lisatud mitmeid soovitavaid iseloomujooni (5, lk 401).

Mayer-Salovey mudelist. Emotsionaalne intelligentsus koosneb teooria loojate sõnul neljast valdkonnast, mille seast esimene ja tõenäoliselt ka põhilisem on **võime ära tunda ning adekvaatselt hinnata oma ja kaasinimeste emotsioone**. Siia alla kuulub ka tunnete kindlaks määramine muusikas, kunstis, ilmetes. Esmapilgul lihtsana tunduva oskuse muudavad keeruliseks nn keelatud või ebasobivad tunded (nt viha või kurbus), mille olemasolu kaasinimestes näha ei taheta ja eneses kasvukeskkonna psühholoogiliste mõjutuste tulemusel igati eitada püütakse.

Teiseks alaosaks on **emotsioonide kaasamine mõtlemisse või teisisõnu mõtlemise ja otsuste tegemise kergendamine tunnete abil**. Vastupidiselt tavaarusaamale võivad tunded Salovey ja Mayeri sõnul aidata meil mõelda. Emotsionaalselt intelligentne inimene oskab genereerida tundeid ning seejärel, ühenduses tunnetega, juhtida tulemuslikult oma arutlusi, mõttekäike ja järeldusi. Oskus olla emotsionaalne ja oma tundeid kasutada aitab kergemini mõista, mida teine inimene tunneb ning sellest lähtuvalt kellegi poolele asuda – kedagi toetada.

Kolmas komponent – **emotsioonide mõistmine ja analüüs** – seisneb teadmises, mis juhtub, kui tunne tugevneb ning kuidas inimesed reageerivad erinevatele emotsioonidele. Sealjuures tasub tähele panna, et emotsioonid võivad koosneda mitmest erinevast, sageli vastuolulisest tundest. Tunnete kompleksusest ja emotsionaalsete "ahelate" (ühe tunde üleminek teiseks) olemusest aru saamine on oluline osa inimese emotsionaalsest võimekusest.

Ei neljas komponent – **tunnete reguleerimine** – ei tähenda vastupidiselt tavaarusaamale nende summutamise oskust, vaid pigem tunde endale tunnistamist, läbikogemist ning seejärel kogemuse abil paremate otsuste vastuvõtmist. Emotsionaalselt intelligentne inimene oskab tundeid arvestada ja juhtida (*manage*) – ta tuleb toime emotsioonidega nii eneses kui ka teistes, suudab ebamugavaid tundeid taltsutada ning meeldivaid võimendada. Samas ei suru ta emotsioonides sisalduda võivat teavet alla ega paisuta ka üle (3, lk 10–11; 7).

Emotsionaalne intelligentsus ei ole IQ vastand. See pole mingil juhul tunnete võit mõistuse üle, vaid pigem emotsioonide ja intelligentsuse ainulaadne põimumine. Emotsionaalset intelligentsust ei saa kindlasti pidada teadmiste ja tehniliste oskuste asendajaks. Kõrge EI avardab küll meie eduvõimalusi, aitab elus paremini toime tulla, kuid ei garanteeri midagi, kui puuduvad elementaarsed teadmised ja oskused.

Temperamendi ja EI vahel ei ole samuti määravat seost. Emotsionaalselt intelligentne inimene võib olla nii ekstravert kui ka introvert, kergesti innustuv või omaette hoidev, tundeline või tasane. Küll aga mõjutavad indiviidi iseloomulikud jooned viisi, kuidas ta oma emotsionaalset intelligentsust väljendab ja kasutab. Emotsionaalne intelligentsus ei toimi isolatsioonis – see on üks paljudest vajalikest võimetest (7).

Kui rääkida emotsionaalsete oskuste treenimisest koolitundides, siis sellesse suhtub Mayer erinevalt Golemanist küllalt ettevaatlikult. Tema sõnul on antud valdkonda vähe uuritud ning selles võivad peituda teatud ohud. Mayer nõustub oma uurimistööde põhjal küll sellega, et emotsionaalselt intelligentne inimene käitub suure tõenäosusega hästi ning väldib vägivalda ja narkootikume, kuid ometi ei tohi EI arendamist võtta kui vahendit sotsiaalsetele ootustele vastavuse treenimiseks. Mayer on seisukohal, et üritades lihvida laste emotsionaalseid oskusi, võime loodetud

Mayer ja Salovey eristavad emotsionaalses intelligentsuses neli komponenti.

Ei ei ole IQ vastand.

Emotsionaalsete oskuste treenimise suhtutakse ettevaatlikult.

kasu asemel jõuda selleni, et lastele õpetatakse, nagu oleks olemas "õige" emotsionaalne reageering igale võimalikule situatsioonile. Tema arvates võib inimestele õpetada sotsiaalse kompetentsuse põhilisi elemente (nt kuidas lahendada probleeme teisi inimesi austades), kuid emotsionaalne intelligentsus ei tulene reeglite omandamisest, vaid emotsioonide ja erinevate olukordade suhete põhjalikust ning sügavast mõistmisest (2).

EMOTSIONAALSE INTELLIGENTSUSE KOKKUVÕTLIK MUDEL – kõigi nelja valdkonna esimene alajaotus (vasakul) tähistab lihtsamaid emotsionaalse intelligentsuse alla kuuluvaid võimeid, iga järgmine vastavalt keerulisemaid (3, lk 11).

I Emotsioonide tajumine, hindamine ja väljendamine

Võime kindlaks määrata emotsioone inimese enese füüsilises olekus, tunnetes ja mõtetes.

Võime kindlaks määrata emotsioone teistes inimestes, kujunduses, kunstiteostes jne läbi keele, helide, välimuse ja käitumise.

Võime adekvaatselt väljendada oma emotsioone ning tunnetega seotud vajadusi.

Võime teha vahet adekvaatselt ja mitteadekvaatselt, ausa ja ebaausa tunnete väljendamise vahel.

II Mõtlemise hõlbustamine emotsioonide abil

Emotsioonid suunavad mõtlemist, juhtides tähelepanu olulisele informatsioonile.

Emotsioonid on piisavalt ehedad ja kättesaadavad, olles abiks otsuste langetamisel ja kogemusliku mälu pagasi loomisel.

Meeleolu kõikumised pakuvad erinevat vaatenurka sündmustele – optimistlikust pessimistlikuni, võimaldades nii vaatenurkade mitmekesisust.

Erinevad emotsionaalsed seisundid toovad endaga kaasa erinevaid läheneemisviise probleemi lahendamisele, nt õnnetunne soodustab üldistavat mõtlemist ja loominguilist.

III Emotsioonide mõistmine ja analüüs, emotsioonidel põhinevate teadmiste kasutamine

Oskus emotsioonidele nime anda; võime ära tunda suhet sõnade ja emotsioonide vahel, nt näha erinevust sõnade meeldima ja armastama vahel.

Võime interpreteerida suhetega kaasnevate emotsioonide tähendusi, nt et kaotusega käib sageli kaasas kurbus.

Võime mõista vastakaid tundeid: nt samaaegset armastuse ja vihkamise kogemist või aukartust, mis koosneb hirmust ja imetlusest.

Oskus ära tunda võimalikke üleminekuid ühelt tundelt teisele, nt viha asendumine rahulolu või häbiga.

IV Emotsionaalse ja intellektuaalse arengu soodustamine emotsioonide reflektiivse reguleerimisega

Võime jääda avatuks nii meeldivatele kui eba-meeldivatele tunnetele.

Võime reflektiivselt otsustada, kas emotsioon on informatiivne või on sel praktiline väärtus ning vastavalt sellele emotsioon omaks võtta või kõrvale heita.

Võime reflektiivselt teadlikustada tundeid suhetes enda ja teistega, nt mõista, kui selged, tüüpilised, mõjuvõimsad või mõistuspärased need on.

Võime toime tulla emotsioonidega eneses ja teistes, taltsutades negatiivseid ja suurendades meeldivaid emotsioone, neis sisalduda võivat teavet alla surumata või ülepaisutamata.

Eestis tuntakse emotsionaalset intelligentsust veel vähe.

Eestis laialdaselt EI uurimisega teadaolevalt tegeldud ei ole. Autori põgus küsitlus haridustöötajate EI-alaste hinnangute ja teadmiste kohta andis tulemuseks, et 40-st inimesest 38 on teemast huvitatud ja soovib saada enam EI-d puudutavat infot. Emotsionaalsest intelligentsusest otsestest kuulnuid/lugenuid oli 18. Küsitletutelt sai positiivseid hinnanguid 87% teema kohta käivatest väidetest.

Kirjandus

1. Goleman, D. 1997. Emotional Intelligence. New York.
2. Keeler, S. 1999. UNH Psychologist Develops First Test to Measure Emotional Intelligence. [http://www.unh.edu/news/Feb99/SK_19990210eq.html]
3. Mayer, J. D., Salovey, P. 1997. What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, New York.
4. Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. 1999. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Intelligence 27(4).
5. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. 2000. Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.) Handbook of Intelligence. Cambridge.
6. Salovey, P., Mayer, J. D. 1990. Emotional Intelligence. – Imagination, Cognition, and Personality 9, 3.
7. What is Emotional Intelligence? 1999. [http://www.virtualknowledge.com/ei/ei.html]

Võimalusi klassijuhatajatöö korraldamiseks

AELIITA KASK, Tootsi Põhikooli õppealajuhataja

Klassijuhatajatöö korraldamine tundub praegu nii mõneski koolis probleemiks olevat. Vaatamata viie aasta tagusele haridusministri määrusele soovitustega klassijuhatajatööks puudub paljudes koolides kindel süsteem, mistõttu tööd tehakse sageli juhuslikult, ülesandeid tunnetatakse erinevalt ja raskusi on ka selle planeerimisega. Lisaks oli selle aasta alguseni klassijuhataja töö vähe väärtustatud ja madalalt taustatud. Tasu suuruse ja töökoormuse vahekorraldada üle võib ju nüüdki vaielda, ent mingi nihe väärtustatuse suunas on siiski toimunud, see toob kaasa ka suurenenud nõudmised klassijuhatajale. Teemat loengutel käsitledes olen nii mõnigi kord kokku puutunud sellega, et õpetajad võtavad klassijuhataja kohustused kanda vastumeelselt ja hirmuga, et ei tule toime. Edukalt ja rahuloluga saab aga oma tööd teha inimene, kes tahab seda teha, on enesekindel ja tunneb, et suudab protsesse juhtida.

Kooli tegevuse eesmärgiks peame õpilase isiksuse arengut. Õppekava täiustamise ja arendamise üheks lähtealuseks peaksid olema kooli õpilaste vanuselised, sotsiaalsed ja isiksuslikud iseärasused.

Milline on klassijuhataja roll?

Klassijuhataja on tänapäeval koolis pädevusprotsessi, sotsiaalse arengu juht, ta loob keskkonna, kus igal õpilasel on võimalik täita oma rolli, ning tunneb sellest rahuldust. Klassijuhataja kujundab klassi elu nii, et iga õpilane saaks sellest osa võtta, kaasa otsustada ja vas-

tutada, n-õ ohutus keskkonnas läbi proovida üht või teist tähtsat sotsiaalset oskust.

Tähtis on klassijuhataja roll klassisiseste suhete loomisel ja parandamisel õppetöövälistes tegemistes, ürituste organiseerimisel. Just tema saab palju ära teha klassikollektiivis meie-tunde tekkeks.

Pädevuste kujundamisel on klassijuhatajal eriline roll, sest just tema

- teab ja tunneb iga õpilase individuaalseid isiksuslikke iseärasusi;
- saab probleeme lahendada ja nõustab esmatasandil;
- on ühendav lüli, infovahendaja ja koordineeri kõigi lapsega kokku puutuvate inimeste vahel (kodu – kool, õpilane – aineõpetajad, õpilane – õpilane, õpilane – juhtkond, õpilane või lapsevanemad – omavalitsus, õpilane – koolipsühholoog, õpilane – sotsiaaltöötaja, kutsekoolides ka õpilane – praktikakoht jne);
- käivitab pädevusprotsessi oma klassis, kooli ja klassivälises töös;
- juhib õpilasi loovusele, omaalgatusele;
- propageerib demokraatlikku mõtteviisi ja juhib selle järgi tegevust;
- kujundab klassi mikrokliima ja kollektiivi;
- avardab laste silmaringi ja sisustab vaba aega;
- on ka ise kasvatusprotsessi osa.

Kui vaadata kohustuste hulka, mis klassijuhataja õlule langeb, on mõistetav mõne õpetaja vastumeelsus või eelarvamuslik suhtumine sellesse tööloiku. Tuleb endale aru anda oma töö eesmärkidest, sellest, mida ja millal tahetakse saavutada, ära teha.

Staažikaim
klassi-
juhataja
ELJU
LUBERG
tunnis.





Mängides
paneb
õpetaja
EPP TREIT
esimesel
päeval
reeglid paika.

JÜRI METSA
fotod

Klassijuhatajatöö Tootsi Põhikoolis

Oma tööd saab hästi ja rahuloluga teha vaid enast reflekteeriv õpetaja, kes on valmis arenema ning pidevalt teiste ja oma kogemusest õppima. See aga eeldab muutusi nii õpetajas endas kui ka juhtkonna suhtumises tema töösse.

Lähtuvalt toodust ja seoses uue õppekava rakendamiselega oleme Tootsi Põhikoolis klassijuhatajatöö ümber korraldanud. Juhtimise demokratiseerimine on viinud otsuste langetamise õiguse, kohustuse ja vastutuse üha enam täitva tegevuse tasandile. Teisalt on kasvatus-tegevuse loova olemuse, selle eneseregulatsiooni mõistmine viinud arusaamani, et jäikade ettekirjutuste ja korralduste tõttu ei saa õpetaja paindlikult oma tegevust planeerida.

Tsiteerime Reijo Wileniust: "Kasvatustegevust ei saa pikemat aega reguleerida väjastpoolt, kuna on oluline, kas ja kuivõrd tegutseja tunneb tegelikku olukorda ning milliseid kogemusi on ta tegutsedes saanud" (Kasvatuse eeldused, 1992). See viib omakorda vajaduseni kasvatus-tegevuse eesmärki pidevalt revideerida ja ümber kujundada.

Meil on klassijuhatajale antud suurem vabadus oma tööd korraldamisel. Kuna õpetaja vajab siiski toetust, kasutame lisaks ta igapäevatoole klassiga veel kaht töövormi:

□ veerandi lõpul esitavad klassijuhatajad kirjaliku töö analüüsi vastustena küsitluslehele – aruande;

□ toimuvad klassijuhatajate koosolekud-vestlusringid, kus saab käsitleda üleskerkinud probleeme ja kitsaskohti.

Küsimustik klassijuhatajale

Küsimustiku koostamisel on aluseks võetud kognitiiv-käitumuslik psühholoogiasuund, mida iseloomustab inimese vaatlemine ja ta käitumise seletamine mitmesuguste talle omaste mõtete ja arusaamade kaudu. Et mõista klassijuhatajat töö eesmärgistaja ja mõtestajana,

on vaja tunda tema kasvatusarusaamu, mis kujundavad ta kasvatustegelikkust ja juhvivad ta käitumist. Teisalt peab klassijuhataja kutsemeisterlikkuse tõstmiseks oma käitumist ja tööd sügavamalt mõtestama, kujutama ette oma rolli klassijuhatajana. (Õpetaja mõtlemisprotsesse ja arusaamu on põhjalikult käsitlenud oma magistratöös M.-L. Laherand.)

Eesmärgistades loob klassijuhataja võimaluse hinnata oma kasvatustöö tulemuslikkust.

Toome kogumi näidisküsimusi, millele toetudes saab õpetaja ise oma tööd analüüsida. (Sõltuvalt olukorrast koolis võivad küsimused muutuda.) *Missugune oli Sinu töö eesmärk klassiga sel veerandil?* • *Kuidas õnnestus eesmärgi realiseerimine (Sinu tähelepanekud tulemuslikkuse kohta)?* • *Millised olid probleemid, raskused töös klassiga?* • *Mida teed järgmisel veerandil raskusi tekitanud tööloigus teisiti?* • *Kui palju ja milliseid kontakte oli lapsevanematega – lapsevanemate koosoleku korraldamine (+ arutatud probleemid, vastuvõetud otsused, tehtud ettepanekud); vestlused lapsevanematega, kirjeldades lühidalt ka probleemi, kokkuleppeid ja tulemusi; kodude külastamised?* • *Ülevaade klassiga läbiviidud üritustest (+ hinnang, tähelepanekud).* • *Missugustel ülekoollistel üritustel osalesid koos klassiga, millised on Su tähelepanekud?* • *Tähtsamad klassijuhatajatundides käsitletud teemad.* • *Millised olid suuremad rõõmud ja kordaminekud töös klassiga?* • *Millised eesmärgid sead tööle järgmiseks veerandiks?*

Et ilmnes vajadus konkretiseerida eesmärke, on viimastes aruannetes õpetaja kajastanud planeeritavad sammud tööloikude kohta eraldi: üldised eesmärgid, töö lapsevanematega, lapsevanemate koosolek, nende kaasamine klassi ellu, õpilaspäevikud, klassi üritused, osavõtt ülekoollistest üritustest (või nende korraldamine), klassijuhatajatundide temaatika, koostöö aineõpetajatega.

Millised ettepanekud, soovid, küsimused on Sul ühisaruteludeks klassijuhatajate koosolekul?

Õppeaasta lõpul lisanduvad üldistavamad küsimused. *Missugustele tööloikudele tahad tulevikus rohkem tähelepanu pöörata? Mida plaanid teha neis teisiti?* ● *Missugused on Sinu tugevad küljed klassijuhatajana (mis Sul hästi õnnestub)?* ● *Missugused on Sinu ettepanekud klassijuhatajatöö korraldamiseks järgmisel õppeaastal?* ● *Millist konkreetset abi vajad klassijuhatajatöös?*

Küsimustik võimaldab klassijuhatajal

oma tööd analüüsida, teadvustada ja sõnastada töö eesmärgid;

hinnata eesmärkide realiseerimist ja analüüsida põhjusi (kogu klassi ja üksikute õpilaste seisukohast);

sõltuvalt eesmärgi täitmisest (või täitmata jätmisest) teha järeldusi ning püstitada uusi, täpsustatud töösuundi ja eesmäärke;

mõelda läbi tähelepanekud ja anda hinnangud klassile ja õpilaste koostööle, hinnates nii ka oma osa selles;

(Olen seisukohal, et andes ülevaate klassi tegevusest ja vaagides tulemusi suulises või kirjalikus vormis, tegeleb õpetaja muuhulgas ka oma töö hindamisega.)

pöörata tähelepanu positiivsetele külgedele ja rõõmudele töös klassiga;

(Minu eesmärk on, et õpetaja oleks positiivselt häälestatud ja märkaks head, hoides seeläbi teotahet ja häid suhteid õpilastega. Positiivsetel ootustel on oluline osa ka personaalse kontrolli tundes, s.o inimese usus, et suudab talle olulisi sündmusi mõjutada.)

Küsimustik aitab klassijuhatajal ja kõrvaltvaatajal (õppealajuhataja, kolleegid jt)

jälgida klassis toimuvat;

operatiivselt käsitleda esilekerkivaid probleeme klassijuhatajate ühisaruteludel ja teha ettepanekuid vajalike otsuste vastuvõtmiseks;

teha järeldusi klassijuhatajatöö olukorrast koolis, selgitada välja valupunktid ja püstitada olukorrast tulenevad põhieesmärgid.

Kui alustasime peaaegu neli aastat tagasi klassijuhatajatöö sellist analüüsimist, võis algul täheldada, et õpetaja tegi oma igapäevatööd sageli teadvustamata, sõnastamata. Sage-damini püstitas ta eesmärgid tööle oma tegevusest ning vähem õpilastes taotletavatest muutustest lähtuvalt.

Sõnastatud eesmärgid võis liigitada nelja suuremasse gruppi. Kõige rohkem püstitati õppe-dukuse ja õpioskustega seonduvaid ees-märke. Teisel kohal olid õpilaste isiksuseomaduste, suhtumiste ja hoiakute kujundamisega seotud eesmärgid.

Märgatav oli tendents, et püüti paljusõnaliselt isiksust kujundada ja vähem räägiti kujunemiseks tingimuste loomisest. Üsna võrdselt seati üles käitumisoskusi ja -harjumusi ning klassikollektiivi terviklikkust puudutavaid ees-märke (esimestes lähtuti rohkem õpilastest, teisi käsitleti enam õpetaja seisukohalt).

Mõningatel juhtudel ei seatud üldse varasemast tööst tulenevaid uusi eesmäärke, mis andis tunnistust töötulemuste vähesest analüüsimisest või napist analüüsioskusest.

Tulemused

Aastatega on taoline töökorraldus andnud märgatavaid tulemusi.

Kõik klassijuhatajad analüüsivad oma tööd ja teevad tähelepanekuid eesmärkide realiseerimise kohta. See annab tunnistust, et eesmäärke püstitatakse teadlikumalt.

Õpetaja oskab tulipunkte paremini ette näha, tunneb hästi oma klassi ja suudab prognoosida selles toimuvat.

Võrreldes varasemaga on eesmärgid rohkem konkretiseerunud, mis tähendab, et need on ka paremini saavutatavad ja tulemuslikkus kergemini hinnatav.

Enam märgitakse ja märgatakse positiivset klassi elus, nii kogu klassi kohta kui ka üksikute õpilaste tasandil.

Uued püstitatud eesmärgid on järjest konkreetsemad, mis annab tunnistust töö paremast läbimõtlemisest.

Vahel ei keskendutagi enam niivõrd möödunud perioodi eesmärkidele, kuivõrd saavutatule ja edasistele sammudele, mis ongi ju olulisem (lähtutakse konkreetsest ajast ja vajadusest).

Õpetajatel on ettepanekuid klassijuhatajatöö tõhustamiseks. See on üks oluline tulemus – õpetajate seisukohad on selginenud ja teatakse, mida tahta.

Antud käsitlus klassijuhatajatööst on vaid üks paljudest võimalikest vormidest ega pretendeeri täiuslikkusele.

Küll aga on niisugune töökorraldus võimaldanud mõtestada kogu kooli ja klassijuhatajate kui meeskonna tegevust ning luua süsteemi, mis ühelt poolt kätkeb endas klassijuhatajale antud suuremat loominguvabadust ja otsustamisõigust, teisalt toob aga kaasa suurema vastutuse ja eneseanalüüsi vajaduse.

Ettepanekud

Tuleks läbi viia Eesti klassijuhatajate kasvatusarusaamade, isiklike kasvatuseteooriate põhjalikke uuringuid;

senisest enam korraldada klassijuhatajate täienduskoolitust;

viia õpetajad kurssi tänapäevaste kasvatuseteooriatega, et nad saaksid oma tööst suuremat rahuldust ja tunneksid end reflekteeriva õpetajana.

Kirjandus

1. L a h e r a n d, M.-L. 1995. Õpetajate kasvatuseteooriad ja -arusaamad. Magistritöö. TPÜ Kasvatus-teaduste teaduskond, Tallinn.

2. L e p p i k, P. 1997. Õpetamine on huvitav. Tallinn.

3. Pädevustest õpetajale. Arusaamad õppesisu ühiskategoriatest. 1996. HM Metoodika- ja Koolituskeskus, Tallinn.

4. T u u l i k, M. 1995. Valikuvabadus elada inimesena. Haridustöötajate Koolituskeskus, Tallinn.

5. T ü r n p u u, L. 1994. Kooli arendamine: teooria ja praktika, I osa. Tallinn.

Ainestikukirjand funktsionaalse lugemisoskuse arendajana

MAIA MADISSO, TÜ dotsent

Kirjand peaks andma ülevaate mitte ainult kirjutaja väljendus- ja õigekirjaoskusest, vaid ka lugemisoskusest. Loomulikult just funktsionaalsest, eesmärgistatud lugemisoskusest.

Eelkõige ja kõige elementaarsemal kujul selgub selle lugemisoskuse tase juba teemast arusaamisel. Viimasel ajal on aga esimese riigikirjandi valusate kogemuste tõttu (teema *Aukartus elu ees*) erilist mõtlemisainet püüdlikult vältida üritatud.

Kas aga tasubki nii ettevaatlik olla? Põhja-naabrid näiteks ei ole.

Üks Soomes kasutatavaid variante on nn ainestikukirjand (1), mida pruugitakse paralleelselt meile tuttava tavakirjandiga, ainult kokkuvõtlikult ja lühidalt sõnastatud teemast lähtuvaga.

Loomulik on ja on ikka olnud, et eesti keele ja kirjanduse eksamil võib õpilane kasutada oma teadmisi pea kõigist õppeainetest, loetustkuuldust ja elust enesest.

Ainestikukirjand on kindla tööülesandega koolikirjatöö (kirjand iseenesest polegi ju žanrinietus, vaid tähistab kirjutamiskohta – kooli), mille puhul tuleb esiteks ja kõigepealt süveneda tööjuhisesse. Ainestikukirjandi tööülesanne on sõnastatud-vormistatud tavateemast konkreetsemalt ja põhjalikumalt.

Iseenesest pole see ju midagi uut. Kirjanditundides on ikka kasutatud ka ümberjutustusel-referaadilt kirjandile üleminekuvarianti. Seda on tehtud eriti nooremates klassides (2; 3 ja 4). Meeldetuletuseks üks aastatetagune tööülesanne (4, lk 106) noorematele.

MÄNG – VÕISTLUS – VÕITLUS – VÕIT

(Paavo Kivise järgi)

1962. a maailmameistrivõistlustel püüdesid Brasiilia meeskond ja tema jalgpalligeenius Pele oma teise meistritiitli poole. Mängus Tšehhoslovakkia vastu vigastas Pele end rängalt, jäi küll väljakule edasi, kuid iga kokkupõrge vastasmängijaga viinuks ta ilmselt haiglavoodisse. Jalgpallis on aga mees-mehe kokkupõrked kõige tavalisem asi. Need olid lausa igal sammul möödapääsmatud ka selles mängus, kus vastamisi olid meeskonnad, kel mõlemal kuldmedal käeulatuses.

Tšehhoslovakkia kaitsjad teadsid väga hästi, et Pele on vigastatud, et ta on Brasiilia parim ja kardetavaim mees platsil. Nad teadsid ka, et Brasiilia meeskond on ainus takistus teel esikohale, et pruugiks vaid korra ja isegi määruste piires Pelega kokku tormata – ning võit, au ja kuld võivad saada nende omaks.

Tööülesanne: jutustage, kirjeldades üksikasjalikult ka seda, kuidas kulges edasine mäng.

Ainestikukirjand erineb tavakirjandist

Ainestikukirjand kontrollib, kuidas kirjutaja suudab alusteksti analüüsida ja seal olulist leida, teksti tõlgendada/tõlgitseda ja hinnanguid anda.

Parim lugeja on teatavasti kriitiline lugeja, kes oskab näha ka alusteksti problemaatilisi kitsaskohti ja küsitavusi, kui need on olemas.

Ainestikukirjand eeldab kindlat lisamaterjali, milleks võivad olla artiklid, ilukirjandus, ka graafikud ja pildid. Tööjuhises peab aga osutama, millisele materjalile osale ja kuidas tuleks orienteeruda.

Tegelikult kujutavad ainestikukirjandi üht varianti ju ka sellised tuntud esitused, mille puhul on antud ainult moto, teema aga tuleb kirjutajal endal sõnastada. Tavaliselt teemakirjandilt ainestikukirjandile üleminekuvormi kujutavad endast niisugused, kus lähtutakse mitte lihtsalt motost, vaid mingist pikemast lõigust. Noore inimese küpsedes avardub teemaring, lisandub sügavam analüüs.

Ülesande esituse põhiosad:

- sissejuhatav ehk alustekst;
 - tööülesanne;
 - pealkirjastamisjuhised (kui pealkirja pole antud).
- Olgu siinkohal pakutud komplekt ainestikukirjandimaterjali, mille esimesed näited kujutavad endast nn üleminekuvariante.

■ Ühes hiljutises riigikirjandis oli lõik: *Kindel on see, et iga uus sugupõlv toob endaga kaasa midagi head ja iga surev sugupõlv viib endaga hauda midagi halba.*

Õeldud on aga ka, et ajalugu õpetab seda, et temast iial midagi ei õpita.

Kuidas suhestate need lõigud?

Kirjutage sellest teemal *Erinevad sugupõlved*.

■ Meis kõigis on auahnust, ehkki küll erineval määral.

Kas auahnus on pahe? Kas auahnus on edasiviiv jõud? Või veel midagi?

Kirjutage auahnusest ja pealkirjastage oma töö.

■ Valige kahest järgmisest lõigust üks ja sõnastage see kirjanditeemana natuke lühemalt. Kirjutage sel teemal.

Õeldakse, et lõhkumine on loomalik. Ei ole ikka küll. Olete te näinud mõnda looma, kes ajaviiteks lõhub oma liigikaaslaste elukohti? Alati on selleks mingi tungiv põhjus.

Elu on nagu sõlmiline köis, mille iga neetud aasa juures peab inimene üksipäini pusima.

■ Valige kolmest reklaamiteemalisest lõigust üks oma kirjandi motoks. Sõnastage ise teema.

Reklaamispetsialist W. Rogers on irooniliselt öelnud: "Reklaam on see, kui õnnestub müüa kaupa, mida inimene ei vaja, raha eest, mida tal parajasti ei ole."

Reklaamikunst on elitaarkunst: see mõjub paljudele, kuid mõistavad vähesed.

Hoolimata rahva tõekspidamisest, et toodete propageerimine on "madalalt lendavate hanede püüdmiseks", on reklaami missiooniks siiski inimeste aitamine.

■ Lugege läbi järgmised artiklikatkendid. Sõnastage loetu alusel võimalikud kirjanditeemad. Võite kirjutada ka artikli teemal Sõiduplaaniühiskond.

KELL TIKSUB INIMEST AHISTAMA, AJAL ON ALATI AEGA

(Annika Alasoo, Jüri Saar, Herki Köbas)

Vähemalt viis tuhat aastat tagasi mõtles inimene välja tunnitäpse päikesekella, et see aitaks aega arvata. Nüüdseks on sekundi murdosi mõõtev kell haaranud võimu inimese ja ta aja üle – ilma ajatabeliteta variseks tsiviilmaailm kokku.

Juba inimese sünd pannakse kirja minuti täpsusega. Me oleme ajatabelitesse kammitsetud sünnist surmani. Koolipäev algab kell kaheksa, loeng ülikoolis veerand üheksa ja tööpäev minuti pealt üheksa.

Vastsündinu elab looduse tarkuse järgi, kuid kellaühiskond hakkab tallegi varakult aega selgeks õpetama. Alles see oli, kui kasvatusraamatuid järgivad emad andsid titele süüa rangelt iga kolme tunni takka, mitte siis, kui imik näljast karjus: ema kuulas kella, mitte tarka last.

Praegu püüavad emad pigem lapse aja järgi toimida, pahandavad aga ikkagi, kui mees hilineb õhtusöögile poole tunni jagu.

Nagu üha täpsem kell on tuksi keeranud inimese vabaduse kasutada aega omatahtsi, on inimene talle samaga vastanud, rikkudes ära kella ilusa näo. Lisaks ajale näitab moodne kell ka telepilti ja mõõdab kandja pulssi, on kalkulaator ja nimemärkmik või mängib muusikat.

Kellassepp Raimo Rajaste sõnul on tema ametiga inimene suhtumises aega eelkõige praktik. "Teoretiseerida võivad hauakaevajad, kirikuõpetajad ja astronoomid," leiab ta. "Juba mu kellassepast isa õpetas, et aeg on meiesugustele elatusallikas."

Teoloogiharidusega Meelis Friedenthal on tähele pannud, et tallinlane arvestab aega veerandtunni kaupa, tartlane räägib poolest tunit, aga Võrumaal on kolm tundi paras ajaühik. Kas võrukatel jääb sellepärast midagi tegemata? Kas tallinlasel jääb aega mõelda, kuhu ta tormab ja kas ta on õnnelik?

Arvutigraafik Margus Nõmm ei püüa aja üle kontrolli saavutada. "Ajast ei saa üle olla," leiab ta. "Ajaga saab olla vaid võrdne partner."

■ Lugege läbi katkendid Kärt Hellerma artiklist ja Kivisildniku kommentaar sellele artikli-

le. Sõnastage mõlema artikli põhiteesid ja võrrelge neid.

Kirjutage teemal *Moraal ja tänapäev*.

KURJUSE KULTUUR AJAB JUURI

Kas moraal on vanamoodne nähtus?

(Kärt Hellerma, PM, 13.05.1999)

Tänases moodsas kunstis – ka kirjanduses ja filmis – toimuvad vastuolulised arengud. Eelnev kultuurikontekst mõtestatakse ümber, vanu autoriteete tõstetakse pjedestaalilt, uued ja skandaalsed kerkivad asemele. Maad raputavate mängude õigustuseks on "enesetsensuuri piiride laiendamise" kava ning piiramatut loominguvabaduse kuulutamine. Nii juhtubki, et headus ja kurjus eksisteeriks kui väljaspool kultuuri, igavate väikekodanlike postulaatidena, millest tänapäeva vaba ja moodne inimene kõrgilt üle vaatab.

Kust pärineb see ekstsentriliste paraad? Meediaajastule omases lihtsustamise vaimust? Kultuuri eelistavaks sisuks on muutunud vaatamäng, atraktsioon, sest see nõuab vastuvõtjalt kõige vähem omapoolset pingutust. Isegi pastoreile heidetakse juba ette, et nad pole osanud usku muuta "peibutavaks". Tõrjuv suhtumine iseseisvalt mõtlevasse inimesse levib hoogsalt nagu mõni uue aja katk.

....

Neid, kes moodsa kunsti taise ja roppude tekstide ees kimbatust tunnevad, pole sugugi nii vähe. Ainult nad ei julge häält tõsta, sest kardavad näida tädilikult vanamoodsad, nagu lollikesed Ivanid vene muinasjutus.

....

Ent usaldagem rohkem oma tervet vaistu. Sügavamate valikute, nimelt pimeduse ja valguse tasandil pole õigustatud ükski aktsioon, mis inimeste hingelist tasakaalutust ja väärtusetuse tunnet süvendab.

KAS MORAAL ÕILISTAB?

Moralistid peavad inimesi süüdimatuteks.

(Kivisildnik, 1999)

Õhk on eetikast paks. Loomingu viimane number oli pühendatud Kuradile, Vikerkaare viimase numbri kaanel vaatab lasteporno vastu ning Kulturi ja Elu viimase numbri tagakaanel näeme kanepilehte ning loeme: tuhat võimalust kasutada kanepit. Päeva- ja nädalalehed annavad lehekülgede viisi lugusid moraaliteema kohta.

Teemasse süvenemata võib jääda mulje, et eetika on roppuse puudumine. Mis on eetika ja eetilise kunst, selle üle arutavad vähesed. Kõige fundamentaalsem kirjutus sellest sarjast on Kärt Hellerma lugu "Kurjuse kultuur ajab juuri".

Lühidalt väidab Hellerma, et amoraalne kunst, mis kujutab roppust, vägivalda jms, pole õigustatud, sest see süvendab inimese hingelist tasakaalutust ja väärtusetuse tunnet. Jättes kõrvale selle, kas saab süvendada emotsiooni, mida olemas ei ole, ja kas olemasoleva tunde süvendamine on vähem õigustatud kui olemasoleva tunne ise või kuidas puutub emotsioonidesse

amoraalne intellektuaalne kunst, jääb meil siiski arutada moraali põhiprobleemi üle.

See on – kust tuleb moraal ja kuidas see toimib. Hellerma on sellele küsimusele vastanud poeetilises keeles: “Pimedus on inimlik, valgus aga jumalik. Oma sära ja suurusega muudab valgus inimese alandlikuks, lähendab kõrgemale harmooniale. Ainult et tänapäeva mõistuseinimesel pole seda kerge kogeda, sest valgus toimib pigem ilmutuse kui teadmise tasandil.”

Valgust kasutab Hellerma kõige moraalise ja pimedust amoraalse tähenduses. Jutu mõte on selles, et moraali allikad on irratsionaalsed, väljaspool inimese mõistust ja tavakogemust asuvad. Kas amoraalsed teod ja amoraalne kunst on teist päritolu, ärme küsime, vaid arutame teemal, kas moraalise ja amoraalse kunsti toime on oluliselt erinev.

Moraalne kunst muudab inimese alandlikuks ja lähendab teda kõrgemale harmooniale. Ütleme, et see on nii. Ja nõustume väitega, et amoraalne kunst süvendab inimese hingelist tasakaalutust ja väärtusetuse tunnet. On siin põhimõttelist vahet?

Kas inimene, kes ei saa oma mõistust usaldada, sest kõige põhimõttelisematele küsimustele tuleb otsida vastust väljastpoolt mõistust ja argikogemust, saab jääda tasakaalukaks ja väärikaks? Millise väärikuse saab anda inimesele seisund, kus ta ei saa ennast usaldada ega oma tegude eest vastutada? Moralistide meelest on inimene süüdimatu, sest ta ei tea, mis on hea ja mis on halb. Moralistid peavad täie mõistuse juures olevaid inimesi süüdimatuteks ja arvad, et nende seisukoht annab inimestele rohkem enesekindlust ja eneseväärikust.

Midagi ebaloomilisemat on raske ette kujutada, aga ega moralistid väidagi, et moraal on loogiline. See on jumalik. Kas aga inimese loomulikku olekut ebaloomlikuks pidav alandlikkus on erinev tühisuse tundest, mida tekitab tungielu kujutav raamat? Ei ole. Inimene on tühine, nii panga ilmeksimatuse kui jumala halastamatuse kõrval ning moralisti allkirjaga süüdimatuse tunnistus ei tee kedagi väärikaks ega enesekindlamaks.

Moraaliprobleemi ei oleks, kui kõigil oleks pidev ilmutus ja kõikide inimeste pidevad ilmutused oleksid täpselt ühesugused. Pidevat standardilmutust ei ole olemas ja moraal ei tööta.

■ Jõuluevangelium teeb hardaks. Jõulud on pühad. Me kõik usume – kas kellessegi või millessegi. Aga kirikumees Toomas Paul on ka öelnud, et suurem osa eestlasi on pigem ebausklikud kui usklikud. Ta on ka arvanud, et Jeesusele võib vaid kaasa tunda, et ta pidi sündima just jõulu-ajal, kui kõigil on nii kiire (PM, 24.12.1999).

Lugege läbi katkendid kahest järgmisest artiklist ning kirjutage teemal *Usk ja meie*. Võite teema sõnastust ka veidi muuta.

KÜÜNLATULI NÄITAB TEED KOJU

(Ivi Drikkrit, PM, 23.12.1999)

Homme ei sütti küünlad mitte ainult kuuskedel, vaid ka tuhandetel, võibolla sadadel tuhan-

detel kalmudel. Need on mälestused, mis soojendavad, ja sidemed, mis kestavad.

Mul on kotis küünal, tikutops, vanad kindad ja pehme lapp. Taevas pole veel ei öösinist ega isegi öhtuhalli, nii et on aega üle vaadata, mida homseks veel sättima peab. Kokku korjama tuultest pillutatud oksad, puhtaks pühkima poriseks pritsitud hauatahvi, lumest raputama pohlapärjad.

Jõululaupäeval on kalmistul palju rahvast.

.....

Üks Abruca mees olla selgitanud tormiraginat räästa all nõnda: surnute hinged käivad meie kuivatatud lesti närimas. Saaremeeste naljade rümedus mõjub kuidagi usaldusväärsest ja ma vaatasin kahtlevalt rõdule, kus tuul veeretab kolinal tühja lillepotti. Hakkasin mõtlema, kas nad kõik oskaksidki minu rõdule tulla, kui niisugune asi peaks võimalik olema. Kust peaksid nemad teadma, et mina olen siin, selles kohas, et mu laual on öö läbi toit ja vein.

JÕULUD KUI KAUBANDUSPÜHAD

(Postimehe arvamus, 1999, lk 12)

Eestlaste tänaseid jõulupühi tähistab ostu-
buum.

Jälle on käes aeg, kus eestlane avab lahkelt oma rahakotirauad, nii et kroonid otse voolavad kaubamajade, marketite ja poodide kurku.

Jälle on käes aeg, kus eestlane hakkab endale intensiivselt hammastega auku kaevama. Süldikausid seisavad uhkes reas, verivorst säriseb pannil, kapsad hauduvad potis. Ja kiirabi-
arstid on end valvele seadnud, et vajadusel sireeni huilates sõita liigsööjate vaevusi vähendada. On jõluaeg, on kinkide tegemise aeg, on söögiaeg.

Uue isolemise aegu ning alatasa muutuvast maailmas on märksõnad saanud teise mõtte ja sisu, ehk küll väline kest on samaks jäänud. Mida aasta edasi, seda rohkem ja rohkem on jõuludest saamas kaubanduspühad, kuigi kodudes põlevad kuuskedel küünlad nagu vanasti, pastorid peavad jõulujutlusi ja kirikudki ei jää tühjaks.

Pikki aastaid võõrvõimu surve all tundsid end jõulude ajal kuuse alla kogunenud peaaegu riigikukutajatena. Terasemad pereemad-isad olid juba ammu enne jõule hoolitsenud selle eest, et defitsiitsed küünlad koju valmis muretseda. Siis tuli suur mure, kuidas kuusk vaikselt ja märkamatuult just jõululaupäevaks koju saada. Ja kuigi raha oli vähe, ei tekkinud sellest tüli, sest saada, eriti enne jõule, polnud niikui nii suurt midagi.

Härdamad käisid kirikus jõulujutlust kuulamas. Riigitruumad seisid kirikute uste taga ja tähendasid kirikuskäijaid paberile, et hiljem ette kanda sinna, kuhu vaja.

Tegemist oli kõigil kuhjaga – ikkagi jõluaeg.

Traditsioonide sidemed, mis eestlasi eisiisade tavade mõtte külge köitsid, on lõdvemaks jäänud. Aina vähemaks jääb neidki, kes püüavad jõulude aegu oma sisemusse süüvida, et iseenda ja maailmaga rahu teha, lähedaste ja pereliikmete

seltsis vaikselt küünlaid põletada, mõtteid mõlgutada, lahkunuid meenutada.

Täna ei ole muret ei kuuse, küünalde ega kirikuga. Täna on mureks on raha, mis jõuluajal hea-parema muretsemiseks ära kulub. Raha ei ole kunagi palju, aga ometi on kaubamajades ja marketites tunglemine, sest pühad tahavad pidamist ja keegi ei taha naabrist viletsam olla. Nii ongi saanud jõuludest tänaseks kaubanduspühad, mis oma esialgset, pärimustel põhinevat mõtet ja sisu küll pisitasa, aga see-eest järjekindlalt kaotama hakkavad.

■ Võtke kirjandi pealkirjaks järgmise artikli alapealkiri. Leidke artiklikatkenditest need väited, mida sooviksite edasi arendada. Ka need, millele sooviksite vastu vaielda.

THE END

Kes on meid mõjutanud sajandi viimasel aastakümnel?

(Kaur Kender)

Ma loodan, et tegu on minu viimase kolumniga, mis ma eesti keeles kirjutan. Loodan, et eesti keel lõppeb ja palun Jumalat, et mul kunagi poleks enam vaja seda rahanatukest, mis kolumni kirjutamise eest Eestis antakse. Sest öelda ei ole mul kunagi kellelegi midagi olnud.

Kallid sõbrad, ma tõmban joone alla ja annan alla, kuid alt ei vea. Millenniumi-ihaga vastu ei saa isegi mina. Kui rahvas tahab, et vahetuks – vahetugu!

Kusagilt on meelde jäänud, et üheksa kümnendikku kõigist kunagi elanud inimestest elab just praegu. Seega arvan ma, et aastatuhande tegijaid tuleb valida nende hulgast, kes on meie elu kõige rohkem mõjutanud viimase kümne aasta jooksul.

Tunnista nüüd mulle ausalt, kallis sõber, mis on sind rohkem mõjutanud, kas hilise Wittgensteini filosoofilised investigatsioonid või aegluubis jooksva Pamela Lee Andersoni hiline rinnapartii. Kui võrrelda varast Wittgensteini hilisega ja varast Andersoni hilisega, kas pole siis aus tunnistada, et Andersoni areng on kaugelt muljetavaldavam (kas peaks ütleva: silmanähtavam või isegi käegakatsutavam?) kui Wittgensteini oma?

Ütle mulle palun veel, mis on olnud olulisem enamuse eestlaste jaoks, kas esimese eestikeelse piiblitõlke ilmumine kunagi ammu-ammu (ilmselt isegi enne minu sündi) või subtiitritega varustatud Santa Bold Dallas Dünastia Maria?

Millised (pool)alasti kehad on tekitanud siin väikesel maal suuremat elevust ja (ühiskondlikku?) erutust, kas Michelangelo Sixtuse kabeli laemaalingud või Kristiina Heinmetza foto Kroonika esikaanel?

Kas sellele rahvale on rohkem ilusaid hetki pakkunud Bach'i muusika või hoopis euroviisiooniduo Lolita ja Humbert-Humbert, lauldes "Kaelakee häält"?

Kas on võrreldav Juri Lotmani panus eesti inimese maailmatunnetuse avardamisel Gunnar Aarma ja Luule Viilma omaga?

Kumb hoone on tähtsam ja kummas me roh-

kem teame, kas Peeter I majast Kadriorus või president Meri eramust merekaldal? Kumb rohkem loeb?

Kes on rohkematele inimestele valgustanud olemise tagamaid, kas Betti Alver või Kärt Karp? Kummal neist on meie isegi täna ja homme midagi uut öelda?

Mis on rohkem ja otsesemalt eestlaste elu-olu mõjutanud, kas Ameerika avastamine (ka see juhtus vähemalt sada või isegi kakssada aastat tagasi) või Hansapank?

Marx ja Engels vs Aarma ja Võrno? Pole mingit küsimust! Iga keskkoolilaps teab, kes on olulisemad.

Kas on olulisem Tartu Ülikooli või hoopis Õnne 13 järjepidevus?

Mille pärast on rahvas rohkem lärmi tõstnud, kas selle üle, et filosoofia ja maailmakirjandus on eesti keeles ülilahjalt esindatud või PAL-SECAM süsteemivahetuse üle?

Mille üle tuntakse suuremat rahulolematust – kas oma mõtlemisvõime puudumise või oma palga väiksuse üle?

Kas ma jätkan või ei?

Ma vaatsin seda rahvast ja see, mis ma nägin, ei meeldinud mulle. Ma ei saa rahvast muuta. Ma otsustasin, et muudan ennast. Kohe. Nüüd. Praegu. Igaveseks.

Ma muutusingi! Mul on küll veel natuke raske leppida sellega, et aastatuhat kohe vahetub, kuid loodan, et ma varsti harjun. Ja ma pingutan – teate, vaatan isegi telekat ja loen hoolega lehti ja kuulan raadiot. Eriti meeldib mulle üks jutusaade, kus räägivad kolm väga tarka ja vaimukat ja ilusa jutuga meest. Ma hästi ei kuulnud, aga nimed olid vist BB Buick, Dildo ja Dumb. Nemand kolm ongi kõige olulisemad inimesed. Üldse. Igal pool. Igal ajal.

Millennium tuleb ka mulle! Hurrrraaaaaa!!!

■ Lugege läbi katkendid Ago Künnapi artiklist Eesti keele areng maailmataustal (ÕpL, 17.12.1999).

Sõnastage põhiteesid.

Kirjutage teemal Eesti keele ja eestlaste tulevik. Kirjutage oma mõtteid.

....

Michael Krauss on ennustanud, et 150 aasta pärast on maailma praegustest keskeltläbi 6000 keelest alles parimal juhul 3000 ja halvimal juhul 300. Ta meenutab Peter Ladefogedi näidet Aafrikast, kus kiiresti väljasurevat dahalo keelt kõnelev isa räägib naerunäolisena sellest, et tema pojad kõnelevad ainult suahiili keelt. Isa uhkus on mõistetav: pojad on õppinud suahiilikeelses koolis ning teavad igasuguseid asju. Rahulolevalt naerataw dahalo isa on selle protsessi võrdkuju, mis hävitab praegu näiteks Venemaal paljude teiste keelte hulgas ka soome-ugri ja samojeedi keeli. Kas ja kunas jõuab kätte see hetk, kus eesti vanemad tunnevad uhkust selle üle, et nende lapsed oskavad ainult inglise keelt? Oma laste inglise keele oskuse üle uhkust tunda me oskame juba praegu ja selles pole midagi laiduväärset. Ainult kas pole sellega tule-

vase kõikematva laviini esimesed kivikesed vee-
rema läinud? Ma ei hädalda ja ega hädaldami-
ne aitakski. Ma püüan toimuvat lihtsalt mõista
ja tulevat ette aimata.

Toomas Liiv on hiljaaegu väitnud, et eesti
keel sulab soome keelde. Tema väitest on kinni
haaranud Kalevi Wiik ning kirjutanud ajalehes
"Turun Sanomat" 13. mail 1999 artikli "Eesti
soomestub". Eestlaste soome keelele siirdumise
stsenaariumi näeb ta järgmiselt. Eesti-soome
keelepiir nihkub sedamööda, kuidas Soome tele-
visiooni leviala laieneb, põhjast lõunasse kuni
Võrumaani välja. Keelevahetus toimub nii, et
iga uus sugupõlv kõneleb soome keelt paremini
kui eelmine. Pöördemoment on siis, kui noored
hakkavad omavahel eesti keele asemel meelsa-
mini soome keeles rääkima. Wiik oletab, et kõne-
alune üleminek toimub 200–500 aasta pärast.

Mati Hint on pidanud soovitatavaks eestlaste
üleminekut soome keelele või vähemalt mingi
eesti-soome keelekuju teket, mis suurendaks ühe
läänemeresoome keele ühiskõnelejaskonda.
Suurema kõnelejaskonnaga keel suudaks pare-
mini vastu seista inglise keele levikule eestlaste
seas. Mõte pole ju iseenesest laita, kui mõelda
nii, et eesti keele päästmiseks kõlbavad mista-
hes vahendid. Iseasi on see, kui võrd see on teos-
tata.

....
Kaldun ikka selle n-ö klassikalise malli poo-
le, et kõige tõenäolisemalt läheme ühe või teise
stsenaariumi järgi vähehaaval üle inglise keele-
le – kogu maailma praegusele lingua franca'le.
Mingeid ajamääranguid ei oska ma Wiiki kom-
bel küll pakkuda. Usun, et selle ülemineku alg-
tapp on inglise sõnade tulv eesti keelde – Hindi
moodi öeldes "üle mõödupiiri". Selle eest pole
meil pääsu.

Rõhutan taas, et ka see ei anna põhjust tar-
betuks hädaldamiseks. Mida põlvkond edasi,
seda vähem valus on oma kunagise emakeele
minetamine. Keelevahetusprotsess muutub pea-
gi inimestele vaevumärgatavaks ega tekita
enam tugevaid emotsioone. Seda enam, et siis
pole meid, praeguseid südamevalutajaid, liht-
salt juba ammu elavate kirjas.

....
Kõik see ei tähenda vähimalgi määral, et
peaksime loobuma võitlusest eesti keele säili-
mise eest, hoolitsemast tema arengu eest kul-
tuuri ja teaduse keelena. See oleks sama, kui
küsiksime, milleks üldse elada, kui meid nagu-
nii ootab surm. Ometi me elame ja teeme kõik
selleks, et meie elatav elu oleks võimalikult ela-
misväärne. Võideldes siis, sest selle võitluse tu-
lumuseks on vähemalt eesti keele elua pikene-
mine.

■ Lugege Rein Kuresoo artikkel *Kelle oma on
loodus?*

Kirjutage, miks ta ütles keskkonkakaitsete-
le ja teelaiendajatele, et nende võitlus pole te-
ma võitlus.

Mida looduses ja kelle eest kaitseksite ise?

Kuidas tuleks loodust kaitsta?

Kirjandi pealkirjaks jäägu artikli pealkiri.

Varakevadel oma maakodu poole sõites nä-
gin linna serval oma tosinajagu inimest maan-
tee ääres seismas ja sõrmega üles puude poole
sihtimas. Mõtlesin kohe – head see ei tähenda,
kui sõrmega puud sihitakse. Järgmisel päeval
selgus, et ma ei olnud eksinud. Helistas üks kol-
dulinna rohelistest ja rääkis, et maantee laien-
damise, asfalteerimise ja kurvide õgvendamise
tõttu kavatakse teeservast palju puud maha
võtta. Teetrass oli juba maha märgitud, buldoo-
serid sööstuvalmis ja saed teritatud. Viimasel
hetkel kutsuti kokku linna puude mahavõtmise
komisjon, millesse kuuluvad roheliste esindajad
– et ei saaks öelda, nagu poleks projekti avalik-
ustatud.

Rohelised käitusid nii nagu neilt oodataksegi
– nad väitsid ägestudes, et nii palju ja nii ilu-
said puud ei tohi maha võtta. Tee projekteerijad
seletasid, et puud võetakse maha euronormatiiv-
ve järgides, rohelised vastu, et pistke endale
sinna kohta need euronormatiivid ja üleüldse
pole seda teed meile vaja. Üks ühiskondlik kesk-
konnakaitsja pöördus minu poole – sina oled loo-
duskaitaja, tule ütle oma kõva sõna.

....
Nii sünnibki praegu loodusega üha rohkem
seesugust, mille vastu peaks valjul häälel pro-
testeerima. Aga keegi ei mürista ega karju, väi-
ke kodanik vaatab ootavalt "roheliste" poole ja
ehmatusega märkas, et minu kodulinna rohe-
lised ootavad algatust minult. Aga mina ei taha
pidada võõraid lahinguid. Pealegi ei oska ma
näha riigi- ega linnaametnikes vaenlasi või
vastaseid. Ma näen selgesti vaid nii ametnikke
kui ka kodanikke vallanud apaatiat ja see on
kõigist võimalikest vastastest üks võimsamaid,
apaatia on väga nakkav.

Looduskaitse põhineb usul, nagu peaaegu
kogu muu inimtegevus. Usku, et loodust tuleb
kaitsta, saab suuremaid sekeldusi vältides
vaidlustada vaid mõne haigla palatis. Kui hak-
kaksime inimesi selle usu suhtes järjekindla-
malt küsitama – mida nimelt, kelle eest ja mil
viisil kaitsta, saaksime määratu hulga erine-
vaid arvamusi.

....
Mida suuremad ja kõledamad on linnad, se-
da enam leidub seal aktiviste, kes peavad en-
nastalgavaid lahinguid selle eest, et iga ühe-
silmne ja kolmejalgne koeraniru leiaks tee koer-
te turvakodusse ning et elektriliinide all ebard-
likeks kasvanud ja vaevatud paplite võras ei kõ-
verdataks ainsamatki oksaraagu.

Kirjandus

1. M i k k o l a, A.-M., Y u l i n, A., K a u p p i n e n, A., K o s k e l a, L., V a l k o n e n, K. 1999. Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja, WSOY.
2. R ö i g a s, M. 1979. Ümberjutustuse ülesanded keskastmes. – Nõukogude Kool, nr 6.
3. R ö i g a s, M. 1981. Ümberjutustusest kirjandi sisese juhutuse ja kokkuvõteneni. Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976–1980. Keel ja kool. Tallinn.
4. R ö i g a s, M. 1983. Etteütlisti ja ümberjutustusi VI–VIII klassile. Valgus, Tallinn.

Loovkirjutamine võõrkeeletõpetuses

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

Kirjutamine kui vahend kirjanduslike tehnikate omandamiseks.

Kirjanduslike tekstide kirjutamine on kirjutamise kõrgemaid vorme ja mitte iga õpetaja ei julge seda oma õpilastega võõrkeeletunnis praktiseerida.

Kirjanduslike tehnikate tundmaõppimise kaudu on võimalik arendada kirjanduslikku väljendusoskust nii ema- kui ka võõrkeeles, samuti äratada huvi kirjanduse vastu üldse.

On tõsi, et kirjanduslike tekstide kirjutamine eeldab üpris head keeleoskust. See ongi peamiseks põhjuseks, miks seda meetodit tavalises keeletunnis suhteliselt harva kohtab. Samas on lihtsamaid kirjanduslikke vorme võimalik kirjutada ka vähese keelelise materjaliga.

Keeleoskusest olulisemaks tuleks aga pidada erinevate kirjanduslike tehnikate ja nende stiilielementide põhjalikku tundmist. Neid tuleb õpilastele seletada teooria ja näidete abil, et nad õpiksid eri tehnikaid võrdlema ja imiteerima.

Põhimõtteliselt võib keeletõpetuses kasutada ja jäljendada kõiki kirjanduslikke žanre, arvestades nende raskusastet ja õpilaste taset. Kuid uurimused on näidanud, et õpilased, eriti teismelised tüdrukud, kirjutavad kõige meelsamini luuletusi (7, lk 20).

See kehtib ka võõrkeelte kohta, milles tehakse mõnikord just esimesed katsed väikeste lihtsate „oma“ luuletustega. Tulemus ei ole selisel juhul mitte täidetud ülesanne, vaid väike teos, kus on esiplaanil oma teemad ja ideed ning väljendusvahendiks õpitav võõrkeel.

Algastmes on soovitatav enne luuletuse kirjutamist ette anda mingi konkreetne struktuur, mis on õpilastele kirjutamisel abiks ja eeskujuks.

Hästi sobib selleks näiteks „Elfchen“ – ühe-teistkümnest sõnast koosnev ning kindla skeemiga riimiga luuletus (3, lk 101; 5, lk 116). Üksteist sõna jagunevad viiele reale järgmise põhimõtte alusel:

1. rida 1 sõna värv, vorm, nimi
2. rida 2 sõna midagi, millel on see värv, vorm
3. rida 3 sõna kus ta asub
4. rida 4 sõna vaba, jutusta lihtsalt edasi
5. rida 1 sõna lõpp, puänt

Toon paar näidet antud skeemi illustreerimiseks. Neist üks pärineb W. Leimeieri koostatud loovate ülesannete kogust „Ein herrenloses Damenfahrrad“, teine käesoleva artikli autori enda sulest.

*Stille
kein Schritt
auf den Straßen
der Nebel schreit leise
Krimizeit (5, lk 116.)*

*Schwarz
die Nacht
in meiner Seele
nie wieder neue Hoffnung
Trauer*

Nagu toodud näidetest nähtub, ei ole selliste luuletuste kirjutamiseks vaja tunda kuigi palju keelendeid või grammatilisi struktuure, küll aga tuleb hoolikalt läbi mõelda, mida tahetakse öelda ja kuidas seda teha võimalikult napisõnaliselt etteantud reeglistiku alusel.

Tähtis pole ju ainult luuletuse vorm või sõnade arv, vaid eelkõige selle sisu ja sõnum luhejale.

Edasijõudnutega võib lüürika valdkonnas ka keerulisemaid vorme katsetada, siiski peaks arvestama, et igaüks ei tunne vajadust ennast poeesia abil väljendada. Seetõttu peaks luuletuse kirjutamine olema vabatahtlik, sama kehtib ka valminud tööde ettelugemise kohta.

Kui palusin viienda kursuse saksa keele eriala üliõpilastel väljendada ennast ükskõik millises kirjanduslikus žanris teemal „Die Bedeutung des Glücks“, valis üle poole just luule – tõsi, tegemist oli sajaprotsendiliselt naissoo esinajatega.

Järgmised kaks luuletust näitavad, kui erinevad olid tulemused, seega ka üliõpilaste mõtted ja arvamused õnnest.

*„Bist du glücklich, mein Schatz?“
So hast du gefragt. Und ich sag' nichts.
Was bedeutet denn das Glück?*

*Ich dachte an mein Leben zurück
– es ist ja noch nicht so lang –
und sah überall ein bißchen Glück
oder spürte einen glücklichen Zusammenklang.*

*Glück mit fünf war: Mutti und Vati
und keine dunklen Nächte allein.
Glück mit zehn war Freundin Kati
und Sommer bei Oma und Puppe Kai.
Glück mit fünfzehn – das waren die Jungs!
Und Träume und Zukunft und Hoffnung.
Glück mit zwanzig war die weite Welt
und verschiedenste Leute, darunter ich selbst!
Glück mit fünfundzwanzig – ja, das bist du
und Liebe und Wärme und ...
Glück mit dreißig – was wird das denn sein?
Das weiß nur das Leben allein.*

*„Bist du glücklich, mein Schatz?“
So hast du gefragt. Und ich sag': JA!
Weil Glück sind gute Menschen um uns,
und Glück bist du.*

(Küllil, saksa keele eriala 5. kursus.)

*BESTREBEN
Du, mein Freund,
so kritisch und karg.
Du unruhige, unzufriedene Seele,*

*bei Sonnenschein
denkst Du an Regen,
bei wahren Gefühlen
an Lüge und Schein.*

*Hoffst, in goldenem Wagen
führe Dein Wohl zu Dir
in Dein Bettchen
mit weißen Kissen umhüllt.*

*Du, lieber Freund,
laß weiter Dein Ziel
über hohe Wolken schweben
und bemühe Dich nicht –
die Welt ist sowieso böß zu Dir.*

So wird es auch bleiben.

(Janika, saksa keele eriala 5. kursus.)

Kirjanduslike õpilastööde puhul võib esile kerkida küsimus, mil määral on need tõsiselt võetavad kirjandusteosed ja mil määral on tegemist väheoluliste imitatsioonidega. Kas tegemist on tõelise kunstiga või mitte, jääb muidugi igauhe enda otsustada, kuid tuleb rõhutada, et võõrkeeleõpetuse eesmärk ei ole kõrge kunstilise väärtusega tööde produtseerimine.

Kui tulemuseks on argikeelest erinev, vormitud ja kujundatud keel, mis vähemalt autorile on andnud uue kogemuse, siis on ülesanne ennast igal juhul õigustanud.

Sürrealistlik kirjutamine

Sürrealism on eelkõige tuntud sajandialguse kirjandus- ja kunstivooluna, mis sündis Pariisis ja saavutas kõrgpunkti aastatel 1924–1930. Erinevalt tavateadmisesest sai sürrealism alguse mitte maalikunstist, vaid kirjandusest. Sürrealismi algatajaks ja tähtsaimaks teoreetikuks oli prantsuse kirjanik ja psühhiaater André Breton (1896–1966).

Muuhulgas pani ta aluse sürrealistlikule kirjutamistehnikale – nn automaatsele kirjutamisele (pr *écriture automatique*). Breton lähtus kirjutamisel vaba assotsiatsiooni põhimõttest ja eiras kirjutamisele seatavat jäika reeglistikku. Tema eesmärgiks oli paberile panna kõik, mis meeles mõlkus, mõtlemata reeglite või kirjandusliku väärtuse peale. Ta väitis, et “mõtlemine ei tohi takistada keelt ega sulge” (1, lk 10). Oma teooria kinnituseks kirjutab ta ise täis hulgaliselt paberit, muuhulgas leidis seal mälupilte, mis pika ettevalmistuse tulemusena poleks iialgi paberile jõudnud.

Mida siis kujutab endast see “automaatne kirjutamine”? Erinevalt assotsiatiivsest kirjutamisest ei panda selle meetodi puhul kirja üksikuid mõisteid, vaid n-õ kogu alateadvus. Üles tuleb kirjutada kõik, mis pähe tuleb, ja võimalikult kiiresti, piisalt paberilt tõstmata. Breton ise annab oma “Sürrealismi manifestis” konkreetseid juhiseid:

“Kirjutage ruttu üles, mis teile pähe tuleb ja ärge mõelge seejuures mingi teema peale! Kirjutage nii kiiresti, et teil ei tekiks kiusatust kirjutatust midagi meelde jätta või seda veel kord üle lugeda!

Esimene lause tuleb teil ise-enekest. Kuidas teiega läheb, on juba raskem öelda. Aga ärge sellepärast muretsege! Kirjutage lihtsalt vankumatult edasi!” (2, lk 64, autori tõlge.)

Kui enam midagi meelde ei tule, soovitab Breton jätkata mingi tähega, näiteks L-ga, kuni uue mõtte või idee tekkimiseni.

Optimaalne aeg automaatseks kirjutamiseks on kümme minutit, mis tuleneb inimese anatoomilisest võimest järjestikku kiiresti kirjutada. Kümne minuti möödumisel kirjutamine katkestatakse ja õpilased võivad oma tööd läbi lugeda.

Vajadusel loetakse need kas täielikult või osaliselt ka ette või kirjutatakse mõnest avastatud ideest või teemast korrektne tekst. See tõttu sobib automaatne kirjutamine hästi eeltööks kirjandite või esseede kirjutamisel, kui on vaja mõtteid ja ainet koguda.

Automaatne kirjutamine on suurepärane meetod oma veel “toorete” mõtete tundmaõppimiseks. Kuna teadvuse kontroll ja tsensuur selleks hetkeks kõrvaldatakse, kaob ka hirm vigade ja negatiivsete emotsioonide ees.

Automaatne kirjutamine on alternatiivne kirjutamisstrateegia, mille puhul puuduvad nii situ kui ka stiili puudutavad eeskirjad.

Kuigi see tehnika võib esmapilgul tunduda kummaline, mõttetu või isegi teostamatu, soovitatakse seda siiski proovida. Tunnistan, et suhtusin sellesse ka ise algul eelarvamusega, pärast esimest kümnet minutit automaatset kirjutamist avastasin aga endalegi üllatusena, millised head ideed olid mul tekkinud.

Teadvuse väljalülitamine on omaette kunst, mis vajab harjutamist. Kui rakendada seda meetodit õpilastega, on väga oluline, et õpetaja need kümme minutit ise kaasa kirjutaks. Nii ei teki õpilastel tunnet, et keegi neid jälgib või kontrollib.

Samuti on automaatse kirjutamise puhul lubatud kasutada emakeelt, kui võõrkeeleoskust veel napib.

Loovad kirjutamismängud

Kirjutamismängud moodustavad ühe osa keelemängudest. Mängu mõiste sisaldab alati mingit reeglite kogumikku ja korduvat, antud reegleid järgivat protsessi, ühtlasi ka meelelahutuslikku elementi (6, lk 344).

Keelemäng tähendab muuhulgas keelega eksperimenteerimist, mille käigus saab keelest muutmise ja vaatlemise objekt.

Keelemängu neli olulisemat tunnust W. Ulrichi (9, lk 26) järgi:

- tuntud keelereeglite süsteemi ajutine mittekehtimine;
- teadlikult ebaselguse ja mitmetähenduslikkuse tekitamine;
- üllatus, puánt või mõistatuse efekt;
- uue, laiendatud mõtte või väljendusviisi avamine.

Keelemängudel on õppetöös erinevad eesmärgid. Ühelt poolt on neil kahtlemata vahel-

duse ja lõogastuse funktsioon, teisalt aga aren-
davad need ka keeleoskust. Keelemängude di-
daktilist tähtsust ei tohiks alahinnata, nii mõ-
nigi mäng aitab keeleõppijal keele kui süsteemi
olemust paremini mõista kui pikad ja keerukad
teoreetilised selgitused. Peale selle on paljude
mängude puhul oluline võistlusmoment, mis
tekitab põnevust, hasarti ja on äärmiselt moti-
veeriv.

Loovate kirjutamismängude võimalused on
mitmekesised. Toon siinkohal kaks näidet va-
riantidest, mida olen ka ise õppetöös kasutanud.

Anagramm – tähemõistatus, mille puhul
tähtede ümberpaigutamine sõnas annab uue
sõna.

Er rief dich. – Friederich
Irene Gantin – Argentinien
Else Büchner – Bücher lesen
(5, lk 144; 8, lk 145.)

Peale selliste mõistatuste lahendamist võib
õpilastel lasta neid ka ise koostada, näiteks
oma nime põhjal.

Tuleb arvestada, et anagrammid nõuavad
palju nuputamist ja alati ei pruugi nende
koostamine õnnestuda. Seetõttu tuleb õpilasi
julgestada ja neile uusi impulsse anda, et nad
ebaedust liialt ruttu ei heituks.

Akrostihhon luuletus, lause või sõnajada,
mille ridade või sõnade algustähed moodustav
uue sõna.

Hoffnung
Ist
Manchmal
Mehr
Ein
Luftschloß
Für
Italiener
Ausreichend
Technik
(5, lk 94, 97.)

Akrostihhon sobib väga hästi näiteks õpila-
ste enesetutvustamiseks esimeses tunnis. Oma
nime aluseks võttes võib neil lasta vastata kü-
simustele: Mis mulle meeldib/ei meeldi? Kel-
leks tahan saada? jne.

Õpetaja peaks kindlasti kaasa mängima,
koostades näidisakrostihhoni oma nimest:

Was ich mag?
Menschen
Essen
Reisen
Liebe
Ehre
Was ich nicht mag?
Jammern
Unsinn
Nachlässigkeit
Gewalt

Kui tegemist on oma nimega, võtavad õpila-
sed seda ülesannet enamasti väga tõsiselt. Mõ-
ned näited 12. kl õpilastelt (kasutan ainult pe-

rekonnanimesid), kes pidid oma nimetähtedega
moodustama mingi neid iseloomustava lause.

L eben
Und
Sterben
Täuschung
Inzwischen
(I. Lusti, 12. kl.)

Leben
Ist
Immer
Kampf
(T. Liik, 12. kl.)

Loovad keelemängud innustavad õpilast ise-
seisvale mõtte- ja avastusretkele. Keel muutub
seeläbi materjaliks, mida saab aktiivselt ku-
jundada ja kasutada, mitte ainult passiivselt
ära õppida.

Oma artiklesarja kokkuvõtteks tsiteerin
keeledidaktikut H.-J. Krummi: „Kirjutamine
võib olla rohkem kui ajatäide asendustunnis,
rahutu klassi karistamine või test ähvardavate
hinnetega – kirjutamine võib ka keeleõppes
aidata võõra kultuuriga kontakte sõlmida ja
sealjuures õpetada ennast arusaadavaks tege-
ma“ (4, lk 8).

Silmas pidades Eesti tulevikku on meile olu-
lised nii kultuurikontaktid kui ka korralik väl-
jendusoskus kõnes ja kirjas.

Kirjandus

1. B a c h, S. 1998. Creative Writing – Hintergründe einer federführenden Bewegung. In: Creative Writing – Kreatives Schreiben. Berichte aus den Bereichen Schule, Volkshochschule, Universität, Psychotherapie und Journalismus, hrsg. v. S. Bach u. E. Schenkel. Eggingen, Isele. S. 3–15.
2. B r e t o n, A. 1986. Die Manifeste des Surrealismus. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt. (Rowohlts Enzyklopädie 434.)
3. F r i t z s c h e, J. 1989. Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. Stuttgart, Klett.
4. K r u m m, H.-J. 1989. Thema: „Schreiben“. In: Fremdsprache Deutsch. H. 1: Schreiben. S. 5–8.
5. L e i m e i e r, W. 1998. Ein herrenloses Damenfahrrad. Anregungen und Beispiele für einen kreativen und produktionsorientierten Deutschunterricht. Paderborn, Schöningh.
6. M a t t e n k l o t t, G. 1996. Spiele mit Sprache und Schrift. In: Deutschunterricht 49. 7./8., S. 338–344.
7. M u m m e r t, I. 1989. Freies Schreiben mit Poesie. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. H. 1: Schreiben. S. 17–22.
8. U l r i c h, W. 1995. Sprachspiel – Spiel mit Sprache. In: Deutsch. Sprache und Kommunikation, hrsg. v. W. Ulrich u. G. Michel. Berlin, Volk und Wissen. S. 142–154.
9. U l r i c h, W. 1999. Sprachspiele. Texte und Kommentare. Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht. Aachen, Hahn.

Õpilased teevad uurimistöid

ILLAR LEUHN, M.Sc., TÜ lektor

MARKO VALKER, TÜ üliõpilane

Uurimistöö kui õppimismoodus. Uurimisülesannet sisaldava kirjaliiku töö juhendamine on individuaalse õpetamise sobivaim moodus. Õpetajal avaneb võimalus selgitada keerukat probleemi palju põhjalikumalt kui see loengus võimalik oleks. Kahjuks kasutatakse seda võimalust koolis suhteliselt vähe (2).

Laialdasemat uurimistöö kasutamist raskendavad järsk paradigmade muutus õpetamises ning varasemate pedagoogiliste seisukohtade revideerimise nõue. Eelkõige on see loobumine instruktiivpedagoogikast ja asendamine õppija ennasttoetava ja -arendava liikumisega, loobumine marginaalsest distsiplinaarsest õpikorraldusest (1).

Artikli ajendiks on bioloogiaalaste õpilasuuringute madalseis Eestis. Põhiprobleem – töödes puudub uurimuslik aspekt. Enamik selliseid “uurimusi” refereerib või tsiteerib pelgalt 1–2 allikat. Üle-eestilise bioloogiaolümpiaadi raames korraldati 1997. aastal uurimistöode eelvoor. Õpilaste praktilist tööd sisaldavaid zooloogilisi uurimusi laekus vähe (ca 40%), 433 tööst oli uurimuslikke vaevalt 10 protsenti.

Eeldatavasti pole uurimistöode vähesus ja madal kvaliteet tingitud õpilaste huvipuudusest, vaid juhendamise puudulikkusest või koguni valest juhendamisest.

Teeme kokkuvõtte Tartu Forseliuse Gümnaasiumi, Kesklinna Kooli, Raatuse Gümnaasiumi ja Tamme Gümnaasiumi õpilaste ankeetküsitluse tulemustest. Eesmärk oli koguda infot õpilaste potentsiaalse huvi ja uurima motiveerivate tegurite kohta.

Mida õpilased uurimistööst teavad?

263 5., 7. ja 9. kl õpilast vastasid kirjalikult küsimusele, mis on uurimistöö, ja ankeetküsitluse 5 küsimusele (vastusevariandid olid ette antud).

Arusaam uurimistöö olemusest on lünklik. Õigesti vastas vähem kui 35% 5., neljandik 7. ja pisut üle 40% 9. kl õpilastest. See viitab uurimistöö kui õppevormi vähesele kasutusele koolides. Ei saa ju nõuda, et õpilasel oleks asjast selge arusaam, kui ta pole sellega kunagi kokku puutunud.

Arusaamine oleneb konkreetsest koolist. Näiteks oli 5. klassis uurimistöö sisu tundvaid õpilasi rohkem kui 7. klassis. Ühes koolis oli 5. kl õpilane, kes juba teist aastat uurimistööd tegi. Seetõttu teadsid ka ta klassikaaslased uurimistööst märksa rohkem kui paar aastat vanemad õpilased teistest koolidest. Kõigis vanuserühmades domineeris vastus: *kui on uurimistöö, ju me siis uurime kedagi või midagi*.

Hoopis huvitavad on väärarusaamad. Rühma õpilaste arvates (5. kl) on uurimistöö see,

kui õpetaja teeb õpilastele “töö”. 7. klassis pakuti uurimistööks loomade ja taimede määramist, mis polegi töest kaugel. Alates 7. klassist assotsieerub õpilastele uurimusega referaat, sama tendents jätkub ka 9. klassis.

Enam huvi pakkuvate loomarühmadena nimetasid 5. kl õpilased taimede ja loomade kõrval eksootilisi uurimisobjekte: laevu ookeanipõhjas, püramiide jms. Mõnele õpilasele seostus uurimistöö detektiivitöö ja mõrvade uurimisega. 7. klassis nimetati taimede ja loomade kõrval koolide “taset”, mis seostub koolides läbi viidud tasemetöödega. Eksootilisi uurimisobjekte 7. klassis ei pakutud. 9. klassi õpilastele hakkavad uurimistöö valdkonnad seostuma koolis käsitletavate teemadega.

Uurimistööle iseloomulikeks tunnusteks pidasid 5. kl õpilased märkmete tegemist, 7. ja 9. klassis märgiti õpilaste potentsiaalse huvi vähenemise seisukohalt tähendusrikkaid tunnuseid: *väga pikk, väga põhjalik, võtab väga kaua aega, tuleb palju lugeda, on väga tähtis*.

Õpilaste huvitatus loomadest

Selleks, et kirjutada uurimust, peab olema probleem või huviobjekt, mida uurida. Õpilasele on väga oluline, et see teda huvitaks. Huvi peaks olema nii suur, et stimuleeriks tekkivaid küsimusi välja selgitama.

Millised zooloogilised uurimisobjektid huvi pakuvad ning millistest allikatest pärinevad õpilaste teadmised loomadest? Paluti reastada viis enam huvi pakkuvat loomarühma meeldivuse järjekorras. Et valikut polnud ette antud ega olnud ka täpsustatud, milliseid loomarühmi soovitakse, kogunes ankeetidesse kõikvõimalikke taksoneid, alates liikidest ja lõpetades klassidega. Paljud “taksonid” olid õpilaste omalooming.

Nagu võis eeldada, osutusid kõige populaarsemaks imetajad. Väga paljud nimetasid ainult imetajate taksoneid. Imetajate populaarsust võib seostada kolme asjaoluga.

□ Enamikule lastest samastub *imetaja* sõnaga *loom*. Kalu, kahepaikseid, roomajaid, linde ja eriti selgrootuid ei peeta päris loomadeks.

□ Imetajaid tuntakse paremini kui selgroogsete teisi klasse. 7. klassis, kus selgroogseid õpitakse kõige suuremas mahus, on imetajate absoluutne domineerimine teiste loomaklasside üle väiksem.

□ Lastele on imetajad väliselt kõige atraktiivsem ja põnevam loomarühm.

Nimetatud taksonitest selgus laste sügavam huvi kahe imetajate rühma vastu:

1) troopilistes vihmametsades, savannides ja ookeanides elavad loomad (gorilla, lõvi, delfiin, sinivaal);

2) kodudes peetavad lemmikloomad (koerte ja kasside kõrval peamiselt närlised).

Uurimisobjekt on lapsele oluline. Õpilase huvi on suunatud ühele konkreetsele liigile. Mitmes vastuses figureeris nelja selgroogse klassi ees vastajale kõige sümpaatsema looma-liigi nimi.

Küsimusele, **kas neid uurimistöö huvi-tab**, vastasid õpilased, et on nõus uurimistööd tegema vaid siis, kui saavad endale ise sobiva teema valida. Lapse lemmik on aga tihti uurimisobjektiks sobimatu. See näib olevat üks raskemini ületatavaid probleeme, milles õpetaja ülesandeks jääb huvi tekitamine uurimiseks sobiva objekti vastu.

Sõltuvalt laste vanusest olid linnud huviorbiidis teisel või kolmandal kohal. Huvi imetajate vastu ületas linnuhuvi ligi kolm korda. Põhjuseks võib pidada seda, et lapsed ei erista üksikuid linnuliike. Nii kaua, kuni enamik ülelendavaist sulelistest seostub lapsele pelgalt sõnaga *lind*, ei saa ka sügavamalt huvi loota.

Ankeetideski nimetati konkreetseid linnuliike vähe. Need olid kas üldtundud (tuvi, vares, kodulinnud) või kodudes peetavad lemmiklinnud (papagooid). Ometi näitavad tulemused potentsiaalse huvi olemasolu. On näiteid, kus väikese jõupingutusega (talvine lindude lisasöötmine, kevadine pesakastide panek) on tunduvalt suurendatud õpilaste huvi suleliste vastu. Ülelendavate linnud näivad ju hallid ning sellest võib tuleneda arusaam, et linnud on igavad. Selle kummutamiseks piisab tihti vaid ühe pildialbumi esitlemisest. Laste huvi kasv korreleerub teadlikkuse kasvuga.

Olümpiaadile esitatud ornitoloogilistest uurimistöödest käsitles suurt osa röövlindude. See väga põnev linnurühm on lastele atraktiivne nagu kiskjad imetajate hulgas.

Roomajad huvitavad õpilasi ligikaudu sama palju kui linnud. Huvi seostub peamiselt eksootiliste liikide — madude, krokodillidega. Samas on kodumaiste roomajate seast raske sobivat uurimisobjekti leida. Võõramaistest roomajatest peetakse kodudes punakõrv-ilukilpkonni ning stepikilpkonni, ent lemmikloomadena on roomajad meil siiski vähe levinud. Loomaomanik saab hoolealust jälgides põneva uurimuse koostada.

Kahepaiksete vastu on laste huvi kõige madalam, kuna nende seas pole atraktiivseid liike. Kalad huvitavad lapsi mõnevõrra rohkem. Ühelt poolt seostub see eksootiliste kalade, eeskätt haidega. Laste huvi kalade vastu on ilmselt mõnevõrra väiksem kui ankeet seda näitab. (Intervjuust selgus, et nii mõnigi peab kalade all silmas vaalu või delfiine, kes on tänu loodusfilmidele populaarsed.)

Huvi äratamiseks on mõistagi sobivaim akvaarium. Kõik oleme näinud, kuidas muuseumides, raamatukogudes jm koguneb akvaariumi ümber lastesumm. Paraku pole ka akvaariumid laialdaselt kasutusel, kuivõrd nende sisseseadmine nõuab kulutusi ning on algajale kaunis raske ülesanne. Ainult elusa kala vahe-

tu jälgimine kaunilt sisustatud akvaariumis köidab last.

Huvi selgrootute vastu on tunduvalt madalam huvi selgroogsete vastu. Neid mainis vastanutest vähem kui viiendik. Selgrootuid ei maininud lemmikobjektina keegi.

Mis on õpilasele stiimuliks?

Inimesed töötavad kauem ja visamalt ülesannete kallal, mille nad on ise valinud. Töötades omavalitult ülesande kallal, motiveerib inime-
ne end seemise tasustatusega: uhkusega suurenevate oskuste üle, naudinguga, mis tuleneb pingutust pakkuvate ülesannete edukast lahendamisest. Kõik organismid kalduvad kordama käitumist, mis tekitab neis rahuldust, ja vältima sellist, mis toob endaga kaasa eba-meeldivusi (4).

Vaatleme ealisi tendentse laste motiveerituses. Küsimusele, kas laps on uurimistöö koostamisest huvitatud, vastasid 7. kl õpilased jaatavalt umbes kaks korda enam kui 9. kl õpilased (9. klassis alla 30%, 5. – üle 50%, 7. – 55%). Tulemus sarnaneb olümpiaadile esitatud uurimuslike tööde sageduse vähenemisega (korrelatsioon 0,86).

Kui õpilasel on veel põhikooli lõpuks säilinud huvi uurimistööd koostada, on ta leidnud endale reeglina ka meelepärase ja sobiva uurimisobjekti. Tööde üldhulk väheneb gümnaasiumis referatiivsete tööde arvelt.

Õpilase vanuse kasvades kahaneb motiveeritus, eriti aga uurimistööde üldarvu vähenemine viitavad õpilaste negatiivsele kogemusele esimese uurimuse koostamisel. Sellel näib olevat kaks põhjust.

- 1) Tihti on juhendajal sedavõrd suur soov viia oma noor teadur esikohale, et teeb suure osa tööst tema eest ära (3, lk 52–58). Õpilane kaotab kohe asja vastu huvi, kui näeb, et töö tulemused pole seotud tema enda jõupingutustega.
- 2) Iseseisev probleemide ja eesmärkide püstitamine on õpilasele küllalt raske ülesanne. Tihti aga piirub õpetaja juhendamise asemel vaid kirjutatu ülelugemisega (3). Kui õpilasel ei õnnestu oma probleemile lahendust välja mõelda, alandab see tema eneseusku ja tekitab pettumust. Seda süvendab töö koostamisele (mõtetult) kulutatud aeg.

Kummalgi juhul ei koge õpilane eduelamust.

Motiveerivate tegurite tähtsusejärjestus on 7. ja 9. kl õpilastel ühesugune, üksnes 7. kl õpilaste hinnangud eri teguritele erinesid pisut teiste omadest. Üle 70% õpilastele on vastunäidustatud töö kirjandusega: kirjanduse lugemine, info otsimine. Meeldivaks pidasid seda vaid paar protsenti. Negatiivse hinnangu sai ka kirjatöö koostamine, mida pidasid uurimistöö tegemisel limiteerivaks 60–70%. Kardetakse suurt ajakulu (60%), mis töö koostamisega paratamatult kaasneb. 60–65% vastanutest nimetasid endal olevat hoopis teised huvid.

Et tänapäeval vormistatakse kõik kirjatööd arvutil, võib määravaks pidada 35–50% õpilaste vastust, et neil pole arvutit, umbes kolmandik

vastanuist ei oska sellega ümber käia. Kahjuks ei uuritud, kas arvuti kasutamise õppimine integreeritult looduse uurimisega oleks andnud positiivsemat vastukaja. Loomade vaatlemine ning looduses käimine on umbes 65–70% õpilastele meeltemööda ega ole limiteeriv tegur.

Õpilasi motiveerivatest teguritest võib esile tõsta kaasaegsete tehniliste vahendite rakedamist (arvuti, fotoaparaat). Ainuüksi loomade vaatlemine lastes piisavat huvi ei ärata. Õpilasele peab olema välja pakkuda midagi uudset ja ootamatut, klassikalisest õppetööst erinevat. Õpetaja ülesanne on uurimistöö tegemine oskuslikult siduda õpilase enda huvidega (nt tehnikahuviga).

9. klassi õpilastel on huvi tehniliste vahendite kasutamise vastu madalam ning kirjanduse kasutamise vastu veidi kõrgem kui 7. kl õpilastel. Seda võib seletada 7. kl lapsele jõukohaste materjalide vähesusega. Populaarteaduslik kirjandus, mida kasutatakse, on talle liiga abstraktne. Abstraktse mõtlemise arenemisega paraneb ka suhtumine kirjandusse. Siiski jääb see märgatavalt alla arvutihuvile.

Õpilaste infoallikad

Analüüsisime selgroogseid käsitlevatel teemadel kirjutatud uurimustöid (n=23). Kõige sagedamini kasutati loomade kohta informatsiooni saamiseks ettekujutust erinevate infoallikate tähtsusest, paluti seitsme etteantu hulgast valida välja kolm olulisemat ja reastada need tähtsuse järjekorras.

Kõige olulisemaks infoallikaks osutus televisioon (vt joonis 1). Teistes loodusainetes on samuti täheldatud televisiooni suurt mõju laste teadmistele. Populaarsed loomasaated võimal-

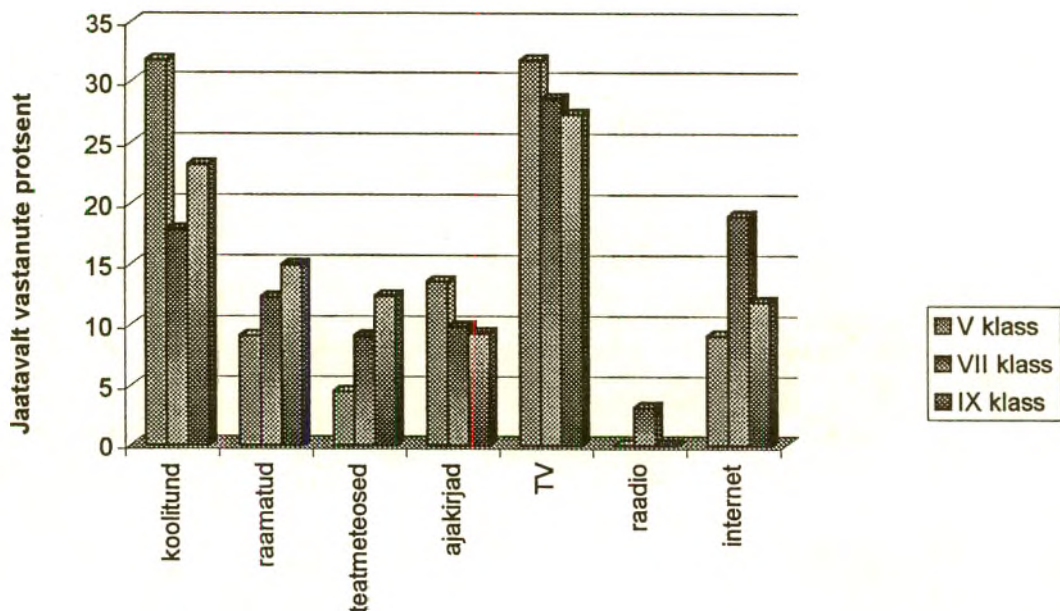
davad vaadelda loomade elu kõige huvitavamaid ja põnevamaid tahke ning muudavad loomad atraktiivseks.

Populaarteaduslike telesarjadest mainiti kõige enam sarja "National Geographic esitleb". Teisi nimetati oluliselt vähem, ent mainiti peaaegu kõiki uurimisele eelnenud ajal telekavas olnud. Kodumaistest nimetati juba ammu lõppenud saadet "Loomade lood". Tollal, saatesarja telekavas oleku aegu, olid küsitletud lapsed lastesaadete vaatamise eas. Rohkem mainisid "Looduse lugusid" 9. kl õpilased. Et nii paljud sarja mäletavad, näitab selle populaarsust. Võõramaised loomad on lastele huvitavamad ning neid esitlevaid saateid mainiti ka enam.

Televisiooni kõrval saavad õpilased enam infot koolitundidest. Koolitundide suhteline tähtsus teiste infoallikate kõrval oli 9. klassis märgatavalt suurem kui 7. klassis. Vanuse kasvades huvi loomade vastu alaneb ning õpilastel pole enam motivatsiooni infot juurde otsida. Nende teadmiste taset hakkab määrama see, mida nad sundkorras õppima peavad. Internet oli 7. klassis tähtsusest 2., 9. klassis 4. kohal.

Erialaste loomaraamatute ning teatmeteoste tähtsus vanuse kasvades tõuseb. Siiski mainitakse neid poole vähem kui televisiooni ja kolmandiku võrra vähem koolitundidest. Erialase raamatu või teatmeteoste kättevõtmine seostub enamasti koolis antud ülesandega. Paljudes ankeedivastustes märgitakse, et neid kasutati referaadi koostamisel. Teatmeteostest mainiti kõige enam "Loomade elu", ENE-t (EE) ja ENEKE-st. Kirjandusest info otsimist motiveeriva tegurina tunnistavad vaid vähesed õpilased.

Järeldus – kirjalike infoallikate kasutamine on lastele küllalt vastumeelne.



Joonis 1. Õpilaste peamised zooloogilise info allikad.

Ajakirjade madal osakaal lubab neid pidada ebaoluliseks infoallikaks. Kodumaiseid loodusajakirju "Eesti loodus" ja "Loodus" mainiti vaid 5 ja 4 korral. Enamikusse peredesse neid ei tellita, sest ajakirjad on kallid. Samas pole laste huvi sedavõrd suur, et neid raamatukokku lugema minna. Raadiosaadetel informatsioonilikana praktilist tähtsust ei ole.

Laste huvi seostub kaasaegsete infoallikatega (televisioon, internet). Kõikvõimalikud trükised on lastele vastumeelsed. Uurimistöös ei anna televisiooni enamasti infoallikana rakedada, sobib see aga hästi huvi tekitamiseks loomade vastu.

Interneti kasutamine info otsimisel on äärmiselt soovitatav – õpilasele meeldivam ja võtab ka vähem aega.

Ealistest tendentsidest torkab silma "sunni viisiliste" infoallikate osatähtsuse kasv laste vanuse suurenemisel. Huvi loomade vastu rauged ja seda ei kompenseeri enam ka kaasaegsete tehnoloogiliste võimalustega.

Kuidas õpilased oma töid illustreerivad?

Iga hea töö lahutamatu koostisosa on materjali näitlikustamine. See võimaldab töö tajumisel erinevaid analüsaatoreid kasutada ning muuta materjal arusaadavamaks (inimesele jääb meelde 10% loetud tekstist, 20% kuulnud ettekandest ning 30% nähtust).

Hea illustratiivse materjali otsimine (valmistamine) ning esitatavasse vormi viimine nõuab aega ja energiat, sellega viitsivad jännata need, kes huviga tööd teevad. Illustratiivse materjali täielikku puudumist ei saa hoopiski vabandada tehniliste vahendite nappusega. Illustratiivse materjali hulga poolest polnud esitatud tööd tasakaalus. Põhiprobleemiks oli selle vähesus. 30% põhikooli õpilastest ei lisanud oma uurimistööle üldse illustratiivset materjali.

Õpetajad pööravad peatähelepanu tekstile ning jätvavad töö illustreerimise tähelepanuta. See on aga kurjast, sest 6. ja 7. klassi õpilastele on töö iseseisev illustreerimine liiga raske ülesanne. Nad vajavad juhendaja asjatundlikku nõu ja abi. Kaunilt kujundatud töö suurendab õpilase huvi edasise uurimistöö vastu ning meelitab juhendaja juurde uusi huvilisi.

Erinevalt õpetajast on lapsele tähtsam töö väline efektsus, alles seejärel sisu. Tööde vormistuse oluline parandamine näib olevat üks peamine ressurss, mille arvel saaks tõsta laste huvi uurimistöö vastu, eriti madala õpimotivatsiooniga laste puhul.

Läbivaadatud tööde väike hulk ei luba küll teha kaugeleulatuvaid järeldusi, aga üht-teist siiski. Ettearvatult osutusid kõige populaarsemateks joonised ning fotod. 5. ja 6. klassi õpilase mõtlemine on veel küllalt konkreetne.

Mida soovitada juhendajale?

Kindlasti ei tohiks laste oma jooniseid ja fotosid kõrvale heita, need kuuluvad vaieldamatult töö juurde. Bloomi taksonoomia kõrgemate mõtlemistasandite (analüüs, süntees, hindami-

ne) saavutamiseks oleksid aga vajalikud ka abstraktset mõtlemist arendavad illustratiivsed materjalid. Nendega ei tasu aga liialdada. Siis kaotab õpilane oma töö vastu kiiresti huvi. Vastava ülesande andmine eeldab hoolikat selgitust. Sellise materjali koostamisel, mida autor ise ei mõista, puudub igasugune mõte.

Heaks indikaatoriks on uurimuse suuline esitus. Selles osas on tänuväärset tööd teinud loodusmaja, kus on aastaid õpilaskonverentse korraldatud.

Põhikoolis on umbes pooltes töodes kasutatud illustratsioone. 7. klassis ja gümnaasiumis kasutati 55–60% originaalillustratsioone. 8. ja 9. klassis väheneb originaalmaterjalide kasutamine (alla 40%), üle 90% illustratiivsest materjalist on paljundatud (6.–7. kl alla 60%). Sageli on paljundatud materjal lihtsalt välja lõigatud ja sobivasse kohta kleebitud.

Kui kirjanduse puhul peetakse viitamise nõudest kuigivõrd kinni, siis illustratiivse materjali puhul "unustatakse" see täiesti. Enam kui kolmveerand paljundatud materjalist on viiteta algallikale.

Kirjanduse kasutamine

Korralikuks uurimistööks vajaliku hulga teadusliku kirjanduse (4–5 artiklit) läbitöötamine on oma esimest uurimistööd koostavale noorele autorile tõsine väljakutse. See neelab omajagu aega. Kirjalike tööde koostajad koguvad igal pool ülemäärast infot, mida ei jõuta läbi töötada, see puudutab eriti algajat uurijat.

15–20% põhikooli autoritest kasutas vaid üht või kaht allikat, mida on ilmselgelt liiga vähe. Keskmise kasutatud kirjandusallikate arv on 7. klassis umbes 5, 8., 9. klassis ligi 6 ja gümnaasiumis 8. Kirjandusallikate arv üksi annab meile suhteliselt vähe informatsiooni. Märksa olulisem on see, kui paljudel allikatel on töös oluline koht ja paljusid on vaid üheskõhes kohas mainitud.

Võib järeldada, et õpilased ei kasuta piisavalt erinevatest allikatest pärinevat infot. Uurimistöö peamine ülesanne – kriitilise mõtlemise ja võrdleva analüüsi oskuse arendamine – jääb realiseerimata.

Tundub, et õpilased ei otsi teema järgi kirjandust, vaid otsivad kirjanduse järgi teemat. Arusaadavalt on juhuslikult valitud teema korral motivatsioon madalam.

Uurimistööde metoodika

Tööde uurimuslikkuse hindamiseks jagati need kahte rühma:

- 1) uurimuslikud – sisaldavad autori kogutud andmeid ja nende töötlemisel tehtud järeldusi;
- 2) referatiivsed – sisaldavad ainult kirjandusest pärinevat infot veidi muudetud või koguni muutmata kujul.

Tõeliselt uurimuslike tööde esitamise sagedus 7. klassis oli 2 korda suurem kui põhikooli lõpus või gümnaasiumis (7. – 80%, 8., 9. – 37,5%, gümnaasiumis – 40%). Sellest võib järeldada, et paika ei pea väide, nagu oleksid 6. ja

7. kl õpilased uurimistööde koostamiseks veel liiga noored. Kesisemaid teadmisi ja oskusi asendab topeltinnukus.

Uurimistööga saavad edukalt hakkama ka 5. klassi õpilased. Juhendajal ei tasu karta juhendatava noorust.

Kui õpilane jõuab õpetaja arvates uurimistöö koostamiseks "sobivasse" ikka, 7.–9. klassi, on tavaliselt huvi raugenud ning tööle motiveerimine hulga keerulisem. Selles vanuses õpilane eelistab mugavamalt (väiksema jõu- ja ajakuluga) läbi ajada ning hakkab produtseerima referaadi või essee vormis kirjatükke.

Uurimistööde vähesust võib seostada õpetajate ajapuuduse ja puuduliku meetodikaga. Õpetajaid ei saa süüdistada, sest sobivat materjali ei ole kuigi palju ilmunud. Juhendmaterjalid, v.a lindude kohta, on enamasti ilmunud üksikutes spetsiifilistes töodes.

Teiseks põhjuseks on uurimistöö koostamisel ette tulevate raskuste ja tagasilöökkide enustamatus. Optimismi peab säilitama ka võimalike ebaõnnestumiste puhul.

Vaid 45% puhul oli töö meetodika valik õigustatud. Ülejäänud juhtudel oli tegu sihipäratu vaatlusega (puudus kindel vaatlusplaan). Uurimisobjekti juures vaadeldi kõike, mis võimalik. Laps kirjeldas seda, mis silma hakkas. See viitab juba väga selgelt puudulikule meetodikale. Mõistlik oleks eesmärki pisutki piiritleda.

Igal uurijal peaks olema kindel eesmärk. Töö kirjutamine õpetaja meeleheaks, eksamitest pääsemiseks või konkursi võitmiseks ei peaks olema eesmärk omaette. Tööle eesmärkide püstitamine on vajalik põhjendamisoskuse arenguks ning näitab autori küpsust. Eesmärkide sõnastamine on õpilasele raske ülesanne, see oskus paraneb vanuse kasvuga.

Töö liigendamine on väga tähtis – õpilane õpib eristama olulist ebaolulisest, allutama üht teemat teisele, tunnetama eri mõistete vahkordi. (Õpilaste uurimused ei pea täpselt jäljendama täiskasvanute teadustööde struktuuri.)

Kindlasti peaks igas uurimistöös olema kolm komponent: sissejuhatus, töö põhiosa ja kokkuvõte.

Analüüsitud 7. kl 70% töodel oli selgelt eristuv sissejuhatus ning 50%-l kokkuvõte, 8.–9. klassis olid need näitajad 75 ja 62,5%. Sissejuhatus paistab olevat lastele omasem ja keskmiselt kolmveerandil tööd on see ka olemas. Sissejuhatus nõutakse ka paljudes koolitundides antavates õpiülesannetes, õpilastele on see tööosa tuttav ega tekita probleeme.

Kokkuvõte on kogu töö ja selle tulemuste lühike ülevaade, mis teadusartiklis võimaldab saada kiire ülevaate artikli sisust, õppija puhul näitab autori üldistamisoskust. Ilmselt ei ole lehekülje või poole pikkune kirjatöö kellelegi liiga kurnav. Õpilased ei oska lihtsalt kokkuvõtet väärtustada.

Töö põhiosa liigendust analüüsid ilmselt, et 7. kl õpilastele valmistas töö struktureerimine suuremaid raskusi. Struktureerimata infot on keerukas analüüsida, järelduste ja kokku-

võtte tegemine muutub raskeks. Pikka peatükki on raskem kindla temaatikaga piiritleda.

Tekib küsimus, kas just väljendusoskuse puudumine pole üks põhjusi, mis vähendab laste huvi uurimistööde vastu? Ebaoproportsionaalselt pikki peatükke sisaldasid 40% 7. ja 25% 8.–9. kl tööd.

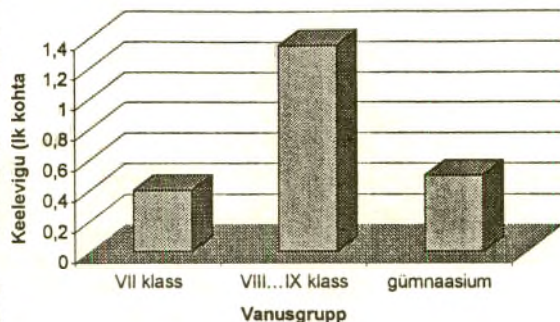
Tööde keeleline külg

7.–9. klassis toimub plahvatuslik kirjavigade arvu suurenemine (vt joonis 2). Samas on kirjavigade hulk 7. klassis ja gümnaasiumis suhteliselt sarnane. See on seletatav õpetaja erineva osakaaluga juhendamises. Nooremate klasside õpilastele on nende töö tulemus oluline. Nad konsulteerivad sageli täiskasvanutega, ka keeleküsimustes.

7. klassi õpilase töös olevate vigade hulk peegeldab pigem tema tööd lugenud täiskasvanu tähelepanelikkust kui õpilase enda keelelist kompetentsust.

Gümnaasistide keeleoskus on võrreldav täiskasvanu omaga. 8. ja 9. klassi õpilasele on väga oluline ajafaktor, samas on huvi oma töö tulemuse vastu madalam. Vahepealne tohtu kirjavigade kasv tuleneb töö viimistlemisele kulutatud aja vähesusest.

Enamik keelevigadest on õigekirja-, järgnevad komavead. Vähe on lauseehitusvigu, kuna laused on tavaliselt lihtsad. Bioloogiaõpetajalt ei saa nõuda emakeeleõpetaja rolli täitmist. Küll peaks ta aga uurimistöös kasutatavate bioloogiamõistete õigekirja selgeks õpetama.



Joonis 2. Keelevead uurimistöodes.

Kokkuvõte. Bioloogia-alase uurimuse koostamisel on võimalik integratsioon matemaatika ja emakeelega, aga ka mitmete teiste valdkondadega.

Õpetajad võiksid astuda sammukese õpilase suunas ning sisustada nt nende statistikaõpingud hoopis uurimustöö koostamisega.

Kirjandus

1. J ä r v a, I. 1998. Õppeprojekt õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamise keskkonnana. Rmt; Kool ja kodu muutvas ajas. TÜ Pedagoogika osakond, lk 116–124.
2. K i d r o n , A. 1999. 122 õpetamistarkust. Andras ja Mondo, Tallinn, 321 lk.
3. L e u h i n, I. 1997. Uurimustöö kui õppimise moodus. – Bioloogia- ja geograafiaõpetajate Liidu Toimetised, nr 6.
4. L i n d g r e n, H. C., S u t e r, W. N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. TÜ, 594 lk.

Laste hirmud

VIIU UUDAM, Tamsalu Lasteaia juhataja

Raske on seletada, mis on hirm, sest igaüks annab sellele oma tähenduse. Mõni ei tunnista endale iial, et ta midagi kardab. Igal inimesel on oma hirmud, mis pärinevad lapsepõlvest ja perekonnast. Pärast lapse iseseisvumist lisab ühiskond oma osa. Hirmude tugevus sõltub lapse iseloomomadustest, temperamendist, elukäigust, keskkonnast ning eelkõige perekonnast.

2-aastase lapse hirmud

Hirm vanemate lahkumise ees. Selles vanuses lapse lahutamine vanematest, eriti emast, võib kaasa tuua komplikatsioone. Kui emal on vaja tööle minna, palgatakse hoidja või viiakse laps lasteaeda. Kuni ema pole, käitub laps harilikult rahulikult, kui ema tagasi tuleb, kleepub laps tema külge nagu takjas ja keeldub võõrast enda lähedalegi lubamast ning satub paanikasse, kui talle tundub, et ema võib uuesti ära minna. Eriti paaniliselt kardab laps ema juurest lahkuda magamamineku ajal. Kui ema kisub ennast lahti, võib laps õuduses mitu tundi nutta. Kui ema istub voodi juures, lamab laps rahulikult, maksab emal end aga liigutada, hüppab laps viivitamatult üles.

Hirm voodimärgamise ees. Mõnikord muretseb laps sellepärast, et võib voodi märjaks teha. Palub potile, pigistab mõne tilga välja ja niipea, kui ta voodisse pannakse, palub uuesti potile. Vahel ärkab laps öösel iga kahe tunni tagant. Nii suure lapse ema hakkab sellesse laitvalt suhtuma. Aga võib-olla kujutleb laps, et kui ta teeb voodi märjaks, armastab ema teda vähem ja söidab ära.

3–5-aastaste laste hirmud

Hirm pimeduse, kollide ees. 4. ja 5. eluaastal on lapse kujutlusvõime sel määral arenenud, et ta suudab ennast kujutleda teiste inimeste asemel ja ohtudesse, millesse ta tegelikult kunagi ei ole sattunud. Need hirmud on eriti tüüpilised lastele, keda on ähvardatud ja mõnitatud, pandud sageli närveerima, sunnitud sööma ja/või potil käima, kellele on räägitud erutavaid ja õudustäratavaid muinasjutte.

Kõik tunnevad vahel hirmu mõne nähtuse või eseme ees. Mõned lapsed on sünnipäraselt eriti tundlikud. Kui laps kardab pimedust, ärge naerge teda välja, olge kannatlik, ärge püüdke talle tõestada, et karta pole midagi. Hakkab ta sellest kõnelema, kuulake. Andke tunda, et tahate teda mõista, kuid olete veendunud, et teda ei ähvarda miski. Sel ajal oleks hea olla lapsega hellem ja tuletada talle meelde, et armastate ning kaitsete teda alati. Last ei tohi hirmutada

nõidade, politseinike ega võõraste onudega. Ärge sõdige temaga söömise või märgade pükste pärast. Laps on niigi hirmul oma mõtetest.

Eriti rängalt elab laps üle ähvarduse, et te lakkate teda armastamast, kui ta ennast halvasti üleval peab.

Jätke lapse tuppa viiv uks ööseks lahti ja pange öölamp põlema, kui see teda rahustab. Valgus või jutuaajamine kõrvaltoas ei sega nii palju kui ta oma hirmud. Kui hirm möödub, võib laps jälle magada pimedas toas.

Hirm loomade ees. Selles vanuses kardavad lapsed tihti loomi, kuigi neil pole olnud mingeid loomadega seotud ebameeldivaid vahejuhtumeid. Ärge sundige last minema koera juurde näitamaks, et koera pole põhjust karta. Mida visamalt peale käite, seda enam ta tõrgub. Möödub mõni kuu ning ta püüab ise ületada oma hirmu ja üritab koerale läheneda. See sünnib kiiremini, kui jätate lapse rahule.

Hirm vettemineku ees. Ärge kunagi tõugake vette vastupunnivat last. On juhtunud, et väevoimuga vette lükatud laps järsku avastab, et vesi on ülim mõnu ja lakkab vett kartmast, valdavalt läheb aga vastupidi. Laps ise tahab hirmsasti vette minna, kuigi ta seda kardab.

Hirm kehaliste defektide ees. Selles eas laps on väga teadmishimuline. Kui ta näeb vigast, küsib kohe, mis tollega on juhtunud ja kas nii võib minna ka temal. Last ei tee rahuks ükski hirm kehavigastuste ees, vaid ka poiste ja tüdrukute füüsilise erinevuse põhjus. Ta võib esitada küsimuse poiste ja tüdrukute erinevuse kohta kaudselt, vihjates või ei küsi üldse midagi, kuid vaevab ennast selle probleemiga lausa ära. Ei tohi hakata riidlema, sest see loob lapsele ettekujutuse ohust. Vastake lihtsalt, et tüdrukud sünnivad teistsugusena kui poisid – Jaan on loodud samasuguseks kui isa ja onu Mikk, aga Mari nagu ema ja tädi Tiitu.

Massimeedia kaudu levivad hirmud. Isegi eelkooliealistele mõeldud multifilmides on varjatud vägivalda, mida esitatakse huumoriga pooleks ning mis lastele pakub lõbu ja nalja. Kas siis lubada vaadata või ära keelata? Psühholoog A. Pulveri sõnul ei muuda vägivaldafilmmide vaatamine last jöhkramaks, vaid tekkivate hirmude alusmüüriks on hoopis suhted perekonnas. Kuid siiski elavad väikesed lapsed, kes on sageli teleriga omapead jäetud, sealt nähtud hirmu- ja õudusestseene raskelt üle, need anuvad vahel end ka unes tunda.

Mõned vanemad peavad telerit suurepäraseks lapsehoidjaks, sest nähtav köidab last pikaks ajaks ja ema saab segamatult tegelda oma asjadega. On oluline, et vanem eelnevalt teaks,

mis laadi filmi või saadet laps vaatama hakkab. Teile võib tunduda, et multifilm valmistab lapsele heameelt, kuid igas filmis võib olla episood, mis teda hirmutab. 4–5-aastased eristavad vaevaga reaalselt ebareaalsest. Nõiamoor on lastele elav olend ja nad kardavad teda. Enne magamaminekut ei soovita õudusfilme vaadata muidugi ükski psühholoog ega mõistlik lapsevanem.

See ei tähenda, et peaksime televiisori vaatamise hoopis ära keelama, kindlasti pakub televiisioon lapsele palju positiivset.

Unerohuks sobivad imehästi väike jalutuskaik ja muinasjutt. Jutustage lapsele muinasjutt ja te saate endale südamesõbra.

Hirm lasteaeda mineku ees. Mõnikord tekib lapsel seletamatu hirm lasteaia ees ja ta keeldub sinna minemast. Sagedamini siis, kui laps on haiguse või õnnetusjuhtumi tõttu mitu päeva kodus olnud, kui haigus algas või õnnetus juhtus lasteaias. Enamasti ei oska laps seletada, mida ta kardab. Uurimisel selgub, et hirmu tegelikul põhjusel ei ole sageli midagi ühist lasteaiaiga.

Ärge laske ennast petta kaebustest halva tervise üle (loomulikult peab arst vajadusel kontrollima lapse tervislikku seisukorda).

Lapsepõlves saadud negatiivsed kogemused. Paljudel inimestel on tulnud elus läbi elada ohtlikke olukordi. Sellisteks kogemusteks võivad olla lähedase inimese haigus; üli- ranged ja karmid vanemad või õpetajad; vastuoluliselt käituvad vanemad; vanemad, kes pidevalt ähvardavad last armastusest ilmajätmisega; ebakindel ja pingeline kodune õhkkond; perekonna lagunemine; pidev teiste laste vägi- vald; täiskasvanute füüsiline või seksuaalne laste väärkohtlemine; pere majandusraskused.

Kogemused, mis jätavad lapse ilma turvalisest kasvu- ja arengukeskkonnast, kutsuvad temas esile pideva ohutunde. Eriti siis, kui laps on labiilse närvisüsteemiga, mis muudab ta hirmule ja ärevusele vastuvõtlikuks. Emotsionaalsed seisundid (ärevus, mure, hirm, viha jne) võivad mõjutada tervisehäirete teket ja kulgu. Iga kehaline häire on teatud määral psühhosomaatiline. Näiteks laste kõhuvalude puhul on vaid 5–10 protsendil tegu mingi kehalise haigusega (sooleparasiidid, põletikud vm). Ligikaudu kümnendikul kõhuvaludega lastest esineb häire nt ebaõigest toitumisest tingitud kõhukinnisuse tõttu. 80–85%-l juhtudest on kaebustel psühhoogeensed (psüühikast tingitud) põhjused. Lapse hommikune kõhuvalu võib tähendada, et tal on raske kodust lahkuda, ta kardab vanemast lahusolekut.

Et last aidata, tuleb aru saada, miks ta on muutunud. **Depressiivne laps** näib kurvameelne, mossitav; tal on tühistel põhjustel pisarad käepärast; probleemid söömise ja kehakaaluga; unehäired, kehalised vaevused; ta karjub unes; ta näib väsinud, loid; ei mängi aktiivselt ega huvitu mänguasjadest; ärritub kergesti, näib pirtsakana; ei suuda emast lahkuda, igat-

seb hellitusi; ei naera samapalju kui eakaaslased; tal tekivad mõtted, et keegi teda ei armasta; võivad tekkida mõtted surmast.

Kehahoiakuga seotud hirmurefleksid. Hirmurefleks väljendub õlgade ülestõstmises ja kaelalihaste pingutamises. Inimene ei pruugi seda tajuda. Refleks käivitub iga väiksemagi ehmatuse korral, olgu see ukse paugutamine või vali hää. Kui hirmurefeksi pidevalt stimuleerida, siis aastatega see kinnistub ja tugevneb. Hirmuseisund põhjustab koordineerimishäireid terves kehas. Kui lihaseid pingest ei vabastata, jäävadki need harjumuspäraselt pingesse ja krampi ning seavad inimese loomuliku olekut ja suhtlemist.

Sageli kaovad hirmud ravita.

Kuidas hoida last painavate hirmude eest? Kui lubame lapsel oma hirmu joonistada või viime ta loodusesse, on tal aega ümbritseva maailma jaoks, tasakaalukust ja hella hinge. Selline laps seisab harvem hirmudega silmitsi. Abi on kirjutamisest ja hirmu väljäuitlemisest. Hirmu, mis paberile pandud ja ära visatud, ei ole enam olemas. Koletisega joonistuse võib kodus puruks rebida, ära visata ja unustada. Võiks proovida hirmu kirjeldada: kui suur see on, mis värvi, kuidas lõhnab, millega ma oma hirmu toidan? Kui lapse hirm on väga suur, öösel piinavad hirmuunenäod või ta kõnnib unes ringi, peate nõu pidama psühhoterapeutiga.

Hirmu ja viha varju mahuvad ka armastus ja hoolimine. Kui laps tuleb koju kokkulepitust hiljem, saab ta vanemate käest riielda. Nad ei näita välja, et armastavad last, vaid karjuvad ta peale. Tegelikult on viha alla peidus vanemate mure ja hirm lapse pärast: äkki on temaga midagi juhtunud. Ja mures ollakse ikka ainult nende pärast, kellest hoolitakse. Ei maksa öelda, et laps on halb, ta käitumine teeb muret.

Oht jääda hirmude küüsi ja eladagi üsna kartlikult on neil, kes pärit poolikust perekonnast või saavad vanematekodust palju hirme kaasa. Kui vanemad pööravad tähelepanu vaid ebaõnnestumistele, saadab last ka täiskasvanuna üsna tõenäoliselt hirm läbikukkumise ees. Kui lapsele luuakse negatiivne minapilt, on seda hiljem raske muuta. "*Hirm kuulub paratamatult meie ellu,*" ütleb Fritz Riemann, kuid lapse tervis, eriti aga vaimne tervis on ta vanemate kätes. Ainult nemad suudavad last hoida ja kaitsta nagu vaja. Kuid selleks tuleb oma last väga hästi tunda ja armastada.

Kirjandus

1. E b e r l e i n, G. 1987. Tervete laste hirmud. Tallinn.
2. K o i k, A. 1999. Võimas tunne hirm. – Pere ja Kodu, nr 3.
3. K u u r m e, T. 1999. Hirmuvaba kooli nimel. – Pere ja Kodu, nr 3.
4. M e h i l a n e, L. 1998. Mis on koolilapsel muret? Tallinn.
5. R i e m a n n, F. 1995. Hirmu põhivormid. Tartu.
6. S p o c k, B. 1978. Teie laps. Tallinn.
7. T a l t s, L. 1997. Kodu ja laps. Maalehe Raamat.
8. V e r o m a n n, M. 1998. Hirmu suured ja põlevad silmad. – Pere ja Kodu, nr 6.

Ella Treffneri (1890–1969) nimi on tänasele haridusüldsusele suhteliselt tundmatu. Meie haridusloos on nii mõnegi suure pedagoogi elutöö seni veel teadvustamata. Nõnda on juhtunud ka kasvatusteadlase Ella Treffneriga. Kes oli Ella Treffner ning mida ta on teinud emade ja laste heaks Eestis? Püüame järgnevas anda ülevaate tema elust ja pedagoogilisest tegevusest.

Ella Eweline Treffner (s **Välk**) sündis 11. juunil 1890. aastal Ulilas kaupmehe tütrena. Alghariduse omandas ta Võsivere algkoolis, seejärel siirdus õppima Tartusse, esialgu A. Salomoni tütarlaste erakooli.

Aastail 1902–1910 jätkusid õpingud Puškini tütarlaste gümnaasiumis, mille ta lõpetas algkooliõpetaja kutsega. Sel ajal olid teatavasti Tartu Ülikooli ukсед tütarlastele suletud ning kõrgema hariduse omandamine oli seotud suurte raskustega. Vaatamata ebasoodsatele tingimustele asus Ella Eweline Välk samal aastal õppima A. Rostovtsevi eraülikooli matemaatika-füüsika osakonda, kus õppis 1914. aastani.

Juba ülikoolis õppides avaldus tema ühiskondlik aktiivsus. Koos teiste rahvuskaaslaste, ärksamate naisüliõpilastega, oli ta 1911. aastal Eesti Naisüliõpilaste Seltsi (ENÜS-i) asutajate seas.

1913. aastal abiellus Ella Eweline Välk tuntud matemaatikaõpetaja ja haridustegelase Konstantin Treffneriga (1885–1978). Järgmisel aastal sündis perre poeg Arvo (1914–1994). Lühikest aega töötas E. Treffner õpetajana H. Treffneri gümnaasiumi algkoolis (3; 5).

Kuid kõige enam köitis E. Treffnerit väikelapse areng ning kasvatus eelkoolieas. 1925. a asus ta õppima Tartu Lasteaednike Seminari, mille lõpetas aasta pärast lasteaedniku kutsega. Eesti Vabariigi algusaastail tegevust alustanud kutselisi lasteaednikke ettevalmistav õppeasutus oli seni meie lasteaedadele andnud tegevlasteaednikke, tugevaid praktikuid (12).

Sellest ajast oligi Ella Treffner lahutamatu seotud peamiselt koolieelse kasvatusena. E. Treffnerist kujunes oma õpetaja C. H. Niggoli elutöö jätkaja ning eelkoolipedagoogika edasiarendaja. Ta oli Fr. Fröbeli ideede tulihingeline toetaja ning tähtsustas ühiskonnas koolieelset kasvatust.

Kahtlemata mõjutasid E. Treffnerit varasemad akadeemilised õpingud, tänu neile oli tema mõttemaailm laiem ja haare avarapilgulisem. Ühtlasi oli ta suuteline mõistma ning tunnetama ühiskondlike protsesside mõju ja tähtsust kasvatusel riikluse seisukohalt.

Siinkohal on sobilik meenutada tuntud estoofiili E. Enajärvi mõtteavaldust 1936. aastal seoses ENÜS-i asutamise 25. aastapäevaga:



ELLA TREFFNER

“Naiste ja nimelt just akadeemiliste naiste kätes on maa üldine kultuur ... Akadeemilised naised saavad ühiskonnas nähtavaks. Akadeemilised õpingud mõjustavad naiste kaudu rahva elu. Nende tegevust jälgitakse, neid arvestatakse, neist võetakse eeskuju. Neile on antud palju ja neilt nõutakse palju. Nad loovad tähtsa osa oma maa kultuuris” (4, lk 73).

Laiemalt vaadatuna on lastekasvatusega seondud olnud tihedalt seotud tütarlaste, tulevaste naiste emakeelse hariduse eest peetava võitlusega Eestis. Osutas ju juba ajaleht “Perino Postimees” vajadusele tõsta naiste hariduse taset: “Seni kui meie laste kasvatamine ei parane, seni ei parane kõik Eesti elu” (8, lk 33).

C. R. Jakobsoni noorem õde, esimese tütarlaste käsitöökooli asutaja Natalie Johanson-Pärna kõneles Eesti Kirjameeste Seltsi kõnepuldil 1882. aastal esmakordselt tütarlaste haridusküsimusest, olles seda eelnevalt ka uurinud. Põhjalikult puudutas ta ema mõju lapse vaimsele arenemisele (8).

Suuri teened eelkoolialiste laste kasvatuse küsimuste valgustamisel vaadeldaval ajajärgul

on tuntud koolimehel Mihkel Kampmaal, kes avaldas aastail 1888–1906 nii ajalehtedes “Olevik” ja “Linda” kui ka iseseisvate väljaannetena mitmeid tänapäevalgi huvipakkuvaid kirjutisi väikelaste kodusest kasvatuses (2), nt “Lahtised kirjad emadele” jt.

Kasvatusteadusliku mõtteviisi kujundamisel koolieelses kasvatuses 20. sajandi algul on suuri teeneid C. H. Niggolil. Temalt ilmus 1910. aastal “Emade kasvatuses küsimus”, 1918. aastal avaldas ta raamatu “Tegelik kasvatus enne kooli ja koolis”.

Tema 5-osalise koguteose “Kasvatuse radadel” (Tallinn, 1921–1922) teine osa “Kasvatus enne kooli” tugineb Fröbeli pedagoogikale ja pakub lugemiselamusi tänaselgi päeval.

Mainitu saabki lähtekohaks E. Treffneri edasises ühiskondlik-pedagoogilises tegevuses.

Oluline on E. Treffneri ühiskondlik aktiivsus – ta osales ju 1920.–1930. aastail mitme Tartu seltsi tegevuses. 1906. aastal asutatud **Tartu Naisselts**, mis oli esimene naisorganisatsioon Eestis, etendas meie naisliikumise ajaloos juhtivat rolli.

Seltsi eestvõttel kutsuti 1917. aastal kokku üleriigiline I naiskongress.

1925. aastal Tallinnas toimunud III naiskongressil esines E. Treffner sütitava kõnega koolieelsest kasvatuses, mis oli kantud Fr. Fröbeli ideedest ja pedagoogika põhimõtetest. Ta juhtis kasvatajate tähelepanu sellele, et ega “füüsiliselt lapse suureks kasvatamine ja lapse halbade kalduvuste arenemise takistamine pole ainsad kasvataja ülesanded, vaid suuremal määral lapse võimete ja vooruste väljaarendamine, et lapsest saaks kord tugev, teguvõimas, kindla kõlbelise tahtega isik, kes oma võimete kohaselt täidaks oma kohust iseene ja rahva ees” (1, 11).

Samas küsis ta, mida on hea lastekasvatuse edendamiseks riigis tehtud. Ta nentis, et kasvatus töö rahva keskel on seni kandnud juhuslikku laadi ning koolieelset kasvatust ei ole Eesti ühiskond teadvustanud ega tähtsustanud. Seda pole hinnanud haritud põlvigi, nagu haridustegelased, ka mitte naisseltsid. E. Treffneri meelest peaksid aga viimastele lastekasvatuse küsimused olema eriti lähedased.

Tolleks ajaks eksisteerisid lisaks perekondlike kasvatuselaste kodud ja lasteaiad, milles kasvatusprotsessi juhtimine oli E. Treffneri arvates vastutusrikkam ja keerulisem. Seepärast oli ettekandja arvates määratu tähtsus kasvataja isikul, kes peab lisaks isiksuse omaduste laiale spektrile tundma lapsepsühholoogiat ning üldiselt tunnustatud kasvatusteaduslikke põhimõtteid.

Ühtlasi tõstatas ta kasvatajate kutselise ettevalmistuse ja lasteadeade otstarbe küsimuse – teatavasti asutas lasteadeade “isa” Fr. Fröbel selle institutsiooni just koduse kasvatuses tõstmiseks ning toeks.

Samas juhtis E. Treffner lasteadeade tegevuse jälgimisel tähelepanu järgmistele põhimõ-

tetele, mis peaksid huvi pakkuma tänapäevalgi. Tema meelest oli oluline, et

□ lasteadeades valitseks soe, sõbralik ja elurõõmus vaim, mis eriti soodustab arenemist;

□ abinõu, s.o laste tööd, ei muutuks kasvatuses sihiks ega võtaks maad mehaaniline dressuur laste näppude osavuse saavutamiseks;

□ laste tööd vastaksid nende võimetele ja arenemisastmele, sest ülejõukäivad tööd hävitavad lapses tööhimu ja -rõõmu;

□ välditaks lastele rohkete muljete ja elamuste pakkumist ühel päeval, eriti neis lasteadeades, mis täidab päevakodu ülesandeid (laps viibib seal kuus või enam tundi);

□ lasteadeades ei valitseks liiga karm distsipliin (samas ei pea ta õigeks ka igasuguse distsipliini puudumist);

□ tegevus lasteaias ei oleks liig õpetlikku laadi, sest lasteade oma otstarbe järgi pole mitte kooliks ettevalmistamise (koolieelne) õppeasutus, vaid vaba jõukohane lapse võimete arendamise koht (lapse huvi ja isetegevuse alusel) (1).

Leian, et toodu pakub mõtlemisainet 75 aastat hiljemgi nii kasvatusteadlasele, õpetajale, lapsevanemale kui ka riigi- ja omavalitsustege- lasele ning haridusametnikule.

E. Treffner rõhutas, et ideaalseim väikelapse kasvupaik on kodu (lastetuba) ning parim kasvataja perekond (lapse vanemad) ja nii jääb see ka tulevikus, kui lähtuda Fröbeli pedagoogika ühtsuse põhimõttest. Fröbel soovis, et kasvatajad, ennekõike vanemad, hakkaksid kodus rohkem hoolt kandma lapse võimete väljaarendamise eest ning kodune kasvatus muutuks teadlikumaks. E. Treffner nentis, et seni polnud kodu osanud seda veel vastu võtta ega teadvustada väikelaste kasvatuses tähtsust.

Ühtlasi tundis ta muret toleaege perekonna elu pärast, kus isa on enamasti kodust eemal tööülesannete täitmisel, haritud perekondades nõuavad seltskondlikud kohustused peirisalt ka õhtuti perest eemalolekut, nii et lapsi näeb ta vaid magavatena. Lapsed võõrduvad isast ning koduses kasvatuses kaob isa autoriteedi mõju. Ta kutsus vanemaid üles mitte unustama elurüsinas oma lapsi.

Samas nentis ta, et ka ema kasvataja mõju perekonnas on kadumas ning peatus pikemalt ema rollil eelkooliealise lapse kasvatuses. Olulise probleemina tõstatas kõneleja küsimuse, et ema instinkti ja kasvatuslikud võimed on loodus andnud suuremal või vähemal määral igale emale. Aga vaid vähestele on antud kasvataja võimeid tarvilisel määral, suuremale jaole on neid antud vaid algidudena, mis vajavad tingimata välja arendamist. Kui sellega ei tegelda, toimub taandareng.

E. Treffner pidas vähesteks algastmel olevaid kasvatuses instinkte ja neid oskusi, mis emalt või kaasinimestelt on õpitud. Naised peavad tegema enesekasvatustööd, et elada ette oma lastele, s.t olla neile eeskujuks. Emad peavad saama teadlikuks kasvataja ülesannete tähtsusest oma rahva kultuuri loomisel. Seepärast ei

tohiks häbeneda küsida asjatundjailt nõu lastekasvatuse küsimustes.

Oluline on ka sisemise kultuuri tõstmine igas inimeses – selles seisnebki naise ilusam ja kultuurilisem ülesanne. Esirinnas peavad olema haritud naised, seda mitte sõna, vaid teoga. E. Treffneri arvates on naine tooniandja perekonnas, seltskonnas, terve rahva meelsuses.

Oma kõne lõpus peatus kõneleja üliolulisel probleemil – ta nentis tütarlaste otsese ettevalmistuse puudumist emakutseks. Seda polnud tütarlaste koolide programmis ega tegeldud sellega väljaspool kooli. Esineja tegi haridusministeeriumile ettepaneku revideerida kooliprogramme nõnda, et tulevased naised saaksid kohustuslike õppeainetena nii teoreetilisi teadmisi kui ka praktilisi oskusi lapse tervishoiu, psühholoogia ja pedagoogika vallas. Samuti peaksid vastava ettevalmistuse saama algkooli lõpetanud tütarlapsed.

E. Treffner tõstatab seega esimesena küsimuse perekonnaõpetuse üldhariduskooli sisseviimise vajalikkusest.

Kaasajal on perekonnaõpetust (praegu inimeseõpetuse nime all) eesti koolides enam kui paarkümmend aastat õpetatud, aga praegusest programmist on välja jäänud laps ja laste kasvatamine (7).

E. Treffneri 75 aastat tagasi peetud kõnes tõstatatud probleemid on tuttavad ja paljuski sarnased kaasaegsetega. Mainitud kõnel on aga põhjanev tähendus E. Treffneri ühiskondlik-pedagoogilisele tegevusele, sest need juhtmõtted said tema elutöö aluseks.

Nii asus ta Tartu Naisseltsi juures korraldama 2-kuulisi kursusi emadele, milles osalejad said nii teoreetilisi kui ka praktilisi juhatusi väikelapse kasvatamiseks.

Omaette peatükina E. Treffneri elutöös kerkib esile tema osalemine **Tartu Lasteaia Seltsi** tegevuses. Selts, mille asutamiseks koondus rahvuslik intelligents eesotsas Jaan Tõnissoniga, tegutses aastail 1905–1940. Asutamiskoosolekul, mille protokolljaks oli K. E. Sööt, viibis 20 inimese ringis. O. Kallase annetatud hõberaha sai seltsi kassale algkapitaliks.

See tähendas uut etappi nii meie koolieelse kasvatuse ajaloos kui ka haridusseltside ajaloos tervikuna (14). Tartu Lasteaia Seltsi põhikiri oli aluseks ja eeskujuks Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi (ENKS-i) põhikirja koostamisel (6).

24. mail 1905. aastal avati Tartu Lasteaia Seltsi lasteaed – see tähendas rahvusliku lasteaia sündi. ENKS-i Tütarlaste Gümnaasium avati 1906. aastal. Seega on Tartu Lasteaia Seltsil teed rajav roll haridusseltside ja emakeelsete haridusinstituutide asutamisel (14). Rahvusliku lasteaia sünni tähtsust tolleage ühiskonna kultuuri kontekstis hindas eriti kõrgelt Peeter Pöld.

Pikki aastaid oli E. Treffner seltsi haridustoimkonna eesotsas koos Salme Lepaga, lasteaia endise juhatajaga aastail 1911–1915. Toimkonna ülesandeks oli muretseda seltsile pedagoogilist kirjandust, lastele mänguasju ning korraldada lapsevanematele koosolekuid. E. Treffnerist sai seltsi esinaine Veera Jõgeveri (1866–1940) lähim abiline.



Tartu Lasteaia Seltsi eestseisus 1935. aastal. Ees keskel Veera Jõgever, kolmandas reas paremalt kolmas Ella Treffner.

V. Jõgever, tuntud Tartu ühiskonnategelane, oli seltsi eesotsas selle asutamisest kuni oma surmani. 1935. aastal oli seltsil 250 liiget, auliikmed olid Miina Härma, Marie Reiman, Jaan Tõnisson, Heinrich Koppel jt. V. Jõgeveri, keda tunni 1000 lapse emana, lahkumine 1940. aasta aprillis oli valus löök Tartu avalikkusele. Just Veera Jõgever juhtis 20. sajandi algul ühiskonna tähelepanu laste eest hoolitsemise vajadusele ja kohustusele (8).

E. Treffnerilt kui seltsi abiesimehelt ilmus lahkunu mälestuseks ajalehes "Postimees" 22. aprillil 1940 südamlük järelehüüe. Võib arvata, et tema eestvõttel ja toel asetati Jõgeveri kalmele Tartu Lasteaia Seltsi poolt mälestuskivi.

1940. a mais tähistati seltsi ja tema lasteaia asutamise 35. aastapäeva. Sel puhul kirjutas J. Tõnisson 27. mai "Postimehes": "... lasteaia avamine oli üks ilusamaid peatükke Tartu ühiskonna ajaloos. Seda sundis kõigepealt tegema armastuse hääl – tahe kasvatada lapsi ausateks ja puhtateks. Meie rahva laialdased kihid ei tohtinud jääda tumeda massi seisukorda, vaid kõik pidid rakenduma Eesti maa ja rahva hüvanguks."

Selle heaks andis töhusa panuse ka kasvatusedlane Ella Treffner.

E. Treffner kuulus ka **Eesti Karskusliidu** juures tegutsevasse **kodukasvatustoimkonda**, nagu äsja Viinist saabunud noor kasvatusedlane A. Elangogi. Nimetatud toimkond alustas 1932. aastal lapsevanematele raadio-loengute sarja, milles oli põhiohk koolieelsel kasvatusel. Arstide, psühholoogide ja teiste pedagoogide kõrval oli üks lektoreid E. Treffner, kellel oli kaalukas roll loengusarja sisulise töö käivitamisel (11; 13).

Lisaks oli E. Treffner tuntud kui Eesti Akadeemilise Põllumajandusliku Seltsi asutatud kodumajandusliku **ajakirja "Taluperenaine" kasvatusala toimetaja**. Nimetatud ajakiri võitis nii maa- kui ka linnanaiste seas suure populaarsuse kogu oma ilmumisaja vältel aastatel 1927–1940. Selles ilmusid temalt esimesed kasvatusalased artiklid koolieelsest kasvatusest. Varem ilmunud artiklid olid kirjutatud valdavalt tervishoidlikel teemadel, mille autoreiks olid arstid.

Nagu märkis E. Treffner kõnes naiskongressil 1925. aastal, polnud ajakiri "Kasvatus" oma programmi võtnud koolieelset kasvatust (1). Seda lünka asuski E. Treffner täitma. Esimene "Taluperenaise" number ilmus 1927. a suvel, mille avaartiklis "Õhku ja päikest väikestele" jagas E. Treffner nõuandeid perenaistele imiku- ja väikelapse õues viibimise korraldamiseks suvisel ajal, mil maal on palju tööd.

Samal aastal ilmus artikkel "Kasvatustöö lapse esimesel eluaastal", milles autor juhtis lugejate tähelepanu vajadusele lapse kehalise arendamise kõrval suunata nii vaimset kui ka kõlbelist arengut. Esimesel eluaastal pannakse alus lapse ilutundele, headele harjumustele ja kindlale korrale. Head harjumused võivad las-

tes tekkida ainult siis, kui last ümbritsevad kaunis ümbrus ja head inimesed, on artikli "Ema, ole eeskujuks lastele!" sõnum (16).

Samuti oli esimestes aastakäikudes vaatluse all mängutemaatika. 1930. aasta jaanuarist hakkas ilmuma lastele ajakirja lisaleht "Laste Maailm". Nagu toimetaja E. Treffner sel puhul märkis, tahtis lasteleht olla abiks emadele – pakkuda lastele nende arenemist soodustavat lugemis- ja tegutsemismaterjali. See oli mõeldud nii lastele, kes oskasid juba lugeda, kui ka neile, kes polnud veel tuginud lugemissaladustesse. Viimaste puhul soovitati, et vanemad või õed-vennad loeksid väiksematele jutukesti ette. Samuti oli kavas tutvustada lastele lihtsaimaid mänguasjade valmistamise võtteid ning eakohaseid töid.

Eriti soovitas ta tähele panna "Helle-tädi õpetusi", kus väikestele lugejatele jagati nõu, kuidas viisakalt käituda. Lastelt oodati kirju nende soovide ja mõtetega.

Oma kasvatuseduslikes artiklites käsitles E. Treffner erinevaid küsimusi. Teoreetiliste seisukohtade kõrval arutles autor kasvatuspraktikas esinevate probleemide üle. E. Treffner jagas ajakirjas kasvatusnõuandeid põhiliselt eelkooli-, aga ka algkooliealiste laste kasvatamiseks.

Praegu puudub täielik ülevaade E. Treffneri ajakirjas "Taluperenaine" ilmunud artiklitest ja lastelehest "Laste Maailm".

Veel tegi Ella Treffner kaastööd ajakirjale "**Eesti Naine**".

Aastatel 1936–1940 oli E. Treffner **Koduse Kasvatuse Instituudi kasvatusnõunik**. Teatavasti korraldati instituudi algatusel linnades ja maakondades kasvatuspäevi ja -nädalaid, koduõhtuid, kasvatuslikke kursusi ja näitusi, tegutsesid lapsevanemate õpiringid, kiriõpistu. Instituudis tegeldi ka viljaka kirjastustööga (9).

Ettekannete ja kõnedega esinesid instituudi juhataja magister A. Elango, nõunikud Marta Otsason, Õilme Ploompuu-Van Nest, Ella Treffner ning lühikest aega ka Liidia Tuulse.

E. Treffneri kõned ja ettekanded olid väga erinevatel teemadel. Temalt ilmus ka kaks brošüüri lapsevanemaile: sarjas "Vanemad ja lapsed", "Lapse mäng ja mänguasjad" ja "Kooliealise lapse juhtimine kodus". Viimases puudutas autor ka nn närviliste laste küsimust. Ta oli seisukohal, et tõeliselt närvilisi lapsi on üsna vähe. Enamik neist rahutuist, hajameelseist, kärsituist lastest on kahjuks väärkasvatuse tulemus, neid tuleks kindlakäeliselt juhtida.

Sel ajal hoogustunud üleriigiliste kodukultuuripäevade puhul kirjutas E. Treffner ajalehe "Uus Eesti" 1937. a 12. septembri juhtkirjas "Enam tõsist hinge kultuuri" järgmist: "Eestlase esmaseks ülesandeks on lahti saada korruptusest tema kodus ja hinges. Ilma selleta ei ole võimalik saavutada kultuurinimesele vajalikku taset." Kodumajanduskoda tunnustas E. Treffneri tööd – ta kutsuti eriteadlasena tegutsema kasvatussektiooni (5).

1938. aastal käivitati Eesti Naisliidu, Eesti Lastekaitse jt organisatsioonidega suurüritus "Imik ja väikelaps", mida märgiti ajalehes "Postimees" 1940. aastal kui imiku ja väikelapse hoogtöö viisaastakut. Emadele korraldati loenguid, kursusi, näitusi. Selles löid aktiivselt kaasa ka Koduse Kasvatuse Instituudi kasvatustöötajad E. Treffner, Õ. Ploompuu-Van Nest jt (15).

Selgitustöö, mida tegi E. Treffner, teenis üht eesmärki – valmistada tütarlapsi ette emakutses, koolitada emasid, harida üldsust ning tähtsustada koolieelset kasvatust ühiskonnas. Samal ajal organiseeris ta lasteaedu ning väärtustas neid kui kasvatusinstitutsiooni, propageeris laste ühiskondlikku kasvatust. See oli väsimatu valgustustöö.

Kuid tema tegevus ei piirdunud üksnes eeltooduga. Varem oli ta avaldanud mänguteemalisi kirjutisi. Tol ajal oli terav puudus vastavasisulisest kirjandusest. Varem oli mängust ilmunud vaid C. H. Niggoli käsitus.

E. Treffneri **kasvatusteaduslik raamat "Laste mäng ja töö"** (1935) oli seega teiseks käsitluseks enne sõda sel teemal. Ühtlasi oli see A. Elango raamatu "Lapsepõlv ja iseloom" (1933) kõrval järgmine kasvatusteaduslik raamat koolieelse kasvatuse vallas. "Laste mäng ja töö" oli suunatud eelkõige lapse vaimsele arendamisele, puudutades puht kasvatustlikku külge.

A. Pärlil arvates on raamatus paremini õnnestunud praktilised nõuanded ja tähelepanekud, vähem õnnestunuks peab ta mängu teoreetilise külje avamist – mängu põhjuste ja tähtsuse arutelu. Sellest hoolimata leiab arvustaja, et see rikkalikult illustreeritud teos peaks leidma tee iga lapsevanema, iga lasteaedniku ja algkooli esimeste klasside käsitööõpetaja juurde.

Soovitus on jõus ka täna.

Missuguseid väärtusi pidas E. Treffner kasvatuse eesmärgiks koolieelses eas?

Ettevõtlikkus, leidlikkus, julgus, iseteadvus, püsivus, enesevalitsus, iseseisev mõtlemine ja otsustamine – need omadused tagavad Ella Treffneri veendumuse kohaselt inimese kordamineku ja edu, on tulusad ka ühiskonnale ja riigile. Ta väärtustas ka sotsiaalseid ja usulisi tundeid, mis õilistavad inimest – kaastunnet, leplikust, õiglust, ausust (10).

Need omadused arendatakse E. Treffneri arvates välja loovmängus. Kui lapse loovust takistatakse, kasvab temast õnnetu, kohmetu, saamatu, tuim, elurõõmuta inimene, kes on õnnetuseks iseendale ja ühiskonnale. Mäng on ühtaegu jõu ja tahte harjutus tulevaseks eluks, mängus avaldub lapse loovus ja fantaasia. Viimane ongi igasuguse progressi aluseks – sellisel seisukohal on kasvatusteadlane E. Treffner. Ta tugines oma mängukäsitluses nii Fr. Fröbeli pedagoogikale kui ka tolaaegsetele lapsepsühholoogia seisukohtadele.

Pikki aastaid tegeles E. Treffner **kirjandusli ku loominguga lastele ja ka tõlkis lastekirjandust**. Temalt on ilmunud lastenäidendid "Esimene vale", "Kaugelt tulnud jõulumees", lasteraamatud "Malle tahab arstiks saada", "Pereema Aino" jt. Viimane leidis erilise poolehoidu ja sooja vastuvõtu Soomes, kus sellest ilmus kuni 1966. aastani ühtekokku nelisteist trükki.

Originaalteoste kirjutamise kõrval on E. Treffner tõlkinud ka võõrkeelset kirjandust – D. Mamin-Sibirjaki, E. Seton Thompsoni jt teoseid. Viimasele tegevusele pühendus E. Treffner põhiliselt oma elu hilisemal perioodil, sest pärast 1940. aastat oli ta avalik tegevus takistatud. Ei jäänud temagi puutumata nõukogude korra hävitavast kriitikast.

Hoolimata halvenenud tervisest jäi ta elu lõpuni truuks oma armastatud kutsetööle (seda küll piiratud tingimustes). Ella Treffner suri 26. augustil 1969. aastal ning on maetud Pärnamäe kalmistule.

Vaadates tagasi E. Treffneri elutööle, saab teha ühe järelduse – Eesti omaaegne kasvatus-eadlane pühendus kutsetööle, ei säästnud tuleviku nimel oma teadmisi, kogemusi, energiat ega tervist ühiskonna heaks, laste heaks, keda ta väga armastas.

Kirjandus

1. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum EPAM F K 36695.
2. B i r k, V. 1972. Mihkel Kampmaa koolieelsest kasvatusest. – Pedagoogika ja Kool, VI, lk 173–183.
3. Eesti Kooli Biograafiline Leksikon. 1998. Koost H. Rannap. Tallinn, 254 lk.
4. E n a j ä r v i, E. 1936. Naised loovad oma maa kultuuri. E.N.Ü.S. 1911–1936. lk 72–73.
5. J ü r g e n s t e i n, H. 1940. Ella Treffner 50-aastane. – Taluperenaine, nr 6, lk 143.
6. K i n k a r, F. 1996. Eesti haridusseltside ajaloost. Tartu.
7. K r a v, I. 1998. Vanematekasvatuse olemus ja vajadus vanemate kasvatamiseks kaasaegses Eestis. Rmt: Perekasvatuse ja selle teostamise võimalused tänapäeva Eestis. Tartu, lk 14–26.
8. M ä e l o, H. 1957. Eesti naine läbi aegade. Lund. Teine, täiendatud trükk, Varrak, 1999.
9. M ü r k, R. 1998. Perekasvatuse probleemi konkreetseid lahendusi mineviku ja tänapäeva Eestis. Rmt: Perekasvatuse ja selle teostamise võimalused tänapäeva Eestis. Tartu, lk 33–41.
10. P e i l, M. 1989. Väike rõõmus kodanik. – Eesti Naine, nr 11, lk 14.
11. R e h e m a, V. 1990. Koduse kasvatuse Instituut 1936–1940. – Haridus, nr 8, lk 43–45.
12. T o r m, M. 1997. Esimesed kutselised lasteaednikud Eestis. – Haridus, nr 6, lk 51–54.
13. T o r m, M. 1998. Ella Treffner ja Õilme Ploompuu-Van Nest – Koduse Kasvatuse Instituudi nõunikud. Rmt: Perekasvatuse ja selle teostamise võimalused tänapäeva Eestis. Tartu, lk 71–78.
14. T o r m, M. 1998. Lasteaednike koolitus kuni 1940. aastani ja selle mõju koolieelse kasvatuse arengule Eestis. TPÜ. Magistr töö kokkuvõte. Avaldamata käsikiri.
15. T o r m, M. 1998. Tõe ja õigluse huvides. – Õpetajate Leht, 12. juuni.
16. T r e f f n e r, E. 1928. Ema, ole eeskujuks lapsele. – Taluperenaine, nr 4, lk 44–46.

HARIDUS

Education No. 4, 2000

JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL PUBLICATIONS

70 years of the teachers' paper.

"Teachers' Paper" will celebrate its 70th anniversary. The article analyses its first issue and themes discussed during different times.

V. EKSTA. Vocational education still offers options.

Tiina Annus, chief expert of the Ministry of Education describes the situation in vocational education today and discusses its problems and possible future developments.

R. JUURAK. Ideas and controversies of contemporary education.

An interview with Ülo Vooglaid.

E. VENDLA. Teachers are suffering from stress.

The author of the article claims consistent and great stress to be dangerous for people. She describes the behaviour of stressed teachers and factors that may cause it. She also offers some ideas for stress management.

L. W. LERICHE. The role of sociology in education.

The lecturer of Perth University, Australia, writes about the relations between social theory and education, about implementation of sociology at solving school problems and opportunities for development of educational sociology.

M-A. PUSKAR. Management means skills for looking far ahead.

Educational change and management require particular skills school leaders have to possess. This article describes characteristics of contemporary school leaders, their values and new techniques of management.

E. ANDERSSON, A. SAARKOPLI. A mentally retarded child in the family.

A summary of the research carried out on Estonian and Swedish children (aged 10-16), who had a mentally retarded sibling. Data of 70 respondents were analysed as well as relations in families and different attitudes in Estonian, Swedish and Russian families.

P. LIIV. Education and pseudo-sciences.

The author describes various opinions of scientists about astrology as a science or pseudo-science. Astrology is used as basis for comprehension of other prognostic sciences.

O. BOITSOV, K. PILT. The test of mental skills updated.

As our compulsory school has 9 grades again, need arose to update the IQ test compiled by J. Sõerd in 1973 and finalised in 1976 for lower secondary students. The new version of the test can be obtained from the authors.

E. EHARAND. Emotional intelligence.

About the development of the theory and definitions related to emotional intelligence and phenomena classified as such.

A. KASK. Class teachers' work.

Deputy headmistress of Tootsi Basic School writes about organisation of work and educational tasks of class teachers. A questionnaire and opportunities of its implementation are offered.

M. MADISSO. Essays as means for development of functional reading skills.

The author analyses essays and opportunities of using them in the lessons in comparison with ordinary compositions.

M. JUNG. Creative writing in foreign language learning.

With acquisition of literary techniques it is possible to develop personal skills of expression in one's mother tongue as well as in foreign languages. It also supports motivation for reading. For learning German the author suggests using poetry, spontaneous writing and various games for development of writing skills.

I. LEUHIN, M. VALKER. Students doing research.

A summary of the study carried out on 263 students of grades 5, 7 and 9, in which they responded to a questionnaire describing what they know about research and gathering information, how they illustrate their papers, what supports and what disturbs them.

V. UUDAM. Fears our children have.

Children aged 2-5 are afraid of different things and phenomena. The author suggests some ideas how to help them to overcome their fears.

M. TORM. Ella Treffner – 110.

An article about outstanding educationist Ella Treffner, her life and activities. She was also socially active participating in the work of home education committees of Tartu Women's Society, Tartu Kindergartens' Society and Estonian Abstinence Society. She was also co-editor of the journal "Farmer's Wife" (educational section), wrote for the journal "Estonian Woman", in 1936-1940 was educational counsellor at the Institute of Home Education, published the book "Work and play for Children" and translated literature for children.

MORRISONI PUIDUTÖÖSTUS

pakub järgmiseid teenuseid:

- ➔ üldehitus- ja remonttööd
- ➔ uste, akende jm puitdetailide valmistamine ja paigaldus
- ➔ klassiruumide sisustus
(koolipingid, arvutilauad, kapid jne)

Kvaliteetpuittooted mõistliku hinnaga!

Info tel 6 262 111, 6 262 104
Tulbi tn 6, Tallinn 10612

**ÕPETAJATE
LEHT**
ILMUB 1930. AASTA SEPTEMBRIST

**Tellimishind aastaks 156 krooni
IV kvartaliks 60 krooni**

**Tellimusi saab vormistada ja
üksiknumbreid osta ka toimetuses.**

Kontakttelefonid 6 440 587 ja 6 443 311



FORSELIUSE REISID

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

Garanteerime teile asjatundlikud giidid ja eeskujuliku teeninduse.

REISI NIMETUS	KESTUS	HIND ALATES	LISAINFO
"Noorkuuga" SLOVAKKIASSE	25.08.–31.08.	2790.-	Ansambli "Noorkuu" esinemised reisiril
HISPAANIA	22.09.–7.10.	7200.-	Barcelona, Madrid, Toledo, Granada, Gibraltar, Sevilla, Cordoba, Segovia
HIINA	18.09.–26.09. 20.10.–31.10.	15 960.- 19 500.-	Peking, Hiina müür, Pekingi etnopark, Chengde, Siiditee pealinn Xian...
EGIPTUS	24.10.–1.11	9200.-	Kairo, Memphis, Sakkara, Giza, Alexandria, Luksor, Hurghada
VÕTAME VASTU RÜHMATELLIMUSI		HINNA SEES	
Veepark "AKVALANDIJA" Riias (1 p)	gruppidele sobival ajal	230.-/290.-	ujumine, loomaiaa või muuseumi pääse
RIIA ja SIGULDA (2 p)	- " -	560.-/585.-	"Akvalandija" pääse, ühe muuseumi või loomaiaa külastus, Turaida lossi pääse
LÜHIREISID EESTIS (1–3 p)	- " -		hind sõltub tellija asukohast
SERENA VEEPARK (2 p)	- " -	al 800.-	laevapiletid, terve päev Serenas, hommikusöök suunal Tallinn–Helsingi
SOOME (3 p)	- " -	al 1785.-	
PETERBURI (2–3 p)	- " -	al 695.-	
REISID KOGU EUROOPAS	gruppidele sobival ajal ja marsruudil		

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

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

Lisaks pakume:

- Laeva- ja lennupileteid
- Puhkuserreise
- ESTLINE'i sooduskruiise laevaga Stockholmi
- Kultuurireise
- Kruiisireise Helsingisse
- Reisikindlustust

Info ja menetlus: Tartu, Struve 3–6, II korrus (27) 420 498, 430 220, 250 19 931, 250 41 633
 Tallinn (2) 6 312 821, (2) 6 723 682
 Viljandi (243) 33 575
www.uninet.ee/~freis/
 e-mail: freis@uninet.ee